

教育借用の理論 —最新研究の動向—

田中正弘*

Theories of Educational 'Borrowing': a critical review of new studies

Masahiro Tanaka

はじめに

日本の近代教育が欧米諸国の教育を模範として発展してきた、という意見に異を唱える教育研究者はまずもって見あたらない。また、近年実施された我が国の教育改革が、アメリカを中心とした西洋の教育をモデルとしていることも周知の事実であるといえよう。

この西洋追従の傾向は、高等教育の改革に特に顕著にみられる。たとえば、90年代の大学改革のキーワードに、シラバス、セメスター、ティーチング・アシスタント (TA)、ファカルティ・ディベロップメント (FD)、アカウントビリティ、オフィスアワー、グレードポイント・アベレージなど、片仮名がズラリと並ぶことにも、日本の大学改革が外国の理念・制度の輸入を軸としているということが如実に表れている。この「片仮名まじりの教育改革」¹ について、高等教育研究の第一人者である天野郁夫は以下のように述べている。

「いま姿を現しつつある新しい大学像について、アメリカが最も先駆的な、少なくともいまの段階では、最も成功したモデルを提供していることは確かです。そのアメリカの大学に学ぶべき多くのものであるのは当然のことです。しかし同時に、それが単純な模倣ではありえないことを忘れてはなりません。アメリカの大学が、いかにアメリカという特殊な国の社会や文化、政治、経済の風土の中に生まれ、育ってきたかを知れば知るほど、それを理想化し、無条件に受け入れ、模倣することの難しさを痛感せざるをえないのです。そして実は我が国の大学改革のこの10年は、その難しさへの適切な理解を欠いた、模倣中心のアメリカナイゼーションの10年であった、といってもいいすぎではないでしょう。」²

天野が指摘したように、欧米という異なる文化圏に属する国々の教育理念・制度を日本へ移植することが如何に困難かは、先例を引くまでもなく、想像にたやすいことである。ところが、「その難しさへの適切な理解を欠いた」まま、先述した大学改革のみならず、様々な教育改革が実行に移されてきたのであり、そしてこれらの改革は往々にして改革者にとって予期せぬ方向へと進んだため、改革は難航し、不毛な混乱を教育界に招くこととなった。

諸外国の教育をモデルとして自国の教育を構築・発展させてきたという長い歴史を持ちながら、我が国の教育改革者が外国の教育を模倣する難しさを顧みない傾向がある一つの要因として、「教育借用」(Educational Borrowing) という行為の理論化が日本では殆ど成されてこなかったことが挙げられる。

* 本学教育学科客員研究員

上記の点を踏まえて、教育借用の研究の中心地である欧米の最新研究を評論することを通して、教育借用の理論化の重要性を提唱することを、本稿の目的としたい。

1. 教育借用研究史の概要

教育借用の理論化を試みた最初の人物は、おそらくフランスのビクトール・クーザン (Victor Cousin) であろう。クーザンは、19世紀初頭に、国家の命を受けてプロイセンの教育制度を実地踏査し、後に母国の初等学校法（ギゾー法、1833年制定）の草案作成に多大の影響を与えることになる『プロイセンの公教育の状態に関する報告』を編纂している。³ 彼はこの研究の成果を基に、教育借用の三段階法を主唱した。クーザンによれば、第一段階とは、ある国家（地域）特有の教育に関する問題・需要を探究することであり、第二段階とは、似通った問題を既に解決するのに役立つ、あるいは似通った需要を満たした他国の教育制度を探索することであり、そして第三段階とは、その探索条件に合致する他国の教育制度から解決策を「借用」することを勧告することである。今日「地域需要分析法」(local needs assessment) に分類されるこの三段階法は、その簡明さ故に、他国の教育をモデルとした改革に消極的なあるいは否定的な人物を一理論的に一説得するのに有用であった。⁴

クーザンの三段階法は、19世紀後半に教育借用の試みが世界各国に急速に広まったため、その重要性を増すこととなった。この時期に教育借用の試みが世界的に広まった理由は主に二つある。その一つは、「近代国家が整備されるプロセスのなかで、教育が国家の発展や近代化の最も重要なキーの一つであるという認識が受け入れられるに従って、多くの国々が教育制度や教育内容・方法の整備・改革に着手するようになった。そこで先進地域を調査研究し、現地視察し、そのノウハウを手に入れようと躍起になり、国家がこぞって海外教育事情調査団を派遣するようになった」⁵ ためである。教育借用が普及したもう一つの理由は、植民地支配の政策の一環として、列強各国が自国の教育制度や内容を各植民地へと一殆どの場合その地域住民の意思を反映させることなく一移植を試みたためである。

これら二つの教育借用は共に、教育の後進国は先進国の歩んだ道のりと同じ行程をやがて歩むことができる、というクーザンの三段階法的前提条件により、その行為を肯定することができた。ところが、この前提条件を否定するような教育借用の失敗例（第三世界において西洋の学校制度が機能不全に陥るなど）が世界各国で多々報告されるようになったため、19世紀の終わり頃になると、クーザンの三段階法の信憑性に疑念の声が上がるようになった。

20世紀の暁を迎えてすぐ、イギリスのマイケル・サドラー (Michael E. Sadler) は、ギルフォードで行われた有名な講演『私たちは、外国の教育制度の研究から実質的な価値あるものをどの程度まで学ぶことができようか?』(How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?) において、教育借用を試みる上で必要な外国教育研究の在来方法を痛烈に批判している。彼によれば、「それぞれの国の教育を真に理解するには、

そのような教育あるいは学校の制度の背後に存在する事柄にまで遡り、それらの要因を共感的精神 (Sympathetic Spirit) でもって解明することが必要」⁶ なのである。このサドラーの方法論を、彼の愛弟子であったアメリカのアイザック・キャンデル (Isaac L. Kandel) が「要因分析法」 (factor analysis) へと昇華させ、この方法は、その後の比較教育学の主要な研究方法として発展していくこととなった。

キャンデルは、1933年に出版された自著『比較教育学』 (*Comparative Education*) の中で、以下のように持論を展開している。「ある国の教育制度や方法は、手の込んだ適応や修正なくして他国や他者に借用することはできない。何故なら、外国の制度を受け入れる国の伝統や思想、社会的・経済的・政治的現状を侵害する恐れがあるからである。」⁷ ただし、残念なことに、如何なる適応や修正が教育借用を実施するために必要不可欠であるのかについて、彼はこれ以上の説明は行っていない。

キャンデルの要因分析法を発展させたニコラス・ハンス (Nicholas Hans) も、1949年に出版された自著『比較教育：教育におよぼす因子と伝統の教育』 (*Comparative Education: a study of educational factors and traditions*) において、自然・宗教・世俗の三要因によって構成される「国民性」 (national character) が各国の教育制度の性格を形成すると論じることを通して、この国民性の差異が国家間における教育借用の先天的障害となることを仄めかしている。⁸ しかし、今日の比較教育学者の多くは国民国家を単位とする国民性の巨視的アプローチの弱点を問題視しているために、国民性の分析を論拠とする比較研究は過去のものとなりつつあるのである。⁹

ハンスとは対照的に、1965年にブライアン・ホームズ (Brian Holmes) は、自著『教育の問題：比較教育学研究法』 (*Problems in Education: a comparative approach*) の中で、「選択的な教育文化の借用」 (selective cultural borrowing) は実施可能であると主張している。ホームズによれば、彼が創出した新しい比較教育の方法論である「問題解決研究法」 (problem-solving approach) を用いれば、望ましい結果を正確に予測できるとのことである。¹⁰ ただし、彼の研究法は、実用面で欠陥があったのである。アーウィン・エプスタインの言葉を借りれば、「問題解決アプローチは扱いにくく非実用的でもあった。ホームズ自身は『相当多くの大学院学生が自分の提唱した問題アプローチに示唆を得て研究したと言っている』と主張しているが、実際のところ文献を調べた限りそんな形跡はないのである。自らのアプローチを正当化するものとして1954年版の教育年鑑をホームズ自身は挙げているが、それを受け入れる者はほとんどいないであろう。」¹¹

ホームズ以後、教育借用の理論化に関する研究は20年以上も停滞するが、1990年代に入ると、世界経済の出現に象徴されるグローバル化の文脈に従って、教育制度の世界的な収束化（または類似化）の趣向が教育界の中心的な言説の一つとなり、その時流に沿って、教育借用の理論化を目指した研究活動が再び活発化することとなった。¹²

次章において、現在この分野で主導的な立場にいる二人の比較教育学研究者—デイビット・フィリップス (David Phillips) とギタ・スタイナーカムジ (Gita Steiner-Khamsi) —の教育借用に関する最新理論を論考してみる。

2. フィリップスの理論

オックスフォード大学教育学部教授のデイビット・フィリップス (David Phillips) は、日本ではドイツの教育に関するイギリス人専門家として広く知られている。例えば、フィリップスのドイツ教育の研究成果を紹介した日本語の論文には、安原義仁「イギリスの対ドイツ占領政策：A. D. リンゼイと戦後ドイツ大学改革」¹³ がある。このような研究歴を持つフィリップスが1980年代後半頃から教育『借用』¹⁴ の理論化に強い興味を抱くようになったのは、おそらく、イギリス教育界が200年以上に渉ってドイツの教育に「魅了」¹⁵ され続けてきたのは何故か? という積年の自己課題に、理論的な答えを見いだそうとしたからであろう。

フィリップスが特に強く興味を引かれたのは、ナショナル・カリキュラム (1988年制定) を導入する前後で、当時教育科学大臣にそれぞれ就任したケース・ジョセフ (Keith Joseph) やケネス・ベーカー (Kenneth Baker) といった政策決定者達が、ドイツ教育の卓越性・優位性を盛んに鼓吹した点である。¹⁶ ドイツ教育の卓越性の論拠として、ジョセフとベーカーは共に研究論文を頻繁に引用した。しかし、彼らの解釈は実は酷く曲解されたものだった。

彼らの主張では、「ドイツの生徒の半分以上は、イギリスでは僅か四分の一の生徒しか達成できない 0-Level の試験を合格することができる。」そして、「数学の達成度で下位半分にいるイギリスの生徒の学力は、同様の位置にいるドイツの生徒の学力と比べて、2年ほど遅れている」¹⁷ とした。彼らは、このような学力不足・低下が英国経済衰退の素因であると力説し、学力向上に繋がるナショナル・カリキュラムの創設が (ドイツには類似のカリキュラムは存在しないのにも拘わらず) 必要不可欠だと、国民の同調を求めた。

ジョセフとベーカーの言論は上記のように事実を歪曲したものであったが、彼らが叫ぶ『イギリス教育の危機的状況』を新聞などのマスメディアがセンセーショナルに報道したことも手伝って、ナショナル・カリキュラムの制度化に反対する団体の勢力は急速に衰え、その結果、イギリス教育史に類例を観ない国家レベルのカリキュラム制定という大改革を含む1988年教育改革法は、「選挙で公約がなされて一年も経たないうちに法律化された」¹⁸ のであった。この一例に見られるような、大改革の短期実現と教育借用の戦略的な政策との関連性を理論化する試みが、これから叙述するように、フィリップスの研究の基幹となっている。

フィリップスは、論文「教育における他者からの学習：ドイツ教育に対する英国人の関心に関連した永続的な問題の再考」(Learning from Elsewhere in Education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany) において、教育借用は、「①ある国の教育状況の徹底した科学的・学術的調査、②ある国の教育問題の解決方法が最良であるという考えの浸透、③ある国との明確な差異を措定することを通して改革の必要性を探求する政治的

な試み、そして、④自国の認知された欠陥を際立たせる目的で外国の教育例を一意図的であるかないかを問わず一歪曲（誇張）する行為に起因する」¹⁹と論じている。フィリップスの論意の独自性は、外国の卓越した教育理念・方法を『借用』したいという単純な動機（上記①と②）のみならず、自国の教育改革の必然性を正当化するために諸外国の教育の『名声を借用』したいという政治的戦術（上記③と④）も、教育借用の誘因となるという点にある。

従って、フィリップスの論文「教育における他者からの学習」は、教育改革の政策決定者が教育借用に頼る傾向を論証する教育借用の「政治学」(Politics)という斬新な思索方法を提供したと言えるであろう。しかし、この論文や2002年に発表した論文²⁰は、教育借用の過程の初期段階について述べただけで、それ以降の段階については触れていない、という点で不満の残る内容だった。そこでフィリップスは、2003年にキンバリー・オクス (Kimberly Ochs) と連名で出版した論文「教育における政策借用の過程：説明と分析の方法」(Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices)の中で、教育借用の過程は連続する四つの段階に分けられるという仮説を立て、その検証を試みている。²¹

まず始めに、フィリップスは、教育借用の第一の段階を「誘引」(Attraction)、第二を「決定」(Decision)、第三を「実施」(Implementation)、そして、第四を「内在化」(Internalisation)と呼称した。²²各段階の彼の定義を、以下の文中で詳述する。

2-1. 「誘引」(Attraction)

フィリップスは、第一の段階である誘引を更に二つの連続した局面に細分化している。その最初の局面である「衝撃」(Impulses)は、教育借用の元となる教育改革の動因として、教育の内的な（保護者、教師、生徒、視察官などの）不満、不適切な教育計画による制度的崩壊、否定的な外部（国際機関や研究者などの）評価、経済の急変や競争の激化、政権交代や政策の大幅な方向転換、知識・技術革命などの事象を内包する。²³

衝撃の次の局面である改革の「具体化」(Externalising Potential)とは、衝撃を通して耳目を集めた自国に従来からある（または出現しつつある）教育問題の解決策を立てるプロセスのことを意味する。²⁴この教育政策の具体化の流れは、下記の六つの要素によって構成される。²⁵

- ❖ 教育政策の指導原理またはイデオロギー (Guiding Philosophy or Ideology of Educational Policy)²⁶
- ❖ 教育政策の意図や目的 (Ambitions/Goals of the Policy)
- ❖ 政策遂行の戦略 (Strategies for Policy Implementation)
- ❖ 基底通念および条件 (Enabling Structures)²⁷
- ❖ 教育様式 (Educational Processes)
- ❖ 教育技術 (Educational Techniques)

フィリップスは、これら六つの要素の関係を下のように図説している。

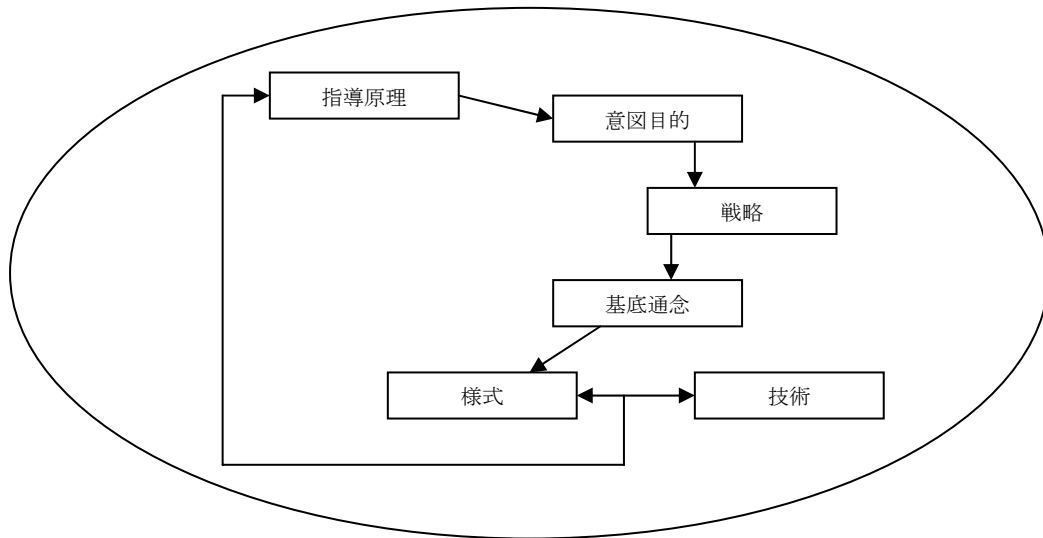


図1. 教育改革政策の六要素

出典：Ochs, K. and Phillips, D., (2002) “Comparative Studies and ‘Cross-National Attraction’ in Education: a typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany” In *Educational Studies*, Vol.28, No.4, 325-339, p.329

この図1から読み取れるように、フィリップスは、教育改革政策の具体化のプロセスは、その政策の指導原理を模索することから始まる、と考えている。そして、指導原理が決まれば、教育制度を創設あるいは改革する意図や目的も自ずと定まり、続いて、その制度創設・改革のための戦略を練る場面へと進み、それから、その制度の根幹をなす理念や運営条件を研究する場面へと移行し、最後により事細かい事柄、つまりその新しい制度に合致する教育様式や技術²⁸の開発が必要となる、という所論を開陳している。また、図1の循環している矢印の流れは、具体化のプロセスの何処かで教育政策の変更が行われた場合、教育改革政策を最初（指導原理の案出）から再構しなければならないことを、表現している。ただし、その流れは一方向のみで逆流することは無い、という見解が付加されている。²⁹

フィリップスによると、図1に示された六つの要素の全部を、いくつかを、あるいは、どれか一つでも外国から借用しようとするれば、それがすなわち、『教育借用』という行為の始まりとなる。³⁰そして、第一段階である「誘引」を経て具体化された教育借用の政策は、第二段階の「決定」へと移るのである。

2-2. 「決定」(Decision)

フィリップスの定義する「決定」の段階とは、他国の教育要素をどのように『借用』するのかを決断する段階である。彼はこの段階を四つに分類している。その一つが、「理論的決定」(Theoretical Decision)である。³¹理論的決定とは、ある教育要素を導入する借用国の政策目的が貸与国の元来の導入目的と顕著に異なる場合、借用国の政策決定者はその要素に絡む貸与国の教育制度・方法を

正確にコピーしようとするのではなく、その要素のみを借用しようとする決断することである。従って、理論的決定によって構想される新しい教育制度・方法は、その模範国の制度・方法と似ても似つかないものになることがある。

二つ目の決定は、「偽りの決定」(Phoney Decision)である。³² この決定は、他国の(卓越した)教育要素を借用したいといった虚言を弄する決断である。このような詭計を用いる改革政策決定者の狙いは、借用すると立言した他国の教育の名声によって、改革への賛同者を少しでも増やすこと、または反対者の勢力を削ぐことである。このため、彼らが創出を試みている教育制度・方法は、極端な場合、手本とされた国の制度・方法とは全く無関係であることもある。

偽りの決定と対照的に、三つ目の「实际的決定」(Realistic/Practical Decision)とは、ある国のある教育要素をそのまま借用(自国に精確に再現)する試みを決断することである。³³ この決定は、その試行の(科学的)妥当性が広く認知されていなければ、困難であると考えられる。

最後の四つ目は、「性急な決定」(Quick Fix Decision)という最も危険を伴う決断である。³⁴ この決定は、实际的決定と表面上は同一のように見えるものの、教育借用の妥当性を科学的に考察した研究結果に基づく決定ではない。また、仮にそれが部分的な借用の決定だとしても、教育要素の適用目的の差を論拠としていない点で、理論的決定とは異なるといえる。

上記四つの決定のどれかを経て、教育借用の過程は次の段階である「実施」へと移行する。

2-3. 「実施」(Implementation)

実施の段階とは、借用することが決定した教育要素(理念や制度、方法)を自国の制度に「適合」(Adaptation)させる段階である。³⁵ フィリップスによれば、この適合(変化)に要する時間は、政策の適合性に左右される。より具体的に説明すると、「重要な関係者」(Significant Actors)と呼ばれる教育行政機関などの教育借用政策が支持をどの程度集められるのか、または、抵抗(政策無視や牛歩戦術を含む)をどの程度受けるのかによって、適合の時間は短くも長くもなるということである。³⁶ この適合の段階を経て修正された教育借用政策は、最終段階である「内在化」へと進む。

2-4. 「内在化」(Internalisation)

内在化の段階とは、教育借用の政策が実際に制度化されていく段階のことである。³⁷ この段階は連続した四つのステップに分けられている。

1. 「既存制度への影響」(Impact on the Existing System)
2. 「他国の教育要素の吸収」(The Absorption of External Features)
3. 「合成」(Synthesis)³⁸
4. 「評価」(Evaluation)

合成のステップを経て自国の教育制度・理念・方法となった他国の教育要素を評価（批評）することによって、新たな教育問題が浮上し、そしてその結果、第一段階の最初の局面である「衝撃」へと戻る。すなわち、教育借用の過程は濫觴に戻るのである。³⁹ このように、フィリップスは教育借用の過程を一つのサイクルと考え、以下のように図解している。

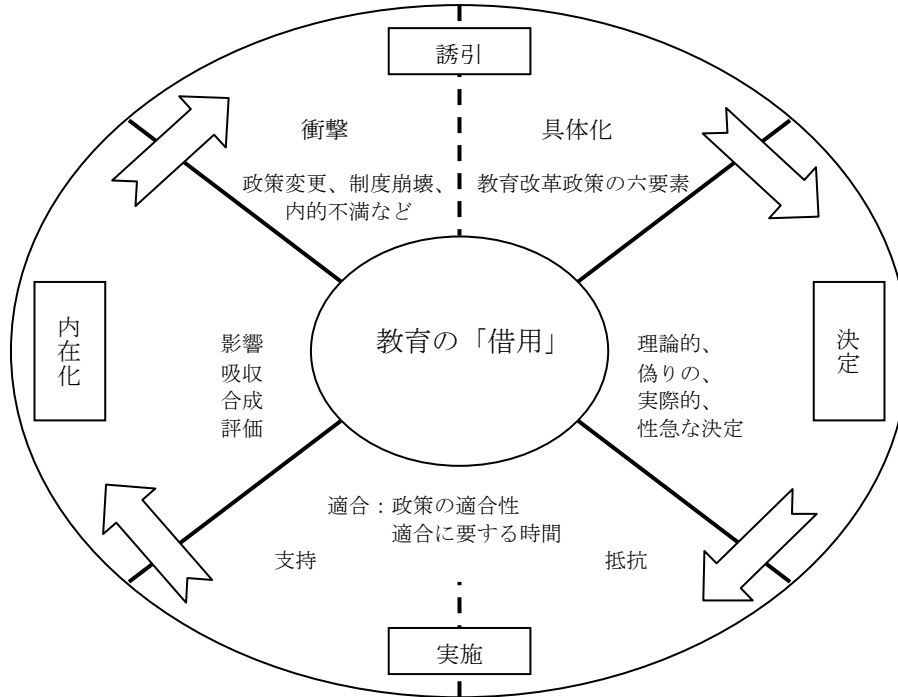


図2. 教育借用の過程

出典：Phillips, D. and Ochs, K., (2003) “Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices” In *Comparative Education*, Vol.39, No.4, 451-461, p.459

フィリップスは、この独自の理論を応用して、他国の教育を模範とした教育改革の事例（主にドイツの教育を理想と見なしたイギリス教育改革史）を読み直す作業に取り組んでいるのである。

フィリップスと同時期に同種の理論構築を試みた人物が、ギタ・スタイナーカムジである。本稿がフィリップスの理論と類似性があるスタイナーカムジの理論をここで述べたい理由は、フィリップスの理論が経済五大国（イギリス、ドイツ、アメリカ、フランス、日本）間の教育借用を念頭に置いて考案されたと思われるのに対して、スタイナーカムジの理論は、「経済困窮国」⁴⁰が経済大国や経済協力開発機構(OECD)のような国際機関から教育の要素を借用する状況を強く意識していると考えられ、この視座の差異が、スタイナーカムジの理論に独自性を与えているからである。

3. スタイナーカムジの理論

ギタ・スタイナーカムジ(Gita, Steiner-khamsi)は、その姓名から想像できるように、南アジア系のスイス人（ドイツ語圏）で、現在はニューヨークにある

コロンビア大学の教育系大学院であるティーチャーズ・カレッジで、助教授の職に就いている若手研究者である。この大学には彼女も含めて世界各国から様々な皮膚の色を持つ教員や学生が集まってくる。その影響も多少あるのか、彼女の知的好奇心は、スイスやアメリカの教育よりも、ソビエト連邦崩壊後の旧共産圏やアパルトヘイト政策廃止後の南アフリカなど混乱期にある国の教育へと向けられている。先述したように、これらの国における教育借用を伴った教育改革の研究成果が彼女の理論構成に反映されていることから、まず始めに、彼女の地域研究の一つ、2004年に発表した共著論文「モンゴル国における地方分権化と再中央集権化の改革：公論の揺動の追跡」(Decentralization and Recentralization Reform in Mongolia : tracing the swing of the pendulum)⁴¹をここで概説してみたい。

モンゴル国は日本の約4倍の国土を有する大国だが、人口は日本の約52分の一しかない。しかも、その約三分の一が首都ウランバートルに集中している一方で、人口の三割近い人たちは定住地を持たない遊牧民である。この首都を除く殆どの地域での極端な人口の拡散のため、教育インフラの整備には多大なコストが必要となる。さらに、冬季と夏季の気温差(夏は40℃近くになり、冬は-40℃を下回る)が激しく、一年の大半が氷点下という典型的な大陸性気候のため、教室の暖房費が教育費の半分近くを占める地域もある。⁴²

このような困難な環境にも拘わらず、1990年までのモンゴルの基礎教育就学率は100%近くに達していたのである。この高い就学率は、全ての人に教育と労働と福祉を保障するという社会主義国家の基本政策の現れであるが、その政策の実現を可能としたのは、強力な中央政府・教育行政機関の存在と、社会主義国家によって構成される相互経済協力委員会からの多額の資金援助である。しかし、1991年にソビエト連邦(および上述の委員会)が解体され、資金援助が途絶えると、モンゴルの教育環境は、猛烈なインフレーションにも後押しされて、急激に悪化の一途を辿ることとなった。⁴³

この状況を自助努力だけで解決するのは困難だと判断したモンゴル政府は、ソビエト連邦に代わる資金援助団体として、国際機関(ユネスコやユニセフ、アジア開発銀行など)に援助を要請することとなる。ただし、この決断は容易ではなかった。何故なら、共産主義国家の礎である「中央集権的民主主義」⁴⁴の思想に否定的な国際機関は、資金を援助する条件として、その思想に基づく教育制度を自由経済主義の文脈に沿った地方分権的な制度に改めることを強く求めたからである。具体的には、教育行政・財政の最終決定権を民間の団体や専門家に委任することや、教育機関(特に高等教育機関)の民営化を要望している。この実現困難な課題に、モンゴル政府は、強力な中央権力を行使して、取り組んだ。⁴⁵

ところが、10年もの月日と巨額の援助資金が注ぎ込まれたのにも拘わらず、「中央から地方、地域、学校レベルへの実際的な(教育行政・財政)決定権の委譲の兆しは見あたらない。」⁴⁶それどころか、2002年5月に、決定権を再中央集権化することを意図したような新しい教育法案が内閣を通過した。⁴⁷スタイナーカムジは、政府の教育改革政策が地方分権化と中央集権化の両極に揺れ動く様子を精察して、以下のように述べている。

「興味深いことに、このような政策の揺動が周期的に起きている。文部省は、外圧が強まったときに—通常、新規借財の見積もりや合意の直前に—包括的な地方分権化計画に署名している。しかし、国際協力事業が承認されるやいなや、文部省は（政策の）力点を変更し、堅固に中央集権化された教育の企画、監視、運営制度を保持しようとする。」⁴⁸

類例を調査した結果も踏まえて、スタイナーカムジは、教育借用の理論化において、外に向けて発せられる教育借用者の「施政方針演説」(Policy Talk) と、内に向けて提出される「政策実施」(Policy Implementation) 計画文書との齟齬に留意しなければならないと力説している。⁴⁹ そして、この見解を反映した彼女独自の理論を、論文「政略としての教育借用の再構成」(Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy)⁵⁰ の中で発表している。彼女の理論は、ベルリン（フンボルト）大学の教授であるユルゲン・シュリーバー (Jürgen Schriever) の「外在化理論」(Externalisation Theory) を発展させたものであるもので、最初に、この理論を次節において略述したい。

3-1. 「外在化理論」(Externalisation Theory)

ユルゲン・シュリーバーは、1988年に出版した論文「比較の方法と外化の必要性—方法論的諸基準と社会学的諸概念—」⁵¹ において、外国教育の参照（外在化）に関する所信を、以下のように開陳している。

「特定の国民教育制度の内部から見ればあるいはまた国民教育制度の改革問題に関与する観点から見れば、外国の教育制度およびその実践の叙述は、自国以外の国についての客観的に記録された『教育の同時史』以上の意味をもっている。（何故なら、）『外国の事例』、『他者の経験』の分析、『世界状況の調査』は、『助言ないし選択』、『刺激的観念』ないし『インスピレーション』、『適切な洞察』ないし『示唆的な教訓』を提供してくれ、かくて、適切な改革政策を決定するための『枠組み』として奉仕することが期待されている（ためである）。」⁵²

もし外在化の行為が「適切な改革政策を決定するための『枠組み』として」利用されるとすれば、その行為の真の目的は、外国の教育制度を自国に正確に再現すること、ではないと思われる。シュリーバーもこの点に言及している。

「（上述したような）研究は、実際、まるごと『借用』することには関心がなく、方向性を示唆することを目指している。これらの研究は、教育制度や教育戦略の『移入可能性』を主張するのではなく、外国研究による発見が、自国の政策・実践に対してもち得る『意味』を評価しようとしている。したがって、これらの研究の機能は、『競合するモデル』を提示することではない。むしろこれらの研究の機能は、外部の観点から導き出された『補助的な意味』により、時代の必要に適した政策についてのシステム内部の論争に、『確固たる基礎』をおき、『深み』を与え、必要な問題意識を増し、論争を『豊かにする』ことである。」⁵³（傍点は本稿の著者による。）

シュリーバーの外在化理論の中核を成す概念は、国際的な観点から得られる『補助的な意味』である。彼はこの語句に以下のような説明を付加している。

「『自国の改革問題、政策、理念を国際化する様々な形態』すなわち、『新教育』の理念を『世界教育運動』に拡大するとか、あるいは共通の『ヨーロッパ的教育理念』を確定するとか、教育構造を『産業社会間の収斂傾向』を増加させるものと見なしたり『科学技術革命』を進展させるものと見なしたり、『近代化』と『総合制化』、教員養成の『最近の動向』や成人教育の『世界的視座』について議論する等はすべて、最終的には、問題となっている立場に賛成する意見の人々の関与を支持し、また反対者に対抗する議論を正当化する役割を果たす。自己自身の改革要求の国際性を示すことは、不公正な利害を求めるとの非難を免れ、彼らの主張に一般性と不可欠性を与えることになる。かくて、世界状況への外在化は、ある意味で、教育における意志決定を支える価値的判断を客観化する。」⁵⁴

従って、外在化から補助的な意味を引き出すためには、「外在化を、世界中で自国と関連の深い対象単位国に関連づけ」なければならない。また、「これらの単位国は、それらの国の国際政治的、国際経済的重要性と技術的な優越性に従って選ばれる」のである。⁵⁵ この理論から、何故、占領終結後も一貫して、アメリカの教育を手本とする教育改革の事例が日本で続出するのか？あるいは、ハンガリーの数学教育の優秀性は日本の専門家の間で広く認められているのに、何故ハンガリーをモデルとした教育改革が日本で試みられないのか？といった疑問に、理論的回答を導出することができよう。同時に、日本の改革政策者は、意識的にしろ無意識的にしろ、外在化による補助的な意味を教育改革の実現に利用してきた、と指摘できよう。

スタイナーカムジは、この外在化の補助的な意味が最も『重み』を持つのは、「自己参照」(Self-Referentiality)⁵⁶が教育改革の要を裏打ちする効果的な手段ではなくなった時である、と論じている。⁵⁷ その時とは、ロバート・カウエン(Robert Cowen)の「変遷学」(Transitology)⁵⁸が定義する政治的過渡期(十年程度の短期間で終結する革命や大変革)にあたる。この過渡期を90年代に迎えた国には、例えば、旧共産圏であった東欧諸国や、アパルトヘイト政策廃止後の南アフリカ、ホメイニ以後のイランなどを挙げることができる。日本史では、明治維新や第二次世界大戦後の占領が、その過渡期にあたる。

変遷学の「過渡期」にいる国では、自国の過去を否定することを起点とした教育改革が求められる。よって、政策決定者の選択肢から自己参照は外されて、外在化だけが残る。⁵⁹ スタイナーカムジによれば、このように外在化で始まる教育借用は、続いて起こる「再文脈化」(Recontextualisation)および「内在化」(Internalisation)という三つの連続した段階によって構成されるのである。⁶⁰

3-2. 「再文脈化」(Recontextualisation)と「内在化」(Internalisation)

スタイナーカムジの定義する「再文脈化」とは、外在化の局面で選択された他国の教育理念・方法を、自国の必要性に合わせて『翻訳』する段階である。この段階において借用した理念・方法の変容が始まるが、それは単純で無意識的な翻訳ミスが原因とは限らない。ここで彼女が強調することは、政策決定者の『二元政策』が遠因となる場合である。つまり、内に向けて発した政策実施

計画書が、外に向けて発した施政方針演説と思想的に矛盾している時に生じる借用理念・方法の変質である。⁶¹

再文脈化の局面において翻訳された(変化した)借用理念・方法を、自国の教育文化や伝統に合致する制度として、その存在を肯定する適切な理由付けを行う段階が、スタイナーカムジの定義する「内在化」である。この段階を経て、借用理念・方法は初めて自国の制度として認識されることになる。⁶² すなわち、それらの理念・方法は既に自己参照の対象となりうるのである。この観点から、スタイナーカムジは、教育改革とは自己参照と教育借用が交互に起こる現象であると論じ、その考えを以下のように図示している。

自己参照 合法化の三戦略 a) 科学的知識 b) 伝統と価値 c) 組織 の内部照合	教育借用			自己参照 合法化の三戦略 a) 科学的知識 b) 伝統と価値 c) 組織 の内部照合
	教育借用の三段階			
	第一段階	第二段階	第三段階	
	外在化	再文脈化	内在化	

図3. 教育借用の政治学

出典：Steiner-Khamsi, G., (2002) “Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy”, In *Internationalisierung: Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive*, Herausgegeben von Caruso, M. und Tenorth, H. E., (Frankfurt am Main: Peter Lang), 57-89, p.85

4. むすびに

フィリップスとスタイナーカムジの理論は、教育借用の政治学(教育借用は何故起こるのか?)および、教育借用の過程(どのように起こるのか?)を、理論的に説明するために構築された斬新な思索方法である。彼ら二人の理論を応用すれば、他国の教育をモデルとした教育改革の歴史に新釈を加えることが可能となろう。また、現在進行中の教育改革を従来と異なる観点から解析することにも、有用な理論となるであろう。これらの点で、彼らの理論の重要性を教育学研究者に問うことは、有益であったと思われる。

とはいうものの、教育借用は何故、どのように起こるのか、の分析に力点を置いたスタイナーカムジとフィリップスの理論は、どちらも教育借用の古典的研究課題『私たちは、外国の教育制度の研究から実際的な価値あるものをどの程度まで学ぶことができようか?』に満足な回答を与えられるほど洗練されていない。従って、教育借用に関わる人物(政策実行者や政策計画者など)には、まだ物足りない部分があるといえよう。

参考文献・文末脚注

- ¹ 天野郁夫 (2001) 『大学改革のゆくえ：模倣から創造へ』, 玉川大学出版部, 27頁
- ² 同上, 4頁
- ³ 二宮皓 (1996) 「比較・国際教育学の歩み」, 石附実『比較・国際教育学』, 東信堂, 25頁
- ⁴ Steiner-Khamsi, G., (2002) “Re-Framing Educational Borrowing as a Policy Strategy”, In *Internationalisierung: Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive*, Herausgegeben von Caruso, M. und Tenorth, H. E., (Frankfurt am Main: Peter Lang), 57-89, p.58
- ⁵ 二宮皓 (1996) 前掲書, 24～25頁
- ⁶ 二宮皓 (1990) 「比較教育学の研究法」, 吉田正晴『比較教育学』, 福村出版, 27～28頁
- ⁷ Kandel, I.L., (1970) *Comparative Education*, reprinted in 1970, (Westport, Connecticut: Greenwood Press), p.14
- ⁸ Hans, N., (1982) *Comparative Education: a study of educational factors and traditions*, reprinted in 1982, (London: Routledge & Kegan Paul), N・ハンス (1956) 『比較教育：教育におよぼす因子と伝統の教育』, 利光道生訳, 明治図書出版
- ⁹ 吉田正晴 (1990) 「比較教育学とは何か」, 吉田正晴『比較教育学』, 福村出版, 13頁
- ¹⁰ Holmes, B., (1965) *Problems in Education: a comparative approach*, (London: Routledge & Kegan Paul), pp.9-12, B・ホームズ (1970) 『比較教育学方法論』, 岩崎文吉・権藤与志夫訳, 帝国地方行政学会
- ¹¹ A・エプスタイン (2000) 「比較教育学における『比較』の意味」, J・シュリーバー『比較教育学の理論と方法』, 馬越徹・今井重孝監訳, 東信堂, 22～23頁
- ¹² 1990年代以降に出版された教育借用に関する代表的な論文として、Alexander, R. J., (2001) “Border Crossings: towards a comparative pedagogy”, In *Comparative Education*, Vol.37, No.4, 507-523; Carnoy, M., (1999) *Globalization and Educational Reform: what planners need to know*, (Paris: UNESCO, International Institute for Education Planning); Cowen, R., (2000) “Comparing Futures or Comparing Pasts?”, In *Comparative Education*, Vol.36, No.3, 333-342; Grant, N., (2000) “Tasks for Comparative Education in the New Millennium”, In *Comparative Education*, Vol.36, No.3, 309-317; Halpin, D. and Troyna, B., (1995) “The Politics of Education Policy Borrowing”, In *Comparative Education*, Vol.31, No.3, 303-310; Hayhoe, R., (2001) “Creating a Vision for Teacher Education between East and West: the case of the Hong Kong Institute of Education”, In *Compare*, Vol.31, No.3, 329-345; Leach, F., (1994) “Expatriates as Agents of Cross-Cultural Transmission”, In *Compare*, Vol.24, No.3, 217-231; Levin, B., (1998) “An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?”, In *Comparative Education*, Vol.34, No.2, 131-141; Popkewitz, T. S., (2000) “Globalization/Regionalization, Knowledge, and Educational Practices: some notes on comparative strategies for educational research”, In *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community, Fourth Edition*, edited by Popkewitz, T. S., (Albany, New York: State University of New York Press), 3-27; Rodwell, S., (1998) “Internationalisation or Indigenisation of Educational Management Development? some issues of cross-cultural transfer”, In *Comparative Education*, Vol.34, No.1, 41-54; Schriewer, J., (2000) “Comparative Education Methodology in Transition: towards the study of complexity?”, In *Discourse Formation in Comparative Education*, edited by Schriewer, J., (Frankfurt am Main: Peter Lang), 3-52, を挙げることができる。
- ¹³ 安原義仁 (1981) 「イギリスの対ドイツ占領政策 A. D. リンゼイと戦後ドイツ大学改革」, 国立教育研究所『国立教育研究所研究集録第2号』
- ¹⁴ フィリップスは、「借用」(borrowing)という用語は他国の教育を模範とした教育改革の過程を表すには不適切である、と主張している。というのも、「借用」は、何かを一時的に受け取れることを、言い換えれば、将来返却することを含意するためである。従って、フィリップスは「借用」を「誘引」(attraction)という言葉に置き換えるべきだと明言している。ただし、フィリップスも「借用」という言葉を、通語として、引用符付きで用いている。
- ¹⁵ Phillips, D., (1989) “Neither a Borrower nor a Lender Be? the problems of cross-national attraction in education”, In *Comparative Education*, Vol.25, No.3, 267-274

¹⁶ Phillips, D., (1993) "Borrowing Educational Policy", In *Something Borrowed, Something Learned? the transatlantic market in education and training reform*, edited by Finegold, D., McFarland, L., and Richardson, W., (Washington DC: Brookings Institution), 13-19, p.16

¹⁷ ジョセフやペーカーが最も頻繁に引用した文献の一つは、Prais, S. J. and Wagner, K., (1986) "Schooling Standards in England and Germany: some summary comparisons bearing on economic performance", In *Compare*, Vol.16, No.1, 5-35 である。

¹⁸ 佐貴浩 (2002) 『イギリスの教育改革と日本』, 公文研, 20頁

¹⁹ Phillips, D., (2000) "Learning from Elsewhere in Education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany", In *Comparative Education*, Vol.36, No.3, 297-307, p.299

²⁰ Ochs, K. and Phillips, D., (2002) "Comparative Studies and 'Cross-National Attraction' in Education: a typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany" In *Educational Studies*, Vol.28, No.4, 325-339

²¹ Phillips, D. and Ochs, K., (2003) "Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices" In *Comparative Education*, Vol.39, No.4, 451-461

²² 同上, pp.451-452

²³ 同上, p.452

²⁴ 同上, p.453

²⁵ Ochs, K. and Phillips, D., (2002) 前掲書, pp.329-330

²⁶ 教育政策の指導原理またはイデオロギーとは、『教育の機会均等』や『選択と多様性』など、教育改革の標語のことである。

²⁷ ここでの基底通念とは、ある国のある教育の基盤となる国民に広まっている理念（例えば、平等主義や競争主義など）のことであり、また基底条件とは、その国の教育制度運営上必要な人的・物的（金銭面を含む）資源のことである。

²⁸ 教育様式と技術の間の矢印はそれらの相乗作用を表している。

²⁹ 同上, p.330

³⁰ 同上, p.330

³¹ Phillips, D. and Ochs, K., (2003) 前掲書, p.453

³² 同上, p.455

³³ 同上, p.455

³⁴ 同上, p.455

³⁵ 同上, p.456

³⁶ 同上, p.456

³⁷ 同上, p.456

³⁸ フィリップスの定義する「合成」は、他国と自国の異なる二つ以上の教育の要素を合わせて一つにすること以外に、それら異なる教育要素が互いに「共存」(Symbiosis) するという意味も併せ持っている。

³⁹ 同上, pp.456-457

⁴⁰ ここでの経済困窮国とは、単純に発展途上国を意味するのではなく、ロシアのような深刻な経済危機に陥った国も含む。

⁴¹ Steiner-Khamsi, G. and Stolpe, I., (2004) "Decentralization and Recentralization Reform in Mongolia: tracing the swing of the pendulum" In *Comparative Education*, Vol.40, No.1, 29-53

⁴² 同上, p.33

⁴³ 同上, pp.31-33

⁴⁴ 「中央集権的民主主義」は、全ての労働者が政治に参加できること（民主主義）を保証し、そして、その政治決定が効率的で効果的（中央集権）に行われることを意味する。

⁴⁵ 同上, pp.33-37

⁴⁶ 同上, p.36

⁴⁷ 同上, p.36

⁴⁸ 同上, p.36

⁴⁹ 同上, p.36

-
- ⁵⁰ Steiner-Khamsi, G., (2002) 前掲書
- ⁵¹ J・シュリーバー (2000) 「比較の方法と外化の必要性—方法論的諸基準と社会学的諸概念—」、J・シュリーバー『比較教育学の理論と方法』, 馬越徹・今井重孝監訳, 東信堂
- ⁵² 同上, 56~57頁
- ⁵³ 同上, 57頁
- ⁵⁴ 同上, 57~58頁
- ⁵⁵ 同上, 58頁
- ⁵⁶ 「自己参照」とは、教育改革の論拠を科学的合理性あるいは自国の伝統や価値に求める行為のことであり、ここでは他国の事例を参照する教育借用と対照的な語句として用いられている。
- ⁵⁷ Steiner-Khamsi, G., (2002) 前掲書, p.69
- ⁵⁸ Cowen, R., (1996) “Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity”, In *Comparative Education*, Vol.32, No.2, 151-170
- ⁵⁹ ただし、占領期のドイツの教育改革のように例外も存在する。
- ⁶⁰ Steiner-Khamsi, G., (2002) 前掲書, p.84
- ⁶¹ 同上, pp.86-87
- ⁶² 同上, pp.87-89