

# 生涯学習社会におけるノンフォーマル・インフォーマル学習の評価をめぐる問題

— ユネスコと OECD の動向を中心に —

赤尾 勝己

## 1. 問題の所在

今日、生涯学習の文脈で人々の学習の評価領域を拡大しようという動きがある。それは、これまで学校教育における学習が主たる評価の対象であったが、学校以外の場で学んだ成果や日々の生活の中でのプライベートな学びも、国家や行政等の公的機関が本人の申請に基づいて評価しようとしているのである。これまで日本の学歴社会では、学校での学びが正統な学びであって、それ以外の学びは価値の低い学びとしてみなされてきた。しかしながら、1990年代からの最近約20年間の国際的な生涯学習政策の文脈の中で、学校でのフォーマル学習以外のノンフォーマル学習、インフォーマル学習を評価の対象としていく動きが出ている。これはヨーロッパを中心に展開されつつある生涯学習政策の新たなグローバル化の一環として出現しつつある事態である。本稿は、こうした人々の学習の評価領域の拡大、すなわち「以前の学習」(prior learning) の評価と可視化をめぐる日本、ユネスコ、OECDの生涯学習政策の動向を概観し、そこにどのような力が働きどのような問題があるのかを明らかにしようとするものである。

そこでまず、本稿で登場する生涯学習に関する諸概念について説明しておく。フォーマル学習 (formal learning) とは、学校教育での授業場面のような定型教育 (formal education) に対応した学習であり「定型学習」と和訳される。学習の成果は学力として試験によって確認され、一定の課程を修了すると卒業証書が授与され、学歴として認知される。ノンフォーマル学

習 (non-formal learning) とは、学校教育以外の成人学級や職員研修といった非定型教育 (non-formal education) に対応した学習をさし、「非定型学習」と和訳される。日本では、公民館での学級・講座、企業等における研修がその典型例である。学習者は1～10回程度の授業を受けるが試験はない場合が多く、修了証が授与されることがあるが、学歴にはならない。インフォーマル学習 (informal learning) とは、家庭教育のような不定型教育 (informal education) に対応した学習と、まったく教育に対応しない学びを包含し、「不定型学習」と和訳される。無意図的な学習、偶発的な学習 (incidental learning) を含めて、人間の生涯を通して量的にも質的にも最も大きな割合を占めている<sup>1)</sup>。

次に、学習の評価や認定に関わる諸概念についての定義を紹介しておく。まず認証 (recognition) とは、学習成果または能力に対して公的な地位を与える過程である。それは社会においてその価値の承認に至ることができる。確認 (validation) とは、個人によって獲得された学習成果または能力が、前もって規定された評価方法を通じた準拠点や水準に対して評価されてきた、公的に認められた団体による確認である。認定 (accreditation) とは、公的に認められた団体が、異なる目的、方法、賞、資格 (証明書、卒業資格、肩書)、補助金に相当するもの、あるいは単位または学習の免除、能力履歴のような発行された文書にしたがって、学習成果または能力を評価する過程である<sup>2)</sup>。

こうした動向の背景には、教育にお金をかけるよりも学習を評価していく方が安上がりであるという新自由主義的観点が貫かれている。そして、学校で学んだ知識よりも学校外で学んだ知識が新しい商品を創造する上で役に立つという見方が広がっている。

2001年、欧州委員会 (European Commission) は、『生涯学習に関するメモランダム』(Memorandum on Lifelong Learning) (リスボン戦略) で、生涯学習を中心的な政策概念として提示した。それはヨーロッパを知識基盤社会 (knowledge based society) として形成するという目標をもっていた。今や、生涯学習に関する政策は、人間主義的言説よりも経済成長と雇用可能性が鍵となる経済主義的言説を生産するようになった。(Anderson, Fejes, Sandberg, 2013 : 407) 2010年には、先のリボン戦略が、『教育と訓練におけるヨーロッパの協働のための戦略的枠組み』(Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training) に置き換わった。これは、労働と教育を生涯学習の過程に統合して、そこで確認 (validation) が中心的な役割を果たすことになった (Anderson, Fejes, Sandberg, 2013 : 407)。

欧州委員会の加盟国は、特にノンフォーマル学習とインフォーマル学習の認証とガイダンスに注意を向けることになった。それは、ノンフォーマル学習とインフォーマル学習は、学校教育の中で児童・生徒・学生によって学ばれるフォーマル学習の内容よりも、生産性の向上に役に立つからである。野中郁次郎らは、知識創造経営で提示したSECIの図式において、企業で新しい製品を開発する際に、「暗黙知」(tacit knowledge) が果たす重要な役割について論じた。特に、インフォーマル学習には暗黙知が大きく関わっている。それをグループでの会議で「形式知」(explicit knowledge) に変換するこ

とによって新たな商品開発が可能になり、ひいてはそれが経済発展につながっていくことが期待されている。フォーマル学習が大きくかわる形式知では、時間の経過とともに内容の陳腐化が早く来るのである。

言うまでもなく、すべての知識に単位が与えられたり、フォーマルな意味で価値があるわけではない。そこでは、ある知識や学習には価値があるが、別の形態の知識は排除されている (Anderson, Fejes, Sandberg, 2013 : 408)。「以前の学習」を評価する側と評価される側との間の関係は非対称的である。そこでは「評価する側」が「評価される側」より大きな権力 (power) を有している。

一方、日本の教育学研究者の多くは、こうした事態を問題視しようとしていない。それは彼(女)らと筆者との間で、問題とする位相が異なっているからである。彼(女)らは、こうした評価領域の拡大を無前提に是として、いかにそれを実現するかという方法 (how to) を問う傾向がある。それに対して、筆者は、そうした評価領域の拡大という現象そのものを倫理的に問題視している。これは先行研究者の教育的アプローチと筆者の批判社会学的アプローチの位相の違いに起因するものと見ることもできる。

生涯学習に関する世界的な研究者であるジャーヴィス (P. Jarvis) らは、このことについて社会学的観点から次のように論じている。

「後期近代社会において、教育は、学習の市場によって売買され調整される商品と見做されつつある。知識の構成主義的観点によれば、職場においてそれが効果的であるというプラグマティックな基準を除けば、学習の成果を評価することによるリアルな基準を見出すことは今やたいへん難しい」(Jarvis, Holford, Griffin, 2003 : 170)。

アスピンとチャップマン (D.N. Aspin &

J.D.Chapman)は、生涯学習の政策と実践には、経済的次元、個人的次元、民主的次元の3つがあり、それらが交差している「生涯学習のトライアングル」を指摘している。そして、1970年代までは「民主的次元」が優先されていたが、次第に「経済的次元」が支配的になり今日に至っていると論じている(Aspin,Chapman,2000:17)。実は、本稿の主題との関わりで言えば、上記の経済的次元と個人的次元が、個々人のノンフォーマル学習、インフォーマル学習の認証、確認、認定と大きく関わっているのである。学習経済(learning economy)の進展の中で、こうした個々人の学習の「以前の学習」の評価がなされようとしているのである。今やここで優先順位は、経済的次元、個人的次元、民主的次元の順になっている。

## 2. 日本における政策と研究の動向

このテーマに関する研究は、特に1990年代からヨーロッパで進んできている。しかし、日本では1987年4月に発表された臨時教育審議会第3次答申において「第1章 生涯学習体系への移行 第1節 評価の多元化」において「人々の創造性、個性が生かせる生涯学習体系を構築するため、これまでの学校における偏差値偏重、社会における学歴偏重の評価の在り方を根本的に改め、評価の多元化を図る必要がある」という文言から、次のような提案がなされている。

「創造性豊かで活力ある社会を建設するためには、多様な価値観、多様な能力、多様な個性をもつ人々が必要であり、こうした人々が適切に評価されることが大切である。このため、評価が人生初期の学校教育に過度に集中している状況を改め、生涯にわたって営まれる教育・学習について、いつ、どこで学んでも適正に評価される社会を形成していくことが重要な課題である」(臨時教育審議会編1987:5)。

「生涯学習体系への移行に向け、評価の内容は、知識、技術、技能、健康、人格特性など幅広くとらえることが必要である。また、これらの様々な評価の具体的指標として、どこで学んだのかという学歴のほか、何を学んだかという学習歴、さらに資格、顕彰、経歴、職歴など様々なものが考えられる。・・・また、評価は固定的なものとして考えず、人生のどの時点において発揮される能力に対しても、的確に評価することが大切である」(臨時教育審議会編1987:5)。

「評価の多元化に当たっては、これまでの学歴に偏重した評価の反省の上に、特定の評価指標を過度に重視することによって生じる弊害には十分留意する。また、社会や他人からの評価も大切であるが、達成感、充実感などの自己評価も生涯学習にとって重要であることを認識する必要がある」(臨時教育審議会編1987:5)。

ここでは、学力を偏差値によって評価する学歴偏重社会からの脱却を図るという日本独特な論理が構築されている。人間の評価を10歳代という人生の初期で確定してしまうのではなく、生涯にわたって先延ばししていくことで、学歴で否定的に評価された人々の不満を解消しようとしていることが窺える。

こうした臨時教育審議会で示された理念の下で、構想されたのが「生涯学習パスポート」である。1999年6月9日に出された生涯学習審議会答申『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——』から第2章「C学習の成果に対する企業等の評価の改善」から引用してみよう。

「生涯学習社会の実現のためには、いつでも、どこでも自由に行われる学習の成果が、企業や社会において適正に評価されることが必要である。このことによって、学歴・学校歴が個人の唯一絶対の評価軸と見なされるという従来の社会的風潮を打ち破ることができる。また、多様

な学習の成果が適切に評価されるようになれば、社会人の学習意欲も一層高まり、結果として学習の質が高まり、社会が学習成果に対して期待する度合いも増大することになる。そのためには、学習成果を評価するための社会的なシステムが必要になる。」

その例として、アメリカの大学における社会人対応、すなわち非伝統型高等教育における学習成果の評価と、イギリスにおける全国共通の学習達成記録（NRA： National Record of Achievement）に言及されている。そのあとで、日本における「生涯学習パスポート」——生涯学習記録票——について提案されている。

「我が国においても、自らのキャリアを開発し、学習成果を社会的活動、進学、就職、転職、再就職等に広く活用していくために、自らの学習成果を積極的にアピールし、社会的評価を求めることができるようにする必要が生じている。社会や企業の側にしても、その人の学習成果を確認する資料があれば、採用や登用の際にそれを活用することができる。そのようなことを考えると、これからは、個々人がそれぞれの学習成果の記録として、例えば外国のポートフォリオのような「生涯学習パスポート」（生涯学習記録票）を作り、活用できるようにすべきであろう。」このパスポートには、学校歴、学校外の学習活動歴、資格リスト、技能リスト、職歴、ボランティア歴、地域活動歴、自分の進歩についての自己評価、今後の抱負等を記載することが考えられている。

「『生涯学習パスポート』は自己評価を基本とするため主観的な記載にならざるを得ない。それを評価する側からは、記載のうち学習活動そのものに係る部分について、第三者機関が事実確認をし、それを証明すれば、一層評価がしやすくなるとともに、生涯学習パスポート自体の活用も促進されることから、今後、生涯学習成果の認証システムについて具体的な調査研究を

進めることが望まれる」としている。つまり、ほんとうにその人がそうした学習をしたかどうかの事実確認を公的に行おうというのである。この確認業務では、興信所のような調査機能が求められよう。

続いて学習成果の認証を行うための仕組みについて、「例えば、都道府県、市町村等が参加する学習成果の認証ネットワークを作り、その拠点として次のようなナショナル・センター機能を整備することが考えられる」という。

- ・生涯学習成果の認証のための評価の互換・転換・累積加算の仕組みや基準の作成
- ・生涯学習成果の認証に関する情報の収集・提供
- ・生涯学習成果の認証に関する相談
- ・生涯学習成果の認証に関する調査研究

そして、人々の多様な学習成果の認証互換のための換算基準として「生涯学習単位」が提案されている。それをもとにして、「ナショナル・センターやネットワークの連絡会議等で換算基準や互換についての調整を行っていくことが必要である」「学習成果の認証は、ナショナル・センターの作成した換算基準を使って、都道府県の生涯学習推進センター、市町村教育委員会等で行う」と述べられている。

これらの学習成果の認証業務には、莫大な国家予算と人員が準備される必要が出てくる。こうした認証システムは、文部科学官僚の増殖策あるいは延命策さらには天下り先になるうることが予想されよう。このような莫大な国民の税金によって設立・運営されるシステムを官僚制批判の観点から批判することも可能である。それはさらに人々の学習成果を国家～都道府県～市町村が把握することで、新たな「思想対策のための監視装置」と化すことも危惧されよう。

このような生涯学習の認証システムを推進しようとする代表的な論者は山本恒夫である。山本は日本生涯教育学会年報等において関連した

論稿を掲載している（山本1999, 2004）。柳田雅明は、イギリスの学業資格と職業資格の互換性を保障する国家制度（General National Vocational Qualification：GNVQ）について研究業績を残している（柳田2004）。しかし、基本的にこうした方向に肯定的な論調を提示しており、批判的な考察が十分であるとは言えない。市原光匡は、2004年段階における社会教育・生涯学習研究における評価論のサーベイを行っている（市原2004）。日本社会教育学会は2012年に年報第56集において「社会教育における評価」を特集している。ここでは、本稿のような問題意識に基づく論稿はほとんどなく、その多くは社会教育関連事業をどう評価していくかについての論稿である。わずかに倉持伸江が本稿の問題意識に関連したサーベイ論文を掲載しているにとどまる（倉持2012）。近年では、佐藤裕紀が、デンマークの生涯学習戦略の動向について現地調査を踏まえて紹介しているが、日本もデンマークを参考にして、国家による生涯学習の評価制度を導入すればよいのではないかという、きわめて素朴な提案をしている（佐藤2012a, 2012b）。

一方、丸山英樹と太田美幸は、2010年春に「ノンフォーマル教育研究会」を立ち上げ、その成果を共編著書『ノンフォーマル教育の可能性』にまとめている。同書において、丸山は、国際標準化機構（ISO）が、2010年9月にノンフォーマル教育・訓練における国際規格として「ノンフォーマル教育・訓練のための学習サービス事業者を対象とした基本的要求事項（ISO29990）を発行したことについて、「ノンフォーマル教育は、グローバル経済の進展のなかで大きな質的転換を迎えようとしているのかもしれない。だが、各地の生活文化に根差して多様に展開されてきたノンフォーマル教育は、本来、国際規格になじむようなものではない。こうした事態に対抗し、人々の生活世界の課題

に即した学習を維持していくためにも、ノンフォーマル教育が担ってきた役割の重要性の理解を深めていくことが求められる」（丸山、太田編2013：92）と述べている。きわめて的確な問題意識であると思われる。これは、世界各地でのノンフォーマル教育に国際標準の枠がはめられていくことの光と影を把握した視点であり、筆者の問題意識と通じるところがある。

### 3. 理論分析の枠組み

ところで、人々のノンフォーマル・インフォーマルな「以前の学習」の評価を推進する背景にはいくつかの思想が交差しており、複雑な様相を呈している。確かなことは、人々の「以前の学習」を評価していくことに賛同している論者は、「悪意」でそれに賛同しているのではない。そこにはかなりの「善意」が組み込まれている。それはある側面からいえば、進歩的かつ民主的でさえある。だからこそ、この評価システムは人々から一定の「正統性」を調達できるのである。ここには「経験学習」（experiential learning）の重要性を説いたデューイ（J. Dewey）からコルブ（D. Kolb）への思想の系譜があり、プラグマティズムの思想が援用されている。

ノンフォーマル・インフォーマル学習の評価は、社会において不利益を被っている人々を救済するという民主主義に叶った措置でもある。経済的な理由などで十分な教育を受けることができなかった人々や障がい者や受刑者を救済できると考えられている。前節で触れた日本の「生涯学習パスポート」は、臨時教育審議会で提起された、学（校）歴だけで評価されることのない社会をつくるという大義名分がその背景にある。だから、表立って批判されないのである。

しかし、問題はそのレベルにとどまらない。こうした評価システムの構築は、人々が生涯に

わたってその学習総体を評価の対象とする息苦しい「生涯学習管理社会」の到来をもたらすことが予想されるからである。フランスにおけるポストモダン哲学の革新——とりわけフーコー (M. Foucault) からドゥルーズ (G. Deleuze) への流れ——は、規律訓練型社会から管理型社会への移行を描いている。フーコーは、『監獄の誕生』において、人々が一望監視システムの中で管理されるなかで「従順な身体」として構築されていくことを批判的に描いた。それに対してドゥルーズは、刻一刻と更新されていく個人情報に基き人々が管理されていく動的な管理型権力のあり方を批判的に描いた。監視社会の展開によって、個人の学習が記録され電子情報化され、いつでもどこで何を学んだかというデータがビッグデータとして集積されていくことも予想される。彼らの論理は、生涯学習を評価する側と評価される側との間の非対称的な「権力」関係に注目するうえで有益である。こうした社会は、評価する側が人々の学習内容を統制する社会でもある。人びとは少しでもより善く評価されるように学習内容を自己規制するであろう。しかし、評価される際に、学習が生じた文脈が捨象され学習が量的に評価されていくことが予想される。それは逆説的に、インフォーマル学習の豊饒さを減じることにもなるであろう。

一方、バーンステイン (B. Bernstein) は、現代社会を「トータルにペダゴジー化された社会」(Totally Pedagogised Society) と捉え (Bernstein 2001 : 365-366)、市民は生涯を通して常に再訓練と学習をしながら、気づくたびに自らの職業スキルを変化させることを期待されていると指摘している。彼は、ペダゴジ——がフォーマルな教育機関の壁を超えて拡大していくことを問題視している。これは言い換えれば、イリッチ (I. Illich) が提起した「学校化社会」(schooled society) の問題である。イリ

ッチは、人間の学習について、フォーマル教育の場である学校を引き合いに出しながら次のように論じている。

「学校は、学習は教授の結果であるという公理に基づいて設けられた制度である。そして人々は制度から得られた分別によって、この公理を受け入れ続けている——それを否定する証拠がたくさんあるにもかかわらず。われわれが知っていることの大部分は、われわれが学校の外で学習したものである。生徒は、教師がいなくても、否、しばしば教師がいるときでさえも、大部分の学習を独力で行うのである」(イリッチ 1979 : 64)。にもかかわらず、学校の外よりも学校で教えられたことに価値があり、それが成績証明書や卒業証書といった文書に変換され社会において流通可能になる。彼はこうした事態を「価値の制度化」(institutionalization of values) として批判している。

また、生涯教育に関連して、「教育者たちはみな、文化全体を学校の形に変えることをめざして教室の壁を外へ外へとおし広げるよう結託しようとしている」(イリッチ 1979 : 131) と述べている。ここには、社会において「学校化」が拡大・深化されていくことへの危惧が表明されている。

一方、アンダーソン (P. Anderson) は、フーコーの問題意識を引き継ぎながら、こうした事態について次のように論じている。

「『以前の学習』の認証は、個人の教育への機会やアクセスを広げるといふ「社会的公平」(social justice)、労働市場において、既存の能力をより効果的に使うことを可能にするといふ「経済発展」(economic development)、人々の真の能力を可視化することが変化する社会に向けてよりよい条件を創るといふ「社会変革」(social change) という目的がある」(Anderson 2008 : 126)。

「以前の学習を可視化することは、経済、学

習、自尊感情の観点から、社会にとっても個人にとっても利益になる」(Anderson2008: 128)。

そのうえで、彼はそこに「救済の語り」(salvation narrative)を指摘する。「評価は個人と社会の双方にとって経済的利益に向けた手段である。以前の学習の評価に基づく教育や訓練は、より短くより安いと言われる。・・それゆえ、人々は失業から救われ、必要とされる資格に到達するために必要以上勉強することからも救われる。それはまた自尊感情の強化といった、個人的な利益を有することにもなる」(Anderson2008: 128-129)。

「その評価は、さらに生涯学習者と生涯学習を統治することになる。インフォーマル・ノンフォーマルな知識/能力は、評価と文書化を通して、今やフォーマルな能力へ変容されるべき(should now be transformed)である。評価の焦点は、主体の特殊な経験と能力に向けられている。主体は、特殊な経験をもった成人として構成され、それらの経験は、特殊な内容を有し、特殊な能力として検査・評価されるべきなのである。」(Anderson2008: 130)

「フォーマル教育における学習がフォーマルに評価されるべきだけでなく、インフォーマル・ノンフォーマル学習もまた同様である。」(Anderson2008: 131)

「それは未来における学習を統治する潜在的な技術でもある。評価は先取りして学習を統治する。それらは「隠れたカリキュラム」の一部である。それは常に「見えざる監視(invisible surveillance)」である。「評価はある形態と内容の学習を促進する」(Anderson2008: 132)。「それは、経済的観点からよいとみなされるある学習を可視化し促進しつつ、他の学習を脱価値化あるいは価値のないものにする。」(Anderson2008: 132)。

「評価は、過去の学習と現在、未来の学習を

つなげる統治の技術である。評価は、現在と未来の学習を統治するための技術としても機能する。可能な未来の評価プロセスは、「隠れたカリキュラム」として機能する。それは現在の生涯学習者にとっては見えざる監視の技術として機能する。」(Anderson2008: 135)。

アンダーソンはこの問題を的確に見抜いていると言えよう。

#### 4. ユネスコの動向

ユネスコでは、1972年のフォール報告書『生きるための学習』(Learning to Be)と1996年のデロス報告書『学習——秘められた宝——』(Learning: the Treasure Within)を通して、ユネスコ加盟国における生涯学習の政策と実践の発展、さらに学習社会の創造に寄与してきた。2004年には、ユネスコ生涯学習研究所が、「ノンフォーマル・インフォーマル学習と経験についての認証、確認、認定」(Recognition, Validation and Accreditation of Non-Formal and Informal Learning and Experience)についての研究を始めた。

ノンフォーマル学習とインフォーマル学習に焦点化されたあらゆる形態の学習に関する認証・確認・認定を求める要求は、2009年12月にブラジルで行われた第6回国際成人教育会議(CONFINTEA VI)において、144加盟国によって採択されたベレン行動枠組(Belem Framework for Action)を通して表明された。ここでは次のように示されている。

「生涯学習に向けて8. 成人の学習と教育は、生涯学習の過程の重要な要素であり、その生涯学習の過程には、フォーマル学習からノンフォーマル学習、インフォーマル学習に及ぶ学習の連続を含むというのが私たちの認識である。」(UNESCO2009: 6)

「政策12. (e) 同等性の枠組みを確立することによって、あらゆる形態の学習を認証・確認、認

定するための構造と仕組みを開発あるいは改善する。」(UNESCO2009. : 7)

「『ベレン行動枠組み』の実行に関するモニター活動17. ノンフォーマル学習、インフォーマル学習を通して獲得された学習成果が認知され検証されるように、それらを含むあらゆる学習成果についてのガイドラインを開発する。」(UNESCO2009. : 9)

次に、2012年にユネスコから出された「ノンフォーマル・インフォーマル学習の成果に関する認証、確認、認定のガイドライン」(UNESCO GUIDELINES for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning) から重要な部分を抜粋してみよう。

「生涯学習は、フォーマル学習、ノンフォーマル学習、インフォーマル学習を包含しながら、生涯にわたる文脈で、家庭、コミュニティに沿いながら、学習、労働、余暇における個人の生活を通して、学習と生活の統合を強調している」(UNESCO 2012 : 3)。

「今日、複雑で急速に変化する世界において、諸個人はあらゆる形態の学習を通して、さまざまな挑戦をするために、能力(知識、スキル、態度)を獲得し適応することが必要である。しかし、多くの社会においては、依然として、資格付与は教育機関でのフォーマル学習に集中している。その結果、個人の学習の大部分は認識されず、多くの個人の学習を続けることのモチベーションや信頼感は十分に促進されないままになっている。このことが、人間の才と人材の莫大な非利用をもたらしている。したがって、若者や成人がノンフォーマル学習やインフォーマル学習の自らの生活において獲得する学習成果は、可視化・評価・単位付与される必要がある」(UNESCO 2012. : 3)。

## 展望 (Vision)

ノンフォーマル学習とインフォーマル学習の成果に関する認証、確認、認定(RVA)は、生涯学習を現実化するうえでの鍵となる梃子である。それは、個人が人生の異なる局面や様々な手段を通して獲得した「隠されて認証されていない能力」(hidden and unrecognized competences)を可視化し価値を与える。これらの学習成果を価値づけ認証することは、個人の自尊感情と福祉を改善し、個人をさらなる学習へと動機づけし、労働市場での個人の機会を強化する。

## 目的 (Purposes)

- ・ノンフォーマル学習、インフォーマル学習の価値を認証することの重要性を提言する。
- ・認証、確認、認定の共通理解を発展させて、国家レベルでの認証・確認・認定システムを開発するうえで考慮すべきことを要約する。
- ・加盟国が、ノンフォーマル学習、インフォーマル学習での学習成果を確認し文書化し、評価・認証するうえでのツール、基準、機構を開発することを支援する。そして、
- ・加盟国間で認証、確認、認定についての継続的な対話を促進し、保障するための国際的なプラットフォームを創造する。

## 原則 (Principles)

- ・フォーマル学習、ノンフォーマル学習、インフォーマル学習の学習成果について平等な価値を促進する。個々人がノンフォーマル学習、インフォーマル学習を通して蓄積してきた能力は、フォーマル学習を通して獲得された能力と同等に扱われるべきである。
- ・認証、確認、認定の過程において個人が中心になることを保障する。その過程は個人のニーズを尊重し反映するべきであり、個人が参加することは自発性を基本とすべきである。

- ・フォーマルな教育・訓練の柔軟性と開放性を保障する。教育・訓練システムは、学習者のニーズや経験を考慮しつつ、学習の多様な形態を考慮すべきである。
- ・認証、確認、認定の過程全体における質の保証を促進する。ノンフォーマル学習、インフォーマル学習を評価・確認するための規準と手続きは、関連性があり信頼できる公平で透明性のあるものであることが至上命題である。
- ・すべての利害関係者間のパートナーシップを強化する。認証・確認・認定システムの構想から実行・評価に至るまで、共有された責任性を強化することが重要である。

国家レベルでの鍵となる行動領域 (Key areas of action at national level)

1. 国家の生涯学習戦略の鍵となる部門として認証・確認・認定を確立する。  
この文脈で加盟国には以下のことが示唆される。
  - (1)教育内部や労働市場での個人での満足や接近や移動を改善する鍵となる柱あるいは手段として、ノンフォーマル学習、インフォーマル学習の成果に関する認証、確認、認定を伴う、国家の生涯学習戦略を発展させる。
  - (2)ノンフォーマル学習、インフォーマル学習の成果を統合する国家の準拠枠あるいは基準の開発を促進する。そして、国家の文脈を基盤とした国家資格枠組 (NQF) を確立する。
  - (3)学習成果についての共有化された理解を通して、国家の枠組み、基準、国家資格枠組において、フォーマル学習、ノンフォーマル学習、インフォーマル学習の成果間で同等なものを開発する。
2. すべての人に接近可能な認証・確認・認定

システムを開発する。

- (1)経験学習 (experiential learning)、自己決定学習 (self-directed learning) からフォーマルな教育・訓練機関の外側での他の形態の学習を考慮しながら、学習成果を認定、文書化、評価、評定、認定する手続きを開発する。
  - (2) (学習の進展の認定と文書化により多くの注意を払い、学習者にフィードバックする) 形成的評価 (formative assessment) と、(資格付与に至る学習成果を明確に認定・認証することをねらいとする) 総括的評価 (summative assessment) の双方を利用する。
  - (3)個人が自らの能力により多く気づき、さらに学ぶように動機づけられ、学習成果を認識してもらうようになるために、認証、確認、認定の手続きをはっきりさせるべく情報、ガイダンス、カウンセリングを提供する。
  - (4)早期離学者 (early school-leavers)、特別な学習ニーズを有する成人、低い学歴で労働市場から排除された人々や労働者のために、柔軟な手筈を通じた特別な支援を提供する。
3. 認証、確認、認定と教育・訓練システムを統合する。
  4. すべての利害関係者を含む調整された国家レベルでの構造を創造する。
  5. 認証、確認、認定に携わる職員の力量を構築する。
  6. 持続可能な補助金機構を構想する。

ユネスコの関わり (UNESCO Commitments)

上記について、ユネスコは以下の領域において、積極的な役割を果たすものとする。

- (1)認証・確認・認定システム的发展において、異なった段階での最良の実践を収集し、普及

させるために認定、確認、認定についての観察を発展させる。

(2)異なる地域の加盟国間における共に学ぶ活動や鍵となる利害関係者間での協力によって、諸経験についての政策対話、ネットワーク、共有を促進する。

(3)認証、確認、認定の領域における協働的国際研究を通して、異なる認証、確認、認定のシステム、メカニズム、ツールに関する研究を促進する。

(4)認証・確認・認定システムを構成し実行することを可能にする鍵となる利害関係者や実践家へ技術支援や能力構築 (capacity-building) を提供する加盟国の要求に応える。」

(UNESCO2012：4-7より抜粋して直接引用)

上記のユネスコの構想においては、特に社会的に不利益を被っている人々を救済する視点を有していることが看取されよう。

## 5. OECDの動向

OECDでは、教育研究革新センター (CERI) のヴィルキン (P. Werquin) がこの主題についてスポークスマン的な役割を果たしている。ヴィルキンは、2008年に『ヨーロッパにおける生涯学習』第3号 (Lifelong Learning in Europe 3) 所収の「OECD諸国におけるノンフォーマル・インフォーマル学習の認証——危険の中のひじょうによいアイデアか?」と題する論文の冒頭で、次のように述べている。

「フォーマルな教育・訓練システムの外側に多くの学習が行われていることについて力強い合意があるように見える。このノンフォーマル・インフォーマル学習がどの程度認証されるべきかについての合意は少ない。にもかかわらず、ノンフォーマル・インフォーマル学習を可視化することは、EUおよびOECD諸国の多くの公的政策の前面にあるように見える。それは、生涯学習をすべての人にとって現実にする

ための可能な選択の一つとして見られる。」(Werquin2008：142)

2008年4月30日に、国立教育政策研究所の招きで来日したヴィルキンは、「成人のリテラシーと教育・職業の資格システム」と題する講演を、霞が関ナレッジスクエアで行った。同講演でヴィルキンは、個人、雇用者、提供者にとって、ノンフォーマル・インフォーマル学習を認証する利点を次のように紹介した。(OECD専門家セミナー報告書：28)

- ・個人にとって：相対的に低いレベルのフォーマルな成績をもった個人は、もし自らの経験から得られた知識、スキル、幅広い能力が認識され、資格に必要なコストが削減されるならば、プログラムに入り学習を続けるように動機づけられるかもしれない。

- ・雇用者にとって：もし学習が従業員の中で認証されるならば、より広いスキルが供給されることを目撃するかもしれない。他方で、このことはフォーマルな訓練プログラムへの関わりを減らすことにつながるかもしれない。

- ・提供者にとって：もし質の保証された認証システムが実行されるならば、提供者はプログラムへよりアクセスを広げるように励まされるかもしれない。ノンフォーマル・インフォーマル学習の認証に含まれる直接的・間接的なコストが増加するかもしれないが。

そして、国家によって構築される資格の枠組み (qualification framework) について、上記と同様に、三者にとっての利点を次のように紹介した。(OECD専門家セミナー報告書：28)

- ・個人にとって：もし希望する適切な資格に向けて導かれるならば、個人は学ぶように動機づけられるかもしれない。個人はまた、国家によって是認された資格に信頼を置くかもしれない。

- ・雇用者にとって：雇用者は、仕事の資格要件を設定し、志願者の資格のプロフィールと基準となる準拠点を関連づけるうえで、枠組みが役に立つことがわかるであろう。それは訓練の準備を合理化する助けとなるかもしれない。
- ・提供者にとって：よく知られた構造に従って資格を販売できるように、販売促進の材料として資格の枠組みが役に立つことがわかるかもしれない。そして、リクルーターのように、ある資格が国家的基準であるという知識により多くの信頼を感じるかもしれない。

この会議に出席していた本間正雄は、ヴィルキンの講演後の質疑応答の時間において、かつて旧文部省に勤務していた時に、「日本でも大きな枠組みQualification systemを作って、国が資格のレベルと内容についてなんらかのディプロマとかcertificateを与えることによってもっと職業生活で活用できないか、あるいは大学への連結、フォーマルな学校システムに連結できないかということを検討した」(OECD 専門家セミナー報告書：34) 経緯があったという。しかし、「日本の場合には国家認定資格、公益法人が認定している資格、あるいは民間企業が認定している資格など数千というさまざまな資格があります。それを整理してさらに、国が認定するということについてはコストの問題もあります。また、国がさまざまな生涯学習活動について統一的な基準を設けることに抵抗感があるんだらうということがあり見送りになりました」(OECD 専門家セミナー報告書：34) と発言した。つまり「メリットよりもデメリットの方が大きい」(OECD 専門家セミナー報告書：34) という理由で見送ったのである。筆者がこうした構想に反対する理由は、本間が指摘するような技術的な困難からではない。むしろそこにより深い倫理的な問題があると考えるか

らである。

2010年3月にOECD教育・教育訓練政策部門局長から出された「ノンフォーマル・インフォーマル学習を認証する：政策開発のための要点」(Recognising Non-formal and Informal Learning: Pointers for policy development) には、次の5点が掲げられている。

1. ノンフォーマル・インフォーマル学習の認証は、政策事項として高位にある。
  - ・フォーマルな教育機関の外側で行われるノンフォーマル・インフォーマル学習は、人的資本 (human capital) の豊富な源である。ノンフォーマル・インフォーマル学習の認証は、この人的資本をより可視化し、社会全体に対してより価値がある。
  - ・認証は、人々がすでに習得した内容の学科に入学することなく、より早くより効率的により安価に、フォーマル教育を修了することを許容できる。
  - ・ノンフォーマル・インフォーマル学習の認証は、雇用者と学習者がよい仕事に出会い、失業者が自らのスキルについて将来の雇用者に知らせることを可能にする。
2. 認証は利益の幅をもたす。
  - ・認証は4つの異なるタイプの利益を生み出す。
    - フォーマル学習の直接的・機会的コストを削減し、人的資本がより生産的に使われることを許容することによる経済的利益
    - 生涯学習とキャリア開発を補強する教育的利益
    - 不利益を被っている集団、見捨てられた若者、高齢者のために、公平を改善し、継続教育と労働市場へのアクセスを強化することによる社会的利益
    - 個人が自らの能力に気づき、自らの価値を認定することによる心理的利益

3. 認証にはいくつかの徐々のフォーマルな段階を含む。

- ・ノンフォーマル・インフォーマル学習成果の認証は、いくつかの段階を含む。
  - ある人が何を知りあるいは何ができるかについて認定し文書化する。
  - その人がある要件または基準を満たしていることを認定する。
  - 認証された資格または職業資格を授与する。
- ・もしもその資格または職業資格が、社会において妥当で信頼に足るものとして受け入れられているのであれば、認証は十分に遂行されている。究極的には、認証の過程は、フォーマル学習を通して獲得された職業資格と同等な職業資格を与えることができる。

4. 認証の過程は強化される必要がある。

- ・求職者やその他の該当集団とともに働くキャリアガイダンス、カウンセリング・サービス、その他のサービスを含みながら、認証についてのコミュニケーションと情報を改良する。
- ・生涯学習政策と認証過程をより統合して、あらゆる学習状況に沿った学習成果への態度を促進する。
- ・次のように、認証の手続きを簡略化し強化する。
  - 認証過程を通して獲得することのできる職業資格の一覧を提供する。
  - 評価されうる能力の領域を拡大する。
  - 既存の職業資格基準・枠組にある認証過程を統合する。
- ・次の点によって、認証の評価過程が、実際に妥当で透明性がありスキルと能力に関する一貫した尺度を提供していることを確実にする。
  - 厳格な質保障の手続きを実行する。
  - 試験を含む適切な評価テクニックを適用

する。

— 能力のある十分に訓練された評価者を起用する。

5. 認証は利益だけでなくコストを有する。

- ・認証の過程を拡大するための選択を見る際には、コストと利益を注意深く調査して、フォーマル教育の利益とコストと比較する。
- ・労働市場において高い価値を有する学習成果に注目する。それは、より広範で定式化された認証過程のコストを相殺する大きな利益を生み出す。
- ・付加的な経済的コストを生み出す個人のスキルについての誤った情報を避けるために、認証の手続きと実践が高い質を有し首尾一貫することを確実にする。」

(OECD 2010)

上記のようにOECDの場合、ノンフォーマル・インフォーマル学習の評価には、ユネスコに比べて、経済主義的観点が濃厚であり、とりわけ労働政策との関連性が強いことがわかる。職業資格、キャリアガイダンスやキャリア開発といった労働分野との関連性をもっている。そして、ノンフォーマル・インフォーマル学習の評価には、莫大なコストがかかるため、コストを縮減していく意向が示されている。そして、もしフォーマルな学校教育による卒業認定よりも安く上がるならば、それらを採用しようという功利的観点が覗える。

## 6. 結語

以上、ノンフォーマル学習、インフォーマル学習の認証、確認、認定という問題を扱ってきたが、ここには民主主義の深化が監視社会をもたらすという逆説が横たわっていることが看取される。民主主義の拡大によって、私たちの日常生活においては公的・私的領域の区別がなくなってくる。人々の学習にしても公的・私的な

区別がなくなる事態が起こりつつある。公的な学習——ここではフォーマル学習とノンフォーマル学習——と私的な学習であるインフォーマル学習の境界があいまいになりつつある。「以前の学習」が評価される時代において、一人ひとりの三種類の学習の記録・証拠に基づく認証、確認、認定の透明性（transparency）が求められているのである。

今やこの日本社会においても、ビッグデータによる個人情報の蓄積によって、私たち一人一人の学習総体の記録を作成できる時代に私たちは生きようとしている。人びとが自らのプライベートな学びを公的機関に申請することによって、それが認証・確認・認定され単位を付与される。それが各人の学習ポートフォリオに書き込まれ保管されていくのである。これは一歩間違えると「思想調査」にもなりうる危険性を有する情報システムである。学習記録の保護がどのようになされているか、秘密保護のシステムがまだ考えられていない。私たちは、もはや「学習のプライバシー」がないに等しい時代に生きようとしているのではないか。

ドゥルーズは、すでに1990年の著作『記号と事件』の段階において、今日の「管理社会」のありようを、フーコーが『監獄の誕生』において批判した「規律社会」との対比において次のように予言していた。

「私たちは、監獄、病院、工場、学校、家族など、あらゆる監禁の環境に危機が蔓延していた時代を生きている。・・・ある程度、長期的な展望で見ると、それらの制度にはもはや見込みがないということは、誰にでもわかっている」（ドゥルーズ2007：357）。

「監禁は鋳型であり、個別的な鋳造作業であるわけだが、管理の方は転調であり、刻一刻と変貌をくりかえす自己＝鋳造作業にあるいはその表面上のどの点をとるかによって網の目が変わる篩に似ている」（ドゥルーズ2007：359）。

「生涯教育が学校にとってかわり、平常点が試験にとってかわろうとしているのではないか」（ドゥルーズ2007：360）。

ここでドゥルーズは「生涯教育」という言葉を使っているが、これを「生涯学習」による「平常点」と読み替えることもできる。この「平常点」とは、本稿の主題でもあるノンフォーマル学習やインフォーマル学習の成果に対する公的な認証・確認・認定を意味する。

換言すれば、人びとを統制する様式が、静的な規律訓練型社会から動的な（環境）管理型社会へと移行しつつあるのである。それは人々の時間・空間を問わずに学んだ成果が、自らの申請に基づき、いつでも評価される社会である。生涯「管理社会における果てしない引き延ばし」（ドゥルーズ2007：360）による学習の評価体制である。

管理型権力においては、個人の学習が記録され電子情報化されていく。「管理社会には、サイバネティクスとコンピューターをそれぞれ対応させることができるのです。」（ドゥルーズ2007：351）今後の生涯学習社会の中で、人々のフォーマル学習、ノンフォーマル学習、インフォーマル学習の成果についての評価は、電子的に個人別累積情報としてビッグデータに保管されていくであろう。その累積情報の機密が保護されていく手立てを考えなければならないであろう。すでに国民総背番号制度、住民基本台帳等による人々のプライバシー侵害の危険性についてはかねてより指摘されているところである。

ドゥルーズの管理社会論においては、「生涯学習」という言葉ではなく、「生涯教育」という言葉が使われており、学校教育を超えて「生涯にわたって教育を受けさせられる」というイメージが採られている。こうした受動的なイメージも真実であろうが、筆者はそれよりも、人々が私的にかつ「能動的」かつ「自由」に学

んでいるインフォーマル学習にさえも、生涯学習政策のグローバル化の中で、公的な評価の網がかけられ、生涯にわたって一人ひとりの学習が累積的に記録・評価されていこうとするメカニズムを問題とすべきだと考える。これはドゥルーズと筆者の間の微妙な論点の違いであるが、筆者はドゥルーズが未完のままに残した管理社会論を生涯学習社会との絡みにおいて追究していきたいと思う。

筆者は特に、彼が権力の源泉として「欲望のアレンジメント」という考え方を提示した点を評価したい（ドゥルーズ2004：174）。人びとは日々学習して向上したいという欲望をもっている。人々は自らの学習を評価され、できればより高く評価されたいという欲望をもっている。一方、企業はそうした学習から得られる「暗黙知」を生産性の増大に結びつけよく多くの利潤を獲得したいと欲望する。そして国家権力はすべての人々の学習状況を把握したいと欲望するのである。生涯学習に関わる官僚は、自己増殖・延命策として人々のノンフォーマル・インフォーマル学習を評価する人員を欲望する。人びとの生涯学習を管理する権力というのは、そうしたマイクロ～マクロ・レベルにわたる諸主体による「欲望のアレンジメント」によって起動することがわかる。

今後の研究課題として、実際にノンフォーマル学習、インフォーマル学習が、認証、確認、認定されている現場において、より具体的にどのような手順によって「以前の学習」が評価されているかを、詳細に記録・分析していくことが挙げられよう。もっともこれは評価者と被評価者の個人情報絡む過程であるため、調査研究上の困難を伴うことが予想されよう。しかし少なくとも、本稿で取り上げたユネスコとOECDでこうした仕組みを推進しようとしている研究者に聞き取り調査を行いたいと考えている。

以上のように、生涯学習政策において、人々のノンフォーマル学習、インフォーマル学習が企業や国家、行政による評価の対象となってきたことは、学習論にとっても新たな段階が到来したことを意味する。それは人間が営む学びの評価領域の拡大をもたらし、学習主体をまるごと評価対象にしていく事態でもある。それだけ学校教育に代表されるフォーマル学習の位置づけが相対的に低下し、ノンフォーマル・インフォーマル学習の位置づけが高まってきていることの裏返しでもあろう。とりわけ教育が介在しないインフォーマル学習の評価が、今日の知識基盤経済の延命化にとって重要な要因になっていることが改めて確認できよう。

#### 注

- 1) このあたりの叙述については、赤尾（2012：3）を参照した。
- 2) このあたりの叙述については、UNESCO2012：8の用語集（Glossary）を参照し、訳語についてはOECD編著（2012：6-7）を参照した。

#### 引用・参考文献

- Anderson P., Fejes A., 2005, Recognition of Prior Learning as a Technique for Fabricating the Adult Learner : a genealogical analysis on Swedish adult education policy, *Journal of Education Policy* Vol.20, No.5.
- Anderson P., 2008, Recognition of Prior Learning as a Technique of Governing In Fejes A., Nicoll K.eds., *Foucault and Lifelong Learning*, Routledge.
- Anderson P., Fejes A., Sandberg F., 2013, Introducing Research on Recognition of

- Prior Learning, *International Journal of Lifelong Education* Vol.32, No.4.
- Annen S.,2013, Recognising Non-formal and Informal Learning : Typology and Comparison of Selected European Approaches, *Literacy Information and Computer Education Journal* Vol.4. Issue 1.
- Aspin D.N., Chapman J.D.,2000, Lifelong Learning : concepts and conceptions, *International Journal of Lifelong Education* Vol.19, No.1.
- Bernstein B.,2001, From Pedagogies to Knowledges, In Morais A., Neves .I, Davies B., Daniels H.ed., *Toward a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, Peter Lang.
- European Centre for the Development of Vocational Training, 2009,*EUROPEAN GUIDELINES for validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publication of the European Communities.
- Jarvis P., Holford J. & Griffin C.,2003, *The Theory and Practice of Learning*, 2<sup>nd</sup> edition, Kogan Page.
- Kolb, D.A., 1984, *Experiential Learning*, Prentice-Hall.
- Leney T., Ponton A., 2007, *OECD Thematic Review on Recognition of Non-formal and Informal Learning : Country Background Report United Kingdom*.
- OECD,2010, Recognising Non-formal and Informal Learning : Pointers for policy development, Directorate for education, Education and Training Policy Division.
- Pirrie A., Thoutenhoofd E D., 2013, Learning to Learn in the European Reference Framework for Lifelong Learning, *Oxford Review of Education* Vol.39, No.5.
- Poulet C., 2010, Recognising and revealing knowers : an enhanced Bernsteinian analysis of masonic recruitment and apprenticeship, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 31, No.6.
- Sandberg F., 2012, A Habermasian Analysis of a Process of Recognition of Prior Learning for Health Care Assistants, *Adult Education Quarterly*62 ( 4 ) , American Association for Adult and Continuing Education.
- Singh M., 2009, Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning and Experience : Results of an International Study, In Maclean P., Wilson D.eds.,*International Handbook of Education for the Changing World of Work*, Springer.
- UNESCO 2009, CONFINTEA VI sixth international conference on adult education Final Report : living and learning for a viable future : the power of adult learning, belem do para, Brazil, 1-4 December 2009.同報告書の和訳については「CONFINTEA VI 第6回国際成人教育会議 資料集」日本社会教育学会・六月集会、2010年6月を参照したが、訳文は筆者による。
- UNESCO 2012, GUIDELINES for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Werquin P., 2008, Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries : A very good idea in

- jeopardy? , *Lifelong Learning in Europe*  
No.3.
- 赤尾勝己2012年『新しい生涯学習概論——後期近代社会に生きる私たちの学び——』ミネルヴァ書房。
- デューイ J.著、市村尚久訳2004年『経験と教育』講談社。
- ドゥルーズG、小沢秋広訳2004年『欲望と快楽』ドゥルーズG.著、宇野邦一監修・他訳『狂人の二つの体制1975-1982』河出書房新社。
- ドゥルーズG.著、宮林寛訳2007年『記号と事件——1972-1990年の対話——』河出書房新社。
- フーコー M.著、田村俣訳1977年『監獄の誕生——監視と処罰——』新潮社。
- 市原光匡2004年「社会教育・生涯学習研究における評価論の展開と課題——学習成果の評価に注目して——」東京大学大学院教育学研究科紀要第44巻。
- イリッチ I.著、東洋、小澤周三訳1979年『脱学校の社会』東京創元社。
- 國分功一郎2013年『ドゥルーズの哲学原理』岩波書店。
- 久富善之他編2013年『ペダゴジ——の社会学：バースティン理論とその射程』学文社。
- 倉持伸江2012年「社会教育における評価の研究をめぐる動向」日本社会教育学会編『社会教育における評価』日本の社会教育第56集、東洋館出版社。
- 丸山英樹、太田美幸編2013年『ノンフォーマル教育の可能性』新評論。
- 野中郁次郎、竹内弘高著、梅本勝博訳1996年『知識創造企業』東洋経済新報社。
- OECD 専門家セミナー報告書2009年『知識社会を生きる力「キー・コンピテンシー」をめぐる国際的動向——リテラシー、教育、職業資格システムと学習成果の活用を中心に——』国立教育政策研究所。
- OECD 編著、山形大学教育企画室監訳、松田岳士訳2011年『学習成果の認証と評価——働くための知識・スキル・能力の可視化——』明石書店 (Werquin, P., 2010, Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices, OECD.)。
- 臨時教育審議会編1987年『教育に関する第三次答申』大蔵省印刷局。
- 佐藤裕紀2012年a「デンマークにおける成人教育の評価に関する政策——自由成人教育における事前学習評価の導入に着目して——」日本教育政策学会年報第19号、八月書館。
- 佐藤裕紀2012年b「デンマークの生涯学習戦略に関する一考察——『デンマークの生涯学習戦略』における自由成人教育の戦略に着目して——」早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊19号 - 2。
- 澤野由紀子2010年「EUの生涯学習政策とガイドライン」日本生涯教育学会年報第31号。
- 山本恒夫1999年「学習成果の評価・認証に関する研究の展望と課題」日本生涯教育学会年報第 20号。
- 山本恒夫2004年「生涯学習領域の評価・認証について」大学評価・学位授与機構『学位研究』第18号。
- 柳田雅明2004年『イギリスにおける「資格制度」の研究』多賀出版