

生涯学習社会における家庭教育、社会教育およびキャリア教育による人間形成

Human Formation by Home Education, Social Education and

Career Education on Lifelong Learning Society

三和義武 (Yoshitake MIWA)

1. はじめに

本論では、家庭教育、社会教育そしてキャリア教育の視点から、現代における生涯学習社会をとらえ、それぞれ三つの教育の役割を明確化し、現代社会において、個性的で創造的、しかも時代の要請に応えた能力を獲得した人材を養成するために、どのような教育が幼児期から人生の衰退期において必要なかを検討していく。まず、家庭教育から観察すれば、従来の家庭教育は、学校教育にかなりの部分をまかせ、そこには、保護者の意識に潜在する「教育は学校で行うもの」という認識が存在した。しかし、2006（平成18）年の教育基本法の改正により、法的にはその考えを大きく転換させることとなった。そこでは、子どもの教育について、親に第一義的な責任があると明記され、親における子どもに対する教育の重要性が増したのである。しかし、その現実をみると、法的整備を経ても実態として理想的な教育環境にいたるには、多くの時間がかかるだろう。一方では、現代社会における核家族化や一人当たりの子どもの出生の減少から、母親は必然的にわが子に愛着心を異常なまでにいだき、大切に育てる母親が増加する傾向にある。

次に、学校教育を経て、生涯学習という視座からも学校教育の終了後における第3段階の教育として社会教育などの充実が今まで以上に求められている。しかし、実際の現場に目を向けると、たとえば大学現場においては、企業において高学歴という付加価値をつけた大学院修了学生を必要とすることは少なく、米国のように大学院教育が仕事上のキャリアアップに結びつくことは少ない。そのため、米国と異なり、日本においては、社会人学生やパートタイム学生として、自らの能力を学校教育によって磨きをかけ、キャリアアップを図ろうとする人材は多いとはいえない。その意味では、生涯学習の発展に歯止めがかかっているといえる。

最後に、キャリア教育を取り上げれば、現在の学校教育現場においては、小学校から大学までキャリア教育の導入が求められ、その実践的教育が行われている。しかし、キャリア教育が、就業や職業の枠組みから外れて、家庭教育や社会教育などを包含した人生の生き方教育として確立していくには、根本的な生涯学習理論の転換が必要であろう。

ここでは、このような生涯学習の状況から、現代における生涯学習社会において、家庭教育、社会教育、キャリア教育が社会とどのようなかかわりをもって、人間形成を行っていくかを考察していく。

2. 家庭教育から学校教育へ

家庭教育は、旧教育基本法の7条において、「家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によって奨励されなければならない」と示されていたが、2006（平成18）年における教育基本法の改正により、父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有すると定義し、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする内容が変更された。また、国と地方公共団体においても、家庭教育の支援のために必要な施策を講ずることが示されている。さらに、幼児期の教育についても、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならないとし、幼児期の教育が生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることを重視している。

ここで、教育基本法について旧法と新法の比較を行うと、旧法では、7条の社会教育のなかに家庭教育が含まれていたが、新法により家庭教育が独立し、10条1項において、「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって、生活のために必要な習慣を身に付けさせるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする」とし、10条2項では、「国及び地方公共団体は、家庭教育の自主性を尊重しつつ、保護者に対する学習の機会及び情報の提供その他の家庭教育を支援するために必要な施策を講ずるよう努めなければならない」と家庭教育の項を新設している。幼児期の教育では11条で、「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることにかんがみ、国及び地方公共団体は、幼児の健やかな成長に資する良好な環境の整備その他適当な方法によって、その振興に努めなければならない」とし、今後の家庭教育や幼児教育における重要性の高さをうかがわせる。

上述したように教育基本法が改正された背景には、1970年代後半から家庭内暴力が社会問題となり、家庭における教育を再度見直す必要に迫られてきたことがあげられる。それとともに、1980年代に入ると学校での校内暴力が顕在化し、学校教育現場でも大きな課題が投げかけられた。それらの問題を解決することも目的として、政府は1984（昭和59）年に、総理府に臨時教育審議会を設け、当時の中曽根首相のもとで教育問題が議論された。その審議会の議論のなかで、第一部会では、模倣と物量と画一の時代は終わり、創造と質の充実と個性の発揮が新たな時代の要請とし、過度の学歴社会や偏差値偏重の受験戦争、校内暴力、青少年非行などの教育荒廃について、画一主義と硬直化がもたらした病理現象と結論づけ、多様性、開放性、国際性の実現を求めている。また、第一部会は、「教育の自由化」を提言したが、第三部会との激しい議論の末、教育の自由化という言葉は、個性主義という言葉に置き換えられることになる。個性主義とは、個人の尊厳、個性の尊重、自由、自律、自己責任の原則と確立を時代の要請とし、とくに家庭・学校・地域・国・時代などのレベルの個性を幅広くとらえる必要と定義している（季刊教育法編集部編1986、114頁）。教育の自由化に反対した第三部会は、義務教育のなかで、いじめ、登校拒否、暴力・非行などの問題行動について、学校、教育委員会その他関係機関が協力して、事態の解決

を図る体制を整備するとし、根本となる人間個人の問題にまでは踏み込んでおらず、どちらかというと官僚主義的な理念が残る議論に終始した感がある(季刊教育法編集部編 1986、116-117 頁)。しかし、第三部会では、幼児教育(家庭教育)も議論され、そのあり方について、子どもが学校から帰宅しても誰も家にはいないという状態が増加していることを憂慮し、こうした事態は、子どもの自立心を育てるといよりも不安・孤独感を増し、精神の調和的発達の点で問題であること、また、今後母親の子育て能力の育成、家族の心情的共通基盤の形成に努めるべきこと等の意見があり、就学前教育と関連する家庭のあり方、母親教育について検討するとしている(季刊教育法編集部編 1986、159 頁)。このような第一部会と第三部会における、とりわけ「教育の自由」における議論のあり方は、本来、中央教育審議会などができない提案を求めていたにもかかわらず、思い切った提言がなされずに臨時教育審議会は、3年間の時限立法の期間を終えた。その後、この議論はそれ以後の「ゆとり教育」や「生涯学習社会」につながっていくことになる。

次に母親たちにおける子どもたちへの教育観をみていこう。1960(昭和 35)年代以降、高度経済成長が始まって、日本の経済界においても高い学歴が必要とされる時代が迫ってきた。この時代に、「教育ママ」という言葉が誕生した。現代では、死語的な言葉になっているというよりも、それが一般的な文言に溶け込んでいるようになったが、当時の母親たちは、子どもの成績に一喜一憂し、子どもたちを受験戦争のなかに押し込み、それを激化させていったのである。教育ママを生み出した背景には、高度経済成長がもたらした都市の核家族化が存在している。かつての共同体社会でみられた「イエ」の機能は失われ、祖父母などと一緒に生活を共にし、様々な昔の慣習を身につけることもなくなった。それ以上に経済の伸長は、家電製品などの高度化を推し進め、母親たちの家事の負担がかなり軽減されていった。一方で、軽減されたエネルギーは子どもに向かい、教育ママという存在を生み出すことになる(小谷 2006、220 頁)。

しかし、教育ママという言葉は、戦後の高度経済成長期に生まれたものではない。戦前においても、新中産階級と呼ばれる社会階層の家庭の母親たちは、家庭の教育環境の整備や、激化しつつあった進学競争における生き残りに腐心していたのである。戦前の母親に比べ、戦後の教育ママは、いくつかの違いがみられる。その一つは、社会のなかに教育ママが浸透していったことである。二つ目に、彼女たちの関心が「人格形成」や「全人教育」といったものではなく、学業成績や、有名校への進学など学校教育における子どもの学力の達成であった。三つ目に、彼女たち自身が家庭で子どもに教育を施すことよりも学校、塾や家庭教師に強く依存したことである。最後に、彼女たちの最終目的が、子どもを成功裡に企業社会に参入させることであった。いわゆる、子どもを「いい学校」、「いい企業」へ入れることであった(小山 2013、464-466 頁)。

さらに母親たちは、学歴尊重の社会を認めざるを得ない状況にさらされていたことも事実である。子どもたちの考えを無視し、母親は子どもたちに自らの価値観を押しつけることとなった。しかし、彼女たちは、子どものために何をするのが一番いいのかをよく考え

ているのも事実であり、その結果として、よい学校に入ること、より企業に就職することに結論づけたのである。それもまさしく子どもたちのことを思っでの行動である。古川（1980）は、この教育ママを4つのグループに分け検証している。一つ目は、比較的学歴の高いママたちである。彼女たちは、人の気を引きたい、目立ちたいという欲求をもっており、また、人からどうみられているか、他人の目が気になるもち主である。二つ目は、主体性の薄い他人志向型のママである。彼女たちは、いわば満腹状態であっても、周りの仲間が餅をつつき始めると、同じように食べ始める鶏型人間で、他の人の考え方や行動をみたうえで、自分の子どもをどうすべきかを決める傾向がある。三つ目は、有名校進学に燃えるママである。彼女たちは、子どものレベル以上の学校に進学させるため、学習塾や家庭教師に対する要求度が高いのが特徴である。四つ目は、教育に熱心なママたちである。彼女たちは、子どものためならできるだけ投資を惜しまないタイプで、テストの成績の良し悪しやクラスでの成績順など子どもの成績に非常な関心をはらい、自分たち以上に物質的な豊かさを期待しつつ、勉強々と子どもたちの尻をたたき結果となっている（26頁）。現在では、母親の教育観も少し異なり、小学校児童の保護者は、教員に公平・公正な判断をしてもらえるかという大きな不安や不満をかかえているのが現状である（朝日新聞 2015a、26頁）。そのために、学校現場において、とくに幼稚園や小学校では、運動的行事や文化的行事を行う際には順位をつけず、また、皆が主役になれるような学校教育へと変質していった。しかし、昨今では、その傾向も薄らぎ、競争的な仕組みを取り入れる方向へと変換する学校もでてきている。

このように、家庭教育から学校教育への変遷過程においては、時代の変化にとまらぬ、教育ママ的な言説がなくなったものの、小学校、中学校、高等学校の制度変容（小中一貫教育や中高一貫教育など）や学習塾の進化により、私立学校へ行くならば塾へ行くのはあたり前というような風潮ができあがっている。また、現在では、大学においても、選り好みをしなれば誰もが大学に入ることができる大学全入時代が始まり、大学のユニバーサル・アクセス化が一層進んでいる。

3. 社会教育から生涯学習へ

1965（昭和 40）年にユネスコが、「生涯教育は家庭教育・学校教育・社会教育を統合した教育」と勧告することによって、社会教育が生涯教育・生涯学習の一環としてとらえられるようになった。いわゆる、家庭教育は、保護者等による教育、学校教育は、学校教育法に則った組織的で系統的な教育であり、それ以外の機会に行う教育を社会教育と定義することができる（宮崎 2011、89頁）。その意味では、社会教育は、学校以外の教育と位置づけられ、最近では生涯学習と同様な意味合いを含む場合が多い。しかし、社会教育法では、1条において、教育基本法に則り、社会教育に関する国および地方公共団体の任務を明らかにすることを目的とし、また、2条では、学校教育法にもとづき、学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年および成人に対して行われる組織的な

教育活動（体育及びレクリエーションの活動を含む）と定義されている。明治期の通俗教育から転化してきた社会教育の概念は、時代の変遷とともに新たな教育体制を模索しているといえる。さらに、社会教育に関する施設は、公民館、図書館、博物館、青年の家など多くの施設を管理し、国民の社会教育にあたっているが、その実態について狭義の意味では、生涯学習の一部としてとらえることができる。

2006（平成 18）年の教育基本法改正では、7条1項において、「家庭教育及勤労の場所その他社会において行われる教育は、国及び地方自治体によって奨励されなければならない」の文言が、12条1項で、「個人の要望や社会の要望にこたえ、社会において行われる教育は、国及び地方公共団体によつて奨励されなければならない」と改正された。また、7条2項の「国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館等の施設の設置、学校の施設の利用その他適当な方法によつて教育の目的に努めなければならない」が、12条2項において、「国および地方公共団体は、図書館、博物館、公民館その他の社会教育施設の設置、学校の施設の利用、学習の機会及び情報の提供その他の適当な方法によつて社会教育の振興に努めなければならない」とした。これについて、文部科学省は、社会教育が国や地方公共団体により奨励・振興されるべきことを引き続き規定したとしている。

生涯学習に関して、1984（昭和 59）年設置の臨時教育審議会における第二部会では、21世紀を展望した「生涯学習社会」の建設について、道徳観や思いやりをもち、個性、創造性豊かな人間の育成、国民が自分の生き方を問い直し、自己の生活を創造し紡いでいく姿勢、教育の機会、進路、内容などに関して複線化（複合化）、多様化、個性化を図ることなどを審議してきた。しかし、ここには、人間の多様な能力や個性の評価が学歴に偏って行われているのではないかという疑問が生みだされ、第二部会では、とくに学歴社会の問題に取り組むことになる。最終的には、学歴社会の是正は、企業や官公庁における多様な人材を採用する方向での一層の努力を促す方策や国民の学歴社会の現状認識是正のための方策を講じていくことの必要性のなかで、根本的には生涯学習を建設するなかで解決されると考えることとした。そのために、成人向け生涯教育・訓練体制等の整備拡充、情報化・高度技術化・国際化と教育改革、学校教育の活性化と多様化、地域教育、家庭教育の活性化等が具体的施策として取り組まれている（季刊教育法編集部編 1986、141-148頁）。

家庭内暴力や校内暴力などの社会病理がおさまりをみせると、代わって 1995（平成 7）年頃から、いじめによる自殺者や中途退学者や学校嫌いの子どもの増加等が社会問題化してきた。1997（平成 9）年には、生涯学習審議会の答申において、知識ばかりでなく、子どもが「生きる力」を備える教育を目指し、自ら学び、考え、主体的に判断し、行動し、問題解決力を備え、自らを律し、他人と協調し、思いやる心や感動する心など、豊かな人間性とたくましく生きるための健康と体力を答申している。その後、1999（平成 11）年には、生涯学習審議会答申である「学習の成果を幅広く生かす—生涯学習の成果を生かすための方策について—」において、はじめて「キャリア」の文言が登場したのである。同年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」では、① 勤労

観・職業観及び職業に関する知識・技能、② 主体的に進路選択する能力・態度を養うためにはキャリア教育が必要であると提言された（宮崎 2011、81-82 頁）。

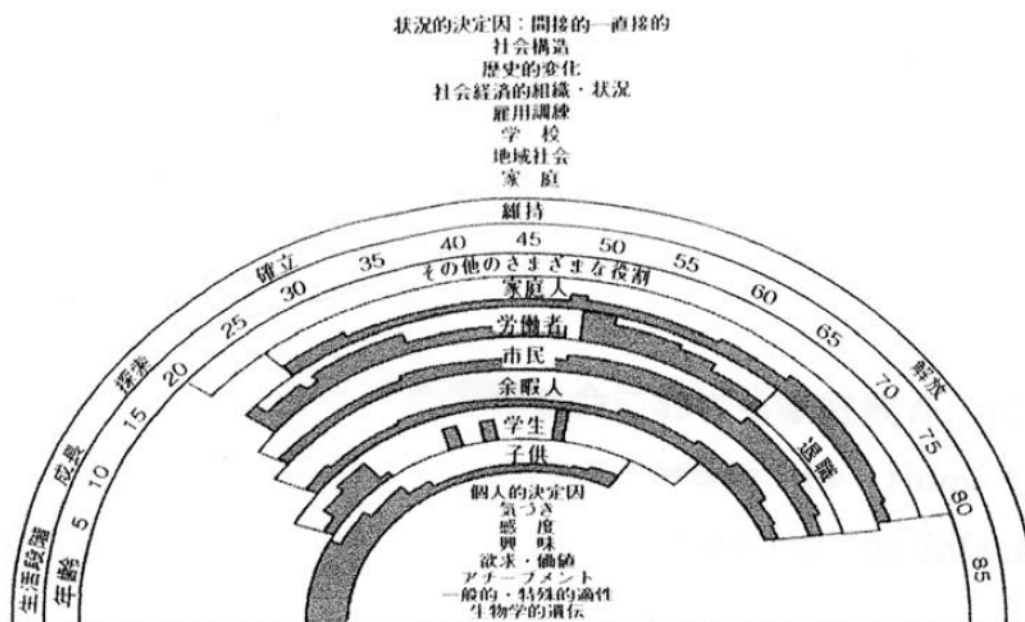
これにより、キャリアという概念が、職業観や勤労観を主体としてもちながらも、人間が誕生してから死するまでの人生の道標として、個々人の生き方や人生観までをカバーしていく存在として表れ出てくるのである。

4. キャリア教育の重要性

現在キャリア教育は、小学校から大学までの学校教育で広く実施されている。その実施は、初等・中等教育では、ゆとり教育における「総合的な学習の時間」のなかで、その理論を学ぶだけでなく実際の職場体験という形で実施されていることも多い。現在、ゆとり教育は、脱ゆとり化（小・中学校は 2011 年度、高等学校は 2012 年度から）されたが、キャリア教育は児童・生徒の職業観や就業観などを醸成する必要性から引き続き行われるだろう。大学生のキャリア教育においては、各大学独自のキャリアプログラムが施行されている。学校では、俗にいう 7・5・3 という中学卒業生の 7 割が 3 年以内に退職し、高等学校卒業者は 3 年以内に 5 割が、大学生では 3 年以内に 3 割が退職するという現状を打破するため、企業などとのマッチングの必要性に重きをおいている。また、文部科学省も、授業科目内でのキャリア教育の必要性を説き、現在では多くの大学が授業内でのキャリア教育科目を設置している。また、以前は、大学において就職部という就職斡旋センターのように位置づけられた部署が、最近ではキャリアセンターなどと名称を変更し、職業斡旋だけでなく、職業を通じた人生の生き方を支援する拠点として存在している。

ここで、キャリアを理論的に探究した研究者に焦点をあて考察してみる。キャリア形成の研究者であるスーパー（Super, D. E.）は、人生を、成長段階（0～14 歳）、探索段階（14～24 歳）・確立段階（25～44 歳）・維持段階（45～64 歳）・解放段階（65 歳以上）の 5 段階に分け、人生の生き方をキャリアライフラインボーとして図式化している（寿山 2012、32 頁）。このスーパーの理論は、(1) 子供、(2) 学生、(3) 余暇人、(4) 市民、(5) 労働者、(6) 配偶者、(7) 家庭人、(8) 親、(9) 年金生活者までの 9 つを各人の人生における役割ととらえ、家庭教育から学校教育、社会教育までを網羅したものとなっている（寿山 2012、33 頁）。その意味では、キャリアの発達過程が生涯学習社会の根本的基礎となる概念が含まれるといえる。下記の図 1 は、スーパーのライフキャリアラインボーの概念図で、上述した概念は、以下の図のような人生の生き方過程としてとらえることができる。

図1 ライフキャリアレインボー



渡辺（2003）より引用。

また、産業心理、組織心理の観点からキャリアをとらえたシャイン（Schein, E. H.）は、キャリアを10段階に分類し、組織・職内における動きを組織コーンという円錐形の3次元モデルでキャリアの変化を表わした。それにより、才能、動機、価値観の3つを自問自答することで、自己概念を明確化できるとし、キャリアアンカー（Career anchor）概念を提唱した。これは、どんな難しい選択を迫られた時でも放棄することのない自己概念とし、船の錨になぞらえたキャリアの選択の指針、方向づけの意味をもっている（寿山 2012、34頁）。

しかし、このようにキャリアという生き方の概念が理論化されているが、日本の生涯学習社会においては、生涯学習の理念が日本には根づいてはいないのが現状である。そこには学習する必要性の可否が存在するともいえる。いわゆる生涯にわたり学習することのメリットが乏しく、人生を豊かにするために学習を試みようとする人たちは、一部を除けばきわめて少ないのが現状である。また、学校教育における社会人学生の割合をみても、従来の伝統的な学生に比べて、以前として低い割合を示している。そこには、米国のように高い学歴もつことによって、企業が高い報酬や高い役職をつけ雇用するという制度が、日本では整っていないからであろう。

このような学習を行おうという欲求概念を理論化したのが、下記に示すマズロー (Maslow, H. A.) である。マズローは、人間の欲求の観点から分類を施し、① 生理的欲求、② 安全欲求、③ 集団所属と愛情の欲求、④ 自尊の欲求、⑤ 自己実現の欲求と 5つのカテゴリーに区分している。この欲求階層説は、人間の欲求は階層的秩序をもって機能的相互関係があると仮定して体系化しているという点で、組織における人間行動を理解するには有効な理論であろう (柳井 2005、184 頁)。また、アルダーファー (Alderfer, C. P.) は、マズロー理論を修正し、ERG 理論を提唱した。彼は人間の欲求を、① 生存欲求 (existence)、② 関係欲求 (relatedness)、③ 成長欲求 (growth) の 3つのカテゴリーに分類したが、この理論は、マズロー理論に類似しており、個人の生存欲求が満たされるにつれて、次の階層の関係欲求が重要になってくるというものである。その特徴は、それぞれの欲求が同時に存在し、また並行して存在することもありえることや高次の欲求が満たされないと下位の階層に移動し、その欲求が強くなり得るとしている (柳井 2005、184-185 頁)。

5. おわりに

最近では、中等教育学校卒業後の教育を第 3 段階教育と呼ぶようになってきた。OECD の報告書 (2009 年の教育) では、OECD 諸国の第 3 段階教育への入学率は、当該年齢層の 71%に達したという。1997 (平成 9) 年では 55%であったことから、急激に入学率が増加したとみられる。換言すれば 20 歳前後の 7 割が第 3 段階教育に入学する時代になってきたのである。その観点からみれば、現在の日本の大学進学率が約 55%、専修学校等への進学率が約 20%とすれば、現在でも約 75%の人たちが第 3 段階教育を受けている現状があり、今後の教育政策の取り組み方次第では、ほとんどの 20 前後の人たちが、第 3 段階の教育へ進むこともあり得るだろう。しかしそこには、20 前後の伝統的な学生ばかりでなく、就業している人たち、企業等の退職者から年金生活者となった人たちの再学習の機会を上げる必要が重要であろう。

これまで生涯学習社会に関して、家庭教育、社会教育そしてキャリア教育の観点から検討を試みたが、生涯学習社会においては、人間の誕生から死を迎えるまで、絶えまざる学習の必要性を現代の日本社会は帯びてきているといえる。乳児にとって、母親などから受け取る言葉は人生最初の教育であり、死を迎える時期には仏や神に祈る行為も学習であるといえる。しかし、現実をみつめれば、とりわけ学校教育においては学歴社会のなかで、いじめ、不登校、非行、暴力行為など、様々な学習の障壁となる事象が行く手を阻もうとしている。そして、日本の社会においては、自らのキャリアアップを学習に頼ろうとしても、学習することによる利益は、それほど高いものにはならない現状が存在している。それにはやはり、インセンティブを与えることにより、学ぶ行為を促進し、学ぶことによって何らかの利益が生じる体制づくりも必要であろう。それは、本来的に学ぶことの真の姿ではないかもしれないが、それによって学ぶことへの自主性や主体性が獲得できるならば、また創造性や個性化を進化させることができるならば、生涯学習社会において、日本

の国力や豊かな人生作りにつながっていくのではないだろうか。現在では、インターネット上で無料公開されている大学の講義「MOOK」(ムーク)があり、ハーバード大学やスタンフォード大学など、欧米やアジアの有名大学の1,000を超える講義を視聴できるという。また、昨年からは、日本語で受講できる「JMOOK」もはじまり、中学生から80歳以上までの知的関心の高い10万人以上が登録している(朝日新聞2015b、15頁)。このような傾向を統合的にみるならば、家庭教育から学校教育、そして社会教育・キャリア教育という一連の流れのなかで、それぞれの時代の必要性に応じて、政府や民間団体等が様々な生涯学習政策を推し進めることによって、国民の生涯学習力を高めることができるであろう。

【引用・参考文献】

- 朝日新聞、2015a、「どう対策 新大学入試」『朝日新聞』朝刊1月9日、朝日新聞社。
- 朝日新聞、2015b、「入試でパソコンを使う時」『朝日新聞』朝刊1月16日、朝日新聞社。
- 小谷 敏、2006。「神なき国の子どもの誕生—高度経済成長期における『幼児期と社会』—」『人間関係学研究』8、大妻女子大学人間関係学部紀要。
- 小山静子編、2013、『論集 現代日本の教育史4 子ども・家族と教育』日本図書センター。
- 古川 隆、1980、「教育ママゴン度の実態に関する調査研究」『日本教育学会大会研究発表要項』39、日本教育学会。
- 寿山泰二、2012、『エンプロイヤビリティにみる大学生のキャリア発達論—新時代の大学キャリア教育のあり方』阪南大学叢書92、金子書房。
- 宮坂広作、1992、『生涯学習と主体形成』明石書店。
- 宮崎冴子、2011、『社会教育・生涯学習—学校と家庭、地域をつなぐために—』文化書房博文社
- 森山定雄、1993、『生涯学習と地域教育改革』耕文社。
- 日本教育社会学会編、2014a、『教育社会学研究』第94集、東洋館出版社。
- 日本教育社会学会編、2014b、『教育社会学研究』第95集、東洋館出版社。
- 柳井 修、2005、『キャリア発達論 青年期のキャリア形成と進路指導の展開』ナカニシヤ出版。
- 季刊教育法編集部、1986、『臨教審のすべて』エイデル研究所。
- 季刊教育法編集部、1984、『資料集 教育臨調・教育改革』エイデル研究所。
- 渡辺三枝子編著、2003、『キャリアの心理学—働く人々の理解(発達理解と支援への展望)』ナカニシヤ出版。