

生涯学習における青年教育の課題 ～広島市青少年センター「リーダー養成青年学級」 を事例として～

清 國 祐 二

(島根大学)

安 原 一 樹

(兵庫教育大学)

研究の目的と視点

今日、青年と地域をめぐる問題はさまざまな側面から論じられる必要がある。社会教育においても、ひとつには今日まで地域社会への青年たちの取り込みと青年たちの地域参加、社会参加という課題として認識されてきた。しかし、臨時教育審議会以降の生涯学習体系化への移行を前提としたさまざまな自治体での取り組みの中で、青年層への施策がおざなりにされている感はないだろうか。一昨年度よりの学校五日制をめぐる論議においても、学齢期の青少年の学校外教育については各方面で活発であるといえるが、高校生以上、30歳代前半ぐらいまでのいわゆるヤングアダルト層については、生涯学習体系化の「忘れられた環」とでもいえる状況にある。青少年の発達段階、成人期へのトランジションを考える上でも青年期の問題は避けて通れない。とりわけ、中等教育以後の青年期社会教育の課題は多重螺旋構造ともいうべき複雑な様相を呈しているといわざるをえない。すなわち、高等教育機関へ進学した青年の地域での教育・学習の問題、高校卒業後、就職した青年の勤労者としての学習の問題、都市化と過疎化の狭間で浮遊する青年自身のアイデンティティの問題、等々、さまざまな問題、教育課題が錯綜している。とくに都市部における青年の問題は、高度経済成長期以降の社会の都市化と人々の生活スタイルの消費志向など、構造的変容が青年たちの行動や考え方に影響を与え、加えて受験のための学力獲得競争と進路選択がそれをより一層複雑かつ深刻なものとしてきたといえる。

本研究では、開設当初からさまざまな矛盾を抱えてきたといわれる「青年学級」を取り上げ、社会教育における青年教育の問題を今日的な生涯学習振興施策との

関連で考える。それは、生涯学習振興施策がさまざまな展開される中において、青年期教育、青年の学習のあり方を青年学級の態様を通じて検討する必要があるのではないかという問題意識を基底とする。そのことは、結果として青年を対象とする社会教育事業、学習活動の変革の視点を模索することにつながり、地域と青年をめぐる社会教育研究の今後の方向性への指針となりうるからにはほかならない。とくに、ここでは広島市および広島市青少年センターが20年以上にわたって継続してきた「リーダー養成青年学級」を題材として考察する。

1 戦後の社会教育行政における青年教育の変遷

—主として青年学級を取りまく事情—

(1) 青年学級のあゆみと課題

青年学級は、戦後すぐの地域での自主的な産声、青年学級振興法をめぐる葛藤、青年学級振興法以後の衰退と低迷の必然性などを背景としながらも青年の学習の場として、実態に応じてさまざまな様式を模索しつづけてきた。

1953年8月に施行された青年学級振興法は、勤労青年の教育を「国家及び社会の有為な形成者の育成に寄与する」(第一条)ものと位置づけ、その「開設及び運営に関して必要な事項を定め、その健全な発達を図」ることを目的としていた。

(同) ただし、ここでいう「勤労青年」とは、「勤労に従事し、又は従事しようとする青年」(第二条)を意味し、必ずしも労働者青年教育としての理解にとどめるものではない根拠となっている。

青年学級をめぐる今日までのあゆみを概観すると、以下のようにまとめられるであろう。

1948年末における青年学校の廃止が、勤労青年の教育機会の喪失を意味するものであり、結果として地方の農村における補習教育的な青年の学習活動の活性化を生んだ。また、その後の社会教育法制定、公民館制度の確立による「青年学級」の講座化の動きは、地域に密着し、青年団運動に依拠し、目的的组织化への道程であったといえる。そして、1951年に青年学級育成のための予算措置が講じられ、全国規模の文部省指定研究青年学級の開設委嘱がなされている。同時に省内的にも文部省社会教育局に青年学級研究会が設置され、同年10月に研究会報告「青年学級の性格と開設運営の形態」が示されている。その中で示された「青年学級は社会教育として行われる。ただし学校教育との関係調整の問題は残る。」「青年学級は、青年の自主性を基調として行われ、地域性・職域性を尊重する。」「青年学級の学習は、生活課題、地域課題に立脚し、計画的に相当長期にわたり市町村が青年団体等によって行われる。」といった基本性格は、その後の青年学級を明確に

特徴づけるものであったといえる。こうした経緯の跡、1953年8月に「青年学級振興法」公布施行がなされ、青年学級に対する国庫補助の道がひらかれ、全国的な普及をみることとなるが、早くも2年後をピークに衰退の途をたどっていくことは関係者周知のことである。この時期は、「青年学級法制化から衰退へ」と区分しうが、問題として指摘されるのは、「青年運動からの切り離し」「公的援助の制限枠」「指導者の形骸化」などである。

そして、昭和から平成へ時代が移り、「青年学級の意義そのものが消失した」「青年学級？なにそれ」といった社会教育行政の現場においても青年学級を支える人的、理念的、教育的な迷妄さが露呈されている。具体的には、指導者確保の問題など深刻である。社会的には市民の手による生涯学習ボランティアが盛んに論議されたり、活動が活発化しているにもかかわらずである。また、なにも青年期に関わる事業だけの問題ではないが、脆弱な予算、しかも学生や定職をもたない青年たちに物身両面で依存して、ようやく維持しているような現状もある。また、今日の青年たちのライフスタイルや生き方感に真っ向から対立するような学級の実例も見聞する。すなわち、退職後の学校関係者が講師となり、参加者青年の意向よりも、必要課題と称して「今後の青年学級のあり方」「明るい地域社会づくり」といったテーマで、まさに押しつけ学級になっているものもある。青年たちの「生」を正面から受けとめ、青年学級や青年対象の社会教育事業がどういう方向性を見だし、どのような意義づけを与えられるか、このことは研究者や実践家に課せられた大きな課題であるといえる。

(2)青年学級再考への視角

「青年学級は必要か?」「その存在意義は」と考えるときに、小林平造氏の青年期社会教育（活動、事業）論が有効な素材となる⁽¹⁾。彼は、「青年期は延長されている」という前提をエリクソンのアイデンティティ・クライシス拡散という社会状況を背景に求め、ヤングアダルト（若い成人）層、高校生段階から30歳前後までの年齢段階を想定した自己教育を構築する社会教育実践の創造が可能であるとする。そして、「青年の自己教育活動をめぐる実践的課題」として、以下のように論じる。青年の学習活動には、「仲間集団と実践の具体化を保障し、これに青年個々人が主体的に参加しうる条件」の創出、「青年の発達を保障する学習と生活の共同体づくりを具体化していく課題」「青年に生きる力と構想を与える真の教養を身につけるためのとりくみ課題」が前提となる。すなわち、青年学習活動を「仲間集団」「主体的参加」「発達保障」「真の教養」という構造因子で理解している。そして、このことに対する青年教育担当者の視点の欠如が、「表面に現れた虚像としての青年像に対応した学習内容編成を行うことから、レクリエーションや教養

を主としたものに終始する傾向が生まれている」現状を生じさせているとする。必要なのは、「青年自身と生活や労働のリアルな現実を深く凝視していくことから、自身と社会のリアルな現実を理解し、理解を深め、自身の生き方を明らかにしていく学習と実践のくりかえしの作業を含み持つこと」であるという。

さらに、青年の団体活動（青年団、グループ・サークル活動）との関連性で青年学級を一つの「学習する集団」として理解したとき、中野収氏の戦後若者文化史論が示唆的である⁽²⁾。そこでは、「集団形成としての歴史的な文脈での理解が重要である」とされる。そして、1960年代以降の多様な若者現象は、常に集団形態をとっているが「その集団の作りかたは、時代とともに、あるいは現象の歴史的 성격の相違に対応しながら、変わってきた。同時に、参加している集団の形が、現象を性格づけている」とし、青年集団を「個のたたずまいのヴァリエーションのひとつ」として認識する必要があるという。集団様式の時代性と青年の行動様式を重視し、個と集団のあり様の立体的な視点を提示するものであり、青年集団を「共同体的な集合形態と大衆的な群衆形態との中間に作られた集団」とであると理解する。このことは、「つかず、はなれず、むれたがる」（山本コータロー、1985年、広島における国際青年年記念講演において）という今日的な青年の対人関係、仲間意識によって定位されうる。

上記二つの視点から、今日の青年教育事業、青年団体活動の再構築にどのような視角が得られるであろうか。現在では都市部、農村部を問わず、かつてのように地域社会の基礎を支え、共同体の生活者としての淘汰機能をはたしていた青年団や青年会など全く無縁な若者の生活世界が存在している。もちろん、その一方において、田舎に残り、あるいは都市部郊外に生活し、従前からの青年団という形で活動する若者たちの悲壮ともいえる嘆きが聞かれる現状もある。「新しい人が入ってくれない」「女性が参加してくれない」「活動がマンネリ化している」「活動のための地域の理解が乏しい」「資金的援助がない」など、社会教育が看過しえない問題である。しかし、こうしたいわば旧式の青年集団が都市部に住む現代の若者に受け入れられるわけもないことはある意味においては事実であろう。青年たちは、相手の人格にまで入り込んでいく関係を嫌い、関わりはその場での強制をとまわず、自由と気ままが通じる仲間空間を求めているのであり、大儀名文を掲げた地域活動に背を向けることは当然のことに思われる。しかし、青年にとっての友人関係は本来、精神的に依存しあえる友人関係をみつけ、仲間集団に参加することによって、不安定な自己を安定させようとすることを基本とする。既存の理論展開から抽出されるように、友人との調和的な関係から生じる友情の確認とさまざまな葛藤関係を通じて、青年がアイデンティティを確立することに

変化はない。現代の青年の姿は過剰な学力競争と異常ともいえる商業文化によって歪められた側面があることは否定できない。

それでは青年学級のような社会教育における青年教育はどのような方向をめざすべきであろうか。青年たちの多くが、定型的なサークルや団体活動をするよりも、個人的に気のあった友人どうして好きな時間、好きな場所できままに楽しむことを選ぶ志向性は、さまざまな立場からの立論からも明らかである。また、そうした傾向が、現代青年の人間関係の基底になっていることは疑いなく、同年代の同質集団のなかでのみ過ごしたがる青年が増大していることに起因していることも論じられる。それゆえ現代青年を知るうえで重要なポイントになることを踏まえての社会教育のあり方が検討されるべきなのではないだろうか。具体的には、今日における青年の社会参加とは何かを在学青年の場合、社会人の場合に分けて明確に位置づけること。あるいは、社会教育施設利用の実態把握を連続的にを行いその本質な意味内容を分析すること。グループ・サークル活動への参加を再考することなどを基調にして事業なり行事なりを検討することなどである。

今後の青年期社会教育が、青年たちの活動にかかわる仮説として「集団的学習から個人重視型学習様式へ」という認識をもち、事業展開や学級運営等に学習参加者をどう取り込み、青年たちの主体的な発露として進められるかも重要な視点である。ともすれば硬直的な姿勢が批判されがちな公的社会教育での事業において、学習者の主体性がどう保障され、貫かれるかが課題である。高校進学90%以上、高等教育・継続教育機関進学50%以上という中で、後期中等教育、中等後教育の代替機能の空洞化という現実とは、逆に働く青年や「潜在的な不本意就学者」、あるいは主体的な学習を求める学生の自主的な学習の場として、青年学級の本来的な意義を再確認しうるものではないだろうか。

2 青年学級の変容にみる青年教育の課題

本節では、青年教育の課題を究明するために、広島市青少年センター主催事業である青年学級を題材にケーススタディを行う。

本学級はこれまで、学級の目的、学習内容、学習方法、学習形態、学級運営の方法等がさまざまな角度から検討され、実践に移されてきた。学級開設から25年を経過し、筆者らが常任講師として直接関わってきた過去10年間の変容過程を、学級の目的、学習内容、学習形態に絞って分析し、そこから導き出される青年教育の課題について論究していきたい。

(1)学級の開設

広島市青少年センター「リーダー養成青年学級（以下、学級と略記する）」は、青年学級振興法の要件を充足する国庫補助事業として1968年に開設された後発部隊の青年学級である。本学級の開設の意図は、戦後の青年学級とは性質を異にし、71年社会教育審議会答申⁽³⁾に示されているような「急激な社会変化」という新しい課題への対応の色彩が強かった。本学級開設年度の募集事項から学級の目的を抜粋すると、「都市化現象にともない、家庭が下宿化する傾向が強くなり、近隣社会がおろそかになりがちである。近隣社会は人間にとって大切なものであり、正しい近隣社会を作りあげなくてはならない。このために地域青年会は大きな役割を持つ。地域青年会の結成、充実に、地域の理解と、よきリーダーが必要である。この青年学級は、よきリーダーになるためのものである。」⁽⁴⁾とある。つまり、都市化による地域社会の崩壊と青年活動の衰退の歯止め策とし学級が企画され、そこで地域青年会のリーダーを養成し、青年会活動の活性化をねらったものと考えられる。しかし、この社会変化は速度を増し、学級は目的を達成することなく数年後には軌道修正を余儀なくされた。

(2)学級の動揺期

開設当初は、地域青年会から推薦を受けたリーダー層や次期リーダー層が学級を構成していた。そこでは、地域という枠にとらわれない青年集団が形成され、自由な雰囲気の中で活気ある活動が展開された。青年の学級への期待も徐々に高まり、71年度には学級修了生の要望に応える形で、Aコース（1年次）・Bコース（2年次以上）の2コース制の導入に踏み切った⁽⁵⁾。

このような見かけの盛況に反して、学級はいくつかの問題を孕んでいた。上述のように学級生の多くは地域の青年リーダー層であり、そこで形成された集団は個性的なメンバーを中心としたものであった。しかし、その集団の基盤は人間関係を主軸としたものであり、その表面上の良好な人間関係に満足することで、結果的に人間関係の維持、深化に関心が集中した。それが学習内容の偏向という第一の問題を生じさせた。第二に、学級生の自主的・主体的な学級への関与は、学級の目的に合致するところであり、歓迎される態度であるが、学級主事の適切な指導および援助のないところでそれらが発揮されたために（つまり、学級生に任せっきりになったために）、学級の本質が問われることなく企画・運営がなされた⁽⁶⁾。第三に、危機的な状況にある地域青年会の活動に拍車をかけるかのように、青年にとっての学級の自由で魅力に溢れた活動は地域青年会からリーダーを奪い取るという、およそ学級開設の目的とは正反対の、皮肉な事態を招いた。

第一の問題は、実際の学習プログラムを分析することで明らかとなる⁽⁷⁾。図Ⅰの

ように、70年代の学習内容を全体としてとらえると、「余暇の享受」「人間形成」「地域社会」「家庭生活」の4領域を中心とした編成となっている。中でも「余暇の享受」は徐々にその比率を上げ、70年代後半の学習全体における占有率は5割から8割を占めるようになる。この状況を見る限りでは、学級の本質が不問に付され、専ら学級活動の維持と円滑な運営に関心が移行したことが推察できよう。その手段として、学習内容及び活動が機能していたのである。

また、70年代は、都市化の進行による地域社会の崩壊や青年の定住人口の減少等にもとない、既に地域青年会活動の活性化を根拠とする学級の成立が困難となっていた。それは当初の学級の目的の喪失と、青年教育の新たな必要課題の設定および青年の要求課題の把握の必要性とを意味しており、学級の立て直しがそれら諸課題と連関して行われるべき時期であることを示唆していた。ところが、現実には学級の意義や目的等の根本的な検討課題は棚上げされ、対象を広く青年一般へと拡大することで学級の現状維持が図られるにすぎなかった。それが、第二、第三の問題を引き起こす原因となったのである。

以上のような意味において、70年代後半は、学級の本質論不在の動揺期と規定できよう。

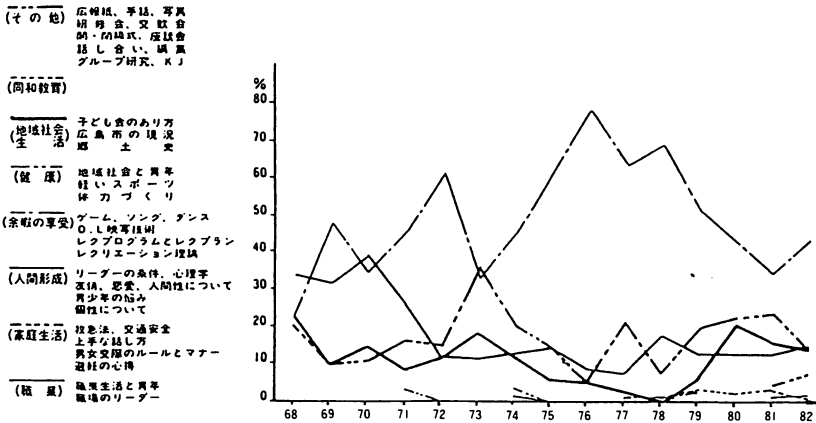


図1. 年度別学習プログラムの分類 (82年以前)

出典：参考文献7) p.9.

(3)80年代以降の学級の変容

1) 新しい学級の方向

80年代に入り、学級の新しい方向への模索が開始された。70年代に省みられなかったことが何故80年代に検討されたのであろうか。その直接的な引き金となった要因は、既に述べたような内在的なものというよりは、85年の国際青年年という外在的なものであった。この国際青年年をきっかけに、青年活動の活性化と組織づくりへの機運が全国的な動きとして高まりをみせた。それに突き動かされるかたちで、70年代の学級の行き詰まりの打開と諸問題の解決に向けて本格的な取り組みがなされるに至った。

具体的には、それまでの学級のあり方に対する限界の認識とその克服への動きが看取できる。「青年学級生の意識は、主催者の意図する地域青年リーダー養成から離れ、グループリーダーになることを目指す方向へと進んでいる。このころから、各公民館を拠点とする青年会（もしくは青年集団）は、『地理的青年会』の概念から脱却した青年会、すなわち精神的につながっている仲間意識・共有感覚を中心としたものであり、ただ単に活動範囲が地理的であるという青年会が多くなった」⁽⁸⁾として、サークル化した青年会と地域の青年グループを容認することでリーダー養成の方向を修正し、学級のあり方の転換の必要性を示唆した。学習内容に関しては、「地域社会生活学習から人間形成のための学習を多く取り入れる方向へと転換し」、「集団における行動論をもっと取り入れ」⁽⁹⁾ることの必要性を示し、80年代の学級の一定の方向づけをした。また、それまで形骸化していた青年学級常任講師を2名学級運営に取り込み、うち1名は主に専門的な指導・援助に関わるもの、もう1名は主に学級の維持・運営に関わるものと位置づけ、運営組織の整備を図ったのもこの時期である⁽¹⁰⁾。

2) 分析の視点

学級の目的・学習内容・学習形態の変容を究明するために、ここでは基本的に3カ年度を1サイクルとして考察する。その根拠は、過去10年間の学級目的が3年ごとに見直されていること、学級担当主事が3年で引き継がれる傾向にあったことにある(図II)。モデル的なケースで説明すると、1年目は前年度の担当主事が計画した事業を実施しながら、過去の経緯や実績との照合や学級生の反応の的確な把握を通して、事業全体の評価を行う⁽¹¹⁾。そして、常任講師およびスタッフ等との協議を重ねて次年度の新規の事業計画の策定を行う。2年目はその計画に基づき学級を運営し、その進行状況から事業評価を行い、その結果を改善点として次年度の事業計画に反映させる。3年目に一定の成果をあげ、担当主事の学級スタイルをつくりあげ、次の担当主事に引き継ぎをすると

いうサイクルである。学級そのもののサイクルと担当主事のサイクルは1年のずれを生じるが、総合的にみて3年単位で区切ることが最も有効と考えられる。以下、その区分に従い分析を行う⁽¹²⁾。

	83年度			86年度			89年度			92年度	
	リーダー養成 青年学級			リーダー養成 青年学級			子どもを育てる 若者セミナー			新時代を創造する 若者セミナー	
A	A	B	B	B	B	C	C	C	D	E	E

↑国際青年年(85年) *アルファベットは学級担当主事を示す

図II. 学級の名称と学級担当主事の該当年度

3) 学級の目的の推移

83年度から85年度は、「青年が、地域や職場において必要なリーダーとしての知識、技能を身につけると同時に成人への健全な発達をはかる自己啓発とコミュニティづくりの担い手となるようなリーダーの養成」を目的に掲げている。

「地域」あるいは「コミュニティの担い手」という表現はあるが、「青年会」という言葉はみられない。学習も、集団志向(リーダーとしての知識、技能)、個人志向(成人への健全な発達をはかる自己啓発)の双方を充足させようとする姿勢が窺える。

86年度から88年度の目的は、「集団活動をすすめていくうえで必要なリーダーとなるために知識・技術を習得し、なおかつ集団学習の中で人格的感化、人間形成を養う」ことである。ここでは、「地域社会」という言葉は使用されず、「集団活動」という場所と構成員を限定しないやや包括的な言葉で表現している。

89年度に入り、学級の名称が「リーダー養成青年学級」から、「子どもを育てる若者セミナー」へと変更され、以前の名称は括弧書きで付記されることになった。前年度までの学級が、多様な関心を有する青年を対象として、自己啓発型の教養学習と集団運営論が中心であったのに対し、「子どもを育てる」という枠組みを設定することで、対象となる青年の限定と学習内容の絞り込みが意図された。これには2つの内的要因が存在する。ひとつは、学級担当主事が公民館主事の時代に地区子ども会および育成会を対象とした学習機会提供の経験を有しており、学習内容の設定や講師の選定等に関する幅広い見識が発揮できるということであった。もうひとつは、本学級が青年の社会参加を掲げながら、実際に活動できる場を提供するまでにはいたっておらず、結果的に学級生は青少年センター主催事業である国際交流を主たる目的とするキャンプや学習成果

の発表の場としての青年祭の活動に学級として、あるいは個人としてその企画・運営に関わるにとどまっていたことである。従来の青年活動とは異なり、子ども会を媒介として地域と青年を結びつけ、社会参加活動の場を提供するという方法は、青年学級にとって斬新な試みであった。

また、名称と同様に、目的も「地域社会において、次代を担う子どもたちを育成するために必要な知識や技能、そして態度を学習し社会体験を通して魅力あるリーダーを養成する」と変更された。名称や対象の変更は学級開設目的の大幅な変更を意味し、従来の「青年集団を前提としたリーダー養成」という暗黙の前提を果敢に打ち破った。これらは本学級のあり方に転換を迫り、それ以降の学級に多大な影響を与えたと評価できよう。

92年度に入ると、地域のオピニオンリーダーの育成を目的に掲げた「新時代を創造する若者セミナー」へと名称の変更が行われる。そこでは「様々な学習や実践などを通じて、物事の本質を見極める力、自己主張能力と様々な意見を調整する力、そして最後まで責任をもって物事をやり遂げる力を養う」ことが目的とされた。これは、「子どもを育てる若者セミナー」が一定の成果をあげたことを評価しつつも、対象の限定によってもたらされた同質の青年集団（例えば、教員志望の大学生の増大やそれによる興味関心の同質化など）の形成への反省がなされ、定例学習の成果を確認・深化させる場の提供、時代の要求に沿うような学習課題の設定、学級生の意見を集約する場の確保等の課題に挑む学級が企図された。

4) 学習内容の推移

表Ⅰで示されているように、学習内容では「青年・地域・社会参加に関する学習」「リーダーに関する学習」「レクリエーションに関する学習」の3領域が全体の中では比較的高いシェアを占めている。3年サイクルで学習内容の推移をみても、ほぼ同様の結果が得られる。また、それぞれのシェアに関しても、多少の変動はみられるが、ほぼ安定した結果となっている。「青年・地域・社会参加に関する学習」は、89年度から91年度にかけてかなりの減少傾向にあるが、これは学級の目的や対象の変化にともない「子どもに関する学習」が中心的課題へと移行したことを受けている。ただ、この学習課題の主旨と内容の性質からして、「地域・社会参加に関する学習」でくることができよう。つまり、総体としては差異がないと理解できる。定例学習におけるレクリエーション活動の減少を除けば、学習内容のバランスには大きな変化はないといえよう。

92年度以降の学習は「教養を深める学習」にウエイトが移りつつある。また、グループ研究によりそれぞれのグループで異なった学習課題を設定し、学習活

表Ⅰ. 過去10年の学習内容の推移

学 習 内 容	83年度	84年度	85年度	86年度	87年度	88年度	89年度	90年度	91年度	92年度
1. リーダーに関する学習 ・リーダーの資質	実数 4 % 9.1	7 15.9	5 11.9	10 21.7	10 24.4	7 16.3	4 11.1	5 13.5	4 10.3	3 8.1
2. 青年・地域・社会参加 に関する学習	7 15.9	9 20.5	7 16.7	10 21.7	8 19.5	12 27.9	2 5.6	1 2.7	1 2.6	4 10.8
3. レクリエーションの理論 と技術に関する学習	10 22.7	10 22.7	12 28.6	10 21.7	13 31.7	11 25.6	9 25	11 29.7	13 33.3	4 10.8
4. 子どもに関する学習	2 4.5	1 2.3	4 9.5	0 0	0 0	0 0	11 30.6	11 29.7	8 20.5	0 0
5. 教養を深める学習	5 11.4	3 6.8	4 9.5	3 6.5	1 2.4	3 7	0 0	0 0	6 15.4	9 24.3
6. 同和・平和学習	4 9.1	3 6.8	2 4.8	1 2.2	1 2.4	1 2.3	2 5.6	1 2.7	1 2.6	2 5.4
7. レクリエーション活動 ・仲間づくり	6 13.6	5 11.4	3 7.1	1 2.2	0 0	0 0	1 2.8	0 0	0 0	1 2.7
8. その他	6 13.6	6 13.6	5 11.9	11 23.9	8 19.5	9 20.9	7 19.4	8 21.6	6 15.4	14 37.8
合計	44	44	42	46	41	43	36	37	39	37

動が行われる関係上、学習内容の特定ができず、結果として「その他」の割合が高くなっている。全体としてみると、80年代に比べかなりの変化が認められる。グループ研究の導入は、一方で学習内容に幅と深みをもたせるという効果をもたらし、他方で学習者の組織化や運営上の問題という今後の学級への重要な検討課題を提起することとなった。

5) 学習形態の推移

表Ⅱから明らかなように、90年までの学習形態の約5割を講義が占めており、実技・実習や討議・話し合いなどが約2割とそれに続いていた。これも学習内容と同様に、3年サイクルでの学習形態の推移をみると、討議・話し合いの時間が急速に伸びて、講義の時間が減少する傾向にある。これは90年度あたりから加速度的にその傾向を強め、92年度ではついに講義を抜いて4割にまで達した。討議・話し合いの学習日が増加したことも関係するが、基本的には通常2時間の講義を、講義1時間に残りの1時間を関連する課題についての討論や

表Ⅱ. 過去10年の学習形態の推移

学 習 形 態	83年度	84年度	85年度	86年度	87年度	88年度	89年度	90年度	91年度	92年度
1. 講義	実数 21.5 % 48.9	21 47.7	23.5 56	20.5 44.6	22.5 54.9	20 46.5	18.5 51.4	18.5 50	10 25.6	6 16.2
2. 実技・演習	7 15.9	12 27.3	8.5 20.2	6.5 14.1	7.5 18.3	7.5 17.4	7.5 20.8	6 16.2	7 17.9	4 10.8
3. 討議・話し合い	4 9.1	3.5 8	3 7.1	11 23.9	6 14.6	5 11.6	4 11.1	9.5 25.7	18.5 47.4	12.5 33.8
4. グループ学習	2 4.5	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	6 16.2
5. 発表(自己紹介、 スピーチ等)	2.5 5.7	1.5 3.4	1 2.4	3 6.5	2 4.9	5 11.6	1.5 4.2	1 2.7	1.5 3.8	4 10.8
6. その他	7 15.9	6 13.6	6 14.3	5 10.9	3 7.3	5.5 12.8	4.5 12.5	2 5.4	2 5.1	4.5 12.2
合計	44	44	42	46	41	43	36	37	39	37

講師との質疑応答の時間にあてるといふ新しい学習形態を採用したことが大きな要因となっている。

このねらいは、学習の成果を、他者との関係の中で深める、すなわち自分の意見をまとめて述べることにより学習内容を自己確認したり、立場を異にする意見を聴くことにより学習を深化させることなどにある。ただし、実施にあたっては青年の多くが討議の経験に乏しいことを念頭に置く必要があろう。討議に関する学習とその実習・評価を正規の学習時間に組み込み、適正なトレーニングを準備しておかないと、学級生にとって討議は内容の消化不良や精神的ストレスを生み出し、逆効果をもたらす危険性があることに配慮しなければならない。

3 新しい学級を目指して ～青年学級の現代的課題～

「新時代を創造する若者セミナー」ではこれまでの青年学級にはない、多様な試みがなされたが、2年の実施でその役割を終えることとなった。ここでの試みは、生涯学習時代における青年教育へ幅広い観点から課題を提供するものであり、まさしく新時代を模索する青年学級として大いに評価をしなければならない。

この学級の出発点は、青年が主体的な学習者であるという前提に立ち、学習集団としての学級のあり方を求めることにあった。そこで、講義よりも討議や自主的なグループ研究へと比重を移して学級を運営しようとした。ところが、その「主体的な学習者」という前提の認識が甘かったことが、その後の討議や自主的なグループ活動へ多大な影響を与えた。様々な要因が考えられるが、代表的なものをいくつかあげると、「グループ学習の成立には人間関係がかなり影響する」「定例学習日以外の時間的拘束を前提としていない」「学習意欲を長期間持続させることは困難である」「学習の継続にはそれを援助できるアドバイザー的なスタッフが必要である」「討論が成立しにくい、あるいは討論のルールが理解されていない」などがある。これらの要因を分析し、青年のノンフォーマルな学習を構造化することが今後の青年学級、青年期の教育をサポートする上で重要な課題となってくる。

本学級は94年度から一新されている。最も大きな変更点は、従来の青年学級振興法の補助事業（年間100時間以上、30人以上）から社会教育活動総合事業の中の補助事業（年間20時間以上、20人以上）への移行である。その結果、1年を3期に分け、3テーマで3学級を開講し、それぞれに参加者を募集するかたちになる。ただし、青年教育の課題への認識を変えているわけではないため、学習課題などはこれまでの実績を継続・発展させる方向で進んでいく。新しい学級の初年度と

いうことで、実験的であり、流動的な要素を含みながらの出発となるが、これまでの学級と同様、青年教育の枠組みの中で重要な問題提起をしてください。

以上のように本学級は刷新されたが、われわれの基本的な研究スタンスはこれまでの通りである。「学習の目的、内容および形態」「青年の主体性と学級主事の指導性の関係」「青年期の学習の継続性」「学習を支援するスタッフの体制とその方法」等の課題を引き続きこの実証的研究の中で究明していきたい。

注

- (1) 小林文人・藤岡貞彦『生涯学習計画と社会教育の条件整備』エイデル研究所、1990年。
- (2) 中野収『現代史のなかの若者』三省堂、1987年。ほかに中野収『若者文化人類学』東京書籍、1991年を参照。
- (3) 「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」（社会教育審議会答申、1971年）は1968年に文部大臣の諮問を受け、審議を開始していることから、時代的には一致すると判断できる。
- (4) 広島市教育委員会社会教育課「昭和43年度募集要項」
- (5) 広島市青少年センター『青春』（昭和59年度活動記録・青少年センター20年のあゆみ）1986年3月、p.6.
- (6) 宮原誠一『青年期教育の創造』国土社、1962年、pp.62-65。ここでは宮原は青年による完全自主運営に委された学級を事例として取り上げている。
「青年の小天地であり、いかにも明るく開放的な気分である」学級の「青年が自分をつくりかえていくという意味での学習の発展を期待」できない状況を指摘し、「いたいたしいほど暗くみじめな影」を落とした学級を憂慮している。本学級においても、レクリエーション活動・学級外活動中心の集団維持機能重視型の学級が青年の自主性という名の下に展開された時期がある。本来、学級主事の役割は学習および学習者の組織化や援助であり、それを通じた青年の主体形成への関与であるのだが、表面上の学級の活気がそれを見失わせてしまった、と考えられる。
- (7) 前掲書『青春』p.9。「年度別学習プログラムの分類」本分類は、現在の学習内容から見た場合に適切であるとは言い難いが、当時の学級に関わっていた職員が作成した資料であることから、1982年度以前に限って参照する。そのため、83年度以降の学習内容の分類とは若干異なることを断っておく。
- (8) 同上書、p.8.
- (9) 同上書、p.8.

150 自由研究

- (10) 本学級の運営組織に関しては次の論文に詳しい。安原一樹「青年期社会教育のアクションリサーチ」『生徒指導研究』兵庫教育大学生徒指導講座，1993年，pp.7-17.
- (11) 学級生の反応を把握するために，感想カード（1985年度から継続的に実施）の分析，運営委員会（年度によっては学級委員会）の設置およびそこでの学級生の意見の集約などを試みた。その成果は，「講師との交流」「実習や討議の活用」「グループ学習の設定」などの学習内容・方法の修正や学級運営の見直し等に反映された。
- (12) 分析に用いた資料は，広島市青少年センター『青春（活動記録）』（1983年度～1993年度）および広島市青少年センター・リーダー養成青年学級『青炎（学習記録）』（1986年度～90年度，92年度，93年度）である。参考までに，各年度の学級の募集定員，申込総数，平均参加者数は以下の表の通りである。

	83年度	84年度	85年度	86年度	87年度	88年度	89年度	90年度	91年度	92年度
募集定員	30	50	50	50	50	50	50	50	40	35
申込総数	50	80	62	68	67	62	52	68	44	42
平均参加者数	20	40	33	47	46	25	21	27	15	18