

社会教育（行政）における学習課題・目標の設定とその学習プログラム化に関する一考察

一地方公共団体による研究・開発動向の分析
からみた用語・概念等の検討を中心に一

井 上 講 四

(国立教育会館社会教育研修所)

はじめに

周知のように、近年地方公共団体（具体的には教育委員会事務局、社会教育委員の会議あるいは生涯教育推進会議等を指す。）¹⁾においては、「生涯の各時期²⁾に対応する学習課題・目標」の設定・整理並びにそうした作業に基づく、実践的・具体的な学習プログラムの研究・開発が盛んになってきている（表1参照）。こうした状況は、いわゆる「生涯教育・学習論」³⁾の社会教育行政への理念的浸透及びそれに伴う学習内容・方法論の実践化の進展を物語るものといえよう。

表1 地方公共団体における学習課題・目標設定・整理の状況（昭和61年4月現在）

作成年月 (発行)	都道府県 市町村名	作成主体	タイトル名	収録資料名
昭和 52年3月	福島県	県教育委員会	〈学習領域と学習課題（総括表）〉	「勤労青年のための学習内容〈福島県青年教育研究協議会報告書〉」
昭和 56年2月	栃木県 足利市	市教育委員会	〈人生各期にわたる教育目標〉	「足利市の教育目標」
昭和 56年12月	富山県	県生涯教育推進協議会	〈生涯学習体系試案〉	「生涯学習についての報告書」
昭和 57年1月	群馬県	県教育委員会	〈生涯各期における学習領域と学習内容〉	「生涯の各時期に対応する社会教育の学習計画」※原資料は昭和54年3月に作成
昭和 57年5月	秋田県 大曲市	市教育委員会	〈秋田県大曲市の生涯学習課題〉	新井郁男著「学習社会論」（きょうせい）
昭和 58年3月	埼玉県	生涯を通しての県民の学習条件整備推進懇話会	〈対象別学習課題、行政課題、現行施策・事業一覧〉	「県民の生涯学習条件の整備について一報告書一」

146 自由投稿

昭和 58年3月	東京都	都教育庁社会教育部	〈(高齢者の)学習課題とその内容例〉	「ともに生きる—高齢者の学習—」(昭和57年度)
昭和 58年3月	滋賀県	県教育委員会	〈各年齢期における学習課題〉	「滋賀の生涯教育—基本的な考え方1. 各年齢期における学習課題」
昭和 58年3月	徳島県	県教育委員会	〈学習領域と学習内容〉	「生涯の各時期における学習プログラム作成の手引」
昭和 58年6月	岩手県 金ヶ崎町	金ヶ崎町生涯教育センター	〈学習課題(生涯教育の課題—発達段階に応じた生涯教育体系)〉	「金ヶ崎町の生涯教育」
昭和 58年8月	大分県	県生涯教育推進会議	〈生涯各時期の学習課題〉	「高齢者教育のあり方について」
昭和 59年3月	秋田県	県生涯教育推進本部	〈生涯にわたる教育のための主な環境と学習課題〉	「生涯教育推進体制のあらまし—昭和58年度版—」
昭和 59年3月	北海道	道教育委員会	〈発達課題・学習課題と達成方策〉	「北海道生涯教育推進会議—第二年次報告書—」
昭和 59年3月	石川県	県生涯教育推進委員会	〈学習課題、学習目標、学習項目〉	「いしかわの生涯教育」
昭和 59年3月	山梨県	県教育委員会	〈生涯各期における教育課題表(重点目標、学習課題、課題達成の方策)〉	「生涯教育の推進をめざして」第一集(乳幼児・青少年教育編)
昭和 59年3月	大分県	県生涯教育推進会議	〈生涯各時期の学習課題〉	「乳幼児期教育のあり方について」
昭和 59年7月	大分県	県生涯教育推進会議	〈生涯各時期の学習課題〉	「成人教育のあり方について」
昭和 59年9月	千葉県 鎌ヶ谷市	市生涯教育懇談会	〈生涯の各時期における学習課題と施策の現状〉	「生涯の各時期における学習課題と振興方策について」(提言)
昭和 60年1月	大分県	県生涯教育推進会議	〈生涯各時期の学習課題〉	「青少年期教育のあり方について」
昭和 60年2月	富山県	県生涯教育推進協議会	〈富山県生涯学習体系〉	「富山県生涯学習体系」
昭和 60年3月	岩手県	県生涯教育推進会議	〈高齢者教育振興のための学習プログラム開発の視点と望まれる施策〉	「生涯教育推進会議報告書—高齢者教育振興の基本的方向と高齢者教育事業の総合調整—高齢者教育振興のための学習プログラムの開発」
昭和 60年3月	群馬県 太田市	市社会教育委員会	〈生涯各時期における社会教育目標〉	「太田市社会教育の望ましいあり方について—生涯教育の観点にもとづいた昭和60年代の長期的社会教育総合計画のあり方について—(答申書)」
昭和 60年3月	埼玉県 新座市	市社会教育委員会	〈(各時期の)学習課題〉	「新座市生涯教育基本計画答申書」

社会教育（行政）における学習課題・目標の設定とその学習プログラム化に関する一考察 147

昭和 60年 3 月	千葉県	県教育庁社会教育課	〈学習課題一覧表〉	「家庭教育学級（小学生期）のプログラム作成について—家庭教育指導資料—」
昭和 60年 3 月	新潟県	県生涯教育推進会議	〈生涯各期の学習目標、領域別学習内容の例示〉	「新潟県生涯教育基本構想—地域学習活動を促進するために—」
昭和 60年 3 月	山梨県	県教育委員会	〈生涯各期における教育課題表（重点目標、学習課題、課題達成の方策）〉	「生涯教育の推進をめざして」第二集 成人・高齢者教育編
昭和 60年 3 月	兵庫県	県立嬉野台生涯教育センター	〈青少年期及び成人期における発達課題・学習課題〉	「兵庫の生涯教育 生涯学習プログラム作成の手引き—青少年及び成人の学習課題—」
昭和 60年 3 月	徳島県	県教育委員会	〈（各時期の）学習領域と学習内容〉	「地域に即した学習プログラムの開発—生涯教育資料—」
昭和 60年 3 月	長崎県	県生涯教育推進会議	〈生涯教育基本的学習課題、学習の体系〉	「長崎県の生涯教育推進構想」
昭和 60年 3 月	大分県	県生涯教育推進会議	〈生涯教育の基盤となる発達課題〉※ハビィグーストの発達課題	「大分の生涯教育—今後における生涯教育推進のための施策として—」
昭和 60年10月	秋田県	県生涯教育推進会議/生涯学習研究開発委員会	〈生涯学習の体系〉	「生涯学習プログラム（研究試案）」
昭和 60年11月	茨城県	県教育委員会	〈婦人のライフ・ステージ別学習課題（例）〉	「新しい時代に生きる一働く女性のために—」
昭和 60年12月	岐阜県	社会教育職員研究協議会	〈（青年期における）学習領域・課題・主題・内容一覧表例〉	「学習プログラムの開発（青年期）」 〈岐阜県社会教育必携第12集（昭和60年版）〉
昭和 61年 3 月	栃木県	県教育委員会	〈（向老期における）学習領域と学習課題〉	「向老期における高齢期準備教育のてびき（試案）—向老教育の学習領域・課題とその展開例—」
昭和 61年 3 月	栃木県	県教育委員会	〈家庭教育に関する標準的学習領域と学習内容〉	「家庭教育に関する標準的学習領域と学習内容1（試案）—基本的生活習慣の形成—」
昭和 61年 3 月	千葉県	県教育庁社会教育課	〈（家庭教育学級における）学習課題例一覧〉（プログラム編成上の基礎資料）	「家庭教育学級（乳幼児期）のプログラム作成について—家庭教育指導資料—」
昭和 61年 3 月	福井県	県生涯学習研究協議会	〈生涯各時期における課題事例一覧表〉	「福井県における生涯学習プログラム—望ましい学習課題と学習プログラム—」
昭和 61年 3 月	山梨県	県教育委員会	〈生涯各期の教育目標と学習課題〉	「生涯各期における市町村開設学級・自主学級の手引き（学習プログラム）—まなびのわ第4集—」
昭和 61年 3 月	滋賀県	県教育委員会	〈高齢者の学習内容〉	「滋賀の生涯教育Ⅳ、豊かな生涯を送るための支援体制・高齢期」

昭和 61年 3月	兵庫県 宝塚市	市教育委員会	〈青少年期及び成人における 発達課題・学習課題〉※兵庫 教育大学内藤教授作成	「宝塚市民と生涯学習」
昭和 61年 3月	山口県	県生涯教育センタ ー	〈学習プログラム基底表（発 達課題・学習課題）〉	「高齢化社会に対応する生涯学習 プログラム—みんなでとりくむ学 習の課題とプログラム」

※ここに収録している事例は、国立教育会館社会教育研修所が所蔵しているものに限定されている。

なお、プログラム開発資料（事例集等）のみの事例は削除している。

しかしながら、それらの各々の事例をみてみると、実に多様な様相を呈しており、そこに示されている「用語・概念等の意味」「学習プログラム編成手順としての、作業枠組みのパターン」あるいは「学習課題・目標それ自体の内容」等、かなりの相違がみられる。

したがって、それらの今後の実践への活用を展望するとき、社会教育（行政）における学習プログラム編成論としての位置づけと具体的な展開の仕方について、一定の基本的なコンセンサスが求められる必要があるように思われる。

というのは、実は次のような問題背景があるということも、大きく関わっている。それは、社会教育とりわけ公的社会教育⁴⁾に求められる固有の役割、独自性に関することである。例えば、先の臨時教育審議会の答申（第二次 S. 61.4、第三次 S. 62.4）において、21世紀に向けての我が国の教育の基本的な在り方が、「生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編成」に求められたが、そうした脈絡の中で、半ば必然的に公的社会教育の意義、守備範囲が改めて問われてくることになるからである。つまり、「公的社会教育は確固とした信念、説得力ある理論をもって、自らの存在理由を明らかにすることが緊急事」となり、「なすべき、またなしうる固有の仕事は何かについて明確な検討が必要⁵⁾」となってきたわけである。

その意味で、論者は、前述のような地方公共団体の動向を、公的社会教育としての社会教育行政が、先の「生涯教育・学習論」を理論的支柱としつつ、自らの存在理由、固有の役割をその学習内容・方法論の段階で確たるものにすることのできる契機として捉えている。また、そうでなければ、それらは個々の実践場面に対する有効な指針とはなり得ないだろう。したがって、そうした動向を分析することは、その契機をいっそう確実なものにすることにつながり、今後の具体的な展開実践に対して、少なからず示唆を与えるのではないかと考えるわけである。

本研究は、そうした課題意識の下、具体的には、表 1 に示した当該地方公共団

体による開発作業並びにそこに内在する、社会教育（行政）における学習内容・方法論のいくつかの局面を分析し、そこにおける特徴と問題点を明らかにし、今後の学習プログラム編成の在り方に対する示唆を得ようとするものである。

1. 本稿の主要論点と研究上の前提条件

ところで、本論に入る前に、最初に本稿の主要論点と研究上の前提条件について触れておきたい。

まず、本研究では、特に次の二つの文脈に留意している。すなわち、一つは、予め設定・整理された学習課題・目標の内容それ自体の妥当性がどうか、一つは、その学習課題・目標の提示のされ方あるいは個々の事業への取り込まれ方の妥当性がどうかということである。これらは、学習プログラムを編成する場合の重要な検討要素となるものであり、学習内容・方法論の中核ともいうべき部分である。

前者は、社会教育としての「教育・学習上の正当性の問題」であり、いわば教育・学習活動を成立させる「内的要因」ともいえる。後者は、社会教育（行政）としての「取り扱い上の正当性の問題」であり、いわば教育・学習活動を成立させる「外的要因」ともいえる。

特に後者については、従来社会教育における特質として、学習者の自主性、自律性が措定され、学習者の学習意志あるいは学習要求がその主導原理とされているために、かかる学習課題・目標（例）としての学習内容の設定・提示それ自体が、学習者の自主性、自律性を損なうかもしれないという問題を前提としている。

しかしながら、上記双方の文脈は、現実の学習プログラム編成の過程では、かなり複雑な作業行程を要するものであり、しかもここで分析の対象となっている当該資料には、必ずしもそれが意図的に組み込まれているわけではない。したがって、本稿では、それらの制約を踏まえた上で、資料の記述内容の吟味とそこから演繹される考え方の背景を探るという作業による（主として、用語・概念等の検討を指す。）、部分的、輻輳的な整理が中心となっている。但し、それらの系統性への配慮については、最大限意図したつもりではある。

次に、本研究では、学習内容論と学習方法論の連続性に着目している（先に「学習内容・方法論」と記したのもこの理由による）。すなわち、これまで社会教育における学習内容論あるいは学習内容編成論については、多くの論者が様々な形で論及してきているようであるが、しかしそれらは、どちらかといえば理念から抽象された一般理論という性格が強く、様々な形態・条件を有する実践現場と、ど

うそれらに対応させていくのかという意味では、大きな課題を残していたように思われる。つまり、方法論をもそこに具備した、学習プログラム編成論の総体が、いわば実践論としては多少不明瞭であったのではないかという意味である。現実に行われている個々の事業計画あるいは学習プログラムと呼ばれる作業手続きには、まさにその学習プログラム編成論の総体が動員されるのではないか、というのが論者の考え方である。

したがって、本研究は、そうした課題の克服を目指すべく、従来の学習内容あるいは学習内容編成論からの示唆を、具体的にどのように実践現場に取り入れたらよいのかという、実践論、方法論への連結についても意を注いでいる。

しかしながら、これについても、本分析の直接の対象が、学習課題・目標の意図内容とその取り扱い方の作業枠組みを中心としているので、本稿では、具体的な事項については直接言及できていない。

2. 学習プログラム編成論と分析フレームワークについて

(1) 学習プログラム編成論の構造

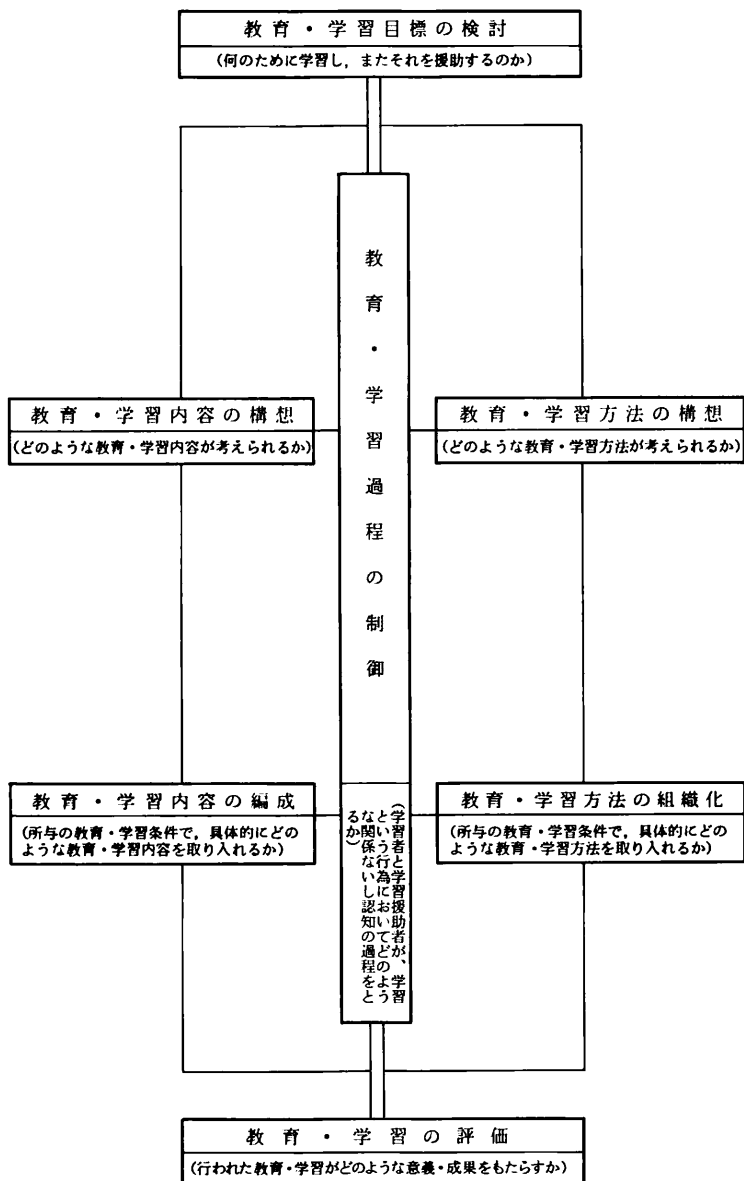
次に、本論の第一段階として、収集した事例を分析するためのフレームワークについて説明を加えてみたい。このフレームワークが必要となる理由は、実際の事例が、はじめにも述べたように多種多様なものであり、何をどのように分析したら、一つの学習プログラム編成論としての考察を成すのかが不明瞭となるからである。しかも当然この分析は、各々の事例の比較・対照という作業を必要とするので、その比較・対照（項目）を明らかにしておかなければならない。

そこで本考察では、そのための基礎作業として、まず学習プログラム編成の視点と手順に関する基本的な要素を洗い出し、その構造を改めて想定してみた。それを示したものが、図1である。従来の論議を基に、多少大まかな整理ではあるが、社会教育（行政）における教育・学習の目的、内容、方法等についての関連性を明らかにしてみたわけである。

この図1において特徴的なことは、一つは従来の学習内容・方法論にみられた、構想（理念）レベルと実際の内容編成・方法の組織化（実践）のレベルの不鮮明さを回避するために、それらを二つの段階に明確に分けて捉えていることである。他の一つは、教育・学習の目的、内容、方法を一つの過程、つまり学習者と学習援助者が、実際の教育・学習の場面で共有する関係ないしは認知の過程に結びつけて捉えていることである。

特に後者は、社会教育が教育である所以、つまり一定の教育意図（これは、例

図 1 学習プログラム編成の視点と手順に関する要素とその構造



えば学校教育でいうところの、教師が子どもを「教える」という概念とは異なるものである)が、どのような教育・学習環境・機会=人間・情報交流関係のダイナミズムの中で、どのように学習者に作用していくのかということへの、一つの認識と理解を求めるものである。学習援助者としての社会教育、生涯教育であることは首肯できている、どのような学習援助なのか問われるわけであるので、やはりその辺を明瞭に意識していかなければならないと考えているわけである。

(2) 学習プログラム編成論の分析内容・項目

次に、この学習プログラム編成論の要素と構造の構想に基づく、実際の分析内容・項目とそれを析出する視点が求められよう。表2は、それらを整理したものである。なお、ここではそれと併行して当該分析内容・項目を析出することの、学習プログラム編成論議における意義を明らかにすると共に、参考として、その析出視点の重要ポイントを例示してみた。不十分なところが多々あるように思われるが、できるだけ全体を押えた上での考察が求められると思われるので、全体を敢えて掲げてみた。

学習課題・目標の設定・整理ということであれば、直接的には、「教育・学習内容の構想」の部分が該当するわけであるが、後でも触れるように、実際の地方公共団体の事例(資料)は、その他の要素の部分とも、多少の相違はあるが、かなりの程度関わっており、例えば「教育・学習目標の検討」の部分の前提条件ともなっている。

したがって、本稿では、考え方の上ではこの「教育・学習目標の検討」の部分と「教育・学習内容の構想」の部分の双方を視野に入れている

(3) 分析内容・項目とそれを析出する視点に関係する事項ないし鍵概念—「教育・学習内容の構想」のレベルを中心として—

そこで、(2)で整理した分析内容・項目とそれを析出する視点に基づき、具体的な比較・分析の対象とその内容を明らかにする必要がある。言うなれば比較分析の基本単位となるものである。

まず、「教育・学習目標の検討」のレベルであるが、その分析・内容項目として、①教育・学習の必要性についての認識、②学習援助の意義・目的についての認識、③学習援助の構造と役割分担についての認識、の三つをその柱として想定している。

しかしながら、前述の事例上の制約(多種多様な資料)に加えて、比較・分析

表2 学習プログラム編成の視点と手順に関する要素の分析内容・項目について

要素	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意義	(参考) 当該視点の重要ポイント例
教育・学習 計画・ 学習 目標	○教育・学習の必要性 についての認識 ○学習援助の意義・目的 についての認識 ○学習援助の構造と役割 分担についての認識	・教育・学習の必要性を どのように捉えているか ・学習援助の意義・目的を どのように捉えているか ・学習援助の範囲やかかわ りの度合いをどのように 捉えているか	・学習の必要性和学習援助の必要 性との関係で、社会教育におけ る特性（法的制約を含む。）を どのように抑えているのかを 明らかにすることによって、行 政が行う社会教育としての目的 論を検討する。 ＜公的社会教育の意義と役割＞	・変化と適応 ・個人的意義と社会的意義 ・社会教育と社会教育行政の概念 ・社会教育行政の役割・機能 ・自主性・自律性との関係 ・法体系と法制度的根拠 ・公益性・公共性
教育・ 学習 内容の 構想	○学習課題・目標等の 概念についての認識 ○学習課題・目標等の 位置づけについての 認識	・学習課題・目標等の概念 をどのようなものとして 構想しているか ・学習プログラムを編成す る場合に、学習課題・目 標にどのような意味を持 たせているか	・学習課題・目標等の定義ないし 概念を明らかにすることによ って、用語等の使用法について 検討する。 ・何のために、学習課題・目標を 設定・管理しているのかを明ら かにすることによって、課題・ 目標の位置づけを明確にし、行 政が行う社会教育としての学習 内容論を検討する。 ＜公的社会教育としての学習内 容の意義と範囲＞	・学習課題・目標の意義 ・学習者の目標達成指針 ・学習援助者としての目標達成 指針 ・学習課題・目標の体系化 ・学習課題の構造 ・学習者の系統性・継続性 ・必要課題と要求課題の関係 生活・発達課題と学習課題 の関係 生活・発達課題の具体的な内容
内教育 内容の 編成	○学習内容の編成につ いての認識	・学習内容の具体的な編成に ついてどのような原理を 設定しているか	・学習内容論の実践化に伴う所与 の条件と実現可能性の考慮の視 点と手順を検討する。 ＜学習内容論の実践化＞	・内容の配列順位 ・内容の少量化 ・要求から必要へ ・課題・目標達成への見通し ・内容決定の外的要因
方法 教育の 構想 学習	○学習の方法・形態等 についての認識	・学習の方法・形態につ いてどのような原理を 設定しているか	・学習内容の効果的な学習方法・ 形態についての配慮の視点を検 討する。 ＜社会教育としての学習方法 の意義と諸形態＞	・学習内容との関連性 ・学習援助の意義との関連性 ・一般的な学習阻害要因 ・地域性・地域条件
教育・ 学習 方法の 組織 化	○教育・学習方法の組 織化についての認識 ○教材・学習資源の活 用等についての具体 的な認識	・教育・学習方法の具体的 組織化についてどのよう な原理を設定しているか ・教材・学習資源の活用等 についてどのような原理 を設定しているか	・学習方法論の実践化に伴う所与 の条件と実現可能性の考慮の視 点と手順を検討する。 ＜学習方法論の実践化＞	・学習者の生活条件 生活（学習）意識 生活（学習）要求 生活（学習）環境 ・学習援助者の条件 物的条件（財政面を含む。） 人的条件 ・学習資源の条件 情報 人材 施設・設備 ・方法決定の外的要因
教育 の 育 制・ 御 学習 過程	○教育・学習のメカニ ズムについての認識 ○学習者と学習援助者 との関係についての 認識	・社会教育における学習の メカニズムをどのように 捉えているか ・社会教育における学習者 と学習援助者との関係を 学習過程論としてどのよ うに捉えているか	・社会教育における学習・学習援 助の独自性とは何なのかにつ いて、その教育・学習過程から の検討を行う。 ＜社会教育における教育・学 習の過程＞	・動機づけ ・快適性・安心し ・合理性・役に立つ ・自己表現欲の活用 ・学習過程における認識発展と 関係性 ・学習援助者の役割
教育・ 学習 の 評 価	○学習の効果・成否の 評価についての認識 ○評価基準についての 認識	・学習の効果・成否の評 価の原理として、どのよ うな原理を設定しているか ・また、その具体的な評価 基準として、どのよう なものを構想しているか	・何が当該教育事業の成果なの かの基準についての検討を行う。 ＜学習・学習援助の評価＞	・教育・学習目標との関係 ・学習者側からの視点 ・学習援助者側からの視点 ・評価基準の構造

対象の設定の困難さがあるために、このレベルについての分析フレームワークは今のところ不十分である。したがって、本稿では、このレベルの比較分析は直接行うことができない。

ともかく、このレベルにおいては、「学習の必要性と学習援助の必要性との関係で、社会教育における特性（法的制約を含む。）をどのように押さえているのか」が明らかにされるわけであるが（公的社会教育の意義と役割）、ここでは、そこから「教育・学習内容の構想」のレベルがつながる、ということの再確認で止めざるを得ない。

さて、このことを導入として、次の「教育・学習内容の構想」のレベルについて、具体的な分析内容・項目を挙げてみよう。

まず、その分析内容・項目として、二つの柱を設定している。一つは、「学習課題・目標等の概念」についての認識、一つは、学習プログラム全体における「学習課題・目標等の位置づけ」についての認識である。言い換えれば、表2の「析出する視点」というところで示しているように、前者は、「学習課題・目標等の概念をどのようなものとして捉えているか」ということであり、後者は、学習プログラムを編成する場合に、「当該の学習課題・目標にどのような意味ないしは作業の流れの中での位置づけをもたせているか」ということである。

この二つの分析内容・項目の柱は、同表に示しているように、「どのような用語・概念を用いて、何のために学習課題・目標を設定・整理しているのか、そしてそれを基に、例えば行政が行う社会教育としての学習内容・方法論をどのように構築していこうとしているのか」という、いわば公的社会教育としての学習内容・方法の意義と範囲を示すものというように捉えている。なお、ここでは、表2の参考のところでも示しているように、それらの連関を「学習課題・目標の意義」ということと「学習課題・目標の体系化」ということの二つに集約した形で整理している。

そこで次に、それらを受けた形で、当該分析内容・項目に関係する具体的な事項ないしは鍵概念を実際に洗い出し、そこから「明らかにする内容」及び「例ないしパターン」を設定してみた。結局、これらが求める比較・分析のための基本単位であり、基準となるものである。それらを一覧にしたものが、表3である。

以上が、本考察で採用している学習プログラム編成論についての基本的な考え方と考察の基となる学習プログラム編成論の分析フレームワークの概要である。ちなみに、分析の対象となった事例は、表1に掲げている41の事例である。但し、同一の作成主体のものがいくつか複数であるので、実際の分析ではその重複部分は削除している。

表3 分析内容・項目とそれを析出する視点に関係する事項ないし鍵概念について
—教育・学習内容の構想に関するもの—

分析内容・項目	関係する事項ないし鍵概念	明らかにする内容	例 ない し パ タ ー ン
学習課題・目標等の概念	○用語の使用法とその意味	○どのような範囲で、どのような用語が使われているか。	・学習課題や学習内容を選き出すための根拠や正当性を与えるもの ・課題設定の要因、発達課題、教育目標 ・学習課題や学習内容に構造化や系統性をもたせるもの ・学習領域、学習分野 ・学習課題それ自体やそれを達成するための目標を示したもの ・学習課題、学習目標 ・学習課題や学習目標を達成するための具体的な学習内容（例）等 ・示したものの ・学習課題、学習内容 ・その他関連する事項を示したものの ・課題達成の方策、その他
		○当該用語の意味・内容として、どのようなことが示されているか。	・課題設定の要因、発達課題、教育目標 ・学習領域、学習分野 ・学習課題、学習目標 ・学習主題、学習内容 ・課題達成の方策、その他
		○学習内容としてどんなことが表示されているか。	・学習主題的なもの ・上記二者が混在している ・学習活動の中味的なもの ・特に一定の原理はない
	○学習課題・目標の考え方	○必要課題と要求課題の考慮はどのようになされているか。	・学習課題＝必要課題 ・学習課題＝必要課題＋要求課題 ・学習課題＝必要課題×要求課題 ・特に意識はされていない
		○表記された学習課題の主体（主語）はどれか。	・学習者＜学習者の目標達成指針として＞ ・学習援助者（課題設定者）＜学習援助者の目標達成指針として＞ ・混同ないし不統一
		○学習課題がどのように表記されているか。	・行為（目標）概念として（～をする） ・状態（目標）概念として（～になる） ・上記二者が混在している。
学習課題・目標等の位置づけ	○学習課題・目標設定・整理の枠組みのパターンとその作成原理	○どのような枠組みを設定しているか。	・生涯の各時期に亘って設定されている。 ・生涯の特定時期あるいは特定の対象のものだけ設定されている。
		○その枠組みは、どのような原理・考え方から作成されているか。	・課題達成方策まで明示している＜学習プログラム編成の一連の流れ（視点と手順）が意識されている＞ ・課題の背景・根拠－課題区分－課題提示－施策構想 ・課題の背景・根拠－課題提示－施策構想 ・課題の背景・根拠－施策構想 ・課題区分－課題提示－施策構想 ・課題提示－施策構想 ・課題・目標のみを整理している ・課題の背景・根拠－課題区分－課題提示 ・課題の背景・根拠－課題提示 ・課題区分－課題提示
	○学習課題・目標の体系化・構造化	○どのような観点から学習課題が提示されているか。	・基本的学習の課題を生涯の各時期と関連させて全時期を通して共通的に設定している。 ・生涯の各時期毎に異なった学習課題として設定している。 ・上記二者を区別をしているが、同時に表記している。 ・上記二者を別々に表記している。
		○生活ないし発達課題と学習課題をどのように関係づけているか。	・生活ないし発達課題を学習課題の前提条件として別に設定している。 ・特に区別を設けていない。
		○学習課題・目標の領域・分野を設定しているか。	・している、していない
		○設定している場合、その区分原理は何か。	・学習のねらい・意義から ・生活の諸領域から ・ライフサイクル・ステージから ・所属する集団における個人の役割区分から ・その他 ・特に一定の原理はない

3. 地方公共団体における学習課題・目標設定・整理の現状と問題点

それでは、以上述べてきた考え方なり手順に基づいて、実際の分析の結果と問題点について述べてみることにしたい。それを概略的に整理したものが、表4である。

以下、個々の事項に即して、もう少し具体的にみていくことにしたい。

(1) 学習課題・目標等の概念について

まず、学習課題・目標等に関連する概念あるいは用語に関連することである。

ここでは、具体的には「用語の使用法とその意味」、それから特に「学習課題・目標の考え方」についてみてみた。

①用語の使用法とその意味

これについてはまず、用語の範疇というか、その意味内容から、いくつかの用語群を設けてみた。すなわち、学習内容を導き出すための根拠や正当性を与えるもの、学習課題や学習内容に構造的な系統性をもたせるもの、学習課題それ自体やそれを達成するための目標を示したもの、学習課題や学習目標を達成するための具体的な学習内容（例）等を示したもの、及びその他関連する事項を示したもの、といった具合である。ちなみに、表4に示した代表的なものというのは、通常我々がよく見聞きするものという意味である。他に、類似していると思われるもの、という形で横に並べているが、多少ニュアンスが異なっていると思われるだけで、厳密な区別の基準があるわけではない。

とにかく、ここで分けることは、いろんな用語が、いろんな意味内容をもって、とは言え全く異なっているわけではないが、使用されているということである。それだけ現時点では、それらについての定着化した共通理解（使用法）がないということであろう。

なお、教育目標という用語を、学習課題や学習内容を導き出すための根拠や正当性を与えるもの、というカテゴリーに入れているが、現実には学習目標と表裏一体をなす、いわば設定者側からの目標という意味合いを多分にもっているように思われる。ただ、考え方としては、ある教育目標を受けた形で、具体的な学習目標が出てくるのではないか、という捉え方をしてみたわけである。

ちなみに、用語の意味内容として、右欄に例示を添えてあげてみた。ほんの一例に過ぎず、参考の域を越えてはいない。詳しくは、別の機会に譲りたい。

②学習課題・目標の考え方

表4 地方公共団体における学習課題・目標設定・整理の分析結果（中間まとめ）

1. 学習課題・目標等の概念について

(1) 用語の使用法とその意味

① 用語の範疇

② 用語の意味・内容

※全部で41事例であるが、同一主体のものはいくつかあるので、実質的には32事例として処理している。

範 疇	代表的なもの	類似していると思われるもの	意味・内容	例
○ 正導字 当き習 性出課 をす題 与たや えめ字 の習も 根内 の題容 やを	・課題設定の要因 ・課題設定の理由 ・発達課題 ・基本的発達課題 ・教育目標	・現状と課題 ・生涯各時期における課題事例 ・発達段階での主なできごと ・人生の内容 ・時期別の現状と問題点 ・生涯教育目標 ・教育目標内容の柱 ・重点目標 ・ねらい	・学習者の生活状況や課題状況を下に、どのような学習が必要かということ、いくつかの観点から表示したもの ◆なお、教育目標については、事例上は、学習課題・目標のレベルと同じである場合が多い。	・職業人として専門的な知識技術を習得し、常に向上をはかる時期（だから） ・配偶者を選ぶとともに、相互的な愛情関係を深めること ・職業の安定を得るとともに職業的に自己を確立すること ・郷土の自然や文化に親しみ、その保護・発展に努める ・地域の集団活動に積極的に参加し、自らの役割を果たす
○ もに字 た調習 せ造課 性題も やの系 字統 性内 容を	・学習領域 ・学習分野	・領域、大領域 ・基本課題の領域 ・生活領域 ・視点（学習内容の領域） ・個人の役割区分 ・中心となる学習の場 ・中領域 ・單元	・いろいろな観点からの領域・分野設定がみられるが、通常は、生活の諸領域からの管理が多い。	＜成人教育＞ ・社会生活 ・家庭生活 ・職業生活 ・健康・安全 ・趣味・教養 ＜成人前期＞（個人生活） ・職業と健康 ・生涯教育
○ のそ字 目れ習 標を課 を達題 示成そ しすれ た目 もた た体 のめや	・学習課題 ・基本的学習課題 ・学習目標	・学習課題（課題・内容） ・主要学習課題、主たる学習課題 ・課題 ・（住民の役割） ・各時期毎の学習目標 ・各時期毎の学習項目（具体的学習目標） ・目標	・どんなことを学習するのかということ、学習者の立場に立って表示したもの。 - 但し、現実的には、右の例のように、学習の成果としての課題表示が多い。	＜成人期＞ ・より豊かな人間として生きるため、常に自発的に学習し備わった生活をおくる ・体力の向上と健康の保持増進につとめる ・郷土の自然に親しむとともに、その保護につとめる ・国際人としてのふれあいを通して、相互理解を深める
○ 容す字 （る習 例）主 め題 等のや を具字 示体習 的目 な習 も字を の習達 内成	・学習主題 ・学習内容	＜特になし＞ ・学習項目 ・学習細目 ・内容 ・学習内容・活動	・具体的な学習内容(例)を示したものであるが、通常学習のテーマを示すものが多い。 - 但し、右の例のように、学習の意義やねらいといった観点からの表示もある。 - また、実際の活動内容を示しているものもある。	＜成人教育＞（社会生活） ・政治的教養の涵養 ・地域社会の理解 ・青少年健全育成 ・社会連帯意識の醸成 ＜成人教育＞（社会生活） 「政治的教養の涵養」 ・時事問題（略） ・地方自治（略） ・社会福祉（略） ・教育（略） ・環境保全（略） ・我々の生活と深い関係のある協力機関（略）
○ その他、 事項を 示した もの	・課題達成の方策 ・その他	・行政課題 ・現行施策・事業 ・基本方策、方策 ・具体的方策 ・基本事業、主要事業 ・具体的な推進方策等の例（駅、市町村、民間・団体） ・現状の施策 ・計画実践上の留意点 ・人間力 ・教材等	・設定した学習課題・目標を、どのような場面、機会にて達成すればよいのかということが、具体的な施策構想を含めて表示されている。 - 但し、その整理の仕方は、種々様々である。	＜成人＞ ・個人・家庭（略） ・地域社会（職場）（略） ・行政・関係機関等（略） ＜成人教育＞（人間力） ・実践力 ・教育力 ・指導力

158 自由投稿

(表4つづき)

(2) 学習課題・目標の考え方

① 学習課題・目標の表記のされ方

・行為(目標)概念として(～をする)	32
・状態(目標)概念として(～になる)	0
・上記二者が混在している	0

② 表記された学習課題・目標の主体(主語)

・学習者	25
・学習援助者(課題設定者)	1
・混同ないし不統一	6

③ (いわゆる)必要課題と要求課題の考慮

・学習課題=必要課題	3	・学習課題=必要課題×要求課題	26
・学習課題=必要課題+要求課題	3	・特に意識はされていない	0

2. 学習課題・目標等の位置づけについて

(1) 学習課題・目標設定・整理の枠組みのパターンとその作成原理

① 枠組みのパターン

・生涯の各時期に亘って設定されている。	26	・生涯の特定時期あるいは特定の対象のものだけ設定されている。	6
---------------------	----	--------------------------------	---

② 枠組みのパターンの作成原理

○課題達成方策も明示しているもの

・課題の背景・根拠-課題区分-課題提示-施策構想	5	・課題区分-課題提示-施策構想	4
・課題の背景・根拠-課題提示-施策構想	7	・課題提示-施策構想	1
・課題の背景・根拠-施策構想	1		

○課題・目標のみを整理しているもの

・課題の背景・根拠-課題区分-課題提示	14		
・課題の背景・根拠-課題区分-課題提示	3	・課題区分-課題提示	7
・課題の背景・根拠-課題区分-課題提示	4		

(2) 学習課題・目標の体系化・構造化

① 学習課題・目標の提示の観点(生涯の各時期に亘って設定している場合のみ)

・基本的な学習課題を生涯の各時期と関連させていくつかの時期を通して共通的に設定している	4	・左記二者を区別はしているが、同時に表記している。	2
・生涯の各時期毎に異なった学習課題として設定している	19	・左記二者を別々に設定している。	1

② 学習課題・目標の領域・分野の設定の有無(ここでは用語のみにこだわらず、実質的な意味合いでとり上げている。)

・領域・分野を設定している	27	・領域・分野を設定していない	5
---------------	----	----------------	---

③ 設定している場合の区分原理

・学習のねらい・意義から	9	(全期)	・郷土の自然や文化の愛護	・健康・安全の保持増進
・生活の諸領域から	11		・よき家庭人の育成	・よき職業人の育成
・ライフサイクル・ステージから ※一つは、婦人の場合のみ	2		・主体的な生活態度の育成	
・所属する集団における個人の役割区分から	3	(成人前期)	・個人生活	・家庭生活
・その他、特に一定の原理はない	2	(成人期)	・職業生活	・社会生活
			・成人への過渡期	・成人前期
			・中年期	・老年への過渡期
		(婦人)		
			・職業人として	・妻・主婦として
			・社会人として	・その他(親と同居)
		(学習の場) <少年期>	・家庭教育	・学校教育
			・社会教育	

④ 生活ないし発達課題と学習課題の関係

・生活ないし発達課題を学習課題・目標の前提条件として別に設定している。	20
・特に区別は設けられていない	12

次に、学習課題・目標の考え方についてである。これについては、特に三つの観点を導入してみた。すなわち、学習課題・目標の表記のされ方、表記された学習課題・目標の主体（主語）及び、いわゆる必要課題（学習必要）と要求課題（学習要求）の考慮ということである。

この場合、学習課題・目標の表記のされ方及び表記された学習課題・目標の主体（主語）については表現上すぐ分ることであるが、必要課題（学習必要）と要求課題（学習要求）の考慮については、なかなか判読がつかないものである。

そこで、次のような簡単な基準を設けてみた。つまり、例えば単なる趣味・教養の実践といった内容ないしは表現がある場合は、学習課題・目標＝要求課題、趣味・教養について具体的なものが挙げられてはいるが、それらがただ単に羅列的に示されている場合には、学習課題・目標＝要求課題＋必要課題として、そして、趣味・教養についてその内容が具体的に挙げられ、しかもそれについて何らかの教育・学習上の意味づけがなされている場合には、学習課題・目標＝要求課題×必要課題といった具合に分類してみた。⁷⁾

しかし、これはかなり乱暴な分類枠なので、主観的な読み込み等も大いにありうるので、そこに示している数字はほとんど意味をなさないかもしれない。とりあえずは、そのような違いをもたせることの意義についてのみ首肯していただければ幸いである。⁸⁾

それはともかく、まず学習課題・目標の表記のされ方についてみてみよう。結果として、行為（目標）概念（～をする）として提示している事例が全てがあるが、これはある意味では当然の結果であろう。というのは、よしんば学習目標という用語が使用されているとしても、目標という言葉の本来の意味、つまり（学習の成果あるいは達成すべき状態目標としての）めあて、目じるし（その意味で教育・学習の評価の尺度につながる）といった意味内容ではなく、課題という言葉の本来の意味、つまりなされるべき仕事（行為）といった意味内容が前面に押し出されているからである。本稿で「学習課題・目標」という表現を取らざるを得なかった理由も実はそこにある。

その背景として実は、もともと学習課題・目標という言葉が、例えば発達課題や地域・社会的課題といった言葉で表現されている意味内容とほとんど同義に扱われ、それらの関係が多少あいまいな形で位置づけられている事実があるからではないかと思われる。換言すれば、学習（教育）によって解決されるべき諸問題（先の発達課題や地域・社会的課題と呼ばれるもの）と実際にそれらを解決するためになされるべき学習（教育）行為とは別次元の事柄であるはずであるが、その両義が混在したまま取り扱われ、結果的に前者の諸問題として捉えられている

ように思われる。但しこうした判読は、個々の記述内容の一つひとつ詳細に吟味した結果ではなく、あくまで総体としての結果である。したがって、個々の事例全てが、必ずしも表4に示した表記のされ方でなされているわけではない。

用語それ自体にこだわる必要はさほどないとはいえ、考え方としては一応整理しておく必要があろう。尤も、学習課題・目標の定義が、もともとそういった両義性の下に成立する概念であるならば、それはそれで仕方がないところであろう。しかし、究極的な学習（教育）の成果の評価ないし見通しといった要素との関連からみると、果たしてそれでよいのかという疑問は残るところである。課題と目標の関係の実質的な整理も含めて、今後改めて検討される必要があるのではないだろうか。ちなみに、上述のような意味内容からすれば、むしろそれらについては学習の目的と呼んだ方が妥当なのかもしれない。

次に、表記された学習課題・目標の主体（主語）についてである。これについては、本来ならやはり、学習課題・目標の主体（主語）は、学習者ということになるであろうが、その辺が多少不鮮明となっていることが挙げられる。誰の（ための）、どのような課題・目標なのか、きちっとした位置づけが必要であろう。

なお、①でも触れたように、学習課題・目標と、いわば表裏一体の関係にある教育課題・目標というのがあるが、上の課題・目標の表記のされ方で述べたこととも関連して、単なる表記上の問題（主語が誰かということ）に終わらせてよいかということが、ここで改めて課題として残る。

最後に、必要課題と要求課題の考慮についてである。結果としては、表4に示しているように、ほとんどの事例が前に述べた「学習課題・目標＝要求課題×必要課題」といった図式で考慮していると判読されているわけであるが、繰り返すように、当該の学習課題・目標の設定（文）の中で、どのようにそれを見出すかは極めて困難なことである。したがって、今後実際に考慮されている状態を、学習プログラムの編成過程のどの場面で見出すかがポイントになることは言うまでもないことである。

(2) 学習課題・目標等の位置づけについて

次に、(1)の個々の内容とある意味では密接に関係してくる、学習プログラム編成の手順としての作業枠組みにおける、設定された学習課題・目標等の位置づけについて触れてみたい。これについては、まず二つの観点を設定してみた。すなわち、学習課題・目標設定・整理の枠組みのパターンとその作成原理及び学習課題・目標の体系化・構造化についてである。

①学習課題・目標設定・整理の枠組みのパターンとその作成原理

最初に、学習課題・目標設定・整理の枠組みのパターンとその作成原理についてである。これについては、さらに二つの観点に細分化している。枠組みのパターンそれ自体とそのパターンの作成原理についてである。

前者についてみると、生涯の各時期に亘って設定されているものが圧倒的に多いといえる。これは、いわゆる生涯教育論のいう“タテの統合”の原理に沿った、ライフサイクル、ライフステージ論及びそれに対応した形で提示されてくる発達課題論の導入が、前面に出ているものと見做すことができよう。

とは言え、(1)でも述べたような多種多様な用語、時期区分の方法、学習領域の区分方法等実に多彩なものとなっている。そのこと自体は、当然歓迎されるべき状態といえようが、用語、概念等の意味内容が明確にされ、作業枠組みの個々の要素として全体の流れの中に理路整然と位置づけられる必要がある。

ちなみに、生涯の各期に亘る課題・目標の設定ではとりわけ、その内容についての暗黙の了解が求められる。すなわち、あくまで、例えばある時期（年齢区分による、よらないを問わず）の課題・目標が設定されたとしても、それはその時期における一般的な状態ないしは特性を前提としているものであるから、実際の作業過程における取り扱い方ないしは提示の仕方には、例えば、突発的な生活上の諸問題に対する目配りとか「生活史年齢区分」のようなものを考慮するとかいった、それなりの配慮が求められることになる。

後者の作成原理については、さらに細かく二つの枠を設けてみた。つまり、課題達成方策をも明示しているものと課題・目標のみを整理しているものという区分からである。

まず、課題達成方策をも明示しているものについてであるが、その中には表4にも示しているようにいくつかのパターンが見い出される。但し、現実には表に示したような形で画然と整理されているわけではなく、強いてまとめればそのようなになるというような意味合いの方が強い。このことについては、課題・目標のみを整理しているものについても同じことがいえる。とにかく、要は何のために（どのような作業手順の中で）、それらを用いるかであるので、パターンそれ自体の妥当性の評価は一元的にはできない。これは、今回の分析の前提条件そのものの一つでもある。ここでは、そのことを再確認することのみに留めたい。

②学習課題・目標の体系化・構造化

①においては、学習プログラムの編成過程における、作業枠組み上の位置づけについてみたわけであるが、今度はその結果から導き出される（と思われる）学習課題・目標の体系化・構造化についてみてみたい。但し、実際の資料が意図的にこうした作業意識を盛り込んでいるかどうか、必ずしも明確ではないので、あ

くまでも結果論としてここでは処理している。

さて、それはともかくとして、ここでは以下の四つの観点を導入してみた。すなわち、学習課題・目標の提示の観点（これは生涯の各時期に亘って設定している場合のみである）、学習課題・目標の領域・分野の設定の有無、設定している場合の区分原理及び生活ないし発達課題と学習課題の関係である。表中の数字は、各々のパターンに該当する事例の数であるが、これももともとかなり主観的な基準であるので、ここでも数値の大小はさほど意味はない。但し、そうした数字そのものが、本来的に意味がないといっているわけでは決してない。要は、そういったパターンの存在が、いくつかの観点から看取できるということである。

詳しい説明については、紙幅の都合上別の機会に譲らなければならないが、表中に整理しているように、各々の創意・工夫によって、学習課題・目標の体系化・構造化が図られていることが指摘できる。

ただこの場合重要なことは、学習課題・目標の領域・分野が、いくつかの区分原理によって設定されているとしても、それがそのまま、その特定の対象の学習内容やあるいは特定の事業の学習内容を規定するものではなく、あくまでもそれは、実際の個々の学習のねらいや事業の趣旨と照応させるための、総合検討材料であるということである。別言すれば、そうした領域・分野に全て相応した形で学習活動や事業は、現実的にはあり得ないということである。

4. まとめと今後の方向

以上、地方公共団体における学習課題・目標設定・整理の現状と問題点として、特に「学習課題・目標等の概念」と「学習課題・目標等の位置づけ」という形で、いくつかの観点から資料に記述されている内容つまり、用語・概念あるいはそのフレームワークのパターン分析を中心にその結果を述べてきた。具体的な記述内容の詳細な検討という意味では、まだまだ不十分であり、したがって、そのことの危険と非誠実さを感じないわけではないが（その意味で、直接的な分析・整理の結果そのものは中間まとめのものと了解されたい）、今回は、主として実践上の作業枠組みの掘り出しということを念頭に置いているため、こうした作業に終わらざるを得なかった。そこで最後に、いくつかの問題点や課題を改めて整理し、今後の方向について検討を加えてみたい。

まず第一に、用語やその意味内容等の不統一ないしは混乱が挙げられる。必ずしも、用語そのものを画一的に一致させる必要はないと思われるが、基本的な意味内容については、やはり一定のコンセンサスがあってしかるべきであろう。

例えば、学習課題・目標としての記述内容が学習者（にとって）の課題・目標なのか、それとも学習援助者のそれなのか、といった問題。あるいは、生活上の諸問題（生活課題や地域あるいは社会的課題と称されているもの）と学習課題・目標の関係の問題。そこでは、生活上の諸問題がそのまま学習課題・目標になるのではなく、どのようにそれらを学習上の問題として設定するかということがポイントとなる。このことは、いわゆる発達課題との関係についてもいえることである。簡単にいえば、この辺のところが少しあいまいとなっているのではないかとのことである。なお、それに関連して、「課題」と「目標」についての概念整理の必要性が示唆されることについては、前に述べた通りである。

第二に、具体的な学習プログラムへの活用上の課題が挙げられる。すなわち、設定・整理された学習課題・目標等が、具体的にどのような形で実践・展開されるかということである。但し、学習プログラムといえども、多種多様な形態ないし種類が存在するので（例えば中・長期事業計画、年間事業計画、個別事業計画、学習者用の狭義の学習プログラム表等）、それらとの関係で、どのように課題・目標の中味を各々の計画・プログラムに組み込んでいくのかということが、とりあえず問題となろう。

この辺については、例えばモデルプログラム例とか事業展開案といった形で、いくつかの先導的な試みがみられるようであるが、¹⁹⁾まだまだ普遍化された状態とはいえないようである。事業内容そのものの成立が、あらかじめ設定・整理された課題・目標によってのみもたらされることは、現実にはむしろ例外的なことであるようにも思われ、今のところ今後の動向を見守るほかはないであろう。

第三に、これは半ば本質的な事柄であると思われるが、課題・目標設定の方法にかかわる問題である。例えば、年齢ないしは発達段階別あるいは特定の対象別の設定にしろ、そういった区分の仕方であつて果たして良いのかということである。

これについては、以下の二つの理解が重要であるように思われる。すなわち、一つは、どのような分類・区分の仕方であろうと、それらはあくまで、事業の内容や方法を吟味するための検討資料であつて、それがそのまま特定の事業や学習プログラムの内容を決定するものではないということ。一つは、そこに示されている内容が、例えば年齢、発達段階あるいは特定の対象の一般的な属性あるいは状態に関することではあつても、現実の人々の個々の状態と必ずしも同じではないということ。つまり、そこにある制約条件や限界を適切に見定めて、処理する必要があるということである。

とは言え、経験や“カン”のみが先行し、場当たりの、その場しのぎ的な事業がとかく多いと指摘されていた社会教育（行政）の事業に、そうした、いわば客

観的、計画的な視点や手順が、学習プログラムとして提供されていくことは望ましいことであり、はじめにも述べた公的社会教育としての固有の役割を自他共に提示することにもつながる。さらなる発展が望まれるところである。

なお、終わりにあたって、事例分析という形をとったものの、半ば実証性に欠ける結果となった感が多い。そのことを含めて、資料に記述されている具体的内容について、さらに詳細に見ていく必要がある。そして、ここで取り上げた学習プログラム編成論の要素以外の要素へのアプローチと、それらとの関わりをもっと明確にし、学習プログラム編成論全体として、今後さらに精緻なものにしていく必要があることは言うまでもないことである。

〈注記・引用文献〉

- 1) 生涯教育を推進する地方公共団体にあって、教育委員会、首長部局、関係諸機関・団体の代表者及び学識経験者等から構成されている審議機関であるが、必ずしも「生涯教育推進会議」という名称を、画一的にもっているわけではない。
- 2) これも、必ずしも表記のようなタイトルが設定されているわけではないが、それらの基本的な性格から判断して、それらを総称する用語として用いている。なお、ここで「課題・目標」としたのは、本文でも触れたように「課題」と「目標」の概念あるいは使用法のあいまいさがみられるためである。したがって両者の意味内容をもつものは全て「課題・目標」と総称して捉えている。
- 3) この表現は、いわゆる様々な生涯教育・生涯学習論のいわば総体というほどの意味である。
- 4) ここでいう「公的社会教育」とは、公的機関が関与する社会教育という意味であるが、主としてそれを直接の目的として行う、社会教育行政のそれを指している。
- 5) 新堀通也『公的社会教育と生涯学習』全日本社会教育連合会、昭。61、8、p.15。
- 6) 例えば、占野有隣氏の分析による紹介（『社会教育のプログラム』〈再版〉全日本社会教育連合会、昭。59、2、pp.289～303）やその他ハヴィガースト等の整理事例がみられることは周知の通りである。
- 7) この例示の意味は、趣味・教養についての記述内容それ自体の成分分析（必要課題的なものと要求課題的なものの要素分解）ではなく、当該資料の課題・目標（例）全部の記述内容からみた相対的位置づけの判読という意味である。

したがってここでは、趣味・教養に関する学習課題・目標それ自体の項目は基本的には要求課題の範疇として捉えている。しかし、この前提も注記8）からすれば検討の余地が大いにある。

- 8) 要求課題と必要課題についての意味やそれらの事業プログラムへの配慮の視点については大方の共通理解があるようであるが、その具体的な手順についてはいくつかの課題を残している。つまり、両者の相違を、学習者の意識の顕在性の有無にウエイトをおいてみるのか、あるいはその具体的な学習内容そのものにウエイトをおいてみるのかによって、実際の作業手順が異なってくる。例えば、前者の立場に立てば、もうこの時点では実質的な配慮はすすでに済んでおり、両者を区別する意味はほとんどない。また後者の立場に立てば、どれがいずれかを明確に位置づけ、それらをどのように盛り込んでいくのかということが改めて問われることになる。尤も、いずれの立場においても、どれがいずれかを同定することはかなり困難な作業である。本文中に述べているように、もともとそうした両義性をもっている概念であるために、当面こうした課題は残ることになる。なお、本稿では基本的には前者の立場を取っている。
- 9) ここでは二つの区分として取り上げたが、あくまで入手している資料の範囲内での処理であって、実際は課題・目標のみの整理資料であっても別に一連の内容が、明示されているものがあるのかもしれない。
- 10) 例えば、次のような開発資料がみられる。栃木県教育委員会「家庭教育に関する標準的学習領域と学習内容Ⅰ（試案）-基本的生活習慣の形成-」（昭61. 3）、「向老期における高齢期準備教育のてびき（試案）-向老教育の学習領域・課題とその展開例-」（昭60年度）、千葉県教育委員会「高齢者教育における学習内容体系プログラム-高齢期を豊かに送るために-」（高齢者学習体系研究協議会報告書）（昭61. 3）。