

学校教育における生涯学習理念理解の問題性 「生涯学習体系への移行」は学校に何をもちたしているのか

千葉聡子*

Problems in Understanding the Lifelong Learning Philosophy in School Education What is “the Transition to a Lifelong Learning System” Bringing about in School ?

Akiko CHIBA

要旨：1987年に最終答申を提出した臨時教育審議会は、現在進行中の教育改革の出発点としてとらえることができるが、臨時教育審議会は改革の視点として「個性重視の原則」「生涯学習体系への移行」「変化への対応」の三点を提示した。この中で教育体系の「生涯学習体系への移行」という目標は、初等中等段階の学校教育においては生涯学習を行う個人に必要な力である「自己教育力の育成」として学習指導要領に登場し、2002年から順次実施されている新学習指導要領では総合的な学習の時間でこの力の育成が目指されている。が、総合的な学習の時間が全国の学校で順調にスタートしたとはいえない状況があり、その原因の一つとして本稿では、成人学習の理論として特徴づけられる生涯学習の学習理論の学習の特徴を児童生徒の学習に適用した点にあるのではないかと、つまり生涯学習の理念の理解に問題があったのではないかとという視点を提示した。

キーワード：臨時教育審議会 生涯学習理念 アンドラゴジーとペダゴジー 総合的な学習の時間

1. 問題提起

1998年に改訂された小学校学習指導要領（以下、新学習指導要領、と記す）第1章総則の冒頭、「教育課程編成の一般方針」を見ると、「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」と方針が書かれている。この方針は、1996年の中央教育審議会第一次答申においての、これからの学校教

育のあり方として「ゆとり」の中で自ら学び自ら考える力などの「生きる力」の育成を基本とする、という提言を受けたもので、「ゆとり」と「生きる力」が新学習指導要領のキーワードと理解されている。

しかし、この学習指導要領や学習指導要領に従って展開されている2002年以降のカリキュラムが様々な議論をよんでいる。学校週5日制の実施による総学習時間の減少と学習内容の削減・先送りに起因する学力低下問題が浮上し、それ以外にも、学力のみならず学習意欲の低下の指摘や、総合的な学習の時間に対する主に学校現場からの疑問と不安の声、またゆとりを謳っているにも関わらず現場教師は多忙感を強め、学習内容定着のための時間確保による学校行事の縮小といった圧迫が児童生徒の学校生活でのゆとりの感覚を奪っ

* ちば あきこ 文教大学教育学部学校教育課程

ている、などの課題があがっている。こうした状況下、文部科学省は2003年、「確かな学力」をキーワードとする中央教育審議会の答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」を受けて新学習指導要領の一部改訂を告示したが、実施の直後での見直しは極めて異例なことと受けとめられている。

これらの事態が生まれる理由としては、教育現場や現場を囲む教育環境に問題があるという指摘がある。教育現場に注ぎ込まれるべき資源の不足、教師の力量不足、また家庭や地域社会の教育力の問題など、学習指導要領に示された教育目標を実現するための条件や環境が整っていないという指摘である。また、文部科学省の目標設定に問題があるという声もある。学校教育の現実を客観的、実証的に把握することなく目標を設定したのではないかという疑問や、そのことを裏付けるデータが提出されてきている¹⁾。いずれの理由も新学習指導要領の示した理想や理念が空回りしていることを指摘しているように考えられるが、現在、軌道修正の方向は見えるものの、「生きる力」をはぐくむという基本方針は変わっていない。

そこで本稿では、現在の学校教育に見られる混乱の理由としての目標設定問題に視点をおき、特に1980年代末からの学校教育の在り方に大きな影響を与えている臨時教育審議会が生涯学習体系の成立を今後のわが国の教育目標として答申で掲げたことに特に注目して、生涯学習理念と小学校学習指導要領の関係から、現在の教育状況を理解するための手がかりを得ていきたい。

臨時教育審議会は、今後の学校教育が採るべき目標や新たに出現してきた様々な教育問題の解決を検討するために、1984年に内閣直属の審議会として設置され、1987年までに四次にわたる答申を提出した。文部省主導ではなく総理大臣の諮問を受ける臨時教育審議会

での審議は、当時の教育状況が大きな変化の段階に入ったことを示し、現在進行中の教育改革の出発点がここにあるという位置付けを獲得している(天野 1999, 250頁)。この臨時教育審議会の最終答申で示された教育改革の視点とは、「個性重視の原則」「生涯学習体系への移行」「変化への対応」であったが、これらの視点の中で、答申は「『個性重視の原則』は今次教育改革で最も重視されなければならない基本的な原則とした」(臨時教育審議会 1987, 10頁)と述べており、臨時教育審議会がその後の教育改革に与えた実質的な方針は、「個性重視の原則」と表現を変えた自由化路線への変更であるという見解が多く見られる(天野 1999, 264頁, 市川 1995, 9頁)。しかし、「生涯学習体系への移行」という学校教育中心からの教育体系の総合的再編という教育制度の重心変更が、わが国の新たな教育目標として提示されたことも事実であり、この明確で巨大な目標に規定されながらその後の教育改革が進むと理解される状況を臨時教育審議会は作った。それでは、この「生涯学習体系への移行」という改革の視点は学校教育、特に義務教育としての初等教育での教育内容に対して一体どのような影響を与えたのであろうか。この点について、これから主に学習指導要領を通して検討するが、その前に、生涯学習理念を概観し、課題を検討するために必要な視点を抽出しておこう。

2. 生涯学習理念の確認

(1) 生涯学習理念のわが国での受容

生涯学習理念が教育行政の目指すべき目標として世界的に注目されるようになったのは、1965年のユネスコ主催の成人教育推進国際委員会においてラングラン(Lengrand, P.)がワーキングペーパーを提出したことにあるのはよく知られた事実であろう。ワーキングペーパーでは、今後の教育の基本原理として人間

の発達という時系列に合わせて生涯の学習機会の条件を作るとともに、生活空間内に多様に存在する学習の場を水平的に統合するという生涯学習（教育）理念が提起された。その後わが国では、1971年の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」、同年の中央教育審議会答申「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」の両答申で生涯教育の観点を教育行政に取り入れることの必要性がいわれた。またその10年後の1981年の中央教育審議会答申「生涯学習について」では、学校教育偏重による弊害の打破を背景に、生涯教育を単に学校教育終了後の教育として社会教育の課題と考えるのではなく、教育全体を生涯教育の視点から再構築しようという姿勢を打ち出し、生涯教育そのものが政策課題として取り上げられた。その後の臨時教育審議会においても生涯学習が大きなテーマとなったことは既に記したとおりである。

生涯学習の理念が世界的な理解を得た理由はこの理念の重要性によるばかりでなく、理念が多様な解釈を許容するもので、それぞれの国の持つ状況や文化に応じて様々な理解が可能であったことにも拠る。生涯学習が意味する基本原理は、その後「リカレント教育論」「学習社会論」「自己決定学習」など多様な形をもって展開されていくが、わが国においては、学歴社会問題、技術革新、余暇時間の増加などとの関連で生涯学習の必要性がいわれ、生涯学習における自発的・主体的学習の尊重と、誰もが必要な内容を必要な時に学べる学習環境の整備、の二点に力点を置いて理解が進んだと考えられる。

教育行政はその役割の基本を教育の条件整備においているため、臨時教育審議会後の文部省の大きな動きを追うと、やはり条件整備に力が入られているといえよう。まず臨時教育審議会の最終答申が出た翌年の1988年、生涯学習局が社会教育局に変わる形で誕生し

文部省の筆頭局になった。このことは、生涯学習の理念が主に学校教育以外の青年層および成人層の学習を守備範囲とする社会教育だけでなく、学校教育にも反映されることを明確に示すものとして受け取ることができる。また1990年1月には中央教育審議会答申「生涯学習の基盤整備について」が出、6月に「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」が公布され、生涯学習体系移行のための法基盤の整備が行われる。さらに8月にはこの法律を受けて生涯学習審議会が設置される。

もう一つの力点である自発的・主体的学習の尊重についてであるが、こちらは潜在的学習者の掘り起こしを含め教育実践の場の問題として学習方法などに関する研究が現場の実践活動をもとに積み重ねられ、そこから学習理論が形成されている。

この自主的・主体的学習としての生涯学習の実践的視点は、本稿の目的である「生涯学習体系への移行」という教育改革の目標が学校でのカリキュラムへどのような影響を与えているのかについて検討するに際しての重要な視点であると考えられる。そこで次に、学習現場での実践的学習理論の一つであるアンドラゴジーを少し詳しくみていこう。

(2) 大人であることを前提とした生涯学習理論

生涯学習においては自主的・主体的学習がその基本となるが、この生涯学習を形成する自主的・主体的学習者に関する基礎理論は、これまでのところ成人学習理論に蓄積されており、成人の特性を生かした教育学であるアンドラゴジー（andragogy）²⁾は、生涯学習社会形成に必要な多くの知見を含んでいると考えられる。ここではアメリカでアンドラゴジーの基礎原理から実践技術に至るまで一貫した理論体系を樹立したといわれるノールズ（Knowles, M. S.）の理論を説明しよう。

アンドラゴジーとは、学習者としての成人のライフステージや発達段階の独自な特徴に着目した、成人の学習を援助する総合的な理論および技術の体系をさす。単なる成人を対象とした教育学ではなく、従来からある子どもの教育学としてのペダゴジー（pedagogy）とは異なる、成人の特性を生かした教育学であり、成人学習の実践時に必要となる理論と技術の蓄積がアンドラゴジーにある。ノールズはアンドラゴジー論の5つの柱を次のように示している。第一に、学習者の自己概念は成長とともに依存的から自己主導的なものへと変化するため、自己アイデンティティ確立後の成人にとっては、自発性や自律性が自己概念の重要な位置をしめ、自発性を尊重した学習形態が成人特性を生かした学習形態である。第二に、成人の蓄積された経験は学習の際の重要な資源として価値をもつ。子どもの学習の場合は経験が学習の出発点となることはあるが、主に利用されるのは文化として現れる他者の経験である。しかし成人は自身の経験が学習の中心に置かれることが多い。第三に、学習へのレディネスは生活年齢や準備されたカリキュラムによって規制されるよりも、個人が直面する「生活問題」や社会的役割遂行との関係によって出現する。第四に、学習へのオリエンテーションは、「教科中心」ではなく「課題・問題中心」である。最後に、学習への動機づけにおいて重要なのは、報酬や規制といった外的なものよりも、自尊心や自己実現といった内発的なものである。

以上の内容を踏まえ自主的・主体的学習として実践される成人学習の特徴は、成人は自己管理的であることから学習は学習者自身が責任を負う形で計画実施される、成人はすでに種々の経験をしているので教育サービスは知識の伝達ではなく自己の経験から学ぶことへの援助が中心となる、学習の成否や達成度は学習者自身によって評価される、学習は生活課題や問題から出発する、の四点

にまとめることができるだろう（池田 1990, 26-29頁）。後述するが、この特徴は2002年から学校で実施されている総合的な学習の時間の特徴とほぼ等しいといつてよい。

さてこれらの特徴は、自己主導的学習、体験重視の学習、学習の自己評価、問題解決中心学習、として理解され、学習を援助する者の役割はこれらの特徴を最大限に生かすための援助であり、そうした援助も得て学習者の主体的学習は実現される。またこうした学習が展開される前提として、成人は変動の可能性はあるものの成熟した人格と日常的な知識をもつものとしてとらえられており、この点でペダゴジーの対象である子どもと成人は異なるし、援助者の役割も異なってくる。ここでペダゴジーとは区別されるアンドラゴジーが必要になるのであり、アンドラゴジーがペダゴジーとは異なる内容をもって存在することはペダゴジーでは大人の学習を支えきれないことを意味している。逆に、アンドラゴジーでは前提条件の違う子どもの学習を支えきれないと考えられよう。この視点が課題を検討する際に必要となる第一の視点である。

次に、実際の学習が実現する条件について、成人の学習への参加プロセスを説明するモデルである、クロスのCOR（Chain of Response）モデルから考えてみよう。このモデルは社会心理学の動機づけ理論を基礎に、学習活動を個人の主体的な行動選択の結果とし、学習に至るまでのプロセスを6段階に設定し、それぞれの段階を乗り越えるだけの動機がない限り次の段階には進めないというモデルである³⁾（Cross 1988, pp. 124-131）。このモデルの注目点は、参加のためにまず乗り越えなければいけないものとして「自己評価（Self-evaluation）」と「教育に対する姿勢（Attitudes about Education）」が第一にあがっていることである。つまり成人学習への参加で最も重要な条件は、抱える問題の重要性や時間的・経済的余裕ではなく、主に学校教育を通して培われ

る教育へのプラスの姿勢を個人が既に獲得していることなのである。実際、生涯学習の活動者の属性を分析すると高学歴者の学習率が高いことはよく知られていることで、CORモデルが高い説明力を有していることがわかる。この教育へのプラスの姿勢、さらにいうならば学習によって得られるものは大きいという確信をいかにして獲得するかという事柄が、生涯学習社会の形成には非常に重要であり、そのことに対する学校教育の具体的な実践が教育全般の生涯学習体系への移行の前提となるといえる。この点を第二の検討視点としたい。

それでは臨時教育審議会後の学校教育の内容と生涯学習の関係を学習指導要領から探っていこう。

3. 学習指導要領の改訂方針に見られる生涯学習の要素

(1) 平成元年学習指導要領と新学習指導要領の中の生涯学習

生涯学習を中心的テーマとした臨時教育審議会第二次答申には、「本審議会は、これからの学習は、学校教育の自己完結的な考え方を脱却するとともに、学校教育においては自己教育力の育成を図り、その基盤の上に各人の自発的意思に基づき、必要に応じて、自己に適した手段・方法を自らの責任において自由に選択し、生涯を通じて行われるべきものであると考える」(臨時教育審議会 1986, 27頁)とあり、学校教育において自己教育力の育成を図ることが生涯学習への基礎となると述べている。そこで、生涯学習が自己教育力をキーワードとして学校教育にどのように取り入れられていったか、臨時教育審議会以降に改訂が行われた1989(平成元)年の小学校学習指導要領(以下、平成元年学習指導要領、と記す)と新学習指導要領の改訂の方針をみていこう。

まず平成元年学習指導要領と新学習指導要領(平成10年改訂)の継続性を確認しておこう。平成元年学習指導要領の改訂は、1983年の中央教育審議会教育内容等小委員会審議経過報告および臨時教育審議会の提言を受けての1987年の教育課程審議会答申の示す方針に従う形で、また新学習指導要領の改訂は1996年中央教育審議会第一次答申の提言を受けた1998年の教育課程審議会の示す改訂の方針に従う形で、それぞれ四つの方針をもって行われた。

それぞれの教育課程審議会の改訂方針をここに記すと、平成元年改訂では、豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成を図ること、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること、国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること、が挙げられている。また平成10年の改訂では、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を育成すること、自ら学び、自ら考える力を育成すること、ゆとりある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること、各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること、となっている。平成元年と平成10年の改訂方針を比較すると、平成10年改訂の 以外の方針は平成元年学習指導要領書の改訂方針を引き継いだものといえる。

平成10年の改訂には完全学校週5日制の実施と教育課程の規制緩和及び地方分権の要素が新たに加わったため、学習指導要領の実施によって学校現場では大きな変化が生じたといえるが、教育課程審議会が示した基本的な教育理念の点では二つの学習指導要領の改訂方針は連続性をもったものであり、明示はされていないが、臨時教育審議会の改革方針で

ある「生涯学習体系への移行」は「自己教育力の育成」をとして新学習指導要領にも生き残っているといえよう。

では、この「自己教育力の育成」という方針は学習指導要領の中でどのように表現されているのであろうか。まず平成元年指導要領では、改訂の基本方針の三番目として「自己教育力の育成」が挙げられ、「社会の変化に主体的に対応できる能力の育成や創造性の基礎を培うことを重視するとともに、自ら学ぶ意欲を高めるようにすること」と説明されている。さらに「これからの社会の急激な変化に対応して生きていくためには、社会の変化に主体的に対応できる能力や創造性の基礎を培うことが大切である。また、これからの学校教育においては、生涯学習の基礎を培う観点から、自ら学ぶ意欲と主体的な学習の仕方を身に付けることが大切である」との解説がある他、後段の生涯学習の観点に関して、「生涯学習の基礎を培う観点から、学ぶことの楽しさや成就感を体得させ自ら学ぶ意欲を育てるために体験的な学習や問題解決的な学習を重視して各教科の内容の改善を行った。各教科の学習指導に当たっては、自ら学ぶ目標を定め何をどのように学ぶかという主体的な学習の仕方を身に付けさせることが大切である」とあり、生涯学習と自己教育力の関係が述べられている。また「体験的な学習」や「問題解決的学習」、「主体的な学習の仕方」という言葉が出されるが、この部分が新学習指導要領の総合的な学習の時間の創設へつながっていくと考えられる。

次に新学習指導要領であるが、こちらでも「自己教育力の育成」は基本方針の2番目の「自ら学び、自ら考える力を育成すること」に見られ、「これからの学校教育においては、多くの知識を教え込むことになりがちであった教育の基調を転換し、自ら学び自ら考える力を育成することを重視した教育を行うことが必要である。この観点から、各教科及び『総

合的な学習の時間』において体験的な学習や問題解決的な学習の充実を図り、(中略)、考える力、表現する力の育成を重視して改善を図っている」と解説されている。新学習指導要領では、より実践的な方針として「自ら学ぶ」を実現するカリキュラムとして総合的な学習の時間の創設が示されるということになる。

以上のように、臨時教育審議会で示された「生涯学習体系への移行」は、初等中等教育段階の学校でのカリキュラムにおいては「自己教育力の育成」として具体的方針となり、その力を育成するための総合的な学習の時間という実践の場が用意された、ということになる。

(2) 総合的な学習の時間と成人学習理念の類似と相違

改めてまとめる必要もないかもしれないが、ここで総合的な学習の特徴をまとめておこう。まず、総合的な学校の時間は各学校が創意工夫を生かした教育活動を行うものであるため、学習指導要領にはこの時間の趣旨、ねらいと授業時間のみでの提示で留まり、教科等のように目標、内容の規定がないという特徴がある。このことは、各学校にカリキュラム編成に対する主体性を求めていると同時に、児童の興味・関心に基づく学習内容の展開をも求めているといえる。学習者である児童生徒の学習への主体的参加姿勢を強く期待している点に第一の特徴があるといえよう。第二に、自ら課題を見つけ、学び、考え、判断して問題を解決する能力、つまり自己教育力の育成を目指し、そのために必要な、学び方やものの考え方を身につけ、問題解決に主体的に取り組む態度を育てることを目指している。そのために体験的学習や問題解決学習を行うことも提案している。これらのことを受けて、第三に、体験的学習や問題解決型学習など多様な学習形態を取り入れることが求められている。

さらに第四の特徴として、各教科や道徳、特別活動で身につけた知識や技能を関連づけ学習や生活に生かすこと、そして第五に、教師の評価時の注意として、知識を身につけることを意図していないため数値による評価は行わず、児童による自己評価を考慮するなど各教科とは異なる評価の工夫が求められている。

このような特徴をもつ総合的な学習の時間は、体験的学習、問題解決学習の充実を図ることを目指し、児童の興味・関心を中心においた児童の主体的学習の展開をねらいの一つとして創設されたことから、学習者中心主義の教育理念を学習内容として具体化したものと理解することができ、詰め込み型、画一的としてあらわれた学校教育批判への対応と解釈することができる。また、学習指導要領での目標や内容の規定が示されていないことから、規制緩和や地方分権を目指す教育の自由化の一つの具体化ともみてとれる。しかし本稿で注目している生涯学習との関係も見逃すことはできない。

先にアンドラゴジーとして成人学習の学習理論の内容を提示し、自己主導的学習、体験重視の学習、学習の自己評価、問題解決中心学習をその特徴としてあげたが、一見すると、総合的な学習の時間の特徴は成人学習の特徴そのものであるように思われ、「生涯学習体系への移行」という目標に対する学校教育での具体的役割の形がこの総合的な学習の時間の中に見えてきたと取ることができそうである。が、そうなのであろうか。この二つは別の要素を多く含むと考えるのが本稿の姿勢である。

総合的な学習の時間と成人学習との間には根本に大きな違いがある。総合的な学習の時間で求められていることは、自己教育力育成のための学習方法と意欲の習得であり、問題解決学習や体験学習はいわゆる方法知と意欲獲得のためのひとつの手段であるが、成人学習で求められていることは問題解決そのものである、という違いである。またもうひとつ違

和感を覚える点を指摘すると、成人学習理論では、個人がこれまで重ねてきた経験との関係で作り出される問題の解決を学習目的の基本と考えるため、学習者による学習行動の決定がなければ学習は始まらないし、学習者の経験が重視され、学習評価も学習者自身が行うことになるが、学習者自身が生涯学習のための特別な学び方、方法知を獲得することは求められていない。どのような方法で学習するかはその都度適切なものを選べばよいし、そのために学習援助者が存在する。あえて生涯学習の方法というのであれば、それは学習者の主体的学習を支える学習支援者に求められる支援の方法で、学校教育に即していえば、方法知を必要としているのは教師ということになる。

この総合的な学習の時間での方法と意欲の習得と成人学習での問題解決という違い、つまり学習に求めるものの違いは、ペダゴジーとアンドラゴジーの違いともいえるもので、ペダゴジーの対象である子どもたちに、人格的成熟及び日常的知識を有している大人を前提とするアンドラゴジーの理論を適応させることは子どもに混乱をもたらすし、学習計画や学習成果の点で子どもに一部責任を求めるという、子どもにも教師にも無理な目標が設定されたということになる。こうした混乱や無理は、少し乱暴な言い方であるが、児童生徒の学習に、生涯学習の基礎を培うとして生涯学習を支えてきた社会教育や成人学習の理論をそのまま応用するという、ある種の生涯学習への不理解がもたらした結果、あるいは「生涯学習体制への移行」という抽象的改革目標にカリキュラムの実践での目標が引っ張られての結果、ということができるのではないだろうか。

しかし、1998年の教育課程審議会では、学力について新教育課程のキーワードである「生きる力」と関連させて以下のように述べている。少し長いが引用すると「学力について

は、中央教育審議会第一次答申も指摘しているとおり、これを単なる知識の量ととらえるのではなく、自ら学び自ら考える力などの[生きる力]を身に付けているかどうかによってとらえるべきであると考えられる。ただし、当然のことながら、自ら学び自ら考える力を育成する基盤として、一定の基礎的・基本的な知識や技術等を身に付けていることが不可欠であり、そのため、教師は、力⁴⁾で述べたように、子どもたちにこうした基礎的・基本的な知識や技能等を繰り返し学習させるなどして、確実に習得させる必要がある⁵⁾とある。また臨時教育審議会の第二次答申の「生涯にわたる学習機会の整備」の節でも、「学校は生涯学習のための機関としての役割を担っている。この観点から、初等中等教育段階においては、基礎・基本の徹底、自己教育力の育成、教育の適時性等に配慮する」(臨時教育審議会1986, 32頁)とある。方法知、意欲に対しての基礎的知識との関係が明確になっていないところに問題はあるが、これらの理解に、生涯学習を進めるための初等中等教育の役割についての正確な理解があるといつてよいのではないだろうか。

中学三年生に対し藤沢市が行った調査では、「授業に対する期待事項」と「勉強の理解度」の間での興味深い結果が出ている。調査では、生徒を勉強の理解度で「よくわかる」と「ほとんどわからない」に分け、それぞれが総合的な学習の時間で目指されている「自分たちで課題を見つけたり、考えたり調べたりする授業」と「自分の興味や関心のあることを学べる授業」にどのくらい期待しているかを分析していたが、どちらの授業に対しても、勉強が「よくわかる」層の方が期待度が高いという結果であった(荻谷 2002, 187-189頁)。この結果はクロスがCORモデルで示した、主体的学習への参加プロセスとの共通性を示しており、子どもの学習であっても主体的学習は教育や学習に対する姿勢や自己評価によっ

て参加への積極性が決まることが予想できる。従って、生涯学習体系への移行として学校教育に期待される役割は、教育課程審議会が示したように、知識の習得と学習や教育への信頼の形成ということになるのではないか。

しかしこの基礎・基本の重視は、新学習指導要領では実際には学習内容削減との関係で取り上げられることが多く、新学習指導要領の一部改正の際にも「確かな学力」として基礎・基本の重視がいわれているが、改正の時期から判断するとこちらも学力低下への対応で出てきたものと言わざるを得ない。このような生涯学習の前提についての不理解のもと、学校では当然予想される混乱が生じているのではないだろうか。

4. 結論としての問題提起

臨時教育審議会における生涯学習の位置づけについては実は多様な見方が存在する。生涯学習がクローズアップされたことについてはあまり根拠がなかったという指摘(市川1995, 356頁)⁶⁾や、第二次答申を読んでも「生涯学習体系への移行」が初等中等教育の改革とどのように結びつくかが全くわからないという指摘もある(ぎょうせい 1986, 8-7頁)。1970年代入って高等学校進学率が90%を超え、学校教育拡大という明治期以来の大目標が一応の達成をみた後の大きな目標が見つからない中、生涯学習という世界的に認められた教育理念を持ちこみ、特に初等中等教育の「生涯学習体系への移行」のための役割が明確にされないまま、言葉だけが目標として一人歩きし出したのかもしれない。

しかし、「生涯学習体系への移行」という言葉は動き出しているし、実現の必要性も高まっている。わが国における生涯学習の強調点として、主体的学習の尊重と生涯学習の条件整備を先にあげたが、この二つの強調点にそって、最後に二つの課題を提起しておこう。

まず、条件整備の課題についてである。先進諸国における生涯学習社会成立の必要性は、知識集約型社会の進行によってさらに強まっている。洗練された知識や情報を持つことが生活機会を大きく左右する社会が生まれつつある中で、成人期以降においても知識や情報ができるだけ平等に分配されることを制度面で保障する教育体系とそのための改革は必要度を高めている。しかし、例えば緊急な課題としてあがっているフリーターやニートの職業教育あるいは職業的社会的な問題は、教育を必要としている人々に学習機会が提供できていないことのあらわれである。「主体性」や「個性」として臨時教育審議会で打ち出された目標は、選択を基礎に置く自由化として2000年代に入って現実化してきたといえるが、同時期に「生涯学習体系への移行」という課題も切実な課題としての一面を見せ始めた。余暇の善用や主体的な学習の尊重といった段階から、「生涯学習体系への移行」は国家の未来を左右する課題となり、生涯にわたる学習が可能な条件整備が強く求められていることをフリーターやニートは生々しく示している。

「生涯学習体系への移行」が条件整備の面で順調に進まない理由は、この課題が労働行政や社会保障政策などと関係し、教育行政による教育改革のみでは済まない点にある。その点からいえば、1980年代の半ばに臨時教育審議会という内閣に設置された審議会で生涯学習がテーマになったことの意味は大きい。その後の展開をみると、教育体系の再編成が各関連省庁の連携のもとに進められているとはいえない。生涯学習のための条件整備を教育行政のみの課題から行政全体の課題として進めることが求められるだろう。

次に主体性との関係で学校教育に求められることを考えてみよう。生涯学習は繰り返し述べているように、主体的な自己主導的な学習によって行われるべきものである。学習をしない成人に対してはその選択も主体性の結

果として認めることを生涯学習の理念は示している。しかし、生涯にわたって学習機会を利用するか否かで生活が変わる社会はもうそこまで来ている。従って、誰がどのような理由やプロセスで主体的な学習者になっていくのかを解明することは非常に大きな課題であり、その課題を解明することで、生涯学習体系確立のための学校教育、特に義務教育の役割が明確なる。現在のところ、学校教育へのプラスの姿勢を形成することが一つの重要な要因と考えられるが、抽象的ではない具体的な方針を作り出すためには、実際に生涯学習として学習を行っている成人学習者を対象としたさらに詳細な分析や、多面的な視点による分析が必要であろう。

また自らが主体的に判断し学ぶ意欲をもって「好きなこと」の実現に向けて学習や訓練を積み目標に向かったとしても、必ずしも目標は達成できないという現実がフリーターたちに重くのしかかり、さらにニートを生み出すという問題も新たに生まれている。同じことは、学習成果を生かしきれない成人学習者にもいえることで、学習内容と社会的価値の関係を視野に入れた上で、生涯学習社会が一体どのような社会になるのか、負の側面も含め明らかにする研究も当然必要となってくる。

確かに学校での学習に対する子どもたちの意欲が減少しているというデータは出されており、学力低下と並んで議論の対象になっているが、学び方を身につけ、楽しい学習を経験すれば、その後、必要な時にもう一度学校教育を受ける意欲をもつだろうというシナリオは、教育の目標としては余りに無邪気すぎる。学び方というマニュアルを用意し、学習内容をゲームのように組み立てることができたとしても、主体性は身につかないだろう。多くの大人が、学び方のマニュアルもなく楽しい学習ばかりを経験していなくても様々な形で主体的な学習を行っていることを考えると、「生涯学習体系への移行」のために初等中

等教育が行う役割はこれまで学校が行ってきたこととかけ離れたものではないといえるのではないだろうか。

また、義務教育段階の児童生徒の主体性についていえば、生涯学習の観点よりも、消費社会や情報化社会で求められる判断力との関係で検討することの方が緊急性の高い課題といえよう。主体性とはとらえにくい概念であるが、生涯学習ではなく判断力との関係で主体性をとらえることによって、カリキュラムの中でその育成をより明瞭に位置付けることができるのではないだろうか。

先に指摘したように、新学習指導要領に対しての現場の不安や混乱はまだ消えていない。授業時間の減少と学力問題、新たな総合的な学習の時間の創設など、学校にはこれまでになかった無理な力がかかっている。例えば無理は次のような形でもみられる。家庭や地域社会での生活やメンバーが果たしてきた意図的な教育の場は経験の場を提供できないことで減少し、多くの体験を必要とする子どもに体験を提供できる場が学校しかない状況が生まれている。しかし、より多くの体験の必要性を体験的学習の必要性に置き換えてしまい、学校での様々な体験を全てフォーマルな教育として取りこみ完結させようとするところに無理はないのであろうか。学校は以前に比べて多くの無理を行っているように感じられるが、その理由に生涯学習理念の不理解は関係していないのであろうか。先進諸国における生涯学習は、そもそも学校教育がある程度の余裕を得た段階になって具体化してきたものであった。

初等中等教育の対象である児童生徒を生涯学習社会の中で正確に位置付けること、児童生徒に必要な力はなぜ必要なのかを納得がいく形で提示すること、現状の中で学校がしなければいけないことの優先順位を決めることなどを整理することが、生涯学習体系の成立という新たな教育目標を実現させる基盤を固

めるためにまず必要であろう。それらを行っていく中で、教育体系の生涯学習体系への移行を可能とする。学習の有効性を確信した大人に子どもを育てることができるのではないかと考える。

<注>

- 1) 例えば荻谷らは、教育問題は受験競争の厳しさが子どもたちのゆとりを奪うことから生じている、という教育改革の基底にある問題認識が現実を反映していないことを、調査データをもとに証明している。
- 2) アンドラゴジーとはギリシア語の成人を意味する andros と指導を意味する agogos の合成語である。この名称は1833年にドイツのカップ (Kapp, A.) により「高齢者の教育」として使用されたのが最初だといわれているが、教育は青年期で終わるという19世紀の支配的教育観の下、1920年の前半まで忘れられた存在となる。その後1920年代に入って再登場はするものの、成人教育や教育の生涯化の必要性が現実的に議論されるようになるのは1950年代中ごろからで、アンドラゴジーも注目されるようになる。
- 3) CORモデルでの学習参加のプロセスを簡単に述べると、まず「A: 自己評価 (Self-evaluation)」と「B: 教育に対する姿勢 (Attitudes about education)」がプラスであることから出発し、次に「C: 目標の重要性、目標達成の可能性 (Importance of goals and expectation that participation will meet goals)」と目標の重要性に影響を与える「D: 生活の変化 (Life transitions)」の重要性がプラスと判断され、最後に「E: 学習の機会と障害 (Opportunities and barriers)」と「F: 情報 (Information)」によって「G: 参加 (Participation)」が決まるというモデルである。
- 4) カは「教育内容の厳選を徹底し、基礎・基本の確実な習得」を指す。
- 5) この部分は教育課程審議会答申の「教育課程の基準の改善に当たっての基本的考え方」の「学習の指導と評価の在り方」にある。
- 6) 市川は「臨教審が『生涯学習体系への移行』を改革の基本方針に掲げるようになったのは、ほかに適当なスローガンが見つからなかったからである。審議をフォローしてきた新聞記者によると、『臨教審が最初から生涯学習を展開したのではな

く、逐次答申方式のなかで、個別の改革案を貫く共通原理を求めるうちに、生涯学習を発見したのであり、第二次答申も『生涯学習という柱が入って、基本答申らしくなった』と委員たちも満足したという」と述べている(市川 1995, 353頁).

<参考・引用文献>

- 天野郁男 1999, 「第3の教育改革 - 自由化・個性化・多様化」麻生誠・天野郁男『現代日本の教育課題』放送大学教育振興会, 250-264頁.
- 麻生誠 1993, 『生涯発達と生涯学習』放送大学教育振興会.
- 中央教育審議会 1996, 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(答申).
- 中央教育審議会 2003, 「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」(答申).
- Cross, K. Patricia 1988, *Adults as Learners*, Jossey-Bass.
- ぎょうせい編 1986, 『臨教審と教育改革第三集 - 「第2次答申」と教育活性化への課題 - 』ぎょうせい.
- 市川昭午 1995, 『臨教審以後の教育改革』教育開発研究所.
- 池田秀男 1990, 「アンドラゴジー」日本生涯教育学会編『生涯学習辞典』東京書籍, 26-29頁.
- 苅谷剛彦 2002, 『教育改革の幻想』筑摩書房.
- 教育課程審議会 1998, 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」(答申).
- 文部科学省 2004, 『小学校学習指導要領解説 総則編(一部補訂)』東京書籍.
- 文部省 1989, 『小学校指導書 教育課程一般編』ぎょうせい.
- 文部省生涯学習局 1988, 「21世紀への飛翔 生涯学習局の発足」.
- 臨時教育審議会編 1986, 『教育改革に関する第二次答申』大蔵省印刷局.
- 臨時教育審議会編 1987, 『教育改革に関する第四次答申(最終答申)』大蔵省印刷局.