

社会教育実践に関する一考察

～「学級」に注目して～

阪本陽子

(文教大学教育研究所客員研究員)

One Example of Consideration of Practical Social Studies -Focus on 'Classes'-

SAKAMOTO YOKO

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University)

要旨

社会教育実践における「学級」とは、「講座」よりも学習集団としての性格が強く、集団の教育的相互の作用を引き出す手法であるといえる。高度経済成長以降、「学級」から人々の関心は薄れたが、近年隆盛を見せるカフェ型学習や当事者の自助グループ活動には、人々が集団を介した自己理解や問題解決に価値を置き、渴望している様子がかがえ、「学級」の要素との類似性が確認できる。「学級」は、現代社会が求める学習手法なのではないだろうか。

はじめに～問題の関心～

学習の形態や方法に柔軟性と多様性のある社会教育実践では、目的の達成のための学習方法の手法選択が重要である。何の目的で、なぜその学習手法をとり、そこにはどのような学習環境が用意されなければならないか、ということを丁寧に吟味して学習の形態や方法を選択しなければならない。筆者はその理論的、実践的視点からの解明に関心を寄せている¹⁾。

社会教育事業の形態はさまざまあるが、地域の諸施設で実施される事業で最も多いのは、「学級」や「講座」と呼ばれる形式だろう。社会教育調査では、「学級」と「講座」は併記で表現され、「学級・講座（一定期間にわたって組織的・継続的に行われる学習形態）」と説明されており²⁾、関係法令でも、その区別やそれぞれの定義はなされていない³⁾。

さらに、社会教育研究における実践手法の研究は乏しく、「学級」と「講座」の相違に

ついて、理論的研究やその運営に直接的に役立つ実用的なノウハウを分析したのも少ない。一般的には、「学級」も「講座」も同じようなものと、みなされているとも考えられる。

しかし、社会教育実践の現場では、「学級」と「講座」の違いを意識している面もある。日高幸男は、「実際に現場の社会教育関係者の間では、『講座』といえば、講師からの伝達あるいは教示といったいわばタテの関連を主とするもの、『学級』といえば、参加者おたがいの経験や意見の交流など、相互のヨコの人間関係を重視した学習であるという、それぞれのニュアンスのちがいを意識してこれを使い分けしている面もみられる⁴⁾。」と指摘している。

現在、多くの社会教育事業では、その事業名称に「学級」と称するものと、「講座」と称するものが存在してはいるが、その手法の違いが明確ではないために、「講座」という

名称で一元化されていくようにも感じられる。しかしながら、筆者は「学級」が、昨今、社会で求められる学習要求に応え得る手法とどこか通じるものがあると感じている。そこで、本研究では、改めて「学級」に注目しながら、その実践手法を捉えなおしてみたい。

1. 「学級」と「講座」～その歴史的概観～

宮坂広作は、「学級」「講座」の特質を、歴史的文脈のなかから見出して検討している⁹⁾。まずは、宮坂による先行研究を概観しながら、「学級」「講座」のそれぞれの特質を捉えておきたい。

「講座」は、大正期の社会教育創設期に登場した。講演形式の社会教育事業が、散発的、断片的で効果を挙げないことの対策として、「成人教育講座」が1回約3時間、10回連続で30時間の講義が「成人教育講座」として登場したようである。それまでの単発的な講演会や講習会をより発展させ、組織的、系統的なものにしようとしたものである。

一方、社会教育における「学級」については、戦時中の文部省社会教育局で母親教育の新指針を打ち出した際の「母親学級」に、その呼称が登場しており、「学校」と称したのでは、学校令の交付を必要とする大げさなものになってしまうために、「学級」としたともいわれている¹⁰⁾。

宮坂によれば、戦前の社会教育では、「学級」の例は少なく、「講座」の名称をもつもの

のが多数ある。この時期にみられる両者の特徴から、それぞれの歴史的原型が明らかになっている。宮坂の指摘する両者の共通点、特徴、相違をまとめると、表1のようになる。

歴史的原型からは、「学級」「講座」のどちらにも、指導者による教授的活動の要素が含まれているが、「学級」に、より学習集団としての性格が強く表れていることがわかる。「学級」は、この学習者同士の関わりにこそ意味を持たせる学習手法として成立しているのである。

また、宮坂の考察を元に、戦後からの「学級」と「講座」の隆盛や衰退の変遷を捉えなおすと、次のような流れが概観できる。

1946（昭和21）年の文部省委嘱の「母親学級」の開設が、戦後における「学級」の始まりとされ、終戦直後から社会教育法制（1949、昭和24年）の頃の時期では、社会教育行政の実施したものには「学級」が多く、民間の実施した啓蒙活動・文化活動の実践には「講座」の名称をとるものが多かった。

1953（昭和28）年の青年学級振興法が制定されると、青年学級が社会教育行政の主要事業となり、婦人学級の隆盛とともに、50年代の社会教育行政では、「学級」の時代が続いた。60年代の高度経済成長時代になると、青年学級・婦人学級の衰退が見られ、対照的に「講座」の開設が増加する。

宮坂は、学級の衰退と講座の隆盛の理由を、「話し合い学習」・「共同学習」方式の限界と

表1 歴史的原型から考える「学級」と「講座」（宮坂の検討を元に筆者まとめ）

	学級	講座
特徴	小集団で構成され、指導者と学習者間の接触・交流が可能なように懇談会・討論会・見学など多面的な学習体験を積めるよう計画される。	学問研究の成果を踏まえて、組織的、系統的に学習を深める。
共通	科学・学問の成果をベースにしなが、講師による講義を基本とし、継続性、系統性を持つ。	
相違	受講者の問題意識や興味・関心を講義の出発とし、受講者を組織し、学習形態を多彩にすることによって、人格的感化や人間形成に照準を合わせる。	知識の伝達に重点を置き、講義を重視する。

みている。「学級」には、参加メンバーの生活上の問題提起から始まる相互学習の展開が期待されながらも、そこには同質のメンバーで情報を交換し合うことによる、行き詰まりやマンネリ化が生まれた。自分たちの考えとは異質なものの見方や発想、経験の範囲を超えた質の高い情報を獲得したいという学習要求の高まりとともに、「講座」への期待が高くなったということを指摘している。

2. 「学級」とは何か

～学校教育の「学級」を参考に～

次に、「学級」という用語がより定着している学校教育における学級を捉えながら、社会教育における学級を考えてみたい。

『現代学校教育大辞典』によれば、学校教育における学級の歴史は古く、当初は「一定量の知識・技能を大量の子どもたちに能率よく伝達する単位」として成立し、今日では、学校における学習指導および生活指導の基礎単位としてみるのが一般的であるといえる⁷⁾。

学校教育において教育活動の展開される場合は、学級内に限らず、集団的指導もあれば、個別的指導もあり、場面も多様である。学年や委員会、クラブ部活という単位もあり、多様な教育活動のなかで、相互に関係・影響しあう関係を持ちながら、学級は、学校秩序にとって不可欠な学習集団としての基礎単位を成している。

学校教育における学級編成の原理としてしばしばあげられるのは、①個性化の原理、②社会化の原理、③安定化の原理である。個性化とは、各々の個性に即した教育の場となるように意図すること。社会化とは、さまざまな属性や背景をもつ児童・生徒が互いに望ましい相互関係を維持しながら社会性を育成できるように、学級を民主的社会的の基本原理にそって構成すること。安定化は、学級を教師と児童・生徒の恒常的・継続的発達の基盤としてとらえ、学級を教師と児童・生徒間、児

童・生徒間相互の人間関係において精神的安定を与えるような社会集団として編成すること。これらの原理を基調としながら、教育者の学級観によって学級編成がなされる。

そもそも学校教育の学級とは、自発的に結合している集団ではなく、一人の特定の教師が学級担任制のもとで責任を負っている生徒集団である。つまり、学級の中心は担任教師であって、「学級内の対人関係構造は、教師と子どもとの間の縦の関係と、子ども相互の横の関係がある。教師と子どもとの関係は上下的、垂直的な関係にあり、学級におけるコントロールの権限は教師だけに付与されている⁸⁾」のである。ゆえに、学級全体の雰囲気は、教師の指導性によって左右されるものとなると考えられる。

学校教育における学級は、学習者を発達によって区分する発想と結びついており、多くの場合、同年齢の学習者を区分して編成し、一斉教授を効率的に進める仕組みのなかで成立、確立してきた歴史がある⁹⁾。学級は、同年齢の同質、能力などの等質を目指した目的合理的集団形成を目指す仕組みである。さらに、学校教育の場合、学級構成者が子どもであるという前提に立ち、教授者が学級のコントロール権限を持ちながら、「保護」や「生活指導」の機能が含まれるニュアンスがあるといえる。

では、社会教育における「学級」は、どのようなものだろうか。社会教育は自発性に基づくために、学習者は自らの意思で学習に参画することが原則である。情報の収集や考察、意思決定、行動など、学習活動は個人でも実践されうるが、社会教育の「学級」とは、集団のなかで学ぶことを選択して参集した者が形成した学習集団であるといえることができる。社会教育では、学習集団を「青少年」や「高齢者」などの発達段階によって区切ることはあっても、同年齢という集団形成は異例である。年齢よりは、「女性」や「親」などの属

性や、生活上の共通課題によって、学習者の集団化が図られる傾向がある。つまり。社会教育の学級は、参集した学習者の年齢や属性の同質性は低い場合はあるが、参集の意思を含めた共通性が存在していることになる。また、社会教育の場合、様々な目的をもって学級が構成されるため、編成上の原理は学校教育ほどに一定の原則を持つとは考えにくい。が、「学級」そのものが目的であり、「学級」が、学習手段としての意味を持ちうると考えられる。

社会教育と学校教育の間の「学級」の捉えかたで、最も大きな相違は、指導者の存在とその役割であろう。学校教育の場合、先にみてきたように、学級の中心にいるのは担任教師であり、教授者が学級全体をコントロールする役割を担う。一方の社会教育の学級の場合は、それとは異なる指導者の役割があり、必ずしもコントロール役割を担うのではないだろう。ここに、社会教育の「学級」の特徴があると考えられる。

3. 指導者の役割からみる「学級」

～「婦人学級」を参考に～

社会教育事業の「学級」において、指導者がどのような位置づけにあるのか、「婦人学級」の事例から考察してみたい。

「婦人学級」は、1954（昭和29）年、文部省が婦人を対象とする2つの社会実験学級を開設した事例を参考に、その後、60年代に全国規模で画期的な広がりをみせた女性教育のかたちの一つである。「ありがたい話しを承る」という講和形式をとるのではなく、小集団による「話し合い」による新しいタイプの形式は、その実態から各地で「学級」という名称で実施された。

全国で実施された婦人学級の形式は、地域ごとに多少の相違はあるものの、概して一つの形式を有していた。それは、先に述べたように「小集団による話し合い学習」を中心と

する共同学習の形式である。小集団の継続的な話し合いにより、自分たちの課題を発見し、継続的に、話し、聞き、調べ、学習記録によってそれらを確認し、共有していく一連の流れは、主体的な学習活動へと導くプロセスとして捉えられている。婦人学級の多くは、自分の生活に即した課題を学習の出発点としたため、学習者が「自分の問題」という意識を生み、学習を深化させた。主体的な「学級」の学習手法は、女性の力量形成に貢献したことが数多くの実践記録によって報告されている¹⁰。

このような学級における指導者とは、知識伝授の教授者ではなく、「助言者」の役割である。話し合いのような共同学習の形式では、参加者の主体性を引き出すことこそが指導者の役割であり、「あてにされないがあてになる人間¹¹」のような存在である。専門知識を教える行為とは異なり、学級の指導者は、学習集団の相互の関係性に敏感になりながら、常に「集団」に問いを戻し、集団と共通の土台に立って、答えをくれる特別な存在とはならない。

この助言者の関わり方は、社会教育における「学級」の特徴をよく表している。学習者が、集団を介して物を考え、発言し、行動する主体的な学習のためには、このような助言者の存在が不可欠なのである。つまり、個人が、集団の力を介して学ぶ環境こそ「学級」の意義があり、その力を最大限に引き出す役割が指導者には求められる。「学級」とは、この集団の教育的な相互の作用を引き出す学習手法の一つであるといえる。

4. 集団の教育的相互作用を求める広がり

～「学級」を超えて～

このように社会教育の「学級」とは、集団の教育的相互作用を引き出すことに特徴があり、その作用を利用して個人が自己形成し、学習することに目的があると考えられる。

しかし、宮坂によれば、そのような「学級」

の手法は、60年代の高度経済成長期に人々の関心の対象から外れ、それまでの「学級」隆盛から、「講座」主流時代へと事業形態が変遷を遂げた。そのことについて、宮坂は以下のように述べている。

「日本社会の変容が、それまでわが国民の経験しなかった新しい様相を示し、従来の経験をつきあわせるだけでは理解しえない現実には国民が当面したということによるのである。新しい事態のよってきたところ、またその意味するものを理解しようとするれば、目と耳を大きく開いて各種の情報を吟味しなければならなかった。(略) 講座への期待は、質のたかい情報をそれが提供してくれるだろうということであった。¹²⁾

この時代の学習要求は、質の高い情報の獲得にあって、話し合うことそれ自体が目的化された「学級」には、人々の関心が薄れたというのが宮坂の指摘である。では、今日の時代の学習要求とは何であろうか。

筆者は、今日の時代に人々が求める学習とは、集団の中に身を置き、集団の中で物事を吟味するプロセスを通し、集団を介して自己を育てるという、まさしく集団の教育的相互作用を利用した学習ではないかと考えている。それは、近年見られる多様なカフェ型の学習¹³⁾や、医療・福祉の領域で実践されるサポートグループ¹⁴⁾のような、学習者同士の交流を通じた学習手法に多くの関心が寄せられ、多領域で広がりが見られるからである。人は、集団のなかで互いに教育的に関わることが可能であり、そこには人の変容をもたらす力があることを多くの人々が体感しなおし、大きな関心や期待となって今日の学習要求となっているのではないだろうか。

「対話」や「交流」をキーワードとするカフェ型の学習の流行は、人々が他者との話し合いを通じた関わりに価値を見出していることの表れである。発言者の限られる討論会ではなく、誰もが発言者であるカフェ型に注目

が集まるのは、誰もが発言者でありたいという渴望の表れでもある。集団のなかの対話を通じた人との繋がりや、人を介した自己理解や自己形成に、多くの人が魅力を感じているということである。

また、医療や福祉などの領域でも、集団が相互に関わり合う力を利用して、自己理解や問題解決を目指す活動も広がりを見せている。慢性疾患や依存症などの病や、生活上の困難な課題を抱える当事者同士が、交流しながら語り合う手法を取り入れた活動の実践が数多くみられるようになってきている。

そのなかでも特に、精神障害者の当事者活動である「当事者研究」は、集団の教育的相互作用の利用といえる営みが中核にあり、注目したい実践である。

「当事者研究」とは、障害や問題を抱える当事者自身が自らの問題に向き合い、仲間とともに「研究」する営みである。社会生活機能訓練（SST）や従来の自助グループの手法と密接ではあるが、異なる特徴を持っている。「研究」を共同的行為として捉え、当事者研究を行う当事者は、単に「自分を語る」のではなく、「研究」として進める¹⁵⁾。そのことにより、それは「個人的な行為から社会的に有意義な共同行為であることになる¹⁶⁾」のである。

「当事者研究」と出会って衝撃を受けた哲学・倫理学者の石原孝二の考察によれば、当事者研究は、当事者にとって①問題の棚上げ機能、②語りの回復、③自己の再定義、④コミュニティの形成、の意義を持つという¹⁷⁾。そして、当事者研究の普遍性を次のように語っている。「『弱さや苦悩を持ったとき、人は誰でも当事者になる』といえるだろう。弱さや苦悩を持たない人はいないのだから、誰もがすでに当事者であるということになる、そのような意味での当事者が、弱さや苦悩について語る場を求め、問題を何らかの形で継続的に仲間に考え続け、一定の答えを得ようと

するとき、そこにはすでに当事者研究が成り立っている。¹⁸⁾

このように、社会教育の「学級」において実践されてきた営みと、カフェ型学習や当事者研究等の自助グループの営みには類似性が感じられる。集団が持つ教育的な相互の関わりを介した学習は、現代の学習要求を受けて、この時代に必要な学習実践として存在しているといえるのではないだろうか。

おわりに ～これからの課題～

青年学級振興法が廃止となった後も、青年障害者を対象とする教育事業には「学級」の名称が残ることが多い。そこにはどのような目的や運営の手法があるのか、本稿では触れることができなかった。各地に残る「学級」と称する名称の事業には、「講座」とは異なる手法があるはずであり、実践事例からも、さらに検討と分析をしていく必要がある。

「社会教育の手法とは何か」があいまいになり、「学級」も「講座」も似たようなもの、とまとめられがちであるが、そうではない。社会教育における「学級」という手法は、集団が持つ教育的な相互の関わりを介した学習として成立しなければならない。そのためには、その原理を明らかにし、「学級」を成立させる学習援助技術を明確にしていかなければならない。

柔軟性と多様性のある社会教育実践だからこそ、その実践手法となる学習形態や学習手法の深い吟味が求められる。今後も、その理論的、実践的視点からの解明を続けてみたい。

【注】

1) 筆者は、実践の技法のなかでも特に「話し合い」を使う学習手法に関心を寄せてきた。主体形成を目指す「話し合い学習」を実践していくためには、手法に対する深い理解が不可欠であり、その運営の力量が問われることを改めて確認している。

拙稿「社会教育実践としての『話し合い学習』～ジェンダーを学ぶ視点から～」、文教大学教育研究所紀要23号、2015、pp 141-147

- 2) 文部科学省、平成23年度社会教育調査
- 3) 1999（平成11）年に廃止となった青年学級振興法では、国庫補助を受ける場合の青年学級の具備要件として、「学級生が30人以上」、「開設期間が1年以上」、「学習時間数が年間100時間以上」、「学習が継続的に行われること」などに加え、大学等に2年間以上在籍し62単位以上取得した者や教育職員の免許や社会教育主事等の専門的な資格を有する「青年学級主事」、「青年学級講師（補佐）」を配置すること、などが挙げられていたなどから、青年学級振興法における「学級」の姿がうかがえる。
- 4) 日高幸男『『学級・講座』随感』月報2、碓井正久編『講座・現代社会教育V 社会教育の学級・講座』、亜紀書房、1977、pp 1-2.
- 5) 宮坂広作「学級・講座の歴史的特質」碓井正久編『講座・現代社会教育V 社会教育の学級・講座』、亜紀書房、1977、pp 27-41.
- 6) 山田清人「“学級”という呼称について」月報2、碓井正久編『講座・現代社会教育V 社会教育の学級・講座』、亜紀書房、1977、pp 2-4.
- 7) 『新版 現代学校教育大事典』、ぎょうせい、2002、pp 409.
- 8) 前掲、『新版 現代学校教育大事典』、pp 410
- 9) 下村哲夫『教育学大全集14 学年・学級の経営』、第一法規、1982、pp 25-27.
- 10) 婦人学級の記録は、数多く活字化されている。例えば、1954（昭和29）年の社会実験学級を担当した職員の婦人教育のあゆみ研究会著、『自分史としての婦人

教育』、ドメス出版、1991などがある。

- 11) 東京・世田谷区の婦人学級で助言者をした山田社会教育指導員の言葉。(木全江力夫／あしグループ編・著『話し合うこと学ぶこと 主婦の育てた婦人学級二十年』、昭和出版、昭和56、p68.)
- 12) 宮坂広作「学級・講座の歴史的特質」 確井正久編『講座・現代社会教育V 社会教育の学級・講座』、亜紀書房、1977、pp39-40.
- 13) 哲学カフェやサイエンスカフェなど、特定の分野において対話を主として人々が語り合う学習の場が各地で開催されている。また、ワールド・カフェの手法は行政、企業、学校などあらゆる場所で行われている。雑誌『社会教育』（財団法人日本青年館）でも、2013年8月に『カフェの学び』の魅力とは』として特集を組み、社会教育実践における様々なカフェ型の学びを紹介している。
- 14) 例えば、アルコール依存症当事者の団体である「AA(Alcoholics Anonymous)」、慢性疾患患者のセルフマネジメントスキルの獲得を支援する団体である「慢性疾患セルフマネジメント協会」、がん患者に当事者主体の学習プログラムで支援する団体である「がんを知って歩む会」などの活動がある。
- 15) 当事者研究のエッセンスは以下の5つである。①〈病気〉と人との切り離し作業、②自己病名をつけること、③苦労のパターン・プロセス・構造の解明、④自分の助け方や守り方の具体的な方法を考え、場面を作って練習すること、⑤結果の検証。
- 16) 石原孝二編『当事者研究の研究』、医学書院、pp22.
- 17) 石原孝二編、前掲、pp64-65.
- 18) 石原孝二編、前掲、pp44.