

政策概念としての生涯学習とその今日的課題

池田 秀男

(日本生涯教育学会顧問・安田女子大学)

21世紀になって以後、欧米から送られてくる生涯学習関係の新しい図書やジャーナルや国際会議の案内など見ていると、いよいよ生涯学習の時代が名実ともに到来したなどという感慨ひとしおである。それらの国においても、これまでは生涯学習と継続教育や成人教育との混同はごく普通のことであったが、今や「生涯学習 (lifelong learning)」はそれらを越えるものであることが明確に概念化され、一方で学校教育や大学教育及び成人教育など教育にかかわる学習と他方でそれらの教育システム外の家庭や地域や職場における学習の両方を含むものとして定義されている。その上で、新たな生涯学習概念のもとに各教育システムにかかわる学習の位置づけと役割が論議されている。その中で成人の学習にかかわる成人教育や成人継続教育あるいはリカレント教育などは大きなウエイトを占めるが、成人の学習の多くは職場や地域でインフォーマルに行われるので、企業の「学習組織 (learning organization)」としての再編や地域の「学習コミュニティ (learning community)」としての組織化などが、生涯学習推進の重要な政策課題とされ、それらに関する政策提言や研究開発への積極的な取り組みが推進されつつある。

これに引きかえ我が国の生涯学習を取り巻く状況は、一種の目標喪失感や閉塞感におおわれているように思える。これは私だけの思いではなさそうで、先日もある会合で地域の生涯学習の推進に熱心に取り組んできた教育長から、こんな質問を受けた。すなわち、これまでは生涯学習・社会教育の振興というような呼び名のもとに、生涯学習は社会教育サイドの学級講座・行事などの拡充、公民館・図書館・青少年施設など社会教育施設の整備、社会教育主

事、司書や学芸員及び体育指導員などの指導系職員の充実など、地域住民にその整備や充実が目に見える形で進められてきたが、最近では教育改革や教育新生プランなどにおいても、生涯学習の視点は後退し社会教育は学校教育の周辺に押しやられて影が薄くなってしまったのではないか。そのことは地方においてだけでなく、国の政策においても同様であって、今年度の文部科学省の重点施策を特集している『文部科学時報』の4月号を見ても、生涯学習政策の部分には、地域の生涯学習や社会教育を推進する施策がきわめて希薄である。これに対して私にどう思いますか、というのであった。

こうした状況にもかかわらず、これまでの工業社会は学校教育で支えてくることができたが、今や新たな知識社会への対応は生涯学習の推進なしには達成されなくなってきたおり、生涯学習は21世紀の展望を開く鍵となっている。このことについては大方の同意が形成されているにもかかわらず、我が国の生涯学習政策の現状にはどうしてそのようなギャップや断層が生れたのであろうか。その原因として学校教育問題の深刻さがあげられるであろう。しかし今日の学校教育問題は学校教育の改革だけでは対応できないから、教育システム全体の再編を図り、再生を期すために生涯学習への移行と転換は構想されたのではなかったか。

これらのことを反省しながら、日本の生涯学習を取り巻く一種の閉塞状況から脱出し、いま進められている教育改革を成功に導くためには、政策概念としての教育と生涯学習の関係を明確にした上で、21世紀に期待される生涯学習政策を再確認することが必要である。

この文脈で生涯学習研究者の役割は、政治家のそれとは違って、これまでの内外の研究成果を踏まえ、雑然とした生涯学習の現状を少しでも明確に整理しながら、新しいパラダイムのもとに生涯学習の確固とした見方を確立すると同時に、その可能性を実現する方向で、生涯学習推進の目標に接近することであろう。というのは、生涯学習の原理的研究や思想史的研究も含め、現代学として生涯学習についての学問研究は、グローバルからローカルまでその対象は異なるけれども、現代社会における教育問題の構造的解決と新たな知識社会へ創造的に対応するための生涯的能力の開発政策をめぐって組織化されたものであり、生涯学習の今日的概念は現代社会における政策概念として基礎づけられ特徴づけられるものだからである。しかしこのこととディ

シプリンとしての実践と理論へのかかわりは区別して考えられるであろう。というのは、同じ政策概念としての生涯学習も実践と理論のいずれかの接近だけでなく、その両方からの接近も可能だからである。

これまでの生涯学習政策の具現化の過程で、生涯学習は一方で生涯各期の学習の独自性と接続性の重要性が強調され、他方で生活各領域の学習の固有性と統合性が追求されてきた。そしてこれら両次元は、生涯学習の研究と実践を推進する戦略概念として構造化されてきた。前者は学習の「ライフサイクル (life-cycle)」的發展にかかわり、後者は多様な教育パターンや幅広い生活領域における学習の「学習サイクル (learning cycle)」的深化・充実にかわる。これらの戦略によって、一方は教育負担の生涯的分散配置や学習の適時性を図ると共に、人生初期の学歴の偏重に起因する教育問題の解決に役立て、他方は学校や教室に閉ざされてきた教育から青少年の教育を開放して、多元的な経験を可能とする学習基盤の拡大により、概念知と体験知の統合への可能性を開くことが期待されている。

生涯学習政策が導入された当初は、生涯学習はこれら両次元における生涯にわたる学習への支援・促進のプロセスとして概念化されていたが、政策推進の過程でインプット面だけでなく、それらの支援を通して獲得される知識や技能などアウトプット面にも注意が向けられるようになり、今日では生涯学習とは、その入力から学習成果の活用にかかわる出力までの生涯にわたる学習支援過程を意味するものとして概念化されている。この過程で獲得することを期待されているのは、新しく出現した知識社会の中で機能する「知力」である。これは工業社会で機能した知識類型とは異なり、学習した知識を創造的に活用するパワーであり、知識と同時にそれを駆使して行動に転換する「技能 (skills)」の獲得が重視される。多くのことを詰め込まれ、たくさんを知ってテストでたえよ成績をとっても、それらを変化の激しい実状況で創造的に生かせる力が身についていなければ意味がない。「たくさんを知っている」よりも「自ら考え創造的に人生・社会・労働上の課題解決を可能とする生きる力」を開発することが求められている。このような意味の「知力」の開発は21世紀の生涯学習の重要課題とされる成熟社会における「生活の質 (quality of life)」にかかわる「学習の質 (quality of learning)」, 市民参画型社会への移行のための社会参画能力及び流動化する

雇用市場における「雇用職業能力 (employability)」などの実現に向けた中心的な研究課題となるものである。その上、このような「知力」は従来の土地、労働力、資本などの生産手段の有限の資源と違って、多数の所有者による同時的使用とその創造はほぼ「無尽蔵」という特性がある。

このような知識社会で求められ無限の可能性を拓く新しい知識類型ないし「知の技法」は、これまでの知識伝達型ないし現状維持志向型の学習では開発されず、社会経済の新たな発展段階で機能する「知の再構築」を目指して未来探究型ないし革新志向型の学習への転換が模索されているのである。

これらの生涯学習過程の支援において学習成果の評価は、学習機会の提供と同様に重要である。というのは、学習者は評価されるものをめぐって学習努力を組織化し、評価の基準は学習活動を水路づける機能を内在しているからである。その点で「知力」の強調にはそのモラルの次元を付け加えることが必要であろう。そうすれば単に「知ることを学ぶ」「なすことを学ぶ」だけでなく、人間としての善き行為規範や倫理性の学習を一体として達成することが可能となるかも知れない。

さらに評価は学習成果とその活用への結接点に位置づけられ、成果の適切な活用は適切な評価と密接不可分の関係にある。それほど重要性をもちながら、生涯学習における成果の評価は、一般に教育システムにおけるプログラム化された学習成果に限定され、教育システム以外の例えば地域や職場における活動や体験を通して身につける学習の成果については、評価の対象にさえされない傾向があった。しかしこれでは幅広い生涯学習の成果を適切に評価するものにはなりえない。というのは、上述のように生涯学習は、教育システムにかかわる学習とシステム外の学習の両方を政策対象としていどころに独自性があるからである。この関連で地域や職場は学習した成果の活用場であると同時に学習の場であり、その成果は教育における学習成果と「同価値 (equivalent)」のものとして評価される時にはじめて、生涯学習概念の独自性は実現され、多元的な学習資源に基づく豊かな学習は全体として促進されるのである。

「評価 (evaluation)」というと、我が国では学歴主義のために多元的な評価や資格制度が不十分にしか発達していなかったため、人間の選抜と序列化に片寄って利用され、教育の充実・改善はもちろん、個人の学習にとっても

むしろ阻害要因として見られがちであった。しかし適切な評価なしには個人の学習レベルでも学習プログラム・レベルでも、その改善と充実はありません、また多元的な学習資源を活用した生涯学習を軌道に乗せることはできない。適切な「査定 (assessment)」方法の開発とその結果の社会的「認定 (accreditation)」なしには、生涯学習は改善・充実されない。評価は学習のクオリティ・コントロールと学習促進の道具であるが、学習者をコントロールする道具ではなく、学習者の「エンパワメント (empowerment)」を促進するツールである。この点で生涯学習の評価は、個人間の優劣を決し優越感や挫折感を植えつける評価でなく、個人に学習への自信と喜びと改善への手掛りを与え、かつ学習の拡充にかかわる「コラボレーション (collaboration)」と連帯をはぐくむものでなければならない。その実現への鍵を握るのは、CAT (単位の累積と互換) や APEL (先行する体験学習の査定) の先進的取り組みに見られるような評価とその結果の活用を促進する「仕組みづくり」であるように思われる。我が国におけるこの面の研究開発は欧米より大きく遅れている。

これらの課題以外にも、生涯学習の推進に関して地域社会の高等教育や社会教育などの諸機関が連携して今日の学習ニーズの高度化や多様化に対応しようとする「生涯大学システム」や「県民カレッジ」などの構想も、まだ実験的な段階にある。さらに生涯学習体制に移行して既に 10 年以上も経っているのに、いまだ日本の小学校から中学校を経て高校を卒業する生徒のほとんどは、長い学校教育の中でその言葉の意味さえ学んでおらず、生涯学習能力の基礎づくりは学校教育では具体化していないという現状があり、また生涯学習の専門的な研究スタッフや地域における推進スタッフも驚くほど手薄である。そのことは学校カウンセラーの増員計画と比較して見るだけでも一目瞭然である。まさに我が国の生涯学習は強調されながらも、その実現に向けた課題は山積しているというのが地域で熱心に生涯学習の推進に取り組んでいる人びとの実感である。

こうした現実を前にして、日本生涯教育学会の影響力はあまりに欠落していたといったら言い過ぎであろうか。研究者と実践者が結集して創出する知識はそれほど価値がないものであろうか。まだ未発達・未成熟な点や反省すべき事柄はいっぱいあるが、私はそうとは思わない。学会活動の成果は我が

国の生涯学習の推進に多面的に大きな貢献してきている。しかしその貢献は学会員の個人プレーや部分的断片的な側面に限定されている。今回の特集テーマに関して述べると、我が国はいま目前の教育改革に追われ、その教育改革によって日本の未来を拓く新しいパラダイム（理論的枠組）の実現への基盤整備への投資をないがしろにしているところがある。しかし教育改革の成否は、それによっていま具体化しつつある知識社会に創造的に対応するための生涯学習の基盤整備と充実にかかっている。これなしには、教育改革は新しい時代と社会に根づかず、一時の華やかさを誇る「切り花」の運命をたどる恐れがある。対症療法的改革は一時的局所的効果をもたらすかも知れないが、問題を根本的に解決するものではなく、もっと長期的構造的な展望に立った取り組みを期待したい。

今日的な政策概念としての生涯学習は、教育政策の見直しを特徴としており、それ故に生涯学習政策は合法化されたのである。たとえ「21世紀教育新生プラン」が優先的な教育政策であるとしても、生涯学習政策としては過去10年間に打ち出し積み重ねてきた諸施策を基に、本来の使命の達成に向けた努力を継続発展することなしにはその存在理由を問われかねない。生涯学習政策の進展なしには我われの関与する生涯学習の教育と研究の発展も期待されない。このことを思うと、このような我が国の生涯学習推進の基本にかかわる一種の「政策転換」の問題に対して学会としても無関心ではおれないであろう。学会とはこうした問題に対して何ができ、また何をしなければならぬ存在なのだろうか。