

大学改革の中の生涯学習

有 本 章

(広島大学大学教育研究センター)

1. はじめに

ユネスコの生涯教育（1965年）、OECDのリカレント教育（1969年）、カーネギー高等教育委員会の学習社会（1974年）などの理念や理論が提唱されて以来、世界的に生涯教育あるいは生涯学習の時代が幕を開けた。日本でも社会教育審議会答申（1971年）、中央教育審議会答申（1981年）を經由した後、最近では「生涯学習の基盤整備について」（中央教育審議会答申、1990年）、「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」（生涯学習審議会答申、1992年）などを契機に、政府省庁、都道府県、社会教育施設などでの活動が漸く活性化する段階に至った。こうして、生涯学習（life・long learning）はキーワードとなり、生涯学習社会化への展開が進行するにつれ、学校や大学の役割の抜本的な見直しが問われ始めた。文部省の「生涯学習局」の設置（1988年）に象徴されるように、生涯学習は単に教育の領域にとどまらず、社会全体を挙げて取り組む問題に深化したのである。

こうした動向を観察すると、今や教育と社会のパラダイム転換の潮流が生じていると言っても過言ではなかろう。つまり、社会の成熟化をバネに生涯学習化が国の教育施設の中核に位置づけられ、「人々が生涯のいつでも、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」生涯学習社会の方向が模索され始める中で、学校、企業、行政など社会全体の推進体制の整備が問われているのである。明治以来の後発国型の人材養成は学校中心型の教育観を形成し、学校万能主義に起因する「学歴社会」を招来したが、その弊害を克服するために生涯学習を軸とした「学習歴社会」や「学力社会」への転換が追求され始めている。そして、生涯学習の重視は、ライフサイクルの中の前半部分に学校偏重型の教育が強制的に集中していたのを見直し、人生全体に教育を分散的に位置づけ、強制型教育よりも支援型教育、つまり個人の学習を主体にその援助や助成に

4 特集 大学改革と生涯学習

力点を置いた教育システムが追求され始めている。しかも、広く学校観の見直しは大学改革の必要性を喚起し、ライフサイクル全体を通じた学習を重視し、その初等・中等教育への集中から高等教育部分への分散が問われると同時に、生涯学習を基軸にした教育と社会との関係の有機的な統合を模索することになった。

「学問の府」としての大学は、生涯学習社会のまさしく要衝の地位を付与されると見込まれるのであり、高まる社会的学習ニーズに対応し多様な学習機会を提供し評価するために、教育方法や評価方法を変革し、同時に地域社会との連携を深めることによって「閉じられた大学」から「開かれた大学」への脱皮が期待されている。

このような状況を踏まえて、本稿では、(1) 大学改革における生涯学習の必要性の背景、(2) 生涯学習の観点からの大学の社会的機能と構造の見直しの現状、(3) 大学改革の問題点や課題を、それぞれ総論的に論じることにした。

2. 大学改革の背景

(1) 産業社会の成熟－生涯学習の意味と大学改革

現在進行中の大学改革は、種々の方向性を内包しているため、生涯学習の観点のみから推進されているのではない。たとえても、巨視的には生涯学習との関係がますます重要性を増していることは否定できない。

第一に、現代社会には学歴社会から生涯学習社会への転換を必然的に迫られる理由があると指摘できる。「科学主義」や「産業主義」を社会原理に組み込んでいる産業社会では、一方で科学主義に起因する情報化や技術革新、他方で産業主義に起因する産業構造の変化とそれと関連した専門主義や資格主義の進行、といった要因が加速されるから、社会成員への教育要求は高まらざるを得ない。学校型人材への先行投資を重視して産業発展と近代化の達成を意図する後発国の場合、特に学校中心の義務教育＝強制教育による効率を追求する傾向がある。日本の場合、「後発効果」と言われる現象を帰結し、その間、明治以来1世紀の軌跡に示されるとおり、教育機会、識字率、学歴水準などは上昇し、所期の経済成長や近代化は達成された。半面、学校が社会選抜装置に組み込まれ、学校歴が選抜指標として使用され、学習内容や学習歴よりも偏差値が重視される「学歴社会」(degreeocratic society)をもたらしたことも否めない事実である。これは、画一化、集中化などの暗号を内包した産業社会の論理からもたらされる帰結であると考えれば、できるだけ個性化、分散化への転換を必要とする⁽¹⁾。

人生の初期に画一的な教育を集中的に行う方法は、階層社会に見合った効率的な人材選抜配置には適している半面、個人の尊厳、生き甲斐、自己実現など人間

教育の本来の観点からすれば問題のある制度や風土を醸成したことを物語るにちがいない。学校偏重は教育爆発と裏腹に教育危機や脱学校論を喚起し、その強制性、画一性、主知性を批判され、生涯学習論の台頭を促したのである¹²⁾。産業社会の成熟に伴い、社会の側からの選抜型教育あるいは社会選抜の手段とした学校教育を強調するのではなく、あくまで個人の自主的学習を主体とした社会参加や自己実現を基軸にした教育システムの構築が問われることになるのは回避できない。そこでは画一、量的効率、集中などの原理や暗号を強調した「他者教育」よりも、個性、質的充実、分散などを強調した「自己教育＝学習」への転換が必要であろう。

第二に、第一の観点と表裏の関係になるが、個人の生涯学習に焦点づけた人間の論理からの要請が存在する。いうまでもなく、社会的動物である人間は社会化や教育の過程を欠如しては「社会的存在」になることはできない。人生の初期に教育を集中させた「社会統制」の論理が強まると学校は選抜、強制、注入の色彩を強め、人間教育を疎外する装置に転化してしまう。今日見られる受験競争、不本意就学、不登校、校内暴力、いじめ、私語、一般学生(general student)の増加、等々の教育病理や問題の噴出は、その証拠の一端を物語るはずである。その改革には、遠回りでも個人の生涯を通じての自主性や主体性を尊重する観点から教育体制を見直す以外に特効薬はないに等しい。人間に関する諸理論が示唆するのは、人間は誕生から死亡に至るライフサイクルの全過程を通じて成長発達する可能性を秘めていることであり、これら人間の一生涯を重視する理論に照らせば、全生涯を射程に入れた教育観の見直しが欠かせない。特に大学は従来の限界を克服して、成人の全年齢層に学習機会を開放する方途を構想しなければ時代錯誤に陥るのは明白である。

第三に、学習社会を現実的に構想する基盤が形成されていることも見逃せない。確かに、学歴社会を招来した点は克服すべき課題である半面、世界的に見ても短期間に高学歴社会を形成し、極めて高率の学習人口を擁する国に成長した事実にも注目する必要がある。1994年現在、学校等の在籍者は約2,550万人(保育所149万人、小学校858万人、中学校468万人、高校全日制474万人・定時制27万人、高専6万人、短大51万人、大学228万人、放送大学5万人、大学院14万人、各種学校34万人、専修学校84万人、大学通信教育15万人、短期大学通信教育4万人、文部省認定社会通信教育38万人、高校開放講座11万人、大学公開講座48万人、職業訓練施設等40万人などを含む)を数える。これはほぼ国民4.7人に1人に当たる。さらに、地域社会の学級講座類の受講者約3,000万人(2,709万人)、社会教育施設利用者(年間延べ数)約20億人(19億9,044人)、ボランティア活動約500万人(469万人)という膨大な数に上る¹³⁾。多数の学習者やその学習ニーズを支

6 特集 大学改革と生涯学習

援するには、生涯学習体系の整備を促進すると同時に、その中に大学や高等教育機関を位置づけることは不可欠の課題とならざるを得ない。

したがって、第四に、人間教育の理念や社会の現実からの要請とがあいまって、生涯学習が必要とされる時代を迎えた現在、大学を中心とした高等教育の転換が求められている。換言すれば、見直しを最も要するのは他ならぬ大学を中心とした高等教育である。大学は生涯学習の場であり、大学開放や社会サービスによって、ある種の生涯学習の場になってきたことは否めないとしても、意図的、組織的、計画的に生涯学習機関をめざしたとはいえない。大学史を紐解くまでもなく、大学は概してエリート教育機関として発達したのであり、最近まで階層的にも世代的にも限定されてきたことは否めないからである。エリート段階から大衆化段階へと移行し、大衆が高等教育を受ける「権利」を持つ時代を迎えた現在は、高等教育の歴史上初めて、大学への「ユニバーサル・アクセス」からさらに「ユニバーサル・アテンダンス」への移行が問われることになった⁽⁴⁾。例えば、先進国の米国の場合、大学のみが責任を負うのではなく、大学制度と継続教育との統合をめざす中等段階以降教育システムの構築が追求されているのであり、この事実の中に社会の各階層やライフサイクルの各段階への大学開放が必至の問題となったことを読み取れる。実際、生涯学習の中に大学や高等教育を位置づけることは、理念の域にとどまるのではなく、世界的には実行に移される段階に突入していると言わなければならないし、日本では未だ不十分な段階にとどまっているものの、米国では、すでに大学生の中に非伝統的學生（女性、成人學生、パートタイム、留學生、マイノリティ）が大幅に増加した事実が報告されている⁽⁵⁾。こうした成人の増大は、青少年を対象とした「子供の教育学」（pedagogy）から大人を対象とした「大人の教育学」（andragogy）が内容的に確立されていることを意味する。その意味で、高等教育レベルでの生涯学習化の進展が先行している米国の事例は、その出発点に立ったばかりの日本の大学の進むべき将来像を示唆しているに違いない。

(2) 大学改革の必要性

こうして現在、大学改革の進捗が注目される時点が到来した。大別すると理念からの影響と社会的期待からの影響の二つの契機が存在する。

第一の契機は理念型の追求である。マーチン・トロウの所説では、高等教育はエリート→大衆→ユニバーサルの順に発展すると予測されている⁽⁶⁾。現実には理念通りに直線的に発展しているのではなく、大衆化段階にある日本やアメリカのシステムに見られるように、政府の財政緊縮に起因する大学財政の見直しが理念通りの発展を阻害しはじめている事実を指摘できるはずである。日本の場合には、

18歳人口の減少が今後20年近く続くこともあって、「大学淘汰」もあり得るきびしい時代を迎えているのであり、大学進学が特権→権利→義務という形で直線的に進行するとは限らないし、それは楽観論の域を出ない。その意味では現在は、大衆化を基調としながらも、その質的見直しを含めた「ポスト大衆化」(post-massification)の段階にあるとの観察ができるだろう。しかし同時に、上述したように、社会と人間の論理によって生涯学習化が理念となった以上、それは高等教育の理念としてのユニバーサル段階と符合することを意味すると解されるはずである。生涯学習社会の到来は、高等教育が自主的な学習ニーズをもったすべての成人に開放され、学習活動を支援することを目標にしているからである。今日の大学改革は、この種の生涯学習の要請を具体的に保証する条件を整備することと関わらざるを得ない以上、階層的にも年齢的にも地域的にも閉鎖的な段階にとどまっているシステムや組織を理念の実現をめざして一層開放的なものに推進する必要性が高まっていると言わざるを得ない。

第二の契機は、現実的な大学改革を必要とする社会的期待の側面を意味する⁽⁷⁾。巨視的には、上記した産業社会の成熟に起因するが、具体的に大学内外の社会的要因を直視するならば、その中に生涯学習化への要請が高まっていることを見逃せない。まず外的要因では、改革の直接の契機となった政府の大学政策(特に1991年の文部省令)と社会変動とが重要である。ここでは、後者の社会変動の場合を観察すると、情報化、国際化、成熟化、高齢化、経済不況、18歳学生人口の低減などを含み、これらは相互に連動しながら大学改革を促し、しかも大学の生涯学習化の誘因としての影響力を持っていることが分かる。

① 情報化の進行は情報の新陳代謝や陳腐化を早めるとともに、産業社会に組み込まれた科学主義は学問や科学技術の高度化をもたらすから、高度な情報や知識の生産・伝達・消費を求める社会的ニーズは高まらざるを得ない。知識・技能の高度化はそれらの向上を喚起するため、大学の専門分野に即した教育研究の成果を大学外部へ開放する必要性を一段と高める。高等教育機関の生涯学習ニーズへの対応は不可欠の課題となり、大学開放、昼夜開講、夜間大学、成人学生の特別入学枠の拡大、生涯大学システムへの参画、などの政策に拍車がかけられる。

② 国際化は、留学生型の学習者の移動を頻繁にするため、すでに生産学習化を達成している国々のシステムを基準にした共通性、通用性、互換性を必至とする。単位互換、カリキュラムの共通性、学期制の整備、などは当面の課題となる。

③ 成熟化は「食足りて礼節を知る」の諺を引くまでもなく、社会の余剰生産によって生活にゆとりが生じ、余暇活動が活発化するとともに、豊かな生活や自己実現を追求する動きが高まり、学習ニーズが上昇するから、大学での学習を求める潜在的ニーズは高まるものと予測される。

8 特集 大学改革と生涯学習

④ 高齢化は、65歳以上の高齢者が人口の4分の1を占める時代への移行を意味しており、これらの高齢者が十分な学習機会を保証され、同時に早い段階から適切な学習プログラムや学習支援体制を用意して、高齢期での予期的社会化に対処できることが期待される。

⑤ 経済不況は、産業界の構造改革と直結した問題となっており、国際社会での競争力を高めるには、終身雇用や年功序列の見直しを含めた改革が課題となるが、これは、大学改革へと影響を及ぼすものと見込まれる。リカレントおよびリフレッシュ教育が大学に要請される可能性は一段と高まり、生涯学習の場としての大学教育に期待がかかる公算が高い。これらのニーズと大学の対応との乖離が進むほど、大学は時代錯誤に陥らざるを得ない。

⑥ 今後20年間にわたり18歳人口が80万人近く減少すると見込まれる状況では、現在規模の大学を維持するには18歳の進学率の増大と、社会人学生や留学生の掘り起こし以外に解決策はない。これは理念からほど遠い打算的な要求かもしれないが、図らずも社会の生涯学習化への期待や成人の学習要求と連動する可能性は少なくない。

次に、これら大学改革の「外圧」から内部要因に目を転じると、生涯学習化への移行は大学の内部要因の影響としても捉えられる。戦前に構築されたエリート段階の高等教育システムの弊害が大衆化段階に持ち越され、1960年代の大学紛争の時に問題にされながら、十分に改革されないまま今日を迎え、さらに大学財政の逼迫や学生人口の通減などに起因する「ポスト大衆化」への転換によって質の見直しが必要となっているため、大学内部には各種の矛盾が露呈している。各大学は現在、一日延ばしに延ばしたツケの蓄積の矛盾を一挙に解決することを迫られており、大学改革はもはや先送りできない状態にある。専門分野、組織（教育組織、研究組織、管理運営組織など）、構成員（教員、職員、学生）、教育過程（入学、カリキュラム、授業、卒業など）を見ると、各種の問題が山積している。各大学は、これらの問題や課題を点検して「大学白書」類として公表している最中である。

特に、専門分野（academic discipline）は、知識の発明発見や伝達と固有に関わる制度が大学である以上、重要な要因である。その専門分野が日進月歩で長足の発展を遂げており、学問的論理、学際的観点、あるいは社会的要請から、生涯学習化へ対応したシステム・組織の再編成や教育過程の見直しを迫られているにもかかわらず、十分対応をせず、外部の要請とのギャップ、遅滞、矛盾が深まっている現実がある。例えば、戦後確立された教育学部の場合、「子供の教育学」を基軸にした構成であり、「大人の教育学」への対応は十分に整備されているとはいえず、全国的に「生涯学習論」や「生涯学習学」を組み込んだ学部・学

科編成は殆ど見られないのは、その証拠の一端を物語るのである。古い学問構造に対応した組織から新しい学問構造へ対応した組織への脱皮が遅れるほど、大学は社会との距離を深めてしまう。

このように見てくると、内外の圧力や矛盾の蓄積によって、学習社会型の大学改革の必要性が高く、具体的な取り組みが欠かせないことになる。その際、大学が他の制度と基本的に異なる特質、あるいは大学の独自性は何かといえば、それは専門分野を基礎にして諸活動に取り組む点に見出せるはずである⁽⁸⁾。大学の諸活動が主として学習、教育、研究、サービスから構成されている限り、大学改革とは基本的には専門分野に即した諸機能の改革を意味する。専門分野を軸にしてこれらの諸活動は有機的に連関しているのであり、その点から逸脱すれば、自ずから大学の本質を損なう。

3. 大学の社会的機能と構造の見直し－知識の機能との関係

大学が「学問の府」と称されるのは、知識・上級知識・専門分野を基軸に、その習得＝学習、生産＝研究、伝達＝教育、応用＝サービス、統制＝管理運営などの活動を行い、それをめぐって大学の集団、組織、制度が形成されているからにほかならない。組織の人的構成は管理者、教員、職員、学生から成立する。管理者は管理、教員は教育・研究・サービス、職員は管理運営、学生は学習に、それぞれ主要に関与している。機能的組織は学習、研究、教育、サービス、管理運営の組織から成立する。知識を媒介に成立する大学には学習機能と学習組織が前提として存在するのであるから、学習とりわけ生涯学習に即した機能の見直しが必要であることになる。そこで、現在はどうのような見直しが必要であり、また現実に見直しが行われているかを観察してみよう。

(1) 大学における学習機能の見直し

まず最初に、知識習得を基本に成立する学習は、大学の諸機能の大前提である。したがって、学生のみに限らず教職員を含めた大学構成員は誰でも学習を起点に諸活動を遂行しているという現実がある。「学習」は「勉強」のように付与の問いから出発するのではなく、自問を立てる「学び」を基本とする。学びは、問い、取材、記録、思考、発表（口頭発表、レポート、論文、著書）へと発展し、問いの再生へとつながり、さらなる学習を喚起する⁽⁹⁾。こうした学習の深化は研究の仕方に通じるため、学習と研究の関係は自ずから密接であり、知識の習得、応用、発明発見＝研究へと展開する営みがある。その一連の過程では、学部生、院生、教員には差異が存在するかもしれないが、主たる仕事が研究や教育と目され

10 特集 大学改革と生涯学習

る教員の場合でもその前提には学習を欠如できない。

このように大学の諸活動の前提に「学習」が存在するにもかかわらず、従来その機能には注目されることが少なかったのであり、その限界を克服し脱皮することが急がれる。少なくとも「教授－学習」や「学習－指導」の過程が大学では成立する以上、学習の主体、内容、過程、効果などは注目に値するし、文字どおり、higher educationと表裏の関係にあるhigher learningの観点からの大学改革が注目されるべきである。

大学における学習機能を見直し、生涯学習に注目するならば、まず生涯学習の原則は「だれでも、いつでも、どこでも、なんでも」の精神を含意するから、その点と関わる改革が不可欠である。そこで、教育＝学習には誰が（who）、誰に（whom）、何時（when）、何を（what）、何処で（where）、いかなる方法で（how）、という問題が横たわり、大学改革の中での生涯学習の主体、客体、時間、内容、場所、方法が問われなければならない。

① まず主体と客体が問われるが、誰が主体かと言えば、従来の生涯教育の発想では教育主体の教員に比重が置かれるのに対して、生涯学習の場合は学習主体者の学生、教員、職員に比重が置かれ、主要には学生に置かれる。生涯学習を組み込んだ大学は年齢的にはライフサイクル全体（特に18歳前後から90歳前後までの成人学生を対象）を意味する。「誰に」に当たる教育客体は、生涯教育の場合は学生、生涯学習の場合は学習主体である学生が客体である自分に学習させる（＝教育）のである。「学習させる」という他動詞ではなく「自己教育する」という自動詞を使ってもよい。いずれにせよ、主体も客体も成人学習者を意味する以上、その特質は従来の伝統的学生の特質とは異なる点を踏まえた大学教育の条件整備が行われなければならない。勉強型＝牽引型よりも学習型＝支援型を基調とした大学教育への転換が要請される。

② 時間には年齢と生活時間が含まれる。年齢的には上述の通り人生全体（主として成人）を、時間的には昼夜を問わず四六時中をそれぞれ包括することによって、ライフサイクルの垂直的方向と学習空間の水平的方向とを大学の中で統合せんとする。生涯学習が人生の全段階（lifelong）と全生活関連（lifewide）において行われる営為である限り⁽¹⁰⁾、大学も例外ではない。授業の昼夜開講、「夜間主コース」、3学期制、通信制、リカレントおよびリフレッシュ教育、などの導入によって、垂直的にも水平的にも学習機会を阻害する条件の解消が必要となる。

③ 内容は知識、科学知識、あるいは専門分野（自然科学、社会科学、人文科学など）を対象にする。知識には過去の遺産から最近発明発見されたばかりの最新知識まで含まれる。先行業績はニュートンが「巨人の肩の上に乗って」と表現

したように、学問をする場では重要である。大学は、このような過去の業績を踏まえて研究や教育を行う知識の宝庫であり、過去の知的遺産を累積した高度な知識＝専門分野を教授＝学習する場所である。大学では、研究が重視され、新しい専門的知識の創造に価値が置かれる。専門分野に精通した学者は尊重され、権威を付与されているのは、大学が専門分野を基礎に成立する機関であることを裏書きする。この専門分野に即して生産された知識はカリキュラムに編成され学部・学科などの専門領域における科目に振り分けられ、学習の対象に設定され、主専攻・副専攻、専門教育・教養教育、専門科目・教養科目、非専門・前専門・専門に類別されるし、学士段階と大学院段階、あるいは入門・初級・中級・上級などの順次性に従って配列される。このような内容は生涯学習に見合った形態に有機的に整備され、学習者に提供されなければならない。まさに「学習資産」の開放が実践レベルで問われるのである⁽¹¹⁾。

なお、人間教育の理念から見ると、古代ギリシャのpaideia＝人間教育の概念は、自由教育あるいは教養教育として発展し、その後、一般教育に発展した経緯があるが、そこでは階層、年齢、地域などの制約からの解放を含意している。その意味では、大学の生涯学習はパイディアの現代的意味が問われていることになる。他方、大学では情報や技術革新を反映して専門教育が重要性を高めている。教養教育と専門教育の角逐は大学教育の内容の角逐であると同時に、大学を組み込んだ生涯学習の角逐に他ならない。こうして、大学では、非専門、前専門、専門、総合的教養などの観点から有機的に構成される学問体系が学習できる機会が十分に開かれることが現代的課題となっているのである。

④ 場所に関しては、言うまでもなく大学全体を指すが、専門分野の機能に即して、セクション (section) とティア (tier) とに区別される⁽¹²⁾。前者は学部、学科、講座、教室、研究室、セミナーなどである。後者は、準学士、学士、修士、博士、ポストドクトラルなどの段階である。従来の大学では、学部、学科、講座の相互間の移動や連携が阻害されたり、短期大学、四年制大学、大学院の関係が統合されない傾向を示した。その意味では、個々の場所での学習が閉鎖的なタコツボに陥るのではなく、年齢的、空間的に開かれた生涯学習へと接続することが課題となる。この現実には、「自己学習」を基盤に「集合学習」や「相互学習」への展開が開かれなければならないし、「集合学習」や「相互学習」は学習の客観化や体系化と密接に関係しているのであるから、大学の役割が「生涯学習推進計画」⁽¹³⁾の一環に位置づけられることの必要性を示唆する。現状では、地理的に一定場所にあるものから放送大学や通信教育型大学など多様であり、これらの連携が問われる段階にとどまっている。

したがって、これらの場所の中の生涯学習化はもとより、これらの機関間の生

12 特集 大学改革と生涯学習

生涯学習化が欠かせない。さらに大学内部や大学間のみではなく、大学と外部社会との連携が不可欠である。つまり、生涯学習型の大学では、一部のエリート層や同質的な学生層を対象としたシステムから多様な学生層を対象としたシステムへの転換を果たし、機関間のカリキュラム、学習内容、学習水準などの通用性、互換性が要請され、単位互換が必要となる。生涯学習というライフサイクル全体を通じての連続的あるいは断続的な学習過程にとって、各場所が自己完結のタコソボ型を維持するのではなく、学習者の主体的な選択による学習の深化や場所間の移動を実現することが必要である。

例えば、広く高等教育を提供する具体的な場所には大学（学部・大学院）、放送大学、短大、専門学校、各種学校、企業など中等後教育機関が存在する。こうした学習環境が機関類型、セクター（公立・私立）、規模（大規模・小規模）、伝統、地域（都市・田舎）、昼夜、専攻領域などによって異なり、学習格差が厳然と存在する以上、それら格差を是正するために、学習者の選択的な移動を可能にする条件整備を欠かせない。大学がその役割を率先して遂行するか、各県の生涯学習センターのような機関が中心になるかなど各種の形態が試行されてよからう。

⑤ いかには学習するかは方法の問題であり、「学習方法」は従来の方法から新しい方法への転換が要請される。大学の教育方法には、講義、セミナー、実験、実習、実地研究、研修、見学、修学旅行などが見られる中で、主要には講義中心の教育方法となってきた。これは、勉強型の付与された問いから出発する点では効果があるし、専門的知識の教授には適しているので必要ではあるとしても、学習型の自問形式の問いから出発する場合には限界が少なくない。しかし国際調査では、この形態が日本の大学の現在の主流を占めている¹¹⁾。大学と地域社会の相互乗り入れが実現されなければならない生涯学習の時代には、一方通行型の講義中心ではなく、種々の情報通信形態（コンピュータ通信、TV会議システム、CATVなど）を活用した革新が欠かせない。教育型を克服して生涯学習型の方法開発が欠かせない時点に来ている。特に大学での「教授－学習」は、人生経験や学習経験の豊富な成人学生を対象に成立するのであるから、成人の「自己教育＝学習」を尊重した視点を原点とすることが望ましいにもかかわらず、このような学習条件、学習方法、学習過程、カリキュラム、授業、授業法、学習効果などに関する体系的研究は、従来の18歳から22歳までの伝統的學生を対象にする間は等閑に付されたと言える。

リカレント教育へのニーズが強まる大学院では、成人学生やパートタイム学生が増え、年齢の多様化が進行するが、これまでは依然として20歳代學生が中心を占め、学部段階と大同小異であったため、成人学生を対象とした学習方法を研究

する装置自体を開発する必要性もなかったといえるかもしれない。最近、各大学に見られる「大学教育研究センター」類の開設は、カリキュラムや授業技術の改善を模索し始めているものの、いまだ十分な発展を遂げるまでに至っていないため、生涯学習化へ対応した研究装置の開発は課題として残された段階にある。その点、欧米では1970年代よりFD (faculty development=教員の資質改善)と関連して、授業開発が発展しているため、これらを参考にしながら、生涯学習化と関係した成人の学習や教育に関する研究が必要であろう⁽¹⁵⁾。

以上指摘した5点は日本の大学が生涯学習の必要性を意識しながら、個々の側面で具体的な機能の見直しを迫られていることを示唆する。

(2) 大学内部の構造の見直し

社会の生涯学習化に対する大学の対応には、すでに具体的な構造改革が進行しつつあることも事実であり、そこには概して、対外的と対内的の二つの動きが認められる。

第一の対外的な改革には、社会的アカウントビリティの遂行とかかわって、生涯学習の遂行が追求されている側面である。文部省の大綱化に関する省令(1991年)以来、自己点検・評価の公表が要請され、社会的に業績をアピールする必要性に迫られているため、概して他律的で、仕方なしという趣があるものの、改革が着手された意義は少なくない。例えば、全国の大学が公表しつつある『大学白書』類を見ると、大学設置基準の改正と連動しながら、生涯学習への対応が開始されていることが分かる。すなわち、社会人入学の拡大(社会人特別選抜制度、大学院の入学資格の弾力化など)、昼夜間開講制(1991年改正)、夜間部(大学院の場合は1989年大学院設置基準改正)、リカレントおよびリフレッシュ教育、単位互換と認定(社会の生涯学習機関との単位互換、学位授与機構による単位認定)、科目等履修生制度(1991年改正)、聴講生・研究生、編入学(1991年改正)、単位習得が可能な学習形態の多様化(英検の成果の単位認定、単位互換、既習得単位の認定、出前講座など)、通信教育、大学入学資格検定制度を実施したり、提案したりしている。これらは概して、大学への社会人のアクセスを開放することに関係している。また、学社連携を深めるために、大学の生涯学習センター、リカレント教育推進事業、産学協同、「冠」講座、大学開放講座、生涯学習機関への大学側からの講師派遣などの取り組みを活性化する動きも見られる。

これらの動きの中で、地域と大学を含めた広域的な生涯学習システムと生涯学習支援ネットワークの構築が理論的にも現実的にも必要性を増している⁽¹⁶⁾。地域社会での市民大学関連事業(～大学、～大学講座、～カレッジなど)が発展しつつある実情も認められる⁽¹⁷⁾。それにもかかわらず、大学と社会の間、あるい

14 特集 大学改革と生涯学習

は大学相互の間での部分的改革は推進されつつあるとしても、それらの全体的改革の推進には困難を伴っていると観察できるだろう。例えば、大学内に設置されている生涯学習センターと地域社会の連携が国立大学、公立大学、私立大学のそれぞれにおいていかに進展しているかを例にすると、全国的に同類機関が設立され活動に着手している。国立大学を事例にすると、大学教育開放センター、大学開放実践センター、生涯学習研究センターなどの活動があるものの、全体には未だに少数にとどまり、しかも大学と地域社会との十分な連携には時間がかかる状態にとどまっている。他方、都道府県立の生涯学習センターや社会教育センターは全国で30施設以上を数えるが⁽¹⁸⁾、それらと大学との相互乗り入れはほとんど着手されていない。最近、文部省が全国数県に委嘱している「生涯大学システム」の研究の場合、漸く地域社会と大学が共通の土俵に上がって県単位の生涯学習化へ向けての整備が開始され始めているに過ぎず、双方の歩み寄り開始されたばかりである。

第二の対内的な構造改革は、大学内部の組織や機能の見直しと関わる側面である。対外的な改革ほど外部からは顕著には見えにくい、自主的かつ実質的な改革の動きとしてはむしろ重要である。対内的な改革としては、大学のインプット（入口）、スループット（内部）、アウトプット（出口）を通じての「教育過程」（educational process）の改革が問題になるはずである。従来の日本の大学は入口の選抜と出口の就職に力点を置いて、肝心の大学内部の大学教育を等閑に付すくらいがあったが、最近では漸く教育過程（もしくは学習過程）の全体を視野に入れ大学教育の実態にメスを入れ始めている。具体的には、入学試験の改革はもとより、授業、カリキュラム、教育技術、評価方法、学期制（3学期制）、進路指導、さらにはFD（初任者研修、教員再研修を含む）、などが含まれる。生涯学習センターとは別に大学教育改革自体を対象にする大学教育研究センター類（大学研究センター、高等教育授業開発センター、大学調査室、大学改革推進室など）のような装置の設置も顕在化しつつある。

こうして、教育過程が見直しの対象になり始めたとはいえ、生涯学習社会に対応した大学教育の改革は依然として不十分な状態にあるといわなければならない。特に大学教育理念の確立、カリキュラムの再考、教育技術の開発は立ち遅れた状態にあるのに加え、それらを生涯学習を考慮して、学生の学習過程を基軸に据えた学習支援システムを整えている大学はいまだ極めて少ない。学部教育と大学院教育の連携も新しい状況に対応しているとはいええない。リカレントおよびリフレッシュ教育が重要性を高めているものの、この場合の学習者は学卒者が職業経験を積んで再度大学へ回帰し研修を行う場合が多いことから、必然的に学部教育よりもむしろ大学院教育の需要が高まることを意味しているにもかかわらず、そ

の見直しは立ち遅れている。しかも、専門分野によってニーズが異なることや、大学によって取り組みの幅があるなど、改善への足並みが揃わない条件のあることも見逃せない。昼間部の大学院の改革が要請されているのに加え、夜間や「夜間主」への期待も少なくないが、昼夜間開講制設置大学院は92校（1994年現在、国立60、公立4、私立28）を数えるのはまだしも、特に都市部の「夜間大学院」への需要は高まっているものの全国的に夜間大学院の設置は10校（1994年現在、国立2、私立8）にとどまっている。このことは欧米諸国に比して、成人が働きながら学習できる体制が日本の大学では確立されていないことが課題として指摘されていることとも符合する事実である¹¹⁹⁾。

4. 問題点と課題

(1) 学社連携と生涯学習化の阻害

大学が、生涯学習化へ対応した改革を急がなければならない理由が明確になっている現在、徐々に改革が開始されているとはいえ、その取り組みには依然として問題点や課題が山積していることは否めない。

大学が教育、研究、サービスの大前提として、学習を重視する組織であるとの認識に立てば、生涯学習機能を自認してしかるべきである。上述したように、大学は本来、諸機能の大前提に学習機能を備えている制度であることを再発見するべきである。大学こそは本来、知識を学習する専門機関であり、その意味で知識社会に対応した生涯学習社会の原型を形成しており、情報社会あるいは知識社会が進行しつつある一般社会での今日の生涯学習社会化を先取りした社会であると言っても過言ではない。今後は、大学と社会の間の境界線が希薄になり、社会が大学に似た状態になると想像するのは困難ではない。現在は「閉じられた大学」から「開かれた大学」を模索する段階であるとしても、やがて大学と社会の境界が曖昧になるとすれば、「境界保持機能」¹²⁰⁾が作用しなければならないという逆説が成立する。大学の機能が社会の中へ拡散すればするほど、大学の存在価値は希薄になるのであるから、大学は新たな存在価値を発見しなければならない時点が到来している。

別の角度から見れば、大学は従来、「旅人」として人生の一部を大学で過ごした学生にもライフサイクルの一部ではなく、リカレントおよびリフレッシュ教育を組み込みながら、生涯の中のかなり長期間を費やして学習できる場を提供できるように変換することが今日の課題になっている。その欠如は次第に大学の社会的存在理由を喪失し、アカウンタビリティを果たせなくなることを意味するのである。瞥見したように、確かにそのような期待に応える試みは遅ればせながらも

16 特集 大学改革と生涯学習

随所で開始されている半面、生涯学習化への改革を阻止する原因もまた大学組織の体質、風土、土壌の中に根強く存在していると言わなければならないだろう。

第一に、大学は歴史的に見れば、決して社会との関係が平坦ではなく、常に緊張を持った関係を維持してきたのであり、その点への拘泥がある。いわゆる「ガウンとタウンの闘い」をはじめ、社会から孤立した「象牙の塔」の時代もあり、紆余曲折を辿って社会との角逐を経験してきた。その間、社会からの要請には慎重な態度をとってきた。その理由は権力との関係に一定の距離を置こうとするからにはほかならない。大学人が学問の自由 (academic freedom) や大学の自治 (academic autonomy) を重視するのはその象徴である⁽²¹⁾。大学の管理運営組織は、米国で発達した理事会制は例外的だとしても、大学人以外の素人の参画を拒否する体質を備えている。概して知識の生産を基盤にした専門家の論理を持ち、学位授与権を堅持し、学事に対して大学の自主性を維持しようとする。これらの大学組織の伝統や風土は、合理主義を要請する産業社会においても、主要にはアカデミック・ギルドの伝統を基盤に従弟制度 (秘伝伝授) と講座制などの大学社会固有の慣行を留めている。

第二に、大学の水準を維持する必要があることも、大学改革の課題であり、困難を誘っている。上級知識を扱う大学は、水準を維持するための基準や関門を設けてきた。それは試験、基礎資格、基礎学力、積み重ね方式 (特に理工系のハードな学問)、リメディアル教育などに見られる通り、知識の順次性に対応する慣行を示している。学生数の拡大を阻止する力学が作用するのは、大学内部に存在する水準維持の要求を反映していると解されるとされる⁽²²⁾。エクステンション事業や開放講座のように、比較的早くから実施されてきた取り組みに対して、現在はむしろ大学内部のカリキュラムや教育の質が問われる事態が生じているところに原因がある。生涯学習化への抵抗の原因の一つは、こうした水準を切り下げたり、無視したりすることの恐れに存在する。

第三に、大学教員の労働負担の増加がマイナス要因として考えられる。大学教職員の定員削減の進行はコマ数の増加をもたらし、すでに限界に達しようとしている。国際調査では、すでに日本の大学教員は日常の仕事にストレスを感じている度合いが最高に高い⁽²³⁾。生涯学習の大学への制度化は、学生の多様化を余儀なくせざるを得ないため、リメディアル教育 (補正教育)、授業以外での指導、相談業務、などの必要性を確実に招き、労働負担増は回避できないため、これを抑制するには、スタッフを拡充するための財政的整備が必要であるにもかかわらず、現在の大学は財政削減のため、きびしい経営状態に陥っているものも少なくないはずである。従来の右肩上りの経済が期待できない状況では、大学の財政事情も一層きびしさを増すものと見込まれる。生涯学習社会の先進国米国の場合に

もユニバーサル・アクセスの理念が大学の財政難のため危機に直面しているが⁽²⁴⁾、今後日本の大学も似通った状況が生じる可能性は高いことを考えると、大学での生涯学習推進は容易ではなくなろう。特に、教員の労働条件が厳しくなり、研究よりも教育やサービスの仕事が増加するほど、心理的に疲弊を強めるとともに、他国よりも研究志向型の優勢な大学人の消極性を招くことも否めないだろう。

第四に、大学の機能との関係がある。革新と伝統保持の機能の中の前者に注目すると、社会変化へ対応した大学組織のサバイバルを追求し、大学を生涯学習の観点から改革せんとする。できるだけ多数の人々に高等教育機会を開放することは、21世紀型の高等教育の理念であり、それを充足するには教育・サービス型の高等教育を志向しなければならない。そこでは、高度な知識、技術、知見に接触する機会を開放し、自己実現の機会を開くことが含意される。伝統的学学生人口の減少に伴う、大学の生き残りのために、新たな学生層を掘り起こす必要、産業界の経済不振に由来する就職難は大学の教育過程の革新が必要であり、これらは生涯学習型人材の養成を必要としているのもある。しかし、伝統保持機能の場合、大学の使命は教育研究によって社会発展に貢献することにあるのであり、この本質的機能は大学の学問的生産性を高めることを意味するし、実際には研究、教育、サービスの向上に具現されると考えられる。生涯学習化は、こうした伝統機能に照らすと大学システムや個々の機関的生産性の水準を低下させ、これらの機能を阻害するとの危惧が大学人の間に潜在的に見られるから、消極的な反応を帰結する。大学への新しい事態が生じることへの不安と恐怖は保守的体質に由来するのである。これら革新と保守の二つの側面の葛藤の増大は、ジグザグしながら徐々に改革の進行をもたらすことを示唆するのであり、大学全体での取り組みが軌道に乗るまでには時間がかかることにならざるを得ない。

(2) 課題の解決－自己点検・評価の必要性

理念的にも現実的にも生涯学習社会への移行が足早に展開されるに伴い、大学が社会的要請に十分対応するには、従来の構造や機能を生産学習型へと改革することである。大学が高等教育の要衝である以上、生涯学習機関に向けての十分な条件整備を行うことは避けられない課題である。本稿では、現在の大学改革は生涯学習を視野に入れて推進されるべきであることの理念的側面、あるいは現実の取り組みに関し若干考察を試みたが、観察したように、理念に比して現実の歩みは遅々としている事実は否めない。巨大化した大学システムや組織が簡単に改革を遂行できないのはもとよりであるから、そのような状態は当然の成りゆきであるとの観測ができないことはないし、改革を阻止する要因も大学内部に存在する事実を直視するならば、進捗がはかばかしくなくても不思議ではない。

しかし同時に、大学は社会変化や社会の信託に添えて、変革しなければ時代錯誤に陥り、社会的存在理由を喪失することも明白である。その意味で、いわゆる Plan-Do-See の観点から、目標を明確にし、実践し、点検・評価によって改革を実現する営みが今日ほど必要性を増している時代はない。自己点検・評価委員会を設置し、大学白書を公表し、生涯学習への実践を提言する大学は増加しているものの、実際には改善の余地が多分に残されているとの観察を行わざるを得ないことに鑑み、さらに現状を客観的に点検・評価するためには、主観評価のみにとどまらず、大学基準協会を介した相互評価、さらにはもっときびしい外部評価を導入して、理念と現実の乖離を埋めることを模索する必要があるだろう。その一環に生涯学習の観点からの学習評価をいかに確立するかは、今後体系的に問題にされるべきである⁽²⁵⁾。そして、各大学は、生涯学習化へのシフトをより確実にする場合に当然生じる課題を解決する努力が欠かせない。

第一に、多様な学習ニーズに対応した学習機会を提供する今後の大学においては、各大学が特定の大学をモデルに追随した画一的な教育理念やその系としての学生像を追求するのではなく、その大学の固有の使命と目標を明確にして、個性を追求する必要がある。成人学生への門戸開放時代の到来は、20歳前後の同質的學生を対象とする画一的教育の時代への訣別であるし、それなしには効果を発揮できない。大学が個性化を模索することは、競争の激化を示し、当然ながら限られた資源の獲得競争を招くため、淘汰もありうることを意味する。伝統的學生のみにとどまらず非伝統的學生にも通用するような魅力のある大学の構築が求められるのは必至である。

第二に、大学の門戸開放は、学校や社会からの大学へのアクセスを拡大する試みであるから、従来の研究を志向した「リサーチ・ユニバーシティ」から教育やサービスを志向した「サービス・ユニバーシティ」への転換が生じることを意味するとも言えるかもしれない⁽²⁶⁾。当然、伝統的學生のほかに非伝統的學生の増加を招き、大衆化と多様化を推し進め、学力、資質、興味、モラルなどの多様化と質の低下を帰結するはずである。それに歯止めをかけるためには、大学のみの仕事ではなく、それ以外の学校、家庭、地域社会での基礎学力や自己教育力を育成し、学習ニーズを喚起する体制が前提となるとともに、大学自体が教育過程の水準を高める必要があり、従来では等閑に付されていた大学自体を吟味するための自己研究の装置を整備するとともに、「教育過程」をトータルに点検・評価するための評価システムの整備が求められる。少なくとも、生涯学習社会における大学教育の再点検（生涯学習における大学教育の意味とカリキュラム改革、社会人入学の効果を生かすカリキュラム、リカレント教育に対応したカリキュラムなど）は早晚必要性を高めるはずであるし、その検討を抜きにして、生涯学習の活

性は実現できない。生涯学習化と関わる点検評価の項目は何かを明確にし、入口→中味→出口の教育過程の実績を追跡し、しかもフィードバックの篩いにかける必要性があるのであり、そのためには自己点検・評価はもとより相互評価や他者評価の導入は回避できないとみてさしつかえあるまい。その過程では、ともすると量的な生涯学習化の論議に陥るのを抑制し、あくまで大学の教育研究の質的水準の維持と向上をめざした評価慣行とシステムの確立が不可欠だろう。

注

- (1) トフラー, A (徳岡孝夫監訳) 『第三の波』中央公論社, 1982年。有本章「職業指導の課題と展望—産業社会から知識社会への転換」有本章・近藤大生編『現代の職業と教育—職業指導論』福村出版, 1993年, 188-212頁。
- (2) 新堀通也「生涯教育の理念と意義」伊藤・河野・辻編『新社会教育事典』第一法規, 1983年, 166-172頁。
- (3) 文部省編『我が国の文教政策』大蔵省印刷局, 1994年, および広島大学大学教育研究センター『高等教育統計データ集』(第2版), 1995年, より計算。
- (4) 喜多村和之『現代アメリカ高等教育論』東信堂, 1995年, 89-96頁。
- (5) 江原武一『現代アメリカの大学—ポスト大衆化をめざして』玉川大学出版部, 1994年。
- (6) Trow, M., “Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education”, *Policy for Higher Education*, OECD, 1974, pp. 51-101.
- (7) 有本章「大学改革の現在—社会学的検討」『教育社会学研究』第55集, 1994年, 参照。
- (8) クラーク, B (有本章訳) 『高等教育システム—大学組織の比較社会学』東信堂, 1994年。
- (9) 今津孝次郎『新版生涯教育の窓—大人への成長と成長する大人』第一法規, 1993年, 69-74頁。
- (10) 池田秀男「生涯教育の推進システムとは何か」『生涯教育の推進システム』(日本生涯教育学会年報第6号) 1985年, 4-5頁。
- (11) 山野井敦徳「大学の学習資産を如何に活用するか—大学はどこまで活用されるか」『社会教育』第583号, 1995年。
- (12) クラーク, B (前出) 参照。
- (13) 岡本包治・池田秀男・伊藤俊夫編『生涯学習推進計画』第一法規, 1991年。
- (14) 有本章「大学教授職の現状と課題—カーネギー国際調査の分析」『大学論集』第24集, 1995年。
- (15) 有本章編『諸外国のFD/SDに関する比較研究』広島大学大学教育研究セン

20 特集 大学改革と生涯学習

ター, 1993年。

- (16) 山本恒夫「生涯学習支援ネットワークへの期待と可能性」『社会教育』第587号, 1995年。
- (17) 池田秀男編『市民大学に関する調査研究』広島大学大学教育研究センター, 1994年。
- (18) 岡本包治『生涯学習の基盤整備－課題・方策・解決』ぎょうせい, 1993年, 89頁。
- (19) 川野辺敏監修『日本の生涯学習』エムティ出版, 1995年, 8頁。
- (20) 山田達雄編『生涯学習のネットワーク－大学公開講座の将来像を求めて』学校法人経理研究会, 1995年, 4頁。
- (21) Goedegebuure, L., et al, eds, *Higher Education Policy: An International Comparative Perspective*, Pergamon Press, 1994, pp. 8-9.
- (22) クラーク, B (前出) 206頁。
- (23) Boyer, E.R., Altbach, P.G., and Whitelaw, M.J., eds., *The Academic Profession: An International Perspective*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1994. 有本章「大学教授職の現状と課題」(前出) 参照。
- (24) Altbach, P.G., Berdahl, R.O., and Gumpert, P.J., eds, *Higher Education in American Society*, Third edition, Prometheus Books, 1994.
- (25) 岡本包治・池田秀男・伊藤俊夫編『生涯学習推進計画』(前出), 特に山本恒夫「計画モデルと生涯学習推進計画」28-34頁, 参照。
- (26) 山本眞一「生涯学習と大学」川野辺敏監修『日本の生涯学習』エムティ出版, 1995年。