

〈研究ノート〉

成人学習理論の概観と日本語学習活動の可能性  
——外国人参加者の成人性に着目して——

久野弓枝

はじめに

おとなだから自分の世界がある。日本語がいくら上手になっても差別はなくなる。  
(30代女性・インドネシア) (2003年3月14日のフィールドノーツより)。

一番最初、接するのは50代以上の女性が多かったですよ。自分が女性としてやった  
表現を他の外国人に教えたいです。(40代女性・中国)

(2002年12月12日のインタビューノーツより)。

おとなだから、自分のもっているものがある。だから、(ボランティア)は学習者に合  
わせなくちゃいけないんじゃない。(30代女性・インドネシア)

(2002年12月11日のインタビューより)。

上に示したのは地域のボランティアが中心になって行なっている日本語教室の外国人参加者の声の数例である。彼女たちの発言からも分かるように、彼女たちは「おとな」として、また「女性」として自分達の立場を考えてもらいたいと願っている。彼女たちの声に応えていくためには、日本人ボランティアはどうしたらいいのだろうか。新谷(2005)は日本人ボランティア養成に関して、関係性作りの必要性、および対話能力の養成が必要であるとしている。そしてボランティア養成担当者は、「反省的实践家」として活動することが好ましいとしている。(新谷:p.231) 他方、岡崎(2005)では、外国人だけを学び手とするのではなく、日本人も学び手となる「共生日本語教育」が必要であるとし、その際に外国人の言語や文化の足りなさを指摘するのではなく、外国人の日本語などを理解するために日本人が様々な技術を身に付けていく必要があるとしている。(岡崎:pp.43-44)

しかし、これらの先行研究は、日本人ボランティアが活動を通して学びながら変化していく必要性を説いている点で共通している。筆者もボランティアとしての体験やフィールド調査から新谷・岡崎の視点に共鳴しているが、外国人参加者が「おとな」の場合、さらに学習者の成人としての特性を詳細に検討していく必要があると思われる。それは上記の外国人参加者の発言からも明らかであろう。以下、主要な成人学習理論を概観し、地域の日本語教室活動に対する新たな示唆と課題を提示したい。

## 1. 外国人参加者が持つ成人性

外国人参加者は母国では「成人」としての社会的役割を自覚し、かつ様々な社会活動にも参加することが可能であった。しかし来日すると、母国では当たり前に行ってきた社会活動には参加できず、孤立してしまい、自分の存在意義を見出せず悩む人も少なくない。ある外国人女性が来日当初を振り返り「山道を歩くような感覚だった」、「このままでは私は生きてられないわ」と述べた。彼女は母国では幼稚園教諭、教会で奉仕活動などを行っていたが、来日してからは外出するのも恐ろしく混乱状態に陥ったという。

来日当初、彼・彼女たちの多くが日本語を学習する機会を得ることが困難で、社会との媒介となる言葉を失った状態での生活を強いられる。言葉だけではなく習慣に関しても、母国とは異なるため、困難は増す。彼・彼女たちは母国では成人としての扱いを受けて生活することが可能であったが、来日してからは日本語や習慣が分からないために、「自分の世界」を持っていても、子どものような状況に置かれてしまう。さらに差別を受けることもある。このような彼・彼女たちの状況に鑑みた場合、彼・彼女たちの「成人性」や「学習」をどのような視点から捉えることが有益なのであろうか。

成人に関する定義が多様になされているのは周知のとおりだが、例えばパトリシア・クラントン (1999) では「おとなとはみずからの文化やサブカルチャーの中での成人期の社会的役割を引き受けるようになった者」であり、「何歳かという意味での年齢はほとんど意味をもたない」としている。(パトリシア・クラントン：p. 5)。また、渡邊 (2002) は、日本という文脈に「成人」を照らし合わせ、「成人」という言葉が日本で古くから使われてきた「一人前」とよく似ているとし、「他者から保護や援助や支持を受けなくとも、自らの社会や文化の中で、場面や状況に応じて最も適切だとみなされる行動・態度・言動について、自分の頭で考え、自分の基準で判断し、そこでなすべきことを自分の力でやり遂げることができる状態」だと定義している (渡邊：p. 42)。渡邊やクラントンの成人に関する定義は、成人性の特徴を分かりやすく纏めている点で評価できるが、筆者が関わって

きた外国人参加者が置かれている立場は非常に複雑で、これらの定義では説明できない。彼・彼女たちは自分の世界や考える力を持っているが、制度、言語など様々な制約を受け、社会的役割を引き受けることが困難な状態に置かれている。したがって本論文においては、彼・彼女たちの成人性に着目し「自分の世界（歴史）を大切にしながら、多様な環境下において自己の存在を構築しながら社会的役割を果たそうと努力している者」とする。さらに成人教育における「学習」の捉え方だが、渡邊（2002）によれば、「一定期間にわたって個人の知識・技能・価値観・態度などの持続的変化を伴う認識プロセス」として捉えられている（渡邊：p. 57）。本論文においては渡邊の定義を借用し、「社会において自己の存在を確立していくために行なわれる個人の知識・技能・価値観・態度などの持続的変化を伴う認識プロセス」とする。

## 2. 成人学習理論を振り返る

1970年代以降、多くの成人教育の研究者・実践者によって、成人学習をどのように捉えるべきかが議論されている（渡邊：p. 123）。成人の学習が注目されるようになったのは大きく分けて3つの要因があげられるであろう。第1に発達心理学の立場から考えると、平均寿命が延び、成長が青年期で終了するのではなく、成人期、老年期と生涯にわたって考えられるようになったこと。第2に技術や知識の高度化、加速化により学校卒業後も学習の必要性が高まり、成人の学習ニーズが高まったこと。第3に先進国と第三世界に見られるように経済格差、識字に関する知識の格差により、学習者の二極化が進み、多様な学習形態が必要になったことである。これらの要因からも成人の学習者が多様な目的、個人史を持っており、従来の子どもに対する教育方法では対応できないことが理解できるだろう。成人に対する教育を子どもに対する教育 Pedagogy に対して Andragogy（アンドラゴジー）と称し、様々な実践理論が生まれてきている。次にアンドラゴジーから発展した成人学習理論を紹介する。

### 2・1 M. S. Knowls の自己決定型学習（Self-Directed Learning; SDL）

M. S. Knowls はアメリカでアンドラゴジーの基礎理論から実践技術に至るまで一貫した理論体系を紹介している。M. S. Knowls は1980年に出された *The Modern Practice of Adult Education*（邦訳：堀・三輪監訳『成人教育の現代的実践』、2002）において、アンドラゴジーを「成人の学習を援助する技術と科学」と提唱し、成人が持つ特性に注目し、特性を活かせるような学習環境（教師との関係性、学習方法など）がどのようなものであるべき

なのか、ペダゴジーとの対比を試みている。M. S. Knowls が捉えている成人学習者の特性を前掲の『成人教育の現代的実践』（p. 38）を参考にしながら以下に紹介する。

図 表 1

項目	ペダゴジー	アンドラゴジー
学習者の概念	依存的で、教師は学習を決定する強い責任をもつよう社会から期待される。	特定の過渡的状況では依存的だが、一般的には自己決定的でありたいという深い心理的ニーズを持っている。
学習者の経験の役割	学習者が学習状況に持ち込む経験はあまり価値が置かれない。	学習者が経験したことは豊かな学習資源になる。受動的な学習より経験から得た学習によりいっそう意味を付与する。
学習へのレディネス	学校が学ぶべきだということを学習しようとする。	現実生活の課題や問題について対処する必要性を感じたときに学習への意欲が高まる。
学習への方向づけ	教育を教科内容を習得するプロセスとしてみる。教科中心的である。	教育を自分の生活上の可能性を十分開くようなプロセスとしてみる。課題達成中心的である。

さらに、M. S. Knowls は実践との橋渡しを行なっている。彼の意味する SDL 理論は彼のアンドラゴジーの考え方に依拠している。つまり、成人は発達するにつれて自己決定の能力も増してくるという仮説である。M. S. Knowls の SDL 理論は目標を成人の学習者が個々の学習において自己決定的になる能力を伸ばすことに置いている。個人が自己の学習に責任を持つことを受け入れることによって、学習プロセスに効果が現れるというように最終目標を個人の成長に置いたのである。そして、教授者の役割も知識を与えることではなく学習者自身が自らの学習について責任が持てるよう援助することであるとしている。

M. S. Knowls は、SDL 学習には6つの主要なステップがあるとしている。第1に学習の雰囲気についてであるが、成人が受容され支持されていると思われる雰囲気を大切にすること。第2に学習ニーズの診断である。学習ニーズの診断にあたっては教授者が学習者に学べき内容を示すのではなく、学習診断のプロセスに成人学習者が参加することが重要であるとしている。第3に学習の目標を明確にすること。第4に学習のために必要な人材と道具・資料などを明確にすること。第5に適切な学習ストラテジーを選択し実行すること。そして、最終段階として学習の結果を評価することが示されている（M. S. Knowls,

1975: pp. 9-13)。

M. S. Knowls はアンドラゴジーの技術の基本的な要素は学習者自身の学習計画のプロセスに学習者を参加させることだとし、自己評価のプロセスを勧めている。

## 2・2 認識変容学習 (Transformational Learning)

J. Mezirow は、成人教育における課題に対する能力の獲得の偏重を批判して解釈学的立場から学習を捉え、成人の学習の本質を「意味パースペクティブ」にあると考えている。「意味パースペクティブ」とは永井 (1989) によると、認識の方法、行動の取り方、感情の表出などを規定するものであると述べられている (永井: p. 333)。

J. Mezirow はこの意味パースペクティブをキー概念とし認識変容学習論を成立させた。認識変容学習は SDL 理論やアンドラゴジーが成人学習者の特性に焦点を当て、学習に対して自己決定できることを目的にしているのに対して、学習者が行なった決定がどのような状況で行なわれたのか問い直してみることからスタートしている。つまり学習の最終的な目的は自己決定が可能な学習者を育てることであっても認識のプロセスを検討していくことが重要だと考えているのである。

J. Mezirow は成人学習のすべてに変容が起こるわけではないと断りながらも、認識変容学習には3つの重要な段階があるとしている。第1段階として自己の前提・仮説に対する批判的内省。第2段階として批判的に内省したことを有効にするための談話。第3に変化したパースペクティブに基づく行動である。行動の種類は批判的な内省を引き起こすジレンマによって異なるが個人的な関係 (例えば雇用者、地主といったように) を改善することを目的としている (Merriam, S. & R. Caffarella, 1999: pp. 321-323)。

J. Mezirow の理論の特筆すべき点としては3つあげられるのではないだろうか。第1に第3段階目の社会的行動が不可欠であると捉えている点。第2に教授者の役割として学習者の批判的な内省を向上させる責任があるとしている点。第3に批判的な内省が起こる感情的な側面 (ジレンマ) に注目している点である。

## 2・3 P. Freire の批判的教育学の視点

P. Freire を代表とする批判的教育学は教師や社会構造における権力、抑圧が学習に大きな影響を与えている事実を認識させてくれる。南米で識字教育に携わった実践から生まれた *Pedagogia Do Oprimido* (パウロ・フレイレ著、小沢他訳『被抑圧者の教育学』, 1982) は P. Freire の代表作だが、そこでは、抑圧された人々に特徴付けられる文化として「沈黙の文化」をあげ、「沈黙の文化」を生み出した根本の原因は抑圧的な社会構造にあると

考えられている。そして、「沈黙の文化」を克服していく人間化の過程を「意識化」と名づけ、人間化の過程では被抑圧者が状況を対象化し、その状況を自覚的、主体的に変革してゆく、実践と批判的省察が重要であるとしている (pp. 260-261)。さらに、「意識化」を促すためには教授者が一方的に学習者に教え込むのではなく、学習者と教授者が対話を通して相互に問題や課題を設定し現実世界の変革を目標としている。

P. Freire は真の解放を果たすためには、教師と生徒が水平的な関係で共に共通の課題に向かい合うことが重要であるとし、課題提起型教育を提唱した。P. Freire は課題提起型教育を次のように語っている。

課題提起型の教育は、生徒の省察の中で、たえずみずからの省察を改める。生徒は従順な聞き手ではなく教師との対話の批判的共同探求者である。課題提起型教育者の任務は、臆見（推測）のレヴェルの知識が理性的のレヴェルにある真の知識によってとってかえられるための条件を、生徒とともに創造することである（パウロ・フレイレ著、小池他訳 1982: p. 83）。

P. Freire が課題提起型教育の中で重視していたのは真の対話であり、真の対話には批判的な思考が含まれていると彼は考えている。そして、対話における教授者の役割は、生徒が批判的意識を発展させられるよう促すことである。これらの批判的な内省を重視している点は J. Mezirow の理論とも共通している。しかし P. Freire は J. Mezirow と比較すると、抑圧から解放されるために学習の目的を社会的変革においている点、学習者と教授者の関係性について「水平的な関係」を主張している点で異なっている。

#### 2・4 フェミニスト・ペダゴジー

フェミニスト・ペダゴジーは、K. Weiler (1991) によれば、女性学の中で発展し、女性に関する新しい学問体系で、実践における教授法に関して検討することを試みている。女性に注目するのは、F. Maher (1987) によれば、ある特定のグループの経験（主に西洋の白人男性）が、すべての人びとの経験のように単一化され一般化されることに対する反響からである。

E. Tisdell は、フェミニスト・ペダゴジーには、個々の異なる理論的な立場はあるが、どのグループもすべて、共通の目的を持っていると述べている。第1に社会における女性

の選択や立場を向上させること。第2に学習における物事と物事の関係性や、人と人とのつながり、学習における感情的側面と経験の重要性を指摘している点である (E. Tisdell, 2000: p. 156)。そして、この目的を達成するためにフェミニスト・ペダゴジーでは、主体を一般化するのではなく、個々の具体的な歴史や社会的な文脈において捉えることが重要であるとしている (K. Weiler, 1991: pp. 469-470)。つまり、主体の立場を認識する際に彼女たちの階級、人種、ジェンダー、経験、感情的側面などを包括的に捉えることを奨励しているのである。

フェミニスト・ペダゴジーでは多様性を保ちながら、主に5つのテーマについて議論がなされている。5つのテーマとは、第1にどのように知識が構築されるのか。第2にどのように声を発展させるのか。第3に権威、権力について。第4に学習者と教授者の Positionality (社会的位置づけ) がどのように学習に影響を与えるのか。そして第5に変化発展するアイデンティティに関してである。(E. Tisdell, 2003: p. 207)。

4つの学習理論を整理すると図表2のようになる。

図 表 2

	自己決定型学習	認識変容学習	課題提起型教育	フェミニスト・ペダゴジー
目的	自己決定的になる能力を伸ばす。	自己の認識を批判的に検討し、社会行動につなげる。	社会政治的抑圧を理解し、変革する。	社会における女性の選択や立場を向上させる。
着目点	個人の成長。学習者の主体性が学習に与える影響。	行動の変容を伴うような学習の認識のプロセス。批判的内省。	社会的システムが学習に与える影響。	学習と感情的側面、経験、ジェンダーとの関係。
主体の捉え方	自己決定的な能力を有する者。成人の特性を強調。	自らの置かれた状況を積極的・批判的に解釈し意味を付与する者。 (叢書『生涯学習IX』p. 78)	抑圧する者と抑圧される者。自分の活動と自分の位置する世界を自覚している者。 (『被抑圧者の教育学』p. 114)	包括的に捉える(人種・ジェンダー・職業・アイデンティティ)など。変わりやすい者。

マルカム・ノールズ (堀・三輪監訳) 『成人教育の現代的実践』, パウロ・フレイレ (小沢・楠原他訳) 『被抑圧者の教育学』, 叢書『生涯学習IX』, E. Tisdell, *Creating Inclusive Adult Learning Environments: Insights from Multicultural Education and Feminist Pedagogy*などを参照して筆者が作成。

## 2・5 3つのフェミニスト・ペダゴジーモデル

1995年以降、女性学と多文化的な視点から成人・継続教育を研究している E. Tisdell は、フェミニスト・ペダゴジーを3つに分類し紹介しているので、詳しく見ていこう。

1つ目のモデルは Psychological Models である。Psychological Models では、すべての女性が学べるようになる環境をどのように作るか、特別に焦点が当てられる。女性が声を出せるようになる安全な環境作りがこのモデルの主要なテーマになっている。このモデルに関しては、1986年に M. Belenky・B. Clinchy・N. Goldberger・J. Tarule が出した *Women's Ways of Knowing* が詳しい。そこでは女性がどのように知識や自己概念を構築していくかが紹介されている。従来の研究では調査対象を女性に限定したものがなく、女性が含まれていても男性学習者のフレームワークをそのまま女性の学習者に適用していた。M. Belenky らの調査は女性だけに行っており、彼女たちの自己に対する概念や他人との関係の変化についてストーリーを語ってもらい縦断的に変化を研究している。彼女たちの研究は女性の認識のプロセス、知識構築の特性、女性の特性を踏まえた教授法の3つの側面で大きな功績を残している。

第1に、インタビューの分析から認識のプロセスを次の4つに分類している。

- ① 自分の知的能力に気がつかない Silence (沈黙の段階)。
- ② 人から聞いて学習するという Received knowledge の段階。
- ③ 自己を見つめ自己の内部の声に耳を傾けるようになる Subjective knowledge の段階。
- ④ 真実には色々な側面があり、理解の仕方も多様であることを認識する Procedural knowledge の段階である。(1986: p. 15)。

第2に、Procedural knowledge を2つの形態に分類し女性の知識構築についても述べている。1つは Separate Knowing でもう1つは Connected Knowing である。Separate Knowing はあらゆる真実に疑念をもつことから始まり、分析し、一般的な意味を作り出すことに重点を置くというものである。一方 Connected Knowing は個人的な関係を配慮し、他の人と経験を共有し共感するなかで知識が構築されていくと考えられている。

第3に、成人の女性に対する教授法に関しても Connected Teaching という手法が提案されている。そこでの教授者の役割は助産婦としての教師と表現されている (M. Belenky, B. Clinchy, N. Goldberger, J. Tarule, 1986: p. 217)。学習者を保護するのではなく、必要ならお手伝いするという姿勢が必要で、彼女たちが持っている疑問に対して答えが出せるよう、または、彼女たちが持っている暗黙的な知識を明示し統合できるように奨励することが教授者の役割であると考えられているのである。

つぎに2つ目のモデルは E. Tisdell が紹介している Structural Models である。このモデ



ルは構造的な権力関係・抑圧・特権のシステムはジェンダー・階級・年齢・人種と連結して考える必要があるとしている。Structural Models は P. Freire を初めとする批判的教育学の影響を受けており、知識が構築される過程において、女性や有色人種がどのように片隅に追いやられてきたのか、政治的・社会的メカニズムを明らかにすることを目的としている。このモデルの代表的研究者として b. hooks があげられる。彼女は *Feminist Theory: From Margin to Center*, 1984 (邦訳『ブラック・フェミニストの主張—周縁から中心へ』, 1997) で、フェミニズムの理論が白人の中産階級の女性を中心に理論が展開されているため、周縁にいる人びとの現実が反映されていないことを批判している。そして性差別を性・人種・階級・年齢といったすべての形態を占め、すべての抑圧の根源であると認識することが重要であると主張している。このように新しいフェミニズムのパラダイムを求めながら、彼女は教育においても学習者が批判的意識を持ち、自己の声を出せるようになることを望んでいる。つぎに彼女の教育の目標を紹介する。

My classroom style is very confrontational. It is a model of pedagogy that is based on assumption that many students will take courses from me who are afraid to assert themselves as critical thinkers, who are afraid to speak (especially students from oppressed and exploited groups). The revolutionary hope that I bring to the classroom is that it will become a space where they can come to voice. ... The goal is to enable all students, not just an assertive few, to feel empowered in rigorous, critical discussion. (b. hooks, 1989 : p. 53)。

大意：私のクラスのスタイルは大変、挑戦的である。クラスに参加している多くの人が批判的な思想家であることを恐れ、自分の声を持つことを恐れている。私が望むのはクラスでは批判的な声を持つことを恐れている人びとがみんな声を持ち、厳しい批判的な討論のなかでもエンパワーしていると感じることである。

Psychological Models と Structural Models の重要な違いは学習環境の安全性に関するところである。両方のモデルとも女性が声を出せるようになる学習環境の重要性について言及している。しかし、Psychological Models では、学習者が不確かなことに関しても自由に声を出せるような安全な学習環境作りが必要であるとしているのに対して、Structural Models では厳しい批判的な環境においても自分の声が出せることが要求される。

3つ目のモデルは Structural Models と Psychological Models を統合させてできたモデルである。E. Tisdell はこのモデルを Poststructural Models と呼び支持している。上記の2つのモデルを統合することで理知的な部分と感情の部分、言い換えると、学習に影響を与える心理的な側面と社会的、政治的側面の両方を考慮することになると彼女は考えている。

E. Tisdell は先に示したフェミニスト・ペダゴジーの5つのテーマを包括的に捉えながらも常に変化し発達する文化的アイデンティティと Positionality (社会的位置づけ) のつながりに注目し、学習者の Positionality (社会的位置づけ) だけではなく、教授者の Positionality (社会的位置づけ) にも注目しているのが特徴である。彼女は研究の目的を次の2つに置いている。第1に参加者が自己と構造的システムとの関係を探求する活動のサポート。第2に参加者がどのように学習を進めていくのか、そして、彼女たちの規範や知識がどのように構築されてきたのかを探求することである。

E. Tisdell は理論が実践にとって有用である必要性を指摘し、個人の知識獲得のプロセスだけではなく、そのプロセスが社会そして政治的力によってどのように影響を受けているか両方に注目している。成人学習が社会とのつながりや関係性の重要性を強調するだけではなく学習環境の中での差異を扱うことについても強調しているのである。したがって、学習環境の中で何をすべきかは、教授者、参加者に与えられる抑圧・特権の様々なシステム・学習内容・参加者の背景によって決定される。また、前述した2つのモデルと異なる点は、Psychological Models が参加者の類似性に、Structural Models が差異に注目するのに対して、差異と類似性の双方を注目する点である。E. Tisdell が示した Poststructural Models の実践における有用性を他の2つのモデルと比較しながら図表3で説明する。

図表3 3つのフェミニスト・ペダゴジーモデル

	Psychological Models	Structural Models	Poststructural Models
研究の目的	すべての女性が安全に学べるようになるための学習環境を作る。	学習者が排除される政治的・社会的構造を明らかにする。	学習に影響を与える心理的側面と社会的側面を明らかにする。
着目点	知識構築のプロセス。	学習における構造的な権力関係、抑圧、特権のシステム。	知識構築・アイデンティティの変容プロセス。利害関係者が学習に与える影響。学習者・教授者をとりまく権力関係など。

学習者の捉え方	学習者の類似性。	学習者の差異。	学習者の差異と類似性の両方。
実践への有用性	女性の学習プロセスの傾向を知ることができる。	学習者を取り巻く権力構造について知ることができる。	学習者の知識構築のプロセスを心理的・社会的側面の両方から知ることができる。

## 2・6 E. Tisdell の Poststructural Models の可能性

最後に E. Tisdell は学習者に対する教育者の関わり方についても新たな視点を提供しているので紹介する。第1に学習者がどのように社会や個人とつながっているのか調査できるように手助けすること。第2に社会的な不平等をなくすことにチャレンジすること。第3に学習や社会を変化させるために批判的思考力と同様に人びとの感情にも考慮すること。第4に教育者の Positionality (社会的位置づけ) が学習者に影響を与えることを考慮すること。第5に自己が掲げた社会変革、解放に関して促進する能力の限界について議論すること、としている。(E. Tisdell, 2000 : pp. 179-181)。そして、学習環境を作っていく際に意識すべきこととして具体的に提示しているので、以下に記述し、そこから得られた日本語教室研究における新たな視点についても述べる。

図 表4 包括的な学習環境の創作—処方箋なしのサマリー (E. Tisdell, 1995 : p. 90)

E. Tisdell の視点	日本語教室活動における新たな視点
理論的な概念と経験的、感情的概念を統合する。	外国人参加者の経験知や感情的な側面を考慮し日本語学習方法を定めること。
知識の生成に内在している権力の関係性について注意を払うこと。	外国人参加者を日本人化していないか留意すること。
参加者はそれぞれに対する関係において、または獲得された知識によって異なって位置づけられる。	外国人参加者を年齢、国籍、日本語学習歴、学歴、日本語能力などによって差別していないか自己の活動を振り返ることが重要である。
教師・ファシリテーターと学習者の間の不均衡な権力関係を認めること。	日本語を教えるということはボランティアであっても権力関係が内在していることを認めること。

教育活動における内容のレベルと包括のレベルの検討。	外国人参加者が成人として社会的な役割を果たしていけるように、社会的接点を考えた日本語学習を検討すること。
カリキュラムがどのように暗黙的または明示的に選ばれているのか注意を払う。	学習内容を決める際には、当事者である外国人参加者の声を最大限尊重すること。
教授法のストラテジーを解放を考慮したものにすること。	日本語教授法は外国人参加者が自分らしさを取り戻し、自分の声を持てるような環境を考慮したものにすること。
無意識的な振る舞いが不平等な権力関係を再生したり、挑戦したりする可能性がある。	ボランティアや専門家の些細な言動や振る舞いが外国人参加者を傷つける可能性があることに留意すること。
偏見のない民主的で知的な厳密さを基盤としたコミュニティを作ること。	日本語教室の運営には当事者である外国人参加者が中心となって参加できるようにすること。
利害関係者と学習者の Positionality (社会的位置づけ) をプログラムの中で見分けること。	自治体、専門家、ボランティアなど日本語学習を組織する人と外国人参加者の社会的立場を考え、外国人参加者に不利益な教室になっていないかどうか確かめること。

E. Tisdell は優勢な文化に学習者を適応させたり、社会構造を変化させることによって学習者をサポートするのではなく、学習者とそれに関わる学習支援者自身の関係性に焦点をあて、どのような学習環境が有効なのか、実践に結びつけて指摘している。具体的には社会における個々の Positionality (社会的位置づけ) を確認しながら互いに学習に責任を持ち、自己に対する信頼性を確立させていくことを学習の目標としている。

### 3. おわりに

主要な成人学習理論を概観してきた。個々の学習理論は着目する視点が心理的側面、社会的側面、または双方の側面と異なっている。したがって学習の目的も P. Freire の社会変革まで含める理論から個人の変容を目的とする M. S. Knowls の理論まで幅が広い。しかし個々の学習理論には大きな共通点がある。それは教育の目標を以下の点に置いているところである。第1に学習者が自己を信頼できるようにすること。第2に自立した学習者を育てること。第3に教授者は学習者の獲得された知識だけではなく学習者を全体として(感情・経験・社会的背景など) 捉えることの重要性を指摘している。教授者の役割に関

しても共通点があげられる。第1に方法は異なるが学習者が自分の声を発展させ自立して学習ができるように援助することを教授者の役割としている。そのために教授者、学習者が「共に」振り返りを行なうことが重視されている。それは J. Mezirow や P. Freire のように批判的振り返りを強調するグループなど内容は様々であるが自己をみつめる行為には変わりはない。第2に学習を援助する際に教授者は権威者ではなく学習の協同計画者 (M. S. Knowls), 協同改革者 (P. Freire) である。このような成人学習理論の基本概念から学ぶことは多い。特に筆者が成人学習理論のなかで注目したフェミニスト・ペダゴジーの Poststructural Models では、知識構築と社会的構造の双方を検討していく必要性が指摘されており、Positionality (社会的位置づけ) に着目することによって、教授者に対して非常に有益な示唆を得た。しかしこれらの理論を日本語学習に応用していく場合、母語話者であり教授者である日本人と非母語話者であり学習者である外国人という構図を崩していくのは、なかなか困難であると思われる。この関係性を崩していく突破口として、地域の日本語教室で日本語を学習した「先輩学習者」の存在があるのではないだろうか。彼・彼女たちは日本語ボランティア教室の良さも悪さも理解しており、様々な学習方法を駆使して日本語学習を続けている。「先輩学習者」が得た経験知を他の外国人参加者や日本人ボランティアに伝えていくことが重要であろう。日本人ボランティアは「先輩学習者」が積極的に学習またはボランティア活動に参加できるように協力すべきである。

課題として次の点があげられるだろう。第1に「先輩学習者」にはどのような経験知があるのであろうか。彼・彼女たちの日本語学習プロセスを追いつながり検討したい。第2に「先輩学習者」が主体的に日本語学習活動に参加できるようにするためには、教室はどのように変わらなければならないのか。今後、これらの課題を明らかにしていきたい。

#### 〈引用文献〉

- 新谷麻紀子 (2005) 「地域日本語教育の功罪とホスト社会の変容を目指して」『日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会
- Belenky, M., B. Clinchy, N. Goldberger, J. Tarule. (1986) *Women's Ways of Knowing*. New York: Basic Books.
- hooks, b (1984) *Feminist Theory: From Margin to Center*. Cambridge: South End Press. ベル・フックス著、清水久美訳 (1997) 『ブラック・フェミニストの主張—周縁から中心へ』勁草書房
- (1989) *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: Sheba Feminist Press.
- Knowls, M. S. (1975) *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Cambridge, The Adult Education Company.
- (1980) *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New Jersey: Cambridge

- Adult Education. マルカム・ノールズ著, 堀 薫夫・三輪健二監訳 (2002) 『成人教育の現代的実践—ベダゴジーからアンドラゴジーへ』 鳳書房
- Maher, F. (1987) "Toward A Richer Theory of Feminist Pedagogy: A Comparison of 'Liberation' and 'Gender' Models for Teaching and Learning." *Journal of Education*, 169 (3), pp. 91-100.
- Merriam, S. & R. Caffarella. (1999) *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. (2nd ed.), San Francisco: Jossey-Bass.
- 永井建夫 (1989) 「認識変容としての成人の学習—J. Mezirow の学習論の検討—」『東京大学教育学部紀要』第 29 巻
- 岡崎 眸 (2005) 「多言語多文化社会における日本語教育への課題」『日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会
- パトリシア・クラントン著, 入江直子・豊田千代子・三輪健二訳 (1999) 『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』 鳳書房
- パウロ・フレイレ著, 小沢有作・楠原 彰・柿沼秀夫・伊藤 周訳 (1982) 『被抑圧者の教育学』 亜紀書房
- Tisdell, E. (1995) *Creating Inclusive Adult Learning Environments: Insights from Multicultural Education and Feminist Pedagogy*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- (2000) "Feminist Pedagogies" in Hayes, E. & D. Flannery. *Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (2003) *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- 渡邊洋子 (2002) 『生涯学習時代の成人教育学—学習者支援へのアドヴォカシー』 明石書店
- Weiler, K. (1991) "Freire and A Feminist Pedagogy of Difference". *Harvard Educational Review*, 61 (4), pp. 449-474.