

成人教育内容に関する研究

A study on the Content of Adult Education

井 上 豊 久

(Toyohisa Inoue)

福祉社会教育科

(1999年9月10日受理)

はじめに

ユネスコの教育プログラムにおいてアドバイザーとして活躍したボーラ (H. S. Bhola) は、その著『国際成人教育論』(岩橋恵子他訳, 東信堂, 1997年)の第8章「成人教育のカリキュラム内容, 対象者, 供給者」の頁 (p103-114) で、「成人教育のイデオロギーや政策が最後に現実となるのは、成人教育のカリキュラム (と方法) を通してである。プログラムを設計したり提供することで成人と直接に接して仕事をする成人教育者は、政策やイデオロギーに内在する諸価値を表現し、この内容の選択を通して具体的に価値選択を強固にしていく。」(p103) と述べ、同108頁では「成人教育は政治的行為」と成人教育内容における政治との関連性を当然のこととして強調している。同109頁では、「国家的ビジョン, 地域社会のニーズの弁証法に基づいたニーズ・アセスメントの過程を含み、目標の定義, 学習者の特徴分析にもとづいた教育戦略の選択を含み、職務と環境, そして評価に基づいたニーズ・アセスメントの過程を含むものであった」と述べ、成人教育内容の開発が政策面と結びついた形で国際的には進展していることがうかがわれる。

その一方で我が国においては、1988年『社会教育』(東京大学出版会)の第四章「社会教育の内容」の頁 (p217) で宮坂広作は「社会教育の教育内容ということばは、あまり慣用されおらず、したがって、まだ熟していない。・・・中略・・・。そもそも社会教育という概念自体があいまいである以上、その教育内容について議論することも容易ではない。社会教育の研究において、教育内容論はこれまでもっとも遅れた、未開拓の分野であったと言える。研究者にとって社会教育内容論は労多くして功少ない不毛の研究領域であった。」と述べている。社会教育, 成人教育の分野

では、今日でも、教育の目標・内容・方法など教育指導に関するものをプログラムという用語で表しており、教育内容とはいえ、学習テーマや担当指導者の時間配当表やリストを意味していることが多い。その結果、社会教育, 成人教育においてはプログラムはあっても、教育目的に即して体系的に選択・配列したカリキュラムはほとんど存在していないといっている状況であり、この分野の研究と理論は成人教育の最も未発達な部分の一つとして残されている。

しかし、最近では、教育内容の専門化や高度化, 人々の高学歴化に伴い、学問分野の分化した内容を系統的に提供する機会が増加しつつある。こうしたことから、青少年教育 (学校教育) と成人教育の融合が図られる傾向があり、成人教育に学校教育型の機能をもたせるところも出てきている。しかし、成人教育に本来担われるべき機能を見失うと、成人教育独自の内容を編成する視点を欠くこととなる。

我が国では、従来、成人教育 (社会教育) 内容を論じる場合、前述の宮坂論文においても「共同学習論における教育内容」が示される (前掲書 p233-234) など共同学習などの教育方法を強調したり、教育内容を列挙し類型化する試みがなされる傾向があった。確かに、このことは、成人教育内容個々の特徴や位置づけを明示するには有効な部分もあった。しかし、これだけでは、成人教育独自の内容をどう選択し、教育的にどう配列しなければならぬかということに関する原理を明確にすることは難しいといえよう。

社会教育, 生涯学習の分野では、最近では、日本社会教育学会編『成人学習内容論』(1995)で教育内容でなく学習内容という年報のタイトルがつけられ、日本生涯教育学会編『生涯学習事典』(1990)でも教育内容という項目はなく、あるのは学習内容という項目であるように、教育内容という用語はほとんど使用されず、学習内容とい

う用語が使用される傾向にある。成人教育独自の教育内容も学習者から発するという原則によることといえる。しかしながら、あえて、ここでは学習内容ではなく、教育内容という用語を使用する。今日、個々人の学習に応じることが強調されすぎ、社会教育、生涯教育はその場に応じるだけでいいという混乱も見られるなど、成人教育が本来提示していくべき教育内容に関する基礎事項を改めて問い直す必要に迫られ、教育を学習の支援・促進ととらえる場合、内容に関する支援・促進の基本構造が改めて、問われていると考えるからである。

従来、社会教育及び成人教育における内容論は、池田秀男が示している学校教育学からのスコープとシーケンスの理論に基づくもの（伊藤俊夫他編『新社会教育学事典』第一法規、等）や、上杉孝実他の生活から社会構造への展開にみられるような理論（日本社会教育学会編『社会教育の創造』等）、そしてハヴィカーストなどの発達課題に基づくものなどが、みられる。成人教育を本稿では、社会教育の一部ととらえ、意図的組織的な成人を対象とした教育とする。具体的には、年齢層で言えば18歳から65歳までを、公民館等での公的（行政）社会教育に加え、社会教育団体の行う教育を中心的に扱う。

本稿では、まず成人教育内容に重要な基礎事項を示してくれている発達課題の理論を検討し、次に成人教育学（アンドラゴーギク=Andragogik, アンドラゴジー=Andragogie）構築の立場から成人教育内容改革構想を提唱しているドイツ連邦共和国のペゲラー（Franz Pöggeler 1926～）とアメリカ合衆国のノールズ（Malcolm Knowles 1926～1997）などの理論を参考にしながら、成人教育内容に関する研究を行い、成人教育内容の基本原理の明確化を試みる。

1. 発達課題と成人教育内容

ハヴィガーストが最初に示したと言われる発達課題の概念は教育内容全般に多大な影響を与えていることは既知のことである。さらに、成人教育の分野においても成人教育内容を決定していく場合の重要な指針の一つとなると考えられるので、各地の市町村の生涯学習推進計画での教育内容など、すでにいろいろな所で、取り上げられているが、検討を深くすることなく発達課題を羅列的に示し、安易にモデルとして示している場合が多い。そこで発達課題理論の原点に基づき問題点等も検討していく。

発達課題がライフステージごとに示されている代表的なものとして、ここでは、ハヴィガースト、エリクソン、レヴィンソンを取り上げ、成人期における課題を中心に取りあげる。ただし、成人期の設定はそれぞれ異なっていることをあらかじめことわっておく。

(1) ハヴィガーストにおける成人期の課題 (R. J. ハヴィガースト著、荘司雅子訳『人間の発達課題と教育』牧書店、1959年、参照)

ハヴィガーストが示した発達課題 (Developmental Task) は、個人の生涯にめぐり来るいろいろの時期に生ずるもので、その課題を成就すれば個人は幸福になり、その後の課題も成功するが、失敗すれば個人は不幸になり、社会で認められず、その後の課題の達成も困難になってくるというものである。

1) 壮年初期の発達課題 (18歳から30歳)

配偶者を選ぶこと、配偶者との生活を学ぶこと、第一子を家族に加えること、子どもを育てること、家族を管理すること、職業に就くこと、市民的責任を負うこと、自分にあった社会集団をみつけること、の8つをハヴィガーストは挙げている。この時期は、成人生活の基盤の建設期である。一生を捧げて悔いのない職業を選ぶこと、生涯の伴侶として愛し合える異性と結婚すること、この人生において非常に大きな意味をもつ二つの課題に対して、答えを出していくことで、壮年初期は始まっていくのである。現在では、伴侶は異性に限る必要はないといえよう。成熟しているかどうかを試すような新しい生活課題が、次々と生じてくるのにも対応していかななくてはならない。この時期に社会的な信用を得るためには、大人としての社会的に成熟した成人としての責任感が必要となってくる。もはや、自分一人だけのことをただぼんやりと考え悩んでゆけばよいというわけにはいかない。

2) 中年期の発達課題 (30歳から55歳まで)

大人としての市民的・社会的責任を達成すること、一定の経済的生活水準を築き維持すること、十代の子どもたちが信頼できる幸福な大人になれるよう助けること、大人の余暇活動を充実すること、自分と配偶者とが人間として結びつくこと、中年期の生理的変化を受け入れ適応すること、年老いた両親に適応すること、の7つである。この時期には社会的には職業で成就

し、地位が変化し、対人関係も広がり多方面へと向かう。また、私的、家庭的な生活面では夫婦間の協力、子どもの成長と教育、自分や家族の健康、衣食住の改善などの問題がある。どれをとっても、日常生活において、現実的・实际的に解決していかななくてはならない切実な問題であり、これに対する責任も重くなる。成熟した身体と多様な能力を十分に活用してこれらに対応していかななくてはならない。現代社会において全体生活で最も大きな責任を負い、あるいは負わされているのは、この時期の人々であろう。成人社会において生きていくコツを覚えていく一方、現実的になり理想や夢を失ってしまうことも生じてくる。ハヴィガーストは、いずれもこの時期に成人がどうしても避けられない当面の事項への適応能力を発達課題として挙げている。しかし、人格的には自分だけのことを考えていれば済むというのではなく、他人のことも考えたり、援助を差し伸べたりできる人間的な幅というものが必要とされてくる。

ハヴィガーストは、それぞれの発達課題には高い相互作用関係があり、一つの課題をうまくやると他の課題もうまくやれるということを書いている。発達課題の理論は、教育の二つの反対理論である自由の理論、つまり子どもがもしできるだけ自由に放任されるならば最もよく発達するであろうという理論と、強制の理論、つまり、子どもはその自分が存在する社会によって課せられた束縛を通して、責任ある価値ある成人にならねばならないという理論の中間的な領域を占めているのであり、個人の欲求ないしは学習要求と社会の欲求ないしは教育必要の双方を統合した理論と言える。

荘司雅子は、R. J. ハヴィガースト著、荘司雅子訳『人間の発達課題と教育』（牧書店、1959年）の中でハヴィガーストの理論の特徴を次の「あ」から「お」の5つにまとめている。発達課題を現場で使用する場合の留意点となると考えられるので示しておく。

- ア. 人間の生涯のある一定の時期だけを取り上げて扱っているのではなく、幼児期から老年期までの人間の一生の成長発達を連続的に述べながら、教育問題を扱っている。
- イ. 人間の成長発達を単なる自然的な過程と見ないで、個人が本来いろいろの課題を包含し、その課題を果たすべく成長発達するという見方をしている。
- ウ. その課題も幼年期、少年期、青年期、壮年

期（成人期）、老年期とそれぞれに固有なものであり、しかも、もしその段階にそれを果たさなければ、次の段階の発達に影響すると強調している。

エ. それぞれの課題の性質をすべて生物学的、心理学的、そして文化人類学的な立場から基礎づけたり検討したりしている。

オ. これらの課題をりっぱに果たせるように家庭で子どもをつまづかないようにしつれたり、学校で、それに応ずるカリキュラムを組んで指導したりすることが教育である。

といったように、教育内容の基礎となるものにとらえられる。ハヴィガーストは、社会からの要請があくまで基本枠で、彼はそれぞれの社会階層における子どもに対する社会からの要請を既定の事実として受け入れている。また、各課題達成の生物学的・心理学的基礎の記述から、発達課題の達成では身体的・心理的成熟の要因をかなり重視していることがうかがえる。倉内史郎は「ノールズは、ハヴィガーストの発達課題に基づいて」（倉内史郎著『社会教育の理論』第一法規、1983年、p99）、成人の生活課題（Life Problem）を職業、家庭・家族生活、人格の発達、余暇の楽しみ、健康、コミュニティ生活の6つとしてリストアップしている、として示し、「発達課題の見方と生活関心による領域設定の原理とは、元来同根」（同p100）で適応の理論に位置づくものであると社会への適応という視点から分析して述べている。

小嶋秀夫は『教育学講座3 発達と環境』（学習研究社、1979年）の中でハヴィガーストの研究方法上の問題として次の3つを挙げている。1つ目は、男女込み30名という特定の小標本の結果なので、その一般化には限界有り、2つ目は13歳の時の適応度をもとにして、分布のほぼ両端の子どもだけを選んだことは、発達課題達成度の年齢間の相関を不当に高めている可能性が大きい、3つ目は13歳と16歳の時の評定者が、前の年齢での課題達成度や13歳の時の適応状態を少しでも知っていると後の評定に影響する。また、結果の解釈の問題としても、「ハヴィガーストは、課題達成度の年齢間の相関を、前の年齢における課題達成の成功・失敗が、後のそれをもたらす一つの証拠とみている。しかし、この相関は子どもの一般的な適応状態にかなりの程度媒介されたものではないかと推測する」と小嶋は示している。小嶋はハヴィガーストの示したデータを発達課題を証明するものではないとしているのである。しかし、個人の諸側面の相互間やある時点と後の時点における個

人との間にはなんらかの連関性があるのは事実であろう。日本におけるより厳密な研究が求められよう。

発達課題の概念は基本的に教育の場から生まれた教育的概念であり、発達の各時期に次々と出現する学習要求を満足させるように教育すべきであるという成人生活中心主義の考えを修正し、社会的な必要性を導入し、両者を共に満足させるべきものとして考え出された概念である。最初から個人の要求と社会の必要の統合体として理論的に考えられたものではなく、個人の要求や生活上の課題だけでは不十分な点を客観的な社会必要で補って考案されたものなのである。したがって、発達課題としてハヴィガーストが挙げている成人教育内容も羅列的で、一貫した思想は見出しにくい。逆に言えば、それだからこそ現実的で教育に役立つ、成人教育内容として活用されているところもあろう。ただし、ハヴィガーストの主張の根拠となっているものは、若干前述したように1930年当時のアメリカ合衆国のある地域での中産階級を中心とした調査結果から導き出されたものであり、そのまま現在の日本に適用できるものではない。当時のアメリカ合衆国の人間の理想的発達像を分析し小さな行動や知識の獲得など、特性を発達段階的に分類したものである。発達課題が人間としての成長に必要なものであり、その時期に修得する心理的社会的な理由があれば、社会から促し学習を支援していくものとして発達課題は貴重である。成人教育機関等によって課題達成の時期や課題の内容を知らせられる。しかし、無意味な発達課題を強制的に教え込むことは、その社会の存亡に関わる。その時期の発達課題への失敗者ないし脱落者は社会に対して貴重な警告を与える存在となるであろう。

(2) エリクソン (E. H. Erikson) の発達課題

エリクソンは自分の考えを発達課題という用語で表すことはしていない。しかし、各発達段階で、その時々葛藤を解決していくことによって、自我が成長していくという考え方であり、その葛藤を広い意味で発達課題ととらえることができよう。エリクソン自身『幼児期と社会』(エリクソン著、仁科弥生訳、みすず書房、1977年)の中で、例えば乳児期について、「単に生存を続けることに関連して起こる基本的信頼と不信の核心的葛藤を解決するための永続的な様式を確立することが、自我に課せられた最初の仕事である。したがって、それは、母親側の世話にとっても第1の課題とな

る」(p319-320)と表現しているのである。これは発達課題の概念に近いといえる。

次に、エリクソンの示す8つの発達課題の中で成人期に関わる所に考察を加える。

1) 青年後期 (18~22歳)

この時期の課題としてエリクソンは両親からの自立、性役割同一性、道徳化の内化、職業選択、の4つを挙げている。青年後期の発達課題は、児童期初期の課題のいくつか(特に性役割同一性と道徳性の発達)を持続的に解決していくことでもある。青年後期にはこうしたテーマは、拡張され、親子関係の緊密な結びつきから分離される。両親からの自立は、この段階で独特のエネルギーを要する。個人は自己分化の過程に絶えず置かれているが、青年後期というこの時期に、両親の支配からの真の脱出が可能となる。人は完全に子どもの役割から解放されることはないが、この段階で何とか脱出を図ろうとする努力がなされる。職業選択という過程は、仕事、効力、生産性、社会への貢献に対する生涯的なかわりの開始を意味する。自分の特性に見合うように職業を変えていくことは可能かもしれないが、とにかく何らかの仕事に就かなければならない、とエリクソンはこの時点では考える。一つの職業を選択する過程は、具体的な職業の選択を示すと同時に「労働者」の役割に対するコミットメントを表す。青年後期とは、ある役割が終わり、ある役割が変化し、そして始まるといった過渡的な段階と考えられる。

2) 成人前期 (23歳~30歳)

この時期の4つの課題は、結婚、出産、仕事、ライフ・スタイルである。成人前期において、人は自分自身に対する成人としての役割について得てきたすべての情報を応用し始める。結婚し、子どもを持ち、仕事を選択し、徐々に生涯のスタイルを確立させていく。こうした過程の中で、社会的役割や重要な他者へのコミットメントが拡大していく。世界観が多様になり、組織との相互依存性の認識も増大していく。成人前期の危機は「親密さ」対「孤立」に関係しており、この段階の危機をうまく克服すると自分自身や他人との関係も含めて、異性との真の「親密さ」を確立することが可能となる。それは、適当な同一性の感覚が確立した後にはじめて可能となる。自己同一性の確信を持たない青

年は、人間関係の親密さから逃避してしまう。そして他人との間や自分自身との間に親密な関係をつくれないうとき、自分自身を孤立化させ、形式的な人間関係しか見いだせない。すなわち、本当に二人になることの条件は、一人一人がまず自分自身にならなければならないことにあるのである。

親密さの対極は「距離化」である。拒絶や孤立化や偏見は距離化の産物である。かつてフロイトは、正常な人間の尺度として「愛することと働くこと (Lieben und Arbeiten) を指摘した。「愛する」とは、寛大さの拡大と性器の十分な感受性や全身の緊張の完全な解放に伴う相互性の愛を意味した。さらに彼 (フロイト) が愛すること「と」働くことといったとき、愛する存在であるための権利や能力が失われるほどにまで、個人を支配してしまうことのないような働くことの生産性を意味していた。このような愛は人生のこの段階で初めて発達する。

成人前期には、恋愛、初めての仕事、初めての子ども、初めての車、初めての抵当権、などが人生経験の一部となるとされている。現在の日本では時期を変更することが適切な事項であろう。もはや子どもの時代は終わったのである。人生について、成人期以前には人は、過大と言っていいほどに期待に胸弾ませるであろう。しかし、こうした最初の興奮が収まると、やらなければならない重要な仕事待ち受けていることに気づくようになる。やがて若い成人は、結婚、友人、同僚との真剣で有意義なかかわりに参加するようになるのである。

各自の生活様式は、人の価値志向を反映する諸活動の選択を方向付けることに注目すべきである。ライフ・スタイルにおける次元は、成人中期により発展する。そこでは、コミットメントに対する何らかの長期的なコミットメントがなされる。成人前期では、各人の価値志向は、結婚、育児、仕事についての主要な決断の中に反映される。こうした決断のそれぞれが、文化的価値の持続や性役割ステレオタイプへの固執、物質獲得の重要性、人間関係改善の可能性についての考えを固定化しているのである。

3) 成人中期 (31歳～50歳)

この時期の課題として家庭の経営、育児、職業の管理、の3つをエリクソンは示している。家庭は、人の成長と精神的健康を促進させる環境を提供することが可能な場である。こうした

環境をつくりあげることが、成人中期の一つの課題である。適切な家庭環境づくりがうまくいくかどうかは、家に住むすべての人の欲求を予測し、これらの欲求を満たすために資源と時間を調整・統合する能力いかんにかかっている。効果的に家庭を運営していくためには、人々の欲求や能力を適切に評価する、家族の各成員に責任を割り当てる、時間を編成する、将来に備えて計画を立てる、意志決定を行う、その他の制度化された社会構造との関係を確立する、など多くの能力を必要とする。また、運営者としての成人の技能は、心理的生活環境の性質や、家族成員の各々の成長をどのように高めるかに影響を与える。

現在、児童虐待や育児不安が問題になっているが、おとなは子どもの育て方を学ばなければならない。子どもを育てることに関して、本能的反応とか先行訓練というのは、もしあったとしてもきわめてわずかである。親になるということは、多くの認知的または情緒的学習を必要とする困難で要求されることの多い課題である。子どもというものは常に変化し、予想もつかないことの多い存在であるから、子どもの要求に対して上手に対処するためには、新しい状況の中で敏感かつ柔軟に対応しなければならない。育児経験は子どもによって異なるし、家族成員によって異なるが、常に柔軟性や学習に関する新しい要求が生じてくる。しかし一般には、子どもの数が増えるにつれて大人の不安は軽減していくようである。子どもは大人の努力に反応し、自分自身発達していくことによって大人が親らしくなっていくことを助けるのである。

成人中期に至るまでに、人は安定した満足できる将来の職業生活を確立させているか、それとも職業的機会から阻害されそうになっているかのいずれかであることが一般的である。職業的な経歴を統括することは、成人中期の主要な発達課題の一つである。職業や職場の諸特性は、成人のエネルギーを左右する仕事上の技能の種類を決定する。例えば、技術的能力に対する要求が非常に大きければ、その分野での新しい情報獲得のために多大な時間を割く。自分の技能を磨き、特別セミナーに参加し、専門誌を読み、さらに一般的には自分の仕事の技術的側面について考えるに違いない。したがって、技術的能力があまり必要とされていない職業で成功を収めるには、保有権、行政能力、あるいは対人関係の成功などを必要とする。職業管理に関連す

るその他の職場の側面として、対人関係と職場にみられる権力関係がどの程度強調されているかという問題が考えられる。これらの関係はいずれも、職場内で作用しているパターンを分析し、職場環境の中で展開されている技能の発達を必要とする。

エリクソンの示す「生殖性」対「停滞」という心理社会的危機は、将来の世代のために生活の諸条件を改善していかなければならないという成人に課せられた圧力として理解される。意志決定をし、将来のプランを立て、他者の欲求を予想し、ライフ・サイクルの発達段階を明確に理解する能力といった成人中期の発達課題と結びついた諸技能によって、将来に対して思慮深い影響をなし得る。

成人中期の発達課題は、きわめて複雑で長期にわたる持続性を必要とする。いずれの課題にしても、そこでは新しいレベルの概念化が必要とされる。家庭の管理、育児、職業の管理という課題にみられる共通性とは、いずれも社会体系と深く関わっている。成人中期において人は、複雑な社会単位への貢献と関連させながら、自分自身の価値を評価する。成人中期の課題は、社会大系についての広範な理解と、社会の目標と自分の個人的欲求の調和をとる能力を必要とする。成人は、より大きな集団の中で有効に機能する方法を学ぶだけでなく、自分が最も同一視しやすい集団に対して、自己のエネルギーをつぎ込むことができるようになるのである。

エリクソンのライフサイクル段階の最後の時期に当たる成人後期は51歳からという設定ではあるが、課題は「死にたいする見方の発達」など、高齢化した現在では、高齢期にあたると思われるので、ここでは、考察の対象からは除く。

ハヴィガーストとの比較からその特徴をいくつかにまとめてみる。

第1は、ハヴィガーストの発達課題は、その内容が、歩行、食習慣、言語、排泄、あるいは社会科的理科的概念の形成、読み、書き、計算技能など、非常に具体的な行動の獲得もあれば、自己に対する健全な態度や人格の独立性、経済的な独立についての自信等、一般的な態度や情緒の形成も含まれ、両者が混在している。それに対しエリクソンは一貫して一般的な態度や情緒の水準で考え、それが定着して自我構造を形成する課題として取り上げている。第2は、ハヴィガーストの発達課題が羅列的であり、一貫

した原理を持っていないのに対して、エリクソンはあらゆる発達課題において、環境と自我との間に「取得」と「付与」あるいは同化、保持、侵入、排除など能動的な力と受動的な力、動と静など、相反する力が葛藤する状況が常に存在し、それが発達段階ごとに解決され危機が乗り越えられ、自我同一性を確立していくという原理が支配する見ている。第3にハヴィガーストは各段階におけるそれぞれの発達課題の達成と失敗は、次の時期における適応に関係するという以上のことは考慮していないようであるが、エリクソンは発達を直線的なものと考えず、心理社会的発達において達成されなければならない、いくつかの課題が、発達段階のある時期を中心として危機的に解決されていくと考える。その解決が早熟的に早い発達段階でなされたり、遅滞して後の発達段階でなされることもあると考えている。また、時には退行することとさえも考えているのである。そのため各発達段階について、全生涯に渡る影響を考えねばならなくなり、エリクソンの図式は段階的な二次元的平面図となっている。第4に、発達課題の実証的研究についてはハヴィガーストは1940年代のアメリカ合衆国における2、3の事例を挙げているに過ぎないが、エリクソンはネイティブ・アメリカン（アメリカン・インディア）のソー族やユーロク族などの部族についても実地研究を行っており、彼の仮説が文化の異なった民族にどのような危機となって現れているのかを検討している。第5は、発達課題達成のトラブル対処は、拠って立つ関連学問のこともあり、ハヴィガーストの場合は教育的であり、エリクソンの場合は臨床的である。

以上、発達課題の概念について、ハヴィガーストとエリクソンを対比し、主として相違について述べたが、社会的文化的環境力を重視するという共通点がある。しかし、発達課題の概念そのものの曖昧さ、発達に伴って子どもに備わってくる行動や態度を課題としただけではないのか、強制力はどの程度なのか、課題性の認知は子供にとってどのようになされるのか、内発的動機付けとどのように関わるのか、時代・文化によって変わるのか、変わるとしたらどこがどう変わるのか、など問題を抱えていよう。

(3)レヴィンソン (D.J. Levinson) の発達課題

エリクソンが発達課題に関連した理論を公式化したのは、1950年代であった。これよりさらに約

20年後の70年代の前半にもう一つ別の調査研究に基礎づけられた理論(ライフサイクル論)が出現した。その中心的役割を担った人物がレヴィンソンである。

これまでのライフサイクル論は心理学や精神分析学の領域に属し、どちらかというとな精神内部の愛や葛藤や能力の発達に関わってきた。この領域にレヴィンソンとエール大学の彼のチームは、心理学、精神医学、そして社会学などによる学際的な研究方法を導入し、ライフサイクルを調査研究の対象として初めてより全体的な調査研究の対象とし、成人期の基本的な発達原理の体系化に貢献した。彼らの調査計画は、男性の成人期の発達の全体像をつかむことにあった。彼らは、その研究の成果をエリクソン等の理論と対比しながら、成人期の発達に焦点化したライフサイクル論として理論化した。

彼は、ライフサイクルをそれぞれ約25年間続く4つの発達期を経て徐々に進んでいくものと考えている。また、これらの発達期は一部は重なり合っていると捉えているようである。つまり、前の時期がまだ終わらないまま、新しい時期に入っている。児童期と青年期(0~22歳)、成人前期(17歳~45歳)、中年期(40歳~65歳)、老年期(60歳以降)の4つの発達期に分かれる。

未成年期には児童期と青年期と成人への過渡期が含まれる。この時期には、家族または家族に相当する社会集団の一員として生活するのが普通である。家族は保護を与え、社会生活に順応させ、成長の手助けをする。相応な発達過程を経れば、成人期に入ったとき、比較的自立した社会の一員となれる。未成年期には、比較的(次第に弱まるとはいえ)依存心が強く傷つきやすい。成長という言葉の持つ最も本質的な意味での成長を遂げる。

「成人への過渡期」は17歳から22歳まで続く。青年期と成人期の両方にまたがり、両時期の橋渡しをする。ある発達期から次の発達期への過渡期はみなそうだが、ライフサイクルにおける重大な転換期となる。この時期の青年は半分少年で半分成人である。未成年の世界にいる未成年の自己に終わりを告げようとしている。それと同時に、大人としての自己を形成し始め、初めて大人の世界の一員となるための選択を始める。児童期と青年期で予想寿命のおよそ四分の一が過ぎる。未成年期は驚くべき成長を遂げる時期だが、大人の人生の序幕に過ぎない。

その後が続くのが「大人の世界へはいる時期」で、22歳頃から28歳ころまで続く。この時期の主

要課題は、成人期最初の生活構造を作り上げることである。この生活構造は「30歳の過渡期」に修正される。「一家を構える時期」(33歳~40歳)には、成人期第二の生活構造を築き、成人前期の最盛期を迎える。40歳から45歳にかけての「人生半ばの過渡期」と中年期とをつなぐ役割を果たす。この後40歳代半ばから後半にかけては最も安定した時期が訪れ、中年期最初の生活構造が築かれる。レヴィンソンは成人前期以降の発達課題について次のように説明している。学習の支援・促進の際の内容面での留意すべき事項として次のように整理されよう。

1) 成人前期(17歳から45歳)

ア. 成人への過渡期;未成年期から成人前期への移行(17歳から22歳)

未成年期に終わりを告げることと成人前期をスタートさせることの二つがこの時期の発達課題である。第1の課題は、未成年時代の世界から離れ始めることである。つまり、未成年時代の世界の本質と自分のおかれていた位置に疑問を抱き、その時の自分にとって重要な人物、集団、制度などとの関係を修正するか終わらせる。第2の課題は大人の世界への可能性を模索し、その一員としての自分を想像し、成人としての最初のアイデンティティを確立し、成人の生活のための暫定的選択をして、それを試す。この時期、青年は青年期と成人期の境界にいる。この境界を超えて、大人の世界で生活を築き始めた時、この過渡期は終わる。

イ. 成人期最初の生活構造;大人の世界へ入る時期(22歳から28歳)

主な発達課題は大切な自己と大人の社会との間をつなぐ働きをする仮の生活構造を形づくることである。大人の生活への可能性を模索する。つまり、態度決定を保留し、何かに強く拘束されるのを避け、取捨選択の余地を最大限に残す。この課題は冒険心と好奇心、すなわち、これから足を踏み入れようとしている新しい世界の宝庫を探し出したいという気持ちに現れる。これと対照的な課題は、安定した生活構造をつくりあげる、つまり、もっと責任を持ち、自分の生活を一応のものに仕上げることである。この二つの発達課題のバランスをとるのは難しい。前者を優先させると変わりやすい根なし草のような生活になってしまう。後者を優先させると、選択の余地

を十分に模索せずに、はやばやとある生活構造に決めてしまう危険性がある。

ウ. 30歳の過渡期;成人期最初の生活構造を変える(28歳から33歳)

成人期に入って最初に築いた生活構造の持つ欠陥と限界を解決し、成人前期を全うするためのより満足度の高い生活の土台をつくる機会を得る時期である。28歳前後になると、20代の持つまだ仮のものだということがなくなくなり、生活はもっと真剣で、現実的になる。現在の生活を変えるにはすぐに始めよと内面での検討がなされる。どのような変化を遂げるか、それは人によって異なるが「30歳の過渡期」の最初と終わりとは生活構造が異なるという点ではみな同じである。明確な断絶や危機感を抱くことなく、生活構造の一部を修正するものもある。この時期は改革ではなく改善の時期である。しかし、この30歳の時期はストレスに満ちている。ここまでで新米成人期は終わる。

エ. 成人期第2の生活構造;一家を構える時期(33歳から40歳)

ここでの第2の生活構造は成人前期の最盛期を迎える媒体となる。この一家を構える時期には、その生活構造の中心となる要素(仕事、家族、友人、余暇、地域社会等、その人にとって最も重要なもの)に全力を注ぎ、若いときの野心や目標を実現しようとする。社会に自分の適所を確立しようとし、自分の選んだ職業で能力を伸ばし、高く評価される世界の一員になろうとする。また、成功を目指して努力する。自分のためによりよい生活を築き、社会から認められるためのあらゆる努力を含めて計画実行していく。向上の階段には、客観的な面と主観的な面がある。この時期の終わりには36歳から40歳にかけて一本立ちする時期と呼ぶ、はっきりと区別された段階が現れる。責任と圧力も大きくなる。

2) 中年期(40歳から60歳)

ア. 人生半ばの過渡期;成人前期から中年期への移行(40歳から45歳)

この時期は成人前期と中年期をつなぐ時期である。この時期は、それまでの生活構造に再び疑問を抱く。大多数は自分の実際の欲望、価値観、才能、野心を発揮できるような生活を切望する。成人期にも発達過渡期が必要であるのは、どんな生活でも自己のもつすべて

の面を活かし続けることはできないからである。自己の潜在的可能性を実現させたり、これまで無視してきた面を発揮し、生活構造での優先順位の付け方を修正していくのである。

イ. 中年に入る時期;新しい生活構造を築く(45歳から50歳)

人生半ばの過渡期の課題は、45歳頃には終わっていないなければならない。自分の選択を見直し、模索し、試してみ、新しい生活の基盤をつくりあげるための割り当ての時間は終わる。最も安定した時期と捉える。40歳代後半に現れる生活は、その満足度、すなわち自己に適しているかどうか、外界では適度に効果的に機能するかどうかという点で差異がある。

ウ. 50歳の過渡期と中年の最盛期(50歳から60歳)

50歳以上はレヴィンソンは調査していないが、これまでの生活構造を再修正、そして、中年期を完結させる時期と捉え、50歳代を大いなる成就の時期と表現している。

以上、レヴィンソンの発達課題について順に見てきたが、かつこ内の年齢は最も事例の多い平均的なものである。しかし、レヴィンソンは、その年齢の「ばらつき」について、その「ばらつき」はかなり狭く、6年以上ということはないと主張する。従来、成人には発達はなく、例えあったにしても、発達のペースは人によって異なり、年齢とはほとんど関連がないという仮説に対立している。

レヴィンソンは、次の3組の発達課題を成人前期、中年期を通じて取り組むべき密接に関連したものとしている。第1は、生活構造を築き、修正するということである。これはレヴィンソンが何度も強調しているが、発達期が一段と広範なパターンをとると、その発達段階が発達に秩序と一定の順序を持たせるもことになることに関係している。つまり、安定期には生活構造を築き、その中で生活を向上させていくことが主な発達課題となり、過渡期には、その時の生活構造を変え、自己と外界における可能性を模索して、その中から新しい選択をし、新しい生活構造の基盤となる最初の選択をしなければならぬ。二つの発達期にまたがる過渡期には去りゆく発達期を終わらせ、次の発達期を開始させなければならないという課題がある。更に、各発達段階には、ライフサイクルで占めるその位置を反映した独特の発達課題が存在す

る。第2は、生活構造を構成する一つ一つの要素を形成し、修正することである。レヴィンソンは特に重要な要素として「夢の形成と修正」「職業の確立と変更」「恋愛・結婚・家庭」「良き相談相手との関係」「友情の形成」、の5つを挙げている。個々の要素に焦点を当てるのではなく、ライフサイクルにおける生活構造の流れの中でとらえることを進める。第3は、成人の個性化である。この発達課題は「若さと老い」「破壊と創造」「男らしさと女らしさ」「愛着と分離」という基本的な対立に関わるものである。対立は自己の内に内在し、時間と共に自己が克服していく。ただし、個人だけではなく社会との関係性、生活構造の面から考えよう、というのがレヴィンソンの考えである。

レヴィンソンのライフサイクル論には、これまでにないいくつかの特徴がある。第1は仮説や内省によるものではなく、調査結果によるものであるということ。第2に成人期の発達に対する視点の独自性である。彼は成人の発達段階を生活構造の発展として捉えている。この生活構造という概念はある時期におけるその人の基本的な生活パターンないし設計のことである。この概念は、生活の一面としての自己と外界を等しく考慮に入れる。この点で、レヴィンソンの理論は、エリクソンの理論を土台とし、それを社会化総合化したものといえる。河合隼雄もいうように(『岩波講座 精神の科学6 ライフサイクル』p34)ユングの考えを役立てている面も見られる。第3は、ライフサイクルの決定的な転機を「危機」(エリクソン)として捉えないで、「過渡期」として捉えていることである。そして成人においても年齢と発達課題は関連性が強いことを示し、加齢(Aging)をライフサイクル論の中に位置づけたのである。

発達段階は上昇性ないし階層的順序で進むという理論がある。一つのレベルから次のレベルに昇り、各段階は前の段階よりも能力が高くなるとする理論である。ジャン・ピアジェらの段階説やハヴィガーストの発達課題理論もこういった面を有しているが、これにあたろう。他方、こういう理論に対して、エリクソンやレヴィンソン等の理論は、階層的ではない平面的な発達順序を前提としている。ある発達段階はそれ以前の発達段階よりも高くもなければ優れてもいないという理論である。レヴィンソンの唱えた「季節」という考え方は、夏が春よりも優れているとはいえないという前提に立っているのである。レヴィンソンの考えを端的に示すものとしては『人生の四季』の449頁から450頁にかけての次のような文章がよく表

されているのではない。「現在の形のライフサイクルは不変のものだとは言っていない。各発達期の基本的性質やその時期は将来きっと修正されるだろうが、この種の基本的変化は発展していくものである。それには数十年とか数世紀というのではなく、何百世代という時の経過が必要である。結局のところ、成人の発達を育成する方向にさらに進むと言うことは、人間の社会とパーソナリティーの変質の一部であり、こうして人間の進化における新しい時代に貢献するのだと言えよう。人間の歴史で、その章はまだずっと先の方である。当分は、現在のライフサイクルの性質を理解し、そのライフサイクルの中で建設的な変革に向かって努力するしかない。もしそうできないなら、次の章は決して書かれなくてもいい。問題はむづかしいが、われわれに選べる道は、その努力を続けるひとしかない。」

レヴィンソンの理論はアメリカ合衆国の中年男性に焦点化されており、日本の女性のライフサイクルを検討する際には天野正子が『第三期の女性(ライフサイクルと学習)』(学文社、1979年)で示しているような視点が必要であろう。

ここまで、発達課題について示してきたが、成人教育内容の設定に向けては、これらの発達課題をどう活かすかということが重要である。一つは発達課題に対応したプログラムを作成していくことであろう。実際、マッコイ(McCoy, V.R., Adult Life Cycle Change, 1977, Lifelong Learning)のように成人教育内容をカリキュラム化という方向で分類し表化することはできる。しかし、これまでに示したように発達課題は成人教育内容にするために単に時系列的に膨らませるだけでは、成人教育内容としては領域を並べるだけのものになりがちである。成人教育内容の深化や構造化という視点が不可欠となろう。

2. 成人教育内容に関する原理

ペゲラーやジーベルト(H. Siebert)、そしてノールズなどはアンドラゴジー理論から成人教育内容の独自性の創出を図っている。いくつかの試行的な独自の成人教育内容における原理や基準を検討する。

(1) 多元性(Mehrdimensiontheit)と反復性(Mehrmalichkeit)の法則

成人教育内容を考える場合、成人教育の内容は一方の極に年齢との関連で成人期の各時期に応じ

て細分化されるもの、すなわち、ライフステージごとに異なるものがあり、もう一方の極に全人生あるいは全成人期間を通じて共通した内容、すなわち、ライフステージを越えて学習すべきものがあるべきことに留意しておくことが重要である。

多元性とは学習動機や意味付与の違いの面からの視点である。成人教育においては「同一の学習内容、とりわけ、それが生活 (Leben) において重要な場合には、人生の各期において、学習の動機付けが繰り返され、以前、学習した既知の基準 (Kanon) ではなく、その都度、新しい基準によって解釈されるべき」(参考文献1-p163)なのである。例えば、「家族」という内容であれば、小学生の家庭科で基礎的なことを学習するものと、高校生の時期に準備的なことを学習するものと、結婚初期あるいは結婚して20年以上で学習するものとは、おのずと意味合いは異なってくるのであり、結婚後20年以上経っている場合には、結婚における困難性等の経験も合わせ、学習内容を組み立てていくことが求められる。

反復性は学習内容が繰り返し学習される行動の際の視点である。ベゲラーは「教育内容は、成人にとって既成 (予め形式が定められ、人間の手ではどうしようもない) された価値世界における動かし難い固定物ではなく、繰り返しの価値付け行動によって個々人に確認されていく事項ないしは結果」(参考文献1-p163)であると述べている。

(2) 生活 (Leben) との結合性

「成人の存在は、どのような年齢であろうと、その年齢段階に応じて、人間を価値ある存在 (Wertfigur) に創り変えていく」(参考文献1-p164) べき存在であるという基本的視点から、成人教育内容は、学校教育 (青少年教育) の内容のように、日常生活の準備物や生活課題を純化、精選したものではない。成人の生活のあらゆる次元、精神的なものから実践的ないしは物質的なもの、現在のものから将来的なもの、個人的なものから経済的、文化的、政治的、社会的なものへと広がっていく内容こそ、成人教育本来の内容である。

(3) 選択と意志決定

成人教育の内容は、学校教育とは異なり、個々の学習者が、それを選択・意志決定するという前提に立つ。そのことによって、プログラムの編成という考えも出てくる。社会教育の自主性ということ、内容においても中心的な視点となり、学校教育や子どもの教育との違いがここにある。学

習者の自主性、すなわち、選択・意志決定の観点からの、教育内容の構造を踏まえることによって、基礎から応用へ、概論から各論へ、導入から展開へと「参加者 (Teilnehmer) に見えうる一定の体系を通じてコース編成が正当化」される必要がある。成人の学習ニーズをそれが表面的なものであろうと潜在的なものであろうと確実に把握し、学習目標を設定し、さらには、それをできる限り具体的に設定する作業を通じて、学習内容は学習者に見えうる形式で系統だって構造化されることができ。また、それを適切化するための学習方法・形態が決まっていく。このことは、成人教育内容の選択・意志決定が、成人参加者に任されていることが、緻密なカリキュラム研究の必要性を生じさせることともなる。ベゲラーはこの選択・意志決定の重要性を成人の特性としての自立から導き出していると言えよう。ノールズの自己決定的学習もこの成人の選択・意志決定性というものを成人の学習特性である依存から自立という視点から成人教育の基本に据え、学習の場面をより段階的・体系的に構造化していると言えよう。

(4) 学習参加者の主観的学習要求と客観的教育必要

学習者が自分のあるいは自分たちの要求として表現しているところのものをより深く調査、診断すると、意識や意志の表面 (顕在化) にある関心や動機と呼ばれるものの出所が突き止められる。そうして、参加者自身にも意識されていない最も強い「潜在的」動機の存在をも捉えられるかもしれない。このように、ベゲラーは「主観的学習要求」と「客観的教育必要」の関係を動的なものとしてダイナミックにとらえており、固定的なものとは考えない。この場合、成人教育指導者の心理学的専門性というのは、「あからさまな (顕在的な)」動機の下にある「潜在的な」動機を見つけだす力量や参加者 (学習者) に「主観的学習要求」の背後にある参加者の「客観的教育必要」を認識させることによって、参加者に全体的な個人教育計画を変容させるようにする能力である。その際、「主観的学習要求」から「客観的教育必要」への移行ないしは深化は、成人教育の自由という原則に従い、(学習) 参加者、協力者 (Mitarbeiter)、主催者等の共同によつてのみ可能である。可能性を高めるための一つの方法が、個別参加相談や個別要求相談の形式である。

ところで、参加者要求の正確な判定をしようとする、客観的教育必要次元におけるその要求評

価は「カリキュラム・ストラテジー」に資するものとなる。その要素を系統的に体系づける場合、最初の段階で重要なことは、成人教育機関が社会的（公的）目標を明確に決定しておくことである。その場合、財政的可能性、優先事項・優先順位、支援者、協力者、指導者等の過不足、時間、空間（施設、場所他）の有無等の条件の事前分析・評価が必要である。また、それに加えて他の機関等との競合関係を考慮する必要がある。しかし、この社会的（公的）目標設定において考慮すべき最も重要な事項は、単に強い要求を有した個人や目的集団・法人からのものだけではなく、むしろ、より客観的な市町村や地区の社会的現状や問題点、その要因や構造化といった総体を検討して目標設定は行われなければならない。

（５）重点化

従来の教育計画においては、主として施設の条件や予算・補助金などの物的・財政的な考慮が優先したり、幅広く成人の学習要求に応えることがしばしばであった。このことは、悪く言えば、目先のカリキュラム編成、プログラム計画が見られたといえよう。そのことは、公的な教育内容を考える場合、平等や公平性という原則から、内容やテーマを一面的・重点的に決めてかからないほうが、正しく、安定し、多くの予算も獲得できるという考え方があったためである。しかし、成人教育本来の機能を果たすためには、そのような多くの「学習要求」を吸い上げ、できるだけ、まんべんなく「学習要求」を満たすこと以上に教育計画の中での「正当な集中」が求められなければならない。今日、各々の教育機関が独自の目標を掲げ、重点的な教育内容を提供し、施策を示すことは重要である。そのことは、社会教育から生涯学習へと概念が拡大する傾向にあるが、教育内容を何でも引き受ける拡張的方向から、個々の成人の学習希望等に応じるだけではなく、社会発展の基本や緊急の課題および成人教育の独自性に絞り込んだ集中的な教育内容が求められる。そこでは、短期の学習内容展開ではなく、系統的な学習機会の可能な長期に渡る学習機会の提供が要請されているのである。

具体的には、教育機関における教育目的の独自性や時事性を考慮し、ある一定緊急の、地域、住民、青年、両親、外国人、労働者の精神的困難とそれに伴う生活困難等が、特に要求される内容である。それが、「重点教育」への一つの内容であり、視点へのヒントとなろう。

「重点教育」に移行することで、当初は、参加者（学習者）が減少するかもしれないが、将来的には、教育内容の重点化による集中形態は結局は、参加者の増大をもたらすこととなろう。

（６）個人的教育獲得と客観的教育内容提供の十分性

個人が教育を受けたいと考える場合、何らかの社会的援助や関心を有した分野の教育機関の存在なくしては、全く無理とは言えないにしても、教育を享受することは相当困難である。教育獲得という場合、獲得すべき知識という点で、成人と青少年の差異を述べると、成人の「獲得すべきもの」は、学校的・準備的知識ではなく、実行上の知識に重点が置かれる。成人教育においては通常、個人的・地域的教育必要の方が、一般的・普遍的教育必要よりも重要であることが多い。その場合、個人的・地域的教育（教授・学習）計画をどうやって実際に組み立てていくかという課題がある。教育計画あるいは教育内容をあらかじめ決まったもの、変更できない固定的なものとして見ることは、現在では適切ではない。そこで考慮すべきことは、個々人が教育で獲得したい、あるいは享受したいと望むものと事象（学問体系）自体の中に存在する真理・客観性・普遍性との関係であり、個々人の教育獲得の際、有効性・実効性を有した形での客観的・普遍的教育内容が十分に提供されているかどうかということである。

成人は一般的には、短期あるいは短時間しか教育のために削ぐ時間を見出すことができず、その枠の中で学習活動を考える。そのため、成人の学習要求と関連させ教育ないしは教育内容の提供が行われる必要がある。そうしないと、成人は1年あるいはそれ以上にわたって教育内容の享受を延期したり失ってしまうことが多くなるのである。それゆえ、教育内容の提供は成人の学習要求に適切に応じていくことが求められる。すべての学習要求に対応した学問領域、教育内容に関する成人教育展開、内容編成への研究の必要が出てくる。この場合、質的のみでなく、量的にも教育内容が考える必要が生じる。しかし、百科全書的教育内容設定の場合、知識量が増えるだけの「半知（Halbwissen）」の間違った方向へと向かってしまうことが多々あることを考慮しておくべきである。成人教育における理想的参加者というのは、多くの時間、多様な専門分野・領域に最大限学習する人間ではなく、批判的で自己認識が明確にできた参加者であり、自己教育（自己決定的教育）、

なかでも生活 (Leben) 上の課題を自己解決していく支援・促進を求める参加者である。成人教育を離れる際には参加者は、生活に関する自己教育、自己決定ができる能力を身につけていることが、成人教育者が目指すところである。「ある意味では、成人教育はなくてもよいことを常に求める」(参考文献1-p180)教育なのである。

我が国において生涯教育の理念を具体化していく中で、学習者が「学習の仕方を学ぶ」ことによって、学習者自身が、生涯を通じて人生の各時期に直面する課題に関して自己学習を展開していくことの重要性が示されているが、ペグラーのアンドラゴギク理論はこのことを包含して展開されているといえよう。

(7) 伝達性への考慮

心理的視点に基づくこの原理は、成人教育内容を展開していく際、成人の参加者はいろいろな面での個人差が子どもに比べ大きいという前提に基づく。学習の本質として異質の関心が全員の協同的な作業によって統合され、協同計画の統一化に伴い、参加者の賛同的、対立的な関心が、相互に、まずもって受容されなければならない。これは、成人教育内容それ自体に内在する構造秩序 (体系) に対応して、唯物論的、帰納的に全体系が提示されることに加えて、個人差・集団差のレベルを考えた上で、教育内容を内在化していこうとすることに他ならない。

(8) 成人教育内容の情報化の義務

今日、我々の社会において成人教育内容に関する情報は一見豊富には見える。しかし、情報化が一定の体系化、あるいはネットワーク化への展望を有していないこともあり、成人教育内容 (教育機会の提供) が市民に十分に知らされず、実際には情報不足、あるいは情報混乱が起こっていることが多々ある。そこで、成人教育の専門家 (研究者および実践家) に供すると共に、選択に苦悩している学習要求者のために、成人教育内容の情報化が義務づけられる必要がある。これは成人教育が公共福祉的なものである以上、成人教育内容、学習計画、プログラム化の公開性は必要不可欠である。この場合、ペグラーは「報告義務 (Meldepflicht)」と「案内義務 (Auskunftpflicht)」の双方の必要性を強く主張している。

3. 成人教育内容の体系化に向けて

ノールズは成人教育内容の前提として、成人性の尺度として、依存から自立、受動から能動、主観から客観、無知から啓発、無責任から責任、狭い興味から広い興味、利己から利他、自己拒絶から自己受容、自我同一性不定から自我同一性の統合、特殊への関心から原理への関心、皮相な関心から深い関心、模倣から独創、明確さの要求から曖昧さの許容、衝動から理性へという方向を示した。ペグラーは、身体的・精神的多面的成熟 (Vollreife)、豊かな生活経験、生活の自己形成・柔軟性・開放性、成熟性 (Mündigkeit) と自律 (Autonomie)、人格の自立の自由と解放 (Emanzipation)、陶冶可能性の継続的維持、の6点を示した。双方とも成人教育内容の独自性の構築を目指すその前提としてこれらの方向を示したのである。双方とも当初は対立的に捉える傾向があったが、「青少年から成人へ」という後に「重点の移動」として示していることは青少年教育への応用ということからも注目すべきであろう。

ジーベルトは成人教育内容における新しい研究が無視され、学校教育カリキュラムが無反省に移行されるとき、成人教育の学校化が生じると述べる。成人教育内容に関しては学校教育型の閉じられたカリキュラムではなく開かれたカリキュラムが必要であることを提示している。そこでは、ノールズの契約学習 (Contract Learning) に類似した事業形態であるプロジェクトという基準モデルが示され、解釈的で、自己統制的で、問題提起中心のカリキュラムモデルが示されているのである。

他方、ペグラーやノールズは成人の特性や成人教育の独自性から、成人教育内容を体系づけようとしている。ノックス (A. B. Knox) も示しているように (参考文献2参照) 最近の心理学等の研究成果からも成人も発達するという考えが主流となってきたおり、身体的な誰にも訪れる学習能力の減退を考慮しながら成人に見合った成人教育内容のさらなる開発が求められている。ペグラーは、自己教育、発達課題と生活課題の結合、即時性、宣伝的情報提供、参加者と協力者 (学習者と指導者) との共同決定、生活経験とりわけ職業経験の活用、成人指導者の専門性の確立、自主参加、参加者と協力者の責任の共同、公的な証明、といった10の成人教育内容の基礎となる成人教育独自の視点を示した上で、成人教育内容を導き出すものとしてアプリアリーに等級付けや序列化しない形式で11の課題を示している。詳細は既に論者の1985年の

広島大学教育学部紀要での論考に示しているの
ここでは省略する。

三輪建二はペゲラーの成人教育内容論を陶冶理論、学習理論、情報理論、コミュニティカフ理論の中で陶冶理論の影響を受け、それに属するものとしている。氏の示すように確かに学校教育からの影響を受けている部分もある。それは、言い換えれば成人教育内容を客観的な文化財から引き出し一定の秩序化を行うものである。あまりに羅列的であったり、個々の学習者の要求からのみ発するといった我が国の成人教育内容において比較的不十分な視点がこの陶冶理論からは導き出されることが予想される。我が国においても生涯学習審議会が発足して初めての答申である「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」（平成4年）において「現代的課題」を提示しているのである。従来、都道府県や市町村の成人教育内容に直接影響を与えることが十分に予想される事項についてはこういった課題という形ではあまり触れられなかったのである。実際、この答申では「現代的課題とは社会の急激な変化に対応し、人間性豊かな生活を送るために、人々が学習する必要がある課題」と定義しており、「生命、健康、人権、豊かな人間性、家庭・家族、消費者問題、地域の連帯、まちづくり、交通問題、高齢化社会、男女共同参画型社会、科学技術、情報の活用、知的所有権、国際理解、国際貢献・開発援助、人口・食料、環境、資源・エネルギー」の19が例示として示されている。予想されたとおり、地方自治体ではこの課題を成人教育内容として固定的に取り上げ始めている。例示された内容は、示されかたからしても体系性の見られないものであり、地域課題を重視するという原則が並列で示されているにもかかわらずである。

ペゲラーは、単に学校教育学からの移し替えを企図しているわけではない、事実研究に導かれる経験的立場と規範的なものに導かれる思弁的立場の止揚・統合を図っているところに彼の成人教育内容理論の特徴があるのである。ここでは、伝統的なものを生活（Leben）の要求・関心としての個人の内実を基礎にして分析し、現在の学問の成果（Wissenschaft）を教育的機能という観点から分析・検討するのである。成人個々人の精神的な出会いが大切にされ、教育目標を成人教育の課題から実践的に基礎づけられた形で可能な限り設定しようとするのである。現在、我が国で学習要求・関心調査として最も継続的で全国的な調査研究は、NHK放送文化研究所が行っているものであ

ろう。1982年から、学習行動・関心の実態を「学習関心調査」として1982年、1985年、1988年、1993年、1998年と過去5回実施してきた。その特徴は、対象が全国に渡り、継続的であるということだけではなく、成人の潜在的学習関心に注目している点である。そこでの報告では不況の影響もあってか、学習意欲の後退や「学習」の総量の縮小を1993年との比較から示しているが、5回の調査では行動、態度の割合には変化なくそれぞれ行動率約4割、顕在的学習関心率約5割、潜在的学習関心率約9割である。成人教育内容の領域でも社会教育概念が生涯学習概念へと拡充されているように全国的或いは地方自治体のレベルでも喧伝されながらも、量的には実際には活動上の成人教育内容においても社会教育概念の時代と変わっていないということである。成人教育内容に関しては各地で「生涯学習調査」が実施されているが、1995年の福岡教育大学教育学部紀要で論者が指摘したように、創造的な成人教育内容へとつないでいくまでのニーズ・アセスメントの技法の確立と職員の技能習得が不十分である。論者も『生涯学習社会の諸相（理論と実践からの提言）』（井上豊久他著、中川書店、1998年）の第2部「生涯学習・社会教育計画論」（p65-170）で100ページ余りの紙面をさいて成人教育内容の編成や学習プログラム作成への視点について検討を加えているが、現状では過年度の繰り返しや実践上の適応に終わっている状況である。

根本的な成人教育内容の改革が求められる、一つは職業教育である。ユネスコにおいても1940年代には成人教育内容に職業教育の内容は基本的に含まれないということであったが、1950年代には職業教育を含めた形でも成人教育内容を体系化してきている。我が国では労働省、通産省といった中央の縦割りが、そのままではないにしろ、地方自治体においても同様の状況であり、生涯教育の中心的理念の一つである水平的（横の）統合は実質的には進行しているとは言いがたい状況にある。前述のNHK放送文化研究所の調査結果でも、「パソコン」に関する学習が大幅に増えたことを示している。最近、話題となっている企業の持つ知識やノウハウといった知的資産を有効活用する「ナレッジマネジメント」では知識の創造が強調されているが、成人教育内容では、対応しようというところまでもいっていない現状である。職業教育を成人教育内容として改めて市民生活の立場に立って再構築していくことが必要である。2つ目は成人教育内容としての政治教育である。ドイ

ツ等では、政治に関する教育を開放的なものとして促進してきているが、我が国では政治に関する事項はそれが民主主義を発展させる基礎的な役割を担うことへの構造化が弱く、思想や政党といったものがいたずらに表面に喧伝される所もあり、成人教育内容として一般化された形で実施されることは少なかったといえよう。確かに、社会教育活動として労働者との共同、あるいは生協活動など、政治と結びつく形での取組は過去に見られた。しかし、成人教育内容の構造化の遅れから、全国的、あるいは地域において公平・公開の原則のもとで実践的に政治教育が身近なものとはなっていないといえよう。

おわりに

本論文では成人教育内容の体系的分析は不十分
に終わったと言うよりも、できていない。そのため現実的な内容編成への提言も不十分であり、今後の課題を多々残すものとなっている。このことは成人教育内容が内容単独ではなく成人教育学という体系化が構築されていく中で成人独自のものとして明示されていくものであることにもよるが、長期的展望の基での体系的実践的理論が緊要であると言える。

参 考 文 献

1. F. Pöggeler, *Erwachsenenbildung*, Kohlhammer, 1974.
2. Alan B. Knox, *Adult Development and Learning*, Jossey-Bass, 1978.
3. R. J. ハヴィガースト著、莊司雅子訳『人間の発達課題と教育』牧書店、1959年。
4. E. H. エリクソン著、仁科弥生訳『幼児期と社会』みすず書房、1977年。
5. E. H. エリクソン著、小此木啓吾訳編『自我同一性』誠信書房、1973年。
6. D. J. レビンソン著、南博訳『人生の四季（中年をいかに生きるか）』、講談社、1980年。
7. 天野雅子『第三期の女性（ライフサイクルと学習）』学文社、1979年。
8. アンリ・ワロン、ジャン・ピアジェ著、竹内良和訳『ワロン・ピアジェ教育論』明治図書、1961年。
9. 有馬朗人著者代表『東京大学公開講座56 ライフサイクル』東京大学出版会、1993年。
10. 平山諭・鈴木隆男編著『発達心理学の基礎 I ライフサイクル』ミネルヴァ書房、1993年。
11. 河合隼雄他著『岩波講座 精神の科学 6 ライフサイクル』岩波書店、1985年。
12. R. Bernard Lovell, *Adult Learning*, Croom Helm, 1980.
13. M. S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge Books, 1980.
14. M. S. Knowles, *Self-Directed Learning*, Association Press, 1975.
15. F. Pöggeler, *Inhalte der Erwachsenenbildung*, Herder, 1965.
16. F. Pöggeler, *Methoden der Erwachsenenbildung*, Herder, 1974.
17. F. Pöggeler, *Einführung in die Andragogik. Grundfragen der Erwachsenenbildung*, A. Henn, 1957.