

生涯教育と教育の機会均等

市川 昭 午

1. 第3の均等化政策

教育の機会均等は生涯教育の重要な達成目標である。教育機会の実質的均等化は生涯教育化政策が担う最大の基本的課題といっても過言ではない。生涯教育は単に個人の人々の生涯にわたる恒久的学習の実現、あるいはそれを保障するための学習機会の体系的整備を意味するだけでなく、「現在及び近未来における教育制度の不平等を代償する」という課題を担っている⁽¹⁾。その意味において、「教育の民主化という考え方は生涯教育イデオロギーの基本的要素の一つである」と指摘されている⁽²⁾。

現代社会の基本的目標とされている民主化は、人間の自由と平等という相剋する内容を含んでおり、したがって理念としては承認されやすいが、その実現は簡単ではない。この自由と平等を調和させるものが機会の均等という考え方であろう。人々が不平等に生まれてくる現実社会において、教育は人間の自由と平等とを調和的に達成する上での重要な手段とみなされてきた。教育の機会均等が社会的な機会の均等を保障し、それによって個人の自由を損なわずに、人々の平等化を実現すると考えられたのである。

こうした考え方は早くから見られたが、特に第2次大戦後における世界的な民主化傾向の高まりは、平等化の担い手としての教育機能を重視させ、教育機会の均等化政策が各国において熱心に追求された。

第1段階として、それはまず学校教育の拡張という形態をとった。これまで少数エリートによって独占されていた義務教育以後の学校教育を広く一般大衆の子弟に開放しようとするのが、その狙いであった。高度成長経済の下での人材需要や財源上の余裕にも助けられて、学校教育は急速な膨張をとげた。1950年代から60年代にかけて、学校の収容間口は著しく拡大され、教育人口は目覚ましく増大した。

しかし、それが必ずしも教育機会の均等化をもたらさないことが次第に明らかとな

ってきた。学校教育，特に高等教育や進学コースの中等学校などが恵まれた家庭の子弟に独占されやすく，恵まれない家庭の子弟がそこから締め出されがちな傾向はなくならなかった。むしろ，学校教育の間口が拡大されたため，恵まれない社会階層からの上級学校進学者も絶対数では増加したが，「相対的關係として見れば，機会の拡張は社会的な不平等を修正するよりはむしろ反映するものであった。」⁽³⁾

そうした事実に着目して行われた十数年にわたる研究は，人間形成にとって学校教育に劣らず，時にはそれ以上に学校外の環境が大切な要因であることを結論づけた。

子供の認識能力や学習意欲などは家庭や地域，遊び仲間など，幼児期の生活・文化環境によって，入学前に既に大きな差異ができてしまう。また，学校に入ってから，子供の学習に対する態度や意欲は学校や両親，地域，文化など学校外の諸要因による影響を強く受け続ける。さらに，卒業してからの生活・職業環境の如何によっては，せっかく苦労して身につけた学校教育の成果も急速に失われてしまう。

こうした事態に対処するために打ち出されてきたのが，いわゆる代償教育 (compensatory education) の政策であり，これを教育機会均等化政策の第2段階とみることができる。この代償教育の具体的方策としては，周知のようにこれまで各国においてさまざまなプログラムが工夫され，あるいは実施に移されてきた。若干の例をあげれば，子供をできるだけ不遇な就学前環境から救出しようとするヘッドスタート・プログラム (headstart programmes)，社会，経済，文化的に恵まれない地域に対して行財政上優遇措置を講ずる教育優先地域 (educational priority areas) 指定政策，学校教育の内容・方法を個別化し，ハンディキャップのある子供達を手厚く遇する積極的な格差是正 (positive discrimination) の政策，学校卒業後の青少年に継続教育 (further education) を行うことで教育成果の維持向上をはかる方策などが，それである⁽⁴⁾。

しかし，この代償教育政策を積極的に推し進めた欧米先進諸国がこれまで経験したところでは，それらの代償教育施策は巨額の経費を要する割合には予期した成果を得られなかった。その理由としては，職業的習性としてとかく学習環境や社会環境を重視したがる教育学者や社会学者が見逃しがちな遺伝的素質とか先天的な能力の差異を考えることもできる⁽⁵⁾。もっとも，これがどの程度まで寄与していると見るかは議論の岐れるところだが，まったく無視してしまうことはできないであろう。

しかし，それ以上に，学校外要因が学校教育を周辺的に補強したぐらいでは克服できないほど強く利いているのだと解釈することも可能である。幼児期の環境によって就学前にいったん形成された子供の認識能力や学習意欲に関する大きな格差は，その後も家族や友人，地域などの学校外要因によって絶えず拡大されるから，代償教育によってこれを埋めるのは至難の業といえる。

いずれにしても，教育機会の均等と，それを通じての社会的平等の実現という目標は，第1の学校教育の拡張に次ぐ，第2の代償教育の強化という方策によっても達成できなかった。ここにおいて，第3の教育機会均等化方策として登場してきたのが，

生涯教育と教育の機会均等

生涯教育化政策にほかならない。それ故、この第3の均等化政策は当然のことながら、第1、第2の均等化政策の反省の上に立ち、その経験を活かしたものでなければならない。

第1の均等化政策から得られた教訓は改めて繰り返すまでもなく、単なる学校制度の拡張政策では不十分であり、目標集団 (target group) を絞り、これに対する優先的施策を講ずる必要があるということである。それ故、「その政策提案に当たって、意識的な建設的格差是正の施策が織り込まれない限り、リカレント教育が既存の不平等をいっそう強化する危険を有することは否定できない」のである⁽⁶⁾。

第2の均等化政策から学ぶべき教訓は、教育部門以外の関連諸政策による支援と協力が社会的平等の実現にとっては何よりも、教育機会均等化の達成にとっても不可欠であること、及び積極的な格差是正の施策が青少年期だけに限られず、一生にわたって必要とされることである。前者については改めて説明を要しないが、後者は次の理由に基づく。学校教育において積極的格差是正政策が実施されたところで、それがそうした施策を必要ならしめる社会経済的要因を完全に代償することは到底不可能だから、上級学校の教育機会を前段階の成績のみに基づいて分配するのは適当ではなく、人生の後の段階において再度教育機会が保障されるべきである。

さらに、教育ないしは学習機会の不均等はこれまで学校教育期とみなされてきた青少年期にのみ生ずるとは限らない。学校を終えてから後も、各種の教育・訓練・学習機会に恵まれず、職業的発展あるいは人間的発達に不利な立場におかれる人々が常に存在する。こうした人生の各段階において出現する学習機会の不均等と、そこから生まれてくる社会的不平等の問題に対処する教育施策が考慮される必要がある⁽⁷⁾。

これからも明らかなように、第3の均等化政策というべき生涯教育化政策が、第2のそれと異なるのは、①教育機会の均等化を学校教育段階だけではなく、一生にわたる長期的展望において達成しようとしていること。②同一世代間ないしは同一年齢コーホートにおける教育機会の不均等のみでなく、異なる世代間における教育機会の不均等の是正をも課題としていること。③教育政策だけの独力でなく、社会労働政策をはじめ経済、租税、住宅政策など、教育以外の支援政策 (non-educational supporting policies) の協力の下にそれを実現しようとしていること、にある。

2. 生涯教育の効用

これまで述べてきたことを要約すれば、生涯教育ないしはその具体的方策とみなされている「リカレント教育を導入しようとする基本的な動機の一つは、教育の平等及びそれを通ずる社会的平等を達成する上で、リカレント教育が従来の教育システムよりも秀れた戦略であると期待される」⁽⁸⁾点にあったということになる。けれども、生涯教育体制ないしはリカレント教育モデルが何故に青少年期を中心とするフロント・エンド・モデル (front end model) と比べて、教育機会の均等化という点で優れて

いるのかは必ずしも明確ではない。これについてこれまでなされてきた説明はおおむね以下のように要約できる。

第1は同世代間ないしは同一年齢コーホートにおける教育機会均等化について、義務教育ないしは中等教育終了後、なんらかの理由で後期中等教育ないしは高等教育に進学しなかった、もしくは進学できなかった人々に対し、人生の後の段階において学校教育を利用する機会が与えられる。この場合の不進学理由はいろいろあるが、もっとも重要と考えられているのは進学動機の問題である。従来学校教育該当年齢とみなされてきた時期と学習意欲とは必ずしも一致しておらず、その結果、一方において才能を有しながら進学しようとしなない者が存在する反面、他方において学習意欲を持たない不本意進学者が生じてきた。

義務教育あるいは中等教育終了の段階で、それ以上の教育を必要と感ぜず、上級学校に進学しなかった人々が、その後の人生体験、職業経験を通じてそうした教育の必要を自覚するに至る場合が少なくない。その場合、改めて学校に復帰し、学習を再開できるのがリカレント教育システムの特徴である。このことは、進学の意欲や意志が家庭の経済的・文化的諸条件によって規定されることが多いだけに、社会階層間の教育格差を是正するのに役立つ。

この場合、成人学生 (mature student) はストレートに進学してくる青少年学生と比べて、より明確な進学目的と学習意欲を有していることが想定でき、その点では教育活動がより効率化することが期待される。同時に、リカレント教育の機会が保障されるならば、義務教育あるいは中等教育終了の時点ではそれ以上の学習意欲ないしは進学目的を有しないにもかかわらず、それ以後の人生段階ではもはや進学の機会が見いだせないというだけの理由から出現している不本意入学者を減少させることにも寄与するであろう。

このように学習意欲が生じた時に教育機会を保障することの他に、学習の能力が形成された時に教育の機会を保障するという意義もある。このことは、成熟速度の遅い晩成型の人々に対して教育機会を均等化するという効用がある。それはまた、義務教育あるいは中等教育終了段階において上級学校への進学に失敗した人々に対して、敗者復活の機会を与えるという点では、一本勝負から生ずる入試競争の行き過ぎを緩和する副次効果もある。

第2は異なる世代間の教育機会均等化について。従来は教育機会の不均等といえどもっぱら同世代間における社会階層別の機会格差が問題とされてきたが、実はそれ以上に大きい不平等が世代間に存在している。こうした世代間格差はいつの時代でもあったに違いないが、戦後における中等教育の普遍化および高等教育の大衆化を通じて、この世代間不平等 (intergenerational inequality) がにわかに顕在化してきた。このことは我が国のように高学歴化が急激に進行した社会においては特に著しい。

現在の中高年層は彼等の青少年期において今日ほど教育機会が整備されていなかった

生涯教育と教育の機会均等

たため、若年層と比較すると、平均学歴が甚しく低く、労働市場その他における若年層との競争に際して不利な状態におかれている。このことは、教育支出の財源がこれらの中高年層によって主に負担されている事実を考慮するならば公正を欠くと言わざるを得ない。それ故、中高年層に対して、彼等が青少年期に享受できなかった教育機会を提供することは、生涯教育体制下における教育機会均等化政策の大きな課題とされている。

もっとも、この世代間の教育機会均等化は過去における教育体制の不備を補償することを目的とするから、本来暫定的な性格のものであり、同一世代内部の教育機会均等化のように恒久的な課題ではない⁽⁹⁾。学校教育の拡張が今後も50～60年代のようなテンポを維持するとは考えられないから、高度教育成長の鈍化とリカレント教育システムの整備に伴って、将来その必要度を減じていくと思われる。しかし、少なくとも現在および近い将来においては人口高齢化の問題と相俟って、この世代間教育格差の是正は大きな政策課題として存在し続けるであろう。

第3は男女間の教育機会均等化に関して。教育機会の性的格差は戦後急速に縮小してきたが、高等教育段階などにおいては今日でもなおかなりの格差が見られる。しかし、一般的に述べるならば、教育機会の性的格差はそれ自体としてよりは雇用機会との関連において問題となることが多い。仮に、教育機会をさらに拡大することにより、例えば高等教育への進学率が男女同一レベルに達するようになったとしても、学校種別あるいは専攻分野別に見られる男女の不均衡といった構造的格差が解消することにはならないであろう。

改めて説明するまでもなく、後期中等教育および高等教育における専攻分野や学校種別に男女の違いが生じるのは、男女のライフ・パターンが異なることが有力な原因となっている。これまでの学校教育制度は男性のライフ・パターンに合わせて設計されたものであり、出産・育児期を含む女性のライフ・パターンを考慮に入れていない。したがって、男女間の教育機会の均等化を図る上で肝心なのは、女性のライフ・サイクルに適合した教育システムを設計することであり、それにはリカレント教育のシステムが好都合である。リカレント教育の機会が保障されるならば、女性はキャリアか育児かという二者択一的な選択を迫られることを免れうるであろう⁽¹⁰⁾。

第4は教育機会均等の実質化に関して。これまでのように、教育がもっぱら（あるいは主として）学校だけの仕事とみなされる社会にあっては、学校教育の機会が表面的には均等化されている義務教育ないしは初等中等教育の段階においても、学校外部の諸要因に影響されて実質的な機会均等にはなっていなかった。この初期段階における実質的な教育格差がそれ以後の段階における高等教育への進学率や成人教育への参加率に格差を生み出す有力な原因となっていた。

また、たとえ学校教育自体は積極的格差是正政策や各種の代償政策によって実質的な機会均等化を達成したとしても、卒業後の社会生活、職業生活における環境如何に

よって、そうした学校教育の成果が急速に消滅してしまう場合が少なくなかった。生涯教育が目標とする学習社会（learning society）にあっては、学校外のさまざまな制度や機関が積極的に教育活動に参加し、社会のすべての部門がそれぞれの立場において教育力を発揮する上に、総合社会政策の一環として強力な支援政策が展開されるものと予想される。このような教育的社会（educative society）にあっては、学校教育の成果を学校外の諸力が相殺してしまうような事態は消滅し、逆に各分野における教育努力が相乗されることになる。そのため、教育・学習活動は全般的に極めて効率化されるはずだが、この効果は特に従来学校外環境に恵まれなかった社会階層において著しいと考えられる。したがって、形式的な均等化を学校教育の拡大にのみ求める学校化社会（schoolled society）と比較して、はるかに実質的な教育機会の均等化が期待される。

3. 均等化の限界

教育機会の均等化にとって以上のような効用を有するといわれる生涯教育ではあるが、70年代を通じて見た現実の成果は必ずしも芳しいものではなかった。OECD加盟の先進諸国を見ても、リカレント教育化は予期したようには進展せず、所得分配などの社会的平等化と同様、教育機会その他ライフ・チャンスの均等化もはかばかしくは進まなかった⁽¹¹⁾。このように生涯教育化による教育機会の均等化が容易に進捗しなかったのは、むしろオイルショック以降、経済・社会・政治環境が悪化した結果、リカレント教育政策の実施が阻まれたということもある。しかし、それ以上に原理的な問題点が潜んでいるように思われる。その主なものとして、以下の3点を指摘することができる。

その一つは、生涯教育の継続的性格と学習内容の累積的性格との間に両立し難い関係がみられる点である。周知のように、学習と教育とは厳密に同義語ではない。学習はすべての生物有機体の生存と進化にとって不可欠な属性であり、人間もまた一生涯にわたり、人生のすべての状況において学習するといえる。これに対し、教育は、これを広義に解する場合には必ずしも制度化された状況であることを要しないとしても、少なくとも意図的に作り出された状況に限定される。つまり、教育とはある目的に基づいて制度化ないしは構造化された学習を意味し、したがって、職業、余暇及びその他の活動とはある程度距離をおくのが普通である。

だとすれば、生涯学習ということはありうるとしても、一生涯間断なく継続する教育ということはあるまい。恒久教育（l'education permanente）とか、生涯教育という言葉はこれを文字通りに解するならば、形容矛盾というほかない。これを要するに、教育活動はフロント・エンド・モデルにせよ、リカレント・モデルにせよ、人生の一定期間に限られるはずであり、後者が前者と異なるのはその時期が継続的に全生涯にわたって拡散される点にすぎない。

生涯教育と教育の機会均等

他方、これもまたよく知られていることだが、教育には学習の積み重ねを前提条件として必要とするものと、そうでないものがある。前者、すなわち、累積的教育(cumulative education)は、①一般に入学が選抜的であって、誰でもが教育を受けられるというものではなく、前段階の教育を完全にマスターした者しか受講を認められない。②そこで要求される知識・技法・手法などの修得には一定期間中断を許されない体系的な訓練とか、反復練習を必要とするものが多い。③その教育内容は学習の時点において被教育者の興味を満足させるとは限らないし、直ちに結論が出たり、実際に応用が利くといったことは少なく、後になって初めて学習目的が理解できたり、有用性が分かってくるものが多い。④それ故、学習の内容や順次を被教育者が自由に決定することは困難であり、興味に応じた自主的な選択を許すとは限らない⁽¹²⁾。

このような性格を有する累積的教育は、断続性を本質とするリカレント教育には向いていない。この種の教育はその前提となる基礎的な教育を欠いてはついてゆけないし、たとえ基礎教育を受けていても、何年か中断した後に学習に戻るのとは容易でない。こうした障害を乗り越えて断続的学習を通じて累積型の学習に成功する人も皆無とはいえないが、それには非常な努力を必要とされるから、これが一般化することはありそうにない。

非累積的な教育であれば、定義からいって断続的に実施することも可能である。しかし、累積的なタイプの教育が通常ハードな学問・技術を対象とするのに対し、非累積的なタイプの教育はソフトな学問・技術などを対象とする場合に限られる。それ故、その修得が社会的に高い評価を受ける可能性は乏しい。したがって、生涯教育の中身がソフトな非累積的教育に限定されるとすれば、それが社会的均等化に大きく寄与することは期待できないと言わねばならない。

次いで問題となるのは、生涯教育が強調する学習の自主性との相剋である。改めて指摘するまでもないことだが、生涯教育は少なくとも先進自由主義諸国の場合、自由な学習者(free learner)を前提としている。「学習社会の要点は、結局のところ、自主的、自律的な学習者を開発していくところにある。なにを、いつ、どこで、いかに学ぶべきかを決めるのに学習者がますます教育施設に依存するような社会を創り出すのがその目的ではない」と言われている⁽¹³⁾。

生涯教育は少なくともその狭義の部分に関する限り、義務教育ではないし、学習者は一人前の成人だから、学習する、しないも本人の勝手であるし、学習の内容・方法・時期・場所等も自分で決めることになる。したがって、生涯教育政策の役割はそうした自由な学習者に学習の機会を保障し、あるいは学習の便宜をはかってやることに尽きる。生涯教育がその実生涯管理にはかならないという非難を免れるためにも、学習行為が強制されたものではなく、自発的であることが不可欠の要件とされる。

そうしたことから、生涯教育政策の展開に当たっては、学習の自発性、学習内容の自主選択、学習過程の自己規制といったことがしきりと強調される。生涯教育はあく

までも人々の自発的学習意欲を基礎とするものでなければならないというのは、その通りであろう。しかし、問題はこの自発的学習という要件と教育機会の均等化とがそう簡単には結びつかないことである。これまでの調査結果からも明らかなように、学習意欲の程度や希望する学習内容はそれ以前の学習経験によって大きく左右されるものだから⁽¹⁴⁾、自発性に任せておいたのでは、相対的にいって既に学習量の多い者がますます多く学び、客観的にみて学習の必要の大きい者が少なく学ぶことになって、教育格差はいよいよ拡大するばかりである。

本来代償的な教育機会をもっとも入用とするはずの、貧しい社会文化環境におかれている者、あるいは挑戦的でない仕事に従事している者は、一般的にいって実は自発的学習の誘因がもっとも乏しい。したがって、彼等の自発性に待つというやり方では、代償教育の体系的提供という生涯教育の課題は達成され難い。成人教育参加の最大の決定要因がそれ以前の教育水準であり、学歴水準が高いほど参加率が高くなる傾向にある以上、単に個人的な学習欲求をみたすために生涯教育機会を保障するというだけでは、学校教育過程を通じて既に生じている教育格差を拡大再生産する結果に終わってしまう。

そうした結果を招かないため、生涯教育政策の展開に当たっては、一方で学習の自発性、学習内容の自由選択、学習過程の自主統制を強調しながら、他方では生涯学習の必要性についての啓蒙宣伝、学習内容に関するガイダンス、学習過程における指導助言等を不可避とする状況が生じている。しかし、既に代償教育政策さえ、これを徹底しようとするときは、個々の家庭の文化や生活様式にまで立ち入って、特定の人生観やものの考え方を押しつけることとなり、一種の文化的帝国主義にほかならないというそしりを免れなかった。

まして、生涯教育の場合には、未成年者ではなくして、政治的有権者を相手にしているのだ。行政当局や経営者側が住民や従業員を相手に「望ましい」内容の生涯教育を積極的に推し進めるときには、「教化総動員」とか「生涯管理」といった非難を浴びせられかねないであろう。

それ故、生涯教育が教育機会の均等化という任務を達成するためには、すべての国民に生涯教育へのモチベーションをいかにして持たせるか。生涯学習に入用とされる学習の習慣や能力をどうやって形成するか。強制や押しつけでない学習へのインセンティブをどこに見いだすかといった課題が残されているのである。前述したような学習社会化によって学校外の非教育要因を排除するという方策は、この問題に対して生涯教育論が用意した一つの回答といえる。けれども、現実学習社会化が実現するのは生涯教育が徹底した後のことだから、生涯教育による教育機会の均等化を学習社会の成立に依拠させるのでは、循環論のそしりを免れない。

最後に問題としなければならないのは、生涯教育においても学校教育におけるのと同様、資源制約と社会的ニーズからいって常に平等化原理を優先させうるとは限らな

生涯教育と教育の機会均等

いことである。言うまでもないことだが、生涯教育論を絵に描いた餅に終わらせないためには、財源の裏付けを欠くことができない。生涯教育を従来の成人教育の延長線上でとらえ、老人クラブや婦人学級などを若干拡充する程度でお茶をにごすのであれば、費用負担についてさほど騒ぎ立てる必要もないであろう。

しかし、高学歴化社会における生涯教育化政策は、一方において学校教育制度の抜本的改革を含むと同時に、他方において中等後教育の機会を万人に保障するといったものでなければ、あまり意味はない。となると、これは財政的にも大問題である。しかも、教育機会の実質的均等化を達成するためには、単に教育や学習の機会を提供するだけでは足りず、学習に使用するための時間と教育を受ける間の生活費を保障し、さらには生涯教育への参加を呼びかける啓蒙宣伝活動を徹底することが必要となる。

すなわち、奨学金、有給教育休暇、成人教育拡大活動（outreach activities）といった間接費用が直接費用を上回ることになるのが、リカレント教育の特色といえる。その上、リカレント化は一般的にいて労働力の一部を生産活動から引き上げることの意味するから、財政負担だけにとどまらず、国民経済全体にとっても大きな重荷となる。すなわち、教育・学習活動にさかれる時間とそれに伴う放棄所得（あるいは放棄生産物）等を考慮に入れるならば、生涯教育をリカレント教育の形で本格化した場合の費用は膨大なものとなる。

今日の財政逼迫と資源制約の下で、この費用をどうやって賄うのか。これに関連して留意する必要があるのは、そもそも生涯教育化政策が爆発的な教育需要の増大に対し、現行学校制度のまま年限延長や間口拡大を続けるやり方ではもはや賄い切れないという教育財政の破綻を一つの重要な契機として着想されたものだということである。つまり、教育支出の急激な膨張をなんとか阻止することが、生涯教育化政策の重大な課題であったはずである。このように、もともと生涯教育化が教育費負担の緩和を一つの狙いとしている以上、これとすべての国民に対する生涯学習機会の保障という理想とは、そう簡単には両立しない。

これに対して資源制約があるからこそ生涯教育政策の対象を特定の目標とする人々（special target clientele）に絞ることによって対処するのだといった主張は可能である。しかし、問題なのは、この目標グループが必ずしも社会的に恵まれぬ階層になるとは限らぬということである。それは生涯教育が教育機会の均等化だけを任務とするものではなく、技術革新や社会変化への対応をもその重要な課題としているからである。

周知のように、欧米先進諸国では生涯教育論の「発端は主として職業訓練および再訓練とかかわっており、これが一貫して支配的なテーマであった」し⁽¹⁵⁾、我が国においてもまた技術革新や産業・職業構造の変化への対応が、重要な契機となっていた。その場合、職種・職務内容の変化についてゆけず、失業の危険にさらされている下層労働者を救済するという狙いもむろん含まれているが、見逃されてならないことは、

ドラスチックな技術革新に直面するのは、むしろ先進的産業の労働力、しかもその比較的上層部分だということである。

例えば、航空機のパイロットとか、原子力発電所の要員とか、情報産業の技術者など、一般に知識労働者と称される者がそれである⁽¹⁶⁾。さらに、医師とか、教員、上級公務員といった社会サービス関係者などについても、科学技術の発達や時代の進展に遅れぬために生涯研修の要請が強い。

社会の存続とその効率的な運営をはかるためには、こうした経済・社会的必要から生ずる生涯教育需要をまったく無視することは困難である上、上述したような学習意欲の格差も加わって、高学歴の相対的に恵まれた階層が生涯教育に参加する割合が大きくなるのは避け難い。そうなってくると、ライフ・サイクルの最初のフェイズにおける教育機会の不均等を代償するという課題⁽¹⁷⁾が果たされないどころか、下手をすると社会経済的、教育文化的に恵まれた人々をいっそう手厚く補助する結果になりかねない。

実際問題としては代償的性格の政策も並行して進められるであろうから、教育サービスの逆進的性格がこれまで以上に強化されることにはならないだろうが、生涯教育の教育機会均等化への寄与が社会的効率を考慮することによって大幅に薄められることは否定できないであろう。

〈注〉

- (1) CERI, Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning, 1973, OECD, p. 39.
- (2) IBE, Educational Documentation and Information, No. 185, 1972, Unesco, p. 18.
- (3) CERI, Recurrent Education: Trends and Issues, 1975, OECD, p. 14.
- (4) Maurice Chanzan (ed.), Compensatory Education, 1973, Butterworth.
- (5) Antony Flew, Sociology, Equality and Education, 1976, Macmillan, p. 59.
- (6) 注(3)に同じ。
- (7) 注(3), p. 15.
- (8) 注(1), p. 35.
- (9) CERI, Equal Educational Opportunity 1, 1973, OECD, p. 36.
- (10) 注(3), p. 15.
- (11) OECD; Secretariat, Recurrent Education for the 1980s: Trends and Policies, 1979, (mimeo), pp. 5—7.
- (12) Maurice Reuchlin, Individual Orientation in Education, 1972, Martinus, pp. 53—58.
- (13) K. Patricia Cross, Changing Students and the Impact on Colleges, 1979,

生涯教育と教育の機会均等

(mimeo), p. 12.

- (14) 秋田県教育委員会「成人学習状況と学習希望に関する調査研究報告書」, 1972年。
- (15) Ian Lister (ed.), *Deschooling: A Reader*, 1974, Cambridge, U. P., p. 11.
- (16) 通商産業省産業政策局企業行動課編「知識集約化時代の人間能力開発」, 1973年, 通商産業調査会。
- (17) OECD; Secretariat, *Financing Recurrent Education: Some Issues*, 1978, (mimeo).