

〈公募論文〉

学習者にやさしい日本語教育

——Andragogy の視点から——

有 泉 芳 彦*

キーワード: アンドラゴジー, 成人学習者, 学習者中心

要 旨

本稿は、アメリカにおける成人教育の中から生まれたアンドラゴジーの理念から見て、これからの日本語教育はどのように成人学習者の特殊なニーズに応じていったらよいかについて論じている。まず、さまざまな学習理論の中にアンドラゴジーを位置付け、それから、よく知られている2つの語学教育のアプローチ(オーディオ・リンガルとコミュニカティブ)をアンドラゴジーの視点から検討し、最後に、アンドラゴジーをどのように日本語教育に応用したらよいかについて提案している。

1. 導 入

1-1. やさしさの意味

どうしたら学習者にやさしく教えられるであろうか。学習者を中心にして、好きなように学習させることで、「やさしさ」を示せるだろうか。自由放任の中に、本当のやさしさがあるとは思えない。かといって、学習効率一辺倒で、人を機械でも操るように扱うのも、人間性の無視である。どうも、真のやさしさは両者の半ばにあって、絶妙なバランスの中にありそうなのだが、容易に見極め難い。ある言語プログラムを開発中に、一人の同僚が、大発見でもしたかのように興奮気味に一冊の本を見せてくれた。Andragogy という目新しい言葉が、その本のテーマだった。その後、多数の関連文献を読み、日本語教育の実践にも取り入れることを通して、この考えの中に、「やさしさ」のなぞを解くヒントを見出した。真剣に学習者の立場になって教えようとする時、次のような疑問が起こってくる。

1. 私の授業は、学生を受身にしてしまうような一方通行ではないだろうか。
2. 学生からのフィードバックが、カリキュラムの計画、実践、評価に反映しているだろう

*ARIIZUMI Yoshihiko: ラフィエット大学外国語・外国文学部日本研究助教授。

か。

3. 学生が大人であることを十分尊重しているだろうか。
4. 学生たちのこれまでに身につけてきた知識、言語運用能力、経験(母語および日本語以外の外国語に関する)などが授業の中で生かされているだろうか。
5. 学生の個別のニーズ、関心、将来に対する希望などを正確に把握し、それらの知識に基づいて授業の進め方を調整しているだろうか。
6. 学生が、学んだことを、現実的な場面設定の中で運用できるような機会を十分作っているだろうか。
7. いたずらに成績や賞罰に学生の動機づけを頼るあまり、彼等の内発的動機(自分からやろうと思っている動機)に訴える機会を見逃していないだろうか。
8. 私の教え方は、知識の伝達者の役割から、学生の自発的な学習を支援する役割へできる限り移行しているだろうか。

1-2. アンドラゴジーの定義

アンドラゴジーの研究者は、半世紀近く、以上のような質問をめぐってさまざまな教育分野で実践し、研究を積み重ねてきた。Andragogy (アンドラゴジー) という名称は、ドイツの教育者 Alexander Kapp が 1833 年に Andragogik と命名したことに由来する。しかし、その後まもなく、ドイツの教育思想家ヘルバルト (Johan Friedlich Herbart 1776-1841) がその名称に強く反対したため、1920 年代の初頭まで文献から一時姿を消してしまう。成人教育関係者の間で頻りにアンドラゴジーの名称が使われ始めるのは 1950 年代からである。それからは、ヨーロッパのドイツ語圏の国々に始まって、ユーゴスラビア、オランダ、フランスなどにアンドラゴジーの教育実践が広まった (Knowles 1984: 49-51)。

当研究では、主にアメリカ合衆国におけるアンドラゴジー研究の成果に基づいて考察を進めていくが、最初にその第一人者であるノールズ (Malcolm Knowles) について触れる。成人教育に造詣の深いノールズは、欧州旅行の際にこの名称が、彼の抱いていた成人教育の理念を言い表したものであることを知り、1968 年以来、アメリカの成人教育関係者を中心にこの概念を広めた。ノールズは、アンドラゴジーを「成人が学習するのを援助する技術と科学」と定義した。別の言葉で言えば、「ヒューマニスティックな立場から見た教育科学の一分野」ともいえる。語源的にいうと、Andragogy とは、ギリシャ語の aner (成人) と agogos (～の指導者) から由来している (Davenport 1987: 17)。ノールズは、従来の成人教育のなかで、ともすると軽んじられている成人学習者の特徴に深い関心を抱いていた。そこで、彼が試みたことは、従来の教育をペダゴジー (Pedagogy = paid <子供> + agogos <～の指導者>), つまり子供のための教育と考えたときに、アンドラゴジーは成人の特別なニーズに応える教育だというように両者を対比したのである。この

二分割の考えは、方々から批判を受け、結局ノールズも、自分の極端に気付き、両者をその両極とする連続体のモデルに考えを修正することになる。要するに、子供の教育でも大人の場合でも、アンドラゴジーとペダゴジーが一定の割合で混在しており、それぞれの実践は、連続体のモデルでいえば、両極間のどこか(アンドラゴジーよりとかペダゴジーよりとか)に位置するというのである。もっと易しくいえば、アンドラゴジーは、大人が大人らしく学ぶのを助けるための教育科学であり技術なのだが、実際には、大人と子供の区別は、それ程定かではなく、「自主独立でマイペースの学習」が大人を特徴づけると仮定した途端に、子供の中にも程度の差こそあれその要素が存在していることに気づくわけである。

ここで、誤解を避けるために、コメントを加える。読者の中には、ペダゴジー＝教育学と考えている方も多いと思う。著者自身もそう考えていた一人で、つまり、ペダゴジーの中にアンドラゴジー的な要素をも含めて考えていたのである。しかし、以下の議論においては、ペダゴジーという語を狭義の「子供のための教育学」という意味で用いることにする。

アンドラゴジーの依拠する前提は何であろうか。以下の前提がノールズによって広められたのは事実であるが、彼の独創によるのではない。例えば、彼の思想に多大な影響を与えたと思われるリンデマン (Eduard Lindeman) は、既に1926年に、この前提に類似した数点を挙げています。それでは、ノールズのまとめによる6つの前提を挙げてみよう。

1. 成人学習者は、出来る限り自主的・主体的に学習したいと望んでいる。
2. 成人学習者には、豊かな経験があり、それを学習の中で役立てるならば、より充実した成果が得られる。
3. 成人学習者の学習に対するレディネス(学ぶべき時が熟している状態)は、彼らが社会の中で果たしている役割上、何か新しいことを学ぶ必要が出てきたときに生ずるのであって、子供の学習者が1つのレベルのことができるようになったとき、もう少し高レベルの学習に対してレディネスが生ずるというように、段階的ないし発達の意味でのレディネスとは異なる。
4. 成人学習者には、科目の内容を頭に詰め込まれるような学習方法より、学習内容を現実の問題を解決することを通して学ぶ方が好ましい。
5. 成人学習者は、外から動機づけられなくとも内発的に自らを動機づけることができる。多くの場合後者のような動機づけのほうが自然でありかつ永続的な影響力を持つ。
6. 成人学習者は、学習の意義と価値を知りたがる。子供のように、権威者である先生に従うのではなく、今行っている学習が、自分の最終目標に向かって着実に進んでいるかどうか、学習内容と学習方法を1つ1つ吟味しながら学んでいきたいと思っている。

表1 学習モデルの比較分析

学習理論	モデルの名称	提唱者	中心の概念	教師の役割	学習過程にどの程度柔軟性があるか。	どのくらいの高いレベルの学習が可能か。
行動主義	オペラント条件づけ	B. F. スキナー	リンフォースメント	機械的なアメとムチによる行動修正	小	低
新行動主義	衝動抑制	クラーク・ハル	各種習慣の階層的関係	有益な学習習慣を育てる操作		
新行動主義	神経生理学	ドナルド・ヘップ	Cell Assemblies and Phase Sequences Mediation	諸感覚を通じて意味のある体験学習を演出		
新行動主義	社会学習	アルパート・バンデューラー	イミテーション 代理学習 象徴的モデル	模範 激励者	小	低
新行動主義	学習システム	ロバート・ガニエ	タスク分析 学習に関する 概念の階層構造	学習条件の管理者	小	低
認知主義	発見学習	ジェローム・ブルナー	概念化 コード化のシステム	受容的で忍耐のある激励者	中	中
認知主義	受容学習	デヴィッド・オースベル	アドバンス ト・オーガナイザー 上位概念 認知構造	学習者にとって意味のある形式で情報の提示	小	低
人間性主義	非指導的教授方法	カール・ロジャーズ	自己表現 現象学的場	学習者を理解しつつその学習を支援する	大	高

この表は Dubin & Okun (1973, p. 11)を参考に作成した。

2. 学習諸理論と対比したアンドラゴジー

アンドラゴジーは基礎科学の研究から生まれた理論ではない。むしろ、大人の学習者に教えるという実践の中から生まれてきた経験科学の所産である。そういう意味では、代表的な学習理論との関連について触れることが、アンドラゴジーの特徴を際立たせるのに役立つであろう。

前頁の表を、「教師の役割」と「学習過程の柔軟性」の欄を縦に見ていくと、ブルーナーの発見学習とロジャーズの非指導的教授方法の他は、ペダゴジー的であることがわかる。つまり、その2つの学習理論だけが、アンドラゴジーと親和的である。ロジャーズの理論とアンドラゴジーの関係については、Patterson (1986) と Boyer (1984) が詳しく検討し、多くの類似点があることを指摘している。更に、学習理論の枠を超えて、教育のもっと大きな潮流に目を向けてみると、アンドラゴジーの6つの前提が、日本の教育思想にも、大正時代以降、大きな影響を及ぼしてきた進歩主義 (Progressive) の教育理念とかなり共通していることに気がつく。事実、ノールズが、上記のリンデマンから多くを学んでいたことは確かであるし、そのリンデマンは、同僚のジョン・デューイ (John Dewey, 1859-1952, 進歩主義教育の中心的思想家で児童中心の教育観を提唱) から多大の影響を受けているからである (Davenport 1987: 17)。しかしながら、Elias (1979) のように、進歩主義の教育とアンドラゴジーを同一視するのは正しくない。アンドラゴジーにはもっと限定的なフォーカス(成人学習者の特殊なニーズに基づいた教育)があるからである。下の図によってアンドラゴジーを位置付けてみよう。

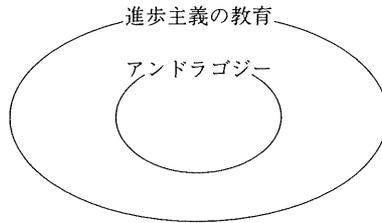


図 1 進歩主義の教育とアンドラゴジーの関係

3. アンドラゴジーから見た言語教育理論

さて、次にアンドラゴジーから見た言語教育の現状はどうなのか検討してみよう。アンドラゴジーは、実質的にはごく最近産声を上げたばかりの分野であって、残念ながら、アメリカにおいても、言語教育の専門家の間でさえも、アンドラゴジーの存在はほとんど知られていないし、実践例も極めて限られている。したがって、この節では、まず理念における比較に的を絞ることにする。それでは、まず言語教育の教科書などでよく紹介されているオーディオ・リンガルとコミュニカティブの2つのアプローチを例にとって考察してみよう。この2つのアプローチは、日本語教育(特に初級と中級)の主流を占めるアプローチであり、とりわけ、後者が台頭してきているのが現状である。したがって、以下においては、コミュニカティブを中心に、この2者を検討する。

3-1. オーディオ・リンガル

20世紀の半ばに、このアプローチはそれまでの翻訳や文法中心の言語指導の反省に基づいて生まれるが、行動主義心理学の影響を強く受けて発展した。まず、オーディオ・リンガルの特徴を列挙してみよう。以下の主要4項目は、もともと Finocchiaro and Brumfit (1983: 91-93) によって作成されたリストを、岡崎, 岡崎(1990)の訳を参考に、まとめたものである。

1. 言語学的な知識の習得を重視し、応用力養成への配慮が弱い。構文、発音、語彙などの理解と力を身につけることに中心がある。学習内容は、言語学的配慮に基づいて順序づけられ、指導法は表現のヴァリエーションにまで練習を発展させることにより、一定のパターン練習に重きを置く。したがって、学習者の状況に合わせて応用的表現をする機会が乏しい。
2. 教師中心に学習が進められ、学習者の主体性は発揮しづらい。学習内容と活動の両方も教師が指定し、学習者が、自分に意味のある文脈を選んだり、自分の関心や必要に応じて学習内容を理解することは奨励されていない。
3. 学習者の自由は、いろいろな制限を受けている。翻訳することや母国語を使うことを禁じたり、発音の厳格な指導を強制したり、視覚教材にプログラムされたとおりに練習させたり、ドリルの後でなければ表現の機会を与えなかったり、誤りをすることに極度のプレッシャーをかけたたりする。
4. 学習活動はメカニカルである。言語学習の目標は、構文中心の対話形式の例文を暗記させ、それを形式的にでも身に付くまでドリルすることである。

もとのリストが、コミュニケーションをオーディオ・リンガルに対比することによって、唱導することが目的で作成されていたので、以上のまとめも前者の立場から後者を批判したという傾向を免れないが、オーディオ・リンガルの特徴の要点が触れられていることは確かであって、以下の議論には十分であろう。

アンドラゴジーの立場からこのアプローチを見ると、教師中心の授業形態、学習者の活動の著しい制限など、アンドラゴジーの前提条件と相反する要素が多い。オーディオ・リンガルの方法論を徹底するならば、大人としての行動の自由を著しく規制されるであろう。このアプローチに固守するならば、多様なニーズを持った成人学習者の多くを落ちこぼしてしまうに違いない。アンドラゴジーの前提である、自主性を伸ばし、経験を活用し、当面のニーズを満たし、現実的な状況で練習させ、特殊な動機に応ずるなどの条件が、このアプローチにおいては無視される恐れがある。つまり、アンドラゴジーとの親和性が少ない。

かといって、オーディオ・リンガルが言語学習理論一般から見て全面否定されたわけではない。上記のようなオーディオ・リンガルの特徴が、きわめてペダゴジー的であるので、とりわ

け、初心者の学習者が、短期間で、正確な基礎を築きたいと思っている場合など、適切な方法になり得る。今後とも、大人の学習者にとっても、学習のある段階で、オーディオ・リンガルの学習することが不可欠だろう。また、このアプローチで教えるからといっても、アンドラゴジーと無縁だというわけでもない。要は、教師がオーディオ・リンガル法で築いた土台の上に、アンドラゴジー的な配慮をどれだけするかであって、オーディオ・リンガルの環境の中に、アンドラゴジーの要素を取り入れることは可能なのである。

3-2. コミュニカティブ

このアプローチについても、Finocchiaro & Brumfit (1983) のリストを参考にして以下の4項目にまとめる。

1. 学習の主目的はコミュニケーションのスキルを身につけることであって、他のすべてのことは補足的なものである。発音指導、文法の正確な理解、ドリル練習などすべての言語学習の要素は、最終目標である実践的表現力の向上に効果的に使える限りにおいて存在意義がある。主目的達成を妨げるほどに各要素習得の完成度を高めるべきではない。
2. 最終目標さえ順調に達成できるのであれば、学習方法論については、柔軟で自由でもよい。例文の暗記、母国語の使用、翻訳の許可など、どの程度にするかは、学習者のニーズを考慮しながら柔軟に決める。
3. 実践を通して学ぶ。文脈付きで例文を学び、さまざまなヴァリエーションについても理解を深め、ペアやグループで実際の会話練習をするなど、実践の時期を引き延ばさない。誤りを犯すのを恐れないで、現実的な場面で数多く言葉を使ってみる。
4. 学習者のニーズに応えると共に、学習者に主体性を持たせる。学習者の状況に合わせて文法指導などを行い、単元の組み方などにも学習者のニーズをよく考慮する。学習者は、教材の枠を超えて自由に表現しても構わない。そのように表現できたことが、また動機付けになる。

以上のようにコミュニカティブは、オーディオ・リンガルとは対照的に、柔軟でオープンであるため、アンドラゴジーと親和的である。成人学生の抱えた多様なニーズに応じて調整すべく、教師が裁量を振るう余地がある。学習の中心が、教師から学習者に移っている点で、コミュニカティブは、アンドラゴジーと同様、進歩主義的教育の流れをくむ。

コミュニカティブの弱点は、長所でもある自由度の大きさである。過度の自由は、学習者が手を抜いたり、自主的な方法が決められずに、不必要に悩んだり、実のある学習ができなかったりする原因になる。他方、教える側も、自由裁量が自分の力量より大きいと、独力で現況に合った授業案が作れず、結局、間に合わせないしは、借り物の授業に終わる危険性がある。そういう意味では、コミュニカティブやアンドラゴジーを導入する学習環境がまだ整っていない場合には、

オーディオ・リンガルのよく組織され、説明された手引きに沿って授業を進める方が、教える方にも楽であり、学習成果も上がるであろう。

日本語教育の実践者の間で、時折、「コミュニケーションで学んできた学生の中には、いつまでたっても正確な表現力が身につかない学生がいる。」(私信)というような疑問を耳にすることがある。そのような発言は、このアプローチの陥り易い点とともに、アンドラゴジーの課題をも指摘している。

それでは、アンドラゴジーの6つの前提からみてコミュニケーションを検討してみよう。自主的に学習するという環境は、教師の自由裁量の範囲で創れるが、あくまで、教師の自発的努力にかかっている、このアプローチ自体がそれを保証するものではない。恐らく、学習の成果を気にする教師であればあるほど、学生に自由を与え過ぎるのを恐れて、かなり構造(Structure)の強いカリキュラムを作るようになると予想される。つまり、そのコースの中で、学習者が何をするかが、予め細かく決められてしまう可能性が高いのである。次に、学習者の経験がどう生かされるかという2番目の点であるが、真の意味でコミュニケーションが起こっていれば、学習者の経験は自ずと学習の中に生かされるであろう。そういう意味では、コミュニケーションであることは、アンドラゴジーのこの前提を実践するのに好都合である。3つ目の前提である学習者のニーズから来るレディネスに対して、どう配慮できるであろうか。コミュニケーションであれば自動的にこの種のニーズを考慮できるというものではない。教師は、章末の資料1のようなニーズ・アセスメントによって調査することなくしては、この前提をうまく実践の中に組み入れることは難しいだろう。では、4つ目の前提はどうであろうか。コミュニケーションであることは、常に現実の言語活動の問題と取り組んでいるわけであり、この前提を全面的に支持している。5つ目の前提に関しても、内発的動機は、コミュニケーションでは、かなり考慮される。さて、最後のアンドラゴジーの前提であるが、学習活動の意義をどれだけ学習者に納得させられるかは、コミュニケーションの持つ機能とは直接の関係はなく、教師の準備と説得力にかかっている。以上見てきたようにアンドラゴジーの前提6つのうち、2, 4, 5番目の前提は、コミュニケーションにより、かなりカバーできそうであるが、残りの前提については、教師の側で、意識的に取り組まなければ、実践の中に取り入れることは難しいであろう。

アンドラゴジーから見ると、オーディオ・リンガルからコミュニケーションへの移行は、前進であるが、コミュニケーションといっても、柔軟さや開かれている度合いには、大きな差があるし、いざ、アンドラゴジーへの自由が与えられても、実際に実践が起こるためには、教師の側にはっきりとしたアンドラゴジー的な自覚がなければならない。

4. アンドラゴジーの日本語教育への応用

それでは、以上の検討を参考に、日本語教育にアンドラゴジーを応用する方法を考察してみよう。アンドラゴジーの立場からみて、それぞれのアプローチにはまだ配慮の余地があることがわかった。単に思慮深く実践するだけではそれを補うことができない。アンドラゴジー的な認識を持って、意図的に実践する必要がある。ところで、アンドラゴジーの応用のために払う余分な努力は、報われるのだろうか。アンドラゴジーは、過去にどう評価されてきたのだろうか。ニューヨーク州で1万余人の成人学習者を監督する Raymond Crapo は、アンドラゴジーの成果を、「学習者は、自らを励まし、やるべきことを引き受け、そうすることに喜びを見出し、中には、『最高によかった』といってくれることもある」と述べている (Crapo 1986: 446)。その他文献に見る成功例は決して少なくない。

では、個々の前提をいかに日本語教育の実践の中に生かせるのか考えてみよう。

4-1. 学習者の自主性・主体性を支援する

どのように学習者の自主性・主体性を尊重できるであろうか。最初に、大局的に考えてみよう。繰り返し述べてきたように、成人の学習者にとっても、ペダゴジー的な段階が不可欠である。問題は、いかにその段階からアンドラゴジーの段階にスムーズに移行するかである。ノールズが、アンドラゴジーとペダゴジーの2分割の図式から2つを対極とする連続体の図式へと考えを改めてからも(図2を参照)、アンドラゴジーの理論的な解明は続いた。Delahaye (1987), Stuart & Holmes (1982), Hersey & Blanchard (1988) らの統計学に基づく実証的な研究やフィールドでの研究はやがて次のようなモデル(図3)を生み出す。

この4段階モデルは、ペダゴジーとアンドラゴジーがバランスをとりながら、最終的には、学習者が独立・自立的に学習を続けるようになる一連のプロセスを図示したものである。縦軸は、アンドラゴジー的な教え方のレベルを示していて、下から上に高くなっている。横軸は、ペダゴジー的な教え方がどれ程強いを示し、左から右に高くなっている。たとえば、右下の区画内では、ペダゴジーが強く、アンドラゴジーは弱い。

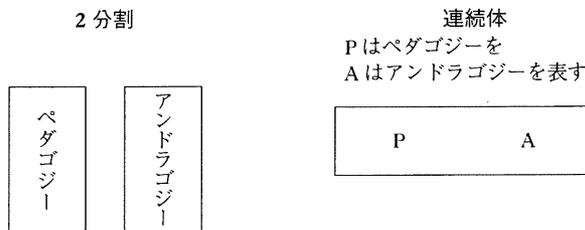


図 2 2 分割と連続体の図式

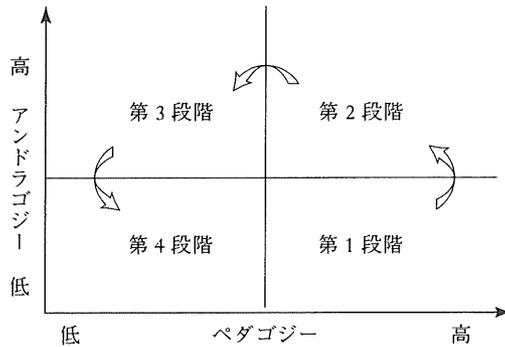


図3 4段階モデル

初心者の学習者は、この区画から始めるであろう。教師から、手取り足取り助けてもらう必要があって、ペダゴジーが支配している。これが、第1段階である。次に、教師が活動をリードし、組織もしているが、一方では、もっと自立した学習ができるように、積極的に支援する段階が来る(右上の区画)。これが、第2段階である。ここでは、アンドラゴジーもペダゴジーも高いレベルにある。第3段階(左上の区画)になると、アンドラゴジーの成果が出てきて、学習者は、自主性を伸ばし、もっと独立して学習するようになるので、ペダゴジーの役割は次第に不要になる。しかしながら、まだ完全に独立できるレベルではないので、引き続き、高いレベルの教師の支援が必要である。最終段階(左下の区画)では、学習者は独立した学習者になる。したがって、教師は、できるだけ退いて、離れたところから見守る役割を果たす。時には、情報源となり、助言者となり、ペダゴジー的にも、アンドラゴジー的にも低いレベルで学習者に接することになる。

この図を正しく理解するためには、学習目標の大きさの違いなどによって(次の2つのケースを参考に)柔軟な解釈が必要である。以下の説明は、あくまで例であって、現実はいくつかの例とは異なるさまざまな状況があるだろう。上記のモデルの意義は、自主的学習へのプロセスを、1つのパターンにして明示してくれるし、そのパターンを念頭に置けば実践を計画し易いという点にある。では、最初に、マクロ的に見てみよう。たとえば、「一人の学習者が、完全にひとり立ちして日本語の学習ができる」というような大きなプロセスを考えてみよう。1学期や1年間の授業では、到底第4段階までには至らないであろう。大雑把にこのプロセスをたどってみると、最初の1、2週間は、学習者にとって見るもの聞くものすべてが新しく、教師に完全に依存している時期であって、明らかに第1段階である。初級・中級の授業では、徐々にアンドラゴジー的な傾向が強くなっていくはずである。つまり、第2段階である。3年生ぐらいになれば、第3段階への移行が可能かもしれない。しかし、それは、あくまで教師の教授法と学生の学習に対する

成熟度による。4年生になり、卒業論文やプロジェクトを準備する時期になれば、あるいは、日本に留学して日本語で授業を受けているというような状況になれば、当然第4段階に入っているといえよう。

第二に、この図は、ミクロ的にも解釈できる。たとえば、まったくの初心者が「ひらがなを使うスキル」を身につける場合について考えてみよう。KANAKUNのようなコンピュータのソフトウェアを使って独習することもできるが、ここでは授業形式で学習する場合を考えてみよう。まず、教師が導入する。その際には、学習者は、完全に教師に依存している。教師は、教材の指定、意義の説明、発音の仕方、書き順の説明、練習の仕方などをペダゴジック的に行う必要がある。一通り読み書きができるようになったら、アンドラゴジックの要素が導入可能である。実は、工夫によってもっと早くからでもアンドラゴジックを使うことができる。さて、この段階でひらがなの技術をさらに向上させるために、どのような活動ができるか学習者にアイデアを求めることができる。もし、学習者が、アイデアに窮していれば、活動のリストを予め作っておいて、その中から選ばせることもできる。章末に挙げた資料1のニーズ・アセスメントは、1つのサンプルであって、項目や項目数をいろいろ変えたり、質問の形式をアンケートから単に口頭で尋ねる形式に変えて、このような必要に給することができる。要するにこの段階で試みるのは、アンドラゴジックの6つの前提についての学習者の現状をきめ細かくキャッチすることと、適切であるならば、いつでも学習に関するあらゆる決定、計画、実践、評価に学習者を参加させることである。この2つのポイント、すなわち「学習者に関する情報収集」と「学習者の参加を促すこと」を考慮しさえすれば、応用の仕方は限りなく考えられるであろう。4段階モデルのこの段階(第2段階)においては、ペダゴジックも活発に行われているのである。ひらがなを手書きする宿題を提出させ、それに対するフィードバックをしたり、時々小テストを実施して、学習の達成度をチェックし、それに基づいて、さらに弱い部分を補強すべく授業での活動を工夫することもできよう。より速くスムーズに読むための訓練を工夫するなど教師の側でペダゴジック的に実施できることである。学習者が、ひらがなを予定していたレベルくらいに習得できるまでの間に、ペダゴジックは、徐々に影響力を弱めていくはずである。しかし、アンドラゴジック的な働きかけは、もう少し長く続く。それが、第3段階である。自分の好きな活動を選べる自由課題の宿題を出すだけでなく、学習者にとって実用的な活動を学習者からの提案を含めてクラスの内外で行うことができる。更に、教師とクラスが協力して、最もクラスにふさわしいひらがなの使用法を考えたり、学習の達成度を評価する最も公平で効果的かつ効率のよい方法を創造することもできよう。やがて、教師が支援して、学習者の自主的学習を促すまでもなく、ひらがなを絶えず意識して使い、ひらがなのスキルを保持できる習慣が身についたところで、アンドラゴジック的な働きかけもはや必要なくなる。第4段階に入ったのである。この段階では、ペダゴジックとアンドラゴジックの両方とも低いレベルになるが、学習者の自主的な努力にすべてを任せておけるからである。た

だし、すべての学習者がこのレベルに到達できるという保証はない。アンドラゴジー的な配慮が効を奏するのは、学習者の個々の状況に合わせて学習が進んでいく時であるが、個人差が大きくてそれができない場合でも、クラスの大部分の状況に対する大まかな目安を設けて、学習活動を進めていくことも次善の策として考えられよう。

ここで、アンドラゴジーを取り入れる際の注意点を述べる必要がある。最初に導入の時期についてであるが、何週間目からでなければならぬとか、何年生にならないと導入できないというような固定観念を持つことは禁物である。好機を見失うからである。学習者と授業の現状を正確に把握し、ふさわしいチャンスがあれば、いつでもアンドラゴジーの応用によるやさしい授業作りをすべきである。次の点は、アンドラゴジーをどう生かすかの判断は、教師の教授法、学習環境、学習者の適正などの要因に基づいてその都度なされるべきであって、予めカリキュラムの中に詳細に互って指定しておけるものではないことである。もちろん、カリキュラムの要所要所に、また、ふさわしい活動に関しても、アンドラゴジー的な試みを促すヒントのようなものを前もって記入しておくことは、有意義だが、具体的な詳細は注意を要する。そのようなプランは、構造を強く持っているだけに、学習者を拘束することになり、アンドラゴジーの原則と対立するからである。

4-2. 学習者の経験を授業の中で生かす

経験について、大きく2つに分類してみよう。1つ目は、学習者がクラスの始まる前から得てきた日本語・日本文化に関するあるいは外国語学習に関する経験である。2つ目は、学習者が学習に関してクラスの内外で経験することがらと、もっと一般的に、学習者の日常生活でのあらゆる経験である。前者については、学期の始めにアンケートをとるような形で、大まかな情報を得られるであろうし、また、学期の途中にも学習者との小グループないし1対1の面接を通じて、さらに詳しくかつ最新の情報が得られるであろう。教師は、いつもアンテナを張って情報をキャッチしようとするべきである。後者についても、教師は、同様な努力をする必要があるわけであるが、もし、一人一人の学習者と個人的なレベルでのつながりが持てれば、より効果的に情報を得ることができよう。授業で用いる例文、スキット、ダイアログなどに、そのような情報を使うならば、学習活動が、生き生きとしたものになり、学習効果も上がるであろう。

経験について、別の観点から考えてみよう。現象学的な問い(資料2に簡単な紹介がある)を試みると、今まで見えなかった現象に目が開かれることがある。現象学的な研究から得た新たな知見によって、自分が教師として見ている学習者の姿がいかにかに一面的であるかに気づく。同じ教室の中で、1時間のときを過ごすことが、学習者一人一人の学習という経験の意味を正しく理解することに単純につながらないという事実気づくのである。教えることに主な焦点を持った教師の目は、学習者の側に立って注意深くかつ根気よく観察しなければわからない、「日本語を学習

するという経験」の意味を見失いがちだからである。したがって、現象学的な問いにより、その正確な意味を理解することに極めて意義がある。

4-3. 学習者のレディネスに応える

前にも述べたように、子供と違って、成人の学習者のレディネスについて考える場合、「自分の学業・職業や人間関係で成功するために」というような目標を持って日本語の学習を決心する場面が多いことに気がつく。つまり、何の目的で日本語を勉強しているかは、個人個人でずいぶん異なるわけであるが、その目的を理解した上で、その達成のために、日々の学習が役立っていることが、学習者にはっきり自覚できるように教えるならば、学習者をもっと効果的に動機づけることができるであろう。これらの知識も、資料1に挙げたようなニーズ・アセスメントを通して得ることができるであろう。

4-4. 生きた経験を通して学ぶ機会を与える

他の知識と切り離されて、単独の形で学ぶ知識は、なかなか身につかない。「知識や技術の探求は、真空の中では起こり得ない。それは、学習者の過去・現在・未来の経験との関連でなされるべきものである。」(Brookfield 1986: 15)

ある日本語の学生が、どうしても文字が覚えられずに苦しんでいたが、彼にとって最も効果的な方法は、実際の文書を書くことに(ローマ字で書いてもよい訳だが)文字を使うことによって覚えていく方法であった。同様のことが、発表会のために、一生懸命練習した後、観客の前で発表したことは、長い間覚えていたという現象にもいえる。クラスの前後に、学生と日本語で雑談すること、昼食をとりながら日本語で話すこと、電子メールを通じて情報のやり取りをすること、交換日記をつけることなど、確かに時間と労力はかかるが、真の人間的触れ合いでもあり、教師にとっても充実度の高い活動である。

4-5. 内発的動機を培う

以上のアンドラゴジーの前提が十分日本語の授業に生かされていれば、当然、内発的動機が高められるであろう。著者の経験では、資料1のようなアンケートをまず学期の初めに行い、その後も個人面接を通して学生の個人的な関心や希望について時間を十分取って話すように務めると、話の弾んだ学生からは、学習に対する情熱、目の輝き、クラスで学んでいることへの感激などの反応がかえってくることに気付いた。教える内容と教え方について考え工夫することももちろん大切であるが、学生について純粋な関心を持って学ぶことは、テクニック以上のことであり、人間としての存在論的な価値を持つものだと思う。

4-6. 学習の目的と意義を理解できるように助ける

シラバスに書いたり、最初の授業で説明したから、学生は、課題の意味や学習活動のカリキュラムにおける位置付けなどが分かっただろうと思っていると、全然意図したようには受け取ってくれなくて失望することがある。外国人の学生に説明するのであるから、当然言語と文化の二重の障害を越えるという難しさもあるが、それ以上に難しい問題は、教える側と受ける側の学習を捉える視点の違いである。その差は、立場、役割、身近に接する人々と共有する価値観などの違いから生じているので、同じこと、たとえば「学習活動の目的と意義」を考えていながら、かなり違った前提に立っていることになる。教師の立場から、学生は当然こういうふうに考えるはずだと推測することが、どれほど幻想に満ちたものであるのか気づくことは易しくない。そういう意味でも、前に述べた現象学的方法論を用いて、「同じ事柄が、相手の目にどれほど違って捕らえられるか」という現象をしっかりと見直してみることが極めて有意義である。

4-7. アンドラゴジーに基づく教師の新たな役割とチャレンジ

アンドラゴジーを、教育現場に導入するときには、教師の役割はどのように変わるのだろうか。教師は、カリキュラムの運営、情報の提供、学習者とともに探究することなどにもっと比重を置くことになる。つまり、学習の仲立ちないしは触媒のような働きをするのである (Knowles 1980: 48)。

以下の引用から、過去の実践者たちの助言に耳を傾けてみよう。

1. 学習者が自分自身でできることには一切手を出さない (Pratt 1988: 170).
2. 学習者の活動を操ろうとしないで、学んでいる知識や行っている活動に対して自分自身の意味を見出せるように助ける (Ellis & Bernhardt 1989: 363).
3. 新しい言語を学ぶことには、恐れ、不快感などが伴うことを理解し、思いやりのある支援を与える (Fisher 1997: 28).
4. 学習者間の競争意識に訴えて学習を励まそうとする方法は、成人学習者に受け入れられないことがある。また、その学習者の生まれ育った環境によっては、競争を避けるように習慣づけられていることを念頭に置くべきである (Conti 1991).
5. カリキュラムを組む際に、言語学や学習心理学の理論に基づくだけでなく、学習者の論理 (学習者にとって意味のあるカリキュラムは何かという) を十分反映させる必要がある (Miller 1989: 77).
6. 信頼、くつろぎ、オープンな関係、平等な協力関係、相互の信頼、暖かさ、思いやりなどのある学習環境を築く (Knowles 1977: 202).
7. 学習を支援するとは、学習者に学習過程について自らが水先案内をする自由を認めること

であり、対話と開かれた関係を保つことである。また、教師自身がいつも教えていなければならないという「強迫観念」を克服することでもある (Levitt 1979: 56)。

教師がアンドラゴジーを応用するために経験するチャレンジにはどのようなことがあるだろうか。1番よく言及される問題点は、教師がクラスに対するコントロールを失うかもしれないと恐れることである (Crapo 1986)。ある教師は、そのことを、「教壇から降りること」と表現した (Justice 1997: 33)。学習者に主体性を持たせると主張しながら、シラバスに記された内容は、一字一句たがわず実行するのだとあって譲らなければ、自己矛盾を犯すことになる。学習者には自主性を発揮する機会がなくなるからである。教師は、独占していた決定権を、学習者にできる限り譲らなければならない (Brookfield 1988: 105)。

次に、学習者のほうでも、今までに学習過程について決定したことがないために、与えられた自由に躊躇するという問題がある (Kerwin 1981: 12)。外から与えられる賞罰などによる動機づけではなく、内発的な動機によって学習に励むというのが理想的なわけだが、学校制度によって前者のような動機づけに洗脳されているといわれる学習者 (Feuer & Geber 1988: 35) が、後者のような動機づけに転向するのは容易ではない。

最後に失敗例についても触れておくことが公正であろう。著者は、過去3年半にわたってアンドラゴジーの応用例である Contract Learning (契約学習) を、少数の上級の学生に試みてきたが、学生の主体性を期待し過ぎて失敗したこともある。勉強させられることになれた学生にとって、自分の責任において学習を自己管理するのは容易ではないのである。アンドラゴジーは、魔法の杖のように一振りで問題を解決する便利な道具ではない。むしろ、学習者との正しい係わり方を示してくれる指針としての新たなチャレンジなのである。

5. 結 論

以上に述べてきたように、アンドラゴジーの応用には大きなチャレンジも伴う。日本語教育に関する問題の即効薬にはならないかもしれないが、21世紀に向けてテクノロジーと教授学が大いに発展した暁には、学習者個人のニーズをもっと考慮した学習への要請が高まっていくに違いないだろうから、アンドラゴジーの果たす役割についても、近い将来認識が高まるであろう。この小論文が、日本語教育の関係者にとって、手引きの役割を果たしてくれれば幸いである。

参 考 文 献

- 岡崎敏雄, 岡崎 眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』, 凡人社。
日本語教育学会編 (1991) 『日本語教育機関におけるコースデザイン』, 凡人社。

- Ariizumi, Y. 1998. *Five ways of knowing action research*. Unpublished dissertation, Brigham Young University.
- Boyer, D. L. 1984. Malcom Knowles and Carl Rogers: A comparison of andragogy and student-centered education. *Lifelong Learning*, 7(4), 17-20.
- Brookfield, S. D. 1988. Understanding and facilitating adult learning. *School Library Media Quarterly: Journal of the American Association of School Librarians*, 16(2), 99-105.
- . 1986. *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conti, G. 1991. Teaching adults: Tribal colleges must respond to the unique needs—and talents—of adult students. *Tribal College: Journal of American Indian Higher Education*, 2(4), 18-23.
- Crapo, R. F. 1986. It's time to stop training... and start facilitating. *Public Personnel Management*, 15(4), 443-449.
- Daveport, J. 1987. Is there any way out of the andragogy morass? *Lifelong Learning*, 11(3), 17-20.
- Davidson, F. 1984. *Teaching and testing ESL composition through contract learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Houston, TX.
- Delahaye, B. L. 1987. The Orthogonal relationship between pedagogy and andragogy: Some initial findings. *Australian Journal of Adult Learning*, 27(3), 4-7.
- Dubin, S. S. and M. Okun. 1973. Implications of learning theories for adult instruction. *Adult Education*, 24(1), 3-19.
- Ellis, N. H. and R. G. Bernhardt. 1989. Andragogical supervision: A Supervisory style of adult professionals. *The Clearing House*, 62(8), 362-363.
- Feuer, D. and B. Geber. 1988. Uh-oh... second thoughts about adult learning theory. *Training*, 25(12), 31-33, 35-36, 38-39.
- Finocchiaro, M. and C. Brumfit. 1983. *The functional-notional approach: From theory to practice*. New York; Oxford University Press.
- Fisher, C. A. 1997. Identity and self-awareness for adult learners. *College Student Affairs Journal*, 16(2), 21-30.
- Hersey, P. and K. Blanchard. 1988. *Management of organizational behavior* (5th ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Justice, D. O. 1997. Facilitating in a liberal education. *Liberal Education*, 83(1), 28-33.
- Kerwin, M. 1981-1982. Andragogy in the community college. *Community College Review*, 9(3), 12-14.
- Knowles, M. S. 1977. Adult learning process: Pedagogy and andragogy. *Religious Education*, 72(2), 202-211.
- . 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.) Chicago, Illinois: Follett Publishing Company.
- . 1984. *The Adult learner: A neglected species* (3rd ed.). London: Gulf Publishing Company.
- Levitt, L. 1979. Andragogy revisited part II: Knowles thanks Elitas, McKenzie, and Knudson. Carlson wraps it up—for now. *Adult Education*, 30(1), 52-57.
- Miller, K. A. 1989. Helping faculty adapt to adult learners. *ACA Bulletin*, 68, 70-79.
- Pratt, D. D. 1988. Andragogy as a relational construct. *Adult Education Quarterly*, 38(3), 160-181.
- Patterson, B. H. 1986. Creativity and andragogy: A boon for adult learners. *Journal of Creative Behavior*, 20(2), 99-109.
- van Manen, M. 1990. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- . 1986. *The tone of teaching*. Portsmouth NH: Heinemann.

———. 1982. Phenomenological pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283-299.

Stuart, R. and L. Homes. 1982. Successful trainer styles. *Training and Development Journal*, 6(4), 17-23.

資料 1 日本語学習についての調査表

(日本語教育学会編, 1991, pp. 45-53 を参考にしたが, 紙面の関係で大幅に割愛してある.)

氏名 学年 専攻

I. 今まで使ってきた言語について

1. 何語を何年ぐらい使ってきましたか. 2つ以上の言語を使ってきた人は, それぞれの言語について, 何才から何才まで使ったか書いて下さい.

II. 訪日/来日経験について

1. 以前に, 日本に行った/来たことがありますか.

はい いいえ

III. これまでの日本語学習について

1. 今までに日本語を学習しましたか.

はい いいえ

(1に「はい」と答えた方は, 以下の質問にも答えてください.)

2. いつからいつまで習いましたか. 毎週何回, また毎回のくらの時間習いましたか.

2. どのような機関で習いましたか.

a. 小学校 b. 中学校 c. 高校 d. 大学 e. 語学学校 f. 個人教授 g. その他()

3. どのような方法で習いましたか.

A. 先生と一対一で B. クラスで C. 自分一人で

4. 先生はどこの人でしたか.

5. 先生は何語を使って教えましたか.

6. どのような教材を使いましたか.

A. プリント B. テレビ C. ラジオ D. テープレコーダー E. ビデオ
F. コンピューター

7. どのような教科書を使いましたか.

IV. 読み書きの能力について

1. ひらがなは, どのくらい読み・書きできますか.

A. 全部 B. 少し C. 全然できない

2. カタカナはどのくらい読み・書きできますか.

A. 全部 B. 少し C. 全然できない

V. この学校での日本語学習について

1. 「読む」「書く」「聞く」「話す」の四技能のうちで, どれを中心に勉強したいですか. 希望

する順に, 1, 2, 3, 4 の番号をつけてください.

読む	
書く	
聞く	
話す	

2. 次の中で, あなたが出来ることを A 欄にチェックしてください. また, 自分が身につける必要があると思うものを B 欄にチェックしてください.

- | | A | B |
|--------------------|-----|-----|
| 1. あいさつをする | [] | [] |
| 2. 時間をたずねる | [] | [] |
| 3. 簡単な質問をする | [] | [] |
| 4. 道順を聞きながら目的地まで行く | [] | [] |

以下省略

3. 何のために日本語を学習していますか. 主要な順序に 3 つ選んでください.

--	--	--

- A. 毎日の生活に必要なだから B. 研修や研究に必要なだから C. 仕事に必要なだから
 D. 仕事を得るため E. 日本語が好きだから F. 新聞や雑誌を読みたいから
 G. テレビ・ラジオを視聴したいから

資料 2 現象学的な研究方法の一例

マックス・ヴァンマノン (Max van Manen 1990, 1986, 1982) の提唱する解釈学的現象学の手法に興味を覚えた筆者は、目下、日本語の学生にとって、日本語の学習をするという経験はどのような本質をもっているのかを、現象学的な自問を通して解明しようとしている。現象学というと、難解な哲学的背景を持って生まれたものであるが、そのような議論は一切抜きにして、ひとつの応用の仕方を挙げてみよう。

まず、実践の中で一番関心のあることを追求する問いを発してみる。そのような問いを究明する形であちこちから情報を集め、そのデータに基づいて推論を進め、さらにその推論を検証していくのである。高度な実験心理学や統計学上のテクニックなどはなくともよい。問いの中に含まれている特有な着眼点が鍵であって、それさえ正確に把握した上で、問いの究明を計れば、驚くほどの成果が得られることが試してわかる。著者の場合、このような問いを使って、過去数回に亘るアクション・リサーチを試みた (Ariizumi 1998) が、そのたびにショックを受けるほどそれぞれの現象に対する理解や認識の変化を経験した。やってみれば、それほど難解ではない。中心的な問いは、「この現象の本質的な特徴な何であろうか」に代表されるように、物事の隠れた本質に迫るものである。それらをノートに書きとめる。次に、自分のこれまでの経験に基づく知識を総動員しながら、それらの問いに対して仮の結論を出し、それをまた書きとめる。自分の結論を読み返してみると、成功している部分とともに根拠のあやふやなところ、誤った推論など、さまざまな欠陥も見えてくるはずである。それらを、マークしながら、それらの欠陥を克服するにはどのような情報収集と考察が必要かを考え、バランスがとれていて、できるだけ公平な情報収集の計画を立て、それを再び書きとめるのである。次に、集まった情報に基づいて、問いに対するそれまでの答えを詳しく吟味していく。その経過と結論もできるだけ細かく記録するようにする。以下、発問と追求のプロセスを納得のいく答えが得られるまで繰り返すのである。このように、やってみれば単純な、しかし、時間と労力を要するプロセスを進めていくうちに、何度も、新たな事実に目覚め、より深い理解と認識に導かれていくのである。現象学的なアプローチの特徴は、現象の真髄に迫っていこうとする問いの発し方にある。大抵、ひとつの問いは、単純には答れられずに、かえって、いくつもの関連する問いを派生することになる。しかし、それらの派生した質問の一つ一つを丁寧に検討していくうちに、最初の問いに対するもっと深く正確な理解が生まれ、答えにも接近していることに気づくのである。