

「教育原理」としての「リカレント教育」の基本的概念と歴史及び その「教育思想」

望月厚志*

(2022年2月9日受理)

The basic concept and history of "recurrent education" as an "educational principle"
and its "educational philosophy "

Atsushi MOCHIZUKI

キーワード:リカレント教育、OECD、レーン(Rehn, G.)、パルメ(Palme, O.)、生涯学習審議会答申、生涯学習、キャリア形成

本稿は、「人生100年時代」という認識のもと、現代日本社会で再び注目を浴びている「リカレント教育」に関してこれまでどのような基本的な概念が示されてきているのか、その定義や歴史、その変遷そしてその社会的背景、並びに「教育思想」について、「教育原理」の観点から考察したものである。その定義・世界史レベルでの歴史・日本社会での登場、さらにはその基底に流れている「教育」に関する考え方について考えることを目的としたものである。第1章では「リカレント教育」の基本的概念・定義の内容とその変化をみて、「リカレント教育」の現代的な課題の所在一つを明らかにした。第2章では、リカレント教育の全体的な歴史や変遷・変貌について考察してその社会的な背景を考えた。第3章では、「教育思想」としての「リカレント教育」について、特に、ユネスコの提唱した「生涯学習」と対比してその内容について検討し、その社会的な意義をとらえた。第4章では、OECDの報告書に展開される「教育思想」として、(1)1973年の『リカレント教育——生涯学習のための戦略』(Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning)での「教育思想」と(2)1996年の『生涯学習をすべての人へ』(Lifelong Learning for ALL Meeting of the Education Committee at Ministerial Level 16-17 January 1996.)を取り上げてその「教育思想」の内容を深く吟味するとともにそこでの提言の変化・変容について考察し、今後の「リカレント教育」の在り方を考えた。

はじめに

本稿は、「人生100年時代」という認識のもと、現代日本社会で再び注目を浴びている「リカレント教育」に関してこれまでどのような基本的な概念が示されてきているのか、その定義や歴史、その変遷そしてその社会的背景、並びに「教育思想」について、「教育原理」の観点から考察したものである。その定義・世界史レベルでの歴史・日本社会での登場、さらにはその基底に流れている「教育」に関する考え方について考えることを目的としたものである。

*茨城大学名誉教授

第1章 「リカレント教育」の基本的概念

これまでの「リカレント教育」に関してどのような基本的な概念が示されてきているのかについて、その定義や歴史、変遷そしてその社会的背景について考えてみたい。

(1) 「リカレント教育」の基本的概念(定義)

わが国で、最も信頼のおける生涯学習の専門の事典で 1990 年の段階での「リカレント教育」の項目を見てみると、「OECD（経済協力開発機構）の CER1（教育研究革新センター）が提唱した 1970 年代の代表的な教育改革構想の一つ。これは、急激に変化しつつある社会において、学習がすべての人に生涯にわたって必要であるという前提に立ち、従来のような人生の初期の一定の年齢で教育を終えるのではなく、義務教育もしくは基礎教育を修了した人が生涯にわたって、しかも回帰的な方法によって教育を受けることができるようにしようとする、教育に関する総合的戦略である。」¹⁾と定義されている。「義務教育もしくは基礎教育を修了した人が生涯にわたって、しかも回帰的な方法によって教育を受けることができる。」、「総合的戦略」という記述とキーワードの部分が重要かつ注目すべき点である。つまり、中等教育以降の全教育問題であり、教育と「他の様々な諸活動」と関係することが説明されている。

また、2006 年版(Web 版のみの『生涯学習研究 e 事典』)では、「リカレント教育とは、『すべての人に対する、義務教育または基礎教育終了後の教育に関する総合的戦略であり、その本質的特徴は、個人の生涯にわたって教育を交互に行うというやり方、すなわち他の諸活動と交互に、特に労働と、しかしまたレジャー及び隠退生活とも交互に教育を行うことにある。』と定義される。『リカレント(recurrent)』の持つ回帰、還流、循環という意味が示すように、この戦略においては、人生の初期に集中して教育機会を提供するだけでなく、その後の労働を中心とする諸活動に従事した後に再び教育機会に参加できるようにすることで、生涯にわたって教育が分配される。このため、学校教育や社会教育、企業内教育などあらゆる教育部門における制度や内容、方法の変更を目指すものであり、同時に、関連する労働政策や企業の雇用慣行等の変革を求めることを特質とする。」²⁾と「リカレント教育」の字義について説明されている。この説明の中では、「この戦略においては、人生の初期に集中して教育機会を提供するだけでなく、その後の労働を中心とする諸活動に従事した後に再び教育機会に参加できるようにすることで、生涯にわたって教育が分配される」、また、「関連する労働政策や企業の雇用慣行等の変革を求めることを特質とする」と、「労働を中心とする諸活動」や「労働政策や企業の雇用慣行等」、つまり、「労働」や「働くこと」との関係の記述が付け加わり、15年ほどの間に、「リカレント教育」の基礎的概念(定義)が変化しているとみることができる。

文部省(文部科学省)は、「リカレント教育」とは、『学校教育』を、人々の生涯にわたって、分散させようとする理念であり、その本来の意味は、『職業上必要な知識・技術』を修得するために、フルタイムの就学と、フルタイムの就職を繰り返すことである(日本では、長期雇用の慣行から、本来の意味での『リカレント教育』が行われることはまれ)。我が国では、一般的に、『リカレント教育』を諸外国より広くとらえ、働きながら学ぶ場合、心の豊かさや生きがいのために学ぶ場合、学校以外の場で学ぶ場合もこれに含めている(この意味では成人の学習活動の全体に近い)。なお、『リフレッシュ教育』は、『リカレント教育』のうち、1) 職業人を対象とした、2) 職業志向の教育で、3) 高等教育機関で実施されるものであり、むしろ諸外国での『リカレント教育』に近い概念である。」³⁾と定義している。「その本来の意味は、『職業上必要な知識・技術』を修得するために、フルタイムの就学と、フルタイムの就職を繰り返すことである」と、あきらかに、「職業」或いは「労働」と「リカレント教育」とを直接結びつけており、「リフレッシュ教育」=「職業教育」とも考えている。

さらに、厚生労働省は、「学校教育からいったん離れたあとも、それぞれのタイミングで学び直し、仕事で求められる能力を磨き続けていくことがますます重要になっています。このための社会人の学びをリカレント教育と呼んでおり、厚生労働省では、経済産業省・文部科学省等と連携して、学び直しのきっかけともなるキャリア相談や学びにかかる費用の支援などに取り組んでいます。」⁴⁾と、「リカレント教育=仕事の能力向上を目的とした社会人の学び」と極めて単純に考えている。そして、労働者の主体的な学びへの支援策として、①教育訓練給付制度、②高等職業訓練促進給付金、③キャリアコンサルティングの三点を示している。

日本での「リカレント教育」の定義での「学ぶ」目的は、「職業上必要な知識・技術」を修得するためと「心の豊かさや生きがいのため」とにあると解される。また、学習方法の原則は、「働きながら学ぶ」ことであり、特に、高等教育機関で学ぶことになる。さらに、教育機関以外の場で学ぶということもありうるとされている。

前述の定義からも、確かに、「リカレント教育」は「生涯学習」の一部と考えられる。しかしながら、「労働」・「仕事」・「職業」・「働くために」ということが教育を受けるための前提条件となっており、「職業上必要な知識・技術の習得を目的」とする教育として特徴づけられている。そのため、「生活上の様々な諸活動」で「学ぶ」という、いわゆる、ユネスコ等が提唱してきた『生涯学習』での「学び」と同様に考えることができない側面を持っているように思われる。つまり、「リカレント教育=『生涯学習』」とは定義できず、「リカレント教育≡『生涯学習』」との表記のほうがより正しい理解を示していると考えられるのである。「リカレント教育」は、義務教育や基礎教育を終えて労働に従事するようになってからも、個人が必要とすれば教育機関に戻って学ぶことができる教育システムを指している。その基本的概念・イメージは次の図のように示すことができる(図1参照)。

リカレント教育③(イメージ図)

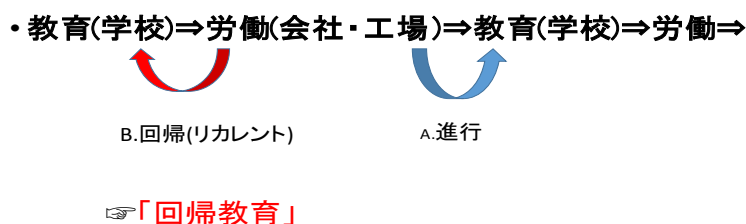


図1 「リカレント教育」の概念・イメージ図(望月厚志 作成)

第2章 「リカレント教育」の歴史(変遷と変容)

「リカレント教育」についての歴史(変遷と変容)について次に見てみたい。「リカレント教育」の歴史については、優れた先行研究がいくつか認められる。そこで、ここでは、それらの研究成果をもとにして「リカレント教育」の歴史(変遷と変容)について考えてみたい。

(1)「リカレント教育」の始まり

「リカレント教育」は、スウェーデンの経済学者であるゴスタ・レーン(Rehn, G.)が提唱したものと説明されてきている。そして、「リカレント教育」の考えは、スウェーデンで 1968 年に高等教育制度審議のために設置された教育審議会(U68と略称)の第二次報告「高等教育—機能と構造」で示された。翌年の第6回ヨーロッパ文相会議で、スウェーデンのバルメ(Palme, O.)文相からこれについての報告があり、その後OECD(経済協力開発機構)がこの理念に基づく教育のあり方について提唱することになった。「教育→職業→教育→職業→教育→」といった「学習のサイクル・スタイル」を確立することは、ユネスコの提唱した「生涯教育」を具体化するものとしてとらえられた。

(2)「リカレント教育」の基本的概念の歴史

ここでは、出相 泰裕の研究成果⁵⁾を基本にして「リカレント教育」の基本的概念の歴史を考えてみたい。出相泰裕の研究成果を直接引用すると次のようになる。「OECD がリカレント教育の概念の明確化を試み、リカレント教育をより総合的な方策として打ち出したのが『リカレント教育—生涯学習のための戦略』である。リカレント教育の概念が確立したともいえる 1973 年のこの文書によれば、『リカレント教育は、義務教育ないし基礎教育後の全ての教育を対象とする総合的な教育方策である。その基本的な特徴は、教育を個人の全生涯にわたってリカレントに、すなわち労働をはじめ余暇、退職などの他の諸活動と交互に行う形で分散させることにある』⁶⁾とされている。つまり、従来は教育が人生の初期に集中していたが、「リカレント教育」にあっては、個人の全生涯にわたって多様な教育機会を提供しようと初めは考えているのである。

OECD は、「リカレント教育」の提唱後、1987 年に『リカレント教育再訪』という報告書を出し、さらに、1990 年代にも複数の報告書を出して「リカレント教育」に関して言及したと指摘し、「リカレント教育」の理念がその後どのように変容を遂げたのかについて次のように説明して述べている⁷⁾。

「リカレント教育は多くの OECD 加盟国の中で教育の発展を導く原理として受け入れられた。しかし、確かに進展とみなされうる部分もあるが、概してリカレント教育は社会環境の変化により、進展を妨げられたといえる。87 年の報告書では、その主たる背景として経済状況の変化を挙げている。果てしなく続くと思われた経済成長と完全雇用に近い雇用状況は経済の構造的変化に伴う雇用危機に取って代わられた。その結果、80 年代前半以降、OECD 諸国は高い失業率に苦しみ、また経済状況の悪化は国家予算における教育予算のカットを含む、緊縮財政をもたらした。

こうした動向から、報告書は 70 年代初頭の理念とは異なる、新たな時代に適応したリカレント教育方策の理念を提示している。

その第 1 はフロント・エンド的学校教育とリカレント教育の並存で、当初は拡大する義務教育後の教育機会を人生において分散するという目的であったが、若年層の就職難により、彼らは自身の雇用可能性を高めようとより長く学校に留まろうとするようになり、また各国政府も失業対策として主として 16 歳から 19 歳の若年層向けの教育訓練機会の拡大を図っていった。加えて、全ての人の生涯学習を実現するため、中等教育の修了は 1 つの試金石となると考えられるようになり、第三段階の教育の拡大も問題とはされなくなっていた。その結果、リカレント教育は第一期の教育機会の拡大、つまりフロント・エンドのいっそうの長期化と併存し、既存の成人教育を拡大するという穏健なものとなった。

第 2 に、経済及び雇用状況の悪化から、人々の解放や機会均等といった伝統的な目的が後退し、経済回復に向けて、すぐれた能力を持った人材の再訓練及び失業者支援の職業訓練がその重要性を増し

ていったことも特徴として挙げられている。

第 3 に、当初のリカレント教育はフルタイムの労働とフルタイムの教育受講を交互に実施するものと考えられていたが、有職者も雇用情勢の悪化により、離職して教育機会に戻るよりも、その時点での就労機会にしがみつくようになった。加えてリカレント教育実現のための主要施策の 1 つとされた教育休暇制度も当初期待していたような進展をみせなかったことから、フルタイム学生として教育機会に戻るのではなく、仕事を続けながらのパートタイム形式、あるいは遠隔教育での学修が進展することとなった。

そして第 4 に、当初、教育を受けるということは公教育機関である学校に行くという前提で、政府の役割も大きかったが、実際には、職場やノンフォーマル教育機関など、様々な民間の教育機会提供者が現れ、提供者が多様なものとなったことが挙げられる。またその結果、リカレント教育は政府が多くの役割を果たし、社会的需要に対応するというよりは、様々な学習の場、及びそれらのパートナーシップにより関心が向けられ、加えて学習の市場化に伴い、個人的な需要を重視するものとなった。

このように、実際には初期の改革の機運は、急激な改革を伴いにくい、より現実的なものにとり代わられ、また求められた急進的な改革は必要だったのか、あるいは実現可能であったのかといった疑問も投げかけられるなどしたが、OECD はこういった現実を進展として受け入れ、新しいリカレント教育の特色とした。⁷⁾ 1990 年代に入ると、リカレント教育は大きく変容して、OECD は経済主義的観点から「生涯学習—成人学習」の振興に重点を移動させていく。「こうしたリカレント教育の変容は、日本においては 1992 年の生涯学習審議会答申『今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について(答申)』に反映されている。⁸⁾と研究の成果を述べている。

そこで、次に、わが国でのその「リカレント教育」の登場についてみてみよう。上記の文の最後に述べられているが、1992 年の生涯学習審議会答申『今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について(答申)』によって「リカレント教育」は日本社会に本格的に登場した。

(3) わが国でのその「リカレント教育」の登場

1992 年、生涯学習審議会は、その答申の中で、「今後の生涯教育の四つの課題」の一つとして「社会人のリカレント教育の推進」を謳っていた。それは、次のような文章となっていた。

「第 1 章 社会人を対象としたリカレント教育の推進について

1. 生涯学習とリカレント教育

(1) リカレント教育の考え方

① 生涯学習とリカレント教育

リカレント教育は、昭和 48 年の OECD 報告書「リカレント教育—生涯学習のための戦略—」で広く提唱されたもので、青少年期という人生の初期に集中していた教育を、個人の全生涯にわたって、余暇などの他の諸活動と交互に行う形で分散させるものであり、いわゆる正規の教育制度とあらゆる種類の成人教育施策を統合する教育システムの確立を目指す理念であるとされている。

リカレント教育は多義的な概念であり、諸外国でもそのとらえ方や重点の置き方は一様ではないが、『職業人を中心とした社会人に対して学校教育の修了後、いつたん社会に出た後に行われる教育であり、職業から離れて行われるフルタイムの再教育のみならず、職業に就きながら行われるパートタイムの教育も含む。』と理解することができる。リカレント教育は、我が国では「還流教育」や「回帰教育」と訳されたこともあるが、定着していない。本審議会において「高度で専門的かつ体系的な社会人再教育」と称することも考えられるが、今日では一般的に「リカレント教育」の用語が用いられているので、ここでは、この用語に

よることとした。

リカレント教育の『教育』という用語は、学習機会を提供する側の立場に立ったものであるが、リカレント教育で学習することは生涯学習の一環である。リカレント教育における学習は、生涯学習の重要な一部をなすものである。なおリカレント教育においては、職業や社会生活に必要な知識・技術を習得するため、大学(大学院を含む以下同じ)、短期大学、専門学校などを中心に行われる、専門的・体系的な、職業人を主な対象とした教育が大きなウェイトを占めており、リカレント教育の推進を図る場合においては、この点に十分留意する必要がある。⁹⁾と述べている。ここでは、OECD の考え方を紹介するとともに、「リカレント教育」は職業人を対象とする正規の教育制度で専門的な教育内容であり、かつ、「生涯学習」と説明している。

このように登場したわが国の「リカレント教育」の考え方に対して、「そもそものリカレント教育理念は、個人の人生全体を見すえ、労働に集中する時期と、教育を受けることに集中する時期とを、交互に繰り返す回帰的な考え方である。たとえば、ある技術者が、1 年間は集中的に専門的教育を受けると決め、仕事からいったん離れて、フルタイムで教育を受けた後、改めて職業生活に戻るといった形態が基本となる。ところが、1992 生涯審議答申で定義されるリカレント教育には、『職業から離れて行われるフルタイムの再教育のみならず、職業に就きながら行われるパートタイムの教育も含む』のである。すなわち、その職業生活を中断することなく、勤務時間後や休日などを効果的に活用するタイプのリカレント教育が公認されたのである。」「こうして、勤労者は、自らの職業キャリアを中断することなく、働きながらリカレント教育機会を得ることができるようになった。だが、こうした柔軟な発想転換は、リカレント教育概念を解体し拡散化させ、それと生涯教育や生涯学習との区別を曖昧にしてしまった。」¹⁰⁾と、わが国では、パートタイムのリカレント教育概念としての「リカレント教育」を強く主張したために「リカレント教育」の基本的な考え方をさらに変容させてしまい、「形骸化」の道をたどったという指摘もある。

しかしながら、OECD は、「リカレント教育の理念は成人教育の理念と相反するものではない。実際この二つは関連すべきであるし、また、確かに関連するものである。そして互いに補完し合って同様な役割を果たすものである。このために、できるだけ多くの成人教育計画は、将来の教育に近づくことができるように変更されるべきである。そうすれば、二つの制度——一つはフルタイム・コース、もう一つは昼間・夜間・週末・休日等のパートタイム・コース——は教育を与える方法が異なっているだけで、両者を一つの制度と考えることができる。」¹¹⁾と、「フルタイム・コース」と「パートタイム・コース」の統合が「リカレント教育」の基本的な考え方であると「リカレント教育」の提言当初から述べられている。また、「もう一つの重要な問題は、リカレント教育を受ける者はその費用を払わなければならないのか、もし払わなければならないのならどのくらいか、ということである。このような負担額は、ローンや保険によって軽減されるかもしれない。財政的な援助は、リカレント教育を受ける者の年齢、扶養家族および収入に応じてさまざまである。そして、誰もが16年間のフルタイムの教育—そのうちの10年ないし12年は6歳から16～18歳の間に受け、残りは後に一を受ける権利を持ち、この期間の教育に対しては全面的あるいは部分的に補助金が支給されるべきだという原則を受け入れるとすれば、治年間を使い尽くした人や教育を続けたいと思う人は、自己負担をしなければならないことは明らかである。このような場合には、パートタイムの教育が適切であろう。それが、パートタイム・コースとフルタイム・コースをうまく組み合わせでリカレント教育を構成しなければならないもう一つの理由である。」¹²⁾と、「パートタイム・コース」の存在意義を「自己負担費用」の観点からも「問題点」の一つとしてすでに認識して説明していた。

英国人の生涯学習研究者で、日本のみならず世界的に著名なピーター・ジャービス(Peter Jarvis)は、「リカレント教育」について次のような見解を述べている。

「リカレント教育は、その言葉が明らかに好まれなくなった 1980 年代までは、OECD (経情協力開発機構)によって最も頻繁に用いられた概念である。この言葉は、1960 年代後半に、オラフ・パルメ(Olaf Palme)が用いて広範な人々の関心を喚起したものである。その後は OECD の刊行物などで用いられるようになった。英国では 1970 年代半ばに設立されたリカレント教育協会(Association of Recurrent Education)の刊行物によって普及した。若干トートロジー的ではあるが、リカレント教育という語の定義には『個人の人生の中で再び得られる(recurring)教育機会』というような共通理解があった。これは『様々な理由からフォーマル教育を修了できなかった成人が、正規学生として教育を再開すること』という OECD の 1971 年の定義よりやや広い定義である(Kallen 1974 から引用)。ただし、生涯継続教育が、ニーズの表出や認知に対応して徐々に生まれてきたのとは異なる。」

「一部の提唱者はリカレント教育を、教育に対するよりラディカルなアプローチとして捉えていた。他方、より穏健な生涯継続教育の視点に立つ者もいた。一部の理論家たちが、この違いを、カリキュラムに関する他の論点へと拡大したのは驚くことではない。グリフィン(Griffin 1978)が示すように、リカレント教育主義者は、より学習中心主義であり、内容についてはより統合主義的で、よりロマン主義的なカリキュラム観を全般的に抱いていた。一方、生涯継続教育のアプローチを採用した者は、より古典主義的なカリキュラム観をもっていた。グリフィンは、暫定的な試みだとは認めつつも、生涯継続教育とリカレント教育とを両極的なものとして捉えた。かれは、驚異の二つの形に対して貴重な論点を多数提起した。多くの成人教育家を引き寄せた哲学的問題のいくつかを統合することに取り組んだならば、かれは素晴らしい示唆を提示したことだろう。

リカレント教育の最も重要な側面の一つは、個人は義務教育後に、一定期間のフルタイムのフォーマル教育を受ける権利をもつべきだという考え方である。グード(Gould 1979)はリカレント教育を、教育機会の平等だけでなく、職業機会の平等の観点にまで広げて結びつけた。したがって、一部の提唱たちはリカレント教育を、生涯教育のためのラディカルで道徳的な戦略とみなしていた。つまり、誰もが義務教育の後、6 年間のフルタイムの教育を受ける権利をもつということであった。

人生の後半にフルタイムの教育を受ける権利をもつということは、雇用者や政府にとっては、不便で経済的負担も大きい。1980 年代の経済不況と「新保守主義的」な政治の到来によって、リカレント教育の理想は、政治と教育のアジェンダから消し去られた。実際、OECD においても好まれなくなったし、英国の『リカレント教育協会(Association of Recurrent Education)』も『英国生涯学習協会(Association of Lifelong Learning)』へと名前を変えてしまった。リカレント教育で現在まで残っているものとして、有給教育休暇(paid educational leave)という考え方がある。」¹³⁾と、どちらかといえば、ピーター・ジャービスは、「リカレント教育」を否定的な方向でとらえて述べているようにも思われる。「リカレント教育」がそれまでの既存の教育構造に批判を投げかける急進的な性格を持った教育観と教育実践、例えば、フルタイムの「学習権」を生じさせたことなどであったために、1980 年代にはその力を逆に見失ってしまったと思われる。また、ユネスコが提唱した「生涯学習」と対立関係が認められたことを説明して、「リカレント教育」の基本的な概念の変貌・変化について全体的にまとめて述べている。

第3章 「教育思想」としての「リカレント教育」

OECD による「教育思想」としての「リカレント教育」論の展開過程は、どのようなものだったのだろうか。次に、それについて見てみよう。

(1) 「1968年スウェーデンの文部大臣パルメの発言」における「教育思想」

「リカレント教育」の概念を最初に公にしたのは、スウェーデンの経済学者レーンといわれているが、EU レベルにおいては、1968年スウェーデンの文部大臣パルメによって発表され注目をされることとなり、OECD としても1960年代の成果をふまえ、さらなる教育機会の充実をめざして「リカレント教育」を重点政策として掲げていくようになる。レーンの発言内容は定かではないが、1968年スウェーデンの文部大臣パルメの発言は記録によってその内容を確認することができる。次は、パルメの発言の一部である。但し、「リカレント教育」の用語を最初に使用したのは、トールステーン・フーセンであるということが最近明らかにされている¹⁴⁾。

「私たちは既に、もし今のままの割合で若い教育人口が増大していけば、彼ら全員に大規模なリカレント教育の原理に沿った教育システムを提供することは不可能であるという仮定に立っている。私たちがそこで自問しなければならないのは、次のことである。それでは、まずどこでそれに制限を加えるか。後期中等教育も含めた学校教育に制限を加えると、ほとんど確実に、低社会階層の子供たちに打撃を与えてしまうだろう。だからといって、平等のために、11～12年間の全部を通常の長さのまま、若い人たちに従来の教育に引き続いて繰り返させてやることは、とてもできないことである。さらに、労働市場からの訓練された人的資源の需要要請増加にこたえるための後期中等教育の多様化も、今後ますます必要になってくるだろう。」

「たった一つの残された可能性は、成人教育の拡大を可能にするために、中等教育後の教育の増大を減らすことである。このことは、多くの人に不条理に見えるだろう。しかし、私が心中に描いている解決は、一方から取って、もう一方に与えるというものではない。そうではなくて、学校教育後の全教育を一つの単位として、組織的に、かつ財源の立場から見ていただきたい。もちろん、私はすべての疑問点や問題点を、こういった革新的・構造的変化で切り抜けようとは思っていない。しかしながら私は、これが来たるべき時代の教育行政の中央からの施策であると信じている。そして、このやり方は確かにたいへん緊密に中等教育の発展と結びついているので、私はさらにもう少し、それらの興味深い点に触れるのが適当であろうと思う。私は、あくまで仮説としてだが、その極論を述べることによってそれを説明するのが最も良いのではないかと思う。つまり、私は、あらゆる中等教育後の教育はリカレント教育の中に組み込んでしまい、人々はすべて後期中等教育を完了後仕事につき、一定期間の労働を終えると次の教育期を持ち、そして再び仕事に戻り、そしてまた教育を受ける時期に入る、という繰り返しを考えているのである。」

「この種のシステムは、後期中等教育にかなりの重要性がかかる。なぜなら、このようなシステムでは、労働市場に入るためにも、さらに上の教育に入るためにも、中等教育が基盤となっているからである。別の言葉で言えば、後期中等教育のどのコースの人々に対しても、今日そのまま高等教育へ続いているコースにいる人々に対してすらも、職業経験を与えることが必要であろう。しかしながら、他方でなお、リカレント教育の基盤として的一般理論の根本原理を明らかにする必要がある。」¹⁵⁾ と述べている。さらに、「個人にとって、リカレント教育は多くの利益を持つは

ずである。我々は職業のいかんにかかわらず、すべて変化への要求を抱いている。ノイローゼに悩む学生と、ストレスの徴候を持って職業生活をしている人間はどちらも、恐らく仮に活動変化の機会を与えられたならば、彼らの問題を把握できるであろう。余暇時間は、今よりもさらに価値ある方法で使われるようになり、個人は、彼自身の才能に気づき始めるためのより良い機会を持つようになるであろう。絶対的な個人の失敗というものは、そんなに一般的なものであってはいけないということから、すべての者は、たびたび第2のチャンスを持つようになる。

リカレント教育は、社会の平等化を目指す過程で我々を助けてくれる。異なった人間活動間の相互作用は、それらがさまざまな点で、平等な立場にあるとみなされることに帰着するであろう。さまざまな社会集団間での相互理解は、人間がより類似した経験をもちえたときに増加し、世代間の関係も改善されることになるだろう。」¹⁵⁾と述べていた。

「リカレント教育」のシステムの在り方の原型が語られており、「学校教育後の全教育を一つの単位として、組織的に、かつ財源の立場から見ていただきたい。」との発言フレーズは、中等教育以降の「教育全体論」について効率的・経済的な観点からの「教育の総合策」を述べている。また、その根底には「すべての者は、たびたび第2のチャンスを持つ」とも表現されていることが象徴的と思われるが、「リカレント教育は、社会の平等化を目指す過程で我々を助けてくれる。」と明らかにして、「リカレント教育」の基礎的概念には「教育の機会均等」の理念、「社会的な平等思想」の具体的な政策であるという思想・主張を認めることができる。

これらの発言に対して、後に、OECDは、「こういったリカレント教育の難しさと限界と可能性に触れた後、パーム氏は、教育と職業の交互交換がもつ個人的・社会的効果の問題点について指摘している。」¹⁶⁾とまとめている。そして、そのOECDは、「リカレント教育は、教育の機会均等化へのかなり有望な戦略の一つである。そしてこのことは、十分に論議するに値する。しかし、このような論議に入る前に、リカレント教育と現存する成人教育との混同、教育のこの二つのタイプが、青少年少女ではなく、むしろ成人のために準備されるときに、ますます容易に生じてくるであろう混同からのありうべき誤解を、払拭しておく必要がある。さてここで、2タイプ間の主要な相違点を指摘してみよう。

成人教育は、伝統的な感覚で言うならば、訓練、再訓練、補習課程などのあらゆる種類を含むインフォーマルな教育のタイプである。それには、例えば夜間学級とか、通信講座とか、就業中あるいは就業後の訓練、市民大学など多くのものがあり、大部分はパートタイム制である。

これに対してリカレント教育は、フォーマルでむしろフルタイム制であり、さまざまな理由から中断した比較的初期の教育をやり直そうという大人のためのものである。ほとんどの成人教育案とは対照的に、それは、より高い教育への接近も意味するし、それゆえに、行き止まりの袋小路ではない。

そして結果としては、成人教育が、それを変えるいかなる方法もなしに現在の教育的構造にかかわるのに比して、リカレント教育は、前述のように現存する教育の制度上・教育学上の構造に決定的な改革をもたらすものである。」¹⁷⁾と、「成人教育」と「リカレント教育」とを対比させて「リカレント教育」の社会的な意義を概説している。すなわち、「リカレント教育」は、「フォーマルでフルタイム」の教育であり、「大人の教育のやり直し」である。それは、「教育の機会均等」を推し進める「教育思想」を基礎とした教育実践の新しいシステムであり、「社会的な平等」を追求する

ための具体的な教育政策であるという考え方を示している。

この社会的・教育的な背景として、当時のヨーロッパでの学校制度、すなわち、「袋小路」の路線がある「複線型」学校制度の実質的な解消を財政的な負担をできるだけ少なくして図ったものと解される。その意味で、すでに、戦後の教育改革によって、「単線型」の学校制度を採用して運用を始めていた日本社会では当初関心がもたれなかったということも理解でき、想像しうる。

1970年、経済協力開発機構(OECD)の教育研究革新センターは、『教育の機会均等』(Equal Educational Opportunity)、翌1971年『代償教育政策』(Strategies of Compensation)を刊行して「リカレント教育」の基本的な考え方を明確に示した。その一部はすでに確認しているが、再度、『教育の機会均等』での主張を見て、「リカレント教育」の原点の「教育思想」をさらに深く理解してみたい。

(2)1970年の『教育の機会均等』(Equal Educational Opportunity)における「教育思想」

『教育の機会均等』では次に示したような主張がなされている。すなわち、「19ヶ国で構成されるOECDの統計調査によれば、現況は次のように要約されるであろう。

i) 大学以下の段階では、特に中等教育段階において社会階級による差が生じている。中等教育への機会は、上流・中流階級に対して有利に開かれている。このように、高等教育への資格を得る段階で社会階級的差別が生み出されている。初等・中等教育の普及率が非常に高い国を除いては、この差が小さくなるような方向には向かっていない。

ii) 上流階級の青年たちは、高等教育において、統計学的な意味で非常に高い割合を占めている。この高い割合というのは、労働力全体の中における上流階級人口の割合に比べてである。

iii) 中流階級の青年たちも、上流階級の青年たちよりは低い、学生の中において高い割合を占めている。そして、下層階級の青年たちの学生の中における比率は低い。」¹⁸⁾とヨーロッパでの教育機会の現状を分析し、「調査したほとんどすべての国で、教育の機会は上流階級の子弟にはより多く開かれ、中流階級の子弟にもかなり多いが、下層階級や農業地域の子弟には非常に少ないといえる。この違いは、ある国では他の国より大きいかもしれない。しかし多くの場合、類似性のほうが相違性よりもはるかに顕著である。要するに、教育人口の社会階級による差はあらゆる国で広がり、教育構造の一つの定まった性格のようになっている。これに対して、今までの改革はすべて漸進的であり、青写真以上の成果を上げてはいない。」¹⁹⁾とヨーロッパ中心とした経済的に発展している国々において、教育上の格差が存在し、未だに是正されていないと認識している。そして、その基本的な認識について、さらに、次のようにまとめている。

「要するに、下層階級の子供たちは、まず低い学業成績、次に脱落率の高さとなって現れるハンディを背負って、学校へ入ってくるといえる。幼児期にさかのぼってこの状況の原因をたどってみたこれらの結果は、以下で議論されるいわゆる代償教育計画の導入となっている。

学業成績の社会階級的不均衡の是正は、教育の機会の不平等をなくするための重要な要素であるが、さらに他の要素の中で、教育に対するモチベーションと親の態度とに言及しておく必要がある。ある社会集団に代々受け継がれてきた態度は、まちがいなく、教育が社会

的平等に向かう発展を阻む非常に重大な役割を果たしてきている。モチベーションの不足、そして偏見までもが、才能ある子供たちを中等教育あるいはそれ以上の教育から遠ざけているかもしれない。家庭や環境の影響は、教育に対する個人の潜在的な願望よりも強いものと思われる。しかし、もしこの結果が、初期の段階での組織的教育からの回避ということであれば、個人の側における態度の変容は、後に彼のパーソナリティが成熟し、モチベーションを持つようになるころ起こるであろう。[2] で詳しく述べる『リカレント教育』の構想は、このような考えに基づくものである。

教育の機会均等が達成されるには、まだ、なすべきことが多く残っていることは明らかである。個人所得のかなりの上昇、入学者の増大、授業料のような物質的障害の除去等々、これらすべてが教育における社会的平等を達成する条件として必要である。が、もちろんこれで十分なわけではない。このことは、一方においては学校が及ぼす影響を、他方においては外部の異なった非学校的要素が及ぼす相対的影響という全体的問題をひき起こす。確かに、学校への投入（インプット）の平等は、確実な基準に基づいて行われている。しかし本当に重要なのは、平等なインプットが平等なアウトプットをもたらすという効果なのである。²⁰⁾と述べて、「教育機会の均等」「社会的な格差の是正」の考え方をもち、いわゆる「複線型」の学校制度を是正するための方法論が「リカレント教育」であることを主張し、さらに「入口」での平等のみならず、「出口」での平等、すなわち「教育結果の平等」も考える必要性があること、そして、学習のための資金の問題の解決をも図ると指摘している。

第4章 OECDの報告書に展開される「教育思想」

(1)1973年の『リカレント教育——生涯学習のための戦略』(Recurrent Education : A Strategy for Lifelong Learning)での「教育思想」

OECDは、1973年に『リカレント教育——生涯学習のための戦略』(Recurrent Education : A Strategy for Lifelong Learning)を新たに発表する。

「リカレント教育の概念の根底にある考え方は、急激に変化しつつある社会において、学習は生涯にわたって、また選ばれた少数の者だけでなく全ての人間に、必要であるということである。この報告書をはじめにあたって、まずこのリカレント教育の概念が生涯学習・生涯教育・永久教育などの概念とどう関連するかを説明しておくのがいいだろう。

“学習”は、しかしながら、“教育”と同一ではない。学習は生物有機体の生存と進化に必要な、本質的な特徴である。人間は生活のあらゆる状況で学習する。知識の収集と適用という狭義における人間の学習も、学校だけでなく家庭においても、また職場においても行なわれている。すなわち、人間が具体的な状況から一般的な要素を抽象し、それを表わすシンボルを創作し、他の状況へ適用可能にし、他の人間に伝達可能にすることを行なうあらゆる場面で学習はなされているのである。

“教育”は組織化され構造化された学習である。それは意図的に作られた場面に限定されている。学校は意図的で公式的な学資の場の原型ではあるが、だからといって教育は必ずしも

制度化された場や学校の場に限定されるわけでない。だが、それは他の活動からの一定の“余暇”、つまり古典的な意味における“スコレー(schole)”と、知識や適性、態度、技能などの獲得される組織的な枠組とを前提としている。

情報の記録と加工、概念の形成、態度と技能の開発を不断に続けることは、比較的静態的な社会よりも急激に変化する社会において一層必要とされるようになってきた事柄だが、それを通じて学習に適応性を持たせる必要を強調することに、生涯学習の概念の特徴がある。この学習の過程は、特定の場面や環境に限定されてはいない。だが教育は、他の活動からの一定程度の引退と距離を必要とするが故に、永続的な過程や継続的な過程では恐らくあり得ない。したがって、“永久”教育、“継続”教育、“生涯”教育などといった概念は、それだけでは、その意味するところを明確に表現するものでない。生涯にわたっての教育機会がどのように提供され、それが生涯学習とどのような関連を持つのか、という問題が曖昧なままに残されているからである²¹⁾。

続けて、「リカレント教育」の体系の主な特徴について、次のように説明している。「リカレント教育は、義務教育もしくは基礎教育以降のあらゆる教育を対象とする包括的な教育戦略である。その本質的な特徴は、個人の全生涯にわたって教育を回帰的に、つまり、教育を、仕事を主として余暇や引退などといった諸活動と交互にクロスさせながら、分散することである。

リカレント教育のこの定義は二つの本質的な要素を含んでいる。

(a) 全ての公式的でフルタイムの教育が青年期、つまり五、六もしくは七歳から職業生活の開始までの間、に集中される通常の教育に対して、これは代替的な教育戦略を提唱している。それは、義務以降の教育を個人の全生涯にわたって拡散することを提案する。そのことで、それは生涯学習の原則を受け容れている。

(b) それは生涯学習の組織されるべき枠組を提案している。つまり、構造化された学習場面としての教育と、偶発的な学習の行なわれるその他の社会活動との間の、交錯と効果的な相互作用である。

この交錯が具体的にはどのように行なわれるにしろ、その本質的な特徴は、個人の全生涯にわたる学習の連続性である。その連続性のなかで、交錯パターンの中の教育の部分で獲得される構造化された学習経験と、他の社会活動の部分で獲得される構造化されない学習経験とが、互いにお互いを肥沃にし豊かにし合うことになる。

リカレント教育の体系の細部にわたる特徴をここで述べることはできない。だが、リカレント教育の提案のなかには、現在の公式的な教育の特徴である制度化されたスクーリングを、成人にまで押し広げようという意図は含まれていない。この点は協調しておくべきであろう。現行の教育体系の欠陥を拡大して再現するのは馬鹿げたことであろう。この報告書が最も言いたいのは、現在、青年—十四～十五歳までの場合もあれば、もっと恵まれている場合にも、二十四～二十五歳まで一に供給されている教育機会のエッセンスを、全ての人間に、その全生涯にわたって与えよ、ということである。これが、一定の量と種類の“脱学校”を念頭においていることは明白であろう。この目的を達成するには、制度化された学校よりも、他の学習場面のほうがもっと適切なことがあり得るのである。

したがって、リカレント教育は、義務的、基礎的なスクーリング以降の成人向けの教育の全体を包含することを意図している。それは、現状では相互に無関連なままの以下の三つの部門を一つに包括する、代替的な戦略である。

(a) 中等教育最後の数年間と中等以降教育とを含む、現行の義務以降の教育体系。

(b) 全ゆる種類と全ゆる水準の現職訓練。その大部分は民間で組織されている。

(c) 狭義の成人教育。その量と種類は莫大で、主として“情報—文化”“一般教育”的内容を持つ成人向けのコースである。その原型は、ドイツ語諸国における“民衆上級学校(volkshochschulen)”や、スカンジナビア諸国における、“民衆上級学校(folkehøgskole)”や有志の学習サークルである。伝統的に、それは多くの人々、時に比較的若くして学校を出てしまう人々に、一般教養に接する機会を与え、彼等が人間的、文化的に豊かになれるように計ることを、主な狙いとしてきた。 -

この三つの部門のどれにおいても、教科課程を伝達するための主な媒体として、マスメディアが次第に多く用いられるようになってきている。リカレント教育の戦略においてもまた、そのような教科課程の採用が考えられるべきだろう。」²¹⁾と、説明している。

「リカレント教育」は、義務的、基礎的なスクーリング以降の成人向けの教育の全体を包含することを意図しており、現状で相互に無関連なままの三つの部門—すなわち、(a) 現行の義務教育以降の教育体系、(b) 様々な現職訓練、(c) 狭義の成人教育—を一つにまとめるという「代替的な戦略」という考え方を表明しているのである。特に、「(c) 狭義の成人教育」が一般教養に接する機会を与え、人間的、文化的に豊かになれるように計ることを行ってきていることを認識し、それをも「リカレント教育」に組み込もうとしていたことは大変重要な点である。さらに、教育課程におけるマスメディアの利用もすでに重要視していた。

このOECDの報告書での表明に対して、「OECDのほうは、リカレント教育を提案しているが、『生涯教育』はあり得ないものとして否定している。OECDは教育を『組織化され構造化された学習』であり、それは『意図的に作られた場面に限定されている』ととらえる。そのような場の典型は学校であるが、OECDは必ずしもそれを制度化された場や学校の場に限定しようとしているのではなく、『古典的な意味における“スコレ”(scholē)と、知識や適性・態度・技能などの獲得される組織的な枠組とを前提としている』のである。教育をこのように意図的、組織的な人間形成作用であると観念するならば、それを生涯にわたり全くの切れ目なく継続的に行うことが不可能であることは自明である。OECDは『教育は、他の活動からのある程度の引退と距離を必要とするが故に、永続的な過程や継続的な過程では恐らくあり得ない。したがって、“永久”教育、“継続”教育、“生涯”教育などといった概念は、それだけでは、その意味するところを明確に表現するものではない』と『生涯教育』という概念の矛盾性を指摘している。OECDが提唱するリカレント教育は、教育、つまり意図的で組織的な人間形成作用を、生涯学習のプロセスの中に、一回ではなく、何回も繰り返せるようにしようとする概念である。こうしたユネスコとOECDの概念操作の相異は、ある意味では単に「教育」ということばの定義の仕方の相異にすぎないが、基本的には、ユネスコが『平和』という理念を掲げる理想主義的な組織であるのに対し、OECDは加盟国のかかえる具体的問題の直接的解決を目標とする現実主義的な組織であるという両組織の性格の違いによるものだといえる

であろう。」「ユネスコは発展段階の異なる諸国を加盟国とする異質集団であるために、制度とか構造のあり方を具体的に示すことはできないのに対して、OECD はいずれも先進工業国家を加盟国とする同質集団であるために、それが可能であるだけでなく、必要とされるということでもあろう。」との解釈が示されている。そして、最後に OECD の対日教育調査団の一人であったヨハン・ガルトウング(Johan Galtung)の見解を紹介している²²⁾。

そこで、上記のヨハン・ガルトウングの論述を見てみると次のように展開されている。

「モデルⅠ型、Ⅱ型の社会とも個人の生活周期は一般に児童期(C) (childhood)、教育期(E) (education)、労働期(W) (work)、隠退期(R) (retirement)の四期に分れる。このC-E-W-R構造がきわめて一般化しているため、それはまるで人間生活のただ一つの組織形態であるかのように考えられている。しかしアメリカ合衆国のような後期モデルⅡ型社会では、すでに新しい生活周期の形態が急速にあらわれつつある。しかもその形態はわれわれがさきに定式化した二つの目標と密接に結びついている。

C-E-W-R構造は人間の生活の四つの構成要素を、それぞれ明確に区別している。いまかりに生活周期のエントロピーを増大させ、四つの要素を混合させたとしよう。そこからは次のような結果が生れるだろう。

第一に、まったく労働なしに存立しうる社会はない。また経験によれば労働の年数は減少し、教育の年数は増大して、CとRは一定を保つ傾向がみられる。たとえばある社会のある個人が、平均寿命七十五年として、児童期に五年、教育に二十年、労働に四十年、引退後の生活に十年をあてることがでる(ただし希望すれば就労可能)としよう。彼はまず定まった年数の児童期から人生をスタートし、希望に応じて教育と労働を組み合わせ、そのあと再び(責任なしで依存するという意味で)児童期に戻り、さらに教育と労働とを複雑に組合わせた生活に順次隠退の要素を導入し、最後は完全に隠退することができる。この場合、社会はすべてのものに自分の生活設計を立てる自由を認めなければならないが、今日ではそれが教育と労働の諸機関におよぼす影響はごく小さいと思われる。

こうなれば大学は十八～二十五歳の年齢に該当する青年だけに奉仕するものだという考え方は、完全に捨てねばならないし、また(企業、工場、農場などの)労働機関は、あらゆる年齢の構成員に対応する能力をもたなければならなくなる。」(中略)、「真に自由の社会では、C、E、W、Rを希望に応じて組み合わせる自由と同時に、C、E、W、R比率を必要に応じて変える自由も認められねばならない。しかし社会が所得その他の生活手段の分配の基礎を、労働からそれ以外のものへと移さない限り、こうした自由を認めることは彼らの所得水準に影響する。もっとも単純なのはすべてのものに、さまざまな方向に自己実現を求めるのに十分な、最低限の所得を補償することである」(中略)、「以上に述べたような変化が、さきに論じた四つのタイプの社会にどのような意味をもつのかについても、いささかふれておきたい。一つの基本的な点は、それが社会構造面での多様化を増し、ひいては個人レベルの多様性の増大を可能にするという点である。(中略)、社会構造面で多様化がすすめば、社会はますます個人主義的になっていくだろう。しかし重要なのは、それが社会をヨコ型の方向へとさらに推しすすめるという点である。選択や移動の機会が増し、とくに職業をかえる機会が増したとしたら、だれもが一生を通じて勝者や敗者でありつつけることは、なくなるだろうと思われるからである。」²³⁾(下線は原文のママ)と、児童期(C) (childhood)、教育期(E) (education)、労働期(W) (work)、隠退期(R) (retirement)の四期の「タテとヨコの自由な組み

合わせ」とその資金の保証・補償、つまり、現代的に言えば「教育・学習 ” BI” 」の提言ともいえる論述をしているのである。

(2)1996年の『生涯学習をすべての人へ』(Lifelong Learning for AIL Meeting of the Education Committee at Ministerial Level 16-17 January 1996.)での「教育思想」

1990年代に入り、OECDは、「リカレント教育」の新たな方向を模索し、その方向性を『生涯学習をすべての人へ』(Lifelong Learning for AIL Meeting of the Education Committee at Ministerial Level 16-17 January 1996.)で示した²⁴⁾。「すべての人の生涯学習の実現について」と題するOECD加盟国の教育大臣会議の様子を報告している。この報告書で初めて本格的にOECDは生涯学習に言及している。この報告書の第2章において「リカレント教育から生涯学習へ」(from recurrent education to lifelong learning)と題して次のように述べている²⁴⁾。次の引用は、赤尾勝巳による『報告書』の翻訳文である。第2章「リカレント教育から生涯学習へ」(from recurrent education to lifelong learning)の内容を見てみよう。

『1970年代初頭に提唱された戦略と今日に適した戦略には重要な差異がある。その差異は、概念上よりも文脈上のものである。その差異は教育ないし学習についての新たな理解からではなく、教育政策が形成され実行されるより広い経済的・社会的文脈における主要な変化から生じている』

『リカレント教育は、フォーマルな教育と労働との間の対応を強調し、生涯にわたる教育の過程におけるいくつかの中断の場を示唆していた。それはまた、人生初期のフォーマルな学校教育を延長することへの代替案として、教育機会は全ライフサイクルにわたって引き伸ばされるべきであると考えた。それに対して、今日の生涯学習の概念は、フォーマルな機関の役割にそれほど敬意を払わず、家庭や労働の場やコミュニティといった様々な場におけるノンフォーマルな学習やインフォーマルな学習に敬意を払うのである』

『リカレント教育の哲学の中心であった「社会的需要」(social demand)という概念は、より一般的に成人教育、訓練、学習の提供にとって鍵となる「個人的需要」(individual demand)に取って代わられることが明らかになった』²⁵⁾との部分を紹介している。

これらの主張に対して、「この章の結論は、集団主義から個人主義に転換し、生涯学習のシステムは押しつけられないこと、政府の役割は、統一的で包括的なシステムを作り運営しそれにお金を出すことでなく、多様で多元的で生涯を通じて行われる生涯学習のまさにそうした性質が、マクロな経済的・構造的な政策を含みながら、多くの政策部門間の協働を要求している、と論じている。」²⁵⁾と赤尾勝巳は述べている。

これまで見てきたように、OECDは、当初、「リカレント教育」を、「職業のための教育」とか「より高い収入を得るための教育」ではなく、最終的に「自己実現を図るための教育」として捉えていたが、その「リカレント教育」の基本的概念を1990年代にあきらかに方向転換させた。ここに、現代社会における新たな「リカレント教育」の考え方の別の起点・原点の一つを確認することができる。しかしながら、「教育原理」としての「リカレント教育」の理念がユネスコの「生涯学習」と変わらないということを忘れてはならないだろう。

注

- 1) 清水一彦「リカレント教育」日本生涯教育学会『生涯学習事典』東京書籍、1990年、p.40.
- 2) 岸本睦久「リカレント教育の定義」日本生涯教育学会『生涯学習研究 e 事典』日本生涯教育学会、2006年7月19日、<http://ejiten.javea.or.jp/>(2022年1月17日参照).
- 3) 文部省「リカレント教育」『平成7年度我が国の文教政施策-生涯学習時代に向けた大学改革-高等教育へのアクセスの拡大』文部省、1996年、p.173.
- 4) 厚生労働省「リカレント教育」https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_18817.html(2020年1月17日参照).
- 5) 出相 泰裕「OECD のリカレント教育の理念と今日の日本におけるリカレント教育の意味」『UEJジャーナル』第36号、全日本大学解放推進機構(2021年06月30日号)、pp.1-19.
- 6) 出相 泰裕『同上書』、p.2.
- 7) 出相 泰裕『同上書』、pp.6-7.
- 8) 出相 泰裕『同上書』、p.7.
- 9) 生涯教育審議会「第2部第1章 社会人を対象としたリカレント教育の推進(こついで)『今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について(答申)』、1992年、7月29日、pp.11-12.
- 10) 佐々木英和「政策としての「リカレント教育」の意義と課題」『日本労働研究雑誌』No.721、独立行政法人労働政策研究・研修機構、2020年、p.30.
- 11) OECD/森 隆夫訳『生涯教育政策-リカレント教育・代償教育政策-』ぎょうせい、1974年、p.37.
- 12) OECD/森 隆夫訳『同上書』、pp.40-41.
- 13) ピーター・ジャーヴィス/渡邊洋子・犬塚典子・P ジャー・ヴィス研究会「リカレント教育」『成人教育・生涯学習ハンドブック-理論と実践』明石書店、2020年、pp.82-84.
- 14) 出相 泰裕『同上書』、p.1 及び p.15.
- 15) OECD/森 隆夫訳『前掲書』、1974年、pp.18-20.
- 16) OECD/森 隆夫訳『同上書』、p.19.
- 17) OECD/森 隆夫訳『同上書』、p.25.
- 18) OECD/森 隆夫訳『同上書』、pp.6-7.
- 19) OECD/森 隆夫訳『同上書』、p.8.
- 20) OECD/森 隆夫訳『同上書』、pp.8-9.
- 21) OECD/「岩木秀夫訳「リカレント」教育」新井郁男『現代のエスプリ No.146 ラーニング・ソサエティ』至文堂、1979年、pp.130-140.
- 22) 新井郁男「二 生涯教育とリカレント教育」『学習社会論』第一法規、1983年、pp.30-31.
- 23) ヨハン・ガルツング「社会構造・教育構造・生涯教育-日本の事例-」OECD 教育調査団/深代惇郎訳『日本の教育政策』朝日新聞社、1972年、pp.271-276.
- 24) OECD "Lifelong Learning for AIL Meeting of the Education Committee at Ministerial Level 16-17 January 1996."(赤尾勝巳訳を使用)
赤尾勝巳『新しい生涯学習概論』ネルヴァ書房、2012年、pp.81-82.
- 25) 赤尾勝巳『同上書』、p.82.