

生涯学習では哲学や歴史学をどのように学んできたか

— 一生と死の学習で「哲学」し、自分史づくりで「歴史」を書く成人学習者 —

矢口 悦子

はじめに

日本における生涯学習が国によって推奨されていることは、2006 年に改正された「教育基本法」第3条¹により知られているが、生涯学習に関わる単独の法律があることはあまり知られていない。1990 年に制定された「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」（通称：生涯学習振興法）²がそれであり、1980 年代に設置された臨時教育審議会の答申を受けて制定された経緯がある。同法では、国及び地方自治体における生涯学習推進のための基本構想の制定が求められているが、そもそも生涯学習の定義がなされていない。もともとこの言葉は、人々が「人間は生涯にわたって学ぶものだ」というような言葉で語り継いできた理念を実質化するための条件整備を求めたものであり、定義をすることは自由な生涯学習を阻害する可能性もあり、法的に定義しないことの意味もある。現在、文部科学省では、「生涯学習とは、家庭教育、社会教育、個人の自学自習など、人々が生涯にわたって取り組む学習のことを指します」と一般的な定義を与えているが、これは教育基本法第3条の理念と同様に、「人々の学習はすべて生涯学習」と読み取ることができ、解釈には大きな自由がある。

本報告では与えられたテーマについての議論に焦点を定めるために、「生涯学習とは内面の自己を含む他者のとの出会いの連なりである」との定義を与えて話を進めたい。

1. 生涯学習はどのように語られてきたか

まずは、人々の経験から導きだされる生涯学習の理念について触れておきたい。一般的に生涯学習という言葉を使うと、必ずその導入には「古くより人々は生涯学んできた」という表現が用いられ、そのことに異議を唱える人はほとんどいない。ある人は、プラトンによる『国家』を引用し、哲人としての教育は生涯にわたり続くと述べ³、別の人は、孔子による『論語』の為政篇を引用し、40歳の「不惑」を過ぎてから人はいよいよ成長すると語る⁴。自由に誰もが語りだすことができるのである。

そうした中でイギリスノッティンガム大学アンドラゴジー研究者グループが刊行したシリーズの冊子に掲載されていた文言は印象に残るものであった。それは、葛飾北斎が書いたとされる文章を引用したものである。

At the age of 75 the Japanese artist Hokusai wrote:

“I have been in love with paintings ever since I became conscious of it at the age of six. At fifty I had published innumerable drawings but really nothing I did before the age of seventy was of any value at all. At seventy-five I have at last caught nearly every aspect of nature . . . Thus at eighty I shall have developed still further, and shall, at ninety, really enter the mystery of reality....”

(Hokusai's autobiography as given in 1835 in the "Preface to a hundred drawings of the Fuji Yama")⁵

この英文は、北斎による『富嶽百景』の跋文を翻訳したものであるが、年齢の表記や跋文を序文としている点などから、原文ではなく英語版からの引用によるものと思われる⁶。ノッテングム大学アンドラゴジーグループとは、当時欧米で広く知られるようになった成人教育理論としてのアンドラゴジー論⁷を教育改革者パウロ・フレイレ(Paulo Freire: 1921-1997)による対話の理論と融合させて、学校における児童・生徒の教育学とは異なる原理を成人教育学として定位しようと挑戦していたグループである。その研究報告論文集の巻頭に北斎の一文を引用したことの意味は、東洋の日本においてかの葛飾北斎は150年も前に生涯にわたり発達し続ける可能性を秘めた人間像を、自らの言葉で表現していたという驚きの表明であり、同時にフレイレの教育哲学の広がりを受け、欧米中心かつ学校教育的な方法で成人の教育を捉えてきた自分たちの研究スタイルへの自省を込めたものであったとも理解される。

さらに言えば、19世紀以降の義務教育を軸とする学校教育制度の成立以前から、どの社会においても大人は学びを自らの方法で続けてきており、生涯学習とは有史以来人々の知恵として引き継がれてきた教育の原形態であることの再確認であった。

あえて、このような主張を重ねる必要があるということに、実は、歴史的な生涯学習の理念が学校教育によって凌駕されつつある現状へのささやかな抵抗があったとも考えられる。公教育としての学校教育制度の発展により人々は知識を獲得し、社会への参加を果たし、経済発展を担い、その成果を享受し、近代的な生活を謳歌するようになった。また、社会的な上昇手段としての教育の役割も複数の世代によって、また地域を超えて経験されてきたが、同時に、制度としての学校教育の持つ強大な力の範囲に教育が閉じ込められてしまうことによる窮屈さやある種の抑圧に苦しむ人々の存在も広く認識されていた。特に、フレイレによる『被抑圧者の教育学』や『伝達か対話か』などが多様な言語に翻訳され⁸、「教育は私たちが自由にすることができるのか」という命題が、成人教育に関わる人々の心を捉えたのである。

2. 生涯学習と学校教育制度との関係

生涯学習の理念を語る際に示される「抑圧からの解放のための学習」という位置づけについて、日本の状況も見ておきたい。ここでは、社会教育という言葉と生涯学習という言葉、内容に応じて使い分けることにする。1990年の生涯学習振興整備法制定前後から、政策用語としての生涯学習が広く使用されるようになったが、もともと学校以外の場の教育は社会教育として位置付けられてきており、今もその位置づけは変わらない。

日本における社会教育の歴史を紐解いてみると、第二次世界大戦後に提起された「共同学習」論⁹がまず浮かんでくる。社会教育が戦中に国民教化の手段としてその思想統制に関与し、教化団体として協力したことの反省に立ち、第二次世界大戦後、教育によって騙されないようにするという強い意識を持つ人々が提唱したのがこの学習論であった。「教師と黒板をもたない」というキャッチフレーズに込められた思いは、学校での教育や徹底的な軍事教練を信じてきたことへ疑いと、戦後民主主義という名のもとにすべてが塗り替えられる学校教育への不信があり、確かな生活現実を見据えながら課題を解決する主体となるために学習を位置づけようとしたものである。この学習論は、青年団という地域網羅組織と農山漁村の女性(婦人)たちのグループ学習において力を発揮し、日本中で共同学習という小集団による話し合い学習や問題解決学習が繰り広げられた。青年たちの多数は大学進学ルートには乗っておらず、その後の人生において経済的な格差を生む後期中等教育

の二重構造への反発もあり、あえて学校ではなく、公民館などを使って共同学習に取り組んだ。女性たちもまた、選挙権を持つことになったとはいえ、「働妻賢母」として、あるいは「もの言わぬ労働力としての嫁」という立場からの解放を目指して、共同学習を進めたのであった。それぞれの事情を抱えながらも、地域に生きる者としての共通文化を形作るための対話がそこにあった。

こうした「共同学習」の提唱が第二次世界大戦後まもなくになされていたことや数百万人がそこに参加していたことなどは、広く世界に知られてよいと思うが、高度経済成長による社会の変化とそれによる高校進学率の急上昇、女性をめぐる状況の変化等により、主流ではなくなり、少数派の実践にとどまってきたため、あまり知られていない。さらに、言語的な制約や研究者の国際比較研究の矢印が海外における理論や思想の受容に偏りがちであることから、発信できていないまま今日に至っており、このことは、今後の課題として私自身にも残されている。

一方、イギリスの成人教育の歴史においても、学校教育との関係がいくつかの物語を生んでいる。その例として、『読み書き能力の効用』（リチャード・ホガート著）¹⁰における「根こぎにされ、不安にさいなまれる」奨学生物語を挙げたい。1950年代後半から60年代にかけてのイギリス社会において、学校教育が広く行き渡る中で、民衆はどのような娯楽を求め、どのような文化を作り上げているのかを、ホガートはマスメディアの普及等との関係において詳細に記述しているが、その中に、労組者階級出身の若者が奨学金を得ることで、育った階級の文化とは異なる文化に身を置くことになる様子が描かれている¹¹。この部分は、1960年代以前に生まれ、学校教育で「成功」し、奨学金を得て大学に進学した日本の若者たちの心を捉えた。生まれ育った地域やその文化への愛着を持ちながらも、学ぶ機会を得ることで異なる文化へと接するときに生まれる違和感、そして新しい立場から元の文化を眺めるときのジレンマ、結果として身の置き所のないような漂泊感にさいなまれ続けた若者は、ある日「村を捨てる学力」¹²を身に付けたことに気が付く。学力とは何か、その問いは、生涯学習の動機として繰り返し自問されるのである。例えば、現在、衰退する地域の姿を前にし、「地域を育て、地域に生きる」ことを目標とした生涯学習政策が各地で展開されているが、そこには葛藤を抱えつつその実質化に関わる者もいるのである。

学校という制度の持つ強大な力は、多くの人々に幸福をもたらしている。特に、日本の教育制度は世界的に見ても優れており、学校知は絶大な信頼を得ている。高学歴であることが学力の高さと同等に受け止められ、社会的・経済的な地位を保証するという信頼は今日なお強固である。しかしながら、その学校知は果たして人々を本当に豊かにするものであるのかと省察し、学校文化になじむことのできない者にとっての抑圧性に目を配り、うまく適応できない人々にとっての「救済」として別の学びの機会の提供を申し出ることも、生涯学習の大きなテーマとなっていると考える。

3. 解放のために学ぶ

(1) 労働者の解放のために経済史を学ぶ

生涯学習の歴史を紐解いてみると、そこには解放のための学習という捉え方が見いだされると述べた。それは、イギリスにおける成人教育が、近代的な学校教育制度の成立と前後して、広く民衆の運動として展開されてきたことにも見ることができる¹³。19世紀前半のチャーティスト運動や大学拡張運動の展開を経て、1870年の学校教育義務化後には、自主的な運動としての成人教育の組織化が進められてきた。20世紀初めには教育行政に関わる仕組みが整備され、学校教育終了後の若者や成人に対する教育機会の提供が自治体教育行政による責任となる。1920年にはノッティンガム大学に初めての成人教育学部が置かれ¹⁴、1924年には成人教育規則¹⁵が制定され、各地の大学が当該地域の労働者に対する教育の責任を有することとなった。成人学習者を組織するのは、労働者教育協会（WEA）等の民間団体である。大学における専門家が労働者階級の人々を対象としたチュートリ

アルクラスでチューターとして指導をしたのであるが、この制度の出発点となったのは、1908年のロジデールにおけるチュートリアルクラスであった。このクラスを指導していたのは、R. H. トーニー(Richard Henry Tawney:1880-1962)¹⁶である。のちに「すべての者に中等教育を」というスローガンを掲げたことで知られるトーニーは、当時グラスゴー大学の講師であったが、教育内容は経済史であった。講義と質疑応答、参加者による熱心な議論は、トーニーにとっても刺激的なものであり、これを機に、オックスフォード大学と労働者の会議が開かれ¹⁷、各地にWEAの支部が形成され責任団体として大学は成人教育に関わることになったのである。

なぜ、このチュートリアルクラスでの学習が経済史であったのか、それは歴史の学習により自分たちの置かれている立場を理解し、資本家による抑圧から解放されるためであった。

全ての者に中等教育をと主張するリーダーでもあったトーニーが、WEAの組織した人々に提供していた知識とは「非職業的成人教育(non-vocational liberal adult education)」であった。労働者の経済的状況を改善するための職業訓練ではなく、歴史や経済などの学習を通じて自らの立場を客観的にとらえ、抑圧から解放されるための方策を熟慮し、自由な精神で生きることを目指すという考えは、「偉大な伝統(the Great Tradition)」として引き取られた。それは長く論争が繰り返られる課題となるが、並走してきた職業教育がいよいよ成人教育の主流へと定着する1990年代まで引き継がれてきたのである。

(2) 自己解放のために歴史を学ぶ

女性たちが、学校教育以外の場で、系統的組織的な学習に積極的に関わった例として、日本では第二次大戦後の男女平等を実質化するための学習がある。自らのおかれた状況が歴史的にどのように形成されてきたのか、特に主婦や母としての役割にまつわる制度が誰によって、どのような思想のもとに作られてきたのか、憲法に謳われた男女平等の理念はどのように形成されたのかを知るための歴史学習は、女性解放運動の第一歩となり続けてきた。さらに、1975年の国際婦人年以降のフェミニズム研究の導入と日本における女性問題研究の蓄積により、自らの内面における自己規制への注目や被害・加害の関係では見えない問題の本質への洞察がなされるようになった。たとえば、1988年度に開講された国立市公民館における女性問題講座「自分をとりもどす歴史学習」では、昼夜それぞれ11回のコースが組まれ、女性史「母と女」、「翼賛と抵抗」等をテーマとし歴史研究者を講師に招いてゼミナール方式の学習が続けられている。

同時期に、同じ公民館では「私たちの生きてきた『昭和』の歴史講座」も開催されており、歴史学者の研究成果に学びながら、戦争被害・加害の立場の呪縛からの解放がめざされている。生涯学習の学習内容として定番ともいえる歴史学習において、歴史研究家の提示する視点を取りこみながら学びが展開されてきたことがよくわかる事例である。

こうした学習は、大学の公開講座や人々の自主的なグループ・サークル活動、自己学習として取り組まれると同時に、「市民大学セミナー」「市民講座」「市民アカデミア」等々の名称により、現在も各地の社会教育施設等で取り組まれている。ちなみに、2014年度間に教育委員会主催や公民館主催の学級・講座で「歴史」をテーマとしたのは、教育委員会1,862講座、公民館3,272講座であり、参加した市民は、順に101,956人、109,616人となっており、合計すると21万人以上の人々が歴史学習に参加していたことになる¹⁸。これに同年度に1億2千人を超える博物館入館者数を合わせて考えると、歴史に対する人々の関心の深さが垣間見える。

生涯学習の学級・講座として実施されるものと大学における市民講座との違いは、企画立案が、社会教育職員であるという点である。市民の学習要求に沿い、市民と連携しながら、どのような歴史研究をテーマとして組み込んでいくか、時代状況や社会状況に照らしつつ決めるのであるが、その判断には社会教育職員及び関連スタッフの考え方が強く反映されている点に注目しておきたい。

4. 生涯学習における「自分史」と「歴史学」「哲学」とのかかわり

生涯学習において「歴史学」と「哲学」がどのように学ばれているかという難題を与えられたとき、まず脳裏に浮かんだのが、「自分史」作成に取り組む人々の姿であった。戦後における社会教育の始まりが、戦前の教育への反発から自前の学習論を模索したことは既に述べたが、そうした動きの一つに 1950 年代に展開された「生活記録運動」がある、特に、鶴見和子（2006 年没）によって紹介された『鉛筆をにぎる主婦』『母の歴史』等は、日本中で広く読まれた。鶴見の研究を継承し発展させた辻智子による繊維女性労働者の生活記録運動の研究は、若い女性たちにとって「書く」という行為は何をもたらしものであったかを解き明かそうとした緻密な研究である。また、当事者の視点で描かれることのなかった工場労働女子青年の詳細な歴史として読むこともできる¹⁹。

若者や成人が日記とは異なる形で生活を記録する文化がこれほど広く共有されている国や地域は、日本以外にはあまりないのではないと思われる。近年、そうした視点からの国際比較研究も本格的に動き始めている²⁰。

さて、生活を記録する運動として、現在までつながっているのが、「ふだん記」運動と呼ばれる自己形成史づくりである。橋本義夫氏（1985 年没）の提唱によって、1968 年に八王子市で生まれた。人生の報告書を一冊残すことや自分の生きてきた事実をありのままに記録することを目指した。この運動は、80 年代にかけて全国に広がった。各地の公民館では「ふだん記」をつづるためのサークル活動が展開されたのであった。その運動は、ユネスコによるいわゆる「パリ学習権宣言」が紹介されると、それを弾みとして一層の広がりを見せた。

「ユネスコ学習権宣言 1985 年」

学習権とは、読み書きの権利であり、問い続け深く考える権利であり、想像し、創造する権利であり、自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利であり、あらゆる教育の手だてを得る権利であり、個人的・集団的力量を発揮させる権利である。

ユネスコ成人教育国際会議にて採択（1985 年パリ）²¹

The right to learn is: the right to read and write; the right to question and analyse; the right to imagine and create; the right to read one's own world and to write history; the right to have access to educational resources; the right to develop individual and collective skills. (DECLARATION OF THE CONFERENCE, *The Final Report of the Fourth International Conference on Adult Education*, UNESCO, 1985, p.67.)

「自分自身の世界を読み取り、歴史をつづる権利」が人々の学習権の一部をなしているという認識の共有は、歴史学の研究成果を読み取る学習者が、歴史の記録者として自己を捉える契機を与えた。自分史を書くためには、書き残してきた日記やメモ類を集め、社会的出来事についての年表を用意し、地方史や家系の研究を同時に進めることもある。自分の生きてきた記録を残すことの意味を探ると、他者に伝えたい思いに気がつく、となれば、それを他者が受け取ることができるような形にしたい、そこで歴史学を参照し、共通言語としての自分史に変成していく必要が発生する。そのようにして書きあげられた自分史は、全国各地に保存されている。それは今や歴史学が参照する民衆史としての役割を果たしており、人々の自分史は歴史学の資料として循環しているのである。東洋大学で「自分史を書く講座」を主宰した際に、講義を依頼した牧野篤は、「亡くなった者からも書くことが招請されている」と話されたが、それは自分史に登場する多数の死者たちが書かれることでその存在を記録にとどめられることになるという点で書き手の動機を強く後押しした。つまり、死者

たちの求めでもあるという理解は、高齢期の書き手を大いに励ました。

「自分」について徹底的に振り返ってみるという行為は、だれにとっても反省する点が見えてくるものであり、たとえ短期間であるかもしれないが「これからの生き方」をより良いものにする。いうまでもなく、自分史を書くことは自分とはいかなる存在かという問いを避けることができないものであり、これから自分が何を大切に生きていくかを問うことになる。ここに、生涯学習における「哲学」が実践されていると考えたい。

同様に「生と死についての学習」や「終活」とよばれる死の準備教育も、残された時間を豊かに幸せに生きるための指針（＝哲学）を求めてなされる「内なる自己との対話」そのものであると考えている。

5. 生涯学習に内在する問題

生涯学習と「歴史学」「哲学」とのかかわりを考察することを目指して論を進めてきた。抑圧や不当な差別からの解放を目指して、「歴史学」に学び、自己の存在を問う学びにおいて「哲学」を実践する側面を持つ生涯学習の姿を紹介してきたが、そうした生涯学習の持つ危険性についても述べる必要があろう。

生涯学習は人類の歴史とともに古い教育の原初形態であるとの捉え方を紹介したが、それだけの営みを重ねながらも学問研究としてみれば、その形は整っていない。その理由としては、生涯学習が独自の理論構造によって構成される学問ではなく、他領域の学問的な成果に学びながら、常に「繋ぎ役」という役割を持つことに起因するように思われる。

人々に、なにがしかの学問の成果や実践的なテーマなどを提起する専門家や研究者を、あるいは他の人々を繋がないければ「他者との出会い」や「新たな知識との出会い」は生まれない。しかし、何を繋ぐかには、常にイデオロギー性、政治的な力学、思想性、個人的な指向性、社会的要請、主観等が入り込む。客観的な生涯学習は困難である。

広義においては社会への適応が前提とされているが、適応すべき「社会」の変革もテーマとなる。したがって、生涯学習の機会を提供する際には、変革のための運動論への親和性が高まる。「解放」がめざされるのは、「解放されるべき抑圧構造」があることを前提としており、その障壁への挑戦が実は内包となりうる。そして、学習の結果、なにがしかの変革が起こりえたとしても、そこには新たな権力化や抑圧構造、課題が発生し、その克服に向けた新しい知を繋ぐ必要が発生する。この永遠の繋ぎ直し構造が生涯学習の持つ特性であり、学問として「成果」を蓄積することが難しく、生涯学習を専門とする者は自らの姿を黒子のようにおきながらあるために、議論のステージでは見えにくい、いや見えないことが要請される。生涯学習を学問として議論しにくい一因がそこにある。

しかし、「内なる自己を含む他者との出会い」を止めることは、社会で生きることを放棄することになるように思われ、出会いのための学習を続けるしかない。

6. 生涯学習の今後に向けて

世界的に見れば、生涯学習の主流は職業教育・訓練と識字教育である。世界教育会議が何度宣言を重ねても無くならない格差と貧困、そして非識字者。そうした社会の歪みを是正するために、国連では目標が明示され、官民挙げて持続可能な発展を目指すとされている²²。欧州をはじめとした世界各地では、高等教育の単位互換制度の実現と同様に、職業教育システムにおける資格レベルの互換を進めており、少しでも有利な労働条件を求めて人々が移動をしている。日本においても同様に社会人の学び直しを支える大学教育の在り方や、生涯学習の情報化を促進することによる職業能

力の革新が求められている。これまで、長らく生涯学習は職業教育とは一線を画してきたが、キャリア教育やキャリア準備教育、生涯職能開発は今や生涯学習の主要なテーマとなっている。

そうした世界的な動向やその重要性に疑いをさしはさむ余地はないが、それでも生涯学習は職業教育を超える広さを維持する必要があると考える。学校教育の影響の大きさを十分認識しているが故に、そのひずみを指摘し、同時に代案としての受け皿を提供する役割を引き取る必要がある。それが教育の基底をなす生涯学習の地下水脈であり、自由を求める人々が求める何かを提供し続けることができればよいと考えている。

一人ひとりが自らの生き方を考え、過去や未来も含めた他者との出会いを重ねる場には、歴史学や哲学の力が今後も必要である。

註

- ¹ 教育基本法第3条には「生涯学習の理念」が語られ、「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない。」とされているが、生涯学習そのものが定義されているわけではない。
- ² この法律は、リゾート法と構造が似ており、社会教育法が教育基本法の理念のもとに制定されていることに對し、民間活力として事業者の参入を広く認めたことで制定当時は教育の市場原理による変質であるとして議論がなされた。現在なお、生涯学習振興整備法と社会教育法は共存している。
- ³ プラトンによる『国家』では、哲人統治者になるための生涯教育が企図されているとの指摘が多くなされてきた。例えば、三上 卓「プラトン『国家』篇X巻におけるミメシス詩拒絶の理由（その1）」『北里論集』第43巻第2号、2006年等。
- ⁴ 孔子『論語』為政第二の以下の言葉である。吾十有五而志于学。三十而立。四十而不惑。五十而知天命。六十而耳順。七十而從心所欲 不踰矩。（吉田賢抗著『論語』新釈漢文大系1、明治書院、1960年、p.37。）
- ⁵ Nottingham Andragogy Group, *Towards a Developmental Theory of Andragogy*, University of Nottingham Department of Adult Education, 1983. シリーズとして10冊が数年かけて刊行されている。どの冊子にもシリーズへの序として葛飾北斎の英文が巻頭に記されている。
- ⁶ 原文は、次のとおりである。「己六才より物の形状を写すの癖ありて半百の此より数々画図を顯すといへども七十年前画く所は実を取るに足るものなし。七十三才にして稍禽獸虫魚の骨格草木の出生を悟し得たり故に八十六才にしては益々進み九十才にして猶其奥義を極め・・・」（葛飾北斎『富嶽百景』跋文より）引用は、葛飾北斎博物館 HP による。
- ⁷ アンドラゴジー（Andragogy）とは、通常、教育学を指すペダゴジー（Pedagogy）に対応する教育理論であり、成人を学習主体とする場合の教育理論である。19世紀から理論化が試みられ、アメリカのリンデマンによって、1926年に単著が刊行された。1960年代から70年代にかけては、ノールズ（M.S. Knowles）によって体系的な理論が提起され、世界各地で翻訳されて検討されてきた。特に、企業内教育において応用性が高い方法論として受け止められた。成人の持つ経験の意味や、学習への動機、学習の現実への応用、学習における自己主導性などをその特徴として、子供の学校教育と対比された。その後、学校教育対成人教育という二項対立的な発想から、アンドラゴジー論による学校教育の改善へと議論が進み、現在の学校教育における自己主導的学習や経験に基づく学習などはアンドラゴジー論で示された方法論と共通している。
- ⁸ 『被抑圧者の教育学』は1975年に小沢有作ほかによって翻訳が出版され、版を重ねた。さらに、2011年には三砂による新訳も出され、関連する著作も多数訳出されている。
- ⁹ 吉田昇「共同学習の本質」日本青年団協議会編『共同学習の手引き』1954年をはじめとして、当時の共同学習に関わる論考はジャーナルや機関誌も含めると200件以上確認できる。これらのほとんどは学術

論文検索 CiNii でヒットしない。ちなみに、同サイトの「共同学習」検索では 800 件近くヒットするが、その大半は近年ブームとなっている学校教育における共同学習に関する論文である。なお、第二次世界大戦以前の日本における共同学習については、矢口悦子『『共同学習』論の源流に関する研究—学校教育と社会教育の『共同学習』理解の違いに注目して—』『東洋大学文学部紀要』教育学科編第 40 号、2014 年を参照されたい。

- 10 リチャード・ホガート著、香内三郎訳『読み書き能力の効用』晶文社、1974 年、pp.229-240。
原著は、Richard Hoggart, *The Uses of Literacy*, 1957.
- 11 二つの文化の問題については、多様な研究が重ねられてきたが、21 世紀以後を展望する視点を提示した次の研究が参考になった。河野真太郎『＜田舎と都会＞の系譜学—20 世紀イギリスと「文化」の地図—』ミネルヴァ書房、2013 年。
- 12 東井義雄著『村を育てる学力』明治図書、1957 年において提起された課題に対する逆説的な表現として用いた。
- 13 イギリスにおける成人教育の歴史については、矢口悦子『イギリス成人教育の思想と制度—背景としてのリベラリズムと責任団体制度—』新曜社、1998 年の記述を基にした。
- 14 ノッテングラム大学成人教育学部初代教授は、ロバート・ピアース (Robert Peers : 1888-1972) であり、その後も同学部の教授にはその名が冠されてきた。
- 15 成人教育規則 (Adult Education Regulations, 1924) を指すが、成人教育規程と訳されることもある。
- 16 トーニーは、オックスフォード大学を卒業したのちグラスゴー大学で経済史を講じていた。1923 年からはロンドン大学で教鞭をとった。労働者教育への関与はチュートリアルクラス以外でも示され、第 2 次世界大戦後まで WEA とは密接なかかわりがあった。
- 17 University of Oxford, *Oxford and Working-Class Education: Being the Report of a Joint Committee of University and Working-Class Representatives on the Relation of the University to Higher Education for Workpeople*, 1908. 2012 年になって、同報告書は労働者教育協会 (Workers' Educational Association) により復刻刊行された。
- 18 文部科学省「社会教育基本調査」2015 年度調査結果を参照した。
- 19 辻智子『繊維女性労働者の生活記録運動—1959 年代サークル運動と若者たちの自己形成—』北海道大学、2015 年。
- 20 例えば、前述の辻智子を含む北海道大学の科研費グループは、「人々の学びをどのようにとらえるか—日本、英国の実践と理論の検討を通して—」と題する国際シンポジウムを 2017 年 11 月 27 日に開催した。そこでは、共同学習や生活記録運動が「創造的に書く」という行為による成人の学習論として、本格的に比較研究され始めている。
- 21 訳文は、一般に公開されているユネスコ協会連盟の対訳を用いた。
- 22 2015 年に開催された国連持続可能な開発サミットで採択されたアジェンダに示された 2030 年までの共通目標 17 は、「持続可能な開発目標」(SDG's : Sustainable Development Goals) として世界共通ロゴマークを使用している点で注目されている。
http://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/