

知識社会における知識観の変化

と知識経営イノベーション

Knowledge Management and Educational Innovation for Knowledge Based Society

宮内拓智

要旨

本論文は、知識経営における知識観の変化を、学習観・教育観の変化に求め、知識の社会的制度として学校制度及び学校知について焦点を当てる。今日の問題状況の基底に、人民の自己解放・自己形成・自己成長・自己発展の過程としての近代国民公教育の歴史的到達点と近代教育思想と学校制度の歴史的限界との矛盾・対立関係を置き、情報コミュニケーション技術の活用による教育におけるイノベーションの可能性を、学習共同体論及びコミュニケーション行為論の観点から検討し、社会的イノベーションとしての意義の考察を通じて、知識社会における新しい知識及び知識経営のあり方を明示したい。

キーワード：国民公教育、リテラシー、イノベーション、学習共同体、価値志向、コミュニケーション

KeyWords: National Curriculum, Literacy, Innovation, Learning Community, Value oriented, Communication,

1. ドラッカーの知識観と「マネジメント革命」論

ドラッカーは、『ポスト資本主義 (1993 年)』において、知識情報の歴史的な変容を次のように説明する。第一に、知識情報は、古代・中世においては自己認識＝「教養」に深くかかわっており、行為や効用にかかわるものではなかった。その役割は、個人の知的・道徳的・精神的成長を促すものであり、さらには、論理・文法・修辞など、何を、如何に、表現するのかのスキルである。それがもたらす行為あるいは効用は、テクネ＝技とされ知識情報そのものではなかった。

第二に、近世になって、テクネに、秘儀秘伝が編み出され、テクノロジー＝技術が発明された。テクノロジーが、やがて技術革新や産業革命をもたらし、それ以降、存在にかかわるものであった知識

は、行為にかかわるものとなった。つまり、知識は、実用となり、資源となった。また、個人の私的な財であった知識が、公的な財となった。

第三に、近代以降、知識・情報は、道具・工程・製品に適用されて産業革命を、さらに仕事に適用されて生産性革命をもたらした。今日では、知識情報それ自体に適用されマネジメント革命をもたらした。今や、知識は、成果を生み出すために適用される。同時に、いかなる知識が必要なのか、その知識は可能か、また、その知識を効果的にするには何が必要なのかをも明らかにするために適用される。すなわち、体系的なイノベーションに適用される。新結合としてのイノベーションにおいては、知識を使うための知識、異なる領域の間をつなぐ知識の特別な役割も含有している。

こうした変容は、産業界だけではなく、産業界の社会的影響の大きさ、その支配圏からすれば、我々の日常生活のすべてが、知識・情報のテキストに囲まれており、テキストで構成されている。この意味で、「情報価値説」の世界である。

ここでいう「情報価値説」とは、生産過程や労働過程を、情報の創造と転写の観点から捉えた、一種の「情報システム」として捉える見方のことである。私は、カール・マルクスの『資本論・第一巻・第一分冊』の「第五章 労働過程と価値増殖過程」より、労働過程における情動的側面に注目した。クモもハチも、「遺伝的なメカニズム」によって、巧みな巣を作る。しかし、人間は、前もって頭の中で、自分の作品を作り上げている。いいかえるなら、人間が環境に働きかけるとき、その手順や結果をあらかじめ頭の中という情報で構成される空間に描いて、その表象の中で行っていたことを実践していく。これが人間の行動における意識の調整的役割であると同時に、労働過程における構想と執行の分離を意味している。また、このマルクスのまったく自明の説明は、人間の労働に必然的な「経験の二重性」を指し示している。「経験の二重性」が、想像と創造、実相と仮想のテキストを紡ぎだす。さらに、実相としての森羅万象への問いかけは、結果として知識・情報という仮想の森羅万象の世界を形成するが、それは人類発生から連綿として継続し、それによって、「知の連鎖」が紡がれてきといえる。

『ポスト資本主義』に先立って、『断絶の時代 (1968年)』において、ドラッカーは、教育革命の必然性をのべるとともに、教育の無革新性・保守性について、古代メソポタミアの僧のイメージで語られた。このイメージには大きな意味がある。〈話す・聞く・書くという営み〉が、知識・情報の原型である。言語を高度に操作する生物はヒト以外にはいない。ヒトは、音声言語というメディアを使って、意思、思考、感情を自由自在に表出する能力を有する。また、その能力を基礎に、集団生活での智慧を高め、金属器の使用、文字の所有、組織性のある統治を行うようになると、「古代文明」が誕生する。とくに、文字は、自然発生的なプロセスを経て所有されるものであって、文字をもてない文明も生まれる。文字の発生から進化の過程を概観すると、文字は、自然発生的に獲得され、意味したい概念を視覚的に表現すること（表意文字）から始まったとされる。暦、奴隷の数、所有地の広さ、

収穫高、取引契約の内容、税などの記録といった実用的な目的や、すぐ消え去る音声言語を補うのが文字の働きであった。古代社会において文字が実用性を徐々に高めると使用の目的に応じて、文字の能率や働きに工夫が生じる。その一番大きなものは、速く書くという要請である。しかし、他方で、権力が確立されていくと、権威を高めるための象徴性が求められる。結局、実用性と権威性が今日まで文字を多様化させる原動力である。聞き書き行動では、話を聞きながら、正しい音声として捉える、音声から文字を連想する、滑らかに早く筆記する、意味上の間違いを発見し訂正する、文字の間違いを訂正するといった作業が並行して行われる。その際の、脳内での言語活動の処理プロセスは、ある程度分かっている。チョムスキーの生成文法の視点から見ると、自然言語の場合、概念中枢からはじまり、感覚性言語中枢、運動性言語中枢、機械的発語中枢、手指の運動中枢とへて行われる。

知識労働者という言葉は、ドラッカーの『変貌する産業社会（1957年）』で、はじめて使われた言葉で、学校で習得した知識によって生計の資を得る者を意味している。また、ドラッカーの言説を敷衍すれば、我々の生活している周囲のすべてのものが、知識情報のテキストであり、我々は、知識情報のテキストに囲まれて生きている。従って、マネジメントとは、知識情報のテキストの編集・編纂という行為に係わっている。しかも、テキストは、2種類ある。人々個々の日常生活における問題解決の直裁的なテキストと個々の日常生活の問題解決につながらないが、読むこと自体が行為の対象となるテキストである。いいかえれば、「世界」がテキストとなった。

2. 日本型企业社会の変貌と知識観の変化

今日、若者と職業をめぐって、「フリーター」や「NEET (Not in Education and Employment Training)」などが問題となっている(注1)。この問題は、職業的自己決定を猶予するモラトリアムという「古くて、新しい問題」であると同時に、生き方の「標準的モデル」を示すことの困難性を示すものと考えられる。とりわけ、1990年代に入って、企業現場における雇用・労働の急激な流動化が進み、「終身雇用」や「年功型賃金体系」などを特徴とする「日本的経営」そのものの崩壊が叫ばれ、労働者階級の生活・労働諸条件に深刻な打撃を与えている。と同時に、他方では、労働者の働き方・生き方を主体的に問い直す方向へと導いていく客観的諸条件ともなっている(注2)。

こうした下部構造としての日本型企业社会の巨大な体制転換に照応する形で、上部構造である教育制度のあり方・理念も大きく変化している。事実、1991年、大学設置基準が大綱化されて以来、多くの大学・短大で「大学改革」が急速に展開され、「教養主義」、「専門主義」、「実学主義」の3つが鼎立するなかで、一連の新しい高等教育における教育内容と方法が模索されている。他方、「大学の 대중化・ユニバーサル化」が進行していく中で、学生の質的な変化が指摘され、高等教育の場においても「学びの空洞化」や「学びからの逃走」ともいうべき深刻な事態が進展しつつある。

こうした状況に対応していくために、知識の効率的な伝達を重視した従来型の教育観を大胆に転換し、学生自身のアイデンティティ形成とのかかわりを中心に据えた、対話型の新しい学習観に基づく、

教育内容と方法が提起されるようになった。これらの新しい学習観に基づく教育実践や授業実践は、今日の教育の困難性を打開する展望を指し示す意味において、有効性や期待感を感じさせるものである。

今日の教育制度は、学ぶ側の学習動機を導き、励ますよりも、むしろ制限しているように思われる。また、教育の制度的な枠組みが強固で、教育行政として様々な政策が必ずしも社会の要請に応え切れていないように思われる。例えば、①I.イリイチは、『脱学校化社会 (1977年)』において、学習という人間固有の価値的な営み自体が、近代的なサービス供給機関としての学校機能へと代替され、こうした制度化によって、かえって学習行為自体が形骸化を深めながら、制度依存の増していかなるをえないと指摘している。また、②J.ホルトは、『魂の殺人 (1979年)』において、子供の学習能力や知的成長の可能性が、学校的な教師・生徒関係の中で、むしろ抑圧され、破壊されていく過程でもあることを、様々な事例によって明らかにし、学校教育の意味に根本的な疑義を提起している。さらに、③A.ミラーは、『教室のカルテ (1983年)』において、精神分析的視点から、近代教育意識を媒介とする大人—子供の支配関係の批判を行っている。

近年でも、④ブルデューは、出身階級・階層文化の違いが社会文化的支配層の用意する学校文化への適合・不適合をもたらし、学校はそれらを再生産する (ブルデュー=パスロン著『再生産』藤原書店、1991年)。⑤ボウルズとギンタスは、教育制度が経済の社会的関係との対応を通じて、経済的不平等を再生産し、人格的発達を歪める役割を果たしているとする (S.ボウルズ=H.ギンタス著『アメリカ資本主義と学校教育』岩波書店、I巻1986年、II巻1987年)。いずれも、近代学校制度とそれを支える近代教育思想の歴史的限界を指摘するものであり、自明の前提自体の問い直しによって、学校とは何か根本的に再検討しようとする動向が今日の学校論における主流の議論となってきている。

こうした状況を、歴史的に総括すれば、フランス革命以後、コンドルセの『革命政府における教育計画 (1792年)』において成立した、国民公教育の歴史的な発展は、1985年の第四回ユネスコ成人教育パリ会議における学習権の確立とその国際的な承認を経て、諸国民=人民大衆の自己解放・自己形成・自己成長・自己発展の歴史的プロセスとしての性格を明確化し、その今日的到達点が、近代的な教育思想と学校教育制度の歴史的な限界を乗り越えようとしているものとして捉えられる。

また、T・フーセンによれば、学校という組織自体が変わりにくい保守的な特性を有している (T・フーセン著『問われている学校』、第一法規、1982年)。それは、第一に、学校の主要業務である教育活動という営み自体が、きわめて複雑な性格のもので、その成果が数量的に測定しがたいからである。すなわち、人間の知的・技能的・道徳的側面における価値的上昇 (発達・成長) を目指して行われる教育活動は、教師の側かの多面的な特性が反映されるばかりか、被教育者 (学生・生徒・児童) の側の多様な特性をも組み込まれ、これら両者の相互作用として成立するために、単純で直線的な因果的な関係としては説明し難いのである。第二に、学校での教師の就業形態が、これまで「個業様式

(個々の教員が各教室で別々に就業する形態)」が主流であったことに象徴されるように、学校内の教師間の結びつきは緩やかで、具体的な業務遂行手順や方法が、教師ごとに、大いに異なっているからである。無論、共通のテーマや問題について協議し、共通理解を得るなどの意思疎通がなされることがあるが、前述の教育活動の複雑性とも相まって、厳密な共通理解や合意は、校内の教師集団内では成立しにくい特質が否めない。手続きが煩雑で時間をかけた割には、実効性に乏しい作業が少なくないのが現状であろう。

さらに、柳治男によれば、学校組織もまた、官僚制組織であり、「無力化過程」を進める役割を持ち、供給先行型の組織で、①教授活動における経営・企画機能と作業機能の分離、②標準化された知識の伝達という限定されたサービスの提供、③「システムの代行者」あるいは「命令の執行者」としての教育労働者の規律化とマニュアル化による限定的な枠割遂行によるサービス提供、④代替可能かつ安価な教育労働者の利用、⑤サービスを受ける顧客としての学生・生徒の徹底的規律化するマネジメント・システムであるにもかかわらず、肥大化した教育言説（「教師・生徒一体性言説」、「学級共同体言説」、「教育万能言説」など）にさらされている（柳治男著『学級の歴史学』講談社、2004年）。それゆえ、学校制度は、随所随で機械的性格、限定的性格、画一的性格を表面化させるとともに、教員、学生・生徒の「官僚的人格」を強化させる。

3. 「学校知」の歴史的限界と貨幣性

アメリカの教育学者・A. コーエンの『競争社会をこえて（法政大学出版局,1994年）』によれば、「競争の文化」は恐るべき特質を備えている。すなわち、「個人主義的な競争」は神経症的で破滅的なものへと必然的に変質する。この文化に属する人間は、はじめて会った自分の競争者でない人間に対しても競争意識をもって相手を蹴落とそうとする。自分の仕事と関係がなくとも、相手が儲かることが面白くないという。しかも、単に自分がある点で他人より優れているというだけでは気が済まない。自分が例外的な存在でなければ気が済まない。こうして彼の野望には敵意が満ち溢れ、自分が成功することよりも、他人が負けること、失敗することの方が大切になってくる。すなわち、自分が幸せになることはもはや大切ではなく、他人がみんな不幸になることが大切となる。自己の幸福を追求するのではなく、他人の不幸を追求する者へと変質する。エーリッヒ・フロムの有名な『悪について（紀伊国屋書店、1964年）』のよれば、人間性における「悪」とは、①ナルシスティクな自己愛にもとづく、②胎内回帰・幼稚化の願望、及び③死・破滅への願望（「ネクロフィリア」という）の集約的表現であるという。そして、今日の「競争の文化」は、こうした人間性の「悪」を「拡大再生産」させる。すなわち、「暴力の文化」は、若者たちの傷つけられた幼児的全能感が、「世界」を破壊し、「他者」を抹殺することを命じるために生み出されたものであろう。

今日、競争が、我々の生活にどれくらい浸透しているのか、あまりにも「自明」のことであろう。企業が、政府が、病院が、学校が、日本にある多くの社会的制度が「競争的」になるよう強制されて

いる。久富義之著『競争の教育（労働旬報社,1993年）』によれば、60年代にはじまった能力主義的な選抜と競争が、オイルショックを契機に、「開かれた競争」から「閉ざされた競争」へと変化したとする。すなわち、選抜・競争が、「中流社会」に参入するための競争から、そこに参入できなくなったもの同士を突き落とし合う競争に主要な局面が移行したと。もはや、学校は、「階級・階層上昇」のための「社会的装置」ではなく、「階級・階層再生産」の「社会的装置」として機能し、支配・抑圧、無知、貧困を再生産する。

こうした学校の社会的性格の変質は、そこに集う青少年たちの意識を、「将来にむけての努力」や「学び」から遠ざける。学習時間に関する国際比較調査を見ても、世界平均が約3時間であるのに対して、日本の場合、「30分～1時間」の範囲に集中し、しかも「勉強は一切しない」が7割に及んでいる。さらに、深刻な事は、「学校教育」でなく、教養一般・知性一般に対しても不信感が根強く、例えば、毎日新聞の学校読書調査なども、中学生の5割、高校生の7割が、1月に1冊も本を読んでいないという状況である。

自分を「商品」として経験すること、そして自分の価値を「使用価値」としてではなく、価値尺度で測られる「交換価値」として経験することによって形づくられる人格を、「市場的性格（人格）」とするならば、それはまず、学校教育を通じて経験させられる。いみじくも、ブラジルの教育改革者パウロ・フレイレが「銀行預金型の教育」と指摘するように、学校教育は、「資本主義的商品市場経済」のメタファーが成り立つ世界なのである（『被抑圧者の教育学』亜紀書房,1979年）。なぜなら、学校教育で中心となる「学力」という概念は、貨幣と同じように、①「評価基準」として、また、②「交換手段」として作用し、③貯えることのできる「貯蔵手段」として機能する。しかも、貨幣が、貯蔵それ自体を欲望となる唯一の商品であるのと同様に、「学力」もそれ自体が欲望となる教育の概念である。その上、④「学力」は、貨幣と同様、それ自体が、フェティシズムのイメージ的産物であり、一種の仮想現実の社会を構成している。それ自体としては何の意味もない1枚の紙切れに過ぎないはずのテストの得点が、あるいは通知票や内申書等の数値が、あたかも万能の「資本」のような幻想を生み出し、その価値以外のすべてを無意味で無価値なものだと思わせている。他人を打ち負かすことと質の高い仕事をするとは、全く違う概念であるという「当たり前の事」がなりたたない世界である。ここで、私が主張したい点は、学校教育が、「資本主義的商品市場経済」を人々に教え込ませているということではなく、資本主義の産物として文化的・構造的共通性を通底させているという点である。

4. 「共同体」の視点とコミュニケーション

情報コミュニケーション技術という新しい技術革新の導入による社会的イノベーションは、今後、長期的に見て、学校・教育それ自身を解体し、情報メディアへの吸収へと導く道と、学校や教育の構

造と様式を根本的に問い直して再構築していく可能性を探る道の2つに分岐せざるおえないもの
と考える。そして、新しい再構築の道を選択する場合、重要となる概念が、他ならぬ、学習者が社会的
に自立し公共的な「文化的実践」に参加してゆく基礎となる「共通教養」としての「リテラシー」で
ある。事実、「学習共同体 (Learning Community)」や「知識を構成する共同体 (Knowledge Building
Community)」、「分ちもたれた知能 (Distributed Intelligence)」という新しいキーワードが、今日、
登場してきている (註3)。

これらの新しいキーワードは、いずれも、最近の学習心理学の成果に依拠し、学習のもつ社会性・
公共性に注目し、知識や知性を、個人の「心の所有物」として捉える考えを否定するものである。す
なわち、知識は個人が自分の特性としてもっているのではなく、他者によってもたらされたツールや
リソースを使った環境の中で達成され、獲得されるものであるとする。事実、文字や言語がそうで
るように、「リテラシー」は、試行錯誤など経験や交流の中で獲得するものであり、仲間同士で教え
合い伝播していくものである。また、その際、あわせて、教師の役割を再定義している点も重要であ
る。従来のように、教師を、知識の伝達者や学生の監査役という役割ではなく、学習者のより深い理
解を構築する案内役として新しい役割を提起している。さらに、近年のネットワーク技術の発展は、
個人的・公的な学習共同体を支える技術として機能し、彼らの主張をより現実的なものにしていく。

「学習共同体」において情報技術が果たす役割としては、①空間的・時間的に隔たったところにいる
学習者に対して、高度に相互交流的な対話を可能にする新しいタイプのコミュニケーション・チャ
ネルを提供している、②個人・グループ、文化的記憶にインターフェースを提供し、過去の経験を参
照するなどし、新しいアイデアを生み出すなど知的創造に役立つ、③一種のメタ表層的な土台を提供
し、様々なメディアや表象の体系 (図・文字・動画など) を用いて、豊かな表現を可能にする、④人々
が同時または非同時になんらかの活動を集団として行うことができる仮想的な場と空間をつくりだ
す、⑤その結果、情報技術が仕事環境や学習における複雑な人間の行動を補強する認識道具として活
用される点があげられる (註4)。そして、欧米では、こうした教育や学習の社会性・公共性を前面に
出すビジョンとコンピュータ、とりわけネットワーク技術とを結び付けた実践が活発に行われている。
組織・集団内での情報の共有や「ネットワーク社会」への参画を通じた「行為を通じた学び」のスタ
イルを獲得して行かなければならないであろう。

その際、重要となるのが、学習者の共同性・社会性を活かしつつ、ネットワークを始め様々なメデ
ィア経由で情報を取得し、それを学習・研究の場に活かし、その結果、獲得した付加価値を付けた情
報を目的となる対象に的確に伝達し、実生活に活かしていく技術・技能、すなわち、単に、情報伝達・
コミュニケーションの手段としてのコンピュータ利用やネットワークの利用技術ではなく、「コンヴ
ィジュアルな道具 (註5)」としてのコンピュータやネットワーク利用技術であり、今日の「情報リテラ
シー」概念の基準となるであろう。

元来、「リテラシー」という用語は、19世紀末、マサチューセッツ州教育委員会においてであり、

公立学校の制度的整備にもなって登場し、公共的な生活世界への参加を準備するため、学校教育が取り扱う公共的な知識と技能を示す概念であった。また、「リテラシー」の概念が学校の提供する知識の公共的側面、さらには、社会の公共的領域に参加する基礎となる「共通教養」ないしは「文化的＝国民的常識」を意味するものであることは、「機能的文盲（社会的自立に必要な読み書き能力を欠いていること）」の成立と、その後の変遷、すなわち、アメリカにおける学校教育の大衆的な普及の水準が、「機能的文盲」の基準を形成してきた点に示されている。

また、言語や計算の初歩的な能力にしても、近年における学習心理学の成果は、これら低次の言語・計算能力でさえも、独立した訓練で学習され・獲得されるものではなく、個々の具体的な文脈における何らかの高次の思考を通じて、機能的に獲得されることが明らかにされている。従って、ある技能の持つ応用性や発展性、その長期的効果を求める観点からすれば、こうした「段階論的・分断主義的アプローチ」は、決して有効な方法とは言えない。むしろ、アメリカにおいては、ヴィゴツキーの「文化・歴史理論」の影響の下、人間の精神的機能の理解に対する個人主義的アプローチから脱却し、状況に埋め込まれた、発達論的なアプローチへの、認知学上のパラダイム転換が進み、さらには、そのパラダイム転換が教育論や教育方法の変革に大きな影響を与えてきているものとする。

5. 知識観・学習観の転換と「社会を生きる身体」

今日の社会経済環境の巨大な変化に対応する形で、今日、学習観も大きな変革の時代を迎えている。戦後、企業社会における一元尺度的能力主義的支配が、「能力のインディクス」としての「学歴」を媒介とした雇用・採用等を通じて、直接、教育現場に影響を及ぼしてきた。しかし、企業内部での能力評価や処遇の形態が、多様化・流動化し、より業績主義的・自己責任的なものへと移行すれば、日本における能力主義の社会的形態及びその教育的形態も変容せざるをえない。

とりわけ、知識の効率的な伝達・取得を主要な目的とした従来の教育観が、「近代科学」ないしは「近代合理性」そのものに対する不信・見直しとも関連して、批判の対象とされている。批判の論点は、知識の伝達と取得に際して構築される、形式的・表象的な「学校知」がもつ「基準性」や「抑圧性」、「抽象性」から脱却し、学習と認識における対象的世界と主体との関係論的・存在論的観点からの、「知の組みかえ」が焦点となっている。

例えば、これらの批判の源泉のひとつとして、ブラジル教育改革者・パウロ・フレイレが提唱した「課題提起型教育」の概念があげられる。フレイレは、識字教育運動を通じた、ブラジル民衆との対話の中で、抑圧され搾取され、文字を奪われ、歴史の最深部に埋没させられてきた人々を特徴づける文化を、「沈黙の文化」と位置づけ、従来の知識伝達・情報伝達型の教育を「銀行預金型の教育」とし、階級と階層の差異を拡大再生産する機能を果たし、「沈黙の文化」を維持するものとして批判した。

また、フレイレは、民衆の「沈黙の文化」を克服する方策として、「沈黙の文化」に埋没させられている被抑圧者自身が、「調整者」の助けをかりながら、対話と学習を媒介にして、被抑圧状況を対象化し、その状況を、自覚的・主体的に変革して行く、実践と省察の人間化の過程としての「意識化」を核とした「課題提起型教育」を提唱した。「課題提起型教育」は、情報の伝達ではなく、認識行為にその本質的特質がある。すなわち、認識対象が相互に学習者を媒介とするような学習状況にあり、そこでは、「教師」はもはや「生徒の教師」ではなく、「教師」であると同時に「学び手」であり、「生徒」も「教師の生徒」でなく、「生徒」であると同時に「教え手」である。「銀行預金型教育」との対比では、「教師」の「私有物・独占物」でしかなかった認識対象が、「教師」と「生徒」双方の省察と探求の対象へと転化する。認識対象の前では、その対象によって媒介される「教師」と「生徒」は、完全に対等な立場に立つ「共同研究者」であり、対象に最も鋭く迫るものこそが、最も優れた探求者であるとする。

フレイレの「課題提起型教育」の概念は、「語を読む事に先立って、世界を読むという行為がある」、あるいは「人間であるということは、他者および世界との関係において生きるという事だ」という彼自身の言葉に端的に現れている様に、抑圧者と被抑圧者の関係を変革し、両者が同時に解放・自由になるための教育実践の歴史的展望を示す試みであった。それゆえ、フレイレの提起は、学習の価値が個々の学びの営みという「経験」なしは「状況」や「関係」にあり、その結果の集合である「アチーブメント（学力）」にあるのではないというパラダイムの転換を迫るものでもあった。

また、もうひとつの源泉として、レビン&ウェンガーらの「周縁的参加理論」があげられる^(注6)。「周縁的参加理論」は、知識が社会的文脈の中で獲得される状況適応的な学習観を提供した。すなわち、学習とは、社会学的な関係づくりであり、社会的な関係の中で発生し、社会的な関係を替えて行こうとする、社会的な営みであるとする。

学習者自身が「学ぶという営み」をどのような実践としているのか、が決定的であり、教育者の技術や教材は派生的・副次的な問題に過ぎないとする。また、学習は社会的実践の一部であり、当人がそこに属している、あるいは属したいと願っているなんらかの「実践の共同体」が想定されている。

それゆえ、学習者は、次のようなプロセスを歩むこととなる。①学習者は「新参者」として、正統的に、「実践の共同体」の「周辺」から参加し、次第に、「古参者」となって、実践における知性的技能を向上させていく。②それに従って、新たな「新参者」の台頭との緊張関係が生まれ、やがて、彼らを利用するなかで支援して、新鮮でとらわれない発想を彼らからも学びとりつつ、やがて彼らが一人前になっていくにつれて、ついに世代交代を余儀なくされる。この意味で、正統的周辺参加理論は実践共同体の生産・変容・変化の実現を目指している。また、正統的周辺参加の概念が提供する枠組みは、日常の活動において関り合う生きた世界の中で、自己のアイデンティティを形成してゆく点に焦点をあてる。ひとりひとりの「こだわり」から出発しつつ、それが「みんな（実践の共同体）」との共有と公的承認のなかで、自分の役割が明確化し、追求していくべき「世界」のひろがりの実感と

それへの参加意識を高め、「十全的なもの」に展開して行く。また、それによって、共同体自身も「変容」し、再生産されるとする。すべての学習が、「何者かになっていく」という、「自分づくり」であり、全人格的な意味での「自分づくり」ができていないならそれはもともと学習ではないとする。

それゆえ、「学びの実践共同体」は、社会や文化の中にあり、学校や教室はそこへ学習者がアクセスしていく「橋渡し」の場とみなすべきであるとする。また、教育者が、「円熟した実践の場」を垣間見させ、そこでの「参加の軌跡」を構造化する一方で、学び手がその世界との漸進的交流を通じて、自らが「共同参加者」として学んでゆくことを重視する。

いずれにせよ、新しい教育=学習観の多くは、被教育者を「与えられる知識」から解放し、学習主体と位置づけ、彼らが持つ学習権の保障・現実化をめざし、学習を通じて対象的世界がもつ意味や仕組みを理解し、さらに自らの想像力・創造力・思考力を能動的に働かせながら、「内的世界」を創造し、その過程でアイデンティティを確立する、いいかえれば、学習主体一人一人が自主的に「自分の世界」を創造することを目指している。また、こうした、新しい学習は、環境的世界としての自然や社会の客観的事実・真理についての認識が、自己の生き方や行動の指針にまでとなるような内在化・個性化を意図しているし、そのことを通じて、「学ぶこと（探求する・学問する）」の楽しさや喜び、実感や確かさを体感することを志向する。それゆえ、こうした新しい学習観にもとづく教育活動には、学習主体の環境世界（自然・社会・人間）との発達の・認識的・能動的な関係を契機として設定されなければならない。すなわち、学習主体は環境的世界との相互交渉的な過程の中で、能動的働きかけを通じて、個性を獲得する場が、あるいは環境的世界の実存性や関係性についての理解を通じて自己を発見する場の設定が決定的に重要となる。

それゆえ、我々の教育の基本戦略は、現実の狭間に、自己の身体を投企して遂行される学びの場の構築と、そこでの、新しい出会いと対話を組織するプロジェクトの実践を通じての、学び合う関係の創出にある。

6. 教育的価値の多元的重層性 —体験価値・創造価値・態度価値—

さらに、「何を通じての学びなのか」という学習基盤の問題が残されており、例えば、経験学習、行動学習、観察学習、認知学習などに区分されるが、我々が構想した教育プログラムでは、人間は困難な問題に直面し、仲間とともに関心と経験を積極的に共有したとき有効に学ぶことができるということ为前提とし、これらを総合して、①経験からの学習、②他者の経験の共有、③仲間からのアドバイスや批判、④そのアドバイスの受入れと実行、⑤仲間と行動や学習したことをふりかえる、以上の5点を基礎とする。

さらに、アクションしながら「学習を学習する」こと、すなわちダブル・ループ学習に焦点をあてて、①アクションあるいは実践を活用して、問題を解決して学習すること、②チーム（仲間）とネッ

トワーク（人脈）を通じて、共同的に作業し、学習すること、③個人と組織が「当たり前」と考えている「常識」に挑戦すること、④複眼的な新しいパースペクティブ（見方）を活用し、よりよい解決策を引き出すこと、⑤学習と変革のための新しい手段を皆に提供すること、⑥既存のシステム・制度全体の諸側面を変革することを特徴とする体験重視型学習として自らの教育プログラムを位置づけた。そこで、従来型の講義方式によらない、参加者が自主的に活動できる特殊な講習会形式、すなわちワークショップ方式を採用することにした。ワークショップ方式の基本コンセプトは、「個々の参加者が、先入観や固定観念を捨てて、本来の自分に戻り、そこに埋もれている能力を集団の中での相互作用によって引き出し、新しい視点の発見と創造に向かう集まり」こととした。

また、この場において「集団創造」を重視した。「集団創造」とは、一人一人が持っているもの（印象や意見などを含む）を出し合い、参加者相互のやり取りを増し、創造へと向かう原理である。手順としては、個人作業の成果をグループ内で分かち合ったり、グループで作業したりした成果を全体へ発表し、評価を行うことによって、個人から全体へと資源（情報）を分かち合うプロセスである。このプロセスは、直線的・単線的展開ではなく、弁証法的螺旋を描く「資源・スコア・行動・評価のサイクル」である。

この場合、「資源」とは、目にみえるものだけでなく、情報や個人の経験、問題など多様な内容を含んでいる。また、「スコア」とは、全体を考えながらのアクションやパフォーマンスの指示であり、これに従って、実際の「行動」を起こす。「評価」は、やや広く捉えたもので、自らの行為への評価の結果を積極的に次に活かしていく行為も含むものとする。こうした螺旋的なプロセスを経て、参加者が、その作業を通じて自らの意識を広げていく「意識化」に、とくに重要な意味がある。すなわち、体験重視型学習は、楽しい行動を積み重ねながら、人の意識や環境・社会・地域に対する意識を開いていく学習である。また、この体験重視型学習には、①主人公性・主体性の獲得、②私と公の狭間にある中間性・曖昧性の存在、③自我の関与を深める物語性・ナラティブな認識が必要不可欠な構成要素である。

体験重視型学習は、学習者が自分は何々であるというアイデンティティを獲得すること、あるいは自分らしくなっていくという自己発見のプロセスであり、街づくり活動において多様な共同体験を積み重ねて行く中で、その手応えを感じていくプロセスでもある。従って、体験重視型学習においては、自覚した主体的な学習者の存在が求められる。学習者の主体的参加が、学習そのものの成立に必要であるばかりでなく、その水準が学習の成果を左右し、それゆえ、学習者には、「自由さ」だけでなく、「意識性」や「責任性」を求めて行かなければならない。学習には、「焦点（学習機会についての知識と理解）」、「行動（学習できるようになるためのスキルと資源を含む）」、「意志（学習を前進させるための感情や動機づけ）」の3つの要素を個人レベルで結び付け、「できること」、「できるかもしれないこと」、「すべきこと」を明確化することが求められる。

しかし、それには多くの困難を抱えている。とりわけ、今日の管理強化の仕組み、管理強化の時

間を過ぎてきた学習者に対して、学びから疎外され、自らが物象化している状況を打開し、自己を回復し、他者とのかかわりあいに喜びを見出せるような人間性を育成して行くためには、特別な注意を払う必要がある。人々は、意識や価値観の面だけでなく、ライフスタイルの面でも、時間的・空間的に分断された状態である。その状況に応じて、アドホックに最適の関係を一人一人、発見し、見つけ出して行くことやそのことに感動や喜びを見出して行くこと、いいかえれば、「内部」の人々に対して、「外部」の人々にも開かれている時間や空間を仕組んでいく必要がある。この意味で、プライベートな空間・時間でも、パブリックな時空間でもないセミ・パブリックな時間と空間として位置づけなければならない。さらに、分断された関係の中に、ある関係を発見できる、あるいは創造力をもって、何かを見出す事ができる力が、無意味なもの、無関係なものの中に、繋ぎ止められるような意味や価値を見出して行くには、物語性を構築できる想像力・創造力を人間の内面にどう高めて行く事ができるのか、物語を自由に紡ぎ出せるような人間主体をどう育てて行くのかという視点が重要となる。また、運営上、我々に、具体的な経験を通して、自己とまわり環境的世界との関わり合いのセンスを系統的に開いていくためには、「ワクワクする楽しいくらみ」、「自由ななりゆき」、「意味ある偶然性」の3つの要因を巧みに組み込む工夫が必要である。

ワークショップにおける様々な体験を積み重ね、学び方を獲得させ、学習課題にリアリティをもたせ、「学ぶことの喜び」を育て、その結果として、「学習の価値」を形成し、分析的・批判的なものの見方・考え方や各要素を総合しデザインする力などの知性的技能に結実する。この場合、「学習の価値」は、①体験を通して実現される「体験価値」、②活動・創造の中で実感される「創造価値」、③先の2つの「価値づくり」が、貧困な状況の中でも、価値の実現を志向する意志を持續する「態度価値」に区分することができる。

ここで、構想した体験重視型学習では、次のような「態度的価値」の獲得を期待している。第1に、「未来に開かれた学び」である。「所与の目的」を実行するシステムティックなプログラムというよりも、「遊び心」の満たされた新しいセンスをもった学習的なプロジェクトを通じて、自らの意識だけでなく、社会環境をも変容させる、未来に開かれた時間軸の中で展開への志向性を期待した。すなわち、過去の経験が未来に向かってまたやってみようかという意志を立ち上げて行くこと、過去の手応えが未来を予期する人間的な心構えを豊富化していくことを期待した。第2に、「具体的経験を分かち合う」態度である。実践や現場の中で、生き生きした経験を、参加者同士で分かち合い、経験の共有を通じ、新しい価値創造への志向性を期待した。第3に、「ネガティブ・ケイパビリティ」のスタンスである。状況がネガティブであっても、それをポジティブに変えて行く視点、すなわち、ネガティブな状況であっても、それを乗り越え、むしろ逆手にとって切り替えて行くという、したたかなセンスと態度を身に付けて行くことに狙いをおいた。第4に「価値対立を超える」態度の形成である。街づくりの現場では、価値観の対立が必須である。しかし、価値観の対立に拘泥するのではなく、む

しる価値対立を活力へと転化させるスタンスであり、自分と他者との意見の食い違いは当然であって、こうした価値対立を乗り越えられる民主的な人間関係づくりを志向している。第5に「良識ある市民になる」ことである。学習者が機会あるごとに、アクティブに街・地域にかかわっていき、その態度を形成するとともに、そのセンスを磨いて行き、そして市民として成熟して行く過程で、街・地域をよりよいものに変えて行くような能力をもつ人間になっていく、いいかえれば、学習者自身が自己決定の「主人公」として成長していくとともに、学習者がそのようなまわりの社会環境に生き生きとかかわって行く状況の中に、より広範な人々を巻き込んで行く中で、市民としての生き方を変えて行く、あるいは生き方という生活の質や生きる事の価値を高めていくことを狙っている。

7. 「自己—世界関係」モデルとコミュニケーション行為

今日、人々のライフスタイルの一般的傾向は、従来の「世界基準的」な「自己—世界関係モデル」ではなく、「自己基準的」な「自己—世界関係」モデルにそって行われる点にある^(注7)。「世界基準的」な「自己—世界関係モデル」とは、「世界（例えば、家庭や社会、仕事・労働など）」は、所与の秩序であり、この秩序に従って「自己」が定義される。すなわち、「世界」は不変なものとして設定され、「自己」が変化可能なものであると認識されている。このモデルにおいては、「世界」は達成されるべき目標として、あらかじめ設定されており、「自己」は、勤勉などの労働倫理や規範、「あるべき姿」などに適合しなければならず、このことによってアイデンティティを確認する。

これに対して、「自己基準的」な「自己—世界関係モデル」では、「自己」が不変なものとして設定され、「世界」が変わりうるものとして認識されている。所与の「自己」から出発し、「世界」は「自己」との関係で設定され、主体的に適合・選択される。すなわち、「自己」が「世界」にではなく、「世界」が「自己」によって秩序づけられる。このモデルでは、「世界」とそこにおける「役割」は、「自己」によって選択・意味付けされ、「自己」と「世界」との関係は、所与の規範によってではなく、コミュニケーションによって調整され、アイデンティティの自ら選択・形成しなければならない。

E.フロムは、今日のライフスタイルの転換を「所有価値」から「存在価値」への転換と位置づけたが、ライフスタイルにおける自己実現や意味探求が重要な意味を獲得し、体制的価値基準への受動性・順応性よりも、新しい価値基準の形成にむけての主体性・創造性の発揮が、人々に求められるようになる^(注8)。その際、独自のライフスタイルや美学的趣味を形成し、人々に対して「社会的威信（真偽や善悪、美醜などの定義・判断に影響するパワー）」をいかに行使していくのか、が重要な戦略的要因となる。いわば、「社会的威信」の効力のベクトルをどのような方向に定めるのか、あるいは人々を結集させ、引き寄せる「美学的磁場^(注9)」をいかに形成するのか、この点が重要な課題となる。この意味で、現代社会において、この問題は、「アイデンティティ」をめぐる、一種のコミュニケーションの問題であると言えよう^(注10)。

もともと、コミュニケーション行為が成立するためには、次のような基本構造が不可欠である。す

なわち、コミュニケーションには、まず「送り手」と「受け手」によって成立する。次に、「送り手」と「受け手」との間には、「メッセージ」の伝達が行われなければならない。さらに、伝達された「メッセージ」が、「送り手」によって「形成」され、「受け手」によって「解釈」されなければならない。つまり、「メッセージ」は、あらかじめ定められた「コード」にしたがって、送り手によって「コード化」され、特定の「媒体・メディア」に乗せられ、あるいは特定の「経路」を通じて、「受け手」に伝達され、さらに「コード解読」される。「送り手」から発信された「メッセージ」が、「受け手」によって、正確に解釈されるためには、双方の共通のコードにそってコミュニケーションが行われなければならない。この様に、「コード」はコミュニケーションの上で決定的な役割を果たしているわけだが、さらに、「メッセージ」の解釈において、重要なのが、コミュニケーションが、どのような「コンテキスト（脈絡・文脈）」の中で行われているのかである。つまり、「メッセージ」は「コード」だけでなく、「コンテキスト」によっても、「意味」を与えられる。

また、ハバーマスによれば、コミュニケーション行為が成立する基盤として、「生活世界」概念が構想されている（注 11）。「生活世界」とは、コミュニケーションの「背景景（文化的なバックグラウンド）」や「地平なす文化伝承（生活の土台となる文化・伝統）」であり、①文化的再生産、②規範による社会統合、③人格・パーソナリティの再生産＝社会化という3つの再生産活動が営まれる場として想定されている。そして、この3つの再生産活動に対応して、「主観的世界」、「客観的世界」、「社会的世界」が設定され、これらを総合した場で、「コミュニケーション行為」が行われる。

だが、現代社会において、こうした意思疎通的なコミュニケーション行為の領域に、「経済的・技術的システム」の要求が侵入し、その結果、「生活世界」の「内部植民地化」が進行する。すなわち、資本によって、生活領域が市場化され、生活領域全体が「システムの支配」に従属される。ハバーマスは、そこに「現代社会の病理」を見出している。すなわち、イメージが「現実」を産出し、シンボルが「アイデンティティ」を構成する一種の逆転現象である。

すなわち、コミュニケーションを「行為」として捉える視点は、コミュニケーションのもつ手段的・道具的性格と実存主義的・目的的性格という2つの性格を統一的に把握するものである。コミュニケーションのもつ手段的・道具的性格とは、コンピュータ科学や情報科学に依拠し、「情報伝達・通信」として捉える「手段的コミュニケーション」観であり、他方、実存的・目的的性格とは、実存主義哲学ないし現象学に依拠し、コミュニケーションを「交わり・かかわり」として捉える「目的的コミュニケーション」観に代表されるものである。逆に言えば、従来のコミュニケーション観は、「コミュニケーション」をその情報伝達の側面を純化し、専ら手段的・道具的なものとする見方である。一方、これに対して、新しいコミュニケーション観は、「コミュニケーション」を「交わり・かかわり」の側面を純化し、自己目的化したものとする見方である。

こうしたコミュニケーション観の2面性は、ともに現代社会の問題性と深くかかわっている。す

なわち、前者は、コンピュータ等の現代の科学技術の急激な発展、しかもそれが「資本の論理」との絡み合いにおいて展開されていることによる、物神崇拜のある種の強化という現実に根差しており、他方、後者は、近代から現代にいたる「市民社会」における個人のあり方、とりわけ、商品社会特有の「孤独」や「疎外」の強化が底流にある。また、コミュニケーション行為において、組織主体は、消費者との間にシンボルの操作ないしはシンボルを組み合わせたイメージや「物語」の操作、さらには、これらを意識的・計画的かつシステムチックに展開が必要不可欠となる。その際、「ポスト・モダン・アプローチ」は、消費者の社会的行為の諸連関の中に主観的な意味連関を認め、これを理解的方法で解明することを主張し、関係性の概念を導入することで、複雑な社会の「深層」を読み解くことを志向する^(註 12)。すなわち、コミュニケーション問題として定立し、手段的・道具的な役割とともに、行動の「深層」としての「生活世界」への探索を課題としている。だが、それゆえに、「生活世界」の「シンボルの再生産」それ自体の危機を深めていく。

8. むすびにかえて

労働力の社会的・代代的再生産過程として、教育を位置づけた場合、今日の教育改革は、高度成長期のそれが産業主義の「人的能力開発政策」を背景としていたのに対して、「教育消費者」のニーズを基礎とする市場主義の多様化へと大きく転換していることがわかる。また、こうした転換をもたらした大きな構造的要因のひとつが、産業構造のへ変化であり、労働力市場の中心は、第三次産業から、ポスト産業主義の情報産業へと大きく移行しつつある^(註 13)。この新しい産業部門に求められる能力・資質は、もはや伝統的な「読み・書き・計算」の「基礎学力」でも、特殊な「専門技術」でもない。それゆえ、今日の情報社会に求められる能力・資質が何なのか、その意味・内容が検討され、議論されなければならない。だが、日本の教育政策の実相は、国際競争力低下への危機感と教育市場の開発という「経済の論理」優先で展開されており、とくに、教育や学校の公共性の解体は、「教育の論理」の視点から見て、情報教育の長期的発展の障害となるであろう。

それゆえ、根源的に、人間の文化や社会、発達などの基本問題をしっかり考え直し、その視点から、一方ではテクノロジーに対する批判的視野をもちつつ、従来克服できなかった問題を克服する鍵としてコンピュータに可能性を託す姿勢が重要であり、とりわけ、高等教育においては、人間の知の営みということを原点においた情報教育のあり方が、今後も追求されなければならないものと考えられる。

大学での教育は、一般教育と専門教育とに大別されるが、今日、一般教育の価値が見直され、専門家教育の不可欠の構成要素として、一般教養の重要性を指摘する議論も提出されている^(注 14)。高等教育における専門家教育が、それ以外の職業教育から質的に区別されるとすれば、その教育内容は、狭大な技能訓練や細分化された知識に閉ざされることなく、広い社会的な文脈に根差し、複合的な問題の解決に当たりうる専門的で高度な見識と、その専門性を支える社会的倫理に求めなければならない。実際、今日の医師、弁護士、教師、経営コンサルタント、建築デザイナー、技術開発者などの専門家

は、自己の専門的知識のみでは解決の難しい、複雑で難解な社会的問題を扱っており、幅広い教養と高度な倫理観に基く判断力を求められている。また、こうした要請を受けて、専門家教育の各学会・協会から、一般教育と専門教育の一貫した統合の必要性が提起され、カリキュラム改革の試みられている(注15)。その際、重要なのは、そこでの一般教育から専門教育への移行過程が、次第に知識の領域を狭めるプロセスとしてではなく、専門課程に進めば進むほど、知識の領域の深さが拡大するプロセスとして捉えられていることである。すなわち、細分化され閉鎖的な専門教育の改革が、一般教育の改革と有機的に結び付けられ構想されているのである。

今後、こうした「教育の原点」を問う視点が、情報教育の分野でも活発に展開されることを期待する。とりわけ、①教育の経済コスト問題、②期待される効果、③協働学習の効果の3点に焦点をあて、教育の可能性と限界を見極めていかなければならないと考える。

<注>

(注1) 代表的な議論としては、玄田有史『市場のなかの曖昧な不安』中公新書、2001年、山田昌弘『希望格差社会』筑摩書房、2004年、本間由紀『若者の労働と生活世界』大月書店、2007年、政策的対応として、厚生労働省『キャリア教育の推進に関する総合的調査研究会議報告書』2004年1月、経済産業省『社会人基礎力に関する研究会中間とりまとめ』2006年1月などがある。

(注2) 学生をめぐる状況認識として、「浮遊化・棄民化する若者と日本資本主義の今日」(基礎経済研究所編『経済科学通信』第92号、2000年3月、PP43~48、6頁)では、日本の若者における問題状況との関連から、資本主義の「ミクロ・コスモス」としての「競争の文化」や学校教育の問題を取り上げるとともに、「マクロ・コスモス」としての日本資本主義で展開される、「若者」を消費マーケットとして再編していくマーケティング戦略と「雇用破壊」を目指す財界の「雇用の流動化・弾力化」戦略の問題性を提起し、若者のエンプロイアビリティ向上の対応の必要性を痛感している。また、「経営学教育の階級の本質と『大学の価値』」(京都短期大学成美学会『京都短期大学論集』第26巻第1号、1997年10月、PP71~90、20頁)において、今日の高等教育機関における経営学教育のあり方をめぐる諸問題に対する予備的な考察として、今日の社会経済環境の構造変動との関連を重視し、組織としての自己革新の視点から、学問の生成・発展の制度的保障基盤としての大学制度への批判的検討および経営学教育のイデオロギー的側面における階級の本質の検証を通じ、高等教育における経営学教育の変化の方向性について考察した。

(注3) こうした最近における情報教育の動向に関しては、湯浅良雄著「“ユーザー中心のデザイン”から“学習者中心のデザイン”へ」コンピュータ利用教育協議会編『コンピュータ&エデュケーション』Vol.1、柏書房、1996年11月が詳しい。

(注4) Roy Pea, "Distributed Intelligence and The Growth of Learning Communities on The Global Internet", 佐伯胖・湯浅良雄編『教育におけるコンピュータ利用の新しい方向』CIEC, 1998年。

(注5) コンピュータ技術が持つ革新的側面、とりわけ、学習者と知識と社会の相互関係に質的な変化をもたらし、社会的関係や文脈、あるいは環境の大きな変化をもたらす可能性を評価し、新しい「共生社会 (Convivial Society)」の実現とむすびつける変革のビジョンについては、イヴァン・イリイチ著 (渡辺京二・渡辺梨佐訳) 『コンヴィヴィアリティのための道具』日本エディタースクール出版部,1989年を参照。

(注6) この点に関しては、J.レイヴ・E.ウェンガー著 (佐伯胖訳) 『状況に埋め込まれた学習』産業図書,1994年や佐伯胖著『「学び」の構造』東洋館出版,1975年を参照。

(注7) アルフレート・アドラーによれば、人間のライフスタイルは、一種の「三段論法」に還元できるとする。すなわち、①「私は～である」という自己認識と、②「世界は～である」という世界認識、③「だから～しなければならない」あるいは「だから～でなければならない」という行動規範ないし信念から構成されている。

(注8) E. フロム (佐野哲郎訳) 『生きるということ』紀伊国屋書店,1997年を参照されたい。

(注9) 例えば、R. F. プレイヤーは、マーケティングにおける顧客吸収力を「磁場」と表現している。ここでは、ライフスタイルへの影響の観点からの評価を加え、「美学的磁場」とした。

(注10) K.L.Keller, "Conceptualizing, measuring, and managing customer-based brand equity," *Journal of Marketing*, Vol.57, January, 1993.

(注11) J. ハバーマス (河上倫逸他訳) 『コミュニケーション的行為の理論 (上・中・下)』未来社, 1985~1987年を参照。

(注12) この点に関して、早野克美著『消費人類学』東洋経済新報社,1984年を、また「生活者」概念の変遷に関しては、天野正子著『「生活者」とはだれか』中公新書,1996年コンパクトに整理されている。さらに、) E. C. Hirschman, M. B. Holbrook, "Hedonic Consumption: Emerging Concepts, Methods and Propositions," *Journal of Marketing*, Vol.46, summer 1982.

(注13) こうした日本社会の構造変化と教育それ自身の変化との対応関係については、佐々木賢著『怠学の研究』三一書房,1991年や竹内常一著『日本の学校のゆくえ』太郎次郎社,1995年、中西新太郎著『情報消費型社会と知の構造』旬報社,1998年、乾彰夫, 前掲書,1990年などを参照されたい。

(注14) アメリカにおける動向については、佐藤学著『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会,1990年やE.ボイヤー著 (喜田村知之訳) 『アメリカの大学・カレッジ』リクルート出版,1988年、H. Kohl, "Basic Skills: A Plan for Your Child :A Program for All Children ,Little, Brown and Company.1982などが詳しい。

(注15) 例えば、全米93の主要大学の教育学部長で組織された自主的改革グループである「ホームズ・グループ」は、医者研修病院をモデルに、「教職専門開発学校」構想を打ち出し、教員の専門的教育の中心的な場を、学校の教育現場に求め、その機能を大学の諸研究と現場での実践との共同作業によって、飛躍的に強化する改革原理を提起している。