

社会教育の学習手法に関する研究

—主体形成を目指す学習実践の在り方—

阪本陽子

(文教大学教育研究所客員研究員)

Research on Learning Methods in Social Education:
Desirable Learning Practices Aimed at Development of Autonomy

SAKAMOTO YOKO

(Guest Researcher of Institute of Education, Bunkyo University)

要旨

社会教育実践は、学習者が自分で自分を上げる主体形成の営みにその主軸があることを改めて認識しなければならない。主体形成をもたらす学習過程を作り出すには、高い力量を持った学習支援者が求められるが、学習支援の方向性を決定づけるのは学習支援者の教育観である。学習支援の技術論だけに注目せず、あらためて、社会教育実践の意味と、学習支援者の役割について認識を持たなければならない。

はじめに

筆者は、社会教育主事の専門性とは何かということを長く関心として抱き続けてきた。なぜならば、社会教育主事の専門性が見えにくく、曖昧で、言語化されてこなかったからであり、そのことが、今後の社会教育主事の在り方に大きな影響をもたらしていると思うからである。

これまで社会教育主事の専門的役割を考察してきたが、その役割と専門的基盤は「学習支援」であり、直接的、間接的も含めて、社会教育実践のなかで、学習者の学習をどう支えられるか、その理論と実践が専門性の中核にあると考えてきた¹⁾。

しかしながら、実践の記録が乏しく、具体が見えてこないことが見えにくさを助長しており、それはまた、養成課程がどうあるべきなのかということへも影響を与えている。

そこで、改めて社会教育の学習手法に着目することで、その手法を実践する役割としての社会教育主事の専門性やその役割を考える

一助としたい。

1. 社会教育実践に求められる学習手法

1) 社会教育実践の意味

社会教育には様々な実践の形態があり、学習手法も多様である。しかし、その目指すべきところを見失ってしまえば、意味をなさない。社会教育行政が主催する講座や学級、発表会やイベントなどの様々な学習の機会を多様な形式でプログラムを組んで実施するが、そもそも、その目指すところは何であるのかを見失ってしまえば、実践することそのものの価値を失ってしまう。

社会教育学者、宮坂広作は「社会教育という概念については、まず、それが教育主体による教育客体の変容のための努力であるという、定型的教育formal educationの考え方を拒否することが必要である。²⁾」と明確に述べている。そのためには個人あるいは集団が、自己形成・自己実現のために主体的におこなう学習活動がプロトタイプであり、社会教

育の学習とは、「ひとの個人あるいは集団が、自己の人的可能性を最大限に実現するために行う自己形成の主体的営為³⁾」と表現している。社会教育実践は、学習者が自分で自分を作り上げる営みにその主軸があることを改めて認識しなければならないのである。

2) 主体形成のための学習

学習者が自分で自分を作り上げる営みとは何か。それが主体形成のための学習である。主体形成とは、自己が自己の自覚や意思に基づいて行動することを作り上げることであり、まさしく「主体的に生きる自己」の育成にはほかならない。「主体形成」は、社会福祉領域でも、まちづくり分野の領域でもその実践が研究される言葉ではある。近年、地域住民が地域の問題解決のための公益的な活動の主体として、様々な活動を展開することが求められており、その文脈の中で、市民が「主体形成」を目指す援助の対象として語られることが多くなっている。これらの領域では、「主体形成」とは、住民が公共的な活動を展開するための「担い手」となることを意味することも多く、住民参加の地域福祉やまちづくりなどのための支援プロセスなどの研究もみられる⁴⁾。

社会教育分野における「主体形成」とは、「担い手」というニュアンスとは異なり、「自己形成」がキーコンセプトである。宮坂は、「自己形成」について次のように語っている。「自己形成という概念は、英語のself-directed learningの意味にもっとも近いであろう。それは、近代公教育において、教育が市民の『私事』とされ、人間の教育が労働力商品の内実形成に矮小化され、知識・技術・道徳を『与える教育』として現存し、『自己教育』が観念の世界に疎外されてきた状況に対峙し、生活実践の中で学習主体が自主的・共同的にすすめる人間形成への主体的営為のことである。⁵⁾」

宮坂の指摘のとおり、公教育において、その教育実践の手法そのものが主体性喪失につながっていることも否めない。提供されたものを享受する形で学習が進められるだけで、自分で自分の学習を組み立てることのない状況に身を置き続け、やがては依存的な学習者になっていく。このような教育の在り方は社会教育実践においてもしかりである。現在の社会教育行政で実践される社会教育事業は、企画者が獲得している意識や観念を学習者へ提供する形態が基本になったプログラム事業が主流である感がある。企画者が選んだ時流に合った知識情報を届けることが主になっているようにも見える。場合によっては、「どれだけ著名な講師を呼ぶことができたか」ということが評価基準となり、講師を招聘してしまえば、「学習内容や方法は講師任せ」という企画者も少なくないように思われる。

それは宮坂の指摘する、「教育主体による教育客体の変容のための努力である定型的教育の考え方」に他ならないのではないだろうか。それでは、社会教育実践の真の意味をなさないのである。

社会教育における主体形成とは、自己形成であるとともに、学習における主体性、つまり、自己の学習過程に対する主導性を持つことを意味するものであると考えられる。そういった社会教育実践は、かつて戦後、「共同学習」や「話し合い学習」といわれる手法を用いて、青年や婦人を対象に実践され、とくに女性教育の分野では実践が重ねられ、その手法が練り上げられた。それは、女性という属性ゆえに抱える社会課題への気づきやエンパワーメントが求められる機運のなかで必然的に選択されてきた学習手法ともいえるが、改めてこの学習手法を見ることで、社会教育実践に求められる学習手法の在り方を問うてみたい。

2. 女性問題学習の学習手法

1) 東京都女性のためのリーダー研修会の記録から

1975年からの「国連婦人の10年」は、男性よりも劣った性として社会に位置付けられてきた女性の地位向上を目指した10年として、女性の地位向上と男女平等の社会的風土づくりを目指し、世界各国で様々な活動が展開された時代であった。社会教育を取り巻く環境でも、女性教育政策の一環として、女性の権利意識向上を目指す講座や学級が各地で展開された時代である。

この時代の女性を対象とした主体形成の教育実践は多く、数多くの記録冊子が残されているが、そのうち、1989年に東京都教育庁社会教育部が実施した「婦人教育リーダー研修」の記録⁶⁾から、この時代の女性問題学習の在り方をつかんでみたい。

東京都教育委員会では、「国連婦人の10年」の中間年にあたる1980年から「婦人リーダー研修」を実施し、4年目にあたるこの年に「女性のためのリーダー研修」に名称を新たにしている。この研修会は、都内各地で女性問題をテーマに活動する学習グループのリーダーを対象に、女性自身が新しい価値を創り出す主体として力をつける学習の方法を身に付けるためのもので、1989年9月～12月にかけて全10回で実施されている。定員は50名であったが、実際に受講したのは都内各地からの23名で、3名の講師集団が学習支援を行っている。この研修会の記録からは、10回の学習の流れがわかり、リーダー研修会がどのように主体形成の学習を目指しているのかを読み取ることができる。

2) 学習の流れ

記録から学習の流れを読み取ると、以下のようである。

第1回目は、「自己紹介」が行われたが、これは単にお互いを知り合うということでは

なく、自分たちの地域活動を振り返り、主題に沿って自分自身の問題意識を明確にして参加するという学習の方法として実施された。しかし、各自の女性問題意識が明確でなく、聞く方もよく知ろうという姿勢を見せていたものの、発言の中の何が問題なのかつかみ得ない状態であり、共に学び合う関係としてのとらえ方が弱いということが露呈した回であった。

第2回目は、「学ぶこと（学習）のイメージの点検」を行っている。1回目の自己紹介で互いの問題関心は見えたと、前回の補足、質問確認をしながら、その中の共通課題を導き出そうとする回であった。いくつかの共通した課題が出てきた段階で、講師の存在（発言）の位置づけや、学習のための記録をどのように取っていくのかという問題が挙がってきている。学習者それぞれの学習観や記録観が問われる回になっている。

第3回目は、1、2回目の学習の記録づくりを通して見えてきた「共通課題を導き出すための記録の点検」を行っている。自分たちの学びにふさわしい「記録の在り方」について考え、そこから学習手法の問い直し、確認することになった回である。

第4回目は、これまでの自己紹介と補足・確認の話し合いのなかから、共通課題を導き出していき、第5回では共通課題として導き出された3つの課題について、自分たちで学習を組み立てる話し合いを行っている。そして、3つのテーマに分かれて討議すること、グループの人数や組み方、学習手法、記録の取り方など、自分たちで自分たちの学習過程を選んでいった回となっている。

その結果、第6回から9回までは、3つのグループ編成での学習を軸にしながら、グループ学習と全体学習を組み合わせた立体学習が進められることとなった。最終回の第10回目は、全体として何をつかんだのかをまとめている。

この学習の流れの中で、この研修が目指している「女性問題を知識や情報としてとらえるのではない取り組み、また、解決の方法を社会制度や行政政策の整備、さらに女性の就労や管理職登用の数、社会活動への参加の量だけで考えていくのではない実践⁷⁾」が実現している。つまり、ただ解決策を修得するという学問ではなく、学習の道筋を学ぶという「学び方の学び」の実践である。

これは、あらかじめ企画者がプログラム化をするものとは異なり、学習者自身が自分たちの学習内容と学習方法を決定していく自己主導的な学習の形式であり、宮坂のいう「自己形成」(宮坂はself-directed learningが適訳だと述べている)といえる。主体形成のための学習とは、このように自己主導性に根差し、自分で自分の学習を選択し、実践していくことであり、このことこそが、社会教育の学習手法には必要なのではないか。

3) 自己主導的な学習

自己主導的な学習とは、成人の学習主導性に根差した学習理論として知られる。学習者自身が、自分の学習要求を診断し、目標を設定し、学習資源を見極め、学習方法を選び、そして実践し、さらに学習過程を評価するという営みを通して、学習の主導権を得ることである。成人の多くは、潜在的には自己主導性を持っているにもかかわらず、学習の場面ではそれまでの教育経験からそれが発揮されずに、「教えてくれる」のを期待し、学習を授けてもらえるのを待っている。しかし、本来は、学習者本人が自立した人間として学習過程と学習内容を自己決定できるようにすることに学習の本質があり、社会教育実践の教育目的であるはずである。

成人教育に関する研究で知られるクラントンは、学習者が次のような場合には自己主導型学習(訳本のなかでは「自己決定型学習」と表現しているが、意味は同じであると考え

られる)が起こると述べている⁸⁾。

- ・学ぶことを学ぶ
- ・行為や価値観や知識を意図的に変える
- ・どのように適用するか、何を読むか、何をするかについて選択する
- ・変化や成長を意識し、それを述べることができる
- ・進んで話したり、聞いたり、やりとりしたり、協議したりする
- ・進んで問題を提起したり、問い直したりする

学習者にこのような場面をもたらす学習過程を作り出すには、高い力量を持った学習支援者が求められる。社会教育実践のなかで学習支援者は、専門領域の専門性ととも自己主導的な学習をどのように取り組むのかについての理論的な理解と意識、そして、それを実践的にできる技術的な力量がなければならないのである。

3. 社会教育実践における学習支援者の姿

1) 学習支援者の在り方

通常、学習機会の場に求められる学習支援者の姿といえば、専門的知識を有する「講師」の存在が期待される。「講師」といえば、専門知識を教授する知識や技術の伝達者の役割を意味することが多いが、社会教育実践が、学習者が自分で自分を作り上げる営みにその主軸があることを考えれば、学習者が講師の話に耳を傾けて、「いい話を聞いた」という感想を漏らすだけで学習が終わることは、実践の目的を達成しているとは言い難い。

社会教育実践における学習支援者は、あくまで、学習者が自分で学習の主導権を得る、あるいは、主導権を得る学びの在り方を体得することを支援する役割なのであり、学習の伴走者としての位置づけを担わなければならない。女性問題学習の実践のなかで、学習支援者となった講師陣も、その役割を果たしていた。

しかし、実践の記録が乏しいなかでの学習支援者の直接的な関わり方は見えにくく、その役割の在りようが浮き彫りになってはいないことも事実である。多くの学習記録は、学習者の変化を語ってはいるが、その変化は学習支援者のどのような問いや助言、発言の促進によって生じたのかの具体は、なかなか明らかにすることができない。

2) 読書会にみる学習支援の姿

筆者はこれまで、学習支援者の学習集団に対する言葉がけには注目した⁹⁾が、その集団への教育的関わりをどのように持って学習支援を行うのかという点を検討の対象にしてはこなかった。そこで、社会教育実践における学習支援者の役割と考える視点の一つとして、社会教育実践の一つの学習手法である「読書会」の指導者について、長野県で実践された事例を参考にその姿を考察してみたい。

長野県下伊那地方は、戦後、さまざまな学習・文化活動が展開されたことが知られているが、読書と人間形成の関わりを研究する山梨が読書運動を研究の対象としており、1950年代に3人の図書館職員が読書指導を行った事例を紹介しながら、その読書会の在り方を分析している¹⁰⁾。山梨の紹介する3つの読書会の在り方は、集団的な読書会という形式が共通点としてありながらも、それぞれの指導者にとって読書活動の意図するところは大きく異なっていることを明らかにしている。

松本市立図書館長を務めていた松本忠統は、農村の不読者層の婦人や若者を組織して、読書会を作っている。小笠原は、読書を普及させるとともに、系統学習への発展を考えていた。つまり、必ずしも社会科学的な視点に根差しているとは言い難かった読書会の姿は、あくまで系統的学習への準備活動として位置付けている。しかし、一方で、読書会参加者が読書や読書会に求めていたものは、それと

は異なり、小笠原が青年たちの読書会に対する要求をとらえきれていなかったことを、山梨が指摘している。

また、元小学校長で大島村図書館長を務めた宮沢三二は、部落の婦人たちと読書会を組織しているが、小笠原とは異なり、読書が系統的な学習への発展や予備という考えで読書会の指導にはあたっていない。宮沢の読書会は、地域の人々の生活に密着するものであり、その目的は封建的な農村社会の狭小な視野や思考の領域を広げるための手段であった。この位置づけゆえ、宮沢にとっては「集団で読むこと」は、読書を根付かせる方法でしかなかったことが指摘されている。宮沢にとっては、個人読書の前段階として集団読書が位置づけられており、集団で読むことはそれほど重要視されていなかったのである。

さらにもう一つの活動として、飯伊婦人文庫の読書会があった。この読書会は、地域婦人会を母体として、婦人の学習活動として設立し、公民館との結びつきを強めるなかで活動を発展していった会である。読書会を指導したのは中学校長を経て竜丘村教育長および公民館長の経験があった木下右治であった。木下は、読書活動に生活記録運動の要素を入れ、「読むことと書くことと話し合うこと」を活動の柱に据えている。山梨は、この婦人文庫の活動が残した文集等の分析から「個々人で読書を営みながら他の会員と話し合いたい、という意欲がでてくること」を特徴的なこととして挙げている。木下は、「読むこと」「書くこと」「話し合うこと」を段階的に実行しており、そのことを「発展」と位置付けていたことが注目される。つまり、木下は「個人の読書」から「集団の読書」へ導いており、集団で読書することそのものに意味を見出しているといえる。

同時代に同じ地域で読書会の指導にあっていた指導者たちは異なる指導法を有していたし、なかには互いの読書指導に違和感があ

ったことも報告されている。集団で読書をする、という、一見では同一の能動的な学習手法を用いていても、学習支援者の教育観の相違が社会教育実践の在り方を左右することを物語っている。

3) 学習支援者の教育観

前述のとおり、筆者はこれまで話し合い学習などの学習場面において、助言や援助をする支援者がどう言葉がけをするのか、つまり、問いを投げかけたり、補足の情報を提供したり、方向性を示したりするのかなどの学習の場面での直接的な言葉がけの在り方に注目してきたが、言葉がけなどの技術論を考えること以前に、教育観の問題があることを見逃していた。学習支援の方向性を決定づけるのは、支援者の教育観であることをあらためて気づかされたのが前述の読書会の事例である。

近年、社会教育実践のなかにもワークショップや参加型学習といわれる手法が取り入れられるなかで、学習者同士のかかわりや能動的な相互作用に期待する教育手法が展開されることが多くなり、「ファシリテーション」などの学習支援者の技術論が注目されている。学習活動を円滑に進めるための技術として、重要なことではあるものの、社会教育の学習支援の役割を担う者の技術的関心、道具的知識に関心が集まり、技術論だけが話題となることには、疑問と危機意識を持たざるを得ない。

学習者が「自己の人間的可能性を最大限に実現するために行う自己形成の主体的営為」となるようにどう支援できるかが学習支援者の役割であって、学習支援者の思い描いたとおりに学習の軌跡を辿ることが理想なのではない。しかし、多用される集団学習の場面のなかでは、得てして学習者の主体形成を誤認することも在り得る。

例えば、学習者が物事を批判的にみる言葉を漏らしただけで「意識が高まった」「主体

性が芽生えた」などと支援者が評価したりするのは安易であって、学習者が集団の同調圧力に流されたり、社会的望ましさの影響を受けたりしていることを見過ごすかもしれない。社会教育実践における主体形成をどう意識するかという教育観の持ち方によって、同一の能動的な学習手法を用いたとしても、学習の在り方に大きな相違があるということは、学習支援者の教育観をしっかりと作り上げることが、学習支援の技術論以前に重要であることをあらためて認識する必要があるということなのである。

おわりに

女性問題学習の学習の在り方は、歴史的に女性が抱えていた課題への気づきや意識改革、そして、そこから生じる行動変容に向けたものとして実践が重ねられたものである。それは、女性という性に押し付けられた姿にとらわれていた自分の生き方や思考、行動様式、人間関係の作り方、社会的発言の仕方など、女性問題意識の点検をしていく学習手法である。そこには、自分の学習の主導権をつかむ学習の過程が内包されていた。対話、話し合いによる自己の見つめ直し、エンパワーメントや深い学びに導く学習手法は、婦人学級や女性教育などで、「遅れた婦人」「取り残された主婦」という意識で見られていた属性を対象とした実践であったゆえに、社会のなかの女性の置かれている位置が変わり、そのような状況が解消されれば、役割を終えたように、学習手法も徐々に姿を消し始めている。

しかしながら、社会教育が何に向けて行われるべき実践なのかを改めて考えれば、正誤が明確にならずに自分を見失いそうな時代、そのような学びは必要になっている。また、「共通意識を立てる」という学習の道筋を通していくような学習の在り方は、多元的価値観に溢れる時代、他者とともに共生していくことが不可欠な時代にこそ求められる学習方

法ともいえる。

かつては社会のなかで、抑圧された存在、自己価値や自己肯定感の低い存在にとつての主体形成のための学習として練り上げられた学習手法ではあったものの、それは今、改めてすべての人々にとって必要な学習手法として、再考するべきである。

そのためには、社会教育実践の在り方にも問い直しが必要である。学習者が主体となって自己主導的な学習を展開しようとするれば、どうしても予定調和的な流れにはならず、ある程度融通性をもつ学習過程編成を許容しなければならない。学習活動は、参加者の要求に応じて創造的、発展的に展開されていくことが少なくないからである。したがって、場も時間もあるいは学習過程そのものも、予定であって固定的なものではないという理解が必要である。それが、今の社会教育実践には、あまり許容できない空気がある。

社会教育実践には、学習支援者の役割が重要であると同時に、その学習支援者の教育観こそが大事である。社会教育実践とは何を指すものなのかをあらためて意識し、学習手法と学習支援者の姿を確認することが求められている。そして、社会教育主事をはじめ、学習支援の役割を担う者にとって、あらためてその意識を養成することが急務である。

〈注〉

- 1) 拙稿、「社会教育主事の専門性に関する研究—実践の言語化から読み取る学習支援の専門的力量—」、文教大学教育研究所紀要第27号、2018、pp.117-123。
- 2) 宮坂広作、『現代日本の社会教育 課題と展望』、明石書店、1987、p.149。
- 3) 宮坂広作、前掲、p.150。
- 4) 福祉やまちづくりの領域で「主体形成」に関する論文は多数あるが、主体形成へのプロセスを10のステップでモデル化している研究（醍醐孝典、保井俊之、板倉

杏介、前野隆司、「住民参加まちづくりにおける主体形成10ステップモデルの提案—studio-Lが支援するプロジェクトの分析を通じて—」、『地域活性研究』7、2016、pp.109-118)が興味深い。

- 5) 宮坂広作、前掲、p.153。
- 6) 東京都教育庁社会教育部振興課、『1989年 女性問題学習の方法—東京都女性のためのリーダー研修の記録—』1990.3。
- 7) 東京都教育庁社会教育部振興課、前掲、p.4。
- 8) パトリシア・A・クラントン著、入江直子、三輪建二監訳、『おとなの学びを創る 専門職の省察の実践をめざして』、鳳書院、2004、p.78。
- 9) 拙稿、前掲。
- 10) 山梨あや、『近代日本における読書と社会教育 図書館を中心とした教育活動の成立と展開』、法政大学出版局、2011。

