

<課題研究(1)>

生涯各期の学習

菊池 龍三郎

(茨城大学)

はじめに

従来社会教育の中で学級・講座等を企画する時に、担当者が一般に出会う問題の一つに、「必要課題」と「要求課題」をどう関係づけるかとか「学習課題」はそれらとどう関わるのかという類の問題がある。これらの問題が単に用語上の問題に止まらず、学級・講座のあり方を決定するゆがせにできないことがらであることは言うまでもない。しかしそうではあっても実際には、この三つの用語が数多くの社会教育実践においてはきわめて曖昧なまま使用されていることも事実である。

生涯学習というより高次の、そしてより統合的な視点から社会教育実践を捉え直した時、生涯のそれぞれの時期において行われる学習がそれぞれの時期の学習者のどんな必要、どんな要求を踏まえて計画されるべきなのかは古くて新しい、そして緊急の課題であると言うべきであろう。特に生涯にわたって必要課題などというものが客観的に規定しうるものなのかどうか、あるとすればそれはどんな根拠に基づいて規定しうるものなのかは、学習の企画・提供に関わる者にとって、生涯学習のありようを決定する重要な問題のはずである。

2. 課題研究の目的

本稿は1986年11月21、22日の両日、国立オリンピック記念青少年総合センターにおいて開催された日本生涯教育学会第7回大会の課題研究Ⅰ「生涯各期の教育」の発表の紹介とそこにおける問題点の検討を意図したものである。

この課題研究の目的をもう少し詳しく述べておきたい。

生涯教育の戦略化においてわれわれが避けて通れない問題の一つは、個別的生涯における個別的学習要求への援助はどういう観点からなされるべきなのかということである。言い換えると個別的学習要求が持つ特殊性をどのように意味づけるかという問題である。いわゆる「個性化」「多様化」の名のもとに、個別的学習要求を重視する傾向は増々強くなるであろう。しかし個別的なものを一般的、客観的なものによって捉え直したり、意味づけたりする努力を欠くと、生涯にわたる学習は全体的な人間形成への統合の展望を失うことにもなりかねない。

この問題は単に理論的な検討だけでなく、実践的な解明をも必要としている問題なのである。一人ひとりの学習者の主体的な自己教育の努力に関わり、かつ援助するとき、生涯各時期の抱える「客観的」課題と学習者の「個別的」学習要求のベクトルをどのように合わせるかが問われてくるのである。

3. 生涯各期の学習において問われる課題

井上講四氏の研究発表のテーマは「地方公共団体における学習プログラム研究・開発動向に関する比較研究—その1—」である。全国の自治体において生涯学習理念の具体化とともに、生涯各期の学習を援助するための学習プログラムの研究・開発が活発になってきている。しかしかかる状況

には、例えば基本的な用語や概念が曖昧なまま使用されているといった問題が少なからずある。井上氏はこういう問題意識をもとに自治体における学習プログラムの研究開発動向に内在する「社会教育における学習目的・内容・方法論の諸局面を分析すること」により、その特徴と問題点を明らかにしようとする。今回の発表では学習課題・目標の整理・設定に関する部分を中心にしている。

氏の研究方法論は比較研究であるが、われわれが方法論の面で注目し評価したいのは、氏がこの比較研究において考案した一連のシステムティックな概念装置である。氏は学習プログラム編成の視点と手順を規定している要素を取り出し、それらを制御理論に基づいて系統的に関連づけている。

井上氏は教育＝学習過程の要素として「教育・学習目標の検討」「教育・学習内容の構想」「教育・学習内容の編成」「教育・学習方法の構想」「教育・学習方法の組織化」「教育・学習過程の制御」「教育・学習の評価」の7つを取り上げている。これら7つの要素を縦軸にとり、横軸に「分析内容・項目」「析出する視点」「学習プログラム編成論議におけるその意義」ととって要素分析のフレームワークを作成している。

今回の発表はこれらのうち最初の一部に関してであり、内容的には学習課題・目標の整理・設定にみられる基本的な考え方を用語分析によって明らかにしようと試みている。その詳細を紹介する紙数の余裕はないが、例えば「学習課題・目標等の概念」を分析する場合には「関係する事項ないし鍵概念」としては第一に「用語の使用法とその意味」があげられ、それに関してはその用語の「範疇」「意味・内容」「学習内容の表示」がどうなっているかが明らかにされるべき内容である。そしてそれぞれについて「例ないしパターン」が可能な限り例示されている。第二の鍵概念は「学習課題・目標の考え方」であり、それを明らかにするために「必要課題と要求課題の考慮はどうか」「表記された学習課題の主体（主語）は誰か」「学習課題がどう表記されているか」の視点から分析する。そしてこの場合にも

それぞれについて「例ないしパターン」がかなりの数例示されている。

以上のような氏の分析の枠組は、学習領域や学習課題の設定に関してコンセンサスをつくり出していく上で有力な武器となろう。氏の概念装置は従来のそれに比べて精密であるだけでなく、多数のプログラム例に当たっているため分析のための選択パターンが現実的であり、その意味でも実際のであり、公的社会教育実践を整理するのに好都合である。

第二の発表は岡田龍樹氏による「発達課題と教育資源」である。岡田氏によれば、生涯学習への援助事業は一方で発達課題の存在を前提とし、他方でその学習を援助する教育資源の組織化から成り立つとされる。これは決して新しい考え方というわけではなく、発達課題と教育資源という二つの戦略概念を使っているところに新しさがある。氏の言うところによれば、生涯各期の学習の研究における発達課題からのアプローチの独自性は、学習というものをライフ・サイクル的展望に立って継続的かつ段階的なものと捉え、各ライフ・ステージにおける学習課題の位置づけを確認することにある。一方、教育資源からのアプローチの独自性は、学習を援助する教育主体（責任）を明確にしながら、援助資源の方法的戦略化を図ることを強調することにある。そして学習課題とその学習援助資源との間には一定の関係があり、その最適化は生涯学習援助計画の鍵となる。岡田氏等の研究は、この両者の関係性に着目し、この面から生涯各期の学習への援助計画の根拠づけと合理化を図ることをめざしている。

氏の研究にとって第一の戦略概念である発達課題の概念は、主としてハヴィガーストの発達課題論に多くを依拠しているようである。周知のように彼は発達課題を「個人の欲求」と「社会の欲求」の中間の理論であると見た。要求課題が個人的・私的であるのに対し、必要課題は社会的・公的性質を持つことから、社会教育、特に公的な社会教育にとっては必要課題という視点が重要となる、と岡田氏は言う。

第二の戦略概念は教育資源である。社会の中にさまざまな形で存在する教育資源を利用できるような分析の視点が援助資源の方法的戦略化には不

可欠である。氏はその点に関して第一にピーターソン、R. E 等が開発した「意図的な教育と学習」において利用できる資源と「無意図的な学習」において利用される資源という分類の視点を、そして第二に友田泰正氏が「日常生活圏」の存在に注目して立地条件から援助資源を分類したその視点の二つを利用している。

その上で発達課題と教育資源をマクナマラ、N, M の試みによりながら連結しようとする。すなわち24の発達課題を設定し、教育資源を「援助なし/自分自身」、「家族/友人」、「他人（教育制度、カウンセラーなど）」の三つに分類し両者を連結して実態を明らかにしようとしている。因みにマクナマラ自身の調査では、発達課題の多くが、「援助なし/自分自身」によって達成されていたという。

氏は学習課題と援助資源の関係は日常生活圏における時間と距離にも関係し、同時にその課題が一回だけ生じるものか、反復的、継続的なものかにもかかっているとす。

そして以上の分析枠組を用いて実際に広島市内の教育資源を発達段階別に分類している試みは注目され、かつ評価される。

生涯各期の学習への援助資源は、公的社会教育においては発達課題を目安にして組織されるべきだという氏の主張は、現状から言えばかなりの説得力を持つことは事実である。

例えば倉内史郎氏も指摘するように、発達課題論は今日わが国の生涯教育の「公認」の理論となった感があり、その意味でも現実への適合性を持っていると言えよう。ひとつには発達課題論が一種の「折衷主義」の哲学に支えられているからという理由がある。

第三の発表者である渡辺氏は「自己形成史分析における時期区分の意味—時期区分の主体化を旨として—」で、齊藤氏は「生涯教育としての自己形成史分析の意味—カルチャー・センターにおける実践から—」で、それぞれ自己形成史の理論づくりと実践に関わってきた立場から発達課題の問題について発表した。

渡辺氏等による自己形成史研究会の試みは最近マスコミなどで注目を集めており、各地で盛んに行われている「自分史を書く」運動はこれがもとになっている。

渡辺氏によれば自己形成史を書くということの意味は次のことにある。われわれはふだん無意識につくられている。つくられていることを意識はしていない。それが青年期とか子育ての終りとかいう「危機」に際して、自己や他者をよりリアルに受容できるようになる。

しかし生育する中でわれわれは、いろいろな物指しを作ってきてしまっているので、「自己概念」や「自己評価」についての一種の「概念くだけき」をする必要がある。それが自己形成史を書くことの意味である。

自己形成史を書くには、ある日付を持った事実を徹底して追っていくことが必要である。その場合、書き方はできるだけ短文に徹する「具象性」、さらにすべて時間を追う形で書いていくという「継起性」を特徴とする。そうすることによって、自分が忘れていたことを思い出したりする。そして認知が変り、自己の他者に対する、そして自己に対する態度が変わるといふ。

次に発表した斉藤氏は、自己のカルチャー・センターでの実践から、氏自身にとっての自己形成史、とりわけ青年期及び成人期における自己形成史分析の意味について考察を行った。

自己形成史を書き、分析するということはどういう種類の営みなのであろうか。それは一種の自己教育なのかどうかという点が先ずわれわれにとって関心のある問題である。この点に関して渡辺氏は、それは自己教育の一種ではあるがそれだけではない、と述べている。自己形成の歴史を徹底的にリアルに逐っていくという営為は、自己概念や自己評価の概念くだけきに伴う痛みを伴っているからであろうか。

次にわれわれが関心を持ったのは、自己形成史においては、時期区分はどうなっているのか、あるとすれば、それぞれの時期において発達課題のようなものが考えられているのかという問題である。これに関して氏は、

時期区分はあるが、いわゆる「一般的な」時期区分には問題があるとする。必要なのは主体的な時期区分であり、自己形成史を書くということは、時期区分の主体を自分に取り戻す営みであるとする。その場合、氏があげるのは自然的時期区分、社会的時期区分、文化的時期区分、宗教的時期区分である。四つの時期区分の相互関係は、前の時期区分は後の時期区分について意味づけをするという関係にあるとされる。そして発達課題というものは自己形成史における主体的時期区分の試みにおいては成り立たないのではないかという疑問に対しては、それを否定する。筆者なりに推測すれば、発達課題を前提として自己形成史を書くのではないにしても、自分がどうつくられてきたかを解説するには、時期区分としては社会的時期区分及びそれと関わる発達課題は必要だということなのではないかと考える。

公的社会教育においてわれわれは直ちに「客観的」な発達課題からのみ発想しがちであるのに対して、自己形成史が提起する学習する自己についての捉え直しは新鮮な刺激を与えてくれる。

4. 主な討議

以上の発表に対して活発な質疑討論が展開されたが、時間が十分でなかったために問題を深めるまでには至らなかった。そのなかでもフロアの参加者からも特に関心が表明されたのは、発達課題をめぐる問題であった。

池水会員（文部省）は発達課題というものは自己形成史の場合成立しないのではないかと、実際、岡田氏の調査結果を見ても公的社会教育の実践は多くの場合幼児期や成人期に偏っているのだから発達課題は余り有効に機能してはいないのではないかと問題提起を行った。

渡辺氏は、発達課題を全然無視はできないし、時期区分は必要であると答える。つまり自然的時期区分ではなくて社会的時期区分が必要だと言うのである。その区分とは日本の社会的現実と切り結んだ一般性を持つものでなくてはならないし、それが日本の公的社会教育と関わってくる部分で

あるとする。

これに対して吉川会員（新潟大）は、公的社会教育はほとんどの場合集合学習にならざるをえないので、となると全体の発達課題や時期区分が必要なのではないかと質問した。そして文部省の事業区分が、例えば、「成人一般」というような区分になっていることに対して疑問を提起した。井上氏や岡田氏も基本的には同じ意見である。特に井上氏は発達課題を学習課題を導き出すためのどのような手がかりとして使うか、二つを区別しないならともかく、区別するなら発達課題を学習目標、学習課題を方法的なものとして使ってはどうかと提案した。これも一つの有効な提案である。

その他、発達課題というようなものを立てて、例えば成人男子の学級などを企画しても公民館に来てくれないのをどう考えるかという問題提起もあった。これに対しては成人男子も企業内教育などは受けているわけであるから、公的社会教育とどう結びつけるかが今後の課題であるという点で意見が一致した。

発達課題の存在をわれわれとしては否定はできないであろう。しかし発達課題の考え方は、例えばハヴィガーストに典型的にみられるが、「個人の要求」と「社会の必要」の折衷主義的調停なのである。そうではなくて新しい枠組を考えるべきところにきているのではないだろうか。質疑の中で「いじめ」や「非行」を起す子の親は公民館などには全く来ないという事実が指摘された。これは何を意味しているのであろうか。発達課題というものが日本の社会や個人の現実と切り結んでいないのであって、現実を読みこめる枠組で発達課題を構築する必要があることを示唆していると考えられる。渡辺氏等の自己形成史を書く試みが提起した問題はその意味でも少なくない考える。