

成人の学習過程における自己概念の研究

葛 原 生 子

(広島大学大学院)

はじめに

生涯教育の視座に立って成人教育の課題を考えると、大きく分けて次の二つがあげられる。一つは、成人学習者にいかに適切に学習をとどけるかということにかかわる学習配分システムの研究開発である。もう一つは、生涯学習者としての自己管理的学習者 (self-directed learner) の形成である。前者は成人教育供給者側 (provider side) の問題であり、後者は成人教育利用者側 (user side) の問題である。

この両者は、成人教育に関する研究において再三再四取り扱われてきた。では、なぜ、またこの両者に改めて言及するのか。その理由は、その取り扱われ方に疑問を感じるからである。それらの研究の多くは、一定の水準まで形成された自己管理的学習者を前提とする学習配分システムとか、学習配分システムと無関係な自己管理的学習者の形成を問題にできていたように思われる。これは、一方を固定しておいて、それを前提に他方を研究するというやり方である。しかしこの両者、すなわち学習配分システムの開発と自己管理的学習者の形成は、もっとダイナミックに捉える必要があるのではないだろうか。なぜなら、最初から成熟した自己管理的学習者はいないので、もし学習配分システムとのかかわりの中で、成熟した自己管理的学習者が形成されていく力学的プロセスを解明することに成功すれば、この方面の教育実践過程を最適化する手がかりが得られるのではないかと思えるからである。

このことに関連して、最近、成人教育の学習内容の一部として、学習の仕方や進め方の教授を取り入れる必要性が強調されてきている。しかし、この場合にも、生涯教育の視点に立つ自己管理的学習者の形成を意図するというよりも、その時々々の学習過程へ学習者を参加させる方策として位置づけられていることが多い。これでは、折角学習の方法の学習を学習過程の中に位置づけながらも、結果的に、学習者としての成

人の成熟を考慮しない、すなわち自己管理的学習者形成の機能をもたない学習配分システムとしての意味しかもたず、成熟した生涯学習者には学習活動への参加の道を開くことはできるが、学習者として未成熟な成人にとっては閉ざされた学習配分システムとしてしか機能しないことになる。その限りにおいて、このような学習配分システムの研究や導入は、既に学習過程に参加している者の学習活動の主体化や積極化には貢献するが、学習未参加者層には接近することができない。その意味で、このような学習配分システムの改善方策は、学習者としての成人を参加群と非参加群に二極分解し、前者の学習には貢献するが、後者にとっては学習からの脱落を固定化することしかできないという問題をはらんでいるともいえる。

この研究は、これまでのやり方に対するこのような反省と問題意識のもとに、成人が与えられた学習配分システムにおける学習過程の中で、どのように自己管理的学習者として形成されていくかについて明らかにしようとする試みである。

1 自己管理的学習者と自己概念

自己管理的学習者とは何か、についてはまだ明確に定義づけられていない。ここでは、自己管理的学習者を、自己管理的学習 (self-directed learning) を実施する主体、すなわち、自己管理的学習を行う能力をもつ学習者として定義しておく。では、自己管理的学習とは何であろうか。

「自己管理的学習」とは、ノールズ (M.S. Knowles) やクロス (K.P. Cross) によれば、まず第1に、学習者自身の意志と主導性によってすすめられる学習のことである。この「学習者自身の意志と主導性」という原則は、学習要求の診断から、学習目標の設定、学習の人的・物的資源の確認、適切な学習方法の選択・実施および学習成果の評価まで、学習の全過程においてつらぬかれる。この学習は、個人的にも、教師や指導者や仲間などとの共同でもおこなわれる。⁽¹⁾

ノールズは自己管理的学習の意味を明確化するために、それに対応する概念を「教師管理的学習 (teacher-directed learning)」と呼んで、両者を比較している。それによると、教師管理的学習は、その理論と実践の基礎を「ペダゴジー (pedagogy)」⁽²⁾ においてのに対し、自己管理的学習は、「アンドラゴジー (andragogy)」⁽²⁾ においている。したがって第1に、前者は学習者のパーソナリティ (personality) が依存的であることを前提としているが、後者においては自己管理的パーソナリティを前提としている。第2に、教師管理的学習においては、学習資源として、教師や教材作成者の経験が第一義的価値をもつが、自己管理的学習においては、学習者自身の経験が貴重な学習資源となる。第3に、前者では、学習へのレディネス (readiness) は心身の成

熟の程度によって決まるとしているが、後者では、学習へのレディネスは各自の異なる生活課題や生活問題によって決まるとしている。第4に、教師管理的学習は、教科中心であるのに対して、自己管理的学習は、課題もしくは問題中心である。第5に、前者は学習への動機づけが、単位、卒業資格および学位獲得や失敗への恐れなどのような報酬と罰則によってなされると仮定されるが、後者においては学習者の内面的刺激⁽³⁾によって動機づけられると仮定されている。

これらのことから、自己管理的学習は、学習者自身が自己管理的パーソナリティをもち、内面的に動機づけられ、自分自身の意志と主導性によって、学習活動の全過程を管理し学習をすすめていく、問題解決型の学習のことであると言える。また、自己管理的学習は、前にも述べたように学習者ひとりひとりが孤立して行う学習であると同時に、学習を援助する成人教育者や学習配分システム、および学習者同士の相互作用⁽⁴⁾を前提としているので、自己管理的「学習プロジェクト (learning project)」と呼ぶ方が適切かもしれない。

それでは、以上のような自己管理的学習を行い得る学習者として、成人はどんな性質や能力を備える必要があるのか。恐らく、この質問に対する答えが、自己管理的学習者の定義となるであろう。ノールズはこの質問への答えとして、9項目にわたる「自己管理的学習の能力 (competencies of self-directed learning)」を表示している⁽⁵⁾。しかしこれらも、「自己管理的学習に必要な能力についてのいくつかの情報にすぎない」とノールズ自身述べているほど、この質問に直接答えることは困難である。したがって、ここでも、自己管理的学習者についての網羅的定義は保留し、そのかわりに、自己管理的学習者の中核となる若干の能力に問題を限定して議論を進めたいと思う。

自己管理的学習は、前述したように、自己管理的パーソナリティをもち、内面的に動機づけられた学習者が、自己の意志と主導性によって進めていく学習⁽⁷⁾であるとすれば、その中核にあるのは、自己管理の人間 (self-directed person) でなければならない。この場合の自己管理の人間とは、自己の人生について、自分で考え、自分で決定し、その決定に責任のとれる人間のことである。別の言葉で言えば、精神的な自立を達成した人間、すなわち、自己概念 (self-concept) の確立した人間のことである。ノールズも言及しているように、この自己概念の自立こそ、自己管理的学習者にとって非常に重要な能力のひとつなのである。

以上のような予備的研究をもとに、この研究においては、自己管理的学習者の形成過程を解明する中心的な分析概念として、学習者の自己概念の自立性を位置づけることにした。

2 成人の自己概念

では、自己管理的学習者の形成過程の分析概念として位置づけた、自己概念の自立性とは何であろうか。まず、「自己概念」そのものの内包性を明らかにし、続いて、成人の自己概念の「自立性」について考察する。

「自己概念 (self-concept)」とは、個々人の自己に対する認知の総体であり、その人の意識や行動に大きな影響を与える⁽⁹⁾。たとえば、ある女性が、自分を「妻」、「母親」、「教師」、「日曜画家」および「広島市民」などみなすのも自己概念であるし、また自分を「よい」母親あるいは「悪い」母親とみなすのも自己概念である。この「自己概念」という用語は、「自己に対するイメージ (self-image)」とほとんど同じ意味内容を示すものと考えてよい。このように「自己概念」は、非常に広範な意味内容を含む用語である。

また、「自己概念」は変化する。自己概念の発達は、すでに生まれる前から自己と他の世界の間の区別により始まっている。生後、幼年期においては、自分と他者の区別、そして、青年期には、アイデンティティ (identity) の感覚があらわれ、次第にかけがえのない独自の個人としての自己概念を確立していく⁽¹⁾。このことは、自己概念が加齢 (aging)⁽²⁾ とともに変化することを示しており、これに関する多くの実証的研究結果もある。この自己概念の発達は、自己と物理的環境および意味ある他者 (significant others)⁽³⁾ などとの相互作用によって促進される⁽⁴⁾。

これらは、自己概念の発達を包括的に捉えたものである。では、自立性という側面から見ると、自己概念はどのように発達するのであろうか。

この側面からみた自己概念の発達、すなわち自己概念の自立化に関して、ノールズは次のように捉えている。子どもは依存的人格としての自己概念をもっている。その依存的自己概念が次第に自立化し、自己管理的人格としての自己概念をもつようになった時、心理的に成人となる⁽⁴⁾。すなわち、ノールズは、自己概念の発達段階を子どもと成人の二段階に分けて、子ども＝依存的自己概念、成人＝自立した自己概念とみなしている。彼はその仮定の上に立って、アンドラゴジー・モデルをつくり出し、それを基礎にして自己管理的学習を説明している。

したがって、ノールズにおいては、成人＝自立した自己概念＝自己管理的学習者という図式が成り立つ。この図式が正しいとするならば、成人教育において自己管理的学習者の形成を考えること自体、無意味なことである。そして、成人教育の供給者側は、自己管理的学習者の形成などということに煩わされることなく、成熟した学習者を前提に学習配分システムを考えていくことができる。わが国のこれまでの社会教育

の理論の多くも、学習者の自立性や主体性を前提としている点で、彼の所論と同じような仮定に立っているといつてよい。

実際にはどうかであろうか。もちろん、前述したように、自己概念は加齢とともに変化していくものであり、子ども対成人の問題として自己概念の自立性を捉えるならば、ノールズの理論は正しい。しかし、クロスも指摘しているように、成人教育の文脈で自己概念の自立性を取り扱う場合には、子ども対成人の問題としてよりも、むしろ成人の学習過程を通して変化する機能として捉える方が適切である。なぜなら、成人学習者には、ノールズ自身も自問しているように、まだ「心理的な面 (psychologically)」で成人に達していない人々も多く、これらの人々こそ、成人教育の重要な対象者と考えられるからである。

したがって、成人の自己概念の自立化は、学習過程を通して促進されなければならない。そのためには、成人の学習配分システムは、自己概念の自立性の程度にかかわらず、全ての学習者に学習への参加の道を開き、かつ成人の自己概念の自立化を促進するものでなければならない。

3 成人の学習と自己概念の自立性

以上の諸事実から、われわれは第1に、自己管理的学習者の重要な能力として、自己概念の自立性が考えられること、第2に、成人の自己概念の自立性の程度は様々であり、その自立化は学習過程を通して促進されなければならない、という命題に到達することができた。

つぎに、これらの命題に実証的なアプローチを試みる。そのために、(1)成人の自己概念の自立性の程度(自立度)と自己管理的学習者としての成熟の程度(成熟度)との間には、どんな関係があるか、(2)一定の学習過程における自己概念の自立化と自己管理的学習者としての能力の向上との間には、どんな関係があるか、という二つの関係を実証的に究明することにしたい。

使用する調査資料は、昭和56年9月から12月にかけてA市で実施された学習研究プロジェクトに参加した、20歳代・30歳代の女性51名を対象として、学習プロジェクト参加前と参加後の2回にわたり実施した質問紙調査の結果である。

(一) 自己概念の自立度と学習者の成熟度

自己概念の実証的研究については、「結果については多くのあいまいさがあり、種々な研究の間かなり顕著な矛盾が存在し、異なった方法が異なった結果を生じさせる傾向がある。」⁽⁴⁾と言われるほど、まば整合性がない。したがって、自己概念の測定方

法も確立されておらず、その実証的研究には多くの困難がある。このことを承知の上でここでは、つぎのような質問紙調査の質問項目、すなわち「あなたは現在、生活全体について、自分の目でみ、自分で考え、自分で決定し、その決定に責任をとることがどの程度できると思いますか。」という質問項目に対する反応によって、自己概念の自立度を同一視することにした。この質問項目に対して、「1. よくできると思う」「2. かなりできると思う」「3. ふつうであると思う」「4. あまりできないと思う」および「5. ぜんぜんできないと思う」の5選択肢を設け、学習者の自己概念の自立度を5段階に区分した。そして、「1. よくできると思う」に反応した者を評定値5、「2. かなりできると思う」を評定値4、「3. ふつうであると思う」を評定値3、「4. あまりできないと思う」を評定値2、「5. ぜんぜんできないと思う」を評定値1とした。すなわち、自己概念の自立度の最も高い者を評定値5と評価し、最も低い者を評定値1と評価した。

学習プロジェクト参加前（事前）における自己概念の自立度別学習者の分布は、図1に示す通りである。学習者の自己概念の自立度には、評定値1から5までのバラツキがみられるが、自己概念の自立度が「ふつう」である（評定値3）という者の割合が最も多く、学習者の約半数（49.0%）を占めており、これを頂点とする山型の分布、すなわち正規分布を示している。

このような学習者の自己概念の自立度の差を前提として、ここでは、自己概念の自立度と自己管理的学習者としての成熟度との間の関係を把握することを試みた。自己管理的学習者としての成熟度を示す指標としては、①学習経験、②学習技能、および③学習志向内容を取りあげた。以下、これら三つの変数に関する調査結果を順に説明する。

(1) 自己概念の自立度と学習経験

まず最初にとりあげるのは、自己概念の自立度と学習経験の関係である。自立度については上述の分析基準により、学習経験については、学習プロジェクト参加者の調査（事前調査）の結果を利用して、社会教育活動への参加の程度（定型的学習経験）と最近1週間に利用した学習方法（個人学習経験）の二つの面から捉えた。

自己概念の自立度と社会教育活動への参加の程度との関係を示したのが、図2である。

図1 学習者の自己概念の自立度別構成

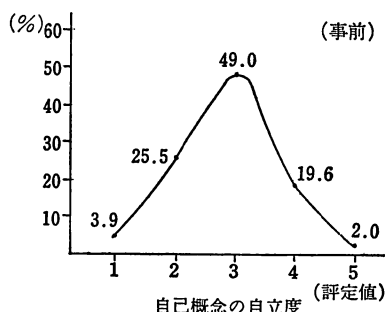
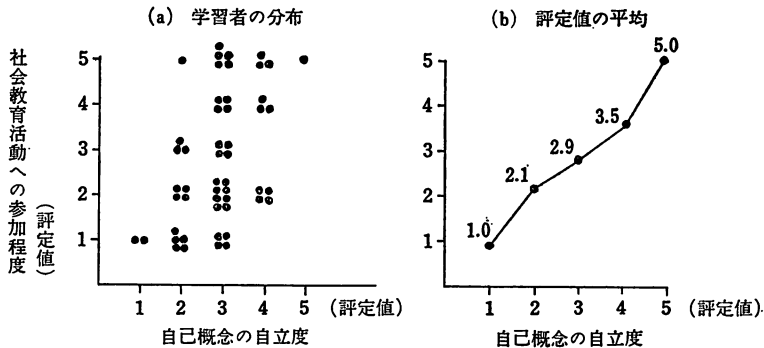


図2 自己概念の自立度別定型的学習経験

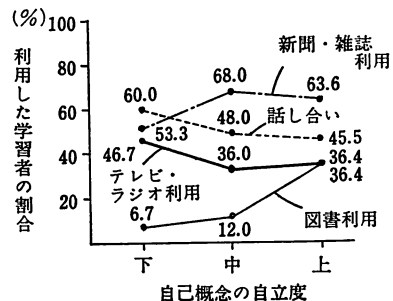


社会教育活動への参加の程度は、過去1年間の社会教育活動への参加回数が10回以上の者を評定値5、7～9回の者を4、4～6回の者を3、1～3回の者を2、0回の者を1とした。図2-1(a)「学習者の分布」から、自己概念の自立度が評定値3の者は、社会教育活動への参加程度は様々であるが、評定値4と5の者、すなわち自己概念の自立度が平均より高い者には社会教育活動への参加程度が高い者が多く、評定値が2と1、すなわち自己概念の自立度が平均より低い者には社会教育活動への参加程度の低い者が多いことがわかる。この傾向をもっと端的に示すために、自己概念の自立度別に、社会教育活動への参加程度の評定値の平均を図示したのが、図2-1(b)である。これらの調査結果から、自己概念の自立度が高いものほど、社会教育活動への参加程度も高くなる傾向があると言えることができる。

つぎに、自己概念の自立度と学習者が最近1週間に個人として利用した学習方法との関係を明らかにする。個人学習の方法として、「ラジオやテレビを利用して」、「新聞・雑誌を利用して」、「図書を利用して」、「家族や友人との話し合いによって」の四つをとりあげた。学習者に、最近1週間に利用した学習方法を全てあげてもらい、自己概念の自立度別に、各学習方法を利用した者の割合を示したのが図3である。

この図では、図示する都合から、自己概念の自立度を、評定値5と4の者を「上」、3の者を「中」、2と1の者を「下」とし、3段階に区分した。この図によると、「新

図3 自己概念の自立度別個人学習経験



間・雑誌」「話し合い」および「テレビ・ラジオ」を利用した者の割合は、自己概念の自立度の違いによる変化があまりみられないが、「図書」を利用した者の割合は、自己概念の自立度が高くなるにつれて増加している。そのことに関連して、自己管理的学習者の成熟度を捉える場合に注意される特徴は、自己概念の自立度の低い学習者の間に、学習方法の利用に偏りがみられることである。すなわち、自己概念の自立度の高い者は、多様な学習資源を利用して学習しているのに対して、自立度の低い者は、利用する学習資源の幅が狭いということである。

以上の結果から、自己概念の自立度の高い者ほど豊富で多様な学習経験をもち、自立度の低い者ほど学習経験が少なく、かつ学習資源の利用が偏る傾向があるといえよう。

(2) 自己概念の自立度と学習技能

ここでも、自立度については上述と同じ基準を使用する。学習技能については、自己管理的学習者に必要な自主的な学習態度と自己学習能力と集団学習技能の三つをとりあげる。まず第1に、自己概念の自立度と自主的な学習態度との関係を図示すると、図4の通りである。学習者の自主的な学習態度の評価は、「あなたは現在、ラジオやテレビ、新聞、図書などを利用して、どの程度自主的に学習していますか。」という質問項目に対して、「1. よくやっている」に反応した者を評定値5、「2. かなりやっている」を4、「3. ふつうにやっている」を3、「4. あまりやっていない」を2、「5. ぜんぜんやっていない」を1とした。

図4 自己概念の自立度別自主的学習態度（学習者の分布）

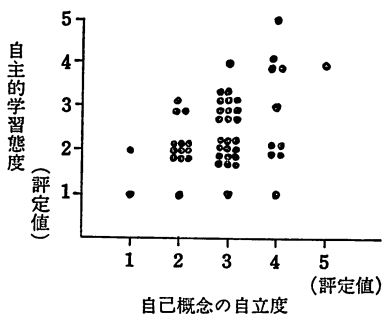


図4から、自己概念の自立度が相対的に低い評定値1から3までの者は、自主的学習態度の評定値も1から3までに集中しており、自己概念の自立度の高い評定値4と5の者には、自主的学習態度の評定値の高い者が含まれていることがわかる。自己概念の自立度別に、自主的学習態度の評定値の平均を示すと、自立度の評定値が1の者は1.5、2の者は2.2、3の者は2.5、4の者は2.9、5の者は4.0である。

第2に、自己概念の自立度と自己学習能力との関係は、図5に示す通りである。学習者の自己学習能力は、「あなたは現在、自発的に学習したり、学習の計画をたてたりすることが、どの程度できると思いますか。」という質問項目に対する反応を、自主的な学習態度の場合と同様に、5段階評定で評価した。

図5からわかることは、自己概念の自立度にかかわらず、自己学習能力の評定値は2と3に集中しており、その他の者は、自己概念の自立度の評定値も自己学習能力の評定値も高い者と、そのどちらも低い者とに分かれていることである。自己概念の自立度別に、自己学習能力の評定値の平均を示すと、自立度の評定値が1の者は1.5, 2の者は1.8, 3の者は2.4, 4の者は2.9, 5の者は4.0である。

第3に、図6は、自己概念の自立度と集団学習技能との関係を示したものである。集団学習技能は、「あなたは現在、人前で話をしたり、考えを発表したり、人の話をまとめたりすることが、どの程度できると思いますか。」という質問項目に対する反応を、5段階評定で評価した。

図6によると、自己概念の自立度の評定値が1から3の者は、図5の自己学習能力の場合とほとんど同じだが、自己概念の自立度の評定値が4, 5と高い者は、ひとりを除いて全員、集団学習技能の評定値も比較的高くなっている。自己概念の自立度別に、集団学習技能の評定値の平均を示すと、自立度の評定値が1の者は1.5, 2の者は1.7, 3の者は2.3, 4の者は3.0, 5の者は4.0である。

以上の結果から、学習技能の種類によって学習者の分布は多少異なるけれども、自己概念の自立度の高い者は学習技能の水準の高い者が多く、自立度の低い者は学習技能の水準の低い者が多いことが明らかになった。したがって、自己概念の自立度の高い者ほど、自己管理的学習者としての学習技能を身につけており、自立度の低い者ほど、学習技能の水準が低い傾向があるといえよう。

(3) 自己概念の自立度と学習志向内容

自己管理的学習者の成熟度を問題にする場合に、学習者が、学習プロジェクトへの参加を通して学習しようとする学習内容と同時に、参加後の学習効果についての自己評価における学習志向内容を明らかにすることは重要である。なぜなら、自己管理的

図5 自己概念の自立度別自己学習能力(学習者の分布)

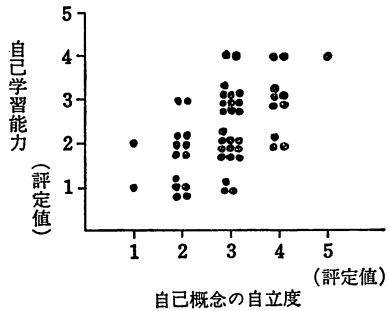
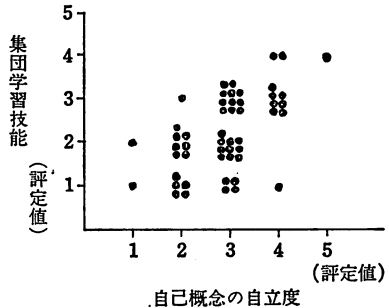


図6 自己概念の自立度別集団学習技能(学習者の分布)

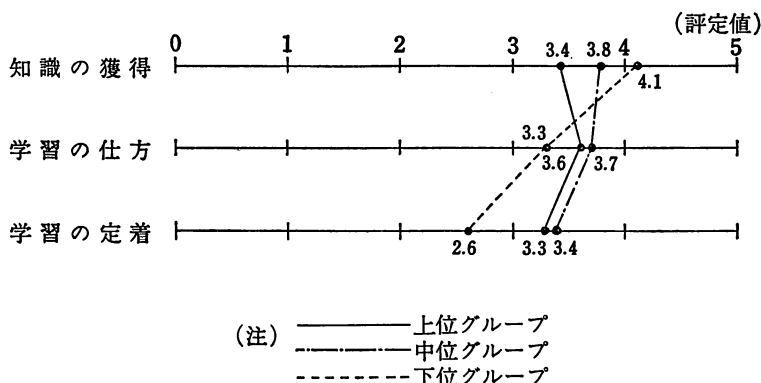


学習者としての成熟の程度によって、学習者自身が学習の必要性を感じる内容は異なると考えられるからである。

まず、自己概念の自立度別に、学習プロジェクトの参加目的を事前調査の結果から把握した。自己概念の自立度にかかわらず、参加目的の第1位は「家庭生活を充実するため」である。しかし、これを除くと、自己概念の自立度によって参加目的が異なり、自己概念の自立度の高い者（評定値5と4）のふたりにひとは、「人間として自立するため」を参加目的とし、第2位に位置づいている。これに対して、自立度の低い者（評定値2と1）は、これを参加目的にあげている者は1人もいない。自己概念の自立度の低い者があげた参加目的の第2位は、「余暇時間を有意義に過ごすため」である。自己概念の自立度の高い者の中には、相対的に、人間としての自立のための学習を志向する者が多いのに対して、自立度の低い者の中には、学習の必要性というよりも余暇の善用のために学習に参加する者が多いのが特徴である。

つぎに、学習プロジェクト参加後の調査（事後調査）の結果を利用して、自己概念の自立度と学習成果に対する学習者の自己評価との関係を把握した。図7がそれである。

図7 自己概念の自立度別学習の自己評価



ここでも、図示の都合により、自己概念の自立度を、上位グループ（評定値5と4）、中位グループ（評定値3）、下位グループ（評定値2と1）の3段階に区分した。自己評価する事項としては、知識の獲得、学習方法の習得、および学習の定着の3項目をとりあげ、それぞれの項目について学習者自身が5段階評定で自己評価した結果を用いて、その評定値の平均を示している。その結果、相対的にみて、自己概念の自立度の低い者は、自立度の高い者より、学習成果として「知識の獲得」を高く評価し、「学習の仕方」と「学習の定着」を低く評価していることが明らかになった。

このことから判断すると、自己概念の自立度の高い者ほど、本人が意識しているか否かに関係なく、自己管理的学習者としての能力を獲得しようとする志向性が強いのではないかと思われる。

以上の三つの変数に関する調査結果から、自己概念の自立度と自己管理的学習者としての成熟度との間には、相関が認められると言ってよいであろう。

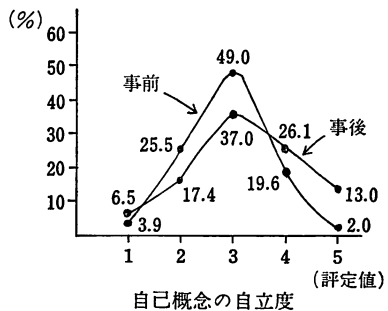
(二) 自己概念の自立化と学習者の能力の向上

ここでは、自己管理的学習者としての能力の一側面として、学習技能の面をとりあげ、学習過程における自己概念の自立化と学習技能の向上との関係を明らかにする。この問題に接近を試みる第一段階の手続きとして、まず、学習プロジェクトにおける学習過程を通して、自己概念の自立化がどのように促進されたかを把握しなければならない。

図8は、学習プロジェクト参加前(事前)と参加後(事後)における学習者の自己概念の自立度別分布の変化を示している。自己概念の自立度の評定値1において、事前より事後の方が少し増加している。評定値2と3では事前より事後が減少しているが、評定値4と5では増加している。したがって、全体的には自己概念の自立化が促進されたといえることができる。

これを学習者個々人の変化についてみるとどうであろうか。自己概念の自立度を上位、中位、下位の3段階に区分して個々人

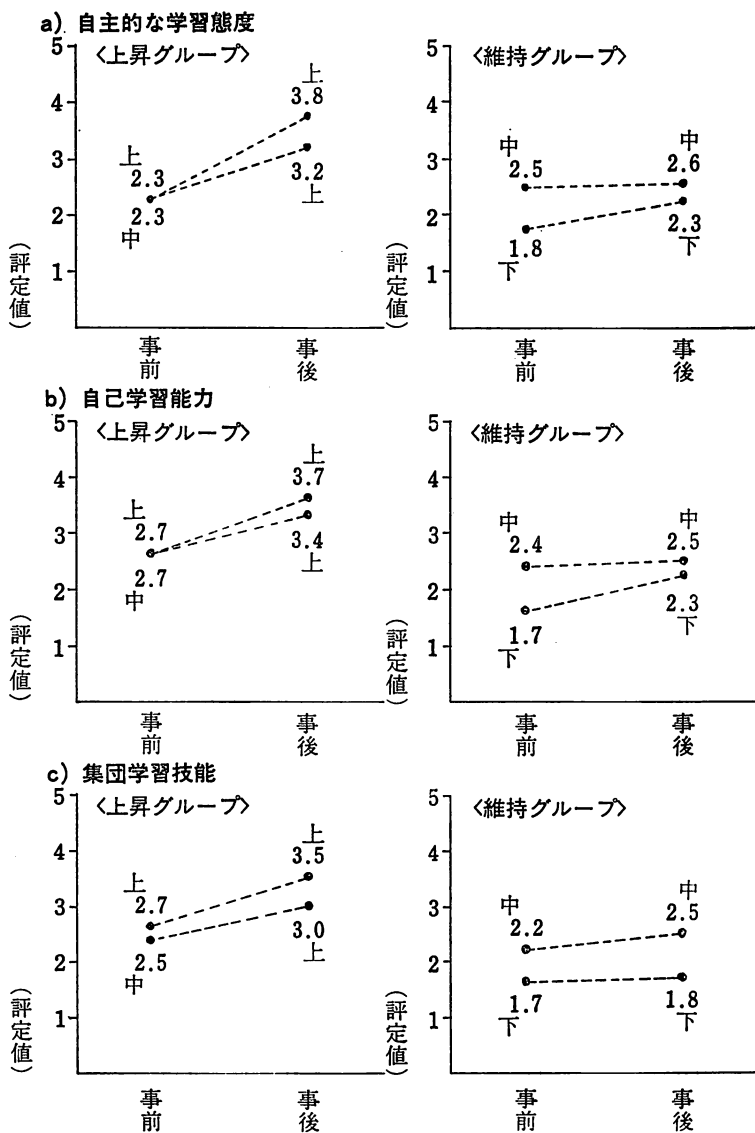
図8 学習者の自己概念の自立度別構成の変化



の変化をみると、学習プロジェクトへの参加を通して自己概念の自立度が上昇した者（これには、事前・事後ともに上位の者も含む）が45.2%、現状維持の者が40.5%、下降した者が14.3%であった。すなわち、学習過程を通して、学習者の約半数の者の自己概念の自立化は促進された。

つぎに、自己概念の自立度が上昇した者（上昇グループ）と現状維持の者（維持グループ）について、自己管理的学習者に必要な3種類の学習技能における事前・事後の変化を明らかにする。ここでは、事例の数量的処理の都合から、上昇グループでは、比較的人数の多い、自己概念の自立度が事前も上位で事後も上位の者と事前中位→事後上位の者を取りあげ、維持グループでは、事前中位→事後中位の者と事前下位→事後下位の者を取りあげる。

図9 自己概念の自立化と学習技能の向上の関係



これらの変化を図示したのが、図9である。3種類の学習技能を通していえることは、自己概念の自立度の維持グループよりも上昇グループの方が、学習技能の向上が顕著だということである。このことから、学習過程において自己概念の自立化が促進された者ほど、自己管理的学習者としての学習技能も向上するということができるであろう。

以上の実証的研究結果から、次のような二つの傾向を導き出すことができる。すなわち、第1に、自己概念の自立度と自己管理的学習者としての成熟度との間には相関が認められ、自己概念の自立性を自己管理的学習者の重要な能力として位置づけることが可能である。第2に、自己概念の自立化は学習過程への参加を通して促進され、成人学習者は、その自立化の達成と並行して自己管理的学習者としても成熟していくことができる。

この種の研究結果の積み重ねは、単に成人の自己概念と自己管理的学習能力の形成との間の構造的関係性を、科学的に解明する基礎研究として意味があるだけではない。具体的な学習プロジェクトへの学習者の参加を媒介としながら、今後生涯教育を生涯学習者の形成を通して実現していくための戦略の方策を、行動科学的レベルにおいて問題にする場合、多くの示唆を与えることが期待されるであろう。

〔注〕

- (1) M.S. Knowles, *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Follett Publishing Company, 1975, p. 18. 及び K.P. Cross, *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Jossey-Bass Publishers, 1981, pp. 186~7.
- (2) ノールズのアンドラゴジー・モデルについては、池田秀男「社会教育学の理論構造——M. ノールズのアンドラゴジ・モデルの研究」日本社会教育学会紀要 No. 15, 1979. また、最近のアンドラゴジー研究の動向については池田秀男「アンドラゴジーの視座」『新社会教育事典』（河野重男・辻功・伊藤俊夫編）第一法規, 1983を参照
- (3) Knowles, op. cit., pp. 18~21
- (4) Cross, op. cit., p. 63
- (5) Knowles, op. cit., p. 61
- (6) Knowles, op. cit., p. 24
- (7) Knowles, op. cit., p. 64
- (8) Knowles, op. cit., p. 64
- (9) A. W. Combs, D. L. Avila and W. W. Purkey, *Helping Relationships: Basic*

Concepts for the Helping Professions, Allyn and Bacon, Inc., 1971, pp. 17～18

- (10) L. J. Bischof, Adult Psychology, Harper & Row Publishers, 1976, p. 182
- (11) A. W. Combs, D. L. Avila and W. W. Purkey, op. cit., p. 23
- (12) 依田新監修『新・教育心理学事典』金子書房, 1977年, p. 312
- (13) A. W. Combs, D. L. Avila and W. W. Purkey, op. cit., p. 23
- (14) M. S. Knowles, The Modern Practice of Adults Education: Andragogy Versus Pedagogy, Follett Publishing Company, 1970, pp. 39～40 及び池田秀男, 前掲論文参照
- (15) Cross, op. cit., pp. 238～9
- (16) この学習プロジェクトおよび調査に関する詳細は, 広島市・福山市教育委員会・婦人の学習機会拡充委員会「婦人の学習機会の拡充策に関する研究報告書」1981年, 及び池田秀男「婦人の学習機会の拡充方策——広島県福山市における実験研究事業の中間報告——」『社会教育』Vol. 37. 5月号, 1982, 及び Vol. 38, 2月号, 1983年参照
- (17) 依田新監修『新・教育心理学事典』金子書房, 1977年, p. 313

この論文で使用した資料の収集と分析は, 広島大学教育学部助教授森敏昭氏のご指導のもとになされたものである。ここに特に記してお礼を申しあげる次第である。