

＜論文題目＞ 成人学習者の自己主導的学習 (Self-Directed Learning) に関する研究  
—P.C.キャンディの SDL 論に着目して—

指導教授 山中芳和

論文指導教員 熊谷慎之輔

岡山大学大学院 教育学研究科 学校教育専攻 16-010 尾藤奈央子

## I. 研究の目的

生涯学習の主要な対象者は成人であることを理解した上で学習プログラムの企画立案、運営をしていくことが求められる。ノールズ (Knowles, M. S.) は「おとなが学ぶ」という営みが子どもの学習とは異なる独自の特色を持ったものであることに気づき、子どもの教育とは異なる実践の原理が必要であると考えた。そして学習者としての子どもとおとなの対比的な特徴に着目し、成人の学習を援助する技術の学問を意味する「アンドラゴジー (andragogy)」の基礎理論から実践技術に至る一貫した理論体系を樹立した。このノールズが提唱したアンドラゴジー論によると、「自己概念 (self-concept) は、依存的なパーソナリティーのものから、自己主導的 (self-directed) な人間のものになっていく」という視点を中心としている。さらに、成人の自己主導性 (self-directedness、以下SD) や自発性を尊重した学習形態である自己主導的学習 (Self-Directed Learning、以下SDL)こそが成人教育にふさわしい学習方法であると説いたのである。SDLとは「学習者自身が、他者の手を借りるか借りないかに関わらず、自らの学習ニーズを診断し、学習目標を立ち上げ、学習への人的・物的な資源を明確化し、適切な学習計画を実行し、学習の成果を評価する中で、イニシアチブを取っていくようなプロセス<sup>1)</sup>」と説明されるもので、学習者が学習計画の立案に全体的な責任を持つよう期待され、自発的に学習目標を追求し、計画を達成していくという学習形態である。

その後、このSDLは成人教育の実践にも多く取り入れられることとなり、成人教育研究はSDLを基軸にして展開していった。しかしSDLを厳密に定義することなく、SDLという用語が長期にわたり多数の研究者や実践家によって多様に用いられてきたために混乱した状況が起こった。この混乱を解決するためにSDLの捉え方を整理し、SDを形成するものが何なのかをより明らかにするための概念モデルを提示する研究者が出てきた。しかし提示された概念モデルに対する批判的な議論が乏しいために、SDL論の展開が遅々として進んでいないという指摘が見られる<sup>2)</sup>。

そこで本研究では、概念モデルを提示した研究者の一人であるキャンディ (Candy, P. C.) に注目したい。キャンディはSDL論の混乱した状況を整理するために、彼の代表作である『生涯学習にとっての自己主導性—理論と実践への総合ガイド』*Self-Direction for Lifelong Learning; A Comprehensive Guide to Theory and Practice* (1991) において、SDLの様々な要素や次元を徹底的に分析した。そして自己主導性 (self-direction、以下SD) を 4 つの

領域に区分し、4 領域に厳密な区別を与え、それをもとに構成主義の視点を取り入れSDL論を展開した。キャンディのこの著作は、アメリカ成人継続教育協会より成人教育の優れた著作に与えられるシрил・フル賞を受賞するなど評価が高い。ところがわが国におけるキャンディのSDL論研究の蓄積はわずかである<sup>3</sup>。

そこで本研究では現在に至るまでのSDL論の整理を行った上で、キャンディによる4つに区分された領域からなるSDL論に注目し、一つ一つの領域を考察した。そして構成主義的視点を取り入れることによって構築された彼のSDL論を批判的に考察することで、その意義と限界を明らかにすることを目的とした。

## II.論文の構成

はじめに 本研究の目的

### 第1章 ノールズによるSDL論の形成と展開

#### 第1節 SDLの理論的基盤となったアンドラゴジー論

##### 第1項 アンドラゴジーの歴史

##### 第2項 ノールズによるアンドラゴジー論

#### 第2節 ノールズによるSDL論の特徴

##### 第1項 SDLの基礎概念

##### 第2項 SDLのプロセス

#### 第3節 ノールズのSDL論の批判的継承と混乱

### 第2章 キャンディによるSD (self-direction) の枠組み —4つのSD領域の検討—

#### 第1節 キャンディの問題意識

#### 第2節 目標・成果 (goal or outcome) としてのSD

##### 第1項 個人の自律 (Personal Autonomy)

##### 第2項 学習における自己マネジメント (Self-Management in Learning)

#### 第3節 過程・方法 (process or method) としてのSD

##### 第1項 教育の中での学習者コントロール (Learner-Control of Instruction)

##### 第2項 学習の自立的追求 (The Independent Pursuit of Learning)

### 第3章 キャンディのSDL論の再検討

#### 第1節 キャンディの構成主義的視点

##### 第1項 学習概念の変化と構成主義

##### 第2項 構成主義の人間観

##### 第3項 構成主義の知識観

##### 第4項 構成主義の教授・学習観

#### 第2節 4つの領域と構成主義に立脚したキャンディのSDL論

#### 第3節 キャンディのSDL論の意義と限界

おわりに 本研究のまとめと今後の課題

### Ⅲ.論文の内容

#### 【第1章】

第1章では、ノールズのSDL論の理論的基盤となったアンドラゴジー論を考察した上でSDL論の特徴を描き出した。そしてノールズによるSDL論の発展と混乱状況について考察した。

ノールズは成人のSDを尊重した学習論としてSDL論を提唱した。SDLの具体的展開として学習者一人一人が他の学習者と協力し合いながら、自らの学習をデザインする作業や手続きを通して、学習の方向性を自覚的に選び取っていく過程が構想されている。このノールズが提唱したSDL論は、学習場面における成人学習者のSDの意義と方法を実践的に明らかにした点で成人教育上重要なものであった。

ノールズがSDL論を提唱して以降、SDLが魅力的な概念であるために多数の研究者や実践家によって注目された。そして成人学習者の特徴を定量的に把握しようとする研究者や、先行研究を再検討し、意識の内的変革への注目など新たな視点を持ち込む必要性を説いた研究者らによって、研究が精緻化もしくは批判的に継承され発展していった。様々な立場からのSDLへのアプローチは、SDLに関する多くの知識を生み出すことになった。しかしそのことがかえってSDLを捉えどころのないものにしてしまった。このSDL論の混乱した状況から、ノールズのSDL論と後に続くSDL論者たちの理論を調整し、整理することで発展させようと試みる研究者が出てきた。そのうちのひとりがキャンディであった。

#### 【第2章】

第2章では、混乱したSDL論に対するキャンディの問題意識の所在を明らかにし、彼によって区別されたSDの4領域について各々考察した。

キャンディはSDLに関する文献のレビューから、SDに関して「成果としてのSD」と「方法としてのSD」の2通りの用いられ方があることを指摘した。彼は2つの現象に同じ用語を用いること自体は、文献の文脈から見分けることが可能であるとして問題視していない。しかしSDLへの参加が、広い意味でのSD、つまり道徳的、感情的、知的な自律を表す自己主導的な個人のSDの発達をもたらすと考えられてしまうことに対して問題意識を持っていた。そこでSDを「目標・成果」(goal or outcome)と「過程・方法」(process or method)の2つに区別した。

##### 1. 目標・成果としてのSD

キャンディは目標・成果としてのSDを「個人の自律」と「学習における自己マネジメント」の2つの領域に区別した。

##### ○個人の自律 (personal autonomy)

ここでのSDは「個人の特性」として捉えられ、「全ての状況において自律的に思考し、行動する幅広い性質」を意味する。キャンディは個人の自律に関する研究が、人が一度自律的になったら、どんな場面でも自律的に行動できるという文脈に関係ない (context-free)

性質として自律を捉えていることを指摘した<sup>4</sup>。そして彼は、自律は単に個人の特性ではなく、興味、関心、経験等に基づく状況特性であり、決して普遍的な能力や行動ではないと主張した。従って個人の自律は、状況や状況に対する個人の理解を切り離して考えることはできない<sup>5</sup>。また、「個人の自律」は概して年齢とともに増加するが、教育的介入に従うと主張されている。

### ○学習における自己マネジメント (Self-Management in Learning)

ここでの SD は、「自分自身の教育を管理する意思と能力」であり、学習努力を管理しようとする傾向として捉えられる。これは学習場面において発揮される性質である点で「個人の自律」と区別される。キャンディによると、人々はいくらかの教育的介入なしで自己主導的学習者としての能力である「学習における自己マネジメント」を獲得するという。さらに、学習者の自己主導的な能力を利用し、高めることができる教育の方法はあるが、その教育的介入の成功はその教育的介入がされた学習場面の中だけにとどまる。ある学習場面における自己主導的な能力の獲得や促進は、学習者が日常や自然な社会的場面において自己主導的に学習する能力の獲得や促進にはならないとされている。

これらのことから、ある学習場面における学習者の自律には「個人の自律」と「学習における自己マネジメント」の2つの自律 (SD) が含まれることがわかる。また教育的介入によって両者を促進することはできるが、そこで SD の獲得が日常あるいは自然な社会的場面での自己主導的な学習への参加を促進することにはならないことが明らかにされた。つまりフォーマルな教育場面の範囲内でコントロールを行使できる人が、日常のあらゆる場面でも SDL を進んで行うことができるわけではない。よって両者は区別して見る必要があるとされた。

## 2. 過程・方法としての SD

キャンディは、過程・方法としての SD を次の2つの領域に分類した。

### ○教育の中での学習者コントロール (Learner-Control of Instruction)

ここでは、SD は「フォーマルな場面における体系化された教育の方法」として捉えられる。学習者コントロールは、目標の設定、学習の内容、方法、活動、成果の評価といった多様な局面に対するコントロールを含む複合的なものである。キャンディは SD を過程・方法として捉える多くの研究が、SDL を唯一の実体のごとく記述していることから、「一般に教育的経験は自己主導的か、教師主導的かのどちらかであるが、両者は二分法ではなく、比率の度合いによって変化する連続体として捉えられるべきである」とした。この連続体は教育領域 (instructional domain) とされる。

### ○学習の自立的追求 (The Independent Pursuit of Learning)

ここでは、SD は「現実の社会環境の中で学習機会を個人的、非指導的に追求すること」

と捉えられる。キャンディはフォーマルな教育場面以外で行われる SDL の形として独学 (autodidaxy) 領域を設定した。彼は完全に個人が行う学習スタイルとしての独学についての著述を批判的に分析し、独学は様々な社会環境の影響を受けながら行われ、学習者によって求められる支援の程度によって変化する連続体であると説明した。

この独学領域と教育領域は図 1 に示されるような関係にある。

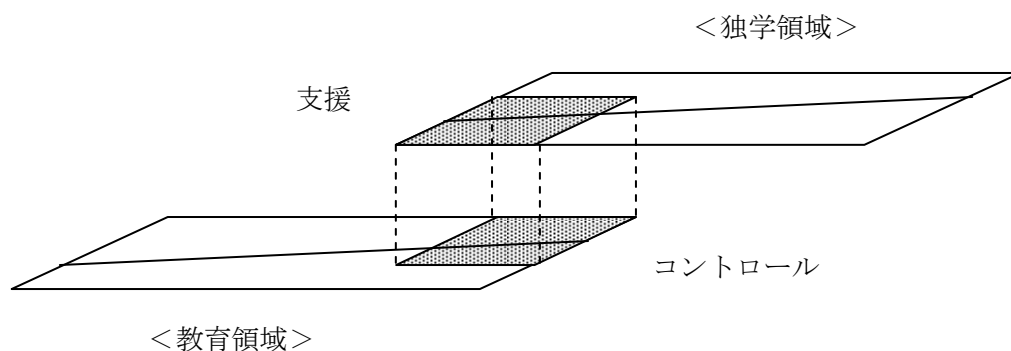


図 1 積み重なった領域としての学習者コントロールと独学

図 1 において塗りつぶされた部分は、教育領域において学習者コントロールの程度がもっとも高い「独立学習<sup>6</sup>」と、独学領域における「支援された独学」(assisted autodidaxy)を示す。両者の違いは見分けがつきにくく、ひとつの連続体のように見られがちである。しかし図 1 に示されるように、教育領域と独学領域は連続体ではない。

キャンディは両者の違いは「所有権」(ownership) の概念にあると述べる。教育領域では、たとえ学習者コントロールの度合いが大きくても、指導者によるコントロールの影響が完全になることはなく、学習者の選択やその規準に微妙に作用する。そのため指導者は教育的な扱いに関してコントロール(つまり所有権)をある程度保ち続ける。従って、独立学習は教育の手法として考えられ、独学領域ではなく教育領域に含まれる。一方独学領域においては、学習者は自分が学習していることに気づかない場合が多く、指導者という存在も思い浮かべない。最初から学習の所有権は学習者にあり、学習者が求め、得られた支援の量と形だけが問題となるだけである。このことから、教育領域は誰がコントロールしているかに関係し、独学領域は学習者によって得られた支援に関係していることがわかる。

このようにしてキャンディは独学が学習者コントロールなどの教育の最終的な目標として捉えられてしまう傾向に対して警告を發し、教育領域と独学領域をはっきりと区別した。

### 【第 3 章】

第 3 章では、キャンディが SDL 論に取り入れた構成主義的視点を概観するとともにキャンディの SDL 論について考察し、その意義と限界を明らかにした。

キャンディは、SDに関連するこれまでの考え方や概念を再検討し、学習におけるSDの新

しい考え方と、促進の方法を提示しようとした。それは構成主義 (constructivism) の視点を取り入れたものであった。構成主義の中心的教義の一つは、個々人が彼らを巻き込んだ出来事や思考の混乱状況に意味を与えようとする、あるいは解釈しようとする行為にある。彼は構成主義の関連領域が多岐にわたっているため、教育的研究と実践に最大に関連する「構成主義の人間観<sup>7)</sup>」「構成主義の知識観<sup>8)</sup>」「構成主義の教授・学習観<sup>9)</sup>」の3領域に焦点を絞っている。

これらによると、知識は「習得されるための外部のもの」ではなく、「内部の解釈あるいは、出来事や考えに意味や意義を負わせる試み」とされる。そして学習は、意味を構成し、理解を変形させる活発な活動であるとされる。従って知識は教えられることはできず、ただ学習される (構成される) のみである。そこでの学習者は刺激に対して反応をするというような受身の存在ではなく、積極的な意味の構成者とされる。

キャンディはこのような構成主義の観点を取り入れ、ある一定の学習場面における学習者の自律に関して次のように説明し、図2のように示している<sup>10)</sup>。

学習における学習者の自律には「状況的自律」(situational autonomy) と「認識論<sup>11)</sup>的自律」(epistemological autonomy) とがある。

「状況的自律」とは個々の学習者が他の学習者や教師、成文化された知識から独立し、学習を運営していこうとすることである。この「状況的自律」は、「個人の自律」(personal autonomy) と「自己マネジメント能力」(self-management skills) からなる。「個人の自律」は外からの制約や圧力、指示から独立しようとする学習者の意識である。「自己マネジメント能力」は、目的を追求するのに必要な学習者の実践的能力である。自己マネジメント能力を行使したり個人の自律を働かせようとしたりすることは、「支援や指示に対する学習者の見方」によるものであり、それは特定の場面における「学習者としての自己概念」と結合している。

一方、「認識論的自律」とは、学習者が知識やアルゴリズムに気づくだけではなく、学習場面における自分自身の動機や学習資源、文脈上の制約、方法的な計画について自ら気づき、適切な「学習手段」を選んでいくことである。これには「予期的スキーム<sup>12)</sup> (anticipatory scheme)」の発達過程が関係する。学習者は自分の研究主題に関して認知地図<sup>13)</sup> (cognitive map) で理解を表現する。そしてその個人の認知地図の文脈の範囲内で、学習者は様々な知識の領域を表す様々なスキーマ<sup>14)</sup> (schema) を持っているのである。そしてさらに学習者は、単に学習場面を受動的に観察するのではなく積極的に解釈し、その解釈が結果の予期を導出するのである。この結果の予期までを含めたものが「予期的スキーム」である。学習者はスキーマのいくつかをお互いに関連させ、すり合わせながら類似点や相違点を見つけ、認知地図を修正しながら、予期的スキームを形成する。従って、学習者の精密な認知地図の発達や改善は、認識の統合と差別化の間の絶えず続く相互作用の過程を通して起こるのである。この精神的な活動は、構成主義の学習の核心にあるもので、どのように学習者が持っている認識の概念的構成に達したかが重要となる。

この「予期的スキーム」と選択される「学習手段」は、「学習者の目的や意図」と同様に「学習者が持つ視点（準拠枠）（frames of reference）<sup>15</sup>」に影響を受ける。

さらに「支援や指示に対する学習者の見方」、「学習者としての自己概念」、「学習者の意図や目的」、「学習者が持つ視点」は学習者個々の「状況に対する解釈」によって作用される。キャンディはこの「状況に対する学習者の解釈」を学習者の自律の根底に位置づけた。学習者の状況に対する解釈は、学習者の自律を構成する全ての要素に影響を及ぼすのである。

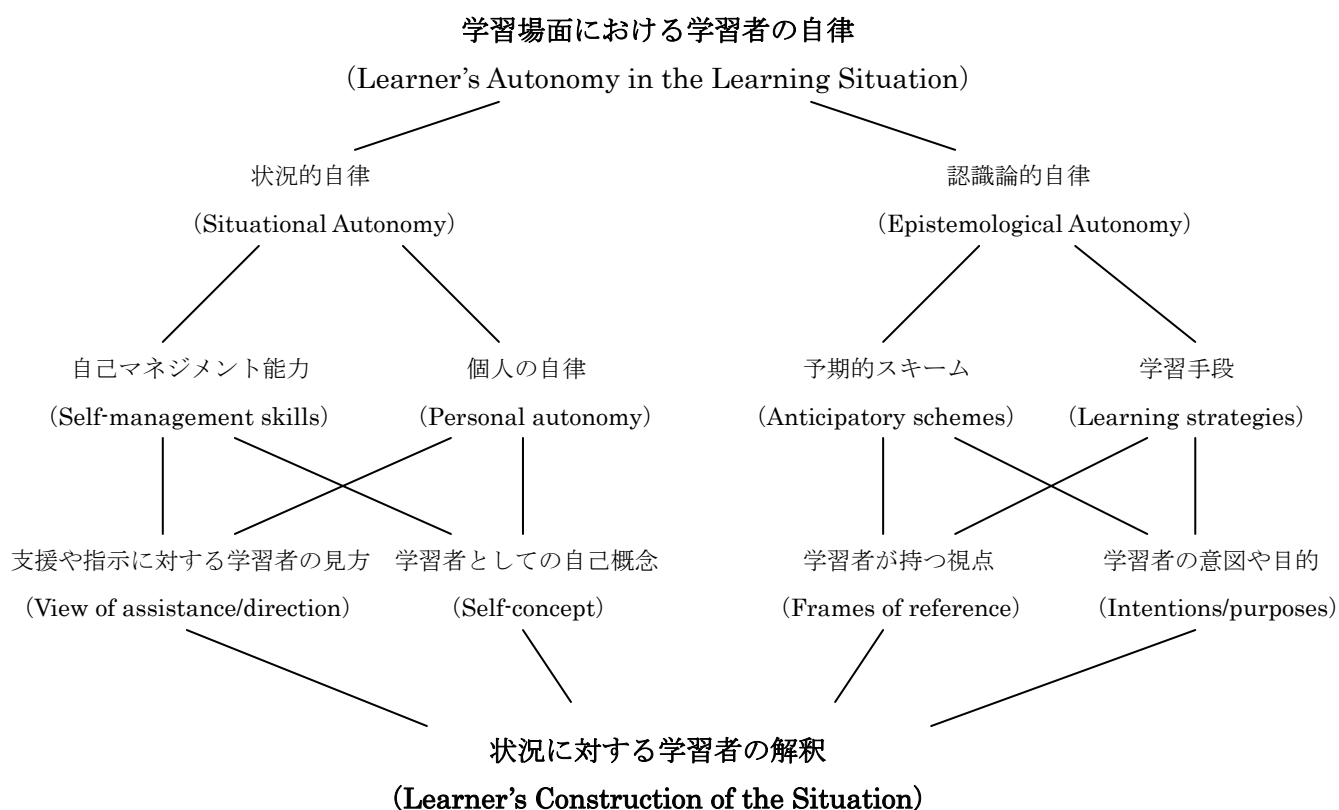


図 2 学習における自律に影響する変動要因

(Candy, P. C., *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991, p.414.)

キャンディはこのような学習者の自律の輪郭をふまえて、学習者が自分たち自身の意味を作るように教えることがSDLの主な役割であると結論付けている<sup>16</sup>。すなわち学習者たちに自分たち自身の考えを持ち、組織的に考え、自分たち自身の結論を描き、自分たちの人生や世界に対する自分たち自身の視点を構成するように教えることで、SDLを引き受ける意志と能力が高まる。これが彼の考えるSDLの基本的な目標なのである。

## 【キャンディのSDL論の意義と限界】

ここでキャンディのSDL論の意義と限界についてまとめよう。

キャンディは、過程・方法としてのSDを「教育の中での学習者コントロール」と「学習の自立的追求」に区別し、SDLの学習場面を教育領域か独学領域かという、より大きな二つのくくりに分けることで、子どもと成人、学校教育と成人教育、フォーマル教育とインフォーマルあるいはノンフォーマル教育といった区別や限定を解消した。子どもや学校教育あるいはフォーマルな教育を含めてSDLを捉えることで、これまで成人の学習に限定されがちであったSDLを、子どもから大人までを含めた生涯学習におけるSDLへと視野を広めたといえる。

さらに日常あるいは現実の社会環境で行われる学習すべてを「学習の自立的追求」とし、SDL論の考察の対象に置いた。独学は支援のない状態と考えられがちである。しかしキャンディは独学には何らかの支援が少なからず存在するとして、支援の対象として置いたことも評価できるだろう。

そしておそらくキャンディによるSDL論の最大の特徴は、構成主義の視点からSDを捉えたことであった。これはSDL論や学習におけるSDに関する研究に対して、新たな視点を持ち込むことになったと考えられる。

キャンディは「状況に対する個人の解釈」を学習者の自律の根底においた。これが新たな視点の一つである。学習者は状況に対して解釈を行い、その解釈が支援や指示に対する見方、学習者の自己概念に影響を与え、さらにそれらが「自己マネジメント」の能力や「個人の自律」の出現を導く。彼はこうして、ノールズが成人の特性であり前提として捉えていた「自己マネジメント」や「個人の自律」といったSDを位置づけたのである。

ノールズのSDL論が個人の主導性を強調するものであったために、SDLがあたかも社会環境とは無縁で、隔絶され、孤立した学習であるというような誤った認識を引き起こすことにもなった。さらに彼のSDL論は自立的で、自由で、成長方向にある人としての学習者像を描いており、社会制度や構造が個々の学習活動を規定する可能性があるということについて考慮されていないと批判されている。

しかしキャンディが描くように「状況に対する学習者の解釈」に注目することによって、社会環境や背景、文脈の存在が強調されることになる。個人は絶えず社会からの影響を受け、相互に作用しながらそれらに対して積極的に個人的な意味の構成を行うのである。このようなキャンディによる構成主義的視点は、SDL論に社会的環境や状況を取り込むことになったといえる。

二つ目の新たな視点として、認識論的自律への注目が挙げられる。これまでは教師など外部の影響から独立しようとする状況的な自律に目を向けた研究や実践が多かった。しかしキャンディは、学習における自律には状況的自律に加えて認識論的自律の側面があることを提示した。学習者の内面の意識に関わる認識論的自律への注目は、量的測定に傾いていたSDLの研究に対して一石を投じた。



一般的に学習は情報の量の獲得として捉えられ、どれだけ学ぶかによって学習の達成が測られる。そしてこのような学習の捉え方が、学習者コントロールや独学の研究においても広がっている。それらは状況的に独立した機会であることによって特徴付けられるが、学習の達成は試験など量的な測定によって評価されることが多い。また成人学習者の自律を量的に測定しようとする研究も多用されてきた<sup>17</sup>。

しかしキャンディはSDLにおいて、学習を情報の量の獲得ではなく、学習者にとっての個人的意義を追求するものとして捉えた。学習の量よりも学習者にとって何がどのように学ばれたかという学習の質を重視したのである。確かにキャンディのSDL論から見れば、学習者の内面の意識を量的に捉えることは難しく、状況に対する解釈によって自律は変化するものであるため、完全に量的に捉えきけることは難しいと言えるだろう。

さらにキャンディは、状況的な自律についても構成主義的視点から捉えなおした。彼は状況に対する学習者の解釈や、支援や指示に対する見方、学習者の自己概念によって「個人の自律」や「学習における自己マネジメント」が表れたり表れなかったりするため、一つの場面を見てその個人を自律的であると判断することはできないとした。こうして目標・成果としてのSDを「個人の自律」と「学習における自己マネジメント」の2つに区別したのである。

このようにキャンディは、状況的な自律と、認識の変容を考慮に入れた認識論的な自律との両面から学習者の自律の図式を描いた。状況的自律と認識論的自律とを整理し、そこに構成主義的視点を取り入れ、状況に対する学習者の解釈を根底に位置づけることで、両者をうまく組み合わせ提示したといえる。

このような意義と同時に、キャンディのSDL論には問題点も見られる。次にこの点について3点述べておこう。

キャンディはある学習場面においてSDを獲得した人が、日常のあらゆる場面においてもSDLを進んで行うことができるわけではないということを明らかにし、「個人の自律」と「学習における自己マネジメント」の両者を区別した。

しかしある特定の学習場面における学習者の自律には「個人の自律」と「学習における自己マネジメント」が含まれるが、両者の間にはどんな違いがあるのかという区別に関しては描ききれていない。これが一つ目の問題点である。学習において「個人の自律」と「学習における自己マネジメント」の両方の性質が発揮された場合の、両者の関係や、両者の特徴的な区別があいまいである。

二つ目の問題点として、独学に関する次のことが挙げられる。

キャンディは「学習者コントロール」と「学習の自立的追求」は連続体ではなく、両者は所有権の所在によって区別されると主張した。しかしその2つの領域の間で、特に独立学習と支援された独学とで、支援者の支援の方法に関する質的な違いについては触れられていない。

また、教育の領域においてSDを獲得しても、独学におけるSDの獲得を導くことはない

とされた。ではどのように独学が導かれ、独学において SD がどう促進されるのかということに関しては言及が少ないように思われる。

キャンディは独学領域について、学習者によって求められる支援の程度によって変化する連続体であるとした。これはつまり、支援のない完全な独学は存在しないということである。そうだとすれば、支援のあり方によって独学における SD をさらに発達させることも可能であろう。従ってさらに独学における支援に関する考察が必要であると思われる。

三つ目の問題点は、構成主義の視点に関することである。キャンディは SDL にとって構成主義の視点は、必要なものであり適していると主張した。それは、学習者が状況に対する意味を積極的に構成し、知識を構成しながら、学習の意義を見つけていくという点が、SD の積極性、自律性の概念に適合しているという考えからであった。

しかし、学習者の内面の変容を過度に強調することは、SDL の学習内容を狭めてしまうのではないだろうか。ドリルを繰り返したり、暗記による学習を行ったりするという、意識の変容をもたらさないと見られている知識の複写のような学習を、学習者が求めている、それが学習に適していたりする場合もある。SDL で取り上げられる学習内容のすべてが内面の変容をもたらすものであるとは限らないだろう。

また構成主義においては「状況に対する個人の解釈」が中心概念となっているが、そのことを学習の根底に置くということは、個人が解釈を行うことができる存在であるということをも前提とすることになる。そして、その後の認識論的自律への過程は学習者にとっての厳しい課題となりうるだろう。そのため、構成主義的視点による学習を実践に移した場合に、認識論的自律に到達できずに学習を終える学習者もいるのではないだろうか。また、状況的自律に加えて、認識論的自律に学習者が到達できたかどうかをどのように判断すればよいのかといった点も浮かび上がる。

#### 【おわりに】

以上、キャンディによる SDL 論の意義と限界を明らかにした。成人教育や生涯学習、SDL 論において学習者の主体的な活動と学習者を中心とした支援が主張される。しかし今までの成人教育の理論や実践をふりかえると、学習者を中心とすることが強調され、学習者の主体的な選択を尊重した構造を持つが、そこでは学習者が行った選択に関する心理的な過程や内的な信念のシステムには目を向けられてこなかった。構成主義の視点は学習者を自己構成的で、活発な解釈者、積極的な意味の構成者としてとらえたものである。キャンディはその観点をもとに、学習者の状況に対する解釈から学習者へのアプローチをするべきだと主張した。これは教師や支援者の観点ではなく、本当の意味で学習者の観点到り学習者を中心とした支援であるといえる。このことから構成主義的視点を取り入れたキャンディの SDL 論は真の意味で学習者の観点を尊重したものであるといえる。

今後は、学習者の SD が多面的なものであるため、状況的自律と認識論的自律の両面から SDL 論を捉えていくことが必要となるだろう。

<注釈>

- <sup>1</sup> Knowles, M. S., *Self-directed Learning; A Guide for Learners and Teachers*, United States of America: Cambridge Adult Education, 1975, p.18.
- <sup>2</sup> Merriam, S. B. and Caffarella, R. S., *Learning In Adulthood: A Comprehensive Guide. 2/Edition*, New Jersey: Jossey-Bass, 1999, p.289.  
シャラン・メリアム、ローズマリー・カファレラ（立田慶祐、三輪建二訳）『成人期の学習—理論と実践—』鳳書房、2005年、p.367。
- <sup>3</sup> わが国では、小池源吾（1998）が、1980年代後半から1990年代にかけて輩出した「第三世代のSDL論者たち」としてキャンディを紹介しているにすぎない。しかも、キャンディに焦点を当てた研究としては清國祐二（2002）の論文が挙げられるのみである。清國の研究はキャンディのSDL論を忠実に描きだし特徴を捉えているが、概要を説明するにとどまっており、区分された4領域を一つ一つ深く考察するには至っていない。
- <sup>4</sup> Candy, P. C., 1991, op. cit., p.114.
- <sup>5</sup> *ibid.*, p.125.
- <sup>6</sup> 独立学習は、目標の設定、学習ペースや学習内容、学習方法の選択、学習結果の評価といった多くの局面に関して、高い程度で学習者がコントロールすることによって特徴付けられる。
- <sup>7</sup> 「構成主義の人間観」  
構成主義では、人々は基本的に次の2つの特性を持つと仮定される。人々は生まれつき、強く他人と関係しようとするということと、自分たちの経験の意味を継続的に理解しようとするということである。人々はこれらの目的を、選択して他人と協力しあうことによって追い求める。それと同時に、自分たち自身を自分の活動を導くようになる現実の写実的なモデルに適応させる、あるいは創り上げる。この人間観の中心には選択の概念がある。確かに人々は、遺伝的、文化的に受け継いだものを持つが、そうなることを選択しない限り、人々は状態や家族の力学に縛られず、遺伝によって完全に描写されることもない。こうしたことから人々は「自己構成的」(self-constructing)として考えられる。なぜなら、彼らがどのようなようになる(become)かは、主として彼ら自身の活動の成果だからである。(Candy, P. C., 1991, op. cit., pp.257-262 参照。)
- <sup>8</sup> 「構成主義の知識観」  
構成主義の知識観は、客観的な現実を複写や複製する過程から発生するものを知識と捉える知識観とは明らかに異なるものである。構成主義の観点は、外側の現実の存在を否定はしないが、環境は決して直接知ることができず、認識が知覚を決定するという考えを基礎に置く。私たちは、現実をそれに基づいて行動することによってのみ知る。このことは、知識が現実の複写でも鏡でもなく、現実を経験した人によって、知識の形や内容が構成されるということの意味している。個人と環境間の活発な相互作用は、個人の認知構造によって調停される。私たちが環境との相互作用の中で何を学ぶかは、私たち自身の経験の構築に依拠する。従ってこの観点によると、人々は単に環境に反応するのではなく、それを解釈するのである。(Candy, P. C., 1991, op. cit., pp.262-270 参照。)
- <sup>9</sup> 「構成主義の教授・学習観」  
教育における構成主義は、次の2つの事柄に関係する。「いかに学習者は出来事や考えを解釈する(construe)のか」、そして「いかに学習者は意味の構造を構成する(construct)のか」ということである。解釈と構成の間の絶えず続く弁証法的な相互作用は、教育への構成主義的アプローチの中核をなす。(Candy, P. C., 1991, op. cit., pp.270-277 参照。)
- <sup>10</sup> Candy, P. C., 1991, op. cit., pp. 413-415.
- <sup>11</sup> 認識論(epistemology)とは「知識に関する理論で、知識とは何か、知識の妥当性、知識と単なる信念の違い、可知性、どんなことでも知識は確実に得るか、といった問題を探求する。」(藤永保、仲真紀子監修『心理学辞典』丸善株式会社、2004年、p.536。)

---

<sup>12</sup> スキーム (scheme) とは、「スイスの心理学者ピアジェによる用語。スキーマ (注 14 参照) とほとんど同義の概念であるが、意識的な認知的表象や計画に限定される。」(藤永保、仲真紀子監修、前掲書 11、2004 年、p.262。)

<sup>13</sup> 認知地図 (cognitive map) とは、「物理的環境やその中のさまざまな地点の位置関係に関する心的表象」である。「認知地図は、たいていの場合、先入観や事象を単純化しようとする作用によって歪んだものとなっている。たとえば、実際は少し曲がっている道路でも、認知地図の中では直線として表象される。たとえばイギリス人の認知地図の中では、ブリストルはエジンバラの西に位置していることが多いが、それはエジンバラは東海岸に、ブリストルは西海岸にあるという知識があるからである。しかし、実際はその逆である。」(藤永保、仲真紀子監修、前掲書 11、2004 年、p.536。)

<sup>14</sup> スキーマ (schema) とは「経験の心的表象のことで、構造化された先行経験や記憶は、知覚、認知、推論の導出、既存の知識による新奇な情報の解釈を、促進 (ときには歪曲) する。」(藤永保、仲真紀子監修、前掲書 11、2004 年、p.363。)

<sup>15</sup> 「Frames of reference」とは、関係付けの枠、準拠枠、視点として訳され、それによって物事を理解し、評価したり、行動を規制したりするという意味を持つ。(『小学館ランダムハウス英和大辞典』株式会社小学館、1994 年より。) また、「ものの見方・感じ方・行為の仕方の習慣的な枠組み」と説明される。(常葉・布施美穂 (赤尾勝己編) 『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、2004 年、p.87。)

<sup>16</sup> Gibbons, M., *The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2002, p.8.

<sup>17</sup> ググリエルミノ (Guglielmino, L. M.) は、成人学習者の特徴を定量的に把握しようと、1977 年に SDL レディネス尺度 (Self-directed Learning Readiness Scale) を開発した。このレディネス尺度は、質問紙法や面接調査の流れを汲むものであった。

---

## 引用・参考文献一覧

- ・ 赤尾勝己（日本社会教育学会編）『成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版社、2004年。
- ・ 赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、2004年。
- ・ Candy, P. C., *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
- ・ Cranton, P., *Working with Adult Learners*. Canada: Wall & Emerson, Inc., 1992.
- ・ Cranton, P., *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.
- ・ パトリシア・クラントン（入江直子、豊田千代子、三輪建二訳）『おとなの学びを拓く 自己決定と意識変容をめざして』鳳書房、1999年。
- ・ パトリシア・クラントン（入江直子、三輪建二訳）『おとなの学びを創る 専門職の省察的实践をめざして』鳳書房、2004年。
- ・ 藤永保、仲真紀子監修『心理学辞典』丸善株式会社、2004年。
- ・ Gibbons, M., *The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2002.
- ・ 堀薫夫（日本社会教育学会編）『成人の学習』東洋館出版社、2004年。
- ・ 入江直子、豊田千代子「成人の学習と発達—N・A・G のアンドラゴジー理論を中心として—」、日本社会教育学会編『社会教育の国際的動向』（日本の社会教育 第31集）、1975年。
- ・ 池田秀男（伊藤俊夫、河野重男、辻功編）『新社会教育事典』第一法規出版、1983年。
- ・ 池田秀男（池田秀男、三浦清一郎、山本恒夫、浅井経子共著）『成人教育の理解』実務教育出版、1987年。
- ・ 神部純一「R.G.ブロケットの自己管理的学習論—自己管理的学習を理解するための「自己責任志向」モデルの開発—」『安田女子大学 生涯学習論集 第5集』2002年。
- ・ 清國祐二「構成主義に立脚した P.C.キャンディの Self-directed Learning に関する研究（I）」『島根大学生涯学習教育研究センター研究紀要』2002年、pp.35-45。
- ・ Knowles, M. S., *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. United States of America: Cambridge Adult Education, 1975.
- ・ Knowles, M. S., *The modern practice of adult education; from pedagogy to andragogy*. New Jersey: Cambridge Adult Education, 1980.
- ・ ノールズ, M. S.（堀薫夫、三輪建二訳）『成人教育の現代的実践—ペダゴジーからアンドラゴジーへ—』鳳書房、2002年。
- ・ ノールズ, M. S.（渡邊洋子訳）『学習者と教育者のための自己主導型学習ガイド—とも

---

に創る学習のすすめ』明石書店、2005年。

- ・ 小池源吾「Self-Directed Learning 論の考現学」『広島大学教育学部紀要 第1部 第47号』1998年、pp.21-30。
- ・ 小池源吾（関口礼子、小池源吾、西岡正子、鈴木志元、堀薫夫共著）『新しい時代の生涯学習』有斐閣、2002年。
- ・ 久保田賢一『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部、2000年。
- ・ 倉橋英逸、大城善盛、赤尾勝己、村上泰子共著『Web 授業の創造—21世紀の図書館情報学教育と情報環境—』関西大学出版部、2000年。
- ・ Lindeman, E. C., *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic Inc, 1926.
- ・ エデュアード・リンデマン（堀薫夫訳）『成人教育の意味』学文社、1996年。
- ・ Merriam, S. B. and Caffarella, R. S., *Learning In Adulthood: A Comprehensive Guide. 2/Edition*, New Jersey: Jossey-Bass, 1999.
- ・ シャラン・メリアム、ローズマリー・カファレラ（立田慶祐、三輪建二訳）『成人期の学習—理論と実践—』鳳書房、2005年。
- ・ 三輪建二「成人の自己決定型学習と意識変容の学習—P.クラントン『おとなの学びをつくる』翻訳ノート—」『上智大学教育学論集 31号』1996年。
- ・ 永井健夫（鈴木眞理、永井健夫編）『生涯学習社会の学習論』学文社、2003年。
- ・ 日本社会教育学会編『成人の学習』東洋館出版社、2004年。
- ・ 日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版社、2004年。
- ・ 関千里「自律的学習論の論理的形成の系譜」『生涯学習フォーラム』第1巻創刊号、1997年、pp.72-91。
- ・ 『小学館ランダムハウス英和大辞典』株式会社小学館、1994年
- ・ 渡邊洋子『生涯学習時代の成人教育学—学習者支援へのアドヴォカシー—』明石書店、2002年。