

2 「社会を育む活動」としての社会教育 ～ 人間関係を豊かにする学習活動の社会的可能性 ～



地域住民が自らの地域について自ら振興するためには、「地域参画力」を一人ひとりが育成することが重要となります。ここで「教育」が鍵となりますが、それがどのようなことを意味するかについて、根本まで遡って確認することが不可欠になっています。

(1) 「教育」の再定義 ～「育てる／育む」を目的とした営み～

新しい時代には、「教育」に対する考え方も新しくする必要もあるかもしれません。しかし、このことは、教育概念を根底から改めて問い直すことであるとともに、実は「故きを温めて新しきを知る」ことなのです。

まず、教育学的常識として、「教育」に相当する英単語の“education”が、語源的には、「引き出すこと」という意味合いを内包した言葉だということを指摘しておきます。この単語は、動詞“educate”の名詞形なのですが、その動詞はラテン語の動詞“educere”から派生しています。この“educere”は、「外へ」というニュアンスを含んだ“ex”という接頭語が、「導く」を意味する“ducere”に接続してできた単語であり、そこから「引き出す」という意味になります。一般の英和辞典でも確認できるように、「教育する」という日本語の英語“educate”の大元には、長い伝統として「引き出す」というニュアンスが含まれていたのです。ちなみに、教育学では「発達」という言葉が重要なキーワードとなっていますが、それを意味する“development”という英単語には、元々は「包みを開ける」という意味合いがあり、「閉じているために内側に隠れている何かを外側へと開いていく」というニュアンスがあります。このように、「内から外へ」という志向性が、教育という営みに根付いているのです。

たしかに、現代社会では、教育という言葉について、多くの人が、真っ先に「教えること」を思い浮かべ、情報や知識などを「外側から内側へと〈差し入れる〉」というイメージで考える傾向が強いのが現実です。さらに、「詰め込み教育」という言い方に代表されるように、子どもの頭の中に、外にある知識を詰め込むことこそが「教育」の典型だ

と考えている人もいるかもしれません。しかしながら、教育という営みにおいて、これとは真逆の「内側から外側へと〈引き出す〉」という方向性こそが、語源的に正統性があることを再確認してよいのです。ここで「引き出される対象」が何かといえ、人間という生命体が、自らの中に元々持っていたり、日々の経験の中で蓄積させてきたりした諸々の可能性だと考えてよいでしょう。それらを十分に引き出すことこそが、教育の本来的な営みなのです。よって、語義的に本来的な教育とは、中からどのような輝きが生まれてくるかがポイントであり、あたかもメッキで表面を繕って中味も美しいかのように見せかけるような態度とは極めて対照的だというわけです。

ここで注意すべきことは、「差し入れること」と「引き出すこと」とは、同じ地平に並べてしまう限りにおいては鋭く対立するものですが、決して矛盾するものではないということです。むしろ、前者は、後者を補完するのに有効な営みなのです。たとえば、子どもたちに「教える」という形で何らかの知識を「差し入れる」という営みが、子どもたちの中に潜在していた可能性を「引き出す」刺激となることは頻繁にあります。つまり、「引き出す」という教育目的の実現のために、「差し入れる」という方法を取るという筋道は十分に成り立つわけです。このように、子どもに限らず大人も含めて、個々人に内在している諸々の可能性を「引き出す」ための方法の一つとして、「教える」を選択するというわけです。逆に、マイナスの可能性が引き出されてしまうと判断すれば、それに関する情報等を「教える」という刺激をあえて与えないということもありうるわけです。

このように考えていくと、教育を「教える－教わる」という狭い循環図式に押し込めて理解しておくわけにはいかず、そのレベルを卒業しなければなりません。たしかに、一般的な辞書的理解では、教育という言葉について「教え育てること」といった素朴な定義がなされがちです。しかし、「教」と「育」といった漢字二文字の組み合わせにより成り立つ「教－育」という日本語を分析してみると、教育の目的が「育てる／育む」ことであり、「教える」ことは手段に位置するものだと確認できます。そうすると、教育を「教えること」を基軸として定義づけることが極めて一面的で限定的な見方にすぎないということが判明するわけです。言い換えれば、教育方法として「教える」ことだけが唯一無二のものでは決してなく、「教えない」という教育方法もありうることに気づかされるのです。



実際、一流の教育者ほど「待つこと」を大切にすると言われます。これは、学習者が「教わることによってしか学ばない」という受け身の姿勢から脱却して、自分自身で考え行動するチャンスをうかがっているからです。極論すれば、「教えないこと」こそが「教えること」の最上策であるという逆説すら成り立つのです。この意味では、いわば「教え惜しみ」の技術が重要なのかもしれません。

もちろん、「教えない教育」が存在するからといって、そればかりを強調すればよいというわけではありません。また、「教えない教育」とは、ただ教えなければそれでよいということを意味するのではなく、「教えないで育てる」という技術の洗練も同時に要求するものでもあります。現実には、教育効果として、教えないほうがよい場合もあれば、教えてしまった方がよい場合もあることを意識する必要があります。よって、教育を効果的に実行するためには、「育てる／育む」という目的の実現のために、「教えること」と「教えないこと」といった両方の手段を適切に組み合わせていくことが望まれます。

いずれにしても、教育とは、「育てる／育む」を目的とした営みであり、その根幹には人間の可能性を「引き出す」という志向性が潜んでいます。教育とは、生命体の可能性を「引き出す」という意味で、動物や植物などを「育てる／育む」と同型的だと言えます。つぼみが開花する状況に喩えて、人間の可能性が引き出されて開花すると言いがなされることがあります。このように考えてみると、教育とは、それ自体は極めて人工的な営みであるのにもかかわらず、その本質には自然的なものが潜んでいるという逆説があるのかもしれません。

(2) 「社会教育」の再定義 ～「社会を育む活動」としての深み～

社会教育とは、領域論的に捉えると、「学校教育以外の社会において行われる教育」とみなすのが通例です。しかし、こうした領域論的理解以外に、「何のために社会教育を行うのか」という目的論的理解も必要となってきます。

ここでも、「教育」という言葉を「教える－教わる」の狭い図式にとどめておいてはなりません。そこで、「育てる／育む」という教育目的を基軸に考えるのであれば、社会をあたかも生命体のように捉えることを前提として、「社会を育むための活動」として社会教育を理解することができます。

それでは、「社会を育む」という言い方を、若干だけ具体化してみましょ。社会教育とは、「人間関係を育む」を基軸とした教育概念だとみなすべきものです。こうした教育

活動には、人間関係を肯定的方向に豊かに育むという目標があります。社会とは、単なる個人個人の集合体ではなく、諸々の個人どうしの相互作用によって、その性質がプラスにもマイナスにも方向付けられていくものですから、そうした人間と人間との「あいだ」を肯定的方向に育てていくことこそが、社会教育の重要な使命だと言っても差し支えないのです。

さらに、社会教育は、個別的にも全体的にも展開できる活動であり、直接的にも間接的にも多方面に広がっていく含蓄を持った活動です。

まず、社会教育の個別的で直接的な方向性とは、「個々人を育む」ということであり、伝統的な意味での「教育」に相当します。つまり、社会の個々の構成員つまり個人個人を育むことです。人間とは、社会全体の中で育まれる存在なのです。もちろん、学校教育や家庭教育の影響は大きいのですが、それだけで「教育の全部」だと考えてしまっただけでは、事の本質を捉え損ないます。また、教師に代表される教育の専門家だけが特権的に人間を育むことのできる存在だというわけでは決してなく、教育主体が専門家か素人かの区別なく、人間と人間との「関わりあい」により人間は育ち育てられ育まれていくのです。このとき、関わりあう対象が必ずしも人間である必要はなく、植物や動物などの生き物、メディア、自然などであっても、人間は育っていきます。しかし、人間社会で生きていく以上は、人間と人間との関わりあいによって育っていくことが何より優先事項となってくるわけです。

これに対して、社会教育の全体的で間接的な方向性とは、「社会空間を育む」ということとなります。すでに育まれている、もしくは育まれつつある人間関係を基盤として、実質的に社会を建設することです。むろん、一口に「社会」という言い方をしても、その範疇は様々です。「社会全体を育む」という意味合いについては、「家庭を育む」とか「友人関係を育む」といったミクロ水準から、「地域社会を育む」とか「自治体を育む」、さらには「国を育む」、「世界を育む」といったマクロ水準へと移っていくにしたがって、話のスケールは大きくなっていくのです。

ところで、先に見たように、教育とは、「可能性を引き出す」営みです。この点を敷衍すれば、社会教育とは、「社会の可能性を引き出す」ものとして再定義できます。その基軸には、人間と人間との関係性から生じる可能性を引き出すという意味合いがあります。この点について個人レベルで集中的に展開すると、



各々の個人に内在する可能性を引き出すことになり、全体レベルへと拡張されて展開する場合には、社会全体の潜在能力を引き出そうとする営みだと把握できます。

いずれにしても、単に「作る」という次元にとどまらない含蓄を「育む」という日本語の中に感じ取るべきでしょう。ここでは、「育む力」という意味で「育力」(＝いくりょく)という造語を提案することにします。この意味で言えば、学校教育が個々人の「学力」を育てるものだとすれば、社会教育は個々人の「育力」を育てるものだと定義し直すことが可能になります。

この「育力」については、「育つー育てる」という「自動詞ー他動詞」の二層構造を意識しながら、以下の三つの角度から整理できます。

第一に、育力とは、個人が「(自ら)育つ力」です。生命体である人間は、こうした力を先験的に内在させていると言えるでしょう。この力は、まさに自ら引き出すとともに自ら高めることが必要ですが、様々な環境醸成や諸々の教育活動によってこそ引き出されるよう条件整備されるべきものでもあります。

第二に、育力とは、「(他者に)育ててもらふ力」です。社会的存在である人間は、自分だけで独りよがりには育つわけではありません。本人の自覚はともかく、周囲から「育ててもらっている」という面が必ずあります。他人の話に耳を傾けたり、謙虚な姿勢で相手に接するなりして、他者と関わる力を身につけることにより育ててもらえるかどうかは、重要な育力の一部なのです。

第三に、育力とは、「(他者を)育てる力」です。歴史的存在である人間は、まさに自分自身を育てるとともに、他者を育てることによって、社会全体を未来へと引き継ぐべき使命を帯びているとも言えます。人間であれ文化であれ社会であれ自然であれ、他の何であれ、それらの他者を「育てていく」という力量を形成することが必然的に求められてきます。そうした対象はミクロからマクロまで広がっていきませんが、こうした意識を持ち続けることにより、他者との関わりは必然的に生まれてくるのです。

これら三つの力を相乗的に育てることは、つまるところ人間関係を育むことにつうじます。このように考えると、「社会を育む活動」としての社会教育それ自体に「育む力」が内包していると言えるのです。

さらに、こうした力を「個人的育力」とみなすとすれば、「社会的育力」というものも想定できるでしょう。人と人との関わりが、新たに人と人との関わりを育むとともに、人も育てていきます。いわば、社会それ自体に、程度の差があるとはいえ、人間を「育

む力」が備わっています。よって、たとえば「地域の教育力」といった場合、「地域社会が個々人に教える力」というよりも「地域社会が人間を育む力」と捉えることが妥当です。

(3) 「地域社会教育」の意義 ～「地域社会の可能性を引き出す活動」への広がり～

社会教育の意義は、「地域社会」に焦点化してみると、具体的に考えやすくなります。相対的に相互に「顔の見える関係」は、社会教育を実際的に展開する上で、適切なフィールドです。自治体単位が大きければ自治会単位で、中学校区単位の人口が多すぎれば小学校区単位で考えるというように、エリアを絞り込むことによって、「地域」は実感しやすくなります。ここでは、そのような社会教育を「地域社会教育」と呼ぶことにします。

第一に、地域社会教育の中核となる活動は、地域住民をはじめとして、当該地域に在住・在勤する人など、地域コミュニティに生きる人々どうしの人間関係を育むことです。こうした営みをつうじて、人との「であい・ふれあい・まなびあい」が触発する可能性が引き出されていくことが見込まれるということです。たとえば観光地などでは、その地域以外から一時的に訪れる人との人間関係を何らかの形で建設的な方向に育てていくことも極めて重要な課題となってきますが、こうした状況が促進されることにより当該地域の新しい可能性が広がっていくこともあるでしょう。

第二に、地域社会教育の効果が各々の個人へと波及することは、その地域社会に生きる人々が、自らの可能性を引き出して発揮しながら「育つ」ということを意味します。こうして育成された人材の中から、当然、地域づくりを進める人材が発掘できるでしょう。さらに、より意図的・組織的・体系的に地域住民対象の教育活動を進めることにより、地域を支える人材が養成されていくというわけです。

第三に、地域社会教育の活動が、その視野に入る範囲において地域全体に広がるとき、それは「地域社会全体を育む」、「当該地域の社会空間を育む」ということを意味します。翻って言えば、対象となるエリアを絞り込んで、こうした活動を行うとき、地域社会教育を進めることが、「地域社会づくり」と同義になる、より適切な言い方としては「地域社会はぐくみ」と一致するというわけです。このように捉えていくと、「まちづくり」や「地域づくり」の目標の一つである「コミュニティ振興」は、



社会教育によって促進できるものでもありますし、社会教育という手段によってこそ促進すべきだとも言えるのです。

このようにして人間関係を豊かに育むことと並行させて、教育的な側面にのみ自己限定してしまわず、文化創造や産業振興などにも幅広く目を配りながら、該当地域および地域住民を生き生きと活性化させていくことが、社会教育ならではの可能性であり、こうした活動は、ソフト面だけでなく、ハード面にも広がりを見せるのです。

また当然、地域社会教育は、地域社会に潜在する可能性を引き出すことでもあります。この点で、「地域学」や「地元学」は、当該地域の可能性を再発見・創造するという一面があり、それを引き出して発揮するための準備的・基盤的活動だと位置づけられます。

(4) 「成人教育」の意味合い ～「成人自らが行う学習活動」への展開～

このような社会教育および地域社会教育を有効・有益に展開するためには、教育対象として子どもだけに目を向けているのでは不十分だということになります。まず何より、教育が対象とする範囲を狭く捉えないで、学校に通っている児童・生徒および学生だけでなく、高齢者も含めた成人を視野に入れて考えなければなりません。すなわち、自ずと「成人教育」という視点が重要となってくるというわけです。逆に言えば、各地域にある公民館・図書館・博物館などの社会教育施設や、文化会館などの社会教育関連施設においては、成人教育を進めることが重要だということです。

ところで、成人教育の理論においては、“Self-directed Learning”（＝自己主導型学習）という考え方が重視されてきました。これは、自由な立場にある各々の学習者が、自らが自立した人間として、学習過程や学習内容などを自己決定することを前提とした考え方です。これは、子ども対象の教育における「自ら学ぶ力」ともつうじるものであり、こうした学習スタイルについては、個人の人生のなるべく早い時期に身につけることが望ましいと言えるものです。

自己主導型学習の理念を踏まえると、成人においては、自らの自発性・主体性に基づいて行う学習活動が望ましいものだという話になります。ここで、成人教育という言い方をした場合、「成人が教育を受けること」と「成人自らが行う学習活動」との二層構造で捉えうることを意識した上で、自己主導型学習の意味合いを確認することが大切です。

このとき大前提として確認しておくべきことは、「教育されること」と「教育を受けること」とが決して同一ではないということです。むろん、結果的に前者と後者とが一致

する場合も多いという事実も否認ませんが、出発点において根本的な区別をすることが不可欠です。前者の発想を基準にすると、「教育する主体－教育される客体」という主客関係が前提となるので、学習者が「受け身の客体」として扱われがちになります。これに対して、後者の発想では、「教育する主体－教育を受けるかどうかを選択する主体」という相互に主体どうしの関係が前提となるので、学習者について自らの主体性に基づいて「教育を受けない自由」すらも保持した「能動的な主体」だとみなすことができるのです。よって、成人自らが、「教育される客体」という受け身の意識にとどまるのではなく、「教育を受けるかどうかを決める主体」とであると自覚することが極めて重要だということになります。

したがって、行政として「成人が教育を受ける機会」を充実させることが、そのまま「強制を伴った教育」につながると捉えてしまうとすれば、それは理論的に間違っています。成人教育が「成人自らが行う学習活動」であることこそが、自発性・主体性の観点から望ましいとはいえ、最初のきっかけを行政が提供することが必要な場面も多々あります。自転車に乗ることに喩えると、最初の補助輪の役割を行政が担った後に、補助輪を取った後も、自分一人で自転車をこいでいけるようになることが望ましいということです。

たとえば、子育て支援につながる学習機会の提供とは、自らが成人である親を対象とした成人教育に該当します。最初は、諸々の学習機会に参加してもらうことになりませんが、次第に自主的・自律的に学習していってもらうことが望ましいということになってきます。つまり、親が自分で学んだり、親たちが集まって独自に学習会を進めていく中で、必要に応じて専門家の講義を受けたり講師から話を聞いたりするというような状況が望ましいわけです。裏返せば、「成人自らが行う学習活動」を基軸に成人教育を捉えるべきですが、だからといって「成人が教育を受ける機会」を完全になくしてしまえばよいというわけでは決してないのです。

(5) 「参加体験型学習」の有効性

これまでの子ども対象の学校教育においては、ややもすると学習者は「教育される一方の受け身の存在」であるという暗黙の前提が適用されがちでした。あらかじめ決められた答えがあって、それを無批判に鵜呑みにしていくよう強制される「暗記主義」に



典型的なように、教育が、知識・技術などを学習者に一方的に伝達していく行為に還元される状況が主流を占めていました。

もちろん、こうした学習方法が必要となる場面も往々にしてありますけれども、それだけで教育や学習に対するイメージを固めて考えてしまっただけでは、事の本質を見誤ります。まして、成人教育は、成人の自発性・主体性を尊重する立場の教育なので、その発想それ自体が危険視されることすら多々あります。したがって、教育対象が子どもか成人かはともかくとして、学習者の主体性や能動性を引き出すことこそが「教育“education”」に本来的に内包していた志向性であるという立場に基づいて、教育を実践することには重要な意味があります。

このとき、教育を、教育者基点ではなく学習者基点で捉え返すという発想の転換が必要条件となります。具体的には、「～教育」から「～学習の支援」というような形で、教育という営みを把握し直すことが有益です。社会教育では、学習者の主体性や能動性を引き出す手法として、文字通り「参加体験することにより学習する」という「参加体験型学習」という形態の学習方法に注目が当たっています。この学習スタイルは、成人教育の実践場面では、その有効性が徐々に認知されてきましたが、児童・生徒を対象とした従来の学校教育にも十分に適用可能ですし、それとは知らずに多くの人が実践してきたものとも言えます。この参加体験型学習の教育的意義や教育方法論的有効性のうち重要ポイントとなるものを理論的に確認してみましょう。

第一に、教育者であれ学習者であれ、「教わること」と「自ら学び取ること」とを区別して捉えることに貢献する点です。

講座などにおいて講師の話を学習者が一方的に拝聴する形態を「講話拝聴型学習」と呼んでおくことにすれば、それは「学ぶこと＝教わること」という暗黙の前提にとらわれています。個々の学習者は言うまでもなく教育者も、参加体験型学習をまさに「参加・体験」することができれば、「教わること」だけが必ずしも学習の唯一の方法ではないと改めて実感できることでしょう。言い換えれば、講話拝聴型学習と比較した場合、参加体験型学習は、「教わらないで自ら学ぶこと」の意義や可能性を感じさせてくれる方法です。

第二に、学習支援方法として、「知的理解」の促進だけでなく「実感的体得」の機会の充実が必要となる場合、参加体験型学習の活用が有効です。

ある学習者の学び方として、誰かの講話を聞いただけでは、自分では十分に理解でき

ているつもりになっていても、実はほとんど理解できていなかったり、独りよがり都合点しているにすぎなかったりする場合があります。たとえば「人権を尊重する」という題目は、それに関する講話を何回か聞いたところで、しっかりと身につくといった類のものではありません。そうした題目は、当事者が人間として尊重されたり誰かを尊重したりするといった実際の経験の積み重ねの中で、諸々の感覚や感情を味わうことが背景にあってはじめて現実化するものです。参加体験型学習とは、身体的感覚を磨いたり変容させたりしながら、知識や技術などを実感的に体得するチャンスを豊富に用意することが可能な技法です。

第三に、学習者が自分自身とどのように向き合うかに関わる違いがポイントです。ここでは、「自己固定的理解」と「自己変容的理解」との比較が可能だという押さえ方をしておきます。

たとえば、学習者が自らのコミュニケーション能力を高めたいと願うにしても、それに関する本を読む経験と、実際に人と直に向き合う場面とでは、学びの性質が根本的に異なります。つまり、コミュニケーションに関する教科書とにらめっこしているだけでは一向に学べないけれども、直に人と向き合う際には半ば強制的に学ばざるをえないことがあるということです。これは、向き合う対象が、本などのモノに代表されるような「基本的には変化しない固定的なもの」か、動物や人間などの「常に変化し続ける流動的なもの」かとの違いによります。教科書を読んでいるときには、教科書それ自体が変化するということがないために、自分の世界に籠もって自分の想像力を働かせ続けていればよいのに対して、直に人と向き合うことは、臨機応変の対応も含めて、相手の変化に応じて自分自身を柔軟に変容させていかざるをえないという類の経験です。

言い換えれば、教科書相手では、自分を固定した状態で問題を理解することになってしまうのに対して、生身の人間と直に向き合うときには、自分を固定した状態に安住させておくことが原理的に不可能だということです。教科書学習と比較した場合の参加体験型学習の特徴とは、前者が自己固定的な理解にとどまりがちなのに対して、後者は自己変容的に理解せざるをえないところに追い込まれる点です。それゆえに、参加体験型学習とは、直に相手と向き合ったときに思いがけず生じる想定外のことも含めて、様々なことを学習する機会に豊富に恵まれているというわけです。

さらに、学習成果の活用という文脈でも、参加体験型学習の経験



は効力を発揮します。学習者は、本などを読んだり講話として聞いたりして獲得した情報や知識よりも、自らが体験して獲得した知識や技術について、どこかで実際に発揮してみたいと強く感じる傾向にあります。したがって、参加体験型学習は、受け身で情報を獲得する学習より効果的に、地域づくりへの参加意欲を高めることに貢献しうる学習スタイルだというわけです。

ただし、参加体験型学習では、必ずと言ってよいほど、自らの体験や経験などを冷静に振り返ることも同時に行うことが必要です。というのは、このような時間を取らないままでは、こうした学習機会が単なる「参加」や「体験」のレベルにとどまってしまい、学習としての効果が十分に得られないという事態が生じかねないからです。逆に言えば、実感的体得と知的理解、自己変容的理解と自己固定的理解などを有機的に統合するためにも、「参加体験」以外の学習方法を常に付随させることこそが、参加体験型学習の手法を洗練することを意味するのです。

(6) 「ふれあい学習」による「地域づくり」促進の実際性

栃木県では、「ふれあい学習」と名づけた活動が推進されています。そして、この活動に多くの県民が関わっていく中で経験的に明らかになってきたことは、「人と人との交流を進めることが個々人の学習を豊かにする」と同時に、「人と人との豊かな関係を育む方向をめざして個々人の学習活動を豊かに展開する」ことが十分に可能だということです。実際、人と人との「ふれあい」が進むことが、そのまま効果的な学習機会になっているということがよくあります。また、みんなで集まって行っている学習の機会のささやかな到達点が、お茶会や飲み会などの「ふれあい」へと結集することもあります。

こうした経験的蓄積を理論的に捉え返せば、「ふれあい学習」とは、「ふれあい」と「学び」との相互関係により成り立つ概念であり、以下の二つの側面が循環すると言えます。

- ① 「ふれあい」をつうじた「学び」（＝学習の手段としての交流）
- ② 「ふれあい」につながる「学び」（＝学習の目的としての交流）

すなわち、「ふれあい」が「学び」にとって手段にも目的にもなり、「学び」が「ふれあい」にとって目的にも手段にもなるとも言えます。ふれあい学習について、人間どうしの関係性を豊かにするとともに、人間関係に内包されている可能性を引き出しながら、

当該地域社会の可能性を開花させるものとして、定義し直すことができます。さらには、こうした活動を促進することによって、単に受け身的でなく、自ら能動的に関与する地域づくりが進んでいく可能性が高まっていくのです。

ふれあい学習とは、「人間関係を育む活動」の一つですが、「社会を育む活動」を意味する〈社会教育〉として改めて展開させていくべき一つの方法だとも言えるのです。

(宇都宮大学生涯学習教育研究センター 准教授 佐々木英和)

