

事象としての生涯学習

山本 恒夫

はじめに - 問題の提起

社会の変化に伴い、個人レベルや集団レベルでの生涯学習だけでなく、社会や国家レベルでの生涯学習の推進を問題にせざるをえなくなるにつれ、生涯学習の研究も、生涯学習とは何かをいう素朴な生涯学習論の展開だけではすまなくなりつつある。1999年のケルン・サミットの際のケルン憲章、2000年の東京におけるG8教育大臣会合議長サマリーのように、生涯学習は国際的にも変化の激しいこれからの社会における流動性へのパスポートとして位置付けられるようになってきた。このような状況になると、これまでの他の社会的動向を見てもわかるように、研究面でもさまざまな学問分野で生涯学習とその支援問題にアプローチをするようになり、改めて生涯学習学の独自性はどこにあるのかということが問われるようになるに違いない。もし独自性がなく、他の学問分野ではなし得ないような研究の成果をあげ得なければ、何も生涯学習学などという研究分野はいらないといわれても仕方がないのである。しかし、生涯学習支援の中心的な問題はどの研究分野の対象にもなり得ず、既存の研究分野では対応できないことの方が多い。

それらの問題は早急に解明しなければならなかったもので、これまでは生涯学習研究の名のもとに、それらを個別に取り上げてきた。しかし、最近の問題はもはやそのようなやり方では対処できなくなっている。たとえこれまでの研究成果を整理し、それを活用しながら生涯学習推進上の問題を解明しようとしても、これまでの手法には限界がある。おそらく、今後は体系的な理論を構築して問題解明に当たらざるを得ないであろう。われわれはそのような理論の1つとして生涯学習に関する公理系を構築しようとしており、本稿はその序章の一部をなすものである。

1 研究対象

生涯学習に関する理論を構築する場合には、研究対象のとらえ方と研究方法の組み立て方によってさまざまな構想を立てることができるであろう。ここではそ

の1つとして、生涯にわたる学習と学習機会選択援助・学習機会等の提供・学習成果の認定サービスの総体としての生涯学習支援に研究対象の独自性を見出す生涯学習学の理論を構想してみることにしよう。生涯学習学というのであれば、他の学問分野と重複する研究対象があるとしても、それだけでは学として成立せず、他の学問分野にはない独自の研究対象があることを示さなければならない。ただし、研究方法については学問領域間の交流も盛んであり、最近の研究に必要な方法はいかなるものでも使ってよいし、また創出してよいとする研究方法の自由が認められているように思われるので、ここでも研究方法はいかなるものでもよいとしておきたい。

研究対象としての生涯にわたる学習は、それを全体として取り上げる場合には独自の研究対象となりうるが、生涯各期の学習に区切って、たとえば成人期の学習や高齢期の学習のみを取り出したり、たとえ連続性の観点でとらえていても、生涯にわたる学習の一部だけ（たとえば青少年期から成人期のそれ）を取り出した場合には、成人教育学や高齢者教育学等との重複研究対象となってしまう、生涯学習学独自の研究対象とはならない。

また、生涯にわたる学習といっても、学習の研究は学習心理学と重複し、生涯学習学の独自領域とはならない。生涯学習学の独自領域となるのは、生涯にわたる学習活動のところであろう。最近はシステム研究も急速に進み、システム理論も世界認識の1つの立場として認められつつあるが、そのシステム理論から見れば、学習活動は生涯学習支援システムの要素の1つである学習者の行動ということになり、生涯学習支援システムの研究の中に取り込むことができる。

生涯学習支援についても、それをたとえば学校教育、社会教育、家庭教育等に分けて、それぞれを個別に研究しようとするればこれまでの教育学諸領域との重複研究対象となってしまう、生涯学習学独自の研究対象とはならない。生涯学習学独自の研究対象という場合には、そのような個別の研究対象ではなく、教育との関

わりでいえば教育・訓練等の諸領域のすべてが複数領域にわたる生涯学習支援をいっており、その本質や特性等を明らかにするところに生涯学習を構想する意義がある⁽¹⁾。

2 生涯学習概念の多義性

生涯学習という言葉は、文字通り生涯にわたる学習を指す場合から、それへの支援、条件整備をも含める場合に至るまでさまざまな意味で使われている。ここでは、生涯学習という用語が使われていく中でこのように多義的な用語法が生じた理由から検討を始めなければならないであろう。たとえば、その理由として次のようなことが考えられる。

まず第1には、生涯学習を生涯にわたる学習として捉えようとしても、人の一生を現在という時点でみることはできない。そのため、現在、社会で行われているさまざまな学習活動を年齢段階別に捉えて生涯学習とする人が出てきて、生涯学習の概念があいまいになった。

第2には、生涯にわたる学習という観点を取り入れて実体としての学習活動を捉えようとしても、学習活動からその方法・形態などを切り離すことが難しい。たとえば、学級・講座・教室での学習の場合、学級・講座・教室は生涯学習ではなく、学習への支援形態の1つであり、相互学習を行っている場合には、ある学習者にとって他の学習者の発言はその人の学習への支援となる。学習活動はそのような支援形態と結びついているので、人によっては、生涯学習というとこれらを同時に思い浮かべてしまい、生涯学習の概念に支援が入ってきてしまった。

第3に、生涯学習と生涯教育を同義語として使ってもよいとする考え方がユネスコで出されたため(「成人教育の発展に関する勧告」1976)、生涯学習と生涯教育の区別がつかなくなって混乱が生じている。我が国でも臨教審が生涯学習のみを使うことにしたため、生涯学習という場合に生涯教育的な内容が含まれていることがある。第1、第2のような理由で生涯学習があいまいさを持っていたために、このような政策的な混同も安易に許されてしまい、生涯学習概念のあいまいさはますます拡大された。

現在は、生涯学習と生涯学習推進、振興、支援、援助が区別され混乱も収まりつつある。しかし、このような問題は常に生ずる可能性を持っているのではないと思われる。

3 事象把握の枠組

その原因を探ってみると、われわれが生涯学習のことを考えるときに、暗黙のうちにこれを実在論的な存在として捉えようとしているからではないかと思われる。すでに述べたように、生涯にわたる学習は実在論的な存在として観測しようとしても観測できない。それにも関わらず、われわれは何の疑問も持たずに生涯学習をそのような存在として捉えようとしている。

存在とは何であるかということは、ギリシャ以来多くの人々の関心を集め、それを明らかにするために様々なアプローチがなされてきた。これを科学で問題とする場合には、実在と同じ意味で使われる、とよいであろう。アリストテレス以来、存在については存在の本質(「…である」か「…でない」かという真偽問題)と実在(「…がある」か「…がない」かという事実問題)についての論議が繰り返されてきたことは周知の通りである。しかし、現在でも実在については意識と対象が「向かい合った2つの鏡の像が互いに相手を作り出すように、一方は他方によって作り出される⁽²⁾」としか言いようのない状況にあり、科学がそのような実在(ないしは存在)の探究を続けるとすると、科学には完結がない限り、その最終的な答えはないことになってしまうのである⁽³⁾。

もし生涯学習を実在として捉えようとするならば、この問題を選けて通ることはできないであろう。しかし、この問題は解決がつきそうにもない。そこで、ここでは実在を想定するとしても、それが何であるかという問題は不問に付して、論拠を実在に求めずにある瞬間の事象に求めることとし、それに「変化」の考え方を入れた事象の公理系を構築することにした。

ここでいう事象は、ある瞬間に人間の「意識」が「情報」を介して捉えた「物事」のことである。この場合の「物事」には、「もの」のみならず「できごと」も含まれる。

そのような「物事」は、実在との関係を問うことはできないにしても、経験的実在の考え方を導入すれば、ある瞬間の経験的実在ということになるので、経験的実在⁽⁴⁾の一部ということもできる。実在⁽⁵⁾からの信号が人間の脳の神経回路網⁽⁶⁾によって認知される場合、われわれはそれを経験的実在と呼んでいる。過去には知り得なかったことが次々と発見されてきたことを考えれば、経験的実在の考え方を導入し、発見を想定上の実在から経験的実在への転移と考えることはあながち無理とは言えないであろう。現段階では認知し得ないとしても、観測装置の発達によりいずれは認知し得る

ものも多くあるに違いない。

「物事」は、「情報」⁽⁷⁾ないし「意識」⁽⁸⁾の両方あるいはそのいずれか一方が欠けていても捉えることができない。「情報」は「意識」と「物事」の媒介的存在なので、「情報」なしには「物事」について何もわからないし、「意識」で捉えることなしには「物事」の有無はわからない。したがって、「意識」と「情報」を「物事」から切り離れた事象論は成立しない。

ここでは「物事」を経験的実在と関係づけながらも、このような「意識」「情報」「物事」を概念装置としてもつ事象論を組み立てることにした。以上のことを事象把握の枠組として示せば、図1の如くなるであろう。

事象レベルのところの「意識—情報—物事」は、ある瞬間に意識が情報を介して捉えた「物事」が事象であることを示している。メカニズム・レベルはそのような「意識—情報—物事」に対応するメカニズムを表しており、神経回路網が「意識」を生み出し、信号が「情報」となり、ある瞬間の経験的実在が「物事」である、ということを表している。

このような事象の問題を解明しようとする事象理論のレベルでは、「物事」のところを「対象」に置き換え、「意識」「情報」「対象」のそれぞれの「枠」の中に「内

容」がある、とする概念装置を設定した。理論としてはどのようなものを設定をしてもよいとされるが、そのかわり有効性が問われる。

これについて若干の説明を加えると、「対象」の場合には、「対象枠」の中に「対象内容」があるということになり、普通に対象といえはこの「対象内容」を指している。具体的には、対象としての意識、情報、物事がそれに当たる。「情報」についても同様に「情報枠」の中に「情報内容」がある。「情報内容」のところに「意識」「情報」「物事」が入っているのは、情報の内容が意識であったり、情報や物事であったりすることを意味している。「意識」も同様で、「意識枠」の中に「意識内容」がある。普通に意識という場合の意識は、「意識枠」の中の「意識内容」（意識、情報、物事）のことである。

「対象」については説明が必要であろう。事象レベルの「意識—情報—物事」のうちの「意識」や「情報」も、広くいえば「物事」となり得る。「物事」の中から「意識」や「情報」としての機能を持つものを特に取り出して、「意識」や「情報」と呼んでいるに過ぎない（図2）。「意識」や「情報」をそれぞれの機能面からではなく、「物事」として捉えることもできるのである。したがって、事象レベルの「意識—情報—物事」は、

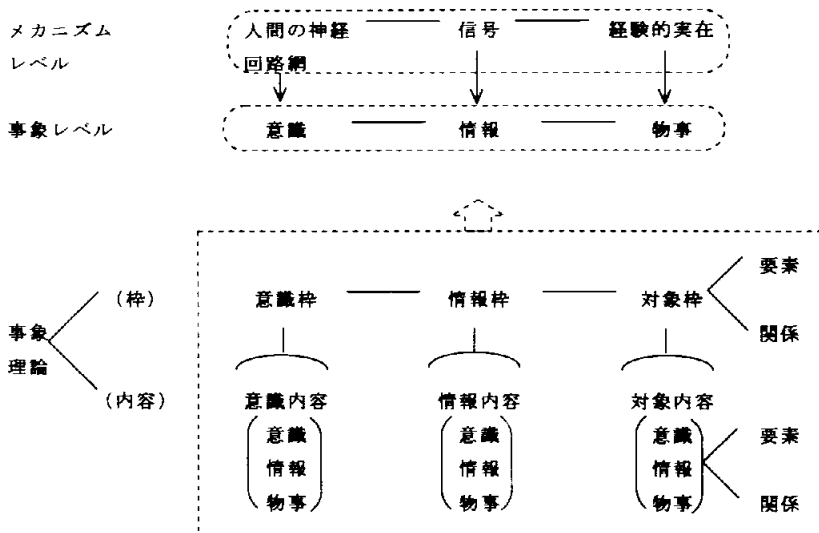


図1 事象把握の枠組

「物事」という観点だけからみれば「意識—情報—それら以外の物事」としなければならない。しかし、それでは「意識」や「情報」は「物事」としてしか捉えられていないことになってしまい、機能面が欠落してしまうので、ここでは「それら以外の物事」としてないのである。

「意識」や「情報」にはそのような二面性があるので、研究対象としての「物事」の中にはそれらも入ってくる。そのため事象理論レベルでは、「意識」「情報」も「物事」として捉えることができるようにしておかなければならない。しかし、「物事」という言葉をそのたび毎に使い分けるのではあまりに煩雑で、誤解も生じ易いから、事象理論の側ではそれらをまとめて「対象」と呼ぶことにした。その「対象」は構造的には「要素」と「関係」から成り立っている。

われわれが何かを事象として把握できるのは、対象枠の中の内容（「対象の内容」）が情報枠の中の内容となり、さらに意識枠の中の内容になっている場合である。たとえば、「リングが転がっていく」ということを事象として捉えることができるのは、対象枠の内容として「リングが転がっていく」という「物事」があり、それが情報枠の中の「情報内容」にも入っていて、意識枠の内容にもなっている場合である。この3つの枠のどこかに別のものが入っていれば、「リングが転が

っていく」ということを事象として捉えることはできないのである⁽⁹⁾。

4 事象の観点から捉えた生涯学習

以上のような準備をすれば、事象の公理系の構築に取りかかることができる。すでにその作業は進んでいるが、ここではそれを提出するのではなく、生涯学習を事象として捉えるとどうなるかということのみを述べるに止めたい。

生涯学習は、図1の事象理論レベルでいえば、対象枠の中に入っている内容（「対象内容」）である。対象内容を問題にするのであれば、それだけを取りだして、図3のような分析の枠組で検討すればよいであろう。

生涯学習は、生涯を通じて一定の活動により考え方や行動様式を変容する過程、ということができる。これを図3の分析の枠組の「具体的対象」のところに入れて検討すれば、図4のような結果が得られる。

「生涯を通じて」というのは、ある瞬間の事象としては見ることができないので「意識」としてしか捉えられない。「考え方や行動様式」というのも理論的存在であり、やはり「意識」としてしか捉えられない。

それらに対して、「一定の活動により」や「変容する」、「過程」はできごととして捉えることができる。した

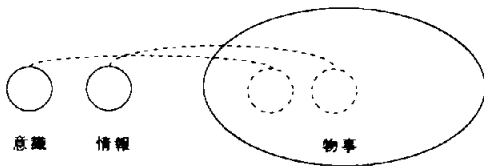


図2 意識・情報・物事の関係

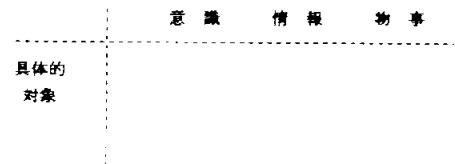


図3 対象内容の把握
(意識・情報・物事のいずれかに○をつける。)

	意識	情報	物事
生涯を通じて	○		
一定の活動により			○
考え方や行動様式を	○		
変容する			○
過程			○

図4 事象としての生涯学習

がって、ここでいえば「物事」である。

生涯学習を考える場合、ともするとわれわれは実在論を暗黙の前提としてしまうので、生涯学習の学習活動としての側面のみに目を向け、その実在性を探ろうとしがちである。しかし、生涯学習を事象として捉えれば、できごと（したがって「物事」）と「意識」という内容を持っている。事象としての生涯学習の構造を考える場合には、さらにそれらの関係も明らかにしなければならない⁽¹⁰⁾。生涯学習支援も、そのような生涯学習への支援として捉えていけば、従来は見えなかった側面も見えてきて、放置されたままになっている問題のかなりのものが解明できるようになるのではないかと思われる。

註

- (1) 拙稿「生涯学習学の研究対象についての検討」(安田女子大学編『安田女子大学大学院博士課程開設記念論文集』1997, 所収)及び拙稿「生涯学習支援の体系」(日本生涯教育学会年報第15号, 1994, 所収)を参照。なお研究方法については、拙稿「理論体系と研究方法—生涯学習研究のために—」(筑波大学社会教育学研究室編『生涯学習の研究—辻功先生退官記念論文集—』1991, 所収)、拙稿「生涯学習研究における計算研究とシミュレーション」(安田女子大学編『安田女子大学大学院博士課程完成記念論文集』1999, 所収)を参照。
- (2) Bernard d'Espagnat, *In Search of Reality*, 1983 (デスパーニア, 柳瀬睦男・丹治信春訳『現代物理学にとって実在とは何か』培風館, 1988, 144頁。)
- (3) 丹治信春『クワイン』講談社, 1997, 208頁。
- (4) デスパーニアは経験的実在を弱い意味の実在とし、現れ(現象)の集合としている(デスパーニア, 前掲訳書, 293頁)。それは実在(強い意味の実在)とは一致せず、人間の意識に依存するところがある。意識に依存するとすれば、時空の制約や関心の所在によって意識されたり、されなかったりする。現れ(現象)といっても時と場所によって現れ(現象)となったり、ならなかったりする。しかし、そのことは実在論の問題なのでここでは取り上げず、瞬間の現れ(現象)のみを事象として研究対象とすることにしておきたい。瞬間の現れ(現象)を問題にするということは、対象を離散系として扱うことになるので、事象の持続性については不変を含む変化の概念を導入して扱うことにしたいと考えている。
- (5) 実在は存在と同義で、存在は原始概念とされるこ

とが多い。実在は観察者が存在しなくても何物かが存在する、と仮定したときの何物かの全体のことである(デスパーニア, 前掲訳書, 292頁)。

- (6) 人間の脳の神経回路網と認知や意識あるいは心との関係の解明は、神経科学にとって最大の難問とも言われている。これまで明らかになっていることについては、たとえば伊藤薫『脳と神経の生物学』(培風館, 三訂版1996)、日本生物物理学会シリーズ・ニューバイオフィジックス刊行委員会編『脳と心のバイオフィジックス』(共立出版, 1997)、Susan A. Greenfield, *The Human Brain*, 1997、(スーザン・グリーンフィールド, 新井康充訳『脳が心を生み出すとき』草思社, 1999)などを参照。ここではそのメカニズムを解明することがテーマではないので、脳の神経回路網によって信号が情報となり、また意識はその神経回路網によって生み出されるという点だけに着目しておきたい。
- (7) 情報の定義は明確ではない(沖田耕三・林昭博『情報概論』槇書店, 1992, 6頁)。飯尾要『情報・システム論入門』(日本評論社, 1998)は、物質の相互作用をすべて情報作用というらえ方もできるが、これではあまりに一般的で情報の特性を見失うおそれがあるとして(同42~43頁)、システムの入出力でその物質・エネルギー作用の時間的変化・空間的配置のパターン(形態、順序)が何らかの“合図”の作用としての役割をはたすときに、これを情報とし、そのパターン(=“合図”=情報)の物理的担い手が信号(signal)と呼ばれる、としている(同35頁)。
また、情報のタイプには

人⇄人	記号による社会的情報
物⇄人	知覚情報
人⇄物	操作信号
物⇄物	神経情報、遺伝情報、 装置内情報(記号処理)

があるとしている(同39頁)。
道脇義正他編『情報・システム入門』(東京図書, 1996)は、情報処理の立場からみれば、情報は人間が約束に基づきデータに指定した意味であり、情報伝達の立場からみれば伝達すべき内容(意味)に対応する形式(パターン)である、としている(同2頁)。

情報科学が本格的になり、今日のような情報の考え方が出てくるのは、1936年にA.M.チューリングが与えられた形式的数学体系の中で任意の関数を計

算する仮想的な計算機械（チューリング・マシン）の存在を構成的な方法で証明し、さらにJ.フォン・ノイマンがプログラム内蔵型のノイマン型コンピュータを提案したり（1945年）、C. E. シャノンが情報量（単位としてはビット〔bit : binary digit〕）で通信を表すことに成功した（1948年）あたりからであろう。以来、情報理論や通信理論で「情報」が用いられる場合には、量的概念としてのそれが多し、情報科学の中心的な方法としてブール代数〔1848〕が使われようになる。情報科学については、北川敏男編『情報科学への道』（情報科学講座A・1・1、共立出版、1966）を初めとして多くの文献がある。

ここでは事象を問題にしているの、情報は人間が「物事」を認知する際の媒介的存在としているが、実証研究や計算研究、シミュレーションを行う場合には情報科学の方法を導入することになるであろう。

(8) 神経科学では、意識についての定説となるような定義ができていないわけではない。Paul M. Churchland, *The Engine of Reason, The Seat of the Soul : A Philosophical Journey into the Brain*, 1995（ポール・M・チャーチランド、信原幸弘・宮島昭二訳『認知哲学、脳科学から心の科学へ』産業図書、1997）は、意識についての科学理論が形成されるまでは最良の定義をすることはできないとして、それまでの間は意識の比較的はつきりした重要な特徴を列挙することで意識の大まかな特定をする、としている。チャーチランドによれば、人間の意識には次のような顕著な特徴がある（同訳書280～282頁）。

1) 意識は短期記憶を含む。

その説明によれば、意識は時間的に幅のある世界を構成する事象系列の展開の中で、現在の経験等がどのようにその姿を現すかを感知するが、それには、現時点より前の事象についての認知的把握を必要とするから、短期記憶が必要で、意識はそれを含んでいる、ということになる。

2) 意識は感覚入力から独立である。

長期にわたって感覚が奪われると、意識の質や整合性に悪い影響が出るが、短期であれば意識は感覚入力に依存しない。感覚器官からの入力がなくとも、夢想したり、記憶の中を探し回ったり、創造の中かで難解な問題に取り組むことができるから、意識は感覚から独立している。

3) 意識はかじ取り可能な注意を示す。

これは、意識は方向づけたり、焦点を定めたりすることができるということで、たとえば話題を

変えたり、別の物事に意識を向けることができることを意味している。

4) 意識は複雑なデータや多義的なデータを別様に解釈する能力を持つ。

たとえばある視覚風景に注意が固定されていても、意識のある人はその風景の内容や性格について、競合的な解釈を作り出し、吟味することができる。

5) 意識は深い眠りの間消える。

深い眠りに入ることは、人が意識を失うただひとつの最も普通の仕方である、とされている。

6) 意識は少なくとも弱い形で、あるいはとりとめのない形で、夢の間よみがえる。

人が夢の間を持つ意識は通常の意識と異なるが、それでも通常の意識と同じ種類の現象に属するようにみえる、とされている。

7) 意識は、複数の基本的な感覚様相の諸内容を、単一の統一された経験の中に収容する。

意識のある人は、いくつもの感覚内容を統合して、単一の意識を持つように思われる、とされている。

まったく観点が違うが、Daniel C. Dennett, *Kinds of Minds*, 1996（ダニエル・デネット、土屋俊訳『心はどこにあるか』草思社、1997）のように、心的内容が意識されるのは、それが脳の特別な部位に入るからでもなければ、特別な力を持つメディアに変換されるからでもなく、他の思考との競争に勝って行動を制御する権利を獲得し、長期的な影響をおよぼせるようになるからだ、とする考え方もある（同訳書256頁）。このような機能主義では、なにかを心（あるいは信念、痛み、恐れ）たらしめているのは、それがなにかから構成されているかではなく、なにをすることができるかである、と考えている（同訳書124～125頁）。

ここでは、意識を人間の脳の神経回路網との関連で捉えて、チャーチランドのこのような特徴を持つ心的現象としておきたい。

(9) このことについては、事象の位相として検討してあるので、その説明は別の機会に譲ることにしておきたい。

(10) 関係については、関係計算法を用いてその構造を明らかにすることを考えている。（拙著『関係の方法』筑波大学生産学習研究室、1997、を参照。）