自立的学習者の育成

坂　口　耕　史
（杉野女子大学短期大学部）

はじめに

生涯教育（学習）論は，次のような考え方を前提とし依拠しなければならないと，私は思います。

(1) 自分にとって興味ある問題，自分がどうしても取り組まねばならない課題があれば，人は学習しようとする。

(2) 何に興味をもつか，どのような課題を自分のものとするかは，それぞれの個人が自分で決める方がよい。

(3) それぞれの人が，自分の課題にてらして学習することを喜ぶ社会が望ましい。

(4) 学問をはじめとする社会の諸制度は，このような個人の行う学習への助力の体系となるべきである。

(5) 職業的教師をはじめ社会の人々は，このように学習する個人への助力者となるべきである。

これらをつづめて言えば，生涯教育論は，自立的学習者を想定しなければ成り立たないということです。生涯教育論の中心的課題は，従って人をどのようにして自立的学習者にまで教育できるかについて明らかにすることであり，さらに自立した学習者に対してどのような援助の手段をどのような方法で提供できるかを明示することでしょう。

生涯教育論の現段階では，自立的学習者育成のための，さまざまな現場での試みを報告し合うことが，ことに必要であると考えられます。なぜならば，生涯教育論の有効性は，究極的には，この立場が家庭や学校や社会のさまざまな現場における実践に

どのようなちがいをもたらすかによって測られるべきだからです。こうした報告の累積とその批判的吟味によって，生涯教育論は一つの実践的教育論としての内実をもちうるからです。

私がこうした必要を強調する理由はもう一つあります。簡単に言えば，生涯教育論は，早すぎる体系化の危険を犯しているように私には思われるからです。

生涯教育とは，「教育制度全体がその上に打ち立てられるべき基本的な理念である」[1]と言われます。またそれは，「スローガンではなく，制度として定着すべき仕組みである」[2]と言われるのです。このようなものであればなおさら，私たちは体系化を急いではならないと思うのです。一般にどのようなすぐれた考えであれ，体系化され制度化されると，ある種の固定化や硬直化の傾向が生まれます。ことに教育に関しては，制度の変更によって解決できることはそう多くはありません。豊かな内実が蓄積される前に体系を求めるのは逆立ちした考えというべきでしょう。

私は，この文章で，生涯教育を総論的に（体系化・制度化に向けて）提唱する場合の危険な誤りの例を挙げて，これを批判したいと思います。そして，私の現場である大学における，自立的学習者の育成の試みを報告し，ご批判を乞いたいと思います。

1　生涯教育論のあいまいさ——とくに「自立」性について——

私はさきに，自立的学習者を想定しなければ生涯教育論は成り立たない，と書きました。このことは，およそどのような生涯教育論であれ，認めているところでしょう。例えば，中央教育審議会答申『生涯教育』においては，「人々が自己の充実や生活の向上のため，その自発的意思に基づき，必要に応じ自己に適した手段・方法を自ら選んで行う学習」を「生涯学習」と定義し，「この生涯学習のために社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ，総合的に整備・充実しようとする」のが「生涯教育」の考え方であると定義しています。[3]ここで言う「生涯学習」が「自立的学習」を主柱として定義づけられていることは明らかです。また，P．ラングランも生涯教育という観点からみて，教育の責務を「第1に，人が生涯を通じて，教育訓練を継続するのを助ける構造と方法を提供すること」そして「第2に，人が，いろいろな形態の自己教育を通して，真のかつ最高度の自己発達の客体となり手段となるために用意をさせること」であると規定しています。[4]とくに第2の点については，ラングランの評釈と自認するその著作において，波多野完治氏は，「『自己形成』すなわち，独学のできる人および機会が，社会によって達成されなくてはならないことが意味され」[5]ていると解しています。ここでも，（ラングランの場合，子どもについては自立性を認めていないように思えます[6]が，少なくとも成人に関しては）自立的学習者の育

成がめざされていると言えるのでしょう。

生涯教育論において，しかし，この主張は本当にその土台としての位置を与えられているでしょうか。つまり，自立的学習者への助力ということが，本気で主張されているのでしょうか。私にはどうもそうは考えられないのです。

まず，自立的学習者への助力という主張がもつべき意味を考えてみましょう。この主張が単に耳ざわりのよい題目ではないとすれば，そこには次のような論点（argument）が含まれているはずです。

まず，学習者の自立性を高い程度で（ほぼ十全に自立していると）認めると，どういうことになるかです。私たちは，学習の目標・領域・内容等の選択について，一切の権威づけや外発的強制を排する一種のアナーキズムを主張することになるでしょう。なぜなら，「自立した」学習者に，特定の学習目標や領域を押しつけるとすれば，私たちは彼の「自立」性を侵害することになるからです。他のだれか（または「社会」）が期待する学習内容を学習しない自由が，学習者の「自立」性の中には含まれているからです。同時に，逆に他のだれか（「社会」）がとくに禁じたいことを選んで学習する自由も，自立性には含まれているのです。

この論点を支持する用意が私たちにはあるのでしょうか。なければならないと，私は思います。もちろん，一切の自由を認められれば人はすぐに反社会的行為にはしると空想するのは現実的ではないでしょう。人の学習のおもむくところも，収まるところに収まるというのが実際に近いと思います。しかしそれでも，原理的なところでは，一切の自由を認めるという論と，一定の自由を予め枠づけしておくという論は明らかに異なるのです。のちに示すように，生涯教育論の多くは，自立的学習者論を前提しながら，学習についての強い枠づけを持っているように見えます。

次に，学習者の自立性が低いという場合を想定してみましょう。その場合でも，何を，いつ，どのように学習するかについて，少なくとも現在よりはるかに大きな範囲で学習者（たとえば「子どもたち」）の選択・決定が尊重されなければならないでしょう。なぜなら，まず，自立的学習者に依拠しようとする生涯教育論の立場においては，学習者の自立性を相対的に少しでも高めようとすることが，教育のどのような段階においても，優先的目標でなければならないからです。そして自立性を高めることは，学習者自身が自分なりのさまざまなレベルで実際に自立的にふるまうことによって達成される性質のことだからなのです。

私たちはとくに学校教育の諸段階において，児童・生徒・学生たちに対して，何を，いつ，どのように学習するかについて，彼らの選択や決定を，どの程度許容し得ているのでしょうか。彼らは，どのように，自立へ向けて成長するように実際に助力されているのでしょうか。さきの中教審答申『生涯教育』でも，「一人一人の子供が

社会人として自立していくことを目指すこと」が，成人するまでの教育の眼目である[7]と述べています。しかし，自立への援助ということは，単に「既成の知識を与えることに主眼を置く傾向」を止め，「ゆとりのある」教育課程[8]にすることによって達成できるものではないでしょう。それらも消極的な必要条件の一つではあるかもしれません。（もっとも，「既成の知識」が，自立した，のびのびした学習に背馳するかのような表現・考え方には賛同できませんが。）しかし，ここでも必要なことは，実際に自立を促すような具体的な助力の方法なのです。

端的に言えば，この第2の論点は，学校という制度が，いかにしてどこまで独学を援助しうるかということです。独学つまり自立的学習の特性は，まず課題の設定者が自分であること，そして知識の優先順位（relevancy）はその課題にてらして決められるということなのです。それは，予め定められた教育課程に基づくことを（少なくとも現在）中心的特性とする学校教育とは調和しがたいのです。生涯教育の観点からは，学校の原理が譲歩すべきことは明らかですが，その用意があるのでしょうか。

第3に，この主張は，教師の役割について大きな変化を要求することになります。それは，これまで述べてきたことからの当然の帰結なのです。

私たちの学校は，文部省の学習指導要領に端的にあらわされているように，何を，いつ，どのように教えるかについて，予め定まった教育課程をもっています。教師の行う教育活動は，この枠組の中でなされることが要求されているのです。このような条件の下で，教師の創意工夫は，せいぜい「どのように」教えるかということに限られがちです。「いつ」教えるかについては，もうそれ程の自由はありません。まして「何を」教えるかについては，現実には教師の自由は認められていない（とくに小・中・高校において）というのが実態であるという他ないでしょう[9]。このような条件下では，よい教師というのは，予め定まっている目標に従って，一定の内容を，いかにして「よくわからせる」ことができるかによって測られることになるはずです。いわゆる良心的教師の努力が「落ちこぼれ」をなくすというような狭い範囲に押し込められていくことも，止むを得ないことになってしまうのです。（私は，「落ちこぼれ」をなくすという方向での努力が，子どもの学習は跛行するものだという自明の事実にすら余地を与えない程，偏狭な考え方に支えられることもありうるということを指摘したいのです。）

生涯教育の観点からは，このような形で，教師が予め定まった教育課程の実行者として，一定の知識を，生徒に対して一律に伝達・教授するという役割の度合は小さくならなければならないのです。そしてこれに代って，学習者の多種多様な課題設定に対して，有効な助言と指導を行っていくという役割が，もっと大きく要求されてくるはずなのです。教師は，日々の教育活動の基盤を，教科書のある部分におくのではな

く，学習者の課題におく必要が認められなければなりません。教師には，学習者それぞれの課題にてらして彼らが自覚的に持つ知識の優先順位の感覚を共有する能力が求められるでしょう。そしてその共感にもとづきながら，それぞれの課題が，科学的認識のもつ客観的な関連性（relevancy）の中でどのような意義を持つことになるかという見通しに支えられた課題として設定されるように，援助する技術が求められるでしょう。こうした求めに応じる用意があるのでしょうか。

自立的学習者の育成を本気で唱えるのなら，少なくとも以上の三つの論点について，実際上の支持がなければならないと，私は思います。しかし私は，このような論点を十分にふまえた上での，実効的プランの提言，ないしは実践の報告は，まだ十分になされているとは思わないのです。少なくとも，このような意味での生涯教育を「制度として定着」させるほどの土台は，これらの論点にてらせば，できていないと思うのです。

それどころか，生涯教育論には，このような意味での自立的学習者の育成論とは調和しがたい論点が含まれているのです。それは，科学技術の革新とそれに伴う社会の変化を強調し，これらへの順応を確保するというところに，生涯教育の必要とされる根拠を置くという点です。

この論点は，およそ次のように主張されています。

> 現代の社会は，とくに科学技術の急速な発達を主な要因として，激しく変動しつつある社会である。この急速な革新と変動とに順応しつづけていく（ついていく）ためには，これまでのような，いわば自然発生的な個人の学習では足りないのであって，とくに生涯学習といわれるようなかたちでの教育（学習）の再組織が必要である。そのような教育（学習）努力によって，「なるべく早く変化した世の中を正しく解釈しなおす能力を獲得」するのでなければ，「人は，自分が生きていくことを強いられている既存の環境の中で異邦人となってしまうであろう。」[10]

この主張は，もっとあからさまに言えば，生産力の一層の向上のために，技術の高度化や労働の複雑化に対応できるように，学習と訓練を怠るな，ということになるでしょう。[11]

この主張は，次の点で自立的学習のメカニズムと調和しないのです。すなわち，ここでは，学習の目標（生産力の向上，技術革新への順応など）や，領域・内容（科学技術の先端領域）等が，学習者の自立的選択の前に決定されているという点です。それなのに，この主張が，自発的・自立的学習者論と結びついたかたちで一つの生涯教育論をつくりあげているのです。これは奇妙な結合ではないでしょうか。

学習すべきことを予め定めておいて，しかも学習者の自発性を強調することは，どのような意味をもつのでしょうか。このような事態が，先に見たように，とくに制度

としての学校教育の負わされた限界や矛盾として自覚されている，というのならまだわかります。しかし，このような結合が説かれるのは，いずれも，むしろ成人教育の段階でなのです。

ありうる解釈はひとつだと思います。すなわち，論者は学校教育の限界や矛盾に気づかないほど，自立性について無関心であるということです。そしておそらく明確な自覚もなく，学校型の教育を，成人に対しても期待しているということです。F・マイヤーのことばを借りて端的に言えば，論者は，学習者が，「受動的な知覚と学習に」いやいやではなく「唯々諾々と従」うことを期待しているのです。[12] つまり，この種の生涯教育論における自発性・自立性の強調は，たかだか，「自発的」な学習者である方が教育効果は高いのだから，その程度には自発的であってほしいというほどの実質しか持ち得ないのです。

従って，先の引用箇所（注10）におけるように，自立的であるはずの学習者のしりをたたくことが，この種の所論に共通の特徴となるのです。いわく，学習しなければ「異邦人となってしまう」ぞ，「時代についていけない人は，放り出される運命にあ」るのだぞ，というわけです。

このような嗤うべきおどしが，どんなに教育（学習）を阻害するかは，明らかなはずです。「時代についていけな」くなることをおそれて，「放り出され」ないようにと学習している状態と，自分が自由に設定した課題に魅せられて学習している状態を比べてみようではありませんか。前者の学習を支えているのはおそれやあせりですが，後者の学習を支えるのはその学習そのものなのです。前者は「勉強しなければ」という強迫観念に支配されているのに対し，後者は考えていることそのものが支配しているのです。生涯教育は，前者を生涯にわたって強制しようとするのでしょうか。

私は，生涯教育論が，結局，経済的な生産性と科学技術革新への盲目的信仰に立って，現にある社会への無制約的同化をうながすだけの主張になりさがってしまうことを，最もおそれるのです。このような危険を避けるためには，私たちは徹頭徹尾，自立した学習者論によるのでなければなりません。もちろん私は，現代社会を特徴づける科学技術の革新に無関心であれという一般的主張をしているのではないのです。ただ，それに順応するか，逆に対決するかの選択権が学習者の側にあると言っているのです。ソローに従って，「森の生活」を選ぶことを許容できるのでなければ，私たちはいわば科学技術ファシズムに陥る危険を犯すことになると思うのです。

2 「自立」への援助——大学における読み書き指導——

次に，私自身の授業について報告します。[13]

高校までの教師に比べると，大学の一般教養科目（教育学と倫理学）担当者としての私には，いくつかの有利な条件があります。あるいはこれらは，ふつうの一般教養科目の担当者の場合に比べても格別有利な条件かもしれません。

まず，授業時数が週4～5コマ（1コマは90分）であることです。これは高校に置きかえても，8～10時間となり，高校教師の平均的授業時数16～18時間（東京都）の約半分です。次に受講学生数です。昭和57年度の場合，4コマを担当し，うち1コマが55名，その他の3コマはいずれも20名前後です。総計で120名程になります。これらは多少の増減があっても毎年それ程変わりません。これらの数値は，とくに個別的指導を要する試みにとって極めて重要な意味を持つと思います。（一度だけ，1クラス150名程の2クラスを担当しましたが，指導の限界を超えていました。）対象学年は1年生および3年生です。

このような条件で，私は次の二つの方法のどちらかを用いて（適宜混合することが多いのですが）授業を行っています。

A　学生の自学自習を中心とする方法

(1)　学生は，自分のテーマ，学習の見通しなどを書いて提出する。

(2)　個別的指導をうけながらテーマ設定をしていく。

(3)　類似のテーマの学生がグループを作る。

(4)　これらのグループ毎に1～3回程の発表の機会を与える。このときそのグループは(i)資料・レジメの作成と配布，(ii)それらに基づく発表，(iii)質疑・討論の司会をすべて行う。

(5)　前期レポートはグループで作成する（主として研究計画までの段階である。）。後期レポートは個人で行う。

B　テキスト解釈を中心とする方法

(1)　学生は指示されたテキストを読み，論評文（400字）を書く。（殆んど毎週。）

(2)　学生または坂口がその中から1，2枚を選んでコピーし，配布する。

(3)　このコピーについて討論する。

(4)　とりあげなかった論評文については，提出後1週間（ときには2週間）後に，坂口のコメントをつけて返却する。

(5)　前・後期とも，それぞれの学期に扱ったテキストから1，2を選んで，論評する。（後期は，テーマをたてて，関連するテキストの箇所に言及しながら論文を書くことをすすめている。）

なお，これらのどの方法をとるにせよ，私の授業では，とにかく多くの本を読むように要求されます。だれでもが読んでレポートすべき本が，年間7～8冊，特別にグループで読む本が5～6冊です。つまり，一とおり授業に出て課題を最小限こなすだ

けで10冊以上は読むことになります。その他，年間100冊程度を紹介し読むようにすすめています。勉強する学生は，70〜80冊は読んでいるようです。（但し，それは2割にみたない学生ですが。）

これらの方法が，いわゆる講義とちがう点は次の二つです。

(1) まず，学生の方から，レポートするという活動（もちろんその前提として，何かを読み，考え，書くという活動がありますが）をせねばならないこと。

(2) 授業は，口頭による意見の発表をふくめて，レポートについて批評をうけ，反論し，さらに助言や批判をうけるというような討論指導として展開されること。

もちろん，坂口が発言の大部分を占めるということもあります。講義らしいものになることもあります。しかしそのときでも，坂口の話の内容は，学生のレポートに関連してのものに限られます。それを離れて一般的な内容の講義を行うことはありません。

私が，講義という形を避けて，こうした方法をとるのは，次のような理由からです。

まずそれは，自立的学習者の育成という課題を，私が「読み書き能力の訓練」として把えているからなのです。学生が自分の課題を持ち，自分で考えていくためには，学生はまず多く読み，多く書き，できるだけ豊富なフィードバックを与えられる必要があるのです。そしてこれらの点で，大学に入る以前の教育が極めて貧弱になっていると思われるのです。1，2の例を挙げてみましょう。

授業の初めのころの学生のレポートは，極端に言うと，何かを読んだとき，反応として自分の中にどのような感覚や感情が生じたかということのレポートにすぎないことが多いのです。たとえばある児童文学をテキストにした場合，聞いてみると学生の多くが強く感動しているにもかかわらず，自分が感動した当の対象についてはほとんど語られることがないのです。レポートだけ読めば，それが例えば灰谷健次郎の『太陽の子』なのか，高木とし子の『ガラスのうさぎ』なのかもはっきりしないのです。学生が実際に書いていることは，「すごくよかった」，「戦争について考えさせられた」，「主人公の行動に感心した」というようなことばにすぎないからです。彼らは，読んだ対象について報告しているのではなく，自分の中で生じた反応がどうであったかを報告しているのです。

テキストが石川達三『泥にまみれて』であった場合，典型的レポートは，「主人公の生き方は女として理想だ，しかし私にはできないだろう。」とか「主人公はかわいそうだ，私はこうまでしたくない」というものです。つまり，主人公の生き方を，女性論とか結婚論などのカテゴリーでとらえ，それを論じていくというのではなく，「私もこう生きたい」「私はいやだ」というかたちの表現で，考えることを止めてい

る，という状態なのです。生き方という，議論すべき問題を，ある「私の生き方」という，議論すべきでない問題にすりかえているのです。そして，女性論なり結婚論なりの，論としての正しさの吟味をすりぬけて，ある「私」がそれを受け入れるかどうかを言うことで，正否の判断をしたつもりになっているのです。

何かを読み，わかるためには，その何かではない他のいくつかのことについて，既に知っていることが必要なのです。『泥にまみれて』の場合なら，すでに例えばラッセルの『結婚論』や，雑誌『女・エロス』の幾冊かや松田道雄の『恋愛なんかやめておけ』などを読んでいる場合と，そうした類の読書が皆無な場合とでは，書くことが全くちがうのです。同じように，ルソーの『エミール』（とくにその第5編）を読むためには，上記のようなさまざまな読書を重ねておくことが必要なのです。

学生には，このような意味での既知のものが，圧倒的に欠けていることが多いのです。自立ということは，無知な思い込みの上に立つことではもちろんありません。それは，豊富な事実認識と，筋道だった推論の方法に裏づけられてあるのです。この意味では，既知のもの，つまり解釈のためのデータと，その処理システムが，いつも検討され強化されていなければならないのです。読書は，（うまく行けば）データとその処理システムの参考事例とを与えてくれる最良のものになりうるのです。（この場合，「何を」読ませるかが重要です。いわゆる名著はあまり役に立ちません。用意のない学生にいきなり『エミール』を読ませることは，多くは有害無益です。教師の役目として，現代のイキの良いデータが豊富で，かつ強い論理性を備えた本を100～200冊程度用意しておきたいものです。

私がA，Bなどの方法をとる第2の理由は，レポートし合うという状況のもつ，読み書き能力に対する教育力を利用したいからです。もともと，読む・書くという行為は，①何らかの理由があって，②ある者が，③他のある者に，④何ごとかを言おうとするという，言わばレポート状況の中にある行為なのです。[14] 読み書きの訓練は，基本的には生き生きと何かについて語りあうという経験の中でなされうべきものなのです。私は，このような経験のための，模擬演習の場を提供したいのです。そして彼らの生活の中に，単なる感覚したことの報告を超えた，議論としての会話の経験を生み出したいのです。

しかし，レポートを書くことについて，学生は驚くほど訓練をうけていないのです。レポートを書いているとき，私の言うレポート状況を自覚できる学生は極めて少数なのです。それは，学生の経験の中に，次のようなことがあまりに多いからです。

① レポートを提出させられたが，それについて何らのフィードバックもなかった。（本の丸うつしでも何も言われなかった。）

② 出席や成績不良のため，懲罰的に書かせられた。

③ 課題とされた図書は刺激性のうすい概説書だった。（少なくともおもしろくなかった。）

これらの経験は，いずれも根本的に書く動機を奪うものです。

まず，少なくとも教師がはじめからフィードバックを与える用意がなければ，レポートを書かせるべきではありません。しかも，適切な内容をもった（○×とか評点のみではいけません。）ものを，早く（提出後2週間位が限度です。それ以上になると学生は自分の書いたものについての鮮明な記憶を失ってしまうからです。）与える必要があるのです。この原則は，本来はあらゆる学科の試験についても同様なのです。年度の終わりの最終レポートについても例外ではありません。学生は授業が終わったのだからもう勉強しないだろう，コメントを付して返しても無駄だろう，などと考える必要はないのです。これは，レポートを課したものの片務的な義務なのですから。

懲罰としてレポートを課すことそのものはあってもよいのです。私も数年前，出席不良の学生3人に対して，レポート五通を条件に単位を認定したことがあります。月1回1通ずつのレポート（800字）を4部コピーして持ちより，3人で相互に批評し，坂口の指導をうけるという条件でした。1回3時間程のこの懲罰的授業は，学生の希望によって月2回，3回となり，レポートの数も10通を超えるものになりました。あとでは，その科目を履修していない学生も数名参加してきました。このような対応（つまり，常に書かれた内容について指導するという対応）があれば，懲罰の機会が教育の機会になりうるのです。そのような対応の用意がないのなら，レポートを課してはならないのです。むしろあっさりと考えて，単位を認めない方が，すぐれた措置というべきでしょう。

課題図書の選択については先にもふれました。学生にとってある本が「おもしろくない」場合，その本自体が刺激性に乏しいときと，学生の読解に問題があるときがあります。たとえば森島恒雄の『魔女狩り』（岩波新書）は，おもしろがるべき本です。これを読んでなお別に何も感じないとすれば，学生に責任があると断定してかまいません。しかし，いきなりこの本を読めというかどうかを決めるのは，対象としての学生をよく知っているはずの教師なのです。私は，学生によっては，この本にかかる前に，例えばアーサー・ミラーの『るつぼ』を読ませるかもしれません。あるいは『るつぼ』の輪読会をやるかもしれません。1人で文字を読み通すことが無理な学生でも，同時に耳からも聞くことによって『るつぼ』を読み通すことができることもあるのです。このようにして，『るつぼ』のあとで『魔女狩り』を与えるかもしれないわけです。私は，絵本ですら，レポートの対象にします。学生がおもしろがり，考えるための刺激性の高いものなら，教師はどんなものでも使う用意がなければなりません。（晶文社のダウンタウン・ブックスをまとめて10点ほど読ませることもありま

す。)

私がこのような方法をとる第3の理由は，講義という方式が，私の目的にてらして役に立たないからです。講義方式についてはすでにいくつかの反省が加えられてはいるようです。しかし依然として，学校の授業は，（小学校から大学まで一貫して）講義方式によるのが一般的であるようです。私はこれを実に不思議なことと見ています。

講義方式というのは，次のようなさまざまな欠陥のあるやり方なのです。

第1に，学習しなければならないのは学生（児童・生徒）であるはずです。ところが，講義の際，もっとも緊張し頭を働かせているのは，多くの場合講義している側ではないでしょうか。聞く側はたとえ居眠りしていても時間をすごせますが，教師は居眠りしながら講義するわけにはいきません。

第2に，ことばを理解するための資料がさまざまに異なる学生に対して，同一の話（音声）を同時に与えて，それで学生たちが同一の内容を受けとったと考えるのは明らかな誤りなのです。講義は，複数の耳に同じ音声刺激を与えれば，それらの頭の中には同じ解釈内容が生じると考える錯誤を前提に成り立っていると言っても言いすぎにならないでしょう。

第3に，講義方式では，教師は学生を具体的に理解する手がかりを得ることがむずかしいのです。むろん，並はずれた洞察力の持主がいないわけではないでしょう。しかし，講義をしながらの観察からでは，学生の解釈内容まで把握するわけにはいかないのです。私が話しているときも，うなずいたり，眼を輝やかしたり，「花の咲きほこったような」顔をする学生がいないわけではありません。しかしそういう観察は学生の考え解釈している内容については何も語ってくれないのです。私は，30分以上も1人で話しているとき，急に話をやめて，そこまでの要約を求めることがあります。そしてたいていの場合，私が楽観的に話しすぎていたことが明らかになるのです。

第4に，講義は情報を与える手段としては全くたよりない，貧弱な手段であることです。大学の場合，週1回，90分間で情報として伝えられる量は，せいぜい400字詰原稿用紙で6枚程度でしょう。話すスピードはもちろんその数倍になり得ます。（10倍程度まではなるでしょう。）しかし，学生の筆記の速度では6枚程度が限度でしょう。当然聞きもらしがあり誤解があり誤字があり勘ちがいがあるわけです。講義を要約して，大切なところを決して聞き落とさない学生を想定してみても，1年間で150枚程度の筆録が残るだけです。この程度の量の情報のうけわたしに要する時間は長くても3時間位ではないでしょうか。それに一年を費やすのは明らかな無駄です。

第5に，そもそもなぜ，教師と学生とが教室で顔を合わせているのかを考えてみると，第4の点ともかかわって，講義などしているわけにはいかなくなるはずなので

す。教室では，お互いにそこに体を運んでいかなければできないことをやるべきなのです。

3 技術としての「自立」

私は，自立的学習者の育成ということを，技術教育として考えたいのです。自立的であるということは，知識と訓練とに支えられる一つの技術なのです。

技術教育として考える，というとき，私は次の2点を考えています。

一つは，その任に当たる者は，その技術を自分でも高めていくことを課せられているということです。自立的学習者の育成を課題とする私たちは，みずから自立的学習者でなければならなくなります。このように考えるとき，私たちは学生にとって規範ではありえなくなるでしょう。教師と学生とは，自立性という観点からは，それほど隔たりのあるものとも思えないからです。むしろこの観点からは，教師と学生とが共通にもっている能力や限界が見えてくるのではないでしょうか。

もちろん，例えば外科医に名人がいるように，この技術にも名人が居るかもしれません。しかし，外科医の場合，名人と呼ばれている人も，並の外科医も，外科医学生も，基本的には共通の技術を習得していくことに注目しなければなりません。そして，いかに名人と言えども，やはり医学の限界を，医学生と共通に負っているわけなのです。

このように考えると，自立という課題は，私たちの共有の課題となると思います。すなわち，私たちは，私たちの時代のもつ，自立への制限や限定を拡げていくことに，もっと自覚的な努力を注ぐべきことが明らかになります。この分野でも，「技術革新」を求めるべきなのです。同時に私たちは，これまでに得られた自立の技術を，まさに共有の財産として確実に次代に引きつがねばならないでしょう。そのような技術を明らかにし合うべきときなのです。さきにも述べたように，このことが生涯教育（論）の土台とならねばならないのです。

第2に，技術教育は，実習によって行われるものだということです。実習の経験のない外科医が考えられないように，自立の試みを許さないで自立者を育てることはできないのです。繰り返しになりますが，このことが，私がアナーキズムを主張する理由です。予め「おのずからある限度」の設定された寛容ではなく，無制約の自由を認めあうことが必要なのです。ある議論が，教育論であるかどうかを，私はこの点で測りうると考えます。

〔注〕

(1) 文部省『生涯教育』(中央教育審議会答申) 昭和56年6月，20頁。(以下「答申」と略記。)

(2) 角替弘志「生涯教育の展開とそのシステム化——静岡県における地域学習の構想——」『日本生涯教育学会年報第2号　生涯教育体系の構想』3頁。

(3) 「答申」3頁。引用文中のルビ点は引用者。

(4) ポール・ラングラン，波多野完治訳『生涯教育入門』全日本社会教育連合会，51頁。

(5) 波多野完治『生涯教育論』小学館，122頁。

(6) ラングラン，前掲書，55頁参照。

(7) 「答申」27頁。

(8) 「答申」30頁。

(9) 教師が「特定思想」を啓発し，所定の教科書を使用せず，学習指導要領に定められた学習目標及び内容を逸脱したなどを主な理由として3教師が懲戒免職処分に付された，「伝習館高校事件」(昭和45年) は，このことを端的に示している。

(10) 引用は，波多野，前掲書，17頁。および，ラングラン，前掲書14頁。なお「答申」においても (第一章)「社会環境の急速な変化」，「変化の激しい社会」を強調し，「目覚ましい科学技術の進歩や経済の発展」が人間に対応を迫っているとしている。

(11) 角替，前掲，15頁参照。

(12) フレデリック・マイヤー，真田芳憲訳『生涯教育——新しい教育の創造』中央大学出版部，11頁。

(13) 拙論「提案・人文科教育の目的と方法——授業の報告によりながら」，『杉野女子大学紀要』第16号，10～41頁，及び『報告者の育成——続・提案・人文科教育の目的と方法』昭和56年12月，私家版参照。

(14) James Moffett は，「言語使用」(彼はそれを認識と思考の全領域の問題と把えている) の状況を，somebody-talking-to-somebody-else-about-something と規定している。彼にとって自立的学習者とは，言語使用の全領域において十全に自由である人間のことである。(Moffett, Teaching the Universe of Discourse, 1968.)