

生涯にわたって学習するということ —— 教育哲学からみた「学習」 ——

走井 洋一

(平成 22 年 10 月 7 日受理)

Lifelong Learning: Thinking “Learning” from the Perspective of Philosophy of Education

HASHIRII, Yoichi

(Received on October 7, 2010)

キーワード：エコロジカルな学習，正統的周辺参加，文化，W.ディルタイ

Key words: Ecological Learning, Legitimate Peripheral Participation, Culture, W. Dilthey

問題の所在

「私たちは何を目指して、あるいは何のために生涯を送るのだろうか？」——私たちにとって身近でありながらも、きわめて難解なこの問題にこれまで多くの哲学者が取り組んできたにもかかわらず、いまだにその問いに対する究極的な答えを手に入れているとはいってよい。しかし同時に、私たちはこうした問題に十分な答えを見出さなくとも、これまで生活してきたし、これからも生活していくことであろう。

確かに私たちは明確な目的や目標、あるいは意味などを見出さなくとも生活してきたが、生まれもつての能力だけで生活してきたわけではない。A. ゲーレンが人間を自らの生得的な能力だけでは生きていくことができない「欠陥動物」と名づけたことから明らかのように (Gehlen, 1961), 私たちはその生まれながらの能力だけでその周囲に広がる環境を生きていくことが困難なために、何を指しているのかにかかわらず、あるいは何を指しているのかが不明瞭であるときでさえ、意識的であれ無意識的であれ¹⁾、学習することが求められてきたのである。本稿の目的はここにある。すなわち、生涯にわたって生活のなかで学習²⁾がどのように遂行されるのか、ということを教育哲学の立場から再考することである。教育(哲)学においてもこれまで学習について議論は行われてきた(佐伯ほか, 1995, 1996; 田中, 2008, 2010)。これらの議論に共通しているのは、認知科学の知見を取り入れている点である(渡部, 2010, p.5)。本稿もそれらと基本的には軌を一にしている。ただ、こうしたエコロジカルな学習の在り方は、究極的には私たちにとってのエコロジーはどのようなものであるのかという問いを喚起することとなる。本稿ではその点を W. ディルタイの文化概念を中心に考察していくこと

で、従来の学習論を補完することを目指したい。

このような課題に取り組むにあたって、次のような手続きを進めることとする。まず、生涯にわたって生活のなかで学習するという事態は、いわゆる生涯教育/生涯学習領域³⁾の論者からいち早く指摘されてきた。それゆえ、彼らがどのような背景から生涯教育/生涯学習という理念を唱えていたのかを確認する。その結果、現代社会が抱える課題だけでなく、学校教育が展開していくなかで生じた学習の問題点が明らかになるであろう (I)。次に、学習の稀少性という I. イリイチの指摘をふまえて、学校教育の展開と相即に学習の問題点が明るみに出てくる経緯をより鮮明にする (II)。そして、これらの問題点を克服する道筋として、エコロジカルな学習の在り方を正統的周辺参加論とアフォードンス理論によりながら見出し (III)、最後にエコロジーとしての「文化」の問題を検討することにした (IV)。

I 生涯教育/生涯学習の理念

教育基本法第3条に示される「生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習する」という生涯学習の理念は、1965年にユネスコが主催した成人教育推進委員会においてはじめて示されたものである。そこで中心的な役割を果たした P. ラングランは、『生涯教育入門』のなかで、社会の加速度的な変化、人口の量的増加と高齢化、科学技術の発展、情報の増大、余暇の増大とその質的な変化、生活様式と人間関係のモデル喪失、などの現代社会の課題を指摘している (Lengrand, 1970, pp.15-30)。そしてこうした課題に直面する私たちは、生涯にわたって必要となる知識や技能のすべてを学校で獲得するという考え方から、「自分の生活の種々異なった経験を通じてよりいっそう自分自身になるという意味での存在の発展」が求められると述べている (Lengrand, 1970, p.49)。

こうした社会構造の変化から生涯にわたる学習が必要なるという認識は、例えば、学習社会論を唱えたR. M. ハッチンスにも見出すことができる。彼は学校教育が社会や経済にとって有為な人材を育成するという教育投資論を批判して、教育が人生の真の価値、すなわち「かしこく、楽しく、健康に生きる」ことを目指して行われなければならないと説き、すべての人が「学習、達成、人間的になることを目的とし、あらゆる制度がその目的の実現を指向するように価値の転換に成功した社会」である「学習社会」を目指すことを求めている (Hutchins, 1968, pp.22-33)。ただ、ハッチンスの学習社会論は、科学技術の進展にともなって生じるであろう人材の過剰=余暇の増大によって学習の意味が異なってくるということを描き出しているにすぎない。

社会構造の変化とそれへの対応という課題だけでなく、ラングラン自身も指摘しているように、生涯教育の理念の背景には、そもそもヨーロッパ諸国で19世紀頃から徐々に組織化されてきた学校教育に対する反省を見出すことができる。教育機会を拡充しようとする20世紀初頭の統一学校運動によって学校教育の持つ複線性を乗り越えようとしたにもかかわらず、P. ブルデューらが指摘したように (Bourdieu and Passeron, 1964, 1970)、学校を通じて階層文化を再生産している可能性が明らかになってきた。初等教育段階を統一することで階層化された社会を脱却しようとしたヨーロッパ諸国は、皮肉なことに学校を通じて階層文化を再生産するという事態に遭遇することになったのである。

こうした問題意識から、教育の在り方に根本的な変革を迫ろうとしたのが、E. ジェルピである。彼は生涯教育が「政治的に中立ではない」と断言する (Gelpi, 1977, p.17)。すなわち、生涯教育もまた、学校教育がそうであったように、生産性の向上、従属の強化のために行われ、結果的に既成秩序を強化することになる可能性を孕んでいるがゆえに、私たちを抑圧しているさまざまな勢力に対抗すべく、学習者自身が教育の目的、内容、方法を決定する自己決定学習 (self-directed learning) として生涯教育が遂行されなければならないと考えていた。ジェルピは生涯教育を進めたとしても、複線性と、そこから帰結する社会的差別への視角を欠いてしまえば、既成秩序を強化するだけに用いられてしまう可能性を危惧していたのである。

こうした議論の方向性はP. フレイレにもみられる。私たちには歴史的現実として非人間化 (dehumanization) されている実相が確かにある。これは、人間の使命である人間化 (humanization) が否定されること、つまり、抑圧者の不正や搾取、抑圧、暴力によってもたらされるが、同時にさらなる否定、つまり被抑圧者が人間性を回復しようと闘うことによって人間化へと至ることができるとしている (Freire, 1970, pp.15-62)。もちろん、こうした抑圧

者—被抑圧者という二項対立だけでは私たちの非人間化の実態を捉えることはできない。というのも、他者に抑圧・疎外されるだけでなく、自分自身からも疎外・抑圧される可能性があるからである。フレイレは抑圧者もまた非人間化されていることや被抑圧者が抑圧者を志向する傾向があることなどを指摘し、抑圧者が非人間化という非本来的な自己へと墮してしまったり、自己疎外からの回復を目指そうとする被抑圧者さえも自己疎外へと至ってしまうという人間の脆さを明らかにしている。それゆえ、私たちは何よりも自己疎外の状態を脱却し、人間化を志向することが求められるのである。フレイレはそのために課題提起教育 ('problem-posing' education) が必要であると説く。彼がそれに対立する教育の在り方として示している銀行型教育 (banking education) は、その言葉が示すとおり、具体的な文脈から切り離されてその本来の意味を失った知識をストックするという意味をもっており、さらにそこで学習される知識は探究の対象とされるものではなく、もつもの (教師) ともないもの (生徒) という抑圧的な社会の特徴をそのまま映しているとしている。つまり、もつもの (教師) がもないもの (生徒) を支配しようとするところにフレイレは抑圧のイデオロギーを見出すのである (Freire, 1970, pp.65-92)。それゆえ、自らの具体的生活のなかで生じる問題や課題を反省し、自覚していく過程で自己疎外からの解放を目指す課題提起教育への転換が必要だと説いているのである。その結果、課題提起教育は銀行型教育が抱えていた教師—生徒の関係を打破し、対話型関係の構築が目指されることになる⁴⁾。

銀行型教育が自己のエンパワメントを目指していたのに対して、学校教育が生み出してきた問題の克服を目指したジェルピとフレイレの教育観は、どちらも自己疎外からの回復を基調としている。ただ、彼らの教育観のなかにも自己をエンパワメントしていく学習——「エンパワメントとしての学習」——へと転じてしまう危険性がつねにある。というのも、自己疎外を自己をエンパワメントすることで乗り越えようとする傾向性は、現在の学校教育でも見出しうるからである⁵⁾。

フレイレが述べてたように、抑圧は人間を飼い馴らす性質をもっている (Freire, 1970, p.29)。これは近代社会が身体に従順さを強要し、精神を支配する構造を作り上げたというM. フーコーの指摘とも呼応するが (Foucault, 1975, pp.141-174)、そもそも自己疎外は、自己の周囲との関係において生じる。つまり、自己疎外は自己がエンパワメントされていないから生じているのではなく、周囲との関係において自己疎外へと向かっていると捉えた方が妥当であろう。

実は、ハッチンスの学習社会論を発展的に継承した「フォル・レポート」(Faure et al., 1972) ——ユネスコがまと

めた“Learning to be”（邦訳名『未来の学習』）という報告書——は、E. フロムが「持つ様式」から「ある様式」への転換を目指したことに倣って（Fromm, 1976）、知識や物質、社会的地位などを獲得し、所有すること（to have）ではなく、変化し成長し続けるという過程を重視し、生涯にわたってどうあるか（to be）が問われていることを示している。ここでは、私たちがきわめて具体的な存在であることをふまえて、学習が具体的状況において自己がどうあるのかという問題、つまり、周囲との関係においてどうあるのかという存在様式の問題であることを指摘しているのである。

フレイレもまた周囲との関係において学習が生じることについて明らかにしている。彼は、課題提起教育を「意識の本質——志向性——に相応する」もの、すなわち、「つねに何ものかを意識していること」にかかわりつつ生起するため、「認識の行為（acts of cognition）」において成立すると述べている（Freire, 1970, p.80）。こうした志向性——他者や外界との関係において生起する認識——は〈私〉の意識の問題でありながら、周囲との関係においてしか生じえない。すなわち、フレイレにおける銀行型教育から課題提起教育という転換は、フォール・レポートの「もつ様式」から「ある様式」への転換とパラレルに考えることができるだろう。

生涯教育／生涯学習という理念は、現代社会の抱える課題への対応のみならず、近代的な学校が誕生し、普及することで生じた自己疎外をいかに克服するのかという問題が背景にあった。そして、それはいわゆる「エンパワーメントとしての学習」によっては克服困難であることも明らかになった。そこで、次節ではこうした学校教育の誕生と普及の経緯を辿ることで、学習が抱える問題点をより鮮明にすることにしたい。

II 学習から教育へ、そしてふたたび教育から学習へ

本稿において徐々にその内実が明らかになるが、さしあたって暫定的な定義をしておくならば、学習とは「何らかの経験を通じて永続的な行動の変容を獲得すること」である。そして、こうした学習の能力は、私たちに生得的に与えられていると考えられる（Tomasello, 1999; 長谷川・長谷川, 2000; Pinker, 2002）。一方、教育は教育を受ける側の成長・変容を教育する側が期待して働きかけるものである。それゆえ、学習と教育は同時に生起することはあっても、必ずしも同時に生起するものではない（紺野ほか, 2008）。それにもかかわらず、私たちはこの事実についてある時期まで無自覚であった。というのも、教育という営み自体が比較的新しいものであったために、それについての理解が不十分だったからである。

P. アリエスや伊利イチらは、教育という営みは人類

にとって普遍的な営みではなく、近代になって登場してきたものであると指摘したが（Ariès, 1960, 1972; Illich, 1970, 1984）、伊利イチによれば、近代に登場する学校が子どもたちを囲い込むことによって、学校を通じてしか学ぶことができないという誤解が滲透していったという⁶⁾。近代以前には、子どもたちは7歳前後になると大人の仲間入りをして社会生活を送りつつ、必要なことがらを身につけていた。そのため、ヨーロッパ諸国で学校が制度化されていく18世紀頃になっても、子どもたちはもちろん、それまで学校というものを経験していなかった親たちも、学校やそこで行われる教育の必要性を認めていなかった。それゆえ、それらの国々では、そうした親たちに子弟を就学させることを義務として強要することになる。この義務制は現在においても公教育制度の基本原則の一つとして認められるものであるが、こうした義務制が徹底されればされるほど、子どもたちはもともと義務ではなかった学校に行くことを余儀なくされる（義務化される）ようになってくる。親の義務であったものが、子どもの義務として捉えられるようになっていったのである。

このように子どもが学校に通わなければならないという認識が広く行き渡った社会を伊利イチは「学校化社会」と名づけたが、こうした社会では、学習するためには学校で教育を受けなくてはならない、あるいは学習には学校における教育が必要であるという論理の転倒が生じてくる。彼はこのような誤解を「学習機会が稀少であるという仮定のもとでの学習」（Illich, 1984, p.102）と名づけているが、こうした論理の転倒のゆえに、子どもたちは学校に通うことが不可避的となり、そこでの学習が社会に出るためには必要不可欠であるとみなされるようになっていく。その結果、学校は子どもたちに対する教育や子どもたち自身による学習を独占することになる。

そして、こうした認識が、ゲーレンが示した、私たち人間が学習することなしに生きていくことが困難であるという特性についての理解と結びつき、教育がないと生きていくことができない、あるいは教育なしには人間となることができないという“homo educandus”（教育を必要としているヒト）という誤った人間理解が生み出されることになってしまったのである。伊利イチはそれが学校教育を通じて私たちの意識に深くそして広く滲透している点を指弾したのである。

自己疎外からの回復を唱えたフレイレらは、学校教育が生み出したこうした問題点を踏まえて、生涯学習や生涯教育の必要性を説いたと考えてよい。学校が登場したことによって、学校を経由しなければ社会に出ることができないという認識が定着し、学校は社会生活に必要なことがらを体系的かつ組織的に教える＝学ぶ場所として位置づけられることになる。その結果、それまで社会に出て自らに必要

なこと——生活知——を学んでいた子どもたちは、職業や社会的な地位に特化されない一般化された知識や具体的な社会生活の文脈を離れたことがら——学校知——を学校で学ぶことを義務づけられる。社会生活に必要なことがらを身につけさせることを目的としたはずの学校は、その本来の目的を離れて、学校での履歴を積み重ねることが社会にとって有益であるという倒錯をもたらすことになったのである。学校が登場したことによって、私たちは、生活知を生活のなかから獲得する学習ではなく、学校知を身につけるための教育が求められるようになったのである。

しかし、フレイレらの指摘をまっまでもなく、学校教育のみに学習を限定することは原理的に不可能である。それどころか、学校だけで子どもたちの学習が完結すると考えられていた時代においても、学習は学校だけで行われてきたわけではなかった。子どもたちは学校教育以外の場で、例えば、友だちづきあいのなかから、身近な大人や年長の、あるいは年少の子どもから、さらに環境からさまざまなことを学習していた。これは学校生活もまた子どもたちにとっては生活の場であり、そのなかから生活知を獲得していることは自明だからである。それにもかかわらず、私たちは学校教育こそが子どもたちが学ぶ唯一の場所と考え、それを經由することでしか学習することができないとみなしてきたのである。

このように、学校が登場し、普及したことで、私たちは、学習よりも教育こそが重要であると考え、本来異なるものであるはずの教育と学習を同義とみなすことで、大人による教育という営みのもとに子どもたちの学習を取り込んでしまった。つまり、学習から教育へとという転換が学校の登場、普及によって起こったのである。しかし、フレイレ、イリイチらが学校教育の抱えていた問題を暴き出したことで、教育に含まれてしまっていた学習を取り出すという、いわば教育から学習への転換を私たちは求められるようになった。ただ、これは前近代的な社会へと回帰するのではなく、学校教育による学習の独占化という近代を経験した私たちにとっての新たな学習の在り方を模索すること、すなわちイリイチ的な脱学校論にとどまらない、新たな学校教育の在り方をも考慮した学習の在り方の再構築を意味しているのである。

III エコロジカルな学習

それでは、新たな学習の在り方とはどのようなものだろうか。もちろん、新たな学習とはいっても、私たち自身から離れて生じることはない。それゆえ、私たちが現にどのように学習しているのかを詳細に検討することを手がかりに考えていくことにしたい。

私たちは、既存の社会のなかで生まれ、そこで必要とされることがらを身につけつつ、「一人前」の大人となり、

一定の役割を担うようになっていく。ここでは、社会をさしあたって「複数の人間が結びついている状態」と定義しておきたい。家庭、地域社会、国家などのような既存の枠組みだけでなく、趣味を通じたあつまりやインターネットを媒介とした結びつきなどもまた、社会の一つの形態と考えてよい。そうしたそれぞれの社会に必要なことがらを身につけつつ、その社会で一定の役割を担うようになっていくことが学習であると考えてよいだろう。このことは、J. レイブラが示した正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) という考え方によって裏付けられる (Lave and Wenger, 1991)。

彼女らによれば、ある社会に参入しようとしている新参者 (学習者) は、その中心を担っている十全的实践者へと周辺から近づいていこうとすることで学習が動機づけられるという。社会を担う「一人前」の大人 (十全的实践者) は、その社会に必要なことがらをすでに身につけている。この場合に必要なことがらは、知識や技能、社会性にかかわるスキルなどが考えられるが、学習者は、「一人前」の大人になるために、こうしたことがらを身につけつつ、自分自身を変容させていくのである。

ところで、学習者が学ぼうとするこのようなことがらには、M. ポランニーが指摘した「暗黙知」が含まれている (Polanyi, 1966)。暗黙知とは、私たちが「知る」ことのなかに必ず含まれる言葉に置き換えられない身体的・感覚的な認識のことである。つまり、私たちが対象を「知っている」というのは、それを言葉によって分析的に把握することだけではなく、言葉では表わすことができない、感覚的・身体的な暗黙知に支えられているということである。彼は、こうした暗黙知が科学的認識を含むあらゆる認識の背後にあると考えたのである。

このことについて、私たちにより示唆を与えるのは、J. ギブソンが示したアフォードンス (affordance) という考え方である (Gibson, 1979, pp.137-157)。彼は次のような例をあげている。陸地の表面がほぼ水平で、平坦で、十分な広がりがあり、材質が堅いならば、その表面は私たちを支えることをアフォードする (=提供する)。これを私たちは土台、床、地面と呼ぶが、そのうえに直立することができ、そのため、そのうえを歩くことも走ることもできることをアフォードする、と。つまり、私たちは、ある対象を既定の意味によってのみ理解しているのではなく、その都度の対象とのかかわりにおいて (私たち自身にとっての) その意味を見出すのであって、場合によってはそれがどのように呼ばれているか、あるいは明示的に (=言葉で表現できる) その意味を知らないことすらあるだろう。それでも、私たちはその対象とかがわっているし、そのかかわりのなかでそれを利用して生活していることも確かなのである。

ただ、ギブソンは、こうしたアフォーダンス自体には道徳的な価値基準は適用されないとしている。私たちが「知る」ことは、その都度の自分自身の状況と対象の関係において生じるにすぎず、自らの行為にとって有益とみなされれば、場合によっては道徳的ではない意味づけも行うことになるからである。つまり、私たち人間が周囲との関係において見出すアフォーダンスは私たち自身の行為あるいは存在にとって有益かどうかで判断されるということである。この意味では、反文化的・反価値的なものを価値あるものとして認識することもある。ただ、たとえ反文化的・反価値的なものであるとしても、こうした認識（＝「知る」こと）は決して無秩序に行われるわけではない。その都度の活動は、ギブソンが指摘していたように、自らの行為や存在にとって有益であるかどうか——自覚的かどうかは問わず——考慮されているという点で目的的な活動といえるはずだからである⁷⁾。

このように考えてくると、私たちが「知る」ことは、きわめて個別的で具体的な主体が自らの行為のなかで明示的か暗示的にかかわらず対象や環境にどのような意味があるのかを見出していく営みであるということが出来る。もちろん、その「知る」ことから惹き起こされる学習もまた、同様である。その意味で、私たちの学習は具体的で個別的であり、また既定の意味を前提としながらも、それに縛られることがない開放性・流動性を有しているといえるだろう。

私たちの学習が具体的・個別的であるということは、学習者それぞれに学習があるということをも示している。例えば、ある学習者に参入に値するとみなされる社会が、別の学習者にとっては参入に値しないとみなされるものもあるだろう。仮にある学習者が参入に値しないとみなした場合は、そこから離脱し、別の社会に参入することになるはずである。社会は具体的・個別的であるが、単一で独立したものではなく、多種多様に、そして重層的に存在しているものである。学習者は多くの場合こうした複数の社会の重なりの中で生活しており、離脱と参入をある程度自由に行うことができると考えてよい。学習者は、このような離脱と参入を繰り返しながら、それぞれの社会で必要なことがらを身につけつつ、自分自身を変容させていくのであり、これが個別的・具体的な活動として生じる学習の内実なのである。

こうした離脱と参入、そしてそこから必然的に生じる自己の変容という一連のプロセスである学習は、私たちが自由に遂行できるものであると述べたが、これは一定の制約のもとでのみいえるということを留保しておかなければならない。例えば、私たちに生まれてくる社会を選択する自由はなく、その社会にさしあたっては参入することを避けられない、あるいは、あらゆる社会から離脱しようと

しても、何らかの仕方でいずれかの社会とかかわりをもたざるをえないなどのように、私たちが学習に際して行使できる自由は制限されている。というのも、中村雄二郎がいうように、私たちは身体をもつために受動性を帯びざるをえない^{ペトス}受苦的存在だからである（中村、1978, pp.35-53）。彼は、私たちの経験の特性を〈能動的に〉、〈身体をそなえた主体として〉、〈抵抗物を受けとめながら〉ふるまうことに見出している。私たちは、何かを経験するとき自分から能動的に対象とかかわろうとしても、そのかかわりはつねに私たちの身体によって支えられているために、受動性を帯びざるをえない。なぜなら、私たちの経験は確固とした自己において生じるものではなく、私たちとその周囲（＝世界、社会、環境）との関係において生じてくるものだからである。このように考えれば、先に指摘した「エンパワメントとしての学習」が私たちの生活とは乖離した学習であることが明らかになるはずである。仮に私たち自身をエンパワメントしようとしても、学習が私たちと周囲との関係において成立するかぎり、その関係そのものを再構築する以外にありえないのである。このように私たちと周囲との関係において生起する学習の在り方を、「エコロジカルな学習（ecological learning）」と呼んでおこう。

このように既存の社会にたとえ能動的に参入しようとも、つまり、たとえさまざまな社会の間で自由に離脱と参入を繰り返したとしても、そこからの働きかけに否応なく晒されるとすれば、既存の社会を維持するためにそこで必要とされることがらを身につけていくにすぎない、つまり学習とはこうした既存の社会で必要とされることを受動的に獲得していくことにほかならないとみなされるように思われる。すなわち、私たちは既存の社会の維持のためだけに存在しているのではないかという疑念が生じてくるはずである。そこで、こうした社会、すなわち私たちにとってのエコロジー（ecology）について次節で考えることにしたい。

IV 学習とエコロジーとしての「文化」

私たちが身体をもつ具体的で個別的な存在——^{ペトス}受苦的存在——であることは、既存の社会における既存の知識を獲得することにとどまるということの意味しているのだろうか。確かに私たちの学習は既存の社会に依存しているが、ここで考えなければならないのは、同時にその社会は変化を続けており、その変化の担い手が私たち自身であるということである。このことは、W. デルタイが示した「精神（Geist）」概念の2つの側面から説明できる（Dilthey, 1907）。デルタイは、個々の人間が考えることや行為といった体験そのものはどこまでも個別的で主観的なものであるとしつつも、それが客観化され共有されたものは共同性を有していると考えていた。彼は、個々の人間の体験を

「主観的精神 (subjektiver Geist)」,そしてそれが個々の人間を越えて対象化 (objektivieren) され,共有されたものを「客観的精神 (objektiver Geist)」としているが,この客観的精神は,文学や芸術,法律,社会制度,規範,行為様式などを含む広い意味での「文化」を意味している。

私たちの個々の活動は主観的で個別的であるが,それらが他者と共有されていく (客観化される) ことによって共同性を獲得する。もちろん,この場合の共同性は,それを担う人たちの範囲にとどまるが,その人たちによって共有されたものは,次の世代へと受け継がれていくことになる。しかし,それを担っている人たちや次の世代を担うことになる人たちは,そうした「文化」を受容しつつも,それぞれが主観的に考えたり,行為したりしているのはいうまでもない。つまり,私たちは,「文化」に参入し学習を遂行するが,それは遺産として残されたものを獲得し,守り続けるということにとどまるわけではなく,そうした「文化」にもとづきつつも個々人の主観によってさまざまなものを新たに生み出していき,そのなかから他者と共有されて (選択されて)「文化」を形成していくという絶えざる循環のなかで活動しているのである。日本には古くから伝わる「型」習得のプロセスである「守・破・離」があるが (源, 1992),これはこうした循環を端的に表わしていると考えてよいだろう。いずれにせよ,学習は,このような「文化」の受容と創造という動的な循環のなかでの活動そのものを意味しているのである。

デュルタイは,こうした活動そのものを「生 (Leben)」と名づけている。彼はこうした生の活動そのものに主観性と客観性という二つの側面を見出していたと考えてよい。私たちの生活,あるいは生きていくこと自体は確かに個々の人間において生じるため,きわめて主観的で個人的なものでありながらも,その活動が共有され,客観化されることで「文化」を形成する。ただ,この「文化」は私たちが生み出すだけのものではなく,そのなかで生活をし,そこからさまざまことがらを獲得することから,私たちの生活を支えるものでもある。このように生活や生きていくこと自体のうちに主観的な側面と客観的な側面が包含されているのである。誤解をおそれずにいえば,私たちの生活そのものが学習であるということである。私たちは,生物学的な意味での生命 (Leben) が存続するかぎり,自らの目指すべきところを達成すべくその生涯 (Leben) を全うするために,日々の生活 (Leben) を送るが,主観性と客観性の循環において生じる,こうした生 (Leben) の活動そのものが,生涯にわたる学習の内実なのである。

ただ,一つだけ留保してきた問題がある。それは,何を価値あるものとして学習するのかという問いである。学習は私たち一人一人の生活と密接に結びついて生じるため,何を価値あるものとして見出すかについては,個々人に委

ねられると考えることもできる。もちろん,多くの場合そうであっていいはずである。なぜなら,先に見たように,私たちにはある社会から離脱し,別の社会に参入する自由があったからである。

だが同時に,私たちは,身体をそなえていることに由来する受動性をその特徴として有してもいた。そのために,能動的な離脱と参入はある程度までしか自由に行うことができなかったのである。実はこのことが何を価値あるものとして学習するかに対する答えのヒントを提供している。私たちは,どのような場合でも何らかの社会に参入することを避けられないが,そこで求められているものが私たちにとって価値があるとみなされ,学習の対象となっていくかざるをえない。正統的周辺参加として生じる学習は,十全的实践者を目指して,いいかえれば,向心的に遂行されるのだが,そのことが学習の動機づけになると指摘した。つまり,ある社会に参入することで,私たちはその社会にいる人たちが担っていることがらを正しいものとして受容することを余儀なくされるといってよいだろう。このことが,「正統的」といわれる所以である。私たちは,新参者として周辺からその社会に参加していくことになるが,向心的に進みうるのは,十全的实践者を正統なものともみなしているからにはほからない。何を価値あるものとして学習するかは,参入する社会によって正しいものとされていることに依存すると考えてよいだろう。

もちろん,その正しさは具体的で個別的なものであるから,それを担う人たちに認められなくなれば,破棄され,新たに生み出されたことがらのなかから,客観化され,共有されたものが正しいものとされていくようになる。つまり,参入した「文化」は学習者に規範性を提供し,私たち自身の受動性のゆえにその規範性をいったんは引き受けざるをえないが,同時にそこから新たに自分自身にとって正しいと思われることを生み出すこと,すなわち創造性も求められるのである。

つまり,学習とは,こうした主観性と客観性,規範性と創造性という二つの側面を含みつつ成立するものであるといえるだろう。換言すれば,学習とは過去の遺産を引き継ぎながら,そのなかで私たち自身が生活を送ることによって生じる新たな「文化」の創造という営みのことを意味しているのである。そのため,私たちは学習の主体でもあり,客体でもありうるのであり,これは学習が協動的であるとするフレイレの課題提起教育とも通じているといえるだろう。

フレイレらが端緒となり,ギブソンらによって地歩を固めてきたエコロジカルな学習の観点は,学習するものとその周囲との関係において学習が成立することを明らかにしてきた。そのため,私たちの学習は規範性を無視した創造性の強調という危険性を回避することが求められるはずで

ある。私たちは周囲に現にあるものに対して受^{パトス}苦的にかかわることになるため、規範性を踏まえ^{パトス}ない創造性は恣意的でかつ私たちの具体的な有り様を捨象するものでしかない。もちろん、創造性を無視して、規範性のみを強調することは、私たちの生活を固定化してしまうことになるだろう。私たちは「文化」が続くかぎり、規範性と創造性の循環という学習を不可避的に行うことになるのである。というのも、私たち人間はその本質において“homo discens”（自ら学ぶヒト）であるからにはほかならない（神谷, 1982; 高橋, 2002; 紺野, 2004; 広田, 2004）。私たちは自ら学ぶというその本質に従って、「文化」を受容し、創造するという営みを生涯続けていくことにならざるをえないのである。

おわりに

学習が協働的な営みとして再構築される必要性について言及したが、教育学の立場からすれば、その協働的な営みのなかでいかに教育するかという問いが残っている。また、そうした協働的な営みが中空においてではなく、具体的な場において起こるかぎり、そうした場の問題——具体的にはコミュニティの問題——に至らざるをえない。これらの問題は、学習の再構築という本稿の目的にとって避けることはできない。これらに取り組むことを期して、稿を閉じることとしたい。

註

- 1) 学習が意識的にだけでなく、無意識的にも行われるという事実はⅢで詳述するが、私たちは私たち自身が目指しているところを自覚していなくとも学習を行っている。ただ、このことは学習が無目的・無秩序に行われていることと同義ではないことだけを最初に断っておきたい。
- 2) 近年の研究においては「学習」と「学び」とを使い分ける傾向が見られる。最初にこれらを使い分けたいと思われる佐藤学は、「学習」が経験の活動的性格を希薄にしているのに対して「学び」は「学ぶ」を名詞化した動名詞であるため活動性が保持されている、また「学び」が「まねぶ」を語源としていることから文化の伝承と再創造という社会的過程を起源とし、その人間関係を基盤とする活動を意味しているという（佐伯ほか, 1995, pp.50-52）。また、こうした議論を下敷きとして、「学習」は近代公教育の発生とともに生じた「教育」概念と相即に生まれてきたため目的や目標を必要とするのに対して、学びはそれらを必要としない点で異なることが指摘されている（渡部, 2010, pp.21-38）。しかし、第1に学習も学びも“learning”の訳語であること、第2に学習と学びの差異に目的や目標の有無をあげているが、そこで前提されているのは、

目的や目標が明示的、自覚的であることであり、彼らが意図している無意図的な活動もまた、Ⅲで示すように十分に目的的な活動であることを理由として、本稿では学習という言葉を用いる。

- 3) Ⅱでも詳述するように、そもそも教育と学習は同義ではないが、J. デューイやE. クリークらが教育の指示内容を拡大し、学習も含意したものとして提出したことを端緒に同義とみなすようになってしまった（走井, 2008）。そのため、Ⅰでとりあげるそれぞれの論者は、教育という言葉に学習を含意させたり、場合によっては学習そのものと同義で用いている場合もあるが、それぞれの用語に従ってそのまま論述することとする。
- 4) フレイレはこうした対話型の関係では、教師と生徒についてそれぞれ、「教師であると同時に生徒であるような教師」、「生徒であると同時に教師であるような生徒」という新しい言葉として生起すると述べている（Freire, 1970, p.81）。これは教育という観点からすれば、「教える」ことの放棄とみなしうるが、しかしながら後に触れるような協働的な学習を想定していることだけは指摘できる。
- 5) 例えば、キャリア教育はこの最も顕著な例であろう。労働市場や経済状況が背景となって若年層のキャリア形成上の困難が生じているにもかかわらず、自己をエンパワーメントすることでこの困難を乗り越えさせようとするという問題を指摘できる。詳しくは走井（2008）参照。なお、こうした指摘に大筋では合意しつつも若年層の一定割合で自己の「弱さ」や未成熟さによってキャリア形成上の困難があるという見解があるが（中央教育審議会, 2010, pp.12-）、そうした特性が周囲との関係において形成される可能性を考慮すべきであろう。この点はⅢで論じることとしたい。
- 6) 学校という存在自体は古代ローマ時代から見出すことができるが、それを私たちが知っている現在の学校と同一線上のものとはみなすことはできない。例えば、柳（2005）は中世までの学校と近代以降登場する学校との差異を学級の有無に見出しているが、これはアリエスらの指摘と符合する。私たちが知っている現在の学校は、近代にいたって公教育の必要性からまったく新たに生み出されたものと認識しておいたほうがよいだろう（紺野ほか, 2008, pp.35-45）。
- 7) 例えば、J. R. ハリスは学齢期以降の仲間集団に人間形成の中心的な場面を見出している（Harris, 1998）。こうした仲間集団は親や大人たちが望む「よい」文化ではないかもしれないが、子どもたちは自らが生活していく文化が家庭や学校の外にあることを自覚的ないしは無自覚的に感じとり、学習しているとみなすこと

もできる。その意味では、子どもの学習が目的的な活動として生起しているといえるはずである。

参考文献

- Ariès, Philippe (1960) *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. = アリエス『〈子供〉の誕生——アンジャン・レジーム期の子供と家族生活』(杉山光信・杉山恵美子訳, みすず書房, 1980年).
- (1972) *Problèmes de l'éducation*. = アリエス「教育の問題」(中内敏夫・森田伸子編訳, 新評論, 1983年).
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron (1964) *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. = ブルデュー・パスロン『遺産相続者たち——学生と文化』(石井洋二郎監訳, 藤原書店, 1997年).
- (1970) *Les Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. = ブルデュー・パスロン『再生産〔教育・文化・社会〕』(宮島喬訳, 藤原書店, 1991年).
- 中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会 (2010) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (第二次審議経過報告)」.
- Dilthey, Wilhelm (1907) “Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften”, in: *Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften, Band VII: Vandenhoeck & Ruprecht*.
- Faure, Edgar, et al. (1972) *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. = フォールほか『未来の学習』(国立教育研究所フォール報告書検討委員会訳, 第一法規, 1975年).
- Foucault, Michel (1975) *Surveiller et Punir: Naissance de la prison*. = フーコー『監獄の誕生——監視と処罰』(田村俊訳, 新潮社, 1977年).
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. = フレイレ『被抑圧者の教育学』(小沢有作ほか訳, 垂紀書房, 1979年).
- Fromm, Erich S. (1976) *To Have or to Be?* = フロム『生きるということ』(佐野哲郎訳, 紀伊國屋書店, 1977年).
- Gehlen, Arnold (1961) *Anthropologische Forschung: Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen*. = ゲーレン「人間学的探究」(亀井裕ほか訳『人間学の探究』紀伊國屋書店, 1970年, 所収).
- Gelpi, Ettore (1977) *Pour une politique internationale de l'éducation permanente*. = ジェルピ「生涯教育のための政策に向けて」(前平泰志訳『生涯教育——抑圧と解放の弁証法』東京創元社, 1983年, 所収).
- Gibson, James J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. = ギブソン『生態学的視覚論——ヒトの知覚世界を探る』(古崎敬ほか訳, サイエンス社, 1985年).
- Harris, Judith R. (1998) *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They do*. = ハリス『子育ての大誤解』(石田理恵訳, 早川書房, 2000年).
- 長谷川寿一・長谷川眞理子 (2000)『進化と人間行動』, 東京大学出版会.
- 走井洋一 (2008)「キャリア教育の現状と課題」, 『紀要』, 第44巻, 弘前学院大学文学部, 75-89頁.
- 広田照幸 (2004)『教育』, 思想のフロンティア, 岩波書店.
- Hutchins, Robert M. (1968) *The Learning Society*. = ハッチンス「ラーニング・ソサエティ」(新井郁男訳編『現代のエスプリ——ラーニング・ソサエティ』146号, 至文堂, 1979年).
- Illich, Ivan (1970) *Deschooling Society*. = イリイチ『脱学校の社会』(東洋・小澤周三訳, 東京創元社, 1977年).
- (1984) *The History of Homo Educandus*. = イリイチ「ホモ・エドゥカンドゥスの歴史」(桜井直文監訳『生きる思想 (新版) ——反=教育/技術/生命』藤原書店, 1999年, 所収).
- 神谷美恵子 (1982)『こころの旅』, 神谷美恵子著作集3, みすず書房.
- 紺野祐 (2004)「人間学的にみた人間形成論——教育人間学の新たな可能性を求めて」, 『研究紀要』, 第6巻, 青森中央学院大学.
- 紺野祐・走井洋一ほか (2008)『教育の現在——子ども・教育・学校をみつめなおす』, 学術出版会.
- Lave, Jean and Etienne Wenger (1991) *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*: Cambridge University Press.
- Lengrand, Paul (1970) *An Introduction to Lifelong Education*. = ラングラン『生涯教育入門第1部』(波多野完治訳, 全日本社会教育連合会, 1984年).
- 源了圓 (編) (1992)『型と日本文化』, 創文社.
- 中村雄二郎 (1978)『知の変貌——構造的知性のために』, 弘文堂.
- Pinker, Steven (2002) *The Blank Slate*. = ピンカー『人間の本性を考える——心は「空白の石板」か (上) (中) (下)』(山下篤子訳, 日本放送出版協会, 2004年).
- Polanyi, Michael (1966) *The Tacit Dimension*. = ポラニー『暗黙知の次元』(高橋勇夫訳, ちくま学芸文庫, 2003年).

佐伯胖ほか（編）（1995）『学びへの誘い』，シリーズ学びと文化①，東京大学出版会。

—（1996）『学び合う共同体』，シリーズ学びと文化⑥，東京大学出版会。

高橋勝（2002）『文化変容のなかの子ども——経験・他者・関係性』，東信堂。

田中智志（2008）『グローバルな学びへ——協同と刷新の教育』，東信堂。

—（2010）『学びを支える活動へ——存在論の深みから』，東信堂。

Tomasello, Michael (1999) *The Cultural Origins of Human Cognition*. = トマセロ『心とことばの起源を探る——文化と認知』（大堀壽夫ほか訳，勁草書房，2006年）。

渡部信一（編）（2010）『「学び」の認知科学事典』，大修館書店。

柳治男（2005）『〈学級〉の歴史学——自明視された空間を疑う』，講談社選書メチエ，講談社。

付記

本研究は，平成21年度～平成23年度科学研究費補助金（21730640，若手研究（B）「偶発的契機によるキャリア形成とセレンディピティについての教育人間学的研究」，研究代表者：走井洋一）の助成を受けたものである。

Summary

The purpose of this paper is to think how a human being learns all his life from the perspective of philosophy of education. Based on the theory of legitimate peripheral participation, and the theory of affordance, it becomes clear that learning appears in the context of human being and culture. Because this context is ecology, learning is called “ecological learning.” Ecological learning means that human being learns according to the norm of culture (called by W. Dilthey “*objektiver Geist*”), and creates new culture (“*subjektiver Geist*”). That is to say, learning is in the cycle of *objektiver Geist* and *subjektiver Geist*.