

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

広 渡 修 一

（さが社会保険センター）

はじめに

成人学習におけるプログラム（講座）編成の諸原則については、これまで大まかに言って二つの立場からの主張がみられたように思う。一つの代表的な立場は、ノールズ（Knowles, M. S.）を中心とするアンドラゴジー理論に根拠を置くものであり、学習者の自由な、形式的（formative）なアレンジメントを理想とするものである（これを、アンドラゴジーモデルと呼ぶことにしよう）。いま一つは、イギリスの大学拡張論に根拠を置くものであり、いわゆる構造的な「系統性」にプログラム（講座）編成の理想を見い出す立場である（アンドラゴジーモデルに対して大学拡張モデルと呼ぶことにする）。前者は学習者中心学習のモデル的理論であり、学習者の「自由度」を最大にする指向性をもつ。そこでは、いわゆる「教授者」は存在せず、代わりに学習を促進したり、援助したり、媒介したりする「促進者」（facilitator）の役割が重要になる。これに対して、大学拡張モデルでは、「教授者」（tutor）の役割が相対的に大きくなる。学習者の役割は、ここでは「教授者」とのパーソナルな関係を基に、彼の「誘導」によりながら主題や理論を批判的に吟味したり探究したりする能力を身につけることに集約される。このように、二つの立場はかなり性質の違った指向性を有している。そして、このような二つの立場が様々なヴァリエーションを伴って、次々に高まる波のように強くなったり弱くなったりしながら交互にリフレインを繰り返しつつ「混在」しているのが、成人学習におけるプログラム（講座）編成論の現状であるようにみえる。

しかし、このような二つの立場は、それらが典型性を有すれば有するほど、一つの理論的フレームとしては機能するが、その反面、学習者の学習「実態」というものを十分に繰り込めなくなる欠点を曝け出す。学習者の「実態」を正しく踏

まえたはずの理論が、かえって「実態」を歪める方向に機能する。理論が純粹化しようとするときに生じる「弊害」が、成人学習のプログラム（講座）編成論の系譜の中にも生起しているように思う。例えば、学習者の自由を最大限に生かそうとする立場では、学習者の「学習能力」に対する信仰に近い思い入れがみられる。学習者が学習を進めてゆくとときに生じる様々なデプレッションや矛盾というものに充分にカウントに入れられない場合が多い。学習者は「教授者」の何がしかの「指導」を享受しなくては学習を進め得ないという、シビアナ側面を正しく見据えていないように思える。この点は、大学拡張モデルの場合にもあてはまる。のみならず、大学拡張モデルにおいては（アンドラゴジーモデルと同様に）、人間（＝学習者）を余りに理念的に捉える傾向があり、人格構造においても価値意識においても極めて差異の大きい成人の「実態」を捨象してしまっている可能性がある。

要するに、学習者と学習過程のリアルな「実態」を充分に組み込んだプログラム（講座）編成論が「欠落」しているのである。アンドラゴジーモデルにせよ、大学拡張モデルにせよ、理論的な首尾一貫性を備えたものには違いないが、リニアな首尾一貫性を追求する余り、生々しい「実態」というものが脱落しやすい。けれども、成人学習におけるプログラム（講座）編成論は、あくまでも現場的な「実態」に即して構築されなければならない。この小論では、筆者の実践現場から得た「体験的」諸原則を述べ、現行のプログラム（講座）編成論の「欠落」部分を補う試みの端緒としたい。

1. 現行プログラム（講座）編成論の検討

a. アンドラゴジーモデルの検討

ノールズに代表されるアンドラゴジーの最も大きな功績は、これまで顧みられることの少なかった成人の心理学的特性に注目し、とりわけ成人のナイーブな感受性⁽¹⁾に対してまことにきめ細やかな洞察を与えた点にある。青少年のアナロジーではない、独自の成人像⁽²⁾というべきものを、アンドラゴジーが初めて「発見」したと言って良い。

しかしながら、アンドラゴジーの理論的枠組には、このようなプラスの要素と共に、基本的な人間理解⁽³⁾の上で少しくリアリティを欠く面がある。ノールズの最近の著作に依りながら、アンドラゴジーモデルにおけるプログラム（講座）編成の原則についてその幾つかを検討してみたい。

ノールズの描く学習者像は、自立した成人という人間像に基づいている。「自立

した」ということが、「自己管理的 self-directing」などという意味に用いられているのがノールズの持徴である。⁽⁴⁾すなわち、成人は青少年や高齢者のように他者に依存しなければ生活できない (dependent) 存在ではなく、自ら生計を立て自己責任において行動する存在として捉えられている。ノールズの描く成人像にいかにもアメリカ的な「理想主義」を嗅ぎわけるとは容易である。しかし、それは単にアメリカ的なバイアスであるということにとどまらない。むしろ、彼の人間観に流れる一般的な認識こそ問題にすべきであろう。人間（＝成人）は本当に「自己管理的」な存在なのだろうか。青少年や高齢者と同様に、成人もまた、他者への依存なくしては自らの生の保持すらできない存在なのではないか。一般に、成人期における自立の基盤は、自らの生計の保全ということに求められよう。しかし、生計の保全ということが、市民社会における職業選択の自由と同時に、その自由の充足という「幸福な調和」を前提にしているとすれば、そのような条件に適う者が一体この世にどれ位いるというのだろうか。現実には、人生の不可抗力によって一定の職業に「甘んじていたり」、或いはそれすらも不安に脅かされている者の方が大多数であろう。自らの意思に基づいて自立的に「生きている」成人よりは、⁽⁵⁾意志とは無関係に否応なく「生かされている」成人の方が一般的なのではないか。ノールズの「自己管理的」な人間像は、現実の人間（＝成人）のリアルな状況とはかけ離れたところにある一つの理念という限界をもっているように思う。

これに対して、アンドラゴジーモデルが基本的な前提としている命題の中で、成人における「経験」の意義の強調は従来のプログラム（講座）編成論に対して強力なインパクトを与えた。「経験」の蓄積こそ成人のアイデンティティの源泉であり、成人の人間性そのものであるという指摘は、これまで成人を学齢期の青少年のアナロジーでしか捉えなかった見方や、学問ないし教科の論理の忠実な受け手としてしか捉えなかった見方の限界を露にした。アンドラゴジーモデルによって、成人学習そのものが成人の「経験」やその蓄積を考慮しなければ成り立ち得ないものであることが証明されたのである。成人の「経験」こそ学習活動の汲めども尽きぬ源泉であるというノールズの指摘は、人間観としても、また、成人学習の基本的な前提としても正しい。

ところで、ノールズによるプログラム（講座）編成論は、いわゆる「契約学習」という戦略の中に集約される。⁽⁷⁾「契約学習」の中では、学習過程の最初から最後まで学習者が主体的に関与している。この際、学習者は自らの学習必要を分析しつつ、それを学習目標にまで高め、学習資源の調査を踏まえて学習計画の設計を行う。学習活動は自主的になされ、最後に自ら学習の評価を行うのである。このとき、「教授者」は、このような学習者の学習行動の「促進者」(facilitator)であり、

援助者である。彼は、個々の学習者の個別の学習計画を促進し、援助し、学習者との間に合意に基づく「学習契約」を結ぶ。このようにして、アンドラゴジーモデルのプログラム（講座）編成においては、学習者の自主性や主体性が徹底的に要求されている。また、このモデルにおいては、かかる要求が成人における自立性の前提の下に、言わば「自明な」戦略として掲げられているのである。しかも、自主性や主体性が学習過程の中で最もよく実現されたときに、成人の学習活動もまた最もよく活性化されるとみなされている。

学習者の学習活動が、内的な推進力をもてばもつほど学習効果が大き、という事実は、学習心理学上のありふれた知見である。アンドラゴジーモデルが成人学習者の観察を通して、そうした一般的な知見に到達したことに対し、一定の評価をなすべきなのかもしれない。しかしながら、はたして成人を、或いは成人の学習者を、言われるように自主性や主体性が充分に備わった存在としてみなすことができるかどうか。更には、このことは先験的な命題とみなすことができるかどうか。むしろ、成人学習者の大半は自らの学習活動を「自己管理的」に推進してゆけるほど、自主性や主体性を備えた存在ではないとみるのがリアルな認識ではないのか。学習者が自主性や主体性をもつこと自体が、成人学習における「目標」として措定されるものであり、逆にそれを前提とした議論には現実を理念の枠組の中に無理やり押し込めてしまう無暴さがあるように思う。一般に成人学習者の多数は、一定の「指導」がなければ学習活動を円滑に開始することができない。ここにおいて、モデルにおける「教授者」、或いは「促進者」の役割をもう一度検討し直す必要が生じる。モデルでは、学習者の自主性が前提となっている。従って、「促進者」は学習活動の一つのリソースとして機能すると同時に、学習過程のマネージャーとしての機能を期待されている⁽⁸⁾。しかし、そこでの「指導性」というものがどの程度なのかがかなり曖昧である。アンドラゴジーモデルでは、個人、従ってまた、学習者の多様性を一つの理論的前提としているから、多様な学習者を「指導」するには多様なレベルの「指導性」がありうることになる。従って、かなりの「指導」を施さなければ学習活動が円滑に運ばないこともありうるかもしれない。ところが一方では、モデルは学習者の「自己管理的」能力を前提にしているから、「促進者」がかなりな「指導」を施すということは自家撞着に陥ることになろう。ここにおいて、アンドラゴジーモデルが一見リニアな論理構造をもちながら、その内実の部分で矛盾する方向を内包していることに注目しておきたい。

アンドラゴジーモデルによるプログラム（講座）編成論のもう一つの問題は、成人学習における学習動機の次元に関わっている。成人は生活状況の中から動機

づけられると共に、生活状況における問題解決的な学習に最も強い関心を示すという命題がこれである。成人は様々な役割を負っている。家庭における配偶者であり、子の親である。職業生活においては分業化された社会の一つの歯車であり、職階構造における上司または下司である。成人は、それらと共に市民生活、政治生活における主権者としての役割を負っている。モデルでは、このような言い古された社会的役割論が下敷きとなっている。更に、成人自身が発達課題を帯びた成長する存在であるという視座もある。成人は、こうした様々な役割や課題を円滑に処理すべき能力をもっていなければならない。もしそうした能力が一部でも欠けているのであれば、直ちに能力を養成する学習を始めなければならない。——このようにして、アンドラゴジーモデルにおける成人の学習は、問題解決的な方向性を強くもった、その意味で極めて「実用的」な性格を帯びている。

問題は、成人の学習がはたしてそのような「実用的」な性格に限られるかどうかということである。学習が「実用的」である、すなわち、この場合は、限りなく問題解決に貢献しようという方向の正反対に、もう一つの方向、すなわち学習はただ学習することに意味があるとする立場——これを、学習至上主義又は唯学習主義と呼ぶことができよう——を位置づけることができよう。学習はただそれだけで意味のある行為であり、ただそれだけで自己充足をもたらしようとする行為である。学習は目的のために奉仕する手段や過程ではなく、学習それ自体が自己目的であるとする立場。成人は、このような学習至上主義（ないし唯学習主義）の動機からも学習を始めるのであり、「実用的」な動機からのみ学習を開始するわけではない。

ノールズのモデルによれば、こうした「実用的」学習を選好する成人の学習は、その帰結として学問や教科の論理構造を重視するプログラム（講座）編成論（subject-centered）と対立することになる。しかしながら、この二つのタイプの編成論を単に対立させるだけでは現実の一面をしか見ないことになる。問題解決的な学習に動機づけられる者もあり、その反対に、ただ学習することを楽しむために学習する者もいる。また、学問や教科の論理構造を忠実にフォローする学習に意味を見出す者もいるというのがリアルな状況であろう。動機づけの面においても、アンドラゴジーモデルが主張する以上に実際の成人は多様であることに留意しなければならない。

以上、アンドラゴジーモデルの代表としてノールズの最近の著作を下敷きにしながら、そこにおける命題の吟味を行ってきた。一言にして掩えば、アンドラゴジーモデルは成人の現実理解が深いようにみえながら、未だ不十分であり、成人の表裏の矛盾的な構造を的確に捉え切るまでには到っていない。リニアな論理

性では申し分ないが、論理は多角的に構築されるのでなければならない。そうでないとリアルな「実態」がそこから抜け落ちてしまいかねない。アンドラゴジーモデルのプログラム（講座）編成論の「弱点」がここに存するようにみえる。

b. 大学拡張モデルの検討

成人学習におけるプログラム（講座）編成論の中で、事ある度に一つの指針として顧みられるのが、イギリスの大学拡張であり、そこにおける代表的方法としてのチュートリアル・クラスである。¹¹²ここでは、チュートリアル・クラスの仔細を記述する余裕はないので、何故これが高い評価を勝ち得ているのか、その根拠について少しく検討してみることにしたい。イギリスの大学拡張を高く評価する研究者の中から、その代表的論客である宮坂廣作の論考を取り上げ、その主張を吟味してみよう。

宮坂によれば、イギリスの大学拡張が優れているのは、第一に伝統的大学における「アカデミック・スタンダード」をそのままの形で成人学習の場面に適用しているからである。大学の大衆化という要請を起動力としながら、なおかつそこにおける教育水準を「下げない」という当時の拡張論者の強固な意思がまず評価の対象となっている。ところで、「アカデミック・スタンダード」の維持を図るには、講義における「系統性」が要請される。また、学習者における知識や問題関心の内的な発展性を考慮しなければならない。宮坂は、わが国社会教育における「負の伝統」としての「系統的」知的探究の「欠落」という状況に対する強力なアンチテーゼを、このモデルにみたのである。¹¹³

しかしながら、モデルにおけるプログラム（講座）の「系統性」ということは、宮坂が誤解しているように、単に「アカデミック」な内容にのみあてはまるものではない。大学拡張モデルの推奨者たちが往々にして陥っている誤謬の一つは、まさにこの点にある。彼らが軽視しやすい「趣味・実技系」の内容であっても、構造的な「系統性」は不可欠の条件である。むしろ、「アカデミック」な内容よりもこちらの方にこそ「系統性」が入念に組み込まれていなければならない。例えば、書道や俳句や民謡といった、「アカデミック」とは言い難い内容が、もし構造的な「系統性」を考慮せず、場当たりに教授されたとすれば、そこにおける知識や技能は決して満足な向上をみないであろう。「易から難へ」・「単純から複雑へ」といった古典的な教授原則が「貫徹」しているのがこれらの領域である。

そこで、「系統性」という意味をここにおいてもう一度根本から吟味し直す必要がある。例えば、大学における教科目としての政治学や経済学が「系統性」を有していることは誰でも否定する者はいまい。しかし、そこにおける「系統性」は、理論の歴史的発展や論理構造、或いは実証的検証を記述する際に要請される「系

統性」である場合が多い。言わば理論としての「系統性」である。しかし、成人学習の場面で考慮しなければならぬのは、こうした理論の体系としての「系統性」であるよりも、学習者の問題関心を中心に据えた、学習の展開過程としての「系統性」ではないか。成人学習の場面において政治学や経済学が教授される場合に、学習者はそうした体系を総体として学ぼうとすることはむしろまれである。学習者の関心は、そうではなく、例えば「アフリカ難民と飢餓」の原因の究明であろうし、また、「日米経済摩擦」の背景と問題解決の方途の究明であろう。成人学習の場面では、学習の端緒はこのような具体的な問題関心に支えられている場合が多い。このように、「系統性」を言う場合には、①理論としての「系統性」と②展開過程としての「系統性」を区別して理解する必要がある。

ところで、「系統性」が唱導されるときには、いわゆる知的相対主義の問題を避けて通るわけにはゆかない。知的相対主義は、その最も低い次元では、理論や仮説の平板な羅列に陥る。「客観性」を標榜する知的相対主義の「陥落」がそこにある。¹¹⁹ここにおいては、理論や仮説形成における知的パトスの完全な捨象がみられる。しかるに、成人学習の場面においては、そうした「客観的」な知的相対主義は成人の学習過程を進展させる推進力にはなり得ない。学習者は生活経験の豊かな成人である。仮りにその生活経験が十分に論理化されていないとしても、それだからこそ一層、それらを論理化しうるパトスをもった理論や仮説が提起されなければならないのである。成人は「真なるもの」を求めており、「真なるもの」のもつ迫力に押されて学習を進めていく。「真なるもの」の形骸では、決して成人を満足させることはできない。

大学拡張モデルにおける第一要件である「系統性」については、更に、「アカデミック・スタンダード」の意味を吟味する必要がある。とりわけ、わが国におけるそれが問題であろう。わが国において「アカデミック・スタンダード」が現実的な基盤をもつためには、イギリスにおけるような大学間相互のチェック&バランス機構（例えば、学外試験官制度のような）の導入が必要である。それが無いわが国の現状では、「スタンダード」とは個別の大学や学部、或いは個別の教授者の抱く主観的なものでしかない。私見によれば、大学における「アカデミック・スタンダード」とは、平たく言えば「自立して学問（研究）をする能力」の謂である。¹²⁰大学はその歴史の起点から学問（研究）の場であり、そこにおける教育は、学問（研究）が自立して行えるための基礎工事であった。現代の大衆化した大学においても、それが大学の名を冠する限りはこの本質的機能に変わりはない。ここにおいて、「自立して学問（研究）をする能力」の内実が問題となろう。学問（研究）が自立してなされるためには、事実の蒐集能力と整理・分析能力、更にはま

た、論理的表現力が必要である。加えて、それらを裏打ちするものとしての旺盛な探究心が必要である。大学は、これらの諸能力の円満な養成をその教育的使命とする。大学拡張モデルの正系は、かかる本質的機能をストレートな形で成人学習の場面に適用しようとするのであるから、そこにおけるプログラム（講座）編成の中にもこうした目標が設定されていなければならない。この意味からすれば、わが国における現行の「大学公開講座」の多くは単なる知識・技能の切り売りの場と化しており、真の大学拡張とは似て非なるものである。

ところで、宮坂の大学拡張モデルにおいては、「当為」としての人間理解が地下水のように流れている。それは、人間は自らの現実を歴史的社会的存在として認識し、その認識の下に自己変革を図ってゆく存在であるというコンセプトである。宮坂の大学拡張モデルが、理想主義的な色合いを帯びているのは、かかる人間理解によるところが大きい。人間はその「生き方」を「変える」ことのできる存在である。一方で歴史的社会的現実の規定されながら、その桎梏を自ら破ることのできる存在である。又、そうでなければならない。——これが、宮坂のモデルの中に描定された人間像である。しかし、現実の成人学習の場面で、どの程度学習者が自らの「生き方」を「変えて」いるのか、又、「変える」ことができるのかについての透徹した見通しはみられない。⁽¹⁸⁾それは、宮坂の場合、あくまでも先験的な命題である。

しかしながら、私見によれば、成人学習の目ざす方向は成人自らの選択と判断によるべきである。自ら「変革」をするかしないかについても成人自らの選択と判断に委ねる必要がある。それは個人の「権利」である。そうした個人の「権利」の中にまで踏み込んで、しかも先験的な基準によって彼らの学習行動の評価をすることなどは越権も甚しい。教授者や研究者は、この点において厳しく自己制御すべきではないか。一人人間がその「生き方」を「変える」とはどういうことなのか。また、簡単に「変える」ことができるのかどうか、を今一度問い直してみたい。人間の人格や認識構造の核の部分にまで「変革」の手が及ぶということは、決して日常茶飯なことではない。何がしかの学習によって知的視野が拡大することはある。また、学習によって社会的態度や情動の変容が起こるであろう。しかし、存在の核の部分まで「変革」されることはめったにない。それがあろうとすれば、多くは日常的な学習の場面ではなく、もっと人生の現実に突き動かされた時であろう。そのように「めったにない」ことを基準にしてプログラム（講座）編成をすれば、それはいつも失敗であるか、不十分な実践としてしか評価されないだろう。その上、その原因を当事者の意識や力量に帰す「常套的」な評価に逃げ込むほかない。学習者の内的な発展過程がそこでは実証的に捉えられない。こ

れらは、学習者を「当為」としての人間理解からしかみない、モデル自体の欠陥の表われである。人間存在は、簡単に「生き方」を「変え」たり、「変えられ」たりできる存在ではない。しかも、「変わる」か「変わらない」かは学習者の個人的現実の中で処理されるべきものである。

宮坂のモデルが学習内容論として行きつく「社会科学学習論」は、こうした「当為」としての人間理解から導き出されており、この意味で現実としての人間存在を軽視する結果に陥っている。²¹ 現実としての人間存在は、このような「規範的」な性格づけでは立ちうちできないほど複雑である。そういった「複雑」な人間が学習者として学んでいるのである。「社会科学」の学習に関心を寄せる者もおれば、「自然科学」の学習に関心を寄せる者もいる。「人文科学」に「生き方」の源泉を見出す者もいるだろう。また、「趣味・実技系」の領域に一生を賭す価値を発見する者もいる。しかも、これらは、人間のあり方、学習の関心のあり方として基本的に等価である。²²

以上、大学拡張モデルの基本的原則について、宮坂廣作の論考に依りながら、とりわけ「系統性」の問題を中心に検討してきた。大学拡張モデルのプログラム（講座）編成論には、二つの理念——大学に関する理念と人間に関する理念——がその下敷きとなっている。従って、大学や人間についての認識が異なれば、当然のように異なった編成論が成り立つはずである。しかも、このモデルにおける理念が「正しい」という保証もない。人間存在の多様性を「肯定」するところからしか、このモデルの新たな方向は見い出せないように思える。

2. プログラム（講座）編成における実践的諸原則

前章において、現行のプログラム（講座）編成論に大きな影響を与えている二つの理論を検討してきた。いずれも優れた洞察と論理を備えた理論であり、この限りでは互角の「勝負」ということができる。しかしながら、これらの理論モデルを実際の成人学習の場面に適用したときには、幾つかの問題が生じる。それは、一口に言えば、理論の純粹性と現実とのギャップからくる問題である。純粹化され、典型化された論理の網から生々しい現実が洩れている可能性がある。本章では、筆者の携わる実践活動から抽出したプログラム（講座）編成の原則について、その幾つかを述べることにしたい。あくまでも、現場の体験から得た仮説的な原則論であることを予め断っておかねばならない。

a. プログラム（講座）編成の基本的前提

成人学習における基本的前提は、成人が「原理的」に自由な存在であるという

点である。成人は何を学ぶか、どのように学ぶか、どの程度まで学ぶかについて自己決定できる自由をもつ。言うまでもなく、学ばない自由をもっている。或いは、強制された学習を拒否する自由をもっている。学習は、最初から最後まで自由な学習者の自由な営みである。学習プログラム（講座）の編成に当っては、それ故、学習者の自由を最大限に生かすという観点で行われる必要がある。

ところで、成人の学習者は以上のような「原理的」な自由をもつ存在であると同時に、現実の生身の人間としての限界をも併せもっている。自由に学習できる状況にありながら、拘束やある場合には強制を好み、そのような圧力のある下でしか学習が展開されないという現実が存在する。一定の目標と内容と方法とが、メニューのように眼前に供えられなければ学習活動に入れない者も多い。

更に、成人の学習者は画一的な存在ではない。彼らの人格は、彼らの経験の蓄積の函数である。経験は個人の数だけ多様であり、従って、成人の学習者は一人一人が異なった存在であるという多様性をもつ。学習したい内容は人によって異なる。ある人は高度な系統的学習を好むが、ある人は実技的な学習を好む。しかも、それらの「選好性」は基本的に等価である。

このように、成人の学習者は、第一に「原理的」な意味では自由な学習者であるが、反面、拘束や強制を受けることによって学ぶというネガティブな現実をもっている。更に、第三の特徴として、一人一人異なった存在としての多様性を持ち、かつ、それらの多様性は序列構造ではなく、等価な構造として受容される必要がある。以下に述べる成人学習のプログラム（講座）編成上の諸原則は、以上のような成人学習者の基本的な捉え方に基礎を置いている。

b. プログラム（講座）編成の諸原則

成人学習におけるプログラム（講座）編成の第一の原則は、学習者の要求に立脚するという原則である。いわゆる「要求課題」への対応である。成人学習は、第三者が規範的に作り出した「必要課題」に束縛されるべきものではない。成人の学習は、学ぶことが喜びであるような学習である。第三者から有形無形に強いられた学習であってはならない。しかし、そのためには、学習者の「要求」が充分に満たされる必要がある。学習者が充分な満足感をもち得たとき、次の学習への意欲が生まれる。そしてまた、次々に「要求」が満足される中から学習者の問題意識に広がり²⁰と深まりが生じる。成人の学習は、学習者の満足感が原動力である。

これに対して、「要求課題」の対極にある「必要課題」とは、あくまでも学習者本人が「心要」と感じた時に生じる課題でなければならない。例えば、発達課題論に基づく「心要課題」の提起の仕方は、人間の生の多様性という現実の前には

実効性を失う⁹⁸。発達課題は、あくまで人間の生涯を大局的に観察したときに抽象される課題である。個々の具体的な生のあり方に対しては、単にその外側からあてはめた物差しが目盛りのようなものにすぎない。こうした物差しを目盛を、具体的な人間の生の忠実にあてはめることなど、元々不可能なのである。従って、もし「必要課題」が意識される時には、学習者にとっての「必要」は、自らの内発的な「要求」と重なり合っているのだからなければならない。成人学習におけるこのような要求立脚の原則は、しかしながら、現実的な状況の中では、学習の「指導者」ないしは「教授者」側の周到な洞察によって補填されて始めて十全なものとなる。成人は「要求」を感じて学習を開始する。しかし、そこにおける「要求」の水準は様々である。成人が即自的に感じる「要求」のよって来る源泉を洞察し、その発展的な広がり洞察して、「要求」の内的発展を可能にするような機能が必要である。もちろん、この機能が学習者自身によって果たされるならば問題はない。しかし、現実には「他者」の関与が必要である。しかし、「他者」の関与とはいっても、「必要課題」の押しつけに似た関与ではない。「要求」の内的発展を洞察するのが、そこでの機能である。実際には、「指導者」ないし学習過程の「コントローラー」がそこでの機能を果たすことになる⁹⁹。このように、成人学習のプログラム（講座）編成における第一原則は「要求」の重視ということであるが、それは即自的な「要求」に立脚しながら、その内的発展を洞察する「他者」の機能によって裏打ちされなければならない。

成人学習のプログラム（講座）編成における第二の原則は、第一の原則から導き出される。それは、学習過程における原則であり、学習プログラム（講座）が学習途上で「形成的」（formative）に編成されるという原則である。一般に、成人学習の場面では、学習者の実態を前もって知ることが困難である。学習者の学習歴や学習能力、学習関心や学習目標などは、プログラム（講座）が始まってはじめて、ある程度の見通しを得ることができるにすぎない。従って、予め立案したプログラム（講座）は、この時点で早くも修正を余儀なくされる。更に、プログラム（講座）が経過すると共に、一回一回の方向づけと修正作業が伴われる必要がある。初めに編成されたプログラム（講座）を強行することはできない。学習者は「要求」から出発し、「要求」の範囲と程度を拡大させつつ学習を進展させてゆく。そこにおける発展の過程は、前もって予測される部分もあるが、そうでない部分も大きい。ここにおいて、プログラム（講座）は中途において「形成」され続けなければならない。

プログラム（講座）が「形成的」であるということは、プログラム（講座）中途における評価活動が重要であるということに結びつく。プログラム（講座）が

修正されるのは、前の学習活動の診断と分析がなされることによる。目標自体の修正も行われよう。そこには、目標そのものを評価するという行為が含まれる。即ち、評価は「形成的」であることを要する。評価が「形成的」であることによって、プログラム（講座）の円滑な編成が図られるのである。従ってまた、このような評価の質と量とが、プログラム（講座）の質そのものを決定する。

成人学習におけるプログラム（講座）編成の第三の原則は、経験主義的な編成、或いは帰納法に基づく編成の原則である。これは、単に実技系の内容に限定されない。むしろ、教養的な内容にこそもっと広汎にとり入れられるべき原則である。一般に、成人は生活経験に富む存在であるが、学習の主題の理解にダイレクトに貢献する経験に富んでいるわけではない。従って、成人に対しては、青少年に対するとくとも同じ程度の学習経験を提供する必要がある。しかも、それは、できる限り多様にして豊富な経験であることが望ましい。何故なら、成人の既成の生活経験と新しい学習経験とがぶつかり合い、せめぎ合う中からしか、プロダクティブな学習活動が生まれえないからである。従って、単なる講義や討議だけではなく、フィールドワークやメディア利用による表現活動など、活用できる資源は可能な限り活用しながら、成人の学習を多彩に、しかも豊かにする必要がある。例えば、歴史学においては、文献調査やフィールドワークといった、実際に研究者が実行している研究のプロセスそのものを追体験させる必要がある。成人の学習は「本物志向」でなければならない。学問（研究）の成果を薄めて「伝達」するのではなく、学問（研究）そのもののプロセスを「体験」させるのでなくてはならない。しかも、プログラム（講座）編成の方向としては、以上のような様々な経験を提供することを通して、最終的にそれらの学習経験の中から理論的な命題を抽出できるようにすべきである。一定の命題や理論的枠組から入ってゆく演繹的な方法は、成人学習には適さない場合が多い。

ただし、学習経験を多彩に、豊富に提供するといっても、学習の主題や学習者の「要求」に沿って提供されるのであり、この意味では、プログラム（講座）の「系統性」が一つの要件となる。しかし、前述のように、この場合の「系統性」は、学問や理論の必要性から生じるものではなく、あくまでも学習者の内的な発展過程から導き出されるものである。一般に、成人学習における「系統性」とは、一人一人の学習者個人における「系統性」でなければならない。学問や理論が一人歩きするのではなく、個々の学習者の「体質」に即して、個性的な仕方でも内面化され、体制化されてゆくのでなければならない。成人学習においては、そうした個人における「系統性」をどのように成立させ、援助してゆくかということが、指導上の大きな課題となるのである。成人学習におけるプログラム（講座）編成

の四番目の原則として、個人における「系統性」の原則を挙げておきたい。

3. まとめと今後の研究課題

以上、本稿においては、現行のプログラム（講座）編成論に強い影響を与えている二つのモデル——アンドラゴジーモデルと大学拡張モデル——の諸原則を吟味し、更に、筆者自身の現場体験の中から抽出した諸原則を述べた。二つのモデル、及び筆者の提起した諸原則に対する検討は、今後より精細に、具体的なプログラム（講座）の実例に即してなされるべきである。本稿においては、単に原則論的な検討に終始するほかなかった。惟うに、これらのモデルの基底には、それぞれなりの立場での一定の人間理解が存在している。単なるプログラム（講座）編成論ではない次元を有していることを銘記すべきであろう。けれども、そこにおける二つの人間理解は、人間の二つの典型を示しているにすぎない。現実の人間は、これよりもよほど複雑な存在である。そうした「複雑」さを十分に織り込んだ編成論をこそ、我々は構築してゆかなくてはならない。

最後に、代表的理論として二つのモデルを取り上げた理由について補足しておこう。二つのモデルは、わが国におけるプログラム（講座）編成論の理論水準を規定している。このモデル以上に現在大きな影響力を与えているものはない⁸⁸。ところで、二つのモデルが発生してきた状況を顧みる時、そこには現実の実践活動を積み重ねながら、その中から論理化の筋道をたぐろうという、粘り強い、ステッディな作業があった。そうした理論と実践の肉迫の中から徐々に精練されてきたのが、これらのモデルである。翻って戦後におけるわが国のプログラム（講座）編成論の系譜の中で、このような理論と実践のせめぎ合うダイナミズムを経験したのは、わずかに一時期における「共同学習論」くらいのものであろう⁸⁹。しかしながら、その「共同学習論」は時代の転換と共に消失させるを得なかった。加えて、成人学習の現実⁹⁰は、その当時の現実をはるかに超えた広がり⁹¹と多様性をもっている。「共同学習論」が全盛だった当時、民間の教育文化事業がこれほどの隆盛を誇るとは予見だにできなかった。更にまた、文教行政の枠組に入らない「公的」成人学習⁹²が、これほど広範に展開されようとは思ってもよらなかった。学歴構成の高度化に伴って、学習内容の底上げがこれほどの規模で生起することも見通すことができなかった。わが国における成人学習の現実⁹³は、今日、極めて多様化し、重層化している。この点からすれば、成人学習における一つの指導的な理論を構築することは、もはや望み得ないことなのかもしれない。実際、現実の多彩な先行現象⁹⁴に対して、理論化の歩みは遅々としている。それは、現実の中から学びと

212 自由投稿

りながら論理化を進めてゆくという地道な作業を放棄し、流行の話題に乗り遅れぬことのみを唯一の関心としてきた、わが国研究界の「負の遺産」のなせる業である。先行してしまった多彩な現実をこの際もう一度ゆっくりと時間をかけて解剖する必要がある。先行現象の中に「新しい」何かがあるのか、それとも旧来のパターンの繰り返しにすぎないのか。成人学習におけるプログラム（講座）編成論の有効性を高めるためには、真摯に、かつまた謙虚に現実にも学ぶところから出発すべきであろう。

（註）

- (1) Knowles, M. S., *The Modern Practice of Adult Education From Pedagogy to Andragogy*, Chicago, Follet Publishing Company, 1980, pp. 57-58. 参照。ここには、学習者の学習状況に注意深い配慮を施した「教授原則」がリストされている。
- (2) Ibid., pp. 45-46. self-concept における成人の特徴が、青少年と比較しながら述べられている。
- (3) Knowles, M. S. (et. al.) , *Andragogy In Action*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1984.
- (4) Ibid., p. 9. 参照。ノールズの成人理解は、Pedagogy, 即ち学齢期の子供の教育における子供の理解の「対極」にある。ただし、余りに「対極」的に捉えすぎると、成人はおろか子供の理解までズレが生じてくる。
- (5) 「生かされている」ことの自覚は、宗教的な「回心」（例えば、浄土教における「自力」から「他力」への転換）の表われとしても理解されるが、ここでは、「世俗的」ないし「社会・経済的」な意味における人間存在のあり方の謂として捉えておこう。
- (6) Knowles, op. cit. (3) , pp.10-11.
- (7) Ibid., pp. 18-19.
- (8) Ibid., p. 14.
- (9) Ibid., pp. 12-13.
- (10) この点について、池田・堀は、アンドラゴジーとジェロゴジーの区別を提唱し、ノールズの成人理解では、高齢者の学習動機が説明されないと指摘している。池田・堀は、ジェロゴジー（ないし高齢者）のみを取り上げているが、成人そのものについても問い直す必要がある。池田秀男・堀薫夫、「生涯教育と成人教育」（元木健・諸岡和房編、『生涯教育の構想と展開』、第一法規、1984、第四章.），pp.107-108. を参照。

- (11) Knowles, op. cit. (37), p. 8.
- (12) チュートリアル・クラスの紹介は、例えば諸岡和房、『社会教育・東と西』、全日本社会教育連合会、1971, p.81, 及び pp.97-98, が最も supportive な原型を成している。
- (13) 宮坂廣作、「高等成人教育の理念と実践」（『生涯教育と高等成人教育』No. 3, 1980.）, p. 1.参照。
- (14) 同上, p. 2 及び、宮坂廣作、『近代日本社会教育史の研究』、法政大学出版局、1968, pp.33-34.を参照。
- (15) 例えば、大塚久雄、『社会科学の方法——ヴェーバーとマルクス——』、岩波書店、1966. p.37.参照。大塚は、ヴェーバーのヴェルトフライハイト（価値自由）には、「問題ないし視野を設定するのに必要な価値観点を主体的に選びとる」自由が含まれていると言う。「価値観点」を取り去ってしまった知的相対主義は、既に「知性」の仲間ではない。
- (16) この点、非伝統的大学としての Open University においても、同様のチェック&バランス機構が導入されていることに注目すべきである。拙稿、「英国公開大学への一視点——遠隔教育のシステム化をめぐる」（『社会教育学・図書館学研究』第5号、1981.）, pp.34-38. 参照。
- (17) 拙稿、「開かれた大学の構造」（未刊論文）、いずれの学問（研究）分野においても、学問（研究）の「道具的部分」には、①仮説理解②検証の為の資料蒐集③比較考察④仮説修正、といった一連の手続きが共通項としてみられる。
- (18) 杉村房彦の指摘する「プロジェクト能力」の方向がこれに近い。杉村房彦、「成人の学習行動と高等成人教育——事例研究による提言——上」（『生涯教育と高等成人教育』育 No. 2, 1979.）, pp.53-56. 参照。杉村によれば、これは「形式陶冶」に関わる能力である。
- (19) 宮坂、前掲論文, p.13. には、「……換言すれば自己の思考・探究の力量を高め、自己の世界観を変革していく」ことの意義が強調されている。しかし、そこにおける「変革」の内実が「批判的知性の形成」であり、「実践的・能動的態度の確立」であるという抽象的な議論にとどまっている。「変わる」べきであり、「変わる」ことができるという「信念」が、そこに述べられているにすぎない。
- (20) 例えば、神谷美恵子の言う「変革体験」は、「らい」や絶望や獄舎における死刑囚といった人生の極限状況における事例を引いているが、決して「神秘体験」ではなく、「ふつうのひとにもおこりうる、平凡な心のくみかえの体験」である。しかし、そこには人生の現実と直面した後の、人生観の全き転換が

伴っている。神谷美恵子、『生きがいについて』（神谷美恵子著作集1），みすず書房，1980，pp.234-256。参照。

- (21) 宮坂の批難する「教養主義」的学習は、「生き方」の「変革」のない，ただ「心が豊かになったような満足感が得られる」ものにすぎないが（宮坂，前掲論文，p.9，傍点引用者），こうした「或程度の充足感」こそ，学習の内的発展の駆動力であり，これが「生き方」の「変革」にダイレクトにつながらないことを憤慨するのは筋違いであろう。又，「或程度の充足感」さえないとすれば，「変革」というレベルの学習が起こる筈はない。
- (22) 例えば，筆者の従事する現場では，むしろこうした「趣味・実技系」の学習者に「激しい学習要求に支えられ」た「学習活動」（宮坂の言葉。宮坂，前掲論文，p.6.）がみられるケースが多い。彼らの「真剣さ」，「熱心さ」は，学習内容の先験的なランクづけによっては微動だにしない価値を有している。
- (23) 例えば，大学拡張論者の一人である香川正弘の学習内容論は，宮坂のそれとは大分趣きを異にしている。香川が評価する「生きがい」講座には，語学系講座や芸術系講座，更には宗教系講座なども含まれている。宮坂の「社会科学学習論」よりはよほど広い領域をカバーしている。大学拡張モデルの推奨者にあっても，このような差異が存することに注目したい。ただし，香川の基底をなす人間観にはかなり曖昧な部分も多い。香川正弘，「生きがい創造のプログラム」（『社会保険福祉サービスセンター（仮称）の有効利用の方策に関する調査研究報告書』，財団法人佐賀県経済調査協会，1983，第2部第4章第2節。）参照。
- (24) いわゆるフリーラーナーの定義と功罪については，市川昭午，『生涯教育の理論と構造』，教育開発研究所，1981，pp.61-67. を参照。
- (25) この場合，成人学習者の多くが，わが国学校教育の「忠僕」であったという現実のもつ要因も決して小さくはないだろう。そこでは，「自主性」の萌芽を育み過ぎると，却って学校システムからの「疎外者」になりかねない「危険」と「圧力」が存している。成人学習者の学習への「構え」が，このシステムによって「飼育」されてきたという側面がある。けれども，そうしたわが国学校教育の「負の遺産」による「嗜好性」のほかに，成人学習者特有の心理的性質——「未知」への逡巡，とでも言うべき——が働いているように思う。
- (26) Knowles, op. cit. ((3)), p.16. には，“It (Learning) should be fun.” と明快に述べられている。学習は enjoyable なものであるべきである。学習が enjoyable なものでなくして，どうして自由な成人学習が成り立ちえようか。

- (27) この点は、マズローの「欲求充足」理論によっても支持されよう。即ち、高次の欲求は低次のその充足を要件とする。これについては、三浦清一郎、『成人の発達と生涯学習』、ぎょうせい、1982、pp.17-19、を参照。
- (28) この点についても、三浦清一郎の整理が参考になる。三浦は、発達課題が「時間や社会の要素」と切り結ばれることによってはじめて具体的な学習課題となると言う。三浦の言う「時間や社会の要素」が、学習者個々人の生の現実と重なり合うのであれば、この言は正しい。三浦清一郎、「成人教育の編成と方法」（元木・諸岡編、前掲書、第5章）、pp.130-131、参照。
- (29) 「コントローラー」の機能については、香川正弘・広渡修一、「生きがい学習の編成と評価の構造——さが社会保険センターにおける実践——」（『佐賀大学教育学部研究論文集』第33集第1号（I）、1985、pp.15-20、における「プログラム・アドミニストレーター」の機能に等しい。この場合、「プログラム・アドミニストレーター」は、学習者と教授者のそれぞれの自己評価をインテグレートする機能を負っている。
- (30) 橋本重治、『新教育評価法総説』上巻、金子書房、1976、pp.320-334、参照。
- (31) 演繹的方法是、一見すると「結論」や「帰結」を「早わかり」したがる成人——特に、高齢者——の心理的性質に適合しているが、これでは彼らの「内的矛盾」の喚起力が弱い。彼らの「内的矛盾」をできる限り喚起することによって、既成の判断枠そのものに「ゆさぶり」をかける必要がある。このためには、どうしても経験主義的な方略が必要である。
- (32) ここで近年注目を浴びているフレイレ、P.の「対話」についてコメントしておこう。フレイレは、「銀行型教育」に代わる「課題提起教育」の意義を主張した。そこでは、教師と生徒の「矛盾」を解決する方法として「対話」の意義が熱っぽく語られる。しかし、教師と生徒の「矛盾」のフレイレ流の「弁証法的」解決は、その主張の「革命的」トーンと「哲学的」晦渋さにも拘らずプログラム編成上の方法論としては（ソクラテス流「産婆術」の思想的系譜に位置づくとしても）、そこに「新しさ」はみられない。ただ、第三世界を中心とした「場」の設定における「新しさ」が、方法論上の「新しさ」であるかのようにみえるにすぎない。フレイレ、P.、小沢等訳、『被抑圧者の教育学』、A. A. LA 教育・文化叢書IV、亜紀書房、1979、第三章、を参照。
- (33) 「共同学習論」の歴史的意義については、宮坂、前掲書、pp.2-4、を参照。
- (34) 例えば、筆者の従事する「社会保険センター」は社会保険庁の構想による「健康づくり」の施設である。厚生省、労働省を中心として各省庁関連の「教育事業」は数多ある。田中久文、「社会教育近縁施設」（伊藤・河野・辻編、

「新社会教育事典」，第一法規，1983.）,pp.477-480. 参照。

- (35) 岡本包治の先駆的な著作（『社会教育における学習プログラムの研究』，全日本社会教育連合会，1973.）が上梓されてから14年の歳月が流れている。事例研究から理論化への道筋の先鞭がこの著作でつけられたにも拘らず，それに続く実証的研究の蓄積が稀薄である。