



地域生涯学習計画化と高等教育機関

メタデータ	言語: jpn 出版者: 室蘭工業大学 公開日: 2007-06-21 キーワード (Ja): キーワード (En): adult education, lifelong learning, conflicting structure, community, educational labour, school education 作成者: 山田, 定一 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10258/197

地域生涯学習計画化と高等教育機関

山田 定市*1

Planning of Regional Lifelong Learning and Heigher Educational Institution

Sadaichi YAMADA

(原稿受付日 平成9年5月9日 論文受理日 平成9年8月20日)

Abstract

To promote the lifelong learning in Japan, we have to inherit the result of adult education in community. And citizen should be the main participants in planning of regional lifelong learning. However, these views are not commonly understood. Adult education in Japan had two weak points. One weak points is that adult education is not concerned with school education. Another is that it is not concerned with education for working people. We have to overcome these weak points. And these problems are related with development of lifelong learning. The main points in dispute of this paper are as follows. (1) Historical analysis for the conflicting structure of the educational policy. (2) Analysis of educational reform in the postwar period in relation to the basic conditions of school education and adult education. (3) The role of heigher educational institution for the planning of regional lifelong learning.

Key words: Adult education, Lifelong learning, Conflicting structure, Community, Educational labour, School education

1. はじめに

小論が主題とする“地域生涯学習計画化と高等教育機関”は、生涯学習を中心とする研究課題であるが、生涯学習を学校教育の一環としての高等教育と関連づけることは、学校教育を軸に展開してきたこれまでの教育学に新たな視点を提起することに結びつく。

学校教育と社会教育が、その実践においても、また、研究においても、相互にほとんど断絶に近い状況にある中で、生涯学習研究に関する新たな視点と枠組みにもとづいて学校教育に接近することが教育学の新たな展開に必須であると考えからである。

現に、最近の教育学研究では、1941年に設立された日本教育学会において、その創立50周年を記念して、“教

育学研究50年”の軌跡を振り返り、今後の教育学研究のあり方を探求する作業が90年代以降続けられている。いうまでもなく、その議論は、戦後教育改革の評価とそれとかかわって教育学が何をなしたか、今後、教育学の新しい地平をいかに切り開くか、ということに重点が置かれている。⁽¹⁾

同時に、この議論の中には、最近、多くの研究領域で共通する風潮ともいえる研究のパラダイム転換と相俟って、教育政策をめぐる対抗軸を明確にした戦後教育学に対して、このような分析枠では現代の複雑な教育問題を十分に解明できない、とする批判も見られる。しかし、このような論調は、表向きでは脱イデオロギーを標榜しながら、その実、戦後民主教育を否定的に評価する一つのイデオロギーに通じる一面を持っている。

対抗軸から離れた第三の道を指向する中にパラダイム転換を求めようとする風潮を批判的に検討するためには、対抗軸を教育問題、教育政策の枠内で設定するだけでは不十分である。

*1 共通講座

従来の教育学においては、教育問題では学校教育問題がその主軸をなし、教育政策ではその大半が学校教育政策を意味してきた。このような枠組みのもとで、現実の学校教育は大筋において教育政策を具体的に実行する過程として見る批判的立場が重きをなし、それへの対抗と克服の道筋が、教職員組合運動や民間教育運動とのかかわりで模索されてきた。

その枠組み自体はきわめて重要であり継承されなければならないが、この枠組みの範囲では、教育現場における矛盾・対抗関係の内実を地域社会の実態に即してリアルにしかも構造的に析出することは困難である。教育問題に見られる対抗軸は、全社会的な対抗軸を基底にしているのであって、教育の論理だけで組み立てられているわけではないからである。

例えば、“地域の教育力”はしばしば教育運動の中でも議論されてきたが、それが十全な説得力を持ち得なかったことについては、地域社会の構造や住民生活の認識が不十分なままに、もっぱら学校や学校教育の立場から地域の教育力を追求してきたことにその一因があるといえよう。

他方、これと切り結ぶべき社会教育は、学校教育の枠には収まり切らない内実を持っている。しかし、社会教育研究の多くは、学校教育の枠組みを大きく抜け出ることなかった。したがって、主として学校教育の領域で蓄積されてきた制度論や学習方法論に依拠した研究が重きをなしてきた。

この結果、多くの社会教育研究においては、学校教育と同じように社会教育をめぐる対抗軸がかなり鮮明にできたという成果を挙げた反面、学習者である国民諸階層の労働と生活を踏まえた主体形成の分析にまでは及びえなかった。それは社会教育の主体をなす国民諸階層の労働と生活の実態、さらにそれを踏まえた地域社会の対抗的構造が十全に解明されなかったことに起因している。

われわれは、このような研究の動向を見据えつつ、その継承・批判のうえに、“主体形成の社会教育学”の構築とそれを基底とする生涯学習論の展開を目指して共同研究を蓄積してきた。そのような研究を通して、社会教育ひいては教育をめぐる対抗的構造の中で、国民諸階層がさまざまな学習を通してそれと対峙し、その克服をめざして主体形成を行っていることを明らかにしてきた。⁽²⁾

このような研究の蓄積にもとづいて、さらに学校教育を含めた分析を進めることが新たな課題として浮き彫りになる。

小論で設定した“地域生涯学習計画化と高等教育機

関”という主題は、全社会的な対抗軸を視点に据えながら、地域社会における住民諸階層の労働と生活の実態を基底に置いて、生涯学習の展開過程における高等教育機関の位置と役割を分析することを目的としている。

それは、現に生涯学習に対する国民諸階層の要求が高等教育レベルに向けられ、高等教育機関への社会的関心が高いことと、学校教育機関の中でも高等教育機関が、その相対的に高い自立性を基礎にして、国民主体の生涯学習を切り開く可能性を有しているからである。

以下、小論の考察は、大要次の構成にしたがって行われる。

- (1)教育政策と教育実践をめぐる対抗的関係の歴史的過程を、教育の枠内にとどめることなく全社会的な対抗軸を基底において考察し、生涯学習政策の現段階的性格を明らかにする。
- (2)国民主体の生涯学習の展開を、地域生涯学習計画化の枠組みのもとに解明し、広く現代の教育問題に共通する論点の提示を試みる。
- (3)上記の文脈のもとに、地域生涯学習計画化における高等教育機関の役割について考察する。

2. 教育政策の展開過程と 生涯学習政策の現段階

2.1 教育政策の展開過程

明治期より戦前・戦中期にいたる教育政策は、学校教育を中軸とする国家統制的教育政策として展開してきた。その過程で、例えば、1886年に就学が義務づけられた小学校の就学率は、すでに20世紀の初頭に男女合計で90%を超えた。このような初等教育の急速な普及は、世界的にも際立った特徴を示している。このことは教育の普及に対する国家意志の強い貫徹の結果であると同時に、その実現過程における矛盾・対抗の深さを内包していた。

その詳しい検討は行わないが、のちの議論とのかかわりで少なくとも次の諸点を指摘しておく必要がある。

第一に、初等教育を軸とする基礎学力の形成と教育政策とのかかわりについてである。

一般に初等教育の普及は、産業革命以降の近代工業社会の発展と並行してきたと見られている。言い換えると、工業生産が機械制大工業段階になると、それまでの熟練工にかわって均質な労働力を大量に必要とするのであるが、それに応えるための基礎学力の涵養を目

的とするのが初等教育であり、その義務化がとくに産業資本(大企業)の側から強く求められた。

しかし、わが国の場合には、そのような労働力の養成が当初から初等教育の主軸をなしたわけではない。例えば、1915年における有業人口構成比は、第1次産業62.5%、第2次産業19.5%、第3次産業18%であった。つまり農業を主とする第1次産業人口が全体の3分の2近くを占めていた。

したがって、ここで求められる基礎学力の内実は、均質な工業労働力の確保に必要な読み・書き・算術を基礎としつつも、その教育体系の主眼は、むしろ日本型絶対王制としての天皇制の支配イデオロギーの教化と、その経済的基盤の確立に不可欠な勤労主義的労働観の定着にあった。

1890年(明治23年)に発布された「教育ニ関スル勅語」は、その教育政策の根幹に位置するものであった。また、二宮尊徳の報徳思想が勤労主義の定着のために最大限に活用された。さらに、このような教化的教育の受容基盤として、家父長的家族制度と村落共同体を基軸とする日本的農村社会秩序(農民文化)が大きな役割を果たした。⁽³⁾

しかし、このような教育政策が一義的に貫徹したわけではない。初等教育の普及過程で、すでに江戸末期以降、庶民教育として商業都市や農村中核地に広がった「寺子屋」との拮抗も少なくなかった。また、初等教育に対する国家意志とは裏腹に、教育を通して“庶民が賢くなる”(体制への批判も含めて)という教育自体の持つ文明化作用を發揮したことも軽視できない。

他方、初等教育の強権的普及が地方財政に依拠して行われたことは、地方財政を圧迫し、その地域差による矛盾を拡大した。

第二に、初等教育のうえに展開した中等教育・高等教育は、その階層的矛盾や地域格差を一段と鮮明にした。ちなみに、戦前の男子の学歴(就学状況)を示す指標として「徴兵検査受検壮丁の学力」(1936年調査)を見ると、大学卒1.6%、高校・専門学校卒2.7%、中学卒11.3%、高小卒59.3%、尋常小卒以下25.1%となっている。⁽⁴⁾

この数字はエリートとしての大学・高専卒、地域・職場リーダーとしての中卒という構成を浮き彫りにしている。また、その立地も、大学は大都市に、高校・高専は地方中核都市に、中学は地方都市にそれぞれわかれて、それに対応した就学者の階層差・地域差も鮮明であった(女子教育の階層差・地域差はさらに大きかった)。

このような中で、大学は、わが国の近代化と支配体制の担い手としてのエリートを養成することを任務として明治期初頭に設置されたが、それは西欧において見

られるように、民衆による大学をその生い立ちの一つの系譜として持つことはできなかった。このことは、その後のわが国の高等教育の性格を論ずるうえで軽視できない特徴の一つをなしている。

第三に、戦前・戦中期にいたる社会教育は、主に学校教育を補足する役割を担うと同時に、国家の教育方針を直截かつ忠実に体现した。

学校教育の補足としての社会教育は、主として産業教育(実業教育)における補習教育として行われた。1893年の実業補習学校規程によって設立された工・商・農の補習学校は、1919年には約1万3千4百校、生徒数約92万人に達したが、その大部分は農業補習教育であり、それは地域青年団の組織化と並行していた。他方、1926年、軍事教練を目的にして青年訓練所が創設されたが、両者は1935年に青年学校に統合され義務化された。

青年学校は、修身・公民科と教練科(男子)に重点が置かれた。この青年学校が戦前・戦時期の社会教育行政の中で支配的な位置にあったことは、例えば1944年における国の社会教育費の97%が青年学校費であったことにも如実に示されている。⁽⁵⁾

社会教育行政に限らない広義の社会教育としては、上記のほかに行政主導の農談会、巡回技術指導や帝国農会の技術指導などがあげられると同時に、農民の自主的学習活動が農民組合を中心に行われた。

さらに領域を広げるならば、開学期の私学の大学開放事業、1920年代に長野、新潟、群馬などの各地に見られた地域住民(農村青年や学校教員など)の大学開放運動としての自由大学運動、また、大正デモクラシーのもとでの労働組合や協同組合(とくに消費組合)の学習活動、社会福祉活動などにおける自主的学習活動など庶民の多彩な自己教育運動が見られた。それらの大半は戦前・戦中期にいたる過程で消滅するかないしは弾圧されて戦後への継承の機会を持たなかったとはいえ、民衆による教育運動の蓄積ないし伝統として注目しておくなければならない。

2.2 戦後教育政策をめぐる対抗的構造

戦後の教育政策を軸とする対抗的構造は、戦前・戦中期にいたる絶対主義天皇制のもとにおけるそれとは明確に歴史的段階を異にするのであるが、教育政策を通して国家意志を貫徹させることと、中央集権的な教育行政の体質は、なお根強く残存した。

教育政策の歴史的展開過程におけるいわば不連続の側面と連続の側面に注目しつつ、戦後から現在にいたる対抗的構造の変化を正確に跡づけることが必要であ

るが、その際に戦後教育改革とその後の変貌過程についての検証と評価が重要な意義を有することになる。

さらに、戦後の教育改革が学校教育を基軸にして進行する中で、いわばアウトサイダーとしての社会教育の制度的改編とそれをめぐる対抗的構造がどのように形成されたかということについての分析は、現段階における生涯学習政策のもとにおける学校教育と社会教育との関連を明らかにするうえで欠かせない作業である。

このような観点から、戦後教育改革にかかわって少なくとも次の諸点を指摘しておかなければならない。

第一に、戦後改革の現代的評価と関連して、それ以降の民主主義の展開過程、とりわけ民主主義の担い手としての国民諸階層の主体形成を視野に入れて評価することの重要性についてである。

戦後改革は、明治期から戦前・戦中期にいたる絶対主義天皇制の廃絶を主眼として行われた。それまでの支配体制の根幹は、天皇主権の政治権力とそれを支えてきた半封建的寄生地主制、日本的独占体としての財閥、軍閥支配体制にあった。したがって改革もまた、それらの廃絶を主眼とした。主権在民と基本的人権の確立・保障、軍事力保持の禁止と平和主義を打ち出した新憲法の制定、農地改革、労働基本権の確立、財閥解体、地方自治制度の確立などがその主な内容であった。

この改革を契機に、日本社会における対抗軸は歴史的な転換を遂げるのであるが、このことは、その後の対抗的関係を強く条件づけた。

戦後改革には当時の占領軍権力(GHQ)の強い介入があったとして、見直しと改編が必要であるとする「戦後(民主主義)総決算」の論調が少なからず見受けられるが、その論旨と意図は、戦後民主主義の蓄積過程、主体形成の意図的否定と新国家主義への回帰にある。

戦後改革が外部権力の介入によるか否かはさらに精緻な歴史的検証を必要とする問題であるが、重要なことは、わが国における民主主義の蓄積とそれにもとづく要求実現の運動の蓄積が欧米の民主主義の蓄積ならびに成果と結合し、独自でしかも水準の高い民主的改革を実現したことにある。例えば、憲法における平和条項はまぎれもなく世界的に最高の水準を示している。

第二に、国民諸階層の主体形成の条件としての戦後改革に注目するならば、それは諸領域にわたる改革を通して、民主主義の担い手を形成する条件を政治的・経済的・社会的に整える過程として位置づけることができる。

この点を教育改革に焦点を絞って見るならば、憲法、教育基本法がその理念と制度的枠組みを裏打ちするも

のであると同時に、労働基本権の確立、農地改革をはじめとする経済改革、地方自治制度の確立が教育改革の具体化を支えるうえで重要な条件となった。

とくにその担い手の基軸に位置づく教員(教育労働者)は、6・3・3・4制の実施過程で急速に増大した。ちなみに、1948年の教員数は約53万5千人であったが、1969年には100万5千人とこの間に倍増している。その内訳を見ると、高校教員が約6万9千人から20万人に、中学校教員が16万9千人から22万7千人に増加しており、高校教員は約3倍になっている。また、大学・短大教員は、1950年には約1万3千人でその後増加の一途をたどり、1980年11万8千人、1993年には約15万人に達している(資料:文部省『文部統計要覧』)。

いまや135万人(1995年度)に達する教員は、専門労働者集団として代表的な存在であると同時に、その労働組合の推定組織率約45%(関連労働組合員数を教員数で除した比率)で全労働組合平均の約24.8%(1995年度)を大幅に上回り、教育政策をめぐる対抗関係のみならず、地域や社会全体の対抗関係に多大の影響力を有しているのである。

また、教員労働組合のバックアップや教師を中心とする住民の幅広い結集のもとに、自主的教育研究活動が持続的に展開されている。その一環としての教育研究集会は、1950年代以降、全国ならびに各地域で行われ、その研究成果が系統的に蓄積されて、教育政策批判にとどまらず、教育改革に関する提言が行われてきた。

他方、このような対抗軸のもとで、いわば為政者の側からの“まきかえし”も見られた。1953年の池田・ロバートソンを前後する教育方針の転換がそれである。教職員のレッド・ページと政治活動の制限、教員の勤務評定の実施、教育委員の公選制から任命制への改変等の事態が相次いだ。これは職業階層としての教員層の急速な増大が、為政者からは政策批判勢力の拡大・組織化を意味し、その抑圧を意図したことと、さらにこのことがアメリカとの単独講和を契機とする冷戦体制下の世界戦略と密接にかかわっていたことは否定できない。⁽⁶⁾

第三に、このような対抗関係は、教育政策の実施過程にも大きな変化をもたらしてきた。前述のように、絶対主義天皇制のもとにおける中央集権的な教育政策と戦後教育改革を経た教育政策との間には対抗軸と対抗関係の変化が見られるのであるが、この過程で国家意志を貫くための教育行政のシステムにも少なからぬ変化が見られる。

このことについて詳述する余裕はないが、少なくとも次の諸点に注目する必要がある。

すなわち、中央集権的な政治権力に裏打ちされた行

政権力の直接的行使にかわって、あるいはそれを補完するものとして、地方自治体、関係機関・団体に対して通達等を通して行政指導・監督、勧告、助言等の形態をとること、行政権力の直接的行使にかわって諮問・建議などについて、各界から選出・推薦された者で構成する各種委員会、審議会等を最大限に活用すること、地方自治体、関係機関・団体に対する派遣人事、政策意図にもとづく財政誘導、等の措置が多彩に援用される。

これらの支配形態の変化は、支配の実質を何ら変えるものではないとする見方もあるが、その評価は一面的である。このような権力行使の形態の変化が、一方では政策遂行の過程における内部矛盾と対抗的關係を一層深めると同時に、そのこと自体が単に政策の実施形態の変化にとどまらず、政策意図の貫徹の過程で、妥協・宥和的側面を加味せざるをえなくなり、政策体系としての矛盾を一層深めていることに注目しなければならない。

さらに、国民の教育権を基礎とする教育の自立性に根拠を持つ固有の学校文化、教師文化に支えられた諸運動が、教育政策に対する強い抵抗の条件となってきたことも軽視できない。

しかし、他面では、上記のような支配形態の多様化・複雑化によって、政策をめぐる対抗点が不明確になり、そのような中で、教育現場において、いわば政策の内部化ともいえる事態も生じかねない。教育現場の判断にもとづく自主規制と政策への「自主的」対応を通して政策を受容する、という事態もしばしば見られた。

このような事態は単に教育政策に限らないことであるが、とりわけ学校教育においては、固有の学校文化、教師文化が地域社会から隔絶して閉鎖性をともなって形成された場合には、そのことが政策の受容を容易にすることに結びつきかねない。

第四に、経済政策ならびにその一環をなす労働力政策と教育政策の関連に注目しなければならぬ。

1950年代以降、労働力政策と密接にかかわる教育政策は、人的能力開発政策(manpower policy)として先進資本主義国を中心に世界的に実施された。この政策のもとでは、人間の能力はとりもなおさず労働能力であり、学校教育を軸とする教育計画が、人的資源の開発・配分を目的として経済計画に深く繰り込まれることになる。まさに「経済政策への教育政策の従属」⁽⁷⁾を意味する。

わが国においても、高度経済成長政策の実施の中で、とくに1960年代以降、労働力需要の急速な増大に見合った人材の養成・配分のために、学校教育を中心とする教育計画が産業計画の一環として策定された。後期中等

教育ならびに高等教育において、とくに工業系学校が増設されたのもこの時期である。⁽⁸⁾

このように経済計画の一環として、むしろそれに従属して立案された教育計画においては、尊重されるべき教育の論理が軽視され、経済の論理が全面に押し出されるか、あるいは教育の論理が経済の論理に繰り込まれる事態を招くことが少なくなかった。

教育投資論は、その政策動向を後押しした。

1960年代に登場した教育投資論は、教育のもたらす経済的効果を数量的に測定し、教育計画を立案する際の政策的根拠にしようとするものであるが、ここでは人間の労働能力が「人的資本」として把握され、資本であるが故に、他の資本と同列に投資効率が問題とされる。これはまさに経済や企業活動への教育の従属であり、教育の論理の自己否定であるというほかはない。

その後、教育に対する経済効率主義的な発想は、ひとり経済計画、教育計画の領域にとどまらず拡大している。いわゆる「教育産業」を企業活動のターゲットとする風潮が、とくに最近では生涯学習政策における「民間活力の導入」路線と相俟って一層強まっていることは否定できない。

3 戦後社会教育の新展開とその特徴

戦前・戦中期の社会教育行政の基軸をなした青年学校はその主たる役割が軍国主義教育にあったので、戦後いち早く廃絶された。それと同時に、青年学校自体は、のちに引き継ぐべき教育施設が皆無に近かったので、戦後社会教育行政は、事実上、ゼロからの出発であった。⁽⁹⁾この点は、長い歴史の中で成人教育の内実を蓄積してきた欧米とは著しい違いを示した。

また、学校教育との対比で見ると、社会教育は教育体系の中で絶えずマイナーな存在に置かれてきたといえる(例えば、1950年度の国・地方自治体の教育費総額に占める社会教育費の割合は3%)。

しかし、社会教育の展開過程から引き出される諸特徴が、現段階の教育問題に対して、幾つかの先進的示唆と課題を提起していることも見逃せない。

この点にかかわって、大要次の諸点を指摘することができる。

第一に、戦後の社会教育法制の中で学習者(国民)の主体性を重んじていることの意味に注目しなければならない。

1949年に制定された社会教育法では、学習者としての国民の自発的な学習が基本に据えられており、これ

に対する社会教育行政の役割は、そのような学習活動のための環境の醸成(条件整備)に主眼が置かれている。したがって、その専門職の一つである社会教育主事の職務も、「社会教育を行う者に専門的技術的な助言と指導を与える」(社会教育法 第9条の3)ことにある。

このことは、戦前・戦中期の社会教育が国民の軍国主義的教化を主眼として行われたことへの反省を含み、その意味で戦後教育改革の反映である。しかし、反面では、個人(市民)としての自立の未成熟な日本社会の後進性(欧米とはちがって、主体性の尊重をあえて法制化にあたって明記しなければならない)を反映していたことも否定できない。

さらに、戦後改革に多大の影響を与えたアメリカを中心とする占領軍が、一方では日本の戦前体制への復帰・反動化を危惧し、他方では「共産主義の脅威に対する防波堤」としての期待から公民としての日本人の成長を促すことを社会教育に託した、という側面を軽視することができない。

しかし、社会教育法制で重んじられてきた学習者の主体性は、現代の学校教育、生涯学習への問題の提起として、あらためて先進的な意義を持っていることを軽視できない。

学校教育においては、社会に対して閉鎖的な学校文化、教師文化を形成する中で、“教える者”と“教えられる者”との違いが強く残存していることは否定できない。この点とかかわって、教育現場で「子どもの権利条約」をどう受け止めるか、教師と児童・生徒とのより良い関係をどう作り上げるか、ということが学校現場で重要な課題となっている。この点においては、社会教育における“学習者の主体性の尊重”が、あらためて今日的な意味を持つ、ということができる。

また、高等教育機関においても、学問研究の自由を基礎として自治が保障されてきたのであるが、それは往々にして地域社会との隔絶した状態のもとにおけるいわば閉ざされた自治に止まることも少なくなかった。

しかし、他方では、社会教育において法制的に認められている学習者の主体性の重視が、これまでどれほど実現してきたかということも、生涯学習に引き継ぐにあたって検証する必要がある。

その際に、学習者の労働と生活の実態を踏まえた主体性の認識があらためて求められる。

われわれはこの点について、労働論を基礎にして説明を試みてきた。⁽¹⁰⁾

教育労働を、地域社会を基盤とする重層的構造として把握することを通して、教育・学習と労働・生活を統一的に認識することができる。さらに社会教育の領域

に止まらず、従来の教育の論理に局限された分析枠を広げて、学校文化、教師文化の閉鎖性を克服するための道筋とその実現の諸条件を解明することが可能となる。

第二に、戦後の社会教育が公民館を主たる舞台として展開してきたことの意義についてである。

公民館は、住民の「実際生活に即する教育、学術及び文化に関する各種の事業」(社会教育法 第20条)を行う総合的社会教育施設であり、それは戦前段階から僅かに存在したが、本格的な普及は戦後のことである。⁽¹¹⁾

このような総合的な成人教育施設は、世界的にもほとんど類例を見ない。

このようにわが国で公民館が社会教育の中核的専門施設として定着してきたことについては、幾つかの要因をあげることができる。欧米においては、成人教育の専門教育施設やそれに関連する諸施設が、図書館、博物館、教会、地域共同施設など、多彩に存在して住民に幅広く利用されていたのに対して、わが国ではそのような教育施設の蓄積がほとんどなかったこと、そのような中で、戦後社会教育の法制化にあたって、東北地方などで先駆的な活動として注目されていた自治公民館が育成すべき社会教育施設として行政的に位置づけられたこと、などが直接の契機となった。

公民館は、社会教育法の条文にあるように、実際生活に即した教育事業を行う教育施設として、主として農村地域に普及した。その学習の主体は、主に農民であった。それは戦後農地改革と農村民主化のもとでの農民諸階層の学習要求に応えるものであり、具体的には農村青年と既婚女性がその活動の中心となった。

公民館は、やがて70年代に入って第二の増加の波をえがくが、これは関東、関西、中京などの大都市部を中心とする都市地域で相次いで設置された結果である。時あかも高度経済成長のもとで、都市勤労諸階層が急速に増大し(1960年に労働者階級が総就業人口の過半に達し、以後、急速に増大する)、これと並行して都市問題が深刻化する中で、住民運動、学習運動がにわかに高揚した時期であり、都市公民館は、そのような都市住民の要求と運動にもとづいて増設されて市民運動と学習の拠点になったのである。

このような経過で、わが国では公民館が中枢的社会教育施設として世界的にも独自の存在として定着するが、このような総合的教育施設としての公民館が生涯学習時代に求められる教育施設としてあらためて注目されているのである。

第三に、公民館の総合性と密接にかかわって、社会教育専門職員としての公民館主事、社会教育主事などの存在にもあらためて注目しなければならない。これら

はいずれも、いわば総合的な教育職であり、その職務も国民(住民)に教えることにあるのではなく、むしろ、国民(住民)の自主的学習活動を援助、指導することを主眼とする。

このような総合的教育職は世界的にもほとんど類例がないといってよく、このことは、学校教員がもっぱら教えることを職務としていることと対比して、極めて特徴的である。このような総合的力量を基礎としながら地域社会をいわば“職場”とする総合的な教育的職務の内実は、学校教育を含めて生涯学習の中で広く社会的に求められているものであり、教育労働の本質と現代的課題に共通する示唆を内包しているといえる。

言い換えれば、このような総合的教育労働は、現代社会における中枢的な精神労働であるといえる。

しかし、実際にはこのような職務にある社会教育専門職員は、博物館学芸員、図書館司書等を含めても全国で4万人に満たない。学校専任教員、135万人と比べてそのマイナーな存在が際立っており、その専門性もいまだに確立しているとはいえない。

第四に、従来の社会教育の学習内容が教養中心の編成になっていたことの意義についてである。これも日本の教育、とりわけ中等教育の相対的な立ち遅れとその地域格差を反映していたことは否定できない。具体的には、社会教育行政における教養中心の学習が、後期中等教育としての高校教育を補う役割を担ってきたといえる。その反面として、このような社会教育行政は、成人教育の中で重きをなす職業人の職業教育、労働者教育の欠落をもたらした。

これまで職業人に対する職業教育・訓練は、主として企業内教育に委ねられてきたが、企業内教育は大企業に限られてきたので、中小企業の労働者は、事実上、学習の機会を失っていたといえる。

しかし、教養中心の社会教育が一義的に学校教育を補完する役割にとどまっていたとする見方もまた、一面的である。⁽¹²⁾

のちに労働者教育とかがわって述べるように、現代社会において求められ教養は、専門教育との関連において“リベラル・アーツと専門教育を統一”(これは古くから教育学の基本問題の一つであった)した教育体系を実現する可能性を持っており、そのような視点からの解明が必要である。

第五は、戦後の社会教育行政が地域社会、具体的には市町村自治体を基礎としてきたことの意義についてである。

このことは、戦後に確立した地方自治制度に負うところが大きい、反面、地域社会におけるコミュニティ

と地域民主主義の未成熟(=市民社会としての未成熟)とかかかっていることも否定できない。これは地方自治制度が戦後ようやく緒についた中で、社会教育の地域的基盤とその財政的基礎を市町村自治体に依拠せざるをえなかったことと密接にかかっている。

欧米におけるように、コミュニティを基盤として市民社会が成熟している場合には、住民自治が市民生活の中で深く根をおろし、成人教育もそのような地域社会を基盤に展開してきたので、“市町村重点主義”をあらためて成人教育の法制化に繰り入れる必要がなかったといえる。

しかし、現在、生涯学習の展開基盤が、広域化の方向で市町村自治体から都道府県レベルにシフトしつつある中で、市町村自治体に基礎を置く社会教育の展開は、中央集権的・広域的教育政策への実践的批判となっているといえる。

以上述べてきたような社会教育の制度的先進性は、一面において戦後教育改革の成果とそれを実質化してきた地域教育運動の成果によるところが小さくないと同時に、反面、わが国の市民社会としての成熟度の低さに由来するという両面を有している。

しかし、戦後から現在に至るわが国の社会教育の民主主義的蓄積は、今後、学校教育とのかかわりを深めつつ生涯学習を進展させるうえで重要な意義を有し、学校教育に対する問題の投げかけになることは疑いない。

それと同時に、生涯学習を進展させようとした場合に、その過程で社会教育自体が克服すべき課題もまた鮮明になってきたといえる。

それは、大別して次の二つに集約することができる。その一つは、“学校教育との断絶”の克服であり、いま一つは、“職業・労働者教育の事実上の欠落”の克服である。

4 地域生涯学習計画化と 高等教育機関の役割

4-1 生涯学習政策の現段階—新たな労働力政策下の労働者教育の課題—

生涯学習政策は、「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」(1990年6月)によって法制化された。それは確固とした政策理念にもとづいて展開されているわけではないが、少なくともその政策的な意図は、労働市場再編下の労働力政策の一環としての生涯職業能力開発と、民間活力の導入ならびに広域化を基調とする地域再編において鮮明になっている。

このことは、先に指摘した社会教育自体が克服すべき二つの課題、“学校教育との断絶”ならびに“労働者教育の欠落”と密接にかかわっており、そのような政策的な提起にどう対処するかということが、社会教育を引き継いで国民諸階層が主体的に生涯学習を進展させるうえで主要な課題となっている。

言い換えると、克服すべき二つの課題は、それぞれ別個のものではなく、学習内容に即して“労働者教育の欠落”をいかに克服するかという道筋を追求する中で、“学校教育と社会教育の断絶”の克服を見通しつつ、生涯学習の新天地を切り開くことが可能となろう。

これまで労働者教育について議論する場合、それは主として直接に労働ないし職業にかかわる教育・訓練の問題として取り扱われてきた。つまり、労働者教育は事実上、職業教育・訓練に局限されてきた。労働と職業にかかわる教育・学習が労働者教育の主軸に位置づけることはいうまでもないが、それが職業教育・訓練に限られるならば、労働者の人格形成と主体形成にかかわる総合的な学習が軽視ないし無視されることになる。

事実、わが国の社会教育行政においては、労働者教育の主軸であるべき労働・職業にかかわる学習が、事実上社会教育の枠外に置かれ、職業訓練が労働省に委譲されてきた。いわゆる“社会教育行政における労働者教育の欠落”が常態化してきた。

このような状況を踏まえて、あらためて労働者教育の現代的課題について考えるならば、それは労働者(勤労諸階層)が、みずからの学習要求にもとづいて、その主軸に位置づく労働・職業能力にかかわる学習要求とともに、生活・文化にかかわる学習要求をふくめて、労働者文化の創造を目指す総合的・体系的な学習を主体的に編成することを意味する。

第一に、労働者の労働に関する学習要求について考えるならば、それはたんに労働・職業能力を高めることを目的とするものではなく、労働者の自己実現の行為としての人間的でしかも個性的な労働を実現するために必要な学習である。それゆえに労働者の生活・文化と密接にかかわり、一体的なものである。

したがって、労働にかかわる学習は、労働力商品の属性としての労働者の労働能力の向上を一義的に目的とする職業能力開発とは本質的に異なる。ここでは、例えば労働者の個々の人格から切り離されて対象化された免許・資格の取得が唯一の目的となるわけではない。

もちろん、免許・資格が企業内に閉じられた企業内教育よりも公開性を持っていることは否定できないが、それが労働者のたんなる能力証明であれば、それは労働力商品の「銘柄・規格」表示に過ぎないことになる。生

涯学習政策が、後述する高等教育とかかわって、たんにより高度な職業能力開発を高等教育機関に期待するのであれば、それは高等教育の目的と相いれない矛盾をはらむことになる。

第二に、労働者の学習要求は、労働・職業にかかわる要求にとどまらず、労働者文化の創造に結びつく主体的でしかも総合的な学習要求として展開することを認識する必要がある。

労働者教育は、労働に直接かかわる学習とともに、労働・生活の自然的・社会的環境の改善にかかわりつつ、労働者文化を主体的に創造・発展させる力量を高めるための能動的な行為である。

この点から見ても、労働者教育を生涯学習政策のもとにおける「生涯職業能力開発」に極限できないことは明らかである。

このような観点に立って、現実の労働者(勤労諸階層)の学習要求を見ると、それは全体としてより豊かな人間性を培うことを内実としているが、さらにその中には基本的に二つの軸が貫いていると見ることができる。その一つは、労働者の労働にかかわる専門性の陶冶をめざす専門教育・学習に対する要求であり、いま一つは労働者の人間性の陶冶にかかわる現代的教養・リベラル・アーツの学習を軸とする総合的学習に対する要求である。これを労働世界と生活世界を基底とする統一的・総合的な学習要求であるということもできる。⁽¹³⁾

このような学習要求は、勤労諸階層の主体形成にもなって必然的に出現した現代の国民的な教育要求であるということが出来る。まさに現代社会の主要な教育問題の一つは、勤労諸階層の学習要求を教育体系の全体の中に位置づけながら、これをいかに実現するか、ということに示されている。⁽¹⁴⁾

このことは、学校教育機関や職業教育・訓練機関が地域社会と隔絶してその内部において自己完結的になしうることではない。また、従来、わが国の労働者教育の主軸をなしてきた企業内教育のように、専門的教育機関から隔絶して企業の枠内でだけで実現できるものでもない。

このような学習要求は、それが学習主体である地域住民の労働と生活、さらには住民共通の課題である地域づくりと密接にかかわっている。しかもその教育内容の編成主体が地域住民であると考えれば、従来の“労働者教育の欠落”を克服することは、必然的に地域社会を基盤にして“学校教育と社会教育の隔絶”を克服する課題に結びつく。

われわれは一貫して生涯学習を“地域づくりと地域生涯学習計画化”という枠組みで研究を行ってきたが、

それは上述のような課題認識を基礎にしているからにはほかならない。⁽¹⁵⁾

生涯学習政策の中で生涯職業能力開発が打ち出されたこと自体、従来の社会教育行政における労働者教育の欠落と企業内教育の限界に対する批判を含んでおり、その意味で評価できる。しかし、反面において生涯学習政策の主眼の一つが労働能力の開発に極限されているかぎりでは、それはただちに勤労諸階層の幅広く総合的で、しかも極めて現代的な学習要求に応えることには結びつかないといえる。

ここで、あらためて生涯学習の総合的・体系的あり方の中における学校教育の位置と役割が問われるのであるが、勤労諸階層が現に求めている生涯学習が、その内容と水準において高等教育に及びつつあることから、とくに高等教育機関の役割を解明することが重要になっている。

生涯学習の中で“労働者教育の欠落”を克服する際に高等教育機関が地域に開かれた教育機関として果たす役割が期待されているといえるが、このことが高等教育機関の改革の内在的契機と必ずしも結びついているわけではない。

それは、高等教育機関がその研究・教育において、地域社会との結びつきを内存的に求めているとは必ずしもいえないことと、さらに、従来の高等教育機関(とくに大学)の自治が地域に開かれていたとはいえない(高等教育機関における閉鎖的な“学校文化”の一面)ということと密接にかかわっている。

ここで、生涯学習と高等教育の関連構造についての分析があらためて課題となるのである。

4・2 地域生涯学習計画化の重層的構造

生涯学習は、国民一人ひとりの自由で個性的な自己教育活動を基礎として、社会的な協同の営みとして行われ、そのような協同活動の中で、一人ひとりの学習を相互に高め合うことが目指される。

このような学習活動を主体的に組織化し、すべての国民に持続的に保障する教育計画を国民がみずから主体となって編成し、実践することが生涯学習計画化である。

それが地域社会における個々の住民の労働と生活を基礎とする学習活動の組織化・制度化であるという意味では、生涯学習計画は、具体的には地域社会を基盤とすることが不可欠であり、その意味において地域生涯学習計画化であるといえることができる。

このような視点に立って地域生涯学習の体系化を構

想する場合、その枠組みを学習者である国民の主体的条件にもとづいて、二つの展開軸を設定することができる。その一つは、諸個人の人格形成、主体形成とその年代的発達にはほぼ見合った教育・学習活動の展開軸であり、いま一つはそのような学習の社会的展開に必要な組織化に見合った展開軸である。

いわば縦の展開軸と横の展開軸である。

まず、縦の展開軸は、幼児教育、就学前教育、学校教育、学校外教育、職業教育・訓練(再教育)、青年教育、成人教育、高齢者教育など人間の個別的・集団的な発達と主体形成に見合った教育・学習の展開として構成される。いうまでもなく、この中には社会的不利益を蒙っている人びとの学習の保障や援助など、教育と生活・福祉との接点にかかわる諸課題が加わり、全体として国民諸階層の主体形成に見合った学習の展開として意義づけられる。

次に、横の展開軸は、上記のような教育・学習を展開するための条件あるいはネットワークにかかわって構成される。具体的には、家族、学校、企業、地域(集落、町内会、商工会などの産業団体、協同組合、市町村自治体など)、都道府県自治体、国、NGOを含む国際的組織・機関などが含まれており、総じて生涯学習計画化を実現する際の組織的条件をなす。

この縦と横の展開軸は、いわば学習主体と条件との結合を基礎にしており、この展開軸を基礎にして生涯学習の構造化、その内容編成と組織化、制度化が行われることになる。

このような枠組みを基礎にして、学校教育と社会教育の双方がお互いに形成していた「壁」は、学習者の労働世界と生活世界を統合する基盤としての地域社会構造を基盤として克服され、これまでほとんど試みられることのなかった学習の総合化・体系化が新たに生涯学習体系として見通されることになる。

上記の文脈にもとづいて考えるならば、地域教育機関の配置と役割は、基本的には地域住民の教育・学習要求にもとづく民主的編成のなかで決められることになる。しかし、それは同時に教育政策による教育機関の配置・編成と対抗的關係に立たざるをえない。むしろ、これまでの教育機関の配置と編成は、ほとんど教育政策の基調によって律せられており、国民の意向はほとんど反映されなかったといえる。

このような中で、いま、“社会に開かれた高等教育機関”が大学の新しいあり方の一つとして注目されているが、教育政策をめぐる対抗的構造と二つの異なる目的が相互に拮抗した關係に置かれている中で、高等教育機関自体の主体的な判断と対応が求められることに

なる。

いうまでもなく、拮抗関係にある双方の一方は、労働市場の流動化と再編にともなう学校教育体系の再編のいわば“総仕上げ”を高等教育に求めていることを意味し、この点では“大企業に開かれた高等教育機関”への要請という側面が色濃く出ている。

労働市場の流動化にともなう終身雇用制の弛緩・後退は、従来の企業内教育にとどまらない新たな職業人の再教育体系を求めることになる。免許・資格制度や学校教育に繰り込まれた職業人の再教育がこれに適合した学習システムとして求められ、その実施機関として高等教育機関への期待が高まっているといえる。

他方、前述したように、勤労諸階層の学習要求の内容とレベルが高等教育機関の持つ教育力を必須とする状況にあることも確かである。

したがって、真に“国民に開かれた高等教育機関”を目指すとするならば、教育と研究における高等教育機関の社会的役割について、高等教育機関が主体となって国民的合意を形成することが前提となる。さらにそのような合意形成の中心的主体は、いうまでもなく当事者としての高等教育機関の構成員である。ここで求められているのは、従来の高等教育機関(大学)内に閉ざされた高等教育機関の自治から、真に国民に開かれた高等教育機関の自治への展開である。さらに、社会に開かれた高等教育機関を目指そうとする際に、開かれるべき社会それ自体が対抗的構造にあることを考えるならば、高等教育機関を地域に開く際には、高等教育機関の自治が地域社会の民主主義によって支えられていることが必須の条件をなす。これは高等教育機関が、広く学校文化に伴いがちな閉鎖性を打ち破って、一段高い自治の内実を求めて実践することを意味する。

その具体化の手順としては、高等教育機関の研究・教育、運営の到達点とその社会的役割、改革の課題などについて構成員間で合意を形成して、その内容を社会に公開すること、その中で、教育・研究に関する社会的要求をいかに主体的に受け止めるかについて、高等教育機関内部、高等教育機関同士ならびに他の教育機関との間で相互に合意を形成すること、そのうえで、個々の教育機関が自律的に何をなすか、さらにそれを基礎にして、地域教育計画化に向けて、地域の住民や諸機関・組織とともに地域協同ネットワークを形成する中で高等教育機関がどのような役割を果たし得るか、などの諸課題について主体的に判断し、実践することが求められる。

しかし、現実の高等教育機関(大学)の自治の実態との間で少なからず乖離を生じていることも否定できな

い。

このような観点に立って、あらためてわが国の高等教育機関の歴史と現状を踏まえて、地域社会に開かれた存在となるための方向と条件を探求することが求められている。

4.3 生涯学習と高等教育機関

わが国の大学は、明治初期の発足以来、研究については学問と科学技術の先端的研究をリードする研究機関として、また、教育については日本の近代化を担う各界のエリートの養成と研究の後継者養成を主眼としてきた。

戦後の教育改革の一環として新制大学が設置され、高等教育機関への就学機会の拡大にともなって“大学の大衆化”は急速に進んだが、それによって従来の「エリート養成型」の大学が根底から変質したわけではない。⁽¹⁶⁾

さらに、戦後新たに発足した新制大学と既存の大学との間における研究・教育条件の較差が一層拡大した。この点は、その後の大学政策のもとである程度是正されてきたが、事態はさらに進行して、短期大学、専門学校、専修学校、各種学校などを含む高等教育の多様化が進みつつある。

このような高等教育をめぐる状況の急激な変化と高等教育機関への社会的要請の高まりにどう対応するかということが、高等教育機関の改革における重要課題の一つとなっている。その際、高等教育機関における教育・研究を軸とする内在的条件と構成員を中心として形成される内発的契機が、第一義的に重視されなければならないことはいうまでもない。

このような視点に立ってみるときに、高等教育機関が生涯学習に対して積極的な役割を果たすべきであるとする考え方は社会的に広く合意を形成しつつあり、それに関する政策提言も幾つか出されているが、⁽¹⁷⁾ そのことが今後の教育体系の中でどのような意義と役割を持つのか、とりわけ生涯学習がわが国の高等教育の体系化の中でどのような位置に立つのか、ということはまだ十分に解明されていない。

この点については、高等教育論、生涯学習論の双方においてそれぞれ議論されるべき課題であるが、双方の議論がまだ十分に切り結ぶ状況にはないといえる。それは双方とも、わが国ではいわば若い学問領域であって、にわかには体系的な成果を期待することが困難であるという研究の状況を反映していることは否定できない。

わが国が現在直面している“生涯学習と高等教育”の

関連について解明するという課題は、一方において研究と教育の頂点に立つとの位置づけのもとに蓄積されてきたいわゆる“大学知”と、他方において民衆の中で労働と生活に深く根を下ろしながら蓄積されてきた地域の教育力を軸とする“民衆知”とに関して、少なくとも、民衆知の一層の充実・展開のうえで“大学知”との結びつきが必須となってきたこと、それほどに民衆知が高まってきていることにもとづいている。

このことは、欧米の大学がそれぞれの国ごとに歴史的に違った発展過程をたどりつつも、いわば“民衆知”に支えられながら、地域社会をその存立の基盤として生成・発展してきたことといちじるしい対比をなしている。⁽¹⁸⁾

このような視点からみると、いま、わが国が直面している教育改革の課題は、戦後改革と民主主義の蓄積を基底として、より高い民主主義を目指すうえで必須の改革として求められているものである。したがって、“開かれた大学”について生涯学習が一つの課題を提起することは確かであるが、それはたんなる大学の大衆化ではなく、より高い民主主義社会の実現を目指す中で求められている新たな教育体系の創造と構築に向けて、高等教育機関に求められている課題であるといえることができる。

生涯学習の中で、労働者教育(勤労者教育)にかかわって、職業人を中心とする社会人の再教育としてのリカレント教育やその一環をなすより高度の専門的教育・再教育としてのリフレッシュ教育について、高等教育機関との連携を求めているのは、その具体的課題の事例であるといえる。⁽¹⁹⁾

そのみではなく、高等教育機関は、地域社会に対して、初等・中等教育機関に比べてより広域的に開かれた存在であることから、地域生涯学習計画の重層的構造化において重要な位置と役割を担う可能性と条件を有しているといえるが、そのような方向に向けての試行は、わが国ではようやく緒についたばかりである。⁽²⁰⁾

5 おわりに

小論は、現代日本社会の階級的・対抗的關係を基底に据えて、教育政策の展開過程における対抗的構造を明らかにし、それを基礎にして住民主体の生涯学習の展開を、学校教育を含む地域教育計画化の過程としてとらえて考察を進め、その中でこの研究にかかわる幾つかの論点を提示してきた。

この中で、地域民主主義の蓄積を基底とする民衆知

(その軸になる地域の教育力)といわれる“学校知”との結合のもとに、新たな教育体系を創造するにあたって、高等教育機関が中枢の存在になっていることを労働者教育(生涯学習政策ではこれと同義ではないが)生涯職業能力開発”として打ち出されている)に収斂させながら明らかにした。むろん、これは具体的分析の糸口に過ぎない。

この課題についてさらに解明するためには、生涯学習論と高等教育論との双方から切り結ぶより深い議論が不可欠である。

【脚 注】

- (1)例えば日本教育学会50周年記念シンポジウムの内容を収録した『教育学研究』、第59巻、第1号(1992年)、第60巻、第1号(1993年)を参照されたい。
- (2)これまでの共同研究の経過と到達点を示す主な著書は、次の通りである。
山田定市著『地域農業と農民教育』、日本経済評論社、(1980年5月)； 美土路達雄編著『現代農民教育の基礎構造』、北海道大学図書刊行会、(1981年2月)；
山田定市・鈴木敏正編著『地域生涯学習の計画化(上)』、筑波書房、(1992年3月)； 同『同(下)』、同、(1992年6月)； 鈴木敏正著『自己教育の論理』、筑波書房、(1992年11月)； 鈴木敏正著『学校型教育を超えて』、北樹出版、(1997年2月)； 山田定市編著『地域づくりと生涯学習の計画化』、北海道大学図書刊行会、(1997年2月)。
- (3)例えば、戦前・戦中期の小学校の校庭に、天皇・皇后の「御真影」と二宮金二郎の銅像が対をなして設置されたことは、当時の教育・教化を象徴する事象であったといえよう。
- (4)資料については、猪木武徳『学校と工場』、読売新聞社、(1996年4月)、26ページを参照されたい。
- (5)原資料は、文部省監修『社会教育必携(1969年版)』による。
- (6)池田・ロバートソン会談に先立って、すでに米国教育使節団の報告書の中で、日本は共産主義への「防波堤」として位置づけられ、教育は成人教育も含めて、そのための手段としての任務を課せられていた。詳しくは、『米国教育使節団第2次報告書(1950年9月)』、現代史出版会、(1975年5月)を参照されたい。
- (7)寄田啓夫・山中芳和編著『日本教育史』、ミネルヴァ書房、(1996年4月)、第9章(相原久仁男執筆)、P. 154
- (8)ちなみに、1955年から1965年にかけて、高等学校に

- おける工業科の学科数は、394から923に、また同じ期間に、工業科の生徒数は、約237千人から624千人にそれぞれ増大した(資料:文部省『文部統計要覧(平成8年度版)』)。また、4年制大学工学部の学生数は、1955年に約66千人であったが、1963年には約139千人になっている(資料:文部省『わが国の高等教育(昭和39年8月)』)。その学生数は以後も増加し、1974年には254千人(このほかに理工学部学生62千人)になっている(資料:文部省『文部統計要覧(昭和50年版)』)。また、同年次における工学系高等専門学校学生は、約48千人となっている。
- (9)青年学校に必要な施設については小学校を利用し、その教育担当者はごく一部の専任職員を除いて、学校教員や地域の有識者、在郷軍人などに依拠していた。
- (10)教育労働に関する問題提起については、次の論稿を参照されたい。山田定市『社会教育労働・労働者論の基本視角—住民諸階層の学習要求・課題を基礎にして』、北海道大学教育学部社会教育研究室『社会教育研究』、第5号、(1984年10月); 「同(2)—社会教育労働編成論に向けて」、『社会教育研究』、第7号、(1986年9月)。なお、山田・鈴木編著の前掲『地域生涯学習の計画化(下)—社会教育労働と住民自治—』は、社会教育労働論を踏まえた実証的共同研究の一つである。
- (11)公民館については、多くの先行研究があるが、地域産業、住民の労働と生活との関連で実証的に分析した研究としては、次の著書がある。遠藤知恵子『現代の公民館』、高文堂出版社、(1994年3月)。
- (12)例えば、松下圭一氏は、高校進学率が95%に達している現在では、もはや社会教育の歴史的使命は終わったとしている。松下圭一『社会教育の終焉』、筑摩書房、(1986年8月)を参照されたい。
- (13)この点については、実際に労働者(企業従業員)を対象とするアンケート調査においても検証することができる。例えば、次の諸調査の結果を参照されたい。北海道地域リカレント教育推進協議会『リカレント教育の関する基礎調査』、(1995年3月); 室蘭工業大学『リフレッシュ教育ニーズ調査』、(1997年4月)。
- (14)この観点とかがわって、大学教育の事例として、室蘭工業大学が実施している教育体系とカリキュラムにおいて、主専門教育課程と副専門教育課程のいわば複眼的システムを構成していることは、新しい教育体系への試行として注目される。詳しくは、この『紀要』の特集に収録されている論稿を参照されたい。
- (15)この点についての詳しい分析は、山田定市編著『地域づくりと生涯学習の計画化』、北海道大学図書刊行会、(1997年2月)を参照されたい。
- (16)時代の変貌にともなう大学の変化については、マーチン・トロウ著、天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学—エリートからマスへ—』、東京大学出版会、(1976年10月)を参照されたい。
- (17)例えば、1996年度(平成8年度)の文部省『我が国の文教政策』(「教育白書」)では、生涯学習の特集が組まれ、その中で高等教育機関が果たすべき役割について言及されている。また、生涯学習審議会『地域における生涯学習機会の充実方策について(答申)』(1996年4月)では、冒頭に“社会に開かれた高等教育機関”を項目として掲げて、社会人の受け入れの促進や地域社会への貢献について言及している。
- (18)欧米の大学については多くの研究があるが、生涯学習との関連において、精緻な議論を展開しつつある論稿としては、小林 甫『イタリアの高等教育史—パドヴァ大学を事例とする考察: (1)序論(社会と大学)の関係における〈大学の理念〉』、北海道大学高等教育機能開発総合センター生涯学習計画研究部『生涯学習研究年報』、NO. 2、(1996年8月)を参照されたい。
- (19)ちなみに、1994年度から3年にわたって北海道で実施してきたリカレント教育推進事業は、労働者教育と高等教育機関のかかわりについて多くの示唆を提供している。その具体的内容については、町井輝久『北海道大学における生涯学習と職業能力開発研究の試み』、『日本社会教育学会紀要』、NO. 32、(1996年6月)を参照されたい。
- (20)この点についての具体的試行は、例えば北海道大学高等教育機構開発総合センターが中心となって、まちづくりと関連づけて地方自治体と共同で実施しているリカレント教育事業、などに見ることができる。詳しくは、町井輝久・笹井宏益『リカレント教育と大学』、北海道大学高等教育機能開発総合センター『高等教育ジャーナル 特別号』、(1997年3月); 小林甫・木村 純『「まちづくりと生涯学習」と大学の役割』、『同』、などを参照されたい。