

## 三十年の、後で——「生涯学習ファーム」構築に向けて

### 行政発の「生涯学習」

寺脇は一般的に「ミスター文部省」や「ミスターゆとり教育」と呼ばれる元官僚である。官僚でありながら通り名があるというのは、文部省に在籍時代、メディアにおいて、とくに「ゆとり教育」のスポークスマンとして活躍していたことが背景にある。現在は学生時代から行っていた映画批評を中心に、教育問題についての評論・講演活動を行っている。

寺脇の講演は大きく二つのパートに分かれる。まず、臨教審以降の「新しい学び」三十年を官僚の目線から語った部分。そして、大学生や高校生らとの交流を交えながら未来の教育を語る部分である。ここで気軽に「教育」という用語を使っているが、寺脇流であるなら「学習」という用語に置き換えられるべきものである。「新しい学び」、つまり「生涯学習」の三十年は「教育」から「学び」への転換と捉えられるからである。

生涯学習元年は一九八七年であると寺脇は言う。まず、着手されたのは大人向けの教育。つまり、社会教育の拡充が行われたという。それから学校教育へと目が向けられる。単純に言えば「生涯学習

続ける学習主体」の育成が学校教育で求められたということであろう。

### 文部行政と教育現場との「溝」

しかし、ここで寺脇ら文部省は最初の障壁にあたる。それは教育学者である。寺脇曰く、教育学者は「生涯教育」としか言わなかった。学習概念の定着は行政レベルよりも教育学界で遅かったということである。とはいえ、日教組ら組合系の理論的支柱であった大田との法廷での出会いを思い起こせば、一部の教育学者は「学習」という概念を理解していたしそれを重視していたわけである。

重要なことはこの当時、文部省と学校現場、とくに組合とその理論的支柱であった教育学者たちが互いに牽制しあい、反目しあうような関係であったということであろう。だからこそ、寺脇は最近になって行政が作った言葉を現場が拒否しないことに驚くのである。

新しい学びの学校版を「ゆとり教育」とするならば、その理論的核心はまず、先に示した「生涯学び続ける学習主体」の育成であり、そのコアになる授業は「総合的な学習の時間」であった。他方、生涯学び続ける学習主体は学校のみならず、社会教育に若年の時点で既にコミットしておくことが望ましかった。詰め込み教育時代、学校が荒れた反省もあり、授業時間の削減すなわち「ゆとり」ある学校が望まれたのはこのような考えがあったのであろう。

しかし、この授業時間の削減が文部省にとって第二の障壁、あるいは「隙」を作り出すことになる。

### 「京大はアウェイ」の背景にある「ゆとり教育バッシング」

授業時間を削減すればその分、反復練習で習得される学力は下がる可能性がある。他方で「生涯学び続ける学習主体」の育成に見合った学習態度の涵養は従来の教育よりは高まることも予想できる。とはいえ、「知っているか、出来るか」という知識・技能の学力ほど分かりやすいものはない。寺脇が暗示する経済産業省の陰謀がどの程度のものであったのか、ここでは突き詰めないが、この分かりやすい点を局所的に集中的につかれることで「ゆとり教育」は失敗した、過去のものであるようなイメージを植え付けられたのである。講演冒頭で「京大はアウェイ」という寺脇の言はこの当時の「ゆとり教育バッシング」に東大や京大、名大の研究者が加担していたことを暗に示している。

### 歴史的必然としての「生涯学習」

しかし、「脱ゆとり」というスローガンほど、むなしなものはない。授業時間が増加した現行の学習指導要領においても「生涯学び続ける学習主体」の育成という理念とペアである「総合的な学習の時間」は生き続け、スーパーサイエンスハイスクールなどの科学教育のモデル校は「ゆとり教育」の目

指した「主体的学習」である探究活動を重点的に行っている。

寺脇は二〇〇〇年前後のバッシングを懐かしみつつ、現状の学校行政を見るに「この道はいつか来た道」と言う。ゆとり教育が目指した「生涯学び続ける学習主体」の育成はもうどうしようもない時代の流れであり、その正否させ論じることのできない激流となっている。もはや「生涯学習」は、「私は歴史的必然である」というような顔をして教育界を歩いているのである。

これに付随して入試形態の改革が起こる。優秀な高校生の海外流出、それに対するローカルな学校の特色作りとしてのロカリテイの重視などが生じる。これらを後押しするものはPISAに代表される国際的な教育改革の流れである。

### コスモポリタニズムと共生型社会

「学習者主権の時代」と寺脇の言うものは学習者の自由な選択によって成立する社会であり、その点では国家主義的な色彩よりもコスモポリタニズム（世界市民主義）的色彩が強くなる。そのためか、寺脇は未来の学びの基本に競争社会から変化した「共生型社会」を位置づけるのである。ローマクラブの『成長の限界』を引きながら示唆される未来はいわゆる「持続可能な開発」に接続される社会形態である。そこにおいて常にモデル国家とされるのはフィンランドであり、そこには「生涯学習社会」

があり、このような文化土壌から生まれたのがPISAというテストとなる。

PISAで測られる学力は共生のための力であり、競争のための力ではない。競争を否定されると過度に感情的になる人々がいるから、ここは「競争」に必ずしも対立しないような「持続可能な開発のための学力」と言い換えてもいいかもしれない。

### 「学ぶ」―「働く」―「生きる」

寺脇が強調するのは「学ぶ」―「働く」―「生きる」の三項の連関である。それらが位置する歴史的文脈が「共生を是とする生涯学習社会」となる。生涯学習の必要性が知識の陳腐化に由来するなら、時代は知識を生み出し古ぼけたものにする流動的な「知識消費社会」となるだろう。これを公的な言葉に置き換えれば「知識基盤社会」となる。

この「社会」において、知識を有効に取得し、新たに知識を生み出す力が必要となる。知識の習得と創造。これらを行うためには人々は常に学び続けなければならない。従来の教育の主体（教育を受けさせる側）である学校や保護者から離れた後も知識を取り込むためには主体を学習者（教育を受けられる側）におかねばならない。「教育」は「学習」へと転換し、主役は教師から学習者へと移行する。

人々はこのような時代を生きる。他の人と関わりながら。働きながら。そして、流動的な時代で働

くために常に自分がおかれた状況で、あるいはその外で、学び続ける必要があるのである。こうして、「学ぶ」―「働く」―「生きる」の三連関は構築される。

この「学ぶ」は目的志向型である。しかし、その目的は受験などの明確な基準を持った目的ではなく、「生きる」という抽象的で実存的な問題であることには注意したい。この「生きる」という観点から見れば、仕事の能力獲得というよりも生涯発達の見点を盛り込んだ自己の形成プロセスとしての「キャリア教育」の視点が浮かび上がってくるのである。

### 社会教育と学校教育の連携

学校は子どもたちを「社会施設や働く現場で、生涯学び続ける学習主体」へと育成させることを期待されるのである。すると社会教育施設や働く現場はその学習主体に「生涯学び続ける機会」を提供しないといけないことになるだろう。果たして、このような役割分担にどこまで意味があるのか。というのも社会教育やキャリア教育で獲得される学力もまた、「生涯学び続ける主体」の基礎を担うかもしれないからである。

重要なのはそれぞれの役割が重なりながら、しかし、微妙に異なりながら、連続体を形成していることであろう。この連続体を「生涯学習ファーム」と呼ぼう。学校教育と社会教育、キャリア教育は

連続性を持つと考えられるわけであり、そこに三者連携による統合的な枠組みが必要なのは当然である。同時に社会教育が学校教育に連携し互いの情報を交流させることも生涯学習社会の達成のためには一定意味のあることと理解できる。

### 「生涯学習ファーム」

寺脇の講演からは二点、アイデアを得たい。一つは共生社会における「学ぶ」―「働く」―「生きる」の三連関の中で浮かび上がる「生涯学習ファーム」（学校教育―キャリア教育―社会教育）のイメージと二つ目にそのようなイメージがこの三十年という短いスパンにあつてもバッシングを受けつつも基本路線は変わっていないということである。そこに歴史的必然を見いだすか否かは別としつつも、このような「生涯学習ファーム」のイメージは早々に棄却されるような脆弱なものではないということとは予測されるのである。こうして、提示された「生涯学習ファーム」を本書は探究活動の基本モデルとして理解したい。