大阪公立大学
Osaka Metropolitan University
学術情報リポジトリ

# 生涯学習社会における大学図書館



| メタデータ | 言語: jpn<br>出版者:<br>公開日: 2010-08-12<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 木幡, 洋子<br>メールアドレス:<br>所属: |
| --- | --- |
| URL | http://hdl.handle.net/10466/10944 |

# 生涯学習社会における大学図書館

## ～教育人権の視点から～

木幡洋子[1]

はじめに

いま、日本は大きな構造的な変化を経験しつつある。それは、産業や地域の変化を伴い、さらにこれまで人類が経験したこともない少子・高齢社会を出現させようとしている。こうした大きな変化の中にあって、日本はどのような方向に進んで行くべきなのか。さらに環境問題や急激に進展しつつある情報社会という地球規模の変化の中にあって、人類はどのような方向に進んで行くべきなのか。こうした不安を抱えている状況において、人間が主体的にこれらの変化と取り組むために、生涯学習という概念が世界的に提唱されている。日本においてもこの用語が用いられているが、概念の明確な定義がなされないまま、「生涯学習」を既存の社会教育と混同して用いたり、うえからの教育を生涯にわたって受けると解釈しての反発がみられる。また、現実に、そうした反発をやむなしとするような、国が決定した価値に国民を追随させるための道具としての生涯学習構想といったものもみられ、生涯学習概念は混迷を示してきている。

けれども、こうした急激な変化のときにあってこそ、「理想の実現は、根本において教育の力にまつべきもの」(教育基本法前文)という言葉の重みがかみしめられ、変化に飲みこまれることなく主体的に未来を構築していくことの重要性が認識されるべきであり、適切な「生涯学習」概念と、それに基づく教育の力を自覚する必要がある。人類がつくりだした原子爆弾を思い起こすまでもなく、急激な変化は、いったんそれが定着してしまうと、急激であったがゆえに、逆に別の選択肢に向けての変化を困難なものとしてしまう。核のない世界がいかに理想であっても、現実には勝てず、変化は不可能だという錯覚すら引き起こしてしまう。しかし、人間が持っている「知」の作用は、そのような現実にも負けない、自由で強固なものであり、それゆえ、真理への到達の道具として“精神的自由”の名のもとに知的活動が尊ばれている。そして、こうした「知」の最高学府が大学であり、主体的で高度な学びを保障するだけの環境を整えているのである。この大学が、適切な「生涯学習」のための施設として機能することは、日本と人類の将来にとって、今、緊急の要請でもある。

本稿は、こうした生涯学習社会の中における大学、とりわけて大学図書館への期待と役割を、現在進行中の生涯学習社会の中で明らかにすることを試みた小論である。構成としては、第一章で生涯学習社会の意味を明らかにし、第二章でそうした生涯学習社会における大学と大学図書館の意味を明らかにすることを試みている。

---

[1] 青森県立保健大学社会福祉学科助教授　憲法・教育法専攻

## 第一章　生涯学習社会とは

### 1）ユネスコにおける“生涯学習”概念

さきにも述べたが、“生涯学習”について、日本では定義が曖昧である。それは、６０年代半ば以降から世界的に用いられるようになった“生涯(統合)学習”（life-long integrated learning”の最初の定義の混乱にも一因がある。そもそも、英訳されたlife-long learning のもととなったのは、フランス語の leduction　permanente(「生涯教育」)の英訳であり、ここから、従来の「教育」（上からの統制）と「学習」（自己教育）の概念の混同が生じていった。

最初に「生涯教育」の概念を示したのは、ユネスコにおける第３回成人教育推進国際委員会における当時のユネスコ教育局継続教育部成人教育部長のポール・ラングランによって提出されたワーキングペーパーであった。そこでは、「成人教育の基本原理を再構築する」ものとして「生涯教育」概念が次のように示されている。

現代の激しい社会変化への対応として「生涯にわたる教育」が求められている。教育は、児童期・青年期で停止するものではなく、人の誕生から死に至るまでの人間の一生を通じてその機会が提供されるべきものである。そして、教育は、人間発達の総合的な統一性という視点から、様々な教育を調和させ、統合するように行われるべきである。それはまた、個人ならびに社会の永続的な要求にこたえる教育である[2]。

ラングランの「生涯教育」は、社会変化を人間への挑戦と捉え、こうした挑戦に対して「自律的な人間」であることを維持するために必要なものであった。こうした「生涯教育」概念に対し、ラングランの後を受けて１９７２年に成人教育部長になったエットーレ・ジェルピは「自己決定学習」という教育観を示した。それによると、教育は、社会の変化の中で人間が自律的でいるために機能するだけではなく、さらに社会を変革する主体たりうるように機能するものとされている。以下のジェルピの主張は、1985年３月第４回ユネスコ成人教育会議において採択されたユネスコ学習宣言に通じるものとして注目される。

「生涯教育は、生産性の向上や従属の強化のためにとり入れられ、結果的に既成秩序の強化の具と終わる危険を内包している。だが反面、それとは異なった道を選択することによって、労働や余暇のなかや社会生活の愛情に支えられた家庭生活のなかで、人々を抑圧しているものに対する闘争に関わっていく力ともなりうるのである。」[3]

1985年ユネスコ学習権宣言では「学習権は、現在の人類にとって深刻な問題を解決するのに、もっとも貢献できるもののひとつなのである。しかし、学習権は、単なる経済発展の手段ではない。それは基本的権利のひとつとして、みとめられなければならない。学習活動はあらゆる教育活動の中心に位置づけられ、ひとびとを、できごとのなすがま

---

[2] ポール・ラングラン『社会教育の新しい方向―ユネスコの国際会議を中心として』ユネスコ国内委員会（波多野完治訳）１９６７年より要約。
[3] ジェルピ『生涯教育―抑圧と解放の弁証法』（東京創元社、1983年）。

まに動かされる客体から、自分たち自身の歴史をつくり出す主体にかえていくものである」ことが謳われている。

こうして、主体的な学習者こそが人間らしい社会へとその変化を導いていくと考えられ、そのために提唱された「生涯学習」ではあるが、1985年以降のユネスコの動向は、読み書きのできない人をまずなくすということに力点が変わっていった。そのため、1987年の第24回総会において識字教育の重要性が強調され、翌年の第25回総会において「2000年までに非識字を根絶するための行動計画」が採択された。こうして、ユネスコの比重は識字教育と初等教育にかかっていき、生涯教育への取り組みは前面から消えていってはいるが、その重要性に対する認識が消えたわけではない[4]。　教育における、いわば南北問題の解決へと乗り出したというべきであろう。この点、先進国日本の生涯学習の動向は、ひとつのモデルとして注目されてもよいのだが、生涯学習先進国となりうるかは、今後の動向にかかっている。

2）　日本における“生涯学習”概念

**生涯学習概念への反応**

ユネスコが生涯教育を提唱したことは、波多野完治や社会教育関係者によって日本にも紹介され、教育界に大きな変化を引き起こしていくことになる。もっとも、この生涯教育に最も早く反応したのは、高度経済成長を続ける当時の日本において、技術革新を支え、担う人材を渇望していた産業界であった。そこでは、生涯教育のアイディアは「職場内の再教育」として「旱天の慈雨」として受けとめられたという[5]。　こうした産業界の生涯教育への関心は、1972年に出された日本経済調査協議会による『新しい産業社会における人間形成』において次のように述べられている。

「…いまやわが国は重化学工業化の段階から大きく前進して、「脱工業化」の段階に移行しつつある。…われわれは、この歴史的な転換期に直面して、教育の新しい対応が極めて重要な課題であることを認めるとともに、このような新しい産業社会に発展しつつあるわが国の人間形成のあり方として、『生涯学習』の必要性をとくに強調し、このための環境条件を速やかに整備すべきことを提唱する。」[6]

もっとも、生涯教育を肯定的にとらえる人々ばかりではなかった。統制的な学校教育の伝統があるわが国において、生涯にわたって統制管理された教育をされるのはたまらないといった大衆の反発とともに、学者として批判をしていったものもみられた。持田栄一や小川利夫による「教育」による社会統制の危惧の表明がそれである[7]。こうした批

---

[4] こうした動向について坪田護・佐藤晴雄『社会教育と生涯教育』（成文堂、1995年）10-16頁参照。

[5] 以上の日本の動向につき、小川剛「生涯学習体系化と社会教育」『生涯学習体系化と社会教育』日本社会教育学会編（東洋館出版社、1992年）所収　19頁参照。

[6] 日本経済調査協議会『新しい産業社会における人間形成―長期的観点からみた教育のありかた―』（東洋経済新報社、1972年）　14頁。

[7] 持田栄一編『生涯教育論―その構想と批判』（明治図書、1971年）、小川・吉田・波多野対談「社会教育の国際的動向」『月刊社会教育』1968年5月号所収。同様の批判は、『文部時報』昭和44年5月掲載の波多野完治司会による「生涯

判のなかで、生涯学習という用語は、それぞれの立場から解釈され、用いられていった。その一つの立場は政府主導の教育改革を推進しようとする立場で、いま一つは社会教育の蓄積をもとに生涯学習を理解しようとする立場である。前者は教育改革に対する政府のプログラムのなかで醸成されていき、後者は、「生涯教育」を批判しながら、学習者が自己を教育する教育者でもあるという、社会教育によって培われた概念を生涯学習のなかで位置づけようとして議論されるに従い整理されていったものである[8]。

生涯教育概念は臨時教育審議会答申まで揺れ動くが、日本に初めてこの概念を紹介した波多野による「生涯教育」の理解は次のようなものであった。

「生涯教育ということを原理として、成人教育のみならず、学校教育をも、また、学校教育にも成人教育にも従来従属していなかったところの、人格形成のための家庭の役割なども含めて、生涯教育のもとに取り扱おうというもの」。[9]

波多野によると、生涯教育は、学校教育や成人教育、そして家庭教育を包含した、人間の一生にわたる教育をさすものとして用いられている。それは、ラングランが捉えた科学や政治、イデオロギーといった社会生活全般にわたる変化に、主体的に対応することができるために必要な、ある意味で人類全体が危機感をもってこれまでの知識や技術、イデオロギーを見直すために必要な教育を表現したものといえる。日本においては、こうした自分の生活の中から問題を発見し、それを解決していくための教育として社会教育という領域があったが、生涯教育論が公的に論じられるに従い、ジェルピノの自己決定学習と日本の社会教育の類似性も伴い、生涯教育＝社会教育(成人教育)といった混同が生じていった。その結果、戦後民主主義の担い手を養成する施設として期待され、1949年に制定された社会教育法により法的根拠を得た公民館も、生涯学習センター・市民センターといった生涯学習施設によって代替されうるものとして、「地域の民主主義の学校」としての位置づけが放棄されていった[10]。それに伴い、公的学習保障の場としての公民館から市民の私的な場としてのカルチャーセンターへと、生涯学習の場は変わってきつつある。教育改革において無定義に用いられた「生涯学習」により、主権者教育の場として、地域に密着して活動を続けてきた公民館は追いつめられ、息の根を止められそうになっているのが実情である。それでは、教育改革において「生涯学習」がどのようになものとして用いられ、その意図はなにであったのか。それを知るため、次項において、教育改革と生涯学習概念の関連をみてみることにする。

---

教育の考え方とその展望」においても、「生涯教育という言葉が学習者への強制を想起させる」という発言として見られる。これに対し、波多野は「自発的・自主的学習」が本来のねらいであり、そのために学校の質的転換が必要であると反論している。波多野の反論の根底には“ブルーナー革命”がある。

[8] こうした流れについて、渡邊洋子「日本における「生涯学習」概念の検討」前掲『生涯学習体系化と社会教育』所収178頁参照。

[9] 前掲「日本における「生涯学習」概念の検討」179頁。

[10] こうした傾向は1988年に社会教育局が廃止され、生涯学習局が設置されて以降顕著になってくる。福岡市では生涯学習行政の構想が1990年頃から始まっているが、市長は「公民館ということばはもう古い、まして今は生涯教育の時代です。」と発言し、コミュニケーション・センター構想をうち出したという。南里悦史「自治体生涯学習政策と地域生涯学習計画」日本教育法学会年報21号165頁1992年所収171頁。

**教育改革と生涯学習の概念**

「生涯教育」が公的な場面で登場するのは1971年の中央教育審議会と社会教育審議会答申が最初である。社会教育審議会では「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」答申を行ない、急激な変化に対応することができるよう、個人のライフサイクルにおける教育要求にこたえるものとして生涯教育をとらえ、教育を個人のものと解するという大きな変革を提示した。生涯教育が社会教育として捉えられていくという概念の混乱もさることながら、従来の「社会教育」そのものの後退も生じさせるものであった。従来の社会教育が、主体としての国民形成のためのものであり、社会教育の拠点としての公民館は「民主主義の学校」としてとらえられ[11]、公教育の一環として教育権保障が公的に行なわれないといけないと解されてきたことからすると、権利保障において大きな後退の契機をつくったものといえる[12]。　この概念の転換により、社会教育の公教育性が後退し、教育費有償も含んだ教育の個人責任性が浸透していく。

中央教育審議会は、その後、1981年に「生涯教育」という答申を出す。そこでは、今日に至るまでその影響力を持ちつづけている次の「生涯教育」の考え方がみられる。

「今日、変化の激しい時代にあって、人々は自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行なうことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行なうものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。

この生涯学習のために、自ら学習する意欲と能力を養い、社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である。」（「生涯教育について」1981年　中教審答申より）

この答申は先の社会教育審議会答申と内容的に類似したものであり、（1）個人の社会への適応、（2）学齢偏重是正、（3）ライフサイクルに応じた教育、（4）民間教育文化産業の参入、（5）大学を中心とした学校の活用、（6）家庭教育重視、（7）労働者の再教育保障、（8）高齢化社会における生涯教育の必要性、といった点に集約できる。

けれども、この答申は直接教育改革にはつながらなかった。教育改革は、1984年に発足した臨時教育審議会の答申にそって行なわれることになる。

ところで、本稿からすると余事ながら、この審議会に対する教育改革の観点からの批判には大きなものがあった。それは、教育臨調が当時の中曽根首相の直属の諮問機関であり、委員の任命も首相周辺に偏っている[13]など、国民の声を無視した教育改革論議であ

---

[11] 寺中作雄『社会教育法解説・公民館の建設』（国土社、1995年）190頁。

[12] 1971年社会教育審議会答申の分析について、詳細は末本誠『生涯学習論』（エイデル研究所、1996年）84-85頁参照。

[13] 中曽根もと首相による教育改革の方向は次のように述べられ、その方向に沿った人事が行なわれていたことは周知の事実である。「…教育改革は、我が国固有の伝統的文化を維持発展させるとともに、日本人としての自覚に立って国際社会に貢献する国民の育成を期し、普遍的人間社会の生活規範を身に付けながら、高い理想と強健な体力、豊かな個性と創造力を育むことを目標として行なわれるべきものと考えます。」『文部時報』臨時増刊（臨教審答申総集編）号　第1327号　280頁。

るといったことをはじめ、臨時教育審議会を設置するために制定された臨時教育審議会法そのものへの疑問もあるとされていた[14]。　その疑問とは、同法第１条が、臨教審設置を「教育基本法の精神にのっとり」教育改革を行なうためというが、内閣主導の教育改革が教育基本法の精神である教育の自主性にかなっているか、また、教基法１０条が教育行政の任務を条件整備に限定していることに反していないか、というものであり、教育の根幹に関わるものであった[15]。そのため、生涯教育論の行く末と無縁ではないが、本稿ではこれ以上立ち入る紙幅がない。

さて、物議をかもした教育臨調ではあったが、設置の翌年には第一次答申を行ない、８つの審議課題が提示され、その二番目に「生涯学習の組織化・体系化と学歴社会の弊害の是正」があげられた。第二次答申では「生涯学習体系への移行」が打ち出され、それを踏襲した第三次答申は、さらに学校偏重からの脱却として「開かれた学校」への転換と「家庭・学校・地域が相互に連携・融合するシステム」をつくることが必要であることを答申した。最終答申は、「第二章教育改革の視点　ニ生涯学習体系への移行」において、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編性について次の４つの視点をあげている。（１）学歴偏重の是正、（２）学習需要の高度化・多様化に対応するための総合的ネット・ワーク形成、（３）社会の変化により生じてきている新たな学習需要に応じた学問体系と教育・研究施設と企業など社会との相互の緊密な連携・協力の形成、（４）家庭の教育力の回復、がそれである[16]。

第２番目の視点においては、「所得水準の向上や自由時間の増大、高齢化の進展などにより」高まっている学習需要に対し、「これからの学習は、学校教育の基盤の上に各人の責任において自由に選択し、生涯を通じて行なわれるべきものである」（傍点筆者）とし、さらに民間教育産業もとりこんだネットワークを形成する必要があるという。ここに、学習者を経済的負担も含んだ自らの責任によって学習する主体として捉え、学習に対する行政の責任を明確にした公教育とは別個のものとしての生涯学習概念が公的に登場することになる。学習者の前提として、経済的困難者や非識字者は日本の教育改革の視座から消えることを明らかにしたものであった。

とまれ、臨教審がいう生涯学習の内容は次の叙述が平易に代弁している。

「成熟化社会で高学歴化がすすんでいくと、おとなのあいだに学習熱心な人たちがふえて、社会が学習社会化する。こうした人たちについてはまた、なにかを勉強するということは、それ自体が手段ではなくて目的になる傾向があることも知られています。――つまり、なにかを身につけてそれを役立てようというのではなく、楽しいから勉強するという、そういうタイプの勉強をする人たちがどんどんふえるということが成熟社会のな

---

14 こうした批判を知るものとして、永井憲一「臨時教育審議会法への疑問」国民教育 63 号　1985 年冬号、「総特集臨教審・教育改革の今後」『季刊教育法』53 号所収論文、原田三郎『臨教審と教育改革―その矛盾と挫折』（三一書房、1988 年）など参照。

15 永井憲一「臨教審第一次答申の法的検討」法律時報 1985 年 10 月　57 巻 11 号 26 頁。

16 前掲『文部時報』1327 号 17-18 頁。

かで起こっている。教育よりも学習、生涯教育よりも生涯学習という言葉がよく使われているのは、教わるのではなく、自分から積極的に学びたいという人たちがふえてくる。そうした現実をさしているわけです。これはまさに臨教審答申がいう自主自律、あるいは、自由で個性的で多様な学習ということと、重なりあう現実です。」[17]

**社会教育と生涯学習の概念**

中教審が提起した「生涯教育」の概念に対し批判を行なっていた社会教育関係者は、1988 年に生涯学習局が設置され、1990 年に「生涯学習の振興のための施策の推進体制の整備に関する法律」（生涯学習振興法）が制定されるに及んで論調を変えていく。地域づくりと民主主義の担い手としての主権者を育成するための様々な実践の蓄積をもつ社会教育を、自己教育を目的とする生涯学習と整合させようとする議論が活発になっていったのである。そこでは、教育を無価値なものと捉えることなく、平和な国を自分たちが創っていくための主体を形成するためのものと捉え、生涯学習概念を再構成しようとする試みがみられるようになる[18]。また、島田修一はその再構成の方向を 1986 年の日本教育法学会報告において、「国民の自己教育活動を中軸にすえた生涯教育論は、70 年代以降『権利としての社会教育』という表現で語られつづけてきた、生涯にわたる国民の教育・学習機会の権利保障の原理であり、その制度のつくり手と支え手が、ほかならぬ国民自身でなければならないことを求めている」[19]と明確に述べている。そして、1991 年の同学会報告において、島田は「学習者が本来的に自己の教育の主体であるとする教育の本質理解にたって、人間本来の発達の権利とその保障を求める権利を、総括的に「教育を創造し発展させる権利」としてとらえ返す」[20]ということをも明言し、教育における主体性の回復が生涯学習概念において必要であることを訴えている。さらに、教育が価値と無縁であってはならないことについても、「『生涯教育』とはすべての人の生涯にわたる教育機会の保障にとどまるのではなく、すべての人にとって、いかに価値ある生涯を築くかという課題に取り組む学習であることが求められてくる」[21]と述べているが、こうした傾向は社会教育関係者に共通する。

こうしたなか、社会教育関係者の主張に対し、生涯学習政策推進側は、社会教育局が廃止されたことにより「社会教育の歴史的役割は終わった」という[22]。けれども、教育基本法第２条[23]にみられる、体験に根ざし、集団のなかで育っていくことの保障や第７条の

---

17 天野郁夫『かわる社会かわる教育』（有信堂、1989 年）138 頁。
18 社会教育は、地域の問題を解決する能力を、実践から学びつつ育てていき、住民が教育主体として育つことを目的としていた。そこから、主権者への成長ための学習を「国民の自己教育権」とする考えなども生涯学習権に含めようとする考えもあらわれてきた。渡邊前掲論文 185 頁。
19 島田修一「教育改革と生涯教育」『日本教育法学会年報 16 号』（有斐閣、1987 年）20 頁、23 頁。
20 島田修一「生涯学習社会と教育の権利構造のとらえなおし」『日本教育法学会年報 21 号』（有斐閣、1992 年、144 頁、144 頁。
21 島田前掲論文 146 頁。
22 姉崎洋一「生涯学習と社会教育法」『月刊社会教育』1989 年 12 月号（400 号）14 頁、16 頁。
23 教基法２条（教育の方針）：教育の目的はあらゆる機会、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問ノ自由を尊重し、実際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によって、文化

社会教育の公教育性は、教基法を改正しない限りなくなることはない[24](はずなのだが…)。

3）生涯学習社会における教育人権の意味

1990年に生涯学習振興法が制定され、生涯学習行政は文部省と通産省による共同管轄となった。同法が制定される過程においては、労働省や建設省など諸省庁が確執をくりかえしたことはよく知られている。逆にいうとそれほど利権が大きいと予測されていたともいえる。実際、同法5条が明確にした民間事業者の生涯学習事業への参入に先立ち、1985年の公教育と民間教育の教育市場は総額24兆円、うち民間が5兆円であるものが、民間の市場参入が活性化すると1995年には市場総額70兆円、民間教育は21兆円に膨れ上がるとの試算も行なわれていた[25]。

同法は、教育における通産省介入という点のみならず、教育基本法との関係や生涯学習概念が曖昧であるという、教育にとって、さらに教育人権にとって大きな欠陥をかかえたものであった。無論、先に見た5条にみられる、生涯教育における民間事業者への期待の大きさに対しても、それが国民の経済的条件が平準化された豊かさを前提としており、それゆえ地域的あるいは個人的な格差が拡大する危険性があり、公教育の理念に反するということからも問題が指摘されている。「生涯学習」そのものは否定されるものではないが、それを推進していく方向において、日本の方向はきわめて悲観的であるといわなければならない。それが、単に職業能力の向上や改変といった産業構造再編のためにのみ用いられ、産業界の利益至上主義になるのであれば、遠からず日本にも社会的不適応者という烙印を押される集団が現出するのではないか。その意味で悲観的である。

こういったからといって、経済の発展が悪いといっているのではない。生存にとって、人権にとって、経済的な繁栄が必要であることは、第二次世界大戦後に、その反省として出された世界人権宣言が「欠乏からの自由」をうたっていることからも重要な真実としてとらえることができる。けれども、問題は経済発展の方向なのである。今日、愁眉の問題と化している地球の温暖化や公害は何故起こったのか。経済発展のひとつの方向づけの結果である。私たちは、すでに地球上の資源が無限でもなく、無思慮な発展の方向づけが必ず“つけ”を人類にもたらすことを学習している。こうした緊迫した状況において、教育基本法がうたっている「理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。」という言葉を間違うことなく理解することが求められている。つまり、戦後の社会教育がめざした地域復興と地方自治の枠組みに囚われることなく、地球と人類の将来が平和で安全であること、つまり地球の復興と人類の平和を実現しようという価

---

の創造と発展に貢献するように努めなければならない。(傍点筆者)

[24] この点、目下小澤首相が、教基法を改正した方がよいと発言していることが注目される。生涯学習体系に教育を完全に改編し、社会教育のまさに終焉と学校教育をも生涯学習体系の一環として管理しようとしているのか、刮目して行く末に注目しなければならない。

[25] 山本健慈「生活構造の新しい変化と生涯学習社会」『日本教育法学会年報21号』所収(有斐閣、1992年)156頁、160頁参照。

値を追求することができる教育をこそ、生涯学習社会における学習権では保障されなければならないのである。

つまるところ、生涯学習とは、国の方向づけによって学習したり、学習欲求に単純に応じるといった没価値なものではないし、また、産業界の要請にのみ応じるといった片面的なものでもないのである。それは、人類にとって最良の未来を考察し、現実を適切に批判し、変革を自らがつくりだすことができるための学習だといえる。それはまた、将来的には自らが教育者にもなる主体的な学習者、換言すれば主権者となるための、またそのような主権者のための学習を指すといってもよい。

誤解のないように付言しなければならない。上述のようにいったからといって、生涯学習の内容が狭まるわけではない。茶道であれ、華道であれ、料理であれ、スポーツであれ、それらが人間の文化的な営みであり、各自の人格形成と自己実現に関わっているものであるかぎり、生涯学習として保障されなければならない。ただ、それらの学習のまえに、あるいは同時に、先に述べた主権者となるための教育、ある意味で人間としての覚醒教育ともいえる教育が必要不可欠だといっているのである。

こうした生涯学習は、生涯学習振興法による民間事業者依存や公民館軽視といった現実の施策とは逆に、憲法と教育基本法で保障されるべき教育人権保障として、国により積極的に保障されるべきものなのである。

ただ、現実は私論とは異なる方向に進んでいる。昨年、1999年の7月8日に成立した地方分権一括法により、475の改正法律の一つとして社会教育法が改正され、「青年学級」の廃止や地方住民の声を反映するために設置された公民館運営審議会の弱体化など、生活と地域に根づいた問題解決の主体形成の場は、現実に消滅せざるをえない状況となっている。同時に改正された図書館法においても、館長の司書資格要件の削除や国庫補助を受けるための公立図書館の最低基準の削除など、サービスの低下や自治体間格差が生じる可能性を高めるものとなっている。住民が意識的に図書館を重要だと思わない限り、巨大な本の置き場が出現するというのは決してありえないことではない。また、改正には至らなかったものの、図書館法第17条の利用無償について「インターネットや商用データベース」は無料の図書館資料に当たらないとの解釈が生涯学習審議会報告によって示されていることは、社会教育機関としての図書館の位置づけをゆるがせにすることであり、容易に同意できることではない。もっとも、この点、国立国会図書館が、国の開発したデータベースの一般利用は有料だとの国有財産法の解釈に対し、「データベースの一部情報の抽出による提供」という解釈により、浮世絵などの電子美術情報を無料で提供することを決定したことは朗報といえる（朝日新聞2000年1月5日付朝刊）。

こうした主体的な学習者の教育権保障が危うい現実の中にあって、生涯学習体系への移行以来いわれてきている学校開放、とりわけて大学開放は、その膨大な知の集積ゆえに、生涯学習権保障の内容的な要といえる主権者教育にとって大きな可能性を秘めているものといえる。

第二章　生涯学習社会における大学図書館

1）生涯学習社会における大学

**教育改革の流れ**

臨教審が生涯学習社会体系への移行を打ちだして以降、「開かれた学校」のスローガンのもと、学校も生涯学習機関として積極的に位置づけられていった。その対応は以下の通りである。

1987年9月　大学審議会発足
1988年4月　単位制高校の制度化
　　7月　生涯学習局発足
1990年 1月　中教審答申「生涯学習の基盤整備について」
　　6月　生涯学習振興法成立
1991年 3月　学位授与機構創設
　　4月　中教審答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革」
　　6月　大学設置基準の改定
1992年 4月　小学校改訂学習指導要領実施・学校週5日制導入
1993年 3月　高校総合学科に関する文部省令改正
　　4月　中学校改訂学習指導要領実施・全日制の単位制高校導入
1994年 6月　専門士の称号創設
1997年 6月　中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」
　　1月　大学審議会答申「平成12年度以降の高等教育の将来構想について」
1998年 9月　中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」
　　〃　生涯学習審議会「社会の変化に対応した今後の社会教育行政の在り方について」
　　10月　大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」
　　12月　幼稚園教育要領・小学校学習指導要領・中学校学習指導要領の改訂版を告示（幼稚園2000年実施、小・中学校2002年実施）
1999年4月　中高一貫教育の導入（「学校教育法の一部を改正する法律」98/6成立）
　　9月　大学審議会答申「大学設置基準などの改正について」
　　11月　高等学校学習指導要領・盲学校，聾学校及び養護学校教育要領ならびに学習指導要領の改訂版告示
　　（高校2003年実施、盲学校、聾学校及び養護学校は各学校段階に準じる）
　　12月　中教審答申「初等教育と高等教育との接続の改善について」

以上の生涯学習を機軸にした教育改革における学校改革の柱は次のようにまとめること

ができる[26]。（1）高校の個性化・多様化、（2）高等教育制度の多様化・個性化と産業界との結びつきを重視した再リカレント教育[27]化、（3）職業訓練との結びつきの重視、（4）学校外での学習成果の評価に関する制度化、（5）学習指導要領の改訂による教育内容の改革、（6）教育機関の体系化、である。

**大学公開の流れ—リカレント教育を機軸にした展開**

こうした一連の動向の中で、大学の具体的な変化は、大学の公開から社会人入学へと間口を広げてきている。また、該当年齢の 50%の人口が在学すると大学は大衆(マスプロ)化し、変質するといわれているが[28]、日本においても、1960 年代後半から上昇を続けてきた大学・短大進学率は、60 年代の 10%台、70 年代の 20～30%台、80 年代の 30%を経て、90 年代には 40%台、1998 年には 48. 2%と 50%台へと迫ってきており[29]、遅くとも新世紀はじめには確実に大衆大学として定着することが予測される。

こうした大学大衆化のなか、1998 年の生涯学習審議会答申では「第三章第三節の三　学校との連携」の節において「高度化した人々の学習ニーズに対応するためには、大学等の高等教育機関との連携が不可欠である。…高等教育機関においても、地域社会の一員として地域における学習活動の振興のために、積極的に貢献していくことが期待される。」と述べている。これに対し、同年の大学審議会答申は、大学と社会の関係について「第二章三責任ある意思決定と実行」において次のように述べ、産業界との密接な関係など、リカレント教育における大学の役割を強調している。

「大学と社会との関係について見ると、社会の高学歴化や知的分野の拡大、いわゆる大学の大衆化の進行等に伴ってその相対的な関係が変化しているにもかかわらず、大学には依然として社会に対して閉鎖的な面が見られる。積極的に社会との連携を深め、自らの教育研究活動の成果を社会に対して発信し、社会に寄与して行くことへの取組が十分でないとの指摘がある。…大学は学術研究の中核的機関であり、社会の知的分野の中心にある。…大学は、自らが社会とともにあることを正面から認めて、主体性を持って学外と交流協力し、教育研究の面でそれぞれの独自の個性を打ち出し社会に問うていく積極的な姿勢を持たなければならない。」

**生涯学習権保障とリカレント保障**

リカレント教育のための公開を提唱する大学審議会と、学校の地域開放の一環としての公開を進めようとする生涯学習審議会との間の齟齬は、これまでの日本における大学観と深い関わりがある。日本における大学構想は、「国家ノ須要ニ応スル」（帝国大学令第 1 条）

---

26 末本誠『生涯学習論』（エイデル研究所、1996 年）101 頁参照。

27 リカレント教育は本来は生涯学習とは別の概念であり、1970 年に OECD が提唱し始めたものである。労働と教育を繰り返すことがその仕組みであり、社会政策や労働政策との結合を意図している。

28 岩猿敏生他『大学図書館の管理と運営』(日本図書館協会、1992 年)25-26 頁参照。

29 『1999-2000　教育データランド』（時事通信社、1999 年）38 頁。

機関ということにあり、エリート教育が目的であった。国家との結びつきのみが視野にあり、地域は視野の外であった。戦後、新制大学が各都道府県に設置され。「学術の中心として、広く知識を授ける」場（学校教育法 52 条）となったが、大学の体質は変わらず、大学と地域との結びつきが深まることはなかった。そのため、大学は学生と教員のための施設として意識され、学外者への公開は遅々として進まなかった。それを促進したのが「開かれた大学」概念であった。

この概念は、1971 年の中教審答申において、大学がその自治を強調し、独善的で閉鎖的になっていることへの批判としてあらわれたものであった。その根底には、大学の産業への貢献、つまり産学協同路線への含みがあったとみるべきであろう。かくして、大学における開放は、産業界への開放が強く打ち出され、大学のエリート的な体質とあいまって、広く一般の住民への開放といった発想への転換が追いつかなかった。

もっとも、1998 年の大学審議会答申第一章における総論部分においては、リカレント教育社会への移行（高等教育機関と産業界との往復社会）とならび、「高齢化の進展や、国民一人一人が物質的豊かさから次第にゆとりや心の豊かさなどの多様な価値や自己実現を求めるようになっていることなどを背景として、今後一層生涯学習の需要は高まり、高等教育機関は、幅広い年齢層の人々の知的探求心にこたえて必要なときにいつでも学習できる、より開かれた場となることが求められていく」（傍点筆者）ことが述べられている。政府サイドの生涯学習概念ではあるが、大学が住民に開かれていくべきことを方向づけしている点は注目してよい。もっとも、大学が、教育主体であり主権者である住民に対して、彼らが主体として問題を解決するため、つまり主権者として矛盾や不合理を批判し、新たなアイディアを構想することを保障するために開かれていくかは、現在のところ明確な生涯学習権概念がないため解釈によることになる[30]。ジェルピや日本の社会教育関係者がいう、変革の主体となるための、また変革の主体に対する学習権保障を生涯学習権の内容とするのか、あるいは経済発展の道具としてのリカレントや再教育保障をその内容とするのか。いずれを採用するかで大学の公開への対応も変わってくる。

教育権が人権であることを前提とする筆者は、自己決定を行なうことができ、批判力をもった主権者を育てることが、国家の過ちを正し、日本をよりよい方向に向けるために必要だと考えている。また、そのことが、国とその構成員である国民の幸福につながるため、人権として国によって保障されているとも考えている。この考え方は、ジェルピや社会教育関係者の生涯学習権概念と同類である。この生涯学習権概念にたったとき、大学は、その膨大な蔵書や教育にとって有効な様々な施設を、できうるかぎり公開することがその社会的使命と考えられる。また、この考えは、研究者という専門職の意味を厳しく問い直し、何がプロフェッションとしてとらえられ、また、なぜそのプロフェッションを理由として

---

[30] 生涯学習概念を（1）文部省や審議会の見解、（2）既成の教育法によるもの、（3）一般にイメージされているもの、（4）独自に考えるもの、と分類するものとして大串隆吉「臨教審後の生涯学習政策」『日本教育法学会年報 24 号』（有斐閣、1992 年）112 頁、114 頁。

外部者を大学から排除するのかについての問いなおしを迫ることになる。

2）生涯学習社会における大学図書館

体質的に、学習者を中心とした機関であるという発想への転換が遅れている大学であるが、一連の教育改革の中で、学習者の主体性を保障することが要求されるようになってきている。前出の大学審答申「第二章大学の個性化を目指す改革方策」において、「学部段階においては、初等中等教育における自ら学び、自ら考える力の育成を基礎に『課題探求能力の育成』を重視」するとされ、従来の講義中心からゼミナールなどによる学生の自主的な学びを重視する方向での改革が進められる方向づけができている[31]。それに伴い、図書館についても、相互貸借やレファレンスサービスなどの従来のサービスの充実は勿論のこと、図書館利用教育をどこがどういう風に行なうかが課題となってきている。

こうした変化に加えて、生涯学習保障のために大学が公開されないといけないといわれてきている。この公開は、大学構成員以外の市民に対するものをさし、そのため従来の公開の中心は公開講座が主であった。けれども、すでに見たような主体的な学習を保障するために中心的な役割を担うのは図書館である。この点、学内の学生に対しても図書館の公開が不充分でありながら市民公開を謳うことは、本末の転倒にも似た違和感を感じざるをえない。こうした違和感が払拭されるよう、大学が「市民公開」というアイディアに触発され、発想の転換を促されることを期待したい[32]。

もっとも、公開が進まない背景には、明治時代から続いている大学論の残骸があるだけではなく、戦前からの大学図書館公開論の残滓もあるようにも思える。戦前の大学図書館公開論は、（1）不充分な公共図書館補充論、（2）公共図書館利用への見かえり論、（3）大学図書館余力論、（4）学術研究・文化発展のための貢献論、という４つに分類されるという[33]。こうしてみたとき、これらの公開論に欠落しているのは、一般市民への積極的な図書館公開の理念である。

こうした状況において、図書館関係者である岩猿が、公開を積極的に進めるべき論拠として次のように主張していることは生涯学習権論の立場から頼もしい。

「学問の自由がすべての人に保障されていることは、学問というものが、もともと個人の立身出世や趣味のみにかかわるものではなく、国民さらには人類全体の幸福ためのものであるからである。今日教育費の受益者負担という考え方があるが、これは教育を、教育を受ける人じしんの利益のための投資と考える教育に対するきわめて利己主義的な考え方であって、学問研究は国民全体のためという視点を欠いている。その意味から、学問は決し

---

[31] 筆者の本務校は新設大学であり、こうした自主学習をカリキュラムにくんでいるが、新設ゆえに蔵書量にも限りがあり、大変な不便を学生にかけている。つくづく、自主学習にとって図書館の充実が肝要だと、大学における学習センター構想の意味を苦くかみしめている。

[32] 某旧帝大の膨大な蔵書が学内の学生にも公開されていない（閉架図書となっていて学生はそこに入ることができない）ことは驚きであったが、市民公開の悪さということで『ずぼん４』（ポット出版、1997年）に紹介されていたので納得がいった。学内公開が進んでいないのに学外公開は進みはしないだろう。

て大学の占有物ではなく、国民全体のものでなければならない。」[34]

3）大学公開の現状

どのような理念で公開を行なっているかは、公開の度合とサービス内容に大きく関わっていると思われる。無論、大学規模や大学の全体予算から、十分な公開ができないという現実があることも確かであろう[35]。けれども、国立大学の独立法人化など、教育予算への切り詰めが行なわれている中で、それでも切り詰めてはならず、国や地方自治体が責任を取らなければならないのが大学図書館なのである。大学図書館が地域住民の教育権保障の場であるという考え方からすると、潜在的なサービス対象を含め、サービスの対象者は非常に多く、そうした受益者の多さからすると予算を減少するには相当な理由が必要となる。さらに、今日いわれているインテリジェント構想を実現するにあたっても、情報の専門家がいつでも利用者の情報利用をサポートできるのでなければ多くの情報は死んでしまうのである（自分の経験からも…）。そして、結局のところ、情報処理能力をもった一部の人にしか意味のない図書館となってしまう。こうした状況においては、「知る権利」を保障するという古典的な図書館の役割からしても、図書館は半分死んでしまっているといっても過言ではない。こうした事態を招来しないため、図書館員の方々、そして「知の府」を、あえぎあえぎながらも標榜する大学教員であれば、大学図書館の予算と公開の問題から目をそらすことはできないはずである。

こうした根本的な問題はあるものの、「公開」自体は進んでいる。平成 10 年度大学図書館実態調査結果報告（文部省学術国際局学術情報課）によると、国立大学で 99%、公立大学で 100%、私立大学で 98．4%となっている。けれども、公立大学で４校（５７校中）、私立大学では３８校（４２４校中）は研究者に限定した公開である。

もっとも、公開率 100%で、市民へも公開していることになっている（？）国立大学ではあるが、それぞれの公開の内容には差がある。そもそも「公開」には、閲覧のみというものから、レファレンスや貸出、書庫内検索まで公開している完全公開まで幅がある。こうした幅の中においてどこまで公開されているのかということに加え、総合大学では、さらに中央図書館所蔵のものに限るとする公開から研究室所蔵のものにまで及ぶものもある。したがって、一口に「公開」といっても、その実態は逐一調査しなければわからないのが実情であろう。現に、実際に訪れた某国立大学図書館には、ホームページの利用案内から想像していたのに比し劣悪で、本が出てくるまでいらいらしないといけないものもあった。逆に、大阪府立大のように、その公開の完全さに驚いた館もあった。

また、郊外型大学の新しい試みとして、地域自治体との協力体制のもと、登録料と更新

---

[33] 岩猿他前掲書、34-35 頁。

[34] 同　37-38 頁。

[35] インターネットのホームページにおいて、「小規模大学ゆえに蔵書も少ないが、無理をしないで独自の大学図書館をつくっていきたい」と述べておられる司書の方の言葉は、それなりの見識であろう。

手数料を徴収することで公開を行ない始めた私立大学もある。図書館無償の原則からすると奇異ではあるが、私立大学ということでの徴収であろうか。けれども、私立大学に対しても、多額の助成金が国庫からでているはずであり、この措置は解せない[36]。なんらかの費用を、おそらく図書館運営全体からすると微々たる額を徴収することによる公開であっても、公開しないよりは望ましいことである。けれども、さらに一歩進んで、大学のもつ社会的責任ということで、無料利用の線で踏ん張ることはできなかったのか。真意と現実を知るため、実態調査に赴く必要を感じている。

おわりに

生涯学習社会構想のもと、教育改革は進行している。それが、産業界の利益を護るためだけに終わることのないよう、一人ひとりの人間らしさを、人類の未来に想いをはせて構想できる、人間としての雄大さが今の日本には求められているように思える。核兵器ひとつをとってみても、人間は、ひとたび歩み始めると、その方向を転換したり立ち止まることが不得手であることが証明されている。先日、ある平和研究家の方のはっとなる言葉に触れることができた。「核兵器をなくすことができないと思っている人が現代は多いのかもしれませんが、私は核兵器のない時代を生きていました。その時には核兵器は、ある方が不思議だったのです」と。こうした、発想の豊かさを保障し、人類を救うためにも多くの市民が研究者になることが必要な、そしてそれが可能な時代になったように思われる。日本が新世紀を迎え、旧世紀のように経済大国でいることができるのか。一介の法学者である私には予測をすることはできない。けれども、世界的には非識字者が大きな問題となっているとき、ほとんどの国民が字を読むことができる。この日本の基礎を大切にし、さらに全国民が人類の未来を構想することができればどんなに素晴らしいことだろうか。そこから生まれる平和や連帯のアイディアは人類と地球にとって有用であろう。また、日本の未来にとっても、そうしたアイディアを実践する人々が東洋の小島にいると他の国々の人々に思ってもらうことは、新世紀を自信と希望に満ちたものにしてくれるように思われる。そのために、大学図書館がになう役割は、その蓄積された蔵書と情報への専門性ゆえに重要である。本小稿が、様々な問題に取り組みながらも、「知の拠点」を維持するために健闘しておられる図書館の職員の方々にとって、なにがしかの励ましになればという思いを抱きつつ脱稿する。

---

[36] 詳細は『現代の図書館』３７巻２号（1999）、７８頁参照。