

学習関心の階層モデル

——学習ニーズ把握の新しい枠組みと

その有効性について——

藤 岡 英 雄

(NHK放送文化調査研究所)

はじめに——研究の背景

社会教育の事業計画を策定するに先だって、住民の学習活動・文化活動の実態や、それに対するニーズを把握する調査が行われるのは、今日常識になっている。社会教育の調査には大量観察的手法による調査、特定の地域や集団を対象とした事例研究的調査、有識者・専門家を対象としたアンケート調査などさまざまなものがあるが、なかでも「学習要求調査」「生涯教育調査」といった名称で呼ばれるところの大量観察調査は、中央省庁や地方自治体の行う代表的な社会教育調査であるといつてよい。

これまでにこの種の調査が産出したデータ量は相当なものになる。そしてそれなりの成果をあげていることは、確かであろう。しかしその質となると、問題があるように思われる。例えば問題設定と調査内容の構成の仕方、結果の妥当性・信頼性・予測力などの点からいうと、満足すべきものは必ずしも多くない。更には、データ処理も単純集計かせいぜい簡単なクロス集計で終るのが普通で、多額の調査費を投入した割には、おおむね平凡な結果を得るにとどまっている。また、ほとんどの調査が一回きりの単発調査であり、たえず変動する人びとの意識と行動を継続的に把握して、その動向を見定めようとする姿勢に欠ける点も指摘できる。

このように、総じてわが国のいわゆる学習要求調査は、他の領域の社会調査や市場調査などに比べて、その質の点でかなり立ち遅れているように思われる。その原因としては、まず社会調査・市場調査における投票行動の研究や消費者行動の研究といったものに相当する基礎的研究、すなわち成人の学習行動についての

行動科学的研究の未成熟がある。この領域での研究の歴史が浅いことからいえばこれはやむをえないことで、研究の蓄積に今後努めるほかない。それよりも問題は、調査の際の事前の方法論的検討の不十分さにある。例えば〈学習〉の定義の明確さ、学習内容の適切な分類、学習意欲の強度を把握する方法など、検討すべきことは多いが、こうした点について十分な吟味がなされた調査は、ほとんど見あたらない。

NHK放送文化調査研究所では、「学習社会における放送の役割に関する研究」の一環として、1982年から2回にわたって成人の学習ニーズをさぐる「学習関心調査」を実施している。⁽¹⁾その企画にあたっては、以上のような反省に立って方法論上の検討を加え、より高い精度で学習ニーズを把握する方法の開発を試みた。その工夫のひとつは、あることについて学びたいという意識を、行動化の可能性にちがいがあふ二つのレベルに分けてとらえようとするものである。その基底にある概念モデルを筆者は〈学習関心の階層モデル〉（あるいは、氷山モデル）と呼んでいるが、この考え方は実際の調査を通じてかなりの妥当性をもつことが明らかとなっている。

そこで本稿ではこのモデルの概略を紹介し、あわせてそれが実際にどの程度の妥当性をもちうるものか、追跡調査による検証結果を提出してみたい。

1. 学習要求調査の問題点

「学習関心調査」を設計するにあたっては、先行関連調査のリビューを行い、方法論上の問題点を洗い直すことからとりかかった。その結果については詳しく論じたことがあるので、⁽²⁾ここでは要点を指摘するにとどめたい。

いわゆる学習要求調査の目的はいろいろあるにしても、その中心部分は住民(国民)の学習ニーズの把握にあるといつてよい。ところで一般にニーズには、人が主観的に必要を感じている“要求・欲求としてのニーズ(felt need, expressed need)”と、なんらかの規範の下に第三者によって必要と判断された“必要としてのニーズ(unfelt need, normative need)”⁽³⁾がある。学習要求調査がとらえようとしているのは、直接的には“要求・欲求としてのニーズ”であるけれども、それを通じて背後にある“必要としてのニーズ”にできるだけ接近しようとする姿勢は、とりわけ行政の調査においては、必要なことであろう。それは調査主体自らの姿勢の問題であり、調査技術以前の問題である。この点をまず確認しておきたい。⁽⁴⁾

調査方法上の問題は数えあげればきりがなが、大きく分ければ、1)調査の全体的な枠組みのデザインの段階、2)具体的な調査手法のデザインの段階、3)集計・

分析計画のデザインの段階のそれぞれの問題として考えることができる。このうち1)と3)の段階の問題は、社会調査に共通の問題であるので、ここでの分析対象から除外し、2)に限ってその主要な問題点を列挙してみよう、⁽⁵⁾

(1) 〈学習〉の定義とその明確性

学習に関する調査である以上、その調査がとらえようとしている〈学習〉ないし〈学習行動〉の意味が、いかに明確に規定されているかは、学習要求調査の基本であろう。定義とはもともと目的規定的なものであるから、調査のねらいによりさまざまな定義があつてよいが、要は調査者の側の共通理解としての〈学習〉の定義が存在することである。その定義による把握がどれだけ可能かといったことは、そのつぎの問題であつて、まずは目的に照らして、とらえようとするものの内包と外延ができるだけ明確に示されていることが必要なのである。

この点から国内で行われた過去の調査をみると、ごく一部を除けば、調査の企画者の側に〈学習〉についてのはっきりした定義があつたかどうか、疑わしいものがほとんどであるといつてよい。⁽⁶⁾

明確な定義から出発するという点で参考になるのは、欧米の同種調査である。例えばアメリカのジョンストンとリヴェラ (Johnstone, J.W.C. and Rivera, R.J.) のすでに古典となった調査では、“educational activity”の定義と、それをとらえる方法的手続きがはっきり示されている。また、成人の学習における非制度的・自己計画的学習 (non-institutionalised, self-planned learning) の重要性に照明をあてたことで知られるカナダのタフ (Tough, A.M.) は、学習行動 (learning project) を日常レベルの個々の行動 (episode) を構成要素とし、それらが有機的・目的的に統合されたものとしてとらえるモデルを提出している。⁽⁷⁾⁽⁸⁾

タフの“learning project”は学習行動のひとつの計量単位となるものであつて、projectの数やprojectあたりの時間量を算出したり、相互に比較することも可能になる。この点は大いに興味をそそられるところであつて、われわれの「学習関心調査」においても、タフのモデルを下敷きにした学習行動・学習関心のモデルを考え、それをもとに調査デザインを行っている。

(2) 〈学習〉の意味を調査相手に正しく理解させ、調査相手の回答・反応を的確に記録する方法

定義された〈学習〉なり〈学習行動〉を調査相手に正確に理解させ、必要な回答をもれなく引き出すためには、その方法についての十分な検討と工夫が要求される。ワーディングはもちろん、面接法、配付回収法、郵送法などの調査方法と、ブリコード、アフターコード、選択肢提示、probing、例示などの質問・回答形式

との組み合わせが、慎重に決められなければならない。

調査がとらえようとしている〈学習〉の意味は、通常質問文あるいは回答選択肢の中に組み込まれた形で提示されるが、その場合の質問は学習の内容をたずねるものであることが多い。ところで学習の内容を聞き出して記録するやり方には、大きく分けてつぎの三つがある。

①プリコード・選択肢提示方式

プリコードされた学習内容のカテゴリーを調査相手に提示し、その中から該当するものを選ばせるもの。

②プリコード・自由回答方式

調査相手の自由回答を手がかりに、調査員がプリコードされたカテゴリーの中から該当するものを選ぶもの。

③アフターコード・自由回答方式

調査相手の自由回答をそのまま記録し、回収後になんらかの規準のもとに、一定のカテゴリーに分類するもの。

このうち最も一般的な方法は①である。このやり方には、ア)調査相手に〈学習〉の範囲を理解させることができる、イ)調査相手に想起の手がかりを与えることができる、ウ)調査員の負担が少ない、などの利点があるが、反面、エ)回答が予め設定されたカテゴリーの枠の中に閉じ込められてしまうおそれがある、オ)ミエやタテマ意識から実際には存在しない学習行動や学習要求が回答される危険がある、などの欠点もある。

同様に②③もまた長所と短所をもつ。つまり、それぞれの方法には一長一短があるわけで、どれかひとつの方法で通すのではなく、いくつかの方法を組み合わせ、それぞれの長所・短所を補い合うような調査デザインが望まれよう。しかし、このような配慮がなされた調査は、残念ながら皆無に近い。

(3) 学習内容を具体的に把握するための適切なカテゴリー化

各種の学習要求調査に共通に認められる特徴のひとつは、学習ニーズを内容面から具体的に細かくとらえるには、内容の分類があまりにも粗すぎることである。質問形式はいろいろだが、その多くは「政治・経済に関すること」「育児に関すること」といったような、せいぜい10～40個程度のあらかじめ用意された学習の領域や内容のカテゴリーを示して反応をとるものである。たまにみられる自由回答形式の場合も、集計の段階で少数のカテゴリーにまとめられるのが普通である。この程度の粗いカテゴリーでは、おおまかな傾向をつかむにはよいとしても、具体的な事業を企画するための資料としてはもの足りない。

これまで最も細かい学習内容の分類を使用した事例としては、辻功氏らによる

「市川調査」(1972年)がある。これは知識・技能の広い領域にわたって151のカテゴリーを設定したもので、職業に関するものをみても「珠算」「タイプ」「速記」といったように、かなり細かくなっている。⁽⁹⁾人びとの学習要求がますます多様化しつつあることを考えれば、せめてこの程度の細かさはほしいところである。こうした反省から「第1回学習関心調査」では、後述のように学習内容を370のカテゴリーに分け、できるだけ細分化してとらえようと試みたのである。

(4) 学習意欲の強度・深度・行動化の可能性を量的に把握する方法

学習要求調査の結果をもとに公民館に学級を開設したが、さっぱり人が集まらなかった、といった話を聞くことがある。調査に基づく予測と実際が食い違うことは、市場調査などでもよくあることだが、学習へのニーズ把握を目的とする学習要求調査には、多かれ少なかれ人間の内面にかかわる部分があるだけに、商品へのニーズを探る場合とは違った難しさが常につきまとうている。例えば、学ぶことがプラスの価値をもつ社会では、どうしても体裁をとりつくろったタテマエの回答、その場かぎりの思いつきの回答が出やすい。上述のエピソードも、そうした“あいまいな回答”を“ホンネの回答”と誤認したために起こった失敗である可能性が大きい。もっとも、学びたい気持がホンネであっても、それが現実の学習行動につながるかどうかは、別の問題であるが。

それはともかく、学習要求調査で最も重要な(しかも最も困難な)ポイントは、人びとの学習意欲の強さ・真剣さ・ホンネといったものを、どれだけの確に把握するかにある。なぜなら、それが学習需要予測の精度を大きく左右するからである。過去の調査をみると、この点について十分な検討を加えたものは極めて少ない。学習意欲の強さ・真剣さをとらえる測度としては、ごく一部の調査で

(ア) 学習意欲の主観的な強さ

(イ) かけてもよい費用の大きさ

(ウ) かけてもよい時間量

(エ) 開始予定時期(緊急度)

などが使われているが、いずれも一長一短があり、現実の適用例をみるかぎり十分に機能しているとはいいがたい。行動化の可能性という点からいえば、これまで使われたことはないが、

(オ) 計画の具体性

(カ) 準備行動の有無

といった測度も考えられてよいだろう。

学習意欲の切実さ、ホンネを探り出す方法論を考察したものとして、北海道立教育研究所グループによる「深度性」の測度がある。⁽¹⁰⁾これは学習要求を構成する

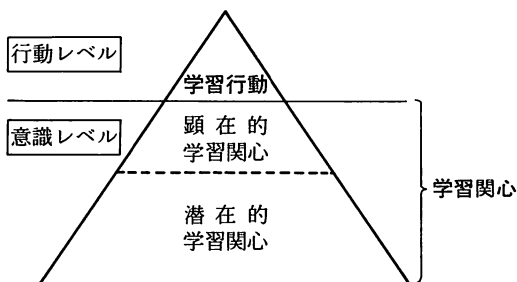
8個の属性のひとつとして考えられたもので、調査相手の回答がどの程度真剣に考えられたものかを、ストレートに聞き出そうとするものである。その発想は注目されるが、方法には問題が残る。なぜなら、本来こうしたことはストレートにたずねて率直な回答が得られるとは限らないし、回答がホンネかどうかを問うこと自体、一種の論理矛盾を犯しているからである。やはりこうした問題は単に質問文の工夫によってではなく、調査方法や質問形式をうまく組みあわせることによって、全体的に解決していくべきものであろう。このような考え方の中から生まれたのが、〈学習関心の階層モデル〉である。

2. 学習関心の階層モデル

あるひとつの学習をとりあげてみると、それについて全く関心をもたない状態から、多かれ少なかれ関心をもつ状態を経て、現実に学習している状態に至るひとつの連続体として考えることができる。これを氷山に例

図 学習関心の階層モデル（氷山モデル）

えれば、図のように海面上に姿を見せている部分が既に行動化している学習（学習行動と呼ぶ）であり、一方海面下に隠れている大きな部分が意識レベルにとどまっている学習（今後行いたい学習＝学習関心と呼ぶ）ということになる。また、氷結していない海水部分は、その学習への関心が未だ存在しない状態（無関心）といってよいであろう。



ところで同じ学習関心といっても、漠然としたものから、学習にとりかかる準備を既に始めているものまで、さまざまなレベルがある。話を簡単にするため、行動化の可能性の大小によって、学習関心をつぎの二つに大きく分けることにする。

(1) 顕在的関心

日常的に意識の表層にあり、行動化の可能性の高いもの。

(2) 潜在的関心

なんらかの外からの刺激や手がかり（例えば学習内容のリスト）を与えられてはじめて意識化されるもの。

学習関心をこのように二つのレベルに分けてとらえる第一の意味は、いうまで

もなく人びとの学習ニーズを計量的にかつ的確に把握し、予測の精度を高めることにあるが、もうひとつ付け加えておきたいことがある。それは、人びとの潜在的なニーズを明らかにすることを通して、人びとが自らは気付いていない必要としてのニーズを発見し、更にそれを開発していくための手がかりが得られるということである。このことの意味は決して小さくない。とかく社会教育の事業においては、既に顕在化しているニーズに対応することで事足りれりとする傾向がないでもないが、実はこのような潜在的関心を触発して主体的に意識された関心に顕在化させ、更に行動に転化するのを助けるのが、社会教育の役割だからである。

さて問題は、この二つのレベルの学習関心をどのように区別してとり出すかである。過去に行われた各種の学習要求調査を子細に調べてみると、学習要求をもつ人の比率が調査のやり方によってかなり大きくばらつくことがわかる。おおまかな傾向として、個人面接法よりも配付回収法や郵送法の方が、自由回答方式よりもカテゴリー提示方式の方が、いずれも具体的な学習要求（ここでいう学習関心）をもつ人の比率が高い。これは、それぞれの方法がとらえているものが、実は異ったレベルの学習関心にほかならないことを示すものではないだろうか。だとすれば、同一調査の中で調査方法、質問形式、質問内容を適切に組み合わせることにより、学習関心をそれぞれのレベルに応じてとらえることが可能になるかもしれない。

「学習関心調査」で採用したのは、つぎの方法である。調査相手から学びたいこと（学習関心）を具体的に聞き出すにあたり、まず個人面接調査により自由回答形式で得られたもの（学んでみたいこととしてその場で自発的に回答されたもの）を顕在的関心、そのあと配付回収調査で、留め置き調査票の具体的な学習内容のカテゴリーの中から、マルチアンサーで回答されたもの（調査票を見てはじめて、これも学んでみたいと回答されたもの）を、潜在的関心として処理するのである。なお、学習行動に関しては、個人面接・自由回答方式によった。

こうした学習関心のレベルは、学習の領域や具体的な項目ごとにおさえることができる。これを先にふれた計画の具体性、準備行動の有無などの“行動化の可能性の測度”とクロスさせるならば、“学習関心度”とでもいうような一種の総合的な尺度をつくることも、理論的には可能であろう。表1はそのひとつのモデルを示したものである。

ところで顕在的関心、潜在的関心と呼ぶものも、実体的な概念ではなく、上述の手続きから導き出された操作的な概念にほかならない。問題はこのようにして得られたものが、行動化の予測のうえでどれだけの有効性をもちうるかということである。この点は実際に試してみるほかないわけで、試行と検証がつぎの課題

表1 学習関心の階層モデルと関心度

・特定の学習領域または学習項目について……			
レベル	学習関心の状態		把握の方法
行動	現在学習しており、今後も継続の意思がある。		個人面接法（自由回答方式）
関 心 の 階 層	顕 在 的	現在学習していないが、学びたいという気持ちが明確に意識されており、外部からの具体的な手がかりなしに表出できる。	個人面接法（自由回答方式）
			行動化の可能性の測度（計画の具体性、準備行動など）
	潜在的	現在学習していないが、学びたいという気持ちが潜在的にあり、外部からの具体的な手がかりによって意識化される。	配付回収法（カテゴリ提示方式）
無関心	今後学習したいという気持は全くない。		個人面接法＋配付回収法

になる。

3. 学習関心調査

「学習関心調査」は、一回かぎりの単発的調査ではなく、同一フォーマットにより一定の間隔でくり返し実施する定点観測的調査として企画された。学習ニーズの時系列変化をおさえ、将来動向の予測を可能にするためである。2回のプリテストを経て、1982年に第1回調査を、1985年に第2回調査を実施したが、今後も定期的に調査を続けていきたいと考えている。

2回の調査の概要は表2に示したとおりである。ここで調査の中心となる学習⁽¹⁾行動と学習関心に関する部分について、調査手続きのあらましを説明しておこう。

調査の手続き

(1) 学習行動については、個人面接調査で過去1年間に行った学習を具体的にたずねている。まず、

——あなたは知識・技能や教養を身につけたり、趣味・スポーツなどを習ったりしているようなことがおありですか。どこかに習いに行ったり、グループで

表2 学習関心調査の概要

	第 1 回 調 査	第 2 回 調 査
調 査 時 期	1982年3月	1985年3月
調 査 対 象	全国の20～79歳の国民3,000人(層化2段無作為抽出)	全国の20～79歳の国民3,500人(層化2段無作為抽出)
調 査 方 法	個人面接法と配付回収法を併用	
調 査 内 容	(ア) 学習行動(過去1年間に行った学習)の内容・方法・時間量・レベル・目的など (イ) 学習関心(今後行ってみたい学習)の内容・方法・レベル 開始予定時期・目的・準備行動など (ウ) 学習意識, 過去の学習手段利用経験, 学習阻害経験, 学習情報の利用と期待 (エ) 余暇時間量, 余暇行動 (オ) メディア行動(教育・教養番組の利用状況, 新聞・雑誌・単行本への接触状況) (カ) 文化的行動, 文化的支出 (キ) 生活意識, 価値観ほか	
有 効 数	2,388人(有効率79.6%)	2,753人(有効率78.7%)

勉強したり, 本やテレビ, ラジオ, カセットなどを利用したり, その他どんな方法でしているものでもかまいません。また, 現在していなくても, この1年くらいの間にしたことでも結構です……

と一般的な問いかけを行ったあと, 「趣味・おけいごと」「家庭生活・日常生活」「スポーツ・体育・レクリエーション」「教養」「社会」「職業」の6つの領域に分けて学習の有無をたずねた。その際回答をスムーズに引き出すために, 領域ごとに学習の具体例を列挙したカードを示しながら面接を進めた。

学習行動がある場合には, そのひとつひとつについて具体的内容, 学習の方法・時間量・目的・レベルなどをたずねて記録した。学習内容は調査相手の発言をできる限り生の形で記録するとともに, 「ピアノ」「エレクトーン」……など予め設けた370の学習項目のいずれかに分類して集計した。

(2) 学習関心についての質問は,

——この1年くらいの間にはやっていないことで, 今後勉強してみたい, 習ってみたい, 身につけたいとふだんから思っていることがありますか。いまはできそうになくても, もしできるようになるとしたらやってみたいことで結構です……

と問いかけたあと, 領域ごとに学習関心の有無をたずねた。「ある」と答えた場合

の処理は、学習行動と同じである。ここで回答されたものが、顕在的学習関心である。

(3) 面接終了後に留め置き調査票の記入を依頼した。その中心部分は潜在的レベルの学習関心を探る質問で、具体的学習項目の中から今後学んでみたい項目をいくつでも選んでもらうものである。

〈学習〉の定義

この調査ではつぎのような〈学習〉の定義を設けている。〈学習〉とは「ある程度まとまりをもった知識・技能（あるいは態度・能力）の獲得・維持・向上をめざして行う行動」であって、形態や方法はどんなものであってもよい。ただし、学生が大学等で行う学習やそれに関連した家庭学習、大学受験のための学習、企業内教育訓練などは含めない。また、総計7時間未満の行動、および学習方法の質問への回答から判断して〈学習〉とみなせない行動・関心は、集計から除外した。

4. 階層モデルの検証

〈学習関心の階層モデル〉は、学習関心のレベルにより、学習行動化の度合いがちがいがあ——つまり顕在的レベルの関心は、潜在的レベルの関心に比べて、現実の学習行動に転化する可能性が高い、という仮定に立っている。この仮定が正しいかどうか、仮りに正しいとして行動化の度合いにどれだけのちがいがあかは、同一サンプルを追跡して調べてみる必要がある。そこで2回の本調査とは別に、〈階層モデル〉検証のための追跡調査を1985年4月に行った。対象は第1回調査の首都圏有効サンプル489人で、個人面接により学習行動と学習関心の3年後の状況を調べた。有効数は264（有効率54％）である。

検証の基本的な考え方は、各サンプルが第1回調査で回答した学習行動・学習関心のひとつひとつの3年後の状態を調べ、その中で関心が行動に転化したものがどれだけあるかを、関心のレベル間で比較しようというものである。

第1回調査では、学習内容を6領域合計370の学習カテゴリー（項目）と「その他」の合わせて371のカテゴリーに分けて、全サンプルの学習行動・関心を調べている。つまり追跡調査の有効サンプル（264人）についていえば、

$$371 \times 264 = 97,944$$

のマトリックスができるわけで、その各セルごとに

A：行動レベル

B：顕在的関心レベル

C：潜在的関心レベル

X：無関心レベル

のいずれかの反応が第1回調査、追跡調査の双方において記録されている。ここで両調査間の変化を表3のようなパターンに分類して集計し、その出現比率を比較するわけである。

表3 学習関心の行動比率

変化のパタン		のべカテゴ	行動化率		1982年(b)	1985年
57年	60年	リー数(a)	(a/b)			
A	→ A	83	.491	A：行動レベルののべカテゴリー数	169	262
B	→ A	24	.101	B：顕在的関心レベルののべカテゴリー数	238	204
C	→ A	60	.010	C：潜在的関心レベルののべカテゴリー数	6,112	
X	→ A	95	.001	X：関心なしののべカテゴリー数	91,425	
				のべカテゴリー数 合計	97,944	97,944

〈表の見方〉 第1回調査でA(行動)レベルにあったのべ169カテゴリ(セル)のうち、83カテゴリが依然Aレベルにあった。したがってその比率は $83/169=0.491$ 。B→A(顕在的関心レベルから行動に転化したもの)はのべ238カテゴリ中24カテゴリで、その比率(行動比率)は0.101。同様にC→A、X→Aの行動化率はそれぞれ0.010、0.001となる。

では結果はどうか。表3でみるように、第1回調査で無関心レベルにあったもののうち追跡調査時点までに行動化したもの(X→A)は僅か0.1%、潜在レベルから行動化したもの(C→A)が1.0%であったのに対し、顕在レベルから行動化したもの(B→A)は10.1%に達する。つまり3年というスパンでいえば、潜在レベルは無関心レベルの、顕在レベルは潜在レベルのそれぞれ10倍の確率で行動化することが予想されるわけである。しかも、無関心レベルよりも潜在レベルの方が、潜在レベルよりも顕在レベルの方が、行動化の時期が早い(表5参照)。

以上のことは、〈学習関心の階層モデル〉とそれに基づいた前述の手続きの方法論的妥当性を、裏付けるものといつてよいであろう。

いま学習内容を抜きにして考えれば、それぞれのレベルの学習関心をもつ人の数に各レベルの行動化率を乗じ、全レベルについて積算すれば、今後3年間に新しく学習行動を起こす人の数を推定することが、理論的には可能である。しかし、行動化率は学習の内容によって必ずしも同じではない。

表4をみると、学習の領域によって行動化率に若干のちがいがあることがわか

る。例えば「家庭」「スポーツ」「職業」の領域は、他に比べて顕在レベルの行動化率が高い。また「趣味」は潜在レベルの行動化率が高いという特徴がある。一方、「教養」「社会」では顕在レベルから行動化したものがひとつもなかったが、これはもともと第1回調査の学習関心の実数が、この領域では少なかったことも影響している。全体のサンプル数がもう少し多ければ、なんらかの数値が出たであろう。ただ、この2領域は潜在レベル、無関心レベルの行動化率も低いので、学習関心があっても行動化しにくい領域だということはいえそうである。

このように見ていくと、個々の具体的な学習内容（カテゴリー）によっても、行動化率にちがいがあることが当然予想される。ただこのレベルに

なると、学習行動の実数が極めて小さくなるので、今回の

データに関する限りこれ以上の分析はあきらめざるをえない。もし今後より大きなサンプルによる追試を重ねていき、そのデータが蓄積されるならば、学習の具体的内容に即した行動化予測が、少なくとも理論的には可能になるであろう。

表4 学習領域・属性別行動化率

		行 動 化 率			
		A	B	C	X
		↓ A	↓ A	↓ A	↓ A
全 体		.491	.101	.010	.001
領 域 別	趣 味	.549	.095	.034	.002
	家 庭	.688	.143	.004	.002
	ス ポ ー ツ	.548	.135	.021	.002
	教 養	.111	—	.004	.001
	社 会	.125	—	—	*
	職 業	.400	.143	.009	*
性 別	そ の 他	—	—	—	.023
性 別	男	.537	.147	.008	.001
	女	.470	.082	.011	.001
性 別 × 年 令	男20 代	.500	.273	.008	*
	30 代	.583	.200	.008	.001
	40 代	.550	.138	.008	.001
	50 代	.800	.067	.007	.001
	60・70代	.364	—	.006	.001
年 令 別	女20 代	.455	.100	.021	.001
	30 代	.469	.098	.015	.001
	40 代	.400	.038	.010	.001
	50 代	.600	.121	.008	.002
	60・70代	.412	.071	.004	.001

(註) * .0005 未満

5. 学習の行動化にかかわる要因

以上のデータは、人びとのあることを学びたいという気持は、一定の確率で現実の行動に転化することを示している。しかしそれは何も手を加えなくても、時

がくれば自然に生起するというのではない。意識レベルから行動レベルへのワンステップには、外からの刺激や働きかけ、あるいは環境の条件の変化など、さまざまな要因が働いていることが予想される。今回の追跡調査の主題から外れるので、この点について組織的なデータ収集はしていないが、行動化率や行動化パタンの分析などから、若干の示唆を得ることはできる。

学習関心の行動化率と変化パタンの特性から、つぎのような傾向が読みとれる(表4、表5)。

- ・一般に男性の方が女性よりも顕在レベルの行動化率が高い。
- ・男性は若い人ほど顕在レベルの行動化率が高い。
- ・女性は男性に比べ、一般に潜在レベルの行動化率が高いが、とくに若い女性にはその傾向が強い。

男性、それもとくに若い層では「職業」「スポーツ」領域の学習が多い。このうち「職業」は日常的に学習の必要性を切実に感じているものが多いだろうから、行動化への内発的な動機づけはもともと高い水準にあったと考えられる。その意味では自然な移行といえる。

一方女性の場合、潜在レベルの行動化率が高いのはどうみればよいか。学びたい気持ちがそれほどはっきりとは存在しなかったものが、短期間のうちに行動化したということは、なにか外からの積極的な働きかけや刺激が働いた可能性がある。例えば友人からの勧誘や学習関心を刺激する情報への接触である。とりわけ若い女性は、こうしたものに敏感に反応しやすいということはないだろうか。表5でC→Aパタン(潜在レベルから行動化したもの)の学習方法として、「カルチャーセンター」や「個人教授・塾」が相対的に多いのも、これに関連があるかもしれない。なおX→Aパタン(無関心レベルから行動化したもの)に「学級・講座」の多いのも目につく。眠っている学習関心を揺り動かすという点で、社会教育の学級や講座がある役割を果たしていることを示すものかもしれない。

学習への関心をいかに喚起するか、すでに抱いている学習への関心をいかに行動化させるかが、生涯教育のキーポイントのひとつである。その意味からも、成人の学習行動生起のメカニズムの解明が、今後の重要な課題となるであろう。

[注]

(1) 「学習関心調査」については、下記の報告を参照されたい。

- ・第1回調査(1982年)に関するもの。

1) 藤岡英雄・大串兎紀夫・小平さち子「日本人の学習関心——成人の学習ニーズをとらえる——」(学習関心調査・報告1)『NHK放送研究と調査』1983

表 5 行動化3バタンの特性

(タテ%)

		B ↓ A	C ↓ A	X ↓ A
性	男女	41.7 % 58.3	31.7 % 68.3	33.7 % 66.3
年 令	男 20 代	12.5	5.0	1.1
	30 代	8.3	6.7	9.5
	40 代	16.7	10.0	13.7
	50 代	4.2	6.7	4.2
	60 ・ 70 代	—	3.4	5.3
	女 20 代	8.3	11.7	3.2
	30 代	20.8	28.3	18.9
	40 代	8.3	16.7	18.9
	50 代	16.7	8.3	20.0
	60 ・ 70 代	4.2	3.3	5.3
職 業	有 職	54.2	43.3	48.4
	主 婦	41.7	43.3	37.9
	無 職	4.2	13.3	13.7
学 習 (M A) 時 期	57年4月～58年3月	33.3	28.3	20.0
	58年4月～59年3月	45.8	30.0	29.5
	59年4月～60年3月	20.8	36.7	32.6
	60年4月～現在	29.2	23.3	25.3
学 習 方 法 (M A)	本 ・ 雑 誌	29.7	33.3	30.5
	新 聞	—	6.7	3.2
	テ レ ビ	12.5	13.3	12.6
	ラ ジ オ	4.2	1.7	2.1
	テーブ・レコード	—	3.3	4.2
	ビ デ オ 教 材	—	—	1.1
	社 会 通 信 教 育	—	—	3.2
	グルーブ・サークル	29.2	23.3	16.8
	個 人 教 授 ・ 塾	8.3	13.3	10.5
	学 級 ・ 講 座	4.2	5.0	12.6
	カルチャーセンター	—	8.3	8.4
	企 業 ・ 組 合 の 教 室	8.3	3.3	7.4
	専 門 学 校	4.2	1.7	3.2
	大 学 ・ 短 大	—	—	2.1
	友 人 ・ 家 族	29.2	15.0	7.4
	そ の 他	—	1.7	1.1

年5月号。

- 2) 藤岡英雄「“目的”からみた成人の学習」(学習関心調査・報告2)『NHK放送研究と調査』1983年10月号。
 - 3) 大串兎紀夫「地域別にみた成人の学習関心」(学習関心調査・報告3)『NHK放送研究と調査』1984年1月号。
 - 4) 藤岡英雄「学ぶ日本人のプロフィール——成人学習の諸類型——」(学習関心調査・報告4)『NHK放送研究と調査』1984年5月号。
・第2回調査(1985年)に関するもの。
 - 5) 藤岡英雄・小平さち子「日本人の学習関心'85——成人の意識と行動をさぐる——」(第2回学習関心調査・報告1)『NHK放送研究と調査』1986年3月号。
 - 6) 大串兎紀夫「成人はどのような方法で学んでいるか」(第2回学習関心調査・報告2)『NHK放送研究と調査』1986年4月号。
 - 7) 大串兎紀夫「地域別にみた成人の学習」(第2回学習関心調査・報告3)『NHK放送研究と調査』1986年9月号。
 - 8) 藤岡英雄「成人学習の類型とその変容」(第2回学習関心調査・報告4)『NHK放送研究と調査』1986年11月号。
- (2) 詳しくは下記論文を参照されたい。
- 1) 藤岡英雄「教育番組のマーケット・リサーチ(3)——教育番組需要調査の開発」『NHK文研月報』1982年1月号。
 - 2) 藤岡英雄「教育番組のマーケット・リサーチ(4)——学習行動把握の方法と問題点」『NHK文研月報』1982年5月号。
 - 3) 藤岡英雄「教育番組のマーケット・リサーチ(5)——学習関心把握の方法と問題点」『NHK文研月報』1982年6月号。
- (3) Griffith, Williams “Educational Needs : Definition, Assessment, and Utilization”, *School Review*, Vol. 86, No. 3, May 1978, p.384.
- (4) 学習ニーズに関する議論は前掲〔注〕(2)の1)および2)を参照。
- (5) 1)の段階の問題に関連して、ひとつだけふれておきたい。過去の学習要求調査を子細に調べてみると、成人の学習意欲の強さには、例えば学びたいという人が3月に最も多くなるというように、ある種の季節変動があることが推測される。一般に調査時期の設定については注意を払われることが少ないが、この種の調査においては留意すべき点であることを指摘しておきたい。この問題に関しては〔注〕(2)の1)を参照。
- (6) 文部省の「定住圏調査」は明確な定義から出発していることがうかがえる数

238 自由投稿

少ない事例のひとつである。文部省大臣官房「定住圏における生涯教育システム開発に関する調査報告書」1980年3月。

- (7) Johnstone, John W.C., and Rivera, R.J. *Volunteers for Learning*, Aldine Publishing Company, 1965.
- (8) Tough, Allen M. *The Adult's Learning Projects*, The Ontario Institute for Studies in Education, 1971, 1979. なお、タフの理論については、〔注〕(2)の2)を参照。
- (9) NHK文研・番組研究部「社会人の学習意欲——その一段面——」『NHK文研月報』1982年8月号。
辻功・古野有隣（編）『日本人の学習』1973年，第一法規。
- (10) 北海道立教育研究所「学習要求把握の原理と方法」『研究紀要』第75号，1975年3月。
- (11) 2回の調査とも調査員に対しては，調査のねらい，〈学習〉の定義と回答の処理方法など調査手続きを詳説した「調査手引書」をもとに，約半日をかけて入念なインストラクションを行った。

（付記）本稿は第6回日本生涯教育学会大会で発表した内容に加筆したものである。