

生涯教育展開の現段階

山 本 左 恵 子

The Recent Development of Lifelong Education

YAMAMOTO Saeko

I 生涯教育論の登場と日本における受容の特徴

1965年のユネスコの成人教育推進国際委員会を契機として国際的に普及した生涯教育論には、生涯にわたって教育を受けられるような制度を人々に保障するという理念のみならず、今日の教育制度の問題点を生涯教育という視点から突破しようとする思いがこめられている。欧米や日本において一様に学校教育制度が生み出す矛盾が顕著になってきた現状を背景として、生涯教育論の目的は学校教育を含めた全教育体系の再編成にあると言われている。ユネスコの「教育開発国際委員会」（通称「フォール委員会」）が1972年に出した報告書はこの点について以下のように述べている。「教育の事業は、教育のための時と場所は勿論、教育的活動の本質に影響を与えるような根本的変革によってはじめて、つまり、生涯教育の考え方を採用することによってはじめて、効果的で正当で人間的なものとなるであろう。……現在では、生涯教育の概念は、個人的視点ならびに社会的視点に立って教育過程のすべてをカバーするものとなっている。それはまず子どもの教育を問題とする。……これら（成人のために発展されるべき広い範囲にわたる教育組織と文化的活動—引用者注）は、それ自体の目的のために存在する一方、また初期の教育を改革するための前提条件なのである。したがって生涯教育は、教育活動のあらゆる形態、表現および契機を含む循環関係の道具となり、また表現となる¹⁾」。

さらに個人的な教育の必要のみならず、社会的な必要を根拠として現代の生涯教育論が展開されていることも明らかである。同じく「フォール委員会報告」は「以前のように、自らの能力を完成したり、自らの向上に役立たせたりするという喜びのためだけでなく、20世紀の社会がもつ総合的な社会的経済的文化的発展の要求が、教育された市民の最大限の能力を必要としているので、何億もの成人が教育を必要としている²⁾」と述べている。何を社会的必要とみるかは各国の状況に応じてさまざまであろう。また生涯教育を推進する勢力間に社会的必要に関して見方の相違が出てくることも当然である。

ユネスコから提起された生涯教育構想そのものをポストマンパワーポリシーの政策構想とみなすことはできない。しかしそれが欧米や日本に受容される過程において、国の政策を推進する側には、マンパワーポリシーが生み出した矛盾の活路を生涯教育政策に見い出そうとする意図が働いたと指摘することはできるだろう。日本の場合は生涯教育論に対して財界がいち早く反応を示し、財界主導でこれが受容される経緯をとったと言われている³⁾。日本の大企業は「低成長時代」に対応する企業内教育として「人間形成」「人間教育」を重視する方針をうち出した。「高度

経済成長時代」における競争原理によって現出した「職場砂漠」は企業の側にも弊害をもたらすまでに至り、労賃のアップによって労働者の不満を吸収してきた方策もとれなくなった段階において、これは出されてきたのである。日本経済調査協議会は「新しい産業社会における人間形成」(1972年)で「企業は人間の集合体であり、多くの人間は生涯の多くの時間を企業で過ごし、また企業はその活動を通じて多くの人びとの人間形成に直接間接影響を与えているという基本認識にたち、生涯学習の見地から企業もまた人間の自己啓発を支援すべき社会的使命がある」と述べ、通産省人的能力開発研究会は「企業人教育の基本的ビジョン」(1974年)において「人間の全能力の核心的部分」は「心」「肚」とであると指摘した⁴⁾。さらに住友金属発行の「能力開発中期施策の基本方向」(1976年)は「高度成長から低成長への転換」のもとで「健全な精神態度と豊かな人間性をもった産業人の育成、つまり『人間教育』はますます重要なものとなる」と述べ、「生き甲斐と活力ある職場づくり」を強調している⁵⁾。これらの文書とこれらの文書を受けた企業内教育の実態をあわせみると、企業が労働者の「やる気」、「働きがい」、「生きがい」の創出に特段の注意を払っていることが看取される⁶⁾。「低成長」下において「非合理要素」もとりのれた企業内教育の一層の重視と生涯教育論がドッキングしている形態を日本にみるのできるのである。世界の先進工業国が注目するところとなった日本の企業におけるQC (quality control) 運動も、企業側の目的は、その成果から直接あがる利潤もさることながら、労働者にその過程を通じて「働きがい」、「生きがい」をみつけさせ、企業との一体感を育て、ひいては「合理化」を受け入れる土壌をつくることによって将来の「合理化」から得られる利潤の方に第一の着眼点をおいている。

1981年の中央教育審議会答申「生涯教育について」(以下「答申」と略記する)にも企業と同様の問題意識がみられる。「答申」は「近年なぜ我が国においても生涯教育が重視されるようになってきたか」ということの理由として四点あげている。第四点めは以下のようなものである。「第四に、以上述べたような人々の個人的な学習上の必要性ないし可能性と並んで、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、適切な社会的な対応が求められている。今日、青少年の生活意識に見られる著しい個人生活への志向は、しばしば社会に対する無関心に連なり、また、人々の公共心、地域社会における連帯意識の希薄化が指摘されるに至っている。……このような状況に対処し、今後、人々が自由に自立しつつ、しかも広い社会性を身につけ、相互の思いやりと生きがいに満ちた、活力ある社会を築いていく上において、適切な教育的対応が要請されているのである。」「答申」においては「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」という社会的必要にこたえることが生涯教育に託されている。つまり人々が「広い社会性を身につけ」「生きがい」をもつことがめざされているのである。

「答申」は今後の方向として「広く社会全体が生涯教育の考え方に立って、人々の生涯に通ずる自己向上の努力を尊び、それを正当に評価する、いわゆる学習社会の方向を目指すことが望まれる」と述べている。問題は学習社会推進の主体をどこに求めるかということである。「学習社会論の根本問題は、学習者の要求を誰がいかに組織化するか、に集約される。組織主体のいかんによって決定される学習社会における学習の自由のあり方こそ、学習社会論の避けて通ることのできないカナメの問題である⁷⁾」と藤岡貞彦は指摘している。「答申」が言うように、従来の「学歴偏重の社会的風潮」の対極に学習社会を置くのであるならば、「答申」はなによりも従来の「教育的無権利層」を主たる対象にして立論されていなければならないはずである。「答申」の第四

章で「成人期の教育」の課題について論じているところでは「今後、生涯教育の推進の観点から」教育機関の「整備・充実を図ることが肝要である」として「成人への学校教育の開放，社会教育の振興，勤労者のための教育・訓練等の充実」についてそれぞれ解説を加えている。しかしいずれについても、現在、教育を受ける条件にない人々が教育を受けられるようになるための条件の整備の問題が欠落しているのが特徴である。施設の充実に関しては言及されているものの、教育を受けるための時間や費用などの物理的保障についてはほとんど触れられていない。わずかに時間と費用に関することとしては、専修学校修学者に対する「日本育英会の奨学制度の一層の拡充を図るべき」こと、及び「学習時間の面で……勤労者の夜間の教育機関への通学や通信教育のスクーリングへの参加などを容易にするための」企業の「配慮が望まれる」ことが述べられているにすぎない。

1974年、ILO 総会での有給教育休暇条約・勧告の採択に前後して、有給教育休暇を制度化する国が増えた。「答申」では「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」と指摘されているにすぎない。この「答申」を受けても「教育的無権利層」である労働者の教育に関する制度は今となんら変わることはなく、必然的に労働者の教育は企業内教育にゆだねられることになる。それは国や労働組合の規制を受けることなく資本のイニシアティブによって実行されていく。日本では手当なしに休日に、強制的あるいは任意に企業内教育が行われている例もある。

国際的には「教育的無権利層」に対する教育保障を中核とする生涯教育のあり方を論じ、その実現の方向にむけて努力を積み重ねている潮流が存在している。日本で大企業や国によってすすめられている生涯教育の方向はそのような潮流とは異質なものであると言えることができる。

II エットーレ・ジェルピ (Ettore Gelpi) の生涯教育論

1960年代にうち出されたポール・ラングランを中心とするユネスコの生涯教育論はすべての人々に、生涯にわたってあるいはさまざまな場所で統合的に教育機会を保障することを問題にしていた。しかしユネスコの現生涯教育課長ジェルピは、労働と教育の関係を考察することが生涯教育論の中核をなすと考えている。したがってその考察はまず労働者の教育の内容・形態のあり方からはじまり、労働の場・教育の場における労働と教育の結合の展望にまでわたっている。彼の生涯教育論は労働者教育に関する計画立案・政策レベルへの労働者の参加を不可欠の要素と考えている点において、日本の企業がすすめている労働者に対する教育とは決定的に異なる。つまり「学習者の要求を誰がいかにか組織化」するかという点において異なっているのである。

労働者の「教育と訓練の過程は文字どおり仕事の場ではじめられずにはいられない。この活動における第一の場面は労働者が生活している具体的な状況についての彼ら自身による分析から成り立たねばならない⁸⁾。」教育と訓練の過程が仕事の場ではじまるということは、労働者の教育が職業教育に限定されることを意味しない。労働者の教育が職業に関する教育のみに限定されることに対してはジェルピは次のような批判的な見解を示している。「成人のための教育活動の重要な展開の要因は工業化された国、さらに言えば管理者及び労働者の訓練に対する企業の必要にある。……管理者と労働者の間のギャップを少なくすることを援助するような、そして現代社会に

おける支配の新しい形態を導かないような教育の発展に労働者は興味を持っている。厳密に職業的である教育のプログラムは労働者の個人的な昇進の目的以外には、これらの新しい教育的な必要にこたえていない⁹⁾。」それゆえ「科学と技術の進歩によっておこる変化のための準備のみに限定された職業教育は労働者によってはねのけられなければならない。……労働者が彼らの組織において、彼らの会社の経営において、彼らの社会を管理することにおいて直接の責任をとる自己を準備しようとするならば、彼らの教育と訓練は資格取得、職業のリサイクリングや転換というカテゴリーを超越するだろう¹⁰⁾。」成人が学習し、教育を受けることの究極の目的は自分の全生活にわたって自分の主体性を貫くことにある。このことをジェルピは上記のように表現している。

限定された「特別な訓練から労働者が生きている社会の生活に積極的に参加することを労働者に可能にする教育へ、労働者のための教育と訓練の実践を広げること」、及び「労働者の興味とモチベーションに結合されて続いてきている労働者の教育のシステムの自律性を鼓舞すること¹¹⁾」を生涯教育政策は求められていると彼は述べている。したがって彼の主張は“self-directed learning (自己教育)”の重視ということに要約される。“self-directed learning”は「変化に適応するための教育」に対置する概念として使われている。「個人及びグループによる self-directed learning はすべての抑圧的な力にとっては危険なものとなされる。我々が主張しなければならないのはこの self-direction (自己指導) に関してである。……self-directed learning を受け入れない生涯教育の政策は多くみられる。……『変化に適応するための教育』という観点では self-directed learning は障害物となる。なぜならば self-directed learning は個人が教育の目標・内容・方法を管理することを意味しているから¹²⁾」と彼は述べる。彼は self-directed learning を受け入れないような生涯教育政策を批判し、さらに学校教育のみならずその他の教育においても貫かれている大衆の教育とエリート教育という二重システムとそこから生まれる社会的差別の克服を生涯教育の実践に期待している。

成人の教育の分野で教養と職業教育の統合をめざしている彼の主張は当然、同様の視点に立つ学校教育改革も展望することになる。「統一された枠組での 技術的、職業的科目のできる限り広い選択を与えるようにすべての中等教育のプログラムを統一することによって職業教育の改革ははじめられなければならない。」そのために「生産過程と 中等・高等教育の間の密接な関係と相互浸透性、労働の営みを教える単位としてもとらえること、教育者として労働者や技術者を使うこと¹³⁾」などが望まれるとし、「労働者は学生や教師が持っていない知識や経験をしばしば持っている。……労働者は教育的な過程である技術の全き変化の中で日々生きている。彼らは科学的・技術的な発展に貢献している。そしてとりわけ、知識の重要な源泉である闘争の中に彼らは巻き込まれている。それゆえ労働と教育の間の新しい関係はもはや教育の施設への労働者の受け入れという問題ではなくて、むしろこれらの構造の中への教育者としての労働者の登場ということである¹⁴⁾」と述べている。学校教育と労働者の教育を上記のような関連でとらえる視点はまた、すべての労働者のための教育への権利と同時に、すべての学生の労働への権利を主張することになる¹⁵⁾。

彼の理論のもう一つの重要な構成要素は、労働者教育についての計画立案や政策決定への労働者の参加である。ラルフ・ラドックはジェルピの考えをアイバン・イリッチとの対比において、

すべての大きな公共物の寄生・エリート主義・腐敗を指摘するイリッチの見解とは反対に、ジェルピは労働者と彼らの組織の参加のもとに教育システムにおける公共物を要求していると解説している¹⁶⁾。

多くの労働組合の職業教育に対する考え方の現在の水準は、職業教育を労働者の労働の問題を解決する万能薬とする態度、職業教育を支配のための道具であると決めつけ職業教育の考慮を拒否してきた態度の左右の偏向を克服して、職業教育を闘争と交渉の対象として考えるという段階に到達したと彼はみている¹⁷⁾。そのさい労働組合が実践のレベルのみならず計画立案や政策レベルにまで参加することが重要なものではあるが、実際には国、地方自治体、あるいは雇用者によってセットされた教育活動に労働組合が参加の形態をとりつつまきこまれる傾向があることが指摘されている。「労働組合の寄与は、教育に関する労働者の興味やモチベーションをよりよく理解することよりもむしろ妥協させるために求められている¹⁸⁾」と彼は述べている。労働組合の参加のし方が今後の労働者の教育の展開過程で重要な争点になるだろう。

Ⅲ フランスにおける労働者の学習権保障の現段階

ジェルピが生涯教育を労働との結合という視点から問題にし、労働者階級を教育改革の主体と見定めていることの背景には、各国で労働者の教育への要求にもとづいて教育休暇などの制度を整備してきた労働運動の成果が存在している。労働組合のコントロールの確保を条件とする有給教育休暇の実現をめざして自覚的に取り組んできた労働運動として、資本主義諸国ではフランス、イタリアのそれをあげることができる。

イタリアの場合は通称「150時間」と呼ばれている労働者の有給教育休暇の運営のイニシアティブは労働組合が獲得したが¹⁹⁾、フランスの場合は有給教育休暇の制度化に関しては労働組合が積極的に運動を行ってきたけれど、法制化された有給教育休暇の運用にあたっては現在のところ、実態として労働組合の意向は拘束力を持っていない。労働者の権利としての有給教育休暇の確立の途上にあるとみななければならない。しかしこのような制約にもかかわらず、フランスの場合は労働組合が労働者の学習権保障のためにはやくから取り組んできたこと、現在も労働者の学習権保障ひいては学校教育改革にも大きな関心を持ち、国内ではもちろんのことユネスコやILO等の国際機関での報告、積極的な発言にみられるようにこれらの問題に精力的に取り組んで現教育制度の改変をはかろうとしていることが注目される。J.P. バーシーらは彼らの著書でこう述べている。フランスで「労働組合が教育についての要求を主張するのは今日のことでない。また彼らはこの領域ではしばしば先駆者として現われたということもできる。現在、生涯教育についてこれほど話されるようになったのは一部分、彼らのおかげである。そしてフランス経営者評議会(CNPF)と公権力がこのプランについて目ざましいイニシアティブをとることを受け入れたのは一部分、彼らの要求にこたえるためである²⁰⁾。」以下ではフランスの労働組合、特にフランス最大の労働組合連合組織であるCGT (La Confédération générale du Travail, 労働総同盟)の、労働者の学習に対する思想、とりくみに焦点をあてて論じる。

フランスの有給教育休暇制度と言われているものは1971年7月16日の「生涯教育の枠組における継続職業教育の組織に関する法律(La Loi organisant la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente)」の中の教育休暇の規定をさしている。フランスに

おける教育休暇の歴史は1957年にまでさかのぼる。1957年の法律は一般労働者が労働組合員教育を受けるための12労働日の無給の教育休暇を規定したものである。労働組合側は労働組合員教育は「市民教育」の一環であり、市民としての権利であるという立場から有給休暇を要求したが、結果は無給の教育休暇として実現したのである。1966年12月3日の法律は、職業教育または昇進のための研修を受けることのできる1年間の無給の休暇、公的及び私的機関で行われる職業教育・昇進・雇用に関する調整と協議を行うことを目的とする委員会を国及び地方レベルに配置すること、バカロレア資格を取得していない者にも高等教育レベルの職業教育を付与することを目的とする大学技術研修所 (L'Institut universitaire de Technologie) の設置等を規定している²¹⁾。第二次大戦直後における FPA (La Formation professionnelle accélérée) の創設・18世紀の終わりに設置された工芸学校 (Le Conservatoire national des Arts et Métiers) の第二次大戦後における再組織から1966年法に至るまで職業教育、昇進に関していくつかの制度がつくられ整備された。それらが労働者の職業教育に果たした役割は軽視することはできないが、たいていの場合無給で教育を受けるという制約から出てくる必然的な結果として、それらの制度を利用するのは主として雇用先をまだみつけない青年、及び失業者であり、一般の労働者の利用は少ないという状況であった²²⁾。一般の労働者にとっては有給ということが不可欠なのである。

学校教育を受けている子どもを持つ親の連絡会が行った職業教育に関するアンケート調査の結果は以下のようなものである。問——職業教育を受けることはあなたにとって①欠くべからざること、②非常に重要、③かなり重要、④まったく重要でない、のうちどれか。答——①、②を選んだ人が多い。これは、職業資格の種類が賃金の額に結びつくフランスの賃金体系の中にあって当然予想される結果である。問——もし人があなたに教育期間を提示すれば、何があなたをもっともひどく悩みますか。答——家族の生活の混乱……43%、一時的に給料が減ること……27%、一時的に企業を休むこと……10%、学校に再び行くということ……8%、無答……12%²³⁾。余暇の時間を職業教育にさくこと、夜の授業に通うこと、給料が減ることなどが労働者に職業教育を受けることをしづらせているということをこのアンケートは示している。パーシーらはこれについて「職業教育への参加を決める労働者はしばしば危険な、そして家族の生活・休暇等の重い犠牲を含んでいるほんものの冒険の中にまきこまれる²⁴⁾」と解説している。

1968年の、学生及び労働者の運動の高揚を契機とする「5月革命」は労働者の職業教育に関しては画期をなすものであった。1959年7月31日法は一部の職業教育に関して労働者と企業を援助するために国家が報酬と補助金を出すことを規定していた²⁵⁾。「5月革命」後、政府、経営者団体、労働組合の三者の間で結ばれたグルネル協定²⁶⁾をうけた1968年12月31日の法律は上記の法律に規定されている報酬の枠を広げ、「報酬の給与にかんして詳細な規則をつくり、問題の整備をはかった²⁷⁾」ものである。今後、雇用の確保、職業教育の改善について検討するというグルネル協定の確認にもとづいて18ヶ月の討議の後に成立したものが1970年7月9日の労使間の協定である²⁸⁾。1971年4月には追加条項が結ばれている。1970年協定の内容には今後、職業教育を組合と話しあうてすすめること、若い見習い工が教育を受ける条件を改良することなどが含まれていた。この協定で定められた教育の種類と報酬（有給か無給かということ）の関係をみると、①企業の意向で行われる教育を受ける場合は報酬は企業負担、②労働者の自由な選択にもとづく教育に対しては無給、③雇用と職業教育についての労使同数の代表からなる委員会（以下、労使同数委員会と略

記する)の作成する研修リストから選択された教育を受ける場合は報酬は最初の160時間分は給与と同額、これを越える期間についてはスライド制最低賃金を企業が負担するということである。当面の問題は③についてであった。給与と同額の支払いをする期間として経営者側の最初の提示は20時間であったが、労働組合のねばり強い交渉の末に160時間まで引き上げられた。③の教育の内容は完全に職業教育でなければならないという条件を経営者側は出し、組合側もこれを了承した²⁹⁾。こうした状況を背景にして1971年法が制定されたのである。

労使同数委員会の作成する研修リストから選択された職業教育に関しては、160時間の間、給与と同額の報酬が確保されるという条件を得たという点で、CGTは1970年の協定を前進とみている³⁰⁾。また職業教育に関して1968年以降、労働者の闘争で彼らが獲得した重要なことは1968年以前には経営者が拒んでいた職業教育に関する交渉を労働者の継続教育の問題として、労使間の交渉の対象として認めさせたということである³¹⁾。さらに「国民教育省のさまざまな公的なサービスに通じるに違いない行動を続けることを決定した1970年協定の実利的な側面についてCGTは確信を持っている³²⁾。」

1971年の法律は10人以上の労働者を雇用している企業に継続職業教育に対する出資を義務づけている。額は1976年現在では企業が支払う人件費の2%である³³⁾。企業はその金額を企業内の研修活動、企業の意向をうけて教育を行う機関、国家あるいは地方機関から認可を受けている職業教育機関、「研修教育保障基金」、国庫などのいずれかに払いこまなければならないのである³⁴⁾が、現状ではこれを選択する権限は経営者側にあり、組合側の発言は拘束力を持たない。1971年法は現在のところ経営者側に有利に働いている。有給教育休暇は幹部の養成のために使われている比率が高い³⁵⁾。「現在の状況は、労働組合のたたかいが企業の中で、さまざまな労使同数の代表からなる組織において続いている状態で、労働者の教育の問題の解決の第一歩である³⁶⁾」と概括される。

CGTの当面の目標は160時間の有給教育休暇を利用することによって、それが資格取得に結びつき、賃金の上昇に結びつくというしくみを確立することである。というのは受ける教育の種類によっては、それによって得られる資格が企業内だけにしか通用しないものもあるからである。もちろん160時間を拡大するという目標は持っている。FO (La Force ouvrière, 労働者の力) とCFDT (La Confédération française démocratique du Travail, フランス民主労働連盟) が中心になって職業教育ではなしに一般教養や趣味の活動に160時間を使った例はあるが、CGTはそれに対して批判的である。現在の職業教育のために保障されていることだけでそこに、あらゆる種類の生涯教育をもちこむことは無理であるというのがCGTの見解である³⁷⁾。

CGTが労働者の教育に関して実践における形成とは別に、独自の教育活動に取り組みは始めるのは1930年代のことである。当時CGTが教育機関として創設した労働者教育センター (Le Centre confédéral d'Education ouvrière)、労働大学 (Le Collège du Travail)、労働者高等学院 (L'Institut supérieur ouvrier) における教育内容は労働組合の活動家の養成、職業教育、一般教養にわたっている。職業教育は失業者対策という観点から取り組まれた。労働者の教育を高めるための方策をめぐって当時CGT内部においても二つの潮流が存在していた。一つの意見は資本主義国の中の教育制度になにも期待することはできないから、教育は自分たちの力でやらなければならないということであり、もう一つの意見は教育の制度を変えるたたかいをするべきで

あり、とりわけ職業教育は組合や企業が行うのではなく、国が行うように運動すべきであるということだった。1936年には後者の態度がとられ、「教育改革計画(Le Projet de Réforme d'Enseignement)」がつくり出される³⁸⁾。職業教育を公共的なものにすることに CGT は1930年代から関心を払ってきたのである。1971年の法制化にあたって FO, CFDT などは当初、有給教育休暇の中に労働組合員教育を入れることを要求したのであるが、これに対して CGT は、組合員教育が経営者の影響を受けないために今の段階では、組合員教育を有給教育休暇の対象にしない方がよいと考えた³⁹⁾。

将来的な展望としては CGT はもっと大きな構想を持っている。労働者の教育を構想するとき、その前段階をなす学校教育の改革が視野にはいってくるのは当然のことである。子どもの進路と親の社会階層の間に密接な関係があることはフランスにおいても明白な事実である。前期中等教育の段階において無資格労働者(Sans Formation)への道を歩むコースに割りふりされる子どもの70%は、親がブルーカラーの労働者あるいは下層貧民に属しているのである⁴⁰⁾。労働者が教養を高めるための制度保障の前提として、中等教育制度に内在している選別性格——しかも親の社会的地位によって子どもは半ば運命的なものとして進路を選ぶことになる——を改革することを CGT はまずめざしている。高等教育改革としては、68年の「5月革命」を契機にヴァンセンヌ大学(パリ第8大学)がバカロレア資格を持たない者にも入学の道を開いたことが注目される。1968年度から1978年度までの期間でヴァンセンヌ大学に通う、外国人を除いたフランス人の学生の46%がフルタイムの労働、23%がパートタイムの労働についている人であった。学生の平均年齢は29才(他の大学の平均年齢は22才である)。学生の70%が25才以上である⁴¹⁾。ヴァンセンヌ大学が従来の大学といかに違ったものであるかが知られる。またヴァンセンヌ大学に限らず、すべての大学には学校の運営委員会に学生が参加する制度がつくられた。「すべての労働者が就業時間中に賃金カットなしに継続教育コースを受講する権利⁴²⁾」が得られるべきことが、ユネスコの第三回世界成人教育会議(1972年)で CGT が報告したレポートの中で述べられている。ここに言われている「継続教育コース」には1970年の労使協定、1971年の法律で保障される職業教育の枠をさらにひろげるということにとどまらず、大学教育の制度と内容を、労働者の一般教養及び職業教育への要求に対応したものに改革するという意味が含まれている。つまり「CGT は技術リセ、大学などの公的な制度の中に継続的な教育の部門を確立することを望んでいる⁴³⁾。」継続教育に関する CGT の目標の一つは「大学の民主化」に焦点づけられる⁴⁴⁾。

CGT は学校卒業後の成人教育に関しても「教養を職業訓練に対立させる狭い『知的な性格』のとりえ方を拒否する」という観点から「幅広い形態の教育への権利」を主張している⁴⁵⁾。そのさいも公的な教育システムを発達させることがめざされている。上記1972年 CGT レポートは次のように述べている。「成人教育は搾取の対象となる市場と考えられるのではなく、組織されるべき公共サービスととらえられるべきである⁴⁶⁾。」労働者の教育の分野において CGT がめざしていることは公的な教育システムの発達と、過渡的な形態として存在する私的な教育システムの利用に労働組合としてのコントロールを働かせることであると要約される。もちろん教育を受ける前提となる生活条件の改善に CGT が特段の注目を払っていることはいうまでもない⁴⁷⁾。

以上述べたようにフランスでは労働組合が、有給教育休暇制度の実現のために努力してきた歴史を持っているが、現在実現されている有給教育休暇の運用の仕方については現状では、労働組

合の意向が反映されているとは言えない状態である。しかしフランスには企業に労使同数の代表者からなる委員会を設ける制度があり、教育研修機関にも労働者の代表が参加する制度があるので⁴⁸⁾、「労使同類合議の原則も、国家機関を除けば、一般の企業レベルでは無視されることが多く、研修も企業内で行われることが多い⁴⁹⁾」という現状を、労働組合の取り組みいかんでは変化させていく可能性はある。有給教育休暇の制度の運営に労働組合の発言権を高め、労働組合の意志が重視されるよう制度を改変していくこと、有給教育休暇によって保障される教育の時間・対象をひろげていくことが今後の労働組合の課題であるが、学校教育改革と成人の継続教育の権利保障、及び教養と職業教育の結合の形態が人々にとって重要であると考えている CGT の思想が課題実現のための重要なバックボーンとなるだろう。

註

- 1) ユネスコ教育開発国際委員会、国立教育研究所内フォール報告書検討委員会訳『未来の学習』1975年、171—172ページ。
- 2) 同上、171ページ。
- 3) 宮原誠一「生涯学習とはなにか」宮原編『生涯学習』東洋経済新報社、1974年。
波多野完治『生涯教育論』小学館、1972年。
- 4) 平野浩一「企業内教育と『期待される社員像』——住友金属にみるその体系と実態——」『科学と思想』No. 25, 新日本出版社、1977年。
- 5) 同上。
- 6) 平野「住友金属と労使関係の現状」、山科三郎「企業内教育——その体系と実施状況——」いずれも『労働者教育協会会報』No. 13, 学習の友社、1977年4月。
斎藤茂男『飛び立ちかねつ鳥にしあらねば』晩聲社、1978年。
- 7) 藤岡貞彦「生涯教育政策の成立」『季刊教育法』No. 40, 総合労働研究所、1981年、43ページ。
- 8) E. Gelpi, translated by R. Ruddock etc., *A Future for Lifelong Education, Volume 2; Lifelong Education: Work and Education*, Manchester Monographs 13, 1979. p. 31.
- 9) Ibid., p. 3.
- 10) Ibid., pp. 25—26.
- 11) Ibid., p. 40.
- 12) E. Gelpi, translated by R. Ruddock, *A Future for Lifelong Education, Volume 1; Lifelong Education: principles, policies and practices*, p. 2.
- 13) Gelpi, op. cit., Volume 2, p. 45.
- 14) Ibid., p. 3.
- 15) Ibid., p. 27.
- 16) Gelpi, op. cit., Volume 1, introduction, p. vii.
- 17) Gelpi, op. cit., Volume 2, p. 19.
- 18) Ibid., pp. 16—17.
- 19) 佐藤一子「有給教育休暇の国際動向——教育と労働をめぐる新しい関係の追求——」日本教育学会『教育学研究』第47巻第4号、1980年12月。
- 20) J. P. Bachy, G. Delfau, S. Farandjis, D. Taddei, *Education permanente et socialisme*, tema action, Paris, 1973, p. 65.
- 21) Ibid., p. 17.

西出不二雄「フランスにおける有給教育休暇制度」藤田秀雄編『学習権保障の国際的動向』東洋館出版社、1975年。

大坂治「フランスの有給教育休暇制度」桑原敏明他「フランス・西ドイツにおける有給教育休暇制度の検討——学習者の学習権保障の観点から——」所収、筑波大学『教育学系論集』第3巻、1979年3月。

京 都 大 学 教 育 学 部 紀 要 XXVIII

フランスの有給教育休暇の規定については上記西出論文、大坂論文に詳しく書かれている。

- 22) Bachy etc., op. cit., pp. 15—17.
- 23) Ibid., pp. 18—19.
- 24) Ibid., p. 17.
- 25) Ibid., p. 17.
- 26) この協定には、雇用と職業教育の問題は法律に通じる後日の議論の対象になるという内容が含まれている。
- 27) 西出, 前掲論文, 135ページ。
- 28) これに参加した経営者団体はフランス経営者評議会 (CNPFP), 中小企業総連盟 (CGPME), 労働組合は労働総同盟 (CGT), フランス民主労働連盟 (CFDT), 労働者の力 (FO), 幹部職員組合 (CGC) の諸団体である。
- 29) CGT の中央本部の職業教育の担当者 C. Michel 氏からの聞きとり。
- 30) 同上。
- 31) Bachy etc., op. cit., p. 14, p. 67.
- 32) Ibid., p. 72.
- 33) 企業の人件費に対する継続職業教育への義務的な出資の割合は年を追って高められている。1973年までは 0.8%, 1974年は 1%, 1976年は 2%である。G. Leman, “Une expérience française d’enseignement privé”, Unesco et Association internationale des universités, *Education permanente et potentiel universitaire*, 1977, p. 190.
- 34) Ibid., p. 190. 及び西出, 前掲論文。
- 35) 前掲西出論文によれば、教育のために企業が支出した費用のうち 25%から35%は、管理を対象とする教育に当てられているということである。
- 36) Bachy etc., op. cit., p. 68.
- 37) C. Michel 談。
- 38) CGT の中央本部の労働組合員教育の担当者 M. Piolot 氏からの聞きとり。
- 39) C. Michel 談。
- 40) 同上。及び、阿久津一子訳「フランス労働総同盟 (CGT) ユネスコ委員会報告『継続教育の枠組みにおける成人教育』」宮原, 前掲書所収。
- 41) J. Brunet etc., *Vincennes ou le désir d’apprendre*, Alain Moreau et Université de Paris-VIII-Vincennes, Paris, 1979, p. 22.
- 42) 前掲, 「フランス労働総同盟ユネスコ委員会報告」291ページ。
- 43) Bachy etc., p. 70.
- 44) Ibid., p. 66.
- 45) 前掲, 「フランス労働総同盟ユネスコ委員会報告」291ページ。
- 46) 同上, 295ページ。
- 47) 同上, 286, 288ページ。
- 48) 大坂, 前掲論文。
- 49) 西出, 前掲論文, 143ページ。

(本研究科博士後期課程)