

ARTICLE

学習方法から考えるおとなの学び

私が参加型学習にこだわるわけ

RE Learning 代表 秦野 玲子

この文章は、公民館職員と社会教育主事を経た後、学び直しの道を選び、現在、参加型学習にこだわった学習支援を実践している私の試行錯誤のプロセスと、実践の理論的背景を少々ご紹介するものになっています。

読者の皆さんには、時に私に共感し、時に反発しながら読み進めていただき、皆さん自身がおとなの学びと学習方法について考える材料のひとつにしていただければと思います。

[始まりは「あのひとだからできるのよね」というセリフ]

若き公民館職員であった私が、女性問題学習に積極的に取り組んでいた頃のこと。学んだ人が意識や行動を変化させるような講座にしたいと願い、当時、その分野での理論家、歴史検証の専門家、先進的に活躍している方を講師に招き、周囲の職員から「あんな人を呼べてすごいね。」と言われる、錚々たる講師の名が連なるプログラムが自慢でした。

しかし、素晴らしい講師が問題点を整理し生き方のお手本を示しても、参加した学習者から出る言葉は、「いいお話を聞いたわ。でもそう簡単には世の中は変わらないわよねえ。」「あのひとからできるのよね、わたしには無理。」というものでした。

他の現代的課題と呼ばれるテーマを扱う講座においても、講義で、知識を得てモデル事例を聞いても、それは「その講師の持つ資質によるもの」や「理想論」と捉えられ、学習者が自分の生活や行動につなぐ手がかりにあまりなっていない様子でした。どうしたら良いかと、同じように悩む職員と勉強会を開いたり研修や文献で学んだりしました。

そのうちに、公民館の講座に来る「おとなの学習者」は、すでに多くの知識や行動パターンを身につけており、それはかなり頑丈で、知識を得たからといってすぐに行動を変化させたり新しい活動を始めたりはしない、ならば、何を学ぶかだけでなくそれをどう学ぶか、学習方法を変えてみようと、以下のように考え始めました。

- ・講座終了後に行動変化を促すのではなく、行動してみることで問題を認識し、背景や課題をさらに知ることを支援する講座プログラムができないだろうか。
- ・共同作業を通して、共通の課題を共感しながら見つけ出せれば、ともに活動しようという次のステップにつながっていくのではないだろうか。
- ・学習者自身が、今、その問題にどう対処していて、今後どのように行動を変えたら良いかを自分の言葉で語る「自分起点」の学びにしてはどうか。

[参加型学習との体験的な出会い]

その頃、私自身が学習者として参加型学習を体験する機会を得ました。それは、社会教育職員

研修ではなく、福祉・健康関連職場の保健婦（当時の呼称）を対象とした「健康学習のすすめかた」でした。社会的課題のひとつである健康教育が、1986年にWHOがオタワで開催したヘルスプロモーション会議を機に、従来の指導型から対象者のエンパワメント支援を行う学習援助の時代に入った時期で、参加型の学習方法を取り入れ始めようとする頃でした。

この研修でアイスブレイクという言葉と手法を体験により学び、仲間作りや学習への動機づけに役立つことを自らが実感したことが後の公民館事業の企画運営に大きな影響を与えることとなりました。

その後、本や資料を読み、社会教育職員研修だけでなく、私的にも参加型学習の方法を学べる機会に参加し、手探りながら、学習者が講師の助言を得ながら調査しまとめる講座の開催、教材作成、プログラムの中に学習者の知識や工夫を発表する回を設けるなど、参加型の学習方法を取り入れた講座を実施するようになりました。

[参加型学習～おとなの学びとの関連から～]

「参加型学習」という言葉は、使うひとによってとらえが多少違い、こう使わなければならないというものではないようですが、事例検討やグループ討議法など学習者中心の学習形態や手法のことを言う場合と、学習者の主体性を引き出すことができる仕組みが入ったものをさす場合があります。一般的には一斉講義形式のみの学習に対して、「学習者が自ら考え、学習支援者とともに学習活動に参加し、主体的、能動的に学びに参加できるような学習」と整理されています。

環境教育、健康教育、開発教育、まちづくりといった現代的・社会的なテーマを扱う学習では、唯一の正解にたどり着くことを目指すわけではないため、結論や結果よりも学習のプロセスにおいて論理的な思考能力や判断力、合意形成につなぐための効果的なコミュニケーションの取り方などを学ぶことが重視されます。そのため、学習者が主体的に学習プロセスに関わることができるような手法に重点が置かれ、「カード分類法」「ブレイン・ストーミング」「ランキング」「事例研究」「ロールプレイ」等、「多様な討議の手法や学習活動（アクティビティ）」が開発されてきました。

ここでは、参加型学習を「学習者が話し合いや共同作業等の学習活動を通して共同で学ぶ他の学習者の意見や発想から『気づき』『相互に学びあい』『学習内容や仲間との関わり合いをふりかえり』互いの力を引き出しあう学習プロセス」と位置づけし、そのプロセスを作り出すための「楽しさや葛藤、小さな失敗と成功体験を分かち合うために工夫された討議方法や学習活動」を参加型の学習方法と整理します。この活動には、自分はどう感じ、どう考え、次にどのように行動するか学習者が学習内容やともに学ぶ仲間とのかかわりを自分起点で確認すること＝ふりかえりを必ず入れます。

[ところでおとなと子どもの学び方は違う？]

ここでおとなの学びの特徴を確認しておきましょう。

まず、学習とは簡単に言うと、意識・行動の継続的で望ましい「変容」すなわち「変わる」「変

わりつつある様子」です。

子どもの学びは、変容と言うよりも、形成（知識を得て、それを積み上げて形作っていくプロセス）の要素が強いのですが、おとなは、すでに持っている知識と新しい知識を組みあわせ、行動の基準の枠組みを修正し、意識・行動・態度が以前と変容することで学んだといえることになります。

メジローという成人教育の研究者は、「学習は、意味を作っていくことに関わるもの」であり「学習における最も重要な変容は、意味パースペクティブの変容である」としています。つまり、これまでの経験で得た認識や、蓄えた知識を再構成して、自分にとって意味のある新しい知識につくりかえていくことで、課題解決できる自分に変容することになると説明しています。

これを私なりにとても乱暴に解釈すると、課題解決できる自分に変容した時には、例えば次のようなセリフが（場合によっては心の中で）出るのではないかと思います。

「得た知識は、私が知っていたものとは違った。納得できないけれど、それでうまくいくなると、とりあえず試したらうまくいったので、自分なりのやり方で続けている。」

「こっちから見るとこう見えるのか、なるほど。これからは別の方向からも見てみるか。」

「新しいこの知識は、私が前から知っていて実践していることに似ている。今のやり方で良かったが、少し足りなかった部分を足してさらに自信を持ってやっていこう。」

最後のセリフのように、行動の転換はなくても、より自信を持って行うようになることも変容と言って良いのだと思います。

[参加型学習を支援する難しさ～おとなの学習者の特徴から～]

おとなの学習者の特徴と、特徴に応じた支援の配慮について、ノールズをはじめとした成人教育の研究者が挙げていますが、それらを基に私の経験も踏まえて（表1）にまとめました。中でも、おとなの学習者と経験、プライドと不安の混在が大きなポイントです。

私が公務員の仕事を辞め、大学院で成人教育の理論を学び直し、その後学習支援者としての道を歩み始めた頃、学習支援に未熟であった私が参加型の学習方法を用いた際に、怒りだす学習者に何度か出会ったことがあります。

「結局、この後のやり方は自分で考えろということだろうが、出来ないから困っているんだ、どうすればいいか教えてくれ。でなきゃ、あんたは何のために来たんだ。」

「こんなやり方はおかしい。やらせておいて完成しないで良いなんてことはあり得ない。そもそもこんなテーマで話し合いをさせることがおかしい。」

前者は、自分の価値観を確認し今後に生かすことを目指した活動を終えた時の発言で、後者はグループで共同作業をし、完成しなくてもプロセスにおける課題への向き合い方、メンバーとの関わり方をふり返りながら問題点を見つけるという活動をしていた際の発言です。後者はさらに、自分のグループだけが完成せず他のグループメンバーから「駄目だと思われる」ことへの不安と怒りを繰り返し口にしていました。

表1 成人の学習者の特徴と特徴に配慮した学習支援の留意点

特 徴	学習支援の留意点
自己決定的、自己中心的 (自分で決めたい)	学習者自身が決める場面を作る。 ただし、始めからすべて任されると戸惑う。
経験が重要 (おとなは経験そのもの)	学習者の経験を否定しない。 学習者の経験を学習資源にし、経験と照らし合わせて分かり直す、気づき直すことを支援する。 体験的な学習方法を取り入れる。
即効的な学習を求める (すぐに役立てたい)	この学びを何に役立てたいか、何に役立ちそうかと確認する場面を作る。
価値観の枠組みや行動パターンは強固	そう簡単に人は変わらない。そして変える、変わる、の判断は学習者自身なので、学んだから行動を変えなければならない、と押し付けない。
プライドと、自分に対する過小評価・不安が混在	プライドを傷つけない。 学習者同士で不安を共有できる場面を作る。
多様	経験も価値観もみんな違うのが当たり前であることを改めて確認できる機会をつくる。 学習場面に参加する動機や準備態勢が様々であることに配慮する。 どのような学習活動が、学習者にとって喜びをもたらすのかを注意して観察する。

秦野 2013 マルカム・ノールズのアンドラゴジー論他、成人教育研究理論を基に作成

このような場面に出会うと、「なぜ、おじさんは怒るのだろう」と始めは戸惑ったのですが、色々と考え、やり方を変えるうちにわかったことは、学習者の持つ「講師とは新たな知識や汎用的な型を教える役割を果たすべきだ」という講師像とは違う学習支援者や、自分がこれまでに使ってきたものと違う学習方法を指示されることが、その人にとっては経験の否定になること、活動の中でのある種の気づきは、それまでの自分を否定されたと受け止められる場合があるのだということでした。

おとなの学習者の経験を否定してはいけないと認識し、その点に十分配慮していたつもりでしたが、実は学習の進め方と支援者の有り様そのものが経験の否定であり、「おじさんの怒り」は、参加型学習に馴染みのないおとなの学習者が時折示す当たり前の反応で、そこに配慮が足りなかった学習支援者である私の問題だったのです。

私の好きな成人教育の研究者であるパトリシア・クラントンが、学習プロセスに学習者自身が関わる学び方を「自己決定型学習」とし、そこでの学習者の反応を段階で整理しているので、表

にまとめてみました。(表2)

ふりかえると、私自身も学び直しの大学院生時代、似たようなプロセスをたどっていました。

ただし、全員がこの段階すべてをたどるのでなく、①からひとつとびに⑥に移る人や①で拒否したままの人も出るかもしれません。数回の講座だと、④の段階で終わり、職員も学習支援者もがっかりし失敗感しか残らないかもしれません。ですから、学習者が課題解決のために変容することを到達目標にしている講座は、参加型の学習方法を取り入れるだけではなく、ある程度の回数や性急に結果を求めないことが必要です。

表2 自己決定型学習における学習者のプロセス

学習者のプロセス		学習者の反応例
①	好奇心の段階	期待している事柄について意見を述べる。(場合によっては拒否して退出する)
②	混乱、不安を示す。	教育者のもつ専門的な知識・技術を分け与えて欲しいと要求する。騙されていると感じたり自分の思考の枠組みを押し通す。
③	許容範囲を見極める段階	休む、講師に専門家としての役割を果たさせようとする、もっとしっかりした講座の枠組みがほしいという。再度の説明を要求する。
④	引きこもりの段階	ディスカッションやグループ活動に加わらない、討議中に突然攻撃的な意見を言い出す、休憩時間にも他の人と交流しない
⑤	探求とふり返りの段階	自分が見つけた新聞記事を持ってくる、新しい考え方を自分の職場や活動に応用し、これを講師や仲間と共有したがる
⑥	ほかのひとに関心が向く段階	お互いの資料を交換したり、講座後に学習者同士で食事に行く、指導より話し合いに時間を使いたがる。
⑦	新たな興味と熱意の段階	自分の関心分野を選択し、本を読んだり実践を始める。自分の選択した方法やテーマの適切さを主張する。学習者はお互いに活動し、学習支援者に指導よりも助言を求める。
⑧	新たな方向付けの段階	学習経験の中での出来事をまとめる。「いまなら、先生が初めになぜ・・・したかわかりますよ。」と支援者に言う。他の学習もこの方法で行われるべきだという学習観を述べる
⑨	精神的なバランスの段階	教える立場にある人は自分が教える際にも自己決定型の技術を取り入れる。それ以外でもひととの関わり方、子どもや伴侶とのかかわりかたを変えるなど、態度の変化につながる。
⑩	提唱の段階	別の学習活動でもこうした方法を取り入れるように提案したり、自分でワークショップを開いたり教材作成をする。

秦野 2013 「おとなの学びを拓く」 クラントン著 入江直子 豊田千代子 三輪建二訳：鳳書房 2002)

pp.152-156 を基に表を作成

そして、最初の段階のとまどいや不安を少しでも減らすために「知識を伝授する講義型の学習ではないこと」「新しい学習方法で違和感を持つのは当然であること」を丁寧に説明することから学習を始めることが重要なのだと思います。

[おとなは多様、学習機会に参加する動機もまたしかり]

私が学習支援者として出逢った学習者や、種々の調査データからおとなの学習者の学習機会への参加動機をパターンに分けると次のようになります。例に挙げている「」は私が聞いた学習者の言葉です。

- ①目標達成のため…学習は自分の目的を達成する（例：資格を得る、料理がうまくなる、新たな技法を身につける等）ためのもの
- ②目標へのステップづくり…学習成果を活かす方法や場所、手がかりを探すために学習の場に参加する。①と違い、どの知識や技術を身に付けて良いか明確になっていない。
- ③人と関わりたい…内容そのものより、近い関心を持つ友だちができることへの期待
- ④知識を増やしたい…どんなテーマの講座にも参加して、知識が増えていくことが喜び
- ⑤時間が余っているから…（例：「他にやることもないし、友達に誘われてなんとなく」）
- ⑥気晴らしをしたい…介護・育児等、家庭の状況からひととき離れる場所として学習の場を選ぶ。（例：『勉強しに行く』のは、家を空ける口実にしやすいのです。）」
- ⑦ある種の義務感…（例：「勉強していないとどんどん世の中から取り残されそうで。」「毎日ぼうっと過ごしていると呆けるよ、と家人に言われてしかたなく。」）

実際には7つがきっちりと分かれているわけではなく交じり合っています。参加動機のアンケートに「時間が余っている」「気晴らししたいから」と書くことをためらい、「テーマに関心がある」という項目に○をつける学習者もいますし、⑤⑥⑦は調査の余暇の活用という項目の中に隠れているかもしれません。

参加型で学習を進める際には講義だけの場合よりも、こうした学習者の多様性や参加動機が多様性に配慮する必要が大きくなります。同じ講座への参加者でも、体系的な講義を望み参加型の学習方法を歓迎しない人もいれば意見交換が楽しみな人もいる、更には日常を離れ学習の場に来ることで元気を取り戻すという変容もあるのであります。

こうしてみると、課題解決に取り組むことを到達目標に示したプログラムであっても、参加した学習者全てが主催者や学習支援者が願う変容につながるとは限らないのは当然です。学習してどう変わるかを決めるのは学習する人自身ですから、どのような学習方法を取り入れるにせよ、学習者への過度な期待や重圧は禁物のようです。

[それでも参加型学習にこだわるわけ]

私が参加型学習にこだわる理由にはふたつの「もったいない」という思いがあります。まずは、記憶に残らないのはもったいない、ということ。

ある長期間の講座のプログラムに、数回の講義内容をふりかえる回が設けられていた時の事を例に挙げます。講義で印象に残ったことを互いに出し合ったのですが「いいお話しだと思ったはずなのに、話の中身を覚えていない。」という発言のなんと多い事か。ノートをめくり、他の人の記憶を聞きながらも「そんな話し、出ていた？さっぱり記憶にない。」と、当の講師には聞かせられないようなセリフが飛び交います。

私自身の大学の授業でも、前後期の科目で夏休み明けに学生にいくつか質問すると、丁寧に説明したことを忘れていくことが多いのです。前期末のテストで高得点を取った学生でさえそうで、他の講師と「夏休みで記憶が綺麗にリセットされてがっかりしますね。」と言いつつあはれそうです。

主催者が思いを込めて企画し、学習者と学習支援者が時間とエネルギーを使って行った学習機会なのに、少し時間が経つときれいさっぱり忘却、ではあまりにもったいない。

ふたつめは、せっかく学習者が持っている力や経験、知識、技術を活かさないもったいない、ということです。

短時間のみ関わる私のような外部の学習支援者にできることは限られています。しかし、もとも豊富な知識やアイデア、技術、人と関わる力を持っているおとなですから、少し工夫をすることで、私の力が足りない部分を学習者が相互に補います。

例えば、学習者同士で新しい学習への不安やとまどいを共有する活動や、声をかけ合いやすくなるような活動を学習の始めに取り入れ、お互いの「こんなことができる」「こんなことが好き」を知り合うと、共通事項が見つかったりお互いに興味が湧いたりして仲良くなります。仲良くなると講座の時間外でも行動や気持ちを共有したくなるのでしょ。それぞれの知識や様々な能力、技術を使ってどんどん何かを始めます。なんとなく参加したと言っていた人が、もう少しみんなと関わっていたいという気持ちから講座後のグループに参加し、いつのまにか中心的に活動するようになったこともありました。

子育て中の母親の講座でも、共同作業をし、共感しあう活動の中で、各自が自分にできる様々なことを思い出し、お互いが相手を笑顔にする存在であると、自己有用感を共有する様子を見ることが出来ます。終了後のひとこと感想の中にそれらを示す言葉がたくさん書かれているのを読むと、講義だけで、相互エンパワメントの機会を作らないなんてもったいない、という思いが強まります。

学習支援者は、話し合いの手法や、小さな葛藤を起こしてともに乗り越える学習のしくみを準備する、あとは、学習者自身が互いに力を発揮し、ゆたかな学びが広がっていく…変容を促すのは学習支援者だけの役割ではないこと、学習支援者の力よりも、学習者同士が相互に影響しあう力の方が大きいことに気づいたこと、それが、私が参加型学習にこだわっている一番の理由なのかもしれません。

さて、参加型学習をやりたいけれど、プログラムを丸ごと変えるのは心配だと思う方も多いのではないのでしょうか。参加型の手法を取り入れただけでは参加型学習とは呼ばないという意見もありますが、私はプログラムの中に一部参加型の学習方法を取り入れるだけでも、より良く変わっていくプロセスに、学習者同士が関わりあい、力を発揮するチャンスにつながると思います。

前述の、講義を聞いて自分の印象に残ったことをその理由と共に参加者同士で話し合う回を設けた例では、講師が話したことを自分がどう受け止めたかを人に話すことで、講師の話しがその人自身の表現に変わっていました。得た知識に新たな意味づけをしたことの表れでしょう。何回かの講義をまとめてふりかえるよりも、毎回の講義に取り入れることで「さっぱり憶えていない。」ということは減りそうです。

大学の授業でも参加型の方法を取り入れ、学生が自分で考えたあとに説明するように工夫をした内容については、学生が自分起点で理論を捉え、時間が経っても憶えています。

講座全体を参加型学習にしなくても、「何を学んだのか」「それをどう受け止めたか」「自分のこれからどう影響を与えるのか」を各自が確認する機会（ふりかえり）をプログラムに取り入れ、出来ればそれを学習者同士で共有する時間をつくることから始めても良いのではないのでしょうか。やってみるとたくさん発見があって、もう少しやりたいと思うようになるかもしれません。

社会教育、特に公民館は、学ぶことで地域のみなさんが元気になることを応援する素敵な役割があります。参加型学習はその役割を果たすための心強い味方だと思います。おとなの学習を支援する難しさと配慮の必要を抱えつつも、ふたつの「もったいない」を道連れに、これからも私は参加型学習にこだわっていこうと思います。

参考文献

「おとなの学びと変容」：ジャック・メジロー著 金澤睦、三輪建二監訳 鳳書房（2012）

「成人教育の現代的実践ーペダゴジーからアンドラゴジーへー」：マルカム・ノールズ著 堀薫夫、三輪建二監訳 鳳書房（2002）

「おとなの学びを拓く」：パトリシア・クラントン著 入江直子、豊田千代子、三輪建二訳 鳳書房（2002）

「成人教育の意味」：エデュアード・リンデマン著 堀薫夫訳 学文社（1996）

「成人教育は社会を変える」：E.ハミルトン著 田中雅文、笹井宏益、廣瀬隆人訳 玉川大学出版部（2003）

「21世紀の健康戦略」島内憲夫訳 WHO オタワ憲章（1986）

「社会教育の方法」 文部省 学陽書房（1954）