

教育研究の50年

社会の民主化と教育

私が京都大学附属工業教員養成所の助手になったのは1961年のことですから、それから50年を超える年月が過ぎ去りました。一番努力したのは教育工学の分野での仕事でしたが、草創期と一緒に仕事をした仲間の多くが彼岸に渡りましたので、取り残された数少ない研究者になってしまいました。この50年が経過してもなお、私にとって心残りなことが2件あるのでそれをお伝えして、後に続く人がその問題解決を追及してほしいと考えています。

気がかりな2つの視点の起因になったのは、1966-67年にフランス政府の技術留学生として、パリに滞在しているときに遭遇した課題です。その1つは当時のフランスが当面していた社会階層の格差の問題を教育を通じてどのように克服するかということと、もう1つは教育技術あるいは教育工学の進歩によって、すべての人が無償の教育を受けられるような生涯学習社会を構築できるのかどうかという課題です。留学していたのはパリの南の郊外にある技術教育高等師範学校(現在のカッション高等師範学校)でしたが、そこを拠点にパリ近郊の技術教育関係の学校や政府機関、企業ならびにユネスコやOECD本部をよく訪れていました。

1960-70年代当時のヨーロッパ諸国は、産業活動が沈滞し、過剰な福祉サービスで国家の財政が危機に瀕していた時期です。その危機を克服するためにとられたのが生涯学習社会の考え方でしたが、その当時のわが国は産業振興によって未曾有の繁栄を謳歌する頂点を目指して上昇しつつある活気のある時代でした。わが国は高齢者社会が予測されており、生涯学習社会は高齢者のための生きがい論として受け止められていました。1967年に帰国して書いた論文は「フランスの教育改革が技術教育に及ぼした影響」というもので、その当時の教育制度ならびに社会階層の問題を取り上げました。フランスの伝統的な教育制度の影響としては、富裕層あるいは管理者層と労働者階層との間に、教育を受ける機会に大きな格差がありました。その当時の教育制度は複線型であり、中等教育段階になると高等教育に進むリセと庶民のための普通教育コレージュ(CEG)、中等教育コレージュ(CES)、技術教育コレージュ(CET)を中心としたコレージュとが並置されていて、それぞれが社会階層を反映していました。図1に示すのは1966年当時の教育制度です。フランスの教育では年齢によって学年が決まるのではなく、学習成果によって進級が認められるので、小学校であっても15歳を過ぎた生徒も在学しているのです。この制度での当時の高等教育進学者は図2に示すように、高等教育まで進学するのは上級幹部あるいは管理職の家庭の子どもは45パーセントで、中級幹部の家庭の子どもは25パーセントであったのに対して、工業労働者の子どもは1.1パーセント、農業労働者の子どもは0.7パーセントしか進学していませんでした。このような社会階層の格差は教育制度を通じて再生産されていると考えられてい

たのです。この状況についてはフランスの社会学者ブルデューが研究していて、その成果は「遺産相続人たち」として出版されて翻訳本が明石書店から販売されています。

現在では教育制度が根本的に改革され、全ての生徒がコレージュを経てリセに進学するという単線型になりました。

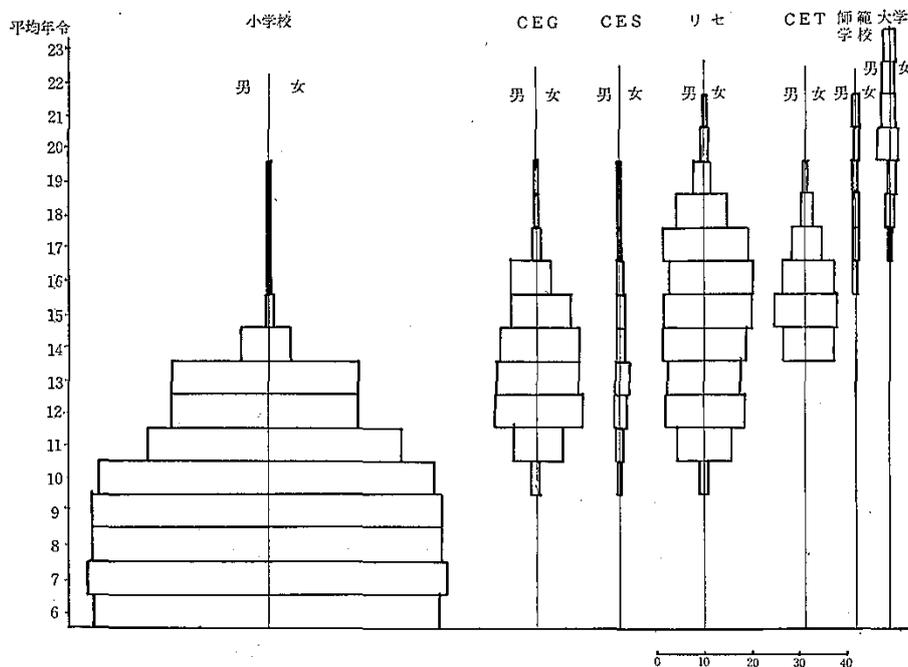


図1 1966年当時のフランスの初等・中等教育段階の在籍者の割合

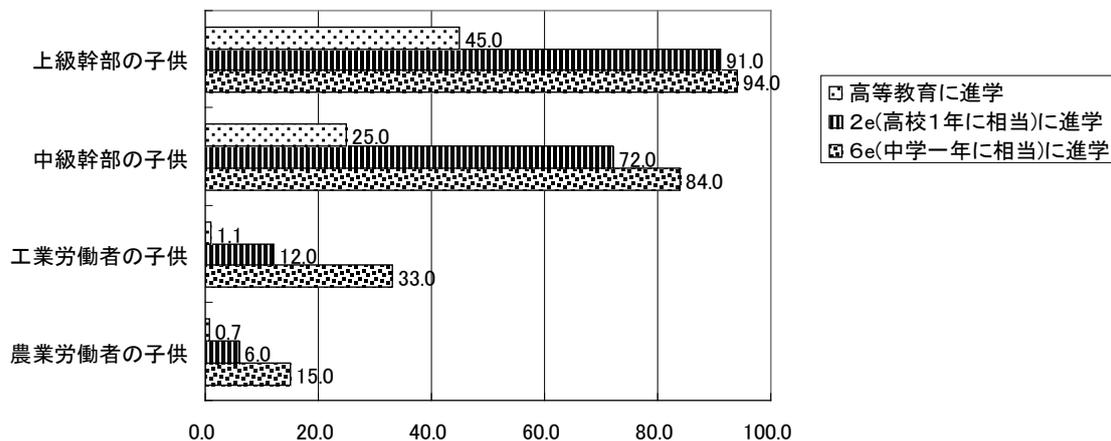
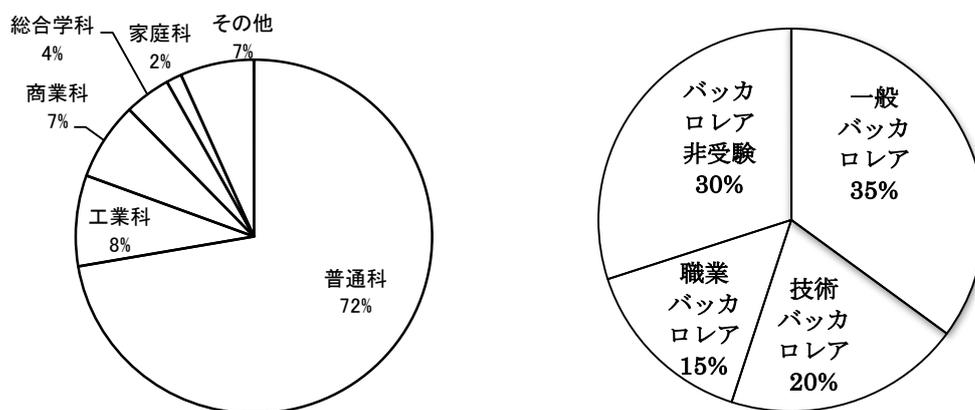


図2 当時の社会階層による上級教育機関への進学

わが国は第二次世界大戦後の教育改革で中等教育は単線型になっていたのですが、制度としては普通課程と職業課程とは対等であると考えられていたのですが、現実には大学への進学が普通課程重視であったために、職業課程はその後地位を低下されていきます。フランスが努力しているのは、労働者階級の社会的昇進であり、中等教育については普通バツカロレアの他に技術バツカロレアと職業バツカロレアとが創設されて高等教育への進学資格

になりました。

その結果、わが国の高校卒業生の教育背景とフランスのバツカロレア取得者の割合は図3のようになっています。高等教育においては26歳未満の若者に対して専門基礎教育を受ける権利を保障して授業料の無償化に向けて国家政策が推進されています。

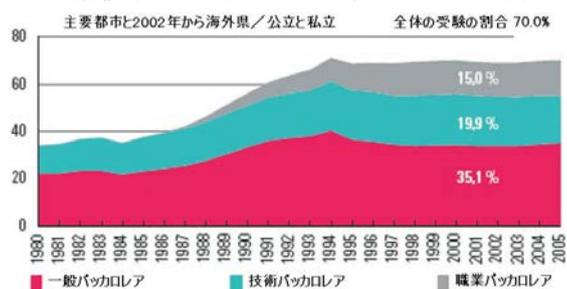


(a)日本の高校の生徒数(2006)

(b)フランスのバツカロレア取得者(2005)

図3 高等学校レベルの生徒数の日仏比較

フランスの職業バツカロレアや技術バツカロレアは、高等教育への進学を可能にする資格ですが、これが伝統的に存在したものではなく、従来のさまざまな職業資格が中等教育止まりであったものを整備して高等教育に進学できるバツカロレアとして地位の向上を図ったのです。技術バツカロレアが始まったのが1968年のことであり、技術系の高等教育に進学することが可能になりました。職業バツカロレアが始まったのは1985年のことであり、これも職業教育をさらに継続することのできる資格であると認めたのです。



20世紀最後の4半世紀は中等教育の改革の時期でしたが、そのときに社会のどのような階層に焦点を当てて改革してきたのかが社会の民主化に貢献したかどうかの分かれ道でした。そして21世紀になって高等教育の改革へと進んでいます。

2012.8.2

教育研究の50年

国際的動向と生涯学習社会

私がフランスに滞在していた 1966-67 年は生涯学習社会がひろく議論されていた時期です。それはユネスコにおいて当時のユネスコ職員であったポール・ラングランが 1965 年に生涯学習の基本ともなる継続教育(Éducation permanente)の作業部会報告書を提出した直後でもあったからです。その基本となるのはつぎのような理念です。

- 1.人の誕生から死に至るまでの人間の一生を通じて教育(学習)の機会を提供する。
- 2.人間発達の総合的な統一性という視点から、さまざまな教育を調和させ、統合したものにす。
- 3.労働日の調整、教育休暇、文化休暇等の措置を促進する。
- 4.小・中・高・大学とも地域社会学校としての役割、地域文化センターとしての役割を果たすように勧奨する。
- 5.従来の教育についての考え方を根本的に改め、教育本来の姿に戻すため、この理念の浸透に努める

このような考え方は、当時のヨーロッパ社会において経済の低迷と福祉費の高騰に悩まされていた現実に対して実利的な方針でもありました。スウェーデンからは 1967 年に OECD に対して教育計画の報告書を提出しましたが、そのなかで従来の教育の枠組みですべての国民に「教育の機会」を提供しようとすると高額な教育費を必要として国家財政が破たんするので、新しい概念に基づく教育制度と教育方法を開発することが必要であると主張していました。その後の進展で教育工学の可能性は以上のような文脈で期待されていたのです。

フランスは 1966 年の教育統計で国民教育をつぎのように定義しています。

「国民教育を大企業と同じように考えることが一般化している。このような文脈から、(以下のページで)基本的な特性については、

企業の重要性：国民教育の国家に占めるおける位置

財 政：国民教育の予算

施設設備：学校教育機関

従業員：教員

《原材料》：生徒

生産物：各種資格試験の合格者数」ⁱ

ここで明らかのように、国民教育はあくまでも国民の生活を安定させるために各種資格試験の合格者を増やすことでした。このような考え方はイギリスにもみられます。

1969年に出版されたケニス・リッチモンド著の“教育産業”でも教育を産業体とみなしてシステムズアプローチを適用して費用対効果を高めることが重要な指標であるとしています。わが国では教育基本法に定められた“教育的理念”が重視されて、教育そのものを財政的・経済的・合理的に追求することなく、教育費は受益者である国民が負担するという政策を採用しました。教育の公益性は補助という部分的なものに限定されています。その当時、国連においては1964年に「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約（A規約）」が決議され、1976年には締約国数が発効の条件を満たすまで数が増えたので、国際規約として発効しました。

1979年には日本もこの国際規約を批准しましたが、その第13条第2項(c)では「高等教育は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の漸進的な導入により、能力に応じて、すべての者に対して均等に機会が与えられるものとする」としているのです。わが国はこの条項に拘束されない権利を留保すると回答していましたが、2010年1月の国会での所信表明で当時の鳩山首相がこの留保を撤回する旨を表明し、2012年になって外務省が文部科学省と協議して撤回の事務手続きをとることとなりました。

一方、1985年には第4回ユネスコ国際成人教育会議において学習権宣言がなされて、人間の基本的生存権として位置付けられています。わが国では教育する側がその論理と権限を占有していて、学習する側の権利や主張はまだ弱いのですが、知識基盤社会においては高等教育が学習として庶民の手によって企画、設計、実施することが可能

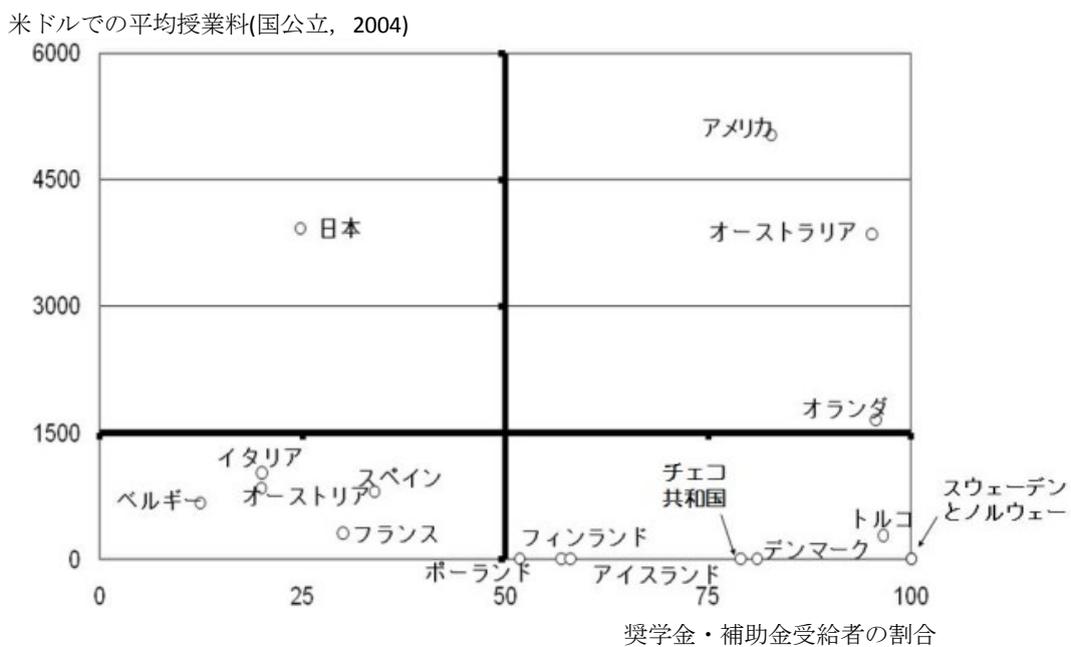


図 2-1 授業料と奨学金受給の割合による位置づけ

(OECD Education at a glance 2008)

になってきているので、無償で学習した成果が社会的認証を受けることができるような制度が整備されつつあります。高等教育の無償化を目指して努力してきた国と、そのような政策をとらなかった国とでは、現在大きな差がついています。図 2-1 は OECD が 2008 年に発表したデータですが、縦軸に授業料を、横軸を奨学金や補助金を受けている学生の割合です。この図からもうかがえるようにアメリカ、オーストラリアなどは授業料は高額ですが、奨学金、補助金などを受けている学生の割合も多いことを示しています。それに対して日本は授業料は高額ですが、奨学金を受けている学生の割合は少ないことが特徴です。それにたいしてヨーロッパ諸国では授業料が無償あるいは低額であることが特徴です。これは税金が投入されて実現しているのではなく、「働く、学ぶ、生活する」が一体となっていることによって制度的方法的に実現されているのです。

2012.7.31

ⁱ Service Central des Statistiques et de la Conjoncture “Tableaux de l’éducation nationale 1966” Ministère de l’Education Nationale, Paris

教育研究の50年

国民の教育費負担はなにをもたらしたか

わが国では国民の教育費負担を正当化する理由として「受益者負担」がしばしば挙げられます。しかしわが国では明治以来「殖産興業」、「富国強兵」、「科学技術の振興」などのために教育が推進されてきたのであって、受益者は学習者であると断定することはできません。受益者はむしろ国家、社会全体あるいは企業などであるといえるでしょう。このような考え方は近代国家を形成するために教育を利用している近代教育の特徴であるといってもよいでしょう。高等教育のもつ機能を国民の財政負担で実施してきているのですが、その結果としてのわが国の高等教育の実態とその影響を直視する必要があります。

OECD の区分によると、高等教育は大学型高等教育と非大学型高等教育とに区分されます。ところが前回にも紹介したようにわが国の大学の授業料は世界的にみても高額であり、その高騰ぶりは異常です。

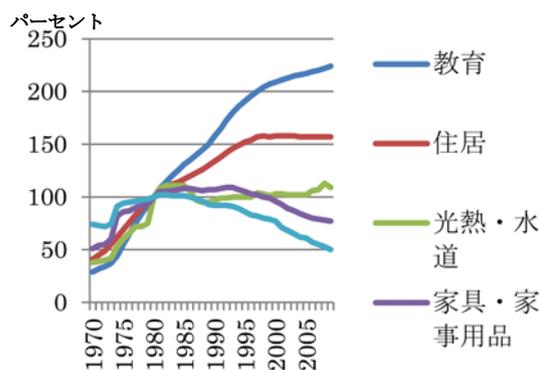


図 3-1 消費者物価の推移

出典)総務省統計データ

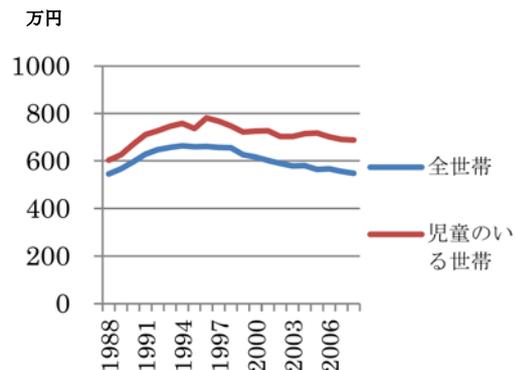


図 3-2 年間所得の推移

出典)総務省統計データ

図 3-1 に示しているのは 1980 年を基準としたときの消費者物価指数をパーセントで表したものです。

1980 年を基準とすると 2009 年には 224 パーセントになります。それにたいして年間所得は 1990 年代後半にピークに達してそれ以降は減少し始めていることと比較すると、教育費が異常に高いということになります。このような状況は大学の授業料の高騰に影響されている

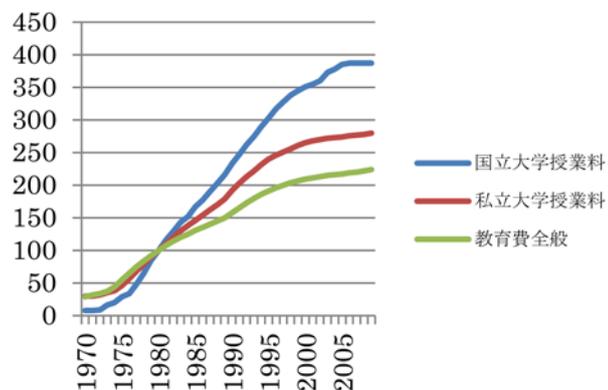


図 3-3 大学の授業料と教育費全般の推移

注) 1980 年を基準とする
出典)総務省と文部科学省

ところが大きいと考えられます。事実、図 3-3 に示すように 1980 年を 100 としたときの教育費全体と授業料の推移ですが、これによっても年間所得とは関係なく値上がりしています。したがって大学型高等教育は庶民生活からはますます遠ざかっているのです。

このような教育費の高騰はどのような影響を及ぼしているのでしょうか。

図 3-4 に示しているのは理想の子どもの数を持たない理由です。このデータから伺えることは、「子育てや教育にお金がかかりすぎる」という理由が他のものよりも突出しています。

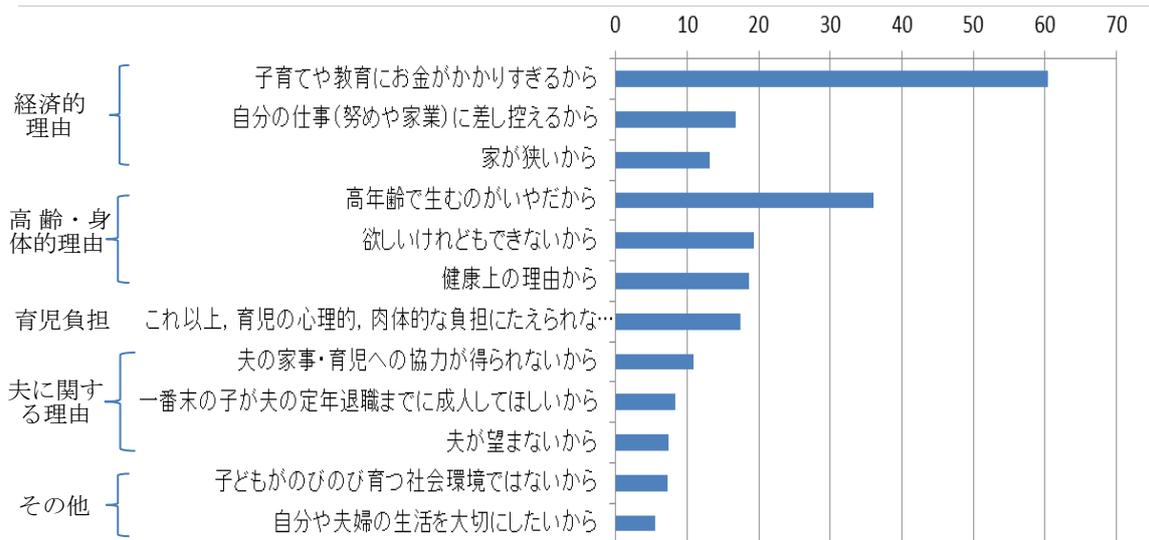


図 3-4 理想の子ども数を持たない理由

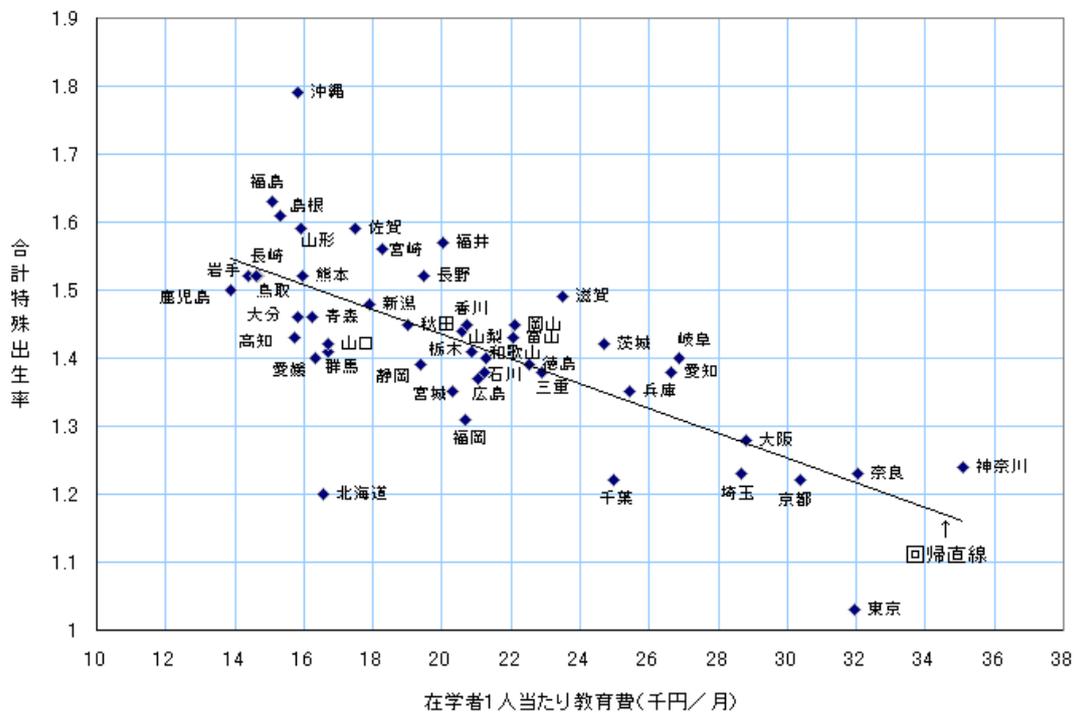
出典) 国立社会保障・人口問題研究所第 14 回出生動向基本調査(2010)

これがわが国の教育が当面しているもっとも重要な課題です。

さらに教育費の高騰が少子化を推し進めているのではないかというデータがあります。社会実情図録データでは各都道府県について教育費と合計特殊出生率との間に負の相関関係があることが示されています。すなわち教育費が高額であるほど子どもの数は少ないということが示されています。このデータで注目されるのは教育費が高く、子どもの数が少ないのが東京であるということです。その反面、沖縄は教育費が少なく子どもの数が多いという結果になっています。わが国の少子化問題を解決するためには東京の文化を改革してほしいものです。

以上のような状況から、教育にかかる費用を抑制することがわが国にとって喫緊の課題であるといえますが、そのためにはどのような教育制度ならびに教育方法が望まれるのでしょうか。「教える—教えられる」という関係の教育制度では高額な費用を必要とするので、これからは「自ら学ぶ」ということを徹底する必要があるでしょう。情報社会あるいは知識社会では、学習方法、コンテンツの入手しやすさ、学習成果を社会的に認証する制度などの条件は整えられつつあります。

教育費の高さと合計特殊出生率の相関(1999年)



(注) 在学者1人当たり教育費は2人以上の一般世帯の教育費を平均在学者数(幼稚園から大学、及び専修学校)で割った値。
 回帰分析結果は、 $y = -0.00001822 * x + 1.7997$ ($R^2 = 0.5193$) y : 合計特殊出生率, x : 在校生1人当たり教育費(円)
 (-6.97) (32.13) カッコ内はt値
 (資料) 厚生労働省「人口動態統計」、総務省統計局「全国消費実態調査」

図 3-5 教育費の高さと合計特殊出生率(1999)との相関

URL <http://www2.ttcn.ne.jp/honkawa/1570.html>

教育研究の50年

ICTの教育利用

1957年10月4日のソビエト連邦による人類初の人工衛星「スプートニク1号」の打ち上げに成功したとのニュースが世界を駆け巡りました。当時、ソビエト連邦と対決して冷戦状態にあったアメリカ合衆国では、科学技術の立ち遅れに気づいて大きなショックを受けて、国家的な危機感となって教育改革に取り組み始めました。1958年には国家防衛教育法が制定されて、教育が国家の危機を救うものであると考えて教育に競争原理が導入され、さまざまな新しいカリキュラムが開発されました。

米ソの2大強国の間にあってアメリカの政治文化に対抗する勢力として第3世界の形成を目指していたフランスは、教育においても国際的競争に巻き込まれることを好まず、国内の2項対立する考え方に集中していたといってもよいでしょう。「知識注入教育と自由教育」、「富裕層指向の教育と労働者階層指向の教育」などです。このような考え方はコンピュータを活用した教育にも反映されていて、アメリカがコンピュータ支援教育CAI(Computer Assisted Instruction)であったのに対してサイバネティクス教育からの取り組みでした。イギリスもCAIという用語は用いず、コンピュータ支援学習CAL(Computer Assisted Learning)として学習を重視するアプローチでした。1966年にパリのパンテノンの近くにある国立教育研究所(Institut National de Recherche Pédagogique)でサイバネティクス教育のセミナーがあったときに参加しましたが、それがその後のコンピュータの活用につながる情報技術の教育利用への最初の出会いです。フランスではロシア革命に同調するものも多くソビエト連邦にたいして親近感をもっていましたし、アンリ・ワロンやピアジェなどの優れて心理学者が教育に大きな発言権をもっていましたので、アメリカとは異なった教育の思想がありました。アメリカの行動心理学のアプローチを教育に導入することについては強い反対意見がありましたから、CAIはあまり評価されていませんでした。もっとも私は心理学ではなく技術教育に興味がありました。

その後、1983年にはOECDが参加24か国(当時)に対して行った中等教育におけるコンピュータ使用の調査があり、翌84年にOECD本部であった国際会議が開催され、当時の文部省社会教育局視聴覚教育課の課長補佐、東京学芸大学の今は亡き井上光洋先生と私の3名が参加しました。その当時、わが国ではコンピュータは職業高校で使われている程度で、小中学校や普通高校ではほとんど使われておりませんでした。イギリスは大変積極的でしたが、それは若者の失業者が街にあふれていたもので、その若者を集めて手に職をつけてガレージビジネスを始めてくれることを期待していました。そのために教育省だけでなく雇用労働省からも参加していたのが印象的でした。わが国はその当時若い労働力が不足していて若者の失業問題とは無縁でしたので、職業教育としてコンピュータ教育が実施されていて、職業教育での活用が参加国のなかでナンバーワンでした。

フランスもコンピュータ導入にはあまり積極的でない国でしたが、それでも国語教育に利用しているというので訪れると、モリエールの戯曲のシナリオを入力して、その戯曲の中で使用されている単語の心を意味する *le coeur* と天国あるいは空を意味する *le ciel* が戯曲の進展とともにどのように意味が変化しているかを検索しながら学ぶという方式でした。わが国では教えるタイプの CAI が主流であったので新鮮な感じを受けました。さらにパリの知り合いの人が「小学校でコンピュータを使っているところがあるから紹介するので夕方に自宅に来てほしい」ということでしたので夕方に訪れると、近くの小学校の地下室に案内されましたが、そこでは裸電球の下で子どもたちがコンピュータを操作していましたが、それは近くに住む移民の子どもたちでした。その後国立教育研究所の国際交流室の紹介で訪れたのもユダヤ系住民の多い地域のリセ(高校)で、学業成績が悪いのでコンピュータを導入して教育しているところでした。男女共学になったばかりの下町のコレージュ(中学校)で、その学校では授業がなかなか成り立たないので音楽の輪唱の指導にコンピュータを使用しているとのことでした。授業を参観すると生徒の注意は散漫でなかなか集中せず、輪唱が円滑に進まないのも教師は途中で大きな声を出して注意していましたが、授業後に担任はなかなか授業が進まないのでもういらしてつい怒鳴ってしまうと恥じ入っていました。日本ではこのような授業を海外からの訪問者に見せることはないでしょう。

日本から海外の学校視察に出かけると1つの学校にせいぜい半日しか留まらないことが多いですが、個人で訪問を希望すると2日間程度は同じ学校に留まって指導の様子を観察してほしいと言われます。しかも指導困難な学校や授業が多いので、その学校が何を意識して教育に当たっているかが多少は理解できます。このようなところにそれぞれの国の教育政策があらわれているのでしょう。わが国でコンピュータを使用している授業を見学したいといえば、設備の立派な学校で指導も行き届いたところになるでしょうが、フランスで荒れている学校なども見せてくれます。

図4-1に紹介しているのは、インターネットの導入状況が高所得者世帯と低所得者世帯とでどのように違うかを示したものです。これによるとデンマークでは低所得者世帯でインターネットの普及率が平均よりも高いのですが、これは失業している場合にインターネットを通じての職業訓練を受けなければならないからです。このように教育そのもの、そして教育におけるICTの活用という点でも国民生活を守ることに留意していることがうかがえます。

国民生活についての視線

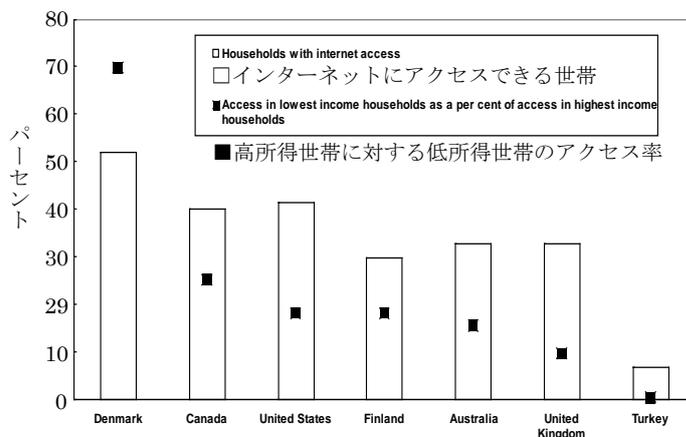


図4-1 所得によるインターネットへのアクセス可能性
Source: Pont and Sweet (2003) Adult learning and ICT: How to respond to the diversity of needs?

を持たないままで、グローバリゼーションとか国際競争力とか、大学のランキングを競ってみても、国民はわが国の政策について覚めた目でみるようになっているので、このようなスローガンはあまり説得力をもたなくなっているといってもよいでしょう。インターネットが普及した結果、居間にいて世界の教育の動向を知ることができるので、中央教育審議会やさまざまな審議会の委員の認識がもっとも革新的であるとは限らないことに注意する必要があります。教育は、現在、学習者中心主義に移行しつつありますが、それは医療での医師中心の権威主義から、患者中心主義のサービス業へと転換したのと同じ道を進み始めているとみることができます。そのためには高度の専門知識と経験とが重要になっています。

教育研究の50年

高等教育の普遍化

20世紀後半は工業社会が成熟して、大量のエネルギー消費と大量生産で豊かな生活を享受できるようになりました。そして職業が高度化するにしたがって、必要とされる教育レベルも高くなってきました。このときの変化はマーチン・トロアの区分に従うと高等教育をエリート教育、マス教育、ユニバーサル教育の段階に区分されます。すべての人に高等教育をとというスローガンは、表5-1に示しているように主要な産業は確かに農業、工業、情報、知識と移行するかに見えますが、それぞれの産業分野で高度な専門知識が求められるようになってきています。情報社会さらには知識・文化社会においてはすべての産業人に高等教育レベルの専門性が求められるようになってきたことを物語っています。

表5-1 社会の変化と仕事と学習の変化				
	農業社会	工業社会	情報社会	知識・文化社会
社会の特徴	安定社会	予測される社会	変動社会	予測困難な社会
資本	農地	原材料と施設・設備	情報インフラ	知識と文化
仕事の特性	反復と経験	工夫と熟練	設計・保守・宣伝	学習と創造
仕事の対象	自然	もの(物質,エネルギー)	情報, 知識	ひと, 生命, 環境, 文化
知識の習得	祖先からの継承	職業教育機関	高等教育機関	生涯学習
知識の伝達	人から人に	教育機関・研修所	教育機関とICT	教育機関・在宅・職場
教育段階	初等教育	中等教育	高等教育	生涯学習

このことは農業、工業、情報産業、知識産業に対応して、それぞれの教育段階の知識で十分であるというのではなく、たとえば昔の農業社会ではその技術は農作業を通じて人から人へと伝達されていて、読書算ができればよかったので初等教育で十分でしたが、現在の農業では工業社会から生まれた耕運機、トラクターなどのさまざまな動力機を理解したり、新しい農薬や肥料について理解したりするためには中等教育程度の素養が求められます。そして現在ではコンピュータが広く使われるようになると生産管理、出荷計画、販売計画のために高等教育程度の専門知識が必要になってきています。さらに最近のようにブランドが重視されるようになると、消費者の文化的背景も理解する必要があります。このような変化にたいして18歳人口の若者を大都市に集めて教育することが、社会にとつてどの程度の価値があるのかを検討する必要があります。農村に根をおろした学習コミュニティを形成して、その人々とともに直面している課題に取り組みながら時代の変化に対応する必要がありますが、現行の大学型高等教育が農業に携わる人にとどの程度の情報の提供と問題解決に貢献できるかについて、その限界を感じます。

このようなことは漁業や林業についてだけでなく、工業社会の基盤となった中小企業についてもいえることです。職場での職務に必要なのは、学問研究によって明らかになった知識ではなく、自分の経験と知識を絶えず更新していける研究方法です。この点で OECD

が提唱している非大学型高等教育を整備することが必要になってきます。しかもこれを現行の教育関係法規と方法に基づいて行われている公式学習(formal learning)によって実現するのではなく、公式の教育機関外で行われている不公式学習(non-formal learning)によって実現することが可能です。

このような社会的背景の変化を受けて、各国は高等教育の拡大に以上のような問題意識のもとに努めています。国連の「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約(A規約)」を批准するにあたって、1979年の日本政府は高等教育の無償化を規定している第13条第2項(c)に対して高等教育(大学)は無償化することに拘束されない権利を留保すると回答しました。このときに高等教育を大学であると解釈したことが、わが国のその後の高等教育に混乱をもたらす結果になりました。高等教育を大学至上主義にしてしまったことです。そのことが授業料高騰を招き、学びと働くこととの関連を軽視する風潮をつくりだしてしまっただとも考えられます。

トロアのモデルでは高等教育に進学する割合が国民の15パーセントまでの段階をエリート教育、50パーセントまでをマス教育、そして50パーセント以上になるとユニバーサル教育であるとされています。わが国は50パーセントまでを対応するマス教育を大学型高等教育で実現しましたが、50パーセントを超えるときに高等教育を非大学型高等教育で実現するということについての明確な方針は明らかになっていません。非大学型高等教育でもっとも期待されるのはさまざまな専門学校や〇〇教室といった生活に密接に関連した学習機関であり、さらに高等専門学校などの高度専門性を目指している職業教育を拡充することだったのですが、現在0.8パーセントの若者しか在学していません。農業、漁業、工業などすべての産業で高度の専門知識が求められているにも関わらず、非大学型高等教育での職業教育の地位の向上、高度専門教育での職業能力の認証制度を社会的に認証することが遅れていることが指摘できます。大学型高等教育では職業経験が求められる専門性については十分に評価されないで、非大学型高等教育を発展させる必要があるでしょう。

教育研究の50年

職業教育と非大学型高等教育

私が京都大学工業教員養成所の助手になる前に、大阪府立成城工業高校で常勤講師をして電子工学を担当していましたが、その当時の工業高校は活気に溢れ、優秀な生徒がたくさん入学してきました。職業高校は家庭が経済的には恵まれていなくとも、手に職をつけることによって安定した生活が期待できたので、労働者の家庭では将来性のある教育ルートでした。しかしやがて産業界から大学卒が望まれるようになると、大学に進学するために普通高校への志望が高まりました。わが国の職業教育は産業界の要請によって左右されてきたところが大きく、高いレベルの労働が求められるようになると高校卒から大学卒へと採用の重点は移り、職業教育から大学に進学することは困難になります。それに対してフランスの場合は、社会階層がもたらしている階層格差を克服するために職業教育が位置付けられているので、職業教育から高等教育へと進学できるルートが整備されたところに特徴があります。

職業教育に対する社会的な意義づけは国により時代によって異なりますが、わが国では高校レベルでの職業教育を受けて就職したのちに、その延長線上としての高等専門教育へのルートが見通せないという限界があります。学ぶことと働くこととの連携が大企業では提供されていたところもありますし、大都市圏では学習する機会に比較的恵まれています。中小企業や地方都市では外部からのかなり強力な支援が必要になります。職業教育のルートが社会的に保障されていないので、職業教育のコースを選ぶことに消極的になりますが、この点について、たとえばフランスでは26歳未満については専門基礎教育を無償で提供することになっていますが、その状況はつぎのようになっています。

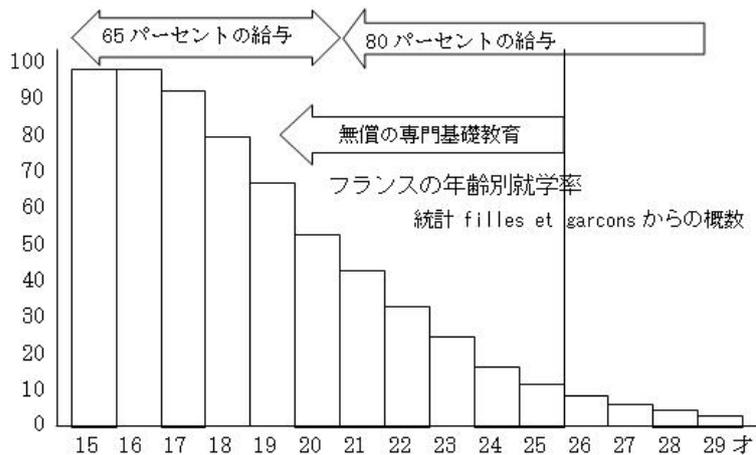


図 4-1-4 フランスの年齢別就学率と専門基礎教育の受講

この図は2004年に制定された「専門化契約 Contrat de professionalisation」に基づくもので、20歳以下では給与の65パーセントが支給され、それ以上では80パーセン

トの給与が支給されながら働くことと学ぶことを両立させることができます。わが国でこのような制度を法律として制定することについては考えられませんし、産業界の意向に左右されるわが国の職業教育ではその予測が困難です。株式資本主義社会では国民を労働力としてしかみていませんから、営利の視点から職業教育を利用されてきているので、安価な人材や優秀な人材が海外で得られるとなると簡単に国内の中小企業との関係を断ち切ったり、海外の人材を採用したりします。しかし生活防衛のためには国民生活の視点からみた職業教育の確立を目指して、職業高校の位置づけを考える必要があるでしょう。現在の高等教育で研究課題になっているのは雇用可能性と労働移動性ですが、この点での整備はまだ不十分であるといえるでしょう。

この点で進んでいるのは例えばフランスの国立工芸院 le cnam (National des Arts et Metiers, <http://www.cnam.fr/>)があります。海外も含めて150以上の都市に地域センターがあり、勤務地を変えても企業間を転職しても継続的に自分の専門性について能力を高める機会が提供されています。また昼間コースや夜間コースだけでなく、インターネットを活用した遠隔教育も開設されています。それには2つのモードがあり、その1つは完全にインターネットのみによる全国 FOAD(遠隔教育)であり、もう一つは le cnam の地域センターと連携した地域 FOAD です。この学院はナポレオン時代の18世紀末にその起源があり、以前は CNAM あるいは Cmam という名称を使用していましたが、最近では le cnam と普通名詞として使用することもあります。FOAD コースには、2008年に13,000人の学生がこの FOAD に登録しており、内容としては経営と社会、産業科学と情報技術のように職業や技術に関するものが中心で、437科目が開設されて専門的な教育を実施しています。このような学習システムであるので変動社会に対応するための雇用可能性と労働移動性とを維持しているのです。この制度は大学型高等教育ではなく、非大学型高等教育の典型であるといってもよいでしょう。この le cnam の特徴は、職業人の生涯にわたるキャリアアップを支援することをミッションとしており、平均年齢は34歳です。

スウェーデンもインターネットを活用した NetUniversity を2002年から実験を開始して一時は3万人を超える学生数を確保していましたが、その後、Web上から消えました。大学教育の内容をそのままインターネット上に掲載していたのですが、地域センターとの関連がなかったことと、あまりにも急激な増員のために対応できなかったものと考えられます。なお中国は武漢大学(Wuhan University)が2012年に le cnam と提携しましたので、今後、生涯学習としてのプログラムを開発するでしょう。

わが国では非大学型高等教育として高等専門学校が存在していますが、通信教育あるいは遠隔教育についてはまったく着手していないので、地域のニーズに応じた職業教育を提供するという体制にはなっていません。この分野は文部科学省、経済産業省、厚生労働省がかかわる分野ですが、現在のような行政のもとでは le cnam のような組織を期待することはできません。民間の支援によって実現する以外に方法はないでしょう。

教育研究の50年

教職専門教育と自律学習

私の研究生活は教員養成あるいは教師教育の分野で教育工学の方法論によって行われてきました。1961-68年は京都大学工業教員養成所電気工学科，1968-93年は京都教育大学教育学部の技術職業科，教育工学センター，教育実践指導センターでの教育と研究でした。その後鳴門教育大学の大学院修士課程，兵庫教育大学連合大学院博士課程，そして佛教大学教育学部での大学院担当を最後に大学生生活を終了しました。

以上のような経歴のなかで，主に自分が担当している授業，あるいは小中学校の先生方との授業研究が中心でした。この分野の研究では，心理学や社会学などと違って実践についての研究方法論が確立していないことです。京都大学工学部電子工学科と教育学部教育課程コースを修了してはいましたが，学部卒業でいきなり工業教員養成所の助手に就職しました。結局，学士号で大学での研究生活を終えることになってしまいました，その間に日本教育工学会からは論文賞を2回受賞しているので，研究レベルは研究者として合格だったのでしょうか。教育工学者というよりも実際の授業開発や教材開発のできる教育技術者でありたいと願って実践を続けてきました。技術はそれぞれの国や風土に根ざすものであり，社会，文化，歴史などを反映しているので，一端，輸入に依存すると独自のものが開発できなくなります。最初にも紹介したようにフランス留学中に意識した社会階層の格差克服のための制度と教育方法，ならびに無償の高等教育を目指しての多人数教育の試みなど，私が開発してきた教育技術はわが国の教育への社会的要請と実態に根ざすものであり，最初から普遍性や一般性を意図したものではなく，特殊性を追求したものです。

研究方法として重視したのは多人数授業での主体的な学習方法です。京都教育大学において「教育実践基礎演習」という科目で120名の学生を2階の80名定員と1階の40名定員の2教室で同時に実習形式の授業として成立させるための方法の開発でした。また佛教大学での科目「教育方法学」の授業で最多276名を指導することでした。このときに最初は自主協働学習として進めようとしたのですが，学生の自主性が育っていなかったので十分に機能せず，途中から協働自律学習という形式でチーム学習を開発することを試みました。まず学生間のコミュニケーションが十分成り立つようにしたのちに，中間発表したのちに各自が自分の文章をまとめながら自律して学習するというスタイルをとりました。この授業を開発するにあたって，最初は3-5年もかければ完成するだろうと始めたのですが，一応の成果として出版できたのは7年後でした。これがミネルヴァ書店から出版した「ガイドブック 教育の技術と方法」です。この間に開発の経緯を国内の学会で発表していたのですが，あまり反響はありませんでした。2000年前後にはアメリカの学会などで発表していたのですが，アメリカでは視聴覚教育，放送教育や行動主義に基づくe-Learningなどが主流でしたのであまり注目を集めませんでした，質問者がヨーロッパから参加している研

究者が多かったので、2005年からはヨーロッパで発表するようになりました。

2009-11年度の3年間に京都府の「NPO提案型事業」として「セイフティネットとしての京都レッツラーン大学校の構築」というテーマで推進しましたが、最終的に実現可能性調査報告として提出しました。中小企業を対象としながらそこに求職者を加えて、学習コストを削減するために指導者を必要とせず学習サポーターで自律的に学習するシステムの構築です。すでに紹介したように「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約(A規約)」ではその第13条2項(c)では高等教育の無償化を規定していて、ヨーロッパ諸国ではその実現に努力してきているのですが、とくにフランスの国立工芸院 *le cnam* はそれを実現しております。平均年齢が34歳ですが、26歳に達するまでに専門基礎能力を習得することが求められており、そのために受講料は無償です。*Le cnam* のような機関は他にもあり、企業と提携して実務者の専門教育を実施していますが、その財源は労働者の給与の1パーセントと雇用主の負担によって維持されているので、若者たちに無償の専門教育を実施することができるのです。このような出費は「未来への投資」であると考えられているからです。

わが国では教育費高騰に悩まされているのですが、2012年7月31日から8月3日までの4日間に行われた京都市教育委員会の中学校初任者研修の最終日の講義で、教育費の高騰ぶりと年間所得の低減の動向を示したのちにつきのような質問をしてみました。

「これからは給与も年金も減額される

あなたは自分の子どもをどのように育てたいか

- ① 教育投資をして国内の一流大学に進学させたい
- ② 海外の大学に進学させたい
- ③ 遠隔教育で海外の大学卒の資格を取得してほしい
- ④ 独学して自分で自分の将来を開拓してほしい」

この問いにたいする回答はつぎのようでした。

- ① 20人
- ② 16人
- ③ 1人
- ④ 59人

でした。この回答からも子どもの将来にたいして、高い教育費を負担してまで大学教育を受けさせたいとは思っていないようです。さらに海外の大学に留学させたいと希望している人が意外と多いことです。海外の大学の遠隔教育を受講させたいという人も現れていますが、海外の高等教育は日本を有望な市場とみなしているのです。今後、この傾向は一層顕著になることが予想されます。このような海外の遠隔教育で勉強する人が増えれば、教育のグローバル化はさらに推進されるでしょう。わが国の大学は、このような遠隔教育で取得した単位を正規の履修単位と認めれば良いのですが、今後の方針が注目されます。

教育研究の50年

教える教育と学ぶ教育

わが国は教育を重視することを国策としていますが、そのときに「教える」ことを重視して学校や大学が整備されてきました。教えることによって正しいことを学ぶという考え方は根強くありますが、逆に学ぶことを希望している人に広く学ぶ機会を提供するという視点からの機関はまだ十分に発展していません。

ここで教えるということと学ぶということとを考えてみましょう。これにはつぎの4つのケースがあります。

教えるという視点から

- A) 教えたら 学ぶ
- B) 教えても 学ばない

教えないという視点から

- C) 教えなくとも 学ぶ
- D) 教えないと 学ばない

わが国では教えることを重視しているのですが、その前提はA)教えたら学ぶということです。しかしB)教えても学ばないときにはその責任は学習者であると考えられがちです。しかしこの教えることからのアプローチがもたらしたものは高額な教育費であり、教育がもたらす社会的格差ですが、この点についてはあまり問題にされてきませんでした。

現在、大学教育での最大の悩みはB)教えても学ばないと、D)教えないと学ばないという事実です。A)教えたら学ぶという前提の教育は、高額の費用と社会的格差の拡大という結果をもたらしましたが、このことについてすでに1960年度に指摘されていたところであり、生涯学習社会ということがしきりに議論された時期でもありました。

教えなくとも学ぶというスタイルは生涯学習として進展するものですが、このことについては第4回ユネスコ国際成人教育会議で1985年3月29日に採択された「学習権宣言」がありますが、このことについては教育基本法に反映されておりません。

日本の教育基本法(2006年)

第3条(生涯学習の理念) 国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない。

わが国の生涯学習の理念は人格主義を基本としていて、生活保障や労働の機会の確保のための生涯学習という視点は生まれてきません。インターネットがここまで普及しているながら、低所得者層を含めての雇用可能性や労働移動性を確保するための生涯学習システムを構築するという発想はまだ生まれていないのです。

それに対して韓国の教育基本法はつぎのようになっています。

韓国の教育基本法(1997年)

第3条 (学習権) すべて国民は、生涯にわたり学習し、能力と適性によって教育を受ける権利を持つ。

韓国では権利主義になっていますから、遠隔教育もきわめて積極的に推進されています。このような視点から見たときに、日本と韓国とでどちらが先進的であるかは明らかです。

わが国の教育は変動社会、知識基盤社会においても人格主義を基本としていることになります。このような実態ですから、いくら ICT が普及してもそれを社会的格差の克服や学習の機会を保障するために ICT を活用するという発想はできません。さらに大都市以外の地域での学習の機会を提供するという政策も生まれません。教育は国民の人格を涵養することに重点が置かれていて、人権を保障することを基盤としていたわけではありませんから、世界の教育の動向からはますます孤立していくのでしょうか。

教育研究の50年

京都レッツラーン大学校

大学型高等教育の教育費の高騰をもたらしているのは、人件費と施設設備費です。しかしこの2つは大学設置基準によって大学存立の基盤となっていますから、授業料を低減することは不可能です。オープンキャンパスによって施設設備は見栄えのするものになっていますし、有名教授を揃えるために高給で迎える傾向にあります。さらに広告宣伝はますます派手になっていますから、授業料を低減することは不可能であるといつてよいでしょう。このことはすでにアメリカでみられたことであり、元ハーバード大学の総長だったデレック・ボッグは著書「商業化する大学」(宮田由紀夫訳, 玉川大学出版)で紹介しています。

このような大学商業主義あるいはアカデミック資本主義の動向に対応する動きがありますが、もう一方では非大学型高等教育として、例えばフランスの CNAM(Conservatoire National des Arts et Metiers)スタイルの高等教育機関が存在します。これはナポレオン時代の1794年に創設されたものであり、夜間と週末にコースを開講する職能育成の教育機関ですが、最近の ICT の進歩にともなって遠隔教育が積極的に開発されています。これについては次回以降で紹介します。

このような背景を意識しながら、京都府緊急雇用対策での「NPO提案型事業」に「セイフティネットとしての京都レッツラーン大学校の構築」として応募して採択されたので、その基礎となる教材の開発と試行講座を実施してその可能性を検討し、2012年3月に実現可能性調査の最終報告書を提出しました。従来にないまったく新しい概念の高等教育機関ですので、理解されるには少し時間を要しますが、詳細についてはホームページを参照して下さい。このタイプの教育機関は、わが国では文部科学省、厚生労働省、経済産業省にまたがるものであるため、行政側から推進することは困難ですから、民間活力によって推進しなければならないでしょう。どのようにして資金を確保するかが課題です。

京都レッツラーン大学校の理念

すでに前回で紹介したように、わが国の教育基本法は人格主義をその基盤としています。それにたいしてこの大学校は学習権を基盤としているので、理念を明確にする必要があります。構想をスタートする時点でつぎのような理念を考えました。

教育基本法と学習基本宣言との対比

	わが国の教育基本法	京都レッツラーン大学校学習基本宣言(案)
前文	我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。 我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、	われわれ京都レッツラーン大学校に学ぶ者は、変動する社会にあつて「出会いと共修」をモットーにして、社会的経済的文化的理由で公式教育による専門的職能の学習を享受することができない人に対しても相互扶助の精神に則り、お互いに支援し、国際的に承認されている学習権を認識し、大学校

公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。
ここに、我々は、日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため、この法律を制定する。

第一条 教育の目的及び理念
(教育の目的)

教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

第二条 (教育の目標)

教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

一. 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。

二. 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。

三. 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。

四. 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。

五. 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

第三条 (生涯学習の理念)

(新設)

国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない。

が参加者の謝金だけでなく、公的資金、企業および各種団体からの貢献ならびに市民の寄付などによって運営されていることを自覚し、つぎのような目的ならびに理念の達成を目指して学習することを宣言する。

学習の目的及び理念
(学習の目的)

学習は、変動社会において人間の尊厳を尊重しつつ生活を安定させるために、変化する専門的職業に対応してたえず新しい職能を習得することを目的とする。

(学習の目標)

学習は、その目的を実現するため、人間としての尊厳と学習権を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するように行う。

一. 幅広い知識と教養を身に付け、平和と共生を希求する態度を身につけ、職業倫理を尊重するとともに、健康な生活が享受できるように身体を鍛える。

二. 個人の学習権を尊重し、その能力を伸ばして創造性を発揮し、自主及び自律の精神に基づいて、職業及び生活との関連を重視した専門的知識と技能と態度を習得する。

三. 公平と責任、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与できる能力を習得する。

四. 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を身につける。

五. 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を身につける。

(生涯学習の理念)

われわれ一人一人は、変動する社会にあって、経済的に安定した人生を送ることができるよう、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習し、その成果を適切に生かすことのできる専門的職能を習得できるような生涯学習社会を実現することを旨として努力する。

教育研究の50年

教育基本法と職業能力開発促進法

わが国における教育と職業能力開発とは、それぞれが文部科学省と厚生労働省の所轄になっています。ところが、教育を受ける側の学習者と、職業能力を開発される側の学習者とは同一人物であり一体であるので、国民にとっては教育と職業とが引き裂かれたままになっています。このような状況について統一できるのは学習者の学習権ということになりますが、これは「教育を受ける権利」と解釈されていて教育を前提とした権利ということになります。ところが現在、インターネットの普及、学習科学の進歩、さまざまな情報技術の進展にともなって、教授されることを前提としない学習が活発になっていて、これは不公式学習(non-formal learning)あるいは非公式学習(informal learning)として現在注目されています。そこで改めて教育基本法の考え方と職業能力開発促進法の考え方を比較してその両者を結びつける概念を検討してみましょう。

教育基本法の立場からの目標はつぎのようになっています。

(教育の目標)

第二条 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

一方、職業能力開発促進法の立場からはつぎのような理念が掲げられています。

(職業能力開発促進の基本理念)

第3条 労働者がその職業生活の全期間を通じてその有する能力を有効に発揮できるようにすることが、職業の安定及び労働者の地位の向上のために不可欠であるとともに、経済及び社会の発展の基礎をなすものであることにかんがみ、この法律の規定による職業能力の開発及び向上の促進は、産業構造の変化、技術の進歩その他の経済的環境の変化による業務の内容の変化に対する労働者の適応性を増大させ、及び転職に当たつての円滑な再就職に資するよう、労働者の職業生活設計に配慮しつつ、その職業生

活の全期間を通じて段階的かつ体系的に行われることを基本理念とする。

この両者を比較すると、教育基本法での職業にたいする考え方は人格主義が根底にあり、職業については「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」と態度主義としてとらえられています。一方、職業能力開発促進法では「労働者がその職業生活の全期間を通じてその有する能力を有効に発揮できるようにすることが、職業の安定及び労働者の地位の向上のために不可欠であるとともに、経済及び社会の発展の基礎をなすものである」としています。これらを比較すると変動社会さらには知識基盤社会における教育観や能力開発観では厚生労働省の方がより説得力があります。

現在の教育研究の成果からみるならば、「教えなくとも学ぶ」という学習環境を構築することは可能ですので、学習権を基盤とする無償の高等教育を構築して青年期までに専門基礎能力を保証するという事は夢物語ではないのです。

このような教育雇用政策を推進しているフランスの例として、次回からパリに本部のある国立工芸院 Cnam(Conservatoire National des Arts et Métiers)について紹介します。

2012.8.6