

# 生涯学習論

メタデータ	言語: jpn 出版者: 明治大学図書館紀要編集委員会 公開日: 2009-03-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 平川, 景子 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10291/2168">http://hdl.handle.net/10291/2168</a>

# 生涯学習論

平川 景子\*

## はじめに

人間はその生涯にわたって学び続けるという考え方は、古くから東西の思想家が論じてきただけでなく、民衆の経験的な叡智として日本でも「修行は一生」などの言葉が伝えられている。本稿では、そのような生涯教育思想一般についてではなく、1960年代後半以降の「生涯教育」「生涯学習」に関する議論を考察する。現在、日本では「生涯学習」・「生涯教育」・「社会教育」という言葉が使われているが、概念の成立と政策的・理念的な展開について、それぞれが異なった筋道をもっている。本稿ではその違いにもふれながら、とくに「生涯学習」概念を中心に、主要な議論の展開をたどり今日的な課題を考える。

## 1 「生涯教育」「生涯学習」概念の成立と展開

### (1) ユネスコでの議論

「生涯教育」という概念は、1965年、ユネスコ（国連教育科学文化機関）の第3回世界成人教育推進国際委員会に示されたワーキングペーパーから始まっている。当時のユネスコ成人教育局成人教育課長であったラン

---

\*ひらかわ・けいこ／文学部専任講師／社会教育史・女性の学習

グラン<sup>1</sup>の著書「生涯教育とは」は、1969年に日本に紹介されている。その中で、ラングランは「教育とは、ひとりの人が初等・中等あるいは大学のいずれを問わず学校を卒業したからといって終了するものではなく、生涯を通して続くものである」<sup>2</sup>と考へ、基礎教育の不備を補う成人教育、あるいはおとなになるための準備としての学校教育という考え方をいずれも否定した。

前述のワーキングペーパーについて life-long integrated education という言葉が使われ、「統合 (integrated)」ということについて次のように説明された。すなわち、「統合」には二つの方向があり、「垂直的統合」は生まれてから死ぬまでの生涯の各時期における教育を関連づける (時間的統合) ことをさし、「水平的統合」はあらゆる教育機関や教育機会を関連づける (空間的統合) ことをさす。この両者を「統合する」という意味で生涯教育が構想された。

ラングランの「生涯にわたる教育」という考え方は1976年、ユネスコ第19回総会で採択された「成人教育の発展に関する勧告」に継承されている。

## (2) その他の国際機関における議論

一方、OECD (経済協力開発機構) では、1973年に『リカレント・エデュケーション—ライフロングラーニングのための戦略—』というレポートを作成した。ここでは、「個人の全生涯にわたって教育を回帰的に、つまり、教育を仕事を主として余暇や引退などといった諸活動と交互にクロスさせながら分散すること」<sup>3</sup>を提唱した。つまり、ユネスコでの議論のように生涯にわたって学びつづけるということは現実的ではないとして、人間の社会的活動 (教育・労働・余暇など) を交互に行う、「継続教育」という考え方を示した。このレポートの副題にある「ライフロング・ラーニング」の話は「生涯学習」と訳された。

<sup>1</sup>ラングランの著書 の邦訳としては、波多野完治訳『生涯教育入門』全日本社会教育連合会 初版1971 (絶版) 第2部 (増補) 1984があり、ラングランの紹介者である波多野完治の著書としては『生涯教育論』小学館 1972などがある。

<sup>2</sup>日本ユネスコ国内委員会訳「生涯教育とは」白石正明・中島智枝子編『増補 生涯学習・人権教育基本資料集』阿吽社 1999 p.59

<sup>3</sup>OECD編 岩本秀夫訳「リカレント教育」「現代のエスプリ」No.146 至文堂 1979.9 p.135 (傍点原文)

また、ILO（国際労働機関）では、1974年総会で「有給教育休暇に関する条約」を採択した（日本は未批准）。

OECDやILOにおける生涯学習に関する議論は、労働者の教育機会の拡大を目指して、成人の職業生活とのかかわりで構想されている。

### (3) 生涯教育論の背景

「生涯教育」という考え方が、広く社会に受け入れられるようになった背景に、「教育投資論の終焉」<sup>4</sup>が指摘されている。すなわち、1958年にソヴィエトが人工衛星スプートニクの打ち上げに成功したことをきっかけに、アメリカで科学技術教育の見直しとマンパワー政策の確立が叫ばれ（スプートニク・ショック）、一国の国民所得における最も効果的な教育費の配分が議論されるにいたった（教育投資論）<sup>5</sup>。このような教育における効率性の追求に対し、生涯教育論や後述する学習社会論は、教育を軸とした未来社会論を提起している。

学習社会論は、1968年のハッチンスの論文<sup>6</sup>や、1972年のユネスコ教育開発国際委員会に示されたフォール・レポート<sup>7</sup>などにおいて展開された。フォール・レポートでは「生涯教育という考え方は学習社会の中心的思想である」とし、ハッチンスはその学習社会を「学習、達成、人間的になることを目的とし、あらゆる制度がその目的の実現を志向するように価値の転換に成功した社会」とする。この価値観の転換は、フォール・レポートの原題「learning to be」に示されるように、「持つ (have)」から「存在する (be)」へという転換をさしている。知識や学歴やキャリアなどをたくさん「持つ」ことに社会的な価値を見出すのではなく、人間として存在することそれ自体を学習ととらえる考え方であり、フロム<sup>8</sup>の思想を継承するものである。

<sup>4</sup>新井郁男「ラーニング・ソサエティの意味」同前. p.9

<sup>5</sup>「コスト・ベネフィット（対費用効果＝投資に見合う結果かどうか）」という考え方は「福祉国家」をめぐる議論に繰り返し登場してきたものであり、国家と自治体の財政支出の抑制という今日的な問題においても提起されつづけている。

<sup>6</sup>ハッチンス著 新井郁男訳「ラーニング・ソサエティ」初出1968 前掲「現代のエスプリ」pp.22-33

<sup>7</sup>ユネスコ教育開発国際委員会『未来の学習』第一法規 1975。前掲「現代のエスプリ」pp.34-46にフォール報告書検討委員会訳「完全な人間を目指して」として抄録。レポート作成者の名前を取ってフォール・レポートと呼ばれる。

<sup>8</sup>フロム『生きるということ』佐野哲郎訳 紀伊国屋書店 1977

ユネスコを中心として提起された生涯教育論について、「ラングランの生涯教育論はそれに先行して進められていた1960年代におけるILOの有給教育休暇制度の法制化の動きなどをより一般的な教育改革の課題として総括したもの」<sup>9</sup> だといわれている。すなわち、イギリスやドイツにおける労働者の再教育、フランスや北欧における後期中等教育後の再教育としてのリカレント教育、アメリカのコミュニティサービスの拡充としての継続教育<sup>10</sup> など、先進資本主義諸国の後期中等後教育政策に「統合」的な教育改革を提起する意味をもって、生涯教育論が提示され、政策展開してきたものと理解されている。

## 2 日本における政策展開

### (1) 社会教育の法と行政

日本では、教育行政上、学校教育以外の領域において社会教育が行われてきた。戦前、「社会教育」の語が政策的に使われ始めたのは、1912年に文部省がそれまでの通俗教育から社会教育に用語を改めたときからである。戦前の社会教育の特徴は、青年団・婦人会などの〈団体中心主義〉であったが、そのことが大政翼賛的な大衆動員につながったとの反省に立ち、戦後1949年公布された社会教育法は、国や自治体などの役割を抑制する内容となった。

このため社会教育法は公民館・図書館・博物館などの施設を中心とした〈環境醸成〉、あるいは「求めに応じて」助言するなどの〈非権力的助長行政〉を定めている。また、都道府県よりも市区町村基礎自治体の果たす役割が期待され、公民館構想ではほぼ中学校区に一館の公民館設置を求めていた。社会教育行政は人間の生活圏を基準として構想されていたのである。

### (2) 審議会答申による生涯教育生涯学習の導入

さて、日本の教育政策の中に「生涯教育」の語が示されるのは1971年の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

<sup>9</sup>小川利夫 「いまなぜ生涯学習なのか」日教組教育改革推進委員会研究協力者会議 小川利夫・海老原治善・鎌倉孝夫・増田祐司『現代生涯学習読本』エイデル研究所 1991 p.4

<sup>10</sup>同前 p.2

方について」からである。この答申では (1) 人口構造の変化 (2) 家庭生活の変化 (3) 都市化 (4) 高学歴化 (5) 工業化・情報化 (6) 国際化という社会状況の変化をあげ、この変化に対処するために「生涯にわたる学習の継続を要求するだけでなく、家庭教育、学校教育、社会教育の3者を有機的に統合することを要求」したものであったが、これは、先のユネスコの生涯教育論における垂直的統合・水平的統合という考え方を導入するものであった。

これに対し、「近代公教育とはマンパウワー<sup>(ママ)</sup>形成を国家的に計画化するための装置」<sup>11</sup> ととらえる立場からは、生涯教育論は技術革新と情報化に対応する教育の計画化原理であり、生涯教育の組織化は「マンパウワー<sup>(ママ)</sup>形成の生涯化」<sup>12</sup> であること、情報化の進行は「教育の合理化と能率化をもたらす反面、それによって総資本のそして国家の教育への支配がいよいよ組織立ったものとなる」<sup>13</sup> とする批判が出された。

その後、中央教育審議会（中教審）が「生涯教育について」という答申を示し（1981年）、日本の生涯教育にかんする議論は国家の主導を強めていった。この答申では、「生涯教育とは、…教育全体がその上に打ち立てられるべき基本的な理念である」とし、また「学習は、各人が自発的意思に基づいて行うこと」であるので、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい、とした。

中教審によるこの政策的な用語の区分は「教育」は教え込みであり「学習」は自発的である、とする概念の操作を伴っていた。しかし、これまでのすぐれた教育実践のなかには決して「教え込み」ではない学びの姿がある。さらに、すでに人々が政治的・社会的文脈のなかで位置づけられているという見方に立てば、「自由な学習者 (free learner)」は存在するのか、という疑問がある。<sup>14</sup> 「学習」の名のもとに人々の選択肢が増えたように見えたとしても結局は情報の受け手にとどまり教え込みの対象となっているのではないか。教育における国家の責任と統制の問題とともに、学習

<sup>11</sup> 持田栄一「生涯学習-その構想と批判-」同編『生涯学習-その構想と批判-』明治図書 1971 p.15

<sup>12</sup> 同上

<sup>13</sup> 同前 p.16

<sup>14</sup> 藤岡貞彦「社会教育の内容と方法」 島田修一・藤岡貞彦編『社会教育概論』青木書店 1982 pp.180-193

の内部にある「教え-教えられる」という関係について、こんにちいっそう深く問われている。

### (3) 臨時教育審議会による「生涯学習体系への移行」<sup>15</sup>

中曽根内閣直属の諮問機関<sup>16</sup>として設置された臨時教育審議会（臨教審）は第一次～第四次（1985～1987年）の答申を示し、学制発布・戦後教育改革と並ぶ「第三の教育改革」と位置づけた。臨教審は社会の変化を①国際化②情報化③成熟化（第二次答申）というキーワードでとらえ、全答申を通じた改革の主要な課題として「生涯学習体系への移行」を打ち出したのである。とくに、第三次答申は、第1章に「生涯学習体系への移行」をあげ、第1節 評価の多元化（1）評価の基本的方向（2）公的職業資格制度の見直し（3）社会における評価 第2節 生涯学習の基盤整備（1）生涯学習を進めるまちづくり（2）教育・研究・文化・スポーツ施設のインテリジェント化（引用者注：インテリジェント化とは、施設をコンピュータが導入できるものにする）こと）という構成になっている。

この答申が示された80年代後半は、日本が第2次産業から第3次産業へと産業構造の中心を転換させていた時代であり、国内の「規制緩和」「自由化」が叫ばれた時代であった。産業界からは雇用の流動化にそなえる新たな職業能力の開発と、教育情報産業の巨大な市場の自由化が求められていた。さらに、第四次全国総合開発計画（四全総）やリゾート法（ともに1987年）などが各自治体の開発計画に大きく影響し、新たなコミュニティ政策の策定が求められていた。こうした状況下で、臨教審は文部省のみならず、通産・労働・自治など各省の政策展開と深くかかわっていたのである。

臨教審の「教育の自由化」論は、「公教育」の重大な転換点となった。経済の新自由主義の立場からは従来の「福祉国家」観にもとづくシビルミニマムの保障の論理は放棄されている。また、バブル経済とその崩壊が自治

<sup>15</sup>80年代の生涯学習政策については、小林繁「産業構造の転換と社会教育実践の新たな展開」千野陽一監修 社会教育推進全国協議会編『現代日本の社会教育-社会教育運動の展開-』エイデル研究所 1999 pp.134-165

<sup>16</sup>臨教審の設置と審議経過の中で、内閣直属の諮問機関という位置づけや委員の人事などをめぐって、国会を軽視する戦前型の審議会行政への批判が強まった。またこのとき、「日教組教育改革推進委員会」や「女性による民間教育審議会」等の運動など、教育ならびに教育改革に関する議論が広範にまきおこった。

体財政に大きな影響を与えるなか、「生涯学習体系への移行」政策は教育行財政における「財団化」を進めた。

#### (4) 生涯学習政策の展開<sup>17</sup>

臨教審の示した「生涯学習体系化」の施策は、今日までにすでに相当程度現実化している。具体的には、1988年、文部省の社会教育局を廃止し、生涯学習局を新設・筆頭局とする文部省組織令が閣議決定し、1989年、中教審のなかに「生涯学習に関する小委員会」を置き、翌年「生涯学習の基盤整備について」答申した。こうして、生涯学習を政策化する基盤が整い、1990年に、「生涯学習の施策の推進体制の整備に関する法律（生涯学習振興整備法）」が成立・施行された。

この法律は、生涯学習の振興に資するための「都道府県教育委員会」の任務を定めている。さきに、社会教育は市町村を範囲として構想されたと述べたが、生涯学習政策は都道府県を単位とする広域行政である。

また、同法は「都道府県」（首長部局）が「生涯学習基本構想」を定め、文部大臣と通産大臣が承認するという構造になっている。通産行政のかかわりは、塾やカルチャースクールなどの民間教育産業が通産省の所管であることによるものである。

この、自治体の首長部局が構想を立てることや通産大臣が承認権を持つことは、戦後教育行政が特別委員会制（教育委員会）をとってきた趣旨であるところの、「教育行政の独立性」と抵触するものではないかとする批判がある。そして、同法案の国会審議中に、既存の教育諸法との関係が明示されておらず、憲法-教基法体制の枠外の位置づけになるのかという批判が出され、参議院の附帯決議として教育基本法の精神を尊重するものであることが付け加えられた経緯がある。

この法律によって定められた生涯学習審議会はすでに3回答申を示しているが、財団運営や有料化にも言及しており、1995年には文部省が公民館の民間事業者による利用を認めるなど、生涯教育の政策化は民間事業者との連携強化を推し進める教育の「市場化」を前提としながら展開している。

---

<sup>17</sup>90年代の生涯学習政策については、長澤成次「生涯学習政策の矛盾と社会教育運動の展開」前掲『現代日本の社会教育-社会教育運動の展開』pp.168-199

このような教育行政の一般行政化、広域化、有料化、民営化などに加え、国際的な「大競争時代」<sup>メガ・コンペティション</sup>に突入したとされる1990年代、教育における「公共性」をめぐる議論はさらに変容後退を迫られている。教育の「情報化」と「市場化」が進められ、そこで学ぶ人は、顔の見える関係市町村という基礎自治体の民主主義の担い手という立場から、マスとして教育「情報」を消費するものへとその位置づけを転換させられつつある。このことは雇用の流動化時代を迎えるにあたり、消費財・商品としての「教育」へと教育観・学習観が転換させられていることを意味している。

また、阪神淡路大震災以降、市民社会論の一つとして、ボランティアなどの市民参加のあり方に注目が集まった。しかし、財政難を補う手立てとして主婦高齢者層にボランティア参加を求めてきた従来型のボランティアのあり方では、行政責任はどこまで果たされるべきかということや、性別役割分業の克服・女性や高齢者の労働権の保障など市民社会において目指される価値観と齟齬をきたすということなど、問題を残している。

さらに教育行政の広域化と他省庁・他部局の政策相乗りによって、生涯学習は大規模イベント化したり、自治体政策の（時に形式的な）「住民参加」の場を提供したりしている現状があり、教育行政の意味が問われている。

### 3 市民社会の展望と課題

#### (1) 学習権をめぐる国際的動向

1980年代以降、国連を中心に人権問題にかかわる国際的な取り組みが続けられた。たとえば、「女性差別撤廃条約」（1985年批准）、「子どもの権利条約」（1994年批准）などの国際条約や、国際障害者年（1981年）、国際高齢者年（1999年）などの国連によるキャンペーンなどである。こうした取り組みとかかわって社会的に不利益な立場に置かれている人々に対して国家の積極的な介入を求める「社会権的自由権」の保障の論理が、国内外で多様に提起されてきた。

たとえばユネスコでは学習権を保障する議論が高まり、第4回国際成人教育会議において「学習権宣言」（1985年）として結実している。そこで

は、学習権は「未来のためにとっておかれる文化的ぜいたく品」などではなく、人間の生存にとって不可欠な基本的人権の一つであり、学習こそは「人々をなりゆきまかせの客体から、自らの歴史を創る主体に変えていくもの」であると位置づけている。「学習権」という考え方は、とりわけ第3世界の成人基礎教育（読み・書き・算）への関心から生まれており、社会的な差別・抑圧からの解放をめざす思想を持っている。ユネスコにおけるラングランの後任者であるジェルピは、「生涯教育は政治的に中立ではない」として、国家間の搾取や文化的同質化の強化に対して「自己決定学習」を対置した。<sup>18</sup>

また、1990年は国連において「国際識字年」として取り組まれ、日本においても被差別部落への差別や、在日韓国・朝鮮の人々など多様なエスニック・アイデンティティを持つ人への差別、戦争などによる不就学、不登校などの理由で「文字を奪われた」人々の学びが紹介され、交流している。また、ブラジルの教育学者であり識字運動の指導者でもあるフレイレの教育論が紹介され、知識を貯めていく「銀行型教育」にたいし、対話的な関係における「意識化」をめざす教育が提起された。<sup>19</sup>

先の学習社会論やリカレント教育などが「時代変化適応型の教育改革論」であるのに対して、フレイレやジェルピの教育論は「旧来の教育観や既存の教育秩序の根底的批判に立つ教育改革論」<sup>20</sup>であるといえる。こうした思想を受け継いで、1995年第5回国際成人教育会議<sup>21</sup>において「成人学習に関するハンブルグ宣言」が採択されている。

## (2) 社会教育への問い

先にみたように、日本における生涯学習政策は公的セクターで行われてきた教育という領域に市場原理を導入する方向性で展開している。教育は「私事」化し公共性原則は重大な危機にある。さらに、地方分権推進委員会は4次にわたる勧告（1996～7年）のなかで、公民館長の資格規制（公

<sup>18</sup> エットーレ・ジェルピ 前平泰志訳 『生涯教育-抑圧と解放の弁証法-』 東京創元社 1983

<sup>19</sup> パウロ・フレイレ 里見実・楠原彰・桧垣良子訳 『伝達か対話か-関係変革の教育学』 1982 ほか『自由のための文化行動』 1984 『被抑圧者の教育学』 1979 いずれも亜紀書房などの邦訳がある。

<sup>20</sup> 島田修一 「時代をひらく『学び』をつくる」 同編 『生涯学習の新たな地平』 国土社 1996 p.32

<sup>21</sup> 成人教育会議については、佐藤一子 『生涯学習と社会参加-おとなが学ぶことの意味-』 東京大学出版会 1998 pp.15-37

民館運営審議会の意見聴取) や、公民館運営審議会の必置規制の廃止などを打ちだした。公民館の運営について自治体の裁量権を拡大することになるが、現実には住民の社会教育行政への参加の道を狭める方向につながるおそれがある。これも、「自由な選択」が公共性にとって替わってしまった結果といえる。<sup>22</sup>

教育における「自由」と「統制」、「私事」と「公共」の関係が、鋭く問われている。

なお、本文中の勧告・答申・法律・条約・国際機関のレポート等は、『解説 教育六法』三省堂 1999 社会教育推進全国協議会編『新版 社会教育・生涯学習ハンドブック』エイデル研究所 1998などを参照。

---

<sup>22</sup> 国家と市民社会の関係の上に生涯学習計画を展望する議論として、上杉孝實 「生涯学習計画と国の政策」 上杉孝實・前平泰志編著『生涯学習と計画』松籟社 1999 pp.15-34