

生涯教育から生涯学習への転換の意味

－国際社会における生涯学習という視点からの検討－

渋谷 英章
(東京学芸大学)

はじめに

すでに1981年に、中央教育審議会答申「生涯教育について」は、急激に変化する社会にあっては人々の自発的な意志に基づいた学習が求められることから、人々の自己の充実・啓発や生活向上のための主体的学習を生涯学習として位置づけ、その生涯学習を推進するための総合的な条件整備を生涯教育として、生涯学習と生涯教育との関係をとらえていた。その後、臨時教育審議会（最終答申1987年）において、社会の変化に主体的に対応し、活力ある社会を築いていくためには、学歴社会を是正するとともに、学習需要の増大・多様化に対応するサービス供給体系を構築するために、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編成が提起された。さらに1988年の文部省の機構改革により社会教育局が生涯学習局へと改められ、生涯学習という用語が一般に定着してきている。

しかしながら、生涯教育では学習者に働きかける者が主体であるのに対し、生涯学習は学習者の主体性・自発性に基づくものであるという点において両者の関係は広く認識されているものの、生涯教育から生涯学習へという概念の転換が明確に意識されているかどうかは疑問である。ひとつには、生涯教育の概念は学校教育を中心とする従来の教育観を学習者中心の教育観に転換することにより形成されてきたものであり、あらためて生涯学習という用語で学習者中心の学習観を提起することの意義がわかりにくいということが考

4 特集 生涯学習研究の課題を問う

えられよう。また、これまでも社会教育は学習者の学習要求に応えることを基本としていたのであるから、この点での生涯学習と社会教育の違いも明確ではない。

その一方で、文教行政の現場では、社会教育部局を生涯学習部局に改称する傾向が一般化しつつあるなかで、生涯学習＝社会教育と認識され、学校教育は生涯学習には含まれないと考えられがちな状況も存在する。さらに、生涯学習は学習者主体の学習活動を指し、その条件整備を生涯教育とするという1981年の中央教育審議会答申の定義からすれば、条件整備をその機能とする行政当局の部局に生涯学習という用語が用いられることは混乱を招くことにもなる。

この10年あまりの間に、生涯教育に代わって生涯学習が定着してきたことは明らかである。そして、それとともに生涯教育は時代遅れのことばとしてその意義があらためて問われることも少なくなくなりつつある。しかし、この両者の関係が十分に検証されることなく生涯教育という用語が消滅していくのであれば、これは同時に生涯学習という用語もその概念があいまいなままで用いられていることを意味する。

生涯教育から生涯学習への転換は、教育＝【客体としての学習者】から、学習＝【主体としての学習者】への転換であることは明らかである。ただし、この客体から主体への転換は、学習者の側から考える、学習者の立場に立つといった単なる発想の転換に留まるのではなく、具体的な学習システムの変容をもたらすものであると考える必要があるのではないだろうか。

I 生涯教育と生涯学習の関係はどのように考えられてきていたか

生涯教育と生涯学習の関係は、現在のように生涯学習が定着した段階よりも、むしろ生涯教育が一般的であった状況のもとで生涯学習という新しい用語が出現した時点において、重要な検討課題であったと考えられる。ここでは、新堀通也氏、池田秀男氏、真野宮雄氏の3氏の見解を検討する。これらの諸論は新堀氏の論が1983年、池田氏の論は1990年、真野氏の論は1992年

にそれぞれ公刊されたものであり、これらを比較する際にはこの間のわが国の生涯教育／生涯学習政策の展開を考慮しなければならないことはいうまでもない。しかしながら、この点に留意しつつこれらの諸論の相違点、共通点を検討するならば、生涯教育から生涯学習への転換についての基本的課題を明示できると考えられる。

新堀通也氏は、教育の国家統制やマンパワー政策に対する批判を解消するためにも、個人の自発性に重きをおいた生涯学習の方が好まれるとした上で、生涯学習は個人に重点をおく傾向が強いので、生涯教育理念を発達させてきた社会的側面が打ち出せないという点を指摘する。社会変化の激しい現代社会で生きていく個人にとって生涯学習が必要であるという事実から導き出されたのが生涯教育であり、個人の学習の援助は生涯教育であるとする。そして行政、制度、政策に学習はなじまないのであり、またユネスコなどの国際機関や政府機関の提起する生涯教育と、個人を強調する生涯学習理念の総合が学習社会という概念だと解することができるとしている。¹⁾

池田秀男氏は、生涯教育を生涯の全段階における教育と全生活関連における教育をトータルに示す概念とし、教育概念として最も包括的かつ多次元的な意味内容から構成されるものであり、生涯学習は人々が全生涯にわたって知識、技術、態度を開発する全過程を意味するとしている。さらに、生涯学習における学習は自然発生的な学習ではなく意図的目標志向的な学習であり、この学習を目的組織的に援助するものが生涯教育であるとしている。すなわち、「かりに同一の『生涯学習』という用語を使用する場合でも、それを支援し振興するという文脈で使用される場合には、これは『生涯教育』を意味し、それが個人における内部的変化を指す場合には、『生涯学習』を意味する」のである。そして、このような両者の概念上の区分が今日でも有効であるとし、生涯教育よりも生涯学習概念が全面に押し出されてきていることは、「この変化は教育を不要にしたのではなく、(教育を)主体的な生涯学習に対する支援・促進へと変質させてきているだけである」とする。そして、臨時教育審議会において示された「生涯学習体系への移行」は生涯教育の役割が個別的な学習ニーズへの対応から、地域全体の総合的な生涯学習援助体系と地域全体の基盤整備へとシフトすることを示唆していると指摘している。²⁾

真野宮雄氏は、1981年の中央教育審議会答申が「生涯教育を生涯学習を行う

ための条件整備として位置づけて」おり、また1987年の臨時教育審議会最終答申において生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編成を提起している過程から、「たしかに生涯教育から生涯学習への志向は認められるが、中教審答申では生涯学習と生涯教育との関連について、また臨教審答申では学習体系と教育体系の用語の使用については、なお明確とはいえない」と指摘する。そして、人間一人ひとりの生涯にわたる学習権を保障する生涯学習体系のための基礎理論の構築のため、従来人間を教育を受ける客体としてとらえがちであった教育制度論を、「教育＝学習」、すなわち教育における主体と客体、学習における主体と客体、それぞれの両者の相互行為を教育と学習の両側面からとらえるという、社会体系論に依拠する教育・学習体系論からとらえなおしている。そして、教育＝学習を形式と意図の有無に応じて、in-formal education, non-formal education, formal educationに区分し、家庭、社会、学校という教育＝学習の場の3区分と、上記の形式と意図による教育＝学習の3区分との組み合わせによって、連続的総合的な生涯学習体系の構造が成立するとしている。そして、公教育における公共性と私事性についても、これを生涯学習体系に援用する場合に、学校＝公共性、家庭＝私事性と境界を定めるのではなく、教育＝学習の形式と意図の有無および教育＝学習の場によって、公共性と私事性の強弱関係が変化するというように連続的総合的にとらえながら、生涯学習権の保障をめざす必要性を説いている。³⁾

生涯教育では学習者が客体であるのに対し、生涯学習では学習者を主体とするにとらえているとしている点は3氏に共通している。ただし、新堀氏は両者の違いを名称の違いにとらえ、教育では「上からの」受動的・強制的という語感が強いのに対して、個人の自発性に重きをおいた生涯学習のほうが好まれるというイメージの問題としている。池田氏は教育は意図的目標指向的な学習を援助する作用とし、学習は学習者に力点をおいた行動の変化がもたらされる行為や過程にかかわるものとしている。そして、生涯教育から生涯学習へという傾向はこの力点の移動・変更であるとしている。真野氏は「教育＝学習」として、ひとつのプロセスの客体と主体の相互作用としてとらえ、教育＝学習の場の違いによって、教育と学習の比重が異なってくるとしている。

そして、生涯教育と生涯学習との関係について、新堀氏は生涯学習ではその社会的側面が認識されにくいとして生涯教育という用語を用いるべきであるとしているが、この生涯教育には個人に重きをおいた生涯学習も含まれるものと考えている。池田氏は生涯学習という用語を用いたとしても、その意図するところによって生涯教育と解されるべき場合があることを指摘している。真野氏の場合は、生涯教育と生涯学習の両者を連続的にとらえ、教育＝学習の場の連続性総合性に留意しつつ生涯学習体系を構想すべきことを提起している。すなわち、3氏ともに生涯教育と生涯学習は相対立するものではなく、両者が共存し、あるいは統合されて考えられるべきであるとしている。

これに対し、90年代のわが国の教育政策の展開にもとづくならば、生涯教育から生涯学習への転換は、社会教育ないしは成人教育に対する影響よりも、学校教育に与えるインパクトのほうが大きいと考えるとわかりやすい。「生涯教育体系を構築するためには、既存の教育制度の柔軟化が必須条件」であるにもかかわらず、「日本の場合は生涯教育を導入したとしても、あくまでも学校が教育の中心であるという状況が変化するという見込みは希薄だった。事実、生涯教育の定義自体が社会教育と同義であると混同されたり、社会教育関係者のみが生涯教育の推進に熱心である場合が多かった。学校教育に手を入れる必要はなく、学校で不十分な点を社会教育や家庭教育が補完すればよいとも考えられがちであった」⁴⁾というように、日本では生涯教育の概念そのものが一面的に理解される傾向があった。教育が学校という場で人生の初期に完結するという教育観を生涯にわたるプロセスであるとして、学校以外の場に拡張したのがわが国の生涯教育であったのである。これに対して、臨時教育審議会答申や1991年の第14期中央教育審議会答申以降、学校を生涯学習のなかの一部のシステムとして位置づける一連の学校教育改革が提起され推進されてきている。生涯学習体系への移行が政策課題とされ、学校教育を含めた総合的な施策へと転換したことにより、社会教育、成人教育ではすでに定着していた学習者を主体とする生涯学習の考え方を、学校という教育の場においても実現する必要性を提起したのが生涯学習であるといえよう。すなわち、わが国の生涯教育／生涯学習は「伝統的な学校教育の中心の教育観から生涯教育へのパラダイム転換を経て、今日我々が到達している生涯学習の概念枠組み」⁵⁾へと展開してきているのである。

以上のように、わが国における生涯教育から生涯学習への転換は、理念としては客体としての学習者から学習者主体へという転換であり、政策としては学校以外の場の教育の拡充という生涯教育から、学校を含めた総合的な生涯学習体系へという転換であったといえよう。

II 生涯学習：学習者が主体となることの意味

－国際化に対応する生涯学習の検討から－

学習者が客体である教育では、学習機会を提供する側が学習者のニーズや状況を把握し、その条件整備に取り組むことが原則とされる。その典型が学校教育であり、教育内容、教育方法の最終的な決定権は児童生徒に身近な存在としては教師に、究極的には国家・社会にあることは否定できない。児童生徒がその自主性、主体性を発揮できることがあったとしても、それは教師による児童生徒のニーズや状況把握、そして指導方法が理想的であったことの結果にすぎない。このような学校教育に対して、ラディカルなデスクリーング論をはじめ、1970年代からさまざまな学校批判が展開されてきている。他方、社会教育とくに成人教育では、学校教育のように学習者が未成熟ではなく、自己の学習ニーズを満たすために参加しているのであるから、学習者中心の学習活動が組織されるべきであると考えられてきていた。アンドラゴジーはまさに、この教育における子どもとおとなの相違点に着目したものであるといえよう。

しかしながら、生涯教育から生涯学習への転換は、学習者は客体か主体かという二者択一の関係ではなく、その比重を移動させたものであり、また教育と学習を相互関係として考えるならば、生涯学習においても個人的ニーズにのみ依拠した学習が強調されるのではなく、個人の学習ニーズにも社会的要請や社会の変化に対応したものがあると考えるべきではないだろうか。この点について、90年代における主要な社会変化のひとつである国際化に対応した生涯学習を事例として具体的に検討することとする。

①地球的規模の課題と生涯学習

今日、経済、文化、政治関係のグローバル化のなかで、われわれの日常生活は地球的規模の課題と密接に結びついている。90年代には、東西冷戦の終結を受けた新しい国際平和の枠組みが求められ、従来の大量生産・大量消費による経済発展ではなく、限られた資源を続く世代に残し、環境を保全し環境と調和する開発をめざす、持続可能な開発の推進が人類共通の課題とされてきている。⁶⁾ また、わが国では少子化対策という側面を持ちつつ、一方多くの第三世界諸国においては女性が社会開発の鍵となることから、男女平等の実現と人権保障をめざす、女性のエンパワーメントが共通の課題となってきた。

このような課題の解決のためには、すべての人々がこの課題を認識し、日常生活の中でその解決に具体的にに取り組むことが求められている。たとえば、空き缶やペットボトルなどのリサイクルは、環境や資源の保全の意義を人々が自覚し、手間のかかることであってもそのための行動を実行するということになれば、十分な達成は難しい。そして、人々がこのような意識変革、行動変容を達成するプロセスとして、学習が重要な鍵となっていることはいうまでもない。ただし、この学習は国家や社会から強制されるものであっては意味がない。人々が主体的にその学習ニーズを自覚し、主体的に学習に参加できるものでなければならない。人々がその学習成果を自己の生活の中で日常的に生かし、実際に行動を起こすことにつながるものでなければならない。

生涯学習は学習者の主体性、学習ニーズを基本とするものであるが、このように地球的規模の課題解決という側面から考えるならば、生涯学習は学習者自身のなかに主体性や学習ニーズを形成するプロセスそのものを含むということが指摘できよう。そして、その学習が主体的でなければ社会的要請に応えることができないのである。すなわち今日の生涯学習においては、人々の学習に対する社会的要請と個人の学習ニーズは対立するものではなく、社会的要請が個人の主体的学習によって実現されるという文脈において、学習者が主体とならなければならないのである。

また今日、政府開発援助による国際協力ばかりでなく、NGOによる草の根の国際協力が定着しつつある。これらのNGOの教育分野での協力そのもの

のを検討することも重要であるが、ボランティアとして、あるいはワークキャンプ、スタディ・ツアーなどによる、これらの事業への参加が、少なからぬ人々にとって地球的規模の課題を認識し、具体的な行動につながる学習活動として機能していることにも着目すべきであろう。これは、学習の場の拡張、そして主体的な参加型の学習という、今日の生涯学習の特性を示していると考えられよう。そして、自分が関わりたい、あるいは参加したいNGOを探す際には、NGOの活動についてのディレクトリーが発行されており、さらにインターネットを通じて容易に情報を入手できるなど⁷⁾、情報提供のシステムが整備されてきている。

②地域の国際化と生涯学習

85年のプラザ合意による円高・ドル安基調の容認以来、外国からの労働者のわが国での就業が急増するという事態が生じた。その後の入管法の改正による日系人の就業の合法化、「留学生10万人計画」推進による留学生数の増加、農村部を中心とする「外国人花嫁」の増加と定着などのさまざまな背景から、90年代は地域における国際化が進行した時代でもあった。

この地域の国際化は、異文化との接触によって一般の日本人が国際的に視野を広げる契機となったという積極的な面もあるが、異文化摩擦による差別や誤解などによる深刻な問題を生じたことは否めない。しかしながら、この10年あまりの間に、異文化を排除するのではなく、外国籍の人々であろうと、あるいは異文化で育った人々であろうと、同等な地域住民として、ともに地域づくりに取り組むもうとする事例が数多く見られるようになってきている。その際に、生涯学習や生涯スポーツが住民共同の活動の場となっていることが多い。国際化への対応という地域の課題の解決の場として生涯学習が機能しているのである。

また、外国人に対する日本語教室を開設している自治体も増加してきており、地域の国際交流団体が日本語教室を主宰したり、日本語教育ボランティア養成講座等で研修を受けた地域住民が指導者となることも一般的になりつつある。地域の国際化への対応を契機として、住民団体による学習プログラムや学習の成果の活用を前提とした学習プログラムの組織化が推進されているのである。⁸⁾

学校においては、外国人児童生徒の増加、在籍校の分散化にともない、これまでどちらかといえば画一的であるとされていた日本の学校教育が、転換を余儀なくされてきている。文化的・教育的背景や教育ニーズが異なる子どもたちをも含めて、学校というコミュニティを考えなければならないのである。そして、これらの子どもたちの状況やニーズに応じるためには、地域住民が学校教育ボランティアとしてかかわる必要性も生じている。⁹⁾

③国際的教育ネットワークと生涯学習

1997年7月の「今後の留学生政策の基本的方向について」(文部省・留学生政策懇談会 第一次報告)は、1983年に策定された「留学生10万人計画」の目標年度である2000年度を間近にして、留学生数が6万人程度に留まり、1996年度にははじめて減少したことを受けて、その原因を検討している。その原因としては、日本の高い生活コスト、海外での日本の大学の情報不足、日本の大学等の教育研究体制の留学生交流に対する不十分な対応、日本社会における異文化を受容する意識の希薄さ、アジア諸国における大学等の整備の進展、英語圏への留学志向の強化、不況による日本留学の将来性へのイメージ悪化の7点があげられている。¹⁰⁾

これまでは、留学といえば留学先の国の大学等に入学して卒業するというのが一般的であった。これに対し、上記報告では、マレーシアのツィニング・プログラムのような編入学・転入学制度による受け入れ制度の創設、またUMAP(アジア太平洋大学交流機構)への参画などが、今後の対策のひとつとして取り上げられている。なお、UMAPについては、1999年1月に単位互換制度の国際的枠組み(UCTS)が承認され、単位互換の国際的基準が示された。¹¹⁾ このような留学生制度の多様化は、入学した大学で卒業まで一貫して教育を受けるという旧来の仕組みに代わって、高等教育における学生の国際的な流動性を加速化するとともに、国際的な基準に従って単位互換システムの採用と教育の質の維持向上を大学等に求めるものである。

さらに、インターネットの普及が従来の遠隔教育の範囲を拡大し、その国に居住することなく、海外の大学・大学院の卒業、学位取得を可能にしている。¹²⁾ このような大学、学校のシステムの柔軟化は、学習者にとっての選択の幅を拡大し、自己のニーズに応じた学習機会を獲得することを可能

にする。それとともに、大学や学校にとっては学生の獲得のための競争が激化することを意味し、学生のニーズに応じるために質の高い教育や種々のサービスを提供する必要が生じることになる。

むすび

国際化に対応する生涯学習では、社会教育施設や教育委員会による主催事業に比べて、外国語の学習では民間教育事業など、国際理解や国際協力に関しては教育委員会以外の政府機関や民間団体などが豊富な学習機会を提供しており、日本語教育や国際協力などの活動に参加することで学習成果を活用することを前提とした学習も少なくない。学習者の側から学習活動をとらえたとき、その学習活動が誰によってどのような機関で提供されているかはそれほど重要な問題ではない。生涯学習では、その学習活動が自分の学習ニーズを充足するものであるか、その学習によって自己実現を達成できるものであるか、さらに場所や時間そして費用などの諸条件が参加可能なものであるかどうか、学習者にとってより重要であり、学習情報の提供や学習成果の活用の重要性が強調されるといえる。

しかし、生涯学習において学習者が主体となることの意味はこれらに留まるものではない。個人の学習ニーズを基本とするがゆえに、社会的課題の解決に結びつく学習活動を組織化するためには、個人の学習ニーズの形成にまでかわる必要性が生じてくる。すなわち、社会的課題を自己の課題として認識し、民主主義と参加の原則にもとづいて、各個人が学習を通じて主体的に社会的課題の解決に取り組むという環境醸成、条件整備が不可欠なのである。すなわち、社会的ニーズと個人的ニーズを統合した学習の組織化が求められるのである。

学習者主体の生涯学習は、これまでの教育制度の枠組みを柔軟化し多様化するものである。とくに学校教育は、学習の場や時間、年齢などの条件が定められており、学習内容がコース・メニューとして系統化され、いうならばスープからデザート、コーヒーまでを同じテーブルに座ったままで食することによって修了するとされてきていた。しかし、学校が生涯学習体系の一

部であるとされることにより、学校における学習も次第にアラカルト・メニュー化する必要が生じてきていると考えられる。

そして、学習者自身が自らの学習メニューを組み立てる傾向が強まることによって、もし学習者のニーズに対応できない場合には、教育機関や学習提供機関はその改廃を余儀なくされる可能性も生じるのであり、つねに組織や提供する学習内容の改善に取り組まなければならないという事態が生じると考えられる。その一方で、いかにして学習課題を自覚して、自己の生活を改善し自己実現を図る学習に参加することができるかという能力が、学習者自身にも問われることになるといえよう。¹³⁾ すなわち、学習者が客体から主体へと転換することは、一方では学習に無限の可能性をもたらすとともに、他方では、所与のシステムにおける形式的な教育機会均等の保障から、学習者および教育／学習機関の自己責任による公正な競争の時代への転換も意味すると考えられるのではないだろうか。

注

- 1) 新堀通也「生涯教育の理念と意義」(伊藤俊夫・河野重男・辻功編『新社会教育事典』第一法規, 1983) 169～170 頁
- 2) 池田秀男「生涯教育と生涯学習」(日本生涯教育学会編『生涯学習事典』東京書籍, 1990) 12～17 頁
- 3) 真野宮雄編著『生涯学習体系論』東京書籍, 1992, 10～30 頁
- 4) 拙稿「日本の生涯教育施策」(岡本包治・山本恒夫編集『生涯教育のアイディアと実践』ぎょうせい, 1985) 46 頁。もちろん、ポール・ラングランは、学校教育の改革なしには生涯教育は実現し得ないと考えていた[詳しくは拙稿「学校教育と学社融合」(『日本生涯教育学会年報』第 17 号) 20 頁を参照]。日本における生涯教育は、ラングランの生涯教育論のこの側面をほとんど考慮してこなかったと考えられる。
- 5) 池田秀男「学社融合ー生涯学習における理論的位置づけと境界を超えるアプローチの意義ー」(『日本生涯教育学会年報』第 17 号, 1996) iv 頁
- 6) 開発と教育との関係については、拙稿「社会のグローバル化と教育制度ー人権と開発の統合という視点からー」(『教育制度学研究』第 4 号, 日本教育制度学会, 1997) 40～50 頁を参照。
- 7) 一例として、NGO 活動推進センター『NGOダイレクトリー' 96』, NGO 情報センターのホームページ (<http://www.ngo.or.jp>) などがある。

14 特集 生涯学習研究の課題を問う

- 8) 地方自治体や民間団体が主催するものが数多くある。たとえば、(財)神奈川県国際交流協会、国際婦人クラブ/国際理解の会などがあげられる。
- 9) たとえば栃木県鹿沼市では、外国人児童生徒が転入学した学校の申請にもとづき、市教委生涯学習課の人材バンクから人材を選んで日本語教育指導者として派遣するシステムがある。(鹿沼市教育委員会『夢コミ通信』第8号、平成8年11月1日)
- 10) 文部省・留学生政策懇談会(第一次報告)「今後の留学生政策の基本的方向について」1997年7月

〔2 留学生交流の現状と評価, (3) これまでの実績と最近の現象の原因〕

- 11) 同上報告〔3 今日の課題と今後の施策の重点〕および、文部省・留学生政策懇談会「知的貢献の発展と新たな留学生政策の展開を目指してーポスト2,000年の留学生政策ー」1999年3月〔Ⅲ 留学生政策の充実改善の方策, (1) 魅力ある教育プログラムの開発及び普及〕。なおこれらの報告では、ほかに生涯学習に関連するものとして、留学生教育に「大学等での授業等に企業等での就業体験(インターンシップ)」を導入する大学教育と企業の連携や、留学生を一人の地域住民として受け止め異文化理解をすすめる、留学生交流を通じた国際性豊かな地域づくりなどが方策として提言されている。
 - 12) たとえば、「メリーランド大学ユニバーシティカレッジ」の事例が『EXECUTIVE』1999年7月号(ダイヤモンド社, 100~101頁)で紹介されている。なお、インターネットを利用した大学の遠隔教育プログラムについてはいくつものガイドブックが出版されており、翻訳されたものとしては、ピーターソンズ編笠木恵司訳『日本で学べるアメリカ大学遠隔教育プログラム』(ダイヤモンド社1998年)がある。
 - 13) このためにも、学校は、生涯にわたる学習の基礎能力を培い、「学習への意欲と喜びを与え、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」のである。(ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書(天城勲監訳)『学習: 秘められた宝』, ぎょうせい, 1997年, 13頁)
- したがって、わが国では「基礎基本」と「総合的な学習の時間」の関連と調和が、学校における生涯学習の課題の一つになると考えられよう。