生涯教育における教育機会均等概念の検討
——社会教育の学習活動を手がかりとして——

赤尾勝己
（慶應義塾大学大学院）

はじめに

我が国では，1981年6月11日に，中央教育審議会（高村象平会長）によって，「生涯教育について」と題する答申が出されて以来，生涯教育に対する人々の関心が従来以上に高まりつつある。そして，数は少ないながらも，各地において，生涯教育についての多様な実践が試行されつつあり[(1)]，生涯教育は，今や，理念の段階から実践の段階へ移行したとまで言われている。

だが，これからの生涯教育の実践上の模索も，理念のレベルでの十分な吟味を経る中でなされることが肝要であることはいうまでもないであろう。生涯教育が我が国の教育制度改革の原理として機能していくうえでの諸々の問題が，依然として残されているように思えるからである。その一つが，これから本稿において取り上げようとする生涯教育の文脈における教育機会均等概念の問題である。

周知の通り，教育機会均等の理念は，教育史上，近代公教育制度の発展における教育改革の指導的理念であり，とりわけ，学校教育制度の発展に大きく寄与してきたのである。

この理念をめぐる諸々の論議や研究は，学校教育の領域において多くなされてきたにもかかわらず，社会教育の領域において本格的になされることはひじょうに少なかったといえよう。このことは，我が国をも含んだ先進諸国における教育機会均等概念に関する研究が，初等ないし中等教育の領域に集中していることからも伺うことができる。しかし，近年は，生涯教育についての論議の中で，これまであまり問題にされることのなかった，社会教育における教育機会均等をめぐる研究の気運が高まりを見せつつある状況である。今や，生涯教育の時代，すなわち学習社会の到来を控えて，私たちには，学校教育と社会教育の双方の領域を包括する生涯教育の文脈において，

教育機会均等概念を検討することがせまられているといえよう。

本稿では，このような問題意識から，主として，社会教育の機会均等のあり方について，学校教育のそれとの関わりに留意しつつ，考察したいと思う。本稿に貫かれているものは，社会教育における機会均等の方策は，学校教育におけるそれと同じ性格をもつものであろうかという問いである。すなわち，戦後における，双方の生成・発展の経緯を顧慮する時，社会教育が，学校教育の機会均等の方策を踏襲しなければならないとする考え方は妥当であろうかという問いである。以下，未来の社会教育のスタイルをも模索しつつ，こうした問いへの答を試みるべく論じることにしたい。

1 問題の所在

我が国の生涯教育の文脈において，教育の機会均等を計っていく場合，その方策として大きく二つの方向が考えられよう。一つは，現実態としての学校教育のように，教育する側（背後の教育行政当局も含まれる）から，個々の学習者の学習要求に応ずる余地の少ない属性を有しつつ，学習内容の大枠が決められるような formal な教育の門戸をより多くの人々へ開放していく方向である。もう一つは，学習者の主体的な学習意欲に対応して，それを充足していこうとする，社会教育の原点と見なされる，より多くの人々の自己教育を援助していこうとする方向である。

前者は，これまで formal な教育を受けたいと思っていたにもかかわらず，その機会に恵まれなかった人々に対する学校教育の開放や，職業上の資格を得るための研修・訓練の機会を与える方策等である。これらは，現在，高等教育機関，とりわけ大学を開放して，新しいタイプの「非伝統型の学生」(non-traditional students)[2] を入学させる社会人入学の制度や，自宅で自己のペースで大学教育が受けられる大学通信教育，種々の職業上のプログラムを提供し職能上の資格を向上させるための高等教育機関等での研修という形態をとっている。

後者は，図書館，博物館，公民館等の充実によって，個人ないし集団による自発的な学習を援助していく方策である。ここでは，学習に参加する人々の学習意欲が前提となり，個人ないし voluntary な学習グループが，諸々の社会教育施設を利用し学んでいくのを，行政が適宜援助するという側面と，これらの人々の学習要求に見合った教育を提供するという側面が認められよう。いずれにしても，基本的には，学習者の側に学習の内容や方法を決めるイニシアチブがあると言えよう。

私たちが，我が国の生涯教育の文脈において，教育機会均等について考え，これを実現させていこうとする際には，こうした二つの領域における教育・学習のあり方の相異を考慮に入れなければならないのであり，ここに問題の難しさがあるのである。

我が国の社会教育は，学校教育のように，全国レベルにおいて教育内容・方法が整備，確立されていないので，社会教育で人々が学習したことは，学校での学習と同等に社会的な評価を受けない。同時に，社会教育には，学習の成果を査定することよって与えられる資格証明書（credential）が介在していない。この事実は大きな意味を有する。なぜなら，もしも，社会教育に資格付与の機能が公的機関から託される場合，そこでの教育・学習は，多分に，学校における教育・学習に近似した，より formal な形態をとっていかざるを得なくなることが予想されるからである。けだし，資格とは，公的機関により，学習者が一定水準以上の知識や技術を有することをテストによって認定されたうえで，付与されるものであるがゆえに，資格証明書の介在する社会教育における学習も，公的機関の定める一定水準の知識・技術の取得へと傾いていくのであり，このことが現行の社会教育における学習者中心の原則を多分にくずすことにつながりかねないのである。ここに，学校教育になぞらえて，社会教育に資格付与機能を持たせ，両者を整合的に結びつけ，教育の機会均等を計ろうとする場合の陥穽が存在するのである。

ところで，生涯教育においては，教育を学校という定型的な機関に出向いて受けなければならないという観念は払拭され，基本的には，個人のニードに応じ，学習の内容・方法・場所・時間などを自由に選択できるようにするということが原則となっているといえる。[(3)] にもかかわらず，このような学習の自主性に任せておいたのでは，相対的に既に学習量の多い者がますます多くを学び，客観的にみて学習の必要の大きい者が少なく学ぶことによって，教育格差がいよいよ拡大することが指摘されている。[(4)] このことは，「学校教育が社会的平等を促進するというより，むしろ，その不平等を正当化してきた」[(5)] ことと大きな関わりを持つ。しかし，学校教育で達成し得なかった平等が，はたして，社会教育を学校教育的に再編することによって実現されうるのであろうか。

例えば，ＯＥＣＤのリカレント教育（Recurrent Education）は，こうした格差を是正するために，生涯を通じた代償教育（compensatory education）の体系的な提供を打ち出している。それによると，「従来の成人教育は，インフォーマルな形態をとるあまり，学位や資格と無関係な課程を提供したために，教育における社会的多極化を補強し，教育の機会均等を実現できないまま今日に至った」[(6)] ことが指摘される。このため，ＯＥＣＤは，同世代内（intra-generational）の不平等だけでなく，世代間（inter-generational）の不平等にも目を向けなければならないとして，「意図的に組織化された学習」と定義される「教育」を，すべての人々を対象として，フル・タイム，パート・タイム方式を組み合わせ，単位（credit）を生涯にわたって加算されるように提供しようとする方法を考えたのであった。[(7)]

これは，学校教育型の formal な教育を生涯にわたって拡散させ，労働を交互に配置することによって，教育の機会均等を計ろうとする方法である。しかしながら，ここには，社会教育の理念である，学習者の好む内容を自らのペースで学ぶことを援助していくという特質は薄いといってよいであろう。むしろ，未来の技術革新の変化に従属した形で，学校教育の外側に，学校教育が果たすのと同様な機能——とりわけ，学習内容の管理，学習達成の評価，選別，資格付与——を果たす教育による機会均等策であるといえよう。こうした文脈においては，社会教育は学校教育型への改組を余儀なくされるであろう。しかも，ここでは，「リカレント・システム導入において，「自己啓発」を最適化しうる社会階層の部分とそうでない部分との現実的矛盾関係」[8]を問うことなしには，十全な機会均等は期待できないであろう。

教育は，元来，必ずしも制度を要求せず，又その制度も必ずしも強制や資格付与の機能を具備することを要求されるものではないが，近代公教育の発展・成熟の過程において，社会の側からの要求——とりわけ，職業資格の付与と，それに伴う人材選別の装置として機能すること——によって，今日，教育は，システム化・制度化され，それは，強制や資格付与の機能を帯びるに至っている。[9]そして，そのような教育は，先に述べたように，学習されたことが，公的機関からテストによって一定水準に到達していることが認定されることを不可欠の要件とする。

リカレント教育においては，生涯にわたり単位を累加させる方式が考えられているが，これが資格証明書主義（credentialism）と連動し，人々への生涯にわたる学習の心理的強制と，学習達成の評価による選別がなされる特質が看取されよう。

すでに，アメリカ合衆国では，そうした兆候が見えつつある。同国では，1976年の「生涯学習法」(Lifelong Learning Act) 以来，連邦政府が，人々の自発的な学習を援助するための政策上の措置を取りつつあるが，成人教育において，学習それ自体を目的とし，そこから満足を得るために時間と金銭を費すような「自由な学習者」(free learner) よりも，むしろ，職業活動に必要とされる知識・技術の高度化に伴い，より高い地位とより多くの収入を得るべく資格取得のために学習を続ける職業型の学習者が増大している。ここで問題となるのは，そうした学習が，「人々の内発的動機づけから行われるよりも，アメリカ社会でますます顕著になりつつある，資格証明書主義と結びついて，次第に強制的な性格を持ちはじめている点」[10]であろう。

このように，生涯教育の体制において，社会教育が，教育の機会均等の名の下に，学校教育になぞらえて，定型化した教育を人々に与え，それによって資格付与の機能を社会から託されるようになるならば，地域の学習者の自発的で自由な学びを援助するという社会教育の学習者中心の原則が損なわれていくことが予想されよう。

私たちは，生涯教育の文脈において，教育の機会均等について考える際に，学校教

育のような資格付与機能を有する定型的な教育の拡大・多様化およびその配分に注意を向け勝ちであるが，同時に，自由な学びの援助を旨とする社会教育のような，資格付与機能を有しない教育・学習を活発にしていく努力を怠ってはならないであろう。そして，基本的には，学校教育の領域において生じた機会の不均等の問題は，社会教育によって処理させるのではなく，生涯教育の時代にふさわしい学校教育の改革の文脈において解決されるべきものといえよう。

2　「学社連携」の吟味すべき点

生涯教育の理念は，未来の教育のあり方を模索している人々に次第に受け入れられつつあり，教育界では，目下，学校教育と社会教育の連携，すなわち，「学社連携」が標榜されている。だが，今のところ，これに対する学校教育関係者の関心は低調であり，生涯教育の推進に関して，社会教育関係者が大きな思い入れをするという，いわゆる「学低社高」の状況が指摘されている。

このことは，生涯教育が，もともと成人教育の領域から提唱された経緯に基づいているとも考えられるが，こうした状況の背後には，学校教育と社会教育の双方の領域における人々の学習の特質の相異から，「はたして，学校教育と社会教育は結びうるのか」[11]という根本的な吟味の余地が残されていることにも目を向ける必要があるように思われるのである。その上に，「学社連携」は，いかなる方策によって進められるべきかという問題が残されているのである。けだし，「学社連携」というスローガンが，学校教育の後に社会教育を整合的に連結することを要求するものであるならば，それは以下の理由により，望ましいものであるとは考えられないであろう。

社会教育は学校教育と比べて，学習者の自主性を前提とし，その学習要求に行政が応えていこうとする性格が顕著である。義務教育を典型とする学校教育にあっては，生徒の学習活動は教師の教授活動に対応しており，教えられる者＝教師と，教えられる者＝生徒との間には，意識的にしろ無意識的にしろ，上下の関係が前提となっている[12]。しかも，現象として，学校教育においては，生徒の学習要求に教師が応え，学習内容を自主的に編成していく余地は少ないといえる。これは，理念的に，教師による学習内容の自主編成が望ましいものとされながらも，教育行政機関によって，教えられる側の学習すべき内容についての調整が計られ，それに基づいた教材を使用することにより，全国共通の教育を施そうとする近代公教育としての学校教育＝formal education の避け難い特質であるともいえよう[13]。

このような教授・学習内容の画一性ないし共通性は，とりわけ，中央集権的な教育行政の方式を取る我が国では，「学校，とくに小・中・高等学校においては，心身が

未発達で判断力もじゅうぶんでない児童・生徒を対象として教育を行うものであり，かつ，教育の機会均等の理念から全国的に一定の教育水準を維持し，適切な教育内容についての全国的基準にしたがって運営されなければならないのである。[14]」という国家教育権の立場からの教育機会均等論を依りどころとして推し進められているのである。

一方，社会教育においては，各種の講座や学級のように，学習者の学習活動が講師の教授活動に対応する場合もあるが，その場合でも，先の学校教育にみられたように，全国レベルでの画一化した教授・学習内容が盛られるのではなく，学習に参加した人々の学習要求をくみとってその内容が決められることが理想かつ民主的な手続きとされている。また，こうした講座・学級以上に，図書館や博物館を利用する個々人の自由な学習を援助することが大きな割合を占めている。いずれにせよ，社会教育に携わる職員は，教師的な役割を演ずるというよりは，むしろ，学習者の学習を円滑ならしめる便宜を与える者としての目立たぬ役割を演じることが中心となるのである。[15] 集団学習の内容・方法を参加者の needs に基づいて決定し運営を行い，自由な個人学習を援助していくことが社会教育の本来的特質といえよう。

このような学校教育と社会教育における学習のあり方の相異を考慮することなく，「学社連携」が性急に計られる場合，社会教育が現行の学校教育に近似した形に変容され整合的にリンクされるという危険が看取されよう。それは，「学校教育を支配・統制するのと同じ手法をもって，社会教育の官僚統制が強化され[16]」ることを意味する。

また，このことと関連して，ハビガースト (R. J. Havighurst) 以来，人間の生涯にわたる発達課題の研究がなされつつあり，これを生涯教育と結合させて，人々の生涯の各時期における学習目標を導き出し，提示し，これを被教育者としての国民にいかにして学ばせるかという考え方もあるが，これにも注意を要しよう。それは，こうした学習目標が学習者の要求というよりは，むしろ社会からの要請に基づいて，「上から」策定される色彩が強いことである。加えて，ここには，社会的に人間の課題とされるものが，そのまま，教育の目標となり得るのかという哲学上の問題，すなわち，「自然主義的誤謬」(naturalistic fallacy) の問題が依然として，考慮されないまま残されているのである。[17]

つまり，「学社連携」というスローガンは，「あらかじめ学習課題が提示され，それをいかに学ばせるかという教授過程の技術的側面に傾斜しがちな学校教育の専門性が，そのまま，社会教育の専門性に代わりうるような性質のものではない[18]」という視点から，今一度，吟味されなければならないのである。

今日我が国の生涯教育体制の確立は，「学社連携」というスローガンのもとで進め

られつつあるが，これが，社会教育の学校教育化をもたらすものであるのか，それとも，社会教育の学習者中心という positive な特質を生かした上でなされるのか，私たちは大きな岐路に立たされているといえよう。そして，この点が，生涯教育の文脈における機会均等論に大きな関わりを持つことが十分に看取されよう。

次節以下では，最近約10年間における我が国の社会教育の新しい動向——とりわけ個人学習の興隆——をとりあげ，このことが社会教育のスタイルをどのように変化させ，また，社会教育の機会均等を考えるうえで，いかなる意味を持ちうるかを考慮しつつ論じることにしたい。

3　社会教育の“新しい波”

1970年代初頭より，我が国の社会教育は，次第に，従来の学校教育の形態を模した講座学級方式に加え，個々人の学習要求に応えて，その学びを学習者の求めに応じて援助していこうとする新しい萌芽が看取される。

こうした新しい社会教育のあり方を示す端緒となったのは，1971年の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」であった。同審議会は，この中で次のように述べている。

「社会教育というとき，往々にして青年団，婦人会などの団体や，公民館，図書館などの施設や学級・講座などの活動だけが思い浮かべられることが多い。また，教育という言葉がもつ語感から，なんとなく，講義などの受け身の形態や堅い内容だけが連想されることもないとはいえない。このような従来からの諸活動が社会教育として今後も重要な役割をもつことは変わらないが，このような狭い範囲だけに社会教育を限定する考え方では，これからの変化の激しい社会における社会教育への期待にこたえることはできない。今後の社会教育は，国民の生活のあらゆる機会と場所において行われる各種の学習を教育的に高める活動を総称するものとして，広くとらえるべきであろう。」[19]

このように，同答申は，ユネスコの生涯教育論の影響を受けつつ，人々の自発的で多様な学習を援助する方向を示している。

翌1972年の「生涯教育に対する要請調査」では，多くの人々が学習する際に，個人学習という方法を選ぶことがわかった。これによると，「現在行っている学習の方法」については，「個人で学習すること」が最も多く44.4%を占め，「公民館などの社会教育施設が主催する講座や学級」(18.8%),「サークル活動や国体活動」(17.3%)を大きく引き離している。また，内容別に見るならば，「職業についての学習」については28.6%，「地域社会での生活上の学習」については17.3%，「家庭生活につい

ての学習」については18.5%，「個人生活上での学習」については27.2%が，個人学習による学習方法を希望している。

また，1976年の「生涯教育の実施状況等に関する実態調査」によれば，学校を終えてから希望する学習方法について，大学在学者は56.4%，短期大学在学者は39.1%，高等学校在学者は22.1%，専修学校在学者は44.2%，各種学校在学者は38.4%が「個人で学習する」と答えている。

こうした自分で問題を見つけ自分のペースで学習できる個人学習の方法を，多くの人々が選ぶという動向を踏まえて，先の中央教育審議会答申「生涯教育について」は，「生涯教育は各人の自発的な学習意欲を基本とするものである[20]」という principle を掲げつつ，「人々の学習要求が，その内容・方法において一層多様化・高度化し，また，集団的な学習形態よりも個人学習を望む人々も数多く存在することから，個人学習に対する配慮がますます重要になるであろう[21]。」と述べている。

このことは，私たちが，人間の「学び」の原初形態が「ひとりで学ぶ」ことであることを確認するならば，至極当然のこととして了解できよう。従来の社会教育には，こうした個々人への学習の援助という視点が稀薄であったのである。すなわち，教育というものを，学習者の集団化を前提とし，直接の人格的交渉における指導・被指導の関係に基づいて考えるという学校教育的教育観が社会教育において卓越していたといえよう[22]。

このような個人学習への援助を行うために，同答申では，「広域的に学習に関する情報を収集・提供したり，学習相談に応じ得るような学習情報センター的機能を充実する必要がある[23]」として，そうした業務をとり行う総合的な社会教育施設としての「生涯教育センター」が構想されている。

この「生涯教育センター」は，印刷メディアに限定されることなく，視聴覚メディアも備え，従来の図書館のようにそれらを貸し出すにとどまらず，「学習のプログラムそのものを自分で作成しつつ，自己のペースで学習する方法[24]」を確立するために，「学習者の興味と社会の様々な学習の手段 (learning resources) を結びつけるサービスを提供する[25]」ものと思われる。これは，イヴァン・イリッチ (I. Illich) の構想した「学習のネットワーク」(learning webs)) にかなり近似した機能を有するものと期待できよう[26]。

また，この「生涯教育センター」は，これからの情報革新の波を受け，21世紀の教育革新のさきがけとなる可能性を有しているものともいえよう。従来，教育とは，教育者と被教育者が同じ空間にいることが前提とされていたが，これから社会教育では，学習者が特定の施設に出かけなくとも，学習を援助してもらうことが可能となるのである。現在，開発中の「高度情報通信システム」(INS) は，未来の社会教育のス

タイルを考える上で，欠くことのできないものとなるであろう。[27]

このように，これからの社会教育は，情報通信システムの革新の波を受けるにつれて，従来の学校教育型の学級・講座方式よりも，個々人の学習要求に個別に応じつつ学習を援助するという方式が要請されてこよう。そして，このような変革は，アルビン・トフラー（Alvin Toffler）のいう第二の波の原則[28]——規格化（standardization），分業化（specialization），同時化（synchronization），集中化（concentration），極大化（maximization），中央集権化（centralization）——に貫徹された学校教育よりも早く社会教育においてなされるように思われる。21世紀に向けての社会教育は，こうした変化に伴いつつ，従来の「集める社会教育」から，個々人間の自由な相互学習援助という形態へと比重を移していくことが予想されるのである。

4　教育機会均等概念の歴史的制約

私たちは，教育の歴史をひもとく時，教育機会均等理念は，主として，学校教育を受ける権利をすべての人に等しく保障することを目指すスローガンとして機能してきたことに気づくであろう。ヨーロッパにおける「統一学校運動」（Einheitsschule Bewegung）や，「すべての者に中等教育を」（Secondary Education for All）といった運動も，学校教育を受ける機会をあらゆる人々に開くことを要求する民衆の動きであり，こうした運動の背後には，学校教育が一部の人々にのみ限定して開放されていた状況に対して，それをより多くの人々へ開放していかねばならないとする民衆の訴えがあったのである。

だが，ここで留意すべきことは，こうした教育機会均等の意味したものが，学校教育——あらかじめある程度教育行政によって平準化（standardized）された教育内容を，教える側のイニシアチブにおいて教授する公的な支持を得た教育機関——への接近（access）の拡大であった点である。[29] しかも，そこでは，民衆の側，あるいは学ぶ側から，学習の内容を決定するにあたって，要求を出せる余地はひじょうに少なかったと言ってよいであろう。つまり，formal education としての学校教育にあっては，児童・生徒の学習が，教師の教授に従属せざるを得ない特質がはらまれていたのである。

このような教授に比重がかけられた学校教育は，国家によって，社会の近代化に必要と思われる知識・技術を，あらかじめ準備し，極力多くの国民をそこに集め，極力能率的に身につけさせなければならないとされたのであった。[30] そして，時代が下るにつれて，資本主義経済の発展によって，それまで職業集団の中でなされていた職業資格の付与機能が，学校教育に託されるに至り，このことが，学校を国民の社会移動

(social mobility) のための装置として機能させ，国民にとっては，「教授」の場所としての学校に行くか行かないかが重要な意味を持つようになったのである。かくして，学校教育は，それを受けること自体が社会から評価され，また，そこで付与される諸々の資格のために，社会から何らかの形でより大きな教育内容の平準化をこうむるに至り，その教育内容が学習者の学習内容に関する needs に十全に答えにくくなったのであった。

これに対して，戦後の日本の社会教育は，戦前の「通俗教育」による教化総動員という苦い歴史への反省から，基本的には，学校教育の枠外に置かれ，法の支持を受けつつ，原則として，学習内容は学習者の要求を考慮しつつ決定され，行政は国民相互で行われる自己教育活動を援助する責務を負うものとされた。[31] 戦後日本の公教育制度が，憲法——教育基本法のもとで，学校教育法と社会教育法を並列させる法体系を作ったゆえんもここにあったといえよう。

ここに，学校教育の機会均等と社会教育の機会均等を考えていく際の根本的な相異の問題がはらまれていたのである。このような相異を内に含む生涯教育の文脈において，教育機会均等概念をとらえる場合，教える側によって平準化された教育内容への接近の拡大という学校教育方式の機会均等策では，社会教育本来の性質に即した機会均等を包括しえないことは自明であろう。なぜなら，このような学校教育の機会均等の原則を社会教育でみたそうとするならば，どうしてもその教育内容の分量や程度に至るまで，全国レベルで平等である事態をつくり出さねばならないからである。[32]

それでは，私たちは，社会教育の機会均等概念をどう考えていけばよいのであろうか。この領域にあっては，学習者が教育を受けるという passive な態度よりも，むしろ学習者が自ら学ぶという active な態度が優先し，教育はそうした学習を助けるひかえめな働きであることが前提となる。そして，学校教育におけるような，単に上から与えられる教育に対する選択の自由があるにとどまることなく，自らの生活の中で学習する課題を見い出し，自らの希望する方法でその学習を援助する媒体を選ぶ（ないしは，その媒体をもレイアウトする）という点が特質となっている。また，学校においては，集団的に組織化された学習者＝生徒の学習に対し，教師による教授がなされるが，社会教育では，クループ（自然発生的なものを基本とする），一対一，あるいは個人での対媒体という学習の形態が多くの割合を占めるのである。そして，学習者が，自らの学習に満足した時点で，社会教育の制度の利用をやめる自由もある。もちろん，制度にまったく関わりを持たずに学習を進める自由もある。こうした，学校教育とは異なる特質を踏まえたうえで，社会教育の機会均等概念は考えられなければならないであろう。そして，同時に，学習者自身の内発的な学習意欲を基礎として，学習者自身が学習目的や内容を決定し，自らが学習の主体となっていくような社会教

育の確立への絶えざる努力が必要となるのである。[33]

以上のように，これまでの教育機会均等概念は，学校教育を典型とする，教える側から一方的に学習者の学ぶべき内容が決められ，学習者はそれを受けることによって，社会から認定・評価されるという教育を拡大することに大きく関わるものであったといえよう。そして，今日の生涯教育における教育機会均等に関する議論も，もっぱら，こうした formal な教育の国民への提供の拡大と，その分配の問題に集中しており，社会教育の原則にあるような，国民一人一人の自由な学びを援助していく教育については等閑視されているのである。つまり，社会的に評価されない自由な学びの援助についての機会均等がほとんど問題にされていないことが指摘されるであろう。

おわりに

「生涯教育」(éducation permanente: Lifelong integrated Education) の提唱者であるポール・ラングラン (P. Lengrand) は，「生涯教育は平等のための手段である」[34]と明言している。それは，学校教育の外側に，学校教育と同じような機能を果たす教育を設けることによって，学校教育で失敗した人々に，その失敗をやりなおす機会を与え，失敗を相対化するという考え方と表裏をなしていると思われる。ラングランの思想の延長線上にあると思われるユネスコ教育開発国際委員会の手によるフォール報告書『未来の学習』(Learning to Be) ではこのことを次のように論じている。

「ひとたび，教育が継続的になれば，成功や失敗に関する考え方は変わってくるであろう。個人が，彼の教育経歴のうちのある年齢や段階で失敗しても，他の機会をもつことができるであろう。彼は，もはや，彼自身の失敗のために，一生みじめな環境に閉じこめられることはないであろう。」[35]

ここで，問題となるのは，社会の平等が，「生涯教育」の振興によって達成されるという憶見であろう。それは，近年の教育機会論の展開に看取されるように，「社会的不平等そのものを変えていく方向のなかで，教育のアウトプットにおける平等を保障していこうとする」[36]方向において努力されなければならないのである。生涯教育が根づく社会の機構の変換というラディカルな文脈において，この問題を考えなければならないゆえんである。

さらに，もう一方で，目下，私たちの眼前には，教育機会拡充の裏面に，人間の本性としての知的好奇心や冒険心，みずみずしい感性や想像力，人間的な創造力や判断力の「衰弱化」が進行している現実がある。[37]こうした教育のゆがみを是正する使命を生涯教育が帯びていることは言を待つまい。こうした文脈において，生涯にわたる定型化された教育の拡大・拡散という方策が，どれだけこうした問題の解決となりうる

のであろうか。ここに，脱学校論的視座からの検討が必要とされるのである。[38] 本稿で論じたように，これまでの教育機会均等論が，formal な教育を受ける機会の均等論に偏していたとするならば，「学校教育中心の教育体制からの脱却，すなわち，生涯にわたっての人間の教育要求にさらによりふさわしく応えうる教育のあり方を志する」[39] 生涯教育にあっては，自由な学びを援助される機会の均等という観点は欠くことのできないものであろう。

以上の2点が，我が国の生涯教育のあり方を考える上で今後に残された根本的課題といえよう。

〔注〕

(1) 全国社会教育委員連絡協議会編『各地における生涯教育の実践』全日本社会教育連合会，1980年等を参照

(2) The Carnegie Commission on Higher Education, Toward a Learning Society; Alternative channels to life, work, and service, The Carnegie Foundation for Advancement of Teaching, 1973, p. 10

(3) 新井郁男『学習社会論』（教育学大全集8）第一法規，1982年，p. 139

(4) 市川昭午「生涯教育と教育の機会均等」『生涯教育と人間の発達』（教育社会学研究第35集）東洋館出版，1980年，p. 32

(5) Ian Lister, The challenging of deschooling, In. Ian Lister. ed., Deschooling. A Reader, Cambridge University Press, 1974, p. 8

(6) Center for Educational Research and Innovation, Recurrent Education; a strategy for lifelong learning, OECD, 1973, p. 9

(7) Center for Educational Research and Innovation, Equal Educational Opportunity——a statement of the problem with special reference to recurrent education——OECD 1970, p. 33

(8) 佐藤一子「有給教育休暇の国際動向」『教育学研究』（第47巻4号）日本教育学会，1980年，p. 328

(9) 大江正比古「教育システムにおける卒業資格のもつ意味」『生涯教育体系の構想』日本生涯教育学会年報2号，ぎょうせい，1981年，p. 258

(10) 天野郁夫「アメリカの生涯学習」NIRA-OUTPUT,『生涯教育の現状と課題』所収，総合研究開発機構，1979年，p. 49

(11) 室俊司「学校教育と社会教育ははたして結びうるか」，上田薫編著『現代教育の危機』（現代教育講座第1巻）第一法規，1975年，p. 227

(12) 住岡英毅「教育的コミュニケーションの問題(1) 生涯教育論の検討」（滋賀大

学教育研究所論文集第9号）1976年，pp. 63～4

(13) 例えば，教育内容に関して，各学校長および教員の裁量に委ねられていたイギリスにおいても，1981年3月，教育科学省（Department of Education and Science）は，初等・中等学校の教育課程の全国的基準を示した文書，『学校教育課程』（The School Curriculum）を公表した。これは，我が国の『学習指導要領』ほど拘束力をもつものではないが，同省は，これを地方教育当局（Local Education Authority）および各学校に対して，教育内容の実質的基準として機能させることを意図していると思われる。Department of Education and Science, The School Curriculum, London, H. M. S. O. March. 1981.

(14) 文部省初等中等教育局長　宮地茂「教科書検定訴訟の第一審判決について（通知）」文初検第398号　昭和45年8月7日

(15) J・シンプソン「成人教育の対象」ポール・ラングラン他著，新堀通也・原田彰編訳『世界の生涯教育――その理論と実情』所収，福村出版，1972年，p. 38

(16) 島田修一「社会教育の「新しい組織化」をめぐる二つの動向」『国民教育』第19号，国民教育研究所，1974年，p. 129

(17) 白石克己「教育学における「自然主義的誤謬」」，『教育哲学研究』（第20号）1969年，pp. 65～6頁参照

(18) 島田修一，前掲論文，p. 130

(19) 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」文部省内社会教育行政研究会編，『社会教育行政必携』所収，第一法規，1982年，pp. 100～1

(20) 中央教育審議会答申「生涯教育について」，文部省『生涯教育〈中央教育審議会答申〉』所収，大蔵省印刷局，1981年，p. 26

(21) 同上書，p. 41

(22) 藤原英夫『社会教育体制と生涯教育』協同出版，1978年，p. 12。このことに関連して，藤原氏は，我が国において，「個々人に対する施設機能的サービスを除外するかのような社会教育観」が卓越した理由として，私達の先達が，社会教育法第二条中の「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」という箇所を，「学習者を組織しての教育的活動」と解釈したことと，「教育活動」という語を，授業その他集団的な学校活動の面からしか理解しなかった傾向を指摘している。沖原豊，真野宮雄，藤原英夫編著『教育制度と教育行政学』（講座教育行政第2巻）協同出版，1978年，p. 96

(23) 中央教育審議会答申，前掲書，p. 41

(24) 平沢茂「メディア・センターの構想と課題」河野重男・伊藤俊夫編『社会教育の施設』（社会教育講座第4巻）第一法規，1979年，p. 330

(25) K. Patricia Cross. The Missing Link; Connecting Adult Learner to Learning Resources, College Entrance Examination Board, New York, 1978, p. 4

(26) もちろん，これは，脱学校 (deschooling) という文脈において構想されている点に留意する必要がある。また，この「生涯教育センター」の管理・運営の問題は，今後に残された課題である。

(27) 日本電信電話公社では，1982年秋から光ファイバー・ケーブルを利用して，ファクシミリやデータ通信などを一本の回線に統合して，従来の電話に，読み・書き，見る機能を備えるＩＮＳ計画を開始した。また，本年より，大型コンピューターに文字や図形によって蓄積した情報を，電話回線を介して，家庭のテレビのブラウン管上に，特別な受信機を使って映し出す「キャプテン・システム」(Character And Pattern Telephone Access Information Network System) が実用開始となる予定である。

(28) Alvin Toffler, The Third Wave, Bantam Books, 1980, pp. 46～56.

(29) 例えば，コールマン (J. S. Coleman) は，アメリカ合衆国における教育機会均等の概念には，その始まりから，次の四つの要素が含んでいたと論じている。

(1) 労働力となる最初の入口のレベルまで「無償教育」(free education) を提供する。

(2) いかなる背景を持った子供にも「共通のカリキュラム」(common curriculum) を提供する。

(3) 低い人口密度のゆえに，計画的に多様な背景を持った子供が「同一の学校」(same school) へ出席するようにする。

(4) 地域の税金は，学校を維持する財源を供給するのであるから，「既存の地域内での平等」を計る。とりわけ(2)と(3)がこの文脈に関っている。James, S. Coleman, The Concept of Equality of Educational Opportunity. In. Equal Educational Opportunity—the first comprehensive assualt on the tangle of research and policy issues in the present school crisis——Harvard University Press, 1969, p. 13

(30) 村井実『教育学入門（下)』講談社，1976年，p. 201

(31) 寺中作雄『社会教育法概説』社教図書，1949年，pp. 1～2

(32) 三井為友「教育の機会均等と社会教育」『社会教育と教育権』（日本の社会教育第5集）国土社，1960年，p. 9

(33) 宮坂広作『生涯教育と社会教育』教育開発研究所，1974年，p. 21

(34) ポール・ラングラン著，波多野完治訳『生涯教育入門　第二部』全日本社会教育連合会，1980年，p. 92

(35) ユネスコ教育開発国際委員会著，国立教育研究所内フォール報告書検討委員会訳『未来の学習』第一法規，1975年，p. 107

(36) 小島秀夫「教育機会論の展開」（茨城大学教育学部紀要第27号）1978年，p. 224

(37) 辻　功，木下繁弥編著『教育機会の拡充』（教育学講座第20巻）学習研究社，1979年，p. 315

(38) 拙稿「生涯教育における学校外教育のシステム化をめぐる問題——脱学校論のインパクトを中心に——」（慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要第22号）1982年参照

(39) 村井実『現代日本の教育』（改訂版）日本放送出版協会，1976年，p. 72