

教育的コミュニケーションの問題(1)

—生涯教育論の検討—

住 岡 英 毅

On the Educational Communication

—some remarks on lifelong integrated education—

Hideki SUMIOKA

1. 問題の所在

ハートレイは、人間のコミュニケーションを、「人間が相互に影響し合う手段であり、社会過程の現実的でない手である」と定義し、「コミュニケーションを通して、人間は社会的存在となる」⁽¹⁾とのべた。

コミュニケーションについての、ハートレイのこの定義は、広い意味で教育の概念と重なりあっている。人間を相互に影響させ、社会的存在たらしめること、つまり、人間の社会化をなす重要な手段が、コミュニケーションなのである。こう考えると、すべてのコミュニケーション行動は、広義の教育そのものという事になりはしないか。ルシュとベイトソンのように、コミュニケーション概念を、「人々が影響し合うすべての過程を含む」⁽²⁾ものとして把えらるると、コミュニケーションイコール広義の教育、と言ってもまったくさしつかえないほどである。

しかし、私達はふつう、右にのべたような広義の教育を「教育」とはよばない。人々が影響し合うすべての過程のなかで、より望ましい人間形成に向って特に意図的に影響し合う場合を、私達は「教育」とよんでいる。同様に、コミュニケーションのすべてが「教育」ではなくて、コミュニケーションの中には、教育的なコミュニケーションもあれば、非教育的なコミュニケーションもある。たとえば、「握手」や「頬すり」

をするという行為は、当事者の間で何らかの意味通達の機能をもつ「接触コミュニケーション」⁽³⁾であるが、それはふつう教育的なコミュニケーションとしては機能しない。しかし、特定の状況において、教師と生徒あるいは母親と子ども間で交わされるとき、それはしばしば教育的なコミュニケーションとなりうる場合がある。顕在的にもしくは潜在的に、「接触コミュニケーション」の結果が、相手の望ましい人間形成にかかわっているからである。このように考えてくると、「教育」とは、コミュニケーションのなかでも、きわめて特殊なコミュニケーションの形態と考えられる。それをここでは「教育的コミュニケーション」とよぶことにしたい。コミュニケーションのなかには、その下位領域として、明らかに教育的コミュニケーションが存在している。

さて、コミュニケーションと教育に関する論議を、以上のように整理した上で、本論文で私が考えたいのは次のような事である。すなわち、教育的コミュニケーションは、私達のコミュニケーション生活のなかに遍在していると考えられるが、その一つ一つを取り出すことによって、教育的コミュニケーションを成立させる理論的諸条件を模索することである。あるいは、教育的コミュニケーションの範囲をはっきりさせることである。たとえば、それは、政治的コミュニケーションとはどこがどのように異なるのか。こうした教育的コミュニケーションの内実を追求

する作業は、実は、「教育の論理」の精緻化・体系化へむけての第一歩を踏み出す事でもある。

そこで、本論文はとりあえず、生涯教育論の発想のなかから、教育的コミュニケーションの諸相を検討することから始めたい。

私の知るかぎり、これまでの、生涯教育をめぐる論議は、技術革新や情報化あるいは余暇の増大といった、いわば社会変動の諸要素を独立変数として、その従属変数として教育を問題にするという論議に集中している。諸論のなかには、「教育計画理念として福祉国家論とかかわってとらえるもの、学校教育との関連においてその軽減をはかるものとして位置づけるもの、いまままで傍系であった企業内教育に陽をあてるものとして、これを歓迎する企業内教育関係者の所論などさまざまな視角がみられる」⁴⁾が、論議のパターンは、いずれも右に述べたような特徴をもっていた。この点については、生涯教育構想に批判的な立場をとる論者達の主張も、決してその例外ではない。批判論は、技術革新や情報化の進む日本の資本主義体制の政策との関連で生涯教育構想を検討し、主としてマンパワーポリシイ批判の立場から、一貫した疑問を提出している(この点については後に3で触れる)。生涯教育をめぐる論議は、構想に賛成の立場であれ批判の立場であれ、こと教育をみつめるその「みつめ方」において、同一の線上に立っていた。現行経済体制(ないし政治体制)から教育をみつめるといったふうに、教育をみつめる位置はいずれも同じところにあったと言えるだろう。

もちろん、それはそれでよい。しかし、生涯教育論が論議されはじめから十年を経た今日、理論的にも実践的にもそれほど実り豊かな結果がもたらされていないのは何故か。その原因の一つとして、生涯教育論の、まさに教育論としての、理論の不耗性があげられる。生涯教育論を、現実実践を導いている教育論と対決させ、その止揚を通して、文字どおり教育論として体系化する努力を重ねるべきであった。私がここで問題としたいのは、生涯教育論を、まさに教育論として、教育固有の論理から問題とする論議を活性化する必要があり、という事である。その意味

で、生涯教育論の教育的コミュニケーションを洗う作業は、右のような問題意識にむかって第一歩を踏み出すことでもある。

以上から、本論文のねらいは二つある。一つは、生涯教育論の発想の奥に潜む「教育の論理」を、教育的コミュニケーションの視角から理論的に検討することにある。二つは、その作業を通じて、教育的コミュニケーションの一般理論を模索することにある。二つのねらいのうち、私の主たる関心は後者にあるが、そのための考察の対象が、「生涯教育論」というわけである。論文の主題と副題との関係を、このように考えたい。

2 生涯教育論のコミュニケーション観

ここでは、生涯教育論の発想のなかから、二つの問題を検討してみた。その第一は、発想の基本となっている、ライフ(Life)の意味と関連して提出される、教育的コミュニケーションの問題である。第二は、教育的コミュニケーションにおける上下の問題を、ラングラン(Langrand)の論文のなかで煮つめてみる。

第一の問題、ライフ(Life)の意味に関しては、新堀通也氏によると、大体次の三つが考えられる。一つは、「生涯」という日本語に示されるように、一生という時間的・縦断的な長さによって測りうる次元を意味している。二つは、「生活」という意味、つまり、長さよりも空間的・横断的な広さの次元を表している。そして三つは、「生」・「生命」という訳語に近いが、人間らしく生きる、生を充実させる、真の幸福を得る、といった「人間の生き方」の次元をさしている⁵⁾。生涯教育(Life long integrated education)とは、ライフにこめられたこの三つの意味を総合的につかまえていこうとする、一つの教育理念である。すなわち、人間の一生にわたる教育を、生活の全領域と関連させながら、人間の生き方の問題として統合する(integrate)ところに、この教育論の発想の原点がある。ここから、どのような教育論がひきだされてくるか。生涯教育論によると、「社会そのものが「変化」を主眼とするように

なつた今日では、学校が過去に目をむけていることは許されない。学校は未来に目を開き、未来を考慮において教育に転ずべきである。そして、「未来に目をむけた教育とは、内容をでなく「認識のしかた」「判断のしかた」を教える教育である。」つまり、教育は、従来考えられていたように「成人」になるための準備として、一定の内容を教えこむことにあるのではない。そうではなくて、「認識のしかた」「判断のしかた」を教えることによって、一生自分の可能性を伸ばしていける独学者をつくることにある。言いかえれば、「学ぶこと」を学ばせるのが教育である。だから、それは、生涯続くものであるし、生活と密着しながら、生の、充実の問題として展開されるものだ、という特徴をもつ。生涯教育の基本的な考え方がここにある。

実は、この基本的な考え方が、教育的コミュニケーションのあり方を、鋭く規定してくる問題であるように思われる。従来、教育的コミュニケーションは、一定の内容を意図的に伝達することを目的とし、その伝達の成功をもってコミュニケーションの完了とみなした。家庭教育における「しつけ」コミュニケーションは、その端的な一例である。「何か理想に近い、一定の型に形成していくこと、これが「しつけ」である。」この場合、服装やことば使いなど、ある種の型を子どもに伝達し、その型に子どもたちが同調するようになったとき、教育的コミュニケーションは最も成功したことになる。ところが、一定の内容「型」の伝達でなくなく、事象に対する認識のしかた、判断のしかたを教えるとなると、コミュニケーションの様相はずい分と変わってくる。もう一度、服装に関する「しつけ」の場合を例にして言えば、子どもが一個の人間として、個性的に自己に合った服装を考えだすことができるよう、その創造性のようなものをひきだすことに力点をかけねばならなくなる。「しつけ」も単なる「型」の強制によるしつけから、「型」を創り出す内発的な動機のようなものを培う方向へと、コミュニケーションの観点を移動しなくてはならなくなるのである。

ところで、一定の内容の伝達、「型」の強制による教育的コミュニケーション

ーションは、これまで往々にして、被教育者にむけて外在的モチベーションを適用してきた。しかし、「認識のしかた」「判断のしかた」に力点をおく教育的コミュニケーションは、どちらかと言えば、外在的モチベーションよりも内発的モチベーションの方を、より重視する。このように、生涯教育論の発想の根底には、これまでの「伝達—授受」の教育的コミュニケーション観に変わって、新しい教育的コミュニケーション観が出現しているのである。いや新しいというよりも、より厳密には、教育的コミュニケーション本来の姿を直視する所から出発している、といった方がより適切であるかも知れない。

さて、このような教育的コミュニケーション観は、その内部に、コミュニケーションにおける上下の関係を取り払おうとする態度を秘めていることに気づく。次に検討したい第二の問題は、生涯教育論における、教育的コミュニケーションの上下の問題である。

ラングランによると、「若い人々と壮年との間の区別はだんだん消滅しており、子どもたちとおとなたちは同じ立場におかれている。つまり、どちらもそのときおかれている存在の時期の一瞬一瞬を、懸命に生きなければならぬという立場にある。かれらはどちらもたえざる生成発展のなかにあり、現在がもっとも真実であり意味をもっているという事態のなかで未来を準備しつつある。だから、「おとなはもはや若い世代に模範を示すための確かな手本をもちあわせていない。それゆえ、「おとなが子どもに教える必要があるのと同じくらい、子どもや青年から学ぶ必要がある」という事を重視したい」とラングランは述べている。

この「世代間の関係」把握は、先に述べた教育的コミュニケーション観とかかわって、一つの重要な示唆を投げかけている。つまり、従来の教育的コミュニケーション「型」の伝達・強制によるコミュニケーションは、教える者と教えられるものとの間に、意識的にしろ無意識的にしろ上下の関係を前提として成立している。それが、形式として、制度的に確立しているのが、学校における教育的コミュニケーションであろう。学校にかぎらず、生活のなかに遍在している教育的コミュニケーション

の多くは、親子間、夫婦間、先輩と後輩の間などで、すべて上下の関係
を前提としている。知識やその他の能力において上位にある者が、いわ
ば権威を媒介として、教育的コミュニケーションを發動することが可能
になる。これが従来の教育的コミュニケーションの典型的な特質であつ
た。これに対して、生涯教育論では、むしろ上下の固定した関係を取り
払ったところで、相互教育の関係として、教育的コミュニケーションが
成立する。おとなと子ども、親と子、教師と生徒の関係は、両者が同じ
ように学習しつつある立場におかれ、「その行動によって、建設的疑問
とその探求の道をさしめすというかぎり」で、一方が他方を教える立
場にある。教育が一定の内容の伝達から、認識のしかた、判断のしかた
を培う方向へと、力点のおき所を移動すればする程、教育的コミュニケ
ーションは、「上下」型から「相互」型へと変わらざるを得ない訳であ
る。つまり、伝達型コミュニケーションから相互増幅型コミュニケ
ーションへと変化せざるをえない。

教育的コミュニケーションにおける、「上下」の否定を、もっと早く
から洞察していたのは、文化人類学者のM・ミードであった。彼女は、
一九六〇年のモントリオールにおける成人教育国際会議の特別講演で、
「今日の社会では、『教える者』と『学ぶ者』という『身分』は消失し
てしまった」と述べ、「教える者と学ぶ者との役割交換がたえず行なわ
れるのが、未来の社会の姿であろう」と述べている。この考え方は、ラ
ングランの「教育的社会」という考方につながっていく。いわく「教育
活動に参加する人々はすべて、その人が専門の教師であれ、素人であれ、
絶えずコミュニケーションを保ち協議を行ない、お互に指導し合いそれ
ぞれの固有の訓練や貢献からお互に利益を得るようにしなければならな
い」。そして、「生涯教育の発展は、論理的には、社会構造が人格の成長
に好意をもつひとつの方向に変化することを前提としている」。また、そ
れは、「本質的には政治的な企てであり、その実現は国家の構造全体を
巻き込むようになるほどである」。これがラングランの描く、未来の「教
育的社会」である。この場合、「教育は社会生活のあるところには、多

かれ少なかれ存在する。しかし、これが「個人」という統合主体をもつ
たときにのみ、教育の固有の領域が確定するのだ、というのがラングラ
ンの立場である」。

以上、生涯教育論の奥に潜む教育的コミュニケーションの問題を、二
つの視角から考察してきた。一言にしていえば、そこにみられる教育的
コミュニケーションは、伝達型というよりは相互増幅型であり、従来の
形式的・制度的コミュニケーション(学校教育に代表される)の相対化、
という特徴をもつ。教育的社会は、こうした教育的コミュニケーション
が、人間の社会生活全体に遍在し、それが「自字意志」を媒介として「個
人」のなかに統合されていく社会、あるいはそれが可能な社会である。
その場合、教育的コミュニケーションは、一定の社会体制とどうかかわ
るのか。つまり、社会体制の維持にはどう働くか。また社会体制の変革
・改造に対してはどのような意味をもつか。次に、これまでの考察をも
とにして、教育的コミュニケーションと社会体制の問題を考えてみるこ
とにしたい。

3. 社会体制と教育的コミュニケーション

社会体制(経済体制ないし関連して政治体制、以下、体制とよぶ)の
側から教育を考えれば、教育とは、体制の維持存続に貢献する有力な手
段ということになる。「社会は、個人の自発的抵抗による集合的同調行
動の攪乱、ひいては全体の秩序や組織の崩壊をおそれる」。なぜなら「社
会と個人とは緊張と敵対とのうちにあるからである」。そして社会統制と
は、「社会が秩序を維持し、その存続をはかるために、集団の成員の思
考や感情や行動にたいして一定の抱束を加える作用を意味している。あ
るいは端的に社会的同調を強いる作用といってもよい」。この社会統制の
手続きには、外的拘束としての権力による行政作用や腕力・暴力による
統制があり、内的拘束としての宗教、道徳、そして教育などがある。体
制が、自らの維持存続(社会統制)の手段として教育を重視するのは、
教育が、「社会の外的抱束を個人の内的抱束に切り換え、個人があたか

もそれを自分のものとして欲するような内面化の作業⁹⁾を担当するからである。教育は、元来、「文化の伝達」という活動を通して社会統制的機能を果たしているが、体制は、教育のもつこの社会統制的機能に着目し、教育を、しばしば意図的に社会統制のための手段として利用する。

さて、体制の側からみた教育、そこでの教育的コミュニケーションは、先に2で検討した、「型」の強制・伝達によるコミュニケーションが支配的となる。体制の維持存続のために必要な一定の思想、感情、態度、知識等が厳然と存在していて、それらの伝達、という形をとらざるを得ないからである。この事は同時に、そのような思想、感情、態度、知識等を保有することにおいてまさっている上位者を予定し、その上位者が下位者に伝達する、といった上下コミュニケーションの形態が支配的となる、という事でもある。体制の維持存続の観点から教育的コミュニケーションを考えた場合、それは、伝達型であり、上下型つまり形式的・制度的コミュニケーションである。だから、生涯教育論における教育的コミュニケーションは、体制の存続維持の論理には、まったく組みしていないと言えるだろう。それは反体制的ではないが、少なくとも、体制の要求する「型」をうち破る、ないしは改変する契機を内に秘めている。この意味からすれば、体制の自己発展にかかわるといふ点で、逆説的に体制に貢献するという事になるかも知れない。

ここで、生涯教育論批判の立場を検討してみると、おもしろい事に気づく。批判の立場は、逆説的な意味で、右のような事情を鋭く読みとっている。批判の立場とは次のようなものである。すなわち、技術革新・情報化の進む今日にあって、資本の論理は、新たな視角からの労働力の養成・確保を急務としている。資本の独占化・集中化とあわせて、こうした労働力確保の視点からも、体制の再編強化を迫られているが、現日本の資本主義体制がおかれた状況である。とするなら、人間の一生にわたる教育全体を、労働力商品育成の観点からシステム化する必要があるが、生涯教育の構想は、これにきわめて安易にのっかる危険性がある。ことに、一九六九年の中教審特別委員会の中間報告において、学制改革と教

育計画全般を規定する基礎原理として、生涯教育の理念がとりあげられるに至って、右のような危惧はより濃厚になってきているのではないか。「いわゆる生涯教育は、技術革新と情報化を基礎として自主的自己学習を組織しようとする点で、「現代性」をもつとともに、そのような現代社会が必然的に要請する自主的自己学習を「上から」の方策として組織化しようとするところにその限界があり矛盾があり欺瞞性があるというべきである⁹⁾」。

以上、要するに批判論は、現日本の資本主義体制の再編強化↓教育の次元での先取り↓生涯教育構想、といった認識のもとに、マンパワーポリシイ批判の立場から疑問を提出しているわけである。いいかえれば、体制の側から発想される教育に、生涯教育論がのっかった場合、それは、体制の論理からする教育的コミュニケーションに変質して展開される危険性がある、という事を批判論は言わんとしている。ラングランの提唱する生涯教育論そのものへの批判ではなくて、それが体制の論理として日本へもち込まれた場合、生涯教育論の根底にある教育的コミュニケーションが活性化する可能性は、きわめて薄い、という事である。

だが果してそうか。生涯教育論は、その根底に新しい教育的コミュニケーション観を内包していた。それは、人間個人の創造性に、生きがいとしての「創造的な生き方」に、きわめて密接に関係していた。この自由で創造的な人間こそ、また、変動社会に直面する体制が最も要求する人間像ではないか。そうでないと、体制の自己発展の死を意味するからである。その意味で、体制も、生涯教育論の教育的コミュニケーションを承認せざるを得ない段階にきている。相互増幅的で非形式的・制度的コミュニケーションを特徴とする教育的コミュニケーションが、変質の危険にさらされながらも、生きのびていくであろう可能性がここにある。この事を、政治の論理と教育の論理との関連で、さらに突っこんで考えてみよう。

丸山真男によると、「政治の本質的な契機は、人間の人間に対する統制を組織化することである」そして、「現実人間を動かしそれによつ

て既存の人間関係あるいは社会関係を、望まれていた方向に変えることが政治運動のキーポイントである。この人間に対する統制の組織化は、価値の多元性の平板化・画一化を常に要求する。そうでないと統制の組織化は不可能である。また実際に人間を動かすこともできない。この価値の多元性の平板化・画一化をセメントとして、人間の統制を組織化し、一定の方向に人間を動かすことが、いわば政治の論理である。だから、政治の論理のなかに含まれている政治的コミュニケーションは、価値の多元性の画一化・平板化を企図し、一定の方向に人間を動かすことを目指している。いわば、コミュニケーションの相手を「操作できる客体」とみなしているところに、政治的コミュニケーションの特質がある。

これに対して、教育の論理は、教育活動の本質のなかで展開され、次のような特質をもつ。すなわち、教育者は一定の価値をになう陶冶財をもって被教育者に対するが、決してそれを被教育者に強要し押しつけるものではない。彼はただ素材の提供者にすぎない。教育はむしろ、被教育者がこの素材との出会いのなかで、いかなる価値をつかみとるか、というところから出発する。価値を与えるのではなくて、素材のなかから多様な価値をつかみとらせるのである。教育活動は、被教育者をして、この出発点に立たしめること、いうなれば彼の自己教育意志を覚醒するところに、その本質がある。すなわち、教育の論理は、被教育者の自己教育意志を覚醒し、彼を自由な創造者としての位置に立たせるところにある。そして、教育の論理のなかに含まれる教育的コミュニケーションは、相手の、価値の獲得・創造の援助と、相手の可動性を見守る、という方向性をもっている。コミュニケーションの相手を、「操作できない自由な個人としての主体」とみなしているところに、教育的コミュニケーションの特質がある。これは、むしろ、生涯教育論のコミュニケーション観と一致するところである。

さて、教育のなかで、政治的コミュニケーションを優先させる事は、個人にとっても体制にとってもマイナスである。つまり、どのような体制においても不断にそれに挑戦する自由で創造的な人間が存在しないか

ぎり、先に述べたように、それは体制の自己発展の死を意味する。体制の内部矛盾を見極めそれを克服するについての、いわば体制の止揚能力としての個性豊かな創造的、逸脱的人間が、常にどんな場合にも必要である。それは、一つの型を要求する政治的コミュニケーションの枠外にある、「個人主義的」な人間実存の有無の問題である。変動の時代であればある程、教育的コミュニケーションの体制への逆説的な貢献が一層のぞまれないか。こうして、ラングランのいう「教育的社会」への展望を、どうしても必要としているのである。

生涯教育論は、以上のように、体制と教育との問題、また政治と教育との問題について、重要な問題を示唆している。ここでは、その問題の一端を採ったのみで、より詳しい検討は他日に期さなければならない。

4. ま と め

教育的コミュニケーションを洗いだす作業は、以上につきるものではない。教育的コミュニケーションの精緻化は、ある意味で、教育固有の論理の確定の作業である。教育は、私達のこれまでのイメージからすれば、政治、経済、芸術、娯楽等、生活の各領域に随伴して現われるところの、副次的な要素という色彩が強い。生活の主流はあくまでも政治、経済……等々であって、教育はどこまでも付随的なものであるという考え方である。だから、政治と教育、経済と教育、公害と教育などというテーマで論議をし始めると、それは必ず政治論、経済論、公害論に終始する傾向があった。しかし、これは明らかに誤まっている。教育が、生活のあらゆる領域に顔をだしてくるという事自体、教育が生活の中でも主要な領域である、という事を意味している。そうであるならば、政治の論理、経済の論理、等々と同じように、教育固有の論理があるはずである。その論理の模索は、教育的コミュニケーションの発掘から始まるべきだ、というのが本論文の問題意識であった。今回は、生涯教育理念のなかから、教育的コミュニケーションとかわる、きわめて限定された問題のみを扱ったわけである。生活の全領域に遍在する教育的コ

コミュニケーションを検討しながら、教育固有の論理を確定するための本格的な作業は、むしろこれからである。本論文はそのための、一つの視角を提出したに止まる。

当面、私が次に考えたいと思っているのは、政治と教育との関連のなかで、教育的コミュニケーションを煮つめることである。本論文の3は、その端初であったという事になる。「政治における人間の関係は、対象の関係、すなわち、非人間化の関係である。一方、社会における人間関係は、対話の関係といえる」。また、私達が「実存として自立するためには、他と対話する関係を結ぶことからはじめなくてはならない。その関係のなかで、我々ははじめて互に実存としてかわりあい、そのことを通じて逆に自立した単独の実存たりうるのである。その時にはじめて世界と自己とは共鳴し合うことができ、本来の意味での創造的活動が可能となる」。このあたりに、どうも教育的コミュニケーションの大きな問題が横たわっているように思われる。

注

- (1) Hartley, E. & Hartley, R. *Fundamentals of Social Psychology*, p.16. 1952
- (2) J. Ruesch and G. Bateson, *Communication, the social matrix of psychiatry*, p.6
- (3) ノラントの用語「*tactile communication*」である。詳しくは、Frank, L. K., *Tactile Communication in "Explorations in Communication"* 1960. ed. by M. McLuhan.
- (4) 吉田昇他編著「市民のための生涯教育」日本放送出版協会、九ページ
- (5) ボールラングラン、波多野完治訳「生涯教育について」、この論文は、成人教育推進国際委員会の第三回委員会にワーキング・ペーパーとして提出されたものである。天城勲・森隆夫編著「生涯教育」帝国地方行政学会、一九七〇年所収に於ける。
- (6) 新堀通也「社会教育の方向」、帝国地方行政学会、三五〜三七ページ、一九七〇年。
- (7) 日本ユネスコ国内委員会「社会教育の新しい方向——ユネスコの国際会議を中心として」、森隆夫編著、前掲書、二五〇ページ。
- (8) 野口武徳、白水繁彦「日本人のしつけ」ぎょうせい、一六ページ、一九七三年
- (9) この点については、波多野完治「生涯教育論」、小学館、一二九〜一四〇ページ参照。なお、内発的モチベーションの重要性については、BRUNER, J., *Toward a theory of instruction*, 1966参照のこと。
- (10) ボールラングラン、前掲論文、森隆夫編著、前掲書、二七七ページ
- (11) ボールラングラン、前掲論文、森隆夫編著、前掲書、二七七ページ
- (12) 伝達型コミュニケーションないし相互増幅型コミュニケーションの概念については、片岡徳雄と筆者との共論「マス・コミュニケーションと学校教育」日本教育社会学会編「マスコミ時代の教育」東洋館、四八ページ、一九七〇年において述べたので参照されたい。
- (13) 波多野完治、前掲書、一八六ページ、なお原文は「Canadian Association of Adult Education ed., *Food for Thought*, 1961 所収
- (14) ボールラングラン、波多野完治訳「生涯教育入門」、財団法人全日本社会教育連合会、一一〇ページ、一九七四年
- (15) 波多野完治、前掲書、一八七ページ
- (16) 清水義弘「教育社会学」、東大出版会、二五五ページ、一九五六年
- (17) 清水義弘、前掲書、二八ページ
- (18) 持田栄一編「生涯教育——その構想と批判」明治図書、一四ページ一九七一年
- (19) 丸山真男「増補版、現代政治の思想と行動」未来社、三六〇ページ、一九六四年
- (20) 拙稿「集団主義教育の体制的考察」片岡徳雄編「集団主義教育の批判」、一〇五ページ、一九七五年
- (21) この点については、末吉悌次氏の講演「集団学習の今日的課題」(昭和五十年八月二日、広島市中国新聞ホール)から示唆を得た。
- (22) 拙稿「集団主義教育の体制的考察」片岡徳雄編、前掲書、一〇六ページ
- (23) 大沢正道「演説の革命から対話の革命へ」植谷雄高編「戦後日本の思想体系6、革命の思想」筑摩書房、三六二ページ、一九六九年