

教育の国際化と国際化の教育 (I)

——国際機関における生涯教育論の成立と展開——

前 平 泰 志

L'internationalisation de l'éducation et l'éducation de l'internationalisation

——l'élaboration et la mise en place du concept de l'éducation

permanente dans les Organisations Internationales——

MAEHIRA Yasushi

I. 問題の設定

伝統的な教育学の研究は、国民・国家 (nation state) という枠組の内部において発展してきた。比較教育学もこの例外ではない。というよりもむしろ、国民国家の成立と軌を一にし、国民国家の学校制度を主要な学問対象に設定することから出発したのは、何よりもこの比較教育学であったといえよう。だが近年の科学・テクノロジーや交通・運輸手段の発展とそれに伴う情報量の拡大と急速化は、国家間の障壁をおびやかすものとなっているし、他方新しい国際分業の結果生じた国家間、地域間、体制間の移民労働者の流入・流出からもたらされる直接・間接の関係諸国の教育制度の影響を考慮に入れる時、果たして国民教育制度という概念はどこまで妥当なのかといった疑念を禁じえない。

「教育改革や教育拡大が一国内 (national boundaries) で生起しているとしても、これらのナショナルな単位が発展し、競い合う舞台は、国際的なそれである。¹⁾」その社会的、歴史的、経済的、文化的コンテクストを捨象した各国の国民教育制度の単純な記述や比較が、告発されているのみならず²⁾、国民国家を独立した単位として分析対象にすえることに対する妥当性が今問われているといつてよい³⁾。

国際機関についての研究への関心が、増大したことの理由の一つは、このような背景に基づいたものとしてみることも可能である。

近年、UNESCO (国際連合教育科学文化機関)、ILO (国際労働機構)、OECD (経済協力開発機構)、CE (欧州協議会)、EC (欧州共同体)などの政府間組織 (intergovernmental organizations)、さらにはローマ・クラブのような非政府間組織 (nongovernmental organizations) も加わって、多様な生涯教育の概念の形成と発展を競い合ってきた。

わが国においても「教育政策を指導する理念」(E・フオール)として完全に<市民権>を得たかにみえる生涯教育論が、ユネスコを中心とする国際機関の発議によって発展させられてきた理念であることはよく知られていても、では何故にほぼ時期を同じくしながら、性格も機能も異なる種々の国際機関が、生涯教育あるいはそれと類似の概念の形成に参加することとなったかは、ほとんど論じられてこなかった。

さらに、生涯教育論と一口にいても、前述した組織の機能の相違のみならず、各組織の依拠するイデオロギー、加盟メンバー等々の相違によって、国際機関で論議されてきた生涯教育論の内実は、多様な視角を提供している。換言すれば国際機関の多様性が生涯教育論の多様な潮流を生み出す要因ともなっているのである。また、一つの国際機関の内部にさえ、生涯教育論をめぐる対立や葛藤が見受けられることが少なくなく、その同一組織が時間の推移に伴って、生涯教育という同一理念の下に戦略を変更したり、遂行すべき優先順位を変更するといったことも、80年代の前後より起こってきている。

小論は、さまざまな国際機関の中で、とりわけその概念の形成と発展に大きく寄与したユネスコの生涯教育と OECD のリカレント教育の分析に限定し、それらの概念の形成過程を個別に析出した後、そこに内在する問題点を剔抉することを意図している。

生涯教育という、教育学の分野では相対的に新しい概念を、それを生みだした国際的な文脈のなかに再度位置づけることは、我々が主張する「世界システムとしての教育」の存立根拠の一端を扱歴する上で有益なことと思われる。

II. 国際機関における生涯教育論登場の背景

1970年前後より種々の国際機関に登場した生涯教育論は、第二次大戦後より支配的であった世界的な教育理念とイデオロギー、そしてそれに基礎づけられたナショナルなレベルの教育戦略に対する代替策の一つとして提出されたものであったことを念頭におかねばならない。

これらの主要なオルタナティブ⁴⁾を検討しその意義と限界を明確にすることは、本稿の目的ではないので、ここで述べることは差し控えたいが、戦後一貫して支配的であり、国際的な合意を嚮導した教育理念の特色と変遷は、その要点だけでも明示する必要がある。

「世界人権宣言」(Universal Declaration of Human Rights) の教育条項⁵⁾に最も良く体现されているように、戦後30年の間の世界的レベルで合意をみた教育理念の特色は、教育の<普遍化>(universalisation)というべきものであった。これは具体的には学校教育を権利としてすべての人に拡大されねばならないという原理に導かれた基礎教育段階での義務・無償・世俗化の実現への志向として考えられてきた。

「学校は平和と繁栄の動力」というユネスコの1946年の主張は、平和建設のために国際協力の積極的な意義を認めた国際機関における機能主義イデオロギー⁶⁾を反映したものであると同時に、この主張の背後には19世紀後半西ヨーロッパに成立した義務制公教育の原理がモデルとしてあったのである。

この理念の制度化は、戦後の独立諸国にあっては無償、義務、普遍の学校教育を教育の第一階梯に導入することによって、またいわゆる<文盲率>の高い諸国においては、識字キャンペーンのなかで、遂行されていくこととなる。いずれにせよ、西ヨーロッパの学校教育が到達されるべきモデルとされたことには変わりがなかった。

他方、すでに初等段階の国民皆学校制が一定以上の成果をみた諸国においては、より高次の段階への教育水準の引き上げという課題へとつき進んでいく。「すべての者に中等教育を」というスローガンは、ナショナルなレベルでの一つの典型的な例にすぎない。

フォーマルな教育構造を整備、拡大することこそが民衆の幸福と繁栄につながり、窮極的には

世界の平和に貢献するというイデオロギーのヴァリエーションは、50年代、60年代において、開発途上国にあっては教育の経済開発への貢献の強調、ヨーロッパ諸国やアメリカ合衆国においては中等教育段階の総合制学校のタイプの増加、それに連動する60年代の高等教育の拡大としてみることができる。これらの動向は、「単に教育機会の平等をより広く供給するのみならず、階級的な差異や特権を減少させることの期待⁹⁾」をもって迎えられたのである。

この50年代、60年代に国際機関を貫通した主要なイデオロギーは、技術的機能主義と開発主義⁸⁾である。「この二つの理論は、ともに教育の技術的機能を重視し、人間資源の効率的な活用の必要を強化⁹⁾」している点で共通しており、後者のイデオロギーをこの60年代最もよく体现していた国際機関が、世界銀行であったといえよう。世界銀行が「貧しい国」の教育開発のために資金を貸付ける教育セクターを開いたのは、1962年であったことは象徴的である¹⁰⁾。

1950年代の人権としての教育、60年代の人的資本としての教育という、いずれの場合もフォーマルな教育構造の制度化とその拡大という世界的規模での戦略は、しかしながら60年代末より国際機関において修正を余儀なくされることとなる。

post-industrial society
 <脱工業化社会>¹¹⁾ 到来の喧伝と相俟って産業化時代の生産物、学校は激しい告発の対象となり、その<脱制度化>¹²⁾や<脱結晶化>¹³⁾が、ナショナルな枠を越えて、国際的アリーナで論議されるようになってくる。

国民教育制度の機能のみならず、その根底にまで波及した「教育の世界的危機¹⁴⁾」は産業諸国、開発途上国さらには社会主義諸国をも巻き込んで進行した。

この危機の最大の原因は、伝統的な教育構造が新しい教育要求にこたえられないことに由来するものであること、そしてこの要求が、科学技術発展の加速化や情報・コミュニケーション手段の大量伝達などのファクターに支えられてますます高揚しつつあるとされた。この社会的要求に直面したほとんどの国々は、「慢性的な疾病」である人的、物的諸資源の不足に悩まされながらも、入学者数の増大、教育費の支出の増大という量的拡大を中心とした若干の改良措置を伴いつつ既存の教育制度で乗り切ろうとした。

だがこの危機や矛盾の乗り越えは、既存の教育制度を前提にするのでは不可能なこと、換言すれば教育の概念、プログラム、方法そのものの全面的な再検討が必要なことが、ナショナル、インターナショナルなアリーナで認識され始める。そのためには、既存のフォーマルな学校教育の持つ限界を完全に把捉する必要にせまられてくる。

学校教育の危機や限界は、論者によってさまざまな解釈と分析がなされるが、生涯教育の理念を予言すると思われる主要な論点は T. D. アイルランド¹⁵⁾の指摘によれば、以下の如くである。

(a) 現在の学校教育が、ある特定の年令層のみを対象にしているために、入学前の心理的、知的成長の決定的時期や卒業後の人生にあっては本質的にフォーマルな教育によっては満たされないこと。

(b) 教育が教師は教える学生は学ぶ過程に基礎づけられてきたこと。だがこれは教える者と教えられる者の固定化・永遠化を招いたこと。

(c) 学校の伝統的な役割が社会と社会の現存する社会的諸関係を再生産することであったこと。
 education schooling

(d) 教育と学校教育を同一視することによって、学校内の学習が知識の他の源泉と切り離されたこと、さらに将来のための知識が日常生活と切り離されたこと。

(e) 教育機会の拡大が必ずしも社会の平等化を促進することに貢献しなかったばかりか、むしろ既存の階級構造を正当化する機能を果たしたこと。

(f) 人権としての教育の原理が達成されなかったこと。1970年に義務制学校からドロップ・アウトした子どもの数は、世界中でおよそ2億6900万人を数える。1985年には、その数は3億7500万人に増加すると推定されている。文字を読み書きできない人の数は、減少どころか増加する傾向をみせ、1970年に全世界人口の34.2パーセントにも達している。

(g) 教育費の絶えざる増大。……教育に割り当てられる基金は過去20年間にわたって著しく増加したが、その全体のごく少額しか教育の質の改善の手段としての教育研究に与えられなかったこと。

(h) フォーマルな教育システムと他のシステムとの関係の不適合。教育拡大と個人、社会、経済、ナショナルな開発の欲求とを統合させることに失敗してきたこと。

(i) 一般教育と技術教育の早期分離の傾向がますます強化されていること。一般教育と技術教育はしばしば、異なる<コース制>のなかであるいは異なる学校において分離され、教えられる。分業のなかで社会的、経済的、権力的ステイタスを通して一般教育へのアカデミックな成功を成就した人々に与えられる、より大きな賞賛は一層、知的技能と技術的技能との分裂を強化する。

III. 教育計画の国際化と生涯教育

(1) 古典的概念としての国際教育計画

1960年代の初期より、教育計画論は教育システムの意図的、合理的なコントロールのための政策科学として、ある種の経済学者や社会学者の多大な関心をひきつけた¹⁶⁾。教育計画への関心はひとりアカデミシャンに限定されたわけではなく、むしろ教育政策という実践的な課題の解決に直面していた政策立案者をとらえることとなり、またその範囲もナショナルな枠を超えて、国際的な舞台上で論議されることも多かった。

国際機関の中で教育計画が問題とされる時、およそ次の三つの方法論的基礎を前提として展開されたことが知られている。すなわちまず第一は、<社会的需要>と呼ばれる、大衆の、具体的には生徒とその親の進学要求である。この圧力のもとに教育計画は一方では、学校・施設設備・教員などの財政支出の将来的予側の数量的算出という技術主義に還元されていき、また他方で、この<社会的需要>にこたえることによって教育機会の拡大と平等化の保障が実現されていくと信じるイデオロギー的機能をも内包していた。

第二の方法は、<費用-収益分析>(cost benefit analysis)とよばれる教育投資の経済理論であり、第三の方法は、教育と密接に関連する雇用の規準に基礎づけられていた。この方法は、雇用セクターを現状と将来の発展において分析し、進学者数の量的構造とその発展を水路づけるために労働力の教育構造と職業構造に関する予測を立てることにあった¹⁷⁾。

60年代に教育計画のために使用された以上のような方法——これを以後古典的教育計画とよぶ——は必ずしも理論と現実の政策の両面において斉合性を有したものとは言い難く、むしろ相互に矛盾しあう性格を内包していたのであるが、70年代に入って急速に批判の対象とされるようになる。この方法に対する反省は、OECDの総括にみられる如く、広範多岐にわたっている。

まず第一に、この古典的な教育計画は、計画立案の責任者と政策責任者との協力が欠如してい

たことがあげられる¹⁸⁾。そのことは、何よりも＜社会的需要＞の規準に則った方法が、その客観的原則として、教育拡大を保障すること、すなわち教育過程に影響を及ぼそうとせずに教育需要を満足させようとした事実にあらわれている。また他方、＜費用－収益分析＞の方法は、マクロな制度的分析として教育計画立案責任者によってほとんど作成されたことがなかった。また雇用規準に基づく方法は、適切な訓練の水路の形成と進学者数を効果的な仕方で行き届けるというよりも、むしろ教育に補充的な資源の属性を与えるためにとりわけ利用された¹⁹⁾。

古典的な計画論の第二の欠陥は、計画と政策決定との矛盾に存した。その計画論が、内容、方法、展開を問題にするよりもむしろさまざまな量的変数——人口、行政、経済等々——を軸に展開されていた事実からもそれは明瞭である。さらに教育政策の責任者が注目した変数は必ずしも政策の策定にあって最も有用なものであるとはいえなかった。逆に、計画立案の責任者が、政策の選択や長期目標の論議に加わることはきわめてまれであった²⁰⁾。

これら二つの主要な欠陥とあわせて、他のいくつかの限界が散見されるに至った。それらは一国の社会－経済上の選択を考慮して予備的に定義された社会的目標と教育の固有の目標との不均衡、教育の制度的形態と自然的形態との結合の不足、最後に政策責任者の長期的予測の検討の否定などである²¹⁾。

さらにこの古典的な計画が主たる対象にした分野は、初等教育と中等教育を中心とする学校教育の分野であり、その他の分野、とりわけ成人教育や訓練を最初から除外していたために、この計画はそれぞれの国の社会・文化・経済開発といった全体的な展望の中に位置づけることを自ら放棄していた。

(2) 国際教育戦略としての生涯教育

以上のような古典的教育計画論に代わって新たな教育計画論が、＜教育戦略＞という再定義された概念をたずさえて70年代初頭より国際的なアリーナに登場してくる。

1970年11月、ユネスコは第16回総会の席上で、世界の教育状況を検討し生涯教育の指導理念に向けた国際的な教育戦略を策定するために「教育開発国際委員会」の設置を決定する。

この「教育開発委員会²²⁾」は1972年にユネスコの事務総長にあてて、いわゆる「フォール報告書」を提出するまで、23ヶ国の訪問、国連の傘下にある制度の指導者達との会談、さらにきわめて多様な主題を対象とする80以上の研究討論、また会議、セミナー、円卓会議、シンポジウムの組織化などを通して、いわゆる先進諸国および開発途上国が直面する教育の諸問題について包括的かつ綿密に分析し、「教育改革」への具体的提言を試みようとした。

この中で使用されてきた教育戦略の機能と性格は以下のように要約される。教育戦略の第一の機能は「将来発生するかもしれないさまざまな状況に関連してとられるべき行為を規定するような、一群の条件付き決定に、政策を転換させること²³⁾」であり、そのためには①「総体的」(global)であること、つまりあらゆる教育の形態と段階を包括しなければならないこと。②社会的および経済的な政策目的の他のシステムに「統合」されていなければならないこと。③政治的選択がおそらく展開されるであろうペースに応じて「適度に長期的」でなければならないこと²⁴⁾。

教育戦略の第二の機能は、計画立案者に対して政策目標に役立ちうるようなさまざまな方法を考察することを可能にする諸要素を提供すること。そのためには、計画の技術的要求に適合するように、教育戦略は特殊のかつ「力動的」でなければならない。

ではこのような機能を付与された教育戦略は、当面および将来の教育問題に対して、どのような特質を備えているものであろうか。

伝統的な教育が種々の社会、政治、経済ファクターによって蒙った変遷は、教育戦略の特質を大きく変えるものとなる。60年代を通じて適用されたナショナルな教育戦略を検討してみれば、この教育戦略は以下の3点の特質を備えているように思われる。

①質的特質……60年代のナショナルな教育戦略が、直線的拡大すなわち「総体的な指標によって測定され、主として制度の過去の趨勢の単純な外挿（extrapolation）²⁵¹」に基づいていたこと、より具体的にいえば、学生数の増加あるいは学校制度のさまざまな要素（教職員、設備、建物、教室など）の拡充に主たる関心が向けられていたのに対して、教育制度の質的側面、例えば「制度内のタイプ、レベル、構造、雇用されている専門の教員、提供される教育内容および用いられている高等技術の種類、それらの総合²⁵²」が強調される²⁷¹。

②多元主義……教育制度をマクロな見地よりみた時、人権としての教育の普遍化にせよ、人的資本の開発としての教育投資にせよ、その国際的レベルの戦略目標は、いずれもある種のモデル、すなわち西洋モデルの制度化された教育であった。フォール報告書は、工業諸国と開発途上国の間に存在するますます拡大するギャップを認めつつも、この格差の一部が、文化や価値や目標や道程における差異によるものではないことを明言している。

それぞれの「社会の文化的伝統、その生活様式、その主調をなす哲学およびイデオロギー的目標²⁵³」が異なれば、そこで訓練される人間のタイプ、教育制度（学校外教育を含めて）が相違するのは当然である。W.W.ロストウ流の段階的成長史観²⁵⁴への教育的適用を拒否してナショナル・アイデンティティやカルチュラル・アイデンティティの復権を、相対主義、多元主義の立場から宣揚した。

③全体性……教育戦略は、単一の学校制度や一つの「体系的」構造に限定して決定されるのではなく、従来まで教育的見地から考慮されることのなかった「地域社会の日常生活の中に——経済的行政的構造、マス・メディア、仕事や家庭の中に——見出されるべき教育的資産³⁰¹」を活用しなければならない。フォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルな教育の有機的な結合が求められるのはここにおいてである。

また教育システムは、社会システムの一部を構成する限りにおいて一つの下位システムである以上、教育問題はより大きな社会制度の文脈に位置づけてのみ理解されうる。従って、雇用、生産のような社会の他のセクターと教育との現在的な関係を明白に意識し、都市開発、社会関係、諸個人の期待、社会的諸関係、コミュニケーション手段、民衆の生活水準、開発のプロジェクトなどの種々のファクターを考慮した広範囲の総合的な戦略が必要とされる。いずれにせよ、「新しいタイプの戦略が採用され適用されなければならない。選択可能な教育戦略の導入が1970年代の特徴となるべきである。³¹¹」

（3）生涯教育の制度化とその矛盾

フォール報告書は、世界的な教育のあり方や教育の概念そのものを問い直し、現在の教育が根本的な危機にさらされている状況を指摘したのみならず、世界的な次元での社会経済開発の諸問題、開発のプロセスにおける教育の果たす役割を、彼らの世界観——「科学的ヒューマニズム³²²」と彼ら自身が呼んでいるもの——によって検討し、生涯教育を先進国と開発途上国の両者にとって、

「来るべき時代における教育政策の支配概念」として提唱した。

このフォール報告書前後より70年代全体を通じて、生涯教育の制度化 (institutionalisation) が、ナショナル・インターナショナルなレベルで、あるいは地域レベルにおいて開始する。フランスの「生涯教育の枠組での継続職業訓練の組織に関する1971年法」、OECD の「生涯教育のための一戦略としてみたリカレント教育」(いずれも傍点は筆者) などはこの制度化をめぐる最も典型的な例といえるであろう。これらの制度化は、さまざまなメカニズムによって出現する。すなわち、「法制化 (légalisation)、普遍化 (universalisation)、現実化 (opérationnalisation)⁸³⁾」である。

だが、生涯教育の制度化は、必ずしも、生涯教育を唱道する教育学者たちの描いたような人間の自由と解放を約束し、社会と個人の幸福を増進させることを実現したわけではない。むしろ社会学的な実証研究では、この新しい教育実践は、かつての伝統的な学校実践と同様に差別的、選別的であることが知られている。生涯教育は、「即時的な経済利益、イデオロギー統合、学校の選別形態の再生産³⁴⁾」を担うものであり、それは現代人の「新しい宗教³⁵⁾」であると。

(4) 「フォール報告書」以降のユネスコの生涯教育に関する活動

フォール報告書以降、1975年までの生涯教育に関するユネスコの活動の総括は、1976年ナイロビで開催された第19回総会に提出された報告書³⁶⁾によってみることができる。ユネスコは生涯教育を専門に扱う部門³⁷⁾ (unit) を持ち、附設の研究所であるハンブルグのユネスコ教育研究所 (UIE) とジュネーブの国際局 (IBE) が生涯教育の研究と普及の活動に携わっているが、他の部門や地域オフィス等もこの政策や活動に関わることがある。

1972年パリの本部で開催された学際的シンポジウムを皮切りに、教育政策と教育計画、教育構造、教育内容、教育方法、教材および技術、成人教育、教育人の養成、高等教育、識字教育と地域開発、教育統計、生涯教育と文化などの各方面にわたって、種々の研究やプロジェクトが行なわれた。

それらすべてにわたって詳細に分析検討することは現時点では不可能なことであるがここ10年間のユネスコの生涯教育の活動と議論の中で確認された点を列挙しておきたい。

教育が学校教育の期間のみで終わるものでも学校という制度の中で終わるものでもないという生涯教育の原理は、個人の可能性の発展と集団的な進歩をめざす地域の教育活動や人的、物的リソースの積極的な活用の必要性を自覚させた。(「教育活動への教師以外の人々の貢献についての国際的セミナー」1976年、パリ)

また生涯教育が、成人教育⁸⁸⁾やリカレント教育とは異なる一個の自立した概念として認めることが強調された。そしてそれは、学校教育の無限の拡大でも、学校の独占や無制限の拡張でもなく、学校教育と学校外教育や、教育と生活の二元論に終止符を打つものであることを、ますます鮮明に打ち出すようになってくる。

かてて加えて、フォーマルな教育を剝奪されている社会的な不利益を蒙っている集団(文字の読み書きできない人々、移民労働者、失業中の青年、難民、差別される女性等)がユネスコのプログラムの中に加えられている。生涯教育の政策は、生涯学習のより広い文脈の中でこのような特殊な学習活動を適切に配置するならば、より有効なものとなるであろう。

教育の地理的側面への配慮(都市と農村)、地域教育、地方公務員の教育、訓練、地域テクノロジーの振興、環境教育や民衆教育とは、ノンフォーマル教育への関心と結合してユネスコ活動の

欠かせぬ要素となっている。

IV. 人的資源とリカレント教育

(1) OECD—リカレント教育、その起源

「生涯学習の一戦略」と銘打ったリカレント教育は、「義務教育ないしは基礎教育以後のすべての教育に対する総合的な戦略であるが、その本質的な性格は、教育とそれ以外の諸活動、主として労働であるが余暇や退職後の生活を含む活動を、交互に行なうことによって個人の生涯全体に教育を分配すること³⁹⁾」であると一般的に解されている。この戦略は、ともすればユートピア的言辞に終始する傾向にあった生涯教育論を、具体的な政策的提言にまでおよぼしている点、また教育制度内部の改革ではなく他の諸組織、とりわけ労働の組織の再編成を意図している点で大きな評価が与えられて然るべきであると考ええる。

だが反面、OECD が強力な国家的イニシアティブで構成された先進国政府間組織であることもあって、最も強い批判を受けているのも他ならぬ OECD のリカレント教育である⁴⁰⁾。リカレント教育の問題の所在を明らかにするために、OECD が教育拡大の戦略からいかにして労働と教育の交互性というより柔軟なシステムを指向する戦略へと移行していったか、そしてより本質的には、この移行の戦略は OECD の完全な戦略の転換を意味するものなのかを1960年以降の活動を跡づけることによって批判的に検討しておきたい。

(2) ワシントン会議(1961年)

創設以来 OECD が教育に関心を抱いていた理由は、教育が経済開発に貢献するという前提からであった。1960年以降、経済拡大とそのリズムを決定するファクターを教育に求めた OECD は、いくつかの国際会議や、プロジェクト（「地中海プロジェクト」「教育投資と計画のプログラム」など）によって、教育投資の理論を現実に適用する推進機関となっていた。

OECE から OECD に改組された1961年の10月16日から20日まで、ワシントンで、OECD 主催の「経済成長と教育投資」の会議が開催された。経済成長は、単に「労働」や「資本」に結びつくものでなく、知識、教育、研究とその開発などの要因に従属するとする⁴¹⁾ OECD は、ワシントン会議において次の二つが最重要課題として上っていた。

① OECD諸国の社会・経済進歩の要求に応えるために次の十年間に教育が直面しなければならない任務の次元と性格は何か。

② OECD諸国が、相対的により苛酷な負担にあえいでいる未開発諸国の要求を満たすために果すべきことは何か。

この二つの課題に応える形で、ワシントン会議は、各加盟国の教育の発展と開発途上国への援助の増大のためにとるべき一般政策を提示した。これらの政策こそ、次の70年代に全面的な修正を余儀なくされ、新しい戦略を模索させる契機となる。すなわち、前者の教育の発展についていえば、この発展の戦略を伝統的なフォーマルな教育システムの拡大の方向に求めたこと、従って他の教育センター、とりわけ成人の一般教育や職業教育については、周辺的な位置しか与えていないことが特色としてあげられよう。

後者についていえば、OECD 諸国が、開発途上国の教育に関心をもち、経済援助計画のみならず、教育援助計画が会議の主要なテーマとなったことは注目に値する。そもそも先行の開発諸

国が人道的な見地からも、社会経済政策という観点からも「未開発諸国」に積極的な対外援助計画を実行に移しはじめたのは1950年代からであるが、60年代になるとその規模が拡大し、その形態も二国家間援助と並行して多国家間援助も行われるようになってくる。OECD 内での教育援助への関心は、このような背景に基いたものであった。

開発途上国の直面する社会経済問題、とりわけ貧困と飢餓の問題の解決のためには、人的資源の一貫した政策が必要であり、それは途上国の教育開発の長期的戦略によってのみ可能であると認識する OECD は、その教育戦略の中心を先進国の教育拡大の場合とは異なって、すでに職業を持つ成人の職業再訓練においた。早期的な生産性の増大のためには、効率性に劣る初等基礎教育の充実、発展よりも成人の労働力の熟練の改良の方が適切だと判断したからである。

(3) 「労働力政策に関する勧告」(1964年)

Comité de la Main d'Oeuvre et des Affaires Sociales

OECD は設立当初より、「労働力と社会問題委員会」を設けて、労働力の問題および、この問題と密接に関係する社会的諸問題の検討を行なってきた。第67回、OECD 評議会は、満場一致で労働力政策に関する勧告、「経済成長の道具、労働力政策に関する勧告」を採択することとなる。この勧告の中で初めてリカレント教育の原型となる生涯職業訓練、学習と労働の相互交換性、有給教育休暇などの萌芽を見出しうる。

この勧告の一般目的は、労働市場での需要と供給の不均衡の改善であったが、そのためには、具体的に、「労働市場の要求の急速な変動への、労働力という資源の適応を促進させる一方、経済活動の低滞が生じる危険のある時と所に、雇用の新しい可能性の創造を、適切な時期に予見すること⁴²⁾」とされていた。技術革新の急速な進行とそれに伴う職業活動の多様化は、生涯にわたって学習や訓練を受け続ける労働者の必要性を痛感させた。生涯職業訓練—継続訓練が問題となるのは理の当然であるが、ここで見逃してはならないのは、この訓練が労働者の権利として理解されていることであろう。勧告は「新しい資格を獲得したいと望んでいるあらゆる人々は、より有益な新しい雇用のために、自己完成の可能性を持たねばならない⁴³⁾」と明確に宣言している。

「有給教育休暇」も明文化されてはいないものの、労働者に必要な、雇用に差しつかえないような、家族や自己負担でなく、援助をすることが明記されている。

(4) パリ会議(1966年)とヴェニス会議(1971年)

科学技術は経済成長の主要なファクターであるという加盟諸国の認識が60年代を貫通していた。これを受けて科学者・技術者を中心とする人的資源の開発と活用に関する政策を中心テーマとする国際会議が5年の間隔をおいて開催された。一つがこの1966年9月26—28日のパリ会議であり、他の一つが1971年10月25—27日のヴェニス会議である。

これらの会議の参加者は、教育・社会政策・労働力や雇用の分野の各担当官、職業団体や企業団体の代表者たち、他の国際機関の代表者たちであったが、ヴェニスの会議には、彼らの他に、雇用者団体や労働組合の代表者も出席していた。

パリ会議の目的は、「高級科学者・技術者の養成に関して、経済の要求への教育システムの適応の政策を検討することであり、これらの人材の活用に関して、とりわけ、適切な補足的かつ生涯の訓練についての、雇用者と当局の役割⁴⁴⁾」を論じることであった。

高級技術者という限定ではあれ、生涯訓練の必要性を現実具体的にナショナルな枠を越えて検討されたことは、加盟諸国の現行の教育システムと雇用のシステムが不適合に落ちていること

の証左であるともいえた。

1971年のヴェネスの会議になると、教育と雇用の問題はますます鮮明となっていく。会議は以下の4つのテーマをめぐって行なわれた。

① 1970年代の雇用と教育の展望。その目的は、雇用問題と訓練問題の発展と現行政策の成果を示すこと。

② 現在の政策と実践の照合を通して、職業と社会移動に関する新しい概念の創出に到達すること。

③ 労働期間中の訓練について日程に上らせること。その目的は企業の政策の道具かつ適応というナショナルな政策の道具として訓練を明らかにすることと、他方教育者と雇用者の共同の責任を明確にすること。

④ 教育と雇用の諸問題に関連する部門の諸活動の協調のためのナショナルな制度と政策。

ヴェネスの会議は、経済システムと教育システムが適切に連動していないこと、そしてこの欠点の克服のためには、単に教育構造の変革だけでは不十分で、新しい労働システムすなわち生涯訓練のシステムを制定する必要があることと認識の一般化した会議であったといえよう。リカレント教育の推進機関となった CERI（教育研究・革新センター）はこの会議の3年前に新しく創立されている。

(5) CERI の設立とリカレント教育

1968年7月1日に設立された CERI の主目的は、大衆教育を達成した加盟諸国が、教育と社会教育と経済との結合⁴⁵⁾をめざして、量的拡大志向から根底的な質的教育改革へと移行することであった。そして一般的な活動目標は以下の如くとして定式化された。

① 教育の分野の研究の努力を奨励し支援すること。また必要の場合はこの性格にそった活動を自ら行うこと。

② 教育革新を導入し、実験するために先導的な経験を奨励し、支援すること。

③ 教育研究と革新についての加盟国間の協力の増進を奨励させること⁴⁶⁾。

確かに OECD において教育問題は、経済・社会開発の、本質的なファクターとして挙げられており、創立当初より、「科学政策委員会」や「科学・技術者委員会」が独自の立場から教育問題に関心を持ってきたし、1970年に設置された「教育委員会」は、教育計画と教育投資の問題⁴⁷⁾を通して、成人の増大する教育要求や労働時間外の学習サイクルなどのフォーマルな教育システムでは把握できなかった教育問題を生涯教育の展望にそって扱ってきた。だが教育と社会、教育と経済の關係に切り込むためにリカレント教育という明確な戦略をうちたてたのはこの CERI であった。第1回の「戦略集団の会」（1970年パリ）を皮切りに、フランス、スウェーデン、ユーゴスラヴィアの諸国の積極的な協力の下、1971年5月18—21日プリモストンでリカレント教育に関する総合的な国際会議が開催されることとなる。

(6) リカレント教育—その理念の変遷

「＜リカレント教育＞の概念は、今日の教育問題についての他の革命的な思考様式と多くの誇るべき関連性を持っている革命的な概念である⁴⁸⁾。」

こうした革命的な概念であるリカレント教育が、オールタナティブの戦略として初めての公衆の前に出現したのは、1968年ヴェルサイユで開催されたヨーロッパ文部大臣会議の席上での当時

スウェーデンの文部大臣であったオロフ・パルメ (Olof Palme) の手によってであったとされている⁴⁹⁾。その後1970年に開催された OECD の教育成長に関する政策の一般報告のなかに、パルメの後継者、イングヴァー・カールソン (Ingvar Carlsson) がリカレント教育の必要性を強く訴えたことが管見される。

OECD のなかに強い支持者をみつけたリカレント教育は決して最初から一貫した戦略として登場したわけではない。1973年の「リカレント教育—生涯学習の一戦略」を起草したドゥニス・カレンも認めるように、その2年前に発表されたリカレント教育に関する著作⁵⁰⁾とでは、目的、制度の形態、目標集団 (target group) などにおいて明らかに異なっていた⁵¹⁾。その相違点を列挙することによってリカレント教育自体の多様性、柔軟性を明確にしておこう。

まず、当初構想されていたリカレント教育のシステムは、フォーマルでフルタイムの教育システムであり、このシステムを「さまざまな理由で早期に学業を放棄したにもかかわらず教育を再び受けることを望んでいる成人」に供給することであるとされていた。だが73年の政策報告書では、先にも述べたようにリカレント教育の本質的な性格は…個人の生涯全体に教育を分配することである故、フルタイムとパートタイムの別は学習者自身の選択によるものになった。

また現行の義務教育後の教育制度と成人教育は、リカレント教育の統合化された一部にならないととしても、リカレント教育を現在のフォーマルな教育制度と同一視することを排除した。

71年の報告書は、不利益を蒙っている人々——ほとんど基礎教育を受けていない人々、移民労働者、婦人などリカレント教育を優先的に受けることのできる対象が明確に規定されていたのに対して、2年後の報告書はむしろ、より全体的、包括的な社会、教育政策としてリカレント教育を位置づけようと試みたため、特定の目標集団などは明記されなかったように思われる。

この包括的なリカレント教育の政策は、にもかかわらず十年を経過した現在必ずしも各国の教育政策に浸透していったとはいえない。高等教育セクターや成人教育セクターはリカレントすることなしに独立して機能している。労働市場とリカレント教育との密接な結合もこの戦略の重要な動因であるが、単に有給教育休暇の機会を供与するだけならともかく、「労働の世界」そのものの変革——職業構造、報酬制度、意志決定への参加等——までを目的にするリカレント教育の戦略が OECD 加盟諸国全体に受容されることはかなり困難なことのようと思われる。

V. 結 び に か え て

生涯教育の概念が、とりわけこの形式に大きな力のあった国際機関、ユネスコと OECD において如何にして形成、発展していったかを粗描してきた。もとよりこの作業は、ILO, 世界銀行、EC, CE, ローマクラブ、その他の非政府間機関 (NGO) の個別的検討と各機関相互の連動関係の分析をまわって初めて完成するものであり、本稿はその序をなすにすぎない。よってここでは結論めいた言葉は慎む。

註

- 1) John W. Meyer, John Boli-Bennet, and Christopher Chase Dunn, "Convergence and Divergence in Development," *Annual Review of Sociology*, 1(1975) : pp. 223-46.

- 2) Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, "La comparabilité des systèmes d'enseignement," Robert Castel et Jean-Claude Passeron, Education, développement et démocratie (1967 eds) : Introduction. Pierre Furter, Les systèmes de formation dans leurs contextes, 1980.
- 3) Robert F. Arnove, "Comparative Education and World Systems Analysis," Comparative Education Review, February 1980 : pp. 48-62.
- 4) フォーマルな教育制度とそこで展開される学習形態を告発し、教育の代替案(オルタナティブ)を提示しようとした試みは数多い。とりわけ、＜脱学校論＞、＜ノンフォーマル教育＞、＜リカレント教育＞の諸論は広義において生涯教育論と相互に関連しあっているといえよう。また生涯教育論が従来より存在する特定の教育内容や形態と結合している場合も見受けられる。例えば、＜自己教育＞、＜職業訓練＞、＜継続訓練＞、＜識字教育＞、＜教育機器の活用＞等である。
- 5) 国連での世界人権宣言および国際人権規約をめぐる審議については、上原崇「国際的教育目的に関する一考察——世界人権宣言および国際人権規約にみられる教育目的に関する規定を中心に——」『日本比較教育学会紀要』第1号、1975年を参照のこと。
- 6) David Mitrany, "La paix par la coopération", Philippe Braillard, Théories des relations internationales (1977 eds.) : pp. 416-431.
- 7) Brian Holmes and Raymond Ryba, "Introduction: Recurrent and Lifelong Education in Comparative Perspective," p. xviii, Raymond Ryba and Brian Holmes, Recurrent Education-Concepts and Policies for Lifelong Education, 1973.
- 8) 開発主義は「自由経済の拡大と矛盾しない方法に依存することによって貧しい国の経済開発の促進をめざすこと、実践的には私的資本の直接投資に有利な諸条件の形成に立ち戻ること」と定義づけられる。Robert W. Cox et Harold K. Jacobson, "L'analyse de la prise de décision", Revue Internationale des Sciences Sociales, Vol. XXIX, No.1, 1977, p. 139.
- 9) J. Karabel and A.H. Halsey, ed., Power and Ideology in Education, 1977, p. 13. 潮木, 天野, 藤田編訳『教育と社会変動』上・下巻 東京大学出版会, 1980年。
- 10) Banque Mondiale, Rapport sur le développement dans le monde, New York, 1980.
- 11) Daniel Bell, The Coming of Post-Industrial Society, New York, 1973. 内田他訳『脱工業社会の到来』ダイヤモンド社, 1975年。
- 12) Ivan Illich, Deschooling Society, 1970. 東, 小沢訳『脱学校の社会』東京創元社, 1977年。
- 13) Gaston Pineau, "Organization and Lifelong Education", A.J. Cropley, Towards a System of Lifelong Education, UIE, Hamburg, 1980, p. 99.
- 14) Philip H. Coombs, The World Educational Crisis, A Systems Analysis, 1968. 池田, 森口, 石附訳『現代教育への挑戦』日本生産性本部, 1969年。
- 15) Timothy D. Ireland, Gelpi's View of Lifelong Education, Manchester, 1978, pp. 8-10.
- 16) 天野郁夫「教育計画論」麻生誠編『社会学講座 10 教育社会学』東京大学出版会, 1974年, p. 205.
- 17) O.C.D.E. Politiques d'enseignement pour la décennie 1970-1980, p. 119.
- 18) Ibid., p. 135.
- 19) Ibid., p. 120.
- 20) Ibid., p. 122.
- 21) Ibid., p. 135.
- 22) この委員会の委員7人の構成は以下の通りである。Edgar Faure (フランス), Felipe Herrera (チリ), Abdul-Razzak Kaddoura (シリア), Henri Lopes (コンゴ人民共和国), Arthur V. Petrovsky (ソビエト連邦), Majid Rahnema (イラン), Frederick Champion Ward (アメリカ合衆国)。3名が元文部大臣, 2名が教育開発を目的とする機関の主任, 国際原子力機関, 国際通貨基金の関係者各1名であった。
- 23) Unesco, Learning to be, 1972. 国立教育研究所内フォール報告書検討委員会訳, 『未来の学習』第一法規, 1975年, p. 198.
- 24) 同上書, p. 199.

- 25) 同上書, p. 200.
- 26) 同上書, p. 200.
- 27) 教育計画における質的側面への強調については, C.E. Beeby (ed.), *Qualitative Aspects of Educational Planning*, Unesco: IIEP, 1969.を参照のこと。
- 28) 『未来の学習』 p. 201.
- 29) W. W. Rostow, *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*, 1960. 木村他訳『経済成長の諸段階』1961年。
- 30) 『未来の学習』 p. 203.
- 31) 同上書, p. 203.
- 32) フォール報告書のイデオロギー批判については, Emilio de Ipola, “Note sur l’ideologie de l’«éducation permanente», Gaston Pineau, *Éducation ou aliénation permanents? repères mythiques et politiques*, 1977.
Martin Carnoy, “International Institutions and Educational Policy: A Review of Education-Sector Policy,” *Prospects*, Vol. 10, No 3, 1980, pp. 265-283 を参照のこと。
- 33) Gaston Pineau, *Education ou alienation permanente? repères mythiques et politiques*, 1977, p. 167.
- 34) Claude Dubar, “Formation continue et différenciations sociales”, *Revue Française de Sociologie*, 1977, p. 573.
- 35) Rene Pucheu, *Introduction à la Revue Esprit, numéro spécial sur la formation permanente*, 1974.
- 36) Unesco, General Conference, Nineteenth Session, Nairobi 1976, 19c 175.
- 37) この部門の責任者が Paul Lengrand, *An Introduction to Life-long Education*, (波多野完治訳『生涯教育入門』全日本社会教育連合会, 1971年)であったが, 1972年より Ettore Gelpi, *A Future for Life-long Education* (前平泰志訳『生涯教育—抑圧と解放の弁証法』東京創元社, 1983年)に交代する。
- 38) 生涯教育と成人教育は相互に深い関係をもっている。とりわけ1972年に東京で開催された「第3回成人教育世界会議」は, 生涯教育の枠組の中での成人教育の役割について討議されている。諸岡和房, 「戦後社会教育論の国際的展開」 pp. 28-47. 藤田秀雄編, 『学習権保障の国際的動向』, 日本の社会教育 第19集 東洋館出版社, 1975年。
- 39) CERI, *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, 1973, OECD, p. 24.
- 40) H. Dauber, E. Verne, *L'école à perpétuité*, Paris, 1977.
- 41) OCDE, *Le facteur résiduel et le progrès économique*, Paris, 1965, pp. 5-6.
- 42) OCDE, *L'O.C.D.E. à l'oeuvre*, Paris, 1969, p. 72.
- 43) OCDE, *Recommandation du Conseil sur la politique de main d'oeuvre, instrument de la croissance économique*, Paris, 1964, p. 5.
- 44) OCDE, *Personnel de haute qualification, Politique de formation et d'utilisation*, Conference de Paris, 26-28 Septembre 1966, Paris, 1967.
- 45) C.E.R.I. *Propos, Programmes, Progrès*, Paris, OCDE, 1970, p. 7.
- 46) *Ibid.*, p. 9.
- 47) OCDE, *L'O.C.D.E. à l'oeuvre pour la science et l'éducation*, Paris, octobre 1972, p. 17.
- 48) John Daniel, “Recurrent Education and the Concept of Intelligence,” in Vincent Houghton and Ken Richardson, ed., *Recurrent Education*, Bristol, 1974, p. 23.
- 49) Vincent Houghton, “Recurrent Education,” in V. Houghton and Ken Richardson, ed., *Recurrent Education*, Bristol, 1974, p. 23.
- 50) OECD, *Equal Educational Opportunity: A Statement of the Problem with Special Reference to Recurrent Education*, Paris, 1971.
- 51) Denis Kallen, “Recurrent Education and Lifelong Learning: Definitions and Distinctions,” Tom Schuller and Jacquetta Megarry, *Recurrent Education and Lifelong Learning*, New York, 1979.

(本学部助手)