

「生涯教育システムの構造化」研究序説

その一、「統合」概念の検討

古野有隣

Introduction for the Study of Life-long integrated Education

—(1) Analysis of Integration —

Arichika Furuno

1 はじめに

21世紀を目指しての教育のあり方を検討することを目的として、昭和59年9月から活動を開始した臨時教育審議会（以下、臨教審と略記する）は、翌60年6月26日に第一次答申を提出し、さらに61年4月23日、第二次答申をいずれも内閣総理大臣に提出した。第一次答申で明らかにした基本的方向をベースにして、それを肉付けする形で作成された第二次答申であるが、そこにおいて大きく打ち出されたのは、21世紀のために活性化されるべき教育は、生涯学習体系への移行を軸として構築されるべきであるという見解であった。⁽¹⁾

臨教審の示す方向性は単なる見解表明に終らず、具体的に政策として現実化していくものと受け取ることが出来ることを考えると、⁽²⁾生涯教育はすでに、教育政策の指導理念としての位置を占めつつあるものと言っても過言ではないであろう。

このように、現在及び未来の教育にとって、きわめて大きな意味を持っている生涯教育理念ではあるが、現実的に見ればそれへの取り組みは、かなり活発化してきているとはいえ、まだ緒についた段階である。と同時に、その理念そのものについても、十分に理解が確立しているとは言い難い状況である。⁽³⁾

本論文は、究極的には、生涯教育体制の全体像を構築することを意図しているが、とりあえずは、その基礎的な位置に置かれるべき生涯教

育の理念そのものについての整理・検討を試みようとするものである。

注1 第二次答申が発表された翌日の各紙の見出しに、この生涯学習体系という文字が多く使用されたことから、このことがうかがえる。また、答申の全体構成が次の如くであることも、よく示していると言えよう。

第1部 21世紀に向けての教育の基本的なあり方

第2部 教育の活性化とその信頼を高めるための改革

第1章 生涯学習体系への移行

第2章 家庭の教育力の回復

第3章 初等中等教育の改革

第4章 高等教育の改革と学術研究の振興

第5章 社会の教育の活性化

第3部 時代の変化に対応するための教育

第4部 教育行財政改革の基本方向

（第3部の1及2章、第4部の1～4節は省略した）

注2 昭和61年9月19日に教育課程審議会が発表した教育目標の改訂には、臨教審の打ち出した方向性が採り入れられている。

注3 第2次答申においても、生涯学習体系という表現が用いられ、生涯教育という表現は見

当らない。この両者の関係はどのように考えるべきかも、具体的な一例である。

2 生涯教育の導入と展開

生涯教育という用語が始めて登場したのは昭和40年パリで開かれたユネスコの会議（第3回成人教育推進委員会）の席上であった。生涯教育を話題にすると、必ずと言ってよいほど登場するポール・ラングラン（Lengrand, P.）—当時、ユネスコ教育局継続教育部長—がワーキングペーパーとして提出したのが第一声というわけである。この会議に日本代表として出席した波多野完治氏が、“この理念の重要性を直覚し”⁽¹⁾、そのワーキングペーパーを訳出・出版したことが日本に導入された契機であった。その後同氏は、昭和46年に、ラングランが世界教育年を記念して出版した著書を翻訳した「生涯教育入門」を、さらに翌47年には「生涯教育論」を著している。また、日本社会教育学会は、学会年報として「生涯教育の研究—成人の学習を中心に—」を発行するなど、昭和40年代後半には生涯教育への関心が次第に拡がりを見せていった。

しかし、その関心の拡がりには全く問題が無かったわけではない。波多野氏によれば、それは生涯教育概念の矮少化と拡散化ということであるが、前記「生涯教育論」において次のように指摘されている。

“いちばんさいしょに、これに反応を示したのは、産業界であったように思われる。そのためか、日本では生涯教育は、主として、具体的には職場内の再教育と混同されてしまった、そのうちに教育界でもこれに対する考察がはじまった。賛成や反対がうずまくなかで「生涯教育」は「教育」と同じことになり、このことばの「現代的」意味がみうしなわれてしまう傾向を生じた（中略）。わたしは、「生涯教育」概念の矮少化と拡散化とがだんだんひどくなっていくのをぼう然とみているよりほかはなかった。”⁽²⁾

産業界がまず関心を示したということは、昭和47年6月に経済審議会人的開発研究委員会が

「情報化社会と生涯教育」と題しての中間報告を発表したことからもうなずける。また、日本社会教育学会からの年報発行は、教育界の関心がまず社会教育関係者のあいだに強く起ったことを示している。

当初、比較的薄い関心しか示さなかった学校教育関係者の目を向けさせるのに効果的であったのが中央教育審議会（中教審）から昭和56年に出された「生涯教育について」の答申であった。その骨子は次のように表わすことができる。

○ 我が国においては、過度の受験競争などをもたらししている学歴偏重の社会的風潮を改め、広く社会全体が生涯教育の考え方に立って、各人の生涯を通じる自己向上の努力を尊び、それを正当に評価する学習社会を目指すことが望まれる。

○ 民間を含めて生涯教育関係機関の連携・協力の促進を図ること。その際、特に、教育委員会が生涯教育推進の調整機能を果たすことが期待される。

○ 学校教育における社会教育諸機能の活用や、社会教育関係者の学校への情報提供・協力、子供の社会参加に対する学校での積極的評価や家庭の理解・協力を図るなど、家庭・学校・社会の三者の連携・協力を促進することが必要である。

この中教審答申が学校教育関係者にも、生涯教育を自分たちにも関連するものとの見方を持たせるための影響力となったのであるが、そこにおいては、学校教育の位置づけを次のように記している。

“……………そこでいわゆる生涯教育の観点から、人間がその一生を通じ、あらゆる場所で学習し、望ましい成長と発達をとげるためには、社会全体としてどんな教育的仕組みが必要であるかが問題となる。そのような全体的な構想の中で学校教育に期待されるものは何かを、はっきり見きわめることが必要である。”

このように、生涯教育が教育全体にかかわるものとの理解が深まっていく過程の中で、具体

的な動きが各地に起ってくるのであるが、そのいくつかを年代に追ってあげると次の如くなる。

昭和47年3月・秋田県生涯教育推進本部設置
52年11月・生涯教育モデル市町村指定事業開始（宮城県）

54年4月・生涯学習都市宣言（掛川市）
6月・生涯教育の町宣言（岩手県金ヶ崎町）

7月・兵庫県生涯学習センター設置
55年4月・秋田県生涯教育センター設置
56年9月・生涯学習の村宣言（北海道真狩村）

そして、昭和57年度から文部省が生涯教育推進事業を開始したことにより、生涯教育への取り組みが全国的に広がっていくわけである。その結果として、各自治体での生涯教育構想が次のように続々と発表されることになった。

昭和57年4月・徳島県の生涯教育について（徳島県生涯教育推進協議会提言）

5月・横須賀市における「生涯対策について」（横須賀市生涯対策協議会提言）

〃・長野県生涯教育の推進構想—豊かな地域づくりをめざして—

8月・ともに生きるための生涯学習をめざして—東京都における生涯教育の発展と社会教育の新たな展開—

12月・山形県生涯教育基本構想

58年4月・520万県民の生涯教育—ともに生きるための学習社会を—（兵庫県）

8月・高齢者教育のあり方について—生涯教育推進事業の一環として—（大分県）

11月・大阪府における生涯教育体制の整備について

59年2月・本県生涯教育の具体的推進方策について（群馬県）

3月・いしかわの生涯教育（石川県）

8月・生涯教育情報システムの確立について（東京都）

10月・東京における生涯教育の推進について—学習社会の形成をめざして—

11月・「学習社会かながわ」の実現をめざして—神奈川における生涯教育の推進についての提言—

60年3月・豊かな明日をひらく—広島県生涯教育推進構想—

ここにあげたものは、必ずしも各自治体から発表されたもののすべてではないが、生涯教育への取り組みが全国的に広がっていった傾向は充分にうかがうことができる。

この広がり、単に教育行政の範囲にとどまらず、地方行政全体の中に広がっていったことが特記されるべき傾向である。昭和57年11月に、日本生涯教育学会が実施した調査によれば、その時点で生涯教育推進・連絡・調整機構を発足させているのは26都道府県に達しているが、そのうちの24（97.2%）は知事部局を含んだ形となっている。

注1 「生涯教育論」（小学館、昭和47年6月、波多野完治著）序文

注2 前掲、序文

3 生涯教育理念の検討

ユネスコの会議を発端として登場した生涯教育という言葉であるが、前章で概観した如き過程の中で、おそらく世界でもっとも高率と言えるほど、広い範囲にわたって普及していったとみることができる。しかし、その生涯教育理念の本質的性格、つまり生涯教育の生涯教育たるゆえんはどこにあるのかについては、必ずしも明確な一致点が確認されているとは限らない。

このことは当初、波多野完治氏が嘆いたのとは、内容は若干異なるとしても、正しく理解されていないという事情においては同一のものであろう。

では、生涯教育概念の本質とはどのようなものとして認識すべきなのだろうか。

第1にあげたいことは、古典的理念とは区別される現代的性格のものとして把握すべきであるということである。

一般市民層などに時たま見られる考え方とし

て、次の如きものがある。則ち“生涯教育という言葉こそ使われていないが、その考え方は昔からあったのだから、あまり大騒ぎをする必要はない”。この場合昔からあったとされるのは、例えば孔子や斉藤一斎といった人の言葉である。しかし、これらはいずれも、基本的性格としては、個人の人生訓的なものと言える。これに対して、現在の生涯教育は個人的観点に加えて、各種の教育機能を社会的に整備しようとする社会的な観点が加味されているところに基本的性格があり、その両者ははっきりと区別しておく必要がある。

第2は、生涯教育と生涯学習を、概念としては区別しておくべきだ、ということである。

これもかなり広い範囲に見られる誤解の1つであるが、単なるニュアンスのちがいと受けとめる考え方がある。学校の場合から例をとれば、児童・生徒が行なうのが学習で、教師が行なうのが教育であるという原則が、この場合にもあてはまるのであり、学習を援助する営み、機能として生涯教育を捉えるべきである。

第3にあげたいことは「統合」が生涯教育の基本概念だということである。

“誕生から死にいたるまでの人間・一生を通じて行なわれる教育の過程—そのゆえに全体として統合的であることが必要な教育の過程—をつくりあげ、活動させる原理として生涯教育という構想を承認すべきである。そのため、人の一生という時系列に沿った垂直次元と、個人及び社会の生活全体に亘る水平次元双方に亘って必要な統合を達成すべきである”というユネスコでの決議にそのことが示されている。(これについては次章でさらに触れる)

第4には、統合の目的は、各種教育機能の課題解決に寄与するところにある。

「生涯教育は……理念である」と言うと、人々の中には、現実とのかかわりを持たない、単なる理屈かという反応をする人がいるが、これは正しくない。統合という形で他の教育機能とのあいだにつながりを持つということは、独自の役割を、独自の有している能力のみでは充分に果しえない場合にその必要が生じてくるも

のと言うべきであり、そのことはとりも直さず、教育活動の現実面への貢献をするものとして捉えうることを示している。

最後にあげたいことは、生涯教育というのは、学校教育、社会教育等々と同列に並ぶ具体的な教育活動ではないということである。

具体的な教育活動というのは、例えば、学校教育で言えば、先生と生徒が教室の中で授業をしているといった形がそれに当たるわけである。一般化して言えば、教育の場があり、そこに教育者と被教育者がいる、といったことが条件となる。生涯教育の例として高齢者の学習活動がよく引き合いに出されるが、これは教育活動としては社会教育活動であって、生涯教育とは言えないものである。例示的に言えば、個々の教育機能とは、役者・演技者であり、複数の演技者が演技をする場合の舞台が生涯教育なのだというのである。

4 「統合」概念の検討

前項に記した如く、生涯教育の「キー概念」(Key Concept)は「統合」ないしは「統合関係」に求めるべきであることは明らかであり、そのことについては、少なくとも、観念としては、大方の理解を得ていると言ってもまちがいないであろう。しかし、では「統合」の概念規定はということになると、必ずしも確立したものとはなっていない、というのが現状であろう。臨教審答申の中にこの2文字はどこにも見当たらないことに現われているように、その位置づけ自体すらまだ市民権を得ていないとも考えられる。或いは別な言いかたをすれば、統合という用語を使うとすれば、その概念規定をはっきりとさせておく必要があるが、それがなしえない(或いは、なされていない)ために、使用することを避けたとも考えられる。

また、生涯教育の分野でもっとも一般的に普及してきているものとして「学社連携」がある。これは、学校教育と社会教育の統合と同義語なのか否かは明確にされていない。これに結論を下すためにも「統合」とはいかなる要素を含むものを指すのかが規定されねばならない。

これらのことは、生涯教育の理念的な整備のために、そしてまた、実践活動の推進のためにも「統合」についての考え方をきちんと把握しておくことの必要性を示すものと言えよう。以下、これについての見解を記すこととしたい。

「統合」の概念規定を考えるさい、まず始めにおさえておくべきことは、それは複数の教育機能の存在があって始めて成り立つものだということである。それを前提として考えを進めていくと、では、それは複数の教育機能のあいだの、どのような関係をもって統合と言うのがか問われねばならず、とりも直さず、そのことが「統合」ないし「統合関係」の内実ということになってくるものと言えよう。

まず第1にあげたいことは、各教育機能が有している固有の役割を遂行していく上で生ずるさまざまな問題の解決が、それぞれの能力の限界を超え、どうにもならなくなったといった如き場合に、他の教育機能の力を借りることによって解決をはかるとか、独自の能力のみでの解決も不可能ではないが、他の教育機能の力を借りた方がより効果的・効率的な解決が見込まれるといった場合に、他の教育機能との統合関係を持つ必要がするものと考えたい。つまり、統合とは現実的の必要があって始めて作り出されるべきものである。

第2には、第1とも関連するが、相補関係ということである。平らく言えば、ギブアンドテイクの関係である。第1であげた他機能への援助が、常に一方の側からのみであっては、現在の日米経済摩擦の如く、両者のスムーズな関係は維持しにくいであろう。そのためには、それぞれの教育機能が、他機能に対して援助を与え得る力備えを持つことが要請される。

第3には、それぞれの独自性・主体性は最大限に尊重されねばならないことをあげたい。学校教育と社会教育のあいだの統合関係を例にして言えば、予算・職員数・施設数など、どれを取っても圧倒的に前者の規模がはるかに後者を凌駕している。企業の場合で言えば、これだけ規模に開きがある場合には、吸収合併という関

係になるのが一般的であろう。

しかし、われわれの場合はそうであってはならない。お互いに足りない所を相補い合うことのためには、それぞれが有している独自の機能を最大限に発揮してこそ始めて、他の足りない所、弱い所を補うことができるのである。

そして最後にあげたいことは、この関係にはレベルの高低、もしくは密度の濃淡があるということである。学校教育と社会教育の関係に即して言えば、学社連携という関係は低いレベルに相当するものと言える。というのはこういうわけである。現在、学社連携については、理解と具体的活動のいずれの面においてもかなり進展してきているが、その形としては、体育館・運動場等の開放、社会体育関係者によるクラブ活動の指導、一部学校行事の社会教育施設の利用、公民館等の学級・講座への教員の協力といった所がおもなものである。つまり、学校教育の構造から見ると、周辺的部分における接点がほとんどであり、中核的部分である教科教育、あるいは教員の本務時間はまだほとんど無縁な状態である。すなわち、学校教育と社会教育のかかわり合い方、関連の持ち方としては、まだ表面的かつ初歩的段階に過ぎないと言わざるをえない。そして「統合」と呼べるのは、そのかかわり合いかたがもっと深まり、それぞれの機能の中核的もしくは本質的部分におけるつながりの状態に達してからのものを指すことと理解するのが妥当だと思われる。