

## 一 生涯教育の基礎としての学校論

真 野 宮 雄

(筑波大学)

### はじめに

これまで、学校論については様々な論究はみられるが、学校という実体があるにもかかわらず、必ずしも論理的に体系化されていない。生涯教育論に至っては、論理的な体系化の不十分であることはもとより、生涯教育の実体さえ明らかであるとはいえない。従って、生涯教育の基礎としての学校論をここに明確化することはまさに至難の業ともいえる。そこで、本稿では、学校の発展過程や現状から学校の機能、組織及び内容の特色をとらえ、それらの生涯教育における位置付けを明らかにするとともに、更に今日の生涯教育構想から求められる学校の再編成をめぐって、生涯教育における学校の未来への展望を得ることとしたい。

### 1 学校の機能の変遷

#### (一) 学校の機能

人間の社会生活における教育的機能は、社会生活それ自身の中に含まれている根本機能の一つであり、人類の歴史の創始以来、すでに無意図的に営まれていた。人間は、日常の社会生活の中で、言語、慣習・習俗、生産のため

の技術・知識、更には思考様式などについて、知らず識らずの間に学習し、それぞれの社会集団における生活をおくってきたのである。しかし、社会生活の発展は、そのような無意図的教育だけではなく、ある一定の目的と形式のもとに継続的に行われる意図的な教育の増大を促すようになる。

社会生活の発展は、その中の人間個人に対して様々な社会的要請を強めてくる。社会は、文化の蓄積に基づく文化的落差の増大に伴って、知識・技能の量的増大や質的高度化に対応できるような人間の育成を求めるようになる。また、社会集団の拡大強化に伴って、その集団内では、複雑多様化する社会生活への順応や、体制の維持強化・発展を図るための成員の養成が求められる、国家による国民教育を中心として教育の社会的機能が顕在化するようになってきた。

他方、人間自らの自覚化、あるいは個人の確立に伴って、人間自身の理想の追求も高まり、その理想を実現するために、個人としての成長発達を目指すような教育の個人的機能も強調されてくるのである。

このような社会生活の発展に伴って拡大されてきた意図的教育の機能を、最も組織的計画的に実現するのに様々な教育組織が発達してきたが、その最も中核的な存在として学校が成立する。学校は、社会生活の発達に伴って要請される教育的機能を最も明確に実現できるものとして期待されてきたのである。すなわち、学校は、社会の維持強化や発展・改革を目指す社会的機能と、個人の諸能力の成長発達を促し、個人の社会化や理想化を目指す個人的機能とを最も効果的に果たそうとするものであった。しかし、これまでの学校が、これらの諸機能のうち、どれを優先させてきたかは、それぞれの歴史的社会的背景によって異なっている。

そこで、人間の社会生活の発展過程における学校の機能の変遷について、その概要をふり返ってみよう。

## (一) 近代以前における学校の機能

社会生活における意図的教育の組織の起源としては、原始民族にみられる

「入社式」という教育的習俗がよく挙げられている。この習俗は、集団内部の秩序維持や富の確保とともに、他の集団からの自己防衛のために、集団のメンバーに一定の資質を求め、それに必要な精神的身体的訓練を集団内の青年達に施そうとするものであったといわれる。

原始社会では、自己の生活の安全と集団の安全とは同一であり、しかも階級はほとんど未分化の状態にあったという。従って、入社式には社会集団の求める基本的な社会的機能が含まれていたとはいえ、個人的機能と対立あるいは遊離していたのではなく、むしろ両機能は未分化の時期にあったものとみるべきであろう。

ギリシャ時代に入ると、すでに明確な階級分化があらわれてくる。都市国家の市民階級は、奴隷達の生産労働の上に安住し、生活上には多くの「閑暇」を享受することができるようになる。彼らは、この閑暇を利用して、人間生活をより豊かにするための教養を身につけようとして、学者のもとに集まる。その結果、アテネを中心に、貴族的教養を与える場としての学塾が栄えるようになった。

従って、これらの学塾は、市民の子弟の人間個人としての理想追求の要望を満たそうとするものであり、教育の社会的機能よりもむしろ個人的機能を果たすものであったといえる。このような貴族的教養は、もともと彼ら個人の人間生活を豊かにするためのものであったが、やがて自らの社会的地位を飾るための具に陥るようになる。その後、ヨーロッパでは教養教育のための学校の発達をみるが、貴族階級自身の個人的需要に応ずる機能にはほとんど変化がなかったのである。

### (三) 近代における学校の機能

ルネッサンス以後の商工業活動の勃興に伴って、民衆には、読み、書き、算術の能力が必要不可欠の生活手段となり、そのための私塾も発生する。また、職業技術の訓練も徒弟制度等によって行われるようになってきた。しかし、これらの需要を満たすような教育組織の整備拡充は、もっぱら宗教団体

や民間団体、更には国家に依存しなければならなかった。

絶対主義国家では、国家の維持発展のために義務教育の実施によって、国家の必要とする国民の育成を図るようになる。また、産業革命前後より、社会変動に伴う社会不安を排除あるいは防止するために、宗教団体や民間団体、あるいは国家が、民衆子弟を対象とする初等学校の普及に力を注ぐようになる。更に、19世紀後半の資本主義諸国では、国際的な産業競争の激化とともに、産業教育の振興と国民教育の強化のために、初歩的な普通教育や職業教育を行う学校の設置を推進するようになってきた。

これらの学校では、かつての入社式にみられたような集団維持のための機能が、国家的社会的必要に基づいて継承強化されており、しかも階級分化の体制において拡大されてきたのである。従って、ここでは民衆の個人的需要を満たすというよりも、国家的社会的需要に応ずる教育の社会的機能の優先する傾向が顕著に認められるのである。

#### (四) 現代における学校の機能

20世紀における各国の学制改革は、教育の民主化の動向を背景とした教育機会の開放を目指すものであった。教育を受ける権利の自覚化は、第二次大戦後の各国における憲法や教育法規にも表明され、すべての国民には教育を受ける機会が均等に開かれるようになってきたのである。

ここに学校は、教育を受けようとする国民一人一人の需要を満たすべき場となり、それまでもっぱら国家的社会的要請に基づいて国民に初等教育や職業教育のみを与えていた場から、能力に応じて中等・高等教育を受けることのできる場にもなってきた。従って、学校はすべての国民に対して、その個人的機能を回復し、社会的機能との調和を図るべきことが期待されるようになったのである。

しかし、反面では戦後の新たな国際競争時代を迎えて、学校はむしろ国家の経済発展の装置として広範に機能する可能性を拡大してきたとみることもできる。更にそれは、科学技術の革新を背景とする高度産業社会の到来によ



って、教育の近代化への社会的要請の中にいっそう明確化される。確かに、学校は個人に能力に応じた教育の機会を提供し、個人の社会生活における発展に多大の希望を与えようとした。しかし、教育の近代化への動向においては、教育に注ぎ込む経費は社会に多大の配当をもたらすという認識が強まり、しかも能力育成の機会の拡充は、むしろ社会に有為な人材の開発をもたらすものとされるようになり、学校はそのための手段とみなされるようになってきた。すなわち、教育機会の拡大のために設けられた様々の学校は、教育の近代化の動向において、経済発展のための手段となり、現実的には社会的機能によって支配されるようになったとみることができる。その結果、教育の民主化によって開放された学校においては、ようやく個人的機能を回復したかにみえたのに、結果的には一つの幻想にとどまったということもできよう。

そこで、今日における人間回復という基本的要請に基づく教育の人間化では、学校は個人的機能をも実質的に実現し、社会的機能との統合を図るべきことが求められる。学校が個人的機能を果たすためには、人間一人一人の発達過程に応じた教育を提供することのできる場となり、そこにおける個人として社会人としての人間形成が、国家社会の発展の基盤となるべきことが必要とされる。

しかも、今日では人間の生涯にわたって教育を受ける機会が開放されようとしているが、学校は、その中でどのような教育の領域を担当すべきか、について更に検討されなければならない。

そこで、これまでの学校の機能についての歴史的な変遷だけではなく、学校の組織や内容についても、その特色を眺めてみるべきであろう。

## 2 学校の組織と教育内容

### (一) 二つの学校教育の成立

個人的社会的な教育需要の複雑・高度化に伴って、個々の学校では、学年制の発達を含みながら次第に教育期間を延長するようになる。しかし、やがてそれだけでは増大する教育的需要に応じきれなくなり、いくつかの学校が上下に接続し合って教育内容の多様化・高度化を図るようになる。このようにして成立したいくつかの学校系統は、更に横に相互に連れいし合い、学校段階による統合を進めることによって、個人的社会的需要に応じようとする。そこで、個々の学校は、それぞれの教育的機能を独立的に果たすよりも、むしろ学校教育の全体系の中で、それぞれの位置に応じてそれぞれの教育内容をもつことによって、それぞれの機能を果たすこととなるのである。

学校教育の組織の発達には、まず二つの系統の成立がみられる。一つは、ギリシャ時代以来、貴族上流階級の子弟を対象として、貴族的教養教育を中心に発達してきた学校系統（下構型学校系統）であり、他の一つは近代社会の成立以後、一般庶民の子弟を対象として、日常生活に有用な経済的職業的知識・技術の教育を中心に発達してきた系統（上構型学校系統）である。

下構型学校系統では、ギリシャ時代に興った自由教育、すなわち人間の身体・道徳・知性の調和的発達を図ろうとする教育の流れを汲み、ルネッサンス以後もっぱら古典教育を施すことによって継承され、更に中世末期に成立した大学を含むことによって、高度の学術に基づく専門教育をも加えるようになってきたのである。

それに対して、上構型学校系統では、民衆生活にとって共通に必要とされる 3 R's 中心の普通教育とともに、直接生活を支えるための職業補習教育や職業訓練が行われてきた。

19世紀末のヨーロッパでは、このような二つの学校教育の系統の成立によ

って、教育対象を全く異にした二つの学校教育が分化並列するようになったが、このような傾向は、支配・被支配の二階級を含む社会にはほとんど共通したものといえる。

従って、個々の学校は、それぞれの属する学校系統と、系統内の学校段階の位置によって、明らかに異なる教育内容を持ち、それぞれの教育的機能を果たしてきたのである。

## (二) 一つの学校教育への統合

20世紀初めより起こった学制改革運動、とくにドイツやフランスにみられる統一学校運動は、二つの学校教育から一つの学校教育への転換を図ろうとするものであった。そこでは、二つの学校系統の下級段階を統一学校として一つに統合しようということが目標とされ、その結果、従来の複線型学校体系から分岐型学校体系への改革を生じたのである。

従って、分岐型学校体系では、複線型における「準備教育→自由教育又は専門教育」と、「普通教育(3R's 中心)→職業教育」の並列という形態の一部が崩れ、統一学校の部分では、すべての子弟を対象とする「普通教育＝基礎教育」を内容とするようになる。すなわち、統一学校では、上構型学校系統における小学校とは異なり、「普通教育＝基礎教育」を行うことによって、その上位に接続する二つの学校教育に対して共通なしかも基礎的な教育機能を果たすこととなる。

しかし、分岐型学校体系の上級段階では、自由教育又は専門教育を施す学校系統と、職業補習教育あるいは職業教育を施す学校系統とが、依然として並列分化のままの状態におかれていた。それに対して、第二次大戦後の各国における学制改革は、学校教育の段階的進行を中心に、様々な教育内容を持つ学校の統合を図り、すべての者にそれぞれの能力に応ずる教育機会を提供しようとするものであった。

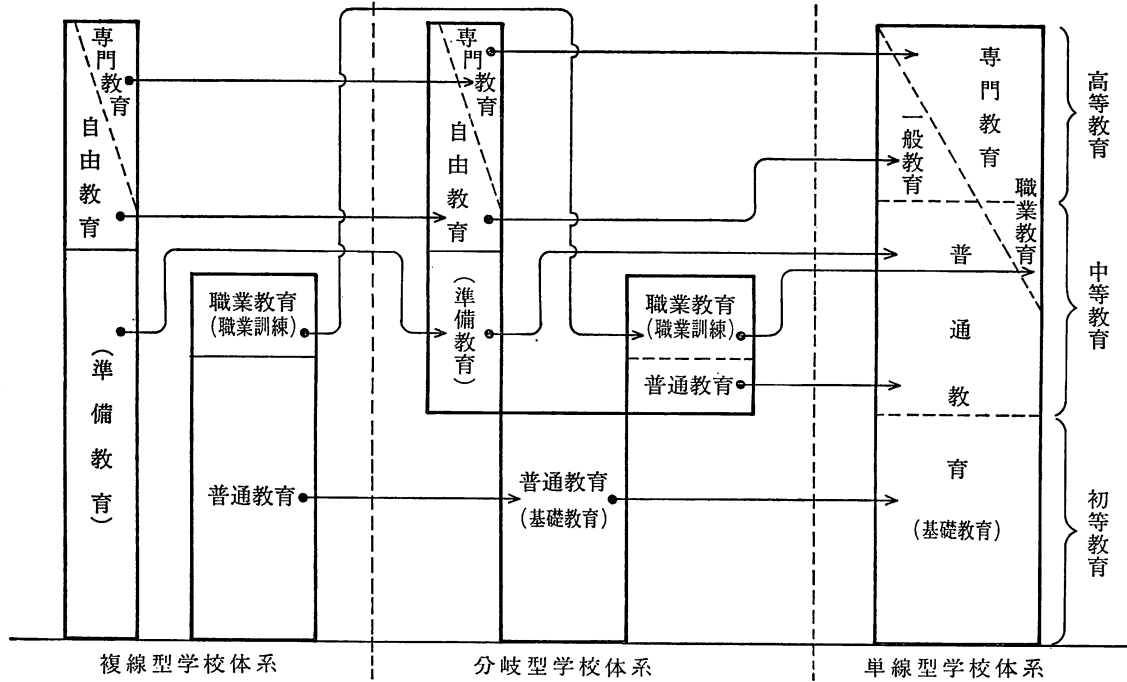
このような単線型学校体系への志向によって、それぞれの学校の組織と教育内容にも重要な変化を生ずる。まず、初等教育の段階に属する小学校で

は、その上位にある中等・高等教育との関連から統一学校において芽生えた「普通教育＝基礎教育」の機能が強化される。また、中等教育の段階では、普通教育の延長拡大と、普通教育と職業教育との統合が図られるようになる。例えば、我が国の場合、戦前における中等学校の目的については、「中等学校ハ……高等普通教育又ハ実業教育ヲ施シ……」（中等学校令第1条）と規定し、明らかに二つの学校教育を前提としていたが、戦後の6・3制における高等学校の目的については、「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、……高等普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。」（学校教育法第41条）として一つの学校教育を基本としているのである。しかし、現実にはかつての二つの学校教育における準備教育と職業訓練との並列が、それぞれ新たな普通教育と職業教育との並列に継承される傾向がなお強く残存し、今日における各国の中等教育改革上の重要課題となっている。

高等教育段階では、大学を中心に高等教育の再編成が進行しつつあり、それに応じて大学自身も様々な変革に直面している。我が国では、大学はかつて特定の学校系統のみに接続していたが、戦後の6・3制への転換によってすべての者にその門戸を開放し、その教育内容も、自由教育の流れをもつ一般教育と高度の専門教育とを統合しようとするものとなった。各国における高等教育も、今やすべての者に開放され、大学の大衆化の拡大傾向がみられるのである。

このような二つの学校教育から一つの学校教育への変遷過程において、それぞれの教育的機能の歴史的継承関係をまとめると、およそ「図」のようになる。それぞれの学校の教育内容については、このような歴史的継承とともに、それぞれの学校教育の体系の中で果たすべき教育的機能の関係より、更に具体的な把握が必要となるであろう。例えば、我が国の高等学校が、6・3制の学校体系において前述の学校教育法の定める目的を果たすべきであるにもかかわらず、なお戦前の中等学校の機能を継承し、教育内容上にもそれを残存させている面も否定できないのである。すなわち、新たな学校体系における学校は、その学校体系の特色に応じて、新たな教育の組織と教育内容

# 学校体系と教育内容



を備え、新たな教育的機能を果たそうとする。しかし、反面学制改革の過程において、古い学校体系における古い教育的機能の継承も認められる。このような内容的機能における新旧の葛藤については、更に検討を要するであろう。

### (三) 学校教育の体系における内容的機能

二つの学校教育から一つの学校教育への統合化が推進されるに従って、上級学校への進学者が増大する。彼らを収容するための学校施設もますます増加するが、その内容的機能は新旧を合わせ含むため、かえって多様化せざるを得なくなる。とくに中等教育段階の学校では、卒業後実社会で直ちに生活できる能力を養うべき完成教育的機能と、上級学校へ進学できる能力を与えるべき準備教育的機能とを共に果たすことが求められてくる。

これらの内容的諸機能を単一の学校組織で満たすことはおのずから不可能となり、例えば中等学校にいわゆる第一流、第二流、第三流などの格差を設けたり、あるいは普通教育と職業教育とを分化させることによって、中等教育段階の多様化を促進し、多様な機能を果たそうとする。すなわち、中等教育段階における多様な目的・性格・機能を処理するのに、様々な学校種別の並置あるいはコース分化等に基づく系統的多様化に陥る傾向を持つようになる。

それに対して、近年各国では中等教育の総合化への動きも生まれている。そのような動向とは、各種の中等学校の同格化を推進しながら、更に学校相互間や課程間の移行の円滑化、あるいは共通課程の期間の延長や選択教科制の導入などを図ることによって、しだいに各種の学校や課程の教育的機能を同一の学校内に総合化しようとするものである。このように欧米各国における中等学校では、その総合制化を図ることによって、新しい中等教育の創造への志向が認められるが、我が国ではむしろ多様化への傾向を深めている。

学校段階内における内容的機能の総合化に対して、他方では学校段階間における articulation も問題となってきた。人間の成長発達過程における連続

性に応ずるためには、学校段階による内容的機能の非連続性は排除されなければならない。近年アメリカにみられるミドル・スクール運動では、小学校からハイ・スクールに至る教育の連続性を促進するような学校階梯の創造を主な理由の一つに挙げている。一方、すでにソ連では、十年制学校を学校体系の基本に据えることによって、初等・中等教育の連続性を具体化している。

このように、学校体系における学校の組織構造は、ヨコの関係においても、タテの関係においても、教育内容の総合性と連続性とをともに満たすべきことが求められるようになってきた。その中で、それらを構成する個々の学校は、ヨコとタテとの相互関係に対応しながら、協力的にしかも独自にそれぞれの内容的機能を果たさなければならなくなってきたといえよう。すなわち、学校教育の全体的な枠組としての学校体系の特色に応じて、そこに含まれる個々の学校の教育的機能もそれぞれ規定されてくるのである。

### 3 生涯教育における学校

#### (一) 学校教育から生涯教育へ

戦後各国における教育改革は、学校制度の著しい発達をもたらし、増大する社会的需要に応えるとともに、教育の機会均等の実現と個人の能力・適性の助長発展のためにも重要な役割を果たそうとしてきた。その結果、学校という教育組織はますます増加拡大されるに至ったが、それだけでは今日のような社会・産業変革の時代に必ずしも対応することができなくなってきた。すでに、社会的需要はいっそう長期にわたり多様な能力をもつ人材の育成を求め、他方では人間一人一人の発達過程にっそう適切に応ずる教育が必要とされている。このような長期にわたり、しかも多様な教育を行うには、もはや学校という教育組織のみではおのずから限界が生ずる。

学校の発達は、もともと人間の社会生活の必要に応じて、社会生活における教育的機能を組織的に合理化し能率化しようとする意図に基づくものであ

った。しかし、学校は本来社会の教育的機能の一部を分担するものであり、そのすべての教育的機能を負うことは不可能である。現代における科学技術の急速な発達による産業変革とそれに伴う社会変化は、むしろ学校のもつ限界をいっそう顕在化させるようになってきたともいえる。

生涯教育の問題は、ユネスコを中心に1965年代より広く取り上げられるようになってきたが、その提唱者であったポール・ラングラン(Paul Lengrand)は、「教育は、児童期あるいは青年期の終末で停止するものではなく、一生を通じて継続され、しかも個人や社会の永続的な要求に応えなければならない<sup>(1)</sup>」という。このような教育の永続性については、すでにコンドルセも彼の公教育の四原則の一つに挙げている。すなわち、彼は、教育は全生涯の仕事であり、個人が学校を卒業する瞬間に放棄されるようなものであってはならないことを強調していたのである。このような生涯教育の発想は、本来の社会生活における教育的機能からみるならば、むしろ当然のことといえよう。

ところで、生涯教育観における学校教育と生涯教育との関係については、様々なとらえ方がみられる。まず第一には、「生涯教育＝継続教育(continuing education)」、すなわち主として学校教育以後になお継続して行われる教育を生涯教育とする<sup>(2)</sup>とらえ方がある。ユネスコにおいて「生涯教育」の提唱される以前に行われた1965年の「成人教育推進国際委員会」では、このような継続教育を中心に討議されていたのである。

第二には、家庭教育、学校教育、社会教育の三者を年齢段階に応じて接合するとらえ方がみられる。すなわち、乳幼児期は家庭教育中心に、少年期青年期は学校教育中心に、成人期老年期は社会教育中心に、と段階的に特色づけてはいるが、段階間の連続性はもとより、各年齢段階における各領域間の関連もあまり考慮されていない。

第三には、家庭、学校、社会における教育について垂直的統合と水平的統合とを図ろうとするものである。垂直的統合とは、「人間の一生という時間軸<sup>(3)</sup>にそっての学校・学校外の諸事業間の調整」によって行われ、水平的統合



では「個々人がその独自の発達段階とか生活周期に学校教育に限られない学習の機会の適切な提供を受けることができるように、学校教育・学校外教育の諸事業間の——未成年者については家庭教育との関わりも考慮に入れての——調整<sup>(4)</sup>が行なわれる」という。このような二つの統合を前提とする生涯教育観は、すでにラングランのいう “Life-long integrated education” にもあらわれているのである。また、1981年6月の中央教育審議会の答申「生涯教育について」においても、一応、第三の立場がとられている。しかし、その全体構造においては、第二の段階的生涯教育観に近い傾向も認められ、今後この施策の具体化にはなお検討の余地が残されている。

## (二) 生涯教育と学校

生涯教育の具体的な展開においては、家庭や社会のもつ教育機能の一層の充実とともに、学校教育の開放を促進すべきことが強調される。これまでの社会教育においても、すでに学校の施設設備の開放が行われてきたが、生涯教育においては、更に学校のもつ組織的教育機能の開放、とくに大学における公開講座や高等教育機関における社会人の再教育あるいは放送大学の設置などの方法を一層拡充すべきことが要請されている。すなわち、生涯教育では、学校の本来備えている意図的組織的な教育機能の活用が、まず重要な課題とされるのである。

しかし、生涯教育は、そのすべてにわたって意図的組織的教育を行うのではなく、むしろ広範な無意図的教育を背景とするものである。従って、生涯教育の推進とは、社会における教育機能の諸領域をすべて学校化することではなく、様々の無意図的意図的教育機能が総合的に組み合わせられなければならないのである。

意図的教育においても、学校教育は組織性が高く、社会教育は自由性が高いのがそれぞれの特長とされている。学校教育の中でも、「法律に定める学校」(学校教育法第一条に定める学校)における教育はとくに組織性が高いものである。それに対して、「各種学校」の教育は、本来学校教育と社会教育と

の接点に置かれているもので、組織性と自由性が相半ばしているといえる。しかし、従来の各種学校には、このような本来的な性格を持つものと、「法律に定める学校」の補完的役割を果たすものとが混在していた。このような現状を未解決のままに、「専修学校」制度への移行によって、画一的に組織性のみを高めようとするならば、かえって各種学校の本来的な特色を損なうおそれもある。

今後において、総合的生涯教育を目指すならば、社会における教育機能の単なる組織化や既存の学校教育への依存を図るのではなく、むしろ生涯教育における学校機能そのものの変革をも検討しなければならない。すでに、脱学校論を含めて、様々な学校変革論も展開されているのである。

### (三) 生涯教育における学校

生涯教育における学校については、学校と生涯教育とを対置させるのではなく、学校が生涯教育の中でどのように位置付けられ、どのような機能を果たすべきかを考慮しなければならない。それには、人間の発達過程に応ずる教育という、いわば教育の原点に戻らざるを得ないのである。

前述のように、現代における教育の人間化への要請は、学校に対して、個人の成長発達をもたらす個人的機能の実質的な回復を強調する。学校教育を、人間の発達過程に応じて再検討しようとする構想は、これまでの各国における教育改革の中でもたびたび表明され、その実現も試みられてきた。しかし、実際にはなお多くの阻害条件が存在するとともに、学校制度そのものにもおのずから限界が認められる。とくに、学校制度の発展に伴って、それ自身が体系化巨大化されるほど、学校教育にはますます標準化画一化される傾向が強められ、人間一人一人の発達過程に応ずることを、かえって困難にするようになる。

そこで、従来のような規格化された学校教育の組織を否定して、無学年制学校やフリー・スクールの設置、あるいは多様な学校選択のできるオルタナティブ・スクールの運動の展開など、伝統的な学校教育の解体ないしは再

編成への動きも生まれている。しかし、これらにはなお学校教育の枠内にとどまる傾向が強い。人間の発達過程に応ずる教育を目指すならば、学年・学校の段階よりも、更に人間の生涯にわたる教育段階、すなわち「人生全体における個人の身体的精神的発達段階に応じた教育の分節」<sup>(6)</sup>に基づいた生涯教育の体系化を考慮しなければならない。

学校の独自の機能と組織は、そのような教育段階の中で位置付けるべきであり、とくに「学校」という特別の教育組織の必要性について、アメリカの行動科学者ラルフ・タイラー (Ralph W. Tyler) は、次のような理由を挙げている。<sup>(6)</sup>

- ① 十分に専門的な教育を受けた教師でなければならない仕事があること。
- ② 教育の内容には時間をかけて組織的な経験を積み重ねる必要のあるものが多いこと。
- ③ 大切な原理とか概念は、一見してわかりにくい場合があること。
- ④ 日常生活における通常の活動だけでは直接与えることのできない学習経験も含まれていること。
- ⑤ 学習には一層純化された経験を必要とすること。
- ⑥ 社会生活に基礎的な道徳的価値などについては、実際行動の場からではなく、その経験の再吟味と解釈を必要とするものであること。

これらは、日常生活における無意図的教育によって偶然的に行われるものではなく、日常生活とは相対的に独立した場所や時間における意図的教育によって、継続的に行われることを要する。その機会を、教育を受ける者の要求に基づいて計画的に提供することが学校固有の使命であり、社会が学校に求めていることといえる。

このような学校の存在理由を基にして、学校の生涯教育における役割が明確にされなければならない。かつて、コンドルセは、学校とは「すべての市民に厳密に必要な知識」を授けるとともに、将来一層精深な学習を続けるのに必要なものを含むべきだと述べている。<sup>(7)</sup> また、ラングランは、知識は今や

常に変化するので、学校は未来に目を開き未来を考慮においた教育に転ずるべきこと、従って、学校は「内容」を教えるのではなく、「認識のしかた」や「判断のしかた」を教えるべきであるという。<sup>(8)</sup>同様に、ラルフ・タイラーも、学校は生徒が生涯学習を行うのに必要な興味、能力、習慣をのばすように助け、生徒を「生涯学習者」として育てるべきことを主張しているのである。<sup>(9)</sup>更に、OECDの報告書「OECD諸国における教育の現状——動向と優先政策課題の概観」(1974年)においても、今後における学校では、「教授から学習へ重点が移行する。すなわち、事実の学習から原理の理解へ、知識の学習から学び方の学習へ、知識の獲得から個人的社会的態度の発達へ強調が移される。……」<sup>(10)</sup>と述べられている。

学校は、今や人間個人の成長発達を図るべき個人的機能について、連続的統合的な作用を目指すとともに、他方では、社会の変化・発展に対応する社会的機能を果たすことによって、社会的統合を促さなければならない。学校が、これら両機能の調和的な達成を志向するならば、学校自身が学校体系内における水平的・垂直的統合を前提として、それぞれの教育組織と教育内容を再検討する必要がある。更に、学校は、総合的な生涯教育の全体系の中で、その基本的な役割が位置付けられ、他の教育諸領域との密接な関連に基づいて、本来学校のもつ意図性、組織性、計画性、継続性などの特色が独自に発揮されなければならないのである。

その場合に、前述のOECDの報告書における未来の学校像については大いに注目すべきであろう。すなわち、「学校は、長い間、それ自身一つのコミュニティとみなされ、それ自身の規則をもった国家の中の一つの国家とみなされてきたが、今や学校は、コミュニティの一つの拡張として、全体の一部を形成する開かれた一つのシステムとしてみられるようになってきた。この点に関しては、役割や関係、意志決定に対する責任、政策の決定、更に授業さえも、学校の伝統的な境界を超えて拡大される。」<sup>(11)</sup>これは、学校が「多様な教育目標に適切なカリキュラムや、生涯にわたって学習機会を拡張すること」<sup>(12)</sup>に重点を置こうとする限り、当然の帰結といえるであろう。

〔注〕

- (1) Paul Lengrand ; L'education permanente, 1966——波多野完治訳「生涯教育について」——森隆夫編著『生涯教育』帝国地方行政学会 昭和45年 p. 238
- (2) 渡辺誠『コンドルセ』岩波書店 昭和24年 pp. 56～59
- (3) 藤原英夫「生涯教育と学校」——藤原英夫編著『現代学校の理論』ぎょうせい 昭和50年 pp. 249～250
- (4) 前掲書, p. 251
- (5) 森隆夫編著, 前掲書, p. 240
- (6) ラルフ・タイラー「知識爆発に対する教育」——『教育革命』（佐藤三郎訳）明治図書 昭和43年 pp. 145～146
- (7) 渡辺誠, 前掲書, pp. 67～75
- (8) 森隆夫編著, 前掲書, p. 230
- (9) ラルフ・タイラー, 前掲書, p. 146
- (10) OECD ; The Educational Situation in OECD Countries——A Review of Trends and Priority Issues for Policy——, 1974, p. 56
- (11), (12) ibid., pp. 56～57