

大学と地域社会の連携に関する研究

新田 照夫

①

報告書

報告番号	乙巻	5042	号
------	----	------	---

## 題目：大学と地域社会の連携に関する研究

新田 照 夫

## はじめに

1996年4月、日経連教育特別委員会は「新時代に挑戦する大学教育と企業の対応」という提言書を発表した。これによると、今日の大学教育は画一化・硬直化といった偏差値に基づく大学入試制度の影響を強く受け、人間性豊かな構想力に加えて、独創性・創造性のあるスペシャリストを育成することが困難になっている、ということである。そして今後、幅広い教養と豊かな人格を基礎にした「自律的」（日経連、同提言書）で个性的スペシャリストを形成するために、大学は大学院教育も含めて個性化・多様化を推進するとともに、教育・研究さらには人事といった大学の基本的機能とも言うべき分野において地域社会に開かれたものとし、さらには生涯教育を積極的に推進すること、等が主張されている。こうした主旨の提言書は、1990年代に入って財界・経済界からあい次いで出された。注目すべきことは、これらの提言書が企業の論理から出されたとは言え、これからの大学教育の在り方について、重要な問題を提起しているように思われることである。

まず第一は、大学入試制度の在り方に対する大学側のこれまでの対応の問題である。先述にある財界・経済界からの一連の提言書は、共通して、戦後新たに導入された六・三制教育が画一化・硬直化に象徴される偏差値教育体制、あるいはこれに基づく大学入試制度を生む結果になってしまったことを批判している。しかしながら大学における教育・研究の現場では、なぜ画一化・硬直化した偏差値教育体制とこれに基づく大学入試制度の弊害について、これまであまり深刻な問題として取り上げられてこなかったのであろうか。この問題を掘り下げていくなれば、六・三制教育とは必ずしも接続してこなかった戦後の大学教育の姿が浮き彫りにされてくるであろう。行政からも企業からも偏差値教育体制の弊害が指摘されるようになった今日、六・三制教育が今日直面している諸問題を、大学も含めた高等教育全体の在り方にもかかわる問題として取り上げることは、これからの「高等教育と中等教育の連携の在り方」を考える際に重要になると思われる。

第二は、大学教育の質にかかわる問題である。1990年代になって偏差値教育体制が「画一化・硬直化を生んだ」として財界あるいは経済界から問題視されるようになった理由として、一つには、高度経済成長の影で進行しつつあった日本経済の構造的危機が「バブル崩壊」という形で噴出した今日、日本の企業の多くが、終身雇用制と年功賃金制に代表される「日本的企業経営」を維持することが困難になり、かなりの部分の労働者を解雇したり、パートあるいは契約雇用といった非常勤労働者に転換せざるを得なくなりつつあることをあげることができよう。高度経済成長を支えたと言われる「日本的企業経営」のもとでは、労働の「質」は均質で画一的であることが労務管理上都合が良いとされる場合が多かった。しかしこうした方式の経営を維持することが多くの企業にとって大きな負担あるいは困難になっている今日、必ずしも均質でも画一的でもない労働の「質」が求めら

れようとしている。二つには、我が国でも企業社会内部で技術革新と国際化が進行していく中で、個々の労働の自由化、個性化あるいは専門職化がかってないスピードで進行しつつある。したがって、労働の「質」もより個性化、あるいはより高度な一般教養を基礎にした専門化が求められようとしている。このように労働現場あるいは財界・経済界の求める労働の「質」は偏差値体制を生んだ1960年代のそれとはかなり異なったものになっていると思われ、必然的に大学教育に求められる「教育の質」も今大きく転換しつつあるのではなかろうか。大学教育も含めた高等教育全体に、新たに求められつつある教育の「質」を高等教育論として明らかにしていくことが今重要になっているように思われる。

このように第一、第二の論点はともに、現代社会が高等教育全体に求める教育の在り方、つまり地域社会と高等教育と連携のあるべき姿を問い直すものであるとすることができよう。本研究はこうした大きなテーマを「大学と地域社会の連携に関する研究」という視点から考察しようとするものである。

# 目 次

はじめに	
序—課題の設定—	1頁
(一) 戦後六・三制教育がなぜ画一化・硬直化といった偏差値に基づく大学入試制度を生むことになったのか、	
(二) 今日なぜ偏差値教育体制が「画一化・硬直化を生んだ」として地域社会から問題視されるようになったのか	
第一部：六・三制と大学改革	
第一章 戦後六・三制教育が後に残した学力問題	
第一節 高校と大学の接続関係をめぐる歴史	13頁
(一) 新制高校の理念と歴史	
(二) 複雑さを深める大学と高校の接続関係	
第二節 高校と大学の接点で問われているもの	17頁
(一) 再び「学力」論争を問う	
(二) 「価値観を含まない学力」か「人格形成の学力」か	
第二章、六・三制教育改革と「大衆的大学」理念の生成	32頁
第一節、大衆的中等教育の拡張としての「大衆的短期大学」理念	34頁
(一) パサディナ市六・三制教育の歴史的变化と「大衆的短期大学」の発展	
(二) 大衆的中等教育改革論と公立ジュニア・カレッジ	
第二節 大衆的短期大学と半専門職教育	43頁
(一) 地域の工業社会化とコミュニティ・カレッジ	
(二) コミュニティ・カレッジの職業教育プログラムをめぐる諸論調	
第三節、大衆的短期大学のコミュニティ・サービス	49頁
(一) コミュニティ・カレッジにおけるコミュニティ・サービスの実態	
(二) コミュニティ・サービス政策の発展	
(三) コミュニティ・サービスにおけるノン・フォーマル・エデュケーションの思想	
第三章：80年代米国教育改革と「大衆的」大学論	
第一節、ハイスクールと大学の接点で争われる学力問題	60頁
(一) 大衆化の流れに立つ『危機に立つ国家』の学力観	
(二) リベラルアーツの立場に立つ『パイデア宣言』の学力観	
(三) 「基礎学力」の向上をめざす「大衆的学力」論	
(四) 今世紀初頭の六・三制中等教育改革論争を引き継ぐ80年代教育改革論	
第二節、争点としての「必修共通カリキュラム」問題	67頁
(一) 日常生活性をめざす『危機に立つ国家』の「必修共通カリキュラム」論	
(二) 『パイデア宣言』の「共通カリキュラム」論	

(三) 大衆化を押し進める論理と矛盾を深めつつあるリベラルアーツ型「必修共通カリキュラム」論	
第三節、「基礎学力」の向上と大衆的「必修共通カリキュラム」論	71頁
(一) 日常性に含まれる社会的規範的能力と一般教育	
(二) 日常性に含まれる職業的能力と一般教育	
第二部：大衆的大学と地域経済—日米比較研究—	
第一章：結びつきを強めつつある地域経済の論理と大衆的大学の論理	
第一節：日本的企業経営の転換と地域再編の拠点としての大学	74頁
(一) 企業の地域戦略と大学政策の転換：1970年代～90年代	
(二) 地域再編と新しい社会的規範価値としての「個」	
第二節：サービス業と密接な関係を持ちながら社会的規範価値を創造する商業	120頁
(一) 「サービス労働」の価値形成性についての学説史	
(二) 商業との密接な関係の中で社会関係を形成するサービス業	
第二章：アメリカ・コミュニティ・カレッジと企業の連携事業	
第一節アメリカ合衆国における「カレッジと地域経済の連携」の歴史と特徴	142頁
(一) なぜアメリカ合衆国では大学レベルで大衆的職業教育が問題となるのか	
(二) 高等教育と地域経済を結ぶ論理	
第二節：カレッジと企業の連携組織と運営体制の現状	148頁
(一) 全体の傾向	
(二) 第一の形態：特定のカレッジが主体となって特定の企業と連携事業を行う場合	
(三) 第二の形態：複数のカレッジと複数の企業が共同事業体（コンソーシアム）を形成するシステム	
第三節：カレッジと企業の連携プログラム	185頁
(一) 連携プログラムの全体の傾向	
(二) 第一の形態：特定のカレッジと特定の企業の連携プログラム	
(三) 第二の形態：複数のカレッジと複数の企業の共同事業体プログラム	
第四節：スタッフの組織・系統	227頁
(一) 連携プログラムの全体の傾向	
(二) 第一の形態：特定のカレッジと特定の企業の連携事業におけるスタッフ組織	
おわりに	240頁
(一) 高等教育と六・三制中等教育の連携が実現して初めて、「大学と地域社会の連携」が可能になる。	
(二) 「企業社会の組織的規範価値」と連携し、これを再生産する拠点としての大衆的大学	
注	250頁
初出論文一覧	269頁

## 序 課題の設定

(一) 戦後六・三制教育がなぜ画一化・硬直化といった偏差値に基づく大学入試制度を生むことになったのか。

(I) 研究と教育が分離され、画一性と硬直化が強められた日本の学校

### 1. 六・三制教育と連続しない大学

戦後日本の六・三制教育は発足後すでに50年余を経ている。そして今日では高校進学率90パーセント以上に示されるように、後期中等教育への機会も特定の階層の選ばれた青年にのみ限られていた戦前の旧制中等教育とは比較にならない程拡大しつつある。しかし小川利夫氏は戦後六・三制教育のこうした進展にもかかわらず、大学が全体として小・中・高の在り方とはほとんど無関係に存在し続けてきたことに対し、「大学『不在』の六・三制論」と批判した<sup>1)</sup>。制度的には六・三・三・四(あるいは二:短大)の一貫として位置づけられながら、大学<sup>2)</sup>が実質的に六・三制教育とは無関係に存在してきた理由として、第一に、中等教育が中学校と高等学校といったまったく教育理念の異なる二つの学校に分離されてしまった点にあると思われる。すなわち、日本の高等学校は、すべての国民に教育機会を保障するという六・三制教育の大衆的性格の拡大を、中等教育段階でくい止める役割を結果的には果たし、このことが大学を含むすべての段階の学校において研究と教育が分離されていく大きな要因になったと思われるのである。これについての歴史的考察は「高校と大学の接続をめぐる歴史」(第一部、第一章、第一節)で展開されている。

第二の理由としては、「大学における教育・研究、あるいは学問の在り方」が、小・中・高校で噴出している「学力」問題とほとんど関係無く議論されてきたことをあげなくてはならないであろう。高校を卒業するまでに達成されるべき学力の在り方については、いまだに明確な規定がなされているとは言いがたく、これについての研究が大学で積極的に展開されることが求められている。その理由は、大学においてこうした研究が蓄積されることが、大学における教育・研究の論理の中に中等教育論を取り込む大きな力になっていくと思われるからである。まずカリキュラムとして編成される一つひとつの知識はどのような原理にもとづいて選定されるべきかという点が厳密に検討され直す必要がある。「科学的知識である」という理由だけでそれがそのまま教材としてふさわしいとは必ずしも限らないであろう。その理由は、知識を科学的水準にまで高める研究者の認識過程と、その知識を後から学ぼうとする学習者の認識過程とは、同じ「認識」でもその構造が全く異なってくるからである。「学力」問題を考える際には、こうした認識論をめぐる問題が重要になってくる。(これについては引き続き第二節で考察されている。)

現実の大学教育では、小・中・高校で蓄積されてきた教育実践の成果が十分生かされることなく個々の研究者の論理と経験で授業が行われる場合が多く、他方、小・中・高校では大学で蓄積されてきた「研究」の論理(先述にもある研究者の知識に対する認識方法論がその一例である、詳細は第一部、第一章を参照)を教育実践に生かすことが難しい状況に置かれてきた。その結果、小・中・高校の教師は一人ひとりが教育者であるとともに研究者としての自主性を十分認められず、またそれぞれの教育段階の学校は教育機関であると同時に研究機関としての自治性を十分に保障されてこなかった。そのために、特に地域

社会との連携の中で自主的・个性的教育実践を展開したり、あるいは蓄積することが難しく、そればかりでなく、学校教育の内容や方法にいたるまで法的規制が強化されることが多かった。日本の学校が全体として自治性において弱く、自主的・个性的教育実践を自由に展開することに困難であることが、画一的・硬直的思考の傾向が強い生徒を作り上げてしまう要因の一つになっているのではなかろうか。教育・研究の自由化を推進し、大学自治の基盤を保障・整備しない限り、大学は画一的・硬直的思考の傾向が強い学生との対応に追われる中で画一的・硬直的傾向を一層強めていくであろう。学生の多くが大学での研究の論理に一層適応できなくなることは、大学で教育機能が軽視されあるいは消滅していくことにつながりかねなく、これが教育と研究の分離を一層促すことになるであろう。これが大学における教育・研究の自治性と自由を弱め、外部からの規制の強化と教育・研究の画一性・硬直性につながりやすいことはこれまでの経験が示しているところであろう。

このように大学教育が六・三制教育と連続しなかったということが、大学を含めたすべての教育段階において研究と教育の分離の傾向を生み、これが画一性と硬直化の傾向を教育現場で強めてしまう要因になってしまったのではないかと思われる。90年代に入って矢継ぎ早に出されている財界・経済界からの提言は日本の教育が画一性と硬直性を強めてきたことを批判し、その弊害を憂い、大学の個性化と「個」の確立した人材の養成を主張している<sup>13)</sup>。しかしながら、高等教育政策全体として教育と研究の分離が一層強められている今日、大学の個性化と「個」の確立した人材の養成は一層困難になりつつあるのではないだろうか。

## 2. 地域社会との連携において自立性・主体性が弱い学校教育

教育と研究の分離は、学校自治の基盤である「教育・研究の自由と自治」の能力を脆弱化し、地域社会との連携においても学校が自立性・主体性を発揮することを困難にしている。今日の高等学校は進学率90%以上に示されるように、戦前の旧制中学校とは比較にならないほど大衆化が進んでいて、この勢いは大学教育にまで達し始めている。学習能力において不均一で、必ずしもバランスが取れているとは限らない、多種多様な能力を持つ学生が一つの教室内で一斉に授業を受けている現状にあって、「学力」問題を研究することは、高等学校は当然のことながら、大学も含めた高等教育全体としても緊急の課題になっているものと思われる。

アメリカ合衆国のコミュニティ・カレッジは、総合大学や短期大学を含めた同国の高等教育全体が、今日我が国の高等学校と大学が直面している「学力」問題に半世紀以上も前から取り組んできた歴史があり、多くの示唆を私達に提供してくれる。本論文第一部、第二章ではコミュニティ・カレッジの生成史を分析する中で、六・三制教育理念と「大衆的高等教育」理念の関係あるいは「大衆的高等教育」理念そのものがふん関されている。たとえば、アメリカ合衆国のコミュニティ・カレッジでは、新規高校卒業者を専ら対象としてフルタイムの授業を行っていたこれまでの「伝統的高等教育」ではなく、単位を必ずしも前提としないパートタイムの社会人学生も教育対象に含める「非伝統的高等教育」が良く整備されている。「資格社会」と言われているアメリカ合衆国では、「非伝統的高等教育」にたいする要請が、企業を始めとした地域社会全体から、大学も含めた高等教育全体



に対して強く出されている。労働者一人ひとりの人間としての「個性」や企業人・職業人としての「個」の確立を高等教育全体で図っていく努力は、ともすれば大学における「教育・研究」が、社会から隔絶した閉塞状況の中で画一化・硬直化しやすい点を克服するためだけでなく、大学へ入学してくる学生の「知的力」あるいは「学習する力」が脆弱になることを防止し、大学教育全体に活力を生み出す重要な力になっている。

たとえば1980年代のアメリカ教育改革では、大衆的中等教育あるいは高等教育（アメリカ合衆国では制度としての六・三制教育論よりも教育理念としての大衆的中等教育論が教育改革の主流となっている。したがって教育理念は同じであっても、制度は八・四制や六・三制等州によって多種多様である）において、学生の「知的力」あるいは「学習する力」が脆弱になっている現状について、教育本質論にかかわる研究あるいは論争が類繁に展開されている。その代表的な事例がT. サイザーとE. ボイヤーの論争であり、この論争は「学力」の在り方を学問的に規定しようとする研究の大きな牽引力になっている。これについては第一部、第三章で考察されている。

（2）なぜ大学では偏差値教育の弊害が深刻な問題として取り上げられてこなかったのか

#### 1. 地域社会との連携において自治の論理が弱い日本の大学の学問・研究活動

本研究では、これからの大学の在り方を規定するものの一つとして「大学と地域社会（経済）との連携」を取り上げている。従来この問題は、「大学の余裕ある範囲での地域サービス（公開講座、施設開放など）」という形で進められてきた。しかし今日では、大学側からの要請として大学の機能そのものを地域と結びつけることが一部の大学・短大では既に模索されており、伝統的「高等教育」概念そのものを大きく転換しようとしている。またその過程では大学内部の問題（たとえばカリキュラム・教員の教育研究保障・管理事務体制の在り方など）に深刻な矛盾が噴き出ている。また「大学設置基準」の見直し、あるいは一般教育カリキュラムと専門教育カリキュラムの比重の見直しなど、さまざまな改革も同時に進められている。

しかし、多くの大学改革論に中等教育論（その核心の一つが学力論）が欠けている理由の一つに、「大学の中に中等教育や地域社会の問題を入れることはアカデミズムの水準を下げることにならないか」という大学教員の不信感があるように思われる。この不信は「学問の自由と大学自治を危うくすることにならないか」という不安ともつながることにより、問題の解決をますます困難にしている。高等教育への進学率が全体として50パーセントを越える今日、大学の大衆化をめぐる論点はここに集約されようとしている。これは一見してすべての国民に大学教育の機会を提供すべきであるとする「大学の大衆化」理念と「大学自治・教育研究の自由」が対立しているかのように見える。しかし現実はそのようになく、「大学の大衆化」が生み出す「新しい大学自治と教育研究の自由」の論理が、学力によって選別された正規の学生にのみ大学教育の機会を限定すべきであるとする「伝統的大学自治・教育研究の自由」の論理と対立し始めている、として理解されるべきであろう。本研究が一番問題にしたいテーマはここにあり、「大衆的大学自治・教育研究の自由」の論理を明らかにすることが目ざされているのである。

これまでの「研究の論理」を支えてきた思想には、「教育・研究はその時々

の不当な干渉と圧力に支配されてはならず、いかなる社会の変化においても評価されるべき人類共通遺産（グレートブックス）というものがある、そしてそこに述べられている普遍的価値が引き継がれていくべきである。<sup>114</sup>というリベラルアーツの論理がある。しかしリベラル・アーツの本質とも言うべき、社会認識に関する「自由（リベラル）」思想は、我が国では大学における教育・研究活動が、大学の存立基盤である地域社会あるいは個々の住民の生活から遊離し、時には地域社会にたいして超然とした象牙の塔を作ってしまったことに対して、十分な批判をなし得なかったように思われる。またリベラル・アーツ教育で重視される「読み、書き、話し、聞き、理解し、思考することを学ぶ」<sup>115</sup>という基礎学科は、本来ならばリベラルな世界観を修得させる重要な教育であるにもかかわらず、我が国では教育評価を画一的なものにしてしまう手段として変質されることになってしまった。リベラルアーツの教育方法論がこのように変質させられる理由は、我が国では大学を含めたすべての教育段階において教育と研究の分離が進み、研究の論理（リベラルな世界観）に裏付けられた大学自治あるいは学校自治と教育・研究の自主性あるいは自由が必ずしも十分保障されてこなかったところにある。

以上を簡略にまとめるならば、リベラル・アーツの拠点たる大学が、本来のリベラル・アーツの精神とは程遠い姿をかくも示すことになった要因は研究の論理に裏付けられた教育の自由が十分成熟しなかったこと、言い換えるならば中等教育論（その核心の一つが学力論）不在の大学教育論にあったと言わざるを得ない。本研究第一部ではこうした問題意識を持ちつつ、大衆的大学論の模索が試みられている。

## 2. 本来あるべき教育・研究の自由あるいは大学自治の論理

本来あるべき教育・研究の自由と大学自治の論理を考えるにあたって、P. ヴァレリー (P. Valéry) の思想を無視することはできないであろう。本来ならば、「社会<sup>116</sup>からの不当な支配に対する大学自治の強さ」というものは、学問・研究そのものが本質的に持つ思想的自由の表われであり、これは他方では、大学における学問・研究が、自らの学問的論理に基づいて社会と緊密な関係を積極的に創造していく自由を持つ意味をも同時に含んでいる。ヨーロッパの知性の権化として知られているヴァレリーに関する我が国の代表的研究者の一人である山田直氏は、1940年にフランスが戦争に敗れ、ヴィシー政権下の暗い日々の中で、ヴァレリーがフランスの自由な精神の再生を後世に託して『純粹および応用アナーキー原理』、『ヴァリエテ』、『カイエ』といった一連の大いなる遺産を書き遺したという経過を詳しく記している。そしてヴァレリーの著作全体を貫く基本姿勢は「あくまで知性に基づく人間精神の主体性を守りぬくことであった」とまとめている<sup>117</sup>。ヴァレリーの言う「人間精神の主体性」とは知性の論理に発するものであることは言うまでもない。

先に述べたように、大学を含めた教育機関全般に進行している教育と研究の分離の傾向は、知性に基づく人間精神の主体性を守る意識を脆弱なものにし、これが大学における教育・研究の自由と自治を弱め、大学と中等教育機関との連携を困難なものにしている。地域社会の諸課題あるいは住民の生活課題を正面から取り上げる教育と研究が大学に期待されている今日、大学が中等教育機関を含めた地域社会全体と緊密な関係を持つことが困難

であるとするならば、その理由を明らかにする研究は、大学のこれからの在り方にかかわる重要な問題に取り組む研究になるのではなかろうか。「地域社会に開かれた大学」とは、先述にもあるような、“大学に余裕のある範囲での地域サービス”ではなく、大学の機能そのものを地域社会に開放することにより、「市民による学習の自由と地域自治」を「大学における教育研究の自由と大学自治」と結びつける大学であると言ってもよいのではなかろうか。

(二) 今日なぜ偏差値教育体制が「画一化・硬直化を生んだ」として地域社会から問題視されるようになったのか

(1) 労働の質の変化と社会が大学に求める教育の質の変化

1990年代に出された財界・経済界からの大学改革に関する提言は、これからの人材の質として「新しい個」が形成されていることを共通して求めている。そしてこうした要請は、終身雇用制度や年功賃金制度といった日本的雇用慣行が企業の内部から崩れ、契約雇用やパート雇用が拡大されていく中で出されているところに特徴がある。特に、「企業に対する忠誠心」を基礎にした、「柔順さ」や「忍耐力」といったこれまでの能力観ではなく、労働そのものが持つ「専門性」や実質的価値を評価する能力観が重視されるようになってきていることが注目される。この傾向はサービス労働の現場にとくに顕著に見られ、単に経営の合理化という要素だけでは説明できないところがある。(第二部、第一章)

企業社会で求められる労働の質の変化にともない、大学に求められる教育の質も変化しつつある。第一は専門科目の重視であり、第二は大学の個性化と自由化である。まず専門科目の重視では特に大学院教育改革が大きな課題とされている。これはパート労働・契約労働を基礎にした専門職労働の拡大といった財界・経済界からの要請に應えるものであると言ってもよいであろう。次に、大学の個性化と自由化については、社会人入学制度や単位を必ずしも必要としない非伝統的教育の整備などが上げられている。

このように近年見られる労働の「質」についての変化は、かつてない程自由化と専門化が進もうとしていて、学校教育に対しても、組織や制度に対する「忠誠心」や「忍耐強さ」あるいは均質で画一的能力の養成よりも、個々人の専門的能力や個性の育成を重視する傾向が強まっているように思われる。特に大学教育に対しては、特定の組織に対する忠誠心ではなく、優れた社会性と公共性を基礎にした高い専門的能力を持つスペシャリストの育成が求められるようになってきた。

(2) 転換期にある「大学と地域社会」の関係

1. まちづくりに対する市民意識の昂揚と期待される大学の役割

大学教育が転換することを求める動きは、これまでに述べてきた財界や経済界にとどまらず、地域社会全般からも強まっている。日本の大学制度は、地方の優秀な人材を中央に集め、吸収するシステムを作り上げることに貢献してきた。その結果、中央の政治力と経済力は極端に巨大化し、その反面地方では担い手となるべき人材が育たず、社会資本の整備も遅れてきた。このように人材育成と社会資本の整備といった社会の基盤整備において中央と地方のバランスは崩れ、経済を含めた社会全体の循環が十分図れなくなっているよ

うに思われる。こうした状況を打開する鍵は地域経済を含めた地域社会全体を活性化させる以外にないのではなかろうか。そのために大学ができることは何か、あるいは必要と思われる改革は何か、これらを明らかにすることが今日求められているように思われる。

今日全国の中小地方都市では市民の手による「地域経済の活性化とまちづくり」運動が盛んに行われるようになってきた。筆者が講師あるいはコーディネーターとして直接かかわってきた自治体だけでも以下の通りである。

【地図1：市民の手による「まちづくり」運動が展開している自治体】

【広島県】

・竹原市

【愛知県】

・小牧市

・岩倉市

【香川県】

・稲沢市

・丸亀市

・豊明市

・豊田市

・東海市

・大府市

・知立市

【長崎県】

・刈谷市

・安城市

・長崎県平戸市

・高浜市

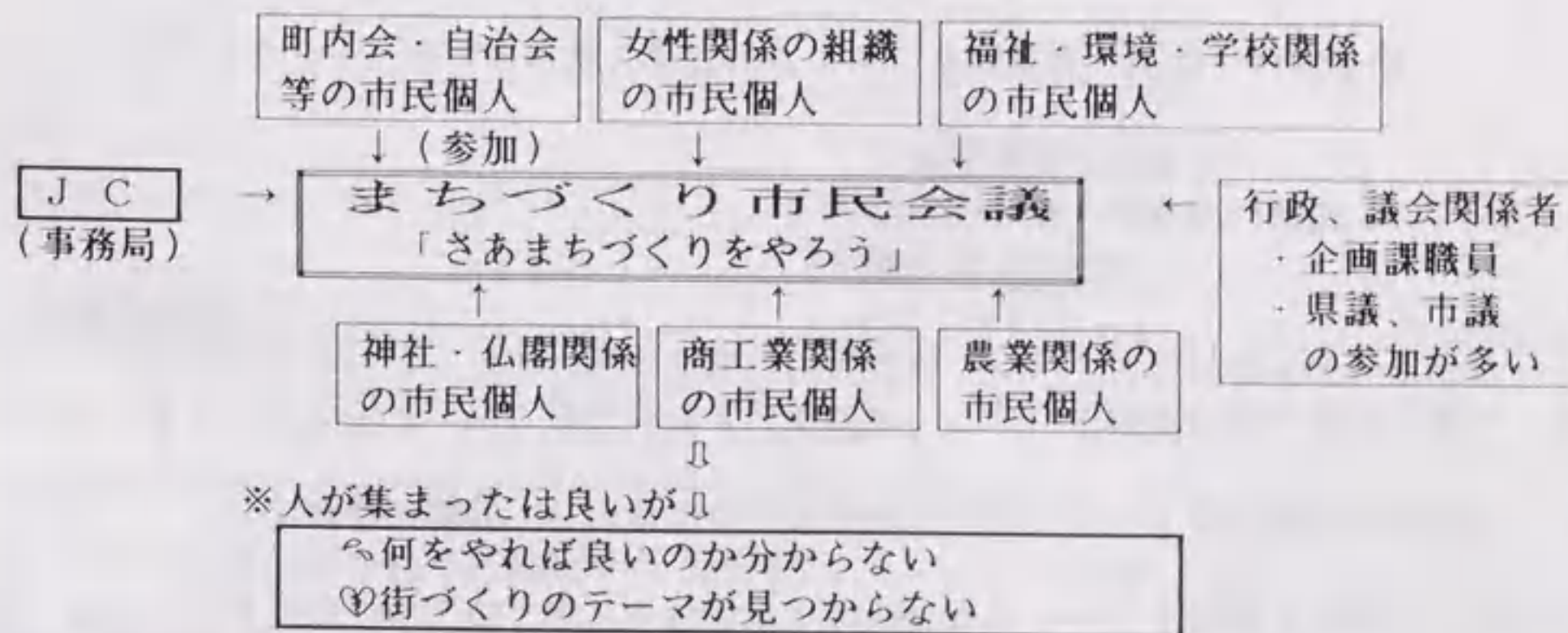
・岡崎市

・常滑市

・豊橋市

これらの自治体で展開している「市民の手によるまちづくり」運動は、「青年会議所」を中心とした「まちづくり市民会議」の形態を取る場合が多い(図1)。市民会議メンバーは、地域の団体や組織を代表する参加ではなく、一個人の資格として参加することが原則となっている。この理由は、参加メンバーが自分の所属する団体や組織の意向を気にせず、自由な発言や行動ができるようにするためだけではなく、行政の「縦割り」体質が地域の団体主義を通して地域全体あるいは個々の市民の間に浸透しないようにするためでもある。

まちづくり市民会議の組織モデル



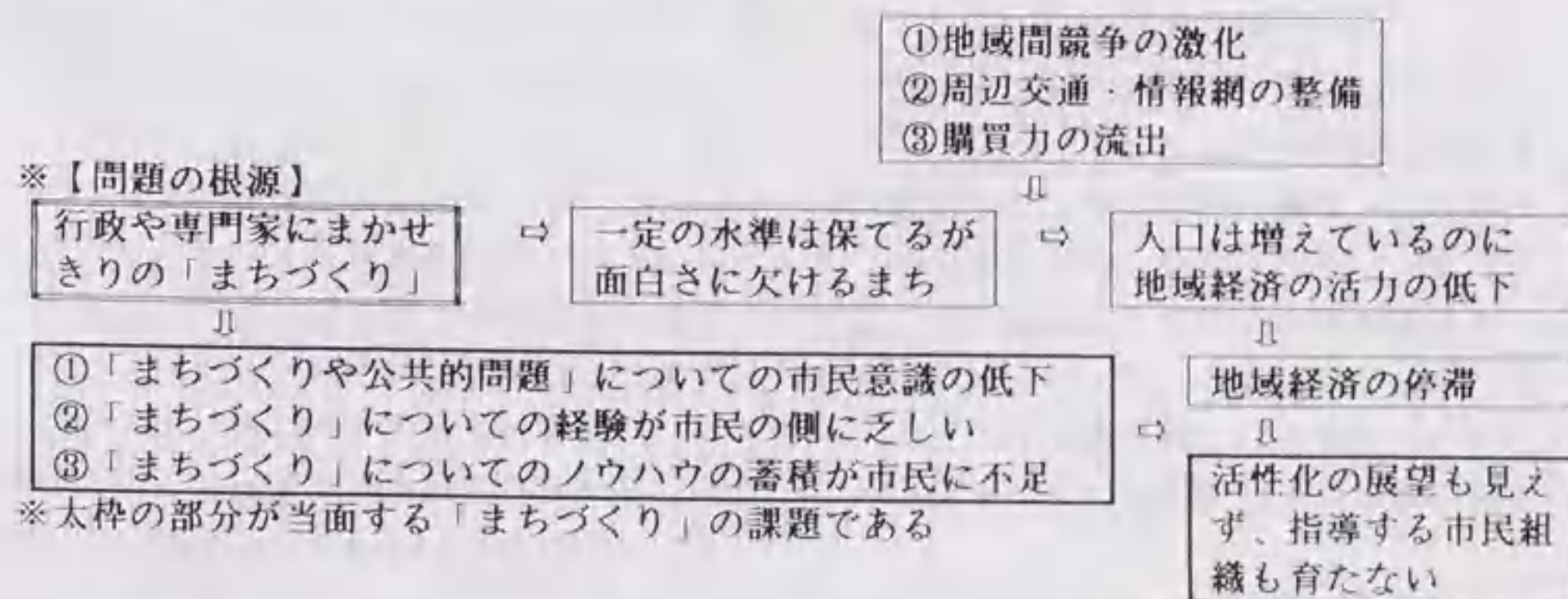
今日、市民参加型の「まちづくり」運動は全国どこの地域でも見られるようになった。しかしここで取り上げられている「まちづくり市民会議」運動は次の二点において従来の

市民参加型「まちづくり」と大きく異なっている。第一は、行政主導の排除である。地方分権の時代を見通して、個々の市民の手によって組織され、行政にたいして自由な発言と行動ができる組織形態を取っている。そしてこの形態は、たとえ議会や行政関係者が参加していたとしても、自分の立場を意識せずに個人として自由な発言と活動ができることを原則としている。第二に、自治体としての機能が高度に整備され、地方中核都市あるいはそれに類似する集積力を持つ人口10万人前後から30万人前後の自治体を舞台とした「市民主導型のまちづくり」運動であるということである。近年では市民会議間のネットワークと連携を重視した活動も展開しつつある。

「まちづくり」や「地域の再開発」関係の組織は、これまで一般的には行政主導で組織され、ややもすると行政の事業をPRする組織であったり、また行政の「下請け」的性格を持つことが多かったように思われる。その結果、「まちづくり」の経験が市民の間で蓄積されることが少なく、これについてのノウハウも市民はほとんど知らない場合が多い。「さあまちづくりを皆でやろう」と市民が集まった時、「何をどうやれば良いのか分からない」とか「まちづくりのテーマすなわち、キーコンセプトが見つからない」といったような、運動の初歩の段階で展望を見失うことがよくあるのはこうした理由からである。「まちづくり」を始めとする地域全体の課題について、市民の意識を低くしている大きな原因は、こうした公共的問題について、これまであまりにも行政や専門家にまかせきりであった市民の姿勢にあると言わなければならないであろう。

確かに行政や専門家にまかせておけば、標準的な水準を確保した、いわゆる「無難なまちづくり」はできるであろう。しかしそこに住む住民の生活感覚が軽視されていたり、ただ使い勝手の良さだけで、個性や面白さに欠ける「まちづくり」になってしまう傾向がある。これでは地域の活性化にならないことは今日、全国の経験でも既に明らかのところであろう。この意味で、「まちの活性化（今日では地域経済の活性化が重要課題）」と「まちづくりについての市民の主体性の向上」との関係が今日ほど重要になってきている時代はないと言えるのではなかろうか。図2は「まちづくり」についての市民の意識あるいは主体性の低下と地域（経済）の停滞の悪循環を示したものである。

「まちづくり」に関する市民の意識の低下と「地域経済の停滞」の悪循環



地域経済の活性化につながる「まちづくり」にするためにはまず、そこに住む市民にとって、面白さや個性に富む「まちづくり」を行うことが求められているように思われる。またこうした「まちづくり」を実現するためには、そこに住む市民一人ひとりの生活感覚や個々の市民の人的感性あるいは生活感覚がにじみ出る「まちづくりのキーコンセプト」が重要となってくるであろう。これについては決して上からの「お仕着せ」や「規格品の模倣」であってはならないのである。こうした「まちづくりのキーコンセプト（社会的規範）」作りが今日、地域経済を活性化させる「まちづくり」の核心、あるいは最終的目標になってきているように思われる。

歴史的に見るならば、「社会的規範」という考えは昔から人々の日常的経済生活の中に存在していたのではなかろうか。たとえば地域経済の主力である農業・商業・工業のどの部分においても、生産活動である「労働」が他方ではその節目の重要な部分に年中行事としての文化的活動を生んだり、また生産的労働が作り出す社会関係が地域の政治的・社会的秩序そのものであったりすることはよく知られている。このように日本の地域社会は「一面では生産的労働であり、また他面では文化活動でもあり、さらには別の側面では政治的・社会的秩序そのものでもある」といったこれら三つの側面を同時に持つある一つのコンセプト、すなわちこれら三つを貫く「社会的規範価値」を中核にしながら発展してきたのではなかろうか。そして地域経済や社会生活のあらゆる部分がこの社会的規範価値の実現をめざしながら形成・発展してきたという歴史があったのではなかろうか。逆の言い方をすれば、社会的規範価値という思想性を含まない経済活動や文化、さらには社会秩序というものは普遍性を持たず衰退していったのではないか、ということである。そしてこの社会的規範価値の形成にあたり、サービス業と商業の果たしてきた役割は大きいものと思われる。

筆者がこのような仮説を提起する背景には、「サービス労働を生産的労働として認めよう」とする経済学分野における新しい思想の登場がある。すなわち、「無形物としての価値」についても生産的労働の成果として認め、こうした労働を活性化させることにより地域経済を活性化させることができる可能性が見えてきた、ということである。本研究では「社会的規範価値」をこの「無形物としての価値の一つ」として位置づけようとするものである。しかし「生産的サービス労働」論分野の中でも、「社会的規範価値」と「地域経済」との関係についての研究はあまり蓄積がなく、むしろ「道徳主義的である」として危険視する論調すらある（刀田和夫氏）。この理由は今日の「サービス労働」論の多くが「商業」を生産的ではないと規定し、排除することにより、サービス業の価値生産性を主張する論調が主流になっているからではないかと思われる。すなわち商業は「地域経済の部分ではあっても生産的活動ではない」という一点に論点がわい小化されることにより、「商業」と「サービス業」の密接な関係の中で形成・蓄積されてきた社会的規範価値を、「生産的労働の社会関係が生み出した価値」として正当に評価することを困難にしている。「何をもって生産的であるとするのか」、そして「何をもって価値的とするのか」という問題については従来の経済学の枠組みや論理では十分説明しきれない状況が地域経済全体の中で一般化しつつあるように思われる。

第二部、第一章では、地域において「社会的規範価値の形成」と「生産的関係の発

展」とが密接な関係にあるのではないか。という仮説に立ち、この論証を試みている。特に「商業」と「サービス業」とが密接な関係にあること、そして両者の密接な生産的社会関係の中で生み出される社会的規範価値が、「まちづくりのキーコンセプト」と深い関係にあることを明らかにしたい。さらに本研究では大都市圏に隣接する中核的都市の商業の停滞と地域経済全体の停滞とが密接な関係にある点に注目し、地域経済活性化の鍵は「商業」の活性化にあることも同時に明らかにするものである。

## 2. 市民の主体形成と大学

本書の第二の目的は「まちづくり」をめざす市民の主体形成のために大学が果たす役割と機能を明らかにすることである。とくに「まちづくりのキーコンセプト(=社会的規範価値)」と「市民の主体形成の目標」の間に立って、今後、大衆的大学に求められる教育的理念あるいは機能を明らかにすることが重要になっている。

「大学と社会規範」の関係は、欧米はもちろんのこと日本においても、大学の歴史が始まった当初から問題にされてきた。たとえば社会が宗教的国家によって支配されていたヨーロッパ諸国では、大学は宗教国家を支える宗教的機関の一部として発足した。また明治以降の我が国においては、大学は官僚機構の中核として発足し、エリート官僚養成は主として国公立大学が行い、大衆的大学教育は主として私立大学が行うといった歴史が生まれた。そしてこの歴史は官尊民卑の意識を日本国内のあらゆる部分に広めていく要因になったと思われる。

1960年代に入ると、大学は産業社会の社会規範を担うセンターとしての性格を強めてきた。たとえば、資格社会の中核としての役割を果たし始めてきたアメリカ合衆国(以下単にアメリカとのみ略す)の公立大学は、産業社会を担う人材養成のための大衆的教育機関という性格をより強く持つようになってきた。特に1970年代に入ると、成人のための継続教育機関という機能が強調されるようになり、地域のあらゆる公教育機関・公共機関との連携が強められていった。こうして資本主義経済の急速な進展と労働力の自由化は、「大学と地域(経済)」あるいは「大学と市民(生活)」の密接な関係を求めるようになり、今日の我が国でもこうした傾向が強まりつつあるように見られる。

以上に見られるように大学は基盤となる社会の変化に応じて、自らの社会的使命あるいは教育理念を変化・発展させてきたのではなかろうか。そしてこの変化は必ずしもスムーズに展開してきた訳ではなく、むしろ深刻な矛盾を抱えながら進展したように思われる。たとえばアメリカにおいては、大衆化しつつある新しい大学理念としての「門戸開放政策(Open Policy)」が、伝統的大学の「専門職機能(Professional Function)」と鋭く対立してきた。また日本においては、大学を社会に開放・自由化しようとする動きが政治的に加えられた時、強力な反発が大学内部から生じたこともある。ここで注意しなければならないことは、大学の開放を進めようとする、一見「開明派」に見える部分が国家政策側で、これを阻止しようとする、一見「保守派」のように見える部分が大学のリベラルな部分であると言わざるを得ない現象が日本ではしばしば見られることである。海外の大学ではあまり見られないこうした「奇妙な」現象が生じる原因は、先述にもある通り我が国の大学では、教育と研究の分離が政策的に進められ、学問研究が持つ自治の理念に支えられた教

育の自由が十分成熟しきれなかったところにあると思われる。言い換えるならば、日本の大学は国民形成と社会的規範価値の間であって、常に政治的に微妙な立場を占めつつ整備されきたのであり、日本の大学が置かれてきたこうした事情をふまえつつ、地域社会において「まちづくり」をめざす市民の主体形成と大学が果たす役割および機能を明らかにしたい。

### 先行研究の検討および本研究の位置

本研究は「大学と地域社会との連携に関する研究」であり、研究の柱としては第一に「大学教育と六・三制中等教育との連携」が、第二には「大学と地域経済との連携」が設定されている。まず、「大学教育と六・三制中等教育との連携」について、研究の焦点は「中等教育における学力問題と現実の大学教育との関係」の分析に置かれている。本研究でも指摘されているところであるが、「学力」の定義に関する研究の蓄積はいまだに十分とは言いがたい。しかしこうした状況の中であっても『人間の科学としての教育学』（国士社、1977年）の中で勝田守一氏が展開した学力についての概括的定義は学力研究の出発点として位置づけることができるものである。勝田守一氏以降の学力研究は、心理学の分野における国際的研究の成果を基礎にして、子どもの能力・発達・学力をトータルにとらえようとする研究が主流になり、その代表として坂元忠芳氏の『現代教育思想批判』（青木書店、1971年）をあげることができる。本研究では『科学と思想』を舞台にして展開された坂元忠芳氏と藤岡信勝氏・鈴木秀一氏の学力論争（『科学と思想』16号、『同』19号、1975年）を取り上げ、坂元氏の学力規定について分析を行った。しかし我が国においては、こうした中等段階までの教育をめぐる学力研究をふまえた大学教育論はこれまでほとんど蓄積がないと言ってもよいであろう。

アメリカ合衆国では中等教育論をふまえた高等教育研究の蓄積が厚く、A. レンジ (A. Lange) の『公立学校システムの一環としてのジュニア・カレッジ ("The Junior College As Integral Part of the Public School System", 1917)』はこの研究分野における古典的研究とも言えるものである。A. レンジに続く研究者としてL. クース (L. Koos) をあげることができる。クースの『ハイ・スクールとカレッジの統合—6・4・4計画の試み— ("Integrating High School and College—The Six-Four-Four Plan at Work", 1946)』はすべての青年に中等教育の機会を提供しようとする大衆的中等教育と密接に連携する大衆的高等教育論が展開されている。とくにハイ・スクール卒業青年の失業問題に関する全米的な調査を踏まえつつ、社会が求める学力をカレッジ卒業レベルと設定し、アメリカ合衆国のすべての青年にジュニア・カレッジ卒業レベルの学力を修得させるためにハイ・スクールとカレッジがカリキュラムにおいてどのように連携をとるべきか、という点について分析が行われている。J. セクソン (J. Sexson) の『4年制ジュニア・カレッジの組織と管理 ("The Organization and Administration of the Four-Year Junior College", 1930)』は、大衆的大学のとくに制度に関する研究として重要な先行研究である。さらにG. ベン (G. Venn) の『人間教育と労働 ("Man Education and Work", 1964)』およびN. ハリスの (N. Harris) 『カレッジにおける職業教育 ("Career Education in Colleges", 1977)』は高等教育レベルの職業教育理念に関する研究として注目される。

さらに1980年代のアメリカ教育改革では、ハイ・スクール卒業青年が最低限修得す



べき基礎学力の在り方が論点とされた。特にE. ボイヤー (E. Boyer) とT. サイザー (T. Sizer) の間で展開された学力論争は基礎学力を学問的に定義するために大きな貢献をした。

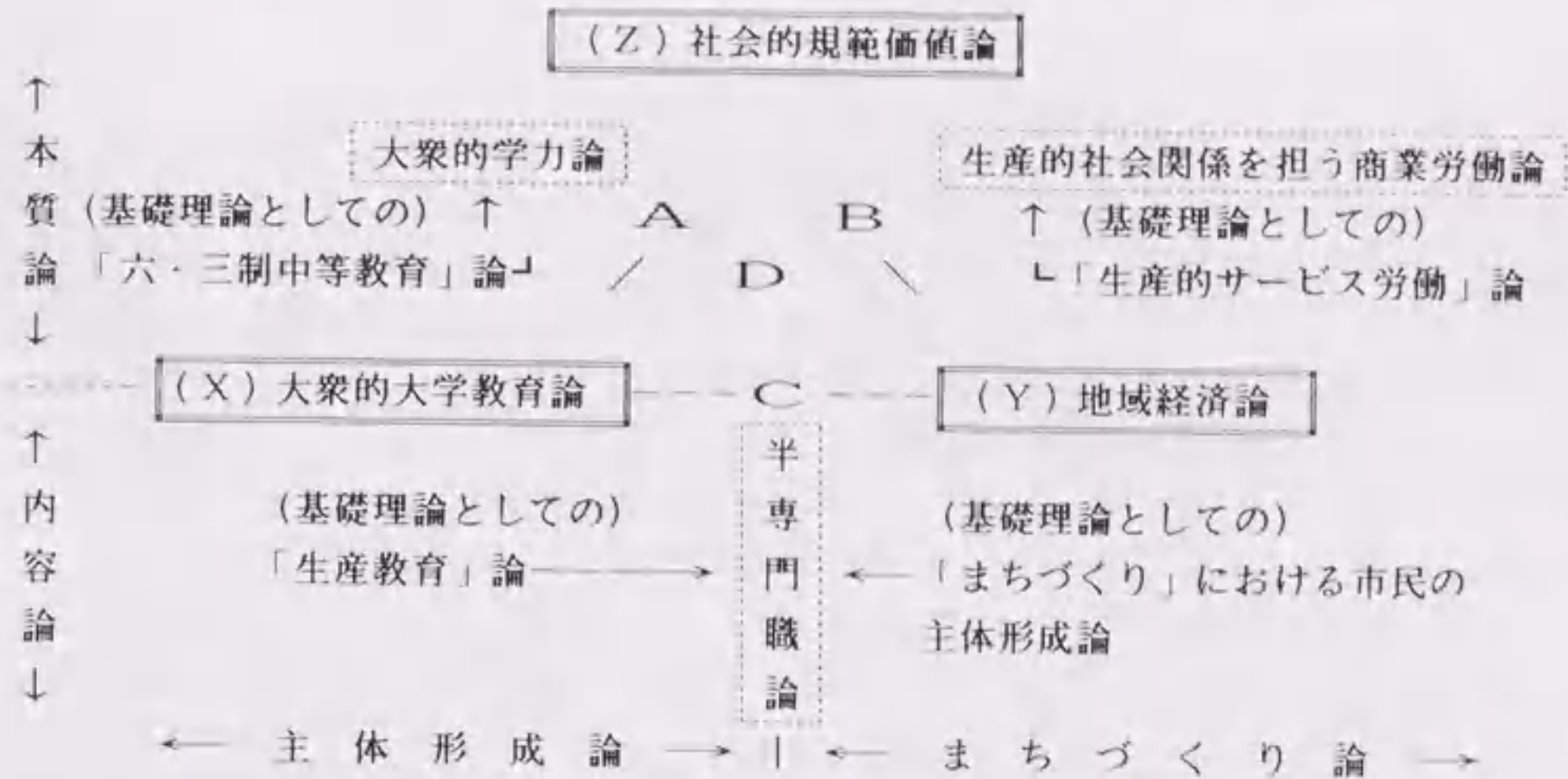
本研究の第二の柱である「大学と地域経済との連携」については、我が国では1980年代に国上庁大都市圏整備局による全国各地の「学園都市構想」の調査・研究がみられる。これは第四次全国総合開発構想のテクノポリス構想に基づいて実施された国主導の調査・研究である。また1990年代には、経済同友会を始めとする財界・経済界から大学改革についての提言書という形で「大学と地域経済との連携」についての研究報告書が多数だされている。こうした国あるいは財界・経済界による研究報告書の特徴は、大学における教育・研究の理念にかかわるレベルの問題についてまで分析が及びつつ「大学と地域経済との連携」の在り方が理論化されていることである。

こうした国あるいは財界・経済界による研究報告書に匹敵する水準の研究が、大学研究者から出されているかと言うならば、我が国では必ずしもそうは言えない状況にある。「大学と地域経済の連携」に関する研究が高等教育論として展開することが困難な理由の一つに従来の教育学の枠組みだけでは理論化が困難であることをあげなくてはならない。特に「地域経済の活性化」という経済学で積み上げられてきた研究の論理が求められる。本研究では、現代社会を「労働力が一層流動化しつつある社会」ととらえ、こうした社会にあっては、労働者個人の専門的職業能力と、組織的規範価値を創造しまた担うことのできる「個」の確立が求められ、こうした価値生産性のある労働によって形成される生産の社会関係が地域社会の中で活発に創造されることにより「地域経済の活性化」が達成し得る、という仮説を設定した。そしてこの仮説を論証する理論的根拠として、サービス労働学説論争の中で積み上げられてきた「サービス労働の価値生産性」の論理を適応した。特に赤堀邦雄氏の『価値論と生産的労働』（三一書房、1956年）はサービス労働学説の出発点として定評ある先行研究である。また飯盛信男氏の「サービス経済論序説」（九州大学出版会、1985年）と馬場雅昭氏の『サービス経済序説』（九州大学出版会、1995年）は、「使用価値は社会関係の中で形成され、労働過程とは区別されなければならない」（馬場雅昭）という、「サービス労働の価値生産性」についての理論的枠組みを確立した。本研究はこうした研究成果に依拠しつつ、大学は流動化しつつある労働力を再生産する拠点の一つであり、こうした意味では「生産の社会関係の拠点でもあり、地域経済を活性化させるための主体形成の場でもある」という論理を導き出した。こうして高等教育論として地域経済活性化の論理を導き出すことができるようになり、「大学と地域経済の連携」に関する研究の枠組みを設定することが可能になったのである。

ところで、こうした分野の研究は我が国では蓄積が少なく、したがって本研究ではアメリカ合衆国における研究を先行研究として取り入れざるを得なかった。アメリカ合衆国ではL. ジョンソン (L. Johnson) を中心とする全米的規模の研究グループが綿密な調査に基づく研究を行っている。メンバーはコミュニティ・カレッジ研究者、コミュニティ・カレッジ学長を始めとするカレッジ関係者そして全米製造業協会に加盟する企業である。個々のケースについての先行研究は本論の中で紹介されているので、ここでは省略する。

以上の先行研究に基づいて設定された本研究の理論的枠組みは以下の図に示される通りである。

「大学と地域社会の連携」に関する研究の理論的枠組み



まず、「(X) 大衆的大学教育」論（第一の軸）と、「(Z) 社会的規範価値」論（第三の軸）との関係については、「大衆的中等教育」論を踏まえた「(A) 大衆的学力」論が展開される。特に学習者個人の生活経験やそこを基盤に形成されてくる「個人的認識の世界」を重視しないリベラルアーツの認識論と知識論が批判的に検討される。大学は、教育・研究を大衆化から守ろうとする思想と、これを押し進めようとする思想にとって共に最後の砦になっているのではなかろうか。したがって、本研究がめざす「大学と地域社会との連携」に関する研究では教育の大衆化が最後まで残してきた課題、すなわち、知識論・学問論・学力論・認識論といった教育・研究そのものの在り方を決定する分野をめぐって、二つの世界観の対立を明らかにすることが求められる（新田『六・三制と大学改革』1994年3月、大学教育出版を参照）。また大衆的大学のカリキュラムについては、『大衆的大学の一般教育』として現在準備中である。同書は「(Y) 地域経済」論から導き出され、地域経済の担い手として主体形成を遂げることをめざす論理と、「(A) 大衆的学力」論に基づく「生産教育」論（第二の軸）という二つの柱から構成され、「(C) 大衆的大学の半専門職カリキュラム」論としてまとめられる予定である。

次に「(Y) 地域経済」論（第二の軸）と「(Z) 社会的規範価値」論（第三の軸）との関係については「生産的サービス労働」論を踏まえた「(B) 生産的社會関係を担う商業労働論」論が展開される。特に商業をサービス業から排除することによりサービス労働の生産性を主張しようとする論調が批判的に検討され、「商業とサービス業が形成する経済的社會関係」の価値形成性について考察される。これについては本研究の第二部、第一章でまとめられている。

以上、「大学と地域社会との連携」に関する研究全体の構想について簡単にまとめてみた。

第一部：六・三制と大学改革

第一部：六・三制と大学改革  
（前略）  
（中略）  
（後略）

# 第一部：六・三制と大学改革

## — 日米比較研究 —

（前略）  
（中略）  
（後略）

（前略）  
（中略）  
（後略）

## 第一部：六・三制と大学改革

### 第一章 戦後六・三制教育が後に残した学力問題

#### 第一節 高校と大学の接続をめぐる歴史

戦後日本における六・三制教育の歴史的原型は今世紀初頭に成立したアメリカ合衆国（以下単にアメリカとのみ略す）の六・三制教育にある。アメリカ六・三制教育についての研究は戦前から阿部重孝を始めとして数多くなされてきたところであるが、<sup>18)</sup>アメリカでは「学校制度における民主化の促進」と「教育の機会均等の実現」により、特定の選ばれた者にしか開かれてこなかった伝統的ヨーロッパタイプの中高等教育を改革し、当時広く普及していた大衆的初等教育と接続することに成功した、という点では評価がほぼ共通している。このように我が国では、六・三制教育研究の関心が主として制度改革に集中する傾向があるのに比して、L. クース(L. Koos)<sup>19)</sup>らに代表されるアメリカにおける六・三制教育研究では、制度改革に合わせて、六・三制中等教育のカリキュラムについても綿密な調査・研究が行われている。

こうした中等教育研究の蓄積の上に立って、B. ジョンソン(B. Johnson)やE. グリーザー(E. Gleazer)らに代表されるアメリカコミュニティ・カレッジ研究者は、20世紀初頭に初等教育と中等教育との間で噴き出した接続問題(articulation)が、20世紀中頃にはハイ・スクールとカレッジの間の接続問題として現れてきていること、そして伝統的ヨーロッパタイプの高高等教育カリキュラムと大衆的なアメリカ六・三制中等教育カリキュラムがそう単純には接続できないことや、大衆的カレッジでめざされるべき学力などについて言及している<sup>20)</sup>。ところが我が国では、クースやグリーザーらの研究はあまり紹介されておらず、したがって高等教育の大衆化に対応した大学でのカリキュラムや学力問題に関する研究も十分に蓄積されてはいないと思われる。その理由は序にもあるように「中等教育論不在の高等教育論」が支配的であるばかりでなく、中等教育においても大衆化に対応したカリキュラムや学力問題についての研究がアメリカと比較して不十分であることを上げなくてはならないであろう。たとえば、坂本忠芳氏や佐々木亨氏さらには木下春雄氏といった中等教育あるいは学力問題についての研究を代表する研究者が共同で出した著書『学力問題と高校教育』（1975年）では、高校教育に対する国家的統制の強化についての批判は多方面から展開されている。しかし技術革新の進展にともなう「①労働力の自由化と半専門職労働」の問題や、デモクラシーの進展にともなう「②個々の生徒の経験と認識の上に立つ個性」の問題といった、大衆的中等教育の学力の在り方を考える上で重要となる諸問題についてはほとんど言及されていない<sup>21)</sup>。したがって、来るべき新しい経済社会の担い手となるべき主体形成のためのカリキュラムや習得されるべき学力についての研究が脆弱な状況にあると言わざるを得ない。

そこで第一章では、今日高校と大学の接点で問われている「学力」の在り方について、とくに「②個々の生徒の経験と認識の上に立つ個性」の問題を中心に、藤岡信勝・鈴木秀一両氏と坂本忠芳氏の間で展開された学力論争を踏まえつつ考察してみたい。なお「①労働力の自由化と半専門職労働」の問題については、第一部第三章および第二部第一章で展開したい。

今日、高校をめぐる状況には非常に複雑で困難な問題が山積している。その様相は生徒を通して、家庭・社会のあらゆる問題が学校に持ち込まれているといっても言い過ぎではないであろう。その結果、多くの高校では、こうした状況をふまえて教育目標を検討し直すか、あるいは進学指導をさらに徹底させることにより大学受験教育を維持していくか、という選択をせまられている。現実には、大半の高校が前者の道を選択せざるを得なくなっていて、ほんの一握りの高校が大学受験教育を維持できるのみである。後期中等教育（＝高校教育）でこうした学校間格差が拡大し、二極化傾向が進行するようになった主な原因は、1963年に始まる高校入試の開始にあったのではなかろうか。すなわち、高校入試によって中等教育が前期と後期に分断され、当時進行しつつあった偏差値教育によって高校が序列化されるようになったことが、今日の学校間格差を生む原因になったように思われる。そこで、この経過を確認するために新制高校の理念と歴史を見てみよう。

### （一）新制高校の理念と歴史

戦後教育改革期の中等教育は「中－高」が一貫した教育理念としてスタートした。すなわち、新制中学校は戦前の旧制中学でも「国民学校高等科・青年学校普通科」でもない新しい性格をもつ中等学校として再編成された。また新制高校は国民共通の基礎教育を完成させる教育機関として位置づけられ、義務教育ではないが中等普通教育（中学校）を修了した者で高等普通教育（高等学校）を希望する者はすべて収容されるべきことが望ましい、という「中－高」の一貫した中等教育理念に基づいてスタートした（図1参照）。

「高等学校の教育が中学校における教育を基礎にするものであること、従って、中学校と高等学校の教育は一貫した連続的なものであることを要求する」<sup>(12)</sup>

【図1：戦前および戦後の学校体系（初等・中等教育のみ）】

【戦前】				歳	【戦後】(1948年より)	高 学 校 等 校 専 門 (1955年)
旧制 4年 中 学	5年 目 は 自 由	高 校 4 年	実 業 学 校 4 年	18	高等学校（盲・聾・養護 （3年） 学校を含む）	
			夜間定時 制3年 青年学校 国民学校 高等科	15	中学校（盲・聾・養護学校を含む） （3年）	
			国民学校初等科（6年）	12	小学校（盲・聾・養護学校を含む） （6年）	
				6		

しかしながら、改革期における物質的条件の制約等により、新制中学校と新制高等学校は両者の関連が十分明確にされないままスタートすることになった。その結果、「学校教育法」成立（1947年）の3年後に、「中－高」の一貫した中等教育理念が、それぞれ異なった教育理念と目標を持つ中学校教育と高等学校教育に分けられることになった。

1950年に開始された高校入試は、「入学定員が超過した場合」という限定付きではあっても、戦前・戦後を通して中等教育制度に入試選抜制度が導入されたのはこれが最初である。1956年には「高等学校側で選抜のための学力検査を行う」ことが認められた。これが1963年8月の文部大臣通達では「特別の事情があるときにはこれを行わないこ

とができる」とされ、事実上高校入試制度が恒常化されることになった。こうして1963年に学校教育法施行規則第59条は全面的に改訂され、同54条の「履修に耐え得る学力を検査するための選抜制度」が法により実施されることになったのである。こうして中等教育は小学校と接続し、「国民共通の基礎教養の完成」をめざす中学校教育と「大学に進学するための準備教育を完成する教育（高校普通科のみ）」の二つに分裂することになったのである。〔図2参照〕

【図2：二つに分裂した中等教育の理念】  
 一 「大学準備教育としての完成教育」理念  
 二 「国民共通の完成共通」理念

三段階 つ 階 の で 教 育 完 成	大学	高校だけで完成 教育：普通科のみ	職業高校等 職業高校へは希望者 はほぼ入学可
	高校		
	中学校	中学校と小学校 で完成教育	
	小学校		

(戦後改革期の新制  
高校の理念)

(1963年以降の高校の理念)

注：職業高校は入試を行うが、現実には普通高校を不合格になった学生の受け皿になっていることから、中学教育と接続した高校教育といえるのではないか

## (二) 複雑さを深める大学と高校の接続関係

高校進学率が9割を越える今日、高校教育現場では多様な生徒に対して大学受験教育だけではもはや対応できなくなっている。大衆化にともなう学生の多様性に対応できないことは、大学でも同様である。旧制中等学校の生徒あるいはその卒業生をモデルとした入学試験やカリキュラムでは、進学率9割を越える「大衆的高校」と、「伝統的・大学」との接続関係はスムーズに結ばなくなってきた。言い換えるならば、偏差値で試される「(a) 学力」と、大学における教育・研究で求められる「(b) 学力」との乖離が問題になっているのである。知識の背後にある、世界を認識する力や思考力は、豊かな生活経験と幅広い学習の結合なくしては決して習得されないものであろう。偏差値のみを求める受験学習は、科学的な世界観と認識能力の形成を充足しうる本来の意味での「学力」をつける教育を脆弱にし、単なる記号としての知識のみしか身につけられないようにしている<sup>(13)</sup>。その結果、多様な世界と価値観を理解し、個性豊かな人格を形成するために主体的に新しい世界へ飛び込んでいく若者らしい覇気が消え、大学キャンパスの風紀も沈滞ムードが支配するようになっていく。高校の大衆化と高偏差値化が負の相乗効果をもたらした結果だと言っても言いすぎではなかろう。

しかし大学は一方では教育機関であると同時に、他方では研究機関でもある。新しい学問領域に挑戦する努力も強められていて、こうした躍動する研究活動と先述の沈滞する教育活動の乖離がますます大きくなっている。躍動する研究活動を引き継いで担うべき若手研究者の育成が十分できないことは、大学での研究活動に大きなブレーキをかけることにもなっている。今日では高偏差値の弊害は高校教育のみならず、大学の基本的機能とも言うべき教育・研究そのものの崩壊をもたらす大きな要因になりつつあるのである。

大学における教育活動と研究活動の乖離は言い換えるならば「高校教育」と「大学教育」

の亀裂であり、その亀裂部分に様々な「中等後教育機関」が乱立することになるのである。まず、1950年には四年制の新制大学に昇格できない短大と専門学校が「暫時的」教育機関として、すなわち便宜上就学期間を短縮した大学として設置を認められた。短大については1964年の「学校教育法」改正の際に、正規の高等教育機関として恒久化された。また専門学校については1962年に、さらには専修学校については1976年に法制化され、現在わが国では四種類の教育機関が中等後教育機関として設置されている。(図3)

このように中等後教育機関が乱立するようになった主な原因は、第一に、偏差値教育の弊害をそのままにして大衆化の波を高校段階で押し止めようとしたこと、すなわち中等教育論不在の大学改革が進められたこと、そして第二に、教科固有の論理と系統に基づいて学力を見るのではなく、便宜的・恣意的性質をもった「受験・検定装置」としての大学入試制度が作り出されたことである<sup>(14)</sup>。「教科固有の論理と系統」については議論の余地があるものの、いくら制度的に歯止めをかけても大衆化の波を押し止めることは不可能であることは事実が示している。すなわち大衆化の勢いは大学の一・二年段階の教育あるいは短大教育にまですでに押し寄せているのである。

図3：現行の学校制度  
[中等教育以後のみ]

24	大学院 博士				
23	医学部	修士			
22		大学			
21			専攻科		
20			短大		
19				高専	専門学校
18					専修科
17		高校			
16					
15					
14					
13		中学校			
12					

## 第二節：高校と大学の接点で問われているもの

### (一) 再び「学力」論争を問う

大衆化が進む高等学校でカリキュラムの在り方を考える時、どうしても解決されなければならない問題として「学力」問題がある。ところが高校を卒業するまでに達成されるべき「学力」の在り方については、いまだに明確な規定がなされていない。そればかりでなく、「教科の論理にしたがって」（木下春雄）という一言であたかも所与の前提のごとく処理されてしまい、「教科の論理」そのものについてや、これを通して習得する「学力」についての学問的論争すら十分に行われてこなかったように思われる。カリキュラムとして編成される一つひとつの知識はどのような原理にもとづいて選定・決定されていくべきであろうか。こうした問題を考えるとき、「学力」問題が「科学と哲学の本性」にかかわる問題であることを改めて認識させられるであろう。「科学的知識」だからということと、それがそのまま教材としてふさわしいかどうかということとは別の問題としてとらえるべきである。後でも述べるように、「科学的である」という理由だけでこれまで問われてこなかった様々な点の中に、認識論的には多くの問題が含まれる場合が多い。「学力」問題を考えるときに、この認識論をめぐる問題がまず重要になってくる。そこで第二節では、藤岡信勝・鈴木秀一氏と坂本忠芳氏との間で展開された学力論争を舞台に、「学力」における認識論の問題を考察してみたい。

#### (1) 科学や知識の在り方に深くかかわる問題としての「学力」問題

「認識」の問題は自然あるいは社会と人間とのかかわりを示す問題であり、「思考」や「表現」といったカリキュラムの目標と方法に直接かかわる諸問題を考える際の前提となる。まず「認識」の問題を考える際に、戸坂潤の認識論を無視することはできない。戸坂は認識が行われるその段階においてすでに認識主体の価値観が働いていると考えるべきで、「何が真実であるか」という評価に際しては「科学的体系」に立っているかどうかにかかっている、と述べる<sup>(15)</sup>。しかし「科学的でなければ認識とは言えないのか」（H. リックルト）という問題や、これとはやや次元の異なる問題提起ではあるが、現代社会では地球規模の環境汚染など、人間が作り出し体系化した科学の恩恵にあずかっている私達の文明社会が自然環境と矛盾しつつあることなどを考えるならば、「認識」において主体性を確立することの重要さが一層増していると言えよう。すなわち、いくら「科学的」知識であろうとも、それを利用する人間の側に主体性が欠如している場合、「科学的」知識は大変危険な結果をもたらすことがある、ということである。

#### ・認識論における主体性の問題

たとえば自然を認識する場合を取り上げてみよう。ヘーゲル以降、自然は絶えず運動することにより、自らを安定させ、統一した世界をつくりあげている、という弁証法的認識方法が広く受け入れられるようになった。すなわち弁証法的認識論では自然現象というものは、それがいかに局部的現象であろうと、自然全体としての総体的運動と密接に連環しているのであって、局部的自然現象はそれ自体が総体としての自然そのものでもあるとされている<sup>(16)</sup>。言い換えるならば、局部的か総体かということは人間の認識世界の問題であり、自然そのものにとっては関係のないことである。ところが人間は自分にとって都合



のよい運動のみを、自然総体としての運動から切り離して取り出し、その法則を明らかにすることにより、自然を人間の都合のよいように支配しようとしてきた<sup>117)</sup>。これは無数の歯車の中から、ある特定の歯車を取り出し、それを人間に都合のよいように改造することに等しい。この改造も、無数の歯車の全体としての運動をストップさせないうちは人間と自然は共存することができた。しかし人間の改造する歯車が巨大になるにつれ、自然は全体として統一した運動を失い、人間は自分がつくりあげた社会の中で自然を失いつつある<sup>118)</sup>。

認識論として問題設定するために、自然界を实在総体と規定するならば、知識は实在総体としての統一した世界観を獲得した時、初めて科学的知識となる、というのは戸坂の言う通りであろう<sup>119)</sup>。しかし、認識論の問題で重要な点は、实在総体としての統一した世界の認識を重視するあまり、個々の实在に対する認識を部分的で主観的である、として斥けることは<sup>120)</sup>人間の都合によって实在総体としての統一された運動から個々の運動を切り離す誤りを、認識のレベルにおいて犯す危険性にも等しいということである。なぜ「科学的認識」においてこのような誤りが生じる危険性があるかと言うならば、先述にもあるように「認識」というものは「観念の世界における主体の問題」だからである。

「科学的認識」と言われる認識方法論が犯しやすいこの問題について、先述にあった、P. ヴァレリーは「科学とは、全総体を表現できる部分を、一総体の中に追及することである<sup>121)</sup>。……事物（客観的实在）にとって本質的なことが事物の概念形成にとって本質的でないことがありうる。概念形成のためには、与えられる事物は私の諸機能のうち、同様に画一的に与えられる必要がある<sup>122)</sup>」（カッコ内は著者付記）と述べ、概念形成の過程で用いられる「科学的推論」に含まれる画一性が、实在総体に適用される場合の危険性を指摘する。そして「科学はまず都合のいい測定可能な変数を探し求めてから、そのあとで不変数をもとめるというやり方で、平均的な可感世界の探索の中で現になしつつあること、それを、皆、めいめい、自分の独特の世界の探索の中でしているわけだ。」<sup>123)</sup>と科学的推論の正確性を高めるために哲学との距離を縮めることの重要性を指摘している。

P. ヴァレリーの言う、「科学的認識」が本来的に含む認識上の危険性と、それを補うために哲学的思考が重要である、という指摘は、言い換えるならば次のことを意味するものと思われる。すなわち、「科学的認識」は人間と自然と対峙させることにより初めて自然を客観的に認識することを可能にしたのであるが、再度人間の認識を自然に戻す論理を持たない限り永久に自然と対峙してしまうのである。そのためには個々の認識と経験を「主観」として切り捨てたり、あるいは個々の認識と普遍的認識との間に価値の序列を持ち込んではならない。個々の認識は普遍的認識の一部、すなわち普遍的認識そのものであり、これは自然総体と個々の实在との関係と同様である。「科学的認識」というものは、自然総体としての統一した認識を相対的に可能にする反面（それが正確であるかどうかはともかく）、もし認識における主体を失うならば、人間は自分自身が自然の一部でありながら自然を否定し、自分自身を失っていくという自己矛盾をも含む危険性をも含んでいる。「科学的認識」というものに内在するこの矛盾を認識することにより、初めて人間は認識の主体として確立すると言ってよいであろう。

・「学力」問題における「認識主体を確立すること」の重要性

カリキュラムの中で配列される知識というものは、その知識を作り出した人間（例えば研究者あるいは教師）の立場から見れば、人間が「認識」したものを「思考」を通して「表現」したものである。しかし、この知識を、学習する人間（例えば学生）の立場から見れば、この知識を「認識」する段階でもし主体性を失うならば、「思考」が単なる機械的「暗記」という作業に変わるであろうし、「表現」された知識は学習者の価値観を含まない単なる記号でしかないかもしれない。この場合、学習者は与えられた「知識」を「認識」したことにはなっていないと言えよう。こうした現象は今日では、学校教育の中で「高得点・低学力」の問題として噴き出している。これは受験学力は高いが、暗記した知識を自分の生活経験に基づいた判断や思考によって自由に駆使できない状況を指している。「学力」を評価する場合に重要な点は、学習者が与えられた知識にたいして認識主体を確立したかどうか、という点であると言うことができよう。

「認識における主体性を失う」という危険性は、実在総体の総合性と個々の実在の個性が実はコインの裏表のようなものであるという事実を見失うことから生じる問題であろうと思われる。価値を判断する主体と権利はあくまでも個々の認識者になければならないにもかかわらず、総体としての普遍的体系を重視するあまり、個々人の認識と経験を主観的であると切り捨てて「普遍的真理や価値の体系」を主張（表現）する場合、こうした「表現」は容易に特定の価値認識を押し付けることになってしまおうであろう。ここで強調したいことは、こうした「普遍的真理や価値の体系」というものはあくまでも認識の世界で創造されたものであり、認識の世界から独立して客観的に実在する物ではないということである。

生徒個人にとっても、生活から切り離された架空の知識を正確に暗記しておくことは卒難の技であろう。絶えず繰り返される試験によってチェックされないかぎり、とても記憶として維持できるものではない。またこのような我慢と忍耐のいる作業が不得意な生徒も多数いることであろう。とくに創造的な表現や主体的思考を大切にしたいと考えている生徒にとっては、意味を理解できない、あるいは自分にとって意味が無いに等しい知識をただ機械的に暗記していく作業は苦痛でしかないであろう。またこうした作業が授業として押しつけられるとき、生徒の授業態度や教師の講義そのものに主体性と活気が失われていく。このように今日の「学力」問題は、「認識」の問題をめぐって、社会的にも個人的にも非常に難しい問題をかかえるようになってきている。こうした点を踏まえつつ、「学力」の在り方および、構造の問題にせまりたい。

（２）「学力」論の在り方を決定する「生活」概念の位置づけ

そこでまず生徒の日常生活にねざしたカリキュラムの編成、という問題から検討を始めたい。教材の中に日常生活性を取り入れるという試みはこれまでかなりの実績と蓄積が見られる<sup>(24)</sup>。しかし学力論に限って言うならば、日常生活性を重視し、生徒の生き方にかかわる能力を学力に含めるのか含めないのかという点は現在でも決着のついていない論点の一つになっている。この論争に火をつけたのは藤岡信勝・鈴木秀一両氏による「今日の学力論における二、三の問題—坂元忠芳氏の学力論批判—」（『科学と思想』第16号、1975年4月）であった。藤岡・鈴木両氏と坂元忠芳氏の間で争われた論点は、教育目

標として「計測可能なもの」に限るのか、あるいは「分かる力」、「生きる力」あるいは「生活を切り開き、それを変革していく力」として表現される「人格形成」まで目標に入れるのかという点であった。そこで本節の議論もここから出発したいと思う。

まず藤岡・鈴木両氏の主張から見てみよう、藤岡氏らは勝田守一氏の「学力規定」<sup>(25)</sup>を論拠にしつつ、坂元氏を批判している。その概要をまとめるならば次のようになる。

坂元氏のいう「分かる力」、「生きる力」というものは科学的に測定できないものである、したがって、こうしたものを教育目標にいれることは、教育目標をあいまいにするばかりでなく、「学力」の規定を「能力」のそれにすりかえることにもなる。坂元氏は「物の見方、考えかたの態度」といった、いわゆる「思考能力」にかかわる問題を学力の中心にすえようとしている。これは「態度主義」につながるといわなければならない<sup>(26)</sup>。

これにたいし坂元氏は、藤岡氏らの勝田理解が誤解にもとづいたものであると批判しながら、勝田は計測可能なものと可能でないものの相互の内的連環、構造がどう統一的にとらえられるかという点を問題にしており、それが学力問題の核心である、と反論している<sup>(27)</sup>。ところが勝田の学力にかかわる論文を詳細に分析するならば、勝田は「これが学力である」という内容をむりやり規定せず、あくまで限定的、便宜的な概念としてとらえている。勝田は次のように述べている。

ここでお断りしておきたいのは、私が計測可能な範囲で学力を考えるといても人間の能力の全体が、量的にははかられることにつきるわけではありません。……計測は、どこまでも、人格から個々の能力を切りはなしてあつかうという方法をもっておこなわれるという約束を持っています。この約束のもとで測られる学習到達度を、一応、私達は「学力」と規定するというだけのことです<sup>(28)</sup>。……計測されたものが、学力なのではなくて、成果が計測可能なように組織された教育内容を、学習して到達した能力だと考えられるから、計測に意味があるのだということです。……つまり、テストで数値を出しても、児童や生徒の本当の発達とあまりかかわりのないことは有害無益だといいたいのです<sup>(29)</sup>。……現在の私たちは学力をなによりも人間的能力の発達の基礎的な部分とかがえなくてはなるまい<sup>(30)</sup>。」

勝田は、教育を科学として高めるためにはとりあえず評価できる形にしておかななくてはならない、そのために「学力」というものを測定可能なものに限定しておくことの意味がある、といているにすぎない。あくまでも「計ることができるということに意味がある」といっているだけであって「計った結果(得点)が学力である」とはしていないのである。ましてや藤岡氏らのいうように、計測可能なものだけによって「学力」を定義づけしてしまおうということは、勝田の意識の中には最初からなかったと見なければならぬであろう。

つぎに「人格」論につながる「分かる力」、「生きる力」あるいは「生活を切り開き、

それを「変革していく力」について見てみよう。これについては遠山啓氏が田中実、勝田守一両氏との対談の中で次のように勝田を批判している。

ありていに言うと「生活を切り開いていく力」などという規定は何も規定しないのと同じだということである。……議論が易者的になるのを防ぐためには、学力の定義のなかから「生活を切り開いていく」などというコトバを一切しりぞけなければならない。がんらい「生活」というコトバがはいってくると、もう厳密な議論はできなくなる。生活というコトバは多義的であってスローガン用には適していても学問用としては不向きである<sup>121)</sup>。

この対談は全体としては計測可能なものと人格論を一応区別する方向で展開している。そしてその脈絡の中で、勝田の学力規定は「あいまいである」という批判を受ける形になっている。しかし遠山氏や田中氏の誌上パネルからだけでは、彼らが計測可能なものとしての科学的技術の成果をカリキュラムに編成していく原理については読みとることができない。また藤岡氏が生活認識の問題点としてとりあげた「生徒が四本足の鳥の絵を書いた問題」<sup>122)</sup>を克服できるフレームも見当たらない。勝田が、「計測可能なものとしての科学的成果」と、遠山氏らから計測不可能であると指摘されている「生活認識力（あるいは生活を変革する力）」との関係を学力論の中で考えようとしたことは坂元氏の指摘の通りであるといえよう。しかしここで重要なことは勝田が性急に「生活認識力」あるいは人格形成にかかわる問題まで計測可能なものに含めていないことである。これに対して「人格形成にかかわる問題まで評価の対象に入れることができる（すなわち計測可能である）」としたのが坂元氏の学力論であるといえよう。

### (3) 「学力」論争のキーポイントとしての「認識」論

ここで、これまでの議論を整理し、論点の構造を明確にしたい。「学力」論争の中で明らかにされた論点は以下の三点である

- |                                    |
|------------------------------------|
| A：自然および社会といった「客観的实在」をどうとらえるか       |
| B：客観的实在にたいする人間の「認識（感覚も含む）」をどう規定するか |
| C：体系的認識の産物としての「思考」および「表現」をどう規定するか  |

①「B：人間の認識」は「A：客観的实在」なくしては存在し得ない。【定義①】

本節では主として「A」と「B」の関係について考察したい。Aの「客観的实在」というものはいいかえれば、絶えず運動を続ける自然および社会そのものということであり、これ自体としては人間の認識とは無関係に存在するものである。何故ならば、「A：客観的实在」は人間の認識が始まる以前から既に存在し、それは「B：人間の認識（価値づけと評価）」を前提とせず存在し得るからである。しかし「B：人間の認識」は「A：客観的实在」なくしては存在し得ない。なぜならば、認識は实在の産物だからである<sup>123)</sup>。

【定義①】

このいわば無記名的存在としての「A：客観的实在」は、Bの人間の「認識」を通過して初めて、そこに「普遍的価値の体系」を付加することが可能となる。いいかえれば価値評価（「B：認識」）を抜きにして人間が「A：客観的实在」を「認識」ということはそもそもあり得ないということである。戸坂潤は認識のこのいわば「模写」と言われる過程について次のように述べている。

カントが認識の構成と呼んだものがここに必要なのである。これは人間の実際活動に俟つ。実験・産業技術・政治活動・等々がこの活動の形の主な結節点である。こうした実践を媒介として初めて模写は実現される。模写の実現は直接的な・ありのままの・無条件な・反映どころではなく、限りない媒介の労作の過程であった。<sup>(24)</sup>

そこで戸坂の言う「限りない媒介の労作の過程」というものが認識者の主体性の問題として重要になってくる。

②認識者は「A：客観的实在」の支配を受けつつも、それから自由な独自の世界（主体性）を創造することができる。【定義②】

「A：客観的实在」を「B：認識」したその時点で、人間は「A：客観的实在」に対して価値づけをしてしまっているということができよう。その結果、人間の認識は一度「A：客観的实在」から離れて、そこから自由になったかのような立場で自由に認識の世界を作りあげることができる。これが「認識の主体性」と言われるものである。人間の「認識」というものは総体としての「A：客観的实在」の支配を受けるものではあるが、それを価値評価（＝認識）する場合は、認識者は自由な独自の世界（主体性）を創造することができるのである。【定義②】レオンチェフが言うように、人間の「認識」が「客観的实在」からいつも一方的な支配を受ける、という規定では、価値・評価づけの段階で認識者の主体性が否定されてしまう。

ところで「定義②」の段階で認識者は一つの錯覚に陥る。それは認識（価値評価）によって創造された「普遍的価値」が客観的に実在すると考えてしまうことである。すなわち認識者は「A：客観的实在」の支配から自らを自由にし、主体性を獲得しようとするとき、認識者自らが客観的实在そのものでありながら、実在に対峙しようとする。言いかえるならば、人間は自らが、今認識しようとしている対象物の自然と同じ存在、すなわち自然の一部であるにもかかわらず、そういった自然的存在を一度否定する中から、自らを客観的に認識することができるということである。「認識」という、いわば自然と対峙する行為を敢えて行うことにより、人間は自らの自然性を知ることができるのである。客観的には実在から離れて存在できないにもかかわらず、実在から自由な世界を創造してしまうのである。先に述べた錯覚は、こうした矛盾を矛盾として認識しないところから生じる錯覚である。

したがって、「A：客観的实在」の中には普遍的価値の体系は実在しないにもかかわらず「B：認識」の世界ではその存在が可能になる。ここで念のために確認しておきたいことは、「普遍的価値の体系」という価値論にかかわる問題は、「B：認識」の世界に属する問題であり、「A：客観的实在」の世界にとってはあずかり知らないものである（【定

義①】参照)。したがって、普遍的価値の体系というものが「B：認識」の世界においてのみ存在し得るものであることは容易に理解できることであろう。「価値」というものはあくまでも認識の主体者が「創造するもの」であり、認識者の外あるいは認識と離れてあらかじめ「客観的に実在するもの」ではない。もし普遍的価値というものが認識とは関係なく客観的に「実在」するというのであれば、それは特定の権威者によってイデオロギーとして人々に強要あるいは啓蒙したものと云わざるをえない。これは決して実存主義的な価値論でも、不可知論的な価値論でも、さらには価値の相対論でもないことを強調しておきたい。

一度「創造された」価値は認識者にとっては、認識の中で存在するのである。そしてその価値は人間の歴史の中で蓄積され、普遍的価値の体系として継承されていくのである。「認識の世界」はそれ自身としては観念の世界ではあるが、同時に自然的存在そのものでもある人間が生み出した産物であり、当然のことながら自然そのものでもある。現代の最先端科学では、どこまでが物質でどこからが非物質であるかという境目は実はあいまいであることが明らかにされつつある。客観的実在としての「物質」と区別して、精神的行為の産物としての「観念」を「非物質」であると規定する基準も実はきわめてあいまいなものではなかろうか。このあいまいさが、「B：認識」の世界で創造された「普遍的価値の体系」を「A：客観的実在」と混同し、同一視してしまう誤りを犯す原因となったように思われる。

本節では、「普遍的価値の体系」は「客観的実在」の中には実在しないにもかかわらず、「B：認識」の中には存在する、ということが繰り返して述べられている。これは価値の決定権はあくまでの認識主体にあるということである。

### ③「価値づけをすることができる主体形成の過程」としての「認識」（【定義③】）

価値の体系というものは認識者が「B：認識」の世界で「創造」したり「継承」していくものであるということ、さらには「認識」を「価値づけをすることができる主体形成の過程」としてとらえる必要がある（【定義③】）。したがって「普遍的価値の体系というものが人間の認識とはかかわりなく客観的に実在する」とか「実在の中に普遍的価値が客観的に実在する」、という認識論は、「B：認識」がさも「A：客観的実在」であるかのように両者を同一視することにより、認識者の主体性を否定する論理であるといわなければならない。現実には主観的価値づけと評価が加えられている「B：認識」にもかかわらず、「普遍的価値」あるいは「科学」の名において強引にこの主観性を払い清め、「客観性」を主張することにより「B：認識」と「A：客観的実在」を同一視する論理である。（イデオロギーあるいはドグマと言われるものがそうである。）またこれとは反対に、価値づけを排除した客体としての知識を主張する人々（藤岡信勝・鈴木秀一氏ら）は、「A：客観的実在」と「B：認識」を強引に切り離そうとする。「A：客観的実在」から切り離された「B：認識」はその客観性を検証する場を失い、主観的認識に陥りやすい。そればかりでなく、その延長線上にある「C：思考・表現」を機能的操作主義に変質させる危険性すらあるといえよう。

### ④認識者がはたらきかける対象は総体としての「A：客観的実在」ではなくて、特定され

た「A：客観的实在」である（【定義④】）

最後に、認識者が「A：客観的实在」にはたらきかける、すなわち「変革」していく場合、その対象は総体としての「A：客観的实在」ではなくて、特定された「A：客観的实在」である、という点を見てみよう。实在から認識者への「作用」と、認識者から实在への「はたらきかけ」はまったく次元のことなるものであり、両者を混同してはならない（【定義④】）。これは、「客体と主体の弁証法的関係の中で認識の客観性と科学性が高まっていく」（坂本忠芳）と言う場合によく犯す誤りである。この場合、認識主体が「はたらきかける」客体は特定された客体にもかかわらず、認識以前に存在している「総体としての客体」と混同されてしまうことがよくある。したがって、特定の価値を付与された实在が価値を付与されていない総体としての实在に対して君臨するという、实在にとってはあずかり知らぬ矛盾を、人間が勝手に实在の世界の中へ持ち込んでしまうことになる。また主体は認識主体と客体視される主体とに分裂し、後者の主体性は前者の価値観によって否定されることにより、この二つの主体の矛盾は永遠に深まっていくのである。この誤りは知識の世界においてもっとも明確に現れる（知識の階級性：戸坂潤）。ルソーは知識の中に持ち込まれるイデオロギー性と階級性を「奢侈と怠惰を生み、学問の徳性と哲学性を失わせるもの」と批判して次のように述べている。

真理のありかたは一つしかないのに、虚偽には無限の組合せが可能だからです。……さまざまの見解の中で、真理をよく判別するための、われわれの「標識」とは、いったい何なのでしょう。……人間は知ることがすくなくればすくないほど、知っていることが多いと思うものです。……学会は、人間の知識という危険な預かりものと、習俗という神聖な預かりものとをあわせ委ねられており、学会において、習俗の全き純潔性を維持し、学会のうけいれる会員に習俗の純潔性を要求することに注意をはらっていますから<sup>(35)</sup>。

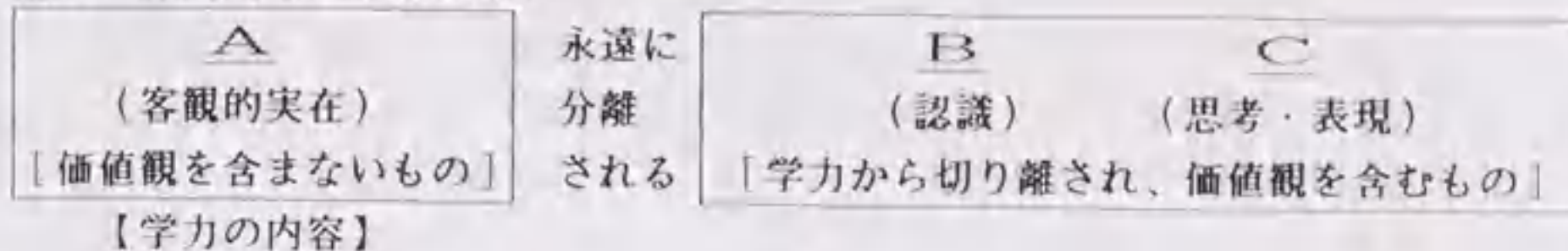
「A：客観的实在」が認識される時、認識者は総体としての「A：客観的实在」からの支配から、一度自分自身を解放していることを忘れてはならない。この自由を権力的・権威主義的に、あるいは習俗や慣習の名で否定することは学問や文化の退廃につながる、とルソーは主張しているのである（【定義②】）。そして、認識の主体性を獲得した観念の世界で価値の体系を創造する時、「A：客観的实在」は既に特定されたものになっている。つまり、認識者はその段階で、自分の関心に無いものは既に認識から除外しているのである。「A：客観的实在」から作用を受ける「B：認識」の場合は、総体としての「A：客観的实在」からの作用を受けている。しかし、認識者から「A：客観的实在」への「はたらきかけ」、あるいは实在を「変革」していく場合の対象は限定された「A：客観的实在」となる。総体としての实在からの作用を過大評価し、認識者の主体性を過小評価することは誤りであるし、また認識者の主体性を過大評価し、はたらきかけの対象としての实在を総体としての实在と同一視することも誤りである。なぜならば、ある認識者にとっては価値のある対象であっても、他の認識者にとっては全く価値がないかもしれないからである。それを、「客観的価値をまだ認識できていない、認識のレベルが低い」と他方を批判することは「A：客観的实在」と「普遍的価値」を混同する誤りである。

(二) 「価値観を含まない学力」か「人格形成の学力」か

(1) 藤岡信勝・鈴木秀一氏らの学力規定

「学力」論にかかわる基本的概念を以上のように整理した上で、藤岡氏らの学力規定を整理するならば図4のようになる。

図4：藤岡氏らの学力規定：



藤岡氏は、「個人の能力や特性をさし当たり抽象した客体的なもの」<sup>136)</sup>を学力として規定しようとする。しかし「わかる力」といった価値づけや、評価の加わっていない「客体的」なもの、とはいったい何のことであろうか。「A：客観的实在」というものが「B：認識」を前提としないで実在するものであることは【定義①】で述べた通りである。しかし、その实在が人間によってひとたび認識されたその時点においては、既に人間によって何らかの価値評価が加えられていることを忘れてはならない<sup>137)</sup>。「A：客観的实在」と「B：認識」との関係を見れば、藤岡氏が価値観の加わらない客体的な知識なるものを論じることは、それ自体が、あらかじめ特定の価値観・世界観(イデオロギー)によって「客体である(イデオロギーが入っていない)」と主張することになるのではなかろうか。価値評価(「B：認識」)を抜きにして「A：客観的实在」を「認識」するということ自体、そもそも有り得ないからである(【定義①】)。

藤岡氏のように「A：客観的实在」から「B：認識」や「C：思考・表現」を強引に切り離すことは、本来「価値評価が加わっていない」はずであった「A：客観的实在」が、その存在を人間によって認識され(「B：認識」)、記号として表現された段階で(「C：思考・表現」)、特定の認識論にもとづく価値体系(イデオロギー)に支配されてしまう危険性がある。なぜならば、先に述べたことではあるが、「A：客観的实在」から切り離された「B：認識」と「C：思考・表現」はその客観性を検証する場を失い、主観的認識の世界に陥りやすいからである。そればかりでなく「A：客観的实在」から切り離された「B：認識」と「C：思考・表現」は操作的機能主義に陥る危険性すらある。

繰り返し確認することではあるが、本来「B：認識」とはかかわりなく存在している「A：客観的实在」も一度人間によってその存在が「B：認識」されたならば、その時点で既に価値評価が加わっていることを忘れてはならない(【定義②】)。また「A：客観的实在」は「B：人間の認識」とは関係なく存在できるにもかかわらず、「B：人間の認識」は「A：客観的实在」なくしては存在できないという事実も忘れてはならない(【定義①】)。これらを見れば、両者を切り離したり、同一視することは科学的認識を妨げることになる。教育学というものは常に「A：客観的实在」と「B：認識」の関係を問い、そしてこの関係の上に成り立つ「B：認識」を「C：思考・表現」にまで高めることをめざす。したがって、学問的立場からは単純に処理できる問題(遠山氏の主張する、学力から「生



活」概念を切り離し、その上で測定可能な概念の抽象化と論理化を進めていく問題)が教育学的観点からはそう単純には処理できない理由(勝田が「計測可能なもの」と「生活」概念の関係にこだわった理由)はここにあるといえよう。「科学的知識」であるからといって、それが自動的にすぐ「教材として適切」であるとは限らないという理由もここにあるといえよう。

(2) 「B:認識」が「A:客観的实在」を変革していくという学力論について

遠山氏や藤岡氏らは「B:認識」を計測不可能なものとした。しかし坂元氏は「B:認識」を「わかる力」という「生活」概念に置き換え、これを「生きる力」と結び付けることにより、「A:客観的实在」と「B:認識」を、现实生活の中で生きる子どもの「全活動・全生活」として一つにくくった。こうして坂元氏の学力論では「B:認識」は計測可能なものとされるのである。

坂元氏の学力規定でポイントとなる点は「生きる力」と「わかる力」の結合である。現実の生活でもある「A:客観的实在」に対して、「子どもが自己のやむにやまれぬ要求」で対峙することにより、「実感」としての内面的世界を広げることが可能となる。そしてこの「実感」を「表現」することにより、子どもの内面的世界では現実世界との葛藤が生じ、これを普遍的なものにしていくことにより、「ありのままの世界をふかめ、個性的で、しかも客観的・価値的なものにたかめていく」<sup>138)</sup>ことができるというのである。そして教育にとって重要なことは、子どもと現実世界との「実感-表現」の関係をくずし、ゆがめるものにたいする抵抗の意識(民主的人格の土台)をつくりだすことだ坂元氏は言う。このように能力というものを人格形成と学力形成との内的関連の中でとらえ、「B:認識」の世界における主体性を獲得しようとするところに坂元氏の提起した学力論の核心があるといえよう。氏は次のように言う。

「この萌芽形態(公害や環境破壊といった、生活の非人間的变化に対して、人間性をとりもどそうとする立場から、子どもが社会との関係を認識していくその萌芽形態)は、何よりも子どもの生活実感・…における権利感覚・…として存在する。教授における人間性とは、科学や芸術の教育をこのような生活の権利感覚の土台のうえにおき、このような権利感覚を生徒の人格に定着させ、発達させ、強固なものとすることを意味しなければならない<sup>139)</sup>。」「子どもは具体的な社会的諸関係における生活活動をとおして、外なる世界をみずからのものにし—それはまさに外なる世界の反映である—それに意味を付与していくのである。だから、生活の表現はたんに内なるものの外への表出ではない。それは、活動による内なる世界と外なる世界との絶えまのない交流をとおしての内なるものの発展の表現なのである。」<sup>140)</sup>(カッコは筆者追記)。

ところで坂元氏が「A:客観的实在」と「B:認識」を、「生きる力」「わかる力」という「生活」概念で一つにくくるとき、その理論的根拠となったものに、レオンチェフ、ヴィゴツキーらの「認識」論、「思考」理論とこれらを批判的に継承したルビンシュテインの「認識」論がある。

まずレオンチェフは、子どもが遊び行為を通して現実の社会関係(A:客観的实在)を

自分の中に取り込むこと<sup>147</sup>、そして子どもの能力の発達を「主導する活動」によって、子どもの人格の主要な部分が規定されることを示した<sup>148</sup>。子どもの活動は、認識対象としての「客体（A：客観的实在）」にたいする「認識主体」の関係を表現するだけではなく、「A：客観的实在」そのものも表現しているというのである。そして子どもの活動が「人類の経験の習得過程（社会的・歴史的経験）」として位置づけられることにより、子どもの知的発達が獲得されるということになっている<sup>149</sup>。

ここでは「環境へ適応するための固体的経験を蓄積する」他の動物とは異なる人間固有の活動（環境をわがものとして獲得する過程）としての精神発達が描かれている。坂元氏が、能力というものを「自然発生的発達の過程ではなく、教育によって先導される、発達の全体的プロセス」としてとらえるとき、その理論的根拠としたものがレオンチェフの精神発達理論であった<sup>144</sup>。

ところがレオンチェフが子どもの活動を、「A：客観的实在」をわがものとして獲得する過程、としてとらえ、その活動の中に「A：客観的实在」そのものも表現されている、と言うとき、ルビンシュテインは人間の行動を「A：客観的实在」のみに帰着させるものだと厳しく批判している<sup>145</sup>。確かに人間の内的心理的活動は客体に規定されつつ生じる。しかし他方では客体とは独立して独自の発達をしながら、「A：客観的实在」にはたらしきかけるものでもある（【定義②】参照）。ルビンシュテインはこれを客観的なものの認識過程における「屈折」として規定した心理的活動というものをこのようにとらえたうえで、「B：認識」と「A：客観的实在」の弁証法的関係を無視してはならないと警告する<sup>146</sup>。

### （3）主客認識の弁証法的関係の中で主体の認識活動をどのように規定するか

外的要因の役割を不当に強調するレオンチェフの「内化理論」については坂元氏自身も指摘しているところである<sup>147</sup>。ところが主客による「認識」の弁証法的関係の中でもとくに主体的側面、すなわち、内なる「主体」が外なる「客体」を変革していく能力を高めるといふ側面をとらえるとき、現状の学力理論では主体の認識活動をどのように規定するのが不透明になってくる。

坂元氏は人格形成と学力形成との内的関連を、「生きる」と「わかる」ことを結びつけることとして表現している。このとき、坂元氏の「B：認識」論の中には「A：客観的实在」に規定される「C：認識」と、「A：客観的实在」にはたらしきかける「D：認識」の両方の意味が込められていることは、坂元氏のルビンシュテイン理解をみれば明らかなことである。そしてこれら二つの「B：認識」が弁証法的関係を積み上げていく過程で、人間の「B：認識」は「A：客観的实在」についてのより普遍的・科学的認識に近づいていくとされている。さらに坂元氏の場合は、こうして形成される科学的認識が「現実を変革する力」として「A：客観的实在」にはたらしきかけることができるということになる。

さて坂元氏の人格形成と学力形成の内的連環をこのように整理したとき、重大な問題が一つ抜け落ちていることに気づくであろう。それは「A：客観的实在」が「B：認識」に「C：はたらしきかける」という作用と、「B：認識」が「A：客観的实在」に「D：はたらしきかける」という作用が同列に置かれていること、少なくとも両者の性質の違いがあまり説明されていないことである。ここには「認識」対象あるいは「認識」という行為がな

される以前の「A：客観的实在総体」と、認識者の価値観に基づいて「認識」された結果としての「A：客観的实在の部分」が混同されている問題がある。また坂元氏が認識過程の中で進行する二つの「はたらきかけ」の「弁証法的相互関係」として「B：認識」の発達過程を簡単に片づけてしまっていることは、認識者と認識対象相互の「はたらきかけ」を認識そのものとするか、あるいはその積み重ねを認識過程そのものとしてとらえているふしがある。「認識」というものは、二つの「C・D：はたらきかけ」の間に認識者の価値観が介在することにより、二つの「C・D：はたらきかけ」に次元の違いが生じることに特徴がある。そして認識者の価値観の形成も含めてこれら二つの「C・D：はたらきかけ」に次元の違いが実現することにより初めて「認識」というものが成立するのである。

先に本論文では、「A：客観的实在」は「B：認識」とは関係なく存在できるにもかかわらず、「B：認識」は「A：客観的实在」なくしては存在できない、ということが指摘されている。（【定義①】参照）これはいいかえるならば、「普遍的価値の体系」という価値論にかかわる問題は、「B：認識」の世界に属する問題であり、「A：客観的实在」にとってはあずかり知らぬことである、ということになる。したがって、「A：客観的实在」が「B：認識」に「C：はたらきかける」作用は、認識されている实在か、あるいは認識されていない实在か、ということに関係なく、総体としての「A：客観的实在」からの「C：はたらきかけ」としてとらえる必要がある。

これに対して、「B：認識」が「A：客観的实在」に「D：はたらきかける」作用は、限定的な概念でとらえる必要がある。人間が自分自身の中にある自然物としての手や足を使い、自然を変化させ、同時にその中に自分の目的を実現するという場合、手を加えられている「原料」としての自然と、手を加えられていない人間労働の一般的な対象としての自然とは明確に区別されなければならないであろう<sup>(18)</sup>。いいかえるならば、認識主体が实在に「D：はたらきかける」作用は、「B：認識」により価値を認められた「A：客観的实在」のみを対象とする作用であり、「A：客観的实在」の総体ではない。（【定義④】参照）したがってある一人の「①B：認識」の中で生み出された価値にもとづいて、手を加えられ、変化させられた「A：客観的实在」は、これに「D：はたらきかけ」たいと認めなかった別の人の「②B：認識」にとってはまったく価値を認めることのできない「A：客観的实在」ということになる。つまり、「A：客観的实在」に価値を認める権利は一人ひとりの認識主体にあり、決して認識主体からはなれた特定の権威にもとが独占するものではないということである。それがたとえ「科学的」という学問的権威にもとづくものであっても、認識論の問題として考えた場合は価値を決定する主体と権利は、本来一人ひとりの認識者の手にあるべきものである。（【定義②】参照）したがって、实在から認識主体への「C：はたらきかけ」と、認識主体から实在への「D：はたらきかけ」という二つの「はたらきかけ」は次元の異なるものとして理解されなければならないであろう。

#### （4）「価値を創造する」主体をめざす「B：認識」過程

さて以上の説明から、实在から認識主体への「C：はたらきかけ」は定義①にもとづく作用であり、また認識主体から实在への「D：はたらきかけ」は定義②にもとづく作用であることが確認された。ところでこれら二つの「はたらきかけ」に次元の違いがある（【定義④】）ことは、「B：認識」過程の本質にかかわる問題をも提起している。たとえば、

前述の説明を読んだ人の中には、ここで述べられている「価値」は「①B：認識」や「②B：認識」による「使用価値」、さらにいうならば「交換価値」にすぎず、「①B：認識」が変革の対象と認めた「A：客観的实在」そのものに含まれる、あるいはそこに内在する本質的「価値」を「②B：認識」はまだ気づいていない、したがって、認識過程の中で展開される弁証法は「②B：認識」がこの本質的「価値」を認めることができるようになるまで発達を遂げる過程でもある、と反論をする人もいるであろう。しかし、この反論は認識主体から实在への「D：はたらきかけ」を、「B：認識」がまだ認識対象にしていない实在も含めた「A：客観的实在」総体に対する「はたらきかけ」である、と主張するものである。そして、この主張が自然界あるいは社会全体の中で「A：客観的实在」と「B：認識」の置かれている客観的関係（【定義①】）を無視するばかりでなく、主体からの「D：はたらきかけ」を外界からの「C：はたらきかけ」と同一視するか、あるいは後者よりも不当に強調する論理であるといわざるを得ない<sup>199</sup>。

したがって、「B：認識」とは関係なく、あるいは認識の外に「客観的価値の实在」を認めるということは、「普遍的価値」あるいは「科学」の名によって、個々の限定された「C：はたらきかけ」あるいは個々の価値観を「私的なもの」として否定するものである。そればかりでなく「普遍的価値の体系というものが人間の認識とはかかわりなく客観的に実在する」とか「实在の中に普遍的価値が客観的に内在する」という認識論は、「B：認識」がさも「A：客観的实在」であるかのように両者を同一視する認識論であるといわなければならない。先にも述べたように、現実には主観的価値づけと評価が加えられている「B：認識」にもかかわらず、「普遍的価値」あるいは「科学」の名において強引にこの主観性を払い清め、「客観性」を主張することにより「B：認識」と「A：客観的实在」と同一視する論理である。

それでは、「真理というものはこの世に実在しないということなのか」、という極端な反論も出るであろう。しかしこのような問題のたてかたは人間の「B：認識」についてある誤った仮説を前提にした問題設定であるといわなければならない。人類史の中で蓄積された文化的・科学的遺産はそれ自身が人間によって「創造された価値」の集約である。人類がこの世に生まれる以前から実在していた価値の集約ではない。要するに「価値づけ」をする主体形成としての「B：認識」過程でなければならないということである。（【定義③】参照）「B：認識」のそとに、それとは関係のないところで「価値が実在する」ということは、「B：認識」過程を、「価値づけをする主体形成の過程」ととらえない認識論に陥ってしまう。その結果、「普遍的価値（知識）」と「B：認識」主体の間に、疎外関係が持ち込まれる危険性がある<sup>190</sup>。实在主体としての個々の人間の位置に思考の抽象作用、意識（普遍的人間）を置き換えることをしてはならない。

#### （5）「生活」概念を不当に低くみるこれまでの「B：認識」論

「B：認識」の外にある「A：客観的实在」の中に「普遍的価値」を認めようとする認識論は、「生活」概念を不当に低くみる「科学的」概念と、实在の中に価値序列を認める知識論に陥る危険性がある。学力論に関する論文の中には「生活」概念を「科学的」概念と対置し、前者を後者よりも質的に低い概念と見る記述が多くみられる。たとえば、「生活的概念から科学的概念への飛躍」、「生活的概念の一面性やあやまりをどう質的に克服

するか」、「生活経験的認識から科学的認識へ発展させていく」などがその例としてあげられよう（坂元忠芳「生きることと分かることを結び付ける」、『教育』1976年11月）。坂元氏が「生きる力」と「わかる力」という「生活」概念で「A：客観的实在」と「B：認識」を一つにくくるとき、これは学力のリアリズムを保障しようとするという点では積極的意味がある。しかし、「生活」概念を低くみる「認識」論においては、リアリズムを保障する手段あるいは出発点としての意義づけしか「生活」概念に与えられていないように思われる。この問題は生活綴方教育における教師の指導の在り方の中で深刻な問題として出てくる。生活綴方教育は「表現」を通して生徒の内面を教師が理解できるようにするとともに、生徒自身にとっても自分の生活現実との葛藤を通して「認識」上のリアリティを確保することを可能にした。しかし「B：認識」の基底であるはずの「生活」が、「価値づけをする」認識主体（たとえば学習者）の立場からよりもむしろ、「評価する側（たとえば教師）」の「評価対象」としてもっぱらとらえられる傾向が強い。さらにいうならば、「科学」、「客観性」あるいは「普遍性」の名の下で、個々の生徒の生活経験的認識や価値判断が、教師の指導（教師の価値観）によって整理され、切り捨てられていく余地も含んでいる。<sup>151</sup>坂元氏は「A：客観的实在」と「B：認識」の両方を「子どもの全生活・全活動」としてくくろうとしている。したがって、「生活」概念は坂元氏の学力規定にとっても、単なる手段や出発点にとどまらないもっと重要な概念になっていかななくてはならないのではなかろうか。この点を明らかにするためには、「系統学習」を「生活経験的学習」と対置させない「B：認識」論とは何か、ということが解明されなくてはならないであろう。

鈴木秀一・藤岡信勝両氏は学力問題を地域の問題に転嫁したり、これらを混同することに反対する意味で「教科における学力の形成は固有の論理を持っている・・・」と言った。これに対し、坂元氏は「生活経験的認識がそのまま科学的認識に発展しない」という意味で学力形成の固有性を支持している。両者ともに、系統学習は生活経験的学習とは別のところで組織されなければならない、という点では一致しているようだ。しかし系統的学習をこのように生活経験的学習と対立させる考えにはいくつかの問題がある。

まず第一に、主体から外界への「D：はたらきかけ」が、現実的力として生きるためには、子どもの内面的世界（B：認識）で生まれた「普遍的・客観的価値」にもとづいて、「A：客観的实在に含まれる普遍的・客観的価値の序列」が新しくつくり直されていく、ということが前提として設定されている。本来、「人間の認識とは無関係に存在していた」という「A：客観的实在」の論理（自然の本性【定義①】）を不問にしたまま、「生き方として統一され、意識・自覚化された認識力」が「A：客観的实在の新しい価値」を作り上げていく、とする論理にはある一つの暗黙の了解にもとづく飛躍があるのではなかろうか。そこで、この「暗黙の了解」が持つ問題について検討してみたい。これは系統学習が含む問題、さらにいうならば記号化された言語あるいは知識というものをどう評価するかという問題でもある。また「科学的認識」という一言で隠されてしまっている「B：認識」にかかわる諸問題の検討にもなる。またこの問題は「客体にたいするあらゆる行動は、客体の本性に応じて遂行されねばならない」<sup>152</sup>というときの「客体（自然）の本性」をルビンスチェイン自身が具体的に規定していないか、あるいは所与の前提として問うまでもないとしている点の検討にもなる。

(6) 「A：客観的実在」を「B：認識」の客体としてしか見ない自然観

従来「科学的」と言われてきた論理には「人間が自然と対峙し、客体視することにより、自然の支配から人間は自由になり、逆に自然を支配できるようになる」という自然観があらかじめ暗黙の了解として設定されている<sup>(53)</sup>。「自然と対峙する」というこの自然観は、近代科学を発展させてきた論理でもあり、「自然」からすれば自分と敵対する世界観であるといわなければならない。

人間が一度客体視した自然と新たな関係を結ぼうとするとき、自然と対峙し、それを「我がものとして獲得」し、支配しようとする立場に立つのか、あるいは一度は自然と対峙しても、人間自身が自然の一部であり、自然そのものであるから、人間による認識活動は自然の本性的の一つである、とする立場に立ち戻るのかによって、「客観的実在」である自然に対する主体的・能動的行為の性格が異なってくる。この相異は「客観的実在」としての「生活現実」、すなわち「生活」概念についての考えの相異にもなってくる。この点を不問にしたまま「社会を変革する力」というとき、そこには「A：客観的実在」の世界でも「B：認識」の世界と同じ「評価・価値(の序列)」があって、人間がそれに働きかけることにより、その序列を変革し、その結果人間が「A：客観的実在」を自由に支配することができる、という論理が暗黙の前提としてあらかじめ置かれているといわなければならない。自然というものは常に人間によって作りかえられる「客体」にすぎないということになる。自然を作りかえる「主体」である人間自身も自然の一部であり、また自然そのものでもあるから、「B：認識」の中では人間(とくに学習者)は常に「主体」と「客体」とに内部分裂してしまうことになる。これでは、対自然観については、地域開発を進めてきた工業化の論理と同じになってしまうのではなかろうか。

工業化の論理というものは、自然にはたらきかける「主体」の中に「自らが自然そのものでもある人間」が置かれていない。そのために、人間は常に自然の中で疎外状況に置かれ、自然は破壊されていくのである。皮肉なことではあるが、この矛盾とこの矛盾を生み出す自然観は近代科学が最初から内に含んでいたものである。世界的環境破壊の中で、改めて人間と自然との関係が問い直されている。しかし、科学が内に含んできた、自然観をめぐるこの問題を克服できないならば、人間が地球上に住み続ける限り自然環境破壊は無くならないであろう。

「人間による認識活動は自然の本性的の一つである」と考える「B：認識」論は「客観的実在」としての「生活現実」、すなわち「生活」概念と対立したり、またこれと分離したりはしない。尚これについては別の機会にその論理を展開したい。

## 第二章 六・三制教育改革と「大衆的大学」 理念の生成

第一章では、学力を規定する以下の四つの定義が導き出された。

- |   |
|---|
| 【定義①】「B：人間の認識」は「A：客観的实在」なくしては存在し得ない。<br>【定義②】認識者は「A：客観的实在」の支配を受けつつも、それから自由な独自の世界（主体性）を創造することができる。<br>【定義③】「価値づけをすることができる主体形成の過程」としての「認識」<br>【定義④】認識者がはたらきかける対象は総体としての「A：客観的实在」ではなくて、特定された「A：客観的实在」である |
|---|

定義①からは、価値認識あるいは価値観の形成というものは社会的生活基盤を離れて生成することは有り得ないことが示されている。言い換えるならば、定義①は認識主体の社会的生活基盤を離れた、「客観的価値」も「価値観を含まない客観的知識」なども有り得ないことを規定している。この規定に従うならば、学力というものは学習者の社会的生活あるいは経験を基盤にして形成されなくてはならず、またこうした学力の形成をめざすカリキュラムやそれを提供する学校は学習者の社会的生活あるいは経験を基盤にし、またこれらと幅広く豊かにつながっていかなくてはならなくなる。

定義②と定義③は、学習者（認識主体）が必要と認める価値観あるいは評価力を、学習者が「A：客観的实在」から離れて、自分自身の観念の中で形成できる自由（主体）を持つことを指摘している。すなわち価値認識というものは認識主体の観念の中に実在するのであって、観念の中で形成された価値の序列を「客観的实在の中に実在する」として扱うことは、学習過程の中に権威主義あるいはイデオロギーを持ち込む危険性が指摘されている。またこの規定は、「価値観を含まない客観的知識など有り得ない」とか、「認識主体の社会的生活基盤を離れた客観的価値など有り得ない」ことを規定している「定義①」を踏まえたものであることを確認したい。すなわち、学力の目標はあくまでも価値認識あるいは価値観を形成する能力の育成であって、勝田が警戒したように、所与の価値観あるいは評価そのものを、「客観的」あるいは「標準的基準」として、学習者にコピーあるいは注入することがあってはいけないということである。

定義④は、一度認識の過程を経て、学習者が得た知識は学習者の価値観に基づいて取捨選択された「实在」を説明するものであって「客観的实在総体」ではないことが規定されている。したがって、カリキュラムの中に編成される知識、あるいはカリキュラムを通して育成されることがめざされる「学力」とは学習者（認識主体）の価値観あるいは評価を離れた「客観的な学力」ではなく、むしろ学習者の主体的価値認識あるいは価値観の形成の有無、によって学力評価がなされなくてはならない。言い換えるならばこうした学力の形成を目標とするカリキュラムは学習者の価値認識あるいは評価を可能にするよう編成されていかなくてはならなくなる。

第一章、第一節でも述べたように、進学率9割以上に示される中等教育の大衆化の動向は、高等教育段階にまで及びつつあり、両者の接続部分において深刻な矛盾が噴き出しつつある。その論点は第二節の分析にある「学力の在りかた」であり、本研究では定義①から定義④までの学力規定に基づきつつ、カリキュラム研究を進めることが重要であると

ている。ところで短期大学は中等教育の大衆化の波を最も直接に受けている部分である。しかしながら、多くの短大では大衆的中等教育論を踏まえた短大教育理念や、カリキュラムが目指す学力の在りかたに関する研究を十分にすることなく、制度改革（学科改組あるいは短大の4大化等）を急ぐ傾向がある。こうした状況は、大衆化の進行している4年制大学でも同様であり、これらの多くは社会的基盤と存在の社会的必然性を見失い、淘汰されていくのは目に見えている。問題の焦点は「短大という大学教育機関そのものの存在理由の有無」ではなく、大衆化に対応した大学教育理念とカリキュラムについての研究の有無である。

第一章の分析から抽出された「学力」規定を踏まえた教育理念とシステムを最もよく整備してきたのが、アメリカ合衆国（以後、単に“アメリカ”とのみ略す）のコミュニティ・カレッジであろう。なぜならば、アメリカのコミュニティ・カレッジ（その前身はジュニア・カレッジ）は定義①から定義④が規定する学力観と対極に在る伝統的「高等教育」理念との葛藤の中で生成したという歴史を持つからである。（詳しくは第二章で分析されている。）アメリカの教育史上において「ジュニア・カレッジ」構想が出現したのはシカゴ大学のW.ハーバー(W. Harper)の大学改革案(1886年)が最初であると言われている<sup>1)</sup>。その後、今日までの約一世紀の間に、「ジュニア・カレッジ」はいくつかの転換期を迎え、その基本的な機能を拡大・発展させるとともに、いわゆる「大衆的短期大学」という性格をいっそう強めてきた。本研究はアメリカにおける「大衆的短期大学」の現状を「中等教育と高等教育の接続関係（アーティキュレーション）」及び「地域と高等教育の接続関係」という視点から考察したい。

そこでまず、アメリカにおける「大衆的短期大学」の生成期における「教育理念」を、パサディナ市を例に考察したい。その理由は、第一に、パサディナ市は戦後日本の六・三制教育のモデルとされた地域であること、そして第二に、今日わが国においても「臨教審」などの教育改革の中で「中等後教育」、より厳密には「高等教育をも含めた公立学校制度全体の在り方」が問題になっているということである。アメリカにおける「大衆的短期大学」の歴史についての研究は日本のこうした問題にいくつかの示唆を提供するであろう。



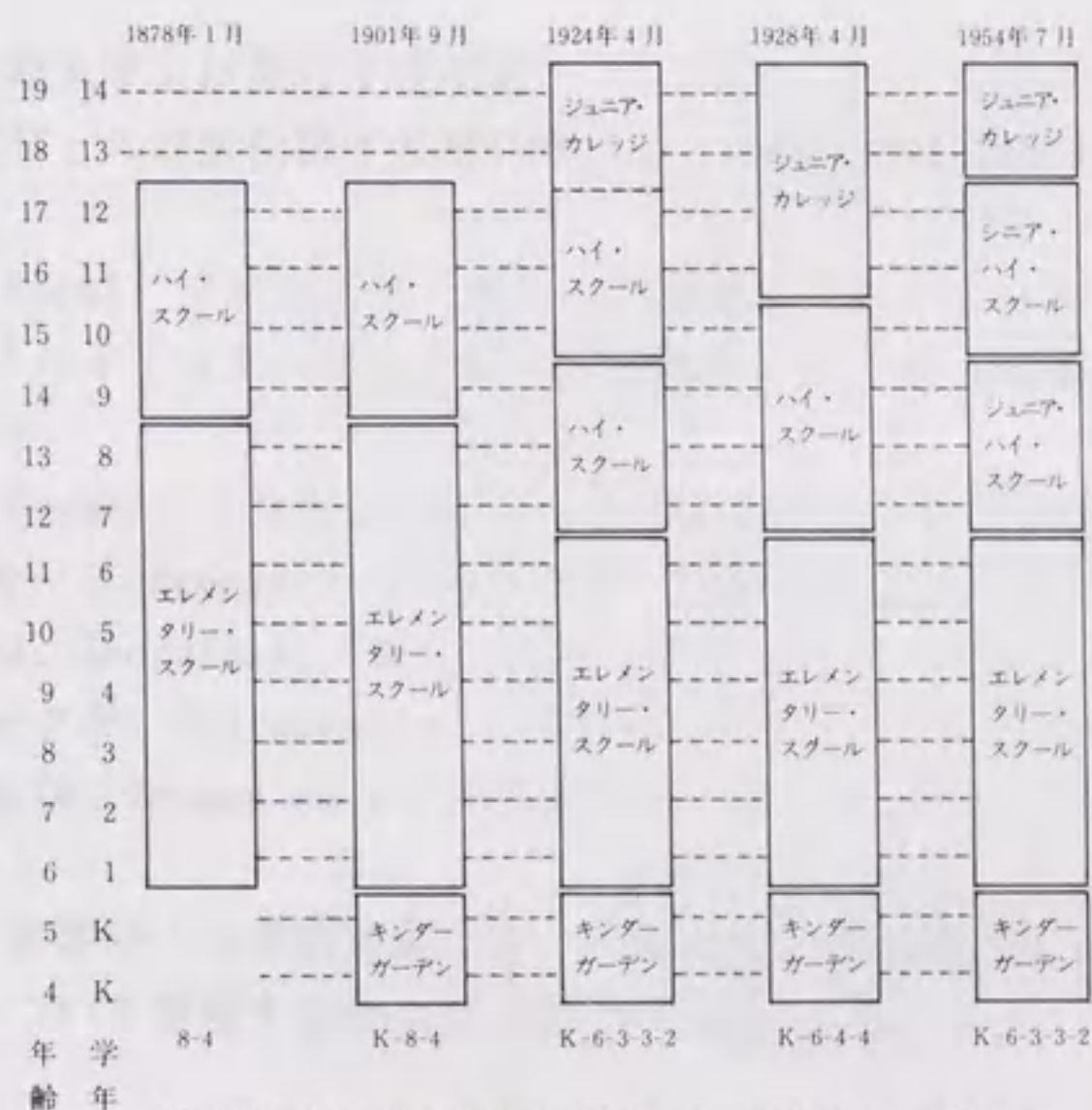
第一節、大衆的中等教育の拡張としての「大衆的短期大学」<sup>(2)</sup>理念

(一) パサディナ市六・三制教育の歴史的变化と「大衆的短期大学」の発展

(1) 何故六・三制ではいけなかったのか

カリフォルニア州パサディナ市の公立学校制度はアメリカ六・三制教育の一つの典型であり、戦後日本の六・三制教育研究者によって注目されてきた制度でもある。またパサディナ六三制教育の歴史的発展過程のなかで生じた六・四制公教育制度は「大衆的短期大学」を生んだすぐれた制度として全米でも高く評価されている<sup>(3)</sup>。図5は同市における公立学校制度の歴史的变化と「大衆的短期大学」の発展を示したものである。

図5：パサディナ市における六・三制公立学校制度の歴史と発展



出典：Pasadena City Board of Education; "81 Years of Public Education in Pasadena" P.5, P.13, P.73, 1955

同図によると、バサディナ市では1924年4月に「ハイ・スクールの上への拡張事業」としてのジュニア・カレッジ（2年制）が生成し、同時に、学校制度が「八・四」制から「六・三・三・二」制へと移行した。さらに1928年4月には、独立した学区をもつジュニア・カレッジ（4年制）の生成にともない、学校制度が「六・三・三・二」制から「六・四・四」制へと変化している。そして1954年7月にはジュニア・カレッジが教育委員会の管轄から独立し、正式の高等教育機関として独自の管理・運営機構をもつにいたり、学校制度が再び「六・三・三・二」制にもどっている<sup>4)</sup>。ここで注目すべきことはジュニア・カレッジの発展にともない、それがいくつかの転換期を迎えるたびに公立学校制度全体の改革が実施されていることである。とりわけそのなかでも独立した学区をもつジュニア・カレッジ（4年制）が1928年に生成したとき、目ざそうとしたジュニア・カレッジの理念は何であったのか、またその実現にあたり既存の「六・三・三・二」学校制度ではなぜだめであったのかという疑問が生じる。そこで、この点を明らかにするために、ジュニア・カレッジの発展史を全米的視野で概観しつつ、そのなかで提示され、議論されたおもな改革論をつぎに考察したい。

## （2）「大衆的短期大学」が歩んできた道

「大衆的短期大学」の歴史に関する研究のうち、主なものを列挙するならばつぎのようなものがある。

- (イ) L.コース(L. Koos): 『ジュニア・カレッジ運動』(1925年)
- (ロ) L.コース: 『ハイ・スクールとカレッジの統合: 六・四・四制プランの経験から』(1946年)
- (ハ) J.ボギユ(J. Bogue): 『コミュニティ・カレッジ』(1950年)
- (ニ) L.メディスカー(L. Medsker): 『ジュニア・カレッジ』(1960年)
- (ホ) J.ソートン(J. Thornton): 『コミュニティ・ジュニア・カレッジ』(1960年)
- (ヘ) R.パリンチャク(R. Palinchak): 『コミュニティ・カレッジの発展』(1973年)
- (ホ) W.デーガン他(W. Deegan ed.): 『アメリカ・コミュニティ・カレッジの革新』(1985年)

以上に列挙した著書が「大衆的短期大学」の歴史及びその時期区分をどのように描いているかという点について整理するならば、表1のようになる。

表1: 大衆的短期大学発達史—主要な論者の時期区分

【J.ソートン】			
1850's~ ジュニア・カレッジ の生成 〈第一期〉	1920's~ 職業教育プログラム 普及 〈第二期〉	1945年~ コミュニティ・カレッジ 概念の生成 〈第三期〉	
【W.デーガン】			
1900's~ ハイスクールの 拡張事業 〈第一期〉	1930's~ ジュニア・ カレッジ運動 〈第二期〉	1950's コミュニティ・ カレッジ運動 〈第三期〉	1970's 総合的コミュ ニティ・カレ ッジ運動 〈第四期〉
【L.コース】			
1890's~ W.ハーバーの 八・六制プラ ン 〈第一期〉	1900's~ G.メリルの 六・四・四制 プラン 〈第二期〉	1923年~ 六・四・四制教育改革を 最初に実施した市として バサディナ市を評価 〈第三期〉	1940's~ 六・四・四制の全米的 普及と一般化 〈第四期〉
【P.パリンチャク】			
1835年~ 二年制の私的 制度の発達 〈第一期〉	1900's~ ハイスクールの上への拡張 事業としてのジュニア・カ レッジ運動 〈第二期〉	1930's~ 同運動が続く 〈第二期〉	1960's~ コミュニティ・ カレッジ 〈第三期〉

ほぼ全体として言えることは、第一次世界大戦前後を「大衆的短期大学」の生成期と見、第二次世界大戦後あたりをコミュニティ・カレッジへの転換期としていることである。この際、これらの著書が共通して用いた時期区分の指標は、第一に、＜中等教育と高等教育の接続関係＞である。言いかえるならば、世紀転換期以降の公教育制度改革のなかで”中等教育の在り方”が一貫して論点の一つになっており、アメリカでは中等教育修了後の二年間（四年制大学の一般教養部および短期大学の段階）も含んでその在り方が問われてきたということである。第二の指標として＜地域と大学の関係＞を上げることができよう。すなわち、地域の急激な変貌にともない地域の課題に応え得る特別かつ専門的機能を備えたカレッジの創造が求められてきたということである。こうした二つの指標に基づいて「大衆的短期大学」史の時期区分を行うならばつぎの四つに区分されよう。

(イ) 世紀転換期に展開されたハイ・スクールの上への拡張運動

(ロ) 第一次世界大戦前後から第二次世界大戦前後あたりまでに展開されたジュニア・カレッジ設立運動

(ハ) 1960年代の”貧困への戦い”政策と”高度経済成長”政策の結節点として展開されたコミュニティ・カレッジ運動

(ニ) 1970年代半ばより増加し始めた成人学生のための総合的ノン・フォーマルな教育形態の発展

こうした四つの時期区分に基づいて「大衆的短期大学」の発展史を表にするならば表2のようになる<sup>(5)</sup>。

表2：「大衆的短期大学」の歴史と時期区分

時期区分(全米)(カリフォルニア州)	教育機能	教育目的	教育形態
第一 期 (前史)	1896. W.ハーバーによる大学改革(シカゴ大学)	1892. A.レンジによる卒業後教育の実践(カリフォルニア大学)	●卒業後教育
	1917. スミス・ヒューズ法	1907. 最初のジュニア・カレッジ法 1917. 準備教育と職業教育の併設を定める州法	●中等教育の上への拡張としてのジュニア・カレッジの確立
第二 期 (生成期)	1947. 「高等教育についての大統領委員会報告書」	1959. 「マスター・プラン 60-75」	●地域短期大学の性格を持ち始める
	1970. 「門戸開校大学、コミュニティ・カレッジの政策」 カーネギー高等教育委員会	1968. 州コミュニティ・カレッジ理事会設置	●コミュニティ・カレッジ州システムが確立
第三 期 (制度準備期)			
第四 期 (発展期)			

出典：拙稿「コミュニティ・カレッジの歴史と思想」(名古屋大学教育学部紀要第31巻, 1984年度)

アメリカにおいて「大衆的短期大学」が生成する時期は、表2によれば、第二期(第一次世界大戦以降、第二次世界大戦前後あたりまで)に相当する。すなわち、それ以前の第一期においては、「すべての高等学校卒業生にたいし高等教育機会の拡大をはかるために、いかなる新しい高等教育形態がもとめられるか」という課題が公立学校制度改革の焦点とされ、高校教育年限をさらに二年延長させることにより、高校のカリキュラムを発展させた教育プログラムがみられる。こうした教育は「ハイ・スクール拡張教育」として知られている<sup>(6)</sup>。

第二期において、「ハイ・スクール拡張教育」はすべてのハイ・スクール卒業生が修了することが望ましい「完成教育」へと発展し、制度としても高等教育の一環として確立していく<sup>(7)</sup>。このようにして生成した「大衆的短期大学(この段階ではジュニア・カレッジと呼ばれた)」がコミュニティ・カレッジへと発展していくためには高等教育と地域を結びつける機能を確立することが必要であったと思われる。表2の第三期と第四期はこうした機能が生成・発展した時期である。第三期ではすべての成人を対象とする継続教育<sup>(8)</sup>がジュニア・カレッジの基本的教育活動の一つに加えられ<sup>(9)</sup>、地域のすべての成人に開かれた大学づくりがめざされ始める。ジュニア・カレッジにおけるこうした動向は第四期に入って四年制総合大学をも含めた高等教育全体の潮流となった。とりわけジュニア・カレッジはコミュニティ・カレッジと名称変更し、「地域の教育センター」として総合的成人教育を提供する重要な拠点となる<sup>(10)</sup>。

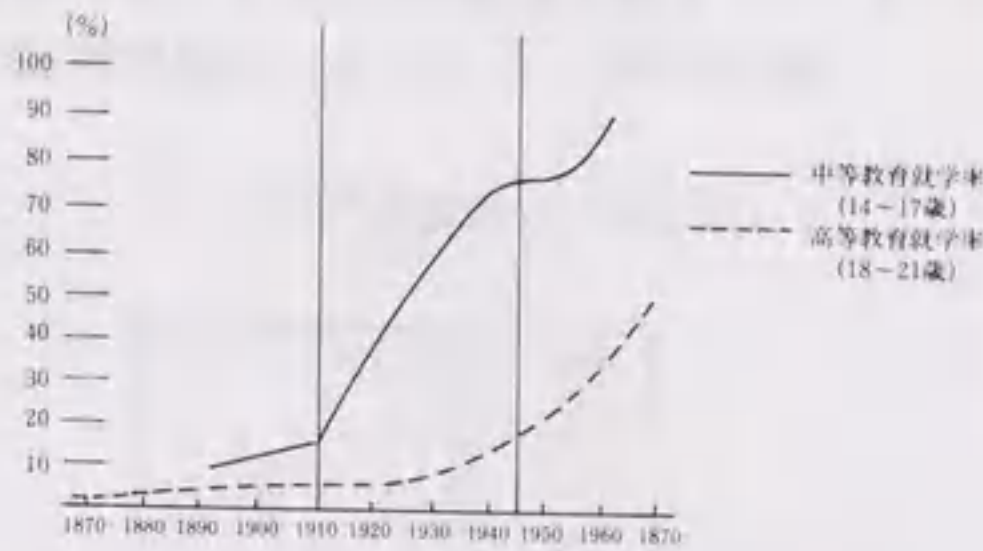
「大衆的短期大学」の歴史をこのように四期に区分するならば、前章で提起された課題の考察にとって重要となるのは第一期と第二期、すなわち「大衆的短期大学」の“前史”および“生成期”である。そこでこの時期の公教育制度改革論についてつぎに考察したい。

(二) 大衆的中等教育改革論と公立ジュニア・カレッジ

(1) 開かれた教育機会

表2の第一期と第二期を通して発展しつつあった新しい型の教育機関は(中等教育と高等教育を連結する機能)、すなわち初等教育から高等教育第二学年までの計14年で国民教育を完成させる機能を持つことになった。言いかえるならば、ジュニア・カレッジはすべてのハイ・スクール卒業者にさらに上級の教育機会を平等に保障するために、普遍的で無償、あるいは安価の大衆的公教育制度を中等教育段階から高等教育段階へと発展させた試みである。そして、図6に示されるような中等教育就学率の高まりを背景に<sup>(11)</sup>、ジュニア・カレッジは事実上すべての青年(18~19歳)に開かれた「大衆的短期大学」の性格を帯びることになった。この意味でジュニア・カレッジはホレースマンを中心とするアメリカの大衆的公立学校運動の伝統を今日に継承するものであるとあってよいであろう<sup>(12)</sup>。

図6：アメリカ合衆国における中等・高等教育就学率の推移

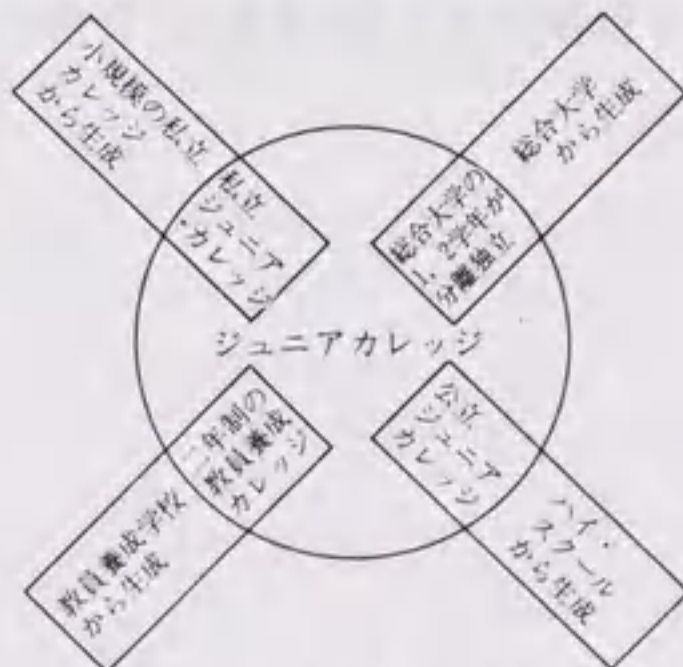


出典：The Carnegie Commission on Higher Education  
 "Continuity and Discontinuity" August 1974, p. 12

このようにして生成したのがジュニア・カレッジであり、その生成期にはつぎに示す四つの型があった<sup>(13)</sup>。(図7参照)

- (a) 公立ジュニア・カレッジ(大衆的中等教育のなかから生成)
- (b) 私立ジュニア・カレッジ(小規模の四年制私立大学から生成)
- (c) 二年制の教員養成カレッジ(ノーマル・スクールから生成)
- (d) 総合大学の第一、二学年が分離・独立して生成したジュニア・カレッジ

図7：生成期における四つの型のジュニア・カレッジ



出典：F.McDowell, "The Junior College" Bureau of Education, Bulletin 1919, No. 35 p.42

これら四つのうち、大衆的公立学校運動の精神を継承するものとして注目されるものは主として公立ハイ・スクールから生成した公立ジュニア・カレッジである。(以下、単にジュニア・カレッジとのみ略す)なぜならば、ジュニア・カレッジは<無償あるいは安価な授業料><無試験><コミュニティ内のさまざまな教育要求と大学教育の結合><コミュニティ住民から選出された理事による大学の管理・運営>といったコミュニティ・カレッジがもつ独特な性格の形成を準備したと思われるからである<sup>(14)</sup>。

ところでジュニア・カレッジは各州の公立学校制度がもつ特性によってその生成史や性格、そしてシステムが異なる。そこでジュニア・カレッジの全米的普及状況、およびこれにかかわる主な公教育制度改革論を概観しつつ、そのなかでも特に、六・四制教育改革論に注目したい。

## (2) 今世紀初頭における教育制度改革と「コミュニティ・カレッジ」理念の生成

第一次世界大戦以後における教育制度改革論の多くは、高等教育をも含んだ公教育全体の教育改革構想を打ち出している点で特徴がある。また多くの州では実際に公立ジュニア・カレッジ設立の理論的根拠ともなった<sup>(15)</sup>。(表3参照)

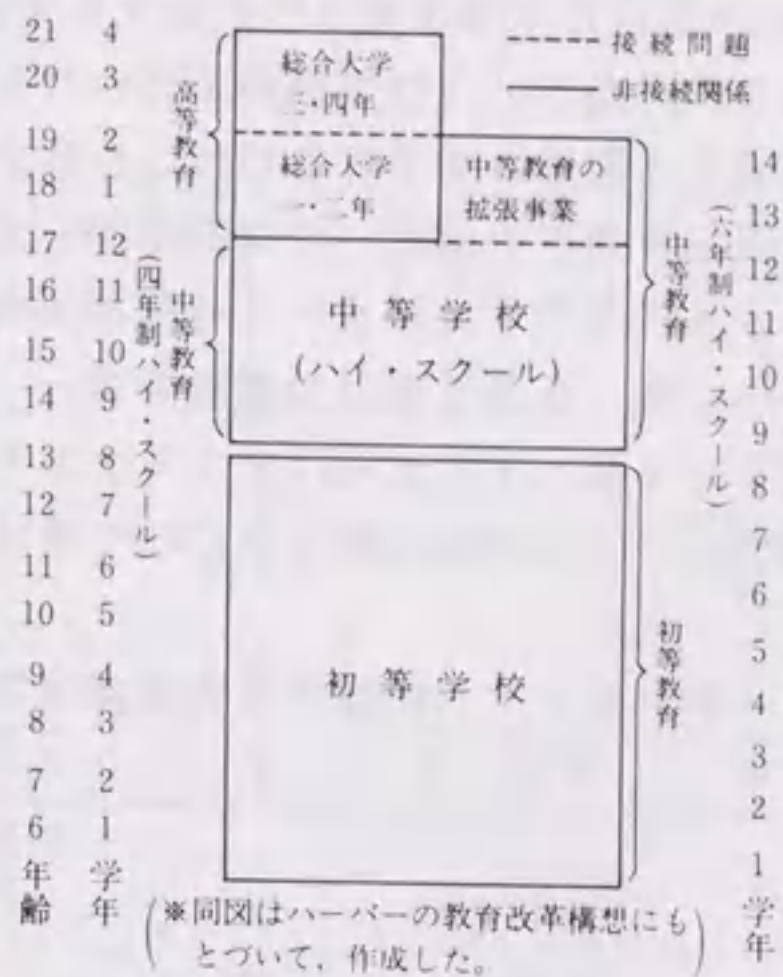
表3：公立ジュニア・カレッジの設置状況(1936年)

カリフォルニア州	36校
アイオワ州	27校
オクラホマ州	19校
テキサス州	19校
ミシシッピ州	11校
カンサス州	10校
ミシガン州	9校
イリノイ州	8校
ミネソタ州	7校
モンタナ州	7校
ニュージャージー州	6校
ジョージア州	6校
アーカンサス州	5校
ユタ州	3校

出典：W.Green Leaf, "Junior Colleges",  
Office of Education, Bulletin, 1936, No.3,  
P.46.

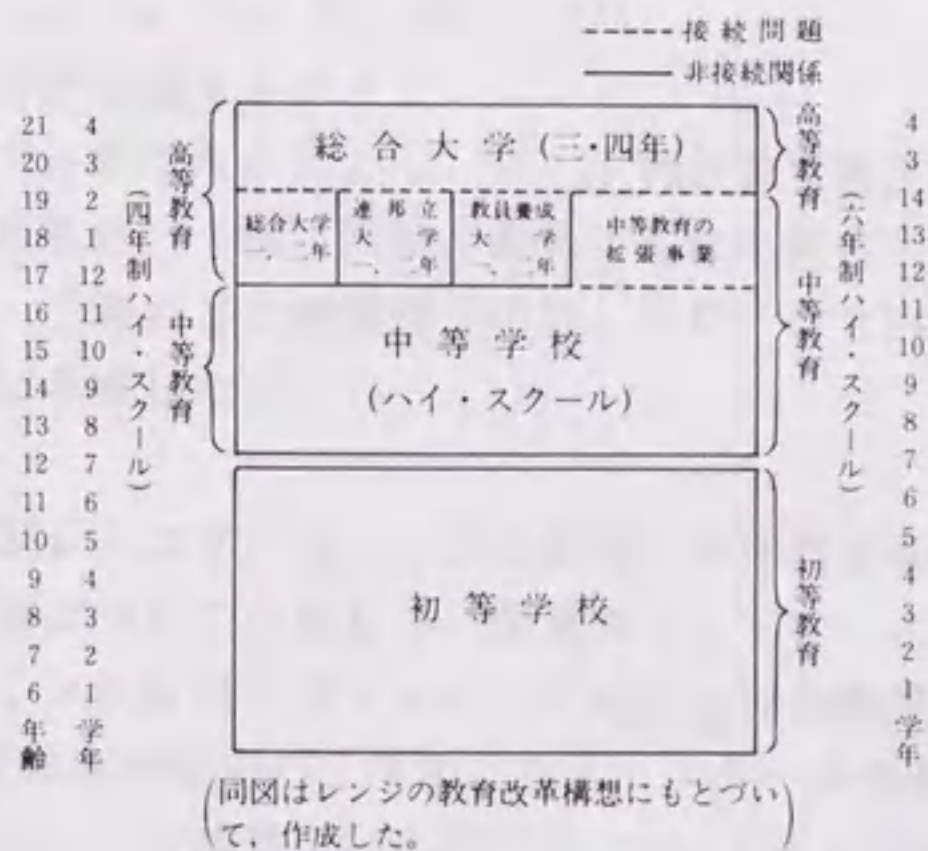
こうした教育制度改革論のさきがけとしてW.ハーバーのシカゴ大学における教育改革構想をあげることができよう。ハーバーの改革案は伝統的八・四制教育の上に二年間の「中等教育拡張事業」を加え、これにより八・六制にした。八・四・二公立学校制度にするのではなく、初等教育から高等教育の一、二学年に相当する教育までの計一四年間の教育を一貫した公教育(完成教育)として実現することをめざしている<sup>(16)</sup>。(図8参照)

図8：W.ハーバーの教育改革構想(1886年)



ハーバーの「八・六」制学校改革論では二年間の「中等教育拡張事業」と四年制の総合大学とは非接続関係であった。この点の改革をめざしたものが A. レンジ(A. Lange; カリフォルニア総合大学教育学部長)の学校制度改革論である<sup>(17)</sup>。(図9参照)

図9：A.レンジの教育改革構想



A. レンジの教育改革構想の目的は「六年制ハイ・スクールに生徒を分散させることにより、巨大化しつつある総合大学、第一・二学年の学生数を減少させること、さらに、「中等教育拡張事業」における二年間の単位を総合大学の単位と同等のものとして認めることにより、総合大学の第三・四学年への編入を可能にすることである。とくに後者の点でレンジの教育改革構想はハーバーのそれよりも高等教育機会の拡大をいっそうはかっているといえよう。レンジの改革構想はカリフォルニア州を中心とする西部アメリカの公教育制

度改革に影響をあたえた。

ところで、第一次世界大戦後の公教育制度改革論の多くは、伝統的八・四制教育を基礎にしたこうしたタイプの改革構想にたいして批判的であった。そのもっとも代表的な批判は「八・四制は現代社会における青年期の発展と変転にたいし不適應である<sup>(18)</sup>。」「職業教育にたいする社会的要請に八・四制中等教育は応え切れない<sup>(19)</sup>。」「大学準備教育のためには中等教育の年限をもっと延長すべきである<sup>(20)</sup>。」というたぐいのものであった。その結果、六・三制教育等に代表される、新しい公教育制度改革論が数多くだされるにともない、さまざまなタイプのジュニア・カレッジが出現し始めていた。表4は1928年から1948年までの20年間におけるこうした動向を示したものである<sup>(21)</sup>。

表4：各タイプの学校制度改革の動向（1928年～1948年）

タイプ	1928年	1948年	※
(二年制カレッジ)			
八・四・二・二	21%	23%	5%
六・三・三・二	31%	35%	25%
六・六・二		16%	
六・二・四・二	13%	12%	5%
(四年制カレッジ)			
六・四・四	0%		31%
その他	18%	15%	

出典：NEA Research Bulletin, XXV II, No. 1, 1949, pp. 10-11

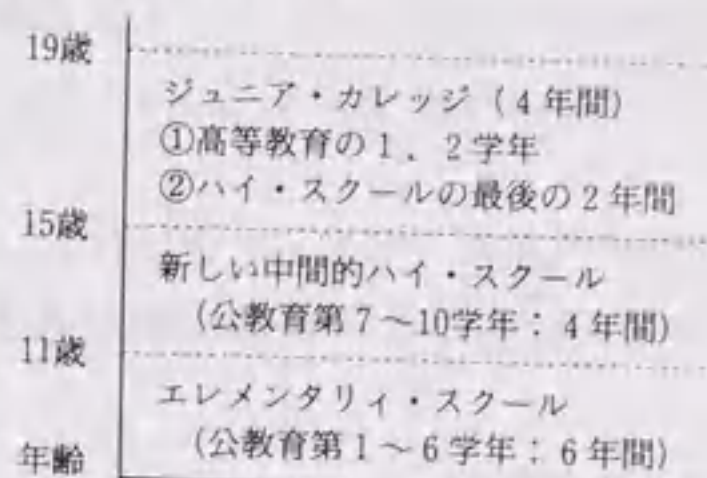
School Review, Vol. 36, 1928, p. 671

※行政官の推薦するタイプ

さらに表4で注目されることは、六・三制公教育制度改革がかなり進行しているなかで、3割以上の行政官が六・四・四制を最もすぐれた制度として推薦していることである。そこで「六・三・三制のどこが問題なのか」また「なぜ六・四制が優れているのか」この理由について次に考察したい。

(3) 六・四制ジュニア・カレッジの歴史：中等教育概念の再編成とジュニア・カレッジ  
六・四制教育についての最も早い研究者としてG. メリル(G. Merrill)をあげることができよう<sup>(22)</sup>。メリルはカリフォルニア州における職業教育の指導者として活躍するなかで、伝統的高等教育の最初の二学年とハイ・スクールの最後の二学年をあわせた六・四年制ジュニア・カレッジ構想を打ち出した<sup>(23)</sup>。(図10参照)

図10：G. メリルの改革構想



出典：L. Koos, "Integrating High School and College" Harper & Brothers, 1946, p. 2.



W. プロクター(W. Proctor)はメリルの構想を支持し、「新しい四年制ジュニア・カレッジは、子どもに近い青年と大人に近い青年の混合ということもあり、青年期における団体的・集団的精神の育成については非常に効果がある」と評価している<sup>(24)</sup>。また、L. クースは六・四制教育改革論を、基本的には「中等段階の教育のさらなる再編成を求める改革論」と規定し、それがつぎの二つの運動の結合点にその起源をもつと述べている<sup>(25)</sup>。

① Junior High School 再組織運動

② Junior College 設立運動と大量のJunior College の出現

これら二つの教育運動が盛り上がってきた背景として、第一に、18歳以前に職業機会を得ることが困難になってきたこと、第二に、どのように小さなポジションの職業であっても20歳まで教育を受ける必要が出始めた、というアメリカ産業社会の変化があった<sup>(26)</sup>。

そしてこれに対応するためには「中等教育」の概念を、四年間のジュニア・ハイ・スクールと、四年間のジュニア・カレッジ(二年間のシニアハイ・スクールと二年間の高等教育を含めたもの)を合わせた八年間の教育というふうに理解し直すことが求められた。六・四制ジュニア・カレッジはこうした社会的要請にもっともよく応えることができる制度であるとクースは評価している<sup>(27)</sup>。(表5参照)

表5：初期の六・四制ジュニア・カレッジの設置状況(1940-41年)<sup>(28)</sup>

パサディナ(カリフォルニア州)
ベンチュラ(カリフォルニア州)
モーバリー(ミズリー州)
パーソンズ(カンサス州)
ブラット (カンサス州)
ジュファーソン(ミズリー州)
ブラットルヴィレ(オクラホマ州)
メリディアン(ミシシッピー州)

プロクターやクースに代表される六・四制ジュニア・カレッジ論はつぎの4点にまとめられよう。

- ①六・四制教育のジュニア・カレッジは青年期に属するすべての青年のための教育として組織されていること<sup>(29)</sup>。
- ②六・三・三・二制の三つの青年期教育ユニットは重複するカリキュラムを整理統合し、六・四・四にすべきである<sup>(30)</sup>。
- ③六・四・四制は六・三・三・二制よりも学校図書館や行政施設等の建物が少なくて済むことから、貧しいコミュニティでもジュニア・カレッジを設置することができる<sup>(31)</sup>。
- ④六・四制ジュニア・カレッジは「半専門的職業(-Semi-professional)等、特別な目的のための教育を集中的に組織することができる<sup>(32)</sup>。

六・四制ジュニア・カレッジ論は青年期に達したすべての青年に高等教育レベルの教育機会を提供しようとする大衆的公教育改革論である。またこの制度は伝統的な4年制大学を設置するだけの経済力を持たないコミュニティにとって、高等教育機関を持つことのできる唯一の改革構想でもある。また親の居住地に近いところへ設置できるということから高等教育の就学率を高めることができる有力な改革でもある。この意味において六・四制ジュニア・カレッジは六・三制ジュニア・カレッジよりも一層「大衆的短期大学」の性格を持つことができるといえよう。カリフォルニア州バサディナ市は六・四制ジュニア・カレッジの最もすぐれたモデルとして全米でも評価されている。小川利夫氏はバサディナにおける公教育制度改革の歴史を「六・三制そのものの両極的な拡大、つまりナーサリー・スクールからカレッジにいたるまでの教育の機会の拡充を指向するもの」ととらえ、「そのいわば必然の結果」と述べている<sup>133)</sup>。小川氏の指摘は六・三制の本質を理解するうえできわめて示唆に富む。なぜならば、重要なことは六・三・三という学校制度の形態ではなく、その制度が持つ民主主義的精神がどのように発展しているかという問題だからである。バサディナ市の公立学校制度の歴史的变化と六・四制ジュニア・カレッジの発展はこの点を明確に示していると思われる。

## 第二節 大衆的短期大学と半専門職教育

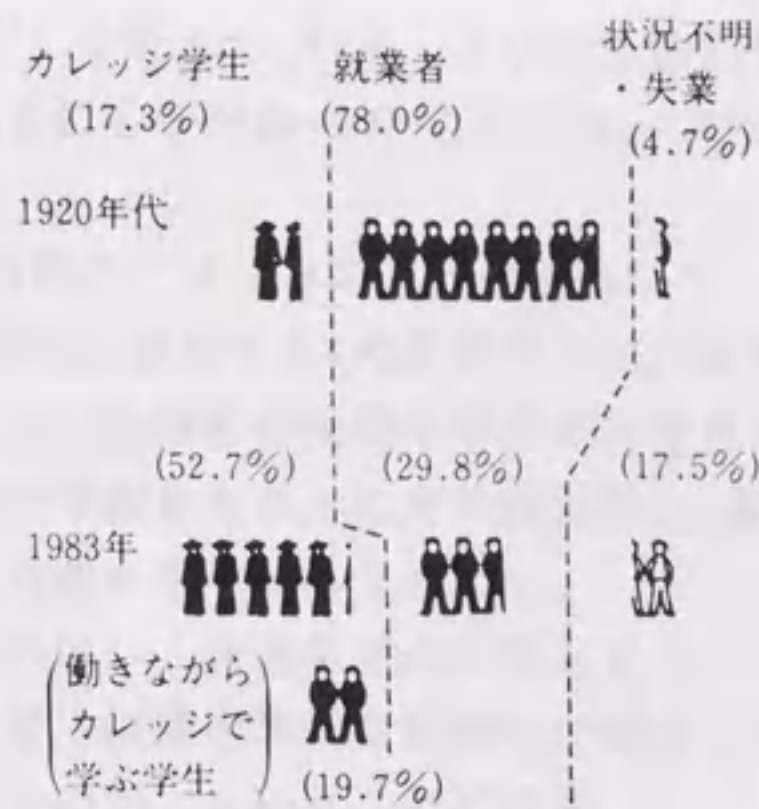
### (一) 地域の工業社会化とコミュニティ・カレッジ

今コミュニティ・カレッジが問われる理由として第一に、大衆的中等教育<sup>134)</sup>と高等教育(大学)の接続の在り方が問われ始めたこと。第二に、地域社会の工業化にともない、公教育がこれにどう応えていくかという問題が高等教育レベルで問われはじめたことなどをあげることができよう。さらに、教育制度や教育目的の異なる世界の工業諸国のなかで、共通にこれらの問題が教育改革の焦点となっているところに今日の特徴がある。第一の問題については前節で考察されたことから、本節では第二の点について考察したい。

#### (1) なぜ大学レベルで大衆的職業教育が問題となるのか：ハイスクール卒業青年の失業問題と雇用機会拡大政策

第二次世界大戦後の10年間に、世界の工業諸国では前期中等教育が義務教育化され、1960年代初頭には、後期中等教育の改造が教育改革の中心的問題とされた。そして今日では、後期中等教育以後の教育(大学レベルの教育)に教育改革の焦点が移りつつある。しかしながら後期中等教育において、これまでとは全く異なる新しい問題が発生するとともに、これまで積み残されてきた教育問題が一層深刻な形で一斉に噴き出しはじめた。たとえば、アメリカをはじめとする工業諸国では、産業社会の生産活動と公教育が直接結合することにより、大衆的中等教育が成立している。したがって、技術革新の影響は、今日では「ハイ・スクール卒業青年の失業」問題という形で、直接的に後期中等教育にはわかつていのである<sup>135)</sup>。図11は現代アメリカ産業社会のこうした状況を1920年代のそれと比較したものである。

図11：ハイ・スクール卒業青年の進路状況

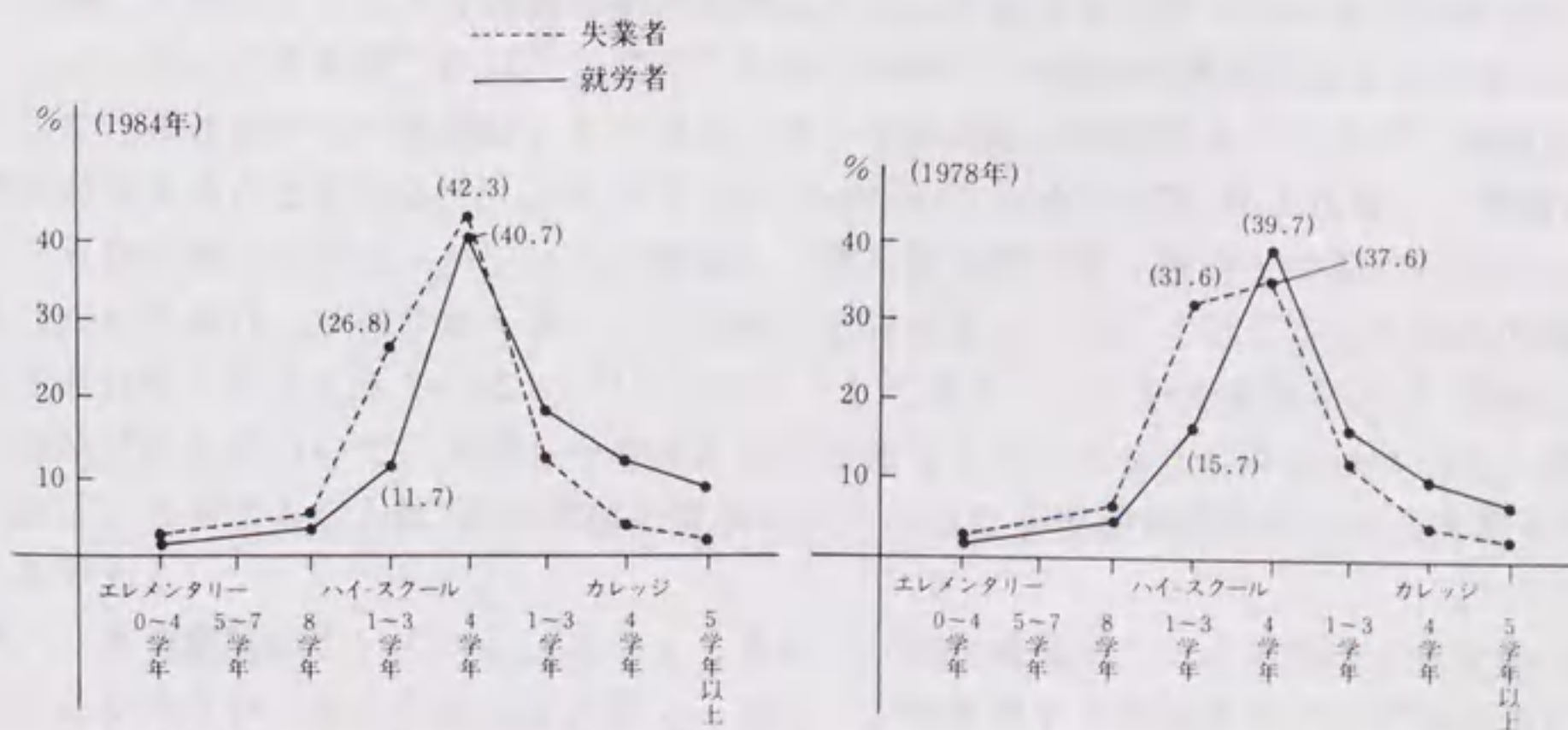


出典：Office of Educational Research and Improvement U.S. Department of Education, Center for Statistics; Digest of Education Statistics 1985-86, P.209.

同図によれば、今世紀初頭のアメリカ社会ではハイ・スクール卒業青年が職業に就くことは比較的容易なことであった(78%)。しかし、今日では彼らの就労率は29.8パーセントにすぎず、残りはカレッジで学ぶか(52.7%)、あるいは失業して遊んで暮らすしかない状況(17.5%)になっている。したがって、今世紀初頭のアメリカ産業社会ではハイ・スクール卒業青年が職業に就くことは既に困難になっていたといえよう<sup>(36)</sup>。

つぎに、「就学年限と就労」という観点からハイ・スクール卒業青年の失業状況をみてみたい。(図12参照)

図12：就学年限と就労状況(1978年、1984年)



出典：U.S. Department of Commerce, Bureau of Census, 1979, P.398. 1986, P.397

図23 就学年限と就労状況(1978年、1984年)

図12によれば、青年の失業率が急速に高まるのはハイ・スクールの第1～3学年終了からであり、失業の波は次第に第四学年終了青年に集中しつつある（1978年では37.6%→1984年では42.3%）<sup>137)</sup>。すなわち、ハイ・スクール第四学年終了青年は、労働戦線に参加していく主力部隊であるにもかかわらず、このグループ内の失業率がもっとも高くなっていたのである<sup>138)</sup>。

これらの事実は、当時のアメリカ産業社会ではハイ・スクール第4学年（日本では後期中等教育=高校の最終学年に相当する）の教育内容が技術革新の水準に満たなくなっていることを示している。こうした事態が後期中等教育の見直しをせまるインパクトになり、アメリカ合衆国では後期中等教育をさらに何年か延長し、高等教育も含めた教育改革を行うことにより、こうした危機を乗り切ろうとした。

そこで問題になるのは、「技術革新の水準に見合った教育」とはどのような教育水準であり、このためになぜ「後期中等教育を何年か延長しなければならないのか。なぜ、現状の高等教育ではだめなのか」ということである。

## (2) “労働”の変化と中等後教育への要求

アメリカ産業社会における技術革新の力は、“労働”の内容および、“人間と労働の関係”を大きく変えつつある。G.ベン(Grant Venn、ワシントン州立大学)<sup>139)</sup>によれば、「技術革新の今日の特徴を概説するならば、第一に、そのスピードの速さであり、第二に、労働自身が「思考力・認識力」をより多く求める内容になってきた、ということである<sup>140)</sup>。「言いかえるならば、今日の技術革新は高水準の一般教育と職業・技術的訓練の両方を求めるようになってきており、こうした訓練や教育のない者を雇用しなくなってきたということである。先述にあった、ハイ・スクール卒業青年の失業問題と照らし合わせて、G.ベンの指摘を考えるならば、アメリカ産業社会における技術革新の水準は、一般労働者の職業教育をハイ・スクール教育より以上の大学レベルまで引き上げて考え直すところまで引き上げていることになる。

アメリカ合衆国では、これまで幼稚園からハイ・スクールまでのすべての段階(K-12)で伝統的アカデミックなカリキュラムと職業教育の両方を、総合制教育(Comprehensive)として実施してきた。ところが技術革新の水準はこうした教育を大学レベルまで引き上げること、言いかえるならば“K-12”に続く“K-13,14学年”の教育を要求するようになった。こうした産業社会からの要求は、リベラル・アーツの伝統と歴史をもつ“大学”理念と根本的に対立することになる<sup>141)</sup>。N.ハリス(N.Harris:ミシガン大学)によれば、「技術革新にともなう新しいマン・パワーへの要求と、学生が大学で学ぶ教育との間のバランスが崩れはじめており、リベラル・アーツの伝統と歴史をもつ“大学”ではこうした社会の変化にたえきれなくなっている」<sup>142)</sup>ということである。言いかえるならば、“労働と人間”の結びつきについて、大学も今や考えざるを得なくなっているということ、さらに別の言い方をすれば、社会問題の解決に大学の果たす役割が期待されはじめたということである。

アメリカ合衆国においてコミュニティ・カレッジが生成発展した必然性はここにあったのではなかろうか。そこでコミュニティ・カレッジの提供する職業教育プログラムのモデルと水準について次に考察したい。

## (二) コミュニティ・カレッジの職業教育プログラムをめぐる諸論調

### (1) 職業教育プログラムの発展を支えた理論

コミュニティ・カレッジの職業教育プログラムの発展を支えた教育理論として、第一に、デューイをはじめとする進歩主義教育論の系譜、第二に、半専門的職業教育論の系譜をあげることができる。第一の系譜(進歩主義教育論)は「人間の発達」「学校」「工業社会」を統一して見ていく、という論理をもっている<sup>143)</sup>。この「人間の発達」を社会の諸関係の中で考えていく観点は、今世紀初頭にはコミュニティ・スクール運動を生み、第二次世界大戦後は、「マイノリティ・グループも含めたすべての児童の教育機会平等」論として批判的に継承された<sup>144)</sup>。こうした新しい段階の教育平等論はコミュニティ・カレッジ職業教育プログラムの創始者たちによっても積極的に受容された。J.ボギョ(J. Bogue; 全米ジュニア・カレッジ協会事務局長)は「黒人も白人も平等に、すべての青年の教育機会を公教育第14学年にまで拡大することは、彼らにとって当然の権利である」という考えを支持した。<sup>145)</sup>また、C.モンロー(C. Monroe; シカゴ・シティ・カレッジ)らもこの教育理念を正当化する理論として進歩主義教育の理論に依拠している<sup>146)</sup>。

第二の系譜は技術革新という観点からの生産教育論である。これは第一次世界大戦前後から既に、「セミ・プロフェッショナル(半専門職)をめざす完成教育論」<sup>147)</sup>として発展してきた歴史をもつ。第二次世界大戦以後、とくに1960年代には、アメリカ資本主義経済の発展にともなう生産力の高まりにより、一般労働者に対しても熟練労働以上の知的・技術的訓練が求められるようになってきた。こうした生産現場からの要請が、半専門的職業教育論を発展させる原動力となり、その代表的論者の一人としてまずN.ハリス(N. Harris; ミシガン大学)をあげることができる。ハリスは、アメリカ工業社会(1960年代)において急速な発展を示した「中レベルの労働力=ミドル・マン・パワー」の調査にもとづき、「半専門的職業労働(semi-professional)」が「熟練労働者(skilled worker)」と「専門職労働者(professional worker)」の中間に属することを明らかにした<sup>148)</sup>。つぎに、ハリスの理論に欠如している、半専門的職業労働の社会的性格、とくに人間と労働の関係の変化に注目した論者として、G.ベン(G. Venn; ワシントン州立大学)を<sup>149)</sup>、さらに、1960年代における半専門的職業論に依拠しつつ学歴と半専門的職業との関連を分析した1970年代の研究者としてC.モンロー(前述)をあげることができる。モンローは、ミドル・マン・パワーと呼ばれる労働力がハイ・スクール以上4年制大学以下の短期大学において養成されている現状を明らかにした<sup>150)</sup>。

このように人間の発達という観点からの教育理論の系譜と技術革新という観点からの生産教育論の系譜が、高等教育を舞台に、一般労働者を対象とした大衆的職業・技術教育の実現をめざして結合したところにコミュニティ・カレッジの職業教育プログラムの積極的意味がある。しかしベンやモンローの分析方法には、1960年代のアメリカ資本主義社会において高度に発展した、大企業の社会統制機能と学歴社会の構造を所与の前提として扱うなど、いくつかの問題がある。これについては1970年代のアメリカ教育史研究や1980年代の教育社会学研究においてすぐれた成果が出されている。半専門的職業教育研究の分野では今後の研究課題といえよう。

## (2) 批判的論調を通して見えるもの

前節で考察したコミュニティ・カレッジの積極的意味にたいし、厳しい批判がとくにアメリカ社会学者・経済学者の側からなされている。その多くは、前述にある二つの理論的系譜に内包される矛盾を指摘しつつ、コミュニティ・カレッジの社会的有効性や価値を否定ないしは批判するものである。代表的な批判論者としてJ. カラベル(J. Karabel)やS. ボールズ(S. Bowles)らをおあげることができる。

カラベルはコミュニティ・カレッジ学生の社会階層を調査するなかで、「コミュニティ・カレッジ運動は一見、教育の機会の推進を約束するかにみえる。しかし現実にはそれは高等教育に階級性をもった複雑的なシステムを持ち込み、教育エスカレーションの長い歴史的な過程を、基本的になんら変えることなく継続させているのである」と述べる<sup>(51)</sup>。カラベルの研究は、資本主義社会においてコミュニティ・カレッジ(広くは学校教育)が持つ否定的機能と実態を明らかにしたという意味で評価されようが、そこには重要な問題も残されている。

まず第一は、大学の大衆化にともない、一般教育が含むイデオロギーとしての知的秩序が今日その隠れた権威を暴露しつつあることに、カラベルは目を向けていないことである。一般教育は自然および社会についての統一した論理を追及するとともに、他方では社会統制の論理とも結合しやすい。「大学と民衆との距離」が無くなりつつある今日、かつての中等学校に続いて、大学も知的権威主義が含む矛盾を抱え込むようになった。いいかえるならば、民衆による教育機会平等の運動史は、民衆が、一般教育にひそかに持ち込まれているイデオロギーとしての知的権威を、最後の砦である大学にまで追い込んだ歴史であるといってもよいであろう。

しかしカラベルの研究は大学の大衆化を進めた民衆運動の論理には目をむけず、コミュニティ・カレッジの否定的側面、すなわち、公立学校全般に共通する矛盾を暴露するのみである。カラベルが「教育インフレーションは教育機会拡大の社会的効果を無効にしている」<sup>(52)</sup>と述べるとき、そこには民衆による教育機会拡大の運動そのものを無意味なものとする考えが根底にある。こうした論理のいきつくところは、「資本主義社会であるかぎりには、コミュニティ・カレッジ(広くは学校教育)の社会的価値はほとんどない」(ボールズ)<sup>(53)</sup>ということになる。これは地域でねぼり強く展開されている学校改革の実践を、結果的には軽視することにもなり、前述にある第一の理論的系譜にかかわる問題である。

第二に、コミュニティ・カレッジ運動を支えた経済的要因を、産業界からの労働対策という側面からしか見ることができず、「生産力の発展、とくに労働力の自由化とコミュニティ・カレッジ」という観点からカラベルが目をそらしている問題がある。この点についてはカラベルよりもさらに立場を明確にしているボールズの研究を見たい。ボールズらは「専門技術主義=能力主義」批判という観点から「知能の高さと生産における経済的価値の高さとは必ずしもつながらない」<sup>(54)</sup>と述べ、こうした問題のたてかた自体、あまり意味のないこととする。しかし、大企業が「専門技術主義=能力主義」という論理を教育政策に求めたことを批判するあまり、生産力の高まりによって労働大衆が高度の職業技術訓練や知識を必要としている点を見逃してしまっている。(これは前述にある第二の理論的系譜にかかわる問題である。) この他にも、B. クラーク(B. Clark)やD. スネッ

デン (D.Snedden) らによるすぐれた批判的研究がみられるが、ここでは紙面の都合上割愛する。

(3) コミュニティ・カレッジがのりこえるべき弱点とは

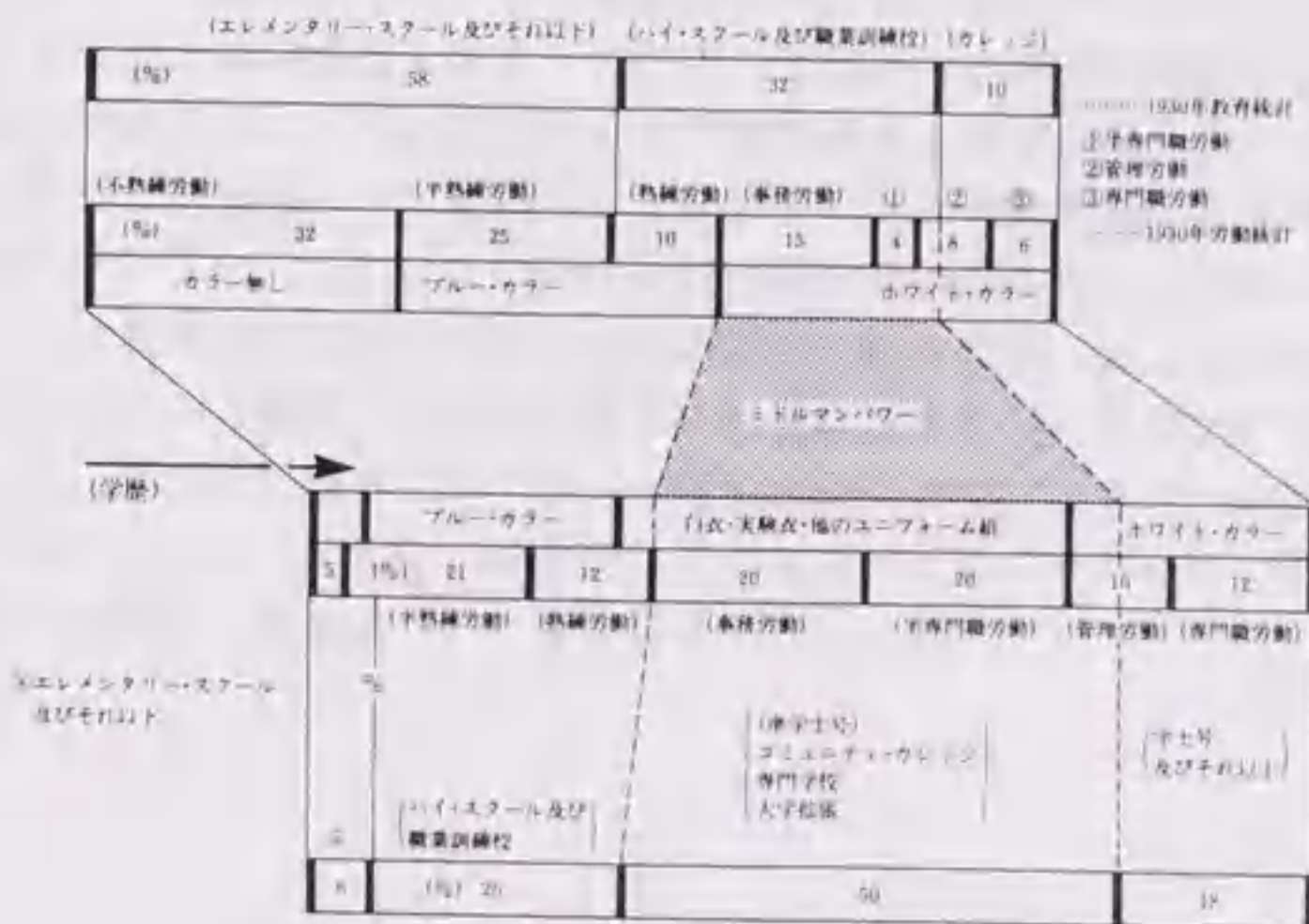
こうした批判的論調に共通する点はコミュニティ・カレッジが依拠する二つの理論的系譜のつぎのような弱点をどのようにして克服するかということである。第一に、進歩主義教育論は、反封建においては大きな力を持ちえたが、国家独占資本主義を批判する点については有効な力を持ち得ていない点をどう分析するかということ。第二に、技術革新にともない、また、他方では「科学的」<sup>155)</sup>に管理された大企業の社会的統制力が強まるなかで、労働全般において高い科学的認識力が求められるようになった。こうした科学主義にもとづく労働力の養成が教育に期待されるようになってきた今日、進歩主義教育論の機軸となっている生活主義の思想と科学主義の関連はどうなるのかという問題がある。

進歩主義教育論に対しこれら二点にわたる再検討を余儀なくさせたものは、資本主義の社会統制の論理、すなわち「企業国家」論の登場であった。

(4) 企業国家 (Corporate State) 論の矛盾とコミュニティ・カレッジの任務

企業国家という概念は、1970年代に、リビジョニスト (revisionist) とよばれる教育史たちによって研究され始めた。その代表的論者としてM. カッツ (M.Katz)、G. コルコ (G.Kokko)、J. スプリング (J.Spring) そして前述のボールドズやギンテスなどをあげることができる。彼らの主張の特徴は「アメリカの公教育の主要な目的が、進歩主義教育論の描く民主主義の実現にあったのではなく、企業社会の教育要求に応える社会的統制にあった」<sup>156)</sup>と見、全体としては解決策の見えない悲観主義的なアメリカ教育史像を描く点にある。しかし、進歩主義教育論に欠如していた、企業社会における社会統制の構造から教育制度を明らかにする、という点では彼らは成功しているといえないことはない。半専門的職業教育論が基本的概念として用いてきた「職業資格制度」や「資格社会」を企業社会の観点からみるならば図13のような構造になる。

図13：職業階層と学歴 (1930年～1980年)



出典：N.Harris, "Technical Education in the Junior College / New Programs for New Jobs", 1964, P.27.

図13では、1930年代から1970年代の約40年間に「中レベルの職業」と呼ばれる階層が、生産工程に携わるブルーカラーと管理に携わるホワイトカラーの重なり合うところを中心に、全職業階層の半数近くまで拡大したことが示されている。これらの職業資格は準学士（短大卒）の学歴によって得られるとされている<sup>157</sup>。

資本主義社会においては肉体労働と精神労働の分離が出現し、前者は直接生産工程に、後者は管理に携わる部隊として職業の階層分化が行われる。しかし図13に示される半数近くの職業階層は、このどちらにも直接携わらない職業階層として位置づけられている。すなわちこの階層は、企業の科学主義的に管理された巨大な生産機構のもとで、同機構の維持と生産工程の統制を行う現場部隊として組織されている部分である。したがって、この階層に属する大量の労働者にとっては、かつての専門職的精神労働が持っていた自由な思考は許されてはいない<sup>158</sup>。企業社会の巨大な生産機構の一部を成すこうした部隊を、国家の普遍的な教育制度によって大量に生産する必要性があったところに、現代社会が企業国家と呼ばれる理由がある<sup>159</sup>。

企業国家においては、出来る限り大量の労働者をしかも「科学主義的」管理のもとに置くことができるようにするために、その養成を普遍的で無償の公教育制度に依拠せざるを得なかった。しかも同制度で養成される労働者の水準をカレッジレベルにまで高めることを必要不可欠とした。したがって、企業国家論においては、進歩主義教育論の主張してきた教育平等理念が支持され、同理念がマイノリティを含める水準にまで発展しうる基盤があるという積極面を一方では持つ。しかし他方では同教育論のもつ生活主義が否定され、それに代わって「科学主義」が全面に出てくるといった、一見して矛盾する現象が出現する。したがって、カラベルらのように、資本主義社会における学校教育の価値を全面否定する方向ではなく、企業国家がもつ科学主義に潜んでいるイデオロギーとしての知的基準を理論的に追究しつつ、他方では大衆が求める科学的知識の提供と教育的平等の理念を一層拡大する大衆的・大学教育論の創造が求められよう。

### 第三節 大衆的短期大学のコミュニティ・サービス

アメリカ合衆国においてノン・フォーマル・エデュケーション（以下NFEと略す）としての成人を対象とする教育は現在、大学・成人学校・教会など、文字通りあらゆる場所において展開されておりその歴史は古い。そのなかでもコミュニティ・カレッジは、アメリカ社会で展開されるNFEのための特別かつ専門的な機能をもつ教育機関であるといっ  
てよいであろう。とりわけ同カレッジが提供するコミュニティ・サービスはNFEの最もよく発展した形態の一つといっ  
てよい。その主な特徴をあげるならば、第一に、地域のすべての住民（とくにこれまで高等教育の機会を制限されてきた成人、少数民族、貧困階層など）に教育機会を提供することをめざしていること、第二に、教育内容としてアカデミックなコースから職業・技術教育さらには趣味講座までの多様なプログラムが準備されていること、第三に、教育プログラムが地域住民によりコントロールされ、またサポートされていること、などである。本研究はとくに第一、第二を中心に、アメリカ合衆国におけるNFEの実態と思想について考察したい。



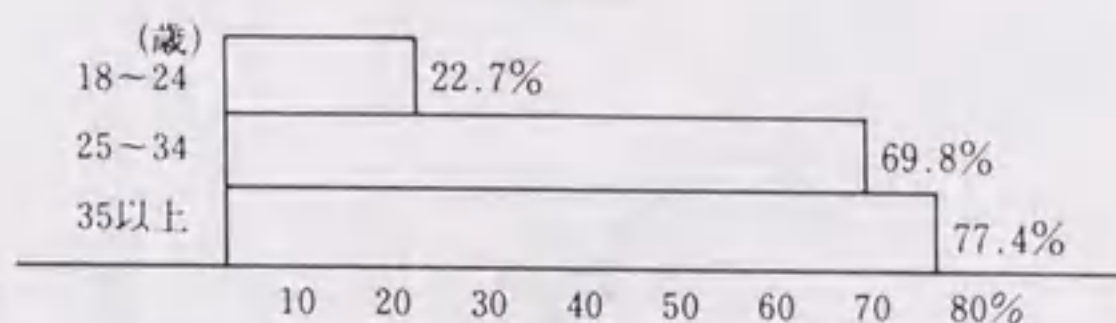
(一) コミュニティ・カレッジにおけるコミュニティ・サービスの実態

アメリカ・コミュニティ・カレッジが提供するコミュニティ・サービスはNFEとしての様々な特色をもっている。本論では(1)学生の特質、(2)教育内容の二点について考察したい。

(1) 成人学生の実態と教育要求

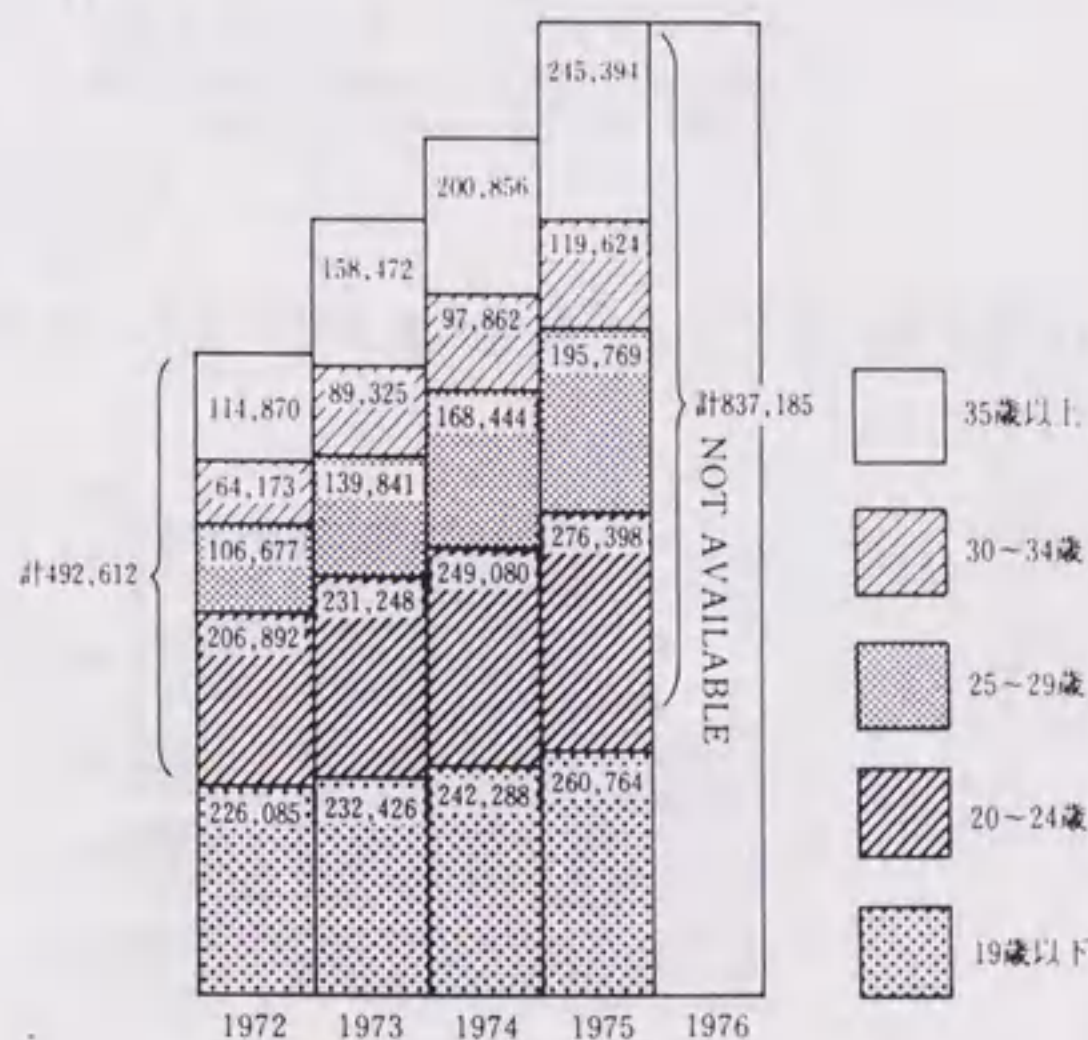
コミュニティ・カレッジに成人学生およびパート学生が多いことはNFEとしてのコミュニティ・サービスが発展する重要な基盤である。図14はカレッジに在籍する成人学生等の増加率(合衆国全体)を示すものである<sup>(60)</sup>。同図によれば成人学生が10年間に約7割近く増加し、またカリフォルニア州(1972~75年)については約四年間に七割増加していることがわかる。(図15参照)<sup>(61)</sup>

図14: カレッジ学生在籍数の増加率(1972~1982年: 全米)



出典: Bureau of Census, U.S. Department of Commerce, 1983

図15: カレッジ学生在籍数の推移(1972~1975年: カリフォルニア州)



出典: California Postsecondary Education Commission "California Public Colleges and Universities" 1977. p.38

このような成人学生の増加は「大学が地域住民の参加を得つつある」ということを意味するばかりでなく、「大学自体が地域に密着していく」ための重要な条件でもある。また地域住民の生活課題あるいは地域の課題が成人学生を通して大学にストレートに持ち込まれることにより、大学のカリキュラムがそれに応えざるを得なくなっている(後述)。さらに、大学の管理・運営についても、地域住民が「大学構成員として」参加できる制度が次第に求められるようになってきている。たとえばロサンゼルス・コミュニティ・カレッジでは地域住民より選出された理事会が大学の最高決定機関として位置づけられている<sup>(62)</sup>。

ところでほとんどの成人が働く市民であることから、伝統的フル・タイムの学生を想定した授業形態では成人学生の出席を困難にするケースが多い。そこで彼らにも教育機会を拡大するために、パート授業という新しい形態が発展した。合衆国全体ではパート学生が14年間に約2.7倍増加し(図16参照)<sup>(63)</sup>、またカリフォルニア州では4年間に約1.7倍増加していることがわかる。(図17参照)<sup>(64)</sup>

図16：パート・タイムの学生の動向

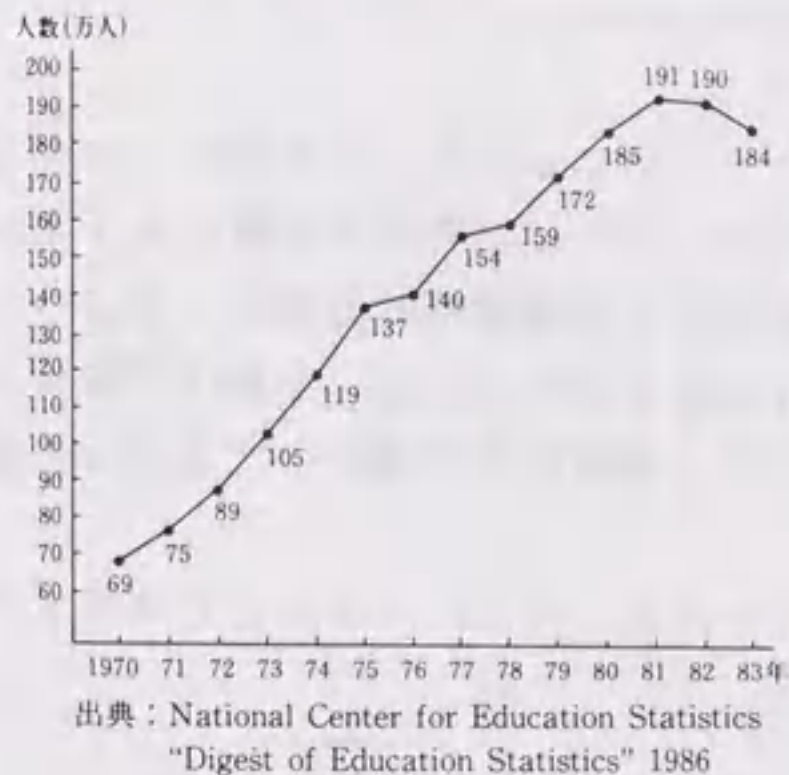
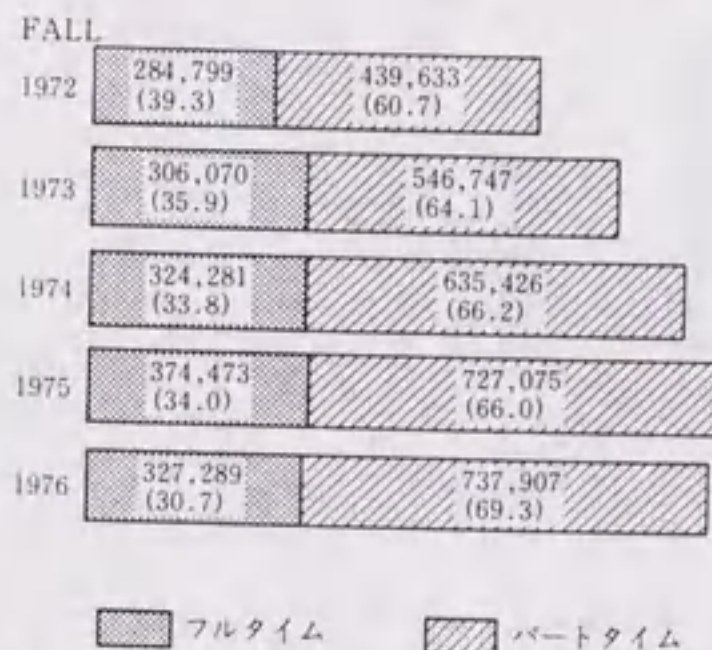
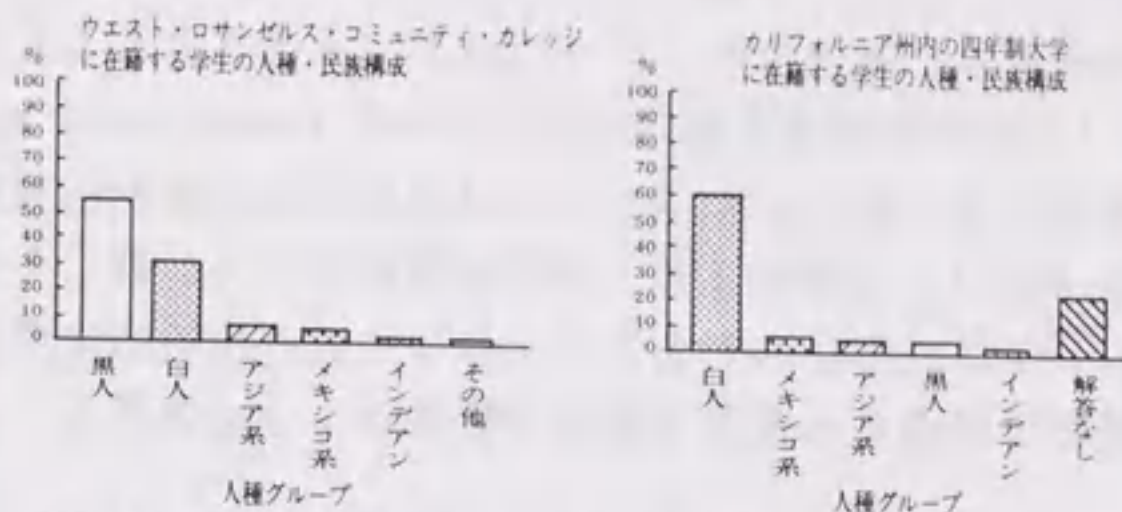


図17：パート・タイム学生数の推移(1972~1975年：カリフォルニア州)



コミュニティ・カレッジの学生に少数民族出身が多いのも同カレッジがもつ非伝統的性格の一つである。図18は人種毎の在籍者数についてコミュニティ・カレッジと4年制総合大学を比較したものである。同図によればコミュニティ・カレッジのほうに少数民族学生の割合が高いことが示されている<sup>(65)</sup>。

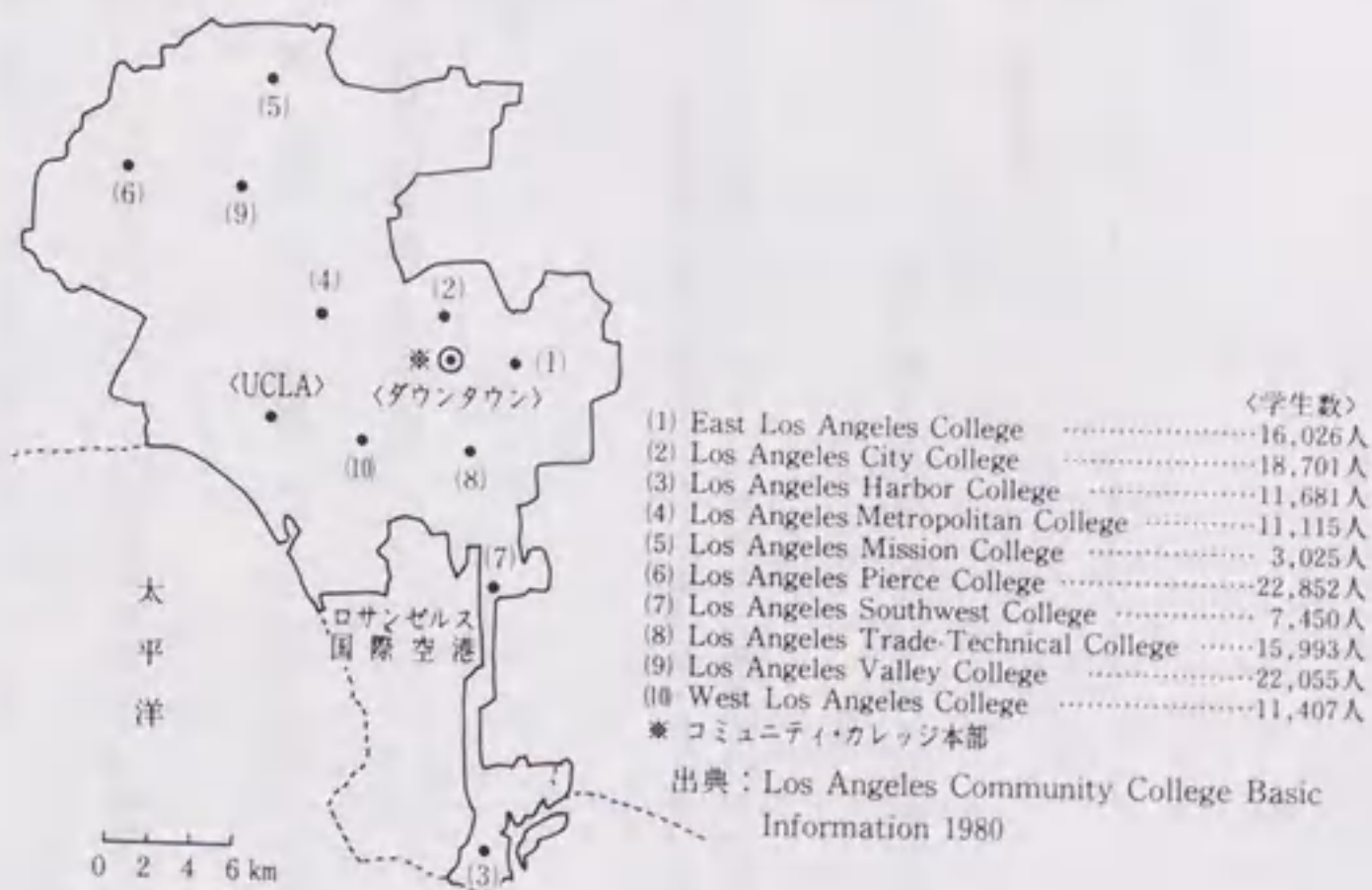
図18：コミュニティ・カレッジと四年制大学の学生比較（人種・民族構成別）



出典：Manual of WLAC 1979 p.2 出典：California Postsecondary Education Commission  
California Public Colleges and Universities 1977 p.20

また図19はロサンゼルス・コミュニティ・カレッジ学区の大学配置図である<sup>(66)</sup>。少数民族コミュニティの集中するダウンタウンにコミュニティ・カレッジが集中して設置され、彼らにたいし様々な非伝統的措置がとられている。たとえば、生活圏内に大学を設置すること、入学試験の廃止、総合大学よりも安い授業料・少数民族学生にたいする奨学金の拡大などは、これまでの伝統的大学が彼らにたいし十分提供できなかった措置である。

図19：ロサンゼルス・コミュニティ・カレッジ学区の大学配置図



(2) 多様な教育内容・形態を持つコミュニティ・サービス

コミュニティ・サービスは趣味講座からアカデミック・職業教育まで、およそ人間の活動のあらゆる分野をカバーするような多様な内容で準備されている。たとえばウエスト・ロサンゼルス・コミュニティ・カレッジの場合、表6の通りである<sup>(67)</sup>。同カレッジのコミュニティ・サービスは日本の社会教育に近く、地域住民の生活課題に良く応えることができるように組織されているといえよう。しかしアメリカ全体で見た場合、ほとんどのコミュニティ・サービスは職業教育中心になりつつあり、その内容は基礎的技術から高度な技術までさまざまである。また、ハイ・スクール・レベルの一般教育能力試験 (General Education Development Test) のための補習教育 (Remedial Courses) も普及しつつある。大都会の貧困地域に設置されたコミュニティ・カレッジの場合、学生の何割かは最低限の読み・書き・算 (公立学校第8学年) すら習得していない場合がある。こうした学生のために補習教育が提供されている。このようにコミュニティ・サービスはアメリカ地域社会の課題と、大学のかかえる課題に柔軟に応えうる内容で組織されているといえよう。

表6：ウエスト・ロサンゼルス・コミュニティ・カレッジのコミュニティ・サービス

(8)	(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
エアロビクスダンス・合気道・ゴルフ・空手・ヨット・スキューバ・テニス・バレーボール	アフロダンス・バレエ・社交ダンス・ディスコダンス・ジャズダンス・ラテンダンス	粘土彫刻・子どものセラミックス・人物デッサン・針編みレース・ロマン史・ワインの地理・刺し子・木版画	芸術 ガン (予防措置・対処・治療) 化学兵器資格・家庭電気	アラビア語会話・世界一周探索 コミュニティ・サービス	文化・知識 アラビア語会話・世界一周探索 コミュニティ・サービス	指圧・自己主張訓練・美容・ダイエット・ヨガ・母・娘関係・自己催眠・退職後計画・大極拳	ビジネス、専門技術 司書・文書管理・不動産業者・税理士・会計士 自己啓発

出典：WILAC Catalog; Community Services 1980

## (二) コミュニティ・サービス政策の発展

### (1) 第一期：コミュニティ・サービスの前史時代（第二次世界大戦後～1950年代）

アメリカ合衆国の公立短期大学<sup>160</sup>において成人を対象とする教育プログラムがみられるのは1920年代になってからである。しかしながらそれがコミュニティ・サービスとして本格的な発展をみるのは第二次世界大戦以降、とくに1950年代以後のことであるといつてよい。当時のアメリカ合衆国は第二次世界大戦帰還兵の失業・雇用問題との関連で、成人の再教育が重要な社会問題となっていた。この状況について、J. ボギユ(J. Bogue: 全米ジュニア・カレッジ協会事務局長、1950年) はつぎのように述べている。

「コミュニティ・カレッジは今日、成人教育の提供において戦略的に重要な位置を占めている。すべてのカレッジはその種類を問わず、コミュニティ内において成人が自らを発達させることや職業的地位の向上のために貢献しつつあるようだ。」<sup>161</sup>

すべてのコミュニティ住民にたいする教育機会の提供、すなわちコミュニティ・サービスについて、戦後、最も早くだされた公式文書に『高等教育に関する大統領委員会報告書』(1947年)がある。同報告書によれば、当時夜間クラスの学生の65パーセントは既に成人であり、そのほとんどはパートの授業に出席していた」ということである。さらに同報告書は将来予測される成人学生の増加に対応するために「コミュニティ・カレッジは総合成人教育のセンターとなるべきである」<sup>170</sup>という提案を行なった。この提案にはコミュニティ・サービスの発展方向及び将来期待されるべきコミュニティ・カレッジの在り方が凝縮して表現されているといえよう。

### (2) 第二期：コミュニティ・サービス政策化の胎動期（1960年代）

1960年代における技術革新の急激な進歩は大量の機能的文盲及び失業者を都市にあふれさせた。こうした地域の切実な問題に対応するために連邦政府は「マン・パワー開発・訓練法」(1962年)およびこれにつづく「経済機会法」(1964年)などを成立させ、これらの法律にもとづきつつ成人を対象とする様々な教育機会がジュニア・カレッジ内に設けられることになった<sup>171</sup>。1960年代のこうした状況がジュニア・カレッジ内に成人学生数を急激に増加させる主要な要因となり、さらにまたノン・フォーマルな教育形態を発展させる牽引力にもなったといえよう。

カレッジ内における成人学生の増加に対応するために、1964年、カリフォルニア州ジュニア・カレッジ協会は「コミュニティ・サービス研究」専門委員会を設置した。(E. ハーラチャー: E. Harlacher委員長) 同研究委員会はコミュニティ・サービスについて「ハイ・スクール以上の教育をあらゆる年齢の人々に拡張していく活動(Operation Outreach)」<sup>172</sup>と定義をおこない、その結果を同協会は西部州協会ジュニア・カレッジ認可委員会に提出した。これにより西部諸州ではコミュニティ・サービス・プログラムが正規の授業として認可されるようになったのである。アメリカ合衆国全体の動向としては1968年にケロッグ財団の援助による研究委員会が全米ジュニア・カレッジ協会の中に設けられ、カリフォルニア州のハーラチャーらの研究がここで指導的役割を果たした。モンローによれば「1957年以来の同財団の援助なくしては、コミュニティ・カレッジが提供する成人教育プ

プログラムの発展はなかったであろう」<sup>1731</sup>ということである。その後、全米コミュニティ・サービス会議(National Council on Community Services for Community and Junior College)が設置されコミュニティ・サービス・プログラムについてつぎのような全米的定義が初めてなされることになった。

- a: 地域のセンターとなる
- b: すべての年齢層に教育を提供
- c: 地域の長期計画作成に参加
- d: 学区内の文化的・知的・社会的生活の向上と余暇時間の効果的活用方法の検討<sup>1734</sup>

### (3) 第三期;コミュニティ・サービス政策の成立期(1970年代)

コミュニティ・サービスの政策化は、1970年前後に頂点をむかえる中等後教育改革の動向と深い関係がある。

カーネギー財団による一連の報告書、『オープン・ドア・カレッジ』(1970年)、『学習社会をめざして』(1973年)などは、アメリカ合衆国全体に進行しつつあった「一八歳以上の成人を対象とした職業教育を中心とする継続教育」や「ハイ・スクール以上のノン・トラディショナルな教育」の政策化にたいして大きな影響をあたえた。

カリフォルニア州では州議会によって『高等教育の多様な形態』(1973年)という議会報告書が公表された。同報告書は、すべての成人を対象とする生涯にわたる教育機会を提供するために、ノン・フォーマルな高等教育の形態を模索したものである。その背景には「アメリカ社会の多様性・多元性への志向にともなう大学の大衆化の要求」があり、「現状のようなバラバラな高等教育制度ではこうした多様な教育要求には応えきれない」ことへの不満から「フォーマルな形態にこだわらないすべての中等後教育機関のイン・フォーマルな共同」(以上同報告書)の在り方を提案している。さらに、「総合成人教育とは言いかえるならばすべての人々のための中等後教育のことである。・・・これからの高等教育の多様な形態は総合成人教育である」(同pp. iii 4)と結論している点は、地域と大学がどこでお互いの課題を共有し、連携していくか、という問題にたいする一つの解答といえよう。

1975年にだされた州議会最終報告書『カリフォルニア成人の教育要求に応える中等後教育の多様性』は前述にある1973年の議会報告書を受けて始められた調査・研究であり、中等後教育改革のこれまでの議論が集約されている。すなわち、「総合成人教育をめざしたすべての中等後教育機関のインフォーマルなコミュニティ共同体制」により「すべての地域住民を対象とし、彼らの多様な教育要求に応える」ということになる。

最終報告書はこうした中等後教育制度を管理・運営するための州中央行政機構改革とともに、コミュニティにおける「中等後教育ネット・ワーク」の構想を提起している<sup>1751</sup>。ここで注目されることはコミュニティ・カレッジが地域ネット・ワークのための機能を専門的に持っていることとされ、コミュニティ・サービスにおいてその機能が最もよく発揮されていると考えられていることである。

コミュニティ・サービスの政策化を重視するこうした中等後教育改革論は『カリフォルニア州法』、『カリフォルニア・コミュニティ・カレッジ計画1977-1982』、あるいは市レベルでは『ロサンゼルス・コミュニティ・カレッジ学区理事会規則、一九七六年』などに結実している。そこでその一部を紹介したい。

『カリフォルニア州法第12条6321~6324,16651~16664』(Article 12, Section 6321→6324, 16651→16664, Education Code, Sacramento, California: State Department of Education, 1967)はコミュニティ・サービス・プログラムについてすぐれた規定をしている。たとえばレクリエーション規定(州法第16652条)よれば、「レクリエーションとは、個人あるいは集団による肉体的、精神的および道徳的発達に貢献するあらゆる活動・ボランティアな参加を意味する」となっている。このことは、ジュニア・カレッジが持つ機能の一つとしてレクリエーション活動を含むコミュニティ・サービス・プログラムの予算化が州法により認められていることを意味する。

また「ロサンゼルス・コミュニティ・カレッジ学区理事会規則、12001~13002.13, 1976年」では「コミュニティ・サービスは教育的、文化的、レクリエーション的プログラムの総合により構成され、これに要するすべての費用は学区の予算から供出される。またコミュニティ・サービスの活動から得た収入はコミュニティ・サービスの財源として認可される。」となっている。これらの規定はコミュニティ・サービスがカレッジと地域を結びつける専門的機能を最もよく発達させていることが、社会的に広く認められていることをよく示しているといえよう。

年表・カリフォルニア州「中等後教育」改革とコミュニティ・サービス・プログラム

年表	全米・CBEの「中等後教育」改革	コミュニティ・サービス・プログラム
一九四九	州議会決議によりジュニア・カレッジ専門委員会を設置	ジュニア・カレッジ・マスター・プラン作成のための調査・研究が始まる
一九四七	高等教育に関する大統領委員会報告書	コミュニティ・カレッジは総合成人教育のセンターとなるべきことが提案される
一九五九	「マスター・プラン一九六〇―七五」が州議会により可決される	
一九六〇	州ジュニア・カレッジ理事会設置	
一九六四	カリフォルニア州ジュニア・カレッジ協会「コミュニティ・サービス・プログラム研究委員会」設置(ハラチャール委員長)	州予算化のためにコミュニティ・サービス・プログラムの定義を行う。西部諸州ジュニア・カレッジ認可委員会に勧告。西部諸州で正規の授業として認められる。
一九六八	州ジュニア・カレッジ理事会が州コミュニティ・カレッジ理事会と名称変更	
一九六八	ケロッグ財団の援助により全米ジュニア・カレッジ協会内に「コミュニティ・サービス・プログラム」会議が設置される。	コミュニティ・サービス・プログラムについての全米的調査・研究が行われ同プログラムが全米の州において認可されるようになる
一九七〇	カーネギー高等教育委員会報告書「オープン・ドアー・カレッジ」	一八歳以上の成人に対し、職業教育を中心とした継続教育の提供を提案
一九七三	カーネギー高等教育委員会報告書「学習社会をめざして」	ハイ・スクール以上の非伝統的な教育のあり方について研究
一九七三	州議会高等教育企画合同委員会報告書「高等教育の多様な形態」	総合成人教育についての研究結果が発表される
一九七四	州中等後教育委員会設置	
一九七五	州議会最終報告書「カリフォルニア成人の教育要求に応える中等後教育の多様性」	州内に住む成人のために生涯学習の機会を提供することが州政策として決定される
一九七六	州中等後教育委員会「カリフォルニア・コミュニティ・カレッジの哲学及び目的」	
一九七七	同委員会「カリフォルニア公立短期大学と総合大学」	
一九七七	州コミュニティ・カレッジ理事会「カリフォルニア・コミュニティ・カレッジ五十年計画一九七七―一九八二」	

### (三) コミュニティ・サービスにおけるノン・フォーマル・エデュケーションの思想

コミュニティ・カレッジが提供するコミュニティ・サービスは地域の子どもから青年・成人・高齢者までをも対象とする非常に広い教育概念として用いられ、ある意味ではこれは日本の社会教育に近い教育概念といえよう。本小論では代表的なコミュニティ・カレッジ論者が「コミュニティ・サービスと成人教育・継続教育とを概念的にどのように区別・関連しているか」という点を手がかりにしつつコミュニティ・サービスの概念にせまりたい。歴史的にみるならば、成人教育は大学の機能と別個のものとして扱われる傾向にあった<sup>176)</sup>。しかしながら、今日では成人教育はコミュニティ・サービスの一部に組み込まれ、カレッジ機能のもっとも重要な柱の一環として扱われるようになってきている。

#### ・「コミュニティ・カレッジと成人教育」に関する初期の研究

成人教育という概念がコミュニティ・カレッジ運動のなかで出現してくるのは比較的新しいことである。クース(L. Koos)の古典的著書("The Junior-College Movement, Boston: Ginn & Company, 1925")の中にはまだ成人教育の概念は説明されてはいない。1930年代になってやっと、全米コミュニティ・ジュニア・カレッジ協会によるこの分野の調査・研究がはじまる程度である<sup>177)</sup>。しかしながらこの段階においては、大学における成人教育の定義についてはまだ行われてはいない。

1940年代に入るとカレッジと成人教育の関係について定義を試みる研究が数多く出されるようになった。たとえば、J. セクソン(J. Sexson)らによれば、「成人教育の機能をうまく展開させるためにジュニア・カレッジは地域全体の教育的・文化的センターとならなければならない。何故ならばこうした機能は“教育は生まれてから死ぬまでの生涯にわたるプロセスである”という哲学を基礎にしているからである」<sup>178)</sup>と述べ、初めて、ジュニア・カレッジのなかで成人教育の本格的な位置付けがなされはじめた。

G. ミラン(G. Myran)は1940年代の状況についてつぎのように述べている。

「1940年代以来コミュニティ・サービスは伝統的・アカデミックな形態にとらわれることなく個人や集団にたいし教育的サービスを提供してきた。成人は仕事をもとめていたし、コミュニティ・カレッジの新しいプログラムはかれらの要求に良く適合していた。」(79)

#### ・成人教育概念を基礎とするコミュニティ・サービス研究のはじまり(1950年代)

大学と成人教育との関係を説明する用語として“コミュニティ・サービス”をもちいたのはJ. ボギユ(J. Bogue)の古典的著書が最初であろうとおもわれる。ボギユは成人教育タイプのプログラムをよく発達させているカレッジの例としてカリフォルニア州・バサティナ・シティ・カレッジをあげ、1920年代以来の成人教育の課題が生きていることを述べている<sup>180)</sup>。同カレッジをはじめとし、1950年代は短期大学において成人教育が急激に発達した時代といえよう。

1960年代はジュニア・カレッジがコミュニティ・カレッジへと名称変更していく時代である。その直接的要因となったのはコミュニティ・サービス機能の発達であり、またこれにともないコミュニティ・サービスに関する研究が増加した。まずL. メデスカーは



(L. Medker)は「成人教育とコミュニティ・サービスとは緊密な関係がある。成人教育はコミュニティ・サービスの一つのタイプといえよう」<sup>181)</sup>と述べ、J.レイノルド(Reynolds)は「コミュニティ・サービス」という概念を「ジュニア・カレッジによって提供されるフル・タイムの学生のための全日制の教育プログラムを越えるすべての教育サービスのことである」<sup>182)</sup>と規定するなど、成人教育とコミュニティ・サービス・プログラムとの関係について言及している。また、ブロッカー(C. Blocker)、プルマー(R. Plummer)、リチャードソン(R. Richardson)、モンロー(C. Monroe)らは成人教育という概念を基礎にカレッジの提供するコミュニティ・サービスの定義を試みている<sup>183)</sup>。モンローはその理由を「成人教育はすべての年齢および人生のあらゆる段階において終わりのない多様な教育機会をめざしているからである。」とのべその歴史的起源を1826年にはじまるJ.ホルブルック(J. Holbrook)のライシャム運動に求めている。

「アメリカ国民は長い歴史のなかでつぎのような信念をもつにいたった。すなわち、教育は民衆を法律および民主主義の精神に忠実になる市民にしていく最もすぐれた手段であると。もしデモクラチックな方法が効果的に機能するのであるならば、啓発された、献身的精神に満ちた公共社会が本質的であろう。成人教育プログラムはアメリカ社会の社会的、政治的、健全さを取り戻すことに貢献するであろう。」<sup>184)</sup>

モンローは成人教育の歴史が持つこうした精神をコミュニティ・サービスが引き継いでいるとしている。

・継続教育概念を基礎とするコミュニティ・サービス研究の始まり(1960年代後半)

J.ソートン(J. Thornton)は「フル・タイムの学生のうち10パーセントは25歳以上で残りのほとんどはカレッジ年令であり、彼らは働きながらイブニング・スクールに通うパート・タイムの学生である。こうした状況にあって、アメリカナイゼーション時代の“成人教育”という用語をもちいるのはもはや不適切である」<sup>185)</sup>とのべ“継続教育”という概念を好んで用いている。コミュニティ・サービス概念の全米的定義において直接的な影響をおよぼしたハラチャー(Harlacher)等の研究はコミュニティ・サービスを「教育機関が全日制および夜間クラスにおける正規の授業に加えて、コミュニティのために提供する教育的、文化的、レクリエーション的サービスのことである」<sup>186)</sup>と定義したうえで、「コミュニティ・サービス・プログラムは成人教育と同じであるなぜならば、特に、小さいコミュニティ・カレッジにおいては同プログラムは成人あるいは夜間学校の行政官によって管理・運営されているからである。……しかし、成人教育プログラムはコミュニティ・サービス・プログラムの一部にすぎないとみるほうが適当であろう。……コミュニティ・サービス・プログラムはある局面においては成人教育とは異なる。すなわち、同プログラムは成人のみでなく、ハイ・スクールやエレメンタリィ・スクールの学生を含む地域のあらゆる年齢・職業・学歴をもつ人々を対象にしているからである。……実際のところ、コミュニティ・カレッジが成人にたいし提供するフォーマルな教育は継続教育とよぶほうが適切かも知れない」<sup>187)</sup>と述べている。F.ブラウアー(F. Brewer)は「成人教育と継続教育とはしばしば重複する部分がある。また生涯学習という用語はこの両方にまたがる概念である。しかし

が生涯学習という概念は連続性を欠く教育というニュアンスがあることからむしろコミュニティ・サービスという用語をもちたい」<sup>188)</sup>と述べている。

このように1960年代から70年代にかけてのコミュニティ・サービス研究は既存の成人教育概念を基礎とする論調と継続教育概念を基礎とする論調とに分かれて発展し現在にいたっており、その結論はまだ出ていない状況である。W.デーガン(W. Deegan)等による最近の研究『アメリカ・コミュニティ・カレッジの革新』(1985年)はコミュニティ・カレッジの歴史的研究として優れた評価を全米で得つつあり、ここではアメリカ東部の動向に注目しつつコミュニティ・サービスの定義をおこなっている。すなわち、今日東部のコミュニティ・サービスの多くは受講生が既に学士号を持っている場合が多く(メリーランド州ボルティモア・コミュニティ・カレッジでは五パーセントの受講生が学士号をもっている)、こうした状況にあっては大学の継続教育といったほうがいいのではないかと述べている<sup>189)</sup>。

カリフォルニア州はコミュニティ・サービス・プログラムがよく発達した州のひとつである。それはカリフォルニア州コミュニティ・カレッジがもつ基本的性格によるところが大であると思われる。ボギユによれば、「カリフォルニア州コミュニティ・カレッジの哲学は、公的教育機関としてみるかぎりにおいて、つぎのような原理を基礎にしている。すなわち、第13および14学年の教育は無償で公的な中等教育の上への拡張として構成されている」<sup>190)</sup>ということである。ボギユの言う“上への拡張”という意味は言い換えるならば、“公立学校制度の重要な一環としてのコミュニティ・カレッジ”という意味であり、同様の発想をカリフォルニア州コミュニティ・カレッジ運動の初期の指導者、A.レンジの発想のなかにもみることができる<sup>191)</sup>。ところで、カリフォルニア州は中等教育の水平的拡張としての公立学校成人教育が全米でも最も良く発達した州でもある(詳細は拙稿参照)。こうして見るならば、カリフォルニア州の公立学校制度は地域の教育要求(=教育機会の拡大)に応えるために垂直・水平ともに拡張していく柔軟な思想をふくんでいるように思われる。同州公教育のもつこうした特質がカリフォルニア州コミュニティ・カレッジの基本的性格を規定し、それを基礎に、コミュニティ・サービス・プログラムが発達したものであると思われる。すなわち、同州コミュニティ・カレッジの提供するコミュニティ・サービス・プログラムには同州中等学校が提供する成人教育と共通する発想が基礎にあり、大学と成人教育との関係について一つの実践的解答を示したものであるといえよう。

さらに付け加えるならば、カリフォルニア型の中等教育制度は戦後日本が参考にし、また実際に導入した制度でもある。従って同州の中等後教育制度ならびにコミュニティ・サービス概念の思想と現状は日本にとっても無視できないところである。

### 第三章：80年代米国教育改革と「大衆的」 大学論

#### 第一節 ハイスクールと大学の接点で争われる学力問題

##### (一) 大衆化の流れに立つ『危機に立つ国家』の学力観

「進学適性検査 (Scholastic Aptitude Test, 略SAT)」や「アメリカ大学入試プログラム (American College Testing Program, 略ACT)」などの得点低下に発する1980年代のアメリカ教育改革論は、教育理念・制度・カリキュラムといった公教育をめぐるあらゆる問題について幅広い議論を展開した。その多くは改革の焦点をハイ・スクールのカリキュラム改革にあて、とくに①「必修共通カリキュラム」と、②「教科の体系にもとづく基礎学力」が重視された。

しかしながら、これら二点に関する我が国の研究にはかなり重大な誤解が見うけられるように思われる。とくに「教科の体系にもとづく基礎学力の重視」というものを「古典的教科 (リベラルアーツ) の復活」と直線的にとらえるものが多い<sup>(1)</sup>。この傾向は六・三制教育研究の中ですら見られ、「学問的知性重視への偏りと六・三制『総合性』理念の否定」という意見もある<sup>(2)</sup>。80年代の教育改革論では、ハイスクールがめざすべき「学力」について、その基礎あるいは基準となる「教科の体系」をリベラルアーツの論理に依拠して考えるのか、それとも大衆化の論理でその在り方を新しく位置づけ直していくのか、という点が論点になりつつある。しかし、多くの研究は、「教科の体系」イコール「学問的体系」、すなわち「リベラルアーツ型の古典的学問体系」という図式でアメリカの「学力」問題を紹介するために、この論点を十分分析できていないように思われる。それは紹介者自身が「学力」そのものを、所与の前提的に「リベラルアーツ」の価値観で考えてしまっており、また「優れた質」についても、同様の方向で自動的に考えてしまうからではなかろうか。

その結果、「先取り学習」で第12学年を活性化し、大学入学基準を引き上げつつ、他方で治療教育の廃止、といったハイスクールと大学の接点の部分で展開している諸改革についても、単純に財政的問題などで片づけてしまう傾向があるように思われる。また、こうした紹介の中ではエッシェンリヤリストの立場に立って「少数のための選び抜かれた知識」を学校で提供しようとするT. サイザー (TheodoreSizer)<sup>(3)</sup>と進歩主義の立場に立って、「生徒の日常生活習慣や価値に根差した知識」を学校で提供しようとするE. ボイヤ (Ernest Boyer)<sup>(4)</sup>の論理の違いを識別することができず、この両者にこそ80年代教育改革の対抗軸があることを見落とすことにもなっている<sup>(5)</sup>。

そこで本章では第一に、①「必修共通カリキュラム」と、②「教科の体系にもとづく基礎学力」について、80年代の教育改革論がどのような提案をしているかを中心に考察したい。とくに進学・就職に関係なくすべての生徒の「基礎的学力」をどう高めるか、という課題については、今世紀初頭に始まる「六・三制中等教育」改革論を引き継ぐ理論的課題が提起されている。

またハイスクール (中等段階の教育) が日本以上に大衆化しているアメリカでは、大学とハイスクールの接点を舞台に「必修共通カリキュラム」の在り方が改革の争点の一つとなっている。そしてこの論争はハイスクールで修得させるべき「学力」についての思想的

対立をも反映している。そこで第二に、E. ボイヤーとT. サイザーの「必修共通カリキュラム」論・「学力」論を取り上げ、二人の主張の対立が80年代教育改革論の対抗軸でもあることを示したい。

ところで、ボイヤーとサイザーの対立は大学の一般教育改革につながる論争でもある。中等教育段階で議論されている改革論が大学改革論にまでつながることは、これまであまりなかったことであろう。いいかえるならば、これまでの大学改革論には中等教育論が欠落してしまう場合が多く、こうした意味では80年代の教育改革は「中等教育からの大学改革」論を可能にし、これを全面に押し出し始めているのではないだろうか。この点を明らかにすることを本章の第三の目的としたい。

第一章でも考察されたように、日本においても今日、大学と高校の接続の在り方は教育改革の焦点の一つになりつつある。しかも、単に制度的改革にとどまらず、大学のカリキュラム改革をも含めたレベルの高い思想的問題にもなってきている。したがって、アメリカにおける80年代の教育改革の経験は、日本の今後の教育改革の在り方を模索する上で示唆に富む理論を提供してくれると思われる。本節では80年代のアメリカ教育改革に関する提言書のうち代表的なもののみを取り上げ、その論調と問題点を考察したい。

我が国では、今村令子をはじめとして80年代のアメリカ教育改革に関する紹介と研究が数多くのなされている。しかし、60年代後半から70年代にかけて展開された「教育の平等化」政策への批判、そしてその反動としての「教育の卓越性」への熱い期待、という基調で描く研究が多い<sup>(6)</sup>。この場合には、「教育の平等化イコール質の低下。したがって質を向上させるためには教育の自由化と競争原理の強化（入試基準の引き上げ）が必要」といった安易な問題構造が所与の前提としてあるように思われる。また『危機に立つ国家』を「大衆化」と「総合制」に敵対するものとみる研究も多い<sup>(7)</sup>。いずれの場合にも「引き上げるべき教育の質」と、「めざされるべき基礎学力の在り方」をめぐる論点が不明確であることから生じる誤解のように思われる。

たとえば、1981年8月、ベル教育長官の諮問機関として設置された「優れた教育に関する全国審議会(National Commission on Excellence in Education)」は最終答申『危機に立つ国家—教育改革への至上命令(A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform)』の中で、改革のめざすべき「学力」の在り方についてつぎのように述べている。

「均等と優れた質の学校教育という二つの目標は我が国の経済および社会にとって深くかつ実質的な意味を持ち、原則においても実践においても、一方を他方の下に置くことはできない。……われわれの目標はすべての若者の才能を十分に開花させることでなければならない。」<sup>(8)</sup>

ここでは多様性に富むアメリカ国民すべてに対して、均等を扱いをめざす「学力水準」の引き上げが強調されている。問題はこうした学力観がどのような原理にもとづいて考えられているかということである。少なくとも「学力の向上(卓越性)」と「教育の平等化」という二つの原理は、今村令子がいうような対立的構造としてはとらえられていない。すべてのハイスクールの学生にたいして平等に学力を向上させることが問題にされていると素直に理解するべきであろう。「『均等』への目配りを忘れていない点は……」<sup>(9)</sup>

といった「目配り」的リッパサービスとして、「平等」ということばが書かれているのではないであろう。「すぐれた教育(Excellence in Education)」、あるいは「卓越性」を考  
えるときの一概念の一つとして、「平等」が位置づけられていることを見逃してはなら  
ないであろう。

したがって、『危機に立つ国家』が最大の改革課題として設定したものは、「教育の平  
等化を進め過ぎた」ことへの反省でもなければ、「学校の人間化」を進め過ぎたことへの  
反発<sup>110)</sup>でもないのではないか。むしろ大学進学を希望する者にもそうでない者にも、共  
通して達成することが求められる基礎学力を、「学問的に」どのように設定していくか、  
ということであったと見るべきであろう。したがってここでは、「教科と日常生活の結合」  
あるいは「教科の日常性」、といった「教科」の体系の在り方も同時に見直されている。  
リベラルアーツの論理によって持ち込まれた「学問と日常性の対立構造」の見直しが始まっ  
ているということができよう。現実には多くの改革案では、すべてのハイスクールの生徒が  
修了すべきとされる『必修共通カリキュラム』を、「薄められ、拡散され、中心的ねらい  
がはっきりしない」ようなものではなく、「学問」の体系としてどのように確定していく  
か、ということが第一の課題とされているのである<sup>111)</sup>。

80年代教育改革論の多くは、ハイスクールのカリキュラムを、50年代の「教育の現  
代化」政策に見られたような一握りの「英才」に焦点を当てたものとしてではなく、すべ  
てのハイスクールの生徒を対象にしたものとしてその在り方と構造を見直している。もし  
60年代後半から70年代にかけて進められた「教育の平等」政策の中で反省されるべき  
ものがあるとするならば、それは「行き過ぎた教育の平等化」が「凡庸で安易なカリキュ  
ラムを生んだ」と直線的に考えるのではなく、すべてのハイスクールの生徒に求められる  
「必修共通カリキュラム」というものが、なぜ「学問的教科」の体系として研究されてこ  
なかつたのかという点であろう。

## (二) リベラルアーツの立場に立つ『パイドア宣言』の学力観

「学力」の在り方について、伝統的リベラルアーツの立場から明確に打ち出した改革案  
が『パイドア宣言(THE PAIDEIA PROPOSAL:1982年)』であったといえよう。『同宣言』は  
「万民のための共通目標として、12年間の教育では専門的教育は一切行わず、市民のた  
めの教育(education for citizen)のみを行う」こととし、具体的に次の三点をあげてい  
る<sup>112)</sup>。

- (1)精神的・道徳的自己の向上、
- (2)選ばれた市民にふさわしい個人の役割の自覚、
- (3)職業訓練ではない形で、職業生活への準備、

これら三点から言えることは、生徒の個性や生活条件の差異を考慮したうえでもなお、  
公立学校がめざすべき共通教育目標(Essentials of Basic Schooling)として、「市民  
のための教育(education for citizenship)」があるとされていることである。しかし、  
ここで想定されている「市民」あるいは「個人」には、いくつかの問題が含まれている。  
たとえば、『パイドア宣言』も『危機に立つ国家』も同じように「すべての者に同一の目

標を求める」といってはいるが、両者の間には論理のたてかたに違いがある。まず前者は普遍的価値としての「市民性」を前面的に押し出してき、学習者の個人的・私的問題は特殊なものとして切り捨てられてしまう。これに対して『危機に立つ国家』は学習者の日常生活性を前面に押し出してき、個人の経験や認識を通して普遍性を育成しようと試みている。

情報化社会は、個々の具体的・私的生活経験の中に普遍的な課題が緊密に、深くかかわる時代であるといえよう。ある意味では、個々の具体的・私的生活経験はある局面では普遍的問題の一部であり、両者はコインの表裏であると考えることができる。このどちらを見るかは、認識者の観点の問題にすぎなくなっている。言い換えるならば、現代社会では個性や多様性の中から生まれた普遍的目標が共通教育目標として設定される必要があるということである。しかし、『パイデア宣言』は、「それぞれの生徒に異なった目標を設定しているのではいつまでも教育の目標は達成できない」とし、学習者の個性と多様性に立脚した目標のたてかたには否定的である。そして生徒に社会規範を身につけさせるという理由のもとで、大人社会の生活規範を押しつける共通目標を提示している。その結果、青年期独自の個性的発達過程や多様な能力の現れかたは無視され、「学問性」の名の下で啓蒙的性格の強い授業が支配的になっているといえよう<sup>113)</sup>。

たとえば、同『宣言』には「脳性麻痺の児童を除いて、すべての児童は自分達の能力を最大限伸ばしていくために教育可能である」と述べている部分がある<sup>114)</sup>。ここでは「能力」あるいは「発達」というものに最初から所与の条件と前提が付けられていて、「どの生徒も条件さえ満たせば、個々の能力を十分発達させることができるチャンスはあるのですよ」といっているに過ぎない。しかし一人一人の生徒にはそれぞれ固有の出発点があり、それぞれのスピードを持つ能力というものがある。したがって、発達目標やそこに至るまでの能力を、学習主体である児童の多様性と個性から離れた別のところで一律に決定し、上から降ろしてくるやりかたではなく、それぞれの児童の多様性と個性に最も合う目標を決定していくことが教育の根本といえるものではなかろうか。『パイデア宣言』には「優秀性」の維持と「学力の向上」のために、ある一定の水準ないし基準に達するまでは多様性と個性化を無視し、教育効果のない「例外」は切り捨てて考えるべきである、という論理が明確に出されている。そして所定の基準をクリアした者のみが「十分な市民性 (full

citizenship) と十分な人間生活 (full human life) 」を享受できる自由人 (free men) になることができる、とするのである<sup>115)</sup>。したがって、『パイデア宣言』では「すべての児童」という言葉を、リップサービス的使用しつつも、現実にはあらかじめ与えられた基準を突破した者のみが「市民」として正式に認められるという矛盾した論理構造を含んでいるといえよう。

80年代の教育改革論では、学力の基準を「教科」の体系として学問的にどう設定し、これをどう引き上げるかという点が焦点になってはいる。しかしこれは必ずしも、一定の基準に達するまでは多様性と個性化を無視し、教育効果のない「例外」は切り捨てて考えるべきである、という図式とは異なるように思われる。リベラルアーツの論理では、この「基準」なるものが中産階級の生活と道徳性に照準が合わせられており、古典的グラマースクールをモデルにした学力観を持っている。こうした特定の階層の価値観を持ち出し、

経済的に貧困な家庭やマイノリティの子弟が多数在籍している今日のハイスクールにおいても、いまなお普遍的に通用する学力基準として設定することは相当無理があるのではなかろうか<sup>116)</sup>。私達は「学問的(アカデミック)」という自動的に所与の前提として、リベラルアーツ型の学問の論理を思い浮かべるが、これは双方の概念に対する誤解であるといえよう<sup>117)</sup>。

### (三)「基礎学力」の向上をめざす「大衆的学力」論

前節では『バイデア宣言』をリベラルアーツ型学力観の一例としてとりあげた。これに対して、マクグラス(Dennis McGrath: ニューヨーク州立大学)らのように、大衆化の中で「基礎学力」を考えようとする研究がある<sup>118)</sup>。この論調は今世紀初頭に始まる六・三制教育改革論の流れをくむものが多く、これまで「タブー視」されてきた、「リベラルアーツ型学問体系」の論理に対して大胆な批判を行い、大衆化の中で学力の新しい論理を模索しようとしている。今日問題にされている「学力の低下」は、安易に「大衆化」の波に対応しようとしてきた政策の失敗であり、マクグラスを始めとする近年のカリキュラム研究の成果を十分学ばなかった結果だともいえる。

80年代に出された多くの教育改革案では、ハイスクールの外部から、とくに大学が自らの問題として教育改革に関与し始めていることが示されている。その背景には、一世紀にもわたる大学の「大衆化」の歴史があるが、とりわけ80年代に先立つ70年代は、一般市民が正規の学生として種々の高等教育機関に在籍する傾向が進んだ時代である。いわゆる、非伝統的(nontraditional)といわれる学生が高等教育人口の半数近くを占めるようになって初めて、80年代は「大衆化」の中で「学問性」の在り方を議論できるようになったと言えよう。「成熟者の道徳を価値規範とし、これをもって学力を設定する基準にする」(『バイデア宣言』)<sup>119)</sup>というリベラルアーツの学力観は、何をもって「成熟」とするか、その基準が現実の大学教育ノ現場では既にあいまいになっていたのである。

このようにリベラルアーツ擁護論者がこぞって攻撃する70年代から80年代にかけての「大学の「大衆化」、とくに「門戸開放型大学(open door policy college)」には、ハイスクールから大学へいたる接続部分の単なる制度的民主化にどまらない、学問の在り方にかかわる思想的論争があったように思われる。それは一言で述べるならば、「あんなものは大学でもなんでもない」というリベラルアーツ擁護論からの批判と、「大衆的大学」擁護論との論争であったと言えよう。

マクグラスは、「すべての者を対象とする教育(education for all)」を理念とする「総合制ハイスクール(comprehensive high school)」と「総合制コミュニティ・カレッジ(comprehensive community college)」が歴史的につながる点は反リベラルアーツの学力観にあると考えている。そして、この大衆的学力観と、選ばれた者のみを対象とするリベラルアーツの学力観とは、ハイスクールと大学の接続部分で互いに矛盾し始めると指摘している<sup>120)</sup>。確かに、コミュニティ・カレッジの教育理念は大衆化の論理をモデルにしつつも、カリキュラムはリベラルアーツをモデルにしている。そして、これがコミュニティ・カレッジに大衆化の矛盾が集中していく原因になっていることはマクグラスの指摘の通りであろう<sup>121)</sup>。ところが、こうした矛盾についての研究は、そのほとんどが四年制大学との接続の成果やその効率を上げるための問題に集中し、リベラルアーツそのも

の構造に迫る研究はあまり見られなかった。その結果、「クーリング・アウト (cooling out)」(B. クラーク)<sup>122)</sup>という言葉が発明されたり、果てには「過剰学位の生産により社会システムの中でコミュニティ・カレッジそのものが差別・選別とその固定化の機能を果たしている」(J. カラベル)<sup>123)</sup>として大学の「大衆化」そのものを攻撃するにいたっては論外であると言えよう。マクグラスは「カラベルらはコミュニティ・カレッジが持つ職業教育機能の外観にあまりにもとらわれすぎ、これを四年制大学と比較することによって、コミュニティ・カレッジが低レベルの職業へ就かせるためのコントロールを行い、社会的経済的移動を阻害していると誤解した」と反論している<sup>124)</sup>。

このように、リベラルアーツ擁護論からのコミュニティ・カレッジ批判はそのほとんどが、学生の社会的選択の幅を狭めてしまう、という点に集中してきた。これは逆の言いかたをすれば、リベラルアーツは社会の支配的規範価値(この場合は中産階級の生活習慣・道徳性)と結び付いているために社会的選択の幅を広げることができたということであろう。したがって、学校や社会が期待し、評価するものは、カリキュラムが作り出す「疑似社会秩序」とその中で培われる柔順な態度やモラルに集中せざるを得ない。

しかし今日の社会では、個々人が情報収集者・発信者であり、自分で得た情報に自分自身で価値づけを行い、評価する主体になることが求められている(第一部第一章、第二部：第一章参照)。誰かが決定した価値観を、受け入れ、その枠組みを壊さずに思考し、批判的態度すらその論理の中で示すことができる、という人格では、現代社会に適應することすら困難になってくるのではなかろうか。マクグラスは「コミュニティ・カレッジは非伝統的カルチャー(中産階級以下の大衆社会の文化)と教育されたコミュニティ(educated community)をつなぐかけ橋となるための挑戦を続けている。この時に伝統的大学のモデルは役には立たない。」とすら述べている<sup>125)</sup>。このように大学の「大衆化」を考える際には、「学問」と「民衆の社会生活」を結びつける論理が重要になってくるといえるであろう<sup>126)</sup>。B. ジョンソン(B. Lamar Johnson: UCLA)がいうように、日常用語性(例えば日常生活習慣や思想で表現できる力)が従来の言語学性(グラマー・スクールなどで教えられる非日常生活性言語学)に加えて求められている、ということがこの傾向の一例としてあげられよう<sup>127)</sup>。これからの大学にとって、民衆生活の日常性から切り離された抽象性と言語学性は「大衆化」に対応できなくなるであろう。また大衆的「大学」が、大学の自治も自由も保障し得ないと考えるのは誤解である。なおこれについては後に考察したい。



#### (四) 今世紀初頭の六・三制中等教育改革論争を引き継ぐ80年代教育改革論

今世紀初頭に始まる六・三制教育改革は「大衆的教育」としての普遍的な教育制度を創造したところに偉大な成果がある。そしてここでは「すべての者を対象とするカリキュラムコア(必修共通科目)」の確定が第一の改革課題にされた<sup>128)</sup>。ところが大学進学を旨めずハイスクールの生徒にも、就職していく生徒にも「共通して最低限これだけは達成させるべき学力」については十分な合意がなく、これについては、その後一世紀あまりの間にますます意見の対立が深まってきたように思われる<sup>129)</sup>。その結果、一般教育というものが無制限に拡大解釈されていくことにより、何でもこれに含めてしまうという安易な状況が進んできた。このようにして「教育の基礎は、次第に高まりつつある凡庸主義の波によって、今や浸蝕されつつあり、これは国家と国民の将来に対する脅威である」<sup>130)</sup>という今日の危機的状況が生まれてしまったのは無理のないところかと思われる。80年代に出された数々の教育改革案が共通に設定し、ほぼ合意に達している改革課題は「大衆的ハイスクールの中で必修共通カリキュラムを教科の体系としてどのように確定していくか」ということであった。そしてこれは従来の六・三制教育改革が未だ達成してない課題でもあるといえよう。

こうして、80年代教育改革の争点はこの「学問的教科の体系」というものをどのように定義していくかという点に絞られることになったのである。ところで、1950年代のスポーツニク・ショックに始まる「教育現代化」運動では、一部のエリートに焦点を当てた「学問的体系」としてのカリキュラム研究が進められた。これが期待通りの成果を学力の面で達成することができなかつたことは既に指摘されているところである<sup>131)</sup>。これまで私達は「学問的」と言うとき、自動的に「リベラル・アーツ型のアカデニズム」を考えてきた。これはフランスのコレージ制にはじまり、イギリスのオックスフォード大学やケンブリッジ大学、さらにアメリカではハーバード大学やプリンストン大学に代表される中産階級以上の子弟を対象とした寄宿制学校のジェントルマン教育カリキュラムがモデルになっている<sup>132)</sup>。学問研究の成果としての知識が、特定の階級の生活価値観からくる学習目標にもとづいて体系づけられ、カリキュラムができあがっているというわけである。果たして、このような原理にもとづく学力論が、経済的に貧困なマイノリティの子弟も含めた今日のハイスクールで通用するであろうか。T. サイザーらが押し進めようとしている改革論(エッセンシャル・スクール運動として具体化されつつある)には疑問が残るところである<sup>133)</sup>。

現代社会では「大衆的教育」の重点が、ハイスクールから大学へと移りつつあり、大学が教育改革の舞台に全面的に登場するようになってきた。その結果、80年代教育改革は、大衆教育論の原理にもとづいて、「すべての生徒に求められる学力」を「学問的教科の体系」として考えていくことができるようになったといえよう。このように大衆的「学力」論の潮流は今世紀初頭に始まる六・三制教育改革論の流れをくむものが多く、これまで「タブー視」されてきた、リベラルアーツ批判を行うものが多い<sup>134)</sup>。

「すべての人々のための教育(Education for All)」という改革論が、一世紀余り経た現代アメリカ社会で、ハイスクールと大学の接点を舞台に激烈に争われている様子は、アメリカ民主主義の理念が今でも力強く脈打っている姿を示すものであろう。こうした課題が今日でも公立学校に強く求められる背景には、テクノロジーの発展とデモクラシーの発

展にともなう高いレベルの学力をすべての国民に求めようとするアメリカ企業社会の要請があるように思われる。一見、競争原理に貫かれているように見えるアメリカ社会ではあるが、その根底には「すべての国民に、市民生活に必要な最低限の学力を身につけさせる」という民主主義的公教育理念が強力に生きていることは注目に値するであろう。<sup>135)</sup>

## 第二節 争点としての「必修共通カリキュラム」問題

前節では、すべての生徒を対象とする「基礎学力」を「教科の体系」にもとづいて設定すべきことが、主要な改革案にもとづいて確認された。そこで本節では、この「教科の体系」というものをどのように見るかという問題を考察したい。

例えば、一つの「学問的」立場としてリベラルアーツ型のカリキュラムがある。ところがこのカリキュラムは、マイノリティの子どもにとっては要求される内容がほとんど外国語のようなものか、あるいは意味の理解できない記号にすぎないというケースが増えている。したがって、こうした型のカリキュラムが支配的なハイスクールやカレッジでは、「一定基準」をクリアした生徒のみが選ばれた正統な学習者とされ、結果的には「学力の向上(卓越性)」と「教育の平等性」を対立させることになっている。この立場を明確にした改革案が『パイデア宣言』ではなかろうか。これにたいして、すべてのハイスクール生徒を対象とし、「学力の向上」と「教育の平等化」を対立的構造とはとらえない立場がある。本研究ではこれを「大衆的カリキュラム」論と呼びたい。

### (一) 日常生活性をめざす『危機に立つ国家』の「必修共通カリキュラム」論

『危機に立つ国家』(1983年)はハイスクールで行われているカリキュラムにたいし、生徒の多くを学問性のない科目へと走らせており、学習意欲と勉学態度を安易に流れさせる結果をもたらしていると批判した。

まず、アメリカの成人のうち約2300万人は日常の読み、書き、理解についてのもっとも簡単なテストにおいてさえ、機能的には文盲であることがわかった。17歳のアメリカ人の約13パーセントが機能的文盲とみてよい。とくに少数民族の青年層では40パーセントにもおよぶ。17歳青年層の多数が「高度」の知的スキルを期待するほどにはもっていない。40パーセントほどは文章題からの推論ができないし、説得力のある論文の書けるものは5分の1にすぎない。また数学で数個のステップが必要な問題となると、解答できる生徒は三分の一にすぎない<sup>136)</sup>。

『危機に立つ国家』は、基礎的学力が低下している原因は、ハイスクールのカリキュラムに問題があるとし、つぎのような「共通カリキュラム」を提言した。

国語(4年間)、数学(3年間)、理科(3年間)、社会科(3年間) コンピューター科学(1年半)、 大学進学者についてはこれに加えて外国語学習(2年間)が必要
--

※( )の中は学習を続けることが必要とされる年数を示す。

まず、国語については文章を効果的に理解し、自分の考えを明確に表現できることが重視されている。ここで使われている「効果的に理解する」とは、日常生活習慣・思想・価値と結びつく文化的遺産を理解すること、とされている。このように『危機に立つ国家』ではカリキュラムの中で、学習する生徒の生活や日常性が重視されている点が注目されよう。

つぎに、数学については幾何と代数、確立と統計の学習を通じた初歩的論理力を養成すること、そして計算度の精度の予測や測定といった日常生活に数学を応用する点が重視されている。このようにしてハイスクール卒業後、大学へ進学する者にもそうでない者に対しても同様にきびしい数学カリキュラムを策定することが強調されている。

理科については、基本的な概念や知識が日常生活へ適用されることが重視されている。とくに、科学と技術の進歩が社会と環境にたいして持つ意味など、進学者向け非進学者向けを問わず、つねに改訂して現状に即したものにしなければならないことが強調されている。さらに社会については、個人を現実の社会・文化・政治・経済機構の中にきちんと位置づけることが重視され、とくに世界を形成する過去と現代の思想についてその大きな流れを理解することが強調されている。最後にコンピューター科学教育については、コンピューターに関する基礎的知識とともに、個人用・仕事用にコンピューターを使用できることが重視されている<sup>137)</sup>。

全体としてみるならば、ハイスクールの共通カリキュラムは、第一に、大学進学者とそうでない者とを問わず、各教科についての基本的な概念や知識がきちんと学習されること、第二に、生徒一人一人の生活現実に即したもので、生徒が日常生活に適用できるものでなければいけないことが強調されている。特に「読み・書き・表現」能力(literacy)は規範的価値観や思想性が衝突しやすい。したがって『危機に立つ国家』があくまでも日常生活性を重視し、そのなかで「学問的基礎学力」を高めようとしていることは評価できることではなかろうか。またこうした「共通カリキュラム」以外に、芸術・技術・職業教育といった教科にも生徒に取り組ませることが指摘されている。こうしてみると、『危機に立つ国家』は必ずしも60年代の「生活化・人間化」政策を否定し、大学入学基準に合致する学力を高める、という報告書ではないように思われる<sup>138)</sup>。

60年代から70年代にかけて急速に大衆化をすすめてきた大学内部では、大衆化をめざす教育理念と、リベラルアーツの原理を基礎とするカリキュラムとの間に深刻な矛盾が見られた。こうした矛盾は六・三制中等教育改革でも一貫して問題にされてきた矛盾でもある。80年代になって、教育改革の舞台に大学が全面的に加わることにより、この矛盾が学問・研究の在り方をも問う深刻な矛盾になってきている。また、他方ではこの一世紀余り、六・三制改革が後に残した課題にいよいよ解決がせまられてきたことをも示しているといえよう。『危機に立つ国家』はいわば、そのための一石であったと考えることができるのではなかろうか。

### (二) 『パイデア宣言』の「共通カリキュラム」論

『パイデア宣言』は「共通カリキュラム」の在り方についても、リベラルアーツの観点から提案している<sup>139)</sup>。(表7参照)

表7：『パイドア宣言』の「共通カリキュラム」

	第一段階	第二段階	第三段階
目標	組織された知識の 修得	知的技術-学習技術の 開発	理解された理念-価値の 拡大
手段	教科書を通じた 講義	指導の下での実習	所定の概念へ誘導していく 対話・実習
領域	語学、文学、芸術 数学、自然科学 歴史、地質学 社会学	読み・書き、会話 聴解、計算、観察 問題解決学習、 批判的判断	教科書以外の本の討論 芸術への関心

出典：M. Adler, "THE PAIDEIA PROPOSAL", 1982, p. 23

『パイドア宣言』の中ではくりかえして「すべての子どもは教育可能である」ということばが使用されている。しかし、この「すべて」ということばが、強い統制と制限を前提に使用され、論理的結果として「誰にもチャンスは平等にありますよ」と言っているにすぎないことになっていることは、前節でも指摘された通りである。本節では、この「強い制限」がカリキュラムの中にも出されている点を考察したい。

『パイドア宣言』の「共通カリキュラム」は三つの段階に分けられている。まず第一段階は、教科書を用いた講義により、組織された知識の習得が目標とされている。ここでは、既成の体系づけられた基礎的価値観をできる限り正確にコピーすることが重視され、そのための試験が繰り返して実施されることになっている。第二段階は、指導の下での実習を通じた知的技術-学習技術の開発がめざされる。この段階ではコピーされた知識を所定の筋道に従って正確に運用・利用できることが目標とされている。第三段階では、所定の概念へ誘導していく対話・実習により、習得された理念・価値が拡大されることがめざされる。そしてコピーされた知識が定められた方法により、定められた価値体系の中で応用されることが定められている。リベラルアーツが最終的目標とする「自由な市民」とはあらかじめ定められた秩序の中で、コピーされた概念の応用がスムーズに抵抗なくできる人間のことを意味しているといってもさしつかえないであろう。

こうしてみるならば、リベラルアーツ型の「共通カリキュラム」論は全体として教授過程での統制が厳密であり、学習の最終段階にいたるまで学習者の自由な学習と認識を認めないことが原則となっている。いわば、定められた普遍的価値体系を習得（あるいはできる限り正確にコピー）するまでは、学習者の多様性と個性を認めず、最終段階に設定されている「一定基準」をクリアした後でも、指示された方法で、定められた価値体系の中で抵抗なく応用できることが鉄則とされている。こうしたカリキュラム論は次の二点で重大な問題があるように思われる。

第一は、現代社会ではリベラルアーツのカリキュラムで学んだことを生活に生かすことが困難になってきているということである。いいかえるならば、学習した本人にとって、「学んだ」というよりも「コピーした」知識の意味が理解できない危険性が高いといえよう。リベラルアーツのカリキュラムはめざすべき目標として、学習者の日常生活性よりも一定の価値観に支配された「精神的世界」<sup>(40)</sup>の確立に重点が置かれている。それは読解

力・書き方・聴解力・会話力・論理的思考力といった能力の獲得として具体化されているが、こうした能力をめざす訓練の前提には第一段階から第三段階までのプロセスの中で獲得された知識や価値の体系が、過去・現代・未来の社会の中で永遠・普遍的に効力を維持していることが前提とされている。しかしながら、教科書を通してコピーされる知識は、抽象性が高い知識ほど学習者にとって第二言語的であり、日常生活で用いられている第一言語は世俗的知識として排斥されるケースが多い<sup>(11)</sup>。日常的に使われない「記号」に近い言語の体系は、マイノリティの学習者にとっては、学んでも生活に生かすににくい知識といわざるを得ない。

第二に、リベラルアーツでは、知識そのものの中に価値の体系が客観的に実在する、という知識観が含まれている(類似するものとして日本でも「言霊」思想が国語学では見られる)。確かに客観的実在というものは存在する。しかしこの実在がどのような価値を持つかということは実在とは関係なく、むしろ認識論の問題であろう(第一部、第一章参照)。もし実在に価値の実在を認めるとしても、そこにはすでに価値判断が加えられていることであり、客観的実在に価値が実在するかどうかという問題は客観的実在にとってはあずかり知らないことであろう。要するに認識者が認識した価値を表現するために作られた知識というものには価値観が加えられているものであって、価値観の含まれないいわば記号のような知識というものは有り得ないということである。言い換えるならば、知識に価値観を認めるにしろ、単なる記号として認めないにしろ、そういう問題とは関係なく知識の生産過程には一つの価値観にもとづく認識の操作と統制が行われているということである。したがって、「普遍的価値は客観的に存在するのであるから、価値そのものを体現する知識の体系は同時に普遍的価値の体系そのものである」という認識論は、知識を生産する過程で加えられた特定の価値観を固定化・絶対化するきわめて知性主義的、イデオロギー的認識論といわざるを得ない<sup>(12)</sup>。リベラル・アーツの認識論ではこのような危険性が多分に含まれていると思われる。

ハイスクールやカレッジで、授業で学んだ知識の意味がわからない状況が広がる原因は、学習者の側よりもむしろカリキュラムを組織するリベラルアーツの側にあるのではなかろうか。特定の世界でしか通用しない知識や価値の体系は、それがたとえ母国語で書かれた教科書であっても、また授業中に教師が話すことばであっても、それと日常的に触れる環境にいない学習者にとってはいわば外国語みたいに思われることがある。たとえ同一の教科書で、同一の教師が全く同一の時間量で授業を行っても、学習者の生活文化や価値観に全く合わない場合は、結果的には学力の格差として現れてくるのである<sup>(13)</sup>。ハイスクールやカレッジに現れている「低学力」問題は、多様性と個性化が進む大衆的教育現場に現実のカリキュラム論が合わないところに主な原因があるといえよう。

われわれはこれまで「学問的」ということばをリベラルアーツと同義語のように理解することが多かったように思われる。しかしリベラルアーツというものは、特定の価値観に基づく認識論あるいは思考の体系であり、これを科学的知識の体系と混同することは重大な問題を残すことになるのではなかろうか<sup>(14)</sup>。認識過程において、学習者自身が価値を決定していく自由と権利を持つという認識論が求められているであろう。『危機に立つ国家』がカリキュラムの中で学習者の日常生活性を重視する背景には、こうした新しい認識論に基づくカリキュラム編成原理への社会的要請があるのではなかろうか。尚、こうした

考えが価値の相対論や不可知論といった非科学的認識論でないことはいうまでもない。

リベラルアーツ型カリキュラム論が、現代社会の中でもたらず第三の問題は、皮肉なことではあるが同カリキュラムがめざす理想に反して、学習者に自立した人格を育成することが困難になってきているということである。「普遍性」の名の下であまりにも厳しく制限され、統制されたカリキュラムには、その前提としてそこで学んだ価値体系が社会で支配的社会規範として機能しているという仮説が設定されていた。もしこの前提が現代でも生きているならば、厳しい基準を突破した後、獲得した価値観に従って抵抗なく社会で生きていくことが可能であろう。しかし多様化と個性化がこれまでの歴史とは比較にならない規模で進行しつつある現代社会では、既得された価値観からのみしか出発できず、許可された筋道を離れて概念の応用ができない思考様式は、現実生活の中で論理矛盾を深めていくばかりでなく、自由な思考と柔軟な対応の障害にすらなるであろう。いわばマニュアル人間か、頑固な古典的人間のどちらかになる可能性が高いといわざるを得ないであろう。19歳の青年は19歳の人間の世界でのみ生きているという訳ではない。19歳の青年は10代の兄弟・姉妹や30・40代の両親、さらには60・70代以上の高齢者とも世界を共にしているのである。19歳の人間の個性的生活を多様性に富んだ人生全体の中で総合的に見ていく思考が重要ではなからうか。現代社会では、必ずしも自分が予想する通りに価値概念が現れるとは限らない。したがって、指示された論理を離れて自分からは何もしてはいけない。というカリキュラム論では、これがたとえ「一定の基準に達するまでは」という条件つきであっても、人から指示されるまでは自分からは何もできない人間を育成してしまう危険性が高いといわざるを得ない。これがリベラルアーツの本来の理想に反する人格であることはいうまでもないであろう。

### 第三節、「基礎学力」の向上と大衆的「必修共通カリキュラム」論

『危機に立つ国家』は「多様性と個性化」の中で「必修共通カリキュラム」を「教科の体系」にもとづいてどう設定するかという課題を提起した。そして「すべての生徒の基礎学力を引き上げる」という学力論と、「日常性あるいは日常生活への応用性」を重視したカリキュラムの在り方が追究されている。そこで本節では「必修共通カリキュラム」の内容について、①一般教養的能力と②専門職業的能力という二点にしばって考察を進めたい。

#### (一) 日常性に含まれる一般教養的能力

大学の研究者の間では、大学の大量化にたいする批判的な意識が意外と根強いであろう。とくに「アカデミックな水準が低下する」という意見にたいしては支持が多いように思われる。例えば、J. カラベルやM. トロウらは、コミュニティ・カレッジが学生の社会選択の機会を制限している、としてすべての国民に大学教育の機会を提供するという、いわゆる大学を大量化していく論理を批判した<sup>145)</sup>。しかしこうした意見にはいくつかの問題がある。まず第一に、カリキュラムを編成する論理が、学生の生活意識や文化的価値観と合わなくなっている点がある。たとえば「現代の若者には一般教養に関する意識が希薄になりつつある」という批判がよく聞かれる。しかし若者の社会的意識を計ろうとする「ものさし」そのものが現代社会で問われてはいないだろうか。

第二に、個人的・私的経験や認識と結びついた生活意識あるいは社会観が若者の間に育

ちつつあるように思われる。しかし、これを正当に評価する論理が現状の一般教育の中で弱いばかりでなく、個人の私的経験や認識を普遍的価値の名の下に切り捨ててしまう論理が一般教育を支配していないだろうか。

社会で支配的な道徳的価値や世界観について熟達するという能力 (sophisticated ability) は従来専門的職業能力 (professional ability) あるいはそれを養成するエリート大学で求められてきた能力であったといえよう。しかし、現代社会ではあらゆる大衆的職業にもこうした能力が求められるようになってきたといわれている<sup>146)</sup>。そこで社会で支配的な道徳的価値などに熟達していく能力を「教育の大衆化」の中でどのように育成しまた同時に新しい価値を創造できる力を育成していくかということが教育改革の課題とされ、その焦点として共通科目としての一般教育の在り方が注目されてきたのではなかろうか。

たとえば、A. コーエン (Arthur Cohen) や D. ブラウアー (Florence Brawer) らは「従来の一般教育が貧困な労働者階級の生徒を支配的体制の文化へ啓蒙・統合していくことをねらってきた」としてその見直しを求めている<sup>147)</sup>。確かに、コーエンらの指摘にもあるように、一般教育は一方では、自然および社会で支配的な道徳的価値を認識できる力の育成をめざしながらも、他方ではそうした価値観に同化することをめざす機能をも持っている。アメリカ社会の多様性と個性的文化の発展や、自然の認識についての自然科学の発展は、これまでの一般教育がめざしてきた「同化機能」の見直しを迫るようになってきたといえよう<sup>148)</sup>。

一般教育をめぐるこうした新しい動向をカリキュラム編成論にそくして述べるならば、大学の大衆化が進展していくにしたがって、年齢・職業ともに多種多様な学生を通して具体的生活問題や日常生活習慣、あるいはそれを支配している価値観や思想がキャンパスの中で流れ込んでくる。したがって大学の一般教育には、従来のリベラルで高度に抽象的世界観に加えて、具体的日常生活習慣を支配している価値観や思想が求められている」ということになろう。ところでこの「抽象性に求められる具体性」というものを職業的な要素と市民生活的要素の両方を含むものとしてとらえようとした人物に H. ヒルシュ (E. Hirsch) がいる。彼は、従来の一般教育について「専門職文化 (professional culture) と市民性をめざす文化 (civic culture) との機械的対立模式を描くのはまちがいである」<sup>149)</sup>と批判した。これは新しい一般教育の在り方を考えるためには非常に分かりやすい論理だといえよう。

このように、大衆的大学論では「日常生活性」と「学問」との結合が重視されるようになってきている。ところで従来「日常生活性」というものは、直観的世界と無意識的手順が支配する「非科学的」世界だと考えられてきた。そして原理的世界はこれに対置する世界として考えられ、系統的思考と科学的認識は原理的世界においてのみ可能とされたのである<sup>150)</sup>。こうした、抽象性と具体性を対立させ、前者を後者よりも優れたものとして上におく二元論的認識論は、大衆社会あるいは日常生活にたいする蔑視と知性主義の優越意識を生む傾向がある。リベラルアーツが持つ、日常生活性あるいは大衆性に対する否定的態度はこうした二元論的認識論と深い関係があるように思われる。マクグロウは、現代社会では大衆性・日常生活性の中で系統的思考と科学的認識が可能になってきていることに着目し、「日常用語性が従来の言語学性に加えて求められている」<sup>151)</sup>と述べる(先述)。

こうして、「大衆的大学」研究の分野では、民衆の日常生活としての生産労働や文化活動と緊密に結び付いた抽象性と言語学性の研究が進んでいる。

今日ではコミュニティ・カレッジに限らず、ほとんどすべての四年制大学において「新規高校卒業者の中から学力試験にパスしたいわゆる伝統的學生」ではなく「年齢も職業も多種・多様の社会人學生で、中には単位取得を必ずしも求めない者も居るいわゆる非伝統的學生」の占める割合が高くなってきている。これにともないアカデミックな力量の低下の問題が一般教育の分野で表面化しつつある。しかし多くの場合、その原因はアカデミック・カルチャーと「非伝統的學生」の生活文化との断絶にあるといわれている<sup>152)</sup>。たとえば基礎的学力としての3R'sが一般教育の重要な部分であるという認識は誰もが認めるところであろう。しかし、大衆化が進んでいる大学内部では3R'sに対する態度は従来とは異なってきている。すなわち伝統的社會の道徳的価値を教育の基準あるいは目標として降ろしてき、この道徳的価値にもとづいて言語学的・認識論的・心理学的な3R'sを組織し、學生に強制する、といったリベラルアーツ方式の一般教育ではなくなっているということである<sup>153)</sup>。

## (二) 日常性に含まれる専門的職業能力と一般教育

大衆化の論理が求める専門的職業能力は、ただ単に技術的訓練を通じた「職業的可動性(Career Mobility)」にとどまらず、「学問的能力の向上(Academic Advancement)」をも同時に求めている。これは現代社會が職業的能力に、一般教養的価値観や世界観についても熟達する能力を合わせて求めるからである。たとえばB. ジョンソンは「いま何故一般教育が問われているのか」という問題提起にたいし、一般教育の目標を成人の専門職業的観点との関連でとらえ直すことが重要になってきているからだを指摘している<sup>154)</sup>。とくに自分が将来どのような方面の職業に向いているか(self-direction)、あるいはどのような専門的職業能力を高めていくかという問題に直面した時に、「大人として、社会人としての個人的・社会的責任を基盤にしつつ考えていくという観点(adult-responsibility)」が非常に重要な役割を果たすということである。このような時に日常生活としての生産労働や文化活動と結びついた抽象性と言語学性が判断力・決断力の原動力となるのではなかろうか。日常性に含まれる職業的要素が一般教育の在り方を見直すために重要となる理由はここにあるといえよう<sup>155)</sup>。

本節では、一般教育の目標を「一般教養能力」と「専門職業的能力」の向上に置いた。そして多様化と個性化の中で安易に一般教育概念を拡張するのではなく、「必修共通カリキュラム」の重要な部分として「自己理解」と「自己の発達」を位置づけ、これらを教科の体系としてプログラム化していくことの重要性を指摘した<sup>156)</sup>。