生涯教育論の機能に関する一考察

——日英の比較を中心として——

上　杉　孝　實

A Study of the Function of the Idea of Lifelong Education in Japan and Britain

UESUGI Takamichi

はじめに

「生涯教育（éducation permanente, lifelong integrated education）」が，教育改革のためのアイディアとして提起された背景には，社会変化の速度の増大に伴って，生涯にわたって学ぶシステムを整えることの必要性のみならず，学校教育と実生活との乖離，階級による教育内容の差異の問題があったことは，この機会の提唱者としてのラングラン（P. Lengrend）が，青少年教育と成人教育の統合のみならず，学校教育と学校外教育の統合，一般教育と職業教育の統合についても語っているところにも示されている。[1)]

教育を生涯にわたるものとしてとらえる例は，これまでも多く見られたものであり，20世紀後半になって，その観点からの教育のシステム化が課題とされるようになったとしても，「生涯教育」が用語化し，拡がっていくのは，このことばが，従来の「教育」概念では十分含めることができないものをクローズアップするのに好都合であったからと見ることができる。もともと政策のための用語であったとしても，教育概念に対する影響は小さくない。[2)]教育をとらえ直すための観点を示すものとして提起されたものも，教育の実体を表す概念として用いられるようになっているのである。

「生涯教育」がユネスコで提唱されたこともあって，そのアイディアの採用は国際的であるが，この概念をどのように用いるかは，それぞれの社会において，教育をどのようにとらえ，どこに改革のポイントを置くかによって異なってくる。異なった社会の生涯教育論の機能を比較検討することによって，問題の共通性と差異性を浮き彫りにし，教育における社会文化的規定を明らかにすることができる。本稿では，日英の比較に重点を置きながら，生涯教育論の機能について考察を試みる。

I 「生涯教育」の採用

1 英国の場合

周知のように，日本の「社会教育」に一致する概念を欧米で見出すことは困難である。「社会教育」は，青少年及び成人を対象とした，学校の教育課程外の組織的教育活動をさすものとして用いられたり(社会教育法)，さらに広くは，学校以外の社会において展開される教育を総称するものとして使われたりする。これに対して，成人教育（adult education, Erwachsenenbildung, éducation adulte）は，本来学校教育に対比される概念でなく，これに先立ってよく用いられたworkers' education, Volksbildung, éducation populaire 等にしても，それぞれ労働者教育なり民衆教育を意味するもので，学校教育を排除した概念ではない。英米の大学拡張（university extension）にしろ，独，北欧諸国の民衆大学（Volkshochschule）にしろ，成人教育は学校的形態を中心にしてきたのである。

教育の典型を学校教育にみる傾向は，日本よりも欧米において強いと考えられる。このことは，知育重視の教育観と関連している。徳ある人間形成のためにも，正しいことを知る知育が強調され，そのような知識を系統的に教授するために，日常的生活とは距離を置いた学校の意義が説かれることになる。しかし，日本では，たえず「学校教育偏重」が「知育偏重」と重ねて叫ばれるように，学校教育不信，知育不信のとらえ方が見られる。これには，1972年の学制以後，近代学校制度が輸入に近いかたちで導入され，初期には教育内容にも翻訳ものが少なくなかったことに加えて，和魂洋才が主張されたことも作用している。近代化のためには学校教育を通じて西洋文明の導入をはかることを不可避としながらも，伝統的モラルの喪失による秩序崩壊を恐れての，共同体等での道徳教育への期待があったのであり，このことが学校教育と対比される社会教育の概念をもたらしたといえる。

官庁用語として「社会教育」が採用されるのは1921年であるが，実際には，この用語は19世紀末以来用いられてきたのであり，生活の中の教育機能をさすことも多かった。ノンフォーマルな教育のみならずインフォーマルな教育をも含める用例もしばしば見られたのである。教育内容にしても，大正期においても，第二次大戦後においても，生活の合理化へのとりくみが主要な位置を占め，とくに戦後は，共同学習にも典型的にみられるように，生活課題解決のための学習に社会教育の特質が見出されるのである。このような状況のもとでは，あえて「生涯教育」の概念を用いずとも，「教育」概念は相当に広いものであったのである。

一方，欧米においては，「教育」と「学校教育」の重なりが顕著であるだけに，学校教育を超えて教育をとらえる必要が意識されるとき，新たな造語がなされなければならなくなる。変動社会のチャレンジに対して，学校教育のみでは不十分であるだけでなく，学校教育そのものが，制度の機能的自律もあって，一種の文化的遅滞など，社会の現実とそぐわない動きを示すことによって，学校外の教育機能を視野に入れて，その改革をはかることが求められるのである。社会への人材配置，組織に適合した行動様式の習得など，教育が既存社会に対して機能的でありながら，技術革新や社会問題への対応において，必ずしも十全の機能を果たしていないことが，問題視されるようになっているのである。それゆえに，生涯にわって学ぶしくみを整え，学校外の教育機

能をも活用し，国民を二分する文化状況の修正のために一般教養と職業教育の統合をはかり，従来の教育概念の拡大をもたらすものとして，「生涯教育」の概念が採用されることになるのである。

「生涯教育」はきわめて包括的な概念であるだけに，現実には，これまで不十分であった教育分野をクローズアップさせるのに適したかたちで用いようとすると，その社会においてより適切な用語に置き換えられることになりやすい。生涯教育の理念に沿うものとして，これまでの教育概念を拡げながらも特定の分野にスポットをあてる，より具体的なタームが使われるのである。たとえば，OECDにおいては，生涯教育を具体化するもとのして「リカレント教育」の提唱がなされた。ここでは，フォーマルな教育制度がかなり発達し，技術革新の著しいOECD加盟諸国の状況を反映して，人生の途上において必要に応じて教育機関等で整った教育を受けるしくみを確立することが主張され，仕事―教育―仕事のサイクルの充実に重点が置かれている。[3]しかし，リカレント教育を脱学校的教育としてとらえる向きもあり，社会によってその見方は一様でない。[4]

英国，とくに中央政府の教育科学省の影響下にあるイングランドとウェールズでは，生涯教育にあたるものとして「継続教育（continuing education）」の概念が一般的になってきている。継続教育は，社会人になる以前の学校教育を意味する初期教育（intial education）に対比して用いられることばであり，[5]いったん社会に出て，成人後に大学生になった場合は，継続教育として大学を利用していることになる。このように，継続教育はフォーマルな教育を排除する概念ではないが，歴史的に非職業教育（non-vocational education）に重点を置いてきた成人教育の枠を超えて，ノンフォーマルやインフォーマルな教育，地域や職場における教育も含めて，初期教育後のあらゆる教育を総合的に把握するところにねらいがある。

伝統的な教育論者は，教育を訓練と峻別している。後者が，特定の役割遂行のための能力形成を意味し，価値中立的であるのに対して，前者は役割に埋没しない人間形成を指向し普遍的価値を身につけることを重視するものであるとする。この立場からは，特定の職業の準備教育である職業教育は訓練とみなされ，そのような実用を離れたリベラルな教育こそ，人間を自由にする真の教育としてとらえられるのである。[6]職業教育以外の教育に恵まれることの乏しかった労働者に，一般教育の機会を提供することに力を入れてきた成人教育は，非職業教育をその特質とすることになるのである。このことは，教養を支配階級の独占とさせず，また，職業教育が人々の能力差を前提としやすいのに対して，一般教育はすべての人が身につけ得るものと考える点で，平等的教育観に立っているといえるが，実際には，有閑階級である貴族やジェントリーに適した人文主義的教育の普及という側面もあり，文化による統制を見ることもできるのである。1970年代以降，成人教育の狭さを批判する動きの中から，「成人の教育（education of adults）」さらに「継続教育」の概念が好まれるようになる背後には，このような成人教育内容の階層的偏りに着目してのものもあるのである。

しかし，「継続教育」を用いることの最も大きな意味は，職業技術教育を浮上させることにある。英国における経済停滞を問題にし，経済成長優先の政策がその推進に努めてきた。1974年に設立されたマンパワー・サービス委員会（Manpower Service Commission）――今日の訓練機関（Training Agency）――によって，継続教育カレッジのコースを買って職業技術教育を進めたり，高年労働者のための訓練プログラムや失業青年のための訓練計画を開発するなど，継続教

育の名のもとに行われてきたものは，サッチャー政権下に肥大を見せる一方，非職業的教育は，予算削減によって困難に直面してきたのである。

このような継続教育をテクノクラティックなものと批判する立場からは，フレイレ(P. Freire)やイリイチ（I. Illich）の脱カリキュラム的な教育観にもとづくものをリカレント教育としてとらえ，これがよりヒューマニスティックな教育であるとの主張がなされる。[7]ここでは，継続教育が，知識の分化，序列づけ，教師の優位性の上に立っているのに対し，リカレント教育は，生活体験，連帯のもとでの自己表現，学ぶ側の参加を重視するものとして扱われる。継続教育の概念は，職業教育の位置を高めることで，成人教育の狭さを超えながらも，生活課題へのとりくみは不十分で，むしろ，バーンスティンの示す，[8]科目間の境界である「類別」（classification），教育知識と考えられものとそうでないものの境界である「枠（frame）」の双方が強いものとみなされているのである。これでは，むしろ，既成のフォーマルな教育の延長上にあることになる。

しかし，リカレント教育は，既に見たように，必ずしもフレイレやイリイチの立場に立つものばかりでなく，むしろフォーマルな教育を中心として再教育を考えるものもあるのであり，継続教育と常に対置されるものとはいい難いものがある。また，継続教育にしろ，リカレント教育にしろ，成人の教育に比重がかかっていて，青少年期の教育の扱いが見えにくく，トータルに教育をとらえ直す生涯教育の理念に十分適合しているともいえない

その点，1975年のアレキサンダー報告書（Alexander Report）以来，スコットランドは，「コミュニティ教育」の名のもとに，従来の成人教育を，この教育の一側面で，とくによりアカデミックな側面もしくはより伝統的な学級やコースをさすものとして扱い，ユースアンドコミュニティワークをも含んで，あらゆる教育的活動の統合をはかっていて，[9]生涯教育の理念に沿うものと考えられる。もともとイングランドにくらべ，人口密度が低く，農村部が多いこともあって，より地方分権的であり，地方教育当局が成人教育の中心になってきて，大学構外教育部や労働者教育協会（WEA）も，その代行者としての機能を果たす面が強かったが，イングランド以上に失業者の比率が高く，ノンフォーマル，インフォーマルな教育を重視して，地域開発と結びついた教育の展開が必要となっているのである。

このようなスコットランドにおいても，高等教育，企業内教育，労働組合教育などは，コミュニティ教育とは別のカテゴリーで扱われがちであり，継続教育（further education）の教師とコミュニティ教育の教育主事やユースアンドコミュニティワーカーとの分離も指摘されている。[10]中央政府による教育予算削減は，伝統的な成人教育コース削減の上でコミュニティ教育の振興がはかられるといった事態をもたらしかねないのである。[11]

それでも，コミュニティ教育が，従来伝統的な成人教育に参加することの少なかった人びと（底辺労働者，失業者，移民，障害を持った人など）の学習機会の拡大に力点を置くものであることは認められるのである，同様の趣旨から，イングランド等でも成人教育，中等教育，ユースアンドコミュニティワークを統合したコミュニティスクールないしカレッジの試みが，コミュニティ教育として進められ，青少年教育と成人教育，学校教育と学校外教育の統合に加えて，地域課題を学習課題にし，一般教育と職業教育の統合をはかっているのであり，生涯教育の理念の具現化がみられるのである。ただし，実態としては，教師の多くの手が学校教育部門にとられ，カリキュラムもコミュニティスクール以外の学校と大差がないことや，[12]成人教育担当者に不満が少な

くないことが問題になっているのである。[13]

コミュティ・スクールやカレッジの活動にとどまらず，アウトリーチの活動等によって，地域課題にとりくむグループの形成に努め，問題解決学習を展開するネットワーク・モデルの学習が，70年代以降コミュニティ教育の名称のもとに盛んになっている。これによって，底辺状況にある人びとの学習と実践の結合をはかり，ラディカルなものは抜抑圧者の意識高揚，権力構造の解明，社会行動の推進に力を注ぐのである。[14]70年代以降，失業問題をはじめ社会問題の深刻化によって，これまでの成人教育が大学構外教育部のものでも労働者教育協会のものでも，中流階級かせいぜい熟練労働者など組織労働者に偏っていることが批判の対象となり，地域で抜抑圧の立場にある人びとの学習機会を保障することが課題となってきたのである。地方教育当局の成人教育は，実用科目や趣味，レクリエーション科目が多いこともあって，より多様な人びとに開かれていたとはいえ，下層中流階級が中心であった。

コミュニティ教育，とりわけラディカルなコミュニティ教育には，フレイレの思想の影響が見られる。[15]既成の知識の普及よりも対話による課題提起型教育を重視し，問題の意識化によって抜抑圧者の解放をめざす教育は，リカレント教育としても扱われ，既に述べたように，経済優先政策に関連しての職業教育重視の継続教育に批判的な論者によって評価されてきたものであるが，リカレント教育の多義性を考えるとき，むしろコミュニティ教育としてとらえる方が妥当になっている。コミュニティ教育も，補償的教育やコミュニティへの統合のための教育に重点を置くものもあり，コミュニティ・スクール／カレッジの試みも経費節約の観点から進められる場合もあるのであって，きわめて多様であるが，地域をベースとして生活問題にとりくむ学習を重視する点で，日本の社会教育にきわめて近いものになっているのである。

以上のように，英国における生涯教育論は，継続教育として，従来の非職業的な成人教育の狭さを超える動きに連動させられ，経済成長政策の観点から職業技術教育（高等継続教育を含む）が大きくとりあげられるようになるが，他方，より多くの人の，中でも底辺状況にある人の学習参加をはかるものとして，フレイレ流のリカレント教育，より具体的には，コミュニティ教育の発展が見られるのである。民衆大学を中心とした学校的形態の成人教育が主流の西ドイツでも，継続教育 (Weitertrbildung) の名称のもとで，よりノンフォーマルな教育，インフォーマルな教育をも含めての成人教育の拡大が見られるのである。[16]これらに対して，大学構外教育部を欠き，民衆大学に類するものも少なく，成人に対して学校形態の教育よりも文化，スポーツ活動の推進に特徴のあったフランスでは，生涯教育の名での顕著な動きは，70年代において，職業教育のために大学が成人を大幅に受け入れるようになったことである。民衆大学がある一方，学習サークル (study circle) への補助に特徴があるスウェーデンでも，70年代に，これまでエリート的性格の強かった大学に大量の成人学生を受入れるシステムを整えることによって多少なりとも大学の民衆への接近が試みられるのである。アメリカでは，成人教育機関・職業教育機関・短期大学の性格をもち，だれもが自由に入ることができるコミュニティ・カレッジの増大など，それぞれの社会の教育において不十分な点の是正がはかられるのである。

2　日本の場合

日本においては，社会教育の概念の存在によって，本来とくには教育の概念の拡大をはかる生

涯教育の名称を用いる必要性は大きいものではなかったと見ることもできる。現に，ラングランの提起にもとづくユネスコの生涯教育の動きを紹介した1967年の日本ユネスコ国内委員会の文書は，「社会教育の新しい方向――ユネスコの国際会議を中心として――」と題し，「Ⅰ．社会教育の発展のすがた」に次ぐ「Ⅱ．社会教育の現代化」の中で，「生涯教育」について触れている。生涯教育は社会教育の範疇でとらえられているのである。課題としてあったのは，社会教育の拡充であり，学校教育と社会教育の区分に関連して，学校拡張活動の不十分さの克服と，学校教育の再検討であったといえる。しかし，日本の学校の制度的硬さ，法的規制の強さもあって，改革は容易ではなく，生涯教育の名称のもとで進められる施策でめだつのは，社会教育に関わるものである。

「社会教育」と重なりながら「生涯教育」のタームを用いる以上，これまでの社会教育との差異が強調されなければならない。'70年代以降顕著になってくるのは，生涯教育の名を冠することによって一般行政の社会教育への関与である。学校の教育課程外の組織的教育活動を社会教育とする社会教育法第２条の規定にも見られるように，本来社会教育の概念は広いものであるが，社会教育行政と社会教育との混同があり，縦割行政のもとで社会教育を狭いものと見る傾向もあった。第二次大戦前において，社会教育のタームを用いて，政府主導の民衆教化策のとられたことが，社会教育の主体を住民に見出すようになった戦後にも影響を及ぼしているのである。社会教育関係団体にしても，公の支配に属しない団体で社会教育に関する事業を行うことを主たる目的とするもの（社会教育法第10条）はすべて該当すると考えられるが，行政においては，しばしば，ＰＴＡ，婦人会，青年団など比較的大規模な地域団体に限定して扱う傾向も見られた。

戦前において顕著であった政治と社会教育の混同を避けるためにも，社会教育の自律性を強調することになり，このことが社会教育行政と，それとの関わりの強い，狭く解された社会教育関係団体の関係者から成る「社会教育社会」を構成することになる。生活と教育の重なりに着目して，これの閉鎖性を問題にする立場と，[17]教育の独自性を重視してこの社会の充実を主張する立場[18]とが見られたのである。社会開発と社会教育を結びつけるものとして50年代なかば頃から60年代初めにかけて展開された総合社会教育は，一般行政に社会教育を従属させるものとの批判も見られるものであったが，[19]1967年から始まる京都府の「ろばた懇談会」は，一般行政関係者を資料提供者として活用した社会教育事業であり，実生活に即した学習を特徴とする社会教育にとって，生活の諸分野に関わる諸行政の活用は意味のあるものとなる。

社会教育を広くとらえるならば，社会教育機関や社会教育関係団体はもとより，多様な行政機関や民間団体においても行われているのであり，教育行政は，それらにも注目し，環境醸成に努めなければならなくなる。社会教育を行うものに対し専門的技術的な指導と助言にあたる社会教育主事は，多くの行政や団体にも目配りすることが求められることになる。このことは，生涯教育の概念を用いずとも，社会教育のタームのもとでもなされ得るものであったが，実態とのギャップによって，「社会教育」では狭く，「生涯教育」が必要といったとらえ方も見られるのである。

教育の独自性が強調され，教育のための教育の主張も見られる伝統的な教育観に対して，労働者の地位向上にとっての「真に有用な知識」を重視した労働者教育協会のとりくみなどがあっても，これらが中流階級への偏りを持ってきたことから，より直接的に生活問題をとりあげてのコミュニティ教育が展開されるなかで，福祉，住宅，雇用等に関わる一般行政関係者を加えること

は，英国においても見られることである。しかし，日本にあっては，教育の独自性尊重の歴史が浅いだけに，一般行政への教育の従属が懸念されるのであり，教育の自律性を前提としての一般行政の活用が課題となっているのである。「生涯教育」が「社会教育」にとって代わるような扱いがなされるとき，これまでの社会教育の理念さえも否定されかねず，教育の性格があいまいになる可能性があるのである。

1984年から87年まで存在した臨時教育審議会の答申においては，もっぱら「生涯学習」の概念が用いられている。ユネスコにあっても，「生涯教育」とともに「生涯学習」の概念の使用がよく見受けられる。学習者の主体性を重視することから「生涯学習」の概念が採用されることが少なくないが，単なる学習でなく，生涯にわたって意図的計画的に学習を進め，そのような学習を保障することに力点を置くとき，「生涯教育」のタームが重要となる。ジェルピ（E. Gelpi）の重視する「自己管理学習（self-directed learning)」には，[20]「自己教育」にもつながるものがある。教育は，計画された学習，学習を効果あらしめるといなみととらえることができ，それを生涯にわたって保障するしくみを整えることが1965年のユネスコにおける生涯教育の提唱であった。

1981年の中央教育審議会の答申「生涯教育について」では，「…これらの学習は，各人が自発的意思に基いて行うことを基本とするものであり，必要に応じ，自己に適した手段，方法は，これを自ら選んで，生涯を通じて行うものである。その意味では，これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。」[21]「この生涯学習のために，自ら学習する意欲と能力を養い，社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である。」[22]としている。ここでは，教育と学習は重ねられていないが，学習を支えるものとしての教育の機能についての認識は見られる。これが臨教審答申になると，「生涯学習」の用語に終始し，「生涯学習体系」といったなじみにくいことばも登場する。その背景には，「生涯教育」のことばを避けることで，多様なものを学習として扱い，文部省以外の省庁の関与の道を開くことへの顧慮があったといわれている。[23]これをふまえて1990年７月から施行されることになった「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」では，生涯学習の定義はなく，都道府県による地域生涯学習振興基本構想に民間事業者の参加をはかり，文部大臣のみならず通商産業大臣の承認を得るものとして，意図的計画的な学習以外のさまざまなる事業が生涯学習の名で進められる可能性がある。

そこには，商品にあふれる「豊かな社会」のもと，物を売ることから，文化を扱い，心に働きかける時代への移行を示している産業界の動向が反映している。臨教審における教育の「自由化」論の作用を見ることができるのであり，行政の合理化と関連して，民間活力の活用が強調され，公的機関の役割としては，民間教育事業にも寄与する学習情報の住民への提供に力点が置かれるのである。もともと欧米にくらべても広い教育概念である社会教育のとらえ方があったところへ，さらに概念の拡大をはかるものとして，生涯教育，生涯学習のことばが使用されることによって，教育の意味はあいまいとなり，学習は，教育と対立するかのように扱われ，あらゆるものが含まれるようになるのである。

生涯教育が技術革新への対応の側面を持っていることから，日本でも職業教育のクローズアップは見られる。社会教育は職業教育を排除するものでなく，事実農業教育へのとりくみは顕著に見られたが，1948年の文部省と労働省の協議によって，労働者の職業技術教育は後者の所管とさ

れ，社会教育と社会教育行政の混同があるところでは，社会教育は職業教育を除外したものであるかのようにみなされがちになる。臨教審では，生涯学習の推進において，生涯職業能力の形成を重視し，これには，公的機関の役割の増大を促している。テンポの速い技術革新は，いわゆる終身雇用の見直しを迫っていて，これまで企業内教育で処理されていたものも，企業との連携のもとで公的機関で扱い，必要な労働力をそれから得ることを適当とみなすようになる。

行政の合理化のもとで，生涯職業能力の形成における公的機関の役割の強調は，公的社会教育の縮小と結びつきやすい。社会教育を中等教育の代用としての側面からのみとらえて，高校進学率の上昇した今日，社会教育の使命は終ったとする考えがあるのである。[24]ここでは，生活課題へのとりくみとしての社会教育は視野に入れられることなく，大学開放等で成人教育は十分とみなされるのである。ノンフォーマルな教育，インフォーマルな教育は，フォーマルな教育の下位に位置づけられ，独自の意義は見出されず，コミュニティ教育は，生涯学習体系の中で公的保障を十分持たないものになる。もっとも，労働行政への関わりの乏しい市町村等では，コミュニティづくりに資する教育への関心は高いのである。

住民自治による社会教育が実現しやすいものとして，社会教育行政は市町村を中心に進められ，都道府県や国はその支援を役割としてきたが，生涯学習推進政策においては，都道府県の役割が前面に出て，市町村を超えた広域事業に力が注がれる傾向にある。これは，学習ニーズの高度化への対応とされるが，英国においては，教育機関である大学や，教育団体としての労働者教育協会地方本部（district）がその役割を果たしているといえる。大学ごとにサービス・エリアを設定し，かつそれぞれエリア内の各地域に成人教育センターを設け，地域担当チューター（resident tutor）を配置するといったとりくみや，労働者教育協会本部には専任専門職員が置かれて，独自で，また大学や地方教育当局と連携しながら事業を展開し，支部の援助にあたるしくみは，日本においては見られないものである。

近年，日本においても，大学・短大・高等学校の公開講座の増加が著しいとはいえ，構外教育部・成人教育部の組織を欠き，一部の大学は大学教育開放センターを持つけれども，1～2の専任教員では限界があり，継続性の乏しい連続講演会の域を出ない教養主義のプログラムが多い。問題を深めたり，専門的知識を身につけるには不十分である。欧米の学校形態の成人教育がスクーリングとしての継続性を持ち，英国の大学構外教育部や労働者教育協会のクラスが高等教育レベルを保持しながらその大衆化を試みるものに対して，日本の学校開放は，学校教育との距離がきわめて大きいのである。1981年の中教審答申でも示されたように，大学等への社会人の正規学生としての受入れなどによって，成人学生の数も増しているとはいえ，欧米にくらべ格差がある。

既に社会教育の概念が存在することによって，成人教育は学校教育外のものとみなされやすく，生涯教育の理念はその変革を迫るものであっても，学校教育よりも扱いやすい社会教育に目が向けられ，一方ではその概念の拡散，他方ではその範囲内での学習の「高度化」がはかられることになる。自治体が生涯教育政策を進めようとするとき，法の規制など中央集権色の濃い学校教育よりも，たてまえとしては地方分権で自由裁量の働く余地のある社会教育に焦点があてられるのである。ジェルピの指摘するように，生涯教育はだれための何のためのものかを問うことなしには抑圧関係の強化にもつながりかねないのであり，[25]被抑圧者の解放にとりくむコミュニティ教育は，日本では社会教育で実践されてきたものであるが，生涯教育が従来の社会教育にないもの

に関心を寄せるとき，このような社会教育の継承・発展がおろそかにされかねない。一方，学校教育と社会教育の連携が提唱されながら，学校教育の開放や成人学生受入れの基盤整備は不十分で，学校教育における社会教育施設の活用や教師の社会教育活動への寄与が課題となる状況であり，整った成人教育の機会の提供やコミュニティ教育の推進における大学の機能発揮など，学校教育と社会教育の統合は，ほとんど手つかずの状態にある。

II　教育機会の拡大

生涯教育は，教育の機会の拡大をはかるものであり，これによって，これまでの学校における階層的偏りを是正すると考えられている。英国などでは大学への成人学生の受入れ，パート・タイムの学習で学位のとれるしくみの整備，成人教育におけるセカンド・チャンス・コースによる進学準備教育が，人生途中からの高等教育への門戸の開放としてあり，非職業教育中心の構外教育部・成人教育部による教育も，中にはＧＣＥ試験の普通レベルのためのものも含んでいる。もとより，大部分のコースは，学歴・資格に直結するものではない。これらは，既存の学校システムにゆさぶりをかけるとはいえず，それを補完し，せいぜいそれへの編入を進める機能を持つに過ぎない。受講者の層にしても，構内教育と似通っていて，中流階級が大半を占めるのであって，階層的偏りを是正する機能は十分でない。[26]ただ，女性の参加が多く，若年時に大学に進むことの少なかった中年女性に，大学教育に触れる機会を提供することにはなっているのである。

21歳以上での入学者を成人学生ととらえると，80年代で全学生中に占める割合は１割ていどである。それも，とくに年齢を配慮して資格を問うことなく入学させた者はその５％ていどである。[27]21歳以上のものに資格なしの入学を大幅に認めている公開大学（Open University）や構外教育部・成人教育部の存在が，かえって通常の大学の構内教育における成人学生の受入れを少なくしているともいえる。近年の青少年数の減少，専門継続教育への関心の増大は，構内諸学部においても成人学生の受入れを進める傾向にあるが，一般教育に類するものは，構外教育部にゆだねることになるのである。

スウェーデンの大学のように，成人の受入れを進め，成人学生が，学生全体の半数以上に及ぶところでも，それがただちに新しい経歴を開拓するものばかりではない。若い学生にくらべれば年長の学生には労働者階級出身が多いが，全体として比較的よい教育を受けてきた者が成人学生となってきたのである。[28]階層上昇の機能を果たしているというより，階層上昇したものの教育機会の拡大となっているのである。

それでも，英国やスウェーデンのように大学が少数でエリート養成機関的要素の強いところでは，成人学生の受入れは，新しい経歴開拓の機会拡大をもたらしやすい。20世紀前半，今日にくらべて大学数が少なかった英国において，大学成人教育もこのような機能を持ち得たのである。しかし，大学の大衆教育機関化が進むなど，大学で学ぶことの稀少価値が減少するにつれ，大学成人教育や成人学生の新しい経歴開拓機能は弱くなる。大学が少ないときには，入学には出身家族の影響が強くても，卒業後の進路決定において，学校の影響力は家族のそれを上まわることができるが，大衆化した大学においては，平準化の結果，学校の影響力は相対的に弱まり，家族の影響がそのままのかたちで現れやすくなる。英国やスウェーデンでも，後の経歴において家族の

影響がおくれて効果を及ぼすことがあるのであり，[29]その是正のためには，改めてある時点で教育の機会を得ることが必要になるのである。

したがって，日本のようにヨーロッパにくらべて大学の大衆化現象の見られるところでは，成人学生となることによる新しい経歴の開拓効果は小さい。中途採用の少ない雇用慣行もこのことに関係がある。大衆化の一方――またその結果でもあるが――大学の序列化が進み，特定大学への進学を巡っての競争が激しいところでは，現在の定員にプラスするかたちで成人受入れの枠を設定しなければ，社会的合意が得にくい面がある。定員増には，教員・設備増も必要となるのである。アメリカのコミュニティ・カレッジも，開かれた高等教育機関として評価されるが，カラベル（J. Karabel）も示すように，大学への編入の可能性を巡って，自己の能力を確認させ，アスピレーション冷却（cooling out）の機能を果たすのである。[30]

大学が増設されることによる効果として，英国に例をとると，1960年代に倍増された結果，理学・工学部門においては労働者階級出身学生の増加が見られたが，人文学部門等においては変化は乏しいのである。[31]工学の上級カレッジの昇格が少なくなかったにもかかわらず，実際には社会科学部門の増加が著しい。そして，人文主義の伝統を反映して，中流階級は人文学中心で，工学等には比較的労働者階級出身が多いという現状は大きく変わらず，全体としては，増設大学は，既成大学システムの中に序列づけられる面もあるのである。

それでも，大学拡張や成人学生の受入れ，大学の増設は，多少なりともより多くの人に学習の機会を提供し，早期の学歴効果を是正する可能性を持っている。とくに，職業教育中心の生涯教育においては，そうであろう。ただし，そのことが，新しい職場・地域・経歴に結びつくことが前提となる。これまで企業間移動の少なかった日本においては，成人期の教育と社会的移動の結びつきは乏しかったが，技術革新の進行，企業の合理化もあって，すたれた技術の所有者は外に出し，新しい技術の習得者を中途採用するというように雇用システムにも変化が生じつつある。既に述べたように，それゆえにこそ，生涯職業能力の形成が，公的機関の役割として期待されるようになっているのである。

III　「学習社会」との関連

生涯学習の推進によって，「学歴社会」から「学習社会」への移行をはかることが主張されている。「学習社会（learning society）」は，ハッチンス（R. Hutchins）によれば，人間性のための教育（education for manhood）を重視する社会であり，[33]ユネスコのフォール・レポートにおいては，人間であるための学習（learning to be）に重点を置く社会である。[34]「学歴社会」にあっては，所有するための学習（learning to have）に比重がかかっているのである。しかし，生涯教育がすべて学歴につながらないわけではない。先述のように，学歴取得者の枠を拡げたり，成人学生の増加によって早期学歴効果の是正を行うことによって，学歴社会内部に多少なりとも変動をもたらすことはあっても，学歴社会そのものを否定することにはならない。

学歴にこだわらない公的職業資格制度の確立も，学歴社会の是正になると考えられるが，資格を得るための教育機関がつくられ，第二の学歴社会ができあがる可能性もある。また，資格認定権者をだれにするかが問題であり，学歴とのつながりを避けて教育機関以外の公的機関が行う場

合には，職種によっては，公の統制が及びやすい。民間団体が認定を行う場合も，その利害が強く反映する可能性があり，それを防ぐには，やはり公的機関による団体の認定やその内容への関与が伴って，統制の問題がなくなるわけではない。日本のように，職種間移動による同一企業内での昇進が常態であるところでは，職種別の資格制度が容易に確立・機能するものとはなり難い。ただ日本でも，職場間移動が増す傾向にあるので，この制度の意味が大きくなることはあり得る。

しかし，教育の職業面での有用性への着目だけでは，人びとの差異づけと教育の結びつき，資格と学校の結合が生じやすい。先に見たように，英国でのリベラルな教育重視の伝統は，すべての人の共通教育としての一般教育の提供を大学の使命とし，能力の差を前提とする職業教育と違い，皆が学び得るものとして，労働者教育協会の試みにある，高等教育の成人への普及を支えた。このような教育観には，教育を職業と結びつけ，学歴を職歴の手段とすることに否定的な姿勢をうかがうことができる，とはいえ，教育のための教育の評価，職業に結びつかない教育の重視は，細分化された職業に従事せざるを得ない労働者階級よりも，有閑的な上流階級にとって容易なものであり，その知識が高く位置づけられ，シンボルを操作することの多い中流階級がこれを習得することによって，現実には，支配の用具として文化が用いられることを助けた面がある。

教育のための教育の強調は，スクリーリングの重視となり，結果的に支配的な地位と学歴が結びつくことになることが多い。さらに，消費社会にあって，教育投資論から消費としての教育論への移行が見られるが，教育が衒示的消費としての機能を持たされ，人びとの差異化に貢献することになるのである。専門職の高度さを誇示し，支配を正当づけるものとして，リラベルな教育を前提としていることが示されることもある。[35] ウェーバー（M. Weber）が指摘するように，官僚制化の進行のもとで，専門人（Fachmensch）が教養人（kultivierte Mensch）にとって代わる傾向がある[36] とはいえ，教育のための教育を入れることによって，高い文化価値を示して，支配を容易にするのである。有閑階級としての貴族やジェントリーが上流階級を構成し，職業技術を軽視した英国と異なって，産業ブルジョアジーがトップを占め，職業教育を比較的重く見るアメリカでも，この現象が見られるのであり，フランスでも，趣味・教養が支配的地位の保持に機能していることが示されている。[37]

ただし，リラベルな成人教育が高い威信を伴っているとはいえない。やはり，専門職，それに準ずる資格，学位に結びつくのものに威信が割り当てられるのである。理念としてはともかく，現実には，リラベルな教育であることで自動的に高い評価が得られるのではないのである。それでも，技芸的学習は，用具的，実用主義的学習として，さらに知識の階梯の下部に位置づけられる傾向がある。

これに対して，「真に有用な知識」の主張は，労働者が置かれているみずからの立場を自覚させ，その地位向上に役立つ知識に重きを置くのである。[38] 教育のための教育を重視する立場からは，これも用具主義の教育と見なされることになるが，問題の根源に迫り，その変革を指向する点で，現状の中での適応を進める実用主義とは異なる。「人間であるための学習」では，学習それ自体を楽しむことに力点を置いた表出的学習を用具的学習に対置して評価することも多い。これが学歴につながらなくても学習に意味を見出す学習社会を支えることになるが，用具的学習が学習社会と無関係とはいえない。むしろ，学歴と階層の結びついた学歴社会への挑戦は，この「真に有用な知識」の重視によく見られるものである。

人間性のための教育において，人間らしさを，人間が現実を超えた観念の世界を持つことに見出すことが，職業的役割を超越して観念に浸り得る貴族・ジェントリーに適合的なものとなり，個人のパースナリティの発達をめざすものとされるのに対して，問題の解決を，その社会的原因に迫ることによってなしとげようとする教育は，現実に目を向け，集団的に地位向上をはかる労働者に担われ，連帯をめざすものと考えられる。いずれも，「人間であるための学習」であるが，観念と現実，普遍的価値と価値の社会的規定，個人と連帯のいずれにウエイトを置くかの違いがあり，後者では，前者で普遍的文化とされているもの自体が相対化されるのである。それだけに，後者は，既成の学校教育においてよりも，成人教育・社会教育においての方が，成立しやすいのである。成人教育にあっても，前者が学校拡張において現れやすいのに対し，後者はラディカルなコミュニティ教育に一つの典型を見出すことができるのである。

日本は，英国にくらべ実学重視の傾向がある。とくに近代化後発国として，明治以降この傾向は強く，英国と違って，大学においても工学の比重は大きかった。ここでは，一般教育は軽視されかねない。リラベルな教育に対する評価は英国ほどではない。それでも，エリート養成機関では，大正期における「人格」概念と結びついた哲学的教養の評価が見られるのである。一方，つぶしがきくものとしての法学部の評価は，トップ・マネージメントにおける広い視野と現実的思考に役立つものと考えられることにもとづいていて，人文主義的なリラベルな教育にくらべ，広い視野をエリートの要件とすることで同様でありながらも，現実性，用具性に重点を置く点で異なるのである。

第二次大戦後，各種の専門学校が大学となり，一般教育も含む教育が行われることになったが，専門教育にくらべ一般教育の扱いは軽く，解体の方向に向かっているといえる。実学重視は，専修学校の発達をもたらす。短期大学，大学は，一般教育を前提とするところに特色を見出すのでなく，専門への傾斜で，これと競うことになる。今日は，学歴効果から存在意義を示している短大・大学は，必ずしも教育内容によって安定した位置にあるとはいい難いのである。社会人入学が部分的に限られがちなのも，就職との関連において大学教育が考えられるためである。しかし，高齢化社会にあって，表出的学習に関心を寄せる人の数は増大するのであり，これまでの大学の姿勢との間にずれが見られる。

用具的学習であっても，生活問題解決のために広い視野を得る「真の有用な知識」の習得の重視は，年齢に関係のないものであり，これが成人教育・社会教育の存在意義となっているが，さらにこれが学校教育にも影響を及ぼす上で，大学成人教育部の機能は小さくない。大学における成人教育の地位は必ずしも高いものでなく，その影響は大きいとはいえず，むしろ構内教育と住み分けが行われて，他の学部の閉鎖性をカバーする機能を持たされることがあるとはいえ，成人教育部が他学部のスタッフを巻きこむかたちで生活問題にとりくむ教育を行うことによって，構内教育においてもこの種の教育が多少なりとも進むことはあり得るのである。大学におけるコミュニティ教育へのとりくみはその典型例である。[39]

成人教育が学校教育と必しも対比されるものでなく，その結びつきがはかられるとき，英国のラスキン・カレッジに例を見ることができるように，労働者の古典的大学への進学が支えられることになる。このコースを歩むことによって，階層移動の機能が果たされていることになるが，伝統的教育観をはみ出るものを持つこともしばしばであり，大学成人教育部のスタッフには，こ

の道を辿った者も少なくないのである。早期学歴効果の是正とともに，マージナルな位置にあるだけに，現状を規定しているシステムの変革に向けての教育を指向する動きも出やすいのである。

教育を若年期に集中するフロント・エンド・モデルに対するリカレント・モデルの教育は，日本において顕著な学生，職業人の身分的把握の再検討を迫り，役割の流動化を促すことなしには，容易ではない。英国等では，フルタイム，パートタイムの学生が共に学び，その間の区別が学習期間の長さを除いてはなくなる方向に進んでいる。成人教育と高等教育の結合は，この動向と連動しているのである。

結び

英国においては，リラベルな教育に教育の本質が見出されてきたのに対し，生涯教育のアイディアに沿うものとしての継続教育のクローズアップは，職業教育の比重の増大をもたらしている。また，スクーリングが重視されてきたのに対しては，生活と教育の結合，これまで教育への参加の乏しかった層へのアプローチを試みるノンフォーマルな教育の拡大，コミュニティ教育の高揚が見られる。日本においては，従来から生活との結びつきを重視し，ノンフォーマルな教育を進めてきた社会教育が存在するところへ，生涯教育の概念が導入され，さらに生涯学習政策が推進されることによって，教育の拡散化，一般行政の教育行政への浸透，教育文化産業の振興というかたちで，社会教育への影響が見られる。公的機関の役割として，職業能力の形成に重点が置かれる点は，英国同様であるが，リラベルな教育よりも実学重視の傾向のあったことから，非職業的な社会教育の公的保障については，問題が多くなるのであり，教育の独自性への着目も弱くなりやすいのである。

生涯教育の推進によって，教育における階層的なひずみを是正することが期待されているが，既成の学校システムの拡大によっては，幾分かの参加層の拡大はあっても，基本的に大きな変動をもたらすものとなっていない。英国等のように，大学がエリート的性格を濃く持っているところでは，成人学生の受入れ等によって，多少なりとも初期学歴効果の是正をはかることができるが，日本のように，大学の大衆化の一方，若年者一括雇用の慣行の強いところでは，それも容易ではない面がある。ただし，技術革新のもと，従来のいわゆる終身雇用体系の動揺の動きもあり，この面での変化が生じないとはいえない。

しかし，生涯教育は，学習社会との関連において強調されるのであり，人間であるための学習に意義が見出されるのであって，その場合は，リラベルな教育が改めて見直されることになる。ただし，人文主義が貴族主義的性格を持つところから，教育の表出的側面よりも用具的側面に目を向けて，現状を変える「真に有用な知識」習得に意義を見出すものも，その変異として注目される動きを示すことになる。ラディカルなコミュニティ教育はその流れに属する。

日本では，学歴社会に対比されるものとして学習社会が主張され，前者の弊害を改めて後者につなぐものとして生涯学習体系への移行が叫ばれているが，学校外の学習の単位認定や資格制度の拡充では，第二の学校の形成となり，学歴社会が変わるものではない。高齢化に伴って趣味学習など表出的学習の意味が増しているが，さらに，生活課題にとりくむ社会教育の重視，それと関連づけられた大学開放等学校開放が，カリキュラムの再構築も伴って課題となっているのであ

る。生涯教育は，職業教育を中心とした用具的学習においても，伝統的なリラベルな教育や趣味学習にみられる表出的学習においても，既成の教育の拡張によって人々の学習機会の拡大にあたるところがあるが，教育内容そのものが，構成し直され，既成社会の変革に向かう用具的学習と，新しい人間像を追求する表出的学習が進められるものとなることへの要請も強まっているのである。

注

1）P. Lengrend, *L'education permanente,* UNESCO, 1965. 波多野完治訳「生涯教育について」　森隆夫編著『生涯教育』帝国地方行政学会，1970年，245-247頁。

2）cf. K. H. Lawson, "Lifelong Education: Concept or Policy?" *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 1, No. 2, 1982, pp. 97-108.

3）CERI, *Recurrent Education: Trends and Issues,* OECD, 1975. CERI, *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning,* OECD, 1973.

4）cf. C. Boyle, "Reflections on Recurrent Education" *International Journal of Lifelong Education,* Vol. 1. No. 1, 1982, pp. 5-18.

5）cf. ACACE, *Contiuning Education: From Policies to Practice, ACACE*, 1982, p. 1.

6）K. H. Lawson, *Philosophical Concepts and Values in Adult Education*, The Open University Press, 1978, pp. 103-108.

7）C. Boyle, *Ibid.*

8）B. Bernstein, "On the Classification and Framing of Educational Knoeledge" R. Brown (ed.) *Knowledge, Education, and Cultural Change,* Tavistock, 1973, pp. 366-367.

9）Scottish Education Department, *Adult Education: The Challenge of Change*, HMSO, 1975.

10）D. Legge, *The Education of Adults in Britain*, The Open University Press, p. 8.

11）cf. K. H. Lawson, *Analysis and Ideology: Conceptual Essays on the Education of Adults,* Department of Adult Education, University of Nottingham, 1982, p. 31.

12）J. Wallis & G. Mee, *Community Schools: Claims and Performance,* Department of Adult Education, University, of Nottingham, 1983.

13）G. Mee, *Oranisation for Adult Education,* Longman, 1980, pp. 34-42.

14）cf. I. Martin, "Community Education: Towards a Theoretical Analysis," G. Allen, J, Bastiani, I. Martin & K. Richards, *Community Education*, The Open University Press, 1987, pp. 9-32.

15）cf. P. Allman, "Paulo Freire's Education Approach: A Struggle for Meaning", *Ibid*, pp. 214-237.

16）たとえば三輪建二「ヨーロッパの生涯学習――西ドイツの継続教育を中心に――」日本社会教育学会六月集会（東京集会）研究報告要旨，1990年。9-10頁

17）宇佐川満「社会教育の性格」近畿社会教育協議会編『現場の社会教育』関書院，1956年，17-18頁

18）津高正文「社会教育主事の活動の限界について」前掲書，106-107頁。

19）たとえば，小林文人「社会教育計画と公民館」小川利夫編『現代公民館論』東洋館，1965年，71-75頁。

20）E. Gelpi, *A Future for Lifelong Education,* Vol. 1, Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, 1979. p. 2.

21）文部省『生涯教育〈中央教育審議会答申〉』大蔵省印刷局，1981年，19頁。

22）前掲書，19-20頁。

23）高梨昌『臨教審と生涯学習』エイデル研究所，1987年，71-77頁。

24）高梨昌「「生涯学習社会」で何が，どう変わるか」『季刊・臨教審のすべて』No. 2, エイデル研究所，1986年，40-41頁。

25）E. Gelpi, *Ibid*, p. 1.

26）S. Westwood, "Adult Education and the Sociology of Education: An Exploration", J. L. Thompson, *Adult Education for a Change*, Hutchinson, 1980, p. 31.

27) G. Roderick, "Applicants to British Universities, 1980: A Comparative Study of Shool-Leaver and Mature Student Applicants of First Degree Courses at British Universities (1974-80) with Implications for the 1980s" *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 2, No. 1 1983, pp. 3-28.
28) K. Abrahamsson, O. Nilsson & K. Rubenson *Recurrent Education: Ideals and Realities in the Swedish System of Higher Education*, Department of Educational Research, Stockholm Institute of Education, 1978, p. 17.
29) F. Musgrove, *School and the Social Order*, John Wiley & Sons, 1979, pp. 61-62.
30) J. Karabel, "Community Colleges and Social Stratification: Submerged Class Conflict in American Higher Education", J. Karabel & A. H. Halsey, *Power and Idelogy in Education*, Oxford University Press, 1977, pp. 232-254.
31) cf. F. Musgrove, *Ibid*, pp. 58-59.
32) *Times Higher Educational Supplement*, editorial, 5 August, 1983.
33) R. M. Hutchins, *The Learning Society*, Britanica, 1968, p. 51.
34) UNESCO, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, UNESCO, 1972.
35) R. Collins, *The Credential Society*, Academic Press, 1979.
36) M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1980, s. 12-13.
37) たとえば, P. Bourdieu, *La distinction: critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, 1979.
38) cf. R. Johnson, "Really Useful Knowledge, Radical Education and Working-Class Culture", C. Clarke, Critcher & R. Johnson (eds.), *Working Class Culture*, Hutchinson, 1979.
39) cf. K. Ward & R. Taylor, *Adult Education amd the Working Class: Education for the Missing Millions*, Croom Helm, 1986.