

比較教育学方法論試論

大学院博士課程

金子 忠 史

序 章

比較教育学が、教育学の一領域として、その科学的な性格、体系並びに方法論を持たねばならないことが、自覚されるようになったのは、第一次世界大戦以後のことである。もちろん、それ以前においても、科学としての比較教育学を確立しようという動きが無いわけではなかったが、本格的に科学としての比較教育学樹立のための研究や著作活動が注目されるに至ったのはこの時期である。その理由として、第一に、みぞうの世界大戦の戦禍の経験から、戦争に対する恐怖と国際平和への希求、そのために国際的な相互理解と協調の必要性が叫ばれ、比較教育学が、これらの国際的な共通な問題を解決するのに一翼を担うことが期待されるようになったこと、すなわち、比較教育学に対する国際的な関心の増大、第二に、それと連関して、国際連盟や国際教育局などの国際的な機関の設立に伴ない、また、電信、ラジオ、書籍出版などのコミュニケーション手段の発達とも相俟って、情報交換が活発化したこと、第三に、これまでの採長補短的な、個性記述とられつに終始する叙述的な外国教育学に対して、方法論と体系とを持った独自の科学として樹立していこうとする科学的な反省が挙げられるであろう。この比較教育学の歴史的な発展に関しては、第一章で詳論することにして、ここでは、比較教育学の一般的な動向と現状、その使命並びに必要性と、それに対する一般の意識を簡単に述べることにする。

現在の比較教育学の一般的な動向として、理論的一般化の方向と実践的特殊化の方向の二つの流れが見られるように思われる。歴史的には、後者の方が先に発達し、比較教育学以前の段階において、外国の教育事情に関する見聞紹介、他国の教育制度の長所を取り入れて、自国のそれを補正するという採長補短的な外国教育学として、また、植民地や後進地域における教育政策推進と啓蒙活動のため、あるいは、国際諸機関を通じての国際的な教育活動の推進のための国際教育学として、各国または、国際的な場における教育の特殊な構造や問題を解明して、自国の教育の改善に資するか、あるいはまた、国際的視野で教育問題の解決をはかるといふ、実践的課題に裏付けられた教育研究という性格を、比較教育学は担って来たのであった。しかるに他方では、第一次世界大戦後、前者の方向、理論的な一般化の方向として、教育政策や教育制度の特性や、一般的な原理ないしは本質を、その背景にあって影響を与えている、歴史的、政治的、経済的、文化的あるいは自然環境等の諸要素との連関において、一方では要因分析に力点をおき、他方では、類型的、形態学的な把握ということに力点をおきながら、比較を通して把握しようとする方

法論と体系とを持った教育科学の一つとして、比較教育学を確立することに努力が払われるようになった。そして今日においても、比較研究によって各国教育や国際教育の特殊な構造や問題を解明しようとする特殊化の方向と、各国教育の比較研究から、基本原理や一般法則を把握しようとする一般化の方向が、何ら統合的な試みもなされずに、並列的に現存している。それゆえ、一般化の方向から生み出された理論が、実践的な課題解決に役立たずに、実証的な裏付けのない空論に終わってしまっているか、また、他方では、特殊化の方向において明らかにされるのは、具体的な現実の教育事象に関する、一定の時代の一定の地域における特殊性であって、そこから普遍的な原理や本質を把握する理論化の面に、ほとんど貢献がなされていないということである。すなわち、一言にして言うならば、比較教育学者の研究の成果が、実際の自国や国際的な場での教育改革に役立たず、反対に、教育政策家や実践家の施策や実践活動が、比較教育学研究においてその理論形成の面に貢献していないという、いわば、理論と実践とのかい離現象を起しているのである。したがって、比較教育学は、何ら事実的な実証の裏付けのない方法論や空論の過剰となり、どこに目的があるのかわからないといった、いわゆる理論的な混迷状態に陥っているのである。このような比較教育学の現状は、単にその学問的な歴史の浅さのみに、責を負わせることはできない。何とならば、比較教育学の科学としての本来の使命に対する反省が足りないからである。それでは、比較教育学の使命とはいかなるものであるか、ということを考えてみることにする。

その使命は、本来の教育学の二面性にかかわっている。その二面性とは、一つは教育事象の本質や原理、規範的な価値を求めて、教育的な実践に方向づけをなす原理学としての性格、他方では、教育政策や実践の遂行のために、経験的な技術を整理統合して、具体的に適用していく技術学としての性格である。この原理学と技術学の連関関係は、自然科学の仮説形成と検証の関係に類比して考えられるべきであろう。すなわち、原理学は実践を方向づけるための仮説を形成することが、主要任務であり、技術学は、それを現実の具体的な問題に適応して解決することによって、その仮説を検証し、それに反省を加えて新たな仮説を形成することを任務とするのである。教育学のこの二面的な機能を把握することによって、その科学の一領域である比較教育学の機能とその使命を考慮する必要があると考える。以上のことから、比較教育学の方法論を再考慮しようというのが、本論の課題なのである。

そこで、まず第一に、原理学としての比較教育学は、教育学における原理学的な機能を、比較法を採用することによって遂行し、教育学の求める本質的な原理や規範的な価値を、より普遍的に、より客観的な視点から追求し、また追求するための題材や動機を提供することを、その最初の使命とするのである。次に技術学としての比較教育学は、教育学における技術学的な機能を、やはり、比較法を採用することによって遂行し、具体的な教育問題の解決のために、特定の地域における、特定の発展段階にある教育事象の特殊事情を十分吟味することによって、より成功的な、より妥当な施策や実践をなすための正しい指針なり、新しい価値実現の方途を示唆し、その

ことによって教育の改善に寄与することを使命とするのである。そして、これら二つの使命は、相互に関連なく、並列的に行なわれるのではなく、第一の使命を果すことによって、得られた本質的な原理や規範的な価値を基礎にして新たな比較の基準を設け、第二の使命遂行のための仮説を形成し、その使命を果すことによって検証していくのである。その検証の結果から、更に新たな本質的な原理や規範的な価値を追求して行くのである。すなわち比較教育学は、仮説—検証—仮説……の絶えざる過程の反復によって、科学の二面的な機能を果すことによって、一つの体系を打ち樹てていくのである。このように比較教育学の二つの使命は、その科学それ自身の研究の発展過程そのものから生まれてくるのである。

が、今日に至るまで、世間一般の比較教育学に寄せる期待や意識なるものは、比較教育学の第二の使命、すなわち、技術学としての使命に集中していた。それは各国の教育を比較研究することによって、採長補短的に自国の教育を改善すべく、教育行政官や実践家たちに正しい指針や、新しい価値実現の方途を示したり、国際的な教育関係機関が、各国の教育に関する資料を蒐集し、ブロック別の地域会議を開催して、後進地域の教育を奨励・推進するためにも、比較教育に対する要求は高まり、一般の関心や意識が増大して来たのであった。このような実践的な要求に対して前述したように、近年、純粋な理論科学としての比較教育学を確立しようとする意識が、学者の間で起り、これら二つの方向が、未だに統合されないままに、混迷の状態にあるのである。

そこで、原理学と技術学の二つの側面を統合した比較教育学を生み出すための試みとして、ここに、方法論を展開してみることにする。その前に、他の諸科学における比較研究、たとえば、比較解剖学、比較言語学、比較神話学、比較生理学、比較法学、比較文学、比較心理学、比較哲学など、比較何々学と題する学問の比較法を見てみると、いずれも、現在の段階における有機体、言語、法律制度、文学作品、心的態度、思想や理念の比較研究から問題を見出し、その研究を過去の段階にまで遡って推し進め、そこに共通な形態や類型、起源や分化を求めるという方向をたどっている。そして究極的には、発達や変化の本質に流れる一般的な原理を系統づけようとするのである。たとえば、比較形態学においては、その研究の成果を、動植物の系統樹として図式的にその系統分化を理論づけている。また比較言語学は、同じ系統に属する諸国語を歴史的に古い時代に遡って、文化、政治、地理などとの相互関係を顧慮しながら、その言語の形態や発音を中心に分析し、その文献に伝わっていない古形を推定したりする点にまで発展して来ている。比較神話学においては、神話形成の法則、神話モチーフの移動と伝播、また相互間の結合を、すべての民族の神話、および広く一般の民族学的、言語学的、先史学的比較研究に基づいて明らかにしようとしている。

このような他の諸科学の比較研究の方法を顧慮しながら、比較教育学の研究法を概括的に述べて、後の章の詳論への導入としたい。比較教育学は教育学の一部門であり、現在のある特定の教育事象を問題点として取り上げ、時間的、歴史的な発展過程と、地理的、空間的な任意の数箇の地点を選んで、その時と所とに現われた現象を、他の文化現象との連関において、あるいは、自

然風土的な要素との連関において比較し、そこに見出される形態学的な直観に基づく類似および差異の意味内容を認識し、個性記述的 (ideographisch) に、それを叙述するとともに、そこから類型なり法則や原理を法則定立的 (nomothetisch) に発見して、現代の教育学一般ならびに教育政策に、より客観的で合理的な正しい指針と、批判的、反省的な基準を与えるものである。比較法を適用するのは、事象の連関関係、地理的連関関係、歴史的連関関係の三つの連関関係においてであり、要因分析や類型把握は、どこまでも比較研究の手段であり、その究極の目的ではない。比較研究の目的は、教育の本質や原理や法則や価値規範を求めるといふ帰納的、一般的な理論化と、それによって得られた仮説を、演繹的に、特殊な実践化によって検証し、そしてより高度な比較の基準に体系づけることにあるのである。このようにして、比較教育学は独自の体系と存在意義とを持ち、教育学の一分野として貢献できるように、方法論を打ち樹てなければならないのである。以下、比較教育学の方法論に関して、歴史的に時代を追って跡づけることにする。

第1章 比較教育学の歴史的展開

比較教育学の歴史的な誕生を、その萌芽形態にまで探ってみるときに、シュナイダーの指摘するように、さまざまな国家の教育思想や教育現実の連関関係や相互の影響関係、すなわち、いろいろな国の学生や教師たちの個人的な接触という事実、いわば、教育の国際性 (Internationalität der Pädagogik) に注目しなければならない。シュナイダーは、このような国際性は、すでにキリスト教中世時代の超国家的な性格を持った大学の内的および外的な組織の中に、すなわち、キリスト教信仰という形而上学的な基礎の上に、ラテン語や同一の教授法、教科書、学位、教授資格等の形で存在していたことを指摘し、更にイタリアで生まれた人文主義や、フランスで成長した啓蒙主義が、ヨーロッパ世界を風靡し、教育の面においても国際性の場が開かれたことに言及している。このような教育の国際性の場が、比較教育学の前期形態を生み出す素地となり、また、他方では、やはりシュナイダーの指摘するごとく、折にふれての比較、たとえば、プロティノス (Plotinos) は、エネアデス (Eneades) において、教育的もしくは、自己教育的な活動を彫刻家のそれと比較し、ベーコン (B. Bacon) は、教授法を水泳教授やダンスの教習と比較するなど、このような偶然的な時折りの比較が、いわゆる比較教育学への道を切り開いたのである。

先に、比較教育学の前期形態と述べたが、これは、いわゆるシュナイダーの分類による外国教育学の段階であり、外国の教育事情を見聞紹介し、その長所を見出して自国の教育の改善をはかり、短所を補なうという実践的で、しかも問題に即して、られつ的に記述するという比較教育学の前段階に当るものである。このような前期形態を含めて、比較教育学の発展段階を次の五期に分けて考えてみる。

-
- 1) Schneider, F.: Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft, Geschichte, Wesen Methoden, Aufgaben und Ergebnisse (Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 1931~32)
 - 2) Schneider, F.: Triebkräfte der Pädagogik der Völker, 1947. SS. 12~13.

第一期は、十八世紀末から十九世紀中葉にかけての、国民教育の基礎としての普通義務教育制度の採用と国民学校制度の確立期、第二期は、十九世紀中葉から末にかけての産業革命後の技術競争と万国博覧会開催に伴った、産業技術教育の推進の時期、第三期は、十九世紀末から1930年代にかけての資本主義諸国の植民地争奪にもなった植民地教育の時期、第四期は、第一次世界大戦および第二次世界大戦を通じて、国際連盟や国際教育局、国際連合やユネスコなどの国際機関を中心とした国際平和や理解を目的とした国際教育の時期、第五期は、第四期と平行するが、第一次世界大戦から今日に至るまでの、教育科学の一領域としての比較教育学の時期に分けられるであろう。シュナイダーは、外国の教育理論や実践および、その発展の条件の研究と記述を主とする外国教育学 (Auslandspädagogik)、国家間の教育的交渉の研究を主とする国際教育学 (Internationale Pädagogik)、外国教育学と国際教育学の研究において、確定した諸事情の批判的な比較と評価を行なう比較教育学 (Vergleichende Erziehungswissenschaft) の三つに、研究様式に従って区分している。しかし、私としては、比較教育学を学問的な発展段階に応じて歴史的に概観してみることにする。

第一期 国民教育制度確立期

プロシヤでは、マルティン・ルッターの宗教改革後、都市や諸侯国を中心に、庶民のための普通義務教育制度が確立され、西欧世界において最も進んでいた。したがって、国王や諸侯を中心とする国民国家の形成期にあった他の西欧諸国の指導的な政治家や啓蒙的な専制君主たちが、プロシヤへ教育関係者を派遣させて、自国の教育制度の改革に尽力した。たとえば、ビクトル・クーザン (Victor Cousin) は、1831年にフランスの公教育大臣の命令で、プロシヤの学校制度を視察し、「プロシヤにおける公教育の状況に関する報告書」を出版し、1833年のフランスの国民学校改革の法律に寄与したばかりでなく、英訳されてイギリスやアメリカの教育改革に影響を与えたのであった。また、これ以前においても、すでに1818～19年にわたって出版された、アメリカ人ジョン・グリスカム (John Griscom) の「ヨーロッパにおける一カ年」(A Year in Europe) などは、大ブリテン、フランス、スイス、イタリア、オランダなどにおける教育機関に関する観察であり、アメリカの教育の発達に影響を与えている。その後、アメリカにおいて公教育制度の樹立に尽力したホーレース・マン (Horace Mann) やヘンリー・バーナード (Henry Barnard) は、それぞれ、アサチュセッツ州やコネティカットおよびロードアイランド両州の教育長として活躍したのであった。前者は、1843年に六カ月のヨーロッパ視察の結果を、「第七年報」(Seventh Report) に載せ、イングランド、スコットランド、アイルランド、フランス、ドイツ、オランダにおける教育を価値的に評価している。後者は、後に、全米教育局長となってから、American Journal of Education (1856～81) という教育雑誌を編纂して、外国の教育制度や事情について詳細に記述的に紹介している。また、イギリスでもマシュー・アーノルド (Matthew Arnold) は、1859年と1865年にフランスとドイツを視察した後に、国民性の差異に関する若干の辛辣な論評を試みている。そのほか、レオ・エヌ・トルストイは、1857年、1860年、1861年の三回にわた

って西欧諸国を訪問し、特にライプチヒやドレスデンの国民学校、ゴータやワイマールの幼稚園などを訪問して、後進国ロシアの国民教育制度確立に貢献している。日本では学制や後の教育法規の作成のために参照された、福沢諭吉の「西洋事情」(1866)、や内田正雄訳の「和蘭学制」(1869)、小幡基三郎の西洋学校規範(1870)、田中不二麿の遣欧使節の報告書としての、「理事功程」(1873)や佐沢太郎訳の「仏国学制」(1873)などの一連の翻訳書や著書は、当時の為政者たちをして、欧米の教育制度に対する理解の道を開き、日本の教育制度確立に影響を与えたのであった。

また、この時期に、後の比較教育学の部類に属するものであるが、すでに科学的な研究の端緒となったマーク・アントワヌ・ジュリアン (Marc-Antoine Jullien) の「比較教育に関する著作の予備的草案と予見」(L'Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Education Comparée) が早くも、1817年に出版され、比較教育という言葉を最初に用いて、諸国の教育の分析的研究を明確に主張して、次のように述べている。「他の諸科学と同じく、教育は原理と一定の法則とを演繹するために、分析表に並べられて、容易に比較されねばならないところの事実と観察とに基づいている」として、教育が偏狭な意見や独断、盲目的な慣例などによってゆがめられないような、一つの実証科学となることを要求している。その上、彼はすでに、国際的な基礎に基づく教育問題の特別委員会の創設、多くの言語による出版事業ならびに教員養成施設 (Institut normal d'éducation) の創設を要求したのであった。ゲーツ (Helmut Goetz) は、ジュリアンのこの先見的な諸要求が、今日の二十世紀にほとんど実現されていることを紹介している。

第二期 産業技術教育推進期

産業革命の波が、イギリスからフランス、アメリカ、ドイツへと波及し、各国とも資本主義確立期に入り、経済競争に抗するため、産業技術の向上発達に努力が払われ、当時の国際的な競争や対立とともに、他方では国際平和への希求に基づく、各種の国際機関の設立の風潮とも相まって1851年にはロンドンで第一回万国博覧会が開かれ、55年にはパリで、62年には再びロンドンで、67年にはパリでと云った風に、数回にわたって万国博覧会が開催され、各国の産業技術の進歩の度合が紹介され、自国の産業技術教育、特にイギリスやフランスでは、徒弟教育の充実強化を推進するのに大きな影響を与えている。また、この時期には各国で中央教育行政機関たる文部省が設立され、教育制度における現在の状況や、その改善の可能性についての題材を絶えず集め、その情報を権限を持って括めることに寄与したのであった。フランスの文部省は、すでにナポレオン時代に設立されていたが、アメリカでは1897年に「全米教育局」(National Bureau of Education) が創設され、その初代の教育局長バーナードは、前述したように年報を著わして、世界各国の教育事情の紹介に努めた。また、イギリスでは、1899年に教育院(Board of Education) が設置され、その初代の長であるサドラー卿 (Sir M. Sadler) は、1891年、1902年、1930年の

3) Hans, N.: Comparative Education 1949. p. 1.

4) Goetz, H.: Mark-Antoine Jullien de Paris, 1775~1848. und die internationalen Erziehungsorganisationen der Gegenwart. (Espe, H. herg: Die Bedeutung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Schule, 1956.) SS. 15~20.

三回にわたって、アメリカ、ドイツ、フランスなどの大陸諸国を訪れ、1900年の著、「われわれは外国の教育制度研究から、どれほどの実際の価値を学び得るか」(How Far Can Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?)を著わし、「…学校外の問題が、学校内の問題よりも遙かに重要であり、これが校内問題を支配し、また説明している⁵⁾」ことを忘れてはならないとし、教育制度に实际的な効果をおよぼす、触知しがたい精神的な諸力を発見することの必要性を強調している。その他の、彼の数々の報告書を公けにし、いわゆる後の比較教育学の先駆となったのであった。

第三期 植民地教育政策期

資本主義が円熟期に達し、西欧先進諸国が市場を求めて海外の植民地に進出して行くのは、十九世紀から二十世紀初頭における著しい特色であるが、このようにして確立された植民地における教育は、最初は教会や宗教的な慈善団体の手によって、後には、国家の手に移って推進されるのであるが、1930年代前後ともなると、植民地教育学として理論的に研究されるようになる。たとえば、イギリスでは、1923年のアメリカのフェルプス・ストークス財団(Phelps Stokes)によるアフリカ植民地の調査報告書に刺戟されて、イギリス熱帯アフリカ植民地原住民教育助言委員会(Advisory Committee on Native Education in the British Tropical African Dependencies)が設けられ、更に1927年には、この委員会は全イギリス植民地に拡大されてイギリス植民地の原住民教育に関し、各種植民地政府、各教育機関と協力の上で資料の蒐集をなし、調査を行ない、植民大臣に報告してその政策を援助することを目的とした。また、これと並んで、植民地教育の理論的研究が要求され、植民地教育にたずさわる教師、行政官、研究者の養成が要請されるに至って、ロンドン大学教育研究所(University of London Institute of Education)が、1932年にロンドン市の教員養成大学たる London Day Training College の改組によって設立され、そのスタッフや研究生たちによって、雑誌「植民評論」(Colonial Review)、「研究と報告」(Studies and Reports)や、「教育年報」(The Year Book of Education)が出版され、イギリスおよびその連邦諸国の教育に関する統計・記事・論文を含み、比較教育的な研究論文を多く載せ、比較教育研究に多くの資料を提供している⁶⁾。

アメリカでは、1919年にカーネギー財団の援助により、教育の国際交流のための「国際教育研究所」(Institute of International Education)が、また1923年にロックフェラー財団の援助によって、コロンビア大学教育学部(Teachers College, Columbia University)にも、やはり国際研究所(International Institute)が設置され、対外的な教育活動と研究が行われることとなった。後者の研究所の所長であるモンロー(P. Monroe)は、1909年より13年に至るまで、「教育百科辞典」(Cyclopedia of Education 3 vols)を編纂し、多くの外国教育についての情報を

5) Hans, N.: Op. cit. p. 3.

6) 小林哲也: アメリカ、イギリス、ドイツにおける比較教育学の成立と発展(一)
——比較教育学方法論序説——
(国際キリスト教大学(I. C. U.) 教育研究第五号1958. pp. 123~126.

蒐集した。更に1923年には、陸軍省の要請に基づいて、フィリッピンの教育調査を行ない、以後団体で、あるいは個人的に世界各地の現地研究を行なったのであった。このほか、当研究所は外国人学生への特別の援助と指導とを行なったり、広く外国の教育事情や問題の研究を行なっている。

他方、ドイツではナチスの勃興とともに、その植民地教育政策を樹立するために、比較教育学的な研究が利用され、ベッカー（H. Th. Becker）は、1939年の著「列強の植民地教育政策——現代比較教育科学の一研究」（Die Kolonialpädagogik der Grossen Mächte——Ein Kapitel der vergleichenden Erziehungswissenschaft der Gegenwart）によって、ドイツ・ナチズムの植民地教育政策の理論づけを行なったのである。この書の目的とするところは、各諸列強の植民地教育政策あるいは教育学を記述、観察し、植民地教育政策決定の動因の究明と批判を行なって、科学としての植民地教育学を樹立し、現実の植民地教育政策決定に寄与することであった。

第四期 国際教育学の時期

これは第三期と、次の第五期と重複する時期もあるが、主として第一次世界大戦後、設立された国際連盟や国際教育局を中心とする国際教育会議などの活動に見られる前期と、第二次世界大戦後、設立された国際連合やユネスコとか、先の国際教育局を中心とする国際的な諸活動を後期として区分することができる。前期においては1925年に国際教育局が私的な団体として創設され、1929年には政府間的な性格を持った国際的な組織に発展し、教育文献の蒐集やアンケートの発送などを行なった。1933年以来、英語とフランス語で「国際教育年報」（International Yearbook of Education）という研究雑誌を編纂し、教育の全領域にわたって問題を取り上げ、論及している。また、1920年代から30年代の初期にかけて国際教育局の主催で、国際教育会議が数回開催されている。後期においては、この国際教育局のほかにも、国際連合の創立とともに、1946年にユネスコが新たに設けられ、1951年には機関雑誌の第一巻 World Handbook of Educational Organizations and Statistics を英語とフランス語で出版し、題名のごとく、世界各国の教育組織ならびに統計表をかかげて、説明紹介している。また、1955年にも第二巻として L'Education dans le Monde が出版され、いずれも世界の教育制度やカリキュラムに関する政府間会議やブロック会議を開催し、義務教育や教員養成等の問題を取り上げている。ことに後進地域における基礎義務教育振興のために、ユネスコは国際連合の諸機関と協力して長期協議会を開催し、各機関がそれぞれの立場から促進策を講じ、技術援助として、専門家の派遣、役務、施設の提供を行ったり、また後進地域の教育関係者の中から選抜して、ユネスコが旅費や調査研究費を支給して、教育の進んだ国に派遣して勉強させたり、またユネスコ自身が、ある国の要請に応じて自分のところの職員を、あるいは各国から選出したメンバーを教育使節団として派遣したり、また特定の国において、義務教育推進のための pilot project（指導実験計画）を実行して他の国に対して、モデルとなるような計画を実験的に行ない、一定期間の後に、その結果を評価したり、また義務教

7) 前掲書, p. 99~101.

育に従事する教員やそれに必要な教育行政官吏を養成するなど、種々の実践活動を行なっている。

以上、第四期までは、主として外国の教育事象の見聞紹介、採長補短的な叙述研究、また自国の教育改善や、国際的な教育問題解決のための統計資料や題材の提供、国家間の教育的な交流等個性記述的な、あるいは実践的な施策に貢献し、奉仕する面が多かった。論理主義的なドイツ流の考え方によれば、以上の段階までは、比較教育学として取り扱われず、外国教育学および国際教育学の名称で呼び比較教育学に対して、資料提供者としての役割を高く見ている。それに対して経験主義的な英米流の考え方によれば、これらの資料提供的な教育学も等しく comparative education として包含し、比較教育学との区別を敢えてしないけれども、しかしハンスも、キャンデルも情報を蒐集して記述するだけの教育学を比較教育学と考えるはいない。次に本来的な意味における比較教育学の段階である第五期について言及する。

第五期 比較教育学の時期

比較教育学が科学として自覚されるようになったのは、前述のごとく第一次世界大戦以後のことであるが、その萌芽となったものはやはり、前に述べたジュリアンの比較研究であり、サドラー卿の1900年の著作であり、またベッカーの植民地教育学である。そのほか、シュナイダーは、イレブラン (Charle Hillebrand) の1898年の「高等教育の改革について」(De la réforme de l'enseignement supérieur)、ラヴィッス (Ernest Lavissee) の1885年の「国民教育の諸問題」(Questions d'enseignement)、ロ (Ferdinand Lot) の「フランスの高等教育、現在および将来」(L'enseignement Supérieur en France. Ce qu'il est—Ce qu'il devrait être. 1892) やドモラン (Edmond Domolin) の「イギリス人の優秀性は何に帰因するか」(A quoi tient la Supériorité des Anglo-Saxons? 1897) の一連のフランスの学者による比較研究書を取り上げて説明している。たとえば、イレブランの高等教育に関する研究は、高等教育の目的に関するものであり、いわゆる大学本来の学問研究と職業専門教育の二重の目的の適正な実現を問題として取り上げ、歴史的な方途と合理的な方法によって、その解決の試みがなされているとして、その解決の仕方の相違を各国によって典型的に分類し、どの類型が最も適正な解決の道を選んでいるかを比較的に評価し、そのすすむべき道を予示している。そのほかに、シュナイダーは、キューンハーゲン (Osker Kühnhagen) の「わが国および諸外国の統一学校、批判と建設」(Die Einheitsschule im In-und Auslande, Kritik und Aufbau 1919) を取り上げ、この書がアメリカ、スイス、フランス、スカンジナビア諸国の学校制度を、ドイツの統一学校制度との連関において、比較検討し、その運動の正当性を確認しようとしている、と述べている。同じような意図を持った比較研究を、セルギウス・ヘッセン (Sergius Hessen) が、ノールとパラート編の「教育学便覧」(Handbuch der Pädagogik 1928, Bd IV) の中での一論文、「他の文化諸国家の学校制度の批判的比較」(Kritische Vergleichung des Schulwesens der andern Kulturstaaten) に

8) Schneider, F.: Triebkräfte der Pädagogik der Völker, SS. 18~19

おいて行ない、第一次世界戦後のワイマール共和国において実現されたデモクラシーの理念と、それに基づく統一学校制度の原理と実践とを批判の基準となし、ドイツ以外の欧米十数カ国の義務教育や学校制度に関する法令、実情の比較を、その制度におよぼす各国共通な社会的諸力の分析によって遂行している。

他方、サドラー卿の研究法を受け継いだキャンデルとハンスは、それぞれアメリカとイギリスにおける比較教育学の土台を築いたのであった。キャンデルは、最初の論文、「ドイツの教育」(Education in Germany)を、サンディフォード編纂の比較教育(Comparative Education 1918)に載せ、ドイツの教育において、国家が個人に先行し、教育が国家の機能として最もよく、その特徴を表わしていることを指摘している。しかし、彼が、自身の比較教育学の方法論と体系とを確立したのは、1933年の著「比較教育」(Comparative Education)であり、その序文の中で、従来の比較教育研究には、量的な比較研究たる統計的比較と質的な比較研究があるが、本書はそのいずれも採用せず、国民教育制度の性格を決定するところの——政治的、社会的、文化的——諸力に照らして、初等、中等および一般教育の意義を論ずることであるとしている。更に、教育の問題と目的は一般にほとんどの国々で、多少似通って来ておるが、その解決となると各国の伝統や文化の差異によって影響されていると述べ、あらゆる国民教育制度の発達を支配する基底原理として、ナショナリズムや国家、国民性の問題とそれらの歴史的研究の必要を強調している⁹⁾。キャンデルは、かくして各国の教育問題や実践を比較する際に、それにおよぼす諸要因や背景を考察し、教育の哲学または原理を発見しようとしているのである。力点の置き方は異なるが、これと同じような傾向を持ったイギリスの比較教育学者ハンスは、1929年の著、「教育政策の諸原理」(The Principles of Educational Policy)において、デモクラシー国家における教育政策、教育組織はいかにあるべきかという観点から、教育の諸問題に関する各国の態度、政策をあげて記述し、また、比較し、そのデモクラシー観によって批判している。

また、視点は異なるが、とかく等閑視されているソヴェトの初期の比較教育研究として、1917年にクループスカヤによって書かれた、「国民教育と民主主義」は忘れられてはならない。この書においては、国民教育における生産労働と知能の発達の結合、すなわち、総合技術教育の理念が、民主主義の環境の中で、どうして発生し、発展したかを、歴史的に遡って、その起源としてベスタロッチ、ルソー、特にペラーズなどを分析し、詰めこみ教育を施す徒弟教育や職業教育か

9) I. L. Kandel: Comparative Education, 1933. Preface 並びに Introduction p. xix.

「教育の諸問題に対する比較研究の主要価値は、それらを生み出して来た原因の分析と、いろいろな制度とそれらの基礎をなす理由との間の相違の比較、そして最後に企てられた解決策の研究に存する。別言すれば、比較研究は第一に教育制度の基底に存する、はっきりしない、触知できない精神的、文化的な諸力の評価を要求する。学校外の要素や力が学校内において行われていることよりも、遙かに重要である。このことから、教育の比較研究は、学校が反映している社会的、政治的な理想の分析の上に基礎づけられねばならない。何とならば学校はこれらを伝達と進歩として集約しているからである。ある国家の教育制度の真の意味を理解し、評価し、真価を知るためには、その歴史や伝統、その社会的な組織を支配する力や態度、その発展を決定する政治的および経済的な諸条件についての事柄を知ることが重要である。(後略)」

ら、マルクス主義的見地に立った、より解放的で高度な総合技術教育を施す労働学校に発展して行く過程を描写している。比較の基準は、いうまでもなくマルクス主義的な原理に立つ総合技術教育であり、研究方法としては、歴史的な比較分析法をとっている。

次に、クリーク (E. Kriek) は、1925年の「人間形成論——比較教育科学概論」(Menschenformung, Grundzüge der vergleichende Erziehungswissenschaft) および1927年の「文化諸民族の教育制度」(Bildungssystem der Kulturvölker) の二著によって、比較教育学的な研究を行ない、個々の具体的な歴史的な分析から出発して普遍妥当的な法則性を教育事象の中から把握し、類型論的な比較の方法を用いている。たとえば人間形成論においては、歴史上の個々の訓練体系をその社会での典型的な人間型と生活秩序との関連において、戦闘的、政治的類型群、僧侶的、学者的類型群、経済的、技術的類型群に分類して、個性記述的に類型を把握し、他方ではこの訓練体系の比較によって、普遍妥当的な基本形式と根本機能とを法則定立的に認識していこうとする。この態度は、フィッシャー(Aloys Fischer)の「教育の文化的な基礎」(Die Kulturellen Grundlagen der Erziehung) と云う論文における比較研究の基礎となっている。彼はある国民の文化財を比較的配列し、その際に、その文化財の統一的精神、その文化財の共通な形成法則を追究していこうとするのである。¹⁰⁾ この説では、クリークの法則定立的な認識法に力点がおかれているといつてよからう。

1940年代になると、比較教育学の方法論も次第に体系化されるようになり、シュブランガーの文化形態学の着想や、文化人類学や社会学の分野から示唆を得た文化現象の形態的な把握や、要因分析、ダニレフスキーやシュペングラーの教えを受けたトインビーの総体的な文明史の把握等、教育事象の類型把握に有力な示唆を与えたのであった。1949年にハンスは、「比較教育学——教育的要素および伝統の研究」(Comparative Education——A Study of Educational Factors and Traditions) を著わし、各国教育組織の相違の原因を究明するために、(一)自然的要素として、人種、言語、地理的・経済的要素を、(二)宗教的要素として、ローマ・カトリック、アングリカン、ピューリタンの諸伝統を、(三)世俗的要素として、ヒューマニズム、ソシアリズム、ナショナリズム、デモクラシーを、それぞれ列挙して、それらの教育におよぼす影響を歴史的な見通しの下で、個性記述的に、問題史的に比較分析し、最後の章において、結論的に四大民主主義国たるイギリス、アメリカ、フランス、ソヴェトの国民教育制度の諸実例を示して、デモクラシーと教育について論じている。彼の究極の目的は、国民性の一機能である教育に関して、一般に支配する諸要因や基本原理を明示することであった。

ドイツでは、シュナイダー F. Schneider が、「諸国民の教育の推進力」(Triebkräfte der Pädagogik der Völker) を、1947年に著わし、「比較教育学は、自国のあるいは、他の諸民族の現在あるいは、過去からの一般的な文化あるいは、本来の意味における教育事実の比較によって個性記述的(ideographisch)に個々の教育学的な設問に答えたり、法則定立的(nomothetisch)

10) Schneider, F.: Triebkräfte der Pädagogik der Völker, SS. 25~26.

に、概念や法則性を得ようとする¹¹⁾として、比較教育学の演繹的、個性記述的な面と、帰納的、法則定立的な面の二つの面を取り上げ、更に比較教育学の機能として、(1)他国との比較による自国の教育の認識、特質の発見、教育的諸問題の発見、(2)諸民族間の理解と国際平和への確信を導くことを挙げている。¹²⁾そして、彼は、この書物において文化と社会生活の全体において教育を考察し、教育の国民類型の特質の基礎となっている要素の形成力の分析を行ない、教育を規定する条件として、外的要因と内的要因の二つに分け、前者には、民族性、自然環境、文化環境を挙げ、後者では、民族の社会学的編成、民族の運命と歴史的生成、教育理念の内在的自己展開等を問題にし、それらの諸要素の形態学的な研究を行なっているのである。

またキャンデルは、1955年に「教育の新時代」(The New Era in Education)を著わし、今日の変動期の危機的な状態の下にある教育問題を取り上げ、その動向やそれを生みだした諸要因を歴史的な記述の下に明らかにし、自由主義的なデモクラシーの観点から、全体主義や共産主義イデオロギーの挑戦およびナショナリズムの問題を取り上げ、イギリス、ソヴェト、フランス、アメリカの四カ国をデモクラシーの典型的な国として、教育行政の組織、児童の教育、青年期の教育等を問題別に比較分析している。これは1939年の著作と比べて、ほぼ同じような比較法をとっており、歴史的な記述を重視している。ベレディ(G. Z. F. Bereday)の批評によれば、今日では、社会学の構造的・機能的アプローチと人類学の cross-cultural method を全体的な分析に取り入れ、更に問題的アプローチによる研究においても、この方法を用いることを勧告している。¹³⁾また、マリソン(V. Mallinson)も、1957年の「比較教育研究入門」(An Introduction to the Study of Comparative Education)において、各国の教育制度の類似と差異や、教育問題の背後にある国民性と、それを決定する諸要因ならびに、教育の理念などについての分析、それと現実の教育問題との関係の考察の重要性を強調している。

以上、時代を追って、この時期における主要な比較教育学文献で取り扱われている比較法を紹介して来たが、これらを別の視点から現代の主要な潮流に従って再吟味してみることにする。

(1) 採長補短的、記述的、られつ的な比較研究

(2) 要因分析的な記述によって、国民性との連関において、教育政策の特色を捉える比較研究

(3) 社会学的、文化類型的、形態学的な比較研究

の三つのものが把握できるように思われる。(1)に属するものは、これまで述べて来た国民教育制度の確立期、産業技術教育推進期、植民地教育政策期、国際教育の時期、シュナイダーのいわゆる、外国教育学、国際教育学の部類に属するもので、自国の教育政策の改革、産業技術教育の推進、植民地教育政策や国際的な教育問題解決のための計画立案、統計資料の蒐集、計画実施に際して題材となり、指針となるという実践的な面が強く、したがって記述的、られつ的、統計的、

11) Schneider.: *ibid.*, S. 29.

12) *ibid.*, SS. 39~41.

13) C. Z. F. Bereday: Some Methods of Teaching Comparative Education. (Comparative Education Review Vol. I. No. 3. pp. 6~8)

説明的であるのが特長であった。(2)に属するものは、すでに前述したサドラー、ヘッセン、キャンデル、ハンス、マリソンは、この傾向を示し、国民性とか教育政策に、教育の諸問題を結びつけて考えようとする傾向が強い。もちろん、彼らとても要素分析として社会学的な構造分析法を用いるのであるが、その主要な研究法は歴史的な遺産や伝統に依拠し、そこから教育問題の差違や類似の意味内容を探究し、特色づけようとする。また、ドイツ系の学者であって、英米系統の Comparative Education を比較教育学と考えているヒルカー (F. Hilker) などは、比較を直観的、分析的、排列的な思考活動であるとして、これを論理的な過程から見れば、関係的な思考であるとしている。教育事象の比較をなす場合に、第一段階として信頼のできる材料を集め、比較のテーマを立て、第二段階に種々な教育現象を対照することによって、直観的に、一致性、類似性、差異性(根本的な差異)を把握し、それをより高次の関連体系 (Beziehungssystem), あるいは、比較点 (Tertium comparationis) に関連づける。第三段階に、逆の道を進んで、普遍的に妥当した概念を、それを構成している徴表の比較において分析し、明白にすることである。第二段階の帰納法的な研究と第三段階の演繹法的な研究が、ともに十分になされるためには、第一段階においてできるだけ多様な資料を歴史的に、あるいは多くの国々にわたって集めることを強調している。そして比較の基準となるものは、比較点または関連体系であり、これは比較の材料ができるだけ多く集められ、適確な比較が行なわれることによって、より高次の客観的な体系として高まるものであることを主張している¹⁴⁾。同じような比較点の必要性を説いている学者として、ウーリッヒ (R. Ulich) がいる。彼は、最近の比較教育学の著作は、比較の本質を誤解しているとして、比較の題材は蓄積されてはいるが、比較点すなわち関連点 (Bezugspunkt) に欠けていると指摘している。いわゆる比較した対象の関連づけによって、より高次の比較の基準となる体系が確立されていないことを指摘している¹⁵⁾。そのほか、カナダのキャッツ (J. Katz) やわが国の阿部重孝なども、この中に含まれるであろう。阿部の「欧米学校教育発達史」(目黒書店 昭和25年)は、イギリス、アメリカ、ドイツ、フランスの公教育制度の発達のとを、教育政策に即して、忠実に正確に記述をなしている。

次に(2)と(3)の中間に位し、教育政策的な面と社会学的な面との両面を均衡な割合で見て行こうとする学者が、二、三見られる。たとえば、ラウワーズ (J. Lauwerys) は、比較教育学を「教育政策の決定要素、すなわち、世界のいろいろな国民の教育政策を形成し、規定する諸力をできる限り、科学的に研究する一つの試みである¹⁶⁾」と定義して、現在および事実上の教育政策に影響を与えるイデオロギー的な物質的な諸力を科学的に研究することを比較教育に要求する一方、教育制度を歴史学的な現象としてのみならず、社会学的な現象として人類学や社会学から、形態学

14) Hilker, F.: Zur theoretische Grundlegung einer vergleichenden Pädagogik, (Hilker, hrg: Bildung und Erziehung 10 Jahrgang 1957. August Heft 8. SS. 482~491. Heft 10. SS. 614~620)

15) Ulich, R.: Die Vergleichende Erziehungswissenschaft—Ein Überblick. (Espe, H. hrg: Vergleichende Erziehungswissenschaft, 1956. SS. 45~47)

16) Lauwerys, J.: Methoden in der vergleichenden Pädagogik, (Hilker, hrg. Bildung und Erziehung II. Jahrgang Februar 1958 Heft 2 SS. 65~77).

上の構造分析の所産を活用することを要求している。そして比較とは、何故に、それがかく有り、それがどのような状態にあるかを理解することであり、分析と解釈を行なうことであるとして¹⁶⁾いる。ラワリーズのほかに、最近では、視点は異なるが、global な見地に立って、系統的な叙述的な資料、統計的な資料、辞典的な資料を集めて、できるだけ多くの世界の教育経験に基づいて、大規模な世界的研究をなすことを主張しているフェリング (L. Fering)¹⁷⁾も、これに含められるであろう。彼は一方では、教育過程を客観的に把握するために、心理学や社会学によって提供された方法を使用することを要求しながら、他方では、教育における国際的な規範に即しての研究を提唱している。

次に③の社会学的、文化類型学的、形態学的な比較研究をなす学者として、前述したイレブラン、キューンハーゲン、クリーク、シュプランガー、シュナイダーなどのドイツ系統の論理実証的な文化類型的、構造形態学的な比較研究の方向と、最近のアメリカを中心とする文化人類学的、あるいは Research Work 的な、社会学的な比較研究の方向の二つの動向が見られるように思われる。

前者は、シュプランガーの文化形態学に代表されるように、動植物などの有機体になぞらえて、文化を人間的、精神の世界における一種の組織・機構——有機的構造ないし有機的機能関係と見なし、その形態および構造に留意して、一国民文化の組織、構造それ自体を理解するだけでなく、二つ以上の文化の相互関係において、文化の影響 (Kultureinflüsse)、文化の接触 (Kulturbeführung)、文化の浸潤 (Kulturdringung)、文化の異体化 (Kulturbefremdung) の四つの段階にわたっての影響関係を見ていこうとする。クリークは、前述したように、シュプランガーの方法論に示唆を受けて、類型論的な比較研究をなし、この動向は一応、シュナイダーによって集大成され、現在ではデルボラフ (J. Derbolav) によって受け継がれているように思われる。彼は、比較教育学を、一般的な文化事態あるいは本来的な意味における教育事態を、自国あるいは他国の現在あるいは過去の時代のそれとを比較することによって、個別的に、個性記述的 (ideographisch) に解答するか、教育上の概念や一般的な合法則性を法則定立的 (nomothetisch) に確立することを試みる科学として定義づけ、比較言語学の類比に基づいて、Energieia としての実践 (Vollzug) と Ergon としての反省 (Reflexion) という教育の弁証法から、一方では教育現象学 (Pädagogische Phänomenologie) を、他方では実験教育学 (Experimentelle Pädagogik) を生み出すのである。ただ比較言語学と異なる点は、言語が根と語尾の関係 (Grund-Folge Beziehung) のように機械的な結びつきが可能であるのに対して、比較教育学は、性格学 (Charakterologie) の比較法と同じく、骨相学的な様式法則 (Physiognomische Stilgesetz)、すなわち類型体系 (Typensystem) と形態的モデル (Gestaltmodelle)、手短かに云うならば、教育の事象における経験の秩序構造をその法則として持つのである。その意味で、比較教育学は普遍的な、

17) Fering, L.: The Global Approach to Comparative Education, (International Review of Education Vol. V. 1959. No. 3. pp. 343~352)

「歴史的、比較的な文化骨相学」(historische-vergleichende Kulturphysiognomik)の枠内において、重要な展開の可能性が存在すると説くのである。このような考え方は、シュプランガーの文化形態学にその源流を求めることができるであろう。

次に、後者すなわち文化人類学的 Research Work を中心とする社会学的な比較研究の代表者として、アメリカの教育学者ブリックマン(W. W. Brickman)、アンダーソン(C. A. Anderson)、ベレディ、スペインのロセリヨ(P. Rossélló)、ドイツのエスベ(H. Espe)などが挙げられると思う。ブリックマンは、1959年に日本で開催された国際教育学会議の講演で、「比較教育学における Research を改善すること」と題して、比較教育学において Research Study が極めて少ないことを指摘し、Research Workers の備うべき資質、Research Work の基本的性質、現実的な教育上の諸問題の把握の適確性、実際の Research の方法等にわたって言及している。そして彼は比較教育の方法には、総体的比較(General comparison)と特殊的比較(Special comparison)があるとし、更にこれを地理的・空間的な広がりにおいて、比較分析する水平的分析(horizontal analysis)と、これを時間的歴史的次元において取り扱う垂直的分析(vertical analysis)とにわけた。しかし、ぼう大な研究経験を必要とする総体的比較よりも、現在では特殊的比較法を用いるべきことを説いている。またベレディは、現在アメリカで行われている比較教育の教授法として、地域的アプローチ(Area approach)、問題的なアプローチ(Problem approach)、系統的教授(Teaching through sequence)の三つの方法があるとして、アメリカの各大学における研究法を、それぞれ三つの部類に分けて紹介している。地域的アプローチとは、第二次世界大戦中あるいは戦後を通じて、アメリカを中心として発達した、戦略上の要請から組織された総合的な外国研究並びに、占領地あるいは後進国での開発、復興に指導と助言を与えたり、計画立案のための研究たる Area Studies の一つをなすものである。たとえばアジア地域の歴史、政治、宗教、芸術、経済、風土等についての全面的な教養を学生に与え、それを背景にして教育事象の特性を明らかにしていく研究法である。第二の問題的アプローチは、学生たちの経験に関係した材料から問題を選択し、その問題を中心に比較研究をなす方法である。第三の系統的教授とは、問題を系統だてて、あるいは歴史的、時間的な配列の下に教授していく行き方で、たとえば、クレーマーとブラウンの共著になる「現代教育」(Contemporary Education 1957)などがテキストとして、そのコースのための序論に用いられている。ベレディは、これら三つのアプローチの中で問題的アプローチを、全体的アプローチへ行く道程として最も好ましいとしている。¹⁸⁾

アンダーソンは、比較教育学の研究には、内的教育の分析(Intra-Educational analysis)として教育自体の経験内容を把握し、それらの比較分析をなす方法と、教育的、社会的分析(Educational-societal Analysis)として、教育の資料と関係した教育外的な領域から得た資料を利用す

18) Derbolav, J.: Sinn und Grenzen der vergleichenden Methode in der Erziehungswissenschaft, (Espe, H. herg. Op. cit. SS. 63~71).

19) C. Z. F. Bereday: Op. cit., p. 4~9.

ることによって、教育上の諸性格を把握する方法との二つがあると述べ、アンダーソン自身は後者を特に強調して、教育と社会との連関の分析において教育の要素を列挙し、その影響関係を図式化し、教育と社会との体系的な共変様形式 (covariance patterns) を明示し、教育それ自体の種々な相の関係の型を吟味し、教育制度についての類型学を發展させる必要のあることを主張している。この考え方は、比較教育学をダイナミックに展開させて、教育と教育以外の他の諸要素との連関関係を適確に把握するためにも、必ず考慮されなければならない点であると思う。スペインのロセリヨは、「計画立案の道具としての比較教育」(La Educación Comparada como Instrumento de Planeamiento) と題する論文の中で、比較教育には、単なる文書の蒐集、観察事実の比較、相違と類似性を叙述するに過ぎない記述的な比較教育 (la educación comparada descriptiva) と、比較の現象の諸原因の調査、また、できれば、その現象の将来の發展に関する予言を行なう解釈的な比較教育 (la educación comparada explicativa) の二種があるとして、記述的な比較教育が満足すべき割合で進歩しているのに対して、説明的な比較教育は、はるかに遅れていることを指摘し、また別の角度から、制度、組織、構造を取り扱う静的な比較教育 (la educación comparada estática) に付け加えて、教育の發展、変化、進展を分析する比較教育すなわち、動的な比較教育 (la educación comparada dinámica) も存在し得ることを主張し、学校と生活との間の相互作用の原理等を、後者の場合の比較教育において考慮している。²¹⁾

最後に、ドイツのエスベは、比較教育学を外国教育学によって獲得された事実を越えて、個々の教育制度の比較によって普遍的な教育上の概念や法則や理論を導き出し、そしてそのことが可能である限りにおいて、教育の全体領域にわたっての普遍的な方法や手続きを獲得し、確立しようとするのものであるとしながら、反面、比較教育学の実践生活への拡大に対する内的、外的前提が、すでに準備されているとして、現代の緊急な課題解決に乗り出すべきことを要求している。²²⁾

以上が歴史的に見た、比較教育学の展開過程であり、最近の主な動向である。以下、これらの比較教育学の動向を念頭において、私の考える比較教育学を方法論的に展開してみることにする。

第2章 方法論的な観点からみた、比較教育学の定義づけ

比較教育学を、私は方法論的に、次のように定義づけてみる。

比較教育学とは、比較し得るさまざまな教育事象および他の分野の文化現象や自然環境との連関関係、地理的、空間的に、ある地方とある地方、ある国とある国、との連関関係、歴史的、時

20) Anderson, C. A.: Methodology of Comparative Education, (Comparative Education Review Vol. 4. No. 1. June 1960. pp. 2~30)

21) Pedró Roselló: Comparative Education as an Instrument of Planning (Comparative Education Review Vol. 4. No. 1 June 1960. pp. 3~12)

22) Espe, H.: Einführung, (Espe, H. herg. Op. cit., SS. 7~12)

間的に、ある一時点と他の一時点との連関関係、すなわち事象的な連関関係、地理的連関関係および歴史的連関関係の三つの連関関係を考慮して教育事象を比較研究する科学である。すなわち、ある特定の教育事象を比較する際に、任意の歴史的な一時点における二地点以上の空間に現われた教育事象を取り上げ、その事象に影響を与えると考えられる自然環境的、社会的、政治的、経済的、文化的、宗教的あるいは精神的な諸要素を分析し、解釈することによって、その諸事象の差異や類似の意味内容を探り、それら間の影響関係、本質、原理、類型把握という、より高次の段階に総括していく帰納的方法に従って、漸次、客観的事実の認識にまで進んでいくと同時に、それらの普遍的な本質、原理、類型を比較の基準として仮説をたて、ある将来の特定の時期に、ある特定の地点に適用し、それを検証することによって、実際の教育政策や制度の改革に正しい指針を与えたり、為政者や市民に勧告をなすことによって実際に貢献するという実践的で、しかも演繹的な性格を持った科学である」と。以下、節を分けて詳論することにする。

§ 1 事象的連関関係

ここでは教育事象と他の諸事象との連関関係の分析、ハンスやシュナイダーの云う要因分析が問題となる。まず、教育事象を概念規定しておいて、次に要因分析法を論ずることにする。

教育事象とは、広義に解して、社会に蓄積された諸経験——知識、技術、規範、信条、慣習——の伝達を通して、社会の発展維持または、個人をして社会に適応させ、また自発的に社会を改革できるようにするため、個人に内在する精神的、身体的な諸能力を発展させる意図的、無意図的な作用それ自身、またはその作用を促進することを目的とした人的、物的な施設や制度のすべてを指すものと解しておく。したがって、意図的な学校教育、家庭教育、社会成人教育などの制度面に現われた教育や、その教育を遂行するための諸機関や諸施設は、もちろんのこと、個人に内在する教育思想や教育意識、教育政策や管理、教育指導法や技術、教育原理や哲学、教育者および被教育者の能力、人格的接触や感化などのすべての面を、教育事象のそれぞれの面として考えて行きたいと思う。また、これらの教育事象を一つの単位または要素といった部門に分けて考えていく必要があるように思われる。いわゆる文化人類学などで使用されている文化素型 (culture traits) の概念で、ホワイト (L. A. White) は、デュルケーム (E. Durkheim) の「社会学的方法の諸原則」(Les règles de la methode du travail social 1893) の考えに基づいて、神話、伝説、伝統、慣習、言語、風俗、制度、機関、衣食住の生活万般にわたる事柄などを一つの社会的な事実として、文化的な一単位、一要素として取り上げ、文化素型と名づけているのである。たとえば一夫多妻制とか、飼い馴らされた馬とか云った、非常に現実的な事実を始め、またその事物として経験され得るような物、行為、形、感情、観念をも含むものである。²³⁾デュルケームは、これらの文化単位の相互作用または反作用としての文化の研究の必要を述べ、それらの文化単位をそれぞれ比較することによって、それらがいかに相互に融合し、あるいは分離する

23) White, L. A.: The Science of Culture, 1949. pp. 96~97.

か、すなわち相互に固着し、または反撥する仕方を吟味する必要があることを述べている²⁴⁾。このような文化単位概念を教育事象に適用してみようと思うのであるが、その単位のとり方の大小によって、比較の方法も当然異なる筈である。たとえば、トインビー (A. Toynbee) などは、「歴史の研究」 (A Study of History) において、世界史を構成する究極の単位は、地域でも民族でも、国家でもなく、具体名を持った個々の文明であるとして、文明単位をとるのである。そして彼は、文明ということの中に、政治、経済、社会、宗教、芸術、科学等のすべてを包括する一つの束として考えるのである。しかし、ホワイトやデュルケームの考える文化素型や文化単位は、そのようなほう大なものではなく、一つの社会的な問題事実を指すのである。これを教育の面に適用するならば、たとえば義務教育制度とか教員養成制度といった現実の問題領域内において、研究の対象となり得る事実である。したがって問題の大小によって教育事象の単位の大小も異なり、比較法も異なって来るのは、やむを得ないことである。

さて、これらの教育事象の単位を比較するためには、比較され得るものでなくてはならない。たとえば教員の報酬を同じ貨幣単位に換算して各国別に比較しても、各国の一般の生活水準、貨幣の購買力を無視しては、比較しても無意味であり、比較され得るとは云えない。比較され得るとは、比較の意味内容が存するということである。この意味で一般に、数量的比較は性質的比較よりも困難であるとされている。その理由としてキャンデルは、(1)名称が個々の国家によって異なること、(2)統計上の基準は、すべての国々にとって一致していないこと、(3)教育事象の統計上の成果は、しばしば同一年度間に、すべての諸国家から獲得することができないことがあることを挙げている。それ故、数量的、統計的、比較がなされるためには、十分な意味内容の限定と、教育上の用語や定義や単位の国際的な統一明確化と国際的な統計資料や情報を獲得する情報交換網 (clearing house net) を、できるだけ広く各国、各地域にわたって整備することが必要となって来る。

このような情報網を完備させると同時に、他方では教育事象に影響を与えられ、自然的、社会的、文化的な諸要素を分析する必要があるのである。

そこで順序として、まず現実の具体的な課題、たとえば、自国の教育上の問題を一つ取り上げ、それに関する自国および他国の資料をできるだけ多く集め、それを分類整理してそれを基礎にして叙述的に、自国および他国の教育事象を描写して、その差異および類似を明らかにし、その由って来たる原因や意味内容を、その教育事象に影響をおよぼすと考えられる諸要素を分析することによって明らかにするのである。これらの諸要素に関しては、従来の比較教育学者が、種々考えて来たことであるが、大別して、自然的な諸要素 (地勢、産物、気候、風土、人種等)、社会制度的な諸要素 (政治的、経済的、社会的な諸制度や政策等)、文化的な諸要素 (宗教、思想、イデオロギー、意識、言語、科学、慣習や風俗、伝統等) の三つとする。このような範囲の極めて広い諸要素が、教育事象にいかにか深く影響するかを分析するに当って、社会学者の知識を

24) White: Op. cit., p. 89.

借りて、アンダーソンが考えているような、教育事象に対する他の諸要素のかかわり方の図式化を試みることも一つの方策であると思う。その図式においては、その影響の強弱、範囲、方向が明示される必要があるであろう。このような分析能力を持つためには、比較教育学者は自然や文化現象一般についての高度の教養を必要とするのである。このような、ぼう大な研究を、同時に手広くなすことは困難であるが故に、時代的に、あるいは、問題を限定して問題アプローチ的に仕事を分担して協同研究をなす方法がとられるべきであろう。しかし、その各々の問題を的確に把握し、全体的な連関と位置づけ、並びに評価がなされるためには、やはり総合的な文明史的な動向を把握するだけの広い教養を必要とするのである。すなわち、個々の教育事象の特性を明確にするためには、他の分野の事象の影響関係を要素分析によって明確にするとともに、他面では、文明全体の動きの中での、その教育事象の位置づけ、並びに評価をなすことの二つの思考研究活動がなされなければならないのである。

§ 2. 地理的連関関係

地理的あるいは空間的な連関関係というのは、国と国、一地方と一地方といった同じ概念的な単位の空間を二つ以上、任意に選択して比較するわけであるが、その前に先ず、その地域の教育事象のみならず、自然的、社会的、文化的な諸事象全体の特色が明らかにされ、この両者の事象的な連関関係が的確に把握されなければならない。いわゆる Area Study 的な、地域的、総合的集中的な地域研究が徹底的になされる必要があるように思われる。特に、自然的な諸要素、すなわち、気候、風土や地理的環境（地質、地形、産物、景観等）的な諸要素の、民族の気質や性格、言語や経済的、社会的、文化的な諸活動におよぼす影響関係の把握は重要である。その意味で、和辻哲郎の「風土」に見られるように、地理学的風土的な技術を駆使しての人間学的な立場による各民族の特性の把握の方法は、われわれに示唆を与えてくれるように思われる。このように地理的、風土的な諸環境との連関において、その地域の包括的、全体的な特色を明らかにするモノグラフィのようなものを作成し、そのモノグラフィの似通った地域と全然異なった地域とを、同時に選ぶとか、あるいは教育事象や問題中心に、相互に影響関係の深い地域同志と、反対に影響関係の浅い地域同志の二者を、できる限り均衡を保つような割合で取り扱う必要があるであろう。しかし教育事象は一つの社会事象であるから、やはり社会体制の類似や差異に目をつけ、それを基にして、相異なった類型の社会体制の国家群や地域群を均衡な割合で選んで、それら両者間の影響関係を、文明史における諸文化の接触、影響、侵潤、異体化の関係の洞察を背後に持って、考究する必要があるであろう。

§ 3. 歴史的連関関係

以上の研究によって明らかにされた相違点や類似点の意味内容やその由って来たる原因を採るためにも、歴史的に過去に遡って研究すを必要が生じて来る。いわゆる時間的な区分による垂直

比較によって、発展段階の差異の意味を解釈し、分析する必要がある。しかし、比較教育学は現代の身近な教育上の問題を出发点とするが故に、現在の教育事態が、まず始めに、詳細に叙述されなければならない。その際に、各国あるいは各地域の教育事象の発展段階の差異を的確に把握する必要がある。たとえば、ある先進国の教育制度を、後進国が取り入れる場合に、その国の教育や社会組織や文化の発展段階を無視して直訳的に輸入しても、およそ成功するはずがない。そこで、綿密に現状を分析し、そこから明らかにされる諸特徴の意味内容や原因を探究するため、各国の過去における題材を実証的に研究して、現在の教育事象の発展段階を明確にする。これらの歴史的な実証的な比較分析から共通な類型や原理や、歴史法則を明確にし、現在の教育問題解決のための新しい指針なり、仮説を求めて行くのである。すなわち、自然科学で云われる仮説設定——実地検証という絶えざる循環過程を想定するのである。比較教育学が歴史に依拠するのは、過去の教育上の実践活動や政策等の検証された事実から、題材を獲得し、新しい仮説設定の指針を得るためである。その意味で教育史とは異なるのである。教育史は、教育的諸観念やそれらの実現の歴史的な連続面を研究し、個性記述的に叙述するという垂直的な軸を主として取扱うという点において、比較教育学との領域を、一応、区分しておきたい。比較教育学にあっては、過去の教育事象を過去において検証された処産であるとして、現在の教育事象の比較において明白にされる事態の意味内容を解釈する際に、過去の所産や伝統によって、どのような変形を受け、将来、どのように発展していくかを予示し、過去の題材から将来の政策決定への正しい指針を与え、またそのための選択の資料を提供するのである。いわば、教育事象を中心とした問題史の作成がこの段階で、十分になされる必要がある。

結論 三つの連関関係の上に成り立つ、総合的な比較研究

——類型的把握と実践面への応用——

以上、事象的な連関関係、地理的な連関関係、歴史的な連関関係の三つの連関関係を骨組みとして、比較研究して行くわけであるが、それらの連関関係をいかにして結合し、秩序づけ、これらを統合的に使用していくかという点に関して、一言しておきたい。

私の比較教育学に関する方法論的な定義の全体系が、一方では、教育事象の本質や原理や類型を把握するという、より高次の段階に総括していく、帰納的方法に従って、漸次、客観的事実の認識にまで進んでいく、純理論的な科学であるという一面と、他方ではそれらの本質や原理や類型が、新しい、より高次の比較点、すなわち関連体系の結節点となり、現実の教育政策決定に対する一つの理想形態や理念を提示し、政治家や市民に妥当な選択の資料や題材を提供し、それらの原理や本質を基礎にして仮説を立て、それを実践面に演繹的に具体化して行く、実践的な科学の面の、二面性 (Zweiseitigkeit) を有することであるからして、前述の三つの連関関係の分析と、比較研究への適用に際して、この二面性との結びつきを考慮しなければならない。要約するならば、理論面における仮説形成と実践面における検証の二つの段階の循環的な発展過程におい

て、三つの連関関係が、いかに考慮され、適用されていくかが問題となるのである。

そこで第一に理論面における三つの連関関係の問題について言及する。まず実際の比較研究の手始めとして、現実の具体的な最も身近な教育事象から問題を引き出し、この現実の課題意識を出発点として各地域や社会ごとに、その問題点に関連するものを中心に、できるだけ多くの情報や資料を集め、それを基礎にして正確で厳密な統計や記述の仕方でもノグラフィとして完成しておく。その際、事象的な連関関係に注目して、問題点となっている教育事象に影響を与えると考えられる自然環境的、政治、経済、社会、文化、宗教的な諸要素の影響関係を図式化したり、あるいは比較される諸事実や諸観察の分析表を作成して、観察や事実上の資料や題材を集積し、個性記述的にモノグラフィを作成する。そこで普遍妥当な、客観的な本質や原理を把握するためには、できるだけ多くの地域や社会にわたってモノグラフィを作成する必要性が生じて来る。ここに地理的な連関関係を考慮して、前述したごとく、相互の影響関係、社会体制の相違等の角度から、相対する異なったグループから同数の割合で均衡に選択して、それらのモノグラフィを比較分析するわけである。そこにおいて明らかにされるものは、現実の段階における教育事象の特色であるが故に、その事象の特色の類似および差異の原因を考究するために、過去においてなされた数々の検証の具体的な実例に関する資料や題材を集めてそれらを整理統合し、問題史を作成してその問題事象の歴史的段階の位置付けを各国別に着目して行くわけである。ここに歴史的な連関関係への考慮がなされるのである。このような三つの連関関係を考慮することによって、各国や各地域の社会体制や発展段階を吟味し、教育事象そのものの性格や特色を典型的に把握する一方、その教育事象の根底に流れる共通な本質や原理や動向を明確にするのである。これらが、より客観的に把握されるようになれば、それらが新たな比較の基準すなわち、比較点となるわけで、次の実践面への適用のための仮説形成の基礎となり、政策決定のための正しい指針となるのである。したがって、比較教育学の理論的な面における研究は、一応、普遍的な、絶対的な原理や本質並びに類型を把握するよう志向するのであるが、しかし、それは絶対、永遠、不変なものを求めるのではなくして、いつでも変更可能なその時と所と問題によって、実行可能な仮説をつくるのが目的なのである。そして具体的な現実の実践を通して検証されることによって、いつでも変更され得るものなのである。社会科学や人文科学が、自然科学に比べて、より相対的な性格を持ち、絶対的な本質や価値や理念と考えられているものは、絶えず、歴史的発展段階や社会環境によって、修正と変更とを余儀なくされるという過去の幾多の事実から見ても、このことは明らかであると思う。しかし比較教育学で考察するところの仮説は、自然科学の場合と同じように絶えず、実践面において検証されることによって、より客観的な高次のものへと発展していくことが望まれるのであり、また、そのように努力が払われるべきである。そのためには、現在、問題となっている教育事象と他の諸事象との連関関係を、より厳密に分析し、普遍妥当的に図式化し、地理的連関関係において、その地域独特な特性と社会体制を的確に捉え、他の諸地域との影響関係に注目して、厳密で正確なモノグラフィを作成すること、歴史的連関関係において

的確に体系づけられ、整理統合された問題史の作成と、各地域の発展段階の位置づけと評価が的確になされること、これら三つの連関関係が上述の順序で十分に究明されることが必要なのである。

次に、実践的な科学の面における、これら三つの連関関係を考慮する。先に理論的な科学の面で得られた比較の基準を基礎にして作った仮説を、ある将来の一定の時点に、ある特定の地域に教育政策の遂行を通して検証して行く際に、これらの三つの連関関係をどのように考慮して行かなければならないかということが、問題の中心点となる。比較教育学者は、教育政策の実践家や教育行政官とは異なるのであるから、比較教育学者の実践面に果す役割の積極性の度合には自づと限界性があるが、しかし学者が実践活動に積極的に参加するのは、仮説の検証という純粋に学問理論上の必要性からであって、それ以上に実践活動にまい進するかどうかは、その学者の世界観と良心的判断に任すより外はないであろう。ただ時の為政者の権力に屈し、政治権力者におもねたり、その道具に使われてはならないのであって、いわゆる *academic freedom* はどこまでも護持すべきであろう。比較教育学者は、どこまでも学問的必要性から実践活動に参加し、その意味で、為政者や教育の実践家に対して協力するのであって、計画立案と教授、啓蒙活動を通して、*sollen* の形でその理想形態なり、的確な指針を提供すべきである。

それで話を本筋にもどして、比較教育学の実践科学としての役割は、現実的な最も身近な課題意識から出発して、上の三つの連関関係を根柢にして、より客観的な高次の比較の基準を確立し、それを基礎にして仮説を形成し、将来の問題解決の方途を示したときに、すでにその大半の任務を果たしたことになるのである。ただ残された問題は、理論的な研究活動において把握された比較の基準を基礎にして、具体的な現実の課題をどのように位置づけ、評価し、その将来発展して行くべき道あるいは、理想形態をどのように予示すべきであるか、また、為政者や教育の実践家や市民たちに、いかなる時に、いかなる方法で、どのような助言と勧告を与え、将来の政策決定のための題材や資料を提供すべきであるかということが、問題の中心点となって来る。

以上の点を念頭において、比較教育学者は問題となっている教育事象に関して、彼が獲得した現在の時点における、より客観的な比較の基準を基礎にして、彼の属する地域や社会のそれを、歴史的な発展段階における位置づけと評価をなし、その将来あるであろう姿、または、あるべきであるという理想的な形態を、できるだけ普遍妥当な形で、より客観的に予示しなければならない。そのためには、第一に歴史的な連関関係の顧慮において、まず始めに、現在、彼の属する地域の問題となっている教育事象を、過去のそれとの連関を考慮しながら、すでに獲得された比較の基準に照して的確に位置づけ、次に比較の基準の過去の発展の方向なり、法則を吟味して、問題の教育事象の将来のそれを予示する。第二に地理的な連関関係の顧慮においては、まず始めに、問題とする教育事象の、世界的、普遍的な動向を過去との連関において、現在の時点で洞察し、次に自己の属する地域の特殊性ならびに特殊地域との影響関係に関して、将来の予想を慎重に吟味する。第三に、事象的連関関係の顧慮においては、まず始めに、問題とする教育事象の特

殊性を的確に掴むこと、次にその教育事象と他の諸事象との連関関係を過去の題材を基礎にして、将来の影響関係の予想を図式化して見通しをたてることである。このように比較教育学の実践面における研究にあっては、この三つの連関関係のいずれを取っても、将来にわたっての仮想的判断が的確に普遍妥当な形でなされなければならないのである。そしてそのようにして描かれた教育事象の未来像が、具体的に現実の教育政策や教育実践において、検証されなければならないのである。その意味でその未来像なるものは、時の為政者や、教育実践家や市民に対して、現実の教育政策決定や、教育実践の場における正しい指針となり、題材や資料となるものである。そのためには、比較教育学者は自己の研究の成果を、できるだけ広く理解してもらい、実践を通して検証してもらうために、マス・コミ活動や講演会、文書の配布を通じて、為政者や教育関係者や一般市民を教授、啓蒙したり、座談会や諸種の会合を通じて、現場の諸要求や意見や考えを接収して彼の比較の基準を絶えず更新していかなければならないのである。以上、三つの連関関係を基礎にした、総合的な比較教育学の純理論的な科学の面と、実践的な応用の面とを見て来たのであった。比較教育学のこの二面性の一つは、教育原理や哲学に、理論形成の題材を提供することによって、帰納的に客観的な事実の認識にまで進んで行くのに対して、他は、自国あるいは、ある国の教育を改善するために三つの連関関係を考慮することによって、直訳的な外国の教育制度の輸入を避け、その国に適した理想的な教育事象を予示したり、あるいは、国際的な教育問題の解決のために努力することによって、演繹的に比較の基準を仮説検証という形で、実践面に具現して行くのである。

最後に補論として、比較教育学の現在の研究体制とこのような教育の大規模な比較研究がなされるためには、どのような研究体制が確立されなければならないかということに関して、私見を述べることにする。

補論 比較教育学の現在の研究体制と、将来それはどうあるべきか

最初に、現在の比較教育学の研究体制をしてみるならば、第二次世界大戦前後を通じて、各国の大学や研究者の団体や行政官庁内に、比較教育に関する諸種の研究所が設立され、それぞれ機関誌や学術論文や文献を発行するようになった。各国別に概観してみるならば、アメリカでは早くから、コロムビア大学教育学部および、その国際研究所は、問題のアプローチを中心に研究がなされ、雑誌「教育年鑑」(Educational Yearbook)を発刊し、戦時中、一時閉鎖されたが、戦後復活され、1953年以来、ロンドン大学研究所の「教育年報」(The Year Book of Education)の出版に協力し、協同編集者を派遣している。また、ミシガン大学、シカゴ大学、カリフォルニア大学は地域的アプローチの方法をとり、シカゴ大学では、1958年には、「比較教育センター」(Comparative Education Center)が設立され、主としてアジア地域とアメリカとの比較という観点から、研究が進められている。そのほか、ニュー・ヨーク大学、イリノイ大学、ハーバード大学においては、系統的な教授法がとられ、ニュー・ヨークでは、クレーマーとブラウン共著の

「現代教育」(Contemporary Education) をテキストに用い、ハーバード大学では、地方分権化対中央集権化、国家的な統一あるいは不統一、宗派分離主義対普遍的な単一宗派主義、国家主義対国際主義といった相対的な対決において、体系的に系統立てて問題を把握しようとしている。その他1954年以来、ニュー・ヨーク大学に毎年集まって開催していた比較教育学研究集会が、1956年に正式に、「比較教育学会」を結成し、毎年、年次研究大会を開催して、同じテーマの下に討議をなしたり、海外諸国の視察旅行をなすこと、比較教育評論(Comparative Education Review) を、1957年以来、年三回にわたって発刊することの三つの活動を中心に行なっている。

イギリスでは、従来、ロンドン大学教育研究所を中心に植民地教育学の研究がなされて来たが、1944年教育法以来、戦後の教育改革に乗り出し、1947年に始めて比較教育研究の講座が設けられ、1948年より教育年報を復刊し、諸種の比較教育に関する研究論文を載せている。その他、レディング、ブリストル、オックスフォード、リーズの各大学が研究課程を持ち、ロンドン、レディング、オックスフォードの各大学が協同して、毎年、ヨーロッパ各国への研究旅行を組織している。このようにイギリスでは、事例的地域的研究に基づく、協同的な研究体制がつけられつつある。

西ドイツでは、戦後、雨後のたけのこのように、比較教育研究所が林立し、研究論文雑誌が多く出版されている。1945年、オーストリアのザルツブルグに、シュナイダーが設立した「比較教育学研究所」(Institute für Vergleichende Erziehungswissenschaft) および、「国際教育科学雑誌」の復刊、1952年よりミュンスターの「ドイツ教育科学研究所」と協力して「教育学辞典」(Lexikon der Pädagogik 4 Bde) を刊行している。1947年にはヴィースバーデンに、ヘッセン州教育相の監督の下に、その後、ボンドイツ連邦共和国に編入されて、ヒルカーを中心に設立された「教育研究所」(Pädagogische Arbeitsstelle) および、その月刊雑誌、「陶冶と教育」(Bildung und Erziehung) の発刊、1951年にはアメリカの援助の下にフランクフルトに、「国際教育研究所」(Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung) を設立し、1953年には西ヨーロッパ十カ国の学校制度を比較研究して、「西ヨーロッパの学校」と題する書物を著わしている。ドイツがユネスコに加入すると、1951年ハンブルグに、「ユネスコ教育研究所」(Institute für Pädagogik) が設立され、その援助の下に1955年以来、「国際教育学雑誌」(Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft) が復刊され、英、独、仏の三カ国語による研究論文を載せている。

そのほか、フランスでは、パリに「全国教育情報センター」(Centre National de Documentation Pédagogique) や「教育研究センター」(Centre d'Études Pédagogique) が設けられており、イタリアでは、文部省(Ministero della Pubblica Istruzione) が、「比較教育立法評論」(Rivista di legislazione scolastica comparada) を発刊し、スペインでも同じく、文部省(Ministerio de Educación Nacional) が、「教育評論」(Rivista de Educación) を刊行している。

ソ連邦では最近、ベイクションが、アメリカの比較教育雑誌、「比較教育評論」(Comparative Education Review 1959 No. 1 Vol. 3. pp 4~5)において紹介しているように、ソ連の教育学アカデミーは、1956年以前においては、「外国の教育実践と情報研究部局」を設置して、参考文献と情報蒐集的な仕事のみを行なってきたが、1956年からは、「外国の現代教育および学校部局」と名称を改め、外国における学校組織と教育理論の分野における科学研究を行ない、一年に一度、定期刊行物を編纂し、それを出版して、その中に外国の教育に関する書物や雑誌の論文からの抜粋を載せることにしている。そのほか、外国の教育出版物のダイジェストとして、「外国における教育学および外国教育」を出版している。またスイスでは、ジュネーブに、「教育科学研究所」(Institute des Sciences Pédagogiques)が設置されており、また東ドイツでも、「ドイツ教育中央研究所」(Deutsche Pädagogische Zentralinstitute)が設けられ、また日本でも、九州大学に比較教育学研究所が置かれて、それぞれ、各国で比較教育学研究が推進されている。

このように各国で研究体制が、次第に整備される一方、第一章で述べたように、ユネスコが、「国際教育局」との協力の下に、各国の教育に関する情報の蒐集および頒布を行なうかわり、国際公教育会議や各種の地域会議を開催したり、教育促進のための各種の技術援助を行なっている。このような国際的な実践活動とともに、他方では、比較教育学そのものの国際会議が、1951年と1955年の二回にわたって開催されており、1959年の国際教育学会においてもまた、比較教育学が、重要なテーマとなるなど、国際的な研究活動体制が、徐々に確立されて来ているように思われる。このような研究体制の現状に対して、どのような面を更に強化して行く必要があるかに関して、希望的な私見を、補論的に述べておくことにする。

比較教育学が、事象の連関関係、地理的連関関係、歴史的連関関係の三つの連関関係の上に、一方では、理論的、帰納的に本質や原理や類型を把握して、仮説を設定するという理論科学の面と他方では実践的、演繹的に仮説を検証していくという、実践科学の面を持っている以上、この両面の活動が十分になされるような研究体制の確立が必要となって来る。このような、^{●●}ばう大な研究は、個人の研究だけで尽せるものではないことは、もとの事である。したがって、ここに国際的な研究機関の協同連携が必要となって来る。すなわち、これまで作られて来ている比較教育学に関する多くの研究所相互の密接な結びつきが必要なのであって、研究活動の無駄な重複や弊害の多い競争関係を除去することに関して、考慮する必要があるであろう。以下、項目別に考慮すべき点を列挙してみると、

第一に、広範囲で、的確な、また、迅速に資料や情報が獲得できるような国際的な情報センターと情報網の確立、たとえばユネスコのような国際的な機関が、各国や各地域にその支局を設けて、情報や資料の蒐集網を尚一層完備し、確立すること。

第二に各国の研究機関の研究の重視や無駄な競争を除去するために、研究テーマの調節をはかること、また、国際的な研究の共同の場を持つために、国際的な比較教育学研究所を設置し、各国の研究機関に、研究のテーマの配分割当を企画したり、研究機関雑誌を発行したり、学会の開

僅、Research Work に主眼をおく研究旅行などを行なって、各国の研究に関する情報を交換し合うこと。

第三に 各国の研究機関が、他の諸科学の学者との協力の下に、その地域の Area Study を徹底的に遂行して、その地域の教育問題に関する、より完全なモノグラフィを作成すること。

第四に、教育概念や用語を国際的に統一化し、明確にすること。統計的資料や比較すべき項目のリストたる比較分析表の一応の基準を設けること。

第五に、各自の教育研究機関から得られた情報や資料を基にして、教育事象の現在の世界的普遍的な動向を明示すること。特にアジア・アフリカ・中近東における新興国家の民族運動と教育の諸問題の把握は、現在の変転極まりない国際情勢に応じて、的確になされる必要がある。

第六に、ユネスコが、現に行なっている種々な実践活動や、その他の機関の行なっている実際的な研究に対して、比較教育学者は積極的に協力し、自己の理論的な研究から得られた仮説を、できるだけ実地の場に適用して検証すること。

このような国際的な研究体制を背景として、個々の比較教育学者は、身近かな、具体的な、現実の教育事象の中から課題を引き出し、問題アプローチ的に、あるいは地域的なアプローチの仕方でも個々の小さな問題を中心に特殊比較の所産を蓄積して行くべきであろう。しかし、問題とする教育事象の全体的な位置づけと評価をなすためには、教育事象全体の動向に対する理解と洞察を、背景として持たなければならないのである。そのために、国際的な研究機関を通じて、一方では、各個々の研究者に資料や題材を提供することによって、全体的な見通しを与えたとともに、他方では各々の研究者の研究の協同体制の場を提供することによって、研究者相互の間の活動関係を密接にし、世界的な動向をより普遍妥当な形で、よりの確に把握できるようにすることが必要である。以上、比較教育学方法論の最後のしめくくりとして、補論の形で国際的な研究体制の必要性を述べてみた。

(1961年1月25日脱稿)