

成人学習理論開発の見地からみた実証的調査の課題 -北米での調査研究をもとに-

市原 光匡
(東京大学大学院)

【要旨】

成人の学習活動に関する調査は、その学習理論の開発に貢献しうるものである。しかし実際には、これまで十分な成果が得られてきたとは言い難い。

このような観点から、本稿では、これまで北米で実施された成人の学習の理論開発に貢献した調査研究から 3 例を取り上げ、それをもとに日本における理論研究のための調査の課題について、主として学習の定義の問題と調査の方法論の 2 点からの議論を試みている。

1. はじめに

成人の学習理論において、実証的なスタンスからのアプローチを試みるならば、「調査」の果たす役割は大きなものがあるだろう。しかし、「調査」という語の含意は極めて広範である。たとえば戦略的なマーケット調査と学術的調査、探査的な調査と仮説を検証する調査、小サンプルのケーススタディと大規模な数量的調査、これらは相対的な変数でしかないが、しかし、このような変数に性格づけられたさまざまな調査研究があるにもかかわらず、しばしば、「調査」というただひとつのタームで語られてしまっていないだろうか。そしてこれら調査に関する議論は、ともすれば個別に終わり、さまざまな調査を取り上げ広範に議論するものとはなっていないのではないだろうか。本稿はこのような観点から、成人の学習理論の展開を意図したいくつかの実証的な調査研究を取り上げつつ、その調査の性格や用いられた方法、導かれた結果にいたるまでの包括的な議論を試みるものである。

これまで日本でも社会教育・生涯学習に関する多くの調査がなされてきた。しかしそれらの調査が理論の展開や実践の発展にどれだけ貢献してきたのかは疑問がもたれるところである。

こうした社会教育・生涯学習に関する調査についての議論においては、なされてきた調査の数はともかくとして、調査の質を問題とするむきもある。たとえば、問題設定と調査内容の構成の仕方、調査の妥当性・信頼性・予測力の点からいうと満足できるものは必ずしも多くはなく、データ処理も単純集計か簡単なクロス集計で終わるのが普通で、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というのである¹⁾。なかでも、具体的な調査手法のデザインの段階における学習の定義とその明確性、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、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、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は大きな問題であるという²⁾。このような指摘もふまえると、北アメリカにおける成人学習理論とそれに寄与した実証的調査の検討は、決して無意味なものではなく、多くの示唆を与えうることになると思われる。

北アメリカでは、1960年代以降成人の学習の内的なプロセスに注目し調査から知識をえようとする試みが現れるようになる。Houle や Tough の行ったインタビュー調査がその例となる。なかでも、Tough の研究は、たぶんに操作的な学習プロジェクト (Learning Projects) という学習の概念を用いて行われたインタビュー調査をもとにしたものであり、Houle の調査などと比較し学習の定義やその明確性という点で注目すべきものである。そしてこうした先駆的な研究から得られた仮説をより普遍的な尺度を用いて検証し、知識をより深める研究も現れるようになる。例えば EPS (Educational Participation Scale) を用いた Mornstein と Smart の調査は、結論として6つの学習参加の要素群を導きだしているが、それら6つの要素群からは、Houle の提示した学習者の3つの指向性を見いだすことができる。Mornstein と Smart と同様に EPS を用いた Boshier らによるメタ分析でも Houle の3つの指向性がほぼ認められる結果が得られており、Boshier はさらにその結果を発展させてホメオスタシスの概念を応用した成人教育への参加の動機モデルを提示している。こうして北アメリカにおける成人教育研究は発展していくが、それは、学習者のニーズの充足を重視するものであった。

それに対し、学習者のもともと持っているニーズの充足よりも、その根源にまで遡り意識の変容を重視する論者も現れる。そのような論者として Mezirow や Brookfield があげられるが、とりわけ Mezirow はデータから帰納的、系統的に概念や命題を生成する grounded theory に依拠してアメリカのコミュニティカレッジにおける女性の再入学プログラムに関する全国的調査を行っており、彼の学習論へのこの調査の影響は、その対象へのアプローチにおける方法論的考察とともに、検討するに足ると思われる。

このようにして実証的調査から導かれた理論や仮説はさまざまである。しかし本稿はその結果そのものについてのみ議論することを主眼としているわけではない。それぞれの調査で用いられた方法や定義は、ときに Tough の学習の概念のように操作的なものとなることもあるが、それらの背後にはさまざまな仮説や期待が存在しているのであり、そのようなことがらをも考慮しつつ、成人の学習理論へ寄与した実証的な調査に関する議論をすすめていきたい。

2. 学習の定義-Tough の「学習プロジェクト」-

北米において、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れるようになるのは1960年代以降のことである。Houle の行った22名の学習者のインタビュー調査はその先駆的なものとされ、その後の研究に大きな影響を与えてきた³⁾⁴⁾。

Tough の研究も Houle の研究に大きな影響を受けたものだが、それが注目されるのは学習プロジェクト (Learning Projects) という明確な学習の定義をもってすすめられた点にあるといつてよい。彼は学習プロジェクトの概念について詳細な検討を行っているが、Tough を中心とするオンタリオ教育研究所のチームが一連のインタビュー調査で用いた学習の定義は、以下のようにまとめることができよう⁵⁾。

1. 学習プロジェクトは知識や技術を獲得し保持しようとする意図のある一連のエピソードを指し、
2. その知識や技術は、体験から起こる変化と結びついており、

3. 明確なもので、はっきりと個人に意識されたものである。
4. そして少なくとも二日後までその知識や技術を保持する意図があり、
5. それが他の意図の総和よりも強くなければならない。
6. また、それぞれのエピソードは6ヶ月の期間内に起こり合計7時間以上に達するものである。

この Tough の学習の定義においてまず注目されるのは、学習プロジェクトをエピソードの集合として捉えている点である。このエピソードの概念は、1966 年に行われた、いくつかの成人の学習に関するオープン・エンドのインタビューから立ち上がったものである。これらのインタビューでは、多くの回答はエピソードとして形づくられていた。人々は日々の生活をエピソードの形で計画し描いており、それは現実の生活の中にあるのであって、研究者によって作為的に経験に置き換えられるものではない。したがって、エピソードに注目することが、自身が関心をもつ現象を定義する際の最適な心理学的基盤であると Tough は考えるのである⁶⁾。

これに関して、NHK による成人学習者調査において Tough の学習の定義をもとにした藤岡英雄は、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、それらが有機的に結合されたものとして捉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学習行動を拾っていくのではなく、学習者の生活行動の中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している⁷⁾。

このような Tough の学習の定義は、すべてが合理的に説明されるものではない。たとえば、知識や技術を保持する期間は少なくとも2日間以上であるとしているが、2日としている特別の理由があるわけではなく、知識や技術を保持する意図が他の意図の総和よりも強いことの判断基準も特に示されていないわけではない。

しかし、明確な学習の定義は、学習の指し示す内容を対象者に正確に理解させ、調査の信頼性を高める上で欠くことはできない。また、これは「知識や技術を獲得し保持しようとする意図」がありかつ対象者自身に学習のニーズが自覚された場合を対象としている⁸⁾。一方、学習の形態を問うものではない⁹⁾。Tough は、学習参加の決定の局面では学習の恩恵、望ましい成果があらかじめ意識されているという仮説を提示したが、それはこのように極めて目的的な学習の定義に由来するところが大きい。それは学習の恩恵や期待される成果、学習の目標の存在は学習の意図を明確化しうるものだからである。

学習の概念は何を対象としそこから何を得ようとするか、すなわち調査の目的や仮説、期待と不可分であり、それに応じて定められるべきもので、時には Tough の定義のように操作的なものともなりうるのである。

3. 因子分析による学習参加の動機の指向性

Houle が示した成人学習者の3類型¹⁰⁾は、検証されるべき仮説としてその後の調査研究を触発したのであるが、代表的なものとして Mornstein と Smart の調査や Boshier によるニュージーランドの成人教育プログラム参加者の調査があげられる。なかでも、Boshier の調査は、得られた知識をもとにして成人の学習参加の動機の概念的な枠組みを作ろうとした点で注目される。

彼の調査の目的は、Houle による学習者の 3 つの指向性をニュージーランドの文脈から捉え検証することであったが、彼は、学習参加の理由を調べる方法を問題としている。彼によれば、「学習参加の理由を、適した測定尺度の開発なくして異文化間あるいは異なる制度間で繰り返し用いることのできる方法で研究することはほとんど不可能」なのであり、「無制限の反応を記号化し、繰り返し用いることのできる概念的な枠組みを形づくるのは極めて困難なため、多くの研究者はより制限され管理されたデータ収集の手段を用いている」と指摘している¹¹⁾。

さらに彼は、既存の研究においては学習参加の各因子の相関が確かめられてはおらず、因子の独立性や信頼性が明らかではなく、調査者が求めていると考える回答を与えようとする対象者の傾向に対処する手段も講じられてはいない点も問題としている¹²⁾。

実際に彼が行った調査では、事前に相関を確かめた 48 の学習参加の理由の項目が用意され、対象者はそれに対し、それぞれの影響の度合いの 9 段階の評価を求められた。調査の対象者はウェリントン高校夜間部、ビクトリア大学大学拡張部、ウェリントン労働者教育協会の継続教育課程の参加者から無作為に選ばれた 223 名であり、これは 2436 名の母集団をほぼ代表するものとして考えられている。

そして 48 項目への回答を分析した結果、全体の 69.5%を説明する 14 の第一次の因子群がリストアップされた。Boshier は各項目の内容や因子のスコアによって因子間の相関が説明されると仮定しており、さらに第一次の因子の相関を分析した結果、第一次の因子の解釈を促す次のような 7 つの第二次の因子が抽出されることとなった。

1. 対人関係の改善／不幸からの逃避
2. 内的-他者主導の前進
3. 社会的共有
4. 知識の応用
5. 自己中心-利他主義
6. 職業上の将来展望
7. 認知的関心

さらにこれらの因子の相関を確かめた結果、以下に示す第三次の因子 4 つが抽出された。

1. 他者主導の前進（何らかの職業的あるいは周囲からの圧力によって参加するもの、第二次の因子 2, 4 からなる）
2. 学習がそれ自体のためではなく何らかの将来の準備として企てられる点を除いて Houle の学習指向型に近接する因子（第二次の因子 6, 7 からなる）
3. 自己-他者中心性（第二次の因子 1, 5 からなる）
4. 社会的関係（第二次の因子 3）

第一次の因子を 4 つの独立した因子にまとめた結果示された構造は Houle の類型と必ずしも異なるものではない。第三の因子 1 と 2 は職業的、3 と 4 は社会心理的なルーツをもつ。そして学習への参加の因子は社会的な指向性、職業的な指向性、学習指向性とその他の特殊な性質に由来するあまり重要ではない指向性からなると結論づけられる。この因子分析を通して 223 名の対象者の 48 項目への回答は 4 つの独立した因子にまとめられた。このように広範なデータを収集し分析するのではなく、例えば学習の内容や主題といった制限されたデータから学習の動機を推測する方法では、学習の内容や主題とは関係ない理由

により学習に参加する動機、すなわち第三次の因子4に示されるような社会的関係を保つために学習に参加するといった指向性は説明しえなかった。また、第二次、三次の因子によって第一次の因子の相関が確かめられ過度に因子をリストアップすることを免れている点も注目される。彼は「この種の分析では多くの動機の指向性の相関が十分に確かめられることが必要である」と説いている¹³⁾。

このようにあらかじめ仮説が用意されており、学習参加の要素を特定しようとする試みに定量分析は大きく貢献する。しかし、Boshierが指摘するデータ収集上の問題や相関の確認とともに、概念や理論の操作的処理によってものごとの一面ばかりが強調されたり数値にあらわれない重要なことがらや周辺的なことがらが見落とされる可能性、予想されていなかったカテゴリーや次元があらかじめ用意されていた別のものに押し込まれてしまう危険性も孕んでいることに注意する必要がある。

4. 質的方法のメリット-Mezirowらの調査から-

Boshierの採用した定量的な調査方法の問題点を指摘する研究者のひとりがMezirowである。彼は理論構築の方法という次元において社会科学研究の3つの問題点を指摘している。ひとつは研究や調査における誤謬性を是正するためのメカニズムの欠如、なかでも研究者の自らの関与する状況への深い関与を避ける傾向であり、第二の問題は仮説の検証に際し、仮説が理論に対して中心的であり、かつほかの状況においても通用するものでなければならないということが必ずしも考慮されていないということ、第三の問題は概念や理論の操作的処理による作られた現実のみを捉え推測することによって理論の妥当性が著しく損なわれるということである¹⁴⁾。

また、Mezirowにとってものごとの意味は人々の相互作用によって生じる。人々の相互作用のプロセスを明らかにできるかどうかは大きな問題だが、そこでの理論の妥当性と信頼性、そして有用性が必要となるのである¹⁵⁾。

つまり、これら3つの問題点をクリアし、かつ人々の相互作用のプロセスを明らかにしうる方法をMezirowは求めているわけであるが、ここで彼が注目するのは質的なアプローチである。彼は次のように主張する。

実践的な理論は、この教育のプロセスが歪曲されることを避けうるような研究方法によって構築され検証されなければならない。その理論は可能な場合には定量化に役立つような方法で定められるべきであるが、しかし、定量分析は理論の妥当性、信頼性、有用性にとっての条件ではない。これまで有用性は理論の構成や検証において中心的な立場を与えられてはこなかった。実践的な教育理論は、含むべき本質的な条件として妥当性や信頼性に加えて有用性こそ主要なものとして加える¹⁶⁾。

このように質的アプローチに注目するMezirowが具体的な方法として注目するのがGlaserとStraussによって形づくられたgrounded theory(データ対話型理論)である¹⁷⁾。これは、観察や面接など通して分析者があくまで現象に関わることがらをデータとして読み取り変換し、そのデータとの相互作用から理論を産み出すというものである。この理論はまず、領域密着理論(substantive theory)という特定の領域や経験的な領域に密着する形で

展開され、さらに抽象化され他の領域にも応用可能な一般化されたフォーマル理論 (formal theory) へと導かれてゆくが、抽象的なフォーマル理論であっても具体的な現象を説明できる領域密着理論から漸進的にせり上げていく発想にもとづいて構築されと考えられている点を特徴とし、論理演繹的に導かれる理論と対置される。この grounded theory に依拠して Mezirow らはアメリカのコミュニティカレッジにおける女性の再入学プログラム調査を行っている。

この調査は、プログラムの制度や運営の実態およびカリキュラムと社会との関係、関係者、特に学生の特性やパースペクティブの傾向を確かめることを目的としており、12 のプログラムを主対象としている¹⁸⁾。また、女性の再入学プログラムに関する情報の少なさ、コミュニティカレッジの数の多さ、労働者階級の学生の比率の高さ、コミュニティサービスの志向性、成人学生の比率の高さなどがこの調査の背景にある。そしてこの調査の学習理論研究へのもっとも大きな貢献は、プログラムを通しての参加者の意識の変容への注目から、プログラム参加者の発達的主要なプロセスとしてパースペクティブの変容を特定したことである。意識変容のプロセスは人々の相互作用の結果として起き、その分析は研究者の対象への深い関与を求める。そしてこのような意識の変容は、現実存在しているにも関わらず量的な方法によっては見落とされがちである。事例主義に陥ることなくプログラム参加者の意識変容のプロセスを説明し、さらにそれを普遍性を有する理論へと導いていくには、それを可能とする方法論の採用が前提となる。こうした点から、この調査におけるこのような調査方法の採用なくしてその後の Mezirow の研究は成立しえなかったともいえるのである¹⁹⁾。

では、いかなる場合にこのような質的方法が採用されうるのであろうか。Merriam と Clark は、質的方法が優先される条件を以下のように挙げている²⁰⁾。

- 質問を構造化するための調査や理論がほとんどないとき
- 重要な変数をあらかじめ確認するのが困難なとき
- 人々の生活的背景が研究関心と相互に作用しあっているとき
- 明らかにしたいことや理解したいことが立証することよりも探究することにある場合

質的方法による調査では、無作為抽出はほとんど行われておらず、むしろ関心のある現象に光を放つことができるような対象者を選び出すという手法がとられる。それは Merriam と Clark が指摘しているように研究関心と人々の生活背景が関係しているからであり、Mezirow らの調査でも再入学プログラムの参加者という対象が結果に大きく影響しているといえよう。また、この方法では大量のサンプルを扱うことは困難であり、解釈の必然性という問題も有している²¹⁾。また、grounded theory についていえば、理論化のプロセスにおいてもはや理論的に他の要因や発想をもたらすことがないと判断されるまで利用できるものを総動員し多角的に比較検討を行うのであるが、その比較を通して得られた情報がいかにして選別されていくのかという点において説得力を欠くということも指摘しておかなければならない。

5. おわりに

Taylor は、Mezirow の理論にもとづく実証的調査のレビューを行っている²²⁾。これは、1982 年から 1996 年までの Mezirow のモデルあるいはそれに類する概念を含み、方法が明

らかとなっている 39 の研究をまとめたものだが、Taylor によれば、すべてが質的方法あるいは現象学的方法を採用しており、それらの多くは対象者の過去の経験を問うインタビューであったという。また、それらのうち量的方法を併用していたのは 5 研究、量的方法を主要な方法としていたのは 2 研究に過ぎなかった。彼は、量的方法を用いた研究は認識変容のプロセスの固有の性質やその結果を示すものだというが、それらが明らかにした重要な発見はわずかであったとする。しかしながら Taylor はパースペクティブ変容を志向する学習調査における量的な方法の意義を完全に否定してはいない。彼は次のように述べている。「量的なアプローチは認識変容の学習の多様な要素の識別において高い信頼性をもたらさうる」²³⁾

Taylor のことばを借りるまでもなく、調査の方法は研究の目的、仮説、対象などに応じて選択されるものであり、特定の方法に固定されない。未開拓の領域に仮説を求めるならば質的方法が採用されるであろうし、多くの変数が仮定されている状況下では、影響を及ぼす多数の変数を処理することのできる量的方法が優先されるかもしれない。こと、実証的な調査の蓄積に乏しい日本においては、成人の学習理論に貢献するさまざまな知識が必要とされているのであり、学習の定義や採用する方法のメリットとデメリットを考慮した実証的な調査が求められているといえよう。

これまで調査における学習の定義と調査の方法論の問題を中心に論じたが、両者に共通するのは調査者の目的や前提となる学習観、ひいては世界観がそこに反映されているという点である。しかしながら、実際の調査は主観的なものであってはならない。本稿で取り上げた 3 研究はいずれも調査に客観性をもたせることに腐心していた。この点から日本における調査研究を顧みるとき浮かび上がってくるのは、調査者の背後にある観点や、採用する方法を含めて調査が形づくられていくプロセスへの言及が十分ではないという問題である。実際、山本慶裕は、調査研究の枠組みの形成過程の論理的説明が量的な調査においても、少数の事例調査においても不十分であることを指摘している²⁴⁾。調査の客観性は導かれた結果の信頼性を左右し、調査の枠組みの前提の記述は調査の客観性を測る上で不可欠である。ここで指摘した問題が、単に紙幅の制約によるものでないとするならば、日本の研究者の多くは今後、いかにして調査の客観性を保つかという大きな課題に立ち向かっていかなければならないということになろう。

本稿では、3 つの例とともに量的方法、質的方法という指標を用いて議論をすすめてきたが、実際にはさらに多くの調査方法に分類されるのであり、また、もろもろの調査方法が量的方法と質的方法に完全に二分できるものではないということも述べておかねばならないだろう。これについて十分な考察を加えることなく論を展開した点は本稿の限界であり、今後の課題としたい。

注記・引用文献

¹⁾ 藤岡英雄「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-」(『日本生涯教育学会年報』7. 1986) p. 223

²⁾ *Ibid.*, pp. 224-228.

³⁾ たとえば Knowles は、その後の研究を成人の内的なプロセスに焦点をあてた科学的に構成された調査をもとにして知識を得るという方向へ導いていった点にその意義を認めて

- いる。(Knowles, M. S., *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (Rev. ed.) . 1980. p. 42.
- 4) Houle の研究については、Houle, C. O., *The Inquiring Mind*. Madison, The University of Wisconsin Press, 1961.および市原光匡「北米成人学習論の学説史的検討-1960-80 年代の研究から-」(『日本生涯教育学会論集』 22, pp. 157-164. 2001) pp. 157-158.参照
- 5) Tough, A. M., *The Adults' Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice*. (Rev. ed.) Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1979. pp. 7-14.
- 6) *Ibid.*, p. 8.
- 7) 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.
- 8) Tough は極めて計画的な学習の試みが成人の学習の機能と援助をより発展させる出発点を与えているとしている。(Tough, *op. cit.*, p. 13.)
- 9) このことが、成人の自己決定学習への関心を高めその後の研究を導くこととなったという評価すべき側面も有している。
- 10) Houle は学習参加の指向性を目標指向型、活動指向型、学習指向型の 3 類型で示している。(Houle, C. O., *op. cit.*, pp. 15-16.)
- 11) Boshier, R., *Motivational Orientations of Adult Education Participants: A Factor Analytic Exploration of Houle's Typology*. in *Adult Education Quarterly*, Vol. 21. 1971. pp. 3-4.
- 12) *Ibid.*, p. 6.
- 13) *Ibid.*, p. 19.
- 14) Mezirow, J., *Toward a Theory of Practice*. in *Adult Education Quarterly*, Vol. 21. 1971. pp. 140-141.
- 15) *Ibid.*, pp. 140-141.
- 16) *Ibid.*, p. 141.
- 17) grounded theory については、B・G・グレイザー, A・L・ストラウス『データ対話型理論の発見 : 調査からいかに理論をうみだすか』(Glaser, B. G., Strauss, A. L., *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York, Aldine Pub, 1967.) 後藤隆, 大出春江, 水野節夫訳, 新曜社, 1996. あるいは山本慶裕「調査枠組みの構築手法について-分析カテゴリーの工夫-」(『日本生涯教育学会年報』 20, pp. 87-98. 1999.参照のこと
- 18) その他参考データとして 24 のプログラム調査、郵送調査による 314 のプログラム調査も行われた。(Mezirow, J., *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*. New York, Teachers College, Columbia University, 1978. pp. 56-57.)
- 19) Mezirow は、成人の学習の本質を人が現象を認識しそれに関わる方法であるパースペクティブの変容として捉えている。
- 20) Merriam, S. B., and Clark, M. C., *Learning from Experience: what makes it significant?* in *International Journal of Lifelong Education*, vol. 12. 1993. p.131.
- 21) 質的方法においては、恣意的、主観的な性質を排除したとしてもデータの解釈は幾通りにも可能であり、唯一の必然的な解釈があるわけではない。見方を変えたと、より多様な解釈を得られるということであり、質的方法のメリットと解することもできるだろう。
- 22) Taylor, E., *Building upon the Theoretical Debate: A Critical Review of the Empirical Studies of Mezirow's Transformative Learning Theory*. in *Adult Education Quarterly*, vol. 48, 1997. pp.34-43.
- 23) *Ibid.*, p. 42.
- 24) 山本, *op. cit.*, pp. 88-89.