

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 (2) : 体系構想の視点と展望

メタデータ	言語: 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/20.500.12000/901

「生涯学習体系への移行」に向けての制度論的アプローチ②

～体系構想の視点と展望～

井上 講 四

An Institutional Approach to “the Shift to the Lifelong Learning System” part2: the Viewpoint of the Construction of the System and the Perspective of Its Systematic Measures

Kohshi INOUE

(Received on October 31, 1994)

SUMMARY

It has become more noticeable that the idea of “the shift to the lifelong learning system” is leading to the new stage of policy-making and discussion for the educational reforms in Japan. The idea, notwithstanding, is not so concrete that it can not show its clear point of view how to construct the prospective system and its procedures.

In this paper, I intend to refine the current idea by making a general review of its conceptual implications.

The main remarks in the present study are as follows:

- (1) The idea of “the shift to the lifelong learning system” has different implications and images among the researchers and practitioners in the field of education.
- (2) As a general trend, it leads to reformation of the educational system. Therefore, it requires a clear perspective of procedural measures for an educational reformation.
- (3) The keynote of the educational reformation is to achieve the “integration”, and the “integration” consists of “articulation” (ie. vertical integration) and “networking” (ie. horizontal integration) which are the significant functions in the idea of lifelong learning.
- (4) The integration mentioned above is to be performed through the reconstruction of three-stratified structure of the educational style in the society (ie. formal ed., nonformal ed., and informal ed.)
- (5) Especially, nonformal educational style seems to play an important role, because that style acts as a bridge between formal education and informal education.

1. はじめに～問題の設定～

論者は、これに先立ち、近年の教育改革施策・論議の主導理念的存在となってきた「生涯学習体系への移行」について、若干ではあるが、論者なりの考え方と方向性を示している⁽¹⁾。そこで

は、「生涯学習体系」とは言われるものの、「何の、どのような体系なのか」がはっきりしないこと、したがって、「どのような視点と手順をもって、それを作り出していけばよいのか」がはっきりしないということを課題提起し、「生涯学習」という用語自体は曖昧ではあるものの⁽²⁾、事実上それ

が「教育制度再編」の命題を生み、そのためのヴィジョンと取り組みの具現化が求められていることを論じた。そして、その中で重要な示唆を与えるものとして、「フォーマル(定型)教育」「ノンフォーマル(非定型)教育」及び「インフォーマル(無定型)教育」という⁽³⁾、教育(形態)の三層構造的把握⁽⁴⁾の必要性を説いた。まさに、「生涯学習体系への移行」とは、これら教育(形態)の三層構造的再編成のプロセスと考えられるからである⁽⁵⁾。

そこで本稿では、以上のような問題設定を進展させ、「生涯学習体系への移行」にむけての、具体的な「体系構想の視点と展望」について論究を加え、現行教育制度の再編へのヴィジョンとその方向性を、改めて探ってみることにしたい。なお、論者は、これとは別に、「生涯学習まちづくり」事業の意義と可能性」と題して、生涯学習まちづくり事業の、「生涯学習体系への移行」に向けての示唆とヴィジョンを検討している⁽⁶⁾。その意味で、本稿は、その姉妹編という性格を有している。前稿が、主として生涯学習に関わる地方自治体の実際の取り組みの分析と評価を中心としているのに対して、本稿は、教育制度論的なアプローチから、その意義とヴィジョン構築のための視点と手順を割り出すことを中心としている。言わば、前者が「実践的取り組みの方向性」、後者が「理論的指向の方向性」を論じたものと言える⁽⁷⁾。

2. 「生涯学習」施策・論議の現状と課題

まず最初に、近年の生涯学習施策・論議の現状と課題を確認しておきたい。これについては、1で述べた姉妹編的論稿の中で、「生涯学習施策・論議の現状」としてまとめているが⁽⁸⁾、ここではそのことも含めて、具体的にどのようなことが施策化・論議され、その主潮がどうなっているのかを、いくつかの主要事項にくくり、整理してみたい。また、「生涯学習」施策・論議の全体的な傾向についても、併せて検討を加えてみたい。

(1) 「生涯学習」施策・論議における主要事項

① 「生涯学習」の意味・概念をめぐる問題

まず、第一に、「生涯学習」の意味・概念をめぐる問題が挙げられる。

この問題は、以下に続く全ての問題に関わる事項であるが、ここで特に指摘したいことは、「従来の教育・学習のしくみの再編」あるいは「教育と学習の違いないしはその関係の把握」といった、言わば本論的な文脈から離れた形で、従来の制度化された学習以外の学習、ないしは一般には学習という範疇では見なされていないある種の学習活動に、「生涯学習」という新しい名称が加えられ、あたかもそれが「生涯学習」の代名詞のように見なされたということについてである。

これについては、次のようないくつかの潮流を看取することができる。一つは、成人の、しかも職業とか本務とかに直結した学習ではなく、個々人の生きがいづくりとか余暇活動とかというようなものを唱導するもので、例えば女性の社会参加とか高齢者の退職・引退後の生きがい学習というような、言わば、これまで教育・学習から遠ざけられてきた人たちの学習を鼓舞するような学習への指向性である⁽⁹⁾。もう一つは、従来の「教育」の悪しきイメージの払拭を期して、自由で自発的な、しかも「楽しく学ぶ」というような、どちらかと言えば、これまで、言わゆる「勉強」的なイメージをもっていた学習活動を、言わば、情緒的に解放しようというようなものである。つまり、「柔らかな学習」への指向性である⁽¹⁰⁾。さらにもう一つは、職業、非職業を問わず、日常的な生活の中に、個々人が一生懸命に取り組むべき内容を見つけ、それらを究めるといような学習への指向性である⁽¹¹⁾。

これらは、言うまでもなく、それまで「制度化された」教育・学習の枠外にあった様々な教育・学習活動に注目の眼差しを向けるきっかけとはなったが、一方では「何でも生涯学習」というような、多少軽薄な主張を招く誘因ともなり、結果的には「概念の混乱」に拍車をかけることとなった⁽¹²⁾。そして、これらは総体として、学校以外での教育・学習を前提としており、一面「アンチ教育」「アンチ学校」といった主張と連動する様相を呈するものとなった。このように、「生涯学習」の意味・概念が、主張する人々の強勢の置き方によってかなりの相違をもたらすことになった。現在でも、そうした概念の意味不明・混乱は少なからず続いている。

②「生涯学習」の範囲をめぐる問題

第二に、「生涯学習」の範囲をめぐる問題である。この問題は、①の意味・概念の問題とも直結するが、これは、さらに細かく見ていくと、「時間的な範囲」「空間的な範囲」及び「政策的な範囲」という観点で捉えることができる。

まず、時間的な範囲であるが、「生まれてから死ぬまで＝lifelong」といったスローガンに見られるように、「生涯学習」は、理念的には人間の一生に亘る範囲の教育・学習を問題とするのであるが、現実には学校教育(人生のある比較的早い時期)あるいはそれに続く職業・本務上の学習・研修以外の教育・学習の問題として観念され⁶³、結果的には、①で述べたように「学校卒業後の」、あるいは「子育て後の」、さらには「退職・引退後の」というように、言うなれば「本務後＝post-properwork」の学習というような意味合いで論じられるのが支配的であった。ここでは、言わゆる「タテの統合」という原理の理解が、今一つ浸透していなかったということであろうか⁶⁴。

次に、空間的な範囲であるが、これも上記と連動して、正規の教育機関での学習や制度化された学習以外の学習にまで広げられて論じられはしたが、むしろそちらの方の学習に強勢が置かれた形となったきらいがあるということである。「いつでも、どこでも、誰でも」というキャッチ・フレーズに見られるように、「生涯学習」の提起した課題は、子どもの教育・学習を前提とした、しかも学校という画一的、自己完結的な教育機関に全面的に委ねられてきた、これまでの教育・学習の実践を、時間的にも、空間的にも、拡張していくことにある。ここでの問題は、形の上では拡張されたある部分にそれなりの光は当てられたとは言えるが、土台となる学校教育の改編あるいはそれとの連結ないし接合への具体的な視点到に乏しく、全体系の再編に向けての目配りあるいはそのインセンティブに欠けていたということにある。やはり、このところでの具体化がなければ、「生涯学習」の提起するヴィジョンには到底至れないであろう。これは、同様に、言わゆる「ヨコの統合」の原理の理解の不十分さと言えよう⁶⁵。

最後に、政策的な範囲であるが、この間の具体的な国の省庁等の動きを見れば、それは一目瞭然

である⁶⁶。すなわち、この「生涯学習」の範囲は、言わば占有的な文部省・教育委員会系の行う教育行政の範疇を超えて、様々な省庁の政策課題の組上に乗せられたということである。それらを越権的行為と見なすか、事の必然あるいは時代の要請と見なすかは論の分かれるところであろうが⁶⁷、事実経過として、そうした事象が生まれたことは疑いようのない事実である。なお、この問題は、⑤で述べる「施策化」の問題につながり、「推進の事務局体制」あるいは「そのリーダーシップの所在」の問題を生ぜしめることともなった。

ちなみに、そうした経過が、「教育事象は教育行政の守備範囲」、したがって、教育事象ではない他の事象、つまり「学習事象」は一般の行政部局も参入あるいはリーダーシップが取れるという論理をはらみ、次に述べる「生涯教育から生涯学習への用語の転換」は、ある面ではそうした政策的葛藤の一場面を形作ることもなった⁶⁸。

いずれにしても、このように、時間的な範囲、空間的な範囲及び政策的な範囲は、一見可能な限り膨らんだように見えるが、実際は個々別々に、しかも、それぞれの政策ないし実施主体が、緩をなすように数々の施策・活動を展開してきたと言ってよい。言わゆる「連携・協力」「連絡・調整」の難しさを、いたるところで露呈させたと言える。この問題は、今なお、特に地方公共団体のレベルにおいて顕著であるように思われる。

③教育と学習の関係をめぐる問題

次に、教育と学習の関係をめぐる問題である。これは、P. ラングランの提唱以来、「生涯学習」の国際的な主導機関となったユネスコ内部においても、当初より異論のあった問題であるが⁶⁹、「生涯教育」とするのか「生涯学習」とするのかの論議は、今日にまで至っている。

しかし、周知のように、昭和60年～62年に提出された「臨時教育審議会」の諸答申後、用語的には「生涯学習」という用法が支配的となり、その後の行政組織の名称等に如実に示されるように、行政的には「生涯学習」という用語で一元化されることとなった。

但し、そうは言っても、教育と学習の関係は、そうした一元化策とは無関係に厳然として存在するものであり⁷⁰、それを捨象した論議は単なる

ブームに便乗したものに過ぎない。現に、「生涯学習」の問題は教育の問題であり、事実教育的側面からの論議が進行していると言ってよい。ただ、「学習」という用語へのこだわりが、従来の「教育」のもつ悪しきイメージや管理的志向性を、良くも悪しくも論議の俎上に乗せ、それに対する反省や新しい方向性を導きだしたことは、少なからず意義があったと言えよう。ちなみに、図Iは、「教育」と「学習」、「学校教育」と「社会教育」と「家庭教育」、「生涯教育」と「生涯学習」及び「生涯学習体系への移行」の、各々の関係とつながりを、本論者なりにまとめたものである。参考までに掲げてみた。

④社会教育の位置づけをめぐる問題

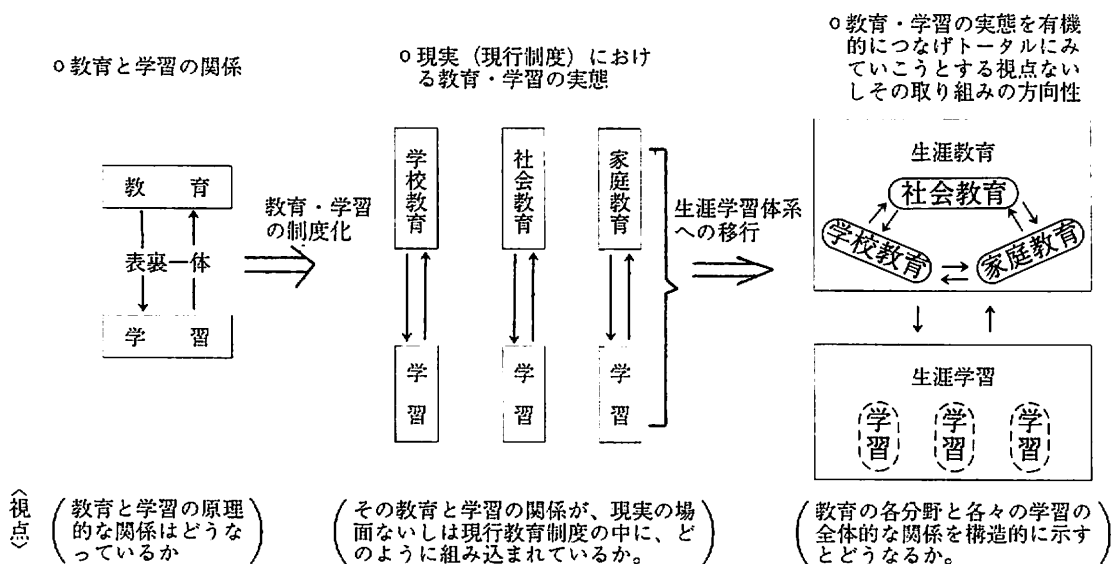
次は、社会教育の位置づけをめぐる問題である。これは、当該関係者にとっては最も切実な問題であった。用語の問題、組織名称の問題、仕事の範囲の問題、実際の業務内容の問題等々、全てに亘って関わってきた問題である。

既に明らかなように、「生涯学習」の概念や守備範囲は、理念的には何も社会教育の占有物ではないのだが、事実上社会教育の上にどっかりとかぶさるように、その冠を乗せ、あたかも社会教育

＝生涯学習というような感を与えてきた²¹⁾。その中で、例えば個人学習や、あるいは情報提供・学習相談的な、言わば間接的な学習支援の意義や方向性に、それまで以上の注目を向けさせてきたこと、学校以外における教育・学習の必要性や意義を、改めて社会に認識させるきっかけとなったこと等は、思わぬ？副産物ではあったが、社会教育、特に公的社会教育における制度的、財政的及びスタッフ的に脆弱な状況はほとんど放置されたまま、過大な責任と役割を担うべく期待され、推進会議や各種事業の事務局的存在を引き受けたことは、むしろ苦痛とさえ映っていた。

しかも、従来の社会教育が蓄積ないし大切にしてきた、「仲間づくり」「地域づくり」あるいは「生活の主体づくり」への課題意識とそのノウハウは、おびただしいほどの新しい施策・事業の中で、遠景に退けられた感もあり、その光と影の部分の狭間の中で、社会教育関係者は呻吟さえ覚える状況にあったのではないか。

その象徴的な出来事は、平成2年に成立した「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」(略称「生涯学習振興法」)の出現であった。そこでは、生涯学習の概念規定及び社会



図I 社会教育に関わる8つのキーワードとその関係

出典：拙稿「社会教育の概念」田代直人編著『社会教育の理論と実践』樹村房、平成6年、P.18より転載。

教育の根本法である「社会教育法」との関係が明示されず、「生涯学習推進の方向性」と「社会教育の振興」が、どのような関係になるのかがよく分からなくなったというような事態も招いてしまった²²⁾。なお、このような問題構図は、学校教育の生涯学習体系化へのシフト変換が、徐々にではあるが進展しつつある現在、新たな意味での社会教育の位置づけの問題として、再びクローズ・アップされることは言うまでもないことである。

⑤施策化をめぐる問題

次は、前に示唆した、具体的な施策化をめぐる問題である。これは、多種多様な政策主体、事業実施主体が百花繚乱の如く乱立し、何が「生涯学習」の取り組みかが分からなくなるほどに、その統一的な姿が見えなかったということを示している。そして、暗にそのリーダーシップの所在の難しさを示すものでもあった。

しかるに、生涯学習の理念は、たとえ現実には、従来のしくみのままでの、各関係あるいは参入機関・組織・事業体の個々の対応が先行しているにしても、それらの機関・組織・事業体の連絡・調整あるいは連携・協力を必然的に求めるものである。それは、言わゆる「総合行政化」の主張に端的に示される場所であるが、生涯学習推進本部、推進のための各種委員会・協議会等の組織、ネットワーク化のための施策・事業調査あるいは具体的事業化等、「総合行政化」あるいは「地域ぐるみ」の取り組みとして、一応の施策化が進んでいることは、周知の通りである。しかしながら、実際にはその個別の展開の部分で停滞しているところも多く、特定の、従来の事業や施設名を変えたり、いくつかの個別事業を新規に加えたりするだけで、応急対処しているところも多々あるようである。

それに加えて、そうした行政のイニシアティブに対する批判や疑念も一方で出されており、施策化をめぐる問題は、実質的な困難・課題を数多く背負っているとも言える。特に、「推進構想」等のヴィジョンづくりが改めて進んでいるものの、「どこ（誰）が、何を、どのようにやっていくのか」という、明確な合意づくりとその作業日程づくりがなされていないことは、その辺の事情を物語るものである²³⁾。

⑥体系化をめぐる問題

最後に、本稿で取り上げる「体系化」をめぐる問題である。これは、繰り返しになるが、「生涯学習体系」とは言うものの、「何の、どのような体系化なのか」がはっきりせず、そのため「どのような視点と手順をもって、それを作り出していけばよいのか」がはっきりとしていないという問題である。はじめにも述べたように、本論作成の直接の動機はそこにある。

尤も、その前提として、この場合の体系化とは、「完全なる体系化」という意味であるのか（これについては、理論的にも、財政的にもほとんど不可能だというような主張もあるが²⁴⁾）、それとも、少なくとも従来のある部分あるいはある要素において、その体系化を求めるといことなのか、それとも、そもそもそうした「体系化自体は必要ではない」というような主張も絡まっている²⁵⁾。

「生涯学習」論出現の本質上（後に述べるタテ、ヨコの統合の必要性）、この問題は、今後さらに生涯学習施策・論議の一つの集約点という形で位置づけられると思われるが、改めて以上のような問題点をどのようにクリアしていけばよいのかについて、その具体的な視点と手順が論議されない限り、次なるステップには容易に進めないであろう。

(2)「生涯学習」施策・論議の全体的傾向とその課題

以上、6点に亘って「生涯学習」施策・論議の現状をまとめてみたが、究極的には、それらの論点の先に横たわる全体的な課題は、やはり「いつでも、どこでも、誰でも」という、「生涯学習」のキャッチ・フレーズを、誰（どこ）が、どのようにして実現していくのかということにある²⁶⁾。現実の流れとして、例えば従来の（公的）社会教育の分野が、「生涯学習」という底的名称に母屋を取られ気味ではあるものの、それを核とした「まちづくり」運動を展開するとともに²⁷⁾、学校教育の方では「学校5日制」の導入、「新学習指導要領」の実施、さらには数々の「高等教育」ないし「後期中等教育」の改革の動きの中で、部分的な概念から全体概念へと、「生涯学習」概念の浸透が進んでいることは確かである。これらは、全体として

「生涯学習体系への移行」に向かっていると見えなくもない。

とは言え、今のところ、例えばこうした社会教育と学校教育の両者の動きは、個々の場面ではその相互の存在をより積極的に意識はしてきているものの、双方を具体的に統合していこうとするような、全体的な動きには見えていない。また、一般行政部局あるいは多種多様な民間ベースの施策・事業との連携・協力、ネットワーク化の主張もかなり顕著となってきてはいるが、こちらの方もなかなか事態は進展していないようである。

ちなみに、そうした「生涯学習」施策・論議を、例えば「推進する側」と、それを「批判する側」というような主張の対立構図から眺めてみることも一定の意義はあるが⁶⁹⁾、現実の動きやそこに動いている組織力学は、そんな単純な図式で説明できるようなことではない⁷⁰⁾。しかるに今後は、そこに示される具体的な対立構図から何を読み取るのか、そこが肝心であろう。それはともかく、実際には、徐々にではあるが、学校教育と社会教育、それに家庭教育を加えた三者の教育形態の再編成をどのように行えばよいのかという点に、施策・論議が収斂されていく方向にあるのではない⁷¹⁾。

したがって、もしそうであるならば、これからの「生涯学習」の施策・論議の軸は、そうした「生涯学習体系への移行」に向けて、改めてどのような問題点・課題を克服していけばよいのかにある。そのためには、拙速主義を慎み、可能性と限界を常に横目でにらみながら、たとえ時間がかかろうとも、関係者相互の総意を一つひとつ作り上げていくことが必要不可欠であろう。

3. 「統合」理念の具現化問題

かくして、本論者は、生涯学習施策・論議の帰着点は、その「統合」理念の具現化問題に至ることになると考える。本論で取り上げる「生涯学習体系への移行」とは、まさにこの「統合」理念の具現化の問題であると考えてるのである。

(1) 「生涯学習」が提起した「統合」理念の内容
そこで、これに関しても、そもそも、「生涯学習」が提起した「統合」理念とはどのようなものであ

たのかを、改めて確認しておきたい。

周知のように、「生涯学習」の理念は、当初「生涯(統合)教育lifelong (integrated) education」と英訳されたように⁶¹⁾、「統合」という意識が前面に打ち出されていた。しかし、いつしか、それは自明のこととしてか、単なる挿入的なものと受け止められ、「生涯教育」ないしは「生涯学習」という中抜き表現で表されるようになった。その功罪はここでは置くとして、現在、その「統合」の中身とその方向性が改めて問われていることを思慮すれば、何か複雑な感もある。

翻って、統合(インテグレーション)とは、「一般に、複数の諸要素が、一定の方式に従って相互に結合し、独自なりアリティと秩序を有するひとつのまとまりある全体を形成する過程」であり、「生涯学習との関連では、人々の生涯にわたる学習を総合的・体系的に援助するために、あらゆる教育機能や教育機会を有機的に関連づけること」とされている。そこでは、「誕生から死に至るまで、人間の一生を通じて行われる教育の過程—それ故に全体として統合的な構造であることが必要な教育の過程—をつくりあげ、活動させる原理」であり、「人の一生という時系列にそった垂直的な次元と、個人および社会の生活全体にわたる水平的な次元の双方について、必要な統合を達成」しようというものである⁶²⁾。

このように、「統合」には、時系列的な垂直的総合(タテの統合)と、空間的な水平的統合(ヨコの統合)とがある。前者は、乳幼児期から高齢期まで、人間の生涯にわたる各発達段階の教育が、相互に関連づけられ、一貫性をもって積み上げられるようにすることである。後者は、生涯のどの時期にも、あらゆる生活関連におけるさまざまな教育機能が、有機的に関連づけられ、相乗的な効果を発揮するようにすることである。すなわち、「統合」とは、教育を全体としてとらえ、教育諸部門の責任分担をはっきりさせ、その分担に応じて、教育を構造化するための「原理」なのである。「統合」によって、いままで異なる教育活動を隔てていた壁がとりはられ、教育諸部門のあいだには、活発にして能動的な交流と相互補完的な関係が生じ、首尾一貫した統一構造がつけられるのである⁶³⁾。

以上のように、生涯学習においては、すべての人びとの「人格の統一的全体的かつ継続的な発達」が強調され、垂直的統合と水平的統合の原理による教育制度の全面的再構成が構想されているのである。それ故に、「統合」は、生涯学習の体系化ないしはシステム化における推進原理とみなされるのである⁶⁴。

(2)「統合」に求められる要件

では、その「統合」をいかに実現するかであるが、本論者は、それは基本的には、次の4つの局面の組み合わせの問題であると考えている。すなわち、その4つの局面とは、「子どもの教育・学習の局面」「大人の教育・学習の局面」「それらの制度化の局面」及び「それらを実現する公と民ないし私の役割分担の局面」である⁶⁵。

現在、それらに関して、様々な論議、実践活動があるものの、その総体を一つの体系として把握することが難しい状況にあることは衆目の一致するところであろう。改めて、上記4つの局面をどのように組み合わせていくか。「生涯学習体系への移行」とは、まさにそのことにかかっていると言ってよい。

これについて、従来の教育（学）では、教育＝学校教育＝子どもの教育（一元的教育観）あるいは教育＝学校教育＋学校後教育＝子どもの教育＋大人の教育（二元的教育観）という区分けが一般的であった。結論的なことを言えば、各々グランド・セオリー（らしきもの）はあるが、それを統合する新たな（究極の？）グランド・セオリーがなかった⁶⁶。今後求められる教育（学）の枠組みは、そうした一元的な教育観あるいは二元的教育観を超越するものでなければならない。これを、上にならって表すと、教育＝子どもの教育（学校教育＋学校外教育）＋大人の教育（学校教育＋学校後教育）となるだろうか。これを称して、「多元的教育観」と呼んでおこう。いずれにしても、「統合」に求められる要件は、この4つの局面の組み合わせから導き出されるのではないかというのが、本論者の主張である。

ところで、その4つの局面の組み合わせだが、現実には、それらを具体的に進めていくための「推進機能」が必要となってくる。何故なら、「そう

いうことが必要である」と関係者が声高に叫んだだけでは、事態は進展しないからである。しかも、「総論賛成、各論反対」は世の常である。そこで注目されるのが、「アーティキュレーション（接合）」の原理と「ネットワーク」の原理である。今必ずしも両者は、理解の上では完全な一致を見ているわけではないが⁶⁷、前者が「タテの統合」を推進する機能、後者が「ヨコの統合」を推進する機能と捉えるのである。すなわち、この両者の機能の発見と統合への努力が、先に述べた4つの局面の組み合わせを事実上生み出すとともに、「いつでも、どこでも、誰でも」という、「生涯学習」のスローガンを実現させるのではないかということである。

しかるに、既に現在も、特に「ネットワーク論議」の方は顕著となってきているが、まだまだ部分的、あるいはある特定領域的なものを中心である。その主因というわけではないが、そこに「何故、ネットワークしなければならないのか」という基本合意がまだまだ作られていないということが挙げられる。本論者の観点からすれば、それは、他ならぬ「そのネットワーク化の共通目標が見えていない」ということである⁶⁸。たとえ「全庁体制、地域ぐるみ」と声高に叫び、そのための組織や協議会等を作ったとしても、そこに具体的、継続的な取り組みの中身が示されていないなら、有効な実働が生じるはずもない。形だけが先行しても、この場合はだめなのである。しかも、他ならぬ関係者は日々の仕事をそれなりに一生懸命にやっているのである。したがって、その共通目標化への自覚がよほど高くないと、ネットワーク化に向けた視点や業務を「余分なこと、厄介なこと」として敬遠するのは、ある意味では当然のことである。

その具体的な共通目標を導き出すことができるのではないかと思われるのが、「アーティキュレーション（接合）」の視点である。つまり、現実をつき動かす力、すなわち「何故つなぐ必要があるのか」の答えは、この「アーティキュレーション（接合）」の側にあると考えるのである。何故なら、それは、一人ひとりの学習行動を時間的につなぐという機能を持つからである。したがって、そのことの意義と必要性を改めて関係者が真に認識し

合うならば、現在進められている「連携・協力」のための各種の取り組みも飛躍的に進むのではないか。もしそうであるならば、この「アーティキュレーション（接合）」の要素をもっともっと積極的に前面に出し、関連の各種機関・団体等がそれらをつなぐべく努力する必要がある。そこに、他ならぬ「ネットワーク」が形成されるのである。現在欠けている推進力は、そこに見い出されるのではないか。その意味で、「アーティキュレーション（接合）」を実現する機能もしくは手段として、「ネットワーク」の機能が位置づけられるということである。

ただその際、単に時間あるいは発達・年齢段階の上向きの方向のみの「アーティキュレーション（接合）」を意図するのではなく、その逆の方向、つまり時間あるいは発達・年齢段階の下向きの方向へも、「アーティキュレーション（接合）」の要素を導き出すことが重要であると考え⁶⁹。すなわち、「双方向」の「アーティキュレーション（接合）」を導き出すことである。そこに初めて、縦横の「ネットワーク」が可能となるのではないだろうか。

こうしてみると、両者は、単なる二つの統合の原理として並存しているのではなく、有機的な連動性を有していることが分かる。このように、「いつでも、どこでも、誰でも」というスローガンは、見方を変えれば、実はこうした二つの推進機能の有機的連動から生じるものと言える。そうすると、今後は、必要な「アーティキュレーション」の諸要素を絶え間なく洗い出し、それらを実現するための「ネットワーク」を作り出していく方向が求められることになるのである。その中で、先に示した「多元的教育観」に立った教育・学習の枠組みが実現されるのではないだろうか。これらの具体的局面については、改めて別の機会に論及を試みるつもりであるが、まずは、こうした理解と推進の方向性を持つことの意義を明らかにしておきたい。

(3) 「統合」を実現させる「制度化」の必要性

以上のことから明らかなように、今日の「生涯学習体系への移行」についての施策・論議においては、従来の、単なる人生の早い一時期だけの

学校教育にとどまらず、生涯に亘ってのあらゆる学習の機会や場が視野に入れられ、それらが全体として統合された体系づくりが指向されているということが分かる。改めて、ここでは、人生の各ライフ・サイクルの区分とともに、一個の人格がライフ・サイクルの道程を円滑に経過していくために、それぞれのライフ・サイクルを結び付ける「アーティキュレーション（接合）」の機能が重要な課題となるわけである⁶⁹。

そうした様々な「アーティキュレーション（接合）」を保障するためには、必然的にそれらを「制度化」していくことが求められることは言うまでもない。すなわち、そうしたことがないと、実質的にそのことを保障することができないからである。例えば、「生涯学習は、各人がその自発的意思に基づき、必要に応じて、自己に適した手段・方法を自ら選んで、生涯を通じて行うものである」（昭和56年中央教育審議会答申「生涯教育について」等）というようなことだけでは、何も具体化され得ないし、ましてや現行の教育・学習のシステムの改編への方向性を示すことはできないのである。もちろん、そうした言質が間違いであるというようなことを言っているわけでは、決してない。

とは言え、残念ながら、現実にはまだまだそれを促進させる「多元的教育観」の枠組みもないし、全体的な教育制度改編への有効なヴィジョンもないに等しい。それ故に、具体的な「アーティキュレーション（接合）」のイメージも湧きにくい。しかも、それ以前の問題として、様々な制約や阻害条件もある。このように、現時点においては、半ば自然淘汰的な部分に任せざるを得ない部分も多々あることになるが⁶⁹、今後、法律や組織の改編も含めて、制度化のレベルでの動きが必要となってくることは、火を見るより明らかである。今まさに、重要な分岐点にさしかかっていると見てよいであろう。「どこ（誰）が、どのような」統合を目指せばよいのか（ネットワーク化の要請）については、かなりの芽だしがあると言えるが、そこに「何のための」統合なのか（アーティキュレーション＝接合の要請）という共通目標が制度上の保障の中で加わらないと、事態はなかなか進展しないのである。

4. 制度的対応の前提条件

ここで、先に述べた「統合」に求められる要件、すなわち「子どもの教育・学習の局面」「大人の教育・学習の局面」「それらの制度化の局面」及び「それらを実現する公と民ないし私の役割分担の局面」の組み合わせを推進する、「アーティキュレーション（接合）」と「ネットワーク」の二つの機能を考慮しながら、それらが出くわすべき課題について、改めて、次の三つの観点から触れておきたい。

(1)子どもの教育と大人の教育（学習支援）の統合問題〈統一理論〉

これは、子どもの教育と大人の教育（学習支援）の統合をどのように捉えるかということであった。言わゆる「タテの統合」の問題である。繰り返しになるが、これまで、「教育」と言えば、一般には子どもの教育というように理解されてきた。しかし、これからは、大人の教育についても同じように配慮がなされなければならないのである。もちろん、両者の教育は、対象の違いだけでなく、その目的、内容、方法等も基本的に異なる。また、それを導く理論や作業枠組みも異なる。

問題は、そうした子どもの教育と大人の教育の「統合」を、その目的、内容、方法等の面でいかに作り出していかである。しかし、これは考えてみると、多くは理解の段階での問題であることが分かる。何故なら、普遍的な事実として人間は子どもの時期であろうと、大人になった時期であろうと、一生涯に亘って学んでいるわけであり、目的、内容、方法等の面で異なるといっても、それは、「教育する側」の（これまでの）論理であって、「学習する側」の論理ではもともとない。学習は、あくまでそれを行う側にとっては一連の意味ある積み重ねであって、決して他者によって分割されるものではないのである。要するに、そうした個々人の一生涯に亘る学習を、「どこかで分断して捉えてきた」、厳密には「そうならざるを得なかった」という、その社会のあり方の方こそが問題なのである。例えば、「受験学習」などはその典型であろう。したがって、これは、決して単なる言葉上のレトリックではないのである。

こうした事実は、他ならぬ「学校」という存在が生み出したものであるが、元を辿れば、「学校」をそうした機関として位置づけてきた、我々人間社会の営為の結果である。極言すれば、「生涯学習」というのは、そうした我々人間社会の営為をもう一度洗い直し、人々の一生涯に亘る学習を、絶え間なく連続したものと捉える必要性を説いたものに過ぎないのである。そうなれば、最早既にこの時点で、子どもの教育と大人の教育（学習支援）は一連のものとして捉えられるのである。

ただ実際には、前にも述べたように、多くの人の理解として、「生涯学習」というのは、従来の「社会教育」のことであるとしたり、たとえ「学校」を「生涯学習のための機関」と位置づけても、何か部分的にそのような機能を果たすこと（例えば「学校開放」とかのようなもの）であるというように受け止められている状況があることを忘れてはならない。それ故に、人々の意識変革や、これまでに作り上げられてきたシステムや慣行の改編は、とてつもなく難しい課題と言わざるを得ないのである。ましてや、そうした変革や改編を嫌ったり、避けたりしようとする心理機制も、そこには当然働くであろう。こうしたことを踏まえれば、やはりこれらをどのように解決していくか、まずは、その理論化が必要であることが分かるであろう。その理論を、ここではさしずめ、「こどもの教育と大人の教育の統合理論＝統一理論」と呼んでおこう。

(2)学校教育と社会教育（学校外／学校後教育）の統合問題〈大統一理論〉

次に、学校教育と社会教育（学校外・学校後教育）の統合を、どのように捉えるかである。上述のように、「子どもの教育と大人の教育（学校支援）」が連続したものであることになれば、勢い「子どもたちの教育は学校で」、「それ以外の、つまり学校外あるいは学校以後の教育は社会教育で」という一般的図式が変更を余儀なくされることになる。尤も、この従来の図式も半ば形式的なものという感もあり、「車の両輪」と言われたりもしているが、それらに費やされるヒト、モノ、カネ等のアンバランスは恒常的とさえ言える。

しかも、学校は、これまで専ら子どもたちのた

めの教育機関としてあり、施設・設備等もそれに対応した形で作られている。そこに、大人の教育（学習支援）の機関としても機能しなければならないとしたら、子どもの教育だけでも苦慮しているのに、一体どういうことになるのだろうか、というような素朴な疑問も生じる。また、一方社会教育の方から見れば、個々人の興味・関心あるいは自主性・自発性等を重んじる学習活動が、学校教育というような、何か強制的、画一的な教育活動に馴染むのかというような批判や懸念も出てくる。ましてや、先に触れたように、社会教育の側の推進条件も決して十分に整っていないのに、どうしてそのようなところまで手が回るのかというような不満も生じるであろう。

しかし、それらは冷静に見れば、教育機関の位置づけの問題であり、施設・設備の使い方の問題であることが分かる。つまり、子どもの教育とか大人の教育とかというようなものは、あくまでも「外から与えられた機能」であって、その施設や機関に固定的に備わっているものではないのである。極論すれば、その機能は、どこで遂行されてもよいのである。ましてや、ヒト、モノ、カネ、情報、それらが無尽蔵にあるわけではない。既存の施設や機関を、いかに有効に活用し合うかである。

とは言え、学校教育にしる社会教育にしる、独自の役割や存在意義があることはある。それらを無視した単純な「無境界化」は、やはり危険ではある。特に、学校教育の場合は、「学習指導要領」に基づく「教育課程（カリキュラム）」の問題もあろう。ただ、現実の学校教育の任務や役割あるいは社会教育の任務や役割には、立場を入れ換えてやった方がよいと思われるものがあったり、一方の要素を他方に加えたりした方がよいと思われるものがあったり、さらには両者が、お互いの持てるものを最大限出し合い、相互乗り入的にやった方がさらに効果が上がるとされるものもある⁶²。これこそが「ヨコの統合」の求めるものであり、それにより、子どもも大人も縦横に、そうした学習の場や機会を享受することができるのである。少なくとも、現時点での工夫や改善の余地は、多々あるのではないか。

なお、ここでは家庭教育のことは直接触れてい

ないが、これはあくまでも「私的」分野であるので、社会的な配慮としては一線を画しておくべきであるという認識に基づく。但し、この分野が社会的に重要ではないというようなことではなく、学校教育と社会教育の統合のスタンスの中で、それらと有効な関係を作り出していくものと言える。それは、他ならぬ、家庭教育のエージェントとしての「親」や大人次第である。但し、そのことについて「親」や大人に対する学習支援や情報提供等が積極的に行われていく必要があることは言うまでもないことである。事実、これまで多様な施策・事業が、特に（公的）社会教育の一貫として続けられてきていることは周知の通りである。

いずれにしても、同様に、これらをどのように解決していくか、その理論化が求められているのである。これを称して、「学校教育と社会教育（家庭教育を含む）の統合理論＝大統一理論」と呼んでおこう。

(3)公教育と私教育の統合問題（超大統一理論）

こうしてみると、教育・学習のタテ、ヨコの統合は、最終的には、そこにおける種々の教育実践と制度の統合をいかに実現するかというところに行き着く。「タテの統合」が、言わば「理解上の課題」、「ヨコの統合」が、言わば「実践方法上の課題」だとすれば、この課題は、それらを具現化していく「制度上ないしはシステム上の課題」だと言える。すなわち、これからの教育・学習の問題を、「子どもの教育と大人の教育（学習支援）の統合」の視点から、「学校教育と社会教育の統合」という方法によって捉えていこうとするのが、他ならぬ「生涯学習体系への移行」ということになるが、ただそれだけではなかなか事態は進展しないし、推進力やその目標とするところが生まれてこない。それを推進していく制度的なシステムが求められるのである。

その場合、その一つの方途として、今ある全ての教育・学習の営みを総ざらいして、それを、改めて「制度化すべき部分とそうでない部分に区分けすること」が考えられる。もちろん、それは極めて難しい課題であり、その社会、その時代によってその区分けの基準も異なる。また、その基準の

合意形成にも幾多の障壁があろう。ただ、ここで確認しておきたいことは、今ある全ての教育・学習の営みを全て反古にして、全く新しいものを構想するというようなものではなく、その時々の問題として提起される課題やトピックをそのような観点から捉え、漸次解決していくというようなことである。但し、それにしてもそこには、何か基本的な枠組みとなる全体像が見えないと、なかなか具体的な取り組みには行き着かない。

その重要な鍵を握るのが、「フォーマル（定型）教育」「ノンフォーマル（非定型）教育」及び「インフォーマル（無定型）教育」という、教育の三層構造的把握なのである。まさに、そうした把握に基づく教育制度の再構成は、学校教育（フォーマル教育の典型）、社会教育、特に公的社会教育（ノンフォーマル教育の典型）及び家庭教育（インフォーマル教育の典型）の統合ないし有機的連携にとって貴重な視点となると考えるのである。もちろんそこには、それぞれの教育形態の存在意義と個別的な戦略が明確にされていないと、多分に机上の空論と化する恐れがあるので、その点についてまで、深く掘り下げて検討する必要があることは言うまでもないことである。

なお、これは、実際には「公教育と私教育の新しい関係をどのように作り出すか」ということを前提としており、上記3者の教育形態もそのところで規定されるものと思われる。なかでも問題は、「公教育」としての「フォーマル（定型）教育」と「ノンフォーマル（非定型）教育」の分けとその意義をどのように見出すかということであろう。かくして、これまた同様に、これらをどのように解決していくか、その理論化が求められているのである。これを称して、「公教育と私教育の統合＝超大統一理論」と呼んでおこう。

5. 教育（形態）の三層構造の再編成

以上、「生涯学習体系への移行」は、そこにおける「統合」の理念をどのように具体化するかが究極的な課題であり、その「統合」を具現化する機能は、「アーティキュレーション（接合）」の機能（タテの統合）と「ネットワーク」の機能（ヨコの統合）であることを述べてきた。そして、そ

の中で、教育（形態）の三層構造的把握の必要性とその意義を明らかにしてきた。ここでは、それを受けて、その「統合」が導き出す「体系化」の方法とその「体系化」の鍵を握る、教育（形態）の三層構造の内容とその再編の方向性を整理してみることにしたい。

(1) 「統合」を具現化する「体系化」の方法

まず、明かなように、現実の膨大な教育・学習の営みを、その「アーティキュレーション（接合）」と「ネットワーク」の2つの機能で統合すると言っても、とてつもなく広範囲で、どこから手をつけていったらよいのか分からないというのが実情である。また、原理的に不可能な部分もある（例えば「インフォーマル（無定型）教育」の分野の大部分）。

そこで考えられるのが、「方法論」からのアプローチである。つまり、いきなり全体像を見い出そうとするのではなく⁶⁹、その全体像を作り出すのに必要不可欠と思われる要素を見い出し、それら一つひとつ積み上げていくという方法である。すなわち、この場合、「アーティキュレーション（接合）」と「ネットワーク」の機能を常に意識し、それらを個別段階的に作り上げていくということである。但し、もちろん、基本的にはその時々トピックや課題に沿ってそれを作り上げていけばよいのであるが、それだけでは単なる部分の積み上げとなる恐れもある。したがって、それを最小限に防ぐための手立てがあれば、それに越したことはない。本論者は、それを教育形態の三層構造から導き出したわけである。何故なら、その三層構造は、「制度化の度合い」によって規定されるものであり、それを意図するということは、結果的に「統合」の制度的保障を形作ることになるからである。

しかるに、この場合の「体系化」とは、繰り返しになるが、全ての分野を一度に「体系」として括るのではなく、その時点で必要と目される要素を一つひとつ積み上げていく作業ないし視点と捉えている。要は、あくまでも、現実に生じている様々な弊害や問題点を克服していくための方途であると捉えたいのである。換言すれば、その時点、その時点で作り上げられていく「統合」の中身を

大切にすることであると考えるのである。

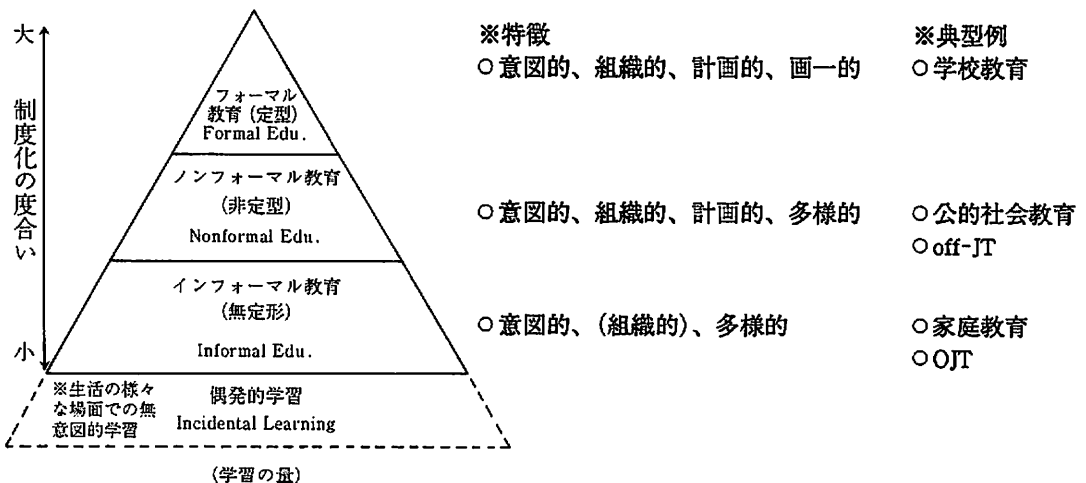
(2)「体系化」の鍵を握る三つの教育（形態）

さて、改めて我々の現代社会には、高度に制度化された、あるいはその必要のある教育・学習のシステム（現在の学校教育のようなもの）、次に、多少制度化された、あるいはその必要のある、言わば中間的な教育・学習のシステム、そして、全く制度化されていない、あるいはしてはいけない、自由で、私的な教育・学習のシステムが、言わば「層」をなす形で存在している。また、それらの基底的部分として、生活のあらゆる局面に生起する、全くシステム化され得ない、偶発的な学習が存在する。

具体的には、まず、「年齢段階別に編成された学習者集団に、教育法規や指導要領の規定する基準に従って選択配列された教育内容を、長期間にわたるフルタイムベースで、教師が教授し、その教授活動のもとで学習活動を行う」ような教育・学習のシステムないし形態がある。それが、「フォーマル・エデュケーション」と呼ばれ、一般に「定型教育」と訳されているものである。次

に、「教育機会や教育サービスの供給方法は弾力的かつ開放的で、年齢や性別や居住地域や、さらに従前の教育達成度や社会的地位などにかかわらず、誰でも自由に参加でき、具体的实际的な学習活動を短期サイクルで行えるようにプログラム化されている。したがってこれらの教育機会は、学習者が通常の生活と勤労を維持しながら、パートタイムベースで学習活動に参加することができる」ような教育・学習のシステムないし形態がある。これが、「ノンフォーマル・エデュケーション」と呼ばれ、一般に「非定型教育」と訳されているものである。さらに、「これら二つの制度化された教育部分とは別に、日常生活や職業活動に付随するインフォーマルな教育が存在している。これは制度化された学校教育や社会教育にも付随しているが、生活行動や人生経験に内在する教育機能であり、その特徴は制度化されていないところにある」ような教育・学習のシステムないし形態がある。これが、「インフォーマル・エデュケーション」と呼ばれ、一般に「無定型教育」と訳されているものである⁶⁴。

また、こうした教育・学習のシステムの基層の



図II 制度化の度合いからみた教育の三層構造

出典：拙稿「社会教育の概念」田代直人編著『社会教育の理論と実践』樹村房、平成6年、p.19より一部修正転載。

部分に、結果的に教育機能が生じているような、多種多様な教育的影響やそれを生起させる関係がある。それらの部分からの学習が「インシデンタル・ラーニング」と呼ばれ、「偶発的学習」と訳されている。これらを、教育（形態）の「三層構造」あるいは「四層構造」と呼ぶが、それを図示したのが、図Ⅱである。ちなみに、「層化」は、「その制度化の度合い」によって形成されると言える。

ところで、現実には、この三層構造ないし四層構造の「理念型」と「現実態」とでは、かなりの懸隔がある。と言うより、その方がむしろ自然である。何故なら、実際の歴史的、時間的な推移の中で、そのような形が意図的に作り上げられているわけではなく、多くは結果的にそうなったのであろうからである。したがって、その結果こそが意味を持つのであり、それを尊重することが重要であると考えるのである。教育（形態）の三層構造的把握は、まさにそのような背景の中で生じてきたものであると言える。

ちなみに、（我が国で）社会教育と呼ばれるものは、そうした三層構造の観点からすると、後二者すなわちノンフォーマル教育とインフォーマル教育の双方にまたがっているということが出来る。「社会教育法」に規定する概念定義も、それに対応しているように思われる⁶⁹。但し、そこにおける「組織的な（教育活動）」をどのように解するかによっても異なるが、いずれにしても、だからこそ、その概念規定が難しいのであり、生涯学習（教育）との概念混乱も招くのではないだろうか。尤も、それが「社会教育」の存立基盤であるとも言えるのだが。ただ、従来の社会教育は、その「組織的な」の部分がかなり幅広く捉えられていることは周知の通りであり、例えば、住民・学習者の「自己教育」あるいは「相互教育」の概念主張等は、そのことを如実に示している。それはともかく、現時点の問題としては、そうした三層構造ないし四層構造から眺めてみたとき、そこにおける様々な教育実践の問題や隘路が見い出されるということである。

(3)三層構造の再編成の方向

こうしてみると、結局、問題の核心は、他なら

ぬその三層構造の「現実態」が変更を余儀なくされているということにある。別言すれば、その「理念型」からズレているということであるが、このことは、その「理念型」に照らしてみても現実態がズレているという、言わゆる「演繹的」な分析、つまり理念からの照射が先行するのではなく、むしろ様々な弊害や限界を有するようになった現実態を少しでも改善するために、その理念型を導入し、それとの対比の中で、その再編成を図ると言った方が適切であるかもしれない。

敷衍すれば、現在、学校教育の限界とか機能不全、あるいは（公的）社会教育の不十分さが指摘されているが、そうした視点と手順から、それらの解放と再構築のヴィジョンに対する有効な手立てが見えてくるのではないかということである。具体的には、前にも触れたが、学校教育から撤退させた方がよいもの、あるいは新しく付加させた方がよいもの、逆に社会教育から撤退させた方がよいもの、あるいは新しく付加させた方がよいもの、それらを逐一洗い出し、新しいしくみとして作り直すことである。そこに、新しい学校教育の役割や社会教育の役割が展望されるのである。一言で言えば、それらの、現時点における「制度化」の必要性の度合いをもう一度吟味し、新しい「社会的意義とそれにふさわしい形」を構築することが必要なのである。

そのしくみの骨格となるのが、この「フォーマル（定型）教育」「ノンフォーマル（非定型）教育」「インフォーマル（無定型）教育」及び「インシデンタル・ラーニング（偶発的学習）」であり、それらをつなげる機能が「アーティキュレーション（接合）」（タテの統合）であり、「ネットワーク」（ヨコの統合）であるのである。その意味で、上記三つないし四つの教育・学習の三層ないし四層構造の内実は、この「アーティキュレーション（接合）」と「ネットワーク」によって形作られると言えるのである。

なかでも、特にこの場合の重要な分野となるのが、第2段階の「ノンフォーマル（非定型）教育」の部分であると言えよう。何故なら、これは、「フォーマル（定型）教育」と「インフォーマル（無定型）教育」の橋渡しをする役割を有しており、現在のような急激な社会構造の変化を伴うよ

うな状況においては、かなり可変的で柔軟な関係構造を持つシステムが重要な働きをすると考えられるからである。ちなみにこれは、当然「(公的)社会教育」の存在理由にも直結する問題でもある。この観点からすれば、現在の問題状況は、主として社会教育の「二重構造的」の内部構造が、かなり変質してきているところにあると言えるのではないか。

と言うのは、その「二重構造的」とは、「文部省・教育委員会系の、言わゆる社会教育行政が関わっている部分とそうでない部分に分かれている状態とその様相」ということを指すが、そこでは、現在「社会教育行政以外の各種関連事業の拡大及び社会教育行政の二極化対応」という二つの流れが絡み合い、従来のシステムの枠組みをつき崩そうとしているということである。これは、換言すれば、ノンフォーマルな部分への新規領域参入及びインフォーマルな部分へのノンフォーマルな部分の拡散を意味するが、前者は、狭義の社会教育つまり公的社会教育以外の事業・活動の進出・増大を指し、後者は、狭義の社会教育の、生涯学習(教育)に対する人々への啓発や学習情報提供や相談業務の拡大を指す。今後、これに加えて、各種の資格とか学習成果の評価とかに関わって(単位互換とか新たな社会的認定の問題等)、フォーマルな部分への押し上げもあり得るであろう。

このように、特に今「ノンフォーマル(非定型)教育」の部分の流動化現象が看取されるのであり、それらを支える各サブシステム(公的社会教育等)の働きが重要な鍵を握っていると言えるのである。旧来からの「学社連携」あるいは「家庭、学校、社会の三者連携」の主張、そして「教育行政と一般行政の連携＝総合行政化」「官と民の連携」といった具合に、縦横のネットワーク論が飛び交っているが、冷静に見れば、それらは、この「三層構造」ないし「四層構造」の再構築、とりわけ「ノンフォーマル(非定型)教育」の部分の再構築の過程とみることができるのである⁴⁹⁾。

なお、よく言われる、家庭、学校、社会の「三者連携」とは、ある意味で言えば、以上述べてきた「フォーマル(定型)教育」「ノンフォーマル(非定型)教育」「インフォーマル(無定型)教育」の機能的連結の問題である。その三者連携だが、

これまでは、こうした「制度化」の各レベルの突き合わせのないまま、半ば情緒的に主張されてきたきらいがある。これからは、そうした論議の下に、制度的対応を図る必要があることは言うまでもない。

6. おわりに～まとめにかえて～

以上、「生涯学習体系への移行」について、制度論的なアプローチから論者なりの視点と展望を述べてきた。最後に本論を結ぶにあたって、「アーティキュレーション(接合)」「タテの統合」と「ネットワーク」(ヨコの統合)によって、学歴社会の弊害の元凶と目されている「競争原理」を拡散することができるのではないかとすることを付記し、まとめにかえたい。

すなわち、「生涯学習体系への移行」論議の発端は、次の二つのインパクトへの対応にあった。言わゆる「社会の急激な変化への対応の必要性」と「学歴社会の弊害の是正の必要性」である。現在までは、どちらかと言うと、前者の文脈での施策・論議が先行しているきらいもあるが、実は、後者の問題は、その陰に隠れていたり、全く別の文脈で語られるようなものではないのである。特に、教育制度再編の問題は、その双方の課題を有していると理解される。その文脈からすると、必然的に、「競争原理」のエスカレートの中で生じてきた「学歴社会の弊害」の是正をどのように図るかということが問われることになる。

そこでまず、そもそも社会の「競争原理」そのものはなくなるとするならば、一つの帰結として、その「競争」の時間と空間をできるだけ拡張し、その「競争」を「より正当にかつ緩やかに」位置づけることが方策として出てくるであろう。ならば、そのためのシステムをどう構築するか。試行錯誤と言われればそれまでだが、そのシステムを教育(形態)の三層構造の再編によって導くというのが、本論者の主張でもある。繰り返しになるが、問題は、人生の比較的早い一時期のみで決定される、あるいは繰り返しややり直しが難しいという、そのシステムのあり方にある。そう理解されるならば、それらの問題や弊害を克服するというような観念に立った「アーティキュレー

ション（接合）」と「ネットワーク」のさらなる造出が企図されるべきであり、そこから現行（制度）の様々な問題点や課題がクローズ・アップされることとなろう。そしてまた、そこから近い将来も含めて、現行教育制度への様々な批判や改善要求が出てくることであろう。したがって、そのことの意義と可能性を関係者がもっともっと認識することができるならば、事態はさらに進展するものと思われるのである。

言うまでもないが、社会の変化や個人人の学習ニーズはますます高度化、多様化し、それに対処する柔軟でかつ多彩なシステムが用意される必要がある。そこにきちっとした対処の原理、すなわち「フォーマル」な形で対処すべき分野・領域、「ノンフォーマル」な形で対処すべき分野・領域、そして「インフォーマル」な形で対処すべき分野・領域を明確にし、事に当たるという視点と手順が求められるのである。とりわけ、先にも述べたように「ノンフォーマル」な分野・領域の存在は大きく、それが介在する「フォーマル」な部分への水先案内、そして「インフォーマル」な部分への触発が、今後重要な働きをするものと思われるのである。

その意味で、それらを部分的にはあるが、一生懸命に担ってきた（公的）社会教育の任務や役割は、その存在価値を増やすことはあっても、決して減じることはないのである。但し、それは単なる言葉上のレトリックではなく、その実体と対応のしぐみが真に構築されることを当然前提とする。その意味での「社会教育の時代」なのである。したがって、これからの教育改革の主軸は、その「ノンフォーマル（非定型）教育」の存在をさらに重視し、それとの連動の中で全体構造（生涯学習体系）を形作っていく方向に見出されるべきであろう。そうすると、これまで以上に、（公的）社会教育を中核とした「ノンフォーマル（非定型）教育」への注目が必要であり、制度改編を含めた抜本的な改革が必要であることは他言を待たないであろう。それが、「フォーマル（定型）教育」を蘇生させる方向と「インフォーマル（無定型）教育」を活性化させる方向の双方向で遂行されるべきことは言うまでもないことである。

〈註及び参考文献〉

- (1) 拙稿「『生涯学習体系への移行』に向けての制度論的アプローチ①—プロローグ・生涯教育行政は可能か？可能ならば、それはいかにして可能か？—」鳥袋哲教授退官記念論文集刊行会編『新しい教育行政学の創造—生涯教育行政学とは何か—』三菱印刷えにし出版、1995年、pp.53～63。
- (2) それらのことについて、特に行政関係者に対して、全体的な捉え方の案内をしているユニークな本がある。多少異論がないわけではないが、本論者の考え方は基本的にはそれと一致する。→岡本薫『行政関係者のための入門・生涯学習政策』全日本社会教育連合会、平成6年。
- (3) これらの用語の理解及び訳語については、論者によって若干の相違があるが、本論者は、市川昭午氏の所論を援用している。なお、「インフォーマル教育」の訳語として、同氏の所論には「不定型教育」と「無定型教育」の二つのケースがあるが、本論者は、その意味内容から後者の方を採用している。→市川昭午『生涯教育の理論と構造』教育開発研究所、昭和56年、pp.29～30及び252～254等を参照されたし。ちなみに、三つの教育（形態）については、本稿第5節において改めて言及している。
- (4) この三つの教育（形態）の三層構造的把握については、池田秀男氏の所論等を援用している。→池田秀男『社会教育と生涯学習の体系』同編著『社会教育学』（教職科学講座第6巻）福村出版、1990年、pp.14～16。
- (5) もちろん、「体系化」をめぐる問題点、課題は様々な角度から抽出され得る。したがって、ここで示す「教育（形態）の三層構造の再編成」論が、それらの問題点、課題をいかに視野に入れているかが問われることは言うまでもない。なお、その問題点、課題の把握の妥当性を確認するために、ここでは、日本社会教育学会編『生涯学習体系化と社会教育』（日本の社会教育第36集）東洋館出版、平成4年、及び日本生涯教育学会編『生涯学習社会の総合的診断』（日本生涯教育学会年報第10号）日本生涯教育学会、平成元年、等を参照した。
- (6) 拙稿「『生涯学習まちづくり』事業の意義と

- 可能性—『生涯学習体系への移行』に向けての示唆とヴィジョン—」『琉球大学教育学部紀要』(第44集第1部)1994年3月、pp.77~92。
- (7) もちろん、具体的には、両者は直接的な関連を有してはいないが、「生涯学習体系への移行」施策・論議の文脈においては、半ば必然的に結びつく問題であると認識する。
- (8) 前掲「『生涯学習まちづくり』事業の意義と可能性—『生涯学習体系への移行』に向けての示唆とヴィジョン」、pp.78~84。
- (9) 例えば、「ボランティア活動」などはその典型である。
- (10) すなわち、「学遊」とか「楽習」とかというような造語に代表されるように、軽いタッチのイメージが流布された。ちなみにこれらは、言わゆる「ムラオコシ」や「まちづくり」運動と連動している部分が多かったように思われる。
- (11) 例えば、「一人一芸」あるいは「名人づくり」運動などがその例である。
- (12) 但し、こうした学習活動が重要ではないというようなことでは決していない。
- (13) もちろん、いち早く動きだした経済界の動き等からすれば、当初は、言わゆる「(職業的)継続教育」、あるいは従業員の「再教育」等に力点が置かれた面もある。
- (14) 見方を変えれば、「統合」以前の話として、時系列的な教育・学習の機会の割り出しが、まずは必要であったということであろうか。
- (15) これまた同様に、見方を変えれば、「統合」以前の話として、空間的な教育・学習の機会の割り出しが、まずは必要であったということであろうか。
- (16) 一つの時期の例を示すものとして、国土庁が実施した調査報告がある。→国土庁大都市圏整備局編『地域からみた生涯学習』大蔵省印刷局、平成元年、pp.19~30。
- (17) これについて本論者は、基本的には後者の立場に立っている。
- (18) この前提には、(生涯)学習の方が(生涯)教育の方より範囲が広く、教育以外の学習については、文部省・教育委員会系以外が対応できるという捉え方が存在していた。一種の「縄張り争い」と見れなくもない。
- (19) すなわち、同機関は、どちらの用語にも統一できないとして、lifelong education/learning という併記表現を取っていた。→ユネスコ「成人教育の発展に関する勧告 (Recommendation on the Development of Adult Education)」1976年(第19回総会採択)、邦訳『増補改訂世界教育事典—資料編—』ぎょうせい、昭和55年、p.64。
- (20) そのことを主張した論者は多数いる。
- (21) 今でもそのように理解している関係者も多い。
- (22) これについては、拙稿「社会教育に関する法規」上原貞雄編『教育法規要解』福村出版、1992年、pp.142~144を参照されたし。
- (23) 例えば、各種の推進構想・計画では、実施主体としての「主語」が明確ではない。尤も、このようなことは他の分野のそれにおいても、基本的には同様であるようであるが。それだけ実施主体の明確化が難しいということであろうか。
- (24) 市川昭午「体系化は不可能だし、望ましくもない」前掲 日本社会教育学会編『生涯学習体系化と社会教育』、pp.166~169。
- (25) ニュアンスの違いによって種々あろうが、本論者は、基本的には二番目の主張を支持するものである。
- (26) 但し、もともとそのことを明確にすることが難しいから、様々な齟齬や軋轢が生じているのだとも言える。
- (27) このように、生涯学習とまちづくりが結びついたことが、良い意味でも悪い意味でも社会教育のあり方に直接的な影響を与えたことは確かである。ちなみに、生涯学習とまちづくりが結びついた誘因として、まちづくりが生涯学習(のエネルギー)を必要としたこと、そして社会教育の一要素、つまり「地域づくり」がそれに連動したことが挙げられる。そのことによって、社会教育を母体とした生涯学習(まちづくり)運動が展開されたものと、本論者は考えている。ある意味では、半ば必然的な引き合わせだとも言える。
- (28) すなわち、論点や課題がより明確となる。
- (29) 事実、「批判する側」のスタンスも徐々に変

わってきているし、「推進する側」として全てを肯定的に見ているわけではない。

(30) 例えば、「学校週5日制」に伴う動き、あるいは「学習成果の評価・単位互換」等の動きは、そうした兆候を示すものと捉えられる。

(31) 但し、もともとの原語はフランス語で、「éducation permanente（永久教育）」であったことは周知の通りである。

(32) 山田誠「インテグレーション」日本生涯教育学会編『生涯学習事典』東京書籍、1990年、p.31。

(33) 同上。

(34) 同上。

(35) 他にもいろいろな局面にわけることができようが、ここでは後に展開する「タテの統合」と「ヨコの統合」の基本的な組み合わせの要素を考慮して、このような区分けを設定した。

(36) ここでの意は、言わゆる「子ども教育学」としての「ペダゴジー」と、「大人教育学」としての「アンドラゴジー」というようなものがあるにはあるが、両者を統合する新しい教育（学）（の段階）が必要なのではないかということである。

(37) 例えば、「アーティキュレーション（接合）」の原理は、特段意識されていないか、「ネットワーク」の原理に包摂されているかである。特に後者は、言わゆる「タテの統合」と「ヨコの統合」を予定調和的に実現するものと想定されている感がある。本論者も、実は当初そのように捉えていた。しかし、次に示すように、「ネットワーク」の原理を「ヨコの統合」の原理とみなすことによって、考え方を整理することができるという思いに至った。

(38) なお、このネットワークについての本論者の

所論については、次のような論稿を参照されたし。→「生涯学習ネットワークの確立に向けて」瀬沼克彰編著『生涯学習ネットワーク化への挑戦』ぎょうせい、1990年、pp.217～272。「生涯学習施設ネットワーク化の課題」岡本包治編著『生涯学習施設ネットワーク化[意義・実践・効果]』ぎょうせい、平成5年、pp.42～58。

(39) 例えば、リカレント教育などの発想やしゅくみは、まさにこうした要素に入る。

(40) 清水一彦「アーティキュレーション」日本生涯教育学会編『生涯学習事典』東京書籍、1990年、p.146。

(41) 現在、そこに含まれる有効なアイデアや実践として、次のようなものがある。「モジュール方式」（麻生誠）／「学習メニュー方式」（山本恒夫）／「交通輸送体系」「テナント方式」（三浦清一郎）／「学習圏構想」（湯上二郎）

(42) 国立社会教育研修所編「学社連携の主要局面とメリット～主として社会教育の立場から～」1987年、等を参照されたし。

(43) 観念的にはその方が早いですが、しかし現実のシステムや実践はそれを許さない。

(44) 池田秀男、前掲書、pp.14～16。

(45) すなわち、「社会教育法」の定義では次のようになっている。

この法律で「社会教育」とは、学校教育法に基き、学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動（体育及びレクリエーションの活動を含む。）をいう。（第2条）

(46) 拙稿「社会教育の概念」田代直人編著『社会教育の理論と実践』樹村房、平成6年、p.24。