

ユネスコにおける生涯学習概念の再検討

—フランスの教育改革を視野に入れて—

Reconsidering the UNESCO's Concept of Lifelong Learning
in Light of Education Reforms in France

山崎 ゆき子

YAMAZAKI Yukiko

1. はじめに

ユネスコは 1946 年の創設以来、平和と安全に貢献するという目的のもと、教育・科学・文化の領域において様々な活動を行ってきた。今日では一般的となっている「生涯学習(教育)」も、その活動の一環としてユネスコが提唱した概念の一つである。この概念は、1965 年に第 3 回成人教育推進国際諮問委員会で、ポール・ラングランがワーキングペーパーの形で初めて提示したとされる。その後、ユネスコは、『未来の学習¹』(フォール報告書)(1972)、『学習:秘められた宝²』(ドロール報告書)(1996)を公表し、その推進を図ってきた。また、OECDにおいても、ユネスコの影響を受けリカレント教育が提唱される。

世界各国は、それに伴い教育政策の中に生涯学習(生涯教育)を導入し進めてきた。日本においても、この流れを受けて、1981 年の中央教育審議会答申「生涯教育について」に続き、1984 年の臨時教育審議会においては、答申「生涯学習体系への移行」が出され、生涯学習政策が推進されてきた。

このような流れを見ると、ユネスコにおいてそれぞれの文書を作成した、ポール・ラングラン、エドガー・フォール、ジャック・ドロールという 3 名および彼らが中心となった委員会の構想が、世界が現在取り組んでいる新たな教育の枠組み形成に、大きな影響を与えていることは、異論のないところであろう。

ところで、上記 3 名の母国は、いずれもフランスである。報告書に関しては彼らのみが文書を作成したのではないが、しかし、それぞれの提言は、彼らの母国フランスでの教育をめぐる動向と、何らかの関連があるのではないのだろうか。彼らは、ユネスコでの役割を担う以前、フランスにおいて活動していた。そのことを考えるならば、母国での動向は、少なからず影響を与えているように思われる。であるならば、そのような要素は、これらの文書の新たな側面を浮かび上がらせてくれるのではないだろうか。そしてそのようにして明らかとなった新たな側面は、提言の意味するところを一層深く知るうえで有益であるように思われる。

そこで、本稿では、彼らの母国フランスにおける活動や教育改革の流れと提言とを検討することにより、その関係性を考察し、提言の根底にある思想や意図を再検討していきたい。そしてそこから、日本の取り組みに新たな方向性を加えるための示唆を得たい。というのも、国際的な動向を視野に入れ、その方向性を共有することは、経済のみならず教育においてもグローバル化が進むなか、有益なことであると思われるからである。

2. ポール・ラングランの「生涯教育」

1) ポール・ラングランの歩み

先述のように、1965年にユネスコの成人教育推進国際諮問委員会で、「生涯教育」についてのワーキングペーパーを提出したのは、ポール・ラングラン Paul Lengrand(1910～2003)である。では、ラングランとは、どのような人物だったのか。その経歴³を見ることから始めよう。彼は、グルノーブルで1944年まで教育活動を行い、そこで民衆教育の分野で活動していたジョフル・デュマズディエ Joffre Dumazedier⁴に出会う。国土解放後は、青年・スポーツ・民衆教育視学官を務めるとともに、1945年の民衆教育・文化組織「民衆と文化 Peuple et Culture」の創設に加わり、46年までこの組織で活動する。その後、モンリオールの大学で教鞭を執り、48年からはユネスコに活動の場を移した。74年から81年までは、再び「民衆と教育」に戻り会長を務めている。

彼の人生の方向性を決定づけたのは、デュマズディエとの出会いと、創設に加わった「民衆と文化」である。この組織で、ラングランは成人教育への理解を深め、経験を積んでいるからである。この組織は、デュマズディエが、自らが教鞭を執っていたユリアージュ国立幹部学校⁵とレジスタンス時代の仲間とともにグルノーブルで立ち上げたものである。その目的は、創設メンバーが作成した宣言「民衆、文化」によれば⁶、教育と文化の民主化によって、「共に」生きる社会を作り上げていくこと、である。そしてそのための手段としての教育の開発である。とりわけ、「共に生きる」ということについては、ユリアージュやレジスタンスで得た一体感を戦後の社会で実現したい、という思いから重視されている。

フランスでは20世紀初頭、教育と文化において大きな不平等が存在していた。すなわち、出自によって、受けることのできる教育や享受できる文化が初めから異なっていたのである。このような不平等を是正すべく、数多くの民間団体が成人教育活動を展開していた。また、後述するように、第一次世界大戦後には公教育改革の動きも活発化していく。1940年代になると、さまざまな潮流に属して活動していた人々が、レジスタンス運動をとおして一体となり、「社会正義」を理念に、民主主義擁護と文化・教育の民主化を実現し、それによって社会を変革していこうとする民衆教育運動の、大きな潮流を形成していくのである。また、過去に成人教育に携わり民衆教育運動と理念および目標を共有する者たちが、公教育の面での改革を目指し、両者が相まって大きな思潮のうねりが形成されていった⁷。ラングランは、このような時期に、「民衆と文化」での活動を行っていたことになる。

2) 「生涯教育」の誕生と1950年代までの教育改革の動向

さて、ラングランが示した内容が、今日的な意味での「生涯教育」の始まりであるとされているが、筆者がすでに他の論考で示したように、「生涯教育 *éducation permanente*」という用語も概念もラングランの独創ではない⁸ことを、ここで確認しておきたい。用語は、フランスでは、1956年に当時の国民教育大臣ルネ・ビエール René Billèresが国民議会に提出した教育改革法案に、すでに用いられている。また、彼は、この法案を作成するにあたり、民衆教育視学総監ピエール・アラン Pierre Arents⁹が示した用語と定義を参考にしたとされており、以下に見るとおり、その概念もすでに存在している。

概念については、教育改革にむけての主要な流れとともに見ていくことにしよう。フランスにおける教育改革は、1918年に若手教員グループ「新大学の友」が作成した改革案で示された、出自によって教

育を区別されない「単一学校」の理念を契機に、その機運が高まる。「はじめからフランス人を二種類の階級に分けてしまうこと、そして異なる教育によって永遠に彼らをその階級に固定してしまうことは、良識と正義と国益に矛盾する¹⁰⁾」と彼らは述べ、教育の民主化を主張した。そして、この恩恵を受けることができない者への対応として、成人教育を公教育と関連させて位置づける¹¹⁾。

その後、その流れをくむポール・ランジュヴァン Paul Langevin とアンリ・ヴァロン Henri Wallon によって、1947 年にランジュヴァン=ヴァロンの改革案が作成される。この案の理念は、「社会正義」に則った「教育の民主化」であり、それによる社会改革である。序文には、「第一の原則は正義の原則であり、(略)これは他のすべての原則に勝る」と記され、次のように続く。

すべての子どもには、家庭や社会や民族の出自がいかなるものであろうと、各人格がうちに秘めている力を最大限に発達させる権利が平等にある。子どもたちにたいして、能力以外の限界を存在させてはならない。教育とは、従って、すべての人に、発達の可能性を平等に与え、文化に接する道を開くのでなければならない。そして、最も才能ある者たちを民衆から引き離してしまう選別によってよりは、国民全体の文化レベルを継続的に上昇させることによって、教育は民主化されるのでなければならない。¹²⁾

言い換えるなら、すべての人間が自ら持つ能力を最大限に発揮し、最高の自分となっていくこと、そして尊厳をもって人間らしく生きること、すなわち、人生を自らで決定することを可能にする、それが、教育の役割なのである。そして、一部の国民ではなく国民全体のレベルの上昇によって、国民がともに力を合わせて社会を構成することにより、社会は分断ではなく統合へと向かい、発展するのである。そのために必要な措置として強調されたのが、次の点であった。すなわち 1) 現実社会と乖離し閉ざされた社会となっている学校教育を、新たな教育方法と内容で刷新する、2) 一部の限られた優秀な者のみではなく、国民全体のレベルを教育によって上昇させる、3) 初期教育で得たものをそのまま生涯使い続けるのではなく、急速に変化する社会と技術に合わせて「生涯にわたって」発展させていく、4) その担い手としての高等教育機関を含めた教育機関の役割の刷新、5) 文化的目的を有するすべての組織の参加、である¹³⁾。また、細分化し高度化していく技術と職業が招く、人間の孤立と非人間化を危惧し、そのような事態を招かないためにも、学び続けることの必要性が説かれる¹⁴⁾。改革を推進していた政権の崩壊により、この法案が目指す改革は実現には至らなかったが、その革新性は大きな反響を呼び、その後の改革案の方向性を決定づけることとなった。

このような動きを受けて作成されたのが、先に言及したビエールの改革案である。ビエールの改革案の「提案理由説明」第1部第4項目は、「学卒後生涯教育による学校活動延長の必要性」と題され、次のように記されている。

我々の社会構造や学校教育構造においては、今日までのところ、金銭上の問題、免状、年齢制限によって立ち立てられた障壁のために、能力や関心の発達が多様なリズムに従っている人々に、知的、職業的に向上する機会を彼らの一生をとおしては与えることができないのは、きわめて残念な

ことである。その一方で、文芸、芸術、科学そしてその他の人間活動がもたらす最も洗練された喜びを、知性と富に恵まれた少数の者たちの占有にしておくことはできず、すべての市民、すべての勤労者が、彼らの社会状況に関わらず、完全に、手にすべきであるという考えが、人間としての尊厳の感情、ますます強くなる平等についての意識、現代社会における労働時間と余暇の時間の一層確実な均衡によって、一般化した。(略)国家の全構成員は、彼らの文化＝教養によって責任あるそして有用な地位についている人々でも、そのような人々こそ、目もくらむほど急速に変化する社会の歩みに従うために努力しなければならないということを、今こそ、はっきりと認識すべき時である。(略)生涯の間に、学校へ、しかも何度も、戻るべきである。なぜならば、取得した免状は、目的としてではなく、出発点としてのみ見なされるべきだからである。¹⁵

そして以上の考察から、生涯教育として、スポーツ・体育、知的教育、市民・道義教育、職業・技術教育が提案されている。ここには、「社会正義」という視点に立った教育の民主化とそれによる社会構造の変革、「うちに持つ能力を開花させる、各自のリズムに合致した教育」、「急速に変化する社会に対応するための生涯にわたる教育の必要性」、そして「人間としての尊厳を手にし、人間らしく生きる」という、ランジュヴァン＝ヴァロンの改革案の理念と方向性が受け継がれていることを、明瞭に読み取ることができる。さらに次の点が加えられている。すなわち、1)教育を短期間しか受けることのできなかつた者たちに、再び学校に戻る機会を与える必要性、2)既に高い知識と文化＝教養を備え、社会的に有用な地位にいる人々も生涯にわたって学習する必要性、である。というも、学校は、完全な知識の総体を提供するのではもはやなく、「取得した免状は、出発点としてのみ見なされるべきである」との認識に立っているからである。「生涯の間に、学校へ、しかも何度も、戻るべきである。」という認識は、後のリカレント教育を想起させるものでもあろう。

また、この改革案は、民主主義社会に生きるにあたり、「各市民は、当面の問題を分析し理解する能力、力を増し続けるプロパガンダが示す解決策を批判する能力を持たなければならない。¹⁶」とし、学校教育の役割として、批判能力を養うことの重要性も示される。

そして、国が行う生涯教育の業務として次のものが示される(第5章「生涯教育について」第17条)。すなわち、1) 修学期間中に行われた教育行為を多様な側面から、継続、維持、補完する、2) 多様なレベルの職業知識を維持し発展させる、3) 労働者が社会的職業的序列において上昇することを可能にし、最も能力のある者には高等教育を受ける手段を与える、4) 経済状況や技術の進歩のために職業を変えざるを得なくなった成人の適応や転職を容易にする、である。

上記第一項目は、提案理由説明の第2部第3章「学校後および生涯教育」によれば、次のような説明がなされている。つまりそれは、修学期間中に適切な方法によって子どもたちに抱かせた強い好奇心と、知識を充実させ続けようという気持ちを学卒後も満たすことであり、そのためには、生涯教育で用いられる教育方法と内容は、学校教育でのものとは異なること、つまり、知識を与えるのではなく、自ら考え行動することに力点が置かれている。従って、この側面での生涯教育には、劇場、博物館・美術館、図書館、レコードライブラリーなどの文化施設が参加することが求められている¹⁷。また、ここには、生涯教育を支えるために、「学ぶことを学ぶ」場としての学校像が打ち出されている。

上記第三項目は、次のように説明されている。「技術の有効性への配慮と同時に、社会正義への配慮から、(略) 各人が、それに値するのであれば、職業的序列で最も高い位置に到達できるようにすることは、民主主義にとっての義務である。(略) 勤労者が、はじめに辿った道がいかなるものであれ、能力と意志があれば、新しい知識を獲得できるということが必要である。¹⁸⁾すなわち、これは、人生の一時期に限定された初期教育がすべてを決定してしまう従来のシステムにたいして、個人の発達のリズムを考慮し、「社会正義」の観点から、学卒後にも機会を与え、個人が内に持つ能力を最大限発揮できるようなシステムと社会の構築を明瞭に示した項目なのである。ここにおいて、生涯教育には、初期教育と同等の重要性が付与されていることが、注目に値しよう。

3) ラングランの「生涯教育」

それではラングランが、1965年にユネスコで作成したワーキングペーパーのなかで提唱した、「生涯教育」概念を確認してみよう。以下、1970年に出版された『生涯教育入門』¹⁹⁾からその骨子を簡単に記しておこう。

従来の教育形態は、急速に変化する科学技術や社会状況の中にあつて、現実と教育の間に乖離が生じ、変化に対応できなくなっている。そこで、初期教育を含めた教育構造全体の改革が必要となる(pp.29-44)。教育の真の意義とは、「全生涯を送るにあたって十分な知識と技術の蓄え」を与えるのではなく、「人生における様々な経験をとおして常に一層自分自身となっていく存在というものの発展」に寄与することである(p.45)。従って、学校は、「学ぶことを学ぶ」場に変容することとなり、知識偏重の初期教育の変革が必要となる(pp.82-86)。生涯教育は、「伝統的な教育の単なる延長ではなく(p.57)」芸術、スポーツおよび市民教育とともに資格修得学習、教育訓練、再教育に関するさまざまな可能性を提供することでもある(pp.54,57-73)。また、これからの社会においては、1)「教育が、学校という枠組から抜け出し、人間活動の領域全体を占める」ことが必要であり、2) 発達のリズムに合わせて、生涯にわたって訓練を受け、練習を積むことができるようにすることが重要である(pp.60-61)。そのためには、企業側の取り組みのほか、図書館、博物館、文化センターなどの施設の充実、学校や大学などの既存教育施設の開放、そのための指導者の養成が必要である(pp.79-81)。

ここで示されているのは、1) 技術革新や社会の変化に対応した新しい教育とそのための教育システム全体の変革、2) 学校の「学ぶことを学ぶ」場への変容、3) 人生の一定期間に限定された教育から生涯にわたる教育へ、4) 伝統的な「教育」概念の枠組みからの脱却と領域拡大、5) 生涯にわたる教育を支える施設整備と指導者の養成、であろう。

さてこのように見てくると、ラングランが提唱する「生涯教育」の骨子は、先に見たランジュヴァン=ヴァエロンの改革案に提起された問題や内容と、大枠において同様のものとなっている。また、56年に示されたビエールの改革案を考え合わせれば、ラングランの概念と極めて類似した内容となる。すなわちラングランは、1930～40年代以降、フランスに巻き起こった教育による社会変革の大きな思潮のうねりのなかに身を置き、問題意識を共有していた。その共通の問題意識から、40年代以降、関係者全体から生涯教育概念の原型が誕生し、ラングランは、そのようにして誕生した「生涯教育」を、ユネスコを通じて、世界に発信したと考えられるのである。ちなみにユネスコはパリに本部を置いている。従って、ユネスコに活

動の場を移してから、情報交換は容易であっただろう。

3. エドガー・フォールと『未来の学習』

1) エドガー・フォールと教育改革の動向

エドガー・フォールEdgar Faure(1908～1988)は、1971年にユネスコの教育開発国際委員会委員長に就任する。そして、72年に『未来の学習』が提出される。では、この任にあたる前、彼の母国での活動はどのようなものだったのであろうか。簡単に経歴²⁰を見てみよう。

教育が活動の中心舞台であったポール・ラングランとは異なり、彼の活動領域は司法と政治であった。弁護士として活動を始めた彼は、第2次世界大戦中に当時アルジェリアにいたシャルル・ド・ゴールと出会い、政治へと活動領域を広げていく。その政治的な立ち位置は主として急進社会党であるが、ド・ゴールにも近い存在であった。第4共和制時代には、首相を2回務めるほか、財務大臣や外務大臣を担当する。第5共和制に移行後も、財務大臣、農業大臣、国民教育大臣、社会問題担当国務大臣、国民議会議長など政府の要職を歴任している。

この中で注目したい時期がある。第一に、首相を務めた1955年から56年、第二に、国民教育相を務めた68年から69年までである。56年は、前章で言及したルネ・ビエールによる改革法案が提出された年である。この案は、フォールの内閣で提出されたものではないが、急進社会党という与党の中で認識は共通していただろう。この案は、第4共和政の終焉とともに廃案となり、初等・中等教育は、その後59年にジャン・ベルトワンによってランジュヴァン＝ヴァロンの流れに沿って大規模な改革が行われた。しかし、改革が同様に急務であった高等教育についてはなかなか進まず、生涯教育もビエールの案よりも後退したものとなっていた。

59年、当時の首相ミシェル・ドブレは、社会的地位向上関連法案を国民議会に提出した際に、次のように発言している。

我々の経済・社会体制の欠点の一つ、我々の大学における硬直性による欠点の一つは、多くの人が、たとえ成功の条件——知性、労働への強い意志など——を内に秘めているとしても、現在の状況よりも上に行かれないということなのだ。彼らは、免状を取得することもはやできないし、社会的な階層での上昇を可能にしてくれる機関に行くことも難しいことが多い。²¹

ここで強調されているのは、社会正義に則った教育・経済・社会改革である。とりわけ、内に秘めた能力を各人のリズムに応じて最大限に伸ばし、それによって「社会的地位向上」を可能にする、高等教育の抜本的改革を含めた、教育・経済・社会体制の変革の必要性が明確に語られている。

さて、次に、フォールが国民教育相を務めた時期を見てみよう。1968年は、いわゆる5月革命が起き、学生たちによる異議申し立てが行われた時期である。その直後の7月に、ド・ゴール大統領から請われて彼が国民教育相に就任したのである。その任務は、長い間懸案となっていた高等教育の改革であった。1968年11月12日に制定された高等教育に関する方針法は、フォール法と呼ばれている。この改革法は、大学を中心とする閉鎖的で旧態依然とした高等教育機関の在り方を、時代に即した形に抜本

的に規定しなおすことを目的とし、あらたな組織・運営形態、業務内容などを示している。なかでも、特に着目すべき新たな業務が加えられている。それは、第1章「高等教育の業務」第1条に見られる次の記述である。

高等教育は、卒業生および、学業を継続できなかった者に対して門戸を開き、彼らの能力に応じて、彼らが昇進の機会を改善し、職業活動を変更できるようにしなければならない。大学は、とりわけ知識普及の新たな方法を活用することによって、あらゆるカテゴリーの住民を対象とする生涯教育とそこに内包されるあらゆる目的のために、協力しなければならない。

さらに、23条には、1) 大学は、大学での資格所持者か否かに関わらず、職業生活に既に入っている志願者を、その能力を認定した後、受け入れる、2) 大学は、彼らが育成教育あるいは技能再開教育を受け、対応する免状を取得できるようにする、ことが記される。

ここに、生涯教育(学習)が大学の基本業務として明記されたのである。また、23条を受けて69年にはバカロレア(中等教育修了兼高等教育入学資格)を持たない者を対象とした大学入学特別試験が設置された²²。ここに示されている高等教育の新たな姿は、順調に免状を取得してきた、限られた者のみを対象とした高等教育機関から、能力と意欲があればいつでも誰にでもアクセスが可能な、教育の民主化に基づく「社会的地位向上」や「第2のチャンス」に貢献する、開かれた高等教育機関である。そしてまた、すでに職業生活に入っている者が、必要に応じ職業生活と学業生活の往復を可能とする、柔軟な高等教育の姿、旧来のアカデミズム中心から脱却した高等教育でもある。

この改革法と、ビエールの改革案を比較してみると、その内容がきわめて近いことに気づくのではないだろうか。すなわち、フォール法の根底にあるのは、社会正義に則ってすべての人が高等教育も含めて平等に教育を受ける権利であり、それによって人間としての尊厳を得て自らの能力を発揮し人間らしく生きていく、そのための手段としての教育という考えである。そして、そのように各自が社会において能力を最大限発揮することにより、経済と社会を発展させていく、という考えである。この経済・社会と結びついた教育という視点は、ビエールの改革案にすでに見られたものであるが、経済発展により得た富を再分配し、物心両面において社会全体の発展へつなげるという、当時のド・ゴール政権の方針とも重なっている。

このような流れの中で、フォール法を受けて、1971年7月16日法「生涯教育の枠内での継続職業育成教育の組織化について」が制定された。これは59年から検討され、部分的に制定されてきた法律の集大成的な意味を持つものだが、新たに規定された大学での業務を含む生涯教育政策全体が実効性を発揮できるよう、教育休暇など制度面の整備が図られた。この法律は冒頭で、「生涯職業育成教育 la formation professionnelle permanente は国の義務である」ことを明記している。そして、教育を初期教育と学卒後教育とのトータルで捉え、それを生涯教育と考える視点が示されたうえで、継続教育の目的として、1) 技術や労働条件の変化に勤労者が適応できるようにする、2) 様々なレベルの文化や職業資格を身につけることによって社会的地位向上を促進させる、3) それによって、人々が文化的、経済的、社会的発展に貢献できるようにする、ことが挙げられる(第1条)。

以上のような改革の動きを踏まえたいうで、ユネスコのフォーラム報告書を見てみよう。

2) 教育開発国際委員会報告書『未来の学習』

この報告書は、1970年代すなわち来るべき10年の教育像を構想する目的で、7名の委員により作成された。以下、その概要²³を示そう。

現代の教育と社会の現状とのあいだに乖離が生じ、「若い時期に、生涯を通じて通用するような知識や技術を獲得するという考え方は、時代遅れ」(p.80)である。また、技術を含めすべてが大きく変化している現代のような社会においては、人間は、その一体性、未来、人間らしさとしてのアイデンティティを失う恐れがある、言い換えるなら「非人間化」を招く恐れ(p. xxv)がある。従って、そのような状況に対処するためには、抜本的な改革が必要である。その目標とするのは「教育都市(学習社会)²⁴」であり、それは、教育と社会的・政治的・経済的構造とが緊密に結び合っ生まれるものである(p.186)。

この新たな社会を実現するために何よりも重要なのが、生涯教育である(p.205)。そしてそれを支えるのが基礎教育であり、その後の自己学習に備えた教育内容が必要となる(p.207)。「重要なことは、各人がどのような道筋をたどったかを知ることではなく、何を学び、何を獲得したかを知ること」であるから、あらゆる形態の教育が等しく有効であると認められることが必要である(p.210)。具体的には、教育制度の中に設けられている様々な段階を隔てる境界とともにフォーマルとノン・フォーマルを隔てる境界の撤廃、そして、リカレント教育の導入である(p.214)。この措置によって、伝統的に必要とされてきた教育を修了していなくても高等教育を受けることが可能となり、また、異なる形態の教育間の移動が可能となる。さらに、リカレント教育の導入によって、いったん勤労生活に入った者が、再び教育を受けることが可能となる(p.214)。そして、そのための法的な措置として、教育休暇の設置を求める。

このような教育をささえる基本原則として、1) 生きることを学ぶ、2) 生涯を通じて新たな知識を獲得できるように、学ぶことを学ぶ、3) 自由にかつ批判的に考えることを学ぶ、4) 世界を愛し、それをいっそう人間的なものにすることを学ぶ、5) 創造的仕事を通じてその中で自分の能力を発揮することを学ぶ、を挙げている(p.80)。

また、経済開発については、とくに、「それが特権の撤廃や人々の間にいっそうの公正さがもたらされる場合にのみ、意味を持つ(p.34)」と記している。つまり言い換えるなら、教育が経済に寄与することを否定するのではなく、不平等をもたらす利益追求型の経済開発、そしてそれを助長する教育を否定する。この報告書が提示する教育と経済開発の関係は、各人が内包する能力を最大限に発揮することに教育が貢献し、すべての人が社会での役割を果たすこと、そしてそれが社会や経済の発展につながり、最終的に、人々が人間としての尊厳を持ちながら生きていく、一層民主的な社会の実現につながる、という形なのである。

初期教育とその後の教育をトータルで考える視点、また、新たな教育を支える基本原則、および、経済開発と教育との関係は、ビエールの改革案ですでに示されていたものとの共通点を見いだすことができる。さらに、教育休暇の設置などは、1971年7月16日法「生涯教育の枠内での継続職業育成教育の組織化について」ですでに法制化されている。

また、上述の概要を見てわかるとおり、この報告書でとりわけ求められているのは、生涯教育を進める

ための高等教育の抜本的な改革である。すなわち、教育概念の転換と拡大、高等教育の多様化と民主化、フロント・エンド・タイプの教育からの脱却、である。具体的には、すでに勤労生活に入っている者、学業を中断した者、伝統的に必要とされてきた入学資格を有しない者、が高等教育機関で学ぶことを可能にすること、また、高等教育機関で扱ってきた旧来のアカデミックな知識の転換、さらに、高等教育機関以外で得た知識や技能を同等に評価すること、を求めているのである。ここにおいても、前述のフォール法で示された方針との共通性を見ることができるだろう。

このように全体を見てくると、この報告書の背景には、フランスでの教育改革の動向が反映していると考えられる²⁵。教育機関のみではなく、他の諸機関も含めて生涯にわたる教育を支える社会を築く必要性は、すでにランジュヴァン=ヴァロンおよびビエールの改革案にその萌芽を見ることができる。また、フランスでの教育改革の基本理念は、教育の民主化により出自や生まれ育った環境に左右されずに教育を受ける権利、生涯の一時期の結果で人生が決定されるシステムの変更、および「第2のチャンス」とともに「社会的地位の向上」を可能にする社会正義の実現と社会の変革であった。言い換えるなら、外的な要因に左右されることなく人々が自らのリズムに合わせて最高の自分へと成長し、そして、能力を最大限に発揮し、人間の尊厳を尊重しながら人間らしく共に生きる社会を形成すること、であった。フランス語版の報告書名となっている「存在することを学ぶ *apprendre à être*」とは、「人間らしく存在することを学ぶ」ことである。「人間らしく存在する」とは、単に生存することではなく、人間としての尊厳を持ってすべての人が内に持つ能力を最大限に伸ばし、それを発揮して生き、社会に参加し、また、社会を形成することである。教育はそのために貢献することが、主要な役割なのである。このような認識は、フランスでの理念に重なるものであるだろう。委員会事務局には、ポール・ラングランも加わっており、この報告書には、1930年代からフランスで醸成されてきた教育に対する考え方が受け継がれている、とすることができるだろう。

4. ジャック・ドロールと『学習:秘められた宝』

1) ジャック・ドロールの歩み

ジャック・ドロール Jacques Delors (1925～)の歩んだ道は、上記二人よりも変化に富んでいる²⁶。彼は、高校生の頃から、キリスト教民主主義の立場で政治活動を始め、戦時中はレジスタンス運動に参加している。バカロレア取得後は、一勤労者として銀行で働きながら、勉学を継続し学士号を取得する。フランスキリスト教民主同盟に籍を置き、銀行では組合活動を行うとともに、社会的には、1952年から参加した民衆教育団体「新たな人生 *La Vie Nouvelle*」で精力的に活動を行った。

この「新たな人生」という団体について、少し見てみよう²⁷。この団体は、キリスト教的ヒューマニズム精神を基盤にして、1947年に結成された。その理念と目標は、不平等、不公正、貧困、排除に対して闘い、唯一無二である各人の人間の尊厳を守り、人間が人間らしく存在できるようにすること、そしてそれによって人間存在が自らの限界を乗り越えて、その能力を最大限に発揮できる社会を築くこと、世界を友愛・平等・連帯に基づく社会にすることである。ドロールは、この理念と目標に共感し、この団体で中心的な役割を果たし、1959年から1965年まで、民主主義と社会主義の調和を目指す機関誌『市民 1960: 政治的・経済的・社会的教育誌』(後に『市民 60』に名称変更)の統括者を務めている。

このような活動を行うなか、1962年に国家計画統括委員会の社会福祉・文化業務担当主任として抜擢される。そして、69年からは、シャバン＝デルマ首相の顧問となり、前述の1971年7月16日法「生涯教育の枠内での継続職業教育の組織化について」を策定する。69年から73年までは、「職業教育および社会的地位向上のための省庁横断委員会」事務局長も務めている。すなわち、彼は、フランスでの社会的地位向上の理念を推し進め、生涯教育(学習)政策の法整備を図った中心人物だったのである。

その後の歩みは、74年に社会党に政治的立ち位置を変え、フランソワ・ミッテラン大統領時代の81年から84年に財務大臣を務めた。その後、85年から94年(95年1月)まで欧州委員会委員長を務め、シェンゲン条約調印、マーストリヒト条約調印、単一通貨導入へ向けての準備作業など各国間の障壁を取り払い一つのヨーロッパを建設するという、EUの基本政策策定と推進に尽力している。

そして、一部時期が重なる形で92年から99年まで、ユネスコの「21世紀のための教育国際委員会」委員長を務め、96年に報告書『学習:秘められた宝』を提出する。

2) 70年代から90年代の教育改革

フランスでは70年代以降、特に80年代に大規模な教育改革が実施される。ここでは、主要な流れのみを示すことにする²⁸。中等教育に関しては、75年7月11日には「教育関連法」(アビー法)が制定される。この法律は、初等教育段階で進路を決定していたシステムを中等教育に変更したものであり、「単一学校」の理念やランジュヴァン＝ヴァロンの理念を推し進めたものである。その後の改革では、学業不振問題に対する対策がとられ、実質的な平等をはかる方向へと進む。その第一段階として、教育の地方分権化が進むなか、81年に教育優先地域(ZEP)政策が導入される。これは、学業不振と社会的・文化的・経済的に恵まれない住民の多い地域には関連があるとの認識から、そのような地域に集中的に予算と人員を配分する政策である。この際に、地域全体での教育活動という方針が導入された。

85年には、従来の普通バカロレアに加え、技術バカロレアや職業バカロレアが新設される。これは、「2000年までにバカロレア水準に達する者を当該年齢の80%に増加させる」という計画に合わせた措置だが、ここには、技術教育や職業教育にも同等の価値を与えるという方針を見ることができる。さらに、職業経験認定措置(la validation des acquis professionnels、以下VAP)が導入され、中等教育で取得可能な職業資格および技術バカロレア、職業バカロレアが、正規課程を経ずに職業経験のみで取得可能となった²⁹。また、89年にはジョspan法によって、一部の中等教育機関で職場体験などを取り入れた交互教育が始められる。

高等教育に関しては、84年に「高等教育に関する1984年1月26日法」(サヴァリ法)が制定される。この法律は、元老院での法案説明によれば³⁰、68年のフォール法の原則を維持しながら、さらに、より多くの人々が高等教育にアクセスできるようにすることを目的としている。その大きな改革点は、以下のとおりである。1) 継続教育が初期教育と同等に位置づけられ、主要業務とされた(第1章、第4条)、2) 初期教育課程の成人への開放(第5条)、3) 初期教育課程受講要件としての過去の職業経験認定(第5条)、である。そしてこの法律の制定を受け85年8月23日には運用細則であるデクレが発布され、高等教育においてもVAPが実施される。この措置によって、職業経験や研修受講歴などが認定されることと

なり、本来必要とされる免状や資格がなくても、認定されれば高等教育の初期教育課程で勉学を再開し、かつ初期教育課程で授与される国家免状や資格を取得することが可能となった。特に、「教育システム以外の場で個人的に修得した知識や技能」も認定対象とされ、ノン・フォーマル、インフォーマル学習による成果も認定の対象となった。これはどのレベルにも適用される。また、この措置はバカロレア未取得者にも適用されるため、それ以前は必須であった大学入学特別試験を経ずに、大学の初期教育課程での学習も可能となった。93年にはさらに発展させた職業経験認定措置VAP93が導入される。この措置によって、最低5年の職業経験をもとに、対応する授業の累積可能単位あるいはモジュールの認定が免状取得必要単位総数マイナス1単位まで可能となった。これらの措置をもって、フランスの高等教育機関は、多様な学習を同等に評価し、かつ開かれたものへと大きな転換を遂げていくこととなる³¹。

このような一連の改革からは、伝統的に受け継がれている教育の民主化の理念とともに、フォール報告書で示された方向性をも具現化されていることがわかる。すなわち、フランスの教育改革においては、両者は連動しているといえることができる。

3) 21世紀教育国際委員会報告書『学習：秘められた宝』

この報告書は、21世紀を展望する教育のあり方を示す目的で、1996年に委員長に加え14名の委員によりまとめられた。以下、ドロールの署名入りの序文を中心に、その概要³²を見てみよう。

現代社会は、急速に進行するグローバル化のなかでさまざまな問題と軋轢、それにより生じる不公正の拡大に直面している(pp.14,39)。また、情報化も急速に進展している(p.15)。しかし、我々は、国・地方・町・地域など多様な共同体に加え、グローバル化による「地球村」においても共生していかなければならず、それが民主主義の中心課題である(pp.12,38-40)。このような状況において、社会をいっそう住みやすく公正なものとするために、教育の使命とは、「すべての人が、例外なく、その能力や内に秘める創造性を発揮し、自らの人生に責任を持ち、人生設計を実現できるようにすること」である(p.14)。

そして、そのために必要なのが、「生涯にわたる教育 *l'éducation tout au long de la vie* を社会の中心に据えること(p.17)」である。このような社会を実現するためには、基礎教育の充実、職場体験などを取り入れた中等教育の多様化、教育の地方分権と地域社会の参加、高等教育改革が求められる(pp.21-26)。将来の展望が閉ざされることなく、やり直しがいつでも可能となることが、重要なのである(p.29)。これに関連し、学業不振に取り組むことが緊急課題である(pp.152-153)とともに、学卒後とくに職業生活で取得した技能を、大学を含めた正規の学校システムのなかで認定することが必要となる(p.155)。しかし、教育は、技能習得資格として経済に貢献するだけではなく、各人が内に秘めた才能や能力を開花させることが、使命である。したがって、「生涯にわたる教育」とは、個人の調和のとれた継続的な発展をもたらす条件としてとらえることが重要である(p.87)。この生涯にわたる教育は、1)知ることを学ぶ、2)なすことを学ぶ、3)ともに生きることを学ぶ、4)存在することを学ぶ、が柱となる(pp.17-19)。

「知ることを学ぶ」とは、生涯にわたる教育を活用できるように、学ぶことを学ぶ、ことである。「なすことを学ぶ」とは、職業資格だけではなく、多様な事態に対処する能力やチームで働く能力を身につけるために学ぶことである。「ともに生きることを学ぶ」とは、多元主義と相互理解と平和の価値を尊重して、共に生きることを学ぶ、ということである。グローバル化が進み相互依存の関係が深まる一方で、差別や偏

見、対立が今なお存在するなか、この「共に生きることを学ぶ」ことが、何よりも重要である。「存在することを学ぶ」とは、人格をいっそう開花させ、自律心、判断力、責任能力をもって行動できるように「存在することを学ぶ」のである。(第2部第4章)

この報告書は、これまでの改革が思うような効果を上げることができていない現状を踏まえ、理念中心ではなく、いかに改革を進めるかという点にも配慮されている。従って、各国の多様な現状や課題を考慮し、改革を実施するにあたっての指針にも章が割かれている。また、エピローグには各委員の意見が載せられおり、報告書の体裁そのものが多様性に配慮した形となっている。

しかし一方で、今後の方向性として示されたもののなかに、フランスやEUでの政策が、随所に見いだされるのも事実である。第一に、この報告書が示した理念は、それまでの報告書の流れを受け継いでいることは言うまでもないが、とくに上記4本の柱は、ドロールが活動してきた民衆教育団体「新たな人生」の掲げる理念と極めて近い。4本柱の中で、特に重要だとされた「共に生きる」、すなわち多様性を尊重しながらの連帯・統一という理念そのものが、「新たな人生」で活動を続けてきたドロールの信念である。そしてまたそれは、彼が政策策定を担ってきたEUの基本理念であるとともに、フランスにおいても、1989年から多様性を尊重した中での統一という統合政策がとられている。また、国際協力に関してモデルとして挙げられているのは、EUの取り組みである。教育改革そのものについて挙げれば、中等教育改革に示された内容はすでにフランスで70～80年代に実施されてきたものである。また、高等教育に関しては、サヴァリ法とその後に実施されたVAPを念頭に置いていると考えられる。さらに、この取り組みは、EUにおいても、フランスの例を参考に1995年から検討が始まった³³。EUの教育政策に対する本格的取り組みは、93年に公表されたいわゆるドロール報告書『成長、競争力、雇用』に始まるとされている³⁴。そしてこの中で生涯学習が経済・社会発展の主要な方策とされ、以後EUの教育政策はこの方向で進められていくのである。

このようにして見てくると、『学習：秘められた宝』が念頭に置いている今後の教育の方向性には、フランスおよびEUの姿が投影されているように思われる。この委員会での検討を進めるにあたっての資料提供、考察、報告書作成に関し、多大な貢献をした協力者として元フランス高等教育局長・パリ大学ドゥーフィヌ校教授のダニエル・ブロンデルの名が特記されている(p.295)。彼女は、95年までドロール委員長の特任顧問を務めたと記されており、このような状況を考慮に入れると、この報告書の議論の背景には、やはりフランスのヴィジョンが反映されたことが十分考えられる。

5. おわりに

以上、ユネスコの生涯学習に関する代表的な3点の文書を、フランスの教育改革の動向と併せて検討してきた。そこから、ユネスコが提唱してきた「生涯学習(教育)」および「生涯学習を中心とする社会」には、その基本理念や概念形成に、フランスにおいて、とくに1940年代から活発化し実施されてきた教育改革の動向が反映されていることが、明らかになったと思われる。すなわち、その基本理念は社会正義であり、誰もが外的要因に左右されることなく平等に教育を受けることができる社会の実現である。その上で、何よりも重視されているのは、誰もが自らのリズムに合わせて生涯にわたり、うちに持つ能力を最大限に発展させ、それを発揮できること、そして人間らしく、人間の尊厳を持って社会に参加し、共に生

きていくこと、さらに、そのような社会を実現することなのである。生涯学習の役割とは、そのような目的に寄与することなのである。各時代、各国の置かれた状況により、とるべき方策は一様ではないが、それがユネスコの目指す生涯学習のヴィジョンであると言えるだろう。

そしてまた、検討した文書がフランスや EU の教育政策との関連および連動を示し、かつ、それらを進むべき方向性のモデルとして想定している、ということも明らかになったと思われる。大きな特徴を挙げれば、習得した学業をどこでも認定するシステム、多様な知の同等な評価を含む大胆な高等教育改革などである。

EU には 2013 年現在 28 か国が加盟し、さまざまな課題を抱えながらも巨大な共同体を形成している。さらに、EU の教育政策にはフランスが大きく関与していることを考えるならば、この両者の動向は視野に入れておく必要があるのではないのだろうか。というのも、このような大きな地域がとる政策は、アメリカと並んで大きな影響力を持つからである。経済のみならず、すべての分野でグローバル化が進み、交流が活発になるなか、教育もその例外ではないだろう。

【註】

¹ 報告書名は、国立教育研究所内フォール報告書検討委員会(代表 平塚益徳)訳『未来の学習』(第一法規、1976)を使用した。なお、本稿ではフランス語版 Edgar Faure et al., *Apprendre à être* (存在することを学ぶ), (Unesco-Fayard, 1972)を使用するが、上記邦訳も参照させていただいた。

² 報告書名は、天城勲監訳、『学習:秘められた宝』(ぎょうせい、1999)を使用した。なお、以下、本稿ではフランス語版 *L'Éducation : un trésor est caché dedans* (教育:宝がその中に隠されている), *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors* (Unesco-Odile Jacob, 1996)を使用するが、上記邦訳も参照させていただいた。

³ POUJOL Geneviève et ROMER Madeleine (éd.), *Dictionnaire biographique des militants XIX^e-XX^e siècles : de l'éducation populaire à l'action culturelle*, L'Harmattan, 1996. <http://www.peuple-et-culture.org> .

⁴ デュマズディエについては、山崎ゆき子「生涯学習の視点から見たフランス文化政策と「文化の家」、小林甫編著『変革期における《ライフロング・ラーニング》の社会的意味と社会的役割 — その重層的構造の解明と地域社会における教育改革の具体化に向けて—』(平成 12~14 年度科学研究費補助金基盤研究(A)(1)12351001 研究成果報告書)所収、2003 年、も参照されたい。

⁵ 1940 年、イゼール県ユリアージュに設立された。民衆への文化普及運動を将来担う、若い世代の人材養成を目的とした。年齢、出自に関わりなく、独自の教育プログラムによる養成が行われたが、43 年、校長逮捕とともに廃校となった。その後、関係者の多くは、レジスタンス運動に身を投じた。

⁶ *Peuple et Culture, Un peuple, une culture, Manifeste de Peuple et Culture, 1945.*

⁷ 詳細は、山崎ゆき子「フランス生涯学習の特徴とポール・ラングラン」、小林甫編著『変革期における《ライフロング・ラーニング》の社会的意味と社会的役割 — その重層的構造の解明と地域社会における教育改革の具体化に向けて—』(平成 12~14 年度科学研究費補助金基盤研究(A)(1)12351001 研究成果報告書)所収、2003 年、を参照されたい。

⁸ 同上。

⁹ 「生涯教育」の用語発案者として、ノエル・テロ、アントワーヌ・レオン、ジョフル・デュマズディエらが、ピエール・アランの名を挙げている。しかし、アランの役職および初めてこの用語が用いられた年代など詳細については、彼らの記述は一致していない。

Cf. TERROT Noël, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, nouvelle édition mise à jour, L'Harmattan, 1997, p. 174; LEON Antoine, *L'éducation permanente: évolution des*

concepts et des fonctions), dans DEBESSE Maurice et MIALARET Gaston (dir.), *Traité des sciences pédagogiques 8: éducation permanente et animation socioculturelle*, op. cit., p.23; DUMAZEDIER Joffre, 〈Education permanente〉, dans *Encyclopaedia universalis corpus 7*, 1995, p. 948.

¹⁰ Les Compagnons, *L'Université nouvelle*, extraite dans BARREAU Jean-Michel, GARCIA Jean-François et LEGRAND Louis, *L'école unique (de 1914 à nos jours)*, PUF, 1998, (Pédagogues et Pédagogies), p. 63.

¹¹ Ibid., p.71.

¹² *Le Plan Langevin-Wallon*, reproduit dans Gaston MIALARET, *Le Plan Langevin-Wallon*, PUF, 1997, (Pédagogues et Pédagogies), p. 17.

¹³ Ibid., pp.16-17, 63.

¹⁴ Ibid., pp.19-20.

¹⁵ 〈Projet de loi (René Billères) portant prolongation de la scolarité obligatoire et réforme de l'enseignement public〉, reproduit dans DECAUNES Luc et CAVALIER M. L., *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la révolution à nos jours (1789-1960)*, Institut pédagogique national, 1962, p.364.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid., pp. 378-379.

¹⁸ Ibid., p. 377.

¹⁹ LENGRAND Paul, *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, 1970 を使用した。引用部分は筆者による拙訳であるが、訳出に際しては、『生涯教育入門 第一部』波多野完治訳、全日本社会教育連合会、1984 を参照させていただいた。

²⁰ Cf. Site officiel de l'Association Edgar Faure : <http://edgarfaure.fr> (2013.11.2)

²¹ Michel Debré, Débats Assemblée nationale, *Journal Officiel*, 1959, p. 1205.

²² Arrêté du 2 septembre 1969, *Journal Officiel* du 14 septembre 1969, p.9213.

²³ かつこ内の数字はフランス語版(前掲書)の参照箇所である。

²⁴ フランス語版では *cité éducative* という表現が用いられている。英語版での表現 *learning society* 「学習社会」が、我が国では一般化しているため、それも併記した。(邦訳『未来の学習』、前掲書、を参照のこと。)

²⁵ この報告書は、アメリカのロバート・ハッチンスの『学習社会』(1968)の影響を受けたものと紹介されることが多い。例えば、社会教育・生涯学習辞典編集委員会、『社会教育・生涯学習辞典』、朝倉書店、2012年。

²⁶ POUJOL Geneviève et ROMER Madeleine (  d.), *Dictionnaire biographique des militants XIX  -XX   siècles : de l'éducation populaire à l'action culturelle*, op. cit. Site officiel de Notre Europe Institut Jacques Delors : <http://www.notre-europe.eu> (2013.11.7)「われらがヨーロッパ」は1996年にドロールが設立した研究所であり、ドロールに関する情報を提供する公式サイトである。

²⁷ Cf. Site officiel de La Vie Nouvelle : <http://www.lvn.asso.fr> (2013.11.7);〈La charte de La Vie Nouvelle〉.

²⁸ 当時の中等教育改革については、小林順子編『21世紀を展望するフランス教育改革—1989年教育基本法の論理と展開—』(東信堂、1997)に詳しい。

²⁹ 中等教育VAPについては、夏目達也「職業資格試験における実務経験の位置と評価」『職業と技術の教育学』第16号所収、名古屋大学大学院教育発達科学研究科技術・職業研究室、2003、に詳しい。

³⁰ Cf. 〈Projet de loi relatif aux libertés des universités〉, <http://www.senat.fr> (2013. 11. 23)

³¹ フランスの高等教育における経験認定措置の詳細については、山崎ゆき子「フランスにおける学習社会構築へ向けての取り組み—高等教育における経験認定措置をめぐって—」『学習社会学会年報』第6号、2010、所収、を参照されたい。

³² かつこ内に示した数字はフランス語版(前掲書)の参照箇所である。

³³ Cf. ARIBAUD Michel,「La validation des acquis dans les   tats membres de l'Union

européenne»dans BENHAMOU Albert-Claude (dir.), *La validation des acquis de l'expérience en actes. Annexes au Rapport. Tome 1:Contributions d'experts*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2005, pp.18, 22.

³⁴ ROBINE Florence et PREVOS Albert,«L'européanisation du système éducatif français»dans TOULEMONDE Bernard (dir.), *Le système éducatif en France*, La Documentation française, 2009, p.302.