

## 日本の社会教育と「生涯学習社会」の研究\*

大 平 滋\*\*

### はじめに

本稿は、戦後の民主主義社会における社会教育の推移を概観し、日本の社会教育の戦前からの継承と戦後の新制「社会教育」の特質を明らかにする。さらに、社会教育が「生涯学習社会」の形成の一翼を担ったことからの社会教育の変質とその問題点を明らかにしてみる。生涯学習社会の出発は、1965年にユネスコで提唱された「生涯教育」からである。その後の「生涯教育」の発展形である「生涯学習」そして1984年からの臨時教育審議会（1984年～1987年）を経て「生涯学習社会」の提唱となる。その後の1990年代からの世界的な大変化のもとで、1990年代は、生涯学習審議会を中心に「生涯学習社会」の構築のための制度設計を行った。それに伴い、文部行政は、社会教育から「生涯教育」体制へ移行した。この1990年代は、経済政策の視点から見ると、世界的なグローバル化と資本主義社会における経済政策としての「新自由主義」が台頭した。この「新自由主義」体制が最先端であるという時流から、新しい社会づくりとして、「生涯学習」政策のもとで、「社会教育」の「生涯学習」政策へと収斂され、その結果「社会教育」の後退と形骸化をたどり、「新自由主義」のもとでの社会教育機関の民営化が提唱された。それにもなって「社会教育」が変質し、社会教育活動の形骸化が進んでいった。本稿では、先にも述べたように、社会教育における、戦前の動向と戦後の継承と再出発の理念と行政政策について明らかにすることによって、社会教育の本質を考察する。その後の1960年以降の「生涯教育」概念の導入と、それ以降の「生涯教育」「生涯学習」「生涯学習社会」の意味合いが、どのような意味を持ち、それがどのように変遷していったのかを明らかにする。特に、ユネスコが提唱した「生涯教育」とその後の「生涯学習」「生涯学習社会」の意味内容をユネスコのその後の報告書を中心にその思想性と内実についての変遷を明らかにする。さらに、「生涯教育」

---

\* *Research on Social Education and "Lifelong Learning Society" in Japan*

\*\* Shigeru OHIRA 立正大学社会福祉学部子ども教育福祉学科教授

立正大学大学院社会福祉学研究科教授

キーワード：社会教育，生涯教育，学習社会，To be

が OECD のもとで提唱されてきた「リカレント教育」との関係性でどのような意味を含蓄していったのかを考察してみたい。

## 1. 戦後民主主義社会における社会教育と学校教育

### 1-1. 戦前の社会教育

日本の近代教育は、1872（明治5）年の「学制」発布からである。前年の1871（明治4）年には廃藩置県が行われ、文部省が設置されている。社会教育行政関係では、1872年に東京書籍館が、1874（明治7）年には東京博物館が設置された。1873（明治6）年には徴兵令がだされる。1877（明治10）年には東京大学が開学し、近代化を進めた。1879（明治12）年には「学制」が廃止され「教育令」が公布される。社会教育関係では、1882（明治15）年に山名次郎が『社会教育』を刊行し、「社会教育」という名称が初めて使われた。さらに1893（明治26）年には実業補習学校規程が制定される。日本の社会教育の始動としては、日清戦争（1894年）、日露戦争（1904年）後の1905（明治38）年に中央報徳会が設立された。これは地方改良運動の端緒となった。また、社会教育活動の中心となる青年団については、青年団の設置奨励に関する地方長官宛の文部省通達が出され、青年団の整備が始まる。1907（明治40）年には義務教育年限が6年に延長され学校教育の充実が図られた。

1914（大正3）年には第一次世界大戦が勃発し、1918（大正7）年まで続く。この世界的な不安定の時期に、青年団への整備も進む。1915（大正4）年には、青年団育成のための内務・文部大臣共同訓令（第一次）が出され、1916（大正5）年には、中央報徳会青年部が青年団中央部となり、「帝国青年」が発刊される。1920（大正9）年には、青年団に関する第三次共同訓令が出される。この訓令の変化については、後で述べることにする。

社会教育の整備に関しては、1920年に地方社会教育事務担当吏員（社会教育主事）制について地方長官宛文部省通牒が出され、社会教育主事制が確立する。1921（大正10）年には、文部省が「通俗教育」を「社会教育」と改称し、「通俗教育」という名称は1985（明治18）年から36年間使用されたが終了となる。名称変更と同時に第一回社会教育主事協議会が開かれる。1920年代は大正デモクラシーの影響を得て、新教育運動も展開されており、1921年という年は八大教育主張講演会なども開かれ自由な雰囲気のもと、新しい教育観も展開される。この自由な雰囲気のもと、1922（大正11）年には、日本農民組合が結成され、また第一回全国青年団大会（大日本連合青年団設立の決議、1924年設立）が開催される。大規模災害としては、1923（大正12）年に関東大震災に見舞われ、甚大な被害とともに、首都の復興が急がれた。1924（大正13）年には文部省に社会教育課が設置される。

第一次大戦後の自由な雰囲気から、徐々に世界的な不景気が広がり1920年代の後半の1927（昭和2）年の金融恐慌、それに続き1929（昭和4）年には世界大恐慌がはじまる。この年には文部省社会教育局が設置され、国内的には教化総動員運動が開始され、軍国主義的基調が強まっ

てくる。1930（昭和5）年には米価大暴落と不況が深刻化し、1931（昭和6）年には、重要産業統制法が出され、満州事変が勃発し、戦時体制へ続くことになる。この戦時体制に連動する形で、大日本連合婦人会も発会する。1932（昭和7）年には、上海事変が勃発し、続く満州国建国宣言と5.15事件と急速に戦時体制は進んでいくことになる。戦時体制の下では、国民への思想統制と挙国一致体制が進められていく。全ての行政機関は挙国一致体制に収斂されていき、文部省においても、公民教育講座・思想問題講習会を各地で開催され、国民精神文化研究所の設立（国民精神文化研究所が発展したものが現在の国立教育政策研究所）、社会教育委員制度の設置、さらに校外生活指導に関する訓令を出す。農林省は、官製運動である国民自力更生運動を展開する。1935（昭和10）年には市町村に青年学校が設置される。1938（昭和13）年には、国家総動員法が公布され、学徒勤労働員も開始され、戦時体制が完結する。1939（昭和14）年には、青年学校が義務制化され、青少年教育局が設置された。また、第二次世界大戦が勃発した年でもある。戦時下に向けての体制を整えていく。

1941（昭和16）年には、大日本青少年団が発足し、小学校も国民学校となる。12月には太平洋戦争開戦となる。1943（昭和18）年には、中等学校令が公布され、1929年に設置された社会教育局も教化局に統合吸収されていく。この時点で「社会教育」の名称はなくなる。1944（昭和19）年は、学童疎開が開始され、1945（昭和20）年5月には決戦体制の教育令である戦時教育令が公布され、8月に終戦となる。（碓井正久編『日本社会教育発達史』講座・現代社会教育Ⅱ、亜紀書房、1980年、年表参照）<sup>(1)</sup>

社会教育の明治から戦前までの概観をみてきたが、戦後の教育及び民主主義社会の形成において、近代日本における政治体制である天皇制から国民主権の民主主義体制への大転換により、天皇制のもとでの多くのものが否定され改革された。戦後は日本国憲法のもと、国民主権、基本的人権の尊重、平和憲法を基本に民主主義社会を構築してきた。しかし、明治以降の近代化が全て問題なのかというと、欧米先進国においても戦時体制の時期は人権抑圧やファシズムが拡大し、また、第一次大戦後は、戦時体制後ということで、自由な雰囲気生まれデモクラシーの広がりをみせる。教育においても、児童中心の新教育運動が展開され、日本においても欧米同様に展開されている。そのため、1930年代前後からの戦時体制に向けての教化政策の広がりのもとでの社会教育体制は、それ以前の本来の比較的自由な社会教育とは違うものとなっている。最終的には文部省の教化局も1943年には教学局となり思想統制の中心となり、全く違う存在になっていた。

戦時体制以前の1920年代の大正デモクラシーの影響のもと、自由な教育運動と青年団の自治活動も展開されていたことも事実である。この自由な主体的な実践活動が、戦後の社会教育での「自己教育・相互教育」への遺産として発展していくことになる。

## 1-2. 青年教育、青年団運動と自由大学運動

日本の社会教育の特徴として青年団の活動がある。青年団に関しては先にも触れたように、

1915（大正4）年には、青年団育成のための内務・文部大臣共同訓令（第一次）が出され整備が始まり、1918（大正7）年、1920（大正9）年には、青年団に関する第二次、第三次共同訓令が出される。青年団のルーツは江戸時代の若者組、若者衆に連なる「日本農村社会に伝統的な典型的地域組織集団の一種である。むしろ“むら”の生活集団としていわゆる共同体の秩序のない手であると同時に、行政の補助機能的役割を背負わされてきた。明治20年代とくに30年代以来地方改良運動の一環として強権的に組織化されてきた」というものである。

この1915年の訓令と1920年の訓令には大きな違いがある。

1915年の訓令では、青年団の指導者は「小学校長又は市町村長其ノ他名望アル者」とされ、「援助者」に「学校職員、警察官、在郷軍人、神職、僧侶、其ノ他」となっており、1920年の訓令では、青年団員の「最高年齢ハ20年」とし、目的は「青年修養ノ機関」、役員「団員ノ中ヨリ推挙セシムルオ本則トス」としており、「青年団の『自主自立』性と『自治』性を訓令そのものが形式的にしる少なくとも認めざるえなくなった」と指摘されるように大正デモクラシーの影響のもと青年団の「自主自立」「自治」が認められ、自治的な活動が大きく進展する。地域における社会教育の主要な部分は青年団であり、青年団活動は全国的に組織化されていく。<sup>(2)</sup>戦時下体制が確立していくまでは、青年団では「自主的」「自治」の活動が展開されていた。特に、地域での多様な活動が展開されている地域においては、相互に関連しあいながら相乗効果を発揮していた。埼玉県全域における青年団の夜学会および実業補習学校との関連においても活発な活動を展開していたことがうかがえる。<sup>(3)</sup>（拙稿「青年団と補習教育」『埼玉県連合青年団史』埼玉県連合青年団、1985年。）

青年教育については、埼玉県潮止村の潮止自治学校の実践においては、当時の村長である田中四一郎が中心となり、青年の教育機関の向上としての活動が存在し、青年の生活向上と村を支える人づくりであった。<sup>(4)</sup>（拙稿「地域における青年教育研究—埼玉県潮止自治学校の変遷を中心に—」『日本社会教育学会紀要』日本社会教育学会、1985年。）このような、地域に根差した実践活動は、歴史とともに今日の地域づくりの基盤ともなっている。八潮市において現在においても「田中四一郎—自治の権化と呼ばれた男」（2019年）として企画展を開催し、今日に伝えている。また、地域づくりとその地域の人々の生活や人生を支えていく人間関係性の構築は、地域の学校づくりと結びついたときに大きな成果をあげている。その時代背景により、その時の教育制度をうまく利用しながら、地域固有の課題を改善するための実践は、生涯学習社会の実現のためにも大きな意味をもっている。戦前の埼玉県潮止自治学校の事例はこの意味においても重要な伝承的遺産といえる。

戦前の市民主体の教育運動で、今日も継承されている自由大学運動においても市民の主体的な教育文化運動も伝承的な遺産といえる。自由大学運動は、1915（大正4）年、吉野作造、佐々木惣一によって「大学普及会」が創設され、「解放されたる自由国民大学」として通俗講義録『国民講壇』が創刊され、1921（大正10）年には、長野県の上田自由大学運動が発足する。自由大学運動は、土田杏村が積極的にかかわり、「1920年代ははじめから30年代ははじめにかけて、長野

県を中心に全国各地で展開された、民衆の自己教育運動である」とされている。具体的には「1921年11月に開始され、1921年6講座1922年6講座、各講座5日間、34名～63名、23年～25年再建1 1928年2講座各3日間60名と25名。再建2 1929年12月、30年1月4日間と3日間28名と44名。大学の講義と同様の講義が、20時間ぶっ通しの講義」であったといわれている。この自由大学運動は、各地に広がり、長野県のほか、新潟県・群馬県へ広がっていく。1923年には新潟県北魚沼郡堀之内村に魚沼自由大学、南魚沼郡伊米ヶ崎村に八海自由大学、下伊那郡飯田町に信南自由大学（のち伊那自由大学）、24年には松本市に松本自由大学、26年には群馬県前橋市に群馬自由大学がそれぞれ設立された。このような自由大学運動は、それだけの運動ではなく、その周辺には「下中与三郎を中心とする日本教員組合啓明会の運動、山形鼎らの自由画運動・農民美術運動さらに渋谷定舗らの農民自治会の運動にも及んでいる」というように、自由な活動が相互に連携しながら高めあっていたこといえる。このような民衆の自由大学運動に対して、すぐに官製の活動も展開されるようになる。完成の活動は「その源流は、1916年に長野県木崎湖畔で開講された信濃通俗大学の主催する信濃木崎夏期大学までさかのぼりうるが、その後1920年代にいたって、より一般化されるようになった。長野県でも、木崎夏期大学をはじめ軽井沢通俗夏期大学・戸隠通俗夏期大学などが開かれたが、20年代後半になると自由大学と呼称する農本主義的な教化運動がみられるようになった」と指摘されている。<sup>(5)</sup>

しかし、このような民衆の自己教育運動も参加者の自己負担で運営しているため、社会の経済状況の変化などにより長らくは存続していない。上田自由大学において、「1920年代の後半を通じて継続した農村不況は、日本全体を重苦しくつつんだが、なかでも養蚕の全国的な中心である長野県の農村は、経済的不況の影響をもろにうけ」その後、「30年に始まった大恐慌によって、上田・小県地方の養蚕農家もまた壊滅的な打撃をうけたこと」により「1921年7月の発足からほぼ10年間にわたって学習活動をすすめた上田自由大学は、こうして30年1月の安田徳太郎の講義を最後に、31年には幕を閉じざるをえなかった」というように、民衆の自己教育運動である自由大学運動は幕を閉じ、大恐慌がその後の世界の混乱を助長させていくことになる。しかし、ここでの10年間の自由大学運動の実践は、それぞれの地域で、それぞれの人々の人生に大きな指針を残したといえる。<sup>(6)</sup>それは、戦後の復興期の民主主義の成立とともに、国民の自己教育運動は再興されているからである。主体的な自己教育運動は、各個人の人生に深く根差しているため、そして人生の経験として体験したものは、その人の人生とともに、さらに、それぞれの地域に文化や活動として継承されているといえる。

### 1-3. 戦後の社会教育の再出発

日本の戦後教育の出発はすぐにスタートしている。1945（昭和20）年8月15日の終戦後すぐに文部省は「教育の戦時体制を解除し、平時の状態にもどすことに着手」している。終戦翌日の8月16日には学徒動員の解除について通達し、28日には9月中旬から授業を再開するよう指示し、9月26日には疎開学童の復帰について通達をだしている。教育における空白を置かない

ためなのか、1か月後には文部省は戦後教育の基本方針を明らかにした「新日本建設の教育方針」(1945年9月15日)を出している。基本方針は「今後の教育方針としては、国体の護持を基本とし、軍国的思想および施策を払しょくし、平和国家の建設を目標に掲げ、国民の教養の向上、科学的思考力のかん養、平和愛好の信念の養成などを教育の重点目標とする」としている。「国体の護持」を挙げているが、それ以外は平和国家建設を目標にした教育の充実、教養の向上を目指したものであった。これは、後のGHQの指導の下ではなく、日本独自の改革案であることの意味は大きい。10月には社会教育局が復活(3年間、教化局)し、新教育の構想のために公民教育委員会を設置している。12月には、委員会は「新時代に即応する政治教育、とくに代議政治、国際平和、個性の完成、世界情勢の正しい認識などを扱う公民教育を構想し、これを新教育の根幹にすえるべきだ」と提唱した。<sup>(7)</sup>

1946(昭和21)年には、4月には衆議院議員選挙が実施され、米国教育使節団報告書(1946年4月7日)が公表され、教育刷新委員会が設置(8月)され、1952年に中央教育審議会が設置されるまで存続することとなる。1946年10月に文部省は公民館の設置運営について通達を出す。11月には日本国憲法が公布され、1947年5月に施行された。日本国憲法とそれに続く、1947年3月に公布された教育基本法、学校教育法により学校制度は6・3・3・4制を基本とする単線型学校体系に改められた。戦前の複線型学校体系から一気に単線型学校体系に転換されたことの意味は大きい。それは後に述べるが、戦勝国であったフランスは、戦前の複線型学校体系から転換することができず、単線型学校体系に移行するのに1975年のアビ法(教育基本法)までの時間が必要であった。これが、フランスにおいて戦後の生涯教育体制にも影響を与えてくる要因ともなっていた。戦勝国は、一般的に戦争に勝っているため、自国の制度もうまくいっているという意識となり、根本的な制度の見直しは行われず、平等や公平という視点から問題点があっても、それまでの制度が継承されていく。そのため、日本においては、敗戦によって、それまでの天皇制のもとでの憲法やそれに伴う制度が、全面的に否定され、一気に大転換された。また、それまでの政権の中枢にいた人たちの排除が一気に進むことなど、すべてが大転換されたといえる。教育制度における単線型教育制度の6・3制度は正にその典型といえる。これにより、それ以後の教育制度改革において、複線型の制度や思考の呪縛から解き放れたといえる。1947年6月には教育委員会法が制定され、1949年6月には社会教育法が公布された。ここで、社会教育法の内容及びその後の社会教育の変遷について検討してみる。

社会教育法では、その目的として第1条「教育基本法(昭和22年法律第25号)の精神に則り、社会教育に関する国及び地方公共団体の任務を明らかにすることを目的とする。」とされ、社会教育の定義として、第2条「学校教育法(昭和22年法律第26号)に基き、学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動(体育及びレクリエーションの活動を含む。)をいう」とされた。そして、「国及び地方公共団体の任務」として、第3条「国及び地方公共団体は、この法律及び他の法令の定めるところにより、社会教育の奨励に必要な施設の設置及び運営、集会の開催、資料の作製、頒布その他の方法に

より、すべての国民があらゆる機会、あらゆる場所を利用して、自ら實際生活に即する文化的教養を高め得るような環境を醸成するように努めなければならない。2 国及び地方公共団体は、前項の任務を行うに当たっては、社会教育が学校教育及び家庭教育との密接な関連性を有することにかんがみ、学校教育との連携の確保に努めるとともに、家庭教育の向上に資することとなるよう必要な配慮をするものとする。」とされた。また、第9条の2に「社会教育主事及び社会教育主事補の設置」を規定している。

この社会教育法により、戦前の通俗教育での団体中心主義の社会教育から、第3条で謳っているように主な任務として「施設の設置及び運営」というように施設を中心とした「環境を醸成」することを中心とし、戦後の社会教育の特徴として、寺中作雄が提唱していた「自己教育・相互教育」が社会教育の本質とされた。鈴木敏正は、社会教育法により、戦後の社会教育の方法は、「公民館」を中心とする「日本的施設教育」と、1953年公布の「青年学級振興法」による「学級・講座」が中心となり、この実践方法により「生涯学習の構造化」が成立していたと指摘している。<sup>(8)</sup>

また、「自己教育・相互教育」の実践が進展していくことが可能となったのが、1959年の社会教育主事の必置である。この社会教育主事の任務の原則として「サポート・バット・コントロール」(支援すれど、統治せず)が徹底されたと指摘している。<sup>(9)</sup>

社会教育法による、社会教育の領域としては、主として「青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動(体育及びレクリエーションの活動を含む。)」とされ、欧米の成人だけに限定されることなく、「青少年」が含まれていることが日本の特徴である。このことから、「社会教育が学校教育及び家庭教育との密接な関連性を有することにかんがみ、学校教育との連携の確保に努めるとともに、家庭教育の向上に資することとなるよう必要な配慮をするものとする」と第3条に示されたように、学校教育との連携が含まれていた。この社会教育法の理念そのものが、後の「生涯教育」及び「生涯学習」の条件整備の意味を含んでいるといえる。

このように、戦後の社会教育は社会教育法のもと、条件整備としての施設中心、特に「公民館」を中心に、社会教育主事という専門職の存在のもと、各地で優れた実践活動を展開していった。

戦前の団体中心の通俗教育の展開は、戦後の社会教育では、否定された傾向にあったが、この団体中心的な活動が、負の遺産ばかりとは言えない側面もある。戦前の社会教育の前身は、確かに、若者組、青年団が中心で村の若者の生活の中心であり、人生そのものを育て、自己形成の重要な場であり、機能していたといえる。この若者組、そして戦前の戦時体制では、その後の男子にあっては徴兵制度、そして、在郷軍人会と村社会で生きていくためには、中心的な生活基盤であった。その後の戦時体制の進行により、若者組、青年団は、戦時体制にからめとられていき、上意下達の体制になっていったが、それ以前の青年団には自主的な側面もあり、各地で独自の実践を展開し、学習の場となっていた。そのため、青年団等の団体活動はそれなりに機能し、まったく否定されるものではなかった。しかし、施設等の条件整備は確かに不十

分だったため、新しい社会教育を展開するには、必要不可欠なものであったといえる。この人間集団の組織を育てるといふことにやや否定的な考えが広範に広がっていったために、その後の積極的な活力ある活動も低迷していく遠因になったといえる。

戦後の社会教育はこの社会教育法のもとで、社会教育施設の中心的存在である「公民館」を起点として、各地で優れた実践活動を展開していくことになる。今日でも「公民館」は存在し、施設としての意味合いが変化しているものの、地域住民のたまり場であり居場所になっていることは確かである。「公民館」は拠点と同時に、そこに集う住民主体の活動の展開次第で大きな住民のたまり場にもなりえるし、活動の拠点にもなりえる。また、それぞれの活動的な公民館では、活発な住民主体の活動団体が息づいていることもある。また、住民の活動の場であることを生かすことをよく理解している社会教育主事存在で、生き生きとした活動が展開されていることがある。

社会教育に携わる専門職としての社会教育主事の果たしてきた役割は大きなものである。社会教育主事の専門職としての存在価値を矮小化し、存在そのものを否定してくることは、社会教育そのものの衰退を意味し、住民主体の生き生きとした活動の場や生活と密着した実践活動の場を失っていくことを意味している。このことに関しては、戦後民主主義社会での社会教育実践の黎明期の生き生きとした活動とその後の社会の経済発展の進展と生活の変化の中で、国策の中での社会教育の展開の中で大きく変化をしていくことになる。戦後の社会教育の国策としての社会教育行政の理念と施策の変遷とそれが及ぼした影響が、今日では明らかになっている。特に、2000年代に入って大きく社会教育は衰退し、同時に民主主義社会も衰退していつている。日本の社会教育が、当初から「生涯学習」の意味合いを含んでいたと指摘したが、1960年以降の「生涯教育」「生涯学習」とその後の生涯学習社会の形成過程の本質的な意味合いと課題について検討してみる。

## 2. 「生涯教育」「生涯学習」と生涯学習社会—「生きる」ということのとらえ方

### 2-1. ユネスコの生涯教育

「生涯学習」という言葉が登場して久しい。「生涯学習」が唱えられる前段階では「生涯教育」という用語が用いられていた。最初に使われたのは1965年のユネスコの第三回成人教育推進国際委員会（パリ）で、成人教育局長であるポール・ラングラン（Paul Lengrand）が唱えたものである。その後、ある程度まとまったものとして1970年のユネスコの「国際教育年」を記念して『生涯教育入門』（An Introduction to Lifelong Education. 1970年11月、日本では波多野完治翻訳、全日本社会教育連合会、1974年8月）が出版された。この「生涯教育」で提唱されたことは、まず、「教育」そのものの概念の拡大であり、今までの「教育」の見直しも提起されていた。

「生涯教育」が提唱される要因として10項目の「挑戦」が挙げられている。つまり、加速度的

変化、人口の増加、科学技術の進歩、政治の領域における挑戦、情報、余暇（レジャー）、生活様式と人間関係における危機、イデオロギーの危機である。60年以上前の課題であるが、今日においてもどれも継続的な「挑戦」であり、ある意味、その深刻化が増しているともいえる。

加速度的変化では、変化の速度が速くなっているため、「世界は、もはや子供のとき築き上げてきたイメージと対応しなくなっている」とし、教育においても「教育の伝統的な機能や役割それ自体を批判的に再評価し、厳密な検査の対象とすべきである」としている。

人口の増加は、教育の需要を増大させ、さらに「教育の役割、あるいは教育の本質そのものの変化を必要としている」として、今までの教育機関では対応できないとしている。

科学技術の進歩は、教育の目的が「技術者が明日の技術に対して自分自身を適応させることができるように訓練することであれば、生徒に対して学ぶこと教えること」であり、技術者は「生涯学習」しなければならないとしている。また、勤労者が「技術ギャップによる失業に対して絶えず脅威を感じている」として、この脅威が成人教育を必要としている。政治の領域における挑戦では、政治的な大きな変化による国家の基準や構造の変化に対応して、「市民は、適切な訓練により望ましい能力を身に付けて始めて遂行できる新しい仕事と責任をはたすよう要請される」として、今後の人生において政治的な変化は全ての国民に予想され、その変化に柔軟に対応して生きていく力を求めている。

情報では、コミュニケーションの領域におけるマスメディアの恐るべき発達に直面している。そして、情報は、「それを受ける人々が集中的かつ継続的な訓練を受けている場合に限り、建設的な役割を果たす」とし、情報のリテラシーとして、言葉の理解と同時に「記号の読み方の練習、とりわけ批判的精神や選択能力の涵養」が必要であるとされた。

余暇（レジャー）では、生活状況に対する決定的な影響の要素として、余暇の増大をあげている。伝統的な農業型社会では、労働と余暇が多くの場合密接に結びついていたが、「近代的な形態と次元と内容を持つ余暇は、産業社会で生み出されたもの」としている。そのため、余暇は使い方によって問題をはらむものとして位置付けている。

生活様式と人間関係における危機については、急激な変化により従来の方法によってあらゆるものが対応できなくなってきたこと、そのため、教育で取り上げるものとして「人間関係、情緒、系図、パートナーシップ、父や母としてのあり方—の全ての範囲」があり、対応しなければならないとしている。

肉体としては、肉体と魂の間に亀裂が生じ、「存在の一体性はこわされ、肉体の価値を犠牲にして、魂の価値が拡大してきた」として、それに対して今日は、「肉体と精神のギャップを埋める好機」であるが、「どちらともはっきりしない状況を取り扱わなければならない」ので、教育は、「より調和のとれた豊かな人生を過ごすのを助けるあらゆるものをこの現象の中から抽出する」ことであると、教育に期待している。

イデオロギーの危機では、「思想の領域」にも現われているとして、今までは「自分のその選択にどっぷりつかり、忠誠な人々からなる社会の中で気持ちよく安穩に過ごすことができた」

が、今日は、「この種の忠誠を見出すことはますます困難で信じ難いもの」となっている（ポール・ラングラン『生涯教育入門』（An Introduction to Lifelong Education. 1970年11月，日本では波多野完治翻訳，全日本社会教育連合会，1974年）。<sup>(10)</sup>

このような大きな変化の中で、全ての人が絶え間なく学び続ける必要が出てきたとしている。教育に対するとらえ方も「一度えた一組の知識と技術だけで自己の全生涯をまっとうするという考え方が急速に消滅しつつある」とし、教育の意義についても「ひとかたまりの知識を獲得することではなく、存在を発展させることつまり経験を積むことによって自己実現を拡大する存在を発展させること」であると大きな転換を図ったといえる。

そして、教育の責務としては、「第一に、人が生涯を通じて、教育訓練を継続するのを助ける構造と方法を提供すること」と「第二に、人が、いろいろな形態の自己教育を通して、真のかつ最高度の自己発達の客体となり手段となるために用意させること」としている。<sup>(11)</sup>

また、このような状況では、「成人教育」と「若者の学校外教育を含む義務制でない教育」が「教育変革のための好段階である」とし、教育の将来は「成人教育の発展にかかっている」としている。<sup>(12)</sup>そして、教育方法と教育内としては、「学ぶことを学ぶ」ことと、「学習内容を必要により限定したり恣意的に固定したりすることを強調できなくなった」と指摘し今までの知識パッケージ化されたものの伝達を中心とした教育からの転換を提言していた。そして、これから強調するものとして「理解し分析する能力，知識を秩序づける能力，抽象的なものを具体的なもの，あるいは一般的なものと特殊なものとの関係をなんとなく取り扱う能力，知識と行動を関係づける能力，人間形成と情報を統合する能力等」をあげている。<sup>(13)</sup>そして、学校教育中心の教育から、「成人教育」の重要性と「若者の学校外教育」を重要視している。今までの学校中心の教育から、広い意味の教育とつながったものを中心に据えようとしていた。

「生涯教育」は、「従来の教育を単に引き延ばしたもの」ではなく、「人間の存在の意味そのものについて」および「人間の存在と重要なかわりのある要素に対する新しい考え方を含んでいる」としている。そして、教育の目的として、「いろいろな段階で自己を律すること」として、「自律」することを目的としている。また、教育の役割を全生涯のあらゆる次元で考えるならば、「教育を学校という枠からはずし、余暇と労働との関連で人間活動の全領域にまで拡大することである」と提言している。<sup>(14)</sup>教育の内容や方法についても従来の教育の枠を超えることと教育の目的としての「自律」を強調している。全生涯における教育では、教育を学校の枠を超え、人間活動の全領域まで拡大していることは、それまでの近代学校教育を中心とした教育のあり方そのものを超えていくものとして提起されている。

さらに、「教育は、文化もまたそうであるように獲得されるべき財産ではない」と指摘し、「哲学者の言をかりれば、教育は、『所有の領域』にあるというより『存在の領域』にあるというべきである」と、この後の生涯教育、および生涯学習論の進展に重要な意味を持つてくる「所有の様式 = To have」から「存在の様式 = To be」の価値観の変換を最初に言及したものといえる。<sup>(15)</sup>しかし、この報告書では、「所有の領域」から「存在の領域」であるというこの内容に

ついて具体的な説明がないため、その意味することが十分に認識されていない。そのため、その後のこの報告書に続く報告書等でこの内容の説明がなされてくる。特に、このラングランの報告書の次の報告書であるユネスコのフォール報告書(1972年)『未来の学習』(learning to be)で明確になってくる。まさに原題そのものが「to be」様式の学習としており、日本語の翻訳として『未来の学習』にしており、これからの学習は「to be」様式の学びであると宣言したものとなっている。フォール報告書については後で検討を加える。

## 2-2. ユネスコの「生涯教育」とその教育的源流としてのフランスの教育改革

「生涯教育」は、1965年にパリのユネスコ本部の成人教育国際委員会、ポール・ラングランのよって「生涯教育」と題する報告書がだされ、それ以後、ユネスコが中心となり、「生涯教育」論を展開してきた。ユネスコでは、この報告書以後、エドガー・フォール(教育開発国際委員会委員長)が中心となってフォール報告書『未来の学習』(learning to be, 1972)そしてドロール報告書『学習:秘められた宝』(1996)によって、「生涯教育」「生涯学習」に関しての考え方が発展してきた。また、この3人は全員がフランス人であり、彼らがフランスの教育改革の影響、ないしは認識をもっており、フランスの教育改革が、ユネスコの「生涯教育」「生涯学習」に影響を与えているという研究もなされている。<sup>(16)</sup>(山崎ゆき子「ユネスコにおける生涯学習概念の再検討—フランスの教育改革を視野にいれて—」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要(第3号)分割版』2013年版, 2014年)山崎はそれぞれの報告書に影響を与えたものとして、次の2点をあげている。

まず「生涯教育」の用語であるが、フランスにおいてすでに使われており、最初は『生涯教育 *éducation permanente*』という用語も概念もラングランの独創ではない」とし、「用語は、フランスでは、1956年に当時の国民教育大臣ルネ・ビエール René Billères が国民議会に提出した教育改革法案に、すでに用いられている」としている。<sup>(17)</sup>この改革案に先立ち、1947年にランジュヴァン=ヴァロンの改革案(ポール・ランジュヴァン Paul Langevin とアンリ・ヴァロン Henri Wallon が作成)が出され、この案の理念は、「社会正義」に則った「教育の民主化」であり、それによる社会改革であるとされている。

これを引き継ぐ形で、民衆教育視学総監ピエール・アラン Pierre Arents が示した用語と定義を参考にし、ルネ・ビエールの教育案が出されている。<sup>(18)</sup>そして、ランジュヴァン=ヴァロンの改革案の教育骨子は、教育の目的として「国民全体のレベルの上昇によって、国民がともに力を合わせて社会を構成することにより、社会は分断ではなく統合へと向かい、発展するのである」として、「1) 現実社会と乖離し閉ざされた社会となっている学校教育を、新たな教育方法と内容で刷新する、2) 一部の限られた優秀な者のみではなく、国民全体のレベルを教育によって上昇させる、3) 初期教育で得たものをそのまま生涯使い続けるのではなく、急速に変化する社会と技術に合わせて「生涯にわたって」発展させていく、4) その担い手としての高等教育機関を含めた教育機関の役割の刷新、5) 文化的目的を有するすべての組織の参加」の

5点をあげている。<sup>(19)</sup>山崎は、この教育改革の骨子の視点が、そのままポール・ラングランの「生涯教育」論に継承されていると指摘している。つまり、「1）技術革新や社会の変化に対応した新しい教育とそのための教育システム全体の変革、2）学校の「学ぶことを学ぶ」場への変容、3）人生の一定期間に限定された教育から生涯にわたる教育へ、4）伝統的な「教育」概念の枠組みからの脱却と領域拡大、5）生涯にわたる教育を支える施設整備と指導者の養成」の5つの点の特徴であるとし、「ランジュヴァン＝ヴァロンの改革案に提起された問題や内容と、大枠において同様のものとなっている。また、56年に示されたビエールの改革案を考え合わせれば、ラングランの概念と極めて類似した内容となる」と明らかにしている。<sup>(20)</sup>

確かに、ポール・ラングランが自国のフランスの教育改革に影響を受けていることは当然である。ここで、山崎は、ユネスコの生涯教育政策に関する続く2つの報告書も、その責任者がフランス人であることから、フランスの教育改革とユネスコの生涯教育政策の骨子を関連付けて検討を加えている。続く報告書も、山崎の検討からみても、『未来の学習』（フォール報告書）（1972）は、エドガー・フォールが委員長を務めてまとめたものである。フォールは、フランスで首相及び国民教育大臣などを歴任し、1968年には、高等教育に関する方針法であるフォール法を制定し、生涯教育・学習を大学の基本業務として明記した。これに連動する形で、『未来の学習』に反映されている。その目標とするのは「教育都市（学習社会）」の創造であり、教育をささえる基本原則として、

- 1）生きることを学ぶ
- 2）生涯を通じて新たな知識を獲得できるように、学ぶことを学ぶ
- 3）自由にかつ批判的に考えることを学ぶ
- 4）世界を愛し、それをいっそう人間的なものにすることを学ぶ
- 5）創造的の仕事を通じてその中で自分の能力を発揮することを学ぶなどである。経済開発については、とくに、「それが特権の撤廃や人々の間にいっそうの公正さがもたらされる場合のみ、意味を持つ」と記しており、「教育が経済に寄与することを否定するのではなく、不平等をもたらす利益追求型の経済開発、そしてそれを助長する教育を否定するというように、「不平等」を徹底的に否定している。そのため、すでに勤労生活に入っている者、学業を中絶した者、伝統的に必要とされてきた入学資格を有しない者、が高等教育機関で学ぶことを可能にすること、また、高等教育機関で扱ってきた旧来のアカデミックな知識の転換、さらに、高等教育機関以外で得た知識や技能を同等に評価すること、を求めているとされている。<sup>(21)</sup>ここでの評価は、評価の柔軟さと統合をもとめ、生涯学習社会は、機会の公平さと、いつでも機会が与えられることを保障している。それは、「人間らしく存在する」こととして「人間としての尊厳を持ってすべての人が内に持つ能力を最大限に伸ばし、それを発揮して生き、社会に参加し、また、社会を形成すること」が可能な社会の形成といえる。

『学習：秘められた宝』（ドロール報告書）（1996）のジャック・ドロールも、フランスでの生涯教育（学習）政策の法整備を図った中心人物であった。財務大臣、欧州委員会委員長、ユネ

スコの「21世紀のための教育国際委員会」委員長を歴任してきた。この報告書では、学習の4つの柱を提示し、1) 知ることを学ぶ 2) なすことを学ぶ 3) ともに生きることを学ぶ 4) 存在することを学ぶである。特に、「ともに生きることを学ぶ」とは、「多元主義と相互理解と平和の価値を尊重して、共に生きることを学ぶ」であり、「多様性を尊重しながらの連帯・統一という理念そのものが、ドロールの信念である」<sup>(22)</sup>というように、ユネスコの報告書は、委員長のリーダーシップのもと、各国の委員との共同作業であるが、それぞれの時代のフランスの教育改革の影響を多分に受けたものであるといえる。

### 2-3. ユネスコのフォール報告書 (1972年)『未来の学習』(Learning to be) にみられる生涯学習

ユネスコのエドガー・フォール Edgar Faure (1908~1988) は、1971年にユネスコの教育開発国際委員会委員長に就任し1972年にフォール報告書 (エドガー・フォール Edgar Faure 等著; 教育開発国際委員会編; 国立教育研究所内フォール報告書検討委員会 (平塚益徳 代表) 訳) をまとめている。<sup>(23)</sup>

フォールは、報告書の提出にあたって、四つの基本的な仮定をあげていて、そのなかで、教育の目的は、「全面的かつ生涯にわたる教育のみが、この『完全な人間』を創造するものである」<sup>(24)</sup>として、「全生涯を通じて、絶えず進展する知識の実体を構築する方法を学ぶ—『生きることを学ぶ』—べき」としている (フォール報告書 (1972年)『未来の学習』(Learning to be) エドガー・フォール Edgar Faure 等著; 教育開発国際委員会編; 国立教育研究所内フォール報告書検討委員会)。<sup>(24)</sup>そして、1972年の教育状況の批判的評価から出発することとしている。

序論において、現在の大きな変化として、人類が完全に二分する方向に進んでいること。それは「優者と劣等者のグループ」であり、その双方に「非人間化」という危機が生じることを危惧している。<sup>(25)</sup>そして求められる新しい人間は、『自分自身の再設計』をせねばならないとして、教育の目的は、「人間の自己確立」すなわち、『自己自身になる』ようにさせることであるとしている。<sup>(26)</sup>

科学技術時代の意味として、「知識はたえず修正され『革新』が更新される」ため、教育は知識の普及や蓄積にむける努力をより少なくし、知識を獲得するための方法の習得 (学ぶことを学ぶ) に、より多くの努力を注ぐべきであるということは、広く受け入れられている」としている。そして、「知識は一生を通じて修正され、完成されなければならない」ため、「学校における学習が短縮され、そして高等教育における概論と専門的な実習との関係は修正されるべきだと考えてよからう」と学校の学習が短縮されることを指摘している。<sup>(27)</sup>また、アカデミックモデルも時代遅れであるとしている。<sup>(28)</sup>

雇用や経済発展との関連では、青少年や成人をある特定の一生にわたる職業のために訓練することではなく、むしろ職業の流動性を最大限にし、学習や自己形成の意欲を永久に持ちつづけるよう刺激することであり、そのために、教育の拡充を否定せずに、教育の目的、方法、

構造を徹底的に再検討することが必要であるとしている。<sup>(29)</sup>そして、「生涯教育」と「学習社会」という基本的な考え方を強調している。<sup>(30)</sup>

第1章の教育の問題では、今までの教育の歴史やそれぞれの国の事例をあげながら詳細に検討し、特に第二次大戦後の教育制度や実態を検討している。世界的な教育の傾向で、教育モデルの教育の基本的な選択肢一制限的な選抜制と解放的な入学制の二つの流れ。また、「制度化しない」教育と「非学校化」社会の動向にも言及している。<sup>(31)</sup>特に、イヴァン・イリッチ（この報告書ではイリッチと表現されている。後の翻訳ではイリイチと表現されるのでイリイチと表記する）をとりあげ、「非学校化」の背景を説明し、イリイチの使う「conviviality」ということは「他人や環境との自立的・創造的関係をつくりだす能力として個人に付与された資質」という意味で使用したが、このことばに注目している。<sup>(32)</sup>この言葉を論じたものとしてイリイチは1973年に『コンヴィヴィアリティのための道具』（Tools for Conviviality）がある。この「コンヴィヴィアリティ」ということばとこの著書は後のインターネット社会の出現に大きな影響を与えたといわれている。この書籍の日本における翻訳は1989年である。<sup>(33)</sup>この書籍では、「コンヴィヴィアリティ」を「自立共生的」と訳している。イリイチの学習論は「生涯学習」及び「学習社会」に大きな意味をもってくる。

今までの伝統的な教育を「型にはまった機能、安定した状態、そして、一時期の生活、特定の職業または与えられた一定の仕事のために、準備することを課題としていた」として、このような「若い時期に、一生を通じて通用するような一連の知的、技術的素養を獲得するという考え方」は、「時代おくれ」である<sup>(34)</sup>と否定し、これからの新しい教育は、「生きることを学ぶこと、一生を通じて新しい知識を吸収できるように、学習することを学ぶこと、自由にかつ批判的に考えることを学ぶこと、世界を愛し、それをより人間的なものにすることを学ぶこと、創造的仕事を通じてその中で自分を発達させることを学ぶこと」としている。<sup>(35)</sup>この報告書の大きな意味は、ポール・ラングランの報告書にて簡単に述べられていた教育観の大転換を提示したことである。つまり、今までの教育を知識等の所有（to have）の教育観から、この報告書の原題である learning to be のように、「生きることを学ぶ」という「あり方（to be）」への転換である。しかし、この表現は、特に翻訳されると「生きることを学ぶ」というと日本の教育基本法の教育の目的である「人格の完成」や「全面発達」という理解から当然のこととなり、その転換の本質を軽く見る傾向があり、その後の日本の教育改革では、必ずしも「to be」の教育観が展開されてきたとはいえない。

また、「学習社会」（the learning society）という概念には、学習の専門機関としての学校と大学を否定するのではないにしても、「社会における教育機能をその独占的な特権として主張することは、ますますできなくなっていくであろう」として、「社会の全分野に教育機能を拡大することによって限界を乗り越えていく」としている。そして、「行政、産業、通信、運輸のすべての部門が教育の推進に参加しなければならない」として、さらに「地域社会も国家社会もそれ自身、明らかに教育機関なのである」と提唱している。この新しい社会は、決して新しいも

のではなく、古代ギリシャのアテネ社会と同様であり、アテネでは「教育は一定の期間、人生の一定の時期に行われる隔離された活動ではなかった。それは社会の目的であった。都市が人間を教育したのである」としている。教育の広い意味での内容は「教養、すなわちパイデア (paideia) によって教育された」のであり、市民に、そのような教育が可能な条件として「奴隷によって可能」とされたとしている。現代人は「機械」によって可能となったといえる。「学習社会」とは、このように教育概念の広がりとして、「社会」全体で関わるものとしている。<sup>(36)</sup>イリイチらが「脱学校」や「学校化社会」ということばで批判していた現状とリンクする点がある。ここで気を付けなければならない点は「学習社会」が「学校化社会」になるという方向ではなく、それとは正反対の「学校」が閉鎖的な独占的な役割を持つのではないために、あえて「生涯教育」から「生涯学習」へ転換させ、「生涯教育」ということばの持つ意味合いから脱却するために、「教育社会」ではなくあえて「学習社会」と表現しており、個人の主体性及び「主人公としての個人」を強調している。

この報告書は、時代的にも「開放としての教育」を強調しており、それまでの「開放としての教育」の実践事例を掲げて、意味する内実を明らかにしている。例証として、フェリエール (スイス) の「活動学校」；マリア・モンテッソーリの「自己教育」(イタリア)；ジョン・デューイの「チーム・ワーク」(アメリカ)；パベル・ブロンスキーの「労働学校」(ソビエト)；ドクローリーの「活動法」(ベルギー)；セレスティン・フレネの「新学校運動」(フランス)；ペーターゼンの「生活協同体学校」(ドイツ)；ニールのサマーヒル学園 (イギリス)；パウロ・フレイレの識字教育運動 (ブラジル) などをあげている。パウロ・フレイレの「意識化法」(conscientization) の意味として「社会的、政治的、経済的矛盾を認識し、現実の抑圧的諸要素に対して行動することを学ぶ」と特に注目している。<sup>(37)</sup>

また、新しい教育の特徴として、評価制度は、特定の視点のみであり適切でなく、教育の原理、哲学の立場、実践の立場から広く批判を受けている。また、特定の職業に必要とされる適性を持っているかどうかという、選抜手続きによって正確に予測できるという証拠はほとんどない。そのため、一般的に言って、それは階層的なカリキュラムと関係をもつ狭い範囲の活動をテストするものである。また、社会的・経済的ハンディキャップをほとんど考慮に入れられていないと指摘している。そして、「試験の理論上の目的は、それによって個人の将来の可能性を評定する」ことであるとして、この機能の第一を遂行する資格が学校にあるのか疑問を投げかけている。<sup>(38)</sup>

生涯教育の立場での教師の生徒との関係においても言及しており、教師の義務は、知識を教え込むことはますます少なくなり、思考を鼓舞することがますます多くなり、ますます「助言者つまり話し相手」となり、既成の真理を分け与える人よりも、「矛盾する議論の探求を助ける人」にならなければならないとしている。そして、教師は、「生産的および創造的活動に、すなわち相互作用、討議、刺激、理解、激励」に時間とエネルギーを捧げなければならないと指摘している。<sup>(39)</sup>

成人教育については、個人の「一生を通じて行われる教育」という考え方と、時期的には不連続であるが教育自体は継続するという「回帰教育」(recurrent education)に変わりつつあるとしている。<sup>(40)</sup>

民衆のエネルギーとして、社会的および教育的な事業における大衆参加の可能性の大きさとボランティア運動や自然発生的な民衆組織による活動の大きさが過去50年以上の事例から明白であると指摘し、ボランティア運動と民衆の主体的な活動を高く評価している。<sup>(41)</sup>

学校と社会の統合では、社会に対する学校の開放と同時に、家庭や地域との統合も求めており、「地域学校 (community school)」や「両親学校」における親たちの教育計画の参加を提唱している。<sup>(42)</sup>

このように、「学習社会」を提唱し、現状の学校や学校の教育に対する課題を述べるとともに急激な社会の変化により、新しい社会、新しい教育、学習について広く課題と提言を行ったものといえる。しかし、世界の教育現況を踏まえての提言であるため限界や課題も多くある。日本の教育の現状を踏まえての指摘になるといえるが、この報告書を翻訳した委員会からの指摘を最後にみてみたい。

この報告書の翻訳版は1975年に出された(国立教育研究所内「フォール報告書検討委員会」(代表 平塚益徳)、第一法規出版社)。この検討委員会では、日本語追録として報告要旨として、報告書の概要の評価する点と課題を残している点を独自にあげている。この概要説明が日本の研究者にとってどのようにみられたのかがよくわかるので、そこから検討してみたい。

フォール報告書の意義として、従来の学校教育の欠点について反省し、生涯教育の観点からその役割を見直そうとしていることを高く評価している。民主主義の原理に立脚した教育改革への重要な提言としての「complete man」の育成をめざす「学習社会」の建設を提唱したことを高く評価している。<sup>(43)</sup>

問題点としては、「科学・技術の位置」として、3点あげている。

1. 科学・技術のとらえ方が楽観的すぎる。科学・技術の進歩による大量破壊兵器、多様な環境汚染、人類の存在自体を脅かすまでになった破壊的な側面を事実だけの指摘でなく、徹底的な反省を加える必要がある。教育改革において科学・技術に対する慎重さを欠いている点。

2. 学校教育が、生涯教育のシステムにいかにか統合されるかが明確にされるべきであった点。教育イコール学校というドグマが打ち破られなければならないという見解、学校教育の画一性と硬直性を改めて、多様性と弾力化をはかるべきとする見解に賛成している。しかし、学校教育の役割が過小評価されている節があることに懸念を示している。

3. 「学習社会」が現実にかなるものになるのか明確に理解できるように構想が具体化されるべきであった点である。また、「学習社会」については、「多様な教育機会を整備することを主眼とすること」とし、この点を間違えると、「総体社会のすべてのセクターが教育目的に奉仕し、社会が全体として深い教育力を有する理想社会が、実は社会の人的・物的資源の特定の教

育目的に総動員され、すべての人々が一生涯にわたって学習を管理されるディストピア社会に転嫁する危険性が生じる」ので、この誤解を避けるためにも、「学習社会」における生涯教育が、「管理社会における生涯管理を意味しないことを明記することが望ましかった」と結んでいる。<sup>44)</sup>非常に重要な提言といえる。

この「生涯教育」理念は、日本でもいち早く紹介され広がっていく。1960年代後半では「生涯教育」が「教育制度の原理として」キー概念としてよく使われた。時代背景としては、当時の発展途上国の相次ぐ国家独立による自国の識字教育の拡大をめざすもの。先進国では科学技術の目覚ましい発展に伴う、青年期の高等教育だけではその後の人生を十分にやっていけなくなり、生涯を学び続ける必要がでてきたことと、学習権の保障を期間の限定ではなく、生涯にかけて保障することという権利としての教育権の生涯保障の意味があった。

この影響を受けて、1971年（昭和46年）社会教育審議会の答申「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」の第1部「生涯教育と社会教育」で社会教育に代わって生涯教育が使用される。1981年（昭和56年）中央教育審議会答申「生涯教育について」は生涯学習や生涯教育についての考え方を広く伝えたものである。ユネスコの「生涯教育」に対する第二報告ともいえるこのフォール報告書（1972年）『未来の学習』（Learning to be）において、「生涯教育」から「生涯学習」そして「生涯学習社会」へと発展していく。

その後、成人に対して「教育」という用語が持つ言葉の意味に異議がだされ、「学習」が適当とされ、「生涯学習」という用語が定着していった。その後、「生涯学習」から、1980年代には「生涯学習社会」という認識に深まっていった。

日本では、1984～87年の4次の臨時教育審議会答申（臨時教育審議会設置法（1984年8月8日法律第65号）に基づき総理府に設置、臨教審答申という）において「生涯学習社会への移行」が政治方針となった。（第1次答申（1985年）「我が国の伝統文化、日本人としての自覚、六年制中等学校、単位制高等学校、共通テスト」、第2次答申（1986年）「初任者研修制度の創設、現職研修の体系化、適格性を欠く教師の排除」、第3次答申（1987年）「教科書検定制度の強化、大学教員の任期制」、第4次答申（1987年）「個性尊重、生涯学習、変化への対応」）。この「生涯学習社会」はロバート・M・ハッチンス（Hutchins, Robert Maynard）の『ザ・ラーニング・ソサエティ』（The Learning Society）1968年、がもととなっているが、この概念は、フォール報告書に引き継がれており、日本の臨時教育審議会答申に影響を与えた。また、ユネスコの継続的な生涯学習における第三次報告書ともいえる1996年に提出された「学習：秘められた宝」（Learning: The Treasure Within）【「21世紀教育国際委員会」（The International Commission on Education for the Twenty - first Century）の報告書（英文）】であるが、第二次報告書と第三次報告書の間には長期の時間が空いているので、この間にユネスコの「生涯教育」の教育観が分かるものとして、エットーレ・ジェルピ「生涯教育－抑圧と解放の弁証法」（LIFE-LONG EDUCATION-The Dialectic Between Oppression and Liberation, 1983年）が出されているので、検討してみたい。これを検討する前に、1960年代後半から1970前代前半の「生涯教

育」論に合流するような形になったものとして、OECDのリカレント教育があるので、これについても検討してみたい。

#### 2-4. リカレント教育と生涯学習社会－OECDのリカレント教育

ユネスコの「生涯教育」論に連動する形で、OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development: 経済協力開発機構) は報告書「リカレント教育－生涯学習のための戦略」(1973年)を提唱する。このリカレント教育の構想の最初はスウェーデンの経済学者レーン Rehn, G.によって提唱され、1968年にスウェーデンの文部大臣パルメ Palme, O.がヨーロッパ文相会議において述べたものである。これが基本となり、1970年にはOECDの教育政策会議で初めて取り上げられ、1973年に報告書として提言された。この提言のものはEC教育大臣会議からであり、ECの状況が大きく影響されたものである。いいかえればECが発展しEUとなってゆき、EUの取り組みと連動した「新しい教育システム」の構築をめざしたのとしてOECDとユネスコの教育提言があるといえる。<sup>(45)</sup>しかし、「生涯教育」の概念は、ユネスコが先導し、その後OECDも取り入れていくが、その「生涯教育」に対する視点が違うといえる。

EU(欧州連合は1993年に設立したヨーロッパの経済同盟で、前身は1967のEC欧州共同体である)は、前身のECの時に教育大臣会議において「教育におけるヨーロッパ領域の策定」(1974年)を示し、それ以後、教育システムの構築を目指しECおよびEUを通して「ヨーロッパ市民」育成のための政策を展開している。具体的には、その後、エラスムス計画(1987年)、リング計画(1989年)、ソクラテス計画(1993年)、レオナルド・ダ・ヴィンチ計画(1995年)などを継続的に発展させていっている。基本的にはEU市民の育成のための政策である。

さらに、OECDはEC及びEUの影響のもと、国際的な標準学力の策定について今日まで取り組んでいる。リカレント教育を提唱したのもこのCERI(教育研究革新センター、Center for Educational Research and Innovation、セリ)であり、各種データの収集を実施し、継続的な提言を行っている。最近ではDeSeCo(コンピテンシー定義と選択、Definition and Selection of Competencies)計画の成果として「キー・コンピテンシー」を提唱し、先進諸国の教育政策に影響を与え、今日の日本の教育政策の基本にもなっている。

リカレント教育は、OECDから提唱されたものであるため、経済成長政策のもとでのものとなるため、人材育成や資源としての人材の養成が内容の基本となる。リカレント教育の発案者も経済学者レーン Rehn, G.であり、当時のヨーロッパの共同体を視野に入れたものである。リカレントは還流、回帰という循環を意味し、青年期までの学校教育の終了で教育を完了するというものではなく、学校教育を修了し、その後、それぞれの人生において、それぞれのライフサイクルに合わせて再度教育を受けることである。リカレント教育は、今までの学校教育というフロントエンドモデルではなく、柔軟な教育機会を設定している。

戦前、および1970年代までの時期では、青年期までの学校教育だけで、その後の人生をやり過ごすといういわゆるフロントエンドモデルである「学歴社会」で何とかやり過ごすことがで

きたが、このフロントエンドモデルである「学歴社会」そのものの限界性を示したものである。

しかし、リカレント教育は、教育による人材育成やキャリア養成、職業教育という目的性が強く、なおかつ学校教育、特に大学教育などの専門教育での再教育という考え方が強い。これは、科学技術の急速な発展や社会の変化に対応するための人材としての要求が、絶えず生じるための社会の要請が前提となっており、労働者としての資質の養成から来ているといえる。そのため、必ずしも個々人の生活の豊かさや幸福を追求している「生涯学習」の理念とは全く同じといえない側面を持っている。このリカレント型教育は、経済界からは理解されやすく、また、再教育の主要な場となるはずの大学関係者からも理解を得やすく、成果や目標達成的な評価を指標とする政策になじむため、「生涯学習」社会の方策としての一つの展開として、かつ主要なものとしてリカレント教育という理解が進んだといえる。ただし、1970年代から80年代にかけての日本の経済の若干の変化はあったものの好況が続いていたため、日本型経営が評価されており、学卒一括採用、終身雇用、年功序列という賃金体系等により、日本の経済においては個々の企業が独自の人材養成をおこなっていたことと関係し、外部での人材の再教育の必要性を感じられなかったため、ヨーロッパ型のリカレント教育の理解は進んだものの、実態としては余り発展しなかったといえる。

しかし、その後の1990年代以降のグローバル化と同時に、日本のバブル経済の崩壊とともに、正社員雇用の比率の低下、終身雇用の維持の難しさなどの表面化、安定経済の揺らぎから、雇用のあり方への変革が新自由主義、新保守主義というスローガンのもとで経済の制度改革が行われた。この時期は、学歴に関しても「学歴神話」の崩壊といわれ、学歴の揺らぎとともに、比較的安定し経済の見通しがつく社会から、何が起きてもおかしくないという激動の社会、またはそれまでの産業社会のあり方が、新たな新局面に入ったということで、「ソフト社会」、「知識基盤型社会」ともいわれ、知的なものが重要視されてきた。絶えず創造される知識やソフトに対応できるための流動的な社会で生きていけるための柔軟性が要求されるようになった。この新しい社会に対応できる人材養成が絶えず要求されるため、いつでも「学び直し」ができる社会の条件整備が求められ、「生涯学習社会」の構築がなされるようになる。

リカレント型教育は、「生涯教育」および「生涯学習社会」において、青年期までの学校教育というフロントエンドモデルから、生涯にわたっての学習社会を展開したという道を開いたが、その主要な分野が職業教育であり、人材育成という側面が強いものである。この側面を強調するリカレント教育は、学校化社会の延長とも取れるし、政策的にこのリカレント教育が強調されると、ユネスコが提唱していた「生涯学習社会」とは違うものとなることが懸念される。フォール報告書(1972年)『未来の学習』(Learning to be)にみられる生涯学習の理念は、「Learning to be」であり、学習観の大転換を行っていた。リカレント教育が、新しいその時代に合った知識の獲得であるとする「to have」の教育という従来の教育観であるなら、ユネスコの提唱していた「生涯学習」として意味をなさないものといえる。そのため、『未来の学習』(Learning to be)の内実をより明らかにするために、ユネスコのポール・ラングランの後任と

なったエットーレ・ジェルピ「生涯教育－抑圧と解放の弁証法」(1983年, 前平泰志 訳, 東京創元社)で, 「生涯教育」の本質を明らかにした。

## 2-5. エットーレ・ジェルピ「生涯教育－抑圧と解放の弁証法」(LIFELONG EDUCATION － The Dialectic Between Oppression and Liberation)における生涯教育

生涯教育及び生涯学習に関するユネスコの一連の報告書は, 2番目となるフォール報告書(1972年)『未来の学習』(Learning to be)から, 3つ目の報告書となるユネスコ報告書『学習: 秘められた宝』(Learning: The Treasure Within) 1996年, ジャック・ドロール委員長までは, 24年の時がかかっている。この間の生涯教育, 生涯学習についての考え方や世界で取り組まれた教育実践については, ユネスコの報告書という形態をとっていないが, エットーレ・ジェルピ『生涯教育－抑圧と解放の弁証法』が生涯教育に関する教育観や教育論, 実践に関する推移をみることができる。英語版は1979年(英語版序文)に記され, 日本語翻訳版は1983年となっている。およそ10年で『未来の学習』(Learning to be)の学習論からどのように展開されていったのか経緯をみることができる。

ジェルピは, 『生涯教育－抑圧と解放の弁証法』を著したときは, 「ユネスコのポール・ラングランの後任として生涯教育の責任者」であり, ミラノ生まれ, ミラノ大学, コロンビア大学(成人教育の修士号)を修了し, イタリア南部で総合制学校の教師の経歴があった。<sup>(46)</sup>生涯教育・生涯学習のユネスコの3つの報告書のまとめたのは3人もフランス人であったが, ジェルピはイタリア人であるが, ポール・ラングランの後任でもあるため, 一連の教育論の継承がなされているといえる。

ジェルピは, 生涯教育のための政策に向けて, 生涯教育の現実化を図るための基本的な考え方を示している。そして, 生涯教育という概念そのものに, 内包されている曖昧さがあるので, その曖昧さは, 「経験され, 実践に移される時に消える」としており, 実践してともに創っていくものと考えている。この生涯にわたる個々の教育実践は, 「すべての人, すべての年代の人に教育」を理念としつつも, 大切な点は, 「それはどのような目的のもとに, どのような手段で実現されるのか」という視点によって, 「生涯教育は, 生産性の向上や従属の強化のためにとり入れられ, 結果的に既存秩序の強化の具と終わる危険を内包している」と危惧している。<sup>(47)</sup>生涯教育は, 生涯にわたる学習権の保障であるが, 進め方によっては, フォール報告書で指摘していた, 「学校化社会」への強化にもなりかねない点を内包しているとみている。そのため, フォール報告書では, 「それまでの『解放としての教育』の実践事例」を掲げていたのである。つまり, 「to have」の教育観や学習観から「to be」の学習や生き方を再度, 強く打ち出している。

ジェルピは, 生涯教育は, 「抑圧的な諸勢力が, 学習時間と学習空間の増加を人々に許容するのは, 人びとの自立へのたたかいに強化をもたらさないようにするという条件においてのみである」として, この場合は, 「現代社会における教授と学習は, 既存秩序を擁護するために, あるいはまた, 応用科学とテクノロジーの結果をもたらされた『変化に民衆を適応させる』ため

に必要とされる」としている。<sup>(48)</sup>その後の教育政策的に中心課題となる場合は、この「適応させる」側面が強く打ち出されているといえる。

この面を強く打ち出し、政策に取り入れるときにはこの面（「変化に適応させる」）があるから生涯教育政策を推し進めることがあるとし、このことから「生涯教育は政治的に中立ではない」ことを自覚し、生涯教育を考察していく上で、「あらゆる意味での出発点であると指摘する。<sup>(49)</sup>

それだからこそ、生涯教育の基本にしたいのは、「あらゆる抑圧的な力にとって脅威となる」側面である「諸個人や諸集団による自己決定学習」であるとし、さらに、生涯教育を特徴づけるもう一つの基準でもある、「個々人の動機（モチベーション）に応える」ということを重視した。<sup>(50)</sup>そして、「進歩的な生涯教育政策」という表現を使いながら、彼が進めたい生涯教育の基本原則は「社会参加（コミットメント）」として、進歩的な生涯教育を構成する三要素として、「自己決定学習であり、個人の動機に応えるものであり、新しい生活の方法のなかで発展する学習のシステムである」とまとめている。<sup>(51)</sup>ジェルピのいう生涯教育が実践として展開されているかは、この3要素の視点で点検すると明確になるといえる。

また、ジェルピは、生涯教育の思想が「複線型の教育システムをさらに強化するために操作されるおそれがある」ことを懸念している。日本においては、戦後教育の教育基本法によって戦前の格差と差別を生む土壌となる複線型から、大胆な教育改革の刷新によって単線型教育制度が成立し、定着していたが、ユネスコ本部のあるフランスにおいては、当時は複線型教育制度が残存しており、1975年のアビ法（教育基本法）まで存続していた。

そのため、この複線型教育制度の問題点が大きな課題となっていた。つまり、教育によって「その恩恵にあずかるといった一種の道具となったり、疎外された労働や階級に分裂した社会への単純な反応にすぎない余暇を強調する道具と化す危険性も十分に考えられる」と指摘して、当時のフランスの複線型教育制度そのものの課題がそのまま、生涯教育に反映されることを懸念していた。<sup>(52)</sup>そのため、「告発されるべきは教育の複線化であり、その結果としての社会的差別である」として、生涯教育の制度によってではないことを改めて指摘し、複線型教育制度の弊害が入らないことを予防している。

生涯教育の開拓の分野として2つをあげている。それは「学校や大学のような制度がもはや教育を受ける唯一の場所ではないと考える」ことと、「学校が地域的（ローカル）な、あるいはナショナルな国の枠組みを超えると考える」という点である。さらに、教育の基礎概念となっていた、「教育を受ける者は、また同時に教育者でもある」「教育には時間と空間の限界はない」という学校教育によって普及していたテーゼそのものの否定であった。<sup>(53)</sup>そのため、生涯教育の学習方法としては、「単なる独学、教育の域を超えた学習者中心の主体的な学習、すなわち自己教育あるいは『自己決定学習』（self-directed learning）でなければならない」としている。学校教育の対概念となる「独学」を超えた「自己教育」あるいは「自己決定学習」を基本とした。<sup>(54)</sup>

また、生涯教育の理念を内実の伴ったものとして提示し、「解放としての教育」の生涯教育を保障しようとしているといえる。そして、「今日の生涯教育の諸実践が、しばしば職業教育、大学後教育（ポスト・ユニヴァーシティ）、レカレント・エデュケーション、成人教育、学校外教育プログラムなど同一に扱われている」点を指摘し、進んでいく内実の形成のために今後の研究のための分析網（グリッド）を7つのカテゴリーとして提示している。

#### 研究のための分析網（グリッド）

##### 7つのカテゴリー

1. 現存の社会・経済・文化的諸勢力。
2. 教育システム。
3. 教育構造と諸実験。
4. 教育をその主要目的としない構造。
5. 学習者を主体とする方法論、テクノロジー、学習内容と学習理論。
6. 空間の設定・環境・都市。
7. 生涯教育の諸理論と研究の方法論。<sup>(55)</sup>

つまり、生涯教育は生涯教育の実践を通して学習者が主体的に参加し、ともに内実を構築していくものであるとしている。

生涯教育は、今までの学校教育中心の教育制度及び教育観そのものを根本的に見直すものである。しかし、この新たな見直しの観点が認識されないで、時間的継続だけの教育制度の保障と資格獲得の延長だけが強調された場合は、求めている教育および学習環境の生涯整備が違った方向に進んでいく危惧があることを懸念している。そのため、「《生涯教育－解放》と《機能的生涯教育》との隔たりはもっとも大きい」と指摘して、同じ「生涯教育」という言葉を使って表現しても、その内実は全く違うものになるとしている。<sup>(56)</sup>

そのため、生涯教育の学校としては、まず従来通りの学校を「常にその次の何かを準備する学校」とし、これからの学校としては「理論と実践の機能が統合された子供と青年の教育としての学校教育」または、「すでにそれ自体完了した経験を伝える教育としての学校教育」とし、そのような場合の学校の関心は、「学校が外部の社会的・文化的・生産的現実に向かって解放されることである」としており、閉ざされた学校から「開かれた学校」の構築を目指していた。<sup>(57)</sup>このような、学校の在り方の変化には社会そのものの急激な変化がある。労働市場の急速な変化に関しては、「ある種の資格の需要が加速的に増大したり消滅したりする。ほとんどの場合、両親にせよ、同じ地域の住民にせよ、彼らが新しい世代に彼らと同一の労働環境のなかの地位を提供してやるということはいえない。したがって、自身がデッサンを頭に描き始めるにすぎない将来の職業に向けて自らを準備していくことは容易ではない」と指摘し、両親や地域住民でさえ労働環境の地位を提供することができなくなっており、子ども自身が「将来の職業

に向けて自らを準備していく」ことであり、そのことは容易ではないと指摘している。<sup>(58)</sup>このような状況が一部ではすでに始まっていたが、現実的にすべての人の課題となりつつあるのは、まさにこれからの時代であるといえる。この警鐘から40年近くたっているが、この状況に十分に準備ができているといえるのだろうか。

この指摘は、1980年代の初頭であり、日本においては、このような状況が生じるのは先のことであると考えられる傾向が強かった。1970年代から、職業構成が変わりつつあり、自営業が減少し、家業を継ぐということから、大学教育を受け、大企業への職業依存を強めていったが、1980年代では、徐々に景気も良くなり、その後のバブル経済を迎えるにしたがって、生産業を中心に経済発展を進めていった。日本では、1980年代後半からバブル経済景気により景気は良かったが、この時期は、世界の産業構造の大きな変換期でもあった。

つまり、ハード型経済中心からソフト型経済へのシフトであった。この経済界の大激変に伴って、人材育成での産業界からの要請にこたえる形で、1989年の学習要領の改正は大変革をもたらしたといえる。この学習要領は、今まで検討してきた生涯教育での教育観の大変換に呼応したものである。つまり、教育を「知識や技能を共通に身に着ける」知識などの伝達から「自ら考え、判断し、行動する」ことができるようにすることとし、転換された教育観を「新学力観」と称した。日本の明治時代以来の近代学校教育の教育観を戦後も一貫して継承してきたものを、初めて転換したのである。この大転換された教育観はこの新学習指導要領の定着期である1990年代に根付くようになるが、その後も教育政策そのものは揺れ動くこととなる。

また、生涯教育では、「個人の発達は、子供、青年、成人の創造性が十分に発揮できる教育を媒介としてなされていく」ものとし、創造性を促す教育に反する教育では「繰り返し、退屈、そして希望の欠如は、しばしば出口なき道程を特色づける」として、創造性を育てる教育としては、「芸術、科学、テクノロジー、社会の解放」であるが、そこでは、「技術、道具、コミュニケーションの手段の支配を必要とする」ことが求められるが、「こういった道具の学習はそれ自体目的となってしまうやすいし、そして、自己目的化された時、学習の創造性をだいなしにしてしまう結果となる」として、「技術、道具、コミュニケーションの手段」の教育を提唱するが、それが自己目的化したときには、「創造性をだいなしにしてしまう」としている。現在の日本の新学習要領の「資質、能力」の育成とアクティブラーニングの学習もこのジェルピの指摘する側面にならないようにしなければならない。<sup>(59)</sup>

地方自治体と生涯教育に関しては、地方自治体のイニシアティブをとる活動の領域として、「就学前教育、子供、青年、成人の科学・芸術活動、校外学習、成人教育、職業教育、地域活動、病院内での活動、スポーツと余暇活動、第三の年代の教育、求職中の青年、成人の教育活動、障害者の教育、等である」として、これらの領域の活動が「必ずしもそれらが各自唯一の使命だけを持っているわけではない」として、複合的連携的に総合的に展開されることを示唆している。この領域のなかで、「第三の年代の教育」という表現があるが、注記として「幼児期、青少年期を第一の年代、労働に従事する成人期を第二の年代、介護の必要な老後の時期を

第三の年代とそれぞれよぶ、よび方に従ったもの。だが近年の生物学の発展や生涯教育論の出現は、こういった人生の恣意的な切断を前提とするアプローチとそのものを論議の対象にすえるようになった」と訳注されており、「人生の恣意的な切断を前提とするアプローチ」に問題提起しており、今日では積極的には使用されていない。<sup>(60)</sup>

ジェルピの生涯教育論は、副題に示すように「生涯教育－抑圧と解放の弁証法」としての革新的なものであり、近代学校の持つ課題を積極的に批評していたイヴァン・イリイチやパウロ・フレイレに続くものとして第三の名としてあげられているとおり（英語版序文）、<sup>(61)</sup>1970年代に生涯教育を学校教育のそれまでの既成の学校像の教育の期間延長としての教育に対する、革新的なものとしての「生涯教育」を改めて認識させるものといえる。

これ以後、「生涯教育」という表現よりも「自己決定学習」および「社会参加」を強調しつつ展開される「学習」をキーワードと据えながら「生涯学習社会」という社会形成の内実づくりを中心に据えられていくものとなる。そのため、1990年代に出されたユネスコの報告書『学習：秘められた宝』へと継承されていく。

## 2-6. ユネスコ報告書（1996年）『学習：秘められた宝』（Learning：The Treasure Within）の生涯学習

ユネスコの生涯教育、生涯学習に関する報告書である2番目のフォール報告書（1972年）『未来の学習』（Learning to be）から、3つ目の報告書となるユネスコ報告書『学習：秘められた宝』（Learning：The Treasure Within）1996年、までに24年経過している。2番目、3番目の報告書は、いずれも「学習」そのものにつてである、2番目は「未来の学習」であり、3番目では「学習」は「秘められた宝」であるとする。では、この報告書の内容をみていこう。

『学習：秘められた宝』（Learning：The Treasure Within）は、ジャン・ド・ラ・フォンテーヌ（Jean de la Fontaine, 1621年－1695年、フランスの詩人）の寓話（Fables, 1668年）を取り入れて「学習」の意味を述べている。<sup>(62)</sup>

この報告書の『学習：秘められた宝』（Learning：The Treasure Within）という表題の言われとして、寓話から来ているとして、日本語訳まえがきで、天城勲は次のように述べている。「ドロール委員長の序文には、氏はこの言葉はラ・フォンテーヌの寓話をちょっとひねったものであると述べている。寓話の内容はおよそ次のようなものである。ある農夫が死の直前に子供たちに、先祖から伝来の農地は売ってはならない。そこには宝がかくされているのだ。秋の収穫が終わったら農地を掘り起こしてみよと言い残した。子供たちは言われた通り農地の隅々まで深く掘り返したが宝物は見つからなかった。しかし次の秋には例年よりも豊かな収穫が得られた。農夫は賢明にも労働は宝であると子供たちに教えたのである。ドロール委員長は農民の土地を耕す労働を学習におきかえて学習によって自己の内に秘められている宝－諸能力を掘り起こすことができるとして寓話の結びの言葉をもじって『学習：秘められた宝』という含蓄ある言葉を表題にしたのである」。本来の寓話の教えは、「労働」の大切さを示唆しているものであ

るが、ここでは「労働」の代わりに「学習」に置き換えている。そしてそれは「学習によって自己の内に秘められている宝-諸能力を掘り起こすことができる」というものである。この内容に沿って、学習の内容とそれを育てる方法等を展開する内容となっている。「諸能力を掘り起こすこと」が人生にとって大切であり、それをどのように実践していくのかを展開しているものとなっている。そこには、「学習」そのものの意味と学習観、当然、学習観には、人間とは、人生とはという本質的なことが価値を含めて述べられている。それでは、この内容を具体的に検討してみる。

この寓話をもとに、学習について4つの柱をあげている。具体的には、「知ること」「為すこと」「共に生きること」の三本柱とそこから必要に導き出されるものとして第4の柱「人として生きること」である。そして、「従来の教育、とくに学校教育においては第1の柱を極めて重視し、ついで第2の柱を、そして第3、第4の柱は前二者の当然の帰結か、あるいは偶然の産物と考えていた」と指摘し、これからは「四本柱を同等に直視しながらそれぞれが多くの接点をもち、かつ相互に交差して不可分の一体をなすことを強調している」として、学習の「四本柱を同等に直視」する（日本語翻訳まえがき、天城勲）。<sup>(63)</sup>

まず、1の「知ることを学ぶ」は、マニュアル化され体系化された知識、技術を獲得するのではなく知識獲得の手だてそのものを習得することであり、これは集中力、記憶力、思考力を動員して“いかにして学ぶかを学ぶ”ことであるとして、その理由として3点をあげ、1. 学習とは単なる情報処理ではなく、学習には時間がかかり、注意力をいかに集中するかを学ばなければならないとしえる。2. 記憶力を活用することであり、情報の処理、蓄積の技術が発達しているが、連想に基づく記憶力という人間本来の能力は人工的な装置によって代替されるものではない。3. 思考力の活用であり、これには具体的事象と抽象的事象にまたがるものであることが必要である。学習において具体的思考と抽象的思考、演繹的および帰納的な思考力を育てるとしている。

2の「為すことを学ぶ」ことは「知ることを学ぶ」ことと不可分であり、それは知識を実践に結びつけること、学習を特定の仕事に結びつけることは重要な学習であるとして、実践に結びつけることと、仕事に結びつけることを指摘している。

3の「(他者と)共に生きることを学ぶ」ことは今日の教育の最重要課題の一つであるとして、具体的には、偏見、差別、抑圧、排除、憎悪、敵愾心、反目、暴力、紛争、戦争そして破滅的危機状態にさえ直面している現実から、人権、平和、民主主義、寛容、異文化や価値の多様性を認識し、尊重することを主張している。

4の「人間として生きることを学ぶ」Learning to be の to be は一言で日本語に訳すことは難しい。文脈に即して適切な言葉を探さざるを得ないし、またその方がよいと考えた。前の三本柱が平易な言葉なので堅い漢語をさけて「人として生きること」としたと述べているように、「to be」の意味合いのニュアンスが伝わりにくいものであるとしている。

「教育は個人の全面的な発展に寄与すべきことを基本原則と記している。それは精神、肉体、

知性、感性、美的感覚、責任感、倫理観等にわたるとしている。日本の教育界でいう全人教育、人格の完成、自己実現過程というのに当たると思われる」と指摘して、教育としての「to be」を現実の日本の教育の概念の類似として「全人教育、人格の完成、自己実現過程」としているが、これは天城の理解であるといえる。しかし、天城も「一言で日本語に訳すことは難しい」と指摘しているように十分な意味合いが伝わらないとしている。

「to be」については、もう一度検討を加えてみる。

21世紀の重要課題として7つ挙げている。(『学習：秘められた宝』)<sup>(64)</sup>

- (1) 世界的なものとの緊張
- (2) 普遍的なものとの緊張
- (3) 伝統と現代性との緊張：最新の情報技術の挑戦を受けなければならない。
- (4) 長期的なものとの緊張
- (5) 競争原理の必要と機会均等の配慮との緊張
- (6) 知識の無限の発展と人間の同化能力との緊張
- (7) もう一つの永遠の課題である精神的なものとの緊張

生涯学習の再構築を提言しているが、特に(5)競争原理の必要と機会均等の配慮との緊張として「競争原理という圧力のおかげで、多くの為政者がすべての個人にあらゆる機会を選択させることをなござりにしてきたとあえていわざるをえない。だからこそ、われわれはこの報告書の中で、やる気のもととなる「競争」、強さのもととなる「協力」、そして一致のもととなる「連帯」という三つの力を協調させるために、生涯学習の理念を再考し、再構築することにした」<sup>(65)</sup>としている。そして、「競争原理」を切り捨ての機能のみとして使ってきたことへの批判をしながら、三つの力を協調させること、つまり、競争、協力、連帯の力を協調させることを中心とした生涯学習の理念の再考と再構築をはかりたいとしている。しかし、「競争」を「やる気のもととなる『競争』」として、経済発展を主目的としている社会では、「競争」を主要要因としているため、「競争、協力、連帯の力を協調させる」と提言しても、「競争」に打ち消されることとなるのではないだろうか。また、人間は「競争」によってやる気になるのだろうか。「競争」によってしか、やる気にならない存在なのだろうか。考察の必要がある視点である。

また、教育の使命として、「個人の能力や創造性を最大限に発揮させるとともに、自己の人生に責任を全うさせ、自らの求める目的を果たさせることにある」としているが、自己の責任論を展開し、自ら求めるといつつも、「目的を果たさせる」という目的論にたっている。この視点も一つの考え方であり、目的志向的な人生観を前提にしている。さらに、これからの世界についても「定まらない足取りではあるが世界は何らかの統一を目指して進化しているということを理解させなければならない」としているが、グローバル化も一つの考え方であり、多様性の尊重や固有性との関りも重要な視点であるが、不明にしているが、「何らかの統一」という表

現は、解釈の仕方によっては「統一」の視点を絶対視することは危険を伴う考えともいえる。ゆるやかな表現であるが、誤解が生じる問題を含んだ価値観の提唱ともいえる。このような教育観での教育指針としては、「知識や思索や反省といった指針に従う内的な心の旅によって自己を認識することから始めるべきであろう」としている。<sup>(66)</sup>ここで表現された教育指針としての自己認識のための「心の旅」という表現は、1990年代の日本の教育問題や青少年の犯罪や問題行動の背景としての思春期の育ちの難しさから、思春期教育のあり方としての「心の旅」という表現に影響を与えたといえる。

1990年代は、世界的に経済の産業構造の変革期でもあり、ソビエト連邦の崩壊（東西ドイツの統一など戦後の世界秩序の崩壊ともいえる）及び世界の新秩序の再構築の時期でもあり、世界的に激動の時代となっている。日本においても1991年のバブル経済の崩壊後の世界の秩序の再構築の激動の中で、1991年の湾岸戦争とともにグローバル化の影響を大きく受け、またその後の1995年の神戸大震災をはじめとして日本列島そのものが地震の活動期に入ったことを認識させ、経済的構造の激変と大災害などの影響と相まって、激動の世紀末の観を実感していたといえる。このように、戦後レジームの崩壊とともに新たな世界観のもとでの変革が中心課題となったといえる。

このような世界状況の大きな変化と経済構造のハード産業中心からソフト産業への転換という時代背景を伴って、今までの学校中心の社会から「生涯学習社会」へと転換していく。生涯学習社会における学習観は教育観の大転換をした「新学力観」のもとで学習と教育の内実を構築していくことになる。つまり、「生涯学習は、単に労働の質の変化に対処するためだけでなく、知識や能力さらには批判力や行動力を含む人間存在のすべてを形成する不断の過程でなければならない。また生涯学習は人々をして、おのれ自身とその環境を知らしめ、また職場や共同体における社会的役割を果たすべく勇気づけるものでなくてはならない」とされ、学校での教育及び学校の役割は、「学校は学習への意欲と喜びとを与え、またいかに学ぶかを学ぶ能力と、知的好奇心を植えつけなければならない。一人ひとりが教師になったり生徒になったりする社会を想像してみたらどうか」とそれまで、社会教育での実践から生まれてきた自己教育運動での「自己教育・相互教育」の提唱であったといえる。ユネスコ報告書（1996年）『学習：秘められた宝』の内容は、日本においては決して新しい教育観ではないが、実践の中から生み出された教育のあり方を承認し、基本に据えるよう提唱したものととらえることができる。<sup>(67)</sup>

### 3. To have から To be の生き方の転換

#### 3-1. 生涯学習社会での To have から To be の生き方の転換

ユネスコを中心とする生涯教育および生涯学習の概念の出発は前述したように1965年のユネスコの第三回成人教育推進国際委員会（パリ）で、成人教育局長であるポール・ラングラン（Paul Lengrand）の「生涯教育」論からである。この「生涯教育」論は、「教育」そのものの

概念の拡大であり、今までの「教育」の見直しも提起されていた。

生涯教育および生涯学習論を通して大きな考え方の転換を提示し、その内実を發展させていっているといえる。それが「所有の様式 = To have」から「存在の様式 = To be」の価値観の変換である。生涯教育および生涯学習論に関して、ユネスコは前述したように3つの報告書を提出し、この転換された概念の内実を積み上げていった。ここでは、この様式の解釈の進展を中心に検討してみる。

ポール・ラングラン『生涯教育入門』1970年、では、教育に対するとらえ方を「一度えた一組の知識と技術だけで自己の全生涯をまっとうしようという考え方が急速に消滅しつつある」とし、教育の意義についても「ひとかたまりの知識を獲得することではなく、存在を發展させることつまり経験を積むことによって自己実現を拡大する存在を發展させること」であると大きな転換を図った。<sup>(68)</sup>この一連の知識の獲得の教育観を「所有の様式 = To have」としている。

そして、これからの生涯教育の教育観としては、「理解し分析する能力、知識を秩序づける能力、抽象的なものを具体的なもの、あるいは一般的なものと特殊なものとの関係をなんとなく取り扱う能力、知識と行動を関係づける能力、人間形成と情報を統合する能力等」をあげている。<sup>(69)</sup>「人間の存在の意味そのものについて」および「人間の存在と重要なかわりのある要素に対する新しい考え方を含んでいる」としている。教育の目的としては、「いろいろな段階で自己を律すること」として、「自律」することを目的としている。

しかし、この報告書では「哲学者の言をかりれば、教育は、『所有の領域』にあるというより『存在の領域』にあるというべきである」と言及しているのみで、「所有の領域」と「存在の領域」そのものの内実に深く言及されていないため、この概念の転換よりも「生涯」という時間的経過に比重がいったものとなっている。この後の生涯教育、および生涯学習論の進展に重要な意味を持つてくる「所有の様式 = To have」から「存在の様式 = To be」の価値観の転換を最初に言及したものという点では重要な指摘である。<sup>(70)</sup>

続く2つ目の報告書となるフォール報告書(1972年)『未来の学習』(Learning to be)(エドガー・フォール Edgar Faure 等著; 教育開発国際委員会編; 国立教育研究所内フォール報告書検討委員会(平塚益徳 代表)訳 第一法規, 1976年)にみられる生涯学習論では、教育の目的は、「全面的かつ生涯にわたる教育のみが、この『完全な人間』を創造するものである」として、「全生涯を通じて、絶えず進展する知識の実体を構築する方法を学ぶ『生きることを学ぶ』一べき」としている。<sup>(71)</sup>

求められる新しい人間は、『自分自身の再設計』をせねばならない<sup>(72)</sup>として、教育の目的は、「人間の自己確立」すなわち、『自己自身になる』ようにさせることであるとしている。『未来の学習』の原題は Learning to be と To be の内実を示したものとなっている。この新しい教育は、「生きることを学ぶこと、一生を通じて新しい知識を吸収できるように、学習することを学ぶこと、自由にかつ批判的に考えることを学ぶこと」である。<sup>(73)</sup>

これからの「学習」と「学習社会」について言及されている。

「学習社会」(The Learning Society)という概念は、ロバート・M・ハッチンス(Hutchins, Robert Maynard)の『ザ・ラーニング・ソサエティ』(The Learning Society)1968年から継承されており、「学習社会」では、学習の機関が限定されず、「地域社会も国家社会もそれ自身、明らかに教育機関なのである」と提唱している。この新しい社会は、決して新しいものではなく、古代ギリシャのアテネ社会と同様であるとしている。アテネでは「教育は一定の期間、人生の一定の時期に行われる隔離された活動ではなかった」として、「開放としての教育」を強調しており、それまでの「開放としての教育」の実践事例を掲げている。例証として、フェリエール(スイス)の「活動学校」；マリア・モンテッソーリの「自己教育」(イタリア)；ジョン・デューイの「チーム・ワーク」(アメリカ)；パベル・ブロンスキーの「労働学校」(ソビエト)；ドクロリーの「活動法」(ベルギー)；セレスティン・フレネの「新学校運動」(フランス)；ペーターゼンの「生活協同体学校」(ドイツ)；ニールのサマーヒル学園(イギリス)；パウロ・フレイレの識字教育運動(ブラジル)など広くあげている。1970年代までの「開放としての教育」に重点をおいている。

評価制度は、特定の視点のみであり適切でなく、教育の原理、哲学の立場、実践の立場から広く批判を受けているとして検討課題としている。<sup>(74)</sup>

教師の義務については、知識を教え込むことはますます少なくなり、思考を鼓舞することがますます多くなり、ますます「助言者つまり話し相手」となり、既成の真理を分け与える人よりも、「矛盾する議論の探求を助ける人」にならなければならないとしている。<sup>(75)</sup>このように、To beの教育の内実としては、「人間の自己確立」すなわち、「自己自身になる」ことであり、新しい社会や教育について指示したといえる。

フォール報告書を訳した国立教育研究所内「フォール報告書検討委員会」(代表 平塚益徳、第一法規出版社)では、日本語追録として報告要旨として、報告書の概要で評価する点と課題を残している点を独自にあげている。

「学習社会」の建設を提唱したことには高く評価している<sup>(76)</sup>が、「学習社会」については、「多様な教育機会を整備することを主眼とすること」とし、この点を間違えると、「総体社会のすべてのセクターが教育目的に奉仕し、社会が全体として深い教育力を有する理想社会が、実は社会の人的・物的資源の特定の教育目的に総動員され、すべての人々が一生涯にわたって学習を管理されるデターピア社会に転嫁する危険性が生じる」ので、この誤解を避けるためにも、「学習社会」における生涯教育が、「管理社会における生涯管理を意味しないことを明記することが望ましかった」と結んでいる。<sup>(77)</sup>非常に重要な提言といえる。この点は、エットーレ・ジェルビ「生涯教育－抑圧と解放の弁証法」英語版は1979年(英語版序文)も同様の指摘をしている。

### 3-2. エーリッヒ・フロム Erich Fromm の To Have から To Be の転換

「所有の様式 = To have」から「存在の様式 = To be」の価値観の明確な違いを具体的にわかりやすく解釈したのは、精神分析学者のエーリッヒ・フロム Erich Fromm である。この第2

報告書の後に出されており“*To Have or to Be?*” (Harper & Row, 1976) (佐野哲郎訳『生きるということ』1977年 紀伊国屋書店)に詳しく論述されている。

この著書のはしがきにおいて、「所有と存在」に関する著書をあげており、神学のおよび哲学的見地などの分野で考察されてきたが、新たな考察を精神分析中心に試みている。

先行的文献としてガブリエル・マルセル (Gabriel Marcel) 『存在と所有』 (Being and Having) 1935, パルタザール・シュッテエリン (Balthasar Staehelin) 『所有と存在』 (Haben Und Sein) をあげている (Erich Fromm “*To Have or to Be?*” (Harper & Row, 1976) (佐野哲郎訳『生きるということ』1977年 紀伊国屋書店)。<sup>(78)</sup>

フロムは、現代の産業社会を心理学的視点から批判を加えている。そもそも「産業体制の二つの主な心理的前提によって、その体制の中に組み込まれていたと指摘し、それは、

(1) 人生の目標は幸福、すなわち最大限の快樂であって、(徹底的快樂主義)

(2) 自己中心主義, 利己心, そして貪欲はこの体制が機能するために生み出されなければならないものであって、調和と平和をもたらすものである」とされているが、「人間性というものがある以上、徹底的快樂主義は幸福をもたらさねないということが、なぜかという理由とともに明らかになる」として、産業体制のもとで自明とされている前提である「個人的利己主義の追及は調和と平和、すべての人間の福利の増大をもたらす、という前提も同様に誤りである」と指摘し、「持つことへの情熱は終わることのない階級闘争をもたらすにちがいない」と看破している。<sup>(79)</sup>

そして、経済行動そのものが人間行動である以上は、「ヒューマニズム的倫理の諸価値に従属するものであった」はずだったが「経済体制の発展を決定するものは、もはや〈人間〉にとってためになるものは何か、という問いではなく、体制の成長にとってためになるものは何か、という問いであった。人はこのきわだった食い違いを隠そうとして、体制の成長のために(あるいは一つの大会社のためでも)なるものは、一般の人びとのためになるものだ、と仮定した」とすり替えをしたと指摘した。つまり、「スコラ学の神学者にとっては、価値や私有財産のような経済的範疇は道徳神学に属する部分であった」はずであるが、人間活動である経済活動も価値を含むものであるため、道徳神学に属するはずなのに、「体制の成長」のためになることは「一般の人びとのためになるものだ」とした。そして、この解釈を正当化するために、「体制が人間に要求する資質そのもの—自己中心主義, 利己心, 貪欲—は人間性に生まれつき備わっているので、これらの資質を育てるのは体制だけでなく人間性自体でもあるという解釈」を加えたとしている。<sup>(80)</sup>この前提の間違いを証明するために、「所有の様式 = To have」と「存在の様式 = To be」を具体的に検証している。

この著書を翻訳した佐野哲郎は、訳者あとがきで、「所有」と「存在」を〈持つこと〉と〈あること〉と翻訳し、その違いを次のようにまとめている。長くなるが引用すると次のようになる。「人間存在の二つの様式としての〈持つこと〉と〈あること〉の違いの分析である。その認識の上に立っての新しい人間と新しい社会の可能性の追求である。〈持つ〉ということは、現代

産業社会における基本的な存在様式であって、私たちは物を持つことを自己の価値、同一性、あるいは存在のあかしとすることに慣れてしまった。この関係は物ばかりではなく、人間、知識、観念、神、さらに健康や病気にまで及んでいるが、それは主体をも客体をも物に還元することであって、そこにあるものは生きた関係でなく、死んだ関係である。そのうえ、それは限りなき生産と限りなき消費という悪循環を生み出し、私たちは慢性の飢餓状態に陥っている。

これに対して、〈ある〉ということは、何ものにも執着せず、何ものにも束縛されず、変化を恐れず、たえず成長することである。それは一つの限定した型や態度ではなく、流動する過程なのであって、他者との関係においては、与え、分かち合い、関心をともにする生きた関係となる。それは生きることの肯定であり、フロムの好む比喻を用いるなら、ともに生の舞踏に加わることである。本書において仏陀、キリスト、マイスター・エックハルト、マルクス、シュヴァイツァーその他の先人たちへの言及がしばしばなされる」として、宗教および先人の生き方に根差した視点でその違いを説明していることを述べている。<sup>(81)</sup>

次に、具体的な人間行動において、〈持つこと〉と〈あること〉それぞれが具体的にどのような違いがあるのかを検証しているので、いくつかの点を取り上げて考察してみる。具体的な視点からの事象の違いをみていくと、〈持つこと〉と〈あること〉の本質が理解できる。

#### ① 学習すること

学習することについてのそれぞれの様式の違いをまとめてみる。事例として、持つ存在様式の学生は、講義に耳を傾け、講義の言葉を聞き、それらの言葉の論理構造と意味とを理解し、できるかぎり、すべての言葉を彼らのルーズリーフ式のノートに書き込むのちになって、筆記したものを暗記して試験に合格できるように。しかしその内容が彼ら自身の個々の思想体系の一部となって、それを豊かにし、広げることにはならない。学生はその代わりに、彼らが聞く言葉を思想あるいは全体的な理論の固定した幾つかの集合に変貌させ、それをたくわえる。学生と講義の内容とは互いに無縁のままであって、ただそれぞれの学生が、だれかほかの人の所説（その人が自分で創造したか、あるいはほかの典拠から借用したかの）の集積の所有者となったというだけのことである。

そして、持つ様式の学生の問題点は、それは一つの目標しか持っていない。つまり、〈学んだ〉ことを固守することであって、そのために彼らはそれをしっかりと記憶にゆだねたり、筆記を大切に保存したりする。彼らは何か新しいものを生み出したり、創造したりする必要はない。いやむしろ持つ型の人たちは、或る主題についての新しい思想や観念に会うとらうばいする。なぜなら、新しいものは彼らが持っている決まった量の情報に、疑いをはさむからである。実際、持つことを世界に対する主たる結びつきの形としている人にとっては、容易にピンで留める（あるいはペンで留める）ことのできない観念は、恐ろしいものなのだ—成長し変化し、それゆえ支配できないほかのすべてのものと同じように。このように、持つ様式は、変化を恐れ、成長を意識しないものとなる。この知識やスキルの習得を教育とする教育観は、その後の

日本において限界に達し、現実的問題となっている。そのため、変化の激しい1980年代にこの所有の教育観を捨てて、1989年の学習指導要領の一大教育観の転換期である新学力観へ転換した経緯がある。<sup>(82)</sup>

これに対して、ある様式の学生は、彼らは一連の講義に、たとえそれが第一回の講義であっても、白紙の状態で出席することはない。彼らはその講義が扱うはずの諸問題についてあらかじめ思いをめぐらしているのです。彼らの頭には、彼らなりの或る種の疑問や問題がある。彼らはその題目について十分に考えたので、それに関心をいただいている。言葉や観念の受動的な入れものとなることはなく、彼らは耳を傾け、彼らは聞く。そしてこれが最も重要なことだが、能動的、生産的な方法で、彼らは受け入れ、彼らは反応する。彼らが耳を傾けるものは、彼ら自身の思考過程を刺激する。新しい疑問、新しい観念、新しい展望が彼らの頭の中に生まれる。彼らが耳を傾けるのは、一つの生きた過程である。彼らに関心をいただいて耳を傾け、講師の言うことを聞き、聞くことに反応して自発的に生命を得る。彼らはただ家へ持ち帰って記憶することができる知識を獲得するのではない。それぞれの学生が動かされ、変化したのだ。講義を聞いたあとで、それぞれが聞く前の彼もしくは彼女と異なった人間となったのだ。もちろん、この様式の学習が普及するのは、講義が刺激的な材料を提供した時に、初めて可能である。空虚なおしゃべりにはある様式で反応することはできないのであって、そのような場合には、ある様式の学生は、まったく耳を傾けずに自分自身の志向過程に集中することを、最上と考えるのである。<sup>(83)</sup>まさに、「新学力観」と言われるものや、その後の学力観は、このある様式 (to be) の学習観を目指したはずである。

## ② 想起すること

想起することは、持つ様式においても、ある様式においても、起こりうるとしており、二つの形の想起の違いに関して最も重要なことは、「行なわれる結合の種類である」としている。持つ様式の想起においては、結合はまったく機械的である。一つの言葉と次の言葉との結合が、その結合の行なわれる頻度によって確立される時のように。あるいは結合は純粹に論理的であるかもしれない。たとえば相反するものの結合、あるいは或る一点に集中する概念の結合、あるいは時間、空間、大きさ、色との結合、あるいは或る与えられた思想体系の中での結合のようにと、持つ様式は、結合の限定化をあげている。

ある様式においては、想起することは能動的に言葉、観念、光景、絵画、音楽を思い出すこと、すなわち想起すべき単一のデータと、それが結びつくほかの多くのデータとを結びつけることであるとし、特徴として、ある様式の場合における結合は機械的でもなければ、純粹に論理的でもなく、生きた結合である。一つ概念が他の概念と結びつくのは、人がしかるべき言葉を探す時に動員される生産的な思考（あるいは感情）の行為によってであるとしている。「生きた結合」として「能動的な」活動を示している。<sup>(84)</sup>

### ③ 会話すること

会話における場合は、違う意見を持つ二人の会話をたとえにしてあげている。持つ様式では、それぞれが自分の意見と同一化する。それぞれにとって重要なことは、自分の意見を守るためのよりよい、すなわちより合理的な議論を見付けることである。どちらも自分の意見を変えること、あるいは相手の意見が変わることを予期してはいない。

それぞれが自分の意見を変えることを恐れているのであって、そのわけはまさに、それが自分の所有物の一つであるので、それを失うことはそれだけ貧しくなったことを意味するからであるとしている。

これに対してある様式においては、あらかじめ何の準備もせず、どのようなささえもしないで事態に臨む人びとである。彼らはその代わりに、自発的、生産的に反応する。彼らは自分についても、自分の持つ知識や地位についても、忘れてしまう。彼らは自我に妨げられることはない。彼らが相手の人物とその人物の考えに対して十全に反応することができるのは、まさにこのためである。彼らは新しい観念を生み出すが、それは、何ものにも固執することがないので、生産し与えることができるからである。持つ人物が持っているものにたよるのに対して、ある人物はあるという事実、生きているという事実、そして抑制を捨てて反応する勇気がありさえすれば、何か新しいものが生まれるという事実にとよるといのように、生きた活動であり、真摯に向き合う態度といえる。<sup>(85)</sup>

### ④ 読書すること

会話について言えることは、読書についても同じように言えるとしている。読書は著者と読者の会話である—あるいは、そうあるべきものである—からである。

たいていの場合、読書は消費の一持つ一様式において読まれていると指摘し、その場合には、彼らは博物館の物知りの案内人のようなものである。彼らが学ばないことは、この種の財産的知識を超えたものである。彼らは哲学者に問いかけること、話しかけることを、学ばない。彼らは哲学者自身の矛盾や、彼らが或る問題を無視したり論点をはぐらかしたりしていることに気付くことを、学ばない。彼らは当時新しかったことと、当時の〈常識〉であったために著者が採らざるをえなかった考え方を区別することを、学ばない。彼らは著者がただ頭からだけしゃべる時と、頭と心が一緒になってしゃべる時とを区別することができるような聞き方をすることを、学ばない。彼らは著者がほんものであるかにせものであるかを発見することを、学ばない。そしてまだまだ多くのことを、学ばないというように、読書を通して多様な学びを学んでいないことを指摘している。これに対して、ある様式の読書は、指摘された多様な学びがなされ、そのため、しばしば、大いに称賛されている本でもまった〈価値がなく、あるいはごく限られた価値しかないという結論に達する。あるいは彼らは或る本を十全に、時としては著者よりもよく理解しているかもしれないという無限の読書になっていくことを示している。<sup>(86)</sup>

⑤ 死ぬことの恐れ—生きることの肯定

死ぬことに対する様式に対しても、持つ様式と持つ様式についての違いを示している。このテーマにあるように、死ぬことに対しての持つ様式では「死ぬことの恐れ」であり、持つ様式では、生きることの肯定と表現している。そして、死ぬことの恐れを真に克服するには、ただ一つの方法—仏陀、イエス、ストア派の哲学者などによって—その方法は、生命に執着しないこと、生命を所有として経験しないこと、によるものであるとして、「生命に執着しないこと」であり、執着していることは「生命を所有として経験」しているからとしている。死に関する視点では、宗教観と一致してくるところである。そして、死ぬことの恐れを、死ぬことの恐れではなく、持っているものを失う恐れであるとして、それは肉体、自我、所有物、同一性を失う恐れであり、同一性を持たず、〈失われた〉者の深淵に直面する恐れであると人間の生や生き方そのものに言及している。<sup>(87)</sup>

⑥ 今ここ—過去、未来

生きるうえでの時に関する見方やあり方に関して試みる。ある様式は、「今ここ」にのみ存在する。持つ様式はただ時にのみ、すなわち、「過去、現在、未来」の中に存在する。

持つ様式においては、私たちは過去に蓄積したものに縛られる。金、土地、名声、社会的地位、知識、子供、記憶。私たちは過去について考える。そして過去の感情（あるいは感情と思われるもの）を想起することによって感じる。私たちは過去である。私たちは「私は私があったところのものである」と言うことができる。

未来は、やがて過去となるものの予測である。それは過去と同じように、持つ様式で経験され、「この人は未来を持っている」という言い方で表現されるが、その意味は、今はそれを持っていないが、やがて多くの物を持つであろうということであるとして、CMをたとえにあげて、フォードの会社が広告に使っている標語は、「あなたの未来にはフォードがる」であって、未来において持つことを強調していると指摘している。現実社会の経済体制では、持つことがすべての座標軸としており、持たないことの不安をまもり、「持つこと」の価値観で支配している。その最もよい例がCMでの経済的洗脳といえる。

これに対して、あることは必ずしも時の外にはないが、時はあることを支配する次元ではない。愛することの、喜びの、真理を把握することの経験は、時の中で起こることではなく、今ここで起こる。この今ここは永遠である。すなわち時を超越しているとして、「今ここ」での「ある様式」のあり方を示している。時に関しては、同じように、過去と未来においても「ある様式」が可能であるとしている。

ただし、過去との関係においてでは、一つの重要な限定を加えなければならないとして、過去を想起し、過去について考え、反芻することであるとしている。過去を〈持つ〉この様式においては、過去は死んでいる。しかし、人は過去をよみがえらせることもできるとして、その場合は、「過去の状況を、あたかもそれが今ここで起こっているかのごとき新鮮さで、経験する

ことができる。すなわち、過去を再創造し、よみがえらせる（象徴的に言えば、死者を復活させる）ことができる。このようにするがぎり、過去は過去であることをやめる。それは今ここである」と指摘している。

過去、現在、未来、すなわち時の概念のすべてが生活に入り込むのは、私たちの肉体的存在があるからであるとしている。

そして、時を尊重することと、時に屈服することとは別であるとして、ある様式においては、私たちは時を尊重するが、時に屈服することはない。しかしこの時の尊重は、持つ様式が支配する時には屈服となる。

持つ様式においては、時が私たちの支配者となる。ある様式においては、時は王位を失い、もはや私たちの生活を支配する偶像ではなくなるとしている。このように、持つ様式では、時に支配され、恐れが多い世界観の中で生きていく存在となる。

また、持つ様式での時の概念が、私たちが不幸に陥れることを示唆している。つまり、持つ様式の産業社会では、時が至高の支配者となり、それ故、「現在の生産様式が要請することは、すべての行為が正確に〈時間どおり〉であること、流れ作業がベルトコンベアばかりでなく、そこまで露骨ではないにせよ、活動の大部分が時に支配されること、である。時は時であるばかりではなく、『時は金なり』である。機械は最大限に利用されなければならない。それゆえ、機械は自らのリズムを労働者に強要する。機械を通じて、時は私たちの支配者となった。自由時間にのみ、或る選択ができるように見える。しかし、私たちはたいてい、仕事を組織化するように、余暇をも組織化する。あるいは、完全になまけることによって、時の専制君主に反抗する」というように、産業社会では、すべて所有の様式での価値観で、時に支配され、機械に支配され、これからは社会システムに支配されていくものとなっている。<sup>(88)</sup>

このように、フロムの「もつ様式=所有の様式」から「ある様式=存在の様式」の転換は、ユネスコの提言した「生涯教育」そして「生涯学習」および「生涯学習社会」の基本理念でなければならないのであろう。フロムは産業社会や心理学的見地から検討を加えていったため、比較的自由的な視点で考察することができた。これに対して、ユネスコの報告書は、各国の経済体制や宗教観、国内事情も調整しながらの報告書となっているため、To be 及び Learning to being と言及しても be 及び being の内実をフロムのように言及することには限界があったといえる。そのため、比較的広い表現となっている。フォール報告書（1972年）『未来の学習』（Learning to be）、ユネスコ報告書『学習：秘められた宝』（Learning：The Treasure Within）1996年、のような表現になっているが、フロムの指摘した、「あること」の内実として相互補完しながら理解した方が適切と考えられる。

### 3-3. エットーレ・ジェルピとユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書『学習：秘められた宝』（Learning：The Treasure Within, 1996年）における To be の内実

前述したエットーレ・ジェルピ（ユネスコのポール・ラングランの後任として生涯教育の責

任者、英語版は1979年（英語版）、日本語翻訳版は1983年（『生涯教育－抑圧と解放の弁証法』前平泰志 訳、東京創元社）は、生涯教育の基本原則は「社会参加（コミットメント）」であり、進歩的な生涯教育を構成する三要素として、「自己決定学習であり、個人の動機に応えるものであり、新しい生活の方法のなかで発展する学習のシステムである」とまとめている。そして、生涯教育は生涯教育の実践を通して学習者が主体的に参加し、ともに内実を構築していくものであるとして、さらに《機能的生涯教育》ではなく、《生涯教育－解放》の教育であり、イヴァン・イリイチやパウロ・フレイレの教育観の継承に立っており、そのため、学校も「学校が外部の社会的・文化的・生産的現実に向かって解放されることである」としており、閉ざされた学校から「開かれた学校」を目指すものとしている（『生涯教育－抑圧と解放の弁証法』）。<sup>(89)</sup>この「社会参加」と解放の「自己決定学習」がTo beの内実としている。

生涯学習のユネスコの最後の報告書となるユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書『学習：秘められた宝』（Learning: The Treasure Within）1996年（ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書『学習：秘められた宝』天城勲訳、ぎょうせい、1997年、委員長ジャック・ドロール）では、学習は、ジャン・ド・ラ・フォンテーヌ（Jean de la Fontaine、フランスの詩人）の寓話を引用し、「学習によって自己の内に秘められている宝－諸能力を掘り起こすこと」としている。そして、学習について4つの柱をあげており、具体的には、「知ること」「為すこと」「共に生きること」の三本柱とそこから必要に導き出されるものとして第4の柱「人として生きること」である。4の「人間として生きること学ぶ」Learning to beでは、天城勲はこのto beは一言で日本語に訳すことは難しいとしている。

また、報告書の中で、生涯学習の理念を再考し、再構築するために、「やる気のもととなる『競争』、強さのもととなる『協力』、そして一致のもととなる『連帯』という三つの力を協調させる」としている。

「競争原理」を切り捨ての機能のみとして使ってきたことへの批判をしながら、三つの力を協調させること、つまり競争、協力、連帯の力を協調させることを中心とした生涯学習の理念の再考と再構築をはかりたいとしている。「競争原理」を主要な要因にして、果たしてTo beの様式は成立するのであろうか。はたして「競争」がないと人間は「やる気」がでないのであろうか。フロムが指摘したように、経済論理では、すべて経済論理で提唱される概念が、すべて人間の本質であると正当化され、自明のこととして扱われている。国際的な報告書にもこのような考え方を散りばめ、それをバックとして解釈し、教育的価値としていくことは危険なことである。この危険性を克服するためには、絶えず、「もつこと」と「あること」での問いかけが必須であるといえる。

前述したように、この報告書の課題は、これからの世界についても「定まらない足取りではあるが世界は何らかの統一を目指して進化しているということを理解させなければならない」としているが、グローバル化も一つの考え方であり、多様性の尊重や固有性との関りも重要な視点であるが、不明にしており、さらに「何らかの統一」という表現は、解釈の仕方によって

は「統一」の視点を絶対視することは危険を伴う考えともいえる。ゆるやかな表現であるが、誤解が生じる問題を含んだ価値観の提唱ともいえる。このような教育観での教育指針としては、「知識や思索や反省といった指針に従う内的な心の旅によって自己を認識することから始めるべきであろう」と課題を提出しており、その困難さを指摘することまでには至っていない。<sup>(90)</sup>

国際的な経済体制のもとでの発展やその後の1990年代以降のグローバル化の進展と経済的成長は経済至上主義に一層進んでいった経緯などは、その後の世界の動向を見る限り、この報告書で危惧していた方向で動いて行っているといえるので、再構築が求められる。

## おわりに

日本の社会教育は戦前から、独自の活動で民衆の学習活動として、自己形成活動や地域活動として発展し、機能していた側面をもっていた。戦前の戦時体制の下で思想善導や公民教育として強く機能した側面をもったものでもあった。しかし、世界大戦時は、どの国でもそのような側面は持っていたといえる。そのため、終戦後には、民主主義体制の下で、戦前の社会教育の自由で民主的な側面や独自の活動がいち早く展開されてくる。戦後の社会教育の再生では、きわめて独自性のある民主的な活動が展開されている。そのため、欧米のような成人教育に特化されたものではなく、成人から青少年まで幅広い年齢に開かれており、戦前の自主的・青年団の継承もすぐさま継承され、各地域において再興されていく。そして戦後の経済や社会復興の一躍をになった存在でもあった。活動内容も、狭い学習ばかりか、文化、スポーツ、レジャー活動など、人の活動を広範囲に保障するものとなっていた。このような、とらえ方は、その後のユネスコが提唱した「生涯教育」論と親和性があり、積極的に「生涯教育」が取り入れられていった点でもある。その後、生涯教育は、1970年頃からの OECD 系列の提唱する「リカレント教育」と合流する形となり、産業界、経済界などからは人材育成との相乗作用によって、「生涯教育」＝「リカレント教育」という側面が強調されてくる。しかし、この「リカレント教育」は、単なる経済的な視点ばかりでなく、ヨーロッパが進めていたヨーロッパ共同体の構築経緯と大きく関係していたものといえる。単なる科学技術に対応するための再教育の繰り返しではない。新たに拡大する共同体のなかでの人間づくりも考慮されていた面をもっている。ユネスコが提唱した「生涯教育」では、世界が戦後の復興から次の再出発や、当時の発展途上国の独立後の社会発展に対応するための識字教育や貧困などに対応するためであった。そこでは、新たな「生き方」やそれに伴う「学習観」の変更と新しい「学び」のあり方や「自己実現」の可能性などが含まれていた。このような視点から、ユネスコの「生涯教育」「生涯学習」の第二次報告書、第三次報告書は、違った意味を持っていた。つまり、生き方としての To have 様式から To be 様式の転換であった。この点が十分に認識されることなく言葉だけの「生涯学習」や「生涯学習社会」論が展開されてきたことにより、矮小された To have 様式のもとでの学習社会になってきた傾向があるといえる。この点が今日の大きな問題点といえる。そのため、1990

年代の生涯学習審議会での審議やその答申。その後の2000年以降の日本の生涯学習体制のもとでの各種答申においても、この課題を引きずっているといえる。この点に関しては、改めて検討を加えたい。そのため、本稿では、1990年代以降の生涯教育審議会の審議、および2000年代以降の生涯学習と社会教育については、別の研究で明らかにし課題としたい。ユネスコの生涯学習についての報告書は1996年で終了しており、日本でのこの1990年代に文部行政を中心に、生涯学習体制での教育の再構築を進めていった。そして、2000年代に入っても、1990年代の新自由主義のもとでの経済政策が進められ、各種教育審議会もこの政策の継承のもとで展開されていったため、「小さな政府」という言葉とともに、規制緩和のもと、基本的な学習権の保障や生活や福祉の保障を徐々に弱めていたという経緯がある。そして、2006年の教育基本法の改正、それに続く2008年の社会教育法等の一部を改正にともなって、「生涯学習」社会の構築は前面に出してきたが、「小さな政府」や「規制緩和」という一見革新的に見えるスローガンのもとで、生涯学習社会を支える中心的存在である社会教育行政や各種社会教育機関の機能の低下が進められるようになっていった。この政策により、その後の社会教育の実質的な活動の保障が低下し、社会教育活動が低迷してくることになり、今日にいたっている。再度、この点を検証し、これからの市民のための学習社会での環境づくりと人々のつながりの保障のための課題を明らかにして、どのような新たな取り組みを進めていくことが重要かを明らかにしていきたい。

#### 注記

- (1) 碓井正久編『日本社会教育発達史』講座・現代社会教育Ⅱ、亜紀書房、1980年、年表参照。
- (2) 小川利夫、山野晴雄「大正デモクラシーと社会教育」『日本社会教育発達史』p.140
- (3) 大平 滋「青年団と補習学校」『埼玉県連合青年団史』埼玉県連合青年団、1985年。
- (4) 大平 滋「地域における青年教育研究—埼玉県潮止自治学校の変遷を中心に—」『日本社会教育学会紀要』日本社会教育学会、1985年
- (5) 前掲「大正デモクラシーと社会教育」碓井正久編『日本社会教育発達史』p.136, 157, 168
- (6) 同前, p.174
- (7) 同前, 『日本社会教育発達史』年表参照。
- (8) 鈴木敏正, 2004, p.75
- (9) 同前
- (10) ポール・ラングラン『生涯教育入門』(An Introduction to Lifelong Education. 1970年11月, 日本では波多野完 (2) 治翻訳, 全日本社会教育連合会, 1974年, pp.15-29.
- (11) 同前, p.11
- (12) 同前, p.52
- (13) 同前, p.57
- (14) 同前, p.67
- (15) 同前, p.68
- (16) 山崎ゆき子「ユネスコにおける生涯学習概念の再検討—フランスの教育改革を視野にいれて—」『神奈川県立国際言語文化アカデミア紀要(第3号)分割版』2013年版, 2014年
- (17) 同前, p.2

- (18) 同前, pp.3-5
- (19) 同前, pp.2-3
- (20) 同前, p.5
- (21) 同前, p.8
- (22) 同前, p.12
- (23) フォール報告書 (1972年) 『未来の学習』 (Learning to be) エドガー・フォール Edgar Faure  
等著; 教育開発国際委員会編; 国立教育研究所内フォール報告書検討委員会 (平塚益徳 代表) 訳  
第一法規, 1976年
- (24) 同前, p.2
- (25) 同前, p.17
- (26) 同前, p.21
- (27) 同前, p.24
- (28) 同前, p.25
- (29) 同前, p.26
- (30) 同前, p.27
- (31) 同前, p.53
- (32) 同前, p.54
- (33) イヴァン・イリイチ, 渡辺京二, 渡辺梨佐訳 『コンヴィヴィアリティのための道具』 日本エディ  
タースケール出版部, 2015年, ちくま文庫
- (34) 前掲, 『未来の学習』 p.98
- (35) 同前, p.99
- (36) 同前, p.192
- (37) 同前, p.168
- (38) 同前, p.106
- (39) 同前, p.108
- (40) 同前, p.146
- (41) 同前, p.162
- (42) 同前, p.166
- (43) 同前, p.310
- (44) 同前, pp.314-315
- (45) 今西幸蔵 『生涯学習入門 (改訂版)』 法律文化社, 2017年, pp.26-27
- (46) エットーレ・ジェルピ著, 前平泰志 訳 『生涯教育-抑圧と解放の弁証法』, 東京創元社, 1983  
年, p.257
- (47) 同前, p.16
- (48) 同前, p.19
- (49) 同前, p.17
- (50) 同前, p.19
- (51) 同前, p.20
- (52) 同前, p.22
- (53) 同前, p.27
- (54) 同前, p.30

- (55) 同前, pp.31-33
- (56) 同前, p.210
- (57) 同前, p.211
- (58) 同前
- (59) 同前, p.213
- (60) 同前, p.104
- (61) 同前, p.6 英語版序文
- (62) ユネスコ報告書(1996年)『学習：秘められた宝』(Learning: The Treasure Within), 『学習：秘められた宝 ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書』天城勲訳, ぎょうせい, 1997年。フォントレーヌは17世紀の詩人であり, その寓話は, イソップ寓話を基にしたもので知られ, フランス人は小学生の時にフランス語の授業で扱われる。この寓話の中の第9話「農夫とその子供たち」を取り上げて学習の意味を説明している。
- (63) 同前, 日本語翻訳まえがき, 天城勲
- (64) 同前, pp.10-11
- (65) 同前, p.11
- (66) 同前, p.12
- (67) 同前, p.12-14
- (68) 前掲『生涯教育入門』p.51
- (69) 同前, p.57
- (70) 同前, p.68
- (71) 前掲『未来の学習』p.2
- (72) 同前, p.21
- (73) 同前, p.99
- (74) 同前, p.106
- (75) 同前, p.108
- (76) 同前, p.310
- (77) 同前, pp.314-345
- (78) Erich Fromm "To Have or to Be?" (Harper & Row, 1976) 佐野哲郎訳『生きるということ』1977年 紀伊国屋書店, p.11
- (79) 同前, pp.17-22
- (80) 同前, p.23
- (81) 同前, p.167
- (82) 同前, p.52
- (83) 同前, p.53
- (84) 同前, pp.54-55
- (85) 同前, pp.57-59
- (86) 同前, pp.59-61
- (87) 同前, pp.173-175
- (88) 同前, pp.175-178
- (89) 前掲『生涯教育－抑圧と解放の弁証法』p.20
- (90) 前掲『学習：秘められた宝』p.12