

# 生涯教育理論の新しいパラダイム ——E. Gelpi と I. Illich の開示するもの——

赤 尾 勝 己

(公文教育研究所  
近畿大学豊岡女子短期大学)

## はじめに

日本生涯教育学会は、1984年12月の大会で創立5年目を迎え、その間、多数の研究者による研究発表がなされてきた。だが、本学会では、少数の発表例を除いて、生涯教育についての理論的研究よりは、むしろ、実務的見地からの実践報告、調査報告が卓越しており、それらと、生涯教育の位置づく社会についての理論とのつきあわせが十分ではない感をまぬがれない状況にあると言えよう。それは、「生涯教育は、理論の段階から実践の段階に進んだ」という性急な実践を求める断言に象徴されている<sup>(1)</sup>。そのためか、発表される研究の内容が、今だに、大勢の傾向として、ラングラン (P. Lengrand) の『生涯教育入門』か、我が国の1981年中央教育審議会答申「生涯教育について」の理論的枠組を出ない状況が指摘されよう。

本稿は、上記のような、狭い実践主義にとらわれた生涯教育研究を打開する試みとして、海外において、生涯教育の新しい理論的水準が出されている動向に鑑み、我が国において卓越している生涯教育に関する先行研究に内在する問題点を示し、その解決の糸口としての視点を提出することを試みるものである。

## 1 研究の視点——「教育者」のまなざしを超えて——

かつて、筆者は、生涯教育の時代を迎えるにあたり、「学社連携」というスローガンが、学校教育と社会教育の統合ということから、社会教育の学校化をもたらし、それが人々への生涯にわたる学習の強制に転化する危険性をはらむことを論じたことがある。そこで提出された論点は、戦後社会教育の住民の自発性に基づいた学習活動の援助という民主的理念の存続と、80年代の各家庭における情報化の進展を見据えた、

地域におけるヨコ型学習ネットワークの構想の必要性であった。<sup>(2)</sup>その中で、学校教育は、徐々に、学習者主体の姿に変わりつつ、社会教育は、そうした学校教育で培われた自学自習の能力を開花させる場として、個人および集団の自発的学習要求に基づいた「自由な学習」の援助を拡大する方向で組織されるべきことが論じられた。<sup>(3)</sup>

しかし、問題は、より深いレベルにあることを筆者は看取した。それは、我が国の生涯教育の体制が、上記のような姿に至ることを難しくしている社会の機構自体に対する検討の必要である。つまり、何故に、多くの生涯教育の研究者が、現存する学校教育になぞらえて社会教育を再組織化しようと考えてしまうのかを問いつつ、そのことが、今ある学校教育で生起している問題を生涯にわたり拡大・延長するだけでしかないのではないかと問うことである。そして、現在の学校教育制度を支える社会的基盤をそのままにして、たとえ自由な学びを、社会教育で喚起したところで、それは付け焼き刃的施策であり、社会教育での学習が、学校教育の内容に準じた、あるいは職業上の必要に応じた学習に流されていくことを、社会の管理化傾向の文脈でとらえかえすことである。同時に、個人の学習が、学校教育に内在するような、外在的＝他律的報酬が期待される学習に準じていく機制が批判的に問われなければならない。その上で、社会の管理化が、「生涯教育」体制における個人の学習の国家統制化と表裏一体に進行する危険性を認識しなければならないのである。

さて、これに関連して、集権化された「学校の論理」が、ますます私たちの生活世界全般へ浸透しつつあることを見抜く必要があろう。例えば、現在の学校教育のあり方から生起した問題を解決する方法の1つとして、学社連携による「非行撲滅運動」という実践が幾つかの自治体で試みられている。しかし、これは果たして、真の問題解決の方法と言えるであろうか。多くの「非行」研究は、きわめて自明な学校教育を支配する価値観を前提にして、それに適合しえない生徒＝「人間」を矯正／排除するという論点を超えていないように思われる。そこでは、ア・プリオリに、学校教育＝善、<sup>(4)</sup>「非行」少年＝悪というステレオタイプ化された「教育者」のまなざし＝「権力の視線」が卓越しており、何故に、そうした青少年が社会において産み出され、何が彼らをそうした「問題」行為に走らせたのか十分に吟味されているとは言えない感がある。そこにあるのは、「問題」発生を当事者間の人間関係に帰す論理か、「問題」行為の結果生じた「不利益」の責任を当事者個人の心理状態、あるいは、その親のしつけの甘さに求める論理である。少なくとも、「非行」の問題を、よりマクロな社会変動との関わりで構造的に解明し、そうした状況を生み出す社会のあり方そのものを問うていく問題意識が希薄である。

学社連携による「非行撲滅」運動の実践とは、かくも底の浅い、「学校」の論理の社会への浸透強化というレベルにとどまってよいものであろうか。今や、それは、警

察をも加わった、「学・社・警」の三位一体的包囲網として、生徒の前に現出しているが、こうした対症療法的施策の有する理論的な甘さに、私たちはもう少し敏感になってよいと思う。

こうした筆者の視点は、多くの教育実務家に対して了解が難しいことが十分に予想されるところである。それは、教育実務に携わる人々の依って立つ生活基盤が、「教育」を行うことにあり、教育者は被教育者に対する管理エージェントに身を置くことによって、自ら「教師」＝教育実践家としてのアイデンティティを獲得し、そうした強制連関から、被教育者を「見」、<sup>(6)</sup>「評価」するまなざしを有し、そのようにふるまうことによる。「非行」を防止するために、軍隊まがいの管理教育を正当化する教師たちは、「教育」エージェントにない人々から奇異に見えることでも、「教育愛」を旗印にして、「生徒のために」、それを積極的に推し進めていく。彼らにとっては、この風景が、彼らの「日常」世界となる。それは、社会制度における管理エージェントに身を置く強者が、そこを通ることなしには生きていけなくさせられたクライアントたる弱者を「取り締まる」風景である。

こうした強制連関から抜け出すには、教育者自身が教育実践の中で、自らの立場を批判的に内省する作業が必要となる。その時、彼は「教師」ないし教育実務家としてではなく、人間として被教育者に対等に向き合う道を歩み出すことになる。しかし、現実の社会機構は、そうした教育実践を許容しない性質を強固に帯びている。教育者・被教育者の役割は制度的に固定化されており、彼が被教育者と対等な人間になろうとすればするほど、彼は、双方からの葛藤に巻き込まれることになる。

このような視点は、現象学的社会学者、シュッツ (A. Schutz)、バーガー (P. L. Berger)、 Luckman (T. Luckman) らの教育に関する「日常世界の社会的構成」の視点から得ることができよう。<sup>(7)</sup> 私たちは、それによって、「学校」で教育がうまく成立していることの中に、実は、教師・生徒間の支配・従属的な人間関係が制度的な強制連関として働いていることを看取できるのである。そして、この風景の底には、教師と生徒の間での様々な葛藤が隠蔽されていることも。

目下、教育専門家たちによって考えられている生涯教育の体制が、上記のような「教育者」のまなざしからなる管理社会を正当化し、生涯にわたる人々への抑圧を導く装置であるとするならば、——そして、今のところその可能性は大きいと言える——私たちは、それに対して否を<sup>ツ</sup>発さなければなるまい。その時、現代社会では、「教育」は、必ずしも人々にとって、より善き生をもたらし営みでなくなりつつあることを意識しておく必要がある。社会の管理化傾向とは、「教育」する学校・家庭・職場と分かちがたく連動しており、生涯教育も、そうした観点から吟味されなければならないのである。<sup>(8)</sup> 私たちは、いわゆる「教育否定」に陥ることなく、いかに人

間のびやかな生を保証する生涯学習を実現させるかを、社会のあり方との連関において問うていかねばならないのである。

## 2 吟味されるべき問題

前節のような問題意識から、我が国におけるこれまでの生涯教育についての先行研究を概観する時、次の三点が、批判的に吟味されなければならない論点として挙げられよう。

第1は、ハヴィガースト (R. J. Havighurst) 流の機能主義的社会化論の一環としての発達課題 (developmental tasks) の、生涯教育への素朴な適用である。ラングランの理論も、残念ながら、この域を出なかったことが指摘されよう。これは、教育する側、ないしは教育に関わる専門家が、あらかじめ、ライフ・サイクルに沿って、人々の望ましい発達の課題を決めておいて、これを人々に課し、実行させることによって、人々のよりよき生活を実現させようとする論理であるが、それが保証される確証はどこにもない。<sup>(9)</sup> にもかかわらず、こうした考え方は、教育行政サイドでは支配的である。こうした考え方が、人々の多様な発達の共存という方向ではなく、その社会にとって都合のよい発達のあり方を人々に画一的に押しつけていくという特質に、多くの教育関係者は無自覚である。それは、先述した、「教育」に関わる人々に抜き難い管理主義的発想と通底している。

例えば、麻生誠氏は、国民の発達課題を決定するにあたり、専門家からなる「発達診断チーム」が、当該年齢の多数派に出現し形成されている行動や態度を基準にして、日本人の発達課題を作成することを提起しているが、<sup>(11)</sup> ここにおいて、氏は素朴な専門家主義に陥っている。こうした考え方こそ、1872年(明治5年)の『学制』以来、我が国の公教育を支えた、問われるべき考え方ではなかったであろうか。批判すべきは、「課題をりっぱに成就すれば個人は幸福になり、その後の課題も成功するが、失敗すれば、個人は不幸になり、その後の課題の達成も困難になってくる。」<sup>(12)</sup> というハヴィガーストの「発達科学」に名を借りた予言者の専横性である。何故に「専門家」が人々の「幸福」を定義し、人々にその「幸福」を課さねばならないかが問われなければならない。人間が、他律的に自らの発達課題を与えられて、それを順次実現していかなければ幸福に生きられない社会とは、主体性を欠いたおぞましき心理的不能 (psychological impotence) 者の社会ではないか。

第2は、このことと密接な関連性を有する、生涯にわたる人々の学習内容の統制という問題である。この点については、筆者も既述したことがあるので、ここでは詳しく立ち入らないことにする。<sup>(13)</sup> 本学会でも、広島大学グループによって、「生涯教育カ



リキュラム」についての研究がなされているが、上記のような機能主義的な発達課題の考え方に準じて専門家による生涯にわたる学習内容の作成が意図されるのであれば、同様な批判が妥当することになる。問題は、生涯教育カリキュラムの作成が如何なる手続きによってなされ、それを学ぶことが制度的に強制されない社会的機構がいかんとして作られるかにあると言えよう。

第3は、学習内容が専門家によって作成され、人々に生涯にわたり強制されていけば、必然的に生起する資格証明書主義 (credentialism) の台頭という問題である。ユネスコ・フォール委員会は、1972年に、生涯教育の体制が従来の学校中心の資格認定機能を背景とした to have 型の学習から、フロム (E. Fromm) の言説を引用しつつ、より人間本来の生き方へ至るべく、to be 型の学習の振興を提起した。<sup>(14)</sup> にもかかわらず、その内容は、学校教育の有する資格認定機能そのものを不問に付したため、「to be 型の学習の振興」という枕言葉は、単なるスローガンで終わってしまっている。<sup>(15)</sup> 前述したように、相対的に「自由な学習」が援助される特質を有する社会教育の振興にもかかわらず、こうした to be 型の学習は、社会において低い評価しか与えられていない。それは、to be 型の学習が資格取得に結びついていないことにあるが、より根底的には、社会が、資格を「持つための学習」(learning to have) しか評価しない機構に原因があると言える。資格制度については、本学会の辻功会員が、論考を試みているが、資格制度の拡大を批判的に吟味するというよりは、むしろ、社会における資格制度の拡大を所与の前提として、それがより体系的に整備されなければならないとする議論へ向かっている点で、資格証明書主義を乗り越えようとする筆者の研究アプローチとは異なっている。<sup>(16)</sup>

この問題に関して、コリンズ (R. Collins) は、「資格社会」の発生は、18世紀以降の産業化に伴う官僚社会の到来と軌を一にしており、学歴主義も資格証明書主義もその本質は同じものであると論じる。そして、いわゆる職務遂行能力は、就職前の資格取得の有無ときわめて低い相関性しか有せず、その形成は、就職後の業務過程においてなされることを実証的に明らかにした。また、既存の社会主義国においても、資格証明主義の貫徹という事態は変わらず、真の人々の経済的平等のためには、資格廃止という「第2の革命」が必要だと論じている。<sup>(17)</sup>

我が国では、天野郁夫氏が、学歴主義の弊害を資格主義によって乗り越えようとする論点を設定しているが、コリンズの学歴主義＝資格証明書主義という明解な図式によって、それが説得力を持ち得ないことが露呈される。また、たとえ、資格主義が学歴主義を超えたにせよ、官僚的なハイラーキーな雇用構造はそのままにされており、on the job training を主体とした資格授与によって、その「頂点と底辺の距離」を可能な限り小さなものにし、また、ハイラーキーを構成するそれぞれの学校や学

部間の序列をより流動的で競争的なものにしてい<sup>68</sup>こうとしても、それはハイアラーキー内の資格による敗者復活戦の論理にとどまる。つまりハイアラーキーな雇用構造内で、だれかが上に行った分、だれかが下に行くという図式は依然として残されたままである。

学歴主義、資格証明書主義の根底には、社会における人間の「物象化」傾向が流れており、資格を持つ持たないにかかわらず、人間の対等な共存を実現する社会への転換が計られないかぎり、この傾向は止むことなく、実態として、人々は資格を求めて、学歴の上にさらに他律的な資格取得のための学習を永続的に強いられていくことに変わりはないのである。

### 3 新しい生涯教育理論の開示——E. Gelpi——

前節に提示された、吟味されるべき問題の解決には、きわめて長い時間が費やされることが予想されよう。だが、こうした一群の問題を解く努力は、わずかではあるが、理論レベルで開示されつつあるように見える。次に概観するのは、1972年以降、ラングランに代わって、ユネスコ生涯教育局長の座にあるジェルビ (E. Gelpi) の生涯教育についての思想であり、彼が、前節で提起された問題に対して如何なる解決のアプローチを採っているかをみることにする。

ラングランが、先進工業諸国の立場から、主として、急速な技術革新に人々が「適応」する必要を生涯教育の中心課題としたのに対し、ジェルビは、第三世界の国々の経済、教育のあり方を射程に入れた、世界の人々の対等な平和的共存の観点から、現状の国内および世界における不平等な社会関係を構造的にとらえうえて、それを「変革」していくための生涯教育論を構築する。この観点は、一国の社会、経済制度と教育制度の密接な結びつきが、その一国内で完結せず、同時に、関連諸国の社会および教育の内実と連関性を有し、相互にその形成に影響を与えあっているという「教育の世界システム論的分析」から生まれた。こうした視点の背景には、第三世界から生まれた国際経済学における低開発国経済の「従属的發展」の理論があり、その代表的論客として、フランク (A. G. Frank) やウォーラーステイン (I. Wallerstein) が挙げられる<sup>69</sup>。この点で、ジェルビの生涯教育論が、ラングランのそれよりも、より広範な全世界的・歴史的パースペクティブを有していることが看取されよう。

そこで、彼は、グローバルなレベルにおいては、1974年5月の第6回国連特別総会において採択された「新国際経済秩序」(NIEO)の意義を評価し、その教育・文化版とも言えるユネスコ採択の「マスメディア宣言」の実現に心を寄せる。そこには、不平等な国際分業の中での第三世界の人々の経済的・文化的被抑圧性に対する、彼のリ

アルな状況認識がある。したがって、不平等な社会構造の中でそれを正当化していくような「教育の中立性」という幻想は彼によって打ち破られ、「生涯教育は政治的に中立ではない」というテーゼから、公教育の枠組の中で、生涯教育が、支配者層の民衆に対する抑圧を、民衆がはねかえす力を持ち得る契機となるように、民衆の全面的発達に向けての運動の必要が主張される。

前節で、筆者が、生涯教育の有する「抑圧」的側面を強調したのに対し、ジェルビは、生涯教育のそうした抑圧的側面を認めながらも、社会における教育の国家からの相対的自律性 (relative autonomy) を契機として、民衆が、支配者層の利害的見地からの限定された発達を強いられつつも、それを絶えざる学習によって乗り越え全面的発達に至る「解放」的側面を評価している。彼の主著が、「抑圧と解放の弁証法」<sup>(2)</sup>という副題を付しているゆえんである。

従って、彼は、生涯教育のカリキュラム作成に際しても、下からの学習要求を汲み入れることが出来るように、民衆（非専門家）の参加の重要性を説く。彼の専門家主張を相対化する視点は、生涯教育実践の主体は、「資格」を有する教育関係者にとどまることなく、すべての成人であるという点にみられ、生涯教育についての研究は、文部省や大学に独占されることなく、労働組合や社会運動と結合されなければならないと論じられる。これが、上からの学習内容の画一化を防ぐジェルビの戦略である。

また、資格証明書主義の問題について、ジェルビは、筆者のように、資格そのものを批判的にとらえるというよりは、むしろ、資格取得による社会的昇進の機会をすべての人に平等に与えるという方法を採用。現代社会において、個人の発達を強調する立場が、往々にして、差別と選別の強化に貢献していることに鑑み、「個人的昇進と集団的昇進の併用」という戦略が採られ、個人の発達と集団の発達との双方の充足性が求められるのである。

このように、ジェルビは、ハヴィガースト流の限定された発達の段階論に対して、人間の全面的発達を、「上から」の学習内容の画一化に対しては、生涯教育カリキュラム作成への民衆の「下から」の積極的参加を、資格証明書主義に関しては、集団的昇進という方法を対置させて、生涯教育の有する民衆への抑圧的側面を止揚・回避していこうとする。こうしたジェルビの理論の背景には、産業主義を前提とした、ポリテフニズムから由来した「職業教育と一般教育の統合」を基軸とするマルクス主義教育学の思想が息づいており、これまでの職業訓練が、科学とテクノロジーの進歩に対する準備・適応として、マンパワー・ポリシーの一環として限定された職種への労働者の学習という域を出なかったことを反省する時、労働者が、生産過程における受動的な担い手であることから脱却した、「新しい全体性の推進者」となる方途を見い出そうとする点が看取される。<sup>(3)</sup>

生涯教育を民衆の側にひきつけ、これを利用しつつ、民主的な社会を実現していこうと希求する人々は、ジェルビの以上のような観点を看過すべきではないであろう。だが問題は、さらに産業社会の深化過程における、生涯教育による人々の「解放」が真の解放になりうるのかという深遠な問題に行きつくのであり、それは、今や、産業社会そのものを批判的に吟味する視点から、イリッチ (I. Illich) らによって提出されている。次節では、イリッチの自律共働社会 (convivial society) の思想を概観しながら、ジェルビとの争点を探ってみることにしよう。

#### 4 イリッチとジェルビの争点

イリッチの理論は、これまで、我が国の教育界において、十分な吟味がなされてきたとは言えない感がある。彼の Deschooling 論が、近代公教育の枠内での学校廃止と見なされたり、学校の外側に学習のネットワークを作るという社会教育の側からの矮小の受容が彼の思想の総体的な吟味・検討をさまたげてきたと言えるであろう。彼の思想が、近代産業社会における学校批判のみならず「教育」批判にまで至っていることは、重要であって、単純に、産業社会をそのままにして、今すぐ学校をなくせと彼が言っているのではないことは自明である。にもかかわらず、我が国では、彼の思想は、まず「脱学校論」として教育改革の文脈で矮小化<sup>23)</sup>され、時として、それは反動的な形をとって現れることになった。教育制度上の問題を、イリッチの理論の表層のみを利用して、対症療法的に解決しようとする論者に問題があったことは言うまでもない。

彼の理論の中心的モチーフは、既存の資本主義社会、社会主義社会を根底で支えている「産業主義」(industrialism)の他律的サービスを通じた人々への不能化作用への批判である。その上で、素人がアクセスできない専門家主義にこりかたまつた教育、医療が批判される。人々は、学校や病院を通過することによって、専門職の設定した、教育サービス、医療サービスを受けることなしには、生きれないことを学び、それらの終わりのなき儀礼的消費から脱してはよりよき生を享受しえないという観念を自らに定着させていく。これが、「価値の制度化」(institutionalization of values)の実相であり、イリッチは、人間の主体的活動の回復のためには、所与の産業化された社会における制度上の改革では根本的な問題解決とはなり得ず、産業社会と専門家官僚主義を根底で支えている「生産性」(productivity)理念が、人々の対等な関わりを旨とする「自律共働性」(conviviality)理念へと転換されなければならないと論じる。前節で触れたジェルビへの批判として考えられるのは、たとえ社会が資本主義から社会主義へ制度上移行したとしても、依然として、専門家、官僚による民衆への支

配という図式は存続されるのであり、民主的な生涯教育の体制にあっても、素人たる民衆は、専門家の考えるプログラムへ従属的参加を強いられるだけだということであろう。

こうしたイリッチの思想の背景には、フランクフルト学派のマルクーゼ (H. Marcuse)、ハーバーマス (J. Habermas) といった社会哲学者たちの近代合理主義への批判的視座が存在している。

とりわけ、ハーバーマスは、「生産力は、たしかに当初から社会発展の原動力であったが、……マルクスの考えたように、あらゆる状況のもとで解放の潜在力となり、解放運動をよびおこすものとなる、というようにはみえない——ともかく、生産力の連続的向上が、支配を正当化する機能をもつ科学技術の進歩に依存するようになってからは、そうである。」と論じる。現代社会では、科学技術発展の初期段階とは異なり、生産力の発展によって、生産関係との矛盾をひきおこし、新たな、人々を解放へ導く社会が創出されるという正の方向性は危なくなっており、高度に発達した科学技術そのものが強力なイデオロギーとして、人々の間での対等な「対話」による合意を減し、専門家、テクノクラートが所与の産業社会に規定された科学技術の有する「合理性」に従って、社会を組織し、人々は、そうした専門家によってあらかじめ与えられた目標を受け入れざるを得なくされている状況にある。かつて、人間は、自ら目的を設定し、科学技術をそのための手段として用いたのに対し、現代社会ではこの関係——目的・手段関係——は転倒され、科学技術の求める「合理性」が目標にとって代わられ、この道具主義的・機能主義的「合理性」の貫徹が、人々を物象化していく機能を遂行することになった。そして、これに、経営学に代表される、人々の管理という目的に奉仕する社会諸科学が結合した。

このように、イリッチは、ハーバーマスによる現代社会における「機能主義的理性」批判を受けて、「疎外概念が、人間労働の合目的的、生産的活用に限らず、人間を専門的処置の対象とする用法にまで適用されなければ」ならないという観点から、医療・教育批判に交通批判を加え、人間の対等な「癒し、学び、歩く」自律的活動を根拠に据えた新しい社会の構築を提案したのであった。ジェルビは、科学技術の発展は政治的に中立であるという誤謬からすでに脱していたが、イリッチやハーバーマスの論理に対し、「もし科学主義や生産主義が今後さらに技術を手段から目的に、そして人間を目的から手段に変えてしまうような発展の可能性と危険性をはらんでいるとしたら、マルクス主義は、そのような展望の不可避性に対し、強く反証するだろう」と批判的である。彼は、「労働が大部分＜無意味＞で抑圧的なのは、テクノロジーの性格のためでも、労働の分業のためでもなく、それは階級構造と生産の社会的諸関係の性格のためである。」というボールズ (S. Bowles)、ギンティス (H. Gintis) の論理

を援用しつつ、現代社会における労働の疎外は、資本主義的生産関係に特有な問題であり、それが個々人の諸能力の全面的発達を抑制していることに依ると考えている。

ここに、私たちは、現代社会における科学技術の性格、労働の疎外をめぐる、イリッチとジェルビの論理上の争点を看取できよう。産業社会を根底からくつがえして、人々が対等に自律的に生きることを可能にする社会を構想するイリッチと、産業社会の基底はこわさずに、資本主義から自主管理型の社会主義への移行の中で、人々を抑圧から解放へ向ける平等な社会の構想を行うジェルビ。この二者の争点は、生涯教育の根づく新しい社会を構想していくうえで、重要な示唆を含んでいるように思える。しかし、この二者の論理は、平行線を保ったままなのであろうか。一見埋め難い溝であるように見えても、これらには、互いに交わる点があるように筆者には思える。次節では、それを検討する中で、若干の課題を提示することにしよう。

## 5 新たな生涯教育理論創出への課題

まず、科学技術に関する、ジェルビとイリッチの考え方をみることにしよう。ジェルビは、前節でみたような、フランクフルト学派のハーバーマス、マルクーゼによる、科学技術の高度な発展が、技術的合理性を通じて、人々を一元的に管理するという論理を採らず、「科学とテクノロジーは、われわれの社会の民主的変革のための道具であるし、またそうでなければならない。」<sup>(31)</sup>という考え方を示している。一方、イリッチにおいては、彼の「自律共働性」概念が、往々にして、反近代・反科学の立場として、科学技術の否定→中世社会への回帰としてとらえられ勝ちなのであるが、「科学の恩恵をもっと公平に利用できるようにするため、疎外と失業を減らすため、大多数の人々の手の届く範囲にある道具や部品に科学的知識を結びつけることを促進してゆかねばならない。」<sup>(32)</sup>と述べていることから、イリッチは、いわゆる科学技術否定に陥っていないことが看取される。

ギンティスは、ジェルビ、イリッチ双方の論点を媒介するかのように、「科学技術を抑圧的に適用するのは、自然科学の本質によるものでも、生産的効率の必要条件によるのではなく、企業においてトップから発せられる安定した統制の政治的命令のためである。しかし、自動化され、分権化され、労働者が管理する科学技術へ転換するためには、労働者自身が継続的に監督し協力することが必要である」<sup>(33)</sup>と述べて、ジェルビの言う、社会の民主的変革のための科学技術の利用から、イリッチの言う、自律的道具としての科学技術の利用に至る過程に、資本主義的ハイアラーキーおよびそれによる分業の廃棄と、労働者による科学技術の自主管理を位置づけている。

ここから、ジェルビとイリッチの双方の論理をつなぐキ・タームとして、「自主

管理」(autogestion)という概念が浮かび上がってこよう。自主管理とは、かつて、レーニンが、ソビエトの生産力拡大のために、アメリカ資本主義の中で機能していたテーラー・システムを採用し、産業の国営化を進める中で、技術官僚主義とそれらに伴う労働者の労働への従属的参加という負の結果が生み出されたことに鑑み、その反省の上に打ち出された思想である。ここでは、技術の発展は、政治的に中立ではなく、それが所与の生産諸関係によって規定されていることが確認されただけでなく、資本主義社会(既存の社会主義社会にもいえる)のハイアラーキー的分業、管理体制を打破する中で、生産点における労働の質を転換し、労働者の主体性を回復する方が模索される。<sup>64</sup>ここで重要なのは、イリッチの論点にもあるように、「資本主義的産業社会によって発達させられた技術諸体系を段階的に変更することなしに、労働諸条件や労働組織、分業の変更を試みることは無駄だといえる」点である。<sup>65</sup>「問題は、進んだ技術を転換することであって、これを拒否することではない。」「まさに、工業技術を個人的、共同体的自律性のたえざる発展に従属させることこそが問題なの」である。<sup>66</sup>

ジェルビ自身も、自主管理を、「単に企業のより大きな利潤に向かうように見えるシステムではなく、より調和のとれた生活様式を発展させようとするシステムである。」と述べ、自主管理による、労働の質の転換と、それによる労働者の疎外の克服を展望している。さらに、ロザンバロン(P. Rosanvallon)は、自主管理社会とは、固定したモデルを持ちえない、あくまでも、不断に建築中の社会＝「過程像としての社会」であり、その実現へ向けて、現代社会のハイアラーキー制度の基礎となっている能力イデオロギー、所得の格差、分業＝職務のハイアラーキー構造が克服されなければならないと論じる。<sup>68</sup>いわゆる技術否定に陥ることなく、技術の発展そのものを規定してきた資本主義的ハイアラーキーによる生産様式を変化させる中で、職場・地域における人々の自律的な労働、活動、ライフ・スタイルの実践を通じて、社会全体を下から築き直そうとする政治的・文化的運動の複合体として、自主管理を理解することができよう。

それは、従来からある職場におけるQCサークルという上からの「自主管理」と異なるものであることは言うまでもない。こうした自主管理の有する両義性に留意しつつ、私たちには、民衆主体の自律的、分権的社会への転換過程で、生涯教育をどう位置づけ、そのあり方を問うていくという課題が開示されることになる。とりわけ、「教育の自主管理」の文脈での生涯教育・学習の実践の模索が、ポスト・ラングランの時代の生涯教育論における重要課題となるように筆者には思えるのである。我が国における生涯教育・学習の実践が、こうした文脈で追求された時、2節でみた、従来の、専門家主義に濃厚に彩られた生涯教育の模索とは異なる、オルタナティブな実践へのアプローチが開かれていくであろう。

〔注〕

- (1) 同様な批判として、宮坂広作「E. Gelpi の生涯教育論」東京大学教育学部紀要第21巻、1981年、pp. 106～7
- (2) J. リップナック & J. スタンプス著、正村公宏監修、社会開発研究所訳『ネットワークング』プレジデント社、1984年
- (3) 拙稿、「生涯教育における教育機会均等概念の検討——社会教育の学習活動を手がかりとして——」日本生涯教育学会年報第4号、1983年
- (4) 佐藤晴雄「教師と地域・父母との協力」、伊津野朋弘、東京学芸大学教師教育研究会編『未来に生きる教師』エイデル研究所、1984年、pp. 283～6。ここでは、中野区における「地域懇談会」の実践が報告されている。
- (5) 同様なことが、国立教育研究所内、校内暴力問題研究会『校内暴力事例の総合的研究』〈昭和58年度文部省科学研究費補助金特定研究(-)58124020成果報告書〉1984年の研究姿勢についても言える。なお、新しい研究アプローチとして、大村英昭、宝月誠『逸脱の社会学』新曜社、1979年、および大村英昭『非行の社会学』世界思想社、1980年を参照。
- (6) このまなざしによる被教育者の規格化については、M. フーコー著、田村俊訳『監獄の誕生』新潮社、1977年。また、「教師」らしいふるまいの形成については、E. ゴフマン著、石黒毅訳『行為と演技』誠信書房、1974年を参照。
- (7) A. シュッツ著、桜井厚訳『現象学的社会学の応用』御茶の水書房、1980年。  
P. L. バーガー＝ルックマン著、山口節郎訳『日常世界の構成』新曜社、1977年
- (8) 拙稿、「教育管理の社会的基底に関する一考察——近代公教育への批判的視座を求めて——」『哲學』所収、慶應義塾大学三田哲学会、1985年
- (9) こうした論理は、鈴木健二『男は20代に何をなすべきか』、『30代に男がしておかなければならないこと』、『男が40代にやっておくべきこと』、大和出版にも投影されている。
- (10) 萩原元昭「成人期社会化研究序説」群馬大学教育学部紀要第21巻、1971年、p. 119
- (11) 麻生誠『生涯教育論——生涯教育学の成立をめざして——』放送大学教育振興会、1984年、p. 147
- (12) R. J. ハヴィガースト著、莊司雅子訳『人間の発達課題と教育』牧書店、1958年、p. 21
- (13) 拙稿、「我が国への生涯教育論導入をめぐる問題——教育の制度化拡大を問う視座から——」慶應義塾大学大学院社会学研究科紀要第24号、1984年、pp. 83～



- (14) ユネスコ教育開発国際委員会著、国立教育研究所内「フォーラム報告書検討委員会」訳『未来の学習』第一法規、1975年
- (15) 古賀寿「放送大学と生涯学習——個人と地域からの発想——」『生涯教育の展開』日本生涯教育学会年報第1号、1980年にも、このことが言える。
- (16) 辻功「資格体系としての学校——生涯教育的再編をめざしての学校の検討——」『生涯教育と学校教育』日本生涯教育学会年報第3号、1982年
- (17) R. コリンズ著、新堀通也監訳『資格社会』有信堂、1984年、pp. 257～8
- (18) 天野郁夫『「学習社会」への挑戦』日本経済新聞社、1984年、p. 85
- (19) Robert F. Arnove, Comparative Education and World-System Analysis, In. Philip G. Altbach, Robert F. Arnove, Gail P. Kelly ed., Comparative Education, Macmillan, 1982.
- (20) A. G. フランク著、吾郷健二訳『従属的蓄積と低開発』岩波書店、1979年。および、I. ウォーラーステイン著、川北稔訳『近代世界システムⅠ・Ⅱ』岩波書店、1981年
- (21) E. ジェルビ著、前平泰志訳『生涯教育——抑圧と解放の弁証法——』東京創元社、1983年
- (22) 同上書、p. 136. Ettore Gelpi, Education and Work: Preliminary Thoughts on the Encouragement of productive Work in the Educational Process, In. International Journal of Lifelong Education, Vol. 1. No. 1, Falmer Press, 1982.
- (23) その系譜として、下村哲夫『先きどり学校論』学陽書房、1978年。また、臨時教育審議会第1部会の教育「自由化」論の中にも、その傾向が看取されよう。
- (24) イリッチの論じる義務教育否定の論理が、現在の中学校での「問題」生徒を放逐する論理へすり替わるという皮肉な現象がそれにあたろう。
- (25) Ivan Illich, Tools for Conviviality, Harper & Row Publishers, 1973.
- (26) J. ハーバーマス著、長谷川宏訳『イデオロギーとしての技術と科学』紀伊国屋書店、1975年、p. 90
- (27) 「教育学」や「心理学」とて、人々の管理という目的に奉仕している点は否めない。これを超克しようとする動向は、70年代後半以降の「反教育学」(Anti-pädagogik) 興隆として伺えよう。
- (28) I. イリッチ「学校をなくせばどうなるか」、I. イリッチ他、松崎厳訳『脱学校化の可能性』東京創元社、1979年、p. 18
- (29) E. ジェルビ著、前掲書、p. 138
- (30) S. Bowles and H. Gintis, Class Power & Alienated Labour, University

134 自由投稿

of Massachusetts and Harvard University, Mimeo, 1974, pp. 29~30.

㉑ E. ジェルビ著, 前掲書, p. 135

㉒ I. イリッチ, 前掲論文, p. 32

㉓ H. ギンティス「教育の経済学のために」, I. イリッチ他, 前掲書, p. 72

㉔ 前野良『自主管理の政治学』緑風出版, 1983年, p. 7, p. 25より

㉕ P. ロザンバロン著, 新田俊三, 田中光雄訳『自主管理の時代』新地書房, 1982年, p. 146

㉖ 同上書, p. 149

㉗ A. ゴルツ著, 高橋武智訳『エコロジスト宣言』緑風出版, 1983年, p. 57

㉘ E. ジェルビ著, 前掲書, p. 145

㉙ P. ロザンバロン著, 前掲書

(本稿は, 第5回日本生涯教育学会大会での研究発表草稿に, 修正・補筆を加えたものである。)