

北米成人学習論の学説史的検討

—1960-80年代の研究から—

市原 光匡
(東京大学大学院)

【要旨】

本論文は 1960 年代以降北アメリカ（アメリカ合衆国およびカナダ）で展開されてきた成人学習理論の展開過程をたどるものである。学習理論は学習者の支援を基礎づける役割を果たす。しかし成人の学習者に対する支援の基盤となる成人の学習理論の研究は、こと日本においてははまだ十分な展開をみているとは言い難い。

一方、北アメリカでは 1960 年代以降成人の特性に基づく学習理論研究が蓄積されている。それらの研究は何に注目しどのようにすすめられ、その結果どのような知識が得られ、またそれがどのように受容されていったのであろうか。本稿はこのような観点から検討を行うものである。

I. はじめに

優れた理論は現象を説明し行動を導く。また人間の行動に関する理論には人間の特性や教育の目的、望ましい価値に関する仮定が含まれている。したがってさまざまな理論を理解すればするほど、支援者や学習者は学習に関するよりよい決定をその目的に応じて下すことができる。成人の学習の理論が必要とされるのはまさにこの点においてであり、学習者の支援をよりよいものにするには成人の学習理論の蓄積が不可欠である。

日本でも成人学習者の独自性に注目し、成人の学習者へアプローチした理論研究は存在する。しかしその絶対数は多くはなく、他の研究者に与えた影響も限られたものでしかない。また、海外、特に Knowles、Tough、Mezirow、Brookfield など北アメリカの理論を取り上げる研究もあるが、多くの場合、海外の理論研究は個別に取り上げられるのみであった。このような状況のなかで、日本と比べ成人の学習理論研究の蓄積があり、かつ日本の社会教育・生涯学習研究にも少なからぬ影響を与えている北アメリカの学習理論の展開過程をたどることの意義は小さくはないであろう。そして、学習理論の展開過程のなかで、個々の研究はどのように位置づけられ、またその背景として何が指摘できるのであろうか。こうしたことがらを念頭に議論をすすめていきたい。

II. 成人の学習行動に基づく理論研究のめばえ

1. 調査による仮説の提示

長い間、成人教育の理論は、子どもに対する教育のそれが用いられてきた。そこでは、必ずしも子どもの教育のモデルが成人には当てはまらないという問題があった。*Adult Education* 誌では 1929 年から 1948 年までの間、子どもの教育モデルによってではなく成人

を扱った成人教育者の成功例が取り上げられている。彼らは自らの実践における理論の欠如を嘆いていた。1950年に Knowles はこのような成人教育者の報告をまとめ、そこに共通する原理を引き出したが、それは統一した理論にまとめられたものではなかった。¹⁾

1960年代になると、成人の学習の内的なプロセスに注目し、調査から知識を得ようとする試みが現われるようになる。その嚆矢は Cyril O. Houle の著書、*The Inquiring Mind*(1961) にまとめられた調査である。

Houle の調査は、22人の精力的な成人学習者を対象としたインタビュー調査であった。Houle はこの調査を統計サンプルとしては考えてはいなかった。あまりにもサンプルとしては小さく、全体を反映させる術もないからである。さらに、何らかの仮説があらかじめ立てられていたわけでもない。むしろこの調査を通して仮説を得ようとしたのであり、さらには調査の対象者が何らかのパターンにはまることを期待していたのである。²⁾

対象者は基本的にはよく似た性質を持つてはいたが、熟考を重ねた後に Houle は対象者を3つのグループに分類する要素があると考えようになる。それによって分けられた学習者のグループは、学習を明白な目標を達成するためのものとして捉えるタイプの目標指向型(goal-oriented)、学習の目的や内容とはあまり関係のない意味を学習への参加に見出すタイプの活動指向型(activity-oriented)、学ぶことそれ自体に意味を見出す学習指向型(learning-oriented)である。³⁾

2. Tough の操作的な学習の概念

Houle の調査は、その後の研究を刺激することとなった。Tough もまた、そのようにして調査を行った研究者のひとりである。しかし彼は Houle の用いた方法や仮説をそのまま引き継いだわけではない。

Tough の研究は学習プロジェクト(learning projects)という操作的な学習の概念を用いて展開された点に特色がある。彼のいう学習プロジェクトとは、合計で少なくとも7時間に達する一連の関連した学習行動のことである。そしてそれぞれのエピソードにおいて特定の明確な知識や技術を獲得し保持する、あるいはその他の持続的な変化を自らに起こそうとする意図によって個人の全体の動機の半分以上が説明されることを条件とする。⁴⁾

Tough の概念は多分に操作的であり、定義の理由も曖昧だが、確かに明確ではある。明確な定義は調査データの信頼性を高めるという点で重要である。また、学習の定義は、研究の目的や対象によっても限定され、このような操作的な概念が用いられることにもなる。Tough が対象としているのは目的的な学習であり、学習者によって自覚されたニーズのみを問題としている。

Tough は学習の動機の考察においても特徴的である。彼は人が学習プロジェクトから得ようとする恩恵(benefits)に注目する。学習活動への参加を決定する際には、これらの望ましい成果が意識下にあるのだという。恩恵には直接的なものもあれば連鎖の結果得られるものもあろう。そしてそれには理知的、認知的、あるいは物質的なものだけでなく、喜びや満足、自尊心、賞賛など情緒的、心理的なものも含まれている。⁵⁾

このような理解は、1967年にオンタリオ教育研究所の調査チームの行った調査をもとにしている。これは35名の成人に対してなされたインタビュー調査であった。対象者はまず、学習参加の決定に影響を与えたと思われる恩恵を細かに述べ、継いで学習活動の開始と継続の理由をそれぞれ4段階の強さで評定することを求められた。その調査の結果、学習活

動を企てる理由を特定することが可能になったのである。⁶⁾

III. 心理学の理論の応用

1. 学習不参加への注目

Houle や Tough のように調査から得られたデータを基に仮説を提示するのではなく、心理学的視点に立ち、既存の理論を成人教育に応用することによって成人の学習活動を説明しようとした研究者もいた。Miller もそのひとりである。彼の考えは、Maslow の動機の階層説と Lewin の心理学的場の理論をもとに社会経済的地位と学習参加の関係を説明しようとした研究にはっきりと表われている。

Maslow の動機の階層説を成人の学習に当てはめれば、低い社会階層の人々の教育的関心は生存のために必要な下位のニーズを満たす教育に向けられ、そのようなニーズを既に満たしている人々は自己実現や自己認識を得られる教育を求めるということになる。また、ポジティブな力とネガティブな力が結びつきその結果動機が形づくられるという Lewin の概念から彼は成人の学習の動機を説明しようとする。学習の動機は重大な変化を促すポジティブな力や学習への参加を妨げたり変化に抵抗するネガティブな力が多く存在している。主な関心が下位のニーズに向けられている低い社会階層の人々にはポジティブな力はあまり働かず、ネガティブな力が上回ることになる。社会階層と学習機会への参加の関連はこのようなようにして説明される。⁷⁾

Tough と同様に Miller もまた、主に自覚されたニーズを問題としている。⁸⁾しかし彼の研究については学習への参加だけでなく、不参加にも目を向け、学習参加への障害の存在を示した点に注目すべきであり、このような動機の捉え方は後の Cross などの研究に影響を与えることとなったことはその研究の意義として認められるであろう。

2. 成人の特性に基づく成人教育の方法論の展開

Knowles の理論も心理学の理論の応用によるところが大きい。Knowles といえばそのアンドラゴジー論がしばしば取り上げられるが、それは Lewin や McClelland らの社会心理学、あるいは Rogers や Maslow など第三勢力の人間性心理学、発達心理学の理論の影響を大きく受けたものである。

いうまでもなく Knowles のアンドラゴジー概念は彼の理論の根幹をなす。Knowles によれば、アンドラゴジーとは、“成人の学習を支援する技術と科学”⁹⁾である。これは子どもに対する教育科学のペダゴジーと区別するために名付けられており、アンドラゴジーの概念および名称自体はヨーロッパの教育学者によって提唱されたものである。しかし、彼はアンドラゴジーの概念に一貫した理論的な基礎づけを与えそれをもとに成人教育の方法にわたる理論体系を与えていったのである。¹⁰⁾

Knowles は自己決定性を成人の特徴として仮定する。彼の成人の概念は必ずしも生物学的な年齢によって判断されるものではないが、成人を自己決定的であるとする理解は楽天的であるともいえる。この自己決定性の仮定は発達心理学の知識とともに、働くのは人間の自然の行動であり、人は自ら目標を設定し自己統制も行えるとする McGregor の Y 理論を応用したものである。また経験のもつ意味はその蓄積とともに子どもと成人では異なる。子どもにとって経験は自らに起こった出来事に過ぎないが、成人にとっては経験の蓄積は自らのアイデンティティでもある。子どもと成人の社会的役割もまた異なりそれゆえ両者

の発達課題と学習へのレディネスは異なる。これは Havighurst の発達課題論をもとにした理解である。さらに、Knowles によれば、成人にとって教育は直面している問題に対処する能力を高めるプロセスである。それゆえに成人は問題中心的な枠組みから学習活動に参加するのであり、カリキュラムは教科中心ではなく、問題の領域から組織されるべきだという。¹¹⁾

Knowles は、このような成人学習者の特徴をもとに成人教育の理論を展開している。彼が他の研究者と区別されるのはこの点にある。成人学習者の特性の抽出にはある程度成功してもそこから具体的な成人教育論へと展開させていった研究者は僅かではない。彼は成人学習者の特徴と同様にアンドラゴジーの教育モデルを子どもの比較から展開させている。これは雰囲気づくり、プログラムの計画、ニーズの診断、目標の形成、学習パターンの処理、プログラムの実行、学習の評価という 7 つの段階からなるプロセスモデルである。ここで注目すべきであるのは、進行案内人あるいは情報提供者としての教育者と計画に積極的に関与する学習者の関係で、ここには成人の自己決定的な自己概念とともに Rogers の非指示的カウンセリング論の影響がみられる。

Knowles の理論は確かに大きな影響を与えた。しかし、その有効性は絶対視されるものではない。事実、彼自身、アンドラゴジーモデルはペダゴジーとの二分法ではなく連続体の両端としてみるべきもので、また成人学習者に適合するかどうか仮説を検証するための選択肢として仮定したものであり、あくまでも仮説であることを強調しているのである。

IV. 学習行動モデル化の試み

1. Boshier の不協和モデル

このようにして成人の学習に関する研究が蓄積されると、これらの研究から得られた知識をさらに深める、あるいは知識を統合しようと試みる研究者も現われるようになる。Boshier もそのような研究者のひとりに位置づけられる。

彼の試みは、ニュージーランドで行った調査からスタートしている。これは事前に相関を確認した 48 項目の学習機会への参加の理由のリストへの回答を三次にわたって因子分析を行ったものである。その結果彼は社会的な指向性、職業的指向性、学習あるいは教育的な指向性が動機の重要な指向性であるとする。¹²⁾これは Houle の 3 つの類型をより確かなものとしているともいえよう。

そして Boshier は得られた知識をもとに成人の学習参加の動機の枠組みを形づくりとした。ここでの彼の基本的な戦略は Cannon のホメオスタシス概念の応用である。すなわち、緊張や混乱を防ぐために人は防御の体制をとり、それによって均衡を回復するというのである。ここから、緊張の高まりがニーズを生み、学習行動に至り、心理的な満足が得られ緊張が緩和されるという図式を描くことができる。しかし、心理的な満足とは結びつかない行動も存在する。Boshier は Maslow の存在するためのニーズによって形づくられる行動と「欠陥」に由来するニーズによって構成される行動や認知プロセスの区別を問題としている。すなわち、学習者を、均衡の崩れた状態を求める「成長」指向と均衡を求める「欠陥」指向に分けて捉えようとしているのである。¹³⁾

2. Cross の連鎖反応モデル

Boshier よりもさらに包括的なモデルを提示しているのが Cross である。彼女のモデルはひ

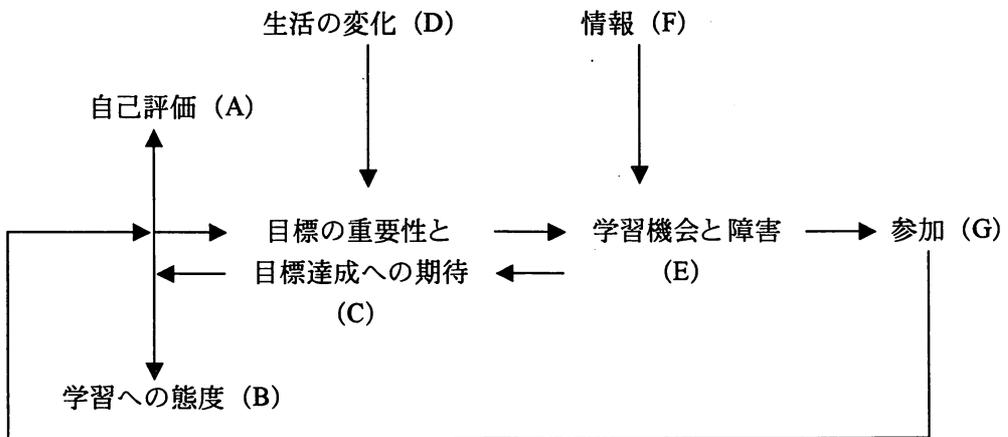


図1 連鎖反応モデル¹⁴⁾

とつのサイクルをなす環状のモデルであることを特色とする。そして彼女はさまざまな方法から得られた結果を統合し総合的に分析することによってより実際の動機に近づくことができると考えており、そのモデルは、Miller、Rubenson、Boshier、Toughの研究を整理・統合した結果生まれたものである。

図1に示すのは重要な変数を特定したりそれらの相互作用を仮定するための概念的な枠組みである。これは、誰がいつ学習に参加するか予測するような理論の類ではなく、現存する知識を統合しさらなる知識の蓄積に寄与する研究の方向性を示す際に有効であるという。このモデルは、組織的な学習であるか個人学習であるかを問わず学習活動への参加を連鎖の結果と捉え、それぞれの要素が個人の、自らを取り巻く環境においての自らの評価にもとづく主観的なものであると想定している。参加への力は態度や自己評価といった個人的な条件から始まり、徐々に外在的な条件へと移行していくが、相互作用の状態によっては両方向に働く。図の矢印がこれを示している。そして最後に学習への参加は自己概念や教育への態度を変える。

参加への障害が重要な変数として挙げられている点に注目する必要がある。Crossは成人教育において抑圧された集団の中で外的な障害の除去によって最も恩恵を受けるのは女性であるとする。多くの女性の学校での経験はよいものであり、学校や教育に対する態度も肯定的でかつ、労働市場における野心を持つようになったからであるという。¹⁵⁾この点は、女性の社会進出という状況を踏まえたものといえるだろう。

KnowlesやToughと同様にCrossも学習者の目標を重視していることは明らかである。目標を重視するあまりにHouleの指摘した活動指向型や学習指向型の学習がここでは捉えにくくなっていることがここでは問題となる。このモデルは達成動機を中心として捉えるもので、親和的な動機については必ずしも当てはまるものではないからである。また、期待、態度などの概念も具体的なものとはいえない。しかしながら、学習参加の動機をより洗練された形で示したことは、動機の多元的な捉え方に大いに寄与するものとして評価できるのではなかろうか。

V. 批判的な視点からの学習論

1. 手段的学習の偏重批判と自己省察的学習の主張

学習参加の動機をモデル化する試みによって成人教育の理論はさらに展開することとなったが、それらの研究とともに、学習を、学習者の認識の変容のプロセスとして捉える新たな視点を持った理論も展開されるようになる。その代表的な研究者として Mezirow や Brookfield が挙げられる。

Mezirow の学習観は Knowles のそれとの対比で明らかとなる。Mezirow は、Knowles の学習論のように技術的なレベルに止まるのではなく学習者の意識の本質的な変化に関わるものとしての自己決定学習が必要だとする。固定されたニーズではなく、学習者が自らに必要なニーズを求め、決定し、それにもとづいて進めていくのが Mezirow の主張する自己決定学習である。¹⁶⁾そこでは学習者は自らの感じるニーズの背景にまで遡って学習経験を批判的に考察することが求められている。

Mezirow の主張する「パースペクティブ変容の学習論」は、このような視点に立っている。パースペクティブとは、人が現象を認識しそれに関わる方法のことであるが、彼は、成人の学習の本質をこのパースペクティブの変容と捉えている。成人は日常生活のなかではからずとも歪んだ社会意識、ものごとの認識や判断の体系を身に付けてしまっており、学習はこれを変容し再編成するものだとする。そして彼は、成人の学習を課題に関連する能力の獲得に向けられる学習である手段的学習、コミュニケーションを通して他者を理解することを目標とする対話的学習、パースペクティブ変容の学習を指す自己省察的学習の3領域に分類する。そこで Mezirow は手段的学習モデルが他の領域にも有効であるかのように用いられてしまっているとして手段的学習の偏重を批判する。¹⁷⁾これは、環境への適応に偏った成人教育の状況の示唆とも受け取ることができる。

このように Mezirow の論が展開されたのは、彼がアメリカのコミュニティカレッジの女性の再入学プログラムに関する調査に携わったことが大きい。こうしたプログラムの多くは女性解放運動の影響が広まった1970年代初めに確立している。この再入学プログラムの調査、分析のプロセスにおいて彼はコンシャスネス・レイジングの局面に目を引き付けられることになる。¹⁸⁾また Freire の意識化の議論もその背景として指摘できる。

2. アンドラゴジーの別の解釈

Brookfield もまた、パースペクティブの変容に最も重要な価値を認めている。彼の主張する自己決定学習論は Mezirow のパースペクティブ変容の学習論と同様に批判的理論の文脈において理解される。彼はこのようなパースペクティブ変容のプロセスを批判的考察と呼ぶ。¹⁹⁾このような学習では相互作用が不可欠なものとなる。意識の変化やパースペクティブの変容は別の価値観や意識を有する他者との相互作用において異なる意識や価値観を知覚し、それと照らし合わせ自らのものを相対化することが必要となるからである。彼は学習者間だけでなく、教育者と学習者の間にも相互作用を認め、これを重視している。

また Brookfield はアンドラゴジーの別の解釈を試みている。アンドラゴジーという語はたいいては Knowles の概念と近接したものとして捉えられていると彼はする。彼は Knowles のアンドラゴジー概念のある面では評価しある面では批判する。すなわち、Knowles の概念は、効果的な教育方法に関して多くの示唆を得られるもので、過去の経験が現在の自己と世界の解釈に影響していることは認めざるを得ないことであり、アンドラゴジーとペダゴジーは異なる場、異なる目的においてともに有効となるという点で Knowles に同意するが、自己決定性への移行が成人に固有の特徴であるという前提をあまりにも安易に受け入

れているという点を批判するのである。また、成人の学習活動が概して即座に応用できる知識の追求であり、成人が常に能力開発という範疇において即座に応用できる知識の獲得を学習に求めているという理解に疑問を投げかけている。²⁰⁾

Brookfield は成人の自己決定性の前提を認めていない。自己決定的ではなく、別の考え方や感じ方を知らない人々は自覚されたニーズしか表現することはできない。しかし、そのようなニーズはたいてい、狭く限られた枠組みから生じるものである。Brookfield は、そのようなニーズではなく、その達成によって成人がより完全に成人たりうるようなニーズを真のニーズとするが、そのようなニーズは学習者が常に表現できるとは限らない。そこで教育者の役割が重要となるのであって、彼は教育者の学習者に対する一定の介入を認めている。²¹⁾彼が積極的に「教師」ということばを用いるのもこのことを表わしている。

しかしながら、彼はこのような介入の普遍的な基準を示してはいない。それは学習者の多様性を損なうことになるからだが、そうすると支援は教育者個人の判断でなされることになる。教育者はイデオロギーの注入をするものではないとするが、その余地は大いにある。Brookfield は Mezirow よりも具体的に成人の教育方法を論じたが、なおこのような点に大きな問題を残していると思われる。

VI. おわりに

1960年代以降、成人学習の理論が展開されるようになった背景には、科学技術の急速な進歩がある。科学技術の急速な進歩によって成人教育の必要性は高まった。そして成人教育が重要な位置を占めるに及んでペダゴジーにもとづく教育方法によってではなく、成人の特性にもとづく理論が必要となったのである。それを心理学の発展が支えた。Maslow や Rogers の人間性心理学、Atkinson らの達成動機研究、Lewin の場理論などが成人教育の理論の基盤となった。このような文脈から Tough や Knowles、Cross のような問題の解決を重視した成人の学習理論が展開されていったと理解することができる。

一方 1960年代のアメリカはさまざまな社会問題や運動の起こった時代でもあった。女性解放運動、公民権運動、ベトナム戦争、あるいは公害問題の顕在化などは批判的な思考を持った学習を求め、また Illich や Freire の批判理論もそれに影響を与えた。Mezirow や Brookfield の理論はこのような背景から展開されたものと考えることができる。

しかしこのような見方では諸々の理論を二つの枠組みに押し込んでしまうことになりかねない。研究者や支援者が理論を選択、淘汰するものだとすれば、二つの枠組みのなかで埋もれてしまう研究もあるだろう。何が重要で重要であるか絶対的な基準はなく、多くの理論から目指す目的や価値に応じて決定を行うには、個々の理論に含まれる目的や価値を掘り下げて検討する必要がある、それは今後の研究課題である。

また、本稿では 1960-80 年代の北アメリカの研究に限定したためその後の動向や日本での研究の状況については十分に述べることができなかつた。それらについても、稿を改めて論じることにしたい。

【注記・引用文献】

¹⁾ Knowles, M.S., *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. (Rev. ed.)

New York, Association Press, 1980. pp.41-42.

²⁾ Houle, C.O., *The Inquiring Mind*. Madison, The University of Wisconsin Press, 1961. pp.13-15.

なお、この調査で重視されていたのは以下の6点。(Ibid., p.83.)

1. 継続学習者は他の人々とは異なる特徴をもっているか
2. 彼らを継続学習者とした要素は何か
3. 過去の学習経験はどのようなものか
4. どのような教育をどのくらい彼らは企てているのか
5. 社会は継続教育をどうみていると思うか
6. そして彼らは自分自身をどのようにみているか

³⁾ Ibid., pp.15-16.

⁴⁾ Tough, A.M., *The Adults' Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice*. (Rev. ed.)

Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1979. p.7. この学習の概念は藤岡英雄らによるNHK 学習関心調査でも用いられている。(NHK 放送文化研究所〔編〕『日本人の学習—成人の学習ニーズを探る—』第一法規, 1990. p.23) 藤岡は Tough が学習行動を単一の行動としてではなく、日常レベルの個々の行動を構成要素とし、それらが有機的に統合されたものとしてとらえようとしている点に注目し、従来のように学習期間や学習手段の側からそれに適合するような行動を拾っていくのではなく、学習者の生活行動のなかから学習として意味ある行動をすべて取り出そうとしていることを評価する。(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, p.23.)

⁵⁾ Tough, *op. cit.*, pp.45-46.

⁶⁾ Ibid., p.50.

⁷⁾ Miller, H.L. *Participation of Adults in Education: A Force Field Analysis*. Boston, Center for the Study for Adults, Boston University, 1967. pp.11-21.

⁸⁾ Miller は個人の自覚されたニーズのみを重視しているわけではないが、他者によって個人の行動の不十分さが指摘されるものだとも考えてはいない。準拠集団の力によって学習に対する意識は変えられると彼はいうが、しかしその方法論や是非についてはさらなる検証が必要だとしている。(Miller, H.L. *Teaching and Learning in Adult Education*. New York, Macmillan, 1964. pp.38-50)

⁹⁾ Knowles, *op. cit.*, p.45.

¹⁰⁾ この点については池田秀男も指摘している。(池田秀男 “社会化の視点からみた教育” 〈友田泰正〔編〕『教育社会学』有信堂, 1982.あるいは池田秀男〔ほか〕『成人教育の理解』実務教育出版, 1987.〉など参照)

¹¹⁾ Knowles, *op. cit.*, pp.49-54.

¹²⁾ Boshier, R., “Motivational Orientations of Adult Education Participation Scale: A Factor Analytic Exploration of Houle's Typology” *Adult Education Quarterly*, vol.21. 1971. pp.3-20.

¹³⁾ Ibid., pp.20-24.

¹⁴⁾ Cross, K.P. *Adults as Learners*. San Francisco, Jossey-Bass, 1981. p.124.

¹⁵⁾ Ibid., p.129.

¹⁶⁾ Mezirow, J., “A Critical Theory of Self-Directed Learning” 〈Brookfield, S., [ed.] *Self-Directed Learning: From Theory to Practice. New Dimensions for Continuing Education*. San Francisco, Jossey-Bass, 1985) p.26.

¹⁷⁾ Mezirow, J., “A Critical Theory of Adult Education and Learning” *Adult Education Quarterly*. Vol.31, 1981. pp.3-6.

¹⁸⁾ Mezirow, J., *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Program in Community Colleges*. New York, Teachers College Columbia University, 1978. p.8.

¹⁹⁾ Brookfield, S. *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes, Open University Press, 1986. pp.16-18.

²⁰⁾ Ibid., pp.120-121.

²¹⁾ Ibid., pp.123-124.