

生涯学習・社会教育における「学習機会」理解の視点

—学習機会論序説—

生涯学習基盤経営コース 松橋義樹

A Perspective on Understanding “Learning Opportunity” in “Lifelong Learning” and “Adult Education”
—An Introduction to the Theory for “Learning Opportunity”—

Yoshiki MATSUHASHI

The precondition of “lifelong learning” and “adult education” since 1980s in Japan has been “diversification of learning opportunity”. But the concept of “diversification of learning opportunity” has been unclear. So it must be examined in detail. To examine it, the arguments from 1930s (which influenced the arguments after World War II) to 1970s about adult education need to be reexamined. Concretely, the following arguments need to be reexamined: the arguments about the relation between “Education” and “Society”, the arguments about “Structure” of adult education, and the arguments about integrating “Subject of education and learning” “Contents of education” and “Methods of educating”.

目次

- 1 学習機会論の現代的意義
- 2 「学習機会」をめぐる1980年代以降の議論
 - A 学習機会の「多様化」の解釈
 - B 「教育」「学習」概念理解の問い直し
- 3 従来の社会教育論に含まれる「学習機会」理解の視点
 - A 「教育」と「社会」との関係
 - B 社会教育の「教育構造」
 - C 「教育・学習主体」「学習内容」「学習方法」の統合
- 4 学習機会論の今後の課題
 - 1 学習機会論の現代的意義

従来の「社会教育における学習機会」が、「学習機会の提供主体」「学習内容」及び「学習方法・学習形態」の3つの視点からそれぞれ分類されることがある。また、それらの分類を踏まえ、「従来の社会教育において十分に注目されてこなかった学習機会(新たな学習機会も含めて)、あるいはそもそも学習機会としては認識されてこなかった学習機会」のうち、「今後注目すべき学習機会」が、「地域社会と密接な関連をもつ学習機会」「職業と密接な関連をもつ学習機会」「矯正教育(矯正施

設)における学習機会」「社会環境の変化と学習機会(学習課題, 学習目標)」という枠組みによって整理されることがある。¹⁾

この分類・整理は、「学習機会」を「学習が行われる空間的側面と学習の支援のためのさまざまな仕組みの総体」とする理解²⁾を前提としている。しかし、同様の理解を前提にしても、分類・整理の具体的な内容は多様になるであろうし、その分類・整理のための視点・枠組みもまた多様になるであろう。学習機会についての前出の理解は、「学習が行われる空間的側面」あるいは「学習の支援のためのさまざまな仕組み」という概念をそれぞれどのように定義するのかによってその内実が大きく異なってくるものであり、このことが学習機会の分類・整理の多様性の主要な要因になると考えられる。

前出の理解とは別に、「学習機会」という用語が、「人々の様々な学習の要求や需要に応えるため、家庭、学校、地域社会など、あらゆる生活の場で行われる各種の学習活動と解されている」と説明され、さらに、それらの学習機会が「意図的・組織的に行われる領域」としては、家庭教育、学校教育、社会教育がある」と説明されることがある。³⁾この説明は、基本的には「学習機会」=「学習活動」という理解に基づいているが、加えて「学習機会」は「人々の様々な学習の要求や需要

に「応える」ものであり、かつ「あらゆる生活の場で行われる」ものであること、そして「意図的・組織的に行われる」ものもそうではないものも含んでいることを示している。

これらは、「学習機会」の定義・規定の一部もしくは全体であるというよりは、「生涯学習」という理念に基づく学習機会の「理想像」の持つ性格とでもいうべきものである。日本においては、1980年代以降、国の政策レベル(答申・報告)において「生涯学習」という理念が提示され、それが日本における生涯学習理解に大きな影響を与えたといえるが、その一連の流れの中で強調されてきたことの1つに「学習機会の多様化」という状況認識がある。

例えば、日本における「生涯学習」概念あるいはその用語の普及の発端となったといえる、1980年代半ばに出された4次にわたる臨時教育審議会答申のうち、1985(昭和60)年に出された第1次答申においては、「個性的で多様な生き方が尊重される生涯学習社会の建設にあたっては、なによりも人生の各段階における学習への需要を踏まえた多様な質の高い学習の機会の整備が必要である」と述べられている。また、1990(平成2)年に制定された「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」において最も注目された事項として、都道府県が策定する「地域生涯学習振興基本構想」に関する規定(制定時の第5条から第8条)が挙げられるが、その「基本構想」の目的は「社会教育に係る学習(体育に係るものを含む。)及び文化活動その他の生涯学習に資する諸活動の多様な機会の総合的な提供」(第5条1項、この条文は現在まで改正されていない)であると規定されている。

「学習機会の多様化」とは、端的には「現在、学習機会は多様であるとともに、今後ますます多様化していくであろう」⁴⁾というように表現することができるであろう。しかし、この「多様化」という状況認識の登場こそが、そもそもの「学習機会」なるものの概念あるいはその用語法の曖昧さを浮かび上がらせたといえる。そして、それは「学習機会の多様化」なるものの概念あるいは用語法の曖昧さを導くのみならず、学習機会の多様化の実態・展望の把握の妥当性にも疑問を投げかけることになり、さらに、日本における「生涯学習」及び生涯学習支援を中心的に担う(特に1980年代以降の)「社会教育」の成立基盤をも問い直す必要を迫ることもあろう。その必要性を受け止めるならば、「学習機会」理解の内実を、その「多様化」の実態・展望の把握の妥当性の問題と結び付けながら重点的に検討するこ

とが不可欠であると考えられる。⁵⁾

2 「学習機会」をめぐる1980年代以降の議論

A 学習機会の「多様化」の解釈

1980年代に刊行された、「社会教育に関心をもち、これから社会教育を学ぼうとする人びとを念頭において」書かれたあるテキストの中の1つの章が「多様な学習機会」と題され、「民間教育文化産業の展開」「マスコミによる学習」「団体の教育・学習活動」「職業教育の主要な機会」「学校開放の動向」「通信教育(遠隔教育のひろがり)」「教育委員会の学級・講座」の各節から順に構成されている。⁶⁾この構成の意図は、「社会教育法(1949年制定)のもとで、依然社会教育の主流は、教育委員会がかかわる学級、講座、集会などの事業、公民館等の社会教育施設、社会教育職員、などによって構成されるものととらえられる傾向があった」⁷⁾という当時の状況を問い直すことであったと考えられる。

その後1990年代半ばには、当時の文部省生涯学習局生涯学習振興課課長補佐であった岡本薫が「地域住民がそのニーズに応じて自由に学習機会を選択できるような状況を目指すべき教育委員会は、公民館・図書館・博物館などを中心とする『伝統的な社会教育観』にとらわれず、学校外の多様な学習機会のすべてを、社会通念に合った『広い意味での社会教育』(これをここでは『新社会教育』と呼びたい)ととらえて、施策を展開すべきである」⁸⁾と提言している。ここでいわれている「新社会教育」観について、前出のテキストの構成を引き合いに出し「関係者の間では自明のものとされていたといえるもので、行政の後追いという事実を示すものであった」とする評価⁹⁾もあるが、この時期に、生涯学習の推進とそれを担う社会教育の推進においては、学習機会の多様化という状況認識は名実ともに不可欠となっていたことを示している提言となっている。

しかし、岡本は、加えて「学習者の利益」のための「学校外の学習機会の『総合化』や『体系化』」に関して「多様な学習機会の全体について十分な情報が把握・提供されているか」「各種の学習機会が、学習者が選択しやすいように整理されているか」「学習成果の評価が全体のバランスをとって適切に行われているか」という3つの視点¹⁰⁾を提示しているが、ここでも「学習機会」概念あるいはその用語法の曖昧さは解消されておらず、結果として「学習機会の多様化」(「多様な学習機会」「各種の学習機会」)概念あるいはその用語法の曖昧さを否定できないものになっている。また、前出のテ

キストに対しても同様のことが指摘できるであろう。

これとは別に、生涯学習・社会教育における学習機会の多様化の実態・展望の、精緻な把握のための視点を提示している議論として、「成人学習(者)の個別化」の状況に注目した倉内史郎の議論を挙げることができる。¹¹⁾倉内は、「外からみた学習形態としての個人学習か集団学習かということではなくて、個別の学習者に即して学習過程をとらえ」る¹²⁾ことの必要性を主張し、「経済の高度成長の後、人びとの教育水準の向上とあいまって、社会教育では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もとづく学習スタイルへの転換が求められていると考えられる。それはいいかえれば、学習場面における個別化の方向への転換である。個別化は、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ともかかわってくる」¹³⁾と述べている。

また、この倉内の議論を基盤として1980年代後半に実施された成人学習者に対する面接調査(・留置調査)の結果から、鈴木真理は、成人の学習の状況に関して、「関心の多様化」「方法の多様化と個人化」「脱地域化」「学習活動の基盤充実化」とともに「学習機会の複数化」を指摘している。¹⁴⁾これは、「多くの調査対象者が、複数の学習機会への参加・利用・接触の状況を示した」ことを踏まえ、「これまで、どちらかといえば、学習機会ごとに学習者の特性が語られてきたように思える。(中略)しかし、この調査結果を参考にすれば、学習者は多数の学習機会を経験(同時にもあるし別な時期にということもあろう)することがむしろ普通だと考える必要がありそうだ。それぞれの特徴ある学習機会を学習者のほうが選択し、自分の中で統合するようになってきた、あるいはなっていくといえるのではないだろうか」というものである。¹⁵⁾

倉内の議論は、学習機会の多様化の実態・展望を、「学習内容の個別化」「学習行動の個別化」「学習者の学習能力の個別性」などの、学習に関わる複数の視点を組み合わせつつ把握することの必要性を提起していると理解することができる。また、鈴木は、学習機会の多様化の実態・展望を、学習者(の特性)と学習機会との1対1の対応を前提とするのではなく、より複雑な対応関係の中で生起するものとして、また逆にそのような複雑な対応関係を生起させるものとしても把握することの必要性を提起していると理解することができる。

B 「教育」「学習」概念理解の問い直し

1980年代半ばに松下圭一が提示した、「市民文化活動」の「自立」(多様化・高度化)に伴う「社会教育行政」の「終焉」という主張を骨子とする、いわゆる「社会教育終焉論」は、それまでの社会教育(論)の基本的な枠組みの問い直しを迫るものとして受け止められた。一連の議論の中で、松下は、「今日の日本では義務教育の小中学校プラス高校程度とみてよい」という「基礎教育」の水準を超える、「成人の学習ないしそれをふくむ成人の文化活動」を「市民文化活動」と位置付けている。¹⁶⁾そして、「現在、市民文化活動は多様化・高度化してくりひろげられつつある」として、具体的には「家庭や近隣、職場でのおしゃべりからサークル・組織の活動、衣食住の領域でめざましく変る消費のニューファッション、先端の職業訓練ないし企業研修、あるいはストリートやサロンでの出会い、文化団体・専門家集団の群生、市民運動による講座・シンポジウムの開催、マスコミ・文化産業の活力、また地域づくりや伝統芸能継承、都市の緑化や再開発、それに国際交流から平和運動、さらに芸術創造や研究開発」を例示している。¹⁷⁾

これらの活動の中には、それまでにも社会教育行政と無縁のものではなく、むしろ積極的に関わりを持っていたものも含まれている。また、行政レベルに限定せず、現在までの生涯学習の推進及びそれを担う社会教育の諸動向にまで対象を広げるならば、その関わりはさらに深いものであるといえる。ここで松下の議論から引き取るべき重要な提起とは、これらの活動(だけではなく、その他の多様な活動も含めて)を生涯学習・社会教育における「学習機会」として把握する場合においての、特に成人に関する「(社会)教育」「学習」(あるいは「文化活動」)概念理解の内実を問い直すことであろう。例えば、宮坂広作は、松下の「社会教育」概念理解について、「松下の『教育』概念がきわめて旧弊なものであり、こんにちの社会教育行政理論が進歩・保守を問わず官治的だと主張していることの誤り」の存在を指摘しつつも、それまでの社会教育(行政)理論における「現代社会認識および『真の教育的価値』の内実について多くの問題があるのであって、それらが妥当か否かは検討すべき事項である」ことを指摘している。¹⁸⁾

また、森口兼二は、「社会教育における学習機会の現状と課題」について第二次世界大戦後1980年代半ばまでの日本の社会教育研究を総括し、「戦後日本の社会教育における学習機会を、どのように把握するのか

という問題は、社会教育と学習という二つの鍵概念をどのように設定するかによって変わってくるのであり、ここに基本問題のひとつがある」と述べている。そこで、森口は、両者の多様さ・曖昧さを指摘するとともに、多くの研究・実践にみられる「『在るべき社会教育』についての願望をこめた当為的理念概念」の存在に注目し、「戦後の社会教育における学習機会を検討する場合に必要なことは、ルーズではあっても広義の社会教育領域における主要な動向を把握しながら、当為概念の指向性と、その指向性にそった学習機会の現状と問題点を明らかにすることである」と提起しており、¹⁹⁾「(社会)教育」「学習」概念の当為性を「学習機会」理解へと結び付ける方法論を示唆している。

精緻な「学習機会」理解を可能にするような「教育」「学習」概念理解のためには、「生涯学習や成人学習の実践に即した、より現実的な概念の内包を理解すること」に意義を見出し、そのような概念に関して「学習概念から派生した重要ないくつかの側面」を複合的に検討しようとする試み²⁰⁾のようなものが重要になってくるであろう。しかし、そのような試みに先立っては、従来の社会教育論の中で「学習機会」理解の視点を提示している議論、あるいは提示し得る議論の整理という作業も不可欠である。それらの議論の中には、現在に至るまでの生涯学習論・社会教育論の展開の中で欠落してしまった重要な視点や、「学習機会」理解の過程において重要でありながら見落とされやすい視点が含まれている可能性があり、そのような視点を見出す必要があるからである。

3 従来の社会教育論に含まれる「学習機会」理解の視点

A 「教育」と「社会」との関係

「教育」と「社会」との関係において「社会教育」の本質を追及しようとする議論は、第二次世界大戦以前から存在しており、むしろ戦後との時期的な比較からは、戦前においてより議論が活発であったともいえる。1919(大正8)年に設置された文部省普通学務局第四課において、社会教育行政(文部省普通学務局第四課設置当時の管掌事項に「社会教育」は含まれておらず、「通俗教育」であったが)の組織化原理を確立させる中核的役割を果たした川本宇之介は、「デモクラシーの教育的原理」²¹⁾の「示す所の教育的新運動新方針は即ち、教育の社会化と社会の教育化である」と述べ、²²⁾その「教育の社会化」と「社会の教育化」と表現されるような

「教育」と「社会」との関係において、「社会教育」理解を提示している。

川本の「社会教育」理解は、「教育をして現代生活＝現代国家社会、職業個人(家庭を含む)の四方面より考察した生活に、各人をして適応せしめ進んで、之を理想的に発展せしむるに貢献し得る者を養成する」「学校に生活と社会そのものをいれて学校生活を改造する」という2つの側面からなる「教育の社会化」²³⁾と、「社会そのものを教育的に組織し構成し、消極的に環境を整理して教育上の妨害とならざるは勿論積極的に之を援助する様社会的に教育の領域を拡張すること」である「社会の教育化」²⁴⁾論に基づいている。そこで、「社会教育の内容」として、「教育の社会政策的施設」「社会の教育化」及び「社会教化の中心としての学校設備の利用或は他の言を以てすれば学校の拡張事業」の3つを挙げている。²⁵⁾ただし、その後、「川本の論調は、教育の社会化的機能を強調するための用語としての社会教育という論が背景に退き、成人教育を中心とした自己教育としての社会教育論に移行していく」²⁶⁾という評価もなされている。

また、春山作樹は、「今正に組織化の道程に上りつつある広い社会の教育の新領域をすでに組織化した家庭学校の教育と区別する為めに吾人は社会教育と呼ぶのである。換言すれば社会教育とは家庭学校以外に行はれる教育的活動で組織化の道程に入り来りつつあるものを指す」²⁷⁾という「社会教育」理解においてよく知られているが、この理解の前提として、「教育は有意的社会化作用である」という発想がある。この発想は、「過去の社会成員の精神によって創造され、価値ありと社会に認定され社会の中に蓄積保存された文化内容を伝承することによって行はれる」という「同化」と、「各個人は先天的に多少の差異を有してゐる。故に同化作用を受ける方向の上に於ても分量の上に於ても差異があつて、各々特質を具へた個人となる」という「個体化」の両方を含むという「社会化作用」について、「教育の主体は常に社会であり、客体は個人である故に一切の教育的活動は社会的である。同時に社会化作用が有意的に行はれる限り其は教育である」として位置付けられているものである。²⁸⁾

さらに、春山は、社会教育の「手段」について、「各種の具体的事業を拾ひ上げて見ますと、同じ目的に対して違った手段が使はれて居る場合がある。又或一つの手段が色々の目的を兼ね備へて居る場合もありまして、之を分類することがむづかしい」と述べつつ、社会教育の基本的な手段として「交際」「言語」「文字」「直観」

「同感」「保養」の6つを取り上げて「是等のものが二或は二以上が結合して具体的社会教育事業となる」と説明しており、それぞれは、順に、「人と人とが接触し、相互に精神交渉の起ること」、「交際のはれる為」の「互ひに自分の考を交換し合ふ為の媒介」、「言葉」を「もっと遠くにゐる人にまで伝える為に或は後の時代の人に思想を伝える為に工夫されたもの」、「言葉と文字だけでは伝えることが出来ないもの、直接耳に訴へ、或は眼に訴へなければ伝へられないもの」に対する手段、「多数の人に同時に或一つの感情を起させると云ふこと」、人間の「活動力を持続させる為に」必要な手段、というように定義されている。²⁹⁾

川本の議論についても春山の議論についても、戦後社会教育論においてすでに様々な視点から批判あるいは部分的継承がなされており、特にそれらの議論の時代的限界が考慮されなければならないが、「学習理解」概念あるいはその用語法の曖昧さを問い直す最初の段階においては、「教育」と「社会」との関係把握が不可欠であることとともに、そのような関係把握の試みが近年では見られなくなってきていることもまた事実である。川本が「教育」と「社会」との双方向的な作用に注目しており、また、春山が「有意的社会化作用」である「教育」としての「社会教育」の「手段」を、いわば生活上の基本的な行為として理解していることのそれぞれの意味の再検討が求められるであろう。

B 社会教育の「教育構造」

1950年代前半に展開されていた社会教育の「教育構造」をめぐる論争とは、海後宗臣が1940年代後半に提示した、「陶冶」「教化」「形成」の3つから構成される教育の基本構造についての議論が、青年学級振興法をめぐる議論における「学校教育」と「社会教育」の教育構造の異同についての検討の中で引用された³⁰⁾ことを指すものとして理解される。この、社会教育の「教育構造」をめぐる論争について、小川利夫や宮坂広作に代表される「社会教育」と「学校教育」との教育「構造」「形態」「形式」による区別・区分についての否定的な見解、³¹⁾あるいは一連の論争の文脈(青年学級振興法の制定)などを踏まえつつも、鈴木敏正が「教育構造論そのものについての内在的検討・批判」「社会教育学における教育構造論の位置づけ」の2点の必要性から論争の再検討の重要性を指摘している³²⁾ように、社会教育の「教育構造」をめぐる論争の中には、現在に至るまでの生涯学習論・社会教育論の展開の中で欠落してしまった「学習機会」理解のための重要な視点が含まれている可

能性を否定できない。

海後による3つの基本構造について、³³⁾「陶冶」は「教室の授業の形をなしている教育活動」の構造として取り上げられ、「一つの場面が定められていて、そこに教育的に異った性格の人間が登場し、これが教育内容を媒介とし、或る方法で両者が教育的な交渉をなす」というものであり、そこでいわれる「教育的に異った性格の人間」とは、「教育の主体」である「教師」と「教育の客体」である「生徒」である。「教化」は「教育の主体である教師が教育関係の中に登場していない」という点で「陶冶」との「最も著しい差異」を持ち、「教育の客体にあたる人間と教育内容即ち媒介の働きをなすものが残ることになる」が、この「教化」の構造においては「この場面の背後にあつてこれを成立させている人間がいることに注目しなければならない」ことが指摘されている。「形成」は「陶冶」や「教化」の構造によって教育活動を展開する際に用意されていた「媒介の働きをなすもの」がない、すなわち「教育の主体も媒介もその場面から除かれているので、唯単に被教育者があるに過ぎないもの」とされている。

海後は、「われわれは3つの基本構造が複合して成立しているそのものに対して教育という名称を与えるのである。如何なる教育活動であってもこの3つのものが複合されて教育の現実がつくられている」として、「社会教育」もその例外と位置付けてはいない。この議論における、生涯学習・社会教育における「学習機会」理解の視点として重要なものとは、3つの基本構造の区別が「学習機会」それ自体をも明確に区別することになるのかどうかということであろう。鈴木が「教育構造を海後氏の言う教育内容(媒介物)ではなくて残りの要素、すなわち、教育主体および学習主体に焦点をあてて分析していく視角の検討が必要となるであろう」³⁴⁾と述べている他にも、「教育者が背後に隠れているか前面に出るかではなく、教育および学習の内容・方法や場の雰囲気などの違い」の問題を重要視している議論³⁵⁾もあるように、「陶冶」「教化」「形成」という3つの教育構造それぞれを構成する「主体」「客体」「媒介」及びそれらの間の関連にも注目する必要がある。

C 「教育・学習主体」「学習内容」「学習方法」の統合

精緻な「学習機会」理解を可能にするような、「教育」「学習」概念理解を進めるに当たっては、「学習概念から派生した重要ないくつかの側面」を複合的に検討しようとする試みのようなものが重要になってくることをすでに指摘したが、その「学習概念から派生した重

要ないくつかの側面」を複合的に、かつそれらを統合(区別せずに、という意味ではない)することを志向している議論として、1960年代以降の碓井正久の一連の議論が挙げられる。一連の議論のうちの、初期の議論において、碓井は、「一般に、教育の基本的な様態は、教育者(教育主体)が提示する教育内容をめぐって、教育者と学習者(教育対象・学習主体)とが相互交渉する過程としてとらえることができる。そのばあい、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。そこで、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」³⁶⁾と指摘している。

この指摘自体は、海後の「教育構造」論の要素の設定と枠組みが類似しているものであり、また、鈴木の後「教育構造」論に対する再検討の視角とも方向性の重なる部分が少なくない。しかし、碓井の議論においては、「教育主体・学習主体」「学習内容」「学習方法」の3者を積極的に統合しようとする一貫した姿勢が見られる。その基調は、「社会と個人との分裂」の回避のために「成員を社会の方にひきつける」ことに基づく「社会統制手段としての社会教育編成」と、「社会が個人の方にひきつけられる」ことに基づく「文化創造主体形成のための社会教育編成」との両者の比較にある。³⁷⁾碓井は後者に積極的な意義を見出していると理解できるが、「個人」と「社会」との関係の把握を通して「教育主体・学習主体」「学習内容」「学習方法」の3者を統合するという議論は、「学習機会」理解のための一つの方法論として引き取ることができる。

また、碓井は、1970年代に入り、社会教育の「学習方法」に焦点を絞った議論を展開している。そこでは、アメリカのノールズ(Knowles, M. S.)の議論を援用しつつ、社会教育の方法について「社会教育の内容は、成人一人ひとりが成人としての社会生活の中でいざ、内発的要求にもとづいて考えられなければならない」ことを踏まえて「社会教育の内容は、まず、個別的にくまれ、それにたいする個別的な方法が考えられなければならない」ことを指摘している。³⁸⁾これは、簡潔な指摘であるが、「教育主体・学習主体」「学習内容」「学習方法」の3者の統合に関して、「教育主体・学習主体」についての理解→「学習内容」についての理解→「学習方法」についての理解というような方向性を見出すことが可能であろう。

もちろん、「学習機会」理解において、そのような一方向の理解の流れのみを想定するだけではなく、双方

向の理解の流れを構築していく必要がある(もちろん、碓井が一方向の理解の流れのみを想定していたのか、あるいは双方向の理解の流れを想定していたのかという問題については、判断できない)。また、「学習概念から派生した重要ないくつかの側面」の中で、「教育主体・学習主体」「学習内容」「学習方法」の3者がどのように位置付けられるのかという問題についても、その措定の方法も含めて検討しなければならない。しかし、そのような「学習概念から派生した重要ないくつかの側面」を統合するという試みは、「学習機会」理解において不可欠である。

4 学習機会論の今後の課題

精緻な「学習機会」理解を可能にするために、「教育」「学習」概念理解を問い直すという作業は不可欠であるが、その作業は必ずしも「学習機会」理解へと結び付くわけではなく、生涯学習・社会教育における学習機会の多様化の実態・展望をどのように把握するのかという問題も見過ごすことができない。むしろ、「教育」「学習」概念理解を問い直すという作業は、「学習機会」理解と意識的に関連付けられるようなものではないにせよ、戦後社会教育論の中心的なテーマの1つではあったが、生涯学習・社会教育における学習機会の多様化の実態・展望の把握という作業は数少なかったという状況を考慮するならば、後者の作業に比重が置かれなければならないともいえる。もちろん、2つの作業が密接に関連付けられなければならないことも強調されるべきことである。

例えば、1970年代後半に日本に紹介された、「資源の供給者」「調整者」「競争者」「仲介者」「需要者」からなるアメリカ合衆国における学習機会の構造のモデル³⁹⁾は、近年の日本の状況がそのモデルに近づきつつある点を考慮すると、それについての議論の発展が望まれるであろう。学習機会を構成する「主体」について、「教育主体」と「学習主体」あるいは「提供主体」というような理解をさらに進め、それらも含めた多様な主体による学習「市場」の構造モデルとして把握できるものであるということを提起しており、その「市場」性のみを検討の対象にするのではなく、各主体間の関係をどのように把握するのかという問題の検討を進めていく必要がある。

また、「学習機会の多様化」の実態・展望の把握と並行しては、「教育」「学習」の「機会均等」の実態・展望さらにはその原理の検討も不可欠である。従来の教育・

学習に関する議論一般において、「教育機会」あるいは「学習機会」という概念は、教育・学習の「機会均等」文脈で用いられることが多かった。もっとも、その議論の主な対象となっていたものは、義務教育段階を中心とした学校教育の機会であり、生涯学習・社会教育における教育機会・学習機会については、それらの領域における「教育」「学習」概念の多様さ・曖昧さのゆえに、機会均等の文脈における議論がそれほど活発ではなかった。

生涯学習・社会教育における学習の機会均等の問題に関しては、例えば、「被差別者・被抑圧者、ひろく社会的に不利な立場にある人びとにとって、社会教育の機会はいかに提供されるべきなのか」という問題意識に基づく宮坂広作の議論⁴⁰⁾が挙げられる。また、1980年代以降、「学習機会の多様化」の実態・展望に注目して生涯学習・社会教育のあり方を議論してきた国レベルの答申・報告に関しても、2004(平成16)年に出された中央教育審議会「今後の生涯学習の振興方策について」の審議経過の報告においては、「国民一人ひとりのニーズを生かした、個々人が利用しやすく、学習意欲が高まるような学習機会の提供等を図っていくことが必要である」と述べられる一方、「内容の充実した学習や事業への参加の機会を提供してもそれを活用しようと思わない、あるいはできない人々の問題」「依然として、地域によって学習機会等に大きな格差が存在する」ことなどが指摘されている。

ただし、社会教育における教育・学習の機会均等の問題を、結果的に学習者・学習主体の問題へと収束させるだけではなく、そうした問題意識を基調としつつも、別の視点からの議論も必要であろう。松岡廣路は、「学習者の欲求・意識・関心・環境などに応じて、学習者が学習活動を柔軟にまた創造的に展開できる見通しをもちえる」ような状態になることを「学習の多元化」と定義し、1998(平成10)年に出された生涯学習審議会答申「社会の変化に対応した今後の社会教育行政について」における「ネットワーク型行政」についての提言に注目し、「学習者の学習機会または機関間の移動を促進することで『学習の多元化』に資することが、社会教育行政の本質的な役割ではあるまいか」と提起している⁴¹⁾が、学習機会間の「連携」「ネットワーク」という問題を、「教育」「学習」概念理解の問題にまで引き付けながら検討していくことも求められる。

さらに、「生涯学習施設」に関する議論の一部として「学習活動は、その中核的な活動が単独に生起するという形で進むのではなく、飲食・懇談・ショッピング

等々のさまざまな活動から成り立っているのだ、学習活動の複相的側面に注目することが必要なのだと、積極的に考えることが、学習活動支援には有効なのであろう」と説明されるような「学習活動の複相性」という発想⁴²⁾も、「学習機会」理解とは切り離して考えることはできないであろう。それら「複相的側面」このような視点も織り込むことも、精緻でかつ意味のある「学習機会」理解につながる試みであろう。

(指導教官 鈴木真理助教授)

註

- 1) 松橋義樹「学習機会の諸相」鈴木真理・松岡廣路編『社会教育の基礎』学文社、2006年、p.189-200.
- 2) 鈴木真理「生涯学習支援に関する民間営利機関の役割」鈴木真理・津田英二編『生涯学習の支援論』(シリーズ生涯学習社会における社会教育第5巻)学文社、2003年、p.59. なお、この理解においては、「学習場面」が「学習がおこなわれる空間的側面に注目した概念」と位置付けられており、「学習場面」と「学習機会」とが区別されている。
- 3) 清水英男「学習機会」伊藤俊夫編『生涯学習・社会教育実践用語解説』全日本社会教育連合会、2002年、p.26.
- 4) 松橋義樹、*op. cit.*, p.197.
- 5) なお、「教育機会」が、日本国憲法において定められている「教育を受ける権利」を「制度的に保障する意味を持つ概念」として理解され、他方、「学習機会」が、学習の「方法論上の概念」として理解されることがある(高村久夫「学習機会」日本生涯教育学会編『生涯学習事典(増補版)』東京書籍、1992年、p.368-369.)。しかし、本論においては、「教育機会」と「学習機会」それ自体を区別して用いることはせず、引用部分及び文脈上「教育機会」という用語のみあるいは両者の併記が望ましいと考えられる場合を除き、「学習機会」で統一している。
- 6) 碓井正久・倉内史郎編『新社会教育』(教育演習双書4)学文社、1986年、p.32-58.
- 7) 倉内史郎「民間教育文化産業の展開」碓井正久・倉内史郎編、*op. cit.*, p.32.
- 8) 岡本薫「学校外の学習活動の体系的・総合的推進—『県民カレッジ』方式による『新社会教育』の挑戦—」『社会教育』1994年6月号、p.8-9.
- 9) 鈴木真理「生涯学習社会の社会教育」鈴木真理・松岡廣路編『生涯学習と社会教育』(シリーズ生涯学習社会における社会教育第1巻)学文社、2003年、p.142.
- 10) 岡本薫、*op. cit.*
- 11) なお、ここで引用する記述は、倉内史郎「『個別化』の段階を迎えた社会教育」『社会教育』1987年5月号、p.83-88. の中の記述であるが、それに若干の加筆・修正が行われたものとして、倉内史郎「個別化への学習スタイルの転換」倉内史郎・土井利樹編『成人学習論と生涯学習計画』(生涯学習実践講座③)亜紀書房、1994年、p.3-26. がある。
- 12) 倉内史郎「『個別化』の段階を迎えた社会教育」*op. cit.*, p.83.

- 13) *Ibid.*, p.88.
- 14) 鈴木真理「留置調査の結果にみられる特徴」倉内史郎・鈴木真理・西村美東士・藤岡英雄『生涯学習の生態学—成人学習の個別化状況を探る—』(野間教育研究所紀要第37集)1993年, p.14-18.
- 15) *Ibid.*, p.15.
- 16) 松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房, 1986年, p.86.
- 17) *Ibid.*, p.71.
- 18) 宮坂広作「社会教育の蘇生のために—松下圭一『社会教育行政終焉論』との批判的・親和的交信—」『社会教育学・図書館学研究』第11号, 1987年, p.34.
- 19) 森口兼二「社会教育における学習機会の現状と課題」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年, p.188-189.
- 20) 堀薫夫「学習に関する諸概念の再検討」鈴木真理・永井健夫編『生涯学習社会の学習論』(シリーズ生涯学習社会における社会教育第4巻)学文社, 2003年, p.97-112. そこでは, 堀は, 具体的には「学習関心」「学習要求・学習ニーズ」「学習行動」「学習内容」「学習方法」を検討しており, それらの他にも「学習目標」「学習評価」「学習指導者」「学習阻害要因」を挙げている。
- 21) この「デモクラシーの教育的原理」について, 松田武雄は, 「創設期社会教育行政の担い手達は, 社会教育行政の整備・確立への努力の中で, 『教育的デモクラシー』としての『教育の機会均等』の原理を彼らなりに積極的に受容し, 社会教育行政の対象領域を拡張, 定着させるための理論的根拠の一つとして, その原理を再構成しようとした」(松田武雄『近代日本社会教育の成立』九州大学出版会, 2004年, p.239.)と述べている。
- 22) 川本宇之介「教育の社会化と社会の教育化(其の一)」『社会と教化』1921年7月号, p.10.
- 23) *Ibid.*, p.11-19.
- 24) 川本宇之介「教育の社会化と社会の教育化(其の二)」『社会と教化』1921年8月号, p.9-10.
- 25) 川本宇之介「教育の社会化と社会の教育化(其の一)」*op. cit.*, p.11.
- 26) 松田武雄, *op. cit.*, p.334.
- 27) 春山作樹「社会教育学概論」『岩波講座教育科学』第15冊, 1932年, p.6.
- 28) *Ibid.*, p.3-5.
- 29) 春山作樹『教育学講義』東洋図書, 1934年, p.240-259.
- 30) 代表的な議論として, 宇佐川満「社会教育をどう考うべきか—海後教授の社会教育論に対して—」『社会教育』1953年9月号, p.28-33. 及び, 佐藤千代吉「社会教育再編成論(その一)—社会教育の本質と青年学級—」『社会教育』1954年5月号, p.30-45. などが挙げられる。
- 31) 小川利夫「社会教育をすすめる体制」海後宗臣・村上俊亮監修『社会教育学』(教育学叢書7)誠信書房, 1959年, p.137-138. 及び, 宮坂広作「戦後における社会教育理論の系譜—現代日本社会教育学説史ノート—」千野陽一・藤田秀雄・宮坂広作・室俊司『現代日本の社会教育』法政大学出版局, 1967年, p.226-228.
- 32) 鈴木敏正「社会教育における『教育構造論争』再検討の視点」『社会教育研究』第4号, 1982年, p.45-46.
- 33) 海後宗臣『教育原理』朝倉書店, 1950年, p.79-116.
- 34) 鈴木敏正「社会教育における『教育構造論争』再検討の視点」*op. cit.*, p.52. なお, 鈴木は, 先に取り上げた宮原・平沢の議論の批判的検討の上に立って, 社会教育における教育構造論を構成する必要があることも指摘している(鈴木敏正「社会教育における『教育構造論争』再検討の視点」*op. cit.*, p.53.).
- 35) 梨本雄太郎「教育概念の再構築と社会教育」鈴木真理・松岡廣路編, *op. cit.*, p.168-169.
- 36) 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年, p.91.
- 37) *Ibid.*, p.104-125.
- 38) 碓井正久「社会教育の方法考察のための前提的視点」碓井正久編『社会教育の学級・講座』(講座・現代社会教育V)亜紀書房, 1977年, p.18.
- 39) 天野郁夫「アメリカの生涯学習」『生涯教育の現状と課題—欧米諸国の実態から—』総合研究開発機構, 1979, p.20-24.
- 40) 宮坂広作「社会教育における機会均等の問題—差別の克服を求めて—」『社会教育学・図書館学研究』第14号, 1990年, p.1-21.
- 41) 松岡廣路「多様化する学習機会と行政の役割」鈴木真理・津田英二編, *op. cit.*, p.25-28.
- 42) 鈴木真理「生涯学習施設とは何か: その考え方と課題」『季刊文教施設』2003年春号(通巻第10号)p.25-28.