

## 戦後の「通信教育」概念の動向に関する考察

古壕典洋<sup>†</sup>

<sup>†</sup> 東京大学大学院教育学研究科 博士課程

本稿の目的は、戦後の「通信教育」概念の動向を考察することである。具体的には、高度経済成長期を「通信教育」概念のメルクマールと捉えながら、高度経済成長期以前と以後における、それぞれの「通信教育」の歴史的展開を整理し、その歴史的展開を踏まえた「通信教育」概念の変遷を考察した。考察の結果、高度経済成長期を境に、(a)「通信教育」概念の位置づけが、集合学習の補完として扱われていた位置から、多様な学習者のニーズに応答するという独自の位置を獲得する変化が見られたこと、(b)「通信教育」概念自体に付与されるイメージが、一方向的な構造から双方向的な構造への変化として描かれたことを示した。(c) さらに、この(a)と(b)の「通信教育」概念の動向の変容は、学習者の主体性とメディアとの関係として捉え返してみると、学習者の主体性を問う視点が後退していることを示し、それゆえに、「通信教育」における学習者の主体性そのものがシステムに動員されるという認識が希薄であったことを示唆している。

キーワード：通信教育、学習者の主体性、メディア

### 目次

#### 1 はじめに

#### 2 傍系としての「通信教育」

- 2.1 集団視聴運動の動向
- 2.2 「半教育」としての「通信教育」

#### 3 「通信教育」概念の多様化のゆくえ

- 3.1 放送利用学習の展開
- 3.2 社会教育とマルチ・メディア
- 3.3 社会教育システム論
- 3.4 社会通信教育

#### 4 「通信教育」概念の動向と学習者の主体性

#### 5 おわりに

### 1 はじめに

本稿は、戦後の「通信教育」概念の動向を考察することを目的とする。近年のグローバル化に伴う政治・経済・教育・文化といった社会的基盤の変容は、人びとの学びの多様化や複雑化をもたらしている。テクノロジーの目覚ましい進展を背景にもつ現代にあって、人びとの多様なニーズに応答する教育・学習形態として、「通信教育」が注目されている。しかしながら、これまでの「通信教育」研究は、その豊富な実態に比して、個別具体的な事例研究といった形で「通信教育」の教育的意義や教育的機能については論じられても、それらの知見を統合し体系的には明らかにされていないのが現状である。

これは、成人<sup>1</sup>の学びを主題に据えてきた社会教育学研究においても同様である。これまでに社会教育学研究においては、社会教育学それ自身の特性によって、「テクノロジー」への依存を避けることが、「デモクラシー」への確保・発展につながるという姿勢を取ってきたがゆえに、これまでに社会教育学と「テクノロジー」との関係を考察の対象として積極的に取り扱ってこなかった<sup>2</sup>。

だが、そうした状況下にあっても、社会教育と「テクノロジー」との関係を追究した研究は僅かではあるが存在する。例えば、平沢薫は、社会教育におけるマスコミと国民大衆の「主体的条件」の関係の問いながら、「マス・コミの教育的科学的な全面的利用」の必要という観点から、マスコミの教育と宣伝機能や、マスコミに対する「補強」と「抵抗」の拠点としての「パーソナル・コミュニケーション」の役割に言及する<sup>3</sup>。梨本雄太郎は、「デモクラシー」と「テクノロジー」の双方を包摂する理論枠組みの構築を視野に、情報・メディアと成人の学習活動の関係を学習方法と学習内容の観点から論じ、学習の場における情報の質や権力構造を問う視点の必要を説く<sup>4</sup>。

この平沢や梨本の研究は、「テクノロジー」の構造や性質、その「テクノロジー」と学習者との関係、テクノロジーを利用した学習活動のあり方、について重要な示唆を与える。しかしながら、そこで語られる「メディアを活用した学習活動」とは一体何を意味するものであるのかが明らかにされていない。例えば、単に「メディアを活用した学習活動」と言っても、「新聞学習」、「映画学習」、ラジオ・テレビを利用した集団視聴学習、「コンピュータを活用した学習」(CAI=Computer assisted instruction)、情報通信技術を活用した「eラーニング」など、その概念は複雑かつ多様である。こうした成人の学習と「テクノロジー」との関係を問う際には、そこで語られる複雑かつ多様な概念そのものを、その概念の布置状況や相互の連関を問いつつ、さらに歴史的展開を踏まえながら考察する必要がある。「通信教育」概念そのものを原理的に考察することは、これまでに語られてきた「通信教育」の教育的意義や教育的機能を問い直す契機を与える他に、さらには個別具体的に追究されてきた既存の知見を統合し「通信教育」を体系的に分析する視座を獲得することができる。と考える。

以上に鑑み、本稿では、戦後の「通信教育」概念の動向を論じ、その背景と問題、および改善の方向性を示すことを目的とする。なお、本稿で言う「通信教育」とは、「大抵の場合において、メディアを媒介とした、教育者と学習者との間に非接触的に生じる教育・学習活動である」と定義する。本稿において「通信教育」を広義に解釈するのは、後述するように、メディアを活用した教育・学習活動の実践は実に多様であり、「通信教育」

研究で使用される概念もまた複雑かつ多様であるために、各概念の関係を整理しそれらを統一のかつ体系的に把握する視座を必要とするためである。本稿での考察の対象は、「eラーニング」のような同期型の教育・学習活動ではなく、紙・ラジオ・テレビといったメディアを活用した非同期型の教育・学習活動である「通信教育」を考察の対象に据える。非同期型の「通信教育」を考察することによって得られる知見は、原理的レベルにおいて同期型のそれにもかなりの程度で妥当すると考えられる。

本稿の構成は次のとおりである。戦後の「通信教育」概念をめぐる研究と実践は、高度経済成長期を境にその位相を変化させたと考えられる。そこで、2では戦後から高度経済成長期以前における「通信教育」の歴史的展開を振り返り、「通信教育」概念が積極的に取り扱われてこなかった具体的要因を示す。3では高度経済成長期以降に多様になった「通信教育」の実践を把握し、そうした実践に影響を与えた理論あるいは概念として、「マルチ・メディア」を活用した学習概念や社会教育システム論、社会通信教育を取り上げ、「通信教育」概念の特徴とその限界を示す。2と3でこうした「通信教育」の歴史的な実践を取り上げるのは、「通信教育」に関する研究領域は、教育実践の方が研究をリードする場合が多く<sup>5</sup>、本稿が目的とする「通信教育」概念の動向を考察する際には、教育実践と理論との関係性を問うことが不可欠であると考えためである。4では2と3で見えてきた「通信教育」概念の動向を整理し、その特徴と問題を、「通信教育」の位置、「通信教育」の構造、学習者の主体性・自主性の観点から整理し、改善の方向性を提示する。最後に5で、これまでの本稿の議論を整理し、今後の研究課題を述べる。

## 2 傍系としての「通信教育」

### 2.1 集団視聴運動の動向

2では、まず戦後から高度経済成長期以前に至るまでの「通信教育」の歴史的展開を確認する。そのうえで、こうした動向に対して、特に成人の学びを主題に据える社会教育学研究において「通信教育」概念がどのように研究されてきたのかを整理する。

戦後初期の「通信教育」に関する政策動向を整理すると、文部省社会教育局長通達「視聴覚教育指導者講習会について」（1948年）、文部省視聴覚教育課の設置（1952年）、「視聴覚教材の手引」の発行（1952年）、文部省企画による社会教育放送の開始（1953年）などがみられる。一方、学習内容の提供主体である放送側においては、1948年のNHK成人教育放送の開始（「ラジオの集い」「家庭の話題」「ラジオ告知板」「時の動き」）やNHK「青年学級の友へ」放送開始（1953年）などがあげられる<sup>6</sup>。

ここで注目されるのが、「ラジオの集い」である。「ラジオの集い」は、1948年、戦後民主化の一環として民間情報教育局によって、成人の教育方法として導入された背景をもつ。それは当時の人々にとって身近なメディアであったラジオを学習手段として用いながら、公民館等をその学習の場として活用した、NHKを中心とした全国的に展開した社会教育運動である<sup>7</sup>。

その性格は“日本国民の完全な民主化を行なおうとする教育運動（政治教育）の側面と現在の日本にとってもっとも必要とする国民生活の民主化についての積極的なはたらきかけ（政治運動、社会運動）の側面とを併有”するものであった。そこでの具体的な教育方法とは、“司会者を中心とした大勢の人達が受信機をかこんで一定の放送を聴取し、その放送について討論をおこなう形式”であり、“討議により集団的な社会訓練を行ない民主的な人間形成を図ろうとした”ものである。「ラジオの集い」は山間僻地に至るまで全国各地に普及し多彩な活動が幅広く展開された。1952年度の参加人数は、1,700団体、5万余名にのぼった。その後、「ラジオの集い」は後述する「NHK委嘱青年学級」や「NHK婦人学級」に継承されてゆく<sup>8</sup>。

その後の時期は、放送メディアが社会に、ひいては社会教育活動に浸透していく時期である。この時期は戦後民主主義の高まりのなかで、サークル活動の活性化による地域活動が盛んになるとともに、生活記録運動と地域サークル活動を母体とした小集団運動が放送メディアを軸としながら結びつき発展した時期である。

そこでの注目すべき事例としては、集団視聴覚運動があげられる。なかでもテレビ集団視聴覚運動は、1957年、ユネスコ国内委員会、文部省、NHKの三者協力のもとに展開され、社会教育におけるテ

レビの組織的利用の嚆矢として注目される。この運動はテレビを公民館等に設置して人々を集め、「伸びゆく農村」という農村向け番組を集団視聴し、視聴後その番組を媒介にして人々が抱えている生活課題を出し合いながら話し合いを進めるというものである。そこでの目的は、農村生活の合理化、封建的な人間関係の払拭、農業技術の向上などを図ろうとするものであった<sup>9</sup>。

この時期は、青年学級振興法（1953年）、「婦人学級研究委嘱」開始（1956年）、家庭教育学級事業の開始（1962年）といった政策を背景に、NHKが学級向け番組制作と学級グループ育成に積極的に取り組み始める時期である。すなわち、「青年学級の友へ」の放送（1953年）が研究委嘱青年学級と、「婦人学級の時間」の放送（1958年）がNHK婦人学級グループと結び付けられ、その他にも、放送利用農業集団の育成や、教育・文化運動としての側面をもつ地域ぐるみ放送利用運動<sup>10</sup>などが放送メディアを利用した集団視聴覚運動として行われた。例えば、婦人学級グループの学級生が32万人という規模に拡大したことに見られるように<sup>11</sup>、集団視聴覚運動は隆盛を極めたのであるが、高度経済成長期を境に集団視聴覚運動は低調となっていった<sup>12</sup>。

以上の集団視聴覚運動の特徴と限界を整理しておこう。特徴としては、第一に、主に学習集団を組織化するために、ラジオやテレビといった放送メディアが利用されたことである。それは上記のように、当時の行政およびNHKの活動が既存の学級・講座と密接した教育情報を提供する番組を作成し、その利用方法を開発・普及することに中心が置かれていたことからわかる。第二に、そうした教育番組は、生活の向上や改善、婦人の解放などの生活課題や社会問題を扱うことを通じて、農村社会や都市中小企業などの近代化の役割の一端を担ったことがあげられる。第三に、放送メディアを媒介とした教育・学習方法は、人びとが「受動的視聴姿勢」から「能動的視聴姿勢」へと変換させる契機としての教育的意義を有しており<sup>13</sup>、教育番組を媒介としながら、人びとが生活課題や社会問題を話し合うことを通じて、学習者の主体性を形成することを企図していたことがあげられる。

他方、限界としては次のことが指摘できる。上記のように、高度経済成長期を境に集団視聴覚運動はその限界を露呈することになるが、それは第一

に、この運動が地域社会における地縁集団を基礎にして成立していたがゆえに、高度経済成長に伴う地域社会の構造変動によって、地縁集団の衰退が起きたことである。第二に、この運動は行政やNHKの指導という外発性に支えられていたがゆえに、運動主体である地域住民の内発的要求が欠如していたこと。第三に、それゆえに地域住民の自主的な組織が未成熟であったこと。第四に、この運動が、人びとの学習要求が多様化、高度化、専門化していく変化に対応できなかったこと、が指摘できる<sup>14</sup>。

## 2.2 「半教育」としての「通信教育」

では、以上の歴史的展開を社会教育学研究はどのように受け止め、いかなる「通信教育」の研究がなされてきたのであろうか。この時期は、社会教育学研究とメディアを研究の主題に据えるマスコミ研究との接合が追究された時期である。そこでの問題は、「テクノロジー」「メディア」「マスコミ」といった概念が、どのように社会教育学研究に受容され、研究されてきたのかということである。

そこで具体的な検討に入る前に、この時期の社会教育学研究におけるマスコミ研究に関する一般的な傾向を押さえておく必要があるだろう。その特徴としては次の5点にまとめられる。第一に、哲学的研究や歴史学的研究が主流であり、実証的研究は少ないこと。第二に、他の学問領域との積極的な関連をもたなかったこと。第三に、それぞれの時代の花形となっているマス・メディアを研究対象に据えていること。第四に、受け手の研究に傾斜していること<sup>15</sup>。第五に、マス・メディア利用による学習活動は、専ら視聴覚媒体（放送）であり、大衆印刷媒体（新聞・雑誌）はほとんど利用されないこと、である<sup>16</sup>。

こうした一般的傾向を踏まえたうえで、以下では戦後社会教育学研究において「通信教育」概念がどのように取り扱われてきたのかを整理する。

戦後社会教育学研究において、メディアを媒介とした、教育者と学習者との間に非接触的に生じる教育・学習活動である「通信教育」に関する議論は、積極的に取り扱われてきたとは言いがたい。それは、神山順一が“わが国の社会教育の主流はアンチ・マスコミ型”であり、“マスコミ利用による社会教育は、理論的には、戦後ただちに明瞭な位置づけを得ながらも、実際的には、（中略）

依然として傍系的ないし少数派的地位にとどまっている”との指摘からもわかる<sup>17</sup>。

こうした状況にあって、まず注目されるのが宮原誠一である。宮原の「社会教育の本質」は、戦後初めて“マスコミ利用が社会教育の正統に位置づけられた”と評価されるものである。宮原は、「通信教育」を学校教育の拡張としての社会教育として捉えながら、マス・コミュニケーション（ジャーナリズム、映画、放送）の大衆に対する精神形成機能に注目する<sup>18</sup>。この背景には、宮原の社会教育観が反映している。宮原は第一に、社会教育の発達を支える大きな条件としてデモクラシーとテクノロジー（通信・交通手段の発達）をあげ、この両者は並列的ではなく、テクノロジーの進歩がデモクラシーの発達を支えるという関係において捉えていたこと。第二に、社会教育論においてはじめて“mass communication”の観念を明確に提示したこと。第三に、視聴覚媒体（映画、ラジオ、テレビ）の教育的利用をその視野に収めていたこと、が指摘できる<sup>19</sup>。

このように宮原によって“マスコミ利用が社会教育の正統に位置づけられた”のであるが、その後の社会教育学研究の歩みを振り返ると、必ずしも理論的な進展を見せなかった。その理由としては次の3点が指摘できるが、それはまさに社会教育学研究の特質に由来するものである<sup>20</sup>。

それは第一に、戦後社会教育学の目的によるものであった。すなわち、戦後社会教育学は、“命令・服従のタテのコミュニケーションを構造的に変革して、新しいヨコのコミュニケーションを形成する”という封建遺制の打破と民主化をその目的に掲げた。しかしながら、ラジオやテレビといった放送メディアは、一方向的に情報を流すコミュニケーション構造であるがゆえに、“メディアを伝わって受け取られる情報内容よりも、まず構造そのものが意識にとらえられ、その結果、放送はトータルに上からのタテのコミュニケーションとして否定的に見られることになった”のである。この時期の共同学習論の隆盛はその証左とも言える。

第二に、社会教育関係者—講師、社会教育主事、公民館主事、グループリーダー等—の位置づけによるものである。すなわち、社会教育関係者は地域の教育主体であり、教育計画を立案し遂行する責任を負っているが、必ずしも放送の情報内容が当該地域の実情に適合したものではないがゆえ

に、放送を学習教材として捉えることが難しいことである。

第三に、メディアの成熟によるものである。すなわち、放送メディアを学習教材として利用しようにも、メディアが成熟するにつれて、放送メディアが家庭メディアとしての機能を備えたがゆえに、公民館での学級・講座を核とする学習形態が成立しにくくなったことである。

さて、「通信教育」概念の研究で次に注目されるのが、神山順一である。神山の「マスコミと社会教育」は、マスコミの教育的側面を的確に指摘したものとして注目される。神山によれば、マスコミは教育機能という側面から見ると、「一方向性」や放送内容を事前に知りえないといった「不随意筋」的性格を必然的に有しているがゆえに、マスコミの性能を「半教育」機能であると述べる。すなわち、教育にはモデル提示と個体識別の2つのプロセスがあり、マスコミは前者に関しては極めて有能であるが、後者のプロセスである、学習者を個体識別し、その学習行動を制御することに関しては無力である。それゆえ神山は、“放送は、絶対に教師の代用物ではありえない。放送はメディアである”として、メディアを「文化乗りもの」と呼び、マスコミを活用した教育である「通信教育」を「半教育」と規定したのである<sup>21</sup>。こうした神山の研究は視聴覚教育、教育工学、情報科学などの学問領域と結合する可能性を有するものとして評価される<sup>22</sup>。

さらに神山は「社会教育と放送」において、高度経済成長期における集団視聴運動の限界を踏まえながら、集団の位置づけの変革として、「学習集団から学習者集団へ」を提示する。神山によれば、学習者集団とは“個人の主体性を啓発し、個人の尊厳を確立することを目的とする”ものであり、具体的には、①個人の学習がそれぞれの場で行われ、②個人はその成果と問題点を集団に向けて報告・発表し、③集団は、その報告を巡って討論し、相互に評価し合う、という展開をするものである<sup>23</sup>。

その他にも、変動社会における生涯教育、生活教育、人間性教育、主体性教育の要請に応える方法として「通信教育」に言及した松原治郎の研究<sup>24</sup>、放送メディアを媒介とした市民意識の形成を志向する研究<sup>25</sup>、社会教育番組を中心とした「公衆視聴」の組織化を模索する研究<sup>26</sup>が注目される。そこでは、いずれの研究においても、学習者の主

体性や自主性が強く意識され、放送メディアの活用法が検討されているが、各論者が言及する「通信教育」自体の明確な定義がなされないままに論が展開されていることが課題として指摘できる。

いずれにせよ、社会教育学研究における「通信教育」概念は、戦後初期には正統に位置づけられながらも、上記で指摘した社会教育学研究の特質ゆえに、常に傍系として、あるいは周辺的存在として扱われてきたことがわかる。宮原のテクノロジー観や神山の「半教育」という規定に見られるように、この時期の「通信教育」研究においては、人びとへの統制機能を有すると同時に、権力への抵抗の契機をもたらすマス・メディアを教育・学習活動に活用するがゆえに、学習者の主体性・自主性がより一層意識されていたのである。

### 3 「通信教育」概念の多様化のゆくえ

#### 3.1 放送利用学習の展開

さて、ここでは、高度経済成長期以降の「通信教育」の歴史的展開を確認したのちに、こうした実践に対して、社会教育学研究において「通信教育」概念がどのように研究されてきたのかを整理する。

2で確認したように、高度経済成長期に入り、集団視聴運動はその限界を露呈することになった。しかしながら、その後「くらしに生かす放送利用運動」と形を変えて、再び活発化していくことになる。この運動の特徴は、2で見たような特定の番組を利用するのではなく、多種多様な番組を家庭という場で、日常生活を基盤としながら生活学習をすることに中心が置かれたことにある<sup>27</sup>。

この「くらしに生かす放送利用運動」とあわせて注目される事例としては、下関市大学開放講座、ひろしま放送アカデミー、呉市放送アカデミー、名古屋テレビ婦人セミナーなどの新しい放送メディアを媒介とした学級・講座の存在である。

例えば、下関市大学開放講座はその新たな放送利用学習の嚆矢であるが、これは“従来のような農村型の、地域課題を志向した学習ではなく、「心理学」や「法学」といった大学の講義をそのまま放映したといってもよいような番組を中心とした学習会であった”。その目的は、“大学の閉じられた門を、放送を用いて広く市民に開放しようとするもの”であり、①放送と講義とを有機的に利

用し、②計画的・継続的・一般的で、③大学レベルの学習内容を習得する、というものであり、人びとの多様な学習要求に応えようとしたものであった<sup>28</sup>。

上記の「くらしに生かす放送利用運動」や下関市大学開放講座などの新しい放送利用学習は飛躍的な発展を遂げたのであるが、その背景には政策的な動向が関係している。すなわち、社会教育審議会答申（1971年）「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方」においては、新聞・雑誌・ラジオ・テレビなどのマス・メディアを活用した社会教育の重要性が説かれ、生涯教育の観点からの社会教育の再編が提示された。この答申を受けた社会教育局長通達（1971年）「社会教育における放送利用の促進について」では、“教育行政機関、学習者、放送事業者の有機的連携”が目指され、“これまでの社会教育ではみられない学習活動を可能にして、参加者の範囲を拡大する”ことが目的とされた。具体的には、研究協議会の開催、放送を通しての学習資料等―「親の目、子の目」「社会教育だより」―の提供、学習機会の拡充や学習効果の向上のための社会教育施設や社会教育団体等の積極的活用が模索された。

1970年代の生涯教育構想は、人的能力の継続的開発と人間性の回復のための施策として導入されたものであり、それは、中央教育審議会答申（1981年）「生涯教育について」や1980年代後半の臨時教育審議会による一連の答申によって具体化される。こうして放送メディアは生涯学習体系のなかで国家による国民統合の道具として、さらには人々の欲望を充足するための道具として位置づけられた。

以上の一連の政策的な後押しを受けて、上記の「くらしに生かす放送利用運動」や新しい放送利用学習の飛躍的な発展に見られるように、放送メディアを媒介とした教育・学習実践は多様な広がりを見せる。例えば、全国で初めての広域放送利用社会教育として注目を集めた「東京都中央沿線テレビ市民セミナー」、同様の発想から農山村部でそれを実現させた山梨県の「52号線放送利用セミナー」、生涯教育の一環として1969年以来取り組みを続けている「秋田県における放送利用学習」、学校教育・社会教育の連携によって、放送利用学習の拡大・深化を図ろうとする「埼玉県の親子同時視聴学習」、テレビ学習を媒介とした地域づくりの実践、などがあげられる<sup>29</sup>。

こうした「通信教育」の多様な実践の特徴としては、第一に、学習内容が多様であり専門的であること―「大学講座」「教養特集」「おかあさんの勉強室」「中学生日記」―。第二に、「マルチ・メディア・システム」という発想に立って学習集団の組織化を志向していること。換言すれば、以前のように放送メディアのみで学習集団を組織化しようとするのではなく、放送視聴、スクーリング、学習相談、情報提供といった他の学習メディアとシステムを構成して、複数の教育・学習方法を媒介としながら学習集団の組織化を志向していることである。そこでは、放送利用学習の最大の問題である、学習継続の困難性を「マルチ・メディア・システム」の構築によって克服しようとする試みがなされている<sup>30</sup>。

### 3.2 社会教育とマルチ・メディア

さて、以上の歴史的展開を社会教育学研究はどのように受け止め、いかなる「通信教育」研究がなされたのであろうか。「通信教育」の歴史を紐解けばわかるように、社会教育研究における「通信教育」研究は、テクノロジーの発展に支えられている側面が極めて大きい。実際にそれは、社会教育学と教育工学、あるいは情報科学との接合の可能性を追究するという形でなされた。例えば、古野有隣の「学習媒体論」、平沢薫の「学習方法の総合的最適化（システム化）」、元木健の「マルチ・メディア・システム」といった理論や概念がそれに当たる。以下では、こうした社会教育学における「通信教育」概念の動向を整理する。

まず注目されるのが、古野有隣の「学習媒体論」である。「学習媒体」という概念は、社会教育審議会答申（1971年）「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」であらためて使用され、社会教育学研究に浸透していった概念である。古野によれば、学習媒体とは、“ある人に学習の効果をもたらす何らかの情報を運びいれもの”であり、学習媒体とは、学習者と学習内容の両者をつなぐものである。学習媒体は、例えば教科書のような存在形態によって決定されるものではなく、それと接触した個人に、その結果として何らかの学習的効果をもたらした時にはじめてそれが学習媒体となる、と言う。古野は、学習媒体を個人に対しての影響・効果という機能面から捉える。古野が学習媒体と想定しているメディアは、印刷媒体（書籍や雑誌）、マス・メディア

ア(ラジオ、テレビ、映画、新聞)、視聴覚教具(スライド、オーバーヘッド、録音機、VTR)、などである。古野は「通信教育」の目的として、住民に対する学習活動への動機づけ、学習活動のための素材の提供、自己変容の契機としての主体的視聴態度の育成、をあげる<sup>31</sup>。

こうした学習媒体概念の特徴としては、第一に、マス・メディアを、他と区別された独自のコミュニケーションメディアとして捉えるのではなく、それを数あるコミュニケーションメディアの一部として組み込み、学習者の学習の効果という観点から総合的に分析する視座を提示したこと。第二に、「文化のりもの」と言われるメディアの構造的な性格にも強い注意を払わせたこと、が辻功によって指摘されている<sup>32</sup>。学習媒体論は、学習内容の制作・編成への学習者の関わり方、学習媒体を利用する施設・設備、学習媒体の複合的利用、学習者の学習計画、という学習媒体を活用する具体的な条件整備の問題が不明であるために未完成と評されるが<sup>33</sup>、学習媒体を学習者の学習影響・効果という機能面から捉えたという点で有効な分析視角の1つであると考える。

次に平沢薫に注目しよう。平沢は学習者の主体性に注目しながら、「学習方法の総合的最適化(システム化)」について探究する。「学習方法の総合的最適化(システム化)」とは、個別に取り扱われている学習方法を、“学習の目標・内容・課題に即して、学習者の意識・思考・認識・実践の発展過程に最も適合したかたちで、それぞれの方法を総合的に結びつけて展開”し、“最適の道を決定的にすることである”。そこで平沢は、成人教育の方法(学習方法)として23通りの方法を提出し、「通信教育」をその学習方法の1つとして位置づける。例えば、職業的教育(生産学習)を目的とする場合には、プロジェクト、実演、会議、講義、実験やワークショップ、視聴覚教材、通信教育、集団聴取、観察、分析と批判、プログラム学習、といった11の学習方法を、学習活動にとって総合的かつ最適化するように組み合わせるといった具合である<sup>34</sup>。

平沢は教育工学的な手法を援用しながら、学習者を主体とする「学習方法の総合的最適化(システム化)」という側面を追究するのであるが、そこでの教育者や学習者が、「学習方法の総合的最適化(システム化)」の過程にいかに関与するかという具体的な教育・学習活動に関する分析が

欠如していることが指摘できる。

最後に元木健の研究を取り上げる。元木は、学習者の主体化という観点から、人間同士の情報システムだけでなく、人間と機械の情報システム—「人間・機械系」(man-machine system)—を含めた「マルチ・メディア・システム」という学習媒体の高次の複合的利用システムの構築の必要性を訴える。そこでは、「最適化(optimization)」というシステムの思考に立って、個々の学習者の目標に応じた最適の一諸機能が最も良いバランスをもって作用する—教育の場を設計しようとするアプローチが模索されている。元木は、成人の自己教育活動を成立させるためには、学習者の社会的背景や言語の階層性を内包したプログラムが必要である、と言う。元木は「マルチ・メディア・システム」という発想の下でシステムの思考(「最適化」)に立ちながら、自己教育活動の具体的展開とこの自己教育活動を成立させるプログラムやカリキュラムの作成主体との関係について問題にする。そこで元木は、この問題の対応策として、行政の条件整備と社会教育の専門家の存在に注目している<sup>35</sup>。しかしながら、元木の議論では、教育者と学習者との関係、学習者の適性とメディアとの関係、教育者とプログラムやカリキュラムとの関係といった、本来ならば学習者の主体化を考察する際に問われるべき問題を十分に扱っていないことが指摘できる。

以上、古野の「学習媒体論」、平沢の「学習方法の総合的最適化(システム化)」、元木の「マルチ・メディア・システム」を取り上げながら、社会教育学と教育工学あるいは情報科学の知見を接合する試みを整理してきた。しかしここで問題なのは、そうした接合の試みは果たして成功したのか否かということである。結論を先取りすれば、それは社会教育学研究の本質にかかわる問題であるがゆえに、決して成功したとは言えなかったのではないかということである。そこで以下では、その理由を社会教育学と特に接合が試みられた教育工学との関係に絞って考察する。

社会教育学と教育工学との接合が成功しにくい理由としては、高村久夫によれば、教育工学が学校教育を対象に成立し、その実践が進められてきたことや、それゆえに教育方法の研究が学校教育を中心になされてきたことがあげられるが、主要な理由としては社会教育学そのものに内在する問題が指摘できる、と言う。すなわち、教育工

学の目標は、教育目的を効率的に達成するために、与えられた条件のなかでどのような教育方法が最適であるかを究明することにある。とするならば、教育工学との接合を試みるためには、何よりも教育目的の明確化が求められる。しかしながら、多様性を特徴とする社会教育学においては、目的、対象、方法、形態、施設、団体、組織など多種多様であり、さらにそこでの教育の主体と客体も一定ではない<sup>36</sup>。

碓井正久が言うように“教育の内容と方法との編成は、教育主体の性格・意図、および教育対象・学習主体の性格・要求のいかんによって左右される”ために、“教育主体・学習主体のそれぞれを、いかなるものとして措定するかがだいじな問題になる”。すなわち、“学校教育では、この措定が比較的明瞭になっているが、社会教育では、かならずしも明確になっているとはいえない”のである<sup>37</sup>。このように、社会教育学と教育工学のそれぞれが拠って立つ基盤が根本的に異なることが、両者の接合がなかなか成功に至らない要因であると考えられる。一定の条件を設定した環境であれば、教育工学の知見を援用することは可能であるが、社会教育学領域全般にそれを援用する際には細心の注意が必要である。

以上のように、社会教育学における「通信教育」概念は、教育工学や情報科学の知見を積極的に受容することによって、多様な概念の発展を遂げたのであるが、「通信教育」を取り扱う論者が、果たしてその知見を受容する過程において、教育主体や学習主体といった社会教育学に内在する問題を、どこまで意識をし考察を行っていたのかについては疑問が残る。

### 3.3 社会教育システム論

上記で見た、「くらしに生かす放送利用運動」や多様な放送利用学習の実践、あるいは1970年代以降の一連の答申で確認できるように、さらには、社会教育学と教育工学や情報科学の接合に示唆されるように、「通信教育」研究におけるキーワードは「個人学習」である。そこで次に、この「個人学習」の概念をその中心に据えた「通信教育」研究の動向を整理する必要がある。

「個人学習」という言葉は1958年に現れたのであるが、当時は学習者の集団による相互媒介の教育作用が強調される集合学習が最善という考えのもとにあって、個人学習は常に集合学習の補

完として位置づけられていた<sup>38</sup>。その後、個人学習は、文部省編『わが国の社会教育—現状と課題—』（1965年）において学習の場の状態に着目し分類されたが、それが一応の位置づけをみたのは、社会教育審議会答申（1971年）「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」であった。

この答申では、社会教育における学習形態を集合学習と個人学習とに大別し、個人学習は“個人ですすめる形態のもので、これは更に、個人で任意に行う学習と施設利用の学習にわけられる”と規定されている。そして、こうした個人学習の必要性が指摘され、それを促進する観点から教育放送、社会通信教育および各種の社会教育施設の役割の重要性が述べられている。ここで言う「個人学習」とは、伊藤俊夫が述べるように、“個人がある学習目的を達成するために、意図をもって計画的・継続的に主として学習媒体を用いて「ひとり」で学習する形態”<sup>39</sup>であると理解してよいだろう。

さて、伊藤によれば、こうした「個人学習」の包括的な研究がなされるようになったのは1975年以降であり、その先駆的役割を果たしたものとして、1974年の文部省指定製作の社会教育教材映画「個人学習」（英映画社）をあげる<sup>40</sup>。これ以降、いくつかの研究書<sup>41</sup>において個人学習への積極的な言及が見られるようになった。例えば、『現代社会教育概論』（1977年）においては次のような問題提起がなされている。“個人学習はたしかに学習の本質的要件を具えている。たとえば自発性とか自由といった要件である。（中略）ところが、社会教育では、個人学習に対して長い間ほとんど何の援助活動も積極的にはなして来なかったのである。社会教育は、真に援助を必要とする人々を援助していないという厳しい批判を受けることが多いが、個人学習に対しても同様の批判を受けざるを得ない対応をとってきたといえる”<sup>42</sup>。

こうした社会教育における放送メディアを媒介とした教育・学習活動に関する研究、特に個人学習に関する研究には、山田正行が言う「社会教育システム論」ともいべき論理を見出すことができる。

社会教育システム論とは、“社会教育のシステムを整備することで、個人個人の学習を効率的に援助し、推進させようとする理念を共通にもつ”ものである。そこでは、“学習者を自由で独立し



た主体（自由な学習者「フリー・ラーナー」）ととらえ、このような学習者に適当な学習機会を提供することが社会教育の役割である、と想定する論理が共有されており、“より効果的に「フリー・ラーナー」に学習機会を提供するためには、生涯教育システムの確立が必要だと”論じられる。こうして生涯教育論は“社会教育システム論においては、その理論的発展のよりどころとして迎えられ”ることになった<sup>43</sup>。

具体的に社会教育システム論においては、次のような論理が展開される。まず、社会教育法第二条における「組織的な教育活動」という規定が重視され、“個人学習を組織化し、社会教育にくみ入れ”ようとする試みがなされる。その個人学習の組織化の例としては、テレビやラジオの教育・教養番組、社会通信教育、図書館・博物館などの諸資料をあげ、その推進のためには、①「社会的承認獲得」—個人学習を社会教育の一領域として定着させる—、②「奨励活動」、③「条件整備」、④「指導・助言・相談活動」が重要であることが指摘される。そしてそれらは、行政の広報活動、社会教育施設・設備の充実、専門職員の配置として説明がされる。そして最後に、学習者自身の自律的な学習態度の重要性を指摘しつつ、個人の「学び方の学習」や「学習の設計」について強調するのである<sup>44</sup>。

以上のような学習観は、“学習者自身が、身のまわりにある学習機会を発見し、利用し、自分の目的にあった学習をみずからの手ですすめる”というものである。そして、①生涯教育システムの整備によって、各個人のライフサイクルに適った学習機会が提供されること、②そのような学習機会を十分活用できるように学習者を指導・援助・教育すること、という2点が、この学習論から導出される要件となる<sup>45</sup>。

しかしながら、この学習論には、教育者や学習内容を作る者と、学習者との関係を問う視座が欠落しているという問題が存在する。すなわち、山田が指摘するように、この学習論には“学習者自身が、教育者とのダイナミックな相互主体関係において、学習内容をつくりあげるといふ論理”は存在しない<sup>46</sup>。一見すると学習者は自由に自己決定や選択をしているように見えるが、あくまで学習者は客体として位置づけられる。この学習論では、学習者が自らの手で学習を創造するという、学習者の主体性への注目はなされないのである。

### 3.4 社会通信教育

社会教育システム論において、教育者と学習者がメディアを媒介として相互主体的関係を構築するという視座を持ち得ない要因は、「通信教育」研究が生涯教育論の側面しか受容できていないことに由来する。持田栄一は、生涯教育論を、福祉国家論を基調にした「上から」の教育の全面的計画化と、より徹底した教育の国家統治のイデオロギーであると批判する。持田は言う。“いわゆる生涯教育は、技術革新と情報化を基礎として自主的自己学習を組織しようとするという点で「現代性」をもつとともに、そのような現代社会が必然的に要請する自主的自己学習を「上から」の方策として組織化しようとするところにその限界があり矛盾があり欺瞞性があるというべきである”<sup>47</sup>。

この生涯教育構想は、80年代半ばには生涯学習体系への構築へと展開され、教育制度全体を貫く基本理念として、その後の教育改革の基本的方向を規定することになる。すなわち、“その基本的方向とは、行政主導による国民管理方策の強化と受益者負担主義にもとづく民間活力の教育への導入、職業能力開発リスクの個人への還元、国家財政負担の軽減を基本とするものである”<sup>48</sup>。まさに、こうした国家管理方策の強化、受益者負担主義に基づく民間活力の教育への導入、職業能力開発リスクの個人への還元といった点を、社会教育システム論は見落としていたのである。それは、近年「学習者中心」の教育・学習形態として注目を浴びている社会通信教育の動向にも同様の事態を見て取ることができる。

社会通信教育とは、個人学習を重視し、一定の教育計画の下に教材や補助教材等を受講者に送付し、これに基づいて設問解答、添削指導、質疑応答により教育指導を行うというものである。社会通信教育は、社会教育審議会答申（1971年）「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」において、個人学習を中心に据えた「通信教育」として積極的に位置づけられ、社会教育システム論において常に言及される。

福岡良明によれば、社会通信教育の機能は、高度経済成長期を境に、都市と地方の教育格差を縮小させる「地方改良の知」としての機能から、企業が求める「現場改善の知」としての機能へと、社会通信教育が提供する知が変質したことを指

摘する<sup>49</sup>。この知の変質の背景には、社会通信教育の冷却媒体（クーラー）としての機能の存在が指摘できる。竹内洋は「クール・アウト」を“面目と自尊心の失墜を極小化し、失敗を外傷化しないことである。換言すれば、希望やあてにしていたことが実現されなかったことから怨みや不満をもち反逆することのないようにし、従属的地位や役割への献身を持續させる過程である”と述べている。この竹内の論を敷衍すれば、社会通信教育は上昇移動の仮装をとりながら、漸次、学習者の上昇欲望をクール・アウトしていく冷却媒体（クーラー）であったと言える。それは“加熱された人々を加熱の世界におきながら、徐々にかれらの頭を冷やしていく巧みなクーラーだった”<sup>50</sup>と考えることができるだろう。福岡が指摘するように、社会通信教育の実態は、“新たな知識を吸収しようという意欲が「加熱」されながらも、受講プロセスのなかで「冷却」（＝「脱落」「挫折」）されるケースが圧倒的に多い”<sup>51</sup>（括弧内引用者）のである<sup>52</sup>。

以上の社会教育システム論や社会通信教育は、学習者を「自由な学習者」として措定していることはすでに述べたが、この「自由な学習者」という概念は、おとなの学習者や学習活動への楽観視、教育活動の軽視、それが規範概念であっても実態概念としては使用しにくいこと、が指摘されている<sup>53</sup>。

高度経済成長期以後の「通信教育」研究は、自由で自律した学習者の予定調和的な教育・学習活動を想定しながらその論を展開するがゆえに、その背後に潜む教育的機能作用への注目や、学習者の主体性や自主性そのものがシステム管理へと動員される側面への認識が希薄であったことが指摘できよう。とはいえ、本稿では、上記で見てきたような「通信教育」における多様な学びが生起している実態を否定するものではない。本稿が問題とするのは、「通信教育」概念そのものではなく、いま指摘したような「通信教育」という概念の定式化に問題があるということである。

#### 4 「通信教育」概念の動向と学習者の主体性

これまで2と3で述べてきた一連の「通信教育」概念の動向を整理しよう。

第一に、「通信教育」概念の位置づけの変容が指摘できる。社会教育学の伝統的な教育・学習形

態としては学級・講座形態<sup>54</sup>があげられるが、高度経済成長期以前における「通信教育」概念はそのような学級・講座の教育・学習形態のなかに直接持ち込まれた。そこでは、学習者の集団による相互媒介の教育・学習作用が強調される共同学習論が隆盛を極める時期にあつて、「通信教育」概念は常に共同学習論と対極的な関係に置かれることになった。たとえ「通信教育」概念が共同学習に用いられる場合であっても、マス・メディア利用した教育・学習活動は集合学習を経ることによって、ようやくその意義を見出せたのであり、その意味で「通信教育」概念は、共同学習論のような集合学習の補完として位置づけられていたのである。しかしながら、高度経済成長期に境に、共同学習論の限界、人びとの学習要求の多様化・高度化・専門化、1970年以降の一連の答申などを背景に、「通信教育」概念は個人学習をその中心に据えることによって、多様な学習者のニーズに応答するという独自の位置を獲得することに成功したのである。

第二に、「通信教育」概念自体に関する変容が指摘できる。これまでの「通信教育」概念は、マス・メディアを活用するがゆえに、コミュニケーションの一方方向性という限界を有し、放送メディアの送り手から受け手へ、として描かれる構造に過ぎなかった。しかし、今日の「通信教育」概念は、「学習媒体論」や「学習方法の総合的最適化（システム化）」、「マルチ・メディア・システム」に見られるように、単一のメディア活用に終始するのではなく、教育相談、家庭学習、自発的な学習集団、スクーリング、などといった多様な機会や手段を活用しつつ、それぞれのメディアの特性を活かしながら、学習効果を上げていこうとする、双方向的な構造として描かれる。

こうした第一・第二の指摘は、伝統的な学級・講座中心の「集める社会教育」から高度情報社会に対応した「届ける社会教育」への転換、というモチーフが描かれることを想起すればわかりやすい。そこでは、集合学習から個人学習への発展の可能性、講師主導型から学習者主導型という新たな学習形態に移行できる可能性、学習者主導型の学習形態の実現によって、学習者が学習に関する諸制約からの解放、などが述べられている<sup>55</sup>。こうした「通信教育」概念の変容の背景には、テクノロジーの発達や、教育学や情報科学における知見を一教育主体や学習主体の問題はあるせ

よ一積極的に受容したことがその要因であることは、これまでに指摘したとおりである。

以上の「通信教育」概念の動向は、学習者の主体性とメディアという関係からも考察が可能である。

これまで述べてきたように、高度経済成長期以前の社会教育学研究はその特性によって、「テクノロジー」への依存を避けることが「デモクラシー」の確保・発展につながるという姿勢を取ってきたがゆえに、「通信教育」概念は決して積極的には扱われてはこなかった。しかしながら、この時期の「通信教育」研究では、「通信教育」を学校教育の拡張としての社会教育として捉えながら、テクノロジーの大衆に対する精神形成機能に注目する宮原のテクノロジー観、マスコミの教育機能に注目し「通信教育」を「半教育」と規定した神山の議論、変動社会における教育の要請に応える方法として「通信教育」に言及した松原の研究、放送メディアを媒介とした市民意識の形成を志向する研究、社会教育番組を中心とした「公衆視聴」の組織化を模索する研究、に見られるように、「通信教育」における教育主体と学習主体との関係性について強く意識されていた。確かに、いずれの研究においても「通信教育」概念に対する明確な定義が存在するとは言いがたいが、人びとへの統制機能を有すると同時に、権力への抵抗の契機をもたらすマス・メディアを教育・学習活動に活用することへの配慮は十分になされていたと言えるだろう。

換言すれば、いずれの研究においても、常に学習者のニーズそれ自体が社会的規定を受けている、あるいは自己の主体的意思さえも他律的に作られるといった問題認識が存在していたために、「通信教育」概念や実践を考察する際には、主体性の相対化や成人の認識能力の形成が強く意識されながら、「通信教育」による個人の主体性の形成が目指されていたのである。

しかしながら、高度経済成長期以降の「通信教育」研究やそこでの「通信教育」概念は、「個人学習」を核とした生涯教育論を積極的に受容することによって、その存在意義を見出せたのであるが、そこでの理論は自由で自律した学習者の予定調和的な教育・学習活動を指定することによって、その背後に潜む教育的機能作用への視座は後退し、学習者の主体性や自主性そのものがシステム管理へと動員されるといった側面への配慮が希

薄であった。換言すれば、この時期の「通信教育」研究は、学習者の自由や自発性といった価値を積極的に語る一方で、学習者の主体性や自律性の問題を暗黙に立論の前提に据えるがゆえに、「通信教育」に関する方法や形態への配慮はあっても、「通信教育」と学習主体の関係性や、メディアを媒介とする教育者と学習者の相互主体的関係の構築、さらには「通信教育」概念とは何かという原理的問題への回答は示されていない。

高度経済成長期以降の「通信教育」研究では、従来、社会教育学研究において繰り返し問われてきた、成人の教育・学習活動についての問題系、すなわち、成人の教育・学習活動とは、教育者と学習者との関係が、一方向的なものではなく、相互主体的な関係へと再構成され、そのなかで自己の学習を他者との関係を通して実践するという認識や、相互主体的な関係へと赴く契機となる教育・学習過程における学習者の主体性や自主性の内実を問うまなざしは見当たらないのである。

こうした問題を考えるうえで、荻谷剛彦の「責任主体」のあり方をめぐる議論が参考になる。荻谷によれば、1970年代までの地域社会と教育をめぐる議論では、主体性の形成の問題が主題であったにもかかわらず、1980年代以降、議論の中心が参加や共同といった関係性の問題へ移行していき、“主体性の形成を正面から問いただす姿勢は影を潜めている”と指摘する<sup>56</sup>。この変化には研究上・政策上の動向が関係している。研究上の動向では、いわゆるポストモダン思想の影響により、「主体性の形成」といった「教育的価値」に依拠した議論はかえって教育学の独善性を浮き彫りにし、これまで教育学が依拠してきた枠組みが相対化されたことがあげられる。他方、政策上の動向としては、1980年代半ばの臨時教育審議会の一連の答申を契機として、生涯学習体系の構築が目指され、教育の市場化＝受益者負担主義の強調や、学習概念を軸とした教育概念の再編がなされたことが指摘できる<sup>57</sup>。

いずれにせよ、研究上と政策上の変化を受けて、「通信教育」概念における、学習者の主体性や自主性を問う視点は背景に退いてきていると言える。ここから示唆されることは、教育を商品化し学習者をサービスの購入主体と位置づける新自由主義的価値を無批判に受容することではなく、そもそも「教育」や「学習」と言われる営為とは一体どのようなものであるのかという教育・学習

の価値志向性を、その実態に即して問い直すことである。

よって、「通信教育」概念を分析するには、成人教育学・成人学習論で論じられてきた、学習者の参加に関する議論<sup>58</sup>を取り入れる必要がある。つまり、参加の背景となる学習者の性別や社会的属性、学習者間の価値観の多様性、ライフスタイルの差異、有する資源の多寡といった知見である。すでに「通信教育」研究において、「通信教育」を受講する人びとの階層が偏っていることや<sup>59</sup>、学習者の性別や社会的属性が「通信教育」の教育・学習活動に影響を与えていること<sup>60</sup>が、実証的に明らかにされている。こうした成人教育学・成人学習論における学習者の参加に関する知見を踏まえながら、「通信教育」概念の位置や構造といった観点の他に、さらに、学習者の主体性や自主性の観点から、「通信教育」概念を再度捉えなおす必要があるだろう。

## 5 おわりに

本稿においては、「通信教育」概念の動向を、歴史的展開を踏まえながら考察してきた。社会教育学研究における「通信教育」概念は、人びとへの統制機能を有すると同時に、権力への抵抗の契機をもたらすメディアを教育・学習活動に活用するがゆえに、主体性の相対化や成人の認識能力の形成が強く意識されながら、個人の主体性の形成を志向するものとして扱われてきた。

本稿では、その「通信教育」概念の位置づけやその内実が変容していること、さらに、「通信教育」研究は「個人学習」をその中心に据えることによって、多様な学習者のニーズに応答するという存在意義を見出すことに成功したが、それは他方で、学習者の主体性や自主性を問う視点が後景に退いていることを示した。そこでは改めて教育・学習の価値志向性が問われる必要があり、本稿では、成人教育学・成人学習論における学習者の参加の知見を踏まえながら、学習者の主体性や自主性の観点から、「通信教育」概念を捉え直すことを提起した。

最後に、今後の課題としては次の3点があげられる。

それは第一に、「通信教育」における教育・学習活動の意義を原理的に分析する必要がある。教育者と学習者の直接的な身体的接触に乏しい「通

信教育」における教育の正当性はどこにあるのであろうか<sup>61</sup>。この問題に回答を出すためには、「通信教育」におけるアクターの意識の分析や、個人学習・集合学習・メディアの三者の構造や機能を総合的に分析する必要がある。

第二に、「通信教育」はメディアと相補的關係にあるが、多様なメディアがいかなる機能を有しているのかを整理し、それを実証的に明らかにする必要がある。つまり、メディアにおける文化統合化や文化細分化といった機能が、「通信教育」における教育者や学習者がいかなる影響や効果を及ぼしているのか、といった過程を分析する必要がある<sup>62</sup>。

第三に、各領域における「通信教育」概念の多様性を捉える必要がある。通信教育は制度上、大学通信教育、高校通信教育、社会通信教育の3つの領域に区分されるが、本稿においては、社会通信教育の領域のみを扱うにとどまった。学校教育制度の範疇にある大学通信教育と高校通信教育は、クレジットの問題に見られるように、その目的・対象・機能などが社会通信教育とは性質を異にするために、それぞれを法制度との関係において分析する必要がある。

これらの点については、今後の課題としたい。

## 注

- 1 本稿で言う「成人」という概念や用語については、「いわゆる学齢期における学校教育を終了した人々」という程度に定義する。
- 2 梨本雄太郎“メディア空間における成人の学習(1)”『生涯学習・社会教育学研究』第23号, 1998, p. 21.
- 3 平沢薫“社会教育とマス・コミ”生活科学調査会編『マス・コミ』医歯薬出版, 1960, p. 118-135.
- 4 梨本雄太郎 *op.cit.*, p. 21-31.
- 5 三浦嘉久“マスコミと社会教育”日本社会教育学会編『現代社会教育の創造—社会教育研究30年の成果と課題』東洋館出版社, 1988, p. 628.
- 6 麻生誠“社会教育における放送利用の課題”『月刊社会教育』第29巻12号, 1974, p. 4.
- 7 三浦嘉久“社会教育運動の論理—NHK「ラジオの集い」にみる—”『鹿児島県立短期大学紀要:人文・社会科学篇』第6号, 1982, p. 1.
- 8 *Ibid.*, p. 1-16.
- 9 文部省『テレビと社会教育』(農村におけるテ

レビ集団聴視実験調査報告書:視聴覚教育資料 第8集) 日本放送教育協会, 1958.

10 地域ぐるみ放送利用運動については, 雪江美久“地域社会における放送利用” 辻功・岸本幸次郎編『社会教育の方法』第一法規, 1979, p. 155-169. を参照のこと。

11 女性を対象としたメディアを媒介とした教育・学習活動については, 岡原都『戦後日本のメディアと社会教育—「婦人の時間」の放送から「NHK 婦人学級」の集団学習まで』福村出版, 2009. 岡原都『アメリカ占領期の民主化政策—ラジオ放送による日本女性再教育プログラム』明石書店, 2007. を参照。

12 麻生誠 *op.cit.*, p. 4-5. 市川昌“生涯学習としての放送講演番組の変遷と学習情報提供システム”『放送教育開発センター研究紀要』第1号, 1988, p. 60-61. を参照。

13 市川昌 *op.cit.*

14 辻功・岸本幸次郎編 *op.cit.*

15 数少ない「送り手」研究として, 放送番組センター『「教養番組」製作者の意識調査』1971. をあげることができる。

16 辻功“社会教育におけるマス・コミ研究の動向” 日本社会教育学会編『社会教育とマスコミ』東洋館出版社, 1977, p. 40-42. 林伸郎“社会教育と印刷媒体” 日本社会教育学会編『社会教育とマスコミ』 *op.cit.*, p. 74.

17 神山順一“マスコミと社会教育” 日本社会教育学会編『社会教育の方法』東洋館出版社, 1973, p. 148.

18 宮原誠一『社会教育論』国土社, 1990, p. 15-25.

19 牧野篤『くわたし>の再構築と社会・生涯教育—グローバル化・少子高齢社会そして大学—』大学教育出版, 2005, p. 106. 神山順一“マスコミと社会教育” *op.cit.*, p. 150.

20 神山順一“マスコミと社会教育” *op.cit.*, p. 150-154. 吉田昇“生涯教育におけるマスコミとマスコミ利用学習の位置づけ” 日本社会教育学会編『社会教育とマスコミ』 *op.cit.*, p. 2-11.

21 神山順一“マスコミと社会教育” *op.cit.*, p. 152-160.

22 辻功“社会教育におけるマス・コミ研究の動向” *op.cit.*, p. 43.

23 神山順一“社会教育と放送”『社会教育とマスコミ』 *op.cit.*, p. 18-19.

24 松原治郎“社会教育における放送利用の諸類型”『月刊社会教育』第27巻第10号, 1972, p. 7-16.

25 日本放送協会編『テレビと生涯教育』日本放送出版協会, 1971.

26 日本放送協会編『放送利用の原理と方法—社会

教育における試論』日本放送協会, 1968.

27 市川昌 *op.cit.*, p. 62-63.

28 三浦嘉久“下関市大学開放講座について—放送利用社会教育の一事例として—” 日本社会教育学会編『社会教育の方法』 *op.cit.*, p. 172-187.

29 本家正文『社会教育における放送利用』日本映画教育協会, 1977. 埼玉県社会教育放送利用研究委員会編『社会教育における放送利用:いきいきと学ぶために』1974. 辻功・岸本幸次郎編 *op.cit.* 片岡徳雄・住岡英毅『視る・集まる・学ぶ—テレビ学習から地域づくりへ』日本放送出版協会, 1981. を参照。

30 辻功“放送利用社会教育の諸形態” 日本社会教育学会編『社会教育の方法』 *op.cit.*, p. 163-164.

31 古野有隣“学習媒体論” 辻功・古野有隣編『日本人の学習—社会教育における学習の理論』第一法規, 1973, p. 165-195.

32 辻功“社会教育におけるマス・コミ研究の動向” *op.cit.*, p. 43. を参照。

33 辻功“学習媒体の利用” 齊藤伊都夫・辻功編『社会教育方法論』第一法規, 1975, p. 196-211.

34 平沢薫“学習方法の総合的最適化(システム化)” 日本社会教育学会編『社会教育の方法』 *op.cit.*, p. 198-208.

35 元木健“社会教育におけるマルチ・メディア論” 辻功・岸本幸次郎編 *op.cit.*, p. 293-311.

36 高村久夫“社会教育の教育工学” 辻功・岸本幸次郎編 *op.cit.*, p. 280-283.

37 碓井正久“社会教育の内容と方法” 小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』明治図書, 1964, p. 91.

38 伊藤俊夫“個人学習の援助方法” 辻功・岸本幸次郎編 *op.cit.*, p. 132-134.

39 *Ibid.*, p. 137.

40 *Ibid.*, p. 146.

41 例えば, 岡本包治・山本恒夫編『社会教育計画』第一法規, 1975. 齊藤伊都夫・辻功編『社会教育方法論』第一法規, 1975. 辻功編『生涯教育の可能性』第一法規, 1976. 辻功・山本恒夫編『現代社会教育概論』第一法規, 1977. などがあげられる。

42 辻功“個人学習組織化の課題” 辻功・山本恒夫編『現代社会教育概論』 *op.cit.*, p. 118.

43 山田正行“社会教育実践の生成と自己教育論の分岐” 社会教育基礎理論研究会編『自己教育の思想史』雄松堂出版, 1987, p. 94-97.

44 辻功“個人学習組織化の課題” *op.cit.*, p. 117-130.

45 山田正行“社会教育システム論における個人学習の位相” 社会教育基礎理論研究会編 *op.cit.*, p. 121.

46 *Ibid.*, p. 122.

- 47 持田栄一“生涯教育論—その構想と批判”持田栄一編『生涯学習論—その構想と批判—』明治図書, 1971, p. 7-14.
- 48 牧野篤 *op.cit.*, p. 24-25.
- 49 福岡良明“社会通信教育の変質と「改善の知」の系譜—「地方改良」から「ビジネス・キャリア」へ”佐藤卓己・井上義和編『ラーニング・アロン—通信教育のメディア学』新曜社, 2008, p. 161-182.
- 50 竹内洋『立志・苦学・出世—受験生の社会史』講談社現代新書, 1991, p. 156-158.
- 51 福岡良明 *op.cit.*, p. 182-188.
- 52 ただし, 成人学習者の多様な学習志向性に鑑みれば, それが果たして「冷却」「脱落」「挫折」であったのかを, 各学習者の具体的な受講プロセスに即して検討する必要がある。
- 53 三輪建二『現代ドイツ成人教育方法論—成人の日常意識とアイデンティティ—』東海大学出版会, 1995, p. 376-385.
- 54 放送メディアを活用した学級・講座における成人の学びについては, 藤岡英雄『学びのメディアとしての放送—放送利用個人学習の研究』学文社, 2005.を参照のこと。
- 55 個人学習と集合学習との関係については, 放送利用社会教育研究会編『テレビで学ぶ—放送利用社会教育の方法—』日本放送教育協会, 1979. 三浦清一郎“社会教育における放送利用個人学習促進・援助方策についての実験的調査研究(一)”『福岡教育大学紀要』第29号;第4分冊, 1979, p. 85. 三浦清一郎“社会教育における放送利用個人学習促進・援助方策についての実験的調査研究(二)—第1回及び第2回宗像郡広域講座(福岡県)の分析—”『福岡教育大学紀要』第30号;第4分冊, 1980, p. 130-136.を参照のこと。
- 56 荻谷剛彦“創造的コミュニティと責任主体”荻谷剛彦ほか編『創造的コミュニティのデザイン』有斐閣, 2004, p. 1-22.
- 57 政策上の動向については, 牧野篤 *op.cit.*, p. 18-28.を参照。
- 58 Merriam, S B. & Caffarella, R S.『成人期の学習—理論と実践—』[*Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide. 2/Edition*, Jossey-Bass, 1999]立田慶裕, 三輪建二監訳, 鳳書房, 2005.
- 59 杉村房彦“テレビ利用社会教育の学習構造(上)—学習者の期待と行動からの現状分析—”『月刊社会教育』第19巻11号, 国土社, 1975, p. 93-99. 杉村房彦“テレビ利用社会教育の学習構造(下)—学習者の期待と行動からの現状分析—”『月刊社会教育』第19巻13号, 国土社, 1975, p. 82-89.
- 60 日本社会教育学会放送利用研究会編『社会教育

における放送利用』(放送文化基金による研究報告書) 1977.

61 今井康雄『メディアの教育学—「教育」の再定義のために』東京大学出版会, 2004.

62 佐藤卓己『テレビ的教養—億総博知化への系譜』NTT出版, 2008.

# **A Study on the Trend of the "Correspondence Education" Concept in Postwar Days**

Norihiro KOBORI<sup>†</sup>

<sup>†</sup>Graduate School of Education, the University of Tokyo

The purpose of this paper is to consider the trend of the "Correspondence Education" concept in postwar days. In particular, I viewed the high economic growth period of Japan as the milestone of the "Correspondence Education" concept. Next, I categorized each historical development of "Correspondence Education" before the high economic growth period and thereafter, and considered the transition of the "Correspondence Education" concept based on historical developments. As a result, first, I showed how the "Correspondence Education" concept shifted from the position of having been treated as a supplementation for group study into an original position, that is, one which responded to the needs of various learners on the cusp of the high economic growth period. Second, I showed that the impression that people held toward the "Correspondence Education" concept changed from a one-way structure to an interactive structure. Third, I clarified that the aspect which asked for subjectivity of the learner was backward if the transformation of the trend of the above-mentioned "Correspondence Education" concept was understood as the relationship between the subjectivity of the learner and the media. Moreover, I clarified that there was scant recognition that the subjectivity of the learner in "Correspondence Education" was mobilized to the system.

Keyword: Correspondence Education, Subjectivity of the Learner, Media