

生涯教育と時間

白石 克己

(玉川大学)

1. 時系列のなかの生涯教育

「生涯教育」という発想は、優先的に時間という関心から教育を問題化する試みである。もともと、その原語 *éducation permanente* (永続的な教育) も、その英訳 *lifelong education* (生涯にわたる教育) および類似の概念 *lifelong learning* も、教育に関する時間のありようを問題にしようとしている。また、ユネスコとの差異を強調する OECD の *recurrent education* (リカレント教育、繰り返される教育) も、同様である。その他、「生涯教育」とほぼ同じ意味や機能を指示する *formation continue*, *continuous education*・*further education*, *Weiterbildung*・*lebenslange Erziehung* などの語も、時間を重視した用語である。事実、生涯教育論では、人間の生涯にわたる発達とその教育が時系列のなかで論じられるし、自由時間の増加に伴う余暇が問題にされている。

この点で、生涯教育論で意識的に対比される従来の「学校教育」「社会教育」「家庭教育」「企業教育」という概念は、時間というよりも空間を重視した概念である。例えば、「学校教育」は、基本的に学校とよばれる特定の

施設・設備への通学とその空間での学習を前提にする「学校式教育」⁽¹⁾を意味する。「社会教育」「家庭教育」「企業教育」も、それぞれ他の教育の空間、領域や機能と区別するために用いられる。したがって、「生涯教育」を教育空間のレベルで論じることは、「形」を問題にする議論に「色」の問題を持ち込むように、適切ではない。例えば、「生涯教育」を「学校教育」と同様に教育空間の問題と考え、「生涯教育」用の明確な対象を地域・施設・設備などの空間や明確な教育の領域・機能のなかにを求め、発見できないがゆえに生涯教育は曖昧だと結論づける人がある。しかし、「生涯教育」という語があるからといって、その語の対象が空間的に実在するという前提で探求するのは、誤りである。もちろん、生涯教育論も、発達のあらゆる段階の垂直的（時間的）統合とともに学習機会の水平的（空間的）統合を図る以上、専ら時間という関心のみで教育を見直す試みではない。しかし、それは、生涯にわたる時系列のなかでの学習機会の拡大や創造を優先し、そのために有効な教育空間をも論ずるにすぎない。

2. 発達段階と発達課題

さて、生涯教育論を時系列のなかで研究する際に、発達のプロセスを身体的・心理的・社会的な観点から実証的に研究し、いくつかの段階的变化に区分することがある。いわゆる発達段階やライフサイクルである。さらに、各段階での個人的・文化的・社会的要請が実証的データによって抽出され、発達課題とされることもある。

「学校式教育」は、教授・学習過程の統制のために、学校という教育空間で可能な学習時間を特定の方式によって厳密に区分する。すなわち、初等・中等・高等の学校段階、学年制・学期制、授業時数・履修時間、時間割、定時制・全日制などの区分がある。この学校での区分は、先の発達段階と発達課題に基づくものであると同時に、生涯発達の段階分けや課題も「学校式教育」の時間区分とのアナロジーで設定される傾向がある。この

ような発達段階論や発達課題論にはどのような意義があるのでしょうか。

ところで、ベルグソンは各人が実際に体験する「流れつつある」時間(持続 *durée*)の意義を強調し、これと混同される「空間化」された時間観を批判した。しかし、わたしたちが主観的に「流れつつある」時間を自覚するにも、「空間化」された長さとしての時間の意識——例えば、試験場での「後、残り5分だ」という意識——が必要である。高齢者は残りの寿命を、ガンを告知された患者は死期を自覚するからこそ、時間を貴重と感じるものである。厄年の自覚や停年の自覚はその人のある行動へと促す。その意味で時間の「空間化」は、時間体験の意義を教えてくれる。したがって、発達の段階や課題は、成長しつつある人間が自らの人生の課題を自覚する手掛りにはなる。

しかし、発達段階や発達課題は、成長しつつある人間がよく観察できるように便宜的に構成された仮説にすぎない。それはちょうど、流れ去って捉えどころのない時間を理解するために、一定の間隔で時間を分割し時刻を定めたのと同じである。流れる時間にはいちいち通過する不動の点がないように、成長する人間に段階や課題が潜在しているわけではない。だから、生涯にわたる発達がどのようにいくつの段階に区分できるかは、理論的枠組みによって異なる。心理的観点からも社会的観点からも文化的観点からも、区分できる。しかも、実証的データが提出されても、それは平均的人間の、平均的な発達段階や課題の様相であって、ひとりひとりの発達各期の「課題」とも各期の学習目標ともいえない。段階分けは、各人が自分の過去の成長を吟味し、その独自の変容を納得してはじめて可能である。学習課題も自己の成長の段階的変化を自覚してこそ、作成可能である。

3. 計画の教育思想

発達に関する実証的研究の成果は、平均的人間の発達の予測を可能にするから、発達の計画化を促す。「健全な発達」を基準に発達の社会的保障が

唱道されもする。森昭はかつて、「過去からの教育」や「現在からの教育」に代わり『未来からの教育』(1966年)を提唱し、「子どもを未来へ準備する教育」を主張した。⁽²⁾事実、教育思想のその後の経過は、未来論・教育投資論を援用して教育計画の時代に進み、生涯教育論もこのようなコンテクストで広がった。ラングランも学校時代の失敗がもたらす現在および未来の影響を指摘し、失敗の回復を計画化することを生涯教育の一課題としている。1986年の臨時教育審議会の第2次答申も、「未来からの挑戦」や「21世紀に向けての教育の基本的な在り方」を強調し、「生涯学習体系への移行」が「21世紀のための教育体系の再編成」として捉えている。今後、そのような教育計画論は予測技術が進むにつれ、短期から長期へとパースペクティブを拡大するという指摘もある。⁽³⁾

一般に多くの家庭でも、家族計画の普及にみられるように、ほぼ希望どおりの子どもの数を実現し、育児や子どもの教育、また親自身の人生を計画化している。また、人々が生涯教育に関心を寄せている動機にも、自分の過去とは違う自己を形成したいという未来への思いがある。したがって、教育計画の思想はいっそう人々の支持が得られる。

しかしながら、教育計画の思想が生涯各期を対象とする生涯教育政策として実施されるならば、新たな問題を生む。各人の成長への自覚を促さない発達段階・課題論を援用して、生涯にわたるカリキュラムを計画・設定すれば、事実上、発達各期に踏むべき人生コースの基準が作成されることになる。それは学校時代の失敗の回復や学習機会の整備などの、いわば善意からの援助ではある。しかし、生涯教育政策が一定期間内の修了が規定されている学校のカリキュラムのように計画・設定されるならば、生涯教育からの「落ちこぼれ」を招きかねない。こうした計画は、人間の生き方を計画化・公式化し、各人の意思決定によって人生行路を選択することを妨げる危険がある。

「計画する」という人間の思考は、時間という視座から見れば、常に未来的である。開放的である。人が過去への追憶や悔恨に浸っているときで

も、思考そのものは過去にタイム・スリップしているわけではなく、過去をとおして未来を志向しているのである。しかし、計画の思想はそれが長期化すればするほど、計画の実施は過去に設計された思考を実現するだけに終わらせることになるから、思考の未来性を閉塞させることにつながる。しかもしばしば、計画者は、R. K. マートンの言う「予言の自己成就」に従い、計画の成果を批判的に評定しないものである。このため、計画は成功しても失敗しても、その意義だけが強化されてしまう。しかし重要なことは、過去の自己の成長を吟味しつつける、現在の問題を自覚しつつける思考が学習者にできることである。みずから設計した学習計画に従い、自立的学習ができることである。

4. 「マラソン型」生涯学習から「駅伝型」 生涯学習へ

生涯教育論が学校教育中心の教育観を克服する思想になりうることは、否定しない。しかし、生涯教育論が人生をマラソンのように考えている点では従来とあまり変わっていない。かつては、学校教育時代という「短距離」競走によって、その後の人生という正則の「マラソン」の出場資格を決定した。資格を得られなかった者は、変則の「マラソン」に参加することを余儀なくされた。これに対し、生涯教育の発想は、だれもがいつからでも正則の「マラソン」に参加できることに変えた。これは歓迎できる。しかし、今度はだれもが、今までより長い競走を、孤独に、完走しなければならない。しかも、計画の思想に基づきゴールまでの正式の通過点が決められれば、各人のペースで走ることは困難である。学習者は正式のコースを走り、より速くゴールに到着しなければならない。

人生は、しかし、人口に膾炙しているほど「マラソン」との隠喩で説明できるだろうか。私は人生を「マラソン型」よりも「駅伝型」で説明した方が適切と考える。わたしたちは過去の文化を「善いもの」として現在を

善く生きる手掛りにし、さらに、その結果各人が獲得した「善いもの」を「たすき」にして同時代の仲間や次の世代に手渡す、そういう人生を送っているのではないか。ひとりで走っているのではなく、前走者に助けられ伴走者に励まされ次走者に期待して走る、と説明した方がよいのではないか。「マラソン型」モデルでは自分一人の責任で正則のコースを完走する、いわば肩に力の入った競走となる。あまり遅く走れば脱落させられ、あまり速く走れば恨まれる。コースを外れれば無為なる時間を強いられる。しかし、「駅伝型」モデルで考えれば、学び遅れにも学び急ぎにも寛大であることができる。学習を真に自分のものとするためには、他の人間との共同作業と考えることもできる。いわば、「教うるは学ぶの半ばなり」という教訓を認識できる。

生きている時間だけの問題だけでなく、「駅伝型」生涯学習の発想によって、わたしたちは誕生以前の問題（胎教や結婚）や死後の問題（責任や期待）を考察しないわけにはいかない。わたしたちは生涯学習を含めた人間の行為というものを、わたしたちが親しんでいる時間、単線型で線形型の時系列で考える。このため、現在の生涯教育論には誕生以前と死後への展望が欠けているように思う。仏教は人間の行為を状況主義的には説明せず、過去・現在・未来の行為を集約した「業」（karma）として説明する。この点で、生涯教育の発想も仏教的な「業の教育」として考える必要があるのではないか。

〔注〕

- (1) 白石克己『『大学開放』の基本的視点』（日本生涯教育学会年報第2号，1981年，ぎょうせい）
- (2) 森昭『未来からの教育』（黎明書房，1966年）
- (3) 麻生 誠「教育計画とは何か」（麻生誠・池田秀男編著『教育革新と教育計画』（第一法規，1984）