

生涯学習計画の理論

柴 野 昌 山

A Theory of Life-long Learning

SHIBANO Shōzan

第1章 生涯学習観の問題点

生涯学習は、従来支配的であった二つのコンセプト、すなわちスクーリングとエデュケーションの限界とその反省をふまえて生まれたものである。スクーリングとは、言うまでもなく学校という組織ないし制度が存在し、そこに市民が人生の初期、ある一定期間在籍することにおいて社会化され、社会的要求に対応した知識・技能を習得するという形態での教育である。近代市民社会では、スクーリングの対象は、そのほとんどが青少年であり、青少年は外部社会から隔てられた同質集団のなかで教育され、予期的社会化を経験するが、いったん学校教育を終えると再びこの種の教育機会に出会うことはない。社会の産業化を促進し、人的資源の形成という点からすれば確かにこのような学校教育は効率的ではあったが、それと裏腹に豊かな人間的・自然的・創造的個性の抑圧というネガティブな過程も進行した。生涯学習は、このような伝統的スクーリングの問題点と現代文明の危機に対処しようとする問題意識から生まれたのである。

生涯学習とは、たしかに形態としては、人びとが、いつでもどこでも学習することができるような、また生涯にわたって知識・技能を習得できるような学習のシステムである¹⁾。だが、このライフ・サイクルに応じた自由な学習が生涯学習であるとする通俗的定義づけは、たんに学習形態に名を冠しただけのトートロジーであり、生涯学習の本質を的確に認識しているとは言えない。なぜなら伝統的な教育理念とスクーリングの方法じたいが文化伝達の断絶や精神文明の危機を拡大するのだという事実を認識するとき²⁾、その転換が必要になると同時に、人生のある時期に限定されないという意味での生涯学習こそが求められるからである。

第二に、生涯学習は、^{エデュケーション}教育という概念から^{ラーニング}学習へと視点を移しかえることにおいて出現した。これは教育が情報の供給者の側にたつ概念であり、学習はそれを利用する主体の側からの概念であるといった安易な考え方によるものでなく、学習主体の自発性に根ざした創造的活動を援助するという基本的視点に立つことの重要性に起因するものである。

情報化、マス化への圧力が大きい現代産業社会においては、人間をたんなる情報の受容器として形成する効率的な教育³⁾が社会の発展に対して逆機能をもたらすのみならず、個人における人生のさまざまな課題にとっても決して望ましいものでない、ということが次第に分ってきた。そこに登場したのが生涯学習である。だが何のための生涯学習か、という点に関して多くの人びと

は五里霧中の状態にある。余暇において教養を増やすための自己学習ならば、従来から言われてきた余暇善用と変らない。

結論を先に言うならば、生涯学習とは、人びとが自らのライフ・コースを選択的につくりだすための学習である。それぞれの個人が自己のおかれた状況のなかで、自分なりに自発的に人生を再構築しようとする創造的な意欲にもとづく独自の全人格の活性化活動、これが生涯学習であると言えよう。従って、生き生きとした人生の充実感や生き甲斐の感情は、学習プロセスの結果として生まれるものであり、生き甲斐をめざすことが生涯学習の目的だとは言えない。それよりも生涯学習は、個々の人間の現実に眼を向けた生活の臭がする活動である筈である。最近リカレント教育や職業形成が重視されるようになったのもライフ・コースの自己形成やその転換がよく現代的課題として認識されるに至ったからだと思われる。

何が生涯学習であり、何のための生涯学習かという生涯学習概念の明確化は、生涯学習体系を整備する側においてだけでなく、それを利用する学習者の側にとっても重要な問題である。つまり生涯学習についての見方、即ち生涯学習観のいかんによって、学習目標、内容、過程が変わってくると同時に、その効果にも違いが出てくる。いわんや生涯学習システムの構築という社会・個人両方のレベルでの生涯学習計画のあり方を左右するのもこの生涯学習観なのである。

生涯学習は、「生涯学習への移行」が叫ばれる学習ばやりの社会になったから生まれたのではない。学習奨励社会への適応としての生涯学習ではなく、それぞれの個人が、独自に構築しようとするライフ・コースへの自己適応を基調とするものでなければならない。この意味で臨教審(1986年)が「21世紀に向けての教育の基本的な在り方」として、「個性重視の原則」⁴⁾を打ち出したのは正しい。だが当初声高にうたわれたこの個性重視は次第にトーン・ダウンして、現実の教育改革のなかに生かされることなく、「生涯学習体系への移行」だけが改革の主流になったことは問題と言わねばならない。

なお通俗的な生涯学習概念に依拠するあまり、往々にして生涯学習と社会教育を混同したり、両者がどのように違うのか、両者を区別する必要があるのか、といった疑問が出されることも多い。

既に述べたことから明らかなように、生涯学習ないし生涯教育と社会教育とは、基本的に異なる視点、異なるパースペクティブに立つ概念である。だが領域概念として見るとき両者は相互に重なり合う。

ポール・ラングラン(1965年)が、当初「生涯教育」という方向を提唱した際、生涯教育というのは、「実体ではなくて、(中略)ある種の一連のアイディア、原則、また一連の関心および研究方向をさし示すにすぎないものである」⁵⁾と述べていることに留意するならば、生涯学習が従来のコンベンショナルな社会教育と異なる新しい視点にたった概念であることは明白である。だが両者の違いにのみこだわるのは得策ではない。生涯教育の登場によって、社会教育のあり方も大きな影響をうけている。社教審答申(1971年)においても今後社会教育は、その領域の拡大と視点の変革が必要であると述べている⁶⁾。

学校教育に関してもしかりである。臨教審最終答申(1987年)では、さまざまな論議の末、教育改革の具体的方策として「生涯学習体制の整備」を掲げ、その一つの柱として、「学校教育の改革」をうたっている。これは従来の学校教育偏重の是正と同時に学校教育の中身の改革を述べ

たものである⁷⁾。

イギリスにおいてもユース・サービス（青少年育成・援助の諸施策）の発展が、学校教育に対するインパクトとしてはたらいたという歴史的いきさつがある。つまり、学校外活動としての青少年援助が学校教育全体の変容をもたらしたのである⁸⁾。

このように生涯学習は、独自のパースペクティブのもとに発展してきた学習者本位の活動形態であるとともに、歴史的にもそれなりの固有の制度的領域を形成しているのである。それは学校外教育や社会教育の領域だけでなく、今日的課題に応じて学校教育のあり方をも視野に入れた人間のライフ・コース再構築にかかわる自己決定と自己実現を志向する学習システムなのである⁹⁾。

生涯学習は、1965年のユネスコ宣言によって突然出現したわけではない。これは次に述べるように18世紀の啓蒙思想家によって既に提起されている変革的教育思想にまで遡ることができる。フランスにおける永続教育や民衆教育¹⁰⁾の流れとその制度化に想いをはせるならば、生涯学習が狭隘な教育理念にとらわれない大きな社会思想の流れのなかで発展した社会計画のシステムであることに気づくのである。

第2章 生涯学習の源流

1. 生涯学習の父・コント

イジドール・オーギュスト・F・M・X・コント（1798～1857）が見た社会は、近代社会、市民社会としての社会であるが、それは余りにも対立と矛盾にみちた混沌として特徴づけられる社会であった。旧^{アンシャン・レジーム}制度の解体、階級対立、産業化の進展による変動過程におかれた社会、この混沌たる社会状態を説明し、その再組織をめざす原理こそが、かれの構想した「実証哲学」であった。

コントにおいて哲学は、「人間思惟作用の一般的体系」であるが、それは、人間精神の必然的進化の方向と軌を一にするものと考えられていた。その方向をめざす真の哲学が、実証哲学（philosophie positive）であり、その実証哲学の諸属性として、実在性、有用性、確実性、明確性、相対性、及び組織性があげられているが、最後の組織性ないし組織的（organisé）という属性は重要である。なぜなら組織性という特質は、コントが実証主義において、思惟、感情、行為の領域のすべてを包括する総合化の原理を発見しようと意図したところから、また、さらに啓蒙と道徳性の形成を通して混乱した社会の再組織化を追求したコントの実践的構図から出たものと考えられるからである。

コントによれば、実証哲学の目的は、「人類の究極的統一を基礎づけ、かつ社会を組織づける」¹¹⁾ ことにあるという。つまり実証精神は、精神的統一と社会的調和という二つの目的をもつものである。言い換えれば、人類に関する道徳理論と社会理論を体系化することによって、人類社会の再組織を意図するのである。このような目的から進歩の観念が生まれる。進歩（progrès）は、方向づけをもった進化（évolution）であり、一定目的に向かって不断の前進をつづけるものであるが、それは神学、形而上学が本質的に絶対的な不動の性質をもつものに対して、実証的状态においてのみ許される社会と人間の状態である。実証的状态に対応する実証精神のみが、社会生活の条

件の改善と人間本性の不断の改善を直接に指示することができるのである。かくして実証精神は、秩序と進歩を自然的に組織化するのに最も適した能力をもつとされる(コント、同書、83～86頁)。

コントは、このような考えのもとに1830年頃から、「一般民衆、とくにプロレタリアの間に真の科学的精神を普及し、“今日まで人びとを支配してきた空虚で専断な思弁の習慣を斥け、現実に論証しうる思想の趣味を養う”ために」¹²⁾、パリの第三区役所講堂で毎日曜日に、無料で公開講座を行った。

これは、学校という教育機関を経ることなく、一般民衆のなかで行われた最初の生涯学習とも言うべきものであり、その意味においてコントは「生涯学習の父」と呼ばれてよい。この講義は、その後17年間1847年まで続けられたという。かれは、実証精神と一般大衆とを結びつけることによって社会改造が可能になると考えていた。もちろん当時の一般大衆がそれほど革命的な意識をもっていたとはいえないし、それじたい戦術的に有効な方法であったとは考えられない。だがコントは、国民軍に参加して銃をとるよりも民衆教育に徹する方に真の社会改造を期待したのである。

コントの知的営為は、フランス大革命につづく道徳的無政府状態に新たな秩序を与え、社会の再組織化を行うことに捧げられた。かれは、哲学者であると同時に教育者、社会教育の実践家であった。

2. 道徳的人間形成による社会の再組織

コントの公開講義の内容は、『叙説』にまとめられているが、これは先に『哲学的通俗天文概論』(Traité philosophique d'astronomie populaire, 1844)の序文として書かれたもので後に独立して刊行されたものである。

コントの哲学的関心は、自然現象を対象として発展した諸科学(数学、天文学、物理学、化学、生物学)の自然法則を社会現象にも適用すべきであるという方向に向けられた。自然科学における自然法則は、前述の諸科学にそれぞれ部分的に適用されるに止まって、一つの全体的な知的統一にまで高められていない。ところがコントは、この自然法則を社会現象にも拡大適用することによって知的統一は完成され、真の実証哲学が成立すると見たのである。ここで重要なことは、この理論的すじみちが、コントの単なる思弁から生まれたものではないということである¹³⁾。それは、サン・シモンに共鳴したコントの思想から当然出てくるものであって、コントは現実の政治問題の根本的解決という実践的意図を終始抱きつづけた。

かれの問題意識は、現実の政治的混乱に対する危機感から生まれたのである。清水幾太郎は、この点について、コントは、19世紀の前半に社会と個人との関係を中心として現われた精神的無政府状態をフランスの現実のうちで危機として捉えた¹⁴⁾、と述べている。この危機はどこから来るのか。それは究極において、この二つの相反する傾向すなわち崩壊(désorganisation)の運動と再組織(réorganisation)の運動との不幸な共存に由来するもので、これを克服するためには批判を捨てて有機的再組織(réorganisation organique)の方向へ進むべきであるというのである。コントが問題とした社会は、フランス社会だけに止らず、広く人類社会一般(Humanité)であるが、この人類社会の有機的再組織を完成させる方法すなわち自然法則の発見とその適用を、かれは人間の知性または精神の進化の歴史の中に求めたのである。このような背景のもとに、コ

ントの「実証哲学」は生まれたのである¹⁵⁾。

ところで、実証哲学の構成意図が、知識的秩序と社会的秩序の再組織にあったことはすでに述べた。この二つの再組織の両方にコントの関心はあったのであるが、究極的にはかれは社会生活の再組織をめざし、そのためには政治を実証的に改造することが必要であると考えた。だがコントは、実証哲学から実証政治への移行を直接に行わず、その間に「道徳」の領域を設定した。このことは、結局、政治に対する道徳の優位を示すものであり、政治的改造については社会生活の改造は、まず人間の精神的、道徳的改造と知識の再組織を行うことから始めるべきであることを示唆している。【叙説】の第二篇第二章は、「人間道徳の組織化」と題されており、そこでは、道徳的規準が最初は神学的であったが、遂には合理的、実証的となってきたことを述べ、「こうした結果は、一般化されねばならぬ」と主張する。そのためには、実証道徳を一つの精神的権威として制度化することが必要であり、それが行なわれてはじめて義務の感情とそれに自然に結びついている全体精神 (l'esprit d'ensemble) を発展させることができる、というのである (同書、102頁)。

なぜなら、神学的、形而上学的な旧制度の道徳は、個人的、利己主義的な道徳であり、つねに自我 (moi) の思想が中心になっていたのであるが、実証道徳は、利己を越えて利他へと発展し、我々 (nous) という観念によって社会的連帯の感情を形成することができるからである。この論理の底には、「実証的精神は、本来直接に社会的である」というかれの一貫した原理が支配している。この原理は、(すでに【実証哲学体系】の中で説明されたのであるが) われわれ個人の成長と発展は、すべて社会的所産であり、社会なくして個人はない、という社会実在論に由来するのである。従って、「実証精神にとっては、固有の意味での人間 (homme) は存在せず、人類 (Humanité) しか存在し得ない」(同書、106頁)ということになる。

このような人類的存在へ向って個人を教育することが、コントにおける人間形成であると考えられる。それは、単なる社会適応の技術と生活の方便を身につけるソシヤリゼーションにとどまらず、愛他性と全体精神を内面化させる道徳教育でもある。コントの全体的理論体系を外観するに、政治に対する道徳の優位、道徳に対する哲学の優位という層化構造的関連の中で、究極的には実証精神の優位が説かれており、それが個人と社会の進歩を決定するというのである。

第3章 社会の再組織化と教育計画

1. コンドルセの教育計画

コンドルセ・M・J・A・N・C (1743~1794) は、26才の若さでダランベールの推挙する科学アカデミーの会員となり、数学者として学究の道を歩みはじめたが、フランス大革命の渦は、かれを学究生活から引きはなし、ボルテールらのアンシクロペディストらとともに政治の世界へ投げ入れられた。当初は文筆活動による政治への発言をつづけたが、1790年、パリ市会議員となり、立法議会に設けられた公教育委員会のメンバーとして「公教育の全般的組織に関する法案」(1792年)の作成に力を注いだ。これが、いわゆる革命議会におけるコンドルセの公教育計画であるが、ついに日の目を見ることなくかれじしんも政敵にとらえられ、獄死することになる。

コンドルセは、教育を人間の基本的権利と平等を実際的なものにするための手段であり、教育

の享受をはかることは国民に対する社会の義務であるという考え方にたっていた。だが、公権力によって設営される公教育 (instruction publique) は、教育のすべてを引き受けるのではなく、それは外面的な知識・技術の伝達といった「確実な真理」のみを対象とする知育 (instruction) に限られるべきであるとし、訓育 (éducation) と厳密に区別した。後者の訓育とは、「宗教的政治的意見を対象とする教育」のことであり、これは国家の権限外の問題であって、家庭ないしは個人に任されるべきものであるという¹⁶⁾。

この公教育計画によれば、公教育は、その目的によって次のように分けられる。すなわち、(1) 普通教育 (instruction commune) …すべての人びとが、その職業や地位によって偏ることなく、共通に享受するのが望ましいと思われる教育、(2) 職業に関する学習を目的とする職学教育、(3) 文明の発展と人類の完成をめざす科学的教育、以上の三種類である¹⁷⁾。

そしてさらにこの三種類の公教育は、大きく二つの部分に分けられる。一つは、児童・青少年が将来つかねばならぬ職業や市民的役割をとる場合に役立つと思われる知的、技術的教育であり、予期的教育とでも言うべきものである。第二は、人間が「一生を通じて行われねばならない別種の教育」であり、社会の進歩に合わせて人間が継続的に習得すべきものである。

前者の予期的な教育は、人間のライフ・コースにおける予期的社会化 (anticipatory socialization) の重要さをかれ自身も認識していたものと考えられるが、それ以上に後者の社会の変化と人間の進歩という視点にたった継続教育への注目は、時代を超えた先見の明と言うべきであろう。

コンドルセは述べている。なぜ人間は生涯にわたって学習すべきかといえば、まず人間は社会生活や職業生活を送るうちに子ども時代に習得した蓄積を次第に失い、知識も古くなって、精神的な能力も柔軟性を喪失する。加えて社会における新しい知識・真理の発見や法律、政治、経済諸制度の変化は、新しい学習を必要とする。「それゆえ (過去の…筆者注) 教育が人間を形成するというだけでは十分ではない。教育は、みずから形成した人びとを保持し、完全にしなければならず、またそうした人びとを啓蒙し、誤謬から保護し、再び無知な状態に転落することを阻止してやらねばならない。真理の殿堂の扉は、あらゆる年齢のものに開かれていなければならない」¹⁸⁾のである。後者の教育は、もっぱら成人後の教育、ないし継続教育にかかわるものであり、前者の青少年の予期的教育とあわせて、コンドルセの公教育計画は、今日の生涯教育そのものに他ならないのである。それは個々の市民の知的進歩と人間的幸福を完成させる営為の体系として提示されているのであり、われわれは、ここに生涯学習の本質を見出すのである。

最後にコンドルセとコントとの関係について述べておく必要がある。コントは、コンドルセよりも約半世紀あとに生まれており、時代はまさにフランス革命の反動期に入ろうとした頃である。コントじしん若い頃から反動思想の洗礼をうけていたが、同時にかれは、コンドルセを「精神上的の父」¹⁹⁾として尊敬し、18世紀アンシクロペティストの流れを汲んで社会と人間精神の進歩を理論的支柱にした。コントがなぜ社会学を創らねばならなかったか、といえば、それは既に述べたように、フランス社会の道徳的無政府状態を再建するための理論的要請にこたえるための統一原理を発見することにあつた。その際コントがコンドルセの思想から学んだものは大へん大きかったのである。

フランス革命をもたらしたフランス唯物思想は、コンドルセまでくるともはや唯物論的ではな

くなり、合体としての人間 (Humanité)²⁰⁾への信頼がすべてをささえるのである。コンドルセの公教育計画、とくにコントの社会再組織原理の場合には、客観的なものから主観的なものへの転回という問題性は残るものの、そこには個的人間ではなく全体としての人間を中心においた実践的社会計画への視点がうかがえるのである。

2. マンハイムの社会計画

マンハイム, K. (1893~1947) は、知識社会学的視点から現代社会の危機をとらえた。かれは、『現代の診断』のなかで、「現代の社会が病いにおちいていることは、うたがう余地のない事実である」²¹⁾という点から出発し、その危機は、自由放任の社会から計画社会 (planned society) への過渡期の時代にあるから生じる問題であると診断し、その解決法は、独裁制による少数者の支配によるか、民主的統制による計画化によるかの二つのうち、どちらか一つであると考えた。当然マンハイムは後者の道を選ぶのであるが、その場合でも現代の大衆社会における民主的統制はいちじるしく困難な諸問題をふくむことを自覚していた。そして、そのような困難をのりこえて、自由と多様性を保持したままの統制と計画をつくりだす戦略的方法として、社会的技術 (social techniques) の構築に努力するのである。

ここで社会的技術とは、社会構造の基底にあって、人間行動を左右する力を持ち、いったん制度化されると社会統制の手段としての作用をはたすもろもろの方法であるが、教育も政治や経済と並んで一つの社会的技術と考えられている。なぜなら「人間の行動と社会関係を型成 (mould) することをその究極の目標」²²⁾とする実践や作用が社会的技術なのであり、教育的実践や教育作用もそれによって人間を形成し、そのことを通して社会を変化させるからである。

マンハイムにおける社会再組織の目標は、自由のための計画化 (planning for freedom) であるが、その戦略的方法は、権力機構や制度的機構の再編成といった構造的状況ではなく、人間の形成的側面や態度・行動の変化に直接的作用を及ぼす社会的技術の変革と組織化に向けられたのである。この視点は、かれが後に教育社会学の領域の研究にすすみ、教育者のための社会学、教授法の社会学などを教育社会学の中心的課題にすえ、人間と社会とを複眼的にとらえる理論を展開したところにも生かされている。

具体的に見ていくとマンハイムは、社会計画と人間形成を結びつける効果的方法として、成人教育と青少年政策を挙げている。成人教育 (adult education) とは、科学の進歩と急速な社会変動とに遅れをとらぬための卒業後の教育 (post-education) であり、再教育である²³⁾。マンハイムも現代の社会変動に対する適応・再適応のための教育を一応は必要と考えているが、それ以上に成人教育は、個人が学習の主体として成長し、世界を見る目を養ない、社会における問題解決と自己選択をなしうるような人間形成を課題とすべきであるという。多様化する社会のなかでの断片的知識の摂取だけでは危機をのりこえることはできない。変化を見とおした、変化のための教育 (education for change)こそが求められるのである。

さらに成人教育ないし社会教育は、それが新しく統合されたユース・サービスの継続として計画されるとき、よりいっそう効果的であるという。ユース・サービス (youth service) は、言うまでもなくイギリスにおいて発達した青少年の学校外活動を通しての援助施策²⁴⁾であるが、マンハイムもユース・サービスにおける自主的なパーソナリティ形成の訓練に注目して、ユース・

サービスと成人教育との接続を主要な社会的技術の一つであるとした。

このようにマンハイムの社会再組織の計画は、人間のための社会計画であるといえるが、決して人間的自然とか人間の本性を固定し、そこからすべてを発想するような非科学的なものではない点にも留意すべきである。人間は社会の状況によって変わる、という社会科学的視点は少しもゆるぐことがない。かれは述べている。自由放任は、たしかに一つの理想ではある。教育においても最良の方策は、個人をして外部から干渉せず自由に自己調整させることである。だが、これまで自分自身の力で自己調整 (individual adjust) しようとする個人は決まっていなかったという事実を見落すべきでない²⁵⁾——と。自主的な態度や自己決定もパーソナリティ発達の自動的帰結ではなく、個人をとりまく諸制度、例えば、家族、コミュニティ、学校および教会などの所産である。従って社会計画は、個人に対する社会的影響を適切に組織化することにほかならない、のである。

以上われわれはマンハイムの社会再組織論を考察することを通して、生涯学習計画が、なぜ社会的視点から行われなければならないのか、その根拠と理論的必然性を発見するに至った。社会構造とその変化との関連において人間を見るという社会的視点こそが重要である。

マンハイムは、1933年ナチズムから逃れて英国に亡命し、ロンドン大学において社会学の講師をつとめたが、後に同大学教育学の主任教授となり、教育の社会学 (sociology of education)²⁶⁾を構想するなかで、人間の自律性、創造性の形成や潜在的能力の解放と社会的技術との関係に目を向ける一方、そのための教育的方法、とりわけカリキュラム改革を含めて学校教育の変革を考察しようとした。また教育的技術を知識の伝達に矮小化することなく、伝達される知識が「何のための知識か?」といった歴史主義的、知識社会学の視点も失うことがなかった²⁷⁾。このような視点は、1960年代後半から発展した「新しい教育社会学」に引き継がれることになった。一方アメリカでは、1970年代に入って、イリッチ、I.らの脱学校論者やラディカルな学校改革論者の主張が公然と湧きあがったが、ここでも「知識」の内容よりもその文脈的側面、すなわち知識配分の格差と知識伝達のコンテクストによる質的差異化が注目され、マンハイムの憂えた危機が新しいかたちで再生産されていることに気づくのである²⁸⁾。ドラッカー、P.F.の「断絶」——連続性の終焉 (1969年)——²⁹⁾というコンセプトもラングラン、P.が生涯教育の必要性を指摘 (1965年)した問題意識につながるどころが大きいと感じざるを得ない。いまや両者が指摘している伝統的教育方法と学校教育の限界を生涯学習体系の再組織によって克服し、個人の自己成長を促がす学習システムの構築が求められている。

(注)

- 1) 『生涯学習事典』(日本生涯教育学会編)、東京書籍、1990年、17頁。
- 2) ラングラン、P. (波多野完治訳)『生涯教育入門』全日本社会教育連合会、1971年、参照。
- 3) ローレン、T. (友田泰正訳)『日本の高校——成功と代償——』、サイマル出版会、1988年、本書では、日本の「効率的な教育」は、国民全体の教育水準と労働生産性を高めることに貢献した点を評価している。だが同時に、かれは、日本の学校教育が青少年の自発性や創造性を伸ばすことに失敗していると指摘する。
- 4) 臨時教育審議会『教育改革に関する第二次答申』、1986年4月。

- 5) ラングラン, P. (波多野完治訳)「生涯教育について」, 持田栄一ほか編『生涯教育事典・資料篇』ぎょうせい, 1979年。なおフランス語で「生涯学習」は, *éducation permanente* (永続教育)である。*L'Éducation permanente et l'École*, Unesco Institute for Education, 1973. なお, 拙稿「学校教育と社会教育——コミュニティ教育における統合的展開」森口兼二編『社会教育の本質と課題』松籟社, 1989年参照。
- 6) 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方について』1971年4月。本答申では, 生涯教育を社会変化に対応して生涯にわたる学習の継続が必要であるという認識のもとに家庭・学校の教育と社会教育の有機的統合を唱えている。同時に従来からの社会教育の領域が重要であることに変わりないが, 「今後の社会教育は, 国民の生活のあらゆる機会と場所において行なわれる各種の学習を教育的に高める活動を総称するものとして, 広くとらえるべきである。」とし, 「今日, あらゆる教育は生涯教育の観点から再検討を迫られている」と述べている。
- 7) 臨時教育審議会『教育改革に関する第四次答申』1987年8月, 「生涯学習体系への移行を目指し, 従来の学校教育に偏っていた状況を改め, 人生の各段階の要請にこたえ, 新たな観点から, 家庭, 学校, 地域など社会の各分野の広範な教育・学習の体制や機会を総合的に整備する必要がある」(「改革のための具体的方策」第3章より)。
- 8) 拙稿「イギリスにおけるユース・サービスの展開とその構造」『京都大学教育学部紀要』1974年, 54~55頁, 拙稿「学校教育と社会教育——コミュニティ教育における統合的展開」森口兼二編『社会教育の本質と課題』松籟社, 1989年参照。後者においては, 実質的な学社連携の方向について述べている。
- 9) ジェルピは, 生涯学習は学習者中心の自発的な自己決定学習 (self-directed learning) であるとし, それが自己志向的であるゆえに伝統, 規範, 抑圧に対して批判的な性格をもつと述べるとともに, それは個人のパーソナルな動機 (motivation) にも応えるものだという。Gelpi, E. (前平泰志訳)『生涯教育——抑圧と解放の弁証法』(A Future for Lifelong Education, by R. Ruddock, 1979), 東京創元社, 1983年。
- 10) フランスにおける永続教育 (*éducation permanente*), 民衆教育 (*éducation populaire*) というすべての市民, 児童, 青少年, 成人, 及び高齢者を対象とする教育活動は, コンドルセの公衆教育 (*instruction publique*) に起源をもつものである。拙稿「フランスの青少年教育——“青年と文化の家を中心に——”(I), (II), 全日本社会教育連合会『社会教育』1972年, 7月~8月号。
- 11) コント (平山高次訳)『実証精神叙説』(Comte, A., *Discours sur l'esprit positif*, 1844), 創元社, 昭和23年, 33頁。
- 12) コント, 前掲訳書, 平山高次訳者序言, 1頁。
- 13) 井伊玄太郎『フランス社会思想史』理想社, 昭和34年, 168頁。
- 14) 清水幾太郎『社会学講義』岩波書店, 昭和26年, 46頁。
- 15) 拙稿「人格形成の構造」(I)——コント・スペンサーにおける人格形成——, 『京都大学教育学部紀要』38号, 1992年, 42頁。
- 16) 松島鈞「解説」コンドルセ『公教育の原理』1962年, 232頁。
- 17) コンドルセ「公教育の本質と目的」Condorcet, M., “*Nature et objet de l'instruction publique*” (松島鈞訳『公教育の原理』第1篇, 世界教育学選集・23, 明治図書, 1962年, 22~23頁。
- 18) コンドルセ, 前掲訳書, 23頁。
- 19) 本田喜代治『コント研究——その生涯と学説』芝書店, 1935年, 212頁。
- 20) 本田喜代治, 同書, 236, 214頁。
- 21) マンハイム, K. (高橋徹・青井和夫訳)『現代の診断』(Mannheim, K., *Diagnosis of Our Time*, 1943) みすず書房, 昭和29年, 4頁。
- 22) マンハイム, K. (福武直訳)『変革期における人間と社会』(Man and Society in an Age of Reconstruction, 1940), みすず書房, 昭和42年, 248頁, 原書 p.247。
- 23) マンハイム, K. (田野崎昭夫訳)『自由・権力・民主的計画』マンハイム全集・6 (Freedom, power, and Democratic Planning, ed. by Gerth, H. & E.K. Bramstedt, 1950), 潮出版社, 昭和51年, 452

- 頁, 原書 p.254。
- 24) 拙稿, 前出〈注〉8, 参照。
- 25) マンハイム, K. 『自由・権力・民主的計画』, 320頁, 原書 p.174。
- 26) マンハイム, K. (末吉悌次・池田秀男訳) 『教育の社会学』 (*An Introduction to the Sociology of Education*, with W.A.C. Stewart, 1962), 黎明書房, 昭和39年。
- 27) 拙稿「人格形成の構造」(Ⅱ)——デュルケーム, マルクス, マンハイムによる知識社会学的考察——。『京都大学教育学部紀要』39号, 1993年参照。
- 28) 拙稿「かくれたカリキュラムの理論と実証研究——解釈的アプローチの観点から」『京都大学教育学部紀要』32号, 1986年, 柴野昌山編『教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社, 1985年, 序章参照。
- 29) ドラッカー, P.F. (林雄二郎訳) 『断絶の時代——来たるべき知識社会の構想』 (*Drucker, P.F., The Age of Discontinuity*, 1969), ダイヤモンド社。昭和44年, 本書は, 現代の学校が人間を形成するよりも歪めることに作用し, 社会変化に立ち遅れている, 来たるべき知識社会に必要なのは, 時代遅れの技術教育ではなく, 教養主義的な普通教育 (general education) による教育計画であるとし, 継続教育 (continuing education) の意義も強調している。

〈付記〉 大学教育に期待される生涯学習計画は如何なるものであろうか。この問題については既に『大学教育と生涯学習体系に関する基礎的研究』〈学内特別経費研究〉(平成3年)において検討しているので, 期待される具体的な研究・教育体制のシステム化構想に関して述べておこう。

〔システム化の目標〕 産業構造・職業構造の急激な変化は, 単に既存の知識・技術の伝達だけに止まらず, 豊かな創造的知性と職業能力の開発をうながし, 生活周期の変化に対応した「新たな学習ニーズ」の発生によって, 人びとが生涯にわたって学習することの必要性を増大させている。このような背景のなかで, 「生涯学習社会への移行」と生涯学習機会の再編成による人びとの自己実現の援助が求められている。

生涯学習計画は, 上記の背景要因をふまえて, まず第一に, 新しい生涯学習社会が, 大学における研究・教育に期待するところが著しく大きいことに鑑み, 大学における知識の蓄積を活用して「生涯学習の基盤整備」をはかろうとする研究・教育システムである。第二に, 生涯学習を支える条件整備や「専門職員」の養成を含めた生涯学習システムとしての高等・継続教育のあり方を追求し, 広く職業社会の要請に対応した現職教育やリカレント教育を展開する。第三に, 生涯学習の観点から青少年問題や学校教育にかかわる社会病理学的諸問題を総合的に検討し, その要因の究明と対策を考えるとともに, 生涯学習機関としての「開かれた学校」のあり方を探求する。

また, 広く一般社会や企業組織の生涯教育ニーズ (職業準備教育, 現職教育等) を考慮した総合的生涯学習計画の樹立をはかることによって, 学校, 企業, 地域社会などに対して生涯学習推進のための人材 (生涯学習専門職員及びボランティア) を供給することができる。さらに大学における研究・教育が, 地域社会の多様な研究・教育施設と有機的連携を密にし, インテリジェント化の中核となることは, 地域における学習環境を総合的に向上させることになる。

(1) 研究システム…まず学部において, 生涯学習の基礎的研究を行うとともに, 多様な角度から学習需要の分析や学習プログラムの開発を含めた生涯学習推進の方法論的研究をすすめる。その内容は, 次のようなものである。

- | | |
|--------------------|---|
| 1) 生涯学習基礎論 | 生涯学習の基礎となる理論を, 人間形成との関連において比較文化的, 社会学的観点から考察する。 |
| 2) 生涯学習方法論 | 教育・学習情報の提供, 学習相談, 学習プログラム, 学習評価等多様な学習ニーズを充足する方法について検討するとともに, 生涯学習の成果に関する評価の方法についても考察する。 |
| 3) ユース・コミュニティ・ワーク論 | いじめ・不登校・非行等, 教育問題や青少年問題に関する社会病理学的研究をふまえて, 青少年に対する援助活動 (ユース・ワーク) を研究すると |

柴野：生涯学習計画の理論

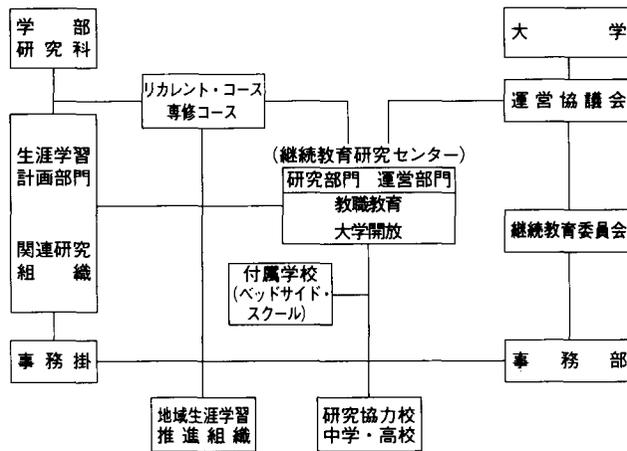
ともに、地域社会の資源開発（コミュニティー・ワーク）との関連において、中・高年・老年への地位移行（エージング）にともなう多様な生涯学習課題について考察する。

4) 職業形成論

生涯職業能力やキャリア開発（キャリア・ディベロップメント）など高齢化社会にふさわしい資格・能力を形成するための継続教育のあり方を考察し、生涯学習専門職員、指導・助言者等のリーダー養成の方策もとり扱う。

(2) 専修コースの設置…生涯学習を援助する人材養成が急務であることから、とりわけ修士レベルの教育を通して、地方自治体における「生涯学習推進センター」の専門職員やユース・ワーカーをはじめとする民間教育施設をも含めた生涯学習の指導・助言にあたる実務家（ボランティアを含む）の養成・研修・再教育を行うことが望ましい。

〈組織関連図〉



(3) 継続教育研究センターの設置…「開かれた学校教育」「開かれた大学」をつくる意図のもとに既述の基礎研究及び専修コースと並んで継続教育研究センター（学内共同教育研究施設）を設置するのが望ましい。

継続教育研究センターは、教職教育と大学開放を二つの柱とする生涯学習システムである。まず、教職教育は従来のような教員志望の学生に教員免許を与えるためにのみ存在する教員養成教育を脱して、今後は現職教員の再研修を取り入れた継続教育としての教職教育（リカレント教育）と並行して行わなければならない。到来すべき生涯学習社会を展望した教職専門のキャリア研究をふまえると同時に教育現場の教育経験をも取り込んだ実際の教職教育が望まれるのである。次に、大学開放（ユニバーシティ・エクステンション）の必要性も生涯学習時代への移行と密接に関連している。即ち、生涯学習社会への移行にともなって、大学における高度の研究・教育に対する社会の学習ニーズは今後ますます高まることが予想されることから、大学の専門的研究を社会に還元していく大学開放の意義は極めて大きい。

なお、教職教育と大学開放は、生涯学習計画を介して、いずれも継続教育の実際の側面として相互に結びつく関係にあり、教職教育も大学開放の一環として行われることにより一層活性化されるものと思われる。ちなみに、継続教育（Continuing Education）とは、制度化された義務的な学校教育以後の生涯教育ないし生涯学習全般を包含するものであり、大学教育、現職教育及び大学開放をゆるやかに結合する教育形態と考えられる（1993.9.20）。