

コンピテンシーに基づく教育政策に関する分析枠組 みの検討：世界文化理論とその発展を中心に

関, 楽平
九州大学大学院

<https://hdl.handle.net/2324/7164789>

出版情報：国際教育文化研究. 22, pp.1-12, 2022-12-01. Comparative and International Education,
Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：

コンピテンシーに基づく教育政策に関する分析枠組みの検討： 世界文化理論とその発展を中心に

関 楽平

はじめに

国家の政策形成が国内からの要請だけでなく、外部からの影響をも受ける。教育分野もその例外ではなく、教育政策や制度における借用と参照 (Phillips&Ochs, 2003) や、「国際社会におけるさまざまな個人や組織が国境を超えて共通の課題に対処する仕組み」としての教育のグローバルガバナンス (黒田, 2016) などがそれにあたる。グローバル化と情報化の進展に伴い、国民国家の枠組みを超えた教育政策形成のシステムが構築されつつある。従って今後、たとえ単一国家や地域に関する教育政策研究においても、その背後にある国際潮流に目を背けることができない。

近年、コンピテンシー (competency) 型能力の育成へのパラダイム転換が、世界各国における初等中等教育改革で共通したアジェンダとして取り入れられている (松尾, 2017)。特にアジア諸国において、こういった傾向が多く先行研究によって確認されうる (Care&Luo, 2016 ; Cheng, 2017)。本稿は、コンピテンシーに基づく教育 (Competency-Based Education, CBE) に関するアジア諸国の教育政策研究のための新しい分析枠組みを構築することを目的とする。

1. 国際的潮流としての CBE のアジア的展開

本節では、CBE の特徴とそのアジア的展開を概観する。CBE に関する教育政策 (以下は「CBE 政策」) を分析する際になぜ、新しい枠組みが必要なのかを明示し、そこで求められる視点や理論的な基盤を検討する。

1.1 「新しい能力」としてのコンピテンシー

CBE とは児童生徒のコンピテンシー育成を目指す教育である。ここで、OECD が提唱する「キー・コンピテンシー (Key Competencies, KC)」を一般モデルとしてこの「新しい能力」の基本的な特徴を検討してみる。⁽¹⁾

OECD の報告書では、「コンピテンシーは単なる知識・スキルではない。それは具体的な文脈の中で複雑な要求を満たし、心理社会的なリソース (スキルと態度を含む) を集めたり、利用したりする能力を含めるものである」と述べられている (OECD, 2005:4)。従って、コンピテン

本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2136 の支援を受けたものです。

シーは「知識」・「スキル」の獲得のみならず、情動的な側面（「態度」や「価値」）をも含む包括的な能力である。そのため、「何を知っているのか」より「何ができるのか」というアウトプットを重視する傾向がある。

KCの固有的性格として、「普遍性への仮定」がある。DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) プロジェクトは自ら提唱した三つのコンピテンシーが以下の条件を満たしていると宣言している。即ち、①様々な社会と個人に価値あるアウトカムに資する；②個人が多様な文脈の中で重要な要求を満たすことに資する；③専門家ではなくすべての人々に重要でなければならない (p4)、である。このような普遍的に必要とされるKCは「相互作用的に道具を用いる」、「異質な集団で交流する」及び「自律的に活動する」であり、この構造の基盤と中核となるものとして、思慮深さ (reflectiveness) が挙げられている。紙幅の制限があり、趣旨からも若干離れるため、本稿ではKCの内容を詳しく説明しないが、「普遍性への仮定」は当然ながら、その定義に関する記述を高度な学術的で抽象的な用語による文章化を必要とした。

1.2 CBEの国際動向から見えてくるKCに対する各国の姿勢の違い

松尾が国立教育政策研究所で進めてきた一連のプロジェクト研究⁽²⁾とその成果は、CBEの国際動向をつかむために示唆的である。彼は10か国⁽³⁾で行われるCBEに関する教育課程改革を概観し、特徴的な事柄を中心に分析を行った(松尾, 2017)。彼の調査を踏まえ、ここで10か国におけるコンピテンシー型能力の特徴を、KC概念と比較しながら考察すると、いくつかのパターンが見えてきた。

まず、イギリスやアメリカに代表される国々は、KCからの影響を受ける痕跡が最も薄く、それぞれ自国の現実に合わせて新しい能力観に基づく改革を進めているように思える。イギリスでは1999年のナショナル・カリキュラムにおいて「キースキル」の育成を導入していたが、現在ではむしろ「知識への振り戻し」が行われている。一方アメリカでは、P21 (The Partnership for 21st Century Learning) による「21世紀型スキル (21st Century Skills)」という独自の枠組みを開発している。次に、オーストラリア、フランス、ニュージーランドに代表される国々で、コンピテンシー枠組みに対応はするものの、必ずしもKCの基本的特徴に踏襲しているわけでもなく、また、そこまで体系的で抜本的な改革を実践レベルまで緻密に計画していたわけでもない。最後に、ドイツ、フィンランド、シンガポール、韓国及び日本は、この中では最もKCに沿った形で教育改革を行っている一群の国々である。このカテゴリーに属する国家を確認してみると、PISAの結果に大きく影響を受けている国々が集まっているだけでなく、同研究で取り扱った非西洋諸国のすべてが含まれている。

1.3 CBEに関する教育政策分析に必要な視点

このように、アジア諸国のCBE政策を分析する際に、KCのような「国際共通的な枠組み」との関係性を分析の視点に取り入れることが必要である。しかし、事例として日本におけるCBEに関する研究を概観してみれば、すでに国際的に共有されているコンピテンシー教育論の日本への受容というような、一方的な理解図式に従うものがほとんどである。また、OECDのKC形成の背後に隠された政治的要因にメスを入れる批判的研究も散見されるが(倉田, 2017; 光橋, 2021)、それでも「グローバル⇒ローカル」というトップダウン的な政策の転移方式を暗黙な前

提としているところに限界があると考ええる。

2. 世界文化理論から見るグローバルガバナンスの中の教育政策の形成／普及過程

それでは、グローバルガバナンスの文脈から CBE 政策を分析するために、どのようなアプローチが有効であろうか。本節では、新制度主義社会学に基づく世界文化理論の概要を紹介し、それが CBE 政策の分析にどのような関係性を持つのかを検討する。

2.1 世界文化理論の出発点と基本的特徴：CBE との親和性

梅と鄭（2020）の調査によれば、近年の比較教育学分野での論文—特に英語圏—で最も多く引用された文献こそが、世界文化理論（World Culture Theory, WCT）の提唱者である John Meyer に代表される研究チームの ‘World Society and the Nation-State’ である。ここから本稿では、この文献（Meyer et al., 1997）を中心として、WCT の出発点、理論的背景及び主な論理展開について紹介していく。WCT の研究関心は、国際的視座からアクターとしての現代国家や社会を捉え直すことにある。国際共通的な国家モデルの形成と国際組織の出現によって、彼らは「世界文化」の存在を仮定し、国家も組織も個人レベルにおいても、そういった「世界文化」が反映する普遍的価値と規範的モデルに適応するように行動すると主張する。彼らがこのような「仮説」を立てたのは、ほかの既存理論で当時の世界各地で確認される様々な現象と課題をうまく説明することが難しいと考えたからである。Meyer ら（1997）の言葉を借りると、「我々が試みたいのは、国民国家としての多くの社会が様々な予想のつかない次元で構造的な類似性を持ち、そして同じような方向へと変化していくこの世界を説明することである。」

このように、WCT の出発点と研究関心はまさに 1.3 で提示した CBE 政策分析において欠落している視点と合致する。CBE 政策のグローバル展開も、まさに WCT が説明しようとする現象として捉えられる。

2.2 WCT の前提と定式的な論理展開

(1) 理論的前提：マクロな現象学的視座と「世界文化」の仮定

WCT は自らの研究を「マクロな現象学的 (macrophenomenological)」なものとして定義している。この視座から見れば、国民国家は「文化的に構築された存在」であり、その文化は世界ベースで持続的に制度化され続けてきた (Meyer et al., 147-148)。この「世界文化」、もしくは「世界社会における文化的次元」(p149) は社会現実における認知的、存在論的モデルとして、国民国家やそのほかのアクターの性格、目標、テクノロジー、主権、統制や資源を規定する。残念ながら、Meyer らはここで議論をとどめてしまっており、意識的であれ無意識的であれ、肝心の「世界文化」の中身について議論が抜けていた。⁽⁴⁾Carney ら（2012）は「世界文化」を「普遍的価値と知識、人々の力量形成、社会正義、シティズンシップ、科学的事実、メリトクラシーや理性」などの理念の反映とした。Boli（2005）は、「世界文化」のコアを「理性化された科学、テクノロジー、組織、専門化など」と端的に説明した。

(2) アクターとしての特徴と行動原理：「制度化」と「正当化」

WCT に基づくアクターとしての国家は、文化的に構成される実体であり、以下のような特徴を持っている。即ち「同形化と同形的変化」、「理性的なアクター」、「政策と実践における脱結

合)」及び「拡張する構造化過程」である(Meyer et al., 1997:152-157)。これらの特徴を説明するために、WCTのキー・コンセプトとしての「制度化」と「正当化」に先に触れておこう。

一般的に、WCTで扱われる両用語は、バーガーとルックマンにおける知識社会学から借用したとされる(Berger&Luckmann, 2019:63-158)。Meyerの教育研究における展開を追跡した岩井(1995)は「教育の正当化理論」を同氏の制度理論の中核的な図式と位置付けた。彼の論に従えば、Meyerにおける「制度化」とは「実在とその活動パターンが規範的にも認知的にも存在し、現実生活において法則として自明視されるようになること」であり、これに対して「正当化」は、「制度化」された「外側の社会全体において自明視された分類様式(フォーマルな構造)の維持」過程である。WCTにおける「世界文化」は、この「制度化」から着想を得、国民国家を単位として見た外側に存在するものである。

即ち、「制度化」を通して、国民国家の外側の自明的な「世界文化」が生産され続ける。一方、国民国家は、自らのアクターとしての「正当性」を獲得・維持しようとする。従って、異なる社会的・文化的背景や産業構造などを有する国・地域の教育の「同形化」は、「世界文化」が提唱するモデルへの積極的な受け入れによって説明される。しかし、このような受け入れには自国の現実的な要請に必ずしも一致しないため、政策と実践は「脱結合」的になりやすい。また、WCTにおける「世界文化」は高度な理性化と専門化によって特徴づけられるため、それを受け入れようとする国民国家も、自らを理性的なアクターとして「正当化」する。

(3) 国際組織の役割と位置づけ

これらを踏まえ、Meyerらは「世界文化」⁽⁵⁾が国民国家にインパクトを与える三つのプロセスを明らかにしている。まずは国民国家として成立するために国際社会からの承認や主権の構築についてである。例えば新しく独立を宣言した政権や政府は、「世界文化」的モデルに適した一定の国家構造、プログラム、政策を受け入れていることを「外部」に示す必要がある。⁽⁶⁾それは適切な憲法、国家目標、データ・システム、省庁構造を含む行政的側面だけでなく、ナショナル・アイデンティティの形成の仕方まで高度にモデル化されている。次に、もし既存の国民国家が「世界文化」によって推奨される政策やモデルに適応することが難しい場合(キャパシティ不足/コスト/抵抗)、権威的な国際組織は正当化された「援助」を通してそれを維持することができる。また、直接的なインパクトだけでなく、「世界文化」はサブナショナルなアクターとその実践に「正当性」を与えることで、国民国家自身の施策と戦略にプレッシャーを与えることもできる。WCTにおいて、国連やOECDなどのような国際組織は、「世界文化」が国民国家に影響を与え続ける構造的前提である。Meyer(1994)はこういった国際組織や認識の共同体(epistemic communities)⁽⁷⁾を「理性化された他者(rationalized others)」と名付けている。彼の議論によれば、こういった「理性化された他者」は普遍的、科学的及び専門的な様々なディスコースを形成させることで、WCTが想定する世界レベルの社会的構造を現実なものにしている。

2.3 グローバルガバナンスにおけるCBE政策の形成/普及過程のWCTに基づく解釈

WCTにおいて、高度な科学性と専門性に特徴づけられる国際組織は、「理性化された他者」として、「世界文化」を反映する文化的な脚本(scripts)を作成する役割を担うとされる。こう

いった視点から考えると、OECD の KC 枠組みはまさに配役通りと言える。それから、Meyer ら (1997) は、近代化論の発展によって正当化された目標として「集合体的社会経済発展と全体的な個人の自己成長」を挙げており、本稿第 1 節で示した OECD の KC の目標と通底している。また、KC が定義的に普遍性と抽象性を持つという本稿の観点も、「世界文化」を反映する脚本／青写真 (blueprint) として必要とされる性格に当てはまる。さらに、Carney ら (2012) が指摘する「世界文化」の西洋中心的な限界性も、「ヨーロッパ仕様の国際標準学力としての KC」という福田 (2016) の観点から見れば対称的である。特に、アジア諸国が OECD による KC 枠組みに対する積極的な姿勢を説明するために、WCT の論理は有効である。

「制度化」された「世界文化」としての CBE の受け入れは、非西洋諸国において特に、自国のアクターとしての「正当性」を示すための重要な手段であり、アジア諸国が CBE に対する積極性も、「正当性」の獲得・維持という行動原理に基づいて説明されうる。

このように、CBE 政策のグローバルな形成と普及過程を分析する上で、WCT は適した枠組みと説明概念を提供できる。しかし、20 世紀 70 年代から台頭した同理論は、このまま今日のグローバルガバナンス解明に使えるとは考えにくい。例えば、「世界文化」が国民国家にインパクトを与える三つのプロセスについて、これは明らかに国際社会における秩序が構築され始める時代背景と対応関係にある。現代社会において、開発援助におけるパターンリズム批判やオーナシップの受入国への移転など、アクターとしての国民国家の主体的な行動が重視されている。しかし、WCT の定式的な論理展開ではそういった部分を軽視する傾向がある。

3. WCT をめぐる論争と発展可能性

第 2 節では WCT の前提及び論理展開を概観し、それがグローバルガバナンスにおける CBE 政策を分析するための有効性を検証した。結果、同理論の基本的な課題設定と、特に「制度化」と「正当化」による教育政策の普及現象への説明力から、グローバルガバナンスの文脈に位置付けられる CBE 政策との親和性が認められた。一方、時代的な制限もあり、Meyer らが 20 世紀末に構想した WCT をそのまま扱うことが難しいという結論に至った。そこで本節は、WCT が比較・国際教育学 (以下「比較教育学」) 分野における論争や批判を整理し、その限界性を明らかにする。そのうえで、WCT がいかにそれを乗り越え、どのような方向に発展されるべきかを論じる。

3.1 「世界文化」の存在における妥当性をめぐる論争

WCT は、グローバルモデルの役割を過大に評価し、ローカルな「意味」やリアリティを看過してしまう危険性があるとしばしば批判される (Levitt, 2003; Levitt, 2012; Schriewer, 2012; Schwinn, 2012)。Levitt (2003) は人類学的な立場から見る教育の多様性を WCT の根幹にある「国際的な教育モデルへの収束」と対峙させ、「エスノグラフィックな日常生活を用いて世界文化理論を挑戦」(p3) するために多くのケーススタディーを一冊の著書にまとめた。そこで、WCT の様々な構成要素が批判的に議論されていた。例えば権力に対する過小評価により、WCT 論者は時折「強制的な受け入れ」を「自主的な採り入れ」と勘違いしてしまう (p4;p17)。また、「世界文化」の構造と実態についても、彼女は疑問を呈している。即ち、「世界文化」は共有される

一連のモデル・セットとしてあり得るのか、それとも複数モデルによる競争、あるいは「文化的対話 (cultural dialogue)」(Spindler G et al., 2012) の形に従って理解されるべきか、である (p17)。Carney ら (2012) はこういった「グローバル・ローカル」、あるいは「収束化・分岐化」による二項対立的な論争に更なる問題提起を行った。彼によれば、WCT 論者は「疎結合 (loose coupling)」などの概念を通してローカルでの多様な取り組みを安易に説明する傾向があり、それによって、「グローバル・ローカル」をめぐる論争がこれ以上に新しい知見をもたらすことのできない無意味なものになりかねないとした。さらに、刺激的な論文タイトルが示したように、Carney らも「世界文化」に対して懐疑的な眼差しを向けさせ、WCT に基づく膨大な先行研究が「世界文化」の存在を「科学 (science)」として証明しているというよりも、むしろそれを「信念 (faith)」として生産してきたと批判した。さらに、近年の研究では、抽象的な「神話 (myths)」としての「理性」や「発展」よりも、西洋的自由主義と資本主義に親和的なパッケージ化された一連のモデルをそのまま自明的に「世界文化」の象徴として扱っている理論の転回も指摘されている。

3.2 ローカルへの視点の欠如—グローバル・ローカル結合体への詮索

Parish (2019) は上記の議論を踏まえつつ、「グローバル・ローカル結合体 (Global/Local Nexus)」に研究の主眼を置き、制度ロジックアプローチによってグローバルとローカルの間で教育現実はいかに流動していくのかを探究することができるかと主張している。近年の比較教育学分野では、こういった枠組みに基づく挑戦的な試みも少なくない。英文誌の Comparative Education は 2012 年に「グローバル・ローカル結合体の再定義」⁽⁸⁾をタイトルに特集を組んでいる。同特集の序章を執筆した Schriewer (2012) は「グローバル・ローカル問題系 (problematique)」の存在を指摘し、「グローカライゼーション (glocalisation)」や「疎結合」のような表面にとどまる造語に満足せずに、グローバルとローカルで観察される対立的な現象と傾向を説明できる枠組みの必要性を強く訴えた。Schwinn (2012) は北欧的制度主義 (Scandinavian institutionalism) から視点を借り、WCT の仮定するトップダウン的なグローバル化の伝播を批判した。その代わりに、彼は特定社会から再文脈化 (re-contextualize) を経てほかの地域へ、ひいては全世界へ広がっていく平面的なプロセス・モデルを提示している。彼はグローバル性 (globality) が複数のアクターに開かれたアリーナとして特徴づけられると主張した。アリーナの中で、アクターとしての多様な地域は持続的にお互いを参照し、交流し、触発されていくプロセスこそがグローバル化のメカニズムである。彼の主張は、行動理論に基づく諸概念によってグローバルとローカルを統合された一つのモデルの中で描きたいという志向性を含意している。Levitt (2012) は人類学分野で蓄積されてきた「文化」に関する理論を整理し、その一つの重要な特徴として「競争的な意味形成プロセス (contested process of meaning making)」を挙げている。彼女は権力、特に特定の意味形成を可能にし、更にはそれを魅力的・科学的にできるような「隠された権力」の重要性を指摘し、文化人類学の分野から「世界文化」や「グローバル・ローカル結合体」に対する理解を深める可能性を示唆している。

3.3 小括

WCT の限界や課題をめぐる比較教育学的論争を踏まえ、ここからは CBE 政策を見る際の同理

論の問題点を提示する。主には以下の二点が挙げられよう：

① 「世界文化」という構想自体の論理的・経験的な基盤をめぐる論争。例えば「世界文化」を西洋文化に根差した自由主義・資本主義・個人主義に親和的なモデルを「普遍的」なものとして自明視することに陥っているという批判が多い。Schwinn (2012) は日本、中国及びインドなどによるオルタナティブとしての多元な近代化プロセスを看過してしまうことに対して警鐘を鳴らしている。従って、WCT の一般理論に基づく分析では、「ヨーロッパ仕様の学力標準」と揶揄されるコンピテンシー型能力観に含まれる文化的な差異を見落とす危険性がある。

② WCT はグローバルとローカルにおける収束と分岐の同時進行という現象を国際的な文脈に埋め込まれた国民国家の正当性をめぐる行動原理に基づいて説明することができるが、個別な国家や社会（ローカル）においての教育政策の形成・実行にかかわる諸問題にまで包括的に観察するための視点を持たない。グローバルガバナンスの中で重要な位置を占める CBE 政策を分析対象とする場合、こういった視点の導入が必要不可欠であろう。

4. CBE 政策分析における WCT の発展的な理論借用

4.1 アジア諸国における CBE 政策研究と WCT の相互発展性

上記の二つの問題点があるが、本稿で求めるアジアにおける CBE 政策の分析枠組みの構築に関していえば、むしろその限界を乗り越え、WCT 自体の発展可能性が秘められていると考える。

まず、「世界文化」における妥当性 (3.3 の①を参照) への批判には、「世界文化」自体を幻のように揶揄するタイプと「世界文化」の西洋中心的な限界性に懐疑的なタイプに分けることができよう。しかし、ある国・地域の目線から見れば、「世界文化」はあくまで一アクターから見て「普遍的」なものであるため、この手の批判は本稿においては無意味なものになる。それだけではなく、CBE のアジア的展開と普及を対象とする分析は、むしろ「世界文化」の非西洋的要素を見つけ出す可能性を持っている。

また、WCT は国際社会と国家アクターの正当性をめぐる相互作用に焦点を絞るあまり、政策が形成された後の実行やその課題にまで射程を入れることができないという批判もある (3.3 の②や Schriewer, 2012 などを参照)。これについて、本稿が構想する分析枠組みはまさにこの限界性を乗り越えるためのものである。

4.2 WCT の発展的な借用に関する検討

(1) 「世界文化」の形成過程における非西洋アクターの行動への注目

「世界文化」の自明性に対する吟味や批判的な分析は、本稿における WCT の発展的な借用のための重要な部分である。WCT が構想する「世界文化」の西洋中心的な限られた認識論を乗り越えるために、非西洋アクターの国際社会での立ち振る舞いや役割を取り上げる視点が求められよう。CBE 政策研究においてこのような視点の追加は、上記の KC に対するアジア諸国の積極的な姿勢に解釈を加えることによって可能になる。そこで、CBE のグローバルガバナンスに中心的な役割を果たす国際組織としての OECD を、ニュートラルな「理性化された他者」ではなく、同じく「制度化」と「正当化」のメカニズムで行動するアクターとして捉え直すことが必要である。この上で、もしそこに西洋中心的な「世界文化」の「制度化」が行われているとす

れば、非西洋アクターとしてのアジア諸国が自らの「正当性」を獲得・維持するために、受動的で形式的な「受け入れ」以外で、どのような行動が選択されているのかを明らかにする。これで、アジア諸国における CBE 政策研究においてグローバルガバナンスの文脈との関係性を明確にできるだけでなく、WCT 自身の発展にも寄与できると考える。

(2) 「制度化」と「正当化」メカニズムの概念拡張：グローバル・国家・組織・個人

WCT において「正当性」の獲得・維持は、国際社会における国民国家の行動原理として特筆されているが、この視点は本稿においても重要である。なぜならば、この考えは CBE に代表される国際潮流となりつつある教育理念を根底から捉え直し、より正確に国際組織・国家政府・教育行政・教育機関と個人の間で流通する「世界文化」の絶え間ない再構築に接近できると考えたからである。また、Meyer ら (1997) が指摘した通り、WCT ではマイクロ現象学 (microphenomenological) やマクロ/ミクロな現実主義 (Macro/Micro-realist) 的社会学に基づく研究が陥りがちな問題点を回避できるという強みを持っている。⁽⁹⁾

一方で WCT は、「制度化」と「正当化」という知識社会学の概念の援用によって、両者のバランスを保とうとした。WCT 論者は、社会構造や機能に対する科学的・理性的な分析によって「制度化」される「世界文化」を認めつつも、その中に埋め込まれるアクターたちの「正当化」をめぐる行動と選択が、必ずしも自らの構造や現実的な要請に対応するわけではないと主張する。そこには、観念論と構造論の包括が目指されていると考える。さらに言えば、Meyer らは「制度化」と「正当化」のプロセスをこうしたグローバルレベルに限定して論じたわけではなく、むしろ組織においても同様な分析を行っている (Meyer&Rowen, 1977)。従って、WCT 自身はグローバルに着目する伝統があるにしても、「制度化」と「正当化」のメカニズムは、国家・組織・個人にまで論理展開の射程を拡張させることができる。これにより、例えば日本における CBE 政策を分析する際に、グローバル・国家・組織・個人といった様々なレベルのアクターを一つの図式—即ち「グローバル・ローカル結合体」という視点から考察することが可能になる。

4.3 アジア諸国における CBE 政策分析のための枠組みの提示

(1) 「制度化」と「正当化」のメカニズム

この枠組みは「制度化」と「正当化」のメカニズムという前提に立っていることを先に断っておきたい。即ち、国民国家から個人まで様々なアクターは、自らのアクターとしての「正当性」を獲得・維持するために行動するが、「制度化」された規範的な理念や社会的・文化的規則との親和性を示すことが最も効果的な戦略である。とはいえ、アクター自身も「制度化」の参加者であり得るし、「正当化」の行動パターンも、受動的な受け入れ以外にもありうる。

(2) 「グローバル・ローカル結合体」の中の教育政策の形成と実行の動的過程

ここでは、国際組織・国民国家・ナショナルな組織 (例えば文科省)・ローカルな組織 (例えば教育機関や地方団体)・個人のそれぞれを交差的関係にあるアクターとして捉え、これらを含む包括的なネットワークを「グローバル・ローカル結合体」とする。CBE 政策は、こういったネットワークの中で形成され、実行されていく。この動的過程は基本的に、異なるアクターの間で CBE が実体化していくうえでの「正当化」過程として構想される。

(3) 「世界文化」として「正当化」される CBE:国際組織と国家アクターの相互作用

CBE は教育のグローバルガバナンスの中において「個人的成功と機能的な社会」のための「よい教育」とカテゴライズされており、WCT 的であれば「世界文化」に基づく普遍的モデルである。CBE をこのような位置づけにまで押し上げたのは、OECD やユネスコなどの国際組織であり、アクターとしての国民国家は、CBE に関する政策を自国で行うことで、自らの「正当性」を獲得・維持するよう行動する。その結果、CBE 政策の導入やそれに基づく教育改革は国際潮流になった。しかし、OECD が冷戦時の「経済版 NATO」と言われるように、それ自身も完全に中立的ではなく、メンバー国や組織としての思惑を持って行動するアクターとして捉える必要がある。従って、CBE が「世界文化」の一部として「制度化」される過程を検討する必要があり、特に分析対象とする国家アクターがそのプロセスへの参入に着目する必要がある。

(4) 「世界文化」から国家政策への「正当化」

「世界文化」として CBE が国家アクターによって受け入れられた場合、国家政府・教育行政・地方団体などによる政策形成の動的過程が始まる。そこでも、ポリシー・メーカーや関連者たちは、自らの政策の「正当性」を示す必要があり、それは「世界文化」との一致さをアピールする以外にも、ローカルな現実や構造によって「制度化」される普遍的モデルとの繋がりを主張する戦略もある。そこで、「世界文化」と特定国家の普遍的モデルの相互関係を解明したうえで、国家政策がいかにか「正当化」されたのかを分析することができる。

(5) 国家政策から教育現場の実践への「正当化」

上記と同様に、政策は教育現場に行き渡り、教育委員会・学校を含むローカルな組織と教員・生徒・保護者などの個人アクターによる実践の変容を引き起こすことが予想される。例えば日本の教員が CBE 政策からの影響で、総合的な学習の時間などを活用したプロジェクトを立ち上げたり、コンピテンシー型の授業デザインに挑戦してみたりする場合、彼らが自らの活動の教育的価値を示すことで、その「正当性」を守る必要がある。なぜならば、このプロセスがうまく機能しない場合、新しい教育実践は容易に「空中分解」するからである。

(6) 政策形成と実行に伴う「制度化」による還元

CBE 政策がある国において実施されていくと、教育に関する新しい規範や常識が生まれていく。そこでまた「制度化」が各レベルのアクターによって、「正当化」とは逆の方向で進められる。最終的に、アジア諸国による「西洋中心的な」CBE の再解釈など、WCT 自身の発展につながるような研究成果が見込まれる。

おわりに

本稿は、WCT に基づいたアジア諸国における CBE 政策分析の枠組みが、CBE 研究と WCT の理論的発展の両方に寄与できるという考えを、これまでで何回も示した。最後は、この主張がなぜ見込みのあるものなのかについて述べたい。

執筆者はこれまで、中国と日本の CBE 政策に関する研究を行ってきた。両者の共通点は、地理的・文化的な要素以外に、教育のグローバルガバナンスにおける積極的な姿勢がある。そこで、本稿で構築した枠組みにおいて予想される非西洋アクターの多様な「正当化」戦略が確認

されている。例えば黄（2021）は世界文化理論に基づき、「素養」概念⁽¹⁰⁾の歴史的変遷を概観し、CBEの「中国型モデル」の再構築を訴えている。他方、日本では日本型教育の海外展開が進められ、そこで注目される「全人教育」や体験重視の教授法とCBEの関連付けも、国家アクターとしての日本によるCBEの再解釈を示唆している。

この状況から、本稿が提示した枠組みによるCBE政策の研究分析は、教育のグローバルとローカルにおける変容を統合した形で捉えるための理論的基盤に寄与し、今後の比較教育学研究に重要な知見を生み出すことも期待されよう。

本研究は、JST次世代研究者挑戦的研究プログラムJPMJSP2136の支援を受けたものです。

註・引用

- (1)他にも「普遍的」と宣言するコンピテンシー型能力枠組みが存在するが、アジア諸国における認知度やPISAによる強力な政策影響を考慮し、KC枠組みを「一般モデル」とした。
- (2)例えば、「教育課程の編成に関する基礎的研究」（2010年度～2014年度）、「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する基礎的研究」（2015年度～2016年度）。
- (3)それぞれイギリス、ドイツ、フランス、フィンランド、アメリカ、オーストラリア、ニュージーランド、シンガポール、韓国及び日本である。
- (4)むしろ、「世界文化」の投影としての様々なモデルは挙げられている。例えばシティズンシップ、社会経済的発展、理性化された正義、人権、自然世界、科学研究、教育などがある。
- (5)本文でここは‘world society’の方を使っていたが、本文の記述の一貫性を考慮したうえで、「世界文化（world culture）」を全文通して使うことにしたが、同理論をworld society theoryとして呼ぶ学者も一定数存在することもここで断っておく。
- (6)ここでいう「外部」とは、昔では帝国や覇権国家など支配的な強力なアクターであったが、国連に代表される国際組織の定着化につれて、「外部」もより一般的な共通理解や合意に基づく超国家的なものになっていると含意されている。いわゆる「国際社会の反応」はその一つの表現の仕方であると筆者は理解する。
- (7)特定分野における政策形成に関連する権威的な知識を宣言できるような専門家ネットワークであり、多くの場合はトランスナショナルな組織構造と規模を成している（Haas, 2021）。
- (8)特集タイトルの原文はRe-Conceptualising the Global/Local Nexus: Meaning Constellations in the World Societyである。
- (9)詳細はMeyer et al. 1997を参照。簡潔に言えば、Microrealistでは文化的要素を無視してしまうことになる；Macrorealistでいう文化は支配的イデオロギーを助長する装置として扱われる；Microphenomenological approachでは世界レベルでの文化的プロセスにまで議論を深めていない、などとして既存のパーспекティブを批判していた。
- (10)コンピテンシーの漢訳であり、特にOECDのKC概念を指すことが多い。黄（2021）では、competence-based educationにおけるcompetenceを「能力」、global competenceなど管理学関連で使われる場合を「勝任力」、そしてkey competenciesなどにおけるcompetencyを「素養」と中国語における類似する概念の整理している。

参考文献

- Anderson-Levitt, K. M. (2003). A world culture of schooling?. In *Local meanings, global schooling* (pp. 1-26). Palgrave Macmillan, New York.
- Anderson-Levitt, K. M. (2012). Complicating the concept of culture. *Comparative education*, 48(4), 441-454.
- Berger P, Luckmann T. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. 吴肃然（訳）. [M] 北京大学出版社, 2019.
- Boli, J. (2005). Contemporary developments in world culture. *International Journal of Comparative Sociology*, 46(5-6), 383-404.
- Care Esther, Luo Rebekah. (2016). Assessment of Transversal Competencies: Policy and Practice in the Asia-Pacific Region. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00>

- 00246590(2022年6月18日アクセス).
- Carney, S., & Bista, M. B. (2009). Community schooling in Nepal: A genealogy of education reform since 1990. *Comparative Education Review*, 53(2), 189-211.
- Carney, S., Rappleye, J., & Silova, I. (2012). Between faith and science: World culture theory and comparative education. *Comparative Education Review*, 56(3), 366-393.
- Haas, P. (2021). Epistemic communities.
- Hou, D. (2011). Education Reform in the Kyrgyz Republic—Lessons from PISA.
- Kai-ming Cheng. (2017). Advancing 21st Century Competencies in East Asian Education Systems. Asia Society. <https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-east-asian-education-systems.pdf> pf0000246590(2022年6月18日アクセス).
- Leroy-Themeze, C. M., Abadzi, H., Gopal, G., Johda, N., & Johnson, R. J. R. (2011). Nepal—Country program evaluation, 2003-2008.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 83(2), 340-363.
- Meyer, J. W. (1994). Rationalized Environments. 28-54 in *Institutional Environments and Organizations*, by W. Richard Scott and John W. Meyer. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of sociology*, 103(1), 144-181.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris: OECD.
- Parish, K. (2019). A theoretical approach to understanding the global/local nexus: the adoption of an institutional logics framework.
- Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some explanatory and analytical devices. *Comparative education*, 39(4), 451-461.
- Schriewer, J. (2012). Meaning constellations in the world society. *Comparative Education*, 48(4), 411-422.
- Schwinn, T. (2012). Globalisation and regional variety: problems of theorisation. *Comparative Education*, 48(4), 525-543.
- Scott, R. W., Scott, W. R., & Meyer, J. W. (1994). Institutional environments and organizations: Structural complexity and individualism. Sage.
- Spindler, G., Spindler, L., Trueba, H., & Williams, M. D. (2012). Schooling in the American cultural dialogue. In *The American cultural dialogue and its transmission* (pp. 56-70). Routledge.
- Waldow, F. (2009). What PISA did and did not do: Germany after the ‘PISA-shock’. *European Educational Research Journal*, 8(3), 476-483.
- 黄芳. (2021). 社会学新制度主义视角下“素养”概念史考察. *比较教育研究* (02), 65-72+81.
- 岩井八郎(1995)「外側から見る眼: ジョン・マイヤーの制度理論と教育研究における展開」『大阪外国語大学論集』13, 153-171.
- 原田信之 (2006) 「教育スタンダードによるカリキュラム政策の展開: ドイツにおける PISA ショックと教育改革」『九州情報大学研究論集』8, 51-68.
- 光橋翠. (2021) 「教育における「コンピテンシー」をめぐる言説についての考察」『ESD 研究』4(4), 23-35.
- 黒田一雄(2016)「特集:「教育のグローバルガバナンスと開発」に寄せて」『国際開発研究』25(1-2), 1-4.
- 松尾知明(2017)「21世紀に求められるコンピテンシーと国内外の教育課程改革」『国立教育政策研究所紀要』146, 9-22.
- 松下佳代(2010)「PISAで教育の何が変わったか〜日本の場合〜」『教育テスト研究センターCRETシンポジウム』12, 1-10.
- 倉田桃子(2017)「PISAとキー・コンピテンシーの形成過程: DeSeCo計画における議論の検討」『公教育システム研究』16, 1-29.
- 梅伟惠&郑璐. (2020). 国际与比较教育研究热点主题与未来展望—基于三种SSCI期刊的文献计量与可视化分析(2000-2019年). *比较教育研究* (11), 26-33+77.
- 福田誠治 (2016) 「松尾知明著『21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較—』」『比較教育学研究』52, 217-219.

An Analytical Framework for CBE Policy Research in Asia: A Focus on World Culture Theory and its development

Leping MIN

Internationalization of education seems to be inevitable in this ‘world society’ nowadays. Particularly since international organizations like UNESCO and OECD came to power, it seems like we can find similar educational reforms or organizational structures all over the world, which is described by some scholars as ‘isomorphism’. Thus, it would be necessary to take global impact into account even when we are pursuing a policy study within a single state. Competency-based education (CBE) is an important strand in global governance within the education area. Thus, we need some alternative frameworks or perspectives that enable us to cover what is happening both globally and locally for a study focused on CBE policies in a certain state.

In this article, we suggest that ‘world culture theory (WCT)’ as a theoretical basis for constructing a solid analytical framework of CBE policy studies, especially in Asia is necessary.

This article argues that it is beneficial to borrow from WCT when trying to construct the framework for the CBE policy study, but we have to deal with its limitations first. It is clear that non-western actors and their original strategies are neglected in WCT, furthermore, it attaches too much importance to ‘global stories’, letting local realities merely untouched. However, this article suggests that we can developmentally adopt WCT. With a flexible application of the key concepts of ‘institutionalization’ and ‘legitimation’, this article finds out that WCT has the potential to create a framework covering the whole process of policy-making and implementation.

An analytical framework for CBE Policy Research in Asia is presented based on the institutionalism logic rooted in WCT. This framework is characterized mainly by 2 points. (1) a consistent explanatory tool of ‘institutionalization and legitimation’ that is useful for picturing actors of multiple levels, including international organizations, nation-states, national organizations, local organizations, and individuals; (2) a comprehensive perspective that makes it possible to chase a dynamic process of policy-making and implementation in global/local nexus.