慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	我が国への生涯教育論導入をめぐる一考察 : 教育の制度化拡大を問う視座から
Sub Title	A study on introduction of lifelong education theory into Japan from Europe : criticism against enlarging institutionalized education
Author	赤尾, 勝己(Akao, Katsumi)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1984
Jtitle	慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.24 (1984.) ,p.77- 86
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000024-0077

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

我が国への生涯教育論導入をめぐる一考察
——教育の制度化拡大を問う視座から——

A Study on Introduction of Lifelong Education Theory into Japan from Europe
——Criticism against Enlarging Institutionalized Education——

赤　尾　勝　己
Katsumi Akao

When we try to introduce Lifelong Education Theory into Japan, we confront two main problems.

The first problem: Can the theory which was born in European educational tradition take root in Japan? To introduce it into Japan, we must consider the difference in the relation of schooling to out-of-school education in between Japan and Europe. Japanese 'Social Education' can not be identified with European & American 'Further or Adult Education'. As a actual problem, it is necessary for us to modify Lifelong Education Theory in the contexts of Japanese characteristic relationship between education and society.

The second problem: Can the introduction of Lifelong Education Theory solve the various problems rising from the present educational institution? I think that even if the first problem would be solved there will still remain the problem of oppressing people through the institutionalized education. The things may rather get worse than now in Lifelong Education.

In order to solve the second problem, I briefly present the significance of the theories by I. Illich and E. Gelpi. The latter is concerned with the subjectivity of the public in the institutionalized Lifelong Education, while the former the conversion of a industrial society to a convivial society reducing institutionalization. I believe that these two theories will aid us to construct new theory about educational institution in future.

I. はじめに（問題の所在）

ユネスコにおいて生涯教育の理念が提唱されて18年になろうとしているが，我が国では，学校教育と社会教育の連携ないし統合は，具体性を持ち得ないまま今日に至っている。本稿は，生涯教育政策をめぐる諸問題について，欧米の教育土壌から生成した生涯教育論が，我が国の教育制度にそのまま根づき得るのかという視点と，その理念の実現された教育ないし社会の制度がはたして人々のよりよき生成を促し得るものとなるかという視点から検討を行なうものである。

第一の視点は，欧米において生成・発展してきた生涯教育論が，direct に我が国の既存の教育制度に受容され，かつこれを変容しうるかということである。この問題の解明にあたっては，生涯教育の理念の出された欧米諸国の教育および社会制度（とりわけ雇用制度）の土壌と我が国のそれがどれだけの共通性を有しているかについての研究を必要とする。さらに，欧米諸国における学校教育と継続・成人教育(Further & Adult Education)の関わり方が，我が国における学校教育と社会教育の関わり方と等しいか否か，また，継続・成人教育と社会教育の特質の異同が吟味されなければなるまい。本稿では，主として両者の特質の異同について論じることにする。我が国のいわゆる生涯教育推進論者は，こうした，欧米諸国と我が国の教育制度およびそれをとりまく社会制度を比較考量することなく，性急かつ素朴に，欧米の

動向に習って，学校教育と社会教育の連携強化ないし統合をはかろうとしているのではないだろうか。我が国の土壌に合った生涯教育のあり方が模索されなければならないゆえんである。

第二の視点は，そうした生涯教育の制度を実際に我が国に根づかせようとする際に，他方で，いかなる問題が予想されるかということに関わる。周知のように，我が国における学校教育——とりわけ中等教育——の荒廃状況の根底には，制度化された教育による人々の学習への評価・選別・資格付与を通した抑圧的機能が横たわっている。生涯教育論は，こうした「教育の危機」に対し，どれだけ抜本的な解決策を提供するのであろうか。はたして，目下考えられている学校教育と社会教育の連携強化ないし統合が，こうした問題に対する解決の切り札となり得るのであろうか。生涯教育推進論者には，学校教育の枠内での改革では問題が解消されないので，「生涯教育」の文脈では，それを解決しうるのではないかという optimistic な期待が看取される。

すなわち，多くの生涯教育推進論者は，学校教育の外側に，現存の学校教育の有する評価・選別・資格付与機能を有する別の教育機会を配置することが，どれほど現今の negative な教育状況を改善するものとなり得るのかという問いを十分吟味することなく，欧米諸国をモデルに，制度化された教育機会の拡大＝善という前提に立っているようにみえる。結局，その説くところは，近代公教育の枠内における制度化された教育の拡大化ないし分散化＝リカレント化にとどまるのであり，目下，私たちに提起されている教育の諸問題——とりわけ，学歴主義・業績主義に代表されるような制度化された教育による人々への抑圧的傾向——を本格的に解決するものにはなり得ていないのである。今や，公教育のあり方が問われようとしている今日，素朴な「生涯教育論」は，我が国の悪しき教育の状況を改善するどころか，むしろ逆に，それを促進し，屋上屋を架すことにもなりかねないのである。

このように，本稿では，我が国の土壌に適した生涯教育の構築と，制度化された教育による人々への抑圧的傾向の除去という，二つの手続きを経たうえで，我が国における生涯教育のあり方を模索しようとするものである。

II. 継続・成人教育と社会教育の異同（イギリスを手がかりに）

欧米の継続・成人教育と我が国の社会教育の異同については，case study として，英－日，米－日，独－日等の詳細な比較研究を必要とする面もあろうが，ごく概括的に述べるならば次のようになるであろう。

双方は，同じく公教育の枠内にありながら，欧米の継続・成人教育は，多分に学校教育と整合的に連携・統合されうる特質を有する。一方，我が国の社会教育は，学校教育とは一線を画し，それとは異なる独自の役割を担う点が看取される。つまり，前者は，職業訓練，各種の資格付与と大きく関わっており，後者よりも学校教育に近い formal な形態をとっている。これに対し，後者は，理念的に，学習者の自発的な学習意欲を基盤として，学びたい者のみが集まり，そこで学んだことについては，各人の自己鉱評価に委ねられ，社会からその学習成果を評価されることはない。したがって，学校教育で取得されるような社会的な評価に耐える資格を与えられることはない。つまり，社会教育で学んだ成果が，学校教育でのそれに累積されたり，学校教育の内部にとり入れられたりすることはない。この点，欧米の継続・成人教育が学校教育に代替する機能を有していることと対照的である。

ここで，本節では，論をより具体化するために，継続・成人教育と社会教育の異同を考察するうえで，便宜的ではあるが，相対的に継続・成人教育の歴史が豊富なイギリスの事例を概観し，それと我が国の社会教育の歴史を簡単に比較することを通して，双方の相異を提示することにしたい[1]。

周知のように，イギリスでは，我が国と異なり，歴史的に教育を私事 (private affair) としてとらえる傾向が卓越している。それは国家が教育に関与する以前から，人々の間で voluntary な教育・学習活動が発達していたことからも伺えよう。イギリスの公教育制度の生成・発展のプロセスは，こうした「私事としての教育」に対する国家権力による gradual な体制内化＝囲い込み (enclosure) の歴史としてあらわれるのである。

イギリスにおける公教育への囲い込みの嚆矢は，1833 年における学校建築費への 2 万ポンドの国庫補助金であったとされる。これを境に，同国の教育は，voluntaryism によるレッセフェールから，徐々に professionalism への道を歩み出すのである。こうした公金支出にあたっては，国家による教師ないし生徒数・教育時間及び内容のチェックが伴ない，「学校」としての一定の基準を満たすことが要求されていくのである。これは，1870 年の「初等教育法」(The Elementary Education Act, 1870) の制定へとつながっていく。

一方，同国の学校外教育への囲い込みは，1919年の「最終報告書」(Final Report) の勧告によって，その先鞭がつけられることになった。同報告書は，イギリス成人教育の voluntaryism の歴史を尊重しながらも，成人教育を国家的必要物 (national necessity) として位置づけ[2]，support but no control の原則のもとで財政上の援助を行ない，成人教育を振興することを勧告した。同報告書は，1924年の「成人教育規程」(Adult Educaton Regulations) への足がかりとなった。同規程は，先の勧告を一歩進めて，国家による成人教育への財政援助と引きかえに，成人教育活動への公権力の介入の承認を規定している。それは，成人教育を実施する団体への認定（第20条 (a)），各講座の講義要綱の提出義務と認定（第8条 (b) (g) (h)），認定団体の毎年の活動報告義務（第8条 (d)，第30条）となって表われている[3]。

周知のように，イギリスでは，voluntary な成人教育の歴史に富んでおり，その代表的なものとして，19世紀後半に始まる「大学拡張」(University Extension) が挙げられる。これは，1867年秋に，ケンブリッジ大学のジェイムズ・ステュアート (J. Stuart) によって始められ，さらに，1903年にアルバート・マンスブリッジ (A. Mansbridge) によって設立された労働者教育協会 (Workers' Educational Association) が，大学と提携して，労働者の学習要求に応えたのであった[4]。

現在の同国の成人教育は，大学の構外教育部 (Extra-Mural Department)，労働者教育協会，YMCA ウェールズ局等が責任団体 (Responsible Body) となって，1969年の「継続教育規定」(Further Education Regulations, 1969) および1975年の「継続教育補助金規程」(Further Education Grant Regulation, 1975) のもとで。教育科学省 (Department of Education and Science) から補助金を得ている[5]。このように，イギリスの成人教育が，自発的に高等教育たる大学と結びつきながら発達してきたという点は注目に値する。

一方，継続教育は，1944年教育法 (The Education Act, 1944) によって，初等・中等教育に続く第三段 (tertiary) の教育として位置づけられた。そして，1956年の「技術教育白書」(Technical Education, White Paper) 以来，イギリスの産業の斜陽化傾向を建て直すべく，職業訓練的側面に重点を置いた施策がとられてきた。それは，国家が継続教育を man-power policy の道具として利用することを意味する。1964年の「産業訓練法」(The Industrial Training Act, 1964) は，(a) あらゆるレベルの訓練された人々を適切に供給することの保証，(b) 産業訓練の質と効率の改善の保証，(c) 各企業間におけるさらに公平な訓練の費用の分担を目的として，労働大臣に，産業界の雇用のあらゆるニーズに応える訓練の量と質を保証させるための「産業訓練局」(Industrial Training Board) を設立する権限を与えた[7]。産業訓練局は産業界の主要な部門に置かれ，各局は，同数の雇用者・労働組合代表と，数人の公務員から構成された。これは雇用者に対して，訓練の資金ねん出のために強制ではなく，課税できる権限を有した[8]。イギリスでは，我が国と異なり，産業界ないし各企業が，職業訓練のための諸機会を設定しなかったために，この分野に政府の介入が必要となったのであった。同法は，手続き上，教育科学大臣ではなく，労働大臣により議会に提出された経緯から，いわゆる教育法ではないが，同法が継続教育全般に対して与えた意義はひじょうに大きいと言えよう[9]。

これに続き，イギリス議会は，より効果的な職業訓練システムを構築すべく，1973年に「雇用・訓練法」(Employment and Training Act, 1973) を通過させた。同法のもとで，先の産業訓練局は，「雇用サービス局」(Employment Services Agencies) と「訓練サービス局」(Training Services Agencies) を執行機関とする「人材サービス委員会」(Manpower Services Commission) の監督下に置かれることになった。そして，現在では，様々な継続教育カレッジ (College of Further Education) や，訓練サービス局所管の技能センターで開設されている諸コースにおいて，職業上の資格の取得，およびその向上のために，成人学習者は day release や block release の形で，学習に参加している[10]。

このように，イギリスの継続・成人教育は，我が国の社会教育よりもはるかに制度化された多様な教育機会を地方分権型教育行政のもとで提供している。だが，長期的にその歴史を概観する時，学校教育のケースと同様に中央教育行政当局の権限の拡大化が進みつつ今日に至っていることが看取される[11]。

これに対して，我が国の社会教育の生成・発展の歴史は，次のような特質を有している。第一は，戦前において顕著にみられるように社会教育（＝通俗教育）が，国家の国民に対する教化手段としてはじめられたことである。このことは，少なくとも，イギリスの成人教育が，ブルジョアジーないし労働者による「下から」の学習運動に呼応して，その施策を行なってきた経緯と様相を異にしている。我が国の社会教育の組織化は，はじめから

天皇制絶対主義体制の確立・維持をめざす政治目的に従属し，絶対主義官僚を中心的担い手としてすすめられたのであった[12]。第二に，戦後に至るまで，社会教育は，学校教育の拡充政策の陰にあって，図書館・博物館以外の社会教育施設に乏しく，弱い法的基盤の中で，主として農村の土着青年への informal な「囲い込み」のアプローチを取った点で，「非施設・団体中心主義」が指摘される。

1929年(昭和4年)，実業補習学校と青年訓練所は，実業学務局から社会教育局へと移管された。ここには，教育機会均等の名の下での，中等教育の代替機関としての社会教育の構想が看取される[13]。戦前の教育は，学校教育中心の勅令主義による国民教化を行なっていたのであるが，それが一定の成果を修めたとみるや，社会教育にも学校教育の形態を導入することによって，より formal な教化機能を増そうとしたのであった。

戦後，我が国の教育全般は，敗戦を契機に大きな転換期を迎える。ここには，アメリカ教育使節団第一次報告書が大きく関わっていたのであるが，とりわけ，社会教育には，戦前の通俗教育による教化総動員の反省から，抜本的な改革が迫られたのであった。それは，理念的には，社会教育における学習者中心主義といえるものであった。戦後の社会教育は，イギリスの成人教育規程に遅れること25年にして，憲法・教育基本法の体制の中で，学校教育と並列された社会教育法によって，白紙からのスタートを切ることになった。戦後の一時期は，このように，学習者の自発的な意志を尊重し，その要求に見合った学習の援助を行なう方向での試行錯誤がなされた，いわゆる，社会教育のレッセ・フェールの時代でもあった。

しかし，この新しい理念は十分に根づき得なかった。戦前の社会教育の「官府的民衆教化」の特質は払拭され得なかったのである。1950年代より，一連の政治的反動を背景に，学校教育における「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」(1956年)に続き，1959年，社会教育法の一部「改正」がなされた。この改正は，①市町村への社会教育主事の必置制，②社会教育関係団体への補助金支出禁止の規定の削除，③公民館の基準の設定を目的としたが[14]，なかでも②は，それまで no-support no-control の原則により，学習を行なっていた社会教育関係団体に対して，第11条で財政上の援助の道を開いた点で議論を呼んだ。ここには voluntaryism に対し，積極的な support の道を開こうとする志向が看取されるが，行政によって財政上の援助を受ける際，一定の政策的観点からのその団体の持つ性格への認定・選択は不可避であり，support を通じて，かえってその団体の voluntary な働きを逼塞させたり，行政の下請け活動が期待されたりすることは避けがたいことになった[15]。もっとも，第12条では，国・地方公共団体が社会教育関係団体に対し，不当な統制的支配ないし干渉を与えることを禁じていることから，理念的には support but no control への移行を示したものであるが，上記のような危険と表裏一体になっていることを意識する必要があろう。

また，一方で，学習活動を活発化させる名目での，学習内容への国家の関与も散見しうる。1953年の青年学級振興法をうけた1956年の「青年学級学習課程編成資料」の配布，および，同年の婦人学級研究委嘱制度をうけた1957年の「婦人学級学習課程編成資料」の配布企図がそれである。これらは，本来社会教育における青年および婦人の自主的な学習活動であるはずの双方の学級の学習内容への公権力の介入と官制化をねらうものであり，いわば，「学習指導要領」の社会教育版であると言えよう。

さらに，今日の社会教育における各種の学級・講座の運営が，きわめて行政主導型となっている点は否めない。参加者の学習要求を反映した学級・講座づくりの実践が相対的に少なくなっている。そして，人々は，こうした社会教育から背を向け始めているように思える。社会教育の運営にあたっての民主的な手続きが要請されるゆえんである。

以上のことから次のように概括できよう。

イギリスの教育制度の歴史は，「私事としての教育」への国家による体制内化の過程であり，専門化の観点からすれば，voluntaryism から徐々に professionalism へ移行しつつあり，国庫による教育費援助の観点からすれば，no support no control から support but no control を経て，次第に support and control されつつあると言える。しかし，一方では，長い voluntaryism の歴史の中で教育の自由の伝統が根づき，今日までそうした特質を背景に，学校教育と継続・成人教育は互いに整合ないし融合しあう関係にあると言える。そして，man-power policy は，学校教育にとどまることなく，継続教育にも貫徹され，成人教育の制度化は，国民の自発的な「下から」の学習活動に対する国家による体制内化の必要が働いている点が看取される。1981年3月，教育科学省は，『学校教育課程』(The School Curriculum)を各地方教育当局へ配布し，従来，各当局・学校長の自由裁量に委ねられていたカリキュラムへ一定の基準を設

けようと試みた。こうした動向とともに，今後，イギリスの継続・成人教育への国家の関与がより積極的になることが予想されるのである。

一方，我が国の場合，教育制度の生成・発展の過程は，イギリスのように漸進的に進まず，多くの後発国にみられるように，国家による先発国を模倣した急激な制度の導入が計られた。それも，当初から財政上の基盤を欠いており，教育内容への集権的な直接支配が先行していたと言える。教育制度定着期にあっては，学校教育の整備・充実が至上のこととされ，学校外の国民による自発的な教育活動には，それを育てるというより，むしろ思想弾圧が加えられ，このことが我が国の民主的な社会教育の生成・発展をさまたげることになった。戦後，ファシズムの体制は払拭されたが，国民による自律的な社会教育は根づかないまま，学校教育中心の教育体制の中で，我が国の社会教育は，国家的見地からも等閑視されつつ今日に至っている[16]。したがって，イギリスに比べて，ひじょうにゆるい制度化の下にあると言えよう。だが，ここには，man-power policy の介入がないだけ，国民の手による自主的な学習活動が生起しうる土壌があることも指摘されよう。

筆者は，こうした我が国の社会教育の制度化の遅れを negative にとらえるのではなく，むしろ，そこに，欧米の継続・成人教育にはない独自の positive な意義を見い出したいと思う。つまり，社会の制度化の文脈の中での教育の制度化の意味をとらえ直し，その功罪を考える視座から，我が国における生涯教育のあり方，そして，その中での学校教育と社会教育の関わり方を考えていくアプローチをとろうと思うのである。次なる課題は，こうした問題意識から，教育および社会の制度化に対し，根本的な吟味を行なっているイヴァン・イリッチ (I. Illich) の所説を手がかりに考察を進めることである。

III. 制度化された教育の中の「自由な学習」の内実

イリッチの指摘を待つまでもなく，教育制度は，社会の他の諸制度と連動し，それがよって立つ社会体制の影響を受けざるを得ない。それは，また，国家権力による教育・学習内容への管理・認定を不可欠とし，所与の社会体制への国民の順応を計る社会化ないし教化的機能を有する。こうした制度下に生きる人間は，無意識のうちに，所与の社会体制を肯定するように飼い慣らされてしまう。これが，「いわゆる価値の制度化」(institutionalization of value) であり，義務教育を典型とする学校教育のカリキュラムにとどまることなく，それを成り立たせているエートスたる潜在カリキュラム (hidden curriculum) によって機能する。また，こうした制度化された教育に限らず，私たちの日常生活における「教育」さえも，人々の自律的な学習との緊張・対立関係を生じせしめている。それは，「人は至るところで鎖につながれている。」と言ったルソー (J. J. Rousseau) の時代から変わることがない。

こうした文脈において，近代公教育のパラダイムに構想される生涯教育におけるロナルド・グロス (Ronald Gross) の「自由な学習」(free learning) という概念を，ジョン・ホルト (John Holt) の「二つの学校」(Doer Schools vs. Educator Schools) と関連づけて検討してみたい。「自由な学習」とは，グロスが生涯教育における人々の学習を論じる際に好んで使用する概念であるが，彼は，これを次のように述べる。

「自由な学習は，今日，いくつかの学校で実際に行なわれている。しかし，学校に内在する一定の特性が，自由な学習を困難にあるいは不可能にしている。さらに，学校が支配的な影響力をもっているために，学校の外で行なわれる厖大な量の学習を役に立たないものにし，そのために，学校によらない自由な学習が完全に開化するのを妨げている。

自由な学習を行なうためには，学校を廃止する必要はない。しかし，学校を本来あるべき全体像のもとに位置づけ，学校を自由学習の基準から評価し，学校をこの基準に合致するように根本から改革し，学校の活動計画に対する援助をふやすよりも自由学習により多く役立つ場合には，学校によらない学習の機会に公正な支持を与えることを保証することが必要である。」[17]

このようにグロスは，イリッチの脱学校論に対して，学校教育改革の視座から，これまでの学校教育のあり方を縮少しつつ，教育の自由への権利獲得闘争たる「脱学校論」を援用し，「自由な学習」を学校の内外において助成するという戦略をとりつつ，将来の生涯教育の構図を描いている。

しかし，ここには，個人の「自由な学習」が社会においてどのように評価・資格化されるのかという点については触れられていない。さらに，学校教育の選別機能を残しながら，そうした教育制度において，真に人々の「自由な学習」が成り立ち得るのかという問題が残されている。彼は，生涯教育における学習者を「自由な学習者」(free learner) と規定しているが，アメリカの成人教育は，彼らが生涯において学び続け，資格を取得した

り向上させないことには，アメリカの競争社会で生き残れないという状況下にあり，「自由な学習者」が「強制された学習者」に逆転していることを顧る時，このことは重大な問題となる。したがって，グロスの生涯教育における「自由な学習」概念は，このままでは，きわめて楽観的かつ曖昧であり，私たちに，はさらに，その「自由」の内実を，制度化された教育の文脈において，制度化の強弱が人々の学習の自由に如何なる差異を生じせしめているかという視点から分析することが迫られるのである。

この作業を行なうにあたり，示唆に富むのが，ホルトの「二つの学校」である。彼は，これを次のように規定する。

「人々が選ぶだけ，世界を探究することを助ける，行為者 (do-ers) のための学校を，私は「小文字の学校」(s-choolsと書く) と呼ぶ。学生を，刑務所，無用なこと，貧困といった，脅威によって集め縛りつける教師 (Educaters) のための学校を，私は今，「大文字の学校」(S-chools と書く) と呼ぶ。私たちが S-chools を良くすることほとんどできない。それらは確実により悪くなるばかりである。」[18]

ここでいう S-chool とは，現在，私たちが目の当たりにしている「初等学校，中等学校および人々が法律によって出席を要求される他の学校」[19] をさす。もう一方の s-chool とは，彼によれば，「私たちが好きなだけ在学していればよい。つまり十分学んだ時に離学する。修了時に私たちがどれだけ多く学んだかをテストすることもなければ，私たちに資格や他のどんな職業資格証明書も与えない。他人が見るための私たち自身及びその学業に関する記録もない。私たちが良い生徒か悪い生徒であったのか世間に示すべくラベルをはったり，私たちについて他のどんな公的な判定をしない」[20] 学校を言う。彼は，こうした学校の例として，ボストンのベイコンヒル自由学校やシカゴのラーニング・エクスチェインジを挙げている。

これら二種類の学校から，先の「自由な学習」概念を観る時，学習の自由の度合いは S-chool よりも s-chool において大きいことは自明であろう。より適確に言えば，グロスの言う，学校教育における「自由な学習」の「自由」とは，制度にからめとられ，それに順応した学習者の主観的な自由を示すものであり，より客観的に，双方の学びの場における「自由な学習」の内実を問題にするならば，S-chool における学習の「自由」とは，学習の成果が社会的に評価され，資格として自己目的化される制度化された競争社会という抑圧的な状況下にありながら，そこで成功し社会的な特権を享受する人々にとっての「自由」であると解することができよう。

また，「自由な学習」とは，学びに際しての人々の精神的余裕を前提とした概念であるとも言えよう。つまり，ある学習をするかしないかが自らの生活の基盤に対して大きな意味を持つ時，――例えば，収入や社会的地位の増減に関わる場合――「自由な学習」の「自由」の内実は著しく制限されたものとなる。もしも，真に，自由な学習者が，既存の学校教育において存在するとすれば，それは，学校教育で学ぶことによって得る諸々の社会的な特権を放棄したところで，自らの充実した生をみいだせる人たちなのである。

先に，私たちは，欧米の継続・成人教育と我が国の社会教育の異同を概観したが，本節の文脈に引きつけてこれら双方の学校外教育を観る時，manpower policy の影響下にあって，職業訓練による資格付与機能を有するイギリスの継続教育やアメリカの成人教育は，既存の学校教育と同様な特質を有している点において，S-chool のカテゴリーに入れることができよう。一方，我が国の社会教育は，理念的には学習者の主体的な学習意欲を基に，学習を個人・集団において援助していくことを旨とし，また，現に，そこで学んだ結果に対して，社会からの公的な資格認定は行なわれることなく，よって学校教育のように社会的選別機能を有していないことを鑑る時，s-chool のカテゴリーに入りうる特質を有していると言えよう。

今や，我が国において，生涯教育を論じる際に，学校教育と社会教育の緊密な統合を説く論者も見受けられるが，現在の集権化された学校教育の基本的な機能――学習への管理，評価，選別等――を残したまま，社会教育が学校教育と統合される時，社会教育の「自由な学習」もまた，S-chool にみられる制限された「自由な学習」へと転化し，競争社会における抑圧的機構としての教育へ変質することは必至であろう。

こうした視点から，我が国における生涯教育のあり方を展望する時，学校教育と社会教育の性急な結合は戒められるべきであり，双方の特質を生かしたゆるやかな連携にとどめられることが現実的な方策として要請されよう[21]。また，学校教育において生じた学習格差を社会教育によって是正し，教育の機会均等を計ろうとする考え方にも注意を要する。現在の我が国の学校教育の管理・運営のあり方をそのままにして，これをなそうとすれば，その社会教育は，なんらかの形で学校教育的になる

ことが必至となろう。社会教育の自由を保持しつつ，社会の平等化を計りつつ，学校教育を通じて教育の機会均等を実現する方向においてでなければ，それは根本的な問題解決とはなり得まい。社会教育の学校教育化は，むしろ，教育機会均等の名のもとに，抑圧された教育の長期化ないし拡大化をもたらすことが予想されるからである[22]。

IV. 欧米にみる生涯教育論の動向への批判

前節のような視点から，今日の欧米の生涯教育の動向を観る時，次の2点が指摘される。すなわち，第1に，成人教育は，全体として学校教育システムの機構に連動させられており，第2に，より重要なことであるが，学校教育システムに固有な強制力が成人教育に及んでいるという点である[23]。その例を2～3挙げてみよう。

まず挙げられるのが，多くの生涯教育論に見られる学校教育と学校外教育における学習内容の統合ないし評価という研究の視点である。これはラングラン (P. Lengrand) の生涯における教育の垂直的・水平的統合という提案を受けたものである。例えば，イングラム (J. B. Ingram) は，従来の教育と学校教育の同一視が私たちの教育についての思惟をゆがめてきたことを指摘し，「カリキュラムの統合 (curriculum integration) は，社会における学校教育の孤立化とそこから派生する諸々の不適切性を是正すべく，学校教育に付随する学習というよりは，むしろ，生涯にわたる機能的な学習を奨励する」[24] と述べる。スケイガー (R. Skager) は，これを受けて，「学校教育にありがちな学習者の既存の達成 (attainment) を計ることを超え，学習者の未来における達成を計ることへ評価 (evaluation) は移行すべきである」[25] として，人々の「教育可能性」(educability) の増加こそが生涯教育の至上目的とされると述べている。そしてユネスコ教育局 (Unesco Institute for Education) では，すでに，複数の国家による生涯教育カリキュラムのプロジェクトが着手されている。

しかし，このような生涯教育カリキュラムの作成にあたり，グリフィン (C. Griffin) は次のように述べる。

「成人教育にあたってきた生涯教育の理念は，とりわけ，学校と学校後のカリキュラムの機能的な相互依存において重要なカリキュラム上の示唆を有する°」[26]

「生涯教育は，新しい教育のパラダイムである限り，成人教育の「ニーズに答える」(needs-meeting) モデルではなく，もっと違った原理——知識，権力，社会統制の関係において教育に大きく関わるような——に基づくのである。」[27]

彼は，成人教育におけるカリキュラム組織化の伝統が乏しいことに鑑み，学校教育で発達してきたカリキュラム理論が生涯教育（成人教育）において役立ち得るとする。こうした考えは，成人教育の formal な制度化を要求する論理へ連なっていく。

また，このことと関連して，近年，アメリカ合衆国では，競争社会化における資格証明書主義 (credentialism) の興隆に伴ない，高等教育において成人の生活経験 (life experience) を単位 (credit) に換算しようとする試みが行なわれている。その例の1つは，「大学水準試験プログラム」(College-Level Examination program) と呼ばれ，「新たな学習の選択 (options) を求める成人への非伝統的アルタナティブな学位プログラムとされ，重要な生活経験に対して単位を交付する能力に基づいた (competency-based) システムである。」[28] アメリカの資格証明書主義のすさまじさを示すものであるが，これは，一種の生涯にわたる人々の人生の等級づけであり，「私たちが好むと好まざるとにかかわらず，成人学習者に単位を累積するようあらゆる角度からの圧力がかけられるのである。」[29] そして，こうした強制的 (mandate) な生涯教育は，人々の学習を極大化するよりはむしろ社会統制のために教育が利用されることを永続化するのであり[30]，教育がもっぱら能力を計るために利用され，したがって「学習の自由はより大きな公共の利益のために犠牲にされねばならないのである°」[31]

もう一つの動向は，最近インド等のいわゆる開発途上国の識字教育や職業教育で行なわれている nonformal education (以下 NFE と記す) の生涯教育への適用である。クームス (P. Coombs) によると，NFE は，「子供だけでなく大人をも含めた人々の特定の下位集団 (subgroups) に対して選択タイプの学習をフォーマルな〔学校〕教育システムの外で供給する〔ように計画された〕あらゆる組織化された教育活動」[32] と定義される。

NFE は，学校教育の量的増大が国家財政を窮乏させる国々において，学校教育の整備の遅れを補うための安あがりな教育機会を与える手段となっている。そして，NFE は formal education (以下 FE) ほど定型化されておらず，短期的な共同学習に向き，学習者のニーズにも答えうる柔軟性を持つゆえに，先進諸国の成人教育にも適用されやすいのである。

しかし，NFE をめぐる先進諸国での研究は，ハービソン (F. Harbison) の GNP 拡大のための人的資源アプローチや，クームスの生涯性向上による平等な分配を

めざす農村開発アプローチといった国家開発計画の文脈で多くなされている。前者は，「経済偏重の NFE のモデルであり，国家の経済発展という目的に結合している[33]」し，後者は，「プログラムの柔軟性，権限・責任の分離化，人々の潜在的な興味・関心を評価する用意はあるが，NFE のイデオロギー，目的，目標が政治権力を持つ人々から離れることを示唆していない[34]」点で，体制内の機能主義的アプローチだと言えよう。

このことは，開発途上国で，NFE が生涯教育の文脈において，学校中心的 (school-oriented) な教育のあり方を転換することを期待されながらも，「FE において教育を受けることができない者を存在せしめた社会・経済的な諸関係を変革することができず，かえってその社会の経済的な不平等を固定化し，再生産することにもなりかねない」[35] ことを示唆する。また，我が国においても，NFE と FE を統合することによって実質的な教育機会の均等が計られるとする論者もみられるが，その場合，NFE たる社会教育がなんらかの形で資格を出すなり，formal 化されなければ，学校教育において生じた不平等を是正することはできないのではないだろうか。そして，NEF が資格付与の機能を社会から託される時，先のアメリカに見られるような資格化社会へ陥いる可能性も出てこよう。それは，「学校という型をとらないまでも，学校と同じ結果を生み出す機構」[36] となってしまうのである。

これに対して，NEF には，もう一方で，学習者の要求に基づいた学習活動から社会変革を展望しうる特質が生みだされる。例えば，パウロ・フレイレ (P. Freire) の識字教育運動は，多くの国家主導の銀行型 (Banking) 識字教育と異なり，革命なき社会における社会化，不平等，人種差別，貧困，経済開発，構造暴力に反対する中から生まれた，抑圧された人々の解放 (liberating) のための問題提起型 (problem-posing) NFE の実践であった[37]。NFE の実践にあっては，「誰が学習の内容，目標を設定するか」という主体のあり方いかんによって，その内実が大きく異なってくることが指摘されるのである。

V. 新たなる地平——イリッチとジェルピ——

このように，生涯教育論は，理念的には，従来の画一的，強制的な，しかも社会から遊離した学校教育の普及に伴なう教育危機，教育病理の出現への反省として生成したのであるが，その実践に際しては，かえって人々の自由な学習を制限し，lifelong competition or elimination といった抑圧的機構として働く恐れを多分に有している。我が国においても，これからの低成長経済体制の抵来によって，posts の減少を見，人々がその限定された posts を資格証明書主義によって競い合う事態が起らないとも限らない。

こうした状況下にあって，生涯教育論は，今や大きな転換を迫られているように思われる。その現われの1つが，ユネスコ生涯教育局のエットール・ジェルピ (E. Gelpi) による生涯教育論であり，今1つが，イヴァン・イリッチの自律共働的社会 (convivial society) の構想である。

ジェルピは，「生涯教育は政治的に中立ではない」[38] という認識を出発点にして，「教育ないし生涯教育は人間の発達の可能性を，最大限に保障しようとするものである」[39] という教育観を前提に，生涯教育の制度化の文脈で，制度化された教育とその教育制度を創造していく主体との弁証法的関係を鍵にして，グローバルな視点から，抑圧・差別された人々の解放を，参加民主主義を通しての大衆の不断の闘争によってめざすという，ラジカルで民主的な生涯教育論を提起する。また，教育と労働の新しい関係を提唱し，一般教育と職業教育の二分法を超克する視点から，学校教育への生産活動の導入を主張し[40]，「労働者層の文化的・政治的な力を評価し，それを生かすような教育のしくみをつくりだす必要」[41] を説く。彼は，また，フレイレの実践を評価しており，様々な矛盾に満ちた現実の教育制度を廃棄するという方向ではなく，その諸矛盾を直視しつつ，社会における教育の相対的自律性を重視し，教育セクター内での改革を推進していこうとする現実に根ざした戦略をとる。

これに対して，イリッチは，所与の制度化された社会における教育制度ないし政治制度の改革にとどまることでは，根本的な問題解決にはなり得ず，そうした社会の背後にある近代産業主義にこそ，諸制度の人々への抑圧的傾向の原因があると指摘する。そして，こうした制度のもつ悪しき傾向をとりのぞくためには，既存の資本主義や社会主義の体制を支えている産業的生産様式が転換されねばならないとされる。そこで，イリッチは，これまでの社会体制を支えてきた「生産性」(productivity) 概念に対立するものとして「自律共働性」(conviviality) を社会転換の鍵概念として置く。つまり，ある社会が，一定のエネルギーの限界域 (domain) を超えると，その制度は，いかなる政治体制にあっても，人々の自律的諸活動を，自らの供給するサービスの消費へと転換させ，人々はその終わりなき消費に追われ，自律的活動を減じ

られていくのである。そして，このことは教育に限らず，医療，交通等の制度についてもあてはまるのである。

彼は言う。「私たちの現在の諸制度の転換，そして，産業的な道具手段 (tools) が自律的なものにとってかわることなしには，たとえ社会主義に移行したとしても，それは効果的なものにはなり得ない」[42] と。それは，「生産諸手段が私的なものから公的な所有に転じ労働者階級がそれをコントロールしたところで，産業的な生産性が前提とされているかぎり，そこでの道具諸手段は，産業的諸制度を資本主義のそれは競い合うだけ」[43] だからである。

イリッチの思想は，我が国においては，「脱学校論」として，体制側の教育改革的な文脈において，多分に矮少化して受容されたきらいがある。とりわけ，彼の「学習のネットワーク」(learnnig webs) の構想は，生涯教育における成人の学習＝社会教育のあり方を模索していくうえで，実践的な示唆を与えてくれるので，私たちはあたかも，彼の思想が「生涯教育論」に整合しうるかのような錯覚に陥いるのであるが，このように，より広い視野において，彼の思想を観るならば，それはこれまでの生産中心の制度化された社会から，限界設定 (limits) されたエネルギーの体制において，人々の自律的な活動を甦らせるべく，技術科学をどのように使いうるかを追求することを，目的とするものであることが看取される[44]。これまでの教育論は，教育制度内での主体のあり方を問うことはあっても，そうした教育制度をつき動かしている目にみえない構造自体に対してメスが入れられていないという限界を持っていたのであるが，イリッチの思想は，今や，こうした一連の近代公教育の枠組み内での教育論争を超克しうる視座を私たちに与えてくれる。

以上のように，生涯教育論は，今や，イリッチとジェルピという２人の思想家を媒介にして，今後の制度化された教育のあり方を，模索する段階に来ていると言えよう。これら２人の論旨には，互いに対立し合う点も見受けられるが，この両面からの補足・修正的検討[45]が私たちに課せられた大きな課題だと言えよう。それは，現在の社会体制から，イリッチの convivial society に至る過程に，ジェルピの思想が位置づけられ，ジェルピに依りつつ，国民主体の民主的な教育制度を模索しつつ，いかに制度のもつ人間への疎外を解消していくかを，イリッチの提起する教育をも含めた社会の脱制度化の文脈で考えていくことを示唆するのである。

注

1) 本節では，イギリスにおける継続教育および成人教育を，L. M. Canter & I. F. Roberts に依って，次のように概念規定する。
継続教育：大学を除くあらゆる形態の学校後教育を含む教育活動。大部分は職業訓練を目的とするが，それ以外に，青少年を対象とする継続的な一般教育や文化的，余暇的活動を含む。
成人教育：継続教育の内外で行なわれる教育活動。継続教育の内側では，地方教育当局 (L. E. A.) による非職業コースが大部分を占め，外側では大学構外教育部 (E. M. D.) や労働者教育協会や宿泊制カレッジによって人文科学に関するコースが提供される。
このことから理解されるように，継続教育と成人教育は，その活動の一部に互いに交じわる範囲を有しつつ，前者が後者より広い範囲の教育活動を包括する。Leonard M. Contor & I. F. Roberts, Further Education Today, Routledge & Kegan Paul, 1979, p.p. 219-220 より。
2) Colin J. Titmus, Alan R. Pardoen., The Function of Adult Education Legislation, In. Alexander N. Charters & Associates, Comparing Adult Epucation Worldwide, Jossey-Bass Publishers, 1981, p. 146.
3) Education, England and Wales, Board of Education (Adult Education) Regulations, 1924。森部英生，「イギリス 1924 年教育院（成人教育）規程試訳（付原文)」,『社会教育学・図書館学研究』第１号，東京大学社会教育学研究室，1977年参照。
4) Thomas Kelly, A History of Adult Education in Great Btitain, Liverpool University Press, 1970, chap,. 14, 15.
5) Arther Stock, Adult Education in the United Kingdom., In. Richard E. Peterson etc., Adult Education and Training in Industrialized countries, Praeger, 1982, p.p, 343-344.
6) 駒田錦一，諸岡和房，「英国における継続教育の展開（その 1)，九州大学教育学部紀要第７集，1960 年，15 頁より。
7) Leonard M. Cantor & I. F. Roberts, Further Education in England and wales, Second ed., Routledge & Kegan Paul, 1972, p. 82.
8) Colin J. Titmus, Alan R. Pardoen,, op. cit. p. 147.
9) Leonard M. Cantor & I. F. Roberts, op. cit. 1972, p. 80.
10) 継続教育カレッジ等で出される資格・証明書，およびそのコースの種類については稿を改めて論じることにしたい。
11) Colin J. Timus, Alan R. Pardoen., op. cit., p. 148 および W. Kenneth Richmond, Education in Britain since 1944, Methuen & Co. Ltd., 1978, p.p. 149-150.

12) 碓井正久編,『社会教育』戦後日本の教育改革 第10巻, 東京大学出版会, 1971年, 9頁。
13) 橋口 菊,「国民教育の再編成と社会教育行政確立に関する一考察」,『教育学研究』第27巻3号, 日本教育学会, 1960年, 33-34頁。および, 小川利夫, 倉内史郎編,『社会教育講義』, 明治図書, 1964年, 31-32頁。
14)「社会教育法等の一部を改正する法律案」および「文部大臣提案理由説明」, 横山宏, 小林文人編著,『社会教育法成立過程資料集成』所収, 昭和出版, 1981年, 299-305頁。
15) 碓井正久編著,『社会教育』教育学叢書 第16巻, 第一法規, 1970年, 258-263頁。
16) 1978年度において, 教育費総額13兆9166億円に占める社会教育費6950億円の比率は約5%であり, 学校教育費12兆6121億円の1/20弱にあたる。文部省,「我が国の教育水準 (昭和55年度)」大蔵省印刷局, 1981年参照。
17) ロナルド・グロス,「学校をなくした後は自由学習を」, イヴァン・イリッチ他, 松崎巌訳,『脱学校化の可能性』所収, 東京創元社, 1979年, 188頁。
18) John Holt, Instead of Education, A Delta Book, 1976, p. 19.
19) Ibid.
20) Ibid.
21) 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。
22) 拙稿,「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——」, 日本生涯教育学会年報第4号, ぎょうせい, 1983年参照。
23) John Ohliger, Colleen McCarthy., Lifelong Learning or Lifelong Schooling?, Syracuse University Publication in continuing Education and Eric Clearhouse on Adult Education, 1971, p. 10.
24) James B. Ingram, Curriculum Integration and Lifelong Education, Unesco Institute for Education & Pergamon Press, 1979, p. 7-15.
25) Rodney kager, Lifelong Education and Evaluation Practice, Unesco Institute for Education & Pergamon Press, 1978, p. 6.
26) Collin Griffin, Curriculum Analysis of Adult and lifelong Education, In. International Journal of lifelong Education, Vol. 1, No. 2, Falmer Press Ltd., 1982, p. 113.
27) Ibid.
28) John C. Snider, Educationally Relevant Life Experiences Should Be Credited, In. Burton W. Kreitlon & Associates, Examining Controversies in Adult Education, Jossey-Bass Publishers, 1981, p. 158.
29) Leo McGee, Crediting Life Experience Can Lead to Fraud, In, Burton W. Kreitlon & Associates, ibid, p. 164.
30) Kathleen Rockhill, Professional Education Should Not Be Mandatory, In. Burton W. Kreitlon & Associates, ibid, p. 67.
31) Ibid. p. 62.
32) Philip H, Coombs with Manzoor Ahmed, Attacking Rural Poverty, How Nonformal Education Can Help, John Hopkins University Press, 1974. p. 8. しかし, これでは formal education (FE) たる学校教育と, FE にも NFE にも入らない家庭教育のような informal education (IF) との形態上の差異が不明瞭であり, 概念規定の曖昧さを残す控除的定義である。
33) Rolland G. Paulston and Gregory LeRoy, Nonformal Education and Change from Below, in. Philip G. Altbach, Robert F. Arnove, Gail P. Kelly, ed., Comparative Education, Macmillan, 1982, p. 344.
34) Ibid.
35) 渋谷英章,「低開発諸国における non-formal education の検討——formal education との比較を通して——」, 日本生涯教育学会年報第1号, ぎょうせい, 1980年, 314-4頁。
36) イバン・イリイチ,「非学校化の再検討」, I. イリイチ vs P. フレイレ他著, 角南和宏, 島田裕己, 林淳, 伊藤周訳,『対話——教育を超えて——』所収, 野草社, 1980年, 33頁。
37) Palo Freire, Pedagogy of the Oppressed, The Seabury Press, 1970, chap. 2.
38) エットーレ・ジェルピ著, 前平泰志訳,『生涯教育——抑圧と解放の弁証法——』, 東京創元社, 1983年, 17頁。
39) 宮坂広作。「E. Gelpi の生涯教育論」, 東京大学教育学部紀要第21巻, 1981年, 102頁。
40) Ettore Gelpi, Education and Work: Preliminary Thoughts on the Encouragement of productive Work in the Educational Process, In. International Journal of Lifelong Education, Vol. 1, No. 1, Falmer Press Ntd., 1982, p. 58.
41) 宮坂広作, 前掲論文, 104頁。
42) Ivan Illich, Tools for conviviality, Harper & Row, Pulishers, 1973, p. 12.
43) 山本哲士,「イバン・イリイチの「自律共働性」と「非学校化」に関するノート:〈自律的学習〉の避生のために」, 東京都立大学人文学部『人文学報』No. 137, 1979年, 522頁。
44) 山本哲士,『学校・医療・交通の神話』, 新評論, 1979年, 114頁より。
45) その端緒として, 井上坦,「学びの分権的自主運営理論への試み——集権的教育行政の否定を媒介として——」, 慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要第21号, 1981年, 3-4頁参照。