

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)

清國 祐二

(教育学部教育学研究室)

A Study on Self-directed Learning defined by P. C. Candy,
which is based on Constructivism

Yuji Kiyokuni

Abstract

It is self-directed learning (SDL) that has been defined or used variously by many researchers or practitioners in adult education until now. There might be no doubt that autonomy is recognized as the principle in adult education without quoting the theory of andragogy by Lindeman, E. D. On this premises, such researchers have been trying to describe the characteristic of adult education using the theory of SDL. Properly speaking, I had better read through all the works which they wrote in the past and present a bird's eyes view. But the aim of this essay is to focus faithfully on the theory of SDL defined by P. C. Candy, which is based on Constructivism.

はじめに

成人教育学の研究及び実践領域で Self-directed Learning (以下、SDL) ほど論者によって多種多様な意味づけがなされているものはない。成人の学習活動の自律性はリンデマン (Lindeman, E. D.) のアンドラゴジー論を引用するまでもなく至極自明の原理として認識されている。その上で、成人学習の特性を描き出そうとする SDL 論者は、フル (Houle, C. O.)、タフ (Tough, A.)、ノールズ (Knowles, M. S.)、ググリエルミノ (Guglielmino, L. M.)、ブルックフィールド (Brookfield, S. D.)、ロング (Long, H. B.)、ジャービス (Jarvis, P.) 等多数存在する。現況ではその膨大な著述を精緻に読み解くには至っておらず、俯瞰図を描きつつ論考するには至っていない。そこで、本稿ではキャンディ (Candy, P. C.) の SDL 研究に注目し、とりわけ彼の構成主義に基づく SDL 論をできるだけ忠実に描出することに主眼を置くことを予め断っておく。

I . P. C. キャンディの経歴

1 キャンディの教育・研究歴

2000年現在、キャンディはオーストラリア東南部に位置するバララット大学 (University of Ballarat) 副総長として研究開発及び促進の職務に従事している。彼の学歴を列举すると、72年メルボルン大学で商学士、77年同大学で文学士 (地理・歴史)、同年アデレード大学で大学院ディ

清國 祐二

プロマ（教育学）、79年マンチェスター大学で教育学修士（成人教育）、81年ニューイングランド大学で大学院ディプロマ（成人教育）、87年ブリティッシュコロンビア大学で教育学博士（成人教育）をそれぞれ取得した。受賞歴は、85年ブリティッシュ・コロンビア大学での業績に対しクーリー・バーナー記念賞（Coolie Verner Memorial Award）を、91年には彼の代表作である『生涯学習における Self-Direction (*Self-Direction for Lifelong Learning*)』でアメリカ成人継続教育協会より成人教育の著作に与えられるシリル・フル賞（Cyril Houle World Award for Literature in Adult Education）を受賞した。前職はクイーンズランド工科大学の成人教育学教授であり、学術スタッフ開発部門ディレクターを勤めていた。¹²⁾

代表的な著作に、『精神の鏡 - 成人教育者の訓練における個人の構成理論』“ *Mirrors of the Mind: Personal Construct Theory in the Training of Adult Educators* ” (1981)、や『生涯学習についての Self-direction - 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)、がある。

2 キャンディの SDL 論の評価

『生涯学習における Self-Direction』の序文で、ブルックフィールド（Brookfield, S. D.）は次のような言葉を寄せている。「キャンディの SDL 研究はこの領域の中で最も信頼できる業績」であり、その特徴は「学術的信頼性と表現技法の巧みさのみならず、実践家の確かな経験に裏打ちされた理論」であると同時に、「SDL 研究のレビューが、地理的、学問的に幅広く網羅」され、「数多くの学術的資源に埋没した論争のポイントを整理し、公平かつ批判的に分析」しているところにあるという。後述するが、「self-direction（以下、SD）を4つの異なったパラダイムに区分し、その概念の中心に非常に複雑な含意の自律（autonomy）を位置づけ」たことへも高い評価が与えられている。³⁾このように、ロング等（Long, H. B. and Associates）と同様、キャンディはSDL論の精緻な分析において特に厚い信頼を得ている。

II . キャンディの SDL 研究

1 SDL 研究の検証

先行する SDL 研究の検証を通して、キャンディはSDが「重要で強力な教育構造であることに疑念の余地がない」と断言し、SDの包摂する意味は「決断力（purposefulness）、自律（autonomy）、有効性（potency）、自己意識（self-awareness）のニュアンスと共鳴する」と特徴づける。⁴⁾

SDL という用語は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。玉虫色のSDL概念であるからこそ、それは多くの教育関係者を魅惑し、彼らを混沌の中へ引き込んだといえよう。その状況を整理するために、キャンディはSDLの用法を「過程・手段（process or method）」と「目標・成果（goal or outcome）」という大きく2つの括りでそれぞれの特徴を描き出した。これら2つの相異なるSDLの使用法ではあるが、現実には文脈により比較的容易に判別できるため、この点においては大きな混乱が生じているわけではない。しかし「SDLへの参加がより広い意味でself-directedness（自己主導性）の開発に通じる」というような、両者の間にあたかも因果関係が存在するような誤解を招く表現も散見されるようになった。それを回避するた

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)

めに、そして両者の関係を明らかにするためにも、厳密な区分が必要であるという。以下、概要を見ていきたい。⁵⁾

1) 過程・手段としての SDL

SDL を過程・手段として捉える多くの研究では、SDL が唯一の実体のごとく記述されている。「一般に教育的経験は、self-directed (自己主導的) か teacher-directed (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」とキャンディは主張する。⁶⁾ その連続体は教師管理 (teacher-control) と学習者管理 (learner-control) を両極に持つ、図 1 のように描かれ、左から教化 (a)、講義 (b)、レッスン (c)、プログラム指導 (d)、個人指導 (e)、個別指導 (f)、双方向コンピュータ管理学習 (g)、発見学習 (h)、独立学習 (i) として示される。⁷⁾

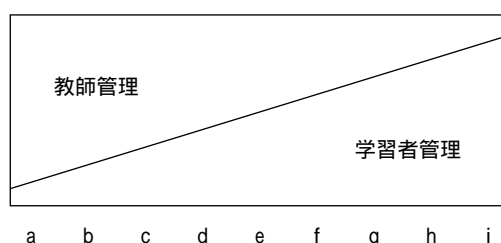


図 1 : 仮説的学習者管理の連続体

さらに、指導領域にある独立学習 (independent learning) を越える領域として、独学 (autodidaxy) を位置づけ、図 2 のように独学領域を設定する。指導領域にある独立学習は、学習者としての自覚をもって学習が履行されているのに対し、独学領域にある独学は自分自身が学習者であることを意識していない場合も多いという。その意味で、独立学習は指導技術として見なされている。これらの領域の相違は微妙で、研究者や観察者にも判断が困難な場合が多く、参加者のみとその相違を確信可能であるという。⁸⁾

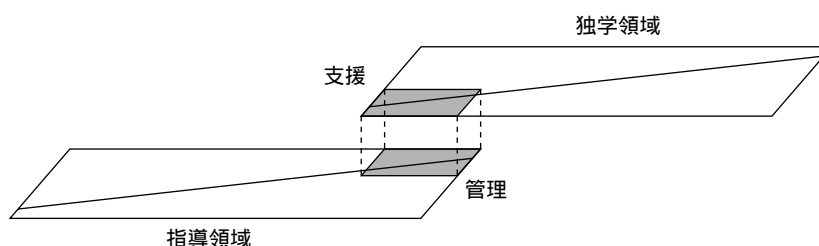


図 2 : 「積層」領域としての学習者管理と独学

2) 目標・成果としての SDL

キャンディは SD の開発や促進が成人教育の主要な目標として採用されることには一切の疑念を抱かないが、それが時として self-directed learner をつくりだす狭隘な目的に取って代わられることに警鐘を鳴らす。

そこで、目標・成果としての SD を自己決定 (self-determination) と自己管理 (self-management)

とに二分する。⁹⁾ キャンディの定義によると、自己決定は個人の自律 (personal autonomy) と近接する概念であるともされ、「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。一方、自己管理は「限定的な場面の中で発揮される管理であり、多くの場合学習努力を整然と管理する傾向」を意味する。¹⁰⁾ また、自己決定と自己管理との関係は、前者の方が広い領域概念であり、後者を含む関係にあるとされるが、そこにはパラドックスも存在する。例えば、「広い意味で自己決定的であることが狭い文脈で自己管理的であることを意味しない」ことや「ある学習環境の中で管理を行使しなかった人が個人の自律に欠けているとは断言できない」等の指摘にも現れる。人が「自己決定的である」ことは、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のである。¹¹⁾

3) SDL 論の4区分

キャンディは、最終的に SDL 論を以下のような4領域に区分する。¹²⁾ 「個人の特性としての自己主導 (個人の自律)」、「自分自身の教育を管理する意思と能力としての自己主導 (自己管理)」、「フォーマルな環境で教授を編成する様式としての自己主導 (学習者管理)」、「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ものとしての自己主導 (独学)」である。

ブルックフィールドが指摘するように、キャンディの SDL 論研究の特徴は、この4領域に厳密な区別を与える一方で、それぞれの概念相互の密接な関連を探求したところにある。

2 SDL 論の鍵概念

1) 個人の自律概念

SD は、学習状況のみならず、個人の特性や性質としても適用され、その場合、鍵概念となるのが「個人の自律 (personal autonomy)」である。自律の語源は古代ギリシャ都市国家における都市の財産や特徴に適用される自己統治 (self-rule) にあるという。それが社会的グループや個人へと意味の適用範囲が拡大され、現在の意味を形成したといわれている。¹³⁾ キャンディは過去の先行する著述をいくつか引用し個人の自律の特徴を「自由」「独立」「自己充足」にあるとしながら、それら定義の多くは「非常に個人主義的で、状況に応じて変わりやすく、心理学的に個人の自律の複雑な性質」を強調しているという。この混沌を打開するための成人教育の役割は自律的な人間像を明確にすることである、とキャンディは唱える。¹⁴⁾ キャンディはさらに成人教育と個人の自律との関係に6つのポイントを指摘する。¹⁵⁾

- ①個人の自律の発達は、教育目標として社会のセクションによって認可されるが、必ずしも全ての成人教育の第一目標ではない。
- ②成人は「自己決定的」とであると仮定されるが、全ての学習管理を行使する能力を持っているわけではなく、この能力は学習される。
- ③成人は「自己決定的」として見られるので、彼らの意思に反して彼らを自律的に行動させようとしても無理である。
- ④学習の自律的手段と個人の自律の発達と増大との間の推定される関係は予想よりも複雑である。
- ⑤自律は相互依存と矛盾しない。個人の自律を支持することと過度の個人主義とを関連させる

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)

必要はない。

- ⑥個人的自律を目標としているのは成人教育のみならず、生涯教育原理の体系化として有効である。

成人教育と個人的自律の関係性が整理されたところで次のような問題が生じる。「個人の自律の発達、増大あるいは認識が成人教育事業の中心の特徴であるとすれば、自律的な人がどのような人であるかについて詳細な考えをもつことが不可欠となる。」¹⁶⁾ キャンディは、自律的であると見なされる人の特徴を、以下の程度によって判断するよう指針を提示した。¹⁷⁾

- ①目的と計画を考える人。
- ②選択の自由を行使する人。
- ③理性的な省察が可能な能力を活用する人。
- ④最後まで遂行する意思の力をもつ人。
- ⑤自己抑制と自己修養を行使する人。
- ⑥自分自身を自律的であるとみなす人。

上記のような、首尾一貫した信念と基準に従い、自らの行動を説明し、正当化する能力をもつ人が自律的な人であると判断されるとした。しかし、キャンディは理想的あるいは厳密な意味で自律を獲得するのは不可能であるとする。理想的には、人は内外の強制から免れる自由を確保し、首尾一貫した強固な価値と信念を持つことが望まれるが、現実的には人が態度、習慣、価値そして信念を決定するにおいて完全に社会の影響から逃れることは不可能に近いと考えられるからである。

2) 学習概念

キャンディは、数多くの SDL 関連論文に散在する膨大な「学習」の使用にも関わらず、大部分の定義は常識の範囲内に止まり、明瞭な学習概念の構築に至っていないと指摘する。1960年代以降の現代的調査では、以下の4要素に基づいて研究が行われてきた。「原子論的、量的知識観」、「行動主義的、新行動主義的人間観」、「学習者を越える研究者のパースペクティブの優位性」、「実験室や人工的環境での調査傾向」である。¹⁸⁾ 近年の調査傾向は、学習を量的増大よりも理解の質的変容と認識したり、学習者を活発な解釈者と意味の形成者と位置づける。また、学習者のパースペクティブから学習経験を描き、現実生活の環境の中で生起する複雑な学習現象を検証しようとするものへと変化してきた。

キャンディは、セルジョ (Säljö) の学習概念を援用する。セルジョはスウェーデン大学の学生の調査から5つの分類を導いた。¹⁹⁾ ①知識の増加としての学習、②記憶としての学習、③実際に保持されたり利用されたりする事実や手続きなどの獲得としての学習、④意味の抽象化としての学習、⑤現実理解に向けられた解釈的過程としての学習、である。キャンディが構成主義に立脚することから、とりわけ概念④および⑤が今後の議論の中心となる。構成主義的パラダイムによると、学習とは情報の取り込みにより「意味を構成」し、「理解の質的な変容」をもたらす活発なプロセスである。学習者を「活発な解釈者、意味の生成者」と見なすのである。²⁰⁾

3) 独学概念

キャンディは、完全に個人が行う学習スタイルとしての独学 (autodidaxy) についての著述を批判的に分析し、自然な社会環境の中で自己主導的学習の現象を、以下に示す5つの一般論へと導いた。²¹⁾

第一に、学習努力が完全に自己主導的である場合はほとんどないが、代わりに他者との関係を通して形成され修正された独自の動機や関心に依存する。SDLは、純粋な形ではほとんど存在し得ず、個人の自律のように、ほとんどいつも「程度の事柄」である。第二に、偶然の出来事や予期せぬ発見が多く学習計画の方向を決定することに重要な役割を果たしている。チャンス・ミーティング、無造作なコメント、会話の中で偶然に発見され、言及される資源、そして変化する生活環境の全てが個人の学習計画の形態や程度に貢献する。第三に、多くの独学者の計画 (autodidactic projects) はある問題状況から生じ、解決を探る。問題の本質が明瞭になるか、変化するにつれて、学習者は異なった局面に焦点化できる。第四に、大部分の独学者は学習者の役割における自分自身を知らない。したがって、教師や教育者が彼らの視点で独学者へと接近すると、理解される要求に合致しないことがしばしば起こる。第五に、SDLが完全に孤立することはほとんどない。社会的グルーピング (家族、作業集団、クラブあるいは地域集団) の文脈の中でしばしば起こり、これは明らかに個人の学習者によって示される相互依存の程度の複雑さを示す。

以上、SDLは決して定型的な学習スタイルを呈するのではなく、社会環境や個人の偶然の経験によって大きな影響を受けながら学習の方向付けが鮮明となることが理解できる。それをマイナス要素とは捉えず、予めSDLに組み込まれた構成要素のように扱うのがキャンディのSDL論の特色といえよう。

Ⅲ 構成主義の文脈によるSDL論

1 構成主義の起源と関連領域

構成主義の関連領域は、科学、エスノメソドロジー、知識の歴史学と社会学、文学理論、象徴的人類学、意味の脱構築、劇作分析 (dramaturgical analysis)、そして歴史編纂 (historiography) における最近の進歩、と同様に多様な研究領域に起源をもち、関連している。²²⁾ この関連領域の多岐性は、構成主義が単一の理論ではなく、世界観の基礎となる見解の中で一致した関連する一群のパースペクティブであることを示す。構成主義がその範囲内に大量の変異性を包摂していると言われる所以である。加えて、「純粋で、急進的な意味で構成主義は伝統的思考と相容れない」性質や「現存する理論的枠組みの範囲内で、構成主義のパラダイムは既成の分類に反抗する」性質を併せもつ。²³⁾

1) 構成主義の教義

構成主義の中心的教義のひとつは、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。また、構成主義は、大部分の学習者にアイディアやパースペクティブの実質的改訂を迫る特徴をもつ。いわゆるメタ理論的レベルで、構成主義の思考は通常、以下の仮定の組み合わせを示す。²⁴⁾

①人は現実の構成に参加する。

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)

- ② 構成は人に影響するコンテキスト内で生起する。
- ③ 構成は固定状態というよりは、変化や新奇さを際立たせる連続した活動である。
- ④ 一般に受容された分類や理解は社会的に構成されており、観察から引き出されてはいない。
- ⑤ 付与された理解の形式は社会的プロセスの推移に依存しており、パースペクティブの経験的有効性には依存しない。
- ⑥ 交渉された理解の形式は統合的に他者の活動と関連づけられている。
- ⑦ 研究の「主体」は「知りつつある」存在として見なされるべきである。
- ⑧ 管理の座標は主体そのものの範囲内にあり、複雑な行為は目的的に構成される。
- ⑨ 人は複雑なコミュニケーションに参加でき、急速に複雑性を形成できる。
- ⑩ 人間の相互作用は入組んだ社会的役割に基づいており、その管理はしばしば暗黙の内にある。

2 構成主義の構成原理

キャンディは、構成主義を厳密な意味で扱うことの限界に触れ、教育研究及び実践に最大限関連する以下の3局面に絞り、言及する。²⁵⁾ 「構成主義の人間観 (人間の本质論)」「構成主義の知識観 (知識の本质論)」「構成主義の教育観・学習観 (学習の本质論)」である。これらは便宜上構成主義のSDLを掌握するための区分であると断り、現実にはこの3領域は相互に依存しており、集合的にパラダイムや世界観を構成すると叙述する。構成主義の見解によると、この3領域の関係は、知識が個人の内部で構成されれば、学習はそれを内面化する過程を重視し、最終的には人間観へも影響を与える。²⁶⁾ つまり、個人特有の知識観は学習観へ強い影響を与え、学習観は人間観を形成し、結果的に知識の本質的理解へとつながるような循環的連関として捉えられる。

1) 構成主義の人間観

構成主義の人間観は、人は環境との関係を形成する先天的で力強い動因をもち、経験を理解し、内面化しようとする継続的な努力をする主体であると見なすことにある。個体外の環境等からの刺激や個体内の要求により人間の行為を説明する従来の傾向とは対照的である。

構成主義の人間観の採用は、「学習における自律とSD」と「研究」にとって重要な意味をもつ。そこで、キャンディは5つの意義を提示する。²⁷⁾ 第一に、自己構成的(self-constructing)人物は、本来定義上自律的傾向をもつものである。自己向上への傾向と同様に、省察的かつ自己認識的能力と意思の双方をもつと想定される。第二に、「自己構成的」には絶えず構成を続けているという継続のプロセスが含まれる。自律は継続的に更新され、更新可能な状況として見なされる。第三に、自律は発生するものでも、付与されるものでもなく、獲得するものである。教育者は学習者に自由を行使する機会を提供することはできても、自律を与えることは不可能である。第四に、人が自己構成的であれば、自己構成が編成される内的生活、中心的傾向あるいは首尾一貫した信念システムがあるはずである。第五に、人々は活発な解釈者として見られるので、教育者が可能な限り学習者のパースペクティブに関与することが要求される。

ただし、キャンディは上記の意義が無条件に認められると述べているのではなく、この傾向を酌量し、状況を作り出す教育者の役割の重要性を強調するのである。

2) 構成主義の知識観

構成主義の知識観は、「知識は現実の複製でも鏡でもなく、個人と環境の間の活発な相互作用が個人の認知構造によって調停される」ことを意味する。²⁸⁾人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。また、知識は社会的に構成されているため、学習の社会的文脈と密接に関連することが、学習者の内部における意味の構成を要求する根源となる。ただし、いかなる状況下でも学習者自身が認知構造の主体となる必要があり、この点においてSDの観念にとりわけ合致しているといえる。²⁹⁾

キャンディによると、「知識は必ずしも外部の現実を正確に反映したり、精緻にまとめたりするものではない。しかし、一連の変容可能な仮説あるいは鋳型を構成し、同じ状況の他者の構成と相互に作用して絶えず構成されている。このような構成システムは複雑で入組んでいるだけではなく、異なる二人が全く同じ認知構造をもつことがあり得ない」ことが、理解や把握を困難なものにしているという。³⁰⁾

一方で、知識の総体へのアクセスを得るために、あるいは正当な知識の獲得のために、学習領域で使用する専門用語を修得する必要があるとする。³¹⁾つまり、学習者が自ら選択した主題に関わる領域特定の知識を理解できる土台ができて初めて、目標を達成する学習につながるのである。

3) 構成主義の学習・教育観

学習・教育における構成主義はふたつの事柄に関係する。「学習者が出来事や考えをどのように解釈するのか」、そして「彼らは意味の構造をどのように構成するのか」、である。解釈と構成との間の絶え間ない弁証法的相互作用は教育への構成主義者のアプローチの中核をなす。これらは特定の学習形態の下で行われるのではなく、講義、セッション、ワークショップ、テキスト、他の学習活動への参加を通して行われる。³²⁾

教育革新の文脈で、オープンラーニング、活動に基づく学習 (activity-based learning) 発見学習 (discovery learning) などが導入され、学習者中心の主体的参加が強調されてきた。キャンディはこれら学習活動への参加が学習者に自己構成をもたらすとする過剰な期待に警鐘を鳴らす。学習成果に影響を与えると考えられるのは積極的な従事だけではなく、予期計画 (anticipatory schemes) の開発過程の中にもある。多くの教育革新が、「身体的活動と状況的独立」と「知的活動と認識論的独立」を混同する傾向にある。認知過程が構成過程であると仮定すれば、学習観の認識を、獲得した知識から現有する概念的構成への到達過程へと、移行させなければならない。³³⁾

3 構成主義の学習者支援

1) 学習者の理解

キャンディは、学習者、とりわけ自己主導的学習者を理解し、支援するために、まず彼らが直面すると考えられる問題点に言及する。³⁴⁾第一に、学習内容を挙げる。フォーマルな学習環境では、事前に学習目標及び計画が定められているが、自己主導的学習者にはしばしば学習内容もその目的も明確でない場合がある。第二に、学習課題への到達方法である。自己主導的学習者の学習スキルには制限がある場合が多い。また学習戦略を入手したとしても、あらゆる状況でどのアプローチが最適であるかを決定するには経験が不足するかも知れない。第三に、学習への取り組

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)

む順序である。まず学習者は彼らの学習領域に適切な問題、概念、技術、事例等をどういう順序で扱うべきかを決定する必要がある。多くの自己主導的学習者はそれら順序の決定に戸惑いを見せ、ある場合には失意を感じる。第四に、新しいアイデアの理解や解釈の方法である。自己主導的学習者が誰の援助も借りずに新しい何かを学ぼうとすると、困難を伴う。第五に、主題にいかに関わり込むかである。学習者に学習の深さの決断を迫る。学習者が批判的、探求的なスタンスを採用しようとするかどうか、学習がいかに重要なものであるか。それによって方法が異なるからである。

以上のように、自己主導的学習者の限界のひとつは、有効なガイダンスを欠いた状態で学習を展開する際に生じることが分かる。キャンディが繰り返すように、自己主導と学習支援とは矛盾する概念ではなく、適正なガイダンスは学習を展開する上で重要な意味をもつのである。自己主導的学習能力を増大やメタ学習スキルの獲得が必要となり、それを支援する教育者の存在が大きな役割を果たすこととなる。

2) 成人教育者の役割

上述のように、自己主導的学習能力とメタ学習スキルの獲得が学習者に要求されると仮定すると、それへの貢献が成人教育者の役割となる。具体的には様々な想定がなされるが、前節で取り上げた人間観、知識観、学習・教育観を学習者が十分理解し、学習態度を変更することが最重要課題となろう。

成人教育者の役割のひとつは、通常人々が認識しがたい「社会的衝突と社会変化の重大な問題」に対し、学習者が自律的に振る舞えるよう文化的歴史的社会的圧力から彼らを解放する援助にある。成人教育者は学習者自らが変容する機会を生かせるように、「間違っただけ、偏見に基づく、機能障害的な個人的信念を認識させる援助を行う必要がある。しかしながら、このことは微妙で複雑なプロセスであり、単に学習者に向き合うだけでは達成されず、恐怖感を取り除いた環境の中で注意深い探求」を提起するものである。「学習者に学習への独自のアプローチを考えさせ議論させることは必要であり、意識的に代替を探すことも必要である。このことは学習過程と選択の自覚を発展させる際に本質的な構成要素であるようだ。」³⁵ キャンディの主張するように SD は状況特性であり、必ずしも全ての場面で発揮されるわけではないという前提からすると、成人教育者の役割は学習者の状況によっては非常に重要なものとなるのである。

おわりに

本稿では、キャンディの構成主義に立脚した SDL 論を管見した。実証主義や経験主義との対比によって、構成主義の特徴を際立たせようとした研究方法も見受けられたが紙幅の都合で取扱いを見合わせ、後の論考に譲ることとした。

結論的にいうと、キャンディは学習によって獲得された知識や技能、態度といった成果を重視するのではなく、その獲得あるいは変容にあたって学習者の内面でどのような意味付けの構成及び再構成が行われたのか、さらにはそれが未来にわたりどう開かれていくのか、に注目する。この原理こそ構成主義に立脚する教育学者が共通にもつ学習論であり、キャンディの SDL 論の

清國 祐二

中核をなす理念であることが明らかとなった。

しかし、本稿で扱ったキャンディの著作には膨大な SDL 論の先行研究に関するレビューやより実践的見地から成人教育へ向けた提言も含まれており、筆者にとっては未だ大きな研究の余地が残されている。今後の喫緊の課題として、キャンディの構成主義的視点から先行する SDL 研究をどう俯瞰しているのかを究明することがあげられよう。

脚註

- 1) Candy, P. C.,“ *Self-Direction for Lifelong Learning : A Comprehensive Guide to Theory and Practice*,” Jossey-Bass Publishers, San Francisco , 1991 p.xxiii.
- 2) Bruce, S. C. and Candy, P. C., eds.,“ *Information Literacy around the World Advances in Programs and Research*,” Information Systems Management Research Centre Queensland University of Technology , 2000 ; Notes on Contributors and Editors. ’
- 3) Candy, P. C., op. cit., p.xi - xii.
- 4) ibid, p 97 .
- 5) ibid, p .6 - 8 .
- 6) ibid, p .8 - 9 .
- 7) ibid, pp .10 - 11 .
- 8) ibid, p .18 .
- 9) ibid, p 22 .
- 10) ibid, p .101 .
- 11) ibid, p 21 .
- 12) ibid, pp 22 - 23 .
- 13) ibid, p .101 .
- 14) ibid, pp .102 - 103 .
- 15) ibid, pp .108 - 109
- 16) ibid, p .103 .
- 17) ibid, p .125 .
- 18) ibid, pp 249 - 250 .
- 19) ibid, pp 250 - 251 .
- 20) ibid, p 251 .
- 21) ibid, pp .199 - 200 .
- 22) ibid, p 252 .
- 23) ibid, p 254 .
- 24) ibid, p 256 .
- 25) ibid, p 256 .
- 26) ibid, pp 256 - 257 .
- 27) ibid, pp 259 - 260 .

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)

28) ibid, pp 259 - 260

29) ibid, p 270 .

30) ibid, p 265 .

31) ibid, p 303 .

32) ibid, p 272 .

33) ibid, pp 272 - 273 .

34) ibid, pp 280 - 294 .

35) ibid, p 261 .