

Adult Learning Theory in Social Education Practice after World War II : Examination of Studies by Social Education Staff Members

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-03-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 渋谷, かさね メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027120

論文

戦後社会教育事業における成人の学習を支える考え方

——社会教育職員による論考の検討をとおして——

渋江 かさね

(静岡大学教職大学院)

Adult Learning Theory in Social Education Practice after World War II :

Examination of Studies by Social Education Staff Members

Shibue Kasane

要旨

The purpose of this paper is to clarify adult learning theory in practices of social education performed by Japan's social education administration after World War II. In Japan's social education administration after World War II, adults tended to be learning objects. Have social education staff members who have been engaged in practices of social education, investigated the theory of supporting adult learning from the perspective of adults as learners, not simply as learning objects? This paper extracted studies on adult learning using "seijin or otona" and "social education" as keywords, and the studies written by social education staff members were extracted from those studies and examined. These were summarized into two groups. The first group was related to schools for adults and the second group was related to practices of social education. Regarding the first group, some studies examined the content and methods of education, and the ideal of adult educators, while critically reviewing the situation of schools for adults. However, I could not confirm the use and improvement of the idea described in these studies within the practices of schools for adults. Regarding the second group, some studies described the difficulty of practices of social education for adult males and the situation in which adult males were understood as learning objects. However, some studies planned and were involved in practices of social education while deeply understanding the actual situation of adult males. In studies of the debates surrounding practices of social education within adult education seminars and adult learning, the abundance of practices of social education concerning women's was observed. Some studies proposed understanding each adult in the context of their life and society and discussed the development of adult learning activities in accordance with this viewpoint.

キーワード： 成人の学習 社会教育職員 成人学校 対象としての成人

はじめに

本稿の目的は、戦後社会教育事業¹⁾における成人の学習を支える考え方について、社会教育職員によって記された論考の検討をとおして明らかにすることである。

成人の学習、すなわち学校を終えた後の人びとが、他者や社会とのかかわりの中で学習を展開していくことが、今改めて問われている。それは、人生 100 年時代をみすえた個人の生き方にかかわっての理由だけではない。グローバル化、少子高齢化、そして産業構造の変化などに伴い、人びとの間の格差や孤立・分断が著しくなっている。くらす地域、生きる社会への不安は、持続可能な社会を作ること、社会教育の可能性を議論することへとつながっている²⁾。

社会教育主事をはじめとした関係職員についても、その役割や専門性が改めて問われている。社会教育主事講習等規程の一部改正(2018)では、「社会教育主事が人づくりや地域づくりに中核的な役割を担うことができるよう、その職務遂行に必要な基礎的な資質・能力を養成するため」³⁾に、社会教育主事講習

及び社会教育主事養成課程のカリキュラム改革などがおこなわれた。しかしながら、新設科目の生涯学習支援論に関し、「学習者個人への学習支援」に焦点があたり、「日本の社会教育が歴史的に実践し理論構築してきた共同学習、相互教育の視点」がないという指摘がされている⁴⁾。この点にかかわって、国立教育政策研究所社会教育実践研究センター『社会教育主事の養成等の在り方に関する調査研究報告書』(2016)は、生涯学習支援論の内容に「成人期・高齢期の教育理論」を、留意事項に「E.リンデマンや M.ノールズの提唱した教育理念および学習支援方法等について解説」をあげている。

上記の内容のうち、とりわけノールズが体系化した成人学習の理論であるアンドラゴジー (andragogy) は、大学の生涯学習の概論科目用のテキストで取り上げられてきている。それらのテキストでの取り上げ方を考察した結果、子ども・学校教育中心の従来の学習観とは異なり、学習者の主体性が焦点化される点などに意義が確認されている。他方で、個々の学習者に焦点化されていることに伴う弊害などが指摘されている

ことが明らかになっている⁵⁾。

共同学習や相互教育の理論的・実践的蓄積がある戦後日本の社会教育では、学習者としての成人という点を考慮した、成人の学習を支える理論や考え方は、展開してこなかったのであろうか。この点に関し本稿ではまず、戦後の社会教育研究及び実践の中にみる、成人の学習を支える理論や考え方の到達点と課題を確認する。その上で、社会教育職員によって執筆された、「成人」または「大人・おとな」がタイトルに入った社会教育事業に関する論考に着目し考察を進める。こうした論考の中で、成人の学習を支える考え方がいかに展開しているかを析出していくこととする。

1. 社会教育研究・実践における成人の学習再考

戦後社会教育研究に関しては、「労働者、婦人、女性、子ども・若者、障害者、高齢者」といった「学習者層ごとの実践と研究に重点がおかれ、それらを包括する概念としての『成人』概念に関心が集まらなかった」という指摘がされている⁶⁾。

上記を念頭においた上で、まず社会教育実践と成人の学習理論に関する研究としては、自己教育運動に体现された教育的価値に示された、成人の学習の本質へのせまり方に学ぶことを説くものが、1970年代後半に提起されている。そこでは自己教育運動の特徴が「教育目標の定立」、「学問への問いなおし」、「学習への系統化・広域化」の3つとされた。これらの特徴から「仮設的」な成人の学習概念が、「成人に客観的にあたえられている課題を、成人が主体的に必要としてとらえ、この課題達成のために認識を実生活の中で自覚的に深化させていく過程」として示された⁷⁾。

2000年代前半には、日本社会教育学会の理論研究部会、宿題研究、課題研究における特集テーマの中から、「成人学習論の理論的展開と到達点」を確認した研究が発表された。「住民、農民、婦人（女性）、労働者などの名称で呼ばれてきている成人の学習活動や社会教育実践と対応する形で理論を跡づけようと試み」たもので、理論的潮流をつぎのように整理している。それは、学習課題論・学習内容編成論（1960年代～1970年代）、生涯教育論と成人発達研究（1970年代）、相互主体的な学習過程論・実践分析論（1970年代後半から）、成人学習論の転回（1980年代後半）というものである。1980年代後半は、学習内容編成論研究と成人発達研究のそれぞれが深化しつつ、相互主体的な学習過程論・実践分析論が「成人学習論のなかに明確に位置づくようになる」という意味で「一つの展開点」とみなされた。この研究では、ノールズなどの北アメリカ成人学習論が、日本の社会教育実践の成熟に応じた形で参照されたという見解が示されている⁸⁾。

他方で、学習者層ごとの社会教育、とりわけ農民や

労働者による学習と、「『成人の学習』という概念」には、つぎの違いがあるとする見解が、1970年代に社会教育職員（公民館主事）から示されていた。後者は「公教育の立場から学習活動の対象者として成人をとらえるというものがその根底にある」ため、前者のように「労働者、農民自身が学習主体としてとりくむ立場からの『社会教育』とはおのずから立場が異なる」というものである。成人の学習という概念は、社会教育行政が学習の「対象（ママ）」としてとらえる立場での問題意識」とみなされている。これに対し、労働者や農民による学習は「自らの学習活動としてとりくんでいる実践を基盤とした問題意識」、つまり学習の主体としての問題意識とされている⁹⁾。

上記の社会教育職員は「自由で自主的な住民の学習を、いかに公的に援助し、保障し得るか〔中略〕特に、住民（婦人）みずからが地域課題を軸として、学習内容を編成し得るような力への可能性を尊重」することに意義をおき、地区ごとの自主グループを中心とした実践にかかわっていった¹⁰⁾。とりわけ、地域の小集団活動を基盤とした健康問題に関する学習には、保健師や栄養士などの専門職と連携して援助をしていた。そして「直接住民の組織活動にかかわってその援助の役割を果たしている専門職員の共同研究会」を立ち上げ¹¹⁾、専門職が「自らの関わりをふり返り、援助の力の形成を目指す学習」¹²⁾を継続的にこなってきた。その中では、衛生行政主催で保健師が担当する地区の健康教室の実践も取り上げられている。「実践をより豊かに援助するために『学習』をどのように実践的にとらえるのか」という観点で、保健師や栄養士とともにこなった実践について検討しあい、考えあう中で、先の社会教育職員は子どもの場合の学習の組み方と大人の場合の学習の組み方についてふれている。それは「大人なりの現実の生活に即した、生活行動に即した学習の組み方っていうのが大人の学習としてなけりゃいかんと思う」と表現された。その内実については、健康教室での実践に即して追究が進められている¹³⁾。

以上にみるように、社会教育行政で実施されてきた事業では、成人を学習の対象としてとらえてきた傾向があったことがうかがえる。そして、学習の主体としての成人という認識は薄かったことが推察される。しかし、成人を学習の対象とする事業に関係してきた社会教育職員が、対象としてとらえることを超え、学習者としての成人という点から、成人の学習を支える考え方を追究することはなされなかったのであろうか。

この点に関し、本稿では社会教育職員による論考を基に検討を試みる。対象とする論考は、①論文書誌データベース CiNii Articles でキーワードを「成人」または「大人・おとな」と「社会教育」として抽出し

たもののうち、社会教育職員を執筆者とするもの、②『現代社会教育実践講座』全4巻(1974)所収のもので、タイトルに「成人」または「大人・おとな」とあり、社会教育職員を執筆者とするものとした。

上記①と②のいずれかに該当する論考を収集した結果、タイトルに「成人」とある雑誌所収の論考が比較的多くあがった。そうした論考の中には、雑誌の編集方針に影響を受けたものもあるであろう。また執筆者を「社会教育職員」と一くくりにしているものの、勤務する自治体及び部署は都道府県教育委員会、市町村教育委員会、市町村公民館などにわたる。職階や身分も、社会教育事業へのかかわりの程度も、一様ではない。これらの懸念はあるものの、該当の論考を読み進める中で、①成人学校に関するもの、②社会教育事業の対象としての成人に関するもの、という整理の視点がみえてきた。以下では、これら2つの視点にそって、該当の論考について学習者としての成人という点から、成人の学習を支える考え方をどのようなものとしてとらえているのかについて、整理・考察していく。

2. 成人学校という社会教育事業

(1) 成人学校の概要

成人学校は1949年9月に神奈川県教育委員会と川崎市の共催で始められた(川崎成人学校)。端緒となったのは、神奈川県第3回社会教育研究大会(1949)でのR.P.マックナス(神奈川県民事部教育課長)の講演である。開設の趣旨は「働く社会人が勤労を終えた夕の一時を活用して、教養と趣味を高め、職業技術を向上させることができるように、自由に楽しく学習できる機会と場を与えようとする」¹⁴⁾であった。ねらいとして、①求知心を十分に満足させる、②実務の向上に速効を示す、③生活の不断の向上に資する、をあげる。企画の基本方針は、①男女平等に勉学の機会を与えるために、科目の編成を考慮する、②「学校らしく課程を持ち、学究的に講義がもたれる」が、「勤労と教養と娯楽の完全な調和」のため、運営に受講者の自主性を「極限まで」反映させる、③实际生活につながる、④「常に魅力にとんだ場として展開」するであった¹⁵⁾。

1950・51年度には、成人学校が都市を中心に全国に波及し、1961年には文部科学省が全国の市町村に委嘱事業を始めた。「働く社会人」の受講を想定し、実際に働く若い社会人が多かったものの、「主婦」なども受講していた。時代が進むにつれ、主婦の学習要求の高まりに応えた内容を提供するところも出ている。

成人学校の新しさは「市民個々人の必要性、関心、興味、希望といったものに対する適合性、あるいは教育内容及び方法が系統的、組織的にかなり高度化され、合理化された教育活動」にあるとされた¹⁶⁾。また「都市に発展した」社会教育事業で、「都市生活をし

ている住民一般の学習要求」に応じようとした。他方で、「都市の労働者あるいは、ホワイト・カラーの組織と結びつき、また生産、労働や政治的要求に合ったものではな」く、都市生活者の余暇の積極的な活用「の場であり機会」であったとも位置づけられている¹⁷⁾。

(2) 社会教育職員は何を大事にしてかかわってきたか

1950年代から1980年代にかけて、川崎市を含む複数の自治体の社会教育職員が、タイトルに「成人学校」を掲げ、おこなった成人学校にかかわっての論考を記している。それらの中に、運営に受講者がかかわることについて述べたものがある。たとえば「講義を聴くとか実習するとか研究討議するというような事のほかに、成人学校の運営にも受講者が参加し、受付、会場の整備、受講者だけの生徒会というようなものをつくり、受講者がその行動を通じて成人学校のなかに深く入りこむと同時に、良き協同生活、良き市民生活を体得し得るような仕組にもって行くことを心がけた」¹⁸⁾とある。その一方で担当職員の不足に伴い「末端の事務的な仕事」を受講者に「代わってやってもらおうという意図があったことは否定でき」ず、「上から頼まれた仕事をよろこんでやる」風潮もあったと述べたものもある。そして「市の下請けだけをやっているのはおかしい」と受講者が「主体性を主張」するようになったので、独自の活動として続けるようにという行動に市が出ると、「受講生の組織自体が上から作られた組織」であるがゆえに活動ができなくなるといった状況を指摘している¹⁹⁾。

つぎに、自主グループの形成に関するものがある。教育活動を継続したいという学習者の思いで生まれたグループについて、「成人学校の延長として、グループでの学習を受けとるほうがつよく、講師に対する依頼心がつよく、自分たちが学習の主体になって行こうという意気がよわい」ことを指摘するものもある。他方で、「よわさ」を「積極的に克服しようとしている」グループもあり、そうしたグループの世話人の動き、講師の関与の度合いなどが考察されている²⁰⁾。

成人学校の運営に受講者がかかわることと、自主グループの形成に関することでは、学習の主体の問題が重視され、問われている。この点に関連して、成人学校の「受講者の実態」として、社会科学的なものの見方、考え方を身につけて現状を正しく認識しようとする努力よりも、自らを置かれている環境の中で調和させようとする受身の姿勢が感じられるのは、自主的な学習態度と相互学習活動の乏しさからも否めない²¹⁾という指摘をしているものもある。

最後に、学習内容の編成にかかわることがある。その基本的な視点として、①受講者自らの要求にこたえる学習内容を、②個性的な学習計画と社会化された学

習方法を、③科目のバランスと教養科目の重視、④学習時間の強化と学習内容の充実、⑤中年齢・高年齢層の学習科目の拡充、⑥社会教育総合計画の一環として、の6つをあげた。このうち②に関しては、受講者である「成人」の「学習要求・能力・年齢・生活構造などの異質多様性を考え、各科目の学習時間・期間・方法などについて、画一形式的ではなく、個性的な学習計画にすること〔中略〕講師と学習者相互の交流や個別指導的学習計画などの考慮が必要とされている²²⁾。

以上で指摘してきた「運営に受講者がかかわること」、「自主グループの形成」、「学習の主体」、「学習内容の編成」は、成人学校において市町村の社会教育職員が大事にしてきたことであると言える。

（３）成人の学習を支える考え方をめぐって

先の（２）でみてきた内容のうち、成人の学習を支える考え方に直接言及したものとしては、「学習要求・能力・年齢・生活構造などの異質多様性」をもつ成人という理解に立った、個性的な学習計画の必要性がある。また（２）では、成人学校の「受講者の実態」について言及した内容をとり上げた。この実態が指摘された論考では、成人学校のこれからの課題もあげられている。その中には「成人に適応する学習指導方法（視聴覚教材、実験実習、グループ学習など）の導入」という課題が含まれている²³⁾。

他方で、成人の学習を支える考え方について追究したり、必要性を述べたりした論考が存在する。1952年には「まず対象としての『成人』とはいったい何か、その教育の内容はどんなもので、どんな方法が用いられるのか、また教育の形態としては何が適切であり、その指導者はどうか」との問いのもと、成人学校を省みつつ、成人教育に携わる人びとについて検討しているものがある。成人学校の担当者と団体指導者に、教育者として与えるものがなければ良心が許さない」という考え方の人が多いように思われるが、「指導者も非指導者もお互い同土社会人であり、職業人」で「成人たることに於いて同格」としている。それから「教育者、指導者の、成人教授法、指導法に関する未熟練」すなわち、「指導をするということは人々をどこかえ引っぱってゆく」という考え方が「ぬけきっていない」ことを問題とし、「成人教育の方法原理は、与え導くものではなくて、個々の成人が夫々埋蔵している能力をひき出して、それを社会的に活用するように仕向けてゆくものでなくてはならない」と述べる²⁴⁾。

1961年には「少々マンネリの感をまぬがれない」成人学校に関し、文部省教育官と事務官、堺市社会教育課長、川崎市係長、東京都主事による「共同研究」の論考が発表された。そのうち「東京都の場合（グループリーダー養成の試みから）」では、成人学校の現状の反省とその打開策について言及している。「成

人そのもの、その教育的要求、教育の在り方等もっともっと実証的な研究がのこされなければならない〔中略〕成人学校での教育は今に生きるものであり、今に生きるべきものであろうから、めまぐるしい社会の移りかわりの中で、実際生活と結びついた成人教育の姿が打ち出されなければならない」と述べられた²⁵⁾。

３．社会教育事業の対象としての成人を超えて

（１）成人男子に対する事業の模索

CiNii Articles でキーワードを「成人」または「大人・おとな」と「社会教育」として検索をした結果、「成人男子（男性）」を対象とした社会教育事業について述べた論考が、複数確認された。

1966年に発表されたものは、社会教育の学習内容構成にかかわって「男子成人（妙な言葉だが）を対象にしたものが、一番難し」く、「社会教育の学習論の本流」の「共同学習」、「小集団学習」、「話し合い学習」は成人男子になじまないと述べている²⁶⁾。それから、所属部署が実施した公民館の定期講座開催補助のねらいのひとつに、婦人や青年層に比べて学級や講座の機会が設けられていない「成人男子層の開拓」があったという。しかし、実際に彼らを対象とした講座はきわめて数が少なかったことを指摘している。

1971年には、10年間成人男子教育に挑んできた公民館主事による論考が出された。成人男子およびその教育のあり方にかかわって、「婦人会などのように地縁の組織もをたずバラバラな存在が多く、個人的に自由の様であってその実なんでも自分で決めねばならぬ不自由さがあるようだ。即ち組織の中の団体的訓練が足りないし、その上学習の機会にはきわめて遠く、従って頭から『今更なんて勉強か』の意識でいっぱいの人が随分多い。ここをどう切り開くかがそもそもの問題ではあるまいか」と述べる。この公民館主事が成人男子教育に取り組むことになった間接的なきっかけに、活発に活動をしていた婦人会から「婦人会の会合はみんな学習だから見に来て」という声かけがあり、男子、婦人会、青年団の三者協議会で男子が鍛えられていく過程があった。直接的なきっかけは、校区区民大会での大講座が「一軒から一人。特に男子をという爆発的集会」になり、「男子の学校を編成する決議」がされたことにある。この後、公民館主事は「男子ばかりの学級」の形で成人男子教育に取り組んできた²⁷⁾。

1981年に発表された公民館主事による論考には、「成人男子の社会教育事業への参加はきわめて少なく、社会教育にたずさわる者が常に苦慮してきた」とある。この公民館主事は、成人男子が仕事で多忙であり時間的な余裕も取れない状況にあるものの、職業に関する学習活動には積極的に参加する面がみられるので、生涯にわたり何かを学びたい意欲を潜在的にはもってい

るとみなしている。ニーズ調査を経て定年を迎える人向けの講座（夫婦で受講）や単身赴任者向けの講座を企画・実践した。その経験を基に、画一的な学習プログラムでは成人男性の多様化したニーズに応えにくいので焦点を定めることや、学習課題をメニュー化し必要に迫ったものを学習活動として自ら選択できるようにすることを課題とした²⁸⁾。

1986 年に出された、公民館サークル「おやじの会」の発足と展開を扱ったものでは、「同じ町に住んでいながら父親は職業的に地域的に、子どもたちのことをともに深く考え論じ合うこともありません」という中で、急激に進む社会の中で学校でも家庭でも子どもたちの教育の在り方が難しくなっていることを指摘する。そして、PTA の枠を超えて「子どもの健全な育成を願い学習し活動する」ためのおやじの会がつくられることになった。会につどう人の職業や体験はいろいろだが、それが教材になるとみなしている。

「成人男子の学習は、職業的に生活の補完的なものでないと集まりも少ないよう」とみる一方で、「各々が持つ知識や体験を話し合い参考にし吸収し役立てるため、ともに考えることが大切」と指摘する。実際に「例会」では、会員が全員交代で青少年問題、家庭教育、地域活動等への提言か、体験発表をするようにした。その中では、いじめの問題に対し父親が何をすべきかといった子どもの教育にかかわるものや、その人自身がもつ職業上・生活上の課題が語られたという。ときには専門家の講師を呼び家庭教育について考えたり、ファミリー交流会を夏と秋に実施したり、活動状況を公民館のまつりで示したりしている²⁹⁾。

以上より、成人男子を対象とした社会教育事業に関しては、婦人や青年と比較しての事業の少なさや難しさ、参加者の少なさ指摘されてきている中で、成人男子対象の事業が推進されたことがわかる。その際、成人男子の実状を把握・理解しようとして、それを基に社会教育事業を構想・展開していることがうかがえる。共同学習について言及がされた中では、成人男子になじまないとの見方と、重視する見方とが生じている。成人男子の生活実態に即して主体的に学べるような学習支援をしていることもうかがえる。一方、成人男子からさらに拡げて成人の学習の支援に関する考え方を追究することについては、成人男子の学習に焦点を当てた論考でもあるためか、確認できなかった。

（２）婦人教育事業の興隆と成人の教育・学習

CiNii Articles でキーワードを「成人」または「大人・おとな」と「社会教育」として抽出された論考で、婦人（女性）に関するものは成人男性のものと比較すると少なかった。それは本稿でみてきたように、婦人（女性）という「学習者層」で、実践が展開され追究されてきているためと考えられる。

他方で、1972 年に出された三多摩成人教育セミナーのあゆみを綴った論考が抽出されたが、そこではつぎの事実が指摘されている。東京都社会教育計画部計画課研修係の呼びかけで、三多摩市町村成人教育担当者の情報交換、研究の場がもたれることになった。初回に参加した社会教育職員 19 名が情報を交換し合った結果、成人教育担当といっても「ほとんど婦人を担当していた」ことがわかった。しかし、所属市町村の社会教育の方向性、教育委員会所属が公民館所属かで、婦人の教育に差がみられたため、研修目標を「婦人の学習」とし、共同研究の場として成人教育セミナーを進めることになった。次年度も引き続き同じテーマで学習し合う中で、「婦人の学習は婦人問題を除いては考えられない」という確認がされている³⁰⁾。

そして 1977 年に出された、品川区と練馬区で「成人の学習」に取り組む社会教育職員計 4 名と聴き手（社会教育職員）1 名による、成人の学習についての討論会を文章化したものも抽出された。討論会は「成人の学習にとりくんでおられる皆さんにお集まり願って、日頃の仕事の内容を紹介していただきながら、問題点や職員の悩みと生きがいを語りあう」という趣旨で実施された。各区で実施する「成人の学習」として語られた内容に対し、聴き手は「婦人、とくに母親の学習が中心になっているようですね。成人のなかのごく一部を対象に、内容も限られたものになっているようです」と述べている。この内容は「討論を終えて感じたこと」として記されている中にもみられる³¹⁾。

「討論を終えて感じたこと」ではさらに、公的社会教育での成人の学習に関して、つぎの言及をしている。

成人とは、一人前のおとな、生活者のことである。現代社会を支える市民、政治に発言権を持ち、参加する主権者、労働者、国民、人民、民衆、大衆、地域住民、消費者、親、いろいろな面を持っているが、“成人”という言葉からはそのいろいろな面が感じられないのはどういうことだろうか。公的社会教育の対象とした“成人”は、いろいろな面をもつ生活者ではなく、単なる学習者としてしかとらえられていなかったからではなかろうか。働く婦人の問題も、母親の学習要求も、成人の抱える問題の一部であることを考えれば、成人の学習がおろそかにされてよいはずはない。遅すぎるとはいえ、生活主体者、主権者としての成人の学習を公的社会教育の中心にすべきであろう。それを現実のものにするには、不可能なことではないがかなり困難なことである³²⁾。

以上でみてきた 2 つの論考に共通することは、「成人」向けの社会教育事業について、社会教育職員が学びあったり意見を交換しあったりする場が設けられた際、そこに参加した社会教育職員は婦人教育にかか

わっている人たちが多かったということである。婦人教育に関する社会教育事業の興隆が、ここにも示されていると言えよう。成人教育セミナーは、学習者としての婦人に迫り、「婦人の学習は婦人問題を除いては考えられない」といった、学習の主体としての婦人の学習のあり方、それを支える考え方を発展させていった。討論会については、聴き手をつとめた社会教育職員が生活主体者、主権者としての成人の学習について言及するに至っている。それは、成人を対象とした社会教育事業にみる成人の学習者理解に関し、生活や社会とのかかわりのなかで、一人ひとりの成人をとらえ理解するという視点に欠けていることへの反論としてなされたと考える。そして、生活者としての成人という視点に立った成人の学習者理解は、婦人学級の中で働く婦人の問題、母親の学習要求といった形で女性たちが学習してきたことを、成人一般のような形で収斂しようとするのではなく、成人の抱える問題の一部として学習していく立場に立っていると言えよう。

（３）成人の学習活動の組み立てと展開

先の（２）でとりあげた討論会で聴き手を務めた職員は、社会教育の場で学ぶ人びとを「日々生活を営み、働き、社会をになうおとな（成人）」をとらえ、彼らの学習要求を出発点に「成人の学習活動の組み立てと展開」を検討した論考を、1986 年に出している。以下ではその内容について検討していく³³⁾。

まず、学習要求は①「よりよく生きたいと願う気持ち」からのもの、②「生活者あるいは社会人としていきでゆくときにぶつかるさまざまな問題にとりくむ場合に求められる」もの、③「人間らしさを満たされたいという人権を基本にすえた」ものであるとする。②に関しては、それぞれのおとなが「おかれた状況や問題意識によって実に多様で幅広く、奥行きが深」いものとし、これを「おとなの学習の特徴」とした。学習要求に基づく学習の展開は、おとなが「より主体的、自立的な人間になることをめざすもの」で、そのための社会教育施設と社会教育職員の必要性を指摘する。

豊かなくらしになったと言われている中でも多くの問題があり、漠然とした不安、疑問、悩みを抱える地域住民がいる。社会教育職員はまず彼らの生活現実から、自身も住民の一人であることから出発し学ぶ。その過程では、声を上げにくい人びと（障害者や高齢者、部落差別、民族差別、性差別を受けている人びと）の生活実態をみずえることを重視する。

学習活動のくみ立ての基本原則は「学習を学習者自らのものにする」である。学習者が講座や学級の学習プログラムづくりに参加することを「自己教育活動の具体的な実践」とし、婦人学級での企画会の実践を紹介すると共に、つぎの実状を述べた。当初は学びたいテーマを主張しあっていたが、「個人の要望が全体の

なかでどういう位置づけにあるのか、他の人びとはどう受け止めているか、多くの人びとと学習する場合、どう問題を提起し、どう発展させていけばいいのか」を重視し話し合えるようになる。「自分一人ではなく、区民として、社会の一員として、多くの人びとと学びたい、そのためには学びあいたい学習が公費でまかなわれることが必要」との意見が変わっていく。

社会教育の場における学習として共同学習を志向し「お互いに学びあうなかから高めあい、いっそう深い学習へすすんでいく」と述べる。課題に関する歴史的、社会的位置づけを確認しつつの構造的な系統をもった学習になるような働きかけが必要である。知識や情報を得ることも「学習の一部」だが、受動的に得るのではなく、自分たちの学習に必要なことを「共同学習のなかでつかみとる」。司会や記録やニュースづくりを担い、学習の進捗状況や残された課題を自分たちで確認しつつ学んでいけることが、「それぞれの問題をいっそう学ぶための仲間とのつながりを求めて地域にかかわっていく」ことにつながり、地域での人間関係の豊かさ、地域文化の発展と新しい学習課題の創出、地域教育計画づくりに向かう道筋といった、主体的な市民としての資質の獲得になっていくとした。

以上では、生活者としてのおとなの学習要求を3つの観点から示しつつも、それらがおとなの生活状況や問題意識によって異なるととらえている。そして、社会教育事業としての講座や学級について、これを企画するところから学習者がかかわることをはじめとして、自己教育活動となるように、共同学習となるようにしていることがわかる。それは、一人ひとりのおとなの学習要求をただ満たすことではなく、彼らが学習の主体である・主体になることを志向している。そして、一人の学習要求は、他の人たちの学習要求とどのようにかかわっているのか、地域や社会のありようどうにかかわっているのかということを学び、地域や社会をつくっていくことにつながる学習として示されている。

おわりに

戦後の社会教育行政における事業では、成人を対象ととらえてきた傾向があった。成人を学習の主体とみなし、事業を展開していくとの認識は、薄かったことがうかがえる。本稿では、成人を対象とする社会教育事業に関係してきた社会教育職員が、学習者としての成人という点から、成人の学習を支える考え方を追究することはなされなかったかという問いを、社会教育職員による論考で、タイトルに「成人」または「大人・おとな」と「社会教育」があるものを基に検討してきた。

検討した論考の考察は、成人学校と社会教育事業の対象としての成人の2点に絞って進めた。成人学校に関しては、社会教育実践で重要とされてきた学習の主

体の問題や、共同学習や系統学習を重視し携わってきた社会教育職員がいた。「異質多様性」な成人を考慮した個性的な学習計画や、成人に応じた学習方法の導入を課題にあげたものが確認できた一方で、成人を対象とした教育の内容や方法、成人教育者のあり方について、成人学校にみる現状を批判的にとらえ返しつつ検討したものがあった。ただ、そこに記された考え方が、その後の成人学校の実践でどのようにとらえ返され、発展していったかについては、確認できなかった。

社会教育の対象としての成人に関しては、成人男子向けの事業の困難さや難しさが語られ、さらに学習の対象としてとらえられていくような状況も見受けられる中で、成人男子について実態に即して理解を進めつつ事業を計画し、かかわっているものがあるとわかった。他方で、成人教育セミナーと成人の学習に関する社会教育事業の討論会の論考からは、婦人教育に関する社会教育事業の興隆の一端を見ることができた。後者に関しては、生活や社会とのかかわりのなかで、一人ひとりの成人をとらえていく視点が提起された。さらに、こうした理解に即して成人の学習活動の組み立てと展開を論じることに発展していた。

今日の社会状況の影響を受け、成人の「異質多様性」はさらに拡大している側面があり、「格差」という意味での違いも顕著になってきている。個人の生き方と地域や社会のあり方の双方にかかわって、成人が主体的に学ぶことを追究することが、社会教育としての成人の学習を支える考え方として求められるのであるならば、異質多様な成人たちが学習を通してどのようにつながれるかが問われている。そして、彼らが互いの思いを語り聞きあうことを通して、まずは「自分たち」の学習課題を見つけていけるようになること、「自分の」学習課題について学ぶことの一助となる人間関係を編んでいくことが求められると考える。

結びとして今後の課題にふれる。今回対象にあがった論考で、検討を中断したのものがある。というのも、当該論考を読む中で「おとな」の学びのあり方が、学習者、講師、社会教育職員の三者で追究されているように思われたためである。そのことについて考察を進めるためには、今回対象にあがらなかった論考を収集して検討する必要があるため、検討を中断した。おとなが参加する社会教育事業における学習の展開に即して、成人の学習を支える考え方を追究していく際に、社会教育職員そして学習の主体であるおとなと共に追究していくことを、今後の課題としたい。

注

- 1) 社会教育事業は、「講座・研修・講演会等」（香川県教育委員会・香川県社会教育委員の会『社会教育委員ハンドブック みわーく』2011年3月、3頁）と説明されている。また、都道府県や市区町村

で実施されている社会教育事業について、①学習機会の提供事業、②人材（リーダー）養成事業、③団体支援事業、④情報収集・提供事業、⑤相談事業、⑥普及・啓発事業、⑦交流事業に、大まかに分類できるとされている（文部科学省・国立教育政策研究所社会教育実践研究センター『社会教育推進のPDCA サイクルを確立するために必要とされる評価指標の在り方に関する調査研究報告書』（平成25・26年度社会教育活動の実態に関する基本調査事業）2015年3月、19－20頁）。

- 2) たとえば「小さな学びを育みあいながら——『東京コンファレンス』の新しい試み——」2017年 <https://vimeo.com/210942901> 2020.1.7 を参照のこと。
- 3) 「資料1－1 社会教育主事講習等規程の一部を改正する省令案の概要」（平成30年1月～2月社会教育主事講習等規程の一部改正に関する説明会配布資料）https://www.mext.go.jp/content/1398830_02.pdf 2020.1.7.
- 4) 松田武雄「社会教育主事養成の歴史的特質と新たなカリキュラム構築を考える」日本社会教育学会編『社会教育職員養成と研修の新たな展望』（日本の社会教育第62集）東洋館出版社、2018年、17－18頁。
- 5) 渋江かさね「『生涯学習支援論』としての成人学習理論——M.ノールズのアンドラゴジーをめぐって——」『静岡大学教育実践総合センター紀要』（29）、2019年、169－178頁。
- 6) 三輪建二「成人の学習——本年報のねらい——」日本社会教育学会編『成人の学習』（日本の社会教育第48集）東洋館出版社、2004年、11頁。
- 7) 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化、1977年、303頁。なお、ここでの自己教育運動とは「今日の労働運動、住民運動、地域教育運動等々の広範な大衆運動」の「教育的側面」（同前、300－301頁）を指す。
- 8) 三輪建二「成人学習論の展開——国際的動向と関連して——」日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』（講座現代社会教育の理論Ⅲ）東洋館出版社、2004年、28－42頁。
- 9) 松下祐「労働者教育と公的社会教育の接点をもとめて（第7分科会 成人の学習・運動と社会教育）」『月刊社会教育』18（12）、1974年、61頁。
- 10) 同前、62頁。
- 11) 松下祐『健康問題と住民の組織活動——松川町における実践活動——』勁草書房、1981年、337頁。
- 12) 入江直子「松川町における学習の組織化」日本社会教育学会編『成人の学習と生涯学習の組織化』（講座現代社会教育の理論Ⅲ）、2004年、128頁。

- 13) 前掲書 11) 154-160 頁。なお、「大人なりの現実の生活に即した、生活行動に即した学習の組み方」の内実の詳細については、下記論考で考察をおこなっている。渋江かさね「社会教育実践を通しての成人の学習原理——長野県下伊那郡松川町での学習活動から」『静岡大学教育学部研究報告・人文・社会科学篇』（58）、2007 年、181-191 頁。
- 14) 神奈川県教育委員会『社会教育十年のあゆみ』1957 年、39 頁。
- 15) 松尾与助「川崎成人学校について」『社会教育』6（2）、1951 年、42-46 頁（執筆当時：「川崎市」とあるが、当市教育委員会指導課長であったと思われる）。
- 16) 「成人学校の現状と将来の構想」『社会教育』16（5）、1961 年、11 頁。なお、本稿は、文部省諸井社会教育官、大志万事務官、堺市吉田社会教育課長、川崎市秋山係長、東京都藤田主事による「共同研究」とされている（同前、10 頁）。
- 17) 藤田博「成人学校の方法——中間的総括——『社会教育の方法』（日本の社会教育第 17 集）1973 年、111 頁（執筆当時：東京都教育委員会）。
- 18) 神田哲雄「私たちの成人学校（実践報告）」『社会教育』7（8）、1952 年、83 頁（執筆当時：前橋市嘱託）。
- 19) 岩淵英之「川崎の成人学校（戦後社会教育実践史Ⅷ）」『月刊社会教育』11（2）、1967 年、92 頁（執筆当時：神奈川県川崎市教育委員会青少年教育係長）。なお、行政の下請け化に関しては、村井忍（執筆当時：東京都目黒区役所）もその実状をあげている（参考「自主グループ活動の発展——成人学校を中心に」千野陽一・野呂隆・酒匂一雄編著『現代社会教育の構造』（現代社会教育実践講座第 3 巻）民衆社、1974 年、251-268 頁）。
- 20) 野呂隆「成人学校から生まれたグループ」『月刊社会教育』6（3）、1962 年、36-39 頁（執筆当時：文京区教育委員会主事）。
- 21) 杉山文雄「名古屋市の成人学校（私たちの学習計画・3）」『月刊社会教育』8（4）、1964 年、52 頁（執筆当時：名古屋市教育委員会社会教育主事）。
- 22) 浜島常吉「学習内容をどう組立てたか——成人学校のばあい——」『月刊社会教育』10（2）、1966 年、24、28 頁（執筆当時：名古屋市教育委員会成人係長）。
- 23) 前掲 21)、44 頁。
- 24) 斎藤峻「成人教育——成人学校の反省」『社会教育』7（12）、1952 年、31-32 頁（執筆当時：東京都社会教育主事）。本文にあげた以外の指摘を、参考まで下記する。「与えたいといわれる道徳、科学、芸術、平和、市民といった教育内容」に関し、
「身近な職業をとおして、家庭生活技術をとおして、ダイナミックにとりあげられ、理解されることによって、生きた社会性、現実性をもつのではないだろうか。教育基本法のかかげる目標は、必要と興味を通さないでは達せられるものではない」。「多忙な職業的社会的な生活のなかで、成人はほっとするような余暇を求め〔中略〕もっと気軽なたのしいレクリエーションについてひと工夫ほしい」。「成人の相互教育の方法としての団体形態」はグループダイナミックスの観点から〔中略〕深刻な基本的な盲点があるように思う」。「PTA、婦人会、青年会をとおして、そこには現在まだ過去の伝統が根強く残っている」（32-33 頁）。
- 25) 前掲書 16)、18 頁。
- 26) 沖山きゅう「成人前期(男)対象の場合（事例研究・各地にみられる学習内容構成の試み）」『社会教育』21(10)、1966 年、20 頁（執筆当時：埼玉県教育委員会社会教育課）。当該論考は「編集部からの注文」があつて書いた論考であることが記されている（同前）。なお、執筆者の名前は常用外漢字のためひらがな表記とした。
- 27) 永田良行「ひとにぎりの成人男子教育に挑戦した十年——教育の生涯化に徹した男たちの学級——」『社会教育』26（4）、1971 年、13 頁（執筆当時：福岡県久留米市山川公民館主事・社会教育主事）。
- 28) 日野時彦「成人男子にひらかれた学習の機会を——福岡市舞鶴公民館の試み——（事例研究 生涯学習に対応する公民館事業）」『社会教育』40（6）、1985 年、35、40 頁（執筆当時：福岡市舞鶴公民館主事）。
- 29) 鳥取県名和町教育委員会「各期における生涯教育の推進について——成人男子の学習組織「おやじの会」——（事例研究 生涯教育推進のポイント）」『社会教育』41（9）、1986 年、46-47 頁（文責：鳥取県名和町教育委員会教育次長 池山光美）。
- 30) 高橋雪子「三多摩成人教育セミナーのあゆみ（行政的な職務研修 1）」『社会教育』27（9）、1972 年、23-24 頁（執筆当時：国分寺市公民館職員）。
- 31) 「成人の学習にとりくむ社会教育職員の悩みと生きがい」『月刊社会教育』21（13）、1977 年、40-43、45 頁（文責：社全教 23 区支部 野々村恵子）。なお、野々村氏は注 33 にあるように、東京都練馬区教育委員会の社会教育主事を務めていた。
- 32) 同前、45 頁。
- 33) 野々村恵子「自分を育てる——成人の学習活動のくみ立てと展開（シリーズ・社会教育実践の創造 3）」『月刊社会教育』30(11)、1986 年、64-70

頁（執筆当時：東京都練馬区教育委員会社会教育主事）。

参考文献

- 碓井正久編『社会教育』（戦後日本の教育改革 10）
東京大学出版会、1971 年。
- 昭和 25 年度教育指導者講習会編『第六回前期教育指導者講習研究集録XVI（2）成人教育』1951 年 3 月。
- 阿部裕「町民自主講座の学習と実践——成人男子の学習から——（報告 村から町から ②）」『社会教育』32（4）、1977 年、24-26（執筆当時：福島県山都町公民館社会教育主事）。
- 岩淵英之「成人学校の事業計画（社会教育実践講座）」『社会教育』21（2）、1966 年、64-68 頁（執筆当時：川崎市教育委員会社会教育主事）。
- 生形新一郎「機業地における成人学校について（実践記録）」『社会教育』1962 年、48-51 頁（執筆当時：足利市織姫公民館長）。
- 志摩良人「成人学校のあゆみ」『社会教育』33（5）、1978 年、19-20 頁（執筆当時：川崎市教育委員会社会教育課長）。
- 高野彬「成人学校の現況と今後の課題——20 年を迎える長野市成人学校——（事例研究）」『社会教育』24（8）、1969 年、16-20 頁（執筆当時：長野市教育委員会社会教育課長）。
- 田辺ゆき子「納涼縁談義と名づけて——成人男子の学習機会のために——（事例）」『社会教育』31（11）、1976 年、30-32 頁（執筆当時：柏崎中央公民館）。
- 浜島常吉「成人学校における学習内容編成の観点——長期科目を中心に——（基調提案Ⅱ・学習内容編成の観点その 1）」『月刊社会教育』10（6）、1966 年、24-30 頁。
- 広島市中央公民館「広島市成人学校と特色ある事業（公民館事業の実際（わが誇る公民館事業）」『社会教育』41（6）、1986 年、74-79 頁（文責：館長 松原明二）。
- 付記：本研究は JSPS 科研費 19K02450 の助成を受けたものである。