

# 生涯学習概念の見取り図(1)

—その範疇を確認するための理論的考察 (その1)—

## A Sketch Map of the Concepts of Lifelong Learning(1)

— A Theoretical Consideration to Confirm Their Categories (Part 1) —

佐々木 英 和  
Hidekazu SASAKI

### 【目次】

はじめに

#### 第1章 生涯学習概念の把握方法をめぐる基本的問題

- 第1節 生涯学習概念をめぐる問題状況
- 第2節 生涯学習概念の全体像を把握する試み
- 第3節 生涯学習概念を構造問題として捉える理由

#### 第2章 生涯教育と生涯学習

第1節 政策的理念としての「生涯教育」と「生涯学習」の位置づけ

- (1) 「生涯学習」の条件整備としての「生涯教育」
- (2) 「生涯管理」と「生涯教育」
- (3) 「生涯学習体系」の意味づけ・位置づけ
- (4) 内容空疎な概念としての「生涯学習」

第2節 「教育」と「学習」

- (1) 「意図的教育」と「無意図的教育機能」
- (2) 「意図的学習」と「偶発的学習」
- (3) 「学習」を水路づけるものとしての「教育」
- (4) 「学習」と「教育」との有機的連関と断層

第3節 「手段としての学習」と「目的としての学習」

- (1) 「学習」の自己目的化
- (2) 「楽しみ」や「生きがい」としての「学習」
- (3) 学習活動の「未来志向」と「現在志向」
- (4) 「目的としての学習」の諸様相

### はじめに

生涯学習がどのような概念なのかを明らかにすることは、研究的必要性という意味でも、また実践的危急性という意味でも、重要かつ切実な課題になっている。このような文脈で「生涯学習概念の見取り図」を描くことが、

非常に必要とされているのである。このような意識に立つと、少なくとも以下のような二つの水準で生涯学習概念を明らかにすることが必要条件になる。一つは、生涯学習概念の範疇を確認し、その輪郭を描き出すという水準であり、もう一つは、生涯学習概念の内実を具体的に把握し、その内包を体系的に整理するという水準である。この研究は、何回かに分けて、この課題に取り組もうとするものである。

このうち、生涯学習概念の範疇を確認するための理論的考察については、この論稿と次回の論稿とで前半と後半とに分けて掲載する。なお、後半部分の章立てについて、あらかじめ予告しておく。「第3章 生涯学習の原理的範疇 (第1節 生涯学習の時間論的範疇、第2節 生涯学習の空間論的範疇、第3節 生涯学習の範疇の矮小化の諸様相)」、「第4章 生涯学習と社会教育 (第1節 社会教育と学校教育・家庭教育、第2節 生涯学習と社会教育との混同と相反、第3節 生涯学習行政と社会教育行政)」、「まとめにかえて」としている。

## 第1章 生涯学習概念の把握方法をめぐる基本的問題

### 第1節 生涯学習概念をめぐる問題状況

一見して「生涯学習とは何か?」という抽象性の高い問いは、特に市町村が生涯学習を計画化し推進するというような一連の政策過程において、具体的で切実な問題となっている<sup>1)</sup>。

一方では、生涯学習というものが非常に広範囲にわたり多義的で曖昧な概念であるために、政策目標として具

体的なイメージを描きにくいという問題がある。なんとなく生涯学習が重要であるということは実感できても、いざ具体的に生涯学習についての推進計画を立てなければならないという段になってみて、何をどのように推進してよいかを設定するには非常に困難が伴ってしまう。結果として、形式的には生涯学習推進計画を立ててみたものの、まさに「ガイドブック」に終わって、実際的には十分に生かされていないということも多々あるようである。このような事態を「旅行」に比喻してみれば、行き先も全く定まっていないうのに旅行計画を立てなければならないようなものであり、いつまで経っても旅行に出かけることもできないまま、あまりに様々な行き先が提示された「ガイドブック」の各ページに目がくらんだまま立ち止まっているようなものである。

しかし、他方では、概念が不明確ゆえに、特定の恣意的な概念が形成されて、また、その方向も一元的に収束していくのとは逆に、様々な方向に拡散していく。そして、人々の多様なイメージが十分に考慮されることもないまま、各々の人は自らの「特定の思いこみによって描き出す生涯学習イメージ」をあたかも「生涯学習一般」と同一化させて議論するという場合もある。つまり、「生涯学習」という同じ用語を用いながらも、その中味や範囲に対する理解については、個々で全くバラバラのままという状況が生じているのである。

こうして、生涯学習についての施策は、計画段階から実施段階に至るまで、生涯学習の「曖昧で漠然としたイメージ」と「比較的明確だが偏ったイメージ」との振り子の中で、行き場を失ってしまい、迷走してしまうことが多いと言っても、決して言いすぎではないだろう。

もちろん、生涯学習概念をめぐるこの難題に対して多くの論者が様々なアプローチを試みてきた。もっともオーソドックスなやり方は、たとえばポール・ラングラン、ロバート・ハッチンス、エットーレ・ジェルピなどが展開した理論に基づいて生涯学習概念を規定したり、法律や政策の中で規定されている生涯学習概念を確認するようなやり方である<sup>2)</sup>。しかし、これらだけでは完全もしくは十分とは言えないばかりか、理論的にも実践的にも概念規定をめぐる、多くの問題が生じている。というのは、理念や理論は必ずしも、そのままの形で受容されるわけではなく、むしろ歪曲されたり、曲解・誤解されて受容されることも多く、時には「多数者の誤解」が「正統的理解」とってかわり生涯学習イメージを席卷してしまうこともあるからである。さらに、理念や理論だけでなく、信念や信条、言葉から想起されるイメージ、実態とされるものに触れてみて感じられる印象などが複雑に絡み合い、生涯学習についての概念規定が様々

な方向に拡散しているからである。このような錯綜・混乱状況であるにもかかわらず、自覚的に生涯学習概念を把握する努力それ自体に問題が内在していて、かえって問題を複雑化させる一翼を担うこともある。

一方では、「生涯学習とは何か？」という問いかけを「生涯学習とはどうあるべきか？」という「あるべき姿」についての当為論・理想論に置き換えているにもかかわらず、そのような問いの志向性に対して十分自覚的でない場合がある<sup>3)</sup>。このとき、生涯学習概念は、価値論的な水準では言うまでもなく、その概念の守備範囲という意味でも、また内容や方法などといった意味でも、個人の信念や特定の集団の主張に還元されてしまうことがある。仮に、「生涯学習は、自発的なものだけだから、大人の生き生きした学習だけしか入らない」とか「生涯学習とは、現代的に切実なテーマを実現するための学習だ」とか「民主主義を実現するための学習こそが生涯学習だ」というような限定にこだわるならば、その主張の是非はともかく、生涯学習についての立場や意見の異なるものどうしの対話は完全に閉ざされてしまう。ここでは、ある主張がいかなる価値論的視点に立った生涯学習論なのかについての自覚が足りないまま、各々の論者が生涯学習一般をあたかも語っているようなところに問題点が生じる原因がある。

他方では、「生涯学習とは何か？」という問いに対する答えが「実態の生涯学習はこうなっている」というように、理念や理論などとは自立した次元で一人歩きする例も数多く見受けられる。たとえば、理論的には多くの問題点を含んでいるとしても「生涯学習と社会教育とは、全く同じものの言い換えにすぎない」という認識がまかり通ってしまえば、それはそれで重要な現実を構成する要件になる。ここで、関係者が歴史的経緯や理論などを無視して、そのような現実に対して居直ってしまえば、それはそれで政策や実践といった「現実」が動いてしまう。

これらの問い方は両極に位置するものであるが、互いに影響しあいながら、生涯学習概念をますますわかりにくいものにしていく。そして、この両極を見すえて、生涯学習とは何かを理論的に問いつめて徹底するという作業は、これまでは先送りされ続けてきたと言えよう。

## 第2節 生涯学習概念の全体像を把握する試み

改めて問わなければならない。生涯学習とは何か。この問いは、生涯学習を実践する立場の人間にとっても、また研究する立場の人間にとっても、出発点であると同

時に目的地でもあるような大問題である。そして、生涯学習という言葉が普及すればするほど、その用語についての理解も混乱の度を増し、ますます收拾不可能になっているとも言えよう。そればかりか、この問いに対しては、そもそも原理的に解答不可能という予感すら漂っている。

網羅的に把握するという条件を確実に満たすという意味では、「生涯学習」を、「生まれてからの死ぬまでの生涯にわたる学習および学習活動」と定義するのがもっとも無難である。しかし、ここでとどまっているのであれば、単なる言い換えの域を出ず、内容空疎であるばかりか、ともすると何も言っていないのと同様になる。だが、何らかの内容を含めることは、生涯学習概念を特定の恣意性に収束させてしまうことになる。というのは、その方向性の当否はさておき、概念の混乱を一方では收拾すると同時に、他方では新たな混乱を引き起こすという側面も抱え込まざるをえなくなるからである。

しかし、それでもやはり、「生涯学習」について定義し、かつ、その定義が生涯学習概念を網羅的に把握することを可能にする基盤になりうるという条件を満たしながら、「生涯学習」について理論的に把握しようとする試みをいくつか提示できる。ただし、それは、良くも悪くも「創意工夫」した概念定義となっているところに特徴がある。

まず、「生涯学習とは何か？」という問いに対して、真正面からではなく、ある考え方・思想・理念・政策というようにずらした形で返答するものがある。たとえば、岡本薫は「「生涯学習とは何か？」という問いに対しては、「生涯学習とは、生涯学習社会を築いていこうという『考え方』のことであり」と説明するのが、もっとも適切である」（傍点は筆者による強調）と考えることを表明している<sup>4)</sup>。

岡本は、生涯学習概念を網羅的に把握し体系的に整理しようとして試みているので<sup>5)</sup>、この定義づけは、生涯学習概念についての議論を終息させてしまうものではなく、むしろ議論を出発させるための暫定的なものにすぎない。しかし、たとえ暫定的な解答であっても、生涯学習概念を、ある特定の目標をめざそうという「考え方」というようにずらしてしまったために、肩すかしを食らった感は否めない。さらに、その理念と現実の諸活動との関係性が棚上げにされた感もある。

次に、生涯学習の「範囲」および「範疇」ということについて考えていく上での研究方法論として、生涯学習を“ファジィ (fuzzy) 概念”として捉える山本恒夫の提案は、非常に示唆的である<sup>6)</sup>。山本は、「ファジィ」とは「曖昧な」を意味することを前提として、その曖昧さ

に“①概念の境界がぼやけているために、それに含まれるものがはっきりしないばあい”と“②対象がぼやけているために、それが概念に含まれるかどうかははっきりしないばあい”とに分節化し、さらに“対象とするものや事象がそのファジィ集合にどの程度属しているかを明らかにする”という手法を取ろうとする<sup>7)</sup>。山本は、これによって、“生涯学習の活動とそれ以外の活動に分けられるが、どの程度までを生涯学習の活動とするかははっきりしない”ために、“広義から狭義までのさまざまな生涯学習についての見解が出てきたがいに譲らず、生涯学習を援助あるいは支援・振興・促進するばあいにも混乱する”という事態を收拾しようとするのである<sup>8)</sup>。

山本の試みは、生涯学習の輪郭を形態論的に捉えるという意味においては、まさに正鵠を得たものであると言えよう。だが、山本の概念規定は、生涯学習概念の性質を見事に言い当てたものであっても、生涯学習概念の具体的内実を明らかにすることを放棄する方向を促進しかねないという点では、かえって概念規定の問題を混乱させてしまうという問題点がある。

たしかに、生涯学習概念をファジィ概念と規定することにより、ある現象・事象や対象が「この程度までは生涯学習である」という言い方で、「程度問題」に還元でき、あらゆる学習・学習活動・活動を一元的な物差しで測定する可能性を持っているという意味では有効である。しかし、まさに、そのような単純化によって、かえって問題が混乱することも多くないだろうか。というのは、生涯学習概念を規定するものは、個々人の学習状況や諸条件、そしてその総体としての「学習文化」だけでなく、地域性や歴史などの複雑な要素を含むものであり、理論的に数学的処理が可能であることと、社会的にそれが妥当であることとの間には、相当な距離が生じざるをえないからである。したがって、ファジィ概念を用いて生涯学習概念を規定するという筋道が技術的に困難が多いという意味においてだけでなく、まさにそれによって得られる概念規定が適当かどうかという意味においても疑問が残るのである。

生涯学習概念とは、基本的には、人間的な営みとして規定されるものであり、地域性や歴史性や文化性などによって規定されてくる多様なものであるゆえに、多方向に拡散しがちであるから、それらを「普遍性」によって收拾しようとする試み自体は高く評価しなければならない。しかし、各々の生涯学習概念については、たとえば地域で生涯学習推進計画を策定する場合には、その地域住民の個性に委ねて、まさに住民による選択・決断によって定めてゆけばよいものではないだろうか。現実の政策においては、たとえば事業の実施の有無などについて線

引きしていかなければならない場面が多いが、具体的な数字を参考にしていく必要があると同時に、そのような線引きは結局のところは、当然人間の選択・決断によらざるをえないものである。ファジィ概念を用いて生涯学習概念を把握するやり方は、生涯学習の範疇を考える上での目安としては非常に有効であるが、一見して客観を装ったものによって、生涯学習の範疇があたかも完全に決定できるかのような幻想は持つべきではないだろう。

ここでは、概念の曖昧さを解決できない理由が、住民や学習者もしくは行政職員などに対して、このような選択・決断を行うための基本的な情報が整理した形で提示されていないことにこそあると捉え返すべきである。

### 第3節 生涯学習概念を構造問題として捉える理由

ファジィ概念によって生涯学習概念の範囲を見定めようとする山本は、二分法で分けするやり方では問題は收拾しないことを強調する<sup>9)</sup>。だが、より丁寧にみれば、二分法によって捉えるから生涯学習の範疇が定まらないのではなく、単純な二分法で捉えるところにとどまっているから、生涯学習概念の範疇が定まっていかないのではないか。ここでは、あえて山本の批判する“クリस्प概念”<sup>10)</sup>として二分法的に把握する手法を用いることが重要なのではないか。どういう観点でどのような二分法で分けして、いかなる観点で生涯学習であるか否かの境界線が引かれているのかについて明らかにすると同時に、それらがどのような構造を構成しているのかについて明らかにするべきであって、すべてを一元的な軸に位置づく「程度問題」によって把握するには相当な無理がある。また、“多少でも学習性のある活動はすべて生涯学習に含めるが、その学習性の度合いを問題にして範囲を決めることができる”<sup>11)</sup>ということは、わざわざファジィ概念を持ち出さなくても自明に近いことであり、ファジィ概念を活用することの積極的な意味は、統計学的に正当な根拠を見出すことが可能になるという便宜以外には考えにくい。

いずれにしても、生涯学習の範疇は、「程度問題」だけではなく「構造問題」として議論されなければ十分ではないのである。生涯学習概念が混乱しているという状況認識については誰もが疑義をはさむことはないだろうが、その混乱状況が具体的にどのような姿をしているのかを明らかにすることが非常に切実な課題となっているのであって、抽象的な数字に還元するのではなく、具体的な様相を開示し、構造的に提示することこそが重要なのではないか。

それでは、生涯学習概念を構造的に把握するとは、いかなることを示しているのか。それは、少なくとも、次の三つの位相を意識しながら、生涯学習概念を把握することを意味する。第一に、理想的・理論的立場の議論や、現実には大きな影響力をもたらしていると考えられる政策的概念など、オーソドックスな生涯学習概念とみなすことが可能なものに注目するものである。第二に、そのような「正統な概念」だけでなく、むしろそれとは自立して形成されている生涯学習概念、いわば正統的な立場から見れば「誤解・曲解」として展開している生涯学習概念も十分に視野に入れながら、正統的なものとの関係を探ることである。第三に、正統な概念が変質・変形することによって誤解・曲解が産み出されてくる原因・背景や、むしろ誤解・曲解がそれらの正統性とは無関係に自ら発生し展開していく原因・背景を把握することである。当然のことながら、これらの三つの位相が相互に絡み合うという点は考慮しなければならない。

また、この試みは、大枠では、①生涯学習概念の「輪郭」を明らかにするという方向性と、②生涯学習概念の「内実」を明らかにするという方向性、との二つの水準に分節化できる。別の言い方をすれば、①は生涯学習概念についての「形式論」であり、②は生涯学習概念についての「内容論」である。

なお、この論文の目的は、あくまでも「整理のための整理」である。だが、事は生涯学習概念に限ったことではないとはいえ、“定義のし方が政策や実践の内容を左右する”<sup>12)</sup>というような現実的メカニズムを考慮すると、筆者の意図とは別に、すでに政策的・実践的研究の域に足を踏み込んでいることについては、あらかじめ自覚しておくなければならないだろう。

## 第2章 生涯教育と生涯学習

「生涯教育」と「生涯学習」というのは、同じもののコインの表裏の関係にあるようなものなのだろうか。それとも、両者を全く別のもので把握すべきなのだろうか。歴史的に言えば、前者が先行して登場し、後者が追従する形で登場してきたが、今となっては前者よりも後者の方が広範囲に普及した言葉になっている。このような状況からわかるように、「生涯教育」と「生涯学習」は、単に「教育」と「学習」との言葉の違いという言い方で済ますことのできないような、様々な意味内容を含んでいる。

## 第1節 政策的理念としての「生涯教育」と「生涯学習」の位置づけ

まずは、「生涯学習」が登場してきた政策的流れを確認することで、「政策的理念としての生涯学習」について、内容を一義的に定義することは不可能でも、その性質や政策的に扱う範疇などがある程度まで明らかにすることができる。また、現代日本における生涯学習概念は、この政策的理念を基軸として展開していると言っても過言ではないので、これについて政策的経緯を追う形で明らかにしていくことは、生涯学習概念の輪郭を描き出す上で非常に有効である。

### (1) 「生涯学習」の条件整備としての「生涯教育」

政策的な水準で、「生涯学習」と「生涯教育」とを区別して記述したものとして代表的なものには、1981年（昭和56年）の中央教育審議会答申「生涯教育について」（以下、「56答申」と略す）がある。

まず、「生涯学習」については、“今日、変化の激しい社会にあっては、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”という現状認識のもとに、“これらの学習”が“各人が自発的意志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”（傍点は筆者による強調）という規定つきのものに与えられた呼び名として位置づけられている。すなわち、生涯学習を規定する要件として重視されているのは、自主性・自己決定性および主体性に関わるものであり、政策理念上の「生涯学習」を規定する基本原則に相当するものである。

そして、「生涯教育」については、このように規定されている“この生涯学習のために、自ら学ぶ意欲と能力を養い、社会の様々な相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするというのが生涯教育の考え方である”（傍点は筆者による強調）というように述べられている。したがって、政策理念的には、生涯教育とは、自発的・主体的に行われることを基本とした生涯学習に対する総合的な条件整備として位置づけられるものなのである。また、この生涯教育についての規定に続ける形で、“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”（傍点は筆者による強調）とも述べられている。つまり、実際に行われている活動としての生涯学習に対する抽象的な理念および考え方が、生涯教育とされているのである<sup>13)</sup>。

さて、ここで、56答申から読みとれる「生涯学習」そのものについてのポイントを改めて確認しておこう。総体的な形式のレベルでは、生涯にわたって行う学習のことである。目的のレベルでは、変化の激しい社会の中で、国民一人一人が充実した人生を送るために行うものである。方法としては、自己に適したものを、自ら選ぶという自己選択によるものである。理念および原則のレベルでは、自発的意思に基づいて行うことが基本となるものである。政策的理念としての生涯学習については、少なくとも文書のレベルにおいては、基本的に1990年代においても一貫して、このスタンスが守られている。

それでは、これらの形式・方法・原則は相互に整合するものだろうか。結論的に言えば、これらは必ずしも整合していないと言えよう。そして、ここでの整合性が不十分であったことに、現在の生涯学習概念の混乱が生じてくる要因の一つがあったのである。

### (2) 「生涯管理」と「生涯教育」

56答申では、「生涯教育」と「生涯学習」とが併記されていたが、1985年（昭和60年）から1987年（昭和62年）まで四次にわたって出された臨時教育審議会答申（以下、「臨教審答申」と略す）では、前者は用いられなくなり、専ら後者が用いられることとなった。この傾向は、国の政策のレベルでは1990年代の現在でも変わらず継続している。

このような用語の変更についての積極的理由は、臨教審自身が表明しているように“学習者の視点から課題を検討する立場を明確にするため、「生涯教育」という用語ではなく、「生涯学習」という用語を用いた<sup>14)</sup>”というものである。つまり、「生涯教育」は、従来の「教育」イメージとは異なるものであり、「生涯学習」についての条件整備や環境醸成を意味するが、あくまでも「教育者」の観点から述べられた言葉であるのに対して、「生涯学習」とは、自発的・主体的に学習活動を進める「学習者」の側から述べた言い方であるから、後者を積極的に採用し、後者を用語的な意味でも中軸において諸々の規定を行うのが本筋だからというわけである。

このような「生涯教育」から「生涯学習」への積極転換がなされる背景には「学習社会論」という考え方が背景にあった<sup>15)</sup>。この考え方によれば、理想的な次元まで到達すると、国民一人一人が生涯にわたって自主的かつ主体的に学習を継続することが当たり前化するのであり、わざわざ「教育」という考え方を持ち出す必要もなくなるからである。こうして、用語法の上では、「生涯教育」から「生涯学習」が完全自立したような形になった。

しかし、他にも大きな理由の一つとしては、「生涯教育」

という用語に含まれる「教育」という用語の持つ響きが、「外から」もしくは「上から」、時には「押しつける」というイメージに結びつきやすいことと大いに関係があることも指摘しておく必要がある。特に、国家や企業が子どものみならず成人も視野に入れる政策の中で「教育」を述べることは、「生涯管理」につながるのではないかという危惧もあった。まして、この「管理」が生まれてから死ぬまでの「生涯」にわたって行われるかのようなイメージがあり、「教育」に対する抵抗という色彩だけでなく「生涯」概念自体への抵抗という側面が大きかったのである<sup>16)</sup>。

実際、1970年代始めに国の政策レベルで「生涯教育」が提案され、かつ産業界が強く関心を持ったことに呼応し反発する動きもあった。そのような動きの中でも、人生の初期の一時期だけでなく、生涯にわたり自ら学び続けるという立場を掲げて、積極的に「生涯学習」という用語を用いた研究者もいた<sup>17)</sup>ように、「生涯教育」概念の導入に付随した適応主義的・生涯管理的な発想に対する、学習者側からのある種のアンチテーゼ的要素をもって登場した<sup>18)</sup>という流れでも「生涯学習」は提起されていたのである。なお、補足的に言えば、臨教審が「生涯学習」のみを政策用語として用い、この用語が広範に定着するにつれて、政策を提案する側と政策を批判する側との二項対立は、「生涯教育」対「(生涯)学習」から「生涯学習」対「社会教育」の構図へと移行<sup>19)</sup>したのである。後ほど、社会教育と生涯学習とを同じ地平に置いて比較するという方法で検討していかなければならない理由の一つがここにある。

以上のように、政策を進める側からみて、積極的な意味あいでの「生涯学習」を採用した側面だけでなく、消極的・受動的な意味合いでの「生涯学習」を採用せざるをえなかったという側面との両側面があったが、とにもかくも「生涯教育」という用語は排除されがちな傾向になった。しかし、この用語を全く用いなくなってしまうことは果たして妥当なのだろうか。ここでは、二点ほど、疑問点を指摘しておきたい。

第一に、たとえ自発的であっても「学習」が「教育」から完全に自立したところで生起するのであるだろうか。むしろ、「学習」と「教育」とは密接に関連した概念として把握されるべきではないだろうか。これに関連した議論は、後ほど行おう。

第二に、ここで除外された「教育」のイメージがあまりに貧困ではないだろうか。「生涯教育」という考え方は、単に教育を受ける期間が延長したというような単純なものなのだろうか。市川昭午が指摘するように「生涯教育」が不適切だというのは、「教育」の意味が永遠に変わらな

いという前提に立っている”<sup>20)</sup>からであり、むしろ「生涯」という観点に立って「教育」という営みを内在的に変革していくという方向性も考えられて良いはずである。いくら従来のイメージの「教育」が管理的・押しつけ的であって嫌悪感を催すものであったとしても、そのことがそのまま「教育」という用語を廃して「学習」に置き換えればよいということにはならないはずである。

以上のように、政策的理念を鳥瞰するだけでは明らかにならないものとして「教育」と「学習」といった概念を検討するという宿題が残った。これについては、後ほど詳しく論ずることになる。

### (3) 「生涯学習体系」の意味づけ・位置づけ

四次にわたる臨教審答申では、生涯教育という用語が全く用いられなくなった。だが、これまでの「生涯教育的な考え」が完全放棄されたわけではなく、かわりに、「生涯学習体系への移行」が重視された。この点を押さえると、「生涯学習体系」という言い方は、これまでみてきたような「条件整備としての生涯教育」に該当する概念だと言える。それでは、この生涯学習体系とは、何を意味し、どのように位置づけられ、どのような範疇を含む概念なのだろうか。

まず、このようにして「教育体系」もしくは「学習体系」<sup>21)</sup>を再編成する必要性・必然性は、どのように認識されるのであろうか。1986年(昭和61年)に出された臨教審第二次答申では、「教育体系再編成の必要性」について、第一に“学校教育体系の肥大化(学校教育の量的拡大と期間の長期化や学校教育への過度の依存志向など)に伴う弊害、とくに、学歴社会の弊害の是正”であり、第二に“学習意欲と学習需要の新たな高まり”と“従来の学校教育体系の枠をこえる多様な教育サービス供給体系”が登場してきたことを述べている。つまり、単に学校教育体系を増築するという意味ではなく、学校教育体系全体も根本から見直すという意味合いも含めて、教育・学習体系の全体を構築し直そうとしているというわけである。

次に、生涯学習体系によって体系化される範疇について確認してみよう。三輪建二は、「体系」という用語の辞書的意味によりながら、「生涯学習体系とは「生涯学習事業の各部分、諸領域を系統的に統一した全体」のことであり、生涯学習体系化とは、「生涯学習という一定の原理により、生涯学習事業の各部分・諸領域を系統的に統一する動き」だ」と規定している<sup>22)</sup>。三輪のいう「統一」をどのように捉えるかによって意味内容は変わってしまうという点に注意しながらも、基本的には三輪の定義を踏襲して、生涯学習体系について考えよう。

生涯学習事業の各部分・諸領域については、臨教審第二次答申では、教育体系を再編成するという名目で、①胎児期・乳幼児期・青少年期・成人期・高齢期といった人間の各ライフステージ別・発達段階別の学習・教育、②家庭教育・学校教育・社会教育の区分と役割の見直しと、他の教育活動も含めた総合的なネットワーク化、③文化・教養・余暇・スポーツ・健康・職業能力開発・情報提供などの各省庁所管の教育関連施策を総合的な観点から見直し、より効果的な多元的・重層的なネットワークを形成することと、官と民および国と地方の役割分担を見直すこと、④日本社会や日本文化の中に定着していた多様で自発的な日本の特色をもった生涯学習（茶道・華道・書道・武道・和歌・俳句・園芸など）の経験や伝統、といった四つの視点を示している。ここでは、前三項目のように、網羅的に学習機会を把握するという側面と、四項目めのように臨教審の個性の出た生涯学習の強調という側面とが併存していることが確認できよう。

三輪の定義を改めて確認するまでもなく、「体系」という表現を用いる以上は、何らかの「全体性」を輪郭として描き出すことが問題になる。そして、この場合の「全体」をどのような範囲を前提として把握するかというところで、方向性はいったん分岐する。

第一の立場は、生涯学習とはあくまでも個人個人の問題だから、個人が個人として自らの生涯の全体において教育・学習活動を体系化していくことを強調する考え方である<sup>23)</sup>。ここでは、特にライフステージごとの課題に焦点を当てるのが重視されるが、いわば個人の学習を時間軸にそって内的に体系化するものとも言えよう。

第二の立場は、生涯にわたって学習を営む個人個人が効果的に学習機会を獲得することが可能な条件整備を進めるといえるものである<sup>24)</sup>。これは、いわば、個人個人の生涯学習についての社会的な条件整備を体系化するものであり、個人の学習を外的に支援することについての体系化である。湯上二郎は、“私の考える生涯学習体系とは、「居住」と「労働」と「余暇」の間に「教育」という名の血液を循環させる社会体系を構築することである”<sup>25)</sup>と意見表明している。この言い方に象徴的なように、生涯学習についての条件整備とは、直接的に学習しやすい環境を整えるのみならず、一見して学習することに関係ないように見えることまでをも包含する壮大で意味内容が豊富な概念であり、それらの結節点となるキーワードとして「教育」や「学習」が機能するものである。なお、後ほど、「教育」と「学習」といった、あまりに日常的で自明に思われる用語を取り出して検討していかねばならない必然性は、このような点からも導き出されるのである。

ここでは、生涯学習概念が曖昧模糊であり、それゆえに生涯学習を支援するための条件整備についても具体化・明確化することには困難が伴うことを念頭に置きながら、生涯学習体系が、体系的に学習活動が進められるという意味と、体系的に学習活動への支援が進められるという意味との二重構造で成立していることを確認しておきたい。自発性を原則とする「政策的理念としての生涯学習」においては、前者については基本的には個人個人の主体性に任せればよいということになり、後者の部分に政策の力点が移っていくのが論理的必然である。

仮に生涯学習体系へ移行することを是とし、実際に進めていくという立場に立つのであれば、この二重構造を前提としながら、生涯学習について体系化できるところとできないところ、行政が関与すべきところとすべきでないところなどについて線引きをしていくことが必要となる。いわば、何をどこまで、どの程度まで「体系」の中に含め、どこからを「体系」の外にあるものとみなすかについて明確にすることが必要になる。

#### (4) 内容空疎な概念としての「生涯学習」

これまで、「生涯学習」が重要であることが、政策的文脈に則る形では十分に確認できた。しかし、その大事なはずの「生涯学習」の範疇は、相変わらずはっきり定まらない。たしかに、「生涯学習」のうち、「生涯」という部分の範疇についてはほぼ自明であるが、「学習」については不明確なままである。このような意味でも改めて「学習」という概念をそれだけを取り出して検討し直す必然性が、ここにある。

このような状況において、政策的理念として「生涯学習」の範疇を厳密に定めることは、基本的には放棄しなければならなくなる。というのは、法制度的には、この用語は明確ではないからである。たとえば、1990年(平成2年)に制定・施行された「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」(以下「生涯学習振興法」と略す)では、「生涯学習」についての定義は示されていない<sup>26)</sup>。たしかに、生涯学習振興法では、第三条で“学校教育及び社会教育に係る学習(体育に係るものを含む。以下この「項」において学習という。)”という言い方で、「学習」の範疇を意識する表現が見られるが、これ以上の詳細な言及はない。

このようにして内容や範疇を明らかにしないことは、ある意味では戦略的には妥当だと言える側面がある。というのは、自発性・主体性を強調する政策である以上、その内容や範疇に携わるべきではないとも言えるからである。つまり、生涯学習について、そこにかなる意味でも込められるような形式的で内容空疎な形にしておく

ことにより、学習者の自発性・主体性がまさに生み出され生かされる余地が生まれるという面もあるからである。方向性の明確な「教育」ではともかく、方向性の曖昧な「学習」においては、このほうが望ましいというわけである<sup>27)</sup>。

ただし、改めて確認するまでもなく、「自発的意志を基本として行う」という方向性は確認できても、その内容・範疇をあえて積極的な意味で定義しなかったことが、現在の概念の混乱を招く大きな根本原因の一つになっている。言い換えれば、「自発性原則を尊重すること」と「概念を明確化すること」とは相矛盾し対立する宿命にあったのである。この点を研究的水準からみれば、人々の自発性・主体性に任せることが、いかなる生涯学習概念を導くことになることに寄与するかに注目し、それら諸々のものを帰納してやる必要があるかつ重要だということになる。

## 第2節 「教育」と「学習」

「生涯教育」と「生涯学習」といった場合、「教育」と「学習」という言葉の違いの部分、どの程度まで重みを持つのだろうか。「教育」にしる「学習」にしる、非常に一般的な用語であるが、その一般性と反比例するかのごとく、内実的には曖昧で不明のままである。したがって、「教育」と「学習」との異同や、相互の関係が、どのようになっているのかも決して明らかではない。ここでは、これらの点について焦点を当てた考察を進めていきたい。

ところで、一般に「教育」と言った場合、子どもを主たる対象とした「学校教育」にイメージが限定されがちな傾向にある。教育や学習を生涯にわたるのものとして捉え返す場合、このような貧困なイメージに教育や学習を限定してしまうことが許されないばかりか、これらの用語を「生涯」という観点から見直した上で、積極的に意味づけし直す必要がある。

### (1) 「意図的教育」と「無意図的教育機能」

「教育」と「学習」という分類に基づいて議論を急ぐ前に、まずは、人間が生まれてから死ぬまでの間に、どのような影響を受けて形作られたり、また自らを形作っていくのかという全体像を見すえる必要がある。ここで一見して迂回路を回るようだが、宮原誠一の「形成」という考え方を確認しておくのは、「教育」と「学習」の両者を包括して把握することが可能な次元まで立ち戻るためである。

宮原は、“人間は誰でも生まれ落ちて以来の社会的生活によってかたちづくられてきたものであり、またつねに現在の社会的生活によってかたちづくられてゆくものである”という認識を土台にして、“この社会的生活による人間の形成の過程”には、①個人の生得的性質、②自然的環境、③社会的環境、④教育、といった四つの力が働いていることを指摘している<sup>28)</sup>。宮原は、前三者を“自然生長的な力”と規定し、“人間の発達にとって”“望ましいはたらきもすれば、望ましくない働きもする”し、“いわばプラスのはたらきもすれば、マイナスのはたらきもする”ことを付け加えて、人間が“これら千差万別の作用の無数の、そして不断の交錯をつうじてかたちづくられてゆく”過程を、“人間形成の基礎的な過程”（傍点は筆者による強調）と名づけているのである<sup>29)</sup>。宮原は、そのことを十分に確認した上で、“教育”のことを“この自然生長的な形成の過程を望ましい方向にむかって目的意識的に統禦しようとするいとなみ”と位置づけるのである<sup>30)</sup>。

ここで、この論稿の目的にしたがって押さえておきたいポイントは、“すべての教育活動は、どんなつもりでおこなわれようとも、実際の作用からいえば、教育者および被教育者の意識とは独立に進行している人間の形成に働きかけているのであって、この過程に多かれ少なかれ影響をあたえうるのにすぎない”という意味では“教育は形成の一要因であって、前者が後者にとってかわることはできない”（傍点は筆者による強調）ということである<sup>31)</sup>。つまり、「教育」という営みがいかなる性質のものかといったことはさておき、人間を形づくる「形成」に内包された諸要因の一つにすぎないものとして、「教育」を相対化することが重要である。したがって、“無意識的な人間形成の作用の大きな層を、意識的な教育の作用の基底として強調”することの意義が改めて確認されなければならない<sup>32)</sup>。

このように考えると、これまで「教育」という言い方で漠然と表現してきたものを「意図的教育」と「無意図的教育作用」とに二分して考えなければならないことが確認できる<sup>33)</sup>。宮原の図式に従えば、両者ともが「形成」の諸要因であるが、前者を「教育」、後者を「自然的生長力」というように言い換えることが可能であろう。前者については、後ほど詳細な議論を進めるとして、後者すなわち①個人の生得的資質、②自然的環境、③社会的環境、といった三要素について補足しておこう。

①個人の生得的資質とは、「遺伝」や「天性」という言い方に典型的であり、これのみが強調されすぎて議論がなされると、後天的な「環境」や「教育」の可能性が閉ざされてしまうという類のものである。“素質（先天的な

もの)と環境(後天的なもの)<sup>34)</sup>という伝統的な二分法で把握される人間形成の要因としては、①個人の生得的資質は、先天的な要素に属するという点で、人間の「形成」にとって後天的な要素である②と③および④教育といった後三者とは分けて考えられなければならない。だが、他方で、宮原が自然的生長力と指摘した、①および②と③という三つの要素は、いずれも個人にとっては所与の条件であり、「教育」という営みが行われる前段階に位置するという点で、個人の「学習」という視点から見れば外在的なものであるという意味で共通する。したがって、①個人の生得的資質は、「学習」の志向性や可能性を規定する基盤となっているという意味では内在的条件であるが、「学習」が発生する以前の所与の条件であるという意味では外在的条件になることを確認しておきたい。

②自然的環境は、捉え方次第で様々な方向に拡張して考えられなければならないだろう。まず、生き物という次元では、草花や樹木といった植物だけでなく、犬や猫、鳥や野獣などといった動物も含むと同時に、生物学的に把握されるという意味でのヒトも含むことになる。また、有機物だけでなく、石や岩や鉱物、建物というような無機物も考慮しなければならないだろう。そして、もっとも重要なことは、これらの諸要素が複合的に重なり合った総体として、人間を囲む「環境」として無意図的教育作用を及ぼしている点である。

③社会的環境とは、主として人間および人間の集合体のことを指すものである。しかし、自然的環境についても、人間が育んだものであったり、ある建造物も人間が建設したものであるというような形で、人間との関わり合いを見出すことができるという意味においては、社会的環境に含み込む概念として把握し直すことが可能になる。ここではやはり「社会」をどのように捉えるかという根本的問題点があるが、「社会」が生物に比喻できるような「有機体」であるというようなものとして捉えることにより、「人間形成の基礎的な過程」をよりダイナミックな様相を呈するものとして捉え返すことが可能になる<sup>35)</sup>。

これらの自然的生長力は、「無意図的教育作用」として「意図的教育」の周辺にありながら、相当な影響力を持つものと予想されるが、その多くが「教育主体」に相当するものが明確な意志を持つ存在としては規定できないところが特徴的である<sup>36)</sup>。

## (2) 「意図的学習」と「偶発的学習」

これまで、人間に影響を与える作用という観点で「教育」という用語を検討してきた。今度は、人間が「学習

者」として、自覚的か無自覚的かはさておき、自らを変革しうる、もしくは不断に自らを変革している存在であるという観点を基盤に置いて、「学習」という用語について検討しておきたい。

宮坂広作が指摘するように、「学習」という用語は、自然言語として自明の意味を持つと考えられるがゆえに、学術語として十分な検討がなされてこなかったものであり、それゆえに定説と言えるような概念規定は確立していない<sup>37)</sup>。だが、この「学習」という用語を整理することを放棄するわけにはいかないもので、ここでは、まずは「学習意図」の有無という観点から、「学習」の全体像を形態論的に把握することを試みよう。

「学習」を広義のものとして広く捉えた場合には、意図的に学習することをめざした「意図的学習」と、学習することを意図したわけではないが、結果的に学習してしまったというような「無意図的学習」もしくは「偶発的学習」とに分けて考えることを出発点に置くことができる<sup>38)</sup>。この分類を所与の出発点とした場合、研究的視野として、前者の「意図的学習」についてのみ強調されて議論が深められるのに比して、後者の「偶発的学習」は存在認知の次元でとどまって、十分に議論されないということが起き、大きな見落としをしかねない。というのは、「学習」の全体像を意識しつつも、「意図的学習」については捉えやすいという便宜が優先されすぎて、あたかも「意図的学習」のみが人間の「学習」の多くを占め重要であるかのような印象を醸し出してしまうからである。ここで強く意識しておきたいことは、「偶発的学習」の結果が、人間形成のプロセスにおいて大きな影響を与えることも多く、時に決定的である場合も否定できない点である。したがって、この点を十分に自覚するためにも、もう少しだけ丁寧な議論を進めておきたい。

「意図的学習」と「無意図的学習」という分類を生かしながら、「学習する意図」の有無および「学習した結果」の成否という次元を重ね合わせてみると、①学習する意図があって、学習した結果も成功している場合(=意図的学習の成功)、②学習する意図があったにもかかわらず、学習した結果としては成就していない場合(=意図的学習の失敗)、③学習する意図がなかったにもかかわらず、何らかの学習を成就してしまった場合(=無意図的学習の発生)、④学習する意図もなく、特に何も学習していない場合(=無意図的学習の未発生)というような四パターンが想定できる。ここで注目したいことは、学習しようという意図があっても必ずしも学習に成功するとは限らないにもかかわらず、逆に学習する意図がないにもかかわらず人間は何らかのことを学習してしまっていることがあるという、意図と結果との相克性である<sup>39)</sup>。

「学習意図」という次元からは「意図的学習」と「無意図的学習」という分類は非常に明解であるが、「学習結果」に焦点を当ててみると、人間の学習過程において、どちらのほうが有力・優勢かといった議論は、必ずしも単純ではない。特に、高度に情報化が進み、様々な次元で情報環境の比重が加速度的に大きくなっている現況においては、個々の人間が学ぼうと意識しなくとも結果として学んでしまっていることが非常に多くなっていると推論される<sup>40)</sup>。ここで改めて、「学習結果」を軸として、「学習」について分類してみると、①成功した意図的学習、②失敗した意図的学習、③偶発的学習、の三つに整理し直すことができる。「学習」についての従来の暗黙の論じられ方においては、①に至るための筋道が考慮される割には、②の状態の「学習結果」がどれくらい学習活動の現実を構成しているかというようなことに対しては案外と注目されてこなかった上、これら三者の重要度や現実的影響力については十分に検討されてこなかったと言える。このような点を強調すると、「学習」に対して、目的や意図といった「出発点」を基準にして概念規定を行うのみならず、このような事後的な「到達点」を軸として把握するというやり方も重ね合わせて、現実の「学習」の概念を把握し、さらには、その問題点や可能性を立体的に捉え返す必要があることが指摘できる。

ところで、この「意図的学習」と「偶発的学習」との両面も視野に入れた上で、行政が関わる範疇というレベルで限定を加えるとすれば、どうしたらよいのだろうか。これについては、岡本薫の議論が明解である。岡本は、「学習」とは「新しい知識・技能・態度等が結果として習得されること」を意味すると規定した上で、「学習」のうち、「学習するために意図的に行う活動」のことを「学習活動」として特化した上で<sup>41)</sup>、「学習」には、「①「学習活動」における「意図的な学習」と②「日常生活」における「偶発的な学習」といった二種類があることを述べ、②の具体例として“道を歩いていて「この木が花を咲かせるのは、今頃の季節だったのか」といったことを偶然に発見する（学習する）場合”を提示している<sup>42)</sup>。岡本は、つまるところ、“生涯学習振興施策の対象となるのは「学習活動」の部分のみである”ことを主張し、“偶発的学習”をもたらず「活動」（人生の中の殆どあらゆる活動）は、「学習活動」（学習することを目的として行われる活動）ではないゆえに、“生涯学習行政による「振興」の対象”としては除外すべきだということである<sup>43)</sup>。

たしかに、偶発的学習は、生涯学習を振興すべき対象としては、取り扱いが不可能に近いから除外して考えられるべきものだという言い方には説得力がある。しか

し、“特に「偶発的学習」を生涯学習の概念に含めている日本においては、個々の活動のことは「生涯学習」とか「生涯学習活動」などと呼ぶべきではなく、また「生涯学習する」といった言い方もさけるべきだ”<sup>44)</sup>と切り切ってしまうならば、生涯学習概念についての理解は再び混乱するのではないだろうか。むしろ、「偶発的学習」も「生涯学習」の一部であることを前提とした上で、これについて「生涯学習行政の対象としては現実的に振興しにくい学習」と位置づけるほうが建設的ではなからうか。さらに言えば、偶発的学習を「生涯学習行政から振興対象として除外すべき学習」として位置づけてしまうのは、行政的次元でも勇み足になるのではないか。たとえば臨教審第二次答申でも“生涯学習体系への移行を目指すには、意図した教育作用のみではなく、目に見えない意図せざる教育作用が人間形成に与える大切な意味を踏まえておく必要がある”という指摘をしているが、これは、ある意味で行政関与が現実的に可能な範囲の限界性を率直に認めつつも、偶発的学習や無意図的教育作用についても「生涯学習」を構成する部分として一応は視野に入れておく必要があることを表明したのと言えよう<sup>45)</sup>。したがって、「行政として振興しにくい」という都合だけで、偶発的学習を除外して考えるべきではないことが確認できる。

ただし、そのことは裏を返せば「偶発的学習を行政として振興しなければならない」ことを述べているものではないことも同時に確認しておかなければならない。ここでは、「偶発的学習」とは、行政的な技術的・実践的便宜としては除外されやすいが、理論的に「学習」を網羅的に把握するという立場からは常に念頭に置いておかなければならないものであると捉え返しておくべきであろう。

### (3) 「学習」を水路づけるものとしての「教育」

ここまで「学習」について、「教育」とは独立したような単独のもののように扱って議論してきたが、これら両者の関係をどのように捉えればよいのだろうか。たとえば、「教育」と「学習」とを同じもののコインの裏表のように捉える考え方があるが、それははたして妥当なのだろうか。

「学習者」を基軸とした言い方をすれば、意図的作用・無意図的作用とを問わず、他者からの「学習者への働きかけ」を「教育」という言い方で総括できる。だが、先に宮原誠一が、無意図的教育作用と丁寧に峻別しながら、意図的で目的意識的に「形成」の過程を統御するものとして「教育」という概念を規定していたように、「教育」という言い方をした場合の営みは、何らかの目的があっ

て、それにしたがって行われる意図的な営みに限定して考えるのが、一般的な用語法に従うことになろう。それでは、「学習者への意図的な働きかけ」である「教育」は、具体的には、どのような「学習」への関与を行うものなのか。

たとえば勝田守一は、“学習を媒介にして発達に影響を及ぼす教育というとらえ方を、別のいい方をすれば、教育とは学習の指導だということになる”(傍点は筆者による強調)と指摘している<sup>46)</sup>。ここで「発達」が重要なキーワードとなっていることに象徴されるように、勝田が視野に入れているのは、あくまでも子どもおよび子どもに働きかける大人における「教育」と「学習」の関係であるが、この関係性は、成人が成人に対して行うものとしての「教育」と「学習」との関係、さらには生涯という観点に立った「教育」と「学習」との関係とも、基本的には同型的であると言えよう。

ここで特徴的に見られる教育観および学習観とは、発生という次元では「学習」が一次的で「教育」が二次的であるが、行為の遂行といった次元では、「教育」が主に位置し、「学習」が従に位置する形で概念規定されていることである。さらに、学校教育のように組織的な営みを一般には前提できない「社会教育」においては、「学習の組織化」という言い方を伴って、よりその色彩が強くなっていく場合もある。たとえば、小川利夫は、“学習がなければ教育はないが、学習はそのまま教育ではない”ことを踏まえながらも、“教育は学習の指導であり、学習の意図的・計画的な組織化の作用である”(傍点は筆者による強調)ことを述べている<sup>47)</sup>。もちろん、小川は、「社会教育」のうち重要なものが、自分自身を自分自身で教育するという意味での「自己教育」という形態で捉えているから、「教育」を従来の学校教育のイメージの単純な延長上に把握するべきではないことは言うまでもない<sup>48)</sup>が、「学習」を基盤として「教育」にまで到達させるという構図で考えている点を強調しておきたい。

ところで、「教育の組織化」の度合いを示す分類としては、①フォーマル・エデュケーション、②ノンフォーマル・エデュケーション、③インフォーマル・エデュケーション、といった三分法で把握されることが一般的である<sup>49)</sup>。①は、高度に制度化された教育のことであり、伝統的な意味での学校教育に典型的なように、年齢によって構造化されていたり、階層的に構成されていたりするものである。②は、フォーマル・エデュケーションとしての学校教育の枠組みの外で、特定の集団に対して一定の様式の学習機会を提供する、組織化され体系化された教育活動のことである。これには、組織的に行われているという意味での「狭義の社会教育」が該当すると言える。③

は、組織的・体系的ではないが、日常的な環境や環境などといったものとの接触によって、知識・技術・態度などを獲得するような学習過程を「教育」という用語で把握し直したものである。③には、たとえば、家庭の中で様々なことを学習したり、働いている中で無意識のうちに態度や技能を獲得したりする場合が相当する。③は、意図的・無意図的との双方の区分を貫く形で、「生活」の中に組み込まれてしまっている「教育」ではあるが、非組織的で非体系的なものである。

「教育の組織化」が進んでいるほど、「学習」は「教育」に従属するものとなる。そして、このように、「教育」が、どれくらい組織化・体系化・構造化されているかによって判定されるということが一般的になっていることの中に、「教育」と「学習」との関係性が顕著に示されているとも言えよう。

「広義の社会教育」と言った場合に③も含まれることもあり、②のレベルに相当するものも含めて、「学習」をいかにして組織化するかという課題が、伝統的に残存していたのである。「組織化」という言い方に集約されるように、「学習」を何らかの方向に水路づけていくことは、意図的な営みとしての「教育」の主たる役割である。したがって、仮に「学習」と「教育」とは同じものの表現の違いにすぎないという言い方をするにしても、それは議論を簡略化するための便宜であり、互いにズレを孕んだ概念であると自覚的に把握し直されなければならないことが確認できる。

また、ここまでは「学習」が先にありきという立場で「教育」を把握してきたが、発生論的には、「教育」によって「学習」が発生するという筋道も考慮しておかなければならない。いずれにしろ、意図的な営みとしての「教育」によって発生させられるにしろ、もともとあったものが指導されたり組織化されたりするにしろ、その方向を水路づけられるものとして「学習」が規定されていることが、大枠として確認できる。

ところで、形式論的には「教育」が「学習」を水路づけていくという点を強調していくと、「教育」と「教化」という二分法ではなく、意図的な「教育」の一形態として「教化」を位置づける方が、論理的に整合すると言えよう<sup>50)</sup>。たしかに、「教育」を善なるもので、「教化」を悪なるものとしてイメージすることが一般化しているが、価値論的な中味ではなく、形態論的に把握することを強調すると、前者と後者とは同型的である。むしろ、何が望ましい価値なのかが必ずしも自明ではないにもかかわらず、「望ましい価値」をめざすもののみを「教育」として峻別して、それ以外を「教化」として排除するやり方は、概念把握という意味で混乱を来すのみならず、実践

的にも問題を孕むのである<sup>51)</sup>。

岡本薫は、「教育は常に「価値あるもの」であり、「悪しき教育」といったものは、少なくとも日本には存在しない」のに対して、「学習」の方は、「新しい知識、技能、態度等が結果として習得されること」を意味する（習得された知識が良いものか悪いかは関係ないので、「価値」とは結びつかない概念）だから、「極端に言えば、公序良俗に反する学習活動や違法な学習活動（例えば犯罪の技術を意図的に学ぶようなもの）」といったものも存在し得る」と主張する<sup>52)</sup>。しかし、岡本の「教育」と「学習」についての概念規定の根拠がどこに求められているかに注目すると、この提案には、認識における方法的問題が孕んでいることが確認できる。

岡本が「教育」を肯定的な方向性を内包させた価値概念として把握する根拠は、1947年（昭和22年）に制定された教育基本法の第1条に「教育の目的」として、教育のめざすものが「人格の完成」として明確に位置づいていることである<sup>53)</sup>。これに対して、「学習」には、価値論的な意味での規定は存在しない。たとえば、生涯学習振興法では、「学習」についての価値論の規定はない。したがって、法制度論的な意味においては、岡本の展開する議論は正当である。しかし、肯定的な価値概念に束縛して「教育」を規定してしまうことは、良いとか悪いというような次元では「教育」を捉えず、社会的な機能の一つとして「教育」を捉える立場に立つ人からみれば、混乱が生じる元凶にもなる。

たしかに、たとえば「犯罪者教育」という言い方をしても、「犯罪者を良い方向に矯正する教育」という意味で考えられても、「犯罪者になるための教育」というようには捉えられないことが一般的かつ通俗的である。だが、それでもやはり、「学習」を価値論的ではなく機能論的に把握し「学習一般」として網羅的に捉えるのであれば、「教育」についても同様の捉え方をすることが論理的に正当な筋道ではないだろうか。そうすると、「教育」という用語それ自体には価値的な意味を見出さず、事前・事後に「良い教育」もしくは「悪い教育」という判定を下すという筋道を取るのが論理的に正当だと言えるだろう。このことを強調するのは、「良い目的」をもったもののみが教育であるというような筋道で「教育」の概念を限定してしまうのでは、概念問題がさらに混乱の度を深めるからである。したがって、岡本の議論は、明確に「教育基本法にいう教育」と「学習一般」との対立によって展開されていたために、議論の次元に「ねじれ」が生じているものとして把握され直す必要がある。

また、仮に「良い・悪い」という価値基準をあらかじめ設定することができても、「良い目的をめざすもののみ

が教育である」という考え方を前提にすると、概念的に混乱が生じることを確認するべきである。というのは、「教育意図」と「教育結果」とが異なる場合、その「教育」が価値論的にどのように位置づくかは必ずしも自明でないからである。抽象的に図式化した言い方をすると、①良い意図を持って、良い結果が生み出された営み、②良い意図を持っていたが、悪い結果が生み出された営み、③悪い意図を持っていたが、良い結果が生み出された営み、④悪い意図を持っていて、悪い結果が生み出された営み、というように四つのパターンが想定できる。「教育意図」を重視すれば、①と②とが「良い」という意味での「教育」に相当するが、「教育結果」を重視すれば、①と③が「良い教育」になり、②は「悪い教育」になり、先の考え方と矛盾してしまう。ここで、「教育意図」さえ「善意」に満ちていれば「良い教育」であると考えるのは余りにも現実に対して無責任な考え方であろう。このように、「教育意図」がどのような価値をめざしているかという次元と、「教育結果」としてそのような価値が実現されたかという次元との二重構造を、「教育」という営みが価値論的に内包している中で、安易に「良いもの」のみを「教育」と限定してしまうべきではない。したがって、「広義の教育」の中には、「教育基本法にいう教育」を典型とした「善なる教育」だけでなく、「悪をめざす教育」や「教化」も含んでいるし、「善なるものの実現をめざしたが、結果として悪を実現した教育」も含まれていると考えられなければならない。

結論的に言って、実現しようめざす価値がいかなるものかを問わず、「教育」は、何らかの価値によって「学習」を水路づけるものことであると、形態論的に規定できる。それと同時に、その関係性のみを抽出して強調し、「教育」と「学習」との関係性を原形態として把握する際の基盤に位置させておきたい<sup>54)</sup>。当然、「教育」を価値概念として把握し「学習」を機能概念として捉えるというような「ねじれの関係」で概念規定するのではなく、少なくとも概念把握の出発点においては、両者を価値論的に中立なもの、もしくは機能論的に把握するのである。このような把握方法は、「教育」を把握する際に見落としが少なくなるという意味で無難であるというような受動的な意味のみならず、多様な価値観が乱立している時代状況の中で一元的に肯定的な価値が決めにくいという社会状況<sup>55)</sup>においては、「教育」や「学習」についての価値論的議論を出発させる上での基盤に位置させることを可能にするというような積極的な意味も持っている。

#### (4) 「学習」と「教育」との有機的連関と断層

先に、「教育」を「意図的教育」と「無意図的教育機

能」とに分節化し、「学習」を「意図的学習」を「偶発的学習（無意図的学習）」とに分節化してきたが、これらから理論的に演繹して考えれば、①意図的教育が意図的学習によって受容されるか否かという位相、②意図的教育が偶発的学習によって受容されるか否かという位相、③無意図的教育機能が意図的学習によって受容されるか否かという位相、④無意図的教育機能が偶発的学習によって受容されるか否かという位相、というような四つの位相を想定して考えることができる。これについて具体的に捉えるために、たとえば教師が整理整頓の大切さを意図的に生徒に伝えようとする場合を例にとって考えてみよう。

①の位相とは、教師が整理整頓の大切さを伝えようとして、生徒が教師の言っていることに対して意識的になり、そのような考え方を受け入れるか否かについて自覚的な場合である。生徒の中には、素直に教師の意向を受け入れて整理整頓に努める子どももいれば（＝意図的教育の成功）、かえって反発し整理整頓を拒否する子どもも出てくる（＝意図的教育の失敗）かもしれない。ただし、後者の場合でも、子どもは整理整頓ということに対しては自覚的になっているので、学習者である子どもに対して意図的教育の意図が伝わっているという点で「学習者の認識」という水準では成功してはいるのだが、それが態度や行動の変容にまでは至っていないという点で「学習者の行動」という水準で意図的学習が失敗しているというような見方も可能である。

②の位相とは、教師が整理整頓の大切さを訴えていることに対して、生徒が無関心な場合である。しかし、だからといって、生徒が整理整頓を身につけないとは限らない。たとえば、教師の言っていることには無自覚的で無関心であるが、教師が日常的に身につけてしまっている几帳面な態度が配布される資料などににじみ出ていることに無意識のうちに感化され、整理整頓する習慣がなんとなく身につけてきた（＝偶発的学習の発生）ということも想定できる。もちろん、生徒のほうが、教師の言うことや資料、教師の使っている部屋の整然とした様子などにも無関心かつ無頓着であるために、整理整頓ということに自覚を促すまでには至らない（＝偶発的学習の未発生）場合もありうる。

③の位相は、教師が自らの思いとしては整理整頓が大切だと自覚しながらも、あまりの多忙さに職員室の整理整頓が行き届かなかったり、余裕のなさから服装の乱れが生じているというときに、生徒が整理整頓というものに敏感になり、良かれ悪かれ整理整頓について自覚的に捉えるようになるというような場合に典型的である。このような場合、教師が整理整頓の大切さを訴えれば訴え

るほど、生徒は教師の言っていることと行っていることとの間の矛盾に敏感になる。つまり、生徒の中には、意識的に整理整頓をすることに対して反発する人も出てくる（＝無意図的教育の順機能）のである。逆に、口では言いながらも行動の伴わない教師をまさに「反面教師」として、整理整頓の大切さを意識し実行しようとする人も出てくる（＝無意図的教育の逆機能）のである。ただし、後者の場合は、無意図的教育機能が意図的に拒否されているのと同時に、意図的教育の意図が達成されたという意味では、意図的教育が結果として成功していることになる。

④の位相の具体例としては、整理整頓を説く教師が、整理整頓とは矛盾した行動をとっていることに対して、生徒のほうが無自覚的なまま一定の生活スタイルを身につけてしまう場合がある。生徒は、教師が整理整頓を説いているというその中味には全く無頓着ではあるが、教師の服装や部屋の状況などに対しては日常的に接するので、何らかの影響を受けてしまう。そのため、教師のライフスタイルを無意識的に真似するかのようになり、整理整頓をしないという習慣を身につけてしまう場合である（＝偶発的学習の発生）。しかし、そもそも、生徒のほうでは、教師が言おうと言うまいと、また教師がどのようなライフスタイルをしようとする、整理整頓という次元でものごとを考えたり行動することを超越してしまっているときもあり（＝偶発的学習の未発生）、教師の言動や行動とは別次元で、整理整頓するかしないかについての習慣を形成する場合である。

さて、ここまで展開してきた議論は、「教育」と「学習」とが有機的に連関していることを前提として進めてきたものである。しかし、そもそも両者をともに抽象的に捉え、さらに両者の関係を抽象的に論じてきたものが多かったばかりか、両者の関係に全くのごとく触れないものもかなりあったことも否めない<sup>60)</sup>。先にも見たように、政策的理念として典型的なように、生涯学習において自発性・主体性が前提とされる場合、「学習」は「教育」が存在しなくとも自存できるような、あたかも自立したものとみなされがちになる。そうでなければ、「生涯学習の条件整備としての生涯教育」というように、あくまでも「学習」を出発点とした二次的なものとして「教育」が把握されることになる。理論的には問題を抱えつつも、理念的には正当性を持ってしまった「教育から完全自立した学習」が大前提となつて、「学習」という概念はさらに多様な展開を示す。これについては、第3節で確認しよう。

なお、「学習」が「教育」から自立した概念として把握されがちな理由の一つとしては、先にも見たように、「教

育」が外から何らかの価値観を無理矢理に注入されるというような「教化」のイメージに近いものとして捉えられていることが挙げられる。したがって、ここでも、理念的には「教育」と「教化」とを対立させて見る立場があるが、これが必ずしも一般的でないことが裏付けられているとも言えよう。「教化」と「教育」とは別物か、「教化」は「教育」の一形態かという問題は、「教育」という用語をどのように規定するかの問題であるが、その点の暗黙の志向性に対して、これまでは理念的ではあっても、必ずしも理論的ではなかった。

鳥瞰的に見て、一方には、「学習」が「教育」とは関わらずに存立できるという考え方があるが、他方には、「学習」と「教育」とが密接に関連するものとして考えるものがある。さらに、後者の立場は、前者と後者を、個人もしくはある特定の集団にとっての外的関連もしくは内的関連として捉えるかに分かれる。外的関連という立場はこれまで見てきたようなものだが、内的関連として把握する立場の代表的なキーワードは、「自己教育」である<sup>57)</sup>。この「自己教育」とは、「学習」と「教育」とを、「自己」の内部に含み込んだ考え方である。この場合の「自己」については、個人を指すものから、たとえば労働者集団といった集団まで、その範疇は立場によって様々であるが、「自己」が、自ら学習する主体であると同時に、まさに自己によって教育される客体であるという意味を内包させているという点では共通していると言えよう<sup>58)</sup>。補足的に言えば、「生涯教育」という言い方に抵抗感を持つ人であっても、「教育」という用語が含まれているにもかかわらず、「生涯自己教育」という言い方をすれば、納得して受け入れる人が多い。これは、この「自己教育」という用語の中に自発性・主体性が内包されているというイメージが醸し出されるからであろう。

### 第3節 「手段としての学習」と「目的としての学習」

第2節の議論を踏まえると、「教育」から分離・独立させた形で「学習」を語ることが可能になっている。それと同時に、1980年代から1990年代に至る「政策的理念としての生涯学習」は、その意味を多様化させると同時に拡散させていくのである<sup>59)</sup>。

#### (1) 「学習」の自己目的化

一般に、何らかの学習を行うのは、何らかの目標を達成しようとするためであり、いわば、そのような目標達成のための「手段としての学習」が主流であった。しか

し、学習活動それ自体が目的となる「目的としての学習」が加速度的に普及してきたことが、日本における生涯学習概念を捉える上では重要である。

歴史的段階を踏まえた把握をするならば、「学習」が自己目的化する前段階として、「学習」が「教育」から自立したものとして把握されることが前提となっている。つまり、56答申で確認したように、「学習」が自発的・主体的であり「教育」がそれについての条件整備として、あくまでも二次的な位置づけを与えられているというような状況のもとに、「学習」の「教育」からの自立を基盤にして、今度は「学習」それ自体が自己目的的な活動として把握されるようになってきたというわけである。そうすると、意図的な目的の営みとしての「教育」を一次的なものとして捉える立場からすれば、「教育」から「学習」が自立し、さらに自己目的化していくというように、「学習」は二重に間接的な存在になっていると言えるのである。

このように、「教育」という用語を拒否したという消極的な意味のみならず、自己目的的なものを積極的に内包するという意味においても「学習」という言葉が前面に出てくる必然性が、社会的な背景から確認できるが、それは「成熟社会」といったキーワードにほぼ集約される。天野郁夫の言い方に従えば、「成熟社会」というのは、「豊かな社会」の言い換えといってもいい”ものであり、“安定成長の社会という言い方もできる”ものでもあり、“物をつくることよりも物を消費するほうが重視されるような社会”というように規定できる<sup>60)</sup>。このように物質的に豊かな社会は、“高度福祉社会”であると同時に“高齢化社会”という関わりで、“教育を受けるとか、学習することが人生の一時期に限らないで、一生をつうじて続くような社会”としての“学習社会”である<sup>61)</sup>。このような社会では、何らかの明確な目標を実現するために学習活動をするのではなく、学習活動それ自体を充実させることが第一義的に重要になる。

#### (2) 「楽しみ」や「生きがい」としての「学習」

「学習」が自己目的化するというものの具体的展開は、「楽しみ」や「生きがい」として「生涯学習」が捉える段になって極限に達する。天野は、“教育よりも学習、生涯教育よりも生涯学習という言葉がよく使われる”理由について、“教わるのではなく、自分から積極的に学びたいという人たちがふえてくる”という現状を指摘している<sup>62)</sup>。また、天野は、そのような認識の前提として、“なにかを勉強するということは、それ自体が手段ではなくて目的になる傾向がある”点について、“なにかを身につけてそれを役立てようというのではなく、楽しいから勉

強するという、そういうタイプの勉強をする人たちがどんどんふえる”と言い換えている<sup>63)</sup>。このように、人々の学習活動は、何らかの目標を達成するための手段ではなく、学習している瞬間瞬間およびプロセスを楽しむという自己目的なものへと転換されて考えられるようになってきて、その傾向が1980年代から1990年代へと移行するにつれて、よりいっそう強くなっていることが確認できる。

1986年に出された臨教審第二次答申では、“近年、所得水準の向上や自由時間の増大により、人々は、企業内教育訓練など職業のための手段としての学習のみならず、学習活動それ自体を楽しもうとする傾向を示しはじめ、学習活動への関心は高度化、多様化してきている”(傍点は筆者による強調)というように、学習活動の自己目的化はあくまでも新たな動きの一つとして把握されているにすぎなかった。しかし、1992年(平成4年)に出された生涯学習審議会答申「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」(以下、「92生学審答申」と略す)では、“生涯学習については、単に社会の変化に対応して知識・技術を身に付けていく必要があるという観点だけでなく、人間が人間として生きていくために生涯学習が必要であるということにも留意すべきである”という前提を踏まえて、“人々は、学習することで新しい自己を発見し、喜びを感じるのであり、学ぶことそれ自体が生きがいともなり得るのである”(傍点は筆者による強調)というように、「楽しむ」といった感覚的な表現でなく、「生きがい」という理念的な表現で、学習プロセスそれ自体を楽しむという姿勢をより積極的に位置づけている。さらに、この答申では、この後、“人は存在するために学習する必要があるとも言えよう”と付け加え、学習活動それ自体がいかに価値あるものかについて強調しているのである。

このようにして「楽しさ」や「生きがい」が強調される「生涯学習」は、容易に「学習活動の趣味・娯楽化」に偏向する契機となっている。たとえば、日本の生涯学習のイメージとして、趣味・娯楽やスポーツ・レクリエーション活動が「楽しみとしての教養学習」として過度に強調されてしまうことに典型的である<sup>64)</sup>。たしかに、「楽しみ」や「生きがい」と教育・学習活動とは決して背反的な関係にあるわけではないが、従来の教育観・学習観からは、これほど積極的な形で提案されてこなかったものであり、まして施策の中心に位置するものではなかったものである。

もちろん、このような状況に対して批判的な見方を持つ研究者も少なくない。たとえば、宮坂広作は、“個人の学習活動の意味は、「余暇の善用」であり、「自己実現」

であり、“主観的に「楽しく」「おもしろく」「生きがい」になれば、それで良しとする、学習即エンターテインメントの考え方”であると認識し、痛烈に皮肉っているのである<sup>65)</sup>。

### (3) 学習活動の「未来志向」と「現在志向」

「学習」それ自体が自己目的化し、時に「楽しみ」や「生きがい」に偏向することの是非はともかくとして、そもそも「学習」の現実および実態を捉える理論的枠組みについて捉え返さなければならないという研究的課題が提起されているとも言えよう。これについて、学習活動の「未来志向」と「現在志向」という分け方が適当だと思われる<sup>66)</sup>。そして、後者が、「学習」の自己目的化と親和的な概念である。

まず、前者の「未来志向の学習活動」とは、未来に明確な目的を持って意図的に営むことをめざす「教育」と親和性のある学習概念である。このような学習活動においては、当然「未来のための手段」として、学習活動を営む瞬間瞬間が存在することになるので、学習活動はともすると、プロセスにおいては苦しいものになることも少なくない。もちろん、苦しいプロセスを経たゆえに、結果として得られる喜びが大きいということも十分に考えられるが、学習活動の出発点から到達点までの全体像を「量的な意味での時間」で測定すると、苦しみの方が大半を占めることも少なくない。

これに対して、後者の「現在志向の学習活動」とは、学習活動にいそむ瞬間瞬間が目的になる。ここでは、未来にどのような成果が得られるかや、どのような目標を抱くかは二次的な関心にすぎなくなる。逆に言えば、明確な学習目標を持つのは、あくまでも学習プロセスを充実させるためであり、目標がプロセスにとっての手段になるからである。したがって、このような活動は、学習プロセスが苦しみというより楽しみや喜びに満ちた時間になること自体がめざされる活動として展開し、そうでなければ「苦しいことを楽しむ」といった、込み入った心理状況で学習活動が進められていくことになる。

このような対比は、岡本薫の用語法に従えば、“投資としての生涯学習”と“消費としての生涯学習”ということとほぼ同型的である<sup>67)</sup>。「未来志向の学習活動」は、現在の活動が将来の「見返り」として戻ってくることを期待して行われるものであり、「現在志向の学習活動」は、時間的な意味ではもちろんのこと、時には金銭的な意味でも、「楽しみ」や「生きがい」のために「消費活動」が進められるのである。

さらに、これらのうち、後者のみが「生涯学習」として把握されやすくなっている原因も指摘しておこう。そ

れは、前者が、たとえば「やらされる」という意識および「義務」といったものと親和的であるのに対して、後者は「自発性」や「主体性」と親和的になりやすいからである。つまり「生涯学習」の原則が自発的かつ主体的であるということが、自発的・主体的なものだけが「生涯学習」であり、さらに「楽しみ」や「生きがい」につながるものだけが「生涯学習」であるというような論理の転倒が生じている場合も多くなっている。このようにして生涯学習概念の歪曲化が産み出されてくるという構造も指摘できる。たとえば、「生涯学習」を「生きがい学習」と読み替えることが流行しているが<sup>69)</sup>、そのことが、「生涯学習イコール楽しい活動のみ」というように誤解されてしまう源流になっていることは否定できないであろう。

#### (4) 「目的としての学習」の諸様相

1980年代においては、「目的としての学習」は、個人の楽しみを見出すということが主軸に位置していた。しかし、1990年代からは、「目的としての学習」が、人とふれあい交流する中に喜びを見出すという段階へと移行しつつあると指摘できる<sup>69)</sup>。たとえば、生涯学習を「生きがい集」つまり「生きがいをもって楽しく集うこと」と読み替えることも可能であるが、このようなキャッチフレーズに典型的なものが、いわば誰かとふれあい交流すること自体を目的とする「生涯学習」である<sup>70)</sup>。92生学審答申でも、“人々は、生涯学習において、仲間と互いに教え合い、励まし合って、学ぶ楽しさや喜びを周囲に広げていくこともできる”という指摘がなされているが、生涯学習を“学ぶ人個人としての生きがい”にとどめず、ともに学び合うことの大切さを訴えているのである。

このように、現象的には、個人の「楽しみ型」から個人どうしの「ふれあい型」というように多様化し拡散しながら、つまるところ「強いて勉めなければならない勉強」というイメージを排除していくという意味では共通していた。そして、ある活動が「生涯学習」か否かは、その活動が「楽しみ」を得られるか否か、「喜び」を感じられるか否か、「生きがい」を獲得できるか否か、といった学習者にとっての主観的意味に委ねられることになってしまう<sup>71)</sup>。この段に至ってしまうと、生涯学習概念の範疇は、第三者による共通の基準によって確定させることが原理的に不可能になってしまう。このような事態は、生涯学習概念が混乱しているということの極みと言えるのかもしれない。

#### 一注・引用文献一

- 1) 池田秀男は“生涯学習の推進計画”とは“生涯にわたるトータルな学習を組織的におし進めるための体系的な筋書きのこと”であり、“長期的な展望の下に明確な政策目標を設定し、それを達成するための整合的な政策手段の予見的な体系であると定義できる”と述べている(池田「生涯学習推進計画の理論的研究」、岡本包治・池田・伊藤俊夫編著『生涯学習推進計画』、第一法規、1991年所収、12頁)が、ここで「明確な政策目標」を設定できないという現実的な問題が切実化しているということである。
- 2) これらは、いわば「現代的生涯学習論」とでも総括することが可能であろう。これに対して、たとえば『論語』などを持ち出して、歴史的に古くから「生涯教育」および「生涯学習」の考え方があったことを指摘するものもある。このような立場は、いわば「古典的生涯学習論」とでも総括できよう。これについて鳥瞰したものとしては、たとえば、日本生涯教育学会編『生涯学習辞典』、東京書籍、1990年、24～25頁を参照のこと。なお、この部分の執筆者は白石克己である。
- 3) このような状況から生じてくる理論的・実践的問題を詳細に論じたものとしては、佐々木英和「社会教育研究の方法論についての序論的考察—教育学的価値の所在の水準まで掘り下げて—」、東京大学大学院教育学研究科・生涯教育計画講座・社会教育学研究室編『生涯学習・社会教育学研究』第21号、1997年を参照のこと。
- 4) 岡本薫『行政関係者のための 新版 入門・生涯学習政策』、全日本社会教育連合会、1996年、4頁。
- 5) 同上、3～47頁。
- 6) 山本恒夫「生涯学習の意義」、同編著『生涯学習概論』(新現代図書館学講座1)、東京書籍、1998年所収、14～17頁。
- 7) 同上、14～15頁。
- 8) 同上、16頁。
- 9) 同上。
- 10) 同上。
- 11) 同上。
- 12) 宮坂広作「社会教育と生涯学習—地域社会と教育・学習—」、堀尾輝久・松原治郎・寺崎昌男編『教育の原理Ⅰ—人間と社会への問い—』、東京大学出版会、1985年所収、182頁。
- 13) 生涯教育と生涯学習との概念規定についての国際的動向をみると、両概念を同義語とみなすものもあれば、並列するものもあるというように、必ずしも明確な方向性は定まっていない。これについての詳しい事情に

- については、辻功「生涯学習の概念」、辻・伊藤俊夫・吉川弘・山本恒夫編著『概説生涯学習』、第一法規、1991年所収のうち、特に「Ⅱ 生涯教育から生涯学習へ」（同上、7～10頁）を参照のこと。
- 14) 「臨時教育審議会審議経過の概要その3」、1986年。
- 15) 「学習社会論」の代表的な論者としては、ロバート・ハッチンスがもっとも有名であるが、それを引き継いだ形で出された「フォール報告」(1972年)などだけでなく、学習社会論が国ごとに多様な展開を示していることに注目しておく必要がある。これについて鳥瞰したものとしては、たとえば、日本生涯教育学会編『生涯学習辞典』、東京書籍、1990年、78～81頁を参照のこと。なお、この部分の執筆者は新井郁男である。
- 16) 渡邊洋子「日本における『生涯学習』概念の検討」、日本社会教育学会編『生涯学習体系化と社会教育』、東洋館出版社、1992年所収、187頁。
- 17) 佐藤一子は、“吉田昇、宮原誠一などは、国家的に水路づけられない自由な学習活動の発展のためには、むしろ積極的に「人間の権利としての生涯学習」という視点から公的社会教育の拡充が必要であると主張した”ことについて、“生涯教育の受け止め方をめぐって社会教育の再解釈をどう深めるかということが問われていた”と評価している(佐藤『生涯学習と社会参加—おとなが学ぶことの意味』、東京大学出版会、1998年、82頁)。
- 18) 渡邊洋子、前掲論文、187頁。
- 19) 同上。
- 20) 市川昭午『教育改革の理論と構造』(日本の教育第6巻)、教育開発研究所、1990年、224頁。
- 21) 市川昭午は、“一般に「教育体系」という用語は広く用いられているが、「学習体系」という用語はあまり馴染みがない”ことを指摘すると同時に、「生涯学習」を体系化することには無理があることを指摘している(同上、227～229頁)。
- 22) 三輪建二「生涯学習『体系化』概念をめぐる諸論議」、日本社会教育学会編『生涯学習体系化と社会教育』、東洋館出版社、1992年所収、190頁。
- 23) たとえば真野宮雄は“今日人間一人ひとりの生涯にわたる学習の機会を保障するような学習社会の到来を求めるならば、おのずから学習の主体である人間を中心とすることとなる”という言い方をしている(真野「生涯学習体系論の課題」、同編著『生涯学習体系論』、東京書籍、1991年所収、12頁)が、この立場に近いものと言えよう。
- 24) 山本恒夫は、“生涯学習体系を、広くは人々が生涯学習をするような社会の中の教育・学習体系として、せましくはそのうちの生涯学習援助体系(つまりは生涯教育体系)を意味する”ものとして議論を展開している(山本「生涯学習体系への移行と社会教育の課題」、伊藤俊夫・山本編著『生涯学習推進体制の構築』(生涯学習講座1)、第一法規、1989年所収、24頁)。
- 25) 湯上二郎『生涯学習体系の構築へ向けて』、学文社、1990年、2頁。
- 26) 文部官僚である寺脇研は、生涯学習振興法が“生涯学習に関する「唯一の」法律でもなければ「基本法」でもない”ことを強調している(寺脇「生涯学習振興法の理念と展開」、岡本包治・池田秀男・伊藤俊夫編著『生涯学習推進計画』、第一法規、1991年所収、55頁)。なお、寺脇は、この論文の執筆当時、文部省生涯学習局生涯学習振興課民間教育事業室長であった。
- 27) 研究的な次元でも同様のことが言える。つまり、「あるべき姿」を想定して、そこから現実を裁断するという方法を取るよりも、「あるべき姿」を提示することをいったんは棚上げにするほうが、「あるがまま」の現実が見えやすくなる。ただし、実践的な意味でも、研究的な意味でも、そのような議論のレベルで立ち止まっていたよいかどうかは、全くの別問題である。このことに関して、佐々木・前掲論文(1997年)、58～64頁を参照のこと。
- 28) 宮原誠一「教育の本質」、『宮原誠一教育論集第1巻』、国土社、1976年所収、7頁。なお、初出は『教育と社会』第4巻第3号、1943年3月号。宮原は、四つの力を、①社会的環境、②自然的環境、③個人の生得的資質、④教育、の順に並べて論じていたが、論理展開の都合で順番を並べ替えた。
- 29) 同上。
- 30) 同上。
- 31) 同上、8頁。
- 32) 同上、21頁。宮原は、クリークが“教育といふとなみを一人の教育者と一人の被教育者とのあいだの二者的な関係において考えようとする17世紀以来の個人主義的な教育観念の根強い残存にたいする挑戦”を行ったものとして高く評価している一方で、クリークの説明が、「形成」と「教育」とを“並行的な層面”としてしか捉えていないことを批判し、“教育という社会の機能は、社会の他の基本的な機能と並行する一つの機能ではなくて、社会の基本的な諸機能の再分岐にほかならない”と結論づけている(同上、21～25頁)。なお、宮原によれば、クリークの批判したものは“教育の理想や目的は、教育者がほしいままにこれを立てることができるという考え方、そしてそのために適切な方法さえ講じられるなら、どのような人間でもつくり

- だされると考える主観的オブティズム、学校が全能の教育機関であるかのようにおもいこむ学校教育への過信、総じて、教育の事実には無関心で、教育の観念をつきることなくもてあそぶ思弁的演技”(傍点は筆者による強調)のことを指す(同上、21頁)。このような批判の中には、「生涯」といった観点に立って「教育」や「学習」といった営みを考える際の研究的姿勢を根本的に問い直すための示唆が豊富にあると言えよう。
- 33) これについては、坪田護が、“社会の教育機能”が“無意図的教育機能(自然的形成)”と“意図的教育機能(計画的形成)”とに分かれると指摘している(坪田「社会教育とは何か、生涯学習とは何か」、坪田・佐藤晴雄共著『社会教育と生涯学習』、成文堂、1995年所収、1～3頁)ことと、ほぼ同じ内容である。なお、坪田は、この分類を、岸本幸次郎編『社会教育』(講座現代教育学⑧)、福村出版、1989年をもとに展開している。
- 34) 宮原、前掲書、11頁。宮原は、素質と環境との“両者の関係の法則をあきらかにする”ことを重視している(同上)。
- 35) “社会有機体説”とは、“社会を生物有機体との類比から説明する社会理論”のことである(森岡清美・塩原勉・本間康平編集代表『新社会学事典』、有斐閣、1993年、662頁)。なお、この部分の執筆担当は筒井清忠である。
- 36) 福原匡彦は、“教育という現象は、教育をする主体と教育を受ける客体との両者の上に成立するものであるが、主体の側に教育する意図がある場合とない場合とがあり、客体の側にも教育を受ける意図がある場合とない場合とがある”ことを指摘し、これらで四つの組み合わせを想定して、論を展開している(福原『改訂社会教育法解説』、全日本社会教育連合会、1989年、15～18頁)。
- 37) 宮坂広作『現代日本の社会教育—課題と展望—』、明石書店、1987年、145頁。
- 38) 同上、145～146頁。ここで、宮坂は、辻功・古野有隣編『日本人の学習—社会教育における学習の理論—』(第一法規出版、1973年)に基づいて議論を行っていることを断っているが、このような先行研究が主に心理学的な定義に準拠して「学習」を広義に捉えていることを出発点にしていることを指摘している。
- 39) 意図したことが必ずしも結果に反映しないばかりか、時に意図と結果が全く逆になってしまうこともある。このようなことが生じるメカニズムを明らかにしようとする観点が、これまでの教育学および教育実践においては弱かったのではないだろうか。なお、このようなことが生じるメカニズムを考える上で、長谷正人『悪循環の社会学—「行為の意図せざる結果」をめぐる』(ハーベスト社、1990年)が示唆的である。
- 40) 情報化の進展の中で、無意図的・無自覚的に様々な事柄を学んで身につけてしまうという状況を理論的に把握するための基礎考察として、佐々木英和「メディア経験と自己形成的契機」、東京大学教育学研究科編『東京大学大学院教育学研究科紀要』第36巻、1996年所収、475～484頁を参照のこと。
- 41) 岡本薫、前掲書、4頁。
- 42) 同上、7頁。
- 43) 同上、8～9頁。
- 44) 同上、8頁。
- 45) 意図的学習のみならず偶発的学習も含めた「人間形成論」もしくは「自己形成論」の水準まで立ち戻ることが、意図的学習もしくは意図的教育を可能にする、もしくは不可能にする条件を明らかにすることにもつながっている。これに関して、佐々木・前掲論文(1996年)・475～476頁を参照のこと。
- 46) 勝田守一『能力と発達と学習』、国土社、1965年、141～142頁。
- 47) 小川利夫『社会教育と国民の学習権—現代社会教育研究入門—』、勁草書房、1973年、1頁。
- 48) 小川は、“働く国民の「自己教育」について二つの両極的な考え方がみられる”ことを指摘し、“一つは、いわゆる「自己教育」を基本的に労働者階級としての「自己」を自覚化させるための教育とみるものであり、いま一つは、文字どおり「一人一人の人間にかかわるもの、ひとりひとりの人間を完全な人間にするための教育」とみるものである”と述べている(同上、224頁)。しかし、小川は、「自己教育」の中の「自己」を労働者階級に収束させていく傾向を見せ、“社会教育行政(活動)と国民の自己教育運動との矛盾”(同上、226頁)に還元していったという点では、歴史的・理論的限界を露呈している。
- 49) これらについての詳細は、たとえば、日本生涯教育学会編『生涯学習辞典』、東京書籍、1990年、43～45頁を参照のこと。なお、この部分の執筆者は渋谷英章である。
- 50) 森田尚人は、勝田守一が“教育が社会統制の一種として制度化される傾向”に強い関心を持ち続けながらも、“社会統制の働きの中に、教育的なものとは非教育的なものという固定的な区別を持ち込んだ”結果、“教育の概念からネガティブな側面が排除されて、排除された部分は「教化」と呼ばれることになる”ことについて、“こうした概念構成は、教育という多義的な事実を、事実そのものに即して認識しようとする道を閉ざして

- しまう”ことを強く批判している（森田「教育の概念と教育学の方法」、森田・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教育学研究の現在』（教育学年報1）、世織書房、1992年所収、17～18頁）。
- 51) これに関連して、佐々木・前掲論文（1997年）、57～58頁を参照のこと。
- 52) 岡本薫、前掲書、19頁。
- 53) 同上。
- 54) このような認識回路を取る必然性があるのは、「教育実践」と「教育学実践」との区別、「教育的価値」と「教育学的価値」との区別を厳密に行う必要があるからでもある。この点についての詳細は、佐々木・前掲論文（1997年）、58～60頁を参照のこと。
- 55) 天野郁夫は、日本人が“戦争中に一つの人間像が設定されて、それに向けて教育のすべてが動かされていくという不幸な時代を経験”した後に、“民主的な人間像”をめざすなどのことが行われてきたが、“なかなか意見の一致が得られない”ままに、“価値の対立する時代になっていて、なにが望ましい人間像かについて、合意を得ることはきわめてむずかしい”という状況になっていることを指摘し、“臨教審答申の結論が、曖昧にならざるをえなかったのも、基本的には、この問題とかかわっている”と述べている（天野『かわる社会かわる教育—成熟化日本の学習社会像』、1989年、133～134頁）。
- 56) たとえば、日本社会教育学会編『新教育社会学辞典』、東洋館、1986年で、「学習」と「教育」との両方の項目を引いてみよう。“学習”については、“経験あるいは経験の反復によって生じる行動の持続的変化の過程あるいはその結果”というような心理学定義がなされている（同上、66～67頁。この項目の執筆者は井上健治）が、「教育」という用語は一言も出てこない。また、“教育”の項目でも、“教育過程”について“ミクロで可視的な教育の実践、教授＝学習過程”という述べ方をする以外に、「学習」との関係は明らかにされていない（同上、149～150頁。この項目の執筆者は清水義弘）。
- 57) 「自己教育」概念を典型的に整理したものとしては、原田彰「『自己教育』概念の検討—用法の類型化の試み—」、日本社会教育学会編『日本社会教育学会紀要』No. 13、1977年所収を参照のこと。
- 58) ここで、当然のことながら、「自己」がいかなるものかについての「自己概念」の問題が出てくる。これについて、辞書的には、“自己”を“われ。おのれ。自分。その人自身”というように規定できる（新村出編『広辞苑』第五版、岩波書店、1998年、1156頁）が、実際には哲学・心理学・社会学などの様々な学問を総合して考えていかなければならない大問題であることは言うまでもない。
- 59) このような状況の詳細については、佐々木英和「自治体計画にみる生涯学習概念に関する一考察—生涯学習行政分析論のための基礎考察として—」、日本社会教育学会編『日本社会教育学会紀要』No.31、1995年a所収を参照のこと。この論稿では、自治体計画を分析するという方法を取り、そこから帰納される諸々の生涯学習概念を整理することを試みている。また、このような状況が生じてくる背景や要因を、主に政策的変遷に注目する形で展開しているものとしては、佐々木英和「自己実現概念の変容と生涯教育政策」、東京大学教育学部社会教育学研究室編『社会教育学・図書館学研究』第19号、1995年b所収を参照のこと。なお、この論稿では、生涯教育・生涯学習政策の展開と、各時代時代の自己実現観とが密接に連動することに注目して議論を展開している。
- 60) 天野、前掲書、131頁。
- 61) 同上、131～132頁。
- 62) 同上、138頁。
- 63) 同上。
- 64) 佐々木、前掲論文（1995年b）、16～17頁。
- 65) 宮坂広作「生涯学習の体系化と社会教育の革新」、日本社会教育学会編『生涯学習体系化と社会教育』、東洋館、1992年、162頁。
- 66) これに関連して、佐々木英和「自己実現の実践論的意義の序論的考察—〈主体〉形成の力動論という視点から—」、東京大学教育学部社会教育学研究室編『社会教育学・図書館学研究』第18号、1994年所収を参照のこと。
- 67) 岡本薫、前掲書、27～29頁。
- 68) このような状況の詳細については、佐々木・前掲論文（1995年a）・105～106頁を参照のこと。
- 69) 同上、106～108頁。
- 70) 全日本社会教育連合会『社会教育』1996年8月号では、「旅と楽集」というテーマで特集を組んでいる。
- 71) 概念規定という流れにおいて、「自発性」と「主観性」とは非常に密接につながっていく宿命にあったと言える。これに関連して、佐々木・前掲論文（1995年a）・107～108頁を参照のこと。