

ポール・ラングランの教育思想研究

学校教育専攻・学校教育専修
吉田淳

2008年2月12日

論文目録

三重大学大学院教育学研究科

<p>学校教育 専攻</p>	<p>学校教育 専修</p>	<p>氏名</p>	<p>吉田 淳</p>
<p>論文 (実技等の課題を含む)</p>	<p>題目 ホー・ル・ラン・グレンの教育思想研究</p>		
<p>添付資料</p>			

論文要旨

三重大学大学院教育学研究科

学校教育	専攻	学校教育	専修	氏名	田 淳
<p>本論文は、生涯教育の提唱者であるポール・ラングランの教育思想を考察することで、生涯教育に新たな展開の方向性を提示しようとする試みである。生涯教育がラングランによって提唱されまもなく半世紀を過ぎようとしている今日において、生涯教育推進のために現在行われている「生涯にわたる教育実践」という政策の徹底実施も有益であるが、本論文は、生涯教育が世界的に注目されることになった原点であるラングランの生涯教育論を再考することを研究の手段としている。すなわち、本論文は生涯教育の原点と目されるラングランの教育思想を明らかにし、今日の生涯教育と照らし合わせ、その達成度・不足点を浮き彫りにすることで生涯教育推進を試みようというものである。</p> <p>そこで、第1章ではラングランが生涯教育論を提唱した背景を1960年代の社会の様子から探っていく。生涯教育がどのような社会的課題に基づいて提唱されたのかを分析することで生涯教育論の形成過程を明らかにする。</p> <p>第2章では、第1章で明らかになった生涯教育論提唱の社会的要因に対して、ラングランが生涯教育論をもってどのように答えようとしたかを見ていく。特に第2章においては、生涯教育の目的である教養の育成に着目し、ラングランに影響を与えた人物の教育論に言及しながら、生涯教育としての学校教育の在り方について考察する。</p> <p>第3章では、ラングランの生涯教育論の展開を考察し、ラングラン以降の生涯教育がどのような実践として実施されたのか、またそれを通じてどのような問題が浮き彫りとなったのか、あるいは新たな側面が強調されることになったのかを明らかにしていく。</p> <p>結論として第4章では、第1章から第3章で明らかとなったラングランの生涯教育論と我国の生涯教育論を比較し、我国の生涯教育の今後を展望する。</p>					

はじめに	2
第1章 ラングランの生涯教育論提唱の背景	4
第1節 ラングランの生涯	4
第2節 生涯教育提唱の社会的要因	9
第3節 1960年代のフランスの教育	15
第4節 ポール・ラングランと1960年代のフランス	20
第5節 結論：生涯教育論の背景にある社会的要請	26
第2章 ラングランの生涯教育論の意義	29
第1節 生涯教育の目的	29
第2節 生涯教育論と教養	33
第3節 「学ぶことを学ぶ」とは	40
第4節 ラングランの生涯教育論における学校	43
第5節 結論：ラングランの生涯教育論における教養と「空間的統合」	54
第3章 ラングランの生涯教育論の展開	57
第1節 「フォール・レポート」	57
第2節 生涯教育の実践	63
第3節 「ジェルピ的段階」へ	65
第4節 『学習：秘められた宝』	72
第5節 結論：ラングランの生涯教育論の展開期における教養と「空間的統合」	76
第4章 ラングランの生涯教育論との比較から見た我国の生涯教育の動向と展望	78
第1節 我国の教養の在り方の展望	78
第2節 我国の「空間的統合」の在り方の展望	82
おわりに	89
参考文献	90
注	92

はじめに

「原点に立ち戻る」という言葉があるが、何事もある程度事が進んだり迷いが生じた時に「原点に立ち戻る」ことで一つの突破口が見出されることがある。生涯教育が提唱され40年以上の歳月が経過し教育の在り方が盛んに議論される今日において、ポール・ラングラン(Paul Lengrand 1910-2003)の再考はまさに「原点に立ち戻る」といえるだろう。現代社会はそこにどのような意義を求めることができるのだろうか。

生涯教育という言葉がもつ意味が現在においてははっきりと定義されているとはいえない。それは単に言葉通りの、「生涯に渡る教育」という語義に単純に還元される事柄ではない。教育が一過性のもので学校教育のみで完結するという考えがラングラン以前の全ての人々に共通したもので、ラングランの提唱によってその考えが変えられたというようなことはないはずである。なぜなら、学校卒業後に職業につきそこで教育を受けることもあるし、親になったときや人とのつながりの中で様々な事柄を教わるということは生涯を通じて起こりうることで、学校によって教育が終わるという事実はラングランの生涯教育論提唱以前にも存在しなかったからである。そもそも教育や学びという言葉自体に期間を限定するような意味はなく、あえて「生涯」という言葉によって時間軸を統合する意味を教育に付加するにはしかるべき理由があるはずである。そのように考えると、生涯教育にはその語義以上の意味が含まれておりその意味をどう汲み取るかが重要だといえる。もちろん、その意味は時代のコンテキストや文化的な条件で変わってくるかもしれない。しかし、生涯教育という言葉のなかにある普遍的な意義をつかみ取ることができなければ、結局それは教育ということばと同じになってしまう恐れがある。そのような生涯教育と教育の同一視を回避し、そして社会の変化によって変わるものではない生涯教育の意味を汲み取ることが必要となってくる。そのためにはまずユネスコの立場から世界を見てそこから必要なエッセンスを抽出することによってできあがったラングランの生涯教育論を、もう一度見直す必要があるといえるだろう。そのような方法によってのみ生涯教育の再解釈がなされるといえる。

一方、現在の生涯教育が妥当か、あるいは問題があるのかという評価の手段を構築しなければならない。ラングランの生涯教育論が絶対的に正しいとはいえないかもしれないが、少なくともユネスコという国際機関で提唱され世界的に評価されている。さらにラングランが提唱した生涯教育論は後に実践を経てジェルピなどによって問題点を指摘され修正されていることから、より普遍妥当性を増している。このようなことから、ラングランの後

の展開も踏まえて生涯教育論提唱の背景を考察することで、その比較から現在の生涯教育の妥当性を評価する材料とすることができるといえる。少なくとも誰もが生涯に渡り学び続けることができるような社会が形成されたとはいえないのが現状である以上、ラングランがどのような目的を持って生涯教育を提唱したのかが明らかになれば、それがどれだけ達成されどれだけ達成できていないかを知ることができる。そのような評価によってのみ、今後の課題を展望し新たな道を見つけることができるのである。

他方、40年という時間の大きさを生涯教育に反映させる必要がある。社会の様相も随分変わっているだろうし、生涯教育への期待も変化しているのは当然である。そのような変化によって生涯教育のある部分は一層強調されるようになるかもしれないし、また新たな局面が生涯教育に付加されることになるかもしれない。学びが生涯に渡るものという考え方の中心は正しくとも、社会の変化に合わせて生涯教育を目指すための方法は変わらなければならないかもしれない。そのためには生涯教育がどのようなものなのかを知り、どのようにしてそれを実現させようとしたかを明らかにしなければならない。

このような意味で今日におけるラングラン再考は重要な意義をもつと考えられる。それは生涯教育が進んでいく上で必要不可欠なプロセスであるといえる。すなわち、本論文はラングランの教育思想を明らかにすることで、生涯教育の真意を確認し、現状を評価し、そして今後の展望を試みることを意図している。

最後に本論文で用いる用語について触れておきたい。本論文ではラングランの教育思想を論じていくにあたり生涯教育と生涯学習という言葉を区別して使用していかないことにする⁽¹⁾。なぜなら、ラングランの生涯教育論は従来の教育という考え方、つまり教師が生徒に教えるという考え方自体を変えようというものだからである。すなわち、ラングランの考える教育は自己教育を意味するのであってその主体は学習者自身なのである。このことからラングランの教育は意味的に学習と同義といえる。このようなラングランの考えを反映させるため現在一般的に使用されている生涯学習ではなく、生涯教育という言葉を使用していく。

第1章 ラングランの生涯教育論提唱の背景

ここでは、なぜ生涯教育論が提唱されたかという根本的な疑問から明らかにしていきたい。生涯教育論が何らかの社会的、歴史的要請を受けて提唱され、その構想が世界が抱える問題を教育という側面から解決しうるものであると考えられた結果、ユネスコや多くの国々が生涯教育論を評価したといえる。この生涯教育論の出発点にあった課題を明らかにすることが生涯教育論の真意を明らかにする手助けになるはずである。すなわち、本章は生涯教育論が提唱された 1960 年代の社会を考察することで生涯教育論提唱の背景を明らかにしようとするものであり、第 2 章で論述する生涯教育の意義を明らかにする材料となるものである。

そこでまず始めに、生涯教育論形成過程においてラングランに影響を与えたものを明らかにするために、彼の生涯を概観しておきたい。また、生涯教育論が提唱された 1960 年代の社会や教育の様子を分析し、当時の社会的、教育的課題を探っていく。そして、ラングランがその課題をどのように受けとめて、生涯教育論を提唱したのかを明らかにする。

第1節 ラングランの生涯

ラングランの生涯を彼の教育思想に影響を与えたであろう人物、もしくは出来事を中心に見ていきたい。しかし、ラングランの生涯を記した文献はまだ誰の手によってもつられていない。そこで、波多野完治(1905-2001)の著書やユネスコの文献を参照していくことにする。波多野はラングランが生涯教育を提唱したユネスコの国際成人教育委員会に出席した人物である。彼はその委員会に提出されたワーキング・ペーパー、すなわち「エデュカシオン・ペルマナント」(Éducation permanente)を邦訳し、ラングランの生涯教育論をいち早く日本に紹介した人物である。彼はそれ以降もラングランと親交を深めながらラングランの著書を邦訳していく。つまり、波多野はラングランと最も深い関係を持った日本人で、ラングランのことを最も知る人物であるといえる。また、ユネスコはラングランが所属していた国際機関であり、ラングランに関する情報がユネスコの資料としてそれほど多くではないが存在しているのでこれらの材料からうかがっていきたい。

まずは彼の幼少期及び学生時代について考察する。ラングランは 1910 年にフランス北部のパ・ド・カレー県のキャンブラン・シャトランに生まれた⁽²⁾。そして、その 4 年後には第一次世界大戦開戦が始まる。ラングランは幼少期に第一次世界大戦を経験し、1930

年代の初めにはパリ大学の一部であるソルボンヌを卒業と同時に教授資格を取得している。フランスでは大学はバカロアという試験にさえ合格すれば誰でも入れるので卒業するということが重要となる。さらに、ラングランが取得した教授資格はリサンシェと呼ばれるもので、卒業試験のような大学内で行われる試験とは異なり、この資格を取得するには国家試験を合格しなければならない。この試験は非常に難しいもので、当時は毎年数名から数十名しか合格していなかった。その難しさからこの資格を持つ人は非常に高い尊敬をもって優遇される。つまり、ラングランはまさに伝統的な学校制度を勝ち抜いてきた人物なのである。

その後、ラングランはパリ、シャンベリー、グレノーブルで教師の職に就いた。そして彼が 28 歳の時に第二次世界大戦が始まる。ラングランは第一次と第二次の世界大戦の両方を経験した人物でありこの経験を通じてラングランの生涯教育論が形成されていったと波多野は指摘する⁽³⁾。ラングランは 20 歳代の 1930 年代の社会の様子について、次のように語る。

「われわれは並はずれたディレンマの中にいた。一方で、その存在理由や価値を受け入れることのできない社会と一体感を持つことはできなかったし、他方、さらに悪い選択ではあるが、人種的偏見や他の形態の不合理的ものの勝利や、野蛮さへの回帰とは何としても避けなければならなかった。この理由から、われわれは、前方にぼんやりと立ちあらわれつつあった大戦争から超然としていることはできなかった。」⁽⁴⁾

これは、1922 年にはイタリア、1933 年にはドイツでファシズム政権が成立し、フランスでは 1936 年に反ファシズムを掲げたフランス人民政府が誕生した頃のことである。このようなまもなく第二次世界大戦を迎えようというとき、多くの人々は社会の改善を政治的手段に求めた。つまり、体制と制度を変え、政府の性質を改めることができさえすれば、すべてはうまくゆき、悪者は追放され、無能な人間は退けられ、善良で正直な人間は受けるべき地位を受けて、腐敗に終止符を打つことができるであろうと考えていたのだ。しかし、教師であったラングランはそうではなかった。彼は教育という道により良き社会を形成する方途を求めたのである。

ラングランは第二次世界大戦下でレジスタンス運動に参加した。そこで彼は彼が成人教育に目覚める重要な体験をすることになる。そこで感じたことを彼は次のように述べる。

「われわれとは非常に異なった社会的前歴・労働上の前歴をもつ人びとと生活し働く機会をもった。このような準備があつて、この、成人の間の交流と伝達という経験が継

続され深められうるような教育に貢献しようという心構えが技術的にも、倫理的にもできたと感じた。この種の活動を経験し、実践してみると、その後の人生にかけて持続するそれに対する好みを身につけてしまう。しかし、また、子どもや青年の間での教育活動は、いかに重要であり、必要であったとしても、一種の準備に過ぎず、真の教育課程の不完全な原型に過ぎないと感じはじめていた。真の教育課程は、対等の人びと、すなわち成年に達した人びとの間で行われる時、はじめてその十分な意味と領域とをもつようになるものである。教育全体の未来は、訓練や教育においてこの新しい秩序を確立し機能させることと結びついていると感じた。」⁽⁵⁾

つまり、ラングランはレジスタンス活動という貴族も庶民も関係なくフランス市民が一体となって戦うという経験のなかで多くの成人と寝起きを共にし、その経験を通じて成人教育の必要性を感じとったのである。この経験は、ラングランに学校教育の重要性を認めさせるとともにその役割が成人になってからの学びの準備でなければならないと考えるきっかけとなったのである。つまり、教育が学校で終了するのではなく学校は成人教育を有意義に行えるような能力を養う役割を持ち、教育が生涯に渡って継続されるようにならなければならないと考えるに至ったのである。

さらにラングランは、生涯教育の発想が「私がフランスでナチスに対するレジスタンス運動をしていたときに考えたものだ」⁽⁶⁾と述べている。教育思想事典は、レジスタンスと正規軍の違いについて「命令に行動する正規軍とは異なり、レジスタンスは情報を自らあつめ、それらを自主的に分析し、統合し、それにもとづいて行動を律し、決定しなければならない」⁽⁷⁾とラングランがレジスタンスから生涯教育論を考えついた根拠を挙げている。彼は正規軍の態度を伝統的な学校教育の所産と捉え、レジスタンスの態度をこれからの教育が獲得すべきものにしていかなければならないと構想するようになったのである。レジスタンスの戦士は正規軍のような上からの命令に絶対服従する兵士ではなく、自分たちで考え判断し行動する兵士であり、これを教育の場に置き換えると、一方的な指導に従う学習者ではなく、自ら判断し決定する学習者が目指されることになる。レジスタンス活動がフランスの解放につながったように、ラングランは主体的、自発的な活動が人間の解放につながると考えたのである。つまり、彼はレジスタンスを通じて多くの成人とふれ合うことで自身の活動をナチス・ドイツからの解放のためだけではなく、フランスをより良くするものにしなければならないというのである。それは、多くの人が考えるような政治的活動ではなく、成人教育によりフランス人一人ひとりが「自ら学ぶ」ことができるようにす

ることでフランスをより良くしようというのである。

ラングランはそのような生涯教育論形成のきっかけを第二次世界大戦中に経験し、大戦後は労働者教育センターの設立とその経営という仕事に加わった。この経験は彼がそのキャリアの最後で名誉会長となった「民衆と文化(Peuple et Culture)」の設立に役立った。この「民衆と文化」はレジスタンス団体が改組された成人教育運動の団体で、J. デュマズディエ(Joffre Dumazédier 1915-2002)も設立を共にしている⁽⁸⁾。この組織の活動について波多野は、「大学教授を多数うけいれて、その大学教授たちに成人教育とは何か、それは大学教育と、どうちがっているのか、をわからせつつ、大学教授たちに成人教育に参加させている。つまり、大学の講義式の成人教育でなく、成人が『参加』しながら学ぶ方式の成人教育をやっている団体である」⁽⁹⁾と説明している。このことの重要性を知るには少しフランスにおける成人教育の歴史の説明が必要であろう。波多野の著書によると第一次世界大戦によって知識人と労働者達が同じ塹壕で起伏を共にし、知識人たちが労働者も自分たちと同じような知的欲求を持っていることを発見したことによって、知識人がその欲求を満たすために社会教育の必要性を自覚したとされる。その結果、第一時世界大戦後にフランスでは成人教育ブームが始まるが、このような知識層から生じた成人教育は教授が労働者団体や集会に出て行って講義をするという形式のものばかりであった。このような講義形式の成人教育は労働者の生活の問題を解決するものではなく、この第一次世界大戦後の成人教育ブームは実を結ばなかった。この反省を踏まえて、ラングランは成人が参加する形式の労働者の生活の実践的問題を解決するための成人教育を推進し、その活動は世界的にも評価されるものになったのである。

1948年にはラングランはユネスコに加わることになる。そして、1962年には成人教育長となる。このユネスコ時代のラングランの上司はドレオンという人物であった。彼はユーゴスラビアの教育改革にたずさわった人物で、その改革は政治体制と教育を密接に結合させるというものであった。そこでは労働者の直接政治参加を一層押し進めるため「自治」、「評議」、「指導者の交代」という三点を柱としていた。このような態勢では労働者すべてに高い教養と政治的識見が必要とされるので、ドレオンは生涯教育の必要性をより早くから認識していたのである。ラングランの上司であった以上、ドレオンが行ったユーゴスラビアの実践が1965年のパリで開かれた成人教育推進委員会で提出された生涯教育論の原点であるワーキング・ペーパーの作成に影響を与えていると考えられる。

そして、ラングランに影響を与えた歴史的イベントとして1968年のフランスでの五月革命

を忘れてはならない。このような学生による世界中で起った過激な運動がラングランの教育思想形成に影響を及ぼしていると波多野は指摘する⁽¹⁰⁾。つまり、学習者の不満を反省することによってよりよい教育が形成されていくというのである。それは利用者自身が教育の形成に参加する必要があるということである。

1972年にはラングランはユネスコを定年退職し、先に述べた「民衆と文化」の名誉会長の座に着くことになるが、ここでラングランの著書に触れておきたい。ユネスコに在職中には、1970年に*An introduction to Lifelong Education*を出版している。これは国際教育年を記念してユネスコから出版されたもので、1965年のワーキング・ペーパーに、それから5年間の世界各地で行われた議論を踏まえた内容が付加されている。この本は波多野によって訳され、『生涯教育入門 第一部』、『生涯教育入門 第二部』として全日本社会教育連合会からそれぞれ1971年に出版されている。この著書がラングランの思想をもっとも良く知ることができるものであるが、訳者である波多野が指摘するように抽象的で分かりにくく、さらにフランス人独特の洒落た言い回しによって一層その思想をはかり知ることが困難となっている。そして、1973年に公刊された『未来の学習』(*learning to be*)、通称「フォール・レポート」作成にラングランはユネスコが設けた「教育国際開発委員会」の委員として参加し、報告執筆の仕事をしている。この報告書はその委員長がフランスの元首相、元文相であったエドガー・フォールであったためこの名前がつけられている。これは1975年に平塚益徳によって『未来の学習』というタイトルで訳されている。「フォール・レポート」の中ではいたるところにラングランの生涯教育思想の流れを見ることができるが、そこにロバート・M・ハッチンスが1968年に提唱した「学習社会」(*Learning Society*)の概念が盛り込まれている点に注目しておきたい。

このようにラングランはその生涯の前半をフランスの独立・向上を促す活動家として「民衆と文化」の設立に関わり、そして後半をユネスコという国際的な機関で活動し、最後はフランスの「民衆と文化」に再び戻ることになる。1965年に生涯教育論を提唱した際の彼の立場はユネスコの成人教育長であるが、ラングランが「私が成人教育でなした成果の大部分はその『民衆と文化』の経験に負っている」⁽¹¹⁾というように、その思想の構築にはフランスでの成人教育の経験の影響が大きいといえる。

この成人教育の経験はラングランの生涯教育論に学校教育批判という特徴を持たせることになる。彼は伝統的な学校で優秀な成績を収めた成功者であるが、伝統的な学校教育に対する徹底的な批判を行っている。それは波多野に「彼が伝統的教育をうけていないの

か、と思ったくらいである」⁽¹²⁾といわしめるほど痛烈なのである。なぜならラングランは成人教育実践を通じて「フランスの伝統的教育が、いかに教科中心主義であり、コトバ万能教授のために、子どもや青年が毒されているかを、身にしみて体験した」⁽¹³⁾のである。ラングランは生涯に渡る教育を主張するが、このような成人教育の体験に基づいて論じているためその原理はいつも伝統的学校教育批判という立場であり、それがラングランの生涯教育論の特徴といえる。

このように彼はフランスという国が抱える問題を深く考察し、そこから世界で共通する問題を導き出した。そして、その問題に対する答えが生涯教育であるとラングランは結論づけたのである。

第2節 生涯教育提唱の社会的要因

ラングランは 1965 年ユネスコの成人教育推進委員会において「生涯教育」という理念を提唱した。しかし、生涯を通じた教育ということであるならば、「それは古くから東洋でも西洋でも言われてきたことだ」⁽¹⁴⁾と宮原誠一（1909-1978）は指摘する⁽¹⁵⁾。では、なぜラングランはこのような生涯に渡る教育の必要性をこの時に強く訴えたのであろうか。その答えはラングランが生涯教育論を形成したフランス社会に隠されているはずである。第二次世界大戦後の世界の変化は激しく、様々な社会問題が生じていた。そこで、本節ではその変化が一体どういうものだったのかを明らかにし、それがどのような課題を教育に突きつけていたかを考察する。その手がかりを第二次世界大戦後から 1970 年代までのフランス社会の変化の様子から見ていく。そこで、フランス社会を経済、科学技術、人口動態、政治、ヨーロッパの側面から見ることでより具体的に捉えていきたい。

まず第二次世界大戦後から 1970 年代までのフランス経済の動向を見ていくことにする。第二次世界大戦下においてフランスはヨーロッパの主戦場となり国土の大規模な破壊をこうむった。長部重康によると戦死者数は 54 万人と第一次世界大戦の 130 万人に比べると少なかったようであるが、ドイツによる組織的な資源の略奪もあり物的損害が非常に大きく、工業生産が半分にまで落ち込んだとされている⁽¹⁶⁾。戦後のフランス経済はインフラストラクチャーの近代化を含める破壊からの復興から始まらなければならなかった。さらに、フランスでは「産業のマルサス主義」によって「人口増加が過当競争と過剰生産をもたらし、その結果企業倒産はさけられない」⁽¹⁷⁾という強迫観念が人口を抑制し経済成長の妨げとなっていた。

しかし、フランスはこれらの問題を打破し、1948年には生産水準を戦前までに回復し、それから1973年のオイルショックまで奇跡的な成長を遂げる。このフランス経済の様子は、1960年から1973年の間における年平均成長率がイギリス（2.9パーセント）、アメリカ（3.9パーセント）、ドイツ（4.3パーセント）を上まわる5.3パーセントとであった。これらの数字から世界的視点においてもその急成長ぶりをうかがうことができる。

福井憲彦は戦後の1945年から1958年までを戦後復興期として「国有化と計画化との導入により、フランス経済の伝統的構造の変化がもたらされた時代」と説明し、1958年から1973年を高度経済成長期として「ECの創設にともない開放経済に移行し、経済のヨーロッパ化が進んだ時期」と区分している⁽¹⁸⁾。つまり、1960年代のフランス経済は、戦後のフランス経済構造の変化をもとにして1973年のオイルショックまで急成長を遂げた時代といえる。

そして、社会の変化に強い影響を与えたのが科学技術の進歩である。まず交通に関して言及すると、移動の高速化は自家用自動車の普及、航空路の開設によってそれまでにない速度で発達していった。福井によると高速自動車道路は1960年には総延長174キロメートルにすぎなかったが、10年後には1599キロメートル、さらにその10年後には5251キロメートルにまで延長されている。商用自動車を含めた自動車保有台数は1944年にはわずか70万台であったが、1960年には500万台、1970年には1200万台と増加していった。このように自家用車を持つことが贅沢なことではなくなった結果、駐車スペースや事故などの交通問題が激増したのもこの頃のことである。航空路の開設が本格化したのも第二次世界大戦後からである。1963年にはエール・フランスが欧米とアジアの大部分、アフリカのセネガル、マダガスカル路線をつなぎ、UTAがアフリカの残りとおセアニア、南太平洋の海外領土を担当した⁽¹⁹⁾。このような交通手段の発達には人々のスピード感覚や移動の感覚を大きく変え、経済の動きを変えたといえる。

また、科学技術の発展はフランスのみならず先進国の人々の生活を電化という道に導いていった。福井によると1956年に開かれた電化製品の展示会に140万人を超える人が集まったことが示されており電化製品の関心の高さが明らかになっている。そして、「電化製品が多くに家庭に普及されていったのは、60年代以降である」⁽²⁰⁾と、1960年代には多くの家庭が家に電化製品を所持していたと述べている。つまり、この時代には科学技術が一般の家庭にも取り入れられ始めたのであり、誰もがそれを容易に利用することが可能となったことを意味している。

加えて、情報機器の発展にも目覚しいものがあつた。ラジオについては 1945 年には約 530 万台だったのが、1957 年には 1000 万台を超えている。それは単に量的な拡大ではなく、低価格や音質の改良、個人別の保持へと大きく質的にも変化していた。さらに、1960 年代にはテレビの時代に移行しようとしていた。1950 年にはテレビの数は 3000 台であつた。1950 年代末には役 100 万台になるがそれでも普及率は 10 パーセントであつた。それが 1974 年には 80 パーセントの普及率へと急増していく。もちろん質的にも放送局の増加や放送時間増加が生じている。このような情報機器の普及は世界に関する知識の拡大という良い面もあるが、同時に「一面的な情報による認識の偏りやあらゆるできごとの並列化、『見世物化』が生じる」⁽²¹⁾と情報に関する問題が生じ始めたことを福井は指摘している。

このように、科学技術の発展は急速で人々の日常生活そのものに大きな変化を与えていった。それは、人々の生活の主要な事柄である職業にも大きな影響を及ぼすことになる。長部によると、1901 年から 1946 年までの 45 年間の間に農業人口の比率はわずか 6 パーセントの減少にすぎなかったが、1946 年から 1987 年の 41 年間には 29 パーセントも低下した。その反対にサービス部門の労働人口は倍増に近い伸びで 6 割を超えるにいたつた。こうしてフランスは科学技術の発展を背景に、農業国から工業国へ、そして成熟した都市型社会を形成する先進工業国へと進んでいくのである⁽²²⁾。

さらに、職業の変化に伴い余暇時間にも変化が見られた。フランスでは 1930 年には 40 時間労働制、二週間の有給休暇制に関する法律が制定されている。もちろん全ての人がこのような生活リズムで過すことができたわけではないだろうが、福井は「労働時間が短縮され、ヴァカンスの期間が延長するに依じて、自由時間をどのようにつかうかが人生において大きな意味を持つようになった」⁽²³⁾と述べている。また同氏は 70 年代にかけての自由時間の過ごし方に関して、個別化、個人化という変化を指摘している。自分の家、自分の部屋といった個別の空間で余暇が過ごされることが多くなっているのである。さらに同氏は「地域での文化センターや図書館の建設などを推進しているが、個人化の趨勢のなかで、若い世代をひきつけることは簡単ではない」⁽²⁴⁾と、余暇と文化活動を結びつけることの困難さを指摘している。

次に、フランスの人口動態を考察する。フランスの人口は 1936 年には 4148 万人であるが、第二次世界大戦を経て 1945 年には 3970 万人まで落ち込む。しかし、その 1948 年までに人口を戦前の水準に戻し、1960 年には 4568 万人、1970 年には 5076 万 8 千人にまで増加した。特に 1945 年から 1965 年かけての 20 年間におおよそ 1000 万人近い人口が増

加しているのである。それだけではなくこの時代には死亡率も順調に低下していつている。とくに乳児死亡率の激減は著しく、1920年には新生児 1000 人当たり 123 を超えていたのが第二次世界大戦後の 1946 年には 77.8 まで改善されている。さらに、1950 年には 51.9、そして 1960 年には 27.4 まで達している。その後も 1970 年には 18.2 となり、1980 年代には 10 を切るようになった。また平均寿命についても 1930 年の女性 62 歳、男性 56 歳から 1990 年代の女性 81.3 歳、男性 73.1 歳へと高度経済成長期を通じて延びていつている。その後フランスの出生率は先進国同様低下していくことになりフランスは先進国の共通の特徴である少産少死型の社会になっていくわけであるが、1960 年代はまさにその過渡期であると言える。

このような人口の変動は全体の総数には見られない個々の家族の変化をともしうのものであった。福井は「フランスでは 1970 年代に家族のあり方や人々の意識に大きな変化が生じていつた」⁽²⁵⁾と述べている。このような意識の変化は 1970 年代からの離婚件数の急増や、非制度的な結婚の増加などの現象として生じることになる。1972 年には 4 万 3000 件の離婚件数が 1985 年には 10 万件を超える。また、結婚件数は逆に 1972 年の 41 万 6000 件から 1985 年には 27 万件と急落している。つまり、結婚に対する離婚の割合が急増しているのである。また、教会で結婚式を挙げる率も 1960 年代初めには全体の 80 パーセント近くであったのが 1985 年には 65 パーセントにまで下がり、教会を中心として「家族の危機」⁽²⁶⁾と言われるようになった。さらにこの意識の変化は「同棲」というそれまで社会的に低い階層や特殊な人々のものとみなされていた非制度的な結婚を後に制度上の結婚数を上まわらせることになる。これらの現象は 1970 年代以降にはっきりと現れてくることであるが、福井は 1968 年の五月運動がかなりの衝撃力を持ったと思うと述べるのに加えて、「その変化の先がけはすでに 60 年代なかばにあらわれていつた」⁽²⁷⁾と 1960 年代の経済成長による産業構造の変化から始まったとしている。

そして、家族の変化の背景には女性の社会進出が考えられる。1960 年代における経済発展と技術革新は家事のあり方を大きく変えた。既製品が安く手に入るようになったので家で縫う必要もなくなりスーパーマーケット、冷凍食品の発展、冷凍冷蔵庫の普及は食生活を変え、洗濯機、掃除機などの家電製品は家事の手間を大きく軽減させた。それと同時に産業化が進み第三次部門の増加が進む中で女性は新たなかたちで⁽²⁸⁾労働市場に参加していつた。サービス部門を中心に女性の進出が急速に進み資格や能力しだいで高い社会的地位につくこともできるようになった。そして、仕事と育児を両立させることは困難なこと

であったが、70年代以降には子どもをつくっていた女性が働くことはもはや普通のことであったようである。このように女性参加が達成できてきた要因として、女性だけの意識の変化ではなく男性の女性に対する意識の変化も注目しなければならない。福井は「男女の固定化された役割分担に基礎を置く近代家族はもはやモデルとしての地位を失っているといつてよい」⁽²⁹⁾と、性役割のモデルが失われ社会の変化の中で多様な男女関係が存在し始めていることを指摘している。

次にフランスの政治の様子を探りたい。1958年のドゴール(Charles de Gaulle 1890-1970)の大統領就任によってフランスは第四共和制を経て第五共和制へと移行した。第四共和制においては、大統領はほとんど力を持たず政党主導の政治であった。しかし、第五共和制では、大統領は首相の任命、解任、国民議会の解散という強い権限を持ち、重要問題については政府または上院・下院、両院の提案に基づいて国民投票を実施したり、非常事態には非常事態措置権を発動することができた。またその任期は7年と長期的な政策が可能なものとなっていた。このような政治的变化において梶田孝道は「議会の孤立、及び中小商工業者の孤立が顕著となる（中略）周辺地域やさまざまな中小商工業者も、かつては議会、国会議員を経由して国家に働きかけていたが、政治家、地方名望家の権力が弱体化し、これらの中小商工業者や後進地域の要求提示回路の狭小化がおこり、いまや行政や政府を直接の標的として行動をおこす以外になくなっていく」⁽³⁰⁾と、中央と地方との格差が広がっており、50年代後半からの高度経済成長期の特徴の一つとして周辺地域における周期的な抗議行動を指摘している。

ドゴール政権の10年間（1958－1968年）は高度経済成長期と重なっており、植民地問題の解決以降の人々の関心について梶田は「ほぼ『経済』と『外交』に集中していたといっても過言ではない」と述べ、「この10年間に於いて欠如していたのは、なによりも『社会』であり『社会運動』であったといえる」としている。そして、高度経済成長の達成によって「人々の関心はしだいに社会的・文化的領域に向かうようになる」と、高度成長期には経済が関心の中心であったのがその達成とともに社会に関心が移っていったことを明らかにし、それが1968年の学生、労働者による反政府運動、すなわち5月革命という形であらわれたとしている⁽³¹⁾。五月革命が生じた理由について容易に説明することはできないが、福井は「直接には、現代社会の変貌のなかで大学での知的経歴を求める若者がふえたにもかかわらず、大学に代表される高等教育制度がこれをうけとめることができずに破綻していたという状況に、由来していた」と中心的要因を説明する。しかし、同氏はそ

れに加えてこの運動によって追及されるものが「大学という狭い制度の範囲を大きく超えるものであった」⁽³²⁾と単に大学制度に対する批判でなく、学問の問い直しであったとしている。1968年の5月革命は人々の社会への関心の高まりを表すものであり、それが70年代以降のエコロジー、フェミニズム、地域主義運動などにつながっていくものであるといわれることを触れておきたい。

次にヨーロッパの一国家としてのフランスの動向を考察する。1952年にヨーロッパ石炭鉄鋼共同体(ECSC)が発足した。これは「ロレーヌ地方の鉄鉱石とルール地方の石炭を西ヨーロッパ6カ国が共同管理にあたる」⁽³³⁾というものである。さらにこの7年後の1959年にはヨーロッパ経済共同体(EEC)が設立される。これは「戦後の食料不足から域内農産物を保護しその増産をはかるために、西ヨーロッパ諸国が国家主権の一部を放棄して農産物を共同管理しようとするものである」⁽³⁴⁾ということである。そして、1967年にはECSC、EECとヨーロッパ原子力共同体(EURATOM)がひとつにまとめられヨーロッパ共同体(EC)が誕生する。長部は「ECの創設により、フランス経済のヨーロッパ化が大きく進んだ」⁽³⁵⁾としている。フランスは植民地帝国を築きあげていたので通商関係は旧植民地間の比重が圧倒的に大きかった。しかし、EECの発足により1958年から1966年にはEC加盟国への輸出が旧植民地へのものを上回るようになる。

以上、フランス社会を経済、科学技術、人口動態、政治、ヨーロッパの視点から考察した。このことから1960年代は激動の時代であり、その変化の速度が非常に速いことがその特徴であったといえる。高度経済成長は急速に進み多数の市民が生活に豊かさを獲得し、彼らの関心ごとは経済的なことから社会的、文化的なことに向かっていった。また、科学技術の発展は労働形態の変容、情報の高速化、移動の高速化、家電製品の普及による家事の軽減など人々の生活様式そのものを変えていった。そして、科学技術は1970年代、1980年代へとその変化の速度を一層加速させていくのである。これらの意味でこの科学技術の発展の加速化が社会の変化の重要な要因となっていることがいえる。そしてなにより、長部がフランス人の間に「持続的な変化や拡張を積極的に受け入れる精神的風土が定着した」⁽³⁶⁾というように、人々が変化を当然視するようになったことがこの時代の変化の特徴であるといえる。

次節ではこのような急速な変化の途上にあるフランス社会にける教育の様子を考察していきたい。

第3節 1960年代のフランスの教育

1960年代には人々の意識や生活様式の変化が生じ多様化してきているが、この時期に教育はどのような問題を抱えていたのであろうか。それは、社会の変化から生じた新しい問題であるかもしれないし、かつてからいわれているような問題が依然として問題としてあり続けているということかもしれない。その答えを探るべく、オリヴィエ・ルブール（Olivier Reboul 1925-1992）の著書を手がかりとしたい。ルブールはラングランとほぼ同時代を生きたフランスの教育哲学者である。彼は生涯、「教育とは何か」、「学ぶことは何か」という問いについて応え続けた。そして、1971年に出された『教育は何のために』において教育の在るべき姿を説いている。この著書でルブールは教育学社、心理学者、哲学者、文学者または社会調査などを引用しながら家庭や学校における教育の様相を明らかにし、それらに対して様々な批判をしている。これらの批判を手がかりに 1960 年代のフランス社会の教育の状態と問題を明らかにしたい。

ルブールは『教育とは何のために』の中で、19世紀において学校は希望のシンボルであったと、ヴィクトル・ユゴー（Victor Hugo 1802-1885）の「学校を開き、牢獄を閉じよ」という言葉を引用して述べている。ところが、この本が出版された 1971 年当時の学校について、「学校そのものが牢獄と化している」⁽³⁷⁾と批判している。1975年にはミシェル・フーコー（Michel Foucault 1926-1984）が『監獄の誕生』の中で、それまでの研究によって監獄と学校の類似性を歴史的に学校や牢獄の建築構造からより理論的に指摘しまとめているが、ルブールは 1970 年においても学校が牢獄であるというのである。その牢獄と比喻される学校とはいかなるものであったのか。

まずルブールはバタロイン、ベルジェ、ワトラーの共著『学校の再興』で主張されるフランスの学校への批判を引用して次のように述べている。

「その攻撃は、単にすし詰め学級や予算不足に向けられているだけでなく、出来るだけ迅速に出来るだけ多くのことを教えるという基本的原理にたっているフランスの学校教育の教条性・権威性に向けられている。そのような学校教育の結果として『気狂い沙汰』とも言うべき教材過多現象が生じるのであり、生徒および教師の能力の浪費、落第や退学の恐るべき高いパーセンテージ、多くの努力に反比例する貧弱な知識といった現象が生じるのであると述べられている。」⁽³⁸⁾

これは、いわゆる「詰め込み教育」に対する批判である。

また、ルブールはバタロインらの批判に加えてフランスの教育の問題点を次のように指

摘する。

「フランスの教育を考えれば、それはあたかも、まだ時期早尚なのにもかかわらず子どもに徒弟奉公させるようなもので、身体的活動、睡眠、遊び、観測、創造といった、児童期の基本的欲求をすべてなおざりにして考慮しない。当然ながら、教師は生徒に正しい動機付けを与えることができず、生徒には迂遠にしか思えない訓練を課したり、常識を超えた残酷な罰を加えたり、競争心をあおったりする結果となる。そして、出来る生徒といわれるものでも、往々にして順応一辺倒の人間となり、責任感を欠く物織りぶった犬のようになっていくが多いのである。」⁽³⁹⁾

このように、ルブールは学校教育の中で児童が見捨てられていることを強調する。これは19世紀末に始まった新教育運動の流れに沿うもので、ピアジェなどの心理学者やフレネなどと同様に児童を中心に考えることに対しては肯定的であるといえる⁽⁴⁰⁾。

さらに、ルブールの学校への批判は続く。ルブールはアメリカとフランスの学校の相違点を強調しながらポール・グッドマン (Paul Goodman 1911-) の論策『間違った義務教育』を引用し、そこに共通の学校批判が見られるとして次のように述べる。

「すなわち学校は、金持ちになれる職業に（子どもの）知育を捧げて、そこに近づけようとしているわけである。大企業のために少数のエリートを選良する一方で、しかしながら八五パーセントを数えるその他大勢は、自らの時間と努力を消費するだけである。感情面での混乱も重大である。若者は無にも等しいこの教育を受けながら、実際は一日平均十分ぐらいしか授業に出ずに、あとは夢想に走るありさまである。そこで彼らの抑圧された怒りや屈辱感『反抗的な愚かしさ』のかたちをとって表面化するようになる。」⁽⁴¹⁾

産業化が進む社会において、少数の支配階級のために学校がエリートを選良する役割を担っているというのである。つまり、試験に有利な支配階級の子が優秀な学校に行くことを可能とし、それ以外のものを優秀な学校から排除している。これは学校の複線型⁽⁴²⁾への批判といえる。

ルブールはこのような学校に対して「何の役にたっているのだろうか」と自問している。そして、その役目を小学校では「社会の秩序を維持させようとしてその守りにあたっている」、中学校と高校では「訓練と洗脳をする『捕虜収容所』であり、おかげで政治の手間が省ける」⁽⁴³⁾と応えている。このように、フランスの古典主義的な教育⁽⁴⁴⁾に対して強い批判がなされている。もちろん、ルブール自身も「児童の多くは、現在の学校教育に満足し、

自己の開発を成し遂げていることもたしかである」⁽⁴⁵⁾と学校が果たしている役割を認めてはいるが、同時にロベール・サバチエが 1970 年に出した調査結果を引用し「フランス人の 58 パーセントは学窓を離れるや全然本を読まないし、75 パーセントはコンサートに縁がないし、平均読書時間は一日四十八分である」⁽⁴⁶⁾とフランスの伝統的な学校が正しく機能していないことを指摘している。このことから、少なくともユゴーの言うような希望のシンボルとなりえるような役割を果たしていないことが明らかであるし、学校が十分な役割を果たしているとはいえない。

ではこのような学校の問題の背景には何があるのだろうか。ルブールは学校の問題について教育学に求めるのではなく、政治的問題としての解釈によってその原因を追究しようとしている。つまり彼によると、学校が圧迫や選別の場となるのはブルジョア社会の学校であるからだという。「学校はブルジョア社会に必要な教育を供給し、大衆を紐で縛りつけながら産業側の要求に答えようとして少数エリートを選び抜くような教育を行っている」⁽⁴⁷⁾のである。それは具体的にどういうことなのだろうか。もう少し詳しくルブールを見ていきたい。

ルブールは、本来、学校とは全ての子どもに対する機会均等を保障するものであり社会的不平等を減殺していくべきものだが、実際にはその反対にブルジョアに有利な選別を行うことで不平等をより確固たるものにしているというのである。確かに、ブルジョアの子どもは家庭の教養度の高さから試験において有利であるし、逆に一般の子どもは不利であるといえる。実際に労働者や農民の子どもが大学に進学することはごく稀だった。

さらに学校教育はその内容から見て階級教育になっているという。ルブールはアリストテレスが過去に指摘したように社会が二重構造の文化形態に基づいているという。その二重構造の文化を構成するのは、労働者階級の文化と有産階級の文化である。このような二重の文化は、技術教育と文化的教養の教育、労働と余暇、実践と理論、物質と精神といった対立を生み出すのだという。つまり、労働者は労働者としての技術や実践を学び、有産階級の者は文化的な教養を学び、精神世界における理論を学ぶ、というような対立、あるいは分離を階級教育が生じさせるのである。当然、有産階級は総人口に対して少ない割合であるから、教育が社会の多くの人々を文化的教養から疎外しているといえる。

ここで、学校教育への言及をひとまず終えて学校外の教育について考察したい。教育が行われる場として家庭も重要な役割を担っていることが考えられるが、ルブールも家庭における教育の役割を非常に大きいものであるとみなし、1960 年代には家庭教育への批判を

行っている。当時の高度経済成長によって家庭も大きく変化していることは既に述べたが、その変化の様子をルブールは次のように捉えている。

「現代世界において、家庭は事実、かなり弱体化した。家庭は夫婦単位か、または子どもがいてもごく少数に限られ、規模からして縮小している。その上機能上も、縮小している。なぜなら、家庭はもはや、寝るためと食べるための共同体でしかないのだから。最後に家庭は、権威の面でも制限されるようになった。子どもに対する親の、とくに父親の権威が、国家にとって代わられただけでなく、父の権威は習慣や考え方の変化のために、大きく制約されるようになった。親だからといって、もはや子どもの結婚や職業を左右することは出来ない。親はもう、何一つ決定できなくなっているような印象をうけることもしばしばである。」⁽⁴⁸⁾

つまり、ルブールは家庭の変化を第一に家庭の核家族化の進行による家庭規模の縮小、そして第二に家庭の機能上の縮小という二点に代表させている。そして彼はこれらを総じて、家庭の教育力が低下したと捉えたのである。

しかし、例えば家庭が「寝るためと食べるための共同体」であろうとも、一見親が子どもの人生を左右することが出来なくなっているように見えたとしても、それでもやはり親の権力は全ての権威の中で最も絶対的であるのだとルブールはいう。親は子どもの生死についての権利はもたないがそれでも子どもは親の力によって生き、守られているということは疑いようがない。ルブールの家庭への批判はこの親の持つ絶対的な権威に対するものであるということがうかがえる。ルブールは同時代のフランスの哲学者サルトルの「子どもをつくる、これほど良いことはない。が、子どもをもつ、何という間違った行為か！」⁽⁴⁹⁾という言葉を挙げ、親が子どもを所有している状態に、家庭が非難される理由があると考えている。これはたんに親が利己的であったり、夫婦間がうまくいっていない場合のみ話ではないのである。そのような場合であれば親が子どもを思い通りに、時には道具のように扱うようなことも考えられるだろう。しかし、愛情溢れる家庭においていかなる問題があるのだろうか。ルブールはアンドレ・ジッドの「蜜房的体制」という言葉を使い愛情溢れる家庭は同時に子どもを精神的成長や自己解放、そして自己克服を抑圧しているという。なぜなら家庭がまとまりをもって存続できるのは、子どもを含めた家族構成員がみな与えられた役割を変えることなく遂行するからなのである。つまり、円満な家族のために子どもは自己を押し殺し生活しなければならないのである。ルブールは青年期における子どもの突然の犯行や変貌はこのことに由来するとしている。もちろん、そのようなことが親に

は納得がいけないのは当然である。

最後にルブールは家庭への批判を「つまり全体的にみて、専断と思えるような親の権利を基礎にして成り立っている家庭は、子どもを窒息させることで、子どもを保護しているものであり、子どもを凍結させることで、子どもを育てているのである」⁽⁵⁰⁾と結論付けている。さらにこの批判自体は早くは聖書から言われていることであり、プラトンの『国家』においても家庭の権威への批判はなされているという。ルブールがこの時代に強調していることは、これらの批判が長い時間を経て減少するどころかさらに強まっているというのである。その原因は 1960 年代における家庭の変化にあるようである。

上記のような円満であろうと上手くいってなかろうとも、家庭の中で子どもたちは自己主張できなくなり自分を押し殺しているという問題の原因はどこから来るものなのだろうか。ルブールは家庭の規模が「縮小されているにもかかわらず、そのきずなが、実際には、より強く締め直されているからであり、対外的機能をほとんど失ってしまったにもかかわらず、二つの点で機能が強化されているためである」⁽⁵¹⁾と指摘している。高度成長期における家庭の核家族化やマス・メディアの普及や移動の高速化に伴う行動の個別化は、家庭を小規模で社会の中で孤立した存在にした。そしてそのことが家庭内の二つの機能、すなわち、子どもを保護する機能、教育をする機能を強化しているというのである。大衆の中で人は孤立した存在となってきているが、ひとりでは何もできないので家庭という人のつながりの必要性が強くなり、子どもは一層に家庭による保護を必要とする。また村落・教会・露店などといった伝統的な教育環境が無くなり、学校が知育専業⁽⁵²⁾の場になっている社会では家庭のみが広義の教育の機能を果たしているという。

ルブールは、人間が社会から孤立し社会がその教育機能を失いつつあるなかで、規模が小さくなり親の価値観も通じぬような家庭を問題視するとともに、それでも家庭に教育の場として重要な役割を求めなければならないという状況を危惧している。また、ルブールが既に地域社会の教育力をほぼ無いものとみなし、教育の場を学校と家庭に特定して論じていることにも注目しておきたい。

以上、1960 年代の教育の問題を考察した。ブルジョアを中心とした産業社会のなかで学校がブルジョア中心の社会構造を維持するための学校であるところに、1960 年代の学校教育の問題が生じているということがいえるであろう。それはルブールによって「詰め込み教育」、「児童を中心に置かない教育」、「学校の複線型」と批判されるのである。さらに家庭における教育力は低下しているにもかかわらず、子どもと社会とのつながりが薄れたた

め学校外教育としての家庭の機能に人々は頼らざるをえなかったのである。

ではラングランは上述の社会の変化とそこから生じる教育の問題に対して、その生涯教育論でどう答えようとしたのか次節で見ていきたい。

第4節 ポール・ラングランと 1960 年代のフランス

『生涯教育入門 第一部』(1970 年)の第 1 章において、1960 年代の社会の変化の様子を、「現代人に対する挑戦」として「諸変化の加速」、「人口の増大」、「科学的知識及び技術体系の進歩」、「政治的挑戦」、「情報」、「余暇活動」、「生活モデルや諸人間関係の危機」、「肉体」、「イデオロギーの危機」の 9 点に代表させている⁽⁵³⁾。そこで、本節ではこれらを詳しく考察し、1960 年代の社会の変化に対してラングランの生涯教育論がどのように機能していくのかを明らかにしたい。

第一に「諸変化の加速」について述べたい。ラングランは古代ギリシャの哲学者ヘラクレイトスの言葉「パンタ・レイ」すなわち「万物は流転する」を引用し人類の歴史において社会の変化は何も新しいものではないとし「昔のものと現代のものと相克は歴史の常である」と述べている。しかし続けて「新しいことといえば、それは変化のリズムの加速ということである」と述べ、変化が生じていることは変わらないが、その変化の加速化が 1960 年代の特徴であると見ている。その変化の加速の様子については「何世代にも及ぶ労力を要したほどの改革が、いまやたった一世代で達成される」、「ここ十年毎に、以前の解釈ではもはやこと足りなくなるほどの大変化を呈するような、物的、知的、道徳的世界に直面させられている」と、1960 年代の社会の変化の速度が過去のものとは比べようがないものであることを明かにしている。さらにその社会を生きる人々に対して、「精神は諸構造の発展との関係で、しばし遅れをとっている」と社会の変化に比べ精神的発展が追いついていないことを指摘している。つまり、「世界は、もはや人々が子供のときから自分で築きあげてきたイメージと似たものではなくなっている。それは人々にとって理解し難いものに、そして急速に敵対的なものになりつつある」ということである。このような社会全体の変化が急速な状況が、生涯教育という新しい道を要請しているとラングランは考えているのである。ラングランは「世界を、政治的次元、物理的次元の両方において、それが現にあるがままに、それが成るがままに理解することは、人生の現実と、各人がそれについて獲得しなければならない認知との間の均衡の変わることを必要条件である」として、そしてもしこれを怠るなら「人々は、自分が生きていくように運命付けられている環境の中

で異邦人となってしまう」と述べ、社会の変化を認識し、自分自身が生きる社会と自分の精神を常に一致させ続ける努力が変化の急速な社会においては必要であるとその理由を明らかにしている。

第二に「人口の増大」を見てみたい。フランスでは 1960 年以降人口は急速に増大し平均寿命も延びていっている。また、フランスだけでなく人口の増大と平均寿命の延びは世界的視点から見ても同様であった。ラングランはユネスコの成人教育長という立場であるので、世界の視点に立って人口の増加を量的な視点と質的な視点から述べている。まず、量的な視点からは単に人口の増大という問題だけではなく、「人口増加と平行して教育を受ける普遍的な権利についての、全く正当化されている感情が発達されるだけに、なおさらのことである」と教育を受ける権利が浸透した結果、より一層教育への受容が増加することになり、学校という施設だけではこの要求にこたえることができないことを指摘している。そして「伝統的な制度の効果がどんな迅速且つ大量的であろうとも、大学や研究所だけでは、もはやこの課題に応えることはできない」と、ただ既存の学校を増加させれば教育に対する受容に応えられるわけではないことを述べている。つまり教育の質的な面での変革の要請である。それはラングランが「教育活動は、知識の普及や個人や社会がいよいよ必要とする教育訓練の諸類型を確保するため、学校年齢を超えた後も十分に行われなければならない」、そして「このような活動は、教育の伝統的な機能を超えた知識の普及や訓練のための、あらゆる近代的でかつ巨大なマス・メディアの大規模な活用を抜きにしては、思いも及ばぬことである」というように、教育が学校という人生の序盤の期間での教育のみならずその期間を生涯に延長し、学校以外の場所での教育を模索しなければならないという要請である。このよに、ラングランはこの教育の質的変革こそが人口の増大による資源の枯渇という問題を解決しようと考えているのである。

第三にラングランは「科学的知識および技術体系の進歩」を挙げている。科学技術の進歩は先に述べた「諸変化の加速」の一つに他ならない。あえてこの項目を立てる理由はラングランが「科学技術の諸変革が、人間性全体にしだいに多く影響を及ぼすようになっていく」と言うように、社会を変化させる主要因が科学技術でありその進歩が社会の隅々に浸透しているからだと考えられる。ラングランはここで 1965 年 7 月に世界各国からユネスコ本部に専門家が集まり、そこで行われた「技師・技術者」養成についての研究について言及している。そこでは技術は 10 年で面目を一新するということが結論づけられた。その専門家たちは次のようにいう。

「従って、もし明日の技術に自分自身を適応させることができるような技術者を育成しようとするのであれば、生徒には何よりも学ぶことを教えなければならない。というのは、技術者は生涯学ばなければならないだろうからである。」

ラングランは加えて「技術者にとって真であることは、医者、経済学者、そして、文科系であれ理科系であれ一般的にいつてあらゆる分野の専門家にもあてはまる」と、技術者のみならず様々な分野に携わる者たち全てが生涯学び続けなければならないとしている。そしてこの科学技術の進歩は人々の生活にまで浸透している以上、社会に生きる人々全てが学び続けなければならないのである。

第四に「政治的挑戦」を考察したい。フランスは第四共和制から第五共和制へと移行していき、政治的変動の大きい時代を経ている。そのような政治の変化の様子はラングランの次の言葉に表れている。

「諸概念や諸態度や統治者と非統治者との諸関係が、必ずしも五〇年前、二〇年前あるいはつい一〇年前に課せられたものではない、選択や地位取得へと導くところの、絶えざる審査のもとに置かれるといったことをどうして避けることができようか。市民社会の諸原理や諸構造に生じた諸変化の結果市民は、適切な訓練を受けるのでなければ、望ましい能力を持って引き受けることが新しい課題や任務を果たすよう要請されているし、今絶えず、一そう要請されることになるだろう。」

そしてラングランは「今日ユネスコ加盟国である一三一国のうち三分の一以上が、この一〇年の間に独立を獲得したばかりの国である」と第三世界について言及し、先進国で必要とされる市民の変革に対応する能力は第三世界ではより切実に必要とされると述べている。

「新しい憲法を公布したり、新しい型の行政をととのえるだけでは十分ではない。主要な努力が払われねばならないのは、精神や品性や人間関係の側面である」と彼は言うが、それは国家を導く一部の人間や政府の要人が変わることによって政治変革が成就するわけではないということである。国民一人ひとりが制度の変化に応じた考えや行動を伴うことができるように、常に社会の変動に対応し学び続ける必要があるとラングランは考えているのであり、それを可能とするのが生涯教育なのである。

第五に「情報（インフォメーション）」を見てみたい。ラングランは1960年代におけるマス・メディアの急速な発展と普及に対して非常にポジティブなイメージを持っていることがうかがえる⁽⁵⁴⁾。情報の高速化によってどこで起きた事件でもその情報が即座に世界中に広まり、人々が「他のものに関心をもたされ、他の人々に結びつけられ、望むと望ま

ないにかかわらず、他の人に責任を持つような全地球的文明」が展開されるとラングランはマス・メディアの発展について説明する。そしてこのような「全地球的文明」が展開されることの積極的な諸側面について次のように考えている。

「それは、人類の文明への決定的な貢献である。人間の同属的關係や人間が直面する問題の大部分における共通性が状況の相違や条件の多様性をしだいに超越してきている。この現象がもっている無数の意味をみきわめ、測定することは時期尚早であるけれども、長い目で見ると、国際理解と国際協力だけは、それによって益するところ以外にないだろう。」

このようにラングランはマス・メディアの積極的な活用が地球上の人類を結びつけ、様々な国際問題、例えば資源の問題の解決に寄与するであろうと考えている。しかしマス・メディアの発展はそのような良い面ばかりをもっているものではない。人々は大量の情報を短時間で獲得することができるようになったが、その信頼性は常に確保されているわけではない。真偽は情報を獲得したものの判断に委ねられ、情報をどう解釈するかも受け手側しだいなのである。このようなマス・メディア時代において「情報は、教育訓練という集中的かつ継続的な作業を伴う場合にしか、建設的な役割を果たすことができないであろう」と、マス・メディアを積極的に活用した「全地球的文明」の構築には「受けたメッセージやデータの理解、解釈、咀嚼及び活用は、各人に諸表現形式—話し言葉や書き言葉とともに視覚的なものも—理解、判読の習慣、とりわけ批判的精神や選択能力の涵養」という情報獲得能力が前提条件となるとラングランは言う。このようにラングランは情報を大量に獲得し活用するなかで情報獲得能力を育成し、その育成された能力でより有効に情報を獲得し活用するという継続的なプロセスを考案しているのである。

第六に「余暇活動」がある。ラングランは近代的な余暇を産業社会の発展が生み出したものであると考えている。なぜなら「伝統的な農村型の社会では、労働と余暇活動、いいかえれば生産活動と娯楽とは、多くの場合密接にもつれあっている」とし、ニジェール川の岸にすむドゴン族の漁撈と刈入れの最盛期と、祭と儀式の時期がぴったりと一致しているからである。つまり労働と余暇は不可分で密接なつながりをもつものであったのが、産業社会が進むにつれ、それらの関連性が薄れ多様な余暇活動が展開されるようになったとこの余暇時間の変化を捉えているのである。それと同時にこの流れが逆行するものではないと考えているといえる。ラングランは過去のような労働と余暇が一体化した状態に理想を求めるのではなく、新たな余暇と労働の関係を提唱しようとしている。生活における労

働時間の割合の減少を、仕事ばかりで他のこともする時間が無い時代よりははるかに良いものであると考えているからである。

もちろん、この余暇がすべての人に等しくあるわけではないが、少なくとも多くの人々がこの時間の活用を促されていくようになるとラングランは考えており、そこで重要なこととして「彼らがそのような時間を全体としての社会のためと同様自分自身の利益のために適切に利用することである」としている。ところがラングランは、余暇時間の増大に対して社会が十分な施設や制度の整備をしていないことに対して、「あらゆる、地位の建設関係者、建築家や都市計画家や総合計画家たちに、また彼らのサービスを利用する人々や国や市町村に対して、個人としてまた集団の一員として考えられる人格の基本的な諸必要を考慮に入れることなしにはいかなる事業も始めるべきでない」と述べ、余暇問題が都市計画や国土計画の中に組み込まれていないことを批判する。そのせいで余暇が余暇産業という利企业的企業の標的となっており、余暇という貴重な時間がくだらないことに浪費されてしまっているのである。

しかし、やはりラングランはこのような問題の主要な責任は教育者にあると考えている。「人々に教養を身につける最も広範な機会と可能性が与えられてとしても、これらの富は、もし人々が宝庫の入り口を開ける鍵を持っていなければ、宝のもちぐされということになるであろう」と、いくら施設や制度が整備されてもそれを活用する方法や動機がなければ無駄であるとしている。そこで人々に「鍵」を与える役目は教育者にあるとして、その役目を「人々に自覚、思考、思想や感情の表現等の手段を提供することによって、人々がなおいっそう自分自身になるのを助けることである」と、余暇を活用するための方法や意欲を与えることで自分の目指すものへ進む手助けをすることだと述べている。そして最後に、このような余暇の活用ができない人々が陥る退屈という状況に対して、「肉体にとってビールがそうであるように、退屈は魂にとって恐ろしくて不吉な被害をもたらすものではないか」と批判している。

第七の「生活モデルや諸人間関係の危機」を考察したい。ラングランはかつての生活モデルについて「人々は、自分の一生涯の間に当面する主要な諸問題について、先だつ諸世代の遺産の中に、広く受け入れられる解決策を見出していた。しばしば彼らは躊躇などしなかった」と、強制的なものであったとのべている。つまり、男には男の、女には女の生活様式があり、また年齢によってもその振る舞いの選択肢は限られていたものであったのである。しかし「ゆっくりとした沈殿作用によって、諸世紀にわたり作り出されてきた人

間生活の伝統的なタイプのどれひとつとしても、もはや個人的、社会的状況に対応するものではない」と、人々が長い時間をかけて作り上げてきた生活モデルが完全に揺らいでいることを指摘する。そのなかでもラングランは、特に第2節でのべた女性のイメージの変化を顕著なものとして挙げている。このような生活モデルが危機にさらされるなかで「一連の新しい教育―人間関係、情緒、親子関係、夫婦関係、父親や母親の役割などについて―全体が、このような新しい文脈の中に位置を占めるものでなければならない」のである。つまり教育が既存の役割認識に基づいて行われるのではなく、正しい人間関係を作るためのものとして機能しなければならないというのである。

第八に「肉体」を見ていく。ラングランはそれまでの西洋世界の過去において肉体はタブーとされてきたのだという。その結果「肉体と呼ばれるところのものと魂と呼ばれるところのものとの亀裂が生じたのである」。西洋諸国では人間の文化が生物学や肉体的表現や性との正常な関係が奪われてしまったのである。しかし第二次世界大戦後の資本主義の開花によって新聞や広告、映画や歌詞に性が利用されるようになったことで、これまでタブーであった肉体の問題は利潤の追及によって緩むことになり、ラングランはそのことを注視している。彼はこの現象について「これは、同時に好機でもあれば脅威でもある」というように、コミュニケーションや表現方法における「人間存在の豊富化」という良い側面もあるものの、「訓練されていないだけ、またこれらが提供する諸手段が活用されていないだけそれだけ、人間存在の均衡にとって深刻な脅威」でもあると、良い面と悪い面の両方から捉えている。そして教育はその「有害な側面を弱め、人間がより調和のとれたより豊かなそして存在の実相によりよく一致した人生を過すのをたすけるものをこの中から抽出するという重要な任務をもっている」としている。

第九に「イデオロギーの危機」を考察する。ここでラングランは物的社会の変化や諸人間関係の変化だけでなく思想の変化にも触れている。

「我々の先輩達は、彼らがつながりをもつイデオロギーに従って、人生の意味について、行為の原理について欠点や徳について、功績や落度、過失とつぐない、する方がよいことまた避けた方がよいことについて、必要な熱中や不可避な嫌悪について、提出される諸問題への、豊富でよく保存された答えのストックを活用したものである。」

このように過去の世界では物事の価値基準や選択基準が社会のなかで決まっていた、その共同体のなかで躊躇することなく落ち着いていることができたのである。ところが、当時の社会ではこのようなイデオロギーに従った判断ができなくなり始めていたのである。そ

れはつまり「不動のキリスト教信者」もいれば「マルキシスト」もいるが、「その状態が最も確固としているまさにそのところに疑いが入り込んでいる」ということである。ラングランは、宗教的教えや伝統的な儀式などの絶対的で万能であったものですら、もはや人々の不安や疑いの心に対して強制的な力を行使できなくなり始めたというのである。

ラングランはこのような社会の変化が人々を二者択一に直面させるという。それは「放棄と断念の態度をとって、矛盾や逆転や思い悩むことなく、教養や信条の渦巻に受身の追随をする」、「自分なりに探求する」という二者択一である。どちらが人間として生きることにつながる選択肢であるかはラングランでなくとも明白に分かるはずである。さらに「現代人は、ある意味で自律へと追いつめられている。彼は自由を命じられているのだ」と続ける。確かに、自由は自己の判断や行動に責任を持たなければならないといえる。ラングランは「これからは、誰も代理人として、哲学者や詩人や市民であるわけにはいかないのである」と自由な社会を生きるため誰もが自立する必要があることを強く要求している。そして、この自由を獲得するためにはある代価を払わなければならないという。それが「教育」なのである。

以上、フランス社会をラングランの視点から9つに分けて考察した。このようにラングランは、物質的領域から精神的領域まであらゆる諸側面で変化が生じており、その速度が非常に急速であると見ていることが明らかになった。そこで、ラングランはその変化に対応するために教育を生涯に渡り延長することを考えたのである。しかし、彼は単に教育の時間を延長するだけで社会の変化に対応できるとは考えていない。つまりラングランの生涯教育論は伝統的な教育、すなわち「知識の詰め込み」を中心とした教育の延長というものではないのである。なぜならこのような社会に生きる人々は自ら判断し、行動する能力が必要とされるのであり、知識や技術を学ぶだけではなく知識や技術の学び方を学ばなければ変化に対応することはできないからである。以上から明らかになることは、ラングランの生涯教育論が教育の質的变化を求めるものであり、彼はそのような質的改革を教育が生涯に渡って行われなければならないという原理をもって行っていこうと主張するのである。

第5節 結論：生涯教育論の背景にある社会的要請

1960年代の社会は、変化が急速に速くなり始めた時代であった。その領域は、科学技術であったり、政治であったり、思想や人間関係であったりと様々な方面に及んでいる。そ

ここで忘れてはならないのはその変化が向かう先である。つまり、1960年代の社会が急速にどのような方向へと変化していつているかということである。それは多様化という道であるとラングランの言葉からうかがうことができる。1960年代の社会は急速に様々なことが多様化していった時代なのである。もちろん、人々はそれ以前から自由という権利を獲得している。しかし、それを行行使するまでには高度経済成長による豊かさの広がりを持たなければならなかった。生活で精一杯であった状況から時間的にも経済的にも余裕を持つ人が多くなってきたことによって、人々は多くの選択肢から選びとることができるようになったのである。今まで従うしかなかった宗教的権力にも経済力で立ち向かうことができるようになり、何を信じるか自分で選ぶことができるようになった。また、今まで選択肢のなかった服装でも既製品の値下がりや生活的余裕から自由に選ぶことができるようになってきていた。このように人々は様々な場面で、多様な選択肢から自分で選択できる、というより選択しなければならないようになっていきていたのである。多様化が進む社会で学習者を中心とせず、画一的な教育を提供することが批判されるのは当然である。

また 1960年代は余暇時間の増大という新たな変化に兆しが見え始めた時代でもあり、このような自由時間をどのように使うかが教育者の重要な関心ごととなり始めていた。しかし社会では余暇時間が有効活用されるどころか余暇産業の餌食となり、多くの者がこの貴重な自由時間を浪費してしまっていた。そこで教育には、余暇時間を自分自身を高めより良い生活を獲得するための学習活動の時間として活用できる市民を育成するという役割を担うことが求められるようになったのである。

ところが、このような社会の教育への要求に対して、学校はルプールの批判からもわかるように、社会の変化に対応できるような人間を育成するには程遠いものとなっていた。変化の速い社会において「知識の詰め込み」は意味をなさない。知識の獲得の方法を学ばなければ、変化には対応することができない。また「学習者を中心に置かない教育」は多様な学習者の要求に応えることができないのである。

そこで、ラングランは生涯教育論によって伝統的な学校教育を改革しようとする。特に「学校の複線型」という問題はラングランにとって非常に重要な事柄であったと考えられる。ラングランの「人民と文化」における活動は、労働者達に教養を与えるというものであった。教養を持たない成人はこの複線型の学校によって教育から排除されることから生じているのであり、成人教育という活動を通じてラングランはそのことを直接見ている。その結果ラングランの生涯教育論は伝統的な学校批判が強く、次章で詳しく述べるが、学校教

育を改革することを生涯教育論において強く要請することになる。

上記のことから、教育が学校や人生の初期の段階で終了するものではないというような考えが 1960 年以前からあったにもかかわらず、ラングランの生涯教育論が世界的に注目を浴びた理由が明らかとなるだろう。すなわち、1960 年代の社会の急速な変化と余暇時間の増加により伝統的な教育に不満が生じたことを背景に、ラングランはそれに対して生涯教育という視点から教育の質的改革、つまり教育を自ら学ぶ能力を育成するものに変えようとしたことに大きな意義がある。この点において、それまでの生涯に渡る学びという考え方とラングランの生涯教育の考え方は異なるのである。

第2章 ラングランの生涯教育論の意義

第1章で見てきたように、ラングランが生涯教育を提起した背景には、社会変化の加速化、既存の学校教育への不満があった。ラングランは1960年代の社会、そしてこれからの社会の変化を予測すると、教育が今のままでは不都合であると考えた。彼は教育が生涯に渡って行われるものでなければならないと主張するが、それは彼が「生涯教育は、従って、伝統的な教育の単なる延長といったものではない」⁽⁵⁵⁾というように、教育の期間を延長するというような単純なものではないし、漠然と延長された期間の中でただ知識を獲得すればよいというものではない。肝要なのは教育の「期間」が生涯に渡るものでなければならないという前提に立ったとき、その変化が教育の「全体」をどのように変えていくかということである。つまりラングランの生涯教育論の意義は、生涯教育論が社会的要請に答えるためどのように伝統的な教育を改革しようとしたのかという点に見出すことができる。

そこで、本章では二つの点に分けて言及することにする。一つ目は生涯にわたる学びを可能とする能力についての考察である。それにあたり第1節ではラングランの生涯教育論の目的を明らかにし、その目的を達成するための能力を教養と仮定する。そしてその仮定を証明するために、第2節において教養について考察する。また第3節では教養の要素として重要であると目される、「学ぶことを学ぶ」能力について分析する。

二つ目は、前者によって明らかになった能力の育成方法の考察である。そのために第4節では、ラングランがモデルとして挙げているフレネの学校に注目しながら見ていくことにする。

第1節 生涯教育の目的

本節では生涯教育の目的を明らかにすることで、その目的を達成するために必要な能力を明らかにしていきたい。ラングランは生涯教育の目的として『生涯教育入門 第二部』の中で「あるがままの人間」、「適応性」、「幸福への教育」、「生活の質の向上のための教育」、「平和と国際理解の教育」という5点を挙げている。まずはラングランの生涯教育論の目的をこれらから探していきたい。

第一に、ラングランは生涯教育によって育成される人間を「あるがままの人間」⁽⁵⁶⁾としている。それに対してラングランは1960年代に生きる人間を「分離の犠牲者」、すなわ

ち「分割された人間」⁽⁵⁷⁾であると指摘している。その人間を分割している要因とは、階級社会、断片化された労働—すなわち機械による大量生産の一工程での仕事、肉体労働と頭脳労働—そしてそこから生み出される二つのタイプの人間、つまり肉体労働者と頭脳労働者、イデオロギーの衝突と集団的神話の崩壊、身体と精神、物質的価値と精神的価値の二分といったものである。そして由々しきことに教育がその分割に手をかしているとラングランは指摘するのである。それは、試験の点数で学習者の知的側面ばかり評価する教育のことである。そしてこのような競争が「人間の経験領域を狭めることに手をかしている」⁽⁵⁸⁾という。点数による評価によって一人ひとりを比較されることが前提となるこのような試験では、学習者相互のコミュニケーションや高め合いが少なくなってしまうのである。

ラングランの考える教育はこのような教育を正し、「あるがままの人間」を目指すものである。そして、教育の目的を次のように述べている。

「教育の目的は、身体的、知的、情緒的、性的、社会的、霊的存在として個人のあらゆる側面、あらゆる次元の要求をみたすことである。これの構成要素のいずれも隔離されえないし、隔離さるべきではなく、それぞれ相互に他を支えている。」⁽⁵⁹⁾

そしてこの教育において個人は、独立したものでありながら社会にまき込まれた状況にある。つまり、彼個人は具体的であり特殊なものであるが、それと同時に人類に共通する普遍的なものにも所属しているのである。この個人はもちろん集団に参加するが、そこで集団の力に流されたり競争に傾くことなく、自分に責任をもち行動することができるのである。ラングランはこのような「あるがままの人間」の育成を生涯教育の目的としているのである。

第二にすでに述べたように社会の変化の加速は、人類に適応能力の必要性をつきつけており、「適応性」の獲得が生涯教育の目標の一つであるとラングランは考えている。特に科学技術の発展は著しく、技術革新に対応する能力がなければもはやこの時代を生き抜いていけないという社会背景が生涯教育論を提唱させた重要な要因である。この行き先が見えなく習慣を変えていかなければならない状況に対して、「教育は、このような状態にある精神や態度を培うことに全能の力を持っている」という。そして「変化への適応性は、ありうる最も幅の広い教育においてのみ、そしてそれを通してのみ考えられうるのである」⁽⁶⁰⁾と、様々な場面で多様化する変化に直面するのは現代人の運命であるが、知的、精神的、感情的な側面だけでなく、職業的な側面においても同様であることを強調する。ここにおいてラングランは、特に職業面での「適応性」を強く求めているのである。それは、1960

年代における専門的な知識の獲得ばかりを求める教育への批判から生じるものである。そこで重要なこととして「柔軟性と多面性を現代人に与えるためにも、かれを既成の知識に没頭させることなく、かれに、知的にも、精神的にも、研究や発見に必要な能力を与えることである」⁽⁶¹⁾と述べている。つまり適応性の獲得のためには、特定の職業知識を教えるだけでなく、職業を遂行するための科学的な論議や創造性、社会参加といった目的と結びついた能力を育成することが重要であるというのである。

第三にラングランは生涯教育は「幸福への教育」と述べている。ラングランは「教育の目的は、人を幸福にすることだろうか」⁽⁶²⁾と自問する。彼は幸福が「所有」するためのものであるなら、教育は何らそれに貢献することはできないと断言する。つまり、幸福が金や財産などの物的なものを持つことはもちろん、社会的尊敬を得るという道徳的な資産であろうと、何かを持つことによって決められるなら教育は登場しないというのである。「粉挽きと王様」⁽⁶³⁾の話のように、貧しい粉引きよりお金も地位もある王様の方が淋しい生活を送っていることがあるのではないかと問う。しかし、ラングランは教育が幸福の役に立たないというわけではない。そうではなく、ラングランはこのような幸福の方を否定するのである。そこで、ラングランは真の幸福を「存在様式ならびに生活としての幸福」⁽⁶⁴⁾と定義する。このような幸福とはどういったものであろうか。

ラングランは人を幸福が力の行使と結びついているという。それは、他のものを支配したり疎外するような力ではなく、「自制の力」だという。そして次のように、「自制の力」を獲得することが幸福に結びつくという。

「誰でも幾度となくこの自制の努力をすることができるのは明晰さが幻想に対して、知識が無知に対して、希望が絶望や落胆に対して、他人に対する信頼が不信や疑念に対して、愛と理解が憎しみと人間嫌いに対して、役立つことと率直さが拒絶と曖昧さに対して、それぞれ勝利をおさめるに違いないときである。」⁽⁶⁵⁾

この勝利は幸福の要素であり、自分を自分でコントロールできる状態にあることが幸福の条件だと考えているのである。これはラングランによると「それは羊のような民衆とは反対に自分自身の感じを述べたり、自分の個人的・独創的な世界観を持って既成の概念に逆らったり、漠然として、動揺している世論より、知識あるいは思考を基礎につくりあげた判断を好む時のことに似ている」⁽⁶⁶⁾という状態である。つまり、自分が自分であるということが幸福なのである。

このような「自制の力」は自然の過程において獲得されていくものではない。ラングラ

ンはこのような力を与えるものこそ教育であるというのである。そして、このような教育によって幸福な生活を築き上げることに終わりはないのである。

第四に生涯教育は、「生活の質の向上のための教育」でなければならない。人間の幸福が生活の豊かさに左右されるということに異論はないだろう。もちろんそれは、ある程度の生活水準以上であれば物質的な豊かさのみによって決定されるものではない。そのように考えるのであれば、「生活の質」に関わるものは、全てのものであるといえる。空気や水、家や学校、静かさや温かさ、ありとあらゆるものが「生活の質」を決定する要素となる。このような「生活の質」を構成する要素に、教育はどのように関わっていくのであろうか。ラングランはバイクの騒音の例でそれを説明している。バイクに乗る人が夜は騒音を気にして乗らないようにするのは、その人が他の者を尊敬し感情を考慮するように、民主的生活の原則や規則に従うように育てられたからだという。さらにラングランは、人間にとって非常に有害であると指摘する退屈の源泉を「身体的・知的・道徳的・審美的といった多面的な“文盲”の中に見出されうるのである」と「多面的な“文盲”が人間の生活を悪質なものにしていると指摘している⁽⁶⁷⁾。退屈を生み出さないために学習の楽しさを教えることが教育の重要な目的であり、そこから「生活の質」をよくしていこうというのである。

最後に、生涯教育は「平和と国際理解の教育」であるとされる。ラングランが二度の世界大戦を経験した人物であり、自らもレジスタンスに参加したことから、彼の平和に対する思いが非常に強いのは間違いないだろう。それは「個々人を平和愛好者とすることはあらゆる形態の教育の第一義的な目的であるということである」⁽⁶⁸⁾と、「平和こそが教育の最重要の目的であると述べていることからもうかがえる。ラングランは戦争を無くすためには「倫理の全般的な水準に依存するとともに観念や精神的態度によることはきわめてあきらかなことである」⁽⁶⁹⁾と、精神的側面の育成が重要であるとしている。そして平和的精神の形成には、平和を独立した教科として教えるべきではないという。すなわち、すべての教育活動の中に平和を尊重する精神を持たさなければならないのである。

以上、ラングランが「生涯教育に関連した諸目的」⁽⁷⁰⁾としてあげている 5 点を考察した。これらの目的において最も肝要なのは、生涯教育が「存在様式としての幸福」を目的としていることである。その「存在様式としての幸福」のためには、「あるがままの人間」でなければならないし、「生活の質」をよくし「適応性」を獲得しなければならない。もちろん「平和」は幸福のためには欠かせない。

これらの目的は生涯教育によって何を得ることができれば成しうることができるのだ

ろうか。上述の目的に共通して必要なものを教養と仮定してみたい。まず「適応性」を獲得するということは、知識をたくさんもつことの帰結ではない。新たな知識を獲得する能力や経験したことがない場面に対応する能力こそが教養であると考えられる。また、教養を獲得すれば「生活の質」をよくできるだろう。教養を得ることで学習することの楽しみや意欲が高まれば、職業技術を進んで学習することができるだろう。そのような向上が所得の豊かさをもたらすことにつながる。さらに芸術的教養が高まれば日々の生活で音楽や絵画を楽しむことができ、物質的豊かのみならず精神的豊かさをもたらしてくれるだろう。このような観点から教養を見ると、教養は生活様式に強く関わるものであるといえる。教養を獲得することで物質的に豊かになるが、それ以上に精神的に豊かになることでそれまで気づかなかった楽しみや幸福を見つけることができると考えられるのである。物質的豊かさは「所有としての幸福」であり、他方「存在様式としての幸福」のためには学ぶことや芸術を楽しめる精神的豊かさが必要である。そして技術や芸術の知識をもつことではなく、そのような技術・知識を行使することができる人間こそが「あるがままの人間」であり、精神的にも肉体的にも統一された人間だといえる。ところで、教養は平和に益することができるのだろうか。他の者を理解するということが教養の要素ならば教養は国際平和に大きく貢献するであろう。

一方、ラングラン自身の活動から考えると「人民と文化」での活動は成人に知識を与えるだけでのものではなかった。彼は、フランス人に対話やグループ活動を通じて教養を獲得してもらいたいという願いから成人教育を指導していたのである。このように、生涯教育によって獲得すべきものが教養であるという仮定は、ラングランの考える生涯教育の目的と照らし合わせてみる限り妥当であるといえる。そこで次節ではこの仮定を明らかにすべく教養を考察していきたい。

第2節 生涯教育論と教養

ここでは教養という視点から生涯教育を見ていくが、それにあたり職業と関連付けて考察していきたい。なぜならラングランは、一般教育と職業教育について 1965 年のワーキング・ペーパー『生涯教育について』の中で重要な問題として取り扱っているし、その後の彼の著書『生涯教育入門』においても同様に言及している。生涯という期間において労働の時間はその大半を占めるものであるから、生涯教育において職業が重要な問題であるということは当然なことである。ラングランは職業と教育の関係について、「個々人は自己

の利益のために、企業は生産性の諸必要のために、そして全体としての諸社会はよくできた経済ならびに社会正義の都合上、職業的な資質を向上するために教育に顔を向ける」⁽⁷¹⁾とその関係の深さを指摘する。しかし、ラングランは自らの言葉で教養を具体的に明らかにしてはいない。そこでより生涯教育と教養の関係を深く考察するために、1965年以前に活躍したフランスのアンリ・ワロン (Henri Wallon 1879-1962) とポール・ランジュヴァン (Paul Langevin 1872-1946) を手がかりにしたい。

ワロンは国際新教育連盟のフランス支部の副会長であり、ランジュヴァンは名誉会長であった。彼らはフランス新教育グループを結成し、戦前から戦後にかけてフランスの教育運動の指導者的立場にあった。また、心理学者としてのワロンと物理学者でありながらも勤労人民の友であり民主主義と正義のために戦ったランジュヴァンの二人の教育活動では、職業と一般教養の問題に焦点が当てられている。彼らはフランス政府機関である教育改革委員会の、ランジュヴァンは委員長、ワロンは副委員長として、「ランジュヴァン・ワロン計画」の作成にあたるなど、フランス教育運動に与えた彼らの影響は非常に大きい。また、彼らとラングランの直接的な関係については、彼等がラングラン自身も参加したレジスタンスの指導者でもあったことが挙げられる。加えて、ラングランは彼の思想の形成にこのレジスタンス運動が大きな影響を与えたと語っている。

本節ではラングランの生涯教育論における教養を職業との関係を中心に、ワロンとランジュヴァンからの影響に注目しながら考察していくことにする。そこでまず、教養という言葉の意味を明らかにする。そして、その教養概念とフランス社会で受け入れられている教養との相違を明らかにし、そこから生じる問題点について述べる。そして、ラングランの生涯教育論における教養と職業の結びつきを考察し、ラングランの生涯教育論における教養論を明らかにする。

ではまず、教養の言葉の意味を明らかにしたい。「教養がある」とは、多くのことを知っているということなのだろうか。もしくは、大学の一般教養の授業をたくさん受けた者が教養のある人と言えるのか。広辞苑によると教養とは「単なる学殖・多識とはことなり、一定の文化理想を体得し、それによって個人が身につけた創造的な理解力や知識。その内容は時代や民族の文化理念の変遷に応じて異なる」⁽⁷²⁾と、教養が単なる知識を集積すればよいものではなく、そこに文化的な行動様式や創造力が含まれるものであるとされている。つまり多様な知識や技術を有していても、そこから何か創造できるような力や文化的な振る舞いができなければ教養のある人とはいえないのである。ラングラン自身は教養に

ついて次のように述べる。

「教育に関する意見の大半がそこから示唆を受ける教養の伝統的な概念ほど誤った、破壊的なものはない。ある個人の教養は、隣の人あるいは平均的モデルがもっている知識の量と質の偏差に従ってのプラスかマイナスか、より劣っているかといったことによって明らかにされるものではない。教養とは、それによって人がよりいっそう自分自身になるような努力と経験の全体を指すものである。」⁽⁷³⁾

ラングランの教養が知識の有無によって測れないものであることが分かるが、この説明では教養の定義が具体的に明確にされたとはいえないだろう。そこで、フランス語における教養 (culture) についてルブールの定義を見てみたい。

ルブールはラングラン同様に「百科全書的精神ほど、教養に反するものはない」⁽⁷⁴⁾と、教育を受け知識を獲得しただけでは必ずしも教養ある人間となり得ないことを指摘する。さらにルブールは教養を特別な知的特性を持つものであるとし、その特徴として「駆動力」、「一体化」、「全体性」、「転移性」の4点を挙げている。

第一の特性は「駆動力」である。ルブールは体育を例に挙げ「体育のねらいは、何らかの実技を身につけさせることではなく、身体全体を自由自在に駆動できるようにすること」であるとして、それと同様に教養も「己が持てる資力をすべて活用して、新しい状況への対応や、新しく起ってくる問題の解決を行う」としている。さらに教養とは「学ぶことを学ぶこと」⁽⁷⁵⁾であると、学び方を学ぶことこそが教養であると指摘している。

次に「一体化」という特性が挙げられる。この特性は第一の特性から導かれる。それについてルブールは「私が或る知識を駆動できるのは、私がその知識を自分のものになっているから、いわば、私の言葉、私の観念として肉化されているからである」と述べている。つまり知識を駆動できるのは、知識が自分のもの、すなわち「肉化」されているということであり、自分自身の体の一部となっているということである。さらに続けてルブールは「精神は形式を通して知識を受容するにしても、形式の中にとどまっている限りの知識ならば、意味はない」という。この文言は、現実場面で活用されない内容から切り離されて得た知識を「意味はない」と批判するものであり、知識の活用をもって初めて「一体化」がなされるというルブールの考え方の現われである。

そして三つ目の特性である「全体性」とは、知識の結びつきをいうのであり、「互いに結びつきのない知識の集合を教養とはいえない」とルブールはいう。さらに彼は「それらの知識は、その人間のうちに存し、その人間そのものである統一的な原理に従って、組織

だてられていなければならない」⁽⁷⁷⁾と言及し、知識を組織だてる「統一的な原理」によって「全体性」がもたされると述べている。ルブールは、特にこの人間そのものであるとする「統一的な原理」について説明していないが、筆者はこの原理は経験であると考えている。つまり、知識と知識は教師が系統だてて論じることによって結びつけられていくのではなく、自分自身の経験の中で結びつけられていくのであり、経験こそが人間そのものをつくりあげていくといえる。

最後の特性は「転移性」である。ルブールはこの特性についてジャン・シャトーの見解を引用している。シャトーの考え方は行動主義者の「A の知識は B の知識習得を可能にするどころか、むしろ逆にそれを妨げる可能性さえある」⁽⁷⁸⁾という見解とは異なり、「可逆性や一体化を伴った知識ならば、全く異なる知識の習得にも役立つはずである」⁽⁷⁹⁾と見ている。ルブールはこのシャトーの見解を肯定しており、教養は一つの知識の獲得から他の知識の獲得に役立つものであると考えている。

そしてこれらの特性を総じて、「教養とは知識自体の中に存するものではなく、知識を活用できる技に存する、というべきであろう」⁽⁸⁰⁾と教養が知識そのものではなく知識を活用する能力であると結論付けている。

このルブールの定義から、教養とは知的、精神的領域に限定されるのではなく、行動様式に関わるものであることがわかる。特に、教養が「学ぶことを学ぶ」であると述べている点に注目したい。知識を獲得したとしてもそれが行動につながらなければ、新たな知識を獲得することにはならない。知識を駆使するということが新たな知識の獲得につながり、それが「学ぶことを学ぶ」ことになると考えられる。また転移性や全体性という要素は、知識に結びつきをもたせ新たな知識を習得させるものであるといえる。このような教養を獲得すれば自ら学ぶことが容易になるはずである。このルブールの教養を獲得すれば生涯教育論提唱の背景にある社会の変化の加速化に対応することができ、ラングランの生涯教育が獲得させなければならない能力の一つであるといえる。

次に、このようなルブールが定義する教養とフランス実社会で考えられている教養の相違について述べていきたい。これはランジュヴァンの教養についての見解からうかがうことができる。ランジュヴァンはフランス新教育教会名誉会長として 1932 年に行われた国際新教育連盟の「社会の変貌と教育」と題されたニース大会で議長を務めた。彼はこの会議の冒頭で『一般教養の問題』という講演を行い、実社会での教養について次のように述べている。

「すこし以前まで一般教養は精神の衣装とみなされていました。若いときに華やかで浅薄な装いを身に付ければ、当意即妙に気のきいた言葉を挟んだり、ラテン語の詩文を適当に引用できます。歴史上の重要な事件と有名な文学者や芸術家の名前を記憶することが、世俗的な成功の手段とされたのです。」⁽⁸¹⁾

これは教養がラテン語や文学ばかりで人文的、精神的領域に属するものであるということである。そして、「記憶」することが教養を獲得するための主要な手段であったのである。

このランジュヴァンの文言が明らかにしているのは、ルブールの教養の定義は理想的な教養であり現実社会の教養とは相違があるということである。ルブールはフランス社会における教養の在り方、つまり百科全書的な知識をもつことが教養であるということを問題視し、教養の正しい在り方を定義したのであり、ラングランもそのような教養のあり方を「教養の伝統的な概念ほど誤った、破壊的なものはない」⁽⁸²⁾と批判したのである。

ところで、このような「伝統的な教養」にはどのような問題が含まれているのだろうか。上述のランジュヴァンの言葉にあった「歴史上の重要な事件と有名な文学者や芸術家の名前を記憶することが、世俗的な成功の手段とされたのです」という文言が意味するのは、教養の獲得がよい職業につくことの条件として機能していたということである。このような教養と職業の関係についてワロンは、「教養は或る職業につく手段になりました。とくに大革命いらい、そしてそれより少し前でさえも、教養は高尚な職務 (*fonction libérale*) と呼ばれるものを果たす手段となりました」⁽⁸³⁾と述べている。つまり、教養の無い者は「高尚な職業」—例えば医師—に就くことができないということである。職業 (*profession*) は生計をたてるために行う活動のことであるが、それは単に収入をもたらすだけのものではなく、従事するものの社会的身分を決定する役割を担っているのである。ルブールは「二十世紀のブルジョアジーの中に、収入がいくら良いからといって我が息子を手職業につかせる父親がどのくらいいるか」、また「文部大臣が技術教育について審議する場合、大臣は彼の子どもに技術教育をつける勇気があるだろうか」⁽⁸⁴⁾と述べている。この文言が意味するのは支配階級の職業、すなわち頭脳労働と労働者階級の職業、すなわち肉体労働が賃金に関係なく相容れないものとなっているということである。特に肉体労働は労働者階級の低俗な仕事であるとブルジョアジーから見られているのである。ランジュヴァンはこのことを「しばしば職業は人々を離反させ」⁽⁸⁵⁾ると指摘している。

このように教養が職業に就くための手段として機能するようになることによって、職業が人々を分け隔てることを正当化する役割をもつようになったといえる。さらに既に教養

がある者たちは、その教養を自分たちだけの特権として教養をもたない者の侵入を防げることで、その地位を維持することができるのである。そのような状況に対してルブールは、デューイのフランス批判を参照し、「われわれフランス文明の悲劇は、デューイが正しくも指摘している通り、リベラルな教養は指導階級に、技術指導は思考の必要がなく、従属を強いられている人々に、充当されていることである」⁽⁸⁶⁾と述べている。デューイの指摘から分かるようにブルジョア階級による教養の独占、そして教養の有無による職業選別という問題を一層強化するのは、前章で述べた「教育の複線型」であるといえる。

一方ラングランは職業、つまり労働と教養の関係について以下のように述べる。

「教養が、人々に文学や哲学や芸術の文脈の中で定義され提案され分配される限り、しかもほとんどもっぱら余暇に入り込んでくる一連の活動としてであるかぎり、労働者は彼の思想やくふうを構成するものの精髓を、正しい価値体系の中に位置づけるのに最も大きな困難をもつことになる。従って最高にだいじなことは、労働に、理論においても事実においても、その真の意識を返すこと、つまり、その語の最も深いそして最も真正な意味で教養のはたらきという意識を再びもたせることである。」⁽⁸⁷⁾

ランジュヴァンやワロンが指摘するようなフランス社会の教養に対し、ラングランも同様に教養が人文的、精神的領域のみに属することを批判している。ラングランの問題意識は「人間形成の一般的側面と特殊な側面、特に職業的養成の側面」が「たとえ相反したものになっていなくとも、あたかも互いにちがった価値をもっているかのごとくはっきり分離されているという事態が、実に容易に起こっている」⁽⁸⁸⁾と、教育の精神的側面と職業的側面が分離されていることに向けられている。さらに彼は「職業は人の生活の多分最も重要な事柄であるのに、それは、教育的視野では依然人間存在の周辺に置かれている」⁽⁸⁹⁾と、教育において職業が正しく扱われていないことを批判している。

このようにフランス社会における教養は知的、精神的領域のものであると捉えられ、ラングランが考える「人がよりいっそう自分自身になるような努力と経験の全体を指すもの」とはかけ離れていた。教養がこのような知的側面に限定されることが、結果的に教育において百科全書的知識の獲得が重視されることにつながるのである。教養は職業に就く手段として機能し、さらに「複線型の教育」によってブルジョア階級の特権であったので、労働者階級の者には技術指導しか与えられなかった。そのような教養の分離が教養のあるものは知的労働、教養のないものは肉体労働というように職業の分離・対立へとつながっていくことになる。このような知的、精神的側面と技術的、肉体的側面の分離は労働に従事

するものの精神と肉体をも分離させることになる。

そこでラングランの生涯教育論は「最も深いそして最も真正な意味での教養のはたらきという意識を再びもたせる」ことによって、教養の問題を生涯教育という視点から解決しようとしているのである。次にこの教養の問題⁽⁹⁰⁾をどのようにラングランが解決しようとしているか見ていきたい。

上述したラングランの言葉の「労働者は彼の思想やくふうを構成するものの精髓を、正しい価値体系の中に位置づけるのに最も大きな困難をもつことになる」という部分がラングランの教養に関する問題意識であると考えられる。「思想やくふうを構成するものの精髓」とは人が考え工夫することのもとになるのが教養であるから、それは教養であると考えられる。その教養を「正しい価値体系」の中に位置づけることに困難をもつのは、その教養が上述したように人文的、思想的領域のものに限定されているからだと考えられる。このような教養の在り方を前提として、ルブールの教養の要素の一つである「一体化」がなされない。つまり、芸術や文学といったものを人口の大半を占める技術指導しかなされていない労働者たちがすぐに理解するのは困難であり、現在の彼らの生活にとってそれほど重要なものではないものを自分の「肉化」させるのは難しいといえるのである。それはルブールに従っていうと、形式の中に留まっているのであり「意味はない」のである。彼らにとっては職業技術や科学技術の獲得のほうがよほど関心ごとであろう。「文化的な性質の動機づけは、個人の集団の側には永続的な接触を刺激するには十分なほど強くない」⁽⁹¹⁾とラングランがいうように、例えいくら必要であったとしても労働者階級の人々に何の準備も無く彼らが文化的素地をもたない領域の教養をあたえるということは、非常に困難なことであるといえる。いくら優れた学習プログラムを用意しても労働者の人々が何の興味や関心を示し参加しなければ、そのプログラムは開始されることはないのである。そこでラングランは、教養の出発点として職業を位置づけることによって学習者が興味・関心をもてる事柄から教養を高めていこうとしたのである。それは次の文言から見ることができる。

「実際問題として、労働の諸活動を枠組みとして、また出発点として使えば、職業人を適切な諸方法のおかげで彼が育つ社会の主要な様相や問題に関しての、はば広くかつ透徹したビジョンのところへ導くことが可能である。他方で上述の一般教育、つまり表現の方法や科学知識の手段の使用の修行は、それが人々を彼らの仕事を遂行するように準備するためのものである場合、その十全の意義をまとい、その最も強固な動機を見出

す」⁽⁹²⁾

ここには職業を教養の出発点とすることの利点が二つ示されている。一つは教養が知識の獲得のみに限定されず、知識を獲得する方法につながるということである。人類は具体的なものを徹底的に深く考察することで抽象的、一般的なものをそこから見つけだしてきた。特定の三角形を調べることで三角形一般の法則を導き出すのである。つまり具体的な職業を徹底的に学ぶことによって、職業一般を知ることができるのである。

二つ目は学習への動機づけ⁽⁹³⁾を与えるということである。動機づけの重要性については、ラングランの「教育の機能的な面は学習への最も強力な動機を与えるということである」という言葉からも分かる。さらに続けて彼は「教育はそれ独自の目的を追求するといった抽象の真空状態の中では効果的には行いえず、それは日常生活、職業、政治、地域の生活条件の改善などという強い関心と関連していなければならない」⁽⁹⁴⁾ことが明らかであると述べている。つまりラングランは「真空状態」の教養を止め、職業という強い関心と関連させることで動機づけを行おうというのである。

このようにラングランは、知的、精神的側面と技術的、肉体的側面に分離してしまっている教養を、その出発点として職業を位置づけることにより統一しようとしたのである。職業は労働者にとって重要な関心ごとであり、彼らは職業が教養の出発点にあることで教養を高める道に立つことを動機づけられるだろう。もちろんこのことが人文的、思想的領域の教養を否定することにはならない。職業を出発点とした教養が人文的、思想的領域に辿り着くことがありうるし、教育はそのように学習者を導く必要がある。ラングランはこのような方法によって知的・精神的領域に限定されてしまっている教養を解放しようとしたのである。

ここまでラングランの生涯教育論における教養を考察してきたが、この教養の中心をなすものについて言及したい。それはルブールが既に述べていた「学ぶことを学ぶ」⁽⁹⁵⁾能力であると考えられる。教養は知識ではなく知識を駆使し、一体化し、組織化し、転移させるものであり、これらは「学ぶことを学ぶ」能力と関係の深いものであるといえる。ラングランはこの教養の中心である「学ぶことを学ぶ」をどのように考えていたのであろうか。非常に重要な事柄であると考えられるので次節で詳しく見ていくことにする。

第3節 「学ぶことを学ぶ」とは

変化の加速化が著しい時代では特定の知識や技術を獲得するだけでは不十分である。つ

まり、生涯教育の目標は百科全書的な知識を持たせることではなく、知識を自分の力で獲得する能力を身につけさせることなのである。なぜなら、学校で特定の職業の技術や知識を獲得したとしても技術革新はすぐに行われ、その技術や知識が役に立たなくなるからである。人々はそれらの知識や技術と同時に、それらを時代の進歩に適応させる能力も獲得しなければならないのである。すなわち、それが「学ぶことを学ぶ」ということであるといえる。しかし、まだまだその言葉の内容は具体性を帯びてこない。どのような下位能力があれば「学ぶことを学ぶ」ことができるのだろうか。ラングランの著書からその具体的な内容を考察する。

第一に「学ぶことを学ぶ」とは「動機づけ」を得ることである。ラングランはフランスとイタリアで行われた調査によって読書が少数者の活動に留まっていることを述べ、学校で文字を書くことも読むことも習ったはずであるのに成人が読書という活動を行わないことを「読書への趣味 (taste) と習慣(habit)を獲得しなかった」⁽⁹⁶⁾ためであると伝統的な学校教育を批判する。読書はいかなる学習や研究においても重要な手段であるが、それを使わないということは学習を放棄している状態であるといえる。つまりこのような成人は、その子ども時代において学習への動機づけを獲得することができなかったのである。ラングランは次のように伝統的な学校の動機づけについて批判する。

「大多数のものにとっては、刺激は、通常、活動を方向づける人すなわち教師から与えられる。点数、賞罰、称賛とけん責のシステム、そこでは、生徒達の浮動する努力を支えることができるのである。これらの伝統的な刺激剤の助けをかりてようやく、かれらは、ついに、かれらの学習の終わりまで戦いとおすのである。そして、その学習は、大人の世界への入口をまたぐ価値があるか否かをかれらに告げる試験において頂点に達する。それは、たいてい、盲目的な努力であって、その意義はあまり明瞭ではない。結局、外的な法則にしたがったり、長期にわたる従属の経験を通して自由や独立の活用を学んだりすることなどは幼年時代の運命ではないだろうか。このような環境の下では、多くの“生徒たち”にとって、教育が相変わらず表面的で逸脱したものであるとしても不思議ではない。」⁽⁹⁷⁾

このように「大衆の無学」の根拠を評価による外的な動機づけによるものであるとして、古い制度における内的な動機づけの不在を指摘する。それに対してラングランは「教育の機能的な面は学習への最も強力な動機を与えるということである」⁽⁹⁸⁾という。ここでラングランのいう「最も強力な動機」とは内発的な動機だといえる。つまり自ら進んで学習

に向かっていく意志であり、学習活動そのものに喜びを感じることができるような興味や好奇心でなければならない⁽⁹⁹⁾。動機は学びの出発点であるといえる。学ぼうという意志がなければ何も始まらない。教育の目的が学ぶことを学ばせることであり、ラングランはその出発点として内的動機づけを非常に重視しているのである。

第二に「学ぶことを学ぶ」とは、「学習の習慣を身につける」ことであるといえる。ラングランが「学習もまた一つの習慣であり、児童期に習得のしかたを身につけた人は、いつでも新しい学習実践の手ほどきを受け、導入されることができる」⁽¹⁰⁰⁾というように、彼は学習が一つの習慣であると考えている。習慣を身につけるということは想像以上に大きな力となる。例えわずかなことでも、毎日続ければ大きなものとなるというのは古くからいわれていることである。上述のフランスとイタリアでの調査についても、動機づけだけでなく習慣がなかったことを批判している。「習うより慣れろ」という言葉があるが、どのような学びであっても一度や二度で獲得することはほぼ不可能であるし、高度な技術になればなるほどその時間はかかる。自己教育の能力が一度の活動で獲得されるはずがないし、習慣として長期的、継続的に行うこと以外にその能力が習得されることはないだろう。毎日の生活の中で、分析、観察、吟味、そして知識の活用という行動を習慣的に行っていくことでどういうふうに事物を観ればよいのか、どのように知識をつなげていけばいいのか、ということが徐々に理解できてくるのである。長期的展望を必要とする学習活動であるが、一度その習慣を獲得してしまえばいつでも新しい活動に挑戦する準備ができた状態にあるといえるのである。

最後に「自己教育の方法を学ぶ」ことが「学ぶことを学ぶ」要素であるといえる。ラングランは学校や大学の外で行われる労働者教育や協同組合教育での学習活動に新しい成人教育の道を見出している。その活動に参加した成人を「原則としてすべての教えられる人々のものだった教育の対象の地位から出て、彼は彼自身の教育の主体となったのである」⁽¹⁰¹⁾と称えている。教育の主体は教育するもの、つまり教師である。ところが、教育される生徒が教育の主体であるというのである。これは自己教育を意味する。自分自身が自分の教師となり、自分に教育するという新しい道である。では自己教育をするためにはどういった能力が必要なのであろうか、ラングランは次のように述べる。

「今後はいかなる学習過程においても、必然的に限定され抽象的に切り離された内容を強調できなくなる。強調されねばならないのは、理解し比較し分析し、知識を秩序づけ、具体的なものと抽象的なものの、あるいは一般的なものと特殊なものとの関係を、

なんなく取扱い、知識を行動に結びつけ、訓練と情報を調整する能力である。」⁽¹⁰²⁾

1960年代の世界は、変化が早く学ばなければならない知識もどんどん新しいものになっていく。このような状況では限られた時間で教師がすべてを教えつくすようなことは不可能である。よって、知識を獲得するための方法や、獲得した知識を秩序づけ、活用する能力が要求されるのである。自己教育は生涯教育の中心であり、この能力を獲得すれば生涯教育は容易になるといえる。

ラングランの考える「学ぶことを学ぶ」とは、「動機づけ」、「自己教育の方法を学ぶ」、「学習の習慣を身につける」、の三点が主要な内容であるといえる。そして生涯教育の目標は、この「学ぶことを学ぶ」能力を教養の中心と位置づけ、それを獲得させることであるといえる。そのような教養を獲得した人間は「自律した学習者」としてこの変化の加速化する社会に対応することができ、さらに教養ある人間を目指していけるのである。

そこで次節ではラングランがこの能力をどのように育成しよう考えているかを考察していく。どうやら、ラングランはその能力の育成を学校に見ているようである。ラングランはこの能力を育成させていない学校教育に対して非常に批判的である。なぜなら成人教育を推進しようとしても、学校教育を通じて学習に対する否定的な姿勢の出来上がった状況では非常に困難な活動となってしまいうからである。そしてこのことが、ラングランが生涯教育を提唱した大きな要因になっているといえる。学校教育や成人教育といった分け方で考えているのではなく、両者が密接な関係で成り立っているということを認識しなければ、いっこうにこの問題が解決できないからである。ラングランは教養ある成人が自ら学び、より一層教養を獲得していく社会を作り出すために、学校でどのように「学ぶことを学ぶ」能力を身につけさせようと考えていたのだろうか。

第4節 ラングランの生涯教育論における学校

ラングランはユネスコの成人教育長という立場であり、成人教育についての議論の場で生涯教育という理念を提唱した。しかしラングランが生涯教育論において学校や子どもについて何も言及していないかというと、決してそういうことではない。むしろ彼は学校を重視しているのである。生涯教育における学校の役割についてラングランは次のように述べる。

「もし教育が生涯にわたって拡大されるなら、学校はその過程全体に比して比較的短い期間を占めることになる。言葉の十分な意味においての教育のための時間は成人生

活の中にあることになろう。成人生活において、人は自分自身の教育において、客観的かつ主観的な役割を演ずる立場にある。学校はむしろ充実し完全な教育の過程へのための重要で決定的な導入部(プレリュード)を構成するものとなろう。しかし、同時に学校教育に移る責任もかなり増加するだろう。というのは、学校は、これまでのように、知識の伝達に全力を注がずに、全体としての人間の発達に向けられるであろうからである。」⁽¹⁰³⁾

ここでラングランが生涯教育の一部分として学校教育を捉えていることが読み取れる。そして彼はその位置が教育の導入部(プレリュード)であると考えており、その意味での重要性を帯びているとしている。

ラングランが成人教育という立場であるものの上記のようにまた上記以外にも学校について多く述べている理由は、彼が「大人は子どもの後継者だ」⁽¹⁰⁴⁾と考えているからである。つまり、成人教育の成功のためには学校教育の成功が不可欠だということである。しかし、これは単に学校教育から成人教育への貢献というだけの一方的なものではない。なぜなら、実際には「子どもが大人の後継者」であるからである。成人が生涯教育の必要性に気づき学校教育を改善していかなければ、学校教育が勝手に改善されることはない。つまりラングランは大人に生涯教育の必要性を学ばせ、その大人たちに学校教育を改善させ、そして学習に目覚めた大人たちがまた学校教育をよりよくするというサイクルを考えているのである。この理論は正の循環であると言える。学校教育が良くなれば成人教育が良くなり、また成人教育が良くなれば学校教育がよくなるというのである。これは教育という側面だけでなく子どもが変われば大人が変わり、大人が変われば子どもも変わるというように、社会変革をもたらすサイクルともいえる。ともあれ、ラングランの生涯教育理論において学校教育と成人教育は、二つに分断されるようなものではなく、連続性を有しており互いに影響し合っているのである。

今まで述べたようにラングランの生涯教育論において学校教育が成人になってからの学習に非常に重要なものである。つまり学校は卒業以降の学習のための準備段階であるといえる。本節では、学校においてどのように成人になってからの学習に必要な能力、すなわち「学ぶことを学ぶ」能力を獲得しようと考えているのかを明らかにしたい。それにあたって、ラングランが『生涯教育について』の中でフレネの学校を一つのモデルとして提示していることに鑑みて⁽¹⁰⁵⁾、セレスタン・フレネ (Celestin Freinet 1896- 1966) の教育論を手がかりに考察していきたい。フレネとラングランの関係については、宮ヶ谷徳三

が「彼（ポール・ラングラン 筆者）もフレネから直接教えを受けた人なのだが」⁽¹⁰⁶⁾と述べていることから、ラングランは彼の教育思想を形成する上でフレネの影響を非常に強くうけていることが分かる。そこでまず、フレネやラングランの著書から伝統的な学校の様子を考察し、その問題点を明らかにする。その問題点を踏まえて、学校をどのように変えることで「学ぶことを学ぶ」能力を養うことができるかを明らかにしたい。そこで、本節では、まず伝統的な学校が生活と切り離されている様子を示し、どのようにそれらを結びつけようとしたのかをフレネを手がかりに考察し、学校と生活が連続性をもった学校ではどのように教養が獲得されていたのかを明らかにする。

まず初めにフランスの学校の様子を、生活との乖離の視点から描写していきたい。フレネは自身の経験によって学校と生活が切り離された様子を次のように記述している。

「大気を胸いっぱいすって、私たちは学校への道をゆく。自分たちの現在と未来の生活とかかわって深い意味を持つ様々な活動、自然の営みそして小鳥の歌声が私たちの心を満たしていた。心配ごと？そんなものはめったに私たちについてはこなかった。仲間の中で解放されている子どもは、病気か解決不可能な問題がのしかかっている時以外は決して心配にかられることがない。生活が彼を独占し、自身に満ちた楽天主義で彼を前へ前へとすすませるのだ。

私たちは学校に近づく。確かに独創的な考えが尽きることはない。鋭さとユーモアに満ちた言葉が次々に飛び出す。よきにつけ悪しきにつけ、やりたいことが山ほどある。その時突然、鐘が鳴る。それはたちまち、私たちに空白のようなものを引きおこす。生活がそこでストップし、学校が始まった。新しい世界、私たちが生きてきた世界と全く違った別の規律、別の義務、別の興味、いやもっと重大なことには、そこは劇的と言える程興味の存在しない世界。私たちは最後にもう一度ポケットの中のビー玉を数え、道で見つけた素敵なアンモナイトを、帰りに持って帰れるように注意深くかくす。そして、私たちの後からついてきた犬を追いかえさなければならない。犬は私たちが整列して無表情になり、総ての生活が追放された世界へ気へていくのを見てただびっくりしていた。ドアが閉められた。」⁽¹⁰⁷⁾

学校の一步前までは活気に満ち溢れた子どもたちが、学校という閉ざされた空間に入るやいなやまるで生気を失ったように別の世界へと向かう様子が描写されている。特に最後の「ドアが閉められた」という言葉にフレネの思いがこめられているように感じる。そのドアは子どもたちの生活と学校を分断するものであり、そこから先は全く別の世界が始まる

というような印象を受ける。つまり、学校という場所は彼らが「生きてきた世界と全く違った別の規律、別の義務、別の興味」によって成り立った世界であり、「劇的と言える程興味の存在しない世界」なのである。

その先の世界では彼らの生活とは関係の無いテキストが読まれ、意味のない言葉を口にしなければならないのだ。それは次のような場面に象徴される。

「La pou le a pi co ré la (salade) (にわとりがなっばをつついた)」

「—先生、picoeéla (ばおつつ) ってなんですか？」⁽¹⁰⁸⁾

このような文章は実際の生活でももちろんありうる言葉であるし、意味も通った言葉である。しかし、言葉が生活というコンテキストから切り離され、学校の黒板につづられたとき、非常に退屈なものになってしまうのであり、そのような学校で行われる機械的な活動に子どもたちはなんら興味をもたないとフレネは指摘するのである。

これはフレネの幼少時代だけの話ではない。同様にラングランも「学校教育は、青少年の発達にブレーキとして作用し、また、その年齢段階で彼らが体験しなければならない生活を妨害している。その結果、学校教育は楽しみや個人的な充実感のみなもととなるかわりに、自由を束縛するものに思え、彼らの間に教育に対する否定的態度を助長させている」⁽¹⁰⁹⁾と学校と生活の乖離が子どもたちの学習嫌いを促進させていると批判している。

伝統的な学校の授業の様子は、「退屈」という言葉によってフレネに表現され、ラングランにとってそれは「ブレーキ」なのである。この学校における「退屈」・「ブレーキ」とは、教育が「動機づけ」を行うことができなかった、さらには学習者がもっている興味・関心を低下させることになったということであると考えられる。

生涯教育の導入部である学校においてこのようなつまずきがあることは、後の教育全体に不利な影響を与えることは明らかである。このような学校が生活と断絶されることによって、子どもたちが動機づけられるどころか反対に学習への意欲を低下させられているという問題を鑑みて、ラングランは生涯教育の目標が「生活と教育を密着させるところにある」⁽¹¹⁰⁾と述べる。彼は「学校というのは、地域社会の一部に過ぎない」⁽¹¹¹⁾述べ、学校が地域社会の一部として学校の外と連続性をもつことによって、子どもたちの興味・関心に基づいた学校にしていかなければならないと考えている。そのような学校こそが生涯教育の導入部としての学校なのである。ところで、ラングランはどのように学校と生活に結

びつきをもたせようと考えているのだろうか。

確かに伝統的な学校における講義中心の授業形式が、子どもたちの興味や関心を無視したものであり、成人の多くが学習離れしていることは分かるが、なぜラングランは学校と生活を結び付けることで子どもたちの動機づけを行うことができると考えたのであろうか。それは彼が既に行われている教育実践の成功例を見ているからである。その一つが 1960 年代に世界各地で設立された地域社会学校 (Community School) という学校制度である。ラングランは『生涯教育について』の中でこの学校制度を例示している⁽¹¹²⁾。このプログラムの詳細な内容については設立した国によって様々であるが⁽¹¹³⁾、ラングランはこれらに共通する精神を次のように指摘する。

「この制度についてはさまざまにちがった形式や方法があるが、それを別とすれば、その精神は同じ一つのものなのである。どのばあいにおいても、外の世界にむかって学校の窓と戸を広くあけはなつということが問題となっているのである。そして学校の窓や戸をあけはなつ仕事は、プログラムや教育方法や社会との直接的つながりなどを通して実現されるのである。」⁽¹¹⁴⁾

これらの学校では、この精神に基づいて市民の現実的要求に応えるために学校を地域社会に開き学習者の知的要求に応えようとしているのである。

そして二つ目は、地域社会学校と併せて生涯教育についてのなかで提示されているフレネの学校である。フレネはフランスにおいて生活と学校を結びつけることで子どもたちが自主的・主体的に学習することが出来る学校をつくることに成功した人物である。

地域社会学校とフレネの学校はラングランが見た二つの事例であるが、既述したようにラングランが直接学んだのはフレネの学校である。そこでフレネの学校を中心にラングランが考える学校と生活の結びつきを考察し、どのようにして「学ぶことを学ぶ」能力を身につけさせようとしているかを論じていきたい。

まずフレネの学校における学校と生活の結びつきを見ていきたい。フレネは学校生活には三つの源泉があるという。一つは「畑仕事の実習や何らかの社会活動、散歩、見学による外部生活への実践的参加という実習」⁽¹¹⁵⁾。そして二つ目は「労働者や職人に来てもらって学校のアトリエでやる作業」⁽¹¹⁶⁾である。この二つは、外部の人間との交流であり、子どもたちが地域社会に出て行くのか、大人が学校に入ってくるのか、という違いによって区別されている。例えば、前者ではホテルの料理人や、老婆、退軍役人などに質問しに行く活動があり、後者の場合には、学校に鍛冶屋や建具屋を呼んで指導してもらったりし

ている⁽¹¹⁷⁾。しかし、このような結びつきだけでは不完全であるとフレネは指摘し、次のような三つ目の源泉を取り入れている。

「つまり子供たち自身がわれわれに示してくれる反響によって、この外的環境についての実感的、経験的、明確な認識を引き出すということである。これは体系的調査によってでも、またそれについての生き生きとしたさまざまな話によってでもよい。」

彼は学校の中で子どもたちが自分の生活について表現することによって、より強く学校と生活を結びつけようとした。それは文字によって行う活動でもいいし、ときにはデッサンであり、ときには言葉であってもよい。この「生活を表現する」という第三の源泉によって上記の現実的な人と人との関わりによる生活との結びつきをより強くするのである。

このようにフレネの学校における生活との結びつきは、学校外で地域の人々—専門的な職業技術をもつ人の場合もあれば様々な人生経験をもつ老人であるかもしれない、—というように地域住民誰もが指導者になりうる—に教わる、または地域の人々が学校に来るという活動だけではなく学校で子どもたちだけで行う活動も含めて、日々の学習活動全てが生活と結びついているのである。つまり子どもたちは、自分たちの生活から生じた興味に基づいて学習し、その過程で分からないことや知りたいことがあれば学校から出て行ったり、人を呼んだりするのである。また、テキストの交換により地域住民に子どもたちの方が色々なことをたずねられたりすることもある。フレネの学校は、その全体が子どもたちの生活と結びついており、学校内だけで行う活動も含めてそこには生活との断絶は存在しないのである。

では次に生活と結びついたフレネの学校がどのように「学ぶことを学ぶ能力」を育成しようとしているかを見ていきたい。フレネは直接的に教養を獲得させるということを述べてはいないが、彼が学校でおこなっている活動を見ると、伝統的な学校への批判から始まり、知識の詰め込みの否定、知識や技術の活用、そしてその総合化という点からラングランやランジュヴァン、ワロンの考える教養を獲得させるものであるといえる。実際にフレネの学校の子どもたちは、教師の手助けを受けているという点で不完全ながらも自律して学習、もしくは学習しようとしているのである。自分達で学習を計画し様々な道具を活用して生活の中で生じた疑問を解決していくのである。年長者にいたっては他の子どもたちの指導を先生がやっている間、放っておいても自分の仕事に没頭している程である。つまり、彼らは「学び方を学」んだのである。このようにフレネの学校の子どもたちは「学ぶことを学ぶ」能力を獲得しているように見えるが、どのような学習活動を通じてその能力

を獲得しているのだろうか。ここではより詳しく考察するため、先に述べた「学ぶことを学ぶ」の主要な三要素、「動機づけ」、「自己教育の方法を学ぶ」、「学習の習慣を身につける」に分けて論じていきたい。

第一に「動機づけ」がどのように行われているのか見てみたい。フレネは彼自身の実践から学校と生活の結びつき、すなわち子どもの生活の中にある興味と学習内容に結びつきをつくることで、子どもたちが主体的に学習するようになることを明らかにしている⁽¹¹⁸⁾。フレネは「子どもの生活の中には、確かに、彼をびっくりさせ、震えあがらせ、感動させ、あるいは魅了する出来事、彼が仲間やおとなたちに話して聞かせたいという燃えるような欲求にかられる思いがけない出来事がおこるものだ」⁽¹¹⁹⁾と述べているが、生活の中には興味深いものや、面白いものがたくさんあり、それを多くの人に伝えたいと思うことは自然なことだと考えられる。それに対して伝統的な学校の子どもたちは、そのような欲求とは無関係に機械的な単語の羅列を口にしていて、フレネの学校では自分達の生活に根ざした自分自身の言葉をテキストにすることに子どもたちは喜びを感じており、学習そのものを楽しんでいるのである。

さらにフレネはこの欲求をさらに押し進めるため、印刷機⁽¹²⁰⁾を教室に導入した。この印刷機の導入によってその学習への動機は一層強められたのである。ただ誰かに何かを伝えるだけならわざわざ印刷して文字にする必要などない。近くにいる人になら口で話せばいいし、身振りでもわかる。しかし子どもたちは、遠くの多くの人々へ何かを伝えたい、また何かを聞きたいというときには文字を書くしか当時は手段をもたなかったし、印刷機は同じテキストを何枚も書く手間を軽減するには便利な道具であった。さらに彼らは学校外の人々との交流を楽しみにし、自ら進んで印刷をしたのである。これは文字を書くことの利点を説明するといった方法では成しえない。教師が「文字を書けば、遠くの人と連絡を取ることができ、いつでも読み返すことが出来ます、だから書き方を勉強しましょう」といってもほとんどの子は興味をしめさないだろう。目の前に具体的な必要性があるからこそ学びたいと思うのである。

一方フレネは自身の興味論について「興味の複合(*complexes d'intérêt*)」という用語で説明しているが、複合が意味するところを佐藤広和は「個人の興味の追求の仕方による複合」と「学級内のひとりひとりの子どもの異なる興味」⁽¹²¹⁾の複合の二つの視点に整理して言及している。前者はさらに「問題の横系的な展開（関連領域、学際領域）」と「問題の縦系的な展開（専門的追求、歴史的追及）」に分けられる。つまり、一つの事象は様々な分

野や空間で他の事象と関連したり、より深かったり、歴史的なつながりをもっている
あり、それらを複合することが興味を複合するということになるのである。また、後者は
他の人々と興味を共有するという複合である。フレネの学校では個別学習のみが行われて
いるわけではない。そこではコンフェランス（研究発表会）という形式で一斉授業が行わ
れる。このコンフェランスでは子どもが自身の興味に基づいて調べたことを発表し、他の
子どもたちは発表者に対して質問する。この時に発表を聞いているものが他の子どもの発
表内容で興味深いところがあれば自身でそこを調べることもあるし、その内容を検討した
り共感することもある。一人の子どもが抱いた興味は、他の子どもに伝えられることによ
り拡大し、発展していくのである。

他方、フレネの学校では興味を引き出し発展させることを効果的に行っているが、フレ
ネの動機づけはこのような興味によるものだけではない。学校での動機づけは人間的交流
の中でも行われる。佐藤はフレネ教育を「生活組織の教育学」と位置づけ、フレネの「子
どもは自分が役立ち、自分に役立ってくれる理性的共同体の内部で自己の人格を最大限に
発展させる」⁽¹²²⁾という言葉を用いている。子どもたちは組織の中で命令や強制に従う
のではなく、人との交流の中で役立ちたいという思いによって動機づけられるのである。

さらに子どもたちは机に座って文字を書くより機械を使って試行錯誤しながら文字を
印刷することに大きな楽しさを感じたのであり、だからこそ複雑な仕事に長時間熱中する
ことができるのである。このような動機づけが伝統的な学校には存在していなかった。こ
のような活動を通じて子どもたちは学ぶことそのものの楽しさを知っていくのである。

ところでルブールは、動機を①就職に対する顧慮、②罰に対する恐れ、③報酬に対する
期待、④競争心、⑤模倣、⑥教師との一体化、⑦生きるうえでの切迫した利害、⑧好奇心、
⑨困難の克服、⑩大きくなりたいという欲求、⑪遊びに伴う喜び、⑫研究対象に対する興
味、⑬作品をつくる喜び、⑭協力の 14 項目に分けているが、⑧から⑭は①から⑦よりも
はるかに次元が高い動機であるという。なぜなら①から⑦の動機は外的な動機づけであり、
例えばテストに合格すれば何かもらえるという動機づけの場合、その約束が守られない
ことが分かれば当然勉強しなくなるだろうからである。そのような動機づけに対してルブ
ールは「何かあることを学ばせるうえでは効力を発揮するが、学ぶということを学ばせる
うえでは効力を発揮しない」⁽¹²³⁾と述べている。それに対してフレネの学校で行われる動
機づけは、学習そのものの楽しみ、学習に対する興味、機械を使ってテキストを作る喜び、
生活組織での役割であり、ルブールの分類する研究対象に対する興味、作品をつくる喜び、

協力などと一致するものである。このような動機づけは長期的でそれ自体が一つの価値を有するといえる。作品をつくる喜びを知れば何の利害がなくても進んで学習することができるし、一度この喜びを知ってしまえば次々と学習に参加していくことができるだろう。

このようにフレネは伝統的な学校教育における罰、競争、就職、報酬といった外的な動機づけを廃し、学校と生活の結びつきにより子どもたちの内部から動機を生じさせることに成功しているといえる。

では第二に、フレネがどのように「自己教育の方法」を学ばせているのかを見ていきたい。伝統的な学校において教育の主体は教師、すなわち大人であり、子どもは教えられるものであった。しかし、フレネの学校ではそのような考えに反対する立場である。そもそもフレネは、人が人を教育するというのを次のように否定する。

「現在のところ、われわれには方法的、科学的に子供たちを指導し、各自に適した教育を各々ふり当ててゆくことなどできないのであるから、子供たちの意図にそって準備をさせ、彼らの自己形成を助け、自分の適性、趣味、欲求に応じて、自分が進んでゆく道程を準備できるような環境、教材、技術を提供してやるしかない。」⁽¹²⁴⁾

これは教師の役割を否定するものでなければ、矮小化するものでもない。この子どもたちの成長を援助するという考えによって一層教師はその必要性を増すのである。つまり、教室の前で講義するだけの教師ならばテープレコーダーや VTR でその代わりができるが、援助者としての教師は、子供の興味を引き出しその子の学習活動が上手くいくように導いてあげなければならない。^{*}これは機械で置き換えることなど不可能である。このような教師の助けをかりながら、子どもたちは自分で学習していくのである。

伝統的な学校では決まった時間に、決まった方法で、決まった場所で事前に決められた内容を学習する。そこに子どもたちが自由に選ぶ選択肢はない。このような受身的な学習で自己教育する方法など学べるはずがない。反対にフレネの学校では学習の計画は子どもたち自身が行う。フレネはこの学習の計画を生徒にやらせることによって「学習計画は子供の一日の時間の使い方にある種の自律性を与える」という。続けて伝統的な学校を「普通の学校では小学生が自分の勉強を終えると、また次の勉強が待っている。そこで子供たちは軍隊でやるようにやる。つまり、楽しみをひき延ばし、最後に終わる人にあわせるのである」と批判し、それを「変てこ」⁽¹²⁵⁾な教育という。この「変てこ」な教育が自律性を作り出すことができるはずがない。それどころか学習嫌いを促進させているのである。

子どもには個性がありそれぞれ関心も違えば自分なりの学び方がある。自分にとって学

び易い方法を見つけ様々な教材から自分に適したものを選ぶことを学ぶことが、自己教育の方法を学ぶことになる。フレネの学校ではこのように子どもたちに自分の学習方法を計画させ、子どもたち自身に学習を進めさせる。フレネはこのような子どもを中心においた学校を「子どもたちの学校」という。子どもたちは自分の学習を計画するだけでなく、学校の運営にも携わるのだ。自分たちで進んでいく学校だからこそ「自律した学習者」になることができるといえるのである。

第三にフレネの学校における「学習の習慣」形成を見てみたい。「学習の習慣」は学習を日常的に行うことで形成されていくと考えられる。しかし、そうであるならば伝統的な学校においては非常に規則正しく、決まったやり方で、決まった時間に学習が行われているので学習の習慣は形成されているはずである。しかしすでに述べたように多くの成人が読書すらしないのである。その原因は、彼らが学習しているのではなくさせられているからだと考えられる。また、進んで学習している子どもたちもその動機は競争であったり、罰や徳といったものである。このような動機は、それ自身がなくなれば当然学習を止めてしまう。さらに上記した「変てこな教育」の例を見る限り、学習の習慣を獲得するどころか既に彼らは学習から離反する方向へとすすんでいる。このようなことから子どもたちが伝統的な学校教育において学習の習慣を獲得するには非常に困難であるといえる。

しかし、フレネの学校はこのような外的な動機づけ、受身的な学習という伝統的学校の問題点を克服していることは既に述べている。そこでは子どもたちの興味に基づいた学習活動が行われ、自分達で学習を計画している。このような活動を長期的に継続していくことが学習の習慣なのである。

ここまでフレネの学校を「学ぶことを学ぶ」能力の獲得に焦点づけて考察したが、フレネの学校では内的な「動機づけ」がなされていたし、「自己教育の方法」も学ばれていたし、「学習の習慣」も形成されていた。その成果が高学年の自ら学ぶことができる子どもである。ラングランがこのような学校こそが生涯教育の導入部である学校にふさわしいと考えたことを理解することができるだろう。

ここで本節のまとめとして、フレネの学校とラングランの生涯教育論の関係性について論じておきたい。フレネの学校教育はどういった意味でラングランの生涯教育における学校として機能しているのだろうか。フレネは直接的に自身の活動と生涯教育の関係について言及していない⁽¹²⁶⁾。しかし、フレネの学校で獲得されるものは知識に限定されることのない学ぶ能力であった。フレネの学校は伝統的な学校の知識の詰め込みを批判し、一斉

授業を廃止⁽¹²⁷⁾、個別学習を主要な活動としていた。このような個人の自主的、主体的な活動を中心とすると、教育者の中には不安を感じるものが多いであろう。その理由は、子どもたちが自ら学習しない限り何の知識や技術も得ることができないからである。しかし、フレネは学校と生活を結びつけることで子どもたちの興味を引き出し、子どもたちが自主的に学習する「生活組織」をつくりあげることでこの不安を払拭することに成功している。このようなフレネの学校は「学ぶことを学ぶ」能力を獲得することができる場所であり、その能力をラングランは非常に重視しており、生涯教育の導入部である学校でこの能力が獲得できればその後の学習が行い易くなると考えるのである。

そして、フレネはこのような能力を養うために学校と生活の結びつきを強調した。つまり学校を閉ざされた空間とするのではなく、子どもたちの生活の場である地域社会の一部として結びつきを持たせなければならないというのである。このような学校と生活の連続性は子どもたちの学びへの動機づけとなり、自主的、主体的な学習を可能とした。この学校と生活の連続性は、ラングランの生涯教育論における「空間的統合」であるといえる。ラングランは生涯教育論によって生涯に渡り継続される教育の必要性を訴えたが、それは同時に教育が学校のみによって行われるという考え方を否定するものでもある。事実、伝統的な学校は社会との結びつきをもたなかったため学習への動機づけに失敗していた。そして、そのような学校では生涯に渡る学びを可能とする能力を養うことができなかった。そこでラングランは生涯、つまり「時間的統合」という視点から学校・地域社会・家庭の「空間的統合」の必要性を強調するのである。この社会と結びつきをもった学校で子どもたちが学ぶことによって生涯に渡る学びの能力が養われるのであり、このような学校が生涯教育の導入部としての学校なのである。

フレネの学校をラングランの生涯教育論における「空間的統合」という視点から見ると、生涯教育における導入部としての学校の一つのモデルとなりうるといえるだろう。生涯教育の実現のために学校がどのように変わるべきかは、その国の事情によって様々であるが、我々が生涯教育を行うために考慮しなければならないのは、フレネの学校で行われているような教育の「空間的統合」の在り方であるといえる。この教育の「空間的統合」こそが教育の「時間的統合」、つまり文字通りの生涯教育を可能とするのである。

一方、この学校と生活の結びつきにおいてフレネは「仕事」を重視している。佐藤はフレネの「子どもたちをいつまでも学生とみなし、子どもが自分でなすべき仕事を知性と判断力をもって考えることができる未来の労働者とは決してみようとはしない」という言葉

を引用し、フレネ教育の一つの特徴を「民衆、労働者の解放を通して全ての人間を解放する教育であり、その意味から労働によって基礎づけられた教育である」⁽¹²⁸⁾と述べている。さらにフレネは生活と学校の結びつきを強く要求するが、彼のいう生活において、仕事は非常に重要な要素であり、「はじめに仕事と活動ありき、そして仕事こそ神なりき」⁽¹²⁹⁾とまで言う。この考え方はラングランの生涯教育論における教養の出発点として職業を位置づけなければならないという考え方に近いといえる。つまり、ラングランは出発点として具体的な職業活動を行うことで教養を獲得しようと述べるのであり、フレネは仕事を通じて知識、技術、態度、興味などを学ばせようとしたのである。フレネもラングランも共通して伝統的な学校教育を批判し、共に労働者のための教育を目指しているのである。ラテン語や哲学といったものを重視するのではなく、労働者が必要とし興味をもつものを教育の基礎に位置づけることが両者における共通の考えであり、フレネはそれを実践し成功させたのである。

このようにフレネは直接的に生涯教育について言及していないが、フレネの学校での活動は生涯教育に通じるものであり、それは「生涯教育としての学校」であったといえる。ラングランの生涯教育を目指すために我々がフレネから学ぶことは非常に多いといえる

第5節 結論：ラングランの生涯教育論における教養と「空間的統合」

まず第1章で仮定した教養を獲得することで生涯教育の目的、「あるがままの人間」、「適応性」、「幸福への教育」、「生活の質の向上のための教育」、「平和と国際理解」を成しえることができるかどうかを明らかにしたい。

教養が知的側面に限定されず行動に結びつくものであるならば、精神的領域と身体的領域の分離は生じないであろう。つまり教養の獲得によって成しえる「あるがままの人間」というのは、あらゆる分離を止め「一体化」された人間であるといえる。また、「適応性」には教養が大いに力を貸すであろう。変化に対応するには「学ぶことを学ぶ」能力が肝要であるし、知識を全体の中で位置づけたり新たな領域に転移させるということが求められる。このような能力はまさに教養といえる。もちろん教養が職業と結びついており職業能力の向上につながれば、「生活の質」もよくなるであろう。さらに、ランジュヴァンが「人間相互の種々の関係を究明し、正義を貫きつつ、精神の自由と勝利を実現するための勉学も、教養のなかに含まれるのです」⁽¹³⁰⁾と指摘するように、生涯教育によって平和を目指そうという目的にも教養は不可欠である。「存在様式ならびに生活としての幸福」に教養が

どのように機能するのだろうか。教養は知識を「もつ」ことではない。知識を駆使し行使することである。つまり、教養とは自分の知識を支配し制御する能力であるといえる。これはラングランの「自制の力」であるといえる。

さらにルブールは、「教養によって得られるものは、技術でも、得でも、知識でもなく、知性の至高の極みとしての判断力である。判断力は、学問においては批判精神や方法となり、芸術においては趣向となり、日常生活においては分別となり、道徳においては明晰さとなる」⁽¹³¹⁾という。教養が正しい判断を可能とするものならば、教養が生涯教育の目的を達成させるものであることがより一層強まるであろう。我々は様々な判断によって幸福への道を追求するのであるから。

以上の考察から生涯教育の目的の達成に教養の獲得が不可欠であるといえる。そしてラングランはこの教養を職業と結びつけた学習者の生活に根付いたものとし、精神的、人文的領域のみに限定されない行動の伴う「学ぶことを学ぶ」能力であると考え、伝統的な学校教育を、そのような力を身につけるための教育へと転換することを要求しているのである。このようにラングランの生涯教育論は、教育によって獲得しなければならない教養の意味を変えることで、伝統的な教育の「知識の詰め込み」、「学習者を中心としない指導法」、「学校の複線型」の問題点を浮き彫りにしているのである。

そしてこのような教養の中心要素である「学ぶことを学ぶ」能力を、ラングランは学校教育で身に付けさせようとしていた。ラングランは生涯教育という教育の「時間的統合」という視点から学校を変えていくことを強く要求している。そのラングランが目指す学校のモデルとして目されているのがフレネの学校であった。フレネの学校では学校と生活が結びつけられており、子どもの生活の場である地域社会の様々な知識や技術、人々や自然は学校の中に取り入れられていた。また学校の中の出来事や様子は、子どもたちのつくる印刷物を媒体にして地域社会につなげられていた。このような教育の「空間的統合」が生涯に渡る学びの能力を養っていくのである。

このようにラングランの生涯教育論は、単なる教育の「時間的統合」を意味するのではなく、教育の「空間的統合」によって生涯に渡る学びを可能としようというものである。つまり、前章での述べた教育の質的改革こそ教育の「空間的統合」であり、この「空間的統合」にこそ生涯教育の意義があるといえる。

以上、ラングランの生涯教育論の意義を考察してきたが、ラングランの生涯教育論は自身が指摘するように概念的な段階に留まっているのである。なぜなら、ラングランの生涯

教育論は何ら実践に移されてもいない不確定なものだからである。そしてラングランは「ある観念が、混沌状態から抜け出て真の明るみに出るには、その観念が諸事実や諸行動の中に反映され、それから持ち寄り財産を受け取ることが不可欠である」⁽¹³²⁾と述べる。そこで、次章ではここまで述べてきたラングランの生涯教育論がどのように展開されていったかを考察していきたい。

第3章 ラングランの生涯教育論の展開

生涯教育論は 1965 年の提唱以降、即座に非常に大きな反響を呼び次々と生涯教育に係る論文が提出された。ユネスコ教育研究所に所属するダーヴェ（Ravindrakumar H. Dave）⁽¹³³⁾とスティエムリン（Nalini Stiemring）は 1973 年に生涯教育関連の文献を *LIFELONG EDUCATION AND THE SCHOOL abstracts and bibliography* というタイトルのモノグラフとして出しているが、ここには入手の制限や言語的困難さからフランス語と英語で書かれたものしか集められていないにもかかわらず 20 点の生涯教育関連の文献の要約と 400 点に及ぶ参考文献が掲載されている。ダーヴェが「世界中で生涯教育に関する文献が非常に急速に増加していることが認められた」⁽¹³⁴⁾と、生涯教育に関する文献が世界中で非常にたくさん提出されていることを指摘しているように、1965 年以降、生涯教育に関する研究は世界各地で盛んに行われるようになったのである。

本章ではラングランの生涯教育論の展開を時代の流れにそって考察していきたい。そこでまずラングランの生涯教育論を継承しながらハッチンスの学習社会論を取り入れ、1972 年にユネスコ教育国際委員会によって提出された「フォール・レポート」を考察していきたい。次にラングランの後任として 1972 年にユネスコの生涯教育の責任者の席についたジェルピの生涯教育論を考察する。そして、ドロールを中心とする 21 世紀国際委員会の報告書『学習：秘められた宝』（1997）を見ていく。また、「フォール・レポート」とジェルピの間の期間には生涯教育論が OECD や ILO の提唱や勧告によって制度化され、いくつかの国で実践に移されている。そこで本論文では「フォール・レポート」までを「ラングラン的段階」の生涯教育とし、その後の生涯教育の実践を踏まえてそこから新たに生涯教育論を再構築したジェルピ以降の生涯教育論を「ジェルピ的段階」として、二つに分けて論じていく。

第1節 「フォール・レポート」

ラングランの生涯教育論はユネスコが 1971 年に設けた「教育開発国際委員会」（International Commission on the Development of Education）によって公刊された『未来の学習』（*Learning to be* 1973）と題する報告書、通称「フォール・レポート」に色濃く反映されている。この委員会は 1970 年に行われたユネスコの第 16 回総会において、当時の事務総長であったルネ・マウ（René Maheu 1905-1975）の示唆によって設置され、

エドガー・フォール (Edgar Faure 1908-1988) が委員長として任命されている⁽¹³⁵⁾。フォールは 1952 年及び 1955 年から 1956 年の 2 度に渡りフランスの首相を務めた人物である。また、この委員会の事務局にドレオンが事務局長として参加しており、ラングラン自身もその事務局員として報告執筆の役割を担っている。フォールは、マウ事務総長にこの報告書を提出する際に添えた書簡において同報告書を貫く基本的な仮定として次の考えを述べている。

「全面的かつ生涯にわたる教育のみが、この『完全な人間』を創造するものであるということであり、その完全な人間に対する必要性は、個人を分裂化させる絶えずより緊迫しつつある束縛とともに、増大しているのであります。われわれはもはや、一度にすべての知識を、いきとどいた形で獲得しうるはずはなくて、全生涯を通じて、絶えず進展する知識の実態を構築する方法を学ぶ—『生きることを学ぶ』—べきなのです。」⁽¹³⁶⁾ラングランの生涯教育論が「フォール・レポート」作成の主要な原理として働いていることがこの文章からは読み取ることができる。そしてラングランの生涯教育論で目指した「あるがままの人間」が、ここでは「完全な人間」という言葉に置き換えられている。「フォール・レポート」でいわれる「完全な人間」の背景にも、やはりラングランと同様に「分割された人間」という問題がある。同報告書では人間を分割する原因が以下のように述べられている。

「社会の階級分裂、仕事からの疎外や仕事の性格の断片化、筋肉労働と知的労働との人為的対立化、もろもろのイデオロギーの危機的状況、これまで認められてきた神話の崩壊、肉体と精神との、もしくは物質的価値と精神的価値」⁽¹³⁷⁾これらの項目は既に述べたラングランの「分割された人間」と一致するものである。

このように「フォール・レポート」はラングランの生涯教育論の流れを汲むものであるといえる。そしてこの報告書ではラングランの生涯教育論にロバート・M・ハッチンス (Robert Maynard Hutchins 1899-1977)⁽¹³⁸⁾の「学習社会」(Learning Society) という概念が生涯教育論に付加されている。

このハッチンスの学習社会論を我国に詳しく紹介してくれているのは新井郁夫(1935-)である⁽¹³⁹⁾。彼は 1983 年に出版され、「ラーニング・ソサエティ」と題された『現代のエスプリ No.146』においてハッチンスの『ラーニング・ソサエティ』(*The Learning Society* 1968)⁽¹⁴⁰⁾の最終章を邦訳するとともに、学習社会論、生涯教育論に関する文献を所収し、「学習社会」の意味を説いている。そこで本項では、平塚益徳を代表とするフォール報告

書検討委員会によって訳された『未来の学習』(1975)と、新井郁夫が編集した『現代のエスプリ No.146』(1983)に注目しながら「学習社会」の概念がいかなるものかを明らかにし、ラングランの生涯教育論との関係を見ていきたい。

ではまず、ハッチンスが学習社会論を提唱した背景を見ていきたい。ハッチンスは自由時間の比率の増大と変化の速さを鑑みて、ラングランの生涯教育論に親和性を示す学習社会論を提唱した。1960年代において余暇時間が増大し始めていることはすでにラングランの生涯教育論の背景で述べたが、それまでの高度文明社会では「労働は必要悪であり、文化の敵」⁽¹⁴¹⁾であるということが前提であった。そしてハッチンスはフランスの政治思想家で『アメリカの民主政治』(*De la démocratie en Amérique* 1835)を著した、アレクシス・ド・トクヴィル(Charles Alexis Henri Clerel de Tocqueville 1805-1859)の考えを引用し、労働から人間が解放されないのであるから国民すべてに教育を施すことなど不可能であるとトクヴィルが信じていたことを引用している⁽¹⁴²⁾。つまり、ハッチンスがここで示していることは、1960年代以前の社会では人間にとって労働は免れることのできないもので、余暇を得ることができるのは他者のために働くものがあるからであり、ごく少数人数に限られていたということである。そして、貧しくあくせく働かなければならないものが教育など受けている暇などないというのが当たり前のことであった。ところが機械化が進む高度産業化社会では豊かさが増し、さらに一生の間に働く時間が減少し始めたのである。そのような社会の変化を受けて、それまで働くことを習慣付けられてしまった人間をその習慣から解放すればどうなるのだろうかということが1960年代には議論されるようになってきたのである。

ハッチンスはその答えをジョン・メイナード・ケインズ(John Maynard Keynes 1883-1946)⁽¹⁴³⁾とアーノルド・トインビー(Arnold Toynbee 1852-1883)⁽¹⁴⁴⁾の二人の考えに求めている。この二の考え方は非常に対照的である。ケインズはあと100年もすれば仕事のない西洋がやってくると予言し、そのことに恐怖を感じた。彼は労働から解放された人間がどうなるかという疑問に対して、彼が生きた時代の余暇を手中にしている富裕階級を見て「見通しは真暗である」⁽¹⁴⁵⁾と結論付けた。さらにハッチンスはもしケインズが1960年代を生きていたらよりその考えを強めたであろうという。なぜならすでに余暇を手に入れ始めている一般の人々が、すでにケインズが見た富裕階級の人々と同じような余暇の使い方をしていたからだ。

しかし、ハッチンスはこのようなケインズの悲観的な考えには賛成しない。その理由は、

ハッチンスがケインズのように仕事が人の生きる目的であるとは考えないからである。ハッチンスは、人は賢く、楽しく、健康に生きることが目的だと考えるのである。つまり、学習は仕事の準備のために行われるのではなく、賢く、楽しく、健康に生きるために行われなければならないというのである。このような考え方をすれば、この余暇時間の増大は人類にとって大きなチャンスだと考えられる。つまり、価値を転換するチャンスなのだ。

このような楽観的な見地に立つのが、トインビーである。ハッチンスはトインビーの「このような未曾有の余暇を突然手にすれば、最初のうちはその一部を誤用することは間違いない。しかし、まもなく正規の成人教育を行うことによって、それをある程度救うことができるであろう」⁽¹⁴⁶⁾という文言を引用している。そしてハッチンスは、このトインビーの予言がアメリカで提案された年長労働者のための「長期休暇」制度や成人教育の発展を見ると、実現されるであろうと考えている。つまり、ハッチンスは余暇時間の増大を生き出すことの目的を労働から人間的に生きることへ変えることによって、価値の転換を行う好機であると肯定的に捉えているのである。

そして、社会の急速な変化に関してはマーガレット・ミード（Margaret Mead 1901-1978）を引用している。ミードは引用された文章の中で「かくてわれわれは新時代の最も明らかな事実、つまり、何びとも生涯を自分の生まれた世界の中で生きることはいし、成熟してから働いた世界の中で死ぬことはない、という事実直面することを避けている」と時代の変化の速さを述べ、「この世においては誰も、教育を完成させることはできない」⁽¹⁴⁷⁾と学び続けること、学びなおすことの必要性を訴えている。ハッチンスはこの急速な社会の変化が要求する継続的な学習を可能にするのは、自由時間の増大であるという。

このように、ハッチンスの学習社会論もラングランの生涯教育論同様に変化の加速化と自由時間の増大を背景に提起されたといえる⁽¹⁴⁸⁾。

そこで次に、そのような自由時間の増大と急速な社会の変化を背景に提唱された「学習社会」がどのようなものなのかを考察していきたい。ハッチンスは「学習社会」について次のように説明する。

「学習社会というのは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ろう。」⁽¹⁴⁹⁾

また新井は「ラーニング・ソサエティというのは、『学習』が体質化した社会のことであ

る。”**Leaning to learn**”つまり『(誰もが) 学習するようになる』ことを目標とする社会である⁽¹⁵⁰⁾としている。つまり「学習社会」においてはいつでも、どこでも学ぶことができ、その目的は金銭的、物質的なものではなく自分が自分らしくあることであるのである。

そしてこの「学習社会」はすでにアテナイ人によってなされたことであるとして、ハッチンスはアテナイ人をモデルに挙げて次のように述べる。

「アテナイ人は無学な国民であった。幅広く精緻で高価で高度に組織化された教育課程と近代的な建物は彼らには未知のものであった。彼らは教育制度と呼ばれるものはほとんどもっていなかった。しかし、彼らは人間の教育者であった。アテナイでは教育は、特定の時間、特定の場所で生涯の特定の時期に行われる隔離された活動ではなかった。それは社会の目的であった。都市が人間を教育した。アテナイ人はパイディア(**paideia**)すなわち文化によって教育されたのである。」⁽¹⁵¹⁾

ハッチンスはアテナイにおいて教育が社会から切り離されずに行われていたことから学び、社会において人々を教育しなければならないと指摘しているのである。そもそも **school** の語源である **skhole** はギリシャ語で余暇を意味する。このように、アテナイで自由時間を余暇に転換した、つまり「自由時間を自分と自分の地域社会とを統括する方法を学ぶ時間に転換」⁽¹⁵²⁾したという歴史的事実に基づいて学習社会論は提唱されたのである。

このように、ハッチンスの学習社会はいつでもどこでも学ぶことができる社会であり、機械化によって自由時間の増大した人々がその時間、つまり余暇を有効活用するために構想された社会なのである。

最後に本節のまとめとして、このようなハッチンスの学習社会論とラングランの生涯教育論の関係を考察したい。ラングランの生涯教育論は伝統的な教育、つまり学校における教育を中心とした制度を改めて、学校教育、社会教育、家庭教育を統合することを主張するものであった。それゆえ 1965 年の成人教育委員会の席上でフランク・ジェサップ(**Frank Jessup**) は、「**Éducation permanente**」の意味を十分に英語として伝えるために「**Lifelong Education**」ではなく「**Lifelong “Integrated” Education**」というべきであると発言したのである⁽¹⁵³⁾。この **Integrated** は、「**Lifelong Education**」の意味する生涯に渡る教育という意味に「空間的統合」、すなわち学校・社会・家庭の統合という意味を付加しているのである。つまりラングランは 1965 年の生涯教育論において、単なる教育の「時間的統合」のみではなく「空間的統合」も要求しているのである。

そして、ラングランの思想を受け継ぐ 1972 年の「フォール・レポート」では、「社会と

学校の関係の本質そのものが変わりつつあるのである。教育に対してこのような地位を与え、地位に委ねた社会形態には、それ自体にふさわしい名称が与えられなければならない。—その名は学習社会（the learning society）」⁽¹⁵⁴⁾であると、ハッチンスの提唱した「学習社会」という概念を採用している。さらに「フォール・レポート」では「学習社会」を実現する原理として「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、学習社会の中心思想である」⁽¹⁵⁵⁾と述べている。つまり生涯教育は、「学習社会」を構成するための制度を打ち立てる基本的な原理であるというのである。

このようにハッチンスの構想する「学習社会」は、ラングランの生涯教育論における学校・社会・家庭の「空間的統合」を押し進めたものであると考えられる。ラングランが『生涯教育入門』を記した時点では、まだ生涯教育論における「空間的統合」は地域社会学校やフレネの学校といったモデルを持つものの具体的な事例を挙げるに留まっていた。それに対してハッチンスは、余暇時間の増大を前提にアテナイの教育をモデルにしながらそこに住む人々がより自分らしくあることを目標とする価値の転換された社会を、「学習社会」とすることで教育の「空間的統合」を提示したのである。つまり「学習社会」は、具体的な例に留まっていたラングランの生涯教育論における「空間的統合」を、多様な教育制度を持つ国々、あるいは様々な異なる課題を持つ国々に共通して教育が向かうべき方向を指示することができる、普遍的な理念として用いられたのである。ユネスコが世界に共通して目指すべき教育の在り方を求めなければならない機関であるがゆえ、そのような抽象的な理念を採用したと考えられる。

ハッチンスとラングランを総合して考えると、フレネの学校や地域社会学校も「学習社会」における学校のモデルであると考えられる。ラングランは生涯教育の視点から教育の「空間的統合」の必要性を訴えているが、自身の成人教育の経験から学校教育が変わらなければ成人教育はどうにもならないことを知っており、その「空間的統合」は学校教育改革に向けられている。生涯教育という発想によって学校が変わらなければハッチンスの「学習社会」を作り出すことは不可能である。つまり、「学習社会」は全ての人々が「学ぶことを学ぶ」能力を獲得し生涯教育の実践者となった時に、その人々の社会を指す言葉となるのである。

第2節 生涯教育の実践

1972年の「フォール・レポート」はラングランの生涯教育論を肯定的に発展させたもので、波多野いわく「主流の生涯教育論」⁽¹⁵⁶⁾である。この主流のラングラン的段階の生涯教育論はまだ実践が行われていない時代に提唱されたもので、ラングラン自身も1970年の『生涯教育入門 第一部』の結びで「生涯教育は、まだ概念的な状態にある」⁽¹⁵⁷⁾と、生涯教育論がそのままありとあらゆる教育上の問題を解決しうるとは考えていないことを明らかにしている。つまりラングラン的段階において、生涯教育は理念レベルに留まっていることが否定できないのである。しかしこの生涯教育という概念は、1970年代には様々な国の教育改革に大きな影響を及ぼすことになる。

その影響力を強めたのは国際機関の提言や条約であった。1973年には「経済協力開発機構」(Organization for Economic Co-operation and Development、以下 OECD)⁽¹⁵⁸⁾の一部局「教育研究革新センター」(Center for Educational Research and Innovation、通称 CERI)によってリカレント・エデュケーション(recurrent education)が提唱されている。その内容は「急激に変化しつつある社会において、学習が全ての人に生涯にわたって必要であるという前提に立ち、従来のような人生の初期一定の年齢で教育を終えるのではなく、義務教育もしくは基礎教育を終了した人が生涯にわたって、しかも回帰的な方法によって教育をうけるようにしようとする」⁽¹⁵⁹⁾ものである。また1974年に国際労働機関(International Labour Organization、以下 ILO)では「有給教育休暇に関する条約」が第59回総会において採択され、1976年に発効されている⁽¹⁶⁰⁾。イギリス、フランスなどの西欧諸国に加えてケニア、メキシコなどの国、計16か国がこの条約に批准している⁽¹⁶¹⁾。

「有給教育休暇」とは「労働中の特定の期間、教育上の目的で労働者に与えられる休暇であって、十分な財政上の諸権利を伴うもの」⁽¹⁶²⁾である。このような国際機関による提唱や条約はラングランの生涯教育論の曖昧さを払拭し、生涯教育を実践に向かわせるための道しるべとなるものであるといえる。実際にこの頃から世界各地で生涯教育は、国によって様相は異なるものの制度化されていっている。ここではこれらをより具体的に見ていきたいので、世界的な視点から特定の国々の具体的な政策に目を向けていくことにする。

まず初めに生涯教育を提唱したラングランが成人教育の実践を行っていたフランスを見ていく。フランスでは上記の提唱や条約に先駆けて、1971年に「生涯教育の枠内における継続職業教育に関する法律」が制定されている。これは二つの教育制度を確立するものであり、その一つは先に述べた有給教育休暇制度を保障するものであり、もう一つは「1%

事業」という制度である。「1%事業」という制度は「従業員10人以上を雇用する企業は、従業員の職業継続教育を行うために、前年度彼らに支払った賃金の1%分を拠出する義務を有する」⁽¹⁶³⁾というものである。フランスの有給教育休暇制度は具体的に、「勤務年限2年以上の勤労者の定年までの間に合計1200時間の有給教育休暇を権利として与える」⁽¹⁶⁴⁾というものである。

次にリカレント教育の発祥の地であるスウェーデン⁽¹⁶⁵⁾を見ていきたい。スウェーデンでは1970年以降リカレント教育を中心に生涯教育を実践している。1974年には教育休暇に関する法律が制定されており、自営業を除き民間、公共部門の従業員—それもパートタイマーも含む—に有給教育休暇を受ける権利が保障されている。この法律は教育休暇に参加する学習者達に労働市場訓練手当、学習資金、成人学習手当などの社会給付制度を保障している。そしてスウェーデンの教育政策で国際的に注目を浴びたのが、1977年の高等教育改革である。これは「25:4プラン」というもので、高等教育機関への入学時に25歳以上で育児期間も含む労働経験4年以上の者に入学定員数の半分を確保するというものである。この意義は極めて大きく、この制度によって金銭的保障のみならず勤労者が高等教育を受けるルートが保障されたのである。

また次節で詳しく考察することになるジェルピに関わりの深いイタリアも見ておきたい。イタリアでは1973年の「全国労働条約」の改定にあたり、有給教育休暇が制度化されていくことになる。イタリアの有給教育休暇制度は「自己の教養を高め企業における職業的能力を高める目的をもって公立学校における教育を希望する者は、すべての従業員に与えられる教育のための有給休暇を活用することができる。そして、この有給休暇は個人ではなく全従業員に対して3年間の総集計時間としてあたえられる」⁽¹⁶⁶⁾というものである。しかしこれは、教育休暇のために職場を離れる者は全稼働労働者の2%を超えてはならない、通常の生産活動に支障をきたさない範囲において労働者の休暇は認められる、3年間につき1人最高150時間まで、この休暇によって出席する学校の諸コースの修了に要する時間は休暇の2倍の時間数の期間にわたって継続されるものでなければならない、という条件付きである。

このようにそれぞれの国の歴史や背景によってその意味合いは異なるものの、いくつかの国においてOECDのリカレント教育が生涯教育の一つの戦略として具体的に制度化が進められている。そしてそのリカレント教育を行う具体的な方策として有給教育休暇制度を採用しているということがいえる。次の項ではこれらの実践を踏まえて、ラングランの

生涯教育論がどのように展開していくのかを見ていきたい。

第3節 「ジェルピ的段階」へ

ラングランは 1971 年にユネスコの生涯教育の責任者の職を退いている。そのラングランの後任がエットーレ・ジェルピ (Ettore Gelpi 1933-) である。彼は 1933 年にイタリアに生まれ、ミラノ大学を卒業し、アメリカのコロンビア大学で成人教育の修士号を取得する。その後イタリアに帰ってきたジェルピは、ミラノ郊外の南部からの出稼ぎ労働者が多く居住する地域のなかで教育・文化活動をおこなった。1960 年から 1970 年にかけては、ミラノやローマ、ナポリ、その他のイタリア南部諸地域⁽¹⁶⁷⁾で総合制学校の教師、成人教育の教師を務めながら、社会福祉関係者、成人教育の指導者、教育行政官の研修の指導者として経験をつんでいった。1970 年からの 2 年間はイタリア総同盟 (Confederazione Italiana de Lavoro) という組織と協力して設置された専門的な教員の再訓練に関する特別委員会の委員長にも任ぜられた。1971 年にはアフリカでユネスコのコンサルタントに任命され、翌年からはポール・ラングランの後任として生涯教育の責任者となる。このようなジェルピの経歴から分かるように、彼の成人教育の活動は主に貧困層・第三世界で行われてきた。この彼の経験がラングランの生涯教育論を別の観点から一層押し進めることになる。さらにジェルピがその著書、『生涯教育—抑圧と解放の弁証法』(1983)に収録されている論文を書いた頃、すなわち 1970 年代は生涯教育が実践に移されるようになった時代であり、ラングランの生涯教育論が実践段階に入ったことによって明らかになった問題点を踏まえてジェルピが生涯教育論を展開されていることは注視に値する。

本節ではこのジェルピの生涯教育論を先に述べた『生涯教育—抑圧と解放の弁証法』⁽¹⁶⁸⁾を中心に、1970 年代の生涯教育実践をユネスコという立場から展望したジェルピがどのように当時の生涯教育実践を批判しているかを明らかにし、その上でジェルピ的生涯教育論を考察する。そして、ジェルピとラングランの相違点・共通点を明らかにしたい。

まず、ジェルピの生涯教育批判を「ブルジョアの学校の強化」、「国家のイデオロギー装置としての学校」、「リカレント教育」の三つの視点から考察したい。

第一に「ブルジョアの学校の強化」であるが、彼はその著書の冒頭で次のようにいう。

「生涯教育という概念に内包されている曖昧さは、それが、経験され、実践に移されるときに消える。すべての人、すべての年代の人に教育を。しかし、それはどのような目的のもとに、どのような手段で実現されるのか。生涯教育は、生産性の向上や従属の

強化のためにとり入れられ、結果的に既成秩序の強化の具と終わる危険を内包している。」⁽¹⁶⁹⁾

この「生涯教育に内包された危険」の一つこそが「ブルジョアの学校の強化」なのである。

ラングランの生涯教育は伝統的な学校教育への批判から生じたものであるが、それは学校教育がブルジョアをより有利にし、弱い立場の人々を一層不利にしているという批判であった。生涯教育が推進されれば、例えば試験や競争で失敗したり評価を得ることができなかった場合でも学校教育終了後に学び直す機会を得ることができ、いつでも何度でも再起できるのである。そのように何度でもチャンスが与えられ継続して学習できるような教育制度が確立されれば複線型の学校教育による不平等を克服、もしくは軽減することができるとラングランは考えたのである。ところが実際に生涯教育を実践に移してみると、生涯教育によって不平等がより一層深化されるようになることが明らかになったのである。

ジェルピはカナダの教育社会学者であるマイヤー（A. Meier）の次のような調査結果を引用してそのことを指摘している。

「生徒、徒弟、青年労働者らのおよそ七〇%から八〇%は生涯教育への意欲を感じている。教育は、いかなる階級や社会階層の成員にとっても重要な社会—文化的価値であるが、とりわけ何らかの高等資格を持つ者は、他の人々よりもはるかにこのことを自覚している。

大学ないしはこれと同等の高等教育セクターを卒業した人々にとって、生涯教育は職業的成功について第二位の関心の対象となる。資格を持つ労働者は、生涯教育を職業的成功と社会的成功の次の第三位のリストにのせる。無資格労働者や農民については、およそ七〇%の無資格青年労働者が教育を全生涯を通じての課題と考えているにもかかわらず、生涯教育は先に述べた成功のカテゴリーについて、第四位に位置する。

伝統的な社会学的研究の示すところによれば、次のような相関関係が今なお続いていると考えられている。すなわち、教育水準の上昇は、生涯学習への意欲や文化水準の向上への欲求を加速度的に高めること。」⁽¹⁷⁰⁾

つまり学校教育の成功者はより生涯教育の重要性を認識し、卒業後以降も積極的に生涯教育を実践するのである。ところが学校教育で失敗したものは、学習への動機づけを得ることができず生涯教育を避けるようになるのである。現実問題としては、生涯教育の推進のために建設された学習センターの利用者や有給教育訓練制度を有効に活用するのが、学校教育の成功者ばかりという事態が生じたのである。

この問題が明らかにしていることは、生涯教育が複線型の学校教育を打破するどころか、より強化しているという事実である。成功者はより有効に生涯教育を活用することで成功の道を突き進み、成功にたどりつけなかった者は教育への意欲や欲求を持つことができずより両者の差が拡大されていくのである。つまり、生涯教育が既存のブルジョア中心の社会の維持に役立っている、言い換えれば生涯教育が「ブルジョアの学校の強化」に役立っているとジェルピは批判するのだ。

第二に「生涯教育に内包された危険」の別の側面として「国家のイデオロギー装置としての学校」がある。上述のような批判、つまりブルジョア中心社会への労働者達の従属、そして生涯教育が一層それを強化していという批判の背景には、この時期にルイ・アルチュセール (Louis Althusser 1918-1990) ⁽¹⁷¹⁾ が、学校が「国家のイデオロギー装置」であることを明らかにしたことがある。そこで、ジェルピの批判をよりよく考察するためにこの「国家のイデオロギー装置」について見ていきたい。

1970 年にフランスの『パンセ』⁽¹⁷²⁾ という雑誌が、アルチュセールの「イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置」(Idéologie et appareils idéologiques d'État) という論文を掲載している。この論文は 1969 年に書かれた「生産諸関係の再生産について」という未完の草稿から断片を引き出しまとめたものである。この論文と草稿を掲載しているものが、西川長夫らによって『再生産について』(2005) という邦題で出版されている。そこでジェルピの生涯教育批判をより深く考察するために、このアルチュセールの理論を西川らが編訳したアルチュセールの著書を手がかりに見ていきたい。

「国家のイデオロギー装置」を詳しくみるためにまず資本主義社会について言及しておきたい。資本主義社会とは「あらゆる生産手段と生活資料とを資本として所有する資本家階級が、自己の労働力以外に売るものを持たない労働者階級から労働力を商品として買い、その価値とそれを使用して生産した商品の価値との差額（余剰価値）を利潤として手に入れる経済体制」⁽¹⁷³⁾ の社会である。このような経済体制はフランス革命の後に成立し始め、産業革命によって定着した。アルチュセールは生産を前提とした社会では「あらゆる社会構成体は、それぞれが存在するためには、生産と同時に再生産をしなければならず、また、生産を可能にするためにも、その生産諸条件を再生産しなければならないということになる。したがって、社会構成体は、以下のものを再生産しなければならない」⁽¹⁷⁴⁾ と述べ、それが「生産諸力」と「現存する生産関係」の二点であるとしている。すなわち、生産は一度きりに行われるのではなく、継続的に行われていく必要があり生産を継続的に

行うには労働者に生産に必要な科学を教えるだけでなく、資本家的社会の支配的イデオロギー、すなわち社会的分業の基本、現存社会の階級関係の尊重、支配、服従、秩序などの規則をも教え込んでいかなければならないというのである。アルチュセールは、それを教えるのが学校だというのである。「<学校>は（もっとも、<教会>のような学校以外の国家の諸制度や、軍隊のような諸装置にかんしても同様であるが）『ノウハウ』を教えるのであるが、それは支配的イデオロギーに対する服従を保証し、あるいは支配的イデオロギーの『実践』の習得を保証する諸形態のなかで行われる」⁽¹⁷⁵⁾という。つまり学校は労働者達には支配的イデオロギーへの服従の再生産、搾取と抑圧の担い手たちには支配的イデオロギーを使いこなす能力の再生産、という機能を持った国家機関なのである。このイデオロギーに反することは労働力しかもたない労働者にとって許されないことであり、生産過程に入るためには学校という「国家のイデオロギー装置」を経て資本的生産関係と労働諸条件を我慢できるようにならなければならないのである。アルチュセールは、教育が単に生産力の向上のためだけではなくその再生産を維持するという役割を担っているという視点から、経済と教育の関係を明らかにしたといえる。

そして、このような「国家のイデオロギー装置」としての学校による思想管理は生涯教育の推進によってより拡大されるのである。生涯教育における個人の思想操作の例をジェルピは次のように指摘する。

「ある労働者が労働組織をより一層理解することを望んでいるとする。ところがそこでは、彼にリサイクリングのコースが提供される。活動家は、いかなる条件下に、どのように社会体系が機能しているかということを知りたいと思っている。ところがそこでは、スローガンが与えられる。どのように自分の子どもたちを育てるのが最良なのかを知りたがる親には、権力は道徳主義的な規律をおしつけようとする。その規範を通じて、子供や親の人格発展にブレーキをかけようというのである。」⁽¹⁷⁶⁾

つまり、生涯教育実践では既存の体制維持のために個人の要求とは異なるものが提供されるという事態が起きていたのである。これまで教育は学校を中心に行われてきたので、国家による思想管理の中心も学校であった。しかし、教育が生涯に渡るものであるというように考えるようになり、生涯に渡り学べるように国家がその支援をしなければならないとなると、そこに国家が介入する余地ができるのである。つまり、「国家のイデオロギー装置」は学校という一時的な期間しか対象としないものから、生涯教育という人の生涯すべてをコントロールできるものとなりうるのである。

このようなアルチュセールの指摘とマイヤーの調査からジェルピの上述の「生涯教育は、生産性の向上や従属の強化のためにとり入れられ、結果的に既成秩序の強化の具と終わる危険を内包している」という言葉を考えるとその真意が理解できる。ジェルピはこのような「国家のイデオロギー装置」の役割を強化する生涯教育を、「抑圧」として機能している生涯教育だと考えているのである。

ここまで見てきたことでジェルピの生涯教育批判の内容は明らかになったが、最後に「リカレント教育」⁽¹⁷⁷⁾に対する批判を見ておきたい。ジェルピは世界各地で行われているリカレント教育に対して「ヨーロッパ諸国の企業は、もしリカレント教育を受け入れることがすぐさま財政上の利益につながらなければ、フォーマルな教育機関との協力などに決して興味を示さなかった」⁽¹⁷⁸⁾と指摘している。この根拠となるのはドイツのテュービンゲンの研究労働者グループの次のような批判である。

「資本主義的生産組織が変わらない限り、労働と学習の統合は、労働者のさらなる疎外を導くことであろう。資本主義的諸組織にあって労働内容とその構造は、長期的に見て、資本家的な生産への管理と利潤追求を促進することが意図されている。この組織は、その組織の経済の窮極目標と自己決定による参加という労働者の欲求との間の矛盾にもとづいているために、いかなる再組織が認められようとも、その再組織も経済の窮極目標に一致させねばならないので、やはり被雇用者の利害と対立する。この理由のためリカレント教育は、被雇用者の選択へ向けてというより、労働市場の必要性に方向づけられたものとなっていくように思われる。」⁽¹⁷⁹⁾

ジェルピの出身国であるイタリアの有給教育休暇の制度化の実際を見てみると、それは労働者組合の要望によって誕生したものである。しかし、労働者を職場から離し経済的援助をする以上、企業がこの活動に見返りを求めることは当然である。結果、リカレント教育は経済界の要求に従わざるをえなくなるのである。

このようにジェルピは生涯教育の実践から、生涯教育は危険を内包するものであることを指摘した。そして、そこからジェルピ自身は「解放のための生涯教育」を提唱するのである。

ジェルピは生涯教育が労働者たちをより「抑圧」していることを批判している。しかし、ジェルピが批判するのは「抑圧」として機能する生涯教育であって、生涯教育そのものではない。そのような危険を内包していることを明らかにし、そこから解放のための生涯教育をジェルピは提唱しているのである。そのジェルピの生涯教育への批判は、「ブルジョア

の学校の強化」というものであった。アルチュセールによると学校は支配的イデオロギーを再生産する場所であり、実際にそのように機能している。このような事実からなかには学校そのものを無くさなければならないという研究者たちもいた。しかし、ジェルピは学校を放棄することはなかった。彼はこの事実を認めながらも生涯教育という原理を学校に持ち込めばこの問題を解決できると考えているのである。その理由は彼が注目した第三世界における次のような分析によるものである。

「ラスキンの分析は、同様に従属的社会での増大する学校教育の基本的な矛盾にわれわれを導いてくれる。すなわち、学校は児童をピラミッド型構造のなかのあらかじめ定められた役割におしこむために組織されているが、しかし、教育は児童に問うことを教えざるをえない。問いかけをコントロールすることができない時、そのピラミッド型構造と国際システムもまた検討されることとなる。植民地制度は、その制度にもかかわらず、自覚を促す役割を果たすかもしれない。そして目覚めた人達は、彼らに割り当てられる役割のなかにとどまるために、褒賞の増大を要求するかもしれない。そのシステムが彼らを十分買収できなくなった時、彼らはそのシステムを攻撃しはじめる。」⁽¹⁸⁰⁾

この引用からジェルピは学校が生産過程から独立した教育活動を行うことができると考えていることがわかる。つまり、いくら社会の生産構造が学校に再生産の機能を求めたとしても、学校は支配的イデオロギーやノウハウのみを教えることが絶対的であるとはいえないのである。学校で学ぶ能力を身につけさせることができれば、「抑圧」されている人々が既存の体制の問題点に気づき、自分たちの住みよい社会を作り出すことができるとジェルピは考えている。

このような観点からジェルピは、「自己決定学習」(self-directed learning)の重要性を訴える。ジェルピは「自己決定学習」を推進することで、国家の支配力を増大させブルジョア層を中心とした既存の社会秩序に適応させようとする、不利な立場にある人々を一層抑圧する危険を内包した生涯教育を、国家からの制御に反抗し自身の欲求を満たすための「解放」として機能する生涯教育にしなければならないというのである。このような「自己決定学習」を推進するには労働者を中心に考えなければならない。つまり生涯教育の名のもとに用意されるプログラムが、労働者の要求と異なるものであれば結局また労働者達は学習から遠ざかって行くのである。ジェルピがその生涯教育論において生涯教育の実践が労働者の要求を退け、ブルジョアの維持のために機能していることを告発したことは、同時に労働者の立場に立った生涯教育でなければならないということを明らかにしている

のである。

では、このようなジェルピの生涯教育論はラングランの生涯教育論とはどのように異なるのであろうか。ジェルピの生涯教育論は上述の生涯教育への批判を踏まえ、彼自身の経験から社会的に不利な立場からの生涯教育論を展開している。それに対して、ラングランの成人教育の実践はフランスの「人民と文化」におけるものである。ここでの目的はフランス市民に教養を与えるというものであった。その教養の獲得によって社会の変化に適応し、より良い生活を過せるようにしようというものであった。しかし、ジェルピはイタリア南部の出稼ぎ労働者やアフリカという第三世界の活動を中心に生涯教育を考えている。そのような社会に生きる人々にとっての社会の変化は、フランス市民のそれとは根本的に異なる。フランス市民は社会の変化に適応できれば幸福なのである。しかし、社会的に不利な立場にある人々は、例え適応できたとしても不幸なのである。なぜなら、社会の変化というのは、技術的、科学的側面による影響が大きいもので、これに適応したところで彼らの不利な状況は何も解決しないからである。結局、社会的に不利な立場にある人々は適応するのではなく、適応させられるのである。彼らが本当に必要とするのは変化への適応ではなく、自ら社会を変化させていくことなのである⁽¹⁸¹⁾。

ジェルピが生涯教育論において「自己決定学習」を重視するように、ラングランも自己教育を重視してはいる。しかし、ラングラン的段階における生涯教育論の自己教育は社会の変化への適応を目指したもので、ジェルピ的段階の不利な立場から社会変革を目指した自己教育とはその出発点から異なるのである。ジェルピの、「生涯教育は政治的に中立ではない。このことは、生涯教育を考察していく上で、あらゆる意味での出発点である。生涯教育の実践が自己決定学習へと徐々に移行する場合は、なおのことである。われわれの生きている現代社会の抑圧的な諸勢力が、学習時間と学習空間の増加を人々に許容するのは、人々の自立への闘いの強化をもたらさないようにするという条件である」⁽¹⁸²⁾、という言葉から、ラングラン的段階の生涯教育論における自己教育への批判がうかがえる。つまり、ラングラン的段階の生涯教育論では、このような自己教育への障害が見落とされているのである。

最後に本節のまとめとしてラングランとジェルピの関係を論じていきたい。ここまでジェルピの生涯教育への批判を見てきたが、このような違いや批判があるもののジェルピの生涯教育論はラングランの生涯教育論と全く別のものであるということではない。ジェルピの生涯教育論は生涯教育の実践を踏まえて論じられているのであり、教育を生涯に渡る

ものと考え、学校・地域社会・家庭の教育を統合していかなければならないという基本的な考え方はラングランの生涯教育論と同じである。もちろんラングランも複線型の教育を批判しそれを打破しようと生涯教育を提唱したことから、彼が不利にある人々のための生涯教育を考えなかったとは言えない。ただジェルピはそのもっと深いところ、つまりフランス市民という視点ではなく移民労働者・第三世界の人々という点から考えたのである。それは海老原治善がジェルピに対してラングランとの違いをたずねた際の返答である「ラングランは、六〇年代のヨーロッパの社会の危機をふまえての生涯教育の発言だ。自分は、七〇年代の第三世界からの発言だ」⁽¹⁸³⁾という返答によく表されている。

このように生涯教育の実践は生涯教育に内包する危険を表面化させ、そのことをジェルピは指摘したのである。確かにラングランの生涯教育論ではこのような危険については触れられていない。しかし、1970年代に行われた実践がラングランの考える生涯教育論に沿ったものではなかったことをここで指摘しなければならないだろう。なぜならラングランは生涯教育論において教育の「空間的統合」を強く要請したのであって、単なる教育の延長を要求したのではない。つまりリカレント教育や教育休暇制度は生涯教育を構成する要素ではあるが、その前提として教育の「空間的統合」が無ければならないのである。「空間的統合」を通じて生涯教育の導入部としての学校ができ、そこで「学ぶことを学ぶ」能力を育成することが生涯教育の重要な第一歩なのである。ジェルピの生涯教育批判は、「空間的統合」を行わずして、「時間的統合」のみが強調された実践が進んだ結果を問題視したことから生じた生涯教育批判なのである。このような視点からジェルピとラングランを考察すると、ジェルピは生涯教育批判を通じてラングランの生涯教育論の「空間的統合」の重要性を我々に再認識させてくれたといえる。

第4節 『学習：秘められた宝』

1991年11月、ユネスコの総会において21世紀のための教育ならびに学習について考察する国際委員会の設置が要請された。これを受けて当時の事務局長であったフェデリコ・マイヨールは、ジャック・ドロール(Jacques Lucien Jean Delors 1925-)⁽¹⁸⁴⁾を委員長とする21世紀国際委員会(The International Commission on Education for the Twenty-first Century)を組織した。この委員会によって提出された報告書が *Learning: The Treasure Within* (1993)⁽¹⁸⁵⁾で、この委員会のメンバーの一人である天城勲によって『学習：秘められた宝』(1997)と邦訳されている。この本は本編が3部と序文と付録によ

って構成されているが、この 21 世紀の教育を展望した報告書の序文においてドロールは、「かくして生涯学習の理念は 21 世紀への枢要な鍵の一つとして浮上してきた」⁽¹⁸⁶⁾と述べており、この著書を貫く基本理念が生涯学習⁽¹⁸⁷⁾であることが分かる。また同著書は第 1 部において当時の社会の様子から 21 世紀を展望し、第 3 部においてこれからの教育の方針を語っている。もちろんそれらも重要ではあるが今回はこの著書の中心をなす「第 2 部、教育の諸原則」を中心に考察したい。なぜならこの「教育の諸原則」は第 1 部の世界の状況から導き出され、第 3 部の今後の教育の方針を貫く軸となっているからである。

この第 2 部では「教育の諸原則」として生涯を通じた「学習の四本柱」、すなわち「知ることを学ぶ」(learning to know)、「為すことを学ぶ」(learning to do)、「共に生きることを学ぶ」(learning to live together)、「人間として生きることを学ぶ」(learning to be)が提唱されている。委員長のドロールは序文において、とりわけ「共に生きることを学ぶ」を強調している。この理由として、21 世紀を目前とした世界がグローバル化の時代にあったことが考えられる。

1990 年代の時代の変化を鑑み、これからの世界を展望してつくられたこの報告書は、ラングランの生涯教育論をどのように押し進めているのか。『学習秘められた宝』のなかで提唱されている「学習の四本柱」から探っていきたい。

第一の柱は「知ることを学ぶ」である。生涯教育が 21 世紀においても主要な原理である以上、ここで学ばなければならないとされる「知ること」が百科全書的な知識を意味しないことは明らかである。この学習は「知識の獲得の手段そのものを習得すること」⁽¹⁸⁸⁾されている。そしてそれは人生の手段でもあり、目的なのである。人生の手段としての学習とは、この学習が個人が尊厳をもって生きるために自分の周囲の環境を理解し、労働のための能力を発展させ、他者との友好関係を築くことに役立つということである。また人生の目的としての学習とは、この学習そのものが喜びであり、楽しみになるということである。この「知ることを学ぶ」には、いかに学ぶかを学ばなければならないとしている。これには 1990 年代におけるマス・メディアの発達があり、情報の高速化は集中力を低下させているという時代的背景がある。そのために記憶力を発達させることが特に重要であると本報告書では述べられている。またここでは学校教育について語られており、「基本的な学校教育が、生涯を通じて(職場の中にあっても外にあっても)学習を続けられるような刺激と基礎を与えることができれば、その教育は成功したといって過言ではなからう」⁽¹⁸⁹⁾と、学校教育において「知ることを学ぶ」基礎が築かれることを要求している。そし

て、この基礎が生涯学習へのパスポートであると述べられている。

第二の柱は「為すことを学ぶ」である。これは知識を実践に結びつけることができ、将来の職業と結びつきをもたせられることができる学びである。ここでは学習と職業の結びつきについて多く述べられているが、そこには職業の変化が背景にあると考えられる。機械化はさらに進みコンピューターが人間の知的役割さえも取って代わるようになり、肉体労働の割合が減少していた。このような時代にはかつてのような専門的技能資格があまり重要でなくなり、それによってコミュニケーション能力、協調性、管理能力、問題解決能力などが、労働者に求められるようになってきたのである。それは特にこの時代に増加しているサービス業において著しい。

また、発展途上国についても言及されている。この報告書では、発展途上国では学習や訓練は個人の職業のためのみならず、社会の開発につながるものであるという幅広い目的に沿ったものでなければならないとされている。つまり、発展途上国では「為すことを学ぶ」とは、不確実な現在に対処し未来の創造に関与できるように学習するということである。

第三の柱は「共に生きることを学ぶ」である。この「共に生きることを学ぶ」こそが、ドローールの最も重視する柱であり、生涯教育の展開の新しい局面であると考えられる。この柱が平和を強く目指すものであることは明らかであるが、その背景には、第二次世界大戦以降、平和を目指した教育論—もちろん生涯教育もふくまれる—が叫ばれているが、世界が戦争から無縁になったことは無く、それどころかベルリンの壁の崩壊までに約 150 の戦争があり 2000 万人もの人々が死んでいるという歴史的事実がある⁽¹⁹⁰⁾。共に生きることを学び戦争や迫害、偏見といったことを無くし、個人を尊重した世界をつくっていかうというのがこの学習の目的である。このためには他者を理解することを学ばなければならない。他者との違いを知り、また違う者同士でも多くの共通点を発見できることを学ばなければならない。そして、他者を理解するためには自分自身を知らなければならない。なぜなら、自分を知らなければ違うところも同じところも分からないからである。自分を理解し他者を理解することが「共に生きることを学ぶ」ということなのである。そしてこの学びの方法として「共通目標のための共同作業」を挙げている。例えばスポーツの世界などのように共通の目標を持って活動すれば、共通の努力を果たすことによって社会階層や国籍の違いによる緊張を調和に変えることができるというのである。

第四の柱は「人間として生きることを学ぶ」である。この柱はその名前、「*Learning to be*」

(生きることを学ぶ) からわかるように「フォール・レポート」から引用したものであり、内容も「フォール・レポート」に一致する⁽¹⁹¹⁾。ただ 21 世紀という時代は、情報が大量に簡単に手に入るようになったのでより自分をもつこと、責任をもつこと、自分で決定することが求められるようになったという点でこの「Learning To Be」はその意義を増したといえる。

このような教育の諸原則である「学習の四本柱」は、それぞれが接点を持っており不可分である。伝統的な学校教育では「知ることを学ぶ」、それについて「為すことを学ぶ」が重視されてきた。残りの二つは偶然の産物か、上記の二つの当然の帰結としてしか考えられていなかった。21 世紀国際委員会はこのような学習のあり方を否定し、これらの 4 つの柱を同等にバランスよく配慮しなければならないというのである。

またドロールはその序文で「共に生きることを学ぶ」の基礎が他の 3 つであると述べている⁽¹⁹²⁾。この「共に生きること」は他者との関係を重視したものである。「知ること」、「為すこと」、「人間として生きること」は、直接的に他者との関係を学ぶということではない。しかし、これらは個人という枠組みを超えるものである。「知ること」は他者を知ることでもあるし、一人では為せないことは多い。そして人間が一人で生きることは不可能である。つまり、これらの学習が出来ていくことが「共に生きることを学ぶ」につながっていくと考えることができる。

ここで「学習の四本柱」とラングランの生涯教育論を比較しながら考察してみたい。この「学習の四本柱」はラングランの教養の考えに近いのではないかと考えられる。「知ることを学ぶ」はラングランの教養で重視されている「学ぶことを学ぶ」と一致する。そして「為すことを学ぶ」は駆使力を獲得することと同じである。ラングランは教養を百科全書的知識のみとは考えず、それを職業と結びつけることで労働者が必要とする実践的な能力としていたが、この報告書でも同様に学習と職業を結び付けていた。ただ、そこには職業の変化によって求められる能力の違いは生じている。ラングランは幸福を目的とした教育のためには幸福が存在様式ならびに生活様式としての幸福とならなければならないと述べたが、この幸福を追求できる学習者は、教養を持つ人間であり所有することに拘束されない「人間として生きることを学ぶ」ことができた者であるといえる。

そして「共に生きることを学ぶ」はラングランの平和と国際理解の教育を推し進めたものであると考えられる。ラングランが他者を理解することを軽視していたということは無いが、そこに、「共に生きるという」考えは見受けられない。これには世界が相互依存して

いるという考えがこの時期に高まりだしたことが背景にある。国際社会のグローバル化が各国の相互協力を必然化させたのである。ドロールはそのようなグローバル化が進み、相互協力が円滑に行われるようになった世界を「地球村」(the global village)⁽¹⁹³⁾と呼んでいる。このような「地球村」を目前として生涯教育は、そこで、「共に生きることを学ぶ」能力を獲得させなければならないのである。すなわち、1990年代において「共生」という概念が生涯教育で強調されるようになったのである。

第5節 結論：ラングランの生涯教育論の展開期における教養と「空間的統合」

ラングランが生涯教育を提唱して以降その構想がどのように実践され、そしてまたその実践をもとに生涯教育論がどのように修正されてきたかを考察した。その結果明らかになったことは、生涯教育論がどの段階においても学校の教育の在り方を批判するが学校そのものを排除しようという動きとはならなかったということである。

1965年のラングランの提唱において、学校教育は生涯教育の初期段階であり、生涯教育の導入部であるとされている。また、ジェルピも学校教育を基礎教育として、生涯教育の基礎的段階として見ているし、ドロールらの報告書においても、学校で学ぶ基礎が生涯学習のパスポートであると述べている。このように、生涯教育論推進過程のどの段階においても、一貫して学校教育が生涯教育の基礎として考えられているのである。

しかし、ラングラン的段階とジェルピ的段階には相違点も存在する。ラングラン的段階ではユネスコの立場として参加国の承認を得ることを急ぐあまり、政治的問題についての言及が弱く、結果的に生涯教育が既存の体勢維持の道具に成り下がる恐れを生じさせたのに対し、ジェルピ的段階では生涯教育の実践により既存の学校教育のままで生涯教育を実践しようとしても教育の複線化を一層強化するという事態を踏まえた生涯教育が論じられことになる。その結果、ジェルピ的段階では不利な立場にある人を中心とした生涯教育論が展開されることになり、それはラングラン的段階よりも強く政治へ向けられることになる。教育が国家からの要求つまり労働者の育成—としてではなく学習者自身の要求、つまり労働条件の改善などの学習者の生活に根ざした要求でなければならないというのである。そして、そのような学習によって得た能力で不利な立場にある人達にとってよりよい社会をつくっていくことができるようにしなければならない、というのがジェルピの生涯教育論である。

しかし、そのような相違点はあるもののラングラン的段階においても、ジェルピ的段階

においても、国家のイニシアティブによる上からの教育ということでは一致して批判している。国家が決めた学習内容を教師が生徒に与え、その学習をどれだけこなせるかという方法で評価する教育がまさにラングランやジェルピの批判するところであるといえる。

ラングラン、ジェルピ、そしてドロールはみな、学校という生涯の比較的初期の段階で、裕福な者も、貧しい者も、すべて同じ空間で、生涯教育の基礎を学ぶことが生涯教育の成功の鍵を握ると考えている。つまり、生涯教育としての学校は階級や社会的地位によって抑圧されている人々を解放するために機能しなければならないのであって、そのような役割を果たすことで生涯教育は民主主義を一層押し進めるものになると考えられるのである。このように、学校は問題を抱えているがそれでも学校は重要であるというのが生涯教育論の推進者たちに共通した考えであるといえる。

第4章 ラングランの生涯教育論との比較から見た我国の生涯教育の動向と展望

生涯教育は制度や具体的な方法ではない。これは教育制度を形成したり実践を行う際に、その活動全体を貫く中心思想となるものである。つまりユネスコという国際機関によって提唱された生涯教育は、その加盟国の現状に適したやり方で実践していかなければならないのである。しかし、生涯教育を単なる生涯に渡る学習と解釈して実践を行えば、生涯教育は正しく機能しないだろう。それは、1970年代に行われた実践によって明らかになった抑圧の機能をする生涯教育である。そこで本章は本論分のまとめとしてラングランの教育思想やその後の展開と我国の生涯教育動向を比較し、これからの生涯教育の在り方の展望を試みるが、本章では生涯教育の真の意義である教育の「空間的統合」に焦点づけて論じて生きたい。さらにその「空間的統合」は教養の在り方の転換と密接な関係があるので、「空間的統合」を論じる前に教養について論じておくことにする。

そこで第1節において我国の教養とラングランの教養を比較し、その問題点を浮き彫りにしたい。そして第2節ではその問題点を踏まえて我国の社会と学校の結びつきの実践である「学社連携」・「学者融合」事業に注目しながらラングランの生涯教育論の「空間的統合」と比較し、今後の進むべき道を展望したい。

第1節 我国の教養の在り方の展望

ラングランの生涯教育論における教養は知識の量を問うものではなく、「学ぶことを学ぶ」能力であった。しかし1960年代のフランス社会の教養は、百科全書的な知識を有するか否かによって判断されるものであった。そして、伝統的な学校教育ではこのような百科全書的な知識を意味する教養を与えることが重要とされてきたのである。そこでラングランは生涯教育論において伝統的な学校教育を批判し、「学ぶことを学ぶ」能力を養える生涯教育の導入部としての学校をつくらなければならないと訴えるのである

ところで我国の学校教育で与えられる教養は、ラングランの生涯教育論における教養と、百科全書的な知識のような教養のどちらに近いだろうか。それは、多くの人が自分の経験から分かるように、まだまだ百科全書的な知識のような教養に近いといえるだろう。我々はテストによって知識の量を判断され、その結果が以降の人生を左右するのである。しかし中央教育審議会の答申をみる限り、教養や「学ぶことを学ぶ」能力を重視する動きがうかがえ

る。その一つが「生きる力」である。これは 1996 年に中央教育審議会が提出した「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」によって打ち出された言葉である。同答申では「生涯学習社会を見据えつつ、学校ですべての教育を完結するという考え方を採らずに、自ら学び、自ら考える力などの〔生きる力〕という生涯学習の基礎的な資質の育成を重視する」⁽¹⁹⁴⁾とし、ラングランと同様に生涯教育の導入部として学校が位置づけられ、そこで自ら学ぶ力としての「生きる力」の育成が目指されている。そこでは具体的に「生きる力」とは、社会の変化に対応するための「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」であり、「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性である」⁽¹⁹⁵⁾とされている。さらに、他の人々との協調や感動できる心を備えた豊かな人間性・健康・体力を含んだ総合的な能力であるとしている。このような「生きる力」は、社会の変化の急速化を背景に「学ぶことを学ぶ」力を身につけ、「自律した学習者」として必要な能力であるラングランの生涯教育における教養と共通するものであるといえる。さらにこの概念を詳しくみるためもう少しこの答申を考察していきたい。

同答申は「生きる力」とは「全人的」な力であるとして様々な観点から説明している。まずどう答申は「生きる力」は、どのような状況でも「他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要」な「人間としての実践的な力」であるとしている。それは、百科全書的な知識ではなく「生きていくための『知恵』」であり、知識を基礎にした実践することが可能な能力なのである。また「生きる力」は単に百科全書の知識を記憶しているということではない。この力は初めて経験するようの事柄でも「自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく」⁽¹⁹⁶⁾能力なのである。特に同答申では情報選択能力を重要な要素として挙げている。そして「生きる力」は、そのような判断力や合理的精神のみではない。美しいものに感動する感性、正義感、倫理観を含むものである。他者理解や共感は重要な要素であり、ボランティアや社会貢献の精神も生きる力を形成する重要な柱であるといえる。もちろん健康や体力なくして「生きる力」を獲得することなど不可能である。

つまり「生きる力」は知識のみに限定されるものではなく、主体的な学習、自律した学習を可能とするものであり、まさに「学ぶことを学ぶ」能力であるといえる。このようなことから我国の「生きる力」はラングランが生涯教育によって育成しなければならないとする教養と一致するものであり、「生きる力」は教養であるといえる⁽¹⁹⁷⁾。

また、この「生きる力」にはラングランの教養に見られなかった特徴がある⁽¹⁹⁸⁾。ラングランの生涯教育論では、無意識的に獲得されると考えられていた「体力面」も意識的に獲得されるべき「生きる力」の構成要素として重視されているのである。これは近年の我国で子どもの体力が低下していることが背景にあると考えられる。このような子どもの体力の低下は、1960年代では見られなかったことで当然ラングランの生涯教育論の教養では、触れられていない。この「体力」というそれまでは当然視されてきた能力が「生きる力」として強調されているのが、今日の教育的課題を表しているといえる。つまりこれまでは自然に養われてきたものが、あえて強調しなければならないほど低下しているのである。「生きる力」はこのような現代的課題に応えようとする側面をもっているのである。

「生きる力」を提唱したこの答申は生涯教育を目指すプロセスが総仕上げレベルに達したものとよべるが、このような生涯教育体系への移行はすでに 1970 年代に開始されている。1971 年には中央教育審議会によって生涯教育の必要が述べられているし、1977 年に告示された学習指導要領では詰め込みのための授業時間数は削減されている。そして、1992 年には第二土曜日が休み、1995 年には第四土曜日も加えて休みとなり、学校週五日制が進められている。1996 年の答申はこのような「ゆとり教育」推進の流れの中で提言されたものであり、この流れの中で 1998 年に告示された学習指導要領では「生きる力」を養うためにさらに授業時数が削減され、総合的な学習の時間の創設が行われたのである。また、この学習指導要領の全面実施となる 2002 年には完全学校週五日制となる。

そして、文部科学省はこの学習指導要領改訂の「改善の基本視点」として「完全学校週 5 日制の下で、各学校が『ゆとり』の中で『特色ある教育』を展開し、子どもたちに学習指導要領に示す基礎的、基本的な内容を確実に身に付けさせることはもとより、自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむ」と述べ、改訂の重要なポイントを、第一に「豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚の育成」、第二に「多くの知識を教え込む教育を転換し、子どもたちが自ら学び自ら考える力の育成」、第三に「ゆとりのある教育を展開し、基礎・基本の確実な定着と個性を生かす教育の充実」、第四に「各学校が創意工夫を生かした特色ある教育、特色ある学校づくり」を挙げている。このように中央教育審議会の答申レベルにおいては、教養を与えることが教育の重要な役割であることが認識されており、これまでの知識の詰め込み中心を重視した方針が改められ、かわりに「ゆとり」を活用した個性と特色ある、自ら学ぶことのできる能力のある人間の育成を目指していく教育への転換を求めている。つまり、これまでは覚えることが多すぎたの

で授業内容の削減、完全学校週五日制の導入により学ぶ知識の量を減らし、総合的な学習の時間などの自主的な活動を加えることでこの「生きる力」を養おうとしたのである。

しかし「ゆとり教育」の導入以降、学力の低下に対する批判が相次いだ。その結果、2003年には「確かな学力」を育成するために学習指導要領が一部改訂されている。それは学習指導要領を基準とすることで指導要領以上の指導を可能とし、習熟度別指導が行えるようにするものである。加えて総合的な学習の時間に対しても、各教科との連携や目標・内容、全体計画が求められるようになった。この「確かな学力」とは「生きる力」を「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康・体力」の三つに分け、それを知的側面から捉えたもので、「知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたもの」⁽¹⁹⁹⁾であるとしている。

この「ゆとり教育」の見直しの流れの中で 2008 年に中央教育審議会が提出した今後の学習指導要領についての答申では授業時数を増加することが述べられている。この答申では、授業時数の増加の理由について子どもたちの「確かな学力」をはぐくむためには現在の小中学校の授業数では十分ではないからであるとしている。

はたして「生きる力」、あるいはその知的側面である「確かな学力」は授業時数の増加によって育成することができるのだろうか。「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」において「生きる力」は「学校において組織的、計画的に学習しつつ、家庭や地域社会において、親子の触れ合い、友達との遊び、地域の人々との交流などの様々な活動を通じて根づいていくものであり、学校・家庭・地域社会の連携とこれらにおける教育がバランスよく行われる中で豊かに育っていくものである」⁽²⁰⁰⁾と、学校と社会の結びつきによって「生きる力」を育成しようとしている。これを逆に考えれば、学校と社会の結びつきが無ければ「生きる力」は育成されないのである。

我国の学校と社会の結びつきについては次節で詳しく考察するが、少なくとも十分に発展したものであるとはいえない。つまり「生きる力」は確かに生涯教育を推進させることができる能力であると考えられるが、それを育成する基盤ができていないのである。特に中央教育審議会の報告では学習意欲の低さを問題としているが、基礎的、基本的な知識・技能の定着、思考力・判断力・表現力等の育成の二つのどちらを重視するにしても、学習意欲はその出発点となる重要な要素なのである。フレネの学校の実践で明らかになったようにこの学習意欲こそ学校と生活の結びつきによって得られるものであり、「生きる力」も

しくは「確かな学力」を育成しようとするなら、授業時数の増加という道ではなく学校と社会の結びつきをより充実させようという道が本筋ではないだろうか。また授業時数や学習内容が増えることによって、学校と社会の結びつきの障害になるかもしれないという懸念もある。さらに例え授業時数を増加させたとしても、学習への動機づけが欠けるならば意味はない。

以上、ラングランの生涯教育論における教養と我国の教養を比較、考察した。我国の教養は「生きる力」として表現されており、それはラングランの教養を含み、さらに体力の低下という今日的課題に応えようとするものであった。そして、ラングランも我国の方針も同様に、その教養を学校と社会が連携することによって育成しようとしていた。しかし、我国ではその教養を育成するための学校と社会の結びつきという基盤が整備されていないため、「生きる力」を育成するために必要とされた「ゆとり」が結果的に学力の低下を招くことの要因になったと考えられる。学習意欲が低い者が積極的に「ゆとり」を活用して学習しようとは思わないのは当然である。この問題を解消するためには、授業時間を増加させるという方向ではなく学校と社会の結びつきをより深くし、子どもたちの学習意欲を高める方向をとるべきではないだろうか。なぜなら、授業時間を増加させなくとも学習意欲が高まることで学習時間を増加させることができるからだ。「授業時間＝学習時間」ということではないし、むしろ「授業時間＜学習時間」という関係を目指していくべきである。授業時間の増加という強制的、ないし外的な方法ではなく学習意欲を高めることで自発的、主体的な学習の時間を増加させることこそが「生きる力」を育む方法なのである。

このようにラングラン生涯教育論における教養の視点から我国の教養を考察すると、その育成方法において我国では学校と社会の結びつきの在り方がまだまだ不十分であると指摘することができる。我々は教育の「空間的統合」の点においてラングランの生涯教育論から学ぶことができるといえる。

第2節 我国の「空間的統合」の在り方の展望

ラングランの生涯教育論の考察によって学校と社会の結びつき、つまり「空間的統合」が生涯教育のめざす教養を育成するために必要であることが明らかになった。生涯教育という教育の「時間的統合」は、教育の「空間的統合」をなくして成しえないものであるというのがラングランの考えなのである。つまり学校は生涯教育の導入部であり、学校において生涯教育のやり方、つまり「学ぶことを学ぶ」方法を獲得することで成人になってか

らも学び続けることができるというのである。また、ラングランのみならずジェルピの生涯教育論においても既存の学校が生涯教育の「抑圧」の機能を強化しているので、学校を自己教育の方法を獲得し、解放のための力を獲得する学校へと変わらなければならないと指摘している。つまり、生涯教育において学校教育はこれまでとは違った意味で重要なのである。

このように教養の獲得が学校の主要な目的であり、フレネの実践で明らかになったように学校で教養を育成するには学校は社会、つまり子どもたちが生活する地域社会と結びついていなければならないのである。

そこで、我国の学校と社会の結びつきを生涯教育論の視点から考察し、今後の展望を試みたいが、その考察にあたっては本節でも我国の教育を方向付ける役割を持つ中央教育審議会の答申を中心にその動向を探っていくことにする。

ラングランの生涯教育提唱後すぐに我国には波多野によってその教育理念が持ち帰られているが、ラングランの生涯教育論は本来の意図に沿って普及したといえるだろうか⁽²⁰¹⁾。我国では学校と社会が協力して行う教育活動を「学社連携」や「学社融合」と呼ぶが、その定義はあいまいな部分を多く含んでいる。そこでまずこれらについて概観しておきたい。

1971(昭和 46)年 6 月の中央教育審議会が「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」という答申を出している。そこでは次のように述べられている。

「近年、いわゆる生涯（がい）教育の立場から、教育体系を総合的に再検討する動きがあるのは、今日および今後の社会において人間が直面する人間形成上の重要な問題に対応して、いつ、どこに、どんな教育の機会を用意すべきかを考えようとするものである。

これまで教育は、家庭教育・学校教育・社会教育に区分されてきたが、ともすればそれが年齢層による教育対象の区分であると誤解され、人間形成に対して相互補完的な役割をもつことが明らかにされているとはいえない。」⁽²⁰²⁾

これは、生涯教育という視点から教育体系を再構築する必要性について言及していると考えられることができる。続いて同答申は家庭教育と社会教育に期待される役割を述べているが、それは各教育機関の役割分担を示すものであり、それらを統合するという動きではないことが、「社会教育に対して期待すべきもの」として述べられている次の文言からうかがえる。

「学校環境の制約を離れて、自然やすぐれた文化遺産との接触によって豊かな人間形成を助長すること。さまざまな年齢層との接触や多様な目的をもつ集団活動に参加して、社会性の豊かな発展をはかるとともに、学校における学習に伴いがちな思考の抽象化や現実社会からの疎外感を克服できるようにすること。職場において人間の活動意欲と職務遂行能力を高める機会を用意するなど、学校教育の基礎の上に一生を通ずる学習の機会を提供すること。」⁽²⁰³⁾

この文言が表しているのは、学校は社会から切り離されたもので社会教育は学校に足りないものを補足するものであるということである。つまり学校は抽象的なことを学ぶ場所で、その基礎を前提に社会において具体的なことを学習するということである。

その後、1976年には文部次官通知により学校体育施設の解放が推進されるようになり、1981年の中央教育審議会答申「生涯教育について」では、「学校教育と社会教育との連携・協力等」として次のように述べられる。

「成人になるまでの子供の教育については、学校教育が重要な役割を果たすべきであることは言うまでもないが、従来ともすれば学校教育に過大な期待が寄せられてきた。この点を考慮し、学校教育関係者は、社会教育の機能について理解を深め、社会教育の各種の施設や機会を子供の発達段階や地域、学校の実情に即しつつ、より積極的に活用すべきである。また、社会教育関係者も、学校に対して積極的に情報を提供するとともに、学校の側からのこうした動きに対して進んで協力することが望まれる。」⁽²⁰⁴⁾

これは学校教育への過度の期待、つまり学校で何もかもできる、という考えを払拭し、必要に応じて社会教育を積極的に活用していかなければならないし、社会教育側も進んで学校に協力しなければならないというのである。この文部次官の通知と1981年の答申から見ると、学校教育と社会教育の相互利用という形の協力関係が見られる。渋谷はこのような「施設の相互利用」による連携が我国の一般的な学社連携⁽²⁰⁵⁾の方法として認識されていると指摘している⁽²⁰⁶⁾。

これ以降我国の「空間的統合」に関する施策は「学社連携」という形で進められていくことになる。「学社連携」とは「学校教育、社会教育がそれぞれ独自の教育機能を発揮し、調和を保ちつつ連携を進めることが必要で、相互補完の関係を成立させなければならない」⁽²⁰⁷⁾というものである。ところが、この渋谷がいう「施設の相互利用」による「学社連携」は長い間課題であり続けた。その理由について渋谷は次のように述べる。

「学校が社会教育等の協力が必要である判断しなければ、学社連携プログラムが構想

されることはないし、そのプログラムでは社会教育はあくまでもお手伝いに過ぎないのである。学校が主導権を握っているとはいえ、学社連携プログラムのためには社会教育等との連絡調整が必要なのであるから、学校の仕事が増えることになるとして、できれば学校教育は学校だけで実施できるのが望ましいとする考え方は学校関係者のなかには根強いといえるだろう。」⁽²⁰⁸⁾

「学社連携」が活発に行われる成果を挙げることができれば、その後も「学社連携」という言葉が使われていったかもしれない⁽²⁰⁹⁾。しかし、そこには渋谷が指摘するような障害があり、学校と社会の連携は改めてその在り方が問い直されることになる。そのような状況で 1996 年の生涯学習審議会答申「地域における生涯学習機会の充実方策について」が提唱された。同答申では『学社融合』の理念にたった事業展開」として次のように述べ、「学社連携」の問題を指摘し、今後の連携の在り方を次のように展望している。

「従来、学校教育と社会教育との連携・協力については、『学社連携』という言葉が使われてきた。これは、学校教育と社会教育がそれぞれ独自の教育機能を発揮し、相互に足りない部分を補完しながら協力しようというものであった。しかし、実際には、学校教育はここまで、社会教育はここまでというような仕分けが行われたが、必要な連携・協力は必ずしも十分でなかった。この反省から、現在、国立青年の家、少年自然の家においては、学校がこれらの青少年教育施設を効果的に活用することができるよう、『学社融合』を目指した取組が行われている。

この学社融合は、学校教育と社会教育がそれぞれの役割分担を前提とした上で、そこから一步進んで、学習の場や活動など両者の要素を部分的に重ね合わせながら、一体となって子どもたちの教育に取り組んでいこうという考え方であり、学社連携の最も進んだ形態と見ることもできる。このような学社融合の理念を実現するためには、例えば、学校が地域の青少年教育施設や図書館・博物館などの社会教育・文化・スポーツ施設を効果的に利用することができるよう、それぞれの施設が、学校との連携・協力を図りつつ、学校教育の中で活用しやすいプログラムや教材を開発し、施設の特徴を活かした事業を積極的に展開していくことが重要である。これによって、学校だけでは成し得なかった、より豊かな子供たちの教育が可能になるものと考えられる。今後、こうした学社融合の理念に立った活動を積極的に推進していくためには、国としても、必要な調査研究や先導的な事業に対する支援などを行うことが求められる。

また、学校と家庭・地域社会との適切な役割分担と連携を図りつつ学社融合を円滑に

推進していくためには、その基盤を整備していくことが重要である。学校と施設間の人事交流の一層の促進や、学校教員が青少年教育施設等で体験的な研修を行うような機会を拡充することなども検討される必要がある。」⁽²¹⁰⁾

このように文部省（現、文部科学省）の見解としては、「学社融合」は「学社連携」のより進んだ形態であるとしていることがわかる。しかしその違いについては様々な意見がある。それは「学社連携」と「学社融合」は全く異なるものであるとするものや、逆に全く同じであるというものである⁽²¹¹⁾。

そのような用語論に関する問題については後に述べることにして、このような学社連携論・融合論の実践を見ていきたい。鈴木真理は「学社融合」の背景には、学校週五日制の導入や、学習指導要領の改訂による「総合的な学習の時間」の導入があると指摘している⁽²¹²⁾。またそれと同時に『社会教育』（1999）誌が『『総合的な学習の時間』と学社融合』を特集していることや、社会教育推進全国協議会が『社会教育・生涯学習ハンドブック（第6版）』のなかで「総合的な学習の時間」が学校と社会を学習の場へと積極的に近付けることを評価していることを述べている。このことから学社連携・融合の実践は「総合的な学習の時間」などの特別な時間を中心に行われていることが考えられる⁽²¹³⁾。このような「学社連携」および「学社融合」はラングランの考える「空間的統合」から見て適切であるといえるのだろうか。ラングランの生涯教育論の視点から我国の学社連携・融合論を考察してみたい。

ラングランの生涯教育論における社会とは、学習者の生活の場である。よって、学校と社会の結びつきとは学校と生活の連続性をつくるということである。ラングランに強い影響を与えたフレネは学校と生活の結びつく方法について、子どもたちが社会に出ていく活動、学校に技術や知識を持った人が来る活動、そして学校で生活を表現する活動の三点をあげていたが、これらの活動は日常的な活動の中で行われていた。しかし、学社連携・融合事業は日ごろの各教科の授業とは違う特別な時間に行われることが多い。つまり、学社連携・学社融合事業は学校で過す大半の時間を占める教科学習の時間ではなく、残りの一部分の時間で行われるものであり、学校の一部と社会の連携・融合であるといえる。また渋谷は、学社融合の条件として学校教育でもありながら社会教育でもある教育の在り方を挙げているが、生涯教育における学校と社会の結びつきにはこの条件を超えた考え方が求められる⁽²¹⁴⁾。なぜなら、学校で生活を表現する活動によって、社会と学校を結びつけることができるからである。このような意味で、学社連携・融合論は学校と生活の結びつ

きを矮小化させる恐れをもっているといえる。つまり学校全体が社会と結びついているならば、学校だけで活動を行っても、学校と社会の結びつきは確保されるという視点を見落とさせる恐れである。なぜなら、ラングランの考える学校と社会の結びつきは、特別な時間に特別な活動をするということではなく、日常的な学習活動それぞれが学習者の生活と結びついているということなのであるから。

このように「学社連携」であろうと「学社融合」という言葉を使おうとも、学校全体を社会と結びつけ子ども達の生活の総体を学校とつなげていない以上、それはまだ不完全であるといえる。例えば一度きりの博物館を活用した授業で学社連携・融合事業を行ったところで、子どもたちが学習の習慣を獲得したり、自己教育の方法を獲得したりできるといえるだろうか。また、総合学習の時間で子どもの生活に根ざした授業をしたとしても、次の授業でいつもどおりの教師－生徒という関係の授業が行われれば、また子どもの積極性は失われてしまうだろう。

しかし、部分的にでも学校を社会と結び付けていこうという動きは十分に評価することができるといえる。学校と社会の結びつきが部分的に行われるようになることで総合的な学習の時間だけでなく、各教科や学校での活動全体が社会とより近くなっていく可能性が秘められている。実際、2002年実施の学習指導要領の一部改訂では「各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること」⁽²¹⁵⁾と、総合的な学習の時間と各教科の結びつきを持たせることが提言されており、学校と社会の結びつきが各教科に拡大される可能性が高まったと考えられる。しかし、我々はより全体的な学校と社会との結びつきの方策を考えなければならない。つまり、現在の状況を踏まえて今後目指さなければならないのは、現在の特別な時間のみの学校と社会の結びつきから各教科を含めた学校で行われる活動全体が社会と結びつきをもてるような関係を作り上げていくことである。2008年の中央教育審議会の答申では総合学習の時間は削減されることになるが、その代わりに、各教科において知識・技能の活用場を設けることが提言されていることからこの活用場を社会に求めることができれば学校で行われる活動全体が社会と結びつくことに発展するかもしれない。

ラングランの生涯教育における「空間的統合」は、フレネの学校に見られるような学校全体が地域社会と結びついたものである。その「空間的統合」と我国の学社連携・融合を比較すると学校全体が地域社会との結びつきをつくることができているとはいいい難く、各教科では、子どもたちの生活とは切り離された授業が行われているのが現状であるといえ

る。

加えて、「空間的統合」が伴わない生涯教育の実践の帰結である、抑圧の機能としての生涯教育について若干の指摘を加えなければならない。数多くの教育プログラムを用意したとしても、学びへの動機づけが行われていなければ子どもたちが学校外の教育活動へ積極的に参加することはないだろう。例えば、我国では生涯教育事業が盛んに行われているが、それらの事業への参加は義務ではないのでそこに参加する子どもたちは、学習への動機づけが参加しない子どもたちより比較的行われているといえる。また生涯教育事業が家庭教育の力を向上させようというものであったとしても、そこに子ども達を参加させる親は、教育の大切さを認識しており教育力が参加させない親よりあると考えられる。つまり、ジェルピの生涯教育批判と同様に生涯教育が、もてる者を一層もてるようにし、もてない者を教育から遠ざけたままにしているのである。このような問題を解決するには学校を社会と結びつけ、学校教育という子どもたちの全員参加が原則の活動を通じて社会での学びへの動機づけを獲得させることが必要である。そのために我々は、生涯教育論でラングランがモデルとして示したフレネの学校における生活と学校が結びついた教育活動が子どもたちの積極的な学習への意欲を引き出したことから学ぶことは多いといえる。なぜなら、実際にフレネの学校の子どもたちは、教育プログラムを用意しなくても自ら地域の人々を教師とする学習活動をしていたのであるから。

このように、学校・社会・家庭の「空間的統合」が完全になされていない今日において、我々はラングランの生涯教育論から「空間的統合」の在り方を学び、生涯教育を推進していく必要があるといえる。

おわりに

生涯教育の実践レベルでの研究が今後の課題である。生涯教育の「空間的統合」における実践は、今後も学社連携・融合などの地域における教育活動を通じてこれからも盛んに行われていくことが予想される。その際にラングランの生涯教育論を活用することは非常に有益であるが、今日の教育課題を考えると特に、『学習：秘められた宝』で強調された「共生」の力の育成を重視することが肝要であろう。なぜなら『学習：秘められた宝』が出された時代より現代はインターネットの普及、交通網のさらなる発展などを背景に一層グローバル化が進んだ時代だからである。そして科学技術の発展はその速度を緩めることはなく、その副作用によって少しずつ人間を蝕んでいる。その一つは地球温暖化や大気汚染などの環境問題である。生活における科学技術の急速な発展は、それが使えるか使えないかという個人レベルの問題を通り過ぎ、その使い方次第では地球レベルの被害をもたらす要因となりうるほどにまで達しているのである。

ラングランの生涯教育論は科学技術の発展に適応するということが重要な問題であった。つまり、科学技術を自由自在に使いこなし新たな発明品にも自ら学び使えるようになる能力を養うことが生涯教育の一つの目的であったのである。しかし現代では、その科学技術を使うことが他の人々を苦しめたり、あるいは巡り巡って自分を苦しめるということが環境問題のように地球的規模の社会問題として生じ始めているのである。このような今日の社会状況を鑑みると、教育の「空間的統合」において「共生」という力を育成することが一層重要度を増していると考えられる。つまり、我々は科学技術の発展に対して倫理的側面がこれ以上遅れることのないようにしなければならないのである。自分がよければ他は何も気にしないという考えが今日では地球を滅ぼしかねないのである。事実として我々は科学技術の便利さや快適さばかりに目を向け、その背後にある問題から目を背けてきた。その結果が現代の環境問題なのであり、それは教育が正しく機能してこなかったことを露呈させているのである。少なくともラングランの生涯教育論ではここまでのことは考えられていなかったといえる。時には科学技術のもつ便利さや快適さを捨てるという判断ができる、ということこそが正しく科学技術に適応できているということになるといえるだろう。

このような状況であるからこそ、教育の「空間的統合」は必須のものになるといえる。教室で環境問題について学習するより自分たちの社会の中にある環境汚染を目の当たりにし、経験することが一層重要なのである。そのような経験は学校の中だけでは当然不十分

である。しかし、まだまだこのような教育の「空間的統合」の在り方は研究しつくされていない。今後はラングランの生涯教育論を活用しながら「共生」をキーワードとした教育の「空間的統合」の実践を研究していきたい。

参考文献

- ルイ・アルチュセール著、西川長夫、伊吹浩一、大中一彌、今野晃、山家歩訳『再生産について イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置』平凡社、2005 年
- 天城勲訳『学習：秘められた宝』ぎょうせい、1997 年(原典：the International Commission on education for the twenty-first century, *Learning: the treasure within : report to UNESCO of the International Commission on education for the twenty-first century*, Unesco, 1996)
- 新井郁男編著「ラーニング・ソサエティの意味」『現代のエスプリ ラーニング・ソサエティ』至文堂、1979 年
- セレスタン・フレネ著、石川慶子、若狭蔵之助訳『フランスの現代学校』明治図書出版株式会社、1979 年(原典：Célestin Freinet, *Les techniques Freinet de l'école moderne*, アルマン・コラン, Paris, 1964)
- セレスタン・フレネ著、宮ヶ谷徳三訳『手仕事を学校へ』黎明書房、1980 年(原典：Célestin Freinet, *L' école moderne française*, Rossignole, 1957)
- R.H. Dave and N. Stiemerling, *LIFELONG EDUCATION AND THE SCHOOL: abstracts and bibliography*, UNESCO institute for education, Hamburg, 1973
- Maren Elfert, *Towards an Open Learning World*, UNESCO Institute for Education, 2002
- 遠藤克弥編著『最新アメリカの生涯学習 その現状と取り組み』川島書店、1999 年
- 長部重康「第 8 章 戦後の経済発展」『世界歴史大系 フランス史 3－19 世紀なかば～現在－』山川出版社、1995 年
- 波多野完治『生涯教育論』小学館、1972 年
- 波多野完治『続・生涯教育論』小学館、1985 年
- 波多野完治『教育者たちの肖像―世界と日本 波多野完治全集第 12 巻』図書印刷株式会社、1991 年
- ロバート・ハッチンス著「ラーニング・ソサエティ」新井郁男編『現代のエスプリ ラ

- ーニング・ソサエティ』至文堂、1979 年
- 今野雅裕編『事例に学ぶ 学校と地域のネットワーク』ぎょうせい、1998 年
- 伊藤正則著『世界の学校』産品書房、1988 年
- エッソーレ・ジェルピ著、前平泰志編訳『生涯教育—抑圧と解放の弁証法』東京創元社、1983 年
- 梶田孝道「第 9 章 戦後フランスの国家と社会変動」『世界歴史大系 フランス史 3—19 世紀なかば～現在—』山川出版社、1995 年
- 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」第一法規、1975 年(原典 : Edgar Faure, *Learning to be : the world of education today and tomorrow*, UNESCO, 1972)
- 福井憲彦「第 10 章 20 世紀の文化と社会」『世界歴史大系 フランス史 3—19 世紀なかば～現在—』山川出版社、1995 年
- 黒沢惟昭、佐久間孝正共編『苦悩する先進国の生涯学習』社会評論社、2000 年
- 教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000 年
- ポール・ランジュヴァン他著、永治日出雄訳『世界教育運動選書 1 国民教育の改革』明治図書出版株式会社、1983 年
- Paul Lengrand, *An Introduction to Lifelong Learning*, UNESCO Institute for Education, 1971
- ポール・ラングラン著、波多野完治訳『生涯教育入門 第一部』全日本社会教育連合会、1971 年
- ポール・ラングラン著、波多野完治訳「生涯教育について」持田栄一、森隆夫、諸岡和房共編『生涯教育事典 資料・文献編』ぎょうせい、1979 年 a
- ポール・ラングラン著、日本ユネスコ国内委員会訳「生涯教育とは」持田栄一、森隆夫、諸岡和房共編『生涯教育事典資料・文献編』1979 年 b
- ポール・ラングラン著、波多野完治訳『生涯教育入門 第二部』全日本社会教育連合会、1981 年
- 前之園幸一郎「有給教育休暇と学習権」明星大学紀要 13 号、1977 年、p.141-151
- 宮ヶ谷徳三「フレネと現代学校運動」フレネ研究会編『フレネ教育法に学ぶ』黎明書房、1986 年
- 宮原誠一『社会教育論』国土社、1990 年

日本生涯教育学会編『生涯学習事典』東京書籍、1990年

オリヴィエ・ルブール著、石堂常世訳『教育は何のために 教育哲学入門』勁草書房、1981年(原典：Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, PUF, 1971)

オリヴィエ・ルブール著、石堂常世、梅本洋共訳『学ぶとは何か 学校教育の哲学』勁草書房、1984年(原典：Olivier Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre? : pour une philosophie de l'enseignement*, PUF, 1980)

佐々木英和「学校教育と社会教育の概念的見取り図」鈴木眞理、佐々木英和共編『シリーズ生涯学習社会における社会教育 第2巻 社会教育と学校』学文社、2003年

佐藤広和『フレネ教育 生活教育と個性化教育』青木書店、1995年

渋谷英章「学社連携論と学社融合論」鈴木眞理、佐々木英和共編『シリーズ生涯学習社会における社会教育 第2巻 社会教育と学校』学文社、2003年

新村出編『広辞苑 第五版』岩波書店、1998年

鈴木眞理「学社連携・融合の展開とその課題」鈴木眞理、佐々木英和共編『シリーズ生涯学習社会における社会教育 第2巻 社会教育と学校』学文社、2003年

アンリ・ワロン著「一般教養と職業指導」竹内良知編訳『世界教育学選集 ワロン・ピアジェ教育論』1974年 p.10-32

注

(1)ラングランは教育を「人間存在を、全生涯を通じて、教育訓練を継続するのを助ける構造と方法を整えやすくすること。各人を、彼が、いろいろな形態での自己教育によって、最大限に自己開発の固有の主体となり固有の手段となるように装備させること」(ラングラン 1971 49頁)であるとしている。さらに、「フォール・レポート」では「人間は教育の客体というよりも、むしろ主体としての性格を帯びてくる」(国立教育研究所内フォール報告書検討委員会 1975 191頁)と、教育の主体が学習者でなければならないとしている。

これらのことから、教育の役割は、自分で自分を教育する能力、自己教育能力を養うためのものであるといえる。ラングランのこの考えに基づくならば、学習が主体的な活動で、教育が必ずしも受動的な活動であるという区別はできなくなる。なぜなら、自己教育の主体は学習者自身なのであり、そのような形態の教育は学習と同義であるといえる。つまり、生涯教育の教育には自己教育の意味があり、学習という意味を内包しているといえる。ラングランは教育の教師—生徒という固定的な役割分担を否定するために、教育と学習を区別し、学習を重視するという方法ではなく、教育と学習の新たな関係、すなわち、教育の主体が学習者自身であるという考えで、教育の意味そのものを変えようとしたのである。

ところで、我国では生涯教育と生涯学習の違いについて、中央教育審議会は1981年の答申「生涯教育について」において以下のような見解を示している。

「今日、変化の激しい社会にあって、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを

自ら選んで、生涯を通じて行うものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。

この生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である。言い換えれば、生涯教育とは、国民の一人一人が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたって行う学習を助けるために、教育制度全体がその上に打ち立てられるべき基本的な理念である。」

(文部科学省ホームページ)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/810601.htm#2 2007.12.17

参照)

つまり、生涯教育は生涯学習を可能とするために打ち立てられる制度の中心理念であり、教育が学習を援助するというわけであるが、このような教育が学習を援助するものという、教育と学習を区別する方法がラングラン的であるとはいえないと筆者は考える。

(2)ここはイギリスに最も近い土地である。そんなことが原因かは明らかではないが、ラングランは英語が堪能で、完全なバイリンガルである。

(3)ラングラン 1981 1-2 頁

(4)同上書 101 頁

(5)同上書 108 頁

(6)これは麻生氏がラングランに対してレジスタンス体験について質問したときの返答である(黒沢 2000 23 頁 参照)。

(7)教育思想史学会 2000 391 頁

(8)デュマズディエは『余暇文明へ向かって』の著者で、ラングランの生涯教育論提唱の背景にある余暇時間の増大という新時代の挑戦という考え方に大きな影響を与えたといえる。『生涯教育入門 第二部』の中で、「余暇の社会学という概念など意義深く将来性にみちた概念が成熟したのは、この仲間のなかにおいてであった」(ラングラン 1981 116 頁)と、「人民と文化」の活動から生じた功績を評価しているが、ここで言われているのがデュマズディエであると予想できる。

(9)波多野完治 1991 266-267 頁

(10)波多野完治 1972 76-80 頁

(11)波多野完治 1991 266-267 頁

(12)同上書 267 頁

(13)ラングラン 1981 116 頁

(14)宮原 1990 年 123 頁

(15) 宮原はフランス革命におけるコンドルセの『革命議会における教育改革』(1792) の

「およそ人類に属するものは何びとといえども、自己の要求を満足し、福祉を確保し、権利を認識しかつこれを行使し、義務を理解しかつこれを履行する手段が提供されること、各人がたやすくその技能を完成し、その参加する権利のある社会的職務に就くことができ、自然から受けてきた才能を十分に発達せしめること、かくて市民の間に真の平等を確立し、法律によって承認されている政治上の平等を実現すること—国民教育の第一目的は、以上のごときものでなければならぬ。しかしてこの見地からすれば、国民教育は政府にとって当然の義務なのである。……教育はすべての年齢にわたって行われるべきこと、年齢によっては学問する必要がなかったり、学問することができなかつたりするようなことのないこと、児童期に受けた教育非常に局限されたものであったから、なおさらその後の教育は必要であること……」(宮原 1990 123・124 頁)と言う部分を引用し、当時にはすでに公教育が生涯に渡るものとして、国民に提供されなければならないことが言われていると指摘している。

(16) 長部 1995 334・336 頁 参照

(17)「マルサス主義」はイギリス古典派経済学者で『人口論』の著者マルサスに由来するもので、中世の黒死病から大革命、ナポレオン帝政下のあいつぐ戦乱と度重なる大量死に直面したフランス人の心に無意識に「人口増加は失業と悲惨とをもたらす」と「マルサス主義」が経済活動に反映され「産業のマルサス主義」が生み出されたと長部は述べている。

(18)長部 1995 346 頁

(19)福井 1995 471・474 頁 参照

(20)同上書 474—475 頁 参照

(21)同上書 476 頁

(22)長部 1995 337・339 頁 参照

(23)福井 1995 480 頁

(24)同上書 482 頁

(25)同上書 496 頁

(26)同上書 496 頁

(27)同上書 497 頁

(28)福井憲彦によると、女性は「家で家事をする」というイメージが定着したのは1930年代くらいの中間層におけることで、実際には女性は労働を通じて社会に参加していたと指摘している。しかし、当時の女性の仕事は衣類の洗濯や裁縫の手仕事などのように、家事のイメージの延長であるとし、それと比較して新たなかたちと述べた(福井 1995 185 - 188 頁 参照)。

(29)福井 1995 502 頁

(³⁰)梶田 1995 402 頁

(³¹)同上書 402 頁 参照

(³²)福井 1995 491 頁

(³³)長部 1995 340 頁

(³⁴)同上書 340 頁

(³⁵)同上書 342 頁

(³⁶)長部 1995 337 - 339 頁

(³⁷)ルブール 1981 127 頁

(³⁸)同上書 124 頁

(³⁹)同上書 124 頁

(⁴⁰)ルブールは全面的に新教育運動を肯定しているとはいえない。新教育学は興味と努力、遊びと勉強、無秩序と規律を総合してこそ意味があるという(ルブール 1981 118 頁)。

(⁴¹)同上書 126 頁

(⁴²)ヨーロッパの複線型の教育の歴史は古いが、フランスにおいては 1902 年の改革による、古典的中等教育と現代中等教育の統一など、少しずつではあるが改善されつつあった。ラングランが生涯教育論を提唱した 1965 年の 2 前年には、中等教育コレージュが新設され、前期中等教育は一見、単線化されたように見えた。しかし、この中等教育コレージュ内部には、生徒の能力に応じて、リセ型（バカレロアや技術者免状を取得できる 3 年制のリセへの進学のためのコース）、普通コレージュ型、移行・実務型の三つのコースに分けられ、縦割りの構造となっていた。これらのことから、1965 年においても教育の複線型の問題は依然として解決されていないといえる。

(⁴³)同上書 126 頁

(⁴⁴)訳者である石堂常世はフランスの教育の性質について「その学校教育は、ギリシャ・ローマの普遍的文化を土台とすることを誇りとし、かつ中世スコラ主義に派生する厳格な規律的教育を保持しようと努め、十六世紀以降、文学で花咲きだしたフランス精神を材料とすることに自信を持っている。すなわちそこには、西欧の歴史が展開してきた重い伝統の継承という使命がある。以上からわかるように、伝統と誇りのある学校においてほど古典的教育観が前面に出て支配的になる結果を生んでいる」(ルブール 1981 213 頁)と、フランスは特に古典主義的教育の色合いが濃いことを指摘している。

(⁴⁵)ルブール 1981 127 頁 参照

(⁴⁶)同上書 127 頁

(47)同上書 128 頁

(48)同上書 21 頁

(49)同上書 22 頁

(50)同上書 23-24 頁

(51)同上書 24 頁

(52)ルブールは知育 (instruction) を教育 (é ducation) の一種であると、教育を知育の上位概念であると考えているようである。知育は知識に限定した知識教育で、教育は、道徳的思考や行動様式の教育がふくまれる包括的な概念だという(ルブール 1981 18-20 頁)。

(53)ラングラン 1971 5-33 頁 参照

(54)1960 年代以前のラングランの立場としては、マス・メディアに対して批判的であったと波多野完治は指摘する。彼によると、それまで成人教育家の間ではマスコミは成人教育を疎外する要因として捉えられてきたが、ヘンリー・カッシーラがマスコミの積極的利用が生涯教育のほとんど唯一の可能性であると説いたことにより、ラングランの考えが変わったようである(波多野 1972 年 41-43 頁 参照)。

(55)ラングラン 1971 63 頁 参照

(56)ラングラン 1981 5 頁

(57)同上書 5 頁

(58)同上書 6 頁

特にフランスでは厳密な点数による評価が行われており、小学校では年間 6 回も通知表が渡される(伊藤 1988 143 頁 参照)。

(59)ラングラン 1981 6 頁

(60)同上書 12 頁

(61)同上書 12 頁

(62)同上書 13 頁

(63)イギリスのスコットランドに伝わる民話。貧しい粉ひきと王様を対照的に描き、物的な豊かさが幸福と一致するわけではないことを説く。三省堂の『New Crown』に掲載されている。

(64)ラングラン 1981 13 頁

(65)同上書 14 頁

(⁶⁶)同上書 14 頁

(⁶⁷)同上書 18 頁

(⁶⁸)同上書 19 頁

(⁶⁹)同上書 21 頁

(⁷⁰)同上書 3 頁

(⁷¹)同上書 69 頁

(⁷²)新村 1998 704 頁

(⁷³)ラングラン 1971 51 頁

(⁷⁴)ルブール 1981 37 頁

(⁷⁵)同上書 37 頁

(⁷⁷)同上書 37 頁

(⁷⁸)例えば、ドイツ語を習得すると英語の習得が妨げられるといったことや、バイオリンが弾けると指の操作の違うチェロの習得の妨げになるということである。しかし、シャトールはこれらの事例に見られる混乱が特に難解で類似した場合にのみしか妥当ではないと指摘する (ルブール 1981 37-38 頁 参照)。

(⁷⁹)ルブール 1981 38 頁

(⁸⁰)同上書 38 頁

(⁸¹)ランジュヴァン 1983 98 頁

(⁸²)ラングラン 1971 51 頁

(⁸³)それ以前の教養については「教養は聖職者と呼ばれたものの所有物であり、機能でありました」(ワロン 1974 23 頁)と述べている。これは聖職者が教養を独占し、人々と自分達を分け隔てたということであり、教養が人の分離に手を貸していたというのである。

(⁸⁴)ルブール 1981 40-41 頁

(⁸⁵)ランジュヴァン 1983 99 頁

(⁸⁶)デューイ自身はこのような問題を解決するために、学校教育における技術教育を重視し、そのような技術を生み出す基盤となる科学、また技術の終極としての芸術までに学校が高まるように望んだ(ルブール 1981 41 頁)。

(⁸⁷)ラングラン 1971 69 頁

(⁸⁸)ラングラン 1979a 71 頁

(⁸⁹)ラングラン 1971 69 頁

(⁹⁰)教養の問題の背景についてランジュヴァンは「科学と技術の進歩が教養の発展を促進し、全ての男女が当然のこととして教養に浴するにいたりました」(ランジュヴァン 1983 100-101 頁)と科学技術の発展が教養に変化を与えたこと指摘する。つまり、産業化の推進と科学技術の発展とともに公教育の拡大が必要とされるようになり、読み・書き・算数が筋肉労働への準備として組み込まれ、技術についての学習などが義務として教えられるようになったことから始まるというのである。ここに、それまで教えられていた語学や歴史、芸術に、職業準備のための教育が加わったわけであるが、それらは統一されることはなかった。その原因についてランジュヴァンは「科学と技術の発展は精神の向上にも、人的組織や社会機構の改革にも依存しないで進行します」(ランジュヴァン 1983 100-101 頁)という。科学は実験においてのみ生産性を得るものであって、そこに過去からの制約、つまり、伝統や文化による束縛を受けることがなく、教養は反対に、精神的な側面に関する事柄で、それらは伝統や人々の情緒から強い制約を受けるのである。このことをランジュヴァンは「古くからの精神的な入門と新しい技術的な入門」もしくは「天上的な教育および世俗的な教育」と表現している(ランジュヴァン 1983 100-101 頁 参照)。つまり、支配階級であるブルジョアジーには「天上的な教育」が与えられ、労働者階級には「世俗的な教育」が与えられたのである。ここにおいて、肉体労働者のための職業教育、知的労働者のための一般教育という分離が生じたのである。

(⁹¹)ラングラン 1981 年 50 頁

(⁹²)ラングラン 1971 70 頁

同様の提案はすでに国際新教育連盟のニース大会ですでにワロンによってなされている。ワロンはソ連で実際に行われていた、職業を教養の出発点とする実践を評価し、世界中に紹介した。そのソ連の実践がどういったものであったかということ、学校では子どもたちが新聞作りなどの仕事を行い、また地域の工場と協力して子どもたちが将来の職業と結びつきが持てるような参加の方法がとられていたという。さらに、工場にも学校があったり、学校と工場の間に設けられた3年間の見習い期間があったりした。このような、学校と労働を結びつけた活動をワロンは評価しているが、ここで学ばれることについてワロンは特定の職業についての知識のみではないことを強調する。その理由について、「ソ連では、科学が静止した状態においてその瞬間の成果だと見なされてはいないから」(ワロン 1974 31 頁)とワロンはいう。科学が最初から発展していくものであると考えるならば、今ある科学技術のみを学ぶだけでは十分ではないといえる。必要なことは、発展していく科学技術を学び続け、労働の変化に対応しうる能力を獲得することだとワロンは考えるのである。

(⁹³)この動機づけというものをラングランが重要視するのは当然といえる。なぜなら、彼が生涯教育論を提唱した当時、ユネスコの成人教育長という立場にあり、成人教育には学校のような強制力もなければ、義務もないのである。よって、成人教育の出発点は動機からということになる。

(⁹⁴)ラングラン 1981 31 頁

(⁹⁵)この言葉は1960年代では多くの教育関係者によって何度も口にされていた言葉であると波多野は指摘し、他にはブルーナーの「学習についての学習」という本を例示している(波多野 1972 152頁 参照)。

(⁹⁶)ラングラン 1971 52頁
括弧内の英語は英語訳版を参照 (Lengrand 1971 p.128)

(⁹⁷)ラングラン 1981 29頁

(⁹⁸)同上書 31頁

(⁹⁹)ルブールは学習への動機を興味という概念で捉え、以下の三段階に分類する。

- ① 快が餌になっている興味
- ② 直接主体とかかわりを持つ欲求による興味
- ③ 自分の作業に対する全面的な参画を意味する興味

ルブールによると、①の段階が最も低い段階で③が最も高次の興味である。内発的に興味が生じだすのは②の段階からであるが、②では自然と興味が生じることがらでしかないので、興味が生じないものを扱うことができない。③の段階では興味づけをおこなうことで、生徒が進んで作業を行うように促し、時には苦勞を伴うようなことでも、生徒自身が作業の中に楽しさややりがいを見出し活動できるようになる。この場合、生徒の興味をかきたてるのは作業がもたらす報酬ではなく、作業を行うこと自体なのである。ラングランの最も強力な動機づけはこの③の段階であるといえる(ルブール 1981 95-97頁 参照)。

(¹⁰⁰)ラングラン 1981 50頁

(¹⁰¹)ラングラン 1971 44頁

(¹⁰²)同上書 55頁

(¹⁰³)ラングラン 1981 69頁

(¹⁰⁴)ラングラン 1971 46頁

同じような言葉としてピアジェが「子どもは大人の親だ」という言葉を述べていることを波多野完治は指摘している。これはピアジェが発達心理学者の立場から逆接として、子どもが大人になるのであって、大人にとって子ども時代がいかに重要かということを説いた言葉である(波多野 1972 276頁 参照)。

(¹⁰⁵)他にはベトナム、マダガスカル、アメリカ合衆国の多くの地域を例として挙げている(ラングラン 1979a 16-17頁 参照)。

(¹⁰⁶)これは宮ヶ谷が直接ラングランと対話をしたときにラングラン自身が述べたことである(宮ヶ谷 1986 26頁 参照)。

(¹⁰⁷)フレネ 1979 56-57頁

(¹⁰⁸)同上書 41頁

(¹⁰⁹)ラングラン 1979b 32頁

(110)ラングラン 1979a 16 頁

(111)同上書 17 頁

(112)同上書 16 頁

(113)例えば、アメリカでは 1935 年頃から地域社会学校運動が始まり、1960 年から 70 年にかけてそれまで各地で個々に行われていた活動が一つの運動としてまとまるようになった。この運動は地域住民が学校が使われていない時間に集まって学習活動をしたり、地域住民が積極的に学校での子どもの学習活動を援助したりする。その結果、地域住民は学校へ入り、子どもたちは学校の外へ出るようになり、地域社会と学校が密接な関係をもつようになった。当時は「学校のオープンドア政策」や「近所の学校」と呼ばれていた。もちろん、現在でも続けられている(遠藤 1999 52-55 頁 参照)。

(114)ラングラン 1979a 16-17 頁

(115)フレネ 1980 115 頁

(116)同上書 115 頁

(117)同上書 154 頁

(118)そもそもフレネ教育の誕生のきっかけは、彼が教室に入っても生徒たちが前も見ようとせず、かたつむりの競争で遊んでいたところ、フレネが彼らの言葉を黒板に書き始めたことから始まる。それまで、何の興味も示さなかった子どもたちが、その黒板の自分たちの言葉を自分たちのノートにうつし出したのである(フレネ 1980 197-198 頁)。

(119)フレネ 1979 68-69 頁

(120)印刷機の使用はそれほど簡単なものではなく、フレネ自身も子どもたちが長時間その複雑な作業に集中できるか心配したほどである。しかし、子どもたちは印刷をこなし、自らの言葉をテキストにしていって。そして、印刷機のような、機械による活動というのは新教育においてさえ無視され続けてきた。フレネは「機械による活動とは一文明の成果である一道具の使用を意味する。これは手さぐりの実験を促進させ、われわれの力を強め、長続きさせてくれる」と機械の持つ力をいう。そして、彼は自身の教育実践の経験から、「積み木や角錐状の教具よりも、子どもは道具の使用を自発的に求めるものである」という子どもの性質を見つけ出した。つまり、子どもたちは本能的に道具や機械を使うことに興味を持つのである。しかし、この興味はただ機械を動かしたり、使うだけではすぐに飽きてしまうのである。「子供は今やこれらの道具を自分の手で操作しなければならないと、自分の社会的活動にこの道具を持ちこみ、子供が日ごとに自覚しつつある生活の実現のために、これを役立てねばならない」(フレネ 1980 45-46 頁)とフレネが指摘するように、機会を学校に持ち込むだけでは意味がなく、生活の必要に結びついていなければならないのである。

(121)佐藤 1995 81-82 頁 参照

(122)同上書 23 頁

(123)ルブール 1984 217-222 頁

(124)フレネ 1980 19 頁

(125)同上書 113 頁

(126)しかし、フレネは「幼稚園にはひとつの教育学があり、全く自立したもののように次に続く学校の責務と無関係に研究され、専門化された雑誌と会議の中で研究される。準備科にはひとつの教育学、初級科にも中級科にもそれぞれの教育学がある」(フレネ 1979 54 頁)というように、教育が関係を持たずに年齢ごとに行われることに批判をしている。このフレネの指摘を、教育の時間的統合を意味すると解することもできるであろう。

(127)先に述べた、コンフェランスは、生徒全員が参加するという点では一斉授業になるが、教師が教室の前に立って一方的に授業を進めるのではなく、生徒が発表し、生徒が自ら運営する形式であるので、伝統的な学校の一斉授業とは異なるものである。

(128)佐藤 1995 22-23 頁

(129)フレネ 1980 70 頁

(130)ランジュヴァン 1983 111 頁

(131)ルブール 1981 44 頁

(132)ラングラン 1971 105 頁

(133)ダーヴェはインド出身で、カナダからユネスコ教育研究所にやってきたクロプリー (Arthur J. Cropley) と 1978 年に共著で *Lifelong education and the training of teachers* を出版している。生涯教育論は 1965 年の段階では成人教育の委員会で提唱されたに過ぎず、学校教育には権限的に及ぶことはなかった。しかし、この生涯教育の視点に立った教員養成という考えによって、生涯教育論を学校教育の範囲まで押し広げることに役立った。

(134)原文は「It has been observed that literature on lifelong education is growing at a fairly fast rate all over the world」(Dave 1973 p.13)である。

(135)委員長であるフォールはフランスの首相のみならず、文部大臣も経験していた。また委員会を構成するメンバーには、北米・南米・アジア・アフリカ・中近東・東欧の各地を代表する閣僚経験者などの高名な学者 6 人が選出されている。

(136)国立教育研究所内フォール報告書検討委員会 1975 1 頁

(137)同上書 184 頁

(138)ハッチンスはイエール大学のロー・スクールを修了し、シカゴ大学の学長を 1929 年から 1945 年まで、そして、その総長を 1951 年まで務めた。彼はシカゴ大学の指導者をしてこの期間に、シカゴ・プランという大学改革を行ったことで知られている。その内

容は過度の職業教育を廃止し教養教育を重視するというものであった。この改革の基盤となった彼の思想は、ギリシャ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 1954)に由来する。「学習社会」という言葉は、この『大著述』の考えをさらに未来社会論として発展させたものである。この言葉は彼の生涯の晩年に書かれた『ラーニング・ソサエティ』(*The Learning Society* 1968)の中で使われた言葉で、まさにハッチンスの教育哲学研究の集大成と言える。

(139)新井郁夫は教育社会学者で、1982年は教育学大全集の8巻として、『学習社会論』を執筆し、日本版学習社会論を説いている。

(140)この本は Encycropaedia Britannica Inc.から出版されているが、ハッチンスは世界的に有名なブリタニカ百科事典の監修も1943年から1974年にかけて行っていた。

(141)ハッチンス 1979 22頁

(142)同上書 22頁 参照

(143)イギリスの経済学者で「有効需要」の概念を着想し、マクロ経済学を確立させた。

(144)イギリスの経済学者であり、「産業革命」を学術用語として広めた歴史家でもある。セツルメント運動の創始者である。

(145)ハッチンス 1979 24頁

(146)同上書 30頁

(147)同上書 29頁

(148)ラングランは『生涯教育入門 第一部』の中で1965年の4月にチェコのブラハで行われた「現代ヨーロッパ諸国における成人教育とレジャー」という国際会議で出された勧告を引用しているが(ラングラン 1971 70頁 参照)、その会議においてラングランとともに「人民と文化」で活動したデュマズディエが「レジャーと文化発展計画」という講演を行っている。デュマズディエは『余暇文明へ向かって』(1962)のなかで、余暇が単なる「休息」や、「気晴らし」としてではなく、「自己開発」に使われるだろうと考えている。

(149)ハッチンス 1979 32頁

(150)新井 1979 21頁

(151)このような都市による教育は奴隷制度によって、成り立っており、1960年代においては、自由時間を生み出すものとして、奴隷制度に代わり機械が考えられている(ハッチンス 1979 32頁)。

(152)ハッチンス 1979 32頁

(153)波多野 1985 10-11頁 参照

また、宮原によると、イギリスでは「lifelong education」、アメリカでは「lifelong learning」という用語が1965年以前から使われていたという。ジェサップのいう「lifelong integrated

education」は、上述の用語とラングランの生涯教育論の違いをよく示しているとして宮原は次のように述べる。

「話は単に学校教育をおえたあとも継続的にということではなくて、生まれてから死ぬまでの一生の教育を一貫したものとして総合的に計画化していく。時間の系列をおって、つまりタテに統合すると同時に、一生のそれぞれの時期で個人と社会全体とをむすびあわせて、つまりヨコに統合する。だから、家庭教育・学校教育・社会教育といった区切りをとりはらって、人間一生の教育全体としてタテヨコにむすびあわされた、つりあいのとれたものにしていく。そういう方向で教育計画がたてられなければならない。こういう話になってきたのである。」(宮原 1990 125 頁)

ジェサップの「lifelong integrated education」は時間的統合と空間的統合をさらに統合するという意味を含んでいるのであり、それまでの単なる継続という意味より、空間的統合を強く強調しているといえる。

(154)国立教育研究所内フォール報告書検討委員会 1975 193

(155)同上書 208 頁

(156)波多野 1985 3・4 頁 参照

(157)ラングラン 1971 105 頁

(158)OECD が発行するパンフレットによると、OECD の目的は以下の 3 点に要約される。

- (1) 経済成長：財政金融上の安定を維持しつつ、できる限り高度の経済成長を持続し、雇用の増大ならびに生活水準の向上を達成し、もって世界経済の発展に貢献すること。
- (2) 開発途上国援助：経済発展の途上にある加盟国および非加盟国の経済の健全な拡大に貢献すること。
- (3) 多角的な自由貿易の拡大：国際的義務に従って、世界貿易の多角的かつ無差別的な拡大に貢献すること。

(<http://www.oecdtokyo.org/outline/about03.html> 2007.12.17 参照)

(159)日本生涯教育学会 1990 40-41 頁

(160)ILO 総会で採択される条約を「国際労働条約」というが、それを批准した国だけしか拘束しない。しかし、採択時に反対した加盟国も、条約を自国で批准権限を持つ機関に提出しなければならない。

(161)具体的には、アフガニスタン、イギリス、イラク、オランダ、ギニア、キューバ、ケニア、スウェーデン、スペイン、チェコスロバキア、西ドイツ、東ドイツ、ハンガリー、フランス、ポーランド、メキシコの 16 か国であった。

(162)日本生涯教育学会 1990 217 頁

(163)同上書 488 頁

(164)この制度は「教育の性格と場所、有給の条件、請求認可手続きなどが『権利』の名に値しない」(日本生涯教育学会 1990 489 頁)という批判があり、1978 年と 1984 年に改正されている。

(165)リカレント教育はスウェーデンの経済学者レーン (G Rehn) によって最初に提唱され、1968 年にベルサイユで開催されたヨーロッパ 文相会議において、スウェーデンの文部大臣パルメ (O・ Palme) が言及したことにより国際的に注目されるようになった

(166)前之園 1977 142 頁

(167)イタリアは南北で経済格差が激しく、北部は反映しており、南部は貧困層の人々が多く生活している。この南北問題は現在でも続いている。

(168)これは前平泰志によって邦訳されたもので、マンチェスター大学教授のラルフ・ラドックがジェルピの論文 18 編を二冊にまとめたものをもとにした本である。ラドックの著書は 1979 年に *A Future for Lifelong Education* (前平は「教育制度と教育闘争—生涯教育政策のための戦略」と和訳している) というタイトルで刊行されているが、前平はページの都合上、この中から特に重要と目される 13 編と、ラドックの英語版が刊行された後の 1982 年に出版されたジェルピの 21 編の論文を収録しているフランス語版の著書 *Institutions et lutes éducatives, strategies pour des politiques d'éducation permanente* (前平は「教育制度と教育闘争—生涯教育政策のための戦略」と和訳している) に収められた 3 編を加えて訳出している。

(169)ジェルピ 1983 16 頁

(170)同上書 134 頁

引用もとのマイヤーの論文は A. Meier, *The system of education as factor of social approach of classes and strata in social society*, Toront, 1974, p.9-10 である。

(171)フランスの構造主義的マルクス主義哲学者。マルクスを認識論的切断や徴候的読解等の視点から再考し、アルチュセール派を築く。

(172)この雑誌は 1939 年にジョルジュ・コニオとともにランジュヴァンが創刊したものである。

(173)新村 1998 1219 頁

(174)アルチュセール 2005 321 頁

(175)同上書 326 頁

(176)ジェルピ 1983 19 頁

(177)前平はジェルピの著書の解説で、このような先進資本主義国が生涯教育の戦略として、リカレント・エデュケーションを制度化することを次のように危惧する。

「国家的イニシアティブの強化は、『国家のイデオロギー装置』の拡大再生産をひきおこす。学校システムが、ともかく他の社会システムから相対的な自立性を有していたのに対して、ある種のセクターのみを肥大化させるような形で発展させる生涯教育のシステムは、この自立性を放棄して、資本の利害にますます直接的に従属することとなる。たとえば生涯教育の名における成人労働者の職業再訓練が、労働者に差別と選別をもたらし、労働者間の分断を一層強化する結果にならないとは何人も断言できないであろう。」(ジェルピ 1983 216 頁)

(178)ジェルピ 1983 57 頁

(179)ジェルピ 1983 57 頁

(180)ジェルピ 1983 56 頁

引用元は M. Carnoy, *Education as Cultural Imperialism*, David McKay Company, Inc., New York, 1974, p.72

(181)ラングランの生涯教育論に、社会の変化を目的とする意図がなかったかという点、そうではない。しかし、それがジェルピほどはっきりと、力強く述べられていないのも事実である。その原因として、ラングランがユネスコの一職員で、生涯教育論に世界的賛同を得ることを必要としていたことが考えられる。なぜなら、生涯教育によって、社会変革が行われるとしたら、それが体制側の脅威となるからである。ジェルピはこのことに対して「教育実践者の国際会議や教育政策の方針を作成する専門家の会議においてすら、一般原則への同意に達することを急ぐあまり、そこに内在する闘いや矛盾に面と向きあい、意義のある壮大な計画を話しあうといったことはあまりこのまれない傾向にあった」(ジェルピ 1983 47 頁)と批判している。

(182)ジェルピ 1983 17 頁

(183)同上書 278 頁

(184)フランスの経済学者、政治家。フランス大蔵大臣を務めた。また、1985 年から 1995 年まで 10 年間、欧州委員会委員長を務め、欧州統合を推進した。

(185)この表題はラ・フォンテーヌの寓話に由来する。その内容は次のようなものである。死期が迫った父が、その子どもたちに、畑に宝が隠してあるので自分が死んだ後に掘り返して探せといった。そこで、子どもたちは父の死後、宝を見つけるために、根気よく丹念に畑を掘り返した。いくら探しても、宝が見つかることは無かった。しかし、畑は例年より豊かな報酬をもたらした。父は懸命にも、子どもたちに労働が宝であることを教えたのである。

(186)天城 1997 13 頁

(187)英文は *learning throughout life* となっており、一般的に言われる生涯学習(*lifelong learning*)とは表現が異なっているが、天城は *learning throughout life* も同様に生涯学習と和訳している。

(188)天城 1997 67 頁

(189)同上書 69 頁

(190)これは報告書の序文においてドロールが語っていることである。

(191)「本委員会は『learning to be』に述べられている、『人間開発の目は個性の豊かさと自己表現や信念の多様さにおいて、個として、家族の一員として、市民として、創造者として、発明者として、そして夢想家としての個人の全き完成にある』という原則に諸手を挙げて賛意を表するものである」(天城 1997 75 頁)と述べている。

(192)天城 1997 14 頁 参照

(193)天城 1997 21 頁 参照

(194)文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701e.htm 2008.1.12 参照

(195)これは「今日の変化の激しい社会にあって、いわゆる知識の陳腐化が早まり、学校時代に獲得した知識を大事に保持していれば済むということはもはや許されず、不断にリフレッシュすることが求められるようになっている」という文言の後に続けて述べられていることであり、つまり「生きる力」は生涯教育社会の到来を鑑みて提唱されたのである。(文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701e.htm 2008.1.12 参照)

(196)文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701e.htm 2008.1.12 参照

(197)ルブールは「能力としての教養」と位置づけて、最も高次の段階の能力を「生きる能力」としている(ルブール 1984 296-297 頁)。

(198)また、この「生きる力」では、ラングラン以降の生涯教育論の展開の一つである『学習：秘められた宝』において、地球のグローバル化を背景に強調されるようになった、「共生」という概念も、重要な構成要素とみなされている

(199)文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/index.htm 2008.1.12 参照

(200)ルブールは「能力としての教養」と位置づけて、最も高次の段階の能力を「生きる能力」としている(ルブール 1984 296-297 頁 参照)。

(201)波多野は成人教育会議に提出されたラングランのワーキング・ペーパーを和訳し、1967 年に『社会教育の新しい動向』としてユネスコ国内委員会から出版している。また、我国の生涯教育に対する当初の動きについてラングランは『生涯教育入門 第 1 部』に「日本版に寄せる原著者の手紙」として次のように述べている。

「現在、生涯教育の理念を断固としてむかえいれようと決心している国はたくさんあります。しかし、それらの国のうち、日本がさいしょの一つであり、かつまた、もっとも賢くこのことを考えている国であることは、うたがいをいれません。」(ラングラン 1971 4 頁)

我国の生涯教育への対応の早さは世界的にも早かったということがうかがえる。しかし、その反応について波多野はその後出版することになる『生涯教育論』(1972)において、我国の生涯教育に対する最初の反応が産業界によるものであったと述べている(波多野 1972 1・2 頁 参照)。

(202)文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm#5 2007.12.17
参照

(203)文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm#5 2007.12.17
参照

(204)文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm#5 2007.12.17
参照

(205)1974 年の社会教育審議会建議「在学青少年に対する社会教育の在り方について—家庭教育、学校教育と社会教育との連携—」によって提起された言葉である。

(206)このような「施設の相互利用」による学社連携によって、学校教育の社会教育化、社会教育の学校教育化が生じていると渋谷はいう。つまり、学校が主導権を握り、社会教育施設を利用するといった方法や、社会教育活動を単に学校という場所を借りて行うということである。(渋谷 2003 74 頁 参照)

(207)日本生涯教育学会 1990 217 頁

(208)加えて社会教育側としても「社会教育の特性が生かされない社会教育施設の利用」に対して抵抗があるだろうとも述べている(渋谷 2003 75 頁 参照)。

(209)今野雅裕(文部省生涯学習局生涯学習調査官)は彼の著書の冒頭で「学校と家庭と地域社会の三者連携の必要性は、これまで教育関係の答申や提言のたびに何度も言われてきた。しかし、現状はどうであろうか。連携の必要が言われている割には、顕著な成果が広く見られているとは言えない。かけ声倒れに終わっているのが現状であろう」と批判を述べている。

(今野 1998 i 頁)

(210)文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/810601.htm#8 2007.12.17
参照

この答申に先立って、1995 年の国立青年の家・少年自然の家の在り方に関する調査研究協力者会議によって「国立青年の家・少年自然の家の改善について—より魅力ある施設に生

まれ変わるために―(報告)―という報告がなされているが、ここに初めて学社融合という言葉が提起された。しかしながらこの段階において学社融合といが何なのか正確に定義なされておらず、学社連携が上手くいっていない事実を用語的に乗り越えようというキャッチフレーズ的なものでしかないと、鈴木眞は指摘している(鈴木 2003 212 頁 参照)。

(211) 渋谷英章は学社連携と学社融合は異なるものであると「学社連携論と学社融合論」(2003) (これは「学校教育と学社融合」日本生涯教育学会編『学社融合の生涯学習』(1997)をもとに加筆修正したもの)において述べている(渋谷 2003 78 頁 参照)。そこでは具体的にその違いが明らかにされているが、佐々木秀和が「学社融合と呼ばれる実践について、学社連携と呼んではならない必然性は明らかではない」(佐々木 2003 13 頁)と指摘するように、連携・融合という言葉の問題は解決されたとはいえない状況である。

(212) 鈴木 2003 211-212 頁

(213) 『事例に学ぶ 学校と地域のネットワーク』(1998) では 37 の家庭・学校・地域社会の連携・融合に関する事業が「地域と学校の相互支援、パートナーシップの形成」、「学社融合」、「学校のスリム化」、「よみがえる PTA」、「連携職員の配置」、「地域ぐるみの連携組織」、「子どもを育てるネットワーク」、「マス・メディアや企業の支援」の 8 つに分類して紹介されている。それらの事例を見てみても、家庭・学校・地域の連携事業は特別な時間に一放課後や休日、選択授業一行われることが多い。

(214) 渋谷 2003 78 頁 参照

(215) 文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301/03122601/001.htm
2007.12.17 参照