

## 〈課題研究(1)〉

# 「成人の学習要求と学習 プログラムをめぐって」について

新井郁男

(上越教育大学)

## はじめに

この課題研究発表部会においては、次のような三つの発表が行われた。

- (1) 池沢政子氏（筑波大学研究生）による「コミュニティ・カレッジにおけるアドバイザー委員会の役割－地域社会のニーズと職業教育プログラムとの関連－」
- (2) 広渡修一氏（さが社会保険センター）による「成人学習におけるプログラム（講座）編成の原則に関する一考察」
- (3) 稲生勁吾氏（青山学院大学）、成田直子氏（青山学院大学大学院）、大森秀子氏（和泉短期大学）、吉田裕之氏（青山学院大学大学院）の4人の研究に基づく「高齢期・高齢社会の問題に関する川崎市市民の学習意識」（発表者は成田氏と吉田氏）

司会是新井と井上講四氏（国立教育会館社会教育研修所）の二人が行った。以下、司会の一人として、上の三つの発表についてその内容の概略をまとめ、若干のコメントを行うことにする。（「」内は、発表要旨収録または配布資料からの引用である。）

## 1. 発表内容の概略

### (1) 池沢氏の発表

池沢氏の発表は、アメリカ合衆国のコミュニティ・カレッジに着目したものである。コミュニティ・カレッジには、4年制高等教育機関への編入課程（transfer program）と完結課程（terminal program）があり、後者には一般教育を中心としたものと職業教育を中心としたものがあるが、池沢氏が取り上げたのは職業教育のプログラムである。

コミュニティ・カレッジは、その名が示すように、カレッジが置かれている地域社会のニーズに応えることが期待されている公立の短期大学であるが、そのニーズには地域の出身者である学生のニーズと地域内の雇用者側のニーズがある。したがって、カレッジにとっては、このニーズに応えるプログラムを編成することが重要となるが、池沢氏が今回の発表で考察したのは、このようなプログラムの編成を可能にするためのメカニズムとして設けられているアドバイザー委員会「組織及び活動の実態」及びその「課題と問題点」についてであった。

コミュニティ・カレッジの「職業教育プログラムと、地域産業、雇用率、産業の拡張状態等との間には、密接な関連が認められる」が、「こうしたことの背景には、雇用者である企業側のニーズが、アドバイザー委員会の情報伝達を通して、コミュニティ・カレッジのプログラム開発に影響を与えるという一般的傾向がある」という。委員会は助言組織であるが、その助言の半数以上がカレッジ側に受入れられている。

委員会は企業、ビジネス、行政、医療関係、産業等の各界の代表者によって構成されており、学長ほかカレッジの教職員数名も出席して討議が行われる。そこでは「学生あるいは雇用者側のニーズとかその変化に関する報告や、社会・経済的な動向及び学生の登録状況や資格取得との関連性を踏まえた上で、現在提供されている授業が適切であるか、あるいはその授

業の効果について、といった内容の質疑応答や、新しい授業内容に関しての委員側からの提言」などが行われる。そして「それらのニーズにある程度的一致をみた場合、カレッジ側の参加者がカリキュラム委員会等へ持ち帰り、そうした委員会を経て、新しい職業プログラムが付け加えられる仕組みになっている。」

このようにアドバイザー委員会は、就職を希望している学生—若年者層から高齢者にまでわたっている。—のニーズと雇用者側のニーズをマッチさせる機能を果たしているが、池沢氏は、実際には地域産業界のニーズが優先される傾向があるという点を問題だとしている。「その助言や提言がコミュニティ・カレッジに半数以上取り入れられていること、各職業技術科目を教授できそうな教員の見分け及び確認まで同委員会で行なわれていること、企業からの備品・設備を含む寄付の受けつけに関する討議が積極的になされていること等から、企業優先の立場が伺われ、教育機関としての独自性を問わざるを得ない。」というわけである。「アドバイザー委員会が、コミュニティ・カレッジや学生及び地域住民を含む社会全体における広い意味での利益のバランスと、例えば個人企業の利益の追及とを、如何に受けとめていくかが今後の課題である。」と池沢氏は発表を結んでいる。

## (2) 広渡氏の発表

広渡氏は、成人学習におけるプログラム（講座）編成の理論として、ノールズ（Knowles, M. S.）に代表されるアンドラゴジーに依拠するモデル（Aモデルと名づけている。）と、イギリスのチュートリアル・クラスを典型とする大学拡張モデル（Eモデルと名づけている。）の二つを取上げ、その問題点を考察したうえで、氏の「仮説としての私論」を述べた。

Aモデルは、それが成人を「自己管理的な存在である」ととらえている点において、「現実の成人を理想化しすぎており、成人のもつ表裏の矛盾構造をとらえきっていない。成人親において理想化された分だけ編成論が現実から遊離している。」という。「成人学習者の多くのものは、『指導』や『強

制』といった何がしかの『圧力』のもとでしか学習を開始できない。また、学習を継続させるためには、外部からの周到的な動機づけや働きかけが必要である。」というのが広渡氏の成人観である。また、Aモデルには、成人学習における学習動機についての認識にも問題があるという。すなわち、Aモデルでは、成人の学習は「生活状況から生じる課題を解決するためになされる。」とされるが、「成人は必ずしもこのような問題解決学習にのみ動機づけられるとは限らない。」というわけである。成人学習においては、「教養学習とか生きがい学習」のように「それ自体が自己目的となりうる。」のに、Aモデルでは、「手段的・道具的学習の次元しかみない点で一面的である。」というのが、広渡氏のAモデルに対する第二の批判点である。

Eモデルについても、二つの点で批判されている。第一の批判は、Eモデルが「高等教育を普及する上でアカデミック・スタンダードを堅持し」、しかも「講義における系統性」を重要視しているとされている点に対するものである。Eモデルにおいては、趣味実技系の領域には、学習者の立場に立った系統性というもうひとつの系統性があることが無視されている、というのが広渡氏のEモデルに対する第一の批判のポイントである。氏のEモデルに対する第二の批判は、Aモデルに対する第一の批判と同様に、人間観にかかわるものである。Eモデルでは、学習者の主体的な学習によって学習者の人間変革が可能だとされているが、広渡氏は、日常的な成人学習のレベルでこのような「変革」が起こることを、当然のこととして期待すべきではない、と考えている。

成人学習におけるプログラム編成の二つのモデルに対する以上のような批判をベースにして、広渡氏はプログラム編成の四つの原則を私論として提示した。第一の原則は、成人学習は「学ぶことが喜びであるような学習」でなければならないという「要求立脚の原則」である。「要求が十分に満たされるなかから次の問題意識が生れ、学習に広がりや深まりが生じる。」というわけである。第二は学習者の要求をあらかじめ把握することは困難であるため、学習の展開過程でそれを評価しながらプログラムを編成する「形

成編成の原則」, 第三は新しい経験を古い経験とせめぎ合わせることを通して, 既成の枠組に揺さぶりをかける「経験主義的=帰納法的編成の原則」, 第四は学習者個人における「系統性」を追求する, という原則である。

### (3) 成田・吉田両氏の発表

成田・吉田両氏の発表は, 川崎市在住の25歳以上75歳未満の男女を対象にして行った調査(サンプルは3,500名, 回収率42.5%, 調査時期は昭和60年10月)の結果に基づいて, 「学習意識タイプ」の違いにより, 「学習の活動性」と「人間関係」にどのような違いがあるかを分析・考察したものである。

「学習意識タイプ」はオ1表に示されているように, 「人間関係」の強弱, 家庭内の役割, 学習活動の積極性, 学習の場によって五タイプが析出されている。「人間関係-強」は, 老後の生活設計の中で「家族と仲よく暮らす」「地域の仲間とのつながりを重視する」「ボランティアをする」という考え方の人, 「人間関係-弱」は「のんびり気ままに暮らす」という考え方の人である。

オ1表 学習意識タイプ

人間関係-強	家庭内役割固定	学習活動積極的	学習の場・地域社会	Aタイプ
		学習活動消極的	—————	Bタイプ
	家庭内役割不特定	学習活動積極的	学習の場・不特定	Cタイプ
人間関係-弱	家庭内役割希薄	学習活動消極的	—————	Dタイプ
	独立志向	学習活動積極的	個人学習	Eタイプ

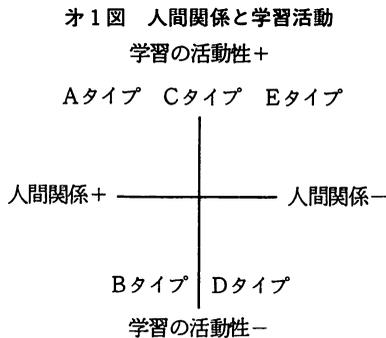
注) 但, 関係枠は固定的な単位ではない

各タイプは, オ1図に示すように人間関係の軸と学習の活動性の軸の座標の上に表されている。A, C, Eの各タイプはそれぞれ学習方法は異なっているが, いずれも学習の活動性が高い人たちであるのに対して, BタイプとDタイプはいずれも学習の活動性が同程度に低くなっている。この学習活動性の低い二つのタイプの人々の学習活動性を高めるにはどうした

らよいか、本研究発表の基本的な問いであった。これについての考察は次のようである。

「まず、個人的なモチベーションの変化などによって学習意識が高まることが考えられる。この場合座標のDタイプの位置からEタイプに位置への変化といえるだろう。この変化を促すためには広域的なメディアを利用した学習方法が有効であろう。例えば、放送大学や通信教育など、他者との関係にかかわらずに行なえるものである。またAタイプの位置に近づけるためのこれとは対照的な方法も考えられる。すなわち、学級講座などの地域性の強い、他者との結びつきをきっかけとするような学習方法である。」

高齢化社会の学習においては、どちらの方法が望ましいであろうか。『『共に』を理念とする生涯学習社会は、この二つの方法のバランスのとれたあり方が必要なのである。』というのがこの発表の結論であった。



## 2. 発表に対する若干のコメント

以上のような三つの発表は、いずれも成人のための学習プログラムの編成に関して考えるべき重要な点を提起しているように思われる。

まず第一に、池沢氏は、公費で設置・運営される公教育機関が職業教育プログラムを編成する場合、雇用者側のニーズを受容することを「問題で

ある」としているが、はたして問題であるかいなかを、そう簡単に断定してよいであろうか。だいたいコミュニティ・カレッジ側は地元の企業代表の声がカリキュラムに反映することを問題だと考えているのだろうか。この点が発表では不明確であった。池沢氏自身が問題だと考えているのであり、カレッジ側や学生側は特に問題であるとは考えていないのではないだろうか。我が国の教育界では、教育機関がその教育の在り方や内容について産業界の要望を取り入れることを大問題とする傾向があるが、アメリカ社会ではそうではない。何かを「問題だ」という場合、誰が、どうしてそう考えるのかが明らかにされる必要があるであろう。

我が国における成人の学習要求は、一般教養型、趣味型が多く、職業教育型は少ない。というよりも、我が国においては職業教育への学習要求は、中等教育、高等教育の系列においてではなく、各種学校、専修学校、訓練機関で満たそうとされている。技術が企業の内部で形成される傾向が強い我が国の産業界一特に、大企業一では、企業の外で形成された技術や入職前に取得した資格が、必ずしも職業の獲得に有利に働かないことや、生涯雇用という雇用形態などが、我が国における生涯学習プログラムを教養型に傾斜させている大きな原因であろう。しかし、アメリカ合衆国のコミュニティ・カレッジは、税金で設置・運営される教育機関であるが、我が国の各種学校、専修学校、訓練機関としての役割を果たすことも期待されているのである。

確かに、我が国の大学・短大がコミュニティ・カレッジにならって、同様のアドバイザー委員会を設けることは問題であろう。しからば、アドバイザー委員会について研究することにはどのような意義があるのか。企業の代表を構成員とする組織を設置しながら、教育機関としての独自性を保持するにはどうしたらよいかについてのヒントを得ることだろうか。そのへんを詳しく聞きたいところであった。

次に、広渡氏の発表についての感想を述べる。池沢氏が職業教育という手段的・道具的学習のためのプログラムについて論じたのに対して、広渡

氏は「それ自体が目的となりうる」ような楽しい学習のためのプログラムを編成することの重要性を強調した。このことは筆者も同感である。しかし、「学ぶことが喜びであるような学習」の中から、自動的に生活状況から生じる課題への問題意識が生れてくるとは限らないのではないだろうか。

これはアンドラゴジーにおける問題であるだけでなく、ペダゴジー全体における重要な問題である。ペダゴジーの歴史のなかでは、学習者である子どもを一個の独立した人格生命体として尊重し、彼らの内在的な興味・要求に基づいてその全面発達を図ろうとする児童中心主義の教育が、20世紀初めに世界的な規模で展開された新教育運動を支える原理として主張され、多くの学校において実践されたことがある。しかし、結局、生活や社会のニーズへの対応や、体系的知識や伝統的文化の体系的伝達を不当に軽視するものという批判を招いた、ということをご想起するならば、学習者の興味を中心としたプログラムの実践のなかで、それが生活中心・社会中心の学習に発展・深化していくというストラテジーが有効であるかどうか疑問である。もちろん、すでに指摘したように、それ自体の「楽しさ」を学習の基本原則とすべきである、ということについては異論はない。また、それ自体を自己目的とする学習が同時に手段的意味を持っている場合もあるであろうし、それ自体の楽しさに魅せられて始めた学習が手段的意義をもつものに発展する場合もあろう。趣味と実益をかねる、というのはその一例である。また、ペダゴジーは子どもを対象とした教育学であるから、そこでの教訓が直ちに大人の教育学であるアンドラゴジーにも適用できるとは限らないともいえるであろう。

しかし、広渡氏の論が仮説であるとされているのと同じように、筆者の反論も、実証的根拠に裏づけられているわけではなく、やはり仮説的である。どちらが正しいか、ということではなかろう。ただ、もう一つ感想をつけ加えるならば、我が国における生涯学習機会の提供が、我が国の雇用構造などの実態とも関連して、資格付与的であるよりも教養主義的であることを反映して、生涯学習論も我が国の場合には(筆者も含めて)、教養主

義的生涯学習プログラムの正当化論が強くなりがちのようである。(もっとも外国にもハッチンスの学習社会論のように、実学的傾向の強い現実への警鐘論もあるが。)

いずれにしてもこの問題は、今後における生涯教育研究の重要な課題の一つといえるであろうが、稲生グループの研究はこの面での研究を深める上で貴重な示唆を与えてくれるような気がする。稲生グループは、学習意識のタイプが人間関係の強弱と家庭内の役割という側面と関連が深いということを見出だしているが、このことは学習の仕方や場が、他者からの働きかけによるというよりは、学習者が置かれている生活の現実によって規定されている、ということを示しているといえるのではないだろうか。学習活動が同じ程度に活動的であっても、その学習の場が、地域社会、不特定、個人と異なっているのは、生涯学習の有り様が、生涯学習機会の提供者によってよりは、生活の中での人間関係や役割期待の相違によって、より大きく規定されていることの左証であろう。

そこで次に問題となることは、どのようにしたら学習の活動性を高めるか、ということであろう。広渡氏が主張するように、それ自体が目的となり、それ自体の中に楽しみや喜びを味わえるような学習プログラムを開発・編成することは、一つの有効な方法でありうるであろう。しかし、すでに論評したように、その方法では学習の活動性は高まるかもしれないが、学習の内容が変化することはあまり期待できない。学習の内容に変化がなく、自己目的であり続けたとしても、それはそれとして好ましいことであり、おおいに推奨すべきではある。しかし、生涯学習の意義は、生活や社会—生涯発達といってもよい—の観点からも考えなければならないとすると、学習のタイプをAに近づける方途を、単にそれ自体を楽しくするというにだけでなく、それ以外にも求める必要があるであろう。稲生グループは、「学級講座などの地域性の強い、他者との結びつきをきっかけとするような学習方法」、「知り合いに誘われたり、話し相手を求めて学習の場に参加していくようなケース」をそのような方途の例として提案している。こ

のような方法はこれまでも指摘されてきていることではあるが、調査の結果によってそれが多少ともサポートされたことは注目すべきであろう。

しかし、調査によって、原因が判明したからといって、その原因に手を加えれば、期待される結果が生れるとは限らない。それが社会事象、なかんづく教育の難しさであろう。ペダゴジーにおいて実証主義が実践にとって無益である、場合によっては有害ですらあると批判されてきたのも、この辺に理由があろう。アンドラゴジーがその轍を踏まないようにするにはどうしたらよいのだろうか。