

生涯教育の人間形成論的再考

——ラングラン、フォール、答申を吟味して——

村島義彦*・河野昌晴*・曾我雅比兒**・小山悦司**

*岡山理科大学基礎理学科

**岡山理科大学教養部

(昭和58年9月20日 受理)

<はじめに>

わが国では、ラングラン『生涯教育入門（第1部）』やフォール報告書『未来の学習』などの翻訳刊行を契機として、生涯教育が主として、社会教育ないし成人教育の分野でこれまで集中的に論じられてきた。今回の中央教育審議会答申『生涯教育について』は、これら一連の作業成果を幅広く総括したものとえよう。けれども、教育的諸条件の整備と拡充、さらにはシステム化をめぐる条件整備的な面での論の充実に比べ、これら生涯教育論が扱って立つべき理念ないし人間像・生涯像については、これまでのところ、原理的な考察はほとんど行なわれてこなかったきらいがある。¹⁾ だが、生涯教育がいやしくも、人間の生涯にわたる統合的自己形成活動を助成すべきものであるとするなら、われわれは、助成の具体的手段である教育的諸条件について詳論する前にまず、統合的な自己形成活動を生涯にわたって営むところの人間について、さらには、そこに営まれる統合的自己形成過程としての生涯について、十分に原理的・哲学的な考察を深めておく必要があるであろう。当の人間把握・生涯把握の内容いかに、教育的諸条件のシステム化にあたって、そのシステム化の原理の質を大きく左右するからである。それゆえ、生涯教育を正面きって論じようと努める者は、とりわけ、人間形成論ないし教育哲学の立場から生涯教育に取り組もうとする者は、何よりもまず、Human Being as a Whole としての人間の全体的把握と、その人間の Human Career としての生涯の統合的把握をこそ、自らの仕事の第一としないわけにはいかない。それは、今日もっぱらに論議される、条件整備に主眼をおいた生涯教育論の原理的基礎づけを試みることに他ならない。

ここでは、予備的考察として、今日の生涯教育論を、今世紀における空前の科学技術革新と高度産業社会を母体として、そこから派生する固有に現代的な諸問題に対応しようとする、ひとつの人間形成的な応答であると捉えた上で、固有に現代的な諸問題の何であるかを検討し、それらへの人間形成的な応答としての生涯教育論が、果たして、真の意味での応答となっているか否かを吟味したい。

< I >

今日の生涯教育論は、では、どのような基盤の上に成立し、どのような課題を本来的に担っているのだろうか。これに答えて、生涯教育論の先駆的提唱者であるラングランは、次のように語っている。²⁾ 人間は、生きてこの世にある限り、避けて通ることのできない数々の挑戦に、これまで晒されてきたし、これからも晒されていくことであろう。老衰や疾病、愛する者との別離、生涯の相手の選択と結婚、子どもの誕生、職業の選択、死等々がそうである。今日では、新たに、9つの戦が加えられねばならないと言う。すなわち一

- ① 科学技術の革新によって生じた、われわれの環境全般にわたる変化のリズムの加速現象
- ② 医学的努力に負うところの大きい、乳幼児の死亡率低下と平均寿命の延長による人口の急激な増大
- ③ 目まぐるしい科学技術の革新による、古い知識のスクラップ化と再学習への要求増大
- ④ すべてのメンバーに市民としての政治参加を呼びかける民主社会の成立
- ⑤ 技術革新に伴うマス・メディアの驚くべき発達
- ⑥ 産業社会の進展による生産性の驚異的向上と、それに伴う余暇時間の増大
- ⑦ 変化の時代に特有の、われわれの生活における基本型の消失や自明性の喪失など、いわゆるアナーキー現象
- ⑧ 性風俗等に代表される、肉体的なもの的大幅な解禁とその氾濫
- ⑨ 価値の多元化によるイデオロギーの危機

以上にみた9つの挑戦項目は、どちらかというランダムに、いまだ構造的・立体的な整理が施こされないままに並記されている感が強い。けれども、そこに示されたスピード化・延命化・流動化・民主化・情報化・国際化・レジャー化・肉体化・都市化・大衆化・アナーキー化・分業化・機械化・オートメーション化等々は、まさに現代を浮き彫りにする典型的特徴といってよい。

顧るまでもなく、われわれは今日、科学技術の飛躍的進歩によって、生産性の驚異的向上、マス・メディア・交通手段の著しい発達、医療・衛生機関の普及等々、生活の全域にわたって多大の物的便宜に恵まれ、空前の時間的経済的余裕を享受するに到っている。これを基盤として、現代のいわゆる先進諸国は、すでに高度大衆教育社会に突入し、今や、各人の生涯にわたる継続教育が可能となっている。他方、科学技術の革新は、労働の極端な分業化とオートメーション化、産業構造の流動化と職種が多様化、都市化と大衆化、生活の大幅な消費化とレジャー化、情報の氾濫と知識の急速なスクラップ化など、未曾有の生活全体・社会全体の構造的な大変動をもたらし、それによって、個人の行動の枠組みと生活様式の深刻な動揺、さらに根本的には、伝統的諸価値の流動化・相対化・混迷化を惹きつつある。教育面に関していえば、高度大衆教育社会への突入によって、従来の教育体制

が、この変動に対処しえないままに硬直化した結果、さまざまな非人間的・非教育的な現象を生み出し、深刻な問題を噴出させている。現代の生涯教育論は、これらの固有に現代的な諸問題に対応しようとする、ひとつの人間形成的な応答として捉えることができるであろう。

ところで、生涯教育論が、人間形成的な応答を迫られている「価値のアナーキー化」に関しては、われわれは、これの水面下で進行する今ひとつの価値現象、すなわち、価値のオリガルキー化ないしモナルキー化についても指摘しないわけにはいかない。³⁾ すなわち、機械文明の驚異的発達に支えられた、自然科学的な価値の生活世界への浸透である。われわれは今日、世界把握・人間把握・生涯把握の上において、かなり強力に、自然科学的な見方・考え方にからめ取られて、独特な^か^た^よ^りを有した状態にあると思われる。価値のアナーキー化は、その意味ではむしろ、特定価値のオリガルキー化と呼び換えられた方が妥当かもしれない。そこで次に、機械的人間観の普及、経済的合理性の呪縛、生き急ぎの姿勢の確立という今日的3問題に絞って、このオリガルキー現象の実態を浮き彫りにしてみよう。

<II>

第1の「機械的人間観の普及」については、その背景として、自然科学の驚異的発達に伴う、高度に自動化された各種機器の生活世界への登場が挙げられるであろう。これによって、われわれの抱く世界・人間・生涯に関するイメージは、ある方向への固定化を蒙らないわけにはいかなかったからである。たとえば、第2次大戦中に使用された魚雷は、砲弾しながら敵艦に直進し、逸れた場合にも、能なく直進する他はなかった。今日の魚雷では、精巧な制御装置の内蔵によって、たとえはずれた場合でも、自動的に方向を転じ、追跡の続行が可能となっている。このような生体に特有の自動制御機構は、今日では、船舶・航空機に積載された自動操縦装置、産業用ロボットにみられる多関節マジック・ハンド、電子頭脳の名に恥じない巨大コンピューター等々、いわゆるサイバネティックス分野での各種機器の内に、数限りなく認められる。そして、高度に生体化された機器の開発に伴い、それらを多用するわれわれの内に、文字通りの人間機械論が、すなわち、人間そのものを機械に類同化して考える姿勢が、徐々に育つまれつつあるのもやむをえない。

ここで思い出されるのは、プラトンの作品『パイドン』にでてくる比喩である。⁴⁾ 人間機械論は、いうならばそこでの旋律モデルに相当するであろう。プラトンは、われわれの魂が不死であるか否かを吟味するにあたり、肉体と魂の関係を、異なる2つの比喩に托して考察した。そのひとつが、楽器と旋律の関係を肉体と魂にあてはめるもので、肉体は楽器に、魂はこの楽器によって奏でられる旋律に他ならないとみる旋律モデルである。この場合、旋律としての魂の存在は、楽器としての肉体に全面的に依存し、肉体の崩壊とともに魂自体も消滅する。すなわち、旋律モデルにおいては、魂は可死としての運命を甘受せざるをえない。人間機械論は、近代的な装いをまとった一種の旋律モデルということがで

きよう。だが、人間イコール自動制御的生体機械といった捉え方からは、生体に特有の生命作用や精神作用も、つまりは、精密機械の一種に他ならない肉体内でくりひろげられる、複雑微妙な生理作用や化学作用の副産物ないし随伴現象として、その存在の2次性が強く印象づけられることになる。換言すれば、人間を人間たらしめる生命次元や精神次元のはたらきは、身体次元のはたらきに支えられて出現した、それゆえ身体次元のはたらきに還元されるべき、単なる2次的存在にすぎないと考えられる傾向にある。この種の物質主義的還元論ないし人間機械論は、圧倒的な力と実績を誇る今日の機械文明に支えられて、その中に生きるわれわれに対し、犯しがたいリアリティーと説得力を備えていると思われる。

第2の「経済的合理性の呪縛」についても、背景として指摘されるのは、科学技術の革新と工業化社会の出現であろう。というのも、それらを買ぬく精神のひとつに、物質主義的還元論に立った徹底した効率志向が挙げられるからである。われわれは、工業化社会に生きる毎日を通し、無意識の内に物質主義的還元論を注入され、すべてを物量に換算するとともに、効率をもって評価を行なう特殊な態度に慣らされつつあるといえる。計算という名の合理性、いわゆる経済的合理性が、今日の主たる生活原理であるといっても過言ではない。効率主義・計量主義の浸透がどの程度のものであるかは、今日の時間と空間が、どの程度に効率化され計量化されているかを自問するなら、容易に推測がつくのではあるまいか。たとえば、藤沢令夫著『ギリシア哲学と現代』には、この点が次のように指摘されている。⁵⁾ 古典ギリシアでは、時間に相当する「ホーラー(ὥρα)」は、英語の Season を意味し、そこには、天地自然の変化に富んだ移りゆきや、悠久に変わることのないその歩み等々の具体的内容とイメージが豊かに含まれていた。また、形容詞の「ホーライオス(ὥραιος)」にも、英語の Seasonable と同様、「時宜にかなった」「よろしきにかなった」等々の価値的意味が認められた。けれども、今日の「タイム(Time)」からは、こういった価値的内実ほとんど剝奪されている。われわれにイメージ化された時間とは、等速の機械的な長さの一単位としての時計的時間に他ならないからである。空間についても、これに相当する「トポス(τόπος)」や「コーラ(κόρα)」は、元々、事物やわれわれがそこに確在する具体的な場、つまりは、固有の意味と価値で満たされた代替不可能な空間を意味していたのに対し、今日の「スペース(Space)」ないし「プレイス(Place)」には、おおよそこういった価値的内実は見い出されない。今日、われわれにイメージ化された空間とは、あらゆる方向に均一な等方的空間、すなわち、物と物との位置関係を規定する抽象的枠組みとしての物差しの空間に他ならないからである。これらのイメージは、自然感情からいうなら、かなり異質なものといわざるをえないけれども、生活分野への自然科学の進出とともに、われわれの時間・空間のイメージとして徐々に定着する傾向にあるといえるであろう。

時間と空間を単位化し、さらには計量化して、効率の良し悪しを論ずる経済的合理性は、生活の全域に、驚くほどに浸透してみられる。少くとも今日、他のいかなる価値にも勝っ

て、効率志向の経済的合理性に強い信がおかれている事実を、いかなる人も否定できないであろう。たとえばそれは、現代人に最も強く訴えかけるモットーとしての‘より早く・より安く・より多く’の内にも、さらには、よき生活の一般的イメージとして、便利で・無駄のない・快適な生活が定着していることの中にも、認められると思われる。こういった傾向は、むしろ、今日のみに限ったものではあるまい。けれども、これが、他の傾向を圧して、空前のスケールで奉じられつつあるところに、今日の特徴があるといえよう。経済的合理性は、かつて、数ある価値のひとつでしかなかったにもかかわらず、今日、自然科学の思考様式と産業社会の機構の内に深く組み込まれて、不断にわれわれに働きかけ、不断にわれわれを同化しつつある結果、まさに価値そのものとする考えられているのである。

第3の「生き急ぎ的姿勢の確立」についても、その背景を成しているのは、効率志向の今日的な社会機構である。たとえば鷗外は、『青年』の中で、これに触れて次のように語っている。⁶⁾「一体日本人は生きるということを知っているだろうか。小学校の門を潜ってからというもの、一しよ懸命にこの学校時代を駆け抜けようとする。その先には生活があると思うのである。学校というものを離れて職業にあり附くと、その職業を為し遂げてしまおうとする。その先には生活があると思うのである。そしてその先には生活はないのである」と。何とも滑稽かつ哀れで、しかも慄然とさせる内容である。その慄然感、われわれの日常光景を端的に映し出しているリアルさから来るのではあるまいか。プレ学校時代としての就学前には、学校時代を考えてあくせくし、学校時代には、ポスト学校時代としての社会人生活を考えてあくせくする。これは、各々の時代を、次にくる時代の前段階としかみない、否そうとしかみられない一個の悲喜劇である。現在は未来のために、過去は現在のためにあるといった生の手段化を徹底して押し進めるなら、われわれの生も、つまりは死のためにあると結論づけざるをえないであろう。生き急ぐ先の先に待ち受けているのは、死を措いて他にないからである。

プロセスないし途中の段階に直接的意義を認めず、あくまでもゴールのみを眼中におく生き急ぎの姿勢は、むしろ、自然科学的手法と無縁のものではない。最小の人力 (Input) で最大の出力 (Output) を捻出するべく、徹底して無駄を省き、ひたすら効率を志向する自然科学的手法は、たとえば、今日の各種交通機関の発達の内余すところなく発揮されている。目的地への最短距離を、最高速度で走破することを至上の命令として、鈍行は急行に、急行は新幹線に、新幹線はリニア・モーター・カーへと、ますますスピード化の度合は深まる傾向にある。そこでは、先述したように、始め (Start) と終り (Goal) のみが積極的な意味をもって、途中は、できるだけ省かれるに越したことのない無駄なものと考えられる。このような、乗物の論理に代表される効率志向の自然科学的立場は、今日の生活機構に深く浸透し、そこに生きるわれわれの見方・考え方・生き方の上に、深く影響を及ぼさずには措かない。現代人は、生活諸条件の効率化に努める中で、知らず知らず、ミ

イラ盗りのミイラさながら、自らの生そのものをも効率化しているのである。生き急ぎの姿勢とは、こういった、生的手段化ないし効率化の一変形に他ならない。

以上、機械的人間観の普及、経済的合理性の呪縛、生き急ぎの姿勢の確立という今日的3問題を吟味して、そこに働く自然科学的立場の浸透状況をみた。われわれの見方・考え方・生き方は、このように、自然科学的立場のオリガルキー現象が進行する中で、それに深く染め込まれつつある。そうである以上、生涯教育論は、この点への対応策を、何らかの程度その中で展開しないわけにはいかないと思われる。

< III >

さらに、教育の分野に目を転じるなら、そこには、水平、垂直の両軸に沿って細分された分野別教育——水平方向には、たとえば家庭教育・学校教育・ポスト学校教育など——の再統合をはかる問題を始めとして、新しく登場したアンドラゴジーの確立等々の問題がみられる。これらを次に、生涯教育概念の教育的意味に触れる中で、簡単にまとめてみよう。

周知のように、生涯教育を意味する Life-long Education は、仏語「レデュカシオン・ペルマナント (l'éducation permanente: 恒久教育ないし永久教育)」の英語訳として、元来は、ポスト学校教育に相当する社会教育ないしは成人教育を指すものであった。⁷⁾ けれども、ひとたび Life-long Education の名称が用いられ始めるや、それは、内容面での大幅な拡大を促さずには措かなかった。というのも、Life-long の名に値するには、ポスト学校時代に加えて、当の学校時代、さらにはプレ学校時代をも、その内に含み込まないわけにはいかないからである。さらに言うなら、Life-long は、単に時間軸に沿った垂直方向への延長のみに尽きるものではない。それは、空間軸に沿った水平方向への延長、すなわち、個人としての・家族としての・市民としての・国民としての同心円的諸生活からも構成されているからである。その意味で、生涯教育という概念は、成立の事情はともかく、それ自体として、水平・垂直の両軸に沿った教育の諸分野を、その内に統合する働きを本来的に担っていたといえるであろう。

今ひとつは、生涯教育概念の導入によって、教育のイメージが学校教育的なものから生涯教育的なものへと変換し、教育対象の重心も、青少年から成人に移行することである。すなわち、生涯教育概念の登場によって、これまでの、プレ学校期・学校期・ポスト学校期という生涯区分は、その枢軸を学校期から成人期に移して、プレ成人期・成人期・ポスト成人期という形に修正されざるをえなくなる。教育学を例にとるなら、青少年を対象とした、学校中心の従来の「ペダゴジー (Pedagogy: 分析するなら「パイダ (παῖδα)」+「アゴー (ἄγω)」+「ロゴス (λόγος)」, すなわち子供の教導を司る理論)」に代って、成人を対象とした、生涯教育の立場に立つ「アンドラゴジー (Andragogy: 分析するなら「アンドラ (ἄνδρα)」+「アゴー (ἄγω)」+「ロゴス (λόγος)」, すなわち成人の教導を司る理論)」

の確立が要請されることになる。⁸⁾

このアンドラゴジーの登場によって、教育学ははじめて、「人間形成の学」としての本来の迫力を回復するに到ると思われる。というのも、ペダゴジーにあっては、学校以前、わけでも学校以後の段階が、正面きって考究の対象とされることはほとんどなく、結果として、性・結婚・家庭・宗教・芸術・職業・レジャー・疾病・老衰・死等々、人生そのものと深く関わる諸問題は、そのもつ強い形成的作用力にもかかわらず、学校以後の問題と判断されて、教育学の中心問題として扱われることはまづなかったからである。こういった姿勢は、アンドラゴジーにおいては、もはや許されない。生涯の上での大問題、それゆえ、各人の継続的自己形成の方向に多大の影響を及ぼさずには措かない事柄は、そのまま直接に、教育学の中心的研究対象として取り上げられるに到る。「人間形成の学」としての教育学は、形成の過程を、成人以前から生涯全体にまで拡大することを通し、単なる形式論理では処理し切ることのできない、固有の論理を備えたところの教育的形成の力学を、さらに詳しく究明する機会を与えられたといえよう。

以上を整理するなら、人間形成的対応の迫られている今日の問題として、一般次元では、機械的人間観の普及、経済的合理性の呪縛、生き急ぎ的姿勢の確立等々の姿をとって現われる自然科学的立場のオリガルキー現象が、教育次元では、分野別教育の水平・垂直両面での再統合、真の意味でのアンドラゴジーの確立等々が指摘されるであろう。では、今日の生涯教育論は、これら難問に、どのような対応策を構じているのであろうか。それらは、果たして、真に「人間形成的な応答」の名に値する応答となっているのであろうか。もとより、今日の問題はこれらに尽きるものではない。けれども、これらが、とりわけ強く今日の対応の迫られている問題である点については、おそらく、異論はないと思われる。

< IV >

わが国の生涯教育論を吟味するにあたり、まず押えておくべき点は、それらが、ラングラン『生涯教育入門』とフォール報告書『未来の学習』を共通の原典と仰ぎつつ、そこに盛られた現代分析・基本理念・各種施策への提言等々を、ほぼそのままに受け容れて、もっぱら、提言された各種施策を具体的に展開する方向に、これまで力を注いできたことであろう。そして、今回の中教審答申『生涯教育について』は、冒頭でも触れた通り、これら生涯教育論的成果の幅広い総括ともいうべきものであった。そこで第1に、ラングランとフォールの内に、現代生涯教育論の理念を探って、それが、どのような人間像ないし生涯像に基礎づけられているかを明らかにし、第2には、これら理念・人間像・生涯像を継承しつつ、各種施策の具体的展開に努めた結果の集大成でもある答申が、どのようなまとまりを示しているかを吟味して、今日の生涯教育論の実際を浮き彫りにしたい。それによって、<Ⅱ><Ⅲ>にみた今日の問題が、そこにどの程度応答されているかも明らかになるとと思われるからである。

さて、ラングランの生涯教育論は、その著『生涯教育入門』において包括的に論じられている。彼は、現代固有の挑戦として、先述した9つの項目を挙げるとともに、それらに挑戦すべき新しい教育について、大きく、次の4点を提言している。

- ① そこでは、「博識の獲得」でなく「存在の発展」が、すなわち、「自分の生活の種々異った経験を通じてつねによりいっそう自分自身になる」ことが目指されねばならないこと⁹⁾
- ② そのための学習ないし教育は、「知識」よりも「能力」に力点を置いて、「学ぶことを学ぶ」「学ぶことを教える」類のものである必要があること¹⁰⁾
- ③ そして、このような学習ないし教育を展開するに当っては、基本的には、各人の強い熱意に頼る他ないが、そういった熱意を誘発ないし喚起する意味で、行政レベルでの強力な支援は不可欠であること¹¹⁾
- ④ さらに、こういった学習と教育が究極に目指しているのは、「人間がそれぞれの器量や抱負をもったままでよりよく尊重されるような、より効率的でより開かれた社会」、すなわち「教育的社会」の建設であること¹²⁾

以上が、ラングラン生涯教育論の骨子である。そこに掲げられた理念とでも称すべきものを指摘するなら、個人レベルでの「よりいっそう自分自身になる」こと、学習レベルでの「学ぶことを学ぶ」こと、社会レベルでの「教育的社会」の3者が挙げられるであろう。これらについてはしかし、内容面での体系立った説明はなされていない。著作において目につくのは、現代の危機的状況への訴えと、それに対する各種の施策的試論である。けれども、忘れられてならないのは、彼の生涯教育論を根本において支える、人間への深い「信頼」であろう。すなわち、人間は、極度の外圧に窒息することがなければ、内にもつ形成衝動に促され、固有の自分を発見しつつよりいっそう自分自身になっていくことができるはずだという深い信頼である。¹³⁾ それは、危機的状況への訴えや、行政的な各種献策に比べ、それほど目立った形では主張されていない。けれども、これを深く信頼すればこそ、逆に、前2者がひとときわ強く前面に打ち出されているともいえるのである。

「Learning to Be—The World of Education Today and Tomorrow—」ことフォーラム報告書『未来の学習』については、一般に、ラングラン『生涯教育入門』とほぼ主旨を同じくしつつ、その内容をさらに詳しく展開したものと評することができるであろう。この報告書は、「生涯教育」の観点に立った学校教育全般への総合的見直しと、部分人間ならぬ全体の人間、つまりは「完全な人間」の育成を旨とする「学習社会」の建設という2つの提言に加え、これら提言の実行に是非とも必要とされる基本的戦術項目を、21にまとめて上げている点でとりわけ有名である。¹⁴⁾ ここではしかし、ラングランの掲げる3つの理念的言葉、すなわち「教育的社会」「いっそう自分自身になること」「学ぶことの学び (Learning to Learn)」と直接に対応する、フォーラムにおける「学習社会」「完全な人間」「Learning to Be」について、その内容を吟味するに留めたい。

「学習社会」「完全な人間」「Learning to Be」についてまず指摘されることは、人口に膾炙する知名度とは裏腹に、それらが、多分にムード的概念の域を出ないことである。たとえば、総体社会のすべての部門が教育目的に奉仕して、社会が全体として深い教育力を有すると語られる「学習社会」についても、¹⁵⁾ 「身体的・知的・情緒的・倫理的」な個人の諸側面を全体的に統合した「完全な人間」についても、さらには、「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体を構築する方法を学ぶ——『生きることを学ぶ (Learn to Be)』——べきなのです」と語られる「Learning to Be」についても、¹⁷⁾ 一貫して認められるのは、内容面での著しい抽象性であろう。「学習社会」とは、要するに、今日的な競争社会・学歴社会の対極に位置する、生涯にわたる各人の統合的自己形成活動が、その中で最高の進展をみせる理想の教育的環境に他ならない。だが、学習社会においてとりわけ学習されるべきところの、各人の自己形成活動を積極的に支え動かす当の内容とは何であるのか。おそらくはそれが、「Learning to Be」の‘Be’なのであろう。だとするなら、Learning to Be は単に、上にみた類の Learning to Learn に留まるものであってはならない。さらにまた、個人の諸側面を統合した「完全な人間」は、そもそも何を核に選んで、この統合を達成するのであろうか。また、「完全な人間」は一方で、「自分自身になった」存在とも言い換えられているのであるが、¹⁸⁾ この等式が成立するには、そこに、いかなる人間存在論ないしヒューマン・ネイチュア論が前提されていなければならないか。また、自己統合の核と‘Be’の間には、どのような内的連関が認められるのか。これらについてはしかし、内容面に立ち入った議論は何らなされていない。その意味で、ラングランとフォールにみられる生涯教育の理念とも称すべき3者は、およそ理念というには程遠く、いうならばスローガンとして掲げられているに過ぎない。

ところで、これら理念ならぬ理念は、果たして、どのような人間像ないし生涯像に基礎づけられているのであろうか。ラングランにおいても、さらにはフォールにおいても、その人間把握ないし生涯把握は、決してまとまった形で展開されているわけではない。けれども、著作全体からある程度、これを浮き彫りにすることは可能であろう。ラングランではまず人間の生が、「挑戦の連続」として捉えられている。¹⁹⁾ すなわち、生きるということは、外部から、また内部から自己に対して迫ってくる各種の事件や問題を、あくまでも「挑戦」として受け止め、それらを克服する過程として捉えられている。その意味で、人間の生涯は、この挑戦に対する主体的応答を介して進められる、各人の自己形成の過程として把握されているといえるであろう。ここからも明らかなように、ラングランでは、人間は、不断に自己を形成しつつある存在として捉えられている。事実、彼には「自分自身になる」という言葉すらみられる。²⁰⁾ けれども、「自分自身になる」とは一体どういふことなのか。しかし、ラングランでは、単に「自己の実現」とか、²¹⁾ 「存在の発展」とか、²²⁾ 「大人になる」等々²³⁾ の言葉の羅列がみられるのみで、その内容規定は全くなされていない

い。だが、「存在の発展」とは何を意味し、それに到るプロセスはどういったものかの諸点を不明に残したままの人間把握・生涯把握では、先にみた「学習社会」「完全な人間」「Learning to Be」の内容的抽象性も、やむをえないところといわざるをえない。

今ひとつ、ラングランに投じておかなければならない批判は、人間における自己形成力の問題に関してである。彼のみならず、フォールにおいても、この自己形成力、あるいはより一般的に学習する能力は、すでに指摘したように、あくまでも自明の前提とみなされ、これについては何の理論的反省も加えられていない。しかし、この力こそ、教育を可能ならしめる究極の根拠であるとするなら、それを、人間存在ないしヒューマン・ネイチャーの全体的構造に基づいて検討する必要があるであろう。だが、ラングランとフォールでは、自己形成力が万人に本来的に備わっているという、ひとつの「信頼」が表明されているのみである。²⁴⁾ これは、むしろ、自己形成力への信頼の深さを物語るものと解すべきであろうが、他方では、それが、自己形成力への原理的反省を阻止していることも否みえない。先にみた人間把握・生涯把握の多分にムード的な性格も、おそらく、こういった信頼を基底とし、その基底をさらに問わないところの、いうならば基底の基底への一種「エポケー（判断停止）」に、その原因が求められるのではあるまいか。

以上、ラングランを中心に、その人間把握・生涯把握を吟味してきたが、そこにみられた諸点は、フォールにも共通して認められると思われる。ともあれ、人間の生涯、さらには人間の存在に関する理論的反省が欠落している限り、ラングランとフォールにおける生涯教育の構想も、その基礎を欠いたものといわざるをえないであろう。

< V >

次に、理念・人間像・生涯像の面で、ラングランとフォールをほぼそのままに継承した中教審答申について、それが、答申そのものにどう作用しているかをみよう。中教審答申『生涯教育について』は、「公明新聞」の論評も示すように、「生涯教育を進めるうえで、ライフステージを<成人するまでの時期><成人期><高齢期>の3期に分け、それぞれに対応した家庭、学校、社会の各教育の役割を探った」²⁵⁾ 点にその特徴が求められるであろう。そこには、生涯教育概念の教育的意味として<Ⅲ>でも簡単に触れたところの、成人期を中心とした生涯区分と、水平・垂直の両軸に沿った分野別教育の再統合の問題が、はっきりと、その骨子に掲げられている。その限り、答申は、生涯教育の担うべき2つの課題を正面から引き受けているかに見うけられる。けれども、その内実はどうであろうか。

答申は、次のような内容構成をもつ。²⁶⁾ すなわち――

前文、	(1頁)
第1章、我が国における生涯教育の意義	(3頁強)
第2章、我が国の生涯教育に関する状況と今後の課題	(3頁強)
第3章、成人するまでの教育	(7頁)

第4章. 成人期の教育 (9頁強)

第5章. 高齢期の教育 (3頁強)

名称的には、成人するまでの教育(すなわちプレ成人期の教育)・高齢期の教育(すなわちポスト成人期の教育)が用いられているし、分量の点でも、一応は、成人期の教育(9頁強) > プレ成人期の教育(7頁) > ポスト成人期の教育(3頁強)となっている。けれども、こと内容に関する限り、プレ成人期の教育が全体の中核を成している感が強い。というのも、成人期の教育については、当然、アンドラゴジーの図式と枠組みが適用されるべきであるにもかかわらず、依然としてペダゴジーの図式と枠組みが用いられていると思われるし、ポスト成人期の教育に到っては、何かしら付け足しの感がしないでもないからである。答申を読んだ率直な印象を述べるなら、学校の生涯化ないし学校教育の生涯教育化といった答申の狙いとは裏腹に、生涯の学校化ないし生涯教育の学校教育化が目指されている感が強いのである。すなわち、成人期を中心とした生涯区分は、文字の上では存在しても、いまだ実質を伴っていないと評価せざるをえない。それゆえむしろ、アンドラゴジーの確立もありえない。

さらに今ひとつ、生涯教育は、分野別教育群の単なる総和ないし総計であってはならず、これらを、水平・垂直の両軸に沿って、ひとつのまとまりある全体と成したものでなくてはならない。というよりはむしろ、分野別教育群は、本来は有機的全体であるはずの教育を、仮に便宜上分割したところの抽象的枠組みに他ならず、真に存在するのは全体としての生涯教育のみである。それゆえ生涯教育は、本来的に有機的全体を形成していかざるべきものであるが、答申の場合はどうであろうか。この点を次に、「日本教育新聞」の答申論評の中にみてみよう。²⁷⁾ 「日本教育新聞」の社説には、3点に絞っての鋭い答申批判がみられる。批判の第1点は、答申が、「文教政策の枠内にとどまっており、およそ総合政策の体をなしていない」こと。第2点は、たとえ論の範囲を「文部行政の範囲内での生涯教育政策に限定」したにせよ、そこには、「改めて生涯教育を云々するだけの新味が全くない」こと。第3点は、「生涯教育の意義や理念、関係者の心構えなどが繰り返し説かれている反面、肝心の政策に関してはごく漠然とした方向しか示されていない」ことである。

ここで注目すべきは、批判の第2点であろう。そこでは、答申内容のほとんどが、「既に社会審や大学設置審などによって答申されたことの繰り返し」であって、単にライフステージに沿って並べられているにすぎないことが批判されている。すなわち、「全体として、文部省各局の施策を集大成したような感じで、格別異議を申し立てなければならぬような箇所もないが、なんとなく総花的で、焦点がボケているとの印象を免れない」点が批判されているのである。答申に目を通した限りの者なら、おそらく、これと類似の感想を抱くものと思われる。そして批判は、この原因について分析し、「生涯教育の戦術だけが列記されていて、全体的な戦略が示されていない」ことを指摘する。この指摘は、一考に

値するのではあるまいか。なぜならそれは、エネルギーに進められる個々の「戦術」の精練と集産が、残念なことに、全体的なビジョンとパースペクティブを欠くところから、ひとつの「戦略」にまでシステム化されず、単なる戦術に留っていきざるをえない事実を教示するからである。その意味で、それは、戦術を戦略にまでシステム化する全体的なビジョンとパースペクティブの不可欠性を、何よりも強く指摘していると解しうる。さらに、批判の第3点に示された、「ごく漠然とした方向しか示され」ず、単に「これまでの路線を延長」したにすぎないと酷評される諸政策についても、その原因を探るなら、同様に、「繰り返し説か」れる「生涯教育の意義や理念」が、深く内容的に反省されないままに、ラングランとフォールから安直に借り受けられていたことに、つまりは求められるのではないであろうか。ともあれ、生涯教育のビジョン、イメージ、パースペクティブ等々が稀薄なままに放置されているところに、つまりは、それらを明確化する人間・生涯・教育についての徹底した原理的反省の欠乏しているところに、答申における教育的諸条件のシステム化が、半端な形に留っている真の原因があるものと思われる。それゆえ、この方面での哲学的探求が、今後、何にもまして要請されねばならないであろう。

＜おわりに＞

では、われわれは今後、どのような方向に、どのような問題を中心に論究を進めていけばよいのであろうか。この点について、フォール報告書には、魅力あるひとつの手掛りの言葉がみられる。すなわち、Learning to Be である。報告書では、Learning to Be の‘Be’は、人間の「生存」とか「進化」とか「存在」とか言い換えられている。²⁸⁾ しかしながらそれは、徹底的に自覚化され反省されて用いられているわけではない。Learning の志向すべきこの‘Be’は、全体の筋から推して、あくまで‘Be a Human Being’と解すべきであろう。しかも、Human Being とは、そのつど全体的な存在でありながら、しかもなお不断に、全一的存在への自己統合的努力をくり返さざるをえない存在でもある。この点に着目するなら、‘Human Being’とは、‘Human Being as a Whole’と解釈しうるのではあるまいか。だとするなら、生涯教育を人間形成論的に基礎づけるためには、まずもって、人間の存在とその生涯を‘a Whole’として、すなわち「全一体」として把握することが必要不可欠であると思われる。

ところで、人間が全一的存在である以上、その活動は、実に多様な意味レベルないし価値領域にわたって展開されることはいうまでもない。したがって、われわれは今後、具体的な価値領域ないし意味レベルとしての、芸術、倫理、肉体、宗教、職業、余暇、死等々をテーマに選んで、各々の角度から、全一的存在としての Human Being の内実と、その統合的軌跡としての Human Career の姿を、まずは多層的に浮き彫りにすることに務めて、生涯教育の統合の核ともいうべき「人間」像・「生涯」像の豊饒化と明瞭化に、いっそうの力を傾注すべきではあるまいか。そうすることによって、自然科学的立場のオリガ

ルキー現象が進行する中で、自然科学的な見方・考え方に深く染め込まれ、特殊な[○]かたよ[○]りを備えたわれわれの今日の世界把握・生涯把握が、正当に、かたよ[○]りを備えた「ワン・オブ・ゼム (one of them: すなわち、数ある把握様式の[○]ひとつ)」として自覚され、さらに別種の世界把握・人間把握・生涯把握の可能であることが改めて想起されて、生涯教育の全体像を構成する上にも、また、アンドラゴジーの確立をはかる上にも、新たな地平が開示されるはずだと考えるからである。

<注>

- 1) 数少ない例外をあげるなら、新井郁男「生涯教育論の思想的系譜」(『日本生涯教育学会年報, 第1号』ぎょうせい, 1980, 235~254頁)等。そこでは、「生涯教育概念の意義」として、「教育投資論の終焉」とともに「人間の存在様式の転換」が指摘され、とりわけ後者の、「to Have」から「to Be」への、すなわち、E・フロムの「TO HAVE OR TO BE?」に説かれる「持つ様式」から「ある様式」への転換について、詳しい説明がなされている。
- 2) 以下は、P・ラングラン、波多野完治訳『生涯教育入門・第1部』(全日本社会教育連合会, 昭55)の「第1章・現代人に対する挑戦」(15~30頁)のまとめ。
- 3) 「アナキー」は *ἀναρχία*, すなわち $\alpha + \alpha\rho\chi\acute{\eta}$ として、特定の権威ないし価値を欠いた状態を、「オリガルキー」は *ὀλιγαρχία*, すなわち $\delta\lambda\iota\gamma\omicron\varsigma + \alpha\rho\chi\acute{\eta}$ として、特定少数の権威ないし価値を有する状態を、さらに、「モナルキー」は *μοναρχία*, すなわち $\mu\acute{o}\nu\omicron\varsigma + \alpha\rho\chi\acute{\eta}$ として、特定単一の権威ないし価値を有する状態をそれぞれ意味する。ここでは、原意のままに3者を使用する。
- 4) プラトン『パイドン』85E~88B。ここに示された旋律モデルと衣服モデルのうち、前者について説明。
- 5) 藤沢令夫『ギリシア哲学と現代——世界観のありかた——』(岩波新書, 1980) 16~20頁。
- 6) 森嶋外『青年』(新潮文庫, 昭57) 62頁, 第10章「純一が日記の断片」中の一節。(傍点は筆者が付加)
- 7) 新井郁男, 前掲書, 236頁。
- 8) 麻生誠『生涯教育論——生涯教育学の成立をめざして——』(旺文社, 1982) 146~151頁。なお、「パイダ (*παῖδα*)」と「アンドラ (*ἄνδρα*)」は、それぞれ、「パイス (*παῖς*)」と「アネール (*ἀνὴρ*)」の対格。
- 9) 波多野完治訳, 前掲書, 49頁。
- 10) 波多野完治訳, 同, 19, 55, 90頁。
- 11) 波多野完治訳, 同, 64~65, 81~96頁。
- 12) 波多野完治訳, 同, 94, 104頁。
- 13) 波多野完治訳, 同, 106頁。
- 14) 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) 21~22, 208~244, 310頁。
- 15) 検討委員会訳, 同, 192~194頁。
- 16) 検討委員会訳, 同, 186頁。
- 17) 検討委員会訳, 同, 2頁。
- 18) 検討委員会訳, 同, 26頁。
- 19) 波多野完治訳, 前掲書, 15頁。
- 20) 波多野完治訳, 同, 25, 49, 51頁。
- 21) 波多野完治訳, 同, 58頁。

- 22) 波多野完治訳, 同, 49頁。
- 23) 波多野完治訳, 同, 26, 106頁。
- 24) 波多野完治訳, 同, 106頁。検討委員会訳, 前掲書, 188頁。
- 25) 『日本生涯教育学会年報, 第2号』(ぎょうせい, 昭56) 351頁。「公明新聞(昭56. 3. 14)」と類似の評を載せたものに, 「自由新報(昭56. 3. 31)」, 「日本教育新聞(昭56. 6. 15)」等がある。答申(昭56. 6. 11)にくらべ, 新聞の日付がそれに先立つ(昭56. 3.14, 3. 31)のには理由がある。それらは, 前回の小委員会報告(昭56. 3. 14)への論評だからである。ただ, 答申と小委員会報告は, 内容的にみてほとんど異るところはない。それゆえ, 実質をとって, 答申論評に転用した。
- 26) 記した頁数は, 『——広報資料103——生涯教育』<中央教育審議会答申>(文部省, 昭56)に依る。
- 27) 『日本生涯教育学会年報, 第2号』358~360頁。以下の論評は, 今回の答申に関してではなく, 前回の小委員会報告に関してのものである。それを敢えて転用した理由は, 25)に同じ。
- 28) 新井郁男, 前掲書, 242頁。

Educational Reconsideration of Life-long Education

—Analyzing the works of P. Lengrand and E. Faure, and Japanese Report of 1981—

Yoshihiko MURASHIMA*, Masaharu KOHNO*,
Masahiko SOGA** and Etsuji KOYAMA**

* *Department of Fundamental Nature Science,
Okayama University of Science*

** *Department of General Education,
Okayama University of Science
Ridai-cho 1-1, Okayama 700, JAPAN*

(Received September 20, 1983)

We can define today's many theories about life-long education as each educational response to many problems caused by our mechanical civilization. But, what are the problems? And can these theories be a sufficient response to them?

In general sphere, there are three problems, that is, way of grasping man as an automatic machine, economical way of doing, and over-hasty way of living. And in educational sphere, there are two problems, that is, re-integration of various branches of education, and establishment of andragogy as a new science.

Analyzing three works, that is, P. Lengrand's *An Introduction to Life-long Education*, E. Faure's *Learning to Be*, and Japanese Report of 1981 to Life-long Education, we cannot help concluding that these works are not sufficient as an educational response to those problems.

Then, what do we do? We must do our best to more enrich and crystallize our images of man as "Human Being as a Whole" and life as "Human Career as a Whole". For, these images can become the central core of our integration in life-long education.