

〈シンポジウム〉

生涯教育の推進システム

佐藤 守 (秋田大学)

はじめに

年報第6号の特集は「生涯教育の推進システム」であった。この特集では、まず池田秀男氏（広島大学）が、「生涯教育の推進システムとは何か」と題して、生涯教育の内部システムを有効適切に機能させるための援助システム（外部システム）を生涯教育の推進システムであるとしている。次に村田文生氏（埼玉県庁教育局）は、「生涯教育推進への模索—埼玉県の事例から考える—」のテーマのもとに、埼玉県における生涯教育推進上の諸問題について考察している。続いて加藤雅晴氏（文部省社会教育局）は、「生涯教育推進の財政的基盤」と題して、文部省の生涯教育関係予算について分析している。

以上の特集をうけて、第6回大会シンポジウムのテーマも、同じく「生涯教育の推進システム」と銘打たれた。

生涯教育の推進システムについての論議は、学会発足当初からの主要課題であって、年報第1号以来今日に至るまで、理論的にも実践的にも検討

されて来たし、これからも更に論議されていくことになる。また、最近、学会の共同研究においても、この問題がとりあげられ、その成果は「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」として、すでに刊行されている。

このような研究の流れの中で、第6回大会シンポジウムのテーマが決められた。そして、田部井健二氏（足利市教育委員会）が、「生涯教育の実践的な取り組みについて」、加藤雅晴氏が、「生涯教育の財政的側面について」、最後に古野有隣氏（金沢大学）が、研究者の立場から「生涯教育推進のシステムとは何か」について提案した。以下、この三つの提案をかいつまんで紹介すると共に、論争についても若干のコメントを加えて解説することにする。

1. 生涯教育の推進システム

シンポジウムにおける提案の順序とは別に、古野氏の理論的考察から検討してみよう。同氏は、まず最初に、「生涯教育を推進するとは何か」を問い、次に、「統合、ないし統合関係」について吟味し、最後に、「システムづくりをどう進めるか」について論及した。

(一) 生涯教育を推進するとは何か

古野氏によれば、生涯教育は、学校教育、社会教育、企業内教育等と同列に考えられるべきものではない。従って、「生涯教育の推進」という場合、「社会教育の推進」などのように具体的な教育活動を活性化することとは異質のものであるとする。同氏の考えによると、生涯教育とは、むしろ具体的な教育活動を展開する各種の教育活動の「あいだ」の統合関係を目指す理念として理解されるべきものである。このことから、「生涯教育の推進」とは、「複数の教育機関のあいだの統合関係をどうつくっていくのか」と解釈される。

周知のように、生涯教育の英訳は *lifelong integrated education* であることから知られるように、生涯教育にとって統合 (*integration*) の概念が決定的に重要である。しかし、この統合の概念をどのように理解するかとなると、人によって多種多様である。このことから、生涯教育の概念規定も多様性を示すことになる。林部一二氏 (帝京大学) が会場で指摘したように、統合の理論に共通理解がないから、統合の実現についても共通理解ができないのである。いずれにせよ、生涯教育の推進システムとは何かを問うていくと、必然的に統合の概念を問うていくことになる。

(二) 統合、ないし統合関係

古野氏の提案によると、生涯教育が生涯教育であるためには、複数の教育機能のあいだに統合関係が成立していなければならない。それ故、統合抜き生涯教育は考えられないことになる。この場合、同氏は次の三点を留意点としてあげている。

①それぞれの教育機能が相互に主体性と独自性を尊重すべきである。②独自の役割遂行に当たって、他の教育機関からの援助を必要とする場合に統合関係が図られるべきである。③援助の与え手と受け手が固定的ではなく、*give and take* の関係が望ましい。

以上の説明にもかかわらず、統合、ないし統合関係の概念が明白でない。ここでは概念規定がなされていないからである。複数の教育機能の「あいだ」に統合関係が成立すると言っても、このことが具体的に何を意味しているのかが明らかでない。このような不明確さは、生涯教育を理想的レベルで理解しようとしていることに由来するのではなからうか。古野氏はフロアからの質問に答えて、「生涯教育は、ある具体的な教育活動を推進するものではない」と言っているし、一方「今日の段階で生涯教育は実践レベルに入るべきではない」とも言っている。

このように生涯教育を理想的レベルで捉えようとする見解に対して、桑原敏明氏 (筑波大学) は、生涯教育を実践レベルで捉えようとする。即ち、

現実の生々しい教育の諸問題を生涯教育の視点から捉え直していくべきであると主張する。このような観点からは、統合の問題は教育の現実的、実践的要請から検討されていくことになろう。以上のように、「統合」概念の捉え方として、古野氏の理念的な捉え方と、桑原氏の戦略的、方法論的な捉え方との相違がクローズアップしたといえよう。

(三) システムづくり

古野氏は、「統合」問題を検討した後に、生涯教育の推進システムをどのようにつくっていくべきかを問うている。同氏のシンポジウムのレジュメには次のように述べられている。

「各種の教育機能（学校教育、社会教育、一般行政の教育機能等）それぞれが、統合関係を作ることの意味・意義について認識を持つことが前提となり、その上で、統合の必要度の高いものから着手する。」

以上の説明からすると、各種教育機能の統合関係をつくるのが、イコール生涯教育推進システムづくりであるといえよう。そして、システムづくりの当面のパターンとして次の三つがとりあげられている。即ち、社会教育と学校教育、社会教育と一般行政、社会教育と民間教育事業の三類型で、ここでは社会教育が扇の要となって統合を実現していかなければならないとする。例えば、社会教育と学校教育との統合においては、相互の問題状況の把握を通じて、連携から統合へと進んでいく必要があるし、一方、社会教育と一般行政との統合においては、相互の関連表を作成して、行政の効率化、住民サービスの向上をはかっていく必要があるとしている。

このような古野氏のシステムづくりの提案に対して、いろいろの角度から問題が提起されよう。ここでは、池田秀男氏の見解を紹介しておこう。池田氏によれば、統合（integration）の前提には再編（reorganization）が介在しなければならないとする。例えば、学校教育と社会教育との統合を語る場合、学校教育の体質改善（再編）を媒介にして両者の統合が実現していくのではないかと反論する。いうならば、再編は統合の「中継ぎ概念」

であるという。これに対して古野氏は統合を通じてはじめて再編が実現されるとする。即ち、学校教育と社会教育との連携がよく言われるが、この連携は、統合の入口である。学校教育の構造には、中核部門としての教科と、周辺部門としての教科外活動がある。学校教育と社会教育との連携とは、この周辺部門との連携であって、これを入口として中核部門との統合が可能になっていくのである。このように連携→統合の過程を経て、学校教育の再編が実現されていくと古野氏は主張している。以上のように再編を中継ぎ概念として統合を導き出してくるのか(池田氏)、逆に統合の結果として再編を導き出してくるのか(古野氏)という相違点が明らかにされた。

(四) 残された理論的問題

すでに、いくつかの論争について紹介してきたが、林部氏もシンポジウムにおいて要望しているように、日本生涯教育学会として「統合」の問題をたえず論議していく必要があろう。本学会において、各種の調査研究が発表されてきたが、学会として適当な発表なのかどうか疑問視されるものも見受けられる。調査研究はどこまでも生涯教育の角度からなされていくべきだからである。そのためにも生涯教育とは何か、更に、その鍵概念としての統合とは何かについて論争していくことが要請されよう。

ところで、この度のシンポジウムにおける統合の問題は、社会教育を中心に、学校教育、一般行政、民間教育事業等との統合が主として論議された。このことは、空間的な統合にウェイトがおかれて、時間的系列における統合については等閑視されたきらいがあったといえよう。

そもそも、私たちが教育について語る場合、その前提として行為の連続性(continuity)を予想している。即ち、このことは、教育を process として捉えていることなのである。行為の連続性とは、ある人の今の行為が、次に起る行為となんらかの仕方(1)で連続していくという時間的継起的な意味と、ある行為はその行為の行なわれる場と何らかのかかわりをもっている

という場所的連関的な意味とをもっている。このふたつの方向の連続に対する見通しをもつことによって教育的行為が成立するといえよう。前者の方向は、教育される個人に視点において教育を見渡すことであるし、後者の方向は教育の行なわれる社会に視点をおくことである。私たちは、私たちの生活的現実を人間形成的視点から自覚することによって、その生活的現実⁽¹⁾は教育的現実に変容していくことになる。更にその教育的現実⁽²⁾は、時間的、空間的な行為の連続性によって支えられているのである。生涯教育論においては、教育的行為が本質的にもっている時間的空間的連続性を自覚することを通じて、時間的空間的統合を期そうとするものと考えられる。時間的統合における重要な概念は、多くの人々が論じているように、発達課題 (developmental task) であって、それは連続と非連続を媒介することによって、変形 (metamorphosis) されていくことになる。この変形が統合の形態として理解されよう。

次に、生涯教育の推進システムと言う場合の「システム」について議論していく必要がある。桑原敏明氏は、推進システムを検討する場合に、sachlichに次のような4つのディメンションから考察していくべきではないかと提案している。即ち、①推進の主体のシステム、換言すれば推進の組織体系はどうなっているのか。②教育過程 (process) のシステム。③作用体系—学習の動機づけ (motivation) がどうなっているか。即ち、学習機会のための情報、教育相談、教育機会・条件の整備など。④教育体系。更にこれらのディメンションを、時間、空間、人物、物、メディアの5つの要素から分析していく必要があるとしている。このように考えてみると、ここでいうシステムとは要素体系であることがわかる。いくつかの要素が構造的連関を保っているのがシステムだからである。

生涯教育の推進システムについての理論的検討については、すでに池田氏によってなされている。同氏によると、生涯教育の推進システムは、生涯教育のシステム (内部システム) が有効適切に機能するための援助システム (外部システム) であるという。ここでいう内部システムとは、学習

者のパーソナリティ，社会，文化の三つのサブシステムから構成され，外部システムは「いつでも」（人生の諸段階→パーソナリティ），「どこでも」（家庭，学校，社会→社会），「何でも」（カリキュラム→文化），効果的に学習することを支援していくシステムであるという。このように，池田氏の推進システムは，内部システムと外部システムとの構造的連関を図ろうとしたものといえよう。

最後に，討論の中で気にかかったのは，教育機能という概念であった。例えば，学校教育，社会教育，一般行政の教育機能というときに，夫々の教育機能は異なったものとして理解されているのか，あるいは同一のものとして理解されているのかが不明であった。私見によれば，学校教育，社会教育，企業内教育，民間教育事業等は，まず第一に，領域概念として理解すべきであって，生涯教育はむしろ機能概念として理解すべきではないだろうか。このように理解すると，学校教育，社会教育，企業内教育等の中に生涯教育の理念が浸透することを通じて，各領域の教育の統合が期されるというものではなかろうか。このような見解についても更に論議していく必要があろう。

2. 生涯教育の実践的取りくみ

田部井健二氏の報告によれば，足利市における生涯教育のとりくみは，市民参加による教育目標の設定，及びその具現化に焦点づけられている。

(一) 教育目標の設定

足利市は，昭和51年に足利市教育目標設定委員会を設置して，5ヵ年計画で生涯教育の立場から，70の教育目標と10の重点目標を設定した。そして，その教育目標を乳幼児期，児童期，青年期，壮年期，高齢期の人生各期の発達段階に対応して配分している。そして，この教育目標を手がかりにして，家庭，学校，職場，地域，行政等がそれぞれ学習の主体者としてのよ

り確かな教育目標を設定して、その実現を図ることが期待されている。このように、足利市の教育目標はエリクソンやハヴィガーストの考えた発達課題に近いと考えられる。更に、人生各期の発達段階に即した教育の統合（vertical integration）、家庭、学校、職場、地域、行政等のもっている教育機能の役割分担とその統合（horizontal integration）が目指されている。このように、足利市の教育目標の設定においては、生涯教育の本質である時間的空間的統合が実践的に企てられているといえよう。

（二）教育目標の具現化

足利市では教育目標設定後の昭和56年8月、「教育目標推進連絡会議」を設置した。この会議では、行政各課における教育目標の具現化を目指した施策策定に関する連絡、並びに情報交換をするもので、その委員（36名）として、行政各課長が委嘱されている。次に、翌57年6月、「教育目標推進委員会」が設置された。この委員として、保育所、幼稚園、学校等の教育機関、団体等の市民代表30名が委嘱されて、教育目標の具現化を目指した総合的な施策策定について検討している。

これまでの教育目標具現化推進の歩みをみると、およそ次の通りである。

まず、初年度の昭和56年度を教育目標内容理解の年と位置づけ、100回にわたって教育目標の説明会を開いたり、教育目標の内容を紹介するパンフレットを全戸に配布したりしている。翌57年度を教育目標の必要性に気づく年として、同じく40回にわたって説明会を開いている。三年目の58年度は自らの目標設定と実践の年、59年度は教育目標具現状況評価実施の年、60年度は教育目標評価まとめの年として、「教育目標具現状況評価報告書」を刊行している。

このように、市民総ぐるみでの推進のほかに、教育委員会や市長部局においても積極的な推進の歩みがみられる。まず、社会教育課においては、足利市の教育目標を公民館の運営方針にすると同時に、諸事業の目標設定に際して重要な拠り所としている。学校教育課においては、足利市の教育

目標との関連で学校教育の目標を見直し、地域の諸機関団体との連携を密にすると同時に、毎年、教育目標具現推進学校として小・中学校各1校ずつを指定している。次に、社会体育課においては教育目標の柱である健康安全の保持増進に関する5つの教育目標と達成目標について各種社会体育事業との関連を図っている。一方、市長部局の一般行政においても、足利市の教育目標と各課業務内容との関連を追求し、人づくり施策に関する各種の連絡調整を図っている。

以上のように、足利市の教育目標は市民総参加のもとにつくられ、その具現化には、一般行政、教育行政がチームワークをとりながら積極的に取り組んでいる。そして、今後、市民自らが生涯教育の立場からこの教育目標を主体的に受けとめて目的的な生活を実践していくことが期待されている。

足利市の実践的報告に対して、①推進機関相互の連携図式を作る際の根拠となる考えは何か、一体どこどここの機関を選んで結ぶのか、②教育目標を学習者に主体化するのには、どうすると効果的なのか、③教育目標を民間レベルで浸透させていく方策は何か、などの質問がなされた。これに対する討論はなされなかったが、これらの諸問題は足利市の教育目標推進委員会の今後の課題として残されたといえよう。

3. 生涯教育の財政的側面

加藤雅晴氏の発表内容は、すでに年報第6号⁽³⁾で詳細に検討されているので、ここでは割愛することにする。

しかし、昭和56年度から行政改革の嵐が吹きすさぶ中で、文部省の生涯教育関係予算は必ずしも削減されることなく幾らかの伸びを示しているし、更に臨教審の第2次答申が近く出される予定であるが、この内容は生涯学習社会を基本にしていくものと考えられる。また、地方の教育予算についても伸びを示していることから、生涯教育についての財政的裏づけについ

ては明るい展望がもたれるのではないかと同氏は述べている。そして、同氏は次のことを提案した。

これからは、教育期と労働期とが相互に来る社会であるから、recurrent education の構想が重要視されるべきである。そして、①学校教育と社会教育との相互連携。②ニューヨーク市の博物館の中に学校をつくる例のような magnet school の構想。③民間教育産業のバックアップ。民間教育産業は生涯教育の有力な領域なので、税制上の優遇措置、月謝の補助等を講ずる。④公民館、博物館等の社会教育施設を整備して、夫々が連携して学習内容をレベルアップし、ここで単位を認定する。⑤生涯教育は教育委員会の専売特許ではない。知事部局、市町村長部局の一般行政の積極的な参加を求めていく。財政的には一般行政の方が強い。

いずれにせよ、臨教審第2次答申においては生涯学習社会が基本にすえられている。この答申を具体化していく財政的措置がどう講じられるかによって、生涯教育推進の動向が左右されていくことになるろう。

この外にも、いくつかの提案や質問が出されている。一例をあげると、市川昌氏(NHK学校教育部)は、生涯教育推進主体は、官か民か、また、従来の施設依存型の教育形態から、情報集中型教育形態へと大きく転換していくべきではないのか、25歳以上の成人には、教育休暇を設けて recurrent education を制度化していくべきではないのか、等が提案された。これらの諸問題についても、今後更に論議を深めていかなければならない。

〔注〕

- (1) 細谷恒夫「教育の哲学」創文社、昭和37年、pp.43～44。
- (2) 池田秀男「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、昭和60年、pp.4～19。
- (3) 加藤雅晴「生涯教育推進の財政的基盤」日本生涯教育学会年報第6号、昭和60年、pp.41～60。