

「生涯学習」考

組原 洋

目次

まえがき

一 テーマへの接近

二 ささまざまな立場の存在することについて

1 生涯学習振興法制定の背景

2 大学設置基準改正との関連で

3 生涯学習振興政策をめぐる論議の評価

三 生涯学習の権利性について

四 大学における法学教育の目標と生涯学習

まえがき

本稿は、生涯学習についての私の考えをまとめたものである。

生涯学習については、特に、いわゆる生涯学習振興法の制定以来マスコミ等でもきわめてひんばんに取り上げられるようになっていて、国際化、情報化や高齢化などと並んで時代のテーマとなっている。

私がこの問題を意識的に考えるようになってからまだそんなに時間はたっていない。生涯学習振興法の制定を知ったのが、後述するように九一年八月のことであり、それからしばらくして、私の専門としている法人類学のテーマとして考え始めたのである。それからせいぜい半年そこらの時間しかたっていないのである。だから、今後勉強を続けていくうちに、考えを変えていくことは、ないとは断言できない。このような段階で活字にしてみようと思いついたのは、ひとつは、法学関係者の間でこのテーマに対する関心が比較的薄いように見受けられたことがある。もっと多くの人が論議してしかるべき問題だというふうには私としては考えているので、問題提起の役割を果せば、と思ったのである。それでも、法人類学のテーマの一つとして考え、さまざまな文献に接するうち、私としての立場ないし仮説をもって接近した方が有効であろうと思われる段階には達したと思う。その形成過程をまとめておくことは、今後、私にとって大いに役立つのではないかと考えた。

このような形で発表するまでに、多くの方にお世話になった。本文中に示したほかにも、特に社会教育の現場におられる方々の意見は非常に参考になった。ここで謝意を述べたい。

この問題については今後も継続して考えていきたいと思っっているので、率直なご意見・ご批判等いただければ幸甚である。

一 テーマへの接近

私は、一九八八年三月一日、那覇市小祿南公民館で「時テク考」と題して講演した。「成人講座 三〇代からのサラリーマンライフ」という七回からなる講座の最終回であった。直前になって、やる人がいなくて困っている、という相談が来て、何人か紹介したのだが、いずれも断わられたというので、やむをえず私がやることになった。今、チラシを見てみると、一回目が「職場とストレスとその解消法とは」で、講師は琉球銀行の次長さん、二回目と三回目は「上手なOA機器の使い方」で、コンピュータ専門学校が担当、四回目は「財テク考」で、講師は琉球銀行の部長さん、五回目と六回目は「家族史づくり〜ビデオ編集法〜」で、講師は未定、そして、七回目が「時テク考」というわけである。思わず吹き出した。

当時私が一番考えていたことは、「公」と「私」のバランスということであった。それは直接には今西錦司「人類の進化と未来」⁽¹⁾を読んでいて考えたことだったと思う。八七年度の法人類学の講義をやりながら、何が「公事」で、何が「私事」かということを考えて。例えば、離婚は従来公事的性格が強かったのが、最近急速に私事化が進展している。では、結婚や育児はどうであろうか、さらに、教育はどうであろうかと考えているうち、収拾がつかなくなった。そこで、今西氏の所論をもとに、人類の社会と、群れを形成するニホンザルとか、チンパンジー・ゴリラなどの霊長類の社会とを比較してみたのだった。基本構造として、群れに相当する集団の中に家族という単位があるのが人類の社会の特徴だ、ということだが、おおまかな動向として、群れに相当する集団のサイズがどんどん大きくなる中で、家族のサイズはどんどん小さくなる方向にあり、この二つの動向が同時に存在しているのである。これは、体制如何にかかわらず

指摘できる特徴だと思われる。「公」が大きく、強くなったからこそ「私」の自由度も大きくなりえた。そして、こういった中で、「公」と「私」の境界線も変動する。その境をどのようにつなげばいいのか、というのが当時の私の関心だった。ここらあたりが、たとえば日本と中国とでは大きく異なるようである。

そういった作業を経て私が考えたのは、時テクというものを、単純に「私」の問題と考えるとつまらない、というか、ねらったとおりに幸せにはなれないだろうと思った。それは、求めるあまりに、無視するものが余りにも大きいということから来る。周囲というのは煩わしい、しかし、周囲なしではやっていけない、というジレンマこそがすべてである。我々の喜劇・悲劇はおおむねこの構造の中から発生する。そのとき考えたのは、基本的に「目的」の相対化が必要ということである。それは当然各自の時間の使い方の中に反映されるだろう。そもそも目的なんてないのだ、と言い切る人はいいが、そこまで徹底できる人はまれであろう。多くのの人にとって、目的はないよりはあったほうがいい、というかそのほうが幸せになりやすい。私個人としては実は、目的はない、ということと頑張ってきたのである。しかし、否応なしに蓄積はできていくのである。それを少なくとも現在はいいいことと評価しているのである。何というか、経験の積み重ねというのは実に大きなものと驚嘆する。目的はなかったはずなのに、いつの間にか道はできつつあるようで、という感じなのである。それは結果としてそうになっている。最近そういうもんだったのか、とよく思う。今でも先のことは余り考えない。たとえば授業でも、流れるような、漂うような講義をしている。あらかじめ一年の計画を立てなさいといわれても、とても立てられるものじゃない、という以上に立てたくないのである。そんなのはごめんだと思っ

ている。

こういった作業の中で、教育というものについても、果たして「公」に属すべき事柄なのかどうかということを考え

ていたわけである。たとえば、教科書検定の問題について考えてみると、私個人の意見としては検定ということ自体が愚劣なものと考えているが、これが「公」の問題であるとするなら、「公」が教科書の内容に関心を示すのもある意味でうなずけることなのである。

今考えると、生涯学習という言葉は使わなかったが、この講演が生涯学習の範疇に収まるものではないかという気がする。少なくとも生涯学習ということを取り上げられ得るテーマではあろう。

その後、一九九一年八月二四日から二六日まで、長野県松本市で第三一回社会教育研究全国集會が開かれ、私はこれに参加した。もともと社会教育の分野に特に関与してはいたわけでもなく、ほとんど偶然といってもいい事情から参加することになったものである。このあたりの事情については「旅の動機をめぐる考察」（沖縄大学地域研究所年報3号所収）に書いた。この集會は、九〇年七月一日から施行されたいわゆる生涯学習振興法（正確には、「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」）にどのように対応するかが主要なテーマであった。この大会に出席して初めて、生涯学習振興法の施行を知った。しかし、だからといって、ただちに特別に生涯学習ということに興味を持つたわけではなかった。私がちょっと顔を出したのは「地域に根ざした文化創造」という分科会である。沖縄大学地域研究所に所属している関係で、地域ということについては絶えず考えてきたのだが、文化を「創造」という発想に興味を感じたのであった。沖縄に住んでいると、地域に根ざした文化を創造するなど敢えて言う必要をほとんど感じない。むしろ、いわゆる「伝統」の過剰こそが問題ではないかと感じられることがあるほどである。例えば、沖縄で地元新聞を読んでいると、沖縄しか世界はないのではないかと錯覚を起こしかねないほどである。松本を含む信州というのは、そういった、「ある」というのではない文化をつくらうとしてきた地域であるらしい。そして、社会教育

史上、信州というのが独特の位置を占めてきたらしいということもおぼろげに分かってきた。大会中に次々と配られていた号外がいいレクチャーになった。

同年一〇月、私は沖繩大学法経学部の法学科長に就任した。就任直後から、大学設置基準改正にどう対応するかが問題としてのぼり、その関係で、同年十一月一六、一七両日、和光大学で開かれた一般教育学会に参加した。私が大学設置基準改正を知ったのは法学科長に就任してからであるが、この問題については既にだいぶんまえから論議されていた模様で、同学会でも既に何度かこの件をめぐる論議されてきたことを知った。この学会での報告をきくと、既に方針を決めてしまった大学もある。これまで問題の存在を知らなかったこと自体、非常に驚いた。ところで、今回の大学設置基準改正は一般に、「大綱化」と要約されているが、その理由の一つに、生涯学習への対応ということが言われていて、そうすると、生涯学習振興法の施行との間に関係があるのではないかと思われるが、同学会での報告にはそのような関心からのものはなく、また、会場で販売されていた過去の一般教育学会誌も見てみたが、そのようなテーマを扱ったものも見当らなかった。このあたりが私には非常に不思議に思われた。法学教育関係の側面から、生涯学習と大学設置基準改正とを関連させた文献にはまだ出ていない。社会教育の分野のほうからはそのような関心を持って書かれた文献も出始めていて、例えば、本稿執筆中「現代生涯学習読本²⁾」という本に接したが、この本は生涯学習と、小学校から大学院までも含めた学校変革との関連について述べている。

このようにして、大学設置基準改正について考えざるをえなくなったとき、大学において法学教育に携わっているものとして、生涯学習振興法と大学設置基準改正とをどのように関連づければよいのかを頭に置きつつ、「生涯学習」について考えてみたら面白いのではないかと思つた。どうせなら、いやで仕事をするよりいっそ研究テーマにしちやえ

いいじゃないかという目論見もあった。

(1) 今西錦司「人類の進化と未来」 第三文明社 一九七七年

(2) 日教組教育改革推進委員会研究協力者会議・小川利夫他編「現代生涯学習読本」 エイデル研究所 一九九一年

二 さまざまな立場の存在することについて

1 生涯学習振興法制定の背景

こうして、大学設置基準改正と関連づけながら生涯学習について勉強し始めたころ、社会教育の現場の方々から、実は、松本での全国集会を開いた社会教育推進全国協議会というのが文部省と対立するような立場にあって、例えば、雑誌にしても、文部省系統のものと、社会教育推進全国協議会系のものが並ぶ形で出ているということを教えられたのである。それが政治における保守対立とどの程度ダブっているものなのか定かではないが、たぶん似たような傾向は見られるのではないかという見当をつけたのである。そうすると、政治問題に対するのと同じようなスタンスを取って勉強していけばいいのではないかと考えた。

順序としてまず読んだのは、社会教育推進全国協議会系統と思われる文献である。これは、同委員長をつとめる小林文人氏が沖繩と縁の深い方で、しばしば沖繩に來られ、松本で初めて会って以来既に三回か四回も沖繩で親しくお話を伺う機会が得られたことにもよる。この最後の、九二年二月二九日は、沖繩大学土曜教養講座で、「社会教育、生涯

学習のあり方を問う「生涯学習振興法」にふれつつ」と題して、生涯学習振興法施行後の状況について講演されたものである。同氏が、生涯学習振興法に常にカッコをつけられるところからも明らかのように、この系統の方々には、この法律に批判的な立場といえる。この法律のどういったところが批判されているのかは、「月刊社会教育」のこの法律に関連した特集などを読めば明らかになる(例えば、四〇九号(九〇年八月)の特集「生涯学習」振興「法を斬る」参照)。

まず同法制定の背景から見ていくことにしよう。

生涯学習という言葉にはいいイメージを持っている人が多いのではなからうか。とくに、生涯教育という言葉と対比すると、「教育」という言葉に対して「学習」には自発性を重んじるニュアンスがあり、より望ましいものと感じられるのではないだろうか。私もそのように感じていた一人だった。ところが、驚いたことに、生涯学習というのは文部省用語となっていたのである。という以上に、一九八八年七月一日、文部省の社会教育局が廃止され、かわって生涯学習局が誕生し、筆頭部長と位置付けられたというのだから、この言葉に対する文部省当局の思い入れも並たいていのものではないようだ。ちょうど「国際化」という言葉と同じようなものになっているらしい。事実として、この国際化は進んでおり、同様に、高齢化・情報化等も進んでおり、そのなかで生涯学習の必要性が高まってきたことは誰しも否定できないであろう。問題は、どのような生涯学習をどのように「振興」するかにかかっている。堀尾輝久氏が、生涯学習論として三タイプものを挙げておられる。私なりに要約すると次のようになる。

- ① 国民管理の発想からのもので、生涯を通しての教育により生活管理しようとするもの。
- ② 自由化論、民活論に基づき公教育縮小論と結び付いたもの。
- ③ 知る権利と一体のものとしての学習権論に基づくもの。

堀尾氏は、②は①を共有している、否むしろそれを前提しているとされる。なぜだろうか。

②は、最近の文部省の基本的な考え方であり、かつ、それは財界の意向に添うものである。そういうことを考慮に入れて考えれば、基本的にはこれは、日本が「企業国家」であるから、というに尽きるものと思われる。財界の支援なしに政府は成り立たず、政治も基本的に財界サイドの利益擁護を最大の課題としているということである。

では財界はなぜ、②のような生涯学習を期待するに至ったのか。それは、企業内においてどのような変化が起こっているかを見れば明らかになる。例えば、「ソフトをつくる インタビュー「仕事」の世界」⁽¹⁾のあとがき（内山節氏執筆）を読むと次のようなことが書かれている。

コンピュータの登場と、現代の仕事の世界が著しくシステム化されていることが、今日的なハード労働と、ソフト労働の分離を促進している。例えば、製鉄所は一九六〇年代前半に大型コンピュータを導入し、高炉による銑鉄生産から圧延工程まで一貫生産体制を確立したが、本工Ⅱ本社員と下請社外工Ⅱ本社構内で働く下請工（過半数）の違いがはっきり定められるようになった。下請の方が効率的な部分が外注化されたのである。下請のなかには、実は少数、専門技術者として雇われたものがない（電気系統・熱処理の分野）、その結果、底辺下請、本社員（管理の仕事）、下請専門技術者の三層構造が形成されたのである。この傾向は製鉄所に限らずどんどん進んで、研究開発や、経営戦略、経営企画等企業の頭脳に当たる部分の多くが下請外注化されている。現在、銀行、商社、デパート、スーパー、製造メーカーの市場調査からその分析、人事機構改革案、経営戦略提案まで作るのは外注の「ソフト屋さん」だという。「頭脳の外注化」は企業だけでなく、国の計画づくりや地方自治体の方針策定にまで広がっている。かくして、企業は頭脳なきコントロールタワー化しつつあるというのだが、この要因としては企業内技術者が新技術に対応できないということがま

ず挙げられる。様々な技術があまりにも特化し、企業内にその部門部門の技術者を置いておくことは効率が悪く、新技術自体が一、二年を単位としてめまぐるしく変化し、技術使い捨て時代が到来したのである。新製品は出来ても、社内技術の蓄積は進まないということになる。七〇年代中期に同一製品的大量生産から相対的差異追求に転じる、国際化も否応なしに進み、企業イメージ確立のための広報活動にも力を入れる（文化企業の装い）ようになったが、このような動きも企業外の外注スタッフが支え、例えば大半の企業PR雑誌は外部の編集プロダクションによって作られているのだという。こういうふうになると、本社員も外注下請も、全体の労働過程が分からなくなるのは当然である。

このような企業の変化に対応して、いわば「構造的失業」時代が到来したのである。長期継続雇用が不安定になり、それは、企業が定年まで雇用し続けるという意思を放棄したということでもある。

ということとは、世界的に名高い日本の社内研修の基盤が崩れつつあるということでもある。そして、こういう状況に対処すべきものとして生涯学習が文教政策の基本にすえられたのである。

これを、原正敏・藤岡貞彦編著「現代企業社会と生涯学習」、とりわけその序章（藤岡氏執筆）によって具体的に見てみよう。

臨教審第二次答申（一九八六年四月）は、〈学校中心の考え方〉から〈生涯学習体系への移行〉ということを経験している。とりわけ生涯職業能力開発の総合的推進が強調されている。仕事を通じての教育訓練（オン・ザ・ジョブ・トレーニング）では、技術的進歩・情報化による職務内容の質的变化・高齢化・女子労働者の増加等の変化に対応する能力開発に十分でないとの認識に達し、節目節目に仕事を一時的に離れて行なう教育訓練（オフ・ザ・ジョブ・トレーニング）を折り込みながら一層の知的熟練形成を図る必要性が高まった。そのため、「学習企業」への脱皮を進め、公

共職業訓練施設、専修学校、大学等も含めた企業での職業能力開発体制が一層整備されることが必要であるとする。そしてそこでは社会教育の歴史的使命は終わった、とする生涯学習の公的保障を否定する考え方が主流となり、教養的文化的教育を担うカルチャーセンター等、生活技術教育を担う専修学校・各種学校等と並んで、労働職業教育の一環を担うものとして大学を含む高等教育機関も位置付けられるのである。それは具体的には、社会人受け入れ促進等の形で表現され、別言すれば、いわゆるリカレント教育の場たる機能をもつことが要請されるのである。

このような構想の下に、学習の場のネットワーク化ということが強調され、その結果、既存の学習システム連携に留まらず、産業界主導の学習システムに行き着くことが予想される。それがどのようなかを暗示する例として、川崎市のキャンパス都市構想が挙げられよう。それは、「全市域にひろがる情報館のネットワークを基盤とする新しい概念の大学 Kawasaki Institute of Technology を構想し全市域をK-I-Tのキャンパスとみなす」ものだというのだが、問題はこの構想が市民の合意なく進められていったことで、その結果、一九八六年六月、「キャンパス都市川崎」構想への『?』フォーラムの会という団体が、「キャンパス都市川崎ってなんだろう」という、構想を批判する文書を公にしている。そこでは、「教育・文化・環境のプランづくりについて、日本計画行政学会や大企業との関係を断ち切り、産業政策としての展開を拒否すべきではないでしょうか?」といった形で問題提起されている。

なお、同書第三章「資格制度の現実と可能性」（依田有弘氏執筆）においては、資格の時代がやって来たといわれていても入職規制の意味をもつ資格は日本においては少なく、例えば欧米と同じような意味での資格社会になりつつあるという見解にたいして懐疑的な意見が述べられ、そのことは、資格は個人的所有物であるからその取得費用は自己負担すべきだ、という考え方につながるのではないかと指摘されている。

生涯学習振興法は以上のような背景の下に制定された。したがって、当然、そのことを裏付ける特徴を備えている。

ここで一言しておきたいのは、生涯学習という言葉自体は、毎日の新聞でもひんばんに見かけるようになってきている。対して、生涯学習振興法という法律の存在を知る人が少ないということである。法律の専門家も含めてそうである。当局は故意にそのような状態を望んでいるのではないかと疑われかねない状況といえる。それはちょうど、「総合保養地域整備法」、即ちいわゆるリゾート法の場合と酷似している。当初、総合保養地域整備法なる法律の存在を知っていた人はごく限られていたと思う。それが、リゾート法と称されるようになるとともに、同法に対する批判も急速に活発化していったのである。そして、実はそれがたんなる比喻ではないところに、問題の深刻さがある。敢えて「精神のリゾート法」と名づけたくなるような特徴を生涯学習振興法は備えている。

それは、基本的には、同法五条から九条までに規定されている「地域生涯学習振興基本構想」が、文部省単独ではなく、通商産業省との共管となっているということである。この点については、自然保護法制と全く同様に、緒官庁の許可権限争いがあり、その結果、労働省と厚生省の生涯学習は別として除外したのだという（同法一条参照）。その結果として、生涯学習の理念も、定義もないということになっている。

そして、さらに条文を読んでみると、いわゆるリゾート法と酷似しているいくつかの特徴に、いやでも気づかされる。一つは、生涯学習振興政策の実施の中心になるのは都道府県だということである（同法三条、五条参照）。そして、都道府県の作成した「地域生涯学習基本構想」を文部大臣と通産大臣が「承認」する（同法五条一項）一方で、関係市町村は「地域生涯学習基本構想」の作成時に都道府県と「協議」するにとどまる（同法三項）。したがって同法での「地域」というのは、比較的広域なものである。いわゆるリゾート法五条以下の「整備に関する基本構想」というのが

「地域生涯学習基本構想」に相当するだろう。「整備に関する基本構想」は、主務大臣（国土庁長官・農林水産大臣・通商産業大臣・運輸大臣・建設大臣及び自治大臣）の定める「整備に関する基本方針」に基づき、都道府県が作成し、主務大臣の「承認」を申請することになっており、関係市町村は、ここでもやはり「協議」を受けただけである（いわゆるリゾート法五条、四條）。

「地域生涯学習基本構想」は、「当該地区及びその周辺の相当程度広範囲の地域における住民の生涯学習の振興に資するため」に、「特定の地区」において作成されることになっている（生涯学習振興法五条一項）が、これは、いわゆるリゾート法が「相当規模の地域」を対象としている（三条一号）のと同じである。都道府県は全域においてでなく、「特定の地域」において基本構想を立てるわけだが、このことは、生涯学習振興法一条が、「国民が生涯にわたって学習する機会があまねく求められている」といつているのと矛盾すると指摘されている（長澤成次⁶氏）。この趣旨は、地方の中核都市を中心に構想を立てることだが、過疎地域住民を含め、日常的に中核都市へのアクセスを持たない人々を切り捨てているというのである。

次に、生涯学習振興法五条以下に「民間事業者」なるものが登場することである。これは教育法制史上初めてのことだといふ。そして、これはまた、いわゆるリゾート法においても登場する概念である。この民間事業者の能力を活用しつつ、都道府県は「地域生涯学習振興基本構想」を作成するものとされている。この基本構想には、「民間事業者に対する資金の融通の円滑化」等の事項が定められる（同条二項）一方で、「社会教育関係団体及び文化に関する団体」と「商工会議所及び商工会」は、同構想へ「協力」すべきものとされた（同法八条二、三項）。

このように、生涯学習振興法自体がいわゆるリゾート法ときわめて似ているのだが、その狙いとするところも同じよ

うに似ていると思われる。それは、「生涯学習」をマーケットにして、もうけの種にしようと狙っているのではないかと考えられるからである。ちょうど、リゾート法で、「自然」の切り売りを狙ったのと同様である。民間事業者を導入し、「民活」に期待しても、採算が取れなければ企業は撤退する。「自然」の方は有限で、実際、多くのリゾート計画のどれぐらいが採算の取れるものなのかと疑わしくなる。この点、「生涯学習」の方はそのような制約はない。

リゾート法の方は、最近、同法への批判が高まり、その廃止を求める声が強まっているが、生涯学習振興法については、そもそもこの法律の存在自体を知る人が少ないということもあってだろう、そのような動きは鈍い。これだけリゾート法と似ているのだから、同じような声ももっと広がってもよいように思うのだが。

リゾート法と似ているから直ちに廃止せよ、ということになりにくいのは、同法の反対者の多くも生涯学習の必要性が高まっているということ自体は認めているからである。たんなる強がりなのかどうか、ともかく、チャンスでもある、というとらえ方をしている人も多いようである。本当にそうなのだろうか。では、これらの反対者たちはどのような生涯学習を求めているのか。

反対者たちの多くが、生涯学習振興法は、従来の社会教育法を、ひいては教育基本法を踏みつぶすものであるということと言っている。

2 大学設置基準改正との関連で

先に書いたように、大学設置基準の改正について私が初めて知ったのは九一年一〇月で、そもそもそれまで、大学設置基準など読んだこともなかったのである。大学設置基準は、その改正も含めて、「文部省令」という法形式で、つま

り命令である。私としては、大学設置基準というのは大学の根幹を決めるものであろうから、当然法律で定められているものと思っていたのに、これが命令であるというのには驚いた。

ところで、大学設置基準の改正条項を初めて目にしたとき、生涯学習と関係があるもののように見えなかった。改正条項のなかには、例えば、昼夜開講制（二六条）、科目等履修生（三一条）等生涯学習政策との関連で新設されたと見られる規定もあるにはあるが、沖繩大学には従前からⅡ部が設置されており、現に社会人が相当人数学習しているということもあって、取り立てて新しいという印象はなかった。やはり圧倒的な印象は、いわゆる「大学の設置基準の大綱化」に伴い教養課程の法的な支えを外したということと、「自己評価」についての規定（二条）であり、これらは特に生涯教育と関連させなくても了解可能である。教養課程が高校の繰り返しのような印象で、退屈きわまりないということは私自身も経験したし、「自己評価」ということについても、本業を弁護士業から転じてこの一二年大学に属して、色々驚くことが多く、ある意味でもっとも思われるのである。はっきり言えば、よくこれでつぶれないもんだと思うこともないではない。

そういうことで、大学設置基準の改正も、大学が墮落し、その当然の報いとしてこのような事態になったのだらうというのが率直な印象であった。

これと符合するかのように、大学というより大学人の現状をあからさまに示した本が何冊か出版されている。私が読んだのは、桜井邦朋「大学教授―そのあまりに日本的な」と、鷺田小彌太「大学教授になる方法」、同「大学教授になる方法 実践篇」の三冊である。私も、この一〇年余り大学教育に関わって、色々制度改革を経験してきたが、制度よりの人の問題ではなかるうかと思うことが度々あった。これらの本も言うように、例えば、全然研究らしいことをせず

やっている人も現に在る。その原因はと考えると、一旦専任教員になったときの身分保障が余りにも厚いということも大きな原因の一つだと思ふ。というより、業績評価が無いに等しいといつてもいい。別の面から見ると専任と非常勤との差がきわめて大きいということでもある。ところで、鷺田氏は「大学教授になる方法」で、大学教授というのはモラトリウム時代の職業として結構なものだという調子で書いている。鷺田氏のモラトリウム論は、個人的な生き方としては共鳴するところ大であるが、私には大学がモラトリウム人間むきの場所であるとはとても思えない。思うに、大学ぐらいしか残された場がないということなのではないか。同氏は、「実践篇」では「大学教授になる方法」を書いた「真の意図」として、「いかに既存の大学教授の多くが現状や既得権益に甘んじているかを明らかにし、それによって国内に論議を巻き起こすことを狙った」ものであると述べている。それぐらいはたいいていの人には明らかだったと思われる。それによって、じゃあ大学教授になってみようかという気を起こした人が現に在るようだが、そういう人はとてもモラトリウム人間とは言いがたいと思ふ。それはともかく、同氏は、たとえどんなに「真の意図」が簡単に見抜けるものであったにしてもそれを白状すべきではなかったと思ふ。というのも、「真の意図」を明らかにしてしまえば読者を馬鹿にしたようなものだし、第一、同氏としての態度が一貫しなくなる。「実践篇」一五四頁の、「私は、自分がこの歳になつてずいぶん忍耐強くなったことを実感させられた。以前ならば、このての質問には、目を嚙んで死ぬ、で終つていただろう」とあるのには不愉快な気持ちになる。ならば何で「大学教授になる方法」なんか書いたのか。「大学教授になる方法」が出てから、「かなりの数に上る手紙」がきたそうであり（「実践篇」一四一頁）、「ことの性質上」返事を一通も書かなかつたというのだが、私から見れば、本の「性質上」すべての質問に、できれば私的な文書で返事を書くべきであつたと思ふ。それがなぜ、仮名にした上で、本でいきなり解答ということになるのかさっぱりわからない。

「真の意図」が見抜けない方が馬鹿なのだというには余りにも馬鹿にしているだけでなく、同氏の、何とか底の浅いモラトリアムぶりを見せつけられて鼻じらんでしまう。

ともかくそういうことで、大学設置基準の改正案項を検討しただけでは、生涯学習との関連というのはピンと来なかった。その後、この改正がなされるまでに大学審議会からいくつかの答申が出されていることを知った。このなかで、「大学教育の改善について」という九一年二月八日の答申を読んでもみると、I・2の「(4) 多様な学習機会の提供」で、「大学の生涯学習機関としての役割の増大に伴い、大学教育へのアクセスの多様化や授業の履修形態の柔軟化を図るなど、多様な学習機会の提供に努めることが重要になっている。」とあり、生涯学習政策と直接関連する事項は、II・1の「(3) 学習機会の多様化に関する事項」に挙げられており、コース登録制・科目登録制、昼夜開講制、大学以外の教育施設等の学習成果の単位認定、編入学定員の設定が列挙されている。この答申もまた、「生涯学習」という言葉を多用してはおらず、「はじめに」でも、「一般教育等の改善、柔軟かつ多様な教育課程・教育組織の設計、学生の学習の充実、大学評価の在り方、生涯学習、国際化・情報化への対応等」について調査審議を行なったものであるとされ、生涯教育は様々な検討事項の一つに過ぎないかのような印象を与える。

その後、生涯学習について調べていく必要上、二冊の法規・資料集を入手した。一つは、文部省内生涯学習・社会教育行政研究会編集の、「生涯学習・社会教育行政必携 平成4年版」(第一法規・一九九一年 以下、「必携」と略す)であり、もう一冊は社会教育推進全国協議会編集の「社会教育・生涯学習ハンドブック(新版)」(エイデル研究所・一九八九年 以下、「ハンドブック」と略す)である。この二冊を比較対照して、初めて、日本においては少なくとも二つの「社会教育」が存在することが実感として分かったのだ。例えば、世はあらためて文部省が言うまでもなく、

まさに「国際化」時代であるが、必携のほうには、分厚いにもかかわらず、国際機関の条約等が一つも収録されていないのである。ハンドブックのほうをみると、世界人権宣言・国際人権宣言からはじまって、ユネスコ関係のもの、その他国連機関関係のものなどが収録されている。中でも、特に、八五年のパリ第四回ユネスコ国際成人教育会議におけるいわゆる「学習権」宣言は重要なものと評価されているが、必携には収録されていない。なぜであろうか。

必携には、前記の大学審議会答申の抄のほか、臨時教育審議会・中央教育審議会・社会教育審議会の各答申等が収録されている。それを列挙すると次のとおりである。

- ① 教育改革に関する第一次答申（臨時教育審議会答申・八五年六月二六日）
- ② 教育改革に関する第二次答申（同・八六年四月三日）
- ③ 教育改革に関する第三次答申（同・八七年四月一日）
- ④ 教育改革に関する第四次答申（最終答申）（同・八七年八月七日）
- ⑤ 生涯教育について（中央教育審議会答申・八一年六月二日）
- ⑥ 生涯学習の基盤整備について（同・九〇年一月三〇日）
- ⑦ 新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について（同・九一年四月一九日）
- ⑧ 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（社会教育審議会答申・七一年四月三〇日）

これらを一覧してみると、生涯学習というのは、次のような位置づけとなる。

生涯学習する主体として考えられているのは主として社会人である。社会人に生涯学習が必要になるのは、前記のような事情による。で、ともかく生涯学習の時代になっていくのだが、学校の方は、特に高校までの段階で、受験教育の

弊害が出ていて様々な問題が起きている。生涯学習の時代においては、一旦学校を出たものにも、途中で放棄したものにも、その気があれば再び学習が可能になるよう道が用意されている。自分の希望にあわせて学習していけばいいのである。大学はそのような、生涯学習の受皿としての機能も持つことが要請される。そのようなものたるべく改編しなさいというのである。

そういうわけで、高校までの段階についての答申には、ふんだんに生涯学習という言葉が出てくるのである。それは、「落ちこぼれ」たものに対する処方箋である。何も無理してまで学校で頑張らなくていいといっているのである。そういうわけだからこれは、受験体制を組んだ責任は抜きにして、むしろ今の状況を固定し、維持していくものである、という批判が出てくるのは、けだし当然であろう。学校を、皆が楽しく学習出来るような「場」とする努力を放棄するわけだ。道が多様になるのはいいことだが、などと言っていたら、このような状況にのみれるだけであろう。

ただ、こういった状況を、国なり文部省なりの責任だというには、余りに根が深い。これまで、学校に関係して、あつと驚くような事件が次々に起こってきた。国民全体がなぜかこのような状況にはめこまれ、「自発的に」再生産しているとでも考えないかぎり、理解できない。私はそのような状況について色々考えてきて、現在、「場」というものが、本来のコミュニケーションのためのものとしてでなく、圧力として機能しているところに問題があると考えている。それは「世間体」の構造¹⁰といった種類のものだろうと考えている。つまり、人目を気にする、というところから、万事件題が起きていると思っている。おそらく、それは、学校だけでなく、社会全体で起きていることなのだろうが、学校というのは、その圧力的な側面が出やすいのである。

こういう状況のなかで、大学は生涯学習の受皿になりなさいといわれて、果して素直に「はい」と言えるものなのだ

ろうか。

大学は、未成年者と、成人とをつなぐ「場」にある。これから社会に出ようとするものと、様々な事情でもう一度戻って学習している社会人とをつなぐ位置を占めている。沖縄大学の場合、Ⅱ部は現にそのような状況といえる。社会人の割合は年々減り、変わって、Ⅰ部には入れなかった若い層が増えてはいるが、まだこのような形は残っている。さあ、「交わっている」というのは難しい状況で、せいぜい一緒に学んでいる、といった程度だと思われるが。

ともかくこういう「場」を占め、教育しているのだから、当然それなりの生涯学習論を持つべきであろう。受皿にするにしても、どういう受皿になるのが考えられねばなるまい。そういうことを考えるのに恐らく、今の教員は十分な経験を持っていない人が多いであろう。なぜなら、そもそも学校だけしか職場として経験したことがないという人が多数だからである。従来このような問題が大学内で十分論議されなかったのもそのせいだろう。だが、特に社会科学系統になると、これは学問そのものの内容・質を規定する問題である。それを無視して大学が成り立ちえてきたということのほうが、よっぽどおかしいのである。

3 生涯学習振興政策をめぐる論議の評価

前記のように、生涯学習政策の直接のターゲットは社会人である（「社会人」という言葉は考えるとかならずしも明快な言葉ではない。これも特殊日本的な言葉かもしれない）。そこで、社会人の学習に関してどのような立場を取るかが生涯学習振興政策の評価に直接関係してくる。この分野は一般に「社会教育」と称されてきたが、私は、先に述べた

ように、この分野に関しては、全くの素人である。それでもこの分野における主要な流れというのは、勉強しているうちにある程度分かってきた。そして、私の考えでは、大きく分けて、社会教育必要論と、不要論とがあり、必要論のなかで、文部省系統の立場とそれに反対の立場とが拮抗している、という状況になる。

まず、小川利夫氏や、小林文人氏らの書かれた、あるいは編集された本のいくつかを読んで受けた率直な印象は、悪いとは言わないがこれでやっていけるのだろうか、ということと、ある種の生真面目さというか、固さというか、ともかく私からすれば自然ではない何かである。そしてさらに、政府の施策を批判するのはいいとして、で、どういう「社会教育」をやるかというのか、そうすればどういう結果が生まれるのかがよく分からなかった。

今思うと、「民衆」の把握において私にはピンと来ないものがあるせいらしい。そういうもやもやのせいなのか、読後の印象もパツとしないものが多かった。

では、文部省系統の方ではどう言っているのだろうか、ということが気になった。文部省系統のものといえば、一番手っとり早いのが各種審議会答申であろうからそれらを読んだ。反文部省系統のものとの違いがますますポケて分かりにくくなった。どこがどう違うのか、はっきりしないのである。

そういった状況の中で、松下圭一「社会教育の終焉¹¹」を見付けて読んだのである。何よりも題が面白く感じられた。松下氏の論はそれなりに筋が通っていると私は思う。

「教育」というのは、未熟なものにたいしてのみ成り立ち、成熟したものは自己学習があるのみである、というのは、論としてはある意味で筋だっている。ただ、成熟した市民が多数生まれたのでもはや社会教育は不要なのだという論については、「成熟した市民」が生まれているという認識に異論を述べたい。これは、実は私が、法人類学の講義で、

この一〇年ほど考えてきたことである。私はそのような市民は十分生産されなかったという意見であり、生産されたのは「市民もどき」のもの、言ってみれば「私民」とでも言うべきものが大量に生産されたのだと考えている。この「私民」は、いわゆる「自立」だの「自律」だのを指向してはいないように見える。少なくとも、政治的なそれを求める人が圧倒的多数には至らなかったということが、多分、戦後の保守政治が今日まで維持継続されるに至っている最も大きな理由であると考えている。そしてそれはまた、もしそのような市民が生産されていれば起こりえなかったであろうような特殊「日本的」な事件が次々に起こる所以でもあろう。であればこそ、市民なり民衆なりにそのようなものを期待し夢見れば必ず裏切られるということにならざるを得ないのである。

しかし、このような意味で成熟したのではないにしても、やはりハイハイと素直にお上のいうことをきくばかりの人が昔ながらに沢山いるというのでも、またないのである。そういう意味では、氏の論旨はきくべきものを持っている。

前掲「現代生涯学習読本」の「IV生涯学習と社会教育の変革」（小川利夫氏執筆）二・2で、松下氏のこの本が批判されている。かなり曲解があると思う。というのは、松下氏の本を読むまえにこの本を読んで、どういう内容の批判なのかがよく分からなかったからである。

まず、松下氏は、「教育」と「学習」を分け、「成人市民」には教育は正当化されないとっている。小川氏は、松下氏の考えを「未成年」と「成人」とを対照させる形でとらえているが、松下氏においては、「成人」ということより「市民」というところに重点が置かれている。一般に未成年者はまだ自立的な市民ではないし、成人したものなかで、現在、自立的市民が増えたということを行っているのである。

次に、小川氏は、松下氏の発想が「現代日本社会の構造的な変化についてきわめて楽観的であり、社会の階層・階級

的な分化の問題を軽視している」と述べておられるが、このところがよく分からない。私の理解では、松下氏における主要なテーマが、「保・革」を問わず共通の、「日本的」な特色の追求にあったため、そのように見えるだけだという気がする。それは、自立的市民に対してまで社会「教育」することの正当性を疑わしめないような特色である。なお、生涯学習を振興しようとすれば、「町づくり」と関連してくるのは、けだし当然のことで、問題は「どのような町づくりか」なのである。町といわずに、地域といっても同じことである。「場」がなければ何もできないであろうから。

松下氏が、「市民の自由な学習文化運動をになう力量を信頼しながら、（他方では）市民の生活文化全体の保障と発展にかかわる制度の確立や民主的運営の力量には信頼をおかない」という批判が、具体的にどういうことかも私にはよく分からない。

以上のような次第で、小川氏の批判は的を得てない、と私は思う。

松下氏の、公民館の現状に関する記述は、私には説得的である。大体、なぜ公民館などがあるのかさえ、いまだによく分からないところがある。私自身は一度も利用者として利用したことはないが、カルチャーセンターとどれほどの差があるのかととりわけ分からない。無料か有料かぐらいしか差がないようにも思われる。こういう点において私が特殊だとは自分では思っていないのだが、公民館がいい講座をやってくれるなら、それはそれでいいだろう。だが、逆に、そうでないと一般市民が精神的に飢えてしまうと、公民館の支えがないとやっていけないなどということはほとんどないだろうと思われる。その程度のものだと認識している。また、何か特殊な知識が必要だというのであれば、専門学校なりなんなりにいって求めるだろう。それが有料なのは、けだし当然だろう。だから、公民館が無料というほうがむしろ奇異であり、かえってお役所くさささを感じる理由となる。情報もサービスなのだから。むしろそういうことより、

必要な知識を与えてくれるところがどこにもないということのほうがずっと困る。ちなみに、私個人として重要性を感じてきたのは図書館である。公共図書館はよく利用してきた。そして、これまで利用してきて得ている印象では、公共図書館に頻繁に通う人のなかには、「常民」というより「非常民」といった感じの人がいるようである。そういう人々に、ある種の親近感を私は感じてきた。

ともかく私が疑問に思っているのは、公民館が、例えば時代をリードするなどということが現実的に考えられるのかということであり、そういう方向でちゃんと育ってきたのであれば、例えば、今更声を張り上げてその重要性をうんぬんするまでもないであろうということである。ちょうど、政治の世界で、自民党が永続的に政権を維持するなかで、野党が期待されたようには伸びず、その結果、自民党に色々問題があるにもかかわらず、では野党に交代してみるかというふうには機運が盛り上がらないのと同じことだと思ふのである。その際、松下氏の言われるように、もし本当に成熟した市民が多数生まれているのであれば、その層に未来を託すこともできようが、現実には、生産されているのは私を考えているような「市民もどき」のものであるとするなら、欲求不満が充満するなかで、それに対応して新たな道を探る能力のある層は存在しないという、はなはだ悲観的な事態となる。

ではどうすればいいのか。私としては、こうすればこうなる、といった生易しい状況ではないことをまず認識すべきであると考ええる。そもそも人間も含め、自然全体がそうくるくる変わるのに都合よく出来ているとは思えないのである。全く変わらないというのでももちろんなく、そもそも生きていくということは何らかの変化を前提しているのだが、肝心な点は保守的にできているのである。「文化」はよく「本能」と対比される。それは、「学習」によって変わりうるということの表明である。法「人類学」を勉強してきたものとしてその程度のことにはわきまえている。ただ、「どのよ

うにでも「変わりうるものではないということ」を、私は言いたい。「保守」と名づけられている政治勢力が、実は、人間の「保守的」な側面を侵害するようなものである、というところに問題の根がある。これに反対する勢力が、妙に「伝統的」色彩を帯びるのもそのためである。先に、「民衆」の把握において私にはピンと来ないものがあると述べたのも、これと関連している。今述べたような意味での「保守的」側面を有するということは、いわば人間における「自然」なのだから結構なのだが、えてしてそれは「単なる伝統」の追求というか、「伝統主義」化しやすいのである。松下氏は、社会教育における戦前からの連続性ということを強調しておられるが、実際、私もそのようなものを感じざるをえない。だから、具体化してみると古くて、パターン化した内容しか出てこないということにもなる。年寄りにはともかく、若い人には退屈であろう。であればこそ、「保守」にも勝てない。いい意味で「生きて」いない。いい意味で「生きる」ということがまずもって肝心だと私は思う。そういう意味で「生きやすい」条件とはどのようなものか、ということが年来私の考え続けてきたテーマである。

- (3) 堀尾輝久「三つの生涯学習論」 エットレ・ジェルビ、海老原治善編「生涯教育のアイデンティティ」 エイデル研究所 一九八八年 所収
- (4) 「仕事」編集委員会編「ソフトをつくる インタビュー「仕事」の世界」 日本経済評論社 一九八五年
- (5) 原正敏、藤岡貞彦編著「現代企業社会と生涯学習」 大月書店 一九八八年
- (6) 長澤成次「生涯学習政策の動向」 「月刊社会教育」四二六号（九一年一月増刊） 所収
- (7) 桜井邦朋「大学教授―そのあまりに日本的な」 地人書館 一九九一年
- (8) 鷺田小彌太「大学教授になる方法」 青弓社 一九九一年
- (9) 同「大学教授になる方法 実践篇」 青弓社 一九九一年
- (10) 井上忠司「「世間体」の構造 社会心理史への試み」 日本放送出版協会 一九七七年参照

(11) 松下圭一「社会教育の終焉」筑摩書房 一九八六年

三 生涯学習の権利性について

先に述べた、沖繩大学土曜教養講座での講演で、小林文人氏は、権利としての生涯学習ということを強調された。

例えば、この講演で資料として、先に述べた第四回ユネスコ国際成人教育会議の宣言が「学習権」というタイトルのもとに配布された。そこには次のような文言が見られる。

「学習権は未来のためにとっておかれる文化的ぜいたく品ではない。それは、生存の欲求が満たされたあとに行使されるようなものではない。学習権は、人間の生存にとって不可欠な手段である。」

「学習権はたんなる経済発展の手段ではない。それは基本的権利の一つとしてとらえられなければならない。学習活動はあらゆる教育活動の中心に位置づけられ、人々を、なりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体にかえていくものである。」

「それは基本的人権の一つであり、その正当性は普遍的である。学習権は、人類の一部のものに限定されてはならない。すなわち、男性や工業国や有産階級や、学校教育を受けられる幸運な若者たちだけの、排他的特権であってはならない。」

権利といわれてみて、ではどういう権利なのかと考えてみた。講演直後に書いたメモをもとに、私が考えたことを以下に記してみる。

① この権利の主体は誰か。

右の文言からすれば、人類全体ということになるだろう。誰もが、この権利を有する、と。

もっとも、権利というのは性質上その享受を妨げられて初めて顕現する。そのような可能性の高いものとしてのこの宣言からは、女性や非工業国や非有産階級や、学校教育を受けられないもの等が想定できよう。

② この権利は誰に対するものなのか。

誰か私人に対する権利でないのは明らかである。

では、たとえばこれを批准した国家に対して請求できるか。余りに具体性を欠いてはいないだろうか。日本の裁判所ならば、さしずめ、「立法政策の問題である」などといって門前払いにするような程度のものだろう。

③ 基本的人権であるというがそれはどういった性質のものか。

通常、教育を受ける権利というのは生存権として分類されている。

学習権としてここで述べられている内容は、しかしそれとはちょっと違うのではないかと思われる。

「なりゆきまかせの客体から、自らの歴史をつくる主体にかえていく」というのである。むしろ、政治的な自由権に近いものを連想するのだが、どうであろうか。あるいは、各個人の幸福追求権など関連を有するであろう。

④ この権利は放棄できるのであろうか。

この点は、講演の際、直接小林氏に質問してみたが、返答がなかった。

一般に日本においては、教育は権利であるとともに義務でもあるといわれているのである。では学習権の場合は

どうなのか。仮に放棄できないというなら、それは義務に近いものになるのではなからうか。特に成人を対象とする場合は、おそらく義務ということはできないだろう。そうであれば、例えばすべての日本国民は生涯学習をなす「べき」である、などとは言えないはずである。

⑤ なお、私はいわゆる「新しい人権」といわれるものに興味を感じ、調べてきた。憲法上明記されていないさまざまな名前の権利が人権として主張されるようになって、その数はおびただしいものになってきているが、その多くは生存権の性格を帯びている。では学習権というものもその一つに加えることができるであろうか。

学習権ということが主張されるようになったのが比較的新しいという意味なら「新しい」人権と称され得よう。しかし、新しい人権といわれるものが共通に持っている背景を考えると、ちょっと違うのではないか、少なくとも日本においては違うのではないか、とも思われる。

例えば、交通権といわれる権利が主張されている。これは、公共交通機関が衰退し、マイカーが急激に増加するに伴い、いわゆる交通貧困層が発生し、以前なら、バスとか鉄道とかの公共交通機関を利用して移動できたのに、それが廃止され、しかしマイカーはもてないといった層は廉価に移動可能な交通機関を奪われてしまうのである。このような層は、特に老人や病人などいわゆる社会的弱者の中に発生しやすく、これらの人々にはまさしく生死にかかわる問題である。これらの人々に移動する権利を保障するということは、従来の憲法上の権利を組み合わせることによってもある程度は可能であるが、そもそも憲法がこのように複雑にからみあった状況を想定しているとは思われず、そのような意味で「交通権」として一括して対処するほうが適切ではないかと考えられるわけである。

生涯学習の場合これと比較してみると、一番違うと思うのは、特に権利を阻害されているものを頭に置いている

というよりは、国民とか、人類とか、普通の人々をすべて包括する面に力点が置かれているように思われることである。特に、日本においてはそのような傾向が強いのではなからうか。

以上のようなことを、小林氏の講演をきいて考えたのだが、私の全般的な印象では、権利性が強調されても、それは法律上の権利としてよりは、生涯学習は大切なことなんだ、ということにアクセントをつけていっているに過ぎないのではないか、運動としての有効性はあるかもしれないが、法律的には、権利だといってみたところでさしたる意味はないのではないか、というふうに感じた。

この講演後、この問題を扱った文献を私なりにあたってみた。

権利ということを強調している文献として、例えば島田修一氏の「公教育としての社会教育⁽¹²⁾」という論稿を読んできた。

島田氏によれば、社会教育というのは本質的に自己教育活動の組織化であるにとらえ、その立場から社会教育法三条の「国及び地方公共団体は、…すべての国民が…自ら實際生活に即する文化的教養を高め得る環境を醸成するように努めなければならない」という規定を解釈しておられる。そして、「人々が自己の教育の必要の自覚と学習への意欲を、自己の内側に組織することなくして諸々の基本的な人権を主体的・積極的に享受することはできない」ので、「自己教育を自己のうちに組織化する社会教育の基本的な人権性はあきらか」であるとされる。しかし、同時に、「その自覚に立つて自己の要求としてとらえかえされ実現されることがなければその意義を失うというきわめて実践的な人権」だとも言われる。

島田氏は、社会教育法は、まず社会教育の主体について国家と国民という二重の存在が容認されているとし、次に行政活動の組織原則において「支配」と「自治」の二重性が併存させられているとする。氏がいいと評価される社会教育は、国民が主体になり、自治的になされる社会教育である。その立場から見れば、社会教育法三条の規定も、多分に自学自習的な組織形態が想定されていることや、「環境を醸成」というのも、単なる箱づくりにとどまること等から、必ずしも満足すべきものではなく、「構造的矛盾」をかかえているということになるのである。自学自習的なものにとどまっていたはだめだ、という点については、「巨大な情報管理システムの発達した今日の状況下で人びとの興味や関心が限定されるのを防ぐには、異質の学習経験の交流が多様になされる必要がある、その意味で個別事業の企画参加でない参加の領域の拡大がとめられる」と述べられているところからも氏の考えがうかがわれる。

今回の生涯学習振興法についての批判的意見を見ると、必ずといっていいほど言われているのは、この法律が教育基本法・社会教育法との関連を断ち切ってしまうということであるが、こうして島田氏の論稿を読んでもみると、今回のような立法も、相当程度の確率で予想できたのではないかと思われる。

では、島田氏の想定されるような自治的な社会教育を担う「国民」とはどのような国民なのか、氏の挙げておられる具体例からほぼ察しがつくが、遺憾にも、必ずしも「すべての」国民が参加したわけではなかった。であれば、そのような国民をつくっていかねばならない、ということと、「掘り起こし」運動が必要となる。

以上のような島田氏の考えからは、社会教育、ないしは生涯学習の権利というのは、住民自治の権利とほぼ同じようなものと理解される。住民自治というのが、戦後どのような変遷をたどってきたかに思いを致せば、島田氏が理想とされるような状況は、現時点においては実現困難であることが了解されよう。

この島田氏の論稿は一九八一年に出ている。もっと新しいもので私が読んだのは、「現代的人権と社会教育」¹³に収録された諸論稿、特に、黒沢惟昭「現代的人権と社会教育」、及び、相庭和彦「戦後社会教育論にみる人権概念の特質―学習権論を中心にして―」である。

相庭氏の論稿はよく整理されていて、この方面に素人の私には大変参考になった。私が本稿・一で述べた、「公」と「私」、ないしは、「公事」と「私事」という大きな枠で論じられているのも興味を感じた。私なりに理解したところでは、「公」が必要であり、社会教育もそれを実現するためのものであるべきのだが、実際には、各人の自発性というか、「私」にゆだねて組織してみても、それは達成されないという認識があり、それはなぜなのかと問うているように思われる。もちろんここでの「公」は戦前あったような「公」ではない。同じく戦前の「公」に対する反省から出発して、しかし、二つの異なった流れがあると相庭氏は言われる。一つは、教育・学習権を基本的人権に結びつけることによってその存在意義を見いだそうとするもの。島田氏の立場も、おそらくはこれに含まれるであろう。この立場の問題点として相庭氏が指摘されるのは、市民社会に生まれた基本的人権の持っている歴史的制約のゆえに、その要求が国民国家に向けられ、国民国家自体がかかえている問題性にはメスを入れることができない、ということである。「私」の「公」化に過ぎない、と。もう一方の流れというのは、「市民社会の対立の現実⇨資本主義社会の人間疎外の現実に重点をおき、そこでの人間の「類」からの疎外の克服を教育に求める、言い換えれば、要求する権利ではなく、教育を組織していく運動過程のなかに、国民国家⇨市民社会の出現によるバラバラにアトム化された諸個人の再統合を求めようとする」ものである。

後者の立場の一人として黒沢氏が挙げられている。そこで、黒沢氏の論稿を読んでもみると、この論稿はまず「伝統的

な機会均等論」の差別性をついている。これは「平均化」ではないか、と。そうじゃなく、差異は差異として認めるところから出発すべきである、と。そして、異質性を容認するような社会、「それぞれの特性を生かそうとする懐の深い社会」、「柔軟な形をした社会」を目指すべきものとされ、「共生」（異質との共存）というコンセプトを基軸にすえられるのである。

機会均等論が「伝統的」ということも知らなかったのだが、確かに、例えば、文部省サイドに近いと思われる新堀通也氏の「公的社会教育と生涯学習⁽⁴⁾」を読んでもみると、「公的」社会教育の「必要性」の第一番目として、「教育機会の均等」が挙げられているのである。もっとも、同氏の立場からしても、生涯学習振興法は問題であろう。同法の想定する振興では、均等化より差別化を推進することになるだろうから。なお、氏が民間活力の利用を説かれるにあたって第三セクター方式の社会教育施設の設立奨励を述べておられるのには、当然とは言え、やはり驚く。

そんなにあくさんの文献にあたったのではない現段階においても、これだけのバラエティが見られる。したがって、本節のテーマについてもまた、「さまざまな立場が存在する」と言わざるを得ないであろうが、ここで、現時点での私の考えを述べてみたい。まだ十分に煮詰まっているとは言えないので、簡条書きの形で述べる。

- ① 公的社会教育の「必要性」は私も認めたい。さらに、公的社会教育が、ひいては生涯学習が権利であるかどうかについては、論としては、前記の相庭氏のまとめられた二つの流れのうちの、後者に魅力を感じる。というのは、このような立論なら、私が興味を持ってきた「新しい人権」との接合も可能かと思われるからである。しかし正直言って、画にかいた餅という感じがしないではない。「共生」といった美しい言葉がどのようにして実現可能な

か、その道筋がよく分からないのである。差異を差異として承認すると言いなから、例えば、「国民国家」とか「市民社会」とかの多様性を認めるには至っていないように見受けられる。こうなると、立論の最初のところに問題があるのではないかとも思われてくる。「それぞれの特性を生かそう」とするなら、「柔軟な形をした」社会を求めるとはならず、まず、さまざまな論が現にあるところから出発すべきであろう。さらに言うなら、このような問題に単一のコンセプトでアプローチすること自体無謀であると思はる。

② 私はいままで一〇年余り、世界の各地域の法を、条文だけではない社会的背景を頭において、社会全体の中での法の役割を比較検討するという作業をやって来た。その結果、私としてはっきり言えるのは、個別性の尊重という流れは世界的なものであるということ、これは体制如何を問わない。例えば私は、「「平和」考」（沖大法学第一〇号所収）で「平和」の比較を試みたが、平和という世界中が共通に追求しているかに見える言葉でも、場所により大きな差異が存在しているということを感じた。だから、平和理念の普遍化と同時に相対化が必要である、と。個別性の尊重ということは、例えば自己決定権の尊重といった形で論議されているが、それは、単なる「私化」ではだめだ、という方向で一定の了解が得られていると思う（この問題については、拙稿「法人類学の内容（V）」（沖大法学第一一・一二合併号所収）で論じた）。生涯学習についても、私はこのような流れの中で理解している。国家の枠から解放された視点で生涯学習というものも見てみるということが必要であろう。そのためには、「平和」の場合と同様に、比較の観点が有効であろう。これからの課題としたい。

③ 日本について考えてみると、教育も含めて、現状をそのまま認める状況にはない。ただ、日本の場合、特定の悪者を見つけてるのは非常に困難だと思う。「「世間体」の構造」による「平均化」思考はまだきわめて強く、悪

いというなら皆が悪い、といつてもいいぐらいである。だからこそ「体制」も強固なのである。その体制にどのように対処していくべきか、ということが、敢えて言うなら「必要課題」だと思つてゐる。

④ 最近たまたま、森毅氏の著作をいくつか読んだ。「ひとりて渡ればあぶなくない⁽¹⁵⁾」には次のようなことが述べられてゐる(一一四―五、一一七頁)。

「市民運動として、体制を追及するのは正しい。ただし、管理を強めさず方向に追及してはならない」

「いろんなことを体制の責任として追及することで、自前でやりくりする氣風が減つてゐる」

「学校の教育が悪いと追及するのはよいが、学校なんて当てにしないで自前でやつてしまふ覺悟もないと、どんな学校をたよりにするようになる」

「公共体を追及するのはよいが、公共体なんて、市も国もないほうがいいものだ。なんでも公共体に要求するだけでは、その公共体をたよりにする氣風が強まる」

「公共体へ向かう運動では、公共体なしでやりくりする生活づくりを並行させるのがよいと思う。公共体を相手にしないことだけだと行政をのさばらせるだけだから、両方がいるわけだ。」

「市民の側が体制なしにすまずというのは、体制にとつてはなよりの脅威のはずで、それを梃子に要求の質を高めることができる」

「公共体につつかつて追及するのも、山にこもつてコンミュニオンを作るのも、その有効性が八〇年代に減つてゐるという政治的理由だけだに、もともと一面的だったような氣がするのだ。」

「管理社会になればなるほど社会に「正しさ」を求めてはいけないのだ。自分の安全は自分で買おう」

生涯学習の問題についてもこのような態度で対処すればいいのではないかと私は考えている。

「自由」というものの実現という観点からすると、「生涯学習権」論者の立場というのはある意味で自由志向であると共に、別の意味では反対への志向を持っていると思う。「自由化」論者の見解とうまく結びつきうるような立論の工夫が望まれる。大体、二分法的傾向が強すぎる。だから、余裕という幅がない。法学をやっているものとして眺めていると、例えば隣人訴訟における原告と同じような感性を感じないわけにはいかない。こういうのも、ある意味で特殊日本的と評価されうるものを持っていると思う。それはまた、悪い意味で現実的でないように私は感じている。集団構成におけるある種の閉鎖性を感じてしまうのである。こんなのでは、とてもじゃないが、これからの、どうなるかわからないような時代を適合的に生きることは無理だろうという感じがする。

しかし、政府・文部省系統の方向が支持できないものであることも明瞭である。だから私が「生涯学習権」論者に望みたいことは、「敵」をも取り込んでしまうような柔軟性なのである。そういうふうであってこそ、実は、「一貫」可能なのではないか。この点で森毅氏などは本当の意味で信頼できる。「裏切らない」のである。もっとも、氏の著作をいくつか読んで、全く同じことが何度も書かれているのにはちょっとあきれているのだが。氏は、分類すれば、たぶん「自由化」論の系列に入ってしまうだろうが、こういう人も落としてしまうなら、見込みがない。自由化、というのは性質上、なかなかとらえどころがなく、そもそも反体系の傾向を帯びているが、人生というのがもともとそういうものではないのか、どうか。

- (12) 日本教育法学会編「講座教育法 第2巻 教育権と学習権」 総合労働研究所 一九八一年 所収
- (13) 日本社会教育学会編「現代的人権と社会教育―日本の社会教育第34集―」 東洋館出版社 一九九〇年
- (14) 新堀通也「公的社会教育と生涯学習」 全日本社会教育連合会 一九八九年
- (15) 森毅「ひとりで渡ればあぶなくない」 ちくま文庫 一九八九年

四 大学における法学教育の目標と生涯学習

最後に、大学で法学教育に携わっているものとして、生涯学習との関連でどういった目標を設定するのがいいのかについて考えてみたい。

法学教育の目標については、一九八〇年に冲縄大学の専任講師となって以来ずっと考え続けてきていて、八五年に「講義の現場で」（冲縄大学法学会誌4号所収）と題して活字にしたこともある。そこで述べたのは、次のようなことである。

もともとは弁護士業に携わっていたので、色々驚くことが多かった。まず自分の研究テーマを設定するところから出発しなければならなかった。一年間考えて、八一年に、法人類学という講義科目を設定することができ、以来私はこの分野の研究を続けてきている。この際私として一番考えたのは、専門を横断するような研究をやりたいということだった。それは、私の個人的な希望であったが、同時に、実務を教えればそれでいいという環境があったら、それで間に合っただけだから、法人類学という科目を設置しようという気にならなかつただろうとも言える。他の多くの大学の例にも

れず、学生の中で法律の実務家になろうとするものは極めて少なかった。しかし学生たちは法学を学ぶということでやって来ているのである。そして法的素養を持っているということは望ましいことでもあるだろう。その際、司法試験を前提にして組み立てられたような講義内容だと、私の眼前に現れた学生たちには細か過ぎて、「何のための勉強なのか」ということが分からないうちに、悪くすれば勉学の意思さえ放棄させてしまいかねないと思われるのである。実際、これまで沖繩大学法学科でのカリキュラム編成の変化を見てみると、導入部分が最もネックになっている。これに相当の時間を費やさないといけなくなっており、かつ、にもかかわらず時間をかけたらかけただけ効果が上がるといってもないようである。私としてこのような事態に臨んで考えたのは、いわゆる「専門」というのが実は、実際に法学を利用する観点から見れば「基礎」にすぎないということ、応用的な内容を同時に教えないと肉づけができないということであった。というわけで、例えば法学「基礎」演習（二年次配当科目）において、今述べたような意味での「応用」を教えてみようとして、例えば模擬裁判のようなことを試みたりしてきた。「基礎」に何を盛るのかということについてすら、法学科の同僚の間で共通の理解があるようには見られなかった。

さて、八五年度は無給休職してブラジルに行き、八六年度からまた教え出して六年たった。この間に、学生の側での勉学の動機づけにおいて変化が見られるだろうか。同じような、一見すると何の特色も感じられないような学生は増えているようにも思われる。偏差値教育が徹底してきているのは事実そうだろうし、そうなると似たような学生が集まるということも事実として起こっているのかもしれない。しかし、勉学への熱意が衰えたとは、一概には言えないと思っている。

このあたりについては、沖繩ならでの特色が見られるようにも思う。敢えて単純化して見ると次のように言えるので

はないか。沖繩というところは、儲けるのは難しいにしても、どうしても沖繩から出なければやっていけないというほどの切実さもない。学生の地元率も、全国でも最も高い方に属する。本土での出稼ぎ経験者は学生の中にも少なからずいるが、本土の方にずっと住みたいという意見の人に会うことは少ない。よく、沖繩はどうやって食っているのだろうかと、私なども不思議になることがある。それはともかく、良くも悪くも「場」としての地域は健在であるということだろう。

さあ、「沖繩的なもの」がどの程度、どのような形で残っているのか、近くにいるとかえって分からなくなるが、一〇年経って見れば東京での生活が別の世界のできごとのように見えるというぐらいの差はある。そういう地域にもともとあるものと、新たに飛び込んだものでは当然違う。それは別に沖繩に限らず、程度の差はあれどこでも見られることかもしれないが、やはり沖繩の場合、日本では際立ってそういう現象が見られるのではないかと思う。「地域」があるということ、ここほど実感させてくれるところは少ない。特色のあるところ（例えば信州などそうかもしれないが）はほかにもあるだろうが、五感で感じられる形で感じさせてくれる点で、やはり沖繩は際立ったところであると思われる。「沖繩学」などいうものが生まれてくる基本的要因であろう。論理よりは、「場」というものが先行するのである。「論理」を問われないから、それを求めない、ないしは、ある種のそれから逃げたいといったタイプの人には大変楽なところである。「本土化」もまだそういったあたりまでは十分及んでいないように見える。わざわざそういう沖繩にやって来た理由というのが今一つ分からないところがあるが、相当根深いものであろうことは察しがつく。大学入学年齢というと、多くはまだ二〇歳になるまえであり、子供の柔らかさを残している。彼らが、様々なドラマを演じてくれるのを、私はボーッと眺めてきた。八九年度から法人類学の専門演習を持つようになってからは一層身近に、いわ

ば私個人の体験と交わる形で眺めさせてもらえるようになった。概していえば、びっくりすることが多く、私の頭の老化防止に相当寄与してくれている感じである。では、もともと沖縄で生活してきたものはどうなのか。こちらも変り種はないわけではなが、少ない。そして、銚のおさめ時が早すぎるというか、まあよく言えば常識がある。

「沖縄的なもの」はなくなりつつあると、よく言われる。九二年一月一日の沖縄タイムスは、沖縄の本土復帰二〇年を迎えるにあたって実施された県民意識調査の結果を掲載しているが、それによれば、沖縄らしさが残っていないとするもの四一・六％、残っているとするもの三六・一％である。残っているとするものについては、その項目を多い順に上げると、人情（二二％）、文化（一三・八％）自然（九・四％）、方言（九・四％）、伝統芸能など（八・八％）となり、一方、残っていないとするものについては、自然（三八・七％）、人情（一三・六％）、方言（八・六％）、伝統的なもの（一二％）となっている。共通項目については地域差や、年代・性別等による差が大きいということであろう。例えば方言について、名古屋に出稼ぎに行っている卒業生の方から最近聞いたところによると、その職場は宮古出身者がとても多いそうで、彼らは方言で意思疎通するのだそうである。そして他の地域の出身者には全然分らないのだそうである。さらに、同じ宮古でも、本島と離島とでは相当違うそうで、おたがい完全には分からないのだそうである。残っていないとするものの多くが自然を挙げている、ということからすると、確かに沖縄的なものの永続基盤は崩れつつあるのではないかとも思われる。

そういう状況ではあるが、大学というところは本土出身者が、学生だけではなく教員も含めて、比較的が多いところであり、そのためクロス・カルチャーの現場としては面白いものを持っている。そして、私の見るところでは、均一のカルチャーが形成されているとは言い難い。私のゼミが大体、本土出身者が半分ぐらいのことが多い。ちなみに、最近

たまたま、「動きはじめた信州教育」という本に出会った。意外にも長野県には、「学力低下」問題というものがあるのだそう、それは具体的には大学進学状況が芳しくないということのようである。この問題が、とくに九〇年初頭から盛り上がりを見せ、様々な場で色々論議されたということである。この本は各界の意見をそのまま並べた、一種の資料集である。私は一九七九年に初めて沖繩に来たが、その前後に沖繩で似たような論争があったことを記憶している。

さて、以上のような状況で、大学の法学教育の目標としてどのような内容を設定すればよいか。大学設置基準の改正により教養課程が法的な支えを失い、その結果として「四年間一貫教育」をなすべきことになったのだが、何を「一貫」して教えればいいのか。

これは同時に、教養課程をどのような方針の下に再編成するか、という問題でもあるので、先の一般教育学会に出席したときにも、各大学がどのようなキーコンセプトの下に動いているのか、という点に関心を集中してきいていた。このとき取ったメモで、これに関連する部分を以下に掲げる。

* キーコンセプトとしての「地域」。

* 「国際化」「異文化交流」の内実は何なのか？

「移動」ということではないのか。広義の交通概念体系化の必要。

* (和光大学) 授業そのものが研究対象となるという発想は「現代的」であり、そのこと自体が評価の対象となりうるだろう。

* 「良い関係」というものがあるのか。「関係は関係」なのか。

*キーコンセプトの検討

和光大学

一般・専門は入門・完成の関係にない。

多様な入り口。教える側の自己検証。

内容的には、キーコンセプトといえるものはない。方法論主体。

慶応大学

五つのコンセプト（環境・情報・総合・国際性・創造性）。

実用性・合理性・紛争・評価。

技術論じゃないのかな。

大阪薫英女子短大

実践による研究・教養。

北海道大学

全学支援方式。

四国学院大学

異文化交流。

立教大学

カリキュラム組織のみ。

「生涯学習」考

神戸大学

教養部廃止——貫教育 教養原論(コア) 人文・社会・自然。

*生涯学習の主体。

*地域と地域相互性の教育。

それは「開かれた」ということではないか？

主体⇨客体となるための条件提示。

各大学の報告をきいていて、最も痛切に感じたのは、「地域」というものを前面に押し出しているところがなかったということである。具体的なカリキュラム案を見ると、確かに地元との関係を配慮した科目も若干の大学において見られるが、それも添え物的な印象である。沖縄大学は「地域に根ざし、地域に学び、地域と共に生きる開かれた大学」を、この一〇年あまり大学のキャッチフレーズとしてきていて、そして、他大学においても地域住民を対象とした公開講座等が一般化しつつあることから、「地域」概念を中核にして展開する大学もあるのではないかと期待していたのだが。「地域」というのがあくまで具体的な場を前提として考えられる概念であり、そういう意味で「個別化」していく契機を含むものであるということと対比して、報告において耳にしたのは、一般化、ないし良く言えば普遍化を指向するものが多かったと思う。

個別的なものを個別的なものとして提示するだけでは、まだ「材料」の段階で学問にならない、ということとはよく分かる。私自身が、個別なものには比較的興味を持たない人間だった。ところが、前記のように法人類学を設置した。

人類学は「個別的」なもの抜きにして成り立たない学問である。以後今日までの期間はちょうど、私にとってのパラダイムの変換期だったのではないかと思われる。一〇年間余り私は、いわば「味わった」。

法学というのは、現在、国家法を扱うのが普通である。それは法律が国単位で制定されるような時代だからである。だから、個別的な地域というものへの関心とはある意味でずれる可能性が高い。国と国のレベルの比較であればこれができるが、国家内の、小さな地域を法学でどう取り扱えばいいのか。本土の他の地域では難しいだろうが、沖繩の場合は、かつて日本とは別個の王国であったし、戦後も復帰まで、本土とは別の運命をたどってきたのである。そういうことで、今なお本土法とのズレが、法的な面も含めて残っている。私はそういった事件に関与してきたことから、研究テーマとしても、そのような事件を取り上げてきた。例えば、前記の「交通権」というのは、沖繩のいわゆる軽貨物問題とかわわっているうちにたどり着いた考えであるし、基地とか環境とか材料は豊富である。それが私の「学習」であったのだろう、確かに私は相当変わったようにも思うのである。

ところで沖繩大学では、さあ、いつからかはつきりしないが、この数年、「個性」と「国際」というキャッチフレーズを見かけるようになった。しかし前記の「地域……」も残っているのである。最近、両者の関係をいろいろ考えた。なぜ新しいキャッチフレーズが生まれたのであろうか。個性というのを、個人についてのものと考え、国際というのを世界と考えれば、地域というのは個人と国際の間にあるものと考えられる。もっとも地域といっても、国家を越えるようなものもあるが。政治的に考えると、いわゆる「地域主義」が凋落し、変わって「エスニシティ問題」が台頭してきていることと関連があるのだろうか。

私は、右のように地域の問題を取り上げながら、絶えず比較という観点を持つと努めてきた。それは、そもそも人

「類学」というのが比較の学問である、ということだけではなく、地域の問題を、その地域だけのこととして考えると、かえっていい知恵が浮かばないということを経験してきたからである。類例をさがすということが私の主要な作業の一つだった。できれば、地域と地域とをつないでいくことも考えた。何しろ、沖縄で起こるような事件というのは差別化政策の結果といっているものが多いので、何とか「味方」をさがそうとする。比較するのも、余裕があるからではなく、むしろ逆である。

最近、同僚の小川竹一氏らと話しているとき、氏が、「地域と世界をつなぐ」ということを言われた。つなぐということわりに、結ぶでもいいだろうし、私の現在の関心に即して言えば、法というのもコミュニケーションをつくるための道具なのだということになる。こういった方向で考えていけば、生涯学習の観点も含まれた、いい目標が設定できるのではないかと考えている次第である。

生涯学習関係の文献にこれまであたってきた範囲で、このような私の考えにもっとも近いと思われるのはエットレ・ジェルピ氏の考え方であろう。氏の、沖縄での講演「教育への参加こそ重要」⁽¹⁶⁾を読んで、感ずるところがあった。氏は、「自己決定学習」という思想を創出されたということだが、沖縄に住んでいるものとして、氏の講演で一番感じ入ったのは、「ギブ・アンド・テーク」の精神こそがもっとも重要だ、と述べておられることである。最近目にした、J・メジロウ氏の所説⁽¹⁸⁾にも親近感を感じる。法人類学の方面から生涯学習に接近してきたのだが、意外と通じる所が多くて、嬉しく思っている。

(16) 樋口至宏編「動きはじめた信州教育 わたしはこう考える」 鳥影社 一九九一年

(17) 前掲(3)所収

(18)

永井健夫「アメリカ、J. Mezirow の学習論をめぐって」―社会教育基礎理論研究会編「叢書 生涯学習 IX 諸外国の生涯学習」・雄松堂出版 一九九一年 所収

(一九九二・三・一九 脱稿)