

比較教育学の方法論に関する理論的研究

－外国研究から機能分析へ－

Methodology of Comparative Education: From Country Reports to the Functional Analysis

経済学部准教授 卜 部 匡 司

分野：教育学、比較国際教育学

キーワード：比較教育学、方法論、機能分析

はじめに

本稿の目的は、比較教育学の方法論を理論的に整理することによって、わが国における比較教育学研究のさらなる発展の可能性を吟味することである。わが国の比較教育学研究は伝統的に、外国の教育事情について報告することがその中心にあった。しかしながら、比較教育学以外の教育学の各分野、また教育学以外の社会科学の各分野においても、外国の教育事情を扱う研究が発達するとともに、比較教育学は単なる外国研究の報告に過ぎないとして、その説明力や存在価値が次第に低下していった。こうした状況において、比較教育学の学問的意義や研究の方法論について、また同時に比較教育学の将来について吟味することが必要であると考えられる。したがって本稿では、第一に、わが国における比較教育学の方法論に関する議論について提示し、わが国の比較教育学が抱えるいくつかの問題点を整理する。そして第二に、機能主義的方法がいかにかわが国の比較教育学研究にさらなる発展の可能性を与えうるかについて検討する。

1. わが国における比較教育学研究の方法論に関する議論

比較教育学は、さまざまな国や地域における教育事象や教育問題の比較考察を行う学問である。こうした比較教育学の目的は、諸外国の教育について、それらの国際的、異文化間的な類似点と相違点を明らかにすることにある（吉田

1991, 11)。わが国の比較教育学研究を歴史的に見てみると、日本比較教育学会が1965年に創設された当時、わが国の比較教育学研究は、主として外国の比較教育学理論の紹介であった（石井・馬越1990, 57-59）。例えば、キャンデル（Kandel 1955; 1933）の理論やハンス（Hans 1949）の理論、あるいはシュナイダー（Schneider 1961; 1947）の理論などである。また、これら当時のアメリカや西ヨーロッパで議論されていた比較教育学理論の翻訳と並行して、諸外国の教育制度、とりわけ諸外国の教育制度改革についての研究が、比較教育学研究として行われていた。すなわち、わが国の比較教育学者たちは伝統的に「欧米先進国の公教育を主たる対象として、それらの国の行政当局が作成した文書や、それらの国の研究者が発表した著者・論文を、時々に関心に添って、要領よく纏めたり紹介したり」していたのである（馬越1992, 23）。比較教育学における当時の議論で重要だったのは、諸外国の理論や教育の事実を、オリジナルのデータや文献をもとに翻訳し、外国における教育の状況を正確に報告することであった。

わが国で比較教育学の方法論に関する議論が始まったのは、1990年代前半である。その背景には、比較教育学以外の学問分野（例えば、教育社会学や教育方法学など）が外国研究に参入してくるという事情があった。具体的に言えば、外国の理論を翻訳し、外国の教育事情を紹介するといった比較教育学の伝統的な研究手法に対して、教育社会学者の市川（1990）から痛烈な批判が投げられたのである。以下では、まず市川（1990）による批判の概要を示し、それに対する馬越（1992）および二宮（1991）の反応を概観したうえで、これらの主張を相互に比較する。

1) 自国の教育政策を議論するための参照点としての比較教育学

わが国の比較教育学研究が外国の教育についての翻訳や報告に過ぎないということを根源的に批判したのは、市川である。彼によれば、わが国の比較教育学者たちは、たいいて比較の視点が明確ではなく、どこかの国の教育情報の収集や比較教育理論の理解（紹介）を比較教育研究と勘違いしている（市川1990,

8)。外国の報告でさえ、比較の観点が明白ではない（市川1990, 10; 12）。すなわち市川は、わが国における比較教育学研究が「比較」する努力をしていないということを痛烈に批判したのである。

市川は、比較対象国の教育政策に関する議論を、わが国との比較の参照点として把握しようとしている。彼の見解によれば、比較教育学には「比較」が必要である。というのは、自国の教育制度の特質は、他国の教育制度との比較を通して認識できるようになるからである。比較教育学研究の成果は、そうすることでしか自国の教育改革に寄与することができないというわけである。「日本の教育の特質はどこにあるのか。（略）日本の教育のどこが優っており、どこが劣っているのか。それが明確になれば、どこを伸ばし、どこを直すべきかもはっきりする。（略）当然のことながら、日本教育の特質をどう捉えるかによって、教育改革の基本戦略が大きく変わってくる。というのも、教育改革を的確に行うためには、教育システムのどこに問題があり、それが何に起因しているのかを摘出することが先決となる」（市川1990, 7）。したがって市川によれば、比較教育学の学問的正統性は、自国の教育政策の反省に寄与することによって得られるというわけである。わが国の比較教育学研究が外国の理論を翻訳し、外国の教育事情を紹介することに終始してしまうのは、わが国の比較教育学者が日本の教育問題に対する関心が乏しく、日本の問題解決に寄与しようとする意識が希薄であることによるのである。（市川1990, 9）。

市川による批判の背景には、彼自身が従来の比較教育学研究の不十分さを痛感せざるをえない状況に直面するという個人的な経験があった。すなわち彼は、外国の来訪者から日本の教育制度の実情や構造について質問を受けたとき、説明や答弁に窮する場合が少なくなかったのである。例えば、「日本人はキリスト教徒ではないのに日本の学校はなぜ日曜日を休日になっているのか」、「日本の学校は学習の程度に関係なく自動進級させているのに、日本の企業はどうしてあれだけの品質管理が可能なのか」といったような質問である（市川1990, 7）。ここで市川が強調したのは、わが国の教育についてのこのような難解な質問には、学問的な研究なしでは解答できないということであった。

それゆえ、このような理解のもとでの比較教育学の課題は、わが国の教育制度の特質や問題を検討し、なぜ日本の教育が今日の状態まで発達してきたのかについて説明することである（市川 1990, 8; 11）。ただし市川は、二国間における比較の際に生じる問題を指摘している。実際、二国間比較では両国の相違点だけを強調し、一国を基準に他国を特異なものが見がちである（市川 1990, 9）。また、自国の教育の特質を認定するのは、きわめて困難である。というのは、特質の認定は比較の参照点、すなわちどの国と比較するかによって左右されるため、しばしば自国の教育の特質はいかようにでも記述されうるからである（市川 1990, 11）。結局のところ、二国間の比較研究では教育の特質を認定しようとする研究者の視点も自国の文化的な思考システムによって暗黙の制約を受けてしまうという問題に至る。この問題に対して市川は、個人の主観的な判断による偏りを避けるため、なるべく客観的なデータによる裏づけのある多国間比較が望ましいと考えている（市川 1990, 11）。この意味では、比較教育学は量的研究による経験科学としての性格を備えたものとなる。

2) 教育の「地域研究」としての比較教育学

こうした市川の批判に対して「地域研究」の立場から反応したのが馬越（1992）である。彼はまず、わが国の比較教育学研究が外国の教育についての翻訳や報告に過ぎないという市川の批判を正当だとして認めている（馬越 1992, 23）。しかし馬越は、市川とは逆に、自国との「比較」を比較教育学の重要なポイントとして考えるのではなく、比較教育学では「地域研究」の意味での綿密な研究を行うことが何よりも大切であると考えている。すなわち、わが国の比較教育学研究が外国教育の翻訳や報告に過ぎないものに陥ってしまったのは、研究者に自国の教育問題を解決しようとする意識が乏しいことによるのではなく、「地域研究」の質が不十分であることに起因する（馬越 1992, 22）。馬越の見解によれば、「地域研究」とは「その地域の人間集団が作り出す政治・経済・社会・文化の全体系を総合的・包括的に把握（理解）すること」である（馬越 1992, 23）。ここで重要なのは、一定の時間と空間という枠組みの中で対

象（地域）をトータルにとらえようとするのである。それゆえ研究においては、フィールドワークによって集めたデータをもとに地域の特質を記述することが鍵となってくる。このとき、とりわけ長期にわたるフィールド調査が望ましい。そのためにはまず、その地域のナマのデータや文書を翻訳できるように、その地域の言語を習得しなければならない。そのうえで、自分の体験をもとにフィールドを自ら解釈していくことになる（馬越1992, 24-25）。

したがって馬越によれば、比較教育学とは「外国の教育の地域研究」を意味する。このとき、必ずしも自国との比較の地平を明示しなくてもよいのである。「比較教育学を活性化するには、その基礎部分を形成するはずの『教育の地域研究』を充実させることが、喫緊の課題であるということである。（略）外国人の書いた日本教育研究のほとんどは、筆者の見るところ、日本を対象とする『教育の地域研究』であり、それぞれの研究者の出身国との比較を直接行っているわけではないし、ましてや自国の教育問題への解決のためになされた研究ではない」（馬越1992, 22）。

馬越によれば「地域研究」の利点は、研究対象を学際的なアプローチで幅広く包括的に分析できる点にある。同時に、理論的一元論（ディシプリンの狭さ）や自民族中心主義的（エスノセントリック）な思考が克服されうる（馬越1992, 22; 24）。つまり「地域研究」の意味での比較教育学は「教育の諸側面を通文化的文脈において考察する学際的研究領域」である（馬越1992, 25）。この意味における比較教育学は、ある外国の地域における教育の特質を、いわゆる「よそ者」の視点による観察をもとに記述したものであるといえる。

ただし、ある外国の地域における教育様式を学際的に、包括的に理解することができるようになるには、膨大な時間と労力を要する。実際、「地域研究」を実施しようとする者は、まず国際的言語としての英語だけでなく、その地域の言語を習得し、数多くの学問的なディシプリンを身につけておかなければならない。さらに、対象地域の事情（政治、経済、社会、歴史、文化など）に精通しなければならない（馬越1992, 27）。

3) 一般的な理論仮説の反省のための基盤としての比較教育学

市川の批判に対して、馬越とは別の角度から反応したのが、二宮（1991）である。彼は馬越と同様に、比較教育学には理論的・方法論的基礎となるべき「母学問」がないと考えている。むしろ比較教育学の課題は、仮説や理論の有効性を比較国家的あるいは比較文化的に確かめるという学問的貢献を行うことにある（二宮 1991, 41）。彼にとって何よりもまず大切なのは、教育を国際的な文脈の中で理解することである。市川の示した事例に対して、彼は次のように反応している。「比較教育学が日本の学校の特質・特色を明らかにする学問であると強く主張される状況にあるとすれば、なおさら日本の学校が国際的な関係（従属理論であれ、ワールド・システム・アプローチであれ、教育の国際関係論であれ）の中でどのような機能や役割を果すのか、（略）といった主題を研究することが重要な研究課題の一つになる。このことは、単に日本教育に関心を有する外国人に『日本人ではキリスト教徒でもないのに日本の学校はなぜ日曜日を休日になっているのか』について答えるよりももっと国際的に意味のある研究になるものと考える」（二宮 1991, 48）。この意味では、二宮は比較教育学を、ある現象の意味を（国際）社会的文脈の中で捉えなおす独自の学問的ディスプリンとして想定している。

こうした比較教育学の独自性を、二宮（1991）は従属理論への援用を事例として示している。従属理論に基づく「中心-周辺モデル」は、「中心（= 支配的国家）」と「周辺（= 非支配的国家）」との間の経済的関係を示す認識枠組みである（Altbach 1982; 1981; Sica & Prechel 1981; Irizarry 1980; Mazrui 1975; Carnoy 1974）。こうした関係を通して、支配的国家の社会構造は、さらに文化的再生産論によって安定する（Bullivan 1983; Kelly 1982; Berrington 1976）。ここでいう文化的再生産論とは、「中心」の文化への従属は学校や教育によって、さらにはそれらによって生じた「中心」の価値の内面化によって実現されるという考え方である。この考え方を援用すれば、学校こそが「中心」の支配を正当化し、不平等を支える文化的「再生産」装置であり、精神の「隷属」を慢性化する装置であると説明できる（二宮 1991, 48）。

ここで二宮が指摘したのは、そのような複雑な理論がさまざまな実例によって証明されなければならないということである。しかしながら、証明しようとする過程で数々の問題が生じる。例えば、「中心」の規定は厳密ではなく、それぞれ政治的あるいは地理的カテゴリーに基づいて「中心」が定められる。また、各国によってそれぞれ発展の程度や従属の程度が異なるにもかかわらず、それらを「中心」や「周辺」として一括に規定してよいのかという問題も生じてくる。さらに、教育制度においてこうした関係を安定化させる価値の維持について科学的に測定することは極めて複雑な作業となり、ほぼ不可能なことであることがわかる (Rama 1985, 1363-1365; Mc Lean 1983, 31-36)。こうした理論的援用の困難に直面することで、従属理論はその説明力が相対化されてしまうことになる (Noah & Eckstein 1988, 183-186)。しかしこの立場から、二宮は比較教育学研究の意義を指摘している。というのは、結局のところ比較教育学は、従属理論のような大きな理論の確証性を、国際的な異文化間の比較を通して実証または反証することに貢献できるからである (二宮 1991, 48)。すなわち二宮によれば、比較教育学とは、理論が国家を越えて通用するかどうかを確かめることである。

4) 三つのアプローチの比較

これら三つの立場は、相互にどのような位置関係にあるのか。以下では、これらの立場を対比させることで、わが国の比較教育学の方法論をめぐる議論について整理する。これら三つの立場はまず、その目標設定にしたがって区別することができる。すなわち、第一の立場 (市川) は自国の教育改革への寄与を目指し、第二の立場 (馬越) は外国地域の教育状況の理解を重視し、第三の立場 (二宮) は理論モデルの検証や発展を中心に据えている。

第一の立場 (自国の教育改革への貢献としての比較教育学) は、自国の教育制度の特質や問題点を、外国の教育と比較することによって反省しようとするものである。このアプローチは、自国の教育制度の改革案を外国の視点を反映させながら結論づけ提案するという点では実用的である。とりわけこのアプ

ローチの利点は、改革のための具体的な行動指針を提示できることにある。ただし、このアプローチにも限界がある。というのは、結局のところ、それぞれの改革提案は、外国のどの国と比較するのかによって左右されるからである。それゆえ提案の根拠となっている調査研究の結果は、比較対象国を選択する時点で予め想定されており、その時点では方法論的な反省が行われていない。さらに言えば、この方法的手続きの場合、提案者が暗黙裡に抱いている文化的先入観を方法論的に制御することはほぼ不可能となる。

これに対して、第二の立場である「地域研究」の意味での比較教育学は、文化的に異質な背景を持つ研究者が「よそ者」の視点で地域を解釈し、教育を学際的な観点からその地域の文脈の中に位置づけようとするものである。このアプローチでは、研究者の経験や研究者の持つ地域に関するさまざまな数多くの知見に基づいて、ある地域の教育が深く理解される。このアプローチの利点は、ある地域の教育システムが現地のオリジナルなデータをもとに学際的な研究によって包括的に考察されるという点にある。しかし同時に、次のような困難にも直面する。すなわち、考察された地域の特質を科学的なものとして一般化することができないという問題である。このとき、次のような問題が明確となる。すなわち、対象の考察が常にそれぞれの（文化的）先入観によって影響され、研究者は選択したディシプリンの観点から収集したデータを解釈してしまうのである。また、グローバル化に直面している状況においては、ある地域の特質を特有の「文化」として認定することが、ますます困難になってきている。

他方、第三の立場（一般理論の反省のための比較教育学）では、比較教育学が国際的・異文化間的な一般理論の議論で活用されている。この方法論は、対象の説明が自らの文化的視点に影響されるのではなく、理論が観察の視点として用いられるという点で、上述の二つの学際的なアプローチの困難や限界を克服することができる。それに伴い、この方法論を用いれば潜在的なレベルで文化的制約に左右されることなく状況を記述することができるようになる。さらに、このアプローチでは、文化の相互浸透の意味でのグローバル化現象や多文

化性を捉えることができるようになる。

このアプローチの利点は、包括的な理論モデルをカバーできる点にある。ここで重要なのは、文化に左右されないよう学問的に制御された「メガネ」（＝理論）を通して研究対象を説明することである。自国の教育の特質を明らかにする場合（市川）にも、外国地域の教育を包括的に理解する場合（馬越）にも、文化的制約を受けることなく研究対象を説明することは難しく、また研究者の個人的な経験を学問的に一般化することができないといった問題が生じている。これら二つの立場では、対象が「自分の肉眼」（＝学問的に制御されていない暗黙の理論）で観察される。市川と馬越の論争は、比較教育学は自国の改革の方向づけを優先させるべきなのか、それとも外国の地域の理解を優先させるべきなのかが問題となっている。これらに対して、二宮の反応が意味するのは、文化的制約を受けないよう学問的に制御された方法論的アプローチについて、つまり認識の「メガネ」を自覚しているかどうかについて反省してみてもどうかということである。

このアプローチでは、さまざまな問題が、とりわけ「地域研究」で指摘された問題が解決される。実際、グローバル化の進展に伴い、「地域研究」では一定の領域（いわゆる「地域」）をどの範囲までに限定すればよいかということがますます不明瞭になってきている。まさに学校や若者たちの生活世界を例に考えてみれば、従来では異質なものとして考えられてきたものが近年ますます類似してきており、文化的な境界設定が恣意的なものになってしまう危険性が生じている。例えば、「たまごっち」のようなゲーム機の意味は、児童生徒たちにとって、わが国であれドイツであれ、空間的な違いがほとんどない。そのような多文化的状況では、研究の意味づけはグローバルな文脈で捉えられる理論とともに増大していくことになる。それゆえ二宮は、このような世界的な文脈の増大を意識して市川に反応したのである。

ただし、このアプローチの場合にも問題が生じる。二宮は自ら従属理論の援用を不十分だとし、その理論的挑戦をさらに展開させるべきだと主張している。既存の理論モデルは、今日の複雑化する社会状況のなかで、その複雑性に

対応できなくなっている。すなわち、これらの理論が非常に具体的な認識枠組みであるがゆえに、もはや複雑化していくグローバル社会では、こうした理論が観察の射程に入れる視角の範囲内でしか対象を観察することができなくなってしまうのである。したがって今後の課題として必要なのは、抽象的な理論的アプローチの助けを借りて二宮の立場をさらに発展させることである。それゆえ以下では、抽象的な理論的アプローチについて提示する。

2. 機能的記述としての比較教育学：システム論的アプローチ

二宮の考え方をさらに発展させていくにあたり、複雑化していくグローバル社会のなかで教育現象を把握するには、具体的な対象を扱う理論ではなく、抽象的な理論を準拠点として選択することが重要である。すなわち、さまざまな問題を扱えるほど十分に抽象的な、またグローバル社会という新たな状況を適切にトレースできるほど十分に複雑な準拠点(理論)を選択することが鍵となる。したがって、ここでは比較教育学のための方法論の提案として、ルーマンのシステム論を背景に発達した機能的記述という方法を提示する。以下では、まず機能的記述という方法の概略を示す。そして機能的記述による研究の具体例として、ドイツにおける通信簿の機能分析を紹介したうえで、比較教育学におけるこの理論的アプローチの可能性と限界を検討する。

1) 因果論的説明から機能的記述へ

機能的記述とは、ある対象の機能をそれと機能的に等価なものとの比較において示すという学問的な方法である (Luhmann 1970b, 35)。この方法は、ドイツの社会学者ニクラス・ルーマン [Niklas Luhmann : 1927-1998] によって提唱され、比較教育学を含む多くの学問分野で援用されている (Schriewer 1988)。

このアプローチの鍵は、複雑な社会現象の機能性 (Funktionalität) を特定の社会環境 (およびそれと機能的に等価なもの) のなかで記述することにある (Luhmann 1970b, 35)。この方法では、ある対象の機能がそれと機能的に等価な

ものとの比較のなかで観察される。機能的記述の場合、まず抽象的な比較の準拠点が追究され、そしてこの準拠点をもとに機能等価領域が構成される (Luhmann 1970a, 17)。このとき比較の準拠点は、システム論的視点から特定される。つまり、ある機能の比較点は、観察されるシステムの文脈の中で把握される (Luhmann 1970a; Scheunpflug/Treml 2001)。ここでの「システム」とは、観察者が複雑な意味連関の中でコミュニケーションを通して構成する意味のシステム (意味論的統一性) のことである (Luhmann 1984, 17-18)。ルーマンによれば、意味は対象に対して、観察者の視点から次の三次元において付与される。すなわち事実的、時間的および社会的な次元である。したがって機能等価領域の特定は、事実的、時間的あるいは社会的な次元のなかで観察されたシステムを前提とする。こうした機能的記述の認識利得は、ある問題とその問題に対するさまざまな解決可能性との関係を追究する視角を体系的に拡大することにある。そうすることで、ある社会現象の複雑性が方法論的に観察されうる。

2) 機能的記述の事例：ドイツの通信簿の機能

こうした機能的記述の事例として、ドイツにおける通信簿の機能についての研究の一部を紹介する (Urabe 2007)。この研究は、わが国とドイツの通信簿の機能の違いに対する関心から生じたものである。ドイツの通信簿と比べてみれば、わが国の通信簿は、一見すると同じような成績文書に見えるが、まったく異なった機能を備えている。ドイツでは、通信簿のなかに次の学年に進級できるか否かが書かれ、それが児童生徒の将来を左右することになるわけであるが、わが国の通信簿には、進級の可否などの選抜を決定する機能がほとんど備わっていない。わが国の通信簿は公文書ではなく、もっぱら児童生徒を学習に向けて動機づけるために発行されているにすぎない。また、ドイツでは就職の採否においても通信簿の提出が求められるが、わが国ではそういうことがない。その意味では、わが国の通信簿は児童生徒を社会へ配分することにも影響していない。というのは、わが国ではいわゆる「受験地獄」と形容されるほど、入学試験制度が児童生徒の将来に対して極めて重要な意味を持っているため

ある。このように、わが国と比べてドイツでは、通信簿が社会的に重要な意味を持っている。

通信簿の機能に関する研究では、ドイツの通信簿を詳細に把握するため、まず機能分析の準拠点として4つのシステムの参照点を選択している (Urabe 2007, 16)。すなわち、児童生徒 (心的システム)、授業 (相互作用システム)、学級または学校 (組織システム) ならびに社会 (全体社会システム) である。研究では、これらのシステムに対する通信簿の機能を明らかにしようとした。さらに、事實的、時間的および社会的な次元における通信簿の機能についても分析を試みた。すなわち通信簿の機能を分析するため、一方で児童生徒、授業、学校 (学級)、社会との各関連において、また他方で事實的、時間的、社会的な次元において、通信簿にはどの機能があるのかという問いを設定したのである。この枠組みによって、通信簿に対する心理学的、教育学的、社会学的視点をすべて包括的に射程に入れることができるようになってきている。その意味では、できるだけ学際的な観点を研究に統合させるという「地域研究」(馬越) の課題をクリアしていると言える。こうした枠組みのもと、数多くのドイツの通信簿 (オリジナル文書) の機能を分析した。

通信簿の機能分析では、これらの分析枠組みをドイツで通信簿が成立してからの各時代にそれぞれ適用したが、以下では紙幅の都合により、現代の通信簿の機能について述べるにとどめる (Urabe 2007, 148)。現代の通信簿の機能は、例えば次のように記述できる。すなわち事實的次元では、通信簿の機能として、成績のフィードバック機能が指摘できる。児童生徒 (心的システム) との関連で重要なのは、通信簿が各児童生徒自身に成績をフィードバックすることである。授業 (相互作用システム) および学校 (組織システム) との関連では、通信簿によるフィードバックが学校での学習内容の比較可能性と学習の質の安定に影響を与えている。社会との関連では、通信簿が進学や就職のための資格証明書 (入場券) として機能している。また時間的次元では、通信簿が学校での学習時間を標準化するという機能を持っていることがわかる。通信簿によって、児童生徒 (心的システム) は、将来的展望を得ることができるとりわけ

通信簿の評定は、特定のキャリア形成の可能性を暗示するものである。授業（相互作用システム）および学校（組織システム）との関連では、通信簿が学習時間の終了（まとめ）を統一的に設定するという点で、授業から授業へ、また学校から学校への時間的な接続の区切りとなる。この機能は、社会との関連においても指摘できる。すなわち、通信簿によって区切られた時間的区分が職業教育や就職に向けた時間的な接続を規則化する。さらに社会的次元では、通信簿とりわけ修了証明書（＝学期末の通信簿）が各児童生徒の社会的地位に影響を与えることになる。児童生徒の成績は、学級や学校（組織システム）の文脈では児童生徒相互の比較に用いられ関連づけられる。こうした成績の比較可能性によって、授業（相互作用システム）のレベルがある程度まで標準化されることとなる。児童生徒（心的システム）に対して、通信簿は各自の学習に方向づけ（希望／失望）を与えている。全体社会との文脈で言えば、通信簿は、ドイツに典型的な三分岐型学校制度（ギムナジウム／実科学校／基幹学校）に沿って児童生徒を選抜し配分する機能を持つ。

このように、機能的記述という方法で抽象化された比較の規準（分析枠組み）を手がかりとすれば、ドイツの通信簿は、日本の研究者が暗黙裡に抱く先入観に左右されることなく、つまり文化的制約を受けることなく、その機能的性が記述されることとなる。同時に、こうして抽象化された比較の規準は、まさに日本の通信簿を分析する際にも有効な手がかりとなる。

3) システム論的方法論の展望

こうした方法論的アプローチは、たとえそれが厳密に記述的なものであったとしても、つまり規範的な提案を積極的に行わなくとも、自国の教育改革に対する示唆を十分に与えるものである。その意味では、自国の教育改革に寄与すべきだとする市川の課題をクリアしている。ただし、この種の研究は、具体的な改革を提案するのではなく、むしろ自国の抱える問題を深く理解させることによって問題解決に貢献するのである。

通信簿の機能分析の結果として確認できるのは、ドイツの通信簿と機能的に

等価なものに相当するのが、わが国では通信簿ではなく、むしろ入学試験制度になるということである。というのは、わが国において児童生徒を選抜し配分する機能を果たすのは、まさに入試制度であると考えられるためである。実際、入学試験に合格するために、中学校3年生のうちの約70%が塾へ通っている (Schümer 1999, 61-62)。このように考えると、上述のようなドイツの通信簿の分析と並行して、わが国の教育制度の各機能性を問うことができるのである。大まかに述べるとすれば、例えば、わが国の児童生徒は、塾が数々の模擬試験を通して入試合格可能性についてのフィードバックを与えるという点で塾と結びついている。また大学入試センター試験では、高等学校から大学への接続が時間的かつ社会的に調整されている。こうしてわが国の入学試験のさらなる機能が記述されることになる。

このような機能的記述という方法は、わが国の比較教育学にとっても新たな国際比較の地平を拓くものである。社会のグローバル化に直面し、それまで影響力を持ってきた比較教育学の方法が次第にその説明力を失ってきている。こうした状況において、日独両国の通信簿の利点と問題点を追究するようなアプローチだけではなく、通信簿の持つ社会的意味を機能的文脈のなかで理解するというアプローチを用いれば、規範的な議論にならずに両国のシステムを相互に関連づけることが可能となる。そうすることで、両国のシステムがグローバルな意味世界に接続可能となり、国内の問題をグローバル社会の文脈の中で説明することができるようになるのである (Scheunpflug 2003)。

おわりに

本稿では、わが国における比較教育学の方法論について考察してきた。まず、1990年以降のわが国の比較教育学の方法論争を辿ってみた。そこで明確になったのは、グローバル社会の発達に伴い、自国や他国の教育問題を規範的立場から恣意的に解決しようとすることに対して、また比較教育学の研究対象を安易に空間的に限定してしまうことに対して、大きく反省せざるを得なくなってきたということである。こうしたグローバル化の経過の中で、比較教育学の

存在意義はますます曖昧なものとなってきた。このような状況のなかで、上述の問題を少なくとも方法論的に扱うことができるように、これまで支配的であったアプローチをさらに発展させることが必要となっている。そのひとつの提案として本稿では、システム論に基づく機能的記述という方法を示した。機能分析において重要なのは、システム論から得られる抽象的な比較準拠点に基づいて、対象の機能およびそれと機能的に等価なものを記述することである。ここで提唱した方法論の説明力が今後さらに別のテーマにおいても実証され、さらなる議論へと接続し発展していくことによって、比較教育学の今後の発展が期待できるであろう。

【参考文献】

- 1) Altbach, P. G. (1982). Servitude of the Mind? Education, Dependency, and Neocolonialism. Altbach, P. G., Arnove, R. F. & Kelly, G. P. (Eds.). *Comparative Education*. New York: Macmillan, pp. 469-484.
- 2) Altbach, P. G. (1981). The University as Center and Periphery. *Teachers College Record*, Vol. 82, pp. 601-622.
- 3) Arnove, R. F. (1980). Comparative Education and World-Systems Analysis. *Comparative Education Review*, Vol. 24, pp. 48-62.
- 4) Berrington, J. M. (1976). Cultural Adaptation and Maori Educational Policy: the African Connection. *Comparative Education Review*, Vol. 27, No. 1, pp. 1-10.
- 5) Bullivan, B. M. (1983). Cultural Reproduction in Fiji: Who Controls Knowledge/ Power? *Comparative Education Review*, Vol. 27, No. 2, pp. 227-245.
- 6) Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay Company.
- 7) Hans, N. A. (1949). *Comparative Education, A Study of Educational Factors and Traditions*. London: Routledge & Kegan.
- 8) 市川昭午 (1990) 「比較教育再考－日本の特質解明のための比較研究のすすめ」『日本比較教育学会紀要』第16号、5-17頁。
- 9) 石井均、馬越徹 (1990) 「日本における比較教育学研究」吉田正晴編『比較教育学』福村出版、48-62頁。
- 10) Irizarry, R. L. (1980). Overeducation and Unemployment in the Third World: The Paradoxes of Dependent Industrialization. *Comparative Education Review*, Vol. 24, pp. 338-352.
- 11) Kandel, I. L. (1955). *The New Era in Education: A Comparative Study*. London: Harrap.
- 12) Kandel, I. L. (1933). *Comparative Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- 13) Kelly, G. P. (1982). Teachers and the Transmission of State Knowledge: A Case Study of Colonial Vietnam. Altbach, P. G., Arnove, R. F. & Kelly, G. P. (Eds.).

- Comparative Education*. New York: Macmillian, pp. 176-194.
- 14) Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main/Opladen: Suhrkamp.
 - 15) Luhmann, N. (1970a). Funktion und Kausalität. Luhmann, N. *Soziologische Aufklärung, Band 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9-30.
 - 16) Luhmann, N. (1970b). Funktionale Methode und Systemtheorie. Luhmann, N. *Soziologische Aufklärung, Band 1: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 31-53.
 - 17) Mazrui, A. A. (1975). The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency. *Harvard Educational Review*, Vol. 45, pp. 191-210.
 - 18) Mc Lean, M. (1983). Educational Dependency: a Critique. *Compare*, Vol. 13, No. 1, pp. 25-42.
 - 19) 二宮皓 (1991) 「学校に関する比較教育学的研究 - 従属理論モデル批判を中心として」日本教育学会編『教育学研究』第58巻、第3号、41-50頁。
 - 20) Noah, H. & Eckstein, M. A. (1988). Dependency Theory in Comparative Education: Twelve Lessons from the Literature. Schriewer, J. & Holmes, B. (Eds.). *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
 - 21) Rama, G. W. (1985). Dependency Theory and Education. Hüsen, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. New York: Pergamon Press, pp. 1360-1367.
 - 22) Scheunpflug, A., Lang-Wojtasik, G. & Urabe, M. (2006). Entwicklung und Herausforderungen der Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 29. Jg., H. 1/2. Frankfurt am Main: IKO-Verlag, S. 58-62.
 - 23) Scheunpflug, A. & Treml, A. K. (2001). Systemtheorie in Sozial- und Kulturwissenschaften. Hug, T. (Hrsg.). *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4, Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 339-355.
 - 24) Scheunpflug, A. (2003). Globalisierung und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jg. H. 2. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 159-172.
 - 25) Schneider, F. (1961). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Forschung, Lehre*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
 - 26) Schneider, F. (1947). *Triebkräfte der Pädagogik der Völker, eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg: Müller.
 - 27) Schriewer, J. (1988). The Method of Comparison and the Need for Externalisation, Methodological Criteria and Sociological Concepts. Schriewer, J. & Holmes, B. (Hrsg.). *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 25-83.
 - 28) Schümer, G. (1999). Mathematikunterricht in Japan. Ein Überblick über den Unterricht in öffentlichen Grund und Mittelschulen und privaten Ergänzungsschulen. Schubert, V. (Hrsg.). *Lernkultur: Das Beispiel Japan*. Weinheim: Deutscher Studien

Verlag, S. 45-76.

- 29) Sica, A. & Prechel, H. (1981). National Political-Economic Dependency in the Global Economy and Educational Development. *Comparative Education Review*, Vol. 25, No. 3, pp. 384-402.
- 30) 馬越徹 (1992) 「『地域研究』と比較教育学－『地域 (areas)』の教育的特質解明のための比較研究」『名古屋大学教育学部紀要 (教育科学)』第39巻、第2号、21-29頁。
- 31) Urabe, M. (2007). *Die Funktionen der deutschen Schulzeugnisse im geschichtlichen Abriss*. Unveröffentliche Dissertation. Hiroshima: Hiroshima Universität.
- 32) 吉田正晴 (1990) 「比較教育学とは何か」吉田正晴編『比較教育学』福村出版、11-26頁。