

成人教育の組織と経営に関する研究Ⅱ

—生涯学習振興計画のためのマクロ・プランニング・アプローチ—

安原 一 樹*

(平成3年9月18日受理)

はじめに

成人教育の組織と経営を考える一連の研究テーマは、生涯学習への教育経営学的アプローチを標榜するものであり、生涯学習体系への移行をめざすシステムづくりをアンドラゴジカルな視点から分析するものである。とくに、生涯学習を志向する成人教育のプログラム計画立案を考究する際に有効な方法論が、組織論的アプローチであり、これまで社会教育の研究分野では看過されてきた視点である。生涯学習振興を想定した計画立案の視角への最も有効な分析が教育経営的な観点であろう。

教育経営は「教育組織における教育・学習目標の達成を志向した計画・統制過程という行為概念」¹⁾と理解され、あらゆる教育の組織経営を対象とする科学が教育経営学である。しかも実証的な研究方法を採用する実践科学としての性格を強くもつ教育科学である。教育経営学の有効なアプローチの一つに組織論的接近法がある。組織理論は組織行動の分脈における知識のシステムティックな配列を含んでいるものであり、成人教育においてもプログラミングのための組織的なフォーマットは、学習活動の価値、ニーズ、機関施設への援助の優先性が反映されなければならない。すなわち、援助組織の下位部分としての成人教育サービスは、その組織環境と一致していなければならない。

組織環境における成人教育の協同的プログラミングは教育プログラムの次の3つの側面にそって構想される。すなわち、第一に、組織構造が企図された具体的な最終目標の達成をどの程度、促進できるか。第二に、組織構造が機関施設の価値をどの程度、反映しているか、第三に、学習指導者および学習者に対して組織構造がどのような影響を及ぼしているかである。

本稿では、上記のような先報での序論的言説を受けて、今日の社会状況を生涯学習システムの成熟に照らして位相的にとらえ、その上で振興計画のためのマクロ的プランニングの視点を示すことを目的とする。

V 共生社会における生涯学習システム化

成人の消費者欲求としての学習活動の多様化や個性化などが、いわゆる生涯学習体系の必要性の背景となっている。また、こうした従来型の社会教育のパラダイムを超越する「学習消費市場」の成熟化が国民各層の学習の生涯的システム化への期待感となって表明されている。

もちろん、学習需要の増大が企業社会の機能合理性への追求や生活場面での差異化への動機づけに裏打ちされていることも事実である。従って、成人の学習場面に関わる多様な組織体と学習者個々人の相互関係はいかなるものであり、そうした学習を取り巻く組織環境の差異性と差別化との関係性は、緻密に分析されなければならない。

*兵庫教育大学第1部（生徒指導講座）

1 社会の「豊かさ」と生涯学習体系の計画論

「本当にわが国、わたしたちの生活は豊かなのであろうか」²⁾。このことが生涯学習体系の構築をはじめとする新しい価値意識に依拠した社会システムを志向している。「健康」「安全」「楽しい」「便利」「ゆとり」「アメニティ」「自己実現」などのことばで描かれる人々の「豊かな暮らし」は、現実の社会状況に照らしてどうなっているのであろうか。

今日、金融・証券業界の経済倫理を問うような事件がマスコミをにぎわしている。教育や文化的な価値よりも経済活動を上位に置いた社会位相、工業・産業技術の高度化を背景とした経済的な社会全体の自己組織化のプロセスへの疑問として呈されている。70年代から今日まで「価値観の多様化、人の生き方の諸相など、変化のひだの多い時代であった。と同時にそれはまた、人間の心の深層では価値観の単一化でしかなかったのである」³⁾とするならば、21世紀へ向けてこの90年代のわれわれの生活はどのような「豊かさ」を現出するのであろうか。

これまで、わが国一般勤労者に社会的文化的関心が希薄であることは、長時間労働が日常生活においていわば暗黙了解が得られたパターン現象であり、企業における労働生活が中心であり、会社を離れた社会生活は度外視されてきたことを示している。地域活動や趣味・学習機会への参加といった社会的文化的な生活時間の絶対的な欠如は、文化の貧困さと生活でのゆとりのなさの現れにほかならない。

生涯学習への希求は、こうした社会生活時間の構造変容の結果であり、社会的文化的な生活時間が個人の生活を潤し、心の豊かさを実現したいという主体性の意識化である。しかし、人々の自発性と主体性によって選択される社会的文化的な時間は、「限りなく縮小可能な時間」であることも事実である。従って、生涯学習体系の構築は、「実労働時間の長さが、生理的および家事的な生活時間をぎりぎりのところまで圧縮し、かつ社会的文化的な生活時間をゼロに近づけるような生活状態」⁴⁾への挑戦である。

すなわち「豊かさのなかの貧しさ」を克服しうる文脈で考究されねばならない。そこに、生涯学習社会を展望する宮坂の言う社会教育的価値としての「生活原理の主体化」が内在される⁵⁾。従って、必要過剰ともいえるリゾート開発、それにともなう自然破壊の一方で、余暇善用としてのレジャーを拡大し、他方で自らの生活世界の壊滅への危機感として人々の環境学習を喚起すること、生涯学習は重層的な螺旋構造を内在する運命を背負っているといえる。

生涯学習の体系的構造は、今日の社会が「他者の自律性をすべて解体してしまったがゆえの、自分自身にしか準拠できなくなった自己組織化」すなわち「独我論的自己組織化」された状況にあることをどう自覚すべきであるかに関わっている⁷⁾。

2 共生の生涯学習論

今日の情報型社会における組織論のキー・コンセプトが、自己組織性であり、「システムの秩序が、当該システムが保有する秩序プログラムによって規定され、システムの秩序の保持・変容も、当該の秩序プログラムの保持・変容に媒介されて実現される」⁸⁾という社会的分脈で理解され、「システムが環境との相互作用を営みつつ、みずからの手でみずからの構造をつくり変えていく性質」の総称概念と理解されている⁹⁾。

自己組織性に着目した個人学習組織化へのアプローチの重要性は、これまで繰り返し述べてきたように、生涯学習システム化を志向する時代的、社会的背景を根拠としている。すなわち、現代社会は、成人のための学習欲求の増大や学習市場の拡大が人々の生活の質

的・文化的向上に裏打ちされる形で進んでいる。それが、具体的施策としての「生涯学習体系への移行」「生涯学習社会の形成」という文脈で語られている。教育の負の側面としての「学歴社会」から学習の正の位相としての「学習社会」への質的転換として言及されている。

自己組織化パラダイムによって示唆される成人の学習場面における可塑性 (plasticity) は、学習活動および学習環境の単純な広がりを示している¹⁰⁾。しかし、成人の学習は本来、自己革新にその根拠を求めるべきであり、仕事上の必要による知識習得や単なる趣味・教養活動が基本ではないであろう。そのためには、成人の学習が「生活世界の差異動機とむすびつく必要」があり、公的な社会教育での個人学習のあり方はそうした観点で捉えられるべきである。重要なことは、学習者の生活体験に依拠した問題発見のプロセスであり、そうした個人学習を組織化する視点で学習計画なり教育計画が提示されるかどうかである。

個人学習組織化の実現は、生涯学習振興の中にあって、学習者の生活設計における社会システムの差異化とリフレクションの受容形態と密接に関わっており、生活世界における学習の自己組織化現象である。そうした活動が自己革新としての学習であり、それを可能とするシステムとしての生涯学習体系への移行が学習社会にほかならない。

今日、「共に生きる」「共に学ぶ」という生涯教育政策文書に頻出する共生性に依拠した生涯学習のあり方が模索されている。それは、共生社会の理論構築のために「消費社会における消費者としての人間疎外の問題、それと深くかかわるエコロジーの問題を、南北対立の国際関係に結びつけて把えるグローバルな視点」¹¹⁾が提起され、その社会的文脈において人々の学習活動をどう理解すべきかにかかわっている。学習者である成人は、生活者にほかならず、その人々の「生」の論理の支柱となるの論理が「共生の論理」であり、経済的な目的合理性に依拠してものではなく、人と人とのコミュニケーションに依拠した対話的合理性を追求するものである。すなわち、「共生とは、生き・生かされる多様な関係をあらゆる場で発見・創造していくことである。それは人と自然、人と人、人と社会の関係でも、また都市と農村や農・工・商との関係においても、おのおのの独自性を尊重しつつ、対等かつ自由な関係を基本に、相互に豊かな世界をつくり出すことである」¹²⁾と理解される。

対話による人と人との「共生」は、「国際識字年」で再びクローズアップされたフレイレの識字教育を基礎とする実践を想起させる。彼の思想と実践は、主として南半球の世界には有用かつ影響の大きいものであるが、われわれの住む北半球、すなわち先進工業諸国にとってはさしたる関心の対象となりえないとする見解も示される。しかし、わが国においても、被差別部落民、在日朝鮮人・韓国人など人権的抑圧状況にある人々が顕在化している場合が存在し、フレイレの教育論から直接的な示唆がえられることは確かであろう。さらに、われわれの日常生活も深刻な社会問題に直面し、「抑圧」が潜在化していることを認識する必要がある。「抑圧の内攻化」と表現される社会状況がそれであり、国民みな中流意識に代表され、人並みであることを常に意識させられる日常生活が蔓延している。フレイレが「被抑圧者の二重性」として理解している抑圧されている側の心理的屈折と矛盾がそこに内在化している¹³⁾。

現代社会は、差別が顕在化している場合は別にして、ごく一般的にはよりソフトで、非人格的で、冷酷な抑圧システムが内在化し、一方では人々の不満は教育、福祉、医療など公共サービスによる吸引装置に収斂されている。そのため、人々の政治的無関心に端的に

示される様に、個人レベルの不満は内在化し、社会変革への意識はそがれ、人々には社会的関心への無力感が漂っている。そうした社会状況を顕著に行動に表しているのが現代の若者であろう。

フレイレの理論と実践を第三世界的な識字教育の殻に閉塞させておくことなく、先進工業諸国の実践的課題として捉えることは意義深い。それは、わが国社会教育関係者にとっても例外ではなく、彼の考え方は、今や神話となった「教育の中立性」への懐疑、学習活動を通じての自己変革と社会とのインデグレーション、学習活動における主体性の追求など長く社会教育において論究すべき課題であったことに示唆的である。生涯学習体系がわが国教育システムの再生の鍵となりうるかどうか、社会教育側からの本質的な問いかけの契機として、フレイレは位置づけられるべきであろう。

「共生の論理」に基づく人々の日常生活を通しての自己組織化に言及するのが「関係的自己組織性」の問題である。関係的自己組織性への言及は、今日の技術発展、生活大國化した先進資本主義国にあって現代産業文明のもたらした「危機の共同主観化」とおして、人間が自然とともに生きる「共生社会」のあり方を模索する人びとの協同的努力を表出させる。

今日の生涯学習の施策的テーマの一つである「過疎化と生涯学習のあるまちづくり」は、地域住民の流出という都市化現象の結果としての「危機の共同主観化」を通じて、内在化された地域課題について人びとがディスコースすることで、「共同主観の意味を形成し、それにもとづいて生活の根拠空間である生活世界を、市場や公権力のシステムから自律して、自己組織する」¹⁾ 試みをめざすべきものである。従って、まちづくりによる生涯学習の基盤づくりのためには、「まちづくり」のための学習を組織化し、実践していくプロセスにおいて、地域住民は新たな自己発見が喚起される必要がある。そのことは、「自己超越による自己再生としての自己組織化の過程」を意味し、その意義は各人の「自己の自由空間を拡大する過程」にほかならないことにある¹⁵⁾。

地域における人々の生涯学習が直接的に社会の秩序体系の保持や変容を促す契機となる場合に、その学習を取り巻く生活世界の論理はいかなるものであろうか。人々の学習を行為の合理性ではなく生涯学習社会へ向けての社会システムの合理性という観点で理解すると、従来型の社会教育と異なるシステムと環境の差異に依拠した生涯学習論が展開される。そこにおいて、システム理論は、生涯学習に関わる合理性の問題を学習システムと学習環境の区別によって再定義することを提起する。つまり学習の目的とは、「過度に複雑で、不透明で、激動する環境のなかで方向づけ」¹⁶⁾ という社会変革型生涯学習論の根拠となる。例えば、生協運動を通じて社会的・文化的活動に積極的にコミットする主婦層は、「企業社会」の束縛から離れ、「生活者」としての参加創造型ネットワークを形成し、生活世界そのものの変革を企図するようになっている。

IV 生涯学習振興計画のマクロ・プランニング

1 生涯学習計画をどう理解するか

学習者への援助活動を生涯教育と理解し、生涯学習が学習者側の学習を捉えた概念とすると、生涯学習の計画立案は、まさに壮大な計画である。従来型の社会教育の概念のみならず、学校教育をも大きく包摂する深遠な構想である。ただ、ここで生涯教育計画ではなく、なぜ生涯学習計画のなののかについては、議論の余地もあろう。それゆえ、それまでの社会教育（行政）計画の単純な拡大、再構築というわけにはいかない。

社会教育計画においては、社会教育施設や事業を実施するための計画を指し示す事業の計画化と計画の内容を意味するものの二つの局面で理解されてきた。ところが、生涯学習は理想的に子どもから高齢者までを包摂し、ペダゴジカル・サイクルからアンドラゴジカル・サイクルまでの連続でとらえられ、よりマクロな見方が必要となってくる¹⁷⁾。しかし、生涯の大半を占める成人期を想定すれば、いわゆる生涯学習計画立案という場合、予算案の作成、学習ニーズ・市場調査、さらには学習の評価といった学校教育段階においては、いわば付加的な側面、機能主義的な側面をも重視したより広義のものと理解するべきである。従って、生涯学習の計画立案を想起するとき、まず考えなければならないのはいわゆる「社会教育計画」と「生涯学習計画」がどのような相違点があるかということである。それは、いうならば「社会教育」の狭義性と「生涯学習」の広義性に関わる問題である。これまでの基本的な理解の仕方に従えば、社会教育は狭義には主として教育委員会が管轄する意図的教育（社会教育行政）であり、生涯学習は教育委員会はいかにおよばず、知事部局・市町村部局等の教育関連事業、民間教育事業、子どもから大人にいたるまでの自主的な学習活動を総轄する概念である。そうした捉え方ゆえに社会教育が学校教育と両輪になって生涯学習を支える制度化された教育であるという立場が成り立つ。

しかし、今日ではいまだ社会教育が生涯学習のための基盤整備を環境・条件の整備上の課題（サブシステム）としていかに進めていくかという論議が中心となっている¹⁸⁾。従って、生涯学習の計画立案を論じる場合、生涯学習援助システムのなかでの社会教育計画のあり方を想定しながらも、より包括的な分析、検討をすすめる必要があろう。

人々の自発的な学習を基礎とする生涯学習の計画立案は、多くの微妙なかつ複雑な問題を抱えていることは、従来型の社会教育計画と相違ない。とくに、ノンフォーマル教育としての社会教育計画の困難さは計画主体の多様性にあることが指摘されてきたことなど、生涯学習ではなおさらである。計画立案の主体性、学習計画そのものの妥当性など、社会教育計画上の論点をそのまま継承しているといえる。

従って、生涯学習計画の今日的意義は、学習機会を提供する組織、機関・施設、団体等が長期的な展望をもち、生涯教育の理念に応じたデザインに沿って具体的な短期的、年次計画などの実施につなげる必要に見いだせる。生涯学習の計画立案では、それまで指摘されてきた学習者の要請への不对応、単年度計画、単発的計画による継続性・体系性の欠如、学習援助の視点の不明瞭さなど従来型の社会教育計画策定上の諸課題を相克するものでなければならない。

2 マクロ・プランニング・アプローチ (MAPA)

個々の学習事業についてのマイクロ・プランニング（学習プログラム開発）については、海外における成人教育研究の多くの文献でふれられている。それに対して、マクロ・プランニング・アプローチはより広範な国家、連邦、州レベルでの計画立案について、局省間を越えたプロジェクトの協同などに言及する。例えば農村地域の開発、生涯学習あるいは成人教育、機能的識字、職業教育や他のタイプの成人訓練事業などのための国家的な協同的なカウシルのためにセットアップするプランニングの問題など。タイのノンフォーマル・エデュケーションのために国家委員会、ペルーの識字事業に関する国家的事業などでは異なった省庁間での政策、戦略、方法を開発する方策として考えられて、まさに国家的プロジェクトである¹⁹⁾。

エヴァンスは、『ノンフォーマル・エデュケーションのプランニング』において、プラ

ンニングはできる限り学習者に密着している責任があることを指摘している²⁰⁾。しかし、実際には成人教育に関わる組織や機関は多様な領域にわたり、それぞれが自律性を堅持する傾向は強いいため、生涯学習による総合的な視点が重要であることは指摘されるにもかかわらず、組織・機関間、省庁間での協調は困難をとまう。

国家レベルでのプランニングの柔軟性は、さまざまなプログラムとプロジェクトを奨励する原理原則に依拠している。例えば、情報提供を中核とする空間的な概念モデルが示される²¹⁾。そこでは、「メディアと情報の(MI)サービス」が国レベルでの成人教育・生涯教育の必須のものとして位置づけられている。その理由は、人々が学習する際にはこの中心的なサービスが「カフェテリア方式」として存在し、他の学習機会(機関・施設、プログラム)へのアクセスに発展することを意味している。

MIサービスのまわりに「第二のフォーマルな学校の学位(資格取得)プログラムに関わる開放教育」としての第二の学校、公開大学、通信教育が存在する。「資格取得に関係ないコース制をとる成人教育関連活動」として識字教育コース、職業技術コース、短期の各種教育コースなど、「拡張およびキャンペーン活動」として農業拡張教育、健康教育、消費者教育など、さらにわが国においても馴染みのある「クラブ・サークルなど参加者の自主的な学習・活動」として青少年団体組織、奉仕クラブ、女性クラブ、協同組織、労働団体、政治団体が配置されている。しかし、これらのサービスはそれぞれの目的、および相互の目標達成などに関わり、実際には、こうした活動の区分は輪郭がはっきりとはしない場合も多い。例えばあるクラブがメンバーのために学習コースを提供する際、学習施設として学校が便宜を図り、夕方や週末に校内施設を利用することを積極的に奨励していることなど、その典型である。

このモデルで示されているのは、プランニングの目的を達成するための開発プランにおいて、いわば水平的な組織・機関の区分を表明し、それぞれのモデル構成要素が下位セクターを形成することである。従って、プランニングは、モデルのそれぞれの区分において多くのプログラムとニーズを評定することになり、必ずしもすべての下位セクターの経営的なコントロールを規定することを目的とするわけではない。しかし、プランニングは、必要なサポートを行い、すべての下位セクターにおいて実際的なプログラムの開発を奨励するための学習資源を提供する意図をもっている。

資源の適切な配置は、いくつかの形態の成人教育に含まれる多くの施設設備やプログラムについての説明的、評価的なデータを必要とする。それぞれの施策的な目的、具体的目標が何であるか、それぞれのプログラムの財政状況はどうなっているか、また、どのように運営、経営されているのか。さらに、プログラミングの内容、事業方法、手段、施設設備、個人々の利用などに対して、どのように目標を実践に移していくのかなど。

MIサービスを取り巻くカテゴリーに区分されるさまざまな組織・機関間、あるいはカテゴリー間での共同プランニング、相互作用、協同、プログラミングと相互支援の代替様式はどのようなものが現存し、どのようなものが可能であるか。また、いくつかのカテゴリーで示される活動を財政支援し、主導することに、個人々人、地域社会、自治体等が参加することが増加しているが、その現存するあるいは可能である代替様式はいかなるものであるのか。こうした情報が有用となれば、プランニングの包括的なアプローチが可能となる。資源を配置する方法は公的なものであれ、私的なものであれ最大の効果があげられるようになされる。例えば、地域で自主的なボランティア活動をしているグループを考えてみると、彼らはまず何よりも定期的なミーティングのための部屋が必要であり、機関誌を

発行するための設備や手段を確保しなければならない。この場合、その活動は公民館やコミュニティ・センター等の関連する学級・講座との連係、グループ活動連絡組織の財政的援助、施設外団体、組織等とのネットワークなど多角的な援助がなされる。そして、おそらくは社会福祉関係領域の団体等の支援が最も活動を支援することになることが予想される。あるいは、労働関係部局との連係によるリカレント的な短期コースでは、学習への参加が奨励されることが重大な問題であり、当局が関与する放送メディアが訓練プログラムをプロモートするための資源を提供するようになる。

公的、私的部門の複雑な組織階層を想起すれば、国家的なマクロ・プランは非現実的であり、モデル的な実例をあげることはなかなか困難であると思われる。しかし、今日、生涯学習を志向する成人教育、ノンフォーマル教育の社会的な広がりを考えれば、少なくともマクロ・プランニングに対する経験的アプローチへの関心として、新しい方法論的課題が示されることは重要である。

概念的なモデルは計画立案に携わる人（プランナー）が、多くの援助のもと適切な成人教育プログラムの創造へ向けての運動を奨励するためにいかに資源を配置すればよいかを手助けすることになる。さらに、個々のプログラムが関連するいくつかの具体的な目標を達成するために助成することで補完しうる方法を提示する。

生涯教育、生涯学習への必要性和期待は、一方においてわが国のような先進工業諸国においては、急速に変動する技術社会に適応するための再訓練の必要性を示唆し、個人的のは知的、文化的、個別的な目的を充足するための成人教育へのニーズの表明である。他方において、いまだ貧困にあえぐ発展途上諸国にとっては成人教育はますます、国家の経済・社会計画において必須のものともみなされるようになってきている。従って、生涯教育を展望するプランニング・モデルの開発・適応は大きな課題として認識され、グローバルな視点から全体的なマクロ・アプローチの必要性が強調されるのである。

3 システムアナリシス・アプローチのモデル

ここでは、MAPAとの関連において、プランニングに対する二つのアプローチについて考えてみたい。一つは、「非統合的アプローチ」であり、もう一つがシステムアナリシスに依拠した「システム・アプローチ」と呼ばれるものである²²⁾。わが国における従来型の社会教育における中・長期的な計画立案においては、一般的には非統合的アプローチが採られてきたといえる。しかし、今日生涯学習のための教育機会、提供機関・施設・組織等が複雑かつ洗練されつつある状況に鑑み、またそのための知的基盤がますます増大、強化されるにつれてシステムアナリシス・アプローチへの関心が強く示されるようになってきている。

(1) 「非統合的アプローチ」

これまでの社会教育行政における中・長期的な計画立案においては、一般的には個別的、分散的な「非統合的アプローチ」が採用されてきた。それは、社会教育の計画立案では、区分けされ孤立した様式で計画立案のプロセスが進められ、そこでは学習への参加者と学習目的等を限定的に捉え、個別分散型アプローチがなされてきた。すなわち、学習の区分けされた一面は孤立し、そのプロセスは参加と焦点を限定する様式において遂行されている。学習の具体的目的、学習のための手続き、その他の関連する学習構成要因は、いかなる提供機関であろうと他との調整・協同なく単一的な学習機会を形成することが基本であった。

ここでは、学習の基盤となるニーズや価値が分断された状態となり、地域における学習社会形成の阻害要因が現出していたといえる。

「非統合的アプローチ」を採用するプランニングの場合、複雑な組織体（例えば大企業の教育事業関連部門、マスコミ等関連の文化・学習セクションなど）ほど高度なリスクを負うことになる。また、計画そのものの貧弱さが露呈した場合、プランニングの欠点を直すためには多大なる物的、人的エネルギーを費やすことになる。これまでの社会教育計画の脆弱さはこうした点にも見いだされる。

(2) システムズ・アプローチ・モデル (SAM)²³⁾

生涯学習プログラムのプランニングの効果的なモデルとして、ベルタランフィによって示される一般システム理論から導かれる組織への接近法があげられる。これは、システムズ・アプローチと呼ばれ、システム分析をより一般的な広い文脈において理解し、ある現象・事象に対する工学的およびシステム論的接近を網羅する技法として考えられる。システムズ・アプローチの主な特徴と属性は、矛盾や問題が発生したときその輪郭や境界を浮き彫りにしていく過程で、問題に鋭く焦点を当てながら解決していくことによって、ほかの手法や方法と同じ効果をあげて適用できることである。したがってシステムズ・アプローチは、明確な方法や技術というよりは、ある問題解決へと取り組む方法や概念、学際的な問題や研究を遂行していくための思考法、意思決定や方策の選択を助成する方法を検討し、実施するものとして捉えられる。

生涯学習の実際の場面は生物学的なオープン・システムとして理解されるため、システムズ・アプローチは、常態的な変化をとめない、つねに遷移していく状態にある機能的なプランニングのあり方の最適構造を志向するための手段となりうる。このことは、システムズ・アプローチが生涯学習に関わる組織・機関の方向性（プランニング）、変革と改善をめざすものに示唆を与えるものであることを示している。また、さまざまな教育諸科学が今日では独自に発展してきているが、生涯学習のプランニングに対して学際的な連携のもとに、生涯学習に関わるトータルなシステムとして把握していく方法論としてシステムズ・アプローチは有効である。

実際のプランニングの場面においてシステムアナリシスを採用したアプローチを採る場合、生涯学習の機会を提供する組織・機関が社会的なシステムであるという前提にたつ。そしてこのアプローチの基本要素となるのが、いわゆるインプット、スループット、アウトプットである。インプットは、個々の学習者、学習援助のための組織、学習環境からなり、これら三つのソースがプランニングのデザインに必須要件、学習ニーズと価値を付与する。インプットは目的へ向けて転化するニーズによって確立される。

例えば、生涯学習に関連した学習ニーズと価値の実例は次のようにしめされる。環境的なニーズとして、成人の学習意欲の増大、雇用環境の良好化、余暇の増大、日常的な精神的安定状態、学習権利者としての市民意識の深化。環境的な価値として、教育・学習は生涯にわたるプロセスである。教育・学習の機会是人々に獲得されなければならない。多くの組織・機関が多様な学習プログラムを提供するべきである。教育や学習は地域において人々の生活と関連して展開される、など。組織的なニーズとして、生産性の増大、従業員の利益の増大、コミュニティの可視性がより一層達成されること、勤労者の仕事成就の増加。組織的な価値として、健康な勤労者がより良い社員である、すべてのコミュニティ成員に奉仕する、コミュニティ・ライフの改善向上、教育のある従業員は有能である等々。

個々人のニーズとして、自己実現、所与の領域での知識の増加、余暇時間のより生産的な利用、社会化。個々人の価値として、学習は重要である、自己修養は高度な優先事項である、教育はより良い市民をつくる、教育は今日的重要性をもつべきである等々。

こうしたニーズと価値に基礎づけられ、実際の学習プログラムが立案されてきたわけであるが、ホウル²⁴⁾やノールズ²⁵⁾が示しているように、米国では、伝統的にプログラム・プランニングの直線的モデル (linear models) が、継続教育プログラムの構造においては用いられてきたのであり、そこではプロセス構成要素において一般市民を共にし、手順として以下のようなものがあげられている²⁶⁾。すなわち、「ニーズ・アセスメント」「プログラムの優先性と責任の確認」「プログラム目的および適切なテーマの設定」「利用可能な資源の配置」「適切な教授・学習技術の選択」「結果の評価」「プログラムの効果測定」である。

こうした、直線的プログラムモデルのステップは結果として徹底しており、質の高いプログラムをつくりだすために必要な方法を含んでいるが、プロセスにおいて前の段階にたち戻るための容易な方法を提示するわけではない。そこで、実務者のための効果的な継続教育プログラムやそのための協議、会議等をプランニングするためのダイナミックなSAM (Systems Approach Model) が必要となってくるわけで、彼らがプランニング・プロセスにおいて柔軟性、創造性、実用性を大いに発揮しうる発展的な代替プランを提供するものである。

SAMは相互に関係し、依存した5つの構成要素(ニーズ評定、学習計画と開発、経営と財政、プログラム展開、評価手順)からなり、それらは実際のプログラム・プランニングにおいて実証的に評価されている。プログラム・プランナーは時間の制限、財政、重点項目など実際状況に応じて2、3の構成要素を同時に効果的に利用する。

(3) MAPAへのアクセス

これまで、数多くの社会教育、成人教育プログラムのためのプランニング・モデルが開発され、実践されてきた。しかし、これらスキーマは、その複雑さにおいて、および効果性や社会的認知などのような一定の価値が表明されている程度において、今後とも有効性をもちうるかどうか不明である。米国では1960年代頃までのモデルは、短く簡素である傾向があったが、これはSAMの基礎となったロンドンによって創出されたプランニングへの5段階のアプローチに例示されている²⁷⁾。すなわち、「構成要素のニーズを決定する」「プランニングにおける参加の援助を得る」「明確な目的を系統立てて示す」「プログラム・プランをデザインする」「評価のシステムをプランし、実行する」である。

こうした連続した非統合的なプランニング・アプローチに力点をおくことは、その後、60年代を通して当り前のことでありつづけ、成人教育におけるプランニング分析の定石として理解されてきた。ブルックフィールドによれば、今日においてさえ技術的、直線的なアプローチは成人教育におけるプログラム・プランニングの支配的な勢力であるという²⁸⁾。しかし、成人教育のプランニングに携わる実務者、研究者は、単純さを過度に強調することによって諸処の弊害や問題が引き起こされると認識するようになってきた。すなわち、直線的、非相互作用的なモデルの根本的な欠如部分についての着目を始めたということである。

例えば、ホウルは7段階のモデルに区分し、フォーマットをデザインする決定的な領域での数多くのサブカテゴリーを含み、このフォーマットは生活の大部分のパターンに当て

はまるとしている²⁹⁾。社会的な文脈での論点は、1970年以来、プログラム・プランニングにおける焦点化の方向に置かれるようになってきたのであり、多くの成人教育研究者はプログラム・プランニングを左右する社会的、心理的、技術的な変数が初期のモデルの重大な欠点を指摘しうることを認めてきたのである。従って、分析の力点が相互作用的なより複雑なデザインへと移行してきたのであり、そのことは、成人の学習環境の多様化、拡大に呼応している。相互作用的なモデルへの関心は、このより複雑なアプローチと最も直線的な方法との間での二つの基本的な区分から生じている。シンプソンによれば³⁰⁾、第一に、プランナーは教育の過程では価値自由ではないと認識している。バイアスの多様さ、現存する状況、同様な変数などが組織化された学習における決まりきった行動様式を規定していること。第二に、相互作用的なアプローチは、特定のプランニング課題が普及しているという前提に基づいていることである。

成人教育におけるプランニングに関して、ソークとバスキーは90以上におよぶ関連文献を緻密に整理、分析し、いくつかのモデル様式を査定するために一定の評価基準を設けている³¹⁾。例えば、「洗練された知識化 (sophistication) はプランナーが必要として特殊なトレーニングの一定程度まで、必然的にモデルを用いる」「創始者がモデルをサポートするための説得力のある根拠を提示する程度までの理論的な枠組みが必要である」「段階が記述され、代替的な様式が示唆される程度までのプランニング過程における包括的な段階が示される」ことなどである。

今日の洗練された生涯学習関連組織はもはや、限定的なプロセスとしてプランニングを位置づけてはいない。むしろ、それらはこの課題を適切な時間にそれ自身でリサイクルする継続性をもったものと見なしている。組織において蓄積されたりサーチと技能の知識は一定の手続きが成人教育プログラムのプランニングに決定的であることを示している。プランナーは一つのフォーマットに関して①非統合的な直線的モデル、②非統合的な非直線的モデル、③統合的な非直線的モデル、④統合的な直線的モデルの4つの基本的な構成要素から適宜、選択することによってプランニングを行う。

学習を取りまく環境はこれらの選択肢のうちどれが所与の状況において最も適当であるかを指図するべきであるにもかかわらず、文化教室などでは統合的な直線的モデルが通常、ベストであると考えられている。これらモデルは組織と環境についての包括的な見方を提示しているのであり、モデルの最適化の分析は必要であろう。

ブルックフィールド³²⁾によれば、プログラム目的の構築は、学習内容の焦点化を狭めるという一般的傾向があり、結果として成人教育プログラミングのいくつかの当今の分析に関わってくる。成人教育プログラムをプランニングするために推奨される手続きは、プランニング・サイクルとして示される。プログラムの評価が再びプロセスをイニシエイトすることにおいて、このサイクルは継続される。このプロセスが一つの統合されたアプローチであることを確固たるものとするために、そのサイクルを系統的な様式で用いなければならない。まず最初の段階はアドバイザー・カウンシル (諮問委員会、審議会あるいは従来からある運営審議会等) の設立であり、この段階は、カウンシルが次につづくプランニング段階への情報のための非常に重要な源泉となる。アドバイザー・カウンシルの評価が狭義に理解され、そのカウンシルがカリキュラムの構造化、あるいは学習テーマを選択するためにのみ利用されることがよくある。プランニングに関わる経験はよくバランスのとれたアドバイザー・カウンシルがすべてのプランニング活動にとって重要な位置づけが与えられるものである。現在の生涯学習推進協議会等の組織がそうした性格を有する

ものであるかどうか、検討の必要があろう。

おわりに

生涯学習体系の構築がいわれ、目指すべき目標として学習社会がクローズアップされているが、それははたしてどのような社会なのであろうか。今日の教育状況に鑑み「学歴社会」から「学習社会」へというパラダイス・ビジョンとして描かれたりもしている。しかし、学歴社会が学習社会に、生涯学習体系への移行によって可能となるかどうかについての疑問視は当然である³³⁾。1970年代までは、高度成長の結果としての社会の「階層の非構造化」から「豊かな社会」の到来による多様化と個性化に重点が置かれた「大衆分解論」が学歴社会のもつ価値を相対的に希薄してきた。それに対して、1970年代から今日、そうした社会的な位相を異にする「階層固定論」が展開され、「成長神話の崩壊とともに、もはや中流ゲームの歴史的使命は終わった」³⁴⁾とするならば、学歴社会のもつ意味も再び強調される可能性がある。学習社会は現在の「脱モダンな社会状況」³⁵⁾に照らして論じられるべきものである。

学習社会を想定し、人々の継続的な学習活動を支援するプログラムのシステムティックな研究開発の前提となるのが、生涯学習振興のためのプランニングの問題である。生涯学習振興のためのマクロなプランニングの視点は、実際的な学習プログラムのデザイン、プログラミングへの橋渡しとなる。従来型の社会教育計画の課題を敷衍しつつも、学習社会という新しいコンセプトを想定した戦略的、挑戦的な施策やプランニングが断行されなければならない。とくに、個々人の多種多様な学習の機会や学習手段を整備し、各人がそれらの中から自己に適したものを適宜選択し、利用し得るシステムを開発することが求められる。

また、学習社会への道程として、生涯学習振興計画に施策的に早急に導入すべき視点、すなわち初等・中等教育段階の教員の生涯学習に対する関心や理解を深めるための方策を研究する必要がある。教育・学習がもはや学校の専売特許ではないことは自明であるにもかかわらず、教師の意識面での改革は遅々としてすすんでいない。これは学校教育および社会教育の両面から生涯学習社会を構想する場合に克服しなければならない大きな課題である。「生涯学習は社会教育によってのみ可能である」³⁶⁾。という言葉質を受けても学校変革を前提にしない生涯学習振興論議は成人教育、成人の学習の代替論としての意義にとどまる。とくに、学校教育段階でのしっかりした自己教育の素地がなければ、学校教育以後に生涯にわたって学習を継続しうる自己教育力の発揮は期待できないことを踏まえた論議が必要であらう³⁷⁾。

今日、とりわけ人口減少地域を中心に「生涯学習のまちづくり」施策が展開されている。そこでは、単なる「地域おこし、ムラの再生」にとどまらず、生涯学習社会へ向けての課題が、地域住民の学習ネットワークを大規模、有機的に形成する必要性にあることを示している。これは、生涯学習振興のプランニングにおいて教育システムが総体として学校教育中心の「活字文化型システム」から統合型「情報化社会型システム」へ転換する必要があることを示している。

「生涯学習のまちづくり」を通しての生涯学習社会への舵取りは、自治体組織の自己革新を意味し、新しい地方自治体のあり方を模索することと付加分に関連している。すなわち、都市行政から都市経営へ、地域経済の経営主体としての自治体像を地域社会システム

全体を経営するという発想への転換を促すものである。「生涯学習のまちづくり」をCI (community identity) 戦略として、確固たるものとし地域の新しいあるべき姿(シンボル, スローガン, イメージなど)を形成し、確立していく, そのことによって地域からの生涯学習社会化は, はじまるといえる。生涯学習社会は, 地域づくり型自治体として, 住民参加型民主主義の組織構造への変革的試みの結果として生じる概念であるともいえるのである。従って, 生涯学習推進体制構築の目的を「学習社会」に焦点化することは重要であるが, それまでの地域での地道な取り組み(地域社会教育)を看過し, 例えば観念的な「高度学習社会」構想³⁸⁾は「地域社会の学習社会化をめざすもの」となりえるであろうか。生涯学習振興のためのマクロな視点は, これまでの地域における社会教育の営為を財産とし, その上での取り組みが重要であることを示唆している。いたずらに, 社会教育を生涯学習を支援するサブシステムとして意義づけ, その中で教育資源としてのみ存在根拠を主張し自らの生き残りを示すものと理解する立論を超克していかなければならない。

【引用参考文献】

- 1) 岡東壽隆「教育経営学の対象と方法」青木 薫編『教育経営学』福村出版, 1991年所収, 32頁
- 2) 岩波書店編集部編『ほんとうの豊かさとは』岩波書店, 1991年。暉峻淑子『豊かさとは何か』岩波書店, 1989年。
- 3) 平井富雄『日本人の知性と心情』講談者, 1991年, 141頁。
- 4) 労働省勤労者福祉懇談会報告書『ゆとり社会とマイライフの創造』
- 5) 佐藤慶幸「共生社会の論理と組織」組織学会編『組織科学』第24巻第4号, 白桃書房, 1991年, 32頁。
- 6) 宮坂広作「『共生の社会教育』論—新たなる社会教育の理論枠組を求めて—」『社会教育学・図書館学研究』第10号, 東京大学教育学部社会教育学研究室, 1986年, 5頁。
- 7) 佐藤前掲論文, 29頁。
- 8) 吉田民人『情報と自己組織性の理論』東京大学出版会, 1990年, 263頁。
- 9) 今田高俊『モダンの脱構築—産業社会のゆくえ—』中央公論社, 昭和62年, 55—56頁。
- 10) 田中美子「21世紀に向けての社会と生涯学習」瀬沼克彰『生涯学習ネットワーク化への挑戦』ぎょうせい, 1990年, 137頁。
- 11) 宮坂廣作「社会教育と生活者・市民の自己形成」『社会教育学・図書館学研究』第15号, 東京大学教育学部社会教育学研究室, 1991年, 49頁。
- 12) 古沢広祐『共生社会の論理』学陽書房, 1988年。
- 13) 花崎皋平『解放の哲学をめざして』有斐閣, 1986年。
- 14) 佐藤前掲論文, 37頁。
- 15) 同上, 37—38頁。
- 16) ニクラス・ルーマン, 馬場靖雄・上村隆広『目的概念とシステム合理性』勁草書房, 1990年, p.iv。
- 17) Krajnc, A., “Andragogy”, in Titmus., C.J. (ed.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*, Pergamon Press, pp.19-21.
- 18) 池田秀男「社会教育と生涯学習の体系」池田秀男編『社会教育学』福村出版, 1990年, 所収ほか一連の論文を参照。
- 19) Sork, T.J., and Caffarella, R.S., “Planning Programs for Adults”, in Merriam S. B., and Cunningham, P.M. (eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, Jossey-Bass, 1989, pp.233-245.

- 20) Evans, D.R., *The Planning of Non-formal Education*, Paros, UNESCO/IIEP, 1981, p.96.
- 21) Rivera, W.R., *Planning Adult Learning: Issues, Practices and Directions*, Croom Helm, 1987, p.164.
- 22) Kowalski, T.J., *The Organization and Planning of Adult Education*, State University of New York Press, 1988.
- 23) Rivera, *Op.Cit.*, pp.162-168.
- 24) Houle, C.O., *The Design of Education*, Jossey-Bass, 1972.
- 25) Knowles, M.S., *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (Rev.ed.) , Prentice-Hall, 1980.
- 26) Murk, P.J. and Galbraith, M.W., "Planning Successful Continuing Education Programs: A Systems Approach Model", *Lifelong Learning*, Vol.9, No.5, AAACE, 1986, pp.21-23.
- 27) London, J., "Program Development in Adult Education", in Knowles, M.S (ed.) , *Handbook of Adult Education in the United States*, Adult Education Association of the U.S.A., 1960.
- 28) Brookfield, S.D., *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Jossey-Bass, 1986.
- 29) Houle, *Op.Cit.*, pp.150-172.
- 30) Simpson, E.L., "An Interactive Model of Program Development", in Klevins, C. (ed.) , *Materials and Methods in Adult and Continuing Education*, Klevens Publications, 1987.
- 31) Sork, T.J., and Buskey, J.H., "A Descriptive and Evaluative Analysis of Program Planning Literature, 1950-1983", *Adult Education Quarterly*, Vol.36, No.2, AAACE, 1986, pp.86-96.
- 32) Brookfield, *Op.Cit.*, pp.201-232.
- 33) 上杉孝實「生涯教育の機能に関する一考察－日英の比較を中心として－」『京都大学教育学部紀要37』, 1991年。
- 34) 今田高俊『社会階層と政治』東京大学出版会, 1989年, 185頁。
- 35) 同上書, 8頁。
- 36) 新堀通也『生涯学習体系の課題』ぎょうせい, 平成元年。
- 37) 佐藤三郎『生涯学習時代の学校教育－共生の基礎・基本とは何か－』東信堂, 1991年, p.28。
- 38) 池田秀男・岡田龍樹「高度の学習社会へのシナリオ」伊藤俊夫・山本恒夫編伊藤俊夫・山本恒夫編『生涯学習推進体制の構築』（生涯学習講座第1巻）第一法規, 平成元年。

Organizational Theory and Administration in Adult Education II
—A Possible Macro-Planning Approach for Facilitating Lifelong Learning—

Kazuki Yasuhara

This paper is an attempt to discuss implications of the planning for facilitating lifelong learning according to some crucial problems of the lively living. New Paradigm of the study in Shakai-Kyouiku is based upon a perspective toward “lifelong learning society”. Standing on this base, I discussed a macro-planning approach and model of systems analysis on issues on planning forward it.

The contents of the paper consist of two parts, as follows:

- V. Systems of lifelong learning in “co-operative networking society”
 - 1 The meanings of today’s our life and systems of lifelong learning planning
 - 2 Theories of lifelong learning on “co-operative networking society”

- VI. Macro-planning toward facilitating lifelong learning
 - 1 To discuss of faicilitating lilelong learning
 - 2 Macro-planning approach
 - 3 Systems analysis approach
 - (1) Non-integrated model
 - (2) Model of systems approach