

# 生涯学習社会のための知識観をめぐる試論

永井 健夫

## 学習社会と評価

「学習社会」は、豊富な学習機会が享受・消費される現代社会の状況を指す場合もあれば、「学校歴」よりも「学習歴」が尊重される社会、社会の諸制度が学習や文化を中核として形成される社会、あるいはまた、人々の学習により制度・組織の構成方法が変化してゆく社会などを表す場合もある（永井、2002）。この言葉の用いられ方については、社会の現実的特徴についての記述か、現状批判を踏まえたユートピア的理念か、あるいは、制度環境に比重を置いた静態的な描き方か、変化に着目した動態的な描き方か、といった区分もありうる。いずれにせよ、学習を核とする言葉である以上、学習社会論の基礎には学習を対象化する議論、つまり学習論が置かれるべきであろう。仮に学習機会が整備・充実された理想社会として描くとしても、学習とは何か、それが（特に社会との関係で）どのような意義を有するのかといった点が問われないうままであれば、その「整備」や「充実」も限定的なものになってしまう。

このことが特に問題となるのは、「学習の成果」を「評価」に関連させようとする場合である。1990年代以降、文部省（現文部科学省）は「生涯学習社会」の実現を施策の柱としているが、それは「生涯のいつでも、自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果が適切に評価される」社会として構想される。これに関連して、生涯学習審議会（1999）は「学習成果を社会で通用させるシステムの必要性」を提起し、学習成果をキャリア開発、ボランティア活動、地域社会の発展などに活かすための施策を求めている。そこでは、学校教育における単位認定や職業技能等に関連する資格・検定といった、言わば伝統的な種類の評価だけではなく、経験を尊重した評価方法、学習者本人による自己評価など、これまで必ずしも社会的に重視されてこなかったような評価の概念・方法にも積極的に言及されている。

この種の政策文書は、行政や社会全体としての方策や制度的対応を方向づけること

が本旨である。したがって、学習の概念を対象化して検討する議論が十分に為されていない点を批判しても、的外れな指摘ということになる。ちなみに、上の答申の場合、冒頭で「生涯学習」を「自己実現」として定義づけること、また、文中の一部で「学習」を「問題解決型学習」と「社会参加型学習」に分ける視点を織り込んでいることなどを除き、「学習」は自明の言葉として用いられている。

しかしながら、生涯学習政策が学校教育の限界や弊害の克服を主要な動機としているのなら、これまで社会的に当然視されてきたような学習観（そして教育観）を問い直すことも試みられるべきだろう。社会教育も含め、従来の教育現実を支配してきた学習・教育の論理が深く問われないままでは、「多様な学習成果」を評価する社会的なシステムといっても「評価」される学習の範囲は広がらない。システムの前提となる学習観に基本的な変化が伴わないかぎり、「多様性」はシステムが許容しうる範囲での「多様性」でしかないからである。

ところで、わざわざ定義される必要が無いかのような、学習の自明的な意味とは何か。学習は経験をとおしての知識・技術の習得を意味する場合もあれば、態度、行動様式、人格、意識・認識構造などの変化として捉えられる場合もある。この言葉もまた多義的であるが、その「学習」が「学んだ成果が評価される社会」という文脈に置かれる場合は、社会の側からすると社会的な有用性、個人の側から言えば社会的な通用価値といったものに繋がるのが期待されるのだろう。要するに、社会的行動に赴くための能力証明に結びつく学習である。人格、意識、感性、認識といったことに関わる学習への関心が排除されるわけでもないが、「自明的意味」としては有用な知識・技術の習得としての学習が中心となりそうだ。以下では、「技術」も広義の知識と言えるが）特に「知識」と生涯学習の関係に焦点を当てて考えてみたい。

## 生涯教育論にとっての知識

急速に変化する現代にあっては、人は絶えず知識の更新を迫られる。それゆえに、生涯にわたる学習の必要性が主張されることになる。生涯学習は知識の絶え間ない点検と洗練を促す考え方としての意味合いが強い。

言うまでもなく、人間にとって知識と無縁の生活はありえない。人は知識を介して世界に関わろうとするし、その経験が新たな知識をもたらす。また、知識が集合的に

共有され運用されることによって文化・社会は展開し、その動的なプロセスのなかで更なる知識が産まれてくる。そのようにして文化的・社会的に生成された知識を参照しながら、我々は人間としての生活を更に展開してゆく。知識は人間性を構成する不可欠の要素であるとも言える。

ある意味では、この知識の習得（学習）を促すのが教育である。近代以降、公教育制度が整備されてゆき、そのなかで学校は知識の普及を担う社会的機関として存立してきた。とはいえ、その対象となるのは青少年であり、成人後の人々が教育（知識の更新）を享受する機会は限られていた。現実には労働や生活の中での学習があり、成人の知識状況が不変ということはありません。しかしながら、制度的支援が介在する知識に関するかぎり、多くの人々にとって、生きてゆくための支えや手がかりとなる知識は人生の比較的初期の段階で得たものが中心であった。しかしながら、科学技術の進歩、政治状況の複雑化、情報化、生活スタイルの変化など、現代人を取り巻く社会環境は、以前の社会とは比較にならないほど流動的で不安定なものとなってきた。知識との関連で言えば、知識の有効期限と通用範囲が狭められ、人がそれを得さえすれば安住できるような安定的な知識構造というものは望めなくなったのである。

ラングラン（1970）が「生涯教育」を主張した重要な背景もこの点にある。ただし、彼は従来の学校教育的な知識の普及を時間的に延長するよう求めたわけではなく、むしろ、それとは異なる方法による知性の深化・拡大を主張した。それは、ユネスコの成人教育推進国際委員会に提出されたワーキングペーパーの中で、以下のように主張されているとおりである：従来の学校教育は百科全書的な構成のカリキュラムをとおして多くの知識を子どもたちに学習（というより暗記）させ、「知識の穴（欠損）」を最小限にしようとしてきた。そして、そのようにして成り立つ学校は「できる子」か「できない子」へと振り分けられる競争的な場として機能してきた。しかし、生涯教育が目指すものは、必ずしも「知識の穴」の無い「十全たる知識」ではなく、むしろ「学習のメカニズム」を獲得することであり、また、暗記や訓練を中心とする学校型の知識修得とは別の水準にある豊かさ、つまり“探求心、知的冒険心、文化生活的組織的でたえまない建設への関心”である（pp.241 - 245）と。

すなわち、「生涯教育」によってラングランは、教育・学習の単なる時間的延長ではなく、伝統的な学校モデルに基づく教育・学習観からの脱却、そして従来とは異なる知識修得の論理と方法を探求する必要性を提起したと言える。もちろん、ラングラ

ンの主張こそが正統的な生涯教育・生涯学習の論というわけではない。また、旧来的な学校型の教育方法が有効に働く生涯学習の場面があってもおかしくはない。しかしながら、やはり、生涯学習は教育や学習に直接・間接に関わる諸条件の整備と改革を促す考え方である。そこには、多少とも、教育・学習を対象化する議論が要求される。とりわけ、学習を知識の習得・更新と見なす場合、(それによって確定的な答えが出ないとしても)知識の意味や性質などを問い直す議論が具体的な施策や学習デザインの基礎として不可欠だろう。

## 伝統的知識観

ラングランが指摘する「学校は知識の暗記を中心に教育を行ってきた」という傾向を「知識の性質」という観点から言い換えると、学校が習得させるのは暗記可能な知識に限られていたということになる。継続的に保持し何度でも再現できるような知識、まとまった形として説明・伝達できる知識こそ正統な知識であり、そうではないものに対して学校教育は重きを置いてこなかった。長らく学校教育に、そしてそれを存立させる社会全体に支配的な影響力を及ぼしてきた知識観は、暗記や定型化が可能であることを知識の本質的属性と見なす考え方であった。

したがって、教育の役割はそうした性質を有する知識の中から正しいものを選択して青少年に伝えることであった。そのことは、伝統的な成人教育の世界においても同様であり、より優れた市民として社会に関わりうるよう、「正しい」知識を幅広く習得し、社会や自然に対する理解を深めることが学習者に期待されたのである。ここに知識に関わるもう一つの問題がある。それは、子どもたちにせよ、成人学習者にせよ、そのように伝えられる知識の「正しさ」を問うことまでは促されなかった点である。権威的な「科学者」や「知識人」が「真」と認定する知識に対して普通の学習者が異論を唱える余地は限られており、インテリ層が培った知識の吸収が市民的教養の基礎を成すものと信じられた。学習者から見て、知識の伝道者の背景には深遠な科学・学問の世界があり、そこから湧き出る知識が「正しい知識」であることを疑う余地はほとんど無かったろう。

では、その知識の「正しさ」はどのように根拠づけられてきたか。この点に関わって、知識の生成に関する二通りの考え方があることをしておくことが有益だろう。一

つは、「世界」の正確な射影によって正しい知識が得られるという知識観である。もう一つは、人間の精神的な力が適切に機能することによって正しい知識が得られるという知識観である。Gergen (1985, 2001) は前者を「外成的なパースペクティブ (exogenic perspective)」、後者を「内成的パースペクティブ (endogenic perspective)」と呼び、次のように解説している：

一方では、ロック、ヒューム、ミル学派などの思想家たち、そして今世紀の様々な論理 経験主義者などが(精神的表象としての)知識の源泉を現実世界における出来事に遡求してきた。知識は世界の輪郭を複写する(あるいは、申し分なく複写すべき)ものとされる。かくして、この外成的パースペクティブは知識を自然界への担保と見なす傾向にある。適切な知識は現実世界の諸事実を写し取り、あるいは映し出すことになる。対象的に、スピノザ、カント、ニーチェといった哲学者、また様々な現象学者たちは、知識の源泉に関して内成的パースペクティブを採る傾向にあった。この場合、知識は有機体に特有の(時には、生得的なものと同見なされるような)プロセスに依拠している。そこで言われるところによると、人間は考え、分類し、あるいは情報処理する本来的傾向を内に含んでおり、知識を作る際に最高に重要であるのは(世界そのものの姿ではなく)これらの諸傾向であるという。(1985 p.269)

このように、二つのパースペクティブの違いは、経験される世界の側に知識の源泉を認めるか、世界を経験する人間の方にこそ知識の根拠があるとするか、という点にある。つまりそれは、知識の正しさを世界の正確な反映として考えるのか、精神の正確な機能として考えるのか、という違いである。しかしながら、どちらのパースペクティブも、自然(経験される世界)と人間(精神)の二分法に立っている点では共通している。これを「知識の正しさ」に関わる特徴として捉え直すなら、どちらの知識観も「経験」「理性」そして「知識」それぞれの連関に関する「正しさ」を主張している点で同様だと言える。

すなわち、どちらの場合も、世界を経験することと理性の働きとの間の適切な結びつきによって正当な知識が可能になると考えられている。ここには、経験と知識の直接的・恣意的な結びつきの否定、つまり、経験過程において感知あるいは直覚されるものそれ自体で知識の生成が成り立つわけではないという見解が含まれている。逆に、経験から知識を得るための正統な認識論の手続きがあるはずであり、これを経て初め

て、主観的な「想い」とは異なる「知識」が得られるというわけである。

この知識の抽出のための手続きにおいては、経験を理性が処理し、その成果を言語が表現する。理性の行使も言語の使用も人間にとっての基本的能力である。したがって、「啓示」や「閃き」とは違い、知識の生成も所有も万人に開かれたものとなる。西洋社会における近代的な科学・学問の発展を支えたのがこのような知識観 啓蒙的知識観 であった。選ばれた特別の立場にのみ知識の産出が委ねられるのではなく、正しい手続きを用いれば誰もが知識を生成しようとする主張であるという意味で、この知識観は知識を解放し民主化する論理でもあった。しかし、この民主化は同時に、知識に関して「誰が」という問題を無意味化するようにも作用する。なぜなら、誰が、いつ、どこで得た経験であれ、そこから正統な手続きによって得られる知識は同一となるはずだからである。つまり、「正しい知識」は非人格的な抽象 「時間的かつ空間的な分離という物語」 として現れることになるのである (Michelson, 1996, 特に pp.186 - 188 )。

経験世界に由来しつつ、諸個人の具体的経験とは分離される形で抽象化される知識 長らく学校で暗記を強いられてきた「正しい知識」とはこのような性質のものであった。その知識の生成と品質保証に責任を負う中心的立場が科学・学問であり、同時に、科学・学問が産み出す知識がこれまでの社会の「発展」を促してきた。この種の知識、つまり啓蒙的知識観が焦点を置いてきたような知識の価値を否定することはできないし、学校がこれに重きを置くことも当然である。しかしながら、教育・学習に関して何らかの刷新的な努力を試みようという場合は、定式化された暗記可能な知識や科学的・学問的所産としての知識は知識の一部分にすぎない、ということが想起されるべきである。先に触れたラングランの提起はこのことを示唆している。

## 知識観と学習論の転換

では、知識に関して看過されてきたものとは何か。先にも少し触れたが、「外成的」「内成的」のいずれのパースペクティブも経験世界と人間精神を二分して捉えている。そこに期待されているのは人間が世界を記述・説明できるための知識である。得られた知識は言語を介して他者と間主観的に共有されることになるが、いずれのパースペクティブも知識の生成、所有、運用に関わる社会的プロセスへの関心が少ない。

社会的存在である人間のための知識であるにもかかわらず、伝統的な啓蒙的知識観は知識の社会的側面をあまり明らかにしていないようだ。加えて、世界と人間の動的な関係も見過ごされてきた。それは、知識生成の「正統な手続き」が具体的な経験から離れて行われるための必然でもあろう。つまり、伝統的知識観にとって、知識は必ず経験を離れた後に抽出されるべきものであり、実践経験の内側で生じうる知識の生成や運用は関心外であったとも言える。

生涯教育・生涯学習の考え方が提起され世界的に共有されてゆく20世紀後半は、上述のような議論も含め、伝統的な知識観が残してきた諸問題への挑戦が活発に試みられてゆく時代ともなった。たとえば、Polanyiは「我々は言い表わすことができるもの以上のことを知っている」という主張、つまり「暗黙知の理論」を提起した。それは、他者の顔を識別する方法を例にしばしば紹介されているとおり、全体認識は部分的知識の総和によって成り立つわけではなく、部分と全体の関連を暗黙裏に読み解く知の働きがあるということを解明しようとする議論である（ポラニー、1980；ポラニーの議論は科学的手続きにのみ焦点を置くものではなく、科学の意味や人間文化の使命などを問う哲学論となっている点でも示唆的である。詳しくは、ゲルウィック、1982）。

また、「現実の社会的構成」の分析に取り組むパーガー&ルックマン（1977）は、知識の妥当性（「正しさ」）ではなく、「知識」として通用されているものがどのように社会と関わっているか、という点を明らかにしようとした。これは、知識を社会的相互交換のプロセスの中に位置づける「社会構成主義（social constructionism）」の議論として受け継がれてゆく。この社会構成主義の知識観に含まれる前提として、先に引用した Gergen が提示する解説を概観してみると、次のとおりである。

社会構成主義は、経験、知識、理論、言語などに関する実証主義・経験主義科学の見解や用法に対する批判を基本動機とし、社会批判の一形式として作用する。つまり、当然視される世界に対する根本的な疑念から出発し、「一般に受容されたカテゴリーや理解は観察によって確かなものと保証されている」という信念を停止するよう求める。

世界を理解するための用語は社会的人工物、つまり人々の間における歴史的に状況づけられた交換の産物である。理解の過程は、自然的な力で自動的に推進されるのではなく、関係性のなかに在る諸個人の能動的・協同的な企てによって産み出され

る。

一定の理解形式が空間・時間を超えてどれほど広く支持されるかは、パースペクティブの経験的妥当性によってではなく、(コミュニケーション、折衝、葛藤、レトリックといった)社会的プロセスにおける変転によって決まってくる。一貫して保持してきた見解であっても、対話的コミュニティの場で了解可能性に疑義が唱えられることにより放棄されてしまう場合もある。

「理解の折衝形式 (forms of negotiated understanding)」が社会生活において決定的に重要である。世界をどのように記述・説明するかということ自体が社会行為の形式を構成し、そのようなものとして記述・説明は人間活動の全体に絡み込んでいる。それはつまり、社会関係においては、どのような記述・説明が共通に理解されるかが鍵となるということである。(1985, op.cit., pp.266 - 269を参照)

要するに、暗黙知論も社会構成主義も知識と経験の関係を問い直す議論である点で共通する。つまり、両者とも、経験に伴われる非言語的要因、暗黙の思考様式、経験が置かれる文化・社会的状況、経験の時間(歴史)的次元など、知識が生成される過程で捨棄されてきたものに光を当てようとしているのである。

これらの考え方は成人学習に関する理論にも直接・間接に影響を与えてきており、たとえば、Schön (1987) は専門的実践者が行為の最中における省察をとおして効果的な対処法を見だしてゆく過程に着目し、省察的实践という考え方を提起している。彼の主張を支える柱の一つとなっているのが Polanyi の暗黙知論である (pp.22 - 23および p.86)。あるいは、Mezirow (1995) は成人期における学習の本質的な意義を認識枠組の転換に見出し、パースペクティブ変容論を展開する。それは、(世界に関わるための基礎であり、その経験の産物であるところの)知識構造の意識化と再構成に焦点を置く学習論である。実際、Gergen を参照して“変容理論は知識を、社会的・歴史的に構成されるところの、共有可能で主観的で自明視されることの多い意味と前提のまとまりとして理解する”(p.52)と述べられているとおり、Mezirow のパースペクティブ変容の学習論は構成主義的な知識観に立脚していると言える。

このような伝統的・啓蒙的な知識観に代わる知識観やそれに基づく学習論と共に歩むなら、生涯学習は、既成知識の受動的増大のための学習ではなく、知識の主體的生成としての学習という意味を帯びることになる。しかしながら、現実の社会において

は旧来の教育・学習観や知識観が支配的であり、これを是正するはずの方策にも伝統的な力が作用する。

たとえば、「学習成果の評価」に関する施策として「ポートフォリオ」の導入がある。先に挙げた生涯学習審議会答申のなかで「生涯学習パスポート」と呼称される「学習記録票」もその一つである。答申では“客観的な記録だけではなく、自己評価や自分自身についての記述を盛り込むことができるように”と求める。しかし、これが各自治体において具体化されるとき、講座や学習活動への参加時間などを記録する形式的な「記録票」に終わりがちである。そして、一定時間数に到達した学習者に「町博士」「ふるさと賞」といった表彰を授与するための根拠として利用されるのである。知識の「ポイントカード」化とも言えるこの方法は、一面では学習意欲を促す効果を含むものの、ラングランの言う学校型の学習（「知識の穴」を埋める学習）の延長に留まるものである。

あるいは、合衆国では1960年代以降、大学に成人学生が入学（復学）する流れが強まるなかで、経験的な学習を単位認定と結びつける制度（APEL: assessment of prior experiential learning）が設けられた。そのポートフォリオに記載される内容は、結局は普遍的な学問規範に合致することが求められる傾向にあるという。つまり、経験的学習の評価といっても、それは必ずしも学生が新たな知の在り方を模索するよう促しているわけではなく、むしろ伝統的・権威的な知識世界の「複製」を強いる結果となっているのである（Michelson, op.cit., pp.189 - 190）。

客観テストで測る達成度だけでなく、社会・文化的な活動経験を積極的に評価しようとしても、その評価を基礎づける知識観（そして教育・学習観）が根本的に変わらない限り、形式的な装いに終わってしまう。したがって、評価をめぐる問題に限らず、生涯学習の諸施策に先立って必要なのは、知識に関わる伝統的な信念の転換である。学習者を知識のインプットとアウトプットの装置のような存在にしたままで、教育・学習の新たな在り方を望むことは難しい。変化の激しい時代状況であるがゆえに要請されているのだから、生涯学習の考え方が社会や個人に求めているのは、知識の単純な増加や更新ではなく、知識との関わり方の変更、つまり、権威や科学が請け負うものとは異なる知識の世界があることの発見とその開拓である（たとえば、Jarvis, 2000）。知識を伝統的な権威や信念から解放し、社会にとっても個人にとっても真に有用なものとする、そしてそのような知識の生成と共有が可能な社会に変え、知

識の意味づけの責任と権利を人間の側に戻すこと。「生涯学習社会」が知的に豊かなものとなるには、こうした方向へと知識、社会、個人それぞれの間の関係を転換し、知識の生成と利用を人間化・民主化してゆく努力が根本的条件として求められるのだと言えよう。

#### 引用・参考文献

- バーガー, P. L. & ルックマン, T. (1977) 『日常世界の構成 アイデンティティと社会の弁証法』 (山口節郎訳) 新曜社 [ Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, New York: Doubleday. ]
- ゲルウィック, R. (1982) 『マイケル・ポラニーの世界』 (長尾史郎訳) 多賀出版 [ Gelwick, R. (1977) *The Way of Discovery: An Introduction to the Thought of Michael Polanyi*, Oxford University Press. ]
- Gergen, K. J. (1985) The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40 (3), pp.266 - 275.
- Gergen, K. J. (2001) *Social Construction in Context*. London: Sage.
- Jarvis, C. (2000) Reading and knowing: how the study of literature affects adults' beliefs about knowledge. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (6), pp.535 - 547.
- ラングラン, P. (1970) 「生涯教育について」 (波多野完治訳) 森隆夫編著 『生涯教育』 帝国地方行政学会, pp.238 - 264 .
- Mezirow, J. (1995) Transformation theory of adult learning. In: Welton, M. R. (ed.) *In Defense of the Lifeworld: Critical Perspectives on Adult Learning*. New York: State University of New York Press, pp.39 - 70.
- Michelson, E. (1996) Beyond Galileo's telescope: situated knowledge and the assessment of experiential learning. *Adult Education Quarterly*, 46 (4), pp.185 - 196.
- 永井健夫 (2002) 「もう一つの『学習社会』 変わることを学ぶ社会」 『大学改革と生涯学習』 (山梨学院生涯学習センター紀要) 第6号, pp.77 - 89 .
- ポラニー, M. (1980) 『暗黙知の次元: 言語から非言語へ』 (佐藤敬三訳) 紀伊國屋書店 [ Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*, London: Routledge & Kegan Paul. ]
- Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 生涯学習審議会 (1999) 「学習の成果を幅広く生かす 生涯学習の成果を生かすための方策について (答申)」