

# 比較教育学の学問的位置づけについて

小林 哲也

1670年代の始めの今日、比較教育学は、教育学界において、教育学の一分野としての安定した地位を獲得しつつあるように思われる。国際的、あるいは国単位のいくつかの比較教育学会の存在、それらをもとにした国際的な比較教育学会の開催、少くとも四つを下らない比較教育学の専門雑誌や、おびたしい数の専門図書や論文の刊行は、比較教育学が教育学の一分野として認められるに十分な規模に成長していることを示す。また、いくつかの国の大学やアカデミィに比較教育学の講座や研究部門がつくられていること、近年発行される教育学辞典には必ず比較教育学の項目が加えられていることなどは、比較教育学がすでに教育学内の一分野として認められていることを示している<sup>(1)</sup>。

こうした今日の比較教育学の状態は、その歴史を知るものに一種の感慨をさそうものである。一般に知られているように、比較教育学の構想こそすでに150年前にパリのマルク・アントワヌ・ジュリアンによってたてられたが、比較教育学あるいは比較教育研究の言葉が聞かれ始めたのは、せいぜいこの50年程のことであった。まして、比較教育学が教育学の公然の一分野として認められたのは、若干の先駆的な例外を除いて、多くの国においては、わずかにこの20年位のことである<sup>(2)</sup>。

もともと学問としての歴史が浅く、内部の専門分化がおくれ、つい近年にいたって急速に分化をみせるにいたった教育学において、こうした比較教育学の急激な発展は、驚くには足りないことであるかもしれない。しかし、自分自身の半生を通して、こうした比較教育学の発展を経験してきた、今日の中堅以上の比較教育学者たちにとっては、このことは一種の感慨というか、喜びと不安の混同した感情を催させるのである。

もちろん、こうした感情は個人的な、学問的レベル以前のものであり、近年あいついで公刊されている実証的な研究論文などからはうかがうことができない。しかし、それは折にふれ、例えばあるグループの比較教育学者たちの、比較教育学のアカデミックな威信に関する過大ともいえる程の関心の表現に示される<sup>(3)</sup>。こうした、いわば比較教育学の劣等感ともみられかねないもの

(1) 1960年代半ばまでの世界の比較教育学の状況については、小林哲也「最近の比較教育学の動向と課題」*教育学研究* 第33巻3号 昭和41年 参照。

(2) 比較教育学の歴史については、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」(1), (2) *ICU教育研究* 第5号 昭和33年, 第6号 昭和35年 参照。

(3) 例えば Bereday, George E. F. "Reflection on Comparative Methodology in Education", *Comparative Education*, Vol.3, No.3, June 1967, pp. 169-187.

も比較教育学の急激な発展からくる不安の一つのあらわれであろう。

これらの比較教育学者たちにいわせると、比較教育学は、教育学の中ではともかく、比較方法を用いる社会諸科学の中での地位をまだ獲得していない。比較教育学がいかに他の社会学者たちによって無視されているかを、例えばハロルド・ノアは最近の社会科学関係の出版物と論文を一つずつあげ、それらがいずれも比較教育学について触れていないことで証明しようとした<sup>(4)</sup>。ノアの指摘を待つまでもなく、社会諸科学者たちの、とくにアメリカにおける、教育学軽視は今に始ったことではない。しかし、例えば、今日の社会諸科学のレベルをもっともよく紹介し、個々の比較研究諸分野についても詳細に触れている「国際社会科学辞典」*International Encyclopedia of Social Sciences*, Vols. 17, (New York: Macmillan, 1968) が、教育学の分野としては、教育心理学や教育社会学についてかなりのスペースを割いたにもかかわらず、比較教育学については一言も触れていないのを見ると、やはり一種の失望を感じざるを得ない。

なお参考までに附言すると、一般の百科辞典類をみると、*Americana*, 1964 には3つの比較科学についての項目があり、*Britanica*, 1968 は9、*Chamber's* 1966 は8、*Collier's* 1962 は3である。そして、そのうち比較教育学の項目をのせているのは *Chamber's* のみである。

いづれにせよ、教育学の外からみるかぎり、比較教育学は他のより古い比較諸科学部門、すなわち比較心理学、比較解剖学、比較言語学、比較政治学、比較宗教学、比較文学などと比べ、肩を並べる地位を得ていないことは残念ながら事実のようである。いたづらに威信を気に病むのは愚かであるが、こうした他からの評価は率直にうけて反省の具とすべきであろう。

こうした他からの評価の低さの一つの原因として、新しい発達の途上にある科学にありがちなことであるが、比較教育学が他の科学との関連において、その独自性が疑われるような学問的性格の曖昧さをもつものではないか、ということが考えられる。このような観点から本論文において、比較教育学の理論的考察の一端として、その学問的位置づけの問題をとりあげたいと思う。

### 比較教育学と隣接諸科学

比較教育学の学問的位置づけに関して次の三つの立場が考えられる。

- (1) これを教育学内の一独立分野としてみる立場。
- (2) 教育学の他の分野に解消する立場。
- (3) 教育学外の諸科学、とくにそれらの比較諸分野に解消する立場。

これらのうち、第一の立場は多くの比較教育学者が自明のこととしてとるものであり、筆者もまたこれを支持する。しかし、その主張を論ずる前に、第二、第三の立場による論を展開してみたい。

一体、比較教育学が教育学内の独立した一分野であることを積極的に否定した説は、筆者の知

---

(4) Noah, Harold, J. & Eckstein, Max A., *Towards a Science of Comparative Education* (New York: Macmillan 1969) p. 114.

る限り、かって付けにされたことはない。比較教育学を無視した社会学者たちも、別に積極的に比較教育学を否定したわけではない。ただし、こうした無視、ないし軽視の裏には、比較教育学が既存の他の教育学分野、あるいはその他の社会諸科学分野と重なった、あるいはたかだかそれに多少の変化が加わった程度のものではないか、という認識があるのではないかと思われる。この点について以下 2、3 の例によりながら考察してみたい。

まず、教育史と比較教育学との関係から始める。もともと、教育史と比較教育学とは甚だ深い関係にある。初期の比較教育学者たち、パウル・モンロウ、アイザック・L・キャンデル、ニコラス・ハンス、フリードリッヒ・シュナイダーらはいづれも教育史の評語が深く、とくにモンロウ、ハンスは教育史に関する研究によって教育史家としても著名であり、他の 2 人にしても、見方によっては教育史研究ともみられる研究を発表している。さらに、彼らはその比較教育学研究に歴史的、ないし歴史学的方法をとった。すなわち、文献資料によるデータの蒐集を重んじ、その比較分析において歴史的要因を用いて、例えば各国の教育の異同の説明を行なった。もちろん彼らは比較教育学と教育史とを区別した。比較教育学は、主として現代＝同時代の教育を扱い、教育史は過去の教育を扱う。「比較教育学は教育史の現代への延長である。」(キャンデル)<sup>(5)</sup> 各国の教育の同時代的な比較、すなわち、いわゆる水平的比較が、比較教育学の機能であり、1 国の教育の異った時代の諸事実の比較、すなわち、いわゆる垂直的比較は、歴史的教育学に属する。(シュナイダー)<sup>(6)</sup> この限りにおいて、教育史と比較教育学の混同はない。もっとも、ここにみられる歴史学への強い依存は、比較教育学を教育史の応用分野とみなさせるおそれはある。

しかし、教育史家ウーリックによるとこの両者の区分は明確ではない。彼の「諸国民の教育」*Education of Nations* (Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1961) は、イギリス、フランス、ドイツ、アメリカ、ロシア＝ソ連の欧米五つの主要国家の教育の比較を試みたもので、彼自身これを比較教育学研究と考えている。しかし、その副題が「歴史的展望による比較」とあるように、方法は全く教育史のそれによった。本文は二部に分かれ、第一部ではこれら五つの国の共通な伝統を、中世より工業技術の時代である現代までたどる。第二部では、五つの国の、その国家形成の時代から現代にいたるまでの間の、教育の発展があとづけられるのである。このようにみると、これを比較教育学と称した場合、教育史とどれほど違うものなのか疑問に思われる。

次に、比較教育学と教育社会学との関係について考察してみる。比較教育学には、先述の歴史的アプローチの学者たちと並んで、社会的アプローチをとるグループがある。この場合の社会的アプローチとは、各国の教育の異同の説明を、社会的な概念——それも主に構造機能主義の立場にたつての——を借りて行おうとすることに対して名づけられたものである。教育をそのおかれている社会との関係で眺めようとする考え方は、今日の比較教育学者にとっては、ほぼ常

(5) Kandel, I. L., "National Background of Education", *Twenty-fifth Yearbook*, National Society of College Teachers of Education, 1937, pp. 163-85.

(6) Schneider, F. *Vergleichende Erziehungswissenschaft* (Heidelberg: Quelle u. Meyer, 1961). 沖原豊訳シュナイダー「比較教育学」(御茶の水書房 1965) 121 ページ。

識となっているが、それを1950年代半ば頃から、社会学の概念を借りて明確にしたのがこのグループであった。当時の代表的な学者として、J・ラワリス、ジョージ・Z・F・ベレディ、ブライアン・ホームズ、アーノルド・アンダーソンらの名前だけをあげておこう。

彼らの考え方は必ずしも同じでなく、ことにベレディとホームズの場合、後になるに従って単純な社会学的立場を離れてゆくが、これを当初に限り、しかも単純化の危険を敢ておかしているならば、彼らの社会学的比較教育学は複数の外国教育の諸局面、諸問題を、社会学のさまざまな概念を借りて、体系的に把握することを目標とする。したがって、社会学の方法を用いるという点において教育社会学と共通であっても、外国教育から素材を得るという点において、いちおう比較教育学は教育社会学と区別される。なぜなら、一般に教育社会学は研究者自身の属する国の教育と社会を対象とするからである。

ただし、社会学の出身で、現に比較教育学者であるとともに、教育社会学者としても活躍しているアンダーソンの場合は、この区別が曖昧となる。彼は比較教育学の社会学的アプローチを主張した一論文において、まず教育社会学の諸問題をあげ、それらを比較研究することをもって比較教育学の課題とした<sup>(7)</sup>。その結果、彼の主張する比較教育学は、教育社会学の応用部門、あるいは比較教育社会学ともいうべきものであるかの印象を与えた。

比較教育社会学という言葉は今日までのところまだ教育社会学界の中で使われていないようである。しかし、自国以外の社会の教育をとりあげ、それに比較検討を与えようとする教育社会学者は、近年その数を増してきているように思われる。彼らはそれらの研究をアンダーソン流に比較教育学研究とみなすか、あるいは漠然と教育社会学に属するものとしている。もちろん、彼らとその研究を比較教育社会学の名の下に行ってはならない理由は何もない。もしそうなった場合、この比較教育社会学と比較教育学との関係はどのようなものになるであろうか。歴史的アプローチをとる比較教育学が教育史のなかに解消してしまうように、社会学的アプローチをとる比較教育学は、比較教育社会学として、教育社会学の中に解体してしまうべきものなのであろうか。

教育史、教育社会学に関してあげられた比較教育学と他の教育学分野との曖昧な関係は、これほど明確にはでてこないが、他の分野、例えば教育心理学などについてもみられる<sup>(8)</sup>。また、同様なことが比較教育学と教育学外の比較諸科学部門との間についても観察される。例えば、近年比較教育学者の中に、政治学の概念を借りて、教育と政治とのかかわりから生ずる教育的諸問題を比較考察しようとする人がでてきた。他方、政治学者の間にも政治と教育のかかわりについて比較研究をする動きがある。(影響関係からいうと、これはまず政治学者の中にこうした関心がおこり、それに比較教育学者が刺戟されたとみるべきである。) その場合当然、両者の間にテーマの重複と方法の類似がおこる。例えば、比較教育学者B・G・マシアラスの世界の学生運動に

(7) Anderson, Arnold, "Sociology in the Service of Comparative Education," *International Review of Education*, Vol. 5, No.3, 1959, pp. 310-319.

(8) 例えば下記に含まれた若干の論文がある。Price-Williams, D. R. (ed.), *Cross-cultural Studies*, Penguin Modern Psychology Readings (Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, 1969).

関する比較研究と、政治学者セイモア・M・リップセットの同じテーマの比較研究を比べると、前者を比較教育学研究とし、後者を比較政治学研究として区別することは難かしい<sup>(9)</sup>。両者ともに比較政治学研究としても何もおかしいことはない。同様のことが教育と経済、開発教育などをめぐる経済学と比較教育学との間についてもいえるであろう。

こうしてみると、比較教育学を教育学内の一つの独立した部門としてみるのではなく、教育学のなかの他の分野か、あるいは教育学の外の比較諸科学部門のなかに解消させる可能性が現実存在することがわかった。この場合、比較教育学はその内部の方法論上の違いに応じて、例えば歴史的アプローチによる比較教育学は教育史に、社会学的比較教育学は教育社会学に、政治学的なものは政治学にというように、それぞれその方法論を与えてくれた親元である他の学問分野に帰属することとなるのであろう。このことは次の二つのことを示唆する。

第一は教育学内の諸分野に関することであるが、そのいずれもが比較方法をその分野での一つの研究方法としてもつのではないかということである。いかえれば、比較は学問研究の当然な一方法であり、どの教育学諸分野もそのなかに比較部門を有する、あるいは有しうるのではないであろうか。こうして、教育史には比較教育史があり、同様にして比較教育社会学、比較教育方法学、比較教育心理学などが存在しうることになる。この場合、比較とは二つ以上の国からデータを求め、それを体系的に考察することを意味する。したがって比較教育心理学という場合、従来の動物心理学を意味する比較心理学と区別しなければならない。

教育学の各分野に、それをとくに「比較……学」と呼ぶかどうかは別として、比較研究部門があるということは、一見新奇な説のようであっても、日本の教育学者にとってはさほど珍しいものではないはずである。日本の教育学は、そのいずれの部門においても、外国教育の実践や理論に伝統的に深い関心を払ってきたからである。ただし、その関心が比較研究と称しうるだけの方法に裏づけられてきたかどうかは検討の必要があるように思われる。しかし、この点は欧米の主要諸国においては異なるようである。一般にいて、これらの国での教育学の諸分野は自国の教育理論や実践をその研究の主な対象としており、外国研究がそれらの中で大きな位置を占めることはほとんどないし、また場合によっては全くかえりみられないことさえある。したがって、あらゆる教育学部門に、比較研究が含まれるべきだという論には十分な説明が必要であらう。

第二に、比較教育学を教育学の外の比較諸科学分野に解消させる立場は、比較教育学をその方法論に応じ、例えば歴史的アプローチによるものは歴史学に、社会学的なものは社会学、政治学的は政治学にというように、それぞれの方法論を本来用いる学問領域の一分野に帰属することを意味する。この立場をつらぬくと、教育学の存在自体を疑問視することとなる。つまり、比較教育学と同様に、教育学も伝統的な他の学問分野に発達した諸方法論に多く背っているのであり、

(9) Massialas, B. G., *Education and the Political System*, (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969).  
Lipset, Seymour M., "Students and Politics in Comparative Perspective" *Daedalus*, Winter 1968, pp. 1-20.

この立場によると教育史は歴史に、教育心理学は心理学にというように教育学諸分野は他に解消し、教育学は解体して、教授学としてだけ存在が認められることになるかもしれない。ここにこの立場の難かしさがあるが、こうした反論に入る前に、先述の、比較方法は教育学が本来もつべき一つの方法であるから、教育学の諸分野にそれぞれ比較部門があればよく、独立の比較教育学はいらないという論のもつ積極的な意味を考えてみたい。

#### 比較教育学を他の教育学諸分野に解体する主張とそれへの批判

この教育学諸分野がいずれも比較部門をもつべきであるという主張は、単に教育学が外国教育に追従したり、それに好奇心をもつべきであるというのではなく、教育学の学問的性格の根本にかかわる問題を提示しているように思われる。なおここでは教育学を広義の社会科学に属し、教育の実証的研究を行う学問分野と便宜的に考えておきたい。このことは、教育学の中に社会科学的方法と違った方法を用いる教育哲学、教育医学などのような重要な分野のあることを無視するものではない。ただ比較教育学の文脈の中で考えられる比較方法はあくまでも社会科学的諸方法の一つとしてのものであるから、これを非社会科学的的方法を用いる教育学諸分野との関連で考えることは余り意味がないと考えるからである。

教育学諸分野がいずれも比較部門を持つべきであるという主張は、先に述べたように、社会科学としての教育学はもともと比較方法をその本質的な方法の一つとしてもたなくてはならないのではないかという考え方にたつ。この場合の比較方法とは複数の国からデータを得てそれを体系的に比較分析し、それより何らかの一般的命題、理論を導くことを意味する。

こうした教育学と比較方法の発想は、実は社会学者エミール・デュルケームが社会学の方法に関して述べた次の言葉に背うものである。

「あらゆる種類の社会を通じての、その完全な展開をたどってみなければ、何らかの複雑性をもった社会的事実というものは説明しきれない。比較社会学は社会学の特殊な部門ではない。それは純粋に記述的であることをやめ、諸事実の説明を求める大望を持つかぎり社会学そのものである<sup>(10)</sup>。」

社会学あるいは社会の言葉を、教育学あるいは教育に読みかえ、比較社会学を比較教育学と読みかえることができないであろうか。もし社会科学としての教育学が事実の実証的な研究にもとづいて教育諸事象の説明を求めるものであるならば、自国一国の教育事象にのみ目をむける教育学研究は片手落ち、科学として不完全ではなからうか。

上のデュルケームの主張に対しては、社会科学とくに歴史的科学としての一のアプローチは個性記述的であるという新カント派的発想がある。しかしこれも同じく社会学者のA・R・ラドクリフブラウンの言葉のように、比較と社会科学の方法と対立するものではない。

---

(10) Durkheim, E., *The Rule of Sociological Method* (trans. by Solovay & Mueller, New York: Free, Press, 1964) p.139.

「比較方法によってのみ、われわれは一般的説明を得ることができる。それに代るものとしては、歴史家の方法と同じに個性的説明にとどまることである。この両種の説明はともに適正であり、矛盾することはない。しかも、両者とも社会とその機構の理解に必要とされるものである<sup>(11)</sup>。」

いづれにしても、これらの主張は社会学がその本来の機能を果たすためには比較方法、すなわち複数の社会にわたっての研究が欠くべからざるものであることを述べている。そしてこのことは教育学についてもあてはまるものではないであろうか。

もちろん、こうした社会学のリーダーたちの言葉がそのまま、現在の社会学が比較方法を欠くべからざる方法として持っていることを保証するものではない。それどころか、そういう言葉を改めて思い出さなければならないほど、その点が忘れられているというのが真相のようである。「比較社会学」の著者 R・M・マーシュは、社会学や人類学の多くの一般原理や法則が、実は「文化的に束縛されたもの」であって、「比較社会学は社会的理論を普遍化し、絶えずその諸命題をその（比較的）観点から再吟味する仕事において、主要な役を果たすのである」といっている<sup>(12)</sup>。マーシュはこの比較社会学は社会学の一分野であるといっており、比較社会学は社会学というデュルケームの主張とは多少異なる。したがって、デュルケームに倣って比較教育学が教育学という説をたてるために、なお他に例を求めなければならない。

比較社会学に並んで近年めざましい発展をとげている比較学問分野に比較政治学がある。そのリーダーの一人にガブリエル・R・アルモンドがいる。彼はその比較政治学の方法論を述べた論文において、比較政治学を政治学の一分野としてではなく、政治学内の一つの運動、主張としてとらえた<sup>(13)</sup>。彼によれば、アリストテレスやモンテスキューにみられるように、政治学の伝統は元来比較方法ときりはなせないものであって、比較は政治学の固有な方法として無前提に認められていたものであった。それがいつか忘れられてしまって、もっぱら自分の国一国の経験にだけ基づいた政治学になってしまったのには、一つには自国の政治の理解と改革というさしあたっての実践的要求があったことと、もう一つには政治学が厳密科学であろうとした結果、もっとも正確な資料の得やすい研究者自身の国の経験を対象に限定するようになったからである。

ところが、近年再び比較方法が政治学にとり入れられるようになった。それは非西欧世界からのデータが得やすくなったことの外、政治学の方法に行動主義、文化的アプローチ、パーソナリティー・アプローチ、歴史的社会学や社会学的理論がくみこまれて、比較研究に有力な方法的道具を与えたからである。しかし、アルモンドはこれによって政治学の中に比較政治学という分野ができたとはとらないで、むしろこれを政治学内におこった一つの運動、すなわち比較方法を政

(11) Radcliff-Brown, A. R., *Structure and Function in Primitive Society* (London; Cohen & West, 1952), p. 113-114.

(12) Marsh, R. M., *Comparative Sociology* (New York: Harcourt, Brace & World, 1967).

(13) Almond, Gabriel A., "Comparative Politics" *International Encyclopedia of the Social Sciences* (New York: Macmillan, 1968), Vol. 12, pp. 331-336.

治学の伝統的な固有の方法として再認識せしめる一つの主張、一つの立場とみる。ここには、政治学の理論はそれが一般的理論であるためには、異った国の、異った政治経験によって試されなければならないといった彼の主張がある。

この政治学者の説は比較教育学を一つの独立の分野としてではなく、一つの運動として、教育学の中に位置づける途を示唆するようである。もちろん、教育には政治学におけるアリストテレス、モンテスキューの伝統はない。(アリストテレスの教育学への貢献はその政治学への貢献に比べるべくもない。) 19世紀、20世紀前半の教育学がそれぞれ自国の教育、教授問題のさしあたっての要求にこたえることに専念し、また、教育学の厳密化への要求も教育学者の関心を自国の教育にむけさせたことも事実である。しかし、今日では自国以外の教育に関するデータが飛躍的に容易に手に入るようになったし、社会諸科学における比較方法の発達は、比較教育研究に有力な道具を与えてくれる。比較教育学が教育学研究の一つの立場を主張するものとして、すなわち、従来の「文化的に束縛された」教育理論を普遍化するための教育学固有の一方法として主張する、一運動となっていけない理由はないのではなからうか。

このようにして、われわれは比較教育学が教育学の中の独立した一分野でないという説が、

(1) 比較教育学はその隣接の比較諸科学分野との関係が曖昧であるから、むしろその方法論に従ってそれぞれその方法論を与えた他の教育学分野、または教育学外の科学の比較部門に属すべきである。(2) 教育学はその固有の方法として比較方法をもつべきであるから、とくに比較教育学を一分野としておく必要がない、という二つの理由によってなりたつことをみた。次にこれらの理由を批判的に考察してみたい。

まず第一の理由については、それが学問分野の分類を全くその方法だけで行ったこと、そしてその結果比較教育学諸分野の比較研究部門か、教育学外の比較科学諸分野に解消させるばかりでなく、その論理的帰結として、教育学を教授学に限定し、比較教育研究ばかりでなく、教育研究の大部分を教育学外の諸科学分野にゆだねてしまうことになることがすでに指摘された。結局、この理由の難点は、学問分類には方法の外に目的、対象、領域などを総合的に考慮に入れなければならないことを見落したことである。

教育学に関していえば、社会科学としての教育学はそのなかに社会的過程、社会的機能としての教育についての全体的、多面的な研究を含むのであって、学級内外の学習過程に関する教授学だけに限られるものではない。教授、学習をなりたたせている教育機構や制度、それらと教育外の社会的機構や制度との関係などの研究も、教育学の重要な分野である。そしてそれには心理学や教育学独自の諸方法とならんで、社会学、歴史学、政治学などで発達した諸方法が必要である。その場合、例えば社会学的方法を用いたからといって、教育の社会学的研究、すなわち教育社会学が社会学に第一義的に属するということにはならない。もちろん、社会学に関係がないというのではない。しかし、社会学的方法を用いて教育の機能や構造を研究する教育社会学は、教育を全体的に把握しようとする立場、すなわち教育学の立場にとって、教育の理解のために欠くこと



のできない一つの方法を提供する。それに対して、社会学にとって教育社会学は、社会学的方法を適用する多くの分野の一つに過ぎない。もちろん、教育社会学の研究は社会学の理論的研究に貢献するであろうから、このようにいったからといって、教育社会学の社会学における重要性を否定するものではない。しかし、学問所属に関してみれば、教育社会学は第一義的には教育学に属し、社会学への所属は第二義的である。

同様のことが他の方法によって性格づけられる教育学諸分野、教育史、教育心理学などについていえるであろう。これらはいずれも第一義的には教育学に属する。教育の諸局面をそれぞれ異なった方法でアプローチするこれらの諸分野は、教育を総合的に把握しようとする教育学にとってそれぞれ欠くことのできないものであるからである。

問題は、比較教育学がこれらの教育学諸分野とならんで教育学の一分野として存在するか、あるいはそれらの諸分野の中にそれぞれの比較部門として解消するかということであるが、これに対しては先に用いられたとほぼ同じ論理によって答えることができよう。すなわち、比較教育学を教育学諸分野に解消するという考え方は、比較教育学を複数の国からのデータの比較という比較教育学の方法の面だけに強調点をおく場合になりたつ。例えば教育社会学の通常の研究が一つの国からのデータにもとづいているのに対し、比較教育学が二つ以上の国からのデータを用いるだけのことであれば、それはもちろんむしろ比較教育社会学と呼ぶ方がよいであろう。

しかしこれに対して、複数の国からのデータの比較により、教育の諸局面の体系的な把握をめざすというように、方法とともに目的を明らかにして比較教育学を定義すると、それを教育学諸分野の中に解消することは望ましくないこととなる。教育の諸局面の体系的な把握には統一的な方法論を必要とするからである。諸局面はアプローチの方法の違いによって違った様相を示す。したがって同じ局面を対象に扱っても、例えば比較教育社会学の方法で捕えた様相と、教育心理学の方法で捕えたものとは相互に異なる。その局面のより深い理解のためには、この両者のアプローチによる研究に頼らなければならない。しかしその場合、この局面に関する既存の比較教育社会学の研究と、比較教育心理学の研究とをただ並べておいたのでは、その教育局面の深い理解を進めることにはならぬ。そこにはあらかじめそれらのアプローチの諸方法を、研究すべき教育の局面やその問題に応じて配置する、統一的な方法論的立場が必要である。すなわち、比較方法によって教育の諸局面を体系的に把握するためには、教育学諸分野の比較部門を集めるのではだめであって、ある一つの統一的な方法論的視点を与えることのできる比較教育学があり、その統一的な視点に従って、各種の比較研究の方法が選択的に、また相互関連的に用いられなければならない。

以上によって、比較教育学がその方法に従って教育学の諸分野、あるいは教育学外の比較諸科学に解消すべきであるという論が成り立ち難いことが考察された。このことは独立の比較教育学の外に、教育学諸分野の比較部門、比較諸科学の比較教育研究があることを否定するものではない。それらはそれぞれの分野の目的や機能に従って比較教育研究を行うのであり、その進歩は比

較教育学の発展に大きく貢献するし、その逆もまたいえるのである。

次に第二の理由、すなわち教育学には比較方法が本来固有のものとしてあるから、とくに比較教育学という分野を教育学の中におく必要がないという説を考察してみよう。

はじめに注意してよいことは、先に述べたアルモンドの説「運動としての比較政治学」は、政治学会の定説のようで他にも同様の説を述べる学者がいることである。例えばデイビッド・イーストンは比較政治学を政治学の一分野としてあげながらも、なお比較政治学を一つの独立した分野としておく意味が次第になくなってきたと述べている<sup>(14)</sup>。イーストンによれば、政治学の再編成が1960年代を通じて進んでおり、その結果がどのようなようになるかはまだわからない。彼によればその再編成の理由は政治学への行動主義の導入、「行動主義運動」によるものである。その結果、政治機構論や国家論といった政治の諸機構を政治学の対象とする考えから、政治的諸行動の分析をもって政治学の機能と考えるようになり、従来の政治機構の記述的分析に代って、例えば権力とか、政治的決定、投票行為、政治的参与といったテーマの機能的分析が重要になってきたのである。

この点はさきのアルモンドも同意見である。彼によればそのように政治行動や機能の分析が政治学の主要関心になったため、自国の政治的データにもとづいて研究する学者と、外国のデータで研究する学者との間に、理論的関心について差がなくなってきた。そして政治的行動に関する一般的理論のためには、当然に自国を含む複数の国のデータによる検証が欠くことのできないものとなる。ここに政治学が比較政治学となり、行動主義と同じように、比較政治学が政治学の変化を求める運動としても主張される理由があるという。

イーストンもまた行動主義の影響が二つの政治学分野、すなわち自国の政治的データにもとづく「ナショナル・ポリティックス」と、外国のデータによる「コンパラティヴ・ポリティックス」との間を近づけたとみる。行動主義によって両者とも政治的機構の記述より、政治行動の分析に関わる理論的関心に移ったからである。この理論的関心の傾向に対して、比較政治学は二つの特別な貢献をした。すなわち一つは非西欧世界の政治過程の研究からもたらされた政治における発展の理論であり、もう一つは政治行動の変容の比較研究からもたらされた、政治に対する文化的要因の関係についての理論である。イーストンによれば、これらの理論は比較政治学に発達し、それより「ナショナル・ポリティックス」の分野にもたらされたものである。こうした比較政治学の特別な貢献を認めながらも、イーストンは、政治学の分野は自国と外国といった地理的理由による分類によるのではなく、空間的位置や政治的区わけにかかわらず理論的関心に従ってたてられるべきであると主張し、政治学の一分野としての比較政治学の将来における消滅を示唆した。

このイーストンの説は、一方において、ナショナルな政治学における変化と相応して、比較政

---

(14) Easton, David, "Political Science", *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 1968, Vol. 12, pp. 282-298.

治学の方法や対象の変化がその独自性を失なわせ、それ自身を解体させてゆくことを認めるとともに、他方、少くとも現時点においてまで、なお独自の研究領域と方法とをもち、政治学に対して貢献してきたことを認めている。このことはわれわれの当面の関心事である比較教育学について考える上に、一つの示唆を与えるように思われる。つまり、教育学が比較を固有の方法としてもつべきであるから、とくに比較教育学という分野をおく必要がないという論は、今日まで発達してきた現実の教育学と比較教育学との関連の考察の中において吟味されるべきではなからうかということである。

### 教育学の一分野としての比較教育学

教育学の一分野としての比較教育学の構想は、1817年にジュリアンによって始めてたてられた<sup>(15)</sup>。彼は国際協力による教育の改善と、教育学の発展をめざして、そのために厳密な方法にもとづく各国教育の比較研究を主張した。各国の教育はそれぞれ異った形態をもち、それらの比較や比較からもたらされる推論は、教育実践の上には有益な示唆を与えるばかりでなく、事実の観察にもとづくべき科学としての教育学の発展に貢献するところが大きい。したがってちょうど比較解剖学が解剖学を進歩させたように、比較教育学が教育学の進歩のための新しい手段とならなければならない。この比較教育学の創始者の声は、不幸にも当時においてきかれることなく、そしてその後100年間の教育学の発達にも、また比較教育学の発展にも何ら影響を与えることなく終わってしまった。

ジュリアンが、教育学の体系の創始者といわれるヘルバルトとほぼ同時代に生きていたということは、教育学の歴史からみれば必ずしも不可解な偶然ではない。ラトケやコメニウスらの教授理論によって途が開かれ、ルソーやペスタロッチらの教育論によって豊かにされてきた教育理論は、19世紀前半において、他の学問分野の進歩に刺激をうけながら、体系的な教育学への途をたどりつつあったのである。

しかし、この国境を隔て同時代にそれぞれ教育学の厳密化をめざした二人の間には何ら影響関係はみられないのである。倫理学と心理学に基礎を求めたヘルバルトの教育学は、事実の観察に基づいた要素を含む普遍的な一般教育学をめざすものであったが、その教育学理論の中にはジュリアンの主張したような比較教育的見地は含まれていない。そしてヘルバルトによってたてられ、その後継者たちによって発展させられた教育学は、その当初において機会を失したまま、ついにそのなかから比較教育学を発展させることなく、20世紀前半にいたったのである。もっとも、ヘルバルト以降のドイツ思辨的教育学においても、ヴィルマンの社会的教育学、ディルタイの精神科学としての教育学、シュプランガーによる文化教育学などによって、教育への比較教育的アプローチの契機が与えられ、また現象学的教育学にたつクリークによって、はじめて比較教育科

(15) Marc-Antoine Jullien de Paris, *L'Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Éducation Comparée*, Paris, 1817.

学の言葉を教育学の体系の中に見出すこととなったが、いづれも、今日のわれわれの考える実証的な科学としての比較教育学を発達させることができなかった。

他方、20世紀に入るとこうした思辨的教育学に対して、自然科学や社会科学の方法をとり入れ、経験科学としての教育学を発展させようとする動きがおこった。こうして教育の過程の心理学的、社会学的研究が進み、教育学の内部に教育心理学や、教育社会学の分野を発達させた。しかし、これらの動きも比較教育学の成立をうながすこととは、直接に結びつかなかった。一つにはこれらの新しい実証的教育学分野は身近かな自国の教育問題の実証的研究に余りにも忙しかったということがあるが、他方、それらの分野の背後にある当時の社会科学においても、まだ比較方法を発達させるにいたっていなかった一般の科学のレベルの問題もある。

こうして19世紀、20世紀初期の教育学の主流のなかから比較教育学を発展させ得ないままに、比較教育学はこれらの主流を離れた教育の実務にたづさわった人々の間から発達してゆくのである。もともとジュリアンの比較教育学の構想自体、19世紀初頭のヨーロッパ教育の混迷を国際協力によって解決しようという、実務家的発想によったものであったが、その後19世紀終りまでに比較教育学の成立に貢献したといわれる人々は、そのほとんどが教育実務家か、実際的関心をもった研究者である。ヴィクトール・クーザン、フリードリッヒ・ティルシュ、ホレイス・マン、ヘンリー・バーナード、マシウ・アーノルドなどがこれにあたる。

彼らに共通なものは、自国の教育の改革のために外国教育を調査研究したこと、したがって対象は自国の教育のため参考になるとされる国の教育であったこと、個人的な観察と文献にもとづく調査であったこと、制度と実際の記述と印象的批判的論議が調査書の主な部分をなしていたことなどである。彼らには自ら学問としての比較教育学をたてる関心はなかったし、彼らの研究も比較教育研究というよりも外国教育研究であった。しかしこの外国研究の伝統は、後の比較教育学の上に大きな影響を残したのである。

学問としての比較教育学は20世紀に入って前時代の先駆者たちとは異ったタイプの人々によってつくり上げられた。これらのうちマイケル・サドラーは教育省調査部長から大学教授に移ったという点で、前時代からの過渡期を象徴するが、その他のキャンデル、シュナイダー、ハンスらはいづれも生涯の大部分を大学で過ごしたアカデミシャンである。彼らはほぼ1930年代までに学問としての比較教育学をつくり上げたが、それは次のような性格をもった。

第一は、それが教育の改革という強い実践的動機をもっていたことである。彼らは実務家ではなかったから、自らの研究をただちに改革運動に結びつけようとはしなかったが、比較教育学が教育の現状の記述にとどまらず、その解釈を通して終局的には改革に貢献するものという考えがあった。これをアンドレアス・M・カザミアスは世界改善論的 *melioristic* と呼んだが<sup>10)</sup>、この態度が、彼らの方法論の裏にある理想主義的歴史観世界観と結びついて、彼らの比較教育学を著

<sup>10)</sup> Kazamias, Andreas M., "Some Old and New Approaches in Comparative Education," *Comparative Education Review*, Vol. 5, No. 2, 1961, pp.90-96.

しく目的論的、イデオロギー的なものになっている。

第二に、彼らは各国の教育制度を比較するにあたって、単にそれらを記述するにとどまらず、それぞれの制度の特質を歴史的、社会的、文化的諸条件との関連で理解しようとした点で、従来の外国教育研究から一歩進んだ。しかし彼らはその制度中心の研究態度をひきつぎ、それらの研究には教育ないし教授の過程にかかわる諸問題や、制度の中の諸要素の機能的な把握といった面がかけていた。いわば、彼らは教育を教育制度として捕え、比較教育学を比較教育制度学と同義に扱った。

第三に彼らの比較教育学を特色づけるものは、通常、比較教育学の歴史的アプローチと呼ばれる彼らの方法論である。彼らは教育を本質的には歴史的生起として握りし、各国教育の相違の原因を歴史的因果関係によって説明しようとした。またこの場合、歴史の本質を理念的なものとして捕え、歴史における理念的な要素を重視する歴史観にたつて、原因となる諸条件を考えた。さらに彼らの研究は個人的観察によって補われた文献研究であり、また諸事実より帰納的に一般法則を求めるといふよりも、個性記述的であった。

最後に、彼らによって比較教育学は教育学の中に自らの位置をみつけることができるようになった。彼らは比較教育学に関してばかりではなく、さらに教育哲学、教育史、教授学などにおいても業績を上げ、単に比較教育学者としてだけではなく、広く教育学者としての評価を得ていた。彼らにとって比較教育学はその主な専門領域であったが、なおそれは教育を体系的に理解する方法、すなわち教育学の一部門に過ぎなかった。このことは従来教育学の主流の外で発達してきた比較教育学を、教育学の内側に組み入れる上に大きな貢献をしたのである。

こうして 19 世紀において不幸にも教育学の主流から離れて、自らの途を歩まなければならなかった比較教育学は、20 世紀の半ばにおいて教育学と合流することとなった。もちろん 19 世紀の教育学と 20 世紀のそれとは違う。もっとも大きな違いの一つは教育学内の専門分化の進展である。100 年前ほとんど教育学=教授学であったのが、方法によって教育哲学、教育史学、教育心理学、教育社会学などに分れ、また対象領域によって学校教育、社会教育、教育行政などの分野を含んだ。そして比較教育学はこうした教育学諸分野の一つとして教育学に加わったのである。その際、先に述べた比較教育学の特色に関連して、次のような事情があり、それが教育学内の比較教育学の位置を特色づけた。

第一に、比較教育学が教育学の一分野として認められたのは、もちろんその学術水準が他の教育学諸分野に匹敵すると評価されたからであろうが、それとともに比較教育学のもつ実際の効用が学界内外によって認められたという事情によるところが大きい。イギリスにおける初の比較教育学講座が、英帝国の教育のセンターと自他ともに認ずるロンドン大学において、政界財界の後援の下につくられたということは、この間の事情をよく物語る。アメリカにおいても、比較教育学研究の中心はながくコロンビア大学の国際研究所におかれたが、これは外国教育事情の研究調査の外、これらの研究成果を教育の進歩のために内外の学徒に利用させること、外国人学生への

特別な援助と指導を行うことなどを目的とした。

第二次大戦後に教育の国際交流や国際援助が増大し、教育改革が国際レベルで論ぜられるようになってくると、比較教育学の実際的効用がますます強調されるようになってきた。ことにユネスコの中に比較教育部門がおかれ、ユネスコの内外で比較教育学の言葉がひんばんに使われるようになると、比較教育学はあたかも国際教育活動と同義語のようにさえみられたのである。

このような比較教育学における実用性の強調は、確かに一面において、とくにアメリカのように教育学全体に実用性の比重の大きくかかっている国では、比較教育学の独自性を認めさせるのに役立ち、その教育学内の地位獲得に貢献した。しかし他面、これが学問としての比較教育学の概念を混乱させ、ひいては教育学内のその学問的威信にマイナスの働きをしたことも事実である。

第二に、比較教育学がまず歴史的方法によったことが、やはりプラスとマイナスに働いた。プラスの面をみると、比較教育学はこの方法によってはじめて従来の外国教育研究のレベルから比較教育研究のレベルに上ることができたという実質的な面と、歴史的方法を用いたことで教育学内により古くから成立していた教育史学と結びつき、教育学の一分野として認められるための便宜を得たということがある。後者の例として、すでに教育史家として知られていた多数の学者を比較教育学界に入れることができ、これが比較教育学の学問的威信を高めるのに役立ったことがあげられよう。

またこの理想主義的思想を背景にもった歴史的アプローチは、その該博な各国教育に関する知識の引用、それからの類推とあいまって、教育問題に一つの世界史的展望を与えるのに適し、とくに戦争直後の混乱の時期に、比較教育学が各国の教育関係者に指針を与える教育論の役割を果たすのに貢献した。これは比較教育学に威信を与えるのに役立ったが、皮肉なことにこれが後には逆にその威信を落すこととなった。

すなわちこうした世界史的巨視的アプローチは、指針を与えて人々を考えさせる段階においては有用であっても、いったん教育改革を計画し実行する段階では必ずしも有効な方法ではなかった。それもそれが欧米諸国内での教育改革の場合であれば、これらの比較教育学者が慣れ親しんだ社会、文化内のことであり問題が少なかったが、これがひとたび非西欧諸国に関わってくると、もはや西欧教育よりの類推では間に合わず、欧米中心の比較教育研究の弱点を示すことになった。こうしてもともと教育改革を指向した比較教育学がその方法論の限界の故に、非西欧世界での教育改革が進むにつれてこれらの国から期待されなくなり、むしろ経済学、政治学、社会学、人類学などがこれに代るようになっていった。

さらに比較教育学が教育史学に接近したことが、先に述べたような実質的な面でのプラスとともに、比較教育学が教育学内の他の実証的諸分野と離れたというマイナスの面をもった。すなわち戦争を一つの契機に社会諸科学は著しい発展をとげ、教育学内の関係分野、教育社会学、教育心理学などもそれにともなってめざましく発達した。しかし比較教育学の歴史学への傾斜、ことにその教育思想的発想は、これらの実証的諸分野との協力の機会をせばめてしまった。その結果、

それらと共通のテーマを協力研究するとか、それらの新しい方法から学ぶ機会を逸したのである。

このことは比較教育学が教育制度の比較研究を主にし教育の他の面の研究を欠いたということと関わりがある。もちろん比較教育学が従来他の分野が比較的無視していた教育制度を研究対象にとりあげたことは、比較教育学に独自の対象領域を与えたこととなり、比較教育学の独立にプラスとなったことは確かである。しかしその反面、比較教育学が教育制度の構造的な研究に重点をおき、その個性記述的方法とあいまって、教育制度の比較記述にとどまり、実証科学としての発展を停滞せしめたことはマイナスであった。

結局、1950年代までに比較教育学はその実践的動機、歴史的方法、教育制度研究などの特色をもつことによって教育学の一分野としての位置を獲得し、またこうした特色をもって教育学に貢献した。しかしまた同時に、これらの特色の故に学問としての性格が瞬味になり、実証的な教育学の一分野として発展する途上に停滞してしまった。

1960年代に入るとこうした停滞を克服しようとする動きがみられてきた。それはキャンデルらの次の世代の中にみられる比較教育学の社会諸科学への接近というかたちをとった。こうした動きはすでに1950年代半ばよりベレディ、ホームズ、アンダーソンらの社会学的アプローチの主張の中にみられていた。彼らは教育をただ歴史的に理解される歴史的現象としてだけではなく、社会学的に理解されるべき社会的現象として研究する立場をとる。この立場は1960年代に若い研究者の間に多くの支持を得、方法的にも精密化されて、1960年代の終りまでには歴史的方法に代って比較教育学の主流を占めるに至った。

このような社会学的方法の隆盛をもたらした一つの原因に、1950年代に急速に発達した社会諸科学における比較方法の発展、とくに1960年代に入ってから政治学者、経済学者たちによるそれらの教育諸問題への応用がある。例えば経済学者フレデリック・ハービソンらによる、経済的教育的インデックスの組み合わせによる世界諸国の人的資源開発の発達段階に応じた分類の仕事や、政治学者ジェイムス・S・コールマンらの教育と政治の、とくに後進諸国の近代化の過程における関係の比較研究などは、これらの社会諸科学に発達した比較方法の比較教育学にもたらすであろうと思われる大きな可能性を、比較教育学者たちに示したのである<sup>(17)</sup>。

また社会諸科学、なかでも経済学における数量的方法などの諸方法の進歩と、それに裏づけられたこれらの学問の予測的科学 predictive science としての発展は、歴史的方法の巨視的な「予測的」展望にあきたらない比較教育学の若い世代に大きな刺戟となった。強い実践的動機に色づけられ、イデオロギー的になった比較教育学への反省は、比較教育学から価値判断を除くべきであるというラウリースの主張にみられていたが、この「予測的科学」は比較教育学に科学としての精密度を高めながら、なお実践的価値を保証する可能性のあることを示した。

(17) Harbison, Fredrick, & Charles A. Myers, *Manpowers and Education: Country Studies in Economic Development* (New York: McGraw-Hill, 1965). Coleman, James S., *Education and Political Development* (Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1965).

社会諸科学からどのように学ぶかによって、社会学的アプローチをとる比較教育学者もいくつかの異った立場にわかれる。ベレディはあらゆる社会諸科学からの比較教育学への貢献を指摘したが、とくに政治学から得るものが多いとした。ミシガンのマシアラス、カリフォルニアのジョセフ・フィッシャーなども政治学の影響の下に、政治過程と教育に関する研究をしている。シカゴのアンダーソン、フィリップ・フォスターはそれぞれ社会学と人類学の方法をとる代表的学者として知られている。統計学についてはアムステルダムのフィリップ・J・イデンベルグがいる。またストックホルムのトーステン・フゼンをはじめとするIEA (International Evaluation of Educational Achievement) のグループは、サイコメトリックな方法による比較教育研究をすすめた<sup>(18)</sup>。

以上の学者たちは社会諸科学の特定の科学の方法の比較教育学への適用という立場をとるが、その結果が比較教育学と他の学問分野の比較部門との区別をとかく不明確にすることとなったことについては、先に触れた。

それに対して比較教育学の主体的な立場から、社会諸科学の諸方法を選択的に使うという、ベレディに代表される主張がある。彼によれば教育問題には各種の局面があり、それぞれにもっとも適した方法を各種の人文社会諸科学から選ばよいためである。カリフォルニアのジョージ・ネラーも、社会諸科学の方法を批判的に使用することを主張した。もっとも彼の場合には彼自身が社会学的アプローチをとるのではなく、むしろ社会諸科学の科学性に対する懐疑がある。

またホームズは比較教育学の方法を個々の社会諸科学の中に求めないで、これを社会科学の方法一般の中に求めた。その際デューイのプラグマティックな問題解決的思考により、問題アプローチを科学的方法とし、これを比較教育学の方法とすることを主張した。ニューヨークのノアたちも同様に比較教育学の方法を社会科学一般の方法から発展させた。

このようにして社会学的アプローチにもさまざまな立場が含まれているが、教育を社会的事実として考え、したがって教育と社会の関係を機能的にとらえようとする点では一致していた。そしてそのような観点から、従来の比較教育学の教育制度の記述的研究から移って社会的機能としての教育のもつ諸問題を研究課題とするようになった。例えばベレディはその「比較教育研究法」において、学校の教化活動、科学的人的潜在力、カリキュラムの統制などを、またホームズはその「教育の諸問題—比較的アプローチ」において、政治問題と教育変革、経済問題と教育政策、行政制度と政策決定、教員養成と教育専門職、あらゆる者への中等教育、一般教育と職業教育、個人の自由と社会的責任などを課題として扱っている<sup>(19)</sup>。

また僅かな例ではあるけれど、学習の過程に関する比較研究もおこなわれるようになってきた。もっとも著名な例がIEAによる数学をはじめとする数教科のアチーブメントに関する国際研究

(18) 以上の諸学者の業績については註(1)の論文参照のこと。

(19) Bereday, George Z. F., *Comparative Method in Education* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964). Holmes, B., *Problems in Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1965).



である。

このようにして教育制度の記述的比較研究にとどまらず、学校の社会的機能、教育内容、学習の過程、教育政策の過程など、比較教育学の研究課題が教育の広い領域に及んだことが、この社会学的立場の特色の一つである。この研究課題の広がりに応じて、対象となる国も欧米先進国にとどまらず、非欧米諸国、後進諸国にまでひろがった。対象国家が多くなるにつれて、それらの国々からデータを求める方法に従来の文献調査や観察法に加え、大量質問紙法や数量的統計処理の方法が重要な役を果すようになった。歴史的方法が比較研究の目的を個性記述的法則の設定においたのに対し、この社会学的的方法においては類型化や一般の命題による法則性の追求をめざした。

1970年代のはじめの今日、比較教育学の主流はこうした社会学的的方法によって占められているが、もちろん、歴史的方法も依然として一つの主要な方法としての位置を占めている。さらにどちらかといえば歴史的方法に近いが、なお両者の中間的なものとして、ウィスコンシンのカザミアス、オクスフォードのW・D・ホールズらの、いわゆる「文化的方法」Culturalist methodがある。これは教育を歴史的でもあり、また社会的でもある文化の一部としてみようとする立場のようである。またこの外に、東ドイツを中心とした東欧にマルクス主義による比較教育学があり、1960年代末頃から西欧の学界と接触が始ったが、まだ学界内に論議をおこすまでいたっていない。こうした比較教育学の現状は教育学のなかでその独立性をどのようにして主張しうるであろうか。

さきに考察したイーストンの比較政治学に関する論議のポイントは、比較政治学の方法や対象が政治学プロパーのそれらと接近し、比較政治学の独自性を失わしめつつあること、しかしそれにもかかわらず、少なくとも現時点において、比較政治学はまだ独自の方法と研究領域をもち、政治学プロパーに対して貢献しうるものであることであつた。これを比較教育学に類推した場合どのようなようになるであろうか。

まず第一に、比較教育学の方法と対象が教育学プロパーのそれらとどのような関係にあるか、という点を考察することとする。この場合、教育学プロパーという言葉に限定を与えなければならぬ。そしてイーストンが政治学を一つの経験科学として理解したように、われわれも教育学をひとまず経験科学、すなわち教育科学と限定して論をすすめることとする。このことは教育学における哲学的思索、すなわち教育哲学の意義を無視するものではない。広義の教育学は教育科学と教育哲学の両領域を含むものである。教育哲学と比較教育学については別に改めて考察したい。

比較教育学が現在のところ歴史的方法、社会的方法、その中間的方法その他といくつかの方法的立場にわかれていることについては、先に考察した通りである。この点は行動主義で統一されているように見られる（アメリカの）政治学ないし比較政治学とは異なる。比較教育学がなぜこのように方法的にわかれるかということについては、すでに考察した歴史的な理由を別にすれば、これを比較教育学の科学としてのおくれのためとみるか、あるいは教育の科学的な比較研究がこうしたいくつかの異ったアプローチを必要とするかは、論の分かれるところであろう。筆者は、

この前者の説に多くの真実があることを認めながらも、なお後者をとる。ただしその場合、それぞれの方法がそれ自身の機能と領域について明確にされてなくてはならない。この点については「比較教育学の方法の諸様式」と題して別に論じたいと思う。

教育の科学的比較研究のために比較教育学に多面的なアプローチの方法を必要とするということは、そのまま教育の科学研究のための教育学についてあてはまる。教育学の中に教育史、教育社会学、教育心理学などの方法論による分野が存在する所以である。またそれらと並んで教育課程論、教育方法学、教育行政学といった教育の領域による教育学分野があることも、教育学研究の多面性を示す。

こうした教育学と比較教育学の状況の中で、政治学と比較政治学との間の方法と対象の接近に類する動きを見つけることは困難である。教育学において、教育史と教育社会学の二分野と比較教育学との間に、前二分野における比較方法の適用と、比較教育学における歴史的社会的の二分野の適用によって、接近があることは先に指摘した。しかし、これが比較教育学のこれら二分野への解消を意味するものではなく、かえって比較教育学の独立を支持するものであることは、すでに論じたところである。

また、比較教育学と、教育領域による教育学諸分野との関係はどうであろうか。この後者の諸分野の一つの特色は、それらが内容としてかなり広範な領域を被い、またそれに応じて多様な研究方法を持つということである。例えば教育課程論についてみると、それは教育目的を達成するために教育機関が計画し指導する一切の教育内容と、それに即して展開される児童生徒のすべての活動を領域とする。そしてその研究には、それ独自の方法に加えて、教育哲学、教育心理学、教育社会学、教育史などの方法が用いられる。今日までのところ、教育課程論は自国の教育課程の革新という動機の下で、その国の教育課程を対象とした実証的研究にとどまっている。比較的地が見地が入られるとすれば、せいぜい外国の教育課程の理論や実践が参考として調べられる、いわば外国教育研究のレベルに過ぎず、教育課程に関する理論を複数の国からのデータでついたり、一国の経験から得られた理論的仮説を他の国の経験によって実証しようとするような比較研究はほとんどみあたらない。

他方、比較教育学においてはその研究領域をひろげてゆく傾向があり、教育課程の理論に関する実証的比較研究もごく僅かながら行なわれ始めた。しかしこうしてみると、教育課程論と比較教育学との接近はまだ将来のこととしてみなければならぬであろう。それにもし接近があったとしても、この両者のそれぞれの一部が接近するということであって、両者が全体的に接近することからはほど遠いものである。同様のことは比較教育学と教育方法学や教育行政学との関係についてもいえるであろう。つまり、比較教育学と教育の領域による教育学分野との関係は、前者を後者に解消させるようなものではなく、むしろ比較教育学が独立し、その研究を発展させてゆくことが、後者に対して貢献となるようなものである。

このようにみえてくると比較教育学と教育学との関連は次のようなものとなろう。今日の比較教

育学はその方法や対象において他の教育学諸分野に接近した。それは比較教育学がその比較研究のために他の教育学諸分野と共通の方法や対象をもつようになったことと、他の教育学諸分野がそれぞれ比較研究を行うようになったこととによる。このため、比較教育学はもはや独自の方法と対象をもたなくなってしまう。しかし他方、他の教育学諸分野での比較研究に対する関心はまだ偶然的であり、比較方法がそれぞれの分野での固有の一方法であるという考えはない。その中に比較教育学という分野を含むようになったのにもかかわらず、教育学は全体としてはナショナルな性格の強い学問なのである。

そのような教育学のなかでの比較教育学の機能は、まず何よりも、こうしたナショナルな教育学諸分野の「文化的に束縛された」教育理論を、異った国々の経験を通して再検討し、それを普遍化させるというところにあるであろう。この意味ではアルモンド、イーストンに倣ひ、比較教育学を、教育学理論の一般化のために、比較方法を教育学およびその諸分野の固有な方法と認めさせる運動と考えてもよいかもしれない。

しかし、比較教育学は他の教育学諸分野に解消することなく、それらと部分的に重なりあいながらも独立の教育学分野として存在するであろう。その独自性は、複数の国からのデータにもとづいて教育の諸局面を体系的に把握することを専一の目的とするところにある。比較教育学の当面の目標は、他の教育学諸分野や、社会諸科学の比較部門の研究に学びながら、主体的に教育の比較研究の精密化をはかり、その学問的水準の向上をはかることであろう。比較教育学がその機能を果し、教育学の発展に寄与できるか否かは、他の分野の研究者を納得させる学問的水準を比較教育学が獲得できるか否かにかかっているからである。