

生涯学習に関する比較研究の展開と課題

遠藤 克弥
(東京国際大学)

はじめに

生涯学習の分野においても、諸外国の制度や学習活動が活発に紹介されるようになってきている。自国の状況を一つの軸として据えながら、外国の状況を調査・研究することは必要である。自国の内側だけに注目しているだけでは、かえって自国の特質をとらえにくいことがある。諸外国の状況を、一つの鏡として自国の状況を映し出すことが、自国の長所そして短所を知る上で大切なことでもある。

比較教育学の分野では、単なる諸外国の紹介にとどまらず、比較研究としての在り方を模索してきている。生涯学習の分野においては、海外の事例研究は近年かなり行われてきたが、独自の立場からの比較研究の在り方についての議論は、特に活発には行われてきたとはいえない。本論では、比較教育学における比較研究の在り方に関する議論を眺めながら、生涯学習の特質を考慮し、生涯学習と比較研究の展開とその課題を模索することを目的とする。

1. 教育の比較研究

(1) 教育研究における比較とは

教育における比較研究においては、「比較する」ということは何かというこ

との認識が、まず最初に問題になる。比較教育の立場から馬越は、比較するという事は、物事の優劣を論じるように考えられがちだが、「並べて、置く」、つまり複数の事象の関係を偏りなく吟味することが本来の意味であると述べる。⁸⁾ また、石附は、比較とは単にあれこれを並べて見比べることでなく、対象とする複数のものの相互関連についての判断をすることであり、知的な力そのものにほかならないと指摘する。⁹⁾ これに対して、ライボラ (Reijo Raivola) は、「比較とは、ある一方の教育的な事象を説明するための理論を構成する目的で常に行われるのではなく、むしろさまざまな教育的事象の関連性の枠組みを作るために行われるものである¹⁰⁾」と定義する。

すなわち、比較研究における比較とは、「複数の事象の関係、相互の関連性を明確にし、関連する枠組みの中で自らを見つめたり、新しいものの模索を試みたりしながら、最終的に普遍的なものを見つけだそうとすること」ということである。したがってライボラは、比較することの目的として、説明的目的 (descriptive purpose) と提案的目的 (propositional purpose) の二つが考えられると言っている。¹¹⁾ 前者は、ある事象を他の事象との関係から説明することに重点を置いた関連性の分析や判断に導こうとするものである。これに対して後者は、複数の事象の関連性の分析から、事象の新しい在り方やさまざまな領域での問題解決の方法などに関する提案の模索のための比較に重点を置いた場合である。

(2) 比較研究の目的

それでは、教育における比較研究は、どのような目的で行われるのか。マリソン (Vernon Mallinson) は、大ざっぱに「比較研究の目的は、既存のシステムを比較することだけではなく、社会や経済などの変化に最もよく適合するような教育システムの改善 (reform) を判断することである。ゆえに、比較研究は、現状の改善という意図を伴った未来志向型の研究でなければならない。」¹²⁾ と表現する。換言すれば、他の教育システムと自己のシステムを並立させることにより、自己のシステムの特性を認識することが第一の目的である。そして、第二には、自己のシステムの特性の分析をもとに、そのシステムが変化する社会状況や政治・経済状況に適合するものか否かを判断し、必要ならばシステムの改善へと向かう。この意味では、まさに比較研究は、

教育改革への貢献を目的とするものであると言える。

生涯学習においては、社会の変化、それに伴うニーズの変化に敏感に反応し、地域性などの特質を考慮して、学習システムや学習内容の改善を実施する必要性が頻繁に提言される。非伝統型の学習者、成人学習者も対象とする生涯学習においては、システムや内容の改善が、直接的に学習者の生活や活動の改善の支援に影響するからである。バーバラ(P.Barbara)やカファレラ(Rosemary Caffarella)らも、成人学習者は実践的な価値のないプログラムに参加しない、現実的で自己の生活の向上に資するような学習機会を求めると断言する。この点でも、生涯学習の分野においても、比較研究の第一そして第二の目的は重要である。

さらに、比較研究の第三の目的として比較教育の立場から沖原は、第一及び第二のような現実的かつ実践的な側面を認めながらも、他方でそれらの目的を達成するために教育の法則性の探求と科学的根拠の提供が必要であると指摘する。⁷⁾ 換言すれば、教育を改善しようとする実践的な目的と、事実と観察に基づく比較を通して普遍妥当な原理または法則性を導き出そうとする意図は結び付いているというのである。このことは、生涯学習においても全く同様であり、海外における生涯学習のシステムや実践との比較から、その中に科学的根拠にもとづいた何らかの法則性を見出すことは重要だ。その法則性が、生涯学習の理論と実践的な発展を結び付け、その妥当性を証明することになる。

2. 比較研究の方法

(1) 比較教育における比較研究法

比較教育学の領域においては、50年代までの主流が先進諸国の教育制度について記述的に研究する歴史的・哲学的アプローチ、60年代は実証的・計量的な構造主義的なアプローチ、70～80年代は社会情勢の変動の激しさから、諸理論が入り乱れたり、諸問題に対する分析・解釈論が主流になったりもした。⁸⁾ そして、90年代は世界の秩序の再構成が迫られるような激動の時代に入り、人間の移動による多文化化と多民族化の中で、グローバリズムを基本におい

での新しいパラダイムの模索のときでもある。

比較研究の現実の中では、2国間比較、多国間比較、そして地域研究などが、研究者の海外でのフィールド・スタディが盛んになるにつれて行われるようになった。だが、それにしても教育の比較研究方法論の中では、いまだに最初に論じられるのがベレディ(G.Bereday)の「比較の四段階研究法」である。周知のように、ベレディは、「記述、解釈、並置、比較」の4段階に比較研究の過程を区分している。

図・1のように、第一の「記述の段階」では、A,Bそれぞれの国の教育制度や教育組織などについて、可能な限り詳細に記述することが要求されている。例えば、アメリカの生涯教育制度について、その事実のみを詳細に、かつ客観的に記述することに努め、なぜ現在のアメリカの生涯教育制度が存在するのかといったことは問題にされない。したがって、この段階での作業は、それぞれの国の教育に関する資料を十分に収集すること、文献だけでは十分に記述できないと思った場合には、研究者が実際に視察または調査することも必要になるかもしれない。

第二は「説明の段階」である。比較研究しようとする国の制度に関しての詳細な記述の次ぎには、その国の社会の所産としての教育制度の存在を説明すること、または記述された教育的事実が有する意味を解釈をすることが必要になるが、そのためには社会諸科学の多元的な視点が必要となるといわれる。ベレディは、社会諸科学を経済学、地理学、歴史学、社会学などとしている。例えば、アメリカの高等教育に継続教育部門が設置され充実してきたのかについて、歴史的な経過、社会的な諸状況、地理的な理由など、その国内の諸事情から説明するのがこの段階である。

さらに、第三は、「並置」の段階である。この段階から、二つないしそれ以上の国や地域が比較という目的で用いられることになる。この段階では、それぞれの国の教育的事実について、記述され、説明されてきた情報を、さらにいくつかに分類・整理し、比較が可能なものになるように並置する。つまり、並置は、次の段階での比較の下準備のために、最初の二つの段階で得られた情報に対する予備的比較の段階である。例えば、いくつかの国の成人教育のプログラム編成や内容に関して調べてきた。しかし、それぞれの国によって、大小の多くの相違が存在する。それらを何らかのカテゴリーを設けずに

羅列しても比較の際に、相違や類似点をもとに分析することはできない。そこで、成人教育プログラムを、教養・趣味、技術・訓練、家庭教育などに分類する作業が必要になる。こうして、比較のための枠組みを設定し、比較分析のための仮説を導き出す。

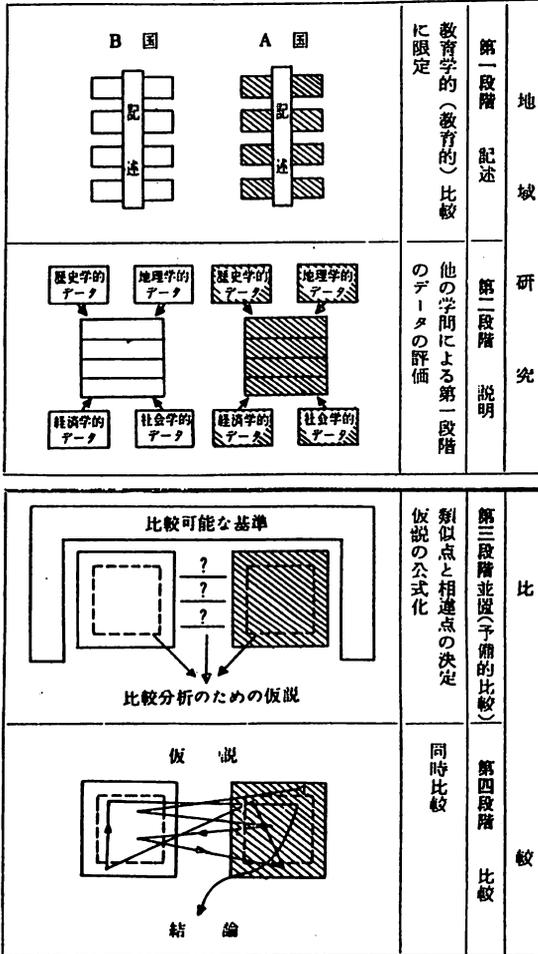


図1 ベレディの比較方法論の四段階
(出所)P.E.ジョーンズ著、『比較教育学』黎明書房、1975、p.134.

第四は、厳密な意味での「比較」の段階である。この段階において、並置の段階でベレディの称する公式化された仮説が、それぞれの国の情報の客観的同時比較によって、説明・検証されることになる。つまり、それぞれの国の教育的事実に関する分類された情報が、同時に取り扱われ、連続的に次々に比較検討されることで、仮説がその教育的事実に適合し、論理的に正しく成り立つかどうかを明らかにしていく。⁹⁾

このベレディによる比較研究の四段階は、必ずしも完全なものではなく、仮説の検証に関する方法論の説明の欠如など、批判される部分もある。だが、ベレディの研究方法論が、教育における比較研究の発展に大きな貢献をしたことに間違いはないし、研究の実践に大きな示唆を与え、今でもかれの方法論が論じられている。もちろんベレディ以外にも、同時代では「予測データ処理」をもとにして比較研究の方法を提案したブライアン・ホームズ(B.Holmes)やロンドン大学のエドモンド・キング(E.King)などがある。また、ノア(H.J.Noah)とエクスタイン(M.A.Eckstein)は、「仮説の定立」、「概念の明確化と指標の開発」、「事例となる国の選択」、「データの収集と比較のための修正」そして「データの操作と仮説の検証」という五段階を示し、比較の方法を仮説検証の有用な方法の一つであると位置づけて、その操作的プロセスを提言した。¹⁰⁾ただ、その後欧米において、教育における比較研究の方法論に関する議論は、あまり盛り上がりおらず、むしろ停滞している状態だとも言われる。

(2) 生涯学習と比較研究方法論

しかし、生涯教育または学習に関する研究が始まってからの時間的な長さから言って、生涯学習の分野においては、比較研究の方法論に関する議論が、十分に進展してきたとは言えない。1965年ユネスコでのポール・ラングランによる生涯教育に関する発言以来、欧米諸国を中心にそれぞれの社会状況、教育システムや教育政策に適合した形で生涯学習を進展させてきた。我が国では、波多野完治らによるラングランなどの生涯教育論の紹介に始まり、生涯学習に関連しては山本恒夫らをはじめとした研究者によって、20年以上前から本格的研究がなされてきた。しかし、現場において生涯学習の実践が本格的に始まって、10余年であることは周知の通りだ。比較研究については、

三浦清一郎、池田秀男そして国立教育研究所らが先駆的に取り組み、さらに清水一彦らのグループなど、新しい研究グループでの活動も続けられている。日本生涯教育学会でも1990年の第11号において「諸外国の生涯教育」という特集で、海外の制度が紹介された。また、最近の論文等においても、アジア諸国も含めた生涯学習の制度、政策、そして実践の紹介がなされてきている。しかしながら、一部の研究を除いては、一般に歴史的アプローチと言われる記述的研究が多く、比較を伴わない一国または一地域に関する国別研究が多いように感じる。

ただ、これには生涯学習の特徴とその独自の発展過程が深くかかわっているように思われる。比較教育学の場合、最近になってさまざまなタイプの研究が行われるようになってきたが、長い間「理論は外国から」という明治以来の通弊を脱することができないまま、外国理論の後追いを続けてきた¹⁰⁾と言われる。生涯学習の場合は、「理念は外から、中身は内で」という感じで発展して来たように感じる。つまり、生涯学習の理念の部分では、ラングランの発言を初めとした欧米から入ってきたものを、ほぼそのまま使用した。しかし、中身に関しては、我が国では社会教育法に基づく社会教育の歴史があった。まさにこの状態が、理念は外から、中身は内でという状況を作り上げたのではないかと推察し得る。ただ、現実には、社会教育法や生涯学習審議会などの行政の答申案の中の新しいニーズを右の目で見ながら、左の目では地域社会の生涯学習への意識啓発とニーズの確認をしながらの実践の歴史であったように思う。こうした我が国独自の歴史的過程が、生涯学習における諸外国との比較研究の意義の重視を遅らせる原因の一つになったと言えるかもしれない。同時に、成人を対象とする部分が大きい生涯学習は、成人の生活や国民性の相違に大きく影響されて発展してきた。したがって、例えば我が国、ヨーロッパ、そしてアメリカの生涯学習は、三者三様の形でここまで来ている。こうした現実が、さらに我が国の生涯学習における歴史的アプローチを主流とした比較研究の在り方への変化、また比較生涯学習論の発展など、方法論を本格的に模索するような研究の活性化を遅らせてきたもう一つの理由になっていると言えるかもしれない。

方法論については、生涯学習独自の学問領域から前述のベレディの段階説の応用も考えられる。二国間または多国間並置による相違や類似の比較研究

を、大いに発展させ、実施して行くことも必要であるように思う。また、共通な理念を有しながら、異なった発展を示してきた生涯学習における比較研究の方法を考えると、例えばライボラによる異文化間の比較研究に関する次の5つの留意すべきポイントの提示は、生涯学習における比較研究の方法を考える際に興味深い。

例えばライボラは、比較研究の中で第一に、「さまざまな教育事象が、異なった文化においても同様な方法で観察し判断される」(文化的同価値性:cultural equivalence)¹²⁾ ということに留意すべきであると指摘する。生涯学習では、成人学習者も含め学校教育よりもはるかに幅広い人々を対象にし、地域文化への配慮も十分に必要とされる。すなわち、異なった文化における生涯学習の比較研究においては、極めて多様な教育事象と多様な関係要素に注意しながら比較することになる。しかしこのとき、地域性や文化的相違ということに対する過大な注目、比較を不完全にする。むしろ、異なった文化における、ある教育事象に見える「類似の経験」や「同一な法則」を基本とした、つまり類似(analogy)と相似(homology)に基づいた同形主義(isomorphism)的な観察や判断が比較研究の過程においては重要である。例えば、地域教育についてアメリカと日本の比較研究を行うとする。文化的相違を最初に語るよりも、地域教育においては両国とも生活課題型の事業の傾向が強く(類似性)、事業の計画は地域のニーズと情報の収集の分析の結果に基づいて行われる(相似性)というふうに、さらに詳細な部分で比較でき学習できるところから始めるべきである。

第二には、「比較の対象(例えば人々や教育機関)は、同等の価値をもつものとして位置づけられたシステムの部分である」(文脈的同価値性:contextual equivalence)¹³⁾ という点に留意すべきである。例えば、社会教育主事のような、生涯学習の専門職の人々がいる。アメリカと日本の生涯学習専門職の人々の比較研究を行う場合、給料の相違、出勤時間や仕事の時間などを比較してもおもしろくない。それぞれの国の生涯学習システムの中で、専門職の重要性とその価値は変わらない。それぞれのシステムの中で絶対的に必要であるから、専門職を養成し、その価値を認めている。比較研究としてむしろ重要なのは、生涯学習社会の実現と維持のための同様な役割を担っている両方の国の生涯学習専門職が、それぞれのシステムの中でどのような方法

的アプローチ,さまざまな局面での行動の仕方,そして事業の実践の過程での相違や類似性の有無などについての観察や分析である。

第三の留意点は、「比較の対象(人や教育機関)が,それぞれのシステムの機能の中で同じ役割を担っている」(機能的同価値性: functional equivalence)¹⁴⁾ということである。異なった機関が,同じような機能を果たす責任を有している場合もあるし,同じような機関が全く異なった仕事をする場合もある。しかし,いずれの機関も生涯学習システムの中で機能するものである限り,最終的には生涯学習社会の構築と維持のための同じ機能的な役割を担っていることになる。すなわち,目標に向かっては高等教育機関も公民館も,機能的に同価値な役割を有するということである。そうした視点で,異なった国における機関の機能を比較することも必要である。

第四には、「ある教育事象には,特定の判断基準に基づいて,それぞれの文化の中で同様に経験的に相関しているといえる」(相関的同価値性: correlative equivalence)¹⁵⁾という点への留意である。それぞれの異なった文化における教育的事象でも,経験的に相関を示す何らかの基準が存在する。その基準をもとにそれぞれの文化における教育事象を比較し,それらの相関関係と因果関係を知ることも大切である。例えば,アメリカでも日本でも近年多文化教育の必要に迫られている。同時に,それぞれの国において外国人に対して,その国に同化し,生活して行くための語学講座や市民権に関する講座なども必要になっている。こうしたことは,仕事を求めて途上国から多くの人々が先進国に流れているという,人口移動的な事情があり,日本にもアメリカにも多くの外国人が流入している。したがって,こうした外国人の移住の増加という事情を判断した場合,両国とも生涯学習の中で同様な教育的な対応策が取られている。こうした対応策には,外国人の予期しなかった流入の増加という事情を基準とした,経験的な相関関係を見いだすことができる。すなわち,異なった文化における教育事象を比較する場合,類似する事象が存在する時に,対応策の相違に視点を置くこともあるが,比較研究では双方の事象を相関的な視点をもって比較・分析することも必要である。

そして,第五番目には、「比較される教育的事象は,同じ起源的なレベルから取り出される必要がある」(起源的同価値性: genetic equivalence)¹⁶⁾ということにも,比較研究では留意するべきである。たとえば,ヨーロッパ中の

教育は、共通な古いキリスト教主義的な伝統をもっている。しかし、これだけでは世界の教育を起源的・同価値的なレベルで比較・分析することはできない。ラングランの発言以降、ヨーロッパのリカレント教育の変化とアメリカにおけるリカレント教育の比較をしようとするならば、これは同価値的な、そして同一の起源的レベルで分析することがより可能になる。つまり、同時期に普及した生涯教育の概念のなかで、両地域のリカレント教育という同一の分野に焦点を当てて、それぞれの発展過程を社会的・政策的な背景も含め、リカレント教育を起源的・同価値レベルで比較・分析することができる。

以上のライボラの5つの留意点は、比較研究の過程において十分に活用されるべきであると思う。ただ、これらは、あくまでも研究過程での視点であり、生涯学習における比較研究過程の全体を明示するには至っていない。生涯学習においては、あまりにも領域が拡大したこと、もともと対象者の年齢層が広いことから、比較すべき領域を限定し、比較研究に取りかかることになる。そこで、これまでの議論を踏まえて、あえて研究過程のモデル的例示を極めてシンプルな形で示すと、次のようなものが一例として示すことができるかもしれない。

図・2に示したように、①最初に研究領域・分野の限定・明確化がなされる必要がある。②次ぎに資料や情報の収集、必要があれば各種の調査も必要になる。対象が外国だけに、日本での文献による情報収集、インターネットによる情報収集、そして対象国から直接送付してもらうということだけでも十分な情報や資料の収集が可能なきもある。だが、できれば対象国にでかけて、さまざまな機関を訪問して、実情を観察しながらの資料や情報を収集し、加えて必要ならばインタビュー調査やアンケート調査による収集も必要だ。③第三の並置では、収集した情報を分類・整理し、すべての国の情報を並置的に配列する形で、カテゴリー化する。④そこで比較の段階に入るが、比較では分類配列された情報の相互関連を明らかにすることに努める。ここでは、類似点、相違点なども明示されることになる。⑤次の分析の段階では、社会的、歴史的背景などベレディの言う社会諸科学の多元的視点に加え、生涯学習へのグローバルなニーズ、地域ニーズ、そして対象学習者の状況など、特別な視点として取り入れる。⑥そこで、分析の結果が記述・説明され、⑦その中で制度や事業、学習の形態、評価などの改善や発展への示唆が与えられ

る。⑧そして、最終的に研究対象分野における何らかの普遍的な原理や法則性が導き出され、それが生涯学習の実践の発展と結合することによって、生涯学習の実践の妥当性が証明されることになる。ただし、これらの比較研究過程においては、ライボラによる5つの留意点が常に有機的に活用される。

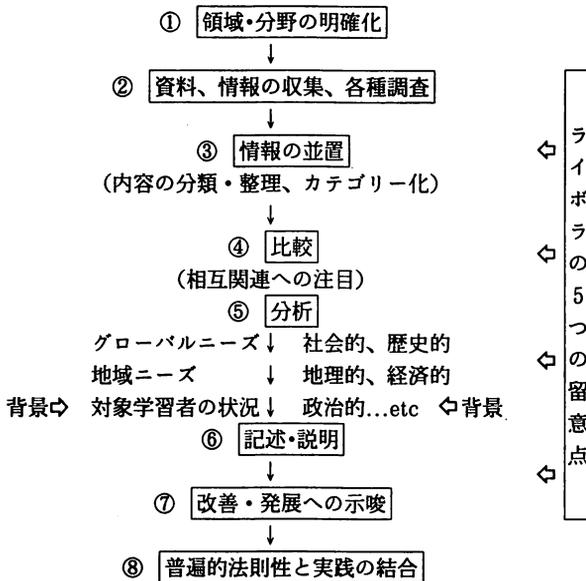


図2 「生涯学習の比較研究法の一試案」

3. 生涯学習と比較研究の課題

学習ニーズの多様化と高度化、現実的生活課題の解決や再就職のための技術の獲得のための学習機会の要求、高等教育機関の開放と継続教育部門の設置構想、地域社会の多文化化への対応、町ぐるみ青少年育成とコミュニティ・スクールについての試案の出現、そして学校週5日制の実施と地域教育の対応などなど、社会状況の変化そして学校と子どもたちの問題などの影響により、いまの我が国の生涯学習に対して突き付けられている課題は多様である。我が国の生涯学習は、大切な一つの転換期、またはステップアップの時を迎

えているのかもしれない。課題のひとつひとつを考えてみると、いくつかの課題は、これまでの社会教育をベースに発展してきた我が国の生涯学習の手法では、十分に対応仕切れないものであるようにも感じられる。例えば、現実の生活問題と密接に関係した諸課題は、アメリカの地域教育における諸事業に見られるような即効的な解決策を求めてくる。また、課題の中には、すでに対応が始められているが、さらに発展した形が求められるものもある。高等教育の開放と継続教育部門の設置などは、ある部分では現実化しているが、まだまだ高等教育の対応は不十分である。

こうした新たな社会状況の変化の中で出現してくる、多くの新たな課題への対応が迫られるとき、同様な課題に対応している例が、異なった国の生涯学習の実践や制度の中に見つけ出すことがある。例えば、学習ニーズの現実化やコミュニティ・スクールの問題については、アメリカの実践が参考になる。このように我が国では、新たな課題を中心とした比較研究をさらに活発に行うことが求められているように思う。もちろん、海外の事例の紹介だけでも参考になる。だが、比較研究の成果として、我が国の実践に発展的に結び付くような、または何らかの法則性を与えるような研究が、今後より多く出現することが期待される。そのためには、ベレディの段階説やライボラの留意点等が参考になるかもしれない。ただし、比較研究の必要性が生涯学習でも求められる現状においては、生涯学習独自の比較研究法論に関する、さらに活発な研究と議論が必要である。

また、近年出現した生涯学習におけるマルチメディアの利用のようなことに関しては、カナダやアメリカにおいて研究と実践が先行しているが、我が国でも両国を中心とした諸外国の事例の研究が進んできている。現実には、諸外国の研究の成果が、我が国の構想の実現に対し多くの示唆を与えている。アメリカやカナダは、マルチメディアを利用した遠隔教育の発展の中で、日本の学生や成人をも将来の学習者としてのターゲットとして考えはじめていられる。こうした分野では、共同研究を主体とした比較研究の展開が望まれる。

おわりに

今後比較研究の部分では、海外の研究者との相互交流的な研究会も必要である。諸外国の実践者とのワークショップの開催や統一テーマによる共同研究も、もっと盛んに実施されることが期待される。なぜなら、生涯学習の分野には、イデオロギーを越えて学び合い、実践し合える部分が多い。それは、どの国の生涯学習の最終目標も、地球的共生社会の構築だからである。

注

- 1)石附実編著『比較・国際教育学』東信堂, 1996年, p.42.
- 2)同書, p.5.
- 3)Raivola, Reijo., What Is Comparison? Methodological and Philosophical Considerations, COMPARATIVE EDUCATION REVIEW, Vol.29, No.3, August1985, p.363.
- 4)Ibid., p.364.
- 5)Mallinson, Vernon., COMPARATIVE EDUCATION, Heinemann, London, 1975, p.1.
- 6)Merriam, Sharan B.and Caffarella, Rosemary S., Learning in Adulthood, Jossey-Bass, San Francisco, 1991, p.87.
- 7)冲原豊編『比較教育学』有信堂, 1981, p.12.
- 8)石附実, 前掲書, p.46.
- 9)P.E.ジョーンズ著, 村山英雄他訳, 『比較教育学』黎明書房, 1975, p.136~139.
- 10)石附実, 前掲書, p.35.
- 11)同書, p.47.
- 12)Raivola, Reijo., What Is Comparison?, p.366.
- 13)Ibid., p.367.
- 14)Ibid.
- 15)Ibid., 368.
- 16)Ibid.