

教育システムにおける卒業資格のもつ意味

——生涯教育論との関わりにおいて——

大 江 正比古

(東京電機大学)

はじめに

教育を、基本的に人の一生涯を通じて要求されるもの、「自己教育」という概念をもその内に含んでいるものと考えるならば、教育は元々生涯に亘って行われるべきもの、即ち生涯教育であるといえるであろう。が、今日広くいわれている「生涯教育」は、それを単に「教育」といわず、敢て「生涯教育」という限り、人が教育、それも比較的組織だった教育を受けたいと願う時には、いつでもそれに応えることができる様に制度を整えておくという、そういう意味内容をもった言葉である。従って、生涯教育論は、いわば人々の教育権を生涯に亘って保障するために教育システムを整備・再編成しようという主張を、基本的にその内に持っているのである。

ところで、この生涯教育論には、周知のように、例えばユネスコの生涯教育論や OECD のそのような様々なものがあり、又それらの日本での受け取られ方も一様ではない。ユネスコのそれが、生涯教育を「制度」としてではなく「思想」あるいは「原理」として、生涯教育即生涯学習との観点から、生涯教育を「学習を基本として生涯に亘って行われるような教育」としているのに対し、OECD は「リカレント教育」という言葉を使い、基本的には「生涯教育」という用語は使用していない。「教育」は意図的・組織的人間形成作用であるが故に、それが生涯に亘って切れ目なく継続的に続くこと

はあり得ないとの立場から、OECD は、教育つまり意図的・組織的人間形成作用を、生涯学習のプロセスの中に一度ではなく何度でもくり返し得る「リカレント教育」を提唱するのである。⁽¹⁾しかしながら、いずれにしても、生涯教育論が既成の教育システム、とりわけ中等教育後の教育システムに対する鋭い批判をその内に含むものであるということはいえるであろう。

従って、問題は、国内だけでその論文数が二千を超えるであろうといわれている生涯教育論が、中等教育後の種々の教育機関、あるいは高等教育機関との関係をどの様に考えているかということである。主に先進工業国をその教育論の念頭に置いている OECD にしろ、あるいは、先進工業国を含むと同時に、いわゆる発展途上国の教育をも考慮の対象に置いているユネスコにしろ、その生涯教育論の中で問われるべきことの第一は、生涯教育論は既成の教育システムに対して何を要求しているのか、あるいは何を要求すべきものなのかということなのである。全ての既存の教育システムの否定の上に立つ生涯教育論というものは考えられないということを、我々は再度確認する必要があるであろう。

本稿は、このような観点から、生涯教育論と既存の教育システム、その中でも特に関連が深いであろうと思われる高等教育システムとの相互関係を、卒業資格（学歴）の問題を主要な手掛りとして今一度考え直してみようとするものであり、それは同時に、既存の高等教育システムの問題点を、生涯教育という観点から見直すことにもなるであろう。

1 生涯教育論出現の契機

言葉の基本的な意味からいって、「教育」が人の全生涯を通じて行われることには古今東西相違が無いにも拘わらず、近年に至って急速に、かつ声高に「生涯教育」が叫ばれているのには無論それなりの理由がある。例えば、1972年5月に発表された経済審議会人的開発研究委員会・教育文化専門委員会の報告によれば、それは以下の様にまとめられている。⁽³⁾

即ち、まず近年の社会・経済の急激な変化がその要因の第一に掲げられている。その中には技術革新、再訓練の必要を増大させるような職種の増加、社会一般の情報化、そして社会的連帯性の喪失をその内に含む都市化の進行、更には社会全体の国際化の流れなどが含まれている。又、平均寿命が延びたことによるライフ・サイクルの変化、そして自由時間の増大をもたらし、そのような社会全体の生産量の増大や個人の所得の増加なども生涯教育論出現の一つの契機として指摘されている。又、一般的にいて、個々人の教育水準があがればあがるほど、その個人の学習要求は増大・高度化する傾向があるということから、近年の教育水準の上昇も一つの契機とみることができる。学齢期・青年期を過ぎた後も、更に何らかの形で勉学を続けたいという要求の存在である。

生涯教育論出現の契機・理由を以上のように考えてみた場合、それでは、既存の学校教育システムは何故このような社会の変化に対処していくことができないのであろうか。ここで再度、経済審議会の指摘をふり返ってみたい。例えば、我々は社会・経済の急激な変化の内実を構成する一要素として「情報化」を掲げることができる。「情報」なるものが近年量的に増加の一途を辿っていることは異論のないところであろうが、しかしその事実が、直接的に「学校外教育の充実」という主張につながるであろうか。もしも、学校がその情報の量的な増加に十分対処し得るようなものならば、あるいは「情報」を質の面から捉え、いたずらにその量的増大に追随する方向をとらないとするならば、問題は、まず学校教育の捉え直しということにはなっても、「学校外教育の充実」ということに直接的には結びつかないはずである。既存の学校教育に対する十分な検討こそが先決問題であろう。

又、都市化による「社会的連帯性の喪失」という一般的社会性向も生涯教育論出現の一つの契機に数えられている。その社会的連帯性を回復すべく学校のサロン化がおこり、更には学習塾やカルチャー・センターなどの場所が各々の構成員にとって一つの社交場（サロン）の機能を果たす訳である。現在の学校は、初・中等教育機関は勿論のこと、高等教育機関においても就学

年齢層が特定化しており、そのことが学校を若者の独占物たらしめている。従って、若者による、若者のためのサロン化は起こったとしても、そこに中・高年齢層の入り込む余地は決して大きくない。カルチャー・センターなどが、中・高年齢層の、例えば主婦などの知的サロンとなる所以である。これは、しかしながら、現在立教大学など一部私立大学で実施されている如く、入学選抜などにおいて一定の考慮を払えば、現在の高等教育機関が「社会的連帯性」の回復に寄与し得る可能性は十分にあるのではないだろうか。

因みに、カルチャー・センターなどの教師、特に比較的学問的と目される科目の教師には大学教師が少なくない。現在の大学が、現代社会において知識人を最も多く保有している、特に人文・社会科学系統における知識人に関してはその大部分を保有しているという事実を考え合わせれば、これは当然のことであろう。人文・社会科学系統の教育を行っているカルチャー・センターは、いわば大学もしくは大学院の出店であり、入学選抜試験を行わず、又系統的な学習あるいは語学などの基礎訓練を多く受講者に課さない傾向にある点を除けば、そして、これが最も重要なことであるが、学士号や修士号といった正規の学校体系で容認されている一定の資格を修了者に対して付与しないという点を除けば、教育内容上、あるいは教師の資質の面からいっても、基本的に何ら既存の高等教育機関と異なる点はないのである。従って、現存の高等教育機関において上述の種々の制約が取り払われれば、そこに「社会的連帯性」の回復をめざす道は十分に存在すると思われるであろう。

その他、国際化の流れや、平均余命の延長によるライフサイクルの変化、生産・所得水準の上昇による多量の自由時間の出現、あるいは教育水準の高度化による学習要求の増大・高度化など、教育システムが多様な入学者に対する十二分な考慮を払わなければならない理由にはなっても、既存の学校教育システムとは別の種々の社会教育システムの充実・展開への要求に直接結びつくとは限らない。換言すれば、既存の学校教育システムをより深く分析し、その様々な機能を抽出吟味して後、どうしても「学校」とは別の「生涯

教育機関」，あるいは，「学校」を含む「生涯教育システム」なるものが設定されている訳ではないのである。

以上の様な生涯教育論出現の契機は，既存の学校教育システムが現在の形態，あるいはその果たしている機能を全く，もしくはほとんど改変しない時に，教育ないしは社会のより基本的な，あるいはより新しい要求に答え得る教育システムを考えようとする生涯教育論の出現理由なのであろう。しかしながら，その批判の対象となっている学校システムの方が変われば，それはもはや従来の意味での学校とは呼べないものであるかもしれないが，上述の様な契機によって出現したいわゆる生涯教育論はその存続の理由を失ってしまう可能性もあるのである。ここでは我々はいたずらに学校教育システムの外にバラ色の生涯教育論を構想する前に，今一度学校の機能，更には従来の学校教育機関と他の社会教育機関との機能上の異同をこそ考察すべきだとは考えられないであろうか。

2 学校教育システムの問題点

では，生涯教育論の発生という一つの挑戦を受けている学校教育システムの，その最も基本的な問題点は何処にあるのであろうか。その答として考えられるのは，まず知識中心主義的な性格，換言すれば言語や数に代表される「抽象」を重んずる性格であり，更にはその組織の硬直性であろう。前者の点に関して，では何故学校は知識中心主義的な，抽象性を志向するような性格を保持せざるを得ないのか。それは，学校が元々，社会の文化がありきたりの非形式なやり方ではもはや伝達されないほど蓄積され複雑化したときに作られたものであり⁽⁴⁾，従って，学校は文化伝達，ひいては価値統制による社会統制の機能を本質的にその内にもっているものだからである。無論学校は，文化を伝達することにより同時に当該社会を更新していくという，保守機能とは逆の機能をもその内に併せもっているのであるが，その場合でも，まず既存の文化を伝達しなければ，その文化を更新するという機能も果たす

ことはできない。即ち、いずれにしても複雑・高度な文化の伝達という役割を学校は担っているが故に、「知識」というものが学校において大きな位置を占め、具象と抽象との二つの世界の間の往復が基本的に生徒に要求されるのである。従って、この知識中心主義的な学校の性格は、今後強まりこそすれ弱まることは考えられないであろう。⁽⁵⁾

又、近代学校は、教師という一つの「権威」の下に、カリキュラム、更には教科書を整え、年齢、学力などの面で等質的な生徒に対して一斉教授を行うのをその一つの特徴としている。学校組織の硬直性が、その限界として指摘される所以である。しかし、その様な硬直性を構成する諸要素の中で最も重要なものは、個々の学校教育機関における入口と出口での何らかの基準による一定の制限であろう。入口における制限の中で最も典型的なものは入学試験であり、出口における制限の中で最も典型的なものは、大学の学位に象徴される卒業資格を得るための制限、例えば一定の単位を満たさなければ卒業できないといった制限である。近代学校においては、単位制を採るにしろ、学年制を採るにしろ、あるいはその双方を採用しているにせよ、「卒業」という一つの認定を行っていないものはないのであり、換言すれば、それは高等学校卒業、大学卒業といった資格を該当者に付与しない学校はないということである。これは、例えば江戸時代の寺子屋や私塾、あるいは現代の種々の講演会、婦人学級などと学校教育法第一条に定められた学校との決定的な相違点である。因みに、資格の観点からみて、一つ教育機構と考えられる講演会や婦人学級などと、学校教育法第一条定めるところの学校との中間に存在するものとして各種学校がある。又、近年各種学校の一部が専修学校として認定されている。これはいわば、各種学校がいわゆる「一条学校」に一步近づいたのであり、専修学校、とりわけ専門学校を卒業することが一つの「学歴」として社会的に認められつつあるということであろう。従来のはゆる社会教育機関が教育内容上整備され、又形式的・制度的にもより整えられてくるに従って、「学校教育機関」に接近していくのである。いずれにしてもこの資格付与機能によって、学校は好むと好まざるとに拘らず、社

会の側からみれば人材選抜の機能を本質的に担うことになり、個人の側からみれば社会的上昇のための重要な足掛りとなり得るのである。

このことは、学校、とりわけ高等教育機関が、そこに在籍する学生にとって自己目的的なものとして存在しているのではなく、何か他の目的のための手段として存在している時、より重要な意味を帯びることになる。自己目的⁽⁶⁾的なものとして存在するとは、様々な形での教養教育にその重点を置く場合である。それは、過去の例でいえば、例えば吉田松陰の松下村塾などのように特定の種類の職業人を養成することを第一の目標としない学校、又現代でいえば、例えば多くの短期大学や一部の特に文科系四年制大学などの、花嫁学校的自己消費の学校や、あるいは学生がその在学期間を一つのモラトリアム期として捉えているような場合の学校である。これに対して、他の目的のための手段として存在する教育機関とは、例えば大学医学部にその典型例をみることができるような、明確な職業人養成のためのカリキュラムを組んだ、卒業資格がその職業に入るための基礎資格となるような教育機関である。

もし、今、この様に高等教育機関を理念上二種に明確に分類することができ、又実際上でも明確に区別されていると考えるならば、その組織上の硬直性の故に批判的となっている学校教育は、職業準備を専らとする教育機関はまだしも、在籍そのものが自己目的化している部分に関しては、容易に柔軟なものへの転化を、即ち「卒業」というシステムそのものの廃止への方向を目指すことができるかもしれない。しかしながら、現実にはこの両者の性質は往々にして一つのエデュケーション機関に混在しているのであり、ある一つの大学の在学学生の中に、あるいは場合によっては同一の学部⁽⁷⁾の学生の中に、職業準備を主たる目的として在学している者と、モラトリアム期を過ごすために在学している者の双方が机を並べている場合も少なくない。更には、この二種の理念型は同一人物の心の中に同時に存在することも十分あり得ることであろう。しかも、花嫁学校的・モラトリアム的な学校生活を過ごす学生にとっても、やはり「卒業資格」はそれなりの意味をもつのであって、「花嫁」にな

のための、あるいは何らかの職業に就くための一つの基礎資格であるという意味では、専門職業準備教育を主たる目的とする場合の卒業資格と、程度の差こそあれ、少なくとも当の学生にとっての主観的意味にはさほどの差はないとも考えられるであろう。しかしながら、この両者の客観的、もしくは社会的な意味には大きな相違があるのであり、教育システムが社会全体の中でもっている機能を検討する場合、学校教育機関のもつ資格付与機能は理念的に二つに分けて考察し、又同時に両者の相互関係にも十分意を払わなければならないであろう。

今、学校がもつ資格付与機能に関して更に考察を進めるために、教育と教育制度との異同、両者の関係に対する考究を基礎にしながら論を進めていきたい。そのことは、生涯教育論出現の意味を再考する上でも、更には既成の教育制度のもつ問題点を吟味する上でも重要な手掛りを我々に与えてくれるであろうからである。

3 社会制度としての教育

教育それ自体は人類の歴史と共に出現したと考えていいであろうが、しかし教育の制度、あるいはその制度を構成する個々の教育機関といったもの、換言すればシステム化された教育、そしてその具体的現れとしての学校は勿論、教育そのものの歴史に比べて非常に新しいものである。では、教育そのものは、それが制度・社会システムに則った時にも何ら変化をきたさないものであろうか。あるいは逆に、変容をきたすとするならば、それはどのような変容なのであろうか。

制度そのものは、その社会における一つの約束事であり、社会的な一種の契約によって実質的な機能を与えられる。その社会契約が一つの「法」として明文化されているにしろ、されていないにしろ、少なくとも社会構成員の一部にその制度に対する共通の了解がなければ、その制度は瓦解してしまうであろう。

そして、その制度のはたす機能には、例えば強制の機能や、あるいは保障の機能などが考えられる。今、社会の諸制度の中の教育制度を考えれば、それは、義務教育制度の場合、強制の機能をもっているであろうし、又同時に人々に一定の教育を保障するという機能ももっている。それに対して非義務教育システムの場合には、強制の機能はもたないが、保障の機能はもつということになる。ただしそれらの場合、少なくとも現在においては、例えば年齢その他の入学資格を満たすこと、あるいは入学選抜試験に合格することといった一定の制限がついているのは勿論である。更には、多くの教育制度は他の機能と共に、卒業・修了資格を付与する機能をもっている。そして、これらの強制・保障あるいは卒業資格付与といった機能（この学校が与える資格、例えば卒業資格の積み重ねを我々は通常学歴と呼んでいるのである。）は、教育制度がより近代化されるにつれて、より明確な形をとるようになる。例えば、寺子屋から現代の小学校への変化、あるいは幕末の松下村塾や適々塾といった私塾から現代の大学への変化などを考えてみればよい。

ところで、この一つの社会契約としての教育制度がもつ資格付与の機能は、いわゆる生涯教育論を吟味する上で、あるいはその生涯教育論と既成の高等教育システムとの相互関係を考える上で大きな意味をもつであろう。即ち、どのような内容・程度・種類の教育を受けたのかということに対する公の認定である資格を与える教育制度と、そういうものを出さない、少なくとも出すことにあまり大きな社会的意味のない教育制度、例えば既存の正規の高等教育機関と、いわゆるカルチャー・センターや種々の公開講座・講習会などの教育システムの二つを考えることができるのであり、学校教育と社会教育の「統合」を説く生涯教育論は、これら両者の「統合」を意図しているのである。あるいは又、放送大学において単位を認定したり、既存の全日制大学と相互にその単位を交換し得るようにしたり、更にはその放送大学が卒業証書を出し学士号を卒業生に授与すればそれは前者であり、又、例えばその放送大学で行われている授業・講義とその形式・内容・程度が全く同じであっても、現行のテレビやラジオの語学講座のようなものは後者に属するので

ある。

多くの教育制度がもっている強制の機能、あるいは資格付与の機能は、いずれにしろ教育それ自体の論理が要求するような内在的必然ではない。教育が一つの社会制度としてシステム化された時、そしてそのシステム化された教育制度に何らかの社会的要求もしくは必要性の圧力が加わった時初めて現れてくるものであって、例えばルソーがエミールを教育した時には、そこには強制も、又資格の付与といったことも存在しなかったのである。このことは、人の生涯にわたってその教育を請け負うようなシステム、誰でもいつでも、そしてどこでも教育を受けることができるようなシステムを考えるという生涯教育論には、非常に重要な意味をもたらすことになる。つまり、本来教育は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常に要求されるものではないが、教育とは本質的に異なる何らかの社会の側から要求によって、今日、教育はシステム化・制度化され、その制度化された教育は強制や資格付与の機能を帯びることになったのである。ということは、今、人の生涯にわたって「教育」を保障するような新しい教育システムが要求されているけれども、その新しいシステムは必ずしも資格付与の機能と結びつかなければならないものではないし、ましてや強制の機能とは完全に無関係であってもかまわない。むしろ、少なくとも強制の機能との関わりにおいては、それらは完全に無縁なものでなければならぬと考えることもできるであろう。そしてこの場合の「強制」とは法的意味におけるそれだけではなく、心理的圧力という意味をも含ませなければならないのであり、その時、この「強制」の問題も教育制度のもつ資格付与機能の問題と大きな関わりをもつことになるのである。不本意就学者が何故「不本意に」就学するのかという理由を考えてみた場合、もし教育システムに何ら資格付与の機能がなかったならば、事態がかなり大きく変わるであろうことは想像に難くない。

では、資格付与の機能は、本来的には「教育」に備わっているものではないにも拘わらず、又、教育システムも歴史的にみて常に資格付与の機能をも

っていたとは限らないにも拘わらず、それは、何故教育制度の中に取り込まれたのであろうか。教育に、あるいは教育制度に資格付与の機能を要求するものは、基本的には教育そのものに内在する機能とは別種の、より外側からの必要性、他の、多くの場合、より上級の教育機関からの要求であり、更には社会からの要求である。例えば、現代の大学に大学という制度の原型を与えてくれた中世大学のことを考えてみればよい。⁽⁷⁾パリ大学、あるいはボローニャ大学に代表される中世大学において、博士号、修士号、あるいは学士号といった一定の資格認定機能が発生したのは、当初これらの大学の教師組合への加入希望者に対して、一定の基準を要求したことからである。そして更には、この大学教師組合入会資格が、将来大学教師になる希望を全くもっていない学生に対しても、一定の程度、学問を修得したことの証明として意味をもつようになったのである。つまり、彼等は近い将来、医師として、牧師・聖職者として、あるいは官僚としてより有利な就職をするために、医学部・神学部あるいは法学部の教師になり得るという証明を欲するようになったのである。これが、学位、即ち大学の卒業資格の発生時の事情であるが、これは明らかに、教育に対して、あるいは教育システムに対して、就職との関わりという一定の社会からの要求、つまり職業の側からの要求があったことを物語っている。もし、教育を受ける、あるいは受けたということと、何らかの職業に従事するということとの間に何ら関連がないならば、教育における資格認定、例えば卒業資格認定はさほど重要な意味をもたなかったであろう。無論、上級学校受験の基礎資格として下級学校の卒業資格は大きな意味をもつのであるが、これも上級学校に進学してから後は、やはりその上級学校の卒業資格は職業との関わりを強くもつのであり事態は何ら変わらない。そして現実には、多くの場合一定の教育を受けたということが、それよりも組織だった教育を受けた場合には、その被教育者の就職に、そして将来どのような社会的地位につき得るかということに大きな影響を及ぼしたのであり、だからこそ教育における資格認定は大きな意味を、雇用する側以上に、特に被教育者にとって大きな意味をもつことになるのである。

さて、この教育に対する職業からの要求であるが、この場合の職業を今二つの種類に区別して考えてみたい。一つは、医師や弁護士に代表されるような専門職的職業と教育システムとの関わりであり、もう一つは、そのような明確な一定の技能を要求されない非専門職的な職業と教育システムとの関わりである。勿論、専門職と非専門職との区別は必ずしも明確ではなく、それは「専門」という言葉に我々がどのような意味内容をもたせるかによるのであるが、専門職は、その職務の性質上比較的長期にわたる系統的訓練が要求されるものであり、又逆に、そのような長期の系統的訓練をさほど要求しない職種も存在するということは、教育システムにおける資格付与機能を考える場合、無視できぬ職種の差なのである。それは、一方において教育システムの中の学校教育システムこそが、多くの場合その長期の系統的訓練を受けおうものであるからであり、又同時に、専門職という職種自体が、たいてい常にどのような形であれ一定の資格を要求するものだからである。

社会の側にとっては、いずれにしても、教育制度の側で一定の教育内容に関する修得程度の認定をしてくれた方が都合がよい訳であるが、又社会の側でも、教育制度とは直接的な関係をもたない、それ独自の資格認定システムをもっている。これは専門職と呼ばれる職種に顕著で、例えば、教育制度の側の認定である医学士の称号に対応する、医師の国家試験によって出される医師免許状、あるいは法学士の称号に対応する、司法試験を経て認定される法律家の資格などはその典型例である。勿論、法律家になる場合、法学部を卒業せずとも、例えば司法試験にさえ合格すればそれでよいのであるが、実質的には法学部で受ける講義その他の種々の訓練は司法試験合格のための重要な基礎であろうし、何よりもそこで多くの仲間を見い出せるということは心理的にも大きな意味をもっているに違いない。従って、現実的には司法試験の受験資格として、大学法学部において教育を受けることが、医師国家試験の受験資格として大学医学部において教育を受けることが、必ず課されているといっても過言ではないであろう。

又、非専門職の場合、例えば通常の企業のサラリーマンになるには、大学

卒業の資格をもっている方が何かと有利であるのは周知の事実である。採用時において、企業は新入社員を高校卒・短大卒・四年制大学卒と明確に区別しているのが普通である。そして、企業は多くの場合、その企業へ入社する人間を選抜するための入社試験を行うのであるが、将来幹部社員になるためには、その前提として大学を卒業していること、時にはいわゆる一流大学を卒業していることを要求している場合が、特に大企業においてはしばしば見られる。むしろ企業は、自らが行う入社試験以上に、18・19歳の時点で行われる大学入試に人材選拔上のより大きな価値を見出しているものであり、更には、創造性・指導力・協調性・組織力・道徳性あるいは将来の可能性といった、容易には測定できない種類の能力の存在を考え、そのような種類の能力は、多くの場合、既成の知識を理解・記憶する能力と高い相関関係をもっているとの前提に立ち、大学入試に大きな信頼を寄せていると考えていいであろう。更には、上記の協調性を始めとする容易には測定し難い諸能力も、大学4年間の在学期間に、比較的良質の交友関係に恵まれた場合、それらは大きく育つという見込み、ないしは一種の経験則も企業の側に存在していると見ることができる。企業が、その入社試験において、運動部活動もしくは種々のサークル活動に積極的に参加した経験をもつ学生を高く評価するのもこの故である。そして、それら種々の能力を一定程度学生が身につけたことを証明するものとして、学校制度の側から、例えば学士号といった一つの資格認定がなされるのである。

以上の様に、教育が一つの社会契約としての制度に則った場合、そこにはいくつかの変容が生じ、その中の一つが資格の付与、例えば卒業資格の付与、学歴の付与なのである。教育制度のもつこの機能は、人が受けたいと思う時に、受けたいと思う内容の教育を誰でも求め、手に入れることができるようにしようという時、必ずしも常に備わっていなければならないというものではない。好きな時に、好きな事柄に関して、好きなだけ教育を受けられる、そういうシステムを整えておけばそれでいいのであって、この場合の問題は、無制限に一つの学校における学生の人数を増やすことが不可能である

とすれば、個々の教育制度の入口（入学資格・入学許可）の問題ではあっても、少なくとも出口（卒業資格・卒業許可）の問題ではないはずである。ただ、社会の側から、それも主に職業との関わりにおいて資格付与が要求されているのであり、それは社会の側で行い得る人材選抜だけでは測り得ないような、容易に測定を許さないような類の能力、例えば、協調性や積極性、視野の広さといったものの養成をシステム化された教育に期待しているのであり、だからこそ、教育システムの中で一定年限以上の教育を受けた人材を評価するのである。これには、現在の日本の産業・労働界における終身雇用の慣行からくる、入社時での人材選抜をできるだけ慎重かつ無難に行おうとする姿勢も大いに関係しているであろう。更に企業は、この様に「資質」で選抜した新入社員に対して、完全な目的合理性に基づく「企業内教育」を施すのである。無論、大学入試システムに代表されるような、教育制度自体の側に属する選抜機能にも社会は高い評価を与えているのであり、いわば、本来企業が時間と労力をかけて行うべき入社試験を、現在においては高等教育機関が代行しているといえるであろう。

いずれにしても、教育システムが人材養成、更には人材選抜の機能を本質的にその内にもっている以上、社会の側の観点からいえば人材配分、個人の側からいえば例えばどの様な職業に就くかということと「教育」との、いわば接点が資格（学歴）にあるのである。社会制度としての教育はこの事実を無視し得ないと同時に、又「教育」自身の本来的要請をも保持しなければならないであろう。

4 生涯教育論と高等教育機関

生涯教育論が新たに提起した基本的な考え方、つまり生涯を通じての教育、あるいは生涯を通じての学習という思想の中には、必ずしも資格の問題が含まれておらず、これに対して、既存の高等教育機関は全て何らかの形で学習修了資格を設定している。それは、小は一つ一つの学科目の単位の認定

から、大は学士号に代表されるような卒業資格に至る。

ここで、この資格認定機能を一つの基準として、生涯教育論の企図するいわゆる学校教育と社会教育の両分野の統合というものを考える場合、以下の三種の統合が考えられる（ここでいう「学校」とは学校教育法第一条定めるところの学校である。）。即ち、資格付与の機能を学校教育の分野にだけ行使されるものとし、社会教育の分野はその機能を全くもたないものとし、この両者の統合を考える場合が一つである。この場合には、学校教育の側の教員や施設を社会教育が利用する、あるいはその逆といった、いわば広義の教育用具の相互利用は見られるであろうが、社会教育機関への就学、もしくはその利用は何ら資格（学歴）にはつながらない。第二は、社会教育の分野を資格付与の機能を分岐点として二つに分け、一方は現在の専修学校のように卒業資格を出すもの、又他方は現在の様々な公開講座やあるいはカルチャー・センターなどのように、個々のクラス、講義の修了認定はともかく、全体としての卒業資格のようなものは出さない教育システムとに二分する場合である。これは現在の日本の状況ともいえるが、この時の統合とは上記の二者もしくは三者間の教師その他広義の教育用具の相互利用を前提としつつ、社会教育の分野の一部の教育システムを学校教育システムに近づけることになる。つまり、資格付与機能の観点からみれば、教育システムの再編成がおりつつも、究極的には資格付与機能をもつものとそうでないものとの二者に分類される訳である。

そして、最後に考えられる「統合」は、社会教育機関を学校教育機関に近づけるよりは、むしろ、学校教育機関を社会教育機関に近づける方向、換言すれば、学校教育機関のもつ資格付与機能の廃止の方向で「統合」を考える道であろう。勿論、その場合には又別種の様々な弊害が現れることも予想される。例えば、学校教育システム、社会教育システムの別なく、基本的に教育システムそのものが一切の資格付与の機能を放棄する時、社会（職業）の側からあまりに細分化された多種多様の資格制度が設定されるといった、いわば「資格社会」の出現に対する危惧などはその一例である。全人的評価を

基本原理とする学校教育システムにおける資格と、特定種の技能評価を基本原理とする職業資格とは、例えば学校教育法第一条定めるところの高等学校の職業課程機械工学科（自動車学科）の出す卒業資格と、各種学校である自動車学校の出す資格とのように、その性質は大きく異なるのであるが、それにしても、その職業資格の過度の氾濫は、あまりにも規格化された職業社会を生み出すことにもなるであろう。

しかしながら、「教育」本来の働きを考える時、そして、生涯教育論が基本的に指し示す方向と既存の高等教育機関のもつ機能とを併せて考える時、「資格」の問題をなおざりにすることはできないのではないだろうか。生涯教育論の方向に基本的に忠実であろうとすればするほど、そして教育システムの真の開放制を考えれば、システムにおける入口と出口の制限、とりわけ出口の制限である「資格」の問題に行き当たらざるを得ないのである。

〔注〕

- (1) ユスネコの生涯教育論と OECD のそれとの異同については、新井郁男「ラーニング・ソサエティの意味」、『現代のエスプリ・ラーニング・ソサエティ』No. 146, 昭和54年9月号所収, 至文堂を参照。
- (2) 前掲論文, p. 8
- (3) 持田栄一・森隆夫・諸岡和房編『生涯教育事典』〈資料・文献編〉ぎょうせい, 昭和54年所収。
- (4) 学校のこのような性格規定に関しては、新堀通也「生涯教育——日本の見解」, 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』, 福村出版, 1972年所収, 参照。
- (5) 教育システムにおいて「知」がもっている意味, 更には「知」と階層分化との相互関係などについては稿を改めて論じたい。
- (6) 高等教育を, コンサマトリーな価値を重んずる教養教育と, 手段的合理性を追求する技術教育とに理念上二分する考え方がある。村上泰亮「高等大衆教育」, 『産業社会の病理』中央公論社, 昭和50年所収, 参照。
- (7) 中世大学における資格認定機能の発生の事情については, C. H. ハスキンス(青木靖三・三浦常司訳)『大学の起源』現代教養文庫, 昭和52年, p. 27 参照。