

社会教育主事講習における学習成果とSDL

小池 源 吾 (広島大学)
熊谷 慎之輔 (広島大学研究生)
岡田 正彦 (大分大学)
荒木 芳子 (広島大学大学院)
佐々木 保孝 (広島大学大学院)
山田 まなみ (広島大学大学院)

はじめに

1. 研究の目的

欧米における成人教育研究を概観すると、1970年以降のそれは自己主導的学習 (self-directed learning : 以下SDL と略す) を基軸として進展してきたことがわかる。そうした一連の動向は、タフ (Tough, A.) の『成人学習プロジェクト—成人学習の理論と実践の新しいアプローチ』(1971年) を嚆矢とする。タフの研究は、それまで省みられることのなかったごく普通の日常生活の中で行われる自己計画学習 (self-planned learning) に着目したところに特徴がある。タフの研究は、成人の旺盛な学習活動の実態を開示し、SDL 研究に先鞭をつけたが、同時に、データの質や量、あるいは分析の精密さに問題を残していたし、さらには社会学的方法を用いてSDL を解明しようとした点でも限界を胚胎していた。

したがって、70年代後半から80年代にかけて、SDL 研究の新たな手法が模索されることになる。その中でも、心理学的な手法によってSDL にアプローチしようとしたのがグリエルミノ (Guglielmino, L.M.) であった。1977年に公刊した学位論文『自己主導的学習レディネス尺度 (self-directed learning rediness scale : 以下SDLRS と略す) の開発』で、彼女は、SDL が成立するか否かは、学習者の個人の諸特性 (態度、価値、能力) によって決定されると仮定し、その諸特性が準備できている程度、または水準を自己主導的学習レディネスと呼んだ。そして、その学習レディネスを客観的に診断するツールとして開発されたのがSDLRS にほかならなかった。

グリエルミノによるSDLRS の開発がその後のSDL 研究に与えた影響の大きさは、1980年代に公刊された論文のいかに多くがSDLRS に関係しているかを一覧すれば足りるだろう。SDLRS に関するそれらの研究は、概ね2つの系譜にまとめることができる¹⁾。

ひとつは、グリエルミノが開発したSDLRS を援用して自己主導的学習のレディネスを定量的に測定しようとする研究である。例えば、Torrance and Mourand (1978) やSabbaghian (1980), Reynold (1986), McCarthy (1986) などの研究は、大学成人教育研究にSDLRS を応用したものとして有名である。企業内教育にSDLRS を用いたものとしては、Roberts (1980) や、Guglielmino (1987) の研究があげられる。他方、看護学生や高齢者に対する論文としては、Skaggs (1981) の研究や、Brockett (1983), East (1987) などの研究が知られる²⁾。

SDLRS に関するもう一つの研究の流れは、SDLRS そのものを研究対象に据え、自己主導的学習のレディネスを測定する際のツールとしての正当性と信頼性を検証しようとするものである。この方面の研究は、Long and Agyekum (1983) や、Brockett (1985), Field (1989) に代表される³⁾。批判と検証が繰り返された結果、自己主導的学習のレディネスを定量的に分析するための手段として、SDLRS の有効性はほぼ認知されるまでになった⁴⁾。

ところで、生涯学習活動が、個々の学習者の自発性と主体性に依拠することは、周知の通りであるが、同時に、そうした学習活動の所期の目的を十分に達成するためには、指導者の適切な援助が重要な役割を担うという事実を看過してはならない。これにしたがえば、専門の、そして専従の指導者という点で、社会教育主事の果たす役割は計り知れないものがある。とすれば、社会教育主事の養成の形態の一つとして定着をみえてきた社会教育主事講習が、指導者としての専門性という面でいかなる効果を上げているかを、改めて検討に付すことは、生涯学習社会の構築という点から、必須にして緊急の課題とみなされる。

そこで本稿では、社会教育主事講習受講生を対象とした調査結果を手がかりにして、SDL レディネスと、主事講習の学習成果を測定し、あわせて両者の関係性について考察する。さらには、そのことを通して、

SDLRS の本邦生涯教育研究への応用可能性を検討することも意図している。

2. 調査の概要

本研究では、社会教育主事講習の学習成果を測定すること、また、SDLRS を用いて受講生の SDL レディネスを診断することを目的にアンケート調査を実施した⁵⁾。調査の概要は以下の通りである。

・調査対象

平成10年広島大学で開催された社会教育主事講習の受講生103名（山口県勤務者45名、広島県勤務者37名、島根県勤務者21名）

・調査実施日

1998年7月22日

（主事講習開始日：受講前調査）

1998年8月20日

（講習終了2日前：受講後調査）

・質問項目

①受講生の属性

②受講の経緯・目的

③知識（8項目）

④技能（9項目）

⑤意識・態度（8項目）

⑥SDLRS（41項目）

⑦自由記述

なお、③から⑥の項目については、受講前後で繰り返し調査した。

・調査対象（社会教育主事講習受講生）の属性

〈性別〉

男性 90 (87.4)

女性 13 (12.6)

〈年齢〉

20歳代 13 (12.6)

30歳代 57 (55.3)

40歳代 29 (28.2)

50歳代以上 4 (3.9)

〈受講生の勤務先〉

社会教育施設 14 (13.6)

学校 57 (55.3)

教育委員会等 32 (33.1)

実数 (%)

受講生は男性が圧倒的に多く、30、40歳代の働き盛

りの世代が合わせて83.5%を占める。勤務先別にみると受講生の半数以上は学校教員であり、社会教育施設からの参加者は意外と少ない。受講生は自らの自発的意志が働いて講習に参加したものが多く、受講の意欲も全体的に高い水準にあった。さらに、調査結果を総合すると、受講生は報酬や副次的な効果よりも学習そのものを強く志向するタイプが多かった。

I. SDLRS の分析

1. SDLRS スコアの平均値

フルール (Houle, C.) は、学習に対する志向性に注目し、学習者のタイプを、①他の目的を達成するための手段として学習を行おうとする「目的志向 (goal-oriented)」, ②学習そのものを追求する「学習志向 (learning oriented)」, ③学習活動がもたらすものの中に意味を見いだす「活動志向 (activity-oriented)」の3つに分けている⁶⁾。これにしたがうと、今回の社会教育主事講習の受講生は、強い学習志向性を持つ人々で構成されていたといえるだろう。本研究では、彼らの SDL レディネスを事前と事後の2回の調査を行い、それを比較することによって、レディネスの変化を調べようとした。

表1-1は、SDLRS の41項目⁷⁾について、主事講習受講前と受講後の2回にわたって質問し、それらの分析結果を平均値で示したものである。その平均値は、項目ごとに、「あてはまる」、「ややあてはまる」、「どちらでもない」、「あまりあてはまらない」、「あてはまらない」の5段階で回答してもらい、「あてはまる」から順に5、4、3、2、1と得点を与えて数値化した点数をもとに算出している。ただし、逆項目（表中に*で表記）については、「あてはまらない」から順に高得点を与えた。

受講前に実施した事前調査における、SDLRS 平均値の合計スコアは129.068、1項目あたりに換算すると平均値は3.148となる。中央値が3.000であるから、概して肯定的な回答が得られたと考えてよい。

この数値を、事後調査のそれと比較すると、合計スコアの平均値に13.281点の上昇がみられた。1項目あたり平均値は0.323点上昇した計算になる。受講生の SDL レディネスは、一ヶ月にわたる社会教育主事講習を通して好ましい方向に変化したことが確認された。

そうした変化を、さらに仔細に検討してみると、項目によって変化の幅の違いがあることが判る。たとえば、問1の「私は生きている限り学習したいと思う (+0.107)」とか、問8「私は自分を見つめ直し、これから何をすべきかを見きわめることが学習の上でも大切だと思う (+0.078)」などの項目では、変化

表1-1 SDLRS 得点の項目別平均

| 質 問 項 目 | 平 均 値 | | 平均値の差 |
|--|---------|---------|---------|
| | 受講前 | 受講後 | |
| 1. 私は生きている限り、学習したいと思う。 | 4.107 | 4.214 | +0.107 |
| 2. 私は「何を学習したいのか」がわかっている。 | 3.437 | 3.650 | +0.213 |
| 3. 私はわからないことに会おうとそれから逃げる。* | 3.330 | 3.524 | +0.194 |
| 4. 私は学習したいことがあれば、その学習方法を見つけだせる。 | 3.340 | 3.621 | +0.281 |
| 5. 私は学習がとても好きだ。 | 3.049 | 3.301 | +0.252 |
| 6. 私は何か新しいことを始めるのに、かなり時間がかかる方だ。* | 2.767 | 2.816 | +0.049 |
| 7. 教室で、先生は、学生に何をやるのかきちんと指示してほしいと思う。* | 2.612 | 2.951 | +0.339 |
| 8. 私は自分を見つめ直し、これから何をすべきかを見きわめることが、学習の上でとても大切だと思う。 | 4.291 | 4.369 | +0.078 |
| 9. 私は自分一人ではあまりうまく勉強ができない。* | 3.233 | 3.350 | +0.117 |
| 10. 学習に必要な情報がどこに行けば手にはいるのかを知っている。 | 3.000 | 3.417 | +0.417 |
| 11. 私は一人で学習することが、他人より上手にできる方だ。 | 2.893 | 3.165 | +0.272 |
| 12. 私はたとえいいアイデアがうかんでも、それを実行する計画を立てることができないと思う。* | 3.379 | 3.485 | +0.106 |
| 13. 私は学習に参加するときには、内容や方法の決定に関われる方が好きだ。 | 3.408 | 3.631 | +0.223 |
| 14. 私は興味のあることなら、難しい学習でも気にならない。 | 3.718 | 3.757 | +0.039 |
| 15. 何を学習するかは、まさに自分の責任である。 | 4.369 | 4.243 | -0.126 |
| 16. 私は自分がうまく学習しているかどうか、見分けることができる。 | 2.932 | 3.340 | +0.408 |
| 17. 一日がもっと長ければいいのにと思うほど、私には学習することがたくさんある。 | 3.427 | 3.427 | ±0 |
| 18. 学習しようと思ったことがあれば、私はどんなに忙しくてもそのために時間を見つけることができる。 | 3.097 | 3.340 | +0.243 |
| 19. 自分で本を読んで理解するのは苦手だ。* | 2.951 | 3.243 | +0.292 |
| 20. 学習しないとしても、それは私が悪いのではない。* | 3.990 | 3.942 | -0.048 |
| 21. 私は、学習の深め方を知っている。 | 2.689 | 3.126 | +0.437 |
| 22. テストの成績さえよければ、たとえテストの問題に疑問があっても気にならない。* | 3.777 | 3.990 | +0.213 |
| 23. 私はよく図書館を利用する。 | 2.417 | 2.650 | +0.233 |
| 24. 私はいつも新しいことを学習する人をえらいと思う。 | 4.146 | 4.087 | -0.059 |
| 25. 私は新しいことを学習する時、色々な学習方法を考えることができる。 | 2.806 | 3.204 | +0.398 |
| 26. 学習していることを自分の長期の目標と結びつけようとする。 | 3.184 | 3.311 | +0.127 |
| 27. 私は知っておかなければならないことは、たいてい一人で学習できる。 | 2.816 | 3.204 | +0.388 |
| 28. 学習によって、問題を解決するのがとても楽しい。 | 3.388 | 3.680 | +0.292 |
| 29. 答えがいくつもあるような複雑な問題を扱うのは、苦手だ。* | 2.893 | 3.049 | +0.156 |
| 30. 私は多くのことに対して好奇心を持っている。 | 3.612 | 3.718 | +0.106 |
| 31. 私は学習を始めたらず途中で投げ出したりしない。 | 3.049 | 3.155 | +0.106 |
| 32. 私はほかの人よりも、学習することに興味や関心がある。 | 2.951 | 3.155 | +0.204 |
| 33. 読み書きなど基礎的な学習技術には、問題はない。 | 3.369 | 3.524 | +0.155 |
| 34. 結果がどうなるのか分からなくても、新しいことをやってみるのが好きだ。 | 3.563 | 3.680 | +0.117 |
| 35. 人からまちがいを指摘されたら、それを受け入れ活用する方だ。 | 3.748 | 3.699 | -0.049 |
| 36. 私は物事を処理する新しい方法を考えつのが得意だ。 | 3.068 | 3.146 | +0.078 |
| 37. 私は将来について考えるのが好きだ。 | 3.330 | 3.515 | +0.185 |
| 38. 私は人にいわれなくても、自分で学習に取り組む方だ。 | 3.223 | 3.359 | +0.136 |
| 39. 難しい問題に直面しても、立ち止まらないで挑戦していく。 | 3.010 | 3.165 | +0.155 |
| 40. 私はしなければならぬことは自分ですることができる。 | 3.495 | 3.670 | +0.175 |
| 41. 問題を探究していく過程が楽しい。 | 3.330 | 3.476 | +0.146 |
| 合 計 得 点 | 129.068 | 142.349 | +13.281 |
| 合計得点の1項目あたりの平均値 | 3.148 | 3.471 | +0.323 |

注) 表中の*は高い評定が低い自己評価を示す逆項目である。

の幅は相対的に小さい。もっとも、これらの項目については、事前調査においてすでに平均値が高い水準にあったこと、しかも内容的には、生涯学習の理念とか、学習者としての理想像に言及したものであることも看過できないだろう。

他方、受講前後で平均値の上昇がめざましい項目には、問10の「学習に必要な情報がどこに行けば手にはいるのかを知っている (+0.417)」をはじめ、問16「私は自分でうまく学習しているかどうか、見分けることができる (+0.457)」、問21「私は学習の深め方を知っている (+0.456)」などがあげられる。いずれも、価値観とか行動機制といった意識的な面よりも、むしろ実際の学習行動の次元に言及した項目であるところに特徴がある。

2. SDL レディネスの諸相

グリエルミノが、SDLRS 研究で因子構造を解明しようとしたことは周知の通りである。そうして抽出された SDLRS を構成する 8 つの因子を、第 I 因子から順に列記すると、「学習機会に対する開放性」、「有能な学習者としての自己概念」、「学習における主導性と独立性」、「自己の学習責任に対する告知されたときの受容」、「学習に対する好意」、「創造性」、「未来に対する積極的な志向性」、「基礎学習技能と問題解決技能を利用する能力」となる⁸⁾。

したがって、本調査でも、因子分析法による、SDLRS のカテゴリー化を試みた。分析にあたっては、以下のような手順を踏んだ。まず、主因子法を用いて初期因子を抽出し、その後、バリマックス法直交回転を試みた。次に、算出された固有値のうち、1.0以上を採用すべき因子とみなし、8つの共通因子を抽出した。そして最後に、抽出された8因子それぞれについて因子負荷量が0.4以上のものを取り出し、各因子の解釈を行った結果、8因子中、表1-2に示した7つの因子が採用された(第V因子は解釈不能のため不採用)。

第I因子は学習に対する積極性を示す項目の因子負荷量が高かったため、「学習に対する積極的因子」と命名した。同じように因子負荷量が高い項目に着目して、第II因子を「自己主導的学習の技能因子」と名づけたのをはじめ、以下、第III因子から第VIII因子までを「学習意欲因子」、「学習における独立性因子」、「学習への自己関与」、「学習における有能さ因子」、「学習責任の受容因子」と命名することにした。各因子に含まれる項目およびそれぞれの因子負荷量は表1-2に示す通りである。

結局、分析によって得られたのは、7因子であった。グリエルミノ以来、欧米において一般に認知されて

きた8因子とは異なる結果となった。しかも、因子数が少ないというだけでない。たしかに、名称だけを対照させると、その中身まで類似しているかのごとき印象を与えてしまうが、たとえ名称は似ていても、それらの因子を構成している項目には相違がみられる。したがって、7因子と8因子では、因子構造は根本的に異なると解釈するのが妥当のようだ。ただし、今回の分析において、因子の数がなぜ7因子に減じたのか、その原因を解明するにはいたらなかった。

次に、因子分析によって析出されたカテゴリーごとに、SDLRS スコアを考察したものが図1-1である。

図により、受講前の平均値をみると、多くのカテゴリーの平均値は、中央値の3.0前後に集中している。それだけに、「学習の自己の関与 (4.268)」カテゴリーや「学習責任の受容 (3.883)」カテゴリーにおけるスコアの高さが目立つ。ここから、受講生はすでに受講前から、学習を自分で行おうとするメンタリティが高かったといえることができるだろう。

さらに、事前と事後の2つの調査の平均値を比較してみると、多くのカテゴリーで平均値が上昇する傾向がみられる。しかし、受講前から平均値の高かった「学習の自己の関与」と「学習責任の受容」カテゴリーの変化は相対的に少なく、他のカテゴリーとは変化の様相を異にしていることがわかる。

これらを考えあわせると、受講生の SDLRS のうち、「学習の自己の関与」と「学習責任の受容」といったカテゴリーの特殊性が指摘できる。つまり、学習への自己の関与や学習責任の受容は、一方において自己概念と、また他方で学習への志向性や態度とかかわっているため、個人のより内面的な傾向に属する。今回の調査において SDLRS の変化をみると、技能的な側面ではスコアの上昇幅が大きく、反面、個人のより内面的な価値に関わる側面では変化が小さかった理由の一端は、ここにある。もともとグリエルミノの開発した SDLRS には、SDL に関連した技能と態度の両側面が混在していた。しかし、SDLRS が変化するとしても、性質の異なる諸側面によってどのような違いがみられるのかはいまだ検証されてはいなかった。その意味において、今回、事前と事後調査の比較から、学習技法に関わる精神運動的な側面は、SDLRS スコアがアップしやすいのに対して、個人のより内面的な側面は変化しにくいことを確認した意義は大きい。換言すれば、一概に SDL レディネスと言っても、教育や学習がただちに変化をもたらす側面と、学習者のパーソナリティ特性というべき、短期間の教育や学習活動ではにはわかには変容しにくい側面でもって重層的に構成されていることがうかがいしれよう。

表1-2 SDLRSに含まれる項目のカテゴリー化(受講後)

| | 質 問 項 目 | 第Ⅰ因子 | 第Ⅱ因子 | 第Ⅲ因子 | 第Ⅳ因子 | 第Ⅴ因子 | 第Ⅵ因子 | 第Ⅶ因子 |
|--------------------------------------|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 学習に対する積極性 | 12. 私はたとえいいアイデアがうかんでも、それを実行する計画を立てることができないと思う。 | 0.489 | | | | | | |
| | 13. 私は学習に参加するときには、内容や方法の決定に関わる方が好きだ。 | 0.583 | | | | | | |
| | 14. 私は興味のあることなら、難しい学習でも気にならない。 | 0.520 | | | | | | |
| | 26. 学習していることを自分の長期の目標と結びつけようとする。 | 0.412 | | | | | | |
| | 28. 学習によって、問題を解決するのがとても楽しい。 | 0.508 | | | | | | |
| | 30. 私は多くのことに対して好奇心を持っている。 | 0.475 | | | | | | |
| | 32. 私はほかの人よりも、学習することに興味や関心がある。 | 0.552 | | | | | | |
| | 34. 結果がどうなるのか分からなくても、新しいことをやってみるのが好きだ。 | 0.743 | | | | | | |
| | 36. 私は物事を処理する新しい方法を考えつのが得意だ。 | 0.641 | | | | | | |
| | 37. 私は将来について考えるのが好きだ。 | 0.452 | | | | | | |
| | 40. 私はしなければならないことは自分ですることができる。 | 0.547 | | | | | | |
| 41. 問題を探究していく過程が楽しい。 | 0.649 | | | | | | | |
| 自主導的学習の技能 | 4. 私は学習したいことがあれば、その学習方法を見つけだせる。 | | 0.688 | | | | | |
| | 10. 学習に必要な情報がどこに行けば手にはいるのかを知っている。 | | 0.716 | | | | | |
| | 11. 私は一人で学習することが、他人より上手にできる方だ。 | | 0.637 | | | | | |
| | 16. 私は自分がうまく学習しているかどうか、見分けることができる。 | | 0.412 | | | | | |
| | 21. 私は、学習の深め方を知っている。 | | 0.477 | | | | | |
| 25. 私は新しいことを学習する時、色々な学習方法を考えることができる。 | | 0.463 | | | | | | |
| 学習意欲 | 1. 私は生きている限り、学習したいと思う。 | | | 0.771 | | | | |
| | 2. 私は「何を学習したいのか」がわかっている。 | | | 0.603 | | | | |
| | 5. 私は学習がとても好きだ。 | | | 0.711 | | | | |
| | 18. 学習しようと決めたことがあれば、私はどんなに忙しくてもそのために時間を見つけることができる。 | | | 0.453 | | | | |
| | 38. 私は人にいわれなくても、自分で学習に取り組む方だ。 | | | 0.455 | | | | |
| | 39. 難しい問題に直面しても、立ち止まらないで挑戦していく。 | | | 0.431 | | | | |
| 学習における独立性 | 3. 私はわからないことに出会うとそれから逃げる。 | | | | -0.516 | | | |
| | 6. 私は何か新しいことを始めるのに、かなり時間がかかる方だ。 | | | | -0.679 | | | |
| | 7. 教室で、先生は、学生に何をするのかきちんと指示してほしいと思う。 | | | | -0.508 | | | |
| | 9. 私は自分ではあまりうまく勉強ができない。 | | | | -0.506 | | | |
| 学習の自覚 | 29. 答えがいくつもあるような複雑な問題を扱うのは、苦手だ。 | | | | | | | |
| | 8. 私は自分を見つめ直し、これから何をすべきかを見きわめることが、学習の上でとても大切だと思う。 | | | | | 0.613 | | |
| | 15. 何を学習するかは、まさに自分の責任である。 | | | | | 0.627 | | |
| 学習の受容 | 24. 私はいつも新しいことを学習する人をえらいと思う。 | | | | | 0.452 | | |
| | 27. 私は知っておかなければならないことは、たいてい一人で学習できる。 | | | | | | 0.521 | |
| 学習責任 | 31. 私は学習を始めたら途中で投げ出したりしない。 | | | | | | 0.579 | |
| | 20. 学習しないとしても、それは私が悪いのではない。 | | | | | | | 0.564 |
| | 22. テストの成績さえよければ、たとえテストの問題に疑問があっても気にならない。 | | | | | | | 0.509 |
| | 固 有 値 | 6.410 | 4.071 | 3.480 | 2.308 | 1.650 | 1.646 | 1.175 |
| | 因 子 寄 与 率 (%) | 15.633 | 9.928 | 8.487 | 5.628 | 4.024 | 4.014 | 2.867 |
| | 累 積 寄 与 率 (%) | 15.633 | 25.561 | 34.048 | 39.676 | 43.700 | 47.714 | 50.581 |

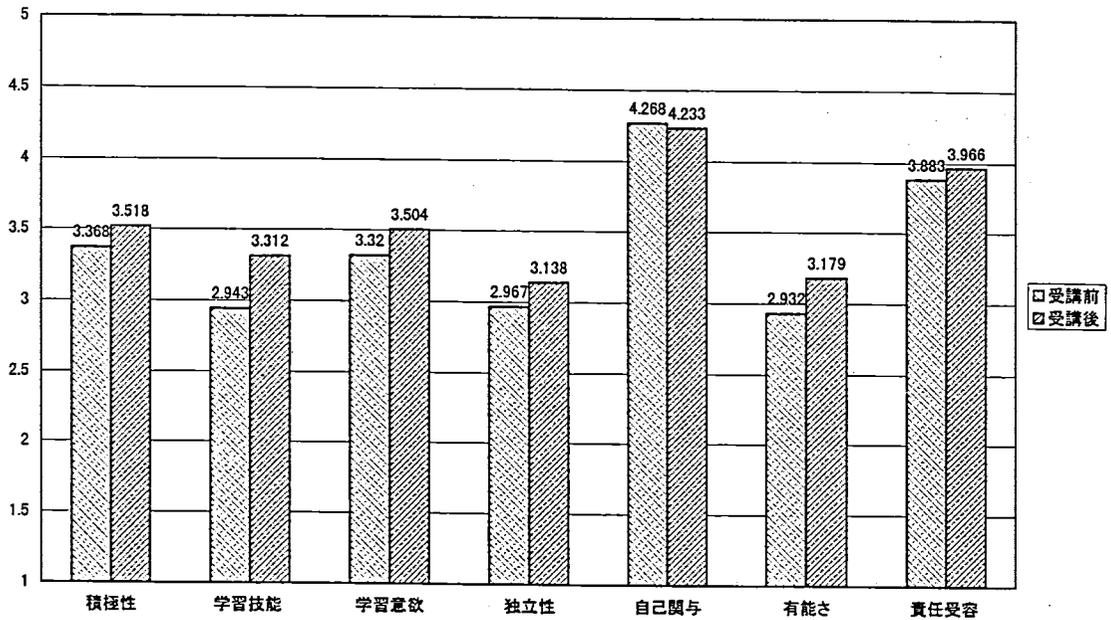


図1-1 受講前後の各カテゴリーの得点平均値

II. 社会教育主事講習の学習成果

社会教育主事とは、「社会教育を行う者に専門的技術的な助言と指導を与える（社会教育法第9条の3）」専門職である。よって、その資格取得のための主事講習では、主事として必要であると思われる専門的な力量が養成されなければならない。換言すれば、主事講習の学習成果はその力量が養成されているかどうかを判断の基準とすることで測定可能となる。

何をもって社会教育主事の専門的力量とするかについては未だ学説の一致をみないが、本研究においては「知識」、「技能」、「意識・態度」の3側面から力量を把握することでその構造化を試みた。アンケート調査の質問項目は3側面のそれぞれに基づいて作成している。質問項目作成上の留意点は次の通りである。

「知識」に関する項目は、「社会教育主事講習実施要領（平成9年2月20日生涯学習局長決裁）」に記載されている指導上のねらい及び内容を参考にした。「社会教育や生涯学習の意義・理念」をはじめ、「学習者としての成人の特性」、「社会教育の方法と形態」、「社会教育指導者の種類」など、社会教育主事としての基本的な知識をどの程度もっているかということについて問うたものである（表2-1）。

「技能」についての項目も、前記実施要領のうち、主に「社会教育演習」と「社会教育特講」の指導上のねらい及び内容を参考にし、社会教育主事の職務を遂行するうえで必要であると思われる技能（以下、職務技能と略）について5項目にわたり質問している。他方、社会教育主事は自らも高い学習能力を備えた自己主導的学習者（self-directed learner）であることが求められる。そのため、ノールズ（Knowles, M.S.）の提示した学習プロセスを参考にして、自己主導的学習者としての技能（以下、学習技能と略）を問う4項目についても併せて質問を行った（表2-2）。

「意識・態度」に関する項目は、社会教育に対するイメージを尋ねた「社会教育観」と社会教育主事職への意識・態度を尋ねた「社会教育主事観」から構成されている（表2-3）。

なお、学習成果の分析にあたっては、主事講習の開始時と終了時に同一項目の質問を行い、それらを数値化したものを受講前後の得点差でもって測定することとした。数値化にあたっては、それぞれの質問項目について受講生に4段階で自己評価してもらい、得られた回答にもっとも肯定的なものから順に4、3、2、1と点数を与える方法を採用している。

表2-1 知識

| 質 問 項 目 | 受講前平均値 | 受講後平均値 |
|---|--------|--------|
| あなたは、社会教育や生涯学習の意義・理念についてどの程度知っていますか。 | 2.155 | 3.146 |
| あなたは、社会教育関係法令等についてどの程度知っていますか。 | 1.660 | 2.951 |
| あなたは、社会教育行政の組織、運用の仕組みについてどの程度知っていますか。 | 1.835 | 3.058 |
| あなたは、生涯学習社会における社会教育の役割や、社会教育と学校教育との違いについてどの程度知っていますか。 | 2.272 | 3.184 |
| あなたは、学習者としての子どもと成人の特性の違いをどの程度知っていますか。 | 2.243 | 3.107 |
| あなたは、社会教育の方法・形態についてどの程度知っていますか。 | 1.990 | 2.971 |
| あなたは、社会教育施設の種類や役割についてどの程度知っていますか。 | 2.466 | 3.146 |
| あなたは、社会教育指導者の種類や役割についてどの程度知っていますか。 | 2.078 | 3.010 |

表2-2 技能

| 質 問 項 目 | 受講前平均値 | 受講後平均値 |
|--|--------|--------|
| 【職務技能】 あなたは、学習プログラムを作成する力をどの程度身につけていると思われませんか。 | 1.961 | 2.534 |
| あなたは、リーダーやコーディネーターとして、地域の社会教育活動を推進する力をどの程度身につけていると思われませんか。 | 1.942 | 2.544 |
| あなたは、学習者とのコミュニケーション能力や学習の支援者としての力をどの程度身につけていると思われませんか。 | 2.223 | 2.660 |
| あなたは、学習情報を収集・整理し、学習者に提供する力をどの程度身につけていると思われませんか。 | 2.233 | 2.650 |
| あなたは、住民の学習ニーズや生活意識等についての調査を企画し、分析する力をどの程度身につけていると思われませんか。 | 2.126 | 2.621 |
| 【学習技能】 あなたは、自分で興味関心のあること、または、必要性を感じたことを具体的な学習目標として設定する力をどの程度身につけていると思われませんか。 | 2.718 | 3.010 |
| あなたは、自分で立てた学習目標を達成するための、適切な学習計画を立てる力をどの程度身につけていると思われませんか。 | 2.573 | 2.961 |
| あなたは、自分で立てた学習計画に従って学習を実行できる力をどの程度身につけていると思われませんか。 | 2.621 | 2.931 |
| あなたは、自分の学習目標が、達成できたかどうかを客観的に自己評価できる力をどの程度身につけていると思われませんか。 | 2.544 | 2.794 |

表2-3 意識・態度

| 【社会教育観】 得点高 ←—————→ 低 | 受講前平均値 | 受講後平均値 |
|---|--------|--------|
| 非常に明るい やや明るい やや暗い 非常に暗い | 2.777 | 2.932 |
| 非常に身近な やや身近な やや疎遠な 非常に疎遠な | 2.806 | 3.087 |
| 非常に有用な やや有用な やや不要な 非常に不要な | 3.175 | 3.456 |
| 常に活気に満ちた やや活気に満ちた やや沈滞した 非常に沈滞した | 2.553 | 2.657 |
| 非常に新しい やや新しい やや古い 非常に古い | 2.725 | 2.767 |
| 【社会教育主事観】 | | |
| あなたは社会教育主事職に対し、「やりがいのある職業である」と思われませんか。 | 3.340 | 3.451 |
| あなたは自分自身、社会教育主事に向いていると思われませんか。 | 2.563 | 2.631 |
| あなたは、主事講習後、社会教育主事職に就くことに対し、どのようにお考えですか。 | 2.941 | 2.922 |

それぞれの質問項目についての受講前後の平均値をグラフ化したものが図2-1、図2-2、図2-3である。これらを通覧すると、受講後調査（実線のグラフ）では、全ての項目で平均値が中央値の2.5を上回っている。とりわけ、受講前調査において全ての項目が中央値を下回っていた知識の側面はどの質問項目も平均値が3.0前後と高い。「知識」、「技能」、「意識・態度」の3側面は、その伸び幅（平均値の差）において異なるものの、主事講習によって全体的に向上し、底上げされているといえよう。

また、破線のグラフと実線のグラフを比較すると、受講前後の力量の変化がそれぞれの側面において異なっていることが看取される。すなわち、技能の一部である「学習技能」と「意識・態度」は破線と実践がよく似た形の折れ線を描いている。一方で、「知識」と「職務技能」に関しては受講前後の形が異なり、実線の方はほぼ直線状に近い形となっている。

このような傾向は、力量の側面によって変化の仕方が異なることを示している。「知識」を例にとれば、受講前調査では「社会教育関係法令」や「社会教育行政の組織」が特に低い値を示していたのに対し、受講後には他の項目と同水準の値にまで上昇をみている。このように、「知識」と「職務技能」という力量は主事講習を通して項目間の平均値のばらつきが解消され、準準化される傾向がみられた。

他方、「意識・態度」や「学習技能」については、受講前にみられた項目間の較差をそのまま温存する形で上昇移動するところに特徴がある。すなわち、こうした側面は、主事講習よりも、個人の属性や先有条件に規定されやすいことが推察される。

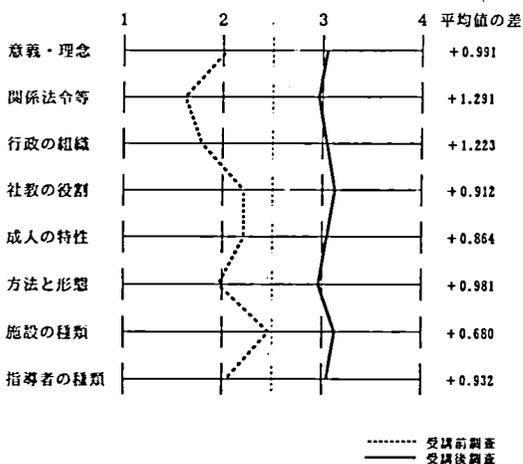


図2-1 「知識」の平均値

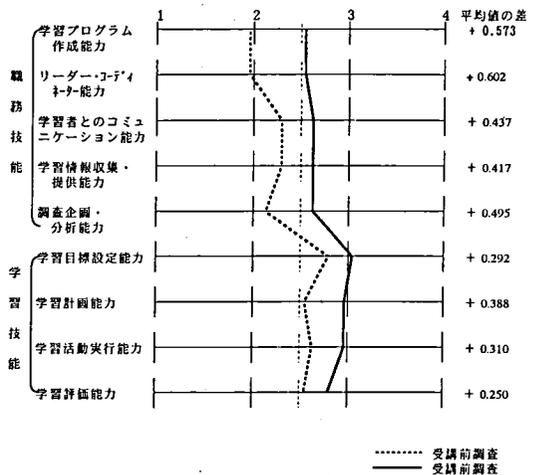


図2-2 「技能」の平均値

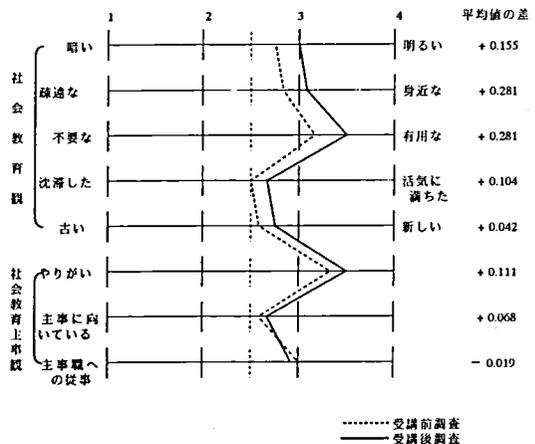


図2-3 「意識・態度」の平均値

III. 学習成果と SDLRS

社会教育主事講習における学習成果は、「知識」、「技能」、「意識・態度」の3側面のそれぞれにおいて認められた。SDL レディネスも全体的にみても、またカテゴリー間でもスコアは上昇していた。そこで、

学習成果の3側面と受講後のSDLRSとを得点によってそれぞれ低位群、中位群、高位群に分け、クロス分析を行うと、興味深い傾向がみられる。それを示したのが、次の表3-1, 3-2, 3-3である。

表3-1 学習成果とSDLRS【知識】

| | | SDLRS (受講後) | | |
|-------------|-----|-------------|----------|----------|
| | | 低位群 | 中位群 | 高位群 |
| 知識 (受講後) | 低位群 | 7 (29.2) | 10(41.7) | 7 (29.2) |
| | 中位群 | 13(32.5) | 14(35.0) | 13(32.5) |
| | 高位群 | 12(30.8) | 10(25.6) | 17(43.6) |

実数(%)

表3-2 学習成果とSDLRS【技能】

| | | SDLRS (受講後) | | |
|-------------|-----|-------------|----------|----------|
| | | 低位群 | 中位群 | 高位群 |
| 技能 (受講後) | 低位群 | 12(40.0) | 10(33.3) | 8 (26.7) |
| | 中位群 | 10(28.6) | 14(40.0) | 11(31.4) |
| | 高位群 | 10(26.3) | 10(26.3) | 18(47.4) |

実数(%)

表3-3 学習成果とSDLRS【意識・態度】

| | | SDLRS (受講後) | | |
|----------------|-----|-------------|----------|----------|
| | | 低位群 | 中位群 | 高位群 |
| 意識・態度 (受講後) | 低位群 | 11(36.7) | 10(33.3) | 9 (30.0) |
| | 中位群 | 11(29.7) | 14(37.8) | 12(32.4) |
| | 高位群 | 10(27.8) | 10(27.8) | 16(44.4) |

実数(%)

ここには、「知識」、「技能」、「意識・態度」のそれぞれにおいてめざましい学習成果があったグループ、つまり学習成果の高位群は、SDLRSにおいても高位群に属する傾向が読みとれる。この傾向は、「技能」的な側面での学習成果の場合、とりわけ顕著である。すなわち「技能」面での学習成果高位群のうち47.4%の者がSDLRSにおいても高位群に位置し、反対に、学習成果の低位群では、SDLRSでも低位群に集中する傾向がみられた。これは、学習成果とSDLレディネスとの関係性、両者が学習者の意識を介して通底していることをうかがわせる。

ところで、SDLレディネスのカテゴリーのうちでも、「学習責任の受容」は、その特異性と重要性に鑑み特筆されてしかるべきであろう。ブロケット(Brockett, R.G.)とヒームストラ(Hiemstra, R.)は、学習者の、学習行為に対する責任(personal re-

sponsibility)に着目してSDLの理論化を図った研究者として知られる。自ら開発した自己主導的学習理論をPROモデル(個人的責任志向モデル: Personal Responsibility Orientation model)と呼ぶのも、そうした理由による。学習における自己主導性(self-direction)を理解するための出発点として、彼らが強調するのは、個人的責任の概念である⁹⁾。この場合の個人的責任とは、個人が自身の思考や行動に対する所有権を持つことを意味する。これにしたがえば、学習者は、一人ひとり自分が追求する方向を決定する選択権に加えて、学習者として思考し、行動した結果に対しても責任を負うことになる。ここには、自分自身の学習に対する責任を引き受けることによるのみ、逆に、学習プロセスへの積極的なアプローチが可能になるとの見解が表明されている。このように述べて、彼らは、学習に対する個人的責任の受容が、SDLを構成する中核的な概念であると強調するのである。

だが、同時に、学習者のこうしたパーソナリティ特性は、短期間の学習活動の成果として変容しにくいことはすでに明らかにしたとおりである。これを今回の主事講習受講生の場合に引きつけていうと、事前調査で示されたごとくSDLRSのうち、「学習への自己の関与」や「学習責任の受容」カテゴリーといったパーソナリティ側面のスコアが高く、したがって、彼らはすでに受講時の段階で高いSDLレディネスを備えていたと考えてよい。だからこそ、受講生は社会教育主事講習を通して、高い学習成果をあげることができたといえるのではないか。

しかし、翻っていうと、これは、自己主導的学習を生起させるレディネスのうち、より大きな規定力をもつとみなされる因子が、学習者の先有傾向に支配されるところが大きく、したがってもっとも形成しにくいということを含意する。とすれば、この問題をどのように解決していくかということが、生涯学習社会実現の成否を決定するといっても過言ではないだろう。

おわりに

ググリエルミノのいうところにしたがうと、SDLレディネスは固定的なものではなく、学習者としての現時点での状態を指し示したものであり、したがって可変性をもつ¹⁰⁾。今回の事前と事後におけるSDLRSスコアの上昇はSDLレディネスが固定的なものではなく、しかも変化するとした、ググリエルミノの仮説をまさに実証している。そればかりか、SDLRSのカテゴリー化は、SDLレディネスが性質の異なる複数の要素から成り立っていることをうかがわせた。すなわち、SDLRSの変化の仕方を仔細に検討してみると、

SDLRS は、学習技能のように、学習の成果として効果がやすい側面と、容易には変容が生じにくいパーソナリティ特性にかかわる側面とを包摂していることが示唆される。

このように SDLRS の内実に着目することは、自己主導的学習能力を構成する諸要素とそれらの構造を解明する上で有益な示唆を与えているように思われる。

本研究の成果と目される他の一点は、SDL レディネスと加齢との関係である。Curry (1983) は、SDL レディネスを加齢の視点から研究し、「高齢者グループの方が SDLRS スコアが高い」と指摘している。また、「加齢に伴って SDLRS スコアは上昇する」との知見を提示したことで、Long と Agyekum の研究 (1983) はつとに有名である¹¹⁾。

今回、社会教育主事講習の受講生を対象に実施した SDLRS 調査の項目は、かつて本研究室が、三原市老人大学の受講生を対象に実施したもの（「高齢者の自己主導的学習に関する調査」）と同一である。社会教育主事講習の受講生は、20～30歳代を中心とした成人で構成されている。それにひきかえ、三原市老人大学の場合、入学資格が63歳以上で、有効回答数612は、すべて高齢者であった。そこで、それぞれの調査における SDLRS を比較してみると、三原市老人大学調査においては、SDLRS の1項目あたりの平均値は3.643となっている¹²⁾。その数値は、主事講習受講生の場合の平均値（受講前3.148、受講後3.471）と比べ、明らかに高い。ここに、「SDL レディネスは年齢と共に上昇する」傾向を、わが国においても垣間見ることができる。

もっとも、SDLRS をカテゴリー化した場合、三原市老人大学の受講生と社会教育主事講習の受講生では、顕著な差異がみられた。すなわち前者では、「学習意欲 (4.301)」で高い得点を獲得したにもかかわらず、「学習技能 (3.091)」の得点は最も低い¹³⁾。はからずもここには、学習に対しては旺盛で、積極的な姿勢を示しながらも、実際に学習活動を展開するための技能となると、かならずしも自信がもてないでいる心情が吐露されているように思われる。それにひきかえ、主事講習の受講生では、カテゴリー化した7因子のうち、「学習への自己関与 (4.233)」や「学習責任の受容 (3.966)」で高い得点を記録したことが特筆される。無論、そうした差異を生ぜしめた理由は、年齢だけではない。当然のことながら、たとえば教育歴や職業等の影響が予想される。とすれば、学習者の諸属性が SDLRS およびその因子構造にいかなる影響を与えているかを日本人の場合で検証することがあらためて要請されてこよう。それは、今後、本邦生涯学習研究に

SDLRS を導入するにあたって、その有効性や妥当性を確認するための必要にして緊急を要する研究課題とみなされる。

その際、SDLRS に関する調査および分析方法をさらに精緻化することも重要な課題と目される。一例を示すなら、グリエルミノが提示して以来、SDLRS は8因子で構成されることで概ね了解が得られている。にもかかわらず、かつて三原市老人大学の調査で析出された因子は4であったし、この度の調査では7因子を抽出するにとどまった。このような差をもたらした原因は、いまだ確認されていない。それが、単に調査対象者の特異性に因るものなのであれば、あらかじめ諸属性の異なる学習者を対象に測定した SDLRS を比較検討すれば足りるであろう。しかし、問題を解明するには、調査対象者の特異性はもとより、調査票の英文を日本語に訳出する際に、原文との間で微妙な差を生ぜしめたのではないかと、さらには国民性や文化の相違までを射程に入れて検討する必要があるようだ。

最後に、SDLRS の分析手法とかかわって提起される課題にも触れておこう。もともと SDLRS は、学習者の自己診断に基づいて測定される。自己診断が主観的なものであってみれば、測定された SDL レディネスとその実体との間には、当然のことながら懸隔が予想される。そのため、SDLRS 調査項目を、意識のみならず行動次元にまで拡大したり、はたまた他者評価を加味するなど、SDL レディネスを可及的客観的に把握するための研究手法の開発も今後にまつところが大い。

注

- 1) Long, H.B., "Challenges in the Study and Practice of Self-directed Learning" in Long, H.B. and Associates, *Self-directed Learning: Consensus & Conflict*, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma, 1991, p.12.
- 2) Brockett, R.G. and Hiemstra, R., *Self-Directed in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*, Routledge, 1991, pp.57-61.
- 3) Ibid., pp.61-75.
- 4) Ibid., p.66.
- 5) 調査の概要とデータ分析の詳細については、小池源吾、熊谷慎之輔、岡田正彦「社会教育主事講習の教育効果に関する研究」【広島大学学部紀要】、第一部、教育学第47号（1999年3月刊行予定）を参照のこと。

- 6) Houle, C., *The Inquiring Mind.*, The University of Wisconsin Press, 1961, pp.15-16.
- 7) ググリエルミノのSDLRS項目は、その後17項目を追加して58項目となっているが、本研究室がかつて41項目版で同様の調査をした「三原市老人大学の調査」との比較を試みるため、本研究では41項目版を用いて分析を行った。
- 8) Guglielmino, L.M., *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale*, University Microfilms International, 1977, pp.61-70.
- 9) Brockett, R.G. and Hiemstra, R., op.cit., pp.24-28.
- 10) 岡田龍樹「『学習の自己管理』に関する考察－GuglielminoのSDLRSの分析をもとに－」広島大学大学院教育学研究科『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第16巻, 1990年, p.46。
- 11) Brockett, R.G. and Hiemstra, R., op.cit., pp.61-62.
- 12) 岡田正彦・山川肖美「高齢者の学習における自己主導性の特徴(1)－三原市老人大学生に対するアンケート調査をもとに－」『広島大学教育学部紀要』第一部, 第45号, 1996年, p.58。
- 13) 広島大学教育学部社会教育学研究室・三原市老人大学『高齢者の自己主導的学習に関する調査研究』1995年, p.117。