

宮崎：「成人を教える」ことについて考える

「成人を教える」ことについて考える

— Alan Rogersの成人の学習・教育論を手がかりに —

宮 崎 朗 子

The Teaching of Adults

— Referring to Alan Rogers's Theory on Adult Learning and Teaching Adults —

Roko MIYAZAKI

はじめに

高齢社会の仲間入りをした我が国において、成人の学習希望者は増加の一途をたどっている。筆者は貴重な教育資源を豊富に有する日本の大学が、学習機会の提供や施設の社会への開放を軸として多様な形で成人に開かれれば、大きな社会的成果をあげることができるのではないかと、このことに常に関心を向けてきた。先進国の取り組みには及ばないながら、日本においても大学のエクステンション、ビジネススクール、ロースクールなど、成人が継続的に学ぶことが出来る機会は年々増えてきているが、その教育に携わる「教師」のあり方にはほとんど目が向けられていない。成人教育に携わっている各分野の専門家の「教師」たちには職業的専門性と経験が必要とされているだけであり、学習内容についての専門家ではあっても成人受講者への教授方法などについてはほとんどが素人なのである。日本の大学においてもFD (Faculty Development) の重要性が認識され実践され始めているとはいうものの、あくまでも伝統型学生を視野に入れたものでしかない。筆者自身、企業内英語研修に携わりながらも、「成人を教える」という訓練や指導を受けることもなく、専門とする知識の情報を伝え質問に答えるという講義形式中心の方法に頼って実践をおこなってきた。受講者が成人であることを意識し、子どもを教えることとの違いを感じはするものの、その違和感がどこから来るものなのか、そしてまた成人を教えることの特性をどのように捉えたらよいのかという疑問を抱えながら模索を続けている。

「成人の教え方は子どもを教えるのと同じでいいのか、それとも違うべきなのか?」。この問題は成人教育に携わる「教師」を悩ませている問題であるにも拘らず、日本においてはあまり取りあげられて来なかった。成人教育という概念が日本では比較的新しいということも一因であろう。しかしグローバル化・IT化などに伴って労働力の移動や生活スタイルに変化が起こり、日本の社会全体が流動化する中、成人学習者の数は今後も増え続けられると思われる。そのような状況下、成人教育に携わる「教師」に焦点をあて考察していくことは、成人の学習が

効果的におこなわれるように支援するうえで重要であると考え。「成人を教える」ことへの認識を深める手がかりとして、成人教育の先進国であるだけでなく成人教育に携わる教師の教育機関も存在するイギリスにヒントを得たいと思う。

1. イギリスの成人教育と Alan Rogers

現在イギリスは教育改革の真只中にあり、ここ数年大学入学へのルートを柔軟化しようという動きの中、頻繁に教育制度の改革が行われている。16歳で終了する義務教育に続く教育の場としての主なものは、①総合制中等学校 (comprehensive school) の延長としてのシックス・フォーム (sixth form)、②継続教育に属するシックス・フォーム・カレッジ (sixth form college)、③継続教育カレッジ (further education college) であり、この3つのいずれかでAレベル受験準備をおこない、大学進学をめざす。中等学校 (secondary school) の卒業生の7割以上がシックス・フォームに進学する一方、政府が大学進学を奨励し、大学入学のルートが柔軟化する中、子育てを終えて再び働きたい、あるいはより条件の良い職場を求めるためのスキルアップの手段としたいとの理由から、継続教育カレッジを経て大学進学をめざす成人が増えている。1988年の教育改革法 (Education Reform Act) の施行以来、従来のポリテク (Polytechnics) が大学に昇格し、イギリスの大学数が一挙に2倍近くになったことも、継続教育カレッジが大学受験資格取得を目的とした機関と化す一因となっている。

この継続教育カレッジに、多くの修了生を教師として送っている University of Nottingham, School of Continuing Education² (以下ノッティンガム大学) は、成人教育に携わる教師のトレーニングコース³を提供している大学の中でも先駆的存在であり、1920年に Adult Education (現在は Continuing Education) を提供し始めて以来、成人の学びに関する研究を積極的におこなって来た。ノッティンガム大学では、当コースを修了した者のほとんどが、各種成人教育機関⁴で成人教育に携わることになるので、成人を教えることは子どもを教えることとは違うという概念に基づいた教育がおこなわれてきた。しかし教育改革の一環として FENTO 基準⁵が設置され、当コースで学ぶ者が国からの奨学金の支給を受けるためには、コースのモジュール内容も FENTO 基準に合うよう、変更を余儀なくされている。また現在では当コースの修了生の大半が、大学進学の資格取得機関と化している継続教育カレッジに就職することも、「成人を教える教師」のトレーニングプログラムの内容を再検討する一因となっている。ノッティンガム大学が成人教育を始めた1920年代は大学進学者も少なく、教養として学びの場を求める者たちがヴォランタリーに集い学んでいたのであるが、時代も生活様式も変化し、大学進学率も大幅に伸びた現在では、成人の学びの目的も形態も変わって来ている。ノッティンガム大学においても、「成人の学習とは? 成人を教えるとは?」という原点に立ち返って、今までに確立された理論が批判的に議論されている。その議論に関する見解を、長年ノッティンガム大学の当コースに関わり、指導・研究を続けている Alan Rogers がまとめ出版するというのを、今夏 Dr. Hannah⁶ へのインタビューをおこなった際に知り、そして出版されたのが “What is the difference?”⁷であった。

Alan Rogers は、40年近くに渡りイギリス内外において様々なコンテキストの中で成人教

育の実践に携わり、現在もノッティンガム大学の成人教育特別教授を続けている。また1998年までの13年間 University of Reading で開発途上国教育理事長を務める傍ら University of Surrey でも教鞭をとっていた。成人教育における理論家であり実践家でもある Rogers の成人教育に関する著書は数多くあるが、核となる著書は1986年初版の *"Teaching Adults"*⁸ である。この初版は6回の再版が重ねられた後、1996年に第2版が出版され、更に4回の再版を経て、2002年に第3版が出版されるほど多くの人々の関心を集めている。Rogers は *"Teaching Adults"* において一貫し「成人⁹を効果的に教えたいのであれば、成人の自然な学習実践とプロセスを理解する必要がある¹⁰」と提唱しそのアウトラインを述べてきたが、*"What is the difference?"* においては更に詳しく成人の学習を理解するための明確なアプローチを示し、「成人の学習は子どもの学習と同じなのか、異なるのか?」、また「成人を教えることは子どもを教えることと同じでよいのか、違うべきなのか?」という問いを投げかけている¹¹。

2. 学習と教育

「1970年代から80年代にかけ Knowles, Knox, Kolb, Pat Cross, WA Chickering をはじめとする多くの研究者が、成人の学習は子どもの学習とは異なる、従って成人を教えることは青年期までを教えることとは異なるとし、成人の学習の特性について盛んに言及した¹²」。当時は成人教育が子どもの学校教育に比べ政策として取り上げられることが極めて少なかったため、違いを強調し注目を集める必要があったためでもあるが、そのことは別にしても実際に Rogers 自身、「成人の学習／教育」は子どもとは根本的に異なると信じていたと言う¹³。

その後成人教育がその地位を確立してくるにつれ、成人の学習に関する多くの研究がなされ、それまで多くの研究者たちにより正しいと信じられていたことが、あらゆる点から検証され疑問が投げかけられるようになった。「成人の学習／教育」は子どもと違うのかということに対しての確信が持てなくなってきた Rogers は、1999年の半年間サバティカルを取り、Center for International Education, University of Massachusetts で成人の学習についての議論を重ねた。そこでの議論から生まれた見解を、その後3年間、Dr. Hannah をはじめとするノッティンガム大学の研究者及びその他いくつかの大学における多くのセミナー参加者たちと議論、検討しまとめたものが *"What is the difference?"* である。

Rogers が、70年代、80年代に主流とされていた成人教育の概念に対して感じた第一の疑問は、「普遍的なライフステージ、皆に適応できる学習スタイル、異なった文化が学習や教育にもたらす影響など、いずれに関しても確固たるものは見出せていないのに、成人を一括りにして一般化できるのか¹⁴」ということであった。また、「成人教育の概念が広まったことにより、フォーマルな教育機関が非伝統型学生にも開かれる、あるいは職場などにフォーマルな教育プログラムが導入される、など成人の学習機会に大きな変化が起きている¹⁵」ことも「違いへの確信」を疑問視した理由として挙げている。これに加えて、ディスコースの分析、アイデンティティの研究など、成人教育と関連ある分野においても「成人」及び「学習」に関する新しい提唱がなされているので、成人教育においても、今まで信じられてきたことを新しいアプローチで見直してみることが重要であると考えた¹⁶。それに際して、Brookfield の「学習」と「教育」

は密接に関連しているが全く同じというわけではない¹⁷という言及に触れ、成人教育においては「学習」と「教育」の混同が常にあるので、「学習」と「教育」の違いを明らかにしなければならない¹⁸と指摘し、その違いを次のように述べている。「学習」は我々自身でおこなうものであり、他の人が学習させることは出来ない。他の人と一緒に居ることから学習するかもしれないが、全ての学習はヴォランタリーなものであり、自分がそうしようとするから起こるのである。一方、「教育」は教室での対面形式であろうと個人指導であろうと、また本やジャーナルといったフォーマル度の低いものでであろうと、常に誰かが他者の学習を支援するプロセスから成る。全ての「学習」が「教育」というわけではないが「教育」は常に「学習」を含んでいなければならない¹⁹。

このように「学習」と「教育」の違いを明確にした上で次の2つの異なった問い²⁰を立て、成人と子どもの「学習」「教育」の違いを考えるアプローチとしている。

- (a) 成人と子どもの学習のプロセスは同じなのか、異なるのか？
- (b) 成人と子どもを教えることに含まれる様々なプロセスはどのように異なるべきなのか、それとも同じであるべきなのか？

3. 学習と成人

(1) 習得による学習 (Acquisition learning)

Rogers は「学習」には2つの異なるプロセスがあると述べ、それについて言及するにあたり、Krashen SD の見解²¹に注目している。言語学者である Krashen は、言語スキルの発達研究の中で次のように述べている。幼い子どもは言語を聞いて覚えその単語や構文のパターンを作り出すが、まだパターンには気付かないままである。子どもが気付いているのはコミュニケーションが出来るということだけであり、文の構成を促進するために学ばれた構文には気づいていない。Krashen は自然な学習とフォーマルな学習を対比させ、子どもが第1言語を学ぶ方法を「習得 (acquisition)」、子どもや成人がフォーマルに第2言語等を学ぶ方法を「学習 (learning)」と呼んで明確に区別している。

Rogers は「習得」も学習のプロセスであると考え、Krashen の提唱する「習得」を「習得による学習 (acquisition learning)」と呼び、第1言語習得のモデルをこの「習得による学習」を分析するスタートポイントとした。そして「習得による学習」が非常にアクティブで新しい状況と密接に関わっていることを念頭に置けば、Krashen が「学習」と呼んでいるもうひとつの「学習」プロセスである「意図された学習 (formalized learning)」と区別するには有効な言葉であると考え、「習得による学習」について次のように言及している。

「習得による学習」は言語学習や子どもに限定されるものではなく、人は皆、新しい社会的状況に入る時、常にそれをおこなっている。成人の知識の多くも自分が属する文化にさらされ、気付かずに理解したことにより学習されたものである。人は常に学習している。参加していないからといって学習していないわけではない。呼吸と同様の自然なプロセスを気付かずにおこなっており、社会的役割の変化、職業の変化、経験等による自分自身の変化

に応じて学習する。よりフォーマルな導入プロセスもあるかもしれないが、ほとんどの社会的適応は「習得による学習」によっておこなわれている。「習得による学習」は常に具体的で緊急性があり、ある特定の活動に限定されており、緊急の課題が満足いく程度に達成されたと感じると中止される、ヴォランタリーで必要性から生じる学習であるから課題あるいは問題中心であると言える²³。

このように学習者自身が学習しているという事実には気付いていないが、目の前にある課題には気付いている状態である「習得による学習」を「課題意識型学習 (task-conscious learning)」と Rogers は称している。「習得による学習」「課題意識型学習」はコンテキストとの関係が大きく、生活に関連して自分で設定した緊急の課題を達成していく中で気付かずに学ぶプロセスである。しかし実際には無意識におこなわれているのではない。意識は学習ではなく課題に向けられているのである²³。この学習は成人も子どもも全ての人が生活の中でおこなっている自然な学習である。学習者は自分がどれだけ学ぶ必要があるのかには気づいていて、その作業の達成状況からどれだけ学習が進んだかはわかる。しかしほとんどの場合、学習に関しての把握ではなく、目的のある教育的活動ははっきりしていないので将来の活動に備えた学習ではない²⁴。

(2) 意図された学習 (Formalized learning)

「意図された学習」は、自分の従事している作業が学習だと意識する時に使用される学習であるとして、Rogers は次のように説明している。「意図された学習」は学習を意識するという点で、「習得による学習」とは大きく異なる。普段は無意識におこなっている呼吸を、運動したり歌ったりあるいは医学的な理由で高めるために意識して呼吸するのと同様に、普段は無意識に行っている学習を、それを高めるために意識して行うものである²⁵。このような「学ぶことを学ぶ²⁶」という考え方に対しては「学び方に対する一般的なスキルがあるかのような誤った仮定²⁷」という批判もある。しかしそれを踏まえたうえで、Rogers は、「意図された学習」は学習の目標や方略を意識し教材を習得しやすいように小分けする方法を意識することの上に置かれる学習であるとし、学習意識型学習 (learning-conscious learning)」と称している。

「意図された学習」は一般原理及び一般的に受け入れられている規則との関連がより深い。従ってさまざまな異なったコンテキストに適応できる。「習得による学習」と異なるのは、学習を支援する目的で他者によって構築される学習であるということである²⁸。つまり「意図された学習」は広い意味での「教える」という形に基づくということである。今日イギリスでは「成人を教える」ということが再検討されているが、優れているとされる教師が何世紀もおこなってきたことは、学習が目標に向かうよう促すことに焦点をあてること²⁹、言い換えれば、「教える」とは学習を刺激し支援することである。そして学習を促進するということは学習をフォーマルにする、構造化する、管理しやすい連続した要素に分けることである。「意図された学習」は教育的学習であり、単なる経験の積み重ねとは異なる。指導という管理下にあり、依存の要素があり、間接的な経験に基づいている。規則がまず学習され、その後に実践がおこ

なわれるような学習である³⁰。

「意図された学習」は学校の授業や大学の講義のようなフォーマルな状況に限定されるものではなく、トレーニングコース、トレーニングマニュアルその他の刊行物をインフォーマルに使用すること、ノンフォーマル教育、遠隔学習プログラムなどすべての型の支援学習が含まれるとRogersは考える。IllichやFreireなどのノンフォーマルな教育者から非難を浴びがちであるこの「意図された学習」について、新しいモデルの「意図された学習」のプロセスは、教師がガイドとして共に発見をおこない、「課題意識型学習」への意識を高めるのを助けるのに効果的な学習であると述べている³¹。学習が意識的になる「意図された学習」を通して普遍性が見出され認識されることにより、他の実践的なコンテキストにもそれを適用することができるというのである。

(3) 2つの学習プロセスの融合

今日教育が普及している多くの国では、フォーマルな形態の成人教育が随所でおこなわれている。それに参加する人々の多くは「意図された学習」に馴染みがある。「意図された学習」の経験を多くしてきた人は特に、自分が今おこなっていることが学習であると認識できるこのプロセスを使うのを快適に感じる。しかし、例えば教室の授業ではいわゆるヒドゥン・カリキュラムが学ばれているように、「習得による学習」のプロセスは「意図された学習」がおこなわれている場でも使用され続けている。同じコンテキストの中に「習得による学習」と「意図された学習」という2つの異なった学習プロセスが存在しており、どちらの学習のプロセスにもそれぞれ価値がある。にもかかわらず、どちらか一方だけが賛美される傾向がある³²とRogersは指摘し、Krashen³³が語学の教師に、生活に基づいた「習得」を「学習」に取り入れるようにと主張していることを引用して、どちらかの学習を軽視するのではなく、「課題意識型学習」を「学習意識型学習」に取り込み、単なる「習得による学習」あるいは「意図された学習」を超えたものにしていくことが望まれるし、また可能でもある³⁴と述べている³⁵。従来のフォーマルな学校教育の多くがそうであるように、学習がどちらかに大きく傾きすぎると、真の学習と相反するものになることを懸念しているのである。

「習得による学習」と「意図された学習」、この2つの異なる学習プロセスを同じコンテキストの中で融合することを念頭において、2つの学習プロセスを比較してみると次のことが言える。「習得による学習」から得る知識は、理論的知識というよりも実践的知識である。つまり普遍的であるというよりも具体的であり、学ばれたことが一般化して認識されず、ある特定のコンテキストの中でしか使用できない。一方「意図された学習」は、概して一般的な用意された教材だけを使い、学習者それぞれが学習の場に持ち込んでくる学習のニーズや経験を無視している。そこで「習得による学習」を「意図された学習」にうまく取り入れていけば、「意図された学習」に持ち込んでくる個人の経験やインプットを有効に利用することになるので、一般的な学習ニーズだけでなく個人的なニーズにも合うのである。

「課題意識型の習得による学習」と「学習意識型の意図された学習」は共に子どもにも成人にも共通している学習である。ただその融合の仕方が、その時々あるいは学習課題によって異

なるというのが Rogers の主張である。Brundage D.、Mackeracher D.、Mezirow などの「成人の学習の特性は、子ども時代のように意味、価値、方略、スキルを創造していくのではなく、むしろそれらを修正、移行、再統合していく³⁶」、「子どもは経験から意味を創造していくが、成人の学習の特性は経験から意味変容をおこなう³⁷」という見解に対し、子どももまた、新しい意味を創造するだけではなく、常に意味変容もおこなっていると異を唱え、成人の学習の特性と言えるような要素はないと Rogers は述べている³⁸。

最初の問いとして挙げた「成人と子どもの学習のプロセスは同じなのか、異なるのか？」に対し、「成人の学習と子どもの学習の要素そのものには違いがほとんど、あるいは全くない³⁹」との答えを Rogers は出した。「成人の学習」と「子どもの学習」の要素そのものには違いがないとすれば、「成人を教えることと子どもを教えることは違うべきなのか、それとも同じであるべきなのか」という2つ目の問いに対する Rogers の考えを次に見ていくことにする。

4. 教育と成人

(1) 「学ぶ者」「教える者」の定義

Rogers は「成人を教える」ことについてのべるにあたり、“learner” “student” “student-learner” “participant” などの言葉を使い分けている。その使い分けの定義を確かめるために問い合わせた所、Rogers 自身から次のような回答を得た⁴⁰。

私は最近、“learner” という言葉はある特定のグループの人々を指す言葉として使うことは控えている。全ての人々が“learner” であるからだ。成人の学習に関する他の多くの本が取り上げているような“non-learner” などいない。私は、計画された（planned）学習活動の参加者（participant）を指して“learner” という言葉を使用することはほとんどない。通常（常に一貫しているとは言い切れないが）私が“learner” について言及する時には、その学習が計画されたものであろうとなかろうと、何らかの形で学習に携わっている全ての人を指している。しかし、誰か他の人からの引用をおこなう時には、計画された学習活動の参加者という意味で“learner” という言葉を使用することがあるかもしれない。しかし非常に稀である。

“student-learner” という言葉を私が使用する時は、計画されたあらゆる学習経験において「出席している“learner”」を中心に考えるという見解を他者と共有しているということの意味している。“student” という言葉を単独で使うと（これは非常に稀なことであるが）、学習への焦点が薄れてしまうように思われる。“student-learner” は出席して勉強している（studying）“learner” 全体を捉えた言葉である。彼らは“student” でありまた“learner” でもある。

“participant” という言葉は“student-learner” と同じである。読みやすくするために使用する言葉を変えたにすぎない。しかし実際のところは、“participant” という言葉は、計画された学習活動の“participant” である teacher/tutor も含んでいるはずだ。しかし私にとっては“participant” と“student-learner” は同じ言葉である。

この回答において Rogers は、「student」という言葉を単独で用いることは非常に稀である」としながらも、最新刊である *“What is the difference?”* の Part II においてはしばしば単独で “student” という言葉を用いている。そこで「Part II において “student” が何度も単独で使用されているのは、“learning” にではなく “teaching” に焦点をあてているからなのか？」という質問を投げかけてみると以下のような説明がなされた。

ご指摘の通り Part II においては単独で “student” をしばしば使用しているが、それは人々が “student” としての自分をどのように構築するのかということに焦点をあてているからである。成人学習に参加している人々について言及する時には、“student-learner” という言葉を私は好んで使用している。それは目指しているものが学習 “learning” であるという事実を見失わないようにするためである。しかし、人々が自分自身をいかに見ているかということについて言及する時、人々は自分を “learner” としてというよりもむしろ “student” として見ている。すなわち彼らは自分がしなければならないこと、つまり “study” に焦点をあてている。“student” であるというアイデンティティは “student-learner” であることとは異なる。例えば多くの発展途上国において成人の識字教室に通っている女性たちは、教室にいる時のアイデンティティとして、子どものように床に座って黒板の文字を写さなければならないという意味で “student” であることを構築している。(以下省略)

(2) アイデンティティの構築

Rogers は「教えること」を考察するにあたり、「学ぶ役割をする者」と「教える役割をする者」のアイデンティティに着目している⁴¹。今日、急速に変化していく生活のコンテキストの中で、我々はこの変化に対処しながらアイデンティティを構築し、それぞれのアイデンティティに合う役割をおこなっている。しかしこのアイデンティティは個性・経験・状況などにより変化する。例えば親であるという役割を例にとってみても、学校の会合で子どもの先生と面談をしている時と家庭で子どもに接している時とではその役割の解釈が異なる。Rogers はこのように考え、「成人」や「子ども」に対するアプローチを一般化することを躊躇している。「成人」も「子ども」もそのアイデンティティの構成要素は多様である。人は自分で自分のアイデンティティを構築しているだけではなく、他の人によってもそれは構築されているし、自分が他の人の要素を構築もしているからだ。つまり我々のアイデンティティのほとんどは、「成人」でも「子ども」でも、また「教師」でも「生徒⁴²」でも、関係性を含んでいるということになる。Rogers はこの関係性に焦点を当て、「成人を教えること」の特性を捉えようとしている⁴³。

「学習」や「教育」に関する研究において、「成人であること」「子どもであること」の探求に比べ、「生徒であること」、そしてそのアイデンティティや役割に関してはあまり注意が向けられてこなかった⁴⁴。「生徒であること」のアイデンティティをどう捉えるかが「子どもの生徒」においても「成人の生徒 (adult students)⁴⁵」においても、彼らの学習に対する期待を図る手

掛かりとなる。「計画された学習活動への参加者 (student-learner)⁴⁶」が「生徒」としての自分をどう位置づけるか、そして「生徒」に対して「教師」がどう対応するかがプログラムの効果を定める鍵となる⁴⁷。成人が「生徒であること」をどう捉えるかは、子ども時代の自分が「生徒」であった経験に影響を受けることが多いが、「子ども」である経験しか持たない子どもと違い、成人は幅広い異なった性質の見方で「生徒」というものを考えるからだ。Rogers は、アイデンティティの捉え方は広範であるとしながらも、Rhodes⁴⁸ の言及に触れ、「計画された学習活動への参加者」は「教師」として選り受け入れた者に対し権威者としての役割を期待するし、自己主導型学習においても教師あるいは教材に対して、学習者は「生徒」でしかない⁴⁹とも述べている。

(3) ハイブリッド

Rogers は、「子どもの生徒」「成人の生徒」「成人の教師」の関係性を考えるにあたり、ハイブリッドというポストコロニアルの概念をヒントに、「子ども」「成人」「生徒」「教師」という異なる要素を含有する「子ども+生徒」「成人+生徒」「成人+教師」というハイブリッドから「計画された学習活動への参加者」と「教師」の関係性を考察している。子どもはいかなる「学習意識型学習」においても「子ども+生徒」として自分を見、「子ども」の要素と「生徒」の要素が混じった自分との関係において教師を見る。「生徒」の役割を選び、計画された指導プロセスに身を置く多くの子どもたちの中では、「子ども」の役割と「生徒」の役割にかなりの一致が見られる。「教師」も「子どもの生徒」に対して同じような見方をしている。しかし同様に「生徒」の役割を選んで計画された指導のプロセスに身を置く成人の中には、社会的に広く認識されている「成人」の役割と「生徒」の役割の間に大きな不一致があるので、可能となるハイブリッドの範囲がずっと広がる⁵⁰。「教師」側からの「成人の生徒」に対する見方についても同じことが言える。つまり Rogers の取り上げているハイブリッドは、異なる要素を単に混ぜ合わせたものではなく、多くの異なる形のハイブリッドがあり必要に応じて変化するものであるが、このことが認識されないまま、多くの成人教育者はよりインフォーマルで自由な形式、いわゆる「教える／学ぶ」のプログラムの「成人」の形式を提供し、生徒が持っている経験等を引き出したいと願ってしまう。「計画された学習活動への参加者」が従来解釈されているよりも、「生徒」の要素に重点を置くことを好んでいるにもかかわらず、教師が、生徒自身が自分は持っていないと信じている要素を行使させるように奨励してしまうことが問題であると Rogers は指摘している⁵¹。

欧米では成人教育の主たる目的は個人の自律性を促進することであると考えられる傾向にあるが、すべての成人がそれを望んでいるわけではないように思える⁵²。「成人の生徒」は「生徒であること」と「成人であること」を別々に考え、それらが互いに争ってしまうということがしばしば起こりうるので、成人教育プログラムには子どもの学校プログラムには存在しない緊張 (tension) が生まれる。この緊張は教師と成人の生徒の双方に感じられるものである⁵³。「成人の生徒」は自分を「成人+生徒」であると考え、ことに緊張を感じる、つまり「成人」としての権利や責任を主張し行使することと、「生徒」としての権利と責任を主張し行使することと

の間に生じる緊張を感じるのである。子どもは「子ども」の要素と「生徒」の要素をヒエラルキー的に捉え、依存、コントロール、従属という観点から見る。しかし同様の関係の中での「成人」の要素はさらにずっと複雑である。例えば、成人の生徒の中には、「生徒」としてよりも「成人」として自分を捉え、自分自身の学習を自分でコントロールするだけの自律性があり、自分の経験から既に持っているものを否定せずその上に自分を構築する者がいる一方で、今までの経験から子どもと同じ観点から自分を見、自分自身の「成人」の要素と戦って「生徒」としての自分を構築する者もいるからである。

「成人であること」の定義はさまざまである。それが使用されるコンテキストによっても、それを定義するグループによっても、またその時々によってもその定義は異なる⁵⁴というのが Rogers の「成人であること」への理解の姿勢である。「成人であること」を普遍的に特定することはできないという Rogers の主張を踏まえたうえで、敢えて「成人の生徒」「子どもの生徒」「教師」の関係性から生じる緊張の有無を示すと図-1 のようになる。

図-1 ハイブリッドに見る **緊張** の有無

(1)	「子どもの生徒」から見た自分	⇒	[子ども] + [生徒]
	教師から見た「子どもの生徒」	⇒	[子ども] + [生徒]
	* [子ども] の要素と [生徒] の要素に矛盾がないので、緊張は起こらない		
(2)	「成人の生徒」から見た自分	⇒	[成人] + [生徒]
	教師から見た「成人の生徒」	⇒	[成人] + [生徒]
	「成人の生徒」から見た自分	⇒	[成人] + [生徒]
	教師から見た「成人の生徒」	⇒	[成人] + [生徒]
	* 同じ要素を見ているので緊張は起こらない		
(3)	「成人の生徒」から見た自分	⇒	[成人] + [生徒]
	教師から見た「成人の生徒」	⇒	[成人] + [生徒]
	「成人の生徒」から見た自分	⇒	[成人] + [生徒]
	教師から見た「成人の生徒」	⇒	[成人] + [生徒]
	* 見ている要素が異なるので 緊張が起こる		
(4)	「成人の生徒」	⇒	[成人] + [生徒]
	* 自分のなかでも異なる要素が争い、 緊張が起こる		

【筆者作成】

「成人対成人⁵⁵」という関係性は「生徒対教師」という関係性とは明らかに対照的である。また生徒が「成人+生徒」であることに関する教師の認識も、「子ども+生徒」におけるいわゆる「生徒」に対する認識とは明らかに異なる。このような生徒と教師双方によって作られる様々なハイブリッドにより起こりうる不一致は、学習プログラムにおける「成人の生徒」と「教師（成人）」の間でしばしば報告されている衝突を説明するものである。「成人+生徒」と「教師（成人）」との間で築かれる関係性と、「子ども+生徒」と「教師（成人）」との間で築かれる関係性の違いこそが成人を教えることと子どもを教えることの最も重要な違いである⁵⁶と Rogers は結論付けている。

(4) 成人を教えることへの示唆

Rogers は、「成人を教えること」と「子どもを教えること」とは違うとしたうえで、成人を教える際の次のような留意点を挙げている。成人の生徒の特徴を捉えずに、教師がこうあって欲しいと思う特徴を彼らに当てはめるのではなく、成人の生徒が「成人+生徒」の構成要素、つまり「成人であること」「生徒であること」をどのように考えているかを理解する所から始めることが重要である⁵⁷。例えば成人の生徒が、教師は支配者であり、自分は教師よりも下の立場であるとみなし、プログラムの中で「意図された学習」だけを使用したいと思うのであれば、Rogers 自身は少なくとも当分の間はそれを受け入れるつもりであると述べている⁵⁸。Rogers としては、成人の生徒に対してもっと自律性のある姿を望み奨励したいし、成人の生徒が考えている「生徒であること」の要素を「教師」である自分に対して強要されたくはないと考えてはいるものの、それ以上に、「教師」の考える「生徒であること」の要素を成人の生徒に強要はしたくないと考えるからである。

「教師」は、「習得による学習」から始め、その後成人の生徒に一般的な原理を意識させていくことも出来るし、また学習を意識したプログラムから始めて、「習得による学習」を「意図された学習」の中に持ち込んでいくことも出来る。いずれにしても成人の生徒のそれぞれの経験と一般的な原理を組み合わせた学習プログラムを作れば、「意図された学習」においても、学習を1つのコンテキストに限定しないで使用することも可能である。しかし「習得による学習」あるいは「意図された学習」をどのように採用するかは決定は教師や教育機関の好みではなく、生徒の望むところに従ってまずはおこなわれるべきであるというのが Rogers の主張である。

教師は、成人の生徒は既に教室外で学習をおこなって来ていることを様々な観点から理解しなければならない⁵⁹と Rogers は *Teaching Adults* において主張してきた。そして新たに *What is the difference?* において「成人の生徒が成人であり生徒である自分をどのように考えているのかを理解しなければならない」「生徒が成人であり生徒であることを、教師である自分はどのように考えているのかを認識しなければならない」と付け加えている⁶⁰。

おわりに

Rogers は、学習には2つのはっきりとしたプロセス、「習得による学習」と「意図された

学習」があり、どちらも年齢に関係なく誰にでもあてはまる学習プロセスであるとしている。従って「成人を教えること」の特性は、年齢による学習方法の違いから生じるのではなく、生徒が学習の場に持ち込む「アイデンティティの解釈⁶¹⁾」とそこから生じる「教師と生徒の間の関係性」に見出すことが出来ると述べている。

欧米における成人教育の影響からか、日本における成人の学習の場においても、「教師」の代わりに「ファシリテーター」や「学習支援者」などが使用され始めていることからわかるように、成人教育においては「意図された学習」がネガティブに捉えられる傾向がある。しかし、欧米の成人学習者以上に自分を「生徒」として見る成人学習者が多い日本においては、自律あるいは自己主導の概念はまだ一般的とは言えない。特に、終わりの見えない経済不況の中にあっては、手っ取り早く役に立つ、あるいは直接資格に結び付くような学習が、フォーマルな形で求められる傾向も否定できない。このような現状を考慮して日本の成人教育を考える場合、学習を促進させる「意図された学習」の有効性の見直し、学習者の課題に焦点を当てた「習得による学習」をうまく融合し、状況に応じてその兼ね合いを決定していくことは有効であると考えられる。これに加え、「成人を教える」にあたっては、「生徒」と「教師」の関係性が成人と子どもとは異なることを認識し、成人学習者が考える「生徒」と教師の描く「生徒」像のズレを最小限にとどめる努力がなされる必要がある。

Rogers は「成人を教えること」と「子どもを教えること」は違うとして、「生徒」と「教師」の関係性を取り上げ、「生徒であること」の捉え方の違いに留意することの重要性を説いている。しかしその違いを埋めるための具体案については、Rogers 自身の導入の仕方を示し、「生徒」の望むことから始めて徐々に「教師」の望ましいと思う方向に持っていくと述べるにとどまっている。また、「成人の生徒」と「教師」の関係性は取り上げているものの「成人の生徒」間の関係性については言及していない。

「教師」と「生徒」の関係性が「成人の生徒」と「子どもの生徒」とでは異なるのと同様、「生徒」間の関係性も「成人の生徒」間と「子どもの生徒」間とは異なると思われる。成人が学習の場に持ち込む「生徒」としての過去の経験は多様である。必然的にその多様な経験に基づくアイデンティティも多様となり、その多様な組み合わせから出来上がっている学習の場における「成人の生徒」間の関係性も多様となる。「成人を教える教師」のあり方、延いてはその「教師」の教育を考察していくにあたり、「成人の生徒」と「教師」との間に緊張を生じない関係性を構築するための具体的なストラテジー及び学習の場における「成人の生徒」間の関係性を考慮しながら、成人教育に携わる「教師」のあり方を考察していくことが筆者の今後の課題である。

註

- 1 教師、講師、指導者など成人教育において「教える」、あるいは「指導する」立場にある者を「教師」と呼ぶことにするが、日本について言及する場合には社会教育主事、公民館職員等の生涯教育関係の専門職員以外の、各分野の専門家で成人教育に携わっている者を指すこととする。
- 2 <http://www.nottingham.ac.uk/continuing-education/>
- 3 ノッティンガム大学においては、Postgraduate Certificate in Continuing Education のコースを

宮崎：「成人を教える」ことについて考える

- PGCCE と称しているが、PGCE が一般的である。
- 4 継続教育カレッジ、第3次教育機関、専門学校、高等教育機関、成人教育サービス、保健関連機関、企業研修、自主学習機関、軍・警察・刑務所における教育、等
 - 5 Further Education National Teaching Organization
<http://www.fento.ac.uk/>
 - 6 Senior Lecturer of School of Continuing Education, University of Nottingham
 - 7 Rogers A (2003) *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*. Leicester: the National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales)
 - 8 Rogers A (1986, 1996, 2002) *Teaching Adults, 1st, 2nd, 3rd edn*. Buckingham: Open University Press
 - 9 Rogers は「成人」について次のように述べている。「成人」という言葉は、人生のある段階 (stage) を示すこともあれば、社会での立場 (status) を示すこともある、また子どもと区別するために使われることもある等、幅広い使われ方をしている。多くの人が、「成人」を年齢という観点から考えがちであるが、ひとつの社会においてでさえ、結婚、喫煙、飲酒、選挙権、運転免許等、法的あるいは社会的な責任を負う年齢は多様である。「成人」を定義することは非常に難しく、関係機関でも定義しきれていないとした上で、UNESCO では、1976年に「成人とは属している社会が成人とみなす人々である」と定めていることを引用している。そしてどの文化においても成人であることは子どもであることとの対象をなすものであるということは皆の合意を見ているとし、成人とは子どもの不完全な部分を埋めるもの、つまり子どもは成長過程にあり (growing up)、成人は成長した者 (grown ups) であるとの考えを採用している。
Rogers A (2002) *Teaching Adults 3rd edn* pp. 39-40
Rogers A *What is the difference?*, pp. 51-53
 - 10 *ibid.*, Forward
 - 11 *ibid.*, p. 3
 - 12 *ibid.*, p. 1
 - 13 *ibid.*, p. 1
Rogers A *Teaching Adults 3rd edn*, p. 1
 - 14 Rogers A *What is the difference?*, p. 2
 - 15 *ibid.*, p. 2
Rogers A *Teaching Adults 3rd edn*, p. 2
 - 16 Rogers A *What is the difference?*, pp. 1-2
 - 17 Brookfield SD (2000) Adult cognition as a dimension of lifelong learning, In: J Field and M leicester (eds) *Lifelong Learning: Education Across the Lifespan*. London: Routledge.
(Rogers A *What is the difference?*, p. 1)
 - 18 Rogers A *What is the difference?*, p. 3
 - 19 *ibid.*, pp. 2-3
Rogers A *Teaching Adults 3rd edn*, pp. 45-47
 - 20 Rogers A *What is the difference?*, p. 3
 - 21 Krashen SD (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford pp. 9-55: Pergamon.
(Rogers A *What is the difference?*, p. 16)
 - 22 Rogers A *Teaching Adults 3rd edn*, p. 126
Rogers A *What is the difference?*, pp. 17-21
 - 23 *ibid.*, pp. 17-20
Rogers は Vygotsky LS が *Thought and Language* (1962) の中で unconscious learning と述べていることを取り上げ、「『習得による学習』においては、学んでいることは意識していないが課題

- (task)を意識しているのであるから無意識の学習ではない。(Teaching Adults 3 edn., P. 129)」と述べ、ここから得られる知識は暗黙の知識 (tacit knowledge) であると言及している。(Teaching Adults 3 edn., P. 127)
- 24 *ibid.*, pp. 20-21
- 25 *ibid.*, pp. 26-27
- 26 Dewey J (1916:) *Democracy and Education*. New York p. 53: Collier Macmillan.
(Rogers A *What is the difference?*, p. 27)
- 27 Barrow R and Keenery P (2001) Lifelong learning and personal fulfillment. In: D Aspin *et al.* (eds) *International Handbook of Lifelong Learning*, pp. 56. London: Kluwer Academic Publishers.
(Rogers A *What is the difference?*, p. 27)
- 28 Rogers A *What is the difference?*, pp. 22-24
- 29 Aspin *et al.* 2001: xliii
(Rogers A *What is the difference?*, p. 27)
- 30 Rogers A *Teaching Adults 3rd edn.*, pp. 126-127
Rogers A *What is the difference?*, p. 23
- 31 *ibid.*, p. 33-34
- 32 *ibid.*, p. 29
- 33 Krashen SD (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, p. 20, pp. 58-59: Pergamon.
(Rogers A *What is the difference?*, p. 36)
- 34 徒弟見習いや親が子どもに何かを教えようとする時の学習がこれにあたる。例えば親が子どもに料理を教えようとする時、親は実際にやって見せると同時にそのプロセスを組み立て、順序だてて教えており、単に料理をすることによって料理のやり方を教えるのとは異なる。
- 35 Rogers A *What is the difference?*, p. 36
- 36 Brundage, D. and Mackeracher, D. (1980) *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning*. Toronto, p. 33: OISE
(Rogers A *Teaching Adults 3rd edn.*, pp. 130-131)
- 37 Mezirow *et al.* (2001) *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey Bass.
(Rogers A *Teaching Adults 3rd edn.*, p. 131)
- 38 Rogers A *Teaching Adults 3 edn.*, pp. 130-131
Rogers A *What is the difference?*, P. 43
- 39 *ibid.*, pp. 45-46
- 40 2003年12月17日、メールにて質問をしたところ、即座に回答を得ることが出来た。著書の中に使用されている言葉の使い分けを明らかに出来たことは Rogers の考えを理解する上で大きな助けとなった。しかしメールの最後に "Sorry about the difficulty with language." とあるように、正確に日本語と対応させていくことは難しい。
- 41 Rogers A *What is the difference?*, p. 47
- 42 Rogers が "student" という言葉を用いているところは「生徒」と訳した。
- 43 Rogers A *What is the difference?*, pp. 49-51
- 44 *ibid.*, p. 55
- 45 adult students は、成人が生徒 (student) としての自分をどのように構築しているかということに焦点をあて、子どもとの比較で言及するため、「成人学生」ではなく、「成人の生徒」という訳語をあてた。
- 46 Rogers が "student-learner" という言葉を用いているところは、メールでの回答の意を汲み、「計画された学習活動への参加者」と訳し、"learner" (「学習者」) と区別した。しかし、Rogers は常に自分で定義した通りの使い分けをしているわけではない。

宮崎：「成人を教える」 ことについて考える

- 47 Rogers A *What is the difference?*, p. 56
- 48 Rhodes C (2000) 'Doing knowledge at work: dialogue, monologue and power in organizational learning. In: J Garrick and C Rhodes (edn) *Research and Knowledge at Work*, pp. 217-231. London: Routledge.
(Rogers A *What is the difference?*, p. 57)
- 49 Rogers A *What is the difference?*, p. 57
- 50 *ibid.*, p. 59
- 51 *ibid.*, p. 63
- 52 Rogers A *Teaching Adults 3rd edn*, p. 139
- 53 *ibid.*, pp. 39-45
Rogers A *What is the difference?*, pp. 61-63
- 54 *ibid.*, pp. 51-54
- 55 「成人の生徒」の「成人」の部分と「教師（成人）」との関係性
- 56 Rogers A *What is the difference?*, p. 69
- 57 *ibid.*, p. 67
- 58 *ibid.*, p. 67
- 59 Rogers A (1986) *Teaching Adults 1st edn.*, Buckingham pp. 68-71: Open University Press.
- 60 Rogers A *What is the difference?*, pp. 68-69
- 61 アイデンティティの解釈の違いは、年齢というよりもむしろ「生徒」としての過去の経験から来ると Rogers は考えている。