

比較教育学における巨視的アプローチ としてのトインビー史観について

——比較教育学の可能と限界 III——

池 田 進

は じ め に

私は、本紀要の12・3号に論じた比較教育学の可能と限界を調整して、近く出版されることになっている「比較教育学研究」の中にくみ入れたが、本号では比較教育学の可能と限界についての構想を更に発展さすべく、巨視的アプローチに関して論ずることとした。社会学的アプローチの進展により、比較研究に微視的立場が強く要請されるに至ったが、微視的アプローチの過大評価により、比較教育学の主題を狭く限定して研究が過度分化におちいらないようにするために、歴史的アプローチをも交えた巨視的立場の導入により、比較教育研究の総合性をかためることに必要を感じ、その解決のいとぐちとして私はトインビー史観をとり上げ論ずることにした。統一史観については唯物史観もとり上げねばならないが、マルクス主義的比較教育学については上記「比較教育学研究」のところどころにおいて論じておいたから、それを併せ読んで下さるなら幸である。私は唯物史観の角度からの比較教育学についてはその重要性を積極的にみとめるものであるが、これについては別の機会に論評したいと考えている。トインビー史観はひとつの統一史観の在り方を示すにすぎないものであり、本論文の(一)と(二)においてこれを論ずることは規範を求めるためではないことを申し添えておきたい。

(一)

ひとは自国の教育をよくしようとして先ず、他国の教育を考察するが、経験を重ねる中に、ある教育体系を一国から他国へと簡単に移せるものでもないし、また移すべきでもないことがわかった。が、教育の哲学・理念・思想となると、他国に移すこと必ずしも不可能でなく、むしろ他国において却って教育の理念や哲学が栄えることが知られるに至った。教育史的にみて教育の諸理念は異花授精によって、更にいっそう発展するものなること、キャンデルのいう通りである¹⁾。比較研究は一步進展して一の新しい独立の研究領域、即ち、それ自身の方法と内容をもつ新し

1) Kandell, Isaac: "The Methodology of Comparative Education" in International Review of Education, Vol. V. 1959, p. 270-278 (p. 270).

い学問——比較教育学への第一歩をはじめようとするに至るが、この段階で注意すべきことは、究極の目標たるべき教育の総合把握が、ますます学問的にも实际的にも無価値のものに映じ、狭い特殊の専門分化された小主題に興味が向きはじめ、巨視的立場が誤ったものと解されるようになることである。しかし、この結果は、部分が全体に統合しない分析に終り、全体を見失ない、その学問の内容を無にするに至る。断片的な研究ではいくら手がこんでいても予測や計画の役割は果し得ない。現実に比較教育に要求されるのは、教育の将来についての予測や計画であるが、このためには巨視的立場からする高次の総合判定を必要とする。

比較教育学がただ細かい分析に終始しては、教育の組織・目標・実践などの中に入りこんでくる諸勢力と、人間の自然の教育に役立つ環境の中に存在している諸種の勢力との区別を理解することもできないが、こうした諸勢力は細かいテーマの分析研究では無視され易く、また全部同時に存在して教育を決定づけるのでもない。同時存在して教育を決定づけるとすれば、そこには教育体系の発展はないだろう。

最近、文化人類学の活動や方法に影響された、社会分析の微視的研究方法をとる傾向がふえてきているが、これは、文化人類学の活動が社会全体の分析に向けられたものであって、社会の諸制度の中の一である教育のみの分析に向けられたものではないことを忘れたものであるとキャンデルはいつている²⁾。このことは比較教育学研究へ文化人類学的研究方法を導入するに当り、何人も注意すべきことであろう。微視的方法による研究の結果は、あるひとつの教育体系の性質と形式に影響を与える諸事実、諸部分、諸力の一集積物にしかすぎなく、体系全体のすがたをとらえたものとはいいい難く、従って微視的分析主義の結果は全体の喪失におちいる危険性がある。

他の学問と同じく比較教育等の方法は研究目的によって定まる。教育体系についての一部の知識を得るのが目的であるときは、説明のない記述で充分である。即ち、教育体系についての細かいことから知ろうとするときは記述するだけで事足りるが、これだけでは百科全書的情報記述に墮する恐れがある。もとよりこうした断片情報の提示も資料収集の必要からみとめられるが、ただそれだけであることを忘れてはならない。

比較教育研究は教育体系についての単なる情報知識以上のものを必要とし、研究事項はそれをつつむより高次の概念体制により、説明されねばならない。研究は外延拡充の方向に進められると同時に、内部へと求心的に洞察は深められてゆくが、比較教育学は学問たる以上、教育体系の内面を洞察する知識を求め、比較教育研究は、教育体系の性格を決定する力、多数の体系間の類似または相違、他の体系と共通の問題などの研究に進まねばならない。このためには、体系の組織構造の情報的知識だけでは、充分でなく、自国の教育体系を分析し、その根底に存在する哲学を把握することすらできないだろう。

教育体系の本質と形式を決定する諸力は一体何だろうか。教育構造は社会構造に適応しなけれ

²⁾ 同上論文 279頁

ばならないが、実際には、社会構造が急激な進展と基本的な変化をしているのに、教育構造がそれに即応して進展していないことが多く、ここに教育の停滞が生ずることになる。日本の場合、この教育のおくれは保守・革新の両方に見られる。技術革新に即応する態勢への構えにおいては革新派がおくれ、教育の機会均等の実現の意欲においては保守派がおくれるのであるが、サンゼカリズムやアナーキズムを進歩的思想と解したり、1920年代のアメリカの教育思想を、依然として自らの反アメリカ主義の構えの底に秘めている点などは、特に革新側に目立つ喜劇的なおくれである。この種のおくれは日本の教育の現象面のみの分析ではつかまれるものではなく、世界観の比較研究をしなければその真相はつかまれないだろう。

また現代経済の必要は教育の再組織を要請する。教育体系の改革の基盤を準備する場合国家や社会は、社会学的・経済的・技術学的諸要素、労働及び中産階級の身分の変化、婦人の身分、変動する社会階級または階層などの研究を要請するは必定であり、さらには政治的文化的類型のような要因の分析、国家意識の分析なども必要となつてこよう。比較教育の研究もかく多方面に関係をもつて、各学問の境界を越えた総合研究にもとづく広い角度に立つことが当然要請されるのである。

また、どんな面に比較教育がかかわりをもつにせよ、歴史的研究が相当の重味をもってくることも当然である。キャンデルもいう如く、方法論的にいえば、比較教育は教育史の研究を現在に延長したものである³⁾。このことは比較教育は過去・現在・未来をつなぐ時間系列の上に成立するものなることを意味する。凡ての現実が、歴史的・社会的に構成されているから、現実の中に問題を求めて比較研究する以上、これは当然のことであり、現在の中にある歴史をこそ私たちは求めねばならないのである。

今日の時代は政治的にも経済的にも、はたまた技術的にも諸革命を経験し、それらが社会的文化的類型に影響を与えている世界に生きている故に、考えようによっては変動がつかみ易い時代でもある。それだけにさまざまな政治形態や経済制度をもつ国々における、異った条件下の諸力の影響効果の相違の見分けもつき易い。またアフリカ大陸などにみられるように、最近、政治・産業・農業・文化などにおいて、無の状態から出発しようとしている新しい独立国家の教育体系について知ること興味をそそる事柄といえよう。

かく考えてみると、比較教育学には各種の政治理論に関する知識も必要となってくる。特に政治理論は国家と個人のかかわるものだからである。政治優先のイデオロギーや目的が教育に大きな影響を与えたことは教育史の示すところでもあるが、この原理はドイツにおいて活潑になり、ナチスやファシズムの体制、共産体制の諸国において特に顕著にあらわれた。また、いわゆる民主的自主体制の国々ではこれとは別の変化が生じたが、それは個人の進歩発展を優位において教育を考察することから生ずる変化である。

教育に影響する、これらの諸力をつつむ高次の力がまた考えられる。即ち、国家及び国家主義

3) 同上 273頁

の概念である。この二概念は過去1世紀以上も教育諸体系の創造を促進してきた。宗教改革のはじまった16世紀の原理は、国家を治めるものは信仰をも支配するというのであったから、各領域の教育はその領域のえらんだ宗教における教化に奉仕したが、この原理は拡大され、19世紀になると、国家を治めるものは国民をも支配するという原理になり、これは国民自決の原理として国際的にもみとめられるに至った。即ち、各国民が自国の政治制度を決定する権利、自国の領土を管理する権利、自国の文化類型を永久化する権利、自国の経済的利益を自国市民の幸福のために発展させる権利などを要求するのが国民自決の原理である。これらの要求は従来は進歩した国からなされたものだったが、今日ではむしろ従属的位置から脱して新しく独立を勝ち得た国家により積極的に要請され、教育体系に影響を与えているのである。教育の手段として承認すべき言語、教えらるべき文学と歌、理解さるべき歴史と地理、保存伝達さるべき生活様式など、いずれも教育内容にふれる事柄である。

国家はそれぞれの文化や歴史の伝統において独自のものをもつから、ある教育体系を一国から他国へ移すことは不可能であり、無意味のことであるが、その理由は国民間の文化の相違が非常に大きいからである。このことは従来の植民地教育政策の失敗や、第二次世界大戦後の、戦勝国の戦敗国に対する占領政策の結果の、命令国の期待はずれからも実証される。例えば、今日の日本の知識人や知的な一般市民の反米的感情や態度は、恐らくあの頃のアメリカの夢想だもしなかったことだろう。ある政治的意図をもって自国の教育制度を他国におしつけたとしても相互に何の利益もないのみならず、それは文化の国民自決の権利にも違反することである。軍事に勝ったからとて、敗れた国の文化まで管理する権利は、どこの国にも許されていない筈である。各国民は、軍事に超越してそれぞれ自己に適した独自性をもち、それを保持強化する教育体系を保有する権利をもっているのである。指導者まで多量におくりこんで自国の制度を平板な解説付きでそのままおしつけるが如きは、策として愚策も極まれりというべきだろう。日本は民主的でなかったから、一切をアメリカから借りねばならなかったのだという人があるとすれば、それは勝利者への卑屈な迎合でしかあるまい。戦後、アメリカの教育思想や制度が優勢になったのは、その理論上の勝利によるものでなく、要するにアメリカが戦勝国になったからである。ただそれだけのことである。今日になって、日本の独自性を自主的に貫いたのだなどといってもみても、当時の事情経過を知るものには笑止としかうけとれない。自国の憲法の疑義を、当時同時に発布された英文の日本国憲法に照合して論ぜねばならないのは一体どうしたことなのだろう。

比較教育の研究には、教育はまず独立国家の国家的関心において与えられていることを知る必要がある。ナショナリズムの概念は、国家が一枚岩たると、多元的たるとを問わず、凡てを包括するものとなる。今日の教育の主目的は類型をつくり出すことであるが、この類型は、国家が自己の安全と安定に必要と考える、生活の特殊な性格や方法に依存する。教育は思考行動の国民の様式によって影響される。教育の大衆化はその経営において国庫の助力を必要とするから、物的条件においても教育は国家的規模で経営される方向に動くのである。いかにそれぞれの国家が教

育を国家の自決事項として考えているか、比較教育研究に当るものの主要関心事でなければならない。しかしこのことは国家が排他的になることを意味するのではない。世界的関連における比較研究をすることにより、国家(民)的立場はその狭さをふせぎ、世界に開放的な立場を確保すれば、狭量な排他主義を防ぐことができるのである。

研究の目的が、一教育体系の性格や形式を決定する諸力、即ち教育の推進原動力を分析することにあるときは、先ず一国の集中的分析の後、いくつかの国について、これらの諸力の比較分析がなされ、その結果、研究者はその教育哲学を広め、内容を豊かにすることが可能になり、これが比較教育学のひとつの主要目的となる。教育の国民体系を正確に理解するには単一の見地では不可であり、新しい科学的な研究方法の創造と綿密な仕上げを更に必要とし、社会学的・人類学的・文化人類学的・文化社会学的・世界史的なアプローチが要求され、ますます比較教育の方法は、複雑多岐となり、その研究範囲は時空いづれもの次元において広大内深のものとなる。

かくて現代的思考は文化や教育を全体と見る状況に再びなり、自らの専門性を超えて、知識の諸関連領域を広く考慮にいれることは、巨視的として決して無視さるべきことではない。専門知識の集積は無限量になるにつれ、人間の仕事の意味を理解し、その行為のコースの選択を判断することは教育学者にとり極めて重要なことになる。この点から比較教育や国際教育が必要とされるに至る。社会学者が国際的研究に関心をもちはじめのもこの故である。開発や近代化に特別のかかわりをもつ、社会変動の諸過程の総合科学的研究は、人間の問題は文化や文明の縫い目のない構造の問題であることを理解させるし、もし知識が、力でなく、人間の幸福達成の調停者であるとすれば、知識の基礎的研究は、人間福祉に貢献する諸政策の基礎的研究と平行して成果を挙げべきことを私たちに例証する。知識の諸学が、知識や文化の進展に最大の貢献をなすべきものとすれば、これらが相互に例証解明し合わなければならないことを理解するのに、総合研究は役立ち、かくて文化の問題は、既成の学問領域に自らを限定するものでない、一方向に立つことになる。

ここに二つの至上命法があるとバッツは考える⁴⁾。即ち、世界の諸国における人間の幸福の進歩のための政治的・道徳的至上命法と、妥当な信頼性ある知識に到達するための知的科学的至上命法の二つである。教育史・比較教育学・国際教育学の理論と実践のための新しい理論的根拠を、人間と理念の世界の二方向に向って追求するためには、考古学者・民族学者・歴史学者の眼を通して時代をさかのぼって探究することと、同時代の教育の中心から関連社会科学へと研究のはばをひろげることが必要となろう。

その場合、教育にとり基本的重要性ありと思われる次の四つの主題が生ずるとバッツは考える⁵⁾。

第一主題——人間の長い系譜を考えると、人間文化の本性、その起源、世界発展史の中の人間

4) Butts, R. Freeman: "Civilisation as Historical Process: Meeting Ground for Comparative and International Education" in *Comparative Education* Vol. 3 No. 3 June 1967, p. 155-168 (p. 159).

5) 同上論文 p. 158-9

文化コースを構想することに新しい関心を改めて持つようにならざるを得ない。例えば、考古学者・人類学者・歴史学者たちは、文化発展のたしかな経験的原理、リズムの脈動、生活史、文明の自然史などを探り求めるのである。社会変動の力学につき現代的考察をする人たちは、伝統的社会における発展または近代化の社会過程に新しい関心をそそらせ、近代性の本質的特性を発見しようとする。長い過去にわたる諸時代の文明過程と最近の近代化過程は、文明形成の全体的歴史過程の統合的分節である。かく過去の文明の歴史的諸過程と社会変化の現代的過程の結合において、教育史、比較教育学、国際教育学は相会するのである。

第二主題——最近経験的社会科学者間に普及した以上のより大きい関心が、社会変動の方向に対し持たれていることである。かつてその研究をある特定の時代や小規模の社会について行っていた考古学者すらも、文化発展の広い範囲を考え、前文明期の原始種族から地方文明の出現に至るまでにひろがり、領域文化や究極には世界規模の全般領域にまで及ぶ、広汎な連続体的な社会的文化的全体の全範囲ととっくむようになっている。考古学者は最近に歴史的変動に関心を新にするのみならず、文明過程の方向・流れ・再構成を記述するため、概念的図式を形成することに新しい関心をもちはじめている。文明過程は、宗教的・哲学的・神学的前提条件にのみならず、文明の発生・生長・全盛・衰退の経験的研究に基礎づけられるから、文明に関心をもつものは凡てその触手の範囲をひろげざるを得ないのである。社会学者、政治学者、経済学者は社会変動の方向の経験的分析とかかわる。また彼らは伝統的社会の初期の形態から近代社会後期の形態への推移を跡づけながら、歴史的過程に以前にまして大きい関心を示すのである。経済的発展の段階、政治的発展の段階、教育的発展の段階、近代化過程自体の一般的段階を細かく分析構成することに多大の関心が持たれる。

第三主題——凡ての学問において比較分析に広い関心が払われている。考古学者は本質的にその方法において歴史的であり比較的であるが、人類学者もまた、妥当な経験比較のための型式や範例として使うことのできる、文明の基本的な型や形式を求めるのである。経済学者、社会学者、政治科学者による比較研究への関心は戦後特に著しく増大されている。社会科学の各分野が、世界中の新旧社会の発展とその近代化に関心をもち、諸社会の歴史的発展段階を考慮する比較研究により、各分科領域に秩序と体系をもたらし、類似と相違の妥当な研究を促進しようとする。

第四主題——凡ての学問が社会や文化の相互関連性や連結の重要性を強調する。社会関係、文化の相互影響、比較文化的接触、文化の普及と派生、規模の増大、相互作用、取りひき、相互依存、理念や制度の転移、発展途上の諸国の教育の比較研究などが極めて重要な事項となる。

要するに世界中の教育事象が相互依存して文脈をつくっている中で、教育問題を透視比較して問題点の所在と確認にまとめ、具体的な解答発見の手びきの役をするのが比較教育研究といえるであろう。この場合、教育の研究や活動の指導標として、近代社会科学の経験的研究に深く根ざし同時に現代の人間的要求に方向づけられた原理が考えられるが、それは、人間の福祉や自由への世界的視野に調和した方向感覚をもったものでなければならないことはいうまでもない。

今日最も重要な研究は、人間の形成環境、即ち、人間の教育状況の改善研究である。第一期産業社会の時代には文化技術の進歩がおそかったから、教育に十分な時間がとれ、教育に余裕があったが、その影響は今世紀になっても社会や教育を経験的に成長発展するものとして考える習慣となっていて残っているものの、技術革新の時代となつては、かつて充分であったかも知れない自発的動機付けなどを待っておれるゆとりなどなく、技術学的産業革命は機械化及び都会化された内容豊かな社会に体系的に結合する重要段階に入っており、これに呼応して凡ての学習や教育の機会も転換期を迎えようとしているのである。いかなる政治体制の国も変化のテンポは至るところで非常に早く、発達の調整または段階付けが各国の政治の責任課題となっているが、これは発展が混乱の原因とならないためである。

かくして教育の領域にも大変化が生ずるに至った。かつて教育訓練は主として家庭で行われ、社会一般、労働関係、自発任意団体などにより学校が経営されたが、今日では大部分の学校は公共的に管理経営され、教育事業は公共事業として運営されている。一般市民も社会も、凡ての教育、特に自分たちの子どもの教育に非常な関心を持つこと昔も今も変りはないが、凡ての子どもたちのために教育過程を調整指導するのは今では国家である。そこで一部の国は教育の独占権をもつまでになっているが、大抵の国は、国家による教育独占に強く反対して協同関係で国家と教育を結びつけている場合が多い。

いずれにせよ、国家またはその専門補助機関が、教育予算の分配、設備・施設の経営管理、機会均等の確保、才能浪費の防止、経済的社会的安全の防衛、国家優先の正常化などに関し、責任をもつようになっていることは明らかである。故に、教育の過去はどうあれ、産業革新の論理は、教育を、公共的に統制され提供される活動に転化し、よりいっそう充実した将来の自由な建設に向けることになった。この傾向は国際的なものであり、ある国のひとりの人間の教育は他国のひとりの利益になることもこれ亦共通の現象である。国際的な比較と評価が最も重要なものとなる所以もこの点にあるといえるだろう。

世界各国ともその外面的関連構造は前例なきまでに変化しつつある。かつての隷属国民の解放がその著しき例のひとつであり、食糧生産、商業、相互防衛などが、発展途上にある国で常に教育改革に依存する大領域開発計画は別の例である。西欧の発達した諸国においても、経済上、政治上の理由で、欧州経済共同体のようにその隣国との協同体制が増大しつつあり、かかる変化の凡ては、学校の方角づけや計画の調整を、その職員の交換という点からだけでも必要とする。欧州経済共同体によりヨーロッパ学校が作られたのはこの一例である。世界的関連で存在しないような教育は今日ではおよそ存在しない。

技術革新に伴って世界全体の学校体系に影響を与える変化が生じ、各国において、学校やその他の形式的制度の教育施設によって独占されていた教育固有の領域も、その外部の教育力と関連してその力を減少しつつある。例えば、世界最初の公共テレビ計画は1936年に始められたものであるが、25年もたたない中にテレビやラジオは、多くの国において形式的な学校時間の殆ど大部分の子

どもたちの時間と興味をくってうものになり、そうした外部の影響は学校力のそれよりも大きいのである。かかる情勢は教師のあり方にも大きな変化をもたらしていることはいうをまたない。

今日では学校教育は、その次の補強的継続段階の教育を成功させるための暫定的役割を果たすだけのものにすぎなくなっている。この補強工作は、必ずしも青少年たちにとって、既成の教育を土台として拡大する機会の経験の世界において得られるとは限らない。それは時に学校時代に受けた教育に挑戦するからである。人間職業の拡大は職業教育にも新しい展望と転換を与え、更に技術と社会の変化は凡ての進歩した国において、多くの専門的な訓練や人間個人の再方向付けを必要としているのである。生活のためにただひとつの職業の準備というようなものは今日の世界にはあり得ない。未知のものを学ぶことが、経済的にたしかなことを教えることによって代りつつあるからである。こうした不確実性が今や世界各国におこりつつあるが、この不確実性より何かを学びとるべく、未来を詳しく検討する場合、私たちは私たちの仮説や実験を他国のそれと比較し、更には国際的照準と照してみる必要が生じてくる。故に、いかなる教育問題や社会問題に対しても、現実的に正しい答は、一国の範囲内のみではもはや得られないのである。ここに比較研究が必要となってくるが、比較教育学は特に、未来の形成に関連して私たちの観察や結論を世界的に体系化する学問である⁶⁾。

比較教育研究は、今日の世界中の諸種の教育事象を形成した、教育実践・制度・背景勢力の研究にもとづくが、外国の現象としてでなく、自国における凡ての教育上の偏見を修正するものとして、最も重要な諸体系を代表諸国に求めて知ることが重要なのである。文明化され、かつ科学的であるためには隣国または友好国に共通の人間の関心事項の内面を感得しなければならない。共感により私たちは民族的偏向主義をはなれて相互に客観的に知り合うことができるし、また、共感的交渉を通して理解し合えば、人間性を失うことなく、合理的かつ科学的であることが可能になる。そして同時に、生きた現在にもふれることになるが、未来を動かし条件づけるのは正にこの生きた現在なのである。E・キングによれば、この教育の現実の叙述が、記述と呼ばれる、比較教育の最初の情報提供の段階であるが、この段階で現在の諸力の最高潮を分析的に知ることができるのである⁷⁾。これは単独的な問題研究のみで得られるものでなく、領域研究や、共同作用する諸影響力の力動的分析をふくめて始めなければ比較教育は進展しない。教育の現実の現象を知ることなくして、未来の形成に効果的に貢献しうるものでなく、また問題の確認も、主題の意味も正しくとらえることはできない。非現実的な一般論だけでは適切な助言すらできない。こう考えてくると、具体的に教育をつかむことは実験室的作業では不可能なことが理解される。教育実験は、凡ての創造的工夫力の源泉である。人間反応のあらゆる複雑性と不可測性をふくんでいる。いいかえれば、私たちの眼前には無数の研究問題が存在し、しかもその方向はどうなるか

⁶⁾ King, Edmund J.: Society, Schools and Progress in U.S.A. 1965, p. X-XI.

⁷⁾ ditto: "The Purpose of Comparative Education" in Comparative Education Vol. 1. No. 3 June 1965, p. 147-159 (p. 150).

わからないのである。こうした教育問題の凡てを討究するために比較教育研究が必要となる。最善の体系ですら、その適切さは時代によって負わされた限界をもっているからである。生涯にわたる再方向付けと再訓練は、来るべき何世代かに渡ってその実践を要請される、先進諸国の大抵の国民の課題である。凡ての人間の役割も変換しつつあるから、学校でかつて教育された内容、現在なされているものだけに依存しては無益である。私たちは、将来必要となるもののことを考え、学習の、新しい母型・メディア・要因・方法が示されている、前衛的な教育実験を観察しなければならない。

発展途上の諸国の不安定な教育類型は急進的なものになり易い。がそれは先例なくとも妥当な目標追求の熱意をもち、古い既成の学校体系の諸制度、方法、カリキュラムを無視するに至る過程そのものの中に、却って私たちは重要な研究対象を発見し得るのであり、またそれは私たち自身にも役に立つものとなる。それは全世界の教育関係が相互関係において変形されつつあるからである。未来への教育に貢献するためには発展途上の国々の教育を比較検討することが必要である。そこでは思い切った教育実験がなされるから、その結果をよく検討することは発展した諸国にとっても他山の石となる。故に比較教育では発展途上の諸国の教育の比較研究が極めて重要な事項となる。要するに、世界内の相互依存的文脈の上で、教育事象を比較透視して問題の所在と確認につとめ、立体的な答の発見の手づるとなるのが比較教育学である⁸⁾。

このように時間的にも空間的にも比較教育学の触手は世界的にのばされてゆくのであるが、それだけに比較教育研究はその可能の範囲が広大になる。このために余り範囲をひろげすぎて比較教育学の限界が漠然としたものになって了うことがあるから、可能と限界をはっきり知ることが必要なのである。また、その主題の展開に応じて、用いる方法も改められねばならないから、補助科学の範囲や種類も多様になり、比較文化に比較教育学を帰一して了うこともあるほどである。

(二)

巨視的アプローチの一の上限をトインビー史観に求めてみよう。この史観が私たちに教えてくれることは、その広い史観により問題を世界史的展望の下にとらえることである。

教育は要するに、一世代がその文化的遺産を次の世代に伝達することである。人間は何事も伝達されることにより、同時に新しいものをつけ加える。創造は無からは生れない。先ず、何かがあって、それを加工することにより、新しいものをつけ加えるのであるが、創造の前に先ず「何か」がある。この「何か」を無視しては新しいものは何も生れない。教育がはじめに「ある何か」から出発しても、それは決して保守的性格を意味するものではない。何かを与えられてから、新しいものがそこから出てくる。トインビー史観においては教育がいかに取り扱われているか。マイヤーズとともに考えてみよう⁹⁾。

⁸⁾ ditto: 前掲書 p. XV

⁹⁾ Meyer, Edward D.: *Education in the Perspective of History* 1960, p. 4-22.

トインビーによれば、歴史は、地理・気候・資源などのような、自然的な諸力と諸条件と交互作用する、人間の目的意欲と希望から生ずる出来事の連鎖である。そして書かれた歴史は、全体の連鎖の中の凡ての出来事にかかわるものでなく、関連ある人間の行動領域の共通地盤に立つ出来事と行動にのみかかわり、歴史の真の出来事は内外両面にわたる社会の生活に関係をもつ¹⁰。

社会の本質、個人と集団の関係などに関する問いはいうまでもなく社会学のありふれた問いであるが、これに対してまたありふれたふたつの答が出される。ひとつの答は、個々の人間は存在することができ、それ自身によって理解され得る実在であること、及び、社会はかかる別々の個人の合成体であることである。トインビーはこの答を、人間は本質的に、ひとり孤独で暮らすことをしない社会的存在であるという理由で拒否する。別の答は、個々の人間という実在は社会であって個人ではなく、その社会は一の完全にして知的に理解し得る全体であり、一方、個人は存在することもできなければ、いかなる他の立場や組織の中にも存在するものとして考え得られない、この全体の一部にすぎないという答えである¹¹。この答も亦、実在は個人であり、人間存在の一の合成体としての社会は何の意味を実在性もないという理由で否定される。

以上のように、ふたつの答を否定してトインビー彼自身は次のような答を出す。即ち、「社会は諸個人間の一関係であり、この関係は彼らの個人的行動領域の一致に成立する。この一致は個人の領域を共通の地盤の中にくみ入れる。この共通の地盤が我々がいう社会である。行動の領域は行動の資源となり得ない。この社会的行動の資源は、その行動領域が諸個人の一致の地盤に立って社会を構成する諸個人の中の、各人が数人またはある一人でありうるのみである。人間の歴史をつくるのは人間個人であって人間社会ではない¹²」というのである。

かかる社会の概念は、普通の人間の経験でたやすく理解することができる。一個人は家庭の長たると同時に、政治クラブ・スポーツクラブ・宗教団体・労働組合の一員でありうる。政治クラブのような社会は、共通の基盤で一致する、若干のメンバーの諸活動の共通基盤である。他の社会についても同じことがいえる。地方の政治クラブより大きい国家または国際的社会の一部であるように、他の地方のそれと結びつくと、若干のメンバーのインパーソナルな関係の媒介としてみられるが、これがトインビーによれば、制度なのである。個人は地方の社会の凡て他のメンバーと個人的な関係をもつが、国家的または国際的組織の凡てのメンバーとかかる関係をもつことはできない。故に制度としての社会は、諸個人のこの活動領域における個人と他の凡ての成員とのインパーソナルな関係の媒介者である。個人がメンバーであるより大きい社会は、小さい社会を包括する（小さい社会から包括されることなく）制度である。例えば、より大きい社会は国家でありうるし、もっと包括的な社会はトインビーが文明（civilisation）と呼ぶところのものである。

10) Toynbee, Arnold J.: A Study of History Vol. 1. 1934, p. 46.

11) 同上書 第3巻 1934, p. 217.

12) 同上 p. 230-231.

トインビーはその歴史の処理において、凡ての小さい社会はそれとなく無視し、より大きいものの即ち文明にのみかかわるが、この文明が最も包括的（またはその次位の最も包括的）な制度なのである。これらがその生活が歴史のほんとうの関心事である社会なのである。小さい社会は歴史研究の理解可能な領域ではない。即ち、もし地方の政治またはスポーツのクラブの歴史を研究しようとすれば、逆に、地方社会とのみかわり、その中でのみ活動するようなものとは別の、諸力や諸要因または諸影響をある期間中考慮しなければならないことに気付かねばならない。更に進んで吟味すると、かかる社会の歴史は、その中でのみ活動できる要因や諸力と関連して書かれていないしまた書かれることもできないことがわかる。かくてこのような小さい社会はそれ自身において理解可能な研究領域ではない。

この結論はトインビーの定義から先天的につくり出されるが、典型的なものとしてみられた社会の歴史を吟味することによってもつくり出さう。トインビーは一事例として大英帝国の国民史をあげる。この単一事例からの例証は充分なものと考えることができよう。どの国民の歴史も、それ自身において理解し得べき領域であるとすれば、大英帝国もそうした国民であるだろうからである。その主要構成要素であるイングランドはヨーロッパの他の国と同じく古い国である。そして地理的にも政治的にも例外的なほどに孤立を保ってきた。が、英国の歴史をよくみると、英国は決して孤立してもいなければ、自己充足的であったこともないことがわかる。例えば、英国の議会政治の確立も、それは英国にのみ特有なものでなく、大陸にも活動していた諸力の産物であったし、英国の産業革命も他の国に活動していた諸力の産物であった。英国と同じように、ドイツもアメリカ合衆国も他の国民国家も、その歴史はそれ自身では理解しうる領域ではない。

トインビーは更に研究を進めて、理解し得る領域は多くの国民国家を包括するより大きい社会であると結論する。このより大きい社会を彼は文明と呼ぶのであるが、それは空間と時間のいずれにおいてもより大きい広さをもち、単一の政治共同体のもつ広がりよりも大きく、単一の共同体はその大きい社会の分節にすぎない。故にもし英国の歴史が伊太利・スペイン・オランダにおいても活動中の諸力を考慮してはじめて書かれうるものとすれば、フランスの歴史も、ドイツ・スイス・オーストリアなどにも活動していた諸力を考慮してのみ書かれうる。もっと広く影響力のある諸力や諸要因を吟味すると、それらは、上記の凡ての独立分離した諸国民国家がそのメンバー国家であるような、より大きい社会によっておおわれた空間の広がりや時間の区劃全般に渡って活動していたことがわかる。このより大きい社会が西欧文明である。

これらの点につきトインビーの論述は威圧的であり結論的である。そしてそれは他の文明のもつ独立国民国家にもひとしく適用されるのである。西欧文明の吟味において発見された規準を適用することにより、彼は他の約26余りの文明を確認した。

更に社会としての文明の概念は、個人の行動領域が一致する共通基盤の意味で、これらのより大きい社会にも適用される。例えば、西欧の14世紀のひとりの人間、即ち、エドワード三世のような人の行動、またはボニファチウス八世のような14世紀のはじめの人の行動は、支配的な制度

を通し、当時西欧にすむ多くの人たちの生活に影響を持ち得たし、また実際に持ったのであるが、日本・南阿・中米のジャングルなどにすむ人たちには何の効果も与えなかった。かくして14世紀の西欧文明は、日本・メキシコ・印度・極東・イスラムなどの当時の文明からははなれたものであり、相異したものであった。

社会や文明のこれらの諸概念はまた次の如く要約されよう。凡ての社会的行動の源泉は、凡ての精神的実在と価値の存在場所である個々の人間存在である。各人の行動の範囲は、他の人々のそれらの領域または範囲とも或る程度一致する。相違した活動領域の共通基盤または一致領域は社会である。多くの人びとがふくまれるどの社会にも、インパーソナルな関係がある。諸制度はこれらのインパーソナルな関係の媒介物である。ある一部の社会は他のものよりもいっそう範囲が広い。広くないどんな社会でも時立てば変化が継起するが、これらの変化は、広くない社会の中でのみならず、よりいっそう広い社会でも活動する諸力や諸要因を考慮することによってのみ理解され説明され得る。それ自身で理解し得る研究領域である社会は、その中でのみ、即ち、説明的要因のために社会の外に出ることなしに、活動的な諸力や諸要因に関連して理解され得る社会である。こうした社会は、多くの歴史家の研究領域であった国民国家と区別するために文明社会と呼ばれる。

文明社会はまた文字通りに歴史をもたない原始社会とも区別されねばならない。この二種の社会の性格を比較すると、制度、分業、模倣は凡て両者に共通であることが知られる。基本的分業は、少数者の代表活動を通して代理的に生活することにより、彼らの個人的生活の狭い半径を拡張する多数者と、活動が代表的役割をする少数者との間に存在する。模倣は、情緒・特性・理念というような社会的財物の、模倣による獲得である。その社会的財物たるや、多数者が彼ら自身でつくったものでなく、すでにこれらの財物を所有していた少数者を多数者が模倣しなかったら、彼らが決してもたなかったところのものである。

行動の源泉に社会自体はなり得ないこと、いかなる領域でも社会的行動を主導することのできる個人の数は、できない人たちの数よりも少ないことなどはこれまでの説明により理解されるが、指導の可能性をもった個人が創造的少数者を構成し、社会の創造的天才と呼ばれうるのである。

凡ての社会に習慣と規則がある。それは、書かれたものであることもあるし、そうでないこともあり、また、あるものは固く、あるものは弾力的であるが、社会の成員としての個人の行動を統制する。社会自身は、ある個人または少数集団の人たちの創造的活動の結果としてつくられたものであり、しかも全集団に与えられた挑戦に応戦してそうするのである。それぞれの習慣や規則はその起源を類似の個人的活動にもつ。バジエットが習慣のかたまりと呼ぶところの、法律や習慣の全体は、少数の創造的個人によってつくられた行動・特性・情緒・理念の類型を大衆人が模倣することによりつくられたものであった。つぎの世代は世襲的な社会技能により、それらの類型や特性を習慣のかたまりの中に固定した。原始社会において模倣はより古い世代や祖先に向けられる。模倣がかく後方に向けられる社会では習慣が支配し、社会は静的にとどまる。これが

既知の原始社会の事例である。一方、文明過程にある社会では、模倣は、先駆者なるが故に次に来るものを支配する創造的個性に向けられる。そして模倣が未来に向ってなされる社会では、習慣のかたまりは破られ、その社会は変動と成長のコースに沿って、力動的な行動を展開する。力動的運動と静的状態のこうした対照において、文明社会と原始社会の差別がみられるのである¹³。が、この差別は恒久的・基本的なものではない。原始社会も、亜人間（Sub-Man）から人間（Man）を発展させるために、前向きの模倣をもった力動的運動と活動をかつてしていたことも考えられるからである。各文明において、それが最も元氣よく成長しつつある時にいてすら、その成員集団は、原始社会の成員と同じような、流れのない静止状態にあり、原始人と同じ情熱、全く同じ人間性をもつ人間なのである。

かくて動的運動と静的状態の対照は、原始社会と文明社会の、類似点の中に相違点があるのを示してくれる。

諸文明の研究と結びつく第一の問題は、その起源の問題である。即ち、如何にして、また如何なる環境の下に、それらは存在するに至ったかという問題である。これに対し平凡に与えられるふたつの答は、文明の起源を説明する積極的要因として民族と環境をあげる。しかしいくつかの起源を調べると、ふたつまたはそれ以上の殆ど同一の環境の中で、ひとつは文明を生みだし、他のいくつかはそれを生み出すのに失敗したという事実、及び、諸文明は全く別種の環境で生じたという事実を示してくれる。故に、環境は文明の起源を説明し得ないのである。また凡ての例証を調査すると、人間の業績成就における、いわゆる民族的説明は馬鹿げたものか欺瞞かであることがわかる¹⁴。

民族と環境を吟味調査した結果からみてトインビーは、「科学的に構成されうる、凡ての民族的・環境的・または他の資料に私たちが正確に精通していても、これらの資料が代表する諸力間の相互作用の結集を予測することはできないであろう。……ひとつの未知数として残るべきものがある。……この未知数は、現実におこる試練に対する行為者の反応である。……測量し科学的に前以て評価することができない、これらの心理的はずみこそ、出会いによって生ずる事件を現実決定する諸力なのである¹⁵」とのべている。

発生起源はむしろ相互作用の機能である。この理念を最も適当に表現することばは「挑戦と応戦」（challenge and response）である。凡ての文明は、物理的環境または人間的社會環境か、或いは両者の結合によって個々の人間に与えられた挑戦に対する個々の人間の側における応戦として生じたものである。19の文明、数え方によっては21の文明が即ちこれである。

「挑戦と応戦」の中にふくまれた概念は、人間個人や人間社会のいずれにも適用される。トインビーはこの概念内容の説明根拠として偉大なる神話——主として、個々の人間の心に影響する超人的な諸力のプレーにかかわる神話を用いる。この概念の本質は、個人の平衡（或は休息また

13) 同上書 第1巻 p.192.

14) 同上 p.245.

15) p.300.

は満足) または静的状態が、外的には自然的または社会的環境から、内的には新しい理念の把握または精神的経験或は増大した認識から起った力によって妨害されるときに、平衡の回復に向う努力が、妨害力に対する個人の応戦であるということである。このことばの強調点は、応戦が予測不可能であり、■山であり、科学的に決定され得ざるものであることに存する。このことばは、結果が科学的に予測できることを示唆する因果 (cause-and-effect)、または機械的に或は物理化学的に示唆する「刺激—反応」というような可能的表現の代りに慎重に使われるのである。

身体、有機体、自意識としての人間個人はつねにいくらか不安定な平衡状態にある。物理的な力はたえず彼に働きかけつつあり、生物学的な力もひとしく継続的に影響し、彼の人間環境の社会力は常に存在している。かくて個人のいかなる平衡状態も常に相対的に安定しているにすぎない。またいかなる挑戦も、多くの、同時的に提起された妨害のひとつにすぎないが、そのとき個人にとり、最も印象的にして最も重要なものである。挑戦に対する彼の応戦は、さまたげられた平衡を回復しようとする努力であるが、それが成功すれば実際に回復する。しかしそれは自意識的な人間のために高い平面または次元においてである。この抽象的概念は具体的には各人の普通の経験の中で例証され、家庭や家族の人間的社会環境から生ずる挑戦は個人と衝突する。個人は彼自身のやり方でそれらの挑戦に応じ、少しずつ応戦して家族内の彼の性格や個人としての彼の性格をつくりはじめるが、暫らく立って、学校や幼稚園に入り、しばしばショックを感じたり、うろたえたりして、彼の教師も級友も、彼の親や兄弟がとるのと同じような、彼に対する態度をとらないことを発見する。この妙な新しい一連の態度が応戦や彼の側での順応を求め、そして彼はこれらの応戦をする。彼の生涯の各段階を通して同じことをし、そしてある段階に至っては殆ど毎日応戦をくり返すのである。

原始社会における「挑戦—応戦」の活動はエジプト文明圏の始めにも見られる。恐らく7・8千年前、北アフリカの気候がかわり始めたとき、原始社会の人たちは最も重要な自然の挑戦に出会いはじめた。彼らが住んでいた土地は徐々に変化しつつあった。雨降りの日が減少したが故に、ゲームができ、生存のための充分な手段を提供してくれた、楽しい土地から、今日のような荒廃の土地へと変化しつつあった。凡ての彼らの習慣や生活様式は、数えきれない世代の数を経て、前から存在している条件への応戦の中に発展し、それらに順応し、習慣のかたまりの中に固定した。

自然的環境が異なるものになりつつあったから、その土地の原始人たちは、三つの可能な選択条件に直面した。第一のは、古い習慣を保有し、初期の気候条件が支配しつつけた南方へと移り、先祖のやり方と同じ生活をつづけることであった。住民の一部はこのやり方を選択し、乾燥という挑戦を避けようとしたのであった。

第二の選択は、彼らの習慣を保有し土地に残ることであった。これらの習慣は変化しており、また変化しつつある状態下において、くらし得るには不十分なものであったから、これをえらんだ人たちは彼らの順応の失敗に対し死の代価を払ったのである。

第三の選択は、土地にとどまり、ナイル河の水の動力化と貯水、土地の灌漑と発掘、今では豊

饒な土地になっている土地に永住することなどの可能性や方法を、はじめて考えた創造的天才たちの指導に従うことであった。これを選択するためには、原始的な習慣のかたまりを一掃することを要したが、この第三の選択をとることにより、この地方の人たちは力動的な発展をとげることができたのである。

自然の挑戦に応戦して生じた諸文明をつくった環境を調べると、文明は安楽な生活を与える環境でなく、困難な環境で生じるものであることがわかる。このことは凡ての場合、よりいっそうきつい打撃がより強い刺激を生み出すということを示唆する。しかし更に比較研究をすすめると、あるときには刺激は反応の可能性を破壊するほどにきびしいものであること、より正確な定型的表現を用うれば、最も刺激的な挑戦はきびしさの欠乏と過剰の中間に見出されることを示してくれるのである。

發育不全の (abortive) 文明の三つ——極西キリスト教文明・極東キリスト教文明——スカンデナビア文明——は極めてきびしい刺激の結果の例であり、次の五つの發育停止の (arrested) 文明——ポリネシア人・エスキモー人・遊牧民・スパルタ人・オスマンリー族の五文明——は、凡て大きな仕事を企図し成就した結果として固定して了った。これらの文明は、若干の刺激をまだ与えるきびしさの程度と、収益逓減の法則のあらわれる程度との境界線上にある、挑戦に対する応戦であった。

かくて文明が存在するためには、きびしさの欠乏と過剰の間の平均である最適度の挑戦に加うるに、一人の創造的天才または数人のそれによってなされた、挑戦への応戦の開始が必要となるのである。また、天才たちによってなされた応戦は刺激的であり、天才たちの指導は有能であるから、非創造的な大衆の無関心が、習慣のかたまりが破壊され、彼らの模倣がこれらの天才に向けられるような点にまで克服されることが必要である。更にまた、この応戦は、現在のきびしい試練に耐えるのみならず、社会を次の挑戦が生じたときにそれに耐えうるようなのぞましい位置におくようなものであること、はじめの挑戦に打ち勝った後で發育が停止されないように、社会を固定させる位の大事業でないことが必要とされる。

かくて凡ての文明の發生は静的な状態から、社会に与えられた挑戦の結果としての力動的活動への変形である。發生し成長と順序よくつづけば、平衡の回復への刺激によってひき起された妨害からの単純な限定運動のみでは不充分である。この運動を、反復し何度もくりかえすリズムに転ずるには、一連の、均衡を通りこした不均衡の中を努力して活動する生の跳躍が必要であり、この生の跳躍は、發育不全だったり停止されたりしない、文明のそれぞれの歴史の中に探し出されうるものである¹⁰⁾。

若干の文明の成長過程を分析すると、成長過程はあらゆる場合、進歩の装置の簡單化をふくむことがわかるのであるが、成長過程を、よりいっそう解明的な方法で、簡單化でなくエーテル化

10) 同上書 第3巻 p.119.

(靈性化)として記述することができるように、この単純化は、存在の低い領域または行為の領域から、より高い領域へと、エネルギーの転移または強調の推移を伴うものである¹⁷⁾。成長の基準は、故にエーテル化であり、または、物質的領域から、「挑戦—応戦」の行為が選択的な場をその中で見出しうる他の領域への、行為の場の推移である。この他の領域において、挑戦は「外部から侵入するのではなく、内部から生ずるものであり、挑戦に対する勝利の応戦は、外部の妨害を打破し外部の敵に打ち勝つという形式をとらなくて、その代りに、内部の自己接合または自己決定において自らをあらわにする¹⁸⁾」のである。

一領域から他領域へ移る行動のこの傾向は、単に傾向にすぎないが、全行動が専ら二領域の中のどれかにおいて生ずる、「挑戦—応戦」の例がどこにもないからである。この傾向は文明におけると個人的人間精神におけるとを問わず、成長である。

行動の場のこの推移の一例は西欧文明圏のふたつの継起する応戦の中にみられる。例えば、スカンディナヴィア人の猛攻撃の挑戦は、封建体制的な応戦を喚起したが、この封建体制は階級間の社会的、経済的、政治的分化を必然的に伴い、この分化は西欧文明の構造において若干の圧迫と緊張をかもし、これらの緊張は成長社会が当面した次の挑戦を生んだ。西欧キリスト教は、主権国家とその個々の市民との関係の新しい体制による、階級間の関係の封建体制のおきかえの問題の次の課題を発見するまでは、ヴァイキング族撃退の手をほとんどゆるめなかった。西欧文明史上のふたつの連続的挑戦のこの例において、外部領域から内部領域への行動の場の推移ははっきりしたものであり¹⁹⁾、文明の凡てはその始めから没落まで、自己決定のたえざる増加を示しているのである。

トインビーのいう成長は、地理的拡張、人口増加、物的記念物・寺院・円形演戯場・陸橋・百科全書や教科書の増加さえもの蓄積を意味するものでないことはいうまでもない。実際にこれらの現象は崩潰と世界国家の後の段階と両立しないものでなく、これらの後の時代にも同じ現象があらわれた。例えば、常にローマ人によってつくられた最大の寺院は帝国時代もずっとつくられ、ギリシャ人の最大の地理的拡張の時代はギリシャ社会の崩潰後であった。また支那で大きな百科全書が編集されたのはこの成長期が終ってからである。

その崩潰期において若干の文明は、それらの文明か、若しくはむしろその創造的少数者が、適当な応戦を遂行することができなかった挑戦に出会った。諸文明の究極の規準と基礎的原因是、その各部分間の調和の欠如であり、従って内的不和、騒擾、その結果として生ずる自己決定の欠如などであった。この不和は部分的にはふたつの異った次元に同時に生ずる社会分裂においてあらわれる。即ち、地理的にはなれた政治的共同社会または国家間の分裂と、地理的には混合しているが社会的にはなれている諸階級の分裂とである。この社会が多くの独立分離国家に節合することは、同一国家の名目上の成員の間で漸次に強まってゆく調子の相殺的な戦争を生ずること

17) 同上 p.183.

18) 同上 p.192.

19) 同上 p.196.

になり、この戦争はひとつの残存国家が、その同僚戦闘員の死体の間でよろめきながら半死半生で残されることになるほどまでにたたきのめされて終末に達する前に、社会のエネルギーを消耗してうのである²⁰。

この相殺的戦争の時期は、文明の混乱の時代と呼ばれる。混乱の時代の次には残存国民によって世界国家がつくられる。その世界国家は、その消耗し尽された残存敵手を処理するために必要な最後の少量のエネルギーを恰い集めることができるのである。そして社会は物質的に消耗され、精神的に弱化し、戦に疲れているから、世界国家は、分割征服された国民間に、相対的にして不安な平和の一種を実施することができる。かく征服された国民に対し世界国家は支配力をもち、この世界平和は、文明史上、全体崩潰への最終逆戻り以前の、最後のもり返しなのである。

文明が崩潰期にその中に運び去られる諸階級は支配的な少数集団、即ち、内的プロレタリアート（internal proletariat）と外的プロレタリアート（external proletariat）である。創造的少数集団が文明の崩潰期に挑戦への有効な応戦をすることに失敗し、従って説得により大衆を追従させることに失敗したから、今や彼らは価値のなくなった伝来の特権の地位を力づくで保持しようと企てる。以前の少数集団はかくして支配的少数集団に転化する。

内的プロレタリアートとは、文明の構成員であり、少数者に熱心に追随するのではなく、権力の脅威によって、または直接に権力によって、暗い黙従に強いられる大衆である。プロレタリアートという語はここでは都市労働人口のマルクス主義の意味で使われているのではなく、何らかのやり方で一定の社会の中に住んでいるが、その社会に属しているのではない、社会的要因または集団を意味するために使われる。プロレタリアートはその身体的存在の事実を越えて、その社会に何の利害関係ももたない、社会の一要因または一集団である²¹。

プロレタリアの真の証明は貧困でもなければ、卑しい素性でもなく、それは意識であり、そしてまた、社会における彼の先祖伝来の位置から廃嫡されているという意識、彼の適法の家である社会でのぞまれていないという意識がふきこむ憎悪の意識である。この主観的なプロレタリア主義は物質的財物の所有と両立しないものではない²²。20世紀の西欧社会の内的プロレタリアートの例はアメリカ合衆国の中西部諸州の小作人や、至るところの失業者の中に見出される。また、ナチ体制下のヨーロッパの全人口の大多数の中にも見出されるのである。

外的プロレタリアートは、多くの場合、強制的に、文明の社会組織の中へ補充されたり、外国文明のまたは原始社会のメンバーから構成される。

分裂が最終的消滅に向ってつき進むにつれて、プロレタリアートはますます支配的な少数者からはなされ、その少数者は権力の地位を確保しようとする力を増すような強制される。支配的少数者がその権力を増強するに従って、プロレタリアートは、少数者の不寛容な支配下からの解放の行動を最終的に遂行するまでは、不正には憎悪、恐怖には憎しみ、暴力には暴力をもって返報する。

20 同上書 第5巻 1939, p.17.

21 同上書 第1巻 p.18.

22 同上書 第5巻 p.63.

しかし文明社会の支配的少数者は完全に非創造的なものではなかった。彼等は混乱の時代の終り頃に、世界国家をつくり出すことに成功し、その一部は哲学をつくった。外的プロレタリアートは多くの野蛮的な戦争部隊をつくり出し、内的プロレタリアートは宗教を生み出した。

宗教の起源を調査すると、それはふたつの階級に分れ、その規準は宗教の情熱の資源に依存することがわかる。例えばキリスト教はその情熱を土着のギリシヤ的資料からでなく、シリア社会の残滓からギリシヤ社会へ強制的に新兵にとられたプロレタリアートからひき出したのである。従ってその情熱はシリア的であってギリシヤ社会には無縁のものである。他方、ヒンズー教はインド社会の混乱の時代の全く土着的資源から生じた宗教である。

多くの場合、内的プロレタリアートによってつくり出された宗教は世界教会に発展し、世界教会の中の四つは、後に発展する文明のための準備時代として奉仕した。例えば、ギリシヤ文明の世界国家、即ちローマ帝国が崩潰したとき、没落と分裂の後に来たものは、政治的制度的真空ではなかった。政治的にローマ帝国の後には一群の蛮族的後継国家があらわれ、キリスト教教会の制度は存続した。制度をもったその教会は、その中で、西欧文明圏のみならず正統的キリスト教文明圏も存在するに至った準備時代として奉仕した。同様に、支那文明圏が崩潰したとき、大乘仏教であった世界教会が後の極東文明圏の準備時代の役をした。そして印度文明圏が衰えた時、ヒンズー教はヒンズー文明圏の準備をし、シリア文明圏が消滅したとき、イスラムはアラビアとイランの文明圏の準備をした。

トインビーが準備期現象 (the chrysalic phenomenon) というのは簡単にいえば次の如くである²⁹。キリスト教会は、歴史的にはローマ帝国がそうであるように、非常に目立つ現象である。先ずその枠の中で成長し、それ自身の根底として帝国の組織を自由に採用することにより、ローマ帝国から得た世界性の故に目立つ存在となるのである。ギリシヤ文明国の世界国家としてローマ帝国は、それ自身の中にギリシヤ文明圏を編入したが、三つの大きな階級に分れた。即ち、表面で自らを維持していたにすぎない支配少数者、下から影響を与えつつあった外的プロレタリアートの三階級である。カトリック教会はその最初の段階において、内的プロレタリアートの全体を自分の中へくみ入れることにより、ローマ的政治世界の類型に従った。この段階における教会の世界性は、ある意味においてローマ帝国が結合を保っていた三要素の中のひとつのみをもつにすぎなかったから、ローマ帝国の世界性には達しなかった。一方において、内的プロレタリアートの愛情と忠誠に対する教会の支配力は、プロレタリアの下層社会の愛情と忠誠に対する帝国の支配力よりもはるかに大きかった。カトリック教会は、内的プロレタリアート自身により、彼ら自身の要求についての感覚を満足させるために、彼ら自身の精神的物質的資源からつくられたものであったからである。これに対しローマ帝国は、権力によってプロレタリアートに無縁の制度として自己を提示した。かくて教会は岩の上に立てられた家たることを示したのに対し、帝国は

29) 同上書 第1巻 p.56ff.

砂の上に立てられた家であった。そして死にかかっている帝国が倒れたとき、次の空位期間はいきっている教会に、創造行為を完成する機会を与えたのであった。そのとき、教会は消滅したが、教会をその廃虚の上に残しておいた古い社会と同じ種類の新しい社会が、完全に時熟の中に生じてきた準備時代の役割を果たしたのであった。

またトインビーによれば、私たちが世界教会を吟味するとき、教会は、それが歴史においてはじめてあらわれた文明史の枠の中で、全体性において包括されうるものか、はたまた、文明が原始社会からはなれていたように、私たちは教会を、特殊な文明圏からはなれた、他の種の社会の代表としてみなしてはいけないうかどうかの問いを免れざるを得なくなる²⁴。しかし同時にトインビーは文明の概念を、理解し得る領域として社会生活全体の独立単位として使い、そうした文明が発達段階で自らを分節としてその中へくみいれるような、相対的な教区社会や一時的な政治社会と、文明を比較したのであるが²⁵、彼は思想の有用な道具であることがわかったから、この概念を使用しつづけたのである。

トインビーは文明間の接触を考えるようになると、研究領域の拡大の必要を感じに至った。また高等宗教の研究のために、最少限の理解しうる領域は、単一文明の領域よりも大きいものでなければならないことも知られた。それはふたつまたはそれ以上の文明が会合するような領域でなければならないからである。かくして文明は理解しうるものであるという、はじめの基礎的仮説は、崩壊期の諸文明を理解する場合にはあてはまらないことがわかった。このはじめの仮説は彼自身によって、性格的な経験主義者的情調の中に何の惜しみもなしに捨てられた。トインビーはこの点、彼の著作のはじめの六巻に捧げた努力を無視したとして批判されたが、この批判は当たっていない。天文学者が写真を研究中に拡大鏡をはづして写真が示すよりもより大きい領域を見出すようにして照準望遠鏡をとりあげるように、トインビーは最初の仮説を捨てたままである²⁶。彼は単に他の性質の事実を説明するのにはや適当でないことがわかった概念を捨て、新しいより大きい概念に転じたにすぎないのである。これが孤立の状態における理解し得る領域としてでなく、また社会生活のそれだけで完備した単位としてでなく、宗教史へのその効力に関連しての、諸文明の解釈である。この解釈の原理を適用するならば、私たちは第二世代の諸文明を、それ自身の業績を成就するためにでなく、完全に巢立のできる高等宗教が生れる機会を提供するために、存在するに至ったものとして考えることができる。

第一の、若しくは第一世代の文明は原始社会から派生したものであり、第二の若しくは第二世代の文明は第一次文明から派生したものであった。第三世代の文明は凡て先行の第二文明から、準備期の教会を通して派生されたものであった。かくて西欧文明はキリスト教を通してギリシャ文明圏から、正統キリスト教及びそのロシア的支流も亦キリスト教を通してギリシャ文明圏から、

24) 同上書 第5巻 p.23.

25) 同上書 第7巻 1954, p.1.

26) Meyers: 前掲書 p.14-18.

ヒンズー文明圏はヒンズー教を通してインド文明圏から、アラブとイランのそれはイスラムを通してシリア文明から、支那と日本の極東文明は大乘仏教を通して古代支那文明から派生した。

以上のことを念頭において高等宗教への影響に関連して諸文明を考えると、第一次及び第二次文明の発生と没落の連続はリズムをなし、そのリズムの中で車輪の連続回転は、回転する車輪自身が描く反復的循環コースの上でなく、目標に向う前進運動において運搬具を運ぶ。諸文明の車輪の回転における下降運動は、宗教という立派な車を前方と上方に運ぶ最上の手段である²⁷⁾。

かくて諸文明の歴史は循環的にして反復的なものとしてあらわれる。それぞれは、生れ成長し、衰え、混乱の時代を通り抜け、現在残っているものをのぞく凡てが遂に崩潰してゆく。新しいより大きい概念を心にえがいて、諸文明が下から二番目の段階として、世界国家を、目的そのものとしてでなく、それらを超える何かへの手段として、吟味することができるのである。

諸文明圏の混乱の苦悶の時代の後で、世界国家は、社会分裂の兆候であり、しかも同時にこの分裂を抑止し、拒もうとする企図である²⁸⁾。世界国家を建設する場合の、支配的な少数者の意識的目的は、あらゆる場合、社会の浪費エネルギーを保護することにより、自己を維持することである。一世界国家を建設する場合の彼らの意図は、社会のエネルギーをこうした利己的目的への一手段として使うことである。しかしこの企図は決して成功しない。世界国家は、いかにその生命が長くひきのばされようとも、常にその消滅の前の、社会の最後の段階であったことを証するものであり²⁹⁾、トインビーは世界国家の奉仕の受益者は一体誰かを問うのである。

この問いに答えるために、彼は世界国家制度の仕事や受益者の調査をする。この制度は、諸設備（交通・守備隊・植民地・地方・首都などをふくむ）、流通制度（公式言語・筆記文字・法律体系・貨幣・度量衡・カレンダーなど）、諸団体（陸軍・公務・市民団体など）をふくむ。トインビーの調査は充分なものであり、資料が知られる限り、凡ての世界国家の凡ての制度に及ぶのである。

その一例を挙げよう。ローマ帝国の創立者たちや征服者たちは彼らの、印象的な交通の体系をつくり維持したとき、彼らはその体系の目的の明瞭正確な理念をもっていた。それは帝国を防衛し維持することであった。しかもこの体系は他の集団によって企図されたのとは別の目的で利用された。即ち、交通の大道は蛮族をしてギリシャ社会の中央部につき進むことを可能にした刺激した。それはまた聖パウロや他のキリスト教使節団の旅行を便利にし、従ってキリスト教会の成長をも促進した。ローマの交通体系がそうであったように、他の世界国家のそれも同様であった。その受益者はこの体系の建設者たちの企図したものとは異っていた。

トインビーの調査や世界国家の全体研究は、ふたつの概括的結論に達した。第一の結論は、世界国家はその業績が実りある限り、種蒔くひと自身によってよりも、他人の手でその収穫が刈り

27) Toynbee: 前掲書 第7巻 p.423.

28) 同上書 p.4.

29) 同上 p.54.

とられがちであるということである。第二は、この方向で創造的となり、その見知らぬ受益者たちの創造的行為を通して、第二次的に代替的方法である限りにおいて、世界国家は無意図的に、また実際に意志に反して創造者であるということである。世界国家自体の重要目的は創造者であることでなく、生き残ろうとすることであり、その受益者の生活において再び世界国家を見出さんがために、その生活を失うという経験は、世界国家の運命に世界国家を和解させることをせず、世界国家を刺戟して反抗と憤りにかりたてるのである。トインビーたちの調査によれば世界国家の主要な受益者は世界教会なのである³⁰。

世界国家の主要な受益者は高等宗教であるということは既定のものとなされる。この事実は、それだけをとりはなして考えると何ものをも証明しないのであり、それは経験的な内容を、あらわれ出るべき、完全に成長した高等宗教のための機会を提供するものとしての第二次文明の概念に与える。事実の例証の記録の蓄積は一連の現象の背後には恐らく一の目的が伏在するだろうことを示唆する効果はもつといえる。

高等宗教は別の、より高い理解し得る領域であり、その種類は原始社会を文明が守ると同じく、種としての文明を守る別種のものであるというのがトインビーの結論である³¹。

上述のことは、教育が考えられる見透しを与え、比較研究のために枠組と背景を与えるトインビーの見解の要約である。この外に有用にして解明的な別のふたつの極念がある。それはいくつかの文明の哲学的同時代性 (the philosophical contemporaneity) と哲学的同価値性 (the philosophical equivalence) についてのトインビーの考え方である³²。

いくつかの文明の哲学的同時性というのは簡単にいえば、次の如くである。もしも地球上の人類の年齢が約30万年であるとするならば、また、文明の年令が約6千年であるならば、3世代凡ての文明全体の生命は、人類の生涯の50分の1以下に集中せられるわけであり、これが哲学的同時代性である。人類史において意義ある凡てのものが、その50分の1の部分に生じたことになるが、このことは、亜人間 (Sub-Man) の人間への変形、言語発展、火や車輪の発明などについても同じことがいわれるのである。

しかし諸文明圏が同時的であるということには別の恐らくもっと重要だろう意味がある。トインビーによれば、第一次世界大戦がはじまったとき、その時点の世界の不安状況の中での経験は、ギリシャ時代のツキヂデスが彼の時代において経験したことと同じである。哲学的同時性についての考え方はツキヂデスにもあったのである。彼と彼の世代は、私たちがそれぞれすでに達した歴史的経験を、私たちより先きに解決していたのであった。いうならば、彼の現在は私たちの未来であった。年代記にどうあろうと、ツキヂデスの世界と私たちの世界は同時代的であることが今や証明されたのである。そしてもしこのことがギリシャ・ローマ文明と西欧文明の真実の関係

30) 同上 p.381.

31) Meyers: 前掲書 p.20.

32) Toynbee: Civilization on Trial 1942, p. 7-8.

であるとすれば、私たちに知られている凡ての文明国の間の関係は同じものであることがわかるのではないだろうか。とトインビーはみるのである。

この示唆から、もしもツキヂデスの時代のギリシヤ人が、私たちがいま切り抜けている段階を切り抜けたとしたら、またはギリシヤ人がとったと同じ転回を私たちがしたとしたら、そのとき私たちはギリシヤ人自身が自らを見出したのと同じ袋小路に私たち自身もあることを期待することができるし、もしその袋小路が、のぞましからざる場所であるなら、ギリシヤ人の経験から、その袋小路から逃げ出すためには別の転回をしなければならないことを学ぶことができるだろうというのである。

諸文明の哲学的同価値性の概念は初期の「歴史の研究」では、次の如く説明される。それぞれの文明の各メンバーが自分たちは他人にまさっていると判断するときの媒介となる主観的感情でなく、凡ての人間努力の目標の規準を、もし私たちが用いるときは、凡ての文明がその目標に達していないという意味で同価値であるというのである。

前にのべた如く、この概念は後期の「歴史の研究」の諸巻で修正されたが、否定はされなかった。一部の文明即ち第二世代の諸文明は高等宗教を生ずる機会を提供し、そうすることにより、ただ他の文明を生むにすぎなかった第一世代の諸文明よりも、また、むなしい反復のように見える第三世代のそれらよりも、人類ひとりより有効であり、従ってより価値のあるものとなったのである。要するに以上のことがトインビーにおいて得られる、その中で教育が考慮せらるべき枠組を提供する指導的理念である。

(二)

このようなトインビー史観を教育史に結びつけたらどうなるだろうか。その一端を再びマイヤーでの先例にならって考えてみよう³³⁾。

トインビーにより19に分類される文明は、それぞれ特有の性格の教育を持ち、その特性は、相違した環境や、社会の特殊なエトスから発生したものであるが、教育体系によっては類似性がみとめられるものもある。支那、印度、ギリシヤなどのような第二次文明の一部の中には、他の文明の場合よりもより多くの類似点がある。これには二つの理由がある。即ち、第二次文明は凡て準備期の教会によらずに、第一次文明から発生したものであり、その凡てにおいて筆記ははじめの頃は一般に用いられなかったことと、第三次文明（極東文明、キリスト教文明、ロシア文明、ヒンズー文明、イスラム文明、初期西欧文明など）はその逆であったということの二つの理由である。第二次文明の場合に類似点が多いだろうという推定は若干の例において正しく、特に成長期の文明においてはそうである。混乱と世界国家の時代には諸文明の間に大きい分散と相違があり、この中においてさえ、各段階に共通重要ないくつかの一般的傾向があった。

33) Meyers: 前掲書 p.253-268.

九つの第二次文明の中、六つは上述の説明の枠の中には入らないが、支那、印度、ギリシャの社会だけがそうだった。アンデス文明、エジプト文明、インダス文明、スメル文明、バビロン文明、ユダヤ文明の中には上記三社会のに似たものがあった。

シナ、インド、メソポタミア、エジプトの初期の思想の中では、自己と他人の間に鋭い区別がなされなかった。この区別は、初期ギリシャ哲学や西欧のその継承者にはあり、それは巨大な、影響力の広汎な結果をともなった。この故に、ギリシャ文化と、支那や印度の文化との間には相違が存するのである。

支那、印度、ギリシャの社会のいずれにも混乱の時代の始めに、凡ての問いに対する思弁的関心の一般的増大の一端として、学習の理論や過程に非常な注意が払われた。支那において非常な影響をもった教義は、凡ての人は殆んど同じであると教えた孟子のそれであった。各人の性質や天賦の才は、特に基本的な性格において、遺伝的な変化はあるにしても、凡ての他人のそれに類似するものである。人が成熟するにつれ、彼の本性はひき出されて発展させられねばならない。人間の本性をひき出し、人間に彼の全存在を悟らしむるものは、「道」である。人の性と道は連結し、宇宙の秩序から派生する。この秩序こそ宇宙そのものの構造である。しかし、道はひとりの人間のみによって従われるのでもなく、また孤立してあるものでもない。人間経験における道の教化や建設がなければならない。道を教化開発するものが教えであり、これが教育に当る。教は教授のみを意味するのではなく、文化、政治、宗教、ある種の社会をも意味する。かくてこの概念と、全社会の全面による教育としてのギリシャのパイディアの一般理念との間に類似があることが強く示唆される。道への教育の目的は、あるはっきりした性格を示し、宇宙と連結することの意味を知った聖人君子をつくり出すことである。

インドの教育の基本目的は人間生活の基礎目的と最高目標に緊密に結びつけられていた。この目標は個人我と宇宙の精神的実体の親密な連結を完全に自己意識的に知り、実現することであった。またその中、前者の後者依存を認識することであった。自己実現のインド的概念と、人間本性の、人間による実現の支那的概念の類似は明らかである。

プラトン哲学において、この概念は全く異ってのべられており、恐らく基本的に異っているようであるが、注目すべき類似もある。プラトンによれば、理念は、宇宙そのものの性質において固定された普遍的原理であった。孟子は、道と人間の本性は普遍であり、宇宙そのものの構造の中に固定したものであるといった。また、プラトンによれば善の理念は根本実体であり、凡ての実体の根源であった。ウパニシャッドの教義は、ブラーマンが根本実体にして凡ゆる実体の根源であるとする。プラトンにおいては、生や教育の目標は善の直接の理解であり覚知であったし、ウパニシャッドは生の目標はブラーマンの実現であるとした。孟子においては個人の自己開発の最高目的と最終成就是、個人が彼の存在の根拠と一になる覚知の状態であった。以上のことは相違の中で目立つ類似である。他方、プラトンは自己と善の間には同一があるとは教えなかったし、ウパニシャッドが教えたように、自己と凡ての生けるものの間の親密な関係のあること、また、道は

宇宙的秩序から派生されることも教えなかった。が、長い、熱心な訓練の後の哲学者による善の最終理解は、孟子の自己と神秘主義のインドの実現と非常に似ているものがあるように考えられる。

プラトンの哲学は、ギリシヤ思想の一の性格的な特長を代表してはいたが、混乱の時代の、普遍的に、いなく一般的にすら承認された哲学ではなかった。ギリシヤにおいて少なくともその時代のひとりの哲学者が、インドの支配哲学や支那の優勢な哲学に類似した考えをもっていたことは注目すべきことである。

以上の三文明（インド・支那・ギリシヤ）において、発展期の貴族的教育の主目的は学生の性格の発達ということであった。訓練は基本的に道徳訓練であった。しかし、主目的が心のよりは性格の発達であったということ、訓練は知的なものよりはむしろ基本的に道徳的なものであったということ、技術的または職業的よりは一般的なものであったということ自体、心と性格、道徳と知性、人間の内的存在と外的行動の間に区別があるということを示している。これらの差異は後年いろいろな思考方法から派生する。これらは、インドのグールー（gúru）、支那の君子（chun tzu）、ギリシヤの家庭教師に比すれば、非現実的、強制的、人工的であるかに見えるが、これらの教師は、道徳的に開発された人間、即ち、理想の人間は彼の内面性においてのみならず、その行動においても開発されていたこと、人間の行動はとにかく彼の内面性の表現であり、それから分離されたものでないことを考えていた。

この態度と対になって、内面的人間の文化と、話し方・行動の仕方・正しく犠牲になるやり方などについての知識とは、ただ2・3の少数者にのみその所有に値し、非常に価値あるものであるという信念が存在していた。これら三つの社会において、かかる信念の大部分は更に発展して、必ずしも各人が教育を受ける必要があるとは考えられないし、また教育を得ることができるとも限られず、ただ家庭教師からえらばれるほどの、道徳的に価値があると自証して生徒たる身分を保有したもののみによって、教育は受けられその利を得られるのだという信念の基礎となった。それはまた、知識の教授、性格を発達させた訓練の伝授は、単にそのために教師が仕払いを受くべき何かではないという信念の基礎でもあった。そしてこの信念は、家庭教師と生徒との間に存していた関係によって確認された。それは友情や愛の信念でもあり、家族のメンバーの間の関係のように親密かつ個人的なものであったし、インドやエジプトにおける如く、家庭教師と生徒は同じ家族のメンバーであった。こうした関係の樹立、それから生じた価値の発達、仕払授受の対象となるようなものではなかった。尤も今日の友人間にみられるように、尊敬と愛情の印としての贈物の授受はなされていた。こうした、「家庭教師——弟子」形式の教育は勿論完全に私的なものであった。成長発展期のどの社会にも、教育に対する公的な国家統制、または教育への国家的関心すらもその痕跡はなかった。

凡てこれらの三文明において、教育はひとつの理想をもっていた。そしてこの理想は、宇宙の性質とにかく根拠づけられたものであった。ギリシヤで生徒たちの競争のために、教師たちが設定したパターンたるホメロスの英雄の努力は常に絶対的な美と完全な勇気に向けられていた。

かかる美や勇氣は現実の英雄の行為や生活をはるかに超えたものだった。少し経った理想的人間のギリシヤ的概念が彼らの教育を支配した。この理想は実在的であること、理想の人間の人間概念からは独立であること、人間の性格形成の指導と規準であることなどであった。インドにおいては、この理想は自己実現であり、実現さるべき自己は狭い社会的自己でもなければ、身体的自己でもなく、また、初期において、普遍的な精神的自己に関連した何かとして考えられた、より大きい精神的自己以外の何かでもなかった。尤もこの信念の明確化と構成は後年になるまで実現されなかった。支那においてはその初期に、その例証はギリシヤやインドの場合ほど明瞭ではないとはいえ、ひとつの理想が貴族教育を支配した。

ギリシヤはポリスの概念を発展させる点においてこの三つの第二次文明の間で独得であった。また、必然的本質的にポリス共同社会のメンバーとしての人間の理想の上にギリシヤがおいた強調度の点においても独得であった。文化としてのギリシヤのパイディアが後世の凡ての西欧的文化概念の根源であるという見解を支持するもの、この性格的にして独得なギリシヤ的な概念とその強調である。あれこれの発展のひとつの結果として、ギリシヤ教育は、成長期の終り頃までに徐々に民主化されはじめていた。しかし支那や印度のいずれにおいてもこれと同じことが生じたとはいえない。

凡てこれらの社会の、そもそものはじまりにおいて、連続しておこる挑戦に対する応戦の指導者として生じた貴族政治があった。初期の社会における教育について知られている凡ては貴族主義の教育についてである。

三社会のこの貴族主義教育は教師として貴族社会のメンバーを使った。少数集団にありても、それらが歴史の舞台にあらわれる前に、教育は徒弟奉公的方法によっていた。社会が発展し、高貴性がますますのぞまれ出すにつれ、若い貴族にとって彼が彼自身の家族において、または観察において獲得したものを超えた何かの教育をうけることが徐々に必要になってきた。そこで彼の友人及び家庭教師としての年長者に託されることになった。これが支那、印度、ギリシヤの三社会においてのみならず、前期ギリシヤ・ローマ・アイルランド・エジプトにおいても目立ったことであった。

家庭教師自身が貴族であり、指導的少数階級のメンバーであった。彼は生徒を受けもつ拘束的義務はなかったが、集団に対する彼の義務の一部を完遂すべきことが期待された。しかし特定の生徒のみを受けもたされるというのではなく、価値なきものはいかなる申し込み者でも拒否することのできる権利は彼に保有されていた。このことは印度のグルーについてには特に真であった。印度と支那においてはエジプトにおける如く、生徒は、家庭教師の家庭の一員となり、彼から学んだ通りに教師に奉仕した。家庭教師と生徒はアイルランドの社会でも、一見ギリシヤ社会やローマのようではなかったが、同じ様に関係づけられていた。家庭教師と生徒の個人的関係は親密であった。支那とエジプトにおけると同じように家庭教師は第二の父とみなされたが、印度とアイルランドにおいても同様にその関係は親密であった。

家庭教師たちはこれら三社会において、全体の国民の中でのみならず、彼ら自身の非常に小さい社会集団の中ですら、最も有能にして賢明なものとして自らを示した人たちであった。彼らは彼ら自身の証明された功德にもとづいて家庭教師としてあらわれ、家庭教師は彼自身の権利において、高い社会的地位をたのしんだ。そして彼の特権は一般の教師となったときさらに強化されたように見える。彼は教授の報酬を受けなかった。三社会のいずれにおいても教師は報酬をその社会の発展期の終り頃までもらわなかったが、それはギリシヤにおいてのみであった。

教育の方法は個人指導的一徒弟奉公的 (tutorial apprenticeship) なものであった。生徒はつねに家庭教師と結びつき、彼の話し方、マナー、社交的・道徳的態度などをみまもり、少しずつ、凡てこれらのものを、家庭教師や彼の仲間から学んだ。この外に生徒が、知らねばならぬとされたもの、即ち、エチケットと儀式的態度、音楽と詩と雄弁 (ギリシヤ)、算術 (支那)、スポーツやゲームのレッスンを与えられた。試験はなかったが、教育の全過程がひとつの長いインフォーマルな試験といえることができるかも知れない。家庭教師は生徒と非常に親密に結びついていたから、勿論、日毎に生徒がどれほど学んだかをよく知っており、業績や進歩の度に応じて生徒を發展させたのであった。

凡てこれら三社会における全体の教育は技術的または職業的よりはむしろ一般的なものであった。内容は少数の専門家によってでなく、集団の同意によって決定された。それは社会が非常事態に当面するまでは伝統的なものであった。内容は成長期のコースを迎える中に変った。変化の段階を示す例証は、他のふたつよりもギリシヤ文明の方がより明瞭である。

これら三文明において凡ての教授は、支那においては最初から、ギリシヤでは比較的には早くからであるが支那にくらべると少しおくれて、書くことの知識と実習であったにもかかわらず、その他の社会ではその発達期中、口頭によってなされた。三社会とも記憶が非常に強調された。三社会の凡ての初期の文献は口誦伝統によってのみ、最初期中、伝達された。口誦によるこの文献伝達は、これら諸文明の成長期の特長であったのみならず、常に書くということのなかったアンデス社会、スメル社会、初期バビロニア社会とそのヘブライ的側面、アラビア社会、イラン社会、イスラム社会、ヒンズー社会の性格でもあった。凡てこれらの文明において教育は記憶中心であった。

ギリシヤ・支那・インドの三社会において、婦人の社会的地位は比較的に高かったらしく、婦人の教育はいかなる後世よりも一般的にして完全なものであったようである。以上が成長期を通して三つの第二次文明における類似と相違の主要な点である³⁰。

ギリシヤ文明において、ソフィストの教育革命は、成長期の終りと混乱の時代の初期に重複した時期に生じた。ギリシヤの成長期の終末以前に、最初期の哲学者はその思弁的活動を開始した。そして混乱の時代の開始までに、意思と信念の相違があらわれはじめ、後期の哲学学派を生むことになった。ソフィストたちは、法廷での訴訟に勝つという特定の目的で、特定の技能、修辞学を教えようとした。そしてその一部は、主目的としての、彼らが教えようとした高等教育の附属物

としてすらの、性格の発展とかかわりのないもののように見えた。これが、後になって、知的訓練としての教育と、性格の発展としての教育との分裂を結果としてもたらした最初の割れ目であった。

支那と印度の文明において哲学的思弁と、遍歴学者の出現とが平行して増加した。支那においては思弁の増加が哲学のいろいろな学派を生ぜしめた。印度ではウパニシャッド哲学の急激な増加となった。思弁のこの爆発的増加は、社会の当面する挑戦がきびしさを増し、既成の秩序がますますそれについてゆけないと自ら感じたとき、生じたものであり、その結果、既成の制度や方法や信念がより多くの人間によって批判的に吟味される必要があると感じられるようになった。思弁の増加とともに、学者や教師も増加し、強化する社会的挑戦に満足な反応を工夫する出口を何ら見出さなかった創造性が、今やいろいろの哲学を考え出すという結果になった。哲学者はまた教師であった。印度・支那・ギリシヤの三社会のこの時期に教師の数もふえ、遍歴教師もあらわれるようになった。初等教育の関心も増大し、小学校もつくられた。しかしギリシヤだけは小学校の多くが国立であった。高等教育もまた拡大され、中学校もまたつくられ、カリキュラムも拡大され、念入りにつくられるようになり、一般教育に加えて専門職業教育もいくらか発展した。また筆記の使用も著しく多くなり、書物の出版もふえた。特に支那とギリシヤでは書物による教育が著しくふえた。三社会とも、この時期の始めにあらわれた創造性が消滅して後、形式主義、制度化、カリキュラム・教科書・方法・授業手つづきの固定化などに向う強い傾向があらわれた。そしてギリシヤでは教育への国家の関心や統制がふえてきた。

世界国家下の印度・支那・ギリシヤの三社会において、前の時代にあらわれた形式主義・カリキュラムの固定・かたさ・ステロ版化が今や完成の段階に入り、教育体系・内容・方法は化石化した。インドの場合は他の社会よりも非常に違っており、教育は他の社会よりも非常に口頭的であり個人指導的であった。書かれたことばの代りに、教授における個人的会話の方法の使用こそ、固定した方法や既定の解釈を用いることがなし得べくもない、教師と生徒のいずれもから反応をひき出す効果をもっていた。このことについては今日もおなじである。文学古典または哲学的問題の共通研究によってひき出された反応は、数学や一部の自然科学の答のように、「正しい」とか「間違っている」とかいつてきめつけるべきものではない。文学古典の研究が、話題分析、場所や人のリスト、固定した公式的解釈などの既成の標準的説明に墮したとき、古典に対する学生の反応は、正か誤かのラベルがふさわしいような学問の場合のように、正か誤かのラベルを学者ぶって張ることがのぞましいようなことになる。標準的テキストの、この銜学的解釈が支那やギリシヤの社会で高等教育の性格となった。

世界国家の初期に支那では言語は標準化され、やがて間もなく、支配哲学は標準化され、公式化された。そして手書き本、標準古典、公式哲学の学習が秀才の印となり、それが公務における任用や昇進への主要な路となった。世界国家の基礎づけの世紀に、国立学校や国家試験の制度の

基礎をおいた律令が出された。学者や官吏が訓練された言語や古典はずっと早くから民衆には理解できないものとなっていた。両階級間の教育のギャップも橋渡しが不可能のものになった。支那ではこの状態が20世紀まで残った。

支那やギリシヤの社会において、中央政府は教育への関心を増大し、教育統制権を強化した。特に高等教育に対してそうであった。支那社会でこの関心と統制は世界国家の下で早くからあらわれ、ギリシヤの場合よりもいっそう完全であった。両者において理由は帝国が官僚化を増大するにつれ、有能な官吏をますます必要とするからであった。両方の社会において、公務への任用と、その中における昇進の原因となった教育が根本的に古典的で文学的であったことは興味あることである。そしてそれはローマの法学訓練が職業的であった場合の外は職業的、技術的でなかったことも面白い。しかしローマにおいてすら、職業的法学訓練は、文学的修辭的訓練ほど昇進の保証にはならなかった。その文学的哲学的教育とともに、これらの公務員たちはもちろん、任命されてから職業現場訓練を受けたのである。両帝国の行政事務遂行における彼らの成功と能率は非常に大きいものだった。インドにおいても亦、大部分、国事を経営したのは、文学的哲学的教育を受けた人であった。が、モーリア帝国やグプタ帝国は漢のように国家統制の学校体系をもたなかったし、ローマ人のように教育への公的関心さえももたなかった。

世界国家下のインドでは、仏教徒やバラモン教徒いずれもの高等教育のいくつかのセンターがつくられ、凡ゆる階級の学生が入学した。決して固定したカスト制度にはくいこめなかったとはいえ、このことは教育を相当な範囲にまで民主化した。ローマでは更に広汎な教育の民主化があった。しかし支那ではそれがなかった。これら三社会において、民主化過程は先行時代よりも、世界国家の下ではより大きかったが、終りのギリシヤをのぞいて、成長期には存在しなかった。そして支那やギリシヤの世界国家は高等教育の大センターをつくった。

支那やギリシヤの社会において、世界国家的位相における教育態度の別の著しい変化は、教育を過程としてよりも産物としてみなす傾向の増大であった。教育が産物とみなされるとき、それは、得られたもの、完全にして完成したもの、または相対的にそうである何かとして考えられているのである。「君は君の教育をどこで得たか」「かくかくの大学で」というようにお互に問答し合うのは今日では普通のことである。この意味することは、卒業生は、彼が言語や数学の技術と技能について、そして他人に対する人間の関係についての全ての蓄積した知識を知ることを要する凡てを学んだということである。即ち、彼の過去に対する恩義、自然の秩序と人間のそれに対する関係、抱負と価値について、即ち、人間の特定の仕事のために必要なものをのぞいて、知るを要する凡てのことの蓄積された知識について知らねばならない凡てを学んだということの意味する。ある学部学生が、自分は歴史や文学や哲学をもっているから、歴史または文学若しくは哲学の本を読むを要しないというものがあってもそれはありうることである。この意味が真実でおかしくないことは、学部コースを持つにせよ持たぬにせよ、どの科目領域においてもいっそう多くを読んだり調査したりするのを、アメリカの大学や大学卒業の方から非常に忌避すること

があることから証明せられるのである。

一方で教育が一過程としてみなされる場合、人間が生きている限り、果しなきものとみなされることも恐らく不可避のことと思われる。食欲と同じく本有的なものと思われる、知識への飢と渇きが、人間の中には存在する。ある種の社会状態が知識欲を窒息させようように、知識欲が窒息させられ、ある種の教育体系がそれを殺しうるように、知識欲が殺され、怠惰の暗い影がそうするように、知識欲が萎縮させられるとすると、そのとき人間は食欲のなくなった場合のように、簡単に死にはしないが、人間の一部が死に、人間は無力になりびっこをひきつつ墓場にまで歩くだけのものになる恐れがある。が、反対に知識欲が充されると、人間は生長しつづけ、死または老衰の時まで、学習即ち教育の過程には果しがないことになる。

世界国家の形をととのえた支那では大変化が起り、読書主義の増大、手書き本の固定、公式哲学としての儒教の標準化、カリキュラムや古典テキストの無気力化、国立学校や高等研究の学校の創設、国家試験制度の創始、文官の大部分に対する文学的・古典的教育の要求、国家統制の増大、教育を過程よりも産物としてみる傾向の増大などの現象が生じた。印度社会でおこった大変化は、高等学問の大センターの創設、民主化の増大、形式主義への傾斜、ステロ版印刷の固定などである。ギリシャや支那の社会の大変化は、始めから終りまで完全に口頭的なものから書物中心へ、全体的に私的なものから大部分国家的なものへ、個人指導的なものから学級講義中心へ、超越的にして世界秩序に根拠づけられたものとみなされる理想からその理想の蒸発に近いものへ、または、この世的のもので人間個人の一部としてのみふくまれている理想へ、の変化であり、全体的人間にかかわるものではなかった³⁵⁾。

第三次文明についてはどうか。その凡てが準備期の教会を通して、先行の第二次文明から派生したものであること、それらはアルファベットや文書をすでに所有して生活を始めていたか、または日本やロシアにおける如く、教会によって両方をもっていたかどうかであること、また始めから一種の文学をそれらは持っていたことを改めて注意する要があろう。第三次文明は凡て、救済の道は各人に開かれていること、各人の同胞団体または少なくとも凡ての信者の同胞団体があることの信念もふくめての一連の信念と、倫理、目標、諸理想を以て出発した。第三次文明のいずれにおいても、初期の支那及びギリシャの社会で行われたやり方での貴族性を教育はもっていなかったし、それと同じ範囲には口頭的でも個人指導的でもなく、また私的でもなかった。

その成長期における最初期の文明のこの基本的な統制信念は、教育の目標や目的は人間を世界的精神秩序と調和させることであること、人間自身の個人我は究極の実体に似たものであり、その実体を認識し、またはとにかくそれに似たものになることを人間にわからせ覚知せしめるものであること、の信念を得ることであった。この統制的信念のもとに教育は基本的に道徳訓練乃至は性格訓練であった。道徳訓練と精神訓練は全く区別されなかった。そしてこの教育はそれを受

35) 同上 p. 259-264

くるに値することを自ら示した人たちに与えられたが、それは彼らの生活において、すぐれていることを自らました人たちに分与されたものだからである。三つの第二次文明においてこの根源的な統制理念はそれぞれの長い歴史を通して、しかし特に混乱と、最後のまたは世界国家段階を通して、徐々に消滅し、形式的なものになった。一の結果は、人びとが新しく、よりよく刺激的な何かを必要とすることを自ら感ずるに至らしめたことであった。そしてより高等の宗教があらわれた。即ち、ギリシャ社会のキリスト教、印度後に支那の仏教、印度のヒンズー教であった。この外に高等宗教として、ユダヤ教、イスラム教、ゾロアスター教の三つが考えられるが、いずれも、人間の目標は、究極の精神的実体との共同生活を求め、その個人的自我をそれと調和させる点において一致する。高等宗教の教えや助言は、第二次文明の初期段階の統制信念よりも高い認識の段階にあるものだが、この基本的一致点において本質的な教条は同じことも明らかである。しかし高等宗教の著しい特長のひとつは、高等宗教の凡てが、単に特定の、エリート、地方部族、集団、国民に対してのみならず、凡ての人類に対し使命をもっていることである。そして準備期の教会により生じた第三次文明のどれも第二次文明の初期にあったような貴族的なものではなかった。

支那社会の解体につづく空位期間、一部少数の儒教派学校は国のいろいろなところで維持され、そこでは古典の教授や試験制度が継続されたが、多くの仏教修道院において主として学問は活潑に行われた。ギリシャ社会崩壊後の空位期間中、ビザンチン帝国で古典学校や世俗の小学校が存在し、これらとともに修道院学校や大司教学校も存在していた。西欧社会においては古典学校は凡て存在しなくなったので、学問は修道院学校、監督派学校、教区学校でのみ生きていた。古典的学問の流れは徐々に細くなり、最小の流派になって了った。インド社会の没落につづく空白期間中教師や生徒の数は減少したものの、教育の継続には殆んど中断はなかったようである。支那的社会のいずれもにおいて、筆記体系、最初に使われたテキスト、教育の方法などは主流社会から派生されて来たものであり、主流社会から来たこれらの要素は、主流社会の成長期中徐々に支流の中にとりいれられたものであったが、その勢力は支配的たり得た。イスラム社会ではイスラム前期の口誦文学が存在していたが、王子予言者から発したと信ぜられる宗教や伝統の聖書の優勢と比較すると意義と重要さにおいて無であった。

かくて研究されてきた七つの第三次文明は、初期の顕在社会の教育との相対的継続において始まるものといえよう。こうしてイスラムの社会は、初期の社会の教育との継続の欠如という一の極端に立ち、ヒンズー社会は、一見完全な継続という反対の極端に立つことになる。正統的なキリスト教文明は、その古典的・世俗の学校とともに、継続の相対的完全さにおいてヒンズー社会につぐ。しかしこの社会では修道院学校や監督区学校は古典的学校と共に存在し、前者は顕在的な社会の学校には存在しなかった特有のキリスト教教育を与えた。正統キリスト教文明のロシア支流においては教会の保護を受けて導入された教育は主として、ビザンチン帝国の古典的・世俗的学校のそれではなくて、修道院学校の教育であったから、ロシア社会は古典的遺産の殆どないままに進行したのである。

相対的非連続の点でイスラム社会につづくのは西欧文明であり、それは七自由科の遺産を古典的伝統からうけつぎ、その教会法をローマ法からの発展としてうけついだが、古い異教徒的古典教育や、この三つの型の学校の範囲や目的を修道僧や牧師の養成に限定することに対する偏見をもっていた。

極東文明の教育は、比較的に極端なイスラム社会の不連続と、殆ど完全なインド社会の連続と間の仮定段階のほぼ中間に存在する。空位時代中、支那に存在した少数の儒教学校で与えられた教育は、はっきりとあらわれた文明期の後半の教育と同じものであったが、仏教修道院では最も知的なエネルギーは仏典を学び理解し脚色することに費された。極東社会の日本支流においては、支那から借用された教育ははじめは儒教的、仏教的教育であったが、主流社会におけると同じく、日本では儒教古典は仏教の影響が私立学校に限られたのに反し、国家的教育として続した。主流社会と支流社会のいずれにもにおいて、民衆の間における仏教の影響は大きかったが、それは国家試験をパスするために必要な教育には何の影響もなかった。

この仮定的段階の中間期の三社会のそれぞれは、その顕在的な初期文明の、古典的な文学・思想・教育のルネサンスに出会った。このルネサンスはそれぞれの場合、本質的に、生きていてかつ発展活動中の文明による、死せる文化またはその文化の諸面の呼び出しであった。呼び出された死んだ文化は、生きた文明に対しはっきりあらわれた社会のそれであり、このような呼出しはたびたびあった。かくて、14・5・6世紀の西欧文芸における、古典的、ギリシヤ的影響の復活であったひとつのルネサンスのみがあったというのは真実にはるかに遠いものであり、「文芸復興」の前に多くのルネサンスがあったのである。例えば、北伊のロンバルディアの都市国家が、大僧正による代りに責任ある行政長官による自身の政治体系のモデルを求めて、ギリシヤの都市国家の組織の方に向ったときの11世紀の政治ルネサンス、アリストテレスの影響が土着の西欧的創造的根源性を窒息させはじめたときの、哲学上の12世紀ルネサンスなどが先行していたのである。

正統的キリスト教文明において、9世紀の文学ルネサンスは明らかに、初期ギリシヤ文明により生み出されたテキストへの復帰と、その復活であったし、この復帰は百科全書や、初期文学の名文集の編集によって特長づけられた。同じ編集が極東文明において、初期の支那文学の復活を特長づけたが、その文学は形式の強調の増加、内容の強調の減少によって性格づけられたものであった。新儒学として知られる後期極東哲学ルネサンスは本質的に仏教の光に照す儒教の再解釈であり、全体として擬古的であり保守的であった。これらのルネサンスの凡ては若干の社会の成長期の終り、または混乱の時代のはじめ頃に生じた。

第三次文明の世界国家の段階では知的生活の徐々の固定化と化石化があった。例えば極東文明では新儒教が時代の優者となってから、術学主義や教条主義が増加し、知的生活の一般的ステロ版化と化石化が生じ、それから蒙古族の排除と明朝樹立後、学者文官の訓練において、拡張強化されつづけたよりいっそう苛酷でもある術学主義と形式主義が存在した。この学者的な表面の裏に、母国語文学が生じ、普及し、大衆の文学や教育となった。正統的なキリスト教社会において

は、大学が続々と再建されたが、これにはいつも本質的に同じカリキュラム、同じ国家援助、文官養成の同じ目的が附随し、ステロ版化は同じように進み形式主義も亦増大するのであった。極東社会と比較すると、ビザンチン帝国は開花せる母国語文学を生まなかった。それは古典文学や学問に圧迫されたからである。

ロシアでは、混乱の時代や世界国家の初期の段階中、普遍的な徒弟奉公の方法によって与えられたもの以外の教育はほとんどなかった。キエフ時代の後と、混乱の長い荒廃した時代の後、ロシア教育のほんとうの始まりが、ピーター大帝の社会西欧化の企図とともにあらわれた。他の支流通明たる日本においては、学校の最初の教科は支那からとられたが、学校の目的は役人をつくることであった。武士道の性格教育は性格上日本的のものであったが、それへの主要影響の二つは支那的なものであった。徳川幕府の世界国家の下で、学校は新儒教に支配され、その目的は主として依然として役人をくつくることであった。学校はますますステロ版化し、形式化し、硬化した。この傾向は明治維新と学校体系の西欧化の開始までつづいた。イスラム世界ではその後段階で学校はますますステロ版化し、カリキュラムや方法においていかなる変化も生じなかった。そしてここでも国立学校の目的は役人をつくることであった。

以上、いくらか長きに失したかも知れないが、トインビー史観による比較教育史の跡を辿ってみた。もとよりここには比較方法が用いられているわけではない。が、世界史的スケールで前後参照的に、または比較文化史的に論述は展開されている。トインビー史観を認めると否とにかかわらず、ここに展開された歴史の世界は十分に私たちがたのしませてくれることは確かである。あの龍大なトインビー体系は、私たちの比較教育学建設に当たっても、ひとつのモデルとなりうるものであることはいうを俟たない。ただ、はじめにもいった如く、これを規範として比較史研究のテコとしてはならない。私たちはここに、考えられる、比較教育史のひとつの枠を認めたいのである。世界史を巨視的に把握するトインビーの芸術を私たちは参考にしたいのである。

社会学が不在である、26の文明の歴史に関する知識にむらがある、ギリシャ・ローマの文明に関しては卓越しているが他の文明に関しては粗末である、結論には深味がなく、素人芸の域を脱していないようである、学識を宗教的な確信に従属させている、排戦と応戦の相互作用として文明発生の機械論を公式化している、歴史学・歴史哲学・論理学・政治学・神学・宗教などの折衷的混合物である、支配者や王朝や国家のつまらない前後関係でありまた有為転変をとまなう恐怖の憂うつな物語である、……など、トインビーへの批判は強いが³⁰、結局、彼の見方がキリスト教文明偏重にすぎないとしても、とにかく、あれだけの龍大な量を、しかも長い時間をかけて構想した、世界史の構成はたしかに非凡な芸術品である。比較教育史の領域においても、これ位のところまでは構想していいのではないかと考えられる最上限として、私はトインビー史観をとり上げたのである。

(1968・11・29)

30) 社会思想社編の“トインビー研究(昭和43年版)”には、多角的なトインビー批判が集められている。