HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	社会教育調査の課題と方法
Author(s)	宮崎, 隆志
Citation	社会教育研究, 16, 19-3
Issue Date	1997-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28510
Type	departmental bulletin paper
File Information	16_P19-31.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

社会教育調査の課題と方法

宮　崎　隆　志

はじめに

生涯学習計画の策定に際し，調査が必要であることは言うまでもない。仮に，担当者の思い付きや他のまちの計画の「密輸入」によって計画策定がなされるような場合であっても，計画が未来にかかわる内容をもつ限り，計画内容の客観性や公共性を何らかの形で証明することは不可欠であろう。また，一般に計画が認められるとは計画書に記載された事業や施設の必要性が認められるということであるが，その「必要性」の提示は実際にそれに対する需要が大きく，実行された場合に大きな成果を達成しうるとの予測ならびにその根拠を示すことによって行なわれるのが常であろう。これらの点からしても生涯学習計画の策定にあたっては調査が必須となるのであるが，そのような回りくどい説明を抜きにしても，学習の主体は住民であるという常識からすれば，住民の要求を把握するための調査の実施は社会教育（生涯学習一以下，両者はあえて区別しない）実践の前提でさえあるであろう。

ところが調査を実施したにもかかわらず，計画内容は他の市町村とあまり異ならず，計画もその後の実践に殆ど役立たないといったケースも決して珍しくない。あるいは，計画にかかわる調査など自分たちに行なう時間も能力もないと諦めてしまい，コンサルタントに委託するといったケースも見受けられる。前者のような調査なら手間をかけて実施しても意味がないし，そうであれば後者のようにコンサルタントに依頼するほうがよっぽど合理的だなどという発想も出てこよう。

しかし，調査はやはり計画策定にとって，さらに地域の社会教育実践にとって決定的な重要性をもつ要素である。にもかかわらず上記のような事態が生ずるのは，これまでの調査についての解説や理論的検討が技術的･方法的側面に傾斜しすぎ，実践との連続性において語られることが少なかったことが一因であるように思われる。小論では私たちの研究室で行なってきた地域生涯学習計画調査を振り返りながら，生涯学習の計画化において求められる調査の課題について試論的な検討を試みたい。

1．「マニュアル型調査」はなぜ役立たないのか？

多くの市町村において，住民の「学習ニーズ」を把握するとの目的で調査が実施されている。いわゆる「メニュー方式」に基づき，学習を希望するテーマを選択するという形式が一般的であるが，

その内容はどこの市町村でも定型化されている場合が多い。調査マニュアルに基づき設計・実施されるこの種の調査を「マニュアル型調査」と総称しておこう。

この種の調査でも，例えば講座開設の時間や施設配置についての問題が明らかにされたり，講座参加者の属性等を把握できるという意義は持っている。しかし，このような調査の限界も実践の場において同時に意識されているのが現状ではなかろうか。

第一に，「ニーズ」は高くなかったとしても担当者の判断では必要な学習内容もあるであろう。例えば，「国際化」は農畜産物の自由化問題や産業空洞化といった最近の社会変化を理解する上で重要な学習の柱をなしている。とはいえ住民の側からすれば，「国際化」に関わる社会教育事業として，例えばホームステイや英会話教室は想定しえたとしても，そのイメージが強ければ強いほど，社会教育の世界にそのような内容を想定することは難しい。そのギャップをそのままにして，アンケート調査を実施しても「ニーズ」は低く現われざるを得ないであろう。にもかかわらず，「ニーズ」が低いから事業化しなくてもいいと開き直れるかどうかが問題である。担当者の判断で必要と考えることは十分にありうることであるが，それが担当者の主観の押しつけではない保証はどこにあるのか，あるいは「ニーズ」が全くないような事業を推進する根拠はどこに見いだせばよいのか，これらに対する答えは「マニュアル型調査」では見いだせないであろう。

第二に，調査結果によると「ニーズ」が高いにもかかわらず，実際に事業を行なうと参加者は予期に反して少ない場合がある。その理由として開講時間帯や施設までの距離といった物理的な問題を検討することはもちろん必要であるが，それだけでは問題解決につながらない。というのは，ここで言われる「ニーズ」とは実は住民の関心のことであり，それが必ずしも学習要求とは限らないというより，その両者に乖離が存在することが一般的であるからである(1)。

このような調査の限界は，同時に計画自体の限界にもつながってくる。つまり住民の学習の必要も要求も把握できないとすると，実際に「ニーズ」が高く活動も活発な分野が最も行政的に支援しやすい分野となり，結局は現状を肯定・追認しただけの計画とならざるを得ない。計画が未来を見通すべきものとするならば，このような計画は計画の名に値しないし，それを回避するために無理やり未来にかかわる内容を記述すると，結局は文部省等の政策文書に示された見通しに依存せざるを得なくなり，極めて一般的な計画書ができあがることになってしまう。

このようにみてくれば，計画策定にかかわる調査は，地域の日常の社会教育実践と密接にかかわって行なわれることが必要であるし，そうでなければ計画はその後の社会教育実践と連続しえないと言えよう。それでは，社会教育実践と計画調査との関連はどのように考えればよいのか。以下では具体的な事例に即して検討したい。

2．社会教育調査と社会教育実践

(1) 研究室がかかわった調査より

表1は私たちの研究室がこの間にかかわった計画調査の特徴を要約したものである。これらの経験をもとに，社会教育調査と社会教育実践との関連について事例的にまず整理してみよう。

(2) 常呂調査および門別調査

この調査では地域住民の生産・生活実態をリアルに把握することに最大の重点が置かれた。一口に地域住民と言っても，それは農民・漁民・商工自営業者・労働者等さまざまな階層からなる。またその中でも，例えば農業であれば中山間部と平野部，さらには海岸部では営農条件は全く異なることも稀ではない。そして，当然ながら各々の内部でも経営主・女性・青年等で生活の有り様は全く異なる。逆に地域の青年と言っても，以上のような多様性を無視して一括できないことは日常的にも意識されることであろう。地域の急激な変化を感覚的には理解しつつも，従来の社会教育では必ずしも視野に収めることができなかった住民の具体的な生産・生活の実態を明らかにすることから計画づくりが構想されたのである。その結果，住民諸階層の直面する生産・生活課題については詳細な分析がなされ，それに対応して学習必要についても階層別に把握することが可能となった。

表1　計画調査の事例

町名	調　査　内　容	調　査　方　法	実践との関連
常　呂 '80年	生産・生活課題 階層別学習要求	面接調査 (農家・漁家・商工自営 ×経営主・婦人) アンケート調査 (青年・婦人・高齢者×階層)	
門　別 '85	生産・生活課題 階層別学習要求	面接調査	青年との話合い
留辺蘂 '89	生産・生活課題 地区別学習要求 条件整備の課題	産業別面接調査 青年アンケート調査 地区（集落）別調査 施設調査	青年との話合い 調査後に講演 調査結果の検証
美　幌 '93	生産・生活課題 学習実践の到達点と課題 条件整備の課題 モデル地区策定の可能性	産業別（機関）面接調査 青年アンケート調査 学習グループ調査 施設調査 モデル地区農家面接調査	職員との懇談 (調査報告) 調査結果講演 公開講座(予定)

但し，いわゆる学習要求の把握については，生産や生活にかかわる内容も含めたとは言え，方法としては「メニュー方式」であり，客観的な生産・生活構造分析に基づく学習必要と住民の選択する学習希望内容との乖離についての自覚的な分析は試みられていなかった。それゆえ，学習必要の析出も結果的には外在的な問題提起に留まってしまったと言ってよいであろう。客観的には求められている学習課題であっても，学習主体には必要性が感じられていないとすれば，社会教育労働者もどのように提起（事業化・計画化）してよいのかわからない。

その点を補うためには，学習主体が自らの状況をどのように意識しているのか，問題解決の見通しをどのように考えているのかを明らかにする問いかけが必要であろう。面接調査の場面で住民自身が問題の所在について指摘する場合もあるが，その住民が同時に問題解決の見通しを得ているとは限らない。むしろ不安の表明であったり，あるいは諦めとしての「ぼやき」であったりする場合のほうが多いのではなかろうか。それらとは相対的に区別された，自分の状況に対する住民自身の評価，および問題解決の課題意識を把握することがどうしても必要である。その点ではアンケート調査に限界があることは言うまでもないし，面接調査でも問診のように（例えば症状や数値のような客観的事実のみを探求するように），聞く側の一方的な問題設定が優先する調査では同様であろう。

このような点を鑑みれば，門別調査で行なわれたような青年との討論会も有効であるように思われる。住民自身が地域や自分たちの実態をどのように評価しているのか，問題解決にむけてどのような要求をもっているのかといった「本音」を掘り起こす働き掛けが調査においても必要であると言える。

(3) 留辺蘂調査

この調査の特徴は，調査を委託してきた職員集団の問題意識が，①画餅におわるような計画にはしたくない，②そのためには従来の狭い社会教育の枠にとらわれず，地域の生産や生活，地域づくりと結びついた社会教育の可能性を検討したいというものであった点にある。このような特徴は，留辺蘂町の社会教育実践の中で形成されてきた職員集団が自主的に調査の位置づけをなし得たことを意味している。すなわち調査を依頼する側の主体性が明確であったことが何より注目すべき点である。このような条件が持った意味は大きかった。つまり，調査内容自体は常呂調査と大差がないにもかかわらず，その後の実践過程・計画内容には大きな差異を生じたからである。

その点に入る前に，調査そのものの特徴についても若干補足しておこう。常呂調査と大差はないとは言え，内容的には生産・生活をめぐる階層間・地域間の差異の解明のみならず，その現実の対立の局面を指摘したこと，さらにそのような対立がありつつも地域づくりのためには共通の課題があり，協同とその担い手の形成が求められていることを指摘した点は留辺蘂調査の前進点であった。調査内容が「社会教育」の範囲を越えて広範囲にわたったことに加えて，日頃は地域の中で感じて

はいても公然とは語れない問題に切り込むことにより，住民の調査に対する関心は大いに高まった(2)。調査への関心の高まりという点では一般行政部局でも同様であった。このような関心の高まりを背景にして，職員集団は調査結果の積極的な活用を試みることができたとも言えよう。

計画策定過程の詳細は別稿（若杉論文）に譲るが，調査結果は社会教育委員会の場で学習のテキストとなったのみならず，町民大学では町民自身による検証としての調査学習がなされている。このような実践過程へと連続した点が留辺蘂調査の最大の特色であり，換言すれば職員集団の主体性の発揮によってそのような一連の実践過程の中に位置付けられた調査であった点に常呂調査とは異なる意義を確認できる。

(4) 美 幌 調 査

美幌町の場合もコミュニティセンターを中心とした青少年教育実践の蓄積，自立的住民グループの形成などの到達点を踏まえながら，さらにコミュニティセンター中心の枠組を如何に突破するかが課題になっていた。具体的には農村部の振興や商店街再開発等の地域課題への接近，および施設職員間の連携（職員集団の形成）等の課題を解決する見通しを立てられるような社会教育計画が求められていた。この場合も依頼者たる職員の側の意図は明瞭であったと言えるであろう。

調査内容自体の特色は，第一に従来からの地域実態調査に加えて社会教育実践（自己教育）調査を位置づけたことにある。すなわち，生産・生活課題の解明に基づく学習必要調査のみならず，様々な学習グループの実践の展開過程を明らかにすることによって地域における自己教育活動の総括（共通の展開論理や共通に直面している課題の提示）を試みた。またそれをもとに，リーダー層や関連職員といった社会教育労働の担い手の意識や彼らの働きかけの意味を明らかにすることにも注意が注がれた。

第二に，従来は社会教育実践に関わりをもたなかった諸機関や諸団体が担っている教育機能，とりわけ社会教育労働の実態を明らかにすることにも注意が払われた。これにより，ネットワーク化の可能性や関連諸機関との事業提携の可能性を提示することが可能になった。

第三に，特定の地区を指定し，モデル的な調査を行い，地区別計画策定の方向を提示した。地域生涯学習計画がその後の実践と結びつき得るためには，自治体全体の計画のみならず特性を異にする諸地区に対応した計画（例えば市街地＝都市部と農村部の区別など）をもつことが必要となろう。美幌町ではそのような視点から，この調査を基にしたモデル地区での計画策定実践が構想されている。

第四として，調査結果に基づく講演や公開講座の試みをあげておくべきであろう。講演は調査結果を単に住民に返すという一般的な目的のみならず，計画策定委員の意識化をはかることを念頭において実施された。また公開講座は自主活動グループを主たる対象に行なわれるが，これは地域における自己教育活動の総括と職員集団形成の契機となることを目指して取り組まれた。このような

調査結果を地域社会教育実践に結びつけていく実践は，職員と研究者の協力関係ぬきにはありえない。

そしてかかる連携が前提となることによって，現在進行中の計画策定実践自体の分析を行なう調査が課題となっている。この調査は，いわば今後の「作戦」を明らかにするための調査であるが，その内容には職員自身の働き掛けの総括のみならず研究者の関与，調査内容・方法の妥当性についての自己分析も含まれることになろう(3)。

3．社会教育調査の課題と方法

以上の事例を念頭に置きながら，次に社会調査一般とは異なる社会教育調査の特質について検討していこう。

(1) 調査の目的

まず計画策定に関わって実施される社会教育調査の場合，調査自体が実践過程の一貫として取り組まれている。そしてこの点を重視すれば，社会教育調査とは職員や住民が自分自身の状態と次の課題を理解するための調査であると言える。逆に実践の一貫として位置づかない調査は，社会教育調査ではない(4)。このように調査を定義すると，地域の社会教育実践の到達点に対応して調査の具体的な目的，課題さらには方法も異なってくることになる。例えば意識化が焦点であるような実践における調査とネットワーク化から地域集会をどう進めるかが焦点であるような実践における調査では，具体的な調査目的や調査内容も自ずから異なってこよう。

この点は生涯学習計画の策定にかかわる調査でも全く同様である。地域の社会教育実践の到達段階に応じて，計画のもつ意義も，またそこにおける調査の課題も異なってくるはずである。そして実は，このような実践過程に即した調査の位置づけ（調査課題の限定）ができるかどうかが，調査やそれをもとにした計画がその後の実践と連続するか否かの分岐点となる。

(2) 社会教育調査に求められる調査内容

社会教育調査を以上のように理解すれば，そこにおいて不可欠である本質的要素（内容）は次のような諸点であろう。

① 学習必要の解明

いわゆる住民の状態調査であるが，そのポイントは学習主体の「実態」を明らかにすることにある。つまり，実際生活において直面している生産・生活上の問題は何かを明らかにするに留まらず，実際生活上の諸問題が住民のいかなる意識に媒介されて発生し再生産されているのかを問うことが

必要である。例えば農業経営の危機についても，農民の状況に応じてその意識のされかたは様々である。不安を感じながらも仕方がないと諦める場合もあれば，企業家的精神の強化によって克服すべきと考える場合もあろう。このような意識の相違は階層的な差異によって生ずることもあるが，客観的状況（階層）が同じであっても意識の差異が生ずる場合もある。社会教育実践が住民による自らの意識変化とその援助であるとすれば，変革されるべき意識はいかなる問題の発生・再生産にどのように関連しているのかを明らかにすることは，いわば実践・実践分析の前提条件を解明することになる。

その場合，問題を発生させる意識（客観的な問題の解決を困難にするところの主観的な意識）を支える構造を明らかにすることも不可欠である。例えば農民を対象とする場合であれば，行政や農協等の職員がどのような意識をもって住民に接しているのか，彼らはどのような農業理解・情勢理解を前提としているのか，あるいはマスコミや農業関係業界の世論形成の方向など，現実の農民の日常意識を形成する諸契機を構造的に把握することが必要であろう。

このような調査によって学習主体たる農民の生活現実と意識の各々の矛盾が把握されれば，そこから客観的な学習必要についても見いだすことが可能になるように思われる。現代社会においては生活現実の矛盾に対応して，日常意識も矛盾して存在する。自らの内部にも対立する論理が同居しているにもかかわらず，その対立や差異にも気づかずにいるのが日常意識であるとすれば，その矛盾した構造を明らかにすることによって矛盾解決の方向に沿った学習必要を析出することも可能になるのではなかろうか。

② 学習要求の解明

学習の必要性を客観的に把握することは社会教育実践や計画策定の前提作業である。しかし，計画策定も含めた実践の展開においては，それにとどまらず住民自身が学習の必要性を自覚し，意義づけを行なうことが肝要である。このように住民によって自覚され意義づけられた学習必要を学習要求と呼ぶならば(5)，計画が画餅に終わらない保障は学習要求の把握あるいは「掘り起こし」の見通しをつけることにあると言ってよい。

それでは学習要求の把握は如何にして可能か。当然ながら第一の方法は，実際にそれが顕在化している実践場面を分析するというものであろう。実際生活の問題を意識し解決をめざして実践を開始した住民やグループは，それまで自覚していなかった日常意識の対立・矛盾に直面し，それを自覚することになる。自らの直接的な要求が，その対立・矛盾の中において如何なる正当性をもっているのかについての反省が行なわれるし，それを経て自らの要求の意義づけも必然的になされるであろう。実践（活動）過程に即して，住民がどのような「行き詰まり」に直面し何を悩んでいるのか，実践することによって初めて生じた悩みこそが学習要求の根源である。

さらに実践が展開すると，実践の深化に対応して「悩み」の質も異なってくる。例えば学習内容

をどう深化させるかといった内容編成上の悩みやリーダーとして指導方法の悩み，あるいは他のグループとの連携をどうはかるかといったネットワーク化に関する問題などの新たな悩みや行き詰まりが生じよう。これらの質の差異に対応して，学習要求も実践の担い手の成長の論理や地域課題等についての内容に変化してくるであろう。学習要求分析にあたっては，実践の展開過程に即したこのような質的な差異についても留意する必要がある。

さて，事例によっては問題解決をめざす実践が展開していない場合もある。そのような場合に学習要求をどのように把握すればよいのかが次に問題となる。以上の整理のように学習要求は日常意識の対立・矛盾に直面し意識化することを媒介として成立するとすれば，その把握のためには日常意識の矛盾の意識化を可能とするような働きかけが不可欠となる(6)。その働きかけを社会教育労働者が行なうか，それとも研究者も含む調査者が行なうかによって調査の様式は異なってくるが，いずれにしても調査自体を実践過程として組織することが必要となってくる。その場合の実践過程も，講座の開催，生活記録等の学習グループの組織化，特定のテーマに基づくワークショップの開催等の様々な内容・方法が考えられるが，大事なのはいずれの場合でも実践過程の組織化（調査方法の選択）は，学習必要調査をもとに計画されねばならないという点である。いわゆるアクションリサーチも，方法だけが切り離されてなおかつ万能化させられると，逆にその意義は限定されたものになってしまうであろう。

③ 実 践 総 括

学習要求が把握できれば，それを実現するための社会教育労働のありかたや条件整備の課題についても見通しを得ることができる。しかし，実践は動態的なものであり，ある瞬間において把握された静態的課題へ対応するだけでは計画は常に後手に回ってしまう。計画が実践をリードするような内容を持ち得るためには，実践の動態的な発展過程の把握とそれに基づく発展方向の予測が必要となる。そのために必要な調査は実践総括調査と名づけ得る内容をもつものであろう。

それは学習過程の分析により，さまざまな学習要求（学習内容）を相互に関連づけ編成する見通しを与える調査と言えるが，そこにおいて求められる内容は，第一に意識変化の過程の解明である。これによって学習内容の序列化の見通しを得ることが可能になろう。第二は意識変化を支えた働きかけの解明である。リーダーや職員の働きかけはどんな意味をもったのかを明らかにすることによって，学習方法ならびに社会教育労働の内容・方法についての見通しを得ることができよう。

このような調査を行なう条件は，すでに社会教育実践（もちろん公民館実践に限定されない）が展開していることであるが，その条件が不十分な場合は意識的な働きかけを試みながら，その影響や意義についての記録を取って分析を行なうことが必要であろう。

④　条件整備に関する調査

以上の調査内容を踏まえたうえで条件整備に関する調査が可能になる。施設整備・管理運営の状況や利用実態を把握することは容易であるが，より本質的な問題はそのような条件整備の到達点が実践の展開にどのような影響を与えているのかを解明する点にある。そして実践のさらなる発展のために求められる条件整備の課題を地域の実態に即して具体的に析出することが求められよう。その意味では，条件整備に関する調査はすべての調査の総括的な位置を占めると同時に，これまでに述べた調査を前提にしなければ厳密な意味でのそれは成立しないと言ってよい。

(3)　調査はいかに進められるべきか

以上の調査内容はどのような方法によって実現されるのかが次の問題である。但し，ここではテクニック論としてではなく，調査の形態とそれを規定する調査主体の問題に焦点をおきながら，調査方法について検討することにしたい。

①　調査の主体とその相互関係

社会教育調査を住民や職員が自らの実態と課題を理解するための調査であるとするなら，その主体はあくまでも住民と職員である。研究者は媒介者として介在するにすぎない。したがって研究者と住民・職員との相互関係は一義的には論じられない。実践のありかた，誤解を恐れずに言えば到達段階に応じて，媒介者の役割も変わらざるを得ないからである。以下では研究者の関与の仕方に焦点を絞って，調査の諸形態を整理してみたい。

②　調査の諸形態

1）職員（や住民）の主体性が発揮されていない場合

その最も極端なケースは，調査のみならず計画までも実質的にコンサルタントに委託してしまうようなものであるが，例えば商店街診断の事例が少なからず示しているように，この種の調査はいくらやってもその後の実践と結びつかない場合が多い。住民や職員にすれば，その結果が「ごもっとも」な，ある意味ではわかりきった話であったり，実現の条件を見いだせない理想論であれば，報告書がお蔵入りになるのも仕方がない。

そのようなケースでは研究者は自らの主導性によって「マニュアル的」な調査や事業立案の限界を明示することに課題を設定すべきであろう。公民館の内だけで社会教育の世界が完結してしまい，全く地域が見えていない場合には「地域を知る」ことの重要性を提起するような調査が必要であろう。あるいは地域のことは知っていても諦念がある場合，つまりあまりにも厳しい現実を前にして，職員や住民が見通しを立てられないような場合には，住民の要求の所在を示し，自分たちの暮らす地域の可能性が理解されるような調査が必要である。いずれにしてもこのような場合には，調査は

職員や住民の意識化を主たる目的として行なわれる必要があろう。内容的には地域の実態を解明することによって当該地域社会教育の批判（限界を内在的に明らかにすること）を展開することが求められる。

2）職員（集団）の主体性が発揮されている場合

それに対して職員がマニュアル依存型の社会教育実践の限界に気づき，その克服のための努力を開始している場合は，研究者の関与もかなり異なったものとなる。調査自体は研究者が行なうとしても，地域の社会教育実践のそれまでの過程の総括を職員と研究者が共に行なうことによって，調査課題の設定や調査結果の利用方法等についての両者の合意の下に行なうことが可能になろう。

したがって，このような場合に重要なのは職員と研究者との事前討議である。その内容や方法は様々であろうが，ある場合にはセミナー形式による共同研究会も可能であろうし，研究者がひとまず地域の実態を知るような予備的調査を行なって，その結果に基づく討議を進めるという形態もあり得るであろう。そのような討議においては，職員が調査からその結果の活用，実践への還元という一連の過程を主体的に編成することが可能になるか否かがポイントである。職員の側に調査への関心が高まって結果を受けとめる能動性が生じなければ，おそらく調査結果は宙に浮いてしまう。職員の実践的な課題意識があって初めて研究者の調査に対する批判が可能になり，その批判を通して調査結果は自らの実践過程に内在化するのであろう。このように考えれば，出発点にあたる研究者と職員との共同討議は最も重視されるべきものである。研究者にとっても実践的な討議に参与できるか否かは自らの理論的な普遍性が問われることでもある。

3）職員自身が調査を行なう場合

さらに職員自身が調査を行なう場合も考えられる。調査が自らの実践過程の一環に位置づくという意味では以上よりも進んだ形態であろうが，その場合の職員の問題意識としては次のような内容を想定しうる。

第一は公民館を中心にした実践は展開していても，公民館の外の世界である住民の生活や生産，さらに地域全体を把握しなければ社会教育実践のさらなる展開ははかれないという問題意識である。例えば子育てや高齢者援助のネットワーク活動は一般行政のみならず地域の諸団体との協同が不可欠となるが，社会教育実践が地域におけるネットワーク形成を問題にするような段階に達すれば，その可能性や実践の展望を明らかにするための地域調査の必要性が生じてくる。そしてそのような場合には単に客観的な必要性が生じるのみならず，職員自身の要求として調査が位置づいてくるはずであり，まさにそのような要求の主体として職員が成長を遂げているはずである。地域全体の中での自分の仕事の意味を確認し，実践の見通しを立てる（地域づくりへの社会教育実践としての接近を見通す）ような職員が登場することが職員による調査の前提であろう。

第二は実践の展開論理を解明し展望を得たいというものであろう。そのためには住民の自己教育活動がどのように進んだのか，意識変化の過程と論理を分析することが一つの課題であり，他方では自らの働きかけの意義についての総括を行なうことが必要になる。こうした総括は，もちろん日常的にも実践過程において行なわれているはずであるが，職員集団での検討や研修等の機会において他者と対話する場合には，改めて客観化する作業が不可欠である。自らの実践を意識化し，職員自身が自己教育の主体となるために必要な調査と言えよう。

第三は住民の学習要求を把握したいという要求である。「住民が見えない」という言葉に象徴されるような学習主体把握の曖昧さに気づき，職員の知りえていない住民の学習活動などに学びつつ住民のリアルな全体像を把握したいという場合である。

以上のような問題意識がさしあたり想定されるが，実は第三から第一に至る過程は職員自身の主体形成の過程でもある。そうすると職員の主体性が発揮され自ら調査活動に取り組むといっても，職員の成長段階に応じてさらにいくつかの質的な区別が可能であろう。それによって調査の内容も方法も異なるように思われる。例えば第三の場合には住民の自己教育活動の掘り起こしと実態把握が課題となるため，ヒヤリング形式となろうが，第二の場合は実践記録の作成や自己分析の結果に基づく集団討議が必要であろう。第一の場合には単に学習必要を把握するに留まらず，地域の諸階層や諸実践が共通して抱えている課題（地域課題）を析出し，地域の構造変革・地域づくりの見通しを得るような調査が求められる。

調査の諸課題を以上のように整理すると，実際にはそれは実践の諸課題と一致していることがわかる。現実の社会教育実践においては，実践の見通しは職員やリーダーの直観によって与えられているのであるが，その直観を「職人芸」に閉じてしまわないためには，実践の理論化とともに，直観の形式と内容を社会教育調査の形式と内容に置き換えることが必要であろう。社会教育には指導要領も教科書もない以上，職員は調査研究によって自らの「教科書」を作り出さねばならない。言わば研究能力が専門性の内実として不可欠なのであり，とりわけ調査研究の能力を身につけることが重要であろう。とはいえ，社会教育実践は常に調査を行なってから始めるわけにはいかない。その場合には2）のように研究者が実践者に替わって調査を行なうこともありうるが，研究者と職員との関係はそのような消極的な関係に留まらない。職員が研究能力を形成し発揮する場合は，研究者と職員の間には研究を核とする協同関係が成立するはずである。職員に対する意識化のためのセミナーや地域・社会教育実践の現状認識を一致させるための学習会に留まらず，そこでは調査を中心とする研究の戦略をめぐっての協同討議が可能であろう。さらにそれが発展すれば大学の機能を開放した地域大学や職員の大学・大学院への社会人受け入れが要請されよう。そのような協同のありかたがここでの焦点である。

4）住民の自己教育としての調査

調査の主体は職員に限定されるわけではない。社会教育労働を担うリーダーとしての住民の場合も3）で述べたような問題意識は持つであろうし，その限りでは3）に指摘したような研究者との協同も職員の場合と同様に成立するであろう。

ここでは住民の自己教育としての調査学習を念頭において整理をしておきたい。例えば健康学習における健康実態調査や環境学習における環境調査等の調査である。学習実践の過程において調査という方法が取り入れられることは珍しくないが，従来は学習実践の発展論理が必ずしも明確ではなかったために(7)，特定の課題を有する学習実践にとっての調査学習の意義を明らかにするという課題は自覚的に追求されてこなかったように思われる。しかし，住民の意識化にかかわる調査学習と自己意識化から理性化にいたる実践における調査学習では内容のみならず方法も異なってこよう。前者では数値化することによって意識の曖昧さに気づくというような学習が重視されるとすれば，それに見合うような調査が求められることになり，例えばアンケート調査も重要な方法となる。それに対し，後者の場合はむしろ地域の構造や住民の抱える矛盾を自らの実践課題と結びつけて把握することが課題となり，そこでの調査は職員が取り組む調査，つまり3）の第一で指摘したような意味での地域調査と同質の内容が求められよう。地域の実態を知るのみならず，地域づくりの方向性とその担い手の成長の見通し（住民にとってみればそれは自己教育の見通しそのものに他ならない）を得るような調査が求められているのである。その方法は地域の社会教育実践の展開に即して多様であろう。対象としての地域を知るような地域の現状把握調査では，統計分析やヒヤリング調査が必要であるし，地域を動かしている活動を把握するとなると，関連する諸団体や個人との間で共通の課題が存在することの相互の了解とその解決に向けての合意を形成することが必要となるであろう。お互いに共通の課題を担っているという意識なくしては，お互いの活動を文字通り理解し把握することは困難であるように思われるからである。いわば協同関係を築いた上で行なわれる調査は，当然ながら協同活動として遂行される調査であり，調査活動そのものが協同関係を相互に自己了解し，意義づけていく調査となるであろう。

その場合の研究者の関与は，現実的には調査票の作成や分析過程の援助等であるとしても，それ自体がいかなる実践的意義を有する調査であるのかについて自覚した上で関与することが必要であろう。実践過程に参与し，実践（自己教育）過程を構成する一メンバーとして自覚してふるまうことが求められるのであり，そのためには社会教育労働の担い手としてのリーダーや職員との連携が不可欠であるように思われる。このような関与の仕方がおそらく社会教育調査としての新たな可能性をも開いていくのではないであろうか。

おわりに

以上からわかるように，社会教育調査はあくまでも実践と結びつけて議論されることが肝要である。もちろん調査には技法が必要であり，それについての議論の意義を否定するものではないが，単なるテクニックとしての調査論をいくら精緻に展開しても，調査結果がその後の実践や理論研究に有効にリンクする保証は得られないであろう。小論のような立場に立てば，社会教育調査は，一方では調査を「調査実践」過程として編成する主体が地域にどの程度形成されているかによって，その内容と方法が規定されることになる。他方，そのような条件に見合った調査を遂行するためには，当該地域の実践を分析しうるような具体性をもった実践理論が不可欠である。研究者は小論で区分したいずれの場合においても実践過程に内在することが求められるが，そのためにはそれを可能にするような実践理論をもっていなければならないことも言うまでもない。繰り返しになるが，研究者が実践過程に内在することは，単なるテクニックや方法として試み得るものではない。社会教育調査論は実践論ぬきに成立しない。これが小論の結論である。

注

(1) アンケート調査では住民の関心は把握できても，学習要求は必ずしも把握できない点については，松下拡『健康学習とその展開』，勁草書房，1990年，218頁を参照

(2) 留辺蘂調査の概要については，本誌所収の若杉論文を参照されたい。

(3) 本誌所収の千田論文を参照されたい。

(4) もちろん，研究上の目的からなされる調査もあり，それも社会教育調査と呼ぶとすればこのような定義は一面的かもしれないが，後に述べるように社会教育研究の第一目的が社会教育実践の発展論理の解明にある以上，おそらくそのような調査も実践過程から分離してはなし得ないように思われる。その限りでこのような定義も妥当するのではなかろうか。

(5) この点については鈴木敏正『自己教育の論理』，筑波書房，1992年，および亀山純生『人間と価値』，青木書店，1989年を参照されたい。

(6) かかる課題への一つの接近として，玉井袈裟男の実践と理論は参考になる。玉井袈裟男『自己発見の技術』，農文協，1980年，同『新　むらづくり論』，信濃毎日新聞社，1995年

(7) 鈴木，前掲書参照