

## 比較教育学における「実践」の位置付け : B・ホームズの理論を手掛かりとして

川野, 哲也  
九州大学大学院 : 博士後期課程2年

<https://doi.org/10.15017/1022>

---

出版情報 : 飛梅論集. 2, pp.117-131, 2002-03-27. 九州大学大学院人間環境学府発達・社会システム専攻教育学コース  
バージョン :  
権利関係 :

# 比較教育学における「実践」の位置付け

—B・ホームズの理論を手掛かりとして—

川 野 哲 也\*

## 1 はじめに

比較教育学研究では「実践」の問題が軽視されてきたように思われる。一般的には実践という言葉は学校内での授業を指し示すことが多い。しかし本稿ではいくぶん特殊な意味で「実践」という言葉を用いたい。すなわちここで言う「実践」とは、新しい社会を作り出すという改革的な意味を含む教育的努力を指す。筆者はこれまで公民教育に関する研究を進める中で、<sup>(1)</sup>そうした種類の研究が比較教育学において十分に位置付けていないように思われた。公民教育は、学校内部における授業や働きかけによって新しい市民的資質を育成することができるという仮定に基づいている。それは、究極的には現在の社会問題を克服して新しい社会を作り上げるということを視野に入れている。

比較教育学研究が、そうした意味の「実践」を取り上げることはむしろ稀である。比較教育学が強調してきているのは、学校がその背後に潜む社会的文脈を反映しているということである。また、学校が社会的文脈から独立し、一定の自律的システムを形成しているということについて議論されることもある。しかしながら学校が、子ども・親・地域・さらには社会全体にまでなんらかの影響を与えていくということ、例えば、学校内部が新しい理想的な市民を育成し、それが長い時間をかけて社会的文脈に影響を与えていくということについてはあまり語られてこなかった。

本稿では、こうした「実践」を比較教育学の視野の中に位置付けることを目的とする。すなわち「実践」に焦点を当てた比較教育学研究は成立するのか、成立するとすればそれはどのような特徴を持っているのか、ということ考察したい。比較教育学は学際的な性格を強く持っており、社会学、文化人類学、経済学、心理学、哲学などの様々なアプローチが可能である。その中には「実践」を重視するものと、そうでないものに至る一連の諸アプローチが存在するように思われる。それを明確にするためには、比較教育学において実践という問題を徹底的に議論したイギリスの比較教育学者ブライアン・ホームズ (Brian Holmes) に着目することが有益である。

本稿では、第一に、ホームズの理論の思想的背景と基本的な概念を明らかにし、第二に、それを比較教育学研究の視野に位置付けるとともにホームズ理論の特徴をまとめる。そして最後に、「実践」に関するアプローチを三つに定式化させることで比較教育学の幅広い視野の中に「実践」の問

\*九州大学大学院博士後期課程2年

題を位置付けてみたい。

なお実践と研究の関係は、二つの解釈を可能とする。一つは、教育政策や学校での授業などの実践的な活動を、研究という立場から取り上げること（実践の研究）であり、いま一つは、大学や研究機関における学問的な研究を、他の諸制度と関連させ、社会に還元すること（研究の実践）である。勿論、それらは鶏と卵の関係にも似ており、両者を厳密に区別することはできない。しかしながら力点の置き方によって微妙に異なってくる。ホームズとエドモンド・キング（Edmund J.King）が、どちらも同様の理論を提示しているにもかかわらず、法則性という概念をめぐって議論しているのも、ホームズが前者について論じ、キングが後者について論じているからであろう。<sup>(2)</sup> 本稿では前者に着目し、ホームズの議論に沿った形で考察を進めたい。

## 2 ホームズの理論とその思想的背景

ホームズの理論を明らかにするためには哲学者カール・ポパー（Karl R.Popper）から取り掛かるのが適切であろう。ポパーの思想や立場は広範囲に及んでおりその全体像を把握することさえ困難であるが、ホームズに示唆を与えた点を二つに絞って整理してみたい。第一は事実と価値との対立関係についてであり、第二は決定論と非決定論との関係についてである。それによってホームズの思想的立場が把握できるであろう。

### (1) 批判的二元論

ポパーは『開かれた社会とその敵』（第5章・第25章）において社会学的法則と規範的法則という対比を詳細に提示している。<sup>(3)</sup> 社会学的法則とは、人間によって統制・操作できないもの、変更不可能なものであり、例外の存在を認めないものである。それは自然法則と同じような性質を持っている。一方、規範的法則とは、人間が統制・操作できるものであり、価値や決定にかかわるものである。それは道徳や法令のように、人間が受け入れたり拒否したりできるものである。ポパーは両者の関係を、事実と決定との二元論（批判的二元論）として言い換えている。またそれは、歴史そのものと歴史解釈との関係にも当てはまる。

ポパーがこの区別を提示したのは、それが「開かれた社会」の定義を指すからである。ポパーは「呪術的ないし部族的ないし集団主義的な社会のことを閉ざされた社会とも呼び、また諸個人が個人的決定に直面する社会を開かれた社会とも呼ぶことにしよう」（傍点は原文）<sup>(4)</sup>と述べている。ポパーは「開かれた社会」を実現しようとするのと同じ理由で、事実と決定の二元論を確立すべきだとするのである。「批判的二元論は決定ないし規範を事実に戻元することの不可能性を強調する。それゆえに、それは事実と決定の二元論として記述できるものである。」（傍点は原文）<sup>(5)</sup>

ところが社会学的法則（事実）と規範的法則（決定）という区別は、本質的であるにもかかわらず混同される傾向がある。プラトンやマルクスなどの社会哲学は、人間が操作できないような自然的で運命的な法則を探究しようとしているが、しかしながらそこで明らかにされた社会学的法則か

ら、われわれはかく行為するはずである、われわれはかくあるべきだ、といった規範的法則を抽出している。ポパーが批判していたのは、そうした事実から価値を抽出するという誤謬である。歴史そのものは事実であり、事実はわれわれの行動を決定できない。にもかかわらず、歴史信仰が示していることは、歴史的進展の結果、将来において理想社会が実現されているとして、現在における人々の行為や道徳を要請することである。ここでポパーは、事実と決定とを区別する社会哲学が必要だとしている。

ポパーの社会学的法則と規範的法則との対比（批判的二元論）は、社会哲学の議論の中で用いられている。つまり社会学者はどうあるべきか、どのような社会哲学を作り上げるべきか、ということの問いの中で二元論が提示されているのである。

ホームズは規範的法則と社会学的法則との対比を、ポパーとは異なった文脈で用いている。ホームズの関心の中心にあるのは教育政策や教育計画である。ホームズはデューイの反省的思考のプロセスにならって、第一、問題分析あるいは知的整理、第二、仮説あるいは解決策としての政策立案、第三、前提条件あるいはその文脈の詳細な記述、第四、ありうべき効果についての、採用された仮説からの論理的予測、第五、論理的に予測された効果と観察できる出来事との比較、といった局面を挙げている。<sup>(6)</sup>つまり社会問題の解決を目指して教育政策が立案され、実施され、そして成果を見るという一連のプロセス（実践）を扱おうとしているのである。そしてこうした政策のプロセスに対して、規範的法則と社会学的法則とが関係してくるのである。ホームズはポパーの用語を直接的に用いることはせずに、規範的法則を規範的パターンと言い換え、社会学的法則を制度的パターンと言い換える。ホームズは四つのパターンが教育政策による問題解決プロセスに関与しているという。すなわちそれは、規範的パターン、制度的パターン、自然環境、精神構造である。特に教育制度の立案や実施に大きな影響を与えているのは、規範的パターンと制度的パターンである。ホームズは次のように述べる。

「事実、批判的二元論に基づく枠組みを用いることは、教育政策の決定要因を見いだそうとする上記すべての試みに機会を提供するものである。明らかに規範的パターンは、理念体系の影響に関する特別の研究を歴史的な文脈または現在の状況において行うことを可能にする。同様に制度的パターンは、経済的、政治的諸力および社会的な制度的諸力の相互関係を、歴史的にまたは現在の時点で研究する機会を提供する」のである。<sup>(7)</sup>

## （２）決定論と非決定論

もう一つのポパーからの示唆は決定論と非決定論という対比である。ポパーはそれを時計と雲という比喻によって説明している。<sup>(8)</sup> 決定論とは、規則的秩序的で予測可能なもの（法則性）、非決定論とは、不規則的無秩序的で予測不可能なもの（偶然）である。この対比は、定義としては物理学的概念であるが、ポパーはそれを人間の合理的判断の場所を示すための枠組みとして用いている。

ポパーは決定論を批判するという意味では非決定論に立つ。ポパーが決定論を批判するのは、それが先行的原因によってすべてが決められているという世界観を提示するからであり、それが人間の自由な判断や決定の余地を認めないからである。しかしながらポパーは完全なる非決定論（偶然）を支持するわけではない。試行と誤り排除という問題解決は完全なる偶然あるいはランダムなものではない。すなわちポパーは、完全なる偶然も、完全なる決定論もどちらも閉じた世界の産物だとして退けている。「世界を閉じた物理系—厳格な決定論的体系であれ、厳格に決定されていないものは何であれすべて偶然にもとづくものとする体系であれ—とみなすのは不満足であることをわれわれは見た。このような世界観に立てば、人間の創造性や人間的自由は幻想にすぎない。量子論的不確定性を利用しようとする試みも、不満足である。なぜなら、それは自由よりも偶然に、熟慮的決定よりも即時的決定に導くからである。」<sup>(9)</sup>

ポパーによれば理性や知識は、問題解決のプロセスを経ることによってある程度のところまでは進化・発展する。ただその発展には限界がある。いかに妥当性の高い理論や知識においても誤謬は存在する。すなわち反証される可能性を秘めているのである。そうした限界を自覚するという意味でポパーは自らを批判的合理主義と呼び、包括的合理主義（決定論）と区別する。人間の理性は完全なものではない（すなわち完全な時計ではない）が、かといって全く無意味なものでもない（すなわち雲ではない）。そうした視野の中ではポパーの立場は中間的なものである。すなわち「合理的な人間行動—そして実に、動物行動—を理解するためにわれわれが必要なものは、性格上、完全な偶然と完全な決定との中間にあるもの—完全な雲と完全な時計との中間にあるもの—である。」<sup>(10)</sup>

ホームズはこの関係を直接的に用いるのではない。この「合理的な人間行動」という箇所をホームズは「教育政策」に置き換えており、決定論に社会学的法則、非決定論に規範的法則を当てはめている。<sup>(11)</sup> すなわち、教育政策は社会学的法則によって完全に規定されるものではない（すなわち完全な時計ではない）が、かといっていかなる行為も実現可能であるというわけではない（すなわち完全に操作できるというわけではない）。この比喻の使用に関して言えばポパーとホームズではいくぶん差異がある。ポパーは時計と雲という比喻を「法則性、秩序」と「偶然、無秩序」という関係を説明するために用いているが、ホームズは「社会学的法則」と「規範的法則」との関係を説明するのに用いている。ポパーは理性や知識が進化・発展する際の誤謬の排除を訴えるが、ホームズは教育政策が有用で妥当なものになる際の誤謬の排除を訴える。

ホームズは自らの研究法をまとめて次のように述べる。「問題研究法は将来展望的である。それは先行的諸要因を強調する立場とは対照的に、理解というものは主として予測と検証の過程を通してえられると考えるのである。」<sup>(12)</sup> 教育政策には予測できなかった結果が必ず生じる。それを減らして予測を確実なものにしていくことで教育政策は妥当かつ有効なものになるのである。ここで重要なことは、将来の予測を完全なものにするような、すべての教育事象を説明できるような普遍的な法則性はあり得ないということである。「ミルの方法にとって中心的であるのは、すべての事象には先行『原因』または『諸原因』があると主張する因果関係理論」<sup>(13)</sup>である。ホームズは、全て

の事象の原因となりえる規則性や法則性が存在することを仮定とし、それによって将来的予測が可能になるという考え方（決定論）を批判していたのである。そしてホームズはここに比較教育学におけるパラダイム転換を見いだす。「わたしの観点からいうならば、わたしが帰納法のより一般的理論の構成要素である因果関係と知識の理論を拒否したとき、わたし自身の思考の中で根本的なパラダイム転換が起こったのである。」<sup>(14)</sup>

以上、ポパーとの関連でホームズ理論を簡単にまとめてきた。ホームズは、ポパーが論じてきたことを「教育政策」という軸を中心として再構成している。ポパーが、研究者はどのようにあるべきかを論じた批判的二元論は、ホームズにあっては、教育政策が立案・実施される際の条件や背景に置き換えられている。ポパーが人間行為を説明しようとしたメタ的なパースペクティブは、ホームズにあっては、教育政策を分析するものへと置き換えられている。つまり、ホームズは、社会問題あるいは教育問題を教育政策によって解決するという、すなわち「実践」を重視しており、それを支える枠組みとして（いわば補助的に）ポパーの批判的二元論を用いている。

### 3 比較教育学におけるホームズ理論の特徴

教育政策が自律的に展開するという、社会問題や教育問題を解決していく（一定の効果を得る）ということ、そうしたプロセスを四つのパターンによって分析すること、これがホームズの問題（解決）研究法（problem approach、problem solving approach）である。ホームズはパラダイム転換を主張しているが、その説明はあまりにも哲学的であって、現在の比較教育学の方法論との関係を十分に明らかにしているようには思われない（このことがホームズが過小評価されてきた理由であると思われる）。ここでホームズがどのような点で新しいものを提示しているのかを分析してみたい。そしてこうした検討は、比較教育学全体における「実践」の位置付けを明らかにすると思われる。

勿論、比較教育学には様々なアプローチがあってそれをひとつにまとめあげることは困難である。しかしながら要因分析法や仮説検証法などのいくつかの伝統から一定の傾向性を読み取ることが可能である。本小論ではそうした伝統的傾向性と、それを継承していると考えられるレ・タン・コイ（Le Thanh Khoi）の理論とを提示することで、ホームズ理論と対比させてみたい。なお、ホームズのパラダイム転換に関する議論はおおよそ三つのレベルで成立している。

#### （1）教育改革の牽引としての規範・価値

ホームズが規範的パターン、あるいは理念、価値、教育目標を大きく取り上げていることは比較教育学においてはむしろ珍しいことであろう。問題研究法は、当該社会の人々（あるいは教育政策者や教師）が理想として抱いている規範や価値に焦点を当てる。

多くの比較教育学者は、規範的なペダゴジーよりも実証的で客観的な教育科学を重視する傾向が

ある。<sup>(15)</sup> 教育政策者や教師の声や願いに共感したり同意したりするのではなく、それらを相対的に、つまり距離を置いてとらえなければならない。人々の願いや価値、理念や目的といったものは、スローガンのかつイデオロギー的なものであり、その背後には政治的社会的な文脈がある。特にそうしたことを主張しているのはレ・タン・コイである。彼は次のように述べている。

「教育の究極目的について語られるとき、その目的とは、伝統的には哲学者や教育者が教育に与える目的のことであり、価値や規範の領域のものであると考えられてきた。彼らの考察は環境や時代から独立したものではなく、したがって、歴史的・社会的諸条件がどのように理想社会の考え方に影響を与えているか、あるいは、同じ一つの理想、たとえば社会主義が、様々の契機や様々の環境のなかで、論者によってどれだけさまざまに解釈されているか、を見るのは興味深いことであろう。(中略) 問題なのはもはや規範的な究極目標ではなく、政治権力が、その統制のうちにある教育システムに付与した実際の究極目的であり、こうした目的は、明示的であることもあれば暗示的であることもある。」<sup>(16)</sup>

つまり教育政策において掲げられる価値や規範は、その背景となる政治権力（さらにはイデオロギー）を反映するものだととらえられている。レ・タン・コイを含む多くの比較教育学者は、人々の願いや価値、さらには規範や理念は、それが自律的に成立しているというよりはむしろ、それよりも大きな社会的文脈や社会的葛藤を反映しているにとらえる。

ホームズはこうした研究方法とは異なる立場にある。規範、価値、教育目的とは教育計画や教育改革を進めるための原動力となり得る。それは新しい社会を作り上げようという人々の願いである。価値や規範は、教育政策の目的となり、教育政策を方向付け、またその成果を評価する。確かにそれらは社会的文脈と密接な関係がある。しかしながら価値や規範は、社会的文脈から直接的に由来するというよりはむしろ、社会的文脈に対峙するかたちで人々が自律的に抱く観念である。それは直接的に実現可能だというわけではないが、有効な教育政策を媒体として社会的文脈を統制しようと試みるものである。もともとポパーが提示していた規範的法則とは、人々が受け入れたり拒否したりできるという統制可能なものである。人々の願いは多種多様であり、それゆえに不一致も多く、人々はそれらをめぐる議論に参加することができる。ホームズは教育政策に影響を与えているものを規範的パターンとして位置付け、その整理や分類を目指す。そこでは人々の議論や哲学者による思想などがデータとして用いられる。

ホームズは規範的パターンを様々な形で整理・分類してきている。規範的パターンには、哲学者や哲学上の一学派によってもたらされる「理想的」なパターンと、それが様々に変容する「現実的」なパターンとに区別できる。理想的なタイプのモデルとしてホームズが挙げているのは、第一に、プラトンやアリストテレスらの古代ギリシアの哲学者らによってもたらされる古典主義（静的で安定的な共同体としての社会を目指す）、第二に、19世紀のフランスやアメリカの思索家による博識主義（自由と平等のリベラリズム的な理念）、第三に、社会主義・共産主義、第四に、プラグマティズムといった一連の哲学的タイプである。ホームズはこうしたモデルがいかに教育政策に影響

を与えているかを明らかにしようと試みており、こうした分類をカリキュラム分析においても用いている。<sup>(17)</sup>

規範や価値についてのとらえ方は、伝統的なものとホームズとの間で大きく異なっている。多くの比較教育学研究のとらえ方では、人々の願いや価値とは目に見える形で現れたもの（結果）であり、社会的文脈とはそれらをもたらす背景（先行的原因）なのである。ここにはホームズが批判していた因果関係論がある。それが示しているのは、教育理念はその社会的背景からの影響に対して非力だということである。これは、学校や教育政策が社会的文脈を变形・統制するという「実践」の可能性を閉ざしてしまうように思われる。それに対してホームズは、社会と理念との因果関係論から離れ、理念や目標の改革的側面、問題解決的な側面に目を向けることで「実践」を重視しているのである。

## （２）教育政策の将来的成果の予測

ホームズが未来予測を重視しているという点は、比較教育学においては珍しいことであろう。問題研究法は、教育政策が問題解決に対して一定の成果をもたらすであろうということを前提とし、未来において有効に作用するであろう教育政策に焦点を当てる。

多くの比較教育学者にとって最終的に到達すべきは、現在の教育事象を「説明する」ための理論や仮説である。当該社会の教育に関する情報をできるだけ幅広く、たくさん集めるということが重視されており、そうすることでその理論や仮説の妥当性はいつそう高くなる。客観的な事実・確かな情報を積み重ね、それによって現在までの普遍的で一般的な理論・法則性を目指すというのが、実証主義的で帰納法的な伝統である。こうした性格は要因分析法においても仮説検証法においても同様である。<sup>(18)</sup>

レ・タン・コイは客観性、中立性、確実性といった科学的性格に信用を置くことに懐疑的であるが、一般化や法則化そのものを否定しているわけではない。つまり「比較教育学は、あらゆる社会科学同様、イディオグラフィック (idiographique) なものすなわち、個別の現象を研究するものであり、それと同時に、ノモテティック (nomothetique) であろうと、すなわち、事実の反復的で一般的な側面を発見し、法則を定立しようとするものである。」(傍点は原文)<sup>(19)</sup>

レ・タン・コイが重視しているのは、過去の様々な事象のなかから反復的に起こる側面に目を向けることである。そこには将来において予測できないことが起こるという可能性はあまり含まれていない。確かに彼は、予測と計画の重要性を強調している。しかしながらそのアプローチが的確になるかどうかは、「現在の諸動向についての優れた分析と、それを実施に移す政府の能力（たとえ不測の経済的危機によって行動が遅滞させられたとしても）に関係している」<sup>(20)</sup> という。つまりあくまで現在を正確にとらえることに力点を置いており、そのことが未来予測や計画をも可能にするという見通しを持っているのである。政策が将来においてどのように作用するかといった予測の問題を重視しているわけではない。

レ・タン・コイを含めた多くの比較教育学者は、過去から現在までの情報を収集し、それを整理



し一般化するという作業を重視しており、そのことが未来においても妥当性を持つであろうということ暗黙的に支持している。つまりは、過去の情報を集めることで現在が説明できるという歴史の一貫性である。現在というのは過去を引きずるものであり、過去を正確に把握することによって現在（さらには将来まで）を説明することが可能になるというのである。

ホームズはこうした研究方法とは異なる立場にある。ホームズは過去から現在までを分析の対象とするのではなく、現前の教育政策が未来において有用であるかどうかを問う。ホームズが考えるのはそのようにして過去を正確に把握したとしても、予測できない結果というもの必ず生じるということである。ホームズは次のように述べる。「問題解決アプローチにおいては、行われる予測は暫定的なものである。と言うのは、出来事が生じる際の条件が予測の時点とその出来事が観察される時点との間に、変化するかもしれないからである。」<sup>(21)</sup>

こうした予測できない結果が生じるのはなぜか。それはより良い社会を実現しようという人々の願いと関連する。ホームズはそのことを次のように述べている。「社会政策の結果を予測する際の非常に高い不確定性というのは、人間が自らの心を変化させる自由を持っていることに由来する。(中略)したがって健全なる計画というのが示しているのは、社会政策のいくつかの予測できない結果や望ましくない結果が減らされるであろうということ、公言された目標すなわちいかなる状況になるべきかという言明に到達するように、適した方法が見いだされるであろうということである。」<sup>(22)</sup>

歴史的経緯と未来予測についてのとらえ方は、伝統的なものとホームズとの間で大きく異なっている。多くの比較教育学研究のとらえ方では、現在の教育事象とは目に見える形で現れたもの(結果)であり、歴史的経緯とはそれらをもたらす背景(先行的原因)なのである。ここにはホームズが批判していた因果関係論がある。それが示しているのは、教育制度はその歴史的経緯からの影響に対して非力だということである。これは、学校や教育政策が社会的文脈を變形・統制するという「実践」の可能性を閉ざしてしまうように思われる。それに対してホームズは、過去と未来との因果関係論から離れ、教育政策の未来志向的な側面に目を向けることで「実践」を重視しているのである。

### (3) 教育政策に対する社会学的法則の影響

ホームズ理論は、社会学的法則や制度的パターンを重視してきており、それが教育政策や改革に大きな影響を与えていることを認めている。しかしながらそれらが全ての教育事象を決定するとは考えていない。

多くの比較教育学者にとって最終的に到達すべきは、学校内部の教育事象を「説明する」ための社会的な理論やマクロな仮説である。教育制度だけでなく、政治・経済・文化などの様々な方面に目を向けることが重視されている。比較教育学が伝統的に重視していることは、規範的でペダゴギー的な性格、大人や教師が子どもに教えるという狭義の意味での教育学ではなく、教育に関する

あらゆる事象を総合的に扱う、教育科学である。<sup>(23)</sup> こうしたことの一つの契機は、学校や教育制度の内部のことを分析するためには、むしろ学校の外のことつまりは社会的文化的背景に目を向けるべきだとするサドラーのテーゼである。それ以降、要因分析法はもとより仮説検証法においてもマクロ的視野から学校内部を説明するというあり方が重視されてきている。

レ・タン・コイもまた、そうした伝統を継承している。確かに彼は、学校が社会的背景を「反映している」という単純な図式を採用しているわけではない。むしろ教育の自律的機能を積極的に見いだそうとさえしている。しかしながら彼は自律的機能による教育変化には限界があることを指摘している。彼は制度全般の変化と制度内部における特定の変化とを区別した上で次のように述べる。「どういう教育制度であれ、それは政治体制と密接に関連しており、政治体制が変わるときにしか根本的に変わることはない。新しい秩序が一度定着するやいなや、制度のなかにおける諸変化しか起こらないだろう。」(傍点原文)<sup>(24)</sup> つまりレ・タン・コイにとって教育とは一定の自律性を持ったシステムであるが、それよりも大きな政治的ダイナミクスが強力に作用しているのである。たとえ教育が革命的変革の強力なてこになっている場合があるとしても(彼はベトナムの事例を挙げている)、その変化は「社会構造や政治的究極目的の変革なくしては完遂できないのである。」<sup>(25)</sup>

教育は、社会の変化のなかに含まれているのである。つまり、レ・タン・コイを含めた多くの比較教育学が着目しているのは、学校や教育制度の自律性よりももっと大きなダイナミズムが作用しているはずだということである。教育は自律的に機能しているとしながらも、なおそうした自律性をも含めた社会理論や法則性、つまり自律性をも説明できるマクロな法則性を追究しようとしてきている。

ホームズは、教育を説明するマクロな社会的理論ではなく、改革の可能性をも含む政策論に関心がある。「社会科学に特有の方法論的限界が比較教育学者に示唆しているのは、一国の教育制度の中で生じる諸問題に対して、もっと関心を向けるべきであるということである。教育とはまったくと言ってよいほど直接的に関係ない問題よりも、個々の教育政策の中に解決策を見いだすことができるのである。」<sup>(26)</sup> そしてその政策論を分析するという点で、その範囲でのみ社会学的法則に関心がある。すなわちホームズにとっての社会学的法則とは、教育の先行的要因ではなく、政策の条件(政策を可能にしたり制限したりするもの)である。ホームズにとっての社会学的法則とは「成功的計画やピースミールな社会工学にとって根本的に重要なものである。われわれはわれわれの行為の結果を予測するとき、常にはつきり自覚するというわけではないが、いつでもそれらを用いるのである。仮説的、検証可能、反証されうる社会学的法則を定式化する可能性は、わたしのパラダイムの中心である。」<sup>(27)</sup> ホームズは改革の可能性をできるだけ多く認めておこうとしており、社会学的法則とは普遍的に妥当なものではなく、教育政策の条件として位置付けられているのである。

学校と社会学的法則についてのとらえ方は、伝統的なものとホームズとの間で大きく異なっている。多くの比較教育学研究のとらえ方では、学校における教育事象とは目に見える形で現れたもの(結果)であり、社会的文脈とはそれらをもたらす背景(先行的原因)なのである。ここにはホー

ムズが批判していた因果関係論がある。それが示しているのは、教育制度はその社会的文脈からの影響に対して非力だということである。これは、学校や教育政策が社会的文脈を變形・統制するという「実践」の可能性を閉ざしてしまうように思われる。それに対してホームズは、学校と社会との因果関係論から離れ、教育政策の社会改革的な側面に目を向けることで「実践」を重視しているのである。

以上ホームズの理論が提起するパラダイム転換を詳細に分析した。

ホームズは「実践」という側面が弱かったこれまでの比較教育学に「実践」という側面を持ち込んでいる。伝統的な比較教育学は、規範的なペダゴジーを遠ざけ、客観性、実証性、科学性などを重視しているが、そのことによって、教育を現象としてとらえ先行的要因によって教育を説明するという決定論パラダイムに至ってしまっている。客観主義や帰納法は、確かな事実・見えるものを現象として受け止め、「なぜそうなっているか」と問い、遠くに見える大きなものを原因としてとらえる傾向があるように思われる。こうした研究は、原因と結果との関連、背景と現象との関連を強化し、学校や教育政策が予期できないもの（新しいもの）を生起するという可能性を打ち消してしまう。「実践」とは、社会的な法則性に規定されない部分であり、社会的文脈を變形させるものである。ホームズが決定論を批判するのは、決定論がそうした「実践」の可能性を矮小化させるからである。

しかしながら上記の検討からも言えることだが、ホームズは完全に「実践」の側に立っているわけではない。ホームズは、「実践」を支える条件として社会的文脈に多くの関心を払っており、そうした意味では決定論から完全に離脱しているわけではない。教育政策と社会的文脈との相互関係という微妙な位置に焦点を当てようとしているのである。

#### 4 「実践」に関する三つのアプローチの定式化

さて筆者はここで、ホームズの理論的検討を手掛かりとして、比較教育学の研究アプローチを三つに定式化し、パースペクティブの整理を行いたい。つまり「実践」をできるだけ遠ざける伝統的アプローチ、「実践」を積極的に引き受けるアプローチ、そしてホームズに代表される中間的なアプローチである。ここではそれらを社会的アプローチ、規範的アプローチ、構築的アプローチと呼ぶ。三つのアプローチはそれぞれ、学校内部の事象と学校外部の事象の両方に目を向けることができる。三つが区別されるのは、どこに目を向けるかではなく、主要な諸力をどこに見いだそうとするかである。規範的アプローチは学校内部を源泉としてとらえ、社会的アプローチは学校外部の社会を源泉としてとらえる。そして中間的なアプローチは学校内部と外部が相互作用を形成しているととらえる。

### (1) 社会的アプローチ

これは、学校外部の社会的文脈に諸力を見いだそうとする立場、社会学的法則が強力に作用するであろうという仮定で研究をすすめる立場である。現前の学校教育を改善したりより良いものへと向上させようとするのではなく、学校教育を一つの社会的現象としてとらえ、社会的歴史的背景との関係に目を向ける。マクロ的で社会的な視野に立ち、そこから学校教育をとらえることで一般的な法則性や仮説を検証していくのである。こうしたアプローチは、社会的文脈をできるだけ正しく把握しようとするものであり、現前の実践に対しても、それが社会的文脈から生じているととらえがちである。こうした研究アプローチは、保守的な立場から教育改革に貢献するであろう。すなわち社会的背景や歴史的経緯との結び付きを強調し、教育改革が社会的文脈から離れることを警戒し、社会的文脈を無視する計画や実践、あるいは国際的な教育借用には懐疑的な立場である。前節で取り上げたホームズの批判は、社会的アプローチの限界を指摘しようとしたものである。

### (2) 規範的アプローチ

これは、学校内部や教育改革に諸力を見いだそうとする立場、規範的法則が作用するであろうという仮定で研究をする立場である。実際の教育機関で活動している教育政策者や教師は、目標や理念に傾倒し、実践や改革に従事する。そして当該社会が掲げている目標を絶対化させ、目標に到達するための制度論や方法論を開発・工夫する。時には自国の目標達成のために他国の教育方法を借用することもある。彼らにとって社会的文脈とは、変革の対象である。勿論、目標に到達しないこと、予期せぬ結果は常に起こり得る。しかしながらその場合は、目標それ事態を変更するのではなく、さらなる改革や実践を推進するのである。「実践」を積極的に進めるためには（すなわち「実践」が有効に作用するであろうと信じるためには）、少なくとも学校や教育政策が社会的文脈から自律しているということを前提としなければならないし、さらに社会的文脈を変革できるという確信を持っていなければならない。

いくらホームズが「実践」を重視するとはいえ政策者と同一の視点に立つわけではない。確かにホームズは価値や規範を大きく取り上げているが、あくまでそれらを距離を置いてとらえようとする立場にある。

### (3) 構築的アプローチ

社会的アプローチは「実践」を遠ざけており、規範的アプローチは「実践」を推進する。両者の中間に実践を扱うもう一つのアプローチが成立しうる。それは学校や教育制度が社会的文脈の中で十分に機能しているという前提に立ち、「実践」がどこまで現実社会において有効に作用するかということ（実現性）を明らかにするものである。社会に対して学校が新しいものを構築できるという意味で、この立場を構築的アプローチと呼ぼう。理念、政策、実施、成果といった一連の問題解決のプロセスを重視する一方で、それが現実社会の中でどのように有効であるか、または実現可能であるかを問う。一方で歴史的経緯や社会的文脈の影響力を認めつつも、また一方で改革や社会問

題の解決についてもその余地を認めている。もしこうした研究が十分に達成されるならば、実現可能な政策だけを確実に実施するという改革が導き出され、それゆえ予測できない結果を、最小限度に抑えることさえ可能であろう。社会的アプローチは「実践」を矮小化させており、規範的アプローチは社会的文脈を矮小化させている。構築的アプローチはそうした両者の限界を克服することができるであろう。

ホームズはまさしくこうしたアプローチに立っているのであり、社会的アプローチに対してパラダイム転換だと呼んだのである（ホームズの批判は、パラダイム転換というよりはむしろアプローチの違いというべきであろう）。まずもって教育は行為であり、ツールであり、実践である。したがってそれには結果があり、影響があり、変化がある。それを見極めることを目指すのである。構築的アプローチとは、ホームズの立場を、その理論的パースペクティブを参考としつつおし広げたものである。ホームズの主な関心が制度・政策レベルに向けられていたことからすれば、公民教育などのミクロな実践を含むこのアプローチはホームズよりも広い視野を持つ。

以上「実践」をめぐる三つのアプローチを定式化してきた。

さて、学校と社会的文脈のどちらが強い力を持っているかという問題は、決して検証できるようなものでもない。それは事実問題ではなく、研究者が抱えている信念や観念、研究を進めるための仮定のようなものである。こうした三つのアプローチのどれを採用するかは研究者の信念や研究対象によって決定されるべきであろう。「実践」よりも社会的文脈に目を向けたいとする論者にとっては社会的アプローチが有効かつ重要なものとなるであろうし、社会的な法則性よりもまずはいつその可能性に目を向けようとする論者にとっては規範的アプローチが有効かつ重要なものとなるであろう。また社会的な実現性に目を向けようとする論者にとっては構築的アプローチが有効かつ重要なものとなるであろう。それぞれの研究者がどのアプローチを採用するか、実践に対してどのようなスタンスを持っているかを自覚することが重要なのである。

## 5 おわりに 一公民教育研究への示唆一

比較教育学は学際的な学問だといわれる。社会学や文化人類学などの様々なアプローチが混在するなかでどちらかと言えば「実践」の問題は弱かった。本稿はホームズの理論を手掛かりとして、比較教育学研究内における「実践」の位置を明確なものにした。すなわち「実践」に関する三つのアプローチを定式化し、それぞれの特徴を明らかにしてきた。またホームズの主張するパラダイム転換が、社会的アプローチと決裂し、「実践」を取り入れようとしたこと、すなわち研究アプローチの転換ではないかと示唆してきた。また、どのアプローチを採用するかということは、研究者の信念や仮定に依存すると主張してきたが、筆者自身は中間的アプローチ・構築的アプローチに大きな魅力を感じている。

筆者が理論的整備にこだわっているのは、それが公民教育についての研究に大きな影響を与える

からである。公民教育、市民性教育、多文化教育、国際理解教育、人権教育、平和教育といった様々な実践的テーマは比較教育学においても極めて重要であるにもかかわらず、どのように研究すべきかが明確ではなかった。本稿の立場からするならば、多くの比較教育学は社会的アプローチを採用し、多くの公民教育（社会科教育学）は規範的アプローチを採用してきている。本稿はそうした二極分化に対して中間的なアプローチが成立できるということを、ホームズの理論的考察を手掛かりとして明らかにできたのである。

### 〈注〉

#### 1

- (1) 拙稿「民主主義社会における公民教育の可能性－ウッドの教育論をてがかりに－」『国際教育文化研究』第1号、九州大学大学院人間環境学研究院国際教育文化研究会、2001年、PP.39-49。拙稿「アメリカにおける社会科と公民教育」『九州教育学会研究紀要』第28巻、2000年、PP.151-158。
- (2) キングが普遍的で絶対的な法則性を拒絶しているのは、それが大学や研究機関の内部にとどまってしまい、社会的制度的な実践の場に還元されないからである。E・キング著、沖原豊・石附実監訳『比較教育学と教育政策』南窓社、1977年。(Edmund J.King, *Comparative Studies and Educational Decision*, London: Methuen, 1968.)

#### 2

- (3) カール・R・ポパー、内田詔夫・小河原誠訳『開かれた社会とその敵』（第一部・第二部）、未来社、1980年。(Karl R.Popper, *The Open Society and its Enemies*, London: Routledge and Kegan Paul, 5th edition, 1966.) なおポパーの哲学の全体像を把握するために下記を参考とした。小河原誠著『ポパー 批判的合理主義』講談社、1997年。
- (4) ポパー、前掲書、第一部、1980年、P.172。
- (5) ポパー、前掲書、第一部、1980年、P.76。
- (6) Brian Holmes, *Comparative Education: Some Considerations of Method*, London: George Allen and Unwin, 1981, P.76.
- (7) ブライアン・ホームズ著、岩橋文吉、権藤與志夫共訳『比較教育学方法論』帝国地方行政学会、1970年、P.92。(Brian Holmes, *Problems in Education: A Comparative Approach*, London: Routledge & Kegan Paul, 1965.)
- (8) カール・R・ポパー、森博訳『客観的知識－進化論的アプローチ－』木鐸社、1974年。(Karl R.Popper, *Objective Knowledge, An Evolutionary Approach*, Oxford: Clarendon, 1972.)
- (9) ポパー、前掲書、P.286。
- (10) ポパー、前掲書、P.258。

- (11) ブライアン・ホームズ「社会科学としての比較教育学－因果関係論・決定論との関連において」ユルゲン・シュリーバー編著、馬越徹・今井重孝監訳『比較教育学の理論と方法』東信堂、2000年。(Jürgen Schriewer and Brian Holmes(Eds), *Theory and Methods in Comparative Education*(PP.115-141), Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH, 1988.)
- (12) ホームズ、前掲書、1970年、P.123。
- (13) ホームズ、前掲論文、2000年、P.122。
- (14) Brian Holmes, Paradigm Shifts in Comparative Education, *Comparative Educational Review*, 28(4) 1984, PP.587-588.

3

- (15) 主として以下の論文を参考とした。沖原豊「比較教育学とは何か」沖原豊編著『比較教育学』有信堂、1981年、P.3-18。吉田正晴「比較教育学とは何か」吉田正晴編著『比較教育学』福村出版、1990年、PP.11-26。
- (16) レ・タン・コイ著、前平泰志ほか訳『比較教育学 グローバルな視座を求めて』行路社、1991年、PP.52-53。
- (17) Brian Holmes, op.cit.(1981), PP.122-126. Brian Holmes and Martin McLean, *The Curriculum, A Comparative Perspective*, London: Unwin Hyman, 1989.
- (18) 沖原前掲論文、吉田前掲論文。
- (19) レ・タン・コイ、前掲書、PP.37-38。
- (20) レ・タン・コイ、前掲書、PP.218-219。
- (21) ホームズ、前掲論文、2000年、P.141。
- (22) Brian Holmes, op.cit.(1981), PP.85-86.
- (23) 沖原前掲論文、吉田前掲論文。
- (24) レ・タン・コイ、前掲書、P.170。
- (25) レ・タン・コイ、前掲書、P.173。
- (26) ホームズ、前掲論文、2000年、P.133。
- (27) Brian Holmes, op.cit.(1984), P.593. また次の箇所も参照。Brian Holmes, op.cit.(1981), PP.78-79.

## **The Position of Practice in Comparative Education :On the Basis of B.Holmes's Theory**

**KAWANO Tetsuya**

Generally speaking, Comparative Education Research hesitates to deal with practice, for example, Civic Education. I mean practice is not only lesson at school but also effecting to society. Holmes had considered the relationship Comparative Education and practice, unlike many Comparative Education Researchers.

This article aims to position the practice in Comparative Education, and to examine what kinds of approaches of research are possible, with respect to the practice. This article is (1) to analyze Holmes philosophy, (2) to analyze the relationship Holmes theory and other Comparative Education Research, (3) to formulate three approaches about the practice.

Holmes focussed problem solving (practice). That is middle approach between normative and sociological laws. Holmes regarded not only sociological laws but also normative laws as important. He argued that many Comparative Education Researches are social determinism that assumed only sociological laws. Paradigm shift occurred when Holmes takes his middle approach.

Three approaches are formulated on the basis of Holmes argument.

(1) Normative Approach. The approach assumes to reform and improve social context with education and schooling. They undertake the practice willingly. The main forces are positioned on education, not social context. Many Civic Education Researches or Social Studies Education Researches takes this approach and models some programs or educational theories.

(2) Social Approach. The approach assumes that social context determine education or schooling. They keep the practice away. The main forces are positioned on social context, not education. Many Comparative Education Researches take the approach. Holmes criticized this approach, and he made paradigm shift.

(3) Constructive Approach. This is middle approach about the practice. The approach assumes that education and social context are interaction. While education and schooling influences in social contexts, education and schooling be influenced from social context. This approach analyzes possibilities or realizations that education reform social context.