

比較教育学の可能と限界について ― I

池 田 進

(1)

教育の比較考察はなにも今にはじまったことではない。研究以外のときでも早くからこの意味のことばは使われていた。例えば明治30年4月のある日のこと、帝国議会議員の論客島田三郎が、帝国教育会において行った演説の中に、「この時に際し教育の進歩を誇らんと欲する者は、ただに今の教育を十年前の教育に比するのみをもって満足すべきにあらず。須く其十年間に他の社会は、いかに進歩したるか、教育以外の社会が進歩したる割合に教育社会は進歩したりや否やという事を考査しての後ならざるべからず。外国における教育社会の進歩の度合とも相対比して而して深く思ふところなかる可らず。然らずんば、比較的なる又参考したる観察といふ能はざればなり。今の所謂教育の謳歌者は、果してかかる観察より教育の進歩を称賛するや否や」ということばがあるが、味のある比較発想で教育論を展開の構えがうかがえる。ものごとを発展流動の中でとらえるためには比較思考をしなければならないのである。

比較教育や比較教育科学なることばについては昭和13年に出版された岩波の教育学辞典にもちゃんと説明されている。旧制の大学で教育関係の講座をもったところでは、比較教育又は比較研究と銘打った書物を若干数その書庫に備えつけているし、比較教育研究の先駆者といわれている Matthew Arnold, Victor Cousin, Henry Barnard, Horace Mann などの著作も全部ならずとも若干は備えつけられている。比較教育学は戦後の学問と新しがる必要はないのである。Arnold の *Schools and Universities in the Continent* や *The Popular Education of France*, Cousin の *Report on the State of Public Instruction in Prussia* など今でも面白く読め、このごろの新書版型の教育旅行見聞談などよりこくがある。

いわゆる cultural borrowing という現象は昔からあるのだが、自国の制度を良くしようとして他国の制度を研究することが比較教育研究のそもそものはじまりだった。プラトンの「共和国」はスパルタの制度に刺戟されたものだし、コメニウスは英国の国民教育体系の樹立のための助言を英国議会からもとめられて1641年にロンドンをおとずれている。日本の場合明治のはじめ岩倉使節団に随行した文部官僚田中不二麿たちが日本の教育体制を近代化するよすがとして欧米諸国の教育制度を視察し、その結果を「理事功程」としてまとめて発表したのが、これなども素朴な形式ながらひとつの比較教育研究の書物といえるだろう。

近代化のおくれた国は先ずはじめには近代化の発展した国々より、いろいろのものを借用して

くるわけだが、それを消化して自分のものとする、やがて独自の発展過程をたどるようになる。明治後期から大正を経て、昭和へと日本は独自に発展をした。がはじめて外国との戦いに敗れた挫折感が、過去の一切を前近代の社会のいまわしい亡霊とばかりに、近代性の名において1945年8月15日以前の凡てを否定するの愚に日本の知識人の多くをおとし入れるに至った。

そして再び、江戸時代の末期から明治のはじめにかけてと同じように食欲な文化借用の時代となった。だが明治の文化借用は素朴な形ながらも、欧米諸国からの借用文化の中から日本国民自らの好みで適当なものをえらぶことを許した。が第二次世界大戦の敗戦国日本には自発的借用は許さるべくもなく、こと教育に関していえば、アメリカの教育制度が何ら日本の深層の事情を考えられずに、そのまま日本の教育体系に洪水の如くおしよせてき、過去の一切はおし流されてしまったのである。ひとつの国の教育制度をそのまま別の国に移植することの不可なるは、早くから比較教育学が至上命法的にしていることなのに、ころなきオポチュニストたちによってこの常識的原則が平気でおかされて了った。その結果アメリカ産の教育体系で反アメリカ的な世代を生みだすこととさえなった。尤も考えれば、この現象はひとは他の思うようには育たぬものということの証明ともなり、他国の制度によって無雑作に他国風になるものでないことを知り得ていくらか私たちの気も楽になることではある。とにかく文化の強制は無意味なことを実力者の国ははっきり銘記しておくべきだろう。

ある人たちは、若き世代の中に反アメリカ的な層が出たということ自体戦後教育のよいところだということかも知れないが、私がここでいいたいのは、自分の衛星国民をつくるべく意図して凡てを改革した結果が、自分にすなおについてこない世代の生産となった、教育の皮肉である。いいかえれば他国に文化的指図はしない方がいいということである。

国家や社会の発展にある程度の文化借用は必要だとしても、ただそれだけにとどまっていっぱいなものではない。文化接触や文化交流に何よりも鋭敏な感覚をもち、より高く文化を発展的展開をさせることに熱意をもたねばならぬ比較教育学が、今もって外国の教育事情の紹介や単純素朴な文化借用の段階を一步も出ないとしたら、それは比較教育学を研究する私たちの怠慢を示すものだろう。比較教育学をいかにして安直な情報交換の段階から高めることができるか、この解決は私たちに重き責任としてのしかかるものである。聞書抄で比較教育学の体系ができるものならば、そんなものは凡そ学たるの名に値しまい。また、教育制度の外見の巨視的羅列に比較教育が終始するならば、これまた無用の長物である。日本に來た比較教育学者たちが僅かの滞在期間にもかかわらず、彼等の母国語を通して知り得た資料にもとづいて日本の教育のことを書いているのを最近よく見かけるが、読んでみると内容は甚だ浅薄である。このことは逆に私たちが外国の教育見聞記を書くときにもおちいる欠点であるが、制度の巨視的情報にとどまっている限り、比較教育学は学問として成長することは不可能であろう。

文学や政治などの分野においては日本語をよく解した人が来日し、日本語で原典資料をよみこなしてかなりいただける日本研究を出しているが、それに比べると教育学者や心理学者で来日す

る外国人学者に日本語を深く研究したものがないのは残念なことである。日本の国民形成や社会形成に重大な影響をもつ教育の分野における政策決定に示唆を行なわんとして来日した教育使節団の中に一人として日本語を知る人のなかったことは日米の教育文化交渉において大きなマイナスであった。日本の現実の直接の深い分析を伴わずに、一面的な情報にもとづいて日本の教育の欠点を指摘し、日本の教育体系を改革すべく、1920年代のアメリカの教育哲学である、感傷的ロマンチックな個人主義的自由主義の教育原理をもって、使節団は報告書をつくったが、この報告書は新しい教育勅語として日本国民にのしかかってきた。我々は勝者としておしつけに来たのではないとの前置きはあるとしても、結果としては敗戦日本にとってはのびきならぬ圧力としてその影響力を発揮したのだった。

何故日本は好戦的となり、そして結局戦に敗れたか。これこそ総合的に政治学、経済学、教育学、社会学、心理学、軍事科学などのあらゆる学問を駆使して判定さるべきものであったが、日本の各面がそれに関連する単独の専門性からのみ考察された。例えば、教育の面は教育学や教育心理学又は教育社会学の見地だけから考察された。やがてはその考察の結果が至上命法的な占領政策として日本の教育体系全般に流されるものだけに、もっと慎重な総合科学的判断がなさるべきであった。およそ戦勝国が戦敗国に対して文化占領を企てること自体無意味に近いことであるし、またそんなことは可能なことで決してない。お粗末な比較教育学的判断のはかなさを私はアメリカの教育占領政策にみるものであるが、同時に第一次教育使節団の基底に流る Kandel-Hall (Robert King Hall) 路線の政略的あさはかさも指摘したい。日本に対する占領文化政策が結局日本の革新側に利用せられることになったこと自体、アメリカの占領文化政策の政略的貧困を示すものであろう。日本の革新勢力が占領政策を利用してその勢力を伸長したことが、日本自身にとっていいことか、悪いことかは今少しく歴史の進展をみてから判断することにする。がアメリカの思惑は外れたことは明らかである。

一般的にいえば、比較教育に関して第二次世界大戦以前の比較教育の先駆者たちは、国民教育制度の特長、教育制度の各国の文化に対する関係の決定、これらの関係の相互比較、教育体系の運営の一般的諸原理の発見などに努力を集中し、教育制度を独得な文化の特別な機能であるとし、教育制度は一国から他国へ移し得られないとしても、一般的な理念や原理を交換することにより利益を得られると考えたのであるが、社会意識の強かった1930年代に若干の比較教育学者は比較教育の社会的文化的利益を強調した。そしていろいろな教育体系をいっそう体系的に研究することにより、重要な実践的結論をもつ若干の命題を正当化することは可能であると考えた。若干の命題というのは、1. 民主的教育体系は全体主義的なものよりよいということ、2. 教育組織の集権化は教育の自由のためにはのぞましくないということ、3. 公教育は私教育より国家統合に役立つという三つの命題である。この命題を至上として比較教育は教育の各方面において体系的な理論と実践に資料的に役立つと信ぜられ、広い世界主義的な背景をもつものと考えられた。そしてこの方向で社会や世界を改善しようとした。

アメリカの比較教育学者は全体的にみて、比較教育のこの改革使命的役割を強調するのであるが、第二次世界大戦後ドイツや日本における民主化や教育復興の計画は、いかにアメリカ人が理念や制度を一国から他国に移すことに拙劣であったかを立証した。性急な改革意識が先立って相手国の現実を看過するか無視するかして一方的管理や理解の道を辿り、そのため国際舞台における教育家としてのアメリカ人の評判をおとすこととなったのである。それは他国にまで教育改革を自分の手でおし及ぼそうとする占領政策自体の誤りを示すものであるから、人間社会を改善したいという教育者の善意をまでけなすのは酷かも知れない。しかし、かって日本が支那大陸で行なったような宣撫工作的な仕事を買って出ることは少なくとも教育の名においてすべきことではない。

ふつう比較教育研究は自国の教育の改善に資すべく他国の教育体系からいいところを借用することから出発するものであるが、今次戦争の体験により、私たちは戦勝国が戦敗国に教育を提供配当することの価値判断も比較教育の重要な主題たるべきことを学んだ。提供するとか与えるとかいうよりも強制するという方が事実 に 即したい方がいいかも知れないが、一般的考察をするために、提供又は授与ということばで問題を考えることにしよう。

自国の教育を良くしようとして他国の教育体系を視察に海外に出る要もなく、海外から、戦前の教育をただし、日本に人類と個人の幸福なる発展をもたらすべく、新しい教育の理論、技術、体系をもってきてくれるという、後進国並の経験を日本はもった。このことは比較教育の方から考えて、文化借用とは異った文化提供とでもいうべき現象である。事実は強い国から弱い国への強制なのであるが、そうはいわずに、解放とか批判の自由とかいって、それがなされるところにまたひとつの特長があるともいえるだろう。

例えば日本の場合、昭和20年10月22日マッカーサー司令部は、「学生・教員・教育官吏は、教育の内容のよしあしを、冷静にひはんするのがよろしい。政治上の自由・公民としての自由・信教の自由などの諸問題について、自由に遠慮なく論じ合ってよろしい」と指令して、教育使節団を通してアメリカの教育制度を最善のものとして日本にもちこんだ。そして、「教員と教育官吏は出来るだけ早く、取り調べた上で、職業軍人、軍国主義と極端な国家主義をひろめた者、占領政策に進んで反対する者はやめさせる」との威圧下に、日本の教育改革を指令した。ファッション好みの威圧的なことばは極度にさけられ、自由、批判、自発性、創造性、民主性、示唆、助言指導などのやわらかいことばをふんだんに使用して教育の改革事業は進められた。日本の教育者についてアメリカ側の見解は、「彼等は何かしら積極的な指導を我々に求め、かつそれを必要としている。彼等は自由主義、デモクラシー、科学、ヒューマニズム等のことばを知っているが、必ずしもその基本的な意味を感得していないし、またこれを完成するための苦しい道をきり開けないかもしれないということを率直に述べている」とか、「日本の教師たちは、彼等の意見が本使節団に示された限りにおいては批判的であり、動揺しており、そして文部省以外のところに指導を求めている。この教師の間の不安動揺は彼等のあわれむべき経済状態のためばかりではない。

それは指導を求め新日本建設に役立つ機会を求める、真剣な願望から出ているのである」とかのことで使節団報告の中にあらわれる。これほど日本の教師がたよりないものであったか、なかったかは問うだに野暮なことであろう。その上に、「文部省並に地方庁教育課の職員は如何に学識には富んでいようとも、教育及び教授に関して、専門的な訓練若しくは経験をほとんど全然もっていない。その結果は社会の各層にひそんでいる、多くの才能と能力の一大貯蔵所をギセイに供してしまったのである」と教育行政当局をきめつけた。さらに、「不信は不信を産む。文部省はすべての水準にある教師の知性に信を置かぬような態度を示したので、そのため文部省の指導力に対する教師側の信頼を失うようなことになって了った」ともいうのであるが、これは少し教育行政当局に偏見をもった見方であろう。

戦前でも指導行政即ち Supervision の領域においては熟練教師が当たったことを忘れてはなるまい。特に視学委員制度があって今日の指導主事と全く同じことをしていたものである。ただ中央でも地方でも文教当局は内務行政当局の下位にあったがために、管理行政上の権限の主体性をもっていなかったことから生ずる弱さが教育全般の影をうすくしたことは事実である。教育行政機構の力構造が依他的にして薄弱だったことから、教育がその機能を完全に発揮し得なかったことはあったろうが、行政当局が全く無能だったとはいいきれまい。教育が無能無力にされたのだったら、戦後の復活は不可能だった筈である。戦前から戦後にかけての日本のエネルギー源を私たちは過少評価すべきではない。アメリカ式プラグマチズム教育のおかげで日本の教育が生れかわり得たなどというのは、余りに拝米的にすぎよう。

とにかく今次敗戦により私たちは教育を提供された。或いは配当されたといっていいかも知れない。そのどこに自発と自由選択があったか。占領下先ず指令の形で教育方針がおろされた。それから後で日本側から委員が出て決定運営のことにつき自ら意見をのべたかも知れないが、誰れがいつどう言ったか、今となっては知るすべもない。はじめに指令があった。そしてそれを忠実に日本側が実行したことは事実である。しかし私たちは、19世紀のはじめ、ドイツのユンケルたちが祖国復興の情熱に燃えてペスタロッター主義による教育改革を思い立ったときのことを考えるならば、日本の与えられた教育改革にずい喜の涙許りこぼしてはおれないことに気づくのである。ドイツの例を思い出すまでもなく、明治の時代を想起してもいいだろう。

明治の場合、アメリカからも若干の学者や教育者が来日して援助をしたが、これは占領政策のように、後に権力的存在となるものでなく、相当年月日本にすみついていろいろと仕事をして故国に帰っていった人たちの親切な助言であった。ひと月足らずの旅行でさっとひき上げていくひとたちの助言とはその温かさにおいて相異していた。明治の日本は、いろいろと諸外国から借用し、日本の国情に合ったものを日本人自らで選択し、ドイツ型に定着さしていったのだった。この際、19世紀のドイツの教育は当時の各国、例えば英国、フランス、アメリカなどから借用を申しこまれたものであることを忘れてはならない。反動国家化すべくプロシヤ型をえらんだのだと日本の前近代性にかこつける解釈は私はとりたくない。明治10年代から30年代にかけては、国家

主義への方向は決して反動ではなかった。それは当然の流れだったのである。敗戦のプリズムをとおして過去を因果的分析することはおよそ歴史的処理とは無縁のことである。

(2)

19世紀末期のドイツ教育に明治日本の教育政策は大きく作用されるのであるが、それは井上毅や伊藤博文たちの政治感覚が日本の国家政策遂行の方式をプロシヤの政治範典に求めたからである。国家対抗の緊張の場に生きたドイツとしては、プロシヤの力の政治が他州の文化を制圧して汎ゲルマン主義をおしすすめることが、その必然の方向であったように、近代世界の舞台におくればせに登場し、先進の他の国々に追いつかねばならなかった日本が英米の功利主義をおさえてプロシヤの力の政治（といっても20世紀のナチスほど頭の悪いものではないが）を模したとしても決して不思議ではなく、教育が国家政略の一環にはめこまれていったことも別に論理の飛躍とはいえない。フィリピンやハワイの運命を辿らなかつたこと、即ち、日本がしっかりした国家の骨格を形成し得たことに私たちはむしろ感謝していいのではないだろうか。福沢崇拝のひとたちが軽蔑するほど明治の政治家たちは知恵の欠如者ではなかつた筈である。殊に井上毅の如きは日本の近代国家形成グループの中の最大の知恵者であつて、明治のあらゆる政策の鍵は井上を解明してのみ可能であるといつても過言ではないと思うが、その井上が明治14年右大臣に進むの意見書に、「更新以来王化未ダ人心ニ浹洽セズ、廃藩ノ舉、怨望ノ氣正ニ政府ニ集マル。今若シ俄カニ英国政党政府ノ法ニ倣ヒ、民言ノ多数ヲ以テ政府ヲ更替スルノ塗轍ヲ踏ムトキハ、今日国会ヲ起シテ明日内閣ヲ一変セントスルハ、鑑ヲ懸ケテ視ルニ均シ。議者内閣更替ノ速ナルハ国ノ平安ヲ扶クル所以ナリト謂フ。予ハ議者ノ或ハ英国ノ成績ニ心酔シテ我国ノ事情ヲ反照セザルモノナルヲ疑フコトヲ免レズ。立憲ノ大事方ニ草創ニ属シ、未ダ實際ノ微驗ヲ経ズ、今一時ニ急進シテ事後ノ悔ヲ残シ、或ハ予ヘテ後ニ奪フノ不得已アラシメヨリハ寧ロ普国ニ倣ヒ歩々漸進シ以テ後日ノ余地ヲ為スニ若カズト信ズルナリ。」と云つてプロシヤに国憲の範をとらんとしたこと、更に明治20年6月実際の憲法作成過程に於て井上がロェスレルに質問したとき、ロェスレルが答えた中に、「中等社会ハ大体ニ於テ自由主義ニ傾向スルハ世人ノ知ル所ニシテ日本ニ於テモ勢ノ免レザル所ナルベシ日本ノ中等社会カ専英米ノ政治主義ニ服従スルハ疑フベカラザルコトニシテ議院政治無限ノ集会及出版自由自治等ヲ希望スルニ至ルハ勢ノ自然ナリ此ノ傾向ハ必ズ英国ノ声援ヲ得ルナルベシ蓋外国ノ人民ニ左祖シ政府ニ反対シテ自由ト權利トヲ得ルノ教唆ヲナスハ英国慣手ノ政略ナリ此英国ノ企図ヲ非常ニ助クルモノハ日本ニ於テ英語ヲ専用スルト裁判ノ制度及法学ヲシテ英国ノ権内ニ帰セシムル目今ノ条約改正是レナリ日本政府ハ此レガ為ニ深ク困難ナル地位ニ陥ルベキカ故ニ下等社会ノ忠愛節義ヲ健固ニシテ埃及ノ覆轍ヲ履ムコトナカラシムコトヲ予メ警戒スルハ最モ政府ノ命運ニ利スル所ナリ」と反英的態度を明かにしていることなどは日本の国政範典にプロシヤ主義が大きく作用せんとする構えを示したものである。政略の一環としての教育も明治13年の自由教育改正を皮切りにプロシヤの軌道を走り出すのである。が内容となると必

ずしもドイツ製品だけでなく些か万国博覧会の移動班をみるようでもあることは後進国として止むを得ぬところであろう。尤もプロシヤ憲法の中に盛られた教授の自由や無償義務教育制の規定は日本憲法にはとられなかった。これは政府の一存で教育の基本までも勅令により自在に処理したかったからであろう。また政府官僚は天皇を神聖不可侵にして政府の自由のかくれみのをつくることも忘れなかった。

加藤弘之が明治5年に J. C. Bluntschli(1808-1881) の Allgemeines Staatsrecht の一部を訳して国法汎論なる名称で13年に出版したが、ブルンチュリーはスイスに生れ、1848年以降はドイツに移った法学者であり、また政治学者でもあった。初年の混乱時代を経て、10年代に入るや着々と政治的現実のつみ重ねに出た政府当局としては、その文教政策の原型を、君主国プロシヤのそれに求めることは国家の形成を強くもとめる政治の論理として当然のことである。英国系統の窓口があったとしても、それが庶民大衆の生活には皮肉にも縁遠いものとすれば、政治のきびしさをおし切ってまで、教育政策の枢軸とは到底なりうるものでなく、日本の教育政策が大陸型の教育に固まっていたことは反動化とはいいきれざる、真実なるものの筋道を示すものである。国法汎論の中にみられる、「国家ハ人材教育ヲ監護ス可シ、凡學術諸科、大小学校ノ規則ノ如キハ、専ラ国家ノ設立スベキ者ニハアラサレトモ、其良否得失大ニ国家ノ成敗ニ關係アルカ故ニ必之ヲ監護シテ其弊害ヲ救ヒ、以テ教育ノ方法ヲシテ、国家ニ利益アラシムルハ実ニ政府ノ權利及義務ト云フ可シ、神教会ハ国家ノ内外ニ通ゼル大会ニシテ、自ラ国家覆輒ノ外ニ在ッテ、独立スル者ナレトモ、政府亦之ヲ監察シテ、其弊害ノ国家ニ及ブラ防止セザル可ラズ」^(註1)との意向は当局の双手を挙げて賛成するところであつたろう。近代国家としてのおくれを回復すべく諸般の領域に於て努力を重ねた明治政権にとって、教育の場合、先づその power structure に於てプロシヤ型が最も適したものであったこと、政治機構に関連づけて考えれば先づ妥当のことといえるだろう。

福沢グループの努力もその啓蒙性に於て進歩的なものありとしても、教育運営の実質内容に於て些か現実ばなれのしたものであったことはこのグループの将来性について大きなマイナスとなった。内容なければ外圧に抗すべくもないこと火を見るよりも明らかである。明治10年代後半から初年頃の実用主義的ムードがもろくも崩壊してゆくのは、明治支配政権の自動的圧力によることもとよりならんも、それ以上にマレーにたしなめられるほどの無政府主義性が批判されねばならないであろう。いかに考想に目先の変ったものがあったても、または方法に於て新しかろうとも、内実に乏しければ強い力を発揮し得ないものである。また一般公衆からの支持もないのである。明治初年即ち19世紀の70年代から80年代の前半にかけての頃、ヨーロッパ諸国の国家主義化の過程をみてまわった明治の現実的指導者たちが、維新まで落意識にとじこめられていた日本国民を近代的国家意識に高めるためには、政治的にみてあくどいまでの国家的統合の術策を用いざるを得なかった心理は充分私たちも理解しなければならぬであろう。短時日の中に近代国家に飛

(註1) ブルンチュリー著 加藤弘之訳 国法汎論 明治13年出版 巻6下、36頁

躍せねばならなかった状況にあっては無政府的個人主義の自由のムードにひたってばかりも居れないこと、政治の力学として当然のことである。政治家にしても庶民大衆にしても自己にたよりきるべく余りにも空虚な自己しかもっていなかったとき、君主制機構に人間権力を美化させての国家権力が国民の殆んど凡てに自然の権威と映じたこと想像に難くない。

資源の豊かな開拓地に咲いた自由の花がそのまま我が国に咲きほこる筈のものでなく、万事乏しき状況に於て、先進的近代性をもった欧米諸国家に自己主張しうるまでに発展するためには、個人の自由の保障をさしおいても、先づ何よりも国家としての体裁を整備しなければならなかった明治の支配者たちの苦衷を察するだけの心の余裕を私たちは持ちたいものである。時恰も英仏との対立において、極度に国家主義の途を強化せざるを得なかったドイツの姿が明治日本の指導者たちに大きな魅力となったこと亦当然であろう。

明治初年よりドイツ的権力構造への関心があったことは前にのべた。啓示宗教の名に値する国民宗教を持ち合せていなかった日本が、キリスト教という影響力の大きい宗教勢力の進入に当面して、国家の崩壊を恐れ、学校教育にとりいれて、キリスト教と対抗さすべく、神道の強化を考えたとしても決して論理の飛躍でなく、政治の論理としては許されよう。が実体的には何もない神道のこととて、「宗教に非ず」と公的規定してまで学校教育に介入せんとする国教神道を盛りたててみたものの、政治権力の支持がなければどうにもならず、教育勅語を中核とする修身という名の教科も実体は政治教育であるのに、道德教育という名のために政治教育としての徹底さをき、民衆の知恵からうとんぜられるものとなってしまった。いつの時代にもある精神病理の人間の派手な行動を誇大に典型化して、明治以来の人間が教育によって全く歪められたと見るのは些か教育の役割を過大評価しすぎた見方である。

人間形成の教育を上廻るほど、人間操縦の政治の力を強大にして、とにかく日本は近代史の舞台に背のびしなければならなかったのである。そして封建的狡智に長けた指導者たちは自己の責任転嫁の名策として天皇制のメカニズムを構想したのであった。いわばそれは無理の術策であった。薩長グループはこのヤリ口の名手だった。「神道ハ御国ニテ国体ヲ維持スルニ必要ナルヲ以テ、之ヲ宗教ニ代用シテ自ラ宗教ノ外ニ立テ、国家精神ノ帰嚮スル所ヲ指示シ、儒仏及西洋諸教等ハ人民自由ノ思想ニ任セ、法律ノ範囲内ニ於テ之ヲ保護シ、教義上固ヨリ之ニ干渉スベカラズ^(註2)」というスタインの見解はその後日本の国策の中に自然にとりこまれているし、神国思想については、「御国ヲ神国ト称シ、天子ハ神ノ子孫トナス。露国帝王ノ道統ヲ継承スルトハ格別ノ事ナレバ自然ニ日本国帝ニシテ教皇ヲ兼摂スル事固ヨリ論ヲマタザルナリ。而シテ今日ノ氣運、条約改正ノ上外人雜居スル時ハ、欧米諸教ノ伝播スル事尚ホ一層ノ迅速ヲ加フベシ。就テハ羅馬法王布教ノタメ各国ヘ法使ヲ派出センムルノ例アリ。又其ノ他ノ諸教等モ各自ニ種々ノ術策ヲ用ヒ高貴富豪ノ之ニ応ズルアラバ、正面ノ衙門ニヨル勉迫手段ニ出デズシテ、稍、内廷ニ侵入スルノ詭計

(註2) 須多因氏講義筆記 明治文化全集 第4巻 514頁～5頁

ヲ挾マザルヲ保シ難シ。幾微ノ間尤モ戒嚴ヲ要シテ注意スベキナリ。此ノ時ニ當リテハ愛國ノ精神即チ謂ユル日本魂ヲ以テ擯斥スル事要用ナリトス^(註3)と海江田信義らに煽り、更に語をつづけて、「御国在来ノ宗旨神道儒教仏法アリ。而シテ仏法ハ幽冥ノ因果報応ヲ論スヲ以テ社界ニ勢力アリ。儒教ハ現明ノ倫理綱常ヲ説クニ止リテ宗旨ト云フベキニ非レドモ、東洋教化ノ上ニ勢力アルハ宗教ト一般ナリ、神道モ宗教ニ非ズト云ヘドモ顯幽ヲ兼ネテ神人ノ権義ヲ教ヘ、道德上安心立命ヲ講明スベキナリ。御国ニハ開闢以来相伝ノ神道アルニモ不拘、儒教仏法等渡来シ、為メニ神道ハ他ノ輸入教ニ侵蝕セラレ、本根枯衰シテ枝葉繁榮セル者ナラム。而シテ中世ハ人民敦樸質直淡泊ナル境界ニシテ、宗教ノ熱心薄弱ナルヲ以テ、三教ノ軋轢シタル一大兵乱ハナカリシナラム。不審千萬ノ至リナリ。欧州ハ為メニ幾多ノ禍變戦争アリシナリ^(註4)」と日本の無宗教性をとくのであるが、言い得て妙なる表現である。そしてスタインはまた「知識発達ノ今日ニ於テ、道德ハ勿論安心立命モ宗教ニ依ラズシテ哲理ニ帰スベキ氣運ニ際セルヲ以テ、神道ハ宗教ノ外ナル国家ノ礼典トシテ人民ニ之ヲ執行セシメ、宗教ハ之ヲ各自ノ自由ニ任放スベキナリ^(註5)」と助言するのである。さらに注意すべきは、「……精神一途ノ目的ハ同感ナリ。而シテ教化ヲ敷クニ政理ヲ兼ね教化ノ一部トシテ教育ヲ行フニモ亦政略ヲ以テシ、之ニ依リテ愛國心ヲ養成スベシ。此ノ一点ヨリ論ズレバ、政教ハ事務ニ就テハ二途ナレドモ無形ノ神ヲ祭り、有形ノ民ヲ治ムルノ精神ニ於テハ政教一致ノ義ナラザルヲ得ズ^(註6)」と日本の支配イデオロギーと完全に同調していることである。この須多因氏講義筆記なるものは明治20年（1887年）海江田信義がオーストリアのウィーンでスタインから聞いた講義を、随員中の曲木高配が通訳し（曲木病氣後は有賀長雄が代る）、丸山作樂が筆記したものであるが、神政政治論の主唱者丸山の作為が訳文の中に入っていないと保証しかねる点もあるものの、ここにあらわれる思想は双方の同調的交流の中にかくされたるものなることは明らかである。

スタイン自身が明治維新をどうみていたかはこの講義の中で、「日本ニ於テ20年前ニ起リタル變動ハ、社会上ノ革命ナリ。時ニ日本人民ノ退ケム事ヲ欲シタル者ハ、一人ノ元首ニ在ルニ非ズ。凡ソ武家ニ生レ特權ヲ世世ニシタル輩ヲ悉ク退ケムトシタルモノナリ。即チ旧来ノ上下階級ノ別ヲ更メムトシタル者ナリ。人才ヲ登庸シ、智識ニ依テ貴賤ヲ定メムトシタル者ナリ。サレバコソ昨日マデ平民タリシ者が、今日ハ華族ト成ルガ如キ未曾有ノ事有レドモ、世人ハカツテ之ヲ怪マザルナリ。今日社会ノ上流ニ立テ日本ヲ制スル者ハ智識ナリ、門閥ニ非ズ。今日日本ノ務ムル所ハ旧来ノ封建政体ニ代フル所以ノ新政体ヲ哲理上ヨリ探究スルニ在リ。即チ明治23年ヨリ立法部ヲ置キ、且ツ憲法ヲ定ムルノ必要ヲ知りタルハ、学理講究ノ然ラシメタル所ナリ^(註7)」とのべている所より知りうるが、大体妥当の見解である。国家主義の促進に関しては、「国家ノ大体ハ法律ト命

（註3）須多因氏講義筆記 明治文化全集 第4巻 514頁

（註4）同 514頁

（註5）同 515頁

（註6）同 517頁

（註7）同 533頁

令トヲ以テ之ヲ治ムト雖モ此大体ノ内部ヲ窺ヘバ、則チ個個ノ人間ヨリ成立シテ、此ノ人間ハ各々自由ノ意志ヲ有セリ。故ニ次ニハ個個ノ人ノ自由ノ意志ヲシテ法律命令ノ意志ニ従ハシムル所以ノ方法ヲ説カザル可カラズ。即チ一人ノ意志ヲシテ国家ノ意志ニ従ハシムルノ方法ヲ講ゼザル可カラズ。一人ノ意志ノ国家ノ意志ニ従フ事ヲ指シテ、順從ト云フ。……人ヲシテ順從ヲ知ラシムル所以ノ教育ノ最モ緊要ナル者ハ家庭ノ教育ナリ。……是ヲ以テ人民ノ未ダ順從ニ慣レザル国家ニ在テハ、先ヅ家長政治ヲ施シ、君ノ民ニ對スル猶父ノ子ニ對スルガ如クニシ、以テ愛育ヲ行ヒ、以テ順從ヲ教フルヲ宜シトス。然ルトキハ則チ人民ニ於テ政府ノ敢テ私利ノミヲ計ル者ニ非ザルヲ知リ一人ノ所見ノ拙劣ナルニ比スレバ政府ノ所見ハ遠大ナルガ故ニ、之ニ従ヘバ結局人民ノ利益トモ成ルコトヲ解シテ夙ニ外迫ヲ要セザルニ至ルベシ。若シ此ノ道ニ出デズ、不順ノ民ヲシテ直ニ憲法政治ニ入ラシムル時ハ、彼等未ダ国家ノ必要ヲ知ラザルガ故ニ、暴ニ我意ヲ張リテ離乱立ドコロニ到ラントス」^(註8)と勧告する。またブルンチュリーが、「国家ハ唯功益アル學問ノミヲ勸導スベキ事、固ヨリ論ヲ俟タス去レドモタトヒ功益ナク或ハ真確ナラザル可ク見エル學問ト雖モ亦必ズ之ヲ保護セサル可ラス」^(註9)といていることも注目していいことである。自己以外を虚学と罵倒した実学派なるものよりはゆとりのあることばというべく、ヨーロッパ的思考の優秀を物語るものであろう。このごろ日本で明治初年の功利説を過大に正当づけて、現在の対米一辺倒を合理化せんとするものがあるが、歴史を知るものとのとるべき態度ではあるまい。英米一辺倒を批判して、ベルツは明治15年10月12日に板垣退助を診察したときの日記に、「本日、興味ある患者を往診一もと参議で、今は自由党総理の板垣氏である。氏はたしかに日本で最も人気のある人物だが、日本の真の知己たる人々はいずれも、アメリカの事情をそのまま日本に持ち入れ、共和政体を樹立するなどという氏の計画を、ただただ深い憂慮の眼で眺めざるを得ない。日本の国民に幸福をもたらそうというこの一派の人たちたるや、スチュアート・ミル、ジョン・ブライト、ハーバート・スペンサーを一手に引受け、それによって自国の将来を建設しようと思っている。奇妙な理論家たちだ」^(註10)と書いている。また明治12年8月4日の日記を見ると、「……各省大官を初め全日本の一流人士が、グラント将軍を見送るために集まっていた。いんいんたる礼砲に送られて、船は港を離れて行った。こうして、いろいろと話題をにぎわした将軍の日本訪問は終りを告げたのである。どうやら日本人は、二日酔の興醒を感じていないかしら？ 何しろ米人ですら、心ある人たちはことごとく、事のすべてに首をかしげていぶかっていたから。恐らくいつかは叫ばれることだろう。「ああ、困ったことだ！ 自分の呼び出した精霊たちから、今では逃れられない！」と。これらの精霊のうちで最も良くないのは、はき違えたアメリカ渡来の自由精神である。もし日本人が現在アメリカの新聞を読んでいて、しかもあちらのすべてを真似ようというのであれば、その時は一その時は、日本よ左様ならである」^(註11)とあり、日本の拝米派をからかつ

(註8) 須多因氏講義筆記 明治文化全集 第4巻 563頁

(註9) 加藤訳 国法汎論 巻9下6頁

(註10) ベルツ日記第一部上、岩波文庫 97頁～98頁

(註11) 同 69頁～70頁

ている。またベルツ来日第一年の明治9年11月5日の日記をみると、「……今はまだその機に達していない国民に、出版の自由のような制度を与えようとするのは誤りであるからだ。このような自由をうけつけようとする以上は、その土台の上にしっかりと立っている国家でなければならない。存立問題と戦わねばならぬような国家であってはならないのだ。そうではなく成長中の国家で、一度そのふみ出した道を真直ぐに導いてゆくというのであれば、これを厳しく指導する必要がある一ことに、この新しい道が独裁主義から政治的自由へ導こうとするものである場合には、なおさらそうだ。早まることはこの際、単なるあやまちではなく、^(註12)全体の破滅である」と書いているが、これは政治というものをよく弁えた言葉である。要するにベルツは欧州大陸の感覚で日本を批判的にみているのであるが、日本をドイツの方向にひきつけようとする意図はこのように自然科学者からも充分にみとれるのである。このことが日本に幸したか どうかと問うことは、もっと英米の功利主義的方向によっていたら今日の日本になり得ずにすんだかどうかについて問うのと同様、早急な価値的判断は出来ない問題である。ただ私のここでいいたいことはドイツの影響が1860年代から90年代にかけて 相当にあったということを指摘したいまでのことである。文化的価値判断考察は別の機会にゆづる。

シュパンテスがかって、「われわれは 米国人が 危険なイデオロギーの腐敗を蒙ることなく、ドイツから大きに学んだことを忘れて、とかく日本の失敗全部を、ドイツから伝染したものと説明する。日本人は自分たちの好みと必要に適するものだけを、借用した^(註13)のである」といっていることを興味深く感ぜざるを得ない。たしかに私たちの先輩は自分たちの好みと必要に適するものだけを、採択したのである。が今次大戦後の占領政策の一環として私達に要請されたアメリカ方式の教育は、強制の形式をとったものなることは紛うかたなき事実である。当時ある地方の教育行政部局にいた私は実感もってこのことを強調したい。当時私たちは自分たちの好みと必要に適するものだけを借用したのでは決してない。採択を威嚇命令によって強制されたのである。このごろ当時の教育政策立案に参画した人たちの中に、特に声を大にして、自発的に立案したのだと言う人があるがこんなことは占領下の時にこそ云うべきである。英文におきかえる方がはるかに分り易い重要な条文が日本の現行法規の中に数多くあるのはどうしたことだろうと問いたくもなる。人口密度のまばらな、農業経済時代の教育規模が、人口密度の高きこと世界的な日本の教育経営に無理におしこまれたことを私達はこれからの日本の教育改革を考える場合、忘れてはならないだろう。思えば明治の時には私達は自由選択権をもっていたのである。しかもそのとき私達は強制的な教育を選択した。が1947年には自由教育を強制されたのである。1860年代の日本はいろいろの国の教育体制を一応吟味して好みのものを、ひとつに限らずに選定し得た。そして国家建設の意欲に燃えて国民自決の原則を固守することが出来た。勝ちほこれるうぬぼれにおしまわれた1940年代後半よりは1860年代の日本ははるかに幸福だったようである。たとえそのえらんだ道

(註12) ベルツ日記 第一部上 岩波文庫 33頁

(註13) シュパンテス著、石川欣一訳 日本人とアメリカ人 創元社 1957年、127頁

は国家主義的なものであったにせよ、それは国民が自由に歩き得た道であった。カリフォルニア州にいて天皇断首を叫んだ社会主義者も日本におったときは、仁徳天皇を最良の社会主義者と公言してはばからなかったのが明治という時代のムードなのである。

敗戦後の挫折に充ちた虚脱的解放感でもって国家形成期の明治の人間の行動環境を要素分析的に説明することは論理の飛躍である。明治の自由の価値判断は先行の時代と比較されてなさるべきであり、1945年後の自由と比較してなさるべきものではない。明治を論ずる場合、私たちに必要なのは明治の行動環境を追体験することなのである。

以上二節において私は文化提供のひとつのありかたとして占領政策下の日本の教育改革と、文化借用の典型例のひとつとして明治の日本自身による教育改革をとりあげた。いずれも他国の教育体系に範例をもとめて日本の教育を改革しようとしてそれぞれ実施にまでもちこまれたものである。明治の場合は日本の近代国家形成の方向へと進んでいったが、敗戦教育改革はその提供者たちの意図とは異った方向にも進んだ。占領政策の意図は日本を従順な自由主義体制国家群の構成分子たらしめんとする以外の何ものでもなかったのだが、その意図とは逆に新教育の産物である新世代者は反米路線に向うものが多くなっている。もとよりこれは教育の結果というよりはアメリカの外交政策、特にアジアにおけるその賢明ならざるのにもよることが多いのではあるが、とにかく今の若い日本の世代者が積極的にアメリカ支持の声をあげたがらないことはアメリカ自身にとっても意外なことだろう。戦勝国がいきなり教育的政策をぶっつけることの愚が、戦後の日本の教育の経過をみてしみじみと感ぜられるのである。一国の文化の問題は、勝者の権利を超えたものであり、勝利国に支配されずに独自の道を歩みつつ世界とかかわって行くものである。突如と来て僅かの時日に表面的な調査をして教育改革プランを提示するが如きは、いかにすぐれた学者からなるものにせよ、軽卒極まることであり、学問の領域をふみこえた話である。ましてや二流三流の学徒のかけ足旅行による調査においてはなおさらのことである。

また上述のいずれの場合も使節団が仲介に立った。一はお知恵借用に出かけた使節団であり、もひとつは占領政策への参加として先方から派遣された使節団である。後者の場合、相手国の歴史や伝統の慎重なる吟味なしに、過去を凡て敗戦の責任に関係ずけて解釈した。もっとも使節団報告の中には伝統や国の尊重すべきをも説いてはいたが、哲学的、歴史的洞察の時間の欠如した日本解釈がいかに皮相的なものになったかは改めていうに当るまい。報告書の中に盛られた教育の哲学には、ファッション的教育に比ぶれば自由な明るい個人創造をうたう極めて humanistic なものがたしかにあった。が二十世紀の後半の世界に処すべく些かうたい方が感傷浪漫主義的だった。それは余りにも1920年代のものでありすぎた。

文化征服のための文化政策に奉仕することは比較教育学者のかかわるべきことではない。かけ足旅行によって他国の教育改革のプランを作成するが如きはゆめすべからざること、比較教育研究に志すものの忘れてはならないことである。

(3)

ここ数年来、比較教育学の領域・目的・方法などについて注目すべき幾多の研究が海外の比較教育雑誌にのせられ、特に方法論について論議がかわされた。方法論を詳しく論じた単行本としても、1964年に George Z. F. Bereday の “Comparative Method in Education”, 1965年に Brian Holmes の “Problems in Education-A Comparative Approach” が出た。ある人たちは、比較教育の研究はいくつかの思潮が教育にあらわれた結果を吟味することに方向づけらるべきだといひ、あるものは interdisciplinary な研究を主張した。

かつて Franz Hilker は教育の比較の過程に三段階を提案した。^(註1) 即ち、Description, Explikation, Komparation の三段階である。最後の段階には比較の基準を発見することもふくまれている。Bereday は Hilker の過程を拡張して、即ち、第四段階として comparison を二つに分け、^(註2) 四段階にした。彼のいう四段階とは、 1. 記述 (description)—教育的事実の収集 2. 説明 (interpretation)—一種種の社会諸科学の方法による事実の分析 3. 並置研究 (juxtaposition)—事実の予備的分析 4. 比較 (comparison)—比較の目的で外国から同じようにして集められた資料と事実の最終的融合 (final fusion), である。この最後の comparison は更に世界の教育の総合的把握へと進むものと私は考えるのであるが、これについてはいずれ別の所で詳しく考えることにするとし、ただここで従来とは異った意味の international education 若しくは education in world-perspective とでもいうべきものへと比較教育学は発展的解消すべきものであることを付言するにとどめる。なお Bereday の四段階論の詳しくは彼の著 Comparative Method in Education の第一章と第二章とを参照されたい。これは実際に比較教育研究の確実な手引きの役割を果すものである。

比較教育学はその研究を発展させるために interdisciplinary かつ cross-cultural な研究を必要とすることも周知のことである。比較研究には、科学的、哲学的、教育的な理論に根拠づけられた広い基盤が必要とされ、研究の範囲、限界、中心に応じて方法論を選定すべきである。Bereday は前掲書の序文 (p. ix-x) において、比較教育学は老練な社会科学の範囲内にしっかりとつながれていなければならないとし、それは最も強力に政治科学或いは地理学につながるとのべるとともに、こうした主要な方法論的つながりとは別に、「比較教育は、哲学から心理学へ、文学から統計学へとひろがる多数の他の学問領域の方法に依存する。その特別な課題は、人文科学や社会科学のいくつかの関係事項を 凡てひっくるめて教育の地理的透視 (geographical perspective of education) へ適用することである。このために比較教育は単に教育史や教育社会学や国際教育の一部にとどまることはできない。比較教育の方法が一般教養科目 (liberal arts)

(註1) Franz Hilker, “Was Kann Die Vergleichende Methode In Der Pädagogik Leisten?”, Bildung Und Erziehung Sept. 1963, S. 525.

(註2) G. Z. F. Bereday, Comparative Method in Education, New York, 1964. Chap. 1. 参照。

のそれである限り、比較教育は教育の現代史とみられるだろうし、比較教育が社会科学である限り、それは人類学か教育社会学又は教育経済学 (economics of education) の一部であるだろうが、比較教育はこれらの諸学の中のどのひとつでもない。むしろそれらをひっくるめた凡てに部分的にかかわるものである」(上掲書 p. ix-x) といっているが、Bereday のいう如く、比較教育のどの問題も単一の学問だけの関連では記述することは出来ない。たとえ、スコットランドの教区学校からアメリカやロシアの学校にまで及ぶ歴史的関連の下に教育の機会均等の拡張の細かい研究がなされとしても、かかる研究は、社会階級や教育の問題、学校の人的資源問題への関係、知的能力とその測定の定義と役割、学校教育の哲学的目標などについては殆んどふれるところがない。こうした問題は教育の機会均等の問題の完全な理解には活きた関係をもつものであり、社会学、経済学、心理学、哲学などの関連によってつづけてとり扱われねばならぬ問題である。この意味で比較教育学はいくつかの学問の方法を利用しなければならない。こういうと比較教育研究者は何でもやであるように見えるかも知れないが、実際はそうでなく、明確な限られた中心点として教育への関連を有しているから、目標ははっきりしているわけである。

科学的な定義は技術的関連においてなされるものであり、専門研究と密着し研究の分岐に応じて著しく相異なる。そして科学的定義は、特別な方法をもった関連の中で検証さるべき特別な仮説に適用されるものであるが、一般的な定義は広い関係で伝達するためのものであり、比較教育のような研究領域に適用されるときは、民衆や教師やその他の専門職者たちにつねに向けられる。科学的な定義の如く専門性をもってはいないが、一般的な定義は、比較教育の問題のような漠然とした問題をも、自由にその有意義さをみとめようとする柔軟さをもっているのである。

一般的な定義には次のような三種の型がある。^(註3) 即ち、1. 規定的な定義 (stipulative definition) —これは特別な文脈の中で、いかにひとつの用語が使われ、又いかなる他の用語がその代用をするかを指示する。この定義は、用語が以前にも使われてははっきりと定義されているときは非創意的 (non-inventive) であり、用語が以前に使われたことがないときは創意的 (inventive) である。2. 記述的定義 (descriptive definition) —これは方法的に見て若干辞書編集的であり、以前に使用した用語の用法を考慮して明らかにしようとするものである。これは規定的な定義とは対照的に用語が使われてきた方法をまとめる役目をする。規定的定義は用語が特別な文脈で使われているひとつの方法を特殊化するものである。3. 計画的定義 (programmatic definition) —これは概括したり特殊化したりするためのみならず、その実行が道徳的実践的な問いを提起するプログラムを促進するためにも使われる。

このように一般的定義を三つの型に分けて説明しているのは、International Review of Education の1964年度第十巻第四号に Prolegomene to a Definition of Comparative Education

(註3) G. L. Ruscoe and T. W. Nelson, "Prolegomene to a Definition of Comparative Education" International Review of Education, Vol X. 1964, No. 4, p. 386-7.

という論文をのせている、カリフォルニア大学の教育学の助教授 Gordon C. Ruscoe と、同大学の George F. Knellor 教授の助手で大学院博士コースの学生でもある Thomas W. Nelson 両君である。アメリカの若い比較教育学者の考え方が地道に分析的に論究を進めて行くようになってきていることを知るべくもすこし両君の論理を追いたい。

programmatic な定義とは何か。Nicholas Hans の定義を例にひいて次の如く説明する。即ち、「教育の近代的国民体系は過去及び未来のいずれにもプロジェクトされる。その国民的な過去は多くの国民に共通な要因によって形成され、その未来の理想は諸運動の結果であるから、いろいろな国の教育問題は類似しており、その解決を導く諸原理は比較され或いは同一視されさえもする。歴史的見透しからのこれらの要因の分析的研究や、結果として起る問題の解決の企劃の比較が比較教育の主要な目的である^(註4)」という Hans の定義である。Hans はここで比較教育研究において問題方法を用いているのである。この定義は説明以上のもの、従来比較教育によって意味されていたもののまとめ以上のものであり、ひとつの計劃、即ち、比較教育の研究の特別の仕方を促進するものである。この意味で programmatic であるというのである。

以上の三つの型は重なり合う。即ち、ある定義が descriptive でも、programmatic でもあることがあり、又記述的でもあり規定的でもあることがある。

比較教育を次の三つの一般的計画的な定義で考えることができる。その第一は Willard B. Spalding が Cramer と Browne 共著の “Contemporary Education” の序文でのべている、「比較教育は二目的に奉仕し得る。自国の教育体系について教職者を啓蒙できることと、研究されている国々の国民性を明らかにすることができることとである^(註5)」と定義する場合である。

第二の例は Edmund King による定義である。即ち、「比較教育の研究段階に三段階がある。1. the communicative level, 2. the level of factorizing or analytical inquiry, 3. the holistic or interpretative level—これは自からの発達を形成しようとする人間のさまざまな努力が研究の正しい見透しを与えるために整列され査定されるレベルである^(註6)」という定義である。

比較教育のこのような説明又は記述的定義は普通に方法として規定される三つの研究をふくんでいる。即ち、1. Communicative level は我々が普通に領域研究 (areas approach) と呼ぶものに相応し、2. 分析的研究のレベル (the level of analytic inquiry) はほぼ問題研究 (problem approach) に相応し、3. 説明的レベル (the interpretative level) は現実に問題を解決するために領域及び問題研究に結びついた歴史—哲学的研究 (historical-philosophic approach) をあらわす。比較教育研究者は凡てこれらの方法により研究する。

第三の例は Robert M. Ulich によって示される。即ち、「本書 “The Education of Nations” は、多くの国民の教育理想及び体系を形成した諸力の理解に貢献しようとするものである。著者

(註4) Nicholas Hans, Comparative Education, 3rd ed, rev. 1958 pp. 10-11.

(註5) John F. Cramer and George S. Browne, Contemporary Education 1956, P. x. v.

(註6) Edmund King, World Perspectives in Education, 1962, p. 75.

は、歴史的な文脈で考察することなしには教育過程の本質は理解されないと信ずる者であるが故に、本書は歴史的研究である。が本書はまた比較研究でもある。比較によってのみ一国の教育発達を他国のそれと区別するような諸特長が明るみに出るようになるからである^(註7)」と Ulich がいう定義である。この比較教育の研究のしかたは教育発展の特長ある様相を研究するものとなり、研究計画は歴史的なものとなる。

以上にあげた Hans, Spalding, King, Ulich たちの研究は比較教育という発育期の学問を性急に限界づけをして研究方法を programmatic に定義しようとするものであるが、比較教育学を性格づけるためには non-programmatic な記述的定義がいいのではないかと考えられる。行動計画的ではなしに記述的客観的に考えてゆくと、従来の比較教育の定義の中にはふくまれていない二面が考えられてくる。即ち、教師養成と国際教育の二面である。^(註8)

多くのアメリカの大学には、比較教育を決して専攻しないが、比較教育に関心をもった教師のために、比較教育のコースがある。比較教育は教育の文化的基礎づけのひとつと考えられるからである。こうした場合には比較教育研究は国民性の研究や問題探究に限られることはない。こうしたコースは、比較教育の凡ての研究者が探究の結果として、教師が国際的視野に立つ教育の理解をするのに貢献すべく収集し体系化したものから構成されるのである。

比較教育研究者が取り扱いはするが、比較教育の領域の中には滅多にいれない比較教育の特殊な一面として、“Ambassadorial”^(註9)とでもいうべき面がある。研究者は外国の教育行政官や市民と密接に接触するが、ここでは研究者の仕事は政治家、特に外交官に似たものになる。この種の仕事も比較教育を定義するときには無視されてはならないだろう。

次に比較教育の一般的定義として三つの面が性格づけられる。即ち、1. 集められた資料と収集の方法 2. 人間的感受性を教師に発達させる場合の比較教育の役割 3. 他国との自由な友情的交際を維持拡充する場合の比較教育の役割の三つである。こうした面に比較教育の定義を限定すれば、比較教育の定義は、比較教育研究者が比較教育を実践する仕方を規定することなどはせずに、現実になされているものに限定される。何をなし得るかは我々の工夫力の問題である。このように限定すれば、教師もふくめて一般の人たちが比較教育の研究領域について感ずる混乱をふせぐこともできるかも知れない。比較教育は interdisciplinary で cross-cultural なのであるから、教育の如き複雑な領域の研究に、ひとつの計画や方法を限定する要はない。比較教育の性格づけには、自由な、タフな精神をもった研究が必要なのである。^(註10)

また Kneller によれば学問としての比較教育の発展のためには次の三命題が考えられる。^(註11)

(註7) Robert M. Ulich, Education of Nations, Nations, 1961, p. v.

(註8) Ruscoe and Nelson, 上掲論文 P. 389.

(註9) 同上 P. 390.

(註10) 同上 P. 390.

(註11) George F. Kneller, “The Prospects of Comparative Education”, International Review of Education Vol. IX, 1963-4, No 4, p. 404.

1. 比較教育研究者は他の専門学者のように、彼自身の理解力を解明するのに役立つ、他の学問分野の成果を自由に使って、比較教育を研究しなければならない。2. いかなる比較教育の理論も哲学、科学、又は教育そのものからひき出された第一原理に依存しなければならない。哲学は、知識、現実、善、美などの概念と関連して、相異なる教育諸体系を比較する。これらの概念は社会諸科学からひき出された資料によって修正されねばならない。特に、教育の特殊問題に焦点づけられた社会科学からひき出された資料が重要である。3. 比較教育はその大部分の事実を特定の教育体系の検討から得るのであるが、行政・カリキュラム・方法・学習などのような、全体としての教育に共通なカテゴリーに関連して比較をすることが理論家の課題である。

要するに、比較教育は自分だけの資料にたよることにより学問となるのではなく、それが選択的に他の学問から借りてくる限りにおいてのみ、学問となるのである。比較教育は勿論、丁度教育が哲学に対してなすように、その経験の分け前をいっそう大きい知識の領域に貢献する。社会においてのみ成熟する人間の個性と同じように、比較教育は、その生命を教育自体のより広い学問からひき出さざる限り発展しないであろう。

比較教育が自分だけの資料にたよることが出来ないということは比較教育学の本質に全くかわることである。比較とは何かを比較することであり、それ自体には何の実体もないことは明らかである。それはひとつの方法概念にしかすぎない。しかも過渡的な手段である。ひとはただ比較するだけに満足することはない。何かの立場にまとめる経過措置として比較するにすぎない。比較して何かに総合して言えば、比較にはもう用はない。ここに比較研究の資料収集性を脱却し得ないはかなさがあるといえるだろう。しかし私たちはこのはかなさにあきらめることは許されない。はかなきものなればこそ、既成にこだわらずにその中に斬新なものをもちこむことも出来るのである。Hilkerが、「1.比較教育学は人間関係の現在の状況に相応する、教育学の考え方の一つの新しい形式である。2.外国教育学、国際教育学、比較教育学は親近関係に立つ。記述的見地では外国教育学と国際教育学は比較教育学に先行し、intentionalには外国教育学と比較教育学は国際教育学に通ずる。3.比較の方法は教育、及び、普遍妥当的な範疇による教育の測定、評価、解釈について少なくとも二つ又はそれ以上の諸面からする区分及び対比に存する。その諸面は通常は相異った諸国民、諸時代、教育体系からひき出されるものであるが、それが領域的に限られて、時代又は他の方法で根本的に区別づけられるときは、その個有の教育体系に属するものとなりうる。4.比較教育学の方法への導入は、一の重要な、しかしこれまで充されなかった、教師養成の課題である。方法の拡大改善は、科学的探究の課題ともならなければならない。5.比較方法を用いることによって、教育問題が専門家と素人によって先入見や短見をはなれて自由に検証認識されうる手段がつくられることになる。かかる教育問題への態度は、教育問題の解決を、対立の領域において求めることから、共働の領域において求めることへ高めることになろう」といったこ

(註12) Franz Hilker, "Vergleichende Pädagogik" Bildung und Erziehung 8. Jahrg. 1955, S. 407-8.

とを改めて思い出してみよう。従来にない新しいものを、比較という透視的手段を通して発見すれば、またそうした発見をつみ重ねて行けば、そこに比較教育学の内容も構成されてくる。ヒルカーが上記(5)にあげたことばに示唆されて私は「教育批評」の確立を期待するものである。この頃マスコミで教育評論にかなりのスペースが与えられているが、どうも評者自身の印象批評が多いように思う。教育批評は教育世論を形成する上に大きな影響をもつものであるから、これのよしあしは決して看過さるべきものではない。風が吹いたら桶屋がもうかる式の無責任な安直な教育批評をみると腹立たしき限りであるが、教育批評を客観的に正しいものにするためには、比較教育学の教養は絶対不可欠のものである。従って教育批評については充分の頁をさいて論ずべきなのだが、これは別の機会にゆずりたい。

(4)

他国の教育を自国の教育で同化させようとしたり、逆に他国に範を求めて自国の教育を改善しようとするなど比較教育の主要任務とする考え方は今日ではもはや意味をもたない。

素朴な意味の比較研究はかなり古くからあったことは前にのべたが、比較教育が体系的に研究され出したのは大体19世紀になって Marc-Antoine Jullien や Michael Sadler などによってあることは定説の通りである。さらに科学的に研究の基礎付けがなされるのは I. L. Kandel がはじめてである。1933年に出た Kandel の “Comparative Education” はその意味で記念的なものであり、伝統的古典的研究方法の創始となるものである。彼の研究方法は研究目的によって決定され、その目的は、ひとつの教育体系について研究するのみならず、その体系の内部に向けて分析のメスをいれることであるから、比較教育は教育史研究の現在への継続であるという Kandel の周知の定義が生ずるのであるが、彼の方法論は Andreas M. Kazamias によれば、^(註1) 主要な三目的をもつものとされる。

その第一の目的は repertorial-descriptive なもので、これはいろいろな国の教育体系についての情報を集めて記述することであって最も初歩的な研究目的である。これは一応比較研究をするものが比較研究の過程における基本的な第一段階としてとり上げるものである。第二の目的は historical-functional なものである。比較教育研究は表面的な事実を記録するだけでは不十分で、問題を提起した原因の内面洞察もなすべきであり、教育体系の根底にある、目に見えざる精神的文化的な力をつかみとらねばならないのであるが、一国の教育体系の真実的な意味を理解し吟味するためには教育体系の歴史や伝統、その社会組織を支配する諸力や態度、その発展を決定する政治的経済的条件などにつき何らかの知識をもつことが必要である。^(註2) しかし教育は決してそれだけで自動的に動くものでなく、国民的背景や社会的・政治的・知的環境と関連させて考えら

(註1) Andreas, M. Kazamias, “Some Old and New Approaches to Methodology in Comparative Education” Comparative Education Review Vol.5 No. 2 1961, p. 90 以下参照

(註2) Isaac Kandel, Comparative Education, 1933. p. xix

るべきものである。

第三の目的は melioristic な研究である。これは社会又は世界の改善をねらうもので、Kandel は世界の教育の改革に非常な関心をもっていた。比較教育者は、自国のみならず他国の教育体系を研究することにより、結局は彼自身の国の教育体系の改善や、国際主義精神の育成になる、のぞましい哲学的探究をするが、かくて Kandel は、教育の民主的体系は良いとか、中央集権は悪いとか、教育は人間の全面発達を目的とすべきだとかいう一連の価値判断的な教育の見方を取り、進歩とか個人の責任とかのような信念が彼の教育哲学の中に入ってきた。そしてまた解釈とか説明とかの要素を比較研究の中へくみいれ、一国の一般文化から教育現象を解明することにより、Kandel は Sadler たち比較教育の先駆者が比較教育に対していただいた期待を果し、教育の形式や実践のよりいっそうの科学的吟味をなしたのだった。

以上の三要素を融合して Kandel は比較教育研究の方法としたのであるが、これを別のことばでいえば Kandel は存在 (what is) と当為 (what ought to be) の融合を企図したのだった。^(註3)しかしここで注意すべきことは、当為を論ずる前に、存在について出来る限り客観的にかつ冷静に調査しなければならないことである。巨視的な立場に立つ Kandel は存在についての客観的調査には立ちいらなかった。若干の価値があらかじめ想定されると、一国の教育体系を決定する条件を分析したり、それぞれの国に特定の性格を与える諸力や諸原因を研究することが困難になるのであるが、往々にしていわゆる進歩的経験主義の立場に立つ人はこの危険におちいり易い。日本に対する占領教育政策に潜在する Kandel-Counts-Hall 路線が正しくその代表的なものだった。前にも一言した如く、このことが左翼革新勢力に利用せられることになり、今日となってアメリカの政治家たちを欺かせる原因とはなり、逆に反米的な日本の善意の社会民主主義者たちをして使節団報告に随喜の涙を流がさしむる逆縁になっているのである。尤も日本の革新派は自分の国と同じように、国民と人民の両陣営にアメリカも分れているとこれ亦幼稚な発想をしているのであるが。

自分の国の教育の理想については現実や過去の伝統を余り洞察せずとも簡単に語り得るかも知れないが、他国の教育の考察となると現在の分析だけで割り切って当為的理想を語ることは誤りですらある。歴史的研究の課題は一定の現象を記述し解明することで処方箋を書いて指令することではない。実践や思想の将来の改善になるかどうかなどについて考慮することなく、歴史的研究は諸現象をその同時代の諸現象との関連において先ず考察し、それを生成、発展、衰滅の流転の相において再考察しなければならない。

しかし理想的当為が語られないからといって、歴史的研究を否定するのは正しくない。歴史的研究は比較教育において価値ある役割をする。歴史は一回限りの独得の現象を取り扱い、個性的記述的に歴史上の事件を処理するものと考えられ、法則的な理論をつくったり、その研究を自然科

(註3) Kazamias, 上掲論文 P. 91

学的に性格づけることは難かしいということは Windelband や Dilthey などの解釈であるが、凡て現象はある意味で独得なものであり高度の自然科学が扱う事項は unique なものであるとは現代最高自然科学陣の主張するところである。だからといって歴史が仮説・演繹・検証・反論というような科学的方法の論理を用いていけないということはない。実験や測定の統制というような、ある種の科学的技術を歴史研究に用いることが出来ないというまでである。地理学、天文学、構造言語学などのような科学も実験的測定をしないから、実験技術の使用の有無で歴史と自然科学の方法論の区別はつけられない。論理的方法に関する限り歴史と高等自然科学の間に類似があるからといって、予言的一般理論で複雑な人間現象を処理することは妥当でない。が教育現象には、特に教育過程を中心としたそれには、目的もあり論理的な方法もあるから、教育の歴史的研究には教育法則の歴史的発展の研究もふくまれていい。歴史的解釈の中にふくまれる理論や歴史的方法の解明的記述的要素は比較教育学にとり補助的価値を大いにもつものといえよう。

ここでアメリカの学者たちが口にしないう、Dilthey のいう解釈学が役に立たないものかどうか考えてみることも無意味ではあるまい。

すべて教育は人間の生に関することである以上、生につき特別の努力でもって考察した Dilthey の考え方がここに新しく省みらるべきは云うまでもない。平板な算術的段階の自然科学的論理では生の謎ははかり得るべくもないし、従って教育という力動的な人間関係行動はその真相をつかむべくもないであろう。人間の生は Dilthey の解釈によれば歴史的社会的現実 (geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit) である。人間の生の特徴は生の客観化ということであり、人間は自己を何らかの方法で其の生に於て客観的に表現するものであり、この客観化された生の理解を通して精神的世界の解釈をしようとするのである。人間の生は亦社会的なものであり、この社会性は時間的系列に於て歴史の流れの中に立つのであるが、Dilthey はそれを生の領域が時の流れの中で客観化されたものとして把握される場合、時や目的達成の関連に應ずる生の上部構造として、それは歴史であるとし (G. Sch. VII. S. 241 参照)、歴史とは連関をなす人類の全体という視点の下に理解された生に外ならないのである (同上 S. 256 参照)。そして人間はその生の何であるかを自からせんさくしたり、心理的実験によったりしないで、歴史によって経験し (G. Sch. V. S. 180 参照)、生が何であるかは歴史が教えるものであり (G. Sch. VII. S. 262 参照)、人間は歴史においてのみ自己を認識するのであって、内省によって知るのではない (同上 S. 278 参照)。

かく人間の生と歴史とが緊密な関係にあるから、歴史的現象の有限性ととともに事物の連関のあらゆる人間的把握の相対性が歴史的世界観の結論となる。之に反し思考や哲学は普遍妥当的認識を要求する。故に Dilthey は歴史的意識の本質と条件を探究せんとして歴史理性批判 (Kritik der historischen Vernunft) を企てたのである (G. Sch. V. S. 9 参照)。Dilthey はここに理 (了) 解 (Verstehen) のはたらきをもってきて精神的世界の客観性をつかもうとする。この理解作用が解釈になる。精神の客観化は理性によって理解されるのではなく、社会の中に存在する個

人の精神的連関の中に求められねばならない。精神の客観化は観念によって構成されるのでなく、歴史の中におけるその現実性に根拠づけられねばならない。故に Dilthey にありては精神の客観化即ち客観精神は、法律、道德、人倫態に於て実現されるものであり、人倫態は家族、市民社会、国家に於て普遍的理性意志を実現するのである (G. Sch. VII. S. 149 参照)。言語、慣習、種々な生活形式、芸術、宗教、哲学なども精神の客観化の中にふくまれ、これらが人間の生連関の中に存在し、これを歴史理性批判によって普遍的認識にまで高めようとするのが解釈である。外に現われた表現を通して内なる生を理解し、理解された個性的なものを普遍的認識にまで高めようとするのである。Dilthey は精神科学の基礎理論に解釈学をたてたのは晩年であるが、これの体系化にまでは至り得なかった。

がこの解釈的態度はそのまま比較教育研究方法の基礎たりうる一の要素でもある。Dilthey は一本の樹の幹がその枝において拡がるように記述的分析の心理学は比較心理学としてひろがり、記述的分析的な処理は比較による処理として存続すると述べ (G. Sch. V. S. 241 参照)、個性把握を比較方法によってなそうとした。さらに世界観の基本型式を比較処理によりその多様性の中からひき出して問題を解明することが可能となり、この根本型式がその中に示された世界に関連して生の動きの諸側面を表現し、人は人生観及世界観に於て生の動きの諸側面の必然的象徴を認めるものであるとした (G. Sch. VII. S. 8 参照)。また歴史的比較によって類型的な世界観を設定した。教育史の研究に於ても Dilthey が比較法を意識して用いたことは1875年に彼がなした講義「教育体系の根本的方向」(Grundlinien eines Systems der Pädagogik) の終りの方で、「相異した文化圏や文化の諸時代の教育的技術的体系の比較考察と、この比較史から現在のドイツの教育体系についての結論」という表現でまとめていることからわかるが、教育史の考察においてのみならず、彼の所論の重要なところでつに彼は比較研究の方法を用いていたのである。

以上により理解される如く、Dilthey の解釈学的方法、即ち、外なるものを通して内なるものを理解するということによって、私たちは歴史を理解し、歴史的理性の普遍性にもとづいて歴史的なるものの比較をなしうるのである。Dilthey 哲学は比較を可能ならしむる基礎理論として大いに尊重されて然るべきだろう。

国民性というカテゴリーをもってきて比較教育の方法論的基礎づけをなそうとするひともあるが、これは正しいことではない。例えば英国人は計劃行動を好まないとか、英国教育は体系の欠如ということで性格づけられるとかいう場合である。これは英国人の社会心理的特性や、英国の制度は複雑で体系的でないことなどから考えられるのだろうが、これは事実に反することである。こうしたことは印象にもとづいていうことが多いが、これはおよそ学問を論ずる場合にとらべき態度ではない。

国民性の概念の漠然さと複雑さに不満を感じて、それを哲学的、特に認識論的な面に限定したのが Lauwerys であった。Lauwerys によると、哲学の国民型、種々な論争の型、即ち、イギリス経験主義、フランス国民主義、デカルト主義、実存主義、ドイツ理想主義、ドイツ浪漫主

義、アメリカ実用主義などというような型を設定することは可能であった。この仮定の下に比較教育学は哲学論争の諸形式と教育の実践及び体系との間の関係をつくり解釈することが出来るというのである。この角度よりして Lauwerys は general education の概念を国により五種に分類した。即ち、英国の場合は Liberal education、ドイツのは Allgemeinbildung、フランスのは culture générale、アメリカのは General Education、ソ連のは Polytechnization とした。^(註4)こうした一般教育に関する概念や実際についての相異は哲学論争の複雑性を前提するものであり、比較教育学研究の仕事は、何故にA国の理想がB国においては受容され、C国には拒否されるかを検討することである。このためには哲学的・歴史的・社会学的・心理学的・行政的・教育的要因の分析が心要となる。哲学体系と教育実践の関係、人間社会・知識の本質論がいかに関係政策に影響するかがこの場合問題となる。例えばプラトン哲学の英国における普及が教育目的、論理的根拠、選抜制度の構造にいかに関係づけられているかが考察されるのである。またアリストテレス哲学がいかに関係哲学に影響するか、ヘーゲル哲学がいかに関係ドイツのギムナジウムのカリキュラムに影響したかなどについても考えられうる。

同じような探究が代表的な国家的思想家の選択に集中されることもあるし、影響力をもつ教育著述家や教育報告の研究に焦点があてられることもある。その後でこれらの著述家が彼等の提案を正当化する根拠となる哲学者や思想家のリストをつくってみるのも役立つことだろう。こうした研究がいろいろの国について行われ、その哲学の理想や教育実践について比較がなされる。1957年度の“Year Book of Education”は「教育と哲学」という主題で編集されていて、教育と哲学との関連のもとに比較研究がなされているが私たちにとって非常に参考になるものである。

この場合にも国民性の概念についての論争に関して同じ異議が出される。例えば、極端な人道主義、利他主義、社会のつめたさ、利己主義、経済の国家統制などに至る広汎な、あらゆる種類の異った立場や実践を正常化するのにプラトン哲学が引出されるのであるが、これでは哲学の濫用といわざるを得ない。またいかなる意味で英国人は経験主義者であり、アメリカ人は実用主義者であるのかと問うのも異議の大いに出る問い方であろう。簡単に哲学で割り切れないものも多々ある筈である。がひとつの要因、特定の理想や思想の要因をひき出して、教育実践にそれに関係づけるのに役立つカテゴリーをつくることは、比較教育研究に無意義なことでは決してない。

諸々のイデオロギー（或る社会集団がもつ理想観念のことである）のカテゴリー化の必要を強調するのが、社会学者でシカゴ大学比較教育研究所所長となった C. Arnold Anderson である。^(註5)彼によれば、教育のイデオロギーの比較分析の第一の段階は、簡単に教育の諸々のイデオロギー

(註4) Joseph A. Lauwerys, “The Philosophical Approach to Comparative Education”, *International Review of Education*, Vol. V. No. 3, 1959 pp. 285-287, 参照

(註5) C. Arnold Anderson, “The Utility of Societal Typologies in Comparative Education” *Comparative Education Review*, Vol. 3. No. 1 June 1959 pp. 20-22.

を図表化することであり、相異した社会でいかなる期待が教育にもたれているかについて、たとえ表面的なものにしても、予備的な概括を、世論調査資料から得ることが必要である。これらの資料を、議会人、教育哲学、世論指導者などの中で支配的な考え方の要因比較に結びつけることによって、教育目的の相異を学校教育の具体面に関連対照づけることが可能になると考えられる。

Anderson は特に諸々のイデオロギーをねってとり扱い易い形にする必要を強調するとともに、経験的調査を通してイデオロギーを確証することを強調する。教育の総合的機能的解釈とともに、教育の諸特性と社会の他の特性との関係を確認し記述する必要も説かれる。教育の機能的解釈のためには、他の社会諸科学特に社会学から、方法論をかりて比較教育に適用することの価値が強調されねばならない。比較教育の目的は教育体系の発展を規定する諸力や諸条件を研究することであるというのは、学校と社会の関係は経験的に例示され、諸法則を有するものであることを意味する。学校と社会の関係が法則性をもつものとすれば、Aの条件からBの結果が出るという前提を論理的に承認する必要があるが、比較教育研究者のひとつの関心はこれらの関係の法則を設定することである。社会科学的分析方法により、cross-cultural な教育の見透しを内容豊かなものにすることができし、仮説の経験的確認も必要となる。

しかし私たちが注意しなければならないのは、教育体系の産物についての知識が現在殆んどないということである。この点に、社会学的研究を進める場合の困難さがある。教育の本質や過程についてはいろいろ論ぜられても、教育の産み出したものについては正確には論ずるすべがない。尤もこの場合、学校数とか教育人口とか学力テストの結果などは数量的に把握できるが、これが教育の結果を実体的にはっきり表わしたものとはもとよりいえない。すらすらと大学を卒業しても、その青年が実社会に出て実力をどの位発揮できるかは教育の段階では絶対にわかることではない。ある教科を教育されてその教科の目標を果してこなしているかどうかは相対的に知り得ても、正確なところをつかむことは到底できるものではない。結果についてはっきりと経験的につかむものがないということが、諸学に比べて教育学の学問的成熟の貧困の因となるものであろう。

しかし経験による検証は特に社会学的方法においては問題のしめくりに必ず持ち出されてくる。たとえば教育の機会均等の問題を考えてみよう。これは国により、教育を受けることのみならず、生徒の年令、能力、特性などに応ずる取り扱いのことをも意味する。比較教育学者は、相異した選抜の方法や、教育の機会均等実現のための制度の相異を問題としてとり上げることがあっても、生徒の年令、能力、特性に応ずるより良き処理の例を示すのは、英国かフランスにかつき、結論を下すことは余りやらない。が研究が観念的に随し終らないためには、こうした分析も必要である。一般論より具体的分析がこの際重要なのである。

比較教育学の研究 방법에社会学的方法を採用することは比較教育の視野を広めることに非常に貢献するものであるが、一部の社会学研究にありがちな jargon の濫発に終ることなく、地味にその実質的研究を進めるならば、実り多きものが期待されよう。社会学よりさらに社会諸科学の

他の学問的領域の方法を採用するならば、比較研究はいっそう大きく発展しよう。科学の高度の発達による技術革新が社会体制に大きく影響する今日では社会科学的方法も拡大するべきは云うをまたない。

教育の全体が戦後全く変化し、教育の公共的施設や手段、特に経済的・社会的・国民的關係のための施設や手段が私たちの研究範囲の中に入ってくるのであるが、従って比較教育によって研究される材料も変化することになり、将来もひきつづきおこる変化の dynamics もその研究領域の中にふくまれるのは当然であろう。従って戦前の比較教育の研究手法や対象はもはや役に立たなくさえている。主として学問的な研究に没頭するか、他の社会科学に緊密に関連したものを研究するか、明確に区別して検討すべき時になっているのであるが、後者の応用科学的な面、即ち社会科学としての比較教育の面が今日では特に無視されてはならない。1960年代においては比較教育の目的は学校体系ひいては人間社会の改革に役立ち得るようなものでなければならなくなっている。戦後の全面的に変容した状況を考慮にいれなければ今日の比較教育は現実的なものとはいえない。しかも研究の場は実際的実験的な場に科学的に結びつけられねばならない。

比較教育は人間行動の最も複雑な形式のひとつ—教育過程の比較教育である。比較教育は外国の教育実践や制度の単なる記述でもなければ、学校体系の又は単一要因の研究にとどまるべきでもない。そしてまた教育過程の新奇な面から全体的過程に至るまで凡てに関心を持たねばならない。又社会の中における行動も取り扱われる。しかし人間行動のいかなるものもその因果関係は決して簡単なものではない。いかなる時でも行動の決定を動機づけるものは諸事実の相集る合流又はそのやま場である。どんな環境でどんな行動がおこるかたしかではない。国により時により環境は異なり決して同じではない。だから環境によせる関心も異ってくる。行動をつつむ環境の比較の可能な所以である。

時間を考えることも重要である。時間は明らかに dynamics の有力な役割をなすものだからである。^(註6) ひととはしばしば自分の気にいらぬもの又はすべきことから遠ざかって、よりよい未来へと動く感覚をもっている。この感覚がいつでも現在の環境の一部である。この故によりある時に拒否された改革が別の時には実行可能となる。たとえばフランスの Langevin-Wallon 案が1920年のはじめに予示されたが、1945—47年には受け入れられず、1959年以来ド・ゴール政権によって採択され、現実に対応されたのもこの故である。故にものの実体を知ろうと思えば、事実の基盤、所と時の感覚、就中その時の形成的環境の複雑な力動性を鋭く気付くことから始めなければならない。これを状況の生態学 (ecology of situation) と Edmund King は云う。^(註7) いわば、状況の中に入りこんで考察することである。比較教育の知識情報を与える段階を単に「記述的」として類型化することはあさはかなことであるとも King はいっている。^(註8)

(註6) Edmund King, "The Purpose of Comparative Education", Comparative Education, Vol. 1. June 1965 p. 150

(註7) 同上

(註8) 同上

記述的立場をかく規定することにはいろいろと反対もあろうが、私は King に賛成したい。従って比較教育の第一段階は実事の記述というよりは、事実の提供という方がいいだろう。知覚と洞察力をみがき、研究の対象となっている教育活動を取りまく種々の勢力を分析し、環境のみならず発展の力動性を指摘することが比較教育を学ぶものの第一にとるべき態度である。

前に一寸ふれた「時」の感覚について、かつて Kandel もふれたことがある。^(註9) 彼によれば、教育の外におこった変化が教育に影響を与えると思われる「時」について知ることも比較教育の研究対象である。共産主義国家では変更は一夜にして指令され、教育はその変更に応ずるため徹底的に吟味される。変化への順応が特長とされるアメリカのようなところでは、変化導入しようとする提案は先ず教育において強調され、新しい要求がはっきりしたときに進められる。そして変化の提案は新しい凡てのものが進歩的としてみなされる文化の中で容易にうけいれられる。しかしアメリカで一般の教師や民衆は新しい理論や実践をうけいれるのに不本意か、又はちゅうちょした。英国では教育の変化は今世紀の初頭から始まり、今なお「沈黙の社会改革」(silent social revolution) としてつづけられている。フランスの場合はその変化のテンポがのろいことは夙に有名である。

何故に変化の速度が相異なるのか、この理由の探究も重要である。^(註10) 批判制度が欠如している場合や、慣例からの脱却に民衆が無関心とためらいを生じ易い官僚統制にあっては変化の速度は往往にしてにぶい。また経済的側面を考えれば、職人訓練のための初期の徒弟制度や児童労働において、その制度が奴隸的服従に近い制度である場合、徒弟たちを教育することの恐怖から教育の変化を好まないともいえる。現代についていえば、教育の政治的側面は国国の政治体制によってその変化の速度が決定され、同一国家内にあっては革新の進んだ側面に関する教育が変化の速度が早い。たとえば産業教育、職業教育の如きである。

また教育体系の変化の速度の決定に重要な役割をもつのは教育財政である。教育政策の実行の裏打ちとしての財政措置の機敏なところは変化の速度が早くなるし、その措置がのろければ変化はおそくなり、時に教育の停滞となることがある。総じて今日は時勢に応じて教育体系をととのえるべく、凡ゆる措置がとられ、教育変化の速度は早くなったといえるだろう。それだけに変化率の比較は問題研究のどれにも附随する重要な事項になるのである。勿論変化率の国際比較が可能になるのには、教育用語の国際的統一による教育事項の調整が先決問題であるが、この重要な問題がまだ未解決であることが変化発展率の計量はもとよりのこと、教育全般の国際比較をいまだに試行的段階にとどめている所以である。

ここに考えられてくるのは global approach といわれるところのものである。これについて L. K. Fernig が International Review of Education の Vol. V, 1959 No. 3 にのせた “The

(註9) Isaac Kandel, “The Methodology of Comparative Education”, International Review of Education, Vol. V. 1959, p. 275

(註10) 同上

Global Approach to Comparative Education' の P. 334 以下から 適当に拾って 説明してみたい。

この研究方法は 必要な資料が集まるならば急速に 発展しうるものである。この研究方法を考うるに 当り いろいろな条件が考えられるが、第一に 問題になるのは 教育の 国際的規準 (international norm) である。規準は いろいろな方法で表現されうるが 最も明白なものは 共通意見の理想化された表現 (the idealized expression of common opinion) である。例えば 人権宣言第 26 条とか、国際公教育会議 (the International Conference on Public Education) の 年次推センの形で出される 諸勧告とかをいうのである。この推セン勧告集が 1934 年から 1958 年までのを集めて Recommendations 1934-58 として ジュネーブの 国際教育局 (International Bureau of Education) から出されているが、その緒言に Piaget が、「この推セン集は 千以上の論文をふくんだ 統一体であり、公教育に関する 一種の 国際憲章又は 範典であり、その範囲が 過少評価さるべきでない 一群の教育信条を表現するものである」とのべているが、よくその性格を表わしている。その他の教育に関する 国際会議の結論などもある程度 国際的規準となり得よう。しかも 国際的に 到達された、規準は 彼らが教育の 国民的発達 の 指導線として 考えられざる 限り いかなる意味もないのである (同上論文 P. 346 参照)。

世界を 国家的か又は 地域的にかためて 体系を分けると 約 200 位になるが、これらの体系はその 発達段階によって 文化的、政治的又は 他の規準によって 区別せられ得るが、いかなる場合にも 進歩的教育体系と 後進的教育体系とに 簡単に分けられうるものでは 決してない。凡ての国が 問題をもち、それぞれの学校は 完全に することの出来るものである。国際的協力の理由は 共通問題をよりいっそう 成功的に 解決するために 資源と 経験を プールすることである。従って 共通の諸問題 自体一の 階層性を あらわしている。あるものは 世界的規模のものであり、他のものは 一の大陸に、別のものは 教職の一部のメンバーに限られるというように 段階づけられるのである。しかし他の場合と同じく 一の部分が 全体に関係づけられる時は その部分は 明瞭さを ますものである。

更に 比較教育の前に置かれた課題の一は、教育の一層 科学的な 国際規範に向って 活動することであり、かかる 規準を生み出す 方法・手段・調査を提供することである。このためには 統一された研究が 世界の学校体系 (the world's school systems) に向って 発展さるべきである。これが global approach と称されるところのものである (同上論文 P. 347 参照)。

教育政策又は その一部の 特殊面に対して 一般論的説明は 如何にして 準備されうるかの 問題は global approach の 基礎につき問うことである。世界的探究過程の分析には 少なくとも 三つの要素が ふくまれる。即ち、記述的 (descriptive)、統計的 (statistical)、用語的 (lexical) の三つである。心理学的、社会学的領域における 比較調査が進むにつれ、世界的探究をねり、別の分類も 可能となるのであるが、今暫らくは 利用しうる活動の 吟味というような、経験的であることが のぞましいであろう。かくて 方法論的問題をより 明確にし、純粋な 比較調査が 可能となるのである。

記述的資料 (descriptive sources) によって世界の教育の一般的理解への道が開かれるのであるが、そのためにそれぞれの国から事実にもとづく記述の情報を得る。本質的なものを非本質的なものから、共通又は頻度の多いものを頻度の少ないものから分離して、大体の判断過程がこれらの資源に適用せられるが、判断は、国の重要さと異った国における意義ある現象の発生回数とを規準としてなされるのである。もとより資料の信ピヨウ性、調査過程の妥当性についてはいっそう更なる研究を必要とすることというまでもない。

統計資料 (statistical sources) についてみれば、次のことがいわれよう。

学校体系についての情報の一定量は量的形式で表現されうるものであり、それはますますふえる国々に利用せられうる。学校体系や傾向の理解に重要な項目は、学校・教師・生徒の数、いろいろの型の学校や学校内の学年レベルに生徒を配分すること、教師や免許状についての資料及び情報、試験の諸結果、各種レベルの教育費などである。これらの国家的資料 (national data) を、現存する資源から、又は専門的な質問紙法によって集める継続的過程は、世界の学校のために試案的な会計体系 (system of accounting) の樹立を可能ならしむる。統計利用において国々の間に広い相異がある。国際的に利用されるよりもより多くの統計が利用されているような国から、調査よりも知的評価の方を重視する国に至るまで、巾は相当に広い。

ユネスコの World Survey of Education は使いうる国際的会計体系を發展させようとする努力の例として挙げられよう。調査の過程は凡ての可能な国家的資料が記録せられるときに始まる。その中にふくまれる個々の国に関連なしに、一般的な又は統計的な説明のみが必要なことから凝縮 (condensation) は可能である。かくしてある年の学校の登録者数ずきの国の一覧表は簡単な度数分布 (frequency distribution) によっておきかえられうるが、そのクラスは地理的単位、他の若干の任意の区別、分配度の中位又は1/4位にある国々の四方区分 (four-way division) などに相応する。簡単な概括表は各国からのなまの統計表の代りに、表または指数が使用されるならば、更に改善されよう。たとえば読書能力率、生徒一教師比率 (pupil-teacher ratio) などは周知のことで、普通国家的に用いられるが、多くの表示が国際的目的のために特に今後發展されるべきであろう。かかる表示の一に登録比率 (enrollment ratio) がある。これは小学校又は中学校に登録された生徒の数と定義され、5才—14才間の全人口数の比率として表現される。この他の表示も必要で特に教育の経済という難しい領域では特に必要である。

これらの手段による集約度 (the degree of condensation) は二つ又はそれ以上の変数で表に作ることが出来る。

最後に用語資源 (lexical sources) について考えよう。教育情報が記述か説明によって与えられるか、数字によって与えられるか、いずれにしろ、用語の問題は比較研究に重要な問題である。教育で用いられる国家的用語 (national terms) の理解は、二つ又はそれ以上の教育体系に関連する事実の分析、表化、解釈のために不可欠のことである。共通の伝統、共通の言語は誤解を最少限にいとめうるものであるが、言葉の相異による論争事例は国々の内部に生じがちなもの

のである。U. S. A のような連邦国家、又はカナダのような二国語併用の国家では国内の要求が用語辞典又は用語解の準備を要請することがあるが、主として問題となるのは国際的なもので、この目的のために使いうるものは今日ほとんど存在しない。

従来比較教育と称せられる記述活動は大抵二つ又はそれ以上の国における教育の諸過程の広汎な定義づけ以外の何ものでもなかった。global approach の利点の一つはこうした努力の重複をさけるということである。用語資源についての研究活動の方法として二つのものが考えられる。第一のものは基準化過程 (the process of standardization) から成立する。この過程により国家当局は共通の型をもった資料を集め提示する。ユネスコが最近教育統計においてこの種の勧告をした。徐々に国が国際的目的のための統計を準備する方法上の統一がもたらされることになる。第二の方法は凡ゆる種類の terminology に応用できるもので、世界に共通度の多い英語やフランス語によって国際的な定義を、その原語に与えようとするものである。各種の型の学校、行政機関や行政官に附属する、いろいろな専門語の用語解をするために図表で情報を図式化することが有用なことは従来からわかっていた。たとえば視覚手段により、ギムナジウム又は地方教育当局を説明するようなことは、図表が非言語的な (non-verbal) 基礎を与えるから、定義につき構成的に考えるのに非常に価値がある。このやり方は技術工学教育上の専門語を何人にも分り易くするためにも用いられる。例えば西欧で使われている工学用語の詳細な調査をして用語を図表で示し国際的に定義しようとするような方法である。

以上 global approach につき説明したが、これは今日まだ具体化されていないものであり、発展は今後にまつべきであるが、国際的規範が高度な領域のものにも可能になれば、その発展の大なるを期待していいであろう。視点の global から、内容の global へと道をきりひろくのが比較教育学の重要課題である。

総じて教育現象のきびしい科学的分析を必要とするのであるが、どんな比較分析にも、比較資料の収集と提示のための手びきとなる仮定として役立つ抽象的計画が必要となり、これが問題の形をとってあらわれるから、比較分析は問題研究と自らなってゆくのである。この問題の選択や処理には注意を要する。問題選択の方法、問題の基盤、調査者の想像力と感受性、問題の構成提示の方法、理論との関係などが慎重に考えられねばならない。

問題には、中等教育の本質と組織、高等教育のそれ、中等学校又は大学進学の問題などのような一般の問題から、いろいろ特殊なものに至るまで数多いが、それだけに問題探究も下手をするとは危険な素人主義におちいる恐れがある。問題を深く論ずるためには、社会学的洞察、長い時間をかけての経済分析、はじめは教育と関係があるように見えても結局は社会的政治的問題であるところのものに向かう心理学や哲学によって援助されねばならない。

以上種々の角度から比較教育を論じてきたが、伝統的古典的な研究は概して巨視的で歴史的なものが多かった。その研究の共通点は教育の国民体系についてであり、教育の構造、行政、教師訓練がその領域であった。そして国民性を形成決定する要因、原因、諸力の先例を確認記述する

という意味で歴史的なものであった。

これに対し、更に新しい研究方法である、哲学的、機能的、問題的研究は主として微視的であり、よりいっそう分析的、科学的なものである。カテゴリー化もより正確となり、科学的技術や方法の使用もより精密となった。とりあげられる教育現象は制限され、取り扱い易いものがえられ、関係も明確なものが取り上げられた。が歴史的方法を無視するのでは決してない。諸関係の体系的類型が設定され、比較がなされるような抽象化や類化の可能性の研究を新しい歴史的研究はうけもたねばならないだろう。歴史的研究のこの要因は従来充分に検討されてはいない。要するに歴史的研究の対象が、問題や過程の比較的研究に移ったのである。即ち問題史研究の段階になったのである。

比較教育におけるひとつの難点は又ある種の経験確証の欠如である。現実にあることが生じ、ある関係が存在するかどうかをきめるために、いろいろな手段が工夫されねばならないが、法律が変わっても教室の実践や目的が必ずしも影響をうけるとは限らないように、ある経験的現象がその根本の変化と関係なくあらわれることがあるから、経験の確証には充分慎重な構えが必要とされる。いろいろな学問の研究者集団が仮説をつくり、これの是認又は非認のために現象研究を行い、資料を体系的に収集することが要求されてくる。またある社会階層の地域社会の学校、ある学年のある教科の到達目標というような、取り扱い易いものに集中することも必要となる。

そして又文化の伝達に、或るいは人類学者のいう社会過程に従事している他の機関に関連づけて諸国家の学校を考察することも必要であろう。ある社会では学校の役割は文化伝達につき第二次的であり、他の社会では第一次的であるということもあるし、ある社会の学校は、別の社会では学校以外の機関がする機能を果すこともある。特に職業教育などについてはこの種の事情の分析連関をともなった比較研究がなされねばならない。比較教育の研究は視野をひろげ、きびしい科学精神により構造連関の分析がなされることを必要とする。まずはじめに微視的研究を行い、それから巨視的研究に向かわねばならないが、全体的な人間研究も過少評価さるべきではない。全体としての教育は社会科学だけでは扱いきれない複雑なものだからである。要するに比較教育研究は自然科学、人文科学、社会科学の総合においてなされねばならぬものである。

いかなる研究が用いられようと、三つの問題が今日の比較教育にある。^(註11) 即ち、1. 比較教育のかかわる海外にまで及ぶ公務の著しき増加が、比較教育者の活動を国際的なものに拡げすぎること 2. 比較教育の関係問題解決の能力を誇大に信ずること 3. 他の学問領域から得られた方法を使用するとき、その使い方に混乱が生じ易いこと……に関する問題である。

先ず第一の問題につき考えてみよう。外国のことにまで及ぶその仕事の著しき増大により比較教育研究には外国での研究も入ってくる。特に外国での仕事が割り当てられることは研究者に非常な魅力を感じさせるものであり、そのために研究所や研究者の両方に金と特典とが与えられが

(註11) George F. Kneller, "Prospects of Comparative Education," *International Review of Education*, Vol. IX. 1963-4, No. 4, pp. 398-401

ちであるが、外国での仕事には重大な欠陥が出てくることを無視していけない。先ず外国で仕事をすると、雑務や旅行や日常生活におわれ、研究や批判の能力がにぶくなり易い。仕事の目的を学問そのものに貢献することよりは別のつまらぬ仕事の処理に終って了うことが多い。ある国の教育体系を他国のそれに比較することは、社会的、文化的、政治的、経済的なより広い関係を考慮にいれない限り、余り役にたたないのである。雑務に追われてはそんなゆとりはなくなってすう恐れがある。さらに短期間の旅行で得られがちな、くろうと主義なるものがある。かすかに見聞したことで凡てを一般化したり、事実と推測を混同したりする思いこみがくろうと主義である。例えばソ連の学校をちらっとみてすぐそれを一般化してすうことを自分の専門家たることから許されるとするうぬばれである。研究の仕事は非常にきびしいものになるのが普通だから、あまり特別な仕事の責任を与えすぎると、彼等自身本来の仕事が出来なくなる恐れがある。新しい仕事例えば海外派遣の青少年の訓練計画の如きは別の専門家団体をつくってそれにまかすべきである。比較教育学者が海外派遣部隊の指導者になる必要などさらさらないだろう。海外旅行だけが比較教育研究資料収集の唯一の機会であるのなら、比較教育は交通産業施設に一任したらよかろう。

次に比較教育の当面する問題、比較教育の自信過剰とでもいうべきことを考えてみよう。歴史的にみて、比較教育者は、他の学問が比較教育学に向ける態度の結果として、自らを孤立させる傾向があった。たとえば歴史学者は、比較教育は教育の現代の又は最近の歴史以外の何ものでもないといい、人類学者や社会学者は、比較教育の仕事は、特殊な文化的特性と教育実践の機能的関係について経験的に証拠立てる説明をすることであると主張し、また教育哲学者は、比較教育もふくめて凡ての教育理論は究極は哲学的原理の上に立てらるべきであると論ずる。教育行政、教師養成、カリキュラムのような領域の専門家は、教育制度のいかなる比較もその基礎は、外国の教育体系の実地経験や厳重な統計学的比較から得られる知識でなければならぬと主張し、非実地的な研究の非常に理論的な、従って非実的な性質には特に批判的である。これでは比較教育学者はひとりの世界に逃げざるを得ない。

そこで比較教育学者の一部には、比較教育はそれ自体の問題を解かねばならぬと主張するものがあり、その結果独立のセンターや部がふえることになり、そこに学者や実家が集まって、特殊な国や話題について集中的な研究をするという風になった。大学の他の学部にたよることがあるとしても、そこから借り出される研究態度や技術は、センターの又は関係者個人の強い気まぐれに支配されることが多く、研究は範囲・方法・内容において比較出来ないものとなるがこうした行きづまりをいかに克服するかも比較教育にとって重要な課題である。

第三に他学から方法をかりる場合のことであるが、これは関係学科の方法の無批判的使用の問題もふくむ。多くの比較教育学者は社会学者のやり方を好み、調査方法、統計学的解釈、測定手段など凡ての社会学的方法論の技術的用語がその常套手段となった。比較教育はそれが社会科学をたえず批判的に利用せぬ以上、進歩はのぞむことが出来ないことはいうまでもないが、同時に又、比較教育が社会科学から方法をでたらめに非体系的に借りたり、いろいろの異った理論の流

派の間に存在する分裂を無視すると、害があるだけであることも明らかである。社会科学は豊富な経験資料を生み出したが、理論のたしかさには乏しいものであることは周知のことである。かつては最も教育問題に答え得ると確信していた心理学者さえ今日では、彼等の教育への主たる貢献は、方法のひとつ、即ち、教育の研究者に、もしも彼等の問題自体が本質上心理学的なものであるならば、心理学者と同じように考えさせる方法のひとつであることを認めているのである。統計的にも社会諸科学は行動の諸型における完全な相関関係を与えるものでないことを忘れてはならない。一般的法則を発見しようとして社会科学はその個性をひかえめにしがちなのである。社会科学の概念や洞察力は争う余地なき理論としてよりは発見的方法としてよりいっそう有用なものである。教育においては凡てに共通なものを不当に強調すること、即ち独得なものの無視は人間創造性の成長に有害なものである。

以上のべられた比較教育学についての意見は U. C. L. A の教育学の教授 George F. Kneller の説を紹介しながら展開したものであるが、最近この実存哲学者の Kneller 教授を中心として UCLA グループがかなり活躍していることは注目していい現象であろう。社会学的偏向に警告を発しているのは甚だ興味あることである。他山の石とするに足ろう。

要するに社会諸科学から方法を借りてくるとき、その統計的数量の処理に惑わされて人間の創造性を見失わないことが必要である。今日よくいわれる、教育における人間の不在も科学的処理の誤解によるものである。比較教育研究も数量的図表化を過信すると、「人間のいない教育」の比較研究になろう。しかし独得性の強調が特殊性偏向になり、共通なものの把握と理解を忘れさせるとすれば、それはそれでまたひとつの誤謬である。世界の教育において共通なものを発見し、それをカテゴリー化することも比較教育のひとつの課題でなければならない。

自由主義体制の教育と社会主義体制のそれとを比較する場合、従来はその相異した点のみが強調されて来たが、私たちはむしろ Edmund King ^(註12) の例にならって、その共通な点の発見に努力すべきであろう。King の発想は次のようである。^(註13)「共産主義社会と自由社会といずれも、その成長発達が類似の社会原理を追っているという点では同様である。この発達の逆説的な面は、両陣営の諸社会ともそのイデオロギーの相異にもかかわらず、同一の社会化過程を追っているということである。両型の社会とも自然の諸力や諸物質を管理することに関心をもち、そのためにダムがつくられ、原子力が開発され、電力が配分され、ジェット推進力が採用され、鉱山が発掘され、医学の実験がなされる。同じ動機によっていずれの社会も自然科学や社会科学における新しい過程や技術で実験する。またいずれも急速な人口の増加に当面し、その結果、住居問題、社会奉仕、多くの経済分野における生産性などに関し類似の問題をもつに至る。また産業の自動化に伴う問題はいずれももっている。その結果のひとつが労働人口の各分野における再訓練と再教育の諸計画の要求となってあらわれる。……ふたつの社会における教育の過程も本質的に同様であ

(註12) Edmund King, *Communist Education*, 1963. Chap. 12 参照

(註13) 同上書 pp. 284-304 参照

る。このことは勿論教師と生徒が必然的な位置と関係にもたらされる教育過程それ自体の本質から生ずる。凡ての学習施設や教授の凡ての手段は共產主義社会にも自由主義社会にも共通なものである……。従来は教育体系の比較に国民性などをもち出してその特異性を誇りあうかの如き観さえ呈したものだだったが、こんなことは今日の宇宙時代には正に時代錯誤的である」と King は云う。

戦前の安定した状態の下では、国民性に関連ずけてそれぞれの国の教育体系を比較することは可能であったし、また成果のあることでもあった。が今日のような可変的世界では至るところに見られる急速な変化と、教育の理論や実践にあらわれる国際主義の増大とは、現在の教育体系の正確な比較をするには、古い国民性の概念をして余りにも固定した、また一般的にすぎるものたらしむるに至る。社会的可動性が産業の進歩と平行するものとすれば、経済的に発展しつつある国は多くの伝統的な態度を捨てるものである。それぞれの社会はそれぞれ自身の独得にして重要な性格を保有するとしても、独立国家の増大、高度に発達した産業社会たらんとする国家の強い要求は、教育体系をして、過去におけるよりもより多く、お互に似たものにさせる傾向をもっている。この現象は現代の国民性が、固くない、より流動したものであることを要求する。フランスの合理主義やドイツの銜学主義の伝統的概念は、国民分析のより洗練された型の発展の前には影うすきものとなり、障害とすらなる。かかる伝統的概念は誤りであるのみならず、経済的政治的連合の結果としての新しいヨーロッパ的性格、即ち、関係諸国の教育体系に影響せざるを得ないヨーロッパ主義の発生の可能性をよわくするものである。もしもヨーロッパがるつぼであるとすれば、比較教育は一方において、過去に存在したような国民性の説明に懐疑的でなければならぬし、他方において現在起つつある変化を認識してよりいっそう想像的かつ予言的でなければならない。

今次大戦後社会的経済的変革をとげつつある新興国家についての私たちの古くさい考え方は徹底的に改められねばならなくなった。新興国家の教育改革はそれぞれ異っているが、その教育体系は、国民性の伝統的な見方が与えるのよりもよりいっそう共通なものをもっている。至るところで大衆産業社会は類似の問題に当面する。世界の産業化が進展するにつれ、国民性とその教育体系は融合せざるを得なくなるのである。

この理想的な産業国家への道が新しい比較教育学者たちの最高の関心事となる。必要な形式的制度の範囲、正確な重点主義と投資形式の図示……など、現代社会科学の凡ての知的手段が未開発国家のための教育政策の形成にむすびつけられる。凡てこうした努力の、理論への影響はまだまだ測ることは出来ないが、未開発地域におけるこうした努力が教育に与えた効果は大きいといえるだろう。

一般的な理論的立場からみれば、これらのことは他の社会的経済的变化に相関する教育変化の理論の一例であって、それはまだきびしい実験検証には控え目な仮説にもとづいたものである。その場合、理論的目標に政策決定をむすびつけるために、比較教育による厳密な調査研究が

未開発国家のための実際計画に应用されることが必要となってくる。かくして教育改革の計画が諸計画の根拠となることが出来るのであるが、果して比較教育がこの要請に応えうるかどうか、これからの課題である。

今日の社会科学の方法論、仮説、模範は、果して国際的な教育の場の正しい姿をつかむことが出来るかどうか、問題のあるところである。戦前の比較研究の粗雑な経験主義が何といわれようと、それらは、文化的歴史的環境の産物として教育の独得な性格を強調した点で貴重な利点を持っていたのである。が今日ではこうした人文主義的性向、個人的なものや独得ものの強調は、体系的経験的調査に面して衰えつつあるように思われるが、淋しいことである。比較研究者にとって重要な問題は、我々が独得性を保持せんとするが故に、別々に調査研究しなければならないというのではなく、この独得性が一定の経済的又は制度的調整の効果についての仮説と同じように経験的実存の事実であるが故に個々に調査研究しなければならないということである。^(註14)

5

記述的に比較研究するか説明的にするか、即ち記述的比較教育学又は外国教育学と、説明的比較教育学又は比較教育科学との区別は今日では常識となっている。もっとも Rosselló によると、記述的比較教育は満足しうるほどに発展しているが、説明的比較教育はその発達がおくれているとされる。^(註1)しかし Lauwerys は比較教育研究における科学的説明には若干困難な点があるのを指摘し、説明は或る意味で哲学と結びつくことを論じた。^(註2)とにかく説明的研究は科学的であることに困難を感じつつも方法論論争をくり返す中に、若干の進歩をみせたことは事実である。Kandel-Schneider-Hans の研究路線は大体説明方法をとるものである。Kandel は国民主義の概念を中心として教育現象の説明を試み、Schneider は比較を通して主要な教育問題を証明しようとした。Hans は国民や集団の性格として、歴史的見透しの下にとらえた伝統の重要性を強調した。彼等は調査者の助力なしに、その研究領域の全体を想像的に把握して自力でまとめる型の人たちであった。いわば巨視的研究の典型的なものである。説明的比較教育学を一段と進展させるためには細かい実証研究が必要だったのであるが、彼等の研究は余りに原理的にすぎ、方法手段にも欠けていたので実証研究を正しく進めることが出来なかったのだという批判が最近比較教育研究者の中からおこるようになった。^(註3)が断片的な、いたずらに図表をならべるだけの浅薄な実証研究などに比べると、これら先輩たちの労作の方が私たちに刺戟に充ちた示唆をはるかに多く与えてくれるのではないだろうか。問題は微視的な実証研究をなす場合、巨視的な

(註14) Kneller, 前掲論文 P. 403.

(註1) Pedro Rosselló "Comparative Education as an Instrument of Planning" Comparative Education Review, No. 1 June 1960, p. 3.

(註2) Joseph A. Lauwerys, "The Philosophical Approach to Comparative Education", International Review of Education, Vol. 3, 1959, p. 284.

(註3) Lawrence A. Stenhouse, "Educational Decisions as Units of Study in an Explanatory Comparative Education", International Review of Education, Vol. 7, No. 4, 1962, p. 413.

体系研究をはるかに越す結果をつくることであろう。またそのとき利用する資料のたしかさの立証に培われた実証研究であることも肝要である。ただ珍らしいもの、新しく発見されたものなどの整理だけならば、それ資料収集の段階であって研究ではない。研究の段階に到達するまでには、集められた事実を比較教育学の知識（原理・方法・蓄積された知識量など）をとおしてゐる過ししなければならない。このろ過装置の設定は単なる一面的な仮説で片づくものではない。Brian Holmes も云う如く、凡ての比較研究はある程度各学問間の協力、専門研究の種々の領域における文献や研究に基礎づけられるものである。^(註4)

命題設定程度の研究活動ならば、時間的な垂直方法とか空間的な水平方法とかいうものに分けて説明のよすがとしてもいいが、もっと適切なわけ方としては微視的と巨視的とに分類するのが適当なのであるが、微視的研究の特長は細かい研究を有効に行うために調査研究の範囲をせまめることである。たとえば、教育のある位相、ある部分、ひとつの主題をとり上げて、その変化を外国の事情と比較して研究するが如くである。^(註5)

巨視的な研究は、教育諸体系を、ひとつひとつ切りはなしてか、まとめてか、いずれにしても、その凡ての要因や諸面や位相に分けて分析するものである。たとえば、いい点わるい点を理解し、部分的又は全体的に教育問題の解決を求めて、国家的段階や国際的段階において教育と社会との間に生ずる交互作用を研究するが如くである。このやり方は決して単純なものでなく非常に難しいのである。たとえば、教育の一分野としてのみならず、教育に抵抗する諸力の凡てに関連したものとして、諸国の教育体系や教育行政を比較する場合、私たちはそれらに対する諸力や抵抗勢力ががっちりかたまって態勢をととのえているのに直面するのであるが、これらのものがオーケストラのように巧みに調和的にまとまってはじめて比較分析や比較評価が可能となるのである。そうでなかったら比較は極めて困難である。混乱している場合にはそれを整合する努力が先ず必要であろう。

社会とその教育体系との間のこの複雑な関係は教育社会学の領域の一部であって、ここにも注意をひく同じ問題が存在している。教育の本質的機能は文化の伝達（保存と革新をふくむ）の機能と同じである。文化のそうした機能達成のために特別の機関を必要とするほどの、充分に分化した社会の特殊条件を教育社会学は考える必要がある。生産体系及び消費組織のいずれもの面において教育が社会構造の中心となるような社会、特に発達した産業社会は、伝達過程を理解するためには複雑にして取り扱いにくい問題を提起する。その社会学的な研究は、それらの問題から当然生ずる社会体系としての教室・学校・大学の研究とともに、教育と他の社会構造の諸面（経済、政治、宗教や軍事の組織、親類関係など）の間に生ずる変化発展する一連の関係の分析をふくんでいるのである。凡てかかる研究は相互連関的なものである。またそれらを、全体としての

(註4) Brian Holmes, Problems in Education, 1965, p. 92.

(註5) George Z. F. Bereday, "Some Discussion of Methods in Comparative Education", Comparative Education Review, Vol. 1, No. 1, June 1957, p. 14.

社会において占める教育体系の位置についての巨視的社会学の見地からする分析の諸段階に分類することも可能である。これは、学級の微視的社会学又は社会心理学に対する教育体系（学校や大学など）の構成集団の社会構造や機能の余り概括的でない特殊研究により可能となる。^(註6)即ちここに微視的研究階が入ってくるわけである。

かくて私たちは教育の巨視的社会学の段階において、比較教育におけると同じく微視的研究と巨視的研究の可能性を見出すことが出来る。そして微視的研究は限られた問題、たとえば教育と社会可動性というような問題をきりはなして考えることに成立する。学校と社会の関係の巨視的研究は比較教育学者の場合と同じ困難さを社会学者にも与えるのである。^(註7)

社会の分析とその社会の教育体系の分析とを同じものとする比較教育に平行するような比較社会学が期待されるのであるが、こうした比較社会学は今日若干その兆しがある。しかし現在の段階では分類の経験的基盤が不安定なのが難点であり、記述的段階を越えていないようで、まだまだ外国社会学の段階である。どの分類にしても特殊な一連の問題の解明に向けられている点も比較社会学の確立のための難点となっているし、一般社会学者に最も適切なカテゴリーは教育社会学者にも適切なそれであるという仮定をたてる基盤もない。が分類から社会学の機能概念に目を転ずると状況はかなり明るくなってくる。即ち、社会学の構造的機能的研究は、まだ充分に展開されていないとしても比較教育学研究に大いに適するものである。がここでも比較教育の巨視的段階では厳密な実証研究がなされていないので、よりいっそう練られた、構造的機能的分析の諸技術の直接の使用はみとめられないのである。この構造的機能的分析の技術により、諸力や諸抵抗勢力を管絃楽的にまとめることが出来るのである。^(註8)

静学 (statics) と動学 (dynamics), 社会構造と社会変動という風に区別して考えてみることも問題の解明に役立つであろう。Rosselló は比較教育学への静的又は構造的の研究に対置するものとして動学の可能性をみとめているが、彼自身の広い経験にもとづいていくつかの広汎な諸原理をつくった。^(註9)

社会と教育との関係において活動する諸力をあらわす、制限されかつ取り扱い易い研究単位は力学の領域において強力に展開されうるのである。複雑な構造の諸要素に機能的意義をもたすことは、精密な分析に値する意味ある出来事の弁別よりも難しいことであるが、比較研究にとり重要なことである。

ある国と国との教育の巨視的な比較において最初の研究は構造的の研究である。それは、教育の諸体系と、Kandel が形式的教育の組織・目的・実践の中に入ってくる諸勢力及び個人の非形式的

(註6) A. H. Halsey, "Sources for Teaching the Sociology of Education", The Sociological Review: Monograph No. 4, July 1961, p. 117.

(註7) L. A. Stenhouse 前掲論文 p. 414.

(註8) 同上 P. 415.

(註9) Rosselló 前掲論文同頁

な教育に貢献する環境内のさまざまな多元的な諸力とよんだものの、いずれをも弁別し分析しようとするためになされた企を示すものである。^(註10)Kandel は、この多元的な諸力の効果を評価することの不可能さよりもむしろそののぞましからざることを指摘するが、多元的諸力の効果を評価することの複雑さを考えれば Kandel のいい分も正しい。が個人の informal な社会化が教育政策の作成上重要な背景をなすことも忘れられてはならない。

発達した社会では、文化の伝達は informal な社会化と教育体系の特別な機関とを通して行われる。教育政策はある意味で社会の批判であり、社会改革のための提案でもある。かかる提案はひとつの規準、社会学的な用語でいえば社会批判の基準、ひとつの価値をふくむ。教育政策は、この価値と、教育と informal な社会の両方における現存社会の評価との交互作用をあらわすものである。がこのように問題の枠付けをしても現実の生活状況の複雑性の正当な取り扱いにはならない。というのは実際に教育政策は、さまざまな価値をもち、異った方法で社会状況を評価する、諸集団の conflict の結果だからである。こうした圧力と集団の同一視により少なくとも政策形成の主要勢力の若干が集団間の討論の中にあらわされることが示唆されるからである。このことは教育政策の決定過程において最もはっきりあらわれる。故にかかる決定はひとつの研究単位になり、この研究単位の中で政策作成に有効な主要勢力が中心問題として研究されるのである。

政策決定の研究において、研究資料となるのは、立法行為、決定を具体的に表わす訓令や指令、決定作成団体の討論、新聞などにあらわれた公共討論、教育実践にあらわれた決定結果の評価などである。これらの文書資料は、決定が生ずる教育伝統の理解、教育体系内の行政上の摩擦とよばれるものの研究と比べ合せられねばならない。ここにいう行政上の摩擦とは、教師や行政職者による決定の解釈が立法者たちの意向と異っていること、即ち、決定の諸効果が実際に、決定実施機構によって影響されることをいう。決定の背後の目的や価値は討論中にあらわれ、一般に諸集団例えば宗教集団、社会階級、政治組織などの集団、或いは、例えば地方の意見と都会の意見とがはっきり異っているときのような、広い範囲の利害による集団分化と結びつきうるものである。

決定が生ずる状況の、当事者による評価も又討論によりはっきりするのであるが、これにより、Kandel が異議をとない社会影響力の処理も可能となる。討論参加者自身がこの多元的な諸力の淘汰訓練を私たちに与えてくれるからである。これが心理学でいう、決定のための行動環境である。私たちは状況全般を研究するのでなく、参加者がそう信ずる状況を研究するのである。

この行動的社会環境の客観的社会事実への関係は直接にはつぐれない。私たちが教育に有意義な社会的事実を正しく分析することが出来ないからである。が行動的社会環境の妥当性を判断す

(註10) I. L. Kandel, "The Methodology of Comparative Education", International Review of Education, Vol. 3, 1959, p. 271.

る若干の基準は必要であり、これは、決定の目的達成の失敗がいかに政策作成者の社会的事実の無視又は誤認によるものであるかをきめようとする場合の決定の教育的結果の評価によって得られるものである。^(註11)

決定作用もしくは決定過程はその評価を通して次ぎの新しい教育政策の作成へと、即ち新しい教育計画の作成へと動くことになるが、教育の改革に重要な力をもつ、この決定過程の分析比較は比較教育学にひとつの新分野を拓くものとなろう。決定はやがて命令となって発せられ、関係者の行動の規制をとまうものであるから、決定の比較研究は比較教育に規範的な実践性をもたすことになる。説明科学としての比較教育学の誕生もこの決定の比較研究にはじまるといえるかも知れない。

決定過程の研究が単元として登場することは、比較教育学に規範的性格を与えるものであるが、これはかつて Lauwerys が、「比較教育学は決して規範的科学ではない。生ずる事柄を利用する時の諸規準を吟味するとはいえ、比較教育学は如何なる教育理想が実際に追求せらるべきかということを研究することを要求するものではない。それはむしろ現実的に政策を規定する、観念的、物質的いずれもの諸力について科学的に研究するものである。ここに比喩を用いることを許されるならば、私は比較教育学を航海学に似た学問として特徴付けたい。航海士は船長に彼がどの方向に進むべきかはいわない。彼は船長に港に無事に着こうと欲するならば、熟考しなければならないような、風の方向、潮流、岩礁や浅瀬について若干知っていることを船長に知らせるのである^(註12)」として、比較教育学を非規範的な学問とし航海学になぞらえたことと比べれば、説明科学として規範性を明確にしたものといえよう。Lauwerys は又同じところで、「何が正しく、何が正しくないかをいうことが私たちの課題ではなく、私たちの意図は分析し解釈することである^(註13)」^(註14)といっていることもここに付け加えておこう。

政策の問題を論ずるときはつねに理論から実践へと走らざるを得なくなるものであるが、この場合は規範科学は実践科学の性格を濃厚にしはじめ、教育を政治に従属させる結果を招致する危険性があるから、Lauwerys の比較教育学の非規範性の強調はひとつの抑止作用をもつものとして傾聴に値するといえるだろう。しかし問題探究をする以上は単に記述的立場に足ぶみばかりしてはおられない。Holmes もいう如く、「問題研究は前向きである。それは、先行の諸原因の強調と対照的に、予言と立証の諸過程を通して、理解は大いに生ずるということを意味する」ものであるし、「前向きであるから社会計画或いは部分的社会工学で使われるのによく適している^(註14)」のであるから、問題研究が中軸となる比較教育学は実践科学として、教育の理想に向って大いに羽ばたいていいだろう。

(1965.11.15) (未完)

(註11) L. A. Stenhouse, 前掲論文 P. 416. 以下参照

(註12) Joseph A. Lauwerys, "Methoden in der Vergleichenden Pädagogik", Bildung und Erziehung, 11. Jahrgang. Feb. 1958. Heft 2. S. 65.

(註13) 同上 S. 72.

(註14) Brian Holmes, 前掲書 P.92.

備考「決定」の考察については Glasgow の Jordanhill College of Education の Principal Lecturer in Education である Lawrence Stenhouse の所論に示唆された。決定過程を中心とする比較研究のいっそうの展開は次の機会にゆずることとする。