

琉球大学学術リポジトリ

「生涯学習体系への移行」に向けての制度論的アプローチ： 成人の学習支援と「教育の複合的復権」に向けてのシステムづくり

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-07-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 井上, 講四, Inoue, Kohshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/895

「生涯学習体系への移行」に向けての制度論的アプローチ －成人の学習支援と「教育の複合的復権」に向けてのシステムづくり－

井 上 講 四

An Institutional Approach to “the Shift to the Lifelong Learning System” - part 7 - : Toward making the learning support system for adults and the comprehensive restructuring of whole education system including it

Kohshi INOUE*

(Received on October 31,2002)

SUMMARY

This is the seventh approach concerning to the captioned title. In this paper, I especially intend to describe the direction and its framework of the learning support system for adults and the comprehensive restructuring of the whole education system including it.

The main remarks are as follows.

- (1) To solve the present problems of education in Japan, it is necessary to reconstruct the whole education system including adult education system in communities, for it is impossible and limited within only reform of the schooling system for children.
- (2) The necessity of the reconstruction, therefore, itself means the theme and direction, named “vertical and horizontal integration”, of the idea for Lifelong Learning to be realized. But, regrettably, such the theme and direction have been scarcely pursued purposely at least until present time (separating proceed in schooling and social education reform).
- (3) On the other hand, it can be seen that the sum of the tendency to the reconstruction of whole education system and its direction of each partial endeavors are becoming to the energy to enhance it.
- (4) The point of view, “comprehensive education management for communities” is the very important strategy to realize the fusible structure with schooling system for children and adult learning support system based on communities.

*Course of Educational Management for Islands' Life and Culture, College of Education, University of the Ryukyus.

はじめに～問題の設定～

まず、現在、いわゆる「生涯学習（教育）論」（人々の生涯に亘る学習機会の時間的・空間的なつながりあるいはその広がりを作りだしていくこと＝「タテ・ヨコの統合」を目指す所論の総称）を改めて援用するまでもなく、これまでの我が国の教育問題を解決していくためには、現行教育制度の構造的改革を断行していかざるを得ないことは論を待たないであろう。その理由は、端的に言えば、人生の早い段階で自己完結する、これまでの子どもたちのためだけの、しかも過度の学校教育中心の教育体系そのものが、行き詰まりと限界を指し示しているということにある。

さて、これに関連して、論者は、先に、そうした問題意識の下、「教育すること」の危機とその再生に向けての取り組みの必要性を主張するとともに、我が国における生涯学習（教育）施策・論議の新たな理論的支柱並びにその実践的な枠組みを得るために、取り敢えずは子ども（青少年）の教育についてだけの、言わば限定的なものではあったが、制度改編のための新たなヴィジョンを提起してみている。¹⁾

そこでは、現在の教育問題の本質的部分が、「大人（親）たちがとともに子どもたちを育てていない、あるいは育てきていらない」というところにあるのではないかという立論の下に、もし、そうであるのならば、それに起因した、子どもの成長・発達に関わる過大な責任を負わされた学校が、たとえそのことを強く自覚し、自らの課題としてどんなに誠実にそれに対処しようとしても、そこには自ずと限界があり、しかもそのこと自体が、逆にマイナスの効果をもたらさざるを得ないということを指摘した。そしてまた、学校での子どもの教育にとって、大人（親）や地域社会の関わりが、改めて必要だということを指摘したのである。²⁾

そしてみると、例えば学校教育においては、子どもたちのために、どのような学習あるいは生活体験の場を準備すればよいのか、これまで幾度となく論議され、カリキュラムの改善等が繰り返しなされてきたと言えるが、そこに欠落していたのは、他ならぬ大人（親）たちの現実の生き方あるいは生き様を、子どもたちの学習あるいは生活

体験に関わらせることができていなかったという視点ではなかったのだろうか。逆に言えば、そうしたことを、出来るだけ遠ざけてしまってきたということでもある。ある意味では、いわゆる「受験教育」「学歴社会」の弊害の本質は、まさにここにあったと言えるのではないだろうか。

したがって、そうした結果を導いてきた、いわば「学校教育の特定性」（時間、空間、諸関係が限定されているということ、別な表現を使えば、「生活の囲い込み」というような言い方もできる）は、とりわけ歴史的発展性という点では、決して理念として間違っていたわけではないが、その後の、現実の教育・子育ての状況の推移からしてみると、やはりそこにある理念そのものが再考を迫られるべきものと言えるであろう。これまでの教育問題というのは、まさにこのような文脈の中で捉えられるのではないだろうか。ただし、これは、ある意味で言えば、「教育問題の二律背反性」³⁾とも言えるものである。

いずれにしても、そのためには、学校（教育）に対する、これまでの大人（親）や地域社会の関わり方が変わる必要があるということである。そうであるならば、どのように変わればよいのか。そして、そのことが、しきみ再編の道筋として、どのように具体化されればよいのか。そうしたところへの施策・論議の照射が、是非とも必要となってくるであろう。したがって、そこからまた、「制度的教育」としての学校教育（行政）と社会教育（行政）の連携・融合が、さらに求められるものとなるであろう。ここに、従来の子どものための（学校）教育と成人の学習支援のための（社会）教育の、二極分化的な対応の構図の変更が予期されることになるわけである。もちろん、これは、「教育」という全体のベクトルにおいてであることは言うまでもない。

ところで、一方では、いわゆる「生涯学習の隆盛」⁴⁾が、そうした大人（親）たちの学習や生き方・生きがいづくりの意義を、社会的・政策的に大きくクローズアップさせてきたことは周知の通りである。実際、そこでは、実に多種多様な取り組みが展開されてもきた。しかしながら、それらがうまく上述の教育問題の解決と絡まって取り沙汰されてきたかどうか、しかもそれが、他ならぬ

「教育（行政）」の課題として意識されてきたかどうかは、極めて怪しいところと言えるであろう。すなわち、その中核的役割を担ってきた教育行政が実際に掲げてきた、「政策課題」としての「生涯学習（教育）施策」が、学校教育をも含めた、言わば教育全体の問題解決に向けた視点・目標を有し得てきたかということである。⁶⁾

論者は、こここのところに焦点を当て、「教育の再生」と「地域づくり」の双方向性あるいは循環性の関係を追究してきたのである。そこからまた、新たな政策的・経営的視点としての「地域教育経営」の意義と必要性を主張してきたのでもある。結論的に言えば、現代の教育問題の解決にとって、教育の再生と地域づくりは、車の両輪のように密接にリンクしなければならないのであり、現実的な動きとしては、双方はかなりの部分で乖離してきたと言えるが、例えば「生涯学習のまちづくり」⁷⁾事業等は、そのことを予感させた取り組みであったと言うことができるであろう。

ひるがえって、こうした状況の推移の中で、「完全学校週5日制」「開かれた学校」「総合的な学習の時間」等、現在、他ならぬ学校教育の側からの要請もあって、改めて「教育の再生」と「地域づくり」の双方向性ないしは循環性の関係に注目することの重要性が大きくクローズアップされてきていることは、衆目の一一致するところであろう。ここに改めて、子ども（青少年）の教育と成人の学習支援（教育）は、連続した教育（行政）の課題であることが判明するのである。ただし、上述のように、これまでその濃淡はあるが、両者の実践の体系及び研究あるいは関係人材の養成・配置等の枠組みが、それぞれ別個に確立されてきたことは言うまでもない。しかも、大学の教育学部等の研究ないし教育組織等を見れば、そのことは一目瞭然であろう。⁸⁾

そこで本稿では、それらのことを踏まえて、これまでの論者の研究課題として残されていた、成人の学習支援（教育）をも含めた、まさにトータルな「生涯学習体系構築のヴィジョン」のさらなる具体化、戦略化に迫るとともに、そしてまたそこで、何故「地域教育経営」の視点が重要なのか、その一層の理論構築化を目指すこととしたい。

すなわち、ここでは、改めて、地域社会をベー

スとした「成人教育のシステム化に関するヴィジョン」を、学校教育と社会教育の双方からの融合論的アプローチから導き、そこからまさに全体的な生涯学習体系構築のヴィジョンを得ることとした。そしてまた、そのことにより、地域づくりが教育（人づくり）となると同時に、教育（人づくり）が地域づくりとなること、さらにまた、この双方向性ないしは循環性の関係の認知が、これまでの生涯学習（教育）施策・論議の評価と反省には、どうしても不可欠であることを確認したい。

1. 成人教育のシステム化を構想する場合のいくつかの前提

(1) 成人の学習支援（教育）と現行教育制度との関係

さて、改めて繰り返すまでもなく、実際には、様々な学習機会の下、成人の学習活動が多種多様に繰り広げられていることは言うまでもない。しかもそこでは、何も、高齢者や女性ばかりが学習を行っているのではない（「生涯学習」の通俗的な理解への警鐘）。例えば、一般成人においても、本務としての、様々な職場での学習（研修）やその職業に関わる学習（リカレント学習やある特定の資格取得のための学習等を含む）、あるいは地域活動やボランティア活動、各種の「エンパワーメント」や生きがい・健康づくり、さらには余暇の充実のための趣味・教養的な学習等々が、多種多様に営まれているわけである。それらは、すべて成人の学習であり、その支援のあり方を検討することは、成人教育としての重要な課題なのである。

その意味では、それらの課題が、いわゆる「（成人の）生涯学習の振興」の課題として位置づけられ、そのための施策・論議が進められてきたことは一定の評価が下されるし、また、それ相応の成果が生み出されてきたとも言えることではあるのである。それ故に、例えば公的・社会教育や高等教育の分野での、成人に対する教育・学習機会の「生涯学習化」は、ある意味では事の必然であったとも言えるであろう。

したがって、そうした成人の教育・学習機会の「生涯学習化」に対応したシステムの構築（公民館等における学習情報提供・学習相談システムの

構築等)、あるいは学校教育制度における様々な変化(小中学校等の施設開放、高等学校開放講座・大学公開講座、高等教育機関等における社会人入学・科目等履修制度、放送大学等の整備・充実等)は、新たな成人の学習支援システムの整備・拡充を進めたものであると言えるのである。

しかし、それらが、現行の教育制度を抜本的に変革させ得たのかについては、まだまだ疑問多しとせざるを得ないであろう。すなわち、子どもの教育あるいは「18歳人口」を顧客の前提として位置づけてきた、これまでの幼稚園から大学までの、いわゆる学校教育制度と、その他の公的・社会教育を中心とする、広い意味での社会教育制度の二極分化的な構造、そこにいかにメスを入れるかが、ある意味では重要な課題であったにも拘わらず、それが十分にはなされていないということである。とりわけ、そのことを目的的、制度的に実現していくべき、いわゆる「教育行政」の施策や組織、さらには地方の「教育委員会制度」それ自体が、まさにそのことと連動していないということである。

しかるに、以上のことからも明らかなように、「生涯学習(教育)」が、まさに「政策課題」として、子どもの教育をも含めた、全体的な新しい教育・学習のしくみづくりを目指すものであるならば、そうした視点での取り組みが求められることは言うまでもないことであろう。ましてや、「教育」の課題を、子どもの教育だけの課題とできない状況が顕著となっている現在、地域社会のあり方、そしてそれを構成している大人(親)たちの生き方・生き様との関わりの中で、教育の課題を取り上げる必要があるのである。これまでの「生涯学習(教育)」の施策・論議・活動の実態に欠けていたのは、実はこういう点ではなかったのだろうか。

(2) 「敬語」「敬意表現」問題にみる「人間関係」及び「体験」の重要性

例えば、ここでは、多少唐突であるが、この問題を考える一つの素材として、いわゆる「敬語」「敬意表現」の問題を取り上げてみることとしたい。⁸⁾

まず、「敬語」にしろ、「敬意表現」にしろ、それらを成り立たせている、現在の我々の日常の人

間関係がどのようにになっているか、そしてまた、それがどのように変わってきてているのかを、改めて考えてみる必要があることは言うまでもない。たとえ、「従来の敬語に代わる概念として、敬語を含みつつ、より広い概念として『敬意表現』が生まれた。これは、敬語の良い面を保持しつつ、私たちの日常の言葉遣いの良いところを捉え、新しい社会にあるべき言葉遣いの姿として意識化することを促すものである」⁹⁾ということであっても、それは、ある面からすれば、生活上の言葉の変化に対する単なる後追い作業になってしまうからである。要は、そこにある「敬意」ということ自体が、どのような人間関係の中で成り立っているのかということを、再度検討してみる必要があるということである。

では、そもそもそうした「敬意」というものは、どのような状況(場や関係)の中から生まれてくるのであろうか。それは、やはり我々一人ひとりの、生まれてからの様々な他者との出会い(親を含めた)及びそこから創り出される人と人との結びつき、すなわちその間柄から生まれてくるのである。

具体的には、まずは、親や家族との会話、あるいはその他の人々とのコミュニケーション、そしてまたそこにある優しさや気配り等の、いわば「前敬意」の雰囲気、あるいはそこで繰り広げられる豊かな人間関係のやり取り等を見たり、聞いたり、感じたりすることによって、そうした情意行動が身についていくものと言える。広い意味では、家庭や地域での教育とかしつけとかということに関係することになるのであろうが、まさにそれらが、「敬意」を育む重要な場所、きっかけとなることは明らかであろう。それがまた、その後の学校での教師との、あるいはまた友だちとの人間関係にも波及するのである。

ひるがえって、こうしたことを確認すると、「敬意」という言葉の使用の背景にあるものを、もう一度原点に立ち返って捉え直してみる必要があることは言うまでもない。何故なら、現代社会はそうした他者との出会い、コミュニケーションあるいは人と人との結びつきを創り出す場や関係が崩れている、あるいはねじれているということができるからである。したがって、こうした崩れ

やねじれをいかに捉え、それらをどのように修復していくかということが、一方で重要な視点となるのである。すなわち、「場面と関係を意識した言葉の使用が大切だ」としても、「敬意」そのものを生み出す回路やその大切さを実感する場や関係がそこにはないのならば、そのことは決してうまくいかないのである。

それ故に、たとえ学校教育で、いくら「敬語」や「敬意表現」が大切だからといって、「国語」の時間等に、それらを子どもたちに教えようとしても、それまでに「敬意」の実感やそのための表現方法の芽ないしは土台が養われていないのならば、その大切さが伝わらない、あるいは意味のあるものとはならないのではないだろうか。つまり、そこでは、「敬意」を公式化する契機が、既に失われてしまっているのである。これまでよく、若い人の間で敬語が乱れているとか、以前のような人間関係を大事にするようなコミュニケーション能力がなくなっているとか、様々に言われてきたが、その根底にあったのは、実はそういうことだったのではないだろうか。つまり、こうした「体験」=学習の機会がなかったということである。もちろん、ここでの話は、単なる言葉の乱れだけでの話ではないことは明らかである。

そういう中で、例えば現在、学校教育の世界では、体験学習の重要性、地域社会とのつながりの大切さが大きく主張されてきている。なかでも、今年度（平成14年度）から正式に導入された「総合的な学習の時間」等は、こうしたことを直接的な目的とする、新しい時間（学習の場）と言えるであろう。そこには、「問題発見・解決能力、共生能力、体力の有機的な結合状態」を示す、例の「生きる力」を育むということがキャッチフレーズとして出ているが、従来の教科、道徳、特別活動といったような領域（教育活動）が、言わば「コマ切れ」に提供され、いわゆる「知・徳・体」の調和的な発達が、なかなか実現されてこなかつたという反省がある。もちろん、これは、これまでの受験教育あるいは利己的個人主義の横行等のひずみではある。いずれにしても、「生きた学習」、そこに活路を見出そうとしていることに他ならないのである。

(3) 現在の教育問題と成人の学習の関係

しかしながら、やはり、それだけではうまくいかないのも事実であろう。しかも、実際には、家庭や地域社会の変質あるいは、とりわけこここのところが重要な点であるが、テレビ等のマスコミの影響、さらにはコンピュータが創出する世界（ヴァーチャル・リアリティ）の影響等も考えなくてはならないであろう。こうしたことを考慮すると、改めて、家庭を含む、生活の場としての地域社会全体をベースとした、まさに「生きている現実=リアリティ」ということの全体の中での意味のある体験あるいは成長・発達が、学校教育も含めて、大人と子どもの、あるいはそれぞれの人間関係が育まれるような、こうした生活・学習の中で成就されることが重要となってくるのである。なお、ここからも、論者が主張してきた教育（形態）の三層構造的再編、そしてそれを支える生涯学習（教育）の観点の重要性が浮かび上がってくるのである。¹⁰⁾

ちなみに、この生涯学習（教育）の観点は、キャッチフレーズ的には、「いつでも、どこでも、誰でもが学べる」社会づくり、そして、「そこでの学習の成果が適切に評価され、生かされる」社会づくり、こうしたしくみづくりを目指すこととして衆知されているが、そこにある「タテ・ヨコの統合」（時系列的、空間的な学習機会の統合）、すなわち「循環型」「ネットワーク型」の教育・学習システムづくりの視点が重要となってくるのである。

具体的には、学校（内）での学習、学校外での学習、さらには学校後の学習が、個々人の成長・発達あるいは人生において（ライフコース）、意味のある一つのまとまり、あるいはその連続体として構築されていくことが求められるのである。ある意味で言えば、今流行の「ゲスト・ティーチャー」や「インターンシップ（就業体験）」等を導入しての「総合的な学習の時間」等は、まさにこうした学習を指向しているとも言えるのである。その意味で、それらをさらに実効ならしめる地域社会の復権、求められるのはそのことなのである。何故なら、地域社会そのものが、我々の「生きる場」の根幹であるからである。ただし、こうした「生きる場」を、まさに教育が行われる

環境として、意図的、人為的に再構築していかなければならないという、ある種の皮肉とも言うべき「現代社会のパラドックス」という文脈が、そこにはあることも事実であろう。

ここで、改めて、「生涯学習（教育）」とはどういうことを確認してみると、一般には、前にも触れたように、学校を卒業した後の教育・学習のことがイメージされるとともに、特に年寄りや主婦のみなさんたちの趣味・教養的な学習活動が前面に出ていたように思われる。そしてまた、それこそが「生涯学習（教育）」というように呼ばれたりもしてきた。ある意味では、それはそれでよいのであるが、実は一面的な理解であり、重要な点が見落とされてきたのである。

と言うのも、「生涯学習」という表記であれ、「生涯教育」という表記であれ、これまでの学校での教育・学習のあり方を変えていくという視点が抜け落ちているからである。つまり、「生涯学習（教育）」とは、一人ひとりの生涯に亘る学習を保障していくために、「学校教育」「社会教育」「家庭教育」のそれぞれが、お互いの教育役割を分担・協力し、三者が有機的に結びついた教育のあり方を求めようとする考え方であり、またそのしくみづくりを目指すものというように捉えられる必要があったのに、実際には、そのように動いてきていないということである。

このように、生涯学習（教育）の考え方の基本的な枠組みは、人々の全生涯に亘る様々な教育・学習の必要性を前提に（もちろん、子どもの学校でのそれを含む！）、いかにそれらをできる限り円滑に実現させるのか、そしてまた、いかにそこでの学習の成果を適切に評価し、生かしていくしくみをつくるのかということである。

したがって、先に取り上げた「敬語」、「敬意表現」の問題は、こうした生涯学習（教育）の観点と連動させてみれば、言葉あるいはまた、その背後にいる様々な人間関係のあり方、とりわけコミュニケーションのあり方を、そのしくみづくりの中でいかに導くかということが重要になってくることが分かるであろう。そしてまた、そこから改めて学校教育、社会教育、家庭教育及びその基底にある偶発的な学習の相互のつながりが、是非とも必要なことが分かるであろう。そしてさらに、そ

の中でも特に、大人（親）の学習支援（教育）、大人（親）の学習活動に大きく関わる、「ノンフォーマル教育」としての社会教育のあり方が大きく関わっていることが分かるであろう。

（4）成人教育のシステム化と教育行政の関係

こうしてみると、これからは改めて教育の問題を、これまで通り、単純に子どもの教育（の場）としての学校教育と、大人の学習支援（の場）としての社会教育という二極分化の形で捉えるのではなく、この両者の課題を双方の立場から融合的に取り扱っていく視点あるいは取り組みの方向性が、是非とも必要となっていることが分かるであろう。しかも、これが、教育（行政）における「政策課題」としての「生涯学習（教育）」のレンダートル（存在理由）であり、それ故にまた、それが教育行政全体としての独自の課題を招来するのでもある。まさに、生涯学習（教育）の推進が、本来的にも教育行政の課題であることが、ここに判明するのである。繰り返しになるが、この部分への注目がこれまで希薄であったということである。¹³⁾ ただし、それは、後でも触れるように、教育行政単独の課題ということでは決してないことも明らかである（「総合行政化」の必然性）。

いずれにしても、現在の都市化された社会の中で、そしてまた個々人を膨大な自由と無秩序の世界に誘う大衆消費社会の中で、あるいはまたそこから派生した地域共同体としての連帶性の崩壊の中で、そこに住む人々が中心となって、新たな地域社会づくりを目指すこと、そして、そのプロセスないし成果から得られる教育問題解決への視点ないしエネルギーをその回路から得ること、それが、これから（成人）教育の目指すべき方向性となっているのではないだろうか。教育行政は、こことところに自らの課題を見出さなければならないのである。

例えば、近年「男女共同参画社会」の実現が焦眉の課題となっているが、こうした課題は、何も一般行政や一部の熱心な関係者だけが担うものではない。住民一人ひとり（子どもも含めて）が、自らの足元から様々な問題点・課題を知り、そしてそれらの解決の実現に向けて努力すること、そのことが求められるのである。そのための学習プログラムの開発・提供や学習情報提供・相談は、

他ならぬ教育（行政）の仕事なのである。

すなわち、繰り返すように、政策課題としての「生涯学習（教育）」は、一言で言えば、「人間の一生涯に亘る教育・学習への社会的配慮」を表明するものではあるが、ただそれだけではなく、その中で、「地域づくり」と「教育」のベクトル・方向性を、あたかも一つの「円環」のように、いかに組み合わせ、循環させるかが究極の課題であると言えるのである。もちろん、こうした社会的配慮（政策）の場外で、あるいはそれと並行して、個々人が自らの学習を、それこそ自己の責任と自由の名において、生涯に亘って続けていくこと、そのこと自体を否定するものでは決してない。否、むしろそのことは、例えば「学習権の保障」として、別な次元では大いに奨励されるべきことではあるのである。

しかしながら、一方で、教育行政としての重要な政策課題として「生涯学習（教育）」を掲げるのであれば、そこにおける「公共性・公益性」の原理の追求と、他ならぬ「教育」全体に対する包括的責任の遂行が、冷徹な任務として求められる

ことは言うまでもないのである。¹²⁾ 教育行政が、生涯に亘る学びを教育的に支援するということは、実はこうすることなのである。

ただし、全ての学びを公的に支援するということは、行政の過度のコントロールを招くということからすれば、いわゆる「フォーマル教育」的なものと「ノンフォーマル教育」的なものとの関係を、言わば「往復・循環運動」的に保障するしきみがなければならないであろう。これに関しては、近年、「ノンフォーマル教育」的な部分の強力なエイジエンシーとして注目されている「NPO活動」があるが、それらが行政に対峙するもの、あるいは行政の任務を肩代わり的に引き受けるものとしてのみのものであれば、それらは決して望ましい社会的な存在とはならないであろう。したがって、ただ単に、それらが「多ければ多いほどいい」とは、単純には言えないということにもなるであろう。

なお、図1は、上述のような状況を踏まえて、これから「生涯学習のまちづくり」と「学社融合」の位置関係を図示したものである。

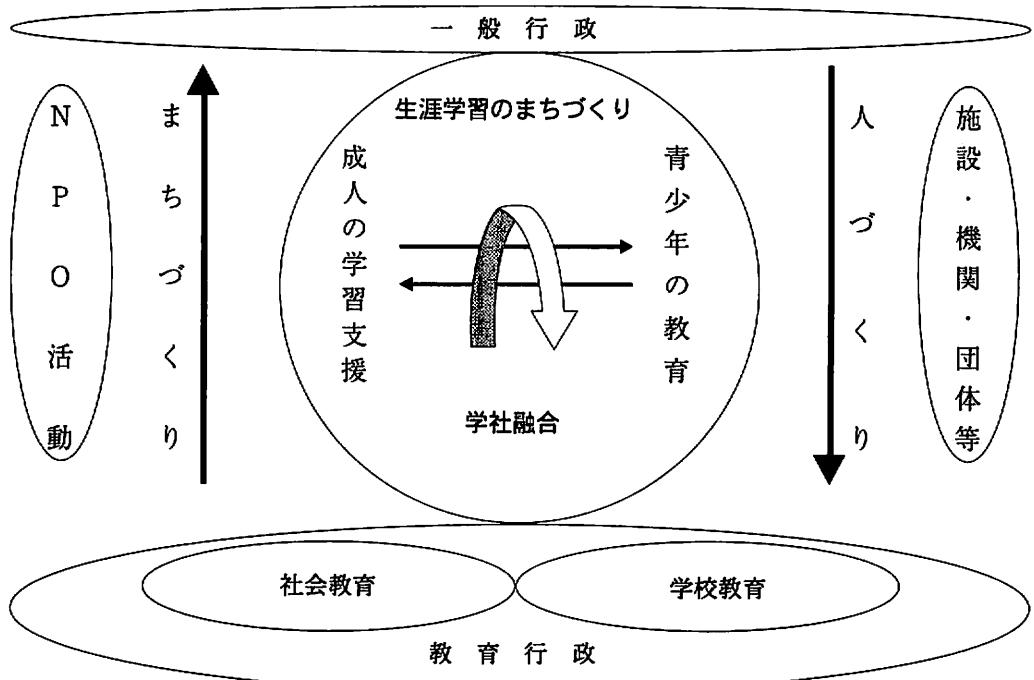


図1 生涯学習のまちづくりと学社融合の相関図

2. 近年の新しい取り組みにみる具体的萌芽とそれらの持つ意義

(1) 新しい取り組み

ここで、かなりアットランダムではあるが、本論のテーマとしている「教育の再生」と「地域づくり」の双方向性・循環性の関わりから見た、近年の新しい取り組みを取り上げ、そこに見られる具体的な萌芽とそれらの持つ意義を検討してみることとしたい。

まず、社会人特別入学、リカレント教育（リフレッシュ教育→プラス・アップ教育等と呼称されている）、学位授与機構（現在は「大学評価・学位授与機構」）、単位制高校、総合学科、単位互換（学校間連携）、中高一貫学校、学校選択制、学校評議員制、学校支援ボランティア、コミュニティ・スクール運動、インターンシップ制（職場体験あるいは農業体験等の就業体験制度）、山村留学、フリースクール、チャーター・スクール、ゲスト・ティー・チャー制等が挙げられる。

個々の説明はここでは省略するが、これらは、主として学校教育側の変化として位置づけられるものであり、従来のシステムや考え方を、ある意味では大幅に変えるものもある。しかも、これらはほとんどが、「生涯学習体系づくり」の一環であることを標榜しているものではないが、内実はそのように見なされるものばかりであると言えよう。何故なら、それらは、各種の学校間の連携・協力、あるいは学校と他の分野・組織等との連携・協力を必要とするものばかりであるからである＜生涯学習（教育）における「タテ・ヨコの統合」＞。

一方、生涯学習のまちづくり／まちづくり・むらおこし運動、市民大学・県民大学、（職員）出前講座、地域ボランティア活動、学社連携・融合、通学合宿、生活体験学校、地域教育コーディネーター制度、（学校の中での）コミュニティセンターづくり等が挙げられる。

ここでも、個々の具体的な説明は省略するが、これらは、主として社会教育側の変化として位置づけられるものである。これらもまた、従来のシステムや考え方を大幅に変えるものであり、しかも、こちらは当然ほとんどが、「生涯学習体系づ

くり」を念頭においているものばかりである。

なお、さらにまた、以上とは別の次元での取り組みではあるが、自分史（つくり）、セルフ・カウンセリング、生活の主体づくり等が挙げられる。これらは、いわゆる個々人の内面的な学習の変化に関わるものと位置づけられるが、上記二者の取り組みと関連させると、また別の新しい意味や存在価値が付与されるであろう。

いずれにしても、以上のような取り組みあるいは制度の出現は、全体として一体どのようなことを意味しているのであろうか。それらの萌芽的意味や可能性を探ることは、これから教育・学習のシステムづくりに大いなるヴィジョンとその実現手続きを指し示すことにつながる。繰り返しになるが、端的に、これらは、まさに生涯学習（教育）論の言うところの「統合」、すなわち「タテの統合、ヨコの統合」の理念を、多少それぞれの文脈を異にしながらも、全体としては、具体的、個別的に実現していく取り組みあるいはしきみであるということである。

なお、図2は、参考までに、これまでの我が国の「生涯学習（教育）」施策、取り組みの流れとその枠組みを、試みに図示したものである。

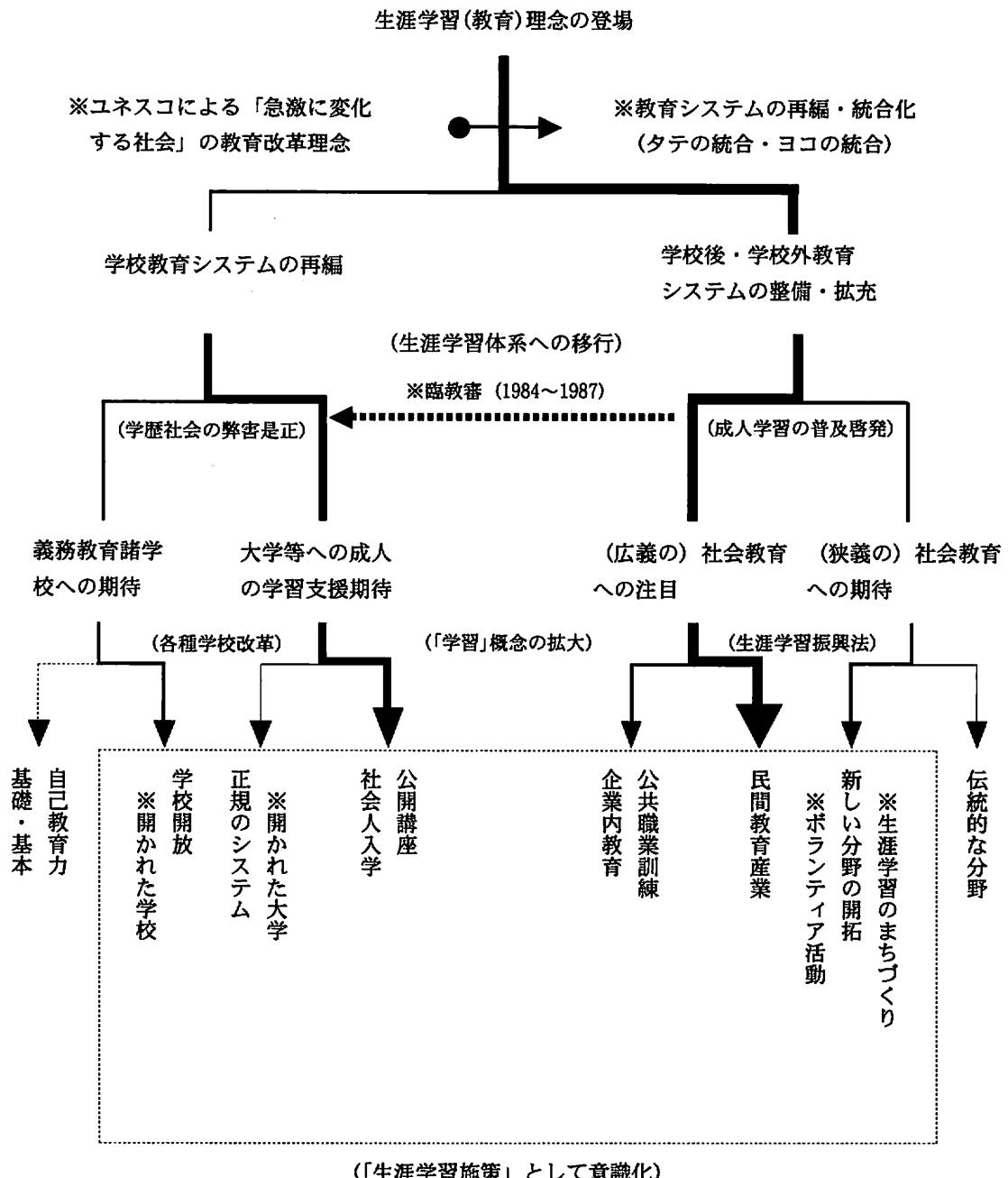


図2 政策課題としての「生涯学習(教育)」の版図

※ 線の太さは、その政策の度合いを表す。

(2) 生涯学習体系づくりと「学び」の総合化
ところで、1965 (S40) 年に、全世界的に生涯学習（教育）の理念が取り沙汰されてから、既に37年という歳月が流れている。このように、その間いろいろな様相・局面の違いがあったにしろ、長期間に亘って取り沙汰されてきたということには、一体どのような意味があったのであろうか。ある意味では、驚異的でさえあると言えるであろう。それだけ、普遍性あるいは極めて根本的な原理・原則的なものと関わっていたということであろう。あるいはまた、だからこそ単純な理解が難しいのでもあるが、必然的にそこにはいろいろな要素が複合的に絡まっていたということでもある。

したがって、それらの何が、どのように問題意識化され、どのように変革されたのか、あるいはどのような課題を残しているのかというような点でみれば、人によって評価は千差万別ということにもなるであろう。しかも、「生涯学習体系への移行」（タテ・ヨコの統合）という点でみれば、肯定的な評価はなかなか難しいとも言えるのではないだろうか。なかでも、繰り返しになるが、子どもの教育と大人の学習支援という連続的な課題対応の必要性という視点で見たとき、「教育の再生」という視点がもう一度見直される必要があるということである。実際、このこと抜きに、教育政策課題としての生涯学習（教育）論議は始まらないであろう。

もう一度、ここで改めて確認すると、「生涯学習体系への移行」とは、全体構図的には、いわゆる「学びの総合化」、すなわち学校教育や社会教育等の教育体系を形づくっている、これまでのそれぞれの「時間と空間と関係」の組み直しの問題であり、したがって、それはまた「地域社会」全体のあり方を問うものもある。しかも、このことは、青少年の教育だけに限らず、他ならぬ成人の学習支援（教育）にも言えることということなのである。

それでは、改めて現在の教育問題の中心とは何か。実は、このことの解明なくしては、教育改革論議の具体像は描かれ得ないであろう。その場しのぎの単なる対症療法を、各々がいくら積み上げても、その効果よりも混乱・損失の方が大きいのである。しかもその中で、本質的には終始一貫し

て「教育てることの危機」のはずであったのであり、そこから議論を組み立てていかなければならなかつたにも拘わらず、施策・議論の方向性が、教育てられる側、つまり学習する（者）の側の問題のみへと、あるいはそちらの立場のみを強調するようなスタンスへと、不思議と移ってしまったということもある（「学習支援」という形で）。

とにかく、これまでの過度の学校（教育）依存（支配？）からの脱却ではあっても、決して教育の放棄であったわけではないのである。しかも、その教育については、残念ながら、往々にして、これまで「教育する側と教育される側」という二項対立の状況で議論されることが多かつたが、実は、本来学習者（生活者）自身に内在する問題でもあるのである。すなわち、教育とは、学習者（生活者）自身が、自らの生活や文化をいかに創造・享受し、それらをまた、次世代にいかにバトンタッチさせていくかという営為でもあるのである。こここのところを見誤れば、能動的な教育の主体としての個々人の存在も、決して見えてはこないのである。

したがって、冷静に考えれば明らかかなように、「教育」を考えるということは、必然的に「教育する側」と「学習する側」の双方の関係性を、自らの主体性の中で考えるということでもあるのである。それ故に、よく見られるような「行政」への盲目的な迎合・追従、あるいはその逆の批判・反発だけの次元で取り沙汰されるような問題では、決してないのである。昨今、こうした関係性の問題が、子ども達の問題に止まらず、親や大人、地域社会や国家の問題にまで広がり、「大人社会や親の生き方・生きる中身全体との関係性」の問題であったこととして、改めて明らかとなりつつあるとも言えるが、これまでの「生涯学習（教育）」論議には、やはりこうしたことに関わる議論・認識が欠落していた、あるいはそれらが、そこまでには達しきれていなかつたということでもあるのである。

このように、「生涯学習体系への移行」とは、もちろん純粹理論的には、一人ひとりの人間の、一生涯に亘る教育・学習機会の「タテ・ヨコの統合」を実現させることではあるが、それによって、

新たな「教育・学習」の望ましい関係を追求することでもあったのである。しかし、現実には、「学習」だけが一人歩きし、それと表裏一体の関係にある「教育」を忌避するものとしてきた。そして、そのことを、いわゆる「生涯学習ブーム」が上乗せしてしまったのでもある。

(3) 教育の再生と地域社会の復権

すでに何回も繰り返しているが、最早「教育は子どもだけの問題ではなく、大人の問題でもある」のである。しかもそのことを、改めて幾多の事件や問題行動が示し続けているではないか。大人（親）の生き方・生き様が、子どもの教育に大きく関わるのである。その大人（親）の生き方や生き様を、時間的にも、空間的にも、そしてまた関係的にも、学校という特別の機関・システムから遠ざけてしまってきたことが、そもそも問題なのである。ある意味では、そうした大人社会から隔離されたあるいは大人社会への同一視を搅乱された、その意味での確かなモデル提示がなされにくい現代社会の状況にあって、改めて、そのための時間と空間と関係を取り戻すにはどうしたらよいのか。そうした文脈の中で、これから教育や学校を捉え直していくこと、必要なのはそうしたことなのである。¹³⁾

ちなみに、次のような言説は、まさにこうしたことを示唆する貴重な提言と言えるであろう。「自分は自分一人ででは認識できない。他人を媒介として、初めて自分を知ることができる。他人の中に、自分のモデルを見出さなければ、自分を認識できない」。¹⁴⁾ そうした「他人」とは、果たしてどこにいるのだろうか。

改めて確認すると、「生涯学習（教育）」という取り組みは、「教育」と「地域づくり」の双方に貢献するものなのである。そういう中で、現在、地域社会にとって重要な営みである「教育」が、その「教育てる」ことに迷いや限界を感じ、新しい役割、新しい方向性を模索しているとも言える。それを支えるのは、一方の「地域づくり」の部分の実践力やその成果、すなわちそこから生まれる生活の知恵やアイデアあるいは生き方の追求、さらには人々の共同性へのエネルギーなのである。

何故なら、今教育が羅針盤を失っているのは、社会全体の行くべき方向、あるいはどういう生き

方や価値があるのかという、（地域）社会あるいは大人たちの確固としたあり方が見えないからである。とりわけ、子どもたちに、将来への目的や目標を持てと言っても、それが見えない、あるいはそこにある価値や意味が自分のものとならないのであれば、どうしてそれらを持つことができよう。

とにかく、今、教育界全体において求められるのは、多少作為的ではあっても、「苦労しても、人と人とが会う（知り合える）あるいはコミュニケーションを行う場」をみんなの協力で作り上げる（ネットワーク化）、そしてまたそのプロセスを共有する（ある意味では「追い込む」）ということではないだろうか。そしてその中で、様々な試行錯誤（行き違いも含めて）を経験して、お互いが協力し合い、一つの目的を達成するプロセスを創るということが大切なのである。そこに、「地域」のもつ「共同性」の意義があると言えよう。

そして、ここが重要なところであるが、こうした場や関係がある（創り出される）地域社会は、結果として、子どもたちが「人間として育つ」環境となるということである。「地域社会の復権」、求められるのはそのことなのである。だからこそ、教育に関わる一つひとつの問題を別々に見るのはなく、それら問題群全体の構図を読み取ることが重要となるのである。地域教育経営とは、まさにこのような立脚点に立つ、総合的・複合的な教育経営のあり方を指向するものもあるのである。¹⁵⁾

3. 「外部」（=世間）としての大人社会の重要性

(1) 教育・訓練による経験、知識の体系の「組替えの必要性」

さて、こうしたことを言い出すと、すぐに「復古調」とか「保守反動」とかというようなレッテルを貼られそうであるが、人間の成長・発達あるいは豊かな人生の全う（の根本）は、過度の子ども中心主義や個性の無制約的な礼賛等のような、単なる理念や思い込み、あるいはその時代に生きる人々の、独善的、身勝手な解釈、取捨選択に委ねられるものではないであろう（ただし、その見

極めにはかなりの困難と忍耐力が必要であろうが)。そのことを確認させる「現職」高校教員の論文が、たまたま見つかった。¹⁶⁾ そこには、余りにも有名な「サリバン先生によるヘレン・ケラーへの教育・訓練の意味」が取り上げられている。これは、まさに大人世代による次世代(子どもたち)への、教育・訓練による経験、知識の体系の「組替えの必要性」を示唆しているものである。長年の現場経験と子どもたち(高校生)の時代的変化から汲み取られてきた有用な現実感覚が随所に見られ、かなりの迫力を感じさせるものとなっている。

まず、次の言説から紹介してみたい。¹⁷⁾

この世に生まれてくる個体はどのように個人になるのだろうか。社会や共同体と対立させて個人をブラックホール化しようとしている人々は、ひととして生まれてくればすでに個人として絶対的な価値を持つと考えている。しかし、ひとはまず個体(自然的な生命体)としてこの世に誕生し、ものすごい労力(養育と教育)を親や他のおとなたちからもらってやっと個人の出発点に到達できるのではなかろうか。/ひとが社会的な存在であることのもうひとつの真実は、ひとがにひとになるのではなく、意図的にひとになるべく教育されなければならないことである。そのことはひとの生命(活)体としての自然性の否定である。このプロセスや必然性が私たちにはよくわかっていない。何でもだと思いたいのである。ひとを対象的にみる『神』の目が仮構されていないからであろう。私たちの子育て文化が母性的で甘やかしを特徴とするものであることはよく知られている。但し、そういう子育てがいまどのような結果をもたらしているかについては意見の一一致はない。

かなり哲学的ではあるが、ここには、西洋と東洋(我が国)の精神風土、子育て観の違い(cf.「子宝の風土」)を踏まえた、著者の人間の成長・発達観が示されている。全体として、我が国の近年の子育て、教育の問題状況を、鋭く突くものとなっているのではないだろうか。

同様にまた、次の指摘も首肯できるものとなっている。¹⁸⁾

生まれたばかりの個体はまったく無防備であり、かなり長いあいだその社会の文化性や家庭(またはそれに類する施設)に「自分」をゆだねるしかない。まわ

りにいるおとなたちの世話を保護を受けることをとおして、生命(活)体としての身の処し方、他のひととのつきあい方などを受け入れる。そのことによってその社会での文化を受け入れ、社会的に生きていくための基礎を身につける。これはじつは個体にとって一方的で暴力的なプロセスである。これへの抗いから自我が発生すると言われる。/ひとにとってこの過程は心地よい順接的なものではない。ひとの前段階である胎児のときの至福状態に比べれば、ありとあらゆることが不快の原因となる。ひとはそういう「外部世界」の受け入れにともなう不快感を内面化して、それまで漠然とあった「自己」の感覚を対象的世界を持つ自我へと変容させていく。自我を獲得することによってひとは全能感から離脱し始める。全能感下では「自己」が感知した世界が全世界であり、「内」と「外」の分離が生じていない。感知しえない世界があるなどという畏れもない。

ここでもまた、発達心理学、認知心理学等の知見に裏打ちされた人間の現実の発達の過程が、見事に示されているのではないだろうか。

これに続いて、さらにまた、次のような説得力のある指摘が続く。¹⁹⁾

ひとが個体から個人になり、さらに社会を構成する市民的主体になっていくプロセスは、ひとが家庭から地域へ、そして学校から市民社会へと移動していくことである。私は現在のさまざまな教育問題の根源にかつては割とスムーズに進行したこの移行が、社会構造的な原因で非常にギクシャクした困難なものになりつつあることがあると考えている。市場の論理では未熟な人間であれ経済主体として同等に扱うからである。

何と的確な分析なのだろうか。かくして、著者は、次のような指摘に到達する。²⁰⁾

個体が社会化されて個人になるプロセスへの認識が甘いというのが、世の大半の人やメディアに対する私(たち)の判断である。

誤解を招く要素もないわけではないが、極めて同感である。

さて、ここで最も取り上げたい部分は、以下の部分である。²¹⁾

この少女(ヘレン)をサリバン先生はどのように教育しようとするのか。個体から個人への移行はどのように成功するのか。個体が個人になるためには個体が受け入れざるをえない「外部」が構築されなければな

らない。個体はそのままでは個人に移行しない。個体が望もうと望むまいと個体の「外部」にある文化やルールの世界に引き入れねばならない。サリバン先生はものの食べ方から始めたのである。

次もまた、同様である。²²⁾

個体が個人に移行するきっかけは「外部」の認知である。その「外部」はその「個体」の「納得」できるものでないばかりではなく、いま構成されているように構成される必然性はない。ヘレンは食事を手でつかんでする文化圏で生まれていれば、テーブルにつくことやナプキンを使うことや、スプーンで食べにくいお菓子を食べることを強制されなかつた。ここではある文化の型を強いられることだけに意味がある。

上記は、かの有名な映画シーンを思い起こさせる部分の解釈であるが、「現実」社会の人間が「現実」社会の人間として生きていくために必要なプロセスと条件が、そこには示されているわけである。筆者も指摘しているように、この視点から見た場合の現在の我が国の状況は、かなり深刻であるように思えてならない。ただし、ここで、ヘレンの場合には、最も過酷な条件（身体的三重苦）があったことは付加されなければならないであろう。逆説的には、だからこそ、そのことが、衝撃的ではあるが、シンプルかつ直接的に我々の前に提示されるということもできるであろう。

(2) 「個体」から「個人」へ、「個人」から「市民的主体」へと自己形成するプロセス

以上のことからも明らかかなように、人間が人間として成長・発達していくためには、「ヒト」である個体が「個人」へと移行し、さらに「市民的主体」へと自己形成するプロセスの三段階があるということに注目する必要がある。

上記著者の区分けに従えば、A段階 家庭における養育としつけ、B段階 地域の子ども集団との出会い（保育園や幼稚園）、C段階 学校における「教育」という段階ということになる。²³⁾ただし、ここでは、こうしたプロセスに関わる大人（親）たちの側からみた視点も大切であることは言うまでもない。それは、「『子育て』は『親育ち』でもある」、というような言説に見られるような捉え方である。要するに、そこには、大人（親）と子どもの双方向性・循環性の学びが存在しているのである。

ところで、これらは、同様に上記著者の表現を借りれば、学校の三層構造、つまり秩序空間としての学校、自治空間としての学校、教育（教授－学習）空間としての学校という位相に対応していることが分かる。そこで、もし、前二者の空間としての学校が、現在すでに消滅しているとするならば、著者も指摘しているように、最後の段階の空間（教育空間）がうまくいかないことは、あまりにも明らかであろう。改めて上記著者は、このことに関して、次のように主張している。²⁴⁾

登校拒否（不登校）や高校中退、そしてひきこもりに見られる「自己」への強い固執、閉ざされた自我のありようは、「自己形成のプロセス」におけるA、B段階の不全の結果である。結局、私たちの社会の戦後が「個人（市民）はいかなるものか」「どのような個人に価値があるか」という思想や理念を構築し得なかった結果である。戦後私たちがつくったものは「個人」の絶対化、「個人」のアンタッチャブル化、「個人」のブラックホール化というアナキスティックな生き方や思想なのである。どんな「個人」のありようもすべて肯定される社会である。/子どもが「社会化」されることを嫌がり、無限に自由な主体になろうとする衝動を持つことには必然性がある。大事なことはおとなや社会や教師たちが親和性を持ちつつそちらへ流れることを許さないことであろう。そうでないと、すでに現在その傾向が強く現れ始めているように、無限に自由を求めるようとする子どもたちに逆に無限に苛酷な負担を強いることになる。子どもたちに「できないこと」を強いて無理矢理小さいときから「自分で決めさせようとする」ことは、「何も決めさせない」でおとなの方的な管理下に置くことと同様に、子どもたちの自然性と社会性の双方を破壊することにつながる。A段階、B段階を大事にすることが大切である。

以上の主張にも、誠に同感である。ここでも繰り返しになるが、人間は、まずはむき出しの「個」（生命体）として生まれる。その後、いわゆる「社会化」と呼ばれるものによって、まさに人間となっていくのである。改めて、ここでの指摘は、こうした社会化のプロセスにおける現代の我が国の状況を分析したもので、前半は、いわゆる「価値観の多様化」「個性の無条件的肯定」の危険あるいは悪影響を示すものであり、後半は、最近では余り使われなくなった用語ではあるが、いわゆ

る「さじ加減」の大切さを示すものもあるであろう。

ただし、もちろん、ここでの議論は、特定当該者の責任問題とか、その善悪を問題としているのではなく、そうした社会現象のメカニズムを解明するということである。その後のことは、まさに個々の生き方の問題であり、他の人間がとやかく指図できるものでないことは明らかである。

(3) 「教育の複合的復権」の目指すもの

いずれにしても、人間は、個（生命体）としてだけ成長・発達するわけではない。ヒト=個人として成長・発達するのである。その「個から個人」へと成長・発達するプロセスに、外部文化（ここでは上記サリバン先生に体現化されている文化）、いわゆる「世間」が必要なのである。そして、この「世間」の役割を果たしてきたのが、他ならぬ地域社会であり、それらを構成する各種の「中間集団」であったことは言うまでもない。

だとするならば、これから社会、具体的には、それを構成する様々な社会集団は、学校教育にすべてを任せってきた彼らの機能を、改めてそこに入ってくる「ニューカマー（未来の構成員）」に対して、何らかの教育機能（社会化機能）を發揮しなければならないのである。そういう意味では、すべての人間は、ある意味では日常的に教育される存在でもあり、逆にまた教育する存在でもあるのである。

ちなみに、そのことは、例えば企業社会では、「O J T (on the job training)」の自覚のように、かなり以前から実践されてきたことではある。そしてまた、その後、学校教育における「ゲストティーチャー」等の人材活用は、そうした文脈で捉えると、その本質的な部分が見えてくるものと言えるであろう。かなり制約された範囲の中でのそれではあるが、まさに、そのような「中間集団」を体現する直接的な「意味ある他者」「社会化を担う者」としての役割が重要なものとなってくるのである。

かくして、「教育の複合的復権」の目指すものは、学校教育や社会教育というような地域社会全体の教育機能の再構築であり、それを実現させる、その各々の役割と性格を異にしながらも総合的に教育全体としてのバランスとその成果を導く、そ

れぞれの教育（形態）の有機的連携、つながりの創出なのである。例えば、現状では、いわゆる「地縁」「血縁」に象徴されるような、「濃密で、宿縁的な」従来型の地域団体（自治会、青年会、子ども会、婦人会、P T A等）や会社組織等の職場関係に変わって、「知縁」「志縁」と称されるような、「柔らかで、広範囲なネットワーク志向の」新しい目的団体（N P O・ボランティア活動団体や趣味・同好的なグループ・サークル等）へのシフト化傾向が、多くの地域社会で見られるようであるが、両者は、たとえ現実には二者択一的に「ブレる」ものではあっても、ここで言う「中間集団」の代表的なものとして、上述のようなつながり、影響力を持つものとして、これからも改めて地域社会に位置づいていくことであろう。

4. 成人教育のシステム化の方向性とその生涯学習体系における位置づけ

(1) 教育・学習の生涯化（タテの統合）のポイント

改めて、現在、「ミレニアム」という壮大な千年単位の移り変わりの時代に、我々は生きている。しかし、それは単なる新世紀ではない。すなわち、現代は、これまで先人たちが長い間に蓄積し、伝えてきた「知の総合体=学問」あるいは道徳や物の見方・考え方等の価値観の体系が、次の世代に「善さ」として伝わっていない状況にあるのではないか。また、地域社会や各種組織のあり方、人間関係や社会の構造そのものが崩れ、我々が正しいと思ってきたものが危機にさらされ、自分の生き方に自信が持てなくなってきたのではないか。何が正しいのか、どこへ向かおうとしているのか。はっきりとした目標・目安があるわけでもなく、いわば「羅針盤のない時代」が、新しい時代であるとも言えるのである。

こうした状況にあって、例えば、いわゆる「17才問題」に象徴されるように、学歴社会の弊害から、落ちこぼれ、校内暴力、いじめ、不登校、ひきこもり問題等々、様々な問題が起こり、多くの若い人たちが苦悩している現状を見ると、もう一度我々が有してきた「教育すること」の意味を、大人と子どもの双方の側から捉え直してみる必要があることは言うまでもないのである。

したがって、ただ単に生涯学習（教育）論の一つの要素、つまり「いつでも」という、単なる時間的なつながりだけを意識するのではなく、その時間的統合の中に組み込まれた人間の成長・発達、豊かな人生の全うの過程、そしてまた、そこにあるメカニズム（教育・学習機能）への注目という視点が重要となってくるのである。ここに、「教育・学習の生涯化」（タテの統合）の重要なポイントがあるのである。

（2）教育・学習の生活化（ヨコの統合）のポイント

一方、こうした中で、例えば現在、学校教育では、施設・機能開放等を中心とした「学校開放」が取り組まれている。また、外からは「情報開示」「学校評議員制」等が、内からは「総合的な学習の時間」「学校支援ボランティア」等、地域との新たな関係づくり、地域人材の活用等が進んでいる。まさに、こうした一連の動きを、「開かれた学校」というように言うこともできるであろう。

いずれにしても、このように、より多くの地域の人が学校に関わることによって、例えば子どもたちや教職員の人々と交流し、学校のことが分かるようになると、子どもと地域の人が何かと一緒にやることに意味が見出されることにもなるのである。文字通り、「生涯学習」を、人々の一生涯に亘る学習として、絶え間なく連続したものと捉えるならば、子どもたちにとっても、大人たちにとっても、同じように、こうした学びや交流の場が意義あるものとなるのである。

他方、我々が育ってきた地域には、自然体験や生活体験の場等が、その他の体験を含めて、日常生活の中に豊富にあったと言えるであろう。だが、徐々にそうした、いわば「偶発的な学習」あるいは「インフォーマル教育」、つまり、日常での生きた学習が家庭や地域からなくなってきたのである。とは言え、自然が喪失し、地域社会が変質してしまった現在では、単純に昔に戻ることはできない。

だとするならば、昔の良さ、昔あったつながりを、別の位相で、すなわち自然発生的にではなく、新しく意図的・計画的に創り上げていく取り組みが新たに必要となってくる。もちろんそこにおいて、日常の生きた学習が自分のものとなり、学ん

だことが意味のあるものとなるのである。今必要なのは、こうした「生きた学習」を実現させる、学校、家庭、地域社会の意図的、積極的な三者の融合であり、その協力関係によって生じる「循環型・ネットワーク型」の教育・学習のしくみなのである。²⁵⁾ これが、まさに「教育・学習の生活化」（ヨコの統合）の重要なポイントとなるのである。

（3）教育・学習の総合行政化（制度的統合＝ネットワーク型制度の実現）のポイント

ところで、論者は繰り返し、「地域づくりと人づくり」は表裏一体であると述べてきている。そしてまた、そこに、例えば「生涯学習のまちづくり」の真の意味があるとも述べてきた。すなわち、まちづくりには「学習」が存在し、その学習を通しての「交流」が始まるのである。活気ある社会、人間あるいは組織・集団には、いずれもこの「交流」が息づいていると言える。絶えず変化する生活状況の中で、いかによく学び、よく生きるか、すべてこの「学習交流」にかかっているといって過言ではないのである。²⁶⁾

したがって、例えば、共同体としてのしくみづくり、地域社会の再創出を図るには、これも例えば、地域に根ざした公民館等での、真の意味での自主的、自治的な活動が必要となってくるのである。公民館等は、まさに学習による知識の縁＝「知縁」あるいはそれを媒介とした志の縁＝「志縁」を作り、それらの知縁、志縁に導かれた新たな地域の縁＝「地縁」を、再構築する場所とならなければならないのである。

ちなみに、そうでなければ、一部の時間的、経済的に余裕のある、いわゆる「公民館族」の占有施設となってしまうであろう（もちろん、そのことだけでもそれなりの存在価値はあるが）²⁷⁾。ただし、当然、一方の「学校」の存在も、地域の学習・文化センターの一つとして、そうした位置づけが必要となってくることは言うまでもない。逆に、それの持つ「潜在的可能性」によって、最も有力な場ともなるのである。²⁸⁾

こうしてみると、改めて繰り返しになるが、「全ての分野の行政施策・事業が教育・学習的な要素を有してきている」という事実に、改めて着目する必要があるであろう。このことは、本質的には、あらゆる生活の局面に内在する、人々の意

識や行動様式の変容が期待されているということを示すものもあるからである（消費生活、地域・産業の活性化、文化の振興等）。その意味で、多少誤解を招く恐れもあるが、これは、一種の「啓発的な学習誘導」であると言ってよいであろう。何故なら、そこには広い意味での「教育意図」が存在するからである。

ただし、そのような教育意図をどのように実現するかは、他ならぬ「学習（者）」との関係で、具体的に論じられなければならないことは言うまでもない。「学校教育」と「学校外教育」あるいは「学校後教育」（成人教育）との違い及びそこから生じる関連性の重要性もある。いずれにしても、こうしてみると、現代社会は、決して教育の衰退を求めてはいるのではなく、むしろその全体的な再構築の必要性を顕在化させているとも言えるのである。

しかしながら、実際には、例えば、これまで提唱されてきた「総合行政化」の頓挫も徐々に見られるようになってきた。そこには、同じような施策や事業の、いわゆる「無駄や重複」を避けるというような目的もあったが、ただそれだけではうまくいかないということも、ある意味では露呈してしまった。つまり、ただそれだけでは内部抵抗や軋轢の方が勝っていたということである。そうした総合調整を目指した、特に都道府県レベルでの生涯学習振興行政の矛盾・分裂は、如実にそのことを示していると言ってよいであろう。²⁹⁾ 結局、「何のための総合調整か」が、関係者の間に、一枚岩的に見えていなかつたのではないかということである。

改めて、それは何のためか。簡単に言うと、それは、「現行教育制度の改編のため」であるのである。「いつでも、どこでも、誰でも」が学べる社会づくり、そしてそこで学んだことが「適切に評価され、生かされる」社会づくり、こうしたスローガンや言質が、具体的・実体的に「しくみ」としてどのように実現されればよいのか、そのところが問われたのである。こうしたことの実現するためには、他でもない「循環型」「ネットワーク型」の教育制度が求められるのである。ここに、教育・学習の「総合行政化」の必要性の所以があるのである。

ただし、学習成果の適切な評価という点であるが、現在までは、どちらかというと「個人的なレベル」での話が中心となっているようである。しかしながら、やはり「社会的なレベル」での評価が一方で伴わないと、まさに「教育の再生」にはつながらない。その意味でも、こここのところが、改めて重要な課題となることは言うまでもないであろう。

おわりに～まとめにかえて～

教育と（地域）社会が相即不離の関係であるならば、当然、現在進められようとしている「構造改革」の一分野として、そうした視点に立った「教育の構造改革」が必要であることは言うまでもない。

このことに関連して、これまで、「教育が人をつくり、社会をつくるものである」（社会の維持・保持機能）と同時に、「教育が人を変え、社会を変えるものである」（社会の変革・改革機能）ということは認識されてきたが、現実には、それが、相反するものあるいは拮抗ペクトルという形で現れていたために（ただし、多くは単なる理論上あるいは思想・信条上の対立であった？）、十分にそれらの機能が社会システム全体に行き届いていなかつたのではないだろうか。

しかるに、ようやく「まちづくりが人づくりを必要とし、人づくりがまちづくりを必要とする」という認識に立つことによって、そこでの矛盾が解決されようとしてできていると言ってよい。例えば、これまでの「生涯学習のまちづくり」事業等は、決して十分な成果をもたらしてきたとは言えない部分もあるが、そのことを明らかにしてくれたのではないだろうか。そこで、教育（人づくり）と地域づくり（まちづくり・むらおこし）の相補・循環的関係がまさにそれであるが、そこに、新たな生涯学習（教育）推進上のテーマが生み出されるのである、その意義が見出されることとなるのである（青少年教育の再編、成人学習の多様な支援及びそれらの融合的展開）

したがって、こうした枠組みの中で、大人（親）たちの学習活動やその成果が、いかに教育のペクトルとして総体化されるか、これが、現実の教育政策課題としての「生涯学習（の振興）」の意義

と言えるのである。その意味で、こうした構図の中で、しくみとして、何を具体的に、どう作り出していくのか、これが、これからの方針課題としての「生涯学習（教育）」の生命線だと断言してよいであろう。

そこに、繰り返すように、教育（形態）の三層構造的再編の重要性があることは言うまでもない。それは、旧来の社会教育の焼き直し（だけ）ではない、そしてまた「教育」を否定する各種の市民文化活動の奨励（だけ）ではない、さらにはボランティア活動あるいはNPO活動等の、新しい分野の学習活動の唱導（だけ）ではない、眞の「生涯学習活動支援施策」を導くことにもなるのである。最後にまた繰り返しになるが、地域教育経営とは、まさにこうした視点に立った、総合的・戦略的な、新たな教育経営の視点とその実践の枠組みなのである。

<註>

- 1) 拙著『教育の複合的復権—「教育育てること」を忌避した社会?!—』学文社、2001年。
- 2) なお、このことについては、後でも触れるが、いわゆる「開かれた学校」「総合的な学習の時間」、あるいは本年4月から実施されている「完全学校週5日制」によって、多少文脈は異なるが、学校教育関係者からも注目され、現在各地で、こうした視点に立脚した様々な取り組みが行われ始めていることが特筆される。ただし、これは、我が国における「近代化」のプロセスが生み出してきた、一種の「時代の皮肉」と言えなくもない。
- 3) すなわち、これは、例えば「理想対現実」「自由対平等」「指導対放任」「保護対鍛錬」「権利対義務」等の、いわば学校教育に内在する、実社会における諸価値（ベクトル）の宿命的な二項対立の状況の問題として位置づけることができるということである。詳しくは、前掲書1)、pp.161~165を参照。
- 4) ここでは大人（親）たち、とりわけ女性や高齢者たちの活発な学習活動の存在を指す。
- 5) 端的に言えば、社会教育（行政）の分野だけの対応であったことを指している。
- 6) 「生涯学習のまちづくり」とは、まち全体と

して生涯学習の基盤整備や機運の醸成を図ろうとする全庁的事業で、ここではとりわけ昭和63年度から平成10年度までの間の文部省補助事業としてのそれを前提としている。ちなみに、その間全国3200余の市町村のうち、3分の1余の自治体が、その補助事業を実施している。

- 7) 例えば、名称・組織構成等は大学によって異なるが、大きくは「教員養成課程」と、いわゆる「生涯教育課程」の二本立てとなっており、後者は、原則として学校教育とは直接結びつかないものと位置づけられてきた。しかも後者は、俗に「ゼロ免コース」とも呼ばれ、学生定員や教官定員を確保するための、一種の「隠れ蓑」的な存在として意識されてきたきらいがあった。そのためもあってか、近年、少子化等による教員需給関係の悪化によって、さらなる国立の教員養成大学・学部の改編が始まつつあるが、そこでは、教育関係人材の養成は教員養成だけに絞るというような形に、矮小化されようとしていると言えなくもない。ただし、こうした動きについては、各教育大学・学部の生涯教育（課程）に対する、当該関係者（内部教官を含む）の誤解や無理解が、そのことを助長させたとも言えるのではないだろうか。
- 8) 以下の論稿は、拙論「生涯教育と敬意表現」『SCIENCE of HUMANITY BENSEL』 Vol. 32 (特集：新世紀社会と敬意表現)、勉誠出版、2001年5月、pp.60~62に、若干加筆・修正を行い、挿入したものである。
- 9) 井出祥子・第22期国語審議会第一委員会主査談、2001年1月。
- 10) 拙著『生涯学習体系構築のヴィジョン—見えているか？生涯学習行政の方向性—』学文社、1998年。
- 11) やはり、そこにあるのは、伝統的な行政組織の「タテワリ状況」であったと言えるが、とりわけ学校教育行政と社会教育行政の分離的対応がそれに拍車をかけたということである。
- 12) なお、こうした視点で見るとき、いわゆる「社会教育の世界」が、教育を忌避しようとするベクトル（これが通俗的な「生涯学習」

- を形作ることになった！）と、「まちづくり」それ自体を指向するベクトルを生み、そこにおける「教育的な側面」を捨象したものとなつたことが、ある意味では悔やまれるのである。
- 13) ここに登場するのが、論者の「教育（形態）の三層構造的再編の必要性」の主張であり、それを実現させていく「地域教育経営」の視点である。
- 14) 森下 一『「不登校児」が教えてくれたもの』グラフ社、平成2000年、p.106。
- 15) 前掲書1)、とりわけpp. 20～22。
- 16) 諏訪哲二「学校の教育するちからとはなにか」プロ教師の会 編著『学校の教育力はどこにあるのか』洋泉社、2001年、pp.42～61。
- 17) 同上書、pp.42～43。
- 18) 同上書、pp.43～44。
- 19) 同上書、p.45。
- 20) 同上書、p.48。
- 21) 同上書、p.49。
- 22) 同上書、pp.51～52。
- 23) 同上書、pp.52～53。
- 24) 同上書、pp.60～61。
- 25) 以上の論稿は、拙論「新しい時代の地域づくり・人づくり」熊本県教育委員会『生涯学習くまもと 輝』(No. 49)、2001年3月、p. 2を加筆・修正したものである。
- 26) 拙編著『若者が捉えた地域社会の波動－教育・学習運動としてのムラオコシ・まちづくり考－』金城印刷アポロ出版、2000年、pp.190～193を参照。
- 27) 拙稿「今日的課題と新たな公民館像～50年後の虚々実々～」『公民館』、第一法規出版、1996年7月号、pp. 5～9を参照。
- 28) 拙稿「地域文化センターとしての学校－学校は果たしてそれなりうるか－」『中学校』全日本中学校長会編、1992年8月号、pp. 4～7を参照。
- 29) 国レベルとの違い。ちなみに、国においては双方の課（生涯学習振興課と社会教育課）を、少なくとも並立させている。