

Title	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
Sub Title	The problems about systematization of out-of-school education in lifelong education : study on the impact of deschooling
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	1982
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.22 (1982.), p.33- 41
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-00000022-0033

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.

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—

The Problems about Systematization of Out-of-school Education in Lifelong Education

—Study on the Impact of Deschooling—

赤 尾 勝 己
Katsumi Akao

Since the idea of "Lifelong integrated Education" was pronounced by Paul Lengrand in 1965, the idea has spread wide in many countries. In Japan, too, the importance of this idea has been accepted, and now many researchers think about the systematization of lifelong education.

Can the systematization of lifelong education ensure the freedom of learners? And in this system will it be possible for the learners to study various subjects in a free way?

In respect to these questions, 'Deschoolers' are of the skeptical opinion that the systematization of lifelong education will present the risk of centralization of individual learning by technically advanced manipulation. I believe, while schooling should be made change in the system of lifelong education gradually, that out-of-school education must be reconstructed to enlarge the freedom of individuals and groups and to aid their free learning.

Ivan Illich proposed 'learning webs' instead of schooling, and I think 'learning webs' have many suggestions in the institutionalization of out-of-school education in future. Herman H. Frese, in order to safeguard education from manipulation and indoctrination, proposed local network of centres for learning and community development.

Such a local network will ensure the freedom of learners. However further problems will arise as follows: How can we harmonize freedom with equality in the institution of lifelong education? How can we make the local autonomy compatible with the central control in out-of-school education?

I. はじめに

1965年、パリのユネスコ成人教育推進国際委員会において、ポール・ラングラン (P. Lengrand) が「生涯教育」(éducation permanente: Lifelong integrated Education) の理念を提唱して以来、欧米先進国諸国をはじめ我が国でも、この新しい教育理念の重要性が国民の間に浸透しつつあり、新しい教育改革の原理として注目されつつ今日に至っている。

我が国においては、1981年3月14日に、中央教育審議会が「生涯教育について」と題する中間報告を發表し、同年6月11日には、これに基づいた最終答申を文部大臣

に提出した。これによって、我が国における生涯教育の推進は本格的になされることになったのである。

さて、ここで問題となってくることは、この生涯教育の理念のもとで、学校教育と学校外教育のより密接な連繫が計られ、新しい教育のシステムが考えられていく点であろう。そこでは、この生涯教育のシステム化がどのように考えられ操作されていくのであろうか。本稿では、主として学校外教育のシステム化について考察することにしたい。

なお、その際に、脱学校論との接点を見出しつつ稿を進めたいと思う。従来、生涯教育論と脱学校論は、各々の究極的な目標の違い——前者は、現存する学校教育

体系を存続させつつ学校外教育とのシステム化を計り国民の生涯にわたる教育・学習を保証していくことを意図するのに対して、後者は、現存する学校教育体系を廃止して、それに代わる新しい教育・学習の機関において、人々の自発的で自由な学びを助成していくことを意図すること——から、互いに相容れない教育論として見做され勝ちであったように思える。また、脱学校論は、これまで、その批判の対象が現代の学校教育に限定されてきたように見える。だが、脱学校論の批判の対象は、学校教育にとどまることなく、制度化された学校外教育の分野にまで及んでいるのである。そこで、これら双方の教育論の文脈の相違を了解したうで、生涯教育における学校外教育のシステム化を構想していく際に、陥り易い危険について、脱学校論の立場を援用しつつ考察していきたいと思うのである。

II. 問題の所在

ラングランは、「生涯教育」という言葉について、明確な概念規定を下してはいないが、1965年のユネスコ成人教育推進国際委員会の席上において自ら提出したワーキング・ペーパーの中で、「教育は、児童期・青年期で停止するものではない。それは、人間が生きているかぎり続けられるべきものである。教育は、こういうやり方によって、個人ならびに社会の永続的な要求にこたえなければならぬのである¹⁾」と述べ、急激な社会変化の中で人々が人生の各段階で新しい生活課題や学習要求をもって主体的に生きることを求めていることと、社会の側からの総合的な経済的・文化的発展への要求があることに鑑みて、従来の学校教育中心で、それを補う学校外教育という教育の在り方から脱却した、人々の生涯にわたる新しい教育の在り方を模索していかねばならないことを提案したのであった。

このようにして、生涯教育の構想は、従来の学校教育中心の教育の体制から脱却して、新しく生涯にわたる教育をシステム化していくことを目指しているのであるが、ラングランは、この生涯教育のシステム化について次のように述べている。

「生涯教育は、人格の統一的全体的かつ継続的な発達を強調することによって、職業、人文的表現力、一般的教養、その他各人がそのために、またそれによってことを成し自己を実現するようなさまざまな立場が必要とするものと、そのための教育訓練との間に、恒久的なコミュニケーションを創り出すような教育の課程や方法を持つようにと誘うものである。

このような見通しに立つと、システム化の努力は避けられない。システムの観念はここでは、全体として考えられる教育の課程の異なった側面や時機の間に連絡を設定し、それらの連接や相互依存関係を明らかにすることをねらう諸研究のことを指すために利用されている。学校教育の世界にも学校外教育の世界にも生涯教育のいろいろな要素はすでに存在しているとはいえ、欠けているのは責任を適切に配分することを許し、どこでも必要が感じられている構造の改革を考えたり準備したりすることを助けるような、教育問題の統合的な見方である²⁾。」

このような生涯教育のシステム化は、人間の一生という時系列に沿った垂直的な次元と個人および社会にわたる生活全体という水平的な次元の双方の教育を統合(integrate)し、「異なった段階の教育訓練を個人が自己自身と矛盾しないように統一し調和しようと努力するものである³⁾」が、この統合が何を目的に誰の手によってなされるのかという問題が、私たちに提起されてくるのである。すなわち、この生涯にわたる教育の統合とは、国家の経済上の発展、あるいは社会的要請への貢献を至上目的として、「上から」計画化されることを意味するのか、それとも、国民一人一人の自発的で自由な学びを助成していくことを至上目的として行なわれることを意味しているのかという問題である。

ラングランは、この問題に連なる、本稿の考察対象である、国家の学校外教育への関わり方について次のように述べている。

「ここでは民間事業の活動が決定的である。その理由は、イデオロギーの相違と、状況や利害の多様性を考察する必要があるためでなく、革新精神と研究のみが独立と地方分権の風土においてじゅうぶんな役割を演じうるためでもある。(中略)

それにもかかわらず、国家が、国民にとって死活の重要性をもつ分野から起然とすることは許されない。…国家は今日すでに、多数の領域に手を染め始めている。いやしくも成人教育が必要な量と効率を獲得すべきであるとするなら、程度の差はあれ、また個々のケースに適用される形態の差はあれ、国家が介入しうるし、また介入しなくてはならない分野がある⁴⁾。」

「…個人や団体が提供しうる財源は、教育に課せられる目的の大きさに比べれば、はるかに少ない。また今後もそうであろう。それゆえ、国家の大規模な参加は不可避である。それは政府の介入を必要とする直接投資の形をとることもあろうし、民間組織の活動を支援する補助金によって間接的に行なわれることもあろう

う⁹⁾。」

これによると、学校外教育の領域において、国民が自ら自由に学ぶ内容を決めて学んでいくことを国家が援助していくという場合だけではないことが、生涯教育を実施していくうえでの国家の財政・利益との関連において示されていることが看取されよう。

すなわち、国家の立場からすれば、生涯教育を推進していくにあたって、今までの学校教育中心の教育の体制を維持していく以上の財政上の負担が見込まれることは必至である。そこで、国家としては、国民に、「いつでもどこでも、好きな内容を、好きな方法で」学習できることを保証するだけにとどまらず、新しい生涯教育の体制を自ら経済上の発展に寄与したり、社会の必要に応じていくものとして見做していく視点を出してくるのである。ここで注意しなければならないことは、生涯教育を推進していく際に生じてくる経費の増大が国家財政への依存の増大を意味し、それだけ、国家から国民への規制の増大と社会的要請への順応を招く恐れがあるということであろう¹⁰⁾。

このような生涯教育に対する国家の視点と並んで、産業界からの生涯教育に対する熱い期待が顕在化していることも看過できないのである。1972年5月の経済審議会人的開発研究委員会による「情報化社会における生涯教育」と題する教育・文化専門委員会中間報告では、すでに、「今後の経済発展を制約する最大要因は土地とか天然資源とかの物的なものではなく、むしろ、いかに日本人の能力を最大限に開発できるかにかかっている。つまり、研究、技術、熟練あるいは美的感覚その他の人的な要素が経済発展の重要な原動力になるというのである。」¹¹⁾という観点から、「人が全人的に発達するために生涯の各時期に必要な学習を適時に経験できるように教育の全体系を再編成しようとする意図ないし考え方である¹²⁾」と定義づけされた「生涯教育」が、「国民の福祉」という経済計画の究極の目的に適合するものととらえられている。

生涯教育論が、これまで以上に、国民1人1人の自発的な学習を強調し、それをバックアップしていくことを旗印としているようにみえながらも、このような産業界の生涯教育に対する姿勢からは、日本における高度経済成長期後の経済発展を至上目的とした、新しい時代のハイタレント・マンパワー養成を生涯教育の体制に託そうとしていることがうかがえよう。また、ここでは、生涯教育が「生涯にわたる職業訓練および職務能力の育成」に矮小化される素地があるともいえよう。このようなこ

とから、生涯教育を、「60年代に主として若年労働力の教育的再生産と再編成問題をめぐって時代の脚光を浴びた人材開発論、教育投資論の70年改正版である¹³⁾」と見做す見解も妥当性を有することになるのである。

だが、ここで留意すべきもう一つの点は、1971年の社会教育審議会答申中にみられるように、生涯教育に対する社会からの要請の他に、国民一人一人が置かれつつある新しい社会状況に対する配慮が盛り込まれている点である。それは、「社会の変化はきわめて急激である。…このような激しい変化の中で、国民のひとりびとりは、その生涯の各時期に応じて、新しい生活課題や学習要求をもつにいたり、あらゆる年齢階層を通じてたえず自己啓発を続け、人間として主体的にかつ豊かに生き、お互いの連帯感を高めることを求めている¹⁴⁾。」という認識にうかがえるように、「経済成長の変化に伴いながら、教育視角を人間・個人中心に転換させよう¹⁵⁾」とする意図が盛り込まれていることである。

このような文脈において問題となってくるのは、生涯教育の体制において、人々の職業訓練や職務遂行能力向上のための再教育という国家・産業界からの要請に応える学習や社会のニーズに応える学習の他に、人々が学ぶこと自体に意義や喜びを見い出すような自由な学習がどれだけ援助されていく用意があるかということであろう。もしも、この生涯教育の体制が前者のみを国民に求めるのであれば、その考え方は、基本的には、従来の学校教育中心の教育体制における「人的能力開発政策」(man power policy)の考え方と少しも変わらないのであり、しかも、それは、従来以上に大規模な仕方で推進されることになるであろう。こうなれば、「生涯教育論は、能力主義的教育を効率化し、差別と選別の教育を拡大するばかりでなく、支配を強め、近代公教育における秩序を安定化させるように機能していく¹⁶⁾」ことが必至となるであろう。

以上のように、従来、ともすれば、生涯教育に関する論議において、新しい経済状況、技術革新、情報化、余暇の増大等の社会変動が独立変数とされ、教育が、その従属変数として問題にされるきらいが多かったように思えるが¹⁷⁾、ここで、個人個人の自由な学びを中心に据えた、学習者中心の教育体制という新たな教育体制を実現していくことが生涯教育の理念に託されていることに鑑み、そのための生涯教育体制の在り方を考えていくことが私たちに迫られてくるのである。

III. 教育と学校教育の混同状況

前節との関連において、私たちが生涯教育の体制を構想していく際に、留意しておかねばならないもう一つのこと、私たちの「教育」という言葉についてのイメージであろう。

ラングランは、生涯教育という新しい教育の体制を創造するにあたって、今までの学校教育中心の体制から脱却することの必要を次のような言葉を交えながら論じている。

「10人中9人までの考え方では教育すなわち学校である。それは教育課程、教育方法、専門的職員といったもので定義され、特別の世界を形づくる、一種特別な事業である。ひとは、それに固有財産として所属している形容語「学校の」によってしか教育を特徴づけることすらできないかもしれない¹⁴⁾。(傍点・引用者)

私たちは、日常生活において、「教育」(Education)について語る場合、現存する公教育制度に属する「学校教育」(Schooling)を抜きにしては、事が運ばないことを経験している。それだけ、私たちの意識においては、「教育」と「学校教育」という双方の言葉が分かち難く結びついているのである。

私たちは、6歳になったら学校に通って教師の指導の下で学習し、9年間は義務教育期間であることを至極当然のこととして受けとめている。そこで、「何故に、学校に通わなければ教育を受けたと見做されないのか。」とか、「何故に、9年間は義務教育期間でなければならないのか。」といった根本的な問いについて考えることは、世間では、ほとんど無駄なことと見做されてしまうのである。

また、私たちは、余程のことがないかぎり、教育と学校教育を区別して語らないし、その必要も感じないのである。例えば、マスコミが、「今の教育の現場は荒廃している。」と言う場合、それは、「今の学校教育の現場は荒廃している。」——もっとも、この命題が正しいか正しくないかについては十分な吟味を必要とするであろうが——という意味内容を伝えようとしているのである。

このように、私たちが日常的にげなく使う「教育」という言葉は、「学校教育」を意味する内容へと容易にすりかわってしまうのである。だが、言うまでもなく、「教育=学校教育」(Education=Schooling)という図式は成り立たないはずである¹⁵⁾。私たちは、ここで、AとBの2人の人間が出会って、一方が他方をより善く生かせるべく適宜情報を与えるという教育の原初形態を再

認識して、学校へ通って教室で教師から教授されるという形態をとらなくとも、学校の外や家庭において、あるいは仲間うちにおいて、インフォーマルな教育を与えたり受けたりしているという至極明白なことを確認する必要があるように思われる。そうして、このことが、生涯教育における学校外教育のあり方に関わってくるのが十分に予想されるのである。

さてこのような教育と学校教育の混同状況にメスを入れ、現存する学校教育制度全般に対して痛烈な批判を浴びせたのが、脱学校論者の第一人者であるイヴァン・イリッチ (Ivan Illich) であった。

彼は、その有名な著作『脱学校の社会』(Deschooling Society)において、現在生起している様々な教育上の問題の元凶は、一国の公教育において管理・運営されている学校教育制度であるとして、問題の抜本的な解決のためには、この学校教育制度を廃止して、それに代わって、人々が自由に教育・学習を営む場としての「学習のネットワーク」(learning web)を新たに構想しなければならないと論じたのであった。彼は、この「学習のネットワーク」について、「一人一人の学習者が自らの管理下に、自律的に学習用の資金と人材を集めるためのネットワーク¹⁶⁾」と言ったり、「一人一人に、現在自分が関心をもっている事柄について、同じ関心からそれについての学習意欲をもっている他の人々と共同で考えるための機会を、平等に与えるようなサービス網¹⁷⁾」という言葉で言い替えていることから看取されるように、現代の生涯教育論とは文脈を異にしながらも、生涯にわたる人々の自由な教育・学習機関を構想しているのである。

現存する学校教育制度の廃止というイリッチの提言について、私は彼ほど楽観的にはなりえないが、このようなセンセーショナルな提言の背後にある今日の学校教育における教育と学習のあり方に対する彼の鋭い洞察には私たちが学校外教育における教育と学習のあり方について考える際に看過できないものが含まれているように思えるのである。

イリッチは、「学校はわれわれに、教授することが学習を生み出すと教える¹⁸⁾。」と言い、私たちの内に、学習は学校に通って教師の教授を受けないかぎり本物とは見做されないという制度信仰があることを指摘し、学校における教師の計画的な教授でさえ、人間本来の自律的な学習を必ずしも促進し得ず、「実際には学習は他人による操作が最も必要でない活動で」あって、「むしろ他人から妨げられずに多くの意味をもった状況に参加した結果得られるものである。」¹⁹⁾ ことを見抜いている。

たちは、前節において言及したように教育＝学校教育という思惟の図式に陥り勝ちであることから、しばしば、人間の学びについて、学校におけるフォーマルな「教授の伴う学習」(learnig with teaching) を考え勝ちであるが、より広くみるならば、「教授の伴わない学習」(learning without teaching) が大部分を占めることに気づくであろう。そして、ことに、成人の学習には後者が大きく関わっていることが明白であろう。

さて、現在の学校教育は、教師中心の一斉授業により、たしかに、一定の基礎的な知識や知的技能を、効率よくしかも安上りに身につける方法としてはすぐれているといえるであろう。しかし、それを越えて、主体的な学習者＝認識者を育てる方法として好ましいとは考えられないにちがいない²⁰⁾。ここに、伝統的な一斉授業という教授形態の限界が生じてくるのである。今日の学校教育に課せられた重要問題の一つはこの点であり、多くのプログレッシブな学校では、学習者中心の授業の形態について様々な試みがなされているのである²¹⁾。これらは、生涯教育の体制における、新しい学校教育のあり方を提示しているといってもよいであろう。

しかし、このような一連の学校改革にせよ、イリッチに言わせれば、「組織形態こそ従来の学校と異なっている、あくまで学校の論理で考えられている」のであって、所詮、学校教育の制度がもたらす「価値の制度化」(institutionalization of values) という呪縛を解くことはできないとして、ネガティブな評価が下されるのである。

IV. 学校外教育のシステム化の問題点

「生涯教育」という言葉を耳にする際、多くの人は、先に指摘した「教育＝学校教育」という図式から、一生フォーマルな教育が「上から課される」というイメージを抱くかもしれない。私たちが生涯教育全体をシステム化していこうとする際に注意しなくてはならないのは、このようにフォーマルな教育をもとに概念規定された「生涯教育」である。

もしも、従来の学校教育が至上である教育の体制から脱却することなしに、いきおい、生涯教育のシステム化が計られ、学校外教育の領域にまで学校教育の特質が持ち越されてしまうのであれば、次のようなイリッチの批判が、ややデフォルメされているとはいえ、的を得ることになるであろう。

「今では次の段階として教師という治療者が、人々に対して生涯にわたる教育的治療を行なおうとしてい

る。この治療の「様式」²²⁾をめぐるのは、目下、議論がなされている。すなわち、補習教育的な成人学級へ通学する形式をとるべきか、電子工学による恍惚状態をとるべきか、あるいは定期的に感受性訓練を受けさせるべきかなどの議論である。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²³⁾。」

また、これと似かよったことを、同じ脱学校論者の一人であるジョン・ホルト (John Holt) は次のように述べている。

「社会全体の学校化ということは、特定の人々が、残りすべての人々の人生をテスト結果で支配することにはかならない。われわれが一定水準に達しなければ、教育、治療などと称して、完全に統制されることになるだろう。学校制度が強化されればされるほどそのような社会に近付いているように思える²⁴⁾。」

ここで、イリッチもホルトも、同様に、現在の学校教育制度のあり方に合わせて、生涯教育全体がシステム化されるのであれば、その中で、学校外教育の領域も学校教育と同じ状況へ流される危険が生じてくることを指摘しているのである。このような生涯教育の体制にあっては、最悪の場合、「生涯教育のカリキュラム」と称するものが「上から」人々の一生にわたって用意され、生まれてから死ぬまで、ある年齢に達したら、Aという学習の内容を、Bという場所で教授され、一定の学習の成果が要求されることになるかもしれない²⁵⁾。そこまでいかないにしろ、少なくとも、そのような生涯教育の体制は、国民一人一人の自由な学習を奨励していくという方向とは異なる方向に進むことが十分に予想されるであろう。

こうなった時、イリッチの言う教育における「価値の制度化」は、人々の生涯全体に及んでくることになり、強力な国民統制の装置としての生涯教育が機能することになるであろう。このような悪夢が現実とならないためにも、私たちは、生涯教育全体を学校教育のモデルでシステム化することに対して慎重でなければならぬ。

ここで、たしかに、「教育といえはその学校教育にウェットをかけてきた日本で、成人教育の柔軟性をうまく生かしたシステム化ができるだろうか²⁶⁾。」という疑問が出てくるかもしれない。Ⅲ節で触れたように、私たちの教育についての思惟において「教育＝学校教育」の図式が支配的であり、それゆえに、学校教育以外の領域に属する教育も、学校教育と同じように統合することが多くの人々にとって理解されやすいという側面は十分に認め

られよう。

しかし、ナショナル・レベルにおいて、インフォーマルな性格を有する学校外教育の領域全体を、フォーマルな学校教育のモデルでシステム化することは、今まで述べてきた経緯からして再考を要しよう。そのような試みは、必然的に、学習者各人の自主性に委ねられつつ適宜様々な媒体や施設を自由に利用することによってなされる学校外教育の領域を、学校教育的に染色していくことが予想されるからである。

フィリップ・H・クームス (Philip. H. Combs) は、かつて、一国の教育危機を打解する方策として、教育制度全体を、生産的な事業のように、社会から教育への資源供給としてのインプット (入力群) と、教育から社会への人材供給のアウトプット (出力群) から成り立つものと見做し、制度内のあらゆる構成要素の関連が、個別的断片的ではなく、統一的視野のもとに全体的に検討される必要があることから、ナショナル・レベルでの教育のシステム・アナリシスの考え方を提案した。しかし、そこには、「教育体系は社会に対して生氣ある貢献をするように期待されているのであり、教育体系の機能することに、意味を付与するのは社会にほかならない³⁰⁾」という前提があり、このような前提によってシステム化された学校外教育においては、学習者の自由が十全に保障されるという特質は乏しいように思われるのである。

それは、ちょうど、OECDのリカレント教育 (Recurrent Education) のように、「技術の発展により現代社会が複雑度を増してきているため³¹⁾」に生涯にわたって「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³²⁾」るという、国家および産業界からのメリトクラシーの要求に基づいた、教育体系の再構成につながる素地を有していると言えるであろう。すなわち、ここにおいては、個人々の学習要求に基づいた教育よりも、むしろ、社会の要請に応える教育という性格が卓越してくるのである。そして、これまで以上に、定型化された教育が拡大していくにつれ、各人の内発的な動機に基づいた自主的な学習への傾向は、教授されることへの需要に転化されていくのである。

V. 脱学校モデルの学校外教育への課題

以上のように、生涯教育における学校外教育のシステム化という問題について、脱学校論を手がかりに考察してみると、私たちは、現存する社会教育制度の成り立ちにも目を向ける必要があるように思える。

教育が「制度化される」(institutionalized) ということは、きまりごとによってさまざまな教育機関が「体系化される」(systematised) ことだといえるのであって、制度化が国のレベルで行なわれる場合にはきまりごとは国法を主体とするものになるのである。そうして、近代国家における学校外教育の制度化については、国の行政機関が多かれ少なかれ重要な役割を占めてきたという歴史的事情が認められよう³⁰⁾。さらに、我が国にあっては、古くから「下から」の成人教育運動が発達してきた歴史に乏しいという経緯があるため、学校外教育の制度化は国家が主体となって進められてきたといってもよいであろう。

こうした事情を踏まえて、現代のように、学校教育が発展成熟してくると、世間一般に「教育=学校教育」という思维の図式が定着して、社会教育は学校教育に対して地位の低下を余儀なくされるに至ったのである。そうして、このような社会教育は、学校教育に対する一種の劣等感から、できるだけ学校教育に似た教育の形態をとらなければ教育らしくないと考えるようになるのである³⁰⁾。そうして、このような社会教育は、人々の「下から」の学習の要求に答えるべく整備されなければならなかったのである。このことは、日本に限らない。例えば、比較的「下から」の成人教育運動の歴史に富んでいるイギリスにおいてさえ、既に、1944年教育法 (The Education Act, 1944) の第41条から第47条に至る「補習教育」(further education) の条項で、義務教育を終えた18歳までの青年 (young person) に対して、カウンティカレッジ (County College) への出席が定められている。このような社会教育の学校化にあっては、「個人の学習すべき内容や方法を公が決定できるという考え方³¹⁾」が持ち越され、「求めるときのみ与えられる援助³²⁾」という教育の在り方は欠落してしまうのである。

だが、ここで、学習社会の到来をひかえて、生涯教育の重要性が力説される今日、学校モデルのお仕着せの生涯教育が強制されるなら、私たちの社会は、いっそう息苦しい管理社会への途を歩むことになるろう。そうではなく、より自由な学習社会の実現を望むなら、私たちは学習者主体の、いわば脱学校モデルの自主的な生涯教育のあり方について真剣に考え始めなくてはなるまい³³⁾。そこで、その試みとして、生涯教育のシステム化を構想する際には、システム全体を学校教育のモデルで考えるのではなく、学校教育と学校外教育の双方の領域における教育と学習のあり方の違いに注目し、それぞれの特質を

生かした管理・運営の形態を考え、両者の連繫をとっていくというアプローチが考えられないであろうか。

ここで、私たちが、脱学校モデルの学校外教育のあり方を考える際に、ヒントを与えてくれるのが、イリッチの構想した「学習のネットワーク」(learning web)であろう。彼はこれについて次のように述べている。

「すぐれた教育制度は三つの目的をもつべきである。第一は、誰でも学習をしようと思えば、それが若いときであろうと年老いたときであろうと、人生のいついかなる時においてもそのために必要な手段や教材を利用できるようにしてやること、第二は、自分の知っていることを他人と分かちあいたいと思うどんな人に対しても、その知識を彼から学びたいと思う他の人々を見つけておけるようにしてやること、第三は公衆に問題提起しようと思うすべての人々に対して、そのための機会を与えてやることである。そのような制度では、教育に対して憲法上の保証がなければならないであろう。学習者は、特定のカリキュラムに従って学習することを義務づけられるべきでないし、証明書や卒業証書をもっているか否かによる差別を受け入れることを強制されるべきではない⁸⁴⁾。」

そうして、イリッチは、このような convivial な新しい教育制度を実現するために、「教育的事物等のための参考業務」、「技能交換」、「仲間選び」、「広い意味での教育者のための参考業務」という互いに関連のある4つのネットワークを構想しているのである。彼はこれらのネットワークによって、各人がすべて教授者であり、同時にまた学習者でもある、学校教育とはまったく異なった形態の教育と学習を打ち立てようとしているのである。

真に自由な教育・学習の姿を学校外教育に求めるとするならば、この学習のネットワークの構想は、生涯教育における学校外教育のあり方に対して、なんらかのインパクトを与えずにはおれないであろう。ヘルマン・フレッセ (Herman H. Frese) は、生涯教育の時代に至り、オープン・ユニバーシティ (Open University) 等の学校教育の開放は、確かに、今まで教育を受けることのできなかった成人に対して、より多くの教育の機会を提供するのに役立ったが、ここで考えられる教育システムが、技術的に進んだ操作によって中央集権化される危険を含んでおり、だれが教育の目標・内容・方法を定めるのかという問題が等閑視されていることを指摘している。そうして、フレッセは、教育を manipulation や indoctrination から守るために、個人が教育の目標・内容・方法を定める権利を確保し、この点に関して外的

な影響を制限しなければならないとして、個人々のモチベーションや興味の違いをみとめつつ多様な学習を喚起するローカル・ネットワークを構想しているのである⁸⁵⁾。さて、このような学ぶ人間を中心に据えた学習のネットワークの試みは、米国のボストン市の「ベイコンヒル自由学校」や、イリノイ州エバンストンの「ラーニング・エクステンション」などでも行なわれている⁸⁶⁾。こうした試みが今後どのように発展していくか動向を見守りたいものである。

ただ、ここには、こうした形態の学校外教育は、今まで以上に、自由と平等の両立する、よりよき人間の生成をうながしうる制度となり得るのかという問題が残されていると思われる⁸⁷⁾。

イリッチは、現存する学校教育制度を廃止した後は、学習のネットワークでその代わりの役を果たせようとするのであるが、これに対して、そこには、教育・学習の自由はあっても、平等は実現されないという批判が出ている。その批判者のひとりであるロナルド・P・ドーア (Ronald P. Dore) は、この点について、「イリッチ＝ライマー構想は、逆説的なことに、エリート主義的である。この制度は才能のある者にとっては有利であるに違いない。被害者は並以下の才能の持主である⁸⁸⁾。」と述べている。

同様なことが、脱学校モデルの学校外教育についても言えるであろう。生涯教育の制度化に際しては、特にこの点を見落とすわけにはいかないであろう。このような学校外教育においては、誰でも、いつでも、どこでも、好きな内容を、好きな方法で学ぶことが可能になるであろうが、家庭環境の良い、知的能力に恵まれた、高学歴で学習量が多く、学習に対してモチベーションされた人ほど多くを学び、有利になり、そうでない人々との間に新たな格差の生まれることが予想されるであろう。そして、このような格差は、情報化社会を迎えて、一層助長され、より多く学ぶ人とより少なく学ぶ人の両極化をひき起こし、前者が後者より優位に立つという不平等を生むことになるであろう。

さらに、このようなラーニング・ネットワークの運営が地域において自主的に行なわれる際に、中央からの教育行政に対してどのように関わっていくかという問題も生じてこよう。そして、先に触れたように、元来、社会教育制度の成立過程において、国家が大きな役割を果たしてきた我が国において、このような「学びの地方分権制」ともいえるべき制度が根つき得るのであろうか。このような形態の学校外教育制度も、パウロ・フレイレ

(Pauro Freire) が、「ひとつのシステムとしての教育がその根本からすっかり変革されるには、社会も同様に、すっかり変革されてしまわなければ⁴⁰⁾」ならないと述べているように、社会全般の機構の転換を伴って、はじめて真に有効に作用する制度となりうるのではないだろうか⁴¹⁾。

以上のように、今後、学習の自由を主軸にいかにか平等な生涯教育の制度を構築するかという問題と並んで、脱学校モデルでの学校外教育の管理・運営のあり方、さらに、それが実現される社会のあり方についても、私たちは考えをめぐらせなければならないであろう。

註

- 1) ポール・ラングラン著、波多野完治訳、「生涯教育について」、持田栄一、森隆夫、諸岡和房編、『生涯教育事典、資料・文献編』所収、ぎょうせい、1979年、3頁。
- 2) ポール・ラングラン著、波多野完治訳、『生涯教育入門』改訂版、全日本社会教育連合会、1980年、58頁。
- 3) 同上書、初版、1972年、60頁。
- 4) ポール・ラングラン、「生涯教育の戦略」ポール・ラングラン他著、新堀通也・原田彰編訳、『世界の生涯教育—その理論と実情』所収、福村出版、1972年、8頁。
- 5) 同上書、9頁。
- 6) 新堀通也、「生涯教育理念の教育社会学的考察」、『生涯教育と人間の発達』教育社会学研究第35集、1980年、10頁。
- 7) 持田栄一、森隆夫、諸岡和房編、前掲書、所収、62頁。
- 8) 同上書、69頁。
- 9) 小川利夫「新教育政策理念としての生涯教育」論—戦後六・三制教育論の再構成(その3)—、『教育』255号、国土社、1970年、94頁。
- 10) 文部省内社会教育行政研究会編、『社会教育行政必携』所収、第一法規、1979年、97頁。
- 11) 溝口謙三「地域社会と学校—その実践的課題—」、『教育学研究』第4巻第4号、日本教育学会、1980年、31頁。
- 12) 持田栄一、森隆夫、諸岡和房編、前掲書本編、207頁、持田栄一執筆部分。
- 13) 住岡英毅、「教育的コミュニケーションの問題(1)生涯教育論の検討」、滋賀大学教育研究所論文集9号、1976年、65頁。
- 14) ポール・ラングラン著、波多野完治訳、前掲書、65頁。
- 15) W. Kenneth, Richmond, Education and Schooling, Methuen & Co. Ltd, 1975. リッチモンドは、上掲書の chapter 2 において、Education と Schooling の差異を18項目にわたって論じている。ここでは、本稿の文脈に関わるものを紹介することにとどめる。
 - Schooling と Education の間には、部分と全体の関係 (part-whole relationship) が成り立つ。
 - Schooling は必然的に制度化される。
 - Schooling は遅かれ早かれ終了する。だが、Education は死とともにのみ終わる継続的な過程なのである。
 - Schooling は必然的に定型的 (formal) であり計画的である。しかし、教育は非定型的 (informal) かつ非計画的でありうる。
 - Education は Schooling がなくともなしうる。
- 16) イヴァン・イリッチ著、東洋・小澤周三訳、『脱学校の社会』、東京創元社、1977年、133頁。
- 17) 同上書、44頁。
- 18) 同上書、80頁。
- 19) 同上書、80頁。
- 20) 波多野直余編、『自己学習能力を育てる』、東京大学出版会、1980年、2頁。
- 21) 例えば、「フリー・スクール」や「壁のない学校」(the School without Walls) など。下村哲夫、『先きどり学校論』、学陽書房、1978年参照。
- 22) イヴァン・イリッチ著、東洋・小澤周三訳、前掲書、130-131頁。
- 23) ジョン・ホルト著、田中良太訳、『21世紀の教育よこんには』、学陽書房、1980年、102頁。
- 24) このような悪夢について、オハイオ大学のジョン・オーリガ (John Ohliger) は、義務制成人教育 (compulsory adult education) の発展によって、人々が、変化しつつある経済上のニーズに応えるべく「再社会化」(resocialized) されたり、リカレントされることによって、非人間化されるような生涯教育のあり方を次の書物によって批判している。John Ohliger, Adult Education 1984, Article in Adult Leadership (January 1971). In Ian. Lister, Deschooling, A Reader, Cambridge University Press, 1974. pp. 103-4. これは、1984年に生まれたアメリカ人が、ゆりかごから墓場まで、学校教育型の成人教育を義務的に受けさせられるという、シニカルな生涯教育についてのフィクションである。
- 25) 山本恒夫、「生涯教育のシステム化」、『生涯教育の展開』日本生涯教育学会年報第1号、ぎょうせい、1980年、3頁。
- 26) フィリップ・H・クームス著、池田進、森口兼二、石附実訳、『現代教育への挑戦』日本生産性本部、1969年、13頁。
- 27) Center for Educational Research and Innovation, Recurrent Education; a strategy for life-long learning, OECD, 1973, p. 18.
- 28) Ibid. p. 24.
- 29) 沖原豊、真野宮雄、藤原英夫編著、『教育制度と教育行政学』講座教育行政第2巻、協同出版、1978年、85-6頁。

- 30) 新堀通也、『社会教育の方向』、ぎょうせい、1970年、22頁。
- 31) イヴァン・イリッチ著、東洋・小澤周三訳、前掲書、15頁。
- 32) ジョン・ホルト著、田中良太訳、前掲書、15頁。
- 33) 下村哲夫、『現代学校論ノート』、協同出版、1981年、54頁。
- 34) イヴァン・イリッチ著、東洋・小澤周三訳、前掲書、140-1頁。
- 35) Herman H. Frese, Permanent Education — dream or nightmare? Article in Education and Culture, No. 19 (Summer 1972). In. Ian Lister, Deschooling, A Reader, Cambridge University Press, 1974, pp. 21-3.
- 36) ジョン・ホルト著、田中良太訳、前掲書、26~37頁。
- 37) 現代の人間にとって、「よりよい制度」とは、各人の「より自由な」活動を許容し、各人の関係を「より平等な」風に維持するという二つのことを、不可欠の要因として含んでいるという同意があるように思われる。井上坦「教育の根本問題としての制度化—人間生成の抑圧と解放」、『哲學』第71集、三田哲学会、1980年、199頁より。
- 38) R. P. ドーア著、松井弘道訳、『学歴社会—新しい文明病』、岩波書店、1978年、197頁。
- 39) 市川昭午「生涯教育と教育の機会均等」『生涯教育と人間の発達』教育社会学研究第35集、東洋館出版、1980年、32頁より。
- 40) パウロ・フレイレ「意識化の神話をはぐ」、I・イリッチ、P・フレイレ他著、角南和宏、島田裕巳、林淳、伊藤周訳、『対話—教育を超えて—』野草社、1980年、22頁。
- 41) 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、1頁より。