

生涯教育論の思想的系譜

新井 郁 男

(東京工業大学)

はじめに

最近、生涯教育論が盛んであり、政府の教育政策課題としても、また、多くの教育関係学会においても、生涯教育の問題がシンポジウムにおいて、あるいは課題研究のテーマとしても取り上げられている。21世紀は「生涯教育の時代」だともいわれる。国民の学習要求は著しい高まりをみせており、それに呼応して、学校教育、大学、社会教育、民間などさまざまなレベルにおける学習機会の提供は、十分とはいえないまでも、次第に拡大しつつある。生涯教育については、観念の豊富さと実践の貧しさがこれまでよく指摘されてきた。しかし、いつのまにか実践は豊富になりつつあることを認めなくてはならない。このような状況の中では、むしろ何のための学習か、という理念が忘れられがちになるものである。

本稿は上のような問題意識から、生涯教育の理念を系譜的に考察しようとするものである。

1 生涯教育に関する諸概念の登場

(一) ユネスコの成人教育推進国際委員会

生涯教育 (lifelong education) という言葉がはじめて登場したのは、1965年12月にユネスコがパリの本部で開催した「成人教育推進国際委員会」においてであった。その席上フランスにおける成人教育の理論家であり、ユネスコの成人教育局成人教育課長をしていたポール・ラングラン (Paul Lengrand) が「エデュカシオン・ベルマナント」(éducation permanente)と題するワーキング・ペーパーを提出したのがそのきっかけであった。これは我が国では文字どおり「永久教育」とか「恒久教育」と訳されているが、その後ユネスコがライフロング・エデュケーションをその英訳として使うようになり、これが普及するに至ったのである。我が国で既に一般化している「生涯教育」という言葉は、「成人教育推進国際委員会」に出席した波多野完治氏が、帰国後、そこに含意されている理念の重要性を直覚され、これについてかなり詳しい見解を発表されると同時に、ラングランのペーパーを訳出し、紹介されてから流布するに至ったのである。(ラングランのペーパーはユネスコ国内委員会より「社会教育の新しい動向」と題する小冊子として1967年に関係者に配布された)したがって、「永久教育」はフランス語から、「生涯教育」は英語からの訳語なのであり、その意味するところは元来同じであった。ところが「永久教育」の方は主として社会教育関係者の間で使われただけであまり普及をみず、「生涯教育」の方が一般化し、今日に至っている。

ラングランの考え方は、彼が1970年の国際教育年を記念して出版したAn Introduction to Lifelong Education(波多野完治訳「生涯教育入門」1971 全日本社会教育連合会)において展開されている。ラングランは、ここで生涯教育の内容を、男性と女性との関係、親子関係、職業、余暇、芸術活動、体育、スポーツ、マス・コミ、市民教育といった幅広い領域と結びつけて考えてお

り、生涯教育の具体的姿の構想に重要な示唆を与えてくれる。

(二) R・ハッチンス

以上のように、生涯教育論の先鞭となったのはユネスコであったが、ロバート・ハッチンス (Hutchins, Robert Maynard) は、それをラーニング・ソサエティ＝学習社会論 (learning society) として進展させた。彼の専門は法律学であるが、30歳でシカゴ大学総長となり、20年の長きにわたる在任中、率先大学改革を行い、アメリカの教育界に大きな波紋を投げかけたことは、あまりにも有名である。彼はアメリカの機械的技術文明と、そこから生じた誤れる職業教育に対して批判したが、その思想的基盤は、ギリシア以来現代に至るヨーロッパ伝統の偉大な思想家たちの「大著述」(Great Books)の中にあった。具体的考え方は既に邦訳されている『偉大なる会話 (The Great Conversation)』(1956, 岩波書店)に詳しいが、彼はそれを未来社会論としてさらに発展させた。The Learning Society (1968)がそれである。「人間的であるための道は学習を続けることである。(The way to stay human is to keep on learning.)」というのが中心思想となっている。学習の目的は、あくまでも「知的 (intelligent)」になることである。

(三) フォール・レポート

上述の理想主義的理念は、その後ユネスコが1971年に設けた「教育開発国際委員会」(International Commission on the Development of Education)が1973年に公刊した「ラーニング・トゥ・ビー」(Learning To Be)と題する報告書の中で、未来の社会的形態を指向する概念として使われた。この報告書は委員長がフランスの元首相・元文相のエドガー・フォール (Faure, Edgar)であったことから「フォール・レポート」と通称されている。これは変わりゆく全世界の教育開発に含まれる主要な諸問題の全面的解決の方途を探ろうとしたもので、「完全なる人間」を目指した「生涯教育」と「学習社会」は、そのような方途の基本理念とされたのであるが、フォール・レポートはユネ

スコの公式のレポートではなく、委員会がユネスコに提出したものである。今後世界各国の教育、ひいては社会のあり方の追求に、重要な影響を及ぼしていくと思われるし、また、我々はそれから多くの貴重な示唆をくみ取るべく努力しなくてはならないであろう。

(四) カーネギー高等教育委員会

フォール・レポートが出されてから1年後には、アメリカのカーネギー高等教育委員会(The Carnegie Commission on Higher Education)により「ラーニング・ソサエティをめざして——生活と労働と奉仕とに向うさまざまな道」(Toward a Learning Society Alternative Channels to Life, Work, and Service)なる報告書が公表された。

(五) OECD

以上にみたように、1960年代の中頃から70年代初めにかけて、「ライフロング・エデュケーション」と「ラーニング・ソサエティ」という二つの新しい用語が、未来の教育の方向をあらわす基本的概念を意味するものとして、教育の世界に出現するに至ったが、これらのほかにも注目しなくてはならない言葉がある。リカレント・エデュケーション(recurrent education)がそれである。「ライフロング・エデュケーション」が発展途上国をも含む全世界の諸国を加盟対象とし、教育・文化・科学の三分野にかかわる機関であるユネスコによって、また、「ラーニング・ソサエティ」が、ハッチンス、教育開発国際委員会、カーネギー高等教育委員会といった、個人または民間組織によってそれぞれ提唱されたのに対して、「リカレント・エデュケーション」は、世界のいわば先進工業国家群の経済協力のための政府機関であるOECD(経済開発協力機構)の一部局であるCERI(Centre for Educational Research and Innovation=教育研究革新センター)によって構想された新しい教育概念を示す用語である。この語は「環流教育」とか「回帰教育」などと訳されることもあるが、一般的には訳さずに原発音のまま使うか、リカレント

教育と呼んでいる。

(六) I・イリッチ

なお、以上のような相互に密接に関連しあう諸用語とは別の系譜に属するが、やはり1970年ごろ、「ディスクーリング・ソサエティ」(Deschooling Society)という言葉が、イリッチ(Ivan D. Illich)によってつくられ多くの注目をあびている。ディスクーリングは「脱学校」とか「反学校主義」などと訳され、我が国でも多くの人が注目し紹介をしている。これは上に述べたように、ラーニング・ソサエティやライフロング・エデュケーションとは別の系譜に属するものではあるが、やはり伝統的な教育体制へ挑戦した用語であるという点では共通しており、ラーニング・ソサエティやライフロング・エデュケーション、リカレント・エデュケーションなどの意味を明らかにするうえで多くの重要な示唆を我々に与えてくれる。

2 生涯教育概念の意義

さまざまな主体によって生み出された以上のような新しい用語は、現代の教育の諸問題を解決する方向を示してくれるものとして各国において、また国際会議などのインターナショナルなレベルにおいても、多くの論議を呼ぶに至った。とくにライフロング・エデュケーションという言葉の普及はめざましいものがある。ユネスコ、OECDやヨーロッパ協議会(Council of Europe)などのような国際協力機関だけでなく、発展段階の大きく異なる諸国でも、生涯教育を基軸とした教育改革論議が活発にかかわされ、さらに生涯教育を実現するための調査研究や計画案が数多く発表されている。1973年にハンブルクにあるユネスコ教育研究所(Unesco Institute for Education, Hamburg)が、生涯教育、生涯学習、リカレント教育、学習社会などに関連する文献目録をモノグラフとして出しているが(R.H.Dave and N.Stiemring, Lifelong Education and the School)、そこに掲載されている国際機関や各国で

発表された文献は約 450 点にのぼっている。このうち「生涯教育」、または「永久教育」という述語が標題に入っているものは約 170 点に及んでいる。我が国だけについてみても生涯教育関係文献の数は1970年ごろから急速に増えている。国立教育研究所の原田種雄、中村紀久二両氏は1976年前半ごろまでに我が国で発表された生涯教育関係文献の採録を行っているが（「生涯教育

表 生涯教育関係文献のテーマ別、年次別にみた数

	I	II	III	IV	V	VI	計
1970年以前	7	2	6	1	6	1	23
71	9	3	3	1	9	1	26
72	14	4	10	5	12	2	47
73	9	8	8	9	17	2	53
74	7	5	9	6	12	4	43
75	7	9	6	6	12	1	41
76前半	4	5	2	1	4	1	17

I 生涯教育論

II 生涯教育計画

III 学習要求

IV 生涯教育と青少年、成人（婦人）、高齢者教育

V 生涯教育と教育諸領域（社会教育、学校教育、家庭教育、放送・通信教育）

VI 諸外国の生涯教育

育に関する図書・文献の目録と解題』『社会教育』1976年10月号）、その数は上表に示すように250点に達している。しかし、これはカードに作成したものの2分1のにすぎず、また、「カード作成の段階で省いてしまった膨大な論稿の総数と比べると、おおよそ、その1割余りと推定される」（前掲文献）ということであるから、実際の文献数は2,000をはるかに超えていることであろう。

上にみたように、学習社会・生涯教育・リカレント教育などの新教育用語は、それが誕生してわずか数年の間に大変な普及を示したが、それは一体いかなる理念を内包し、いかなる教育構造を志向しているのであろうか。

（一）教育投資論の終焉

ハッチンスは、未来社会を人間が労働から解放された余暇社会として展望し、そのような社会においては、人類ははじめて「かしこく、楽しく、健康に生きる」（to live wisely and agreeably and well）という人生の真の価値の実現のために時間を使うことができるようになるし、また、そのようになら

なくてはならないと考える。余暇社会の到来については悲観論と楽観論の二つの考え方が存在する。悲観論に立つ者は、人間が労働から解放されたら墮落すると考える。ハッチンスはケインズをそのような悲観論者の一人として引用している。一方、楽観論に立つ者は、人間が労働から解放され、自由時間を豊かに持つようになれば、それを有意義に使うようになるだろうと考える。「余暇文明へ向かって」で有名なフランスの社会学者デュマズディエ(Dumazedier, J.)の言葉を使うならば(中島敬訳, 1962, 東京創元社), 単なる「休息」や「気晴らし」ではなく「自己開発」のために余暇が使われることになるだろうと考える。ハッチンスはこのような楽観論的立場に立っている。彼は「人間は本性として、生涯にわたり学習を続けることができるはずである。科学は人間がそのような能力を行っていることを立証している」と指摘している。そして、その学習は「人生の真の価値」の実現に向けられることになる、と考える。教育はそのような目的を志向しなくてはならない、と考える。良い職業の獲得や人材の養成のための教育は「人生の真の価値」の実現のための教育に転換されなくてはならない、と考える。

教育はこれまで個人的には良い職業に就くこと、社会的には人材を養成することを目的として行われてきた。古くから「教育」は政治・経済・社会の発達に重要な役割を演ずるものである、という認識が存在した。特に、1950年代末から1960年代に至って、世界的に関心が寄せられたのは経済の発展と教育との関連であった。学習社会論、生涯教育論の登場は、教育投資論的思想の終焉を意味している。ハッチンスは「世界が人材の過剰に悩んでいるのに、教育機関はまだやっきになって人材を増やそうとしている」と人材養成を目的とした教育投資の誤りを指摘している。

(二) 人間の存在様式の転換 —— 「持つこと」から「あること」へ

ハッチンスは前項のはじめに書いたように、教育は「かしこく、楽しく、健康に生きる」という人生の真の価値の実現をこそ目的とすべきであり、余暇の増大はそれを可能にしてくれる、と考えている。余暇は清水幾太郎氏の

言葉を使うならば、「第2のリアリティ」(『現代思想』下、1966、岩波書店)である。第1のリアリティは、社会的価値を持った労働の生活であるのに対して、第2のリアリティは、個人的価値に結びついた文化生活である。ハッチンスはアテナイにその理念の源流を見出す。彼はラーニング・ソサエティを「すべての成人男女に、いつでも定時制の成人教育を提供するだけでなく、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」であると定義しており、これはアテナイ人が行ったことだという。そして現代社会においては、自分の経済的地位の向上のためではなく、自分の教養を高めることを目的として貯蓄をして、成人教育機関として有名な国民高等学校に通うデンマークの農民にその理想の姿を見出ししている。

このハッチンスの思想は、ユネスコの生涯教育、OECDのリカレント教育が指向する理念とも基本的に一致している。フォール・レポートは学習社会の目標の一つとして「コンプリート・マン」(complete man)つまり「完全な人間」の実現を掲げているが、ハッチンスの言葉を引用してその思想的論拠の一つにすえているのである。「完全な人間」というのは、身体的、知的、情緒的、倫理的統合が達成された人間の意である。このような人間の形成こそ、教育の基本的目標でなければならないというのが、フォール・レポートの理念となっている。同レポートは「学習者はすべて、実際に、極めて具体的な存在である」(Every learner is indeed a remarkably concrete being.)、また「人間は生存を続け、また進化していくために、間断なく学習をしていかざるをえないのである」(He is obliged to learn unceasingly in order to survive and evolve.)と述べる。学習の目的は「存在」(being)であり、「生存」(survive)と「進化」(evolve)でなければならない、というわけである。フォール・レポートは、E・フロムの「人間の全生涯が、自己自身を生み出して行く過程にほかならない。真実われわれは死ぬ時においてのみ、完全に生れるのである」(Le Drame Fondamental de l'Homme, Naitre à l'Humain)という言葉を用いているが、ここで想起されるのはフロムの最近の名著「生き

ること」(佐野啓郎訳, 1977, 紀伊国屋書店)である。この本のもとのタイトルは To Have or To Be つまり「所有すべきか存在すべきか」、「持つべきかあるべきか」である。フロムは扉に、老子の「なすべき道は、あることである」、マイスター・エックハルトの「人が考えるべきことは何をなすべきかではなく、自分が何であるかである」、カール・マルクスの「君があることが少なければ少ないほど、君が君の生命を表現することが少なければ少ないほど——それだけ多く君は疎外される」という3人の先人の言葉を掲げている。フロムは人が生きる様式を二つに区分している。一つは、財産・知識・社会的地位・権力などを所有することに専念する〈持つ様式〉であり、他の一つは、自己の能力を能動的に発揮し、生きることの喜びを確信できるような〈ある様式〉である。フロムは、引用している先人の言葉からも推察されるように、〈ある様式〉こそわれわれの生きる様式であるといっているのである。高度に産業化された現代社会では〈持つ様式〉が自明の大前提とされ、〈ある様式〉を凌駕してしまっているところに問題があることをフロムは指摘している。フロムに指摘されるまでもなく、現代産業社会では、あらゆるものを所有することを存在のあかしとすることに慣れきってしまった。われわれは財産の多寡、社会的地位の高低、修得した知識の多少、学歴の高低などによって人を評価している。単に人だけでなく、国をも「持てる国」(have country)と「持たざる国」(have not country)とに分類してきた。「持てる国」は「持たざる国」に物を与え、そのことによって、各国の持つものが平準化されることが平和への道であると前提されてきた。一方、「ある」ということは、何ものにもこだわらず、何ものにも制約されず、変化を恐れず、絶えず成長することであり、それは固定した型や態度ではなく、流動する過程である。他者との関係においては、与え、分かちあい、関心をともにすることである。フロムは日常経験において持つこととあることがいかに現れているかについて簡単な具体例をいろいろあげているが、「学習すること」に関して次のように述べている。

「持つ存在様式の学生は、講義に耳を傾け、……できるかぎり、すべての

言葉を……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するように。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。……だれかほかの人の所説……の集積の所有者となったというだけのことである。……世界に対してある様式で結びついている学生にとっては、まったく異った特質を持っている。……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だから、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。……彼らが耳を傾けるのは、一つの生きた過程である。……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」
(前掲書、52～53ページ)

ラーニング・トゥ・ビーというのは、上のような意味での「ある」存在様式のための学習のことである。学習社会の学習は「持つ」ための学習ではなく、「ある」ための学習なのである。フォール・レポートはすでに邦訳が刊行されているが、これには「未来の学習」という題がつけられている。(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——訳、1975、第一法規)ラーニング・トゥ・ビーは確かに未来社会における学習のあり方を示すものではあるが、トゥ・ビーは未来の意ではなく、あくまでも「あるため」である。つまり、ラーニング・トゥ・ビーは「あるための学習」なのである。

3 さまざまな生涯学習構想

(一) 生涯教育とリカレント教育

ラーニング・ソサエティというのは、以上に述べたように、「あるため」

の学習が生涯にわたって続けられる社会である。つまり、「あるため」の生涯学習が行われる社会がラーニング・ソサエティである。この生涯学習という考え方は、ユネスコの提唱する生涯教育と OECD の提案になるリカレント教育の両方を貫く基本的理念となっている。しかし、そのとらえ方は異なっている。フォール・レポートは、学習社会を実現するための21の原理を提起しているが、第1原理において生涯教育の性格を次のように定めている。

「すべての人は生涯を通じて学習を続けることが可能でなければならない。生涯教育という考え方は、学習社会の中心的理想である」(「未来の学習」208ページ)

また、この原理についての〈考察〉の部分では「生涯教育はひとつの制度ではなく、ひとつの制度の全体の組織がその上に打立てられる基本原理」であると述べている。つまり、ここでは生涯教育は制度なのではなく、「思想」または「原理」としてとらえられているのである。生涯教育イコール生涯学習として、言い換えるならば、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として把握されている。フォール・レポートはあくまでも一つの委員会によるレポートであり、そこに提起されている見解はユネスコの公式の見解ではない。しかし、上のとらえ方はユネスコの生涯教育観となっているといつてよいであろう。このようなとらえ方は現代社会において一般的通念と化している「教育は教える者から教えられる者への一方通行的教授活動」ととらえる伝達観的教育観を改めるうえで重要な問題提起を行ったものといえる。

しかし、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・訓練を行うノ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。このことは、生涯教育を制度としてではなく、思想・原理としてとらえるかぎり当然の帰結といえよう。我が国においてフォール・レポートの邦訳を行った「フォール報告書検討委員会」(筆者もそのメンバーの1人であった)も、生涯教育の構造が明らかになっていないことを批判している。(「未来の学習」314ページ)

一方、OECDのほうは、リカレント教育を提案しているが、「生涯教育」はあり得ないものとして否定している。OECDは教育を「組織化され構造化された学習」であり、それは「意図的に作られた場面に限定されている」ととらえる。そのような場の典型は学校であるが、OECDは必ずしもそれを制度化された場や学校の場に限定しようとしているのではなく、「古典的な意味における“スコレ”(schole)と、知識や適性・態度・技能などの獲得される組織的な枠組」とを前提としているのである。教育をこのように意図的、組織的な人間形成作用であると観念するならば、それを生涯にわたり全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。OECDは「教育は、他の活動からのある程度の引退と距離を必要とするが故に、永続的な過程や継続的な過程では恐らくあり得ない。したがって、“永久”教育，“継続”教育，“生涯”教育などといった観念は、それだけでは、その意味するところを明確に表現するものではない」と「生涯教育」という概念の矛盾性を指摘している。OECDが提唱するリカレント教育は、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中に、1回ではなく、何回でも繰り返せるようにしようとする概念である。こうしたユネスコとOECDの概念操作の相違は、ある意味では単に「教育」という言葉の定義の仕方の相違にすぎず、教育機関→仕事→教育機関→仕事というサイクルを生涯のあいだに必要と要求に応じて繰り返す過程を、単により高い収入を得るための過程としてではなく、究極において自己実現を図る過程としてとらえているのであり、その意味で他の生涯学習構想とその理念において変わるものではない。しかし、“リカレント”という具体的方法の中で学校その他の組織的教育機関の位置づけを明確にしているという意味において、リカレント教育は、具体的形態論としての性格を、ユネスコの提唱する「生涯教育」よりは強く持っているといえる。

これは、基本的には、ユネスコが「平和」という理念を掲げる理想主義的な組織であるのに対して、OECDは加盟国のかかえる具体的問題の直接的解決を目標とする現実主義的な組織であるという両組織の性格の違いによるもの

だともいえるであろう。ユネスコは発展段階の異なる諸国を加盟国とする異質集団であるために、制度とか構造のあり方を具体的に示すことはできないのに対して、OECD はいずれも先進工業国家を加盟国とする同質集団であるために、それが比較的容易であるだけでなく、必要とされるということでもあろう。OECD の対日教育調査団の1人であったガルトゥングは、真に自由な社会においてはC (Childhood=児童期, 責任なしで依存するような期間も含める), E (Education=教育期), W (Work=労働期), R (Retirement=隠退期) を希望に応じて組み合わせる自由と同時に、C・E・W・R の比率を必要に応じて変える自由も認められねばならない、と述べているが、これはリカレント教育を個人のライフ・サイクルつまり生活周期という観点からモデル化したもので、基本的原理は、生活周期を単線型から複線型に変換することである。生活周期のエントロピーの増大を図ることがリカレント教育なのだととらえることができよう。

(二) ユネスコの「成人教育の発展に関する」勧告

—学習者を中心とした教育システムの再編成—

ユネスコの提唱する学習社会論は、既に指摘したように、OECD の提唱するリカレント教育に較べて理想的性格が強いが、ユネスコも1976年にナイロビで開かれたユネスコ第19回総会で「成人教育の発展に関する勧告」を採択し、そこで生涯教育の具体的な姿をかなり明確にした。これは条約ではないので加盟国に対する法的拘束性を持たないことはもちろんであるが、生涯教育のあり方を具体的に考えるうえで我々に様々の示唆を与えてくれる。筆者はパリで行われたその草案作成の過程に参加する機会をえたので、そこで出た特に重要と思われる若干の問題を指摘しておくことにする。

勧告の作成過程においては、生涯教育をいかに定義づけるかが議論されたが、そこで最も大きな問題となったことの一つは、「生涯教育」という言葉を「生涯学習」という言葉に変えるべきだということであった。ユネスコにおいては生涯教育イコール生涯学習ととらえていることについては既に述べ

たとおりである。しかし、生涯教育という言葉は既に一般的に使われ定着しており、改めて生涯学習という言葉に変えると混乱を生じる恐れがあるという事で、結局、最終的には一種の妥協が成立し、勧告においては *lifelong education and learning* というように、エデュケーション=教育とラーニング=学習とを一対にして使うことになったのである。

その定義は次のようである。

「生涯教育及び生涯学習とは、現行の教育制度を再編成すること及び教育制度の範囲外の教育におけるすべての可能性を進展させることの双方を目的とする総合的な体系をいう。この体系において男性及び女性は、それぞれの思想と行動との間の不断の相互作用を通じて、自己の教育を推進する。教育及び学習は就学期間を限られるものではなく、生涯にわたり、あらゆる技能及び知識を含みあらゆる可能な手段を活用し、かつ、すべての人に対し人格の十分な発達のための機会を与えるものであるべきである。児童、青少年及びあらゆる年齢の成人が、生涯のそれぞれの時期に参加する教育過程及び学習過程は、形態のいかんを問わず、一貫したものとして考えられるべきである」

上の定義からもわかるように、生涯教育には二つの重要な側面がある。一つは、現行の教育システムの再編成を目指しているということである。再編成を伴わないで教育の量的な発展を図るだけでは生涯教育とはいえない。単に学校を増やして進学率を高めていったり、社会教育施設を増やしていただくだけでは再編成とはいえないのである。第2の側面は、教育システムの外部にある、教育に利用できるすべての資源を開発するということである。したがって、教育の再編成は単に既存の教育機関や施設だけでなく、教育システムの外部にある資源をも含めて行わなくてはならないことになる。

この再編成に関連して、勧告作成過程の論議の中で繰り返し強調されたことは、社会教育はあくまでも学習者中心でなければならないということであった。成人教育の機会はずべての人にもっと容易に利用できるものでなくてはならない、そして提供される活動は個人の真の必要に基づいたものでな

ればならない、ということである。このことは成人教育についてだけでなく、学校教育についても最近いわれていることである。そこで問題は、学習者中心とは具体的にどういうことか、ということである。目標および戦略に関する討議の中でしばしば提起されたことは、学習者は単に対象であるだけでなく、学習過程の促進者であり企画者でなければならない。つまり、学習者がもっている様々の経験や知識を活用することや学習過程のあらゆる意思決定に個々の成人や集団や地域社会が参加するようにすべきだということであった。

それからもう一つ重要な原理は「柔軟性」ということである。学習者が帰属する国や社会の社会的・文化的・経済的および制度的要因を考慮して再編成を行わなくてはならないという原理である。勧告では様々な具体的な方法が列挙されているが、これはあくまでも例示であって、どのような方法が望ましいかは、それぞれの国や地域の条件の中で考えなければならないということの意味している。たとえば、働いている者は有給のまま教育休暇が与えられるべきだという項目があるが、この教育休暇 (educational leave) については1974年にILOが勧告を出しており、それ以前にもいくつかのヨーロッパ諸国では教育休暇を立法化している。たとえば、フランスでは1971年に、ベルギーでは1973年に、スウェーデンでは1974年にそれぞれ立法化している。これについてはOECDもリカレント教育を保障する措置として積極的に取り組んでいる。これは要するに、学習者が自分の都合のよいときに学習できるように保障することがその基本理念であるが、あくまでも一つの案であり、具体的にはそれぞれの国や地域の固有の条件との関連において構想されるべきものである。勧告作成の会議に出かけるに先だって、文部省、労働省など関係省庁の勧告原案についての意見聴取が文部省の担当事務当局によって行われたが、我が国では、教育休暇についてはあまり強い勧告が出ることにまだ戸惑いがあるように感じられた。

上の「保障」と関連して付言しておきたいことは、勧告全体を通じて、何をどのように教育するかということよりも、誰を教育するかということが中

心的な問題になっていたということである。「教育の機会均等化」は、我が国でも学校教育を支える基本理念の一つになっているが、この理念を単に学校教育についてだけでなく、生涯教育にわたる教育＝学習について適用すべきだというのである。このように生涯教育の問題を、教育の機会均等という観点からとらえることはきわめて重要なことである。この観点は、OECDのリカレント教育においても、その中心に位置づけられているものである。

(三) その他の構想

学習社会構想は、具体的には、各国において、また、さまざまな主体によって、多様なものが提起されているが、基本的には、以上のような「あること」という存在様式の追求を理念とした、ユネスコの生涯教育か OECD のリカレント教育かのいずれかの系譜に位置づけることができる。以下においては、ユネスコと OECD 以外の学習・社会構想のいくつかを、ユネスコと OECD の構想やハッチンスの理念との関連において位置づけておきたいと思う。

(1) カーネギー高等教育委員会の学習社会論

学習社会の理念は、アメリカの「カーネギー高等教育委員会」(The Carnegie Commission on Higher Education) が 1973 年に発表した *Toward a Learning Society: Alternative Channels to Life, Work, and Service* (「学習社会をめざして——生活、労働及び奉仕活動への多様な道」) の中に導入されている。同委員会は既に、*Less Time, More Options: Education Beyond the High School* (1971) など中等後教育 (post-secondary education) の改革についての注目すべき数多くの報告書を出しているが、改革の基本原則は、中等後教育の多様化である。「学習社会をめざして」は、そのような基本的考え方を、学習社会の実現という観点から体系化しようとしたものである。レポートのとびらにはハッチンスの「学習社会のヴィジョンは……実現することができる。啓発されるために学習し、人間的であるために学習する世界コミュニティは遂に可能性をもつものとなった。教育はその本来の姿をとりもどすであろう」という

言葉を掲げて、同報告がハッチンスの思想を受け継ぐものであることを明らかにしている。しかし、同報告が序で述べているように、同報告がとらえる「ラーニング」の内容はハッチンスのそれよりも幅が広い。ハッチンスは純粋に一般教養のための「ラーニング」を主張したが、このカーネギー・レポートは、技術訓練 (technical training) やその他の準学問的 (quasi-academic) なプログラム、さらに非学問的 (nonacademic) なプログラムの学習を包摂する概念として「ラーニング」という言葉を使っている。したがって、このレポートに示されている具体的方策は、このような幅の広い学習を国民に保障することを目的としている、次に述べるガボールの高等教育構想よりも多様である。ハッチンスは、仕事 (work) は生活において大きな意味をもたなくなるであろうと示唆したが、この報告書は、あくまでも仕事はほとんどの人間にとって生活の中心 (central focus of life) であり続けるであろうという現実的立場に立っているのである。仕事中心か余暇中心かという両極端をなすこの二つの学習社会論の当否はいまここで論ずる余裕はないが、今後、われわれは真剣にこの問題を考える必要があろう。

(2) D・ガボールの生涯教育論

ロンドン大学の物理学の名誉教授 デニス・ガボールは、成熟社会 (The Mature Society) における大学のあり方について論じているが (林雄二郎訳「成熟社会——新しい文明の選択」1973, 講談社), これもハッチンスの思想を引き継いでいると考えられる。

成熟社会とは、「人口および物質的消費の成長はあきらめても、生活の質を成長させることはあきらめない世界」(和訳5ページ)である。そしてこの生活の質の成長のためには、大学は教養ある紳士淑女をつくるための教育に徹すべきだとしている。この考えはガボール自身も述べているように、ハッチンスがシカゴ大学で提唱し実践した一般教育の理念に基づいている。ガボールは「すべての学生に文明を正しく認識させ、さらにできるだけ多くの学生に知識と芸術を愛することを教え、彼らの後半生を通じて、その愛をいっそう深めてゆこうとする性質だけは、身につけさせねばならない」と述べて

いる。しかし、ガボールのこの教養主義はすべての学生について適用されるのではない。あくまでも専門家の養成を目的とするエリート大学は残存させなくてはならないと考えている。しかし、そのような大学は、同一年齢層の10ないし15パーセントを受け入れるだけでよく「その他の若者を入学させる一般大衆の大学は、高等学校の延長であり、かつ生涯教育への入門でよい」というように高等教育の複線化を主張しているのである。これはイギリスのというかヨーロッパ的なエリート主義的考え方で、アメリカ人ハッチンスと同じ主張をしながらも、その論拠を異にしている点は大変興味深い。

(3) R・ドーアの儒教的ユートピア

しかし、同じイギリス人でもドーアはどちらかというと大衆的である。「儒教的ユートピア」は彼の最近の注目すべき著 *The Diploma Disease, Education, Qualification and Development* (松本弘道訳「学歴社会—新しい文明病」1978, 岩波書店)において、受験中心の学校教育を是正し、真の教育を取りもどすための方策として提唱されているものである。

ドーアはイギリスのニュー・ユニバーシティであるサセックス大学の開発問題研究所教授で、欧米における日本研究の第一人者であり、「儒教的ユートピア」提唱の基礎には、日本についての診断も含まれている。ドーアは最も重要な社会的責任を負っている人、つまりエリートは自分の地位を自分の努力で勝ち取ったのだとして特権を要求してはならず、むしろ運命が自分を働かがいのある職に「召して」くれたことを感謝すべきだ、と考える。儒教的ユートピアというのは、このように地位と特権が切り離され、すべての者が「利欲の達成」でなく、「生産的自己達成」を目標とする社会である。これも一つの学習社会論として注目すべきであろう。

(4) K・ポールディング——社会的学習社会論——

これまでに多くの学習社会論が展開されているが、ハッチンスにより端を開かれた学習社会論はいずれも、学習の主体は個人であり、学習の果実は個人に帰属するものとして説かれている。しかし、我々は個人としての人間でなく、人間一般を学習主体とし、学習の成果を社会に帰属させようとするも

う一つの学習社会論にも注目しておく必要がある。それはケネス・ボールドィング (Kenneth E. Boulding) によるものである。彼は名著 *The Meaning of the Twentieth Century: The Great Transition* (清水幾太郎訳「20世紀の意味——偉大なる転換——」岩波新書) で、文明社会から文明後社会への転換を実現する要として、人類の学習過程を重要視している。我々は、いま、文明社会から文明後社会への転換の過程の中にいる。しかし、この転換は我々が手を拱いていて実現するのではない。文明社会から文明後社会への道には、戦争・人口増加・技術・人間の本性という四つの落とし穴があり、それに落ちこんで人類が破滅しないためには、「社会的学習」に期待しなくてはならない、というわけである。

技術の落とし穴というのは、「涸渇性の資源から独立した、本当に安定した高水準の技術を開発し得ないかも知れぬ」(同前23ページ)ということ、人間の本性の落とし穴は「現在の人間にとって免れ難い危険や困難が文明後の社会において除き去られた時、……人間は自分のエネルギーを大きな倦怠と退屈のうちに浪費するのではないか」(同前23ページ)ということである。

この人間の本性の落とし穴についてのボールドィングの意識は、ハッチンスの学習社会論と重なりあう。しかし、ハッチンスがこの落とし穴を回避する方法を、教養の中に求めているのに対し、ボールドィングは、その源泉を自然科学および社会科学に求めている点で両者は分かれる。

おわりに

以上主として学習社会論を中心にして、生涯教育の思想的系譜をたどってみた。試論の域を出ないところもあると思うので、多くのかたがたのご意見をいただければ幸いである。また、我が国においても、はじめに考察したように既に数多くの生涯教育論、学習社会論が出されているし、中教審では目下審議中であり、来年の春ごろに答申が予定されているとのことであるが、これらを本論のような系譜の中にかに位置づけるかは、今後の課題として

おきたい。なお、本論は拙編著「ラーニング・ソサエティ——明日の学習をめざして」（現代のエスプリ 第146号1979年9月）における著者の解説を削除，加筆して整理したものである。また，岡本包治・山本恒夫編「社会教育の理念と歴史」（社会教育講座1，第一法規 1979）における拙稿「生涯教育論——国際的な動向」も，基本的に同じではあるが，あわせてお読みいただければ幸甚である。