

# 国際的動向から見る大学における成人への 学習機会提供

岩崎久美子

---

本稿の目的は、大学における成人への学習機会提供の課題について国際的動向を踏まえ論じることにある。大学は、大衆化の過程で青年層を対象にする同質なものから成人を含む多様性を内包するものとなり、それに応じ大学間は階層化し機能分化した。本稿では大学の変容に伴い、第一に生涯教育の概念が国際機関で唱道されて以降の大学における成人への学習機会提供の変遷、第二に大学における成人学習を捉える類型の整理、第三にアメリカ、スウェーデン、イギリスの三つの国に焦点をあてた成人の学習機会をめぐる経緯と現状を取り上げる。その上で、大学における成人への学習機会提供の目的が、公平性に基づく「社会的公正モデル」から、「人的資本モデル」に基づく雇用可能性へと世界的に収斂していく様相とそれに伴う課題を整理する。

## はじめに

本稿の目的は、大学における成人<sup>1)</sup>への学習機会提供の動向を踏まえ、その課題を論じることにある。

成人の学習機会は、国によって異なる様相があるが、生涯教育の文脈、あるいは継続教育、成人教育などの名称で、職場、地域社会や個人が参加するノンフォーマルな場のみならず、制度上の保証を持って学校や大学といったフォーマルな場でも提供されてきた。しかし、生涯教育の担い手として期待されてきた大学は、従来、積極的に成人への学習機会を提供するものではな

かった。その理由は、ベルリン大学を創設したフンボルトの理念に基づく近代大学のイメージにある。フンボルトの理念によれば、大学は研究と教育の自由、研究と教育の統合、大学の自治、学問を通じての自己形成の場とされ、この考えがアメリカやイギリスなどの主要国の大学制度に影響を与えたと言われる(市川 2013: 26-8)。生涯教育の観点に基づく成人への学習機会提供は、このフンボルトの理念によれば、大学の本来の役割や機能ではなく、例外的であり傍流である。大学は、選抜された青年が労働市場に入る前の教育、そして独自の学問追求を主眼とし、成人の学習要求に対しては、別途成人を対象とする組織の設置や大学開放事業で対応する傾向があった。

しかし、大学進学率の高まりを受け大衆化する過程で、アメリカの大学などでは、青年層を中心とする同質な学生集団を対象とするものから社会人を含む多様な学生集団を対象とするようになり、その対応のために大学間は階層化し機能分化していった。さらに、近年では、純粋な学問追究以上に知識の道具的利用や学生の雇用可能性につながる領域への財源の集中、あるいは高い資質を有する労働力確保への産業界の要請に対し、成人の教育・訓練の市場に参入する大学以外の商業的団体や非営利機関と競合するようになっていく。大学は、社会の需要に対し独自の役割や他団体・機関との差異化が求められるようになってきているのである。

本稿では、生涯教育の概念が国際舞台に登場してから半世紀にわたる大学における動向を文献に基づき大枠で捉え、第一に大学の役割と機能の変容に伴う成人への学習機会提供の変遷、第二に大学と成人への学習機会提供との関係を捉える類型の整理、そして、第三にアメリカ、スウェーデン、イギリスの事例提示を行う。その上で、これらを通じ、社会正義や平等性に重きを置く「社会的公正モデル」から雇用可能性を中心に据えた「人的資本モデル」<sup>2)</sup>へと世界的レベルで生涯教育の目的が収斂していく様相と大学の成人の学習機会提供に関する課題を整理したい。

## 1. 「社会的公正モデル」から「人的資本モデル」への変遷

### (1) 経済的ナショナリズムの時代における「社会的公正モデル」

「国際連合教育科学文化機関」(UNESCO)の生涯教育論や「経済協力開発機構」(以下、OECD)のリカレント教育の概念が登場した1960年代後半から1970年代初頭、特に1973年の第一次石油危機までの時代は、経済的ナ

シヨナリズムの時代とされる。その時代には、高度経済成長により生じた自由時間の増大や所得の拡大を背景に、勤労者やその家族の生活は国民経済の成長を通じ向上するとの考えが存在した (Halsey, *et al.* 1997=2005: 2-7)。大学への生涯教育に対する社会的期待は、大学開放事業での知識や教養の提供、平等や公平性の議論から学習機会に恵まれない層への教育機会拡大、社会正義の観点に基づく正規学士課程教育の門戸の開放にあった。

1980年代に入り、先進国の多くが財政逼迫により大学予算を削減する一方で、青少年人口の減少といった人口動態の変化を受け、大学は社会正義や平等といった理念以上に、経営上の観点から成人学習者を広く受け入れるようになる。アメリカの大学を例にとれば、1979年以降、青年層の入学者数減少の予測から多様な学生、特に成人を対象とした教育サービスへの対応が模索されるようになった (Trow 1988: 22)。その結果、アメリカでは、成人学習者の多くは、正規の大学にパートタイムの社会人学生 (mature student) として現れ、若者を中心とした「伝統型学生」(traditional student) とは対照的に、「非伝統型学生」(nontraditional student) と呼ばれるようになる。

赤字の傾向が強かった大学開放事業と比べ、非伝統型学生の増大は、とりわけ学納金に依存するアメリカの大学では大きな収入源となった。アメリカの大学では中等教育後に直に進学するフルタイムの若者に独占されていた中に、このような非伝統型学生が一定数を占めるようになり、大衆化と多様性に伴う学生構成の変化は、同質性に依拠してきた伝統的大学の構造や内容の変容を迫ることになったのである。

## (2) 知識経済における「人的資本モデル」

1990年代は生涯学習が再び脚光を浴びた時代である。その背景には、生涯学習をめぐる、従来の「社会的公正モデル」ではなく、新たな「人的資本モデル」と言える雇用の確保・維持のための職業的継続教育を強く求める社会の変化があった。

ヨーロッパでは、欧州連合 (European Union, 以下 EU) が、1996年を「ヨーロッパ生涯学習年」(European Year of Lifelong Learning) とし、生涯学習の名の下に一連の政策に高等教育機関を巻き込むようになる。同時に EU とは別の動きではあるが、ヨーロッパの教育大臣により 1999年に「ボローニャ宣言」に基づき政府間合意がなされると、高等教育の学位認定の協調 (harmonisation)、学位・資格レベル認定制度である国家資格フレームワー

ク (National Qualifications Framework, NQF), 既修得学習認証 (Recognition of Prior Learning, RPL) の整備などの動きが見られ, ヨーロッパ各国では, 高等教育政策が一つの方向に向かうようになった。同時に, 各国で, 高等教育の大衆化, 生涯教育の重視, アカデミックな教育と職業教育との区別の曖昧化, 教育に関わる決定権の移譲, 教育財政の見直しなど, 教育におけるグローバル化とも言える共通内容による教育再編がなされていった (Halsey, *et al.* 1997=2005: 37)。財政削減, 受益者負担, 大学経営の効率化や合理化を求める新自由主義的思潮が強まる中で, 生涯教育も社会正義や平等性の観点よりも, 人的資本論に基づく知識経済の発展を裏支えする主要なメカニズムとして考えられるようになっていく。各国で国際競争力強化のための技術革新に対応する人的資源開発が政策課題となり, 成人になってからの新たなスキルや技能を獲得するための職業継続教育の重要性が喧伝されるようになった。

その後 2000 年代になると, 知識こそが経済発展を左右する必須の資源と見なされるようになり, 大学は新しい知識の産出のみならず, 経済成長を目的とする生産性向上に向けた知識適用やイノベーション・プロセスに関わることが期待されるようになる。高度スキルを有するナレッジ・ワーカーへの社会的要請に応えるため, 大学をはじめとする高等教育機関は, 成人のスキルや能力向上のための職業継続教育の受け皿として見なされ, 成人への学習機会を提供する市場は競争的になっていった (Chevaillier 2002: 303, El-Khawas 1999: 7-9)。さらに, 2008 年のリーマン・ショックに端を発する経済危機は, 緊縮財政政策や公共支出の体系的削減を加速化した。このことにより, 授業料の個人負担比率の増加, 教育を受けた柔軟で適応可能な労働力への産業界からの要請, また, 高齢化に伴う変化する人口動態への対応などが社会問題として顕在化していく。しかし, 現実として, 大学が社会人や高齢者などへの学習機会提供といった社会的要請に柔軟な対応をすることは難しかった。その最も大きな理由は, 成人への学習機会提供は, フォーマルな教育制度に対する広範囲の変化を求め, 他機関との接続や調整の複雑な政策プロセスを伴うからである。そのため, 実際の成人の学習機会としては, より身近な職場やそれ以外の社会組織が活用された。

生涯教育の持つ概念の曖昧さと複雑さゆえに「社会的公正モデル」と「人的資本モデル」との間での基本的対立は表面化しなかったものの, 実態とし

ては新自由主義的施策が支配的になり、大学の成人学習機会の考え方として「人的資本モデル」が優位となっていくのである（Slowey & Schuetze 2012: 3-4, Slowey, 2020: 12）。

### （3）近年の動向

高度経済成長から緊縮財政、そしてグローバリゼーションに至る流れを瞥見したが、近年の国際的動向はスローイーらによれば次の三つに集約される。

第一に多くの国では、グローバル経済危機やそれに伴った高等教育費に対する公財政支出削減にあつて、組織的財政支援の主たる対象はフルタイムの学生を重視するものになっている。同時に、私立大学のみならず公的機関であっても、パートタイムの学生は学費を支払う重要な顧客として見なされており、特に大学院レベルでの社会人学生数が増加している。第二に研究業績の過度の重視やそれに付随する国際的ランキング基準が教員などの学術スタッフに一層のプレッシャーをかけており、社会人学生を含む周辺の学生を対象にした授業の優先度を低いものにしてている。第三に大学や高等教育機関の「効率性」、「スループット」や卒業（修了）率などの達成指標に、国内レベルだけでなく、ヨーロッパのボローニャ・プロセスなどの国際レベルでも強い関心が寄せられている。特定の経済的・教育的観点では望ましいとされるこれらの指標の強調が、成人学習者のライフコースに沿って配慮されてきた柔軟な学習環境や制度を脆弱化させている（Slowey & Schuetze 2012: 282-3）。

このように近年の大きな流れを見れば、かつては恵まれなかった層に社会正義や平等の観点から「社会的公正モデル」に基づく大学における成人への学習機会提供が目指されてきたが、いまや高等教育の質保証や国際的ランキングによる卓越性の議論によりそれらは主な論点から外され、代わって国際競争力、生産性、雇用可能性などを重視する「人的資本モデル」が主流の思潮になってきていることがわかる。近年では、成人教育・学習の主たる目的は、雇用の確保・維持のためのスキルや資質の獲得や向上とされ、教養主義的、あるいは社会的公正に基づく成人学習者の大学での学習機会が周辺に追いやられてきているのが現状なのである。

## 2. 大学と成人の学習機会を捉える類型

### (1) 社会構造の類型

成人の学習機会に関する国際的動向を整理しその特徴を把握するには、各国を類型化して捉えることも重要である。ここではそのような類型化の例を見てみたい。

一つ目の類型は、高等教育制度が依拠する社会構造の違いによるものである。

ヨーロッパでは、労働者階級に対する職業教育、継続教育の長い歴史があり、その推進主体は「教育」する側にある。一方、アメリカでは、増加する成人学習者の要求に対応して大学を開き「市場型」の生涯学習を推進するといったように、その主体は「学習」する側にある（天野 1979: 61）。生涯教育と生涯学習という言葉は時に混在して用いられるが、厳密にはその社会の成り立ちに依拠し用いられ方が異なる。たとえば、アメリカの社会学者ターナーは、教育システムに依拠する社会移動について、イギリスを庇護移動、アメリカを競争移動と類型化した（Turner 1960）。イギリスでは、階層化された社会構造の中で限定された成員がエリートとなるべき人材として育成される。このような階層構造の硬さが社会構造に安定を与える反面、社会の流動性に乏しく、エリート層以外の成人に社会移動を目的とした個人の自発的学習のインセンティブを付与することは難しい。そのため、ヨーロッパの国々では、制度として職業人の新しい知識・技術獲得を目的とする継続教育や職業訓練が整備されてきた。一方、競争移動社会のアメリカでは、メリトクラシーと呼ばれる知能と努力による業績に基づき地位達成が可能とされる。つまり、能力と資格に伴い昇進、転職といった職業移動が可能のため、個人に資格取得や学習へのインセンティブが付与され、成人になってからも自発的学習への動機付けがなされる（岩崎 2021: 116-7）。このように制度的基盤が国によって異なるのである。

また、このような社会の在り様は大学の学生に対する考え方も異なるものにする。アメリカでは、エリートを擁する大学が、競ってマイノリティや恵まれないコミュニティからの優れた生徒を獲得してきた。アメリカ社会では、卓越した未来を構築するために明晰な頭脳を持った者を国民から選抜し階層形成することを志向し、人材登用の仕組みとして大学の選抜機能を積極的に

活用する。一方、イギリスでは高等教育制度の全体、とりわけ名門とされる大学において、社会経済的に「過小評価」(under-representation)される集団が大学教育にアクセスできないことを問題視する。このように異なる社会規範ゆえに、アメリカでは、本来斟酌すべき学生の事情を勘案せずに、学問や運動競技での卓越した能力を有する者に財政支援の資源を重点化させることへの批判が生じ、一方イギリスでは、恵まれない背景を持つ資質ある生徒の大学への受け入れが政治的批判を回避するための範囲に留まっているとの議論がなされるのである (Watson 2009: 107)。

成人の学習機会を考える上で、アメリカ社会では競争主義的な市場主義的経済原理、イギリス社会では社会階層が厳然としているゆえに、社会的公正の問題が前面に出るということであろう。

## (2) 伝統型学生と非伝統型学生の類型

二つ目の類型は、高等教育機関における伝統型学生と非伝統型学生の比較により、その属性や学習スタイルの違いに注目するものである。その視点は、大きく五つに分けられる (表1 参照)。

第一は学習者の年齢への着目である。若く、直近に大学入学を認められた中等教育機関の卒業生である25歳未満の学生と比べ、非伝統型学生は25歳以上である。第二は学習モードへの着目である。フルタイム、キャンパスで学ぶ伝統型学生と比べ、非伝統型学生は、主にパートタイム、遠隔教育での学習である。第三は受講するプログラムへの着目である。伝統型学生が大

表1 大学における成人学習者の類型化の観点

項目	伝統型学生	非伝統型学生
1 学習者の年齢	21歳以上 25歳未満	25歳以上
2 学習モード	フルタイム、キャンパス内での学習	パートタイム、遠隔教育での学習
3 受講するプログラム	大学学部卒業資格	専門的職業知識の更新や再訓練 (単位がない場合あり)、地域の教育機関の講座
4 ライフコースのステージや動機	初期教育からの進学	やり直しの機会や過去の経験の影響
5 提供する組織	大学本来の伝統的機能	大学本来の伝統的機能の拡充、成人学習者に特化した教育機関、公開講座などを行うセンター

出典：Slowey 2011:126。注：内容を翻訳し表に改編。

学卒業資格を目的とするのに対し、非伝統型学生は専門的職業知識の更新や再訓練の目的を有し、単位が付与されない地域の教育機関での講座による学習も多い。第四は学習者のライフコースのステージや動機への着目である。伝統型学生は初期教育から直接連続して進学するのに対し、非伝統型学生は、やり直し（second chance）の機会や過去の経験が学習の動機に影響する。第五は提供する組織への着目である。伝統型学生は大学本来の伝統的な教育環境の提供がなされるが、非伝統型学生には、大学が本来有する提供スタイルへのアクセス拡充とともに、オープン・ユニバーシティのような成人学習者に特化した教育機関、あるいは歴史的に成人対象の公開講座を行ってきた成人・継続教育の関連センターなどによる提供が別途なされる（Slowey 2011: 126）。

### （3）社会人学生比率の類型

三つ目の類型は、社会人学生の大学における比率に基づくものである。

第一は大学における社会人学生の比率が高く入学基準や学習パターンに関して柔軟性が高い例である。このカテゴリーにはスウェーデンやアメリカが入る。第二は制度全体を通じて社会人学生は重要視されているがその比率は低く、オープン・ユニバーシティといった成人対象の大学やメイン・ストリームにある大学に附設された成人・継続教育の関連センターに成人学習の場が特化している例である。このカテゴリーにはオーストラリア、カナダ、ニュージーランド、イギリスが入る。第三は大学の社会人学生の比率が非常に低い例であり、このカテゴリーにはオーストリア、ドイツ、アイルランド、日本が入る（Slowey 2011: 127）。このように我が国の大学は第三の例とされ、事実、学士課程教育は依然青年層に独占され、成人の学習需要の主な受け皿は夜間開講の学部や成人対象に特化した放送大学などになっている。一方、大学院に関しては、昼夜開講や土日開講などの社会人への開放が進んでいると思われる。

### （4）成人教育の高等教育における位置づけ

次に類型化ではないが、高等教育における成人教育の位置を図式化したのが図1である。これによれば、成人が学習する場はノンフォーマル、インフォーマル学習など多様であり、主に非伝統型学生として成人が在籍するフォーマル教育の場である大学はその一部である。欧米の大学では、大衆化の過程で多様な学生を受け入れたとされるが、その内実は、選抜性の高い「エ



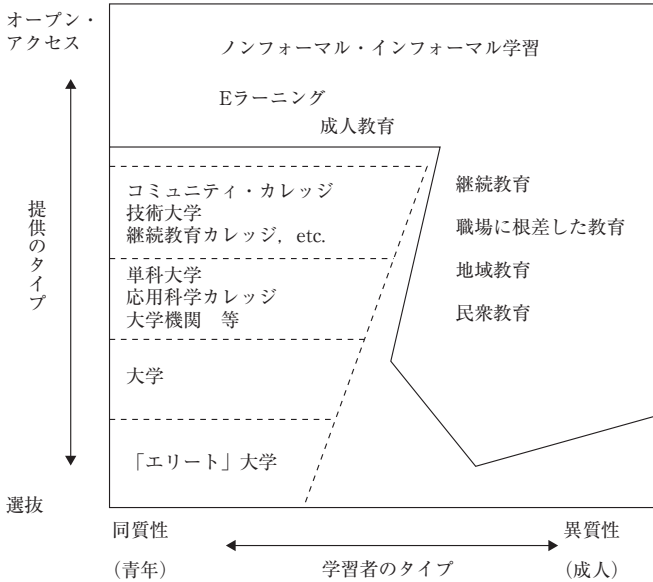


図1 成人教育の高等教育における位置付け

出典：Schuetze & Slowey 2012: 287. を翻訳。

リート」大学からオープン・アクセスのコミュニティ・カレッジまで階層分化している。この図からもエリート大学は依然として伝統型学生の青年層を中心とした同質性の高いフォーマル教育を提供する機関であり、成人は非伝統型学生として傍流に位置付けられていることが推測されるであろう。

以下では、これまで見てきた国ごとの相違を踏まえ、成人学習者が重要視されているアメリカとスウェーデン、そして、重要視されてはいるが成人の非伝統型学生の比率が低いとされるイギリスを個別に取り上げ、過去の経緯を踏まえた上で近年の大学における成人学習者の状況を見てみたい。

### 3. 欧米の成人に対する学習機会の経緯と動向

#### (1) アメリカ

アメリカは社会人の非伝統型学生が大学に占める割合が高い国である。歴史的に見れば、1862年に制定されたモリル法（Morrill Act）に基づくアメリカのランドグラント大学<sup>3)</sup>は、設立段階からコミュニティや農業開発の支援

をするなどの特定の理念や使命を有していた。また、大きな州立大学は大学開放部（University Extension）を有し、職業人向けの継続教育を実施してきている。その他、社会人の学習機会に対する連邦政府の政策としては、第二次世界大戦後、朝鮮戦争やベトナム戦争の復員兵に適用された「復員兵援護法」（G. I. Bill）に基づく措置や、その後の兵役経験者の入学もあり、大学に社会人学生が増加したのである。

加えて、民主主義を支える社会的運動、地域がコミュニティ・サービスを提供するとの理念、そして地域住民の学習要求に対する成人継続教育の伝統は、コミュニティ・カレッジとして具現化する。コミュニティ・カレッジの機能は、大きくは、四年制大学への接続を目的とする転学準備（トランスファーコース）、職業資格やスキル獲得のための職業教育、一般教養教育の三つに分けられる。戦後のベビーブーマー世代が大学進学該当年齢になった折には、それらの層の学習要求をコミュニティ・カレッジが吸収したとされる。

州立大学やコミュニティ・カレッジなどアメリカの成人対象の高等教育機関は多様で、その特徴は、個人の選択と消費者主義といった「個人主義」、教育の機会均等といった「平等主義」、学生、機関、プログラム、エクステンション・アウトリーチといった「多元主義」にある（Kasworm 2012: 174）。このようなアメリカの高等教育は、近年、変化する学生構成、柔軟な構造とアクセス、経済的原則、自由主義的／新自由主義的政策、知識に対する社会的需要により変容し、経済発展強化への貢献と、大学教育を受ける国民の割合を増加させる目的に関心が集中し、その役割と機能への再定義が求められている（Gumpert 2007 = 2015: 44-58, Kasworm 2012: 174）。

また、成人の学習要求に非伝統型学生のカテゴリーを持って門戸を開いているように思われるアメリカの大学であっても、伝統的で名門とされる大学では、成人学習者が求めるアクセスや柔軟性を提供せず、成人を対象にした特別のユニットを提供するか、あるいは、フルタイムで学ぶ若い年齢の学生を対象にした既存の大学文化に成人も倣うことを求めているとされる。一方、大学院では、週末の幹部プログラム、夜間のコースワーク、学外の場所や遠隔教育の制度化されたプログラムなど、ビジネス、教育や工学などの領域で成人対象にキャリアアップのためのプログラムを提供している。経済的目的に沿った大学の機能や役割の再定義は、エリート大学以上に大衆化した大学

においてより強く求められていると思われる。

## (2) スウェーデン

スウェーデンは19世紀以降の民衆成人教育を基盤に国民にコミュニティ教育、国民高等学校などのノンフォーマル教育を含む多様な学習機会の選択肢を有し、また、かつて長期にわたる社会民主主義政権下においてリカレント教育を唱導した国である。高等教育は、ライフコースの中で学習に何度か戻る者にとって、あるいは学習機会を増すためフォーマル、ノン・フォーマル教育間の移動する者にとって生涯学習の戦略として活用され、他の教育や訓練の形態と並行してライフコースを通じて教養や人格を「陶冶」(Bildung)する機関としても活用されてきた。

スウェーデンの高等教育制度は、人的資本・効率性のアジェンダと平等性のバランスの長い伝統で特徴づけられてきたとされる。ルベンソンによれば(Rubenson 1994)、1960年代から1990年代に至るスウェーデンのリカレント教育と高等教育の政策は三つの時期に区分される。第一期は1960年代から1970年代にかけて入学要件の改革が目指された時期、第二期は1980年代高等教育の有効性が追求された時期、第三期は1990年代成人教育と高等教育の市場化が進んだ時期である。

それぞれの時期を詳しく見れば、第一期には高等教育へ多様な集団が平等にアクセスできることを明確な目的としアクセス拡大に向けた改革や公平性のための政策がなされた。具体的には、1960年代から1970年代にかけては、学習のための財政支援やローン、自由度の高いフリースタンディングコースの創設、25:4と呼ばれる25歳以上で4年以上の労働経験を持つ者への特別のアクセスルート<sup>4)</sup>の実施に向けた改革である。1970年代以降、西欧諸国では1960年代の改革で教育効果が認められなかった結果、教育におけるアクセス拡大に関し、入口の平等(機会均等)と出口の平等(結果の平等)についての議論が対立した。しかし、このうち入口の平等については、1990年代までに北欧諸国とイギリスでは高等教育への拡充によりほぼ達成されたと理解されている。第二期での高等教育の有効性については、1990年代に中等後教育以降の高等教育への統合・拡充政策により学生数は1990年から2000年には2倍となり、高等教育への入口が拡充されたことにより、結果として機会の平等がさらに強化された。第三期での成人教育と高等教育の市場化は、教育市場化と教育の質に関するものである。スウェーデンは、こ

の頃からヨーロッパ全体の生涯学習政策に大きく影響を受けるようになる。EU から 2000 年に出された生涯学習に関するメモランダムは、雇用可能性 (employability) や積極的社会参加 (active citizenship) が社会や経済的变化と相互に関係していることを強調するものであった (EU 2000: 5)。このような経済的観点を重視するヨーロッパにおける生涯学習政策はスウェーデンの平等政策にマイナスに影響し、社会人学生の高等教育へのアクセスを制限することになった。

スウェーデンにおいては、大学は、かねてより公的学位を授与する機関としてだけでなく生涯学習の場として存在してきた。スウェーデンの高等教育は、「ドロップ・イン、ドロップ・アウト」制度と言われ、若者も成人も一緒に学習する。多くの学生はプログラムを修了し卒業するが、ドロップ・アウトしたとしても再び大学に入ることも新しい学位を目指し再入学も可能であり、誰でも気楽に大学に出たり入ったりできる。このことの功罪かもしれないが、ドロップ・アウト率も高く、高等教育の学位は以前ほど高い評価がなされず、大学の課程修了率やマイノリティとされる層の入学動機も低くなっている (Thunborg & Bron 2012: 97)。たとえば、フリースタンディングコース、一般、職業プログラムのうち、個人の生涯学習として活用されてきたフリースタンディングコースの修了率は低く、雇用に結びつく資格を提供する職業プログラムの修了率は高い。ただし、技術教育プログラムを履修する男性の場合、修了前に雇用が確保されることが多く、最終年のドロップ・アウト率が高いことも明らかにされている (Thunborg & Bron 2012: 104)。

スウェーデンの研究者によれば、近年、スウェーデンでは、高等教育本来の「陶冶」の目的は薄れ、学生自体も将来の仕事に直結する知識や雇用可能性を重視する傾向が強くなり、それに付随して学習に対する道具的態度が生み出されている。大学卒業前の雇用確保を優先し、高収入につながらない分野の大学教育プログラムの軽視が見られ、加えて高等教育と同様に職業教育を認証する他機関の動きによって、学術的知識のステータスが変容してきているとの指摘もなされている (Thunborg & Bron 2012: 108)。

また、スウェーデンでは、教養ある市民の必要性や、平等、異文化、民主主義的観点から、エスニシティ、社会階級、ジェンダー、障がい者などの多様な背景を持った人々を社会に統合する必要性が重要視されてきたのだが、スウェーデンに亡命を求める移民の数は、2014 年から 2015 年間で 240,000

人にのぼり、これらのニューカマーを労働市場や社会に統合することが優先課題とされ、大学は高等教育レベルに合致する移民を雇用可能にする手段と一層見なされるようになった (Thunborg & Bron 2012: 106, Thunborg & Bron 2020: 87)。スウェーデンにおいて伝統的に培われてきたすべての人を包摂するとの生涯教育の理念が、雇用に結びつく道具的目的や移民の統合といった社会問題に集約されてきていることがわかる。

### (3) イギリス

イギリスでは、大学による公開講座など自由主義的な成人教育の伝統がある。公開講座の起源は1870年代に遡り、ケンブリッジ大学などでの大学公開講座は労働者階級の男性が大学教育に接する限られた機会であった。伝統的に研究を重視する大学では若者に学生を限定する傾向があり、成人教育は、成人に特化した高等教育機関として独自の地位を有するオープン・ユニバーシティ、あるいは成人・継続教育の関連センターや職業専門施設などで別途提供されてきた。たとえば、成人教育の伝統に基づき創設され1992年に大学として承認されたポリテクニクの流れをくむ高等教育機関や、成人教育学部、あるいはロンドン大学バークベック・カレッジ (Birkbeck College) などの成人に特化した夜間開講の専門的学部や機関がパートタイムの学士課程教育プログラムを主に行ってきた。

このような中で、大学への入学機会が少ない集団に対する参加拡充政策 (Widening Participation, WP) により、1980年以降、本来若者に限定されていたメイン・ストリームの大学学部に多くの成人が入学した。対象となったのは、周辺化され社会的に恵まれない層からの成人で、この政策の目的は、大学教育を享受できなかった層に対しやり直しの機会を提供することにあった。大学へのアクセス拡充は、大学制度の弾力化を促す施策として、大学の生涯教育政策の中心的活動であったが、このことに伴い、公開講座の活動は、大学、特にエリート大学にあっては周辺の活動に追いやられるようになった。結果として、成人教育は知識経済のグローバルの中で、周縁的なものとして扱われるようになったとされる (Jarvis 2010=2020: 89-91)。

2000年代に入ると、イギリスでは、約12年間続くことになる労働党政権において、高等教育進学率を50%に引き上げる方針がとられ高等教育進学率が上昇した。しかし、政府助成が進学率の上昇率に追い付かず大学財政を圧迫、財政赤字を背景に、2012-13年度以降、教育向けの運営費交付金が削

減され、授業料が3倍になり受益者負担が増すとともに、救済策として学生ローンが拡充された。国家戦略的重点科目とされてきた理系の科学技術関連学科への運営費交付金を現状維持するため、相対的に人文・社会科学などへの運営費交付金が削減され、人文・社会科学学科での経営は授業料収入に依存せざるを得なくなった。このような中で大学入学者の不平等の問題は、社会階級間、とりわけ若者に焦点化され、世代間の学習機会の不平等は置き去りにされることになった。また、授業料の高騰は、貧困層、特に成人にとって主要な障壁となり、大学での学習機会を狭めることにつながった。2000年からの10年間に高等教育における成人学習者の割合は低下、伝統的な公開講座の提供は減少、近隣の大学で学ぶ恵まれない層の学生比率も減少した (Osborne & Houston 2012: 127-8)。

総じて、イギリスでは、自由主義的成人教育やその後継である成人継続教育の衰退、そしてそれに代って貧困層に対し大学教育に向けた教育的啓発のための学校教育への介入といった二つの傾向が認められる。イギリスの大学の特徴は、大学の持つ自由裁量にあり、国からの財政支援は限られているため、成人のための学習機会を提供するよう強制する政策手段や財政的インセンティブがない。また、世界的大学としての地位の維持に対する強迫観念と財政逼迫で国際主義のアジェンダが重要視されているとされる。特に厳しい財政状況にある大学の関心は、市民性ややり直しのための成人教育よりも若者とスキル開発に関連しており、国や機関レベルでの政策関心は貧困層の若者へシフトし成人に対する生涯教育は優先事項ではなくなっている (Osborne & Houston 2012: 117-8, 127-8)。大学への参加拡充政策は、成人よりは、社会経済的地位の低い子どもを対象とした早期の学校段階で大学進学を認識させる事業など、主に青少年期で介入する政策に向かっているのである。

## おわりに

### (1) 「社会的公正モデル」と古典的大学理念との軌轢

これまで述べた各国の例から見てわかるように、大学の生涯教育をめぐる大きな流れがある。1960年代後半から70年代にかけては、経済的な豊かさを背景に、大学にあっても「社会的公正モデル」に基づき、進学機会が閉ざされてきた層のアクセス拡大や、教養主義的な自己実現を目的とした成人へ

の学習機会提供がなされた。社会人学生の大学への参入は、学術的卓越性を本質とする大学においては古典的理念と相反するものであり本来軋轢を持つものであった。しかし、学校から直接進学する青少年人口の減少を示す人口推計に基づき、学生数確保の点からアメリカでは社会人学生を顧客として捉え、一方、イギリスやスウェーデンなどのヨーロッパの国にあっては、平等や社会的公正性の主張から恵まれない層の成人を包摂する大学の教育機会の開放やアクセスの柔軟性が議論された。アメリカの大学での非伝統型学生としての社会人の受け入れ、スウェーデンの高等教育政策のドロップ・イン、ドロップ・アウト制度とも呼べるライフコース全体における学習機会提供、イギリスの大学における参加拡充政策などは、成人の学習機会提供において一定の成果を上げたと言われる。しかし、各国における経済状況の悪化は、高等教育への財政削減や個人への授業料負担を強いるものであり、社会的公正性の議論は、貧困層の若者や移民に焦点化されるようになってきている。広く大衆に対し大学教育へのアクセス拡充の一つの方途であった公開講座の意義も時代の流れから取り残され、大学の職業継続教育も高等教育において拡大する商業化の流れとますます結びついてきている。大学の市場化や私事化の流れの中で、成人を対象とする教養主義的な生涯教育は隅に追いやられるようになってきている。

一方、伝統的なエリート大学では、学生に対する厳格な選抜性が基本にあり、本質的には社会人にとってアクセスが難しい実態があった。社会人は選抜に堪えエリート大学固有の伝統的文化に適應できる例外的な場合のみ受け入れられた。このことに拍車をかけるように、国際間の大学のランキング表(league table)に示される大学の格付けでは生涯教育に関する指標は勘案されない。授業の質、恵まれない層の大学への参加拡充、社会的流動性、ビジネスやコミュニティ支援、あるいは公共サービスへの貢献など、生涯教育の効果的支援のために不可欠な重要要素を国際的に通用する大学評価の多くの基準は除外するものとなっている(Watson 2009: 110)。必然的に周辺にある成人や恵まれない層は、このような伝統的大学から外に追いやられ、一方で社会のエリート層に向けた学習機会提供が重層的になされる傾向がある。

## (2) 「人的資本モデル」に向けた圧力

1990年代以降に「生涯学習」の名称で成人の学習機会が再び脚光を浴びるようになったのは「人的資本モデル」に基づくものである。「人的資本モ

デル」は、労働力として個人のスキル更新や再訓練など職業継続学習への新たな重要性を喚起した。このことは大学では新たな収入源と目されるものの、既存の体制、構造やスタッフで雇用者や専門の職業からの需要にどれだけ応じられるかが問われることになった。

国際的には、高等教育のイノベーションや改革、そして広範な生涯学習の課題として、潜在的資質ある労働者のプールと見なされている移民や高齢者に対する雇用可能性を高める教育や高等教育アクセスへの障壁除去が論点になってきている (Slowey, Schuetze and Zubrzycki 2020: 4-5)。高齢者においては、従来の退職年齢前後の教育とともに、個人としてのスキルや資質について労働市場での価値を高めるような、社会参画の多様な形態を促すフォーマル・インフォーマルな教育機会への支援の必要性が指摘されている。その上で、大学に対しては高齢者が新しい知識やスキルの継続的獲得を可能とする環境創出と同時に、職業人生を通じて新しい知識、技能や能力の開発を支援する役割を果たすことが期待されている (Slowey, Schuetze and Zubrzycki 2020: 12-3)。

「人的資本モデル」は、このように年齢のみならず、移民、性別などの属性を問わず生産性向上のための労働力に注目し、生涯学習の文脈において能力やスキルの更新のための職業継続教育を求めるものである。そこでの成人像は、必要なスキルや技能を獲得するために継続的学習を自発的に行える者である。しかし、OECDの「国際成人力調査」(Programme for the International Assessment of Adult Competencies, 以下、PIAAC)によれば、低技能レベルとされる者は、自分から教育・訓練の取り組みを行おうとはせず、雇用者が提供する訓練機会も少ない傾向にある。そのため、低技能、低収入の悪循環から抜け出すための政策的なやり直しの機会の提供が必要であるとされている (OECD 2013: 32)。成人になってからの学習を個人の自発性に基づくものとし市場原理に委ねるならば、学習は自由な活動であり強制的に行われるべきものではないため、学習する者と学習しない者の格差が拡大する。そのため、成人になってから自発的に学習できるよう、これまでなされてきた職業準備教育から「生涯を通じた」雇用可能性を高めるための教育への転換、自己規律、自己啓発の価値や自己管理の技法を習得させることの重要性が教育全体を通じて強調されるようになる (Halsey, *et al.* 1997 = 2005: 22)。



この学習する者と学習しない者との格差は、収入や主観的幸福度などとも関連していると推察されており、前述のPIAACの結果に基づくOECDの提言に基づけば、自発的に教育・訓練を行えない者、学習しない者に対し、雇用の確保・維持の観点からやり直しの機会などの政策介入が必要とされているのである。しかし、大学はこのような学習しない者を対象にすることはなく、アメリカの大学院が提供しているように経済力ある企業人に対し、大学院レベルでのプログラムなどを提供する方向に動くことが予見される。学習しようとし学習経費を自己負担できる者には学習する機会が与えられ、そうでない者にはますます学習の機会が乏しくなっていく。成人になってからの学習機会は格差が拡大する過程なのである。

### (3) 日本における示唆

最後に、以上の国際的動向を踏まえ、我が国の大学への示唆を考えてみたい。

日本の大学は、前述のとおり、大学の社会人学生の比率が非常に低いレベルの国と分類されている (Slowey 2011: 127)。日本の大学の学士課程は高校から直接進学する若者の比率が高く、社会人学生が学習できる状況は限定的である。このことは、我が国の大学が戦前の大学のイメージや理念を継承し、進学率の拡大や大衆化にあっても若者を主な対象として即応してきたことの帰結であろう。そのため、成人の大学学士課程教育への需要は、放送大学や夜間開講などのプログラムを持つ一部の大学が受け皿になってきた。社会制度における年齢規範が厳格な我が国にあっては、事情によって大学入学ができなかった者、ドロップ・アウトした者、入学を延期した者などの大学におけるやり直しの機会は限られてきたと言ってよい。このような学士課程教育へのやり直しに対する要望は、大学進学率の上昇により、若い世代では相対的に減少していると推測される一方で、大学院に関しては、より高位の学位に対する学習需要の増大が予想される。また、高齢者が人口に占める比率が高くなっていく中で、中年期以降、第三世代（あるいは第四世代）と呼ばれる自己啓発の目的で学ぶ高齢期の学習者の需要も推測される。これらの需要に対しては、大学において今後経営的な観点から目が向けられていく可能性はある。

世界的動向として、「人的資本モデル」が成人の学習機会提供の主たる目的となっている現在、大学での職業継続教育の提供がさらに期待されるとこ

ろである。しかし、我が国の大学は、濱口が批判的に指摘するとおり、「表面の政策イデオロギーはネオリベラル化しながら、制度の基本設計はそれが作られた時代の日本型雇用に過剰適応したままというねじれ構造」にあり、「全人口の過半数が高等教育に進学する時代に、大学は職業訓練とは無関係のアカデミズムに執着している」（濱口 2021: 80-1）状況にある。我が国では、戦後の終身雇用制といった雇用慣行の下、企業内教育としてフォーマル、インフォーマルな形で教育訓練システムが整備され、成人の学習需要は企業内教育において吸収されてきた側面も大きい。しかし、1990年代以降、非正規雇用の増加や企業内教育への投資額の減少は顕著となっている（内閣府 2018: 178）。また、個人が自発的に雇用可能性を高めようとしても、社員の学び直しに関し7割弱の企業が「許可の条件を定めていない」とし、本業に支障があるなどとして1割程度は受講を認めていないとの報道もある<sup>5)</sup>。成人の雇用可能性を高める継続教育・学習の環境は社会的に未整備であり、現状は個人の自発的学習に依拠している。喫緊の課題として、雇用対策を含めた成人の教育・学習に関し社会全体を包含する総合政策の対応が必要とされるであろう。この場合、産業界での職業継続教育への要求は、大学に一定の役割を期待するものだが、大学がこれに応じられない場合には、多様な成人学習者のための教育機関の市場が出現する可能性がある。現に日本の企業の中には、継続教育の会社を設立する動きも散見される<sup>6)</sup>。

この他、アカデミズムが有する知識の普及も検討されるべき課題である。教養的公開講座への関心は薄れつつあり、「人的資本モデル」が優勢の中で背後に追いやられているが、大学の本来持つべき使命が堅持されることも期待される。大学は社会の変化と連動し、「象牙の塔」に例えられたかつてのような閉鎖的の制度に閉じこもることはできないだろうが、非伝統型学生とされる学習者の包摂、恵まれない層に対する社会的責任、民主的ルールや積極的社会参加に向けた社会に対する批判的省察の実践（Slowey, Schuetze & Zubrzycki 2020: 320-1）など、大学が固有に維持すべき機能があると思われる。

これまで述べてきたとおり、社会の変化は、大学の機能と役割の独自の再定義を求める。それゆえ青年人口よりも成人人口の占める割合が高くなる中において、成人学習者への大学における学習機会の提供を考えることは、「社会的公正性モデル」と「人的資本モデル」のバランスの中で、大学が有すべ

き使命を再度問いかけるものと言えよう。

◇注

- 1) ここでの「成人」とは、高校卒業後直近で大学進学する年齢層以外の生涯教育の目的で進学する25歳以上の年齢層の者を指す。
- 2) 本稿では、このスローイーラ (Slowey, M. & Schuetze, H.G. ed., 2012; Slowey, *et al.*, 2020) の考えや区分を援用し、それらを社会正義や平等性に基づく「社会的公正モデル」と雇用可能性を目的とする「人的資本モデル」と呼称して論ずる。
- 3) 農学、軍事学、獣医学、工学などの実学を教える高等教育機関設置を目的に連邦政府所有の土地を付与された大学の呼称。
- 4) 必要とされる労働経験年数は、1969年に実験的に始まった年には5年、1977年に本格的実施になった時には4年に短縮された。
- 5) 2021年12月28日付日経新聞(朝刊)。
- 6) 日立製作所は全社員をジョブ型雇用にし、社員のスキル向上のためにリスキリング(学び直し)の場を新会社設立で拡充(2022年1月10日付日経新聞(朝刊))。

◇参考文献

- 天野郁夫, 1979, 「生涯学習とリカレント教育」市川昭午・潮木守一編著『教育学講座第21巻 学習社会への道』学習研究社, 60-80.
- Boeren, E. and James, N. ed., 2019, *Being an Adult Learner in Austere Times*, Palgrave macmillan.
- Bowl, M. and Bathmaker, A., 2016, "Non-traditional' Students and Diversity in Higher Education," in Côté, J.E. and Furlong, A. ed., *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. Routledge, 142-52.
- Chevallier, T., 2002, "Higher Education and its Clients: Institutional Responses to Changes in Demand and in Environment," *Higher Education*, 44(3/4): 303-308.
- El-Khawas, E., 1999, "The 'New' Competition: Serving the Learning Society in an Electronic Age," *Higher Education Management*, 11(2): 7-17.
- EU, 2000, *Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels: EC.
- Fraser, L. and Harman, K., 2019, "Keeping Going in Austere Times: The Declining Spaces for Adult Widening Participation in Higher Education in England,"

- In Boeren, E. and James, N. ed., *Being an Adult Learner in Austere Times: Exploring the Contexts of Higher, Further and Community Education*, Palgrave macmillan, 71-95.
- Gumport, P.J. ed., 2007, *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*, The Johns Hopkins University Press. (= 2015, 伊藤彰浩, 橋本鉦市, 阿曾沼明裕監訳『高等教育の社会学』).
- Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A.S., 1997, *Education: Culture, Economy, and Society*, Oxford University Press. (= 2005, 住田正樹, 秋永雄一, 吉本圭一編訳『教育社会学—第三のソリューション—』九州大学出版会).
- 濱口桂一郎, 2021, 『ジョブ型雇用社会とは何か—正社員体制の矛盾と転機—』岩波書店.
- 市川昭午, 2000, 『高等教育の変貌と財政』玉川大学出版部.
- 市川昭午, 2013, 『市川昭午著作集第6巻 未来形の大学』学術出版会.
- 岩崎久美子, 2018, 「生涯学習と大学」児玉善仁ほか編『大学事典』平凡社, 51-3.
- 岩崎久美子, 2020, 「『学び直し』に至る施策の変遷」独立行政法人労働政策研究・研修機構『日本労働研究雑誌』721: 4-14.
- 岩崎久美子, 2021, 「『生涯教育』研究の射程」『日本生涯教育学会年報』41: 115-31.
- Jarvis, P., 2010, *Adult Education and Lifelong Learning Theory and Practice*, 4th edition. (= 2020, 渡邊洋子/犬塚典子監訳『成人教育・生涯学習ハンドブック: 理論と実践』).
- Kasworm, C.E., 2012, "Adult Higher Education and Lifelong Learning in the USA: Perplexing Contradictions," in Slowey, M. and Schuetze, H.G. eds., 2012, *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*, Routledge, 173-92.
- 内閣府, 2018, 「平成 30 年度年次経済財政報告」  
(<https://www5.cao.go.jp/jj/wp/wp-je18/18.html>, 2021.12.22.)
- 日本高等教育学会編, 2017, 『高等教育研究のニューフロンティア』玉川大学出版部.
- OECD, 2013, *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing.
- Osborne, M. and Houston, M., 2012, "Universities and Lifelong in the UK: Adults as Losers but Who Are the Winners?," in Slowey, M. and Schuetze, H.G. eds., 2012, *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*, Routledge, 112-32.
- Osborne, M. 2016, "Access to higher education," in Côté, J.E. and Furlong, A. eds., *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. Routledge, 119-30.

- Rubenson, K., 1994, "Recurrent education policy in Sweden: A moving target," *International Review of Education*, 40(3/5), 245–56.
- Schuetze, H.G. and Slowey, M., 2002, "Participation and Exclusion: A Comparative Analysis of Non-traditional and Lifelong Learners in Systems of Mass Higher Education," *Higher Education*, 44: 309–27.
- Slowey, M., 2011, "University Adult Continuing Education: The Extra-Mural Tradition Revisited," in Rubenson, K. ed., *Adult Learning and Education*, Elsevier/Academic Press, 125–32.
- Slowey, M. and Schuetze, H.G. eds., 2012, *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*, Routledge.
- Slowey, M., Schuetze, H.G., and Zubrzycki, T. eds., 2020, *Inequality, Innovation and Reform in Higher Education*, Springer.
- Thunborg, C. and Bron, A., 2012, "Higher Education and Lifelong Learning in Sweden," in Slowey, M. and Schuetze, H.G. eds., 2012, *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*, Routledge, 97–111.
- Thunborg, C. and Bron, A., 2020, "New Challenges in Higher education Policies in Sweden," in Slowey, M., Schuetze, H.G., and Zubrzycki, T. eds., 2020, *Inequality, Innovation and Reform in Higher Education*, Springer, 87–99.
- Trow, M., 1988, "American Higher Education: Past, Present, and Future," *Educational Researcher*, 17(3): 13–23.
- Turner, R.H., 1960, "Sponsored and Contest Mobility and the School System," *American Sociological Review*, 25(6): 855–67.
- Watson, D., 2009, "Universities and Lifelong Learning," in Jarvis, P. ed., *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, 102–13.

**International Trends in the Provision of Education Opportunities for  
Adults in Universities**

**IWASAKI, Kumiko**

*The Open University of Japan*

This study aims to review publications and discuss the newly expected roles and functions of higher education for adults in the context of the international trends of adult education. In the last 50 years, there has been a transformation of international universities based on the concept of lifelong education. Given this background and the historical perspective of the provision of university education, this study examines the following points:

First, the study illustrates changes in the philosophy of the provision of education opportunities for adults. Second, it compares the different types of adult education in the context of each country's social structure, overall student body composition (traditional vs nontraditional students), and the proportion of adult students attending various types of educational institutions. Third, the study re-examines the provision of education opportunities in the context of change according to objective: from that of an equity model that relies on equality and social justice to that based on the human capital model, which involves the purpose of employability.

The homogenous composition of students, which mainly targets the young generation, has shifted to a diversified, heterogeneous one that includes adult students in the process of the massification of university education. Currently, university education is stratified and performs multiple functions.

In conclusion, examples from the United States, Sweden, and the United Kingdom, demonstrate a global convergence toward an economically-oriented purpose of education and decreased emphasis on adult education-based policy.