

グローバリゼーションと日本の生涯学習

渋谷 英章
(東京学芸大学)

第2次世界大戦後長い間続いた東西対立の終焉により、1990年代から急速に進展したグローバリゼーションは、さまざまな側面にその影響をもたらしている。そして、その影響の実際は複雑であり、これに対する評価もさまざまである。グローバリゼーションのキーワードのひとつは「自由」であるが、これについては、一方では経済活動の自由化を背景として思想信条の自由、表現の自由、そしてさまざまな次元での参加が実現されると考えられているのに対し、他方では新自由主義による市場の原理が価値の一元化や格差の拡大をもたらしているという批判がある。ただし、これらはグローバリゼーションにおける「自由」の不可分な異なる側面を強調したものであり、どちらか一方の立場のみにたって、「自由」を問題とすることはできないのである。

それでは、グローバリゼーションが教育の分野にもたらす影響を「自由」を軸に考えてみよう。市場の自由化は、公共セクターの関与を制限し、従来の規制を緩和することにより、「小さな政府」の実現をめざし、民間セクターの活性化を志向する。すなわち、「公」が「民」をコントロールするのではなく、「公」と「民」のパートナーシップによる施策の実現・遂行が図られる。日本では、構造改革特区における株式会社による大学・学校の設置、NPOによる学校の設置、カリキュラムの柔軟化などが具体的に実施されているが、これらもグローバリゼーションの潮流にしたがった施策なのである。したがって、「公」による規制よりも「市場」によるコントロールが強調されることになる。教育における「市場」とは、児童・生徒・学生や保護者、そして住民である。生涯学習においては、具体的にはこれは学習参加者や学習要求

を持っている者であり、これら「顧客」のそれぞれの生涯学習プログラムに対する評価が「市場」の声であると考えられる。そして、この「顧客」の声、すなわち「顧客」によるプログラムに対する評価も重要になる。さらに、これらの評価を受けて、いかにプログラムを改善していくかという評価・改善システムの確立が実現されなければならない。また、生涯学習の「顧客」は、同時に生涯学習プログラムの実施におけるパートナーでもある。「顧客」がプログラムにいかにかかわることができたかが評価に影響を与えるのであり、「顧客」すなわち学習者のプログラムに対する参加がひとつの鍵となる。加えて、公正な評価を実現するためには、情報の透明性、情報公開が前提となる。このように、近年の生涯学習において重要とされてきている、生涯学習の点検評価、学習成果の活用、そして参加型学習などには、グローバリゼーションがもたらした「市場」の自由がその根底にあることを認識する必要がある。

グローバリゼーションのもうひとつの特徴は、ひとびとの日常生活がグローバルなつながりを持ち、相互依存関係になっていることである。したがって、ひとびとの学習は、学習要求への対応や自己実現という側面と同時に、グローバルな課題への取り組みに貢献するものでもあると考えてみる必要があるであろう。たとえば、ひとびとが信頼関係を保ち助けあう、暮らしやすいまちづくりをめざす学習は、自分たちのコミュニティの改善にとどまるのではなく、異なる者を理解し協力するというグローバルな社会の課題につながる可能性がある。どのような食品が安全であるかを学ぶ学習は、自分の家族の安全を確保するだけでなく、環境保全や持続的可能な社会の実現というグローバルな課題と無関係ではない。そして、身近な問題についての学習をグローバルな視野でとらえることにより、学習者自身が社会参加に必要な態度やスキルを獲得するプロセスとしても、生涯学習を位置づけることができるのである。

したがって、日本の生涯学習の具体的な実践を分析する際にも、グローバリゼーションという視野からの検討が求められる。そして、グローバリゼーションのなかでの生涯学習のあり方の追究という課題は、諸外国における生涯学習、国際機関における生涯学習と関連し共通するものであることから、これら諸外国や国際機関を対象とした研究の蓄積が必要となろう。ただし、

外国の生涯学習研究に際して留意すべき点が存在する。ひとつは、外国研究の場合に、私自身への反省を込めて、どうしても外国の政策や事例の紹介にとどまってしまう傾向があることである。日本の生涯学習推進という目的を確認しつつ、外国の事例を検討するべきであることをつねに確認しなければならない。ただ、このような視点に立った場合に、大きな「落とし穴」がある。それは、外国の生涯学習を日本より優れたものとして無意識に位置づけてしまう危険性である。歴史的背景や、政治・社会システムが異なるにもかかわらず、それらを捨象して外国の事例を理想的なモデルと位置づけて、日本と比較してしまうことが少なくない。たとえば、「〇〇国の社会教育」といっても、まず「社会教育」という概念自体が日本独特のものであり、外国の「社会教育」と日本の社会教育とは異なることに留意しなければならず、これを考慮せずに比較することは無意味であろう。また「市民」という概念も、それぞれの社会、あるいは国家の歴史的展開の影響を少なからず受けているのであるから、この概念の普遍性と多様性が確認されなければならない。国および地方公共団体が推進するものとして社会教育が教育行政において確固たる位置を占め、公民館をはじめとする公的社会教育施設が整備されている日本と、民衆自身による学習組織の伝統が受け継がれている社会や、成人教育や学校外教育だけでなく学校教育自体もコミュニティの教育事業として考えられている社会とでは、自ずと「社会教育」や「市民」の特性や機能が異なることはいうまでもないのである。もうひとつは、国際機関の政策方針を無条件に理想的ものとして考え、日本の政策を位置づけてしまう危険性である。ユネスコそして国連、あるいは OECD などの国際機関の教育政策は、加盟国の合意によって形成されるものである。したがって、これらの機関が掲げる政策方針は加盟国政府の利益に反しないレベルのものであり、また各国における政策の具体化は各加盟国政府の責任に委ねられている。そして、日本はこれらの国際機関で重要な位置を占める加盟国のひとつであることから、単純に、たとえば「日本はユネスコの政策方針と比べて遅れている」などの評価を下すことはできない。日本政府がその国際機関の政策方針の形成にあたってどのような対応したのか、そしてその政策方針のどの部分を重視して国内における教育政策に取り組んでいるのかを、冷静に分析する必要がある。

諸外国や国際機関の生涯教育・生涯学習研究に関する本学会の蓄積を、こ

れまでの年報に掲載されている論文題目等をもとに確認してみよう。まず、1990年の第11号で「諸外国の生涯教育－理念、現状、展望」を特集として7カ国2機関についての論文が掲載されていることが注目される。この1990年はその後のグローバリゼーションの進展の節目となった年でもある。またこの第10号を境にして関連する論文の数を確認したところ、創刊号（1980年）から第10号（1989年）までで計12論文（1号あたり1.2論文）、第12号（1991年）から第27号（2006年）まででは計21論文（1号あたり1.3論文）であった。限られたデータからではあるが、本学会では国際的な生涯学習研究に関する特集を組み、またコンスタントにその蓄積を積み重ねてきているといえよう。他方、1990年以降にグローバリゼーションが急速に進展してきたことを考えるならば、最近の蓄積が十分であるとはいいがたい。ただし、第20号（1999年）では遠藤克弥会員の「生涯学習に関する比較研究の展開と課題」、第27号（2006年）には澤野由紀子会員の「グローバルな視点から生涯学習政策を振り返る」という論考が掲載されており、単なる各国や国際機関の生涯学習の紹介からの脱皮が試みられていると考えられる。

過去の時代のイデオロギー対立にとらわれずに、グローバリゼーションのなかでの日本の生涯学習研究に客観的に冷静に取り組み、わが国の生涯学習推進に研究面において貢献していく責務が本学会に課せられているといえよう。