

生涯教育の推進システムとは何か

池 田 秀 男

(広島大学)

はじめに

今や生涯教育の推進は、社会変動の激化とライフサイクルの変化への対応だけでなく、これまでの人間能力開発におけるギャップの克服や人々の生涯にわたる自己実現や生きがいの達成など、種々の理由から、現代社会に生存するすべての人々の避けて通ることのできない課題となっている。このような状況変化のなかで、中央においても地方においても、生涯教育の観点に立つ教育の再編成やそれを踏まえた生涯教育の推進態勢が整備されつつある。その過程での最も基本的な問題は、生涯教育のように包括的な教育事象を、ひとつのまとまりとして推進していくためには、関連諸要素をどのように結びつけると、各要素はそれぞれ最適の状態で全体として有機的な統一を保ちながら最大の効果を発揮するだろうかという問題である。このような問題を取り扱う場合、生涯教育それ自体に含まれる諸要素とそれらの関係については「与件」として括弧に入れ、その上で推進部分の諸要素と関係について論議するのが普通である。しかし生涯教育の推進システムを問題にする際には、今なお、生涯教育それ自体についても操作的定義とその内部システムを既知の事項として前提するには、不確定要素が多くあり、この部分の一通り

4 特集 生涯教育の推進システム

の限定を試みたあとでないと、その推進システムについての議論を確定したい状況におかれている。

ここでは、このような問題意識のもとに、まず与えられた主題における前半の部分、すなわち生涯教育それ自体の構造的解明と操作的定義を試み、ついでこれを生涯教育それ自体のシステムの理解と結びつけ、これらの作業を通して生涯教育の内部システムを作業仮設として確定する。このことがなされたあとに残される課題は、そのようにして確定された生涯教育システムを外部から支え、前におしすすめる部分に含まれる構成要素と要素間の結びつきについて体系的に明らかにすることである。

1 生涯教育の概念と操作的定義

生涯教育の考え方は、古い教育概念の見直しと改訂の上に打ち出されている。すなわち、これまで長い間にわたって教育というと、青少年期の学校教育を中心に考え、それ以後の教育は特別の場合を除いて個人の自学自習に任せられてきたが、これでは間に合わなくなってきた時に、今日いうところの生涯教育の考えは出現した。その特徴は、教育の生涯化とこれに対する教育的配慮の制度化である。

いうところの生涯化の意味は容易に理解されるが、教育の生涯にわたる制度化はそうのように簡単には理解できない。もしこれまでのように教育の概念を供給者の立場から発想し、それを人々の生涯にわたって制度化するというのであれば、教育の生涯化は事実上不可能である。この関連で教育そのものの基本概念が問い直され、教育とは本来、「学習を容易にする条件の供与を意味する⁽¹⁾」ことが再発見されたのである。

教育と学習とは同義語ではなく、生涯教育と生涯学習とは異なる概念である。生涯学習を支持・改善・促進する意図の計画的な援助——これが生涯教育の意味するところである。生涯学習、すなわち人々の生涯にわたる学習⁽²⁾は、人生の全段階 (lifelong) を通して、しかも全生活関連 (lifewide) にお

いて行われ、かつ究極において各人の自発性と主体性に依存する。この生涯学習を可能とするのは「自己管理的学習」(self-directed learning)である。したがって生涯学習は生涯教育の鍵概念(key concept)であり、自己管理的学習は、生涯教育推進の中心的戦略(strategy)であるといっていよい。

生涯教育という概念は、生涯にわたる学習の垂直的及び水平的両次元における計画的援助を意味する。これは、人々のあらゆる場所、あらゆる時期の教育を包括する内包性をもつ。その意味で生涯教育の概念は人間教育の「傘概念」(umbrella concept)ないし「親概念」(master concept)だといわれる。その目指すところは、人々の全生涯にわたる人間の完成と生きがいの創出である。この中には変化への適応のための学習と同時に、変化そのものを人間化するための学習も含まれている。これが生涯教育の理念である。

以上によって、生涯教育とは人々の生涯的完成を目指す生涯学習への計画的援助であることが理解される。これは、普通、人々がいつでも、どこでも学習できる条件を整備することだと表現されている。

2 生涯教育のシステム

生涯教育は生涯学習への援助であるが、生涯学習は人々の全生涯と全生活関連における自己管理的学習として成立する。したがって自己管理的学習は生涯教育を達成する中心的戦略となる⁽³⁾。

自己管理的学習は、多様な教育資源を利用しながら、自らのイニシアティブと責任において計画・実施する意図的学習のことであり、「自己推進的学習」や「自己計画的学習」などと同じ意味の言葉である。これは必ずしも学習活動の独立性や自己完結性を意味せず、強調点は学習への動機づけ、計画化、実施及びその結果の評価における「自己管理性」である。すなわち、その中心的特徴は、学習活動や方法の種類ではなく、学習者自身が自己の学習の責任をもつか否かにある。学習そのものは独立になされることもあれば、相互学習的ないし集団的になされることも、さらに権威のある教師の指導に

6 特集 生涯教育の推進システム

よって行われることもある。それらの違いは問題ではなく、それらが自己管理的に計画・実施されるか否かだけが問題である。

自己管理的学習は、学習の計画化と実施の自己管理性を強調するものだが、その成長と発達には他人の援助や協力を不可欠としている。学習できるのはわれわれ自身であって、他人が代わって行うことはできない。しかしそのことは、個人の学習の成立や発展に対する他人の援助や協力の重要性を否定するものではない。それどころか、自己管理的学習は他人の援助や協力によって可能となり、発展するものであり、そのことを促進するのが教育である。

この関連で、このような学習を可能とし成立させる諸要素を確認しておくことは、それへの援助システムを考える前提として必要である。その原型は教授学習過程である。この過程で学習者は、種々の教育資源を利用しながら一定の教育内容を、ある相互作用を媒介として学習する。その中には、学習者のパーソナリティと教育内容としての文化と相互作用における社会関係という3つの要素が含まれている。これは現実的に表現すると、個人は、ある内容を一定の社会関係の援助によって効果的に学習することができるということである。

このように教授学習の過程を社会的行為の体系として捉える場合、この過程は学習者のパーソナリティと文化と社会という3つのサブシステムから構成することができる。

まず第一に、教授学習過程は、それを構成する学習者のパーソナリティ、すなわちその属性やライフステージや発達段階などによって規定される。この面で生涯学習との関係で重要な変数は、学習者の生理学的特徴と社会文化的特徴と心理学的特徴の3つの特徴である。生理学的特徴はエイジング(aging)の機能としてシステム化され、社会文化的特徴はライフサイクル(life cycle)の位相の移行としてシステム化され、心理学的特徴は知能や技能⁽⁴⁾の発達段階としてシステム化される。

これらの諸特徴を無視しては学習課題の適切な設定も効果的な学習も成立

しない。このことは、パーソナリティのシステムを構成するこれら3つの特徴へのシステムの理解と配慮が、この面での生涯教育の推進システムを考える場合の内部的条件としていかに重要であることを示唆している。

第二に、教育内容は教育的価値基準によって所与の文化体系から抽出されたものであり、それ自体ある価値体系と教育的論理体系を内在している。教育内容は、そのような価値と論理の体系によって編成された文化から構成されている。

この教育内容は、広がりとしては多様な学問、芸術、文化にまたがり、形成される能力としては認知的能力と情意的能力と運動的能力の3領域から成り立っている。これらはそれぞれ一定のシステムを内在しており、その違いによって内容編成の原理も効果的な学習形態も異なる。

第三に、個人の学習を媒介するのは相互作用や社会関係である。この面では、教授学習過程に含まれる社会関係の型に着目して、個人学習と集団学習と一斉学習の3学習形態に類型化される。個人学習においては、社会関係が間接的であり、自宅や図書館などで他から独立に個人で学習する場合だが、この場合でも、この学習を支えているのは、例えば本を媒介とする著者と学習者の間の相互作用であり、これが個人の学習の仲立ちとなっていることにかかわらない。集団学習は小グループ単位ないし小グループ間の学習であり、この場合には相互作用は明示的である。一斉学習は、講義形態に代表されるような相互作用の特殊な型、すなわち指導者と多数の学習者の間の相互作用関係は存在するが、学習者と学習者の間のそれはかくされている学習形態である。

これらに含まれる相互作用や社会関係は、すべて社会的な地位役割のシステムによって規制され、この社会的システムへの配慮なしには機能しない。このことは、例えば学級講座形式のプログラムと講演会（集会）形式のプログラムの立案・展開過程でよく経験するところであるが、両者のプログラム・エレメントの違いは両者に含まれる相互作用の型の違いに起因している。

8 特集 生涯教育の推進システム

このような教授学習過程に含まれるサブシステムの決定的重要性に着目すると、人々の効果的かつ最適の学習を生涯的に維持・改善・促進するためには、各サブシステムのシステム化とサブシステム間の構造化は学習プログラムの立案における重要な課題となる。教授学習は、これら3つのサブシステムの力学的過程であり、生涯教育の内部システムは、人々の全生涯及び全生活関連におけるこれらのサブシステムのトータルなシステムから成り立っている。

3 生涯教育の推進システム

生涯教育の推進システムは、これまで見てきた生涯教育のシステムが有効・適切に機能するための援助システムである。一方を内部システムと名づけるなら、他方はこれに外部から働きかけ、その最適の機能遂行を支えるシステムだという意味で、外部システムと名づけることができる。

この外部システムとして、学級講座の具体的な展開過程を想像するなら、例えばまず参加者の発達課題や生活課題との関連で学習者自らが学習課題を自覚し、学習目標を組織化することへの援助があり、つぎに様々の教育資源を利用した学習計画を立案し、その実際の展開を図るための援助があり、さらにこのような自主的な学習活動と学級講座や集会（講演会）行事などと有機的な結びつきをもつことによって、孤立化した学習よりもはるかに効果的な深い系統的な学習が実施展開できるような支えが必要である⁽⁵⁾。このような自己管理的学習を組織的、計画的に支え発展させるものこそ、地域の生涯教育の推進システムの課題であり、さらにその達成はこのことをより効果的に可能とする制度的支えによって大きく促進されるのである。

このような生涯学習を外から支えるシステムの特徴は、学習者をこれによってはめ込み拘束するシステムではなく、学習者が必要に応じて主体的に「いつでも」「どこでも」「何でも」効果的かつおちどなく学習することを組織的に支援するところにある。したがって、この支援システムは単一のシス

テムよりも、生涯学習における種々の失敗や落ちこぼしを救済しうるような二重・三重にカバーし合う複合的システムであることが望ましい。この意味で、生涯教育の推進システムは、生涯各期の学習者が多様な教育機会を利用して、多様な教育内容を効果的かつ自由に学習できるような条件整備にかかわる。しかもそれは単に、与えられた段階の学習への最適の援助にとどまらず、生涯的に学習の発展を可能とするものでなければならない。

かくて、生涯教育の推進システムは、各学習者が教育資源に接近でき、かつそれを契機として学習を生涯的に発展させることができる援助システムでなければならない。その場合の指導原理は、人々の教育資源へのアクセス(access)とトランジション(transition)を保障することである⁽⁶⁾。

この期待される生涯教育推進システムに比べると、現行の教育システムは、ごく限られた人々の学習を部分的に支援するものにすぎず、生涯学習の多くの部分は今のところ極めて不十分な援助か、あるいは援助なしに、各学習者の「自学自習」によって維持・発展されている。この点で、生涯教育の推進システムが整備されると、人々の生涯にわたる多様な学習を今までになく効果的かつ確実に可能にすることが期待される。

すべての者が生涯にわたって、いつでも、どこでも、何でも、必要に応じて効果的に学習することができるように、時間的及び空間的な制約なく、行き届いた教育援助が得られること——これが生涯教育の推進システム整備の目標である。言うところの「いつでも」は人生のどの段階でも、すなわち全ライフサイクルを意味し、「どこでも」は「家庭でも学校でも社会でも」、すなわち全生活関連を意味している。さらに「何でも」は学習内容、すなわちカリキュラムを意味している。

生涯教育の推進にかかわるこれらの3つの次元は、上述の生涯教育を構成する3つのサブシステムと結びついている。すなわち、「いつでも」はパーソナリティ、「何でも」は文化、「どこでも」は社会関係と結びついている。

いま、これら3つの次元に着目して現行の教育システムを点検すると、そのサブシステムは驚くほどアンバランスな発達を遂げていることが目につ

く。ある部分は学習援助が重なり合っているのに、他の部分は欠落があったり、偏りが見られる。例えば、教育の負担は人生初期に集中化し、結果として多くの消化不良と積み残しを引き起こしている。それでいて他方では驚くほど教育的配慮の空白のライフステージも存在している。教育内容の次元でも、青少年期は概念的知識に偏り、成人期は道具的知識や趣味の内容に偏っており、さらに内容そのものがどこでも入門レベルに停滞しているなどといったことがある。このような偏りや不均衡な発達場所は所的にも見られる。すなわち、学校は発達しているが、一般社会人に門戸を開いている学校は少なく、その上、学校外には長期的系統的に学習を深める教育の機会⁽⁷⁾は未発達である。学校教育は整備拡充されているが、社会教育は整備途上にある。さらに生涯学習の支援システムには、階層格差や地域格差も存在している。

このような状況のもとで、生涯教育の推進システムを確立するためには、まずそのシステムを構成する諸要素やサブシステムの現状を把握し、その重複や不備を補正したり、教育負担の再配分を図り、過重部分や希薄ないし空白部分を調整・補填（はてん）することが課題となる。さらに、現状では、それぞれのサブシステムは相互に閉鎖的に孤立化されており、それぞれ独特の教育慣行や文化を発達させ、相互のコミュニケーションや協力さえ困難にしている状況がある。このことは同一教育セクター内の協力さえ難しいことを考えて見れば一目瞭然である。オルセン (Olsen, E. G.) やクック (Cook, L. A.) の古い比喻をかりると、各教育部分は孤島のような状況におかれており、島と島をつなぐかけ橋やフェリーもなく、ある教育部分から他の教育部分への移動の通路は開かれていない。このことは、例えば学校教育と社会教育や各種学校などの関係にあてはまる。これでは、人々がいろいろの教育機会や教育資源を利用しながら、自己の学習を自らの責任と自由において深化発展させるのに不都合である。

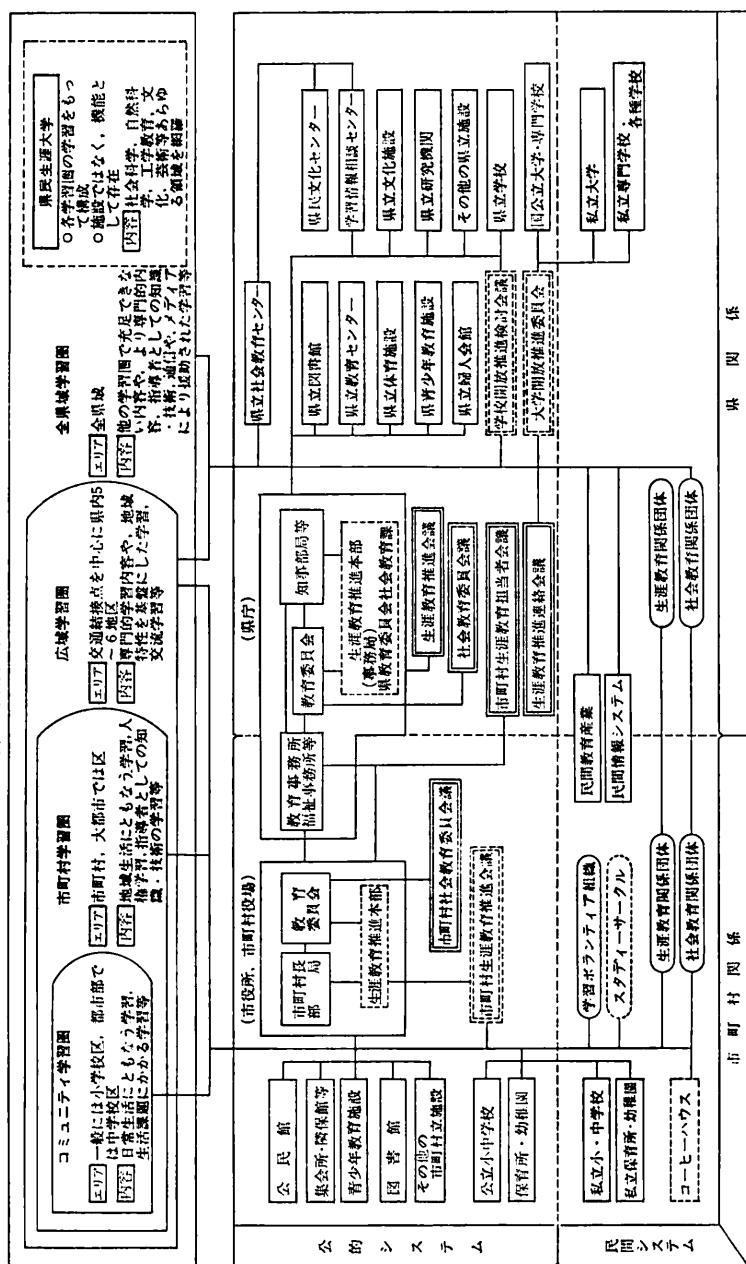
これらの点についての明確な反省があるかないかは別として、近年各地方自治体で進められつつある地域社会レベルの生涯教育推進構想の策定では、着想や図式や表現は異なるが、その重要な柱の1つとして、生涯教育の推進

システムに関する構想が提示されている。しかしまだその具体的計画は十分に公式化されていないだけでなく、推進システムそのものに対する考え方も必ずしも共通の理解が得られているわけではない。推進システムの構成要素として比較的共通に取り上げられているのは、生涯各期の教育機会の役割分担や、家庭教育と学校教育と社会教育の間の連携くらいである。したがって推進システムを構成するために生涯教育過程から切り取られる教育部分やその再配置と接続も不安定である。しかし各推進計画の中でいろいろの教育部分やサブシステムが注意され、その間の「統合」「協力」「役割分担」「連携」「一体化」「調整」などが模索されている。またこの模索と計画策定のために、どの計画機関にも、共通して生涯教育推進のための連絡調整機構が設置されている⁽⁸⁾。

こうした取り組みの現状から分かることは、生涯教育の推進システムの構想は、全く新しいシステムが創出されるというよりも、既存の孤立化し断片化したシステムの組み替えや補充による「統合」(integration)と「調整」(co-ordination)を図ることに重点がおかれ、かつ学習援助の一本化や集中化や画一化ではなく、学習者が自己の主体性と意思に基づいて、いつでも、どこでも必要に応じて自由に接近と利用ができ、そのことを通して自己の学習を段階的に発展させようような開放的力動的な援助体制の確立を目指して努力されていることである⁽⁹⁾。

このような意味での生涯教育の推進システムの整備は、一般に、地域社会レベルにおける日常生活の中の生涯学習援助組織づくりや関係機関の有機的な連携システムの確立を目指すものと、法律や施行令の改正や整備も含む教育制度レベルにおける生涯学習援助体制の確立を目指すものとの両レベルで議論され、着手されている。前者は主として人々の学習を生涯的に支援する関係部分の組織化にかかわり、関係諸機関のネットワーク化を意味しており、後者は主として法制化された教育枠組や教育機会の供給構造とその性格を学習者サイドから見直し、生涯学習への支援体制として最適化することを意味している。

図1 システムと関係者



（資料出所） 広島県生涯教育推進会議『広島県生涯教育推進構想』 1985年

地域社会レベルにおける生涯教育の推進システムは、地域住民の自己管理的学習を支援するシステムで、家庭及び日常生活圏における学習援助組織の確立を中心的課題としている。その基本的な考え方は、各学習者が自己の住居ないし生活の拠点を中心とする一定の距離圏内で日常生活の中の学習援助を供給することである。そのための基盤整備の第一の課題は、学習圏（service area）の確定である。これは最寄りの学習圏から広域の学習圏に至るまで同心円的な広がりをもって構想され、それに対応して一般的日常的な学習援助から専門的非日常的な学習援助に至るまでの教育サービスを配置するための基盤整備を意味する。この学習圏の確定作業を通して、どの地域のどんな人々にどんな教育サービス（例えば、学習情報や学習相談、学習機会の提供など）を供給するかを具体的に計画することが可能となる。

このような学習圏を前提とする県域を単位とする学習援助システムとして、広島県生涯教育推進会議の構想を一事例として示すと、図1のとおりである。¹⁰⁰この構想の特徴は、学習圏の設定によって全県域において間違いなく教育サービス（学習援助）の一定水準を確保し、かつ各学習圏のネットワーク化によって、それぞれの教育サービスの段階的な拡充を図り、必要に応じて学校教育・社会教育及びその他の教育関係機関の連携と協力のもとに生涯的な学歴資格取得への道をも開くことなどを意図していることである。もう1つの特徴は、地域社会に数多く散在する「コーヒーハウス」のような民間の「非教育的」施設のうち、一定の条件を満たすものを学習のための人々の気軽な出会いや「たまり場」として認定し、これによって学習参加へのドアを開くだけでなく、その入口の敷居を低くしようとしていることである。しかしこれは施設の拡充方策の一端を担うものであって、インフォーマルな相互学習や学習情報にふれる場所の提供を主要な使命としている。この着想は、18世紀から19世紀初葉にかけてイギリスの世俗的な成人教育が、コーヒーハウスやクラブを拠点として発達してきたという故事から得ている。¹⁰¹

さらに第三の特徴は、人々の自発的学習集団として「スタディ・サークル」（study circle）の育成への援助方策を制度化しようとしていることであ

る。これは教材や資料や学習の場所の提供などの面で公的な援助を得ながら、普通5人から20人くらいまでの人々が共通の学習関心をめぐって相互学習する組織で、その企画と実施はすべて学習参加者の自主運営にゆだねられている。

スタディ・サークルはもともとスウェーデンやデンマークなど北欧に発達したもののだが、今日ではアメリカなどでも広く普及し、その成果が注目されている。特色は、学習参加者の輪を地域社会全体に広げ、いわば草の根の学習運動を地域社会に浸透させ、学習の自立化を促進することにある。¹⁰³

この学習援助システムの特徴は、このようにしてより多くの人々が気軽に学習の場所や学習集団に接近でき、かつそれを糸口として次第により組織的な学習への援助を系統的に提供され、人々がこれを利用してできるだけ日常生活の中で自らの学習を組織化し、発展することを支援するところにある。

この学習援助システム全体の着想は、自己管理的学習への援助と健康の自己管理との類似性から得ている。すなわち、日常生活の中で人々は生涯にわたって自分の健康は自分で管理し、簡単な風邪や下痢などに対しても自分の責任と処方で休養をとったり、食事を調節したりなどして自分の健康を守っている。しかし自己管理のできない際には、身近な家庭医の世話になり、さらに大そうな治療を受ける必要がある場合には遠くの総合病院や専門病院で世話になる。

これらの健康管理過程のうち、自己管理を「セルフ・ケア」(self-care)と呼び、家庭医からうける治療を「一次治療」(primary-care)と呼んでいる。そして「セルフ・ケアとタイミングのよいプライマリー・ケアの二つは、人の健康保持上の一番基本となるものである」といわれている。¹⁰³

このような地域の医療システムになぞらえて、地域社会における生涯学習の援助システムを体系化すれば、図2のように示すことができる。このシステムの力点は、人々が自己の健康を守るために平素の食事に気をつけ、毎日の生活態度や生活習慣を整えることが重要であるのと同じく、日常生活の中での学習の定着とその発展を図ることにおかれている。その拠点は家庭生活¹⁰⁴

図2 地域の学習援助システムの役割分担

学習圏：	家庭⇄	近隣⇄	地域⇄	広域⇄	県域⇄	全国
	Self-care	Mutual-care	Primary-care	Secondary-care	Tertiary-care	National-care
利用度：	Daily	Weekly	Monthly	Quarterly	Yearly	Eventfully
学習内容：	practical applied skill					academic theoretical knowledge
学習形態： (例)＝	個人 遠隔教育	学習交流事業 study circle coffee house	学習交流 公民館 学級講座	学習センター tutorial class 学校開放	県民生涯大学 大学開放 契約学習	専門講座 認定講習

の中での学習の確立である。これまでとすると、学習の場はライフステージの移行とともに家庭→学校→社会へと外部化され、家庭は青少年の教育学習の場として観念されてきたが、生涯教育の時代には成人期の教育学習の場としても家庭は重要であり、この家庭が適切な教育機能を遂行できるような条件整備と生活設計が必要だという認識を前提として、このシステムは構想されている。その際、家庭における学習活動を孤立化させないで、地域社会における学習援助システムの一環としてネットワーク化しているところに、このような学習援助システムの独自の価値がある。この場合のネットワーク化の重要性は、漁網と同じように、地域社会のネットワークによって学習に関するあらゆるアイディア、情報、相互関心、資源、問題、要求あるいは不満などを捉え、全体の協力と連携のもとに、それらに対処しながら学習を深化拡充する一連のリンクを形成するところにある。

以上は、地域社会における生涯学習の推進システム構想を例示したものである。これらのことを必要に応じて組織化し実施しようとするとき、どうしても伝統的な教育の制度的な枠組み全体についての見直しと整備が不可欠となる。

伝統的な教育システムの代表は学校教育システムである。これは普通、学校制度と呼ばれているものである。この学校システムは、それを利用するのに一定の条件（例えば、年齢、地域性、基礎資格など）があり、かつ入学者に長期間にわたって画一的なステップを踏んで学習を進めていかせるように組織化されている。その中心にあるのが学年別の学級編成であり、そこにおける教室授業である。ノールズ（Knowles, M. S.）によると、これは「創造力に富む人間の頭脳が発明した学習への最も非誘発的な装置である。」¹⁰⁹というのは、ここでの教育は一方通行であり、生徒の役割は座って教卓からの伝達を承り聞くことだけだからだという。しかしそれさえも利用できるのは、青少年か、フルタイムの仕事に従事しなくてすむ特定の人々だけである。各種学校はあっても、教育のルートとして正規の学歴取得に結びつかないシステムであり、社会教育は文字通り、「短期の一時的教育システム」（temporary educative system）であり、学校教育に比べると、教育システム全体における位置付けが境界的かつ希薄であった。

このような教育システムでは、とても人々の学習をいつでも、どこでも組織的・計画的に生涯教育計画の展望のもとに援助することはできない。この問題の解決のためには、一方で希薄部分の拡充整備と既に整備されているシステムの再編成が必要である。これら2つの課題のうち、前者は先に述べた地域学習援助システムの整備として今日、着手されている。そこで、ここでは主として後者に焦点化し、生涯教育の推進システムの重要なサブシステムとして、学校教育システムはどのように改革し整備する必要があるかについて明らかにしよう。

学校教育が青少年のみでなく、成人の学習者にとっても重要な学習援助システムとなるためには、まずそれが一般成人にとって容易に接近でき利用できるものでなければならない。そのために必要な改革は、教育機会への接近のカベを取り払い、教育供給の構造を成人学習者の諸特徴を考慮して弾力的・開放的にすることである。この点で、今日主張されている単位制高校の創設や大学教育供給構造の柔構造化と開放化は、生涯学習への系統的援助機関と

して期待される。この方向で多くの人々に教育機会への接近の可能性を大規模に開きつつあるのは、放送大学であり、今後この分野におけるエレクトロニクスや教育工学の発達は、生涯学習の援助システムの拡充にとって多くの期待を集めている。というのは、これは伝統的な大学に接近できなかった一般社会人にも、それまでの学歴や背景に関係なく、大学教育の機会への接近の道を切り開くものだからである。

学校教育は、系統的かつ高度の洗練された教育援助やオールラウンドな人格教育の要請に対応しうる豊かな教育資源や教育機能をもっている。社会教育は、もともとこうした要請とは別の教育要求を充足するために組織化されており、このような要請への対応は学校教育の協力にまつとところが大きい。

この関連で期待されるのは、職業をもち家事をしながら組織的な学校教育を継続しうるような新しい学校教育システムの創造である。これは子どもを対象としてきた「伝統的」な学校（「子どもの学校」）に対して、「非伝統的」な学校（「大人の学校」）と呼ぶことができる。⁰⁷

「職長に昇進するため工学を学びたい機械工，家庭でフランス語を学びたい主婦，教師になりたいと決意した高校中退者，宿願の植物学を基礎から学びたいと思っている引退した銀行マン——といった人々にとって、これまでの伝統的な大学教育は無縁であった。時間，カネ，年齢などによる障壁があるからだが，非伝統的学習なるものは，それらを取り除き，それらの人々に質的に高水準の大学教育をサービスすることを可能にする。⁰⁸」

ここにいう非伝統的学校の特徴は，学びたい者にいつでも，教育の機会を提供するところにある。これに新しい放送大学の機能が結びつくと，大学教育をキャンパスや施設から解放し，どこでも学びたい者に届けることを可能とする。それと同時に，教室で学んだ知識や能力以外も，その学習の場所や方法にかかわらず，所定の水準さえ達成しておれば，これを社会が評価し認定するようになれば，人々は多様な教育機会や学習資源を利用しながら希望の「学校教育」を終了することが可能となる。

こうして伝統的な学校の改革と非伝統的学校の創造によって，誰でも，い

つでも、どこでも、何でも学べる道が開かれる。その際重要なのは、かりに第一のチャンスで失敗しても、第二・第三の教育のチャンスを開くことであり、各種学校や企業内教育や社会教育など、いわゆる「学校外教育」のシステムを利用した学習から学校教育のシステムへの移行への道を容易にすることである。このためには、一方で生涯教育のサブシステムすべてが相互補完的に協力・連携し、ある領域や段階の教育から他の領域や段階への移行や発展を可能にする教育システムの接続性を確立することが必要である。これは、その中に治療教育 (remedial education) や移行 (transfer) のプログラムを位置付け、学びたい者がどこからでも自己の達成したいと思う学習目標に到達できるような学習援助体制を確立することを意味する。¹³⁹

この関連で生涯教育の推進システムの確立は、それを構成するサブシステム間の全教育セクターを横断する「教育資源の乗換え」 (switching of resource) を可能とし、年齢やそれまでの教育達成水準や習熟度にかかわらず、すべての者にいつでも利用できる教育システムを整備することを意味する。¹⁴⁰

このような生涯教育推進のトータルなシステムとの関係で、その内部システムの解明は特に学習プログラム・デザインの多元的な構造化に役立ち、地域社会レベルでの推進システムの研究開発は、それぞれのプログラムの実施過程への援助方策を合理化するのに貢献する。そして制度レベルの推進システムの整備は、それらを外部から支援し促進する枠組みとして重要である。

このような多元的かつトータルな生涯教育の推進システムとの関係で、これまで明らかにされてきた教育システム論を再検討すると、それらはこのシステムを構成するある次元やある部分へのシステムのアプローチを試みたものであったといえよう。昭和56年に中央教育審議会が答申した「生涯教育」においても、また昭和59年に全国公民館連合会第五次専門委員会が答申した「生涯教育時代に即応した公民館のあり方」においても、生涯教育の構成要素やその部分的推進方策については、かなり具体的な提言や説明が見られるが、生涯教育をトータルに推進するシステムの説明は最も欠落している部分であ

る。この面での現状を分析したものとしては、岡本包治・山本恒夫両氏の編集になる『生涯教育対策実践シリーズ』（全5巻）の中の特に第2巻『都道府県の生涯教育システム』と第3巻『市町村の生涯教育システム』があり、これらの研究を手がかりとして生涯教育システムをトータルに推進するシステムの解明と整備が促進されることを期待したい。

〔注〕

- (1) G. W. パーキン著（山岡元嗣訳）『生涯教育——そのあり方と実際』同文書院 1979年, p.14
- (2) A. J. Cropley (ed.), Towards a System of Lifelong Education: Some Practical Considerations, Pergamon Press, 1980, p. 4. わが国で同様の学習者サイドから教育概念が公式文書の中で提示されたのは社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」昭和46年や、中央教育審議会答申「生涯教育」昭和56年などにおいてである。
- (3) 池田秀男「自己管理的学習論」（新堀通也編『現代生涯教育の研究』ぎょうせい 1985年 pp. 15—30）参照。
- (4) K. P. Cross, Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning, Jossey-Bass Inc., 1981, pp. 233—248.
- (5) 池田秀男「教育の生涯化計画」（麻生誠・池田秀男編『教育改革と教育計画』第一法規出版 1984年, pp. 192—195）
- (6) K. P. Cross, The Missing Link: Connecting Adult Learners to Learning Resources, FDLS, 1978.
- (7) 池田秀男「課題研究——生涯教育推進のシステム」（日本生涯教育学会第5回大会『発表要旨集録』1984年, pp. 42—3）
- (8) 岡本包治・山本恒夫編『生涯教育対策実践シリーズ』ぎょうせい 1985年。特に第2巻及び第3巻参照。
- (9) このような取り組みはアメリカでも同様である。J. M. Heffernan, Educational and Career Services for Adults, Lexington Books, 1981, p. 7. 参照。
- (10) 広島県生涯教育推進会議『豊かな明日をひらく 広島県生涯教育推進構想』1985年, 広島県教育委員会, pp. 65—66。
- (11) T. Kelly, A History of Adult Education in Great Britain, Liverpool University Press (2nd ed.), 1970, pp. 81—97.
- (12) C. Titmus, Strategies for Adult Education: Practices in Western

20 特集 生涯教育の推進システム

Europe, Follett Publishing Co., 1981, pp. 68—76. K. Q. Osborne, Informal Adult Learning and Public Policy Issues: The Study Circle Approach, in New Direction for Continuing Education 11, Jossey-Bass Inc., 1981, pp. 73—80. など参照。

- (13) 日野原重明「セルフ・ケアと一年の計」(『グッディ』1985年1月号, p. 77)
- (14) 池田秀男「住民の生涯学習をどのように促進援助するか」(広島県社会教育学会報告資料) 1985年2月27日。
- (15) J. C. Briggs, Community Resource Centers, in New Direction for Continuing Education 11, p. 67.
- (16) M. S. Knowles and Associates, Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning, Jossey-Bass Inc., 1984, p. 15.
- (17) 池田秀男「成人教育における学・社連携の主要局面とメリット」(研修資料『社会教育と学校教育との連携の主要局面とメリット』国立社会教育研修所1985年)
- (18) 清水畏三「生涯教育と大学——大学の柔構造化を目指して」(IDE, No. 191) 1978年, p. 90
- (19) G. B. Vaughan and Associates, Issues for Community College Leaders in a New Era, The Jossey-Bass Inc., 1983, pp. 76—99, pp. 122—138.
- (20) B. Thwaites et. al., Education 2000: A Consultative Document on Hypotheses for Education in AD 2000, Cambridge University Press, 1983, p. 10.
- (21) これらに対する先行研究としては, 山本恒夫「生涯教育のシステム化」(日本生涯教育学会年報第1号), 1980年及び角替弘志「生涯教育の展開とそのシステム化——静岡県における地域学習の構想」(日本生涯教育学会年報第2号), 1981年などがある。