

「生きることの質」を問う研究

白石 克己

(佛教大学)

この30年間の生涯学習にかんする研究は、初めは現代的な課題として「生涯にわたる学習」の必要性が叫ばれ、次いでその支援の原理が探求された。その結果、支援の原理は誕生から死までの時系列にわたる垂直的次元と、個人と社会の生活全体にわたる水平的次元との統合に求められた。これまでの学校教育が青少年期という特定の時間と、学校という特定の空間とに学習支援を限定してきたから、時間と空間との開放と統合は生涯学習の研究にとって欠かせない課題であった。

誕生から死までの時系列に即した研究についていえば、従来の発達心理学や教育心理学が青少年期までに限定されていたのに対して、生涯各期の学習とその教育の研究として成果が累積されつつある。アンドラゴジー、生涯発達心理学、老年学などの成果を取り入れながら、成人期や高齢期の特徴も明らかになりつつある。もちろん、従来の発達段階を高齢期にまで広げた、未だ生涯各期ごとのいわば限定された研究ではある。しかし、従来の発達心理学やペダゴジーとしての教育学では青少年期までを乳児期や思春期として細分化する研究が中心になり、成人期や高齢期にまで及ばなかった。この意味で、生涯各期にかんする研究成果は生涯学習研究の共有財産である。実際、等閑に付されてきた成人期や高齢期の学習機会はこうした研究との相互作用によって、少しずつ開放されている。

このライフタイムという視点と同時に、ライフワイドという視点の研究も累積されている。事実、一条校中心の教育制度は開放に向かって改革されつつある。その端的な成果が学社融合論だろう。「学社融合」という視点は学校教育と社会教育だけではなく、およそ個人が生活しうる場を学習支援という関心で点検することを可能にした。学社融合論を提起した山本恒夫会長の

「融合的生涯学習支援システム」論や「ファジー概念としての生涯学習」論は理論の問題としてだけでなく、現実に行行政施策にも影響を与えている。それはたんに、学校週5日制が現実として迫ってきたので、その対処策として受け入れられているのではない。学校中心主義（学歴主義）や補完としての社会教育という歴史的経緯から脱却すべきという関心に拠っている。国民の多くがこれほど短期間に生涯学習に強い関心をいだいた理由も、学校だけが学習の場ではない、生活の場も学習の場であるということを確認したことにある。

ライフタイムという視点とライフワイドという視点に対して、私は第3の視点を指摘したい。それはライフウェイ（「生き方」）ともよぶべき視点である。学習の時間や学習の場が学習者にふさわしく整えられていくためには、学習が「生きることの質」を高める性格のものでなければならない。なぜならば、何のために学ぶかと問われれば結局、私たちは「善く生きる」ために学ぶからである。学校に通うことは、人間として善く生きるためのひとつの方便にすぎない。この自覚がないと、生きることと通学することとの本末が転倒してしまい、「生きることの質」と無関係に知識や技術を所有しようとすることになる。

実際、学習者はこの点について自覚している。学習目的についての最近の調査（文部省「学習ニーズの高度化と新しい学習課題に関する調査研究」1996年）によれば、「自己の生きがいや楽しみのために」と答える率が高い。NHK放送文化研究所の継続的な調査でも「そのことを学ぶこと自体が楽しい」という回答は、「仕事」や「生活」に役立てるという目的や、「仲間」志向や「息ぬき・気分転換」という目的で学ぶ率よりも上位である。

このような生きがい志向は近年、活発になってきた学習活動としてのボランティア活動にも見られる。また、同じ傾向として学歴や就職のために学ぶという従来の社会通念が変化していることも、社会人が高等教育機関で学ぶようになって顕著になった。社会人学生はたしかに、親から経済的支援を受けている若者とは異なり機会費用のことを考えるから、大学や大学院にその見返りを求めている。しかし、それは実利志向というよりも、まず幅広い知識や研究の進め方を期待している。この点は本学会大会（1995年）で青山学院大学の稲生勁吾教授らが報告しているし、（財）労働問題リサーチセンター

(1996 年) も同様の結果を報告している。

「生きることの質」や「生きがい」は多義的であり曖昧であるから、操作的定義をしたとしても客観的な研究に馴染まない。このため、研究では避けてとおる傾向がある。このような問題を対象としてきた哲学や倫理学や宗教などでも、最近では幸福の問題を正面から論究しない。しかし、これに代わるように、例えば臨床心理学は具体的な問題状況での人間の生き方を問題にし、善く生きることの質に暫定的な解決を与えつつある。生涯にわたる学習もつまるところ、誤りや過ちをおかしながら生涯各期をより善く生きていく過程を探究することであるから、生涯学習の研究課題の一つも「生きることの質」にある。学習プログラムとして人気のある趣味もスポーツ・レクリエーションもいわゆる教養も、生き方を問いなおす過程なのである。

この「生きることの質」は生涯教育論が展開しはじめたころから問題になっていた。R. M. ハッチンスは『学習社会論』(1968 年) でそれを古代ギリシアの「パイディア」に求めた。ハッチンスによれば、学習社会の原型とされた古代ギリシアではその構成員が自己の能力を最高限度にまで発達させることを目指していたという。また、ユネスコのフォール報告書(1973 年) もこのハッチンスの思想を継承し、生涯学習の理念を「人間完成の学習」と指摘した。

たしかに、善く生きるためには人間の能力や意欲を最大限に発揮させよ、という理念はパイディアに遡ることができる。教育の語源のひとつは古代ギリシア語の「パイディア」paideia であり、それはもともと「子どもを導く」というほどの意味であった。「ペダゴギー」の源もここにある。しかし、教育活動が経過するにともない、子どもをどのように導くのであれ、人間としての「善さ」の完成、心身の理想的な完成を目指す教育の必要が認識された。その結果、全面的な教養や全人的な教育を広く「パイディア」とよぶに至った。実際、教育史の現実が全人よりも職業人・専門家を養成する手段としての教育に陥ったとき、それはパイディアという理念から批判され、あらためて人間としての「善さ」を追求する道が開かれた。

中世大学は専門教育以前の基礎教育課程として自由七科を設け、ギリシア・ローマのパイディアの理念を継承した。それが形骸化したとき、ルネサンス期のユマニスト(人文主義者)はフマニタス(人間性)や普遍人を掲げ、パ

イデアの再生を主張した。理想的人間像として、イギリスではJ.ロックが健全な身体と精神をもち有徳である「紳士」を掲げ、フランスでは「オネトゥム」(誠実な人間)が唱導された。J.A.コメニウスは「すべての人にすべてのことを徹底的に」教える汎知主義の理念を掲げ、この理念を実現するためには、誕生前の学校から死の学校にまで至る生涯教育の構想が必要であるとした。

人文主義を標榜して創設されたパブリック・スクールやリセやギムナジウムが形式主義や実学主義に陥れば、近代になって、パイデアの命脈を図る思想が展開された。いわゆる啓蒙思想家は18世紀当時の、あらゆる学問、芸術、技術などを集大成した『百科全書』を刊行した。書名、百科全書 *encyclopédie* が「円環的な・一まとめにされたパイデア」*enkyklios paideia* を意味していたように、刊行の目的は成人があらゆる教養を自学自習できるように支援することであった。同じころ、J.-J. ルソーは少年エミールを「哲学者のように考え農民のように働く」全面的な教養人として描いた。『エミール』は「子どもの発見」の書といわれる。しかし、かれが理性の時代にあって感覚や感覚的理性の意義をも詳細に説いたことは、子どもであれ大人であれ人間が善く生きることの豊かな可能性を明示することになった。フランス革命期に近代公教育の思想的原理を確立したといわれるM.コンドルセも、けっして教育の機会を学校教育だけには限定していなかった。彼もまた、独自の進歩史観から「人間理性の全般的完成の教育」を主張し、そのためには生涯にわたる教育が必要だと考えた。

近代学校は19世紀末以降、すべての子どもに無差別に無償の普通教育を実現するべく普及してきた。しかし、20世紀後半になって学校制度は生涯教育論によって批判されることになった。ハッチンスの学習社会論のようにあらためてパイデアからの学校教育の見直しが迫られたのである。

わが国においては、欧米のような「パイデア」の伝統にかんする研究がないので、全面的な教養やその教育について明確に論ずることは困難である。しかし、「善く生きる」ためには全面的な教養が求められ、しかも生涯にわたる修養が説かれていた事実を発見することはむずかしくない。儒教は士が学ぶべき教養として礼・楽・射・御・書・数の「六藝」を掲げた。「漢才」に対しては「やまとだましひ」(実務を処理する能力や繊細な心)が、「ますら

をふり」に対しては「たをやめふり」が強調されてきた。学問研究ではもちろん、芸道・歌道・武道などでも強調されてきた「道」も、おそらく学問や芸能などの学習が特定の能力だけを膨張させることを戒め、人間として調和ある成長を表現したものであろう。しかも、こうした「道」の探求は特定の期間内に完成できるのではなく、世阿弥が指摘したように「生涯稽古」と考えられてきた。

近代になってからは、立身出世主義のもとに学校教育が用意する知識や技術を習得することだけが自己目的化した傾向がある。「教養」もいわゆる教養主義に陥ってしまい、善く生きるために学ぶという自覚を弱めた経緯がある。福沢諭吉は「虚学」に対して「実学」を主張し、パイディアとしての教育を説いていた。しかし、その主張を受け入れようとした側にとって実学とは実利的な知識や技術にとどまってしまった。たしかに「知育偏重」への批判は戦後にも引き継がれたが、逆に「徳育」の偏重や知的探求の軽視を招いた。この意味で、わが国における今後の生涯学習論はあらためてパイディアとしての生涯学習を研究していく必要がある。

この点を、ライフタイムという視点からの研究に適用すれば、高齢期も含め「成長しつつある人間」という視点からの研究が必要だろう。時刻という不動の目盛りを設定しても時間の流れは不動でない。同じように、生涯各期をいくつかの段階に分けることはできても、人間の成長それ自体に段階があるわけではない。人間はJ.デューイが指摘していたように、つねに成長しつつあるといわなければならない。「教育基本法」（教育の目的）には「教育は、人格の完成をめざし、（中略）自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない」とある。人格の完成をめざす「国民」は、少年期や青年期だけでなく、成人期や高齢期の人間についても適用すべきであろう。

学習可能性はもともと人間の基本的な働きとして固定されているものではない。外側からの働きかけと人間の内在的働きとの相互作用によって発達するものである。女性や障害者の学習可能性はかつて否定されたけれども、学習の機会が開かれ支援が活発になって、その可能性は変わった。したがって、高齢者にも学習機会が用意され高齢期にふさわしい学習支援があるならば、高齢者の学習可能性は高まることが期待できるのである。

したがって、成人期や高齢期についても「生きることの質」を高めるための学習支援とそのため研究とが欠かせないのである。