

# 共生社会への展望と生涯学習の課題

大阪市立大学創造都市研究科教授 矢野裕俊

大阪市立大学文学部助手、講師、助教授を経て2000年に文学部教授。2003年、大学院創造都市研究科教授。同時に、大学教育研究センター教授を兼務。専攻は教育学。現在は、生涯学習社会における義務教育以後の学校とそのカリキュラムについて研究している。

## 1. ヨーロッパで活発化する生涯学習

国際的な厳しい経済環境のなかで若年層を中心とした失業などさまざまな社会問題に悩むEU各国では、1990年代以降、学習社会の実現とそれによる「社会的排除」との闘いがほぼ共通の政策的課題となっており、その文脈で生涯学習がさかんに議論され、活性化のための手だてが模索されている。

1996年は、EUにおいて生涯学習年とされ、そしてOECDからはLifelong Learning for Allという報告書が出された。英国でも、1998年にThe Learning Age: a renaissance for a new Britainという報告書が出され、一度登場したものの影を潜めていた生涯学習という語が政策的な用語として大きな注目を集めている。

こうした変化の背景には、かつて啓蒙や社会改良、なんらかの社会運動の支持をめぐすものとして発展してきた成人教育の支持基盤が崩れ、人々の学習を媒介とした新たな社会的連帯を模索する必要性が生じてきたという事情がある。たとえば、英国の成人教育は労働組合や教会や諸種の社会運動団体などの伝統的な組織に支えられていたが、1980年代にはそれらの組織の求心力が軒並み低下した。それに伴って、成人教育から生涯学習へと政策的関心も移行している。

現在のEU諸国における生涯学習への注目は、それが個人のキャリア・アップや職業能力形成を支援するにとどまらず、新たな社会的基盤の形成にかかわるものだという認識に基づいている。

本稿では、ヨーロッパの動向に触発されて、日本の生涯学習の課題について、共生社会の創造という文脈から考

えてみたい。

## 2. 生涯学習による社会的な排除の克服

生涯学習が広く行われる学習社会は、学習と文化の諸活動への人々の参加状況を一般に向上させるものであるが、同時に、より積極的に機会を利用して参加することにより自らの人的資本をより豊かにしていく者と参加することなく、結果として社会的に排除されていく者とのギャップが広がりやすい社会である。成功へのチャンスを広げる社会は、同時に失敗により社会的に排除されてゆく人々を新たに生み出していく社会でもある。

EU諸国政府によって掲げられている「社会的排除との闘い」というスローガンは、NEET (Not in Employment, Education, and Training)と呼ばれる若者たちに代表される、社会的に排除された人々をいかにして社会の主流に引き入れるのかという問題が今日の社会的最重要関心事の一つとなっていることを示している。ちなみに、社会的排除は、英国の内閣府によって「失業、低所得、劣悪な住宅、高い犯罪率、劣悪な健康、家族の崩壊といった関連し合う一連の問題に人々や地域が苦しむときに起こりうることに對する簡潔な用語」と定義されているように、政策用語としてすでに特定の意味内容をもって

いる。ITの発達により出現した「知識基盤社会」(knowledge-based society)では、知識の習得により経済的繁栄の条件を作り出し、社会参加の道が開かれるというポテンシャルがある一方で、新たな知識にアクセスできる者とそこから排除される者との間のギャップも広がる危険性

がある。そうした社会的排除に対する最大のセーフガードは仕事であると考えられている。

生涯学習は、そうした仕事の獲得、維持に直結する活動であり、したがって社会的排除の克服のために不可欠なのである。

### 3. 社会資本の形成

ヨーロッパの生涯学習政策においては、「社会資本」(social capital)の形成という視点の重要性が強調されている。

アメリカの政治学者、パットナムによると、社会資本とは、「共有された目標を追求するために、より効果的にいっしょに行動することを参加者に可能にする社会生活の諸特徴-ネットワーク、規範、信頼感-である」という。ネットワーク、規範(とくに互酬性)、信頼感の三つは社会資本概念の骨格を形成するキーワードである。

パットナムによれば、社会資本には、「絆」の側面と「橋渡し」の面とがある、という。「絆」としての社会資本は考えの似た人々の結びつきであり、同質性の強化を促して、たとえば米国の大学のフラタニティのように、往々にして排他性を強めることになる。それに対して、「橋渡し」としての社会資本は、異質性の高いグループ間のつながりを築くものであり、脆くなりがちではあるが、社会的インクルージョンを促すことにかかわるものである。この両側面には駆け引きがあり、緊張関係があるとされる。

社会資本は排他性を含むという一面をもちつつ、地域社会の活動の基盤ともなるものであり、その有無や強弱が地域社会の活性化や連帯にも深くかかわることになる。

社会資本は、インフォーマルな学習のための重要な資源となるものであり、同時にそうしたインフォーマルな学習によって形成されていくという面をもつ。インフォーマルな学習を含む生涯学習と社会資本とは相互に補完しあい刺激しあう関係があるといえる。

日本における生涯学習のあり方やそれをめぐる議論では、社会的排除の克服や社会資本への注目という視点は希

薄であった。生涯学習は依然として個人の職業的・文化的必要に応え、人々の自己の向上を図る営みであるという考え方が支配的である。社会資本よりも「人的資本」(human capital)の形成という視点に立っている。

しかし、生涯学習が社会システムの一環として行われる社会的活動であるにとらえるならば、主として個人の自発的な営みとなっている日本の生涯学習が全体としてどのような社会資本の形成にかかわっているのか、どのような社会資本を生涯学習の基盤として考慮に入れることが可能なのか。社会的な諸問題の克服を視野に入れて生涯学習をすすめていくためには、この問題に対する吟味が求められる。

### 4. 日本型生涯学習とその問題点

わが国における生涯学習の特徴は2つある。その一つは、学校教育と見事に切り離されて発展してきたということである。今なお学校が大人たちの学びの場として十分に開かれていない。そのため、大人の学びの場は、地域のカルチャーセンターを中心として展開されてきた。こうした特徴は「日本型生涯学習」と呼ばれている。これは、人が自分らしく生きるために学ぶための場としてそれなりに役立っているが、参加者の中心が専業主婦や退職高齢者に偏るといった傾向がみられる。

第2の特徴として、そうした学習の場が中心であることに伴って、生涯学習が自己実現や自己の教養的(ときには職業的)向上のための手段にとどまりがちだということが挙げられる。学びの過程はそれがひとまず終わった時点で完結し、自分のために生かされることはあっても、それ以上ではない。

それではこれからの社会を変えていく力を生み出しにくい。自発的に学ぶという人間の営みを、社会のあり方を変え、人々の生き方や生活の文化を変えることにつなげていく視点が必要である。

### 5. 自立のための学習と共生のための学習

以上より、これからの生涯学習について考えるとき、

次の二つを視野に入れることが必要である。

その1は、知識経済への移行、グローバル化のなかでの競争の激化に伴って、学習ディバイドともいえる現象が明確になってきていることである。高等学校への進学率は96%でほぼ頭打ちになって久しいが、大学、専門学校への進学率は今もなお上昇を続けていることに表れているように、ポスト義務教育段階の学校教育は量的には発展の一途をたどっている。しかし、その一方で学校とそこでの学習活動に背を向ける子ども、青少年が確実に増えていることも明らか事実である。それは、不登校児童生徒数の増加、このところの熱心な教育改革にもかかわらず高等学校中退率がいっこうに低下しない事実、高卒の就職難は年々厳しさを増しており、それがフリーターの増加ともかかわっているが、高卒にまで至らないまま学校教育を離れる青少年にとっては就職の道は閉ざされているも同然である。

かたや知識経済の流れに乗って、自分の労働能力を更新し、拡大することができる人たちがいて、その対極には、そうした術をもたないで不安定な就労と不安定な生活に甘んじなければならない人たちがいる。そうした構図がますます鮮明になりつつある。それは、競争のなかで勝ち抜くことで自信を強めていく人々と、競争の場面から早々に撤退して無関心を決め込み、学ぶことはおろか向上心すらもてなくなる人々への二分でもある。

ここでの課題は、主として学習ディバイドの一方へと追いやられ、人的能力開発の国家戦略からこぼれ落ちてしまう人々をいかにして教育・訓練や雇用の枠組みにとどめおくのかということである。

もう一つは、共生のための学習という視点である。教育・訓練と雇用を促進し、いわゆる社会的排除と呼ぶべき事態との闘いをすすめることで、社会における共生はひとりでの生み出されていくのであろうか。共生と社会的排除の克服とは同じ状態を指すのかという問題である。すでに政策用語として特定の意味内容をもつに至った社会的排除に比べると、共生はいまいさを残す概念であるが、共生社会の創造という目標を掲げる立場からす

れば、両者は同じでないというべきである。

共生は社会的排除の克服を前提とするが、それにとどまらない状態である。共生状態とは、人々が雇用や教育・訓練へのアクセスを保障され、良好な住宅環境を手に入れることによって生成される状態とは思えない。なぜならば、共生という概念は、人々の精神的・物的な糧を増やし、環境的条件を整備するにとどまらず、人と人との関係のあり方を問い直し、社会における人々の相互関係をつくりかえていくことを含んでいるからである。

自立のための学習およびその支援とともに、共生のための学習およびその支援が重要な課題として浮上してくるのは、ほかならぬこの点からである。

では、共生のための学習とは何なのか。また、それは生涯学習の課題となりうるのか。次にこのことについて検討する。

## 6. 自立と共生の葛藤

自立のための学習と共生のための学習は異なる二つのことがらという以上に、往々にして対立し合う二つのことがらになりやすいからである。

山形の山間の村で、戦後間もない時期の新制中学校において新任教師、無着成恭によってすすめられた実践は、生徒の生活綴り方作品集『山びこ学校』によってその一端を知ることができる。また最近、無着の指導を受けた佐藤棟三郎により、無着の実践が詳しく紹介されている。『山びこ学校』の実践は、戦後社会の解放的な気分のなかで、個性あふれる青年教師によって導かれた自立のための教育であった。作品集『山びこ学校』が今なお読む者の心に訴えるのは、そうした自立のための教育によって開かれた生徒たちの鋭い感受性、批評精神とたしかな表現力によるものであろう。

ところが、共生のための教育という観点からみると、『山びこ学校』の実践は不幸な展開をたどったといえる。無着が目指した自立のための教育は、貧しい村の現実が世の人の知るところとなることを喜ばない村人からは歓迎されず、やがて無着は学校を離れることになる。村を

よくするにはどうすればよいかを生徒たちに考えさせた教育は、肝心の地域社会からの拒絶反応に見舞われたのである。

共生のための教育は、当然のことながら地域社会との共生のあり方を探るものでなければならないが、この課題がもつ困難を『山びこ学校』から知ることができる。

生活綴り方教師、東井義雄が兵庫県の谷あいの小さな貧しい村の小学校で、子どもと村のあり方を問い直していく実践の記録、『村を育てる学力』は、この点から注目される。学校でしっかりと学ぶことによって都会に出て貧しさからの脱却を促すような教育(村から逃げる学力)であってよいのかという問いを投げかけ、村を育てる学力という視点の重要性を説くものであった。

戦後初期の東井の実践にみられるように、学校で学んだことを地域社会のために生かす、という共生のための教育の発想は、高度経済成長の大きなうねりに飲み込まれて、それを実現するための社会的基盤そのものを失っていくこととなった。

しかし、地域社会が安定的な閉鎖系ではなくなり、人々の地理的、職業的、階層的移動が激しくなったとしても、地域社会において人々の共生をいかに図るのかという課題は、その重要性をいささかも減じるものではない。むしろ、そうした変動が激しいからこそ、共生を目指すことがよりいっそう重要になってきているときえいうことができる。

## 7. 当事者としての問題解決の経験

では、現代の共生のための教育は人を地域社会に留めることではなく、何を目指すべきなのか。

人々の暮らしはいくつもの分離によりセグメント化されている。空間の面からみるならば、職(あるいは学)と住との分離がみられるし、住についても世帯間の分離ははるかに強固になっている、地域社会は職種で特徴づけられる集団ではなくなっている。人々は時間的にも分離されている。家族を構成する個人の間でさえ、活動を共にする生活時間は驚くほど少ない。

このように空間的、時間的に分断された地域社会にあつては、その必然的帰結として無関心が増幅されやすい。我々は職場のなかでの人間関係やできごとには敏感だが、一步そこを出ればその周辺で生起する事態については無関心である。また、自分の住む家はねぐらであっても、それが地域社会のなかにあると感じている人は少ない。そして、不幸なことだが、大きな災害に直面したときにはじめて自分が地域社会の一員であることにあらためて気づくのである。

このように書き続けると、共生を目指すということはほとんど絶望的にむずかしいことのように思えてくる。

しかし、展望がないわけではない。我々を取り巻く環境は、それが職域であろうと居住地域であろうと、問題だらけである。言い方を換えれば、我々はおびただしい問題を共有しながら生きることを余儀なくされている。それらの問題に対して自分の目にふたをすれば、生きにくさの度が増すだけである。厄介なことではあるが、問題の一つ一つを共有し、共同の知恵で解決する以外にないのである。

だとすれば、我々に可能なことは何か。災害によってつくられる問題解決事態を待望するのではなく、今ここにある問題に気づく感受性を研ぎ澄ますことである。そして、気づいた問題を地域社会の共通の問題として共有することである。

当事者として問題解決にあたるという経験を引き受けることなしに、問題解決能力は養われない。問題解決の経験と能力をもたない市民がなにがしかの力になるというようなことはとうてい期待できないのである。

学校教育も、地域社会も、問題の当事者として具体的な問題の解決を図るという経験を重視してこなかった。学校教育を含む生涯学習の全体に通底する課題として、生活者として今ここにある問題に気づき、その問題を共有し、共同で解決にあたるという経験を用意することが重要である。

生涯学習をまちづくりと結びつけるという発想は臨時教育審議会答申以来、それなりの影響力をもってきた。

まちづくりというと、地域のインフラ整備(生涯学習センターの設立など)やイベント頼みの、一部の熱心な人たちの企画・実行能力を問う活動となりがちであるが、より根本的には地域社会の人々の共通の問題を解決する活動として位置づけなければならない。

重要なのはソフトウェア、すなわち人々の意識のあり方を含む「文化」をつくることである。安全で便利な生活のための物的条件がつくられても、人々が精神的に満たされとはかぎらない。そうした良好な物的条件に支えられて、人々の相互の無関心と孤立が深まるということも起こりうるのである。

#### 【引用文献】

Cabinet Office (2001), Preventing Social Exclusion,

<http://www.cabinet-office.gov.uk/seu/publications/reports/html/pse/pse.html/01html/>

R. Putnam,

山本思外里『大人たちの学校 -生涯学習を楽しむ-』中央公論社、2001年。

無着成恭編『山びこ学校』岩波書店、1995年。

佐藤棟三郎『「山びこ学校」ものがたり -あの頃、こんな教育があった-』清流出版、2004年。

東井義雄『村を育てる学力』明治図書、1957年。