

生涯学習の理念

——その起源と意味——

高 田 熱 美

はじめに

フランスのランジュヴァンがユネスコの「成人教育推進委員会」で「生涯教育」なるものを提唱して久しい年月が経った。わが国においても、近年やっと生涯学習がとりざたされ、地域、行政、学校などでその具体的な方策が検討されるようになった。とはいえ、多くの人びとにとっては、生涯学習とは生活の外にあって、実際にはそれはかけ声だけのものになっている。生涯学習であるというからには、人びとがそれを自分のこと、自分の生涯の問題として実感し、自ら学びに生きるということがなければならぬ。

もっとも、これはきわめて困難なことであり、ひとつの理想ともいうべきであろう。したがって、その理想の実現の可否はともかく、その内実は何か、また生涯学習なるものがいかにして唱えられるようになり、いかなる理由でこの社会において、ともかくもひとつの理想として広汎な支持をえるようになったかを問うことにする。

1 学習の意味

オリヴィエ・ルブールが、学ぶということについて、それを情報獲得、学習、研究の三つに分けたことがあったが、それらは情報を手に入れること、技能をまなぶこと、理解することに対応するのであった。ところが、ルブールはこれら三つのなかに組み入れられないものがあるという。それは、たとえば「日々学ぶ」とか「生きることを学ぶ」といったようなことである。¹⁾

「日々学ぶ」とか「生きることを学ぶ」といったことは時間と場所を特定できない。つまり、この学びは学校や職場や文化センターなどで達成できるようなものではないのである。あらゆる人にとって、これらの命題は学ぼうと欲したとき学べるものではない。むしろ、学ぼうとしないとき学ぶことができるといった、学びの逆説がこの命題にはある。もっとも、そうではあっても、「日々生きる」や「生きることを学ぶ」ということは人間であることにとって欠くことのできない課題である。人はこのような課題を求める存在である。したがって、「学ぼうと欲しないとき学ぶことができる」という学びの逆説はこの存在性のなかに定位している。

学習ということを広義に見るならば以上の四つが学習の内実を構成している。そのなかで、もっとも重要かつ困難な課題は「日々学ぶ」とか「生きることを学ぶ」といったことであるが、これが学ぶ者の欲求や意志によって直接生じるのではないとすれば、他の人びとがそうあるように教えることができるであろうか。かりに、教えることによってそれを欲することができるようになるとしても、また振り出しに戻ってしまう。けだし、欲することができるとしても学ぶことができることにはならないからである。ここにも、学びの逆説がいきているのである。

さらに、そもそも「生きることを学ぶ」そのことを欲するように教えられうるものであるか。教える可能性の問題もここにはある。欲することが人間の根本的動因であるとすれば、それは他者から教えられて生じるというのは矛盾であろう。つまり、根本的動因はその人に内在するものであって、それゆえこれは外からの刺激によって発動するようなものではないのである。

要するに、もっとも重要かつ根本的欲求は教えるという働きかけの及び難いところにあるのだ。生涯学習の意味、方策、可能性、理念を問う場合、学習についてのこのような基本的理解は欠かせないのである。

2 生活のなかの学習

「生涯学習」なるものが唱えられる以前に、事実として生涯学習といったものがなかったのか。現在でも、未開発もしくは開発途上の諸国においては、生涯学習といったことばも、それに対応した教育もみることはない。そこでは、人びとは生きるために生涯働き続ける。働くことができなくなったとき生涯を終える。ちなみに、杉山幸丸はギニアの老人の生活についてこう語ったことがある²⁾。

「(死んだ) 人たちの多くは、私の知りえた限り長患いはほとんどなく、バンバ老人でさえも死の一週間か十日前までは店番をし、自分の畑までヤシ酒を取りに行っていた。少なくとも寝たきり老人はほとんど存在しない。」「家族や近くのものにとっては、たとえどんな状態であっても、そして一日でも長く生きていて欲しいことは世界のどこでも変わらうはずはないが、これまで一人前に働いていた人が一週間寝ただけで死んでゆくというのは、実は大変きれいな死に方ではないかと思うようになった。死の直前まで自分のことは自分で始末するというのが生き物としての正常な姿であろう。もしこうした条件なしに寿命だけが延ばされるとしたら、それは生き物としては片輪で不幸な存在と言わねばならない。」

このように、未開の社会においては退職後も老後もないのだ。ここでは、生きることはつねに働くことであり、働くことは共同体の人びとに関わりながら自分を生かすことであったのである。自分を生かすとは共同体に対して何らかの責務を果たすことでもあった。それゆえ、生きることがそのまま共同体に関わり、自分を明らかにもしたのである。

これらの人びとは日々学んでいたのである。それは期せずして生きることを学ぶことであった。したがって、人びとには、生きることそのものが学びになっており、これは広義の生涯学習である

といえる。

かくして、本来の意味においては、生きること即学びであるがゆえに、「生涯学習」という言葉を取り立てること自体蛇足ということになるのである。いわば、この言葉は無意味であるといえる。よって、いったい生きることが学びでないような生活がありえようかとの問いも生まれるのである。

かつてレヴィー・ストロースが語っていたが、未開の社会においては働き、そして作ることは自己を表現することであり、作られたものがその人の象徴であるがゆえに、人は作られた物を通してつねに共同体へ関与し、責務をもつことになるのであった。そのことは自ら自己の形成になるのであって、それゆえ人は生きれば生きるほど、働けば働くほど人として成長するのであった。すなわち、未開社会において物を作る器用人はものと「語る」だけではなく、ものを使って「語る」のであった。未開の人びとは「限られた可能性の中で選択を行うことによって作者の性格と人生を語るのである。計画をそのまま達成することはけっしてないが、器用人はつねに自分自身のなにがしかを作品の中のにこすのである。」³⁾

人は採集した物、捕獲した物、自分で作った衣服や品物と対話するだけではなく、それを介して人と対話するのであった。近代においても、ヘーゲルは、飼育し、栽培し、作るといった労働のすべてが人間を人間へと形成することを語っている。

「労働は形成する。ほかでもなく労働している人にとっては、対象は自立性をもっているのだから、対象に対する否定的関係は対象に形式を与えることになり、永続させることになる。この否定的な媒語、言いかえれば形式を与える行為は、同時に個別性であり、意識の純粋な自分だけの有である。そこでこの意識は労働しながら自分の外へ出て永続の場に入る。だからこのため、労働する意識は、自分自身としての自立的存在を直観するようになる。」⁴⁾よって「この外化においては、自己意識は自らを対象として、言いかえれば、自独存在の不可分の統一のゆえに、対象を自己自身として措定する。」⁵⁾「すなわち、自己意識はこの外化と対象性をもやはり廃棄し、自分に取りかえしている。したがって自己の他在そのものにおいて、自己のもとにいる。」⁶⁾

これは、あたかもヘルマン・ヘッセの『車輪の下』が描く靴職人フライク親方のような、ひたすら自己の作品を介して人とともに生きてきた人間を彷彿とさせる。日ごろ、人との関わりをなかで働き、生きてきた者には自ずから人間としての知恵が宿るのである。

生涯学習の究極的あり方が、このように、生きことを学ぶということであれば、これはすでにかつての人びとがおこなっていたことなのである。周知のように、人びとは、七歳にもなると、男の子は野良へ出て働き、女の子は子守をするという生活を送ったのであった。長じては夫婦共に田畑で働き、また職人や商人になった者も夫婦で援けあって暮らし、老いても仕事を手伝い、さらには孫たちの守をして生涯を終えたのである。したがって、ここには幾つになっても働き続ける生活があったのであり、人びとは働きをやめたときこの世を去ったのである。

もっとも、庶民の上にあって豊かな暮らしをしている人たちはこの限りではなかったであろう。貴族や武士などの支配層にあっては、詩歌管弦をたしなみ、漢書や仏典をひもとく暮らしもできた

のであった。江戸期に至れば、裕福な農民や商人たちも年を経て暇ができると、「六十の手習い」が語るように読み書きを覚え、芸事をたしなみ、学問に親しむことができたのである。かれらは子どもに家督を譲り、隠居と称して余生を学芸の日々で送りもしたのである。これもまた学びのひとつのあり方であろう。

このように、人は自己がおかれてる境遇のなかでそれぞれ学びを続けるのである。もちろん、この学びは生きることを学ぶということであった。この意味はたんに生きることでなく、よく生きること、よく生きることによって学ぶということである。これは人間ないし人格の形成である。たとえば、孔子の論語は十五歳から七十歳にいたるまでの人格の形成過程を語っていたが、これは意識的に成就されるものではなかった。人は学びを意識せずに生きることを学び、学びつつ生きてきたのである。

3 「生涯学習」の形成

生きることが学ぶことであるような生き方は生活の事実としてあったのであり、それは自明かつ当然ともいえることであった。それゆえ、年を経て経験をつんだ老人はよく学んだ者であって、経験的な知恵を心に宿していたのであった。このように、生きることがそのまま学びになるということは、そのことがとくに意識され、意図されて成ることはなかった。生きることが学びであるような生き方は、ひたすら人との関わりのなかで生き抜いた者に見られたのであった。したがって、「生涯学習」などという言葉は思いもよらぬことであった。それゆえ、現代は「生涯学習」の時代であるとはいえ、生活即学びであった社会のそれとは非連続である。意識せずに学びを生き、生き学べという社会歴史的事実から「生涯学習」が導きだされたわけではないのである。

「生涯学習」はまったく新しい生活のあり方である。「生涯学習」なるものが唱えられ始めたのは現在の生活が学びの可能性を失ってきたことと関わっている。働くことが自己を表現し、それによって人と関わり、人および地域に対して責任を負い、そのことによって人として形成されるような社会的状況が喪失したのである。生きることが働くこと、働くことが学ぶこと、すなわち生き、生活し、働くことが自己の形成にも他者への奉仕にもならないような状況が一般化したのである。

実は、このような状況が訪れることはすでにアダム・スミスが予測していたことであった。

「分業が進展すると、労働によって生活している人のはるかに大部分、すなわち人民の大集団の仕事が、非常に単純な少数の作業に、ときには一つか二つの作業に限られることになる。ところが、大部分の人びとの理解力は彼らの通常の仕事によって必然的に形成される。一生を少数の単純な作業をすることについてやし、それらの作業の効果も、おそらくつねに同じかそれに近いものであるような人は、様々の困難をとりぞく手だてを見つけようと、彼の理解力を働かせ、発明力を発揮させる機会をもつことができない。そういう機会がないからである。したがって、彼は、自然にそういう働きの習慣を失い、人間としてなり下がりうるかぎり、次第におろかで無知になる。彼の精神はまひして、いかなる理性的会話を楽しむことも、それに参加することも、いかなる寛大、高貴な、

やさしい感情をもつことができなくなる。その結果、日ごろの私生活の義務についてさえ、多くの場合、なんら正しい判断を形成することができなくなる。」「このことは、あらゆる進歩し、文明化した社会の労働貧民、すなわち人民の大集団が、政府がそれを防ぐ何らかの労をとらぬかぎりは、必然的に陥るに違いない状態なのである。⁷⁾」

こうしてスミスは、経済においては自由放任を動因として規制なき市場活動を説いたのであったが、労働者の生活に関しては国家がなんらかの施策を取ることを求めたのであった。

スミスが『諸国民の富』を出版したのは1776年であるが、（周知のように、この年はアメリカ合衆国独立宣言の年でもあった。）マルクスはスミスの労働理解を徹底して「労働の疎外」を明らかにした。1848年のことである。

「労働者は生活上けっして欠くことのできない対象のみならず労働の対象までうばいとられている。まだこれだけではない。労働そのものまで対象になりさがる。⁸⁾」

マルクスは働く者が生活の糧のみならず働く対象すなわち資材にもことかき、そのうち働くことそのものが自分の働きではなくなっていくというのである。

「かれはそのために労働をいとなむあいだ自分が肯定されていると感じるどころか、否定されていると感じている。かれは幸福を感じないで、不幸を感じる。自由な肉体および精神的エネルギーを発揮しないで、かえって肉体をそぎ、精神を破滅させる。だから労働者は、労働をはなれて、はじめてわが身にかえったくつろぎを感じ、労働にはいるや、わが身をはなれたよそよそしさを感じる。かくて、かれの労働は自由な意志の発露ではなく、むりじいされた労働である。労働はかれに固有な労働ではなく、他人の労働である。労働はかれに所属せず、かれは労働のうちに自分自身を見出さない。⁹⁾」

高度の機会技術によって生産が上昇している現在では、働く者が生活の糧を欠くようなことはなくなった。だが、働くことが自己を形成して他者に出会い、共同体を豊かにする状況は生まれてはいない。働くことが利潤を求め、そのために競争して生産するという事に限られているからには、それは個人を欲望の単位に変え、共同体を浸食し、自然破壊と環境汚染を進めるのである。ここでは、働く者はかぎりなく生産し、生産したものをかぎりなく消費する個体に変容している。いわば個人は、購買をおおる宣伝によって欲望の固まりである個体に変換され、個体は消費するために働くことになり、働くことによる人間の成長が困難になったのである。したがって、働けば働くほど人は人間性から遠ざかり、自然および環境は破壊されるのである。しかも、この運動はひとつの強固なサイクルを形成しており、人びとがこれを抜け出すことの難しい事態が生まれているのである。

現代社会の人びとに求められていることは、このサイクルを脱出して、勤労を人間の成長、共同体の創造、自然との共生を進めるものへ転換することである。現在の学校教育も生産と消費のサイクルのなかで機能して、このサイクルの進行に寄与してきた。だが、いまやこの教育のあり方も問われるのである。この問いの重要さが意識されるされないにせよ、「ゆとり」ということが学校でとりざたされるようになったのはその証左である。

働くことにすべてのエネルギーを集中していた人びとも「ゆとり」を生活に求めるようになった。

とはいえ、働くことがそのまま人間性の育成を可能にしているわけではない。高度の生産方式は個別分業生産であって、そうであるからには働くことが人間性の育成になることも、したがって喜びを生むことにもならないのである。

しかしながら、他方では高度生産方式は生活の必需品を産出して社会を潤し、さらに就業せずとも生活することのできる人たちを増やすことになった。高齢で、しかも高学歴の人たちが増大して、暇を自由に享受できる、余生の長い人びとが現れてきたのである。これは、職場中心の生活、しかもそこで働くことが自己、他者および自然を疎外することにもなる生活をゆとりをもって見つめなおさせるのであった。

このような状況において、かつて生活のなかにあって、いまは失われている学びを生活のなかに新たに再生しようという気運が、とりわけ高齢者層から現れることになったのである。「生涯学習」が高齢の人びとに受容される所以がここにある。

もっとも、「生涯学習」はその字義が示すとおり、人の生涯にわたる学びを意味している。それゆえ、この学習は学校での学習をも射程にしている。また、学校教育と同じように、「生涯学習」は、この名辞がそもそもあるということにおいて、意識的に進められるのである。生きることそのものが学びでありえた時、あるいはやっと生きるだけで余裕のなかった時には、生涯学習など意識されることもなかったのであるが、いまや、意識的にそれが勧められることになるのである。

4 課題としての生涯学習

生涯にわたって学ぶということは人間本来のあり方であろう。それが、意識的かつ意図的に個人においても組織においても進められるとき「生涯学習」が登場したのである。

この学習は社会のすべての人びとに開かれている。これが「生涯学習」の前提である。これは、市民社会が形成され、そのなかで働くことが疎外の様相を呈し、他方では経済の成長によって中間的階層が増大して、疎外と経済的豊かさと余暇が生み出された結果であるからである。したがって、貧しさにあえぎ、やっと生きているような人びとから構成されているような社会では「生涯学習」などありようのないのであった。もちろん、いかなる時にあっても人は学びうるのであって、それゆえ可能性としてはやっと生きている人にも学びは起こりうるのであるが、それは個人の実存の問題であって社会全体に可能な学習とは別のことなのである。

「生涯学習」は社会の民主的形成および経済的豊かさが支えており、それゆえに各人にとって多様な課題となるのであった。このため、なかには「生涯学習」と唱えられることじたいが外的働きかけととられ、それを消極ないし否定的に見る人たちも現れる。また、他方では「生涯学習」を積極的に受け止めようとする人たちもある。だが、いずれの見方に立つにせよ、多くの人びとにとって生涯学び続けることは可能になったのである。人びとは高い生産力によって得た豊かさと余暇を享受し、それぞれが自由に学ぶ機会が生まれたのである。

もちろん、この機会は条件であって、これだけで生涯学習が成就されるわけではない。生涯学習

には、それを可能にする外的条件に加えて学ぼうとする個人の意欲が不可欠なのである。それゆえに、この学びは画一的ではなく多様な方向へ向かうことになる。

生涯学び続けるということは、学びの対象がなんであれ、それは積極的に日々を生きることによって、生きることを学ぶということである。したがって、これは、たんに情報を手に入れることに終始したり、余暇の消費の仕方を工夫したりすることではない。

ところが、現実には、「生涯学習」は積極的ではなく余暇の過ごし方やたんなる暇つぶしといった消極的とらえ方をされることが多い。それゆえ、「生涯学習」が強調されると、それは人びとに圧力となって強迫観念を生むことにもなるのである。このため、「生涯学習」はこのような状況に人びとを陥れてはならないのである。これは「生涯学習」の基本原則である。

たしかに、事実としては、「生涯学習」は市民の内発的運動としてよりも、むしろ社会の外的動因によって進められてきたのであり、それだけに人びとには強圧的に受け取られ、よくても余暇の過ごし方でいどにみられもしたのである。

この強迫観念を生み出す最大の力は現代の高度産業社会そのものである。けだし、この社会の本質は時間・空間の短縮にあるからである。すなわち、社会は利便ないし効率化を求めており、そのために自然環境をたえず人工化しているのである。新しい建物が作られ交通網が拡大され、人が流動し、地域の共同体は崩れ、人と人との関わりは希薄になる。それに連動して、新しい制度、法律、規制が次々と作られ、生活の仕方も変わり、メディアの発達が大量の情報を人びとに浴びせる。

このような、とどまることのない、急激な社会の変化に適応するために、市民は生涯にわたって学び続けねばならないことになる。

時間・空間の短縮、いわば効率ということは人間の普遍的欲望のひとつのあり方である。これを、たえず作り・消費することによって持続する現代の経済システムが極大化して、非人間を強いる。このような状況のなかで人びとは生涯学習についての選択を迫られるのである。

その選択の一つは経済的システム要求にしたがって、いわば受身の学習を続けることである。もう一つは、利便さを可能にする多くの機器を活用して生活を豊かにするのみならず、それを越えて人と結びつくような学びを生きることである。後者においては人との連帯がうまれるのである。激変する社会においては、このような自己の視点から学びの対象を選択することが重要になるのである。

「生涯学習」が人びとをして受身的にする状況はほかにもある。この自由競争の経済社会にあっては、人びとは変化する社会に適応してだけでなく、他者との競争に勝ちぬいていかねばならないのである。そのため、人びとは受身どころか強迫的観念でもって学び、自己の付加価値を高めねばならないのである。

わが国においては、従来、会社・企業は藩や御家もしくは家族に近いところがあり、そこで働く者はその成員であった。したがって、いわゆる勤労者は会社のために生涯にわたってひたすら働くことになる。会社あってのわが身、わが家族であつてみれば勤労者はたとい会社への忠誠心はなくても働くことになるのである。こうしておけば、終身雇用で生活は安泰であり、年功賃金制で、賃

金は平均化して職員間の格差は少なく、自己および家族の生活の全面的支援、たとえば持ち家・学資保険、社内預金、リクリエーション施設の利用なども可能になるのであった。

ところが、市場経済の拡大、いわば経済における自由競争がグローバル化することによって、企業の地盤が揺らぎ始めると、勤労者は企業から個人として析出することになった。もはや、企業のなかで終生安泰に生きるという事態ではなくなったのである。ここでは、勤労者は自分自身の能力に頼るほかなくなるのである。それゆえ、勤労者はつねに自分の能力を高めるために学び続けることになる。

かくして、人びとは、学齢期はいうまでもなく職場にあっても、さらには職を退いたあとでも学習することになる。それも、意識的に、努めて、ときには強迫的観念に駆られながら学習を続けることになる。

「生涯学習」の気運は社会環境の変化から生じたものであった。したがって、この学習は自発的にも強迫的にも、能動的にも受動的にも、あるいは積極的にも消極的にも進められるのであった。現在では、いずれにせよこの学習は拡大する。けだし、この学習は物質に恵まれ、余暇を生み出した社会の必然であったからである。

「生涯学習」は個人においては死を迎えることによって終了する。そうであるからには、「生涯学習」は、本来死に向かって、自らの自由ないし意志によって生き、学び続けるということである。それゆえ、「生涯学習」は、各人にとって自己の生き方へのたえざる問いとなるはずのものであり、その課題は生きることを学ぶという普遍的な課題となるのである。「生涯学習」には、このような自覚が求められるのであり、この自覚を欠いておればいかなる学習もその意味を奪われ、徒労であったということになる。「生涯学習」の内容や方法は多様であるとはいえ、終局のところ自己そのものが課題なのである。

5 生涯学習の展望

「生涯学習」は死に向かう自己を射程においたとき、その意味を深め生涯学習となる。一般的に言えば、この「生涯学習」は、社会の変化、価値の多様化、物の豊かさ、余暇の増大のなかで二つの方向に分化するのであった。一つは社会に適応するための学習である。これは、主として外から要求された学習である。この学習には、国家がその経済的成長を図って進めるものもある。行政事務の合理化、コスト削減などにインフォメーションテクノロジーの学習が進められるが、これは電子機器産業を発展させ、景気回復に効果があると見られている。もちろん、国家行政は住民のサービスのため多様な施設をつくり、学習の機会を提供している。市民センター、文化センター、公民館などがそれである。これらの施設からたえず情報が流され、余暇のある住民が学習に参加している。この場合、人びとには、たんに余暇を消費するにとどまらず、学ぶことを楽しみ、良い友をつくり、生活を充実したいとの願いもある。このとき、外から提供された学習の機会が受身から能動的学習にかわるのである。これは「生涯学習」から生涯学習に発展したことを意味する。大学も社会へ開放される。大学の意図は、少子化によって入学者が減少して経営難に陥ることを防ぐとこ

ろにある。また、大学に入学する社会人には、技能を高めて職業に利するため、キャリアアップのためといった実利的な要求のほかに、学友を得て共に学び、そのことを楽しみ、さらにそこから生きることを学びたいという願いもある。

こうして外から用意された施設を用いるにしても、一方では行政の指導や経済の活性化をこめた宣伝に動かされて学ぶという消極的な学習もあり、他方では、施設を積極的に活用して自己の能力を高め、さらには自己の生きがいや自己形成に資する学習もある。

生涯学習は、行政の施設だけではなく、あらゆる場所で、あらゆる仕方でおこなわれている。介護奉仕、自然遊歩道の整備、海岸や河川の清掃、廃品のリサイクル、こどもクラブの助成・指導といったボランティア、自然の草花観察、バードウォッチング、山登り、旅、俳句、短歌、陶芸、楽器演奏、手芸、絵画、スポーツなどはその一例であろう。

これらの多様かつ能動的な学習が拡大すれば、大量な物品の生産に尽くし、時間・空間の短縮に奔走している現在の生活を相対化することになる。すなわち、何のための時間・空間の短縮であるかが問われ、能率や合理化が再考されて、静かなゆとりある生活の意味が見直されるのである。こうして、現代において価値を置かれていたものが相対化される。まず、経済活動が相対化される。富を生産し、利便さを求める勤労が第一義の価値をもたなくなる。勤労より余暇を、物品や利便さより時間の豊かさを望むようになる。もっとも、人は働かずに生きることはできないので、働きはするのであるが、その働きでも、単調で面白くない作業は機械やロボットにゆだねて、勤労の時間を少なくすることができるのである。¹⁰⁾

このような事態になれば、人びとはより多くの自由な時間を得ることになり、生涯学習の可能性は拡大する。生産と消費の生活サイクルに歯止めがかかり、環境汚染や自然破壊を押しとどめ、自然環境の回復が試みられる。そのためのボランティアサークルなども生まれる。これらは、人と人とのふれあいを濃密にし、連帯をつくりあげる。これは、閉じこもり、孤立ないし個体化から人びとは開放され、開かれたネットワークが創造される。

勤労を相対化することは、市場経済の自由競争に疲れた人びとを救うことになろう。また、賃金が下がっても、多くのひとびと勤労を分与して自由な時間を得ることを望む人が増えるであろう。これは職を解かれた人たちを救うことにもなる。ここでは、時間は人を疎外するものではなく、人が生きる場になるのである。

さらに、勤労の相対化は家族への回帰を促すであろう。そして、家族の幸せを考えさせ、幸せは、たえざる勤労によって賃金を稼ぎ、物品や利便さを手に入れることではなく、日々、時を生きることであると得心させるであろう。したがって、ここでは、子どもと共に生き、共に成長する親たちが現れるであろう。

生産を第一義とする社会では、子どもは当座の生産活動を妨げるものである。子どもは、のろく、手間がかかり、無駄なことをする厄介者、つまりマイナスの価値と見られやすいのであったが、いまや、子どもは生きる喜びを生み、生きる幸せを与えるものとなる。それゆえ、ここには、幼児や児童虐待のような悲劇も現れないであろう。

生涯学習は、現在の社会体制の維持と拡大に向けられるだけでは、その意味を希釈されるのである。生涯学習は現状を越え、それを相対化するとき豊かな意味をもつのである。そして、この相対化は現在の学校教育にも向けられる。

学校教育は、戦前においては富国強兵を目指し、戦後においては個人の尊重、自由と平等を基底にして、個人の自己形成を助成するものとなった。とはいえ、個人の自己形成はそのまま実現されたわけではなかった。これは、学校の成績競争に吸収されてしまった。社会的地位の上昇、経済的富の獲得のため子どもは自由かつ平等に受験競争に参加した。この結果、競争は熾烈なものとなった。学校制度が単線化していることも競争を引き起こす要因にもなった。これによって、すべての子どもたちが大学へ進学することが制度的に可能になったからである。もちろん、親たちに自分の子どもを大学に進めるだけの経済力が培われていたこともある。大学が大衆化して、入学すればほとんど卒業できるという事情もある。さらに、わが国特有のものもある。

わが国においては学歴というものに格別の価値をおくところがあって、これが進学競争を激しくする大きな要因になっている。

東京大学が明治十年に開設されて以来、この大学には廃藩置県によって職を失った士族層の子弟が入学してきたのであった。その比率は全学生の75パーセントに及んだという。このことは、大学は社会的地位の高い層の人たちが行くところであって、そこで学び、学士の称号をえることは身分の高さを証するものとなった。戦後、経済的に豊かになった大衆が、学校制度の単線化に乗じて、自己の子女に学士の称号を得させたいと望まぬわけはなかった。このことに加えて、さらにもう一つの動因があって、これが受験競争をおしすすめたのであった。

社会の学歴志向に呼応して、戦後、数百の大学が設立されたのであったが、そこでは当然のことながら、大学の選別が行われるわけであり、国士が狭く、交通網の発達しているわが国においては、自然に全国の大学の格差づけがうまれてくる。しかも、この格差はわが国特有のものである。

わが国は、戦後、アメリカの教育制度を受容したのであったが、その制度は単線型であり、自由と平等を根幹とする民主的政策によって、大衆が大学に進学することを容易にしていた。豊かな経済力は大学のみならず大学院への進学をも可能にしていた。この場合、大学にも格差があるのであったが、これは教育者の資質や数、カリキュラム、大学の設備、環境、地域の状況など、多面的な角度から見られるのであって、そのかぎりでは格づけはAランク、Bランクといったように、おおまかになされるのであった。したがって、大学は自らの努力によって格差を変えることができるのであった。受験生にとっても、大学を選ぶ選択支はいくらかあるのであって、わが国のように最上の大学を目指して鎬を削ることはないのである。

わが国においては、大学は完全にピラミッド型の位階制に組み入れられている。大学の評価が一位、二位と確定しているのである。さらに、大学を構成している学部、学科も順位を付せられている。そこで、受験生、教師、親たちはできるかぎり、順位の高い大学、学部、学科を目指して、疾走する。そのための塾や予備校もうまれる。

わが国における大学の位階制は学閥に起因している。東京大学が設立されて以来、各藩の士族の

子弟が大挙してこの門をくぐったのであったが、これは次第にかれらの藩意識を薄め、同窓生としての意識を形成したのであった。こうして、藩閥に変わって学閥がうまれたのであった。

学閥は先輩、後輩、同輩によって形成されたエリートの人脈組織であり、これは、わが国の政、官、財、学界などに根を張って、その要職を占めることになったのであった。そして、最も強力な学閥を有する大学が東京大学であった。

多くの受験生は、学閥の頂点であるこの東京大学を、能力がゆるせば目指すことになる。この頂点を極めれば、社会的地位、職業、経済的豊かさも確かなものになるとみたからである。そして、受験産業は、このような動向をとらえて偏差値なるものをつくりだした。偏差値によって大学は明瞭な位階のもとにおかれ、受験生の努力目標となったのである。これによって、偏差値をあげるため受験生は激しい戦いに入るのである。

かくして、わが国のすべての大学が強固な位階制の下にある限り、受験生は自由に自己の個性にあった大学を選ぶことが難しくなる。受験生は偏差値によって志望する大学を変えられることになり、大学の頂点に立った者を除いては屈折した敗北感を抱くことになる。

ところが、現在では状況は次第にかわりつつある。どこの大学を出たかということがその人の職業や社会的地位を決める要因ではなくなってきたからである。経済的活動が国際化してきて、行動力、判断力、創造力などを具えた、より現実的で、総合的能力をもった人材が求められはじめたからである。このことは、偏差値の一番高い大学を出たということを相対化してしまう。現実においては、最高の大学が社会的地位を保証するなどというのは幻想になるのである。

さらに、生涯学習は、大学が偏差値によって選択されるあり方およびそれに連動する受験競争を相対化する。そして、大学そのものをも相対化する。

企業が、職員を新規の一括採用ではなく、部門別に必要に応じて単独採用をし始め、勤続の長さによる年功賃金を止めて、能力ないし実績による賃金にするようになると、どこの大学を出たかよりも、大学で何を学んだかに力点がおかれるようになる。つまり、大学から個人に力点に変換するのである。そして、このことは、大学だけが学びのすべてではないことを明らかにする。学びは、あらゆる時と場において継続的になされねばならないのである。これは、生涯にわたる学びである。

生涯にわたって学ぶということは、一点、一極に集中していた大学での学びを生涯の一通過点に変えることになる。学びは、大学というわずか数年の期間で完了するわけではない。したがって、大学での学びは、さらに強化され、補正され、発展されねば意味がないのである。このような理解が一般的になったとき、子どもの心身を消耗させるような受験競争は変えられるのである。

かくて、生涯学習が学校教育と連続することになる。地域の住民たちが学校の児童・生徒と交わり、共に学ぶ可能性が生まれるのである。老人クラブが小学校の授業に参加するし、児童・生徒が地域の生活、勤労に加わることにもなるのである。

結び

人はたえず学ぶことのできる存在である。このことを踏まえるならば、ことさら生涯学習などというものを取りざたする必要はなかったともいえる。

だが、ここで論じられている生涯学習は、それが社会的にすべての人びとに可能であるような条件が生まれてきたことから導かれたのであった。たしかに、人は、食うや食わずの生活にあっても学ぶことはできるであろう。とはいえ、これは一握りの卓越した能力のある人には可能であるとはいえ、多くの庶民にはできるはずもないのであった。

ところが、いまや、すべての人たちに学習が可能であるような状況が生まれたのであった。物の豊かさ、時間のゆとりは、一步進んで、心の豊かさ、生きがい、働きがいを考えさせることになり、自己の生涯をさらなる学びに当てるようにしたのであった。

もちろん、生涯学習なるものを、企業が、有用な人材を得て、利潤を上げる方途として推奨することもある。また、これに応じて人びとも、生涯学習によって自己の付加価値を高め、有用な人材として社会に売り込むこともある。さらには、生涯学習の意味を深くとらえて、それを自己の人間の成長し資する人たちもある。つまり、生涯学習には人それぞれの学びがあるのである。

この観点からいえば、生涯学習を推奨している国、地方自治体、民間の機関ができることといえ、多くの人が学ぶことのできる場、つまり施設および企画を可能な限り用意することである。

すでに、行政は、社会教育施設として公民館、図書館、博物館、美術館、スポーツ施設などの活用を勧めており、また、これと協同して、地方自治体は環境や福祉の面からも学習の機会を提供している。さらに、民間の施設ないし学校も学習の場を設けている。専門・専修学校、各種学校、カルチャーセンター、放送・通信教育などはそれである。大学も、そうした動きに応じて、社会人入学、公開講座などの学ぶ機会をつくっている。普通教育の学校は、地域と連携して相互に学習の場を広げている。多様のボランティアが生まれ、これらは地域のみならず海外へも活動の輪をひろげている。

生涯学習は、このように多方面にひろがっている。このことは、やがて、生涯学習の意味ないし概念を曖昧にする。人びとの日々の活動のなかで、すくなくとも、直接に利潤を求める義務以外の活動のすべてが生涯学習になりうるからである。それゆえ、将来、生涯学習が一般化した後には、外からの働きかけとしての「生涯学習」は消え去ることになる。このことは自明のことである。けだし、生涯学習という名のもとに生涯学習がおこなわれている限り、それは真の学びとはいえないからである。人は「生涯学習」というかけ声やスローガンによるのではなく、学ぶということを意識せずして自ら学ぶようになったとき、本当に学んでいるのである。学ぶとは、内発的なことであって、意識的な働きによってなされるものではないからである。ただ、これにいたるまでには、生涯学習が唱えられ、各方面からの援助が必要なのである。

もちろん、生涯学習が外からの働きかけで絶対視され、一元的に強化される時、それは人びとの生活を抑圧することになって、自発的な学びは衰え、社会も枯渇するのである。

生涯学習は、このように正と負の両面をもっている。それゆえ、行政や各種の機関が進める生涯学習は、地域住民が主体であって、外からの援助は学びの機会を提供することにあるのである。

注

- 1) O. Roboul, *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement* PUF, 1980 『学ぶとは何か』石堂常世、梅本洋 訳、草書房、1984, pp. 3-5
- 2) 杉山幸丸『ボッソウ村の人とチンパンジー』紀伊国屋書店 1978 p. 163
- 3) Claude Lévi-Struass *La Pense Sauvage* 1962『野生の思考』大橋保夫 訳 みすず書房、1976 p. 27
- 4) G. W. F. Hegel, *Phänomenologie des Gaistes* 『精神現象学』檜山金四郎 訳 河出書房 1966 pp. 121-122
- 5) Hegel 同上訳書 p. 441
- 6) Hegel 同上訳書 p. 441
- 7) Adam Smith *The Wealth of Nations*, The Modern Library, Random House, New York 1940 pp. 734-735
- 8) K. Marx *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* 1932『経済学—哲学手稿』三浦和男 訳 河出書房 世界の大思想Ⅱ-4 昭和43 p. 98
- 9) Marks 同上訳書 pp. 100-101
- 10) B. Russell, *The Conquest of Happiness*, Unwinbooks London 1961 p. 98 p. 140 1st ed 1930
B. Russell, *Portraits from Memory and Other Essays* George Allen and Unwin Ltd London 1956 p. 201