

琉球大学学術リポジトリ

生涯教育（学習）政策・研究の今日的状況とその諸相 ーその新たなる基軸と枠組みを求めてー

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学生涯学習教育研究センター 公開日: 2008-07-09 キーワード (Ja): 生涯学習体系への移行, 総合行政, 統合integration, 教育（形態）の三層構造的再編, 地域教育経営 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/20.500.12000/6607

生涯教育（学習）政策・研究の今日的状況とその諸相

—その新たなる基軸と枠組みを求めて—

Recent Situation and Its Some Phases of Policy - Making and Research for Shift to the Lifelong Learning System

—seeking for new axis and framework of it—

井 上 講 四

キーワード：生涯学習体系への移行、総合行政、統合integration、教育（形態）の三層構造的再編、地域教育経営

はじめに～問題の設定～

いわゆる「生涯教育（学習）」¹⁾の理念が、たとえ現実的・行政施策的には、「生涯教育」が「生涯学習」に置き換えられ、しかもその「生涯学習」が、「学校教育」を包含しない、いわゆるそれまでの「社会教育」の焼き直し（新たな分野を取り込んだものという意味も含む）という文脈で推移してきたとは言え、本来、それまでの教育・学習の概念、あるいはそれに基づく教育・学習のしくみを、端的に言えば「生涯に亘ってlifelong integrated」、時系列的に、かつ空間的に組み直していこうとする、具体的理念と方向性をもった全教育分野の統合的再編成を目指した「政策理念」であったことは、疑い得ない事実である。そして、それが、「いつでも、どこでも、誰でも、(何でも)、(どこからでも) 学べる」という、かの著名なフレーズを流布させたのでもある。²⁾ ちなみに、前者の時系列的な統合が「タテの統合vertical integration」、後者の空間的な統合が「ヨコの統合horizontal integration」と呼ばれるものであった。

さて、我が国では1970年代初頭に注目され始めた、この「生涯教育（学習）」の理念ではあったが、改めて上記のような課題意識で眺めてみたとき、かなりの年月を経た現在にあって、そこに具体的にどのような政策課題が提示されてきたのか、そしてまたそれらが、どのように実現されてきたのか等、新たに吟味・追究していく必要があることは言うまでもない。何故なら、この間少なくとも、この理念に導かれた、いわゆる「生涯学習体系への移行」が万人の了解事項とされつつも、ある意味ではいつまでたっても、その全体的な姿・形や具体的な到達目標が、研究者の間ではともかく、政策立案の場あるいは政策実現の現場実践の中でも共有され得ていない、という状況が続いていると判断されるからである。

さらにまた、近年では、こうした生涯教育（学習）の機運は、一種の誤解や無理解から生じているとも思われるが、表面的には凋落しつつあるようにも感じられる。³⁾ とりわけ、個人的な状況認識で

はあるが、それは都道府県や市町村レベルで顕著であるように思われる。もちろん、そこには、財政逼迫による行財政改革上の理由もある。ただし、このことについては、結果的には事実上の進展を見せている部分もあり（例えば「学社融合」的なもの）、いわゆる「総論的展開」から「各論的展開」に移ってきているというように、受け止められないこともない。⁴⁾

いずれにしても、1965年のユネスコ（P.ラングラン）の提唱より始まった、生涯教育（学習）理念の世界的普及並びに我が国における浸透の過程には、様々な様相・位相が横たわっていると言える。この辺りで改めて、それらの総括と新たな展望を試みることは、全体施策的にも、現場実践的にも、必要不可欠な作業であろう。そこで本稿では、我が国の生涯教育（学習）政策・研究の新たな挑戦として、この間の政策動向の推移を整理し、研究の今日的状況とその諸相を明らかにするとともに、その新たな政策・研究の基軸と枠組みを求めて、今後の具体的な展望を試みることにしたい。なお、本稿は、「日本生涯教育学会年報」（第27号）に寄せた論考を、改めて標記のような課題意識の下に拡充・発展させたものであることを、ここに付記しておきたい。⁵⁾

1. 生涯教育（学習）政策・研究の大まかな流れとその位相

まず、ここで、この間の生涯教育（学習）政策・研究の大まかな流れとその位相のようなものを押さえておきたい。次の3～4頁の図1は、それらを、生涯教育論・政策の推移（理念・政策提言等）、現場実践の推移（具体的取り組み）、研究の推移（研究者・学会等の動き）に分けて図示したものである。以下、それらを参照しながら、その具体的推移におけるいくつかの転換点ないし位相とそこでのトピック（重要事項）について、確認しておきたい。

① 生涯教育（学習）理論の紹介・導入

まず、生涯教育（学習）理論の紹介・導入の時期がある。周知のように、1965年波多野完治によるユネスコ会議参加によって、今日的文脈における「生涯教育（学習）」政策・研究のスタートがあったわけであるが、現場実践的には、こうした動きは、当初都道府県レベルで顕著となり、秋田県や兵庫県のように、当時の首長のリーダーシップの下に、既に1970年前後から取り組んだところもあった。それらの先駆的な取り組みは、その後の生涯教育（学習）の全国的な政策課題化につながり、1971年には、関係者の間では今でも社会教育のバイブルとも称されている「社会教育審議会答申」（俗に「46答申」と呼ばれる）が提出された。ここに、全国施策的な「生涯教育（学習）」の取り組みが始まっていくのである。

② 生涯教育（学習）理論の政策課題化、取り組みの本格化

次に、それへの取り組みが本格化したのは、1981年の中央教育審議会答申「生涯教育について」（俗に「56答申」と呼ばれる）で、関係機関の連携・協力の促進が、生涯教育（学習）のための条件整備の課題として取り上げられてからである。その動きは、教育全体の理念にも及び、しかもそこでは、生涯教育と生涯学習の関係の明確化も図られていた。とにかく、ここでは、「学校教育を含む」教育全体の（改革）理念として、生涯教育（学習）が位置づけられていたことが、特筆に値するところである。なお、この時期の1980年に、「日本生涯教育学会」が旗揚げされている。

③ 生涯教育（学習）の高揚化、しかし一方で社会教育の忌避化

その後、内閣総理大臣の直属の諮問機関として設置された臨時教育審議会（1984～1987年）が、その4次に亘る答申の中で「生涯学習体系への移行」を前面に押し出し、その中で推進体制に関わる提言がなされたことにより、一気にその機運は全国的に波及していった。

生涯教育論・政策の推移 (理念・政策提言等)	現場実践の推移 (具体的取り組み)	研究の推移 (研究者・学会等の動き)
1965 P. ラングラン「生涯教育」 理念の提唱（ユネスコ成人 教育国際委員会） 1971 社教審答申「急激な社会構 造の変化に対処する今後の 社会教育のあり方について」 " 中教審答申「今後における学 校教育の総合的な拡充整備 のための基本施策について」 1972 ユネスコ「未来の学習（Lea rning to be）」	1979～ 社会教育センター・生涯 学習センターの設置（主と して都道府県） ※第一波（兵庫県、鳥取県、 秋田県等）、生涯学習宣言都 市の出現（掛川市等）	1965 生涯教育理念の持ち帰り （波多野完治） 1967 波多野完治訳『生涯教育入門』 1980 生涯教育学会の設立
1981 中教審答申「生涯教育につ いて」 教育（改革）全体理念とし ての生涯教育（学習） 生涯教育と生涯学習の関係 明示	1981 放送大学学園設立 1982 生涯教育推進事業開始（国 補）	1981 <生涯教育体系の構想> 1982 <生涯教育と学校教育> 1983 <生涯教育と社会教育>ネッ トワーク論
1984 臨時教育審議会答申 ～87 生涯学習支援 教育の自由化 生涯学習体系への移行 学校週5日制の提案 学社連携 1989 中教審答申「生涯学習の基 盤整備について」 1990 大学審答申（5つの答申） 1991 中教審答申「新しい時代に 対応する教育の諸制度の改 革について」 1992 生涯審答申「青少年の学校 外活動の充実」 " 生涯審答申「今後の社会の 動向に対応した生涯学習の 振興方策について」 現代的課題	1987 教育改革推進大綱の制定 1988 生涯学習局の設置（筆頭局） " 生涯学習モデル市町村事業 のスタート（平成10年度まで） 1989 生涯学習振興法（略称）の 制定 " 生涯学習審議会の設置 " 第1回生涯学習フェスティ バル（千葉県） " 社会教育センター・生涯学 習センターの設置（主とし て都道府県） ※第二波（多くの都道府県）	1984 <地域の中の生涯学習> 1985 <生涯教育の推進システム> 1986 <生涯教育論（研究）に問 われるもの> 1987 <民間生涯教育事業の現状 と課題> 1988 <生涯学習社会と高等教育 への期待> 1989 <生涯学習社会の総合診断> 1990 日本生涯教育学会編『生涯 学習事典』 " <諸外国の生涯教育：理念、 現状> 1991 <生涯学習の援助方式の設計> 1992 <生涯学習の新展開> 学社融合論 1993 <生涯学習社会とボランティア> 1994 <生涯学習と資格> 1995 <大学改革と生涯学習>
1996 中教審（第15期）第一次答申 「21世紀を展望した我が国の 教育の在り方について」 生きる力、ゆとり " 生涯審答申「地域における		1996 <学社融合の生涯学習>

1997	生涯学習機会の充実方策について」学社融合 ユネスコ21世紀教育国際委員会（「学習、秘められた宝」） 第5回国際成人教育会議（ハンブルク）		1997 <生涯学習の施策と環境の総点検> 1998 <生涯学習を支える研修>
1999	生涯審答申「生涯学習の成果を生かすための方策について」 生涯審答申「生活体験・自然体験が日本の子どもの心をはぐくむ」 子どもの生活体験・自然体験 中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」 ケルン・サミット（ケルン憲章-生涯学習の目的と希望）	1999 地方分権一括法の成立 " 全国子どもプラン（完全学校週5日制緊急3ヵ年戦略）	1999 <生涯学習研究の課題を問う>
2000	中教審答申「新しい時代を拓く心をはぐくむために」 生涯審答申「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について」 生涯審答申「新しい情報通信技術を活用した生涯学習の振興方策について」 生涯審社会教育分化審議会報告「家庭の教育力の充実等のための社会教育行政の体制整備について」	2000 教育改革国民会議「教育を変える17の提案」 学校評議員制 2001 省庁再編文部科学省発足、生涯学習政策局に " 学校教育法及び社会教育法の一部改正 " 社会奉仕体験、自然体験 " 文部科学省 21世紀教育新生プラン	2000 <情報化の進展と生涯学習> 2001 <生涯学習と教育改革の時代>
2002	中教審答申「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について」	2002 文部科学省 新子どもプラン 完全学校週5日制実施 総合的な学習の時間本格実施	2002 <生涯学習と学力問題>
2003	中教審答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興計画の在り方について」		2003 <生涯学習と公共性> 学習社会学会、公民館学会 e-ラーニング
2004	中教審生涯学習分科会「今後の生涯学習の振興方策について」（審議経過の報告） 国民の学習活動の促進 家庭・地域の教育力の向上 学習成果の評価の在り方 生涯学習を推進する人材の育成及び確保の在り方	2004 文部科学省 地域づくり支援室設置 " 子どもの居場所づくり新プラン（地域子ども教室） 2005 文部科学省 地域教育力再生プラン 2007 文部科学省 子ども放課後プラン	2004 <新しい時代の生涯学習支援者論> 2005 <変革期における生涯学習推進> " 日本生涯教育学会「生涯学習研究e事典」公開開始 2006 <生涯学習推進のさらなる飛躍をめざして>

図1 生涯教育（学習）政策・研究の大まかな流れ

※「研究の推移」の欄の< >書きは、日本生涯教育学会の、各々の年度の「年報」の特集テーマを示したものである。このことによって、大まかな施策や研究動向が把握されるものと思われる。

この臨教審答申の影響は甚大で、国レベルでは、社会教育局の改組・再編、法体系の整備、文部省（当時）と各省庁間の連携・協力推進がなされ、他方、地方の推進体制整備にも一段と拍車がかかった。さらに、その流れを受けた1990年の中央教育審議会答申「生涯学習の基盤整備について」では、国、都道府県、市区町村に連絡調整組織（推進本部や審議会・推進協議会等）を置く必要性が強調された。いわゆる、「総合行政」の必要性の提案である。

ただし、改めて、こうした生涯学習推進体制づくりにとって重要な契機となったのは、1990年の「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」）の制定である。ちなみに、これは、生涯教育（学習）に関する基本法ではなく、早急に講ずるべき施策についてのものであった。そこでは、主に都道府県教委の事業、生涯学習審議会、地域生涯学習振興基本構想が取り扱われ、都道府県教委の事業では、学習機会の提供、学習機会に関する情報の収集・整理・提供、学習需要等に関する調査研究、指導者等の研修、関係機関・団体への援助などが規定された。生涯学習審議会については、国レベルにそれを置くこと、都道府県には、条例により置くことができること、市区町村レベルでは、そうした提案はなかったが、地域生涯学習振興基本構想が打ち出され、都道府県が、特定の地区において、民間事業者の能力を活用しつつ、学習機会の総合的な提供を行うことに関する基本的な構想を作成することができるとされた。これらを受けて、都道府県、市区町村レベルでは、推進・連絡・調整機構を設置するところが増えていった。なお、こうした推進体制づくりは、国の補助事業としての「生涯学習モデル市町村事業」（昭和63年度～平成10年度）の取り組みによるところが大きかった。⁶⁾

このように、臨教審答申以降は、「生涯学習体系への移行」が全体スローガンとして位置づけられ、趨勢的には生涯教育（学習）の高揚期に達したと言えるであろう。ただし、ここでは、「教育」から「学習」のシフト転換が図られ、特に「社会教育」という呼称や位置づけが、むしろ敬遠されるような事態を招いた。つまり、ここでは、ある意味「社会教育の忌避化」が生じたとも言えるであろう。しかも、学習者（市民・住民）にとっては一番身近な存在である市区町村レベルにおいては、基本的にはこうした動きで推移してきたとあってよいものの、先導的・意欲的に推進してきたところと、そうでないところとの差はかなり大きなものとなった。

④ 財政難等による迷走・トーンダウンと「子どもの教育」問題からの幻惑

いずれにしても、その後は、財政難等による迷走・トーンダウンが着実に進行しているという認識は、大方の同意が得られるところであろう。すなわち、この間の行財政改革等の進展により、関連施策・事業あるいは要員の充足が、予算的にかなりの縮小あるいは機能不全に陥っている状況にあるということである。このことは、特に、地方教育行政において顕著な傾向となっているようである。これについては、皮肉な話ではあるが、「予算規模等において、久々のヒットであった」と、関係者の間ではまことしやかに囁かれている、2004年度からの「地域子ども教室」の動向が、そのことを如実に示している。⁷⁾

さらには、一方で、「子どもの教育」の問題（不登校・いじめ・自殺・学力低下・学習意欲の低減等）からの幻惑も、少なからずある。トピックとしての重要度・優先度ということになるのであろうが（本当はそうではないのだが）、度重なる子どもの深刻な事件・事故・問題行動あるいは学力低下懸念に対応する施策・事業等が、いわゆる「完全学校週5日制」での方向転換の流れの中で（「ゆとり教育」の見直しというような文脈を指す）、生涯教育（学習）施策・論議とはまったく別枠で進んでいるのである。これらは、後に述べるように、実は密接な関連を有しているのであるが、そうした状況の中にあっても、ここでは、いわゆる「社会教育行政主管課」のみが、後に述べるような「一つの体に二つの顔」を作って、従来の枠組みのままの「生涯学習の推進」と「社会教育の振興」を並行実施するという奇妙な状況が、依然として続いているのである。

とは言え、生涯教育（学習）の推進は、これまでに具体的なモデルがなかった、したがって、どのような「生涯学習社会」を目指せばよいのか、そしてまた、どのような「生涯学習体系」を創り出せばよいのか、そのヴィジョンをはっきり示すことができなかつたと言うこともできよう。したがって、それはある意味仕方がないのであるが、視点を変えてみると、これまでの経験と反省を踏まえる意味でも、理念・施策等を一機に大上段から被せるのではなく、目の前に生起する様々な教育問題（ただし、子どもの教育に関わるものだけではない！）を、まさに「タテの統合」と「ヨコの統合」の観点から、解決していこうとする意識やスタンスをもつことが重要となってくる。換言すれば、様々な現場実践の個々の「実感」や「必要性」を、十分に尊重することが大切なのではないかということである。極端に言えば、「生涯学習社会」や「生涯学習体系」なるものは、それらの日々の取り組みの集積の先に、自ずと現れてくるものなのではないかということである。要するに、現実そこに生まれたシステム（学習機会や人々のつながり等）がどう動いているかが重要なのであって、そしてまたそのシステムが、常に「統合」を充実・発展させていこうとする内部機能（インセンティブ）を、どのように持っているかが問われるのである。⁸⁾

2. 我が国における「生涯教育（学習）」の取り組みとは何だったのか？－その深層診断－

(1) 間口の広さとそこにおける「教育」と「学習」の分断的進展

そこで次に、そもそもこれまでの我が国における「生涯教育（学習）」（の推進）とは、一体何だったのか、改めて前述の現実的な歩みを踏まえながら、いわばその深層診断を行ってみたい。

次頁図2は、多少恣意的に簡略化した形ではあるが、それらの構図を模式的に示したものである。全体的にみれば、やはりその「間口の広さ」は否定しようもないが⁹⁾、従来の学校教育や社会教育の枠組みを、一応は大きく揺さぶる取り組みであったということが分かるであろう。ただ、問題として、結果としてのそれらの「間口の広さ」にも起因するが、それぞれの関係分野・領域が、かなり分離・独立的にそれらに対処してきたということ、一方でまた、一部の新しい分野・領域に、個別政策的にはそれが特化されてきたということ（広義の社会教育の分野の台頭とも言える）が、改めて確認されるであろう。

具体的には、ある意味では理の当然であるが、まずは「学校教育システムの再編」よりは、「学校外・学校後教育システムの整備・拡充」に、より政策的な比重が置かれてきたということ、そしてまた後者においては、「学習」概念の拡大・転換（一方で、そこにおける教育的要素の捨象・忌避を志向した？）が行われ¹⁰⁾、例えば1989年の「生涯学習振興法（略称）」の成立に見られるように、教育（行政）以外の分野、とりわけ「民間教育事業」への期待等が大きな潮流を形作ることとなった。別言すれば、我が国の生涯教育（学習）施策は、こうした民間教育事業を中心にした、いわゆる「民間活力」への期待を中核としながら、伝統的な社会教育及び学校教育（特に高等教育）の一部の変化を抱き込む形で行われてきたと言えるであろう。もちろん、文部省（現「文部科学省」）内の組織・名称変更も、こうした動きと連動していることは言うまでもない（そこでの「生涯学習局〈現「生涯学習政策局」〉の設置及びそこにおける放送大学、専修学校、民間教育事業あるいは大検等の所管等」）。

これに加えて、近年では「バブル崩壊」や、その後の景気悪化等の状況の中でかなりのトーンダウンも見られるが、当初から「企業内教育」や「職業訓練」等の分野にも生涯教育（学習）の理念が波及するとともに、いわゆるリカレント教育的な部分での「高校・大学開放講座」や「社会人入学」、さらには「開かれた大学」等が、主として高等教育機関への期待としてクローズアップされてきたということも、重要な事実であろう。

一方、分野的には大いに期待される要素を有していた「(公的) 社会教育の分野」では、「教育」とか「行政主導」等に対する批判や反省もあり、伝統的な部分がかなり遠景に退かされることとなった。そして他方で、それらの内部勢力やエネルギーが、「まちづくり」や「むらおこし」等の地域

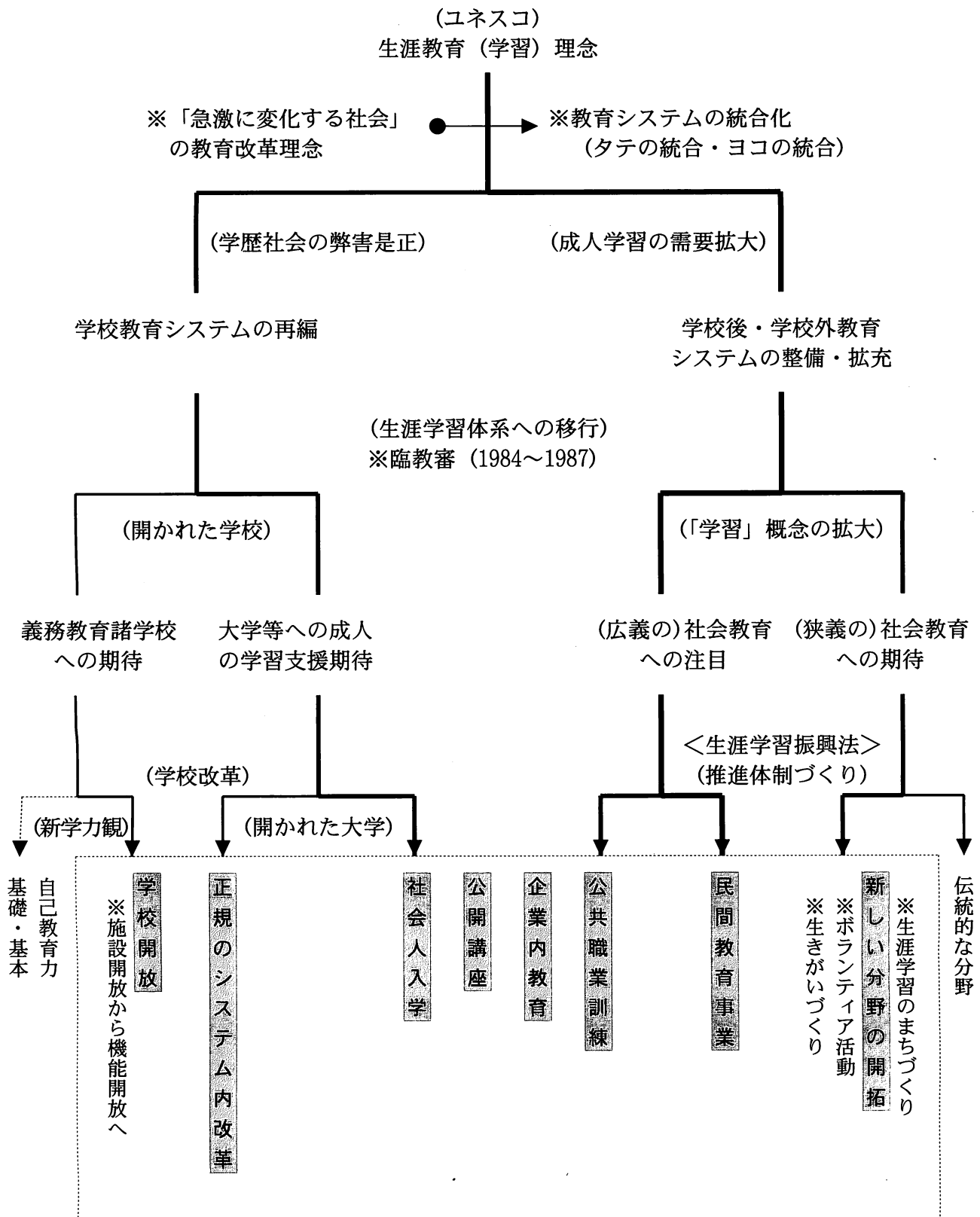


図2 政策課題としての「生涯教育（学習）」の版図

※枠内が、「生涯教育（学習）施策」として意識化された部分を指す。また、上部の矢印の線の太さは、その政策の強さの度合いを示している。

活動あるいは高齢者や女性の学習活動の場づくりといった、「生涯学習（による）まちづくり」や、「いきがいづくり」「ボランティア活動」といった新しい分野の開拓に向けられ、事実上それらが生涯教育（学習）の施策・事業というような、誤解や無理解を生じさせることにもなってきた。ただし、それらが、部分的には新たな息吹きや追い風を創り出してきたということは、肯定的に捉える必要はあるであろう。

(2) 政策・研究の「内部二極分化」と社会教育（行政）分野の混乱ないしは変形的分化

ここで改めて、そこでの大きな問題点を挙げるならば、そこにおける生涯教育（学習）政策・研究の「内部二極分化」と、それが惹き起こした社会教育（行政）分野の混乱ないしは変形的分化の過程を挙げるができるであろう。ここで言う「内部二極分化」とは、先に触れた「教育」と「学習」の分断的進展とも関連することであるが、事実上生涯教育（学習）のかなりの部分を担ってきた（自らの自負心も含めて）社会教育（行政）が、学校外での（子どもの）教育と学校後の（成人の）学習支援を継続的に引き受けながらも、つまりは全体的な枠組みは変えないままに（それが、我が国の社会教育の基本的な枠組みである）、新たなセクションを付け加えて（「生涯学習振興課」等の別立て措置）、生涯教育（学習）の推進を一手に引き受けてきたということを示している。しかも、そこではまた、「教育」（社会教育の振興）と「学習」（生涯学習の推進）の二つの要素を、「内なる別々の課題」として浮かび上がらせてきたということでもある。

また、特にこれは、都道府県レベル（一部市町村レベルを含む）において顕著であるが（そうでないところもあったが）、そうした「生涯学習の推進」と「社会教育の振興」を、いわば「二つの別々の課題として」、同一組織が同時進行的に背負い込んできたという事実も含んでいる。つまり、そこでは、あたかも「一つの体に二つの顔を作って」、組織的にも曖昧にそのことに対応してきたために、結果的に、生涯教育（学習）行政の二極分化構造を、自らの組織内にも作ってしまったということでもある。ちなみに、市町村レベルでは、ある意味皮肉な話ではあるが（当該のみなさんはそのようなは思っていない？）、それまでの「社会教育」という呼称や組織名称を、すべて「生涯学習」に置き換えたところが多かった¹¹⁾。いずれにしても、ここでは、いわゆる「総合行政」としての「連絡・調整機能」の困難・機能不全、社会教育と生涯教育（学習）のいびつな内部共存関係が、恒常化していったということである。

ところで、一方で、そうした「内部二極分化」の過程の中で、従来の社会教育（の内容）と新しい社会教育（の内容）の並立化・独立化も進み、例えば「ボランティア活動」、あるいはその後の「NPO活動」というようなものが、伝統的な社会教育（行政）の枠組みから、かなりの部分で逸脱してしまったということもある。¹²⁾ ここにも、社会教育（行政）分野の混乱ないしは変形的分化の過程が見て取れる。ただし、対外的には社会教育と生涯教育（学習）、それらがある意味同床異夢的に「生涯学習」に一本化されていったのでもある。こうした流れに対して、研究者側は、それこそ様々なスタンスを取っていたわけでもある。

ちなみに、こうした経緯の中で、社会教育（行政）分野の変形的分化は、大きく分けると、以下のような4つのスタンスが絡み合う形で、進行していったと言えるであろう。

一つが、従来の社会教育（行政）を頑なに守ろうとしたスタンスである。例えば、組織名称等の変更を一切行わなかったところである。その中には、そうした名称等の変更を結果的に行えなかったところも、一部含まれている。当初の多くの自治体及び伝統的な社会教育関係者が、そうであった。ただし、後半は、かなり現状に妥協した部分もあったように思われる。研究者の立場的には、例えば日本社会教育学会やそれに連動している社会教育全国協議会（通称「社全協」と呼ばれている）が、その立場であったろう。

次が、従来の社会教育を中心に据えながらも、それらを拡大・発展させようとしたスタンスであ

る。名称等を、「社会教育・生涯学習」というような形で呼称したのも、この立場・スタンスである。文部科学省をはじめ、その後の多くの自治体のスタンスが、基本的にはこれに当たるであろう。しかし、名称等を含めて、対外的にも対内的にも、かなりの自己矛盾を抱えていたことは事実である。ある意味、やむを得ない選択であったと言えよう。

次が、従来の社会教育を形の上では残しながらも、他方で生涯学習という形で、新しい体制・分野を開拓していこうとしたスタンスである。一部の自治体のように、そこでは、首長の積極的関与が顕著であったことが特筆される。例えば、「生涯学習都市宣言」を行い、新しいまちづくりの中身・方向性の模索という形で、全国的にアピールした立場・スタンスである。代表例としては、静岡県掛川市、京都府亀岡市、近年では埼玉県八潮市等が、それである。これらは、いわゆる「生涯学習によるまちづくり・地域づくり」を主導させていった、有力な先駆者でもあったと言えるであろう。

最後が、従来の社会教育をすべて否定あるいは解体させ、新しい社会教育的な枠組み・概念、それを「生涯学習」として形づくろうとしたスタンスである。行政的な部分では、そこまで変更を加えたところはないように思われるが、新しい市民活動者、NPO活動者、それらを理論的に支援する研究者等が、こうした立場・スタンスであったと言えよう。一時期注目された、自由で、主体的な市民文化活動の現代版（cf.「社会教育の終焉」）と言えるのかもしれない。

とにかく、こうした立場・スタンスの違いや乱れは、理論的にはあまり整合化されず、現在まできていると言えるのではないだろうか。このことがやはり、全体としての生涯教育（学習）政策・研究の「内部二極分化」と、そこにおける社会教育（行政）分野の混乱ないしは変形的分化を招いているということである。今後、「改正教育基本法」の具体化、教育振興基本計画の策定の過程の中で、関係法律の改正等も実現していくとすれば、そこに何らかの淘汰が予想されることは言うまでもない。

(3) 教育制度全体の構造的改革の頓挫ないしは個別的・分断的展開

次に、ここが本質的には重要な課題であったわけであるが、従来の教育制度の構造的改革の頓挫、ないしはそこにおける個別的・分断的展開を問題にせざるを得ないであろう。すなわち、我が国の多様な教育問題を解決していくためには、これまでの教育制度の構造的改革が必要であったことは明白である。その理由は、これまでの、人生の早い段階で自己完結する、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露呈させていたからである。そこに、我が国における教育（改革）のための新たな理論的支柱、並びにその実践的な枠組みが得られる必要があったのである。そこに関わろうとした（すべきだった？）のが、まさしく生涯教育（学習）政策・研究だったのであり、そこに、制度改編のための新たなヴィジョンと具体的な手立てが提示される必要があったのである。

しかしながら、繰り返すように、これまでの「生涯教育（学習）」施策・論議においては、基本的なスタンスとして、「(子どもの)教育」と「(成人の)学習（支援）」が半ば分断されるとともに、一方でジャーナリスティックな「生涯学習ブーム」により、(成人の)学習（支援）への社会的要請とか期待が、大きく膨らまされてきた。それについては、他方で思想的・言論的にも、「教育」という視点や発想がその埒外に置かれてきたということもある。まさに、「忌避された教育」となっていたのである。ちなみに、「生涯教育」、さらには「社会教育」が「生涯学習」と呼び換えられてきたという事実は、実はそのことを端的に物語っているのでもある。¹³⁾

だが、果たしてこれまで、そうしたことに対する有効な成果が得られてきたのか。答えは、やはり「否」と言わざるを得ないのである。すなわち、一方では、いわゆる「生涯学習の隆盛」が、大人（親）たちの学習や生き方・生きがいつくりの意義を、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り、実際、そこでは、実に多種多様な取り組みも展開されてきた。しかしながら、それらがうまく、前述のような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。換言すれば、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「生涯教育（学習）施策」が、（子どもの）学校教育をも含めた、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。¹⁴⁾

そこで課題となるのが、子どもの教育と大人の教育（学習支援）の関係性の追究である。ポイントは、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、学習指導要領の改訂、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ことではなかったか。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。「生きる力」の必要性というような発想は、まさにそうした文脈と相通じるものではなかったのか。それ故に、これまで揺るぎない枠組みとして確立されてきた、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こと）が、現実の教育・子育ての状況の推移の中で、再考を迫られるべきものになってきていたと言えるのである。これまでの教育問題は、こうした文脈の中で捉えられるものであったということである。

そのためには、一方で、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ったということにもなる。そうであるならば、どのように変わればよかったのか。そして、そのことが、しくみ再編の道筋として、どのように具体化されればよかったのか。そうしたところへの施策・論議の照射が、是非とも必要なのであったわけである。そこにまた、「制度的教育」としての学校教育と社会教育の連携・融合が、さらに求められる所以もあったのである。例えばそこに、学社融合システム、そのための学習プログラムの開発に関する実践的研究の緊急性・必然性が出てきていたということでもある。¹⁵⁾

そういう意味でも、これまで本論者が繰り返し主張してきた、成人の学習支援（教育）をも包含した、まさにトータルな「生涯学習体系構築のヴィジョン」が必要なのであり、そこにそうしたことを実現する「地域教育経営」の視点が重要となってくるのである。すなわち、ここでは、改めて当該地域社会をベースとした「教育全体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が必要となってくるのである。そしてまた、そのことにより、地域づくりが教育となると同時に、教育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、これまでの生涯教育（学習）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が確認されるのである。ここに、新たな生涯教育（学習）施策・論議の位相が現出してくることになるのである。¹⁶⁾

3. 改めて、生涯教育（学習）政策・研究に求められるものは何か？！

(1) その確固たるアイデンティティの確立 - 教育政策研究としての「生涯教育（学習）研究」 -

そこで、今後の生涯教育（学習）政策・研究において、改めてどのような政策・研究が求められるのであろうか。そのためには、まずは生涯教育（学習）政策・研究のアイデンティティを確立することである。具体的には、そこでの共通の基盤としての「統合」integration へのコミットメントがどこにあるのか、そしてそれが、いわゆるタテの統合、ヨコの統合、そのための制度化にいかに関わるのか等、政策立案や個々の事業・活動の現場にその実体を提示していかななくてはならないということである。その中で、生涯教育、生涯学習、社会教育・生涯学習、社会教育、地域教育、

学社連携、学社融合等の概念・定義・用語等の精緻化や、学校教育を含めた「統合」integrationの具現化をいかに行うかである。

そこで改めて、教育政策研究としての「生涯教育（学習）研究」の課題は、それが目指す「生涯学習体系への移行」の内実を示し、まさにそこにおける全体ビジョンを提示するということになる。そこから、新たな「政策課題」を洗い出し、問題提起するということである。そこからまた、各具体目標の施策化も始まることになる。現在進められている「教育基本法改正」（既に昨年12月に実施）、その後に予定されている「教育振興基本計画の策定」及び関連法律の改正等は、まさにこうした体系化の下に進められる必要があるのである。こうした中で、それらに関わる学校教育のシステム・カリキュラム開発、社会教育のシステム・学習プログラム開発、少なくともこの双方の研究・開発が、まさに「連動した政策・研究課題」でないということになれば、最早「生涯教育（学習）」政策・研究は必要ないとも言えるであろう。

ただし、そこではその前に（それと並行して）、以下のような内部努力が求められことは言うまでもない。

① 「理念」の突合せー「体制迎合主義対体制批判主義」と言われる状態からの脱却ー

まずは、「理念」の突合せである。しかも、そこでは一時期顕著であった「体制迎合主義対体制批判主義」と言われる状態からの脱却をいかに図るかである。端的に言えば、「生涯教育学（生涯教育学会）」対「社会教育学（社会教育学会）」、及び他の関連学問（学会）の動向（学習社会学会、公民館学会等の新設等）の交通整理が必要となるということである。その中で、生涯教育（学習）政策研究をレゾナントルとする生涯教育学会は、人々の生涯に亘る教育と学習の往還関係を社会政策的に分析し、そのためのしくみづくりへの政策提案を行うことが改めて求められる。ただし、教育と学習を対立させてはならないし、学習で教育を消し去ってもいけない。ある意味、全ての教育研究（学）が、こうした立場でなされるべきであるが、そうではない事情もあるので（少なくともこれまでは）、そうしたことを特定課題として取り組む専門家集団がその任に当たるべきであろう。その意味で、その内実を有している（べき？）のは、他ならぬ生涯教育学会である。

そこでは、まず、そうした中で生み出される理論と実践の融合、すなわち研究と事業・活動の有効な関係性を保持し、そこにある問題状況の確認とそれを解決していくためのフレームワークを、双方向のやりとりの中で構築していくことが重要となる。すなわち、そこでは、実践者の方には、何をどうやったらいいのか、今の事業や活動でいいのかどうか等、いわゆるマニュアル的なものも含めて、有効な問題提起や研究成果への期待（批判を含めて）の表明が求められる。一方、研究者の方には、そうした現場の人たちの思いや悩みを、単なる主義主張や情緒的なエールではなく、そこにある問題状況の解明やその解決策・指針を、他ならぬその現場実践の中から導き出していくことが求められる。現在、生涯教育（学習）施策や事業・活動のあり方が改めて問われている中で、そうした実践者、研究者双方の一人ひとりの日々の思いや仕事・研究の仕方が、結局は事態を決定していくのである。このように、ここではまず、生涯教育（学習）の理念の不断の突合せが必要なのである。

要は、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）の課題だったということである。ただし、その内実（目的・内容・方法等の各論）は、それぞれ異なることは言うまでもない。いずれにしても、これまで、これからの教育・学習のあり方の大きな枠組みとして、「生涯学習体系」と呼ばれるものが構想されてきたとは言えるが、なかなかその実体、あるいはそれに向けての共通課題の洗い出し、さらにはその共通課題の共有化には至っていなかったということである。ただし、近年ようやく、これまで理念が先行する形の生涯学習体系づくりであったものが、現実の諸問題解決のための現実的対応として、それほど自覚的ではないが、結果として進められてきているということも、一応押えておく必要があるであろう。これは、まさに「タテの統合・ヨコ

の統合」という、生涯教育（学習）論の「統合（インテグレーション）」概念の、演繹的理解から帰納的理解への「位相転換」とでも呼べるものである。

このように、これからは新しい教育・学習システムの構築、すなわち子どもの学習（生活）と大人の学習（生活）の接合、学校教育と社会教育、具体的には、高度に制度化、カリキュラム化された学校教育（フォーマル・エデュケーション）と、日常の生活や体験の中に組み込まれている多種多様な社会教育（ノンフォーマル・エデュケーション：学校外教育）の融合、そしてまたそこにおける間接体験と直接体験の組み合わせというような要素を取り込んだ、新しい教育・学習システムの構築がそこに予見されるのであり、それを支える、あるいはそれに関わる「ひと」のシステムの再構築が、新たな課題として提起されるのである。ちなみに、このような前提で教育の全体システムを構想することこそ、数多くの問題点・課題を生み出している「完全学校週5日制」の予定調和的解決方法であることを、政策担当者は知るべきであろう。後にも述べるが、こうした状況の中で注目されるのは、近年の京都市のような取り組みなのではないだろうか。¹⁷⁾

② 教育制度再編のグランド・デザインの構築

次が、他でもない、教育制度再編のためのグランド・デザインの構築である。前にも述べたように、これまでは学校教育制度改革の別枠的進行が顕著であった。それはまた、これまでの総合行政としての「生涯学習まちづくり」事業の限界を示すものでもあった。そこには、まさに生涯教育（学習）行政の内部二極分化と社会教育（行政）の混乱・変形的再編の原因とその背景、教育と学習の対立的理解の原因と背景が大きく関わっているのでもある（子どもの「教育」と成人の「生涯学習」という区分けの問題も含めて）。

端的に言えば、教育の総合的なあり方（学校教育、社会教育、家庭教育等の構造的な関係）を、これまでの生涯教育（学習）施策・論議の中では示すことができていなかったということでもあるが、最後に述べる「教育（形態）の三層構造的再編」の課題>、例えば、そこに求められた「地域の教育力」、あるいは地域社会に多種多様に存在する「教育・学習資源」の総結集と、そこにおける「大人（親）たちの生き方・生き様」の関わりを、いかに教育全体のシステムの中に取り入れていくか、ということへのヴィジョンが求められるということでもある。¹⁸⁾

そこにあったのは、学校教育の特定性、そこから来る教育の画一性、硬直性への警鐘であり、一方では、家庭や地域の変質、そこにおける教育力の弱体化への対処の必要性であった。それをいかに実現するかが、実は生涯「教育」の部分に込められていたのでもある。このように、学歴社会の弊害から来る様々な教育の危機あるいは成人学習のニーズへの対応が、他ならぬ学校教育をも巻き込んで、柔軟で多様な学習機会の提供を求めていたのである。それはまさに、「ノンフォーマル教育」的なものの必要性と、それらを自覚的に引き受ける「(公的)社会教育」の存在価値に関する部分でもあった。すなわち、そこには「フォーマル教育」と「インフォーマル教育」あるいは「偶発的な学習」の間の、ある種の橋渡しのあるいは接着剤的なものの必要性への認識不足、あるいは希薄があった（ある）ということである。

しかるに、改めて現在、実際には多種多様に繰り広げられている、人々の学習活動や地域活動の持つ「教育的な意味」、あるいは「意味ある他者」としての各種の実践者の存在が注目されるものとなってきている。例えば、学校教育において最近流行の「ゲスト・ティーチャー」等は、まさにこのことを暗示させている取り組みとも言えるであろう（例：NHK番組「ようこそ先輩課外授業」等）。果たして、こうしたことについて、これまでの政策過程は、どのような説明を行うことができるだろうか。本論者は、こうしたことの重要性を、「バイパス理論」という形で措定し、人々の（子どもたちを含めた）様々な出会いの場、実体験、相互触発、学習交流の場の必要性を説いてきたが、実は、このことの持つ意義・可能性を、これまでの「生涯教育（学習）施策・論議」は見失っていたということでもあるのである。

ちなみに、教育は、人間同士あるいは大人（親）と子どもの「関係」の状態でもある。要は、変質してしまっている地域社会の中で成長・発達を促したり、保障したりする周囲の環境、生活状態、すなわち「外部」＝世間の復活が必要なのである。これは、一方では、社会学の言う、いわゆる「中間集団」の重要性を示唆しているものでもある。¹⁹⁾ここに、「ノンフォーマル教育」としての、社会教育的なものの必要性と社会教育の復権が確認されるのである。

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に注目する意義が大きくクローズアップされてきている。そこで、もしそのことを積極的に受け止めるならば、改めてそ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を創りだしていく「しくみづくり」を研究・開発することが必要不可欠となってくる。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」の意義と必要性も確認されるであろう。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、まさに車の両輪のように（単なる教条ではない!）、密接にリンクしなければならないということである。

③ 研究分野・領域の再編・統合

そこで、最後に求められるのが、これまでの研究分野・領域の再編・統合である。これはまた、教育諸科学の再編・統合、大学教育学部等の再編・統合、研究・教育成果の現場への波及の仕方の問題でもある。

具体的には、繰り返すように、まさに「統合」を実現するための諸提案と、その土台となる人間成長の生涯発達理論、そしてまたその有効な発達を補償・実現していくための社会理論（歴史研究や外国研究を含む）、あるいはそのための教育・学習のカリキュラム・プログラム開発理論等の、基礎理論研究及び応用実践研究の総合的再編が必要となる。したがって、また、そのための専門領域・学科等の再編・充実を、実際の研究市場・労働市場の開発・確保という目途の中で、どのように実現していくかということが、当然視野に入れられなければならない（このことは、医療や福祉あるいは臨床心理の分野を大いに見習うべきであろう）。

ここで、参考までに、新たな「生涯教育（学習）研究」の研究分野・領域（試案）を図示したものが、次頁の図3である。

簡単に確認しておく、大きくは、「基礎理論研究」「政策課題研究」「実践事例研究」の三部構成となるが、いずれもそこには、先に述べたような「融合」へのコミットメントがどこにあるのか、そしてまた、そのコミットメントが、現実の問題状況の中でどのような意義をもつのかということ、それぞれが意識し合い、課題の共有化を図ることが重要となる。ただし、これはまだまだ試案の段階であることは言うまでもない。

大切なのは、これらの研究領域・分野を、従来の誤解（無理解を含む）されてきた「生涯教育（学習）」、すなわち学校教育以外の、しかも成人の学習支援のみを前提としてきた研究分野・領域の再編・統合ではないということである。単純に言うならば、これまでの正当な理解における学校教育研究と社会教育研究の、まさに「学社融合的な研究・開発」の視点とその枠組みということである。もちろん、そこに示した「テーマないしキーワード（例）」も、あくまで例示であって、それらは、様々な紆余曲折の下に確立されていくべきものであることは言うまでもない。

分野	領域	テーマないしキーワード (例)
基礎理論研究	生涯発達・教育論	生涯発達理論、ライフステージ・サイクル論 乳幼児教育、青少年教育、成人教育、高齢者教育
	学習内容・方法論	現代的課題、知の総合化 地域づくり、地域課題、協働子育て、2007年問題 生涯スポーツ、芸術・文化 学習情報提供・相談 e-ラーニング、メディア活用（遠隔教育、放送教育、通信教育等）
	教育制度／教育経営論	生涯学習体系論、タテ・ヨコの統合、学習社会論 ネットワーク理論 地域教育経営論 家庭・学校・地域の三者連携
	歴史研究	文献研究、歴史研究（日本、諸外国）、研究方法論
	外国研究	比較研究、エリア研究、研究方法論
政策課題研究	組織・システム開発論	総合行政 生涯学習のまちづくり、学社融合システム開発、開かれた学校 学校間連携（幼小連携、小中連携、中高連携、高大連携） NPO・ボランティア活動、団体・グループ・サークル活動
	事業・プログラム開発論	地域教育力再生、地域活性化 地域づくり・まちづくりプラン、居場所づくり 学社融合プログラム 男女共同参画プログラム 産官学協働
	事業評価論	生涯学習評価、学習成果の活用、施設経営、公民館事業評価 財政改革
	指導者養成・研修システム開発論	指導者養成の体系化 学社融合研修、パートナーシップ 資格取得・活用
実践事例研究	※個人ないし機関、組織（グループ・サークル等）の活動実践それ自体に注目	

図3 新たな「生涯教育（学習）研究」の研究分野・領域（試案）

(2) 政策立案等への揺るぎない寄与 - 「統合」を実現するための具体的提案 -

改めて次が、政策立案等への揺るぎない寄与である。ちなみに、これまで、主として生涯教育(学習)の政策立案や推進体制づくりに関わる研究としては、大きくは実践事例研究と理論研究に大別されるが、実践事例研究では、やはり前にも述べたように、都道府県レベルのものが先行した。推進体制づくりを最初に取り上げたものとしては、秋田県の生涯教育(学習)推進体制の整備過程を扱った、佐藤守の「秋田県における生涯教育の展開」<『日本生涯教育学会年報』第1号(1980年)>に始まり、その後それらは、日本生涯教育学会の生涯教育類型研究会の調査研究を基にした『都道府県の生涯教育システム』『市町村の生涯教育システム』(いずれも岡本包治・山本恒夫編、ぎょうせい、1985年)等に結実していった。

一方、理論的な研究としては、まず池田秀男の「生涯教育の推進システムとは何か」(『日本生涯教育学会年報』第6号、1985年)等があり、生涯教育(学習)推進の機運がさらに高まった臨時教育審議会答申以降では、『生涯学習推進体制の構築』(伊藤俊夫・山本恒夫編、第一法規、1989年)、池田秀男「生涯学習推進機構の組織」(『日本生涯教育学会年報』第6号、1989年)等が登場した。そこでは、推進機構に課せられた課題として、①関係機関の連携・協力や諸資源の「整合化」を図ること、②それまでの縦割り行政に付随する、個々別々の事業計画や教育関連諸事業の不必要な重複を除去し、利用可能な諸資源を最大限に活用すること、③利用できる教育サービスを質量ともに強化すること、④すべての人々が生涯学習として、全範囲にわたるプログラムと支援サービスに接近できる条件を整備すること等が、課題として挙げられていた。

その後、国立教育研究所(現国立政策研究所)が、『生涯学習の研究—その理論・現状と課題・調査資料—』<全3巻>(国立教育研究所内生涯学習研究会編、エムティ出版、1993年)を発刊し、都道府県、市町村の生涯教育(学習)推進体制づくりの大規模な調査結果、その全国的な状況(外国の関連状況を含む)の分析を行っている。ただし、近年の動きとしては、そうした全体的な状況の分析・紹介よりは、各論的な研究が多くなっているようである。一方、数学的モデルを援用したネットワーク理論(ペトリネット理論等)等の基礎理論研究も、併せて行われてきた。

いずれにしても、そうした研究が、一定の政策立案等への寄与を果たしたとは言えるであろうが、繰り返し述べるように、結果的には本来の「統合」を具現化させるには至らなかったと言えるであろう。今後は、改めて生涯教育(学習)推進の具体的な課題は何か、そこにおける理論研究、並びにそこから導かれる応用実践研究の新たな進展が期待されるわけである。とりわけここでは、この間の連絡・調整機能の頓挫、連絡調整事項の不在や後付的処理、関係各課(施設等を含む)の事業目的の不整合等が顕著になる中で、しかも財政問題や市町村合併が進行する中で、公と民の関係、都市部と非都市部の状況の違い等を考慮した、有効な研究の枠組みとその成果が求められることは言うまでもない。ここでは、国や地方公共団体に対して、現実的・効果的な政策立案への貢献をいかに果たすかである。

とにかく、ここで必要なことは、生涯教育(学習)政策・研究のレゾナードルである「統合」を実現するための具体的提案の中身である。これまで、こうした提案は、基本的には、いわゆる社会教育関係の研究者が中心となって、その概念、範囲、取り組みの方向性に基づいて、施策への具体的提案を行ってきたと言える。しかし、そもそも「生涯教育(学習)」の理念が、本来、それまでの教育・学習の概念あるいはそれに基づく教育・学習のしくみを、時系列的に、かつ空間的に組み直していくという具体的理念と方向性をもった、全教育分野の統合的再編成を目指した「政策理念」であったことは疑い得ない事実であったが、問題は、「何故それをやるのか」の合意形成のミスリードにあったことは言うまでもない。

すなわち、我が国の多様な教育問題を解決していくためには、これまでの教育制度の構造的改革が必要であったことは明白であり、要は、その教育全体のあり方を問うものであったのである。そ

ここに、その教育問題の解決の方法論、枠組みとしての「生涯学習体系への移行」があったということである。しかもそこに、それとの関わりの中で、(学校)教育を再生させるための地域の教育力の再生及びそのためのしくみづくり、そしてまた、それに寄与する社会教育の再編の道筋もあったわけであるが、現実にはそのように動いてこなかったということである。まさに、そこでは、子ども(青少年)の教育と成人の学習支援(教育)が、連続した教育(行政)の課題とはなっていないということである。このように、既存の教育・学習のシステム、あるいはそこにある思想や価値、物の見方等に変更を迫るものであったのである。

しかも、そのミスリードの大きな原因として、これまでは演繹的な手法での取り組み、すなわち「理念当てはめ型」であったが、これからは、いわゆる帰納的な手法、すなわち「問題解決型」が必要であるということである。それ故に、そうした帰納的な手法による、政策提言を中心とした研究が必要となってくるのである。そこに、制度改編のための新たなビジョンと具体的な手立てが求められるのである。少なくとも、現行の教育・学習システムの抜本的改変が必要であったのである。ただし、事実上は、これまでの演繹的アプローチ(全体、理念、予防的)をベースに、帰納的アプローチ(部分、現実、対症療法的)からの説得力、普遍性をいかに導くか、そこが重要なポイントとなることは言うまでもない。

(3) 緊急かつ焦点化される課題－「トピック」としての重要課題の洗い出し－

最後に、多少繰り返しになるかもしれないが、今後、緊急かつ焦点化される課題として、以下、幾つかの「トピック」としての重要課題を洗い出してみたい。

① 学校を拠点とした取り組みの意義と有効性－「学社融合」の重要性とその実現－

はじめにも述べたように、この間憂慮されるのは、少なくとも生涯教育(学習)の理念に導かれた、いわゆる「生涯学習体系への移行」が万人の了解事項とされつつも、ある意味ではいつまでたっても、その全体的な姿・形や具体的な到達目標が、政策立案の場あるいは政策実現の現場実践の中で共有され得ていないということであった。その最大の失敗は、こうした学校教育の取り込み不足にあったわけであるが、それ故に、やはりそこには、改めてそのことを包摂した、新たな生涯教育(学習)政策・研究の基軸と枠組みが求められるということである。昨今の「子どもの居場所づくり」、「地域教育力再生」事業の名称や課題意識にも現れているように、事実上は、子どもの教育、そこにおける学校の存在意義が、他ならぬ生涯教育(学習)事業の新たなターゲットとして浮上してきていることは、その何よりの証左であろう。そこには、学校を拠点とした取り組みの意義と有効性が、かなり濃厚に意識化されてきているとも言えるであろう。

このように、これからは、学校教育の積極的取り込みをいかに行うかである。ただし、学校教育(改革)それ自体は、生涯教育(学習)の視点とは直接結びつかない動きを示してきたし、現在も、基本的には従来の窮屈な枠組みの中での、「生きる力」か「確かな学力」かというような、相変わらずの二極振幅を繰り返している状況にある(一部の取り組みには、意図的にそれに呼応したものもあるが)。

ただし、その中であって、後に改めて触れるように、「学校選択制」、「学校段階間統合」、例えば中高一貫、幼少連携、高大連携、小中一貫等の課題意識や、「開かれた学校」、「特色ある学校づくり」、「教育特区構想」等の動きが、決して生涯教育(学習)の一環という自覚があるわけではないが、着実に進んでいることも事実である。その意味でも、学校を拠点とした取り組みの意義と有効性、すなわち「学社融合」の重要性とその実現に向けての研究・開発は、ある意味時宜を得た課題だとも言えるのである。例えば、福岡県須恵町の「校区コミュニティ」(小学校のコミュニティ・スクール化)の取り組みは、その代表的なものと言えるであろう。

② 地域づくりへの貢献とそこにおける「教育的回路」の重要性

一方、これも後に述べる「生涯学習のまちづくり」の一定の成果からも明らかなように、生涯教育（学習）のもつ地域づくりへの貢献可能性も、今後改めて研究・開発を行う必要があるであろう。これは、何も従来の社会教育の分野だけの話ではない。かつての「一村一品運動」「日本一運動」「過疎を逆手に取る会」のような地域活性化、地域づくりの取り組みもこれに含まれる。何故なら、そこには、人々の学習やそこにおける学習の成果だけでなく、新たな「地縁」を回復できる可能性を有しているからである。それらが、結果的に「地域の教育力」「地域文化の創造」に大いに役立つことは、これまでの各地の実践からも証明されている。今後、例えば過疎地等における、学校の統廃合に伴う「廃校利用」による「地域活性化」や、ボランティア活動やNPO活動による「コミュニティ・ビジネス」としての可能性など、生涯教育（学習）政策・研究の一領域としての位置づけも期待されるところである。

そこに、本論者の主張する、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、真の「生涯学習活動支援施策」を導くことにもなるのである。先に触れた地域教育経営とは、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。

したがって、そ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、いかに教育のベ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「生涯教育（学習）」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、これからの政策課題としての「生涯教育（学習）」の生命線だと断言してよいであろう。そして、そこでのキーワード（基本となる思考の出発点）は、学校教育（改革）の基軸としての「完全学校週5日制と家庭・学校・地域の連携・協力」、社会教育（改革）の基軸としての「地域活性化とその教育力」、そして行財政（改革）の基軸としての「市民力と財政の健全維持」であることは言うまでもない。

③ 研究者・実践家養成のための施設・機関設置と養成プログラムの開発

そこに登場してくるのが、やはり「ひと」の問題である。新たな研究者・実践家のための施設・機関設置と養成プログラムの開発の必要性ということである。財政事情の悪化等で、そういう余裕などないという声も聞こえてきそうであるが、そうした厳しい状況を打開するのも、やはり「ひと」であることを想起すべきである。

そこで求められるのが、新たな指導者の養成・配置・処遇と、そのための様々な情報・関係者のネットワークづくりであり、学習プログラムの共有・相互活用である。そして、特にそこでは、学校教育と社会教育双方の意義と動きを冷静かつ正確に把握しながら、全体的なコーディネートを行う専門家が必要となってくる。したがって、例えば、そうしたことの土壌を新たに培うことになる、地域と学校の協力体制づくりの核としての、社会教育主事有資格者の学校内での活用（栃木県の事例：社会教育主事有資格者の研修プログラムの実施）等は、まさしくこれからの有望な施策なのである。こうした中で、これまで国立大学等に設置されていた「生涯教育」の課程やコース、あるいは「生涯学習教育研究センター」等のあり方は、大きな選択を迫られる時期を迎えていることになる。単なる、「教員養成課程」の緩衝装置、当該教官の隠れ蓑的組織に終始するのかどうかということでもある。

そのためにはまた、それらの専門家が自らの先導的な学習プログラムの研究開発・実施・普及を行うことのできる場と、その専門家集団のフランチャイズが必要となってくる。そうした機関やそこにいる専門家集団の働きの如何によっては、計り知れない意義と可能性が、そこにはあるからで

ある。NPO等の民間活力の導入、自助努力・自己責任の唱導、学校教育への負担増だけでは、結局はそれ自体も破綻してしまうのである。経済不況、社会不安、学校の多忙と混迷、実はそれらは密接にリンクしており、しかもそれら自身が満身創痍なのでもある。こうした部分への目配り、将来展望をいかに持つか、関係者の意欲と奮起が望まれるところでもあるのである。

それに関して、人事や処遇の課題もある。現在、教員や行政職員の間では（特に若い人たち）、少子化や財源不足によるものではあろうが、臨時・嘱託・非常勤などの、正規外労働が恒常的な形態となっている。諸般の事情があるであろうが、もしそうであるならば、そうした非正規の雇用形態であっても、大学等での資格取得者（社会教育主事・学芸員等）を優先採用したり、将来的なインターンシップと位置づけた準備就労という形で取り扱うということは可能であろう。というより、その方が今後は的を射ていると言える。例えば、社会教育主事においては、研修や出張旅費が削られる中で、これまでの在職途中で資格取得を半ば義務付けられてきた任用方式が、完全に座礁してしまっているところもある。大学等で資格を取ったり、専門的学習を行ってきた若い人たちへの就職や生き方への動機付けや励みになること、そしてそこから社会全体や地域社会の活性化にもつながることを、関係者（とりわけ財政当局）は逆に考慮すべきなのである。目先の合格率や就職状況にかこつけて、将来の発展可能性や必要性を潰してしまっただけでは、これほどの愚はないのである。²⁰

なお、これについては、早くから新たな専門的スタッフの必要性が論じられ、秋田県等でその開発実践も行われ、その後も幾多のそれに類する指導者の養成・配置の取り組みが試みられてきたが、結局は正規の専門的職員として可能にするようなシステム（ここでは、「生活」ができるという意味）は、いつのまにか雲散霧消してしまっただけである。それは、先に述べたボランティアやNPOの活用という方向で、推移してしまっただけでもある。

④ 教育委員会制度の存在意義とその再編の方向性

ところで、こうした文脈との関わりで見た時に、改めてその課題を実現させる「教育委員会制度」の存在意義と、その再編の方向性が問われることはいうまでもない。何故なら、これまで生涯教育（学習）施策論議の中で、教育行政の隘路（予算権・人事権の脆弱さ）の指摘や「教育への忌避」といった趨勢が、教育委員会制度の存在意義を揺るがせてきたことは事実であり、社会教育を包含した（置き換えられた）生涯教育（学習）の分野が、（学校）教育行政から引き離されようとしてきたという側面があるからである。したがって、それに関わる様々な試行錯誤や提案があるにせよ²¹、ここで、改めて教育委員会制度の存在意義とその再編の方向性を検討する必要があることは、言うまでもないことなのである。

そこで、そもそも「教育」という営為は、社会の維持（保守的機能）と変革（革新的機能）の双方の要素（ベクトル）を内在的に有していることは、よく知られている。ちなみに、前者では、個々人の成長・発達の基本的な部分を担うものであり、そこから個々人の義務や責任あるいは構成員としての自覚や行動パターンの習得が期待されることになるのである。後者では、前者を基調としながらも、個々人の個性の伸長や可能性の追求という部分を担っており、そこから個々人の権利や自由、あるいは変革者としての自覚や学習行動が期待されることになるのである。

ただし、現実には、どちらかの要素に偏った形で営まれていることも多い。しかも、それは、一国の思想的・政治的な要因によって規定されている場合がほとんどである（幾つかの外国の国がそのことを象徴的に示している！）。我が国の場合は、強いて言えば、その両方の要素（ベクトル）が、（無自覚的に？）往復運動しているとでも言えようか（cf.戦後のカリキュラム改革の推移）。いずれにしても、実際には、現実の拮抗する二つの要素（ベクトル）から、ただ単に距離を置くのではなく（形式的中立性）、あるいはどちらか一方を優先させるのではなく、常に拮抗させざるを得ないのが、社会の教育機能の宿命とも言えるのである。これが、ある意味で言えば、健全なあるいは実力ある社会のあり方なので

あり、それができていない社会は、常に混沌にあるか、それとも暗黒の中にあるかのいずれかである。そのことは、多くの歴史的事実が、既に証明していることでもある。

したがって、たとえ現制度（システム）が脆弱ないしは形骸化したものであっても、その双方の要素（ベクトル）をコントロールし、公共的な教育システム・サービスを提供する、一つの独立的な社会システムが、常に必要となるのである。これがまさに、教育の中立性の根源的理由であり、それを実現・保障するのが教育委員会制度なのである。単なる歴史的反省あるいは外国（この場合はアメリカ）の思想・システムの受動的移入ではないものが、ここにはあるのである。要は、「教育」という一つの社会的営為を、どのように実現させていくかである。この部分が十分に理解されていないと、現実の隘路や脆弱性、あるいは予算的・人事的な不利を理由に、その存在価値が疑問視されることになるのである。これは、決して本来的には歓迎されることではないのである。

4. 「遺産」としてのこれまでの「諸取り組み」とそこにおける「可能性」

さて、これまで述べてきたことは、ある意味「総括と反省」ということである。したがって、その意味ではまったく新たな展望というものでもない。それ故に、今後のヴィジョン構築と実践への働きかけにとって、これまでの有望な取り組みを（挫折しそうなものを含めて）、いわばその「遺産」として、どのように受け止め、その内実を発展させていくかということが、事実上は重要な課題となる。したがって、以下、そうした取り組みの幾つかを確認しながら、その可能性を論じてみたい。

(1) 「生涯学習のまちづくり」

まず、その最たるものが、「生涯学習のまちづくり」事業であろう。この取り組みが、この間の、特に地方自治体の生涯教育（学習）の中核的動きであったことは周知の通りである。姿・形はかなりいびつなものになっているとは言え（しかも、財政的な苦悩がつきまわっている）、そこにおける事業・活動の意義や可能性は、今も決して色褪せてはいないということである。「総合行政」としての求心力と注目度は、かなり減じているわけでもあるが、とりわけ、そこにある「生涯学習によるまちづくり」の要素・ベクトルは、ある意味逆説的ではあるが、それだからこそ、そこにある「地域活性化」や「地域の教育力の再生」等への人々の想いやパワーの結集が、改めて意味をもってくるのである。

しかも、教育論的に言っても、これも既に述べてきたように、「教育（ひとづくり）は地域づくり（まちづくり）」となり、「地域づくり（まちづくり）は教育（ひとづくり）となる」からである。したがって、そこから生み出される「教育（ひとづくり）と地域づくり（まちづくり）の往還・循環運動」は、特に重要な要素となるのである。そこには、まさに「ハードからソフトへ」、具体的には「人々の知恵、アイデア、想い」、そしてそこから生み出される「様々な人と人との交流」「確かな生き方、意味ある他者との出会い」は、果てしない意義と可能性を有しているのもである。

こうした中で、自県での「全国生涯学習フェスティバル」の開催を機に、「生涯学習によるまちづくり」の地道な実践と研究を続けてきている、兵庫県の「生涯学習まちづくりひょうごネット」の活躍ぶり等は、改めて評価されるべきものであろう。特に、そこには「生涯教育（学習）」に学校教育を取り込むことの重要性を踏まえた、まさに地に足を着けた「まちづくり論」があり、ここで言う「教育（人づくり）と地域づくりの双方向性」をいかに創出していくか、そしてそのプロセスの中で、教育の再生と地域の活性化をいかに実現させていくかという課題意識と実践の方向性が、意図的に自覚されているのである²²⁾。また、これまで25年に亘る実践と研究を切り結ぶべく実施されてきた「中国・四国・九州地区生涯学習実践研究交流会」の積み上げは、こうした意味合いを介在させてみれば、実に様々な示唆を与えてくれるものでもある²³⁾。

ちなみに、そうした「人づくり」と「まちづくり」の相補・循環関係を、生涯教育（学習）の目指すものとして、本論者がこれまで主張してきた「教育の三層（四）構造的再編成」における構図の中で提示してみたものが、次頁図4である。

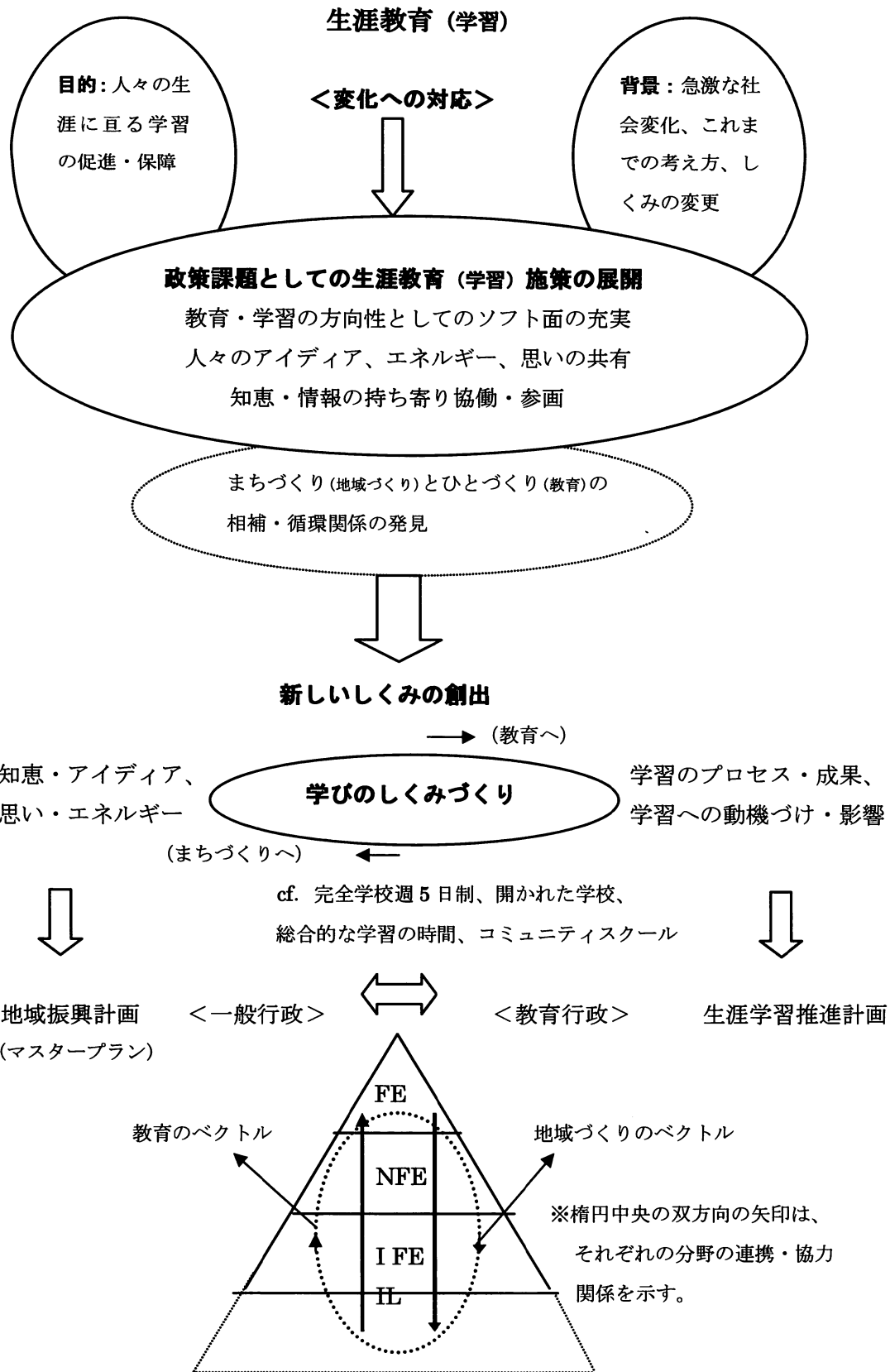


図4 生涯教育 (学習) の目指すもの - 教育の三層構造における教育と地域づくりの循環関係 -

(2) ボランティア・NPO活動

次に、ボランティア・NPO活動の意義と可能性である。生涯教育（学習）推進の「遺産」という形で、ボランティア・NPO活動を位置づけることには反論もあろうが、これまでの流れの中では、十分にその根拠があると判断されるものである。

改めて、自助努力、相互扶助が求められる今後の社会の動向にあって、ボランティア・NPO活動が、まさに「生涯教育（学習）の推進」にとって、学校教育と社会教育との大きな架け橋となることは言うまでもない（事実そうした動きは活発になってきている）。ただし、これまでは、理念的には「パートナーシップ」が重要であると言われてきたが、事実上は「行政の肩代わりの役割」を担ってきた部分が多いことは、大方の合意を得ることができるであろう。どんなに綺麗事を並べてみても、現状の枠組みの中では、人件費や事業費の恒常的縮減のプロセスの中での受託作業であるということに、変わりはないということである。そうした中で、例えばNPO活動は、今後、いわゆる「地域活動型」と「営利・ビジネス型」に二極分化することは、容易に予想されることである。そうした一種の地殻変動を経て、どのように安定した、新しいシステムが登場するのか、今後の動向が気になるころではある。

いずれにしても、学校教育（内部）だけでは、その発想としくみの変革には至らない。一方、社会教育は、特に公的（行政）社会教育の落ち込みは甚だしく、しかも、その内部にいる、「期限付きの」専門的職員には、それらをリードし、教育の枠組み全体を変えていこうとする意欲や気概もないし、そもそもその能力に欠ける者も多いと言われている。ちなみに、これは、沖縄での本論者の狭い体験の中での話ではあるが、NPO活動にはある人たちの、思いも寄らぬ人生が隠されていることもある。

例えば、その活動に使われる土地や建物が、その本来の所有者の、それこそ血の滲むような取得によるものではあっても（要するに金儲け！）、それが地域や子ども・若者達に役立つものであればということで、無料あるいは廉価でその使用を許諾するという、その所有者の想いやメッセージがあるということである。幼い自我欲求のために自滅した若き企業家や、「儲けて何が悪いんですか?!」と嘯いた、ある会社社長とは違って、それこそ「そこに生きる」名もなき成功者？達の、ある意味凄い生き様がそこにはあるのである。

とは言え、こうした中で、新たなNPO活動の存在意義を生み出そうとする上で、その事務局的な仕事は、一つの新しい仕事（労働）として、社会的・収入的にそれ相当の位置づけがなければ、そこが行う持続的、継続的な取り組みは期待できない。しかも、これからは行政の恒常的な財政的逼迫は避けようもなく、一方で、そこから引き出される、いわゆる「指定管理者制度」と自由な市民活動の相克は、ますます先鋭化していくものと予想される。

そうしてみると、生涯教育（学習）施策・論議においては、これまで、どちらかと言えば、必要悪的に、あるいは条件付きで、その存在意義が論じられてきたきらいがあるNPOの可能性を、改めて追求してみる価値があるということにもなる。何故なら、例えば今後、若者・女性・高齢者の雇用問題（ニート、男女共同参画、団塊世代の大量定年問題等）、そしてそこから敷衍される新しい事業・ビジネス形態の模索（「コミュニティ・ビジネス」等）、あるいはまたそこにおける行政、企業、市民のトリプル・パートナーシップの可能性も予期できるからである。改めて、その鍵を握るのは、「トータルな市民力」であると思われるが、果たしてそれはどのような形で、どのようなプロセスで現出してくるのだろうか。

(3) 「開かれた学校」から「学社融合」へ

次が、様々な局面・変化がこれまでもあった、いわゆる「開かれた学校」（大学等を含む）の意義と可能性である。ここでは、主として学校側の変化・対応の状況から、その新たな意義と可能性を考えてみたい。近年の、「学校と地域の連携・協力による新たな学校像」の模索、まさに「学社融合」としての意義と可能性ということである。

端的に、その可能性は、「ハード面の開放からソフト面の開放へ」という方向での可能性であるが、例えば、そうした取り組みを、既に行っているところも多い。そこで、そうした観点から、かなりアットランダムであるが、以下、近年進められている取り組みを多少整理し、その意義を明らかにしておきたい。

① 「学校支援ボランティア」等の「地域資源の活用」

まず、「学校支援ボランティア」等の「地域資源の活用」である。例えば、栃木県鹿沼市の「学社融合」の実践や千葉県習志野市立秋津小学校の取り組み（「秋津コミュニティ」）等が、全国的に著名である。ただし、これらは現在、システム化の状況にかなりの違いはあるが、全国ほとんどの学校に採り入れられているものであり、すでに一定の成果を挙げているものでもある。ちなみに、そうした取り組みにおいては、そこにおける「コーディネーター」や「ネットワークカー」と呼ばれる人たちの存在が注目される場所である。例えば、先に挙げた福岡県須恵町の「いきいきスクール事業」と、そこにおける「スクール・コーディネーター」あるいは「コミュニティスクール・エグゼクティブ・ディレクター」が、それである。要は、そこに学校教育と社会教育を結ぶ、「人」のシステム化が実現されていることが重要なのである。

② 施設や機能の「複合化」

次が、施設や機能の「複合化」である。古いところでは、市内の小学校の敷地内に公民館を設置している鹿児島市の「校区公民館制度」（そこにおける公民館主事の配置）がある。一方、新潟県聖籠町の中学校のように、「地域に開かれた学校づくり」を基本方針として、ユニークな学校建築「地域交流ゾーン」（「コミュニティルーム」「学校森」等を含む）を最初から設け、地域の人たちの出入りが日常化できる方法を採用しているところもある。また、機能の開放という点でみれば、例えば広島県立沼南高校のように、生徒による「市民農園講座」（講師が高校生）を実施し、施設（農園等）の有効活用ということばかりではなく、生徒達の成長の場づくりという面も、前面に出している取り組みもある。要は、学校と地域（社会教育）の双方のメリットを、施設や機能の有効活用という面から、いかに導くことができるということである。

③ 新たな「教育プログラム」の協働開発や実施

次が、新たな「教育プログラム」の協働開発や実施である。「通学合宿」や「セカンド・スクール」等の共同実施（名称は様々である）がそれで、近年では、「地域子ども教室」（次年度から「放課後子どもプラン」として実施）等の新たな事業がこれに該当する。ある意味、これから一番期待されるものかもしれない。何故なら、そこでは、生涯教育（学習）が求める「ネットワーク・システム」や、その構築を促進させる「システムコーディネート」や「アクションコーディネート」の機能を、学校教育と社会教育の全体に求めるからである。前出の京都市の事例等は、これらを取った先駆的なシステムとも言えるであろう。これに関わって、島根県の「地域教育コーディネーター制度」（従来の派遣社会教育主事の自主再編化）のように、行政の側から「学社融合」を誘導するようなシステムも、徐々に登場している。

④ NPOとの連携・協力

次が、NPOとの連携・協力である。例えば、東京都三鷹市立第四小学校では、「夢育支援ネットワーク」というNPOが、学校支援システムを請け負っていたり、長野県天竜市の「どんぐり向方（むかがた）学園」のように、校舎は小学校の廃校利用で、過疎地活性化の一端を担うというような動きもある（最初はフリースクールであった。中学生12人。午後は、すべて体験授業で、地域に入って行く）。また、大阪府池田市の「市立山の家」では、「スマイル・ファクトリー」というNPOが、地元の公立学校との協力で不登校生徒に対応しているというようなケースもある。要は、こうした地域や民間の知恵とノウハウ（基本は「想い？」）を、いかに問題解決の枠の中に取り入れていけるかである。

⑤ 新たな学校形態の模索

次に、いわゆる「構造改革特区」の制度を活用して、NPOが学校法人を設立するという（NPO立学校）、新たな動きもかなり顕著となってきた。ここでは、「学校設置会社連盟」というものも立ち上がっているという。こうした「教育特区」による「株式会社立学校」は、平成17年度現在で、31校にも上っているという。例えば、石川県白山市（美川地域）では、「アットマーク国際高校」というものがあり、公立中学校の一室を借りて、「通信制高校」を始めているという。通学は年2回、全国6ヶ所に教室設置をし、特に不登校生徒の転学先として機能しているという。一斉テストなしで、職業体験も単位化し、マンツーマン指導で行っているという。将来、美川インターパーク内に校舎を設置し、地域活性化につなげるともいう。そこでの特区条件は、校地・校舎がなくてもよく、自由なカリキュラムが組め、IT活用ネット授業ということである（以上は、NHK番組より）。

⑥ 「コミュニティ・スクール研究指定校」による新たな学校運営形態の模索・実験

一方、「コミュニティ・スクール研究指定校」による、新たな学校運営形態の模索もある。これらは、ここで言う生涯教育（学習）の取り組みと一番強く関係しているのであるが、ただし、そうした自覚はまだまだ薄いと言わざるを得ない。しかも、そこでの「コミュニティ・スクール」は、現在「教育特区」で行われている、運営協議会による「地域運営学校」であり、一部「コミュニティ・スクール」の性格を有するが、まだまだその亜種に過ぎない。²⁴⁾

⑦ 社会教育への移行

最後に、これまでの学校教育の機能（事実上の役割を含む）を、社会教育の方に移行する取り組みもある。例えば、秋田県大曲・仙北地区の小学校では、それまでの「部活動」を社会教育へ移行しているという。

以上のように、学校教育側からの動きだけを見ても、かなりの変化が見られるわけであるが、繰り返すように、これらの取り組みの多くは、ここで言う「生涯教育（学習）」の新たな動きとはなっていない。というより、関係者の意識の中に、そのような位置づけがないということであるが、問題は、そうした意識が先にあるかどうかではなく、結果的にあるいはそのプロセスの中に、生涯教育（学習）が求める「タテの統合」「ヨコの統合」の要素が組み込まれているのかが重要なのである。もし、これらの動きが、そうした結果やプロセスを残しているものであれば、我々はそこに注目し、次なる課題を設定し、またそのような視点から、結果やプロセスを紡いでいけばいいのである。

そこで、こうした位置づけの中で、先に挙げた「生涯学習のまちづくり」と、ここで言う新たな「学社融合」の相関関係を描いてみたのが、次頁の図5である。とにかく、全体としてこのような構図の中で、「開かれた学校」の動きがどのようにシステム化されていくか、そのことが成否の鍵を握っていることは言うまでもない。そうしたシステム化が、実は新たな全体としての「生涯学習のまちづくり」の方向性だということでもある。

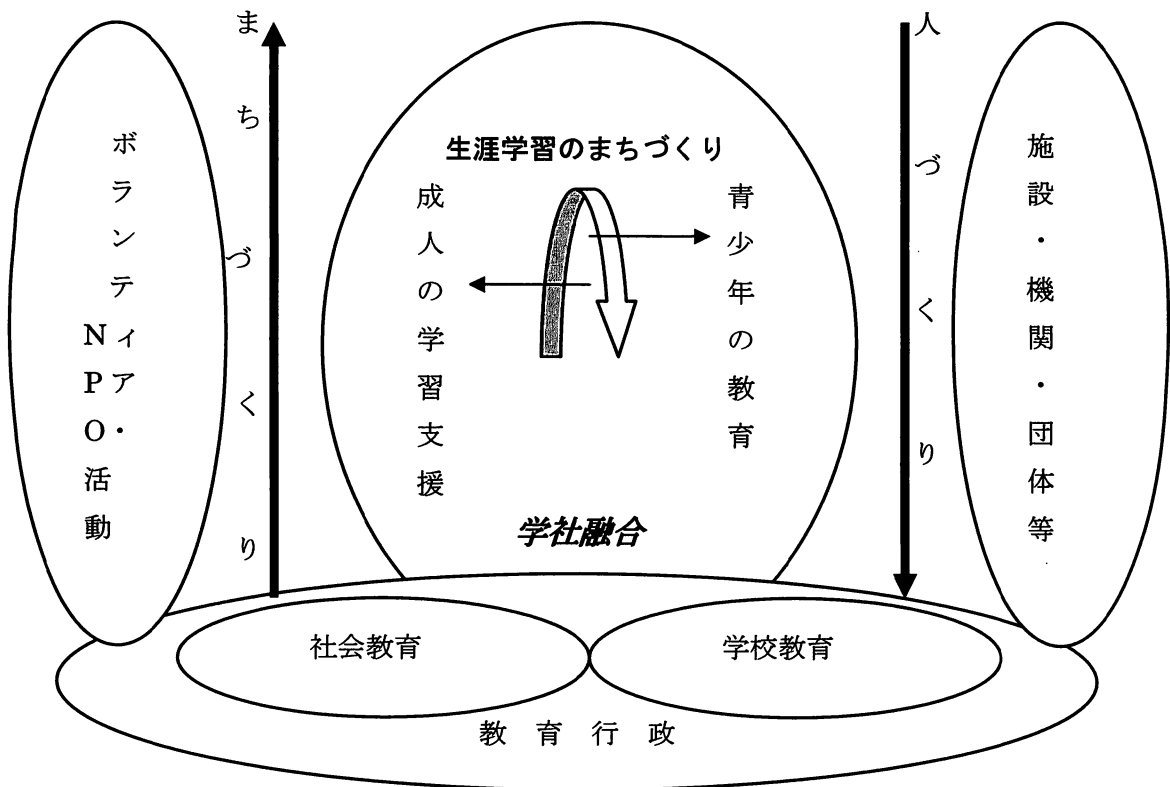


図5 生涯学習のまちづくりと学社融合の相關図

おわりに ～教育の「三層構造的再編」の目指すもの～

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もある」（社会の変革・改革機能）ということは認識されてきた。しかし、現実には、それが相反するもの、あるいは拮抗ベクトルという形で現れていたために（ただし、多くは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ったのではないだろうか。

しかるに、「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ると言ってもよい。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だけとは言えないが、そのことを明らかにしてくれたのではないだろうか。そこでの、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・循環的關係がまさにそれであるが、そこに、新たな生涯教育（学習）推進上のテーマが生み出されるのであり、その意義が見出されることとなるのである。すなわち、「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」、これがまさに、教育の「三層構造的再編」の目指すべき到達目標なのである。

もちろん、生涯教育（学習）理念の混乱はまだまだ続くであろう。その中には、必然的に問題意識・ヴィジョンの共有化の不徹底もあるであろう。何が必要で、そのためにはどうすればよいのか。こうした中で、現在、社会教育や文化・スポーツ等の分野が、教育行政部局から一般行政部局へと、その所掌部署を変えようという議論も高まりつつあるが、そこで留意すべき点は、これまでの大半の社会教育事業（文化、スポーツを含む）は、その活動の性格上、一般行政部局へと移行してもよいが（教育という任務から少し外れている。市民の自由で、自立的な、あるいは民間、ビジネス・ベースのそれは、確かに教育行政でやる

必要はない?!)、そこでできていなかった必要な施策・事業までを放棄することは危険であり、事の本質が分かっているということになる。学校教育の再生と地域づくりの相補・循環関係の重要性と、そこにおける「教育」の意味を、今一度再検討する必要があるのである。

このように、期せずして本論者は、これからの教育のあり方として、「教育の再生」と「地域づくり」の相補・循環関係の重要性を導き出してきたわけであるが、ふと気がついてみると、そのことは、我が国の教育基本法（改正前）の教育の目的（前文及び第一条）、すなわち「個人の人格の完成」と「国家・社会の形成者の育成」というものに行き当たることが分かる。ただ、「公」と「私（個）」の関係論議に代表されるような、昨今の教育基本法改正論議ではないが、すなわち戦後の我が国の教育が、もし失敗であったとするならば、その二つの要素がどのように絡み合うのかということが、明確に意識されていなかったがために、そのような議論が再び登場してきたものとも言えるであろう。「国家・社会が先か、地域・個人が先か?!」という議論、もちろんそれも有り得るが（歴史的経緯としては、そういう受け止め方も必要である!）、その双方の要素を全体構造の中で、どのように実現していくかという、そういう視点とプロセスづくりの枠組みが必要だということである。そこに、国家・社会があり、地域や個人（私）があるのである。その分裂・背反関係の中でのそれがこれからも続くならば、そこには決してまともな市民や子どもたちが育ちようはずもないのである。

最後に、次頁の図6は、そのことを実現すべく、教育（ひとづくり）とまちづくり（地域づくり）の相補・循環関係を、その全体構造図として示したものである。詳しい説明は、ここでは省略するが、要は、こうした全体構造の中での問題の把握、あるいは解決に向けての議論を行っていかねば、いつまで経っても個々の分野の、悪く言えば「木を見て森を見ず」の悪戦苦闘の悪循環に陥り、いたずらに時間と無駄な労力・カネが浪費されるだけとなるのである。

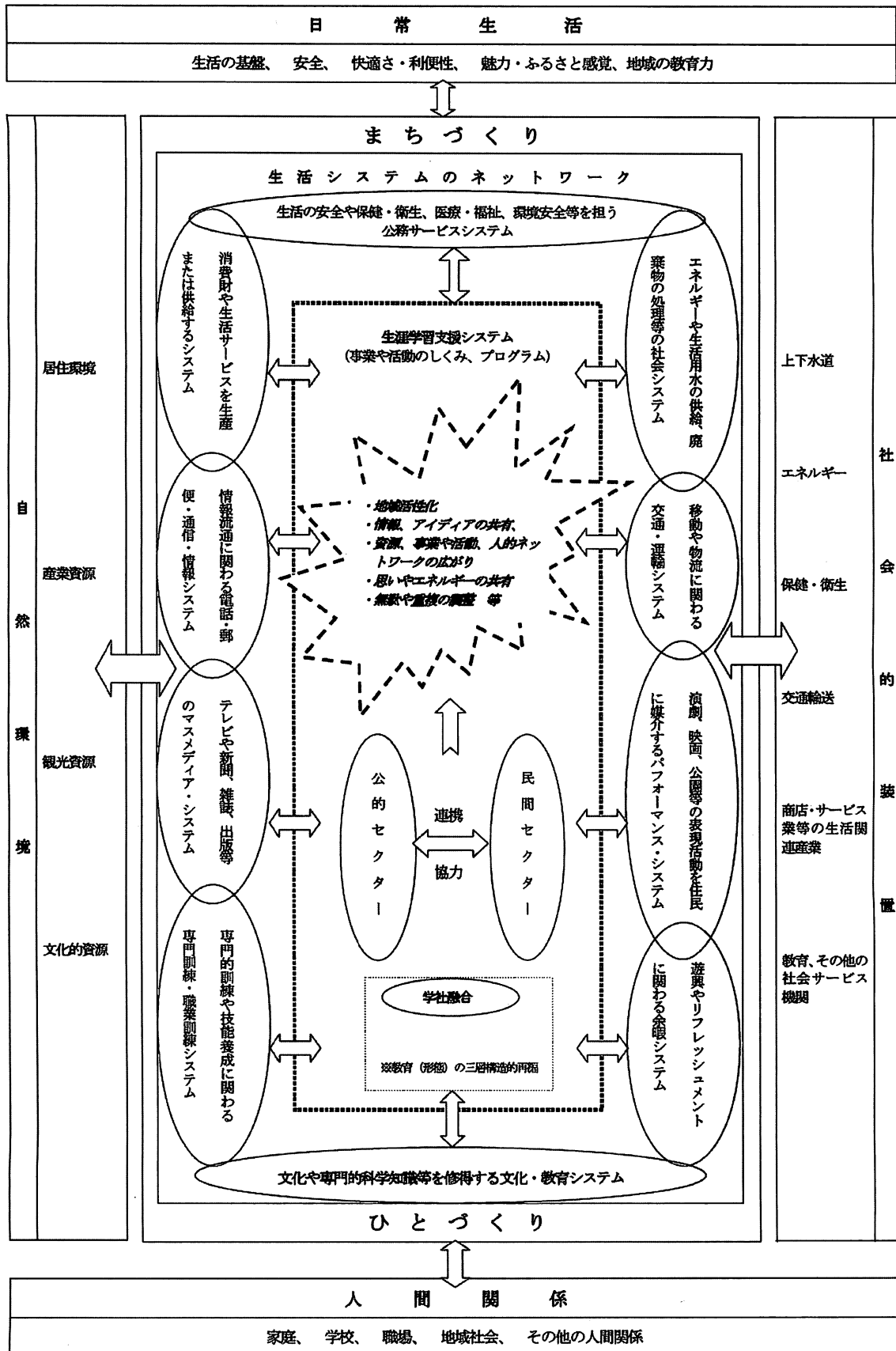


図6 教育(ひとづくり)とまちづくり(地域づくり)の構造図 —生涯学習推進の目指すもの—

<註及び引用>

- 1) まず、ここでの「生涯教育（学習）」という表記は、それが、たとえ実際上は「生涯学習」という用語で多用されているにしても、あくまでもそれは教育の全体理念、あるいはその捉え方の問題であることを終始主張してきている、本論者の基本的なスタンスを表明しているものである。なお、この表記には、教育と学習、生涯教育と生涯学習あるいは生涯教育（学習）と社会教育の、それぞれの概念及びその関係を適切に捉えようとしてきたことも、併せて含意していることを付け加えておきたい。
- 2) 用語・概念あるいは文脈の押さえ方について、若干のスタンス、強調点の違いはあるが、例えば1971年の社会教育審議会・中央教育審議会の各答申、1981年の中央教育審議会の答申、さらには1984年～1987年の臨時教育審議会の各答申は、そのことを首尾一貫して提起してきたと言える。ただし、最後の臨時教育審議会では、「生涯学習体系への移行」という課題表記を行ったが、用語・概念等の交通整理は行わなかった。むしろ、それらを混乱させたとも言える。
- 3) 新聞等のマスコミの取り上げ方や書店における関係図書コーナーの変貌ぶりが、それらを如実に物語っている。
- 4) 別の表現で言えば、「演繹的理解」から「帰納的理解」へとシフト変換しているということでもある。
- 5) 拙稿「求められる生涯教育（学習）施策の新たな基軸と枠組み」『日本生涯教育学会年報』（第27号）、日本生涯教育学会、2006年、pp.3～10。
- 6) ちなみに、平成16年6月現在で、すべての都道府県で生涯学習推進担当部局を設置、生涯学習審議会は、38都道府県が設置している。生涯学習振興計画については、都道府県では45都道府県、市町村段階では1,679市町村が何らかの計画を有しており、生涯学習振興のための中長期的な基本計画や基本構想が策定されている状況にある。生涯学習推進センターについては、38都道府県（45ヶ所）、9指定都市（22ヶ所）で設置されている。ちなみに、自らの都市を、生涯学習を推進する都市として宣言する（議会決議等）「生涯学習宣言都市」は、平成16年現在、170市町村。また、生涯学習によるまちづくりを推進する自治体間でのネットワーク組織として、平成11年11月に全国生涯学習市町村協議会も出来ている（平成16年4月現在、全国210市町村が加盟）。
- 7) と言うのも、この施策は、次年度からは「子ども放課後プラン」と名前を変え、まさに「総合行政」として（従来の「学童クラブ」とのドッキング）、厚生労働省との連携・協力の下に、新たな展開を示そうとしているのであるが、「補助金の3分の1の持ち出し」が手当てできずに、多くの地方自治体が困惑している有り様だと聞く。もちろん、その背景には、例の「タテワリ行政の弊害」も見え隠れもする。
- 8) そういう視点で見れば、最近年の政策レベルでの議論の動向は、これまでの反省とさらなる明確な問題意識が汲み取れないこともない。すなわち、2004年3月の中央教育審議会生涯学習分科会の「今後の生涯学習の振興方策について」（審議経過の報告）では、「生涯学習が、学校教育、社会教育、家庭教育、民間の行う各種の教育・文化事業・企業内教育等にわたるあらゆる教育活動、及び、スポーツ活動、文化活動、趣味・レクリエーション活動、ボランティア活動などの学習の中で行われるものであることが行政関係者等に浸透していない。生涯学習と社会教育との混同が見られる」、<中略>そして最後に「生涯学習振興の基本的な考え方が必ずしも明確に示されていない」というような状況認識を示している。ただし、個別の審議状況を見ると、ここで指摘している問題の枠組みは、基本的には変わってはいないように思われる。
- 9) 実は、この「間口の広さ」が、関係者の間に生涯教育（学習）の概念を混乱させ、一方では「何でも生涯教育（学習）」というような、かなり軽薄な言い回しを流布させてきたということでもある。
- 10) ただし、もともとのユネスコの「概念規定」においても、生涯「教育」とするのか、生涯「学習」とするのかの異論があったことは、広く知られる通りである。
- 11) こうした事態が、「社会教育は『生涯学習』に変わった」という俗説（事実誤認）を、一般の人々に与えたのでもある。
- 12) このことは、平成10年3月制定の「特定非営利活動促進法」（俗称「NPO法」）における、その活動領域の

- 区分（種類）を見れば、社会教育がいかに矮小化されて位置づけられているか、一目瞭然であろう。その後、この区分（種類）はさらに増え、社会教育を、より一層狭めるものとなっていることは周知の通りである。
- 13) このことは、その後の生涯教育ないし生涯学習を規定してきた、いわゆる1981年の中央教育審議会答申「生涯教育について」における概念提示の前提が、いみじくもそれを露呈させていたということである。すなわち、そこでは、学校卒業後の、まさに成人の教育・学習のみを前提としていたということである。だから、生涯「教育」という用語よりも、生涯「学習」という用語が好まれたのもある。生涯教育（学習）と社会教育という用語を曖昧にしたのも、実はそのことが遠因にあると、本論者は考えている。
- 14) 繰り返すように、ここでは、1981年の中央教育審議会答申での、生涯教育と生涯学習の定義分けが、結果的に裏目に出たと言えるであろう。すなわち、生涯教育が生涯学習によって置き換えられないものであったにも拘らず、そうってしまったのは、学校教育後の教育・学習、言い換えれば成人の教育・学習のみが前提とされていたことが、背景としてあったということである。
- 15) ただし、一時期、米国のR. J. ハヴィガーストらの「生涯各期の発達課題」に基づく、ライフステージ毎の「学習課題のリスト化」や、それに依拠した「施策・事業の体系化」の研究・開発が、実践レベルにおいても隆盛を極めたが（なかでも栃木県足利市の「教育目標の体系化」はその嚆矢であった）、これまでの、現実の堅固な教育・学習システムの改変という事態にまでは至らなかった。
- 16) このことについては、本論者の二つの著書（『生涯学習体系構築のヴィジョン』〈1998年〉、『教育の複合的復権』〈2001年〉、いずれも学文社刊）を参照いただければ幸いである。
- 17) 京都市教育委員会地域教育専門主事室 編『学校がかわる 地域がかわる 京都発 地域教育のすすめ』ミネルヴァ書房、2005年。同書によれば、京都市では既に10数年前から、「地域教育」の取り組みが始まっており、京都の子育ての歴史の中から、地域と一体となった子育てを実践しており、平成1999年から毎年「地域教育フォーラム」を開催している。1997年に設置された「地域教育専門主事室」では、現在30数人のスタッフが働いているという。ここでは特に、そこでの地域教育の定義、「子どもが地域を再認識することを出発点とし、地域を愛し、地域の一員としてよりよく行動することができる子どもを育成する教育であるとともに、教育活動を地域の人々とともに進めることにより、『地域の子は地域で育てる』という認識を地域に培う営みである」（p.20）というところが、改めて注目される。
- 18) まさに、近年盛んに唱導されている「学社融合」とは、こうした新たな段階、位相における学校教育と社会教育の連携・協力論なのである。だからこそ、従来の「学社連携」では限界があるのであり、改めての説得力に欠けるのである。
- 19) 藤田英典『新時代の教育をどう構想するか—教育改革国民会議の残した課題—』岩波書店、2001年。特に、pp. 63～71。
- 20) だから、資格取得をしていない職員を苦し紛れに当てたりしなければならないのもある。沖縄県沖縄市が辛うじて続けている3年毎の「専門職」採用は、その意味で、非常に意味のある取り組みなのである。
- 21) ある時期の埼玉県志木市や島根県出雲市等の、社会教育行政の一般行政への移行を主張する自治体の出現のことである。「学校教育、社会教育以外の、その他の生涯学習に関する事項について」という現状維持的解釈がなされているようであるが、これは決して本質的な解決にならないことは明らかである。
- 22) 生涯学習まちづくりひょうごネット・兵庫自治会「ひょうご生涯学習まちづくり～報告書～」2006年。
- 23) 三浦清一郎 編著『市民の参画と地域教育力の創造—生涯学習立国論—』学文社、2006年。
- 24) 例えば、和歌山県新宮市立光洋中学校〈学校から地域への「ふれあい講座」の実施、コミュニティルームの設置〉、足立区立五反野コミュニティ・スクール（中学校）〈「学校運営協議会」「学校理事会」の設置。そこでの「教育計画」づくり。「パワーアップタイム」等の設定。予算の運用、校長人事。その民間人校長採用に当たっての「理事会の面接」、授業公開（年2回）等〉である。