

<レポート>



生涯学習への大学の関わり ——日英の比較を中心に——

京都大学名誉教授 上杉 孝實

1. 生涯教育の提唱

今日、生涯学習 (lifelong learning) として、世界的にもポピュラーな概念は、1965 年ユネスコにおいてラングラン (P. Lengrand) が提起した生涯教育 (lifelong integrated education) に由来するものであることは、よく知られているところである¹。そこでは、技術革新など社会の変化に対応して、教育の仕組みを、生涯にわたって学ぶことを保障するために再編成するアイデアとして出されたのである。

生涯学ぶには、青少年教育と成人教育を統合するだけでなく、学校教育と学校外の教育との統合を図らなければならない。同時に、一般教育と職業教育の統合が提唱されていることに着目する必要がある。教育の歴史の中で、支配層は幅広い教育を身に着けることができたが、早くから労働に従事しなければならない民衆は、職業教育以外の教育を受ける機会が乏しかった。民主的で平等な社会を実現するためには、そのような教育における階層差を埋める必要がある。また、技術革新に伴って、応用の基礎としての力を育む一般教育の充実が課題となるのである。

1970 年代には、OECD は、生涯教育の具体化として、リカレント教育の名で人生の初期に教育を集中するのではなく、教育—労働—教育—労働といったサイクルを生涯の過程に配置することを提唱した²。ここでは、労働を中断あるいは並行して学校教育など整った教育機関で学ぶことが考えられていて、その観点からの教育システムが求められたのである。OECD 加盟国のように、経済的に発展した国々には、整った教育機関が存在し、職業技術の高度化などに向けての再教育が課題となっていたと言える。一方、発展途上国にとっては、フォーマルな教育だけで対応しがたい面があって、働きながら地域で生活向上に向けて学ぶなど、ノンフォーマルな教育を広げるものとして、生涯教育の概念が用いられる傾向があった。

このように生涯教育には、職業教育が強く意識されている面があるが、関連して登場してきた学習社会 (learning society) 論では、その提唱者ハッチンス (R. Hutchins) に見られるように、実用的な学習よりも、人間性を追求する学習に重きが置かれた³。

そこには、オートメーションの発達などにより、労働が人間の手から機械に移り、古代アテネの市民のように、閑暇を学問や芸術を通じて人間らしさを発揮する時代の到来が想定されている。1972 年のユネスコにおけるフォーラム (E. Faure) を長とする委員会報告も、持つための学習 (learning to have) でなく、人間であるための学習 (learning to be) を強調した⁴。

2. 生涯教育の大学への影響

イギリスの成人教育の主流をなしてきた大学拡張の歴史を見ても、非職業的なリベラルな教育が重視されてきた。そこには、労働者が、職業教育以外に広い教養を身に付けたり、自らの置かれている立場を知るための社会的視野を得ることによって、地位向上を図るミッションとしての成人教育観があり、民主主義の実現には、エリート的な大学も民衆にそのような教育機会を提供することが必要であるとのとらえ方が広がったことがある⁵。オックスブリッジなど限られた大学しかなかったイングランドで、大学拡張として地方で講義を行うなかで、新たな大学が各都市に誕生し、それらも一般に開かれた講義を持つことになる。とくに、第一次世界大戦の惨禍からの復興を図るための再建省成人教育委員会の 1919 年報告書が、大学にアカデミックスタッフを長とする構外教育部 (department of extra-mural studies) を置くことを提言し⁶、ノッティンガム大学カレッジをはじめとして、各大学に成人教育に専念するスタッフを具えた部が形成されるのである。

それまでも、WEA が、大学とも合同委員会を持ちながら、労働者が学びやすいチュートリアルクラスなどを開発していた。少人数で講義と討論を組み合わせ、論文指導を多くして、労働者にとって関心の深い事象から入って、長期間継続的に学ぶことによって、高度な学問も習得できるとの信念が込められていた。大学構外教育部の設立は、地域によって WEA との連携を強めるところや、並列的に教育事業を行うところなど多様であったが、市民に開かれたリベラルな教育が盛んになったことは確かである。アメリカでは、19 世紀後半から、政府から土地の提供を受けた州立大学が、地域の農業者や商工業者に産業教育を行うことを使命として、開かれた大学を指向し、拡張部を設けて大学開放に取り組んできたのと異なる点がある。

生涯教育の考えは、1970 年代から 80 年代に、産業の転換期を迎え、不況下にあったイギリスにあっては、これまで成人教育で主流でなかった職業教育に比重をかける動きとなっていく。そのため、継続教育 (continuing education) あるいは成人・継続教育 (adult and continuing education) の名のもとに、初期教育 (initial education) としての学校教育 (社会人を経験することなく入った大学教育も含む) 後の教育を総体として把握することが図られるが⁷、実態として職業教育への傾斜が見られたのである。すでに 1950 年代後半の成人教育の「偉大な伝統 (great tradition)」論争⁸にも見られるように、構外教育部 (成人教育部) にあっても、資格につながる教育も行われるようになっていたが、継続教育概念の導入によって、この傾向に拍車がかけられた。

20 世紀、農業国から工業国への転換著しいスウェーデンでは、1970 年代に 3 年以上の職業経験を持ち、9 年以上の英語教育を受けた成人を学生として受け入れる政策を採り、一時は学生の半数以上が成人学生といった状態が現出した。そこにも、技術革新への対応と世代による教育のギャップの解消の意図がある。成人学生の多くは、学位よりも職業技術を磨くコースを選択して、より優位な職業上の地位を確保しようとしたと言われる⁹。

日本の大学にあっても、公開講座等開放の試みは明治期から見られたが、大正期に入り、1919 年に文部省普通学務局に通俗教育を所管する第四課が設置されると、直轄学校の公開講座実施が促され、1923 年以後は成人教育講座を担当する大学・高等専門学校も多くなっていく。これとは別に、1920 年代から 30 年代に土田杏村たちの開いた自由大学の試みでも、生涯にわたって働きながら学ぶことが教育の根幹という考え方が見られる¹⁰。第二次世界大戦後は、国の政策として高等教育機関等で、1946 年に文化講座、1947 年には専門講座、夏期講座等の名で公開講座が企画され、特に文化講座は、憲法や新教育など、民主化推進の啓蒙の意味を帯びたものであって、これらは 1949 年の社会教育法上にも規定され今日に至っている。ただし、実態としては、文化講座は 1951 年には高等学校に移され、その後政策としては展開されなくなる。教育制度の切り替えで余裕が乏しかったことや、朝鮮戦争の勃発など時局の変化が影響していると考えられる。

1964 年に社会教育審議会の答申「大学開放の促進について」が出され、巡回講座等を進めるために地域に大学分教室を設置するなどがうたわれたが、実際には、いわゆる大学紛争等もあって、1973 年の東北大学、1976 年の金沢大学、1978 年の香川大学それぞれに大学教育開放センターが設けられるまで目立った動きは乏しかった。

3. 生涯学習概念の広がり

生涯教育が提起されるとともに、学習者の視点に立って生涯学習の語が用いられるようになった。教育を与えられるものととらえると、学習者が受け身になり、生涯主体的に学ぶには必ずしも適さないものになる。もっとも、教育は、教えることだけでなく、学習の援助や条件整備も含み、さらに自己教育のように、自らの意図的計画的な学習を意味するので、生涯学習は生涯教育にとってかわる概念ではない。1981 年の中央教育審議会答申「生涯教育について」は、正規コースへの社会人の受け入れ促進を含め、大学開放を強調するとともに、概念整理を行い、「各人が自発的意志に基づいて... ..必要に応じ、... ..生涯を通じて行うもの」を生涯学習、「生涯学習のために、... ..社会の様々な教育機能を... ..総合的に整備・充実しようとする」のが生涯教育の考え方であるとした。

ここでは、まだ生涯教育についての論が中心となっているが、1985 年から 1987 年にかけての臨時教育審議会答申では、もっぱら生涯学習の語が用いられ、「生涯学習体系への移行」といった用語さえ見られる。その背景には、教育は文部省の所管であるのに対し、学習であればあらゆる省庁が関係できるといった行政の事情とともに、教育の自由化の主張が影響していた。当時の通商産業省がいち早く生涯学習担当部門を設けて、塾産業など文

化・教育産業の振興に力を入れ、厚生省が生涯学習の一環として保養施設を位置づけるなどの動きがあった。生涯職業能力の開発に重点を置くべきであるとの論¹¹もあったが、網羅的に生涯学習を扱って、民間活力の活用が図られたのである。

これを受けて、1990 年に成立した「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、都道府県が地域生涯学習振興基本構想を立てるにあたって、民間事業者の能力を活用することがうたわれ、文部大臣と通産大臣の承認を得ることと規定された。この法律作成の前提として開かれた中央教育審議会では、都道府県に生涯学習推進センター、大学等に生涯学習センターを設置することが答申されたが、財政上の理由から法では規定化されず、都道府県の事業の提示にとどまった。なお、短期大学の生涯学習センター化も論議されたが、これは短大側の反発で、答申には盛り込まれなかった。民間教育事業者の参入について述べられていたものが、法では民間事業者と枠が広がっていることも注目される。このように、生涯学習政策にあっては都道府県の役割がクローズアップされたが、景気の低迷もあって、広島県以外には地域学習振興基本構想は見られない状態が続いた。

イギリス等でも、生涯学習の概念がよく用いられるようになり、インフォーマルな学習や偶発的な学習も含みこんで学習を捉えようとする傾向が強まった。そこには、フォーマルなものに重点の置かれてきた教育を、より柔軟なものとして扱おうとする動きを見ることができる。しかし、政策として重視されたのは、スキルの向上、とくに職業上の技術の向上によって、経済発展を支える教育機会の拡大であり、そのために従来教育から早く離脱しがちであった層の学習の促進であって、それに関する審議会のレポートや白書が多く出されている¹²。

4. 大学における生涯学習推進体制

1986 年に、鳴門教育大学に教員養成機能が移ることによって徳島大学教育学部がなくなり、あとに徳島大学大学開放実践センターが設けられたように、教員需要が少なかった 1990 年代に国立大学の教員養成学部の改組とも絡んで、生涯学習教育研究センターが多く設立された。ただ、徳島大学を除くと、センターの専任教員は、1、2 人とわずかのところがほとんどで、構外教育部のように講義担当を専任教員が中心となっていくのではなく、それは学内外のスタッフに依頼することが多いのである。21 世紀に入るところからは、大学の地域貢献機能が強調されることもあって、地域連携機構と機構上も一体となるところも増えてくる。この間私学でも、エクステンションセンターを設けて取り組むところが多くなっていく。私立大学の新設が相次ぐ一方、少子高齢社会への対応が必要であり、PR の意味もあって、開かれた大学が標榜されるのである。これらには、充実した事務機構を持つところも少なくないが、専任教員はほとんどいない。

社会人学生の受け入れや、そのためのコースの設定も試みられ、入試の多様化もその促進に好都合となるが、成人学生の比率は OECD 諸国の平均の 1 割程度である。労働時間の長さも関係しているが、職種重視で企業間を移動することの多い欧米諸国との雇用形態の

違いが、この差をもたらしているのである。需要の停滞もあって、夜間コースは減少している。

イギリスの構外教育部は第二次世界大戦後成人教育部となるところが多く、そこでは多くのスタッフのもとに、一般市民を対象としたコースを提供するとともに、専門職の研修、成人教育の研究や成人教育者の養成を行ってきた。しかし、1988 年の教育改革法、さらに 1992 年の継続教育・高等教育法成立以来、成人教育責任団体への国の補助金がなくなり、もっぱら大学での予算配分に依拠せざるを得なくなった大学成人教育部は、縮小の方向に向かうことになった。全学で開放に取り組むという建前で、部より小規模の継続教育センターに移行するところが多くなったのである。政策的にリベラルな成人教育よりも継続専門教育にウエイトが置かれるようになったことも影響している。多様な専門分野のスタッフを抱えていた成人教育部が縮小すると、既成の学部がそれをカバーしなければならないことになるが、そこでは社会的に不利益状態にある人をはじめ一般市民を対象とするよりも、専門職従事者を対象とする傾向が増すのである。法によって、地方当局から離れて独立し、大学に近い形で国費の配分機構に財源を求めるようになった継続教育カレッジが、一般成人の教育の中心になっている。

5. 生涯学習推進上の課題

生涯学習は、教育の機会均等化、職業技術の再習得、専門職の継続的力量形成、市民性の獲得、自己充実などの機能を持つが、社会の活動や地域の産業と結びついた研究、市民も関わる研究を進めることで、大学の生涯学習の特色が発揮されることに注目しなければならない。そのためにも、大学人の社会に開かれた姿勢が問われることになる。地域の団体や産業と大学を結ぶ媒介となる専門職員の存在が大きい。社会教育主事や他職経験者などが学内に、明確な位置づけで以て配置されることが望まれるのである。

成人は経験が豊かであり、そのことを活かした教育が展開されなければならず、学習者に対する敬意で以て援助に当たるスタッフが求められる。学習者が教育者にもなることを目指しての学習援助が強調されるのである。多様な背景を持った学習者から成る成人教育では、個別的な把握の上で人間関係を築くことが必要で、少人数で、ひとりの教員が継続的に関わるのが重要であり、イギリス等での成人教育はこのことを意識して取り組んできたが、日本の場合、いわゆる「ごった煮」あるいは「五目飯」と称されるプログラムが多く、講師も毎回のように変わるものが多いといった問題がある。

大学での教育は、フォーマルな教育を中心として考えられやすいが、生涯学習の場合、フォーマルな教育だけでなく、インフォーマルな教育やノンフォーマルな教育をも含めて統合的にとらえることが重要となる。日本における社会教育や欧米におけるコミュニティ教育なども視野に入れての取り組みが求められるのである。失業者の教育など社会的に不利益状態にある人のエンパワメントの教育は、地域の社会教育機関が取り組むのが適切との考えもあるが、リーズ大学は、その研究とともに先導的でモデルとなる教育を展開し、

しかる後にそれを地域の教育機関等にバトンタッチしていくことの意味を示した¹³。

大学開放が効果的に行われるためには、住民のニーズを的確に把握すること、生涯学習の研究を進めること、生涯学習支援者の教育を行うこと、地域の連携を図ること、社会教育機関その他の教育機関や専門職団体など職能団体との提携をおこなうことなどが課題となる。そして、全学的に開放を進めるには、エクステンションセンターなど開放機構を整え、充実した教員、専門職員、事務職員の配置を行い、その運営組織は副学長など全学的に影響力のある職にある者を長としたものであることが必要である。

6. 大学の生涯学習事例

2013年、鹿児島大学は、大学あげて生涯学習に取り組むことを示した生涯学習憲章を制定した。これは全学的な討議を重ねて作り上げた画期的なものである。大学で、自治体と提携して公開講座を開設している事例は多いが、合同委員会を設けて協議しながら運営しているかどうか問われるところである。かつて兵庫県は、県内のいくつかの大学を合わせて協議会をつくり、経費も負担して、「ひょうごオープンカレッジ」を開設し、講座のテーマ・内容を共同で検討して、広報、募集、受け入れ等は県が、講師、施設設備の提供等(図書館、食堂等も含む)は各大学が担当した。現在は、「ひょうご講座」に一本化されて、県の外郭団体が世話役となり、県所有の施設で、独自科目は複数大学が共同で開講するほか、学外科目として各大学が出前講座を開講している。滋賀県の淡海生涯カレッジは、県と大学が協力して、環境学習などを、公民館等市町の施設での学び、高校の実験室等での実験学習、大学での理論的学習の結合の下に展開するシステムを持っている。

生涯学習を支える人材養成は、大学の社会教育主事課程や大学等での社会教育主事講習等でなされてきたが、これとは別に、大阪教育大学では、社会教育施設職員の学び合い講座を開設している。また、識字・日本語学習支援者の養成も試みられている。かつて大阪大学と大阪市の提携で、市の社会教育職員が大学と共同研究を行うことも見られた。大学が地域とつながって機能を発揮する上で、大学と距離のある地域にも拠点を持つことが必要であり、和歌山大学などでは、県内各地にそのためのサテライトを設けてきている。地場産業の振興、地域課題の解決等についての地域と大学の共同研究も、各地で行われている。福井大学のように、子どもたちに活動の場を提供するとともに、それによって学生の実践的教育も行われるような仕掛けを持つ大学も少なくない。市民団体支援の場と組織を持つ神戸大学の例もある。大学コンソーシアム京都、大学コンソーシアム大阪など、市も加わっての大学連合での市民講座の提供、京都府北部地域・大学連携機構によるパイロット事業、関西社会人大学院連合の専門セミナーの開講など、個々の大学を超えての共同の取り組みも多くなっているのである。

(第1回UEJ「大学開放研究会」の基調報告をもとに作成)

【注】

- 1 P.ラングラン、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、238-264頁。
- 2 CERI, *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, OECD, 1973.
Recurrent Education: Trends and Issues, OECD, 1975.
- 3 R. M. Hutchins, *The Learning Society*, Encyclopaedia Britannica, 1968.
- 4 UNESCO, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, UNESCO, 1972.
- 5 S. Harrop, (ed.), *Oxford and Working-Class Education, (new edition)*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1987.
- 6 Adult Education Committee, Ministry of Reconstruction, *Final Report*, HMSO, 1919, pp.97-100.
- 7 ACACE, *Continuing Education: From Policies to Practice*, ACACE, 1982.
- 8 H. Wiltshire, “The Great Tradition in University Adult Education”, *Adult Education, Vol.29*, 1956, pp.88-97.
- 9 K. Abrahamsson et. al., *Recurrent Education: Ideals and Realities in the Swedish System of Higher Education*, Department of Educational Research, Stockholm Institute of Education, 1978, p.17.
- 10 土田杏村「自由大学について」『自由大学の趣旨及内容』信濃自由大学、1923年、3-4頁。
- 11 高梨昌『臨教審と生涯学習』エイデル研究所、1987年、71-77頁。
- 12 上杉孝實「イギリスの教育改革における生涯学習の動向」大桃敏行他編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房、2007年、212-229頁。
- 13 R. Taylor et. al., “The University Adult Education and the Community Perspective : The Leeds ‘Pioneer Work Project’ “, *International Journal of Lifelong Education, Vol.3, No.1*, 1984, pp.41-57.

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。社会教育・生涯学習・教育社会学専攻。京都大学教授・教育学部長、龍谷大学教授、畿央大学教授・教育学部長、日本社会教育学会会長、京都府生涯学習審議会会長、兵庫県生涯学習審議会会長などを歴任。著書；(1988)『現代文化と教育』高文堂出版社；(1993)『地域社会教育の展開』松籟社；(2011)『生涯学習・社会教育の歴史的展開——日英比較の視座から』松籟社など。京都大学名誉教授、NPO法人全日本大学開放推進機構理事。