

日本における生涯学習の推進と地域社会教育の展開

佐藤 一子*

A Report for the Korean Society for the Study of Lifelong Education — Development of Lifelong Learning and Community Education in Japan —

Katsuko SATO

目次

謝辞ならびに挨拶

はじめに—第二次大戦前と後の連続と断絶

- ・戦前社会教育の官府的教化性と天皇制家族国家観
- ・網羅的地縁団体による共同体の自治民育的伝統
- ・占領期社会教育の法制度的刷新

I 戦後教育改革と社会教育の位置づけ

- ・教育基本法における社会教育の位置づけの重要性
- ・農村民主化と公民館構想
- ・都市社会教育の伝統の弱さ

II 農村社会教育の展開

- ・1950年代農村共同学習運動の広がりや青年団
- ・農業近代化を支えた農民の学習—信濃生産大学の設立
- ・農村公民館の健康学習、地域文化活動、福祉教育のとりくみ

III 生涯学習の時代における都市型社会教育の推進

- ・高度経済成長期の社会教育政策の現代化
- ・1960年代から70年代の住民運動と国民の学習権論
- ・地方自治体における社会教育の条件整備

IV 生涯学習の体系化と社会教育の現代的課題

- ・生涯学習社会の実現
- ・生涯学習の市場的ニーズと社会的・公共的要求
- ・高学歴化のなかの青年の社会的自立の困難
- ・学校教育と社会教育の連携・高等教育機関の開放

むすび 日韓社会教育研究交流の今後の発展によせて

謝辞ならびに挨拶

中央大学洪基亨先生、ソウル大学金信一先生（韓国平生教育学会会長）をはじめ、韓国平生教育学会のこのたびのお招きに心から感謝するとともに、今回の機会が両国の社会教育研究交流、ならびに若い学徒の新たな交流のきっかけとなるよう心から期待します。

私は現在日本社会教育学会副会長を務めています。日本社会教育学会は一九五四年に創設され、現在九百名以上の会員がいます。初代会長は戦後東京大学教育学部創設と同時に社会教育講座を担当した故宮原誠一教授です。今回の講演資料とともに、宮原誠一教授の社会教育研究の歴史的意義について私が執筆した英文資料を持参しました。この論文は、ウイーン民衆教育協会が刊行した「20世紀の成人教育思想」という本（Elizabeth Brugger/Rudolf Egger Hg. *Querdenken: ErwachsenenbildnerInnen im 20. Jahrhundert*, Verband Wiener Volksbildung, 1994）に収録されて、1994年に刊行されています。実は、P. ジャービスも「20世紀の成人教育思想家たち」というタイトルの本（Peter Jarvis, *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Routledge, 1987）を出しており、両方の本を読み比べると、前者はドイツ、イタリア、日本などへの言及があり、後者は英米の成人教育の発展とマイルス・ホートン（Myles Horton）やパオロ・フレイレ（Paulo Freire）などのラディカルな伝統への言及があつて、大変興味深い対比をなしています。

前者において、ファシズムと民主主義の葛藤のなかで成人教育の意義がとらえられていること、後者において社会的に疎外された人々へのアウトリーチとしての成人

*生涯教育計画コース 教授

教育がとらえられていることが、20世紀成人教育思想をめぐる問題性を象徴していると考えます。

私自身は、宮原誠一・碓井正久両教授のもとで農村社会教育研究や公民館活動の現場に密着したアクションリサーチを基礎とする社会教育研究と比較成人教育論について学び、さらにイタリアのフィレンツェ大学に留学し、前ヨーロッパ成人教育協会会長でフィレンツェ大学教授のパオロ・フェデリーギ氏と研究交流を続け、EUの成人教育関係者との関係もつことができました。ヨーロッパ成人教育協会編集による「ヨーロッパ成人学習事典」(Glossary of Adult Learning in Europe, EAEA, 1998)の監訳・翻訳をおこない、2001年9月に刊行しました。

ユネスコ国際成人教育会議にも3回出席していますが、専門がイタリア研究であり、今日まで台湾との交流以外にアジア諸国を訪問する機会がなかったので、今回このように韓国を訪問する機会をもてたことを大変幸いに思っております。あらためて御礼申し上げます。以下、日本の社会教育研究の展開をふまえ、今日的課題について報告します。

はじめに—第二次大戦前と後の連続と断絶

日本の社会教育は、近代国家確立期以降の天皇制国家主義的な指導体制のもとで「官府的民衆教化性」といわれる伝統を形成してきたが、他方で英米のキリスト教社会主義の影響や新教育運動の影響などもあり、セツルメント・労働学校や自由大学などの実践も短期間ではあるが大正デモクラシー期(1912~26年)に開花している。前者の伝統から社会教育を学校・家庭と並ぶ地縁的な共同体の教育力を基盤としてとらえる考え方は根強く、戦前・戦後の連続性の基本的な側面をなしている。具体的には網羅的な地縁団体による自治民育的な活動で、郷土主義や天皇制家族国家観にもとづく思想善導的社会教育が推進された。この時期に「韓国併合」とともにアジア侵略を開始し、植民地における日本語政策や文化的侵犯を中心とする社会教育政策が展開されるが、その実証的研究は日本の社会教育研究としては十分におこなわれていない現状にある。

第二次大戦前との連続性に対して断絶をもたらしたのは、敗戦後のアメリカ占領軍の一連の民主化政策にもとづく教育改革であり、憲法・教育基本法の制定のもとでの社会教育の法制度化が進められた。ここでは、個人の尊厳や平和・人権思想にもとづく社会教育の重要性が法理念として明示され、戦前的教化団体の解散のもとに新たな自主的社会教育の促進、社会教育法体系の整備・促進、地方文化の興隆の拠点としての公民館や図書館の建

設など、戦前の伝統の批判にたつ社会教育の制度改革がおこなわれた。

日本の戦前社会教育は、東京大学の碓井正久教授によって、①官府的民衆教化性、②団体中心性、③農村中心性、④青年中心性と特色づけられている。戦後教育改革をつうじて、①については制度上批判的な断絶がもたらされたといえるが、②③④については農村社会教育の実態として連続的性格をもち続けた。

以上のような戦後改革の特質と課題をふりかえると、社会教育における自由の重要性の認識にもとづき団体の自主性・自立性を保障すること、さらに公的な社会教育施設の設置をつうじて公教育としての社会教育の条件整備を進めることが戦後改革の大きな課題となっていたといえる。

I 戦後教育改革と社会教育の位置づけ

戦後教育改革に大きな影響を与えたアメリカ教育使節団報告書で、社会教育に関する叙述はそれほど重要な位置を占めてはいないが、戦前の伝統として十分定着していなかった図書館や高等教育機関の大学成人教育などの新たな展開が示唆されている。これを受けて1947年に制定された教育基本法では第2条(教育の方針)で「教育の目的は、あらゆる機会にあらゆる場所において実現されなければならない」と定められ、第7条(社会教育)では、「家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない」「国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館等の施設の設置、学校の施設の利用その他適当な方法によって教育の目的の実現に務めなければならない」という社会教育奨励条項が盛り込まれている。

教育基本法において社会教育条項が明記されたことによって、その後1949年に社会教育法が制定され、続いて1950年図書館法、1951年博物館法があいついで制定され、公教育体系のもとで教育機関としての社会教育施設設置が促進されることになった。

日本における社会教育という用語は19世紀末に文献に登場するが、1910年代にはそれまで民間的に普及していた通俗教育という用語にかわって教育政策の用語としても社会教育が用いられるようになる。第二次大戦後のアメリカの成人教育観の影響下、教育法体系で一貫して社会教育という用語が用いられたことは、先に述べた戦前との連続性を示しているものといえる。1970年代以降普及する生涯教育・生涯学習と社会教育の相互関連について後述するが、用語としての社会教育は現代にいたるまで法制度的基盤とあいまって通用し続けている。

社会教育の法制度体系については、社会教育法研究者

の島田修一氏（中央大学教授）によって図-1・2（資料編参照）のような解説がなされている。公教育制度の一環として国・地方自治体による環境醸成の公共的促進を法制定の目的としたこと。他方社会教育活動の担い手と実態を民間的な自由な展開を中心にとらえていること。住民参加制度を導入していること。公民館・図書館・博物館・学校開放という施設体系によって社会教育の公的な条件整備がとらえられていること、等々が法制面からとらえた戦後社会教育の特質といえる。

特に社会教育施設の中核として公民館の占める位置が大きく、また社会教育活動の担い手としては、法人・任意団体を問わず「社会教育関係団体」という呼称で自主的な団体の存在を認め、奨励する規定が明記されている。公民館は国・都道府県ではなく市町村または法人が設置する施設である。日本の社会教育が市町村主義をとっていること、実際生活に密着した地域性を基盤として全住民を対象とする活動をおこなっていることも大きな特徴である。以上のように社会教育法制度にもとづいて社会教育の理念的特質をとらえると、社会教育という日本独自の用語と概念が、欧米で通用している community education や non-formal education の理念に共通する内容をもっていることとらえることもできる。

しかし、米国の community education の場合は学校の形態が中心的であり、non-formal education という場合は、非制度的形態の多様性を含んでいる。これに対して日本の社会教育は国の制度によって促進される地域的な施設・団体の体系であること、公民館が数量的に義務制中学校よりも設置数が多いこと。社会教育施設が基本的に公費で運営されていることなど、欧米にない充実した条件整備の水準をもっている。のちに生涯学習の理念が普及されるとき、「いつでも、どこでも、誰でも」という表現がなされたが、日本の社会教育制度は制度的にみれば本来的に生涯学習の考え方をもって進められてきたといえる。このような公民館を中心とする地域社会教育の特質を外国人による比較研究として意義づけたものとして J. E. Thomas, *Learning Democracy in Japan: The Social Education of Japanese Adults*, 1985（藤岡貞彦、島田修一訳『日本社会教育小史』青木書店1991年）がある。

筆者の近著『生涯学習と社会参加』においても、国際比較の視野から日本の公民館を中心とする社会教育を community based education と共通する性格をもつこと、学習の共同性を重視する展開となっていること、参加型学習文化を育てていること、等の特徴づけている。米国と比較した場合学校の位置づけは弱い、近年の教育改革では学校と社会教育の連携としてあらためて地域にね

ざす学校の社会教育的活用も課題になりつつある。またこうした地域主義的な社会教育が当初、農村から広がり地縁的共同体の関心と結びついた展開をとげた点も欧米とは異なる点といえる。要するに、戦後教育改革において戦前からの連続性をもちつつ、制度として地域社会教育が体系的に推進されたことをつうじて現在にいたる日本の社会教育の特質が形成されたのである。

II 農村社会教育の展開

1950年代に入ると戦争の打撃から次第に立ち直り、生産活動が復興するにつれて農村部を中心に社会教育活動が活発に展開された。特に農家の青年たちの地縁的集団として長い歴史をもつ青年団が戦後復活し、学習文化活動に組織的にとり組み始めた。この団体の学習運動は共同学習と名付けられ、当時100万人近く青年達が参加したといわれる。

共同学習とは、10名から15名位の小集団による話し合い学習・生活を記録する活動、仲間づくりの推進であり、仲間の中のリーダーを中心に身近な生活課題の学習や読書活動がおこなわれた。年齢的には10代後半から20代前半を中心としており、戦後発足した新制中学校（12歳から15歳）を修了して高校に進学せず、農業経営の担い手になる前の社会的・余暇的活動に関心のある層を中心としている。共同学習の発展として社会科学の学習や政治学習、村の封建的な慣習の民主化、演劇や音楽などの文化サークルなどへの展開もみられ、農村部のみならず、都市の勤労青年のサークル活動への広がりを見た。中卒青年の固有の要求をとらえた学習運動であるが、共同学習という学習形態はその後の公民館活動や都市の女性たちの学習活動においても継承され、小集団学習の方法として社会教育の現場に定着して、今日でも用いられている。

社会教育法制度の発足後、農村を中心に公民館建設が進み、1950年代半ばには3万5千館の公民館が設置されている。村落の共同体単位に公民館が建設され、地域の寄り合いやレクリエーション活動の拠点となったこと、青年たちが共同学習に参加し、青年団の活性化をもたらしたことなど、農村復興と社会教育の振興が一体的に進められた。

しかし、1950年代後半以降経済高度成長が開始されるとともに公民館活動や共同学習の展開の基盤は構造的変容をとげ、都市化がすすむなかでこれまでの社会教育が衰退傾向を見せ始めるとともに、他方では新たな学習活動の組織化が求められることになった。

農村における新たな学習の組織化として注目されるのは、青年団 OB（20代から30代前半）の若い農業経営の

主体である農民層の農業技術や農業経営問題の要求に応える生産大学の誕生である。農業技術や経営問題の基礎的な学習機会は農業高校において提供されたが、農業近代化、機械化の急激な進展のもとでの経営合理化や都市化のもとで変化する流通過程の問題などの現実的な課題をめぐって、専門的な知識・技術を求める意欲的な農民グループが生まれていた。長野県で発足した信濃生産大学は東京大学の社会教育研究室と長野県の農業近代化協議会がタイアップし、長野県駒ヶ根市が支援した農民のための大学づくりとして有名であり、その後いくつかの県に同様の生産大学が設立されていった。共同学習運動に比較して年長青年の農業経営に対する意欲が高く、農村近代化問題にとりくむために専門家が共同研究者として参加している点が特徴的であるが、公的な学習機会として組織されずに民間団体が推進した例が大半を占める。その点では学習組織の設立・運営に困難があり、必ずしも長く安定的に活動できないという問題をかかえた生産大学、農民大学も少なくない。

農民大学の広がりも、農村の近代化、機械化、商品経済化とともに農業生産の担い手が男性から女性へ、そして高齢者へと変化することによっていきづまりをみせ、むしろ健康学習や福祉教育、環境問題などの学習課題を中心に生活課題学習が追求されるようになっていった。

Ⅲ 生涯学習の時代における都市型社会教育の推進

1960年代半ば以降、産業構造と雇用構造の変化とともに農村の都市化、大都市周辺への人口集中、若年層の高学歴化などの大きな社会変貌が生じ、社会教育の現代的再編がせまられた。1971年にまとめられた社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」は、高度経済成長期における都市的な社会教育のあり方を模索するとともに、ユネスコの生涯教育論の影響を受けて個人のライフサイクル、生涯発達の視点から教育の継続性を実現するような社会教育の現代化を提言した。さらに1981年には中央教育審議会が「生涯教育について」を提言し、生涯教育政策の本格的推進を方向づけた。

1980年代半ばには内閣総理大臣直属の臨時教育審議会が設置され、生涯学習社会への移行をめざす21世紀への教育改革プランが示され、社会教育の位置づけのみならず、学校教育のあり方についても大きな改革が推進されることになった。

ここでは、1960年代後半から80年代半ばまでの社会構造の変化に伴う都市型社会教育の推進に焦点をあてて特徴的な問題を概観し、次章で生涯学習体系化のもとでの社会教育の課題について概括して述べることにしたい。

1971年の社会教育審議会答申、及びこの時期に関連して提言された諸審議会の答申によって社会教育の現代化が政策的に推進されたが、同時にこの時期の日本の地域社会における大きな問題は、公害問題やまちづくりをめぐって自治体や企業に対して異議申し立てをする住民運動が大きな広がりを見せたことである。欧米のように学生運動が労働運動やフェミニズム運動に連続的に結びついていく状況は、日本では必ずしも一般的にはみられなかった。しかし各地で深刻な公害問題が発生し、被害者の裁判闘争や住民による企業誘致差し止め請求などがおこなわれ、地方自治に対する住民の権利意識が覚醒するとともに、従来の地縁の共同体を通じての参加原理とは異なる政策決定過程への参画、コミュニティのレベルにおける合意形成のための話し合いのシステム化などが課題とされるようになった。こうした地方自治における参画のシステム化は、住民投票や子どもの権利条約にもとづく意見表明などの問題をつうじて1990年代以降の地方自治改革の課題にひきつがれていくが、総じて教育行政のレベルでも地方自治のレベルでも欧米と比較すると参画のシステム化については行政側の抵抗が大きく、1970～80年代には訴訟を通じての異議申し立てにとどまらざるを得ない現実があった。

社会教育の推進態勢については、先述のように戦後初期から住民参加が制度化されており、地方自治体の社会教育委員制度、公民館の運営審議会、図書館協議会、博物館協議会などの場に社会教育関係団体や一般の学習グループを代表する市民の参加・意見表明が認められている。地方自治意識の高まりの中でこれらの審議会では、特に利用者である女性たちの意見表明が活発化する。また都市化によって、環境整備が不十分なまま人口急増をみる旧都市周辺のベッドタウンにおいては、学校建設に次いで社会教育施設の建設要望が高まり、地方自治体の都市計画策定のなかで公民館、図書館、社会体育施設、さらには文化センター等の教育文化施設設置計画が具体化されていった。その結果、表-1（資料編参照）にみるように、社会教育施設は持続的に増大し、また施設利用者や社会教育活動への参加者も図-3（資料編参照）にみるように拡大している。1980年代には「生涯学習の時代」という風潮が高まるが、その背景として1970年代以降の地方自治体における条件整備の充実が基本的な要因をなしているということができよう。

都市型社会教育の推進をつうじて施設及び職員配置の面で条件整備が進められ、社会教育の公共性が保障されることになった。この時期以降、日本の農村社会教育の伝統とされてきた団体中心性、青年中心性などの特徴が消失し、施設で提供される講座事業への参加やサークル

利用など、個々人の市民的な学習要求にもとづく参加形態が広がるようになる。

学習機会の提供事業では市民大学や女性講座など、学問的な主題や社会的テーマによる系統的な教養講座が普及し、サークル活動では趣味的・生活文化的な活動（例えば美術、コーラス、茶道、習字、短歌、英会話、ソーシャルダンスなど）がそれぞれの興味関心に応じて講師を指導者としておこなわれている。1970年代後半からは、公共施設だけではなく民間の新聞社や放送局などもカルチャーセンターを設置し、趣味的な活動を講座形態で有料でおこなうようになった。

1970年代のもうひとつの動向として注目されるのは、子どもの学校外教育への関心の高まりである。高校進学率の上昇とともに、塾通いの低年齢化、いじめや校内暴力の広がりなどが社会問題になりはじめ、親たちが地域で子どもたちの放課後の遊びや仲間づくりを活発化させるために青少年団体や子ども会などの組織をつくり、或いは児童館や図書館児童室、冒険遊び場などの設置を自治体に働きかける住民運動が広がった。学校外教育という領域は制度的には存在しないが、福祉政策のなかでの児童施設、社会教育政策における少年対象施設や青少年団体育成補助事業など、連携的な施策と施設整備がおこなわれている。特に1980年代末から子どもの権利条約の批准促進の世論とともに、学校に解消されない地域社会における子どもたちの活動の支援という問題が現代的課題となってきている。かつては、自然のなかの遊びや民俗行事、農作業をつうじて子どもたちは社会的な関係をもちながら成長したが、都市化・メディア社会化という現代社会における子育ての困難が増大しており、知育中心の学校教育を超えた子どものための社会教育の必要性が意識されている。

都市型社会教育の展開は、戦後社会教育の理念を再定義し、発展させる理論的な関心呼び起こした。元東京大学教育学部教授堀尾輝久氏（現中央大学教授・教育哲学）、元名古屋大学教育学部教授小川利夫氏（社会教育学）らは、国民の学習権論の代表的論者として知られる。国民の学習権論は、ユネスコの学習権宣言（1985年）よりも約10年早く日本の社会教育の環境のなかで理論化されたという点で、独自性をもっている。学校教育の機会均等性を超えて生涯にわたって学習する権利の保障、社会教育の場における学習の自由と参画の保障がその骨子となっており、権利としての生涯教育という発想にたつ現代的な教育権論の展開であると特徴づけることができる。

IV 生涯学習の体系化と社会教育の現代的課題

臨時教育審議会によって示された生涯学習社会への移行という基本的な枠組みのもとで、図-4（資料参照）にみるように、学校、社会教育、職業訓練、その他の民間教育機関に登録し、学習する人口は膨大な数になりつつある。生涯学習社会といわれる状況が現出し、学びの形態や方法も図-5（資料編参照）にみるように多様化している。

しかし、1980年代後半以降の日本社会は再び大きな構造的変容のなかで新たな矛盾を深めている。厳しい国際市場のもとでの企業社会の再編と中高年層の雇用不安、高齢化・少子化による労働力人口の減少、IT革命・情報社会化のなかでの非識字、子育て困難や若者の進路選択の悩み、家庭崩壊や学級崩壊など、社会生活における病理的な状況の深まりとともに、青少年犯罪や幼児虐待などの事件も深刻化しつつある。他方で環境・エネルギー問題、産業廃棄物処理場問題などにおける対応の遅れ、男女共同参画をかかげながら依然として女性の社会進出が困難であることなど、21世紀に積み残している社会的課題も多い。こうした時代状況を背景として現代の教育改革が進められている。

現代の教育改革においては、教育の私事化・選択原理の促進、学校スリム化、生涯にわたる職業能力開発などの政策課題が推進されているが、この政策の基調が新自由主義的な小さな政府論にもとづく自由化・規制緩和、公共責任の縮小などによる教育への市場原理導入的性格をもつ反面、青少年の奉仕活動の強化や学校儀式における日の丸・君が代の徹底、郷土主義の強調などをつうじて公民的アイデンティティの形成を国家的に促進するという側面ももっており、この観点から教育基本法改正問題も具体的日程にのぼっている。

ここでは、その全容を詳細に述べることはできないので、社会教育に関連する主要な改革問題を提示して討論に委ねたい。

(1) 学校五日制のもとでの学校教育・社会教育の連携（学社融合）

2002年4月から日本の幼稚園から高校までの各段階の学校は土曜休日の週五日制に移行する。教育課程は全体として30パーセントの削減を予定しており、学校行事やクラブ活動に大きな影響があるばかりではなく、基礎学力低下の懸念も現実化している。これをカバーするうえで、子どもの体験学習や総合的学習と地域社会教育の結合・連携が期待されている。過去10年間の試行をつうじて多様な試みが行われているが、子どもたちの自発的な地域参加は衰退しているため、学校プログラムとしての

実施と地域のボランティアの協力が必要とされている。社会教育施設では青少年のための専門的な職員を確保することが困難であるため、こうした社会参加型学習を推進するシステムづくりにどう対応すべきかが課題となっている。

(2) 地域社会における青少年の居場所づくり・青少年の社会参加の促進

1980年代半ばから増大し続けている小中学校の子どもたちの不登校（school refusal）は、公式統計で13万人を超えている。背景として子ども同士のいじめや隠れた暴力があるとされる。こうした子どもたちを受け入れ、地域社会で何らかの社会的関係をもった生活と学習の場をつくって支援するスペースなどが「居場所」として意識化されてきた。現在、「居場所」という用語は、もっと広く、青少年が真に自分を解放して、やりたいことや感動を共有できる体験や出会いのための空間という意味で用いられている。オルタナティブな空間であるとともに、社会教育・文化的な活動を創造していく新たな施設イメージが求められており、子どもの権利条約の批准以後の自治体のとりくみの中で注目すべき公共施設も誕生している。

(3) 大学開放・社会人入学の促進

生涯学習の推進において、学習者のニーズは趣味的な生き甲斐学習に傾斜し、文化的なサークルや習い事が活発化している。しかし他方で、大学公開講座などのより高度な教養学習を必要とする者、地域課題や社会的課題に密着した課題にとりくむための学習を求めるものなど、学校修了後の継続的な学習の重要性も意識されている。大学公開講座は参加者数は64万人程度で公民館等の利用者に比較して格段に少ないが、伸び率は非常に大きい。国立大学の約半数に生涯学習センターが設立され、地域住民対象の講座を開催しているほか、多くの私立大学も個性的な公開講座を実施している。多くは教養的な内容であるが、地域経済や地域文化振興など、地域的課題と関連づける努力も行われている。立地の面で受講生が限られるため、放送利用や地方への出張講座などの届けるシステムの開発が課題となっている。

また社会人特別入学枠の拡大、聴講生（科目等履修制）、大学通信教育、放送大学など高等教育への社会人入学の制度的促進はかなり進んでいる。しかし、働きながら学び続ける大学夜間部への在籍、或いは一時休職による大学在学などは主婦、公務員やエリートの社員など労働条件の安定した者に限られ、困難をもつ勤労者が少なくない。

(4) 社会教育における現代的な学習課題の位置づけ

趣味・生き甲斐学習は、公民館を利用するサークルの

70～80パーセントを占めているが、他方で人権問題や環境問題、高齢社会問題を学習したり、或いは地域で子育てサークルや青少年の団体活動を推進するためのボランティアリーダーを養成することが社会教育の役割として期待されている。外国人の流入の多い自治体では、外国人のための日本語教室（識字学級）を社会教育の人権学習の分野に位置づけ、ボランティアを養成している。高齢者問題や子育て問題にとりくむ学習においても、高齢者支援の地域活動に発展させる活動や子育てサポートのボランティアを養成するなど、学習から実践へのとりくみを支援している。これらの講座は、参加者が必ずしも多くないが、それぞれの地域の社会教育において公共性の高い課題としてとりあげられている。問題解決型の学習は、農村部では団体活動と連携して推進しやすいが、都市部の社会教育においては市民の関心を高めること自体が容易ではない。しかし、生涯学習が民間を含む多様な機関において進められている現在、地域社会教育や公民館の役割としてこのような公共的関心を高める学習を位置づけることが必要ではないかと認識されるようになっており、その展開方法が模索されている。

(5) 自発的の市民活動の奨励と特定非営利活動法人（Non Profit Organization）の法制度化

ボランティア活動や社会的に有用なサービスを市民の力で提供するうえで、市民的な非営利法人を法的に整備し、従来の公益法人とは異なる市民活動の分野で活動しやすい環境をつくっていかうという趣旨で、1998年に特定非営利活動促進法が制定された。現在5000を超える団体が認証を受けている。この制度は、阪神・淡路大震災の時に、ボランティア団体が大きな役割を果たしたことから、短期間に法制定が実現されたものである。

日本人のボランティア活動への参加率はアメリカなどに比べて小さいが、関心の高まりはかなり大きい。特に退職後の高齢者の増大のなかで、こうした人材を社会の活力として生かしていくことが当事者にとっても、社会全体にとっても課題となっている。現在のところ税制優遇措置が導入されても大半のNPOには適用されず、有給職員の採用も難しい団体がほとんどである。しかし法ができたことによって、市民活動への参加が社会的に認知されるようになり、気軽に参加できるようになった点はメリットといえる。またこの法人の目的は社会教育・ボランティア活動と重なる面が多く、社会的・現代的な課題の学習を推進する主体としても注目されている。

(6) リカレント型職業能力開発

日本では、従来職業能力開発は企業の責任によって体系的になされてきたため、生涯学習の分野で職業教育の課題提起がされても、実際に社会教育の問題として位置

づけられることは稀であった。欧米では教養的な成人教育から職業的な成人教育への重点の移行がみられるとされるが、日本の場合、その動きはそれほど顕著とはいえない。しかし、中高年の中途退職者や早期離職者の増大、専業主婦の再就職希望者の増大、青年のフリーター問題（学校修了後、長期にわたり非常勤雇用の身分で働くこと）の社会問題化、情報技術の急激な革新により、安定的な年功序列制度のもとでの企業内職業教育では対処できない教育ニーズが増大している。現状では、企業内教育外の自助努力による職業能力開発は、金銭的負担と時間的制約が大きい。職業訓練所など伝統的な機関を別にとすると、職業的な専門学校の多くが私立であり、また資格付与のための講習をおこなう民間学習機関の受講料も高額である。

社会教育においては職業教育を扱わず、労働省の所管に任せるという分担が1950年代初頭になされているため、社会教育行政では職業教育をほとんど位置づけられない状況にある。生涯学習の体系化が、学校・社会教育・民間教育機関の三者の連携をうたっているとすれば、この問題についても今後新たな体系化が課題となるといえよう。

むすび 日韓社会教育研究交流の今後の発展によせて

戦後日本の社会教育について、特に地域にねざす社会教育の制度的展開と実践的課題を中心にみてきた。社会教育・生涯学習の制度や実践はそれぞれの国によってかなり多様性をもつため、比較研究としてどう論議を深めるかという点では十分な提案とはいえないであろう。まずは、歴史的経緯のちがいを確認しつつ、両国の社会教育研究の課題意識や方法の交流をおこない、互いに有意義な刺激を受けあうことができれば幸いである。

今後様々な交流と共同研究の機会をもちたいと考えるが、その際にどのようなテーマで有効なプロジェクトを推進しうるか、意見交換してみたい。日本社会教育学会は2年ごとに1～3つのテーマでプロジェクトを推進している。研究関心を共有し、双方から学会機関誌に投稿しあったり、留学生を通じて発表の機会をもつような交流が可能であろう。

今回は、学会を代表しての訪問ではないが、もし有益な交流プログラムが提案されるなら、実現のために努力したい。

ちなみに近年の日本社会教育学会の年報に、以下のよう
な課題研究がまとめられている。

- ・国際識字10年と日本の識字問題
- ・高齢社会における社会教育の課題
- ・生涯学習の体系化と地方自治体

- ・現代の人権と生涯学習
- ・高等教育と生涯学習
- ・ボランティアネットワーク
- ・男女共同参画社会と社会教育
- ・学校外における青少年教育

(主要参考文献)

- ・日本社会教育学会編『現代社会教育の創造』東洋館出版社 1988年
- ・日本社会教育学会編『現代公民館の創造』東洋館出版社 1999年
- ・日本社会教育学会編『ボランティア・ネットワーク』(学会年報第41集) 東洋館出版社 1997年
- ・日本社会教育学会編『高等教育と生涯学習』(学会年報第42集) 東洋館出版社 1998年
- ・日本社会教育学会『高齢社会における社会教育の課題』(学会年報第43集) 東洋館出版社 1999年
- ・日本社会教育学会編『地方分権と自治体社会教育の展望』(学会年報第44集) 東洋館出版社 2000年
- ・日本社会教育学会編『ジェンダーと社会教育』(学会年報第45集) 東洋館出版社 2001年
- ・講座『現代の社会教育』(I～VII) 亜紀書房 1987年
- ・宮原誠一『社会教育』国土社 1990年(復刻版)
- ・同『教育論集』全7巻。国土社 1977年
- ・碓井正久『社会教育』東京大学出版会 1971年
- ・同『教育論集I・II』国土社 1994年
- ・宮坂廣作『近代日本社会教育史の研究』法政大学出版局 1968年
- ・小川利夫『国民の学習権と社会教育』勁草書房 1973年
- ・同『社会教育論集』I～VIII 亜紀書房 1992～2001年
- ・佐藤一子『生涯学習と社会参加』東京大学出版会 1998年
- ・島田修一『社会教育概論』青木書店 1982年
- ・J.E. トーマス『日本社会教育小史』青木書店 1991年
- ・市川昭午『生涯教育の理論と構造』教育開発研究所 1981年
- ・藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化 1977年
- ・高梨昌『臨教審改革と生涯学習』エイデル研究所 1987年
- ・上杉孝實『地域社会教育の展開』松籟社 1993年
- ・小林文人・佐藤一子編著『世界の社会教育施設と公民館』エイデル研究所 2001年
- ・山田定市編『地域づくりと生涯学習の計画化』北海道

大学図書刊行会，1997年

付記

本稿は，2001年3月17日に韓国平生教育学会の招きにより中央大学で行った報告に加筆修正したものである。このような機会を与えられたことに心から謝意を表す。

本稿の韓国語訳は大学院修士課程の金侖貞さんがおこない，博士課程の張智恩さんの協力をえた。

二人の協力に感謝したい。

図一 社会教育法の性格と働き

(出典 島田修一「社会教育法」山住正己他編
『教育法』自由国民社 1974年)

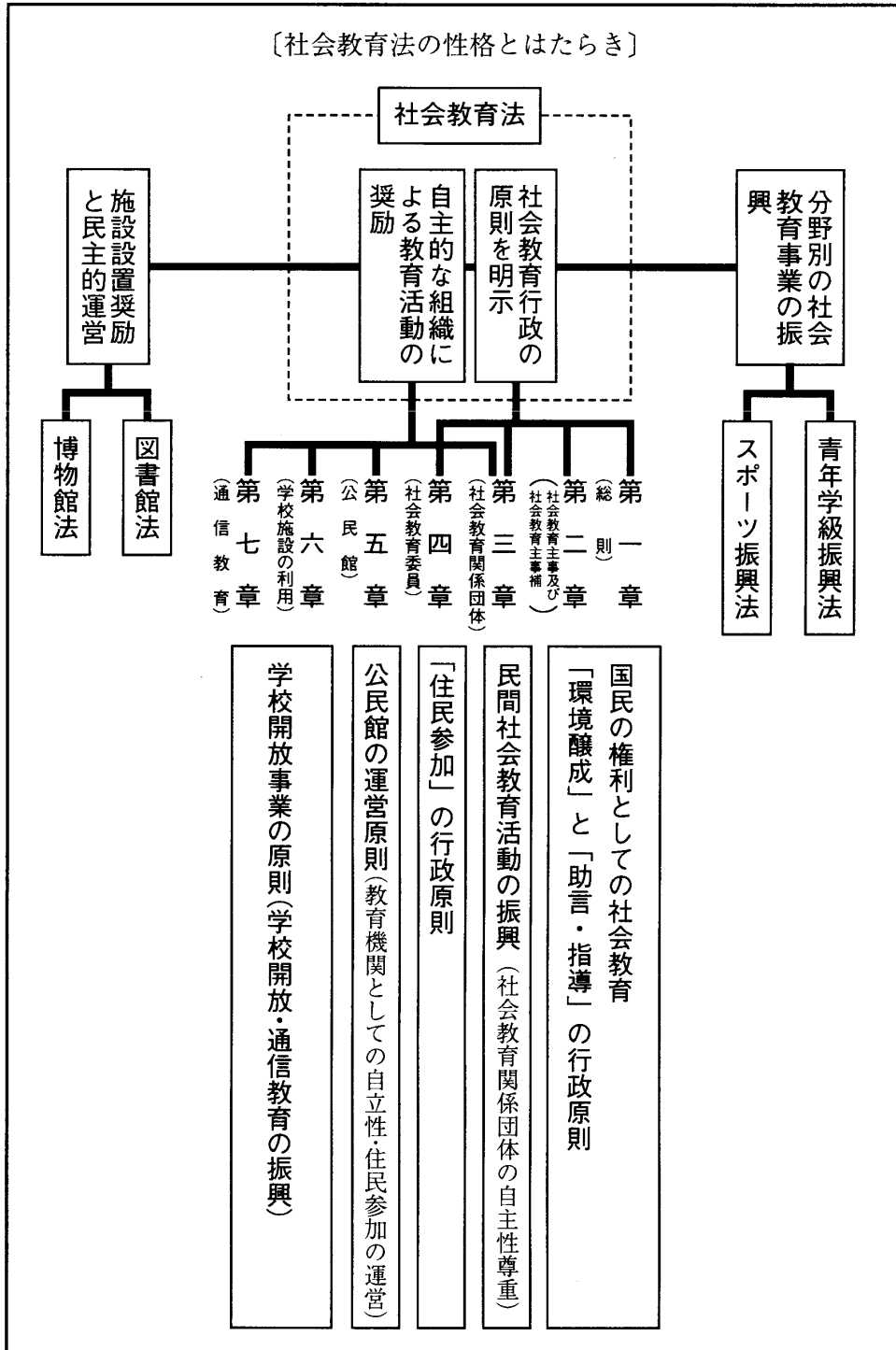
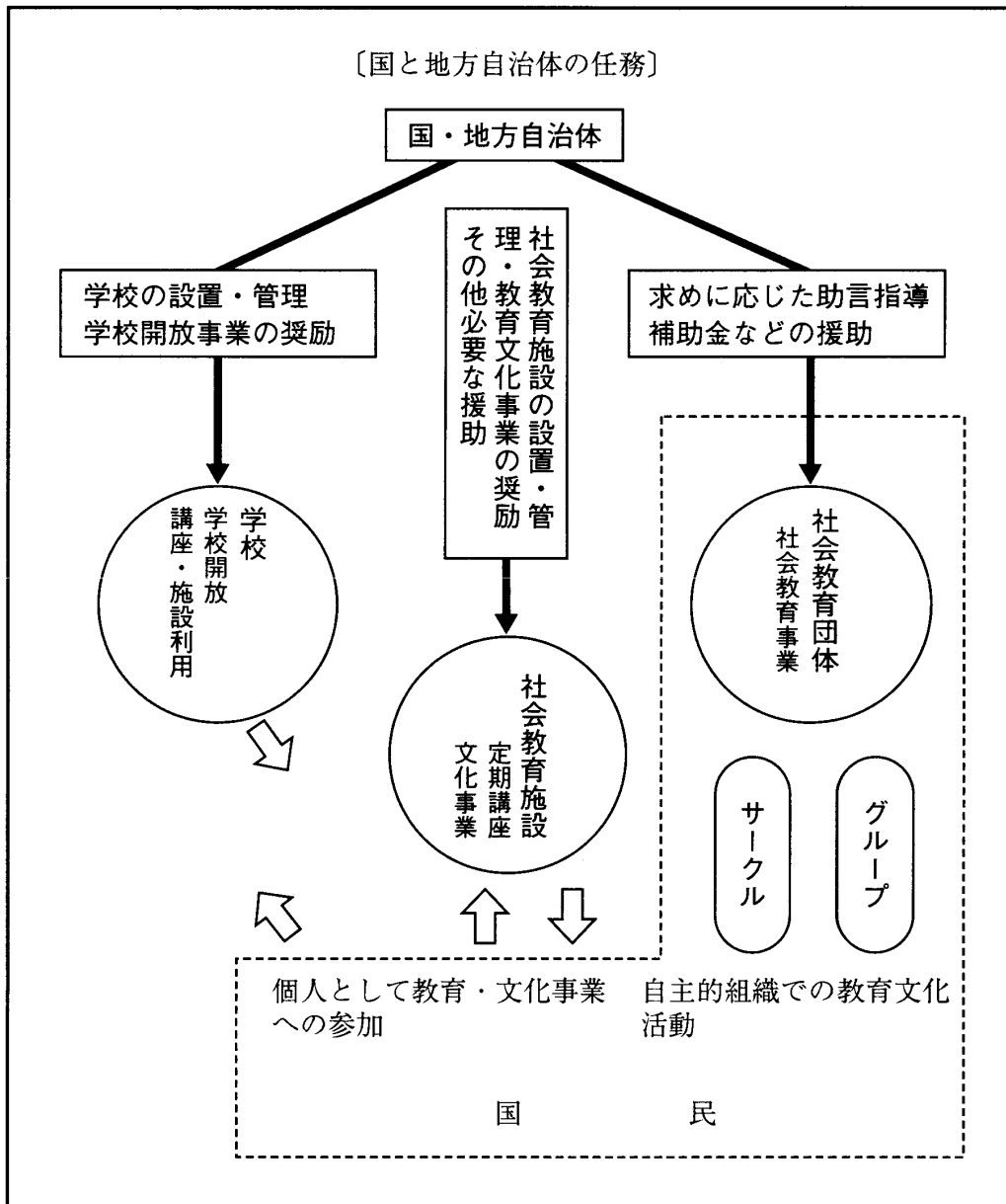


図-2 国と地方自治体の任務

(出典 図-1に同じ)



表一 社会教育施設数の推移

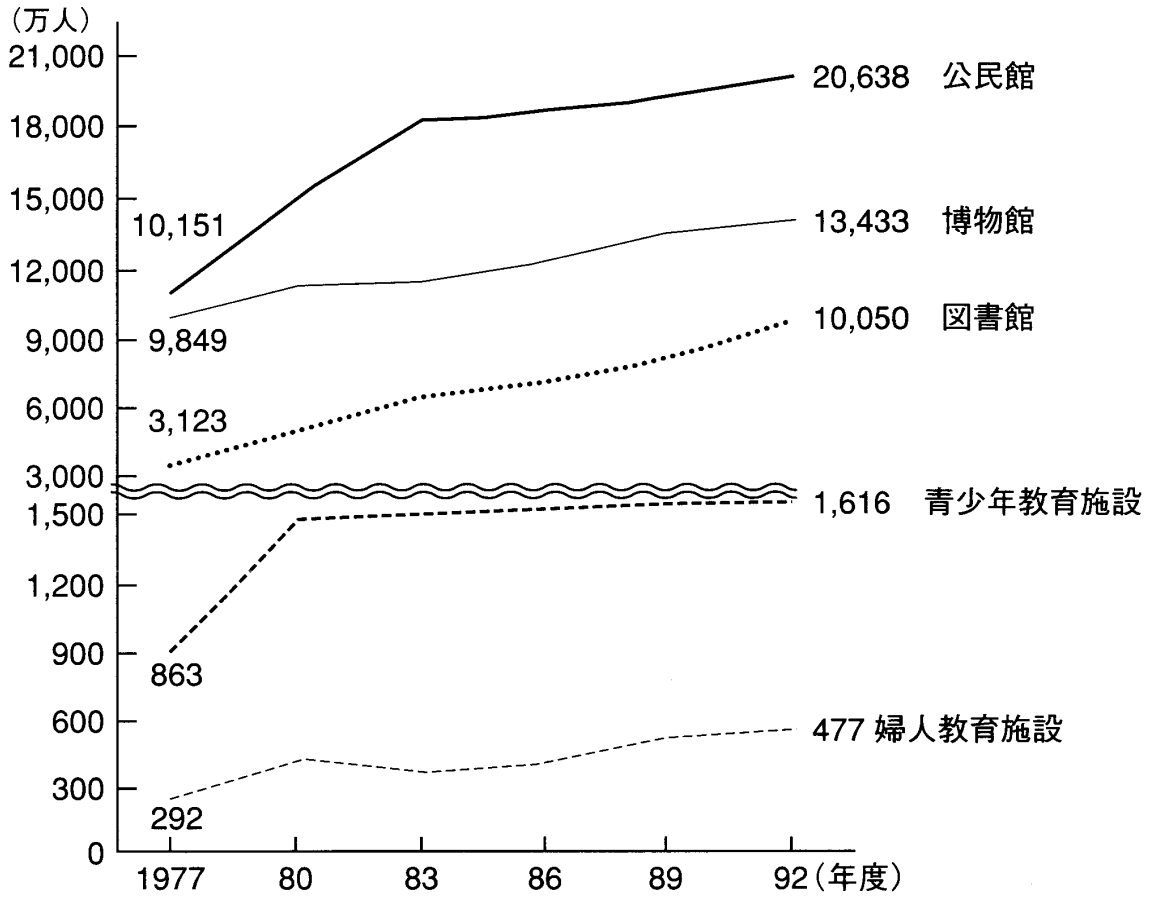
(出典 文部省『社会教育報告書』より筆者作成)

年度	公民館			図書館		博物館
	計	本館	分館	本館	(分館)	
1955	35,343	7,977	27,366	742	(122)	239
1960	20,201	7,735	12,466	742	(111)	271
1963	19,410	7,975	11,435	810	(129)	294
1968	13,785	8,213	5,572	825	(101)	338
1973	14,249	8,238	6,011	917	(139)	375
1975	15,752	8,899	6,853	1,066	(171)	409
1978	16,452	9,528	6,924	1,200	(192)	493
1981	17,222	10,224	6,998	1,437	(319)	578
1984	17,520	10,578	6,942	1,642	(376)	676
1987	17,440	10,851	6,589	1,801	(452)	737
1990	17,347	11,005	6,342	1,950	(475)	799
1993	17,562	11,188	6,374	2,172	(565)	861
1996	17,819	11,430	6,389	2,396	(602)	986

(注) 図書館の()内は分館数を内数で示している。
博物館は、登録・相当施設の合計の数字である。

図一 3 社会教育施設利用者の推移

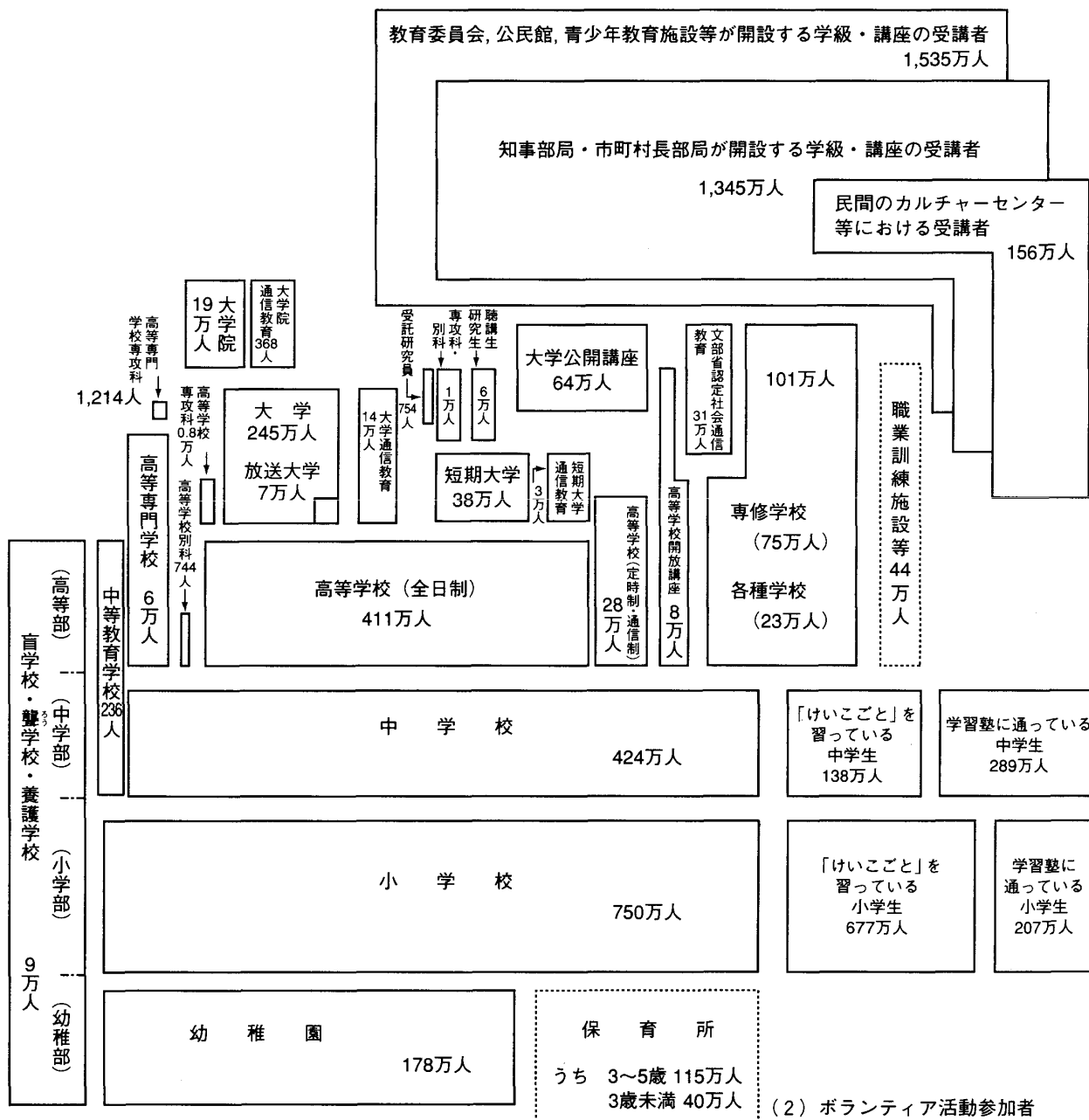
(出典 文部省『我が国の文教施策』1996年度)



- (注) 1. 博物館の利用者数は、博物館法にもとづく登録博物館および博物館相当施設の利用者数の計である。
 2. 図書館の利用者数は、図書帯出者数である。
 3. 青少年教育施設の利用者数は、青年の家および少年自然の家の利用者数の計である。
 4. 婦人教育施設の利用者数は、公私立の実利用者数と国立の延利用者数の計である。

図-4 学習人口の現状

(出典 『我が国の文教政策』 文部省 1999年)



社会教育施設 (年間延べ数)

(1) 利用者

- ◆公民館 (類似施設を含む) …… 2億1,996万人
- ◆博物館 (類似施設を含む) …… 2億8,600万人
- ◆図書館 …… 1億2,001万人

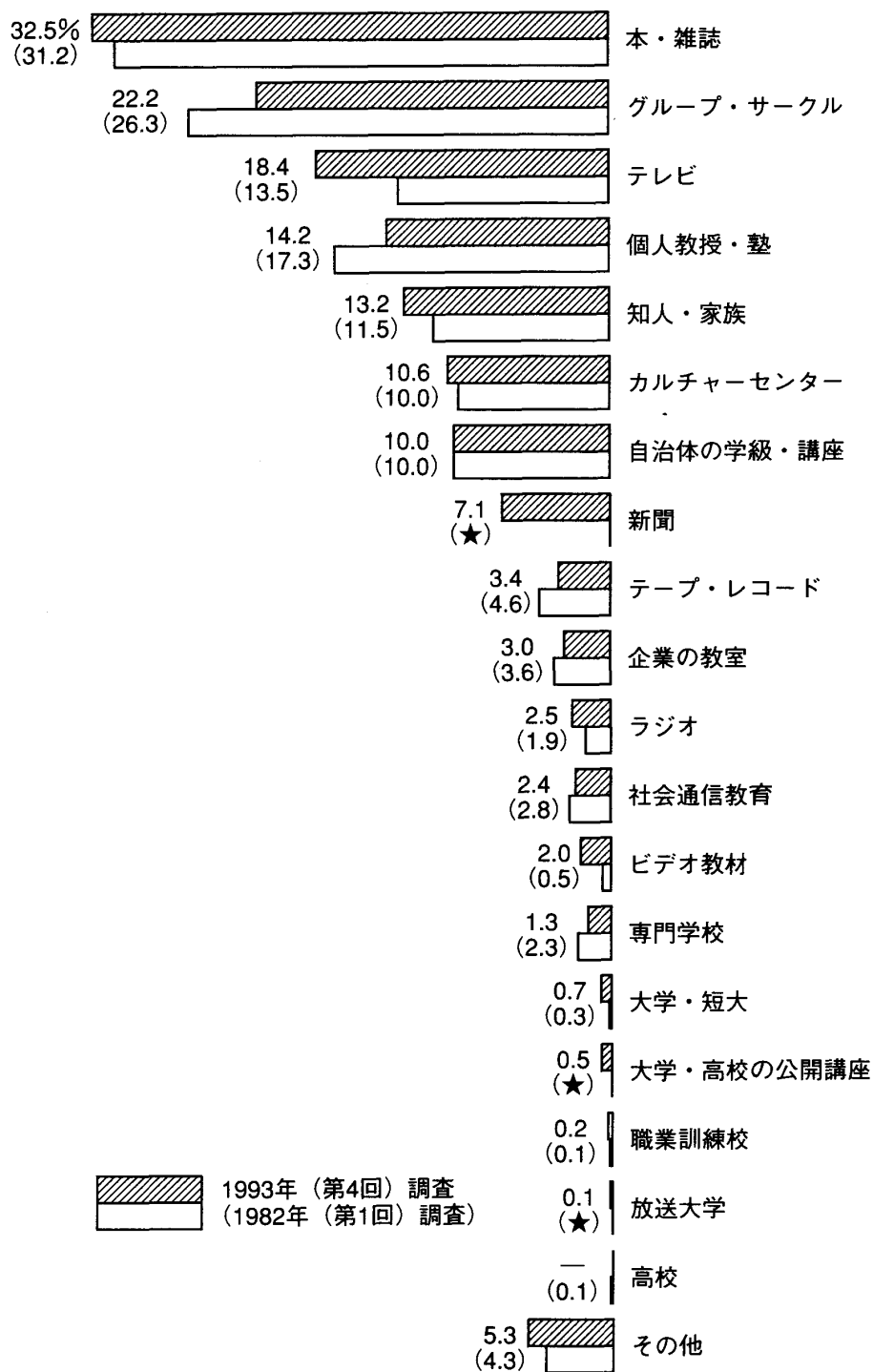
- ◆青少年教育施設 …… 1,954万人
- ◆婦人教育施設 …… 386万人
- ◆社会体育施設 …… 4億6,461万人
- ◆民間体育施設 …… 1億6,673万人

(2) ボランティア活動参加者

- ◆公民館 (類似施設を含む) …… 146万人
- ◆博物館 (類似施設を含む) …… 19万人
- ◆図書館 …… 26万人
- ◆青少年教育施設 …… 14万人
- ◆婦人教育施設 …… 6万人
- ◆社会体育施設 …… 89万人
- ◆民間体育施設 …… 39万人
- ◆文化会館 …… 4万人

図一5 学習の方法

(出典『日本人の学習'93』NHK放送文化研究所)



(注) 1. 1985年調査, 1988年調査の結果は省略した。
 2. ★印は, 1982年に調査がおこなわれていない。

일본에 있어서의 평생학습 추진과 지역사회교육의 전개

동경대학 대학원 교육학연구과

교수 사토 카츠코

(翻譯 金 侖 貞)

인사말

중앙대학교 홍기형 교수님, 서울대학교 김신일 교수님(한국 평생교육학회 회장)을 비롯, 한국평생교육학회로부터 초청받게 된 것을 진심으로 감사드리며, 이번 기회가 한일 양국의 사회교육연구 교류 및 젊은 학도들의 새로운 교류의 계기가 되길 바랍니다.

저는 현재 일본사회교육학회 부회장직을 맡고 있습니다. 일본사회교육학회는 1954년에 창설되어, 현재 9백명 이상의 회원이 있습니다. 초대회장은 전후 동경대학 교육학부 창설과 동시에 사회교육강좌를 담당했던 미야하라 세이치(宮原誠一) 교수입니다. 이번 강연의 자료와 함께 미야하라 세이치교수의 사회교육연구의 역사적 의의에 대해 제가 집필한 영문자료를 가지고 왔습니다. 이 논문은 빈민중교육협회가 간행한 「20세기의 성인교육사상」(Elizabeth Brugger/ Rudolf Egger

Hg, *Querdenken:ErwachsenbildnerInnen im 20. Jahrhundert*, Verband Wiener Volksbildung, 1994)에 수록되어 1994년에 간행되었습니다. P. 자비스도 「20세기의 성인교육 사상가들」(Peter Jarvis, *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Routledge, 1987)이라는 타이틀의 책을 내고 있으며, 이 두 권의 책을 비교해 보면, 전자는 독일, 이탈리아, 일본 등에 대해, 후자는 영미의 성인교육 발전과 마일스 호튼(Myles Horton), 파울로 프레이리(Paulo Freire) 등의 래디컬한 전통에 대해 언급하고 있어, 매우 흥미로운 대비를 이루고 있습니다.

전자에서는 파시즘과 민주주의의 갈등 속에서 성인교육의 의의가 파악되고 있는 점, 후자에서는 사회적으로 소외된 사람들에 대한 아우트 리치(Out Reach)로서 성인교육이 이해되고 있는 점이 20세기 성인교육사상을 둘러싼 문제성을 상징하고 있다고 생각합니다.

저는 故미야하라 세이치(宮原誠一), 우스이 마사히사(碓井正久) 두 분의 교수님 밑에서 농촌사회교육연구와 공민관 활동현장에 밀착된 액션 리서치를 기초로 하는 사회교육연구와 비교성인교육론에 관하여 배웠습니다. 또한 이탈리아 피렌체대학에 유학, 전 유럽성인교육협회회장으로 피렌체대학 교수인 파울로 페데리기씨와 연구교류를 계속하고 있으며, 이를 통해 EU의 성인교육 관계자와의 교류가 가능하게 되었습니다. 유럽성인교육협회편집에 의한 「유럽성인학습사전」(*Glossary of Adult Learning in Europe*, EAEA, 1998)을 감역·번역하여 2001년 9월에 간행하였습니다.

유네스코 국제성인교육회의에도 3번 참석한 바 있으나, 이탈리아 연구가 전문으로 지금까지 타 이완과의 교류 이외에는 아시아 각국을 방문할 기회가 없었기 때문에 이렇게 한국을 방문할 기회를 가지게 된 것을 매우 기쁘게 생각하고 있습니다. 다시 한번 감사드립니다.

이하 일본의 사회교육연구의 전개에 입각하여 오늘날의 과제에 대해 말씀드리고자 합니다.

머리말- 제2차대전 전후의 연속과 단절

일본의 사회교육은 근대국가 확립기 이후의 천황제 국가주의적 지도체제하에 「官府의教化性」이라 일컬

어지는 전통을 형성해 왔으나, 다른 한편으로는 영미의 크리스티고 사회주의와 신교육운동 등도 영향을 미쳐 세틀먼트(Settlement, 사회구제사업)·노동학교와 자유대학 등의 실천도 단기간이기는 하지만, 다이쇼(大

正) 데모크라시(1912-26년)에 나타난 바 있다. 전자의 전통으로부터 사회교육을 학교·가정과 함께 지역적 공동체의 교육력을 기반으로 해서 이해하는 생각이 뿌리내려 이것이 전전·전후의 연속성의 기본적인 측면을 이루고 있다. 구체적으로는 망라적(網羅的)인 지역단체에 의한 자치민육적(自治民育的) 활동으로, 향토주의와 천황제 가족국가관에 근거한 사상선도적 사회교육이 추진되었다. 이 시기에 조선병합과 함께 아시아 침략을 개시, 식민지에서의 일본어 정책과 문화적 침범을 중심으로 하는 사회교육정책이 전개되었다. 그러나 이와 관련된 실증적 연구는 일본의 사회교육연구에서는 충분히 이루어지지 않았다.

제2차 대전전과의 연속성에 단절을 가져온 것은 패전후의 미점령군에 의한 일련의 민주화정책에 입각한 교육개혁이었으며, 헌법·교육기본법 하에서의 사회교육의 법제도화가 추진되었다. 여기에서는 개인의 존엄과 평화·인권사상에 기반한 사회교육의 중요성이 법이념으로서 명시되어 전전의 교화단체의 해산하에 새로운 자주적 사회교육의 추진, 사회교육 법체계의 정비·추진, 지방문화진흥의 거점으로서의 공민관과 도서관의 건설 등 전전의 전통의 비판에 선 사회교육의 제도개혁이 이루어졌다.

일본의 2차대전 이전의 사회교육은 동경대학 우스이 마사히사(碓井正久)교수에 의해 ①관부적(官府的) 민중교회성 ②단체중심성 ③농촌중심성 ④청년중심성으로 특징지어졌다. 전후 교육개혁을 통해 ①에 대해서는 제도상 비판적인 단절을 가져왔다고 일컬어지나, ②③④에 대해서는 농촌사회교육의 실태로서 그 연속적 성격을 변함없이 유지해 왔다.

이와 같은 전후 개혁의 특질과 과제를 되돌아보면, 사회교육에 있어서의 자유의 중요성에 대한 인식에 기반해서 단체의 자주성·자립성을 보장하는 것, 더 나아가 공적 사회교육시설의 설치를 통한 공교육으로서의 사회교육의 조건 정비를 추진하는 것이 전후개혁의 큰 과제였다고 말할 수 있다.

1. 전후 교육개혁과 사회교육의 자리매김

전후 교육개혁에 큰 영향을 준 미국교육사절단 보고서에서 사회교육은 그다지 중요한 위치를 차지하고 있지는 않으나, 전전의 전통으로서 충분히 정착하지 못한 도서관과 고등교육기관의 대학성인교육 등의 새로운 전개가 시사되고 있다. 이 보고서에 입각하여 1947년에 제정된 교육기본법에서는 제 2조(교육의 방침)에서 「교육의 목적은 모든 기회, 모든 장소에서 실현되지 않으면 안 된다」라고 제정되었으며, 제 7조(사회교

육)에서는 「가정교육 및 근로의 장소 그 외 사회에서 이루어지는 교육은 국가 및 지방공공단체에 의해 장려되지 않으면 안 된다」 「국가 및 지방공공단체는 도서관, 박물관, 공민관 등의 시설 설치, 학교 시설의 이용 및 그 외 적당한 방법에 의해 교육 목적의 실현에 힘쓰지 않으면 안 된다」라는 사회교육 장려조항이 포함되어 있다.

교육기본법에 사회교육조항이 명기됨으로써 그 후 1949년에 사회교육법이 제정되었고, 1950년에는 도서관법이, 1951년에는 박물관법이 연이어 제정되어 공교육 체계하에서 교육기관으로서 사회교육시설의 설치가 추진되게 되었다.

일본에서 사회교육이라는 용어는 19세기말 문헌에 등장하나, 1910년대에 통속교육이라는 용어대신 교육정책의 용어로서도 사회교육이 사용되게 되었다. 제2차대전후의 미국성인교육관의 영향하에 교육법체계에 사회교육이라는 용어가 일관되어 사용된 것은 전전과의 연속성을 나타내고 있는 것이라 말할 수 있다. 1970년대 이후 보급된 평생교육·평생학습과 사회교육의 상호관련에 대해서는 후술하겠으나, 용어로서의 사회교육은 현대에 이르기까지 법제도적 기반과 아울러 계속해서 통용되고 있다.

사회교육의 법제도 체계에 대해서는 사회교육법 연구자 시마다 슈이치(島田修一, 中央大學 教授)에 의해 圖-1·2(자료 참조)와 같은 해설이 이루어지고 있다. 공교육제도의 일환으로서 국가·지방자치체에 의한 환경조성의 공공적 추진을 법제정의 목적으로 한 점, 다른 한편으로 사회교육활동의 담당자와 실태를 민간의 자유적 전개를 중심으로 파악하고 있는 점, 주민참가제도를 도입하고 있는 점, 공민관·도서관·박물관·학교개방이라는 시설체계에 의해 사회교육의 공적 조건 정비가 이해되고 있는 점 등이 법제면에서 본 전후 사회교육의 특질이라 말할 수 있다.

특히 사회교육시설의 중핵으로서 공민관이 차지하고 있는 비중이 크고 사회교육활동의 담당자로서 법인·임의단체를 불문하고 「사회교육관계단체」라는 호칭으로 자주적인 단체의 존재를 인정·장려하는 규정이 명기되어 있다. 일본의 사회교육이 市町村중심주의를 채택하고 있는 점, 실제 생활에 밀착된 지역성을 기반으로 해서 전주민을 대상으로 한 활동이 이루어지고 있는 점도 큰 특징이다. 이상과 같이 사회교육법제도에 기반해서 사회교육의 이념적 특질을 파악해 보면, 사회교육이라는 일본 독자의 용어와 개념이 구미에서 통용되고 있는 community education 과 non-formal education의 이념과 공통되는 내용을 가지고 있다고 파악하는 것도 가능하다.

그러나 미국의 community education의 경우는 학교적 형태가 중심이고, non-formal education의 경우는 비제도적 형태의 다양성을 포함하고 있다. 이에 비해 일본의 사회교육은 국가제도에 의해 추진된 지역적 시설·단체의 체계인 점, 공민관이 수량적으로 그 설치수가 의무제 중학교보다도 많은 점, 사회교육시설이 기본적으로 공비로 운영되고 있는 점 등 구미에는 없는 충실한 조건정비의 수준을 갖추고 있다. 「언제나 어디서나 누구나」라는 평생학습의 이념이 보급되었으나, 일본의 사회교육제도는 제도적으로 보면 본래 이러한 평생학습의 이념하에 이루어져 왔다고 말할 수 있다. 이와 같은 공민관을 중심으로 하는 지역사회교육의 특질을 외국인에 의한 비교연구로서 이루어진 것으로, J. E. Thomas, Learning Democracy in Japan: The Social Education of Japanese Adults, 1985(藤岡貞彦, 島田修一譯『日本社會教育小史』青木書店 1991년)가 있다.

필자의 최근 저서 『평생학습과 사회참가』에서도 국제비교의 시야에서 일본의 공민관을 중심으로 하는 사회교육을 community-based education과 공통되는 성격을 가지고 있는 점, 학습의 공동성을 중시하는 전개가 이루어지고 있는 점, 참가형 학습문화를 육성하고 있는 점 등으로 특징짓고 있다. 미국과 비교한 경우 학교가 차지하는 비중은 약하지만, 최근의 교육개혁에서는 학교와 사회교육의 연계를 통한 지역에 기반한 학교의 사회교육적 활용이 과제가 되고 있다. 또 이러한 지역주의적 사회교육이 당초 농촌에서부터 확산된 지역적 공동체의 관심과 연관되어 전개된 점도 구미와는 다른 점이라고 말할 수 있다. 즉 전후 교육개혁에 있어서 전전으로부터의 연속성을 가지면서 제도적으로 지역사회교육이 체계적으로 추진된 점을 통해 현재에 이르는 일본 사회교육의 특질이 형성된 것이다.

II. 농촌사회교육의 전개

1950년대에 들어서면서 전쟁의 타격으로부터 서서히 회복되고 생산활동이 부흥됨에 따라 농촌을 중심으로 사회교육활동이 활발히 전개되었다. 특히 농촌 청년들의 지역집단으로서 오랜 역사를 지닌 청년단이 전후 부활, 학습문화활동을 조직적으로 전개하기 시작하였다. 이러한 단체의 학습운동은 공동학습으로 명명되어 당시 백만명 가까운 청년들이 참가한 것으로 알려지고 있다.

공동학습이란, 10명에서 15명 정도의 소집단에 의한 담화학습(話し合い学習), 주제가 되는 문제에 대해 서로의 생각을 이야기하거나, 해결방법 등을 논의하는 학습

형태)·생활기록활동, 동료 만들기(仲間づくり)의 추진으로서 집단 안의 리더를 중심으로 생활과제학습과 독서활동이 이루어졌다. 연령은 10대 후반부터 20대 전반을 중심으로 하고 있으며, 전후 발족된 신제(新制) 중학교(12세-15세)를 수료한 후, 고등학교에 진학하지 않고 농업 경영에 참가하기 전의 사회적·여가적 활동에 관심이 있는 층을 중심으로 하고 있다. 사회과학 학습과 정치학습, 마을의 봉건적 관습의 민주화, 연극과 음악 등의 문화서클 등으로도 전개되어 농촌뿐만 아니라 도시 근로청년의 서클활동으로까지 확대되었다. 중졸청년 고유의 요구를 파악한 학습운동이었으나, 공동학습이라는 학습형태는 그 후의 공민관 활동과 도시 여성들의 학습운동에도 계승되어 소집단학습의 방법으로서 사회교육현장에 정착되어 오늘날에도 이루어지고 있다.

사회교육제도의 발족이후 농촌을 중심으로 공민관 건설이 추진되어 1950년대 중반에는 3만 5천여개의 공민관이 설치되었다. 촌락의 공동체 단위에 공민관이 건설되어 모임·레크레이션 활동의 거점이 된 점, 청년들이 공동학습에 참가하여 청년단의 활성화를 가져온 점 등 농촌부흥과 사회교육의 진흥이 일체적으로 이루어졌다.

그러나, 1950년대 후반이후 경제고도성장이 개시됨과 동시에 공민관 활동과 공동학습의 전개의 기반은 구조적 변용을 이루어 도시화가 진행됨에 따라 지금까지의 사회교육이 쇠퇴경향을 보이기 시작함과 동시에 다른 한편으로는 새로운 학습활동의 조직화가 요구되게 되었다.

농촌에서의 새로운 학습의 조직화로서 주목할만한 것은 청년단 OB(20대부터 30대 전반)인 젊은 농민층의 농업기술과 농업경영문제의 요구에 부응하는 생산대학의 탄생이다. 농업기술과 경영문제의 기초적인 학습기회는 농업고교에서 제공되었으나, 농업의 근대화·기계화의 급격한 진전하에서의 경영합리화와 도시화 속에서 변화하는 유통과정의 문제 등 현실적 문제를 둘러싸고, 전문적 지식·기술을 요구하는 의욕적인 농민그룹이 생기게 되었다. 나가노현(長野縣)에서 발족한 시나노생산대학(信濃生産大學)은 동경대학 사회교육연구실과 나가노현 농업근대화협의회가 연대, 나가노현(長野縣) 고마가네시(駒ヶ根市)가 지원한 농민을 위한 대학만들기로서 유명하며 그후 몇몇 현에서 이와 비슷한 생산대학이 설립되었다. 공동학습운동에 비해 청년들의 농업경영에 대한 의욕이 높다는 점과 농업근대화문제를 해결하기 위해 전문가가 공동연구자로서 참가하고 있는 점이 특징적이지만, 공적인 학습기회로서 조직되지 못하고 민간단체가 추진한 예가 대부분이

었다. 이러한 점에서 학습조직의 설립·운영에 곤란을 겪어 오랫동안 안정적으로 활동하지 못한 생산대학·농민대학도 적지 않았다.

농민대학의 확대도 농업의 근대화·기계화·상품경제화와 함께 농업생산의 담당자가 남성에서 여성으로, 그리고 고령자로 변화한 것에 의해 정체되어 건강학습과 복지교육, 환경문제 등의 학습과제를 중심으로 한 생활과제학습이 추구되게 되었다.

Ⅲ. 평생학습시대의 도시형 사회교육의 추진

1960년대 중반이후, 산업구조와 고용구조의 변화와 함께 농촌의 도시화, 대도시 주변의 인구집중, 젊은 층의 고학력화 등에 의해 사회교육의 현대적 재편이 부득이하게 되었다. 1971년의 사회교육심의회답신 「급격한 사회구조의 변화에 대처하는 사회교육에 대해서」는 고도경제성장기에 있어서 도시적 사회교육의 모습을 모색함과 동시에, 유네스코의 평생교육론의 영향을 받아 개인의 라이프 사이클과 생애발달의 시점으로부터 교육의 계속성을 실현하도록 하는 사회교육의 현대화를 제언했다. 또한 1981년에는 중앙교육심의회가 「평생교육에 대해서」를 제언하여 평생교육정책의 추진방향을 정하였다.

1980년대 중반에는 내각총리대신 직속의 임시교육심의회가 설치되어 평생학습사회로의 이행을 지향하는 21세기로의 교육개혁플랜을 제시, 사회교육뿐만 아니라 학교교육에 대해서도 개혁이 추진되게 되었다.

이 장에서는 1960년대 후반부터 1980년대 중반까지의 사회구조의 변화에 수반되는 도시형 사회교육의 추진에 초점을 맞춰 특징적인 문제를 개관하고 다음 장에서 평생학습체계화 하에서의 사회교육의 과제에 대해 기술하기로 한다.

1971년의 사회교육심의회 답신 및 이 시기에 제언된 여러 심의회의 답신에 의해 사회교육의 현대화가 정책적으로 추진되었으나, 이 시기의 지역사회에 있어서의 큰 문제는 공해문제와 마을 만들기(まちづくり)를 둘러싸고 자치체와 기업에 의의신청을 하는 주민 운동이 크게 확산된 점이다. 구미와 같이 학생운동이 노동운동과 페미니즘운동으로 연관되는 상황은 일본에서는 반드시 일반적으로 볼 수 있는 것은 아니었다. 그러나 각지에서 심각한 공해문제가 발생, 피해자의 재판투쟁과 주민에 의한 기업유치금지청구 등이 일어나 지방자치에 대한 주민의 권리의식이 각성됨과 동시에 종래의 지연공동체를 통한 참가원리와는 다른 정책결정과정으로의 참가, 커뮤니티 레벨에서의 합의형성을 위한 담화의 시스템화 등이 과제가 되었다. 이러한 지방자치에 있어서

의 참가의 제도화는 주민 투표와 어린이권리조약에 기반한 의견표명 등의 문제를 통해 1990년대 이후의 지방자치개혁의 과제가 되었으나, 대체적으로는 교육행정 레벨에 있어서나 지방자치 레벨에 있어서나 구미와 비교해 볼 때, 참가의 제도화에 대한 행정측의 저항이 커서 1970-80년대에는 소송을 통한 의의신청에 머물 수 밖에 없었다.

사회교육의 추진태세에 대해서는 전술한 바와 같이 전후초기부터 주민참가가 제도화되어 지방자치체의 사회교육위원회, 공민관의 운영심의회, 도서관협의회, 박물관협의회 등에 사회교육관계단체와 일반학습그룹을 대표하는 시민의 참가·의견 표명이 인정되고 있다. 지방자치의식이 고양됨에 따라 이러한 심의회에서는 특히 이용자인 여성들의 의견 표명이 활발히 이루어지고 있다. 또 도시화에 의해 환경정비가 불충분한 채 인구가 급증한 구도시 주변의 베드타운에서는 학교 건설에 이어 사회교육시설의 건설 요망이 높아져 지방자치체의 도시계획 책정시, 공민관·도서관·사회교육시설, 더 나아가 문화센터 등의 교육문화시설 설치계획이 구체화되고 있다. 그 결과 表-1(자료 참조)에서 보이는 바와 같이 사회교육시설은 지속적으로 증대하였고, 시설이용자와 사회교육활동 참가자도 圖-3(자료 참조)에서 보이는 것처럼 확대되고 있다. 1980년대에는 「평생학습의 시대」라는 풍조가 고조되었으나, 그 배경으로서 1970년대 이후의 지방자치체의 조건정비의 충실이 기본적 요인을 이루고 있다고 말할 수 있다.

도시형 사회교육의 추진을 통해 시설 및 직원배치면에서 조건정비가 추진되어 사회교육의 공공성이 보장되게 되었다. 이 시기 이후, 일본의 농촌사회교육의 전통이었던 단체중심성·청년중심성 등의 특징이 소실되고 시설에서 제공되는 강좌사업의 참가와 서클 이용 등 개개인의 시민적 학습요구에 기반한 참가형태가 확대되게 된다.

학습기회를 제공하는 것으로는 시민대학과 여성강좌 등 학문적 주제와 사회적 테마에 의한 계통적인 교양강좌가 보급되었고, 서클활동으로는 취미적·생활문화적 활동(예를 들면, 미술, 코러스, 차도, 습자, 단가, 영어회화, 사교댄스 등)이 각각의 흥미관심에 맞게 강사를 지도자로서 행해지고 있다. 1970년대 후반부터는 공공시설 뿐 아니라 신문사나 방송국 등도 문화센터를 설치하여 취미활동을 유료의 강좌형태로 실시하도록 되었다.

1970년대의 또 하나의 동향으로서 주목할만한 것은 아동의 학교외교육에 대한 관심이 높아진 점이다. 고교진학률의 상승과 함께 학원에 다니는 아동의 자연영화, 이지메와 학교내폭력의 확산 등이 사회문제화되기 시

작하여 부모들이 지역에서 아동들의 방과후 놀이와 친구만들기를 활발하게 하기 위한 청소년단체와 어린이회 등의 조직을 만들거나, 아동관과 도서관 아동실·모험놀이장 등의 설치를 자치체에 요구하는 주민운동이 확대되었다. 학교외교육이라는 영역은 제도적으로는 존재하지 않으나, 복지정책 안에서의 아동시설, 사회교육정책의 소년대책시설과 청소년단체 육성보조사업 등 연계적 시책과 시설정비가 이루어지고 있다. 특히 1980년대 말부터 어린이권리조약의 비준을 촉구하는 여론과 함께 학교에서 해소되지 못하는 지역사회 아동들의 활동지원이 현대적 과제가 되고 있다. 예전에는 놀이와 민속행사, 농사일 돕기를 통해 아동들은 사회적 관계를 가지면서 성장했으나, 도시화·미디어화된 현대사회에서는 자녀양육이 어려워지고 있어 지육중심의 학교교육을 넘어선 아동을 위한 사회교육의 필요성이 인식되고 있다.

도시형 사회교육의 전개는 전후 사회교육의 이념을 재정의하고 발전시키는 이론적 관심을 불러일으켰다. 전 동경대학 교육학부 교수 호리오 테루마사(堀尾輝久, 현 중앙대학교수, 교육철학)씨, 전 나고야대학 교육학부 교수 오가와 토시오(小川利夫, 사회교육학)씨 등은 국민의 학습권론의 대표적 논자로서 알려져 있다. 국민의 학습권론은 유네스코의 학습권선언(1985년)보다도 약 10년 일찍 이론화되었다는 점에서 독자성을 가지고 있다. 학교교육의 기회 균등성을 넘어 생애에 걸쳐 학습하는 권리의 보장, 사회교육에 있어서의 학습의 자유와 참가의 보장이 그 골자로, 권리로서의 평생교육이라는 발상에 선 현대적 교육권론의 전개라 볼 수 있다.

IV. 평생학습의 체계화와 사회교육의 현대적 과제

임시교육심의회에 의해 제시된 평생학습사회로의 이행이라는 기본적 틀 속에서 圖-4(자료 참조)에서 보이는 바와 같이 학교, 사회교육, 직업훈련, 그 외의 민간 교육기관에서 학습하는 인구의 수는 방대해지고 있다. 평생학습사회라 일컬어지는 상황속에서 학습의 형태와 방법도 圖-5(자료 참조)에서 보이는 것처럼 다양화되고 있다. 그러나 1980년대 후반이후의 일본사회는 다시 한번 큰 구조적 변용 속에서 새로운 모순이 깊어지고 있다. 치열한 국제시장 하에서의 기업사회의 재편과 中老年층의 고용불안, 高齢化·少子化에 의한 노동력 인구의 감소, IT혁명·정보사회화 속에서의 비문해자, 자녀 양육의 어려움과 젊은이들의 진로선택의 고민, 가정붕괴와 학급붕괴 등 사회병리적 상황의 악화와 함께 청소년 범죄와 육아학대 등의 사건도 심각해지고 있다. 다른 한편으로 환경·에너지문제, 산업폐기물 처리문

제의 늦은 대응, 남녀공동참획(參畫)을 내걸면서도 여전히 여성의 사회진출이 곤란한 점 등 21세기에 남겨진 사회문제도 많다. 이러한 시대상황을 배경으로 교육개혁이 추진되고 있다.

교육개혁에 있어서는 교육의 私事化·선택원리의 추진, 학교슬림(slim)화, 생애에 걸친 직업능력개발 등의 정책과제가 추진되고 있으나, 이 정책의 기초가 신자유주의적 작은 정부론에 근거한 자유화·규제완화, 공공책임의 축소 등에 의한 시장원리도입의 성격을 가지는 반면, 청소년 봉사활동의 강화와 학교행사에서의 히노마루·기미가요의 철저, 향토주의의 강조 등을 통해 공민적 아이덴티티의 형성을 국가적으로 추진한다는 측면도 가지고 있어 이러한 관점에서 교육기본법 개정문제도 구체적 일정에 오르고 있다.

여기에서는 사회교육과 관련된 주요개혁문제를 제시해서 토론하고자 한다.

(1) 학교 5일제 하에서의 학교교육·사회교육의 연계(學社融合)

2002년 4월부터 일본의 유치원에서부터 고등학교까지 토요일 휴일의 주 5일제가 시행된다. 교육과정은 전체 30%의 삭감이 예정되어 있으며 학교행사와 클럽활동에 큰 영향이 있을 뿐 아니라 기초학력저하의 염려도 현실화되고 있다. 이러한 문제를 해결하는 데 있어 어린이의 체험학습·총합적학습(總合的學習)과 지역사회교육의 통합·연계가 기대되고 있다. 과거 10년간의 시행을 통해 다양한 시도가 이루어지고 있으나, 어린이들의 자발적 지역참가는 쇠퇴하고 있기 때문에 학교프로그램으로서의 실시와 지역볼런티어의 협력이 필요하다. 사회교육시설에서는 청소년을 위한 전문적 직원을 확보하는 것이 곤란하기 때문에 이러한 사회참가형 학습을 추진하는 시스템 만들기에 어떻게 대응해야 할 것인가가 과제가 되고 있다.

(2) 지역사회에서의 청소년의 이바쇼(居場所)만들기·청소년의 사회참가 촉진

1980년대 중반부터 증대하고 있는 어린이들의 등교 거부 (School refusal)는 공식통계로 13만명을 넘고 있다. 그 배경으로서 이지메와 폭력이 있는 것으로 여겨진다. 이러한 어린이들을 받아들여 지역사회에서 사회적 관계를 가질 수 있도록 하는 생활과 학습의 장을 만들어 지원하는 공간 등이 「이바쇼(居場所)」로서 의식되고 있다. 현재 이바쇼(居場所)라는 용어는 청소년들이 하고 싶은 일과 감동을 공유할 수 있는 체험과 만남을 위한 공간이라는 의미로서 보다 널리 쓰여지고 있다. 대안적 공간임과 동시에 사회교육·문화적 활동을 창조해 가는 새로운 시설이미지가 요구되고 있으며 어린이권리조약의 비준이후의 자치체의 대책 가운데

주목할 만한 공공시설도 생기고 있다.

(3) 대학 개방·사회인 입학의 촉진

평생학습의 추진에 있어서 학습자의 요구는 취미학습에 치우쳐 있어 문화서클과 다양한 취미학습이 활발히 이루어지고 있다. 그러나 다른 한편으로 대학공개강좌 등 보다 고도의 교양학습을 필요로 하는 사람, 지역과제와 사회적 과제에 밀착된 과제를 해결하기 위한 학습을 필요로 하는 사람 등 학교수료후의 지속적인 학습의 중요성도 의식되고 있다. 대학공개강좌는 참가자수는 64만명 정도로 공민관 등의 이용자수에 비해 현저히 적지만 그 증가율은 매우 크다. 국립대학의 약 과반수가 평생학습센터를 설립하여 지역주민대상의 강좌를 개최하고 있으며, 다수의 사립대학도 개성적인 내용의 공개강좌를 실시하고 있다. 대부분 교양적인 내용이지만, 지역경제와 지역문화진흥 등 지역과제와 연관짓는 노력도 이루어지고 있다. 입지면에서 수강생이 제한되기 때문에 방송 이용과 지방의 요구에 대응한 자료 송부와 강좌 등의 시스템 개발이 과제가 되고 있다.

또 사회인 특별입학 범위의 확대·청강생(科目等履修生)·대학통신교육·방송대학 등 고등교육으로의 사회인 입학의 제도적 추진이 상당히 진전되고 있다. 그러나 일하면서 배울 수 있는 대학야간부 입학 또는 일시휴직에 의한 대학재학 등은 주부·공무원이나 엘리트 사원 등 노동조건이 안정된 사람들에 한정되어 곤란을 느끼는 노동자가 적지 않다.

(4) 사회교육에 있어서의 현대적 학습과제의 자리매김

취미 여가학습은 공민관을 이용하는 서클의 70~80%를 차지하고 있으나, 다른 한편으로 인권문제와 환경문제·고령사회문제를 학습하거나 자녀교육서클과 청소년의 단체활동을 추진하기 위한 볼런티어 리더를 양성하는 것이 사회교육의 역할로서 기대되고 있다. 외국인의 유입이 많은 자치체에서는 외국인을 위한 일본어교실을 사회교육의 인권학습분야로 규정짓고 볼런티어를 양성하고 있다. 고령자문제와 자녀교육문제에 관한 학습에 있어서도 고령자 지원의 지역활동으로 발전시키는 활동과 자녀교육을 지원하는 볼런티어를 양성하는 등 학습에서부터 실천에 이르기까지의 활동을 지원하고 있다. 이러한 강좌는 참가자가 반드시 많은 것은 아니나, 지역사회교육에 있어서 공공성이 높은 과제로서 받아들여지고 있다. 농촌에서는 단체활동과 연계된 문제해결형 학습을 추진하기 용이하지만 도시에서는 시민의 관심을 높이는 것 자체가 쉽지 않다. 그러나 평생학습이 민간을 포함한 다양한 기관에서 추진되고 있는 현재, 지역사회교육과 공민관의 역할로서 이러한 공공적 관심을 높이는 학습이 자리잡아가야 할 필요성이 인식되고 있어 그 전개방법이 모색되고 있다.

(5) 자발적 시민활동의 장려와 특정비영리활동법인(Non Profit Organization)의 법제도화

볼런티어 활동과 사회적으로 유용한 서비스를 시민의 힘으로 제공하는데 있어 비영리법인을 법적으로 정비하고 종래의 공익법인과는 다른 시민활동분야에서 활동하기 용이한 환경을 만들자는 취지에서 1998년에 특정비영리활동촉진법이 제정되었다. 현재 5000여 개가 넘는 단체가 인증을 받고 있다. 이 제도는 한신·아와지 대재해(阪神·淡路大震災)가 있었을 때, 볼런티어단체가 큰 역할을 한 것으로부터 단기간에 법제정이 실현된 것이다.

일본인의 볼런티어활동 참가율은 미국 등에 비해 낮지만 관심은 상당히 높아져가고 있다. 특히 퇴직후의 고령자가 증대하고 있는 상황 속에서 이러한 인재를 활용하는 것이 과제가 되고 있다. 현재 세제우대조치가 도입되었음에도 대부분의 NPO에는 적용되지 않아 유급직원의 채용도 어려운 단체가 태반이다. 그러나 법이 제정됨으로써 시민활동의 참가가 사회적으로 인지도어보다 쉽게 참가할 수 있도록 된 점은 이점이라 말할 수 있다. 또 이러한 법인의 목적은 사회교육·볼런티어활동과 중복되는 면이 많아 사회적·현대적 과제의 학습을 추진하는 주체로서도 주목받고 있다.

(6) 리커런트형 직업능력 개발

일본에서는 직업능력개발이 기업의 책임하에 체계적으로 이루어져 왔기 때문에 평생학습 분야에서 직업교육이 과제로 제기되어도 실제적으로 사회교육의 문제로서 받아들여지는 경우는 드물었다. 구미에서는 교양적 성인교육에서 직업적 성인교육으로 그 중점이 이행한 것을 볼 수 있으나, 일본의 경우 그러한 움직임은 현저하다고 말할 수 없다. 그러나 중도 퇴직자와 조기 이직자의 증대, 전업주부의 재취직 희망자의 증대, 청년의 프리타 문제(학교수료후, 장기간에 걸쳐 아르바이트 신분으로 일하는 것)의 사회문제화, 정보기술의 급격한 혁신에 의해 안정적인 연공서열제도 하에서의 기업내 직업교육으로는 대처할 수 없는 교육요구가 늘어나고 있다. 현재 기업내 교육외의 자조노력에 의한 직업능력개발은 금전적 부담과 시간적 제약이 크다. 직업훈련소 등 전통적 기관을 제외하면 직업적인 전문학교의 대부분이 사립이며 게다가 자격부여를 위한 강습을 실시하는 민간학습기관의 수강료도 고액이다.

사회교육에서는 직업교육을 담당하지 않고 노동부의 소관에 맡기는 분담이 1950년대 초부터 이루어져 왔기 때문에 사회교육행정에서는 직업교육을 거의 다루지 않는 상황에 있다. 평생학습의 체계화가 학교·사회교육·민간교육기관의 삼자의 연계를 주장한다고 한다 면, 이 문제에 대해서도 앞으로 새로운 체계화가 과제

로 되고 있다고 말할 수 있다.

맺음말

일한사회교육연구교류의 앞으로의 발전을 바라며

전후 일본의 사회교육에 대해 특히 지역에 기반한 사회교육의 제도적 전개와 실천적 과제를 중심으로 살펴 보았다. 사회교육·평생학습의 제도와 실천은 각 나라마다 상당한 다양성을 가지고 있기 때문에, 비교연구로서 어떻게 논의를 심화시킬 것인가 라는 점에 있어서는 충분한 제안이라고는 말할 수 없을 것이다. 역사적 경위의 차이를 확인하면서 양국의 사회교육연구의 과제 의식과 방법을 교류하며 서로 유의미한 자극을 받을 수 있다면 좋을 것이다.

앞으로 보다 다양한 교류와 공동연구의 기회가 주어 지기를 바라며 이번 기회에 어떠한 테마로 유효한 프로젝트를 추진할 수 있을지 의견의 교환이 있기를 바란다. 일본사회교육학회는 2년마다 1-3개의 테마로 프로젝트를 추진하고 있다. 연구관심을 공유하고 서로 학회 기관지에 투고하거나 유학생을 통한 발표 등의 교류가 가능할 것이다. 이번은 학회를 대표한 방문은 아니지만 만일 유익한 교류 프로그램이 제안된다면 실현을 위해 노력하고 싶다.

최근 일본사회교육학회에서는 다음과 같은 과제연구가 이루어지고 있다.

- 국제 식자 10년과 일본의 식자문제
- 고령사회에 있어서의 사회교육의 과제
- 평생학습의 체계화와 지방자치체
- 현대적 인권과 평생학습
- 고등교육과 평생학습
- 불런티어 네트워크
- 남녀공동참획(參畫)사회와 사회교육
- 학교외에서의 청소년교육

(주요참고문헌)

- 일본사회교육학회편 『현대사회교육의 창조』 동양관출판사 1988년
- 일본사회교육학회편 『현대공민관의 창조』 동양관출판사 1999년
- 일본사회교육학회편 『불런티어 네트워크』 (학회연보 제41집) 동양관출판사 1997년
- 일본사회교육학회편 『고등교육과 평생학습』 (학회연보 제42집) 동양관출판사 1998년
- 일본사회교육학회편 『고령사회에 있어서의 사회교육의 과제』 (학회연보 제43집) 동양관출판사 1999년

- 일본사회교육학회편 『지방분권과 자치체사회교육의 전망』 (학회연보 제44집) 동양관출판사 2000년
- 일본사회교육학회편 『젠더와 사회교육』 (학회연보 제45집) 동양관출판사 2001년
- 강좌 『현대의 사회교육』 (I~VII) 亞紀書房 1987년
- 미야하라 세이치 『사회교육』 國土社 1990년
- 미야하라 세이치 『교육론집 전7권』 國土社 1977년
- 우스이 마사히사 『사회교육』 동경대학출판사 1971년
- 우스이 마사히사 『교육론집 I - II』 國土社 1994년
- 미야사카 히로사쿠 『근대일본사회교육사의 연구』 호세대학출판사 1968년
- 오가와 토시오 『국민의 학습권과 사회교육』 勁草書房 1973년
- 오가와 토시오 『사회교육론집』 I.-VIII 亞紀書房 1992-2001년
- 사토 카츠코 『평생학습과 사회참가』 동경대학출판회 1998년
- 시마다 슈이치 『사회교육론』 아오키서점 1982년
- J.E. 토마스 『일본사회교육소사』 아오키서점 1991년
- 이치가와 쇼고 『평생교육의 이론과 구조』 교육개발연구소 1981년
- 후지오카 사다히코 『사회교육실천과 민중의식』 草土文化 1977년
- 다카하시 아키라 『臨教審개혁과 사회교육』 에이텔연구소 1987년
- 우에스키 다카미츠 『지역사회교육의 전개』 松籟社 1993년
- 교바야시 후미히토·사토 카츠코 편저 『세계의 사회교육시설과 공민관』 에이텔 연구소 2001년
- 야마다 사다이치 편 『지역 만들기과 평생학습의 계획화』 홋카이도대학도서관행회 1997년

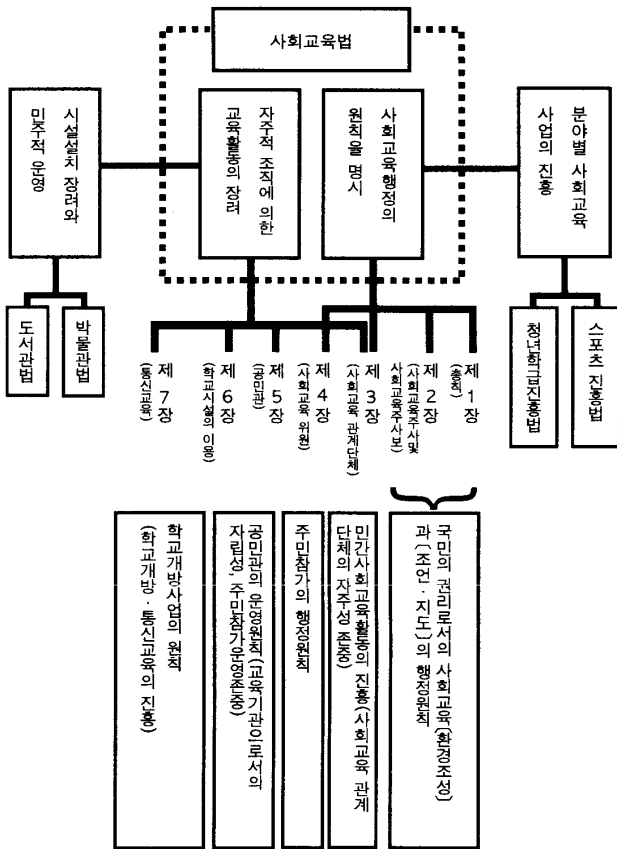
付記

본고는 2001년 3월 17일에 한국평생교육학회의 초청에 의해 중앙대학교에서 행한 보고에 가필수정 한 것이다. 이와 같은 기회가 주어진 것에 대해 진심으로 경의를 표하는 바이다.

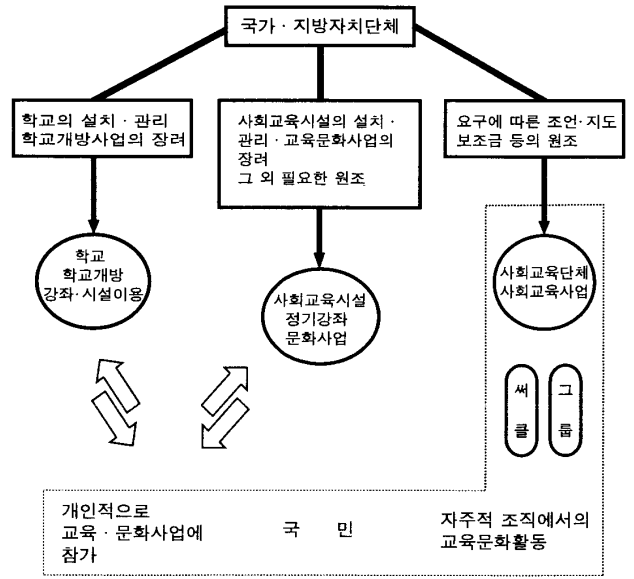
본고의 한국어역은 대학원 석사과정의 김윤정씨가 하였으며 박사과정의 장지은씨의 도움을 받았다. 두 사람에게 감사하고 싶다.

(그림1) 사회교육법의 성격과 역할

출전: 시마다 슈이치 「사회교육법」 야마즈 마사미 외 편저
「교육법」 자유국민사, 1974년



(그림2) 국가와 지방자치단체의 임무



< 표1 > 사회교육시설 수의 변화

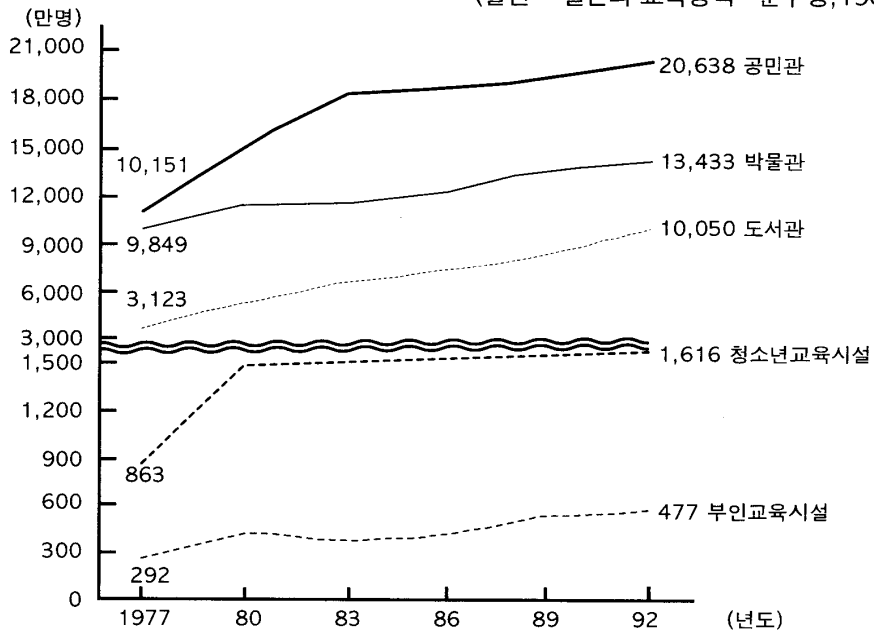
연도	공민관			도서관		박물관
	계	본관	분관	본관	분관	
1955	35,343	7,977	27,366	742	(122)	239
1960	20,201	7,735	12,466	742	(111)	271
1963	19,410	7,975	11,435	810	(129)	294
1968	13,785	8,213	5,572	825	(101)	338
1973	14,249	8,238	6,011	917	(139)	375
1975	15,752	8,899	6,853	1,066	(171)	409
1978	16,452	9,528	6,924	1,200	(192)	493
1981	17,222	10,224	6,998	1,437	(319)	578
1984	17,520	10,578	6,942	1,642	(376)	676
1987	17,440	10,851	6,589	1,801	(452)	797
1990	17,347	11,005	6,342	1,950	(475)	799
1993	17,562	11,188	6,374	2,172	(565)	861
1996	17,819	11,430	6,389	2,396	(602)	986

(주) 도서관의 ()는 분관 수를 나타낸 것이다.

도서관은 등록된 도서관 및 이에 상당하는 시설의 합계를 나타낸 것이다.

(그림3) 사회교육시설 이용자의 현황

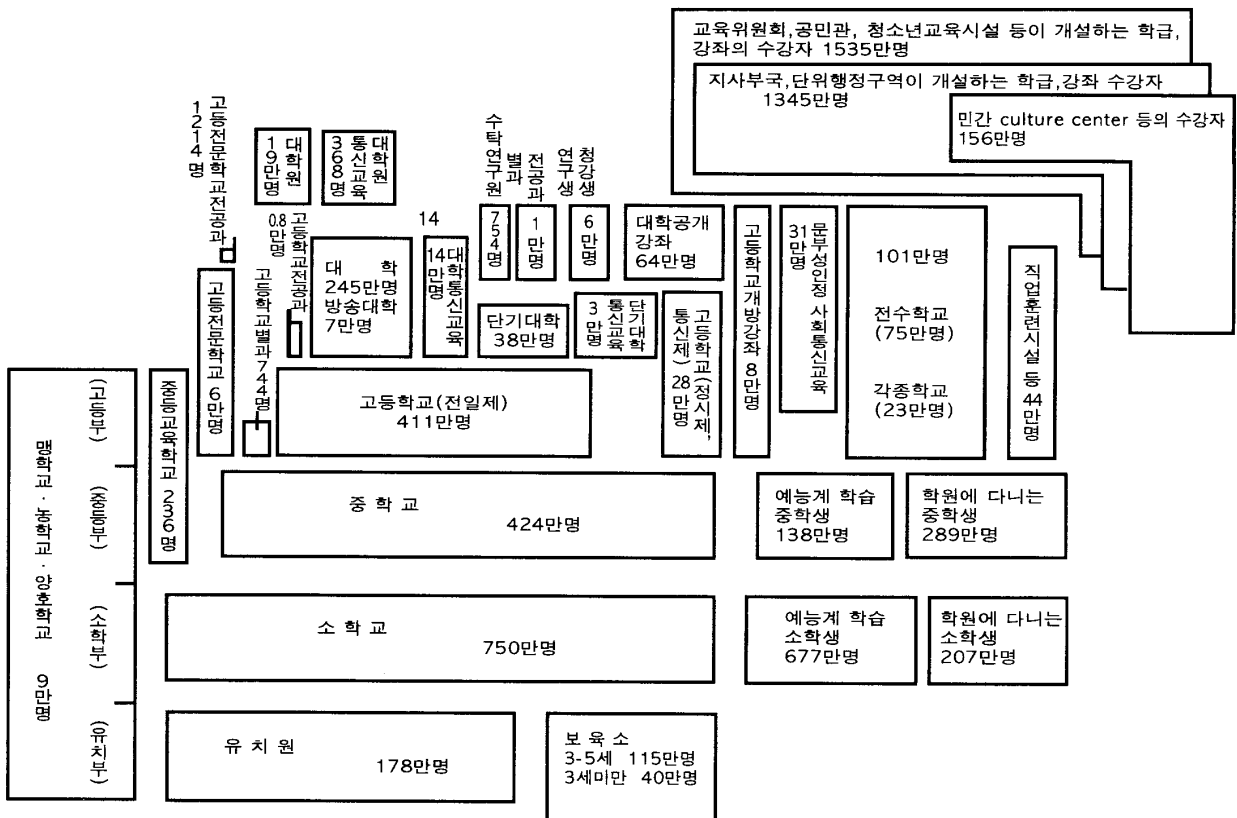
(출전 "일본의 교육정책" 문부성, 1966)



- (주) 1. 박물관의 이용자수는 박물관법에 근거한 등록박물관 및 박물관에 상응하는 시설이용자수의 합계이다.
 2. 도서관의 이용자수는 도서대출자수이다.
 3. 청소년교육시설의 이용자수는 청소년의집 및 소년자연의집 이용자수의 합계이다.
 4. 부인교육시설 이용자수는 공사립의 실제이용자수와 국립의 계속 이용자 수의 합계이다.

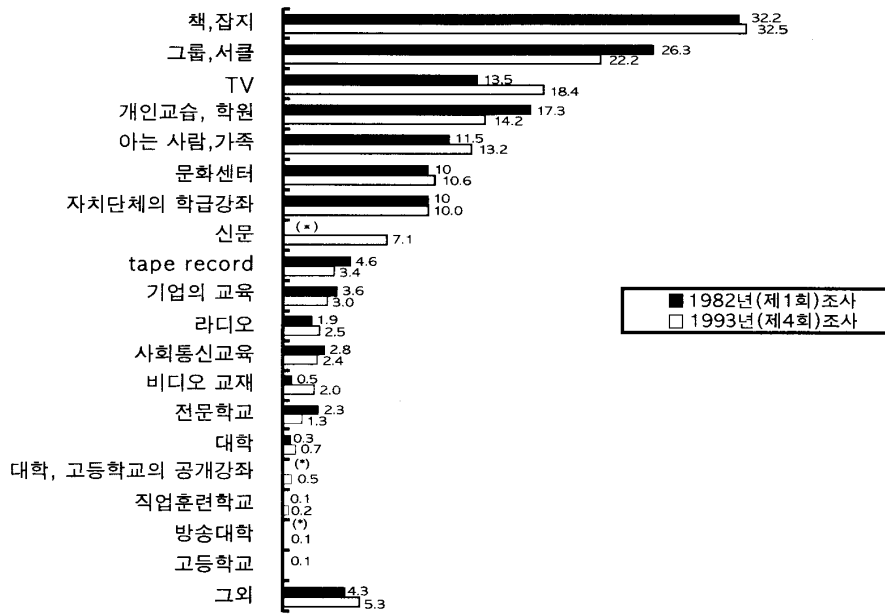
(그림 4) 학습인구의 현황

(출전 『일본의 문교정책』 문부성, 1999)



(그림5) 학습방법

(출전 「일본인의 학습 '93」 NHK방송문화연구소)



(주) 1. 1985년조사, 1988년 조사의 결과는 생략했다.
 2. (*)는 조사가 이루어지지 않았음을 나타낸다.