

求められる生涯教育（学習）施策の 新たな基軸と枠組み

井 上 講 四
（琉球大学）

1. はじめに～かなりのトーンダウンか?! 生涯学習推進～

現在、多くの関係者が感じられていると思われるが、時代の趨勢、とりわけ経済不況に煽られた財政難や学校教育の危機的状況それ自体への対応に幻惑された形で、いつしか生涯学習推進の機運は、その確かなシステム構築の手応えを得ないまま、かなりのトーンダウンを強いられているのではないだろうか。しかも、最近時では、関係概念・用語の使用混乱による、ある種の誤解や無理解も、改めて顕著となってきているように思われる。⁽¹⁾ いずれにしても、憂慮されるのは、この間少なくとも、生涯教育（学習）⁽²⁾の理念に導かれた、いわゆる「生涯学習体系への移行」が万人の了解事項とされつつも、ある意味ではいつまでたっても、その全体的な姿・形や具体的な到達目標が、研究者の間ではともかく、政策立案の場合あるいは政策実現の現場実践の中で共有され得ていないということである。その最大の失敗は、学校教育の取り込み不足にあらうが、それ故に、やはりそこには、改めてそのことを包摂した、新たな生涯教育（学習）施策の基軸と枠組みが求められるということと言うまでもない。⁽³⁾

2. そもそも、「生涯教育(学習)」の推進とは何だったのか？

(1) 間口の広さとそこにおける「教育」と「学習」の分断的進行

ところで、そもそもこれまでの我が国における「生涯教育(学習)」の推進とは、一体何だったのか。全体的にみれば、その「間口の広さ」は否定しようもないが⁽⁴⁾、従来の学校教育や社会教育の枠組みを、一応は大きく変えようとした取り組みであったと言えよう。ただ、問題として、結果としてのその「間口の広さ」にも起因するが、それぞれの関係分野・領域が、かなり分離・独立的にそれらに対処してきたということ、一方でまた、一部の新しい分野・領域に、個別政策的にはそれが特化されてきたということ(広義の社会教育の分野の台頭)が、改めて確認される。それがまた、「教育」と「学習」の分断的進行を招いたとも言えよう。例えば、前者が「社会教育」、後者が「生涯学習」といった具合である。

具体的には、ある意味では理の当然であるが、まずは「学校教育システムの再編」よりは、「学校外・学校後教育システムの整備・拡充」に、より政策的な比重が置かれてきたこと、そしてまた後者においては、「学習」概念の拡大・転換(一方で、そこにおける教育的要素の捨象・忌避を志向した?)が行われ⁽⁵⁾、例えば1989年の「生涯学習振興法(略称)」の成立に見られるように、教育(行政)以外の分野、とりわけ「民間教育事業」への期待等が大きな潮流を形作ることとなった。換言すれば、我が国の生涯教育(学習)施策は、こうした民間教育事業を中心にした、いわゆる「民間活力」への期待を中核としながら、伝統的な社会教育及び学校教育(特に高等教育)の一部の変化を抱き込む形で行われてきたと言えるであろう。もちろん、文部省(現「文部科学省」)内の組織・名称変更も、こうした動きと連動していることは言うまでもない(そこでの「生涯学習局」<現生涯学習政策局>の設置及びそこにおける放送大学、専修学校、民間教育事業あるいは大検等の所管等)。

これに加えて、近年では「バブル崩壊」や、その後の景気悪化等の状況の中でかなりの後退現象も見られるが、当初から「企業内教育」や「職業訓練」等の分野にも生涯教育(学習)の理念が波及するとともに、いわゆるリカレント教育的な部分での「高校・大学開放講座」や「社会人入学」、さらには「開

かれた大学」等が、主として高等教育機関への期待としてクローズアップされてきたということも、重要な事実であろう。

一方、分野的には大いに期待される要素を有していた「(公的)社会教育の分野」では、「教育」とか「行政主導」等に対する批判や反省もあり、伝統的な部分がかなり遠景に退かされることとなり、他方で、それらの内部勢力やエネルギーが、「まちづくり」や「むらおこし」等の地域活動あるいは高齢者や女性の学習活動の場づくりといった、「生涯学習(による)まちづくり」や、「いきがづくり」「ボランティア活動」といった新しい分野の開拓に向けられ、実態上それらが、(全体的な)生涯教育(学習)の施策・事業というような誤解や無理解を生じさせることにもなってきた。もちろん、それらが、部分的には新たな息吹や追い風を作り出してきたということは、肯定的に捉える必要があることは言うまでもない。

このように、これまでの「生涯教育(学習)」施策・論議においては、基本的なスタンスとして、「(子どもの)教育」と「(成人の)学習(支援)」が半ば分断されるとともに、一方でジャーナリスティックな「生涯学習ブーム」により、(成人の)学習(支援)への社会的要請とか期待が、大きく膨らまされてきた。それについては、他方で思想的・言論的にも、「教育」という視点や発想がその埒外に置かれてきたということもある。繰り返しになるが、「生涯教育」さらには「社会教育」が、「生涯学習」と呼び換えられてきたという事実は、そのことを端的に物語っている。⁽⁶⁾

(2) 社会教育(行政)の二極分化とその混乱・衰退

一方、それらはまた、社会教育分野の変形的再編の過程でもあったと言える。社会教育と生涯学習、それらがある意味、言わば同床異夢的に「生涯学習」に一本化されていったということでもあるが、そこでは、やはり社会教育(行政)の二極分化とその混乱・衰退があったということである。すなわち、その中で、このことは特に都道府県レベルにおいて顕著であるが、生涯教育(学習)のかなりの部分を任せられてきた社会教育(行政)が、学校外での(子どもの)教育と学校後の(成人の)学習支援を継続的に引き受けながらも、つまり全体的な枠組みは変えないままに、「社会教育の振興」と「生涯学習の推進」を、いわば「二つの課題」として同時に背負い込むという、

あたかも「一つの体に二つの顔を作る」という形で、あいまいにそのことに対応してきたために、結果的に、社会教育（行政）の二極分化を、自らの組織構造の中に作ってしまったということも、重要な事実として指摘できるであろう。そこにまた、「教育」（社会教育の振興）と「学習」（生涯学習の推進）の二つの要素を、別々の課題として浮かび上がらせたとも言えるであろう。

さらにまた、その二極分化の過程の中で、従来の社会教育（の内容）と新しい社会教育（の内容）の並立化が進み、しかも、例えば「ボランティア活動」、あるいはその後の「NPO活動」というようなものが、伝統的な社会教育（行政）の枠組みから、かなりの部分で逸脱してしまったのでもある。⁽⁷⁾

ちなみに、こうした経緯の中で、社会教育（行政）分野の変形的再編が、大きく分けると、以下のような4つのスタンスが絡み合う形で、進行していったと言えるであろう。

一つが、従来の社会教育（行政）を頑なに守ろうとしたスタンスである。例えば、組織名称等の変更を一切行わなかったところである。その中には、そうした名称等の変更を結果的に行えなかったところも、一部含まれているかも知れない。当初の多くの自治体及び伝統的な社会教育関係者が、そうであったように思われる。ただし、後半は、かなり現状に妥協した部分もあったように思われる。研究者の立場的には、例えば日本社会教育学会やそれに連動している社会教育全国協議会が、その立場であったろう。

次が、従来の社会教育を中心に据えながらも、それらを拡大・発展させようとしたスタンスである。名称等を、例えば「社会教育・生涯学習」というような形で呼称したのも、この立場・スタンスであろう。文部科学省をはじめ、その後の多くの自治体のスタンスが、基本的にはこれに当たるであろう。しかし、名称等を含めて、対外的にも、対内的にも、かなりの自己矛盾を抱えていたことは事実であろう。

次が、従来の社会教育を形の上では残しながらも、他方で生涯学習という形で、新しい体制・分野を開拓していこうとしたスタンスである。一部の自治体のように、そこでは、首長の積極的関与が顕著であったことが特筆される。例えば、「生涯学習宣言都市」を行い、新しいまちづくりの中身・方向性の模索という形で、全国的にアピールした立場・スタンスである。代表例としては、静岡県掛川市、京都府亀岡市、近年では埼玉県八潮市等が、それで

ある。これらは、いわゆる「生涯学習によるまちづくり・地域づくり」を主導させていった、有力な先駆者でもあったと言える。

最後が、従来の社会教育をすべて否定あるいは解体させ、新しい社会教育的な枠組み・概念、それを「生涯学習」として形づくろうとしたスタンスである。行政的な部分では、そこまで変更を加えたところはないように思われるが、新しい市民活動者、NPO活動者、それらを理論的に支援する研究者等が、こうした立場・スタンスであったと言えよう。一時期注目された、自由で、主体的な市民文化活動の現代版（cf.「社会教育の終焉」）と言えるのかもしれない。

いずれにしても、こうした立場・スタンスの違いや乱れは、理論的にはあまり整合化されず、現在まできていることは言うまでもない。このことがやはり、全体としての、社会教育（行政）の二極分化とその混乱・衰退を招いているということである。今後、予定されている教育基本法の改正、教育振興基本計画の策定過程の中で、関係法律の改正等も実現していくとすれば、何らかの淘汰が予想されることは言うまでもない。

（３）教育制度全体の構造的改革の頓挫ないしは個別的・分断的展開

次に、ここがある意味では重要な課題であったわけであるが、従来の教育制度の構造的改革の頓挫ないしは個別的・分断的展開が挙げられる。すなわち、我が国の多様な教育問題を解決していくためには、これまでの教育制度の構造的改革が必要であったことは明白である。その理由は、これまでの、人生の早い段階で自己完結する、子どもたちのためだけの、しかも過度の学校教育中心の教育体系そのものが、行き詰まりと限界を露呈させていたからである。そこに、我が国における生涯教育（学習）施策・論議の新たな理論的支柱、並びにその実践的な枠組みが得られる必要があったのである。だからこそ、制度改編のための新たなヴィジョンと具体的な手立てが求められたのである。⁽⁸⁾

そこに何があったのか（求められたのは何だったのか）。これらが既存の教育・学習のシステム、あるいはそこにある思想や価値、物の見方等にどのような変更を迫るものだったかである。少なくとも、現行の教育・学習システムの抜本的改変にあったことは事実である。要は、教育のあり方を問うもの

であったのである。そして、教育問題の解決の方法論、枠組みとしての生涯学習体系への移行があったということである。そしてまた、(学校)教育を再生させるための地域の教育力の再確認及びそのためのしくみづくり、そこに、社会教育の再編の道筋があったわけであるが、現実にはそのように動いてこなかったということでもある。

要は、子ども(青少年)の教育と成人の学習支援(教育)は、連続した教育(行政)の課題だったということである。ただし、その内実(目的・内容・方法等の各論)は、それぞれ異なることは言うまでもない(→子ども教育学と成人教育学)。いずれにしても、これまで、これからの教育・学習のあり方の大きな枠組みとして、「生涯学習体系」と呼ばれるものが構想されてきたとは言えるが、なかなかその実体、あるいはそれに向けての共通課題の洗い出し、さらにはその共通課題の共有化には至っていなかったということである。

ただし、近年ようやく、これまで理念が先行する形の生涯学習体系づくりであったものが、現実の諸問題解決のための現実的対応として、それほど自覚的ではないが、結果として進められてきているということも、一応押えておく必要があるであろう。これは、まさに「タテの統合・ヨコの統合」という、生涯教育(学習)論の「統合(インテグレーション)」概念の、演繹的帰結から帰納的帰結への「位相転換」とでも呼べるものである。

このように、これからは新しい教育・学習システムの構築、すなわち子どもの学習(生活)と大人の学習(生活)の接合、学校教育と社会教育、具体的には、高度に制度化・カリキュラム化された学校教育(フォーマル・エデュケーション)と、日常生活や体験の中に組み込まれた多種多様な社会教育(ノンフォーマル・エデュケーション)の融合、そしてまたそこにおける間接体験と直接体験の組み合わせというような要素を取り込んだ、新しい教育・学習システムの構築がそこに予見されるのであり、それを支える、あるいはそれに関わる「ひと」のシステムの再構築が、新たな課題として提起されるのである。⁽⁹⁾

3. 問題は、「何故それをやるのか」の合意形成—改めて、生涯教育(学習)政策・研究に求められるものは何か?!—

ところで、言うまでもなく、生涯教育（学習）研究は、基本的には、いわゆる社会教育関係の研究者が中心となって、その概念、範囲、取り組みの方向性、施策への具体的提案等を行ってきた。しかし、そもそも「生涯教育(学習)」の理念が、本来、それまでの教育・学習の概念あるいはそれに基づく教育・学習のしくみを、時系列的に、かつ空間的に組み直していくという具体的理念と方向性をもった、全教育分野の統合的再編成を目指した「政策理念」であったことは、疑い得ない事実である。

以上のようにみるならば、問題は、「何故それをやるのか」の合意形成のミスリードにあったことは言うまでもない。その大きな原因として、これまでは演繹的な手法での取り組み、すなわち「理念当てはめ型」であったが、これからは、いわゆる帰納的な手法、すなわち「問題解決型」が必要であるということである。したがって、そうした帰納的な手法による、政策提言を中心とした研究が必要となってくる。そうした中で、そこに具体的にどのような政策課題が提示されるのか、そしてまたそれらが、どのように実現されていけばよいのかを、やはり学校教育、社会教育双方の立場から、整理・追究していく必要があることは言うまでもない。そこでは、いかにしてそのシステムを作り上げるか、そしてその理由（根拠）は何なのか、そのことをいかに協働的に示していくかということに尽きるのである。そしてそのことを基に、研究に関わるものと実践に関わるものが、これまで以上に切磋琢磨し合い、よりよい生涯学習推進の実態を形作っていく他ないのである。⁽¹⁰⁾

<註>

- (1) いみじくも、この関係概念・用語の使用混乱は、今般の教育基本法改正論議にも表われている（与党及び民主党条文案共に）。政治家の理解、国・都道府県を中心とした行政の現実的対応、研究者の実態遊離的説明等、いずれも問題はあったということであろうが、改めて生涯学習推進をどのように構図設定するかは、まだまだ解決済みではないということである。
- (2) ちなみに、ここでの「生涯教育（学習）」という表記は、それが、たとえ行政的あるいは現実的には「生涯学習」という用語に置き換えられているにしても、あ

くまでもそれは教育の理念、あるいはその捉え方の問題であることを終始主張してきている、本論者の基本的なスタンスを表明しているものでもある。

- (3) 後に触れるように、もともと生涯教育（学習）の理念が、教育・学習システムの再編（タテ・ヨコの統合）にあったことを思慮すれば、その視点からの学校教育システムの改革は、半ば当然であるわけである。
- (4) 実は、この「間口の広さ」が、関係者の間で生涯教育（学習）の概念を混乱させ、一方では「何でも生涯教育（学習）」というような、かなり軽薄な取り扱いを受けてきたということでもある。
- (5) ここでは、ある意味では、その後の「生涯教育」と「生涯学習」を規定してきた、いわゆる1981年の中央教育審議会答申での生涯教育と生涯学習の定義分けが、結果的に裏目に出たと言えるであろう。すなわち、それらは「置換できないもの」であったにも拘らず、そうなってしまったということである。
- (6) 繰り返しになるが、このことは、上記(5)の1981年の中央教育審議会答申「生涯教育について」における概念提示が、いみじくもそれを露呈させていると言える。すなわち、そこでは、学校卒業後の、まさに成人の教育・学習のみを前提としていたということである。だから、生涯「教育」という用語よりも、生涯「学習」という用語が好まれたのもある。生涯教育（学習）と社会教育という用語を曖昧にしたのも、実はそのことが遠因にあると、本論者は考えている。
- (7) このことは、平成10年3月制定の「特定非営利活動促進法」（俗称「NPO法」）における、その活動領域の区分（種類）を見れば、「社会教育」がいかに矮小化されて位置づけられているか、一目瞭然であろう。その後、この区分（種類）はさらに増え、社会教育を、より一層狭めるものとなっていることは周知の通りである。
- (8) 若干のスタンス、強調点の違いはあるが、例えば1971年の社会教育審議会・中央教育審議会の各答申、1981年の中央教育審議会の答申、さらには1984年～1987年の臨時教育審議会の各答申等が、一貫してそのことを示してきた。
- (9) まさに、近年盛んに唱導されている「学社融合」とは、こうした新たな段階、位相における学校教育と社会教育の連携・協力論である。ちなみに、これまでの生涯教育（学習）推進の取り組みは、全体としては、教育・学習システムの「革命」（その途上であるが）であると評価する向きもある。ただし、そこにおいても、行政の生涯学習推進が十分であったという論旨ではない。三浦清一郎 編著『市民の参画と地域活力の創造—生涯学習立国論—』学文社、2006年。
- (10) 以上述べてきたことについては、本論者の二つの著作（『生涯学習体系構築のヴィジョン』＜1998年＞、『教育の複合的復権』＜2001年＞、いずれも学文社刊）を参照されたい。ちなみに、本稿の論点及びその背景についての説明は、紙幅の都合もあり、かなり端折ったものとなっている。別途機会を改めて、論じるつもりである。