

大学における成人学生の学習スタイル

— 公開講座受講生と社会人学生を中心に —

小池源吾・志々田まなみ・佐々木保孝

(2002年9月30日受理)

Learning Styles of Adult Students in University Extension

Gengo Koike, Manami Shishida, and Yasutaka Sasaki

In learning society, the more active the universities try to play their roles, the more various their adult learners as client become.

This paper aims to compare the learning styles of adult students who take the university extension programs with non-traditional graduate students.

As the result of this study, we get findings as follows;

Adult students entered graduate courses to achieve various goals, for example, to develop professional competencies, to receive higher degrees, and to have more knowledge and experience. But, in case of adult students who take university extension programs, learning goals are apt to converge at the similar goals defined as “learning-oriented”, for instance, to enrich their knowledge and understanding.

Adult graduate students care to take the initiative in making learning plans and practicing them. But mostly they entrust the assessment of their achievements to professors. In contrast with non-traditional graduate students, extension students prefer teacher-direction in setting learning goals, selecting contents and strategies, and deciding the pace of their studies. Additionally, they have little preference for individualized learning. They desire experiential learning and lectures by teachers.

As for the kind of teachers adult students seek, about a half of non-traditional graduate students hope for “Enablers”, and mature students attended the university extension programs wish for the various type of teachers; “Enablers”, “Facilitators” and “Experts”. These tendencies are due to two reasons. First, in comparison with non-traditional graduate students, extension students tend not to desire “sensitivity for learners”. Second, not a few students in the extension programs charge a teacher with “inclusion of learning activities”.

Analyzing adult students by Self-directed Learning Readiness Scale(SDLRS), their score is high on the whole. In other words, there is little difference in self-directed learning readiness between two types of adult students. However, taking all of the above into consideration, non-traditional graduate students have remarkable features as self-directed learners, on the other hand, extension students are contradiction to figural learners, as supported by Andragogy.

Key words: university extension, adult student, learning style

キーワード：大学開放 成人学生 学習スタイル

はじめに

アリエスが民衆史研究の成果として開示したように、「教育」は、「子ども期(childhood)」の発見を待って誕生した¹⁾。この響みにならって言えば、「生涯学習社会」は「成人期(adulthood)」の発見を待ってはじめて顕現することになる。まさにこの点で、アンドラゴジーが果たした役割は大きかった。学習者が既得する経験の意味、学習へのレディネス、学習へのオリエンテーション、動機づけ、等についておとなを子どもとを対比させることによって、成人期の発達特性を描き出そうとした²⁾。とりわけ「学習者の概念」という視点から、自己主導性(self-directedness, self-direction)という概念を持ちだし、その重要性に注意を喚起した意義ははかりしれないものがある。

このようにアンドラゴジーによって、人間には、子ども期とは異なるライフステージがあることが指摘された。より厳密を期するなら、示唆されたと言うのが正しい。それは、あくまで仮説として提示されたにすぎなかったからである。したがって、発達特性において実際に成人は子どもとどこが違い、その差異が学習活動の様態にどのように反映されるのかは、いまだ手探りの状態にあると言っても過言ではない。仮説は、データを蓄積し、それを用いて検証されねばならない。

そうした問題意識を念頭に置きながら、本研究室では、科学研究費の助成を得て、この数年、非伝統的学生の学習スタイルについて研究を進めてきた。成果の一端は、広島大学の大学院に学ぶ社会人学生と伝統的學生(大学院生、学部生)との比較研究として、社会教育学会の紀要にまとめた³⁾。しかし、大学が学外成人に提供する学習機会には、正課教育の開放の他に、もうひとつ公開講座がある。とすれば、同じく成人学生とはいえ、大学開放の将来に鑑みて、学習者として両者の異同を究明することは緊急の課題性を帯びていると判断された。そこで本稿は、本学の大学院に学ぶ社会人学生と公開講座受講生について、彼らの学習スタイルを比較考察することを意図している。

1. 成人学生の学習目的

本稿で使用したデータは、われわれ社会教育学研究室が広島大学に学ぶ成人学生を対象に実施した「大学における生涯学習に関する意識調査」によって得たものである。

そのうち公開講座受講生調査は、2000年と2001年の2年間に広島大学が開講した公開講座のうちの16講座を対象に実施した。調査方法としては、各講座終了時

に受講生に調査票を配布し、その場で回答してもらったものを回収する方法を用いた。回収率は56.3%であった。16講座の一覧と有効回答票数を示すと、表1-1のようになる。

また、社会人学生に対する調査の方は、2000年10月に実施した。広島大学の大学院に在籍する社会人学生の数を部局ごと把握し、調査票は各部局の学生課を通して配布回収する方法を用いた。その際、比較群として用いる目的で、伝統的大学院生、伝統的学部生にも、同じ調査票でもって調査を実施した。表1-2は、社会人学生調査で得られた有効回答票数を研究科別にまとめたものである。回収率は53.0%であった。

表1-1. 公開講座受講生の概要 (N)

講座名	
2000年からみるヨーロッパ中世	10
世界の文学に学ぶ	14
21世紀民事法の展望	34
自然の恵みを次世代に—をちこち四方山村塾—	80
国際交流のための言葉と文化	10
21世紀の大学における職員の役割	18
広島湾のマガキ養殖	32
再生医療—失われた体を取り戻せるか—	12
実践のための金融技術	46
環境と調和する社会基盤づくり	17
中・高齢者の健康スポーツ科学実践教室	5
環境—自然と社会から新たに与えられる—	12
人間と文化遺産	17
ボーダーレス時代の食・農・環境	2
21世紀の国際関係	11
高校生のための『学問のすすめ』	5
合計	325

表1-2. 社会人学生の概要 (N)

	社会人学生 前期	社会人学生 後期	合計
文学研究科	2	2	4
教育学研究科	14	3	17
社会科学研究科 (経済学専攻)	2	0	2
社会科学研究科 (マネジメント専攻)	19	0	19
理学研究科	0	6	6
先端物質研究科	1	2	3
工学研究科	8	20	28
生物圏科学研究科	3	1	4
国際協力研究科	4	3	7
合計	53	37	90

これら成人学生について、まずはじめに、それぞれの属性を概観しておこう。公開講座受講生の性別構成をみると、「男性」(51.8%)と「女性」(48.2)の割合はほぼ拮抗している。年齢的には、「60～65歳」(23.9)が最も多く、「50～55歳」(15.1)、「45～50歳」(12.6)、「55～60歳」(12.6)と続く。職業についてみると、「主婦」(22.7)、「事務職」(16.1)、「専門・技術職」(15.2)などが比較的多い。

博士課程前期に籍を置く社会人学生の場合、30代から40代までの主に男性でもって構成されている。職業

的には、「専門・技術職者」を中心に、それに「教師」や「管理職」、「事務職」などが加わる。しかし博士課程後期の社会人学生になると、職業は、「専門技術職」にかぎられて、同質性は高くなる。年齢は、20代後半から45歳まで分散するが、前期課程の社会人学生場合とくらべると、年齢層は若くなる。

表1-3. 成人学生の属性 % (N)

		公開講座 受講生	社会人学生 前期	社会人学生 後期
性	男性	51.8(169)	82.7(43)	89.2(33)
	女性	48.2(157)	17.3(9)	10.8(4)
年 齢	20歳以下	5.2(17)		0
	20-25歳	1.8(6)	3.8(2)	2.7(1)
	25-30歳	2.8(9)	5.7(3)	18.9(7)
	30-35歳	5.2(17)	18.9(10)	18.9(7)
	35-40歳	6.2(20)	20.8(11)	29.7(11)
	40-45歳	6.9(31)	15.1(8)	13.5(5)
	45-50歳	12.6(41)	20.8(11)	2.7(1)
	50-55歳	15.1(49)	7.5(4)	10.8(4)
	55-60歳	12.6(41)	1.9(1)	0
	60-65歳	23.9(42)	5.7(3)	2.7(1)
職 業	非就労	0	5.7(3)	0
	農林漁業	4.3(14)		0
業	商工サービス業	1.9(6)	5.7(3)	2.9(1)
	自由業	1.2(4)	3.8(2)	0
	管理職	9.6(31)	9.4(5)	0
	専門・技術職	15.2(49)	45.3(24)	77.1(27)
	事務職	16.1(52)	9.5(5)	2.9(1)
	労務職	0.3(1)		0
	主婦	22.0(71)		0
	学生	7.4(24)		0
	教師		15.1(8)	11.4(4)
	その他	22.0(71)	5.7(3)	22.0(71)

表1-4. 公開講座受講生の性別にみた職業 % (N)

	非就労	農林漁業	商工サービス業	自由業	管理職	専門・技術職
男性	0.82(2)	5.8(14)	2.5(6)	1.2(3)	12.8(31)	30.5(74)
女性	0.6(1)	0	2.4(4)	1.8(3)	3.0(5)	15.0(25)

	事務職	労務職	主婦	学生	教師	その他
男性	14.8(36)	0.4(1)	0.4(1)	3.7(9)	3.7(9)	23.5(57)
女性	13.2(22)	0	41.9(70)	9.0(15)	1.8(3)	11.4(19)

(0.00<*** 0.01<** 0.1<*) ***

前期と後期の両課程では多少の違いがあるものの、社会人学生は、30代から40代半ばの男性で、「専門・技術職」従事者でもって構成されたところに特徴がある。それにひきかえ、公開講座受講生は、いくつかの異質なグループから成り立っている。試みに、属性どうしのクロス集計をおこなうと、公開講座受講生は、およそ3つのグループに分類することができる。

第1のグループは、年齢的には40代後半から60代までの「主婦」層からなる。第2は、60歳以上の男性高齢者グループである。そして、第3が、おもに男性の「専門・技術職」グループ。彼らの年齢は、20代後半から50代半まで分散しているが、前2グループに比べると若い。

表1-5. 公開講座受講生の職業別にみた年齢 % (N)

	非就労	農林漁業	商工サービス業	自由業	管理職	専門・技術職
20歳未満	0	0	0	0	0	0
20-25歳	22.2(2)		0	0	0	33.3(3)
25-30歳	0	5.6(1)		0	0	44.4(8)
30-35歳	0	5.9(2)	2.9(1)	0	0	47.1(16)
35-40歳	0	7.3(3)	9.8(4)	0	0	43.3(19)
40-45歳	0	0	2.3(1)	2.3(1)	16.3(7)	34.9(15)
45-50歳	0	5.7(3)	1.9(1)	3.8(2)	11.3(6)	24.5(13)
50-55歳	0	5.4(3)	3.6(2)	5.4(3)	17.9(10)	21.4(12)
55-60歳	0	2.4(1)	2.4(1)	0	19.0(8)	11.9(5)
60-65歳	2.2(1)	2.2(1)		0	6.5(3)	13.0(6)
65-70歳		0	0	0	7.7(2)	0
70-75歳	0	0	0	0	0	12.0(3)

	事務職	労務職	主婦	学生	教師	その他	合計
20歳未満	0	0	0	100(17)	0	0	100(17)
20-25歳	22.2(4)	0	0	22.2(2)	0	0	100(9)
25-30歳	22.2(4)	0	0	5.6(1)	5.6(1)	16.7(3)	100(18)
30-35歳	21.6(7)	0	8.8(3)	0	5.9(2)	8.8(3)	100(34)
35-40歳	25.8(11)	0	0	2.4(1)	7.3(3)	0	100(41)
40-45歳	18.6(8)	0	9.3(4)	0	4.7(2)	11.6(5)	100(43)
45-50歳	21.8(11)	1.9(1)	17.0(9)	0	1.9(1)	11.3(4)	100(53)
50-55歳	10.7(6)	0	23.2(13)	0	5.4(3)	7.1(4)	100(55)
55-60歳	11.9(5)	0	35.7(15)	0	0	16.7(7)	100(42)
60-65歳	8.7(4)	0	21.7(10)	4.3(2)	0	41.3(19)	100(46)
65-70歳	0	0	38.5(10)	0	0	53.8(14)	100(26)
70-75歳	0	0	24.0(6)	4.0(1)	0	61.0(15)	100(25)

彼らは、何を求めて大学開放に参加したのであろうか。調査では彼らの学習目的について尋ねた。調査票の作成にあたっては、フル(Houle, C.O.)のいう学習への志向性の概念を参照した⁴⁾。それに、教育老年学の知見として近年注目されるようになった「結晶性知性」⁵⁾を追加した。そのため、「目的志向」(goal oriented)、「活動志向」(activity oriented)、「学習志向」(learning oriented)、「結晶化志向」の合計4つの志向性について下位項目を作成し、質問することになる。回答にあたっては、「強く意識していた」、「ある程度意識していた」、「あまり意識していなかった」、「まったく意識していなかった」の4段階のリッカート方式で答えてもらった。表1-6は、学習目的として「強く意識していた」、または「ある程度意識してい

表1-6. 成人学生が意識している学習参加の目的

		公開講座受 講生	社会人学生 前期	社会人学生 後期
目的 志向	職能の向上	49.5(18.4)	86.8(62.3)	89.2(56.8)
	生活上の技術向上	66.7(19.4)	32.1(11.3)	18.9(10.8)
活動 志向	学位取得	11.6(2.8)	71.7(41.5)	97.3(75.7)
	時代に遅れない	67.1(23.8)	64.1(26.4)	67.6(56.8)
	人や社会とのつながり	49.2(13.5)	75.4(22.6)	64.8(18.9)
学習 志向	生きがい	64.0(20.7)	64.2(32.1)	70.2(29.7)
	知識理解を深める	95.3(48.1)	100(60.4)	94.6(40.5)
	向上は楽しい	92.5(47.5)	94.4(49.1)	67.5(27.0)
結晶 化志向	新たな挑戦	64.9(26.2)	64.1(28.3)	37.8(16.2)
	知識の集大成	41.9(11.9)	62.3(32.1)	81.0(37.8)
	社会貢献	40.5(7.9)	66.0(28.3)	58.3(22.2)

% (強く意識%) ***

た」と答えた者を合計して、公開講座受講生、社会人学生ごとに集計したものである。

公開講座受講生の場合、回答率では「知識・理解を深める」(95.3%)と「向上は楽しい」(92.5)が上位を占める。ともに「学習志向」の範疇にはいる。ここから、受講生たちの多くが、学習そのものに悦びや愉しみを求めて参加してきた様子を読みとれる。これらの後には、約30ポイントもの差をもって、「時代に遅れない」(67.1)、「生活上の知識・技能」(66.7)、「新たな挑戦」(64.9)、「生きがい」(64.0)などの項目が続く。

社会人学生の場合も、やはり第一位に「知識・理解を深める」(97.8)があげられている。「向上は楽しい」(83.3)も高い割合を示した。この点は、公開講座受講生と共通する。また、「強く意識していた」者の割合に着目してみると、博士課程後期よりも前期で学ぶの方が、学習志向が強い。もうひとつ興味深いのは、社会人学生の場合、「職業に関する知識・技能」(87.8)や「学位取得」(82.3)といった目的志向が上位にあがってくる点である。このように、学習志向もさることながら、目的志向も強いところに社会人学生の特徴が見出される。ついでに言うと、目的志向のなかでも、とくに「学位取得」に対する社会人学生の意識は、前期課程よりも後期においてより顕著となる。博士課程後期の社会人学生では、75.7%のものが「強く意識していた」と答えていることから、彼らのなみなみならぬ学位へのこだわりぶりがうかがえよう。ちなみに、この傾向は、同じ正課教育で学ぶ青年たち、つまり伝統的大学院生や伝統的学部生の場合と比較すると、一層明白である(表1-7)。

表1-7. 伝統的学生の学習目的(目的志向)

	伝統的學生	伝統的院生
職能の向上	74.0(40.0)	69.9(28.2)
生活上の技術向上	36.6(7.2)	38.1(6.8)
学位取得	66.2(38.5)	73.8(37.9)

% (強く意識%) ***

2. 公開講座受講生と社会人学生の学習スタイルの比較

公開講座受講生や社会人学生が成人学習者であるということから、彼らの学習スタイルを捉える視点として自己主導性は重要である。だからといって、勝手気ままに学習を行えばよいというわけにはいかない。大学で学ぶかぎりにおいては、そこで展開される学習には一定の制約が加わる。たとえば、その学習は、大学が標榜する理念とそこから敷衍されるところの教育目標に適合したものでなくてはならない。あるいは内容、教材、指導者等の面でも、所与の条件が加わる。した

がって、調査では学習活動の計画から評価に至る諸側面のどこで、どの程度自己主導性を発揮したいと考えているかを尋ねることによって、成人学生が希望する学びの様態を明らかにしようとした。

具体的には、「学習目標」、「学習内容」、「学習方法」、「学習のペース」の設定、そして「学習成果の評価」の5側面のそれぞれについて誰が主体的役割を果たすことを望んでいるのかを質問した。回答にあたっては、①「教師が決める」(教師中心)、②「教師が主体となって学習者と一緒に決める」(教師主導)、③「学習者が主体となって教師と一緒に決める」(学習者主導)、④「学習者が決める」(学習者中心)、の4選択肢のなかから希望するものを選んでもらった。その結果を示したものが、図2-1~2-5である。

表2-1. 「学習目標」に関する希望 (%)

	教師中心	教師主導	学習者主導	学習者中心
公開講座受講生	45.8	36.0	11.4	6.8
社会人学生前期	2.0	36.0	54.0	8.0
社会人学生後期	0.0	28.6	62.9	8.6

表2-2. 「学習内容」に関する希望 (%)

	教師中心	教師主導	学習者主導	学習者中心
公開講座受講生	51.0	39.7	6.8	2.6
社会人学生前期	4.0	42.0	50.0	4.0
社会人学生後期	2.9	14.3	68.6	14.3

表2-3. 「学習方法」に関する希望 (%)

	教師中心	教師主導	学習者主導	学習者中心
公開講座受講生	47.9	37.2	8.4	6.5
社会人学生前期	4.0	42.0	50.0	4.0
社会人学生後期	2.9	17.1	60.0	20.0

表2-4. 「学習のペース」に関する希望 (%)

	教師中心	教師主導	学習者主導	学習者中心
公開講座受講生	50.5	34.6	12.0	2.9
社会人学生前期	4.0	42.0	46.0	8.0
社会人学生後期	0.0	28.6	48.6	22.9

表2-5. 「学習成果の評価」に関する希望 (%)

	教師中心	教師主導	学習者主導	学習者中心
公開講座受講生	29.8	25.0	15.8	29.5
社会人学生前期	32.0	52.0	14.0	2.0
社会人学生後期	34.3	51.4	14.3	0.0

これらの表を通覧すると、公開講座受講生と社会人学生では、違いが一目瞭然である。たとえば、表2-1によると、公開講座受講生の場合、「学習目標」の設定は「教師中心」(45.8%)が最も多く、次いで「教師主導」(36.0)となる。両者を合わせると、教師の主導的な役割を期待する者は81.8%に達する。反対に、「学習者主導」や「学習者中心」で「学習目標」を設定したいと答えた者は、それぞれ11.4%、6.8%にとどまった。

こうした傾向は、学習の「内容」、「方法」、「ペース」においても一貫してみられる。「内容」の選定(表2-2)について彼らの希望をみると、「教師中心」(51.0%) → 「教師主導」(39.7) → 「学習者主導」(6.8) → 「学習者中心」(2.6)と並ぶ。この配列は、「方法」の選択(表2-3)でも、「学習ペース」の決定(表2-4)でも変わらない。

それにひきかえ、社会人学生の場合は、自己主導的な様態を希望する者が多い。ただし、2つの点に留意する必要がある。ひとつは、自己主導的な様態といっても、「学習者中心」より、「学習者主導」に回答が集中していることである。両者の差がもっとも小さい後期社会人学生の「学習のペース」の決定(表2-4)でさえ、「学習者主導」は48.6%、「学習者中心」は22.9%と、25ポイント以上の開きがある。つまり、自己主導的学習者といっても、社会人学生は、ひとりで事を運ぶことを希望しているわけではない。彼らが求める自己主導的学習とは、ノールズのいう「相互的学習」⁽⁶⁾にほかならない。

もう一つは、前期と後期の違いである。前期課程の社会人学生の場合、表2-1~2-4でのどの側面においても、「学習者主導」が約5割を占める。一方で、「教師主導」を求める回答も一定の割合を維持している。「目標」を例にとると36.0%、「内容」、「方法」、「ペース」ではそれぞれ42.0%に達する。ここから、前期課程においては、「学習者主導」と「教師主導」と、希望は混在した状態にある。しかしながら、後期課程では、「教師主導」の割合は低くなり、そのぶん、「学習者主導」、さらには、「学習者中心」といった割合が増加をみる。

ただし、「学習成果の評価」(表2-5)については、これまでみた「目標」、「内容」、「方法」、「ペース」の4側面とは異なった傾向がみられる。社会人学生の場合、回答率で最も高かったのは、前期、後期ともに「教師主導」で、それぞれ52.0%、51.0%であった。次いで、「教師中心」が32.0%、34.3%と続く。それらを合計すると、教師主導的な評価を希望する者の割合は、前期、後期の双方で8割以上に達することにな

る。学習目標から、内容、方法、そしてペースについては、彼らが自己主導性の発揮を強く望んでいたことを考えあわせると、この落差には興味をそられる。

他方、公開講座受講生の場合には、回答は分散する。すなわち、「教師中心」(29.8%)の評価を求める者がいるかと思えば、「学習者中心」(29.5)の評価を希望する者も同程度いる。また、「教師主導」、「学習者主導」もそれぞれ25.0%、15.0%を占めた。公開講座受講生が、他の4側面で教師主導型の様態を希望する傾向はすでに述べたとおりである。ここでも、社会人学生とは違った意味で、成人学習者の「評価」にかかわる独特な思いが看取されるのである。

次に、視点を変えて、学習スタイルを学習方法・形態の面から考察しようとしたのが、表2-6である。調査では、公開講座受講生と社会人学生に希望する学習方法・形態を尋ねた。具体的には「教師(講師)による講義」、「討論などを併用した学生参画型講義」、「グループワークなど受講生による共同学習」、「実習・演習などの体験学習」、「個人の関心や能力を勘案した個別学習」のそれぞれについて、「まったく希望しない」から「大いに希望する」までの4段階のリッカート方式で答えてもらった。

「大いに」と「ある程度」を合わせて「希望する」と応えた者の割合をみると、社会人学生(後期)の「共同学習」に対する反応は低調である。それでも、希望者は5割近いことを考え合わせるなら、どの学習方法・形態も概ね肯定的に受け入れられているといえよう。そのうち、希望者が8割を超えたものを拾い出してみると、公開講座受講生では「教師による講義」、後期課程の社会人学生では「個別学習」が人気が高い。なお、前期課程の社会人学生の場合、「体験学習」を除くすべての方法・形態で、希望者が8割を超えた。逆に、希望がさほど高くない方法・形態という点では、公開講座受講生の場合の「共同学習」と「個別学習」、後期社会人学生の場合の「共同学習」で、肯定的回答が5割を切っている。

表2-6. 希望する学習形態

	講義	参画	共同	体験	個別
公開講座 受講生	94.8 (58.8)	66.7 (23.1)	50.8 (13.8)	78.6 (34.1)	47.6 (12.9)
社会人学生 前期	90.0 (24.0)	94.0 (36.0)	82.6 (26.0)	78.0 (44.0)	80.0 (44.0)
社会人学生 後期	63.9 (13.9)	73.3 (30.6)	47.2 (13.9)	58.4 (30.6)	81.0 (45.9)

「希望する」(「大いに」、「ある程度」と回答した者の割合。
括弧内は、「大いに希望する」と回答した者の割合。

成人学生の学習方法・形態に関する志向性は、表2-7においてさらに明白となる。調査では、先述した5種類の方法・形態の中から最も希望するものを選択してもらった。それを集計し、希望する割合の高い順に記載したものたものが、次の表である。

表2-7. 最も希望する学習形態 (%)

	①	②	③	④	⑤
公開講座 受講生	体験 33.4	講義 24.7	参画 23.0	共同 10.1	個別 8.8
社会人学生 前期	個別 29.2	体験・参画 各 27.1	共同 12.5	講義 4.2	
社会人学生 後期	個別 37.8	体験・参画 各 27.0	講義 8.1	共同 0.0	

社会人学生の場合、前期、後期ではともに、最も希望する学習形態の上位に「個別学習」と「体験学習」「参画型学習」が位置している。前期では、それらに「共同学習」と「講義」が続く。したがって、前期と後期のちがいを挙げるとすれば、後期の場合、成人学生が好む学習方法・形態は限定され、とくに「個別学習」に希望が集中する傾向がみられた点である。

ところが、公開講座受講生に目をやると、「個別学習」を最も希望すると答えた者はわずか8.8%にとどまる。その結果、「個別学習」は、5種類の学習方法・形態の中では希望順位は最下位となっている。その一方で、「体験学習」が首位を占める。社会人学生には人気のなかった「教師による講義」であるが、ここでは第2位に食い込んでいる。こうしてみると、一口に成人学生といっても、公開講座受講生と社会人学生とでは、学習形態に関する志向性が大きく異なることがあらためて実感されるのである。

3. 成人学生の求める指導者像

どのような学習スタイルを好むかという問題は、教師（講師）にどのような教育的関与を求めるかという問題と通底している。そこで調査では、ハイムリッヒ (Heimlich, H.E.)⁷⁾の指導者類型にしたがって、成人学生が求める教師像を分析した。

ハイムリッヒの指導者類型の概要をわかりやすく図示すると図3-1のようになる。横軸に「学習者への配慮」、縦軸に「学習活動のイニシアティブ」をとり、それらを2等分すると、両軸で囲まれた平面は4分割される。そのうち、縦軸の「イニシアティブ」についてみると、イニシアティブを教師がとるときにも、「学習者への配慮」を周到におこなうタイプもあれば、そうでないタイプもいる。ハイムリッヒは、前者のような指導者を「内容の提供者(Provider)」と呼び、後者を「特定分野の専門家(Expert)」と名づけた。

このように縦軸、横軸を交叉させると、さらに彼が「学習活動の促進者(Facilitator)」と「学習要求の支援者(Enabler)」と呼ぶ2つのタイプの指導者が立ち現れてくる。

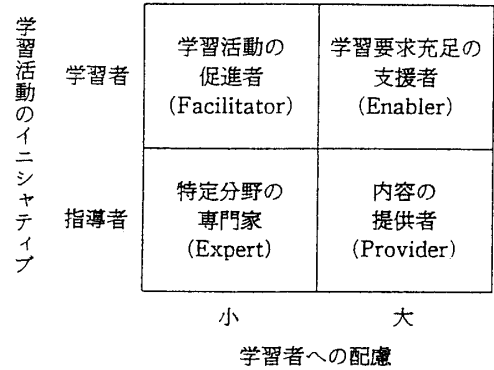


図3-1. 成人教育における指導者の4類型

調査では、「学習活動のイニシアティブ」と「学習者への配慮」に関する各11項目について質問し、その回答を所定の手続きにしたがって得点化した。すると図3-2のような結果が得られた。

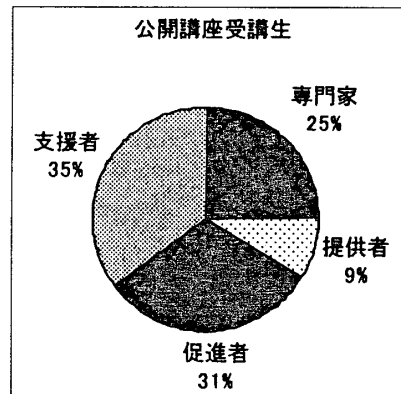


図3-2. その1 成人学生の求める指導者像

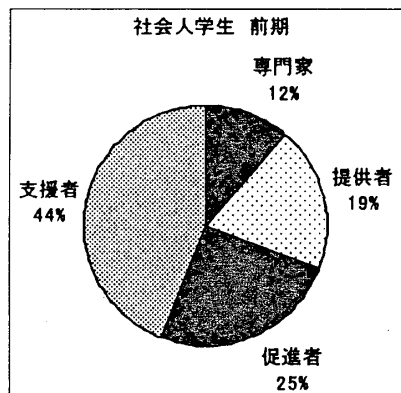


図3-2. その2 成人学生の求める指導者像

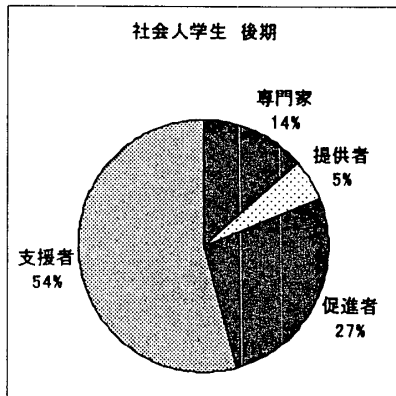


図3-2. その3 成人学生の求める指導者像

3つの円グラフからは、公開講座受講生と社会人学生はともに、「支援者」を求める傾向が看取されるだろう。次いで「促進者」への希望が高い。ここから、成人学生の多くが、学習活動において自らイニシアティブをとりたいと考えている様子がうかがい知れる。

しかし、「支援者」あるいは「促進者」を求める割合は、公開講座受講生と社会人学生との間はもとより、社会人学生でも博士課程前期と後期の間で差があることに気づかされる。すなわち「支援者」を求める割合は、公開講座受講生よりも社会人学生の方が、また、社会人学生の場合には前期よりも後期の方が多い。これを、先の図3-1に引きつけて解釈すれば、社会人学生、特に博士課程後期になると、成人学生は、「学習活動におけるみずからのイニシアティブ」と「学習者への配慮」の双方を希求することが示唆されている。

他方、公開講座受講生の場合には、「支援者」を求める割合が相対的にすくないぶん、「専門家」への希望が増加をみている。その割合は社会人学生の場合の2倍をしのご。ここから、公開講座受講生が望む指導者像を要約すると、次のようになる。すなわち、学習活動の場面でみずからがイニシアティブを發揮できるように、あるいは、学習者である自分たちを学習活動にインヴォルブすべく、周到に配慮してくれるような教師への欲求は、社会人学生に比べると概して低い。かわって、「専門家」、誤解を恐れずにいえば、たとえ学習者に対しては無頓着であっても、特定分野に通暁した教師を求める傾向が強くなる。

ところで、図3-3は、指導者類型の得点分布を図示したものである。図中の破線は、得点が集中している領域を示している。

これによると、後期課程に学ぶ社会人学生の場合、希望する教師像は、「支援者」に集中することがわかる。前期課程の場合には、「支援者」的な役割を果たす教師もしくは、「促進者」的な教師を理想としている。それらに対して、公開講座受講生の得点は広範に

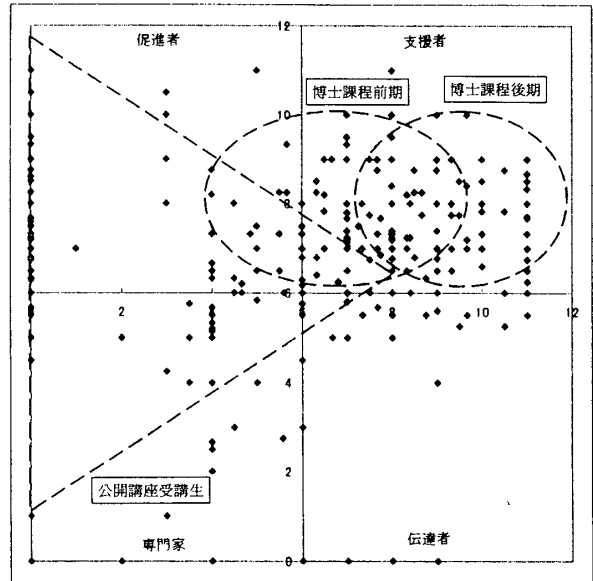


図3-3. 指導者分類の得点分布

分布している。換言すると、公開講座受講生の場合、教師像はひとつのタイプに収斂するというより、多様なタイプへの希望が併存していると考えた方がよさそう。

成人学習者が求める指導者像の違いは、何に起因するのであろうか。分析を試みた結果、学習目的や属性との相関が確認された。たとえば、「支援者」を求める者の場合、社会人学生、公開講座受講生を問わず、「職業能力の向上」あるいは「学位取得」といった学習目的を持ち、属性、とくに職業に関しては「専門・技術職」従事者が多い。つまり、正課教育であろうと公開講座であろうと、学習者が強い目的志向をもつ場合、「学習活動における自己のイニシアティブ」と「教師の配慮」双方を求める傾向が顕著である。

逆に、「促進者」的な教師を希望する成人学生の場合、「職業能力の向上」や「学位取得」といった目的志向は弱く、むしろ「生きがい」を学習活動に強く求める傾向にある。博士課程前期の社会人学生では「専門・技術職」や「事務職」、公開講座受講生では「主婦」に、この傾向がみとめられた。大学で学ぶことによって、自らの人生を活性化させようとする人びとにとってみれば、学習においてイニシアティブを十分發揮することは必要であっても、教師からの特別な配慮はあまり期待していないようだ。

最後に、公開講座受講生でみられる「専門家」を求めるグループの特徴は、学習目的には有意な差異はみられない。しかし、彼らの年齢をみると、50歳以降、特に60代70代の高齢層の多くがこの指導者像を選んでいる。教育老年学の知見によれば、高齢期は教師主導的な傾向が強まるという⁸⁾。高齢者である彼らが、学

習活動のイニシアティブを教師に預け、学習者に対してはかならずしも特別な配慮を求めない「専門家」タイプを選ぶのは、どうやらそのあたりの事情と関係がありそうな気がする。

表3-1. 成人学生の学習参加目的別にみた指導者類別 (%)

	職能向上	学位取得 ^{*)}	生きがい ^{*)}
専門家	26.7	20.9	26.3
伝達者	20.0	9.3	10.5
促進者	6.7	20.9	42.1
支援者	46.7	48.8	21.1
合計	100	100	100

*** * *

表3-2. 成人学生の職業別にみた指導者類別 (%)

	専門家	伝達者	促進者	支援者
非就労	0.0	0.0	0.8	1.3
農林漁業	2.0	5.0	3.3	3.9
商工サービス業	4.0	2.5	2.5	1.3
自由業	1.0	0.0	2.5	1.3
管理職	6.0	20.0	7.5	7.2
専門・技術職	13.0	12.5	26.7	30.3
事務職	11.0	12.5	14.2	16.4
労務職	0.0	0.0	0.8	0.0
主婦	22.0	15.0	20.8	10.5
学生	1.0	7.5	4.2	9.9
その他	27.0	22.5	15.0	13.2
教師	1.0	2.5	1.7	4.6
合計	100	100	100	100

「専門家」を求める主婦のほとんどは高齢層であった。
*

表3-3. 成人学生の年齢別にみた指導者類別 (%)

	専門家	伝達者	促進者	支援者
-20歳	0.0	4.9	4.1	6.5
20-25歳	0.0	0.0	1.7	4.6
25-30歳	2.2	2.4	2.5	7.8
30-35歳	6.7	4.9	5.8	11.8
35-40歳	5.6	14.6	10.7	11.8
40-45歳	5.6	7.3	11.6	13.7
45-50歳	12.4	7.3	12.4	15.0
50-55歳	19.1	14.6	10.7	12.4
55-60歳	7.9	7.3	15.7	5.9
60-65歳	14.6	14.6	13.2	6.5
65-70歳	14.6	12.2	5.0	1.3
70-75歳	11.2	9.8	6.6	2.6
合計	100	100	100	100

4. 学習スタイルと SDLRS

これまで、成人学生の学習スタイルについて彼らの属性や意識から考察してきた。しかし、自己主導的学習の成否は、態度、価値、能力等を含む学習者自身の諸特性によって決まると言われる⁹⁾。とすれば、そうした諸特性が備わっているかどうか、成人学生の学習スタイルを考えるうえで看過できない重要な視点となる。

グリエルミノ(Guglielmino, L.M.)は、自己主導的学習をおこなうための諸特性の水準を定量的に測定する方途として、自己主導的学習レディネス・スケール

(Self-directed Learning Readiness Scale)を開発した。全58項目からなる質問に対する得点を合計したものを自己主導的学習レディネス(以下、SDLR と略記)と呼ぶ。今回の調査でも58項目の質問を行い、成人学生のSDLRを測定した。その結果を図示したものが図3-4である。

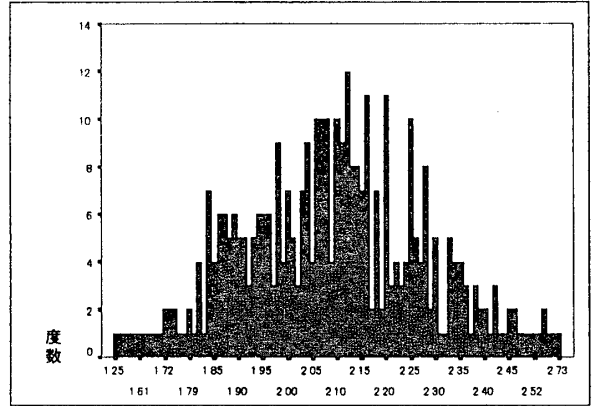


図3-4. 成人学生のSDLR得点

得点は、最高点273点から最低125点まで幅広く分散する。中央値209.5点、最頻値212点である。すでに社会教育学会紀要¹⁰⁾においても指摘したように、伝統的の学生、とりわけ学部生とくらべてみると、成人学生は高得点群に集中する。そのため、SDLRの本来の意味を損なわないよう配慮し、ここでは伝統的院生と学部生をふくめた得点でもって、高・中・低位群に3等分したのち、分析を試みた。その結果が表3-4である。

表3-4. SDLRの低・中・高位群の割合 (%)

	学部生	伝統的院生	社会人学生(前期)	社会人学生(後期)	公開講座受講生
低位群	51.2	21.4	15.1	13.5	23.9
中位群	31.9	40.2	28.3	29.7	35.3
高位群	16.9	38.4	56.6	56.8	40.8

社会人学生は前期、後期ともに高位群の割合が半数を超える。ここで、今一度社会人学生が希望する学習スタイルを想起してみよう。学習目標の設定、学習の内容や方法・形態、ペースの決定に際して、彼らは自己主導性の発揮を望んでいた。指導者にしても、「支援者」もしくは「促進者」を求めている。いずれの傾向も自己主導的学習の特徴を指し示している。そして、彼らのSDLR得点は高い、とくれば、誰しも、SDLR得点と自己主導的学習との関係を暗黙裏に了解するはずである。SDLR得点の高さに、自己主導的学習が顕現する可能性を見出したとしても、なんら不思議ではない。グリエルミノが、みずから考案したSDLRスケールを自画自賛して、SDLR得点は自己

主導的学習の可能性を86%の確率で予測すると公言して憚らなかったのも、高い的中率に自信をもっていたからこそである。

しかし、である。では、公開講座受講生の場合ほどのように考えるべきなのであろうか。

表3-4でみたように、SDLR 得点の高位群が全体の4割を占める。その比率は、社会人学生の場合には及ばないにしても、伝統的院生の場合を上まわり、決して低くはない。にもかかわらず、公開講座受講生は、「教師主導」ないしは「教師中心」で展開される講義を希望するものが多くを占めた。明らかにこれは、SDLR 得点から予想される学習の様態と背馳することになる。

どうにも合点がゆかぬから、考えをめぐらしてみる。そのうちに、これまでの分析で垣間見えたことなども手伝って、公開講座受講生の場合、元来ヘテロジニアスな集団であるという事実思い当たる。とすれば、SDLR にしても得点差がきわめて大きくて、結果的に高得点群が帰結するであろう諸傾向を低得点群が相殺しているのではないかという疑問がわいてくる。

実際、高位群のなかでも、さらに全体の上位約10% (230点以上の68名) を抽出して分析してみると、そのうちの55.9% (38名) が公開講座受講生で占められていた。反対に、全体の下位約10% (176点以下の70人) について分析すると、そこには、学部生が65.2% (45名)、公開講座受講生が17.1% (12名) 含まれる。ここには、公開講座受講生の特徴、すなわち SDLR 得点がきわめて高いグループからきわめて低いグループまで、多様なレベルの学習者でもって構成されていることが証左されているのである。

そこで、次には、公開講座受講生のうち SDLR 得点の高位群だけを抽出し、彼らが希望する学習の様態について分析をこころみだ。その際、比較群として社会人学生についても同様な分析をおこなったことは言うまでもない。結果は、表3-5、表3-6に示すとおりである。

社会人学生の場合、やはり評価以外の項目すべてにおいて、「学習者主導」、「学習者中心」を望む者が圧倒的に多数を占める。それにひきかえ、公開講座受講生では、SDLR 得点高位群においても「教師主導」、「教師中心」を希望する者が多く、結局、その傾向は公開講座受講生全体の傾向と変わるところがなかった。つまり公開講座受講生に関するデータをみるかぎり、グリエルミノの主張に反し、SDLR 得点は自己主導的学習を予測する指標として機能しないことになる。

ひとつの解釈としては、SDLR スケールに対して当初より繰り返し提起されてきた疑義のひとつ、その

表3-5. 社会人学生の SDLRS 高位群における学習過程での自己主導性の発揮 (%)

	教師中心	教師主導	学習者主導	学習者中心
目標	2.0	28.6	57.1	12.2
内容	6.1	30.6	55.1	8.2
方法	6.1	22.4	59.2	12.2
ペース	4.1	36.7	44.9	14.3
評価	30.6	51.0	16.3	2.0

表3-6. 公開講座受講生の SDLRS 高位群における学習過程での自己主導性の発揮 (%)

	教師中心	教師主導	学習者主導	学習者中心
目標	45.3	37.9	10.1	6.4
内容	47.7	39.4	10.1	2.8
方法	35.8	43.1	10.1	11.0
ペース	41.3	34.9	17.4	6.4
評価	24.0	28.2	17.3	29.8

信憑性を疑ってみるという方向がある。58項目の質問によって得られたデータは、所詮学習者自身が自己診断した結果にすぎないではないか。とすれば、恣意的に回答することも考えられなくはない。客観性に乏しいというわけである。しかし、このように考えていくと、社会人学生の場合に示された傾向も、同時に否定することになる。さもなくば、自家撞着に陥る。当然、表3-4に示された興味深い傾向もすべてとるに足らぬものになってしまう。これでは、産湯を使って赤子も一緒に流してしまうことにもなりかねない。

その点では、もうひとつの解釈の方が生産的である。ただし、SDLR をともすれば「自己主導的学習能力」などと言い換え、その得点の高低があたかも自己主導的学習の成否そのものを言い表しているかのごとき性急さを戒めることから始めねばならない。あらためて考えてみるに、SDLR 得点は、自己主導的学習が成立するための学習者側の主として心的条件を測定したものにすぎない。無論心的条件と言っても深層から表層までさまざまだが、いずれにしても心的条件だけでもって学習活動が成立するわけではない。多様な環境要因が学習活動の成立に影響を与え、また成立する学習活動の質や形態をも規定する。

このように考えると、社会人学生の場合、大学院においてすでに存在していた学習の様態を所与のもののみなし、それにみづからを適合させた。これは、自己主導的学習者ほど、場依存的であるとする言説とも符合する¹¹⁾。同じことが公開講座受講生の場合にも、生起した。ただ、学習の場という点で、大学院が、もともと自己主導性の発揮を大いに助長し、また要求するところであったのに対して、公開講座の方は、旧態依然教師主導的な講義を聴くところであった、と考えた

らどうであろうか。このように考えると、SDLR 得点が同程度に高いにもかかわらず、社会人学生は自己主導的学習を志向するのに対して、公開講座受講生の方は教師主導的な学習を志向する傾向が強かったことも納得がいく。とすれば、受講生たちを教師主導的学習の呪縛から解放するためにも、公開講座のあり方を今のまま放置しておいてよいはずはない。

さらに緊要な研究課題としては、SDLR 得点が意味するところを学習の実態に即し、あらためて把握する必要がある。それが、自己主導性さらにはその学習場面での発現のしかたについて究明するための重要な糸口になるはずだ。そこから、学習者のパーソナリティをも包摂した学習スタイル論への展開も可能となるだろう。まさにその意味において、自己主導性の概念は、生涯学習社会の実現に接近するための緊要な研究課題であることは間違いない。

【注】

- 1) P. アリエス著、『〈教育〉の発見』新評論, 1983年。
- 2) Knowles, Malcolm S., *Self-directed Learning : A Guide for Learners and Teachers*, The Adult Education Company, 1975, p.60.
- 3) 拙稿「非伝統的学生の特性と学習スタイル」『日本社会教育学会紀要』第38号, 2002年, pp.57-68。
- 4) Houle, Cyril O., *The Inquiring Mind*, The University of Wisconsin Press, 1961.
- 5) Horn, J. L., "The Theory of Fluid and Crystallized Intelligence in Relation to Concepts of Cognitive Psychology and Aging in Adulthood.", In Craik, F. I. M. & Trehub, S (Eds.), *Aging and Cognitive Processes*, New York: Plenum, 1982.
- 6) Knowles, Malcolm S., *Ibid.*
- 7) Heimlich, J. E., Norland, E., *Developing Teaching Style in Adult Education*, Jossey-Bass, 1994, pp.126-29, pp.207-09.
- 8) 堀薫夫『教育老年学の構想：エイジングと生涯学習』学文社, 1999年, pp.17-18。
- 9) Guglielmino, Lucy M., "Development of the Self-directed Learning Readiness Scale.," Doctoral Dissertation submitted to the Faculty of Georgea (University Microfilms International 78-6004), 1977.
- 10) 拙稿, 前掲書。
- 11) Brookfield, Stephen, *Self-Directed Learning : From Theory to Practice*, Jossey-Bass Inc., Publishers, 1985, pp.8-9.