

未来論と教育学(その二)

—21世紀にむかう社会の変化と教育の諸問題—

田中欣和*

鈴木祥蔵**

右島洋介***

沢登正枝****

目次

1. はじめに
2. 変化のきざし
3. 教育の目標
4. 教育方法
5. 家庭教育
6. 教育制度の構想
7. 「生涯教育」と自由時間
8. 教育費
9. 教育施設
——地域計画への提言——

1. はじめに

「教育」にかかわる領域で未来の予測および構想ということは、どのように考えるべきだろうか。

21世紀初頭の教育がどのようになるかは、結局はこれからの30年間の連続的な選択によって決まるのだから、天気予報のような予測はあてにできない。教育に関する領域は社会科学の対象領域のなかでも、計量的手法によるいわゆる「科学的」予測が困難でもあり、また意味の乏しいものであろう。

計量的予測手法がすすんでいる経済学の場合ですら、現代では、国家による意図的な介入

が社会現象の自然成長的側面を修正するという前提に立って考えられる。だが、政治の予測は、基礎的な重要性をもちながらも、それが価値の問題、しかも価値の対立状況を問題にするがゆえにきわめて困難とされる。教育、とくに学校を中心とした制度的教育は、何よりも国家の政策によって——勿論、それに対するさまざまな抵抗のさまざまな結果を含めての話だが——規制される度合が大きいから、その客観主義的予測はむずかしいことだ。

「教育こそが社会を変える」「未来は教育しただいだ」という教育万能論には、残念ながら私たちはくみすることができない。教育はたしかに社会をかえる。しかし、それ以前に教育は技術的・社会・経済的・政治的諸要因に規定されている。いわゆる「教育と社会」の相互関係では、少なくともこれまでは、教育の方が主導的であったとはいえない。ハッチンスは、「21世紀には教育はついに独りだちするようになるかも知れない」⁽¹⁾といているが、しかし、彼の、教育の限界をくりかえし強調しつつそういうのである。

そのような認識の上で、私たちの予測・構想には二つの態度が考えられる。一つは、ともあれ、予測・構想するのは現在の私たちのからだから、その希望や理想を大胆におしだしつつ、

* 本学文学部助手
** 本学文学部教授
*** 本学文学部助教授
**** 本学文学部副手

「どういう条件でそうなるか」「そもそもそれはありうるのか」をいわば逆算的に反省し、修正していくことである。もう一つには、現在あらわれている「変化のきざし」をみいだし、その変化を求めている諸要因を考え、「このままだったらこうなっていくそうだ」という蓋然性を考量し、その変化の傾向への抵抗要因を考えることである。

実は、この二つの発想は相補的であって、考察の過程でフィード・バックされなければならない。

過去20年間に、社会には急激な変化があらわれ、それに対応して、教育とその条件にも急激な変化ないしは変化のきざしがあらわれている。この変化の基礎には、技術革新とか、第2あるいは第3の産業革命とかよばれるものが——国際競争の条件の下に——あることはまぎれもない。そのような「変化のきざし」を整理して、そこから未来を予想するという発想には、しばしばある種の危険がともなうが、叙述のスタイルとして便利なので私たちも、まず、とりあえずそこからはじめることにした。しかし、私たちは今日あらわれている変化の傾向が一方的に継続するという想定にはしばられていないし、今日の社会体制を不動の与件として未来を構想するという態度もとっていない。そこに私たちの思想的立場が投入されていることは勿論のことである。

学園紛争の渦中にあった私たちは、本稿のための準備や共同討議を不十分にしか行いえなかったが、それだけに私たちの夢や迷いが反映せざるをえないことになる。

2. 変化のきざし

1960年代は、「教育爆発の時代」「教育競争

の時代」といわれた。多くの国々で教育改革をめぐるはなやかな論議がかわされ、実験が行われ、そして、それらをめぐって政治的・社会的な争いもしばしば激しくまきおこった。'60年代がそのような変化の時代であったからこそ、未来について考えることがさかんになったのであり、今日流布している未来論の多くは、当然のことながら、教育についても、'60年代に論じられた変化のきざしやその条件の指摘、あるいはそれらに対する警告を延長し、拡大したものであるといえよう。

そこですでにしばしばいわれている主なことを列挙すれば、次のようになる。

(1)基調として、科学・技術の急速な発展に伴う高度大衆教育の成立、すなわち高等教育の大衆化と大衆教育の高度化⁽¹⁾。

(2)しかもそれは、たんに量的拡大傾向としてのみ扱えられるのではなく、知識・情報こそが農業社会・工業社会につづく文明のあたらしい段階を特徴づけるものになるという「知識社会」論、「情報化社会」論、「脱工業化社会」論の文脈のなかで論じられることが多い。

(3)そのような段階で期待される労働能力は経験的蓄積よりむしろ体系的・知的教育によって主として形成されるものとなる。このことから主知主義的メリットクラシーの発展が予想され、ときには期待され、ときには危惧されている⁽²⁾。

(4)情報量の爆発的増大やある種の知識の陳腐化の速度がはやまることから、つめこみ主義的教育はいっそう排撃され、情報の選択と構造化の能力、「方法を教えること」がさらに強調されるようになる。

(5)知識や能力の陳腐化のテンポがはやまり、あたらしい知識や能力の獲得が連続的に要求さ

れるので、再教育は「生涯教育」にまで発展する。

(イ)一方、急速な変化のなかで、「人間疎外」は深まり、変化に適応できない人々や社会的に無用とされる人々が増大する。その対策の面でも教育への期待は増大する。

(ロ)高度大衆教育化に必要とされる巨大な財源をどのように調達し、配分するかが重大な問題となる。

(ハ)教育の効率をあげるための教育方法の新機軸が必要とされ、コンピューターの利用をはじめとする教育工学の発展がそれを可能にする。

(ニ)また、それに対応して教師の養成や教育労働の様式、その組織方式などに変化が要求されるであろう。

(ホ)教育工学の発展と生涯教育の体制化は「学校」の意味を大きくかえる。テレビ大学の構想は、その端緒となるかも知れない。

(ヘ)核家族化と都市化はいっそう進展し、いずれにせよ、パーソナリティ形成に大きな影響を与える。

(ヘ)労働時間の短縮＝余暇の増大は、「生涯教育」の条件となるばかりではなく、教育の目的をも大きくかえるかも知れない。

……etc.

以上に素描したようなことがらは、いずれも今日すでにそのきざしがはっきりあらわれていることであり、その意味で「未来予測」としてそれなりの根拠をもっている。しかし、そこで描きだされているものがのぞましいことであるかどうかは別の問題であり、また、どのような条件の下でなら、そのような傾向での変化がのぞましいものになりうるかを吟味しなくてはならない。

以下の展開は、結局、こういう問題意識からそのような諸可能性にふれていき、「21世紀の

日本」の「教育的社会」に関する私たちなりの構想のアウト・ラインを引こうという試みに他ならない。

3. 教育の目標

21世紀の教育の目標となる人間の資質は大きく変っているだろうか。「未来社会で必要になりそうな能力」の問題をこえて、未来の人々の価値意識まで予想した上で未来を設計しようとするれば、林雄二郎のアイデアである「未来心理学」⁽¹⁾といったものを考えなくてはならなくなる。だが、私たちは、今の時点で未来を考えるのは「現在の私たち」以外ではありえないし、未来を準備し、未来を創っていくプロセスは私たち自身の作業としてしか問題にならないとしよう。未来社会のあたらしい大人たちに代って考えるのではなく、私たちの願望やおそれが実現する客観的可能性のハバを考える——また、そのことを通じて私たちのもっている理念を反省する——という姿勢が、少くとも健康なものであるであろう。

さて、私たち教育研究者や教師の少からぬ部分は、「人間の全面発達」という教育理念を抱いてきた。だが、「全面発達した人間」の具体的なイメージを固定的に考える訳にはいかない。ルソーにとっては、それは「哲学者のように考え、農夫のように勤勉に働く」姿であったし、マルクス・エンゲルスは、機械制大工業の発展のなかで「全面発達」の条件をつくる現実的可能性をみた。今日でもマルクス・エンゲルスの立論の直線的延長上でそれを考える傾向があるが、しかし、私たちは、さらにオートメーションなどの発展にかかわりつつ、それを考えなくてはならないであろう。

オートメーションを軸とする技術革新の発展

が、より一般的な知性をもつあたらしいタイプの労働者を要請するという事は、ほぼ常識に近いことになっており、徒弟的訓練より「普通科」的な理論的教育が職業教育としてすら、むしろすぐれたものになっていくこと、早期専門化を避け、basic common の教育を強調すべきことが説かれる(2)のは基本的に正しいと私たちは考える。

しかしながら、技術革新の進展が人間を「人間でなくともできる仕事」から解放し、自動的に「人間らしく生きる」条件をつくりだすかのような一部の論議はチェックしておく必要があるだろう。資本主義の下では、技術的に自動化ないし機械化可能な労働が「コストの論理」によって人間にあてがわれるとか、逆に人々の仕事を奪い失業をもたらすとかいうばかりではなく、自動化、機械化のすすんだ職場で「あたらしい単純労働」が生まれ、あたらしい二極分解がすすんでいるという現実を直視しなくてはならない。たとえば、今日のオートメーションの花形とされるプロセス産業の監視労働、擬似「管理労働」は実は部分労働、単純労働であることは中岡哲郎(3)、後藤邦夫(4)らの指摘するところである。一方、テクノラット層の労働にしても、作業内容は高度に知的、全体的かも知れないが、拘束労働時間以外にも緊張を持続させざるをえない「モーレツ社員」族の悲劇がしばしばマンガになるように「全人的開花」からはほど遠いといわねばならない。今日の分業・管理・競争のあり方が基本的に変わらないとすれば21世紀に至るまでの技術革新の一般化は、この二種類のタイプを生みだしつづけ、「労働による人間形成」観とむすびついた「全面発達」論は、ロマンティックな夢想とされてしまうかも知れない。そしてたとえば「人間らしいしど

と」としてのサービス業の人気はますます上昇するかも知れない。

「技術革新のなかでの疎外の深まり」に対して今日提出されている処方箋の代表的なものは、レジャーによる「人間性回復」と、企業内の集団主義による「人間的連帯意識」の回復であろう。

仕事はますます面白くなるのが当然であって、人間性はレジャーで回復しろという考え方は(5)、労働は本来苦痛であって、人間にとって手段にすぎず、「人間らしい生活」の内容をなすものではないという前提に立つことになる。だが、マルクス主義の立場を対置するまでもなく、最近多くの経営学者も、労働内容によって「生きがい」を与える必要性を強調する(6)。日本経済新聞の「理想的な仕事の条件」についてのアンケート(7)では「自分の能力が思い切り発揮できること」を第1位にあげたものが、実に76%に達した。人間が自分の活動能力が発揮され、それを確認できることを求めるということは、21世紀になってもかわらないと思われる。もしそうでないとすればそれは「あきらめ」の結果にすぎず、暗い未来を描くことになる。しかし、それは実現の蓋然性の高いディストピアであって、それを不可避のものとした上で教育の役割を考える立場と、労働そのものの人間化＝教育化の可能性をあくまで追求するという前提で、「全面発達」理念を継承する立場との対立は、狭義の教育論争にとどまらず、文明の総体をめぐっての対決とならざるをえないであろうし、今後の30年間の、最大の争点の一つとなるであろう。

教育が人間の能力的全面的開花をめざすというとき、人間は「活動能力の全面性、無限性」によってまず特徴づけられている。「特化され

た目的をめざす特化された機能という点では、人間はつねに劣悪な機械にすぎない。……人間がスペシャリストたること以外に市民権をもちえない産業社会では、必ず機械と人間の関係が問われ、機械文明における人間疎外の問題がとりあげられる」(8) (亀谷辰男)。だから、「全面発達」の立場が、技術革新の進展によって、理論的可能性としてかりに補強されるとしても、それは、人間観、労働観の対決を含むきびしい緊張関係を通じてなのであり、しかも、「全面発達」論の立場といわれるものも、労働と余暇の関係、分業体系変更の現実的具体的可能性の問題にまで、十分深められているとはいいたい。それが、私たち教育研究者にとっても、深刻な課題であるだろう。

今日、教育が現実为中心的目的としているものは、クレイゴトを洗い流してみれば、広義の職業準備であり、学校は「労働力商品の工場」というのも、単純化、一面化の危険は指摘しなければならぬとしても、誤りでは決してない。そして、教育制度は、将来の職種に(従って階層に)対応して編成される傾向が多かれ少かれあり、それに対する批判が、しばしば「教育の論理」として対置される。

そこで一般教育重視を唱える場合の発想のしかたをかんとんに整理してみよう。

(イ)「人間の本質」としての多面的能力を強調する場合。(いろいろなことができ、その多面的関連を理解できるというイメージ)

(ロ)やはり「人間の本質」としての社会性を強調する場合。(他人の仕事と同類のこととして理解でき、また自分の位置や意味を確認できるという点にアクセントがおかれる)

(ハ)技術の発展が、より広い範囲をカバーできる一般的知性の教育を要求するという場合。

(ニ)変化の速さが、狭い職種にしばりつけられない能力を要求するという場合。

(ホ)余暇の増大がそれを必要とし、可能にするという場合。(それはときには、人間生活の中心が労働から余暇へ移行するという議論とつながる)……etc.

(イ)、(ロ)が、「教育の論理」の中心というべきものであり、(ハ)、(ニ)、(ホ)は歴史的諸条件の指摘による補強となろう。しかし、「全面発達」という場合にも上記のような諸側面の関連のさせ時、強調のおき方によって、実は理解の内容に差があるように思われるし、「総合技術教育」の要請を技術発展の必然的結果とする客観主義的傾向や、「余暇のための教育」を強調するある種の教養主義的傾向のことを含めて、未整理の問題は多い。だが、人間—自然の関係と、人間—社会の関係の結節点としての「労働」の問題をぬきにして、人間形成を論ずることは21世紀になっても私たちに支持しがたいことであろう。

マイ・ホーム型人間像とむすびつく「レジャーによる救済」論(私的領域における主体性の回復)とならんで、最近ではモーレッツ社員型人間像を主役にするある種の集団主義(観念的もしくは情緒的)が流行しつつある。この二つは対立するかにみえて、「能力のある人間にはそれにふさわしい冒険と挑戦の機会を与え、能力のある人間にはそれにふさわしい生きがいの対象を与え……」(9) (香山健一)といった未来ヴィジョンのなかでは、むしろ相補的な「期待される人間像」を提供するであろうし、その「集団主義」自体「非凡人には非凡人にふさわしい、平凡人には平凡人にふさわしい満足の機会を与える」(9)ようなものとして構想されるであろう。「人間性回復」論のこの二つのパター

ンは、今後くりかえしさまざまな変型であらわれると思われる。

しかし、その種の「集団主義」は、多くは企業内の人間としての意欲とむすびつけられ、そして、ナショナリズムに集約されていく「種」的集団主義ともいうべき傾向を示している。戦前日本のナショナリズムが「家」→「国」型であったのに対して今日のナショナリズムは「会社」→「国」型といえようが、現代資本主義の性格に根拠をもつこの傾向は、今後とも教育へのインパクトを強めそうである。しかし、21世紀にむかう時代は、ますます世界が一つの全体となり、個々人の生活の舞台はより直接に「世界史」に規定される時代であろう。そのような動向と民族国家の壁との角逐の結果こそが21世紀の性格を決定すると思われる。

「種」的集団主義は、「類」の立場と矛盾しないように装うことができる。だが、ナショナル・インタレスト論の基調の上で、「国際理解の教育」をつぎ木する立場と、人類市民としての普遍主義的教育、共通理解の教育を強調する立場とはむしろ対比されるべきものである。

「類」の立場にたつ「全面発達教育」思想は、何よりもまず「人間としての教育」を、普遍性と個性の統一をめざすのに対して、国家や企業の立場からは、所与の分業体系のなかで一定の部分的機能を遂行しうる能力が強調されざるを得ない。だが、教育思想はそういう「部分的個人」ではなく「さまざまな社会的機能を自分の活動様式とし、それを交互に遂行できるような全面的に発達した個人」（マルクス）の形成の観点から、労働様式や分業形態さらには国際構造などの再検討を迫るべきなのであろう。それを現実に変更しうるのが教育そのものではないにせよ、教育思想は、人類の「結合された

力」こそが、個人のゆたかな可能性をたんに理論的なものではなく現実的な可能性として発展させることができるということも説きつづければならない。21世紀を、その可能性と現実との落差のいっそう拡大した時代にしないことは、まさに私たちの世代の責任なのである。

4. 教育方法

未来の教育方法について一般に予測されている変化の方向は、まず教育機器とその使用法の発展と普及である。なかでもコンピューターのタイム・シェアリング(感覚的にはつまり「同時利用」といえよう)の発展にむすびついたティーチング・マシンの使用の一般化、またそれとテレビジョン等の結合が教育方法に巨大な変化をもたらすであろう。いずれにせよ、教育工学のハード・ウェアとソフト・ウェアは、未来の教職教養の重要な一部分となるとと思われる。

ティーチング・マシンの効用としては――

(1)今日の集合・一斉教育では困難な、プログラム学習による個別指導が徹底する。

(2)教師の労働のムダははぶける。

(3)教師の能力差による不平等を克服できる。――といったことがいわれている。

そのような方向での変化がすすむとすれば、次のような結果を伴うことがありうる。

(1)学年・学級制の変化ないしは消滅。個別学習中心だから、特定の学年・学級に固定されることなく、教科ごとに各人がさまざまなテンポで学習することができ、従って現在アメリカの一部で実験的に行われている無学年制学校が一般化したり、学校段階は学習内容と必ずしも対応しないということになるかも知れない。

(2)さらに極端な想像としては「学校」の部分的消滅。個々の生徒の学習は、テレビやコンピ

ューターを連結した家庭用ティーチング・マシンを相手にしてなされることがふつうとなり、「学校」にはたまにでかけるだけになると予測する人々すらある。そこまでいかないとしても、1人の専門家が全国のある科目の教育を担当するというのも理論的には可能であるし、「学校」がもっぱら教育機器利用施設という性格になることもありうる。イギリスに教師の全くいない実験学校があるとか、1966年、カリフォルニアで行われた実験では、150人の小学校1年生が何マイルも離れたスタンフォード大学のコンピューターから読み方と算数の授業をうけたという。

(イ)チーム・ティーチングの発展。「学級王国」の崩壊や広域的教育組織に対応して、教師の分業と協業がもちまわれるかも知れない。チーム・リーダー、インストラクター、アシスタントなどの分化を伴うチーム・ティーチングは、すでにアメリカの一部ではかなりすすめられているが、それは学校レベルよりもっと広範囲で組織化されるかも知れない。

70年代は教育産業の時代といわれることもあるように(10)、多くの有力メーカーが新市場の開拓をねらっており、政府の人的能力開発効率化の政策からも、教育機器利用の発展はかなり近い将来加速されることが十分予想される。

しかし、はなばなしく宣伝されているこのような傾向について、次のような問題点を指摘しておかなくてはならない。

(イ)ティーチング・マシンの効用の範囲をこえて期待されている傾向。牧野野字一郎は、「ラジオやテレビのような放送装置、ティーチング・マシンのような独習機械は、学校での集団的な問題解決学習に対して、問題意識、題材・資料・データ・狭い意味での技術的熟練の模範な

どを供給する補助的手段として位置づけられる」「たとえば英語の学習において放送を用いて全国いっせいに英会話を練習するとすればそれはたいへん役に立つであろう。だが、それは英会話そのものではなくて、あくまでその練習である」「数学は、ティーチング・マシンで問題解決学習ができるのではないかといわれるかも知れない。実際、中等教育で学ぶ数学は全部ティーチング・マシンで学習できるかも知れない。だが、これは中等学校の数学学習が数学者の行う数学研究ではなくて、数学者が研究した成果を修得する学習だとされているからである。ユークリッド幾何の学習はユークリッドが幾何をつくった思考と同じではないであろう」と指摘している(2)。

ティーチング・マシンは既成の情報の索出、獲得を容易にし、ドリルが意味をもつような範囲で、「基礎学力」(この概念は必ずしも明瞭ではないが)の養成に役立つのであって、その限界をこえて過大評価されるとき、問題解決能力、とくに集団的能力、情操、創造力、芸術的感覚といったとくに人間的な諸能力がおろそかにされる危険すらある。

(ロ)より一般的に表現して、計量主義的な「合理化」の思想は、機能の分析を実体的な人間の活動のわりあてに直結し、既知の尺度で計測しうるかぎりの問題を問題とする傾向があるが、ある種のあいまいな要因、「科学的」であるよりむしろ芸術的、工業的であるよりむしろ農業的な側面が、おそらくつねにある教育の世界では、それはとくに警戒しなくてはなるまい。

「葛藤を含む価値」だとか「未知の可能性」だとか「有機的統一性」といった「文学的表现」でしか、今、私たちが語れないような要因は、しかしながら、教育にとっては本質的な問

題なのである。たとえば教師のいきすぎた分化（タテとヨコの）、ティーム・ティーチングの硬直した組織化は、有機的全体としての子どもの育成にとってマイナスに働くことがありうる。教師が子どもにとって、抽象的、一面的存在、特定機能の人格化となることは、あまりたのしい想像ではない。

（イ）「効率化」の要請が、とくに「安あがりの教育」政策とむすびつくとき、計測困難な非効用は無視ないし軽視されるおそれがある。今日、先進諸国に一般的な初等学校教員の不足への対応策として教育の機械化が促進される傾向もみえるが、そのようなスタートはきわめて危険であろう。

（ロ）能力、進度にみあう個別学習ということが現在のような（また、未来の特定時点で存在するような）社会・経済的条件の下での「能力分布」を固定的に前提する立場ですすめられるならば、危険であろう。……etc.

教育における「機械導入」を一般的に否定することは勿論問題にならない。しかし、産業界における「合理化」問題以上に、きびしい監督と抵抗の可能性を保持するものがあってはじめて、ティーチング・マシン等はその有用性を十分に発揮しうるのである。

前述のようなティーチング・マシンの効用は十分に発揮させつつ、そこで節約された教師のエネルギーは、むしろ教師対生徒個人の人格的接触の密度をたかめることと、また、同一世代間の交渉の濃密化、異世代間の交渉の組織化、さらにフィールド・ワークや実地見学、実習、芸術活動などにとりくむ時間を多くさせるとかますます必要となる教師の研修時間の増大……といったことにふりむけられるようにすべきであり、そのことは当然のことながら、絶対譲歩してはならないということを強調しておこう。

5. 家庭教育

「家族の消滅」についてのさまざまな興味深い議論があるが、かりに私有財産の継承ということがほとんど意味をもたなくなり、消費生活や保育の大巾な社会化によって、家族の意義が今日とは大いに異なるものとなるとしても、少くとも「種の保存」と初期の社会化の機能をはたす集団としては、家族は、唯一のではないにしても基本的な場でありつづけるであろう。一時「家族なき社会」といわれ、その徹底した集団主義教育によって注目されたイスラエルのキブツ⁽¹⁾にしても、子どもの社会化における「核家族」の役割は重要なものであるという。

社会学者たちの語るように、近代家族は、かつてそれがもっていた機能の多くを他の集団や制度にゆずったことと、規模の縮小によって特徴づけられる。教育の立場からすれば、それが「生産」の場でなくなったことと核家族化や兄弟数の減少がとくに重要であるが、その傾向は、今後とも続くという予想が一般的である。

今日の典型的都市家族では、子どもが親から学ぶものは、社会的労働を除いた私的、消費的な「生活」の部分でしかない。通勤の遠距離化によって団らんの時間が乏しくなったことや、テレビが茶の間の主人公になってしまったことなどの克服にとどまらず、より全面的な生活の場が地域社会で（家族をその構成単位として）再建されるのでなければ、子どもの生活は、狭い、貧しい内容のものになってしまう⁽²⁾。

家族数の減少も、子どものパースナリティ形成上、狭すぎ、単純すぎる構造をもつことにしばしばなっているし、また少ない人間関係が一つ一つは濃密すぎることになり、とくに現代日本都市の典型的核家族では、母・子関係が異常

に肥大するといった問題が指摘される⁽³⁾。父・子の接触時間は短いし、大体疲れて帰ってきた父親は家ではあまりカッコイイ存在ではないことが多いものだ。

かつての直系家族で、父・母・祖父・祖母などが、それぞれの位置や個性に応じて、たくましくしてつくりあげる一種の教育的分業は、批判される事例も多いにせよ、一面では有意義なものであったのではあるまいか。また、兄弟姉妹が、個性、性別、年齢差に応じてとりむすぶ関係、自分一兄弟一親の有機的つながりはパーソナリティ形成上重大なことなのである。兄弟ゲンカすら実は教育上不可欠の意義をもつ。

核家族化と家族数の減少は21世紀まで今日のテンポでは続かないかも知れない。今、問題になっている児童手当がせめて今日のヨーロッパなみになり、住宅事情が好転し、若年層の賃金上昇によって早婚化⁽⁴⁾が可能となれば、出生率は多少向上するであろうし、人口の都市流入が一段落すれば、減少した現在の子ども世代が、21世紀の親の世代であるだけに三世代家族は案外多くなるかも知れない。

しかし、今日すでに核家族的世帯がおよそ7割に達し、単身者世帯を除けば、平均世帯人員は3.5人程度であることを考えれば、核家族化の逆転までは予想できない。制度的教育の重要度が高まり、かつ教育費の、公的支出が不十分であり、住宅事情はなお好転しないという「このままではそうなるという未来像」を描けば、子ども数の増大はほとんど期待できない⁽⁵⁾。従って、現代家族の構造の教育的にみてのぞましくない側面は、残ってしまいそうだということになる。

そうであるとすれば、なおのこと、教育的環境としての地域社会の再組織が検討されなくて

はなるまい。複数の成人との関係で、かなり多くの子どもの集団のなかで育つことがのぞましいとすれば、地域社会とむすびついた集団保育の公的施設、すぐれた専門家、十分なあそび場などが保障されなくてはならない。(適当なあそび場もなく交通災害の恐怖にさらされるような地域では、過保護的母子関係の濃密化も避けられない)

集団保育がゼロ才児からでものぞましいことであるかという問題については、なお慎重に検討しなくてはならない多くの問題をのこしている。しかし、集団保育を現在の多くの施設の劣悪な条件を固定的に前提して論じたり、母親の就労に伴う必要悪としてのみ考えるのであってはならない。具体的なあり方は年齢段階等によって異るとはいえ、条件が整備されるならば、集団主義的教育方法は、マイ・ホームの閉鎖的環境よりも、むしろのぞましいものであろうと私たちは考えている。子どもどうしのつながりは、その子どもたちの知的・情緒的発達にとってきわめて力強い影響をもっていることに疑いの余地はない。ある面では親の影響以上に重要であるかも知れないし、親や教師の果しえない役割もにないうるのである。

のちにも述べるように、私たちは、教育の問題を地域社会の組織化の軸にすることを考えている訳だが、それはある意味では、都市化の条件のなかで核家族化のマイナス面を克服し、また逆に今日のようなかたちでの都市化そのもののマイナス面を克服することなのである。だが、子どもの教育的環境として、地域社会のもつ意味が大きくなるということは、家族の役割が小さくなるということにはならないであろう。むしろ、家族の教育的意義は健康に発揮される可能性がある。たとえば、「全面発達」の教育目標のなかでも個性の発展ということは重要な

ものであるが、子どもの個性は家族の個性なしには育たない。そして孤立した閉鎖的な集団はその個性を個性として活かすことはできない。普遍性と多様性の認識が育つ環境のなかでこそ、個性の意味もあらわれるであろう。また、母親の就労の問題にしても、必要悪としてではなく、母親が社会的人間であることの教育的意味、閉鎖的母子関係の克服といった面からも評価され、その積極面が活きるような労働条件がつけられるべきなのである。

6. 教育制度の構想

前述のように、テレビやコンピューター利用の発展によって、学校は消滅するとか、教育資料センター化するとかのような議論も一部にはあるが、私たちはそのような構想はとらない。学校は、今以上に「集団的形成の場」という機能が強調されるようになるべきであろうし、その面から組織化や施設形態が考えられるのではなくてはならない。

21世紀の市民に期待される教育の量、いわば国民的教養のミニマム・エッセンシャルズは、今日の高校教育の水準をこえるものであることはまず疑えない。教育内容のムダをはむき、教育方法の発展があるにしても、上と下への義務教育の延長は、21世紀をまたず、近い将来に現実的な問題となる。

最近の学制改革論議のうちでも、もっとも現実的になっているのは、5才児就学案であるが、私たちも、幼児教育の義務化＝社会化そのものは大胆に行うべきであると考えている。組織的教育の適令期の問題に関する知見は今日なお十分ではないとはいえ、自然成長論的、生物主義的発達観と、教育の役割を重視する発達観との考え方のちがいは明らかである。私たちは後者

の立場を支持し、なるべく早く、少くとも3才もしくは4才からすべての子どもに社会的、意識的、集団的教育の場が保障されることがのぞましいと考える。今日、すでに準義務制化しつつある幼稚園およびそれと機能的相異のなくなってきている保育所を統合、再編成、拡充し、義務教育機関としての「幼児学校」がつけられるべきであろう。

勿論、その「内容」を検討する慎重な準備を経てそれは行われるべきであり、制度だけが独走するのであってはならない。ことに、今日有力な提言となっている「小学校入学年齢引き下げ」論については、現在の小学校1年生の教育内容を5才児に与える順次くり下げ方式につながるので警戒すべきである。就学前教育の研究者である川口勇は、「たとえば、読み書きにしても、読み書きそのものを訓練することではなく、読み書きそのものの教育に入ればただちにそれが身につくような心理的な態勢や構え」といった「心理学的な次元における準備性」⁽¹⁾を幼児教育の目標と考えているが、そういう意味から、幼児教育機関は独立の一段階となることがのぞましい。また、すでに述べたように母親の就労の増大に伴うものとして早期社会的教育を主張するのであってはならないし、ましてや、若年労働力確保のために義務教育の上への延長をおさえる対策としての提起には反対しなくてはならない。また、現在の幼稚園教育の量的拡充政策が、私立幼稚園の経営拡大意欲に依拠してすすめられていることは、将来の義務化＝社会化に対して、むしろ障害となりうる。3才以前の社会的保育の制度化については、私たちのグループの討論では保留せざるをえない問題が多かったが、行政的に「義務化」はしないにせよ、親の希望するすべての子どもが、社会

的経費によってまかなわれる「保育園」に入れるようにすべきである。そして「保育園」と「幼児学校」の施設は、財政的には国に保障されつつも、かなり小さな地域社会と結びつき、十分に訓練された専門家と、住民との協力によって運営されるべきであろう。

さらに問題となるのは、上への延長である。国民をテクノクラットのエリート層から「あたらしい賤民」層にまで体系的に分割していく教育制度を志向するのでなければ、そして、一定分野の労働能力をもつばかりではなく、自分と自分たちに重要なかわりをもつすべてのことに、一応の理解と判断と評価をもちうる能力、生活を楽しむ能力…… etc. 要するに21世紀の「社会的人間」として必要な能力を考えれば、財政的、技術的条件の大巾な改善を仮定してもなお、今日考えられるような「義務教育年限延長」だけでは消化は困難であろう。また、かりに今のようなかたちの「大学」を義務化すると仮定しても、次のような問題が生ずる。

(1)21世紀での変化のテンポが今日みられるような加速度で速まっているかどうかは別としても、変化が常態化した社会であることはほぼたしかであろうから、ある分野についての知識・技術・経験が陳腐化し、あるいは無用となるのか、あたらしい分野が生まれるのかといったことは、おこりつづけるので、教育の「青少年期食いだめ方式」はいずれにせよ破産する。上級の教育段階で学ばれる種類のものこそ、陳腐化のテンポ、したがって要請される変化のテンポは速いであろう。

(2)また、教育期間（より正確には「もっぱら教育にあてられる期間」）の延長を単純に在学期間の連続延長とするならば、今日問題となっている「青年期の延長」はさらにはなはだしく

なりうる。身体的成熟が加速化している(2)のに対し、社会的に半人前とされる期間があまりにも長くなっていることのギャップは不満や焦燥をもたらす。

可塑性の高い青少年期を教育期間にあてることの有効性、妥当性それ自体は無論21世紀にも変わらないであろうが、しかし他方、一定の社会的労働経験をもち、その経験によって動機づけられた人々の学習能力については、私たちはこれまで過少評価してきたかも知れないのである。教育期間の延長は連続的延長だけで考えるのではなく、いわゆる「生涯教育」体制の教育機会保障とあわせて考えられるべきである。

私たちなりの構想を述べてみよう。「国民的教養のミニマム・エッセンシャルズ」を与える「基礎的学校体系」は、ほぼ18才程度までの段階では、コース分化、専門化は最小限にとどめるべきである。ただし、進路別型の分化ではなく、教育方法上の多様化はむしろすすめられ、多彩な実験が可能となるべきであろう。教育内容の組織形態としてのカリキュラムは多様化されてよい。到達が期待される水準を今日の制度に類比すれば、大学初級程度と考えてよいであろう。条件さえ整備されれば、それは決して困難な目標とは思われない。今日のそれより、基本的・探索的・方法的・集団的な教育が基礎的諸学校の主要任務となろう。ドリル型の教育活動は、ティーチング・マシンにかなりゆだねられ、独習の時間と場所も保障されるなかで、教師の仕事はそのためのプランニングやオリエンテーションのほか、たんなる「集合」指導ではない「集団」指導という性格となる。いわば活動が学校のサブ・ワークではなくメイン・ワーク化するといってもよいかも知れないし、むしろ、今日の教室での活動にあたるものが今日の

クラブ活動を思わせるものになる——というイメージを提出しておこう。生徒集団は流動的・多面的・重層的に構成されようが、その基礎的単位は今日の学級の規模よりずっと少い人数となるべきである。

職業的活動に基礎的・共通的な要素は基礎学校で教えられ、後期中等教育段階は、その意味では、今日の高校普通科よりは生産労働や技術とかかわりをもつようになるとしても、特殊な職業訓練は基礎的学校とは別の各種「専門学校」群にゆだねられるべきである。それは今日の大学や短大の一部、各種学校、企業内教育施設職業訓練所などの再編成と拡充というかたちで構想することができる。パート・タイム・コースおよび比較的短期間のフル・タイム・コースが、主要な二つの形態となろう。また、「専門学校」のある種のもの、「基礎的学校」段階で平行して利用されるようにすべきであるかも知れない。今日の「おけいこごと」やスポーツ・文化活動の青少年団体の果たしている、および果しうる役割の検討は、21世紀教育の設計にあたって重要な一つのポイントと思われるが、私たちはこれについて十分討論することができなかった。しかし、いずれにせよその種の諸教育活動と学校教育の有機的関連が問題となろう。

「基礎的（諸）学校」、〔（各種）専門学校〕の他、基礎的学校段階修了後、生涯にわたって、随時利用できる一般教育（芸術を含む）施設として、「市民学校」群が形成される。やはり、パート・タイム・コース、短期フル・タイム・コースが考えられるが、ここでも集団活動が重視され、むしろ、サークル・センター、図書館、相談所などの機能を結合したものを想像すればよいかも知れない。

「専門学校」、「市民学校」の一部分のコー

スは準義務化されることも考えられる。しかし、それは、画一的・行政的制度化よりも、ちようど制度化などされなくとも人々は市場へでかけるように、自然に利用されるかたちがのぞましいであろう。それらは公共財政で支持されることを原則としながらも、運営内容については、自由な創意工夫がこらされるべきであるし、多様な「専門学校」「市民学校」の総数は莫大なものになるであろう。

大学は長期のフル・タイム・コースの一般のおよび専門的教育（この両者の区別はふつう考えられるより実はあいまいである）を中核としつつも、継続教育、再教育、放送・通信教育部門（その機能は市民学校、専門学校の一部と部分的に重なる）および研究所を併設する。

テレビが全国・広域地方圏レベルのものからさらに地域社会レベルのものまで発展するとして、それらと大学や市民学校の連携が密になることがのぞましい。

私たちは、基礎的学校体系の段階区分については、具体的に提案しなかった。それは内容にまで立ちいれないのに年限だけ考えるのは無意味だからであるが、区切りはともかくとして、小、中、高のような三段階編成はまず妥当なものであろう。

しかし、このような構想が実現しうるか否かは、本稿全体そしてとくに以下の2節で示されるような可変的条件にかかっている。

7. 「生涯教育」と自由時間

いわゆる継続教育、再教育がふつうの人にとってふつうのことになる「生涯教育」体制の必要性と可能性が増大することは、まず疑いない。その必要性はすでに述べたような変化への対応からであり、その可能性は労働時間短縮＝

自由時間増大による。そして、その実現条件として、公的財政支出の問題が決定的に重要であろう。

再教育機会の拡大は必然的であるとしても、その制度的再組織化に、だれがどのようなイニシアティブをとるかが問題なのである。資本主義体制がこのまま続くとするれば、それはまず企業であり、企業の要請に応えるものとしての政府であろう。企業内教育や企業からの派遣に、継続教育のチャンスが独占されるならば、今日の高校以上の教育が完全に企業の直接支配下におかれた場合に近い弊害をもたらすであろう。その場合は、教育機会の配分は従業員統制の重要な手段となり、また、直接にか間接にか企業に利潤を保証するのではない種類の教育機会はきわめて限定されたものになろう。一般に資本主義社会では、人は「市民」としては（法の枠内で）形式的な「自由・平等」が認められていても、「被雇用者」としては、実質的に専制的秩序のなかで生きるのであるだけに、今日の「学校」をはみだした教育機会の拡大がもっぱら企業に主導されることは危険である。今後、21世紀に至る期間に、自由に教育機会を求めかつ自由に選択することが何の不利益ももたらさないという保障を得ること、および多様な教育企画に公的財政の支持を獲得することが、労働運動の重大なテーマとなるであろうし、教育をめぐる運動のもっとも重要な環となるであろう。

労働能力の形成という面から、継続教育を考えれば、それは、(イ)（陳腐化しやすい）能力の更新、(ロ)能力の上づみ、(ハ)いわゆる「創造性」を發揮しうるための頭脳の切りかえ、(ニ)転職可能性の獲得といった諸目標が考えられるが、なかでも、「第2、第3の職歴」を開拓するチャンスは、寿命の延長、従って労働年限の延長と

いう予想される条件の下では、ますます多くの人々によって求められるものであろうし⁽¹⁾、また労働能力と直接にはむすびつかない面での教育機会（「市民学校」などでの）も権利として保障されなくてはならない。企業内型および企業の「下請委託」型の教育を中心とした「生涯教育」体制になれば、そのような機会が、何の障害もなくすべての人々に開かれるという訳にはいかないであろう。

「生涯教育体制」の実現条件としての、労働時間短縮の可能性はどうであろうか。フーラストイエは、1985年の時点で、人々の「生涯労働時間」は半減し4万時間程度になるという前提で、彼のヴィジョンを描いた⁽²⁾。その場合、平均入職年齢20才、労働期間35～40年、再教育期間数年、停年65才として、「週30時間、年40週」労働となる。（無論、1985年というのは固定的でなく「おそかれ、はやかれ」の未来像と考えられるべきである。）また、「十倍経済社会」となった時点での「21世紀の日本」を考えた野口悠紀雄・今野浩・斎藤精一郎のグループは、やはり生涯労働半減の4万8千時間——「具体的には、たとえば、1日6時間間労働、週休2.5日（金曜日半休）、その上に年間2ヶ月の有給休暇」——といったすがたを考えている⁽³⁾。

この程度は勿論、もしのぞむならばこれをはるかに上まわるテンポでの労働時間短縮は、理論的には十分可能である。しかし、実際には、次のような点で若干の保留を必要とする。

(イ)一つには、フーラストイエらのヴィジョンが先進国中心主義的であるということからである。後進国の発展を犠牲にし、その経済的・文化的貧困や国内格差の問題をカッコにいたたままで先進国の経済成長をつづけるというヴィジ

ョンは、私たちのとりえないところである。「余暇時間を南北問題の解決にまわせ」という伊藤善市などの主張⁽⁴⁾は、問題提起として重視されなくてはならない。(ただし、南北問題の解決は先進国の「お恵み」として考えてはならないことはいうまでもない。人類文化と世界経済の健康な発展のために、私たち自身の要求として、たとえばいわゆる「援助」も考えられるのでなくてはならず、そして侵略、抑圧、収奪に反対することが、何よりも必要な「援助」であるにちがいない。)

(向)常識的には、他の条件が同じであれば、自由時間の増大は国民所得の相対的減少という結果を伴うから、21世紀を準備する期間に、国民所得と自由時間のいずれをより重視するかという選択の問題がある。この「社会的選択」は、資本主義社会では、実質的には、(労働運動の圧力によって相対的に規制されつつも)結局、経営者層の決定によるとすれば、国際間・企業間の競争の圧力は、経済成長を促進して、自由時間の増大をおさえる傾向を持続させるであろうし、不況対策や労務管理対策上、労働時間短縮に踏み切った場合も、企業はいったん労働者に与えた自由時間を、「企業内教育」あるいは「レジャー管理」というかたちで回収しようとする。また、社会的強制としての消費の要求水準上昇と賃金上昇とのギャップがあるかぎり、労働者自身も「ヒマよりカネ」を選ぶ傾向もつづくことになろう。今日でも、短縮された労働時間は、しばしば副業(ムーンライト・レイバー)にあてている、もしくはあてざるをえない人々が少なくないし、拘束時間が短縮されても、「残業」を含めた実働時間はそれほど短縮されていない場合があることを記憶しなければならない。だから、教育の条件としての自由時間の

量については、社会体制の変化が少くとも労使の力関係の大きな変化とからめて考えるのであれば「理論的可能性」と現実的展望の落差は維持される。

いさらに今日あらわれている傾向が持続し、拡大するとすれば、労働時間が減少するとしても、結果は一様にはではなく、制度的拘束時間にかかわりなく、つねに職業人、企業人としての緊張を持続する「モーレツ社員」層がエリート視され、その層に対応した「生涯教育」の制度や施設は整備されようが、他方、職場で創造性の発揮や主体的選択のチャンスをうばわれた一般労働者は、たとえば競馬にでかけて馬券の「主体的選択」にもっぱらよろこびをみいだすかも知れない。

南北問題の解決という展望のなかでは、先進国エゴイズムを持続した場合よりは少いにせよ、今日からみれば飛躍的に増大しうる自由時間を、ほんとうに「人間を自由にする時間」にしていくためには、だからたんに国民所得の総額の増大を手放しで期待するのではなく、明確なヴィジョンをもった意識的かつ組織的な努力が必要なのである。

8. 教育費

義務教育の上下への延長(私たちの構想では「幼児学校」を含む「基礎的学校体系」の確立)だけでも必要とされる教育費は相当なものになるが、まして「生涯教育体制」の成立や保育の社会化ということを考えれば、その財政的基盤がどのようなものになるかということは大問題であって、長期的構想をもった大胆なヴィジョンが描かれねばならない。

「未来史」を輪切にして、21世紀初頭の国民所得を推計してみれば、この程度の費用は十分

まかないうる「ゆたかな社会」になると主張することは比較の簡単なことであろう。だが、ガルブレイスも指摘したように⁽¹⁾、今日の資本主義社会は私的消費と社会的消費のアンバランスを拡大し、公共的貧困によって特徴づけられるところの「ゆたかな社会」である。それは、60年代を生きてきた私たちの実感にも裏付けられるであろう。公的教育財政は、そこでは「選択的拡大」はしても、教育費負担はしばしば家計を圧迫し、また教育に関するあらゆる不満に対しては、「予算がない」という回答がくりかえし与えられる。

A・ゴルツは「社会的に必要な労働力のますます増大する生産費（とくに勤労者の養成期間と養成費の増大）と、この社会的費用の社会による負担をできるだけ避けようとする傾向との矛盾」を、生産諸力の性質と資本主義的生産関係とのあいだの特殊な水準における矛盾の一面として分析している⁽²⁾。彼のいうように、政府は自然発生的私的蓄積の尊重のために、独占の拡大によってひきおこされる集団的要求の一部である教育の発展に必要な公的投資をしぶる。独占は、その直接費用を社会的費用から切りはなし、拡大持続の条件のますます高価になる費用を社会全体に負担させながら、その必要手段を社会全体に与えることは拒否する。だが、まさにそのことが結局は体制全体の発展の可能性を危うくするところの「ドラマティックな隘路」をつくりだす。社会的に必要な労働力の養成費（授業料はその一部にすぎない）を、主として家族の負担とする制度は、「労働力の拡大再生産」（子は親の世代より高度で高価な能力の獲得を要する）が要求される段階に至って危機におちいった。

このような矛盾は、現在の日本では、私立大

学の問題に典型的にあらわれているが、社会的人間の全面発達を保障する保育と教育の社会化、労働と社会の教育化、人間のための生涯教育体制を構想する私たちの立場からすれば、何よりも「教育費・養育費の徹底的社会化」に踏み切ることなしには、教育的ユートピアへの接近条件はないといわねばならない。学習が、社会的でかつ社会的に生産的なものであることの承認という原則にたつて、ゴルツはすべての学生に対する社会的賃金ということを主張しているが⁽³⁾、それは思想的系譜としては、レーニン⁽⁴⁾やランジュヴァンとワロン⁽⁵⁾にさかのぼることができる。

この「学生手当」や「児童手当」によって、教育と教育費が徹底的に社会化されるならば、当然高学歴者＝複合労働力の保持者に対する相対的高賃金は根拠を失うが、それは、もっぱら収入のいい職業へのチャンスとして進学を動機づけている入試地獄体制の解消のおそらくは唯一の可能性である。

また、それはあまりにもながすぎる家族への経済的依存が、精神的自立を弱めている問題の解決策でもある。それは公共的集団保育や全日制学校（小さい子どもも夕方まで学校にとどまる）の発展、さらに部分的には寄宿制学校の創設などととも子どもと両親の関係をむしろ健康なものとするであろう。子どもを親の私有財産や投資対象とする今日のあり方こそ親子関係をそこねているのである。

そして、それは教育を功利主義と階級的・階層的偏見から解放しうるであろう。

9. 教育施設——地域計画への提言

21世紀の日本人は圧倒的多数が都市住民であろう。閉鎖的マイ・ホーム主義⁽¹⁾、居住地をた

んにネグラの所在地とするモーレッツ派、そしてまたヒッピーを典型とする街頭彷徨派を生みだす現代都市社会の性格をいかに改変し、あたらしいコミュニティをつくりあげていくかは、私たちの設計にとって、重大な問題でなくてはならない。

都市的条件にあっては、今日、地域住民の共通の関心事の第一は、また地域住民が知りあいになる主要なきっかけの一つは、子弟の教育をめぐる問題である。さらに生涯教育体制の発展は、成人自身の教育問題を提起するであろう。私たちは、それを手がかりに21世紀にむけて、地域コミュニティの再建を準備すること、教育文化施設を地域社会のセンターとして設計することを提言する。今日までのところ、団地に組織された自治会や生活協同組合などが、とくに熱心に保育所づくりや、幼稚園開設運動にとりくんで、その運動を通じてさらに自治組織を強化していることは、その可能性を示すものである。また大阪周辺のいくつかの地域での調査⁽²⁾によれば、「町内会の役員」などよりは、「子ども会の世話人」の方が「推されたらひきうける」という回答者がずっと多かったことも示唆を与える。

人間の問題、教育の問題として、都市化と核家族化のマイナス面を克服することについては、すでに「家庭教育」の部分で述べたが、その集団保育施設（「保育園」）や私たちの構想における仮称「幼児学校」が、まず、もっとも小さな単位での地域社会のセンターとなるべきであろう。そして、基礎的学校体系の諸施設や、地域「市民学校」、それと連結する図書館その他が、近接したブロックに建設され、もう少し大きな単位での地域社会のセンターとなるべきであろう。それは、比喩的にいえば、かつて

の欧米のコミュニティにおける教会に対応するものといえるかも知れない。教師は地域社会における知的・文化的オルガナイザーとして、真の意味でのインテリゲンチヤの典型となるべきかも知れない。より組織的・制度的になって学校化する社会教育は、基礎的学校体系の活動と分断されるべきではないであろう。（無論のこと、地域とはむすびつかない種類の市民学校などの施設も多様に存在するべきであろう）

さらに私たちは、教育的施設としての「劇場」の重要性について付言したい。すでにヨーロッパや社会主義国の多くの国々では、多くの「子どものための劇場」があって、大人の俳優と演劇に興味をもつ子どもたちがチームを組んで公演しているという。一定地域に公共の子ども劇場や大人のための劇場がたてられて、それが十分な自由時間をもった労働者や主婦たちの自主的な芸術活動、表現活動の場として市民に親しまれていくことが理想である。テレビの教育効果と演劇の教育効果は全くちがうのである。人口20～30万ぐらいの地区に一つずつこのような劇場が建設されることが是非のぞまれる。それはまた、その他の芸術・スポーツ施設についても考えられるべきであろう。

「専門学校」や大学は、地域社会に対応するというよりは多かれ少かれ別の観点から配置されるであろうが、しかし、大学もまた閉鎖性から脱却し、企業との連携にすぎない「産学協同」ではなく、あたらしい意味での「開かれた大学」として、労働者、市民との交流と協力がはからなければならない。そのことがまた大学人どうしの、あるいは大学人と大学以外の知識人、専門家たちとの、交流や協力の可能性を開くであろう。「市民学校」や「自由市民大学」では、そのような場として、さまざまな分野の

学問が有機的関連をもったかたちで、ゼミナール方式で研究され、教育されるであろう。「大学テレビ局」は、「市民学校」その他で大いに活用されるプログラムを提供するようになるべきである。

また、最近都市計画家のあいだに強調される「職住接近」の傾向は、勤労者自身にとってはかりでなく、「社会的労働の場」が子どもの実感の射程内に入ることによって、大きな教育的意義をもちうるであろう。

さらに広域的・全国的な観点からは、海や山の林間学校やキャンプ場にあたる施設が拡大され、さらに都会の子どもたちが農業地域へ、九州の子どもたちが北海道へ一定期間とどまって学習し生活する「移動学校施設」（年間を通じて交替で利用される）なども構想され、配置されるべきであろう。

このような「教育的社会」、「成長する人間の社会」の構想が、どの程度まで21世紀初頭に実現可能かは、これまでに示してきたように、これからの30年間の政治的・経済的条件の変化に、人間とその全面発達それぞれ自体目的であり、しかも究極至高の目的であるという原理にたった変化がどこまで実現するかにかかっている。

後 記

これは、京大工学部西山研究室を中心とする「21世紀の設計」共同研究チームに参加した私たちのレポートである。「教育」部門を担当した4人の討議の上で田中が執筆した。

本誌第1号に掲載した「未来論と教育学（その一）」（田中）は、この準備過程の産物であったし、その後「その二」「その三」とつづけて、本号のレポートに達する予定であったが、

「紛争」のために本誌が発刊できず、共同研究も中断したまま研究予定期間がすぎた。かなり長い中断のあとでまとめられた本稿は、従って全く不十分であり、「中間報告」のレベルにしか達していない。また、非常に多数の研究者の参加した総合研究の一部門ということから、枚数その他にも制限があり、きわめて広汎な領域にわたる研究や討論の結果を整理も表現もできていない。

私たちは、できればさらに数人のスタッフの参加を求めて、本稿のテーマをもうしばらく継続討議した上で、近い将来そのまとめを、量的にももっと余裕のあるかたちで刊行したいと思っている。

しかし、関西大学教育学研究室のスタッフは、今どのような問題について考えているかを読者にお知らせするというのも本誌の刊行趣旨の一つであるので、中途半端なかたちではあるが、あえて掲載していただく次第である。

<注>

- (1)「教育と人格」
- (1)すでにOECD加盟の先進国全体では、大学生の数がこの10年でほぼ倍増した。
(2)メリットクラシー化をむしろペシミスティックな眼でみている人々にたとえばリースマンやM. ヤングがある。
- (1)「未来学の日本の条件」（「未来学の提唱」所収）
(2)教育改革研究大阪会議はこういう立場を代表する。「教育改革への提言」参照。
(3)「工場労働の新しい分業」（「現代の理論」1968. 12）など。
(4)「いわゆる情報化社会とマルクス主義」（「現代の理論」1970. 1）
(5)経済審議会「経済発展における人的能力開発の課題と対策」など。
(6)ハーズバーグ「仕事と人間性」など。
(7)日本経済新聞、44年1月1日付
(8)「労働と機械」（「現代の理論」1970. 1）

- (9)「未来学入門」
4. (1)70年代はともかく、将来は可能性が大きい。
(2)「学習指導方法の統合」(前掲「教育改革への提言」所収)
 5. (1)スピロの研究が有名。松原治郎「核家族化と教育」(潮出版「講座・日本の将来6」所収)や「核家族時代」参照。
(2)小学生の「生活つづり方」が面白くなくなったといわれる。
(3)松原「核家族時代」など。
(4)日本は世界有数の晩婚国である。
(5)厚生省人口問題研究所は1985年で平均世帯人員3.2人と推計している。
 6. (1)「学令成熟からみた幼児教育のあり方」(学令成熟論集)付録)
(2)沢田昭「発達加速と人間」(「心理学への招待」所収)参照。
 7. (1)ドラッカーは労働寿命の延長による「職歴危機」にふれ「第二の職歴をシステムティックに創造する」必要を力説している。(「知識社会のイメージ」)
 - (2)「四万時間」
 - (3)「21世紀の日本」
 - (4)「大型レジャーの問題点」(朝日新聞44年1月17日)
 8. (1)「ゆたかな社会」
(2)「資本主義的生産関係と社会的必要労働力との矛盾」(邦訳は「困難な革命」平凡社「現代人の思想・18」に所収)
(3)これはフランス全学連をはじめとしてヨーロッパの学生運動の主要目標である。
(4)「ナロードニキの空想計画の珠玉」
(5)いわゆるランジュヴァン・ワロン教育改革案
 9. (1)C. アレキサンダーはいきすぎた核家族至上主義が人々の親密な接触をさまたげているという。(「ヒューマン・コンタクトを育てる都市」(「都市と人間」に邦訳所収)
(2)右島洋介, その他。1969年8月, 国民教育研究所箱根集会で報告。