成人教育における大学と知識

——英国大学構外教育部を中心に——

上　杉　孝　實

The Organization of Educational Knowledge in the University Adult Education
—A Study of University Exra-mural
Departments in the United Kingdom—

UESUGI Takamichi

はじめに

英国成人教育において，今日では地方教育当局の提供する事業への参加者が，大学やＷＥＡ（労働者教育協会）のそれをはるかに上まわるとはいえ，成人教育の理念の形成に大学やＷＥＡが主導的役割を果たしてきたことは否めない事実である。とくに，1920年代から30年代にかけて，大学内部に構外教育部（Department of Extra-mural Studies）が設けられ始め，成人教育に専念するスタッフを整えたことによって，成人教育の研究も行われるようになり，ＷＥＡとの提携のもと，テュートリアル・クラスを中心とした活動が活発になるのである。

これらの成人教育は，エリートの庇護的移動を特徴としたごく限られた高等教育の機会を，労働者階級等勤労大衆に広げようとする運動と結びついている。19世紀前半から半ばにかけて高揚を見せたチャーティスト運動において，すべての人に対する一般教育を公教育として保障することへの要求を見ることができるが，1870年に初等教育においてその実現がはかられても，中等教育，高等教育は，自助（self help）の考えに支えられて限られたものにとどまっていた。これに対するものとして展開されるのが，19世紀後半からの大学拡張（university extension）の運動であり，これに飽き足りず，1903年に成立した，ＷＥＡの前身の「労働者高等教育普及協会（Association for Promoting the Higher Education of Working Men）である。

エリート的大学の性格が保持される一方で高等教育の普及がはかられるとき，大学内部の研究・教育機構をそのままにして，大学拡張委員会（University Extension Board）やテュートリアルクラス合同委員会（Tutorial Classes Joint Committee）でもって，成人教育コースがアレンジされることになる。しかし，これでは，成人に即した恒常的とりくみが不十分で，成人教育の大学内部における地位も不安定であるところから，復興省（Ministry of Reconstrution）成人教育委員会の1919年レポートは，アカデミックなメンバーを長とした構外教育部を設けることを提唱したのである[1)]。

構外教育部の成立によって，大学成人教育の充実は見られるとしても，それによって大学構内教育が影響されることは少なく，高等教育の大衆への普及は構外教育部にゆだねることによって，大学のエリート的性格は維持されるのである。一方，構外教育部が大学内で他の学部と同等の地位を得ようとするなら，アカデミックなものへの傾斜を強めなければならない。テュートリアル

・クラスは，大学レベルの知識を労働者のものにするという意図から，少人数のクラスでテューターのもと3年間学ぶという方法を採り，労働者階級のリーダー形成や中流階級への移動に機能を果たした面があるとはいえ，ただちに他の学部と同レベルの知識が提供されたとはいい難い。

いうまでもなく，構外教育部の存在意義は，大衆への高等教育の普及にあり，成人教育を進めるところにある。その点で準拠集団は成人教育機関に見出される。しかし同時に，大学の研究・教育機構の一つとして，他の学部が準拠集団になる。この二つの準拠集団は必ずしも斉合的でなく，構外教育部はマージナルな立場に置かれる。大学人にも大学の拡大をはかる者（expansionist）もいれば，拡大を抑えてエリート的立場を守ろうとする者（elitist）もいる[2]。歴史的経緯からしても，構外教育部は拡大論者の立場に立つが，他の成人教育機構にくらべれば，大学に同一化し，その特色を示そうとすることによって，エリート的になりやすい。

このような構外教育部の微妙な位置が，第二次大戦後の高等教育機関の拡大や近年の経済的停滞への対処といった国策の中で，その変貌をもたらすことになる。一方で大衆教育を標榜しながら，他方で専門職の継続教育が進められるのである。1950年代の大学成人教育の「偉大な伝統(Great Tradition)」論争[3]は，大学成人教育，就中構外教育部の役割はどこにあるかを巡るものであった。その後の政治・経済状況は，労働者階級を中心とした一般民衆に対する非職業的なリベラル教育を主軸とする大学成人教育の伝統にゆさぶりをかけることが多くなっている。そこでは，構外教育部の提供する知識として，何が適切かが問われているのである。

英語圏の諸国の大学では，英国にならって構外教育部や拡張教育部を置く例が少なくない。一方，日本を含めて大学にそのような部を持たないところも多い。成人教育における大学の機能の差異は，成人教育における知識観，教育体系における知識の配分構造と密接に関連している。近年多くの国ぐにで大学の成人教育に果たす機能の重要性が指摘されるようになっているが，英国大学の構外教育部に見られる変化とその社会的意味を探り，それとの対比で成人教育における大学の機能を考察することによって，成人教育における知識のとらえ方の問題を浮き彫りにすることができるのである。

1. 構外教育部の実態

今日，英国大学において構外教育部またはそれに類似した部を持っているところは，45大学（公開大学を除く。ウェールズ，ロンドンの連合大学はそれぞれ1と数える。）中35大学である。オックスブリッジといわれる古典的大学，上記の連合大学，スコットランド，アイルランドの大学，19世紀後半以後20世紀前半に多く成立したイングランドの市民大学（civic university）は，すべて構外教育部または成人教育部（Department of Adult Education）を持つのに対し，1960年以後の大学拡大策によって設立されたイングランドの新大学では，8の内4が，上級技術カレッジ（CAT）が母体となった大学では，9の内3が同様の部を持つに過ぎないい。

このことは，構外教育部の成立が時代的影響を強く受けていることを物語っている。とくに，市民大学の成立と構外教育部の結びつきが強い。オックスブリッジが，貴族・ジェントリーといった有閑階級たる上流階級にとってふさわしい，非職業的でリベラルな科目を重視した人文主義教育を中心とし，上層中流階級もその文化を採用することによって地位の高さを誇示しようとしたのに対し，新しい産業の発展に役立つ教育を求める企業家，中流階級市民もふえてくる。市民

大学といわれるものは，このようなニーズを背景に設立される[4]が，もともと古い大学のカレッジであったものが多く，その地位を高めるためにも旧来の大学教育の影響を受けている面がある。工業関係の技師を含めて専門職の養成を行うとともに，リベラルな教育に高い価値を置くのである。正規学生として入学することの困難な，下層中流階級や労働者階級には，構外教育部を通じてリベラルな教育が提供されるのである。

市民大学自体が大学の考えにもとづいて設立されたのであり，古い大学にくらべれば拡大論者の立場に立つので，構外教育部の設置も受け入れられやすい。そもそも，大学拡張の拠点として設けられたカレッジが母体となって大学になったものが少なくないのである。それでも，構外教育部の設置は徐々になされたのである。ノッティンガム，ウェールズ大学中のアバリストゥィス，エクゼター，マンチェスター，オックスフォード，ケンブリッジ，ハル，レスター，サザンプトン，ダラム，ニューカッスル，ロンドン，リヴァプール等は，1920年代から30年代にかけて構外教育部を設けたが，ブリストル，バーミンガム，リーズ，シェフィールド，ウェールズ大学中のバンゴール，エディンバラ等は，40年代に設置したのである。

設立時期のずれには，当初，ＷＥＡが，構外教育部に対し警戒的であり，ＷＥＡの勢力の強い地域では，設置がためらわれたことも関係している[5]。そこには，国や地方教育当局の資金援助の問題もからんで，成人教育内部で競合関係が生じることへの懸念が見られたのである。ノッティンガム大学のように，ＷＥＡとの結びつきが強く，ほとんどのコースがＷＥＡとの共同事業であるところもあったが，とくに第二次大戦後，多くの大学が独自事業を増大させていったこと，ノッティンガムでもその傾向は見られることなどを考えると，競合関係の存在は否定できない。もっとも，他面から見れば，新たな成人教育分野の拡大ととらえることが可能であり，ＷＥＡの既得権を冒したとは簡単にはいい切れない。

これに対して，イングランドの新大学で，エセックス，ヨーク，イーストアングリア，ウォーリックには同様の部が設けられていない。また，サセックスの場合，部でなく継続教育センターを置いている。新大学がとくに技術系学問を重視したとはいえない。現に，1960年以前と比較しても，これらの部門の比重が増してはいず，社会科学関係の部門が増加がめだつのである[6]。したがって，ＣＡＴとちがって，これら新大学の学問内容が，リベラルな科目に重点を置いた構外教育部とそぐわないものがあったために，その設置が見られないということにはならない。もともと，ＷＥＡと構外教育部の提携のもとに展開されたチュートリアルクラスにおいては，労働者が自らの社会的位置を認識するため，社会関係科目に力を入れていたのである。

新大学で構外教育部の設置率が低いのは，やはり，時代背景の差に原因を求めなければならない。市民大学設立時には，大学拡張の流れに沿って，夜間コースが多く用意されていた[7]。有閑階級の少なくない古典的大学と異なり，勤労者を対象とするとき，働きながら学ぶことのできるしくみを整えることが必要であったのである。実際には市民大学は，中流階級のニーズに応えるものであって，その後大学としてのかたちを整えるにつれ，日中のコースが一般的となり，夜間コースは構外教育部が中心となって開設するのである。しかし，大学として高度な学問レベルを維持し，高い威信を得ることへの関心は，古典的大学をモデルとした人文主義的教養に加えて，市民大学の成立を促した専門教育への傾斜を強め，構外教育部にあっても，専門職の継続教育を多くする方向に向かうことになる。第二次大戦後の経済復興から，1960年代にはいる頃からの経

済成長は，専門職の増大をもたらし，そのための再教育，継続教育のニーズを増やしたのである。このような動きは，構外教育部の伝統とずれを示すことになり，あえて構外教育部を設けず，内部の諸学部による継続教育の実施，あるいは，継続教育センターによるそれらの促進を考えることになりやすい。

イングランドの新大学であるサセックス，ＣＡＴグループのバース，ラハバラ，アイルランドの新大学アルスター新大学等は，構外教育部もしくはそれに類似の部によらず，センターで成人教育にあたっている。すでに，名称にしても，構外教育部を名乗るところは少数派であり，成人教育部になっているところが多い。近年では，継続教育部の名称を用いたり，成人教育・継続教育部，成人教育・構外教育部と称するところもふえている。これは，単に名前の問題でなく，機能の内容にも関わることである。構外教育部には少なく，大部分の成人教育部等において見られるのが，成人教育に関するディプロマやより高い学位を附与するコースである。構外教育を行うだけでなく，成人教育者の養成や成人教育の研究が成人教育部において進められているのである。これによって，他の学部と同様の機能を併せ持ち，大学内部における地位を高めることができるのである。

このような成人教育のディプロマ・コースは，1961年のマンチェスター，1964年のノッティンガムを皮切りに設けられるようになり，成人教育についてマスター，ドクター等の学位も授与される道が開かれてくる。構外教育部であるロンドン，ブリストルでもディプロマ・コースが存在するが，より上位の学位コースを持つのは成人教育部や継続教育部である。成人教育のディプロマ・コースは，大学卒業者もしくは適当な職務経験者を対象とすることによって，成人教育者の地位向上に努めるのである。その背後には，1944年教育法によって，義務教育後の継続教育，文化的・レクリエーション的活動の保障が地方教育当局の義務とされたことなどもあり，地方教育当局の成人教育が拡大したことに伴って，成人教育者の養成の課題が大きくなったことがある。

この種のコースを持つのは，イングランドの古典的大学２，ロンドン連合大学１，アイルランドの新大学１のすべてと，イングランド市民大学14の内９，技術系大学３の内１，スコットランド古典大学４の内２であって，イングランドの新大学８はいずれもこのコースを持たない。コースを設けている大学では，プロフェッサーを置いているところがほとんどであるのに，コースのないところではプロフェッサーがいないところが多いのである。イングランドの新大学がこのコースを欠くのは，成人教育に関わる歴史の差とともに，構外教育としての成人教育よりも，専門職の継続教育に関心の強いことが関係していると考えられる。

マンチェスター大学では，構外教育部と成人教育部とは分かれていて，成人教育者養成は後者の役割となっている。今日では，成人教育部は成人教育・高等教育部（Department of Adult and Higher Education）となり，成人教育のみならず高等教育の研究が行われている。ノッティンガム大学においては，構外教育は成人教育部の担当となっているのに対し，成人教育者養成は，教育部（School of Education）の中の継続教育学科（Continuing Education Division）が行っている。もっとも，両者は事実上一体となって運営され，成人教育研究も合同でなされている。エディンバラ大学でも，成人教育者の教育は，構外教育部とは別の教育部（Department of Education）において行われているのである。このように，成人教育者養成や成人教育研究は，他の学部の性格に近く，対外的事業に追われる構外教育部では十分なし難い面も持っているので

ある。しかし，その分離が進めば進むほど，構外教育部は大学の内部において異質の存在となるのである。異質の存在であってこそ，そのユニークさでもって大学における革新的機能を果たすという存在意義の主張が可能になるが，大学の内部でマージナルな存在として，孤立したり，存在の危機を感ずることも少なくないのである。

構外教育部の資金は，これまでは大学補助金委員会（UGC=University Grants Committee）の配分にもとづく大学の予算ではなく，教育科学省からの成人教育責任団体（Responsible Body）への補助金配分に頼っていた面が大きいのである。中央政府から直接の影響を受けない点で，構外教育部の資金は大学補助金委員会が責任を持つ方がよいとも考えられるが，それは多くの構外教育部に好まれなかったのも，大学内部での勢力関係から見ても，他の学部に予算を取られて，財政的基盤が一層悪化することへの懸念があったからである。

構外教育部の学内における勢力は，プロフェッサーの配置状況にも見ることができる。ノッティンガム大学の成人教育部のように，2つのプロフェッサーのチェアを持つところもあるが，プロフェッサーを持たないところが2/3を占めている。比較的プロフェッサーの存在率が高いのは市民大学である。ノッティンガムの場合，1920年に構外教育部の成立とともにその長として招かれたピアーズ（R. Peers）が，1922年にはプロフェッサーに任命されるというように，英国史上初の成人教育の教授を置いたのである。そこには，マンチェスター，リーズ，リヴァプール，シェフィールド等と同様，19世紀から20世紀初頭にかけて重要な鉱・工業地帯であった中部イング

表1．英国大学成人教育体制

	計	構外教育部	成人教育学位	部長が professor
イングランド				
古典的大学	2	2		
連合大学	1	1	1	1
市民大学	14	14	9	9
新大学	8	4		3
技術大学	9	3	1	1
ウェールズ				
連合大学	1	1		1
スコットランド				
古典的大学	4	4	2	1
新大学	4	4		
北アイルランド				
旧大学	1	1		
新大学	1	1	1	1
計	45	35	14	17

（注）成人教育部を含む。両者をもつところも1とする。
学位は，ディプロマまたはそれ以上の学位を指す。
NIAE, *Year Book of Adult Education*, 1982/83. C. Durucan, *Continuing Education in British Universities*, Dept. of Adult Education. Univ. of Nottingham, 1987. より作成。
＊ウェールズの6のカレッジは独立性が強く，4に構外教育部があり，内1にprofessor がいる。

ランドにありながら，これらにくらべて大学としての認可がおそく，新しい大学としてその地位を確立するためにも，1919年レポートに沿った動きを示す必要があったと考えられる[8]。上記の大学がチャーターを得たのがいずれもこのレポートが出されるよりはるか以前であるのに対し，ノッティンガムがチャーターを得るのは1948年のことになるのである。

オックスブリッジやダラム，バーミンガム等歴史の古い大学で構外教育（成人教育）部長がプロフェッサーでないのは，伝統的な学問体系に依拠した学部にくらべて構外教育部，成人教育部の勢力が強いものではないことにもとづくものであるといえよう。マンチェスターにおいても長いあいだ似かよった状況にあった。構外教育部や成人教育部を欠くものも多い新大学やＣＡＴグループの大学は別として，比較的歴史の新しい市民大学では，20世紀前半の大学拡張が成人教育運動と強く結びついていたこともあり，他の学部に伍して構外教育部・成人教育部の地位を高めることがまだしも容易であったと考えられるのである。

大学の数の少ない時期には，構外教育も正規コースに準ずるものとしての地位附与的機能を持ち得た。第二次大戦直後の労働党内閣閣僚や議員には，大学構外教育部やＷＥＡで学んだ者が多かった[9]。しかし，大学生の増加，大学数の増大は，構外教育の地位附与的機能を低めていくことになる。そのことは，大学内での構外教育部の性格が，他の学部から距離のあるものになることを意味する。それだけに，その距離を縮め地位を高めるために，専門的継続教育や成人教育研究・成人教育者養成に力を入れることになるのである。しかし，従来構外教育部が提供してきた知識を重視しなくなれば，その存立基盤が問われることになる。ここで改めて構外教育部の扱う知識内容を問題にしなければならない。

2. 構外教育部における知識

英国大学成人教育の伝統が，リベラルな教育の普及にあることは多くの人が認めるところである。それは，用具としての知識でなく，また特定の役割を遂行するのに適した知識ではなくて，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重視するものである[10]。したがってそれは非職業的であり，非実用的であって，知識の経済的価値や政治的価値よりも文化的価値を重んじて，人間を役割に埋没しない自由な存在にすることに意味が見出されるのである。その中には，有閑階級に適した観念重視の人文主義的知識観に通ずるものがある。彼らが支配層である英国では，中流階級もその文化をまねることになって，貴族制を打破したフランスやアメリカにくらべてこの考えが強く大学を支配する。高等教育の普及をはかる大学拡張運動に由来する構外教育は，その影響を受けやすいのである。

しかし，同時に，構外教育が労働者階級のためということを意識したものである以上，その地位の向上をはかるという社会目的（social purpose）を掲げ，その際重要な自らの置かれている社会的立場の認識を深めるのに役立つ知識を重く見てきたのである。ここでは，経済学，政治学，社会学など社会に関する学科目が高い価値を持つものとなる。ただし，それは，特定の立場に立つというより，さまざまな立場のものを取りあげて，自由に論考すべきものというのが，ＷＥＡやこれと結びついた大学構外教育部に典型的な考えであった。経済学は最も重要な科目とみなされたけれども，マルクス主義経済学が講じられることは少なく，もっぱらこの立場からの教授に力を注いだ労働カレッジ全国評議会（NCLC=National Council of Labour Colleges）とは対

照をなしたのである[11]。

職業教育が避けられた背景には，これによって労働者が狭い役割に閉じ込められるだけでなく，企業利益の観点からのみの教育を受けることになることへの警戒がある。歴史的に見ても労働者の教育は職業教育に限られがちであった。しかし，労働者階級にとって，日々の労働からかけ離れたリベラルな教育がなじみやすいものであったとはいえない。中等学校も限られたものであった20世紀初頭では，構外教育部に学ぶ人の多くが初等教育のみの経験者であった[12]。それでも，自らの置かれている現実を見きわめる社会関係科目は，労働者階級が力を持ち始め，労働党が自由党に代わって保守党に対抗し，連立内閣から労働党内閣への歩みを進める時期にあっては，多くの労働者の関心を集めたのであり，ＷＥＡとの提携のクラスにおける開講科目の中での比率は高かった[13]。

ＷＥＡと大学を比較したとき，ＷＥＡはそもそも大学拡張講義が労働者にそぐわないものであることを批判して成立したものであり，社会的目的がより強く意識されやすいのに対して，大学構外教育部が，成人教育において独自性を出そうとするとき，大学内部の教育に似かよったリベラルな知識に傾きやすいのである。時代を下るにつれ，社会関係科目の比率が下がり気味になり[14]，文学・芸術や科学の比率が増してくることは，ＷＥＡについてもいえることであるが，大学にあっては当初からその動向が現れやすかったと考えられる。多くのテュートリアル・クラスが，大学とＷＥＡの提携で行われ，社会関係科目に大きな比重を置いたといっても，合同委員会の大学側関係者は，他の職務も持っていることもあって名目的になりがちであり，一般的にはＷＥＡの主導性が強かったのである[15]。

このような大学成人教育における知識は，中流階級に適したものであり，とくに第一次大戦後女性の参加がふえる一方，労働者階級の比率は低下していく[16]。女性においても，家事事業が多く余裕がある中流階級が多いのに対して，労働者階級の女性は，疲労の激しい肉体労働からも男性が自己本位になりがちな家庭にあって，学習参加は容易ではなかったのである。いずれの階級にしろ性別役割分業の見られる中で，女性の関心は文学や芸術に向けられる傾向があった。労働者階級の参加といっても，大部分熟練労働者であった。その後の中等教育の拡大，第二次大戦後の総合制中等学校の拡がりは，熟練労働者の進学の増加をもたらし[17]，正規教育コースに進む傾向が強まることによって，大学・ＷＥＡの成人教育への参加比率は下がって，中流階級の参加比率が増してくるのである。

表2．科目別コース（ノッティンガム大学構外教育部―成人教育部）

	1920/21	1934/35	1975/76
自然科学	7.0%	18.0%	26.3%
文学・芸術	11.6	28.4	25.3
社会科学	53.5	17.0	14.6
歴史	18.6	13.9	24.4
心理学・宗教・哲学	9.3	9.8	9.4

（注） G. F. Brown, *Robert Peers and the Department of Adult Education*, Dept. of Adult Education, Univ. of Nottingham, 1981. A. H. Thornton & M. D. Stephens (eds.) *The University in Its Regions*, Dept, of Adult Education, Univ. of Nottingham, 1977. より作成。

大学成人教育が社会的目的よりも個人の知的欲求の充足に傾くのは，中流階級の参加の意大と関係があるが，同時にその教育観に見られる個人主義的立場の反映でもある。知識は個人の発達を支えるものである，とする一方，社会的用具性を問題とすることが乏しいとき，教育が社会統制の手段となることが避けられているように見えながらも，現実には現状維持に機能的であり，個人の引上げ，階級上昇には役立っても，集団的向上につながる変革を支えるものにはなり難い。しかも，構外教育部での学習が大学内部の正規コースと同様の資格取得をもたらすものでなく，もっぱら人格発達に意味を見出すものである限り，広い視野を獲得し，人間形成に資するとしても，既成秩序の中での階梯上昇にはつながりにくいのである。

現実には，大学が庇護的移動にしろ社会的移動のための機関としての機能を果たし，第三次産業の比重が高まるにつれ，その意味あいが強まっている中にあって，構外教育部はそのような機能を持つことが少ないことによって，大学の理念としての真理探究機能，人間形成機能を他の学部以上に純粋に追求していると見ることも可能である。これを別の面から見るならば，大学の階級再生産機能をカバーする機能を持つととらえることができる。ブルデュー（P. Bourdieu）の文化的再生産論[18]に関連させると，構外教育部は多くの人に支配的な中流階級文化への接近の機会を提供し，文化的格差を縮める機能を果たしているかのようである。しかし，ここで学ぶ人の多くが大学の正規コースに進むことのできなかった人であり，同等の資格取得につながらないならば，社会的移動をもたらさず，むしろ移動についての冷却（cooling out）の機能を持つことになる。また，支配的文化への同化を促すことは，支配的文化の優越性を明らかにすることになり，元来それを身につけている者の有利さが発揮され，限界的差異（marginal difference）を示すなどによって，やはり文化的再生産による階級再生産の理論が妥当することになる。

これに対して，ＧＣＥのような進学や就職にあたっての条件となる中等教育修了レベル取得につながる知識の提供を行うなど，学習者の現実的ニーズに応ずることに構外教育部の意義を見出す動きが強まってくる。これによって，大学入学や有利な就職が可能となり，社会的移動が促進されるのである。いわば正規コースにも到るバイパス的機能が見られるのである。その有用性が可視的であることから労働者階級も参加しやすいものになる。知的欲求の充足それ自体が目的化し得る中流階級への偏りは，比較的少なくてすむと考えられる。しかしその知識は，用具性の強いものとして，支配的文化からは周辺的に置かれやすく，また他の学部にくらべてそのレベルは低次なものとみなされることになる。この場合，知識の取得それ自体に価値を置く大学成人教育の理念に立ち，建前としては大学の本来的理念を示してその地位を高めようとするのにくらべて，構外教育部の地位は他の学部に従属的なものになりかねない。

構外教育部が専門職の継続教育にあたることは，その地位を引き上げることになる。社会変動，技術革新の加速化に伴って，専門職も継続教育を必要とするようになる。市民大学以後の大学は，専門職従事者が多く輩出されることに寄与し，その完成教育を進めてきた。諸学部が正規学生に対する専門職へのイニシェーション教育に力を注ぐのに対して，構外教育部は，すでに社会人である専門職従事者の教育を担当することで存在意義を示そうとするのである。アメリカやカナダの大学の拡張部，成人教育部でもこの傾向は強い。これに関連する知識は，用具性を帯びながらも，リベラルな教育を前提として取得され得るものとされることによって，高い価値を持つとみなされるのである[19]。

ただし，専門的継続教育は構外教育部の専管事業とはなり得ない。医学部・歯学部・工学部など多くの学部が，その内部の専門スタッフを活かして継続教育にとりくむようになる。とくに設備を要する自然科学に基礎づけられた専門職の継続教育における構外教育部の比重は小さい。比較的構外教育部が役割を果たしているのは，社会科学の分野である[20]。これらも，スタッフ等との関係で，構外教育部のみでなく，社会科学部との提携が必要となるし，それぞれの専門学部が負担の増加さえ厭わなければ独自ででもなし得るものである。もとより，成人の教育については，構外教育部の経験が大きな意味を持つことから，これとの提携が不用とはならないにしても，その知識内容から見て，専門学部の役割が大きいものになるのである。むしろ専門学部独自の方が高いレベルを維持できるとして，構外教育部との提携を好まない場合もある[21]。

表3．グレイト・ブリテン大学短期コース

年	コース計	構外コース			医歯学卒後コース			他のコース		
		コース数	学生数	延学生数（千人）	コース数	学生数	延学生数（千人）	コース数	学生数	延学生数（千人）
1977/78	100% 15,558	63.9 9,941	220,119	5455.9	19.6 3,045	73,646	1854.1	16.5 2,572	79,594	2592.0
1978/79	100% 15,552	67.1 10,432	229,611	5741.0	16.4 2,551	56,662	1923.4	16.5 2,569	80,907	2620.6
1979/80	100% 16,065	64.3 10,324	230,454	5716.6	17.7 2,838	68,223	1776.8	18.1 2,903	83,355	2723.8
1980/81	100% 17,264	63.1 10,891	238,988	5779.8	19.5 3,359	74,716	1744.7	17.5 3,014	85,734	2501.9
1981/82	100% 18,836	60.9 11,478	252,874	5918.8	18.6 3,496	84,778	2393.9	20.5 3,862	105,331	3121.7

(UGC. 1984, Appendix 8. より作成)

実際にも，構外教育部のコースの大半はリベラルなものであり[22]，専門的継続教育が主流をなしているわけではない。職業教育も含めて市民の多様なニーズに応じるとしても，構外教育部の独自性は，リベラルな教育を受講者本位でソクラス的方法で行い，受講者の自発的意思のみが参加の条件となるところに見出されやすいのである。ただし，それが人びとの社会認識を深め，その活動を統御していく力を高めるといった社会的目的[23]とかけ離れると，人文主義教育の通俗化として，理念的には古典的な大学の地位を志向しながらも，現実にはマージナルな立場に置かれかねない。ここでは，中流階級への偏りは不可避となる。

構外教育部が上記の社会的目的を掲げるとき，ＷＥＡとの重なりが問題になる。しかし，元来構外教育部は，ＷＥＡと大学との提携による労働者階級の地位向上をめざしてのとりくみから生まれてきたものである。ＷＥＡは，メンバーの意思を反映して独自事業を組むにしても，専任の職員は少なく，講師等は外部依存にならざるを得ない。一方，大学は，一般民衆の意思にもとづく事業運営において，必ずしも適切なしくみになっているとはいえない。ここに両者の提携の意義が認められる。構外教育部が独自性を示すため，また他の学部と同等の地位を確保するため，多様な教育に努めることは当然としても，この社会的目的に沿った教育を欠かしては，存在意義が稀薄になるのである。

しかし，WEAの事業も中流階級への偏りが指摘される現状にある。一つには財政的基盤の弱さから，対象を拡大して，参加しやすい中流階級向けの事業をふやしたことが影響している。そこには，大学構外教育部の動向とも重なる面が見られる。サッチャー政権の経済優先政策のもとで，職業技術教育の振興がリベラルな教育を犠牲にして進められ，非職業的な成人教育の財政難は一層増しているのである。けれども，WEAの存在意義は社会的目的に適う事業の展開にあり，1973年のラッセル・レポートもそのことを指摘することによって，産業・労働に関する教育や社会的に不利益状態にある人の教育にウエイトを置く努力が払われてきたのである[24]。

学校教育において，長い間男性にくらべ不利な位置にあった女性とともに，移民や底辺状況にある労働者の教育の保障が課題となっているのである。労働者階級にあっても，熟練労働者にくらべ半熟練・未熟練労働者の教育参加は著しく少ない。これらの人びとにとって，直接生活と関わることが乏しいかに見える科目に関心を持つゆとりは少なく，まず生活の向上に必要な識字能力，生活技術の習得が課題となる。

これは地方教育当局の仕事でもある。ボランタリズムの伝統のもと，地方教育当局の成人教育は，大学やWEAにくらべておくれて発達しながらも，今日では上記責任団体にくらべてはるかに多くの受講者を抱えているのである。1919年レポートは，大学やWEAのリベラルな成人教育を中心にすえ，地方教育当局にそれに対する援助を求めるとともに，みずからも人文的科目を開講する夜間学習センターを設けることを奨め，また社会的レクリエーション的活動を展開することを奨励した。とくに18～21歳の若い層の欲求充足にその課題を見出している[25]。このように地方教育当局の役割は，大学やWEAの援助とともに補完事業の実施とされたが，その後の発展は，大学やWEAのリベラルでアカデミックな性格の濃い科目に対して，実用的・技芸的科目や身体治動を主とした科目を多く開講することによって，下層中流階級を中心としたより広い層の教育参加をもたらしたのである。

このように，地方教育当局は，住民に直接責任を負う機関として，多くの人びとのさしあたってのニーズに応える姿勢が強いといえる。社会保障とも関連して，社会的に不利益状態にある人に対する基礎教育にも責任を負わなければならない。しかし，地方教育当局は政治権力の影響をもろに受けやすい存在でもある。社会的不利益状態を個人的原因にもとづくものとする病理的アプローチに終始するところも少なくない。社会的原因に迫ることが不十分となり，社会のしくみはそのままにして，個人的努力を促すことになることが多い。個人主義的であり，自助を強調する保守政権のもとではとくにそうである。

これにくらべれば，大学は比較的自律性の高い存在であり，自由に実験的試みをおこなったり，問題の社会的規定を明らかにする知識を重視した教育活動を展開することが，まだしも容易である。もっとも，近年の成人教育予算のカットに伴い，受講者負担の増加や回数減・定員増でまかなう必要が増すことによって，人びとのニーズを掘りさげるよりも，表に現れやすい要求に沿った教育事業に傾くことも考えられる。1987年12月構外教育部のリベラルな成人教育に対する国庫補助の担い手が，従来の教育科学省から新設の大学資金審議会(Universities Funding Council)に移されることに決まったことも，構外教育部が他の学部との対比によって大学内の支持をとりつける必要に迫られたことを意味し，その独自性の主張の失敗は部の財政的基盤の弱体化をもたらす可能性が高まっている一方，目先の業績にとらわれての事業が多くなることも予想される状

況にあるのである。

3. 大学とコミュニティ教育

大学構外教育部が，これまで社会的に権利が十分保障されていなかった層の問題解決に資することに存在意義を見出した場合，大学内部の伝統的なアカデミックな基準からは逸脱したとみなされやすいアプローチが必要になるのがふつうである。集合型の細分化され専門化された学問体系にもとづく知識習得に必要な基礎教育も不十分で，学習意欲は知的好奇心よりも生活上の問題解決にあることが多いこの層にとって，統合型の問題中心カリキュラムで今ここから出発することが重要なのである。これについては，大学等高等教育機関固有の教育ではなくて，他の機関が行うべきものとする考え方もあり得ることになる[26]。

従来の学問中心的アプローチでフォーマルな教育に対して，問題中心でグループ活動や地域行動とも結びついたノンフォーマルな教育を含むコミュニティ教育は，サザンプトン，リヴァプール，リーズなどの大学の構外教育部・成人教育部で試みられているが，成人教育事業全体の中での比率は低いものである。大学としての特色の発揮は，学問体系に即しての知識の習得にあるとするなら，成人教育においても，すでに大学教育を受けた，あるいはそれに相当する学力を持つ者の継続教育にそれが見られるということになる。また，学ぶことそれ自体に意義を見出し，実用的教育を排する教育観のもとでは，問題解決のためのコミュニティ教育は価値の低いものとされる。マージナルで実験的な試みとしてある限り，コミュニティ教育が許容されるかのようである。

しかし，特定の役割遂行に役立つという意味での実用主義的な教育と，問題解決に向けて変革をもたらそうとする意味での有用な教育は，同一ではない。前者は必ずしも広い視野の学習を前提としないが，後者は諸学の成果を総合することによって問題の根底にあるものを解明することができるものである。真に有用な知識とは，このような知識をさしているのである。学問研究の積み重ねの上に立ってこそ現象の底にある本質をとらえ，変革の方向を見出すことができるものであるとすれば，それはまさに大学においてこそとり組みが進むものであり，問題を軸として諸学を総合し，しかも多様な学習者に即した教育を展開する上で，さまざまな専攻から成るスタッフが成人教育を共通の専門分野としている構外教育部が，大いにその効用を示すことができることになるのである。

ただし，コミュニティ教育のすべてが，社会のしくみを問題にするものではない。伝統的なフォーマルな方法では学習への参加が容易でないところから，具体的な問題を提示したり，なすことによって学ぶなどノンフォーマルな方法を採り入れることによって，学習参加を促すに過ぎないものも多い。この場合は，既成の知識への接近が問題であって，その変革が指向されるわけではなく，むしろ現存の秩序維持の機能を持つのである[27]。このようなコミュニティ教育は，知識内容そのものの科学的検討が抜きになり，知識の通俗化に流れかねないので，大学にふさわしくないものとの評価を受けることになる。このとらえ方が，コミュニティ教育をひとくくりにして扱うことによって，有用な知識全体が否定されることにもなるのである。

このような方法論に傾斜したコミュニティ教育は，地方教育当局の事業で少なくない。これならば時の政権がいずれにあろうと，葛藤を生じることは少なく，むしろ既成秩序への編入を進めることになるのである。これに対して，変革をめざすラディカルなコミュニティ教育は，大学に

おいてより可能であり，また大学としての特性をよく発揮できるものである。

元来，構外教育部は，エリート的大学を拡張して，多少とも大衆的なものにする機能を持っているが，底辺状態に置かれた人に着目するコミュニティ教育へのとりくみは，一層大学のエリート性に挑戦することになる。しかし，それが他の学部と離れたかたちであるならば，それら学部のエリート性を保持する上での代償的機能を持つことになり，大学内部で文化的隔離地帯を構成することにもなりかねない。構外教育部のとりくみをどのように大学全体に及ぼしていくかが課題となるのである。

これまでのリベラルな教育に対する批判は，知識観の修正とつながっている。リベラルな教育が，客観的知識体系の存在を前提とし，個々の観察者と外界を明確に分れたものととらえ，分化した学問内に構造づけられた知識の階梯に基礎づけられているのに対し，解放的立場に立つ教育は，フォーマルな知識よりも現実たる世界を重視し，現実の社会的構成，間主観的世界を問題にする。ここでは，知識の相対性，階級的制約の認識のもとに，社会の集団的理解，政治と教育の関連づけに意義が認められる[28]。したがって，大学のコミュニティへの関わりが重要になり，現実に関与している人びとの教育こそが中心的位置を占めるべきものとされ，パートタイム学習，成人学生がノーマルな存在とみなされるのである。

このようになれば，構外教育部の教育が同時に大学全体の教育にもなるのであり，その意味では，構外教育部は発展的に解消されることにもなり得るのである。だが現実には，大学としてアカデミックなレベルを維持することがその地位の保全につながることから，門戸を開かれたものにする部門は，大学内の一部に限定されることになり，構外教育部にその役割が課せられるのである。

大学としてのコミュニティ教育を推進する場合に，ノンフォーマルな教育にのみ着目するならば，大学としての特性の発揮は稀薄になり，他の地域成人教育機関にゆだねる方が適切であるとも考えられる。コミュニティ・ベースの教育にあっては，生活の諸問題に実践的に関わっている地域の諸機関の教育力を活用することが有効である。それゆえ，大学のコミュニティ教育は，これら地域諸機関・団体との提携で展開されることによって効果をあげ，かつパイオニア的役割を果たした後は，その活動をそれぞれの専門的地域機関・団体にゆだねることができるのである[29]。大学としてはこのような研究を伴ったパイオニア的役割，ネットワークの結び手・調整者としての機能を果たすとともに，ノンフォーマルな教育をより深め，生活問題を広い文脈のもとで科学的に解明するために，フォーマルな教育に結びつけていくところに意義が見出され，また，地域問題にとりくむリーダー・専門家の教育にあたるところに独自性が認められることになる。

コミュニティ教育の広がる以前において，労働者階級の地位向上を重視する構外教育部にとって，労働組合教育，就中労働組合幹部の教育に大きな関心が注がれてきた。このような教育の意義は今日においても失われていないが，労働組合が既得権を持つ組織として，既存の社会システムの中に組み込まれ，主として労働条件に関心を寄せるとき，必ずしも労働者全体に目が届かず，生活問題全体にとりくむことにならないのであり，そこにコミュニティ教育が必要とされるようになるのである。したがって，住民とともにコミュニティ・ワーカーをはじめとする地域リーダー・専門家の教育が改めて重要性を増すのである。ここで必要とされる知識は，生産点でのそれよりも消費面のものになりやすく，経済学以外の多くの知識が要求される。それだけに焦点が拡

散することもあり得る。コミュニティ教育の推進が，階級的視点を稀薄にするとの懸念が投げかけられる[30]のもこのことに関係している。しかし，コミュニティ教育によって，失業者，移民，底辺労働者，障害者，高齢者，女性など，従来焦点があてられていなかった層に関わる教育が促進されるようになるのである。

人生の途上で改めて職に就いたり，高等教育や継続教育を受けるための準備としてのセカンド・チャンスのコースは，1970年代以後，大学の構外教育部の事業としても注目されるものとなっている。とくに女性の家庭内役割からの脱却，社会参加，そのための自信獲得，意識変革に大きな意義を持つと考えられている。そこでは，学習技術・職業技術の習得，教育・職業に関する情報の取得のみならず，福祉政策，雇用と経済，家庭生活，不平等問題などについての学習，カウンセリング，集団討議などを通じての自己発見にも力が注がれている。最もこれを必要とする人に機会を提供するための受講者選択が行われ，これまで不利な状態に置かれていた人を優先する例も見られる[31]。

エリート的大学観からは，この種の新しい試みは，大学にとってふさわしいものとはみなし難いものになる。これによって構外教育部の地位が，他の学部の目にも，低いものとして映るのではないかといった問題が提起されることも考えられる。しかし，あらゆる実験的試みを行い，研究を進めることは，大学の使命に属することであり，現実の社会問題についての教育・研究上も，このような試みは多くの資料を得ることができ，実践的研究の道をひらくものである。また，大学につながる教育に関心を寄せ，その改善の方法を模索するのも，大学として当然の課題となる。その点でも，上記のコース開設の意義は小さくない。これを他の学部において行うことは，これまでの性格に大きな変化をもたらすことになるので，容易なことではない。これも構外教育部であるがゆえに可能であるといえる。

コミュニティ教育においては，人びとのためにというより人びとと共にということが強調される。フレイレ（P. Freire）の教育観の影響もあって，既成の知識の普及よりも，民衆との対話を通じて，その文化の発展が構想されることになる[32]。従来の大学の伝統は，価値ある知識の伝達・普及とその上に立っての新しい知識の創造をめざしてきた。その知識は支配階級の文化を反映することが多く，「浮動せる」知識人[33]も実際には中間層として支配層につらなる文化を担うことが多いところから，大学が民衆文化を正面にすえることは乏しかった。大学がコミュニティ教育にとりくむとき，どれだけ民衆自身を教育の担い手とし，その知識を活かすかが問題となる。

構外教育部の伝統も，価値あるとされた知識の民衆への普及をはかるというもので，その点拡

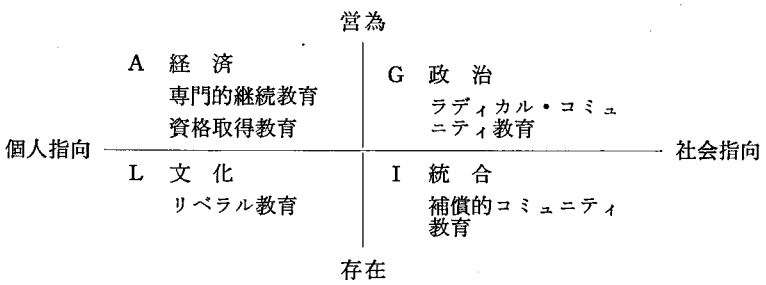

図1．大学成人教育の布置

張的立場といっても，エリート的立場と連続線上にある。しかし，構外教育部のリベラルな受講者中心の方法は，民衆と共にという考え方につなぐことができるし，それが単に方法にとどまらずその生活文化の重視に到るなら，民衆の中にある連帯にもとづいた生活関連の知識の発展を支えることになり得る。その際，これまでの支配的な文化を，たとえ階級的制約を持つにせよ，人間の知識の蓄積として，民衆文化の発展に活用することが課題となる。そのことなくしては，文化的隔離をもたらすのみになることも考えられる。大学としては，知識の社会的構成に着目しながら，脱学校にとどまらず，カリキュラムの再構成を行うことにおいて，その特性の発揮を見ることができるのである。

4. 大学成人教育と構外教育部

大学における成人教育としては，構外教育部の活動のほかに，他の学部の行う継続教育があり，さらに正規学生としての成人の受入れがある。英国にあっては，21歳以後になって入学する成人学生（mature student）の全学生中の率は1割強であり[34]，1970年代の改革で成人学生が半数を占めるに到ったスウェーデンとは格差がある。入学時に資格を問うことの厳しいエリート型のヨーロッパ諸国の大学では，成人学生の率は低く，英国も例外ではない。とくにアンダー・グラデュエイトにおいては，パート・タイム学生を受入れることが少なく，成人が学生となることを困難にしている。他の国と異なるのは，構外教育部・成人教育部のような成人教育を進める部門の存在が，他の学部と対照的な位置を占めていることにある。構外教育部が，資格を問わず開かれているが，そのままでは学位や資格につながりにくいリベラルな教育を担当する一方，他の学部は成人に対して門が固いのである。

他のヨーロッパ諸国においては，大学が構外教育部をつくることなく，北欧諸国やドイツでは民衆大学（Volkshochschule）を別個に生み出してきた。近年，これとは別に，デンマーク等では，Volksuniversität と称するものが存在するが，これは学部と並ぶものではなく，さまざまな学部のスタッフが成人教育に関わって構成しているものである。エリート大学の閉鎖性が開放的な成人教育機関を別に設ける必要性をもたらしたのに対し，英国では大学内部に開放的部分を設けることで，他の大部分のエリート性が維持されてきたのである。多くの国にあっては，民衆のためには，既成の大学とは異なる，職業技術・生活技術の習得や土着性の強い文化の継承に重点を置く教育が構想されたのに対して，英国では，大学のリベラルな教育を民衆にも普及させることがはかられたのである。

英国では，労働者階級の形成が早く，ラベット（W. Lovett）らのチャーティストの運動に見られるように，一般教育についての要求があり，支配層の一般教育独占に迫る動きが見られたのである。英国の影響のもとに，大学に拡張部を持つ米国では，貴族制を欠き，産業ブルジョアジーが階層のトップに位置する中で，英国にくらべれば，大学においても職業教育・実用的教育の重視があり，拡張部の成人教育も，その線に沿うものである。したがって職業資格や学位・単位につながるものが多い。教育の大衆化にとっては，一般教育と職業教育の統合が課題となる。これらをつなぐものとしての科学の学習が重要になる。生計を支えるために労働に従事する民衆にとって，職業を関心外に置くことはできない。一方，狭い役割の遂行にとどまらず，それを規定している広い世界の認識に到ることが生活の変革・向上をはかるためにも必要になる。

英国における大学構外教育部は，民衆に閉ざされがちであったリベラルな教育の提供に努め，大学を民衆と関わりのあるものにすることに寄与したが，大学全体のエリート性と補完的関係にあり，大学そのものの大衆化を促すことにはなっていない。この点，アメリカやスウェーデンの大学は，全体として大衆化の道を歩んでいる。構外教育部が古典的なリベラルな教育に固執する限り，中流階級への偏差を抜け切ることはできず，労働問題を含め生活問題へのとりくみによってその偏差を打破せねばならなかったのである。これにくらべれば，アメリカの大学成人教育は，職業的であるがためにより大衆的であるが，同時に英国よりもラディカルであることは少ない[35]。英国構外教育にあっては，大学全体としてのリベラルな教育をより鮮明にすることによって地位を確保しながら，それを民衆の生活に即したものに変革することで存在意義を示さなければならないのである。

しかし，構外教育部が文化的隔離状態にならず，大学全体に影響を及ぼすには，その事業が多くのスタッフのものになる必要がある。現に構外教育部の事業には，他の学部のスタッフもチューターとして参加しているものが少なくない。ただしそれがすべてのスタッフの本務として位置づいていなければ，個人的影響はあっても，大学全体としての大衆化にただちにつながるものではない。構外教育部とともに全学部に教育の開放にとりくむ機構が必要になるのである。それとともに，構外教育部が，学外の教育機関・諸団体と強い結びつきを持っていることが，地域の人びとのニーズを把握し，大学と地域をつなぐ上で重要な機能を果たすことができることに，どれだけの注目が集まるかが問題になる。大学拡張が大学側で進められても，生活を左右している経済のしくみを知ることを求める労働者階級のニーズとずれがあり，WEAがつくられ，それと大学が提携して少人数クラスで教育を行うことが必要であったのである。

既成の学問の再解釈・再構成，学際的アプローチ，問題と学問の結合において，構外教育部は，社会と大学の結節点になり得る。それが全学的に認められるのは，大学の知識観と社会の要求とのずれが著しいことが認識されるに到ったときである。すでに技術革新等による継続教育の必要や社会問題への対応がそのことを促しているが，文化的遅滞（cultural lag）の一つとしての教育的遅滞が見られるのである。出生率の低下による若年層の減少も，大学存続には成人学生の増大をはからねばならなくしている。経済の用具としての継続教育は政策的に優遇されることはあっても，社会行動につながる教育は自前処理を強いられやすい。このような状況のもとで，構外教育部・成人教育部は，成人教育研究・成人教育者養成において，大学の学部として公認されることが容易な機能を果たしながら，従来のリベラルな教育に加えて職業的継続教育やコミュニティ教育など総合的なとりくみを行い，徐々に大学そのものの変革に向けて働きかけることになるのである。

日本の大学にあっても，多くのヨーロッパ諸国同様，構外教育部は形成されず，第二次大戦後アメリカにならって大衆化の道を歩みながらも，拡張部はほとんど設けられて来なかった。したがって，公開講座も継続性・系統性・一貫性を欠く傾向がある。3つの国立大学に設置されている大学教育開放センターにしても，規模がきわめて小さい。日本でも英国にくらべ米国同様職業教育や実用的教育の価値が高く，大学のリベラルな教育の一般への普及をはかるといった観念がなじむものとはなっていないことも関係がある。労働者階級の概念があいまいとなる実態もあり，表面的には英国よりは階層的に大学が開かれたものであることも，労働者階級への教育の普及が

国民統合のためにも必要と意識されるのとはやや異なった状況にある。

成人教育はもっぱら社会教育の問題とされ，成人学生の受入れもきわめて少ない。夜間・通信制の教育はあっても，フルタイムの学生と共に正規コースで学ぶパートタイム学生のしくみは整っていない。このような大学成人教育の不十分さは，構外教育部未設置の原因でもあり結果でもある。しかし，ニーズがないわけではなく，社会や技術の変化に対応しての再教育への要求は高まりを見せるし，余暇の増大，高齢化，高学歴化は，高等成人教育を求める人を多くする。セカンド・チャンスのコースは，主婦状況からの脱却の必要に迫られた女性をはじめ，多くの人びとから望まれている。これらに社会教育機関が対応したとしても，講師・助言者の多数は大学から供給されているのである。地域のニーズに応ずる点で，社会教育機関がすぐれているとしても，テューターの供給源としての大学の機能は大きい。大学が独自にこれらの事業を展開することのできる余地は大きいのである。

しかし，今日，構外教育部が成立するためには，すでに見たように，大学の知識配分機能そのものを問題とすることが必要になる。大学で学ぶ機会から外れた人への知識の再配分とともに，その知識自体を生活の中から組み立て直す発想がなければ，既存の学部の拡張事業を支える開放センターですますことも可能である。一面において，構外教育部の設置が，そこに成人学習者を吸収することによって，他の学部の成人学生受入れのおくれをカバーすることにもなる。社会科学や文学等では，生活体験が深く，思考に拡がりができてくる時期に学ぶことが効果的であることが少なくない。それら成人学生に触れることによって，若い学生の視野も拡がるのである。一般の学部が成人学生の受入れにためらいがあるのは，若い学生との学力のギャップの存在である。構外教育部の存在は，そのような成人に準備の機会を提供することによって，成人学生となる層の幅を拡げ，その増加を支える機能を持つこともできるのである。

日本においても，大学の大衆化は，社会的移動機能をこえて，学ぶ機会を持たなかった人の問題に大学が無関心であり得ない状況をもたらすことになる。出生率の減退による若い学生の減少もそのことを促す。もとより，この面での社会教育機関の機能は大きく，ここと提携することによって，学習者に即した教育が用意されることになる。英国の構外教育部にあっては，奉仕地域が確定され，地域スタッフ（resident tutor）を持ち，ＷＥＡや地方教育当局との連携が行われていることが，教育を地域に根ざしたものにしてきた。日本でも，大学教育が地域との結びつきを強めようとするなら，それらの機関との連携を担当する部門を必要とするのである。社会教育はほとんどパートタイム・テューターに依存することになるだけに，その人たちの成人教育についての教育がなされねばならず，成人教育の実践・研究にあたる構外教育部ないし成人教育部に相当する部門の機能発揮が重要となるのである。

未熟なものを対象とし，与えることに重点を置いた教育観が，成人教育にも及ぼされ，成人教育者を学校教員の延長線上でとらえる傾向は，理念はともかく実態として，今日なお日本においては顕著である。長年社会教育が啓蒙的役割を担い，青少年・婦人に傾斜してきたこともこのことと無関係ではない。生活体験に根ざした知識を持つ成人の成熟性を前提とし，その自己教育を中心とした成人教育の独自性への着目が，成人教育者教育の重要性を認識させるのであり，英国構外教育部・成人教育部の動向はこのことを示しているのである[36]。

一方，日本の社会教育においては，英国の成人教育以上に早くから地域社会教育に力を注いで

きた。それだけに，ともすると体系的知識の習得を軽視し，大学の成人教育に対する無関心を支えることになったり，成人教育機関の整備を不十分なものにしてきた。また，労働者階級の教育というとらえ方も強いものではなかった。反面，多くの人びとの生活に即した教育を理念とし，問題解決に向けての実践と結びついた知識を重視してきた。1950年代の共同学習においてその典型を見ることができるが，これが体系的知識の獲得と不可分のものでなければならないことが強く意識されてくるのは，高度経済成長政策下において急激な社会変貌の見られるようになる1960年代であり，公害・地域破壊が切実な問題となる1970年代である。これらの問題を解明し，解決の方向を見出すには，現象のみを追うのでなく，科学的系統的な学習を通じて，社会法則，自然法則を把握することが必要だったのである。

したがって，この段階で，住民大学，農民大学，市民大学等と称する社会教育活動が盛んになるのである。そこには，本来大学の成人教育に対する機能の発揮が期待されていたといえるが，現実には，いくつかの大学学部の協力や大学人個人の参加はあっても，開放のための恒常的組織を欠くこともあって，多くは，大学としてのとりくみとは別の社会教育事業に終始したのである。しかし，別の角度から見るならば，日本の大学が開放機構を整えるとき，コミュニティ教育において，大きな機能を発揮することができる状況が地域に用意されているのである。

結　び

技術の革新，社会の複雑化に伴い生涯学習が必要といわれる時代にあって，大学の成人教育に果たす機能が改めて注目されるようになっている。その先鞭をつけた英国で大学に構外教育部がつくられたのは，リベラルな教育を民衆に拡げるためであった。しかし，今日では，一つは経済重視の政策の影響によって，もう一つは大学内での地位の向上のために，専門的継続教育がふえつつある。一方，他の学部においても，継続教育にたずさわる傾向が増している。このような状況のもとで，構外教育部・成人教育部の存在意義が問題になってくる。

構外教育部・成人教育部のリベラルな教育は，その知識が日常的なものから離れがちで，知的充足に関心を持つ中流階級に偏っていた。大学の正規コースにおいても構外教育においても中流階級中心であることは，構外教育部の初期の目的を失わしめるものとなる。改めて，切実な生活課題に直面し，その解決のために変革を求める人びとにとって，問題の把握と解決の方向の確定に役立つ知識が得られる場となることが必要と考えられるようになっている。そこでは，従来のリベラルな教育の組み直し，生活問題をとりあげ，社会的に不利な状態にあった人びとに焦点をあてたコミュニティ教育が，新しい試みとして浮かびあがってくる。

これが，大学として意味あるものになるためには，フォーマルな教育とも結びつけ，アクション・リサーチも含めた実践研究や成人教育者教育とも関連させることが重要であるとともに，地域の他の諸機関と提携して，適切な機関・団体の手によって発展させる道を講ずることが考えられねばならないのである。構外教育部・成人教育部の意義はここに求められるのである。しかし，これが大学全体にとって隔離的な場における活動に過ぎないならば，旧来からのエリート的大学の性格を維持する保守的機能を果たす結果になる。他の学部との連携によって成人教育・継続教育を進める中で，地域と大学を結びつけ，問題中心の統合型カリキュラム，学際的アプローチによって，集合型カリキュラムのもと生きた現実から遊離が起きがちな既成の知識の再構成を促す

ことが課題となっているのである。

日本においても，これまでの生活に即した地域社会教育の蓄積を生かしながら，それをより広い視野のもとで深めるために，大学成人教育を発展させる必要に迫られている。また，これによって，大学の知識そのものを真に役立つものにしていくことが可能となるのである。このような機能が果たされるためには，大学において成人教育に専念する部門の設置が必要になる。しかし，それが，他の学部と並行して別に置かれるのは，大学が大衆化からほど遠いときにあった英国20世紀前半のことであって，今日では，諸学部と交錯して成人教育を進めながらなお成人教育研究・成人教育者教育に独自性を発揮する機構が構想されねばならないと考えられるのである。

注

1) Adult Education Committee, Ministry of Reconstruction, *Final Report*, HMSO, 1919, pp. 97–100.
2) A. H. Halsey & M. A. Trow, *The British Academics*, Harvard University Press, 1971, pp. 456–466.
3) H. Wiltshire, "The Great Tradition in University Adult Education", *Adult Education*, Vol. XXIX, 1956, pp. 88–97. T. Kelly, "The New Approach in University Adult Education", *Adult Education*, Vol. XXIX, 1956, pp. 174–177. P. A. W. Collins, "Mr. Wiltshire's Great Tradition: Some Disagreements", *Adult Education*, Vol. XXIX, 1956, pp. 167–173.
4) D. R. Jones, *The Origins of Civic Universities*, Routledge, 1988.
5) J. A. Blyth, *English University Adult Education: 1908–1958 A Unique Tradition*, Manchester University Press, 1983, pp. 60–61. R. Peers, *Adult Education: A Comparative Study*, Routledge & Kegan Paul, 1958, p. 90.
6) *Times Higher Educational Supplement*, editorial, 5 August, 1983.
7) D. R. Jones, *Ibid*, p. 63.
8) G. F. Brown, *Robert Peers and the Department of Adult Education*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1981, p. 5.
9) R. Taylor, K. Rockhill & R. Fieldhouse, *University Adult Education in England and the USA*, Croom Helm, 1985, p. 63.
10) cf. H. K. Lawson, *Philosophical Concepts and Values in Adult Education*, The Open University Press, 1979. *Analysis and Ideology: Conceptual Essays on the Education of Adults*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1982. P. W. K. Paterson, *Values, Education and the Adult*, Routledge & Kegan Paul, 1979.
11) cf. R. Fieldhouse, "The Ideology of English Adult Education Teaching 1925–50", *Studies in Adult Education*, Vol. 15, 1983, pp. 11–35. G. Brown, "Independence and Incorporation: the Labour College Movement and the Workers' Educational Association before the Second World War", J. L. Thompson (ed.) *Adult Education for a Change*, Hutchinson, 1980, pp. 109–125.
12) J. A. Blyth, *Ibid*, pp. 42–43.
13) S. G. Raybould, *Trends in English Adult Education*, Heinemann, 1959, p. 251. R. Peers, *Ibid*, p. 82.
14) R. Peers, *Ibid*, p. 124.
15) J. A. Blyth, *Ibid*, p. 62.
16) S. G. Raybould, *Ibid*, p. 250.
17) F. Musgrove, *School and the Social Order*, John Wiley & Sons, 1979.
18) P. Bouldieu, "Cultural Reproduction and Social Reproduction", R. Brown (ed.), *Knowledge, Education, and Cultural Change*, Tavistock, 1973, pp. 71–112
19) R. Collins, *The Credential Society*, Academic Press, 1979.

20) University Grants Committee, *Universities Statistics* 1980, HMSO, 1982.
21) C. Durucan, *Continuing Education in British Universities*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1987, p. 85.
22) H. Wiltshire, "The Role of the University Adult Education Department", *Studies in Adult Education*, Vol. 15, 1983, pp. 5-6.
23) H. Wiltshire, "Education for Social Purpose", A. Rogers (ed.), *The Spirit and the Forum*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1976, p. 115.
24) M. Doyle, "Reform and Reaction—the Workers' Educational Association Post-Russell", J. L. Thompson (ed.), *Ibid*, pp. 129-140.
25) Adult Education Committee, *Ibid*, pp. 104-112.
26) cf. K. H. Lawson, "The Concept of Higher Education for All Explored", G. Roderick & M. D. Stephens (eds.), *Higher Education for All?*, The Falmer Press, 1979, p. 34.
27) W. Cowburn, *Class, Ideology and Community Education*, Croom Helm, 1987.
28) cf. R. Taylor et. al., *Ibid*, pp. 221-241.
29) R. Taylor & K. Ward, "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.
30) K. Jackson, "Some Fallacies in Community Education and Their Consequencies in Working-Class Areas", C. Fletcher & N. Thompson (eds.), *Issues in Community Education*, Falmer, 1980, pp. 39-46.
31) J. L. Thompson, *Learning Liberation: Women's Response to Men's Education*, Croom Helm, 1983, pp. 151-157.
32) D. Alfred, "The Relevame of the Work of Paulo Freire to Radical Community Education in Britain", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 3, No. 2, 1984, pp. 105-113.
33) K. Mannheim, *Ideolosy and Utopia*, Routledge & Kegan Paul, 1960, p. 138.
34) cf. G. Roderick, "Applicants to British Universities, 1980: A Comparative Study of School-Leaver and Mature Student Applicants to First Degree Courses at British Universities (1974-80) with Implications for the 1980s", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 2, No. 1, 1983, pp. 3-28.
35) R. Taylor et al., *Ibid*, pp. 123-220.
36) cf. K. T. Elsdon, *Training for Adult Education*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1975.