

学位論文

題目 外国語教育における「学習者の自律」その誕生と変遷
—1970年から1979年のCRAPELの論集における自律の言説をもとに—

指導教員 西山 教行 教授

平成31年1月11日

京都大学大学院人間・環境学研究科

修士課程 共生人間学専攻

関 デルフィン 笑子

論文内容の要旨

共生人間学 専攻 氏名 関 デルフィン 笑子

本稿は、外国語教育における「学習者の自律」の概念が、フランス、特にナンシーという地方都市の社会経済的文脈からどのように形成されていったのかを論じるものである。

この概念は、外国語教育学研究者のHenri Holecが1979年に初めて欧州評議会で発表したものであるが、その形成過程と社会的文脈はまだ論じられていない。

そこで本稿は、ナンシーの社会経済的文脈を解明し、1950年代から1960年代にかけてナンシーで行われた先駆的な成人教育を考察した。その結果、ナンシーでの教育改革にはBertrand Schwartz が深く関わっており、成人教育の対象者をめぐる議論が既に行われていたことが判明した。

これをうけて、本稿はナンシー大学附属研究センターCRAPELの研究者がその論集*Mélanges Pédagogiques*に公開した論文を取り上げる。彼らは、従来の講義型授業に代表される「教育」という概念に疑問を持ち、外国語教育という文脈で「学習」という用語を使用し、講義型教育とは異なる立場を表明した。実際のところ、1970年から1973年まで、CRAPELの研究者たちは成人やLL教室などのテーマを取り上げ、「自律」や「学習」に関する考察を深めていった。その後、CRAPELでは、さまざまな実験を経て、Holec (1979)が「学習者」という用語を使用するにいたり、CRAPELでは従来の教育を刷新する視点を提示するに至った。

目次

序.....	6
第1章 研究背景.....	7
1.1. 問題意識.....	7
1.2. 先行研究.....	8
1.3. 研究目的.....	8
1.4. 研究対象.....	8
1.5. 研究方法.....	8
1.6. Holec(1979)の概要.....	10
1.7. まとめ.....	15
第2章 ナンシーにおける教育改革：ナンシー国立高等鉱業学校からCUCESへ（1954—1969）.....	16
2.1. 戦後のフランスとナンシーの経済状況の概要.....	16
2.2. ナンシー国立高等鉱業学校の概要.....	17
2.3. CUCESの概要.....	18
2.4. 改革の中心的存在Schwartzの人物像と略歴.....	18
2.5. Schwartzのナンシー国立高等鉱業学校における教育改革.....	21
2.6. CUCESにおけるSchwartzの改革とINFAの設立.....	22
2.7. CUCESの活動.....	23
2.8. 養成講座を受ける成人を表現する用語.....	25
2.9. まとめ.....	27
第3章 CRAPELにおける「自律」の誕生（1970–1973）：「教育」から「学習」へ.....	28
3.1. CRAPELの歴史とChâlonの業績.....	28
3.1.1. CRAPELの歴史.....	28
3.1.2. Châlonの業績.....	30

3.2.	Châlon (1970)におけるCRAPELの理念と成人教育が教育全体にもたらす複数の変化.....	31
3.2.1.	Châlon (1970)における「自律」の言説とその考察.....	31
3.2.2.	Châlon (1970)の概要とその考察.....	32
3.3.	Bouillon (1970)におけるライティング活動の「自律」、その複数の対象と意味の揺れ.....	34
3.3.1.	Bouillon (1970)における「自律」の言説とその考察.....	34
3.3.2.	Bouillon (1970)の概要とその考察.....	38
3.4.	Holec (1971a)とHolec(1971b)におけるLL教室の使用法に対する批判.....	39
3.4.1.	Holec (1971a)の概要とその考察.....	40
3.4.2.	Holec (1971b)の概要とその考察.....	41
3.5.	Holec & Kuhn (1971)に見られるLL教室が可能にする本来の学習の個別化.....	42
3.5.1.	Holec & Kuhn (1971)における「自律」の言説とその考察.....	42
3.5.2.	Holec & Kuhn (1971)の概要とその考察.....	44
3.6.	Bouillon (1971)における学習の個別化を最大限に引き出すLL教室の新しい使用法...44	
3.6.1.	Bouillon (1971)における「自律」の言説とその考察.....	45
3.6.2.	Bouillon (1971)の概要とその考察.....	48
3.7.	Cembalo & Holec (1973)における社会人に対する言語教育に必要な視点の変化.....	51
3.7.1.	Cembalo & Holec (1973)における「自律」の言説とその考察.....	52
3.7.2.	Cembalo & Holec (1973)の概要とその考察.....	53
3.8.	まとめ.....	54
第4章	CRAPELにおける「自律」の実践期間（1974－1978）：「学習」から「学習者」へ.....	57
4.1.	Cemalo & Gremmo (1974) Harding & Legras (1974)における「自律」の学習法：社会人と学生への実践.....	57
4.1.1.	Cembalo & Gremmo (1974)の概要とその考察.....	56
4.1.2.	Harding & Legras (1974)の概要とその考察.....	58

4.2. Abe, Henner-Stanchina & Smith (1975)、Henner-Stanchina (1976)における 学習者が自身の学習に責任を持つことを目標とする「自律」	59
4.2.1. Abe, Henner-Stanchina & Smith (1975)の概要とその考察.....	59
4.2.2. Henner-Stanchina (1976)の概要とその考察.....	59
4.3. Henner-Stanchina & Holec (1977)における自律学習の評価の重要性.....	63
4.4. Abe, Henner-Stanchina & Regent (1978)における「自律学習」の教材例.....	65
4.5. まとめ.....	66
 第5章 結論と今後の課題.....	67
 謝辞.....	69
参考文献.....	70
参考サイト.....	72
ビデオ.....	72

序論

教育は教師、学習者、教科内容の三つの要素から成立している。講義型授業では、多くの場合、教師が教室活動に関するすべてを決定し、学習者はそれに従っている。しかし、教師を中心とした教育システムは教育の唯一のあり方ではなく、上記の三要素の関係を再考することも可能である。外国語教育において従来の教育関係を問いただす試みの一つがフランス北東部のナンシーに位置するナンシー大学附属研究センターCentre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues、[外国語教授法実践研究センター、以下CRAPEL] で生まれた。この研究所は、ナンシー大学における第二言語としての英語教育を改革するために1969年にYves Châlonが設立したもので、Châlonの死後、Holecが引継ぎ、1972年から1999年まで所長を務めた。

本稿は、Holec (1979)が欧州評議会に提出した、学習者中心の教育システムの形成過程を考察の対象とする。すなわちこの学習システムの中心概念となる「学習者の自律」がどのような過程を経て、Holec (1979)の提示する定義に至ったのかを分析する。

第一章は、問題意識や研究方法を示す。

第二章では、第二次世界大戦後のフランス経済を立て直すために、主に1954年から1969年の間にナンシーで行われた教育改革を検証する。成人を対象に実施された実験的教育を検討し、これが従来とは異なる教育を目標としていたことを論じる。

第三章では、1970年から1973年を対象とし、CRAPELの研究者が成人向けの外国語教育を実施し、その中で、伝統的な「教育」の立場とは反対の角度から「学習」を形成していった過程を検証する。

第四章は1974年から1978年までを扱い、CRAPELの研究者が「学習」という用語をもとに「学習者」という概念を創出し、外国語学習における「学習者の自律」という概念を形成していった過程を分析する。

第五章では、結論と今後の課題を提示する。

本稿は、論文の統一性を重視するために第三章と第四章で « apprenant » の日本語訳語である「学習者」を使用するが、この用語はまだ1970年代初期にはCRAPELでも使用されていなかったことを注記する。

第1章 研究背景

1.1. 問題意識

講義型授業では、教師が教育活動のすべてを決定し、学習者はそれに従っている。1960年代になるとヨーロッパやアメリカでは、「自律」という概念が議論されるようになり、教師とその知識を中心とする教育活動に疑問が持たれ、教えられる側に焦点が当てられるようになった (Gremmo & Riley, 1995)。

「自律」の概念は、日本においても注目されるようになった。2005年には、日本自律学習学会 (Japan Association for Self-Access Learning, JASAL)が設立され、2000年以降に自律学習に関して日本国内で刊行された論文は447本のぼっている¹。

さて、Little (2008)によれば、外国語教育に「学習者の自律」という概念が導入されたのはHolecが欧州評議会に提出した1979年の論文にさかのぼる。

Benson (2011)によれば、CRAPELは「学習者の自律」に関する研究において先駆的な研究活動を行っており、CRAPEL創立者のChâlonが外国語教育分野に「自律」を最初に導入したと考えられている。しかし、「学習者の自律」がどのように外国語教育に導入されていったのか、またその背景や過程を明らかにしていない。

欧州評議会に提出されたHolec (1979)は、1960年代の欧米の成人教育の歴史と「学習者の自律」の関係を示唆するものの、成人教育を出発点とした「学習者の自律」がどのような過程を経て形成されたのかを論じるものではない。また、その序論は« adulte » 「成人」という用語を使用しているにもかかわらず、本文では同じ対象に向けて « apprenant » 「学習者」を使っている。本稿は、この用語の使い分けの背景を解明することも目標の一つとする。

¹ Ciniiにおいて「自律学習」を検索した結果、1933年から1994年までは自律学習に関係のある論文は4稿であったのに対し、1994年から現在に至るまで481本を確認した。(2018年6月12日閲覧)

1.2. 先行研究

青木&中田 (2011)は、外国語教育においてHolec (1981)の「学習者の自律」の定義が広く受容されていると指摘している²。また、Benson (2011)は「学習者の自律」の概念の形成にHolecが大きく関わっていると主張するものの、「学習者の自律」を導入した研究者はChâlonであるとも評している。

1.3. 研究目的

本稿は、Holec(1979)の提示する「学習者の自律」がどのような経緯を経てナンシーで生まれ、CRAPELで発展していったのかを検討し、Holecの開発した自律学習とその教育観を解明し、自律学習をめぐる議論に新たな歴史的社会的知見を提供する。

1.4. 研究対象

現代社会において、「学習者の自律」という概念は脚光を浴び、さまざまな教育の場面で使用されるようになり、その一つには外国語教育がある。しかし、そもそもフランスでは「自律」という概念が教育全般で使用されることはなかった。*Dictionnaire historique de la langue française*の1993年版によれば、この用語は18世紀半ばから使用され始めて以降、1815年にカント哲学の影響を受け、19世紀半ばには「自由、独立した」という心理学的な意味を持つようになる。それと同時期にこの用語は近代政治学の分野で「独立」と関連付けられて使用されるようになる。このように、「自律」という用語は哲学の分野では人間の精神を対象にしていたものの、実際には、国や行政機関などの分野で多く使用されており、外国語教育に特化した用語ではなかった。

本稿は外国語教育における「学習者の自律」という概念が誕生した経緯をその社会的文脈にそって検証する。そのために、この概念の形成に大きな影響を与えたCRAPELに焦点を当て、まず当時のナンシーの社会的背景を分析し、続いてCRAPELの論集*Mélanges Pédagogiques*に発表された論文における「自律」の言説を精査し、その形成過程を追う。これらから、学習者の視点から見た教育とは何かを解明したい。

² Holec (1981)はHolec (1979)の再版であり、Holec (1979)の英語訳である。

1.5. 研究方法

本稿は、Châlon、HolecならびにCRAPELの他の研究者たちがCRAPELの論集に発表した、1970年から2017年までの347本の論文から、1970年から1978年の間に公開された論文79本に限定して分析を行い³、そこから「学習者の自律」に直接に関連する14本の論文を対象とし、「自律」の定義を分類し、通時的に検討する。対象となる論文は以下の通りである。

- 1) Châlon (1970) « Pour une pédagogie sauvage », *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL.
- 2) Bouillon (1970) « L'entraînement à l'expression écrite : compte-rendu d'une expérience », *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL.
- 3) Bouillon (1971) « Du laboratoire de langues à la bibliothèque sonore : l'individualisation de l'apprentissage en langues vivantes », *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL.
- 4) Holec (1971a) « Laboratoire et efficacité », *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL.
- 5) Holec (1971b) « Les moyens audio-visuels et la stratégie pédagogique », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL.
- 6) Holec & Kuhn (1971) « Des laboratoires de langues, pourquoi faire ? », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL.
- 7) Cembalo & Holec (1973) « Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie », *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL.
- 8) Cembalo & Gremmo (1974) « Autonomie de l'apprentissage : réalités et perspectives », *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL.
- 9) Harding & Legras (1974) « La bibliothèque sonore et ses implications pédagogiques », *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL.
- 10) Abe, Henner-Stanchina & Smith (1975) "New approaches to autonomy:two experiments in self-directed learning", *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL.

³ 1978年までを分析の対象としたのは、本項では、Holec (1979)以前の形成過程を対象とするためである。

- 11) Henner-Stanchina (1976) “Two years of autonomy:practise and outlook”, *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL.
- 12) Henner-Stanchina & Holec(1977) “Evaluation in an autonomous learning scheme”, *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL.
- 14) Abe, Henner-Stanchina & Regent (1978) « Apprentissage de l’expression orale en autonomie : implications de l’approche fonctionnelle », *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL.

1.6. Holec(1979)の概要

Holec(1979)は「学習者の自律」の理論の頂点に位置する論文で、学習者中心主義の到達点の一つとみなすことができる。またこの論文を欧州評議会に提出したことは、Holecがフランスのみならず、ヨーロッパにおいても「自律」の第一人者として認められていたことを意味する。

本節では、外国語教育に「学習者の自律」を「自分の学習に責任を負う能力」という意味で導入したHolec(1979)の概要を紹介する。Holec(1979)によれば、学習者の能力は学習者をサポートする教師と教育システムによって育成される。

Holec (1979)は、「学習者の自律」の概念を構築する要因は、1960年代末から活発化したクオリティ・オブ・ライフ運動が成人教育を発展させたことにあると主張する。「自律」は、フランスにおける成人教育と深い関わりがある。「成人教育の革新的提案は（中略）個人に自由を与えることを重視し、個人が生きている社会生活の全般に対してより責任が取れるように能力を向上させることを重視している。」 « Les propositions novatrices de politique d’éducation des adultes (….)insistent sur la nécessité de développer la liberté de l’individu en développant les capacités qui lui permettront d’agir avec plus de responsabilité dans la conduite des affaires de la société dans laquelle il vit » (Holec, 1979 : 1)。そして、「この方針は、成人教育の構造自体の劇的変化を必要とし、特にその構造における『教えられる人』の立場と役割の再定義を必要とする。このようにして『自律』という概念が誕生し、展開していったのである。」 « Une telle orientation ne pouvait se concevoir sans un bouleversement de la structure de l’éducation des adultes et, en particulier, sans une redéfinition de la place et du rôle de l’éduqué dans cette structure. C’est ainsi qu’est

né, et que s'est développé, le concept d' « autonomie » (Holec, 1979 :2)。Holecによれば、すべての個人が社会生活において責任のある個人になるためには、成人教育における学習者の立場を再考する必要がある。そして、それにはすべての成人が学習者となる機会を持てる社会を実現すべきという一つの条件が暗示されている。それによって、社会における成人教育の立場が確立され、生活の質の向上が図れるというのである。

Holec (1979)は序論で、このような歴史的経緯と哲学的視点を提示し、続いて「自律」の意味を詳細に展開するが、それにあたりSchwartzを直接に引用していることからこの概念の形成にはSchwartzが関与していたことがわかる。しかし、Schwartzがどのような形でHolecに影響を与えたのか、これまでその詳細は明らかにされていない。

さて、「自分の学習の責任を負う」とは学習過程の条件を決定することであり、その過程は五つに区分される。この発想は2本の論文から着想を得たものであり、その一つは成人教育に関する論文「Organisation, contenu et méthodes de l'éducation des Adultes」（「成人教育の構造、内容と方法論」）である。

五段階の学習過程とは、

- 1) 学習者が自分の必要に応じた目標を設定し、
- 2) 学習内容を決め、
- 3) 自分の予定している目標と自分に合った学習ストラテジーを選択し、
- 4) 学習をコントロールし、
- 5) 最後に自己評価を行うことである。

ここでHolecは、一般的に自律学習と思われている他の教育法と自律学習の相違点を指摘し、通信教育やプログラム化された授業などをあげ、これらの教育において学習者は学習時間と場所のみを決定できると言及している。他の四つの学習過程に関する要素は既に決定されており、学習者に自由はない。さらに、これら「自律学習」に該当しない他の教授法は、学習者の特徴を考慮に入れる「個別化」という共通点を持つものの、実際の五段階に区分された学習過程の決定権はすべて教員側にあり、学習者にはない。「学習の個別化」と「自律学習」は学習者の特徴を考慮し、教育内容を構成しているにせよ決定的に異なるのである。通信教育においても学習者の立場は従来の講義型授業と

同じであるとHolecは指摘する。そのため、学習課程における教師の存在の有無は、その教育が「自律学習」であるか否かを決定するものではない。

さて、Holec (1979)のテーマである「学習者の自律」を可能にするには、まず、学習者が学習過程における要素を決定し、自律性を獲得していくことが必要である。同時にそれをサポートする学習システムが存在しなければならない。そこで以下では、従来の講義型授業と自律学習との違いを学習過程における学習者の役割に焦点を当てながら考察する。

講義型授業においては教育機関と教師が「学習目標の設定」を行い、学習者にはネイティブ・スピーカーを基準とした知識が教えられる。他方、「自律学習」では学習者が自ら学習目標を設定することから、個人的要素を考慮に入れることが可能になる。どのようなコミュニケーションの場面を想定するのか、またその場面でどのように対応するのか（対話者への態度、学習者が相手に与えたいイメージなど）によって学習目標は変化する。

講義型授業は学習者全員に共通で唯一の学習目標を設定するが、自律学習では学習者が言語ニーズや個人のモチベーションを考慮に入れて学習目標を自ら設定する。また、従来の講義型教育であれば、ひとたび学習目標を設定してしまうと、それは最後まで変更が困難であるのに対し、自律学習であれば、学習者が新しいニーズに応じて、途中でその目標を変更することができる。

学習過程の第二段階、すなわち学習内容の選択について、講義型授業では教師がこれを決め、学習内容は語彙と文法、発音をもとに構成されている。そして、学習内容の進度は文法の難易度などが定めている。また、標準語や丁寧語といったどのような場面にでも使用可能な言語が、学習者のニーズと関係なく選ばれている。一方、四技能の養成は個別ではなく同時に行われる。自律学習の場合、学習者は自分が定めた学習目標に沿って、特定のコミュニケーション場面を達成するため、必要な言語的要素と非言語的要素を学ぶことができる。言語活動を通して、コミュニケーションを図ることが目的なのであるため、コミュニケーションの内容が優先的に選ばれる。学習者はその内容に沿った語彙や文法を選択し、学習内容を設定し、コミュニケーション場面で対話者との関係やその発話内容、そして、使用する言語技能を決定しなければならない。このように分析すると、自律学習では、学習者が定めた学習目標に沿った知識とそれ以外の知識を区分することができる。

学習過程の第三段階にあたる「学習ストラテジーの選択」において、講義型教育は多様な学習ストラテジーを想定し、またさまざまな理由からストラテジーを選択するが、自律学習の場合、学習者が

自分自身で学習戦略を選び、それを学びながら学習を進める。学習者は自分で目標に応じて学習の進歩を評価することができるため、戦略の効果を判断することができる。また、学習者は戦略が外的、内的状況に対応しているかを判断する必要がある。特に社会人にとっての外的状況には時間的、空間的、および機材の条件があり、内的状況には自分の性格の傾向などがある。

学習過程の第四段階にあたる「学習のコントロール」において、講義型授業は、時間や空間に関わる要素をすべて規定している。しかし、社会人が対象の場合、人々の時間や空間は制約されている。このため、学習リズムや習得リズムは多種多様であり、これらを考慮に入れると、学習の個別化は当然である。しかし、通常の通信教育などで行なわれている個別化では、学習期間が定まっており、習得の速度が異なるにも関わらず、テストは同じ日程で実施されるため個別化は完全には行われない。一方、自律学習の場合、学習者は学習の場所や時間も自分で設定できることから、習得リズムを考慮した学習リズムにもとづき学ぶことができる。

最後の学習段階、すなわち習得内容の評価について、Holecは「試験」(certification)を検討する。試験は学習過程に対する外的評価として位置付けられ、かつ社会的文脈のルールに則しているため、学習者は試験という評価に自らの評価基準を組み入れることはできない。外的評価とは、すべての学習者に同じ標準を与えることを意味する。その一方で、自律学習は内的評価を基準とすることから、自分の定めた目標と実際の習得状況の一致を確認することができるため、自己評価が次の学習を調整することになる。自己評価は学習目標の設定と密接に関わり、その評価基準は学習者によって異なる。ある学習者にとっての評価項目は文法上の正確さや新しい語彙の獲得であるかもしれないが、別の学習者にとっては、対話者が自分の発話をどの程度聞き取ってくれるかが評価項目になり得る。これらの項目は変更ができるため、新たに評価基準を定め直すことも可能である。

学習者は習得の成否を判断することもできる。習得した言語スキルとコミュニケーション・スキルの評価と並行して、自律学習の場合、学習戦略が外的制約、内的制約に適応しているかをも確認することができる。

自律学習をより円滑に行うために必要な予備知識は二つある。まず、それまでの外国語教育に関する学習者の先入観や先験的判断を解明し、外国語教育のイメージを払拭する必要がある。次に学習の

分析に必要なメタ言語知識や語彙を徐々に身につけることが必要である。これらを実行するために、学習者の役割と同時に教師や教育機関の役割も再検討しなければならない。

自律学習の場合、教師はその役割に変化のない部分もあるが、それと同時に学習過程の五段階それぞれをサポートする必要もある。学習目標の設定にあたってはニーズを分析し、そこからコミュニケーション場面を想定し、学習目標を設定するための補助をしなければならない。内容の決定にあたっては、学習の基盤となる資料集めと、そこから言語要素とコミュニケーション要素を取り出し分析し、それらの要素を学習内容として使用できるようサポートする必要がある。また、学習ストラテジーの決定には、目標を達成するうえでの学習項目の選択を補助することが重要である。学習のコントロールに対する援助には、実際に到達できるような学習内容を設定する支援が欠かせない。評価においては、教師には学習者の目標設定に則って評価基準の決定に助言することが求められる。そして、実際のネイティブとの対話や、実際のアウトプットが学習者の目標に沿っているか、などの分析をサポートすることが教師には求められている。このように、教師の業務は、講義型教育における業務より明らかに多様化する。

Holec (1979)は伝統的な講義型授業と自律学習を比較し、いかに自律学習が学習者中心主義を極限まで突き詰めたのかを提示した。なお、この自律学習には、学習をサポートするシステムと教師とCRAPELの考案した特定の資料を取り扱うリソースセンターが大きく関係している。しかし、CRAPELの考案した具体的な教材は本稿で扱うCRAPELの論文に示されていない。そのため、それが具体的にどのようなものであったのかを論じることはできない。しかし、実際の自律学習はCRAPELのEmmanuelle Carette教授より提供されたビデオによりその一端を見ることができる。これは“Counsellor”「カウンセラー」と呼ばれる教師と学習者のセッションを録画したもので、学習者は自分の学習を振り返り語っている。カウンセラーは徹底的に聞き手となり、時にはアドバイスを学習者に与え、講義とは異なる形態をとる。

Holec (1979)における教師の役割は、Harding & Tealby (1981)などの論考においても示されている。Harding & Tealby (1981)によれば、カウンセラー、つまり教師の業務時間の75%は教務処理に費やされる。学習者に役立てられるように新たな学習法を考案したり、自律学習の運営をフィードバックし、また学習者が利用可能なリソースに関する情報を集め、学習内容を作成することがその役割

である。一方で、学習者とのセッションにおいては、学習者の相談に応じ、心理的サポートをすることが教師の業務の一部である。

Holec (1979)は外国語学習における学習者の自律は教育全般における学習者の自律と連動しており、結果として社会生活における自律をも包括していることを指摘している。そのため、学習者の自律、すなわち学習者が自分の学習の責任をまっとうする能力は社会の最重要課題と主張する。また自律学習という学習システムは、各学習者の自由に委ねられるべきであり、強制されるべきことではないことも強調している。

1.7. まとめ

第一章では、問題意識を提示し、先行研究を検討した。その結果、外国語教育における「学習者の自律」の概念は、フランスのナンシーという地方都市に位置する研究センターCRAPELで生まれたものであり、その後、Holec (1979)によって理論が確立されたことを明らかにした。Holec (1979)は学習者中心主義を極めた論文である。しかし、CRAPELからHolec (1979)までのこの概念の形成過程は解明されていない。そこでCRAPELの論集に刊行された「自律」をめぐる論文を検討することにより、それを明らかにすることを本稿は目指すこととする。

第二章では、Holec(1979)が論じる学習者中心主義がどのような過程を経て形成されたのか、その起源を解明する。

第2章 ナンシーにおける教育改革：ナンシー国立高等鉱業学校からCUCESへ（1954–1969）

この章では、まずナンシーの位置するロレーヌ地方の1960年代の社会経済的状況を概観する。続いてHolec(1979)が言及しているように、CRAPELにおける「学習者の自律」の概念の形成に、Schwartzという人物が関係していることから、Schwartzの業績を取り上げ、Schwartzが創出した養成講座の「履修者」像をLaot (1998)にもとづき検討する。

2.1. 戦後のフランス、およびナンシーの社会経済的状況の概観

Laot(1998)によれば、1950年代のフランスにおける技術者の数は1919年の頃と変わらず、第二次世界大戦後のフランスを再建し、その威信を回復するには十分ではなかった。この状況を改善するために、米国出資の「マーシャル・プラン」と呼ばれる西ヨーロッパ復興計画を活用し、戦後、約4000人のフランスの企業経営者や知識人が米国を計450回にわたり視察した。

Tanguy(1999)によれば、最初のフランス人視察団は米国から生産量増大の必要性を学び、それを可能にするための社員同士の関係改善や、企業と大学の連携の必要性、また資本主義市場の促進といった視点を導入する。その際、TWI(Training within industry)という管理職の養成手法を取り入れ、100以上のフランス企業はこれを導入する (Tanguy, 1999)。TWIとは、米国やカナダで1917年に開発され、1941年に米国政府がその開発に携わるようになったもので、フランスにおいて戦後から1950年代半ばまで奨励された戦略であった。これは、戦地へ赴いた技術者の補充となるための労働者を短期間に育成することと、人材育成ができる労働者の養成を目的とするものだった。

この養成法は、現場で業務工程の効率性をいかに上げるかを社員が議論することに重点を置いている。Laot(1998)によれば、フランスにおいて、TWIは管理職の再教育のために導入された。まず、社員教育においては指示や情報伝達の円滑化が重視され、次いで管理職と部下との人的関係の問題を解決し、生産性向上の方法の改良や教育内容の作成、また経営問題の解決や企業内のミーティングをサポートすることを目標とした。

フランスの北東部に位置する1950年代のナンシーに焦点を当てると、そこには四つの経済的、社会的特徴が浮かび上がってくる。まず、ナンシーは産業が盛んなロレーヌ地方の中心都市ではあるが、技術の発展が遅れ気味であった。また、1950年代から炭鉱の生産力に陰りが見え始めたことに加えて、新しいエネルギー源との競争や第三世界からの安価な資源の輸入によって経済の衰退が見られた。他方、ナンシーの人口規模は小さいものの、重要な大学都市であり、パリに頼らずとも必要な知的資源をたくわえていた。そして、マーシャル・プランの一環で米国に渡った視察団の中には、ナンシー大学の学長と実業家が含まれており、これもまたナンシーで行われる教育改革のきっかけの一つとなった。ちなみに大学界と産業界の協働は、フランスのリールやグルノーブルで成人教育を実施する複数の組織によって既に開始されており、これはナンシーに限ったことではない。

このようにナンシーには経済を刷新する必要性があり、それと共にナンシーを支える潜在的な力が既に備わっていた。その一つが、École Nationale supérieure des Mines de Nancy [ナンシー国立高等鉱業学校] の存在であった。

2.2. ナンシー国立高等鉱業学校の概要

ナンシー国立高等鉱業学校は1919年に設立され、大学界と産業界の二つの管轄下にあったが、学校経営に関しては国民教育省のみならず鉄鋼産業の代表者にも大きな発言権を与えていた。ナンシー大学の科学系科目を担当する大学教師に学校管理全体を委ね、また技術者に技術管理を任せていたことから、ナンシー国立高等鉱業学校が大学と産業界双方の影響下にあったことがわかる(Laot,1998)。

ここで実施されていた教育は、設立当初から革新的なものと考えられていた。この学校での学習期間は三年間で、実践を重視した教育内容は学生の分析力を向上させることに重点を置き、技術系科目の一部は現場経験のある技術者に委ねられ、実地訓練やインターンシップ、工場訪問などを重視していた。また設立当初から、企業経営者の要望をもとに、米国で既に主流だった工場などでのインターンシップを義務化していた。

フランスの産業界全体が新しい改革に対応する必要性に迫られていたように、ナンシー国立高等鉱業学校もまた変化を迎える。そのため優秀な技術者を増やす観点から、1956年に一学年の定員を

それまでの25名から80名に増員した。これは、技術者としての質的レベルを維持しながらもその増員を意図するものだった。

2.3. CUCESの概要

マーシャル・プランの一環として、米国へ渡った視察団のうちには、ナンシーの産業界と教育界の重要人物がいた。シトロエンで働いた経験を持つナンシー大学学長J. Capelleと、製鉄会社社長A. Grandpierreである。当時、フランスの近代化には産学共同が必要と考えられており、そのため1954年に両者は協力し、ナンシーの企業とフランスの国民教育省から補助金を得てCentre Universitaire de coopération économique et sociale [社会経済連携大学センター以下、CUCES] を設立することとなる。CapelleはCUCESの初代所長となり、以下の三つの方針を決定する。まず、将来の技術者となる学生に対して、伝統的な技術学校の授業が扱ってこなかった実際の人事や社会問題を具体的に教え、技術者や管理職の再教育を支援し、産業界と大学の協働研究をすることである。この最後の方針は早い段階に撤回された。また、労働者の昇進を支援することも強調された。

Tanguy(1999)によれば、CUCESの第二の方針である管理職の再教育は当時のフランスの大企業経営者に共通した発想であり、企業における人間関係の問題解決や、現場をよく知る管理職から他の管理職への再教育の方針も重視されていた。その一方で、TWIの養成法は、CUCES内でも重点的に取り上げられた(Laot,1998)。

CUCESの設立当初、社会的階層の低い労働者の地位向上は実現困難であった。Schwartzはその向上に尽力し、教育改革を果たした。次節ではSchwartzについて考察する。

2.4. 改革の中心的存在Schwartzの人物像と略歴⁴

Schwartzは1919年にパリに生まれ、2016年に97歳でパリで亡くなる。Schwartzの父はパリの著名な外科医であり、二人の兄はそれぞれ数学者であり、グランゼコールの一つで国防省所管の理工系大学のÉcole Polytechnique [エコール・ポリテクニク] の卒業生である。いここには、後にシャ

⁴ この節は notice SCHWARTZ Bertrand par Geneviève Auroi-Jaggi, version mise en ligne le 7 septembre 2016, dernière modification le 1^{er} septembre 2016. <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article174842>, (2018年12月5日閲覧) ならびに <https://www.youtube.com/watch?v=TLewPX54hK4> (2018年12月5日閲覧) で得られた情報をもとに執筆している。

ルル・ドゴール大統領のもとで1959年から1962年までフランスの首相となるミシェル・ドブレがいた(Auroi-Jaggi,2016)。

Schwartzは、1939年にエコール・ポリテクニクに入学し、その後École nationale supérieure des mines de Paris [パリ国立高等鉱業学校]にも学ぶ。しかし、21歳の時に軍隊に志願し、スペインで半年にわたり捕虜となった。その後、1948年にナンシー国立高等鉱業学校に教師として着任するにあたり、Schwartzは自ら望んで鉱山に入り、半年の間、鉱夫と共に仕事をする。この鉱夫との共同生活を通じて、Schwartzは彼らの団結力を実感し、また彼らの仕事に関する知識に触れる。Schwartzは、「社会問題に対する情熱はどこから来たのでしょうか。」とのインタビューに対して以下のように答え、これらの経験が人生観に大きく影響を与えたと振り返っている⁵。

「— 私の人生のほとんどすべては偶然からできあがったことです。ただ、その偶然のみならず、私は二十二歳で戦争に志願し、いえ、二十一歳の時ですね、そしてノルマンディー上陸作戦の時の1940年6月にダンケルクで少尉、そして中尉になった時も、さまざまな事実を見ることになりました。そして、スペインで刑務所に入れられた時も、さまざまな事実を理解せざるを得なくなり、それは、社会問題ともう一つ、人の言うことに耳を傾けることの意味について考えることにつながりました。戦争は明らかに2つのことを私に教えてくれました。一つ目は、もし、私が周りの言うこと、私の部下たち、つまりは兵士たちの言うことに耳を傾けていなければ、とうの昔に私は死んでいたでしょうし、彼らも死んでいたでしょう。彼らこそが私の見えなかった事実を多く教えてくれました。この他にも私は、自分の意志で半年間、鉱夫の仕事を経験しました。鉱夫たちの教えてくれたことは本当に数多くありましたよ！その結果、私は社会問題とその意味について考えさせられることになりました。それはまず他者を尊重することと他者の発言に対して聴く耳を持つことです。私にとって、これはあまりにも当然だったので、これが結果として私の人生の土台となったのです。」

⁵ , Afpa questions à Bertrand Schwartz :la médiation sociale <https://www.youtube.com/watch?v=TLewPX54hK4> (2018年12月5日閲覧)におけるインタビューを書き起こしたものである。

« D'où vient cette passion pour le social ?

- Et presque tout dans ma vie, a été fait du hasard. Bon, en dehors du fait du hasard, il se trouve qu'à vingt-deux ans, je suis parti faire la guerre et que, à vingt-et-un an même, et que quand on est sous-lieutenant, puis lieutenant, à Dunkerque en juin 40, lors du débarquement en Normandie, on est amené à voir beaucoup de choses, et en prison en Espagne, on est amené à comprendre bien des choses et par conséquent à voir ce que ça voulait dire que le social et l'écoute. La guerre m'a incontestablement appris deux choses : la première c'est que si je n'écoutais pas autour de moi, mes soldats, les soldats, et bien il y a longtemps je ne serai plus là et eux non plus. C'est eux qui m'ont montré des tas de choses que je ne voyais pas, qui m'ont appris des tas de choses que je ne voyais pas. J'ai été ouvrier-mineur pendant six mois, volontairement : c'est fou ce que les ouvriers m'ont appris ! Et par conséquent, j'ai compris ce que ça voulait dire que le social, c'est d'abord de respecter et d'écouter les autres, une chose tellement naturelle que c'est devenu ensuite mon fondement de vie. »

このように、Schwartzにとって、人の発言に耳を傾けることは重要であり、これはその後のナンシー国立高等鉱業学校で学生や他の教師の意見をもとに改革を実施したことや、CUCESにおいて受講者のニーズ分析をうけて教育改革を実施したことからもわかる。

1948年に、Schwartzはナンシー国立高等鉱業学校の教師になり、1960年から1966年まで校長を務める。その間に教育改革を行うが、カリキュラムに統計やコンピューター関連科目、レトリック、プレゼンテーションなどを導入し、当時主流だった講義形態の授業とは違い、グループ・ワークやプロジェクト学習、セミナー、反転授業を取り入れた(Auroi-Jaggi,2016)。

1960年にSchwartzはCUCESの所長に任命され、1972年までその職を務めた。Schwartzは地元で社会経済的活動を行っている人々や、ロレーヌ地方の労働組合や企業経営者と協力関係にあり、技術者や管理職の能力向上、ならびに成人教育における一般教育の導入などに貢献した。その他にも企業

へのサポートを行い、アンケートなどを通して社員教育のニーズ分析を行うことを推進した。SchwartzはCUCESで学ぶ労働者たちにとってセンターの授業内容や授業形態があまりにもアカデミックであると指摘し、より効率的に彼らが学べるよう、受講者を少人数のグループに分け、質問をしやすくし、また労働者同士の相互教育を可能にできるように改革を行なった。これらの革新的試みは当時としては珍しいもので、フランス全土に大きな反響をもたらした。

1963年、Schwartzは当時の国民教育大臣L. Payeの要請のもと、Institut National pour la Formation des Adultes [国立成人教育センター、以下INFA] をナンシーに設立し、1968年まで所長を務めた。この研究所は、成人教育に必要な教師の育成と、成人教育を国内に広げるための社会学、認知心理学、教授法などの分野での研究を行い、異なる社会階層の人々や異分野の人々に出会いの場を提供することを目標としていた。

1960年代半ばになると、ロレーヌ地方の鉱山の閉山が決定し、鉱夫たちが失業した際も、組合や政府の要望をうけてブリエー鉱山においてCUCESとINFAが活動を起こし、鉱夫たちに一般教育を行った。

この頃は、ヨーロッパで成人教育への関心が高まっていた時期で、Schwartzは成人教育の発展に大きく貢献し、1989年、世界的に優れた教育界の業績をたたえるFirst Grawameyer Award in Educationを受賞する。

2.5. Schwartzのナンシー国立高等鉱業学校における教育改革

1948年にナンシー国立高等鉱業学校の教師となったSchwartzは、将来、技術者となる学生たちが、教科内容に関心を示さないことから、これをいかに改善し、学生たちに興味を持てる教育を行いながら、職業に役立つ知識の教授を模索した (Laot,1998)。また、Schwartzは学生のみならず、他の教師の意見にも耳を傾け、1957年から徐々に学校の教育改革を開始する。その改革は次の五点にまとめることができる。まず、教科内容を半減し、主要科目に絞り込み、それらの科目に学習目標を与えた。次に、本人の学習に責任を持たせるため、自己評価を導入し、講義形式の授業を廃止し、グループ学習を取り入れた。そして、この新しい教育改革を可能にするために教師の再研修と多くの授業アシ

スタントを雇用した。さらに、期末試験を廃止し、代わりに総合評価を導入した。そして、もともと三週間であったインターンシップを五ヶ月から九ヶ月半に延長した。

2.6. CUCESにおけるSchwartzの改革とINFAの設立

Schwartzがナンシー国立高等鉱業学校の校長を務めつつ、CUCESの所長となったのは1960年である。その際、SchwartzはCUCESの方針と現実の成果に大きな隔たりがあることに気づいた。社会的階層の低い労働者の公的資格の合格率が低かったのである。そこで、SchwartzはCUCESの学習要項や授業内容、試験が社会人を考慮に入れていないと判断し、教育改革に着手し、1961年にCUCESに対して文書をまとめた。そこで、CUCESの最初の方針に幾つかの修正点が加えられ、社会的階層の低い労働者の地位向上に向けた研修の改正案がまとめられた。講義型の授業をやめ、グループを中心とした授業活動にすべきであるとの見解が示された。Laot (2000)は、1961年の文書は、既に相互教育、自律的学習や自己評価について言及するもので、講義型教育における教師と学習者の関係を見直す論点を持つと指摘する。また、アメリカの著名な心理学者で、患者を中心に考えたセラピーの必要性を訴えたCarl Rogers(1902-1987)の著書 *On becoming a person* (1954) (『ロジャースが語る自己実現の道』)を、CUCESの教師たちも1968年に刊行されるフランス語版に先だち読んでいたと推測する(Laot, 2000)。Schwartzはナンシー国立高等鉱業学校での教育改革と並行して、この文書の作成にあたり、Rogersの研究も参考にしていたようだ。

Schwartzは、CUCESの新たな教育方針の実現にあたり、米国の成人教育を参照し、リーダーシップとグループ・ダイナミックスを利用する必要性を説いている。Schwartzは1961年にCUCESの予算措置をうけ、約一ヶ月間の米国視察に出発した。米国では、1955年には社会人の三分の一が成人教育を受けており、大学が成人教育を行う教育者の育成に大きな役割を果たしていると共に、ブルー・カラーやホワイト・カラー及び女性への教育も行っていることを知る。また、テレビによる教育を工場で実施していることもSchwartzは評価した。Schwartzは、この視察を通じて、ナンシーでの教育改革から生まれた教授法に類似した教育ストラテジーが米国でも行われていたことを知り、ナンシーでの教育改革の正当性を確信した。

1961年6月になると、国民教育大臣はCUCESの成人教育における活動をフランス全土に広げ、成人教育の実現に必要な養成者を育成し、研究を行うため、INFAの設立を提案する。1963年になり、INFAは正式に設立された。

2.7. CUCESの活動

Laot (1998)によれば、CUCESは1962年には少数のスタッフで運営されていたものの、1964年になるとCUCESとINFAを含めて46名の常勤スタッフと10名の非常勤を抱えるようになる。そして、1967年になると、スタッフ数は150名に膨れ上がり、最盛期を迎えた。この時代のCUCESの活動は伝統的な教育と相反する教育方針を取り、テストを実施することなく終了証明書を履修者に与え、ブリエー鉱山での教育活動を行うなど、新たな教育上の試みを行ない、フランスの成人教育における立場を確立していった。CUCESの教育活動を支えた基盤にはナンシー国立高等鉱業学校での改革があり、CUCESの教育改革はそこでの実験を社会人に対応させたものである。

CUCESはさらに活動の場を広げ、1961年12月に企業との連帯活動を通して、ロレーヌ地方の大企業に向けた社内教育も行うようになる (Tanguy,1999)。CUCESはまず、自動車企業プジョーの十二名の技術者を将来の養成者とするための講座を開講した(Laot,1998)。この経験を契機とし、CUCESは成人教育におけるニーズ分析やその評価方法、養成の目標に沿った教授法を検討するようになる。社内の技術者が他の技術者を養成することを通じて、「現場」による「現場」の教育を作り出そうとしたのである。1963年には、改めて十二名の養成が決定され、この試みは成功を取めた。

1963年5月に、CUCESはフランス国外においても活動を展開するようになる。CUCESはモロッコの企業との連携で社内教育を実施し、またフランス国内におけるさまざまな大企業や農業分野にも関わることになる。これらの活動を通して、CUCESの存在はフランスの成人教育の歴史において確立されていった。養成コースの目標は社員の自律にあり、最終的には人材養成の責任を与えることにあった。そのため、教師非主導型教授法や教師と履修生の相互管理など、CUCESのスタッフは養成を受ける社員が主体的に行動できる教授法を採用したのである。

しかし、これらの活動からは残念な結果も生まれた。CUCESの養成講座を受けた技術者が早期に退職し、別の企業で働くケースが多くなったのである。その結果、製鉄業組合はCUCESへの出資を取りやめることとなった。

この頃からCUCESの関心は、企業から徐々に「action collective de formation」（「共同教育活動」）へと移行していくことになった。その中ではブリエー鉱山のケースが最も有名である。ブリエーはナンシーから約百キロ北に位置する町で、Tanguy(1999)によれば、人口の三分の二が鉱山関係の仕事に従事していた。1960年代初頭にこの鉱山が閉山したことから、ブリエーは鉱夫の大量解雇という危機的な状況に直面し、産業を転換する必要に迫られた。ロレーヌ地方の鉱山は、1963年の大規模なストライキにより、何週間もの間、操業停止に追い込まれ、その結果、政府や経営者はCUCESに介入を要請したのである。当事者の鉱夫たちは最初から教育を望んでおらず、最後にいたるまで、彼らは養成講座での学習が問題の解決になるとは思わず、日常生活や家族生活における一般教養を広げるため、との認識を持っていた。

この一方で、鉱夫たちは鉱山における危険な仕事に強い自尊心を持っており、その中で営まれる社会生活は彼らに共同体としての強いアイデンティティーを作り上げていた。このような文脈において、鉱山の閉鎖はコミュニティを揺るがすものであった。そこでCUCESは、鉱夫たちのアイデンティティーを考慮し、個々の鉱夫の社会的地位の向上ではなく、鉱夫全総体を独自のアイデンティティーを持った一つの社会的共同体とみなし、この共同体の地位の向上を目指すことを目標とし、教育活動を行なった。最初の教科内容として、車のメカニック、電気、フランス語のライティング活動、デッサン、算数の教授などがあった。これらは、職業訓練を中心とした再教育ではなく、実用には直接に結びつかないものの、鉱夫の基礎的知識を豊かにし個性の発達を重視するものだった。

鉱夫との議論の結果、養成講座のための場所は、職場の会議室となった。教科内容は日常的な事柄から文化へ向かうことを目的としており、例えば、鉱夫の妻たちと考案した裁縫の授業はそれと同時に幾何学を勉強することを目標にしていた。またドイツ語の授業を導入することにより、ドイツ語に劣等感を感じていた少数のドイツ語話者の鉱夫たちにドイツ文化へと帰属感を得られるようにした。彼らは、これらの養成講座の中で市民として、また一人の父親として、さらには技術者として必要な知識を得たのである。しかし、経営者はCUCESの教育が文化的なものであり、職業教育には当たら

ないと評価していた。それは、1968年の五月革命の後に経営者側がこの教育活動から離脱したことからもうかがえる。

当初、この教育活動は、鉦夫のみを考慮していたが、その対象を徐々に広げ、この地域に住むすべての社会階層を取り込み、最終的には女性や商店経営者、一部の教師と農業従事者までも参加するものとなった。この活動が開始された当初、養成講座を受講した鉦夫は四人にすぎなかったものの、1970年になるとその参加者は三千人に増加していた。このような経験を機に、成人教育におけるCUCESの先駆的立場はフランス国内だけでなく、海外においても強化されるようになり、それと同時に、CUCESの方針は根本的に変化した。それまでは管理職の再教育に重点を置いていたのだが、これ以降は社会的地位の低い資格しか持ち合わせていない人々をも教育するようになった(Tanguy,1999)。

また、CUCESとINFAは、五月革命の後、教師と学習者の関係、養成者の役割などのテーマを、支配関係や知をめぐる社会的分裂といった、よりマルクス主義的観点から再考するようになった。(Laot, 2000)。

2.8. 養成講座を受ける成人を表現する用語

Laot (1998)によれば、CUCESとINFA内で養成講座を受ける成人たちを表現するにあたり、「*auditeurs*」「履修者」が多く使用されており、1968年以降になると、「*les personnes en formation*」「養成されている人」、「*les adultes*」「成人」または「*les formés*」「養成過程にある人」が使用されるようになった。

Laot (1998)は、CUCESとINFAは、「教育」が教師を主体として考える概念で、「学習」こそが学んでいる人を主体として考える概念であると既に考慮に入れていたと伝えて、次のように評している。

「『形成過程にある人を中心に』すえる教え方は、『イデオロギーにより支配者である』育成者の役割を把握するためのキーワードとなる。Rogersは、個人の発達を「共感をもって聴く」

姿勢の重要性を認識していたものであった。Rogersの『ロジャースが語る自己実現の道』に反応して、Bercovitz⁶はSchwartzに1969年7月に以下のような書簡を送っている。

『私の考えが深まるにつれ、教育は幻想であることが私の中でより明確化していったのです。唯一存在するものは学習なのです。重要なのは、学ぶ者が、どのように知識を自分のものにするのかであって、教える側がどのようにその知識を伝達するかではありません（中略）。養成することは主体性を持った動詞であって、私たちは誰か、または物を養成するのです。その中で重要なのは、形づくる（教育）ではなく、習得なのです（略）。私たちは、誰も教育することはできないのであって、ただその人が学ぶことを手助けすることしかできないのです。』学ぶことを援助するのは賛成だが、どのように？形成過程にある人と、その形成される知識の間には、養成者の役割はあるのだろうか。ナンシーにおいてその答えは、絶対的な肯定である。養成者はその役割を果たさなくてはならない。

« « La centration sur le formé » devient le mode d’appréhension de la fonction du formateur « idéologiquement dominant » . Ce qui n’est d’ailleurs pas pour déplaire aux rogréiens qui défendaient déjà une écoute compréhensive comme condition du développement personnel. A la suite de C. ROGERS (« Enseigner et apprendre, réflexions personnelles » dans *Le développement de la personne*), A. BERCOVITZ dans une note à B. SCHWARTZ de juillet 1969 écrit: “ Plus j’avance et plus je suis convaincu que l’enseignement est un leurre et que seul l’apprentissage existe. Ce qui compte, c’est la façon dont celui qui apprend s’approprie le savoir et non la façon dont celui qui enseigne le transmet (...). Former est un verbe actif, on forme quelqu’un ou quelque chose. Ce qui importe, ce n’est pas le modelage (la formation) c’est l’acquisition (...) On ne forme jamais autrui, on peut seulement l’aider à apprendre » . Aider à apprendre oui, mais comment ? Entre le formé et son savoir en construction existe-t-il bien une place pour le formateur ? La réponse à Nancy est, sans conteste, oui, le formateur doit jouer son rôle. » (Laot,1998: 380)

⁶ Schwartzの下で働いていたCUCESのスタッフの一人。

この引用が示す通り、BercovitzはRogersに触発され、教育観を再考し、教師を主体とした「教育」という概念は、もはやCUCESやINFAで行われている教育改革に当てはまるものではなく、学ぶ側を主体とする「学習」を中心に考える必要があり、それが、本来の教育のあるべき姿であると指摘している。また、Bercovitzは教師は補助的立場に他ならないとの見解を示しており、これは学習者中心主義の主張と変わらない。

2.9. まとめ

この章では、戦後、フランスの復興という時代において、経済の刷新のため、米国発の企業における社員養成プログラム、TWIをフランスの大企業が導入することで、現場が現場を教育するとの教育観が展開したことを明らかにした。米国視察の参加者にはナンシー大学学長と産業界の重要人物がおり、1954年には復興を目指すための産学協同の組織CUCESがこの二名によって設立され、技術者や管理職の再教育が行われていた。

一方、ナンシー国立高等鉱業学校の教師であったSchwartzは、1957年から教育改革を開始すると、それが評価され、1960年には鉱業学校の校長、そして同年には、CUCESの所長となり、改革はより進展し、一貫性を持つようになった。CUCESにおける改革のなかで、Schwartzは社会人の特徴を考慮した授業の必要性を訴え、そこから受講者である成人を中心に据えた授業のあり方を検討し、講義型授業から相互教育、自己評価、自律的学習といったクラス活動と授業内容を開発した。

養成講座を受けている成人の名称についての議論が行われ、1968年以降、CUCESやINFAの文書は、たびたび「les personnes en formation」、「les adultes」や「les formés」という用語を使用するようになる(Laot, 1998)。CRAPELがこれらの概念を取り上げるに先立って、CUCESとINFAによる教育改革はこれらの用語を実際に使用していたのである。

CRAPELの創立者のChâlonは外国語教育の文脈でCUCESとINFAに見られる教育観を改めて展開することになる。

第3章 CRAPELにおける「自律」の誕生（1970–1973）：「教育」から「学習」へ

第二章では、Schwartzが技術者や管理職、鉦夫を対象とする成人教育における教師と学習者の関係を変える必要とRogersに起因する学習者中心観の必要を既に考慮し始めていたことを明らかにした。本章ではCRAPELの研究者たちが外国語教育という異なる文脈にこれらの見解を取り入れていく過程を1970年から1973年に絞って考察する。ただし、CUCESとINFAの養成者とCRAPELの研究者たちとの直接的な関係を証明する資料を見つけることができなかつたため、前者と後者の関連は推測の域を出ない。CRAPEL創立者Châlonは、1972年に不慮の事故で亡くなったため、CRAPELの論集に二本の論文しか残していない。その結果、ChâlonとSchwartzの関係、特に、両者の成人教育観を詳細に展開することは難しい。

第三章では、まずCRAPELの歴史を概観し、それをうけてChâlonの業績を振り返る。

第二節では、Châlon (1970)が「自律」を外国語教育という文脈でどのように解釈したのかを考察する。第三節では、Bouillon (1970)がクラス活動において「自律」をどのように捉えたのかを検討する。第四節では、Holec (1971a)とHolec (1971b)が「自律」に一切触れていない一方で、1971年度の論集におけるLL教室の使用法についての批判を総括し、この批判が「自律」を考察する上で重要であったことを明らかにする。第五節では、Holec & Kuhn (1971)が、LL教室に特化した文脈において、どのように「自律」を解釈したのかを分析する。第六節では、Bouillon (1971)を取り上げる。この論文は、LL教室の使い方を変化させ、学習の個別化の新しいあり方を提案するが、焦点は学習の個別化を論じ、「自律」は二次的なテーマにとどまっている。第七節ではCembalo & Holec (1973)を取り上げ、この論文の訴える「自律」の概念がChâlon (1970)の論点を含みながらも、Holec (1979)に通底する「自律」の諸要素を既に含んでいたことを検証する。

3.1. CRAPELの歴史とChâlonの業績

3.1.1. CRAPELの歴史

1959年、CRAPELの前身にあたる、Groupe de Recherche en Pédagogie [教授法研究グループ、以下GRAP] が誕生した。当時のナンシー大学英米学科(le département d'anglais)は英語を第二言語

とする学生のための授業を改革するために、ナンシー大学文学部講師 (Assistant à la Faculté de Lettres)のChâlonに授業改革を依頼した。この要請に応えるため、Châlonはかつて勤務していたナンシー師範学校(Ecole Normale de garçons de Nancy)の卒業生を呼び寄せた。Holecはその一人であった。そして、GRAPは徐々にその枠組みを拡大し、ナンシー国立高等鉱業学校の学生に対する教育改革を手がけ、さらにInstitut des Sciences de l'Ingénieur [科学技術学校] の学生から理工系学、医学部、法律学部の英語の授業へと改革を展開する。

1962年になると、ナンシー大学のすべてのLL教室がGRAPの管理下に置かれることになる。こうしてGRAPの研究者たちは当時の最先端の機材を自由に使用することができるようになった。これにより、LL教室の問題点が浮かび上がり、LL教室に関する批判は1971年に発表された多くの論文に現れることになる。

1965年に、ナンシー大学は社会人を対象とする英語の夜間授業を開講した。これはCRAPELが時間や場所に制約のある社会人に目を向ける機会となり、Châlon (1970)ならびにCembalo & Holec (1973)の「自律」の形成に影響を与える契機となる。

1969年に、GRAPは政府からの補助金を受けCRAPELへと改組し、研究者を増員し、ナンシー大学構内に専用の研究棟を建設した。その後、1970年には論集*Mélanges Pédagogiques*が刊行を開始した。論集について、CRAPELのサイトは「自律、リソースセンター、アドバイザー、四技能別養成、学習スタイル、生の資料、新たなテクノロジーなど、これらのテーマがいかにか当時としては個性的であったか、また既存の教育機関などに対立する形だったのかに留意すべきである。そして外国語教授法の分野で論文を刊行できる場が少なかったので、研究チームは自身の論集を刊行したのである。」⁷と回顧している。1970年から1990年までは毎年約9本の論文が刊行され、1986年と1987年は合併号が刊行され、11本の論文が公開された。1993年からは約2年に1回、少なくとも6本、多くて17本の論文が発表された。なお、*Mélanges Pédagogiques*は、1973年号まで、論文がその年の配列に関係なく1ページから始まっている。

⁷CRAPELのサイトより<http://www.atilf.fr/spip.php?article811> 2018年12月5日参照。

1972年に、Châlonは交通事故で亡くなった。その後、Holecが研究を引き継ぎ、CRAPELの責任者を1999年まで務めることとなる⁸。

当時のCRAPELは次のように運営されていた。CRAPELには独立した「プロジェクト・グループ」が存在しており、多くのCRAPELのメンバーは同時に複数のプロジェクト・グループに属していた。当時、CRAPELには12名の常勤メンバーがおり、そこから所長が1人選ばれ、40名の非常勤講師が英語の授業を行っていた(Riley,1974)。そして、1972年から1973年にはCRAPELに初めてのリソースセンター（音声ビデオセンター）が設置された。1999年にHolecが定年退職をした後は、6名の教師研究者が次々とCRAPELの所長となる。それぞれの氏名と在任期間は次の通りである。

Marie-José Gremmo (1999–2002)、

Philip Riley (2002–2006) 、

Francis Carton (2006–2010) 、

Dominique Macaire、Sophie Bailly (2010–2011) 、

Alex Boulton (2012-2017) 、

Maud Ciekanskiが現在の所長を務めている⁹。

その後、2006年に、CRAPELは Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française (Atilf、フランス語分析情報センター) に統合される¹⁰が、その統合の詳細は現時点では分かっていない。

3.1.2. Châlonの業績

1972年の論集に掲載された« In Memoriam »は、交通事故で亡くなったCRAPELの初代所長Châlonを偲ぶ追悼記事で、CRAPELの研究者たちがその略歴を記し、Châlonを追悼している¹¹。こ

⁸ www.atilf.fr/spip.php?article811 (2018年12月27日参照)

⁹ www.atilf.fr/spip.php?article811 (2018年12月27日参照)

¹⁰ www.atilf.fr/spip.php?article811 (2018年12月27日参照)

¹¹ CRAPEL以外で、シャロンの業績を確認することはできなかった。

の三ページの追悼文は、Châlonを知るにはあまりにも短くまた断片的であるものの、ChâlonがCRAPELの研究者に慕われ、尊敬されていたことをうかがわせる。

In Memoriam (1972)によれば、Châlonはもともと小学校教諭を育成するEcole Normale d'Instituteursの教師で、英語を教えていた。しかし、その後、大学で教鞭をとるようになった(Holec, 2000)。CRAPELの設立以前、Châlonは英語を専門とする学生を教育していたのだが、CRAPEL創立にあたり、英語を専門としない学生の教育へと方針を転換した。またChâlonは成人教育の必要性に早くから気づき、CUCESの活動にも参加していた。そして、夜間授業の開講にも尽力し、教育と学習のための新しいテクノロジーにも関心を持ち、CRAPELにおける視聴覚部門の設立に貢献した。さらに専門家として欧州評議会に招かれ、またヨーロッパの他大学とも連携を強めた。Châlonが、理念と実践の両方を重視する人物であったことは、CRAPELに残された論文Châlon (1970)からも推測できる。次に、その論文に関して詳述する。

3.2. Châlon (1970)におけるCRAPELの理念と成人教育が教育全体にもたらす変化

3.2.1. Châlon (1970)における「自律」の言説とその考察

1970年、Châlonは、「Pour une pédagogie sauvage」（「教育に反抗する教育のために」）と題する論文において初めて自律について言及している。ここで使われている「sauvage」は既存の教育に対立するという意味を持つ。

以下の引用は、学生の責任について言及している。

「学生は自律への誘いを前に、この増大する自由の結果を拒むことのない人物にならなくてはならない。まず学習は、通信教育で勉強する孤立した学習者のケースのような、分析を要する特殊なケース以外、一人で行われるものではなく、グループの中で行われるべきである。グループダイナミックスを賢く利用することで、グループ全体に教育的機能を与えるのである。そのグループ内で学習者は自身の自律を経験しなければならない—成人を対象にした教育のみならず、教室、またはLL教室で行われる外国語教育においても同じことである—。教師から、教育するとい

う独占的な権利を奪うことで、生徒に新しい責任を負わせることになる。それは、自分自身を教えることである。」

« Invité à l'autonomie, l'étudiant doit être celui qui ne refuse pas les implications de cette liberté accrue. D'abord son apprentissage, en dehors de situations particulières qu'il conviendra d'analyser, comme celle des isolés travaillant par correspondance, ne se fait jamais seul mais à l'intérieur d'un groupe. Il convient, par une judicieuse utilisation de la dynamique des groupes, de donner à la totalité du groupe sa fonction éducatrice. C'est à l'intérieur du groupe que chacun doit faire l'expérience de son autonomie-et cela est vrai non seulement de l'enseignement aux adultes, mais du cours de langue pratiqué en salle de classe ou en laboratoire. En déposant le maître de l'exclusivité du pouvoir d'enseigner, on investit l'élève d'une responsabilité nouvelle, celle de s'enseigner. » (Châlon, 1970 :4)

このように、「自律」は孤立を意味するものではなく、グループ学習と相反するものではない。Châlonは、学習者が自分自身の「自律」を経験する、つまり「自分自身を教える」ことを「自由」と認識するとともに、新たな「責任」とも解釈している。しかしながら、この責任が具体的にどのような学習態度に表れるのか、詳述していない。とはいえ、Châlon(1970)は既に学習者の「責任」に関心を示している。そして、自律が孤立を意味するものではなく、学習者の自律が自分自身を教えることを意味することはその後の「自律」の概念の形成に寄与する。また、ここでは、学習者と教師をそれぞれ « élève » 「学生」と « maître » 「先生」と呼んでいるが、「maître」が特に小学校に使用される呼称であることから一種の皮肉として受け取ることができる。

3.2.2. Châlon (1970)の概要とその考察

Châlon (1970)は、GRAP時代から積み重ねられた10年間の研究成果を統括し、新たに生まれたCRAPELの展望を示している。とりわけ成人教育に注目し、成人教育がどのように学習者と教師の関係を変化させるかを解説している。

この論文は、CRAPELの方針について次の三点を指摘する。まず、外国語教育だけを改革するのではなく、外国語教育を教育全般から切り離すことなく、両者の一貫性を考えた新たな教育が必要であると主張する。次に英語教育を改革するには、他の外国語教育の改革が必要で、さらには母語教育に対するアプローチも変えなければならぬ。最後に教育は成人教育によって調整されるべきとして、この改革における成人教育の重要性を訴えた。成人教育の重要性を認識したのは、1965年からナンシー大学で社会人を対象にした夜間授業が開講したためであるとChâlon (1970)は分析する。社会人にとって一週間を通じて定められた時間割は役に立たず、集中的なセミナーの方が優れた結果をもたらすと主張する一方で、授業形態のみならず、学習方法をも教える必要があると提言する。目まぐるしい変化をとげる現代社会において、特定の教科内容を教えるだけでは意味がなく、その内容を学習するための「自律した」方法、とりわけ学習した内容を相対化する力を学習者に教えるべきである。しかしながら、Châlonはここではその「自律」した方法を具体的に明らかにしていない。

最後にChâlonは社会人を教育対象として認識し、教師と学習者の関係を変化させることが必要であると論じ、学習者と教師の新たな関係を提示する。まず、教師は従来のように知識を与えるのではなく、多様な役割を担う。成人教育における教師は、学習者が何を知っているのか、そして何を知らうとしているのかを分析し、理解し、また学習者に正しい自己評価の方法と実際の会話を可能にする道具を提供しなければならない。その上で、教師は学習者の能力や希望を考慮に入れて、最新の知識やテクノロジーへと彼らを導くとChâlonは締めくくる。

この論文はCRAPELにおいて最初に「自律」と「成人教育」の関係に言及した論文である。ところで*Le Dictionnaire historique de la langue française* 1993年版によれば、「*pédagogie*」はギリシャ語に起源をもつもので「幼児教育」を意味しており、現在でも幼児、ならびに若者の教育を意味する用語として使用されている。Châlonのタイトル「*Pour une pédagogie sauvage*」を参照すると、Châlonが成人教育のみならず、義務教育をも改革の対象にあることを訴えていることが推測できる。

この論文が学習者の「自分自身を教える責任」に着目していることは「自律」の形成に大きな影響を与えることになる。なぜならば、「自律」の概念に重要な役割を果たしたCembalo & Holec

(1973)もまた、この表現を使用しているからである。また、教師と学習者の関係を根本的に変える必要性は、1971年のLL教室を論ずる複数の論文で再度取り上げられ、「学習者の自律」に具体的な意味を与える。

最後にこの論文では「*enseigné*」「教えられる人」という用語は三度使用され、「*apprentissage*」「学習」という用語は七回使われていることをみると、Châlonが従来の「教育」や「学ぶ人」という概念に疑問を持ち、それに当てはまらない教育像と学習者像を考案していたことがうかがえる。なお、このような用語法は、「自律」に関係のあるCRAPELの多くの論文に共通する。

3.3. Bouillon (1970)におけるライティング活動の「自律」、その複数の対象と意味の揺れ

3.3.1. Bouillon (1970)における「自律」の言説とその考察

次にChâlon (1970)と同じ年の論集に掲載されたBouillon (1970)による「*L'entraînement à l'expression écrite : compte-rendu d'une expérience*」（「ライティング活動：ある実験の報告」）を分析する。この論文は1970年の他の論文と比べて最も多く「自律」という用語を使用しているものだが、Châlon (1970)のように、成人教育に言及することはない。Châlonがより理念的な考察を展開するのに対し、Bouillonは具体的なクラス活動に焦点を当てている。また、ここでは形容詞の「自律的」という用語の対象は四つあり、意味には揺らぎがみとめられる。とはいえ、この論考は*Mélanges Pédagogiques*において初めて「自律」と「学習」を組み合わせた論文として意義を持つ。そこで、「自律」に言及する箇所を検討し、その考察を行う。

Bouillon (1970)によれば、「自律」の対象は四つ存在する。それは、ライティング活動、授業で使用されるテキストの使用法、学習そのもの、授業時間である。

まず、Bouillonはライティング活動を形容するために「自律」を使用する。

「いかなるライティング活動の状況も、明確に定まったさまざまな目標を持った社会的、あ

るいは職業上の活動につながっている。特定の分野のレポートを執筆する、専門雑誌に載せる論文の執筆、手紙、なども・・・そのため、ある分野に特化せず、それ自体の決まりごとや独自の規則に従う自律したライティング活動は存在しない。」

« Toute situation de langue écrite est liée à une activité sociale ou professionnelle déterminée avec des objectifs bien précis : rédaction d'un rapport dans un domaine bien déterminé, d'un article pour une revue spécialisée, lettre, etc..., et il n'existe pas d'activités de langue écrite autonome en tant que telle, hors d'un genre donné avec ses lois propres et ses règles particulières. » (Bouillon, 1970 :1)

このようにBouillonはライティング活動とは社会的、または職業上の目的に沿って行われるもので、そこから完全に独立 (= 「自律」) して個人が文章を書くことはないと主張する。

次にBouillonは自身の考案した授業におけるライティング活動について「自律」を使用する。以下の二つの引用はその意味を明らかにしている。

「ライティングの授業は、このように学生に英語の『モデル文』を提供し、その次にそれらを真似させ、模倣させ、続いて、特定の分野の自律したライティング活動へと移行する際に徐々に(これらのモデル文から学生を)解放する。」

« Le cours d'entraînement à l'expression écrite se présentait donc comme un ensemble de « modèles » anglais mis à la disposition des étudiants pour qu'ils puissent les imiter et les démarquer d'abord, et s'en affranchir ensuite progressivement lors du passage à l'expression écrite autonome dans un genre donné. » (Bouillon, 1970 : 2)

ここでは、「自律したライティング活動」とは、第一段階に提示されたモデル文を自由に再利用し、第二段階には同じ構造であっても別の文章を使うことを目的としたライティング活動を指す。すなわ

ちここでは、第一段階の模倣のライティングよりも第二段階のモデルなしのライティングがより「自律的」と考えられている。

「長い目で見れば、どのようなライティング活動の練習を行っても学生が自律的にライティングができるようにしなければならない。すなわち学生は学んだ構文を自由に再利用する機会が与えられなければならない。」

« À long terme, tout entraînement à l'expression écrite doit avoir pour objectif d'amener l'étudiant à l'autonomie en situation de langue écrite, c'est-à-dire de lui donner la possibilité de réemployer librement les mécanismes qu'il a appris. »(Bouillon,1970 : 6)

ここでの「自律」は学生が学んだモデル文を自由に使うことができるようになった状況をいうと考えられる。

第三に授業形態について、その意義を以下のように認めている。

「授業内容は、一人で勉強している学生たちが完全に自律的に使用することができるように考えられ、作られたものである。」

« Le cours a été conçu et élaboré pour pouvoir être utilisé de manière entièrement autonome, par des étudiants travaillant seuls. » (Bouillon,1970 : 5)

ここでの「自律的」とは、教師が学習過程に立ち会わずに学生が一人で学習することを指す。

さらに、この論文は、初めて「自律」と「学習」を組み合わせた « apprentissage autonome » (「自律学習」) という用語を使用している。これを見る限り、1970年においてCRAPELではまだ「自律学習」は必然的な組み合わせではなく、Bouillon (1970)はCRAPELでの用語の形成に大きな影響を与えた。

「自律学習の問題について、たとえ学習内容（の理解促進のために）授業が行われていても、自律学習の問題は生まれた。なぜならば実際の構文の習得は授業時間以外の時にしか行うことができず、また、学生個人の努力によるものだからである。」

« Problèmes de l'apprentissage autonome : bien qu'un enseignement ait été attaché au cours, les problèmes de l'apprentissage autonome se sont posés, dans la mesure où l'acquisition effective des mécanismes ne pouvait se faire qu'en dehors de l'heure d'enseignement et était fonction du travail personnel de l'étudiant. » (Bouillon,1970 :9)

このようにBouillon(1970)は、「自律学習」を授業外で学生が自分で取り組む学習と考えていた。それは教師不在の学習であることもここから推測できる。

最後に、模倣なしのライティング活動に対して「自律的」という用語を使用している。

「実は、自律した状況におけるライティングが、実際に構文の働きを習得したかを確認する唯一の方法なのではないかと思わなければならぬ。この場合であれば、教師からの確認のみならず（ちなみにその場合の確認問題の形式がどのようなものになるかは検討しなくてはならない）特に学生自身が自分の学習の向上を確認できるようにし、自分が上達したと確認できる唯一の方法である。」

« En fait, nous pouvons nous demander si le fonctionnement en situation autonome de langue écrite ne constitue pas la seule manière de contrôler effectivement l'acquisition de fonctionnements, étant bien entendu que cette démarche rendrait possible non seulement un contrôle par un enseignant (la forme à donner à un tel contrôle posant d'ailleurs un problème majeur), mais surtout le contrôle par l'étudiant lui-même de ses propres progrès, qui ne lui apparaissent pas autrement. » (Bouillon, 1970 : 7)

このように「自律した状況」とは、模倣の段階を経て、学習者が内在化した構文を使用するライティング活動と考えられている。ここでBouillonは、学生自身が習得した知識を自分で確認する必要性に言及している。この指摘は、翌年のBouillon (1971)、Holec & Kuhn (1971) においても重要なポイントになることから、CRAPELの考案する「学習者の自律」にも影響を与えることになる。また、ここでは、学生を対象にした実験であるため、「étudiant」「学生」が使用されている。

3.3.2. Bouillon (1970)の概要とその考察

Bouillon (1970)は、ナンシー大学で1968年から1969年にかけて行われた実践的な英語ライティング授業の報告である。まずBouillonは自分の授業を詳細に解説し、問題点を指摘し、「自律学習」の可能性を明らかにしている。

授業では、最初に英語の構文を学生に提示し、次にこれらのモデル構文を模倣させ、徐々にそのモデルから距離を置かせ、「自律的」に書かせている。Bouillonは上級レベルにおいて、たとえ学習者が意味を理解できるにせよ、再利用しにくい英語構文や母語であるフランス語に存在しない表現などを含む構文を特定の英語の雑誌から選び出し、それらをモデル構文とした。

Bouillonの授業は構文の提示、観察、そして練習問題の三部から構成されており、最初の二部はそれぞれの構文を説明することなく分類し、学習者に提示し、その分類の理由を学習者自身に考えさせる。また、同時に構文を繰り返し読ませることにより、学習者に暗記を求めた。練習問題は二つに分類される。最初の練習問題はそれぞれの構文の再利用を目的とするもので、提示された構文が示す意味と同じ意味の別の構文を作り出すことであり、二番目の練習問題は授業で扱った構文と同じ働きの構文を授業で取り扱った以外のテキストで見つけ出させ、これにより学習者が学んだ文の機能の理解を確認する。最後に、各単元の終わりには確認練習があり、これにより学習者は自分の知識を自分で振り返ることができる。

また、授業全体は学習者が一人で勉強するように構成されており、完全に「自律的」な学習ができるよう設計されている。ここでは教師なしで、一人で学習する学習者の学習形態が注目されている。

授業内容に関しては、以下の問題点を指摘している。まず、構文の観察は学習者が自分で文の機能を発見する点で意義深いものであるが、単なる分析で終わってしまう可能性が高い。文の機能の習得やそのインプットを実現するには、授業以外でもさまざまな文を観察する必要がある。つまり学習者

による構文の暗記はその学習者がどのくらい授業外で課題に取り組んだか、教師なしで学習をしたか、すなわち「自律学習」を行ったのかに関わっている。

Bouillon(1970)は学習者の自己評価にも注目しており、翌年に刊行されるBouillon (1971)はLL教室の文脈での自己評価を再検討する。しかしながら、Bouillon(1970)は「自律学習」の概念を概説するにとどまり、そこでの「自律学習」とは学習過程に教師がおらず、学生が授業外で課題に取り組むことを指すにすぎない。

最後に、この論文の用語を見ると、Châlon(1970)のように« apprentissage » 「学習」を使用しており、ここからも教師を中心とした「教育」ではなく、「教えられる人」を中心とした「学習」の視点から考察を試みていることがわかる。その一方で従来の学習者の概念を表象する « étudiant » を使用しており、Châlon (1970)の使用していた « enseigné » をまだ取り入れていなかった。

3.4. Holec (1971a)と Holec (1971b)におけるLL教室の使用法に対する批判

*Mélanges Pédagogiques*1971年号は九本の論文のうち、四本がLL教室に関連しており、このことからCRAPELの研究者たちがLL教室に相当の興味を示していたことがうかがえる。

そこでまずLL教室の成立について概観したい。LL教室は次の経緯をたどって発展してきた。岩崎(2010)は、CALLの歴史を3つの時代区分に分割している。まず、1960年代-1970年代のオーディオリンガリズムの時代、次に1980年代-1995年のコミュニカティブアプローチの教育現場への浸透の時代、そして1995年以降の社会構成主義的な学習観への転換の時代をあげている。情報技術の発展史から見ると、この区分は以下のように整理できる。1960年代-1970年代の大型コンピューターの時代、1980年代-1995年の単体としてのパーソナルコンピューターの時代、最後に1995以降の分散型ネットワークとしてのインターネットの時代に分類される。本稿の考察している時代は大型コンピューターの時代に当たるため、ここでは1960年から1970年代までに焦点を当てる。

岩崎 (2010)によれば、1960年代から1970年代末にかけての教授法はオーディオリンガリズムが主流であり、それは行動主義にもとづくものだった。この教授法は、言語学習とは構造化された言語のパターンを習得することであると考える構造主義言語学にもとづくもので、そこでの授業は対話テキ

ストの模倣による暗記と、文法のパターンを繰り返し練習するパターン・プラクティスに分けられた。対話テキストの練習は、まずは文字を見せることなく学習者に音声を聞かせ、イントネーションも含めて完全に模倣させた上で暗記させる。パターン・プラクティスでは、解答例のパターンを基に、置き換え、挿入、変形などの口頭練習、その後に筆記練習が行われた。つまり、練習の中で、個人の自己表現や感情移入はほぼできないと考えられていた。

LL教室はこのような教育観を実現するために導入され、ここではパターン・プラクティスの練習が行われた。LL教室の利点とは、目標言語を母語とする情報提供者がその場にいたとしても音声を聞くことができるだけでなく、手本となるパターンの提示や適当なポーズの挿入やリピート機能などにより、パターン・プラクティスを反復することができることにあった。そのため、LLはオーディオリンガリズムによる学習の理想的な補助装置と見なされた。しかし、適切な反応の強化という点で、LLは正解例を事後に提示したり、録音した自分の発音を聞いて正解と比較したりするといった間接的な手段しか持たず、学習者の解答に応じてそれが正しいかどうかのフィードバックをすぐに行うことはできなかった。

このように、当時のLL教室は、ネイティブ話者が実際にいなくてもその録音が聴ける点で画期的である一方で、機械的な練習しかできないとの見解もあった。これらの点を踏まえて、CRAPELの研究者たちがどのようにLL教室を分析していたのか、以下に検討する。

3.4.1. Holec (1971a)の概要とその考察

Holec (1971a)およびHolec (1971b)は「自律」という用語を使用することもなく、また定義も行っていない。しかしながら、あえてこれらの論文を本論で取り上げるのは、HolecがLL教室や新しいテクノロジーを教育改革の中心として認識すべきだと主張しているためであり、この見解はCRAPELの方針と一致する。また、この二本の論文でも、Châlon (1970)と同じく教えられる側を« enseigné »と呼び、学習者の視点を重視した用語を使用している。

Holec (1971a)の論文« Laboratoires et efficacité »（「LL教室とその効能」）は、当時、普及の途上にあったLL教室の効果を分析する。HolecはLL教室の効果に疑問を持つ教師や教育機関の責任者が

多いことをうけて、欧米で行われたLL教室を使った四回の実験を分析し、学習中にLL教室を使用したグループと使用しないグループの習得した知識の比較を行い、LL教室の効果を検証している。

これらの実験に対して、Holecはその妥当性を検討する必要があると指摘し、正当な比較をするために、それぞれの実験で行われた学習、学習者、教師に関する測定基準を統一すべきであると訴える。Holecはどの報告書も上記の測定基準が適切でなく、統一していなかったため、LL教室の効果の有無は目安にすぎないと批判的に結論づけている。

この論文は、LL教室が教育に与える新しい可能性に重点を置くべきであると論じると同時に、LL教室を導入することによりただちにその効果が生じるわけではないとも注意を促し、この状況の打開策として、LL教室という媒体を中心とした教授法の必要性を訴える。Holecは教師、学習者、学習内容によって結果が変化することを明らかにしており、そのため、LL教室の効果に否定的でも肯定的でもない。結論として、講義型授業などの既存の教授法をLL教室に適用しても意味がないと論じている。これらの主張は1971年のLL教室をテーマとした他のHolecの論文に共通する。

3.4.2. Holec (1971b)の概要とその考察

次に、Holec (1971b)の「*Les moyens audio-visuels et la stratégie pédagogique*」（「視聴覚方式の方法と教授法上のストラテジー」）を検討する。この論文は、新しいテクノロジーと教授法の可能性を論ずるもので、既存の教授法を中心にLL教室を利用するクラス運営と、LL教室を中心に教授法そのものを変化させたクラス運営の両者を比較検討している。

LL教室の使用法を分析すると、LL教室は学習リズムの多様化や学習者に対応できることから、教師が行う個別の修正や学習者自身の自己修正の奨励に結びつくはずであるが、そのような効果は実現していない。Holec (1971b)によれば、当時の教授法はテクノロジーの可能性を十分に活用しておらず、それがかえって講義型授業に見られる伝統的教育を強化する仕組みになっていると批判する。

この状況を打開するため、あえてテクノロジーを中心に捉えることで、教師の活用している教授法を変化させ、教育と教師、学習者の役割を再考すべきであるとHolecは主張する。これは、教師と学生との関係を再考する必要があるとのChâlon (1970)の論じた見解の延長線でありながらも、LL教室

という文脈に対応したものである。最後に、Holecはこれまでのような教師や教授法中心ではない、学習者を中心とする教授法がLL教室の使用により可能となると付け加える。

このようにHolec (1971b)はテクノロジーの特性を引き出すための教授法が必要であることを指摘はしているものの、理論的な考察にとどまり、具体的な手法を述べていない。しかしながら、この論文は、用語の使用それ自体も「学習」を重視している。

「外国語教育は、外国語学習を可能にする教授法を常に模索しているが（略）。」

« L'enseignement des langues vivantes, sans cesse à la recherche d'une pédagogie propre à favoriser l'apprentissage des langues(…) » (Holec, 1971b : 2)

ここでHolecは「外国語教育」と「外国語学習」を並行して使用し、教育が学習を可能にするためにさまざまな方法を模索していることがわかる。つまり、Holecによれば、教育は、教授法を駆使して学習への転換を援助する必要があるのである。換言すれば、教師は学習者を学習へと導かなければならない。

「これは、教えられる人が自分自身の学習をコントロールすることを可能にするLL教室の使用法である。我々は、9月初めからLL教室におけるこの方向での幾つかの実験を試みた。詳細は、Bouillon (1971)を参照されたい。」

« C'est une type d'utilisation qui implique la prise en charge par l'enseigné de son propre apprentissage : nous avons tenté un certain nombre d'expériences dans ce sens au début de l'année scolaire en ce qui concerne le laboratoire de langues. Cf Article de C. Bouillon dans ce même numéro des *Mélanges C.R.A.P.E.L.* » (Holec, 1971b : 10)

このように、Châlon(1970)に続いて、Holecもまた教育者の視点を伝える「教育」ではなく、「学習者」の立場に立った「学習」という概念を重視している。また、ここでも学習者が「自分の学習の

責任を負う」という見解も提示しているのだが、Bouillonの論文を紹介するための補足として指摘するにとどめている。

3.5. Holec & Kuhn (1971)に見られるLL教室が可能にする本来の学習の個別化

3.5.1. Holec & Kuhn (1971)における「自律」の言説とその考察

次にHolec & Kuhn (1971) による« Des laboratoires de langues, pourquoi faire ? » (「LL教室、一体何のために？」) を分析する。

まず、Holec & Kuhn (1971)において「自律」の登場する箇所を検討する。

「この新しいタイプの教師は、自分の知識や関心事から出発するのではなく、教えられる人の知識とそこから出発する。教育は、情報の伝達、証言の提示でもなく、教えられる人が自分自身を発見すること、そして教師との関係においてより多くの自律を得ることである。」

« Cet enseignant d'un type nouveau ne partira ni de ce qu'il sait ni de ce qu'il est, mais de ce que sait et de ce qu'est l'enseigné : l'enseignement ne sera ni transmission d'informations, ni présentation d'un témoignage mais révélation de l'enseigné à lui-même et incitation à une autonomie toujours plus grande à l'égard de l'enseignant. » (Holec & Kuhn, 1971 : 6)

ここでは、教師から独立することが自律として規定されている。しかも、「教えられる人の知識とそこから出発する」ことは、新たな教師の役割が学習者を中心に置くことを意味する。

「機械の個別化の傾向はLL教室における学習の個別化と関連する。この場合、特に強調されるべきは自律的、分析的、そしてカスタマイズ化された学習であって、反対に教師の指導性の強い、機械的、そして画一的な傾向は最小限にとどめることが必要である。」

« Cette tendance à l'individualisation du matériel n'est pas étrangère à l'individualisation de l'apprentissage en laboratoire. On mettra l'accent davantage sur le travail autonome, analytique et personnalisé et l'on minimisera les aspects directifs, mécanistes et indifférenciés » (Holec & Kuhn, 1971 : 8)

ここでの「自律」は« aspects directifs »（「教師の指導性の強い傾向」）と対比しており、教師の指導性が低いという意味として捉えることができる。

こうしてHolec & Kuhn (1971)が提示するのは、Chàlon (1970)と同様に「学習者に耳を傾ける教師」、すなわち学習者を中心に考える教師なのである。これもCRAPELの研究者たちの間で一貫する観点である。

3.5.2. Holec & Kuhn (1971)の概要とその考察

Holec & Kuhnは、LL教室を過大に評価する傾向について、新しいテクノロジーの存在自体が必然的に新しい教授法を生み出すと信じられているからであると分析する。そこでLL教室の利点を三つ列挙する。まず、LL教室は個別学習を可能にするもので、学習者は個人ブースにおいて自己のリズムで学習することができる。次にLL教室は学習プログラムを多様に、また学習者一人一人にカスタマイズすることができる。最後に学習者は個人のブースにいながらにして教師と会話ができる。LL教室は技術的にこれらの活動をすべて可能にするものだが、実際は実現されていない。LL教室は個人ブースの導入により集中学習を可能にするもので、学習者は学習活動を積極的に行うことができる。実際のところ、提供される練習問題は機械的なもので、それを連続して行うことが学習の効率につながると考えられている。しかし、この学習を効果的に行うには、アウトプットを確認する学習者自身の能力が必要となるため、LL教室を導入したからといって必ずしも学習が効果的になるものではない。

また、テープレコーダーが自己評価と自己修正を技術的に可能にする道具とみなされているが、実際のところ、学習者は満足な自己評価や自己修正を行うに至っていない。というのも自己評価は三つの能力を必要とする複雑なプロセスであるためである。すなわち、まず学習者は自分のアウトプットを評価し、間違いを把握し、それを分析し、さらに間違いを正すというプロセスを踏まなければならない。答えを提示するだけでは正しくアウトプットできるわけではない。

このようにこの論文は、学習者の能力の問題からLL教室がその可能性を十分に発揮していないと分析している。そして、技術的刷新が必然的に新しい教授法を作り出すわけではなく、LL教室を使用する人間こそが教授法を作り上げなくてはならないと訴えている。そのため、従来の授業形態をLL教室に当てはめれば良いわけではない。このように、効率的にLL教室を使用するためには学習者や教育、教師などすべての要因を考慮する必要がある。

Holec & Kuhn (1971)は、LL教室の問題点を明らかにしながらも、それが、学習者、教師、学習内容の関係に変化を与える役割を重視し、教師を「教える」存在から、サポートの役割へと刷新している。これらは、CRAPELにおける「自律」の形成において重要な要素であり、Châlon(1970)にも見られた見解であった。

さらに、Châlon(1970)との共通点は、「enseigné」 「教えられる人」と「apprentissage」 「学習」を使用している点にある。ここからも、Holec & Kuhn (1971)がLL教室における学習者の中心的存在を論じるのみならず、「教えられる人」を中心とした「学習」を重視していることがわかる。

3.6. Bouillon (1971)における学習の個別化を最大限に引き出すLL教室の新しい使用法

3.6.1. Bouillon(1971)における「自律」の言説とその考察

次に取りあげるBouillon (1971) « Du laboratoire de langues à la bibliothèque sonore : l'individualisation de l'apprentissage en langues vivantes » (「LL教室から音声図書館へ：外国語学習の個別化」) は、LL教室をベースにした音声図書館を紹介している。この論文もHolec & Kuhn

(1971)と同じく学習の個別化を論じるもので、学習の自律にほとんど言及することはないものの、学習の個別化と学習の自律の違いを明確に論じている。

まず、学習の個別化と学習の自律の相違点を説明する箇所を引用する。

「音声図書館の枠組みにおける『教師の役割』という問題に取りかかる上で、個別学習と自律学習のまったく異なっているが、よく誤解されるこの二つの観念を今一度、確認することは有益であると考え。」

« Alors que nous abordons le problème du rôle de l'enseignant dans le cadre d'une B.S., il nous paraît utile de revenir sur les deux notions d'apprentissage individualisé et d'apprentissage autonome souvent confondues et pourtant radicalement différentes. »
(Bouillon, 1971 : 15)

ここでは、一般的に個別学習と自律学習がまったく違う概念であり、また、その違いには教師の存在が大きく関わっていることを指摘している。次の箇所では、その違いを説明する。

「実際は、時には学習者は自律学習の状況になることもあるのは当然で、その場合、必ずしも教師の存在がなくなることに必ずしもならない。それは、学習の個別化の場合、教師が学習時間以外に干渉することであり、学習過程の間に教師がいないのは、（各学習者に教師が一人ずつ付くのが不可能である）経済的理由のみがあげられる。—確かにかつての家庭教師であれば、それは学習の個別化の問題に対して最も良い答えであったかもしれないが、現在この問題と教育の大衆化が絡み合っているため、これはよい解決方法ではない—。自律学習の場合、以上見てきたように、現代のテクノロジーは多様で新しい可能性の選択肢を多数、提供する。」

« Dans la pratique, l'enseigné peut évidemment se trouver, à certains moments, en situation d'apprentissage autonome, mais l'enseignant n'est pas pour autant exclu : il intervient à d'autres moments, et , s'il n'est pas présent en permanence, cela est dû à des

raisons essentiellement économiques-le précepteur de jadis représentait peut-être la réponse la meilleure au problème de l'individualisation, mais ne saurait constituer une solution viable au moment où ce problème se combine à celui de l'enseignement de masse- liées au fait que la technique moderne offre, nous l'avons vu, un grand nombre de possibilités nouvelles. » (Bouillon, 1971 :15)

ここで、Bouillonは教師が学習時間以外に学習者に干渉することを明らかにしている。つまり、教師の存在や必要性を否定するのではないものの、1971年のLL教室に関する他の論文と同様、教師の役割の変化に注目しているのである。

「一方、自律学習は学習状況において教師が不在であることを意味するもので、その場合、独学の状況となるが、これは必然的に個別化を伴うとは限らない。たとえば、通信教育、プログラム化された学習（特に直線的に進行するタイプの学習）、多種多様な自宅で学べるメソッドなどは、学習の個別化に反し、できるだけ多くの聴衆を対象にしていることにより（通常は厳密に経済的利益のため）個別的でないのである。」

« Inversement, l'apprentissage autonome est défini par l'absence d'enseignant dans la situation d'apprentissage, qui est alors celle de l'autodidacte, mais n'implique pas automatiquement qu'il y ait individualisation : les cours par correspondance, les programmes d'apprentissage (en particulier linéaires), les multiples « méthodes » pour « apprendre chez soi » s'adressent au contraire le plus souvent à un public aussi vaste que possible (en général pour des raisons de rentabilité strictement financières) et par là même indifférencié ». (Bouillon, 1971 :15)

ここでBouillonは、学習の個別化と学習の自律化を明確に区別している。学習の個別化は状況や条件の異なる学習者にカスタマイズされた学習を意味するが、それと同時に学習時間以外で教師がサポートすることを意味する。一方で、自律した学習とは学習時間に教師のいないことを意味するもので、

両者が同義語ではないことがわかる。このように、Bouillonは学習の個別化に注目すると同時に自律した学習にも目を向けている。

「しかしながら、音声図書館の最大の目標のひとつは、できるだけ早く学習者を完全に自律させることである。教師のあらゆる関与は学習者が教師に対して完全に、または部分的に依存している状況から全く自律した状況へと導く方法を常に探すことを目的としなくてはならない。」

« Il n'en reste pas moins que l'un des objectifs fondamentaux de la B.S. doit être de rendre dès que possible l'enseigné totalement autonome : toutes les interventions de l'enseignant doivent être inscrites dans une recherche permanente des moyens de faire passer l'enseigné d'une situation de dépendance totale ou partielle à son égard à une situation de complète indépendance. » (Bouillon, 1971 : 17)

タイトルを見る限りBouillonの最大の関心は学習の個別化であったと推測できるが、教師との関係を見直すべきとの考えは、1971年の他の論文と一貫しており、ここでもCRAPELの研究者の見解には一貫性がみとめられる。

最後に、Bouillonは結論を以下のように締めくくっている。

「音声図書館は会話や学習資料をア・ラ・カルトで提供する組織または提供センターとして認識できるもので、学習の個別化と言語的自律の二つの問題に断片的ではあるが、答えを与えている。」

« La B.S., qui peut être définie comme un organisme ou un centre de distribution à la carte de matériaux d'apprentissage ou d'entretien linguistique, apporte une réponse au moins partielle aux deux problèmes de l'individualisation et du passage à l'autonomie en langues vivantes. » (Bouillon, 1971 :19)

この論文の結論でBouillonはこのように学習の個別化を第一目標として掲げている。またここで注意したいのが、「自律」という用語を使用している点である。それは「言語的自律」を指すものであり、自分の思うように言語を操ることができることを意味するもので、学習の自律とは異なる要素を最終目標としている。結論を見る限り、この論文は学習の自律が重要な論点ではないが、個別化と自律との差異を示すうえで重要な研究であることにはかわりはない。

3.6.2. Bouillon (1971)の概要とその考察

Bouillon (1971)は、1971年の*Mélanges Pédagogiques*の他の論考を参照する限り、LL教室で実現可能と考えられる学習の個別化がほとんど実現していないと批判し、それを可能にするための条件を列挙し、LL教室の新しい使用法がもたらす最大限の学習の個別化を検討する。

LL教室における学習の個別化は三つの条件により成立する。まず、学習者が自分のリズムで学習できること、次に学習者に多様なプログラムが提供されること、最後に学習者と教師との対話が可能なことであり、これらを実現するためには、LL教室を従来の使い方ではなく、「音声図書館」へと進化させることが一つの方法であるとBouillonは提案する。

この「音声図書館」とはテープレコーダーの出現にともない構想された設備であり、プログラムや録音資料などを貸し出すシステムを持つ。カセットテープは新しい教材であり、簡単に持ち運びができ、場所や時間を問わず使用でき、安く、場所をとらないため、外国語学習の個別化の新しい解決法となった。学習者は技術の進歩によって、手軽に、またいつでも学習に必要な不可欠な機材であるテープレコーダーを手元に置くことができる。自分の学習に応じてプログラムを選ぶことができる。このようにカセットテープは学習者の好みやモチベーションなどに対応できるため、個人に応じた学習形態を提供することができる。カセットテープによって個人はLL教室に縛られることなく、LL教室よりも安価で効率的な学習ができるとBouillonは評価する。

Holec (1971a)やHolec (1971b)、Holec & Kuhn (1971)が論じたように、Bouillon (1971)もまた、新しいテクノロジーが学習者と学習内容、教師を抜本的に変えることができる道具であり、そして使用すべきとの見解を伝えている。LL教室の使用法を変化させた「音声図書館」が、「教育を変えることのできる道具」としての力を十分に発揮するには、学習者や学習内容、教師が変化しなくてはな

らず、学習を学習者の目標に対応させる必要がある。しかし、そのためにはまず学習者自身が目標を設定しなくてはならず、その気づきをもたらすことが重要である。「音声図書館」は学習の個別化を可能にする一方で、学習者は自分自身を知らなくてはならない。つまり、モチベーションや好み、ニーズ、また時間管理など、自身の学習習慣を認識する必要がある。Bouillonはこのような段階を踏むことによってのみ、学習者が「自分の学習に責任を持つことができる」(Bouillon,1971 :11)と強調する。

そして、この学習の個別化を可能にするために、「音声図書館」は学習者に多様な学習教材と柔軟に使用できる教材を提供するように努めなくてはならないと説く。そのためには、生の資料の徹底的な活用が求められる。ちなみに生の資料とは、言語を教える目的で作られた資料ではなく、情報を提供するという本来の使用目的で作られた資料のことで、この場合、ラジオ番組は最適な資料となる。また、学習をより効果的に行なうために生の資料やテスト、学習者に自己修正と自己評価を可能にするディスクリプトの補足資料を備えるべきだとBouillonは言及する。

さらに、「音声図書館」の中で、教師は新たな役割を担うとBouillonは強調する。教師は、学習者が学習者としての「気づき」を必要とするための支援をするよう求められる。教師は 学習者が知識に到達できるように援助し、提供可能な資料の説明やその個人に最適な資料を提供し、常に学習者と新たな学習ストラテジーの模索を行う。また、教師は学習のフィードバックにとって欠かすことのできない存在となる。これと同時に教師は「音声図書館」の資料を収集する役割を担い、生資料と付属資料を学習者が手に取りやすいように分類する必要がある。

「音声図書館」の最も重要な目的は、学習者をできるだけ早く完全に自律させることである。つまり、教師に完全にまたは部分的に依存している学習者を教師から完全に自律させなければならぬ。つまり、「自律」は学習者が教師から自律するという意味で理解されているのだ。しかし、その一方で、教師は決して不要な存在ではなく、「サポート」する存在として、学習過程における重要な段階で学習者を支えるという新しい役割を担う。

この論文は、教師なしで一人、または小グループで学習せざるをえない学習者や、それ相応の言語能力を持ちながらもそのレベルを維持していきたい学習者にとって「音声図書館」は適切であると評している。その一方で、Bouillonによれば、「音声図書館」はスピーキングには役立てられないこと

や、常に自己修正が課題となるため、言語能力が低ければ、その使用は難しいと考察する(Bouillon, 1971)。

Bouillon (1971)は結論として「音声図書館」が学習の個別化を可能にすると主張する。そして、従来の教師の視点からではなく、学習者という視点から教育全体を考え、この装置により教育を革新することができるという。ここでは、「enseigné」「教えられる人」という用語と「apprentissage」「学習」という用語が多く使用されていることから、Bouillonが学習者に焦点を当てた教育を目指したことがわかる。

1970年と1971年とのBouillonの論文を比較すると、Bouillon(1970)は「自律的」の対象を四点取りあげ、「自律的」の意味に揺らぎを示したのに対し、Bouillon(1971)は「自律的」の対象を限定し、また「自律学習」の組み合わせにより「自律的」という用語を何度も使用していることがわかる。このことから、Bouillon(1971)は「自律的」という用語の意味をおおかた定め、「自律学習」により教師が学習過程にいない学習を指示するようになった。Bouillonは学習の個別化と学習の自律を別個に論じたが、Bouillon (1971)のタイトルが示しているように、Bouillonは学習の個別化に注目しているのであって、学習の自律は補足的に論じられているにすぎない。

このように、Bouillon (1971)は、既存のLL教室が可能にするはずの「学習の個別化」という理想から着想を得て「音声図書館」という装置を考案し、その運営やそれに伴う教師と学習者の関係の変化などを考察した。つまり、Châlon (1970)が論じつつも具体的に示すことがなかった教師と学習者の変化をBouillonはここで提示しているのだ。ここにもまたCRAPELの研究者の教育観に一貫性をみとめることができる。

学習者が自分の目標や好みに合ったプログラムを選ぶには、自分の興味や目標を明確に設定できなければならず、「自分自身」への気づきが必要になる。また、教師には新しい役割があり、教師は教材の提供やフィードバックなどの役割を果たし、サポートを行う立場となる。ここにもChâlon (1970)から考察されてきた教師と学習者の関係の改革の一貫性が現れている。Bouillon (1970)は「étudiant」「学生」を使用していたにもかかわらず、Bouillon (1971)は、Châlon (1970)と同様に「enseigné」「教えられる人」と「apprentissage」「学習」を使用しており、従来の教育像に対して新しい立場を表明している。またこの音声図書館の考案により、CRAPELは自律学習の形成において大きく前進するのである。

3.7. Cembalo & Holec (1973)における社会人に対する言語教育に必要な視点の変化

Cembalo & Holec (1973)は、Châlon (1970)から始まるCRAPELの「自律」に関する研究の中核に位置付けられる。論文のタイトル « Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie » (「社会人に外国語を：自律の教授法のために」)は「社会人」と「自律」を明示的につなげるもので、Châlon (1970)の掲げた「自律」の意味、すなわち「自分自身を教える責任」に具体的展望を与えている。

3.7.1. Cembalo & Holec (1973)における「自律」の言説とその考察

Cembalo & Holec (1973)において、自律は« Définition de l'autonomie »(「自律の定義」)の箇所で説明されている。

「このような教授法において自身の教師である学習者は、学習活動の全般の責任を負うことが必要である。すなわち：

- 1) 学習目標を明確にする：自身の実際のニーズをレベル3の目標（すなわちさまざまな種類のライティング、リーディング、読解、聴解）の分析と目標を達成するために必要な技能における学習前後のレベルの評価の分析を含む。
- 2) 学習条件を明確にする：これらの条件は機材等に関する条件（テープレコーダー、ラジオ受信の状況、吹き替えなしの映画、図書館にアクセスできるか、など）、時間的融通が利くかどうか、得意の学習方法があるのか。
- 3) 学習方法と学習内容を明確にする：1) と2) に応じて資料を探し出し、整理し、それらに最も適している使用法を選び出す。
- 4) 実際の学習を行う。
- 5) この学習の結果を評価する：これは同時に習得したものを測定することと習得した知識と習得すべき知識の差の測定をも含む。

注意点-自律は必ずしも孤独と同意語ではない。いくつかの理由の中で、特に心理的な理由から、小グループで学習する方が、一人で勉強するより好ましいことが多い。」

« Dans une telle pédagogie l'apprenant-enseignant doit assumer la totalité de l'acte d'apprentissage, c'est-à-dire :

- a) définir ses objectifs : ceci comporte une analyse de ses besoins réels en termes d'objectifs de niveau 3 (tel ou tel type de compréhension ou d'expression orale ou écrite) et l'évaluation des niveaux de départ et d'arrivée dans la compétence requise pour atteindre l'objectif fixé ;
- b) définir ses conditions d'apprentissage : ces conditions se définissent en termes de matériels (magnétophones, condition de réception radio, films en version originale, accès à une bibliothèque, etc.), en termes de disponibilité temporelle, de formes d'apprentissage privilégiées, etc ;
- c) définir le contenu et la méthode d'apprentissage : en fonction de a) et b), il s'agit de rechercher, d'ordonner les documents et de déterminer les techniques d'utilisation les mieux adaptées à l'apprentissage envisagé ;
- d) procéder à l'apprentissage proprement dit ;
- e) évaluer les résultats de cet apprentissage ceci comporte à la fois le contrôle des progrès et le contrôle de l'adéquation du savoir acquis et du savoir requis.

Remarque.- Autonomie n'est pas nécessairement synonyme de solitude ; pour un certain nombre de raisons, en particulier d'ordre psychologique, il est même souvent préférable de travailler en groupe restreint que seul. » (Cemablo & Holec, 1973 :6)

この論文は学習活動を五段階に区分し、これらすべての決定を学習者が行う必要性を強調している。そして、Châlon (1970)も強調しているように、Cembalo & Holec (1973)もまた「自律」と「孤独」を異なるものとみなしている。

最後に、「l'apprenant-enseignant doit assumer la totalité de l'acte d'apprentissage」 「自身の教師である学習者は自分自身を教え、学習過程のすべてに対しての責任をまっとうしなくてはならない」 (Cembalo & Holec,1973 :6)という考え方が強調される。自分自身を教える学習者の表象は既に Châlon (1970)においても使用されており、Cembalo & Holec (1973)はその延長線上にあることがわかる。

3.7.2. Holec & Cembalo (1973)の概要とその考察

Cembalo & Holec (1973)は、社会人を対象にし、社会人に特化した外国語教育における学習者の役割を解説している。そして、「学習者の自律」に力点を置いたこの新しい教授法は新たな教育的視点を有すると訴えている。社会人を対象とする新しい教授法の必要性は、外国語を学ぶ社会人が増加していることと、伝統的な教育システムが社会人のさまざまな条件に対応できないことから生まれたとCembalo & Holec (1973)は主張している。

以下の考察は社会人の特性に目を向けることから生じる。そもそも社会人が外国語を学習するのは、仕事上の必要性に迫られて始めることがほとんどで、それに対応した具体的な教授法を考えた場合、特定の作業をするのに役立つ特定の言語能力の習得が必要になる。それとともに、社会人には時間的・空間的制約が多いことも考慮に入れなければならない。したがって、従来の外国語教育は、時間と場所を束縛し、なおかつ目指す言語目標が教師の定めたものであることから、社会人の学習者に対応することができない。

この新しい教授法を検討するにあたって、再考する必要があるのは、外国語を学ぶ目標の設定である。つまり、実際に起こりうるコミュニケーション場面を想定し、その場面に対応した言語能力を身につけることが必要になる。言語学習の目標の選択は学習者であるそれぞれの社会人の言語ニーズと学習条件によって決定されるべきで、そのため学習者の学習目標には優先順位が生じる。つまり、ある言語ニーズを満たすためには、その下にある複数の下位目標をまず達成しなくてはならない。

この多様性に対応するために「社会人に対する教授法とは必然的に学習という観点から定義されるものであって、教育という観点から定義されるものではない。」 « La pédagogie aux adultes doit nécessairement se définir en termes d'apprentissage et non plus en termes d'enseignements »

(Cembalo & Holec,1973 : 6)という見解が導き出されている。要するに教師から見た「教育」と対立する形で学習者に沿った「学習」という用語を使用し、学習者中心主義を訴えるのである。Cembalo & Holec (1973)はChâlon (1970)に始まった従来の教育と対照的な位置に自分たちが位置していることを明らかに示している。

また、Cembalo & Holec (1973) は1974年からこの学習システムを試験的に実行すると明言していることから、1973年の時点でこのシステムを考案していたことがわかる。このことは、「社会人が自分の学習に責任を持てるようなシステム、換言すれば、それぞれの学習者が自分の教師になることを可能にするシステムである。社会人への教授法は自律的教授法でなくてはならない。」*« un système dans lequel les adultes prennent en charge leur apprentissage, en d'autres termes, à faire en sorte que chaque apprenant soit son propre enseignant. La pédagogie aux adultes doit donc être une pédagogie de l'autonomie. »* (Cembalo & Holec, 1973 : 6)と主張していることに加えて、「*« pédagogie de l'autonomie »* (自律の教授法) という表現が認められることから推測できる。

このように「学習の自律」をめぐるのは社会人を対象にすることで多様な学習目標を可能にしなければならず、単一の教育を行うべきではないとCembalo & Holecは結論づける。

3.8. まとめ

本章では、Châlon (1970)、Bouillon (1970)、Holec (1971a)、Holec (1971b)、Holec & Kuhn (1971)、Bouillon (1971)とCembalo & Holec (1973)の七本の論文における「自律」の議論を検討してきた。

Châlon (1970)は、GRAPでの約十年間の経験にもとづき、今後のCRAPELの方針を提示している。Châlon (1970)は「自律」を二度にわたり使用したにすぎないが、「自律」を「自分自身を教える」ことととらえ、それを「自由」ないし「責任」と見なしていた。また、成人に教えることは教師側に柔軟な対応を求めると主張し、成人に教える経験から得られた知見を義務教育にも応用できると強調した。またChâlon (1970)は*« apprentissage »*「学習」や*« enseigné »*「教えられる人」を使用し、講義型授業に代表される「教育」や「学ぶ人」という概念に疑問を持ち、それらに当てはまらない学

習観と学習者観を構築しようと試みていた。そして、この主張は、Bouillon(1970)、Holec(1971a)、Holec(1971b)、Holec&Kuhn(1971)、Bouillon(1971)とCembalo & Holec (1973)においても継承されている。

Bouillon (1970)は、英語によるライティング活動の実験を分析した。この論文は「自律」という用語を多く使用し、その対象を四つ指摘するが、意味が微妙に一致していない。その一方で、この論文は初めて「自律学習」(« apprentissage autonome »)という用語を使用しており、この二点を見ると、この時期に「自律」の意味が揺らぎつつも、確立されていく途上にあることが判明する。

Holec (1971a)とHolec (1971b)は「自律」という用語を使用していない。しかし、LL教室が教育を変化させるべきと力説している点で、この1971年の論文はLL教室についての他の論文と論点を共有している。そして、LL教室という新たなテクノロジーによって教師と学習者の関係を変えるべきであると主張している。教師と学習者の関係を変える提言はChâlon (1970)が既に指摘するもので、これは、CRAPELの研究者に共通する発想である。この視点は、CRAPELにおける「学習者の自律」を考える上で重要な点となる。

Holec & Kuhn (1971)は「自律的」という用語を二度使用するにとどめている。ここでは、「教師主導型」の授業と「自律的」学習が比較され、「自律的」は学習者と教師の関係における学習者の自律や独立を意味している。

Bouillon (1971)は、「自律的」という用語と「自律学習」も多く使用していることから、「自律」の意味は明確になり、自律学習という組み合わせがBouillonにとってもはや特別な用語ではないことをうかがわせている。しかし、この論文のテーマはあくまで学習の個別化であり、従来のLL教室の使用法を変化させ、学習の個別化を最大限に引き出し、結果として言語能力を向上させるかに重点を置いている。

Cembalo & Holec (1973)は、Châlon (1970)が扱った成人教育を再度取り上げ、学習者の外国語学習において具体的に必要な過程を論評している。Cembalo & Holec (1973)の特色は、社会人に焦点を当てたことで、社会人に特化した教授法が必要であるとの結論を打ち出した。この見解は、Châlon (1970)が指摘していた論点にもとづいており、学習者の学習プロセスを明確にした点でCRAPELにおける「学習者の自律」の概念の変遷にとっては重要である。また、教師の立場の「教育」という視点ではなく、学習者に沿った「学習」という視点を採用すべきであるとの見解を明確に伝え

ている。そしてChâlon (1970)が想定する「自分で自分を教える」学習者という発想に立つこの視点は、Cembalo & Holec(1973)にも継承される。この論文は「自律」の誕生における重要な段階の一つに位置付けることができる。

第4章 CRAPELにおける「自律」の実践期間（1974年–1978年）：

「学習」から「学習者」へ

第三章では、CRAPELの自律学習が1970年から1973年にほぼ完成し、それに伴って学習者の自律の概念も徐々に形成されたことを論証した。その後、Holecが1979年に自律に関する著書を欧州評議会より出版するまでの六年間は、完成した自律学習のシステムをCRAPELの研究者たちがさまざまな対象¹²に向けて使用した実践期間と位置付けられる。その間の学習システムに違いはないが、教育や学習をめぐる用語の使用にはゆらぎがみとめられ、1975年頃に« apprenant »「学習者」が誕生する¹³。

Cembalo & Gremmo (1974)、Harding & Legras (1974)、Abe, Henner-Stanchina & Smith (1975)、Henner-Stanchina (1976)、Henner-Stanchina & Holec (1977)とAbe, Henner-Stanchina & Regent (1978)の論文はいずれも学生や会社員を対象にした自律学習の実験を報告したものであり、CRAPELでの自律学習の展開を伝える論考である。それと同時に、「学習者の自律」という概念に必要なフランス語の「学習者」という用語がCRAPELで使われるようになったのもこの時期であった。

そこで、第四章では、この「自律学習」に言及している六本の論文に見られる用語の使用を中心に分析を進める。

4.1. Cembalo & Gremmo (1974)とHarding & Legras (1974)における

「自律」の学習法：社会人と学生への実践

Cembalo & Gremmo (1974)とHarding & Legras (1974)は、教師に関する用語について、CRAPELの中でも意見が統一していなかったことを示しており、新たな対象を表現するための用語の形成が容易でないことを伝えている。

¹² その対象の中には退職した高齢者をテーマにしたRiley & Sicre (1978)の論文が存在しているが、ここでは扱わない。

¹³ Abe, Billant, Duda, Gremmo, Moulden & Regent (1975)が« apprenant »を最初にCRAPELで使用した論文であると考えられるが、自律学習に言及していないため、ここでは扱わない。

4.1.1. Cembalo & Gremmo (1974)の概要とその考察

Cembalo & Gremmo (1974) « Autonomie de l'apprentissage : réalités et perspectives » (「学習の自律：現実と見通し」) はナンシーの印刷業者の要請を受け、社員に向けて行われた実践研究の報告である。その教育実践は社員の英語読解力の向上を目指すもので、英語タイピング能力とその校正能力を高めることを目的としていた。この実践は三年間にわたるもので、社員の年齢は二十代から五十代であった。Cembalo & Gremmo (1974)は、Cembalo & Holec (1973)が展開した意味での自律の育成を実際に行ったのは二年目からであると述べている。

その教育内容は次のとおりである。初回の授業は利用可能な教材を提示し、その次の四回の授業で、それらの教材を使用した学習者の自習に当てられた。その間、「animateur」「インストラクター」は学習者の学習法を観察し、それぞれの授業の後にその問題点などを学習者とともに話し合った。一年間行われた授業の構成は授業時間の半分を学習者の自習に、もう半分をインストラクターと共に学習者が一人で解決できなかった学習に関する問題を解決することや、インストラクター主導の活動に当てられた。

Cembalo & Gremmo (1974)は学習者を « étudiants » 「学生」という用語で表現しているものの、対象者が社会的には「学生」という分類に入らないことを認め、用語の選択に注意を喚起し、対象者の名称についてさまざまな議論があることを示している。ここからも、フランス語において「学習者」という用語がまだ考案されていなかったのではないかと推測される。また、教師を « animateur » 「インストラクター」と呼んでいることから、講義型授業における教師とは違う概念にこの論文が基づいていることがわかる。

4.1.2. Harding & Legras (1974)の概要とその考察

Harding & Legras (1974) « La bibliothèque sonore et ses implications pédagogiques » (「音声図書館とその教育的影響」) は1973年から1974年にかけて一年間、実施された実践に基づく論文で、ナンシー大学の法学、又は経済学専攻の学生を対象としたもので、彼らに必要な英語の四技能の向上を目指した実践であった。口語と筆記能力またリスニングについては音声図書館の資料を使用し、ス

ピーキングでは留学生と会話し、リーディングでは週四時間にわたり、専門の資料を教師と読み込み、そしてライティング活動は手紙の執筆に当てられた。

タイトルに音声図書館という用語を使用していることから、この論文はBouillon (1971)から着想を得ていることがわかる。論文の冒頭で、この用語が実際のところは不適切で、「*Sonothèque*」「ソノテック」（「*Son*」「音」と「*Bibliothèque*」「図書館」を合体させた複合語）という用語がより適切であると主張するが、実際には「音声図書館」を使っている。ここで注目すべきは、Bouillon (1971)と同様、学習の個別化に着目している点であり、それを可能にする教師と学生の変化が必要であると述べ、Bouillon (1971)と結論を共有している。

この論文は、「*étudiant*」「学生」を使用しているとはいえ実際に学生が対象者であるため、なんら不都合はない。その一方で、Châlon(1970)に続いて「*apprentissage*」「学習」を使用していることから、これまでのCRAPELの「学習」の立場を取っていることがわかる。しかしながら、この論文では、教師を講義型授業においても使用される「*professeur*」「教授」を使っていることから、教師の立場の変化に言及しているものの、教師を表す用語に関しては伝統的な立場を保持している。

4.2. Abe, Henner-Stanchina & Smith (1975) と Henner-Stanchina (1976)における学習者が自身の学習に責任を持つことを目標とする「自律」

この二本の論文は英語で書かれているため、用語に関する考察は断片的なものにとどまる。しかし、その中でも教師を表現する用語が統一しつつあることを明らかにしている。

4.2.1. Abe, Henner-Stanchina & Smith (1975)の概要とその考察

“New approaches to autonomy : two experiments in self-directed Learning”（「自律に対する新しいアプローチ：自律学習における2つの実験」）は、まず序論で「自律」に関する概要を述べ、次にHenner-Stanchinaの社会人を対象にした実践とAbe & Smithの学生を対象にした実践を紹介し、最後に全体の結論を提示する。

序論において、Abe, Henner-Stanchina & Smith (1975)は「教えること」と、「学ぶこと」の違いを明示し、学ぶことの重要性を強調し、学習者に自身の教育の管理と責任を負う機会を与えるべきであるという考えに到達したと言及している。このような立場に立つことでリソースセンターなどのような学びをサポートする機関の可能性を模索し、空間や時間の拘束から学習過程を自由にしようと試みている。その背景には、フランスにおいての英語の需要が増し、移動する人々の増加に加えて学習を個別的な要素であると考えられる人びとが存在するようになったことがある。まず、社会人を対象にした実践では、エンジニア、歯医者、ビジネスマン、医者や研究者がその対象者であったと紹介している。この実践の目標は三つあり、一つは学習者が精神的に自律の準備をすること、次に学習者が最小限の言語能力を身に付けられるようにすることであり、そして、第三の目標は自律を可能にする技術的準備である。

これら三点の目標を実現させることにより、長期的目標の実現が可能になる。それは、学習者が自分で目標を定め、自ら選んだ教材を使って勉強し、学習リズムを定め、学習方法を発見し、アウトプットをモニタリングし、学習の進歩を評価することであるが、さらにこれらすべてを教師なしで実施するのである。

学生を対象にしたAbe & Smithの実践の目的は、英語が専門ではない学生にオーラル・コミュニケーションを勉強させることだった。そのため、学習者の関心を高めるために学習者をできるだけ学習の主体とすると共に、教材や学習メソッドの多様性に努めることを目指した。長期的には、社会人と同様、学習者にも学習の自律を習得させ、将来、社会人となった際に自身で英語のレベルを維持できることを目指していた。

ここでは、論文が英語で書かれているため、“learner”「学習者」が使用されている。しかしながら、この用語が英語で中立的な意味を持つものなのか、それとも学習者中心主義の意味を持っているのかは、今後さらに検討の必要がある。しかし、この論文は学習者に自身の教育のコントロールと責任を負う機会を与えるべきという見解に至ったと指摘しており、このことが自律学習において重要な観点であることを明言している。Holec (1971b)において補足として提示されていたこの見解が1975年の論文で重要視されていることは明らかであり、Holec(1979)もまたこの視点を継承している。

4.2.2. Henner-Stanchina (1976)の概要とその考察

Henner-Stanchina (1976)による“Two years of autonomy :practise and Outlook”（「二年間の自律：実践と展望」）は、Abe, Henner-Stanchina & Smith (1975)が成人を対象にした自律学習の実験をより具体的に例示し、解明することを目的としている。CRAPELの開発した自律学習システムは、学習者の外国語学習を援助する要素のすべてが学習者を中心に考えられていることを特徴とする。学習者は利用可能で多様なリソースの中から、自分の言語学習の目標を達成するために最適なものを選び出すことができる。この中で、この論文は教師を“helper”「ヘルパー」という用語で表現している。ヘルパーはリソースの一つにすぎず、学習の最終的な責任は学習者自身に委ねられている。利用可能なリソースは、学習ヘルパー、外的援助、シミュレーション、タスク・マッチング、ピア・マッチング、個人の資料、ネイティブ・スピーカー、カセット、CRAPEL作成の教材と音声図書館の十項目がある。ヘルパーの役割とは、学習の補助であって、学習の中心的存在ではない。

またこの論文は、三つの学習者のケースを分析している。

学習者Dのケース

学習者Dはビール製造会社のエンジニアで、英語で書かれた技術的な資料を日常的に読む事を求められていた。この目標を達成するために、Dは上記のリソースのうち、ヘルパーとの面談とビールに関する専門資料の使用、初級のリーディングスキル向上のためにCRAPELが開発したテキストを学習することを選んだ。

Dはヘルパーと共に学習者自身にとって難しいと考える文法上の問題点を解決するため、まず理解できない文法項目を専門的資料の中から探し出し、これらの文法項目を学習し、別の資料に同じ構造の文が出てきても、それらを認識し、理解できるように訓練した。

このケースは、ビール造りの専門家でないヘルパーが、未知の専門の資料の内容を理解しているか否かに関わらず、資料を分析するために必要な学習テクニックをDに提供できることを示唆している。このようにしてDはヘルパーから教授された学習テクニックを使い、自分の専門知識と辞書を駆使して、資料をより早く、正確に読めるようになった。

学習者Cのケース

学習者Cは、化学の教師でアメリカの同僚に招待され、学会で発表をすることになった。Cは、アメリカ英語を理解し、話せるようになり、また発表時には書かれた内容を読むのではなく、それを一瞥する程度で口頭発表に臨みたいと考えた。つまり必要としていたのは、間違えることなく発表を読むという技術ではなく、聴衆に理解してもらえる程度の自然な英語で発表を行うことであった。そこで、Cが書き上げた原稿をヘルパーが録音した。これは、模倣すべきモデルを提供したというよりは、発表の一つのあり方を提示したに他ならない。次にCはこの録音をもとに、自宅で数回にわたり自分の発表を録音した。そして、その録音テープをヘルパーとの面談時間内にCが分析し、自分にとってどのような点に改善が必要であるのかを書き出していった。

学習者Rのケース

学習者Rはこれといった明確な言語目標を持っていなかったが、リスニング能力とスピーキング能力を向上させたいと考えていた。そのために、Rはヘルパーや外的援助、ピア・マッチング、ネイティブ・スピーカー、CRAPELの教材を使用して、自分の定めた目標を達成することにした。CRAPELの教材は口頭表現と構造的な練習問題が使用されているテキストであったが、Rはすべての文章を理解したかを確認するために、これらの文章をフランス語に訳し、文法構造の習得を再確認するために、そのフランス語訳を今度は英語に訳し直した。

この学習ストラテジーは、多大な時間を消耗する割に効果が低いため、それを改善するため、ヘルパーはRにカードを作って語彙や文法構造を覚えるよう勧めた。Rはそれに従うが、そこで問題点が明らかになった。Rが作ったのは、カードではなく、テキストに出てきた順に用語や文法を書いただけの単語帳であった。そのために、適切なグループ化がなされていなかった。ヘルパーはそれらを指摘し、別の学習者が作っていたカードを参考として見せることにより、Rは自身の学習ストラテジーを改善することができた。

また、Rにとって、言語は詰め込み式の知識であり、発話は文法法則と語彙のセットを「飲み込んだ」後にのみ可能になるという見解であったため、当初、Rは自身のレベルがまだそこまで到達していないことを理由に、ネイティブ・スピーカーとの面談を拒否していた。この問題点は三つの段階を経て改善された。まず、ネイティブ・スピーカーのヘルパーはRと会話を始めた。この英会話に慣れてきた頃、Rは同レベルの別の学習者と面談を複数回にわたり英語で行った。ヘルパーはこの面会に

オブザーバーとして参加し、会話を録音し、それぞれの学習者が自分のアウトプットしたものを再確認できるようにした。そして最終的に、Rはネイティブ・スピーカーとの面談に臨んだ。

このケースを見てもわかる通り、ヘルパーの役目はある定められた言語知識を学習者に与えるのではなく、学習者が使用している学習テクニックの効果を学習者自身が定めた学習目標と優先順序に則って学習者に改善法を提案することである。

結論としてHenner-Stanchinaは、この自律学習システムで必要なことは、学習者の自律化を可能にすることで、そのためのすべての段階はどんなに小さなものでも意味があると評している。

この論文は教師を“helper”「ヘルパー」と表現した点で、CRAPELでは教師の役割が補助的であるとの認識が確固たるものであることを示している。

4.3. Henner-Stanchina & Holec (1977) における自律学習の評価の重要性

Henner-Stanchina & Holec (1977)による“Evaluation in an autonomous learning scheme”（「自律学習スキームにおける評価」）は、評価について言及しており、自律学習のシステム上、学習が自律的であるかを決定づける重要な過程であることを説明している。

この論文は、CRAPELにおける外国語自律学習が学習者を中心に考え、そのために評価も学習者自身が自分の基準をもとに行わなくてはならないことを論じている。自律学習において、学習評価と学習目標は非常に関連性の強いコンセプトである。また、評価は自律学習においては二つの要素から成り立っている。一つ目は学習者が学習の責任を遂行し、自身の学習能力を向上させることであり、二つ目は、目標言語の使用において必要なノウハウを発達させ、コミュニケーション能力を向上させることである。

この論文は、CRAPELにおける自律学習システムの中で、評価がどのような位置を占めているのかを論じるもので、三部から構成されている。まず、自律学習で具体的に評価の役割を述べ、次に、その特徴を説明し、最後に具体的に自律学習で評価をどのようにするのかを説明する。

この学習システムの中で、評価は学習過程において必要不可欠な要素である。学習者にとって、評価を行うことは二つのタスクの実施を意味する。一つ目は、言語学習を評価することで、これは自

分の定めた学習基準が個人的目標に合っているのか、効果的か、フィードバックを行うことを意味する。これにより、学習者はどのように自分が学んでいるのかを自身で気づき、これをもとに今後の学習活動の微調整を可能にする。二つ目のタスクは、習得した言語的、文化的側面をフィードバックすることにより、自身のコミュニケーションニーズや、文化ニーズを確認することである。

次に自律学習における評価の特徴を見ると、ここでは、学習者以外の基準を使うことはない。学習者自身の基準と目標、また、期待する学習効果のみを考慮する。評価の役割の一つは学習者の学習ストラテジーをフィードバックするためのものである。例えば、学習ストラテジーが学習者の時間や空間の制約、利用可能な機材や知的能力などに適応しているのかなどを評価するものである。

また言語使用者としてのコミュニケーション能力を評価するにあたって、基準を個人的に定める必要がある。例えば、音声、文法上の正確さ、語彙の量、発話または文体の適切性、相手の理解、流暢さなど、これらすべては自律学習において学習者個人が定めるものなのである。このようにテストなどの外的評価と自律学習における評価が全く異なると指摘し、最後に自律学習における評価を可能にする要因を提示する。

自律学習における評価は、学習者が自身の学習評価と言語使用の評価を行うことを特徴とする。そして、この二つの要素は学習過程に大きく関連している。この二種類の評価を実施するために、学習者は個人的基準を設ける必要があるが、それが見つかるまではゆっくりとしたプロセスで学習を進める。一旦この個人的基準が定まれば、学習者はより明確に中間目標や最終的な学習目標を定めることができる。

また、言語学習の評価では、ヘルパーとの面談でヘルパーが実際の学習の問題点を指摘したり、あるいは他の学習者がどのように問題点を克服しているのかを提示したり、学習者自身が直接に他の学習者と接するピア・マッチングにより解決を図ることもできる。どのくらいコミュニケーション・スキルを身につけたか、すなわち言語使用のレベルを知るためには、実際のコミュニケーションの場に直面することが必要である。例えば、生の資料を使用する、ネイティブ・スピーカーと会話を行う、同じレベルの別の学習者と実際の場面にできるだけ近い場面を再現することなどが挙げられる。この学習システムにおける評価は学習者が自身のアウトプットの分析に必要な道具を定めない限り、実行できないとしており、すぐに理解出来るもの、例えば、文法上の正確さなどの基準項目から、より高度なもの、例えば、言語スタイルの適切性などが存在すると説明している。

結論として、Henner-Stanchina & Holec (1977)は、内的評価の重要性を指摘している。また、この論文は、Henner-Stanchina (1976)と同様に教師の役割をヘルパーとして位置付けるもので、CRAPELの研究者たちの考えとの一貫性が見受けられる。その一方で、英語で書かれているため、用語の使用に関しては論評することはできない。

4.4. Abe, Henner-Stanchina & Regent (1978)における「自律学習」の教材例

Abe, Henner-Stanchina & Regent (1978)による « Apprentissage de l'expression orale en autonomie implications de l'approche fonctionnelle » (「オーラルコミュニケーションの自律的学習と実用的方法論の結果」)は、どのような学習教材を作れば学習者が実際のコミュニケーション上のニーズを分析可能にし、また教師がそのニーズにあった教材を提供できるのかを論じている。

この論文は、CRAPELの自律学習ストラテジーを実施するにあたって、研究チームがオーラルコミュニケーションの学習に特化した教材を作ることにしたと回想している。この教材作成の目標とは、まず実際のコミュニケーションの場面で満足のいくコミュニケーション能力を身につけることと、学びを学ぶ、すなわち学習者が自分の学習に責任を持つことにより、教師や教育機関なしでも自分の知識の向上を可能にすることである。

この論文は、まず学習者が自身のコミュニケーション上のニーズを分析できなければならないと論ずる。学習者は将来的に置かれる可能性の高い場面、例えば駅で客を出迎える、同僚に自分の研究室を紹介するなどを想定することが求められる。その次に、それらの場面で、どのような発話をするかを明確にしなければならない。例えば、駅で客を出迎えるために、まず迎えに行った人物が相手が誰なのかを確認し、自己紹介をし、社交辞令を述べ、自分に付いてくるように言うことが求められるだろうとAbe, Henner-Stanchina & Regent (1978)は例を挙げる。

また、この学習教材で学ぶことによって計画的な学習を学ぶことができる。さらにはコミュニケーション能力の向上と学習ストラテジーの調整を自分で行うことが理想である。そのために、教材はすべての学習者に最適な場면을提示することなく、また専門家でない学習者でも理解し、使用できる分析ツールを用いる。

CRAPELで開発されているオーラルコミュニケーション能力向上のための教材は次のように構成されている。まず、それぞれの教材には共通する序論がついている。序論は、挨拶や誘いといったコミュニケーションの機能を紹介している。これらの教材は個々に独立しており、そこから学習者は自身のニーズをもとに学習教材を選択することができる。

ここで例に挙げられているのは、「依頼をする、依頼を受ける、依頼を断る」である。教材には、フランス語における依頼とその返答例が、印でその言語レベルがわかるように丁寧な表現からくだけた表現まで並べられている。次に同じ機能を持っているさまざまな英語表現を載せた表があり、これらもまた印でその言語レベルがわかるように設定されている。これらの英語表現に訳は付いていない。母語のフランス語でも同じことを言うためにすべての言い方を使用しないため、表に出てくる英語表現をすべて暗記する必要はないと付言されている。ここでは、最初に学習者が自分でどのような場面に出くわす可能性があるのかを想定する必要がある、それによって必要な英語を選択する。次に、選択した英語表現を暗記しなければならない。その際に、カセットに録音されている選択した英語表現を繰り返し聞き、その表現を今度はカセットを使って録音する方法が提案されている。最後に、特定の場面でこれらの表現を使用した短い会話が録音されており、そのディスクリプトが資料として載っている。この会話はネイティブ・スピーカーによって録音され、どのような文脈で、いかなるイントネーションや間が使用されているのかが分かる。

4.4. まとめ

第四章は、自律学習の実践期間に関する論文を分析し、「教えられる人」に対する用語の使用を検討した。ここで注目したのは、「学習」という用語が1970年から既に使用されていたのに対し、「学習者」については1975年頃に初めて使用されたことである。それまでは学習を中心とする考えはあったものの、「教えられる」対象者に適切な呼称は与えられてこなかった。そして、「学習者」のフランス語訳語の« apprenant »が使用されるようになったのは、1975年頃のことであることを指摘した。

このように、Holec(1979)において使用される「学習者」は、CRAPELの研究者たちが1970年以降、模索し続けた、従来の「教育」に対立する「学習」の理念を表現しているのである。

第五章 結論と今後の課題

本稿では、CRAPELの論集 *Mélanges Pédagogiques* に発表された自律に関する論文に見られる「自律」の概念を検討し、1979年に発表された能力としての「自律」の形成にいたる過程を分析した。

第一章では、問題意識を提示し、先行研究を検討した。その結果、外国語教育における学習者の「自律」の概念は、フランスのナンシーという地方都市に位置するCRAPELで生まれたものの、CRAPELにおいてこの概念が形成された過程が解明されていないことを指摘した。そこでCRAPELの論集に刊行された「自律」をめぐる論文を検討することにより、それを明らかにすることをめざした。

第二章では、ナンシーの位置するロレーヌ地方の社会経済的状況を概観した。この中で、マーシャル・プランの一環で米国へ視察に行った人物にナンシー大学学長とナンシーの産業界の中心人物がおり、両者がナンシーの復興を目指すべく産学協同の組織CUCESを設立し、技術者や中間職の再教育を行っていたことを確認した。また、ナンシー国立高等鉱業学校の教師であったSchwartzが1957年から学校の教育改革を開始し、1960年に鉱業学校の校長ならびにCUCESの所長になったことから、教育改革がスムーズに行われ、一貫性を持つようになったことも解明した。そして、CUCESの養成講座を受講する成人を中心とする授業のあり方を実践し、講義型授業からさまざまなクラス活動や授業内容へと結びついたことも考察した。ただ、当時はフランスの成人教育において「学習者」という用語が導入されておらず、1968年から« les personnes en formation » 「形成過程にある人」、« les adultes » 「成人」や« les formés » 「形成過程にある人」という用語が使用されるようになった。そのためにCUCESの養成講座を受けている成人をどのように呼ぶのか、そのためらいは常にあり、CRAPELの設立以前から学習者を表現する概念はゆらいでいた。その中で、さまざまな実用化の試みが行われ、CUCESやINFAにおいて行われていた教育改革こそがその実践だったことが判明した。

第三章では、Schwartzがナンシー国立高等鉱業学校の校長を務めていた頃に、Châlonがナンシー国立高等鉱業学校での英語授業の改革を行ったことにより、おそらくSchwartzとChâlonに面識があり、ChâlonがSchwartzの行っていた教育改革を知っていた可能性があることに触れた。

Châlon(1970)は、それまでの教育に当てはまらない「学習」という立場を取っており、成人教育の重要性も指摘した。また、1965年からCRAPELの前身のGRAPがLL教室を管轄下に置いていたことにより、1971年にこれまでのようなLL教室の使用に対する批判がまとまった。LL教室を利用することが単純に新しい教授法を生み出し、学習の効率性を高めるのではなく、講義型授業の形態をそのままLL教室に使用するとLL教室という新たな装置の可能性を狭めてしまうことが訴えられていた。これを受けて、理想の個別化を可能にする「音声図書館」が考案された。そして、この1970年から1973年まで、CRAPELの研究者たちは「学習」という用語を一貫して使用したのだが、これは彼らが、伝統的な「教育」という概念に対立する立場を表明していたことを意味する。

第四章は、1974年から1978年までの自律の概念を表す用語の変化をたどり、1975年に「学習者」という概念に至った経緯を「自律」に関する論文を検討しながら追った。その結果、学習者という用語の使用はそれ自体が学習者中心主義という立場を含んでいること、その点でHolec (1979)は重要な論文であることを明らかにした。「学習者」という用語は「学習者の自律」という概念の形成に大きく関わっていたのである。また、Holec (1979)が「学習者の自律」を説明するにあたり、ChâlonではなくSchwartzを直接に引用したのも、Châlonは「自律」をより特化した文脈、すなわち外国語教育のなかで捉えたのに対して、Schwartzが「自律」の概念をより総括的に捉え、社会とその中における個人の自律を明示的につなげたからであると推測できる。このようにして、Holecは学習者の自律と社会における個人の自律は連動していることを示したのである。

本稿は、CRAPELの論集にのみ重点をおいたが、「学習者の自律」を解明するには、CRAPELが公開した他の論文も参考にする必要がある。また、論点に重要な一次資料、例えばCUCESやINFAの文書が今回は入手できなかったことから、調査には限界がある。さらに、Rogersの著書とCRAPELの関係についても確認することができず、また米国の成人教育とフランスに移入された成人教育がどのような関係にあったのかについても検討の余地がある。今回は、「学習者の自律」の創出に関わる一連の流れを検討し、解明するにとどめたが、実際の自律学習において必要な教材や生の資料の使用法を詳細に分析した論文を発見することができなかったことから、教授法レベルでの具体性かつ詳細に議論を深めるには限界があった。これは今後の研究課題にゆだねたい。

謝辞

本稿の完成に至るまでには、大変多くの方々からのご指導とご協力を頂戴しました。

まず、指導教官である西山教行先生に、厚く感謝申し上げます。西山先生には、授業を通して、論文の批判的な読み方や外国語教育に関する新たな知見を頂きました。また、論文の構成についてもご助言を頂戴しました。寛大に見守っていただいたことに感謝いたします。

また、大木充先生には、CRAPELの先生方とお目にかかる機会を頂き、非常に貴重な経験をさせて頂きました。ここに心から御礼申し上げます。

CRAPELの関係者の方々にも大変お世話になりました。中でもHenri Holec先生、Francis Carton先生とEmmanuelle Carette先生には、感謝申し上げます。

高橋幸先生には、教室活動におけるさまざまな視座を頂戴しました。

神戸市外国語大学の西村周浩先生には、論文の構成に関するご指摘を頂きました。

外国語教育論講座の赤桐敦さんや西島順子さんには、論文の構成に関してのご助言を多く頂きました。そして、外国語教育論講座の研究室の先輩や、院生の皆様には多くの教育的視座と励ましを頂戴しました。

本稿に関わってくださった皆様に、心から感謝申し上げます。

参考文献

- 青木直子&中田賀之 (2011) 「序章 学習者オートノミー 初めての人のためのイントロダクション」、青木直子&中田賀之 編『学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房
- 岩崎克己 (2010) 「第一章 CALLの歴史と現状—その多様性と可能性—」、『日本のドイツ語とCALL その多様性と可能性』三修社
- Abe, D. ; Henner Stanchina, C. & Regent, O. (1978) « Apprentissage de l'expression orale en autonomie : implications de l'approche fonctionnelle », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, pp. 1-14.
- Abe, D. ; Henner Stanchina, C. & Smith, P. (1975) “New approaches to autonomy : two experiments in self-directed learning”, *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, pp. 57-78.
- Bouillon, C. (1970) « L'entraînement à l'expression écrite : compte rendu d'une expérience », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, pp.1-19.
- Bouillon, C. (1971) « Du laboratoire de langues à la bibliothèque sonore : l'individualisation de l'apprentissage en langues vivantes », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, pp.1-20.
- Benson, P. (2011) *Teaching and Researching Autonomy*, Hong Kong : Routledge Taylor & Francis Group.
- Cembalo, S.-M. & Gremmo, M.-J. (1974) « Autonomie de l'apprentissage : réalités et perspectives », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, pp. 77-86.
- Cembalo, S.-M. & Holec, H. (1973) « Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, pp. 1-10.
- Châlon, Y. (1970) « Pour une pédagogie sauvage », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, pp.1-7.
- Alain Rey (1993) *Dictionnaire historique de la langue française* dictionnaire, Maxéville : LE ROBERT.
- Gremmo, M.-J.(1995) « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans les entretiens de conseil », *Mélanges* n 22, CRAPEL, pp. 33-61.

- Gremmo, M.-J. & Riley, P. (1995) "Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and Learning : the history of an idea" *System* 23/2. pp. 151-164.
- Harding, E. & Legras, M. (1974) « La bibliothèque sonore et ses implications pédagogiques », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, pp. 89-103.
- Harding, E. & Tealby, A. (1981) "Counselling for language Learning at the University of Cambridge progress report on an experiment", *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, pp. 96-120.
- Henner Stanchina, C. & Holec, H. (1977) "Evaluation in an autonomous learning scheme", *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, pp. 73-84.
- Holec, H. (1971a) « Laboratoire et efficacité », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, pp. 1-17.
- Holec, H. (1971b) « Les moyens audio-visuels et la stratégie pédagogique », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, 1-17.
- Holec, H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Hatier, Conseil de l'Europe.
- Holec, H. (2000) « Le C.R.A.P.E.L. à travers les âges », *Mélanges CRAPEL* n 25, CRAPEL, pp. 5-12.
- Holec, H. & Khun, M. (1971) « Des laboratoires de langues, pourquoi faire ? », *Mélanges pédagogique*, CRAPEL, pp. 1-7.
- Laot, F. F. (2000) « Le rapport à l'École en formation d'adultes dans les années 60 : l'exemple du CUCES-INFA de Nancy » *Recherche & Formation*, n 35, Formes et dispositifs de la professionnalisation, pp. 195-208.
- Laot, F. F. (1998) « La formation des adultes Histoire d'une utopie en acte -Le complexe de Nancy », *Savoir et formation*, L'Harmattan.
- Little, D. (2008) "Knowledge about language and learner autonomy", *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 6 : Knowledge about Language, pp. 247-258.
- Tanguy, L. (1999) « Reconversion industrielle ou conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années 1960 », *Sociétés contemporaines* n 35, pp. 43-70.

参考サイト

CRAPEL

<http://www.atilf.fr/spip.php?article811> (2018年12月5日閲覧)

Schwartz関連

<http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article174842> (2018年12月5日閲覧)

<https://www.youtube.com/watch?v=TLewPX54hK4> , (2018年12月5日閲覧)

ビデオ

CRAPELのEmmanuelle Carette教授が所持しているCRAPELにおけるヘルパーと学習者のセッションを録画したもので、2017年3月にフランスへ筆者が行った時にコピーさせていただいたものである。ただし、日付は掲載されていない。