

比較教育学の可能と限界について—Ⅱ

池 田 進

6

比較研究の前期段階をなす記述と説明の2段階につきもう少し具体的に考えてみたい。

大体にいて比較教育研究は、はじめにひとつの文化領域の教育体系をよく知ることによりその研究を開始する。領域は、村、国、大陸など大小さまざまなに分れるが、通常は一国を単位とする。一定の領域の教育体系の記述は次のような手づきでまず始められる。

記述は教育体系と実践の記述であり、外国の学校を研究する場合、記述の対象として、印刷された資料の追跡研究と学校訪問の2つの主要な面が常識的に考えられる。凡ての比較教育研究は何よりも広く読むことが先ず必要である。現在の又は歴史的な文献知識に詳しいことは比較教育に関心を持つ者にとって絶対的な条件である。比較教育の関係文献も他の学問のやり方に従って、第1次的(primary)、第2次的(secondary)、補助的(auxiliary)の3資料に分類されるが、ベレデイ^(註1)の定型的解説は次の如くである。

第1次的資料と第2次的資料の基準的な歴史的区別は、前者は目で見た証明にもとづく文書といわれるが、比較教育の場合はこの定義は必ずしも真ではない。第1次的資料は、本格的な体系的学問分析をふくまないものといえいいだろう。ダイジェストの形で教育を説明する委員会報告は別として、官公庁報告、議会や学会の議事録のうつし、一般市民などの意見を代表する冊子や書物などはこれに属する。日日の新聞、雑誌、パンフレット、現場からの直接情報の記述に符合するあらゆる種類の小冊子なども第1次的資料といえよう。学校の自然描写は、たとえ、それが小説などのようなものにふくまれる場合でも、第1次的資料として取り扱うときは注意を要する。いかなる学校体系も物的な施設、備品、その中の人間関係の絵画的印象なくしては研究され得ない。国際向けのハンドブックやジャーナル、国際会議の議事録などもこの第1次的資料にいらていいだろう。

第2次的資料に当るものは、書物、ダイジェスト論文集、選集、数多く出されるセカンド・ハンドの報告書などである。準備の不足した人たちの書いたものにもとづいて誤られないようにするために、充分の注意が払われねばならないのはこの種の資料である。その国の人の書いたものや外国人の観察者が書いたものの両方をよく見る必要があろう。記述的、分析的、勧告的な資料をどのように適当な割合で配分するか、提示された情報の代表性の吟味などにつき充分考えねば

(註1) George Bereday, Comparative Method in Education, 1964. p. 12.

ならない。全体としての国民に話しかけようという趣旨ではあるが、実際には小分派圧力集団の計画だけを説明しているだけの資料も各国に非常に多いから、宣伝の好きな組織から出たものには充分の注意が必要であろう。

補助的資料は、教育に直接又は一応関係しないがある点では教育に関連する、書物、論文、印刷物などである。一般文化書、ドラマや社会情報などは教育を解明するに役立つ。学校組織についての委細も政治科学的文献の中に見出されることが多い。また子供に対する態度の手がかりも母親必携とでもいうべき文書の中にあることが多い。これらの資料は教育に関連するものである限り制限されない。

以上ベレデイの解説により論を進めてきたが、比較研究に貢献する文献資料がこの分類で尽きるのではない。教育とか比較とかの言葉が少しも出ていなくても、内容において比較研究をしている書物も多いし、読んだ資料をアレンジして比較教育研究のイメージをえがくこともできるから、何をにおいても、よく、多く、読むということは絶対不可欠の条件である。質問紙法によるにせよ、面接法をとるにしろ、又は事例研究にもとづくにせよ、ただそれだけで事が解決するものではない。そうした場合、問題の適正、収集された事実の検証、結論の吟味は何にもとづくのか。調査研究は真空間内の操作であってはならないし、またそんなことはできるものではない。文献の収集と読解によって知識体系の厚みを増強しておくことが比較教育研究にとって最優先的決事項である。比較教育学の元老たる西独のフ란ツ・ヒルカーはかつてこれらの基礎的事項につき、次のように考えた。^(註2)

彼は先ず、教育の比較の基礎としての文献収集(Dokumentation)を考える。比較教育学の最初の条件は明瞭な事態の現存(Vorhandensein eines Sachverhalts)である。この事態はその細目(Einzelheiten)に関して比較されることを必要とする。十分な基礎のない主観的な意見、他人の理解したものを無批判に受けとること、伝統的、因襲的な判断などは比較考察には拒否されるべきものである。その代りにさまざまな時代や国の教育制度における一定の現象の文献資料的証明が必要となるが、ドキュメンタチオン即ち、確実な文書資料の収集はいろいろな方法でなされる。

先ず第1に考えられるのは官庁出版物である。これは法令、規則、訓令などの形をとり、一定の教育制度、一般方針、教授計画、試験制度などに関し印刷して公布されるもので、使い方によっては非常に役に立つ。この他に統計局などから出される統計概観なども参考になり、私的出版物でもそれが官庁のテキストを用いなどして確実な情報によっているものであれば有用である。以上のものは第1次的な文献資料であるが、次に年鑑、大きな教育組織の会議報告や基本出版物などにある情報知識は第2次的なものとして非常に参考になる。

第2は研究旅行による資料収集である。研究旅行をしてそれぞれ見てくることも一種の源泉研

(註2) Franz Hilker, Zur Theoretischen Grundlegung einer Vergleichenden Pädagogik, in Bildung und Erziehung, 10. Jahrg. Aug. 1957 S. 483 ff

究である。この旅行は人数が余り多くない団体の方が効果的であり、多人数団体でする位なら、むしろひとりの旅行の方がいい位である。あらゆる場合、関心をもっている領域をはっきり取り出してよく計画を立てることが必要である。一国の全体の教育制度をよく知ること、又はその国の主要な教育制度を知ることが必要であるとともに、旅行は1ヶ月以上でなければならない。尤もひとりで旅行するときは、特にひとつの視点が研究されるときには時間をちぎめることができる。研究旅行を多数の他の視察希望と結びつけること、他の目的の旅行で教育施設をばらばらに訪問すること、凡てこうした序での知識は比較研究の基礎付けには何の意義もない。研究旅行はよく計画され準備されたものでなければならないから、研究旅行企画の指導者は前以て問題点を知り、国内国外の訪問せんとする場所と適当に連絡をしていなければならない。

また研究旅行では見知らぬものから正しく多くのものを学びとるために、先ず人は目と耳を開いて対象に向う必要もあろう。ひとりひとり別別の施設を比較したり、先入見の見地から批判したりすることは軽率であり、後にくる科学的比較を危険にする恐れがある。先ず探究資料を収集し、それから個々の観察を比較考量し、できる限りその国の文化的、社会的、経済的、政治的關係と関連させなければならない。その際他国の教育者や文化人と話し合うことは、よき説明を確保することになる。訪問者はかつて又は少数の場合にのみなされた観察の性急な一般化に対して警戒する必要がある。

旅行する中に資料のふるい分けがなされ、新しい問題設定、解明討議もなされる。集団旅行の場合は他のメンバーとともに、得た見解の記録を毎日作ったり、後で日記記録を呈出させると仕事は一段と明瞭となる。個人旅行のとき、個性の日記報告、特に毎日のノートをつくっていると、まとまった形での暫定的な旅行報告ができる。そしてそれを最終のまとめを得る前に報告を出す国の専門家の前にも一度呈出する。かくして、誤った、不明な不完全な理解が正され、完全なものにされ、専門的表現や学校の名称の誤った翻訳もさけられるのである。ユネスコが着手している国際的教育用語解のようなものが出されない限り個々の国で通常使われている名称についての誤解又は誤った再製の非常な危険があろう。例えばドイツの *Höhere Schule* はフランスの *Ecole Supérieure* でもないし、アメリカの *High School* でもない。また *Collège*, *College*, *Kolleg* もそれぞれ異った制度である。

第3の資料取得方法はアンケート法である。ジュネーブの国際教育局はかなり以前からこの方法を用いている。各国から比較材料を得て毎年国際会議の討論の基礎とするため、文部省あてにアンケートが発せられる。責任ある当局者から慎重な回答が寄せられると、この方法は、制限されてはいるが、確実な、信用するに足る資料収集となりうる。特に回答に、官庁の統計的事実的内容をもった保存用ゲラ刷りが附加されるとなお役に立つ。しかしこのアンケート法にはいろいろな危険又は不可な点もあるから、よく注意して用いなければならない。それは常に不備がちのもので、誤った一般化に導かれ易い。問題の作成や回答者の地位なども考うべき事柄であるが、これが必ずしも充分な条件を充さないことがある。また科学的方法でなされないと、この

方法は問題作成者の遊戯になり、回答者に迷惑をかけることになる恐れがある。

ヒルカーが研究旅行として述べていることを、ベレデイは計画的な学校訪問によって次のよう
(註3)
に説明している。

資料読解 (source reading) は学校訪問の堅実な計画によって特に目立たされる。学校訪問の理由はいろいろあるが、領域研究又は比較分析の目的のためには明瞭な体系的規則に従わなければならない。全く無計画にやったり、訪問先の見せたがるものに応じて訪問するのは一番拙劣なやり方である。いかなる学区へいっても適所が得られるようなところの学校を機械的にさがすのがよりよい方法である。みるべき学校の配当や質はかくの如くして最もよく決定されうる。実現は難しいが有用なもひとつの方法はその国の学校の正規の取材範囲を計画することである。即ち、1町に1校、各学区において都市から1校、農村から1校、国立関係の学校では100校につき1校というようにえらぶことである。よく用いられる方法は、学校を型で分けて訪問することである。保育学校1校、幼稚園1校、小学校1校……というようにである。或いは又一般普通教育の学校1校、職業学校1校、成人センター1ヶ所というようにしてもよい。しかし実際は上記の凡てのやり方の混合型が多い。

領域研究は常に比較への予備的手段とみなされるから、資料の体系的収集により、比較を容易にするよう配慮されねばならない。このことは旅行が一度に数国にわたるときには特に重要である。その1ヶ国について訪問者は予備的な領域研究を実施する必要もあろう。しかしどの場合にも一人の人が、ある国では大抵中等学校、別の国では小学校、また他の国では職業学校というような訪問はすべきではない。或る国立大学訪問と他の国の教会経営の大学の観察、第3の国では私立学校というような組合せもよくない。50万の人口の地区で2つの施設を訪問すべきではないし、又はそれを、2億の人口の国での2ヶ所だけの観察と比較してもいけない。ある国の教育行政官と面接したら、他の国に行っても教育行政官と面接しなければならない。学校訪問の方法を選定した後、それに費す時間や研究の様式が決定されねばならない。些細なことでも慎重にとり上げる必要がある。訪問の日時、訪問さるべき地域の休日、習慣、気候なども考慮されねばならない。ひとつの学校を訪問するのは簡単なときは1日又は半日、体系的な観察をするときは少なくとも6週間から3ヶ月位までが適当である。教師や行政官や生徒と面接するだけでなく、学校活動に直接参加することも必要であろう。訪問者の好奇心が教師や生徒をうるさがらせないようにすることも必要である。

また、単に学校を訪問するだけで十分な学校調査ができるなどと誤解してはいけない。学校調査の訓練を十分につんでおくことも肝要であろう。でないと地域研究の技術訓練が充分になされていないことになる。

現代の学校調査は研究者のチームによってなされる一団の社会—教育的調査(socioeducational

(註3) G. Bereday 前掲書 p. 12 以下参照。

research) である。通常は一人又は数人の教師、教育行政官、教育担当者が、心理学者、社会学者、統計学者たちとチームをつくる。が実際には活動は社会学の何か他の領域調査として計画されることが多い。調査活動の仮説の構成の後に予備研究 (pilot study) がつづき、学校観察、現場面接、学生テスト、諸意見の批判のための十分な計画を提供する。かくして得られた調査チームの合同レポートは比較教育学者に役立つ最も価値ある第1次資料であるということができよう。

以上の如くして得られた資料にもとずき、教育の地理学 (geography of education) の作成も可能となり、教育地図も描かれるが、教育の地理学の最後の問題は、集められた資料を組織する方法である。つづいてなされる比較の、数多くしかもしばしば予測不可能の要求がなされるため、ジュリアンの時以来、それによって各国の学校資料が集められ比較される照合点や類型が網羅的に全部列挙されるというやり方がとられがちだった。凡ての偶然性を考えてとられるこうした包括的な保証はもはや常に必要でもないし、又のぞましいことですらない。むしろ、社会学者が充分に考えぬき組み合わせた調査計画を発展させるときに経験することから、比較教育研究者は指導を求める方がいいのである。各国の教育情報は Unesco Clearing House やジュネーブの国際教育局、ワシントンのアメリカ連邦教育局、ハンブルグのユネスコ研究所、モスコウの教育科学アカデミーの外国教育部などからいい包括的な資料が出されている。個々の調査者は、1枚のカードや他のファイル・システムによって得ることのできる教育事実を一寸みるだけでいいのである。研究中の領域地図は、学校の分布、全体人口中の学令集団の比率、教師の教などを示すことができる。入学の統計表や学校組織の図表などは最も有益であり、現実に登録されている年令集団の割合が示されるときは学校組織の図表は特に有効である。

記述資料は煩わしい、関連性のない細かいことをのべた所謂50頁論文に終ってはならない。可能な場合には諸事実は、あらかじめ考えられた分析類型によって構成された表で示されるのがよい^(註4)というのが、ベレディを始めとして大抵のアメリカの比較教育学者の通説である。がこうした単純化で果していいのかどうか。前号に一寸ふれたように、英国の比較教育学者であるロンドン大学キングズ・カレッジのエドモンド・キングはこうした単純化にするべく反対した。記述は要するに純粋に教育的な委細の目録を作ることであり、こうした事実の収集はでたら目の偶然なものであってはならないし、ある種の分類作業が事実収集の仕事に先行することにより、整理過程が準備されていなければならないのであるが、これは簡単に表化で解決できるものではない。キングのいうように、事実を説明するときは、事実の基礎、「所と時」の感覚、就中そのとき生じている形成的環境の複雑な力動性の鋭敏な覚知で比較研究が始められねばならないとすれば、比較教育の情動的段階を単に記述的として類別するのはこっけいなことであるし、また、比較教育は、人間行動の最も複雑な諸形式の一たる教育過程の比較研究であるから、学校制度や単なる要因の研究に限定さるべきではないのである。^(註5)

(註4) 同上 p. 17

(註5) Edmund King, The Purpose of Comparative Education, in Comparative Education, Vol. 1 No. 3, June 1965, p. 150参照。

また、研究旅行について、ヒルカーとならんで西独の比較教育の元老であるシュナイダーは、外国のある国の文化、特にその学校制度などを十分に理解するために長期の外国滞在を比較教育研究者に要求しているが、長期間の外国滞在を要求することが、学生たちに心理的又は精神的な負い目にならないようにしなければならないといっていることは、大に参考となることであるし、数年を越える長い滞在は比較教育研究者の客観的な学問態度に危険の生じることを警告しているのも面白い。^(註6)

教育の実際を知るために、外国に行くことにつき、その期間はどれ位が適当か、回数は1回だけでいいのか、いろいろと考えねばならない点は多々あるようである。或いは学者が年がら年中世界のどこかを訪問していて、果して自分の学生を指導するだけの学問を身につけるひまがあるといえるだろうか。第2次の文献資料だけで比較教育学は成立するものでないことはわかりきっていることだが、さりとて第1次的資料を追求めて世界を彷徨することは、比較教育学の学問的発達にプラスになることかどうか。代替機能はあり得ぬのかどうか。問題は山積しているのだが、これらのことは今後大いに論ぜられ、追求されねばならぬことだろう。が、ただひとつのことだけははっきりしている、それは、比較教育学を学問として成長発展させるためには、経験主義の限界をふみこえなければならないということである。

次ぎに説明 (interpretation, explication) ^(註7) につき考察してみよう。前例にならい、ベレディの論ずる定式を紹介しよう。

純粹に記述的教育事実の準備や手順は領域研究における最初の足場にすぎないのだなどと余り強調することはできない。国又は数国の教育状況をただ記述するだけでは比較教育の目的とならず、研究者に情報資料として、予備訓練として有用であるにすぎない。比較教育学研究となると情報の記述でなく、説明が必要であり、他の社会科学と関連して教育事実を厳密な調査にかけることから成りたつものである。学校と社会の相互関係には果てしがたい。これらのことを明らかにするために比較教育学と社会科学とは共通の言葉を持たねばならない。どの比較教育研究者も、彼の関心をもつ領域に、社会学、歴史、経済学その他のものなどを適用するために、教育以外の、3つ位までの学問の生きた知識をもち、これらの知識からひき出された諸方法を教育の分析において使用しなければならない。

比較教育の見透しを拡げて説明構造を厚くするために、人文科学や社会科学の凡ての知識が動員されることも必要である。今日まで、いかなる学校計画も、教育が奉仕する社会の究極の哲学的解明によらずには正しく説明することはできない。又いかなる教育変化も、変化がおこる歴史的時期を無視しては比較し得られない。比較分析は、世論の形成に対する教育の社会的影響、公共投資としての教育の経済的役割などにもかかわりをもっている。

要するに社会一般と関連して教育資料の広い意味がさがされることが必要なのである。例えば

(註6) Friedrich Schneider, Vergleichende Erziehungswissenschaft, 1961, S. 140-141. ff.

(註7) Bereday, 前掲書 pp. 18-21.

学童をとり上げるにしても、統計学上では年令集団、社会学上では10代の下位文化(subculture) 哲学的には成熟する精神、経済的にはマン・パワーなどとして考察されるのである。集められた教育例証にいかなる光を投げかけるかを見るために、諸種の社会科学の研究や方法を連続的に使うことから説明は成立する。資料をいろいろな学問で吟味して、教育的できごとのみならず、その原因や結合の評価が生じてくる。かくて直接の比較に進み得るのは、「如何に」よりは、「何故か」による。「何故か」が説明されて、事態の把握は記述の段階から進むことになる。記述された教育知識を社会科学的分析にかけることから説明段階は成立する。ここに提示された事実は簡単に歴史、政治科学、経済学、社会学に関係付けて因果的に説明される。

以上の記述—説明の段階は領域研究に属するものである。領域研究と比較研究との間にはひとつの重要な相異がある。1国についての報告は、それが記述的になされようと説明的分析であろうと、領域研究の範囲内のものである。数国にわたる領域研究方法の反復は、その結果が国を次ぎから次にあげる羅列に終るならば、それは領域研究にすぎない。

比較研究は並列(juxtaposition)ではじまる。連続的羅列が多くの教科書、特にアメリカのそれに、誤って比較教育と称されている。がこれは間違で、この段階では統一的概念や仮説の探究に向うだけである。義務教育の原則やナショナリズムの現状を跡づける特殊な目的で、いろいろな国の教育実践を列举することは、素材が比較される基本となるような明確な定義的説明によって先行されるならば、一の比較処理と考えられてもよい。そのとき資料は主題において再検討され、最後に企てる比較分析の要点をのべる仮説にまとめあげられねばならない。並列研究(juxtaposition approach)は、比較材料を詳細に説明する予備的段階である。この段階での最初の手づきは分析がなされる共通の比較枠(common comparative framework)に焦点づけることである。各国の説明はその時、中心の枠にあうように適応させられねばならない。この段階で各国は並列されたままになるか、又は各国独立に詳細に書き上げられねばならない。直接の比較は緒論と結論に限られる。後でこれらの比較の部分に配当されたスペースは、比較に容易に移れるように絶えず拡張されねばならない。単一の国の処理から数国の同時的比較への推移は、一から他にうつることを訓練されていない研究者には最も難しいことである。二重欄表化(double column tabulation)はこの処理を容易にする。並列は比較がなされる目的を陳述する仮説の構成とともに終る。この仮説は最終の比較における分析によって証明されねばならない。並列は比較処理の最新にして最少限の、よく結論づけられた比較処理の段階である。^(註8)

次の段階の比較(comparison)は前段階の並列から引き出された仮説を証明するために研究された数国又は凡ての国の同時的処理をもたらす比較の決定的な分析における秩序づけの過程(ordering process)である。それは前以て処理された教育資料を陳列する(lay out)ことを意味する^(註9)のでなく、強調する(high light)ことを意味する。

(註8) Bereday, 前掲書 p. 23. p. 42 参照。

(註9) 同上, p. 22.

領域研究と比較研究とをつなぐ橋は比較教育において最も難しい点である。国家的関連で考える習慣は、同時に数国の比較をするために国境を何回となく横断することよりも、一領域内で教育を理解しようと努力する方をより容易ならしめる。多くの教育体系の製図の浮彫りを正しくつくるためには、領域研究は並列と相互比較の段階に進まねばならない。表面的な比較ですら研究者の目を、ほんとうに広がる見透しに向って、開けることができるのである。全体的思考処理へのこの特別な広がり(註10)が、比較研究一般が提供しなければならない最も実質的な貢献である。

全体分析に進む前に問題分析研究の過程を経なければならないのであるが、この問題分析と全体分析の2つのアプローチをなしとげて後に本格的な比較研究の結論が得られるのである。が、この究明に入る前に比較教育研究の分析の段階を別な分け方をした例をひとつ紹介しよう。

それは Venezuela の Zulia 大学の比較教育学の教授である Gustavo F. J. Cirigliano がアメリカの比較教育学会の機関誌 Comparative Education Review の1966年2月号にのせた段階論であるがやや細かく分けすぎている点はあるが、参考までに紹介しよう。

彼は7段階を考える。第1段階は Intuitive stage で少なくとも事物の2つの要素又は面の知覚又は理解にあたる段階である。旅行者、ときどきの観察者、古代の思想家たちの比較発想はこれに当る。

第2段階は Descriptive stage で、何かひとつの要素の記述を与えるデータの調査と収集整理の段階である。この記述の位相は、統計学又は他の何かの科学的資源に基礎づけられたデータの、主観的又は印象的方法(個人的反応といってもいいだろう)によってか、又は客観的追求によってかしてなしとげられるものである。古典的な比較教育家である A. Jullien, M. Arnold, H. Mann, D. F. Sarmiento, V. Cousin, L. Tolstoi, D. Ushinsky, H. Barnard などがこれに属する。がこの記述段階の説明はやや制限的にすぎようである。記述はもっとはば広くとらえるべきだろう。

第3段階は Analytical-explicative stage で、上の段階で得られたデータは、それらの諸部分に整理づけられるか、類似と差異を確認するために分析され、特定の企図又は努力が、何故相異が存在するかを説明する何らかの規準又は説明的手段を代表するために、なされる。この段階は、諸原因、哲学、国民性があらわれる機会となる。諸要因は諸仮説、最後には説明を与える手段として活動する。尤も諸要因は大抵、似ていると思われるものの中に見出された相異を説明するにすぎないものではある。この段階の研究に属する人に、M. Sadler, S. Hessen, I. Kandel, N. Hans, F. Schneider, J. Lauwerys, V. Mallinson, R. Ulich, L. Volpicelli などがある。要するにこの段階は、諸要因や諸力が凡ての物事を説明するために確認される段階である。

第4段階は Comparative stage で、この段階は相異(又は類似すら)を超えて共通の分母をつくり上げる時である。測定の類型や比較点(比較の第3者、a tertium of comparison)を得るのに適切なのはこの段階である。相異の下に同一のもの又は共通の実体を認めることは難しい

(註10) Bereday, 前掲書 p. 23.

仕事であり、むしろ相異を考え、それを論ずる方がやさしいのである。この段階では類似の程度変化の量を測定するヤード尺を設定する。現在の比較教育の領域では、この段階で要求されていることは完全に成就されていない。諸要因又は国民性は why を説明するかも知れないが how much を説明しない。それらは測量ができないから、何かを説明するために使用されうるのみである。データが相対的に同質な有意意味な量に還元されたら、一の可能な科学的方法は統計によりて相関関係を知ることである。P. Rosselló などは一又は数個の国及び領域における動向の間の関係の確認を容易ならしめるような理論をたてた。H. Benjamin は discernment, drive, efficiency, significance の4つの要素を量化する測定方法を用いて異った国々において比較をしようとした。

第5の段階は Applicative or normative stage である。比較作用は more or less, better or worse を意味する。それが評価作用の方法である。従って、それはひとつの規範又は価値判断から引き出され得るし、又引き出されているのである。比較教育の領域においてこの段階は著者たちが自国の体系をよりよく理解するため、又はそれを修正するために、外国の諸体系を研究する必要を要求するときにあられるものである。このレベルには教育体系の改革に努力する凡ての比較教育者がおかれる。即ち Jullian, Arnold, Sadler, Kandel, Schneider, Lauwerys など、第2段階にあげたひとたち全部が入るのである。

第6段階は Predictive stage で、この段階は一定の行動のコースの予想される結果を取り扱う。この木があのも木より早く成長することが知られるならば、一年の中に両方の木の間に存在する相異を予測することができるものである。比較教育の領域において Rosselló のいう corrientes (currents, 動向, 流れ) はこの段階の実例である。動向は強さ、方向、速さにおいて比較され、又予測されることができるからである。

第7段階は Methodological stage で、これはこれまで考えて来た道を批判的に考えて前の過程又は段階を見渡す段階である。そしてまたこの過程を成就する新しい又はよりよい有効な方法がさがし求められ、かつ考察される段階である。比較教育の領域において現在の状況は方法的段階の良い一例である。Bereday が現実の分析的位相を記述する時にいう如く主たる関心は、分析、理論と方法の展開、こうした視野の拡大をたすけるために比較処理の諸段階の明白な構成などを取り扱うことである。この段階は又反省的 (reflective) とか、体系的とかいわれる段階でもある。前にあげた Benjamin, Rosselló の外に W. Brickman, C. A. Anderson, A. Kazamias, G. Z.F. Bereday などがこの部類にはいる研究者である。以上が Cirigliano の主張のあらましである。^(註11)

この Cirigliano の分類は前にもいった如く、余り細かく分けすぎているように思われる。分類段階としては Hilker-Bereday の4段階で充分である。いくつかに分けたからとて、比較処理が凡てこの通りに順序正しく段階をふまねばならないことはない。記述と説明を一度にするとき

(註11) Gustavo F.J. Cirigliano, Stages of Analysis in Comparative Education, in Comparative Education Review, Vol. 10, No. 1. Feb. 1966. pp. 18-20.

もあるだろうし、順序が変わることもあろう。ただ比較点をはっきりさせて比較処理することが必要である。比較点がぼけると比較は不可能になる。

例えば教育現象を対比する場合、視覚的な同一・類似・相異は知的認識には余り役に立たないから、私たちは現象を一の上位のより大きいもの(eine übergeordnete Grosse)又は一の上位価値(ein übergeordnete Wert)へ関係づけることにより、対比状況を記述説明することができるようになる。学校通学者数の価値づけもそれを国全体の該当年令人口に関連づけて可能となる。ここにいう、上位のより大きいもの、或いは価値を比較点(*tertium comparationis*)^(註12)というのである。この比較点を通してなされる教育現象の比較考察から一の上位座標点の体系(ein System von übergeordnete Bezugspunkten)が生じ、それが新しい認識へと展開する。

ヒルカーはまた、「質的な相異が問題となるときは、諸現象の中において、一の高次の調整価値(ein höhere Ausgleichswert)^(註13)が探究され発見されねばならない」とのべ、これを比較点としている。即ち比較点が高次の調整価値となる。ベレディーは諸国からデータを集めて予備的な対比を行うのは、比較点、有効な比較がなされうる規準(criterion)^(註14)、比較がなされるべき目的となる仮説をつくるためであるとのべ、比較点を有効な比較がなされる規準、比較の目標となる仮説と同格においている。シュナイダーは「英独の教育比較をする場合、両国の教育理論の立場と内容の比較というだけでは漠然として比較し難いが、これを問題を細かく限定して、“英独において今日教育科学は教育の現実に対し、即ち、学校、教育組織に対し、及び、両親の家、各種の学校、成人教育における実践的教育活動に対し、いかなる役割を果たしたか、また果すのか”というように限定すると、比較研究はもはや不可能ではなくなる。この場合、比較さるべき英独の教育は両方に存在するもの(その刻印は異なるとも)として考えられる第3者(ein Drittes)によって、結合されている。我々はこの第3者を *tertium comparationis* という」とのべ、これを用いて比較をしようとすれば、「教育の全領域を教育理論の範囲、研究活動している個人や研究所の数、各科の教師の養成や現職教育における教育理論の役割が相互に比較されるようなやり方^(註15)で分割しなければならない」といっている。

シュナイダーのこうした説明によれば *tertium comparationis* を比較点としてもその意が素直にわかるが、ヒルカーのように上位存在又は上位価値として性格づけられると、比較点ということばでは少しもの足らぬものが感ぜられる。がこれを矛盾するものをも、つつみ生かすような上位表象をもつ座標点として解すれば比較点ということばでもいいだろう。さらにヒルカーのように調整価値として理解すれば、比較点の設定にはばが出来て比較点の案出に都合がよくなるといえるだろう。矛盾対立的に並べられる比較肢も、それをつつむ上位概念をもってくれば、比較

(註12) Franz Hilker, Zur Theoretischen Grundlegung einer Vergleichenden Pädagogik, in Bildung und Erziehung, Okt. 1957 S. 614 ff.

(註13) ditto, Was kann die Vergleichende Methode in der Pädagogik leisten ?, in Bildung und Erziehung, Sep. 1963, S. 525.

(註14) G. Bereday, 前掲書 pp. 9-10.

(註15) Friedrich Schneider, Vergleichende Erziehungswissenschaft, 1961, S. 110 ff.

可能の肢となりうるのである。例えば、自由主義体制の国の教育体系と社会主義体系の国のそれとを比較するとき、その建築様式において開放性と閉鎖性が矛盾対立するような場合、政治理念と教育との関係という比較点で書き並べると矛盾対立する理由も明らかになるだろう。

7

前にのべた如く、完全な比較をするためには更に2つの研究段階に進まねばならない。第1は問題研究 (problem approach) で、これは比較例を細かい部分で測ることを研究者に可能にし、第2は全体研究 (total approach) で、これは全体の教育の状況の概観を展開する。

一生かけてのフルタイムの研究の準備なしに全体研究を進めることはできない。全体研究に入る前に必ず問題研究が長年に渡ってなされねばならない。要するに問題分析は全体分析のための年季奉公のようなものであり、そして同時に前行の調査手段の完成である。それはひとつのテーマ、ひとつの話題を選択、その持続性と変化性を代表的な教育体系を通して吟味することである。問題となりうるものは無数にあるが、後期中等教育は何であるか、科学訓練とは何か、関連諸国における言語を教授する方法は何であるか、国語教育は如何になされるべきか……などというような問いは、問題分析の適当な主題である。

問題研究の最も効果的な方法は研究者自身の国の、生きた適切な教育問題をえらぶことである。例えばアメリカ合衆国の場合であると、教会と国家の関係の如き問題である。アメリカ伝統の基盤として教会と国家の完全な分離を考えると、教育政策作成者がたえず当面する問題は分離の継続がのぞましいか、又はアメリカの学校は教会と緊密に結びつくべきかどうかという問題である。学校への連邦援助、教区学校への無料バス運転、公立学校における宗教教授、その時間を自由にする問題など、論争はげしい問題であろう。日本の場合、後期中等教育を自由体制の国の方式で充実するか、社会主義体制のそれをとるか、戦後の教育の再改革の方向をいかに世界史的に比較検討するかなど、興味ある問題といえよう。或は又、第2次世界大戦の教育回復状況の日独比較なども是非なさるべき恰好のテーマとなろう。その外一般的にみて、選抜教育対万人教育、教師の身分、青少年の不良化、地方分権対中央集権、教育における人種問題、教育における婦人の地位などの問題も実りある研究として考えられる。どの場合にも、関連問題の極端な範例が世界のエデュケーションの中でさがし求められ、これらの極例の中で主題の変奏が討論される。かく考えられて問題研究の価値が明瞭になる。この問題研究の積み重ねの中に錬磨されて真の比較研究の年季がいられる。

無数の問題の討論や調査をつみ重ねて後に、比較研究は全体分析の段階に転じ全体アプローチが始められるに至る。世界的見透しにおいて教育の国家や社会への全面的影響に関心をもつことが比較教育学の集約点となる。これは研究者にとってみれば生涯の大仕事ともいうべきである。これまでこうしたことを企てたのは、キャンデル、シュナイダー、ウーリッヒ、ロッセロ、ラワリーズたちのような学者であった。がこの人たちをもって、全体研究の巨視的比較教育学は生命

をとじるのではない。新しく展開した次元での問題研究の微視的分析段階を経た後で更により高次の巨視的全体把握が始まるのである。凡ての社会科学における同じように、比較教育学の最終段階は諸法則又は諸類型の構成にかかわるのであるが、この構成により、教育と教育が奉仕する大衆との間の、複雑な相関関係も明確になり、国際的関連における教育体系の把握も可能となる。要するに全体分析は、凡ての体系の建設基盤たる総合的な状況や諸力を扱うものでありそれだけに高度の知識量を必要とする。

問題研究の価値はその範囲の絶えざる拡張により全体的分析の中へと自然に移ってゆく。例えば、教育財政という問題も、ソ連のスプートニクの打ち上げ成功に刺戟されたアメリカでは、ソ連とアメリカの、教育に費される国民収入のそれぞれの比率が大いに論ぜられるという全体研究になる。欧でも OECD に結びついたプロジェクトが教育計画の中で論ぜられている。一国の教育計画も他国との協同において計画されるような動きの発生、開発途上にある国々に対する援助計画の一環としての教育計画など、今日ではより広汎なものにつつまれての教育計画が必要になってきているのである。ペドロ・ロッセロもまた彼の年次報告においてその世界的把握の研究が注目される人であり、彼の世界的視野における教育現象の把握は全体分析の具体的なあらわれである。産業化の進展とともにいかに多くの国富が教育にささげらるべきかの問題が極めて重要なものになりつつあり、それは現状は何かについての問題に展開してゆく。それぞれの国が教育に期待する度合からいかなる教訓が引き出されるべきかの問題も世界的傾向をおびつつある。かくの如く問題は凡て国際的に関連したものになってゆくのである。

教育と経済の結合も比較分析に値する問題である。比較的な見透しは視野の拡大を伴う。富める国と貧しき国の教育資金が、歴史的、現在の的にどう利用されたかの比較分析、教育と国家の安全との間の結合状態の探究は今日緊急のものである。究極において全体分析はこうした問題を提起し、更に進んでは、教育の全面と教育をとりまく社会との全体的理解に向って進んでゆきもする。しかし、各国の中心的な諸理想を一般化して並列比較し、それらが教育に反映される方法を追跡しようとする企ては方法論的にみて異議がなくはない。一般化は問題を漠然としたものにしやすいからである。結論が漠然と巨視的になされるならば、そんな研究は科学的とはいえない難かろう。さりとて一般化を学問的に無価値なものとして、部分的なものを全体とのつながりもなしに、量的に測定表化することのみに安んじてはこれ亦部分的な仕事でしかない。全体とつながらない部分は単なる素材にしかすぎなく、到底人文科学乃至は社会科学の対象となりうるものではない。抽象的な全体に安直に結びつくことも不可なれば、部分に沈溺して全体から時間的にも空間的にもはなれて了うのもいけない。しかも全体と部分とをはなれたままに、両者をいきなり結びつけるようなことに至っては、稚拙といわざるを得ない。

その例のひとつを私はベレディの「比較教育の方法」中のある個所にみる。彼はこの書の22頁に、比較研究を説明定義すべく、「日本の学校は生花の授業を行う」、「ユダヤの小学校はタルムードの記憶を要求する」「一部のアメリカのカレッジのカリキュラムの中にはボーリングコース

がある」などの一連の結びつかざる文章をならべ上げ、単にこれらを羅列するだけでは比較ではないといいつつも、これら3つの文章の意味することから、ひとつの統一的な概念と仮説の探究に向うべく志向すると例えば、義務教育の原理とかナショナリズムの存在とかというようなものを求むる特別な目的のために異った国々の教育実践を列挙することは、もし素材比較の説明が前以てははっきりなされているならば、比較処理と考えられるとし、以上の3文章を、世界中のカリキュラムの普通ならざる特長を求めるためにならべてみると、これらの風変りな特長は、その実践体系の一般的性格や、それをまかなう国家への手がかりとなるとし、比較分析を全面的に行えば、次のような結論が得られるだろうという。即ち、「比較見透しの下に、カリキュラムの普通ならざる特長は時としてより一般的性格への手がかりを与える。例えば、これらの事実から瞑想的な美への日本人の追求、知的なきびしさへのユダヤ人の献身、余暇教育へのアメリカ人の執心などという一般概念がひき出されうる」というのである。しかしこれは奇妙な結論である。カレッジ教育にボーリング教育をもちこむことなど、考えようによってはアメリカの高等教育の水準の低さを示すともいえるだろう。

同じ巨視的な結論をするにしても、キャンデル、ハンス、シユナイダー級の人ともなれば、その一般論もそれなりに読めるものである。全体分析に至るまでの問題分析段階での努力には、単なる研究旅行に溺れない、アカデミックな年輪が必要なものであることを、一部学者の著作をみるにつけしみじみ感じさせられる。私たち比較教育の研究に志すものは問題研究の段階にエネルギーと時間をできる限り投入することが肝要である。手がけた問題研究の数が多ければ多いほどその人の全体観的結論は光ったものとなるだろう。最も慎しむべきは、ひとつかみの情報知識で一人前になったつもりにならないことである。

8

動的と静的をとわず凡ての比較教育研究において問題研究は記述的研究と説明的なそれを重視する。それは単なる表化 (tabulation) で解決されるものではない。歴史的研究と科学的研究は相対立して排斥し合うものでなく、むしろ補足的であり、厳密な比較研究においては諸種の社会科学から得られた資料が必要とされるのみならず、哲学者、歴史学者、経済学者、政治学者たちの研究技術が特に本質的な要素となるから、その内容は非常に重厚になる。

批判的二元論 (critical dualism) は、^(註16) ロンドン大学の Brian Holmes が主張する立場であるが、以下少しくこの立場を紹介して、問題研究のひとつの在り方を探ってみよう。

いかなる社会でも2つの型の法則—規範的法則と社会学的法則が区別される。この区別は、人間の物理的環境と社会的環境の区別の結果による。規範及び社会的法則の重要な特性は、人間によってそれが受容されたり変更されたり、又は拒否されたりするということである。

(註16) Brian Holmes, Problems in Education—a Comparative Approach, 1965. Chapter III and IV pp. 48-98

実際には規範的法則は法典又は成文憲法という形で、例えば米仏ソの諸国のそれらのように、最も明白に表現され、事態はいかにあるべきかを説明するが、行為、タブー、価値、信念、理念などについての無数にある法典は、行為の諸規則又は命令によって多少とも形式化され、社会の個々の成員によって受容されたり挑戦されたりする。こうした意図の表現を評価する過程は複雑である。即ち、情緒、理性、良心は、規範を承認又は拒否する個人の決定に貢献する個人の動機力 (personal motivating force) の中にあるからである。いかなる社会でも、ときどき、その成員は行為のこれらの諸基準の一部をはっきりと拒否することがある。これは開かれた社会 (open society) においては、法律を犯さざる限り、その成員たちの特権であるが、閉じられた社会 (closed society) ではそのようなことをすれば身の破滅をまねくのみである。社会的規範は実際に変化するものであり、それ自身社会学的探究の重要な主題である諸過程によって変化させられることは実例の示すところである。かかる変化が社会問題を生ぜしむる、ひとつの源泉である。こうしてでき上った社会的事件の系列は、自然の法則が人間の物理的環境に対して関係をもっているのと同じような関係を、人間の社会的環境に対してもっている社会学的な法則で説明できるのであるが、こうした社会学的法則は、学校、保険会社、産業企業体、労働組合などのような社会制度や組織の活動を説明するために用いられ、社会科学における予測を可能ならしめる。

社会学的法則は、えらばれた制度を理解されうるものにし、諸制度の相互作用から結果する連鎖的反応や事件の規則正しいくり返しを予測することができる。社会学的法則の類型の樹立は、従ってえらび出された制度の活動のみならず、一社会内の転形 (transformation) の諸過程をも理解する基盤となる。批判的二元論の重要な仮定は、いかなる社会においても、その操作が社会学的法則の樹立を通して理解されうる因果関係が存在するということである。因果関係は機能的であり、決定論的な要素を構成する。教育の科学的研究を構成するのは、関連する社会諸科学の法則の研究である。この法則が予測的な力を与え、計画の科学的基盤を提供する。ここから制度的類型が生ずる。そしてふたつの重要な社会的類型又は形態 (configuration) として、規範的類型と制度的類型が成立する。

批判的二元論の諸仮定から直接生ずるものではないが、第3の重要な類型は一国の自然的資源、その国の人口の特長、地域、気候などに関連するデータから構成されうるものであり、実際にいって人間の社会的環境よりもその自然的環境から得られた知識情報を使うことにより構成される。尤も人口資料はこれとは別のカテゴリーのもので特定の目的をもつが概念的な枠組はその現実との関連によってでなく、その有用性にもとずいて判断さるべきである。

これら3つの類型の各々をつくるために必要なデータと技術は著しく異なり、批判的二元論において区分された2つの型の法則の一定の性格は社会学的データを分類するための規準を与える。第3の型へは主として自然科学からひき出されたデータが吸収されねばならない。

一般的に規範的類型を構成するには2つの方法が考えられる。第1の経験的研究は、世論調査、態度テスト、質問紙法、心理学者や社会学者によって主として展開された同じような調査研究技

術，などを使用することにより，情報を集めることをふくんでいるが，かくてひき出された類型は経験的な構成と名付けることができよう。統計的価値はサンプリングの技術規準に依存する。しかし質的に考えて情報収集の技術が基礎づけられる諸仮説は，かかる諸類型が文化交差的研究 (cross-cultural studies) において使用せられるようなところでは，誤解を避ける難しさが無視できない時には，詳しく吟味せられねばならない。

第2の方法は，哲学的技術や資料（特に代表的な思想家の著作）が使用せられる方法で，それは規範の特殊な説明から最も一般的な説明へ，強調点を逆にする利点がある。こうした研究から結果する類型は合理的構成体として記述されよう。たしかに経験的な研究や哲学的な研究は補充的なものであり，合理的構成体はむしろ経験的技術によって確立された規範を反映すべきものである。ここで問題となるのは，哲学的な資料や技術，即ち，合理的構成体を使用する規範的な類型を構成する問題である。

いうまでもなく規範的類型は，社会の成員の生活の基礎となる規範の凡てを包括することはできない。哲学的につくられたものでも，えらばれた哲学者やその追随者が書いた凡てのものをふくむことはできない。合理的構成体は他の千差万別な主題の提示を容易にするために考案され，一国の内部における規範・態度・イデオロギーの領域内の論理的関係を吟味するために使用される。従って合理的構成体の資料を提供するものとして哲学者が先ずえられ，それから調査研究者は哲学者たちのいろいろの著作や理念の中から資料をとり出さねばならない。選択は哲学論争の特長の一部の特定の分析や評価にもとづけられる。これまで3論点が西欧哲学者によってとり上げられ，人間の本質，社会の本質，知識の本質と知識獲得の方法が論ぜられた。哲学の決定的評価は難しいから，哲学論争は無限につづけられ，良き社会の構成物，個人の独得な性格，これらの性格が凡ての人間に所有せられる範囲などにつき論争がくり返されたが，結局は知識の性質がいつも論争の中心となった。いくたの論争を経て哲学者は類型を総合し，どの社会の規範もそれに対照されるような総合類型をつくった。教育においては，人間・社会・知識という一般的主題を，資料選択の基盤となる恒久的規範としてみる必要がある。

この大きな範疇は厳密な研究のために分類され，社会階級と権力構造，社会の経済的基盤，宗教生活や教育に結びつけられる規範などが哲学者の関心となった。どの場合にも人間の本性の概念が提示された。かくて例えば，凡ての人間は法の前や政治においては平等であり又あるべきだとししばしば主張されたが，凡ての人が知的に平等であるということは余り論ぜられていない。問題点は諸規範が人間生活の全領域で，促進，挑戦，拒否されたことであり，哲学者がとり上げた課題の一は，全類型の諸部分間の，特殊な理論と一般的概念の間の関係を発見することであり，それは，心理学的，経済学的，政治的，社会的な，いっそう特殊な理論間の一貫性を樹立し，またそうした理論を緻密なものにするために論理学の体系を使用し，或いは新しい体系を発展させた。論理的な一貫性と密着性は哲学者の著作においてのみ具現されうるから，比較研究において哲学文献は無視し得ない。

一の理想的な類型の素材を提供する合理的構成体の一の目的は、進行中、討論が理解され、見透しにおかれる枠組を提供することである。歴史的な判断は選ばれた資料の有効範囲を決定するものではない。例えばヨーロッパの社会にとって、プラトンとアリストテレスのどれが、有効な理想類型の基礎となるかを論ずる学者は殆んどいない。

類型がねらう地理的文化的複合体の共通の規範を分有する地域と、独得な特長をもつ領域内の個々の国とは区別されねばならないが、これ亦ひとつの問題であろう。一の共通な理想型は、有用な国家的概念又は現実的類型の基盤たりうる。故にロックの見解は英国において重要であり、デカルトのそれはフランスにおいてそうである。歴史的次元を無視することは賢明でなく、歴史的な調査研究自体が可能な哲学的資料の妥当性を決定する手助けとなる。

さらに問題となるのは、異った社会の成員間の文化交差的接触は、それらの社会の中のひとつの社会のための現実的類型は異った理想的類型からひき出さるべきことを意味するということがある。社会学的に言えば、こうした状況はむしろ一面的である。豊富な文献と荘嚴な歴史をもつ欧州社会にとっては、非欧社会にとってよりも、少数の重要な現実的類型を構成することはいっそう容易である。長い文学的伝統をもつインドや日本のような国にとってさえ、類型を構成する全操作は、外国の、根本的に異った哲学的資料からの諸規範の強い混合によって複雑なものになっている。一部の規範の説明の、一国語から他国語への単純の翻訳では、現実的な意味を伝えるのに失敗する。哲学的用語に文化交差的な明確な意味を与える要求は比較教育には非常に重要なことである。

一文化の成員と他の文化のそれとの間の交互作用は、少なくともその中の一の文化において受容された規範を、両者の複雑な混合のままにする。こうした環境の中で両文化の特長の一部を混合する可能性を考える前に、両方の文化社会のために一の理想社会をつくる企てがなされねばならない。この仕事をするには、両国における哲学的状況に深く精通した人が必要となる。この2組の規範を一の充分の現実的な類型に統合するには、高次の総合文化的な協力が要請されるわけである。

比較教育学者は体系を単に記述するだけでは満足せず、これを理解しようとする。何故に事物がある如くあるか、何故に異った体系が相異のみならず類似の特長を示すのかを説明するため、その原因を発見しようとした。このように歴史的要因又は原因の重要性を強調しがちな学者があるのと同時に、一方において、産業化や都市化の進行中の過程の方が更にいっそう力をふるうだろうと現在の力の方に強くひかれる人たちもいる。また一部の比較教育学者は理念の力を強調する。彼等によれば、要因はある意味で、観察記述された現象より、より現実的継続的に内在的恒久的な諸力をあらわしていると考ええる。ハンスやシュナイダーの場合がそうである。一方、C. A. アンダーソンたちは経済的社会的な諸力の方により大きいウェイトをおく。が唯物主義的見方は観念形態的な研究ほどには体系的に発展しなかった。

実際に批判的二元論にもとづく枠組は、教育政策の決定要因を発見しようとする凡ての企てを

自由にする。規範的類型は、歴史的文脈においてか、現在の時点においてか、いずれかにおいてなすべき理念の影響についての特殊な研究を可能にする。同様に、制度的類型は、歴史的にか現在のにか、経済的、政治的、社会的な制度の諸力の間の関係を調査する機会を与える。しかしどの研究においても、関連ありと確認された各要因に適正な重みを与えらるべきことは、教育政策へのその影響の範囲を決定する場合に重要である。

比較教育において調査すべき関係の種類をも考慮されなければならない。批判的二元論による枠組は若干の可能な選択を提供する。関係の2つの主要な型が比較研究の対象となり、第1に、規範的類型か又は制度的類型か、主要な類型の中のどれかにおける関係が考えられる。前者は論理的なものである。諸制度間の関係は社会学的法則の基盤を形成する。関係の第2の型は異った類型の諸面につながる関係である。

規範的類型の構成を再吟味するとき、すでにあげた諸関係の型は、第1のグループに属する。例えば、比較研究は、政治理論と教育目的との間の諸国に存する諸関係を示そうとするものであり、また教育目的と支配的な心理学的理論との関係についても同じ研究の対象になる。例えば、凡てではないとしても、大抵の欧の主要な政治理論はその中に教育学的理論の種子をもつことも明らかである。はじめ、ひとつ又は多くの理想的類型を定木として使った結合の一貫性 (consistency of cohesion) を吟味するための、いろいろな企てが、これらの研究においてなされねばならないということが示唆された。制度的類型間の機能的関係の研究は非常に注意され、そうした研究の中には、社会階級と教育を取り扱った社会学者たちによってなされたものもあった。教会—国家の関係とその教育への影響は比較教育者の関心をひいた。最近、経済的職業と教育、財政管理と学校政治制度と教育などの間の諸関係も注意され、多くの他の類似の研究も有効になされた。制度的類型内の可能な諸関係の数を数えれば限りがない。教育領域自体においては、行政の型がカリキュラムの弾力性に与えた影響の研究がなされた。試験制度による、学校体系の組織への大学の影響は、比較分析のために等しく重要な可能性を与えた。

2つの領域の類型に有意義なデータを相関させることと、関係の機構をつくることとのいずれをも企てる関係研究と、調査者がこれらの課題のはじめのものだけを目的とすることに甘んじている研究との区別は慎重にしなければならない。この区別は重要な意味をもっているからである。一社会においてある種の関係を発見することは、同じ関係が他に存在していることを意味するものではない。結合の細かい方法は国によって異なる。機能の連関ですら、それをつつむ文脈と関係づけなければ比較の意味はない。年に1人あたりの収入と学校生活の長さの平均とを比較の基盤で相関させることは、関係に関連する文脈の他の特長が吟味されない限り、殆んど意味はない。

以上のことは重要なことであるにもかかわらず、教育の科学的研究の発展は、注意深く行われた静的な調査の蓄積に依存すること多く、研究の成功は、人類学者、社会学者、社会心理学者、経済学者、政治学者のような社会学者間の協力によって可能となる。大抵その学者たちの調査は一元文化的 (unicultural) であり、比較教育が科学として発展する可能性は、つねに増加す

る多数の社会のためにそれぞれの学者たちが提供する知識の有効性による。

研究の他の型は、2つの主要な類型間の、例えば、規範と制度、理論と実践、立法と現実の活用、などの間の、関係交差 (cross-relationship) をふくむ。人間、社会、知識 (そしてもっと特殊的な、経済的、社会的、政治的理論) についての一般的社会規範は教育制度の運営において著しい役割を果す。特別な教育目的、学習理論、個人の能力についての見解は、それらはより一般的な社会イデオロギーから派生したものであるが、最も緊密に学校の運営に結びつけられる。明らかに矛盾は存在する、即ち、教育者は、理論は実践に、実践は理論に結びつくべきことを主張するにもかかわらず、強力な支持が、ある実践の継続のために、理論の中に見出されることがある。ヨーロッパ教育史上の有力な理論は認識論的、心理学的なものであった。選抜制中等学校は、真の知識は少数の人々のみによって得られるという見解によって正当化されてきた。しかしかくて得られる証言も結論的なものではない。従って意見の相異もありつづけるし、結局これらの相異は特定の哲学的地位に依存する。しかし、一般哲学や特殊な理論のいずれものレベルで意見の相異はあるから、教育変化の可能性も存在する。

物質的環境類型の特長の中には、規範的か制度的かいずれかの諸面と関連をもつことができるものがある。非環境主義者でも人間の生活の組織における環境の力を見落とすことはできない。よく灌漑された青々とした田園地方におけるよりも、弱い間欠的な雨ふりやまばらな植物のある土地には遊牧民が多いものである。かつては石炭鉱の多い国が産業的に発展したが、今日では油田の多い国の方が富裕である。自然資源は人間がさまざまな活動をその中で追う枠組の重要な要素を構成する。アメリカの自然の豊かさが個人の富の巨大な発生をもたらしたことは誰も否定し得ないが、一方亦、この繁栄の発展は部分的にはアメリカ人のエネルギーと理想によることも否定できないことである。この理由で多元関係的分析が非常に重要なのである。批判的二元論は多元関係の研究 (multi-relationship studies) に着手するいろいろな方法を示唆する。しかもこれらの方法は分析的であり、統計的というよりはむしろ質的なものである。多元関係的研究の一例は、高等教育の比較研究に見出される。制度的類型における大学の位置は、大学論の雰囲気、即ち、規範的類型の諸面によって影響せられる。大学は高価のものであるから、大学の成長は、都市、私的組織又は国家の財政資源に依存する。大学と他の教育の諸面との関係は極めて緊密である。従って大学の比較研究の中には大学内部の又は異った大学の類型間の、いずれもの諸関係のさまざまな型の分析がふくまれる。

大学はいずれも伝統をもっている。ヨーロッパでははじめから、最も有意義なもののひとつは学問の自由の概念であった。はじめ大学人たちは自分たちで規範をつくった。彼等が最もよいと考えた態度で、ただ彼等自身のえらんだ学生たちにのみ、彼等が好むところのものを教える自由がなければならぬとされた。これに加えて又大学人は彼等自身の仲間を任命する権利をもつべきであるとも考えられた。大学が促進しなければならぬ仕事にも他の規範が結びつけられた。知識はそれ自身のために獲得されねばならないとの原則に立つて、研究と学識とが第一に重要な

ものであった。この外に、初期のヨーロッパの大学では、学者の共同社会は国際的なものであり、研究は広汎のものであると考えられた。この普遍性（universality）の概念は実際に根深くしみこんでいる。

しばしば攻撃されたものの、これらの伝統の多くは保有されてきた。大学の側での警戒がつねに必要とされ、特別の環境が学問の自由が実際に維持されてきた度合に影響を与えた。理想的に何であるべきかを単にのべるだけでは、それがそうなるだろうという保証にはならない。大学によって享有された実践的自律は大学が他の社会制度ともつ関係に依存する。要するに一体大学はどこで特定社会の力構造とむすびついているのか。はたまた、大学のもつ権力の原因は何か。ひとつのことははっきりしている、即ち、大学人の意見の目的は何であろうと、彼等の訓練は、凡ての専門職に向くような準備であったことである。即ち、教会、法律、医学、教育、政府における地位などに準備させることであった。19世紀の間は彼等は発達する官僚制の下で行政官となった。実際に政治的変動の各段階で大学は助言者や行政官とともに政治的指導者を提供した。彼等がもっていた秘儀伝授的な知識は、どんな集団が権力をもっているにせよ、彼等を不可欠なものにした。教会の世俗的権力がヨーロッパで衰えるにつれ国民政府は、文官として法律家を必要とすることを知った。医学博士の力の増大は科学知識の発達と緊密に結びついていた。学者の大共同社会内部の若干の専門職業集団のどれかをつねに必要とすることが、大学の自治や個々の教授の自律を維持するのに大学を助けた。

以上のべてきた一般論や諸仮定は特殊な文脈の中でもっと詳しく吟味されることを要する。大学の財政の変化は、ある領域では大学の自治に影響を与えた。国家の立法や、中等教育レベルの大衆教育の発展は、国によっては抵抗することが難しかった大学に圧力を加えるに至った。周到にえらばれた少数の学生の口頭での要求に更に加えて、最近になって、はっきりものをいう公衆の要求がつけ加えられた。大学の比較研究は、大学と他の諸制度との間のえらばれた国における力構造を明らかにしなければならない。

教育内部の諸関係はもちろん重要である。例えばヨーロッパにおいては少なくとも大学は残りの教育分野を支配しがちであった。大学は中等学校教育の目的を樹立維持する手助けをしたのみならず、その教育の内容や方法にも強い影響を与えた。幾世紀かに渡って大学はヨーロッパのアカデミックな中等学校と緊密に結びついた統合体系を形成した。大学の希望を充たす学校が最高の特権を享受することになるから、他の学校もそれをまねようといろいろな企がなされた。勿論、大学の支配は、凡ての環境の下の一事実としてのみ単にうけとらるべきでなく、それは細かい調査を要する可能性としてみなさるべきものである。

多くの制度がこの多元関係の態度で研究されうことは明らかである。細かいことは国により異なるが、凡ゆる場合、操作の一定の原則がつくられる。3つの社会類型の重要な特長は、もし一国の一制度の運営と、他の場所の同じように名づけられたものとを直接に比較するならば、類似のものでなければならない。集団化の規準はこの3つの類型のどれからもとられる。民主々義

的諸国は、民主主義の目的を達成するために考えられた制度の調整は異なるにしても、比較しうる。教育と産業の関係は、たとえその規範的類型は著しく異なるとしても、比較しうる技術発達の2国においては類似するだろう。最後に集団化の規準は物質的環境の類型の中で見出さるべきである。緯度のような地理学的条件と、義務教育の年限のような教育政策との間の普遍的関係があることを示そうとする試みは、政策に影響を与える制度的規範類型の特長を無視すべきではない。同じ名称をもった制度の運営を比較する可能性を考える時にわかるように、国家又は領域の若干の特長が都合よく強調されることがある。他の場合には集団化の異った規準が使用されねばならない。例えば、多くの基本的な比較研究がヨーロッパ諸国についてなされてきた。それらの国々の相異、特に、教会と国家、言語、国民性についての相異に関してはすぐれた比較がなされたが、これらのものは共通の一の遺産をもっていた故に可能だったのである。ひとつの共通の伝統があるから、西欧の教育は、ヨーロッパから社会的類型をひきついだ合衆国やソ連の体系と比較しうるのである。が他方、社会形態の大部分の諸相がいちぢるしく異っている諸領域の間では、信ずるに足る比較がなされうるかどうかが疑問である。故に、いかなる諸要素が有意義な比較研究の基盤となっているかを確認することが必要である。要するに、静的研究の主要な重要性は、そうした研究が社会類型内（又は間）の、関係の理解に貢献する範囲にある。制度自体よりもむしろ関係が有益な比較の基盤を形成する。教育の静学（statics of education）におけるかかる研究は、しばしば記述的分析的であり、統計的であるのみならず、与えられた一定の文脈における接合（articulation）の詳細を知らせてくれもする。

以上結論的にのべてきたことは、教育の静学に関する限り範例の基本的目的を強調する。社会又は国家の完全な記述は、のぞましくとも、不可能なものと考えられる。しかしいろいろな類型の概念は、教育体系の理解に貢献する一定の関係に注意を向けるのに役立たなければならない。一般的にいて批判的二元論は、教育と職業、教育と社会階級、教育と教会の関係の比較研究に、いっそうの信頼ときびしさをもって乗り出すことを可能ならしめるものであると考えられる。それは又、2つの主要な類型の教育分野間の、教育における理論と実践間の関係を示唆する。規範的類型の主要な分類規準は、政治・経済・社会階級・宗教・教育に関連した、人間・社会・知識についての諸理論である。これらの特殊な領域内のえらばれた諸組織は明らかに制度研究の基盤を形成する。

以上はホームズの書物の第3章 Critical Dualism as a Conceptual Framework を要約しつつ批判的二元論的考察を論じてきた。しかしこのことは決して問題アプローチのモデルをホームズにおくことを意味するものではない。

9

さらに問題を解明するため、第4章 Critical Dualism and the Problem Approach の中に展開された構想をまとめてみたい。ホームズは批判的二元論なるものを K.R. Popper の The Open

Society and its Enemies (London, 1946) に示唆されて発想しているのであるが、これは彼の哲学源泉 Dewey 哲学とともに、ホームズの理論的限界ともなるのである。がこれについてふれるのは後日にまわし、先ず第4章を要約してみよう。

批判的の二元論は、反省思考の各段階における問題研究と結合して使用することができ、諸問題が確認され、知的化される枠組や分類規準を提供することにより、関連した背景要因の確認の難しさを軽減する。また測定を容易にし、教育政策の結果を予測するための企てがなされるときに考えらるべき諸結論の範囲を示唆する。

反省的思考の諸段階は、デューイの認識論的仮定に基いた動的研究の統合的分節 (integral parts) である。それらがいかにして遂行されるかを示すために2つの他の仮説が再確認されねばならない。第1に、凡ての社会体系の種々な諸面は論理的にも機能的にも密接に相関していなければならない。第2に、諸変化は一の社会において非同時性 (asynchronous) のものである。これらのものは順番に問題の源泉たる矛盾を生じ、その矛盾は問題となっている社会のためにつくられた社会類型に関連して確認しうるものである。矛盾のいろいろな型が可能であり、社会問題もいろいろな種類があることになる。しかし一般的にいつて evolutionary とみられる変化と、revolutionary と記述される変化とは明確に区別さるべきではない。この諸過程は種においてよりもむしろ程度において異なるが、類似したものである。

社会問題又はデューイの用語を使えば、困惑した (purplexed)、困った (troubled)、混乱した (confused) 状況は、社会における非同時的な変化に由来するという考え方は新しいものではない。が一部の哲学者はこれに若干の制限された意味を与え、さまざまな型の矛盾がいかにして社会問題をおこすかを示すために、社会のこれらの変化の過程を分析し、かくて諸種の、社会経済的、教育的問題を明示すべく批判的の二元論にもとづいて範例がつくられるのである。

ここにいう社会変化は、3つの社会形態のどれかひとつの革新 (innovation) によって始められた出来事の系列であると考えられる。例えば、現存の規範が拒否され、新しい制度がつくられ、新しい富の源泉が発見されるというようにである。ひとつ以上の革新が同時に、ひとつの類型に、ふたつの類型に、又は3つの類型全部にというように、いくつかの類型の中におこりうる。かくして第1次大戦と第2次大戦の間に数数の変動が非常に広汎な前線に渡って生じたのであった。革新のそれぞれの型又はその結合は比較研究の有用な基盤を形成する。随伴する問題の性格は革新の種類やそれが起る方法に大いに依存する。

ここに3つの一般時な型が区別せられうる。批判的の二元論によると、社会の変化の中には社会学的法則に依拠して生ずるものもあるが、そうでないものもある。いいかえれば一定の不可避の制度の変化と、人間の自由による変化とが共存するわけである。かくして一方において、制度的類型における革新は社会学的法則と一致して、その類型間の出来事の連続となつてあらわれる。他方において、規範的類型の一分野における変化は論理的にその他の分野の順応をのぞましいものにするものではあるが、規範的革新は必ずしも出来事の系列をつくらない。人間はそれらを拒否

したり肯定したりすることに自由であるからである。例えば、改革者は通常、彼等が最も拙いと考える規範をえらび出して攻撃し他の規範の変化のないものと対立して重大な規範の矛盾を生ずるに至る。そこに一種の社会問題が発生する。

規範の挑戦の成功は政策の変化をもたらすことになり、新制度を樹立しようとする企図となつてあらわれる。理論において志向されていることを実践において成就することの失敗は、他の矛盾を構成することになる。

第3の種類の問題は、意図的であろうとなかろうと、新しい制度がつくられるときに生ずる。この種の革新は、一定の他の制度上の変化がつづいておこるだろうということのみならず、規範の適応の問題もおこるという意味をもっている。要するに制度の革新は、新しい態度又は規範が革新によって影響を受けた制度を運営するために必要となることを意味する。

規範の挑戦のメカニズムは主に政治の領域において生ずる。トム・ペインが「人権」における、貴族制や遺し伝えられた権力の概念への攻撃は典型的な歴史の実例である。他の改革者、即ち、ルッターやカルヴィンたちはえらび出された宗教理論を攻撃した。マルクスは生産手段の私有に攻撃を集中した。オーエンは教育の既成の観念に卒直に反対した。これらの哲学的改革者はほとんど規範類型の多くの分野の中のただひとつのものにのみ挑戦を制限しなかった。例えば、プラトンの理論に反対して考える場合をみると、少なくともヨーロッパでは政治的な規範の挑戦は、プラトンの基本的な心理的教育的理論を修正しようとの企図よりは成功した。譲り渡された権力や指導の原理は多くの国において捨てられ、民主的選挙への信念がそれに代った。が内的能力にもとずく能力の貴族性への信頼の問題はなお残る問題である。近代的民主政治理論を、エリート心理と調和させることの難しさは明らかなことであるが、そのどちらかを捨てるのに、多くの人たちの側で躊躇するものがあり、エリート意識は人間社会からは消し難いものとなっている。

規範の矛盾は他の種の心理的社会的现象の中にもあらわれる。国民大衆の信念というものが必ずしも一貫したものでなく、人間がその行動を基礎づけがちな、その経済的、政治的、社会階級的な諸面に、むしろ適用されるいっそう特殊な規則も、固有な一貫性に欠けたものである。

論理の矛盾は、社会においては無数の方法で表現され、若干の問題の原因となる。一方においてそれは社会的な発達や力学になる。矛盾にみちびかれるとも承認しない自由はしばしば政治的民主主義の健康には必要とみなされる。こうした場合、ある社会内部の意見の不一致の存在を知ることと、その重大性の評価とは別であることを理解する必要がある。比較研究の対象は、ただあるひとつの規準で社会的人間の問題を調整することではなくて、問題をとくために考えられた政策構成の助力をするのに重要と思われるような問題を研究することである。経験的技術的指標がイデオロギーの矛盾をはかり、それをひとつのはかりの上におくために規範的要因に割り当てられるというようなことはおこりうることではない。しかし変化する社会においては、その数やそれぞれの範囲はつねに増減の過程にある。ある条件の下、及びある革新の結果として、規範の矛盾は急進的なものになり、明白な形をとってあらわれることがある。他のときには、余り重

要でない矛盾の集積もありうる。こうした状況には量的正確さを与える方が有益である。これが可能でないとしても、両方とも分析の目的のために社会の発展途上の過渡的段階をあらわす。第1の状況の型は革命的 (revolutionary)、第2のは改革的 (evolutionary)と名付けられよう。いずれの場合にも構成された理想型を若干考慮することが、より多く生存できる現実型をつくり上げるという見地から必要となる。急進的な矛盾か、若干の或いは相対的に重要でない性質の矛盾か、いずれかがあることは、重要なイデオロギーの問題の可能的源泉としてみられねばならない。重要なイデオロギー問題の解決は、社会内の諸個人の側からみた、態度と様相の一部の再調整を要する。がこのアプローチは量的な正確さを欠くから、さまざまなイデオロギー問題を確認し知的なものにする試みは、非常に価値がある。

もちろん新しい規範は、制度の革新が伴わない限り、有効になることは稀である。概念構成における新変化は、それらが多少とも独立して個人の習慣と社会制度の平行した変化に伴われざる限り、重要でもなければ影響を及ぼすものでもない。新しい考え方は単なる文書宣伝によっては社会に浸透することはない。社会的に運営されるには諸理念は制度や法に具現化されねばならない。このため規範の矛盾の分析は問題の発生を追求するところにまでなされることが必要である。いかなる規範や規範法もそれが制度化されざる限り有効になり得ない。規範の革新も有効な組織が伴うときのみ成功する。

変化の度合の相異は制度の再調整を必要ならしめる。例えば、ひとつの政治の革新は他の政治の制度にその最も迅速にして広汎な影響を与える。同様に、教育分野のいかなる制度の変化も教育体系の他の部分に最も速にかつするどく反作用する。一般的に政治の革新の印象ははっきりしたものであり、教育によってもたらされた変化はよりいっそう恒久的な効果をもつ。制度類型における再調整の問題を明瞭にするために、ある特定の革新から生ずる諸変化の度合や方向の評価が必要なのはこの点である。ある特定の種類の革新の影響の比較的评价は定まった歴史的出発点に言及してなされねばならない。制度革新のいかなる型が他にまさるべきであり、実際まざっているか、又は変化を理解するに際し最も重要であるかを無条件的に断言することは誤りである。

主要な制度の変化の光の下に新しい理論的解釈の必要は社会学者たちにより非常に細かく分析されてきた。それは制度の変化は規範の変化とは異って、社会学的法則に従って生じ、従って決定論的であるという事実によることを批判的二元論は指摘する。いかなる制度も、個人が適当な理論又は規範の類型を所有しない限り、十分に運営され得ないのである。適宜な態度の変容が規範類型の関連分野において迅速に明確に生じない限り、重大な問題を惹起することなしに、それを超えて制度の変化が前進し得ない、ひとつの制限がある。この調整がなされない限り、個人は古い理論で新しい制度を運用しようと努力する。ここに社会的又は文化的停滞と呼ばれる社会現象が生ずるのである。

人間活動の一領域における変化の始まりと、文化の他の領域の変化に適応することとの間に

は、時間的間隔がある。文化の物質的部分と非物質的部分における変化の異った割合が文化的停滞を生ぜしめる。技術的発明によってもたらされた物質文化の変化と平行することに、理念・態度・制度・習慣が失敗すると、文化停滞が生ずる。技術的变化は、その意味を理解する人間の能力よりも、より早く前進する。従って人間はたえず、古くなった理念・信念・制度でもって新しい物質の状態を処理しようとするが、技術的自然科学的知識は、道徳力と、社会力の作用への洞察とを越えて前進するから、人間能力の発達には一般的不均衡が多くなるのである。

停滞の概念は社会的問題の源泉として広義に用いられることがある。批判的二元論によれば、若干の型の停滞が可能である。規範の矛盾は集団がはげしく反対の意見をもつか、個人の信念が矛盾するか、いずれかから生ずる。第2に制度の種類の内部に矛盾があることもある。政治的制度が学校の場合よりもはげしく変化したときがこれである。理論と実践（規範と制度）との関係が弱くかつ矛盾関係にあることもありうる。環境（情況）の種類における、いかなる重要な変化も（例えば石油の発見のような）、制度的適応の又は規範的適応のいずれかのそれ自身の問題をつくることが注目されねばならない。実際多くの問題が環境の種類から生ずる。一国の自然資源はしばしば限定されていることが多いから、一定地域住民の期待を満足させることはできなくなる。期待と資源のギャップ、資源とそれが使われる制度とのギャップは、他の重要な型の停滞の原因を構成する。凡てこれらの矛盾は一定の規範に照して判断されねばならない。そして根本的にこれらのものは、一国内の個人の情熱と希望の代表である、構成されたイデオロギーのパターンである。矛盾の蓄積、又は根本的に解決されない社会的停滞の存在は多少とも重要な社会問題を構成する。

以上の事柄を考えると、世界を通じて類似又は共通の問題が見出される。これが比較研究の第一段階を構成する。一般問題のきびしい分析から、仮説の形式において、諸解決案が考慮せらるべく自現する。想像的な仮説が作用的に有効なものになる前に多年の苦しい努力が重ねられる。社会問題の場合には想像的な解決が豊富だから、このことは重要である。特別な環境において成功的に適用され得る現実的な規整理論は極めて少ないが、政策は常に機能的に特別の環境に関連づけられねばならない。そうした環境の確認と測定は、他の型の比較研究の基盤を構成する。

問題の比較研究はそれ自身の魅力をもっている。同時に事例研究が、いかに異った種類の矛盾がえられた国家的文脈において表現されるかを示すために必要と考えられる。たしかにこれらのものは、著しく異なるから領域のある程度の分類が、比較研究に入る前に、のぞましい。例えば、非常に一般的な理論の段階においてのみ、ヨーロッパとバルチスタン又はエチオピアの経済問題や、その教育的意味を比較するのが現実的であるといえよう。一般問題の吟味の上に基礎づけられた現実的な事例研究から、地域から地域へ、国から国へと変ることが多い現実的な政治解決が生ずる。事実、その理論的関心をはなれて問題の比較研究は、教育の発展計画において極めて重要な役割を演じなければならないのである。

社会科学としての比較教育の発展は凡て以下の研究の蓄積に依存する。即ち、問題分析、政策

比較、比較教育のデータの記述的研究、発達の傾向の見透し、反省的思考の凡ての要素を結合する研究などである。問題研究にもとづけられた比較研究の統合的分節としての領域研究と事例研究は、外国教育学の単なる諸例として考えられてはならない。別なことばでいえば、問題研究を軸として各国教育学は比較教育学へと発展していかなければならないのである。

以上の如くホームズは論じ来って結論として次の如く、問題研究の前提となるべきものをまと^(註17)めている。

問題研究の重要な前提として第1にいえることは、問題研究は前進的のものであるということである。それは、理解が主として先行の原因の強調とは対照的に予測と検証の諸過程を通して生ずるものであることを意味し、デュイーによって探究のひとつの科学的方法とみなされたが、教育に適用された場合はその研究を科学的たらしめる企てをあらわす。同様にそれは、比較教育研究を科学的たらしめるひとつの方法をあらわすものでもある。教育の科学が可能かどうか、もしそうならば、比較教育がそれを成しとげうる学問なのかどうかについては、議論の余地のあることである。しかし明らかなことは問題研究は前進的なものであるから、社会計画又は部分的な社会工学において利用されるのに適しているということである。

問題アプローチの研究の型は直接に反省思考の位相に結びつけられる。各段階における細かい比較研究は凡ての社会科学から、特に実用的に使用された歴史から、引き出された技術や資料を必要とする。かかる理由により、実際的に凡ての比較研究は、ある程度、専門の学問領域を越えた協同や、特殊研究のいろいろの領域の文献や調査にもとづけられる。

この問題アプローチは又評価的である。ある教育体系が別のそれより、よいとか悪いとか判断される意味でなく、諸目標が承認されて後に、政策の選択がなさるべきことを先ずはじめて予測的要素が要求するという意味においてである。判断は凡ての説明的研究の中に入ってくる。関連データや要因を確認し測定する過程は、比較教育学者の仕事の中で最も重要なもののひとつである。問題研究の実施によりこれらの仕事は容易になるが、同時に、歴史的な諸力と現在の諸力との相対的重要性の、いかなる粗雑な二分をも無意味なものにする。凡ては相対的であるが、それぞれの要因が、研究中の問題にふさわしい重さを与えられねばならない。同様に、政治的、経済的、宗教的、社会的諸力に与えられた相対的な重さは予め定められていてはならない。問題に関連することなしに、イデオロギーの諸力か制度的な諸力かのどちらかの重要性を強調することは、問題研究によって意味された測定の原則にそむくものである。いうまでもなく、批判的の二元論は、広く承認された文化的前提についての予測的一般論と説明との間の相異を明確にする。両者の理解と、社会変化の諸過程における各種の説明の役割は、もし問題研究がきびしく比較教育の研究に適用せらるべきであるとすれば、必要なものである。

以上2節に渡ってホームズの問題アプローチを説明してきた。いささか長きに失したかも知れ

(註17) B. Holmes, 前掲書 pp. 92-93.

ないが、問題研究に充分に頁を割いたのはホームズの著書以外にはないので、敢てしたのである。多角的に取り上げられた問題研究により、今後ますます比較研究のはばをひろげねばならないであろう。

10

このような問題アプローチの性格づけは、1965年6月8日から12日にかけてベルリンで開かれた第2回ヨーロッパ比較教育学会において、ホームズは彼の報告「Rational Constructs in Comparative Education」で諸規範の研究分析の必要を説くことによって更にまとめ上げられている。類型を、規範的類型、制度的類型、自然環境の類型の3類型に分けて前掲書では説明していたがこの報告では norms と一括して簡潔と立場を説明している。

ロッセロの記述的一説明的、キングの社会生態学的枠組 (ecological framework)、シュナイダーの内在的要因 (immanent factors)、ハンスの歴史的要因、ラワリーの社会経済的決定要因など、関連枠組 (frame of reference) がどういわれようと、イデオロギーの諸力について若干の注意が必要なこと、それらが説明される場合、適切に比較され得る類型構成にきびしく取り組むことがのぞましいことをホームズはのべ、「(1). 合理的構成体 (rational constructs) は、一国内の諸規範、諸態度、諸観念形態の領域における論理的関係を吟味するために使われるし、論理的矛盾による諸問題は確認され、かかる問題の相対的重要性は比較研究において樹立せられる。(2). 理論と実践の関係は研究され得るし、比較により、社会的停滞の諸形式の若干の比較評価もすることができる。(3). 立法の詳細な研究は立法と諸規範との諸関係を示す。教育立法の比較研究は非常に広い範囲をもつものである。(4). 教育体系のいろいろの諸部分の関係研究はこれらの理論的解釈により示唆される。例えば、カリキュラム構成は一連の諸規範に基礎づけられる。それは、学校体系の構造は別の一組の規範に依存するというようにである。また統制に結び付けられた諸規範は、教育の目的に関する諸規範や諸理論にほとんど関係がないことも理解される」^(註18)と、問題アプローチに関連した合理的又は理論的構成或いは思考的構成につき説明している。

ラワリーのいう如く、「現在関心の増大しつつある問題研究は、諸体系の変更、^(註19) 適応、修正を容易ならしむるようなやり方で教育を理解しようとする」ものであるから、合理的構成要素の研究は今後大いになさるべきであろう。かくして教育の変更と改善が比較教育の重要関心事項となる可能性がでてくるのであるが、この改善主義的傾向にはまた同時に警戒すべきものがあることは前号において少しふれた通りである。がホームズが合理的構成、即ち思考構成をもってきて、教育改革にいかなる貢献をなし得るかを問うたことはひとつの進歩を示すことは事実である。一定の国における諸規範、行動様式、イデオロギー間の関係、理論と実践の関係を吟味するため

(註18) B. Holmes, 上掲論文 pp. 475-476.

(註19) Joseph Lauwerys, Concluding Remarks, in *International Review of Education*, Vol. XI 1965, No. 4, p. 482.

に合理的構成は大に役立つものである。比較教育が現象面のものの比較から、本質的なものの比較に進むためにもこの合理的構成体は大いに利用されねばならないだろう。ヒルカーは rational constructs を Denkkonstruktion と独訳しているが、私たちも思考構成として理解すれば比較研究の学的性格を向上させるのに役立つことと思われる。

ホームズの立場については、「問題研究と称されるホームズのアプローチは、価値ある概念図式を与えはするが、若干問題のある仮定に立っている。第1に、教育という言葉が学校による形式的教育 (formal education) に限っていることは不当である。彼は種々の他の制度、即ち、家族、同族集団、マス・メディアなどの教育機能を無視している。第2に、教育がひとつのものにまとめられうることをみとめるとしても、科学というものが必ずしも未来を予測するものとは限らない。例えば、考古学、地理学、言語学のような諸科学がその例である。第3に、教育そのものがひとつのものであるか、或いはひとつの科学にまとめられうるものかどうかは議論の余地がある。教育がひとつの技術だということもありうるのである。第4に、ホームズは、比較教育によって現在教育を意味すべきだというのが、比較教育者は先行の社会や異った歴史的時期における教育類型や実践を吟味することはできないのだろうか。最後に、普遍的な文脈におかれ、数個の社会の the problem として吟味された a problem は、決して the problem でなくして、an abstraction であるという難しさが存在している」^(註20) というカザミアスのもっともな批判もある。しかしこの批判は1963年にのべられたもので、第2回ヨーロッパ比較教育学会でホームズが再論する2年前のものであるから、学会でのホームズの発言を少しく考察してみることも必要だろう。この報告のはじめにホームズは5つの研究前提をのべているが、その要旨は次の如くである。^(註21)

比較教育の研究において経験的技術と哲学的技術がはっきり区別される。経験的技術の中には、統計学的調査、アンケート、態度テストのようなものがある。がここでは、哲学的技術と称されるものを、教育制度に常に影響を与える全体の社会環境の若干の特長を確認し記述するために、使用する可能性に限定して考察する。経験的技術と哲学的技術を区別し、教育問題の比較研究に非経験的 (non-empirical) なアプローチを強調することは、決していかなる環境下においても、哲学的技術と経験的技術は反対対立するということの意味するものではない。哲学的アプローチにとって経験的調査は非常に重要なものである。国家的規範 (national norms)、例えば、教育体系の諸目的は、評価の経験的技術がその中で用いられる文脈の非常に重要な部分を形成するものであるし、それらの記述を、業績の比較研究において省略することはのぞましいことではない。問題はいかにしてそれらを、簡潔な、有意義な方法で表現するかということである。

ホームズが考えるアプローチは、はっきりと述べらるべき、確実にして自証的な次の仮定の上にもとづいている。即ち、第1の仮定は、いかなる社会に対しても、規範が適用されるために、

(註20) Andreas M. Kazamias, History, Science and Comparative Education: a Study in Methodology, in International Review of Education, Vol. VIII, 1963, No. 3-4. pp. 389-390.

(註21) B. Holmes, 前掲論文 pp. 467-469.

多くの規範の明確な表現がなされるということである。かかる規範や、実験にどうあるべきかという明確な表現が、実際として提示されることがあることはいうまでもない。かくて、「凡ての人間は平等である」は、「凡ての人間は平等であるべきであり、平等なものとして取り扱われるべきである」と解されねばならない。

第2は、教育の下部構造或は学校活動の文脈の重要な部分を形成するのは、人間によって承認されたり論争されたりする諸規範であるという前提である。諸規範と教育実践の正確な関係は有用な比較研究の資料である。これらの規範は超越的なもの (transcendental) として考えられているのではないことをはっきり理解していなければならない。また、人間は自分たちの社会で見出すものを承認受容したり拒否したりする自由をもっていると仮定されることもはっきりいえることである。(この考え方は前にもふれた如く、ホームズがポッパーから得たものである。) かかる仮定が提案された方法論を無効にするものでないかどうかを問うことも重要なことである。方法論を吟味するものはその有効性であるとするれば、一定の国家的規範の枠組にふくまれることは、比較目的のために、方法論そのものを無効にするものであるかどうか問われねばならない。

第3は、各社会は、相異した規範又は同様のもしくは類似の規範の変様と直接に結びついているという仮定である。その理由で、国家的規範の研究は、それを評価するためでなく比較される類型をつくるためにである。

第4の点は Gunnar Myrdal のいう、「より高い評価」(higher valuation) と「より低い評価」(lower valuation) とを区別し、その区別をアメリカのディレンマを説明するために使用しているような場合で、これも重要なことである。他の説明の仕方をすれば、総括的な規範の説明と、その適用においてより専門的なそれとを区別することが重要だというのである。或いは一般理論と規整理論 (regulating theories) を比較する問題である。似たものを比較する場合例えばX国の「より高い評価」とY国のそれとを比較する場合は注意が払われるべきである。

最後の仮定は、社会の変化の問題であるが、規範は承認されたり拒否されたりすることのできるものであるから、それは教育の力学の研究において極めて重要であるという仮説である。そこで社会変化の理論を充用し、教育改革の力学の厳密な研究を容易にする提案が考えられなければならないのである。以上が5つのホームズの前提である。

これらを見てもカザミアスの指摘するように、歴史的感覚はホームズには積極的に存在していないようである。これは教育改革計画という現実の問題をベースにおいたことによるものであろうが、現在を改革し未来に新しいものを築くためには、歴史的なものを媒介にすることの重要なことを考えるとき、歴史的沈潜において教育の問題を見つめることは簡単に捨て去るべきことではない。もとより私たち教育研究者は、歴史学者又は社会学者或は心理学者などではないこととはラワリーズのいう通りであろう。^(註22) 従って専門的な細かい事柄として歴史をとりあげてを、ここで私たちは主張しようとするものでは決してない。過去、現在、未来の時間の流動の相の下に、あらゆる教育問題を理解すべきことを要請するまでである。この意味で、キャンデル

が、^(註23)「比較教育は教育史の研究の現在への継続と考えられうる」とのべたことを、私たちは、比較教育は教育の現在の研究を教育史の中に延長しなければならないといいかえることができるであろう。ひとつの問題を少なくとも50年から100年の年輪において取り扱うことが必要なのである。(1966.10.31記. 未完)。

後 記

紀要前号(第12号)の拙稿の p. 152 の(註6)の末尾の p. 75 は p. 359 と訂正する。

同じく p. 161 の終りから9行目の「又はすべき」は「又はすべき」と訂正する。

(註22) J. Lauwerys, 前掲論文 p. 484.

(註23) I. L. Kandel, The Methodology of Comparative Education, in International Review of Education, Vol. V. No. 3, 1959, p. 273.