

# 社会教育における「集団」と「個人」に関する序論的考察

権 美 奈\*

## An Introductory Study in the Context between 'Group' and 'Individual' of Adult Education in Japan

Mina Kwon

Adult education has various kinds of learning forms. Also it is hard to ascertain each learning form is executed exclusively or separately. The field of adult education is not a standardized one, rather it varies according to the age, the region, the learner and so on, which can be said to it difficult to distinguish and standardize each learning form.

In spite of this reality, antagonistic relationships between 'individual learning' and 'group learning' stand out in the field of adult education in Japan.

Therefore, the purpose of this study is to investigate the view of learner both in 'group-oriented' and in 'individual-oriented' learning theory, by which inquire into some problem that antagonistic relationships between 'individual learning' and 'group learning' are built up.

The reason for this study to deal with learning forms in adult education as a main theme, originates from the confidence that the way of thinking concerning learning forms will enable to understand the relationship between 'Individual' and 'Group' which has been the object of debates up to now.

はじめに

### I 「集団中心的」社会教育的における「個人」の位置

A 共同学習論における学習者観

B 「権利としての社会教育」論

### II 生涯教育論における学習者観

A 政策論における「自由な学習者」

B 学習メニュー方式

### III 社会教育における学習形態

A 個人学習と集団学習

B 成人学習者の特質

おわりに

はじめに

1971年に出された社会教育審議会答申以来、日本における社会教育政策は個人学習の奨励に力を注ぐようになってきている。研究面においても、学習要求・関心に関する大規模な調査に基づいて、学習者個々人の学習要求に対応しようとする立場から研究が行われるようになってきた。しかし、このような個人学習の考え方は社会教育についての従来の集団中心的な考え方とは大きく異なるものであるため、社会教育研究者の中にはそれを批判的・否定的に捉えるものが少なくない状況である。個人学習が否定的に捉えられる背景には、個人学習が社会や集団についての認識を含まない「個人主義的」なものであ

\* 大学院博士課程

り<sup>1)</sup>、趣味・娯楽中心の低いレベルのものにすぎない<sup>2)</sup>、という考え方が存在しているように思われる。そして、そこには「社会教育は共同学習、生涯学習は個人学習」<sup>3)</sup>といったような役割分担的な考え方さえ見受けられる。

学習者をめぐっている環境の諸条件をも視野に入れて学習者を理解すべきだというのが筆者の描く学習者観であるため、日本の社会教育における根づよい「集団中心的」考え方には抵抗を感じていた。そこには学校教育と同様に達成すべき目標があり、それに向けて集団成員は力を合わせるべきことが暗示的に示されているように思われたからである。

学ぶのはあくまでも個々の学習者であるということは、極めて当たり前のことであるが、それにもかかわらず、具体的な個人は集団主義の中であまりに抽象的で「顔のない」存在になってしまっている。そして、このようなことがこれまでの日本の社会教育研究ではあまり自覚されていなかったように思われる。

ここで、本研究は「集団中心的」社会教育とそれに対して「個人中心的」であると位置づけられている生涯教育論における学習者観を辿り、「個人学習」と「集団学習」といった学習形態の対立構造ができてしまうことの問題点を探ろうとするものである。このように社会教育における学習形態を本研究のテーマとして扱うのは、学習形態をめぐるところをふまえることによって、これまで日本の社会教育において常に論争の対象であった「集団」と「個人」のかかわり方までが見えてくると思われたからである。

## I 「集団中心的」社会教育における「個人」の位置

### A 共同学習論における学習者観

日本の社会教育の特徴としての集団的形態の学習活動の典型は、戦後初期の民間の学習であった共同学習運動の中に見いだすことが一般的であろう。

もともと青年の自主的な学習活動として自然発生的に一部の地方で行われていたものであった青年学級を、文部省が勤労青年教育の理想的なモデルであるとして一般化し、全国的に普及させようとする動きがあった。<sup>4)</sup> それに反発して1953年に起こった共同学習運動は、その後の目まぐるしい時代の変化の中で、様々な側面から限界が指摘されながらも、社会教育のあり方に大きな影響を与え続けてきた。したがって、「集団中心的」社会教育における「個人」の位置を考察するにあたって、共同学習をめぐるところをあらためて探ってみることは欠かせない作業であると考えられる。そこで、まず、共同学習運動にとって、常に立ち返るべき指標として考えられている<sup>5)</sup>吉田昇の論文「共同学習の本質」<sup>6)</sup>から、共同学習

における学習者観に迫ってみたい。

### 1 吉田昇

戦後の混乱状態から一日でも早く抜け出すために一番求められるものとして、自主性に基づく共同性の確立をあげる吉田は、新しい国づくりの担い手として、特に青少年に注目する。昔の学習形態である「勉強」のしかたを批判し、生活外に存在する既成の知識をただ習得することではなく、生活と密接した自分の問題から出発することを説いている。そして、共同学習の本質を、動機づけ、思考の過程、学習と実践の結びつきという側面から論じているが、特に、動機づけの側面においては、青年たちの表面的な興味と真の要求というものをはっきり区別すべきことを強調し、“青年の表面的な興味よりも、より内心の要求に訴えていかなければならない”<sup>7)</sup>という。また、このような共同学習の正しい展開の条件としてデューイの合理的思考の方法を用いている。

吉田は共同学習の本質をこのように論じ、共同学習が従来の学習形態とちがう大きな意義を实践との結びつきにおき、学習と実践との結合を強調している。

吉田の共同学習論における学習者とは、おとなではなく青年集団、とりわけ農村で働く勤労青少年たちであり、学習要求の把握においては、封建遺制の打破といった時代的問題を抱えていることを前提としているように思われる。

以上のように吉田論文から見られる共同学習論は封建遺制打破という方向性の明確な理論であり、その目標を青年集団の活動を通して成し遂げようとした考え方として理解できよう。

### 2 三井為友

一方、三井は吉田とはまた別の視角から共同学習論を展開しているといえる。というのは、そこには国家権力に対する抵抗の精神とか社会改革をめざす運動といった側面はあまり見当たらず、<sup>8)</sup>運動論と別の次元で展開されているように思われるからである。つまり、三井における学習論の視点は中立的に見えるのである。

彼は、立身出世だけをめざし、できるだけ他人と差をつけ、抜け出るための個人中心的な学習の態度を非常に警戒している。つまり、そのような個人学習は単なる“個人の利益のために、個人の向上を目ざして、新しい知識や技術を「個人の中に」とり入れることを目的”<sup>9)</sup>とするものであるときびしく批判するのである。そして、それは結果的に他人との隔絶を生み出したり、もしくはそれを目的とする場合もあると、否定的にとらえている。

これに対して、共同学習は、成員の等質性と成員の平

等感を前提条件とされるものであるという。したがって、彼によると、“集団のすべての成員が、各自の持っている異質的なものいかにえればなかまの集団員と隔絶しているものをのこらず発出し、そのものの考え方や知識や技術の量において、なかまの集団員と同一水準化してゆこうとする意欲なしに、共同学習は成立しない”<sup>10)</sup>のである。このように三井の議論において、最大の特徴であると同時に問題点でもあるのは、集団成員間の等質性という側面であるように思われる。つまり、三井にとって、学習者個人個人の異質性は退けるべきものであり、みんなが共にしあわせに生きていけるような理想的な社会づくりを共同学習に求めていたといえるだろう。以上のように、三井は「個人学習」と「集団学習」を対立的にとらえ、後者に価値をおいているが、このことは、地域のあり方も今とは全然違って、生活と生産の場が一致していた当時の社会状況から考えると、やむを得ない面があるだろう。しかし、時代が変わり、社会状況も全然違って今日においても依然として、そのような学習形態の対立構造ができてきていることについては、まだまだ議論の余地が残っているところである。

### 3 藤岡貞彦

藤岡は社会教育における科学的・系統的学習内容論の欠如に問題意識を抱いていた。

たとえば、“社会教育の第一の関心は、人々に〈事実〉を考えるということよりも、むしろその科学的・合理的な学習態度を会得させることに向けられていた”<sup>11)</sup>という指摘からもうかがえるように、日本の社会教育の伝統は、科学的で、体系的な学習内容には、あまり関心が払われていなかったのである。

彼は、共同学習を、国家の統制から解放され、民衆の自由意志による民主化、近代化の活動という実践的な面においては高く評価しているが、後になって共同学習が歪曲されて体制化してしまった点で学習体制が安易であったことと学習内容論の乏しさという限界を指摘し、学習理論の側面からは否定的である。彼によれば、そもそも歴史的現実には、客観的な判断を必要とするが、これまでの社会教育は、諸々の原理と事実はそれぞれの特殊な事態を熟慮するための〈道具〉としてしかとらえられていなかった。そして、そのようなプラグマティズム的な教育観は、戦後の新教育の批判から成り立っている共同学習にも貫かれていると批判している。<sup>12)</sup>

身近な問題の話し合いが社会のしくみにつながっていく、という吉田の予定調和的思考を批判する藤岡は、計画性、指導性、系統性的方法上の重視に関する吉田の考察は充分でないと指摘する。<sup>13)</sup>つまり、そこには“どの

ような課題と内容を取りあげるので、従前の断片的・非系統的・流動的学習では間尺にあわなくなったのか”<sup>14)</sup>という根本的な問いかけがなかったのであり、その点から、吉田の共同学習論における学習内容論の乏しさを批判しているのである。

以上のように理解される共同学習論はその後の社会の変化に伴い、停滞期を迎え、初期の学習方法中心の理論から、学習内容を重視する系統学習へと移っていくが、体系的な学習理論としてはしばしば不充分さが指摘されるものの、日本の社会教育における集団的形態のひとつの典型事例として今日まで影響をもちつづけている。

たとえば、“社会教育の目標を生活様式の民主化に求め、民主主義的人間関係の創出を再建日本の原動力と考えようとするれば、年齢・対象・性向・思想・趣味などにおいて、多種多様な学習者を集団的に訓練することこそ、社会教育方法の主眼目とならねばならない”<sup>15)</sup>という表現からも明らかのように、共同学習論において学習者個人個人の学習要求は、集団の目標を達成することによって、満たせられるといった楽観的な考え方が見られる。そして、そこに当時の個人観・社会観がうかがえるのである。

“(中略)日常世界がひとりひとりの学習者によってちがったものに見えることを大切にし、その個性・独自性にこそ疎外からの回復の手がかりをつかもう”<sup>16)</sup>という宮坂の指摘に学んでいうならば、当時の個人観というのは明らかに宮坂の見解とは反対の方向に向かっていたといえるのではないか。つまり、集団と個人との矛盾や緊張関係について十分に自覚的ではなく、その問題に対して極めて楽観的であった点に、共同学習論の限界が見られる。

もちろん、その時代の社会状況から考えてみるなら、集団の中で個人個人が「顔のない」存在になってしまっていたのはやむを得ない面がある。しかし、共同学習のような小集団形態の学習が超歴史的に、いかなる状況のもとでもつねに民主的であるとは限らないのである。<sup>17)</sup>

碓井も指摘しているように、“共同学習は、その社会の中で個人の主体性を啓培し、個人の尊厳を確立することを、集団の支えによって達成し、そのことによって集団の力を富ませていく仕事のはず”<sup>18)</sup>であった。しかし、共同学習論は“集団と個人との関係についての、つきつめた吟味を、かならずしも経ることなしに、集団によりかかってしまった”<sup>19)</sup>形で終わったのである。

### B 「権利としての社会教育」論

戦後日本の社会教育研究において、民主的社会教育運動の理論的指導者として知られている小川利夫は、「運

動論」を語るためには、さけて通れない研究者である。

小川は社会教育のあり方を「国民の学習権」に基づいて考えており、社会教育を「政治と教育との中間的存在」として位置づけ、社会教育の性格を、政策としての社会教育活動（社会教育行政）と働く「国民の自己教育」の矛盾関係においてとらえている。<sup>20)</sup>

そして、働く「国民の自己教育」運動においては、それらを支える要求を「インディヴィデュアルな形態」、「アソシエーションな形態」、「コミュニティな形態」の三つに分けて考えている。すなわち、運動の中で学習者の教育要求は、私的所有に基礎をおいて発するエゴイズムである「インディヴィデュアルな形態」から「アソシエーションな形態」を経て「コミュニティな形態」に発展していくべきものとして考えられているのである。ここで、彼は、第三の形態をとってあらわれる「自己教育」要求は、単純に労働者だけの要求としてとらえることはできないとしている。つまり、ここでは労働者のすぐれた階級的な教育要求を通して、教育における“国民の普遍的価値ないし理念”<sup>21)</sup>が求められており、結局労働者の「自己教育」要求の発達は、本質的に、働く「国民の自己教育」要求の発展とつながるものである。そして、ここではたんなる階級教育の自由が求められているというよりも、“民主国家の国民に必要な国民教育の自由”<sup>22)</sup>すなわち、正しい意味での「社会教育の自由」が求められている、と述べる。

このように、小川にとって、社会教育は公権力の意志（それを担う支配階級の意志）に基づいて解釈された一定の社会教育法理念を支持する活動であるとする「社会教育行政」に対抗する「国民の自己教育」運動である。そして、それは方法上において「集団」的、内容上において「政治学習」であり、彼が社会教育でめざしているのは国家権力の抑制からの解放であり、現実社会の変革にあると考えられる。そして、ここにおける社会教育観は「当為的概念」としてはっきり描かれているが、現在の多様な社会教育活動をふまえてみると<sup>23)</sup>、小川の社会教育観からは、現実とのギャップが感じられるばかりである。

このように当為概念によって社会教育の在り方を限定する立場をとるのなら、その当為条件を充たしていない学習活動は、本来の社会教育から外されるべきものになってしまう。

たとえば、枚方テーゼは社会教育を「大衆運動の教育的側面」として位置付けていたが、その場合、大衆運動に参加しない人々は社会教育の対象から除外されてしまうのであり、またそれらによって、対行政とは直接的には無関係に行われる日常的な学習活動が見落とされる恐

れがあるからである。

## II 生涯教育論における「学習者観」

### A 政策論における「自発的な学習者」

日本の社会教育政策において、生涯教育の考え方を本格的に取り入れたのが1971年の社会教育審議会（以下、社教審と記す）の答申「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。この答申は、1965年のユネスコ成人教育委員会の報告を受け、生涯教育の観点に立って、家庭教育、学校教育、社会教育を有機的に統合することを基本骨子としている。そして、「発達課題」の視点から、生涯の各時期に求められる学習課題を段階別にあげている。特に、“今後ひとびとの要求する学習内容がますます多様化し、また、個性の伸張を図ることが重要になることなどから、個人学習の必要性がますます増大してくる”<sup>24)</sup>という現状認識に基づき、学習形態として「個人学習」の奨励に力を入れている。

日本の社会教育政策の下敷きになっている「発達課題」論は個々人に密着した視点であり、「個人学習」を奨励しようとする側面から共同学習論とか「権利としての社会教育」論とは立場を異にする理論である。しかし、発達課題論も結局は従来の集団中心的考え方とあまり変わらないといえるのではないだろうか。

青年とか婦人とかいわれる人々の中にはいくら同年代といっても、一人ひとりをめぐる環境の違いを考慮すると、みんなそれぞれ違うはずである。このような個別性を無視し、青年という属性をもって一緒に括ってしまうことの無謀さに対してこれまで果たしてどれくらい自覚的であっただろうか。つまり、生涯の各時期をいくら細かく分けるといっても、結局それは年齢別に類型化する作業にすぎないのであって、そこで従来の考え方とはちがった意味での「個人」というのは引き出せないのである。

一方、1971年の社教審答申を受けて1981年に出されたのが、中央教育審議会（以下、中教審と記す）答申「生涯教育について」である。この答申で注目すべき点は、「生涯教育」と「生涯学習」を用語レベルで使い分けているところであろう。この答申によると、生涯学習は“各人が自発的意志に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うもの”<sup>25)</sup>であるのに対して、生涯教育はそれを援助する営みであるとする。

ここで、発達課題論と共に政策化を背後で支えるもう一つの考え方として、自由な学習者（free learner）という学習者観が考えられる。フリー・ラーナーとは、

“子供や若者と違って、学習する自由と同時に、学習しない自由も持っている”<sup>26)</sup>存在であり、また、“どのような学習機会を選び、利用するかについても自由である”<sup>27)</sup>学習者のことである。つまり、ここで、生涯学習はこのフリー・ラーナーを前提にし、生涯教育は、かれらの学習活動を側面から援助するものとして位置づけられているのである。

その後、1984年から1987年まで4次にわたって出された臨時教育審議会（以下、臨教審と記す）答申は、教育行政の視点を生涯学習体系の移行におき、その加速化を図るということを基本趣旨として、それに対する具体的な提言を行っている。

ところで、臨教審答申で目につくのは生涯教育ということばが一切使われておらず生涯学習だけの文章になっていることである。この二つの用語をめぐっては社会教育の周辺からもしばしば議論が行われていた。<sup>28)</sup>要するに、「生涯教育」という用語には、統制的なイメージが強く、学習者個人々の自発性に基づいて行われる学習活動という本来の意味にそぐわないとして、「生涯学習」の方が望ましいとされたのである。臨教審で「生涯教育」ということばが使われていないのは、そういった世論が反映されてのことだと思われるが、いずれにしても、その両者を区別する基準は抽象的なものにすぎないのである。

ここでは、たしかに、“おとなの学習者による自発的な学習活動を全面に押し出すことで、学習者をおしえるという教育活動の比重を軽くする意図”<sup>29)</sup>が読み取られる。

このように考えてみると、フリー・ラーナーのような楽観的学習者観の強調によって、むしろ、社会教育における「教育」の軽視が見られるようになり、やがて社会教育と生涯学習に対立構造がうまれるようになったのではないだろうか。三輪健二の指摘のようにフリー・ラーナーのような考え方は、行政主導の教育事業の推進をカモフラージュする役割をはたしているように見えるが、<sup>30)</sup>やはりそれにも前述した「集団中心的」社会教育観と同様、具体的な現実とのギャップが感じられるのである。たとえば、市川は学習は無条件に自由ではないこと、学習内容が適切である保障のないこと、教育の機会均等の問題などをあげ、“「いつでも、どこでも、だれでも、なんでも」という生涯学習のスローガンは、必ずしも真実ではない”<sup>31)</sup>と批判している。また三輪は“フリー・ラーナーが実際どれほど存在するのか”“教育活動は本当に不必要なのか”<sup>32)</sup>という疑問から、生涯教育論における理想的、楽観的な学習者観の問題を指摘し、生涯教育論と「権利としての社会教育」論は対立的な立場であ

るが、楽観的な学習者観と教育活動<sup>33)</sup>の軽視という二点において共通していると分析している。

以上、社会教育政策論における「発達課題」論やフリー・ラーナーの考え方にあたってみたが、従来の「集団中心的」な考え方とはちがった視点で学習者をとらえているものの、理想的で抽象的な諸概念ばかりを先行させた結果、学習者観を具体的に描き切れないまま、終わってしまったといわざるをえない。

## B 学習メニュー方式

多様化しつつある学習者の実態と政策の動向などから考えてみると、1984年に山本恒夫によって提唱された「学習メニュー方式」の理論は多くの示唆を与えてくれるといえる。学習メニュー方式とは、“利用可能なあらゆる学習機会を学習メニューとして学習者に提示し、その中から学習者が自らの学習要求や学習条件に合う学習機会を選択して自らの学習メニュー（プログラム）を作成する学習方式”<sup>34)</sup>であると定義されている。つまり、従来のように学習機会を提供する側ではなく学習者の立場に基づく理論であるから、「学習援助方式」ではなく、あくまでも「学習方式」として位置付けられているのである。<sup>35)</sup>

定められた学習プログラムにそって行われた従来からの学級・講座方式では、参加者の個々のニーズを十分に満たすことができないという限界が明らかであった。これに対して、学習メニュー方式は、様々な学習機会や学習手段等の中から、学習者が主体的に学習機会を選択し、自分の学習メニューを作るため、学習者の興味・関心に合った学習ができるという点において、考え方としては進んでいるといえよう。

学習メニュー方式を具体化している例の一つに、群馬県太田市の実践がある。群馬県教育委員会は生涯学習センターの建設に着手すると共に文部省の教育改革の推進に関する研究委託を受け、また昭和61～62年にかけて同県太田市で実験的試行を行っている。<sup>36)</sup>群馬県太田市での試行以来、学習メニュー方式は、長野県茅野市の重層的学習メニュー方式、兵庫県青垣町のイベント学習メニュー方式などのように生涯学習推進体制整備の構想に導入される一方、いくつかの学級・講座プログラムの各コマを取り出して、自由に組み合わせて自らの学習メニューを作る方式も考慮されるなど、様々な工夫が施され、各地で用いられるようになりつつある状況である。<sup>37)</sup>

このような形で展開される学習メニュー方式は、学習者の興味・関心に合わせて学習者がメニューを作成するので、特定の技術訓練などには適しないという限界はあるが、その方式の用いた方によっては、学習意欲を高め

るといった効果を期待することができる利点もあるといわれる。また、これ以外の学習メニュー方式のメリットとして、広域的なサービスによって学習機会、手段等を効率よく提供できるという点や行政間の連携、協力、調整がしやすくなるという点などもあげられる。<sup>36)</sup>

学習メニュー方式は、学習情報提供・学習相談体制の整備が前提とされなければ成り立たないシステムであるため、このような体制がまだ不十分な現段階においてすぐれた効果をおさめることは難しいと思われるが、問題はもっと根本的なところにあるといえる。というのは、学習メニュー方式という考え方が画期的なものに見えながら、実は「発達課題」論のような従来の考え方とあまり変わらないのではないか、という疑問が筆者にはわいてくるからである。

学習者個々人のニーズに対応することを基本とする生涯学習政策は「発達課題」を下敷きとしながら展開されてきた。それは、個人の人生を軸とした考え方であるから、一見して集団中心主義とは無縁のものに見える。しかし、「発達課題」論から読み取られる個人も依然として抽象的な存在にすぎず、それも従来とはちがった意味でまた「集団中心的」な考え方だといわざるを得ないのである。このように考えてみると、人々の多様化する学習要求に応えるための方策として提案された学習メニュー方式においても、発達課題と同様な限界が見られるといえる。すなわち、これまでの学習プログラムより細分化されているとはいえ、行政が提示する学習メニューには限界があるはずであり、その意味では個別化・多様化する人々の学習要求に真に応えることはできないと考えられるからである。

それはこれからも実現不可能なことであり、またそもそも行政がそこまでやる必要があるのかについても疑問の残るところである。これは結局、進行しつつある学習者の多様化・個別化をどのようにとらえるかという問題につながると思うが、これまでの生涯教育論からその答えを見出すことは難しい。

1971年の社教審答申以降、社会教育研究においても大規模な調査に基づいて、学習者個々人の学習要求に対応しようとする立場から研究が行われるようになってきたが、それは主に、アメリカからのアンケート調査や実証主義的研究を用いたものであり、そこには、“研究活動と称して学習者を操作の客体・対象にしてしまいかねない態度や、学習者一般の量的な傾向のみを追求し、おとなの学習者の意識とその変容といった質的な内容を問いかけることをしないなどの問題”<sup>39)</sup>が明らかであったからである。

このように、個性の尊重や「個人学習」の奨励など、

「個人中心的」な考え方から理論を展開してきた従来の生涯教育論も、結局は学習者をひとまとめの集団に扱いかねないという限界から離れることはなかった。

### Ⅲ 社会教育における学習形態

#### A 個人学習と集団学習

前章で、生涯教育論をめぐる動向を簡単に検討し、日本の社会教育における政策論の展開を辿ってみたが、ここで注目したいのは学習形態に関する考え方である。なぜなら、これまで検討してきた問題状況が、学習形態をめぐる議論の中に縮約されているように思われるからである。

すでに述べたように、生涯教育論の導入とともに、日本の社会教育には研究・政策の両面において大きな変化が見られた。つまり、従来のような集団一偏倒の考え方から、個々人へとその比重が変わってきており、研究においても個人としての学習者の理解に関心が払われるようになったのである。

それで、社会教育政策においても、その前面に「個人学習」の奨励が掲げられていたわけであるが、しかし、社会教育における学習形態の区別基準は曖昧であり、その区別をめぐるには、しばしば混乱が見受けられる。そして、そこには依然として「社会教育は共同学習、生涯学習は個人学習」と言った役割分担的な思考が存在しているように見える。

集団学習に固執する考え方の背景には、「個人学習＝趣味、娯楽中心」というように、個人学習を私的な学習形態にすぎないとするとらえ方が存在することが推測される。しかし、宮坂のいうように、そもそも学習形態は学習目標・内容・成果と結びつけられてはじめて意味を持つものであり、それ自体「自己完結」のものとして片付けられるようなものではない。<sup>40)</sup>このように考えてみると、これまでの学習形態に対するとらえ方は考え直さなければならないだろう。

ではまず、ここでは、成人の学習という点にもっとも注目している辻功の論文“個人学習について”<sup>41)</sup>を手がかりとして個人学習の考え方に当たってみたいと思う。辻は“仲間とは関係なく、学習者がひとりで独自の計画、独自のペースで進める学習”<sup>42)</sup>という齊藤伊都夫の定義を手がかりとして、個人学習の意義を説いている辻によると、個人学習は“長期間にわたって、極端な場合にはまとまりのある学習の最初から終わりまで、仲間もなく、直接的な教授や助言も受けない場合の学習を指すもの”<sup>43)</sup>である。集合学習の欠点として、学習者一人ひとりの学習要求と合致しない点、学習者の間の能力や知識水準の差、時間的・距離的条件によって参加ができない場

合などをあげそれに対する個人学習の意義を浮き彫りにさせている。しかし、このような説明だけでは、個人学習が“あくまで個人的な行動であって、公教育としての社会教育の対象とはならないもの”<sup>40)</sup>という考え方に対して、説得力のある反論を出すことはできないと思われる。

従来のように、学習形態を表面的な側面だけでとらえようとする態度では、「個人学習」と「集団学習」はいっまでも対立的に考えられざるを得ないだろう。社会教育の形態はきわめて多様で、かつそれぞれの形態が単独で採用されているとも限らない。社会教育の場面は画一的なものでもなく、その時代、地域、参加者の違いなどが極めていちじるしいので、それを定式化すること自体がかなり困難であると考えられる。

ここで、大事なものは「個人（学習）」か「集団（学習）」かといった二者択一ではなく、そのような対立構造を生み出した根本的な考え方を探ることであり、社会の変化に敏感になることであろう。「個人観」とか「社会観」というのは、時代の変化とともに、変わってくるから、当然「個人」と「社会」のかかわり方も時代によって異なるものであり、決して対立的にとらえられるだけのものではないからである。

“「社会か個人か」よりも、どのような社会観と個人観が社会教育諸論で探られているかをこそ問わなければならない”<sup>45)</sup>のである。

## B 成人学習者の特質

「個人中心的」に展開された生涯教育論からは、学習者一人ひとりがおかれている学習環境まで含めて学習者を理解すべきだと考えている筆者の問題意識に一見近いものが感じられているものの、そこには楽観的な理論と現実とのギャップという問題が依然として残されているなど、限界を認めざるをえなかった。

ここで、筆者が明らかにしたかったのは、「集団中心的」に展開された学習だといって、「個人」が無視されているとか、逆に「個人中心的」学習において「集団意識」が含まれていないとは言い切れないということである。

倉内史郎は社会教育の理論を「統制理論」「適応理論」「自発性理論」に分けて分析し、その諸理論を総合して考えることを提示したが<sup>46)</sup>、彼の論理は、社会教育の理念と現実のギャップとそれぞれの次元における矛盾や限界を解決するにあたっては必ずしも効果的ではなかった。<sup>47)</sup>しかし、それは社会教育における「個人」と「集団」のかかわり方を考えるにあたって非常に象徴的な理論であり、日本の社会教育観を把握する際にもいい手がかか

りになれるものであった。<sup>48)</sup>

また、倉内は学習者の「個別化」に注目し、一律志向の学習スタイルから、個々の学習者の学習要求に基づく学習スタイルへの転換を求め、学習者の外側からの「自己教育」の当為の押しつけを否定し<sup>49)</sup>、学習者個々人の主体性を土台とした社会教育論を展開していこうとする。

“何を学ぶかという学習内容の個別化であり、どのように学ぶかという学習行動の個別化であり、またどこまで学べるかという学習者の学習能力の個別性”<sup>50)</sup>として捉えられている「個別化」という視点は、「集団中心的」な社会教育に慣れた眼から見れば、甚だとらえにくいものかも知れない。しかし、「個別化」は成人学習者の特質を探っていくうえで、今後一層突き詰めて吟味しなければならない考え方であると思う。

一方、成人学習者の日常意識という側面に注目し、一人ひとりの学習活動のプロセスの丁寧な分析を試みている三輪はドイツの成人教育方法論の研究を通して、日本の社会教育研究のあり方に発想の転換を求めている。<sup>51)</sup>

ここで、三輪論文を詳しくとりあげる紙幅的余裕はないが、倉内の「個別化」の視点であれ、三輪のいう成人の「日常意識」であれ、共通していえるのは成人学習者を従来のように抽象的・楽観的なイメージで描くのではなく、学習者の特質を具体的に理解しようとする積極的な態度が見られたということではないだろうか。

## おわりに

本研究では、「個人学習」と「集団学習」という学習形態を対立的に捉える考え方の限界を明らかにしようとした。そして、そのためには日本の社会教育観の全体的な把握が必要であると考え、「集団中心的」社会教育とそれに対して「個人中心的」に展開された生涯教育論における学習者観に当たってみたのである。「集団中心的」社会教育観においては「国家対民衆」という二元論的な枠組みの限界がしばしば指摘されるものの、そこにおいて「個人」がまったく無視されていたとはいえ、大事なのは当時の「個人観」なり「社会観」を探ることである。一方、「個人中心的」な立場から展開される生涯教育論からは、従来の「集団中心的」な学習者観に対し、視点が学習者個々人に密着している点で望ましく思われるような考え方はたくさん出されているものの、理想的抽象的な諸概念ばかりがひとり歩きしているような印象を受けざるをえず、そこにおいても従来の「集団中心的」考え方を変えるような新しい視点を引き出すことはできなかった。

「個人学習」は趣味・娯楽中心の個人主義的なものにとすぎず、地域の連帯感や社会性などの集団意識を含まな

いとす考え方の偏狭性についても指摘した通りである。つまり学習成果の帰属という側面まで含めて考えるならば<sup>92)</sup>、「個人学習」において集団意識がないとは言い切れないと思うからである。

このように考えてみると、「個人学習」とか「集団学習」といったわけ方の有効性も疑問であるが、さらに両者を対立的に捉えようとする態度の限界が明らかになってくるのである。

〈注〉

- 1) 例えば、個人学習を重視する立場にある辻功によれば個人学習は“あくまで個人的な行動であって、公教育としての社会教育の対象とはならないものと頭から思いこまれてきた”のであり、それはいままで社会教育の対象と考えられることがなかった、と指摘されている。辻功“個人学習について”『社会教育』Vol. 31. No.1. 1976. p.8
- 2) これに対して、個人学習を批判的にとらえる見解としては、個人中心の趣味・教養の学習が主体であるため、地域課題解決学習と地域集団形成の側面は無視されており、そこには“国民の学習要求のもつ公共性・権利性が軽視されている”ということがあげられる。千野陽一“生涯学習施策の日本的展開と課題”〈酒匂一雄・千野陽一編『生涯学習の方法と計画』国土社、1993〉p.18
- 3) ここでいう「共同学習」は歴史的な意味のものとは違う。那須野隆一は「いつでも、どこでも、だれでも」という生涯学習振興のキャッチフレーズは、生涯学習の普及に向けては親しみやすい言葉であるが、一方では生涯学習への参加者を実名不門の「個人」として捉える響きを持っており、実際「社会教育は共同学習、生涯学習は個人学習」といった誤解を生みだしていると指摘している。那須野隆一“生涯学習計画と地域課題”同上書、p.157.
- 4) 日本青年協議会編『勤労青年教育基本要項・解説』〈初出は1954、引用は日青協青年団調査研究室編『あたらしい学習論のために』、1968から〉p.112.
- 5) 藤岡は吉田論文“共同学習の本質”を全国青年団の共同学習運動のバイブルとして、指導的役割を果たしたと評価している。藤岡貞彦“共同学習(論)ノオト(上)ー勤労青年教育における学習内容分析(I)”『日本社会教育学会紀要』No.2、1965、p.4.
- 6) 吉田昇“共同学習の本質”〈初出は日青協青年団研究所編『共同学習の手引き』、1954、引用は『吉田昇著作集』Vol.2、三省堂、1981から〉
- 7) 同上書、p.64.
- 8) 例えば、小川利夫は、三井の共同学習論の限界を「抵抗運動」としての側面を欠いているところにおいている。小川利夫“「共同学習」理論の「基礎」について”『月刊社会教育』No.16、1959、p.74.
- 9) 三井為友“共同学習の基礎理論”『月刊社会教育』Vol.2、No.13、1958、p.9.
- 10) 同上書、p.10.
- 11) 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化、1977、p.56.
- 12) 藤岡は、共同学習論に対する吉田の論理構造について、新教育そのものであり、プラグマティズム教育学の社会教育版であると批判している。同上書、p.127.
- 13) 藤岡貞彦“共同学習論ノオト(下)”『日本社会教育学会紀要』No.4、1967. p.37.
- 14) 同上書、p.38.
- 15) 藤岡前掲書、p.108.
- 16) 宮坂広作『現代日本の社会教育』明石書店、1987. p.169.
- 17) 宮坂広作“社会教育と主体形成”〈初出は『東京大学教育学部紀要』No.24. 1984、引用は宮坂広作『生涯学習と主体形成』明石書店、1992. p.13.〉  
ここで、宮坂は“共同学習のブーム時代にも、現在においてさえも、講義という定型的方式はつねに必ず非民主的で、学習者の自主性をそこなうものであり、小集団学習は逆に学習者の主体性を尊重する方式だという説をなす者がいる”と批判し、こうした論者には“学習小集団内部における教育関係のリアリティを見ようとしぬい者がいる”と述べている。
- 18) 碓井正久“社会教育の方法をめぐる一、二の問題”〈日本社会教育学会編『社会教育の方法』、1973〉p.13
- 19) 同上書、p.13
- 20) 小川利夫“社会教育の組織と体制”〈小川利夫・倉内史郎編『社会教育講義』明治図書、1964〉p.48.
- 21) 同上書、p.79.
- 22) 同上書、p.79.
- 23) たとえば、NHK放送文化調査研究所が行なった『学習関心調査』の結果を見ると、成人の学習においては、学習行動の型も学習者のタイプも実に様々であり、学習者の層もその学習内容が広がり、学習方法もますます豊かになってきわめて多様化していることが明らかである。NHK放送文化調査研究所『日本人の学習ー成人の意識と行動をさぐるー( NHK学習関心調査 1982・85報告書)』1987



NHK学習関心調査は、NHK放送文化調査研究所が成人の学習ニーズを把握するために、1982年以降3年ごとに行なっているものである。

- 24) 社会教育審議会答申“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”1971。〈引用は、全日本社会教育連合編『社会教育に関する答申集Ⅰ』1975から〉p.47.
- 25) 中央教育審議会答申“生涯教育について”1981。〈引用は、『社会教育に関する答申集Ⅱ』, 1984.から〉p.39.
- 26) 天野郁夫“学習社会の現実”〈市川昭午・天野郁夫編『生涯学習の時代』有斐閣, 1982〉p.202.
- 27) 同上書, p.202.
- 28) 市川は、生涯教育より生涯学習という用語が好まれている理由を、生涯教育が“政府による国民精神総動員、あるいは企業による従業員の生涯管理を意図するものだといった批判”を封じ、“強制や義務でなく、個人の自主性、自発性に基づくものであることを強調するため”だと述べている。それに加えて彼は、このように生涯学習という言葉が好んで使うことによって、生涯教育の公共的側面が見失われやすいといった不都合が伴うことも否定できないと、指摘している。市川昭午“学習社会としての現代”同上書, p.6~7.  
また、天野によれば、生涯教育という言葉には「教育」をする側の視点が非常に強いのに対し、生涯学習というときには、「学習」をする側の視点に立つことを意味しているのだから、生涯学習という用語が好まれるようになっただろうと述べている。天野郁夫『かわる社会かわる教育—成熟化日本の学習社会像—』有信堂, 1989, p.176.
- 29) 三輪建二『現代ドイツ成人教育方法論』東海大学出版会, 1995. p.380.
- 30) 市川昭午“日本型学習社会をめざして—生涯学習社会の実現のために—”注24) 前掲書, p.232.
- 32) 三輪前掲書, p.380.
- 33) ここで、三輪は生涯教育の代わりに生涯学習という言葉を使うことで、“おとなを対象とする学習活動を指導・援助する教育活動が実在する事実”は変わらないと述べ、このことを認めた上で、議論をすすめるべきだと指摘している。同上書, p.382.
- 34) 古市勝也他“学習メニュー方式の現段階”〈日本生涯教育学会編『生涯学習援助方式の設計』No.12. 1991〉p.23.
- 35) 同上書, p.23.
- 36) 山本恒夫“教育における疎外”〈国立教育研究所内生涯学習研究会編『生涯学習の研究—その理論・現状と展望・調査資料—』(上) エムティ出版, 1993〉p.255.
- 37) 注33) 前掲書, p.26~42. 参照
- 38) 山本恒夫“教育における疎外”〈国立教育研究所内生涯学習研究会編『生涯学習の研究—その理論・現状と展望・調査資料—』(上) エムティ出版, 1993〉p.255.
- 39) 三輪前掲書, まえがき
- 40) 注16) 宮坂前掲書, p.12~13
- 41) 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. のはしがきで、本書の執筆者たちの研究会の特徴として、実証的であること、成人の学習に注目することなどがあげられている。
- 42) 辻功“個人学習について”『社会教育』Vol.31. No.1 1976, p5.
- 43) 同上書, p.6.
- 44) 同上書, p.8.
- 45) 宮坂広作『社会教育の政治学』明石書店, 1991. p.85
- 46) 倉内史郎『社会教育の理論』第一法規, 1983.
- 47) たとえば、宮坂は“社会教育の統制機能の存在を客観的に認識し、読書に認識の共有を求めるのみならず、統制機能の存在を自ら積極的に肯定し、社会教育関係者にも共感を求めるという価値判断をおこなっている”にもかかわらず、思想統制、国民教化のあたりで行われた戦前の統制機能と現代の社会教育における統制機能は一緒に括って、何の価値判断も行っていない点において、倉内の没価値性をきびしく批判している。宮坂広作『社会教育の政治学』明石書店, 1991. p.77.
- 48) 宮坂は、“倉内の該博な知識によって、われわれは本書一巻の中に近代および現代日本の社会教育論のパノラマを見ることができると『社会教育の理論』を評価している。同上書, p.74.
- 49) 倉内史郎“「個別化」の段階を迎えた社会教育”『社会教育』Vol.42, No.5, 1987. p.88.
- 50) 同上書, p.88.
- 51) 三輪前掲書
- 52) たとえば、鈴木眞理は学習論の中で注目される側面として集団と個人のかかわり方をとりあげ、それは“学習形態という面からの議論だけでなく、学習関心—学習の成果がどこに帰属するかという面などからも議論されるものである”と述べている。鈴木眞理“戦後成人学習論の特徴”〈倉内史郎・土井利樹

編『成人学習論と生涯学習計画』亜紀書房，1994.  
p.41.