

**Bridging Cultures and Traditions:
Contemporary Developments in
Comparative and International Research
in Education**

Michael Crossley

**Professor of Comparative and International Education
Graduate School of Education
University of Bristol, UK**

Editor: *Comparative Education*

Email: m.crossley@bristol.ac.uk

Introduction

In today's presentation I will identify and explore a number of contemporary developments in the multidisciplinary field of comparative and international education. In doing so, I will draw upon my own recent work on the history and development of the field, and upon a selection of studies carried out over a 25 year period in the South Pacific, the Caribbean and Africa.

It is argued that, especially in these increasingly globalised times, disciplined comparative and international research can contribute much to the development of

theory and methodology – as well as to the improvement of policy and practice in education worldwide. For this to be realised it is maintained that ongoing efforts to challenge and 'reconceptualise' the field deserve sustained support - and increased attention to what I have previously identified as a more effective 'bridging of cultures and traditions' (Crossley 2000) . The core of the presentation examines various dimensions of this 'bridging' thesis in greater depth and points to possible ways forward for those engaged in advancing the future of comparative and international research in education and in the social sciences more generally. A central, and deceptively simple, question that is posed – and one that should appeal to the widest of audiences – is how can we best learn from experience elsewhere?

A revitalised field

Comparative and international research is currently attracting increased attention within the social sciences, the arts and the humanities. Efforts are also being made to share experience across disciplinary boundaries, to encourage multidisciplinary collaboration and to promote systematic training in comparative methodologies. In the field of law, for example, it has recently been argued that training should include comparative studies and that:

Being trained only in national law makes us take things for granted. By looking outside, we challenge our own ways of thinking, learn from our mistakes and are encouraged to do better (Rauxloh 2004: 60) .

Underpinning this revitalisation are changing geo-political relations, the intensification of globalisation, dramatic advances in information and communication technologies (ICT) and paradigmatic developments across the social sciences. The revitalisation of the field of comparative and international education has been particularly dramatic during the last decade. This has also been characterised by a strong research orientation and by the creation of new comparative research centres in leading universities that include Hong Kong, Oxford, Nottingham and Bristol. To this we can add the worldwide growth of national comparative and international education societies and the buoyant expansion of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES) (Schweisfurth 1999; Bray 2003) . The latter umbrella body

unites scholars and practitioners from 33 national, sub-national, regional and language based societies to provide a forum through which different groups and individuals can bring 'comparative education to bear on the major educational problems of the day, by fostering co-operation by specialists from different parts of the world' (WCCES 2005: 1) .

Reflecting this growth the 12th World Congress convened by the WCCES and Cuban colleagues, held in Havana during October 2004, proved to be the largest to date. Adopting the theme of *Education and Social Justice* the event attracted over 1,000 participants from 68 countries, including a large delegation from Bristol. This was the first WCCES Congress to be held in the Caribbean and the first in a Spanish speaking country. Most significantly, the event was personally supported by Head of State, Fidel Castro. This helped to stimulate a nationwide debate through a sequence of local seminars and workshops designed to involve Cuban communities in pre-conference meetings. Comparative research in education was, in this way, taken well beyond the worlds of the academic and the policy-maker, deep into the towns, villages and homes of Cuba.

For the wider general public perhaps the most visible manifestation of the contemporary impact of comparative research in education has emerged in the shape of cross-national studies of educational achievement, and the widespread influence of related league tables. In the 1990s, for example, much public debate in the UK focussed upon the findings of Reynolds and Farrell's (1996) study *Worlds Apart? A Review of International Surveys of Educational Achievement Including England*. This UK Government supported research highlighted the achievements of Pacific Rim countries, such as Taiwan and Singapore, in international league tables of school achievement. The authors concluded by suggesting that the UK has much to learn from the more formalistic, whole class, approaches to teaching and learning carried out in such contexts. More recently the results of the OECD-led Performance in International Student Achievement (PISA) studies, investigating the abilities of 15 year old students in 32 countries, has attracted similar worldwide attention from policy-makers, practitioners, the media and the wider public (OECD 2001, 2004) .

Somewhat paradoxically, what is less widely recognised is the fact that it is the comparative and international research community that has been most critical of such cross-national achievement studies. Hannu Simola, for example, Professor of Education at the University of Helsinki in Finland, challenges Finland's strong results in the PISA survey in an article recently published in the journal *Comparative Education*. In this she draws attention to the limitations of overly formalistic pedagogic cultures and practices, and questions whether international surveys:

... really make it possible to understand schooling in different countries, or whether they are just part of the processes of 'international spectacle' and 'mutual accountability' (Simola 2005: 455) .

The key point being made here is that as new researchers, research users and audiences have contributed to the revitalisation of interest in comparative and international studies – new dangers and pitfalls have also emerged. Comparative surveys and league tables may be fascinating, but they can also be misleading, damaging and politically sensitive, as the following quotation relating to higher education in Malaysia indicates:

RANKINGS SPARK DEBATE ABROAD. The *Times Higher's* second World University Rankings have fuelled debate in countries concerned about the future of their higher education systems.

The response was especially vigorous in Malaysia, where opposition politicians have used the rankings, published on October 28, to criticise the government for the low international status of the country's universities. Lim Kit Siang, a Malaysian MP and a leading light in the opposition DAP party, described the rankings as 'a global blow'.

The University of Malaya fell 80 places from 89 to 169, while the other Malaysian university to feature in 2004, Sains, dropped out of the top 200 after being in 111th place last year.

Mr Kit Siang calls for a Royal Commission to look at the crisis (Martin Ince, *Times Higher*, 11 November 2005: 3) .

Harold Noah's (1986) classic cautionary advice about the 'use and abuse' of comparative education certainly deserves both an updating and wider readership in days when it is too easily assumed that 'we are all comparativists now'. Yes it is good to see boundaries between disciplines and specialisms blurring, and to see new organisations and personnel engaging in comparative and international research – but this is a field with distinguished traditions, an extensive literature, and distinctive insights and perspectives. Recognising both its theoretical and applied traditions and potential, for example, King (1965: 147) long ago warned that 'If we do not pay proper attention to this latter aspect of Comparative Education as a social science, other people will. They may not then call their work Comparative Education, but will nevertheless work over our proper concerns without benefit of our insights.' There is, therefore, much to be learned by those new to working in such arenas if the mistakes of the past are not to be reworked or repeated. By way of illustration, Konai Helu Thaman's research at the University of the South Pacific has done much to challenge the imposition (and frequent failure) of western inspired curriculum innovation within the Pacific region. For her, repeated and rapid aid driven change is part of the curriculum problem throughout the region, and her own work argues, with strong Tongan conviction, for a more culture-sensitive model of curriculum development for the South Pacific (Thaman 1993; 1999) .

At the heart of many comparativists' criticisms of international surveys, league tables and externally generated development projects is, firstly, a heightened awareness of the significance of culture and context in understanding and pursuing educational research and educational development (Broadfoot 1993; Crossley 1999) . Secondly, theoretically informed approaches to comparative and international research have long emphasised the dangers of the uncritical international transfer of educational policy and practice (Phillips & Ochs 2003) . Here I cannot resist quoting Sir Michael Sadler's now famous Guildford lecture (delivered way back at the start of the 20th century) on the theme, *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* Sadler is widely regarded as one of the founding fathers of the field of comparative education, and his influence lives on today. In 1900 he wrote:

We cannot wander at pleasure among the educational systems of the world, like a child strolling through a garden, and pick off a flower from one bush and some leaves from another, and then expect that if we stick what we have gathered into the soil at home, we shall have a living plant ... but if we have endeavoured, in a sympathetic spirit, to understand the real working of a foreign system of education, we shall in turn find ourselves better able to enter into the spirit and tradition of our own national education, more sensitive to its unwritten ideals, quicker to catch the signs which threaten it and the subtle workings of hurtful change (Sadler 1900: 49) .

My own recent work (Crossley 1999; Crossley & Watson 2003) suggests that the dangers of uncritical international transfer have intensified with the advent of modern technologies. Today, for example, new policy proposals formulated in one context can be instantly transferred across the globe where they may find an immediate (if not appropriate) application (Vulliamy 2004) . Comparativists, policy-makers and practitioners today also face a potential avalanche of information – a far cry from Sadler's era when access to foreign policy documentation and experience was a major challenge for those working in comparative fields. Transfer can also be seen to operate in other influential ways, including the movement of ideas, models and principles from one sector of life to another – perhaps most notably in current times, from the world of business to education – bringing with it similar possibilities and dilemmas.

These are, therefore, exciting and challenging times for comparative and international research in many fields. Times when innovative developments in theories, methodologies, organisations and substantive issues for investigation are being made – and when the contextually sensitive insights and perspectives of disciplined and critical comparative analysis have much to offer in what has been called our 'one size fits all world' (see, for example, Small 2005) .

A personal engagement

My own interest in comparative and international research was stimulated by three main factors. The first, shared with my wife Anne, was a desire to see the world and

to travel to the Pacific. Secondly, stories of education in Papua New Guinea, told by friends then studying with us at the University of London, played a part in inspiring a focus for future work. Thirdly, practical experience teaching in UK secondary schools during the 1970s generated a strong personal critique of the impact of changing educational policies on practising teachers – and of the ways in which research itself too often failed to capture the realities and practical implications of teaching and learning at that time.

Subsequent doctoral research, undertaken in the early 1980s from La Trobe University in Melbourne, Australia, facilitated the travel and focussed upon the transfer of British school-based curriculum development strategies to Papua New Guinea. The fieldwork component for this research built upon work by writers such as Lacey (1970) and Burgess (1983) and included one of the first in-depth, qualitative case studies of a secondary school engaged in educational innovation in a low-income country context (Crossley 1984) .

The location for the fieldwork was Kagua Provincial High School in the Southern Highlands of Papua New Guinea. As can be seen from the following map, Kagua is located at 5,000 feet above sea level in a very isolated part of one of the least travelled mountain ranges in the world.

This was a formative period in many ways, since the Southern Highlands was first contacted by the western world as late as the 1950s, and when I first arrived there Papua New Guinea had only recently gained its independence from Australia in 1975. In 1980 Kagua was a relatively new, rural high school with 280 pupils, 11 staff and strong community links.

Findings from this research (some produced in collaboration with another visiting researcher and friend by the name of Graham Vulliamy) contributed to the ongoing development of curriculum policy in the Papua New Guinea National Department of Education (Crossley & Vulliamy 1986) . Subsequently there came an invitation to join the staff of the University of Papua New Guinea (UPNG) (with a second desk and role as a curriculum officer located within the Ministry of Education) . This was to

launch a new programme to support the work of teachers involved in curriculum innovation. Here was a direct bridge between the ministry and the university.

Going to work each day was, I should add, a little different to that in Bristol or Tokyo. One memorable occasion that may illustrate the importance of context, required a visit to supervise a student working within his school on the island of Manus – the place where the anthropologist Margaret Mead did much of her New Guinea fieldwork (Mead 1930) . Here is a rough itinerary:

Port Moresby to Bundahi High School, Manus Province

- | | | |
|----|---------|---|
| 1. | 6.00 am | Depart Port Moresby by jet aircraft for Rabaul in New Britain (town now destroyed by volcanic eruption) ; |
| 2. | 8.00 am | Depart Rabaul for Lorengau, Manus Island by six-seater, propeller-driven aircraft; |
| 3. | 12 noon | Depart Lorengau town by four-wheel drive Landrover over unsealed mountain road for jetty on south coast; |
| 4. | 2.30 pm | Depart jetty in outboard motor boat to bypass inner reef and reach river estuary heading up to Bundahi High School; |
| 5. | 3.30 pm | Boat gets stuck going up narrow river passage due to fallen trees; |
| 6. | 3.45 pm | Begin walking/wading along river bank, knee deep in mud, to reach school before nightfall; |
| 7. | 5.30 pm | Arrive at the High School to be well greeted; |
| 8. | Evening | Go down with malaria – return trip only possible following recovery! |

The influence of much rewarding work undertaken in Papua New Guinea during this time can be seen in different ways throughout my subsequent research in Bristol.

It took an invitation from the University of Bristol for me to apply for a post in the then School of Education in April 1990. At that point in time the School of Education had a long and distinguished tradition of teaching, research and consultancy in education and international development dating back to the 1950s. This was led by

Roger Garrett and was supported by strong links with the Overseas Development Administration (now the Department for International Development, DFID) , and other international agencies such as the British Council. This was complemented by a strong comparative research profile focussing upon a sequence of European studies directed by Patricia Broadfoot and sponsored by the Economic and Social Research Council (ESRC) (see Broadfoot et al 1993) .

These parallel but related international and comparative traditions within the University reflected the intellectual and professional differences and divisions that then characterised the broader field of international and comparative education. As writers such as Wilson (1994) have argued, the 'international' tradition has most often been characterised by applied, policy related studies carried out in low-income countries; while 'comparative education' has a tradition more directly associated with detached, theoretical analyses of education in more prosperous industrialised contexts such as North America, Europe and Japan. Although this characterisation over simplifies an inevitably more complex situation, it does draw attention to a number of significant polarisations that have had a marked impact upon the history and development of the field. And it is to the implications of such issues that I now turn.

Bridging cultures and traditions

In the light of the above, I will now focus more directly upon the nature of the bridging of cultures and traditions thesis – and upon its potential for the strengthening of comparative research in education and the social sciences. Firstly, I will sketch out the origins, nature and scope of the bridging rationale, with reference to related organisational developments in the UK and back home in Bristol. Secondly, I will try to demonstrate how this theoretical positioning has worked out in practice, in the form of two sequences of related research programmes. The first of these draws upon my collaborative work in the arena of research and evaluation capacity strengthening in the South. The second is related to cumulative studies carried out by members of my Education in Small States Research Group (see www.smallstates.net for further details) .

In the UK, 1997 saw the creation of the British Association for International and Comparative Education (BAICE) . This resulted from the amalgamation of two former societies that previously served separate comparative and international constituencies (Watson 2001; Sutherland, Watson & Crossley 2006) . Organisationally, this represented a bridging of the two academic and professional cultures that are noted above – the comparative and the international. As a member of the founding National Executive Committee for BAICE, my own work on 'reconceptualising the field' played a part in articulating the rationale for the new society (Crossley 1999) . At Bristol this organisational bridging and rationale was also reflected in the subsequent launching of our current CLIO Research Centre for International and Comparative Studies (ICS) .

As may now be apparent, the bridging of cultures thesis presented here has emerged as much from critical reflection upon direct professional practice in international development, as it has from personal engagement with the diverse theoretical and historical literatures that inform comparative and international education. It reaches back, for example, to my combined university and Ministry of Education experience in Papua New Guinea, and to more recent University of Bristol work on research and evaluation capacity in Belize, Kenya and Tanzania. Similarly, it emerges from theoretical scholarship on the nature and future of comparative and international research carried out for the positioning of our own Research Centre; and for an influential Special 'Millennium' Issue of the journal *Comparative Education*, edited with Peter Jarvis, titled *Comparative Education for the 21st Century* (Crossley 2000; Crossley & Jarvis 2000) .

In this work the contemporary resurgence of the field was acknowledged, but it was also suggested that improved research impact and relevance for the 21st century demanded a fundamental strengthening of linkages between many of the cultures and traditions upon which the field has been built. Extending this initial analysis here, it is argued that, despite the organisational changes reflected in BAICE and ICS, much can still be gained from a more effective bridging across paradigmatic and disciplinary boundaries, and between theoretical and applied studies; policy and practice; micro, macro and other levels of analysis; specialist and mainstream research traditions;

studies of the past and those of the present; the humanities and the social sciences; and research in the North and the South.

In many ways such efforts could help to address the challenges raised about the impact, authority and accessibility of educational and social research throughout the last decade (see, for example, Gibbons et al 1994; Hargreaves 1996; Hillage 1998; Tooley and Darby 1998; Crossley & Holmes 2001) . Stromquist (2005: 108) has, for example, recently urged comparativists to challenge growing global inequalities, engage in 'collective action, and span diverse communities within and between the north and south'. Indeed, ongoing work suggests that there are a growing number of ways in which the bridging thesis can be applied to the advancement of comparative and international research both within education and beyond. It is to examples of this, in my own collaborative work, that I now turn.

1. Research and evaluation capacity for international development

Between 1994 and 2006 a number of linked research and evaluation studies were carried out in collaboration with colleagues in Bristol, Bath, Belize, Kenya, Rwanda and Tanzania. The first study (1994-1999) was designed to document the nature and quality of teaching and learning in Belizean primary schools – and to help evaluate the impact, in practice, of the DFID funded Belize Primary Education Development Project (BPEDP) (Crossley & Bennett 1997) . The second two-phase study consisted of the formative and summative evaluation of the implementation of the Primary School Management Project (PRISM) , designed to train head teachers in leadership skills in Kenya (1996-2000) . This was combined with a reflective and historically situated analysis (2001-2005) of the theoretical foundations of the project and its associated research and evaluation strategies (Crossley et al 2005) . The third study (2000-2002) examined the implications of globalisation for education and training policies in Rwanda and Tanzania (Tikly et al 2003) .

From a research perspective these initiatives can be seen to build cumulatively upon each other. While each had a different substantive focus, all were funded by DFID and all prioritised improved stakeholder partnerships and process goals designed to contribute to the strengthening of research and evaluation capacity within the South.

From the outset, this was seen to include ways of improving the context sensitivity, and cross-cultural research skills and experience of all involved – including the Northern partners. The key organisational partnerships established for each of the three studies are illustrated in the following chart:

| Research and Evaluation Capacity Partnerships: 1994-2005 | |
|---|--|
| <i>Project</i> | <i>Main Partner Organisations</i> |
| 1. The Belize Primary Education Development Project (1994-1999) | University of Bristol Belize Ministry of Education Belize Teachers' College University College, Belize National Curriculum Development Unit District education offices Participating schools |
| 2. The Kenyan Primary School Management Project (1996-2000 & 2001-2005) | University of Bristol Kenyan Ministry of Education Science & Technology Kenyatta University Centre for British Teachers Participating schools Other private research agencies and consultants |
| 3. Globalisation and Skills for Development in Rwanda and Tanzania (2000-2002) | University of Bristol University of Bath University of Dar es Salaam Kigali Institute of Education, Rwanda |
| <i>All projects were funded and supported by the UK Department for International Development (DFID)</i> | |

The substantive findings of each specific study can be read elsewhere, but here it is more pertinent to explore how they collectively demonstrate different dimensions of the bridging thesis in practice. It is therefore the process goals and associated research strategies that are most illuminating for present purposes. In all three cases it can be seen that the research was carried out by international teams of researchers – emphasising long-term collaboration between organisations and personnel in both the North and the South. This had the advantage of combining insiders familiar with the cultural contexts involved, with outsiders who can bring fresh and challenging perspectives – a strategy much commended in the international literature (Spindler & Spindler 1982; Osborn et al 2003) . In the Belizean and Kenyan studies emphasis was also placed on involving practitioners in forms of participatory or action research

and evaluation. This is consistent with Delanty's (1997) proposal for social research to be conceptualised as 'discursive practice', whereby problems are democratically identified, defined and examined. In a related vein, Chambers, an advocate of participatory research in development work, calls for the researcher's role to be transformed in similar ways so that:

From planning, issuing orders, transferring technology and supervising, they shift to converging, facilitating, searching for what people need and supporting. From being teachers they become facilitators of learning (Chambers 1994: 34) .

In these three studies bridges were thus built between the North and the South, between researchers, policy makers and practitioners, and between insiders and outsiders. In addition, all three studies were multidisciplinary in nature, provided research training that bridged paradigmatic boundaries, incorporated macro and micro levels of analysis and located contemporary policy critique within a thoroughly researched historical framework. Finally, and perhaps most significantly, each of these studies usefully illustrate the possibilities and dilemmas that are encountered when efforts are made to investigate development issues with increased sensitivity to what Armove and Torres (2003) call the 'dialectic of the global and the local'. In this respect we can see how these initiatives, designed partly to help strengthen local research and evaluation capacity, are firmly grounded in perspectives that are increasingly regarded as the hallmark of disciplined, context sensitive, comparative and international research.

Today the influence and potential of such collaborative approaches to research are being explored further in the context of a new DFID funded Research Programme Consortium (RPC) led by Leon Tikly. This focuses upon studies designed to help improve the quality of education in low income countries, and the mode of operation continues to foreground long-term, international partnerships and research capacity strengthening (Crossley 2006) . The RPC is thus an overtly collaborative initiative centred on partnerships between the University of Bristol, the University of Bath, the University of Dar es Salaam, Tanzania, the Kigali Institute of Education in Rwanda, the University of the Cape Coast, Ghana, and Witwatersrand University in South

Africa (RPC 2005) . This points to an exciting new phase of development research for all involved.

2. Educational development in small states

A second sequence of studies that helps to illustrate the potential of the bridging thesis, draws attention to the University of Bristol's Education in Small States Research Group, and to cumulative work carried out by a succession of doctoral research students since the group was founded in 1994. The origins of this initiative lie in Bristol partnerships established with Belizean colleagues, with St Lucian researchers and with the Commonwealth Secretariat in the early 1990s. At that point in time, many of the small states of the Commonwealth (those with less than 1.5 million people) were increasingly concerned about the dominance of large state perspectives and priorities in the agendas pursued by influential development agencies (Bray & Packer 1993) . In Belize, for example, the influence of the World Bank supported Jomtien Conference – and its promotion of basic education – legitimised the Bank's 1990s investment in the BPEDP. This was despite the fact that many small states, including Belize, argued that primary education was less problematic for them, and less of a priority in their own development planning. The politics of the development process, nevertheless, linked prospects for financial support to the acceptance of dominant 'international' agendas.

Part of the rationale for the Small States Research Group was to contribute to the strengthening of research capacity in such contexts, through partnerships and collaboration that would improve their ability to advance locally perceived priorities in international arenas. For this a 'bridging' of world views was essential.

As Dame Pearlette Louisy, a founder member of the research group and current Head of State for St Lucia, has since argued:

It is not easy to avoid the dangers of 'uncritical transfer' if one lacks the national or institutional capacity to undertake the type of research or investigative inquiry necessary to 'customise' the experiences of others, however tried and tested ... It has proven very difficult sometimes to persuade development agencies that

the contexts and circumstances of sub-Saharan Africa or Latin America, for example, do not necessarily apply to the Caribbean region (Louisy 2001: 435-436) .

She goes on to suggest that:

More current studies in the economic, cultural, social and political contexts and histories of the region, carried out either by its own scholars and researchers or preferably in collaboration with others from outside the region, would add to the data available for use by the international community (Louisy 2001: 436) .

By building up a network of small states' scholars engaged in education, the GSoE has worked hard to support such initiatives, to generate more critical perspectives on the development priorities of small states, and to contribute to improved cross-cultural understanding in this arena.

A sequence of three doctoral studies on education in St Lucia and the Organisation of Eastern Caribbean States (OECS) by Louisy (1993) , Holmes (2001) and Brown (2006) illustrate this well and show how efforts have increasingly been made to work in collaboration with St Lucian personnel, and to explore research priorities collectively identified within the nation and wider Caribbean region. Louisy's own research combined macro and micro level analyses and examined the potential for stronger regional higher education partnerships within the Caribbean. She continues as an active member of the Research Group to the present day, bridging the research cultures of Bristol and St Lucia, and facilitating continuity, field access and collaborative relationships for both Keith Holmes and Lyla Brown. The study carried out by Holmes built upon Louisy's call for more effective partnerships and for greater legitimization of local forms of knowledge. In doing so he worked in close collaboration with Ministry of Education personnel, adopted a postcolonial theoretical framework, and developed a critical analysis of the influence of western research and development paradigms in St Lucia and the Caribbean. To cite his own words 'This raises questions about how knowledge for educational development is produced and whose interests are served' (Holmes 1999: 1) .

Lyla Brown's recently completed work extends the examination of partnership processes in the OECS, again utilising a collaborative framework that generated insider perspectives and strong support from within St Lucia. In considering factors that hinder the effectiveness of many development partnerships, this study builds upon a critique of the western pace of change that has emerged from experience in each of the three collaborative research and evaluation projects discussed earlier (see Crossley & Watson 2003: 80-81) . However, the theoretical dimension of time as a concept and resource in development co-operation is explored here in considerable depth, in ways that have direct relevance for policy-makers striving to improve the success of international partnerships. Further comparative and international research on differing conceptions and uses of time could have significant implications for future development research, and for the bridging of cultures thesis itself – and, I suggest, for many organisations and individuals who are currently experiencing the political and professional ramifications of rapid change in our globalising world.

Conclusions

What is required is genuine dialogue among partners who not only talk but also listen and hear (Samoff 1998: 24) .

In concluding here it is tempting to include far too many complexities and issues for comfortable digestion. I will therefore be mindful of this and try be both concise and accessible. Indeed, I would argue that this is in itself an important conclusion – since improved clarity and accessibility is essential if the findings of research in any field (comparative or otherwise) are to bridge the varied cultures and traditions of the growing diversity of contemporary stakeholders and audiences. And if the global democratisation process is to have an impact within the social sciences themselves.

Dialogue

The first of my three concluding points is therefore that improved dialogue is central to the conception of bridging that is advocated here. As Reimers and McGinn (1997) suggest in their book *Informed Dialogue: using research to shape education policy around the world*, because research-based knowledge is constructed

within specific value frameworks, policy decisions cannot be based solely on research-based evidence. Instead they call for 'informed dialogue' across cultural and professional boundaries, suggesting that:

Research can bring fresh air and new perspectives, but it has to be incorporated into a process of communication so that it informs the meanings of this collective construction of educational problems and options (Reimers & McGinn 1997: 26) .

The consideration of alternative policy options they also argue:

... should take place not within the simplified environment of the analyst but in the real world where concrete persons and groups express these multiple interests (Reimers & McGinn 1997: 27) .

This resonates well with Gibbons et al's (1994) view that contemporary modes of knowledge production are increasingly characterised by the collaboration of different stakeholders and by a flow back and forth between the theoretical and the practical. Such bridging is, however, difficult to achieve in practice as the various studies considered here indicate, and as Ginsburg and Gorostiaga (2001: 196) emphasise in reporting that:

... our individual and collective efforts to achieve dialogue between theorists/researchers and policy makers/practitioners are not likely to be easy. Nevertheless, like the goal of a world characterised by peace, freedom and justice, the goal of dialogue between and among theorists and researchers on the one hand, and policy-makers and practitioners, on the other, is one for which we should struggle.

Difference

My second broad conclusion emphasises that the bridging of cultures and traditions envisaged here celebrates and values difference – and applies comparative perspectives and processes to generate new creativity. Bakhtin's understanding of such processes is helpful in this respect when he suggests that:

A meaning only reveals its depths once it has encountered and come into contact with another, foreign meaning ... We raise new questions for a foreign culture, ones that it did not raise itself; we see answers to our questions in it; and the foreign culture responds to us by revealing to us its new aspects and new semantic depths ... such a dialogic encounter of two cultures does not result in merging or mixing. Each retains its own unity and open totality, but they are mutually enriched (Bakhtin 1986: 7) .

In this light, while our bridging process may encourage a blurring of boundaries between constituencies, paradigms and personnel – this does not equate in any way to an intellectual or professional compromise or bland search for consensus. Rather, as argued at length elsewhere (Crossley & Watson 2003) , it prioritises and values the ongoing creativity and originality that the juxtaposition of different world views may generate – as well as an improved awareness of the implications of cultural and contextual differences.

Context

Finally, my third conclusion returns to the question raised at the outset, about how we might best learn from experience elsewhere. Drawing upon her long and distinguished career in China, Ruth Hayhoe (2005) makes a helpful contribution by applying the work of leading Chinese comparativist Gu Mingyuan (2001) . Professor Gu's work also calls for improved understandings between cultures and acknowledges 'the remarkable capacity of Confucian culture to accommodate other cultures and absorb some of their best elements into itself' (Hayhoe 2005: 582) . According to Hayhoe, this is not through the simple copying or borrowing of ideas, but through a critically informed dialectic, sensitive to cultural identity and contextual differences. In this light, it is argued here that we can, indeed, learn much from experience elsewhere, but to cite Stenhouse (1979: 5-6) this is best done in ways that help to 'tutor our judgement' – recognising that comparative research 'deals with insight rather than law as a basis for understanding'. My own work reflects these perspectives, challenges uncritical international transfer and suggests that 'context matters' more than is often realised, not only by policy-makers, but also by many

researchers working in education and across the social sciences (Crossley & Jarvis 2001) .

It can be seen how sensitivity to culture and context, combined with strong collaborative research traditions, has helped to shape a distinctively Bristol approach to comparative and international research in education. Central to much of this work are innovative approaches to research inspired by various forms of bridging in cultures and traditions. Looking to the future, it is hoped that the personal narrative that has contributed to today's presentation, will, for example, be seen as an indication of ways in which ongoing innovations in narrative research in the GSoE (Trahar 2006) also hold much potential for application by comparative researchers world wide.

References

- Armove, R F & Torres, C A (eds) (2003) *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, Lanham: Rowman & Littlefield, 2nd edition
- Bakhtin, M M (1986) 'Response to a question from Novy Mir editorial staff', in C Emerson & M Holquist (eds) *Speech Genres and Other Late Essays* (trans V W McGee) , Austin: University of Texas Press
- Bray, M (ed) (2003) *Comparative Education. Continuing Traditions, New Challenges and New Paradigms*, Dordrecht: Kluwer
- Bray, M and Packer, S (1993) *Education in Small States: Concepts, Challenges and Strategies*, Oxford: Pergamon Press
- Broadfoot, P (1993) 'Educational Assessment: the Myth of Measurement', an Inaugural Lecture delivered at the University of Bristol, 25 October 1993
- Broadfoot, P, Osborn, M, Gilly, M & Bûcher, A (1993) *Perceptions of Teaching. Primary School Teachers in England and France*, London: Cassell
- Brown, L J (2006) *Time, Scale and Partnership in Education Development: Implications for Small States with Reference to the Eastern Caribbean*,

- unpublished doctoral dissertation, Bristol: University of Bristol, Graduate School of Education
- Burgess, R G (1983) *A Study of Bishop McGregor School. Experiencing Comprehensive Education*, London: Methuen
- Chambers, R (1995) 'Paradigm shifts and the practice of participatory research and development', in N Nelson and S Wright (eds) *Power and Participatory Development: Theory and Practice*, London: Intermediate Technology Publications
- Crossley, M (1984) 'Strategies for curriculum change and the question of international transfer', *Journal of Curriculum Studies* 16,1:75-88
- Crossley, M (1999) 'Reconceptualising comparative and international education', *Compare* 29, 3: 249-267
- Crossley, M (2000) 'Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education', *Comparative Education* 36, 3: 319-332
- Crossley, M (2006) 'Capacity strengthening and evaluation within international research collaboration', a consultation paper for the DFID funded Implementing Quality Education in Low Income Countries, Research Programme Consortium, University of Bristol: Research Centre for International and Comparative Studies (5 January)
- Crossley, M & Bennett, A (1997) 'Planning for case-study evaluation in Belize, Central America', in M Crossley & G Vulliamy (eds) *Qualitative Educational Research in Developing Countries*, New York: Garland
- Crossley, M, Herriot, A, Waudu, J, Mwiroti, M, Holmes, K and Juma, M (2005) *Research and Evaluation for Educational Development. Learning from the PRISM Experience in Kenya*, Oxford: Symposium Books
- Crossley, M & Holmes, K (2001) 'Challenges for educational research: international development, partnerships and capacity building in small states', *Oxford Review of Education* 27 (3) 395-409
- Crossley, M & Jarvis, P (eds) (2000) 'Comparative Education for the Twentieth First Century', Special Millennium Number of *Comparative Education* 36, 2

- Crossley, M with Jarvis, P (2001) 'Context matters', *Comparative Education*, 37, 4: 405-408
- Crossley, M & Vulliamy, G (1986) *The Policy of SSCEP, Context and Development*, Waigani: Educational Research Unit, University of Papua New Guinea
- Crossley, M & Watson, K (2003) *Comparative and International Research in Education. Globalisation, Context and Difference*, London & New York: Routledge Falmer
- Delanty, G (1997) *Social Science: Beyond Constructivism and Realism*, Milton Keynes: Open University Press
- Gibbons, M et al (1994) *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London, Sage
- Ginsburgh, M B & Gorostiaga, J M (eds) (2001) *The Relationships Between Theorists/Researchers and Policy Makers/Practitioners*, Special Issue of *Comparative Education Review*, 45, 2
- Gu, M (2001) *Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education*, Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre
- Hargreaves, D (1996) 'Teaching as a research based profession; possibilities and prospects', The Teacher Training Agency Annual Lecture 1996, London: TTA
- Hayhoe, R (2005) 'Peking University and the spirit of Chinese scholarship', *Comparative Education Review*, 49, 4: 575-583
- Hillage, J (1998) *Excellence in Research on Schools*, Research Report No. 74, London: Department for Education & Employment
- Holmes, K (2001) *Whose Knowledge for Educational Development? Research Capacity in Small States with Special Reference to St Lucia*, unpublished doctoral dissertation, Bristol: University of Bristol, Graduate School of Education
- King, E (1965) 'The purpose of comparative education', *Comparative Education*, 1, 3: 147-159
- Lacey, C (1970) *Hightown Grammar*, Manchester: University of Manchester Press
- Louisy, P (1993) *Tertiary Education in St Lucia: Implications for Small Island*

States, unpublished doctoral dissertation, Bristol: University of Bristol, School of Education

Louisy, P (2001) 'Globalisation and comparative education: a Caribbean perspective', *Comparative Education* 37 (4) : 425-438

Noah H J (1986) 'The use and abuse of comparative education', in P G Altbach & G P Kelly (eds) *New Approaches to Comparative Education*, Chicago: University of Chicago Press

Mead, M (1930) *Growing up in New Guinea*, Harmondsworth: Penguin

OECD (2001) *Knowledge and Skills for Life: first results from PISA 2000*. Available online at: <http://www.pisa.oecd.org/>

OECD (2004) *Learning for Tomorrow's World: first results from PISA 2003*. Available online at: <http://www.pisa.oecd.org/>

Osborn, M, Broadfoot, P, McNess, E, Planel, C, Ravn, B & Triggs, P (2003) *A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*, Maidenhead, Open University Press

Phillips, D & Ochs, K (2003) 'Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices', *Comparative Education*, 34, 4: 451-461

Rauxloh, R (2004) *Times Higher*, 3 December, p 60

Reimers, F & McGinn, N (1997) *Informed Dialogue. Using Research to Shape Education Policy Around the World*, Westport: Praeger

Research Programme Consortium (RPC) (2005) *Implementing Quality Education in Low Income Countries. A Document Introducing the Quality Education RPC*

Reynolds, D and Farrell, S (1996) *Worlds Apart? A Review of International Surveys of Educational Achievement Including England*, London: HMSO

Sadler, M (1900) 'How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?' in J H Higginson (ed) (1979) *Selections from Michael Sadler*, Liverpool: DeJail & Meyorre

Samoff, J (1998) 'Education sector analysis in Africa: limitations of national control and even less national ownership', paper presented to the 10th World Congress of Comparative Education Societies

- Schweisfurth, M (1999) 'Resilience, resistance and responsiveness: comparative and international education at UK universities', in R Alexander, P Broadfoot & D Phillips (eds) *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research. Volume One, Contexts, Classrooms and Outcomes*, Oxford: Symposium Books
- Simola, H (2005) 'The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education', *Comparative Education*, 41, 4: 455:470
- Small, D (2005) 'The challenge of being a critic and conscience in the 'one size fits all' world', seminar presented at the University of Bristol, 24 November
- Spindler, G D & Spindler, L (1982) 'Roger Harker and Schonhausen: from the familiar to the strange and back again', in G D Spindler (ed) *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*, New York: Holt, Rinehart & Winston
- Stenhouse, L (1979) 'Case-study and comparative education. Particularity and generalisation', *Comparative Education* 15, 1: 5-11
- Stromquist, N P (2005) 'Comparative and International Education: A journey toward equality and equity', *Harvard Educational Review*, 75, 1: 89-111
- Sutherland, M, Watson, K & Crossley, M (2006) 'The British Association for International and Comparative Education (BAICE) ', in M Bray, V Masemann & M Manzon (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*, Hong Kong: Centre for Comparative Education Research, the University of Hong Kong, and Dordrech: Springer
- Thaman, K H (1993) 'Culture and the curriculum' in M Crossley (ed) Special Issue of *Comparative Education on Education in the South Pacific* 29, 3: 249-260
- Thaman, K H (1999) 'Different eyes: schooling and indigenous education in Tonga', in A L Little & F E Leach (eds) (1999) *Education, Cultures and Economics. Dilemmas for Development*, New York & London: Falmer
- Tikly, L, Lowe, J, Crossley, M, Dachi, H, Garrett, R M and Mukabaranga, B (2003) *Globalisation and Skills for Development in Rwanda and Tanzania*, London: DFID

- Tooley, J & Darby, D (1998) *Educational Research. A Critique*, London: Office for Standards in Education
- Trahar, S (ed) (2006) *Narrative Research on Learning: Comparative and International Perspectives* (Bristol Papers in Education, Comparative and International Studies) , Oxford: Symposium Books
- Vulliamy, G (2004) 'The impact of globalisation on qualitative research in comparative and international education', *Compare*, 34, 3: 261-284
- Watson, K (ed) (2001) *Doing Comparative Education Research: Issues and Problems*, Oxford: Symposium Books
- Wilson, D N (1994) 'Comparative and international education: fraternal or Siamese twins? A preliminary genealogy of our twin fields', *Comparative Education Review* 38, 4: 449-486
- World Council of Comparative Education Societies (WCCES) (2005) , *WCCES Brochure*

Acknowledgements

My thanks go to all colleagues, students and friends who have contributed in many ways to the collaborative initiatives reported here. The text draws upon a professional lecture delivered in Bristol in February 2006.

文化や伝統をつなぐ

教育における比較・国際的研究の現代的発展

マイケル・クロスリー

山崎智子（訳）

はじめに

本日の講演において、私は、比較・国際教育の学際的な領域における現代的発展のうち、いくつかを特定化し、掘り下げるつもりである。そうすることで、私は、この領域の歴史や発展に関する私自身の最近の著作、そして南太平洋、カリブ海、そしてアフリカにおいてここ 25 年間行われてきた選りすぐりの研究について述べよう。

学問的な比較・国際研究は、徐々にグローバル化する時代においては特に、世界規模の教育における政策や実践の改善と同様、理論や方法論の発展に多大に寄与することができると議論されている。これが実現されるためには、一貫した支持に値する分野に対して挑戦し、「再概念化」という継続的な努力と、私がより効果的な「文化と伝統をつなぐこと（架橋）」（Crossley, 2000）として以前に特定化したものへの注目を高めることが継続される必要がある。この講演の核は、この「架橋」テーゼの様々な次元について深く検証すること、そして、教育学と、さらには社会科学一般における比較・国際研究の将来を切り開くことに努力している人々に見込みのある方法を指し示すことである。提示されている中心的な、そして見た目には単純な問い——そして最も幅広く聴衆の方たちにアピールすべき問い——は、いかにわれわれは経験から良く学ぶかということである。

再活性化された領域

比較・国際研究は現在のところ社会科学、学芸（the arts）、そして人文科学において注目を集めるようになっている。学問的な境界を超える経験を共有し、学際的な共同研究を奨励

し、そして比較の方法におけるシステマティックなトレーニングを促進するための努力が払われてきている。例えば法学の分野では、最近、比較研究をトレーニングの中に組み込むべきであると議論されてきており、また、以下のようにも議論されている。

国内法のトレーニングを受けるだけでは、物事をきちんと評価することはできない。外を見ることによって、我々は我々自身の考え方について吟味したり、自分のミスから学んだり、そしてより良くできるように奨励されたりするのである。(Rauxloh 2004: 60)

この再活性化を支持するということは、地政的 (geo-political) 関係、グローバリゼーションの強化、情報通信技術 (ICT) の劇的な発展、そして社会科学を横断するパラダイミ的な発展を変化させることである。過去 10 年の間、比較・国際教育の領域の再活性化は、特にダイナミックなものであった。これはまた、強力な研究志向や、香港、オックスフォード、ノッティンガム、そしてブリストルを含む主要な大学における新しい比較研究のセンターの創設によって特徴づけられる。これに対して、国内の比較・国際教育学会 (society) の世界規模での成長や、世界比較教育学会協議会 (World Council of Comparative Education Societies : WCCES) の爆発的な拡大を付け加えることができる (Schweisfurth 1999; Bray 2003)。後者の協議会は、33 もの国、地域、言語などを土台とした学会からの研究者や実践家をその傘下に集め、フォーラムを形成している。このフォーラムを通じて、異なる集団や個人は、「世界の様々な地域出身の専門家による協働の場を作り出すことによって、比較教育に対して、その時代の主要な教育問題について関心を払うようさせることができる」(WCCES 2005: 1)。

この成長を反映して、2004 年 10 月にハバナで開かれた WCCES とキューバの仲間たちが主催した第 12 回世界会議は、今までのところでは最大のものであった。このイベントのテーマは「教育と社会的正義」で、ブリストルからの多くの代表団を含む 68 カ国 1,000 人が集まった。これはカリブ海で開かれた最初の WCCES 会議であり、また、スペイン語使用国家で開かれた最初のものでもあった。最も意義深いのは、このイベントは国家元首であるカストロ将軍によって個人的に援助されたことである。これは、会議に先立つミーティングにキューバの地域社会を巻き込むようにデザインされたセミナーやワークショップの結果を通じて、全国規模の討論を活気づけるのを助けた。教育における比較研究は、このように、キューバの町、村、そして家の奥深くで、学者や政策立案者の世界を越えてなされている。

より広範な一般的社会にとって、教育における比較研究の現代的インパクトの最も明らかなのはおそらく、学業成績の国家横断的な研究という形で、そして、それに関連するリー

グテーブルの広範な影響のなかに姿を現している。例えば、1990年代の英国における公的なディベートの多くは、レイノルズとファレル（Reynolds and Farrell）の研究である『分離する世界？ イングランドを含む学業成績に関する国際調査批評』（*Worlds Apart? A Review of International Surveys of Educational Achievement Including England*, 1996）の調査結果に焦点を当てていた。英国政府は、学校の成績に関する国際的なリーグテーブルにおける台湾やシンガポールといった環太平洋諸国の成績に焦点を当てた研究を援助した。この本の著者たちは、英国はそのような文脈から導き出される教授や学習のためのより形式的な、一斉授業アプローチから学ぶことが多くある、と示唆することで結論としている。32カ国の15歳の能力について調査した、最近のOECD主導のPISA研究の結果は、政策立案者、実践家、メディア、そして広く一般からの世界規模の注目を集めた（OECD 2001, 2004）。

いささか矛盾するが、あまり広く認識されていないことは、このような様々な国家を横断する成績研究に対して比較・国際研究の集団が最も批判的であるという事実である。例えば、フィンランドのヘルシンキ大学の教育学の教授であるアンヌ・シモーラ（Hannu Simola）は、最近出版した *Comparative Education* 誌において、フィンランドのPISAの調査における好結果について批判している。この中で、彼女は、過度に形式的な教授学的な文化と実践の限界について注意を喚起し、また、国際的な調査が、

本当に異なった国における学校教育を理解することを可能にするのか、あるいは、それらが本当に「国際的なスペクトル」や「相互の説明責任」の過程の一部であるのか（Simola 2005: 455）

と問うている。

ここでのキーポイントは、新しい研究者として、研究利用者と聴衆が、比較・国際研究に対する関心の再活性化に貢献しているということである――新しい危険や落とし穴も出現してきている。国際的調査やリーグテーブルは魅力的である、しかし、それらは以下のマレーシアの高等教育に関する引用が示しているように、まぎらわしく、損害を与え、政治的に微妙なものでもある。

ランキングは随所に広がって、議論を誘発させる。『タイムズ』高等教育版の第2回世界大学ランキングは、各国における議論を活気づけている。その反応は、野党の政治家が、自国の大学の国際的に低い地位について政府を批判するためにそのランキングを使

用したマレーシアにおいて特に活発であった。マレーシアの国会議員であり、野党 DAP (民主行動党) の大物でもあるリム・キット・シャン (Lim Kit Siang) が、ランキングを「グローバルな暴風」と評した。マレーシア大学は、他のマレーシアの大学 (マレーシア科学大学) が 2004 年に前年度の 111 位の後に 200 位から脱落したのと同時に、89 位から 169 位へと 80 位も順位を落とした。Kit Siang 氏は、王立委員会にその危機を調べるよう要求した。 (Martin Ince, *Times Higher*, 11 November 2005: 3)。

ハロルド・ノア (Harold Noah : 1986) による比較教育の「使用と濫用」についての古典的警告的なアドバイスは確かに、「現在われわれすべてが比較教育者である」と非常に容易に推測される今日においては、最新の読者層とより広がった読者層の両方にとって価値あるものだ。学問や専門主義の間の不鮮明さの境界を見ることは、確かに良いことである。また、比較・国際調査における新しい組織や個人的な関与について見ることも良いことだ。しかし、これは卓越した伝統、広範囲な文献群、そして特有な洞察や視点がある領域である。その理論的、応用された伝統や潜在能力を認識して、キング (King : 1965: 147) は、かつて、「もし我々が、この社会科学としての国際教育の後者の側面に適正な注意を払わなければ、他の人たちがそうするであろう。彼らは当時、彼らの仕事を比較教育とは言わなかったが、しかし、やはり我々の洞察の利点なしに、我々の適正な関心事に手を加えるであろう」と警告した。それ故、過去の間違いが調整されるか、繰り返されることになっていないならば、そのような領域で働いている新しい人々から学ぶことが多くある。実例によって、南太平洋大学 (University of the South Pacific) のコナイ・ヘル・ターマン (Konai Helu Thaman) の研究は、太平洋地域における西洋に触発されたカリキュラム刷新の負担 (そしてしばしばの失敗) について吟味することに大きく寄与した。彼女にとって、度重なる急速な変化は、地域を通じたカリキュラム問題の一部であり、そして、彼女自身の研究は、強いトンガの信念をもち、南太平洋のためにカリキュラム発展の文化により敏感なモデルに賛成するものであった (Thaman 1993; 1999)。

国際調査についての多くの比較教育学者の批判の中心は、第一に、リーグテーブルと外部的に発生する発展プロジェクトは、教育的な研究や教育的な発展を理解して、探究することにおける文化と文脈の重要性についての認識を高めたということである (Broadfoot 1993; Crossley 1999)。第二に、比較・国際調査に対する理論的に形成されたアプローチは、長いこと、無批判な教育政策や実践の国際的な移動の危険を強調してきた。ここで私は「いかに我々は外国の教育制度から実践的な価値のあるものを学ぶことが出来るのか」というテーマに関する有名なマイケル・サドラー卿の (20 世紀の初めに行われた) ギルフォード講義を

引用せずにはいられない。サドラーは、比較教育の分野の創始者のひとりと広く考えられており、そして、彼の影響は今なお生き続けている。1900年に彼は以下のように書いている。

我々は、庭を散歩し、茂みから花や数枚の葉っぱを摘んでくる子供のように、楽しみながら世界の教育制度をほつつき歩くわけにはいかない。自分ちの庭に持ち帰ったものを挿し木することができたら、私たちはそれを生かすことができるだろう。しかし、我々が、同情的な精神をもって、外国の教育システムの本当の仕事を理解するよう努力してきたのであれば、次に我々は我々自身の国の教育の精神と伝統によりよく踏み込むことができるのである。その文章化されていない理想により敏感に、それを脅かすものの前兆と、それを傷つける変化の微妙な働きにより早く気付くようになる。

私自身の最近の研究（Crossley 1999; Crossley & Watson 2003）は、無批判な国際的な移転の危険性が最新のテクノロジーの出現で強まったことを示唆している。たとえば今日、あるひとつの文脈において形成された新しい政策提案は、（もし適切でなければ）即座に適用が出来そうなところであれば地球のどこでも、すぐに移転されることができる（Vulliamy 2004）。今日、比較教育学、政策立案者と実践家は、また、潜在的な情報の雪崩に直面する。外国の政策文書と経験への接近が比較教育の分野で働いている人々にとって大きな挑戦であったサドラーの時代からは隔世の感がある。移転はまた、思想、モデル、そして原則といったものが、生活のある領域から他の領域に動くということを含めて、その他の影響力ある方法で機能していることにも見られる。おそらく、現代で最も顕著なものは、ビジネス界から教育への移転であるが、同様の可能性とディレンマを持ち込みながら。

したがって、多くの学問領域の比較・国際研究にとってエキサイティングでチャレンジングな時代である。調査のための理論、方法論、組織と実質的な問題の革新的な開発がなされており、文脈に対して敏感な洞察と、学問的に体系化され、批判的な比較分析に基づく展望が、我々の「ひとつのサイズで、全ての世界に間に合います」（例えば Small 2005 を見よ）と呼ばれてきたものを十分提供する、そんな時代である。

個人的な取り組み

比較・国際研究に対する私自身の関心を刺激したのは、以下の三点である。第一は、世界を見て、太平洋へ行ってみたいという願望である。これは、私の妻アンと共有されるものであった。第二に、その時ロンドン大学で共に学んでいた友人から聞いたパプアニューギニアの教育の話は、その後の研究の焦点を示唆するという役割を果たした。第三に、1970年代

を通じて、イギリスの中等教育学校で実際に教えていたという経験は、教育政策の変化がもたらす現場の教員への影響に対する批判、そして、当時、教授学習の現実と実践的含意を把握することにしばしば失敗していた研究そのものに対する個人的な強い批判を引き起こした。

1980年代始めに行われたオーストラリアのメルボルンのラ・トロブ（La Trobe）大学における博士論文のための研究は、旅行を容易にして、パプアニューギニアに英国流学校に基礎をおくカリキュラム発展戦略の移転に焦点を当てたものである。この研究のためのフィールドワーク構成要素は、レーシー（Lacey：1970）とバーガス（Burgess：1983）のような書き手による研究に基づいたものであり、低所得国家という文脈において教育革新に携わっている中等教育学校に関する最初の本格的な、かつ質的な事例研究を含んでいた（Crossley 1984）。

フィールドワークの場所は、パプアニューギニアの南部高地のカグワ（Kagua）公立高校であった。地図でもわかるようにカグワは世界でもほとんど足を踏み入れられたことのない山脈のうちのひとつの、非常に孤立した地域にあり、海拔 5,000 フィートに位置している。

ここ南部高地は、1950年代頃に西洋世界と初めて接触したため、その時期は様々な意味で形成期であった。また、私が最初にそこに到着したとき、パプアニューギニアは1975年にオーストラリアから独立したばかりであった。1980年の時点で、カグワ校は280人の生徒、11人のスタッフと強いコミュニティから成る、比較的新しい、地方の学校であった。

この研究からの調査結果（その一部は客員研究者であり友人であるグレアム・ヴァリアミー（Graham Vulliamy）と共同のものである）は、パプアニューギニアの教育省（National Department of Education）のカリキュラム政策の発展に貢献した（Crossley & Vulliamy 1986）。その後、（文部省内のカリキュラム担当役人との二足のわらじで）パプアニューギニア大学（UPNG）のスタッフに加わらないかとの誘いが来た。カリキュラム革新に関係する教員の研究を援助する新しい計画を開始することになっていた。ここには文部省と大学の間の直接的な橋があったのである。

毎日仕事に行くことはブリストルまたは東京でのそれとは少し異なっていた、と私は付け加えなければならない。文脈の重要性を例示するかもしれないひとつの忘れがたい出来事は、働きながら学生を監督するためにニューギニアのマナス（Manus）島の学校訪問が要請されたときのことであった。この島は、人類学者であるマーガレット・ミード（Margaret

Mead) が数多くのフィールドワークをした場所でもある (Mead 1930)。ラフな行程は、以下の通り：

ポート・モレスビーからブンダヒ高校へ (マナス地区)

朝 6 時

ポート・モレスビーを飛行機で出発し、ニュー・ブリテンのラバウル (現在では火山によって壊滅された町) に到着

朝 8 時

ラバウルを出発、マナス島ローレンガウに客席 6 席のプロペラ飛行機で向かう。

正午

ローレンガウを四駆のランドローバーに乗って出発。舗装されていない山道を走って南側海岸の棧橋に向かう。

午後 2 時半

棧橋を小型モーターボートで出発し、岩礁を抜けて、ブンダヒ高校へと続く川の河口へと向かう。

午後 3 時半

倒木のためボートでそれ以上先に進めないことがわかる。

午後 3 時 45 分

ボートをあきらめ、膝まで泥につかりつつ、川岸に沿って歩き始める。日没前に学校に到着するためだ。

午後 5 時半 高校に到着、歓迎を受ける。

夕方 マラリアで寝込む。回復しなければ帰れない。

この間にパプアニューギニアで行った非常に得るところが多かったこの研究の影響は、それ以降のブリストルでの私の研究を通して、様々な方法で見取れる。

1990 年 4 月に教育学部 (当時) のポストに応募するよう、ブリストル大学から誘われた。その当時、(ブリストル大学の) 教育学部には、1950 年代にまで遡る教育と国際的發展に関する教育、研究、そしてコンサルティングといったものに関する、長く、卓越した伝統があった。これはロジャー・ギャレット (Roger Garrett) によって導かれたものであり、海外発展行政部 (Overseas Development Administration : 現在の国際開発省、つまり DFID) とその他の国際的機関 (例えばブリティッシュ・カウンシル) との強いつながりによって支えられていた。これは、ブロードフット (Patricia Broadfoot) が統括し、ESRC によって財政的に支援された一連のヨーロッパ研究に焦点を当てた強力な比較研究の分析によって補完された (Broadfoot ほか 1993 を見よ)。

ブリストル大学の中でのこういった平行しているが関連した国際・比較 (研究) の伝統は、その当時の国際・比較教育のより幅広い分野の特徴を描写した、知的で専門的な差異と境界を反映したものであった。ウィルソン (Wilson:1994) が論じたように、「国際的な」伝統は、低所得の国において行われている、応用された政策関連研究によって最もしばしば特徴づけられる。それに対して、「比較教育」には、より繁栄している工業化された文脈 (例え

ば北アメリカ、ヨーロッパと日本)において、客観的、理論的な教育の分析に関連するより直接的な伝統がある。この特徴描写は複雑な状況を単純化し過ぎている嫌いはあるものの、このフィールドの歴史と発展へのきわだった影響を持ったいくつかの重要な分極化に注意を促す。そしてそれこそ、これから私が述べる問題の含意である。

文化や伝統をつなぐ

上記に照らして、ここからは、より直接的に文化と伝統の架橋テーゼの本質に、そして、教育と社会科学の比較研究を強化するその潜在能力に集中することにしよう。第一に、英国とブリストルにおける関連した組織の発展に言及しつつ、私は架橋の原理の起源、性質と範囲を描く。第二に、関連した二つの研究プログラムで、この理論上の位置決めがどのように実際にはうまくいったかを示す。第一のものに関しては、研究の領域の私自身の共同の仕事と南側で高まってきた評価能力を利用する。第二のものは、私が主催する小国における教育研究グループ (Education in Small States Research Group : 詳しくは www.smallstates.net を見よ) のメンバーによって行われた累積的な研究に関連しているものである。

英国では、1997 年に国際・比較教育英国学会 (the British Association for International and Comparative Education : BAICE) が創設された。これは、以前別々であった比較・国際教育の二つの学会の合併により生まれたものであった(Watson 2001; Sutherland, Watson & Crossley 2006)。組織的には、これは二つのアカデミックかつ専門的な文化 (比較と国際) の架橋を意味していた。BAICE のための全国理事会 (National Executive Committee) 創立のメンバーとして、「領域を再概念化する」ことに関する私自身の研究は、新しい社会のために原理を明瞭に表現することで役割を果たした (Crossley 1999)。この組織の橋渡しと理由づけは、その後、ブリストル大学 CLIO Research Centre for International and Comparative Studies (ICS) が創設された際にも反映された。

今は明らかかもしれないが、ここで提案されている文化の架橋という命題は、比較・国際的研究の専門的実践を直接批判的に反省するところから生じている。ちょうど比較・国際教育研究を形成する多様な歴史的かつ理論的論文を書くという個人の活動から生じているように。例えばそれは、私の大学とパプアニューギニアの文部省での組み合わせされた経験まで、そしてまた、より最近ではベリーズ、ケニヤとタンザニアの研究と評価能力に関するブリストル大学の研究にまで遡る。同様に、それは我々自身の研究所の位置づけのために、また、ピーター・ジャーヴィス (Peter Jarvis) とともに編集した『21 世紀のための比較教育』

(*Comparative Education for the 21st Century*) というタイトルの『比較教育』 (*Comparative*

Education) 誌の影響力ある「ミレニアム」特別号のために敢行された比較・国際調査の本質と未来に関する理論的探究から生じている (Crossley 2000; Crossley & Jarvis 2000).

この仕事において、そのような領域の現代的復活は認められたが、21 世紀のための改善された研究の衝撃と適切さは、この分野がその上に打ち立てられてきた多くの文化と伝統の間の根本的な強いつながりを要求したということもまた示唆していた。この主要な分析を拡大すると、それが、BAICE と ICS に反映される組織上の変化にもかかわらず、多くは、パラダイムの学問的境界を横切り、理論的研究と応用研究、政策と実践、ミクロ、マクロ、そして他のレベルの分析、特別な専門家と主流の研究の伝統、過去の研究と現在の研究、人文科学と社会科学、そして北と南における研究といったものの間のより効果的な架橋によっていまだ多くのものを得られることができると主張できる。

様々な点で、そのような努力は、ここ 10 年を通して教育的・社会的研究の影響、権限とアクセスしやすさに対する挑戦について明確に表明する助けとなった (例えば Gibbons et al 1994; Hargreaves 1996; Hillage 1998; Tooley and Darby 1998; Crossley & Holmes 2001 を見よ)。例えば、ストロムキスト (Stromquist : 2005 : 108) はより大きくなってきている世界的な不平等に疑問を呈して、比較教育学者に「南北の中の、そして、南北の間の集団的な行動と多様な範囲のコミュニティーの拡大」に従事するよう訴えている。実際、進行中の仕事は、架橋という命題が教育の範囲内で、そして、教育を越えて比較・国際研究の進歩に適用できる多くの方法があることを示唆している。これを例示するために、次に私自身の共同研究について述べよう。

1. 国際的発展のための研究と評価の能力

1994～2006 年に、いくつか関連し合った調査と評価研究が、ブリストル、バース、ベリーズ、ケニヤ、ルワンダとタンザニアの仲間と協力して行われた。最初の研究 (1994～1999 年) は、ベリーズの小学校で教育と学習の性質と質を報告するように、そして実際には DFID の資金を供給されたベリーズ初等教育開発プロジェクト (Belize Primary Education Development Project : BPEDP) において、その影響を評価するのを手助けするように設計されていた (Crossley & Bennett 1997)。第二の、二段階から構成された研究 (1996～2000 年) は、ケニヤの校長のリーダーシップスキルの訓練をするという初等教育管理プロジェクト (Primary School Management Project : PRISM) の実施の形式的な評価と累積的な評価から成りたつものであった。これは、そのプロジェクトの理論的基礎の分析とそれに連なる研究と評価戦略の、反省的で歴史的な分析 (2001～2005 年) と組み合わせられた (Crossley et al

2005)。第三の研究（2000～2002 年）は、ルワンダとタンザニアにおける教育とトレーニング政策へのグローバリゼーションの意味について検討したものである（Tikdy et al 2003）。

研究上の見通しから、これらのイニシアティブは、互いに累積的に打ち立てられていると見ることができる。各々の実質的な焦点は異なっているが、これら全ては DFID によって資金の供給を受け、そして、全ての優先させられた改善されたステークホルダーのパートナーシップやプロセス・ゴールが南側における調査や評価能力を高めることに貢献するようデザインされていた。初めから、これは文脈に対する感受性を向上させる方法、そして、参加者全ての文化横断的な調査のスキルや経験——北側の協力者も含めて——を含んでいた。三つの研究それぞれのために確立される鍵となる組織のパートナーシップは、以下のチャートのように例示される。

| 研究と評価能力パートナーシップ: 1994-2005 | |
|---|--|
| プロジェクト 1. ベリーズ初等教育発展プロジェクト (1994-1999) 2. ケニヤ初等学校管理プロジェクト (1996-2000 & 2001-2005) 3. ルワンダとタンザニアにおけるグローバリゼーションと発展のためのスキル (2000-2002) | 主要なパートナー機関 ブリストル大学 ベリーズ文部省 ベリーズ師範学校 ベリーズ大学 全国カリキュラム開発ユニット 地区教育行政当局 参加学校 ブリストル大学 ケニヤ教育科学技術省 ケニヤッタ大学 英国教師センター 参加学校 その他民間調査機関およびコンサルタント ブリストル大学 パース大学 ダルエスサラーム大学 キガリ教育研究所（ルワンダ） |
| すべてのプロジェクトは英国国際開発省（DFID）による資金と後援を得ている | |

これらの研究の実質的な調査結果については他で読むことができる、しかし、ここでは、それらが如何に実践において架橋というテーゼの異なった範囲をひとまとめに論証しているのかについて探るほうがより適当であろう。したがってそれ故、最も現在の目的を啓発するのは、プロセス・ゴールと、協働の調査戦略なのである。三つのケース全てにおいて、調査は、

北側と南側の双方における組織と個人の間の長期間の協力を強調するような国際的な調査者のチームによって行われたことがわかる。これには、斬新で挑戦的な視点を持つてくることができる部外者と、関係する文化的な文脈に精通している内部者を結びつけるという長所——国際的な論文で非常に賞賛される戦略——があった (Spindler & Spindler 1982; Osborn et al 2003)。ベリーズとケニアの研究においては、参加型あるいはアクションリサーチや評価という形で、実践家を巻き込むことに力点が置かれていた。これは、社会調査を「言説的実践」として概念化するというデランティ (Delanty : 1997) の提案と一致している。それにより、問題は民主的に明らかにされ、定義され、検討される。関連した傾向において、発展作業における個人参加方式研究の主唱者であるチェンバース (Chambers) は、それに類似した方向で変わる研究者の役割を要求する。それは、

計画し、命令を発し、テクノロジーを移植し、監督することから、人々が求めているものや援助を集め、促進し、探し出すことにシフトする。教師から学習のファシリテーターとなるのである (Chambers 1994: 34)

これらの三つの研究において、架橋はこのように、北側と南側の間で、研究者、政策立案者と実践家の間で、そして、内部者と部外者の間でつくられた。さらには、全三つの研究は系列的な境界をつなぎ、マクロ・ミクロレベルの分析を取り入れ、綿密に調査された歴史的なフレームワークを用いて現代の政策の批判を位置づける調査のためのトレーニングを供給する、学際的な性質のものである。最後に、そして最も重要なことに、これらそれぞれの研究は、努力が、アーノブとトーレス (Arnove and Torres : 2003) が「グローバルとナショナルの弁証法」と呼んだ、増大する感受性とともに関係の問題を調査するために努力が払われた場合に出くわす可能性とジレンマを、描き出す。これは極めて役に立つ。この点で、我々は、部分的には、地域研究と評価能力を高めるのを助けるようにできているこれらのイニシアティブが、どのように、ますます、学問的に、文脈に関して繊細で、比較・国際的な研究の特質と考えられている展望にしっかりと基づいているか見ることができる。

今日、研究へのそのような集団的アプローチの影響と可能性は、レオン・ティクリー (Leon Tikly) が主導する DFID の資金援助を受けた新しい研究プログラムコンソーティウム (Research Programme Consortium : RPC) の文脈において、さらに探られている。これは低所得の国で教育の質を改善するのを助けるような研究に集中しており、オペレーションの様式は、長期の、国際的なパートナーシップと調査能力の強化を前面に押し出している。RPC は、このように、ブリストル大学、バース大学、タンザニアのダルエスサラーム大学、ルワンダのキガリ教育研究所、ガーナのケープコースト大学、そして南アフリカのヴィトヴ

アーテルスラント大学間の協力関係に集中する、明らかに協力的なイニシアティブである (RPC 2005)。これは、関係する全ての発展研究の刺激的な新しい段階を指している。

2. 小国における教育の発展

架橋というテーゼの潜在能力を明らかにする手助けとなる研究の第二の結果は、架橋の可能性を描き出させ、ブリストル大学小国における教育研究グループ (University of Bristol's Education in Small States Research Group) とそれを引き継いだ 1994 年からの博士課程の学生たちによる累積的な業績への注目を喚起した。ブリストル大学のパートナーシップを基礎とするこのイニシアティブの起源は、1990 年の初めにベリーズの同僚、セントルチアの研究者、そしてコモンウェルスの事務局とともに創設された。この時点では、コモンウェルス内の小国 (人口 150 万人未満) の多くは、有力な発展エージェンシーによって続行される課題について、大きな国家の視点とプライオリティーの優位についてますます懸念を抱いていた (Bray & Packer 1993)。ベリーズでは、たとえば、世界銀行がジョムティエン

(Jomtien) 会議を支援したこと——そして基礎教育を推進したこと——の影響は、BPEDP における世界銀行の 1990 年代の調査を正統化した。これは、ベリーズを含む多くの小国が初等教育をそれほど問題だと見なしていないこと、そして彼らの発展計画の中でそれほど重要な位置を占めていないという事実を軽視している。にもかかわらず、発展プロセスの政治は支配的な「国際的」課題の承認に、財政援助の見通しをつけた。

国際的なアリーナにおいて、地元で認められたプライオリティーを押し進める彼らの能力を向上させる協力と協同を通して、小国研究グループ (Small States Research Group) の理論的根拠の一部は、そのような文脈で研究能力を強化することに貢献することになっていた。このために、世界観の「架橋」は、欠かせないものであった。

調査グループの創設メンバーであり現在のセント・ルチア (St. Lucia) の国家元首であるパーレット・ルイジー (Pearlette Louisy) 夫人がその後以下のように論じた

もし研究あるいは調査研究のタイプを、他者の経験に合わせて「変更する」のに必要な国家的あるいは組織的な能力を持たないならば、「無批判な移転」の危険性を避けることは容易ではない。しかしながら、試みられたし、テストもされた。サハラ以南のアフリカまたはラテンアメリカの文脈と状況が、たとえば、カリブ海の地域に必ずしもあてはまるというわけではないと発展エージェンシーを説き伏せることは、時々非常に難しいとわかった (Louisy 2001 : 435-436)。

彼女は、以下のように示唆し続ける：

自分たちの学者と研究者による、または、より望ましいのはその地域の外からの他者との協働によってもたらされる、その地域の経済的、文化的、社会的・政治的文脈や歴史に関する最近の研究は、国際社会によって使用されることが可能なデータを追加する。
(Louisy 2001 : 436)。

教育に従事している小国の学者ネットワークを構築することによって、GSoE はそのようなイニシアティブを支持し、小国の発展の優先順位についてのより重要な見通しを提出し、この領域で改善された異文化間の理解に貢献するよう、まじめに取り組んできている。

ルイジー (Louisy : 1993)、ホームズ (Holmes : 2001)、およびブラウン (Brown : 2006) による、セント・ルチアと東部カリブ海諸国組織 (the Organisation of Eastern Caribbean States : OECS) での教育に関する三つの一連の博士論文はこれをよく検討しており、どれほどの努力がより一層、セント・ルチアの人々と協力して働いて、国家とより広いカリブ海の地域の中で集団で確認される研究の優先順位を探っていったかについて明らかにしている。ルイジーの研究は、マクロとマイクロレベルの分析を結合して、カリブ海におけるより強い地方の高等教育パートナーシップの可能性について検討した。今日のリサーチグループの活動的メンバーとして、彼女は、ブリストルとルチアの研究文化をつなぎ、連続性、フィールドアクセス、そしてキース・ホームズ (Keith Holmes) とライラ・ブラウン (Lyla Brown) との協力関係を促進し続けている。ホームズによる研究は、より効果的な協力、そして、地域での知識形成の一層の合法化を求めるルイジーの呼びかけに基づいたものであった。そうする際に、彼は文部省職員と協力して、ポスト植民地主義の理論的フレームワークを採用して、ルチアとカリブ海で西洋の研究開発パラダイムの影響の批評的な分析法を開発した。彼自身の言葉を用いると、「これは、教育的な発展のための知識がどのように生産されるか、そして、誰の利益に奉仕しているのかという問いを生む」のである (Holmes 1999: 1)。

ブラウンの最近の研究は、再度セントルチア内から内部者の視点と強い支持を集めた協働の枠組みを利用しながら、OECS でのパートナーシップ・プロセスの調査まで検討対象を拡大している。多くの発展パートナーシップの効果を阻害する要因を考慮する際に、この研究は以前に議論された三つの共同の研究と評価プロジェクトの各々の経験から出てきた西洋のペースでの変化に対する批判に基づいている (Crossley & Watson 2003: 80-81 を見よ)。しかしながら、発展についての協働における概念と資源としての時間という理論的次元は、国

際的パートナーシップの成功度を高めるためにがんばっている政策立案者にとって直接的な適切さを持っているという方法で、かなり根源的に明らかにされた。さらに、種々の概念や時間の使い方に関する比較・国際的な研究には、将来の発展研究のための、そして、文化の架橋というテーゼ自体のための重要な含意がある。そして、思うに、現在グローバル化する世界において急速な変化の政治的・専門的な分岐を経験している多くの組織と個人のための重要な含意がそこにはあるのである。

結論

必要とされていることは、ただ単に話すだけでなく、聴き、そして聞きもするパートナーの間の本物の対話である (Samoff 1998 : 24)。

快適な消化のために、結論において、あまりにも多くの複雑性と問題を含まないようにすることは魅惑的である。したがって、これを心にとめ、簡潔で分かりやすいものにするよう試みることにする。私はこれが本来重要な結論であると主張したい。なぜならば、いかなる分野（比較であってもそうでなくても）の研究の調査結果が、現代のステークホルダーと観衆の増大する多様性の様々な文化と伝統をつなぐようなものであるのならば、そして、世界的な民主化の過程が社会科学自体の範囲内で影響を与えるようなものであるのならば、改善された明快さとアクセスしやすさは重要であるからである。

対話

したがって、私の三つの関連する点で最初のものは、改善された対話がここで主唱される架橋という概念の中心であるということである。レイマーズとマッギン (Reimers and McGinn : 1997) の著書である『インフォームド・ダイアログ--世界の教育政策を形成するために調査を利用する』 (*Informed Dialogue: using research to shape education policy around the world*) において示されているように、研究に基づく知識が特定の価値枠組みの範囲内で創られるため、政策決定は単に研究に基づく証拠だけには基づき得ない。その代わりに、彼らは文化的・専門的境界を越えて「情報に基づいた対話」を要求する。そして、以下のように提案する。

研究は、新鮮な空気と新しい展望を持つてくることができる、しかし、教育的な問題とオプションの、この総体的な構築の意味について知らせるためには、コミュニケーションの過程を取り込まなければならない (Reimers & McGinn 1997: 26)

彼らも論じているが、代替の政策オプションの思索は、

アナリストによって簡略化された環境の範囲内においてではなく、具体的な人とグループがこれらの複数の利益を表す現実の世界で起こらなければならない (Reimers & McGinn 1997: 27)。

これは、知識生産の現代の様式が一層多様なステークホルダーの協同によって、そして、理論的であるものと実践的なものの間で行き交う流れによって特徴づけられるというギボンズ他 (Gibbons et al.: 1994) の見方に非常に共鳴するものである。しかし、そのような架橋は、本講演で考察してきたいろいろな研究が示すように、そして、ギンスバーグとゴロスティアーガ (Ginsburg and Gorostiaga : 2001: 196) が以下のようにその報告で強調しているように、実践において達成することは困難である。

理論家・研究者と政策立案者・実践家の間で対話を成し遂げる我々の個々の、そして集団的な努力は、容易なものではない。それでも、平和、自由と正義といった世界的に受け入れられているゴールのように、一方では理論家と研究者、他方では政策立案者や実践家の間での対話というゴールは我々が奮闘すべきものの一つである。

差異

第二の大きな結論は、ここで構想される文化と伝統の架橋が差異を賛美し評価する、そして新しい創造力を生み出すために、比較の視点と過程を適用すると強調するものである。そのような過程についてのバフチン (Bakhtin) の理解はこの点で役に立つ。彼は以下のように提案している。

あるひとつの意味は、もう一つの意味、見知らぬ意味に遭遇して、接触するようになるや否や、その深さをあらわにする。我々は、見知らぬ文化についての新たな疑問を持つ。それはそれ自身では生じてこなかったものだ。そして我々は我々の疑問に対する答えをその中に見いだす。そして見知らぬ文化は、その新しい側面や、新しい意味論的な深さを露わにすることによって応答する。そのような二つの文化の対話的遭遇は、合体とか混合の結果ではない。それぞれはそれ自身の統一性を維持しており、完全に開いている。しかし、それらは相互に豊かになるのである (Bakhtin 1986: 7)。

このような意味では、我々の架橋プロセスは、選挙民、パラダイム、人事といった間にある境界線を曖昧にすることを奨励するかも知れないが、コンセンサスを求めるための知的・

専門的な妥協や手当たりしだいの調査というものとは一切同じものではない。むしろ、詳細に他で論じたように (Crossley & Watson : 2003) 、それは、ちょうど文化的・文脈的差異の意味についてさらに改善された認識と同様に、異なる世界観の並置を生み出すような現在進行中の創造性と独創性に優先順位をつけ価値をおくものである。

文脈

最後に、私の三つめの結論は、我々が他所の経験から如何に最もよく学ぶかという方法についての、初めの問題に戻る。中国での長期にわたる自らの第一線で活躍しているというキャリアに依拠し、ヘイホー (Ruth Hayhoe : 2005) は、中国の指導的比較 (教育) 学者であるグ・ミンギョァン (Gu Mingyuan : 2001) の研究を適用することで、役に立つ貢献をしている。グ教授の研究もまた文化の間の改善された理解と、「他の文化を取り入れて、それらの最善の要素のいくつかを吸収する儒教文化の顕著な能力」を認めることを要求するものである (Hayhoe 2005 : 582) 。ヘイホーによると、これはアイデアの単純なコピーまたは借入れを通じてではなく、文化的なアイデンティティーと文脈的差異に敏感な、批判的に情報を与えられた弁証法を通じてであった。そうならば、我々は本当に、他所の経験からの多くを学ぶことができると主張することができる。しかし、ステンハウス (Stenhouse : 1979:5-6) を引用すると、このことは、比較研究が「理解の根拠として、法よりむしろ洞察を扱う」ことを認識しながら、「我々の判断を導く」ことを助ける方法をとるとき、最もよくなされるのだ。私自身の研究は、これらの観点を反映し、無批判な国際的な移転に疑問を呈し、そして「文脈の問題」が、政策立案者によってだけではなく、教育において、また社会科学を横断して働いている多くの研究者によってしばしば十二分に理解されるべきことを示唆するものである (Crossley & Jarvis : 2001) 。

強い協働の研究伝統に結合された文化と文脈への敏感さが、如何にしてブリストル大学の教育分野での比較・国際研究のアプローチの形成を助けてきたのかということを見ることができる。この多くの仕事の中心は、文化と伝統における架橋の様々な形に影響を受ける研究の革新的なアプローチである。将来に目を向けて、今日のプレゼンテーションで取り上げたような個人のナラティブ——例えば、GSoE (Trahar 2006) のナラティブ研究において進行中の革新の方法の指摘に見られるような——もまた、世界中の比較研究者による適用に向け多大なる可能性を持つことが望まれる。

(やまざき ともこ : 東京大学大学院)