

## II部 各領域の生涯学習への取り組み

# 1章 生涯学習を支える二つの文脈

上蘭恒太郎

## 1節 はじめに

生涯学習には、大きく二つの背景がある。一つは啓蒙主義の文脈であり、もう一つは教育人間学による人間の定義である。啓蒙主義から続く考え方によって近代の教育が成立しており、また人間を、教育を必要とする存在として定義する考え方によって、生涯学習が基礎づけられる。

生涯学習と呼ぶか、生涯教育、社会教育、成人教育と言うかは、本論では論述外におく。生涯学習という言い方は、学習者の主体を尊重しようとする行為論による概念規定に由来するが、この趣旨に留意する必要がないという意味ではなく、学習にしろ教育にしろ成人論にしろ、それを支える流れを論じるところに限定したいからである。したがって本論では、こだわらないまま生涯学習という用語を使う。

二つの流れを背景にして生涯学習が成立すると言表は、事実を述べると同時に、筆者の論である。歴史上の事実についての解釈がすでに論であるという意味で、さらに生涯学習は二つの背景によって成り立つと主張する点で、生涯学習についての論である。特に、本質的文脈（3節）の部分は論としての印象が強いであろう。

結論的に先に述べれば、次の点を指摘できる。生涯学習概念は今日、

1. 学習者の主体に焦点をあてて生涯学習と規定しなおしている点、
2. 学校などの教育体系を見直す原理の役割を担っている点が特色としてあげられる。

しかし、

1. 一般にまだ生涯学習は学校教育と切り結んで体系化されるには至っておらず、また

2. 人間学的な基礎づけにおいて語られているわけではない。さらに、
3. 近代社会のあり方と関わって考えるべき課題、すなわち近代を越えていくという方向性を含む課題が大きいと思う。

今日、生涯学習を論じる背景に、近代社会の特質、つまり、1. 社会の学校化、2. 子ども概念の揺らぎ、がある。生涯学習の拡大は、啓蒙思想に始まった近代教育の爛熟であり、社会の学校化によって支えられている。また、大人と子どもの境界が消失したというだけに止まらず、子ども概念のいわばフィクション性を明白にするだろう。すなわち、子どもは、いる(もともと存在する)のではなく、近代子ども概念によってつくられた、具体的には学校による囲い込みによってつくられてきたとの指摘が受け入れられている。教育を必要とする対象が子どもに限られず、大人を含むに至った今、教育学は、子ども概念の拡大とともに子ども概念が果たした役割が国民教育の対象を創りだすことだったという事態を課題として受け止め始めた。

近代教育の背景から生涯学習を考えると、生涯学習機会の提供は、明るさだけに彩られているわけではない。誤解を恐れずに言えば、子どもは学校に行くことによって幸福なのかと問うことができると同様に、大人が子どものように学習する社会が、大人を幸福にするのかと、いささか荒いにしても問うておく必要がある。

生涯学習が近代教育の拡大の終焉として存在するのではなく、人間のあり方に由来する自律性をもつならば、むしろ近代教育を批判的に対象化する教育のあり方となりうるのではないか、本論がその一步として意味をもてば幸いである。

以下本論では、社会の学校化ならびに人間学的基礎付けの試みについて、歴史的文脈ならびに本質的文脈と題して述べる。

## 2 節 歴史的な文脈

生涯学習を論じるには、歴史的文脈について述べる必要がある。そもそも生涯学習につながった生涯教育が1965年にユネスコ成人教育推進国際委員会の

lifelong integrated education の唱導に始まるとは、辞典や教科書によって広がっているところである。パリのユネスコ本部で開かれた会議に日本から波多野完治が参加し、『社会教育の新しい方向』（日本ユネスコ国内委員会、1967）でフランスのポール・ラングラン（Paul Lengrand）を取り上げて紹介し、日本でも生涯教育の考え方が広がっていく。

生涯学習の考え方の淵源となると、18世紀啓蒙主義に至る。明白な例として、コンドルセを挙げることができる。コンドルセ（Condorcet, Marie J. A. N. C. 1743-94）は、理想主義の色彩が濃い社会政策構想のなかで、公立学校をすべての市民に無償で解放し、教師を市民教育の主要な担い手と考える。

『百科全書』に寄稿し、啓蒙思想家として活躍したコンドルセは、フランス革命にジロンド派議員として参加した。彼は、財産・人権・教育が平等に与えられた社会を目指し、教育が社会の進歩と安定の要件であると考えた。こうした考え方は、ブルジョアジーが教育を掌握する基礎となる。

1792年4月20日および21日に公教育委員会の名によって国民議会に提出された「公教育の全般的組織に関する報告および法案」によれば、コンドルセは次のように言う：教師は毎週、広くすべての国民を対象とする講義を行なうであろう（コンドルセは教師が毎週日曜日に、あらゆる年齢の国民が出席できる公開講義を開催することを考えていた…引用者注）、各学校（の）……施設は、成人にとっても新しい教育手段となるであろう。また別の箇所では次のように言う：全生涯を通じて教育を継続すれば、学校で習得した知識がきわめて急速に記憶から失われていくことは防がれ、有益な活動力が精神の中に保持されることとなろう。また人々は、どうしても知っていなければならないような新しい法律や、農業に関する研究成果や、経済の方式を教えられるであろう。

おそらく、コンドルセの考え方は今日なお理想として賛同を得るであろう。それは、今日われわれに通用している教育の考え方が、啓蒙主義の影響下にあるからである。この影響は根強く、学校を進歩や平等など啓蒙主義の遺物にいつまでもしがみついている場だと批判できるほどである。

教育を権利として保障しようという考え方は、19世紀から20世紀のイギリス

労働運動において secondary education for all (すべての者に中等教育を) 運動を産み、第1次世界大戦後、既存の中等教育の大衆化が進むと、継続教育の名によって成人教育の機会を提供する考え方が論議された。第2次大戦中には、フランス、レジスタンス運動の中でガストン・バシュラール (Bachelard, G. 1884-1962) による生涯学校 (l'ecole Permanente) 構想が生まれている。

1920年代になって学校のあり方論とは異なる、現在われわれが論議するような生涯教育の考え方が生まれる。ソーンダイク (Thorndike, Edward Lee 1874-1949) の *Adult learning* (成人学習、1928) や *Adult Interests* (成人の関心、1935) を挙げることができる。またユネスコでは、すでに1949年にユネスコ国際成人教育会議をデンマークのエルシノア (*Adult Education—current trends and practices*, 1949) で開いており、戦後まもなく学校教育終了後や円熟期の後も学習する意味がある旨、主張された。こうした流れを受けて、いわゆる1970年代の日本の教育政策が実施されていく。先に述べた1965年には、現代ヨーロッパにおける成人教育とレジャーに関する会議(プラハ)、第3回成人教育推進国際委員会(パリ)も開催されており、生涯教育の高まりが伺われる。

生涯学習のための社会政策が広がり、生涯学習が受け入れられる背景にあるのは、社会の学校化といえる事態である。学習する大人集団である青年期が拡大し、青年期以降も学習する大人が増え、大人にとって学習することが職業の場でも個人のレベルでも当たり前になっている。

新しい年齢集団として、学童期を中心とする子どもの他に、青年期が認知され、大学などの学校に囲い込まれた。日本で考えると、1945年から1960年代へと続く経済の成長期は、教育の上昇期でもある。すなわち、高等学校進学率、短期大学を含む大学進学率はあがり続け、学校教育が社会階層上昇のための階段としてうまく機能した時期であった。勉強にむける努力には社会階層上昇と高賃金の夢を託すことができ、努力は、その力を信じていることができる大切な徳目として奨励された。頑張れと、疑念をもちに語ることができ、試験に向けて努力し、競争に向けて努力できた。努力と進歩が重ね合わされ、学校教育において誰もが平等な機会を与えられると、信じていることができた時代であった。

成長する子どものように、成長し進歩する社会、たえず新しいことを学ぶ大人への肯定、学習年限の長期化と青年期の拡大は、社会の学校化へと至る。この流れにのれば、すべての者に高等教育の機会を提供する方向が肯定されることになる。

学習機会拡大の延長上に、生涯学習はすんなり受け入れられたように思う。生涯学習は、学習の形としては、大学を含む学校教育の延長として組織化されることが多かったのだから。何々大学、何々教室など、学校教育用語の転用が広がったし、教える人がいて教科書があって学ぶ人がいるという学習の3点セットがそろった場、職場から離れ、家庭でもない場での学習が生涯教育の基本となる。成人の学習と子どもの学習は異なるはずだとの主張はあった(る)が、大きな声にはなっていない。近代学校は自己増殖を続け、武士の時代では元服して一人前になったはずの年齢も学校教育の配下におさめ、大人をもその対象に組み込もうとしている。

学ぶことが若さの秘訣といった風潮には、学習を肯定する考えと、若さを価値とする認識が反映している。まだ勉強するのはできが悪いからだ、とは今日誰も批判しないし、若さという未熟で青臭い姿は早く抜け出した方がいいとアドバイスしない。学ぶことはすでに、まだ大人ではない者の特徴ではなく、進歩した文化社会の特色となっている。

一般に職業訓練は、生涯学習の範疇には含まれない。しかし、成人の教育という意味では、オンザジョブトレーニング(OJT)も学校教育終了後におこなわれる教育である。生涯学習が社会全体の学習ネットワークを考えるならば、OJTも視野に収めるべきである。

1960年代末になると、企業内教育は高校卒業者を対象とする場合が半数を超える。それは、高校進学率の上昇とともに、新規学卒就職者に占める高卒の割合が高くなったからである。この時期に、中学校卒業者を長期にわたって養成する職場教育の姿が変わってくる。生産、サービスの現場で必要とされる技術が、長期養成を必要とするものから、一般的な理解を基礎に短期での現場訓練で習得されるものへと変化してくる。また、高度成長期といわれる時期にあって、企業内教育は格段に充実し、技能の不断の向上が求められるようになる。

技能を企業内で形成し、職務配置を変えながら多能な職業人を育成し、内部昇進させながら終身雇用を維持してきた日本の企業教育はクローズドな性格があり、一般向けの生涯学習の場とはつながらなかつた。しかし、終身雇用が崩れ、いわゆるすぐに役に立つ人材を企業が求めはじめたとき、企業内にあった教育が社会一般に出される。例えばコンピュータの技能は、一般的になるほどに、開放的な養成と企業内教育との境界が薄れている。リカレント教育の考え方は、また、職場内教育と一般的教育との境を乗り越える。卒業しても定職につかないいわゆるフリーターの増加、就職しても数年で職場を変える一時トラバースといわれたり、Jターン、Iターンといわれる生き方は、職業人のイメージを変えてきている。

学校教育終了後の成人教育を職場内教育といわゆる生涯学習とに分けて考える必要があるのか、概念の妥当性をめぐって再考の時期であろう。1985年ならびに86年の臨時教育審議会答申の議論は、生涯職業能力開発の総合的推進をうながした。職場内教育と生涯学習の関係は、しかし近代教育概念のもつ系譜としては職業教育と一般教育との統合であり、教育概念批判を経なければ難しいことも確かである。学校教育のあり方を含めて、教育と呼ばれてきた営みを概念として再考する時に、すなわち生涯学習の内実を学校教育プラス趣味として考え続けていいのか、課題とする時にきている。

### 3 節 本質的文脈

生涯学習は、人間の教育として根柢づけられると思う。生涯学習はこれまで職業教育の一環としてよりも、むしろ趣味を含む一般教育として展開してきた。また、子どもの教育の延長段階としてよりも、大人の教育として独自であると主張される。今後、生涯学習が教育のトータルな理念として自己の意味を主張するならば、職業教育を包含する教育として、また子どもの教育を含む教育として、一言でいえば人間の教育として成立する地平を確保しておかなければなるまい。絶えず学習を必要とする社会における生涯学習として、この主張は可能であるように思う。以下はトータルな理念の方向に向けた、生涯学習の人間学的な基礎づけの試みである。

大人になるとは、神社の力石を持ち上げられるということであり、結婚、経済的自立、学校教育の終了によって子どもと区別できた。教育年限が終わると、一人前の大人であった。今やしかし社会の学校化は、大人と子どもの区別をあいまいにする。

社会の学校化は、大人と子どもの関係から見ると、大人の子ども化である。子どもを未決定の状態、学習を必要とする状態と見る考え方を基準にすると、20歳という成人段階を越えてもなお子ども状態にあることが不思議ではなくなった。いつまでも子どもの特徴をもつ青年は、否定的に口に上ることが多い。身体的特徴が示すところでは大人なのに、子どもであると。しかし、学校化した社会に適應するやり方が、子どもの姿勢を堅持すること、未決定状態並びに学習への姿勢を保持することだと考えれば、適應によって青年が子どもの特徴を備えていることになる。大人・子ども関係が交錯している場面の拡大、大人の学習機会の拡大が、大人と子どもの区別をあいまいにしている。

われわれは、人間とは何かに答えるとき、大人の像を提示して応えてきた。人間のイメージを求めると、ほとんど大人のイメージによって対応する。理性がある、文化をもつなど。また、人間の定義を求めると、二足歩行する、道具をつくる、言葉を使うなど、進化論が人間のメルクマールとした特徴がよく挙げられる。

それは、成熟した大人の特徴がその種属の様相を典型的に示すからである。なるほど、植物や動物の場合は成熟した大人の形態がその種属を特徴的に示すとしても、人間の場合にも動物と同じ手法が妥当するのだろうか。人間は動物と同じ手法で比較されて存在の特徴をうまく示すのであろうか。

動物、それも類人猿と比較して人間を規定するやり方は、19世紀後半に広がる。

18世紀後半、フランス啓蒙主義、とくに唯物哲学を背景に、ビュフォン(Buffon, G.L.L. 1707-1788)が『博物誌』第1巻(1753)を公刊し、進化の考え方について述べる。ビュフォンを支えたのは、生物間の類縁関係への注目と、自然の法則による変化という考え方であった。リンネ(Linne, C. 1707-1778)は1766年に人間をほ乳類に分類する。1809年、ラマルク(Lamarck, J. 1744-1829)は、動物の系統および進化について、生物はしだいに複雑化していくと『動物



哲学』で論じる。19世紀になると、生物のそれぞれの種が神によって創造されたわけではないと考える人が多くなり、それぞれの種がどのように誕生するかについての新しい説得力のある説明が待たれた。いわば待たれていた舞台にダーウィンの説が登場する。1858年にリンネ学会で、ウォレス (Wallace, A.R. 1823-1913) とダーウィンが (Darwin, C.R. 1809-1882) が、自然選択説、すなわち自然による有用なものの選択が進化をうむとの論を発表する。1859年にはダーウィンが、1856に執筆を始めたという『種の起源』を公表する。1863年にハクスリ (Huxley, T.H. 1825- 1895) が『自然における人間の位置』を発表し、人間とゴリラやチンパンジーの体制の差は、ゴリラと下等な猿との差よりも小さいと論じる。ダーウィンも1871年に『人間の由来』を公にして、人間の動物起源説が広がっていく。

人間の進化の証拠も、上述の考え方にともなって発見されていく。1856年にドイツはデュッセルドルフの近郊でネアンデルタール人が発見され、1868年にクロマニオン人、1891年には直立していたと考えられるピテカントロプス-エレクトゥス (いわゆるジャワ原人) が見いだされ、1927年には、シナントロプス-ペキネンシス (いわゆる北京原人) が発見される。1927年から37年にかけて北京の西で発見された45人分と思われる化石から、彼らが直立歩行し、石器を造り、火を使ったことが同われる。

年代を並べてみると、考え方が出され、証拠が発見された時期があい対応していることが分かる。人間を進化の結果としてとらえる見方は、動物との比較による人間の見方を流布したし、人間を、直立歩行、道具の使用、言語の使用といった表徴によって定義するやり方を定着させる。動物との比較はすなわち、1. 進化の程度の低いものとの比較による人間理解を促し、また2. 発達の可能性に注目させ、3. 大人の姿によって種を定義するやり方を人間にも適用した。

進化論の流れは19世紀後半になると、生物の類縁関係を説明する考え方があった地平を越えて、社会思想としても支持を得る。スペンサー (Spencer, H. 1820-1903) は、1860年以降『総合哲学の大系』で、人間の社会も単純なものから複雑なものへ進化すると語る。社会思想を含む進化の考え方は、日本でも自由民権運動を通じて広がっていく。

進化論は、その後、ド・フリース (de Vries, H. 1848-1935) が1901年に公にした突然変異説や、自然淘汰の考え方によって、論として整備されていく。

18世紀末に形をとり、19世紀半ばから広がる人間についての考え方は、18世紀末に形をとり19世紀に整備されていく学校によって、科学に基づく知識として、類人猿の骨片を見たこともなくダーウィンの著作を読んだことがない者にも信じられるようになる。事態は日本でも同様である。1868年という維新の年は西欧諸国には出遅れたかもしれないが、だからこそ最新の学校体系と新知識を希求して、近代教育が整備されていく。

そして今、あまりに簡単に言えば、日本は追いつき追い越したのであろう。まだまだという声はあるけれども生涯学習は整備され、高等学校進学率はやや上昇せず、中退をくい止めることがむしろ課題となり、大学など高等教育進学率は半数近くに達し飽和状態の観を呈している。むしろ日本における教育体系は制度疲労が叫ばれ、問題点の修正に追われている。原子爆弾と水俣病は、科学への反省を促し、しだいに進歩をたたえる声は少なくなった。人間観は？

生涯学習は、近代以降の教育機会拡大の一環として広がってきたが、学校教育の延長として展開していいのか。生涯学習の活力はアメーバ・ネットワークと言える形にあり、教師による一斉教授ではないとすでに気づいているのではないか。組織形態を変えながら横につながり学びあう仲間の集まりは、むしろ新しい学校の形を示唆するのではないか。これらについては、しかし本論の外に置く。

ここでは、生涯学習を人間にとって本質的なあり方として基礎づけるであろう人間の定義について書きたい。

赤ちゃん、すなわち0歳児は人間かと尋ねると、人間だと答えるだろう。では、人間のイメージないし定義に当てはまるかと問われると、0歳児は、直立歩行せず、道具を使わず、言語を発しない。人間の定義に当てはまらない、それでも人間だと言おうとすれば、説明を探し出さなければならない。

0歳児を人間に含み込む方略の一つは、可能性として人間である、やがて人間の特徴を備える、という説明である。子どもは大人になる可能性があり、やがて大人になる、その点は認めるとしよう、では人間であるのか、可能性とし

て。可能性という表現からバラ色の夢をはぎ取ると、可能性とは現在そうではないと語っていることになる。すると0歳児は、今、人間ではない。

A. ポルトマンは (Portmann, Adolf 1897-1982) 『人間論についての生物学的断章』(1944)において、人間の存在様式の特異性を主張する。ほ乳類も、サルにしても胎生生活のうちに大人の体の比率に達し、すぐに巣立つ発達経過をとる。これらの生まれた状態は大人の縮図である。人間はほ乳類に属するとしても、誕生のしかたが異なる。0歳児は、いわば巣に坐っている状態で誕生し、ようやく1年後に直立歩行など大人と同様の特徴をもつようになる。生まれたばかりの子どもはサルなどよりも発育が遅いわけではない、大型のサルの子よりも体重が重く、その主要因は脳の重さである。

動物の行動は環境に拘束され、本能によって保証されている、とポルトマンは続ける。0歳児が巣に坐っているのは、意味ある状態である。0歳児は単にいろいろなことができない者ではない。この時期に直立姿勢を習得し、人間としての世界体験を形づくる。人間の行動はこの時期を含めて、世界に開かれ、決断の自由をもつ。0歳児の期間は、社会環境が示す行動を模倣する意味をもつ。

人間として挙げられる特徴は、学習によってはじめて可能であろう。言語は、特定の文化圏に属する言葉を習得するより他なく、予め胎内で組み込まれた普遍的言語が存在するわけではない。歩き方にしても、具体的には文化に彩られている。歩き方、所作において日本人は、いくらか腰を落として膝を曲げる動作を基本にする。踊りの姿がそうである、あるいは目線を落として相手と対する。それは、直線的に伸び上がる欧米の所作、目をまっすぐ見る対し方ではない。言語の使用も、まわりが話す言語、日本語であるか、英語かドイツ語かであるように、食事の道具も、ナイフとフォークか、指か、箸かである。

子どもの前に示される所作は所属集団に依存する。0歳児は、世界に開かれた状態を保持して誕生し、築きあげられた人間世界のなかで、模倣し、習得することによって、歩行や言語を手に入れる。すると、直立歩行、道具の使用、言語の使用が、人間であることの結果であり、人間は、習得していく存在としてよりよく定義されることにならないか。

A. ポルトマンは、典型的なもの、一般的なものにとくに重点をおいて見る生物学的なやり方では、人間の特殊性がきわだって個性として高められる老年を

とらえることはできないと言う。

人間において老いは単に衰退ではなく、社会的な影響をもち、精神的に豊かであり、それがまた誰についても同様に語ることができず、一人一人個性的である。まわりからどのように期待されるかによって、個性の意味が形成される。その人となりという意味をもつ個性は、人間の特徴であり、それは形成されたものである。

意味によって人間であるとは、老いにおいても言える。成人の自己形成は、意味の決定過程であり、それは、子どもが世界に開かれた自由によって具体的にどのように歩行し、手を使い、声を出すかを学んでいく過程と本質上変わらない。

どのような人間になるかについて、眼差しが重要である。見る目は意味を投げかけるからである。サルトル (Sartre, J. P. 1905-1980) は、周囲から与えられた意味によって自己形成していくようすを『聖ジュネ』で描く。ジュネは、大人の視線によって盗む者と見なされ、期待に応えるかのように盗みへと赴く。視線によって与えられた意味を生きようと、犯罪がつくりあげた意味の姿へと自己形成しようと繰り返し決心しながら、10歳から15歳のあいだジュネは怒りのなかで悪に身を捧げる。

すぐれた点を見つけて称揚することによって光背効果 (halo-effect) が生まれ、本人がその視線を意識したときに、努力を重ねていけば、その人は輝きをもってみられた視線によって、自ら輝く。学級で目立たなかった子どもに権威者がすぐれていると評価してみせることで、初めは内実を伴わなくても、まわりの視線が喚起され、その子どもが気持ちよく努力することによって、実際にすぐれた者になることができる。どのような人間であろうとするのかの自己決定に、人間の独自性を見ることができると言える。自己決定は真空のなかで孤独におこなわれるのではなく、人間としての関わりのなかで世界から示される意味によって具体的になる。

0歳児は、這えば立て、立てば歩めと期待されて歩くのだろう。0歳児は人間であると見る目によって、人間になる。どのような意味をもつ目で見られるかは、他者の意識が投げかける教育であろう。人間として見なす視線を受けて、これ

にあい応じて、人間は人間であるのではないか。

教育という言葉を広く解釈したい。意味を与えること、意味への期待をかけること、言い換えれば、人間像を示し、一定の意味の世界へと誘うこと、そこにすでに教育がある。

人間について、教育を必要とする存在 (esse educandum) と定義したい。教育は人間であることの本質をなしており、教育によらなければ、直立歩行などこれまで定義された人間であることはできない。人間が教育を必要とする存在ならば、生涯学習は人間であることの発露である。すなわち生涯学習は、それ自体の基礎をもつ。それから先、どのように基礎を意味づけ、どのように展開するかは、生涯学習の自己決定に開かれているだろう。

#### 参考文献

小川利夫、生涯学習とは何か、in 現代教育学事典、1988

平沢薫、生涯教育、in 現代教育理論のエッセンス、1970

平原春好、寺崎昌男編集代表、教育小辞典、学陽書房、1982

改訂新版哲学事典編集委員会、哲学事典、平凡社、1971

フィリップ・アリエス、〈教育〉の誕生、中内敏夫・森田伸子編訳、新評論、1983

小杉礼子、総論 教育と能力開発。竹内洋、昇進と学歴。泉輝孝、日本における技能者養成と訓練政策。いずれも in 日本労働研究機構編、教育と能力開発、日本労働研究機構、1998

上蘭恒太郎、生涯教育の一環としての道徳教育、in 道徳と教育 No.277・278、1992

上蘭恒太郎、教育と人間、in 上野辰美、武田紘一編著、教育原理、コレール社、1990

コンドルセ、松島均訳、公教育の原理、明治図書、1969

北原隆 (J. フリッシュ)、人間とは何か 人類学が教えること、動物社、1983

A. ポルトマン、人間はどこまで動物か、岩波書店、1969。原題は Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen。

J.P. サルトル、白井浩司・平井啓之訳、聖ジュネー演技者と殉教者—II、人文書院、1980