

方法論を編みなおす

二国間比較研究の方法論的再考と現代的意義

——ヨーロッパにおける公教育制度の批判的問い直しのために——

見原 礼子

(長崎大学)

はじめに

比較教育学の誕生以来、「国民国家」という比較の分析単位が最も頻繁に用いられてきたことは繰り返すまでもない（関口1981：28、馬越1992：23、Bray and Thomas 1995：477、石堂2005：236）。比較教育学の「父」と称されるジュリアンの著作（1817）で示された比較の目的にも見られるように、比較教育学そのものが、国民教育制度あるいは公教育制度の確立期に生じた問題を解決するために誕生した学問であったとも言える。だが、国民国家の枠組み自体が大きく変容を遂げていく中で、国民国家のみを比較教育研究の分析単位とすることの限界も既に多くの論者によって指摘されてきた（竹熊2001：6、馬越2007：25、マンゾン2011：107）。

では、このような現代にあって、二国間の教育を比較するという比較教育研究の意義とはいかなるものであるのか。言い換えれば、二つの国民国家を分析単位とすることによって、現代の比較教育研究はいかなる知を生み出しうるのか。

この問いを検討するために、本稿ではまず第一章において、二国間比較研究をめぐるどのような方法論のもとでいかなる議論が展開されてきたのかをふりかえる。その作業にあたっては、比較教育学の古典的著作の一つであり、二国間比較に関して最も明瞭な質的方法論を示したベレディの著作（1964）において提唱された方法論を中心に参照しつつ、より科学的な仮説検証としての実証主義的方法論を提示したノアとエクスタインの著作（1969）、及びそれまで

の経験主義的な比較研究の方法論を批判的に問い直そうとしたレ・タン・コイの著作（1981）も必要に応じて補足的に参照する。これらの方法論を通じて、二国間比較研究の方法論的特徴と課題を改めて再考することが、上記の問いへのアプローチにつながる。

二国間比較研究の方法論的再考を踏まえて、第二章では、筆者が自らの比較教育研究において、方法論をどのように内部省察したのかを叙述する。さらにそこからいかなるものを生み出そうとしたのかをふりかえる。これらの考察を通じて、第三章において比較教育学における二国間比較研究の現代的意義の一つを導き出すことが本稿の目的である。

1. 二国間比較研究の方法論

二国間比較は、多国間比較と並んで、「国民国家」を単位とした比較教育研究の代表的な手法であり続けてきた。だが、このことは、二国間比較という確固たる方法論が広く受け入れられてきたことを意味するわけではない。二国間比較研究に客観的な正当性・妥当性を持たせるにあたってまず重要な前提とも言えるのが、対象とする二カ国を選定する手続きである。だが、この最初の段階において、なぜそもそもこの二つの国を比較するのか、なぜこの二カ国でなければならないのか、という問いに十分答えられていない研究が多いという批判はしばしば提起されてきた。例えばシュリーバーは、比較教育学の「欠陥」として指摘される点として、多くの二国間・多国間比較研究が「特別の比較研究意図も問題意識ももっておらず明確な理論構成を欠いて」おり、「国やテーマの選び方がきわめて場当り的である」(2000:30) ことを挙げている。このように、二国間比較研究の方法論をめぐるのは、対象とする二カ国の選定段階から、その妥当性が問われてきたという側面もある。

以下では、このような批判を受けてきた二カ国の選定手続きをめぐる課題の検討に加えて、二国間比較研究の方法論においてしばしば議論になってきた比較情報の均衡性をめぐる課題と比較の目的をめぐる課題についても、それぞれ検討を加える。この三つの観点から、二国間比較研究の方法論的特徴と課題を再考していきたい。

(1) 二国間比較研究の手順——ベレディの方法論を出発点として——

比較教育研究の方法論の前提として、ベレディは、比較教育学を一国または一地域を対象とする「地域研究」と、同時に多くの国または地域を扱う「比較研究」とに分類した。この分類に基づき、「地域研究」を進めたのちに「比較研究」へとつなぐ橋を発展させることで、比較教育研究が成立するという考えかたを彼は示している（ベレディ 1964=1968：8, 20）。そのうえで、一国についての地域研究にとどまるものは比較教育学ではないと言い切っている（同上：19）。

この主張は、日本の比較教育学において展開された議論を思い起こさせる。すなわち、地域研究あるいは外国研究は比較教育研究と言えるのか否かという考えかたの違いにかかわる議論である。ベレディの立場に近い立場をとっていたのが市川（1990）である。市川は、当時の日本比較教育学会の発表や研究の動向をふりかえり、比較の視座を持たない外国研究が圧倒的であることに對して問題提起した。これに対する応答として、馬越（1992）が性急な比較よりも地域研究に徹することの重要性を説いたことは周知のとおりである。

地域研究をめぐる議論はその後国内外において活発に展開され、現在にいたるまで比較教育研究の方法論を語るうえで中心的なテーマの一つとなっている（杉村 2011：269）。本稿は二国間比較研究を扱うことが主眼となっているため、紙幅の都合上、比較の視点を特段有さない地域研究のありかたについては詳細な議論を控えるが、二国間比較を含む比較研究が地域研究を土台として展開されるというベレディの立場を引き取るならば、二国間比較研究に取り組もうとする研究者は、まずもって対象とする二カ国の地域教育研究者でもあらねばならないということになる。だが、後述するように、二つの国の地域教育研究者として二国間比較研究に取り組むことがいかに困難であるかは、筆者が身をもって経験することとなる。

ベレディによる「地域研究」と「比較研究」の分類におけるそれぞれの比較の方法としては、次の四段階の手順によってより具体的に説明される。以下の①②の段階がベレディのいう「地域研究」に分類され、③④の段階が「比較研究」に分類されることになる。また、①に先立って、対象とする国の言語獲得やその国での滞在経験など、「地域研究」を遂行するうえで不可欠となる経験

を踏まねばならないとされている。四段階法は既に広く知られた手順であるが、本稿の中心的な議論にかかわるものであるため、ここで改めて簡単に説明しておきたい（ベレディ 1964=1968：10-25, 260-270）。

①記述：文献資料を収集し知識を得たうえで、実際に自らが対象とする国を訪れ、学校訪問やインタビューといったフィールド調査を実施し、それらの情報を記述する。資料の収集やフィールド調査の実施にあたっては、後の比較可能性を確保するために、系統的な収集や調査を遂行するよう心がけるべきであるとされる。

②解釈：記述を終えた教育学上の資料にかかわる教育的事実を他の人文社会科学の観点（例えば心理学、哲学、政治学、社会学、人類学など）から厳密に検討し、その事実のもつ意味を引き出す。

③並置：比較の準備段階として、比較するものをつき合わせる。すなわち、比較が可能かどうかを決定するために、どのような面から比較をするのかという問いに答えることが必要となる。とりわけ、資料の比較可能性あるいは一貫性を担保することが重要である。ここでは、研究対象国のそれぞれに対して、同一もしくは比較可能なカテゴリーに分類できるように資料を体系化する作業が必要となる。この過程には仮説の探究作業が含まれるとベレディは述べる。

④比較：ここで行われる「同時比較」を通じて、対象間の相違点と類似点が明らかにされる。具体的な方法として、「例証比較」と「均衡比較」という二つのタイプが説明されている。「均衡比較」の場合、対象国にかかわる比較情報をすべて対応させることによって、精密な比較分析が成り立つのに対して、「例証比較」はデータの不一致のため「均衡比較」が不可能であったり、適切でなかったりする場合などに用いられる方法とされる。

(2) 二カ国の選定をめぐる課題

次に、ベレディの方法論において、二国間比較の前提となる二カ国の選定手続きがどのように説明されているか確認する。ベレディの方法論の場合、二カ国の選定手続きについて詳しい言及はなされていないが、四段階法に照らせば、その手続きは基本的に記述を行う前の段階でなされていることになる。対象とする二カ国を選定し、その二カ国の「地域研究」すなわち記述と解釈を終えて

から比較研究に進むという手続きである。この手続きに沿う場合、なぜその二カ国を比較対象とするのかという点は対象国選定の段階では積極的に問われない。というのも、その二カ国の比較可能性が完全に確保されるのは、並置の段階になり仮説が定立される段階になってからのこととされているためである。だが、この手続きを一人の研究者が忠実に踏もうとすると、万が一、並置の段階において仮説が定立しえない状況に陥った場合、「比較研究」は成り立たないということになってしまう。

ノアとエクスタインは仮説検証型の方法論を構築することで、こうした限界を乗り越えようとした。すなわち、認識した問題を明確な仮説として定立することを最初の手続きに据えたのである（Noah and Eckstein 1969：125-134、二宮・前平 1990：36）。データや先行研究を拾い読みすることによって、「関心」から「直観」へ、「直観」から「暫定的な記述」へと進むなかで、一連の問題群や推定される関係といった科学的研究の実施にあたって必要となる内容を検討していく。厳密な意味での研究が始まるのは、複数の国に対する関心、それらの国の教育制度に対する関心、それらの国の間で見られる相違点と共通点といったものを自ら解決すべき問いとして転換させることが可能になってからのことであるという（Noah and Eckstein 1969：127）。こうして定立した仮説における概念を必要に応じて明確化し、測定可能な指標をいくつか見出したのちに、ようやく対象とする国が選定されることになる。選定にあたっては、まずもって仮説が適用されうる国である必要があるとしたうえで、より優先されるべき対象は、仮説と直接的に関係する現象が見られる国であるとする（同上：143）。

レ・タン・コイは、ノアとエクスタインが仮説定立の前段階として位置づけた作業を比較研究の第一歩として捉えた。すなわち「研究すべき問題の確認」（レ・タン・コイ 1981=1991：26）があって初めて仮説や問いが定立され、次いで事実の観察、仮説の検証、一般化という流れを辿ることになる。この場合、二カ国の選定は、「研究すべき問題の確認」がなされる時点において、その「問題」の文脈の中でなされることになる。

(3) 比較情報の均衡性をめぐる課題

次に確認しておきたいのは、扱う比較情報の均衡性の確保についてである。

この点も、二カ国の選定と同様、比較研究に客観的な正当性・妥当性を持たせるにあたって重要な手続きとなる。

既述のように、ベレディの方法論において、比較の方法としてより優れているのは、対象国における同質・同量の比較情報を扱う「均衡比較」であると認識されていた。だが他方で、ベレディ自身、「均衡比較」の難しさを認識している。ある国に独自のもので他の国にそれに相当するものがない場合、対称的な記述は不可能であることを認め、そのような領域での比較分析は失敗に終わるだろうと述べている（ベレディ 1964=1968：267）。

この点は、松崎（1990）が「何故に比較教育学研究者は比較することを躊躇するか」という問題提起的なタイトルを掲げた論考で展開している議論とも重なり合う。松崎は、比較教育学研究者が比較をためらう原因の一つとして、「比較を行うためには、その対象についての同質、同量の情報を揃えなければならない」（松崎 1990：6）が、その作業は極めて困難であることを指摘している。「A語という言語でA国の教育を研究調査するものは、B語でB国の教育を研究調査する場合、同じ程度に情報を集めることは困難であり」（同上：7）、情報の質、精度、構造が異なっていることを意識しなければならないのだという。

完全に同質・同量の比較情報を得ることが困難である以上、並置や比較の段階で何らかの妥協ないしは工夫が必要となる。ベレディが「例証比較」と呼ぶ方法で行う比較分析は、その妥協策の一つとして提示されている。彼は「教育における人種関係」に関する研究という一例を示しながら、このようなテーマの場合、国によって異なる次元の問題を抱えているため、「均衡比較」には適さず、むしろ「例証比較」によって「例証的類型」を導くという方法が現実的であると述べる（ベレディ 1964=1968：270）。

（4）比較の目的をめぐる課題——相違点と共通点から何を導き出すのか——

二国間比較研究の方法論において最後に扱うのは、比較研究の目的をめぐる課題である。比較の本来的課題が相違点と共通点（または類似点）という二つの方向での体系的な探究であることについては、比較教育学の基本的定義として広く合意が得られている（ベレディ 1964=1968：264、今井 1990：19、レ・タン・コイ 1981=1991：50）。ここで一步踏み込んで検討したいのは、これら

の相違点や共通点は何を導き出すのかという点である。この点については、マンゾンによる説明が示唆的である。マンゾンは、比較の研究方法を決定づける目的として、解釈型と原因究明型の二つがあると整理した(2011: 90-93)。

解釈型研究とは、教育上の現象を理解することを目的としたもので、ベレディの方法論が典型的であるとされる。「比較対象のおかれている環境の共通点や相違点に注意しながら、研究対象としている教育現象に因果関係があるものに注目」(マンゾン 2011: 92) することにより、「問題を二つの相異なる情況の組み合わせの中で検証できる」(ベレディ 1964=1968: 44) ことが、比較手法を採ることの意義として示されている。つまり、「価値のある比較研究では、比較単位間の共通点と差異の程度を把握し、その要因を見極め、様々な要因同士の関係を調査しなければならない」(マンゾン 2011: 92)。

これに対して、原因究明型の研究は原因—結果の因果関係を探ることを目的としたものである。比較可能な基準を見出すために、対象とする教育現象にどのような因果関連性があるのかに着目しながら、より深い考察が必要になるとマンゾンは述べる(同上)。ここでは、比較社会学における「事例に基づく研究方法」を示したレイジンの論に拠りつつ、三つの基本的手順が紹介されている。第一に、共通の現象が見られる比較単位間において、類似性がその基盤にあることを提示する。第二に、見出された類似点の研究対象とする現象と因果関係にあることを確認する。第三に、その類似点に基づき一般論を構築する(Ragin 1987: 45、マンゾン 2011: 92)。

レイジンが示した手順で特徴的なのは、明らかに異なる比較単位間であっても結果的に共通点が見出せる場合があり、あるいは逆に共通点を持つと思われる比較単位間であっても異なる結果をもたらす場合もあることを示した点にある(Ragin 1987: 47、マンゾン 2011: 92)。具体的な文脈の中で「相違点と類似点を検証することにより、条件の組み合わせが異なっても、いかに原因として同じ働きになるのか、また要因が共通するように思える事象がどうして異なる方向に作用するのかを理解できる」(Ragin 1987: 49、マンゾン 2011: 92) のだという。

このように、解釈型研究も原因究明型研究も、大きくは「一般化」志向を持った比較研究であると言えるが、後者のアプローチの場合、相違点と共通点

(類似点)のそれぞれを固定的に捉えるのではなく、むしろ相違から共通へ、あるいは共通から相違へというかたちでつながる原因と結果の因果関係の中で問いを検証していく。今井が「特殊→一般→特殊→一般……と無限に続く認識の連鎖をどこで切って焦点化するかによって、二つの研究方向の違いが生まれる」(1990:26)と述べたことを別の表現で言い換えているとも説明できるだろう。

2. 内部省察——ヨーロッパのイスラーム教育を対象とした二国間比較研究——

前章では、二カ国の選定手続き、比較情報の均衡性、そして比較の目的という三つの観点に着目して二国間比較研究の方法論をふりかえてきた。筆者が二国間比較研究の方法論的な有効性を認識したのもやはり、問いの検証に向けた方法を模索する段階においてであった。ただし、筆者の場合は、まずもって一国の地域教育研究の遂行とそこで得られた問題意識が出発点となっている。以下では筆者が主に修士課程から博士後期課程(2001年～2007年)にかけて取り組んだ二国間比較研究における内部省察の具体的内容を叙述し、そこからいかなるものを生み出そうとしたのかをふりかえりたい。

(1) ヨーロッパを対象とした比較教育研究

石堂は、比較教育学の出発点において教育借用の対象とみなされてきた先進国の教育に関する研究が、グローバル化の今日的潮流における危機とインパクトの中でその価値や妥当性の再考を迫られていると指摘した。そのうえで、比較教育研究のアプローチを刷新する必要性を示唆する課題として「もはや目新しいテーマではなくなったが」と前置きしつつ、「移民の子どもたちの教育政策、公教育空間における宗教的中立性という理念の困難性、市民性育成という学校教育の伝統的使命における「市民」概念の見直しなど」を挙げた(石堂2005:239)。

ヨーロッパを対象としたこれらの課題は、各国別の教育研究として、あるいは複数の国を対象とした比較教育研究として多様に展開されたが、とりわけその中心的な位置を占めてきたのが、第二次世界大戦後に主として地中海沿岸諸国からヨーロッパに労働者として渡った移民第一世代、そしてヨーロッパで生

まれ育った移民第二世代以降を対象とした比較教育研究である。具体的な研究テーマとしては、移民の子どもの学力格差や社会経済的格差の問題に主眼を置いた研究（例えばOECD編 2007、Crul他編 2012、Schnell 2014）、異文化理解教育やシティズンシップ教育の課題に着目した研究（例えばAllemann-Ghionda 2008、Catarci and Fiorucci編 2015、小林 1997、近藤編 2013）、ノンフォーマル教育の役割に焦点を当てた研究（例えば、丸山 2016）、そして移民の子どもの宗教的・文化的アイデンティティと公教育空間における宗教性の連関をめぐる問題に着目した研究（例えばWagtendonk 編 1987、Shadid and Koningsveld 編 1991、Heimbrock他編 2002、Maréchal 編 2002）など、扱われてきた内容は幅広い。

筆者が二国間比較を通じて取り組んできた教育研究も、こうした枠組みの中に位置づけられる。ただし、研究を開始した当初、修士課程の段階で筆者が取り組んでいたのは、二つの国を対象とした研究ではなく、オランダという一国を対象としたイスラーム学校に関する研究であった。すなわち、筆者が研究を開始した当初は、二国間比較教育研究ではなく、むしろ地域教育研究の方法論に基づいた研究を志向していた⁽¹⁾。

筆者が二国間比較教育研究に足を踏み入れることになった最大の理由は、オランダ一国を対象とした地域教育研究を通じて明らかになったことそれ自体が新たな問いを提起するものであり、その問いを扱うにあたって、二国間比較という手法が最も有効であるように思われたからである。そこで以下では、筆者がどのような経緯で二国間比較研究の必要性を認識したのかを簡単に説明する。

(2) 出発点としてのオランダのイスラーム学校研究

オランダの公教育制度が「方針・信条の自由」、「設立の自由」、「組織・運営の自由」の三つの自由から成る教育の自由を原則としてきたことはよく知られている（例えばKoelman 1987 : 43、Nieveen and Kuiper 2012 : 360）。この原則をもとに設立され運営されてきたのが、オランダで現在52校（2018年時点）を数えるイスラーム学校である。スウェーデン、デンマーク、イギリスなど、他の西欧・北欧諸国でもイスラーム学校は設立・運営されているが、公立学校と同一基準により全額の公費によって運営されるイスラーム学校数としては、

学校設立が進んだ1990年代から現在にいたるまで一貫してオランダが最多である（見原 2016：276）。そこで修士論文では、オランダのイスラーム学校の社会的影響と教育的機能を明らかにするため、イスラーム学校の設立運動史と13校のイスラーム学校におけるフィールド調査をもとにした教育実践の分析に焦点を当てた。その結果、次のようなことが明らかになった。

まず、イスラーム学校の設立は、結果的にオランダの教育の自由という原則がもとになって可能になったことは確かである。だが、設立運動史を詳細に分析した結果、設立の是非をめぐることは、教育の自由をムスリム移民にも適用すべきか否かをめぐって大きな論争が繰り広げられていた。国政から自治体レベルまで多岐にわたって展開された論争において繰り返されていたのは、イスラーム学校という「分離」した学校空間がもたらす影響の是非についてである。社会にとって、そしてムスリムの子ども自身にとって、「分離」は否定的な影響のほうが大きいというのが圧倒的多数の論調であった。「分離」は社会の分断を広げ、異文化理解や子どものオランダ語獲得を妨げるためであるというのがその理由とされた。ここから新たな疑問が生まれてくる。つまり、「分離」された状態の対極にあるとされた「混合」された状態にある教育形態とはどのようなものがありえるのか。そこでの宗教的多元性はどのように扱われるのか。また、「分離」と「混合」という宗教的多元性の環境の相違によって、「宗教間」あるいは「異文化間」の対話・対面と相互理解の条件はどのように異なるのか。

次に、イスラーム学校の教育的機能という点においては、学校文化全体でイスラームというアイデンティティを明確に打ち出されていることが特徴として挙げられる。具体的には、毎日の礼拝時間の設定、女生徒のスカーフ着用に対する積極的意味の見出し、思春期以降の学年の教室内における男女の席配置の配慮など、様々な方法が用いられていた。他方で、学校運営者はイスラーム学校を「オランダ社会」に出ていく準備をする場として位置づけ、オランダ語や学習達成度の向上に向けた試みなどを通じて、オランダ社会の一員として子どもたちを育成するための試みも続けていた。このように見ると、「分離」を促す装置としてイスラーム学校を批判する内容そのものを批判的に再検討する必要があるように思われた。「混合」された教育形態を有する社会の場合、イス

ラーム的規範はどのように扱われているのか。「混合」された教育の場における課題は生じていないのか。

以上の諸点から明らかなように、オランダのイスラーム学校という、一見、個別具体的に思われる事象を研究対象とすることは、実際には公教育制度の根幹を揺さぶるほどの大きなインパクトと広がりを持ちうるものとなる。その広がりには、イスラームという新たな宗教が公教育制度に参入する方途をめぐって比較の視座を必要とする認識論的な問いとして展開される。すなわち、一方において、イスラームの参入は公教育制度やそれを支える思想や社会に対してどのような意味作用をもたらすのかという問いであり、他方において、学校教育を受けるムスリムの子ども自身あるいはその家庭やコミュニティに対してどのような意味作用をもたらすのかという点である。この二つの問いは、宗教多元的でありながら同時に世俗化が進む現代の多文化社会に生きる子どもたちに対して、公教育制度のもとにある学校空間はどのような場として開かれているべきなのかという、1970年代以降にヨーロッパ諸国が繰り返し自問し国内外で論争を巻き起こしてきた問いにも接続される。

(3) 一国の地域教育研究から二国間比較研究へ

以上のような問題関心から、筆者は博士後期課程以降、二国間比較研究に着手することになる。上述の問いに取り組むにあたり、まず悩んだのは、どの国をオランダの比較対象とすべきなのかという点であった。先行研究などを通じて得られた知見からは、公教育制度にイスラームが参入する方法として主に二種類あることが明らかになった (Maréchal編 2002)。一つは、オランダで典型的に見られるように国からの公的財源を得て運営されるイスラーム学校という形態で参入するもの。そしてもう一つは、公立学校におけるイスラーム教育の導入という形態で参入するものである。オランダでの経験から、筆者はこの形態の相違が重要な意味を帯びることを、ノアとエクスタインのいうところの「直観」として感じるようになった。この形態の相違に着目することで、オランダを対象とした研究を通じて生じた問いを比較考察することが可能になると予想されたからである。

こうして、先の問いに対する考察を「二つの相異なる状況の組み合わせの中

で検証」することが可能な比較対象として最も妥当なのは、公立学校におけるイスラーム教育の実施が組織化されている国であることが次第に明確になった。その国こそが、オランダの隣国ベルギーであった。1975年に初のイスラーム教育が公立学校で実施されて以来、全国規模で年々受講生徒数が増加しており、受講生徒数やその教育を担当する教員数などを踏まえても、西欧諸国で最も体系的なイスラーム教育の組織化が進んでいる国であることがわかったのである(同上)。

二国間比較研究に向けられてきた批判として、なぜそもそもこの二つの国を比較するのか、なぜこの二カ国でなければならないのか、という点があることを先に挙げた。筆者の比較対象国の選定においては、ノアとエクスタインやレ・タン・コイの方法論を部分的に取り入れつつ、この批判をある程度乗り越えることは可能になったと——少なくとも筆者自身の内部省察においては——考えられた。

ここで改めて筆者の研究上の問いとそれに対する比較対象との関係を確認しておきたい。筆者の研究上の問いは、公教育制度にイスラームが参入することの社会的・教育的な意味作用を明らかにするという「一般化」志向の研究として構成されていた。そのために、西欧諸国の中でもきわめて組織化され、かつ公費からの豊富な財源を得たイスラーム教育が導入されているオランダとベルギーを比較対象とすることになった(共通点)。他方で、イスラーム教育の実施される形態が異なることは、イスラーム教育を実際に展開するにあつての実施条件や環境に違いが生じていることを意味した(相違点)。

共通点から出発しつつ、この相違点を意識するとき、先の問いはさらに次のように再展開されることになる。第一に、イスラーム教育環境が異なる実施条件において用意されることは、それぞれの国における公教育制度や社会、およびムスリムの親や子どもに対して与える作用をどのように違わせるかという問いである。そして第二には、イスラーム教育環境の相違があるとしてもなお、両国において何らかの共通点を見出しうるとすれば、その要素を抽出することでイスラーム教育がもたらす余波の傾向を捉えうるのではないかという問いである。

以上の問いを抱え、共通点(公教育制度におけるイスラーム教育の実施)と

相違点（イスラーム教育の形態の相違）→共通点（イスラーム教育がもたらす余波の傾向？）という比較の連鎖の中で、両国の公教育制度における新たな宗教としてのイスラームの参入のインパクトを捉える試みを進めようとするうちに、ある認識にいたる。比較考察において、シュナイダー（1965：119）が「垂直的比較」と呼んだ教育史的考察を加えることの必要性である。それは、なぜ両国の公教育制度にイスラームが参入しえたのかという点を考察するために不可欠の作業であった。こうして、二国間比較という「水平的比較」の土台として「垂直的比較」を取り入れるという作業に取り組むことになる。先に述べた共通点と相違点→共通点の前に、共通点（公教育制度における宗教的多元性の確保）と相違点（宗教的多元性が確保される形態の相違）という教育史的考察が加わったのである（以下の図1も参照）。

（4）二国間比較研究の限界

このように二国間比較研究の枠組みはできつつあったものの、当時、この枠組みに基づいて博士論文に取り組める自信があったかと問われれば、否と答えるであろうし、博士論文の完成や単著の出版（見原2009）から10年近く経つ今でも、当時と同じように不安や困難を抱えながらこの二カ国と接しているのが正直な気持ちである。不安の原因はおそらく、二国を対象とした比較教育研究に携わる者は、二つの国に対して同等の知識・情報を蓄えた地域教育研究者でもあらねばならないという気持ちを抱えていたこと（いること）、それが現実的には不可能であると感じていたこと（いること）に拠るものと思われる。

先にも論じたように、日本の比較教育学の中だけ見ても、「地域研究」の重要性と充実化の必要性は繰り返し強調されてきた。竹熊は、比較教育研究において、主として一国・地域を対象とする研究者が多数を占める理由として、「一カ国を研究するだけでも大量のエネルギーを使う」（2001：8）ことを挙げており、とりわけ「先進諸国・地域の研究者は圧倒されるほどの情報の量・質に対処しなければならない」（同上）と言及している。加えて、「当該国の教育全体に焦点を当てていると、日々教育の状況は変化するのだからその「追っかけ」に従事しがちとなる」（同上：9）。これらの指摘は、まさに筆者の抱えてきた不安や困難を凝縮して言い表している。二国間比較に携わろうとするならば、

こうした地域教育研究を二つの国で同時かつ均等に遂行しなければならない。このような技や力量を筆者が持ち合わせているとは到底思えなかった。

これらの不安や困難は、先に見た比較情報の均衡性をめぐる課題にもつながっている。ベレディは「例証比較」という段階を「均衡比較」の妥協策として示したのであったが、筆者が遂行してきた研究の場合、「均衡比較」を目指すことは現実的ではないと考えられた。そもそも、比較対象とするオランダのイスラーム学校とベルギーの公立学校におけるイスラーム教育という二つの教育事象それ自体、「均衡比較」を行うのに適切なものではないためである。その意味では、ベレディが「例証比較」は「法則に行きつく、あるいは法則を引き出すことはできない」(1964=1968: 268) と述べたことはそのまま受け入れることができる。筆者が取り組もうとした比較教育研究の目的は、全世界あるいは全ヨーロッパに均一的に当てはめうる一般法則を見出すことではなかった。そうではなく、あくまでも二カ国に限定した地域教育研究的視座、すなわち両国の歴史的・社会的・教育的比較考察から——ただし、当該二カ国のイスラーム教育という事象が西欧諸国で最も代表性を帯びているという点は確保しつつ——立てた研究上の問いに対して「控え目な」「一般化」を目指そうとしたのである。

(5) 二国間比較研究から生み出そうとしたもの——比較の連鎖の中で——

ここからは、筆者が博士論文で取り組んだ二国間比較研究から何を生み出そうとしたのかをふりかえる。以下の図1の中で示した番号と照らし合わせつつ、順に説明していきたい⁽²⁾。

①と②の史的考察に当たる部分では、まず、オランダとベルギーの両国が19世紀後半の公教育制度の確立期において、なぜ宗教的多元性を確保しえたのか、その共通点とは何であったのかを政治闘争の流れを追いつつ確認した(図中①)。この両国の特徴をより浮き彫りにするために、公教育制度の確立において両国に大きな影響を与えつつも、結果的に全く逆の方向で宗教の位置づけがなされたフランスの歴史も部分的に参照した(図中①補足)。同時に、宗教的多元性が確保される形態がなぜ、そしてどのようにオランダとベルギーで異なっていたかを確認した(図中②)。

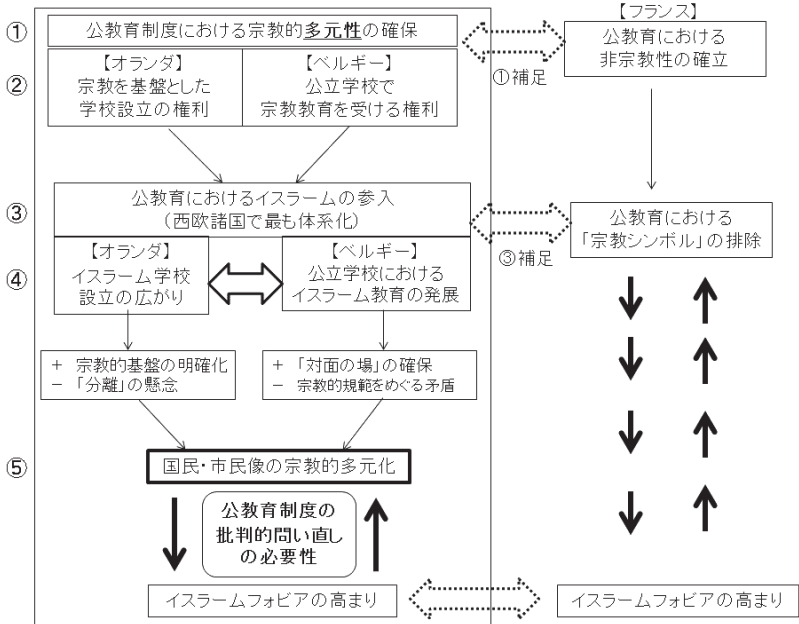


図1 二国間比較研究の手法を用いたオランダとベルギーのイスラーム教育研究
出典) 筆者作成。

そのうえで、筆者の研究における中心的な問いを成す教育事象とその共通点・相違点が含まれる③と④の比較考察に入っていく。ここで考察すべき内容は、一方において、両国のイスラーム学校や公立学校におけるイスラーム教育の導入がどのような運動史によって実現したのか、そしてそこでの共通点とは何であったのかという点である（図中③）。公教育制度においてイスラームが参入していること、すなわちイスラーム教育が実施されていることの意味をより浮き彫りにするために、「宗教シンボル」という名の下でムスリム女生徒のスカーフ着用を禁止する法律を制定する前後のフランスの状況も部分的に参照した（図中③補足）。他方、オランダ・ベルギーの公教育制度におけるイスラーム参入の主たる形態の相違がなぜ生まれ、それによって社会や教育現場にいかなる影響の相違をもたらしているのかという点も、研究の大枠に直結する重要な問いであった（図中④）。ここは「分離」か「混合」か、という問題の批判的検討に該当する。

④での比較考察の具体的内容について、簡単に説明しておきたい。公立学校での宗教教育が必修科目として設定されていないオランダでは、イスラーム学校の設立運動とその運営によってイスラームの公教育参入が広がりを見せた。他方で、ベルギーの場合、宗教に基づく私立学校の設立と運営費に対する公的財源を受ける権利も保障されているものの、オランダと異なり、設立にさいしての土地建物は設置者自らが確保しなければならない。そのため、ベルギーでは、既に宗教的多元性が確保されていた公立学校での宗教教育の一つとしてイスラームの参入が認められることになる。

このような制度的な違いをふまえたうえで、イスラーム教育環境が異なる実施条件において用意されることは、それぞれの国における公教育制度や社会、およびムスリムの親や子どもに対して与える作用をどのように違わせるかという問いに取り組んだ。その結論を簡潔にまとめれば次の通りである。

まず、ベルギーのイスラーム教育は、多元性を包括する公立学校という場で実施されるという特質を有している。週二時間行われる宗教教育⁽³⁾の時間はカトリック、プロテスタント、ユダヤ教、ギリシャ正教、非宗派モラル、そしてイスラームという六つの選択肢から選択した宗教教育を別々の教室で受けることになる。だが宗教教育の時間以外は他の文化的・宗教的背景を持つ子どもと同じ空間で学ぶため、他の宗教・思想グループと場を共有する機会が日常的に設けられる。また近年では宗教教育の共通基盤を探る教育プログラムを作る試みもなされている。

他方、オランダのイスラーム学校の日常的な教育実践において、こうした機会を持つことは稀である。だが、内部の教育実践においては先に述べたような特徴を有しており、イスラーム的基盤による学校空間の創造と安定した教育環境の確保によって、子どもたちの自己形成のための支援機能を果たそうとしていた。この点、ベルギーの公立学校で実施されるイスラーム教育は、一科目としての枠組みに収斂されており、礼拝の時間・場所の確保などはなされていない。また、公立学校では「中立性」の原則のもとでスカーフの着用が禁じられる傾向が年々強まっており、宗教的な規範が伝達される制度を有しながら、宗教的な規範と密接にかかわる衣服の装着が禁じられるという矛盾した事態も起こっていた。

①から④にいたるまで、共通点と相違点の連鎖の中で展開してきた比較考察をもとに、⑤が結論として導き出されることになる。それは、④のような相違点にもかかわらず、一定の傾向として認められる共通点として導かれる。ここで導き出されたのは、公的領域としての学校に導入されたイスラーム教育が、ムスリムとしての国民／市民の人格を陶冶するという性質を帯びていったこと。ムスリムとしての自己の宗教的な帰属を積極的に表明しうる土壤が公教育制度において作られるということ。そして結果的に、そこでの国民／市民像は宗教的に多元化されうるということである。このような国民／市民像の宗教的多元化は、ムスリム移民の増加とかれらの切実な思いに基づく運動によって促進されたという一方の側面もあるが、別の側面もある。すなわち、移民たちを積極的にムスリムとして自己規定させ、その意識を一体化させる重要な機能を果たしたのは、両国の公教育制度それ自体であったという点である。つまり、出身国でも民族でもなく、宗教を基盤にすることによって初めて、ムスリム移民が主体となった学校の設立や公立学校における安定的なイスラーム教育の実施が可能になりえたのである。これらは主に①と③の考察結果に拠りつつ、⑤でより詳細な比較考察を加えることで導き出された結論である。

3. 二国間比較研究の現代的意義

以上のような考察を通じて筆者が試みたのは、ベレディのいう「均衡比較」ではなく、極めて「控えめな」「一般化」を目指した二国間比較研究であった。ムスリムを国民／市民として育成する場を提供することは、さらに言えば、イスラーム的文化規範や行動様式をオランダとベルギーという「国民国家」の構成要素の一つとして引き受けるということでもあるだろう。だが、果たしてそれは現実的な方向性となりつつあるのだろうかとか批判的に問われなければならない。イスラームを含んだ宗教多元的な国民・市民像が創られることと、イスラームフォビアのない社会が創造されることは、同義ではないからである。

ところで、レ・タン・コイは、「一般化」を意味あるものにする基準として、パーキン (Parkyn 1977) の説明に従って三つを挙げている。第一の基準は「範囲」である。「一般化」が「広範に混じりあった他の諸思想と結びつく程度

が大きいほど、一般化はこうした思想を説明することができるのであり、また数多くの状況で検証可能な演繹を提供することができる」(Parkyn 1977: 91、レ・タン・コイ 1981=1991: 38-39)。第二の基準は「水準」で、すなわち「一般化のヒエラルキーのなかでその一般化が占めている位置である」(同上)。第三の基準は「その定義」であり、「一般化が述べられるさいの正確さである」(同上)。

このうち第一の基準である「範囲」に着目して筆者の二国間比較研究がどのように広がりうるのかを模索するとき、既出の図1のうち比較考察の最終部分となる⑤で導き出した共通点のみならず、④で導き出した両国の相違点からもまた、一般化によって広がりをもった議論を展開することが可能であるのかを考えてみたい。④における考察の中核となっていたのは、宗教多元的・世俗的多文化社会における公教育制度のあるべき姿をめぐる論争にかかわるテーマであった。両国の主要なイスラーム教育の制度的・形態的相違性にもかかわらず、ここで展開されていた議論においては確かに、一定の共通した方向性が見出されていた。それはすなわち、「分離」ではなく「混合」を志向するポリティクスであった。

「分離」ではなく「混合」を目指す方向性は、「統合」あるいは「同化」という、場合によっては批判的にその意味合いを捉えられる状況を作り出すためだけに正当化されているのではない。異文化間教育や多文化教育の多くの理論において「混合」された状態が前提とされているように、「混合」は異文化間理解や対話に向けた最低条件としてみなされているとも言える。イスラームを含めた宗教教育あるいは宗教立学校の文脈で多文化化と世俗化を理由に「混合」の必要性が唱えられるとき、その最終形態としては宗教色を排除した「市民性教育」のカリキュラム導入や宗教色を排除した学校設立基準の設置へとつながっていく。実際、近年の両国ではそのような議論が活発に展開されている。例えば、ベルギーのフランス語共同体では、週二時間実施されていた宗教教育の時間が2015年以降週一時間に削減され、残りの一時間は全ての生徒を「混合」させた「哲学・市民性教育」へと振り向けられることになった(見原2017: 35)。

このような④で生じている変化は、⑤で明らかになった国民／市民像の宗教

的多元化に対する揺り戻しとも読みとれる。言い換えれば、⑤の共通点は、二国間比較研究の新たな問いに向けたスタート地点として設定されるのである。このとき、「混合」に向けて提起される「中立」的な概念（例えば「市民性」）もまた、レ・タン・コイのいう「進化論的、ヨーロッパ中心的、規範的」（1981=1991：22）な性格を帯びていることを批判的に比較検討していくことが求められよう。二国間研究は、この点において、一つの現代的意義を有しているのである。

おわりに

本稿では、二国間比較研究の現代的意義を考察することを目的として、その方法論に対する筆者の内部省察を踏まえた研究から何を生み出そうとしたのかをふりかえった。筆者の限られた経験から生み出しえたものは、わずかな成果に過ぎないかもしれない。だが、二国間比較研究における比較の連鎖から成功裏に導かれた共通点や相違点としてのイシューは——筆者自身の研究を成功裏に導きえたかどうかの判断は読者の方々に委ねるとして——、比較の視座なく描かれたそれよりも、場合によってはより研ぎ澄まされて提起されうる。筆者が二カ国のイスラーム教育研究を通じて、ヨーロッパの公教育制度を批判的に問い直す必要性を浮き彫りにしようとした作業は、その小さな一例であった。「国民国家」の揺らぎの中であつても、いや、揺らいでいるからこそ、「国民」の想像・創造を支え、「民主的・世俗的価値」をまとった「市民」の育成を担ってきた公教育制度を宗教的多元化の文脈から批判的に問い直していく作業は焦眉の急であり、そこに比較の視点を加えることの必要性は明らかである。

だが、ここで改めて石堂の指摘に立ち返ると、そこで示されているのは、「比較する」という行為が「事態を単純化（la simplification）に至らしめる弊害を包摂する」（2005：237）という、比較行為がもたらす負の側面である。この指摘は、筆者が扱ってきたような二国間比較研究の枠組みやその内実に対しても、痛烈な批判として展開されうる。結局のところ、ある国の教育史や教育事象あるいは教育制度の記述は、二国間比較よりも一国を対象とした地域教育研究として描かれるもののほうが、その質的・量的豊かさに於いて勝っているの

が常であろう。そうとなれば、やはり二国間比較研究に携わる者は、比較の必要性の客観的説明（並置）と比較それ自体の方法を洗練させる努力を通じて、そして究極的には相違点と共通点という比較の連鎖から何が導き出せるかという一点において勝負するよりほかないのである。

なお、最後に、筆者の場合、二国間比較研究の遂行にさいして突き動かされる強い動機があったことも付け加えておく。二国間比較研究を通じて終始自らを突き動かしていたのは、両国の教育現場や社会において、とりわけ9.11以後、イスラームフォビアの高まりを目の当たりにしたというパーソナルな体験・経験であった。そして、人びとの戸惑い、不安、悲しみ、怒り、絶望といった声なき声をいかにして学術的な比較教育研究として表現し、解決への一助を探ることができるのか、という「素朴」な気持ちであった。そのような動機に基づく学術研究が妥当と言えるのか筆者はわからない。だが、比較教育学が比較という作業を通じて平和や人びとの福祉に貢献する（吉田 1990：11）という崇高な目的を掲げている学問である限り、世界の教育問題に対して「積極的な関与（コミットメント）」（北村 2005：243）をする姿勢は求められてきたはずであり、現代において、その必要性はむしろ増しているようにも思われるのである。

【注】

- (1) なお、筆者は修士課程・博士後期課程を通じて社会学研究科に在籍し、教育社会学・比較教育学を専門とする関啓子教授と中東イスラーム地域研究・ヨーロッパのトルコ系ムスリム移民研究を専門とする内藤正典教授のゼミナールに所属していた。双方のゼミナールやゼミ以外の講義科目等において、筆者は主に社会学のフィールド調査やライフヒストリーなどの方法論、あるいは文化人類学の参与観察の方法論などを通じて、教育にかかわる地域研究の手法を獲得した。
- (2) この順序は必ずしも博士論文や単著の章の順番を示してはいない。
- (3) ただし、後述するように、宗教教育が実施される頻度はフランス語共同体において2015年に変更されている。

【参考文献】

- Allemann-Ghionda, C. (2008) *Intercultural Education in Schools: A Comparative Study*, European Parliament.
- Bereday, G. Z. F. (1964) *Comparative Method in Education*, Holt, Rinehart and Winston, Inc. (= 1968, バレディ, G. Z. F. 『比較教育研究法』岡津守彦訳、福村出版).

- Bray, M. and Thomas, M. R. (1995) "Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis", *Harvard Educational Review*, Vol. 65, No.3, pp.472-490.
- Catarci, M. and Fiorucci, M. (eds.) (2015) *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate.
- Crul, M., et al. (eds.) (2012) *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam University Press.
- Heimbrock, H-G., et al. (eds.) (2002) *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*, Lit Verlag.
- 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。
- 今井重孝 (1990) 「比較教育学方法論に関する一考察—「一般化」志向と「差異化」志向を軸として—」『日本比較教育学会紀要』第16号、19-29頁。
- 石堂常世 (2005) 「モデルとしての先進国研究—その終焉と比較研究のこれからの課題—」『比較教育学研究』第31号、233-240頁。
- 石附実 (1998) 『比較・国際教育学 [補正版]』東信堂。
- Jullien, M-A. (1817) *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, L.Colas (=2011、ジュリアン、マルク=アントワヌ 『比較教育に関する著作の草案と予備的見解』園山大祐監訳、文教大学出版事業部、144-184頁)。
- 北村友人 (2005) 「比較教育学と開発研究の関わり」『比較教育学研究』第31号、241-252頁。
- 小林早百合 (1997) 「「多文化社会オランダ」の異文化間教育」『異文化間教育』第11号、110-124頁。
- Koelman, J. B. J. (1987) *Kosten van de verzuijing: Een studie over het lager onderwijs*, Proefschrift ter verkrijging van de grad van doctor, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- 近藤孝弘編 (2013) 『統合ヨーロッパの市民性教育』名古屋大学出版会。
- Lê Thành Khôi (1981) *L'éducation comparée*, Armand Colin Éditeur (=1991、レ・タン・コイ 『比較教育学—グローバルな視座を求めて—』前平泰志ほか訳、行路社)。
- マンゾン、マリア (2011) 「地理的地域・空間・場所に基づく比較研究」マーク・ブレイほか編著 『比較教育研究—何をどう比較するか—』杉村美紀ほか訳、上智大学出版、89-129頁。
- Maréchal, B. (ed.) (2002) *L'Islam et les musulmans dans l'Europe élargie : radioscopie*, Académia-Bruylant.
- 丸山英樹 (2016) 『トランスナショナル移民のノンフォーマル教育—女性トルコ移民による内的な社会参画—』明石書店。
- 松崎巖 (1990) 「何故に比較教育学研究者は比較することを躊躇するか」『平成元年度文部省特定研究成果報告書 教育研究における「比較」』3-7頁。
- 見原礼子 (2009) 『オランダとベルギーのイスラーム教育—公教育における宗教の多元性と対話—』明石書店。
- 見原礼子 (2016) 「西欧諸国におけるイスラーム学校の展開と学習達成度の現状」園山大祐編 『帰路に立つ移民教育—社会的包摂への挑戦—』ナカニシヤ出版、275-290頁。

- 見原礼子 (2017) 「ベルギーのライシテと宗教的多元性—公教育における二つの論争から—」『金城学院大学キリスト教文化研究所紀要』第21号別冊、23-43頁。
- Nieveen, N. and Kuiper, W. (2012) “Balancing Curriculum Freedom and Regulation in the Netherlands”, *European Educational Research Journal*, Vol.11, Nr.3, pp.357-368.
- 二宮皓・前平泰志 (1990) 「比較教育学の研究法」吉田正晴編『比較教育学』福村出版、27-47頁。
- Noah, H. J. and Eckstein, M. A. (1969) *Toward a Science of Comparative Education*, Macmillan.
- OECD編著 (2007) 『移民の子どもと学力—社会的背景が学習にどんな影響を与えるのか—』斎藤里美監訳、明石書店。
- Parkyn, G. W. (1977) “Comparative Education Research and Development Education”, *Comparative Education*, Vol.13, No.2, pp.87-93.
- シュナイダー、フリードリヒ (1965) 『比較教育学』沖原豊訳、御茶の水書房。
- Schnell, P. (2014) *Educational Mobility of Second-Generation Turks: Cross-National Perspectives*, Amsterdam University Press.
- シュリーバー、ユルゲン (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—」ユルゲン・シュリーバー編著『比較教育学の理論と方法』馬越徹・今井重孝監訳、東信堂、29-83頁。
- 関口礼子 (1981) 「比較教育学研究の枠組に関する試論」『日本比較教育学会紀要』第7号、26-32頁。
- Shadid, W. A. R. and Koningsveld, S. P. van (eds.) (1991) *The Integration of Islam and Hinduism in Western Europe*, Kok Pharos Publishing House.
- 杉村美紀 (2011) 「日本における比較教育研究の方法論をめぐる論議—日本比較教育学会の研究動向を中心に—」マーク・ブレイほか編著『比較教育研究—何をどう比較するか—』杉村美紀ほか訳、上智大学出版、259-292頁。
- 竹熊尚夫 (2001) 「比較教育学と地域教育研究の課題」『比較教育学研究』第27号、5-15頁。
- 馬越徹 (1992) 「「地域研究」と比較教育学—「地域 (area)」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』第39巻第2号、21-28頁。
- 馬越徹 (2007) 『比較教育学—越境のレッスン—』東信堂。
- Wagtendonk, K. (ed.) (1987) *Islam in Nederland, Islam op School*, Dick Coutinho.
- 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。