

地域とともにある大学づくりとこれからの生涯学習の展望

— 『かごしま生涯学習研究-大学と地域』 発刊にあたり —

鹿児島大学かごしまCOCセンター社会貢献・生涯学習部門 小栗 有子

1. 問題の所在

鹿児島大学は、平成19年に鹿児島大学憲章を定め、本学の「地理的特性と教育的伝統を踏まえ、鹿児島大学は、学問の自由と多様性を堅持しつつ、自主自律と進取の精神を尊重し、地域とともに社会の発展に貢献する総合大学をめざす」ことを宣言した。平成28年度に始まる第3期中期目標の前文においても、大学憲章の序文をそのまま基本目標として堅持している。

一方、本学は、平成25年に日本で初めて大学生涯学習憲章を制定した¹。ここでは、大学憲章の理念を引き受け、大学と地域をつなぐ営みとして生涯学習を規定し、その推進を宣言した。第3期中期目標における本学の生涯学習の位置づけは必ずしも明確ではないが、前文の基本目標3が一つのヒントになる。

ここには、「知的・文化的な生涯学習の拠点として、地域・産業界との連携を強化し、リカレント教育の拡充や地域イノベーションの創出等、『社会貢献機構（仮称）』を中心に社会貢献の取り組みを推進します」と記されている。基本目標としては、リカレント教育や地域イノベーション、社会貢献の取り組みが示されているのがわかるが、これらが生涯学習そのものなのかといえば、そうとはいえない。では、基本目標に記す「知的・文化的な生涯学習の拠点」とは、具体的に何を意味するのだろうか。本学の大学生涯学習憲章を参照すれば、その意味は「大学と地域をつなぐ営みとして推進する」知的・文化的な生涯学習の拠点だといえるし、あるいは「成熟社会における新たな社会像、地域像、大学像を獲得できる」、もしくは「地域に生きる人びとと大学人がともに学び教え合う関係から知の循環を促し相互に成長していける」知的・文化的な生涯学習の拠点と理解することもできるだろう。

大学生涯学習憲章は、ここで示した理念を掲げるだけでなく生涯学習を推進するための5つの方針も定めている。

その内容をみると、第一には、青年期と成人を対象とした生涯にわたる学習機会の提供を記し、第二には、地域の発展の基礎になる多様な教育機会を用意し、人々がともに支え合い、暮らしていくことの貢献を挙げる。第三には、大学の専門知と科学知が、地域の生活や経験と向き合うことを通して学問を鍛え直し、新しい社会を展望する知を創造し、広く地域に還元していくことを求める。第四には、学生が大学で修める学問を基礎に、地域とともに成長できる機会の保障を掲げ、第五として、生涯学習を大学づくりの柱として位置づけ、組織づくりや大学と地域の相互理解を深める機会の創出を謳う。

これらの方針には、生涯学習の範囲が、大学の教育と研究の両面、並びに、組織づくりにも及び、今後の大学づくりの具体的な中身と方法が記されていることがわかる。このことを先にみた大学憲章との関係で整理すれば、大学憲章が本学の目標概念だとすれば、大学生涯学習憲章は、この目標を達成するための方法概念であるとみなすことができよう。大学づくりを布を編むことに例えるならば、両憲章は、縦糸と横糸の関係にあるといえわかりやすいだろう。

ただし、憲章はあくまでも理念や目標を示すに過ぎず、ここからすぐには現実のみえてこない。現実が見えなければ、目標は現実と遊離して存在することになり、いかなる高尚な理念や目標を掲げてもそれは単なる絵に描いた餅にすぎない。目標とリアリティをつなぐ必要がある。これが本論を書くにあたっての課題意識である。

では、リアリティはどこにあるかといえば、それは生身の人間が日々行う努力の積み重ねの中にしか求めることはできない。生涯学習の具体的な内容と課題は、大学人の日々の教育研究の営みや組織管理の運営状況の中に埋め込まれている。これは、学生や地域の住民においても同じことがいえる。ここでいう内容とは、本学の生涯学習の理念や目標に照らしての実際の進捗状況のことを意味し、課題とは、理念と現実との間にあるギャップ、すなわち、理想と現実を近づけるために克服すべき障害のこととして理解する必要がある。大学生涯学習憲章を内実あるものにしていくた

¹ 鹿児島大学生涯学習憲章の制定過程やその背景等については次に詳しい。小栗有子、酒井佑輔「大学の地域貢献 - 大学生涯学習憲章が目指すもの」地域・大学協働研究会編『地域・大学協働実践法: 地域と大学の新しい関係構築に向けて』悠光堂、2014、pp.98-113

めには、まずはリアリティを掴まなければならない。

しかし、このリアリティを掴むということが、実際はなかなか難しい。手短なところでいえば、中期目標と中期計画を参照することが有効な手段のはずだが、先に見た通り、生涯学習の位置づけは必ずしも明確ではない。別の見方をすれば、大学生涯学習憲章が掲げる生涯学習を推進するための5つの方針は、中期目標と中期計画全体にかかわる内容であり、単独の目標や計画を抽出したからといってリアリティの全容を掴んだことにはならない。

また前述のとおり、生涯学習は社会人教育とイコールではないし、ましてや、地域イノベーションや社会貢献そのものでもない。たとえば、青年期や学生の教育の状況(方針4)、あるいは、大学の専門知や科学知が、地域の生活や経験と向き合うことを通して学問の鍛え直し(方針3)は進んでいるのか。さらには、柔軟で闊達な組織づくりや大学と地域との対話はどの程度実現できているのか。そもそも大学人と地域の方がともに成長し合う状況は生まれているのか。リアリティを掴むとは、これらのことが実際にどうなっているのかを把握することをいう。

2. 目的と方法

リアリティを掴むことを困難にしている一つの理由として、用語の混乱があるように思う。大学生涯学習憲章では、本学の生涯学習概念を規定したものの、実際の用法のなかでは生涯学習と社会貢献の区別は不明瞭であり、生涯学習と青年期教育や成人教育との関係も混乱しているように見受けられる。そこで、一度これらの用語の概念整理を行う必要があるだろう。これが本論の目的の一つである。そのうえで、本学のめざす生涯学習の姿とその進捗状況について、誰もが俯瞰することができる枠組みの提案を試みたい。これが本論の第二の目的である。

これらの目的のために本論は、次に示す二つのキー概念の系譜を歴史的・社会的文脈と切り離すことなく読み解き、その本質理解に迫っていくアプローチをとる。一つは、「生涯学習」であり、もう一つは「大学拡張 university extension」である。

前者は、言わずもがなであるが、生涯学習とその他の関連用語との関係を整理するためには避けて通れない。方法としては、その概念が誕生した文脈に即して、その意味内容を検討する。というのも、生涯学習をめぐるのは、国際的動向、国内の教育政策的動向、学術的研究動向の少なく

とも3つの要素ないし、文脈があり、これらが複雑に絡み合ったり、絡み合わなかったりしながら言説が形成されてきた。

だが、社会通念としての生涯学習の受け止め方は多様であり、本学の生涯学習憲章にみられる概念規定は必ずしも一般的とは言えずその間にギャップ²がある。今後、本学が「かごしまモデル」として全学をあげて生涯学習を推進していくためには、生涯学習に対する共通理解の基盤が必要である。その最も確実な方法が、歴史的経緯をまずは共有し、その中に生涯学習の本質を突き止めることであろう。それは、これから議論を積み上げていく際の出発点として必要な作業となる。

後者の「大学拡張 university extension」は、生涯学習と大学、さらには、地域との関係を理解するために用いる概念である。本論は、生涯学習一般ではなく、本学の生涯学習を主題にしようとしている。そして、これはいうまでもなく「地域とともに社会の発展に貢献する総合大学をめざす」大学改革の主題でもある。つまり、本学の新しい大学づくりのなかに生涯学習をどのように位置づけるのか、その関係を明らかにすることが問われている。だが、上記の生涯学習概念の整理からは、すぐさま大学との関わりの具体像は見えてこない。「大学拡張」は、本学の大学づくりと生涯学習の結びつきを考えるヒントを与えるものである。

この概念は、大学と社会の結合をめぐる古くは19世紀のイギリスから連綿と受け継がれ、日本でも検討が重ねられてきている。たとえば、平成17年に出された中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」では、新時代の高等教育と社会(第1章)のなかで、「このような新しい時代にふさわしい大学の位置付け・役割を踏まえれば、各大学が教育や研究等のどのような使命・役割に重点を置く場合であっても、教育・研究機能の拡張(extension)としての大学開放の一層の推進等の生涯学習機能や地域社会・経済社会との連携も常に視野に入れていくことが重要である」と記される。大学の拡張という概念が、研究領域としてのみならず、日本の高等教育政策を語る際の中心概念となっている。

² 本学の生涯学習憲章の策定に深く関与した筆者の立場からいえば、憲章の起草は、生涯学習の概念をめぐる議論の到達点を踏まえて行われた。だが、これらのことは憲章のなかに溶け込んでいるためわかりにくい。このことが、生涯学習の理解が進まない理由の一つではないかと思われる。経緯は次に詳しい。「鹿児島大学生涯学習憲章への道—大学と地域をつなぐ架け橋—II部『鹿児島大学生涯学習憲章策定』起草委員会の記録」鹿児島大学、2013。

ところで、筆者が試みようとするのは、ややもすれば過去の議論をなぞることに終始する危険性を孕む。このような隘路に陥らないためには、25年以上前に藤岡貞彦が指摘したことを想起しておくことは有効だろう。彼が提起したことは、国外から国内を上から下を見下すように観察するのではなく、日本の現実から出発するリアリストの目を持つことである³。これを筆者の言葉に置き換えれば、鹿児島という地域のリアリティに立脚して、内発的な力による大学づくりを進めるために本学の生涯学習の姿に迫っていくということになるだろう。

本稿は、副題にあるとおり「旧生涯学習教育研究センター年報」を革新させ、新たに「かごしま生涯学習研究-大学と地域」として発刊する趣旨を説明する役割も担っている。このことは最後に改めて記すが、「鹿児島という地域のリアリティ」に立脚して、日々の営みに埋もれた生涯学習実践を掘り起し、成果と課題を共有することを狙っている。ジャーナルの構造は、論文、報告、資料によって構成され、報告はさらに大学報告と地域報告に分かれている。本学が掲げる「大学と地域をつなぐ営みとしての生涯学習」は、大学と地域のそれぞれの営みと課題が共有されて初めて成立する。かごしまから立ち上がる生涯学習は、異なる立場や意見をぶつけ合うことによって一層鍛えられ、豊かになっていくと考える。本論は、その手始めとして、過去の経験に基づく知見を共有するために執筆するものである。

3. 生涯学習をめぐる概念整理

(1) 生涯教育と生涯学習の両方の主体である大学

①生涯教育の国内受容の特徴

生涯学習の理解を困難にしている概念上の混乱にはいくつかの理由があると考えられるが、その第一に挙げるべきは、生涯学習と生涯教育の関係であろう。日本ではすっかり「生涯学習 lifelong learning」が社会に定着しているが、国際的にみれば、これはある種日本特有の状況である⁴。歴史を紐解けば、最初に登場したのは生涯教育の概念であって、生涯学習ではない。生涯教育が初めて提唱された

のは1965年のユネスコ成人教育会議においてである⁵。歴史は浅いとはいえインパクトは大きく、日本も含めて生涯教育という考え方は各国に広がり、その受容の仕方も国々の事情によって異なるのが一つの特徴である。

日本の場合、ユネスコ国内委員会によって1972年に「社会教育の新しい方向」として紹介されたことを発端に、中央教育審議会などでその検討が重ねられていった。転機は、自由化政策が進んだ中曽根内閣時代に訪れる。省庁を超えた臨時教育審議会答申⁶のなかで、それまで「生涯教育」として語られていたものが「生涯学習」に書き換えられることになった。これ以降日本では、政治的、政策的な力が強く働く中で、専ら生涯学習の用語が市民権を得ていくことになる。日本における生涯学習の政策的後押しは、余暇時間の利用や営利活動の促進といった産業政策的意味合いを多分に含んでいた。この是非をめぐる論争は学術界では常識だが、一般にはよく知られていない⁷。

先ほど生涯教育概念の受容が各国によって異なることを指摘したが、その主要な要因は、生涯教育の概念が提唱される以前から各々の国には、文化・教育の独自の伝統や制度の発展史をもっているためだ。日本とて例外ではなく、日本には戦前より「社会教育」⁸という日本に固有の学校外教育を射程におく概念があり、多様な実践の展開と法制上の整備などもなされてきた。だが、生涯教育の国内受容の過程をみると、両者の概念整理が十分なされないまま生涯学習政策が導入されたがために、教育行政を含む現場に混乱をもたらし、その影響を今も引きずっている⁹。さらに

⁵ 具体的には、成人教育推進国際委員会第3回委員会の席上で、当時ユネスコ教育局継続教育部課長であったポール・ラングランが「生涯教育について」と題するワーキング・ペーパーを提出した内容のことを指す。

⁶ 答申は、昭和60年から62年にかけて4回に渡り出されており、生涯学習体系の構築が改革の方向性の一つとして打ち出された。

⁷ 生涯学習をめぐる学術界の反応・動きをまとめたものでは次が詳しい。持田栄一『「生涯教育論」批判』（明治出版、1976）、渡邊洋子『日本における『生涯学習』の検討』（日本社会教育学会編『生涯学習体系化と社会教育』東洋館出版社、1992、pp.178-189）。

⁸ 松田武雄は、社会教育という現象は、視点や方法によって多様な定義が可能で、一つの定義におさまるものではないと述べ、且つ、その定義は歴史的に多様であり、今日においても定まった定義がないと指摘する。ただし、社会教育法第2条に「学校の教育課程として行われる活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動」と定義されたことで、この定義が社会教育の一般的な理解として広まり、「公的社会教育」という用語が生まれたと解説する。また、社会教育の歴史的な発展形態について、「学校教育の補足」「学校教育の拡張」「学校以外の教育的欲求」（宮原誠一）や、「学校外教育」「継続教育」「自己教育運動」（小川利夫）などの学説についても紹介している（社会教育・生涯学習辞典編集委員会編『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店、2013、pp.241-242）。

⁹ さしあたっては、筆者が3年間受託研究を受け取り組んだ天城

³ 藤岡貞彦「成人教育と大学」『教育学研究』47（4）、1980、pp.39-46。

⁴ たとえばイギリスでは、生涯学習の受け皿はもっぱら高等教育機関であり、生涯学習の思想を採り入れることでそれまで大学成人教育（University Adult Education）と呼ばれていたものが、継続高等教育（Continuing Higher Education）へと変化している。瀬沼克彰『日本型生涯学習の特徴と振興策』（学文社、2001）や上杉孝實『生涯学習・社会教育の歴史的展開』（松籟社、2011）などに詳しい。

言えば、法令を参照しても、生涯学習社会への言及はあっても、生涯学習そのものの定義はない¹⁰。これらのことからして、生涯学習の理解を困難にしているのは、本学にだけ責任があるとはいえない。

②本学の生涯教育と生涯学習

では、少し視点を変えて、なぜこのことが、本学の生涯学習のリアリティを掴む際の困難、ないし、混乱につながるのかについてみておきたい。そのためにまずは、生涯学習と生涯教育の違いを確認しておく。両者の違いは、教育が意図的組織的な営みであるのに対して、学習は偶発的なものを含まれるため、生涯学習は生涯教育よりも概念は広い。また、生涯にわたるものとして行われる教育が生涯教育であり、それを学習者の側から捉えたときを生涯学習と理解することが通説¹¹である。

次にこれを本学が推進することをめざす生涯学習に当てはめて考えてみよう。結論から述べれば、生涯学習の概念理解をめぐる混乱は、教育する¹²側にとって生涯教育の用

語を使うべきところを、学習者の側に立った生涯学習を用いていることに起因すると思われる。

たとえば、冒頭で紹介した第3期中期目標の前文である「知的・文化的な生涯学習の拠点」のくぐり方をみると、「生涯学習の拠点」といった場合には、これはあくまでも学習者側に立って、生涯にわたり学習ができる拠点として大学が機能することを意味する。一方、前文にあるリカレント教育もそうだが、大学生涯学習憲章の5つの方針には、青年期の教育とともに、成人を対象とした教育や、地域の発展の基礎となる多様な教育機会を用意することなどが掲げられている。これらは、教育の機会を用意する側に立った表現であり、大学からみれば、これは生涯学習ではなく生涯教育というべきであろう。別言すれば、生涯学習をわかりづらくするのは、本来であれば大学側が生涯教育の主体として能動的に働く行為について、すなわち意図的で組織的な教育の営みの部分について、それを学習と表現することによって責任主体を曖昧にしている点にある。

したがって、第3期中期目標の前文も、本来ならば「知的・文化的な生涯学習の拠点として、リカレント教育などの生涯教育の機会を拡充し、地域・産業界との連携の強化や地域イノベーションの創出等、『社会貢献機構（仮称）』を中心に社会貢献の取り組みを推進します」とするのが適当であつたろう。ようするに大学は、学生も含む大学関係者が、地域と共に生涯学習に励むという側面だけでなく、生涯教育の機会を提供し、学習の機会（もしくは、教育を受ける機会）を保障するという教育主体（教育責任主体）としての側面の両方をあわせ持っているのである。

(2) 生涯教育・生涯学習の総論から各論へ

①生涯教育・生涯学習概念の核心

次にもう一つ、生涯教育、もしくは、生涯学習（以下、生涯教育・生涯学習とする）の概念を理解する上で、最も基本となる「教育の統合」の理解が共有されていないことを指摘しておきたい。この理解の欠如は、生涯教育・生涯学習概念の基本原則が踏まえられていないだけでなく、生涯教育・生涯学習という新しい概念を必要とした歴史的・社会的文脈のなかでの用語理解がなされていないことを表すものである。そのため生涯教育・生涯学習の意味内容を固定的に考え、原則に基づき現実の中から意味内容を考えていく機会を奪っている。そこで、改めて原点に立ち返って検討しておくことが必要となる。

町教育行政改革の報告書の中に事例が詳しく述べられている。鹿児島大学かごしまCOCセンター社会貢献・生涯学習部門小栗有子（編集協力）『天城町教育文化の町推進計画 - あまぎユイの里人づくり計画【教育行政改革編】』天城町教育委員会、2016。

¹⁰ 生涯教育と生涯学習の関係とそれらの解説については、中央教育審議会「生涯教育について（答申）」（1981年）の記載が最も詳しく、そこには、「（中略）これらの学習は、各人が自発的意志に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい」とあるとともに、「この生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である。言い換えれば、生涯教育とは、（中略）教育制度全体がその上に打ち立てられるべき基本的な理念である」と記されている。

¹¹ 社会教育・生涯学習辞典編集委員会編『社会教育・生涯学習辞典』前掲書、p.281。

¹² 臨時教育審議会の中で「生涯教育」が「生涯学習」に代わった理由でもあるのだが、「教育する」という表現には、強制的、もしくは、高圧的なニュアンスを含むと一般的に理解されがちである。新井は、より仔細に生涯教育という言葉に対する感情的・心情的反発のほか、理論的反発があると分析している（新井郁男『学習社会論』1982、第一法規）。だが、いずれの場合も教育に対する誤解があると思われる。教育は、発達教育学の観点から言えば、発達への助成的介入ということになるし、成人教育学の観点からいえば、それは成人の学習を支援する技術と科学ということになる。教育する側＝管理する側（管理社会論）という懸念は残るにしろ、「教育する」という語感を敬遠していたずらに「教育する」という用語の使用を放棄すれば、それは返って実態のある教育行為の評価を不問にすることに等しいことは自覚しておいてよい。さらに付け加えるならば、教育には、教育者と被教育者の関係を前提としない、自己を形成するという意味で「自己教育」という概念もあることを注記しておきたい。自己教育の思想は戦前に遡り、その概念が果たす機能については、価値的用法か価値中立的か、順理念的か対抗理念か、目的意識的か自然生長的かなどをめぐって諸説ある（社会教育・生涯学習辞典編集委員会編『社会教育・生涯学習辞典』前掲書、pp.207-208）。

まず、1965年の生涯教育の提唱が、教育の「実体」としてではなく、既存の教育体系に本質的な変化を求めるアイデア、あるいは、変化を促す原則を示す方向性として行われた点を知る必要がある¹³。このアイデアや方向性の内容は、生涯教育の用語そのものに求めることができる。生涯教育という文字を見ると、これは人の生涯 (lifelong) と教育 (education) からなる複合語だとわかる。この複合の真意は、「子ども・青年期」+「教育」から「人の一生涯 (子ども・青年・壮年・老年期)」+「教育」への転換を求める点にある¹⁴。つまり、伝統的な子ども・青年を中心とする教育から決別して、接頭辞であるlifelongのつく教育へ教育概念を根本的に改め、再定義を求めるアイデアとして生涯教育概念は登場したのである。

ただし、このアイデアの基にある問題意識は生涯教育に固有のものとはいえない。というのも、生涯教育の提唱とほぼ同時期に、学習社会 (learning society) やリカレント教育 (recurrent education) という概念が相次いで登場しているからだ。これらの概念をまとめて「学習社会論」として検討を行った新井郁男¹⁵は、各々の概念の違いを検討しつつも、いずれも伝統的な教育体制への挑戦、つまり、伝統的な教育観、別言すれば、就学義務観念からの脱却を要求すると総括している。新井はまた生涯学習が、生涯教育、学習社会、リカレント教育の概念を明らかにするための基本用語として使われることが多いことを指摘する。

この時期に伝統的な教育観を改める要求が集中した背景には、1960年～70年代にみられた時代状況の変化がある。たとえば、生涯教育を提唱したポール・ラングランは、次の9つにわたって現代社会 (当時) の新たな挑戦を指摘する。それらは、①変化の加速化、②人口の増加、③科学技術の進歩、④政治領域における挑戦、⑤情報、⑥余暇、⑦生活様式と人間関係における危機、⑧肉体の生活への侵入、⑨イデオロギーの危機である¹⁶。一方、最初に学習社会論を説いたロバート・ハッチンスの関心は、余暇時間の増大によって働くという伝統的な目的から人間が解放されるこ

とへ、逆にリカレント教育を提唱した経済協力開発機構 (以下、OECD) は、職業的柔軟性に関心を寄せている。

ここで興味深いのは、同じ時代状況に身を置きながら、課題の捉え方や力点の置き方の違いが、学習社会論の差異を生み出している点である。森隆夫¹⁷は、生涯教育が要求される背景に「社会経済的要請」と「人間的要請」の両方があると分析するが、これは「学習社会論」にも同じことが言える¹⁸。両者の違いは、社会経済的要請が教育を手段とみなすのに対して、人間的要請は教育それ自体を目的とする。前者は、政治的イデオロギーや社会変化に対処できるひとつをつくることを重視し、後者は、人を抑圧から解放し、人間完成のために必要とする考え方である。いずれを重視するかによって論の立て方が変わってくる。

そして、ここで注目したいことは、生涯教育がいずれかの選択ではなく、両者の調和を求めている点である。生涯教育・生涯学習論と他の学習社会論との際立った違いはここにある。つまり、人の一生を通じて行われる「教育の統合」¹⁹に力点をおくのである。このことに関してよく紹介されるのが、生涯教育の原則は「人の一生という時系列に沿った垂直次元と個人及び社会の生活全体にわたる水平次元双方にわたっての必要な統合を達成すべき」だという部分である²⁰。ただし、このレベルでは、まだアイデアの域にとどまっており、「教育の統合」の意味を十分に理解することはできない。

もちろんラングラン自身も抽象的な話に終始しているわけではない。彼は「教育の統合」のアイデアを実現するために、青少年教育と成人教育の一致や一般教育と職業教育

¹⁷ 森隆夫「生涯教育論の課題」持田栄一・森孝夫・諸岡和房編『生涯教育事典資料・文献編』前掲書、pp.5-6。

¹⁸ たとえば、ラーニング・ソサエティを提唱したハッチンスは、脱教育投資論として学習社会論を展開し、教育の目的を職業のためではなく、人間的になることに価値転換を求めている。この考え方は、人間の基本的な存在様式を「持つ様式」から「ある様式」への転換を促した (フォール報告)。一方、カーネギー高等教育委員会が出した報告では、技術訓練やその他の準・非学問的プログラムも含むものとして広く捉えている。新井郁男『教育学大全集8 学習社会論』前掲書、pp.3-17。

¹⁹ 生涯教育はフランス語の“l'education permanente” (エデュカシオン・ペルマナント) の訳語であるが、この英訳をめぐっては、今でこそ“lifelong education”が一般化しているが、初期のころは“lifelong integrated education” (統合された生涯教育) としてしばらく使用され、日本でも紹介されている。フランス語のペルマナントには“integrated”の意味を含むのだという。当時の議論については波多野完治が以下で述懐している。森隆夫編『増補生涯教育』帝国地方行政学会、1973、pp.287-288。

²⁰ ユネスコ主催の第3回成人教育委員会における生涯教育についての決議 (1965年) を受けて、生涯教育の原則の承認をユネスコ本部に求めた勧告文より。ポール・ラングラン著・日本ユネスコ国内委員会訳「生涯教育とは」持田栄一・森孝夫・諸岡和房編『生涯教育事典資料・文献編』前掲書。

¹³ ポール・ラングラン著・波多野完治訳「生涯教育について」持田栄一・森孝夫・諸岡和房編『生涯教育事典資料・文献編』(ぎょうせい、1983) p.4。

¹⁴ 次に詳しい。G. W. Parkyn, *Towards a conceptual model of lifelong education*, Composed and printed in 1973 in the Workshops of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 1973。

¹⁵ 新井郁男『教育学大全集8 学習社会論』(第一法規、1982) p.27。

¹⁶ 内容については次に詳しい。波多野完治『生涯教育論』小学館、1972。

の調和の必要性を説いている。また、子ども・青年期教育を中心に成立してきたこれまでの教育計画や制度、組織を改めることも主要な課題として論じている。ここからいえることは、「教育の統合」は、原則を現実に落とし込み、具体的な文脈のなかで考えていくことで初めて意味を成すということだ。つまり、生涯教育の理解のためには、生涯教育の理念や総論を実現可能な各論へと検討を進め、一層深めることが不可欠となる。

②再び生涯教育・生涯学習の各論へ

一つのアイデアとして生まれた生涯教育・生涯学習概念は、時間の経過とともに概念整理が進み、総論から各論へと議論も移行していく²¹。特に「教育の統合」については多くの検討がなされ、原則は一つであっても答えは決して一つではないことがわかる²²。一方、「教育の統合」を教育政策として実行する段階になると、矛盾も露呈してくる。特に深刻なのが、麻生²³が指摘する次の四点であろう。第一は、「生涯を通じた教育機会の保障」と「教育の自由化」の両立の問題であり、両立させることは容易ではない。第二には、学習の適時性と累積性の問題、すなわち、学習には一定の能力と経験を前提とするものが多く、誰もがいつでもどこでも学習できるのは真実ではない。第三は、生涯教育の経済的コストの問題で、学校の場合は、教育コストを少なく教育投資に見合った収益が、教育を受けた者の生涯所得によってみこむバランスシートがあるが、生涯教育の場合バランスシートが不明確である。最後に、豊かな国の生涯教育に対する貧しい発展途上国の立場からの批判であり、逆に言えば、「社会経済的要請」と「人間的要請」という対立があって初めて、「教育の統合」の必要性が自覚されてくるのである。

ところで、生涯教育が提唱されてから50年以上経過した今日の状況を考えると、生涯教育・生涯学習の理解はむしろ抽象度を高め、本質を見えにくくしている。前節で日本の法令上、生涯学習の定義はないと指摘したが、実際に

あるのは教育基本法第3条が示す生涯学習社会の理念である。ここには「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない」とある。ここからわかることは、日本では生涯教育・生涯学習論そのものよりも、同時期に相次いで登場した「学習社会論」の学習社会の考え方が定着しているということだろう。残念なことに生涯学習に対する社会の共通理解は、法令上の理念のレベルに後退し、生涯教育論として積み上げてきた本質論とそれを実践につなぐための各論が見出せなくなっている。別の見方をすれば市川昭午²⁴の指摘にある通り、生涯学習の内容のもつあいまいさと、いかようにも解釈できる都合の良さが、反って教育政策上の理念として幅広い支持を得られたことが背景にあることは認識されてよい²⁵。

そこで、大学生涯学習憲章を掲げ、その推進を図ろうとする本学の立場を考えると、生涯教育・生涯学習の基本原則に立ちかえり、理念や総論をいま一度実現可能な各論へとつなぎ、生涯学習理解を具体化させる作業が必要となる。このことは、また最後にたち戻って論じることしたい。

(3) 生涯学習と関連する用語の整理

生涯学習をめぐる概念整理の最後の作業として、かかわりの深い用語との関係について検討しておく。

まず、ここまでで明らかになったとおり、生涯学習と関連の深い用語の多くが、生涯教育・生涯学習概念が要求する「教育の統合」の部分構成するものであることがわかる。

たとえば、青年期教育と成人期教育を取り上げてみよう。両者は、生涯学習・生涯教育概念からみると、垂直次元（時間軸）の統合に不可欠な構成・構造上の部分である。ここでの焦点の一つは、既存の教育制度ではほとんど顧みられてこなかった成人期教育のあり方である。その範囲は制度や仕組みのほか、教育の目的、内容、方法、指導者に及び、成人の学習理論を反映させることが必要である。第二は、青年期教育の見直しで、特に学歴社会の是正が最も基本的な課題認識であった。

次にリカレント教育をみておく。リカレント教育は、生

²¹ ラングランは、1970年の段階で「生涯教育という言葉は理念の面でも実際においても、まだ明確に定義することのできないひじょうに複雑な概念」だと述べているが、森が指摘する通り、その後徐々に生涯教育のなぜ (Why)、何 (What)、いかに (How) へと概念整理は進んでいく。ポール・ラングラン著・日本ユネスコ国内委員会訳「生涯教育とは」持田栄一・森孝夫・諸岡和房編『生涯教育事典資料・文献編』前掲書、p.4、森隆夫「生涯教育論の課題」同書、pp.3-13参照のこと。

²² 「教育の統合」の検討対象は広く、教育分野（家庭教育、学校教育、社会教育）、あらゆる生活次元の中の教育的機能、教育内容の統合（一般教育と専門教育、教養教育と職業教育）、教授方法（教え教えられるという相対的・関係的概念）などがある。

²³ 麻生誠『生涯教育論』日本放送出版協会、1985、pp.20-22。

²⁴ 市川昭午『生涯教育の理論と構造』教育開発研究所、1981。

²⁵ 生涯教育の原義や概念の矮小化問題は、日本に紹介されてまもなくしてその懸念がすでに指摘されている。藤岡貞彦「自己啓発論批判覚書」室俊司編『生涯教育の研究』東洋館出版社、1972、pp.106-116。

涯教育の提唱とほぼ同時期にOECDから提案されたもので、これもまた伝統的な教育体制に挑戦する用語であった。定義は、「全ての人に対する義務教育または基礎教育終了後の教育に関する総合的な戦略であり、その本質的特徴は、個人が生涯にわたって交互に行う仕方にある。」²⁶。特徴は、OECDが教育を狭く限定して捉える点にあり、したがって労働や余暇活動と教育活動を切り分けて、交互に行われることを強調する。リカレント教育は、生涯教育を実現するための戦略的方法論として理解しておくといよい。

リカレント教育に似た言葉に継続教育 (continuing education) がある。この用語は、リカレント教育や生涯教育よりも古く、義務教育を超えた年齢を対象にする教育の領域としてイギリスの教育法 (1944年) のなかで定義されている。この用語は、イギリスに限らず、他の欧米諸国でも生涯教育・生涯学習よりも一般的に用いられる傾向にある。ただし、継続教育は、義務教育以後も生涯にわたって教育機会を保障する制度とその領域である。したがって、教育の統合を実現するための不可欠な概念ではあるが、生涯教育・生涯学習に代わるものとはいえない。

教育の内容では、専門教育と一般教育について確認しておくことが必要だろう。専門教育と一般教育の区分は、専門教育と教養教育や職業教育と一般教育に置き換えて考えることもできる。ラングランの場合は、一般教育と職業教育という表現を用いて、人間形成には一般的側面と特殊な側面があることを指摘し、後者として特に職業的養成を取り上げている。個々の内容には立ち入らないが、生涯教育・生涯学習概念は、二項対立で捉えられがちな両者の調和や統合を要求する。ただし、どのように調和・統合するかは各論として深めるべきことであり、その意味内容までを固定的に定義することは適切ではない。

改めていえば、生涯教育・生涯学習概念の本質は、誕生から死ぬまでの生涯を通じてあらゆる場や関係のなかで生きる学習者の立場からみて、分断された教育の領域や機能、目的や内容、方法などを再び学習者の下に統合することにある。生涯学習は、個人の自発的な学習だと理解されることが多いが、これは正しくない。個人の学びと集団や社会の学びをいかに調和・統合するかは事の本質がある。より核心に迫れば、対立し合う関係を相互に依存しあう関係へと解消することを目指す概念だといっよい。逆に言えばこの新しい概念は、具体的に拮抗・対立する現実のなかで

初めて認識可能になるということもできる²⁷。

最後に、今日引き継ぐべき「統合」の主要な論点を『社会教育・生涯学習辞典』²⁸に求めておくと、そこには、「青少年教育と成人教育」、「学校教育と学校外教育」、「一般教育と職業教育」の三つが提起されている。そして、ここでも学習ではなく教育の統合を求めていることに注視しておこう。学習者の側からみれば、その生涯のうちに切れ目なく専門教育と一般教育、学校教育と学校外教育、青少年教育と成人教育の機会を享受できることを理想とする。だが、文字通り「生涯学習」の機会を保障するためには、教育を提供する側や条件整備を行う側に立った切れ目のない統合をいかに実現できるかが問われるのである。

さて、ここまで生涯教育・生涯学習概念について検討してきたが、ここで立ち止まって考えなければいけないことがある。それは、では大学はこれらとどう関わり、何を引き受ければよいのか、である。このことを探究するために、次に歴史的概念である「大学拡張」に焦点をあてることにする。

4. 「大学拡張」と今後の大学生涯学習の方向性

(1) 「大学拡張」と生涯学習をつなぐ枠組み

①大学の機能と生涯学習の関係

大学と生涯教育・生涯学習の関係性を明らかにするために「大学拡張」に注目する理由は、この概念を媒介することで、時代や空間を超えて大学と社会の関係の移り変わりを概観することができるからである。前節で確認した通り、生涯教育・生涯学習は、大学を含むすべての教育機関をはじめ、社会生活のあらゆる場面の教育・学習の統合を理念として掲げている。このことを前提に大学の位置づけを考えようとすると、結局は社会の中で大学が果たす役割や機能を問わざるをえない。しかも大学と社会の関係は固定されたものではなく、社会の変化や求めに応じて大学機能そのものの変更が迫られる。したがって、両者の関係を捉えるためには歴史的視点が不可欠となる。ただし、ここで留意しなければならないのは、大学機能のすべてがそのまま生涯教育・生涯学習とイコールにはならないということである。

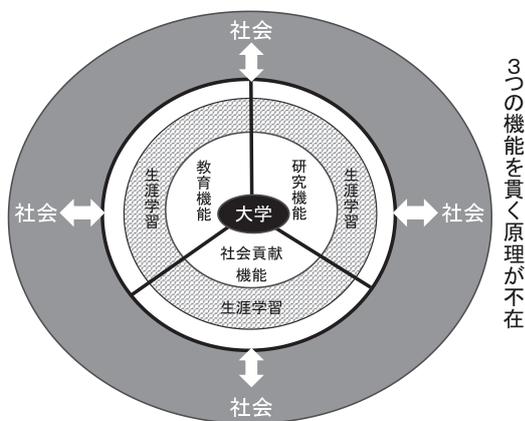
以上の点を具体的に検討してみよう。まず、大学は今では、教育と研究以外に第3の機能として社会貢献があることが自明視されており、このことが示すように社会の変化

²⁷ G. W. Parkyn, op. cit.

²⁸ 社会教育・生涯学習辞典編集委員会編『社会教育・生涯学習辞典』前掲書、p.281。

²⁶ 社会教育・生涯学習辞典編集委員会編『社会教育・生涯学習辞典』前掲書、pp.605-606。

は、大学機能の変更を求めてくる。しかし、問題はこの先である。この三つの機能の関係は、日本ではほとんど問われないことがないが²⁹、冒頭で言及した大学生涯学習憲章では、生涯学習の範囲が大学の教育、研究、組織づくりなどの全体に及ぶことを確認した。つまり、大学の三つの機能のすべてが生涯教育・生涯学習とイコールにはならないが、しかし同時に、三つの機能のすべてが何らかの形で生涯教育・生涯学習とかわってくるのである【図1】。そしてここから導かれる仮説は、大学づくりの中に生涯学習が位置づいていかないのは、これら三つの機能をつなぐ原理が未だないことに起因するのではないか、ということである。



【図1】大学の3つの機能と生涯学習の関係のイメージ
(鹿児島大学生涯学習憲章の理念)

②大学の機能と「大学拡張」の関係

ところで、「大学拡張」は、大学の機能を拡張する意味として用いられるが、大学の機能と「大学拡張」との関係も実は釈然としない。果たして大学の機能と「大学拡張」はイコールで結べるのか、あるいは、大学機能の一部を拡張することが「大学拡張」の有する性格なのか。また仮に後者の場合、大学の機能と「大学拡張」の線引きはいったいどこでなされるのか。これについても具体的に考察しておく。

まず、「大学拡張」は、日本では一般的に「大学開放」

と呼ばれることも多く³⁰、大学開放とは、文字通り大学を社会に対して開くことである。その範囲は、社会人学生の受け入れや子どもや高齢者の教育福祉に貢献すること、地域経済の発展に寄与することなどが含まれ、大学が社会と関わる活動すべてに及ぶと考えられている³¹。そういう意味では大学開放は、本学が用いる社会貢献に近いとも言える³²。しかし、果たして社会貢献は、大学開放とイコールなのだろうか。この点についてもう少し検討しよう。

大学拡張・大学開放の研究動向を注視すると、香川正弘は「わが国の大学拡張の問題点は、大学にとって成人を対象にして公開講座を開くというのが、どのような機能として位置づくのかということが明確でない³³と指摘し、伊藤彰男もまた「大学と社会の結合に関する理論的展開は、社会に『開かれた』大学、つまり、公開講座、社会人入学、聴講制度等の実態が問われるという様々な開放形態の検討が行われているにすぎず、従って、『大学開放』概念の原理的考察を不問にした論調といわざるをえない。」³⁴と述べている。一方で、五島敦子は「大学拡張・大学開放の概念に関する議論は社会教育・生涯学習分野で深まってきた。しかし、教育の拡張という議論にとどまり、研究の拡張としての産学官連携を含めた幅広い概念の検討にはいたっていない。したがって、何をもって大学開放とみなすかという問題の核心は依然不問に付されたままとされる。」³⁵と語る。

ここからわかることは、大学開放は、社会貢献とイコールなのではなく、大学の機能としての教育や研究を含む広義の概念であるということである【図2】。と同時に、大学拡張・大学開放の概念規定やそのための原理的探究がなされてきていないことが共通の認識になっていることだ。

²⁹ ここに挙げた3つの機能は、平成17年中教審答申「我が国の高等教育の将来像」の中ではより細かく①世界的研究・教育拠点、②高度専門職業人養成、③幅広い職業人養成、④総合的教養教育、⑤特定の専門分野（芸術、体育等）、の教育・研究、⑥地域の生涯学習機会の拠点、⑦社会貢献機能（地域貢献・産官学連携、国際交流等）等の各種の機能に分けられており、三者の関係をより複雑にしているといつてよい。一方、あとで触れるとおり、欧米ではスカラシップ（大学教授団）論として大学機能の問い直しが行われている。

³⁰ 五島は、大学開放がもとは“University Extension”の訳語であり、日本では明治期に「大学教育普及」、次いで大正期に「大学拡張」の訳語が普及したと指摘する（五島敦子『アメリカの大学開放－ウィスコンシン大学拡張部の生成と展開－』学術出版会、2008、p.14）。なお、本論は、大学機能の拡張に関心があり、且つ、歴史的研究の知見を活用するという意味で「大学拡張」を用いる。

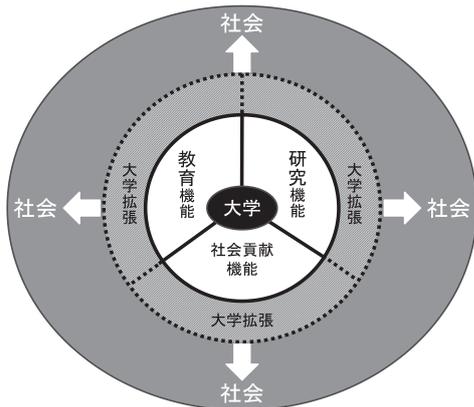
³¹ 同上、p.1。

³² 五島は、大学開放の核心が問われないままいまや大学の社会貢献の使命を果たす重要な方途になっていると指摘し、概念規定の不在の問題は、大学評価の圧力によって経済的な貢献に収斂する産学官連携やキャリア教育に傾倒する状況を懸念する（同上、p.13-14）。

³³ 小野元之・香川正弘編『広がる学び開かれる大学』ミネルヴァ書房、1998、p.239。

³⁴ 伊藤彰男「大学成人教育に関する理論的諸問題」日本社会教育学会『高等教育と生涯学習』東洋館出版社、1988、p.56。

³⁵ 五島敦子『アメリカの大学開放－ウィスコンシン大学拡張部の生成と展開－』前掲書、p.17。



【図2】大学機能と「大学拡張」の関係のイメージ

③「大学拡張」と生涯学習の関係を問う

さて、大学の生涯教育・生涯学習への関与やその引き受け方に話を戻そう。【図1】と【図2】は、大学の3つの機能を中心にして、「生涯学習」と「大学拡張」の各々の位置関係を概念イメージとして提示したものであった。だが、ここからは大学が「教育の統合」の観点から引き受けるべき生涯学習の姿が具体的に見えてこない。ここに迫るためには、「大学拡張」と生涯学習の関係を考えていく方法が有効である。というのも生涯学習の今日的意味での起源は、既述のとおり1965年に端を発し、その歴史は浅い。それに比べて大学と社会の関係を考えるための素材は、1世紀以上の歴史をもつ「大学拡張」の経験の中に豊富にみられ、ここから大学の生涯学習の課題と方向性を展望するための教訓や法則性を導き出せると考えるからである。

そこで、次に「大学拡張」の発祥の地であるイギリスと、イギリスの影響を受けながら独自の発展を遂げたアメリカの大学拡張史研究の成果に基づき、「大学拡張」と生涯学習の関係について考察する。考察の手順としては、英米のそれぞれを詳しく検討する前に、両国の「大学拡張」を参照枠にすることで、【図1】と【図2】の関係について見えてくる結論を先に述べておきたい。また、あわせて日本の「大学拡張」とも比較を行い、日本の大学生涯学習の弱点と今後の方向性について予め整理しておく。

(2) 英米日の「大学拡張」史の比較とその結論

①英米における「大学拡張」と生涯学習の関係 - 共通点と違い

まず、イギリスの「大学拡張」の経験からは、大学が社会に求められる機能が社会動向の変化や特に政治状況に

よって規定されることがよくわかる。【図1】と【図2】の関係でいえば、教育機能の部分に、生涯学習と大学拡張の重なりがみえる。つまり、イギリスの「大学拡張」は、もっぱら大学成人教育を意味しており、生涯学習の「教育の統合」の観点からいえば、子ども・青年期以降の成人期の教育に焦点が置かれていた。また、一般教育と職業教育の関係にも葛藤が見られ、一般教育重視から職業教育へのシフトが政治的圧力によって進行している。産業社会が成熟するにつれて、労働者階級という括りや「労働者」の定義そのものが現実とそぐわなくなり、対象の再定義が求められる。結局誰の意思を大学成人教育に反映していくのか。大学の自律性との関係で大学側のスタンスが問われていることがよくわかる。

「大学成人教育」がキーワードになっているのはアメリカも一緒であった。ただし、イギリスの場合は、エリート主義から徐々に大衆化に向かい、アメリカは、最初から大学はエリート志向ではなく大衆目線からの出発であった。また生涯学習概念の導入は、両国においてすでに蓄積のあった大学成人教育を補強するための追い風として受容されていた。ただし、イギリスでは、リベラルな大学教育から職業・実用的志向の強い教育への転換をはかる施策の拡充へと向かい、アメリカでは、大学の正規学生の受入れを伝統的な学生以外に門戸を開くというかたちで進展した。

一方、両国の違いは、イギリスでは、生涯学習が大学の教育機能のなかに位置づけられていたことに対して、アメリカの場合は、教育機能に加えて、研究機能の社会還元という意味で、生涯学習と研究の関わりも確認できる。さらにアメリカにおいては、日本の社会貢献の概念に近いサービス機能が、大学の教育機能と研究機能を包摂する上位概念として位置づけがなされていることがわかる。そして、近年はさらに3つの機能を有機的につなぐ新たなパラダイムが提唱されていることも明らかになっており、大学の機能が、知の所有と配分から知の生成と循環へとシフトしていることが展望できる。

②英米の「大学拡張」の教訓と日本の大学生涯学習

続いて、英米における「大学拡張」の歴史と日本の場合を比較し、日本の大学生涯学習の弱点と今後の方向性について整理しておきたい。

最初に「大学拡張」が日本でいかに受容されたかを簡単に確認しておく。英米の大学拡張(大学教育普及運動の歴史・理念・方法など)は、明治25年に家永豊吉によって初めて

日本に紹介されたといわれている。だが、多くの論者が指摘するように日本ではわずかな実践の展開にとどまり、大きなうねりはいたらなかった。日本で大学拡張の動きが本格化するの、第3章で詳述した生涯教育・生涯学習概念が登場した1965年以降のことである。この概念が日本の教育政策に与えた影響は大きく、「大学開放」に限っていても法令改正や制度改革が著しく進むことになった。たとえば、国立大学における昼夜開講制の実施、聴講生・研修制度の活用、公開講座の充実、大学図書館・体育施設の開放、放送大学の設置などはその一例である³⁶。ただし、制度が整ったとしても大学人や国民のマインドがどこまで変わったのかといえば、OECD加盟国の大学入学者のうち25歳以上の者の割合の平均が21%であるのに対して日本の場合2%にとどまるという実績から見て芳しいとはいえない³⁷。

香川正弘³⁸は、日本の場合、大学開放（大学拡張）は、大学教育を受けたいという市民側の要求よりも、どちらかというと大学側、しかも、大学が主体的にというよりは、行政による指導の結果として進んだと評しているが、イギリスやアメリカの場合と比較するとあながち間違っているとはいえない。これに関して上杉孝實³⁹は、本格的な大学成人教育にいたらなかった日本の特殊な事情として社会教育の存在を指摘する。日本では、成人教育は社会教育の範疇で捉えられることが多いが、社会教育が学校教育との対比で考えられることによって、学校的形態の教育が避けられる傾向があったと分析している。そのうえで、「生活課題に取り組んできた社会教育の蓄積の上に立ちながら、継続的・系統的な学習を保障する大学成人教育を構想することが求められる」⁴⁰と述べている。

日本のこのような事情と英米の「大学拡張」史の教訓を合わせて考えると、日本には次の二点がこれまで欠如していたのではないと思われる。一つは、大学教育の大衆化への対応であり、二つ目は、地域という文脈を考慮した大学機能の再考である。これらはいずれも昨今の大学改革の中で対応が迫られているが、後追い感はぬぐえない。以上の二点を念頭におきながら、英米の「大学拡張」の歴史を改めて振り返ってみたい。

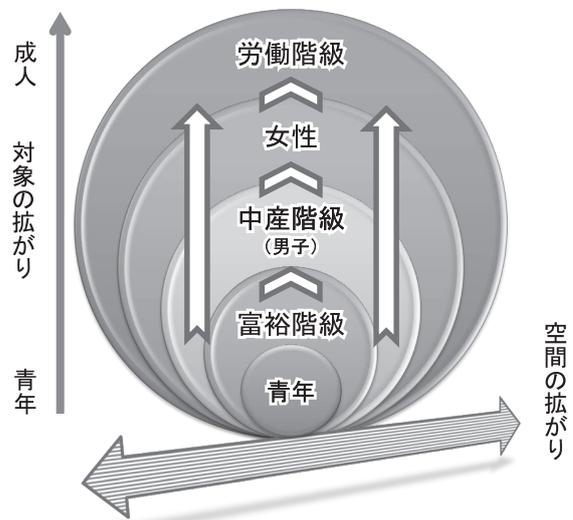
³⁶ 斎藤諒淳編『開かれた大学へ』ぎょうせい、1982。
³⁷ 文部科学省中央教育審議会大学分科会大学規模・大学経営部会「大学における社会人の受け入れ促進について（論点整理）」平成22年3月12日。
³⁸ 小野元之・香川正弘編『広がる学び開かれる大学』前掲書、1998、p.229。
³⁹ 上杉孝實『生涯学習・社会教育の歴史的展開』松籟社、2011、p.211。
⁴⁰ 同上、p.214。

5. 英米の「大学拡張」の歴史と教訓

(1) イギリスの経験

①大学教育の「対象者」と「地理」的拡張

近代的大学拡張⁴¹は、近代の大学の祖といわれるドイツではなくイギリスから始まった。その背景には、イギリスの「大学拡張は、労働者階級の下からの要求と、支配者階級の上からの政策的意図との微妙なからみあいのもとに発達した」⁴²といわれるように、近代国家の形成と同時に産業社会の成立がある。では、ここでいう「大学拡張」とは何かといえば、それは大学のもつ教育機能の拡張を要求する運動が原動力となって、大学教育の機会を段階的に新しい対象者へと開放していった歴史的事実を指す。その推移を図式化すると【図3】のようになる⁴³。



【図3】イギリスにおける「大学拡張」の推移

発端は、1830年代のオックスブリッジの大学に遡り、当時富裕階級出身で英国教会の男子信徒に限られていた大学への門戸開放を求める運動から始まっている。最初に入学が認められたのは、宗教的理由で排除されていた中産階級の男子であり、続いて女性、そして最後に労働者階級へと

⁴¹ 香川正弘の提唱する概念で、いつの時代にもみられる大学教授が個人の資格で一般市民に講義する「古典的の大学拡張」と区別するために用いられている。

⁴² 宮原誠一「社会教育の本質」『宮原誠一教育論集第2巻』国士社、1977、p.18。

⁴³ イギリスの大学拡張の経緯については主に次を参照している。矢口悦子『イギリス成人教育の思想と制度』（新曜社、1998）、矢口悦子訳・WEA女性教育委員会著『イギリス労働者教育協会の女性たち』（新水社、2009）、香川正弘「大学開放の理念と課題」（『ソフィア』、51（3）、2003、pp.3-27）、上杉孝實『生涯学習・社会教育の歴史的展開』前掲書、香川正弘「わが国における大学開放発展の課題」（小野元之・香川正弘編著『広がる学び開かれる大学』前掲書、pp.227-244）など。

門戸は開かれていった。大学教育の拡張の動きは、奨学金の増加や学寮の拡大、中等教育の整備等の制度を含む構造改革によって進められたが、それでも地方には学びたい意欲のある者が学べない状況があった。そこで生まれた着想が、1873年に試行的に始まった大学拡張講座である。この動きは、大学教育の新たな対象者の拡張のみならず、地理的な拡張をも意味した。

香川正弘⁴⁴は、今日まで最も尊重されてきた大学拡張の三原理を「大学拡張の父」といわれるイギリスのジェームズ・スチュアートの発言に求めている。その三原則とは、一つは、学習ニーズをもつ人々に応える大学の義務であり、より正確には継続して学習する意思を持つ人々のうち、他の成人教育機関では満たされないような系統的で高度な学習ニーズに応える義務のことであり、二つ目は、香川が成人教育の原論と呼ぶもので、大学教育の理念や教授法を成人の教育に導入することである。そのためには、教育の継続性や深い学識を持つ講師による連続した学習形態などが必要とされている。三つ目は、大学の伝統的な教育と研究に新たに加わった成人教育を大学の機能として位置づけることであった。

香川がここで指摘する3つの原理は、イギリスではその後制度として確立することになる。その中心を担う組織が大学内部に1920年頃から徐々に創設された構外教育部 (Department of Extra-Mural Studies) であり、ここには成人教育の専門教員が配置され、地域住民への教育機会の提供、並びに、この領域の研究を専門に行う体制が整えられた。構外教育部は、予算の裏付けを持つ責任団体制度に守られながら、1903年に設立された労働者教育協会 (WEA=Workers' Educational Association) と提携して大学成人教育の活動の中核を担った。ただし、構外教育部が大学教育の大衆化を促進したことに反して、他の学部が影響を受けることは少なく、伝統的な大学の教育や研究のエリート的性格はそのまま維持された。

②高等成人教育の中の大学成人教育

ところで、【図4】は、イギリスの高等成人教育をめぐる3つの主な教育主体である「大学」、「WEA」、「地方教育当局」と各々が基盤におく教育目的を単純化して示したものである。この図は、高等成人教育における大学の相対的位置を表しており、一言に高等成人教育といってもその責

務は、大学のみで完結するものではないことがわかる⁴⁵。



【図4】イギリス高等成人教育の3つの主体と教育目的

そこで次に、高等成人教育という社会的要請のなかで、大学の成人教育が引き受けた役割を確認しておく、それは図に記すとおり伝統的なリベラル教育の普及にあった。リベラル教育で扱う知識は、非職業的で非実用的、経済的価値や政治的価値よりも文化的価値を重んじると理解されている。この意味は、用具としての知識や特定の役割を遂行するのに適した知識を対象にするのではなく、人間を役割に埋没しない自由な存在にするために普遍的価値を持つとされ、人間を広い世界に導くような知識を授けようとするのである⁴⁶。ただし、現実には、支配者層が望むリベラルな価値で労働者を啓発することが目的で、労働者の地位向上や階梯移動につながるものではなかったことの批判もなされている。

一方、産業化が進む社会は、同時に職業的で実用的な高度な知識を強く求めるようになる。この新たな要求は、主に国家権力と産業界の意志となって表れ、大学がこれまで

⁴⁵ 日本における「大学拡張」概念をめぐる論争の一つは、大学が関与するか否かの広義二義規定の解釈にあつて、香川正弘や伊藤彰夫らはその論拠こそ違えども「大学成人教育」にこだわり、高等成人教育と同列に位置づくるものではないことを主張する。一方、佐藤一子は、大学が組織的に関与しない民衆大学運動なども広義の「大学拡張」として定義する必要性を強調する。本稿は、いわゆる大学そのものを主題にしており、前者の考えを支持する。「大学成人教育に関する理論的諸問題」(日本社会教育学会編『高等教育と生涯学習』東洋館出版社、1988、pp.55-67)、佐藤一子「おとなの学びと学校」(堀尾輝久・須藤敏昭ほか編『講座学校5 学校の学び・人間の学び』柏書房、1996、pp.189-229)。

⁴⁶ 上杉孝實『生涯学習・社会教育の歴史的展開』前掲書、pp.164-165。

⁴⁴ 小野元之・香川正弘編『広がる学び開かれる大学』前掲書、pp.235-236。

重んじてきた非職業的なリベラル教育の伝統とは対立する。うまく住み分けができていたときはよいが、転機は1980年代のサッチャー政権に訪れる。これまで大学のリベラル教育を支えてきた財政支援制度（責任団体制度）の廃止により、構外教育部の活動は縮小し、代わって専門的職業教育（CVE=Continuing Vocational Education）の専用部局の新設が学内に進み、【図4】の体制は揺らぐことになる。

また、イギリスでは日本の場合と異なり、1965年の生涯学習概念の提唱は、成人教育の振興、しかもリベラル教育と取って替わられる職業教育的色彩の強い継続教育として受容されている。リベラルで非職業的な大学成人教育の伝統は、皮肉にも生涯学習概念の登場により縮小の方向に向かうというのがイギリスの特徴ともいえる。

(2) アメリカの経験

①大学のサービスと方法としての「大学拡張」

アメリカの大学は、建国以前の1636年に始まり、建国後はイギリスに次いでドイツの影響を受けている。アメリカの高等教育を特徴づけるのが、1876年に導入にされた大学院（graduate school）制度で、教育と研究の一致原則（フンボルト型大学）をもつヨーロッパの大学に差をつけるアイデアとして定着をみる⁴⁷。時期を同じくして「大学拡張」のイギリスモデルも伝播し、1880年代にはショトカー（宗教的自己研鑽の理念に裏づけられた運動）、公立図書館（1876年設立）、大学教育拡張協会（学外任意団体）などが主な担い手となって大学拡張講座が開始されている⁴⁸。

しかし、大学自らが、大学拡張の文字通り主体になっていく過程はもう少し複雑だ。というのもアメリカの場合、第一次モリル法（1862年）によって大学が広く民衆の教育に責任を負うことが明文化されており、イギリスモデルの「大学拡張」の原理を待つまでもなく、先取りするかたちで大学の使命となっていた。この法律のもともとの目的は、州立大学設立のための財政援助を定めることにあり、「実際的で応用的な教育の実現を通して、大学は国家社会の発展に貢献しなければならないという、サービス理念の法的根拠」を与えるものであった⁴⁹。

ここでいう大学のサービスは、日本でいうところの社会貢献や奉仕の意味に近く、アメリカの「大学拡張」を理解する上でのキー概念である。サービスを「社会貢献」とい

⁴⁷ 吉見俊哉『大学とは何か』岩波書店、2011。

⁴⁸ 五島敦子『アメリカの大学開放 - ウィスコンシン大学拡張部の生成と展開 -』前掲書、pp.44-50。

⁴⁹ 同上、pp.40-41。

う訳語の下でその定義を歴史的に整理した五島の研究⁵⁰に依拠すれば、サービスの範囲は、正規の学生以外を対象にした様々な形態による教育活動のみならず、学外における福祉や経済活動など多岐にわたる事業への関与も含む。昨今ではサービスの対象が学内にも広がり、カリキュラム改革や教育方法の刷新にまで及ぶという。

【図2】では、「大学拡張」と社会貢献はイコールではないと述べたが、アメリカの場合はどうであったのか。その一つの答えを五島⁵¹が手掛けたアメリカの「大学拡張」モデルといわれるウィスコンシン大学の歴史的研究の成果に求めてみたい。

まず五島の研究の結論の一つとして、大学のサービスという理念が、①大学における研究、学外活動、学部教育のすべてをサービスの範囲におさめ、②学問の高度化と大学の門戸開放（高等教育の大衆化）を同時に達成することを矛盾なく説明できる論理をもっていたことを明らかにしている。「大学拡張」については、学問的閉鎖性を克服し、大学の社会的価値を高める方法としての意義が発見され、直接的なサービスを州民に届ける方法として理解が定着したと結論づける。そしてこれらの理念を実現するためにウィスコンシン大学では、1906年に大学のサービスを組織的、計画的に貫徹するために大学拡張部を設置し、大学拡張システムが確立されたという⁵²。

この歴史的経験からいえることは、大学の社会貢献をより直接的な貢献につなげるために「大学拡張」が方法として用いられたことであり、そのための組織とシステムが考案されたということである。五島は、アメリカの大学拡張の特徴の一つに、地域住民とともに地域の課題を解決したことを挙げるが、このことは、大学のサービスが「社会の埋もれた課題を発見することにはじまるのであり、解決の方法を大学の専門的知見に依拠するがゆえにより良い結果をもたらすこと」⁵³を実践的に裏づけるものだといえるだろう。

ところで、アメリカの「大学拡張」にはイギリスにはなかった要素が付加されている。その一つがアメリカの場合

⁵⁰ 五島敦子「アメリカの大学の社会貢献理念—定義と歴史的変遷の検討」『南山短期大学紀要』34、南山短期大学、2006、pp.123-139。

⁵¹ 五島敦子『アメリカの大学開放 - ウィスコンシン大学拡張部の生成と展開 -』前掲書。

⁵² ウィスコンシン大学の大学拡張部の開設当初予算は7,500ドルで、その7年後には150,000ドルとなっている。主に二つの教育事業（通信教育課、講義教育課）と社会事業（公開討論課、情報福祉課）を扱い、教職員合わせて100名以上のスタッフを要する組織であった（同上、pp.112-120）。

⁵³ 同上、p.181。

は、大学の研究機能が「大学拡張」の対象に位置づいていることである。そして、大学の研究機能と教育機能をつなぐ媒介項として「知」の生成と応用が鍵をにぎっている。イギリスの伝統的なリベラル教育では、「知」は普遍的価値をもち、分配されるものと考えられていたが、アメリカの場合は、社会が求めるテーマに応じて「知」を新たに生成し、その「知」は高度であると同時に実用的であることも許容されていた。

また、イギリスとの違いでは、州立大学という性格を反映して「大学拡張」の対象は漠然とした社会ではなく、具体的な州政府と州民が視野に置かれていた。これを別言すれば、大学の立地する地域という文脈の中で「大学拡張」が構想されていたといえる。五島は、サービスがアメリカの大学の重要な理念という共通認識はなされているが、その定義や領域はあいまいだと指摘する⁵⁴。この背景には、理念を実践する場としての地域はむろんのこと、大学側の資源もひとつとして同じ条件は存在しないことの反映ではないかと推測される。文脈の違いという事実は、大学と社会の関係を考える上で記憶されてよい。

②「大学拡張」から「大学エンゲージメント」への移行

最後に、近年の動きとして脱「大学拡張」から「大学エンゲージメント」への移行が生じていることについて触れておきたい。

日本では昨今になって、教育、研究、社会貢献が大学の三つの機能と認識されるようになったが、アメリカでは1990年にこの三つの機能に替わるモデルがポイヤーによって提唱されている⁵⁵。「知」をベースとした「学知の発見 the scholarship of discovery」、「学知の統合 the scholarship of integration」、「学知の知識の共有 scholarship of sharing knowledge⁵⁶」、「学知の応用 the scholarship of application」の4つがそれである。「学知の発見」は、研究による知の探究を意味し、「学知の統合」は、発見した知をより大きな文脈のなかに再配置し、知の学際的な統合を目指すことである。「学知の知識の共有」は、同僚だけでなく、未来

の学者（学生）とも対話を続けること、つまり教室で教えることを意味する。最後の「学知の応用」は、省察的实践家（ドナルド・ショーン）たれという意味で、理論と実践を往還させることで、理論が一層真実に近づくという考えに基づいている。

大学人に求めるこれら4つの義務をもってポイヤーは新たなパラダイムを提案したのだった。そしてこの延長に「学知のエンゲージメント the scholarship of engagement」の提唱がなされている。「学知のエンゲージメント」とは、社会、市民、経済、道徳などの最も差し迫った問題群対して答えを探究する精神的なパートナーとして大学人は従事せよ、という意味である⁵⁷。ポイヤーは続けて「学知のエンゲージメント」は一面では、大学の持つ豊かな資源を差し迫った問題とつなぐ意味をもつが、より深いレベルでは、今必要なのは、単に多くのプログラムではなく、より大きな目的、より大きな使命感、より大きく明白な国民生活の方向性を示すことにあると述べている⁵⁸。

諸外国のエンゲージメントの動向を紹介する五島は、大学のエンゲージメントが、知識基盤社会に対応した新しい大学開放のあり方であると強調する。つまり、「知識基盤社会では、知が生まれる場面や経緯は多様であり問題の解決方法は一つとは限らない。よりよい解決には、大学で生み出された『専門知』と、地域社会での経験から生まれた『実践知』の相互作用が必要であり、知識生産を行う主体同士を連携させていくことが重要となる」⁵⁹とその意義を説明する。五島は、社会貢献活動が、教育と研究活動と切り離された文脈で理解されてきたことを一貫して批判しているが、ポイヤーが提唱した新しいパラダイムは、これら三つの機能を有機的に統合することにより、新しい価値の創造を目指すものだといってよい⁶⁰。

6. 鹿児島大学とこれからの生涯学習

さて、検討に必要な材料がそろったところで、ここで改めて本論の第二の目的である「本学の生涯学習の姿とその

⁵⁴ 五島敦子「アメリカの大学の社会貢献理念—定義と歴史的変遷の検討」前掲書、p.128。

⁵⁵ Boyer, E, *Scholarship Reconsidered*, New York, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

⁵⁶ 1990年に発表されたときは「学知の知識の共有」ではなく、「学知の教授 the scholarship of teaching」として提唱されているが、1996年に発表された論文では、「学知の知識の共有」に改められている。応用よりも知の共有の方が、ポイヤーの意図が伝わりやすいと判断し、本論では後者を採用している。Boyer, E., *The scholarship of engagement*, Journal of Public Service and Outreach, 1 (1), 1996, 11-20.

⁵⁷ 同上、p.18。

⁵⁸ 同上、p.27。

⁵⁹ 五島敦子「知識基盤社会に対応した大学開放」上杉孝實・香川正弘・河村能夫編著『大学はコミュニティの知の拠点となるのか』ミネルヴァ書房、2016、pp.31-44。

⁶⁰ 間篠剛留らは、ポイヤーのスカラシップ論について、4つのスカラシップの関連性が不明であるとして、その構造化をめぐるポスト・ポイヤーのスカラシップ論の検討を行っているが、本論では今後の課題にとどめ展開することはしない。間篠剛留、原恵寛、高燕、塔娜「ポスト・ポイヤーのスカラシップ論」『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』No.79、2015、pp.1-14。

進捗状況について誰もが俯瞰できることのできる枠組みの提案」について論じてみたい。

先にイギリスとアメリカの「大学拡張」史の教訓を踏まえると、日本における大学と生涯学習をめぐる議論には、次の二つの重要な点がこれまで欠如していたのではないだろうかと述べたことを思い起こしてほしい。一つは、大学教育の大衆化への対応であり、二つ目は、地域という文脈を考慮した大学機能の再考という二つの点である。再度強調しておくが、これらはいずれも昨今の大学改革の中で対応が迫られている点である。

前者については、日本は1960年代にはすでに学生たちのエリート意識はなくなり、1970年代半ばには大学進学率は35%まで上昇し、1946年中央教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」では日本の高等教育システムのマス型への構造転換を求めている⁶¹。しかし、それは挫折に終わり⁶²、1991年の中教審答申「大学教育の改善について」において、教養部の事実上の解体など大きな改革がなされた。1990年はおりしもユニバーサル段階に突入する時期だが、大学は相変わらず青年期を中心としたエリート教育を志向してきたのではなかったか。もっといえば、大学教育の対象を青年のみと限定し、成人に対して門戸を閉ざしてきたのではないか。以下で、少し数字を見てみよう。

学校基本調査を参照して鹿児島県における過去40年の大学等進学率の推移を見ると、昭和51年26.3% (33.9%)、昭和61年30.8% (30.3%)、平成8年35.8% (39%)、平成18年38.6% (49.3%)、平成28年42.7% (54.7%)であり、昭和61年を除き常に全国平均(カッコ)を下回っている。直近の42.7%という数字を取り出してみると、都道府県別順位では、東京都と京都府が最高位の66.5%に対して鹿児島県は沖縄県の39.2%に次いで二番目の低さである。また、大学等進学率の42.7の数字には高等学校専攻科なども含まれるので、純粋に大学と短期大学に限定すると鹿児島県の大学進学率は38%となる⁶³。他方、平成28年の大学入学者を

年齢別にみてもみると25歳未満が全入学者数の99.4%を占め、25歳以上は1%にも満たない。青年期という人生の一時期の限られた人口のみが大学にアクセスできる現状は、「学習意欲があれば受け入れる義務がある」という1世紀も前に大学拡張の原理として提起されたイギリスに比べて、あまりにも対応が遅いと判断せざるを得ない。

そこで、日本とそして鹿児島県の生涯学習を展望するうえで、大学成人教育を中心課題にあげることが今後の歩むべき方向性であることをまず示したい。何歳になっても大学で学ぶ機会が保障される仕組みと体制が、単に制度として存在するだけでなく実質的に機能することを考えていかなければならない⁶⁴。またその際に、イギリス「大学拡張の父」の言葉であった成人教育の原論の話を持ち出すまでもなく、「大学の教育の対象たる学生集団の性格がかわることは、従来の教育組織、教育方法、カリキュラム、就学パターンなど、これまで大学を構成してきた基本的要素をラジカルに変革せざるを得ない」⁶⁵ことを肝に銘じておく必要がある。また「教育の統合」の観点からいえば、大学教育を受けて卒業する青年たちもいずれ成人となる。彼らの必要に応じて、生涯にわたり学ぶ機会を保障する責務が大学にはあることは改めて強調しておきたい。

次に、もう一つの地域の文脈を考慮するという点では、今まさに本学が舵を取っている。このときアメリカモデルは参考になるだろう。生涯学習が位置づかないのは、大学の3つの機能をつなぐ原理がないからだと先に述べた。アメリカの場合は、これらの機能をつなぐ原理とそのヒントが「知」にあった。地域と大学が研究の交わりを通してあらたな知が生成され、それを地域に還元していく循環が見られるわけである。これが今後目指す方向であろう。

牧野篤⁶⁶は、知の所有と配分から、知の生成と循環への転換の必要性を説く。その理由に国民国家の融解を上げる。市場が国家を超え、国家を市場が支配する。個人が国を超えてグローバル市場に直に結びつく。このような現象は、

数を分母とする)で計算すると平成28年度の大学進学率は35.8% (現役は27.4%)となる。

⁶¹ 木田は、社会の要請に反して、昭和50年から平成3年の10数年にわたり大学進学率が低下した背景には、財政の緊縮だけでなく、大学の大衆化は認めるべきではないという考えから大学の新設拡充を抑制する議員提案による法律改正(昭和51年)や私学振興助成法(昭和50年)の制定が影響を与えたと指摘し、大衆化を抑制する政治的力が働いたことを述懐している(木田宏『学習社会の大学』玉川大学出版部、1995、pp.122-125)。

⁶² 経緯は次に詳しく、大学教関係者の抵抗もあったことが指摘されている(天野郁夫『大学改革を問直す』慶應義塾大学出版会、2015)。

⁶³ 学校基本調査の大学等進学率の算出の分母は、高等学校(全日制・定時制)の卒業生の数だが、18歳人口(三年前の中学3年生

⁶⁴ 大学制度の弾力化に伴い本学でも、社会人入学、聴講生、科目等履修生、夜間大学院、公開講座・公開授業、履修証明プログラムなどの制度は用意されている。ただし、その利用は限定的であり、成人教育を推進するための計画などは今のところない。

⁶⁵ 喜多村和之『現代の大学・高等教育 教育の制度と機能』玉川大学出版部、1999、p.106。

⁶⁶ 牧野篤『生きることとしての学び』(東京大学出版会、2014)、牧野篤・新藤浩伸・古塚典洋『生涯学習と社会を記述する視点—飯田市民館調査を題材に—』(『東京大学大学院教育学研究科紀要』52、2012、pp.203-232)、牧野篤『人が生きる社会と生涯学習』(大学教育出版、2012)など。

もはや近代の大学が成立基盤とした近代的国民国家の時代とは明らかに様相を変えつつある。

幸い、本学の生涯学習憲章は、地域と共に学び合うことを本学の生涯学習の理念に掲げる。そして、管見の限り、諸外国が新たな大学の機能として探究を始めた「大学のエンゲージメント」、もしくは、ポイヤーのスカラシップ論でいう4つの「知」の有機的連関である「知」の生成と循環過程に、生涯学習を明確に位置づけたのは恐らく本学が初めてではないかと思われる。将来をどう見据えるのか、グローバルな視点をもって地域と交わるなかにこそ答えが見出せるのではないか⁶⁷。憲章は、新しい地域像、社会像、大学像を獲得するために生涯学習を推進するのだと宣言している。繰り返しになるが、大学には生涯教育の機会を保障する教育責任主体という側面と同時に、大学人自らが生涯学習の主体であるという両面を合わせもつ。大学人と地域住民との学び合いが、大学の教育や研究に影響を与え、新たな「知」の生成と循環に結びつくことが期待される。理念は掲げられているので、次はどう実行していくかである。

その際、①大学成人教育という観点がある可能性、②大学には生涯にわたり学ぶ機会を保障する責務があること、③地域とのかかわりという姿勢を貫徹することで、当該地にとどまらない「知」の生成と循環に貢献可能となること、こうした方向性を念頭におく必要があろう。生涯学習憲章の実質化は、これらを参照枠にしながら現場から事実を丁寧に拾い上げ、未来を見据えて課題を捉え、解決していく地道な活動を積み上げる以外にない。このような歩みが結果として、大学憲章に掲げる地域とともにある新たな大学づくりに寄与し、さらなる結果として、鹿児島県を含む地域の自立と持続性の問題に大学が深く関与することに結びつくだろう。

おわりに

今回発刊する「かごしま生涯学習研究—大学と地域」はそのためのささやかな試みである。大学人と地域のそれぞれの取り組みや考えていること、直面している課題などを各人が省察し、それらを言葉として紡ぐことで客観化する。これらのことを多くの関係者と共有し、現状と課題を把握しながら改善につなげていく。そして、かごしまからの発信として世に広く問うていくことが、本ジャーナルのねらいである。「かごしま生涯学習研究—大学と地域」が生涯学習を推進するための知の生成と循環に寄与できることを願い、発刊にあたっての言葉としたい。

⁶⁷ かつて文部官僚として戦後長らく日本の教育改革の中核にいた木田宏は、晩年大学と社会の関係について多くのことを書き残している。その中には、所得倍増計画の折の経験に基づき「経済計画と教育計画とはうまく噛み合わない」という指摘や、「20年先を考えて教育関係で少しずつ舵を取らなければ、教育は常に世の中の動きに遅れてしまう」という警告がある。また木田は、社会と教育をどのように合わせるかが大切であり、「大学の先生方は世の中の先頭をきって勉強してほしい、社会の進み方を注意して見てほしい、世の中をフォローしてみながら、どのように前に出るか、次の人をどのように養成していくかという、大人の大学になってほしい」と書き記す。木田の自戒と願いは、成熟社会を迎えた国の新しいカタチが模索される最中、近視眼的な大学改革に陥りがちな今日においてこそ、心に刻んでおく必要がある（木田宏『学習社会の大学』前掲書）。