

レポ ー ト



生涯学習の理念と現実 ―大学との関連において―

京都大学名誉教授 上杉 孝實

1. 生涯学習・教育の理念

生涯学習 (lifelong learning) の言葉がよく聞かれるようになってから、かなりの年月が過ぎ去っている。これに先立って、生涯教育 (lifelong education) の言葉が広がるきっかけになったのは、周知のように 1965 年のユネスコにおけるラングラン (P.Lengrand) の提起であった。生涯にわたって学ぶことの意味は、古い時代から言われていたことであるが、すべての人の生涯にわたる学習を保障するために教育のしくみを整えるべきことの主張は、20 世紀に入って顕著になってくる。第一世界大戦の惨禍からの回復をめざした英国再建省の成人教育委員会が出した 1919 年報告書⁽¹⁾ や、1923 年に出された信濃自由大学設立趣意書⁽²⁾ に、その例を見ることができる。そこには、市民性の発揮、民主主義の確立への指向がある。英国の大学で一般成人を対象に教育を行う構外教育部 (department of extra-mural studies) の設置が促されたのも、1919 年報告書によるものである。1920 年にノッティンガム大学で最初の構外教育部 (のちの成人教育部) がスタートし、ピアーズ (R.Peers) が成人教育の教授 (professor) に任命され、以後諸大学に同様の部の設置が続くことになった。英国大学成人教育思想の中には、大学は教養を高めるもので、その教養はすべての人が身に着け得るものであり、したがって大学は開かれたものでなければならないというものがある⁽³⁾。

ユネスコにおける生涯教育の提起の背景には、激しい社会変動や技術革新に対応するために、教育における格差を是正するとともに、職業技術を新たにすることの必要性が増したことがある。そのためには、従来青少年期に偏りがちであった学校教育の改革を含め、教育全体を統合的に整備しようとするものである。そこで、青少年教育と成人教育の統合、学校教育と学校外教育の統合が強調され、さらに階層分化と結びついていた一般教育と職業教育の分離を克服しての両者の統合が提唱されたのであり、そのため、フランス語の生涯教育 (éducation permanente) が英語に訳される時、生涯にわたって統合された教育 (lifelong integrated education) とされたのである⁽⁴⁾。

日本における生涯学習の概念は、当初から見られたが、その広がりや、1980 年代に設けられた臨時教育審議会が、85 年から 87 年にかけて 4 次にわたる答申の中で、もっぱら生涯学習の語を用いてからである。その裏には、教育であれば、文部省の所管であるが、学習であれば当時の通産省、厚生省、建設省、農林省、労働省などあらゆる省庁が関わることを可能とする判断が働いていたことが、臨教審委員の言から

も明らかである⁽⁵⁾。そのため、保養施設、観光事業、労務管理など、多様なものが生涯学習の名で推進され、1990年の「生涯学習の振興のための施策の推進体制等の整備に関する法律」では、都道府県の生涯学習基本構想に、事業者による教育文化事業の参入が期待され、通商産業大臣（現在経済産業大臣）が文部大臣（現在文部科学大臣）とともに認可にあたることになった。ただ、その後の経済停滞によって、このような構想は進まない状態にある。

このように、生涯学習の意味はあまりに広く、定かでない面もあるが、学習者の主体性に着目した概念として、国際的にもよく用いられている。ただし、「生涯教育から生涯学習へ」といったスローガンの下、安易に学習概念で教育概念に代えようとするところからくる混乱も見られた。国が生涯学習体系への移行を提唱したり、自治体が生涯学習計画を立てたりといったことも、混乱を招いた例である。さすがに、当初生涯学習局を発足させた文部省も、今日の文部科学省にあつては生涯学習政策局と名称を変え、生涯学習推進計画とする自治体も多くなっている。1981年の中央教育審議会答申「生涯教育について」が示したように、生涯教育と生涯学習の両者の関係を明らかにし、それぞれの意味を混同することなく用いることが重要である。

1985年の国際成人教育会議で、有名な学習宣言が出されたが、そのことに関連して、当時ユネスコの生涯教育部門を担っていたジェルピ(E.Gelpi)が、学習概念は大切であるが、それを保障する教育についての言及が十分でなく、すべての人のための教育のみならず、すべての人による教育が目指されなければならないと言っていたのが印象的である⁽⁶⁾。当時、日本の文部省で政策推進に当たっていた担当官が、多くのメニューから適当なものを選んで学ぶところに学習者の主体性があると言っていたのと対比されるべき把握である。自己教育という語があるように、教育には意図的計画的な学習の意味が込められていて、学習主体が教育主体になることが重要なのである。日本の社会教育でも、公民館主催の講座などの終了後には自主学習集団が成立するような運営を心がけてきたのである。そのため、公民館主事は講座の企画・運営への学習者の参画を進めてきた。

生涯学習の推進には、フォーマルな教育のみならず、インフォーマルやノンフォーマルな教育の機能の発揮が注目されることになる。日本では、欧米には乏しい社会教育概念があり、生活に根差したこの種の教育に着目した取組が行われてきた。この点、大学の拡張や民衆大学の設立に成人教育の典型が見られる欧米と同じではない。したがって、欧米では生涯にわたる学習を保障するため、生活の場をはじめさまざまな教育機能の統合を図るとき、生涯教育といった新たな概念が必要となったのである。ところが、この概念を導入した日本では、自治体でよく見られるように社会教育に代えて生涯教育を用いる例が目立ったのである。しかし、日本で不十分であったのは、成人に対するフォーマルな教育であり、生涯教育としては大学など学校教育における成人教育への取組こそが促進されなければならなかった。

一方、フォーマルな教育が中心であった欧米諸国では、生涯教育や生涯学習の理念の広がりによって、地域に入り込んで生活課題に取り組む学習グループを形成するコミュニティ教育など、日本の社会教育に近い取組が見られるようになっている⁽⁷⁾。そのための専門職員養成は大学の任務である面が大きい。

2. 大学開放の現状

確かに、日本でも、1973年の東北大学を皮切りに、教員養成系を中心としたいくつかの国立大学に大学教育開放センター、のちには生涯学習教育研究センターが設置されるようになり、私学でもエクステンションセンター等を設けるところが増えている。しかし、英米やその影響を受けた諸国の大学成人教育部、継続教育センター、拡張部のように、各分野にまたがる多くの専任教員を抱え、事務機構も整備されているところは少ない。したがって、成人教育について研究し、経験も重ねたスタッフによって、成人に対して大学教育としてふさわしいものを提供して、学習主体の教育主体への発展を支えるという役割は容易に果たせない。イギリス等でも近年は全学あげて生涯教育に当たるという趣旨の下、成人教育部よりも継続教育センターの増加が目立つが、その際にも、成人教育に秀でたセンターの教員が大きな役割を果たしているのである。これらの教員は、大学のみならず、成人教育センター、各種学校、刑務所、軍隊、病院など各種機関・団体で成人に対する教育に従事する者—その中には本業は別でパートタイムで成人教育を行う者も多い—、に対しての教育・訓練をも担当し、成人教育者を志す学生の指導も担っている。

1949年に制定された日本の社会教育法にも、学校施設の利用として章が設けられ、その管理機関が社会教育に貢献することがうたわれ、大学等における公開講座等の開設が促されているが、国公立教育機関を念頭に置いた規定であり、また、学校教育と社会教育の区分もあって、大学教育そのものの開放や成人学生の教育についての取組が十分でなかった。25歳以上での学部入学者も、日本は他のOECD諸国にくらべ最低である⁸⁾。公開講座も、単発的であったり、毎回テーマや講師が変わる連続講演会の域を出ないものが目立ち、質的にも問題があるものが少なくない。「流れ」というようにタイトルが定まっても、川の流れやお金の流れの話が続くといった、いわば語呂合わせのごった煮プログラムが少なくない。戦前の公開講座の方が、それぞれの科目について回数を重ねて継続的に学ぶことができ、大学教育としての内容を伴ったものがよく見られた。生涯学習振興整備法制定を促す中央教育審議会の答申では、大学等に生涯学習センター、都道府県に生涯学習推進センターを設置するとの考えが出されたが、財政的理由での他省庁からの反対や、生涯学習センターへの移行が考えられた短大からの反発もあって、法にはこの規定は盛り込まれず、都道府県教育委員会の事業の規定に姿を変えている。

英国でWEA（労働者教育協会）と大学が提携したチュートリアルクラスにおいて、30人以下のクラスで年間24回、3年間学ぶことで、難しい経済学でも習得し得るという趣旨で成人教育が展開された。ここでは、学習者の経験とも重ね合わせながら、成人教育担当教員であるチューターが、討論や個別的指導をまじえることで、大学レベルの教育を一般の人にも可能とするといったことがあった。正規の成人学生も増えた今日、一般の成人対象のクラスも3か月程度の短期コースが多くなっているが、基本的なスタンスは変わっていない。

日本では、社会教育職員の養成や現職教育はあっても、一般成人を対象とした講師に対する成人教育はなされていない。欧米で、料理学校にしる、職業訓練機関にしる、そこで教える者は、それぞれの専門知識・技能だけでなく、成人教育についても学んでいることが期待されているのとギャップが大きい。多様な学習者を前にして、講座をいかに効果的に運営し、学習の援助に当たるかは、講師にかかるところが大きいのであり、そのためにも、講師が成人教育について学ぶことが求められるのである。

3. 大学開放の課題

生涯教育の具体化として、1973 年以来OECDはリカレント教育の提唱を行い⁹⁾、教育を若年期に集中させるのではなく、人生の過程で仕事と教育を交互に行う仕組みを整えることを推奨した。その場合、整備された教育機関でフルタイムまたはパートタイムで学ぶことが意識された。のちには、インフォーマルな教育やノンフォーマルな教育も含めてリカレント教育を考えるようになったが、まず大学等学校が成人に開かれ、その後職業生活に戻るものが想定されたのである。現にこの考えを 1970 年代に実践したスウェーデンでは、大学生の半数を社会人としたが、学位の取得よりも特定のコースで職業技術を向上させたり、新たにするために学ぶ成人学生が多かったのである。定められた職種に対応してどれだけの力量を持っているかで採用が決まることの多い雇用慣行の下では、年齢に関係なく、職業技術を高めて、よりよい待遇の企業に移るのである。

その点、日本では、長年、若年一括採用、年功序列、終身雇用がうたわれ、就職でなく就社と言われるように、職種は入社後に決まる例も少なくなく、社内教育が重視された。ここでは、大学等でリカレント教育がなされても、就職に結びつきにくく、退職後教養を高めるといった教育が顕著に見られたのである。しかし、近年、日本でも終身雇用システムが崩れ、期間を切つての不安定就労が多くなっている。職業技術を学ぶ場の保障なしには、職業を得ることはますます困難になる。職種によっては専修学校が多く存在するものの、玉石混交であり、授業料も高い。このような状況の下で、あらためてセカンド・チャンス教育なども含め、リカレント教育において大学の果たす役割が問われることになる。知識基盤型社会における新たなコンピテンシーの獲得が課題となっている。

大学のほかに、英国では継続教育カレッジが、米国においてはコミュニティカレッジが生涯学習を支えるために、学生・受講者のオープンな受け入れをしている。また、ドイツやオーストリア、北欧諸国では、開かれた民衆大学が、生涯学習のための機関として存在する。日本では、これらに相当するものは乏しく、大学や短期大学がその機能を果たさなければならない面がある。他の諸国にないものとしての公民館は、全国1万6千館にも及び、法的にも明確に教育機関として位置づいているが、実態としては専任職員数も少なく、外部講師に依存しながらの単発事業や短期コースが目立つのである。地域に根差した社会教育機関として独自の価値は持つものの、体系的な学習においてはやはり大学開放の意義が大きいのである。

現職教育においても、職業団体との連携によって、そのニーズを把握しながら、職業教育に取り組み、さらにその背景にある時代・社会にも視野を広げることで、大学の機能が発揮されるのである。英米の大学では、成人教育専用の宿泊も可能な施設を持ち、ウイークエンドを利用して専門職等の集中研修が行われているところがあり、また、夏など長期休暇中は、寄宿舎を開放しての講座や研修会も多く見受けられる。

また、生活を支える地域に根差した研究・教育を展開し、住民生活の向上に資することも必要である。その際、地域をよく把握している自治体や社会教育機関との連携が重要である。優れた活動をしている社会教育主事や公民館主事のいるところでは、成人教育についての示唆を得ることも大きい。合同委員会を組織して、広報のあり方、カリキュラム、講師の配置、運営の仕方などを協議し、実施することによって、

地域に即した大学開放がなされるのである。1997年に兵庫県では生涯学習研究開発会議を設置し、2年間の検討を重ねて試行に入り、さらに2年後に本格的にいくつかの大学と提携して、健康・福祉、生活環境、人間理解、現代社会、情報などの科目別のいずれかをテーマとして、大学ごとにキャンパス内で社会人対象の専門講座を開いた。県・大学合同のオープンカレッジ実行委員会が予算も生まれ、カリキュラム等の協議を経て、広報・受講者募集は県が担い、講師や施設の提供は大学が行って、修了証は両者の連名で出された。

1996年度より開設の滋賀県と滋賀大学の連携になる淡海生涯カレッジも有名である。県教育委員会と各市の教育委員会が主催で、県内のいくつかの大学が加わって、環境問題などについて、公民館等身近な地域での学習を終えてから高校での実験等体験的学習につなぎ、さらにその後大学で理論的専門的学習を行うのである⁽¹⁰⁾。大学コンソーシアム京都をはじめとする各地域における大学連携機構でも、大学開放に大きな成果をあげている。自治体等と連携で開く講座の修了を前提として、正規の社会人学生として受け入れる例もある。また、地域にサテライトを配置して、それを拠点に地域と連携した大学教育機能の発揮も見られるところがある。英国ノッティンガム大学で、ボストン、リンカーン、マトリックなどの町の施設に大学教員であるレジデント・チューターを配置し、それぞれの地域に即した講座・学級を開設していたことも想起される。これによってアウトリーチの活動も容易となる。正規教育とのつながりも課題である。

いずれにしても、大学開放を本格的に進めるためには、それにふさわしい機構を整え、学内での位置づけも高めなければならない。そして、そこには、成人教育に造詣の深い専任教員や事務職員を一定数配置し、大学開放の企画・運営や成人教育に携わる教員の研修・サポートに当たることが必要である。

4. 大学における生涯学習の意味

少子高齢化社会にあって、若い学生が減ってくることから、成人の受け入れが促されてきた。しかし、それは単に学生数の確保のために、大学の生涯教育機関化が必要であるわけではない。すでに述べたように、急速な社会変化や技術革新に対応するとともに、教育の機会の拡大を通じて、民主主義を支える市民形成を進めることが急務となっている。また、このことは、大学のありようにも変革をもたらすものである。真理の追求のためには大学は自律性を持たなければならないが、このことは社会の現実から目を背けたり、市民のニーズに無関心であることではない。社会問題の解決に取り組み、そのためにも科学知と民衆知とを突合せての知の創造に当たらなければならないのである。

生涯学習を評価するには、イリイチ (I. Illich) の提唱する脱学校化⁽¹¹⁾と重ねてとらえる立場がある。教育のための学校でなくて、学校のための教育になっている面のあることは、受験学習などに典型的に見られるが、大学も例外ではない。硬直した制度に風穴を開け、より適切なものにすることが求められている。英国の成人教育部は、大学の学部に対応しながら、一般成人を対象とし、学際的な取り組みを行うことで、社会と大学をつなぎ、生活に根差した教育と知の追求を行ってきた。大学開放の部門は、このように大学全体に新たな空気を送り込む機能を持っている。もとより、生きた現実との接点は、そのような部門に任せて、大学全体は変わらないということも起こりかねない。そのためにも、開放部門を大学全体の中で重要な位置に置き、全学的な影響を及ぼすことができる機構とすることが肝心である。

脱学校化と言っても、大学である以上、制度の完全な解体を意味しない。カリキュラムをなくすのではなく、その再構築が課題となるのである。これまで大学開放では、正規の大学教育の通俗化か、全くそれから離れた内容が多かった。入学式、修了式も、大学行事の模倣である例がよく見られた。日本の大学開放の場合、あまりにも正規教育とかけ離れていて、その接続が難しい状況にあった。その一方で、大学で形式化した講義や儀式にとらわれ、成人としての扱いが乏しいことも目立つ。まさに経験を多く持つ成人の主体性を重視した成人教育学 (andragogy) の立場から新たな教育の展開が必要である。もっとも、近年は子どもの教育学 (pedagogy) にあっても、アンドラゴジーを取り入れることが可能であるとする見解も強い。大学開放部門は、そのような教育を開発し、全学的に生涯学習を推進する重要な位置を占めることが期待される。

このように生涯学習は、学校教育の変量を迫るものである。生涯にわたって学ぶことを継続するには、主体的の学ぶ意欲と術を必要とするのであり、学校教育は、そのための力を養うことに重点を置かなければならない。そこでは、知識の詰め込みや受験の手段としての勉強でなく、学習の意味を実感し、自ら学び続けるための基礎的な知識と学習方法の習得が課題となる。これは、今日の学校教育の現状と大きく隔たるところがある。大学においても、このことを意識しての取り組みを展開することによって、生涯学習時代にふさわしい大学となり得るのである。

注

- (1) Adult Education Committee, Ministry of Reconstruction, *Final Report*, HMSO, 1919.
- (2) 『自由大学の趣旨及内容』信濃自由大学、1923年。
- (3) R.H.Tawney, *The Radical Tradition* (R.Hinden, ed.), George Allen & Unwin, 1964.
- (4) P.Lengrand, *L'éducation permanente*, UNESCO, 1965, 波多野完治訳「生涯教育について」森隆夫編著『生涯教育』帝国地方行政学会、1970年、245-247頁。
- (5) 高梨昌『臨教審と生涯学習』エイデル研究所、1987年、40-41頁。
- (6) エットーレ・ジェルピ、海老原治善編『生涯教育のアイデンティティ』エイデル研究所、1988年、60頁。
- (7) 上杉孝實『地域社会教育の展開』松籟社、1993年、111頁以下。
- (8) 国立教育政策研究所内国際成人力研究会編著『成人力とは何か』明石書店、2012年、22頁。
- (9) CERI, *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, OECD, 1973.
- (10) 住岡英毅、梅田修、神部純一『地域で創る学びのシステム』ミネルヴァ書房、2009年。
- (11) I.Illich, *Deschooling Society*, Penguin, 1973.

上杉 孝實 (うえすぎ・たかみち)

1935年、京都府生まれ。京都大学大学院教育学研究科修士課程修了。京都大学教育学部教授。龍谷大学教授、同大学教育開発センター長。元日本社会教育学会長。現在、京都大学名誉教授。

NPO 法人全日本大学開放推進機構理事。