

琉球大学学術リポジトリ

教育学部の将来ヴィジョンに関する特別論稿： 「生涯学習体系への移行」に向けての再編試論

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-07-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 井上, 講四, Inoue, Kohshi メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/900

教育学部の将来ヴィジョンに関する特別論稿 ～「生涯学習体系への移行」に向けての再編試論～

井 上 講 四

Special Arguement on the Prospect of Faculties of Education
～A Challenging Comment for the Reconstruction of Them from
the Viewpoint of “the Shift to the Lifelong Learning System”～

Kohshi INOUE

(Received on Octover 31, 1995)

SUMMARY

As well known, the most of universities in Japan are now faced with such new problems as conducting the consistent educations in each faculties with four (six) years, accompanying dissolving of “kyouyou-bu” (the leaning stage of liberal arts), self-evaluating containing the teaching appraisal by students.

In this paper, I intend to make a comment for the reconstruction of university faculties of education.

The main remarks are as follows:

- (1) This trend is regarded as a big turning point of the higher education system established since world war II. Therefore, the keynote is how we should comprehend the implications of it.
- (2) If there should be needed drastic changes, we should take into account the viewpoint of “the shift to the lifelong learning system”. Because it seems to lead the prospective measure for restructuring of the higher education system.
- (3) The most important thing of all is how the higher education system is able to have many sorts of flexible passages, that is to say, “vertical and horizontal connections for learning”, and remake the structure function as a providing to realize that.
- (4) The way of reconstruction of the faculties of education should be shown from it. It is nothing of course to say that the faculties of education should accept such a new principle of education.

1. はじめに～問題設定～

周知のように、全国の、国公私立を問わず、極端に言えばありとあらゆる大学が、今激しい変革の波に遭遇している。例えば、4(6)年一貫教育とそこにおける各学部の在り方の模索、またそれと連動する教養部の改組・解体、さらには学生による授業評価を含めた自己評価・自己点検の作業等、かつてない範囲と強度で取り組まれている。これらは、表面的には1984～1987年の「臨時教育

審議会」の諸答申、及びそれと軌を一にした「大学審議会」の各種答申を直接的な契機として動いているように見えるが、大局的には、戦後発足した新高等教育体制の見直しあるいは抜本的な役割遂行の再検討という、大きな歴史的潮流の中での一大転換点の創出という面があることも見逃しがたい。その意味で、こうした諸種の動きをどのような認識枠の中で捉えるのか、最も重要な点があるとすれば、実はそれではないかと思われる。

さて、それはひとまず置くとして、こうした大

学改革の内実として、既設の各学部の組織・体制及び学問の対応（研究・教育・地域サービス）の在り方が問われていることは言うまでもない。もちろん、教育学部（名称はともかく、教員養成を主たる目的とした学部）とて例外ではない。否、むしろ教育学部は時宜的には、子どもの数の減少により（地域によって、その推移には若干の凹凸があるようだが）、その規模の縮小あるいは他の役割遂行の可能性の追及が、焦眉の課題となっていると言っても過言ではない。所謂、「リストラへのヴィジョン創出の課題である。また、数々の教育問題処遇における学校教師あるいはその他の教育関係者の意識ないし力量形成への貢献という課題もある。

そこで本稿では、（教育学部在籍という）論者の現実的な関わりもあり、教育学部の将来ヴィジョン構築に向けての視座を、試論的ではあるが論及してみることにしたい。その際ここでは、近年の「生涯学習体系への移行」という教育制度全体の改革主導理念（まだまだ万人に共通な統一イメージとしてあるわけではないが）を柱とし、そこから敷衍される高等教育体制、その中の教育学部の在り方を検討してみることにしたい¹⁾。なお、現実問題としては、現在各々が所有している所与の状況、例えば教官スタッフの数、属性あるいはそれらのグループング原理（講座制、学科制、課程制等）、さらには学生のリクルーティング原理（入試方法やコースあるいは専修制等）は再編のための先行条件として生きており、それらを無視した論は、少なくとも現時点では有効であるとは思われない。このことを前提とした論及であることを、予め自認しながら、本論を進めていくことにしたい。

2. 生涯学習論が提起した課題

(1) 現行の、学校での子どもの教育を中心とした制度への批判・反省

そこでまず、P. ラングランをその嚆矢とする「生涯学習論」²⁾について、その意図するところを論者なりに整理しておきたい。もちろん、ここでは、各種生涯学習論の紹介あるいは内容吟味を行うのではなく、むしろ日本的な展開の文脈の中

で、そうした論がどのように進展し、政策的な課題としていかに提示されてきたのかを、概略的に述べることにしたい。

まず基本的な構図として、生涯学習論が提起した課題は、既存の、「人生の比較的早い一時期に集中対応している、しかも学校教育に過度に依存している教育・学習のしくみ」をどのように変革していくかということであった³⁾。そしてそれは、具体的には我が国の場合、次のような二つの局面として意識されてきたと言ってよい。すなわち、一つが、深刻な問題現象を露呈してきた青少年への教育のあり方への批判・反省といった局面で、一つが、増大する多様な成人学習への対応のあり方への覚醒・唱導といった局面である。前者の、青少年教育のそれは、知育偏重（受験至上主義）、落ちこぼれ、校内暴力、いじめ、登校拒否等に見られる「学歴社会の弊害」、基本的生活習慣や直接・自然体験等の欠如に見られる「欠損体験の増大」、及び社会の諸変化に伴う、期待される教育機能の変質、責任の加重負担に見られる、専有教育機関としての「学校教育そのものの限界」等の問題として、一方後者の、成人教育のそれは、絶えざる技術革新、情報化、高齢化、国際化等といった「急激な社会構造の変化に対処する知識、情報、技術、考え方、態度等の習得」、あるいは余暇時間の増大、女性の社会参加、高齢者や障害者等の生活自立、各種の人間関係や地域社会での生活のあり方等からくる、「生きがいや生活の質への希求」への対応等の問題としてである⁴⁾。ちなみに、そこには、古来からの精進・稽古、芸道・習い事等の、人々の学習意欲の歴史的命脈があり、それらが、言わば「伝統的生涯学習の底流」として位置づいていたことも指摘できよう⁵⁾。

ところで、こうした二つの局面は、問題対応の施策化としては、基本的には学校教育と社会教育という二つの教育分野の二極対応という形で進められてきた⁶⁾。但し、「生涯学習」という用語の流布やそれと明示した直接的な施策化という意味では、両者には時間的なズレがあり⁷⁾、しかも一般的には、後者の社会教育での取り組みの方が、もっぱら「生涯学習」というように見なされてきた。今でも、そうした名残りはいたるところに見られる。事の性格が、そういう理解を生ぜしめた

ものとも言えるが⁹⁾、また、一方で「学社連携」と言われ続けてきたものの、分離所掌を建て前とする行政対応のしくみ・慣行が、そうした状況を増幅させたものとも言えよう。

その中で、ある意味では理の当然であるが⁹⁾、いずれの分野からにおいても、根底では「学校での子どもの教育」一辺倒できた現在の教育・学習のしくみあるいはそれを支える教育理論、教育観が疑問視され、旧態依然たる施策実施主体の二極構造とは裏腹に、両者の関係はますます緊密なものとして受け止められるようになっていった。とりわけ、学校のあり方、活用のされ方には鋭い批判と新しい可能性への追及の矛先が向けられることとなった。新学習指導要領の中身（基礎・基本の徹底、学び方の学習=自己教育力の育成、開かれた学校等）あるいは大学における社会人入学、各種公開講座あるいは学校開放等の新たな進展は、その辺の事情を物語るものであると言える。

ただ決して、このような論点のみに集約されたのではないが¹⁰⁾、以上のように、「生涯学習」という、まさに「生涯に亘る人間の教育・学習への配慮」への方向転換は、教育・学習に関する新しい考え方と当該社会変化に対応した新しい教育・学習に関する制度ないししくみを求めることとなり、一方では「現行学校教育制度の見直し」、他方では「学校外及び学校後教育への注目」を呼び起こしたのである。現在でも、先に述べたように、生涯学習=社会教育というような、かなりの誤解や無理解があるようであるが¹¹⁾（典型的には、行政セクションの名称に見られる）、つまるところ、「生涯学習」の視点に立つということは、常にこのような二つの要素に目配りをしながら、教育・学習に関する問題事項を捉えるとともに、総合的にそれに対処していくということを意味するのである。それは、当然学校教育あるいは子どもの教育をも包含するのである。まさに、こうした位置づけをもってこそ、真の生涯学習推進の目標あるいは実現すべき姿・形が見えようというものである¹²⁾。

(2)生涯に亘る学習を支援するしくみづくりとその推進力の必要性

かくして、一つの帰結として、制度としての学

校教育、社会教育いずれの分野からにおいても、生涯に亘る学習を支援するしくみをどのように作っていくかが、改めて問われていることになる。したがって、各種生涯学習施策に求められる究極の課題は、そうした枠組みを誰（どこ）が、どのように構築するかということになるのである。「いつでも、どこでも、誰でも、（何でも）、（どこからでも）」という、生涯学習のスローガンはまさにそのような目標を導き出すのである。

さて、こうした受け止め方をすると、まずは現行の学校教育や社会教育が、「人間の生涯に亘る学習を支援するしくみ」として、どのように機能しているかということがチェックされなければならないことになるであろう。その意味で、そうした生涯学習施策・論議において大切なことは、個々の分野の内容吟味よりは、むしろそれらが、いかに有機的に組み合わさっているかを吟味することと言える。言い換えれば、後に述べる「統合 integration」の状態がいかにあるかである。広く知られる生涯学習論の基本原理、すなわち「タテの統合」と「ヨコの統合」という原理は¹³⁾、まさにそのような視点の中で捉えられる必要があるのである。ただ現実には、残念ながら、なかなかそうした「統合」への動きは見えてはきていない。「放送大学」のような、学校教育と社会教育の境界線上にある教育機関の登場や「学位授与機構」のような単位互換・資格認定システムの整備、あるいは大学公開講座等の社会教育への組み入れ（二枚あるいは三枚看板方式と呼ばれるもの）等が進んではきているものの、全体としては、まだまだ目的的な統合意図は出てきていないと言わざるを得ないのである。社会教育の分野はここでは省くとして、他ならぬ学校系統の各段階が、基本的にはまだそのように動いてはいないのである。

とは言え、現行の様々なしくみあるいは事業を有機的に組み合わせることは、とてつもない難事業ではある。ましてや、その意義やメリットが関係者間に十分理解されていない場合は、たとえ連携・協力と呼べるものあるいは調整委員会や推進本部等を、形の上でいくら作ったとしても、なかなかその実は上がらないであろう。よしんば、そのレベルでの相互理解が山來上がっているとしても、個別の対応や調整・旧来の変更の場面ではか

なりの障害やトラブルが予想される。現に、そうした事例には事欠かない。所謂、「総論賛成、各論反対」の類いである。そういう中で、いかにその全体的な枠組みを構築していくか、求められるのはそこであろう。

翻って、そこにもし、その推進力のようなものが生まれているならば、多少事情は異なってくるであろう。例えはそれらは、今、社会教育の分野で仕掛けられている、「総合行政化」を目指す「生涯学習まちづくり事業」のようなものであってもよい¹⁴⁾。あるいは、「学校週5日制への対応」といった、個別的、緊急課題的な問題対応からでもよい。あるいは、「環境教育」や「福祉教育」、「国際理解教育」といった、もともと学校教育と社会教育の双方にまたがる学習内容等から、その取り組みの工夫を導き出してもよい¹⁵⁾。さらにはまた、重複やムダを省くといったような、事業実施の合理化・効率化といった面からの話でもよい。要は、そこに具体的な統合あるいは連携・協力のメリットや意義が、関係者相互間に、しかも実感として育つものがあればよいのである。もちろんそれは、他ならぬ学習者の利便性や学習活動の進展につながることが前提ではある¹⁶⁾。

したがって、この場合、統合や連携・協力のために、あるもの（機関・組織等）が消し去られたり、一方が一方のために、全面的に排除されたりするというようなことは、基本的にはあってはならない（そういうことも結果的にはあり得るだろうが）。むしろ、一応そこに存在するものはその限りにおいて、何らかの存在意義を有しているのである、それらを出来得る限り相互に活用した方が、成果は大きいということである。すなわち、ここで大事なのは、そうした部分部分を一方的に殺すよりも、各部分を生かしながら、その全体で生み出すアウト・プット（成果の総和）を大切にすることであると言いたいのである。現に「リストラ」が、「スクラップ・アンド・ビルト」の「スクラップ」にばかり目を向けていると、大変な「全体」を見失うことにもなる。何のための「スクラップ・アンド・ビルト」か、そのことを常に考慮しなければならないのである。蛇足ながら、現在懸念されるのは、これら辺への配慮とも言える¹⁷⁾。

そこに登場するのが、他ならぬ「ネットワーク」

の考え方である。ネットワークとは、そもそも「ある単位と単位をつなぐ網のこと」であり、社会組織論的には「ニューメディアやソフトウェア、人的サービス網が様々な形で結びついた情報通信ネットワークを背景にした情報の創造開発と交流に目的をおいたゆるやかな提携関係によって結ばれるもの」¹⁸⁾であるが、生涯に亘る学習を支援するしくみづくりの原理として、多くの局面で取り沙汰されていることは周知の事実である。なお、これについて本論者は、「生涯学習体系への移行」（＝学習機会の柔構造的統合）という観点からすれば、それは、「タテの統合」のための必要条件として、限定的に位置づける方が妥当であるという見解を取っている（その意味で、「ネットワーク」の機能は「ヨコの統合」の原理として機能する）。その理由は、具体的な目的・目標、あるいはしくみづくりの視点や手順を明確にするためである¹⁹⁾。いずれにしても、こうした「ネットワーク型」の制度として、現行の教育・学習のしくみをいかに再編していくか、根本的な課題はそこにあるのではないだろうか。ちなみに本論者は、「タテの統合」の機能を、「ヨコ」のそれと区別するために、「アーティキュレーション（接合）articulation」の機能と呼んでいる²⁰⁾。とにかく、「人々の生涯にわたる学習を総合的・体系的に援助するために、あらゆる教育機能や教育機会を有機的に関連づけること」²¹⁾がどれだけできるか、「ネットワーク型」制度の成否はそこにかかっていると言える。

3. 高等教育、特に大学教育の役割と位置づけ

(1) 入口と出口及びその途中の水路づけchannelingの問題

さて、こうしてみると、教育制度改革の基本的視座として、「タテ、ヨコの統合原理」をいかに実現するかという命題が横たわっていることが分かる。そしてまた、高等教育においては、こうしたタテ、ヨコの統合原理の中で、学校教育の最終段階としての機能を、改めて社会においていかに果たすかということが、「固有の命題として」横たわっていることが分かる。こうした命題が、現

在進められている各種の大学改革の施策にどのように取り込まれているか。前にも述べたように、いささか疑問が先行しないでもないのである。

しかしに、これまででも、高等教育については様々な改革論議があり、例えば入試方法については絶えず改善の努力が傾注されてきたと言える。しかし、そこに決定的に欠落していたのは、その大学入試の「性格への顧慮」と、それが、将来どのような出口につながるのかという「連続性への展望」であったのではないか。つまり、一方では、公正・平等・機会の均等を出来得る限り追及し、民主的「入口」としての機能をアピールしているとしても、そこは実質的には「受験競争のゴール」と化しており、それは、その限りにおいては、どんなに言葉を飾ろうとも、一種の「出口」の機能でしかなかったのではないか。結局、若者達の学習（厳密には受験学習だが）は、そこで一応の終止符が打たれることになっていたのである。そこに、少々無頓着であったのではないか。形としては、狭き門を潜り抜けてきた精悦たち？ではあるものの、あるものは精も根も尽き果て、虚脱状態に陥ったりするものあり。またあるものは、次なる目標を見つけられずに途方に暮れるものあり。またあるものは、学習を打ち捨てるものあり。等々だったのではないか。果たしてこれが、「学問の府」と呼ばれてきた大学の入口、すなわち学校教育の最終の入口付近の光景であってよかったのであろうか。

但し、もしそうであったとしても、この問題は、一つの社会、一つの時代が、ある意味では半ば必然的に作り上げてきた歴史的産物である。ひとり、若者たちあるいは大学関係者たちを責めるわけにはいかない。否、誰（どこ）かの責任を云々したところで、事は解決しない。今必要なのは、それを、誰（どこ）が、どのように修復するか、あるいはどのように新しく作り変えるかである。このことなしに、たとえ入試の多様化等を進めたとしても、形骸化は目に見えているのではないか²²⁾。

そこで求められるのは、まず現状の、いびつな入口の「一本化」あるいは「狭隘化」の状態を開ける方策であろう。受験競争の最後のゴールを目指してひしめく若者集団が、一度にどっと押し寄せる現状が、そうした「一本化」あるいは「狭

隘化」をよりいびつなものとしているわけであるが、そこを何とか「一つの通過点」として再生しなければならないのである。尤もそこが、あくまで「入口」であって、「出口」でないのならばの話であるが。したがって、それに成功できなければ、これからも、先に行けば行くほど細くなっている現行の教育階梯の中では、いびつな「トコロテン」が、姿・形を変えて押し出されてくるだけである。あるものは途中でグシャグシャにされ、またあるものは元に押し戻され、よしんば見かけ上は正常なトコロテンとして外に出されたとしても、よく見れば満身創痍…。かなり情緒的な表現ではあるが、要するに今の、先の尖った「トコロテン方式」ではある部分だけを対症療法的に改善しようとしても、どうにもならないことを指摘したいのである。全体の装置あるいは内部構造全体を変えなければ、問題の本質（競争原理の内在化からくる矛盾）は解決され得ないのである²³⁾。

さて、その重要な鍵を握っているのが、「年1回きりの一発勝負」という形式であろう。経費や手間暇を出来るだけかけたくないという論理もある（少なくとも、これまでではこの論理が優勢であった？）、そのことのもたらす社会的損失や、受験生は言うに及ばず、それを抱える家族等の、長期に亘る精神的不安や経済的負担は測り知れないものがある。ひいてはこのことが、子どもの出生数の減少を招いているとも言えるのである。そもそも、入試という通過点に、それほどまでの苦労とエネルギーを費やす必要があるのだろうか²⁴⁾。

大学は、そこにおいて、専門を極めるだけの学力とやる気、あるいは人間的資質を見るという大義名分の下に、各々の入学試験を実施するわけであるが（ちなみに、ここでは「どれだけ頑張ったか」ということ自体は問えないという前提で捉えている）、年1回きりの、しかも機械的に解答を大量に行っていく、言わば詰め込み的あるいは条件反射的な力？を見てどうなるのだろうか。たとえ、大学側がそう思っていないくとも、受験する側はそういうスタンスで臨んでいるのではないか。結局は、ある人数（定員）に絞り込むためだけの空虚な選別を行っているに過ぎないのでないか（しかもそこには、悪循環の拡大再生産があ

る！）。それに費やされる経費や労力をもっと別の分野、方向で用いることはできないのであろうか。例えば、最低でも年2回ぐらいに分散して行うとかである（もちろん、現行の「分離・分割方式」ではない！）。現在、入試方法の多様化が進んでいるが、こうした点までの視野があるのかどうか。もしないとすれば、多少の「バイパス」を特別に設けたところで、「受験競争」の奔流は衰えることはない。それだけ、根は深いと言わざるを得ないのである。

一方、その入口と、最後の卒業という「出口」をつなぐ途中のプロセスはどうであろうか。その実体を作り上げているのは、他ならぬカリキュラム構成とその履修要件である。これについては、これまで、実際に入ってくる学生の状況や多様なニーズ（大学側にとって決して好ましいものばかりではないが）とはかけ離れ、学問、厳密には研究者たる教官の論理に合わせられ²⁵⁾、また「教養」と「専門」という二段階的な学習内容に形式的に区切られ、その二段階履修が半ば当然の如く行われてきた。最近、4年一貫教育をにらんだ「共通教育」（「専門基礎教育」を含む）と「専門教育」の科目群設定がなされ（琉球大学の場合）、改善の努力が傾けられているが、コース間の移動や学部間・大学間の移動や交流がほとんど遮断され、一度そのチャンネルに入り込めば、そのチャンネル内で終始しなければならないという（こうした行動パターンがまじめであるとか、賞賛に値するとかという価値規範も手伝って）、非常に閉じられた回路でしかなかったと言える。基本的には、今もその状況は変わっていない。

それらはまた、社会人等の、オーソドックスな道からではない「顧客」にとっては、かなりの厚い壁であったことはまちがいないであろう。もう一度戻ってくるあるいは一定の時を経て新しく入ってくる、すなわち学校と社会の間を行ったり来たりできる（リカレント機能）、「双方向のターミナル」として位置づいていなかったと言えるのである。その意味で、改めて大学には、ある時は学校教育の「出口」として、またある時は学校教育への再「入口」として、というような双方向の機能を有することが求められるのである。それは、学校教育の「ターミナル」としての宿命とも言え

る。ちなみに、通信制の大学あるいは定時制（夜間）の大学が、こうした顧客に対応していたとも言える。

こうしたことにも加味すれば、地域や一般社会（企業等）とのつながりは予想以上に大きく、そうした意味での「開かれた大学」とならなければならないことが分かるであろう。別言すれば、「研究・教育・地域サービス」は、全く別個の併置的要素ではないのである。「三位一体」と言われるのは、そのようなことからであろう。いかにそれらが、構造的、有機的に組み合わされ、社会に対してその全体としてのアウト・プットが出力されるかである。また、それらは、「生きた現実場面での学習」（体験学習的要素）という面でも、大きな意義をもつものもある。

このように、これからは、学生の入ってき方及びそこから予想（期待）される、多様な学習のステップを考慮して、カリキュラム編成や履修要件の設定がなされるべきであろう。すなわち、既存のシステム、教育組織の拠って立つ原理（学問の系統）と学習者である学生の、現実の学習プロセスから生じる原理（学習ニーズの系統）をいかに調整し、大学本来の目的、目標を、あくまでも学校教育の最終段階としていかに確立し、実現していくか。求められるのは、それであろう。そのためには、例えば単線的な単位取得の方法あるいは狭隘な「自前主義」を脱し、柔軟かつ多様な教育機能、単位履修制度を確立する必要があろう。そこには、各種の資格付与・履修証明等に関する事務量の増大あるいは新しい機能の増大による、新しいスタッフの養成・確保が一方で必要となるが、こうした対応のしくみを早急に創出していく必要があろう。こうした大学側の自助努力に対して、社会（実質的には財政当局）がそれを拒めば、不利益を被るのは、結局社会の側（この場合は国民全体）である。このことを、肝に銘じておく必要があろう。こうした入口から出口までのトータルなプロセス、これにどれだけの貢献と責任を果たし得るか。今回の4(6)年一貫教育の試金石は、実はそこにあるとみたい。果たして、このような認識枠がどこまで出来上がっているのかどうか。

(2)リベラル・アーツとプロフェッショナル・トレーニングの関係

以上のように、制度改革の基本的枠組みとして、入学から卒業までの「内部回路」をどのように作り変えていくのか、そしてその内部回路に、入学前、在学中及び卒業後の、言わば周囲の回路との「連結配線」をどのように作っていくのか²⁶⁾、そういう視点が必要なことが分かるであろう。繰り返しになるが、「大学の生涯学習化」というのは、このような視点と内容をもつことなのである。決して、「部分的な大学開放」あるいは「社会人への対応」のみではないのである²⁷⁾。したがって、これを、あくまで部分的な対応と位置づけ続けるのか、あるいは大きな歴史的潮流の中での一大転換点の契機と見なすのか、大きな分岐点であることはまちがいないであろう。

さて、このようなフレームワークの中で、改めて現実問題としての、教養教育的な部分（リベラル・アーツ）と専門教育的な部分（プロフェッショナル・トレーニング）の関係はどのようになるのであろうか。一つは、既に明らかのように、単純な「二重積み上げ」の構造を変える必要があるということである。しかも、「一括抱え込み」の方式は、多様なニーズとスタッフ配置の面で、事实上は無理であることが分かる（教官の絶対数、属性、知識・情報量等の関係で）。すなわち、必要とされるあるいは期待される教育の内容を、全て従来の自大学・自学部、すなわちそれが保有する専属のスタッフだけでは、負担しきれるものではないということである。その意味で、教官数は圧倒的に足りないのである²⁸⁾。ならば、内部での方法論の改善はともかく、様々な学内外の、あるいは過去の（キャリア上の）教育・学習資源ないしは学習歴を最大限に有効活用し、それらをトータルに評価し、自らの教育課程に組み入れていく必要があるのでないだろうか。ちなみに、その場合、関係者の情報収集、対外折衝、あるいは事務処理等の仕事は、さらに繁雑とはなろう。しかし、それは、言うなれば新しい仕事であり、社会はそれを正当に評価しなければならない。それを遂行するための、新しいスタッフが必要となるからである。

そうした、言わば生みの苦しみを味合わなけれ

ばならない面もあるが、実際上は、そうした学内外でのあるいは在学前・中・後の体験や学習は、所謂「教養」の意味・内容を膨らまし、さらに「専門」への深い動機づけともなる。また、一方で「専門」の意味・内容が研ぎ澄まされ、それがまた新しい「教養」の意味・内容を形作ることにもなる。こうした循環の中で、教養と専門の「生きた学習」が展開されるのである。確かに、「他者に任せる。余所での体験や学習を評価する。」ということは、その内容・レベルに対する不安や懸念を内包するし、しかも一見自らの努力や責任を放棄しているように見えるかもしれない。しかし、自らの場（専門領域）が、どのような目的と役割を果たすのかを自覚し、それらを確立しているならば、そうした心配は、基本的には杞憂に過ぎないものとなろう。それよりはむしろ、「脆弱な土台に頭でっかちの本体を、無理やり積み上げていることに、ただ目を瞑っている状態」の方が、はるかに恐ろしいことではないだろうか。

そこで、このような変化に対応して、教官側の教育組織としても、柔軟な対応が必要となってくることは言うまでもないことである。例えば、専門の異なる、複数の教官による「プロジェクト対応」あるいは「チーム対応」といった形態はどうであろうか。様々な意見や感性あるいは異種の体験や学問的蓄積は、それだけでも自らの教養と専門をいい意味で揺さぶる。これらは、言わば、先に挙げた「ネットワーク型」の教育制度・組織の例であり、その意味で、柔軟な人間関係あるいは組織態勢が生命線となるものである。したがって、そこでは、これまでの狭い「教室主義」、「専門セクター主義」が遠景に退き、逆に「学科」とか「ゼミ」とか呼ばれる組織には、「開放性」あるいは「ネットワーク性」がより一層求められることになる。要は、部分と全体の両面に、一体的に責任をもてる教育組織が求められるのである。こうした中で、教養的な学習と専門的な学習が有機的に組み合わされ、それがまさに、専門としての「幹」に「飾り花」としての教養を、あたかも糊でくっつけるだけのような作業に終わらせない努力となるならば、4(6)年一貫教育もさらに意味をなすであろう。少なくともそこには、大きな可能性があるのでないだろうか。

これも繰り返しになるが、大学は、地域社会（最も広域的な）における教育・学習の場あるいは資源の一部であり、閉ざされた「象牙の塔」ではないのである。但し、「学問の自由」「大学の自治」はあるのであり、自律的・自主的な活動は、これからも維持されなければならないことは言うまでもない。実際これなくして、「大学」と呼べようか。ただ、その教育・学習（学問・研究）の場あるいは資源のあり方は、閉じられた社会としてではなく、どこにでも開かれた社会として再生されなければならないのである。このことは、決して大学側の譲歩ということではなく、他ならぬ大学側の意義・メリットとして受け入れられる必要があるのである。

ちなみに、どれが、ないしどこまでが教養的な部分で、あるいはどれが、ないしどこまでが専門的な部分かを見極めることは、実際には難しく（各教官の主觀にも大いに左右されるだろう）、自律的、自主的な4(6)年一貫教育を各学部が独自に行なうことは極めて困難である（その学部の特性にもよるが）。まさしく、そこに各学部の「ネットワーク」があるのかどうか。「サイは投げられた」のであり、いつまでも手をこまねいてばかりでは埒があかない。そういう中で、これだけははっきりしているのは、そこを出た学生が社会の様々な領域に入っていった時に、有形無形にその学生を介して、（当該）大学・学部が批判されたり、賞賛されたりするということである。そこに、どのように耳を傾けるのか、あるいはそのような声をどのように反映させるのか、その辺が新たな課題となることはまちがいないであろう。それも、大学「教育」の一貫とみたい。

4. 教員養成の将来ビジョンと教育学部のあり方

(1)教員養成の動向と課題

では、こうした文脈において、改めて教育学部における将来ビジョンとして、どのような方向性が具体的に見えてくるのであろうか。まず、近年の教員養成の動向と課題について少し振り返ってみよう。

とりもなおさず、今問題となっているのは、子

どもの出生数の減少にともなう学校教員数の削減化であろう。このことが、従来、学校教員の養成を専らの機能としてきた教員養成系の大学・学部のあり方、とりわけその大半を担ってきた国立のそれ（もちろん教員養成の課程認定を受けているその他の大学・学部にも、このことは言えるが）に直接の衝撃を与え、学生数の見直し、教官スタッフの配置の見直しを迫っているのである²⁹⁾。

もちろん、いじめ、登校拒否等の学校現場の問題状況に対処するための施策（スクール・カウンセラーの設置等）、あるいは社会教育主事・学芸員・図書館司書等の、所謂「社会教育」と呼ばれる分野の専門家養成のための施策もあるが、最大の課題とされているのは、やはりこの学校教員の削減化対策である。そこから、例えば、「目的学部としての存在価値」「計画養成の意義と限界」「教員養成と非教員養成のバランス」等の問題が生じているのである³⁰⁾。

しかしながら、よくよく考えると、子どもの数の減少と教員数の減少の（必要性）とは必ずしも結びつかないし³¹⁾、本論で示す教育理念の拡張と教育人材養成の新たな課題は、教育学部の存在価値を高めることはあっても、決して減じることにはならない。ただ問題は、既に明らかなように、こうした認識枠組みとそのための明確なビジョンがなければ、多分、社会（厳密には財政当局）はそれを許さないであろう。特に、「開放制」と「計画養成」の狭間に、その独自性が危うくなっている「中学校教員養成課程」は、かなりの試練を受けることになろう。この場合（琉球大学の場合と置き換えてよい）、他学部の学生も含めて教員養成をトータルに行なっているというように見るので（その意味で、採用試験の合否状況もそのように評価される？）、やはり本質的には「目的学部」としての自学部の学生の教員養成に全面的に責任を負って見るので、かなりの相違があるであろう。実際には、理想論はともかく、前者の立場で物事を判断するのは、少なくとも教官側には、極めて複雑な心境をもたらすことであろう。但し、当の学生たちには、こうした複雑な心境は伝わらないだろうが。こうした中で、4年一貫教育の意味の再創出をいかに果たすか。教育学部の置かれている状況は、誠に過酷なものと言わざるを得な

い。

とは言え、こうした危機感や発想は、やはり18～22歳までの若者人口のみを顧客とした考え方には拘泥するものであり、教員を目指す、あるいは広く教育に関する教育や研究を目指す、多種多様な（特に年齢上の）人材に対する配慮にはつながってはいない。例えば、社会人入学や、現職の教員及びその他の教育関係職員の研修あるいはワークショップの関係等について視野を広めるならば、その可能性は無限に広がっているとも言えるのである。もっときめ細やかに、それらへの対応の仕方を工夫するならば、決して教育学部の戦線縮小にはつながらない。要は、どれだけの意識改革が行われるかであろう。その意味で、「総合科学課程」や「教育実践研究指導センター」、あるいは「生涯学習研究センター」（琉球大学ではまだ未設置）等の存在は、改めてクローズ・アップされよう。

(2)新しい教育人材養成の意義と可能性

さて、こうしてみると、新しい分野での教育人材の養成は、緊急避難的あるいは減少分の補完ないしはその受け皿という発想ではないことが分かる。それは他ならぬ、教育の総合性への注目（回復）という視点あるいは学校外・学校後の教育・学習支援の必要性とその人材養成あるいは社会的貢献という視点から求められるのである。例えば、地域における各種研修会あるいは学習ボランティアの学習機会の提供・斡旋というような場における専門家（例えば教育コーディネーター）はれっきとした教育専門家であり、社会はこうした職種に正当な敬意（すなわち対価）を払わなければならぬのである。また、パソコン等を使った「メディア教育」の重要性は今後一段と高まり、そのための人材養成も視野に入れる必要があろう。さらにまた、「環境教育」「国際理解教育」「消費者教育」等といった分野も、これからはますます重要なとなる。そこにおいて、「教育」という営みを理解し、人々の学習活動を多方面に亘って支援する、こうした専門家の養成や活動協力は、やはり「教育学部」が責任をもつべきであろう。

以上のことからも分かるように、これから教育学部においては、狭義の社会教育の人材養成（社会教育主事、司書、学芸員等）はもちろんのこと、

広義の社会教育の人材養成（ボランティア、ネットワーカー等）、加えて、教育長、関係課長・係長等の、教育（行政）専門家としての養成・研修の場の提供が必要であり、可能であるのである。出来れば、そのための単位認定や資格付与等の機能が欲しいのである。したがって、現在の、「生涯学習」への誤解、無理解を正し、「教育を総合的に捉える方向性」が是非とも望まれるのである。

上記について付言しておくと、現在教育行政職員は、一部の専門的資格を有した、所謂「有資格者」がいることはいるが、ほとんどが素人からの登用である。なかには、例えば市町村の「社会教育主事」のように、配属される直前にあるいはその直後に資格を取らせるという方式が取られているが、それにしても基本的には、一般行政職員の人事の枠の中で処遇されているのである³³⁾。教育行政と一般行政が一線を画して組織されていながら、その人事処遇が全て一般行政の枠の中で行われるという（もちろん予算の執行もそうだが）、奇妙な現象が半ば当然のように続いているのである（形骸化していると言われる所以でもある）。教育あるいは教育行政をどのように理解し、それをどのように実践するか。やはり一定の専門的な学習を行った（ている）ものや、そのための資格を有しているものがそれに当たらなければ、その制度は空洞化するであろう。なかでも、少なくとも「長」と呼ばれる人々には、そのような認識と業務遂行の能力が求められる。こうした面への大学の貢献、教育学部での学習の機会提供は、これから大きな課題としてあるのではないだろうか。

こうしてみると、当面は「学校教員の養成」と「その他の教育人材の養成」という二極分化的な対応が、しかも、前者にかなり比重をかけた形で行われることになるとは思われるが、行く行くは教育をこうした総合的な営みとして捉え、例えば、一部どちらにも精通する新しい教育人材の養成も行われるようになり、名実共に「教育」学部（学校教育学部ではない！）という存在になっていくことであろう。なかでも、学校の校長あるいは教育長等の教育管理職は、そのような資質・能力及びそのための学習（の経験）が必要となってこよう。言うなれば、これから教育は、学校教育と

社会教育（もちろん、理念的には家庭教育も含めて）に分けられるのではなく、相即不離のものとして一体的に営まれることが望まれるのである。それは、まさしく「地域教育経営」の視点と広がりであると言えるのである。

5. おわりに ～まとめにかえて～

最後に、大学における教員養成あるいは幅広い教育人材の養成という面で、特に「大学における」ということを意識した場合、単なる有能な技術者（屋）、あるいはいつでも取り替えのできる持ちゴマの養成・輩出ということではなく、まさに自立した人間、自立した職業人としての人材を養成・輩出するという機能は、是非とも支持されなければならないということを確認しておきたい。これは、所謂「開放制」の真意でもあろう。したがって、そこでの教育・研究のレベルは、そういう基準を満たしておく必要がある。ただ単に、教員採用試験に通るための準備を施すのではなく、まさしく自立した人間、自立した職業人としての資質・能力を育成する必要があるのである。採用試験への合格は、あくまでもその結果である。この意味で、一方の採用試験を行う側の奮起と努力が一層求められることは言うまでもない。くれぐれも、定員合わせや人数調整のみに終わらないで欲しいものである。ちなみに、そうは言っても、大学側は、決してそうした現実の合否の結果に、絶えず無関心であってはならないことは言うまでもない。

これとの関連で、例えば教育学部における卒業論文（卒業制作を含む）は、自らの専門性を見つめていける視野と今後の方向を自らが培っていく能力あるいは感性を養うまとった機会であり、自らの専門における学問体系の枠組みや、そこに期待される様々な教育問題解決への可能性と課題を、客観的、実証的に導き出す機会である。そうした過程を経た学生であるからこそ、自立した人間、自立した職業人となれるのである。したがって、単に教職免許に必要な単位を、しかも取れるだけ取るという形の履修状況は、教職の専門性を軽んじることはもちろん、教育（学）の研究・教育をないがしろにするものであるとも言える。但

しこれも、可変性のある「成長・発達上のプロセス」の上での話ではあるので、「決定論的」な判断は相応しくないかもしれない。4年間はあくまで、一つのくぎりに過ぎない。

もう一つ、大学院という次なる階梯が、従来の学部の教育・研究のレベルを底上げした形で継承し、学部を高校の延長のようなものとして見直そうとする雰囲気も感じられるが、これは、前に述べた、あくまで18～22歳の若者が基本的には学ぶ機関であるという、従来の年齢固定觀ないしは学習固定觀に基づくものである。そもそも、大学とは、周知のように義務教育ではなく、自らの必要性と学問・研究への意欲をもつものだけがそこに学ぶところである。社会は、それを制度として応援・鼓舞し、厳しい審査もするのである。それが、本来の姿ではないのか。とは言え、自らの必要性と学問・研究への意欲は、何も特定の人に与えられているものではない。ましてや、年齢やキャリアには直接関係はない。もうそろそろ、こうした立脚点に立ってよきそうなものである。社会入学あるいは公開講座等を、特例的にあるいは仕方なく行うというような段階ではないのである。

かくして、各種の大学改革の動きが、このような認識枠の中で捉えられるならば、若者（子ども）の教育と社会人（大人）の教育（学習支援）が、決して二つの分離した独立の課題ではなく、一つの連続した課題であることが分かるのである。教育学部の将来をいかに捉えるかという課題も、まさにその枠組みの中にある。しかも、教育学部は、他ならぬその「教育」を研究・教育・地域サービスの各面から取り扱うところである。その学部が、こうした教育の理解や取り組みの枠を取り違えることは許されないことであろう。されば、これから「教育」に対する理解と取り組みは、自ずからその改革の方向性と内容を示すのではないだろうか。

〈註及び参考文献〉

- 1)もちろん、個別的、実質的には、全くそれに立脚した論や施策がなかったわけではない。しかしながら、総体としてみれば、その論調を「生涯学習体系への移行」のスタンスから全面的に

構築した大学論や施策はまだまだ登場していないと言ってよい。事実、「生涯学習」という文脈では、「社会人入学」や公開講座等の「地域への開放・サービス」あるいは、所謂「社会教育」の分野という捉え方が一般的である。

2) 現実には、多様な生涯学習論が国内外において展開されているが、ここではそれらを総称して「生涯学習論」と呼んでおく。ちなみに、「生涯教育」という用語やその使用の意味を強調する論（むしろ個人的には、論者はこちらの用語を用いたい！）も、当然この「生涯学習論」に包含される。

3) かなりの間、これは、従来の、すなわち「子どもの教育、しかもその学校での教育＝教育」という捉え方が支配的であった教育観あるいはそのしくみからすれば、いささか奇異なものと理解されてきたきらいもある。それだけ、これまでの教育観あるいはそのしくみは搖るぎないものであったとも言えよう。

4)拙稿「教育・学習運動としての『生涯学習まちづくり』事業の意義と可能性－『生涯学習体系への移行』に向けての示唆とヴィジョン－」『琉球大学教育学部紀要』（第44集第1部）、1994年、pp.78～81を参照されたし。

5) 生涯に亘る学習の必要性や意義が、当初一部の人であったとしても、無理なく受容されたのは、まさしくそういう土壤があったからであると思われる。これについては、総合研究開発機構編『[事典] 1990年代 日本の課題』三省堂、1987年、第23章「生涯学習」のpp.873～877を参照されたし。

6) ここでは主として、文部省・教育委員会系の、所謂「教育行政」の対応のスタンスを示している。

7) 1981（昭56）年の中央教育審議会の答申「生涯教育について」で、「生涯教育」（当時はこちらの用語が支配的であった）の理念が、学校教育、社会教育双方にまたがる包括的な概念として措定されていたにも拘らずである。

8) すなわち「生涯」という言葉自体が、「学校卒業後の」あるいは「現役を退いた後の」といったニュアンスを持ち、それらは成人の学習、とりわけ高齢期の学習の問題というような受け止

め方がなされたという意である。

- 9) 子どもの教育であれ、成人の学習であれ、学校の果たす役割は大きく、まさしく後に述べる「いつでも、どこでも、誰でも、…」の「どこでも」という観点からすれば、学校教育の在り方・活用のされ方がクローズ・アップされるのは至極当然である。身近で、しかも様々な学習条件が整っているという点では、学校という所は、まさにうってつけの場であるからである。
- 10) すなわちここでは、本論との関係で、こうした論点を相対的に浮き彫りにしたということである。
- 11) ここでは、改めて、前者が子どもの教育に対して、後者が大人の学習に対してというように、「一対一対応的に論じられるものではない」ことに留意すべきである。
- 12) 改めて、「いつでも、どこでも、誰でも、…」のスローガンが意味をもつ。
- 13) 前者は、時間的なつながりを指し、「垂直的統合 vertical integration」と呼ばれ、後者は、空間的なつながりを指し、「水平的統合 horizontal integration」と呼ばれる。
- 14) 最初から多くの関係機関・組織が寄り集まって、知恵や情報あるいはカネを結集するしくみを作り出すという意である。しかし、この事例においては、現実には器だけは作ったものの、その先が進まないという状況があちこちに見られる。着弾地（具体的目標・ゴール）が見えていないと、有名無実となる恐れがあることを指摘しておきたい。前掲拙稿「教育・学習運動としての『生涯学習まちづくり』事業の意義と可能性－『生涯学習体系への移行』に向けての示唆とヴィジョン－」を参照されたし。
- 15) これらは、見かけ上は個別的ではあっても、そのプロセスにおいては、全体的なつながりが必要だということが、自ずと見えてくるという意である。この場合、小さくはあるが、何をどうすればよいのかが具体的に判明し、その解決を早急にやらなければという、関係者の実感や切迫感が生まれるという利点がある。その積み上げが、結果として大きなつながりを作る。但しこれも、現在までのところ、理屈が先行しているきらいもある。

- 16) 実際、これでなければ本末転倒である。
- 17) 推進力が遅々として育たないのは、実はそのためであると論者は考えている。とは言え、その方法論の割り出しは、財政上の問題等もあって、実際にはかなりの困難が横たわっている。そのことは、14)で述べたことと大いに関連がある。
- 18) 『現代用語の基礎知識』(1989年版)、p.446。
- 19) すなわち、全てをネットワークの機能と捉えると、どのような目標に向かって、どのような視点や手順を取ればよいのかの「目的論」が明確とならないのである。「ネットワーク」の機能は、あくまで「方法論(手段)」であると捉えたい。
- 20) 拙稿「『生涯学習体系への移行』に向けての制度論的アプローチ②～体系構想の視点と展望～」『琉球大学教育学部紀』(第46集第1部)、1995年、pp.63～79。とりわけ、pp.69～70を参照されたし。
- 21) 山田誠「インテグレーション」日本生涯教育学会編『生涯学習事典』東京書籍、1990年、p.31。
- 22) 例えはそれは、「推薦入試」等にも現れている。つまり、ボランティア活動、生徒会活動あるいは部活動の評価を受けるためにそれを行う、というような本末転倒の反応である。これは、決して笑えない、悲しい現実である。
- 23) この問題が、単なる入口論の問題としてこれからも論議されるか、あるいはここでいう生涯学習体系への移行という観点から論議されるのか、かなりの違いがあるようと思われるが、いかがであろうか。
- 24) 但し、別の意味で、学生と大学関係者には、大学で学ぶための準備とそれに対応する配慮が必要であることは言うまでもない。
- 25) 多分そういうことは、まずは学生たちは意識せずに入ってくるであろうが。
- 26)もちろん一方で、その周囲の回路づくりが必要であることは言うまでもない。その意味で、学校外・学校後教育を担う社会教育の役割と存在価値は大きいものと言えるのである。しかしこれも、現実は厳しいと言わざるを得ない。
- 27) 例えは、文部省高等教育局「いま大学が変わりはじめた－大学改革の進展と展望－」1993年12月、を見よ。
- 28) 但し、これは、「組織定員の割り出しのレベル」での話ではもちろんない。
- 29) 但し、後者については、ほぼ全国の大学(国立の場合)に大学院(修士課程)が設置されており、教官スタッフそのものはそこでの定数扱いとなる。
- 30) 国立大学協会教員養成制度特別委員会「大学における教員養成－教員需要の変化に対応する教員養成のあり方－」平成7年5月等を参照されたし。
- 31) 例えは、学級編制基準(学級規模)の改正あるいはTT(チーム・ティーチング)教師(加配教員として位置づけ)の導入により、単純な削減化は避けられなければならない。
- 32) 例えは、琉球大学では、公開講座あるいは夏期休暇期間中の、県教育委員会委嘱の、所謂「認定講習」が行われてはいる。それにしても、部分的、例外的な対応と言わざるを得ない。
- 33) これが全て悪い結果をもたらしているというわけでは、決してない。