

現代社会における成人学習者の 生涯学習参加類型の特徴に関する考察

朴 榮 三

はじめに

社会の現代化が進行し、寿命の延長とともに高齢者人口の増加や、科学技術の進歩、産業構造の変化、個人の余暇生活の増大など急激な変化が起こり、個々人の学習への意識の変化をもたらした。その学習への意識の変化に合わせて、既存の生涯教育理念から学習参加の主体者への関心がより高まっている。急速な社会の変化に対応するため、人々は、新しい知識や技術などを学ばなければならない状況におかれている。このような現状を乗り越えるため、伝統的な学校外教育の拡大が必要になり、多様な教育の機会が提供されなければならないのである。そうした動きが、ユネスコやOECDを通じて国際的に広がり、各国では各国の文化や社会の背景に合わせて生涯教育を展開してきた。

生涯教育は、基礎教育を含め、中等教育や高等教育といった正規教育、あるいは非正規教育や継続教育など総合的な教育への機会を拡大することを意味すると同時に、学習を支援し、助ける供給中心的な形態も意味する。

しかし、生涯教育においては、学習者の学習への積極的な参加がない限り、教育の拡大は考えにくい。学習において、人々の自己開発や学習への欲求・ニーズによる学習への自発的な参加を助けることが、生涯教育の理念であるからである。人々の学習機会を拡大するため、社会教育から生涯教育、生涯教育から学習者を中心とする生涯学習への転換が行われ、生涯学習を基本にして生涯教育が見直されるようになった。このような過程を通じて、現代社会はいわば生涯学習社会へ進んでいくのである。

本稿では、まず、現代社会における生涯学習の意味と生涯学習社会への転換を概観し、生涯学習研究において進められてきた成人学習の前提に関してまとめる。つぎに、生涯学習においての成人学習者の参加型学習の特徴および類型を研究した内容をまとめ、最後

に、成人学習者の生涯学習への学習参加をすすめるための課題を考察したい。

I 現代社会における生涯学習

1. 生涯学習と生涯教育

生涯学習という用語は、1910年代のイギリスですらに政府関係文書の中で、「生涯にわたる学習」という言葉で使われており、1960年代後半には「生涯学習」Lifelong Learning という言葉がさかんにつかわれるようになった。

そして、1965年末にユネスコの国際会議で「生涯教育」Lifelong integrated education, Education permanente という言葉をめぐって論議が行われ、英語圏の人々は「生涯学習」Lifelong integrated learning という言葉を選択して使うようになった。

「生涯教育」と「生涯学習」という二つの言葉は親密な関係にあるが、同一ではない。教育というのは学習者の学習活動を援助しようとする努力のことである。学習は、学習者自身が自主的（主体的）に意欲的・積極的に行うのでなければ、よい結果をうむことができないのである。しかし、「生涯学習」と類似した用語としてほとんど同じ意味で「生涯教育」という用語が使われている。

また、「生涯学習」は「社会教育－Social Education」や「成人教育－Adult Education」あるいは「継続教育－Continuing Education」などの同意語としても使われてきた。（宮坂広作 2002）

社会教育や成人教育、継続教育を定義すると、次の通りである。

社会教育（Social Education）は、成人教育という用語としても使われてきたが、その二つの用語には相違もある。成人教育が、対象を明確に成人に限定しているのに対して、社会教育は成人だけではなく、青年や子どもの学校外での教育も含まれているのである。（末本誠 1996）

成人教育 (Adult Education) は、成人を対象とするすべての教育活動の総称である。正規教育と非正規教育を受ける成人が対象であり、成人期以後の全ての教育活動である。

継続教育 (Continuing Education) は、正規教育を終わって職場や家庭生活、社会生活を営みながら教育をうけることで、主に成人を通じた二次的教育機会を持つことで、学校という教育の場を通して行われる教育である。

しかし、生涯学習というのは、文字どおり人間の一生にわたって継続的に行われる学習活動のことである。幼児から高齢者に至るまでさまざまな年齢段階にある人々によって行われ、また一人の人間が人生のそれぞれの段階で学習を行うことでもある。その意味で、生涯学習は、生涯教育や社会教育、成人教育、継続教育とは学習主体が違うといえる。

日本では、1981年の中央教育審議会答申の「生涯教育について」、1985～1987年の間に4回行われた臨時教育審議会の「教育改革に関する答申」、1986年の「長寿社会対策大綱」で、生涯教育と生涯学習を、成人するまでの教育、成人期の教育、高齢期の教育にわけてとらえ、生涯学習を基本に、個人の一生にわたって行われる学習を助けるための生涯教育に向けて再編を行なうこととし、生涯学習と生涯教育の意味を分けて使った。(香川正弘 1992)

「生涯教育について」の答申(1981)の内容は次の通りである。

『今日、変化の激しい社会にあって、人々は、自己の充実、啓発や生活上の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各自が自発的意志に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。この意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。この生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である。言い換えれば、生涯教育とは、国民一人一人が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたって行う学習を助けるために、教育制度全体がその上に打ち立てられるべき基本的な理念である。』

「生涯教育について」の答申では、生涯学習の範囲をノンフォーマルだけではなく、文化活動や趣味活動、ボランティア活動といったインフォーマル・エデ

ュケーションにまで拡大した。(香川正弘 1992)

2. 生涯学習社会への転換

現代社会では、知識と技術の激しい変化や、あふれる情報の習得のため、生涯学習に対する欲求やニーズが高度化され、多様化されるようになった。特に能力社会、高齢化社会を迎えて、早期退職者や高齢者たちは、新しい職場を求め、それに適応するためにも学習への意識変化が必要となり、個々人の学習機会の拡大を求めるようになった。

1945年、ユネスコは、デンマークのエルスノレ Elsinore で第1回世界成人教育会議を行い、1997年、ドイツのハムブルクでの世界成人教育会議に至るまで、5回にわたる世界成人教育会議と生涯教育に関連する世界会議を開催し、生涯教育の理念や理論、実践を普及してきた。(リ・ムクン 2001) そのなかでも、1965年のユネスコの第3回成人教育推進国際委員会 International Committee for the Advancement of Adult Education でラングラン Lengrand, P. が提起した生涯教育 Lifelong integrated education の理念において、個人及び社会全体にわたって教育の機会が保障されることの必要性が示され、社会の多様な教育の機会を拡大させるきっかけになった。(鈴木真理 2003) また、ユネスコでは、「Learning to Be」(1972) という Faure 報告書において、社会の全分野に教育や学習の機会を拡大し、社会全体が教育的役割を果たせる「学習社会」(Learning society) を提唱し、生涯教育を通じた学習社会への発展を求めた。(新海英行・牧野篤 2002)

さらに、1976年のナイロビ会議では、「生涯教育発展のための勧告案」を採択し、1985年のパリ世界成人教育会議では「学習権の宣言」を採択した。1999年 Jomiten では「すべての人のための学習基本権 EFA-Education for All」を宣言し、2000年のセネガル Dakar の世界教育フォーラムでは「生涯教育のための教育権」を宣言することによって、政府と国際機構との空間的・時間的支援の構築のために生涯教育を強調した。(リ・ムクン 2001)

このような宣言と会議を通して各国では、個々人の生涯学習権を中心とし、学習の機会を拡大するため、生涯学習に対しての支援や政策などを再編し、新しい施設の建設、既存のプログラムの再整備、職員の専門化、組織化を進めている。「誰でも・いつでも・どこでも」学習ができるように、各国は生涯学習社会への転換を進めている。

II 成人学習の前提

1. 成人学習におけるアンドラゴジーの前提

生涯学習における成人学習者の学習活動は、人間の成長と発達に関係があり、それらによって学習形態が変わってくる。発達社会学者であるハヴィガースト Havighurst, R. J. は、人間の成長と発達によるライフサイクルの過程を幼児期・児童期・青年期・壮年初期・中年期・老年期の六つに区分した。またレビンソン Levinson, D. は、実証研究をもとに、生活の広範な指標を総合して児童期・青年期・成人前期・中年期・高齢期の四つに区分した。(野島正也 2003)

生涯学習における成人学習は、主に「大人」(成人)を対象とした組織的な学習活動を意味する。中高年雇用促進特別法は、成人(中高年)の時期を45歳から65歳未満と決めている。また、成人期の人々は、経済社会の中心的年代である。(香川正弘 1992)

成人学習は、生涯学習の中でも、学習の経験の蓄積や社会的役割などの社会的関与によって行われる学習である。

20世紀に入って以降、成人教育が社会的な関心となっていくなかで、成人学習をどうとらえるかという議論や実践の始まりとしてアンドラゴジー Andragogy が登場した。

成人学習におけるアンドラゴジーは、広義では、成人継続教育の政策、制度及び実施過程全体を体系的に研究する学問のことである。この場合のアンドラゴジーは、成人教育の研究や理論を意味する。これに対して狭義でのアンドラゴジーは、成人の学習を援助する技術の学問 The art and science of helping adults to learn のことである。この場合のアンドラゴジーは、学習者としての成人のライフステージや発達段階の独自の特徴に着目した、成人の学習を援助する総合的な一貫性のある理論および技術の体系化をめざしている。(赤尾勝己 2004)

このようなアンドラゴジーは1970年から80年代にかけてアメリカのノールズ Knowles, M. S. によって展開されるようになった。ノールズはアンドラゴジーを通して伝統的な学校型教育と異なるものとして成人の教育・学習を発展させようとした。さらに、成人を子どものように扱う教授法について指摘し、以下の三点を成人に特徴的な前提として取り上げた。

- ①自己概念に関するものであり、成人は自己主導的な人格として処遇されることを求める存在ととら

れる。

- ②成人は経験の蓄積を踏まえて自己定義をする。
- ③生活レベルの成人の時間パースペクティブは長期的であるが、学習については即時の応用を求めやすい。(永井健夫 2003)

次の表は、ペタゴジーモデルとアンドラゴジーモデルを比較し、アンドラゴジーの特徴的な前提を表した。

表1 ペタゴジーモデルとアンドラゴジーモデル

	ペタゴジーモデル	アンドラゴジーモデル
学習者の概念	依存的パーソナリティ	自律的パーソナリティ
経験へのレディネス	あまり価値を持たない	学習資源になる
学習へのオリエンテーション	生物学的発達や社会的圧力・教科書中心	社会的役割や生活上の課題・問題中心
動機づけ	外発的動機づけ(賞罰)	内発的動機づけ、好奇心

(諸岡 1991)

2. 成人学習における自己主導型学習

自己主導型学習は、成人学習において大きな特徴として知られている。成人学習の原理は ①自発学習の原理 ②自己主導型学習の原理 ③相互学習の原理 ④多様性の原理 ⑤参加教育の原理 の五つに分けて考えられている。その中で、自己主導型学習は学習の能力を向上させる役割をし、特に成人学習者に期待されている。自己主導型学習とは、学習者が自らの学習活動の主体となり、学習の目標や目的を持って学習を行う行為の主体となる自己学習である。(バク・ミョンザ 1998)

自己主導型学習はノールズ Knowles, M. S. のアンドラゴジー論の特徴としてよく知られている。ノールズ Knowles, M. S. は、「ある個人が依存性から自己主導性への発展を求めるのは成熟する必然的な結果であり、成人は自己主導的になろうとする心理的な欲求を持っている」と指摘した。

生涯学習は、教育の主体者が学習している学習者であることで、学習者が自ら一生涯にわたってある知識や技術などを学んでいく学習の形態の一部となっている。それによって学習者の自己主導型学習の活動は生涯学習において学習する方法になる。

Ⅲ 成人学習者の生涯学習参加の特徴

1. 生涯学習参加の主体

既存の生涯教育の理念は、基礎教育から継続教育への拡大を意味し、中等教育や高等教育のような正規教育を含め、非正規教育や継続教育などの総合的な教育への機会を拡大することを意味している。

しかし、生涯教育は世界的な宣言や会議を通して、教育者の供給中心的な学習形態から学習者中心の学習権を強調する学習形態へと転換し始め、学習者の生涯学習参加を注目するようになった。

生涯学習参加の主体になるのは、幼児から高齢者に至るまで様々な年齢段階にある人々である。その一人一人の人生のそれぞれの段階で継続的に行われる学習活動も生涯学習と言える。しかし、幼児から高齢者に至る人々のなかでも、社会的・経済的に中心的な役割を果たしながら、学習への活動を要求している成人期の成人学習者に注目する必要がある。生涯学習参加において、自己主導的な学習に通じる自律的学習と学習への経験は、継続的に学習活動を行うことの重要な源泉になるからである。

1989年、学習への参加についてノールズ Knowles, M. S が指摘したように、「学習者は学習しようとする欲求があるべきである」また「学習は学生の経験と関連されるべきであり、それを活かすべきである」ことから、学習者の自発的学習と学習への経験の蓄積は生涯学習に欠かせない特徴といえる。(シン・ソヨン 1998)

生涯学習が幼児から高齢者に至る様々な年齢の人々を主体とすると言っても、幼児や児童・青少年の場合は、社会的な経験が不足し、経済的な自立もできない、未来の生活を準備する段階の人々である。よって、正規教育を通じて教育を受ける依存的な学習形態を持っており、基本的に学校教育に依存している。

一方、成人学習者は、自己主導的な選択による学習活動をしており、学習における経験的な蓄積を基にした具体的な学習への目的を持っている。言い換えれば、成人学習者は生涯学習参加において何らかの動機によって動機づけられて自己主導的学習を行っており、自律的学習へ参加(を)していると言える。(諸岡 1991)

2. 成人学習者の参加型学習の特徴

成人学習者の学習参加における特徴をみると、非常

に現実的・具体的な目標と目的を持って学習に参加していることが分かる。また、成人学習者は外的な(external)モチベーターによって学習に参加するのに見えるが、より強力なモチベーターは、自尊心、認知、よりよい生活の質、より大きな自己への信頼という内的な(internal)ものである。さらに、成人学習者は、自らの生活状況においてニーズを見出し、学ぶことに動機づけられ、彼らの生活中心的、課題中心的、問題中心的な学習へ進んでいく。(日本社会教育学会 2004)

ノールズ Knowles, M. S は、成人学習に関する特徴として「自己主導的な自己概念」、「学習資源としての経験の蓄積」、「発達課題と社会的役割の結びつき」、「即時的な応用と課題解決のための学習」などを指摘した。次の五つは、生涯学習へ参加する成人学習者の特徴である。

- ① 個々人の自己概念は、依存的パーソナリティから自己決定的な存在へと移行する
- ② 個々人は、経験の蓄積を積むようになるが、それは学習のための豊かなリソースとなる
- ③ 個々人の学習へのレディネスは、学習者の社会的役割による発展課題へと方向づけられるようになる
- ④ 個々人のタイム・パースペクティブは、知識の将来的応用から、知識の即時的応用へと変化する
- ⑤ 個々人の学習への方向性は、教科志向型から問題志向型へと移る

(日本社会教育学会 2004, Li, Ki-Hwan 2003)

3. 成人学習者の参加型学習の類型

成人学習者の場合は、ノールズ Knowles, M. S も指摘したように、成人学習者が置かれている社会的・文化的・経済的などの学習状況や環境によって非常に異なり、成人学習者の個々人の学習への経験の蓄積や社会的な役割、関与によっても非常に異なることが分かっている。

1960年初頭から、社会教育学者らは、このような条件を考えて成人学習者の生涯学習参加の類型に関する研究を実施してきた。その中でも、1961年、ハウル C. O. Houle によって成人学習者の学習参加類型が確立された。ハウル C. O. Houle は、成人学習者の学習参加類型を三つに分けて分類し、学習参加類型を学習参加動機として扱った。その類型とは、目標志向型 The Goal-Oriented = 目標意識、活動志向型 The Activity-Oriented、学習志向型 The Learning-Oriented

である。

1) 目標志向型とは学んだことを生活に役立てようとして学習することである。実学型ともいわれている。目標志向型の学習者らは、学習に対して非常に明確な目標を持って、成功するための手段として学習に参加している。この学習者の場合は、学習の結果として技術資格を取ったり、卒業を獲得したりすることを主な目的として扱い、学習において組織的な講義的な学習を求めている。彼らは、継続教育を受け、実用主義的で、機能的な目標を持っている学習者といえる。

2) 活動志向型とは、学ぶ内容が目的であるというよりはそこで友人を得たり、日常の悩みや煩わしさから開放されたりということに学習参加の意義を見出す。この場合は、学習に大きい意味を感じるというより、学習による面白さや社会的な人間関係を重要視し、社会活動の範囲を広げようとしている。これによって、学習する場所は社交の場所となり、寂しさを回避するという目的を持っている。

3) 学習志向型とは、知的探求それ自体を目的として学ぶ人たちで、彼らは学ぶことが非常に好きである。彼らは、知識習得そのものに関心があるので、自身が学んでいる学習に集中しながら満足を得ているといえる。そのため、学習という行為を、学習の継続的な活動ととらえるより、非常に日常的な活動として扱っている。(麻生誠・堀薫夫 2002, パク 2003)

しかし、この Houle C. O. Houle の三つの学習参加類型は、それぞれ全く違うタイプではなく、お互いに重なりあう意味を持ちながら、一つの特性を持っていると(言える)考えられるのである。

Houle C. O. Houle の三つの学習参加類型に関して研究してきた代表的な研究者らは、Sheffield と Morstain & Smart, Boshier ((教育参加尺度 - Educational Participation Scale: EPS)) である。

まず、Sheffield は、Houle C. O. Houle の目標志向型を個人と社会の二つの志向に分類し、活動志向型は社会への活動や欲求満足のための志向、学習志向型は Houle C. O. Houle と同じ分類をした。(Li 2003)

この Houle C. O. Houle の三つの志向型をもっと具体的に分類し、理論的に定着させた研究者は Morstain & Smart と Boshier である。

Morstain & Smart は、Houle C. O. Houle の①目標志向型を外的な期待と専門的な能力の向上のための学習に分けて説明をしている。外的期待とは、他の人の指示に従うためや形式的な権威を持っている上司の期待に答えるためなどの理由で学習をしていることであ

表 2 学習参加類型の比較

	Houle	Sheffield	Morstain と Smart	Boshier
参加型学習の類型	目標志向型	個人的・社会的目標志向型	外的期待と専門的能力の向上	地域社会への奉仕 外的期待
	活動志向型	社会への活動や欲求満足のための志向型	社会活動への参加的志向型 現実回避的志向型	社会との関係刺激
	学習志向型	学習志向型	知的・宗教的・資格獲得的志向型	知的興味・専門的能力の向上

Li, Ki-Hwan (2003)

る。専門的な能力の向上とは、職業的な進歩のために昇進したり競争力を持ちたいという理由で学習していることを言う。②活動志向型の場合は、社会的な関係や回避、社会的な福祉に分けて説明をしている。社会的な関係とは、個人的な交際や友情に関する欲求の充足のためであり、新しい友達を作りたい、異性との出会いを主として学習していることである。回避とは、刺激とも言いが、退屈な日常からの回避、家庭や仕事からの休職などをいう。社会的福祉とは、人類あるいは共同体への奉仕の準備や能力の向上のために学習することである。③学習志向型は、認知的興味とも言い、学習自体のための知識探求であり、知りたいという欲求の充足のための学習をしていることをいう。(ホ・ソンヨン 2003)

Boshier は、Houle C. O. Houle の学習参加類型を EPS (Educational Participation Scale) を利用し、具体的な類型に分けて分析した。①社会的福祉向上の類型 ②社会的なアプローチ ③専門性の向上 ④退屈な生活からの解放や日常からの脱避のための知的な休職 ⑤職業における昇進 ⑥慣習的な活動に参加しようとする社会的な適応の志向 ⑦必要な時、使える知識のための教育の準備 ⑧知識習得のための知識探求 ⑨学習ができなかった教育の一部を補うための報償 ⑩友達と共通の関心を持つための社会的な社交 ⑪TV を嫌って学習に参加する TV 回避型 ⑫社会的な対人関係の向上 ⑬社会的な親密関係を維持するための相互関係の促進 ⑭他の教育への知識習得と学位獲得を目的とする学習などの類型に分けて、学習参加活動における学習類型を分析しようとした。(シン・ソヨン 1998)

終わりに

「生涯教育」の「教育」とは、「学習」する学習者の

学習活動を援助しようとする努力であり、「生涯学習」は学習へ参加する学習者自身が自主的・自発的・主体的に行う学習活動である。現代社会は、生涯学習に参加する学習者を支援し、助けるため、教育体制を再編し、開発することによって、地域から社会へ、社会から国全体へと学習社会を目指しているのである。

生涯学習へ参加する学習者のなかでも、自己学習や自己主導の学習などの学習において、目標と目的を持って学習しようとする学習者として主に成人学習者があげられる。このような成人学習者の前提としてアンドラゴジーのモデルを使用する。学習者は自律的なパーソナリティを持っており、学習への経験の蓄積は学習への資源となっている。また、社会的な役割や生活上の課題及び問題中心が強調されており、学習への内発的動機づけが強いといえる。

成人学習者の場合は、社会的・文化的経験やその蓄積などにより学習の欲求やニーズまたは学習活動の範囲が異なると言われている。さらに、成人学習者が置かれている家庭の環境や社会の環境あるいは人間関係などによって学習者の学習欲求やニーズが異なることが指摘されている。また、成人学習者がおかれている社会的状況やその要因による学習者の学習プロセスや学習活動などの相違点と成人学習者の欲求やニーズとはどのような関連があるのかという視点からの研究が必要となっている。

このような、成人学習者の学習への欲求やニーズまた学習者がおかれている状況を考慮し、参加型学習のモデルを分析した研究者はホウル C. O. Houle, Sheffield と Morstain & Smart, Boshier などであるが、これらはあくまでも学習者の学習参加への特徴を明らかにすることにとどまっている。今後、成人学習者の学習参加を奨励し、広げていくためには、学習者の欲求やニーズに、学習者がおかれている状況がどのような影

響を及ぼしているか、それらはどのような関係があるかという視点から研究する必要があると考えられる。

参考文献

- ・鈴木真理・松岡廣路 (2003) 「生涯学習社会の学習論」学文社, 東京
- ・鈴木真理・松岡廣路 (2003) 「生涯学習と社会教育」学文社, 東京
- ・香川正弘 (1992) 「生涯学習概念－生き生きとして学習主体の形成－」東洋館, 東京
- ・諸岡和房・佐々木政治 (1991) 「世界の生涯教育－生涯学習実践講座⑧」亜紀書房, 東京
- ・宮坂広作 (2002) 「生涯学習の創造－理論と実践－」明石書店, 東京
- ・末本 誠 (1996) 「生涯学習論－日本の学習社会－」エイデル研究所, 東京
- ・新海英行・牧野 篤 (2002) 「現代世界の生涯学習」大学教育出版
- ・日本社会教育学会 (2004) 「成人の学習と生涯学習の組織化」日本社会教育学会, 東洋館, 東京
- ・リ・ムクン (2001) 「国際機構の生涯教育政策の動向及び発展モデルの比較分析」教育政策研究 2001－特－14号 (Korea)
- ・パク・ミョンザ (1998) 「放送大学の遠隔教育学習者の背景変因と参加動機が自己主導学習の準備度に及ぼす影響」梨花女子大学大学院, 社会福祉大学院, 修士論文 (Korea)
- ・シン・ソヨン (1998) 「遠隔映像教育での教育場所と参加動機による学習動機誘発との学習満足度の比較研究」梨花女子大学大学院, 教育大学院, 修士論文 (Korea)
- ・ホ・ソンヨン (2003) 「生涯教育機関別において参加学習者のプログラムの選択基準及び持続促進要因」アジュウ大学大学院, 生涯教育大学院, 修士論文 (Korea)
- ・Li, Ki-Hwan (2003) “A Study on Learner’ Motive of Participation and Satisfying Degree in The Program for Lifelong Education – With lifelong education by government and public offices in the center –”, 「Doctoral dissertation」, Daegu University, Korea.