

生涯教育の基底

古 賀 寿

(テレビ東京)

はじめに

日本生涯教育学会の第2回大会で、「中教審答申を検討する」をテーマにシンポジウムが開かれた。席上、東京工業大学の新井郁男氏が生涯教育の思想の観点から、秋田大学の佐藤守氏が生涯教育の体系の観点から、そして、兵庫県立嬉野台生涯教育センターの宮林茂晴氏が生涯教育の実践の観点から、それぞれ専門的意見がのべられ、筑波大学の辻功氏と小生が司会し、会場からも質問や意見が出され、約2時間半にわたって活発な話し合いが行われた。

ここでは、先ず生涯教育に関する中央教育審議会の答申内容を概観し、これに対する意見発表をされた3氏の見解の要旨と会場での諸意見とを紹介するとともに、生涯教育の基底について私見をのべることにしたい。

1 中教審の答申

第12期中央教育審議会（会長・高村象平慶応大学名誉教授）は1981（昭和56）年6月11日、「生涯教育について」と題する報告を、田中文字大臣に答申し

た。答申は1981年3月の「生涯教育に関する小委員会（座長・有光次郎日本芸術院長）」の報告に関係者の意見や要望などを加え、さらに審議を重ねてまとめられたものである。

答申は第1章の「生涯教育の意義」で、「第1に、社会・経済の急速な変化そのものが、人々に様々な知識・技術等の習得を迫っている。第2に、人々の教育的、文化的要求そのものが増大しつつある。第3に、人々の多様な学習活動を可能ならしめる経済的・社会的条件が整いつつある。第4に、今後、我が国が自由な生き生きとした社会を維持し、その一層の発展を図る上からも、適切な社会的対応が求められている」とのべている。

第2章の「生涯教育に関する状況と今後の課題」では、国民の教育機会として、幼稚園から大学に至るまでの学校、専修学校や各種学校、地域の社会教育、職場の現職教育、民間の教育・文化事業、公民館などの教育・文化施設」をあげている。今後の教育機能の領域別の課題として「家庭の教育機能の充実、学校教育の弾力化と成人に対する開放、社会教育の振興」、学習のための条件整備の課題として「学習情報提供・相談体制の充実、生涯教育関係機関の連携・協力の促進、生涯教育に対する国民の理解」などを指摘している。そして、これを成人するまでの時期、成人期、高齢期の三つに分けて考察している。

第3章の「成人するまでの教育」では、「家庭や学校の努力はもとより社会全体が、生涯教育の観点に立って子供の健全な育成のために望ましい教育的環境の形成に努めることが緊要な課題となっている」という。家庭教育に対する行政の任務として「家庭教育学級・講座などの親に対する学習機会の拡充や学習内容の充実、相談体制の整備」をあげている。学校教育では「学習意欲と能力の涵養、生徒の個性に応じた教育内容・方法の多様化、進路指導の充実」など生涯教育の観点の重視を指摘している。社会教育では「地域社会における学習活動の促進、活動の機会と指導者の充実、社会参加の促進」の重要性を強調している。

第4章の「成人期の教育」では、「自己の啓発・向上を図ろうとする一人

「ひとりの意欲と自主性にまたなければならない」という。成人への高等教育の開放として「実生活経験者の大学入学, 高等教育制度の弾力化, 生涯教育に対する高等教育関係者の理解」を求めている。また, 大学教育の開放として「昼間学部への正規学生としての受入れ拡大, 昼夜開講制・大学通信教育・放送大学などの拡充, 聴講生・研究生制度や大学公開講座の整備, 大学院の機能の生涯教育的見直し」の必要性を指摘している。社会教育では「社会教育事業の拡充, 社会教育施設の整備・充実, 指導者の養成と処遇の改善, 個人学習の奨励・援助」を強調している。勤労者の教育・訓練として「現職教育の充実, 勤労者の教育・学習に対する援助」を求め, 「勤労者の教育のための休暇については, 我が国における休暇や労働時間, 労働慣行等の実態や, 諸外国における教育休暇制度の実情なども勘案しつつ検討を進める必要がある」とのべている。

最後に第5章の「高齢期の教育」では, 「高齢化社会を迎えるに当たって, 家庭や社会は高齢者の経験や能力を正しく評価し, その積極的な社会参加を期待し支援することが必要であり, 高齢者も多くの文化的な要求を持ち, これに応ずる各種の施策が求められている」という。このため, 「諸施設・指導者の確保と充実, 公民館のみならず図書館・博物館の活用, 学習相談事業の充実, 放送大学や通信教育の重視」など教育機会の充実が必要であるとしている。学習内容・方法の工夫・改善として「高齢者の希望や地域の状況に即し, 学習内容・方法の面でも適切, 多様な対応が望まれ, 自己の学習成果を活用して, 自ら指導者としての役割を果たすことは, 学習の動機づけや学習効果を高める」としている。さらに「高齢者の適切な健康管理とスポーツ活動への参加」に言及し, 「社会的活動による生きがいの創出, 主体的に生きる必要性」を強調し, 「人間が生涯を通じて, 科学・芸術・宗教など人生とかかわる根源的諸問題を学習・探究し, 自己自身を深めることによって価値ある生涯を送ることにこそ生涯学習の意義がある」と結んでいる。

2 生涯教育の考え方

答申では、「生涯教育の考え方は、ユネスコが提唱し、近年、国際的な大きな流れとして、多数の国々において広く合意を得つつある。また、OECDが、義務教育終了後における就学の時期や方法を弾力的なものとし、生涯にわたって、教育を受けることと労働などの諸活動とを交互に行えるようにする、いわゆる“リカレント教育”を提唱したのも、この生涯教育の考え方によるものである」とのべているが、これに対して新井氏は「OECDは“生涯教育”をあり得ないものとして否定している」と、生涯教育とリカレント教育を単純に結びつけていることに疑問を出された。

新井氏によれば、生涯教育 *lifelong education* は発展途上国を含む全世界の諸国を加盟対象とする国際連合の教育・文化・科学の3分野にかかわる機関であるユネスコによって提唱されたものであるが、リカレント教育 *recurrent education* は世界の先進工業国家群の経済協力のための政府機関である経済協力開発機構OECDによって構想された教育概念である。「生涯学習」という考え方は、生涯教育とリカレント教育の双方を貫く基本理念であるが、そのとらえ方は異なっているという。

ユネスコの生涯教育観では、生涯教育は学習を基本として生涯にわたって行われる教育であり、生涯教育は「制度」なのではなく、「思想・原理」としてとらえられており、「このようなとらえ方においては、学校のようなフォーマルな教育機関や、同じく組織的な教育・訓練を行うインフォーマルな教育・訓練システムの役割や機能が不明確になってしまっている」と、新井氏は批判する。

OECDはリカレント教育を提案しているが、OECDは、教育を「例えば学校のような組織化され構造化された意図的に作られた場面に限定されている学習」ととらえ、このような教育を生涯にわたり、まったく切れ目なく継続的に行うことが不可能であることは自明である、と「生涯教育」をあり

得ないものと否定する。これに代わる生涯学習が「リカレント教育」であり、「教育、つまり意図的で組織的な人間形成作用を、生涯学習のプロセスのなかに、一回ではなく、何回も繰り返せるようにしようとする概念である」と、新井氏はいう。

また、佐藤氏は、乳幼児期から高齢期に至る全生涯のライフ・ステージに即して、人々の各時期における望ましい自己形成を可能にする方途を考察した答申の基本方針を、「生涯教育の原理である垂直的統合 vertical integration, または時間的統合」とし、教育機能の領域・形態の面から、家庭における教育機能・学校教育・社会教育・企業内教育・民間の各種の教育・文化事業等にわたって、社会に広く存在する教育機能を生涯教育推進の観点から総合的に考察した答申の基本方針を、「生涯教育の原理である水平的統合 horizontal integration, または空間的統合」と評価している。そして、生涯にわたる教育の時間的・空間的統合を通じて、最終的には学習社会 learning society の実現を目指していこうとするものである、と佐藤氏はいう。ここでは、生涯教育と生涯学習という二つの用語の異同、関係についてはふれられておらず、人間が労働の成果の上に実現する余暇時代における、人生の価値実現のための社会、学習社会の概念があらわれている。

さらに、宮林氏は、哲学の時代、理念の時代、実践の時代、機会均等の時代という歴史的な流れのなかで、生涯教育の今日的課題を「教育の機会均等の実現」ととらえている。この点については、新井氏も「生涯教育論の中には、deferred right to education を保障するという意味での機会均等理念が含まれているが、顕在的な学習要求の調査のみに基づいて、生涯教育計画を策定することで、教育機会均等理念が実現されるのか。整備・充実した施設等の活用を図るための、教育休暇制度などのサポート・メカニズムについて、どう考えたらよいか」と、問題を提起している。これは、自然法的、あるいは近代市民社会に固有の考え方としての「教育をうける権利・学習権」の主張と密接に結びついているが、例えば、教育休暇制度について、答申は国内の労働時間・労働慣行・休暇と外国の教育休暇制度の実情を考えて検討を進

める必要がある、といっているにとどまっている。

3 教育行政と一般行政との生涯教育的統合

生涯教育は、幼児期から高齢期に至るまでの教育を、これまでのように家庭教育・学校教育・社会教育とばらばらに分けて考えるのではなく、これらを統合・integrateして、全生涯にわたる教育を組織化しようとするものであるが、新井氏は「教育をどうとらえるかは、統合の範囲をどこまで拡げるか、ということにもかかわってくる。社会に幅広く存在する諸教育機能をすべて統合するのか。とすれば、その主体はどこに求めるのか。また、個人の自由な学習をどう位置づけたらよいか」と、問題点を指摘している。

佐藤氏は、答申にもられた垂直的・時間的統合と水平的・空間的統合という、二つの統合をシステム化するに当たって、昭和56年3月の「秋田県総合発展計画」を例に生涯教育のための主な環境と学習課題を図式化している(図1)。ここでは乳幼児期から高齢期に至るそれぞれのライフ・ステージに即して、家庭教育・学校教育・社会教育が一部の重複を含んで、主な教育施設・関連施設が対応し、それぞれの学習課題が列挙されている。注目されるのは、教育委員会管轄の教育施設に限らず、一般行政にまたがる関連施設が生涯教育の重要施設としてとりあげられていることである。この点について、佐藤氏は「生涯教育の観点からは、教育委員会が中心的役割を果たしていくことはいうまでもないが、さらに教育行政と一般行政との連携・協力がどうしても必要である。この点、答申においては明確さを欠いているように思われる」と批判している。

教育行政と一般行政との生涯教育的観点からの「統合」は、秋田県ではすでに10年前から、県レベルにおいて「生涯教育推進本部」を設置し、本部長に県知事、副本部長に副知事と県教育長を充て、さらに「生涯教育推進協議会」を設置して、そのメンバーには学校教育・社会教育関係者に加えて、一般行政・企業・民間の教育・文化関係者を含めて45名で構成しているとい

図1 生涯にわたる教育のための主な環境と学習課題

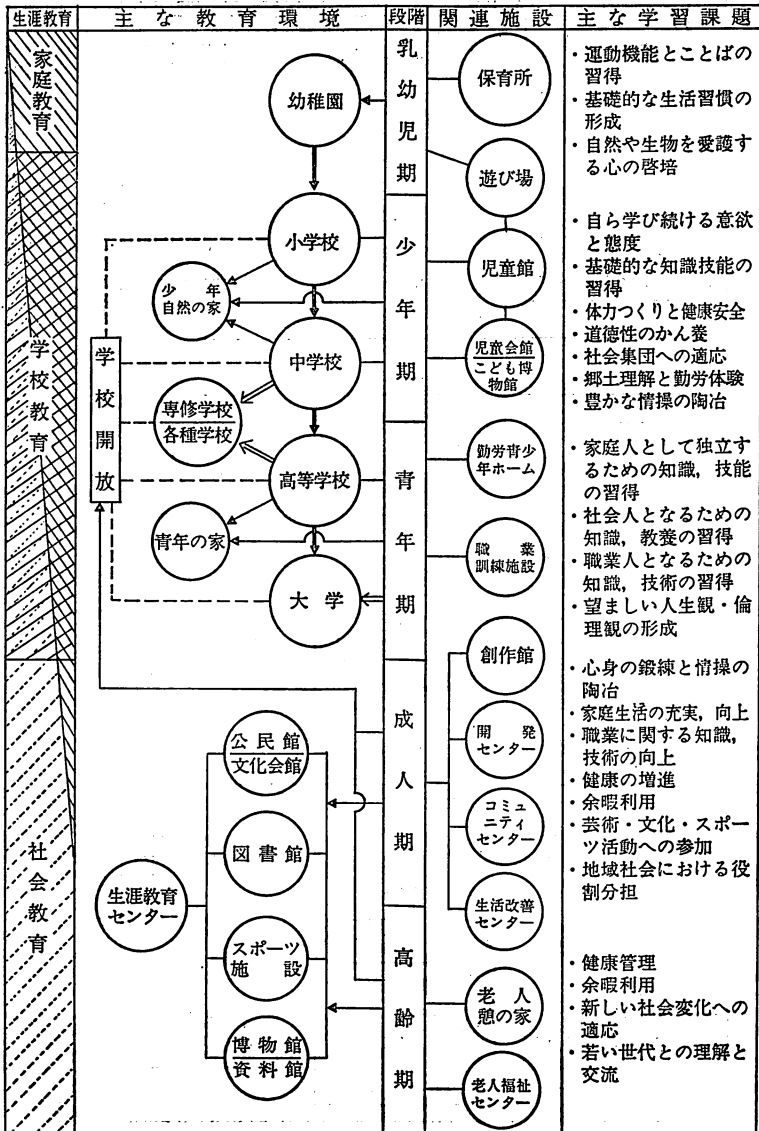
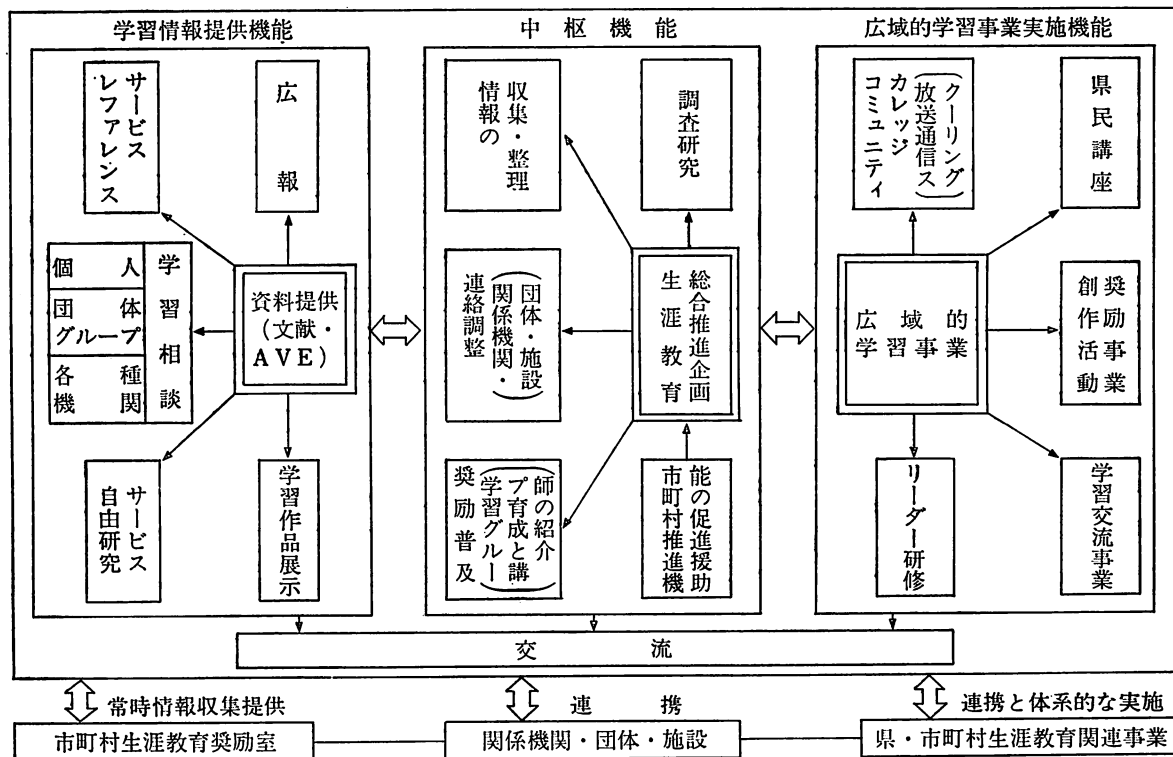


図2 生涯教育センターの機能



う。これは家庭教育・学校教育・社会教育、さらに一般行政・企業・民間等における諸教育機能の相互連関をはかり、生涯教育的観点からの「統合」を意図したものである。

特に、昭和55年4月には、「秋田県生涯教育センター」が開所され、県レベルにおける生涯教育推進の役割分担が明らかにされている(図2)。その機能は、学習情報提供機能・中枢機能・広域的学習事業実施機能の三つに分けられている。ここには県生涯教育推進本部事務局のほか、それぞれの機能・役割を果たしていくため、総務室・学習相談室・学習事業室がおかれている。この県生涯教育センターと市町村生涯教育推進協議会、関係機関・団体・施設などの密接な連携が保たれ、たえず情報の提供・学習相談・調査研究・講師の斡旋・指導者研修・学習教材の開発・コミュニティ・カレッジの運営がなされているという。

生涯教育推進のためのシステム化を考える場合、佐藤氏は、日本の現状に照らして、次のような五つのレベルにおいて考えられるとしている。第1は国レベルであり、ここでは放送大学をはじめとする諸々の制度的整備が考えられている。放送大学はテレビやラジオを利用して行う公開制の大学で、教養学部「生活科学コース」・「産業・社会コース」・「人文・自然コース」の三コースを設け、正規の大学の役割と生涯教育の中心的役割との両方が期待されている国家施策である。

第2は県レベルの体制で、秋田県の事例にも明らかなように、県生涯教育センターを拠点にして、学習のための条件整備と教育機能の領域別の課題にとりくむ体制の確立が必要とされる。前者は学習情報の提供・相談体制の整備・生涯教育関連機関の連携と協力・生涯教育に対する県民の理解の創出などである。後者は家庭教育領域で家庭教育カウンセラーを設けて面接・電話の相談に応ずるとか、成人教育の領域でコミュニティ・カレッジの開設・各大学と放送局との協力による放送県民大学・大学開放講座の開設があげられ、社会教育では各種のリーダー研修、講座などが設けられている。県レベルにおいては、全県を視野に入れた市町村や各種関連団体との連絡・調整、各種

の調査研究などの役割分担の整備が期待されている。

第3は広域市町村圏レベルの体制で、秋田県の場合は県北と県南の広域市町村圏に、生涯教育ブロック・センター(仮称)の建設が近い将来、実現の運びであるという。これは県レベルの生涯教育センターのサービスが県内全域に及ばないのを補完する意味をもっている。

第4は市町村レベルの体制であるが、佐藤氏は「答申においては、いくつかのレベルについて、その役割分担の明確な検討がなされていない」と批判する。この点について、佐藤氏は「答申がそこまで検討することは、地域の独自な体制の創造を阻害することになり、そのことを避けようとしたもの」と理解を示しているが、「生涯教育を具体的に推進していこうとする場合、その体制の整備が必要である」と、秋田県大森町の例を紹介している。ここでは町長を本部長とする「生涯教育推進本部」が設けられ、各界代表からなる「生涯教育推進協議会」が具体的な施策を検討し、教育行政と一般行政とのタイ・アップがはかられていくが、これは大森町に限らず、秋田県内の市町村全域にみられる一般的現象であるという。これは県レベルの体制を小型化したものになっている。

最後に第5の村落(町内)レベルの体制では、「学校教育・社会教育合同研究推進委員会」が秋田県下の数多くの市町村で設けられ、事務局のもとに小委員会があって、実践活動部が村落(町内)の実践活動に当たり、その実践活動は推進委員会に報告することになっているが、最終的には学校や公民館を拠点にして、地域社会を新しく教育的に再編成することを通じて、学習社会の創造を目指しているというのである。

そして、宮林氏は生涯教育の計画化を含む実践の結論として、「何を求めて(価値観)どのように(体験的)学習するかという、時代的要請にこたえるため、実践者である我々の与件をいかに理解し、学習者の意欲を掘りおこし、日常化し、活性化するか。その鍵は自らの生涯学習のモデルづくりと生甲斐づくりである」として、これを SOLP (Self Oriented Learning Plan) と呼ん

でいる。

4 社会教育と学校教育との生涯教育的統合

シンポジウムで意見発表をされた三者の考え方を中心に叙述してきたが、会場からも統合のあり方などについて、いくつかの意見が出された。

一つは、これまでの系統的教育体制である学校教育と、青少年・婦人・成人・高齢者を対象とした社会教育との生涯教育的統合の問題である。ここでは「社高・学低」という言葉が使われ、生涯教育に対する関心と取り組み方において、社会教育関係者がより積極的であり、学校教育側の対応の消極性が指摘された。その原因についての踏み込んだ議論はなされなかったが、明治以来、学校教育が系統的教育制度として、政策的・行政的・財政的に整備・確立されているのに対して、生涯教育はまだ教育についての、一つの思想・理念と理解され、それさえも学校教育側の理解が十分でなく、学校が生涯教育に踏み出す行財政措置も未整備であることが原因の一つと考えられる。この点について、会場からは「学校教育と社会教育関係者の合同の話し合いによる、両者の連携・協力の重要性」を強調する意見が出ていた。この考え方をさらに推し進めて「将来は制度的にも生涯教育法の下に学校教育法と社会教育法が位置づけられるべきではないか」という意見も提出された。

生涯教育に対する財政の問題については「答申が社会体育やスポーツの重要性を指摘したのは評価すべきであるが、もっと踏み込んで具体的な財政措置まで明確にさせるべきであった」という批判がなされた。具体的財政政策の欠如は体育・スポーツに限らず、中央教育審議会の「生涯教育に関する小委員会報告」「生涯教育についての答申」の双方において、全般的に認められる。この点について、小委員会報告には「国や自治体がとらなければならない施策が具体性に欠ける（朝日新聞・昭和56年3月15日号解説）」「現在必要とされるのは、生涯教育を実行に移す具体的な方策であろう（日本教育新聞・昭和56年3月16日号社説）」「政治や行政の果すべき任務は、あくまでも生涯

学習権を具体的に保障する条件整備が不可欠である（社会新報・昭和56年3月20日号）」などの批判がある。しかし、「地域住民に対する学校グラウンドの開放は青少年の非行防止の一助にもなろう」という意見もあった。

教育有給休暇について、会場からは「企業のあり方をぬきにしては考えられない」という指摘があった。小委員会報告が「一方で『社会人に開かれた大学』をうたいながら、教育休暇制には消極的だというのでは、社会人の学士入学は『企業派遣』の形にならざるを得ない。これは報告が目指す生涯学習の理念とは別のもののはずだ（朝日新聞・昭和56年3月15日号解説）」という批判もあり、教育休暇制度を実現するためには「何よりも企業など雇用側の協力が必要であり、今後の重要課題の一つである（毎日新聞・昭和56年6月13日社説）」という指摘もなされている。

生涯教育についての答申の内容は、中央教育審議会委員・専門委員などメンバー構成に重要な関連があるので、「一般庶民の心、庶民の学ぶ心の分る民間人を中心にメンバーを構成すべきであり、その点、答申を括めた第12期中央教育審議会委員、専門委員には問題がある」という意見が会場から出されたが、これは政治のあり方と関連する教育政策の具体的問題の領域に属することである。

5 生涯教育の基底

「生涯教育とは、国民の一人一人が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたって学習を助けるために、教育制度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、答申は「生涯教育の意義」のなかでのべ、「これらの学習は、各人が自発的意志に基づいて行うことを基本とする」ともいっている。ここで明らかなことは、生涯教育では、第1に「生涯にわたる自発的学習」が基本理念である。第2に「公私の教育制度全体はこの生涯学習を保障するために、諸般の社会的条件整備をする必要がある」ということである。第3に「その目的は国民各人が充実した人生を送ること」であ

る。第4に「生涯教育とは教育制度ではなく、教育制度全体を支える基本的理念である」ということである。

生涯教育を必要とする現代社会の背景について、答申は前述のように4点にわたってのべているが、ユネスコにあって生涯教育の理論普及に貢献したポール・ラングラン P. Lengrand は、『生涯教育入門』のなかで、「物的・知的・道徳的世界における諸変化のリズムの加速化、人口の増加に伴う教育需要の増大、科学的知識と技術体系の進歩、地球人口の生存のための政治的挑戦、マス・メディアの発達による情報化、余暇活動の増大、生活モデルや諸人間関係の危機、肉体の力の再発見の重要性、そして、現代におけるイデオロギーの危機」を現代人に対する挑戦として、これが生涯教育の必要な背景であるとしている。

また、ユーリッヒ・フロム E. Fromm は、『生きるということ』のなかで、現代人の生活様式について、to have or to be ? と問いかけているが、このことは現代人の生涯学習の意義を深いところで示唆しているように思われる。「現代人は財産を取得し利益をあげることに専念しているので、持つ様式が最も自然な存在様式であると思い、ある様式の本質を悟ることを困難にしている」とフロムはいう。フロムによれば、「持つ様式はすべての人とすべての物を或る死んだものに変貌させ、他人の力に従属させる。持つ様式においては、私（主体）と私の持つもの（客体）との間に生きた関係はない。しかし、ある様式には、前提条件として、独立・自由・批判的理性の存在があり、その基本的特徴は自分の人間的な力を生産的に使用する内面的能動性である。持つ構造では死んだ言葉が支配するが、ある構造においては、生きた、表現不可能な経験が支配する」のである。従って、持つ存在様式は人をすべての物を死んだものとすると同時に自分をも死んだものにするのであり、ある様式は人とすべての物を生かすと同時に自分も生きるものということができる。科学技術の粋を集めた核爆弾、高度経済成長に伴う産業公害などは、現代人が「より多く持つ存在様式」としての矛盾の典型であろう。生涯学習の目的が「国民各人が充実した人生を送ること」であるとすれば、学

習内容は「ある様式としての、真の能動性の追求」でなければならない。人間の現実の要求に奉仕する生産・人間と自然との新しい協同関係・人間と人間との連帯関係・人間の福利の増進・健全な消費・社会生活に対する個人の能動的な参加などの、自発的学習が生涯にわたって続けられねばならないであろう。

人間は他の動物と相異して、homo sapiens（賢い人）といわれ、独特の表象的行動を通ずる高度の知能活動をして、驚異的な科学技術を発達させた。人間は homo faber（働らく人）といわれ、物質生産労働をし、高度の文明を実現した。労働生産性の向上と社会的余剰生産物は、余暇時間を生み、人間は homo ludens（遊ぶ人）となり、芸術などの文化を創造した。しかし、竹内芳郎氏が『文化の理論のために』のなかで「人間的知性そのものの背後にも、実はおなじ生産的想像力、先験的狂気が伏在し、homo sapiens と homo faber とを構造的に支えているものが homo demens（気の狂った人）である」という時、万物の霊長という現代の人間にある種の危機感を抱かざるをえなくなる。人間は自殺をくわだて、実行できる動物として、homo potens suicidiare（自殺できる人）とも理解できる。自殺は死を表象化することのできる、人間に特有の狂気ということができよう。悲劇的自由である。

現代における人間の自殺は、個人的自殺と集団的自殺が考えられる。三島由紀夫は自衛隊員にあてた檄文のなかで「われわれは今や自衛隊にのみ、真の日本、真の日本人、真の武士の魂が残されているのを夢みた。生命尊重のみで、魂は死んでもよいのか。今こそわれわれは生命尊重以上の価値の所在を諸君の目に見せてやる」と称して割腹自殺した。この三島の死を惜しみ、「いかに現世を厭離するとも、自殺はさとり姿ではない」といっていたノーベル文学賞受賞者川端康成も結局は「自殺とすれば、遺書のないの がいい。無言の死は無限の言葉である（随筆『自慢十話』）」という日頃の考えから、遺書ものこさずガス自殺をしている。自殺にあたって、三島・川端両氏とも作家らしい特異な表象作用がうかがえる。

人間の集団的自殺の徴候は、核戦争という急激な形での危機と、産業公害

というゆるやかな形で不安となつてあらわれている。ノーベル化学賞受賞者、セント・ジェルジ A. S. Györgyi 博士は、核戦争による人類自滅の危機に警告し、その著書『狂ったサル』のなかで「我々は死の以前に果して生がありうるかどうかについて問わねばならぬ時代を、今はじめて迎えた」とのべている。限定核戦争に生き残れるという妄想をさえ、人間は信ずることのできる動物なのである。また、ローマ・クラブが編集した『成長の限界』では「人間文明の廃棄物は、自然の中に蓄積されていき、ついには、目につき、じゃまになり、有害なものとなる」として、「生命体が棲息することのできる場所としての生物圏の寿命は、今や、何億年というよりもむしろ何十年という尺度ではかられるべきであると、多くの人が結論するようになってきた」というハッチンソンの言葉を引用している。ここにも *homo sapiens* と *homo faber* のかげに *homo demens* の不気味な顔がのぞいている。

現代人の生涯学習は人間存在に対する、このような謙虚な反省から始められるべきであろう。高度に発達した科学技術と経済成長は人間の「持つ (to have) 存在様式」の現代的表現である。*homo sapiens*, *homo faber* が完成したこの華やかな文明文化は、人類そのものの生存をゆるがしかねない *homo demens* の仕業でもある、というアイロニカルな側面をもっているのである。それは我々が自らを *homo potens suicidiare* であると自覚することにつながってくる。答申が生涯教育の目的として「国民各人が充実した人生を送る」ことを指摘する時、これを実現するには、生涯学習の基底に現代社会の文明文化の真の姿、人間本性の矛盾的側面についての、深い想いがこめられていなくてはならないであろう。

おわりに

「現在必要とされているのは、生涯教育の意義や理念ではなく、それを実行に移す具体的な方策である(日本教育新聞・昭和56年3月16日社説)」という主張に、半ば賛成で半ば疑念をもつ。このような意見には「生涯教育とは教育

制度ではなく、教育制度全体を支える基本的理念である」という観点から疑問がある。しかし、「このような基本的理念に基づいて、家庭教育・学校教育・社会教育、その他の教育の場において早急に具体的に学習条件の整備がなされなければならない」という考えから賛成である。

生涯教育（学習）の基底に、私たち現代人の *homo demens* の性質に対する直視と自覚と反省から、「ある（to be）存在様式」への学習の営みが地味に続けられなければならない。自然のなかの動物、植物の生命の営みは「ある（to be）」という意味で人生の教師であり、自然は文明文化より重い存在なのである。

【参考文献】

- 文部省『生涯教育，中央教育審議会答申』昭和56年6月15日
- 日本生涯教育学会『日本生涯教育学会第2回大会・発表要旨集録（新井郁男・佐藤守・宮林茂晴氏の項）』昭和56年11月27日
- 『社会教育の理論と歴史』の新井郁男「生涯教育論・国際的な動向」第一法規出版，昭和54年11月15日
- ポール・ラングラン，波多野完治訳『生涯教育入門』全日本社会教育連合会，昭和55年1月5日
- エーリッヒ・フロム，佐野哲郎訳『生きるということ』紀伊国屋書店，昭和52年7月25日
- 竹内芳郎『文化の理論のために・文化記号学への道』岩波書店，昭和56年11月9日