

アメリカ、イギリス、ドイツにおける 比較教育学の成立と発展 (2)

—比較教育学方法論序説—

小 林 哲 也

ま え が き

第1章 アメリカにおける比較教育学の系譜

第2章 イギリスにおける比較教育学の系譜

—以上前号—

第3章 ドイツにおける比較教育学の系譜

1 初期の比較教育研究

発端 比較教育学の成立

2 比較教育学の方法

ヘッセンの比較教育研究 クリークの比較教育科学

ベッカーの比較(植民地)教育科学

3 シュナイダーの比較教育学

比較教育科学方法論 「諸民族の教育の原動力」

第4章 最近の比較教育学の動向

序節 欧米世界の変動と比較教育研究

1 戦後アメリカの比較教育学

研究の機構と成果 比較教育学の動向

2 戦後イギリスの比較教育学

研究の機構と成果 比較教育学の動向

3 戦後西ドイツの比較教育学

研究の機構と成果 比較教育学の動向

4 比較教育学の国際的交流と展望

国際的交流 展望

第3章 ドイツにおける比較教育学の系譜

1 初期の比較教育研究

発端 第1章及び第2章において、アメリカ、イギリスにおける比較教育学の発展が、19世紀20世紀のそれぞれの国の国民教育の発達と、対外対植

民地教育政策の発達とに深い関連のあることが省察された。ドイツについてはどうであろうか。この点についてナチスの植民地教育政策の権威テオドル・ベッカーは、1930年代の終りに出版された著書において、ドイツにおいて比較教育学は従来充分発展の契機が与えられなかったとし、その理由を、ドイツ教育学の非政治的態度に原因するところのドイツ教育学における外国教育学の等閑視に帰した。⁽¹⁾彼の解釈を全面的に認めるとこの当否は別として、それを同時代のアメリカ、イギリスの比較教育学の発達と比較してみた場合、彼の指摘には少なからず真実の存することは否定し得ない。しかしこのことはドイツ国民教育の発達の過程において外国教育研究ないし比較教育学的研究への関心が全くなかったというわけではない。⁽²⁾19世紀初頭、フランスやアメリカの教育界の注目をひいたプロシヤの初等教育制度は、元来フィヒテをはじめとするプロシヤの識者、政府当局のペスタロッチ主義教育実践に対する信奉的な関心に基くものであったし、⁽⁴⁾プロシヤ以外のドイツ諸邦においてもペスタロッチに倣うものが多かった。またプロシヤの中等教育の発展の道程において、例えばヴィーゼ L. Wiese はイギリスを訪問した後、1852年「イギリス教育に関する書翰」を発表し、⁽⁵⁾大いにイギリスのパブリック・スクールを賞揚し、ギムナジウム改革の途をそこに求めた。^(6,7)更に下って19世紀末葉においてリーツ H. Lietz は、帝国主義競走の新しい時代に適する新しい人間の形成の範をイギリスのセシルの学校にとり、20世紀初頭の田園学舎 Landerziehungsheim 運動のきっかけをつくった。この外ドイツ工芸教育へのフランスの影響、青少年運動におけるイギリスのスカウト運動の影響などに、同様な外国教育への関心をみることができよう。

しかし概していうならばドイツ、なかんづくプロシヤでの外国教育の関心は、イギリス、フランスでのそのような意義を19世紀ないし20世紀初頭のプロシヤ教育の発展にもたなかった。その理由の一つにはプロシヤの教育が1820年、30年代において「兵営と学校の国」と評された如く、とにかくヨーロッパに類のなく整ったものであったという意味で先進国であっ

たことがあげられよう。しかし更に19世紀プロシヤ、またはドイツ教育の課題そのものが大きなかわりをもつ。いいかえれば、外国教育ないし比較教育研究の発達を阻害したのは、プロシヤ教育の保守主義、国家主義であった。1820年代にはやくもペスタロッチ主義への白眼視が政府当局中にあらわれてきたことによって示されるようなプロシヤ王制の反動的な保守的教育政策や、ローマ・カトリックと国際的社会主義という非プロシヤ的国際的性格をもった二つの世界観に対抗するドイツ帝国の国家主義的教育政策においては、外国教育に学ぶ余地は極めて少なかった。その点においてごく少ない外国教育への関心のあらわれの例として、1850年代の反動期において保守主義、古典主義の立場にたつヴィーゼが保守的古典的なイギリスのパブリック・スクールにギムジナウム改革の範をとった事実は、それにつづく70年代の「学校戦争」において、その問題が人文主義と実学主義をめぐるヨーロッパ的なものであったにも拘らず、政府当事者によるその解決策はたえず「ドイツ的」「国民的」陶冶の強調といったきわめてドイツ的な理念をめぐる方向に求められ、その態度の故にこの問題が実証的比較研究の契機を欠いたと思われる事実と必ずしも無縁のものではない。⁽⁹⁾

(1) Herbert Theodor Becker ; Die Kolonialpädagogik der Grossen Mächte 1939 邦訳鈴木・西原訳「列国の植民地教育政策」昭和18年、33ページ75ページ

(2) ブリックマン W. W. Brickman の研究によれば (Notes on the Historical Development of Comparative Education, 1959), 次のような文献がすでに18世紀のドイツにおいて公開されていた。

Johann Peter Brickman ; Vergleichung der Erziehung der Alten mit der heutigen, und Untersuchungen, welche von beiden mit der Natur am meisten übereinstimme, Dessau 1784

Friedrich August Hecht ; De re scholastica Anglica cum Germanica comparata, Freiburg 1795

Christoph D. Ebeling ; Erdbeschreibung und Geschichte von Amerika ; Die Vereinigten Staaten von Amerika 1793—1816

(3) Horace Mann ; Seventh Report 1845. 邦訳川崎訳「ホレーズ・マン19世紀のヨーロッパ教育」昭和33年、195ページ

- (4) J. G. Fichte; *Reden an die deutsche Nation* 1808.
- (5) Ludwig Wiese(1806—1900); *Deutsche Briefe über englische Erziehung*, Berlin, 1852. 1852年より1875年までプロシア文部省において参事官として中等教育の指導にあたったヴィーゼは、中等学校の改革、特に実学的中等学校の発達に貢献した。この論文において彼はイギリスのパブリック・スクールを高く評価し、それを中等学校の範として紹介した。なおこの論文は後にイギリス、アメリカにおいて英訳された。 *German Letters on English Education*, London, 1877; New York, 1879.
- (6) その他 E. G. Fischer; *Über die englischen Lehranstalten in Vergleichung mit die unsrigen*, Berlin, 1827. フィッシャーは19世紀初頭プロシアにおいて実学主義者として知られ、レアール・ギムナジウム⁽⁹⁾の名称は彼によってつけられたという。
- (7) K. Schneider; *Die Volksschule und die Schullehrebildung in Frankreich*, 1867. ベルリン師範学校長として、また1873年より1899年まで文部省内にあってプロシア文相ファルク A. Falk の下にあってペスタロッチ主義にもとづき初等教育および初等教員養成制度の改革を行った。
- (9) これを例えば同代時イギリスの中等教育改革問題に関するタウントン委員会におけるアーノルドの役割と比較してみよ。

この様な状態の19世紀ドイツのアカデミック・サークルにおいて、体系的な外国教育制度研究に関心をもったほとんど唯一の学者が、プロシア政府に忌避された行政学者シュタイン Lorenz von Stein(1815~1899)であったことは興味がある。彼はその「行政学体系」*Verwaltungslehre*の一部として教育行政制度を論じ、そこに於て「ドイツ、イギリス、フランス、その他の国における基礎教育および職業教育制度」⁽¹⁰⁾を発表した。彼はその教育行政学を展開するに当ってまず教育の本質の哲学的解明を行い、ついで教育制度、なかんづく公教育制度の究明に及び、更にすすんで公教育制度の歴史的な研究と比較研究を行ったのであり、この論文はその最後の部分をなすものであった。この著述に於て彼はドイツ、イギリス、フランスをはじめ、ベルギー、オランダ、イタリア、スイス、スウェーデン、ロシア、セルビア、ルーマニアなどヨーロッパ各国の教育制度について比較検討を行った。そしてその際教育制度の類型的研究を行ったのである。彼によればヨーロッパの教育制度はとどまるところイギリス型、フランス型、

ドイツ型の三つの類型に帰するものであり、しかもその類型を決定するのは、それぞれの国の行政の性格であるとした。そしてイギリスでは個人の力が、フランスでは国家の行政が、ドイツでは科学が教育制度構成の原動力をなすものであると考え、イギリス教育制度の特色を自由、フランスのそれを統一、そしてドイツの教育制度はその両者の調和にあると推論したのである。⁽¹¹⁾

シュタインの教育の本質の哲学的究明の実質をなす陶冶理論は、ヴィルマン Otto Willman やナトルプ P. Natorp の社会的教育学、シュプランガー E. Spranger の文化教育学のうちに発展展開されていったが、彼の比較教育学的研究はついに継承発展されることもなく終わった。⁽¹²⁾ 強いて言うならばヴィルマンやライン W. Rein らの教育制度学の中にみられるといえようか。ヴィルマンやラインはシュタインの教育制度論があくまで行政学の一領域として扱われたのに対して、これを明確に教育学の一領域として扱った。ヴィルマンはその主著「陶冶論としての教授学」Didaktik als Bildungslehre 1882～1889 において社会的観点にもとづいて教育制度を取りあげ、類型的歴史的に研究した。またラインは「体系的教育学」Pädagogik in systematischer Darstellung 1905～1906 において教育制度、政策を実践的教育学としてその体系に包摂して論じている。しかし、両者と比較教育研究には直接的な貢献はなかった。ただラインはその編集するところの大部な「百科辞典的教育学便覧」Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik Bd. 10, 1903 において諸外国の教育制度をあかったが、これは彼のこの種の関心を示すとともに、また当時ドイツのようやく増大しつつあった外国教育研究関心の一つのあらわれでもあった。1895年には外国教育についての定期刊行物が出版され、⁽¹³⁾ なおこの外いくつかの外国教育研究書がこの時期に刊行された。⁽¹⁴⁾

(10) L. Stein; Das Elementar—und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und andren Ländern Verwaltungslehre Bd. V. 1868.

(11) 皇至道「シュタイン」昭和32年

(12) 従来の欧米の比較教育学概説書において彼は全く無視されており、僅かにブリックマンがその *Note on the Historical Development of Comparative Education* 1959 においてこの書名をあげているだけである。

(13) *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen*, Jg., 1895.

(14) その若干をあげると

Albert Wehrhahn; *Volksschulwesen in England mit besonderer Berücksichtigung seiner gesetzlichen Grundlagen*, Hannover 1879.

A. Zimmermann; *Englands öffentliche Schulen von der Reformation bis zur Gegenwart*, Freiburg 1892.

do; *Die Univesitäten in den Vereinigten Staaten Amerikas: Ein Beitrag zur Kulturgeschichte*, Freiburg 1896.

Petersilie; *Das öffentliche Unterrichtswesen in dem Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern*, Leipzig 1897.

A. Baumeister; *Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern*, Leipzig 1897.

O. Kobel; *Übersichtliche Darstellung des Volksschulwesens der europäischen und außereuropäischen Kulturvölker*, Breslau 1900.

K. Knortz; *Die amerikanische Volksschule*, Tübingen 1904.

比較教育学の成立 第一次大戦終結をもってドイツ教育は新しい時期に入るが、ドイツにおける比較教育学の発達もまたここに新しい段階に入ることとなった。大戦を通じて得られた旧教育への反省は大戦後の民主的な風潮の中に各種の教育運動、教育改革運動に刺激を与え、これらの教育運動は同じ戦後の国際協調の傾向によって国際的な共通性、連帯性の意識をもった。こうしてより広い関心を外国教育にむけることとなったドイツ教育界、教育学界において、外国教育学ないし比較教育学の発達がうながされることとなったのである。

ドイツ教育学の国際的交流はもとよりこの時期に始まったことではない。むしろシュナイダーも指摘しているように、ドイツ教育学はな(15)がらく教育学の国際的交流の中心として存在していたのであった。しかし既にみたように、そこにおいては外国の教育に学び、それを自国の教育問題の解決に役立たしめようという意識は比較的少なかったといえよう。そのよう

なところには外国教育研究発達の契機は見出されにくいのである。第一次大戦はこの点に一つの変化を与えた。大戦を契機とする連合国側のドイツ文化への批判、戦争責任追求に対して、ドイツ人自身による反省は、一方においてドイツ文化の擁護という問意識下に反動化する傾向をもったが、ともかくドイツの文化、教育の問題を国際的視野——ヨーロッパ的視野というべきか——において考えようとする機縁を与えたのである。

すでに田園学舎運動のリーツの例が示した様に、「新教育運動」はこの点において常に活発であった。1920年「新教育連盟」New Education Fellowship が組織されると、ドイツにおいても多大の反響があり、支部がつくられ、1925年にはハイデルベルグで第3回の国際教育会議が開催された。新教育運動に関係する人々の個人的な交流もまた盛んであった。このような私的な交流に対して、より公的な教育の国際交流も考えられていた。その中心となったのが「中央教育研究所」Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht であった。これは1915年にパラート L. F. A. Pallat (1867～1946) を所長として、ドイツの教育研究および情報蒐集に関する全国的機関としてベルリンにつくられたものであったが、その海外課を通し海外教育との交流がはかられたのである。1929年、ジュネーブに国際的機関として「国際教育局」Bureau international d'Education が設置され、翌年ドイツ共和国がそのメンバーに加わると、直接国際教育局と連絡を保ち、そのための諸資料の蒐集、情報の提供などを行った。また外国教育者との交流、外国教育の訪問見学なども組織した。1928年頃、コロンビア大学国際研究所との協力の下に教員視察団の相互交流を行い、ドイツからは約30人の教員がアメリカ東部、中西部の教育見学旅行を行った。またその後、オーストリア、フランス、オランダ、ベルギー等への短期間の
(16)
見学団が組織された。

このような外国教育との接触と、それへの関心の増大は体系的な外国教育研究の発達を伴ない、
(17)
30年代に入ると大学の講義に外国教育に関するものが扱われるようになった。
(18)
更に1931年には、コロンビア大学国際教育研

究所と、ベルリン中央教育研究所との協力の下に、シュナイダー編輯の季刊「国際教育科学雑誌」が出版され、英・仏・独3ヶ国語による論文・教育記事・文献紹介がなされ、ドイツ教育学ばかりでなくヨーロッパ教育学のより緊密な交流が促進されたのである。

(15) F. Schneider; *Geltung und Einfluss der Deutschen Pädagogik in Ausland*, 1943.

(16) F. Hilker; *Die Vergleichende Pädagogik als Wissenschaft—von ihren Anfängen bis zur Gegenwart* S.23, Hans Espe hg.; *Vergleichende Erziehungswissenschaft* 1957.

(17) 若干をあげると

O. Völcker; *Das Bildungswesen in Frankreich* 1927.

P. Meißner; *Die Reform des höheren englischen Schulwesens in 19 Jahrhundert* 1929.

E. Hylla; *Das Bildungswesen der Vereinigten Staaten* 1931.

(18) シュナイダーの伝えるところによると (F. Schneider; *Internationale Pädagogik. Anlandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft, International Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1932—33 S. 86), 1932年においてフィッシャー A. Fischer はミュンヘン大学夏学期に「列強の教育制度の構造」を、ベッカー Th. Becker はハンブルグ大学夏学期に「外国の教育組織についての演習」冬学期に「内外の大学」を、シュナイダーはケルン大学夏学期に「教育科学の新しい領域について」冬学期に「現在の教育問題と Nizza の世界会議」の講義を行ったということである。

また同じ頃ケルシェンシュタイナー G. Kerschensteiner はミュンヘン大学での講義でアメリカ、イギリス、ドイツ、フランス各国の教育制度を扱ったという。(F. Schneider; *Geltung und Einfluss der Deutschen Pädagogik im Ausland* 1943 S. 155)

(19) *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1931年よりケルンにおいて出版され、第2巻よりモンローが副編輯者となる。1934年第4巻よりナチスに阻害されてシュナイダーは退き、ナチ教育学者ボイムラー A. Baessler の編輯となり、名称も *Internationale Zeitschrift für Erziehung* と変り、内容もナチ化した。1939年までつづく。1946年シュナイダーによって復刊された。(100 ページ参照)

こうして第一次大戦終了後、1930年代にかかる頃には外国教育の研究、すなわち、外国教育学 *Anlandspädagogik*, は殆んど一つの承認された

教育学研究分野となろうとしていたが、注目すべきことには、この外に、それだけにとどまらず、これらの外国教育学によって得られた材料を比較し、それによってある種の問題に解決の道を求めようとする態度があらわれてきていたことである。その一つに ペーターゼン P. Petersen の「新ヨーロッパ教育運動」 *Ein neueuropäische Enziehungsbewegung* 1926 があり、またエーベルハルト O. Eberhard の「世界教育運動」 *Welterziehungsbewegung* 1930 がある。前者は「イエナ案」で知られる新教育運動の推進者であり、後者はローマ・カトリックのヨーロッパ統合運動の一かんとしての汎ヨーロッパ教育運動の推進者である。彼らは各国教育のもつ国家的相異にかかわりなく、その中の共通の特質を一定の観点からあげることによって一つの教育ないし教育学を樹立し、または主張しようとするものである。この場合用いられた比較の方法は先験的に明らかにされている主張の検証の一つの方法となるものといえよう。そしてその標題から知られるように、彼らの研究の関心は「ヨーロッパ」ないし「世界」教育にあって、必ずしも比較研究にあるわけではなく、まして比較教育学の樹立にはなんらの関心をも示さなかったのである。

これに対して、経験科学の立場から比較方法を用い、外国教育の比較自体に関心をもち、比較教育学の発達に貢献をしたものにヘッセン S. Hessen の「諸外国文化国家の学校制度の批判的比較」 *Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaen* 1928 がある。彼の研究の背景にはドイツの統一学校運動がある。彼は外国教育学によって蒐められた外国教育に関する資料に基づき、比較方法を用いて統一学校の原理と実践を明らかにしようとしたのである。彼自身によって比較教育学という言葉は使われなかったが、われわれは彼の研究のうちに明らかに外国教育学から比較教育学への発展をみることができる。

また比較教育学のドイツ的表現である比較教育科学 *Vergleichende Erziehungswissenschaft* が用いられるようになったのは1920年代の終りであり、またシュナイダーによってはじめて比較教育科学に関する方法論

的著述があらわれたのは1932年のことであつた。⁽²⁰⁾ こうして1920年代の終りから30年代にかけての時期にドイツ比較教育学が成立したと考えられるが、この際このドイツの比較教育学、すなわち比較教育科学への発達には二つの源流が考えられる。第一は前述のヘッセンの研究にみられた外国教育研究への比較方法の適用による発展である。この際すでに或る程度の発展をみた外国、なかでもアメリカの比較教育学の影響を見逃すことはできないであろう。例えばヒルカーは、1920年代終りから30年代にかけてのキャンデルをはじめとするアメリカ比較教育学者との接触において、アメリカの比較教育学の方法に大いに学ぶところがあったと述べている。⁽²¹⁾ ヘッセンとハンスとの個人的親交等いくつもその影響関係をたぐることができよう。これらは疑いもなくドイツにおける比較教育学の発達に貢献した。

ドイツにおける比較教育学の発達のもう一つの見逃すことのできない重要な源流は教育科学であつた。これは前者のドイツにおける外国教育研究とは全く別個の問題意識の下に発展してきた教育学ないし教育哲学上の立場である。この主張は従来の教育学が教育及び教授に関する一種の規範学ないし技術学であつたとし、それを一つの独自の方法をもつ自律科学にまでたかめようとしたものであり、そのかぎりではもちろん外国教育研究の方法に大きな意味をもつものであつた。⁽²²⁾ しかしこれが1920年代の後半にいたり、クリーク E. Krieck の力によってその発展の一頂点に達したとき、その教育科学的研究が自身によって「比較教育科学」と呼ばれたことによって、ここにドイツの比較教育学ないし比較教育科学の概念をめぐって一種の混乱を生じた。前述のシュナイダーの方法論著述の課題も実はこの混乱の解決をはかろうとしたものであつた。シュナイダーは独特の比較教育科学の体系を樹立し、そのうちにこの比較教育学成立の要素となつた二つの流れの統一をはかろうとした。こうして主として彼によって、ドイツの比較教育学は1930年代にアメリカ、イギリスの比較教育学と若干ニュアンスを異にする「比較教育科学」の名称の下に成立し発展することとなる。

シュナイダーのドイツ比較教育科学への貢献は、1933年のナチスによる追放により中断されるが、彼は戦後1945年にいち早くオーストリアのザルツブルグに比較教育科学研究所を創り、1949年には国際教育科学雑誌を復刊するなど活潑な活動を開始した。そしてその間に彼の比較教育科学研究の集大成「諸国民の教育の原動力」(1947年)を発表した。

シュナイダー追放後のドイツ比較教育科学研究の空白をうめるものとしてテオドール・ベッカーによる「列強の植民地教育政策」(1939年)をあげることができる。彼は各国の植民地教育政策を比較し、ナチス・ドイツの植民地政策のための植民地教育学の樹立をこころみたのである。彼は、この本の副題を「現代比較教育科学の一研究」と呼び、その研究を従来の外国教育学と明確に区別されるところの比較教育科学研究とした。

(20) F. Schneider; Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft—International Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1922—33.

(21) F. Hilker; a. a. O., S. 24.

(22) 例えばペーターゼンにおける彼の独立科学としての教育学の主張を参照。

以上、ドイツ比較教育学の発展の跡を略述したが次にその研究をやや詳しく考察し、ドイツ比較教育学の課題・方法について考えてみたい。はじめにヘッセンの比較教育研究、ついで比較教育学の名称を与えたクリーク、そしてベッカーの比較(植民地)教育科学を、最後にシュナイダーの研究をあつかうこととする。

2 比較教育学の方法

ヘッセンの比較教育研究 ⁽²³⁾ヘッセンの「諸外国文化国家の学校制度の批判的比較」はノールおよびパラアト編の「教育学便覧」第4巻 H. Nohl u. L. Pallat; Handbuch der Pädagogik 1928 Bd. IV 所載の論文である。

(23) Sergius Hessen (1889—1950) 当時プラグ大学教授、戦後ポーランド・ロッセ大学教育史教授、リルケットに就き学び、哲学者としても知られていた。

〔主著〕 Individuelle Kausalität, Philosophical Foundation of Education, 自由主義, 社会主義及び共産主義における人権, 1948, 邦訳ユネスコ編「人間の権利」所載

これは当時の統一学校問題に関する研究であり, 統一学校制度の原理と実践をドイツを除くヨーロッパ, アメリカ10数ヶ国の法令制度, 実情の比較によって明らかにしようとしたものである。そしてその際各国の教育制度の共通な理念的背景や, 共通な社会的諸力が分析され, またそれらによって変容をうけている各国制度が考察された。⁽²⁴⁾

(24) この論文は3章からなる。第1章「今日の学校組織の基礎としての義務教育」では, 今日の学校制度の基礎理念は学校制度の基礎となる義務教育の理念の中によくあらわれるとして, 義務教育の理念を考察する。それは, 自由の本質から導かれ, 個人にその人格の包含する内容の多様性に応じて, その発現のための平等の機会を与えることである。この見解が今日世界において普遍であることを, 各国の憲法にあげられている義務教育に関する条項によって指滴した後, その実際の様子を各国の学校法令の中に, また統計により示している。その場合成立の過程が歴史的に考察されている。

第2章「現今社会の主要な諸力に対する関係における学校組織」では義務教育の理念にあらわれたような教育価値の実現を目的とする学校が, その教育価値の本来の内的な自律性, 合法則性を現実の学校組織の中にいかに主張しうるかということを, 学校制度における教育価値の自律性と社会的諸力の教育への他律的な力として考察するのである。社会的諸力, 殊に国家, 経済の発展によって教育価値は犠牲にされて来たが, 今日デモクラシイの時代となり, その独自性を主張し得, しかもその他の社会力を自己の中に包摂することによって内容が豊富になった。そこでその学校と国家, 教会, 経済との問題を各国ごとに考察する。

第3章「学校組織の構造」では教育価値の自己主張が, その自律性の表現としての統一学校の動きの中に可能となって来たことを示す。彼によると統一学校はデモクラティックな教育の権利にもとづき, 教育価値の自律性と多様な他律的な材料によって充たされて主張する。それは学校制度において多様性の有機的統一をするのであり, 具体的な全体性の原理に基づく。それは三つの段階にわかれ, その全体性は三重の実現をみる。生活環境にあった郷土科的分化, 素質と天賦の心理的分化, 時代を支配している文化内容の多様性に応じた職業的分化が, それぞれの段階においておのおの地理的, 民族的内容の全体性, 心理的素質, 才能の具体的全体性, 文化内容の全体性において統一される。それは現実には基礎学校, 中間学校を含む中等学校, 大学の段階にわかれるドイツの

教育制度なのである。このような観点において各国の現状からそこに含まれている統一学校の機縁を見、かつ本来の統一学校のあり方を考察し、各国の教育制度を批判するのである。対象となったのはドイツを除くアメリカ以下10数カ国の欧米文化国家であった。それぞれは積極的、消極的な意味で統一学校の契機を蔵していると看做されるのである。

彼の比較研究において、各国の教育は自由、平等の精神に基く民主的な理念とともに国家、教会、経済などの社会的諸力とによって影響をうけ、それぞれ異った形態を示すことが考察されようとした。しかし実際には必ずしもその変容についての原因が明確に考察されていない。たかだか歴史的な記述に止まり、その制度の基礎となる条件を国家的な枠において歴史的、社会的に考察していないようである。ハンスはこれを、歴史的基礎において国家体系を考察しなかったといっている。⁽²⁵⁾にもかかわらず、彼がここにおいて外国教育制度の単なる羅列を行うのではなく、明確な問題意識の下に明確な方法をもって、しかも実証的立場において研究をすすめた点は、確かにドイツ比較教育学の初の本格的な仕事として認められてよい価値がある。

(25) N. Hans; Comparative Education 1949 p. 4

クリークの比較教育科学 クリークは、⁽²⁶⁾教育科学⁽²⁷⁾の体系を樹立した最も有力な代表者とみなされている。

(26) Ernest Krieck (1882—1947) 1928年フランクフルト教育大学教授、1933年ハイデルベルグ大学総長。この頃よりナチスの教育指導者として活躍し、民族教育運動の機関誌「生成する民族」Volk im Werden を主宰した。

〔主著〕 Philosophie der Erziehung 1922, Menschenformung 1923, Bildungssystem der Kulturvölker 1927, Erziehungsphilosophie 1930, Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung 1921, Erziehung im nationalsozialistischen Staat 1933, Leben als Prinzip der Weltanschauung und Problem der Wissenschaft 1938.

(27) 一般に教育科学に包摂される体系としては、自然科学的方法によるベルゲマン P. Bergeman モイマン E. Meumann クレッチマー R. Kretzchmar, 現象学的な社会学的観点による教育事実の記述、分析の方法をとるフィッシャー A. Fisher ロッホネル R. Lochner クリーク E. Krieck などの人々のそれがあげられている。これらの体系はいずれも教育という事実の直視とその

正しい認識をその根本とするものであるが、なお以下の三つの根本性質の上になりたっている。第一に教育学を応用科学の段階から自立的な科学にたかめようとするものである。近代教育の始祖と目される ヘルバルト J. F. Herbert は教育学に科学的な性格を与えようとして倫理学・心理学を基礎学としてその科学的教育学を建設した。ナトルプ P. Natorp は彼の基礎科学の多元性を一元的な哲学によって克服し陶冶の科学をつくりあげた。しかしそれは根本的には一つの応用科学であった。教育学がその前提として何らかの演繹科学を前提するかぎり、遂に応用科学の段階を脱し得ず、自立的な科学たり得ないといわれる。クレッチマーは、教育科学は哲学的教育学の終焉の上にたてられるべきであると云った。しかれば、教育科学は如何なる方法によって自立科学たり得るであろうか。その方法が教育科学第二の特質である。即ち、教育事実の直視とそこにある法則の発見である。従来の基礎科学からの演繹をすてて教育事実そのものの正当な認識から出発しなくてはならない。更に第三の特質である対象となる教育事実の拡大が必要とされてくる。従来の教師と児童の関係をのみ教育とみる狭い態度から、大人もその対象となり更に社会の一切の生活力の教育的な機能について、それらを研究の対象とするのである。教育研究がこのような三つの特質をもつ科学的研究になることを主張したのが教育科学であった。そしてこの教育科学において比較方法が科学的体系的に用いられたのである。

クリークによって教育学は純粹教育科学への転向を完成したといわれるが、その際彼は比較をその教育科学における教育科学的課題の解決のために体系的に用いたのである。純粹教育科学は例えば言語の形式と法則とを研究する如く、教育の形式と法則を研究する批判的科学であった。何故なら教育科学の対象はあらゆる形態とあらゆる段階における教育的生起であるからである。即ち教育とは単に意識的な規制的な活動ではなく、いやしくも人と社会の存する所に必ず存在する社会の根本機能である。しかも社会はおおよそ種族、国民、文化、歴史の差異にかかわらず本質上統一を有し、すべての人類に共通な一定の形式と機能が存在するのであって、教育科学の任務はこのような社会的生起としての教育過程の種類、段階、類型及び法則性を研究し認識しそれに科学的表現を与えることである。このような教育科学の方法として彼は現象学的方法と比較の方法を用いた。彼は経験的な生起としての教育を経験科学的な帰納法ではなく現象学的方法に

よって考察した。豊かな教育の歴史的事実の比較の中から超歴史的な法則性に達しようとしたのである。ここで求められたのが彼の諸類型である。人類の歴史、多くの社会はその非反復性、特殊性にもかかわらず根本機能、根本形式、価値組織の法則性による根本類型に帰せしめられるのであり、教育はそれに応じて又一定の類型にわけることが出来るのである。このようにして比較はクリークによってその教育科学の方法として適用されるにいった。そして彼の教育科学的著述「人間形成論」は「比較教育科学概論」と副題がつけられている。⁽²⁸⁾

- (28) クリークは比較教育科学的研究を「人間形成論」と「文化諸民族の教育制度」において行った。この「人間形成論——比較教育科学概論」*Menschenformung, Grundzüge der vergleichende Erziehungswissenschaft* 1925においてクリークは生活秩序と、そこにおいて通用する価値秩序と、他方それに対応する人間類型との両者間の問題を取り扱った。多くの歴史的材料から人間類型の生成を、例えば青年団員とギリシヤの男性結社、古代ローマの公民と国家、バラモンとその同族団体、官僚と支那の教育制度、アラビア人とその血族団体、ゲルマンの騎士と侍従制度、カトリック僧侶と僧庵、中世手工業者と組合のようにそれをつくる生活組織との関係におていみた。又諸事実の中から6つの即ち地域団体、血族的団体、男性結社、年令階級、社会組織および国家の社会的根本形式、そこに働く法、習俗、宗教、技術の生活の根本機能が得られる。それは武士的政治的類型群、僧侶的学者的類型群、経済的技術的類型群の如き諸価値組織と共に種々の組合せによって社会を成立せしめるが、そこにそれぞれの教育体制が存在するのである。ここにおいて、クリークにあっては常に結びついている所の二つの認識の方向が示唆される。その一つは個々の人間類型とその教育の描写における非反復性の個性の記述、即ち個性記述法的設問態度 *ideographische Fragehaltung* であり、もう一つは生活形式、根本機能、価値の設定による一般法則性の認識、即ち法則定立的設問態度 *homothetische Fragehaltung* である。また「文化諸民族の教育制度」*Bildungssystem der Kulturvölker*, 1927 においては多くの文化諸民族の陶冶の組織の記述の中から、人類一般の陶冶の本質を出来るだけ多くの面からその核心において説明しようとした。そしてドイツ及びドイツがこれに直接つづく原始、ユダヤ、ギリシヤ、ローマ、中世の陶冶組織を記述した。個々の陶冶制度の現象がその具体的な一回性を歴史的特殊性において把握され、陶冶の人間共通的な方法、基礎、共通類型、一般妥当的な法則性が認識される。これによって陶冶や陶冶組織の原理が与えられるという哲学的な意途をもっている。

クリークの比較教育科学は教育の一般妥当的法則性を歴史的具体的に存在する教育事象のうちより獲得することを目的とするものであり、そのために類型論的比較の方法をとったのである。いいかえれば、その本質的な課題は教育の本質と法則の探求にあるのであり、その対象はそれら課題に従って歴史的な事実から典型的にとりだされている。従ってこれをヘッセンの比較教育研究と比べてみるならば、その意図において、方法において大きな違いをみることが出来るのである。くりかえすまでもなく、ヘッセンの研究は、現実の教育問題の理解ないし、解釈にある種の解答を求めて、現存の諸外国の教育を比較分析したものであった。

ベッカーの比較⁽²⁹⁾(植民地)教育科学 ベッカーの「列強の植民地教育政策——現代比較教育科学の一研究」 Die Kolonialpädagogik der Grossen Mächte—Ein Kapitel der vergleichenden Erziehungswissenschaft der Gegenwart 1939 は、ベッカー自身の言葉に従えば、ドイツが「アドルフ・ヒットラーの指導下にあること数年にして再び一等国たる地位を獲得した」1939年に「ハンザ大学植民地研究所叢書」第1巻として出版されたものであった。

(29) Herbert Theodor Becker 当時ハンブルグ・ハンザ大学教育学名誉教授で植民地教育学の権威であった。主著である「列強の植民地教育政策」は昭和18年、昭和通商株式会社調査部の鈴木福一・西原茂正によって邦訳された。

この書において彼は比較教育学の方法を用いて植民地教育或いは植民地教育学の研究を行ったのである。即ち、彼によればその目的とする所は、植民地政策或いは学説の研究、列国の植民地教育政策或いは教育学の記述観察、植民地政策決定の動因の究明、批判による科学としての植民地教育学の樹立にあり、それによって、植民地教育政策、教育学の前進を保証しようとするにあるのである。そしてその諸原理の討究は比較教育科学の方法により研究される。従ってこれは比較教育科学の一研究なのである。一体比較教育科学は教育政策的動機に促されて成立したものである。即ち、第一次大戦と平和条約の残して行った「恐るべき世界状勢」は世界政策的観

点の下において国民教育問題を重視せしめ、教育及び教育政策を新たな政治的方向へ従わせた。それによって行なわれた教育改革はその国の教育の国民的基礎、理想及び目的への理論的な思索を強めさせると共に、他の国の教育政策、教育への関心、研究を増大せしめた。そのような中から新しい研究領域である比較教育が生れたのであるが、それはまた教育と政治経済の関係の洞察を与えるのである。比較教育科学は、他国民の教育生活上の諸現象をそれと比較出来る自国民及び他の別の国民の諸現象と関係づけ、かくしてそれらの間の教育上の共通性と差異及び一般教育活動における基本的推進力をより正確に追求し解明するのである。それは従来の文化国家の教育組織の外貌の記述に過ぎぬ外国教育学とは全く異なるのである。⁽³⁰⁾

- (30) 序文によるとこの本はドイツが一等国となった事実からドイツに世界政策に関する政治教科書が多くあらわれ、その純正科学すらが科学的方法に基いて国家社会主義世界観が抱く世界像を描くことに協力すべき時にあたって、再びドイツ国民がその植民地を領有する際の教育準備のためと、更に純正科学として各国植民地教育学及び教育の記述、比較観察、批判のためのものであった。しかもドイツの植民地政策、植民地教育政策に関する叙述を行うことによって「大戦前のドイツの原住民教育の秀れた業績とかかる業績を可能ならしめた植民地教育学説」を報告し、更に戦後のより深められた「有色人種教化観」が加えられることによって外国を啓蒙することを任務とするのである。

大戦後の指導的白人とそれに依存する有色・混血人種との関係の変化（人種、経済、宗教、世界観的）によって新たな植民地問題の研究が必要とされた。しかも、それは何よりも教育文化の面の問題であり、それ故にその教育面、即ち植民地教育学が必要とされる。既に各国でなされていたものの比較考察によると、それらが不完全であることが認められ、それを完全にするには、その国家社会主義的世界観に基づいてたてられたドイツ教育学のみが可能であると云う。そのような考えにおいて一次大戦後のアメリカ、イギリス、南アフリカ、フランス、イタリア、ポルトガル、ベルギー、オランダ等の植民地政策ならびに教育政策を公的統計、報告、著述などにもとづいて記述する。それから大戦前及び後の植民地教育、教育政策、植民地教育学を記述し、再びその植民地の獲得後はナチスの世界観に従って植民地諸民族の完全な分離、原住民の民族性に応じた原住民保護主義が行なわれようとしている。

次に植民地教育の考察上、その基礎となる植民地教育学の概念の範疇と方法

を決定しようと、その科学としての植民地教育学を考察する。それは植民地教育学の全体性を支持しうる文化、民族性、民族の概念に復帰せしめることによって可能であり、それもドイツの教育学の国家社会主義世界観にもとづく人種概念の導入によって可能であるというのである。植民地教育学の方法には資料獲得とその資料精査とがある。資料獲得の方法はアメリカ、イギリスにおいて発達したものであり、それには(1)各植民地政府における公的な報告書、(2)本国中央官庁における統計、若しくはその質問紙形式による公的調査、(3)植民地現場における公的若しくは半公的、私的研究委員会の研究報告などがある。その中最もすぐれたものは最後のものでアメリカの学校調査に発した方法である。これらは各国において行われている一般的教育学的方法であり、広汎な植民地の学事指導の学校行政的目的に実際上有効なものである。それらの資料蒐集は一定の資料利用法、調査方法を用いつつ行なわれる。これは、社会科学の実証主義的な方法によるのであるが、それによって蒐集された諸資料中から本質的なものが抜萃され、整理されて記述される。そしてその植民地学事の構造が概観的に明らかにされるのである。またこの際、比較方法が用いられて一層その資料の精査が有効になされる。そこに比較教育科学の方法が導入され、比較植民地教育学が生ずる。しかしながら、例えば、イギリスにおけるそれは諸列国の植民地教育政策の原理を深く洞察せしめるにいたらない。それはすぐれた民族学、文化哲学の助けが必要でアメリカ、イギリス、フランスの民族学はその高い業績にもかかわらず原住民族の文化構造を精査する方法を与えないからであるという。比較植民地教育学において生ずるさまざまな問題は、結局人種の問題、文化の接触、変形の問題であり、文化構造にかかわる問題である。そしてこれは、ドイツの民族学者、哲学者、なかんずくスプランガー E. Spranger の文化哲学、文化形態学によって研究されていることである。これによってドイツの比較植民地教育学は実り多き方法を得るであろうというのである。

ベッカーはこの本が比較植民地教育学に対して広汎な諸原理を与えたかどうかは諸国の専門家たちの決定にまつといているが、アメリカのブリックマンは体系的な包括さは認めるが、政治地理学 Geopolitik プロパガンダの臭がするといっている。⁽³¹⁾ベッカーはその各国の植民地教育政策を世界くまなく観察、克明に記述し、彼の立場から批判説明を加えている。問題は彼の立場であるが、そのナチス的人種観文化観が今日の科学の証明に耐えぬ独断的なものであることは一般に認められている。それが彼の研究を制約する。更に「植民地は凡ての大国民にとっては、学校に運動場が必要であると同じ程度に必要なものである」⁽³²⁾という独断は、植民地問題の科

学的把握の態度から縁遠いものといえよう。

(31) W. W. Brickman ; **Comparative Education, School and Society**, Feb. 22. 1947

(32) 邦訳「列国の植民地教育政策」535ページ

ベッカーによって比較教育科学的研究に文化哲学の必要であることが指摘された。文化哲学は文化及び文化価値に明確な概念を与え、文化現象である教育の研究に統一と洞察を与える。とくに従来のアメリカ、イギリスの比較植民地教育科学が実証主義的経験科学として経験事実の把握、操作にとどまることに対して、文化哲学によって基礎が与えられるドイツの比較植民地教育学はより統一的な総合的な体系をもち、科学性(学問性)をもつというのである。ベッカーのこの研究の体系性は多分にこの文化哲学的な基礎に負うものがある。しかし、もちろんこの哲学的洞察は実証科学的に把握された諸事実による検証に十分耐えられるものでなければならない。その点はどうであろうか。すでに考察したように彼の所論の中にはおうおう急な独断を見出すのである。文化哲学はシュナイダーの比較教育科学にも深い関りをもつが、これについては後に述べることとする。

3 シュナイダーの比較教育学

比較教育科学方法論 ⁽³³⁾ シュナイダーのドイツ比較教育科学の発達への貢献については既に記述した。ここでは彼の比較教育科学方法論を⁽³⁴⁾考察し、ついで主著「諸民族の教育の原動力」を考察することとする。

(33) Friedrich Schneider (1881—) ケルンに生れ、1918年ケルン大学より博士号をうける。ケルン大学、ボン教育アカデミー講師、教授を経。1931年に「国際教育科学雑誌」を創刊したが、1932年にナチスにより公職より追放された。1946年ザルツブルグ大学教育学教授となり、1949年以来ミュンヘン大学の教育学教授となる。

〔主著〕 *Psychologie und Lehrerberufes* 1923, *Schulpraktische Psychologie* 1929, *Pädagogik und Individualität* 1930, *Die Selbsterziehung* 1936, *Geltung und Einfluss der deutschen Pädagogik im Ausland* 1943, *Triebkräfte der Pädagogik der Völker* 1947, *Katholische Familien-*

erziehung 1951, Einführung in die Erziehungswissenschaft 1952, Das Neunte Schuljahr 1952, Tiefenpsychologie und Erziehung 1954.

(34) シュナイダーの方法論に関する論文は次の通りである。

1. Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Methoden, Aufgaben und Ergebnisse, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1931—32.
2. Vergleichende Erziehungswissenschaft, Lexikon der Pädagogik der Gegenwart 1932.
3. Einführung, Triebkräfte der Pädagogik der Völker 1947.
4. Vergleichende Erziehungswissenschaft, Lexikon der Pädagogik 1953.
5. Internationale Erziehungswissenschaft, Lexikon der Pädagogik 1953
6. Welchen Beitrag kann die Vergleichende Erziehungswissenschaft zur kulturellen und christlichen Neugestaltung Europas liefern? H. Espe (ed.); Vergleichende Erziehungswissenschaft 1956.

彼によれば比較教育科学の成立はきわめて最近のことに属するが、それまでに長い前史的時期を経験している。彼はその成立前史の考察の中から⁽³⁵⁾この科学成立の契機をみてゆこうとする。

(35) 比較は人間の精神構造に基づく働きで人間の思考において常に重要な役を演じている。これが教育学への適用は古代から近世にいたるまでその例証にこと欠かない。それは教育の目的、方法の設置、説明に用いられるのである。例えばベーコン F. Bacon が教授の方法を水泳の方法と比較したようなものである。

教育の内・外の組織、イデオロギーが普遍的なキリスト教によって統一されている時にあっては、比較はおのづから以上のような教育的思惟の域から出ず自己と他の民族の教育の比較にはおよばなかった。しかし統一的キリスト教の分解、諸民族の国民的意識の発展がその民族の陶冶思考、制度に多様性を与えたのでそれが比較に豊かな刺激を与えたのであった。その結果多くの文献があらわれた。それは3種程にわけられる。

- (1) 偶然的な他民族との接触からもたらされる外国教育の記述、旅行記の類。
例えば、1818年の「ライン近辺の秋、又はラインに沿う数州の宮廷、社会、風景の概観」中のドード C. E. Dood のハイデルベルグ大学の記事の如きものである。
- (2) (1)に比べてより意図的な外国教育の報告書の類。中には、結論として改革の要求を求めるものがある。バーナードやイギリスの「王立中等教育委員会」

1895年などが行ったものである。

- (3) 外国教育の興味の増大に伴ってあらわれた 定期的刊行物の類。1895年の「ドイツ海外教育雑誌」*Deutsche Zeitschrift für Ansländische Unterrichtswesen* や今世紀に入ってからシュナイダー自身の雑誌「国際教育学雑誌」*Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* の如きである。

これらの文献の対象とする所は各異とも、一乃至数ヶ国の教育の内容、目的、制度などであるが、そこに用いられている方法は第一のグループのように外国教育の記述の無意図的偶然的な比較から第二のグループ中のあるものの如く明らかな意図的な比較を行うものまでである。多くのものは、その国あるいは他国にまでその影響を及ぼしていることは例えば、前に述べたマンを引用するまでもない。これらの教育的思惟への比較の適用、外国教育の比較はそれ自身後の比較教育科学成立への機縁をもっている。比較教育科学も恐らくこれらが扱った対象領域を自己の対象領域とするであろう。にも拘らず、両者の間には一線が画されている。というのはその方法の、即ち比較の適用の相違によるのである。これらにおける比較の適用が厳密な意味で科学的ではないのである。比較方法が科学的となり、或いは科学（比較的教育科学）的に用いられなくては比較教育科学とはいえない。せいぜいシュナイダーに従えば比較教育学 *Vergleichende Pädagogik* にとどまるのである。その方法は教育学が科学の領域にたかめられることにより、又比較が教育科学的な問題の解決に用いられることによって得られるのである。

そしてこれは今世紀に入ってからまずウゼナー H. Usener の「習俗並びに法の比較史について」*Über vergleichende Sitten und Rechtsgeschichte* 1902 によって、ついでクリークの「人間形成論」「文化諸民族の教育」とフィッシャー A. Fisher の「教育の文化的基礎」*Die kulturellen Grundlagen der Erziehung* 1925 によって可能とされた。ドイツにおいて比較教育科学の言葉がはじめて用いられたのは実にこのクリークとフィッシャーによるのである。

彼らによって用いられた比較の目的は歴史的教育的事実のうちから本質的なものを導き出そうとすること（ウゼナー）であり、教育学的一般概念、法則を認めること（クリーク）であり、また教育目的の設定（フィッシャー）にあった。これに対しこのような比較的な探究の目的を欠き、あるいは一般的認識の獲得よりも各民族の教育組織の国民類型的な、または個性的な特質の具体的認識を行ったものがあった。これがヘッセンの「諸外国文化国家の学校制度の批判的比較」とベッカーの「列強の植民地教育政策」であった。

このようにして成立した比較教育科学はすでにクリークにおいて示された如く二つの目的をもつ。それは教育の本質、類型的な型、法則の研究という法則定立と教育事実の個性的記述である。ここにおいて用いられる方

法は同じく教育科学より導入された比較、事実の記述、本質観察の方法であり、対象はドイツ及び他の国の歴史的或いは現在の教育事実であった。これをシュナイダーの定義する所に従えば「比較教育科学は自己の或いは他の民族の現在或いは過去からの一般的文化、或いは本来の意味における教育事実の比較によって、個性記述的に個々の教育学的設問に答えんとしたり、法則定立的概念や普遍的法則性を得ようとする」⁽³⁶⁾ ことである。

(36) F. Schneider; *Triebkräfte der Pädagogik der Völker* 1947, p. 29

しかるにこの定義に対して、その限界を越えて比較教育科学に広い意味を与えようとする動きがあり、ここに方法論上の一問題を生ずることとなった。シュナイダーはこれを外国教育学の研究の拡大と、アメリカの比較教育学 *Comparative Education* の概念を直ちに比較教育学と結びつけようとした所から生じた混乱と考えた。⁽³⁷⁾

(37) アメリカにおける比較教育学については既に述べた通りであるが、それはヨーロッパにおけるよりも大学においての教育研究に重要な役を演じて来たのであり、その文献も絶えず増大していた。その中にはモンローの前掲「比較教育論叢」の如く標題から帰属の明白なものから、その名においては所属しないものまでさまざまあった。しかもそれらの中に例えばこのモンローの如く厳密には外国教育学に過ぎぬものも含まれているのである。しかし、アメリカでは一般に外国教育 *foreign education* の言葉は用いられず一切を比較教育学に含んでいる。元来アメリカの比較教育学は海外の教育の記述から出発した。そしてそれに止まることなく外国の教育をその背景において調べ、或いはそれを形成する要素の研究に進み、その外国教育の記述に価値多き結果を与えたのである。外国教育学と比較教育学とは本来同一のものであり、研究された外国教育は比較の材料であり、また外国教育にも自分の国の見地から比較をするという比較の契機が消極的な形にせよ含まれているのである。

シュナイダーの見解によれば、比較教育科学はその方法をヘッセンやベッカーの如く外国の教育事実に適用するばかりでなく、クリークのように過去、現在のその国の教育原理実践に、或いはフィッシャーの如く一般文化の上に適用するのである。フィッシャーの場合それは研究材料からではなく、その研究の目的から教育学の領域に入っているのである。シュナイダーにとって比較教育科学に本質的なことはどんな範囲がその材料を与え

るかということではなく、比較方法の適用やその研究目的が本質的なのである。若しアメリカの比較教育学の主張に従って材料を与えるからとして外国教育学が比較教育学に入るとしたならば、同様にしてすべての教育史、記述的教育学がそこに含まれることとなる。そのような理由からシュナイダーは外国教育学を比較教育学と慎重にわかれ、先に述べた比較教育科学の概念に固執し拡大された名称の適用を拒否するのである。この場合、外国教育学はその補助科学となろう。

彼は更に進んでこの外国教育と比較教育学ないし比較教育科学とを包摂する国際教育科学なる概念を設定し、そのなかに比較教育科学を位置づけたのである。⁽³⁹⁾

(38) これはアメリカにおける国際理解のための教育を意味する「国際教育」International Education とは区別さるべきものであって、次のような内容を含むものとされた。

- (1) 国際教育科学の原理の研究、その本質、目的、歴史、方法、意義などを考察する。
- (2) 国際教育科学的諸研究
 - ① 「外国教育学」Auslandspädagogik 外国の教育理論や実践及びその発展の条件の研究と記述。
 - ② 「国際教育学」international Pädagogik 国家間の教育的交渉の研究。
 - ③ 「比較教育科学」Vergleichende Erziehungswissenschaft ①②の研究において確定した諸事情の批判的な比較と評価。

彼によれば国際教育科学における国際的という言葉は「すべての民族に共通な」という意味と「諸国家間の交渉に関する」という二つの意味をもつ。教育は人類の原機能 Urfunktion としてすべての民族を通して共通なものである。しかも中世紀においてはキリスト教の形而上学的理念によって、またそれにつづく啓蒙時代にあっては人間的な理念によって、ヨーロッパの教育はその理念や制度、また各種の教育運動において民族を超えた国際的なものであった。そしてまた下って第一次大戦後のヨーロッパにおいては、大戦によって全人類が共通な運命を経験したという連帯意識が技術の発展にともなう空間の縮小に支えられ、ここに新たな国際的な教育意識が生れた。前に述べたペーターゼンやエーベルハルトの「ヨーロッパ」ないし「世界」教育の意識がそれである。第二次大戦後これはますます広められつつある。戦勝国によって、或いはユネスコのような国際機関によって民主主義的な教育理想の教育制度が全世界におしすすめられつつあり、元来ヨーロッパにおいてキリスト教によって基礎づけら

れて発展してきたデモクラシーが新たな教育における国際主義として拡がりつつある。このような民族を超えた国際主義が拡がりつつあるにもかかわらず、現実には各民族の教育は一つの国民類型的な独自の形態を有している。その理由としては各民族の民族性の個々の特質や全体的構造をはじめ、土地気候などの自然現象、近隣諸国、他民族からの影響、その国の全文化、その国の教育の「内的因果性」、更にその国の歴史、経済などがあげられる。そこで国際教育科学はこの様な教育における国際性を問題にするに際して、まず第一にこの各国の教育の理論や現実の国民類型的な把握、その構成法則の諸条件の解明を行なわなくてはならない。それが国際教育科学的研究としての外国教育学の課題である。

国民的教育類型の形成力のうちにおいて、他民族からの影響は国際教育科学における「国際性」の第二の意義、すなわち「諸国家間の交渉に関する」国際性に関する。教育における力の流は一国に発して他国に及び、数ヶ国または世界に共通する一つの運動となる。これは各民族の教育の形成に一つの力を及ぼすとともに、民族を超えた一つの教育の国際組織をつくるのである。こうして国家間の教育的相互関係は、国際教育科学的研究の一つとしての国際教育学において研究さるべきものである。

こうした外国教育学や国際教育学によって研究された諸事情は、更に国民的特殊性を越えた教育の類型、すなわち「すべての民族に共通な」教育における国際主義の研究に及ばなければならない。そしてそれは比較法の適用によってなされる。

比較は比較する事象の相関的な解明、明白明瞭な把握に導き、類似や相違がよりあきらかにされる。そこで比較教育科学はさまざまな国の教育の類似点や相違点の発見に努めるばかりでなく、それらの原因に遡って考察し、また相異なる教育事実の批判的判断を加える。しかし、比較方法はこうした既に知られている教育事象の解明にとどまらず、しばしば研究の新しい成果をもたらす。国際的に共通な教育問題、理念、思潮を解明し、国際教育学的な思考や運動、組織を考察し、また更に教育学の根本概念や一般的教育学的法則性の本質の認識に導くのである。こうして比較教育科学は「すべての国民に共通な」教育の国際性を解明するところの国際教育科学の重要な一分野となるわけである。

彼のこの比較教育科学の位置づけと定義は注目に価する。彼は既に述べたように比較教育科学に個々の教育的事象や問題に答えることと、教育学的概念や普遍的法則を得ることの二つの目的を与えたが、しかしこの比較教育学を上述のように国際教育科学の一分野とすることによって、それに一方においてはクリークらの一般教育科学とすこぶる近い概念内容を与えると同時に、他方超民族的な国際的な教育的思考、運動、組織を求めるもの

という独特の色彩を与えたのである。彼の比較教育科学的ないし国際教育科学的研究にはこのような国際教育的思考、運動などを実証科学的に求めて行こうとするようにみられるものがある。しかし彼が国際教育科学の刻下の課題は教育によってヨーロッパの諸民族に共通のヨーロッパの意識、共通のヨーロッパの生活感情 *Civis Europeans Sum* の意識認識をもたらすことにありとていい、更にこのヨーロッパの理性的統一を世界の統一の一段階とみるべきであるとのべるのをみると、人はその問題意識の余りに⁽³⁹⁾超越的先験的であることを認めざるを得ない。そして事実、彼のこの意識は彼の強烈なカトリシズムによって信仰的に与えられたものなのである。彼の「分裂し統一を求めるヨーロッパ」の概念は明らかにカトリシズムの世界観である。この統一はキリスト教、より厳密にいうならば、ドイツのカトリシズムによって求められるものであった。彼がドイツ教育の他民族の教育への影響の研究を重視し、またキリスト教によってはぐくまれたヨーロッパのデモクラシーが今や一つの新しい国際教育概念として広まりつつあるとのべ、更にキリスト者の比較教育学者が今日の比較教育科学の研究に特別の役割をもつことを強調したことはこの、彼の信念の表現に⁽⁴⁰⁾すぎないわけである。この点においてシュナイダーの比較教育科学は余りに形而上学的な目的意識ないし統一意識に支配されている。それは彼の実証的な研究にどのように影響をもつであろうか。彼は比較教育科学の機能として(1)他国との比較による自国の教育の認識、特質の発見、教育的問題の発見と(2)諸民族間の理解と国際平和への確信を導くことをあげた。⁽⁴¹⁾しかし、この様な課題意識の下になされる研究は果して十分期待されるような機能を果しうるであろうか疑わしいといわねばならない。

(39) F. Schneider ; Internationale Erziehungswissenschaft, Lexikon der Pädagogik S. 914

(40) do.; Welchen Beitrag kann die V. E. W. zur kulturelle und christlichen Neugestaltung Europas liefern? H. Espe ; V. E. W. 1957.

(41) do.; Triebkräfte der Pädagogik der Völker 1947. S. 39—41.

法論は主として次の二つの重要な研究のうちに結実している。その一つは1943年の「海外におけるドイツ教育学の価値と影響」 *Geltung und Einfluss der Deutschen Pädagogik im Ausland* であり、もう一つは1947年の「諸民族の教育の原動力」 *Triebkräfte der Pädagogik der Völker—Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft* である。前者はその題からも知られるように彼のいう国際教育学 *International Pädagogik* 的研究であり、後者はその副題の示すように「比較教育科学概論」である。前者は350ページに及ぶ大きなものであり、またその内容においても注目に価する研究であるが、そこにあらわれた考え方や扱った材料は後の本において「形成要素としての外国」という章に要約されていると思われるので、ここでは彼自ら比較教育科学概論と呼んだ後者「諸民族の教育と原動力」について考察するにとどめる。

「諸民族の教育の原動力」⁽²²⁾においてシシュナイダーの意図したものは、文化と社会生活の全体において教育を考察することと、教育の国民類型の特質に基礎となっている要素の形成力の分析である。すなわち、彼は教育及び教育学の諸文化領域、社会領域との関係、その教育学の文化、社会からの影響及び逆にそれらへの影響についての真相を究明しようとしたのである。そしてその際、これらの複雑な影響関係ないし因果関係を個性認識的に記述するとともに、その普遍的な法則性を見出そうとして、各国の教育の形成要素、すなわちその発展の要素、その特質の原因の究明を行なおうとしたのである。これは、条件づける各要素から教育の国家類型のなすがたをつくりあげようというのではなく、諸国民の様々な教育の領域からの例によって、その形成的要素の存在を認識し、それが何であるかを論証し、更にその働きの方法、範囲を探究し、或いはその働きの領域の法則性を確定しようとするのである。その形成要素は各成分にわけられて考察される。しかしその形成力を個々にとりあげることは理論的孤立化であって人工的なものである。教育は環境の全体性の中に展開してゆくのであり、それらの要素を全体として見ることや、個々のものの相互作用を見ること

を怠つてはならない。いいかえれば個々の要素が他から独立して教育に与える影響関係を見るのではなく、それらの全体性のうちに働く「力の合成の法則」の発見、つまり諸要素の形態学的な考察を行うものである。彼は国民性、地理的環境、文化環境、社会的構成、その歴史成生、政治、外国の影響、教育学理念の内的な自己展開などを各民族の教育の形成要素として指摘した。これらは研究対象としてさまざまな知識領域にまたがっており従つてこの研究は民族心理学、地理学、文化哲学、社会学、政治学、歴史哲学、教育史などの力を借りねばならぬものであり、事実、彼は以上の科学から色々と示唆を得ているのである。

- (42) この本の構成は序論として方法論がのべられ、以下各形成要素と考えられるものごとに1章をなしている。全10章からなりそれらは国民性と教育、教育の形成要素としての地理的空間、文化と教育、教育における科学の影響、科学とくに哲学と教育学、民族の社会的組織と教育——政治と教育、宗教と教育、歴史と教育、形成要素としての外国教育の内在的自己発展である。その内容に少し触れてみる。

第1章は民族性と教育学の問題である。先ず教育学研究に民族性の研究の必要なることを述べている。即ち、個人の行為、創造物において個人の個性の把握される如く、又民族の全体文化の特質にもその民族の性格があらわされる。従つて文化の一分枝である教育も、その理想、或いはその他の教育の領域においてその民族性があらわれるのである。そこで民族性の知識は教育学理解の前提となる。しかし民族性の研究は多くの困難を持つ。先づ民族 Volk の概念を決定せねばならぬ。また一民族の文化乃至教育組織は他のそれと異なる独特な構造的全体として存在するが、若しその民族心理学的な構成像の認識まで求めるなら一層困難となる。しかし今は諸民族の特質の列記で満足すべきであろう。更に国民性を代表するものの考察、即ち診断学 Diagnostik が必要である。国民性は人間類型、歴史的行為、民族の文化にあらわれた民族の精神的特質などを通して示される。従来の民族性の研究はそのどれからか出発している。それらを慎重に組合せ用いることによって結果の科学性は増大するであろう。このようにしてあげられる民族性から教育現象が説明されるのであるが、その影響の受け方の程度の差、それが教育への唯一の影響力でないこと、影響が相互作用であることが解答を困難にする。このような観点においてドイツ人、イギリス人、フランス人の民族性をあげ、その教育との関係を考察している。そして、教育史家も教育史の理解のために民族性の研究、民族心理学を必要とするし、又外国教育の輸入に際して、それが民族性にあうかどうかを考慮

すべきであるし、更に、教育改革の研究は先づその民族性の研究から始めるべきであるといっている。このような見解、研究の中に文化哲学、民族心理学の影響をうかがうことができるのであるが、それは以下の各章においてもみることのできるものである。

例えば、第3章の文化と教育学の考察においては、文化を創造的人格の対象化と言ひ、文化概念の考察の後に、スプランガーに従って経済、社会、国家、芸術、科学、宗教の六文化領域にわけらる。それは孤立並行しているのではなく相互関係にあり、更にそれらの集りである全体文化は単なる集合以上の一つの定った構造を持つ一定の型を持つ構造物であると述べ、個々の文化領域と全体文化の関係を分析する。そして唯物史観の諸文化間の一面的な関係を批判して、文化的全体の発達の個々の文化領域の発展への依存性はこの一面的な見解を放棄をしめるといふのである。また民族の文化はその民族の成員、殊に若い世代の上に教育的に作用するが、教育学的思考、制度自体その文化の一分枝である。それは他の文化領域から形成的影響力をうける。そしてまたそれは再帰的に他の文化領域、或いは全体文化に作用すると述べて更にそれを説明している。そのような観点から以下スプランガーの文化領域に従って芸術を除いて経済、科学、社会、宗教と教育の問題を展開してゆくのである。

シュナイダーによる各国教育の相互影響関係の研究は「海外におけるドイツ教育学の価値と影響」においてその一部が示されるが、第9章「形成要素としての外国」においてはこの問題をより広範囲にとり扱った。そして外国の影響の類型化——模倣的・折衷的・生産的受容、外国教育との接触の方法——途と運搬者の問題、影響作用の分析——全面的・部分的・間接的などにわたって、該博な例証によりつつ考察をした。そしてここでもその考察にあたって文化形態学からもたらされた諸概念によって扶けられている。この研究における文化哲学や文化形態学の概念の使用を通じて、われわれは彼の比較教育科学の哲学的な色彩を否定し得ないのであるが、彼のこの態度はその最終章「教育の内在的な自己発展」において最も発揮されたのである。

シュナイダーのこの研究の著しい特色はその哲学的思弁的な色彩である。尤大な実証科学的な事実に基きながらも、しかもそれらの資料の操作において著しく哲学的である。そのことは特にその最終章「教育の内在的な自己発展」において示される。彼によれば、民族の教育学的思考や行為は外的な諸影響の集積ではなく、民族生活の関連の中にある有機的な生活態 *Lebensgebild* であり、単に外的な要素から説明し得ないものがある。従って外的なものと並んで内的な形式要素の存在が知られるのであり、教育

の内在的な自己発展について、またその内在的な法則性について研究されねばならない。そこでまず民族の思考形式について分析を行い——宗教的有機的思考、倫理的人格的思考、物理的機械的思考、合理的数学的思考——、つぎにこれらの思考形式と教育の問題、教育の理論と実践との関係とそれによる教育学的思考、行為の発展を、文化哲学や歴史哲学の諸説によりながら弁証法と極性 *Polarität* の概念によって説明を試みたのである。こうして彼の比較教育科学的研究「諸国民の教育の原動力」はいちじるしく思弁的な色彩をもって終るのであるが、これはこの研究が既に述べたようなカトリシズムに立つ世界観にもづく彼の国際教育科学的研究の一かんとしなされたものであることを理解するところから予期されるものである。彼がこの書の終り近くにおいて、教育科学が他の科学、なかでも歴史学の力によって、内的外的な形成要素にもとづく諸民族の教育の発展にかかわる法則性をみいだすことが将来の課題であると述べ、最後に18世紀ドイツの歴史哲学者 ヘルダー *Herder* を引用し、彼の世界観が国民の歴史と結合し、人類の全世界史的発展への洞察を与えたような役割りを比較教育科学は教育の発展について与えるべきであるとしたのも不思議ではない。

第4章 最近の比較教育学の動向

序節 欧米世界の変動と比較教育研究 以上の比較教育研究の全発展段階を通してみられる最も著しい特色は、その研究者たちの実践的功利主義的問題意識ないし態度であった。初期のバーナードやアーノルドらを始めとして、モンロー、キャンデル、ハンス、シュナイダーらがすべてある問題意識をもち現実の教育課題にとりくんでいることは前に考察した通りである。比較教育研究が単なる外国教育への興味からなされたものではなく、自国の教育問題の理解と解釈という実践的動機にもとづいて行われたものであることは特記すべきである。一体教育が比較されるためには、それぞれの特質をもち、しかもその間に何らかの共通性をもつところの複数

の教育制度が存在する必要があるわけであるが、単にこれらの教育が存在しているばかりでなく、この自国の教育への実践的関心にうらづけられた外国の教育への現実的関心が存在しなければならない。いいかえれば、それらの教育が共通な基礎の上に立つ、あるいは共通な運命に包摂されているという意識が存在する必要がある。このような意識が比較教育研究の発展につれて研究者により自覚化され、一つの世界観としてあらわれていた事は既に考察した通りである。研究者はこの世界観によって人間形成として、あるいは歴史文化形成力としての教育を現実の問題状況の中で統一的に把握しているのであり、この世界観がどれほど実証科学的な吟味に耐えられるかが、実は実証科学としての比較教育研究の評価を決定するものである。したがって、われわれが比較教育研究の科学性を考察する場合には、既に前3章で試みたようにこの基礎にある世界観にまでさかのぼって考察しなくてはならないのである。もとよりこの世界観は、それをなりたたしめる現実の問題状況のなかにおいて考察され、更にその問題に対応する研究者の関心との関連において考察されなければならない。こうして比較教育の成立と発展、その方法の考察に当って、これらの背後にあった19世紀及び20世紀の欧米世界の教育的な問題状況と、そこにおける研究者の関心、それを支える世界観を問題とする理由が存する。

比較教育研究の発端をみた欧米の19世紀は、一口にいえば市民社会的国民国家の時代であった。19世紀の半ばに完成する産業革命はおびただしい数の大小の資本家階級と近代的中産階級を生みだし、彼らの資本によって近代的な民主政治の機構が確立した。はやくより民族的国家を成立せしめ近代的な市民社会を形成していたイギリスは、1830年代以降、地主・大商人による寡頭政治を排除し、新たな産業階級による自由主義的な市民国家を成立させた。そしてその現実的基礎の上に自由主義的な市民文化が咲き、またイギリスの国民的特質をもった教育体制が整備されていたのである。他方封建的な諸王侯国の圧政下にながらくその国土が分裂していたドイツにおいては、国土の民族的統一と自由主義的改革が同時に行われる必

要があった。しかし、プロシヤ王国は自由主義的諸勢力を打ち負かし、強力な武力によって反動的な国土統一、民族国家成立をなしとげた。そして「学校と兵營の国」プロシヤの指導の下に、強い国民的特質をもつ教育制度がつくりあげられていった。またアメリカにおいても19世紀中葉の南北戦争を契機とした産業の発達と市民社会の確立は、この新大陸に旧大陸の霸絆を脱した新しい文化を咲かしめ、教育においてもコモン・スクールを中核とする独自の国民的特質をもった教育を創りあげた。19世紀末になり欧米社会はいわゆる帝国主義の時期に入り、新たな問題と矛盾とを包摂するにいたった。しかし、19世紀にたてられた市民国家、民族国家的秩序は依然として維持され、第一次大戦終結をもってその高潮に達した。19世紀末よりの情勢の変化により、各国の教育に要求されてきた国民教育の再編成も多かれ少なかれ、この19世紀的市民的国民教育の線にもとづいていた。

このような19世紀、20世紀の国民教育は、前時代、少くとも中世紀においてはみうけられないものであった。ヨーロッパ中世世界はローマ帝国と教会によって支配され、かつキリスト教文化によって統一されていた超国家的世界であった。その典型的な教育機関は大学と各種の教会学校であったが、その制度内容ともに普遍的であり、後にみられる国民的特質は何らみうけられなかった。この中世普遍世界とその文化、教育は、ルネッサンスにより、そしてまた宗教改革により分裂し、18世紀以後の世俗文化の発達、産業革命の進展、新大陸の発展により、そして19世紀の国民国家の成立によって、すでに述べたような民族的変容をもったヨーロッパ文化となるのである。

19世紀にはじまる比較教育研究の背景にはこのような欧米世界があった。それは第一に国民的特質をもった国民国家群が存在し、国民的特質をもった教育が存在する。第二にしかもこれらの国は全く異質的に異ったものとしてではなく、共通性をもったもの、あるいは更に大きい範疇による統一体の変容として存在している。そしてそこにはまた中世紀末の統一的文化の伝統をわかし、運命の共有意識をもつ各国の支配層、教養階級とし

ての上流および市民階級があったのである。

この点において、比較教育の最初の主唱者がフランス革命期の啓蒙主義者ジュリアンであったことは興味がある。彼は「百科全書的評論」*Revue Encyclopédique* (1819—1831)の刊行により、全ヨーロッパ人類を包摂する知識体系ないし文化の存在を信じ、かつそれを各国学者の協力により発展せしめようとしたが、またその「比較教育に関する試論および予備的見解」(1817)において、「従来施行されてきたような体育、徳育および知育という重大部門の中での連絡、調和および均衡の一大必要性」について訴え、ヨーロッパ各国の教育事実の調査を行い、それをもとに「比較表」をつくり、それぞれ自国の教育の改善のために利用すべきであるとして科学的な比較教育研究の必要を、各国の国民教育の形成期にあたって主張したのである。もちろんジュリアンをはじめ、19世紀の比較教育研究者たちがどれ程に当時の諸国の教育を明確な科学的運命意識をもって眺めていたかについては、例えば彼らのプロシヤ教育の批判によってみても疑わしいものがある。しかしいづれにせよ、彼らは等しく当時の国家的教育の課題、すなわち新しい時代の変化に応ずる支配階級の教養と、広く一般被支配層をふくむ庶民教育の制度化とについて共通の課題意識をもっていた。支配階級の教育についてプロシヤの教育者がイギリスに学ばんとし、また他方庶民教育についてはプロシヤのそれがイギリス、フランス、アメリカの教育者によって研究されたのは、彼らのもつ課題意識、関心を示すものである。

このような外国教育の研究ないし比較研究への関心は、20世紀となり、国民教育が第二の段階に入り、新たな課題をもつにいたっても続いた。帝国主義ドイツがそのリーダーの教育をイギリスに学んだのは一例であるが、先進的市民国家イギリスやアメリカにおいては、この時期に主として労働階級の進出、中産階級化に伴う教育の制度的、内容的民主化が新たな課題となった。ドイツもまたこれに続くわけであるが、かくして第一次大戦終結を契機に教育制度の単線化による民主化が各国教育の現実的課題とな

り、個人主義とその延長としての民族主義との両側面をもつフランス革命以来の19世紀的市民体制のデモクラシイにもとづく改革案が論議されることとなった。ヘッセンやキャンデルの研究があらわれ、ハンスやシュナイダーの研究がはじまったのは、このような背景においてであった。彼らの研究にはここに述べられた様な意識があった。概して云うならば、この19世紀的市民体制は楽観的であり、たとえば当時すでにシュペングラーら文明史家が持っていたような悲観性はなかった。もちろん例えばハンス、キャンデルのようにヨーロッパ自由主義の鬼子であるソ連やナチス・ドイツの研究を通し、ヨーロッパの危機の一たんについての意識をもっていたことはあったが。このことは彼らの欧米外の教育の研究態度にもあらわれている。帝国主義のもう一つの教育問題は海外植民地の教育問題であった。もともと欧米市民社会のもつ共通意識からでた外国教育研究であったから、その対象はもっぱら欧米、それも主に西欧にとどまっていたが、20世紀に入り各国が帝国主義的な進出をするようになると、植民地教育政策を目的とした非欧米世界の教育が研究されることとなった。アメリカにおける未発達国の研究や、イギリスやドイツによる植民地の研究がそれであった。それらは先進国の立場から後進国の文明化を意図する研究であった。植民地の覚醒とそれによる帝国主義的市民国家体制の反省は、例えばハンスの研究の底にみられたものであったが、それはあくまでもこの市民国家体制を前提とし、そのデモクラシイの全イギリス連邦への拡大という形にでしかとりあげられていなかった。

結局戦前までの欧米の比較教育研究は、ヨーロッパ市民社会とその延長としての限りの世界における一つの運命共同体としての意識により支えられたものといえよう。従ってそこで用いられた方法についても、それらが単に恣意的に用いられたのではなく、このような問題意識の下に選ばれたものであることを認識すべきであろう。例えばサンディフオードやキャンデル、ヘッセンが用いたいくつかの国の教育を総体的に、或は部分的に説明し比較する方法や、ハンスらの用いた問題ごとに適当な国の例をあげ

て比較する方法においても、それぞれ市民社会国家の教育問題であるナショナリズムや教育の単線化の問題をてがかりに、それらの問題を自国とわけあうと考えられる国々が選ばれているのである。またシュナイダーやハンスのいわゆる要因分析の方法にいたっては、ヨーロッパあるいはコモンウェルスを一つの運命体として考える思考から、これらの教育を統一的総体に抱摂しようとする試みに外ならなかったのである。今日のわれわれからみると、例えば欧米の列強しかあつかわれていないで非欧米的世界が含まれていない点や、要素のたて方など、これらの諸方法に対する批判はいくつかある。しかし結局これらの欠陥は、彼らがヨーロッパ的市民社会国家のわくの中でのみ教育問題をとらえようとした意識に基くと考えられる。シュペングラーやトインビーらの指摘したごとく、20世紀ヨーロッパ文化の危機が非ヨーロッパ世界との関係で、すなわち全地球的広さの中においておこってきているのであるとすれば、すぐれて文化問題である教育問題がヨーロッパ世界の中だけで解釈つくものであるだろうか。

第二次世界大戦の終結後の情況は、第一次大戦までの19世紀的ヨーロッパ社会において、また大戦後もなお多くの人々を支配していた市民社会の世界意識に大きい変革を与えることとなった。もちろんそれには科学技術の進歩による空間の縮小化が一つの理由となる。しかしより本質的にはトインビーのいう「ヨーロッパの矮少化」にたん的にあらわれるところの国際的均衡の変動とその変動の意識であった。100年前ヘーゲルがのべたような「ヨーロッパは世界」ではなくなった。経済的にも政治的にもヨーロッパの地位は相対的に下った。第二次大戦自身もアメリカの経済力と軍事力によってようやく終結できたものであったし、戦後の再建もアメリカの援助によって可能であった。昔日の植民地帝国は解体され、海外属領植民地の多くは独立し、また独自性を強調し、ヨーロッパ世界とならんでアジア・アフリカの新世界が国際政治の舞台に登場してきた。アメリカについても第二次大戦後は文字通り自由主義資本主義の総本山としての地位を得たが、同時にその全くふれることのできない共産主義陣営がヨーロッパと太

平洋のかなたに存在している事実直面したのである。更に市民社会の内部に大きい変革があった。第一次大戦後労働階級による国家が社会主義国ソ連邦の出現によって現実化されたことは市民国家への一つの挑戦であったが、第二次大戦後の市民社会は労働階級の向上によるいわゆる大衆社会の現象を生じ、19世紀的伝統的デモクラシーに何らかの変革をせまられるにいたった。

このような状況への対応はもちろん国によって異った。西欧全般についてみると、まず西欧世界の一体化「ヨーロッパ連合」への動きがある。これらの背後にはユートラム、ナトウの如き西欧の経済的軍事的連合の成果があったが、とにかく今やヨーロッパの統一の必要は単なる文明史家の思弁の域を脱して、きわめて現実的課題として意識されてきた。このヨーロッパ統一運動の中心となっているのが、この西欧の地位の相対的低下を自身の経験として最も痛切に感じているフランス、西ドイツであるのは不思議ではない。もともとこれらの国には西欧の形而上学的世界観的統一を主張するカトリシズムの勢力が強いのであり、統一への精神的土壌は豊かであるといえよう。特に西ドイツの場合には、ナチ時代の民族主義的ゲルマニズムの反動があり、代ってヨーロッパ主義が新しい理念として求められた。しかもそのキリスト教とドイツ文化を中核とするヨーロッパ主義の主張には、戦後の政治的状況を反映したドイツ文化の擁護、反共的西欧の中核としてのドイツという色彩が濃厚である。

イギリスのヨーロッパ連合への態度はそのコモンウェルスへの政策との関係で微妙である。コモンウェルス内の非ヨーロッパ世界の進出がイギリスの相対的凋落の直接の原因であったから、一方においては他の西欧諸国と共通の運命体としての問題意識をもつとともに、他方西欧世界の枠を越えてそれら非ヨーロッパ世界との協調を考えねばならない地位にあった。更に冷戦の激化に際してはこれらの西欧世界および非西欧世界を背景に第三勢力としての発言権を得ようとしたのである。

第二次大戦を契機にアメリカはその伝統的な孤立政策を捨て、シーグフ

リートのいうデモクラシイの擁護者としての使命感によって国際場裡にあらわれることとなった。飛躍的に増大した経済力を背景にヨーロッパ復興、占領地政策、後進国開発に積極的役割を演ずるにいたった。こうして新たな国際主義があらわれるにいたったが、一方国内的には直線的な発展が続いたため、カーの指摘するように市民社会的意識がこの国際主義にそのまま残り、西欧諸国において内的なものとして自覚された市民社会世界の危機意識は、しばしば外的な共産主義の脅威というようにうけとられたのである。こうした国際情勢はどのように比較教育研究の上にあらわれたであろうか。

1 戦後アメリカの比較教育学

研究の機構と成果 第二次世界大戦を契機に、アメリカの比較教育学は新たな段階に入ることとなった。⁽¹⁾

(1) 戦争が学問研究に与えた一般的な損害は別としても、比較教育研究に必要な条件である知識の国際的交流や国際的協力が戦争によって阻まれたことは大きな損失であった。加わるに戦争にさき立つ1930年代の経済的不況があり、研究者の海外調査が制限され、更に1938年には国際研究所が経済的理由で閉鎖されたが、それはたとえ比較教育の研究や教授はそのまま大学においてつづけられ、また年報もひきつづきキャンデルによって発行しつづけられたとはいえ一つの損失であった。そして年報もやがて基金がなくなり1944年をもって発刊停止となったのである。

しかし戦争は必ずしも比較教育学にマイナスばかりではなかった。一般に外国に対する関心を増大せしめたことはやがては比較教育の発展に一つの刺激を与えることとなるばかりでなく、戦略上の要請から組織された総合的な外国研究である地域研究 *area studies* には多くの軍人や研究者が動員され、また多くの高等教育機関は、ソ連、ラテン・アメリカ、近東のような国や地方の言語、文化、機構などについての常設的な教育計画を発達せしめ、それによって比較教育への直接刺激となったのである。また避難民処理や、戦後の平和計画によって促進された国際教育の発展も比較教育の発展に刺激を与えるものであった。このような戦争のプラス的な影響は戦後もひきつづいた。すなわち自由主義陣営の指導者として、アメリカは占領地あるいは後進国での教育再建の指導者や助言者をおくり出す必要があったし、また国内に多数の海外留学生をむかえてこれを教育したり、あるいはひろくアメリカの成人や青少年の間に国際

理解をひろめる必要があった。また一般国民のレベルにおいても、海外での経験や、外国人との接触の機会の増加は、外国文化や教育に対する関心を増大せしめたのである。これらが教育の面において一方においては比較教育に、他方においては国際教育に対する一般の関心の増大をもたらす一因となったのである。

一方比較教育研究自体にも新たな動きがあった。その第一はモンローやキャンデルその他の比較教育の先駆者の下で訓練をうけた若い研究者たちが次々とあらわれて研究業績をあげ、キャンデルらによって示唆され未解決のまま残された方法論上の問題を更に展開させていったことにもとづく。その第二は戦争前までは少くともキャンデルの「比較教育」に匹敵するような労作をだすにいたっていなかったヨーロッパで、ドイツとイギリスにあいついで「比較教育科学」「比較教育」の名を冠する研究書があらわれ、それらがキャンデルの方法を認めつつも、ある意味ではその方法に更に発展せしめたことにより、これがアメリカの比較教育研究の新しい展開を促進することとなったのである。

戦前のアメリカにおける比較教育研究は、キャンデルによるコロンビア大学教育学部およびその国際研究所に集中していた。戦後は、1947年のキャンデルの隠退を一つの契機として、アメリカの比較教育学の研究と教育はコロンビア大学の外、めぼしい所でもシカゴ、ハーバード、ニューヨークの各大学をはじめ、いくつかの有名、無名の大学で行われるようになった。コロンビア大学では1938年に閉鎖された国際研究所はついに復活されることはなかったが、戦後、コロンビア大学教育学部の教育課程に改革が行われた際、比較教育は教育史と並んで教育の基礎学部門の一専攻課程としておかれることとなった。1947年キャンデルが隠退した後は、ホール R. King Hall ベレディ G. Z. F. Bereday と比較教育学教授の地位はひきつがれた。1953年には、教育学部はロンドン大学教育研究所の教育年鑑の出版に協力することとなり、ホール、ベレディがそれぞれの在任期間協同編集者として、責任を分担することとなった。

シカゴ大学においては、1958年「比較教育センター」 Comparative Education Center を設立し、アンダーソン C. A. Anderson を所長とし、研究員を擁して、研究をはじめることとなった。この他、ハーバード大学のウーリック R. Ulich, ニューヨーク大学のブリックマン W. W.

Brickman, ケント州立大学のリード G. Read, ピッツバーグ大学のジョンソン W. H. E. Johnson らが著名な比較教育研究者として知られている。

これらの大学における比較教育学のコースは、例えばコロンビア、ハーバード、シカゴの如く、大学院研究を主とする大学においては独立して、あるいは教育の基礎学の一部としてドクターまたはそれ以上の研究コースにふくまれており、またその他の大学においてはマスター課程として教師の上級訓練コースの一部として、或は4年制学部課程の一部として、含まれている。

比較教育研究と教育への関心の増大は「比較教育学会」⁽²⁾の結成に示される。

(2) 1954年来、毎年比較教育研究者のグループがニューヨーク大学に集り、大学での比較教育教授について論議をしてきたが、1956年に「比較教育学会」を結成することとなり、ブリックマンを会長に、(1959年よりジョンソンとなる)オハイオ州立大学のサットン Sutton を副会長に (1957年、ジョンソンが代り、1958年よりカナダ、ブリティッシュ・コロンビア大学のケイツ J. Katz となる)、リードを事務局長として発足した。1959年に採定された会則によればその目的とするところは(1)大学における比較教育の教授の改善、(2)研究の促進、(3)比較教育研究の出版と頒布、(4)他の分野の教授や地域研究の指導者たちにその専門にかかわる比較研究への興味をもたせること、(5)教育学者の交流と視察研究の計画、(6)他の分野や地域研究の専門家との協力などであった。

「比較教育学会」の発足以来の活動はおおむね三つの分野にわけられる。第一は年次研究大会であり、1954年以来それぞれ一つのテーマの下に毎年開かれている。そのテーマは「教員養成における比較教育学の役割」(1954年)「比較教育学の教授」(1955年)「比較教育学の理論と実際」(1956年)「比較教育学の諸問題」(1957年)「ソヴィエト教育の教授」(1958年)である。

第二は視察旅行である。1956年の西ヨーロッパへの視察をはじめとして、毎年約1ヶ月程度の視察旅行を組織した。57年には南アメリカ、58年にはソ連邦、59年には日本と南朝鮮について行われた。これらの旅行の結果は年次研究大会で報告され、また出版されている。

「比較教育学会」の第三の活動は「比較教育学評論」Comparative Education Review の発刊である。1957年6月に第1号が発行されてから、毎年6月、10月、2月にベレディを編集者として、定期的に刊行されている。3~40ページ

のものであるが、アメリカの比較教育研究者ばかりでなく、諸外国の比較教育研究者や、またアメリカの他の研究分野の研究者の関係論文をのせている。その内容は文献資料の外に、諸国の教育制度に関する論文および比較教育研究の目的、内容、方法に関する論文である。

また多くの研究論文や図書の発行がある。その一つの特色は教科書風の概説書⁽³⁾が多いことである。これは部分的には各大学の教員養成課程や大学院研究課程の教科書を目的とし、また同時に一般の読者を予想して書かれたものである。またこれらと並んで多数の個別的な事例研究、地域研究、比較研究⁽⁴⁾がなされている。とくにそのうち地域研究については、ある特定の国または地域の教育の全体あるいは一部を、その地域に関する各種専門分野の研究成果を背景に集中的に研究する試みは、すでに戦前からアメリカ比較教育研究の一つの伝統となっていたが、戦後はその対象の範囲を拡大してますます盛んに行われてきた。ヨーロッパやラテン・アメリカの外、アジアや中近東についての研究がなされ、特に1957年頃を契機にソヴェト教育の研究が多くの研究者の関心をひいている。またこれらの実証的な研究の発達につれて、研究の目的、方法などについての方法論的反省が行われてきた⁽⁵⁾。それらは決して統一した意見に到達することはなかったが、しかしその討議の過程において戦後アメリカの比較教育学の関心、目的、方法、問題点などを明確に示したのである。

(3) A. E. Meyer; *The Development of Education in the Twentieth Century*, 2nd ed., 1949.

A. H. Moehlman & J. S. Roucek; *Comparative Education* 1951.

M. T. Sasnett; *Educational System of the World* 1952.

I. L. Kandel; *New Era in Education* 1955.

Phi Delta Kappan; *Trends in World Education* 1956.

J. F. Cramer & G. S. Browne; *Contemporary Education* 1956.

L. S. Botts & J. Solomon; *Complete Handbook on Educational System* 1958.

(4) Education Index, U. S. Office of Education; *Comparative Education*, *Comparative Education Review* の Editorial 参照。

(5) G. Z. F. Bereday; *Some Discussion of Methods in Comparative Education*, *Comparative Education Review*, Vol. 1, No. 1 1957.

do.; Some Methods of Teaching Comparative Education, C. E. R., Vol. 1, No. 3, 1958.

R. E. Belding; Teaching by Case Method in Comparative Education, C. E. R., Vol. 2, No. 1 1958.

W. W. Brickman; The Theoretical Foundations of Comparative Education, Journal of Educational Sociology, Vol. 30, No. 3, 1956.

do (ed.); The Role of Comparative Education in the Education of Teachers, Proceedings of the 1st Annual Conference on Comparative Education 1954.

do. (ed.); Comparative Education in Theory and Practice, Proceedings of the 3rd Annual Conference on Comparative Education, 1956. J. E. S., Vol. 3, No. 3, 1956.

do. (ed.); Comparative Education in Foreign Educational Service, Proceedings of the 4th Annal Conference in Comparative Education, 1957.

R. H. Eckelberry; Comparative Education, W. S. Monroe (ed.); Encyclopedia of Educational Research 1957.

R. King Hall; The Improvement of the Teaching of Comparative Education, W. W. Brickman (ed.); The Teaching of Comparative Education, 1955.

K. G. Heath; Is Comparative Education a Discipline? C. E. R., Vol. 2, No. 2 1958.

I. L. Kandel; The Study of Comparative Education, Educational Forum, Nov. 1955.

do.; Problems of Comparative Education, International Review of Education, Vol. 2, No. 1, 1956.

R. G. Templeton; The Study of Comparative Education in the United States, Harvard Educational Review, Vol. 24, No. 3 1954.

do.; Some Reflections on the Theory of Comparative Education, C. E. R., Vol. 2, No. 2 1958.

R. Ulich; The Challenge of Definitions in Comparative Education, C. E. R., Vol. 1, No. 2 1957.

do.; Die Vergleichende Erziehungswissenschaft, Ein Überblick, H. Espe (ed.); Vergleichende Erziehungswissenschaft, 1956.

U. S. Office of Education; Studies in Comparative Education, 1957.

比較教育学の動向 次に戦後アメリカの比較教育学の方法論的な動向について要約概観したい。

(1) まず研究の著しい量的増大に対して、これらを同時にどのように質的にも高めてゆこうかというところに問題点があった。現存の比較教育研究に対する批判がなされ、例えばヒースは「比較教育は一つの学術部門であるか、⁽⁶⁾」という論文で10の規範を掲げて比較教育の現状に対する批判的な問を投げかけた。キャンデルも現存の比較教育研究を批判し、各国の教育がただ並列的に報道されていたり、学校制度をただ法令規則にあらわれているままに記述するのでは比較教育の名に価しないとし、更に進んで「学術的な研究としての比較教育の価値は、教育制度やそれらを決定し形づくる要因を分析し比較することができるところにある⁽⁷⁾」と述べた。一般に比較教育と称する研究が単なる外国教育の記述にとどまっている点が批判され、それを越えて分析比較の行われることが主張されたが、⁽³⁾しかしわゆる外国教育と比較教育の区分をたてることについては、アメリカの学者たちは一般に否定的である。ブリックマンはいわゆる外国教育学は比較教育学の不可分な部分であるとし、「比較教育の専門家は一またはそれ以上の教育制度の記述に関係する無数の細事にかかづらわることが似つかわしくないことなどと考えてはならない。このような調査によってのみ教育制度や教育問題の下に横たわっている捕えがたいものを認識しうるのである⁽⁹⁾」と述べた。ベレディもまた現存の比較教育研究に地域研究と比較研究があり、何人かの著者によって並列的に各国の教育が記述されているものは一種の地域研究であり、比較研究は「少くとも二つの直接的比較をふくむ」と述べたが、地域研究も比較教育の不可分な一つのアプローチの方法として比較教育にふくませ、「この地域研究者の著しく専門化され、しばしば骨の折れる仕事に基礎をおくことによってのみ、比較研究者が必要とされる広さの理解力を獲得できる⁽¹⁰⁾」と述べた。ホールもまた比較教育を本質的には地域研究として考えた。⁽¹¹⁾

(6) K. G. Heath; Is Comparative Education a Discipline? C. E. R., Vol. 2, No. 2 1958.

(7) I. L. Kandel; Problem of Comparative Education, I. R. E., Vol. 2, No 1 1956. p 6.

なおキャンデルは *Study of Comparative Education, Educational Forum* Vol. 20, No. 1 1955. において「比較教育は教育史研究と同じく、さまざまな国の教育制度がそれぞれ違う理由は何かということを説明する基礎にある原因や、何がそれらの動因となる目的目標であり一般的な原則は何であるかということを見出ししょうとする」(5 ページ) と定義した。

(8) その一例, R. G. Templaton; *Some Reflections on the Theory of Comparative Education, G. E. R.*, Vol. 2, No. 2 1958.

(9) W. W. Brickman; *The Theoretical Foundations of Comparative Education, J. F. S.*, Nov. 1956. p. 118.

(10) G. Z. F. Bereday; *Some Discussion of Methods in Comparative Education C. E. R.*, Vol. 1, No. 1, p. 13.

(11) R. King Hall; *Notes on the Problems and Methodology of Comparative Education, I. C. E. R.*, p. 213.

(2) ブリックマンは比較教育の方法には総体的比較 *general comparison* と特殊的比較 *special comparison* があるとし、更に総体的比較を2国以上の国の教育制度を同時代においてあつかう水平的分析 *horizontal analysis* と、これらを過去の歴史的次元においてあつかう垂直的分析 *vertical analysis* とにわけた。しかしこれらは大きな研究経験を必要とするから現段階では不可能であるとし、特殊な問題をあつかう特殊的比較をすすめた。⁽¹²⁾ 彼の特殊的比較によるアプローチの方法は、ベレディによって「問題のアプローチ」としてすすめられた。それは「教育の一側面、一部分、一論題をとりあげ異なる諸条件の下にその諸変容をあとづける」ものであり、それによって研究者は限定された範囲内で比較という観点を見失うことなく研究しうる特点をもつとされた。⁽¹³⁾ 比較分析の方法としてウーリックは西欧の共通な文化的根源である古典的、キリスト教的、人文主義的、民主主義的、科学的各伝統に還元する方法を用い、この歴史的観点はブリックマンによっても強調された。⁽¹⁾

「教育の新時代」⁽¹⁴⁾ においてキャンデルは高度に産業化された国、すなわちイギリス、フランス、アメリカ、ソ連の教育問題を扱い、国家の政治的理念と制度、社会的な型 *pattern*、経済的な諸力、近年の国際的事件などの教育への影響の分析を行い、その枠組のなかで各国の教育問題を比較的

に検討した。この彼の方法は彼の戦前の仕事におけるものと余り変りがなかったといえよう。これに対してベレディはキャンデルは社会科学が非常に発達する以前にその研究をしたので、今日では社会学の構造的機能的アプローチと人類学の通文化方法 (cross-cultural method) を全体的な分析にとりいれる必要があると述べた。そしてそれを問題的アプローチによる研究において用いることをすすめた。⁽¹⁶⁾

人類学的な文化様式概念を比較研究の基礎において各国の教育を説明しようとしたのがメールマンらの研究であったが、結局各国教育の叙述に文化的背景を書きそえる程度にしか成功しなかった。⁽¹⁷⁾ アンダーソンは比較教育研究に類型的方法 societal typologies を用いることを主張した。⁽¹⁸⁾ クラマーらの研究は部分的に類型論を用いたものであったが、なお「国家的教育制度の性格と発展に及ぼす影響」を分析し、国家的統一の意識、一般的経済状況、宗教的文化的遺産を含む基本的な信仰と伝統、進歩的教育思想の地位、言語問題、政治的背景、国際協力に対する態度などをあげ、それらの教育への影響をあげて、アメリカ、イギリス、フランス、オーストラリア、カナダ、ソ連、ドイツ、日本、その他アジア諸国の教育の記述の序章とした。⁽¹⁹⁾

(12) W. W. Brickman ; do.

(13) G. Z. F. Beneday ; do.

(14) do.; Some Methods of Teaching Comparative Education, C. E. R., Vol. 1, No. 3, 1968.

(15) I. L. Kandel ; The New Era in Education, 1955.

(16) G. Z. F. Bereday ; do.

(17) A. H. Moehlman & J. S. Roucek ; Comparative Education, 1952.

(18) C. A. Anderson ; The Utility of Societal Typologies in Comparative Education, C. E. R., Vol. 3, No. 1 1959.

(19) J. F. Cramer & G. S. Browne ; Contemporary Education 1956.

(3) 比較教育研究における価値判断の問題について、ブリックマンは比較教育は教育者に彼自身の、または他国の教育制度の平衡のとれた評価をさせることができる。それはその国の教育の現実がその目的とするところ

ろにどれ程近いとか、ある問題に対してどれだけ効果的に解決しているかというようになされる。もちろんその国の文脈のなかで偏見のない検証を行うのでなくては、本当の評価はできない。将来恐らく2国以上の国のある教育問題に対する解決の効果性の比較的决定の方法が考察され、より高次の比較がなされるであろうといった⁽²⁰⁾。

キャンデルは比較教育は各国の教育を相対的に評価してはいけないといっている。教育制度の質を決定する比較的基準がないからである。しかし同時にまた今日あらゆる国が同じくめざしている目的に照らして各国の教育を比較することができるのではなかろうかともいっている。すなわち生活水準の向上とか機会の均等ということは各国とも目標とするところであるから、それに各国の教育がそれぞれどのように貢献しているかが一つの比較の基準となるわけである。しかしその際でも例えば概念の内容はそれぞれの国で違うといった困難さはある⁽²¹⁾。

比較教育研究がその基礎に哲学を持つことについては、キャンデルは「一つの普遍的教育制度の基礎を発見しようとすることは、比較教育の目的ではない⁽²²⁾」と述べており、ドイツのシュナイダーらには反対の立場をとる。しかし彼の研究がアメリカのデモクラシイないし市民社会の民主主義の立場にたってなされていることは戦後ともには変りはない。ウーリックなども明白に西ヨーロッパの伝統にたっている。しかも今日のアメリカ民主主義の世界的場面への拡大は、例えばメールマンらやクラマーらの研究、またその他の多くの研究にみられるような研究対象の世界的な拡大、そしてそれをある一定の立場から世界的視野で統一しようとする試みを可能にしているわけであり、例えばキャンデルのように先進数カ国に対象をかぎり、後進国は「基礎教育の題目の下に」別にあつかうといった態度は例外的と考えられるのである。

(20) W. W. Brickman ; do.

(21) I. L. Kandel ; do.

(22) do.

(4) テンプルトンはアメリカの比較教育を評して余りに实际的であり過ぎるとし理論と実際との結びつきを強調したが、アメリカの比較教育の^(..3) 実際性はよかれあしかれその特色である。比較教育の機能をベレディは「国際的な教育的責任を果たす」ためと、「自国の教育の理解」のためと⁽²⁴⁾したが、アメリカの教師、教育行政官に対して比較教育をどのように教えたらよいかは絶えず問題とされ、また実際の教育的サービス機関での比較教育の役割などもとりあげられている。⁽²⁵⁾

(23) R. G. Templeton; do.

(24) G. Z. F. Bereday; do.

(25) do; Some Methods of Teaching Comparative Education, C. E. R., Vol. 1, No. 3, 1958.

W. W. Brickman (ed.); The Teaching of Comparative Education, 1955.

do. (ed.); Comparative Education in Theory and Practice, J. E. S., Nov. 1956.

do. (ed.); Comparative Education in Foreign Educational Service, 1957.

2 戦後イギリスの比較教育学

研究の機構と成果 第二次世界大戦後のイギリスの比較教育研究は、1944年教育法以来大きな変革をうけているイギリス教育の国内的課題と、連邦の国々や、その他の国々との増大した教育的協力と交流というその国際的課題の下ですすめられている。戦後ただちに、ロンドン大学教育研究所長クラークは新設された「中央教育助言委員会」の委員長として戦後教育改革に貢献をし、またロンドン大学比較教育学講師のラワリース J. A. Lawwerys はユネスコの教員養成および比較教育に関する顧問として活躍したが、これらはいづれもその初期の例である。また更にコモンウェルスの紐帯としての比較教育の意義が強調された。⁽²⁶⁾ 比較教育学のアカデミックな研究については、1947年にロンドン大学教育研究所にはじめて比較教育学教授の位がつくられ、ラワリースがそれに任ぜられた頃より、再び活潑とな

った。翌48年には同大学キングス・カレッジのハンスと協力して中断されていた「教育年報」を復刊し、戦後世界の教育問題をトピックに重要な比較教育学的研究や資料を集めた。53年にハンスはキングス・カレッジをやめ、教育研究所研究員となるが、そのあとはキング E. King がついだ。58年にはホームズ B. Holmes が教育研究所の比較教育学講師に任ぜられ、こうして陣容を整えたロンドン大学は他の学部や研究所内の他の部門、とくに植民地教育科との協力の下に、イギリスにおける比較教育研究の中心として研究教育活動を続けている。その他の大学では、レディングにドビンソン C. H. Dobinson, マリンソン V. Mallinson, ブリストルにジャーマン T. L. Jarman がいる。これらの大学およびオクスフォード、リーズでは教員養成課程に比較教育学を含み、またマスター、ドクターの研究課程をもつ。これらの教育は講義、演習、個人指導によって行われる。1955年よりロンドン、レディング、オクスフォード各大学が協同してヨーロッパ大陸各国への約2週間程度の比較教育旅行を毎年組織している。

比較教育学の研究業績はこれら上述の学者たちの講義や、その指導によるマスターやドクター論文のうちにみられるが、その一部は出版されている⁽²⁷⁾。また比較教育学の業績として見逃すことのできないものは前述の「教育年報」⁽²⁸⁾である。1948年来一定のテーマの下に編輯されており、それ自身が一つの比較教育研究であるばかりでなく、すぐれた比較教育研究の論文を含んでいる。とくにその編輯者序論はしばしばそれぞれのテーマについての簡単な、しかしすぐれた比較教育研究である。比較教育学の方法論的考察に関する論文もすでにいくつかあらわれている⁽²⁹⁾。

(26) F. J. Schonell; Comparative Education—Commonwealth Liaison, Times Education Supplement, July 12, 1957.

(27) N. Hans; Comparative Education, 1949.

V. Mallinson; An Introduction to the Study of Comparative Education, 1957.

F. King; Other Schools and Ours 1958.

(28) そのテーマは「戦争の影響」(1858, 49), 「選抜」(1950), 「教育と道德」(1951), 「教育改革」(1952), 「教師」(1953), 「技術教育」(1954), 「ガイダン

ス」(1955)「教育と経済」(1956),「教育と哲学」(1957),「中等教育のカリキュラム」(1958),「高等教育」(1959).

(29) N. Hans ; English Pioneers of Comparative Education. British Journal of Educational Studies, Vol. 1, No. 1, 1952.

do.; The Historical Approach to Comparative Education, International Review of Education, Vol. 1, 1955.

B. Holmes ; Comparative Education and Administrator, Journal of Higher Education, May 1958.

do ; The Problem Approach in Comparative Education : Some Methodological Considerations, C. E. R., Vol. 2, No. 1, 1958.

J. A. Lauwerys : Methoden in der Vergleichenden Pädagogik, Bildung und Erziehung. Heft 2, 1958.

do ; Comparative Education ; Notes on Articles, National Elementary Principal. Oct., Dec., 1958.

do.; The Philosophical Approach to Comparative Education, International Review of Education, Vol. 1, 1959.

do. and B. Holmes : Der Aufgabenberich der V. E. W., H. Espe ; V. E. W., 1956.

E. King ; Student, Teachers, and Researchers in Comparative Education. C. E. R., Vol. 3, No. 1, 1959.

V. Mallinson ; Comparative Education Studies in Great Britain, B. J. E. S., Vol. 1, No. 1, 1952.

比較教育学の動向 イギリス戦後の比較教育研究の動向を要約すると次のようになるであろう。

(1) 大体において比較教育学が教育を決定する諸力, 諸原因を理解しようとすることを目的とすると考えられている。もちろん更に詳細にみると各研究者によって違った見解がでてくる。例えばハンスは, 「比較教育の目的は……教育組織において相違を生む諸力, 諸原因の相違を発見すること」であり, またとくに「教育のあらゆる国家組織の発展を支配する基底的諸原理を発見すること」と述べており, 民族, 言語, 地理, 経済, 宗教, 世俗的理想などの「基底的諸原理」によって各国の教育を分析しとくにその際歴史的なアプローチを重んじた。⁽³⁰⁾ またマリソンは「比較教育研究とは他の文化およびそれに由来する教育制度について, 類似と相異と, それ

らの背後の理由と、またしばしば共通である問題に対してさまざまな解決策が試みられた理由と、その結果などを発見するために、体系的に検討することである」と述べ、とくに各国の教育制度や教育問題の背後にある国民性と、それを決定する諸要因、および教育の理念などについての分析、それと現実の教育問題との関係の考察の重要性を強調した。⁽³¹⁾ ハンスによっても——とくにその初期において——、マリンソンによっても教育問題を手がかりに研究をすすめる必要性が主張されているが、その点を更に強調し、問題的方法のアプローチの方法を比較教育研究の中核においているのが、ラワリース、ホームズらである。ラワリースは「比較教育は教育政策を決定するもの、すなわち世界各国の教育政策を形成し、決定する諸力を、できるだけ科学的に研究する」と述べ、その方法としてある問題を選びそれを社会学的型態学的に、すなわちその問題をそれぞれの歴史的時点において機能的構造的に条件づけられている社会的現象として考察し、問題をその背後の諸力との関連のうちに分析し説明することを主張した。⁽³²⁾

(30) N. Hans ; do. Chap. 1.

(31) V. Mallinson ; do. p. 10

(32) J. Lauwerys ; Methoden in der Vergleichenden Pädagogik, B. E., Heft., 2. 1958 p. 1

(2) 方法論上の第二の問題点は研究の科学性の問題である。ハンスによれば比較教育研究は今や各国教育に関する資料の収集記述の段階から、分析分類の段階と達したのであり、彼はその分析を主として歴史科学的方法をもって行った。⁽³³⁾ 彼の研究が時間的生起関係や伝統の分析にむけられたのはそのためである。その結果はこれらの伝統の、ある特定の、ことに現在とという時点における相互関係が抽象化され、不明確となった。それに対しマリンソンは「国民性」によってこれらの伝統を統一的に把握しようとしたが、⁽³⁴⁾ なおこれによって各国の教育を動かす力の全体的な動的な把握には必ずしも成功しなかった。ラワリースらによる問題的方法のアプローチの方法はこれらの点を克服しようとするものであった。彼らによれば比較教

育は元来「予言的科学」 predictive science であり、現実の教育問題に対して実践的示唆を与えるものでなくてはならなかった。そのためにはその問題を全体的構造的に把握する必要があり、社会学的型態学的方法が必要であった。型態学と発生学が相互に有益であるように、比較教育研究に発生学的歴史学的方法は欠くことのできないものであるが、しかし歴史学的方法のみによる現実の問題の理解は不十分である。社会学、人類学、心理学、経済学などさまざまな方法が必要とされる。しかもこれらの方法が全体的に駆使されて、教育問題の理解に達しなければならない。そこで比較教育研究における地域研究または事例研究の必要が生ずる。それは例えばその社会の規範的理念や価値、機構、地勢や気候のような静的な要素などの三段階の分析が必要であろう。これらの注意深い地域研究あるいは事例研究によって教育問題ははじめて文脈的な contextual 記述、理解を可能とする。「……社会科学としての比較教育の発達には特定諸地域の特定問題についての深い鋭い研究に依存する。事例研究または地域研究は、しばしば比較の要素を欠くことがあるが、しかしその地域の理解に著しく貢献するばかりでなく、方法の促進にも貢献するものとして、受けいれらるべきである」。いいかえれば、比較教育研究の科学性は構造的に把握された地域または事例研究によって与えられる方法と事実に基いて保証される⁽³⁵⁾というのである。

(33) N. Hans; do. Chap. 1.

(34) V. Mallinson; do. Chap. II, III.

(35) B. Holmes; The Problem Approach in Comparative Education: Some Methodological Consideration, C. E. R., Vol. 2, No. 1, 1958.

(3) こうしてイギリスの比較教育研究はハンスらの研究にみられる個人的な包括的なものから、「教育年報」にみられるような、問題のアプローチをとり、事例的地域的研究に基く協同的な研究に移ってゆくようである。「教育年報」は単にイギリスの比較教育学者の手になるものではなく、他の隣接科学の研究者や、イギリス人以外の研究者の協力によってつくら

れている。このような協同研究は当然研究のスコープを拡げる。ハンスやマリンソンらのそれがもっぱらヨーロッパとアメリカ、たかだかイギリス連邦にかぎられており、問題意識もヨーロッパ市民社会の限界をでなかったことに対して、「教育年報」は初期のイギリス連邦、英語国家、ヨーロッパ、その他といった枠組みをやめ、世界的視野のもとに問題に応じて世界中の国々が扱われるようになった。もちろんこの世界的視野についてはまだまだ問題がある。世界の国々の動きを併列的に並べたに過ぎないという批評もでるであろう。しかしそれがアメリカの研究におうおうありがちなアメリカ市民社会意識の拡張としての世界意識といったものにもとづかないで、さまざまな国のさまざまな立場の研究者の論文を集めたものである点、またそれを整理する際に、ドイツの学者にありがちな性急な思索的な一般化によらず、あくまで経験学的実証性にもとづき事実をして語らしめようとする点、そして既に述べたような精細な個々の研究を通して方法的にまた内容的に研究をつくりあげてゆこうとする点などは、この点についての将来の発展を期待せしめるものである。既に比較教育研究における哲学的思考の必要性が強調されている⁽³⁶⁾。われわれは将来を期待すべきであろう。

(36) J. A. Lauwerys; The Philosophical Approach to Comparative Education, International Review of Education, Vol. 1, 1959.

(4) 最後に比較教育の教授の問題がある。比較教育が教員養成課程の必要な一部と考えられているのはまだ一部の大学においてに過ぎない。しかしこれらの大学において比較教育の教授が、とくに実際の視察旅行と結びついて体系的に考えられつつある。教育され啓蒙された教師や教育行政家の比較教育への関心が、比較教育研究をすすめる一つの大きな力となるのである⁽³⁷⁾。また比較教育の研究者の体系的な養成についても、上述の大学において考えられている。事実イギリスの比較教育研究の成果の多くは、研究課程のセミナーの討論のうちから、また学位論文のうちからつくりだされているのである。キングはこの比較教育の教授という点から比較教育

研究に三段階があるとし、それを初歩学生に対する地域研究、それにつづく問題研究、そして研究者の「認識論」的研究段階とにわけた。学生はまず地域研究により他の国の教育について理解をもつであろう。ついで問題的研究のアプローチによる比較分析により、より深い理解を他の国の教育の生きた全体性に対してもつようになるであろう。最後に研究者は獲得された事実、仮設、方法などを、他領域の研究者との交流により、人間性とその進歩についての動的な文化的文脈の理解にたかめる必要があるというのである。⁽³⁸⁾

(37) B. Holmes ; Comparative Education and Administrater, J. H. E., May, 1958.

(38) F. King ; Students, Teachers, and Researchers in Comparative Education, Vol. 3, No. 1, 1959.

3 戦後西ドイツの比較教育

研究の機構と成果 第二次世界大戦後の西ドイツの比較教育研究は、戦後の国際主義の精神に支持され、その精神の下につくられたいくつかの教育研究所において主としてすすめられている。⁽³⁹⁾

(39) 二つの大戦の敗北によって受けたドイツ国民の打撃は大きかった。国土は荒廃し、あまつさへ占領軍によって四つに分割統治されることになった。やがて1949年にはドイツ連邦共和国と、ドイツ民主共和国の誕生をみたが、これは結局ドイツの東西二分を確立し、少くとも近い将来の統一を不可能としてしまった。そのような情勢のうちに西ドイツにおいて、従前の国家主義に代って国際主義の精神が生れたのである。民族国家の理念に代ってヨーロッパ共同社会の理念が掲げられ、新たなドイツはその歴史的文化的伝統によって、キリスト教的、ゲルマン＝ラテン的ヨーロッパの一員として、ヨーロッパの統一と再生に貢献すべきであると主張されたのである。これが部分的には占領軍の指導によるものであったことは疑いがない。ドイツの教育は各占領軍の指導の下に荒廃から復興にむかいつつあったが、各国ともドイツ教育の非ナチ化と平行して新たな国際主義の精神の導入につとめたのである。1949年に二つの国際教育会議がそれぞれフランスとアメリカ占領軍の指導の下に、マインツとチムゼーにおいて開かれたのはそのあらわれであった。1950年にははじめてドイツ人の主導権の下に新教育協会の大会がユーゲンハイムに開かれたが、このような教育

の国際主義的活動は翌51年に西ドイツがユネスコに加盟を許されるとともに、一段と活発となった。

こうして戦後ドイツの国際主義的な雰囲気のうちにあつて教育学研究もまた国際的な観点が強調されるにいたつた。研究者の国際的交流が促進され、ドイツ人学者が外国を訪問し、あるいは外国人研究者が助言者としてドイツに滞在した。また既に述べた国内における国際会議の外に、国外の国際会議にドイツ人研究者が出席する機会も多くなった。これらは教育学の各部門における国際的な見地からの研究をすすめるとともに、とくに比較教育学の発展をうながしたのである。

シュナイダーの「比較教育科学研究所」⁽⁴⁰⁾、ヒルカー F. Hilker の「教育研究所」⁽⁴¹⁾、ヒラ E. Hylla の「国際教育研究所」⁽⁴²⁾、メルク W. Merck の「ユネスコ教育研究所」⁽⁴³⁾などが戦後に設立され、比較教育学的研究調査を行っている。その成果の一部はシュナイダー、メルクらの編輯する「国際教育科学雑誌＝国際教育評論」⁽⁴³⁾、ヒルカーの「陶冶と教育」などの定期行刊行物や、各研究所の刊行物のうちに見られる。比較教育学の方法論についてはシュナイダーやヒルカーらがその見解を發表しており、また国際的なシンポジウムをまとめたベルリンのエスペ H. Espe や、ボン大学のデルボラフなどのものがある⁽⁴⁵⁾。

(40) 戦前よりこの分野の指導者の1人であるシュナイダーは、1945年いちはやくオーストリアのザルツブルグに「世界の教育の発展の調査、他の国民の経験との比較による自国の教育制度の改良」などを目的に「比較教育科学研究所」**Institute für Vergleichende Erziehungswissenschaft** を設立し、翌46年には「国際教育科学雑誌」を復刊し、更に47年にはそこから彼の「諸国民の教育の原動力」を發表した。なお雑誌は経済的理由により48年に停刊し、55年より違った形であられることとなる。シュナイダーは49年にミュンヘン大学の教育学教授に任ぜられるが、ひきつづき研究所により研究をつづけている。1952年より研究所はミュンスターの「ドイツ教育科学研究所」**Deutschen Institute für Wissenschaftliche Pädagogik** との協力の下に「教育学辞典」**Lexikon der Pädagogik** 4巻を刊行したが、この辞典は各国の教育制度の記述など比較教育研究にも有意義な資料をふくんでいる。

(41) 1947年、ヴィースバーデンに「教育研究所」**Pädagogische Arbeitsstelle** がヘッセン州教育相の監督下に設置され、ヒルカーが所長に任ぜられた。研究所はその機能として教育的文書、情報の蒐集、教育の実際の科学的研究、国際的交流の促進などを行うこととなっており、外国の教育制度の調査や外国への

教育研究旅行の組織などを通して比較教育学に貢献することが期待せられた。1948年には「比較教育科学, 教育心理学, 一般教育学に強調点をおく」月刊の「陶冶と教育」*Bildung und Erziehung* 誌がヒルカーを発行者として研究所より刊行された。ヒルカーはこの雑誌において彼の比較教育学の方法論を発表したが、この外いくつかの比較教育学関係の論文がこの雑誌に発表されている。1957年より研究所はボンに移り、ドイツ連邦共和国（西ドイツ）の「教育大臣会議事務局」*Dienststelle der Konferenz der Kultusminister* として活動することとなったが、ひきつづき「陶冶と教育」誌の刊行を続けるとともに、他の文献、なかでも比較教育学論文集（1959年までに5冊）の刊行によって、比較教育学研究に貢献した。

(42) 1951年にヘッセン州はアメリカの援助の下に、フランクフルトに「国際教育研究所」*Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung* を設立した。これは教育研究者の訓練や援助、国内や国外の研究所と協力して比較教育研究を行うなどを目的としているが、所長ヒラの下で既にいくつかの比較教育研究を行った。その代表的なのはイギリス、フランス以下の西ヨーロッパ10ヶ国の学校制度の比較研究であり、これは1953年に「西ヨーロッパの学校」*Die Schulen in Westeuropa* と題して出版された。研究所はこの外「ヨーロッパ教育」についての研究、海外教育学論文の独訳、研究者の招聘交換を行っている。

(43) ドイツのユネスコ加入とともに三つのユネスコ研究機関がドイツに設立されることが決定された。その一つとして「ユネスコ教育研究所」*Unesco-Institute für Pädagogik* が1951年ハンブルグに設立された。これは国際的な教育学会議の開催、教育学的研究、ユネスコの目的の協力的遂行などを目的とした。所長にはドイツにおける唯一の比較教育学の正教授であるハンブルグ大学のメルクが任ぜられた。彼は1955年にはロンドン大学のラワリースとの協催で比較教育学に関する国際学会をこの研究所に開いたが、なお各種の比較教育学的意義のある国際会議が開かれてきている。1955年には中断されていた「国際教育科学雑誌＝国際教育評論」*International Review of Education, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Revue Internationale de Pédagogie* が、この研究所の援助によって続刊されることとなり、メルク、シュナイダーらが編輯者となり、再び異色ある国際的雑誌として比較教育学に貢献することとなった。

(44) F. Hilker; *Vergleichende Pädagogik, Bildung und Erziehung*, Heft 7, 1955.

do.; *Zur theoretischen Grundlegung einer vergleichenden Pädagogik*, B. E., Heft 8, 10, 1957.

do.; *Die Vergleichende Pädagogik als Wissenschaft*, H. Espe; V. E. W., 1957.

シュナイダーについては67, 68ページを参照。

(45) J. Derbolav; Sinn und Grangen der "Vergleicheuden Methode" in der Erziehungswissenschaft, 1957.

H. Espe; Vergleichende Erziehungswissenschaft, Einleitung und Zusammenfassung, 1957.

比較教育学の動向 戦後ドイツの比較教育学の趨勢を要約すると次のようになる。

(1) 一般に比較教育研究において強い理論的関心がある。これは一方には方法論的研究の多いこととしてあらわれ、他方そこにおいて比較教育学を法則定立的な科学として考えようとする傾向にあらわれる。シュナイダーによれば「比較教育科学は自己の、あるいは他の民族の現在あるいは過去からの一般文化、あるいは本来の意味における教育事実の比較によって、個性記述的に個々の教育学的設問に答えんとしたり、法則定立的に教育学的概念や普遍的法則性を得ようとする⁽⁴⁶⁾」ものであった。そしてまた「比較教育科学はその研究方法として比較方法を体系的に適用する教育学部門で⁽⁴⁷⁾あり、この比較方法を適用することが比較教育科学の性格を決定するものである。従って「原則的には全教育部門が比較方法を適用できる⁽⁴⁸⁾」ので、教育の基本概念や一般的法則を認識する教育哲学的課題、すなわち一般教育科学の概念と比較教育科学が結びつくこととなる。そしてシュナイダーによって外国教育の事実の研究は比較方法を欠くとして比較教育科学から厳しく区別されて外国教育学とされるのである。この結果は彼の比較教育研究を、その資料蒐集の段階での実証性にもかかわらず、その比較操作の段階で著しく思弁的哲学的ならしめているのである。⁽⁴⁸⁾

(46) F. Schneider; Triebkräfte der Pädagogik der Völker 1947, p. 29

(47) do.; Welchen Beitrag kann die V. E. W. zur kultureller und christlichen Neugestaltung Europas liefern? H. Espe; V. E. W., p. 89

(48) do.

(2) シュナイダーの示した理論的関心は他の研究者においても同様にみられる。ヒルカーは「比較教育学の理論的基礎づけ」を試み、「比較教育学は現代の個々の具体的事象にもとづき、分析と抽出の現象学的方法に

よって現象の本質的内容に進み、現象をより高次の段階に総括し、これらの帰納的方法によって漸次に対象の所与の認識に達せんとする⁽⁴⁹⁾」と述べ、比較教育学における一般的本質的認識を強調した。しかし彼はあくまでこれらの認識が現代の教育の具体的事実に基くものとし、「比較教育学 Vergleichende Pädagogik は個々の問題を多様な具体的様相において研究し、帰納的な方法でより高い認識に達せんとする⁽⁵⁰⁾」もので、「一般教育科学 Allgemeine Erziehungswissenschaft が陶冶と教育の現代的課題を科学的検証と演繹的証明の手段によって体系的な連関のうちに扱う⁽⁵¹⁾」ものとは異るとした。比較教育学は各国の教育の基底にある哲学を対象として比較することはあっても、「自身で哲学的に思考することはその課題ではない⁽⁵²⁾」。従って彼はシュナイダーによる比較教育科学 Vergleichende Erziehungswissenschaft と外国教育学 Auslandspädagogik の分類と、両者の分離に反対し、比較教育学 Vergleichende Pädagogik の概念をたて、外国教育制度の研究はその不可分な一部であるとした。

(49) F. Hilker; Zur Theoretischen Grundlegung einer Vergleichenden Pädagogik, B. E., Aug. u. Okt., 1957, S. 620.

(50) do. S. 620.

(51) do. S. 619—620.

(52) do. S. 620.

(3) ヒルカーが教育科学の語をさけ教育学とした理由は、別の面からみると、この比較研究によってもたらされる成果は単に教育の理論、すなわち教育科学に貢献するばかりでなく、教育の実際に貢献するべきであると考えたからであった⁽⁵³⁾。もちろんこの比較教育研究における実践的な関心はシュナイダーに欠けていたわけではない。彼は「比較教育科学はヨーロッパの文化的キリスト教的再建にいかなる寄与をなしうるか⁽⁵⁴⁾」と問い、比較教育科学の適用の現代的課題をこのヨーロッパの再生においた。エスベはシュナイダーに従い、「比較教育科学は外国教育学から得られた事実にもとづいて、比較により個々の教育制度から共通な教育的概念、法則、

理論に導こうとし、更に可能なかぎり、教育学の全境域のための一般的な方法や手続きを得ようとする⁽⁵⁵⁾」と述べたが、とくに再建と統一とを求めるヨーロッパの歴史の現段階において、比較教育科学は「その上に全ヨーロッパに共通な陶冶と教育の制度を樹てるべきキリスト教的ヨーロッパの新ヒューマニズムに基礎を与えることにより、ヨーロッパの学者、教育者に精神的な武器を与えねばならない⁽⁵⁶⁾」とした。従ってそれは過去および今日の世界の教育的現象の領域から得られた事実を比較対照し、体系的に関連づけ、社会的な変動と教育の間の機能的な関連を探究するが、更に進んでこれらの法則が体系的に統一される必要がある。いいかえれば比較教育科学は比較教育哲学 *Vergleichende Erziehungsphilosophie* とならなければならない。またこれらの理論的に獲得された法則やその発展が、現代の教育的実践の中で実験されるべきである。すなわち比較教育実践 *Vergleichende Erziehungspraxis* がなくてはならない。エスぺは比較教育科学をこのように考えた⁽⁵⁷⁾。

(53) F. Hilker ; do. S. 482.

(54) F. Schneider ; do.

(55) H. Espe ; V. E. W., Einleitung, p. 10.

(56) do. p. 12.

(57) do. Zusammenfassung

(4) 比較教育学における哲学の必要はヒルカーを除くドイツの研究者によって主張されている。しかもこれがヨーロッパの再生という問題意識と結びついたキリスト教的伝統的文明観、世界観であるところに著しい特色を有する。シュナイダーは「精確な意味でのヨーロッパの文化的再建はキリスト教的再建なくして実行できない。ヨーロッパのキリスト教的再建は成功した場合、必然的に文化的再建を伴うものである⁽⁵⁸⁾」と述べ、また比較教育研究の協力は人格神を信じ、キリスト教的伝統を信ずるものの間のみ可能であるとさへ主張した。シュナイダーに限らず一般に比較教育学研究はヨーロッパ教育学との関連においてなされる傾向があり、国際教育研究所の比較教育研究「西ヨーロッパの諸学校」はその巻末にシュタイン

の「ヨーロッパ教育」をのせている。彼はヨーロッパの統一と再建のためのヨーロッパ教育の必要を説き、それが共通な「ヨーロッパ的媒介」⁽⁵⁹⁾を通してつくりあげらるべきこと、そしてこの「媒介」は比較教育学によって与えられると主張した。このようなヨーロッパ意識はシュナイダーにみるように、しばしば余りに形而上学的独断におちいる結果となるとともに、その視界をことさらヨーロッパ世界に閉ちこめてしまう。ヒルカーのよう⁽⁶⁰⁾に「世界教育学」的な広さを持つとうとする動きもないことはないが、多くはエスぺのいうような「ヨーロッパとヨーロッパ外のヨーロッパ文化に属する国の教育制度を……生の状況に適合させることを助けねばならない」⁽⁶¹⁾比較教育学にとどまるのである。

(58) F. Schneider; do. p. 93.

(59) E. Stein; Europäische Erziehung, Die Schulen in Westeuropa, 1953. S. 140.

(60) F. Hilker; Weltpädagogik in Bild, Bericht und Empfehlung, B. E., Sep., 1958. S. 513.

(61) H. Espe; do. p. 112.

エスぺはこの論文において比較教育学の発達を概観し、今や比較教育学のための時が熟したとし、「比較教育学はその発達の決定的段階に *im entscheidenden Stadium* ある」と述べた。すなわち彼によればヨーロッパの精神的再生、統一というヨーロッパ教育の現代的課題に対して、過去 150 年間の準備期をもった比較教育学は今こそ解答を与えるべく要求されているというのであった。

4 比較教育学の国際的交流と展望

国際的交流 以上の考察により、戦後の比較教育研究が各国を包括する世界、ないし西欧的世界の問題的状況の中から生れた問題意識にもとづいて行われてきたものであることが理解された。このような問題意識はもちろんアメリカ、イギリス、西ドイツ 3 国にとどまるものではない。事実戦後の世界の比較教育学の状況を特色づけるものは、この研究がこれらの伝統的 3 国を越えてより多くの国々でなされていること、そしてこれらの新しい国々が、これら 3 国を含めての世界の比較教育研究の進展に大きな刺

戦と貢献を与えていることである。したがってこれらの新たな国々の動きを無視しては戦後の世界の比較教育研究の動向を語ることはできないであろう。今ここに詳しく考察することはできないが、それらの動きを概述すれば次のようになる。

(1) 戦後、フランス、イタリー、スペイン、東ドイツ、ソ連邦、日本などの国に比較教育研究機構が設置され、各国での比較教育研究が促進された。⁽⁶²⁾

(2) 比較教育研究の国際的機構がユネスコによってつくられた。ユネスコはその機能の一つとして各国の教育に関する情報の蒐集および頒布を行うことになっており、ジュネーヴの「国際教育局」との協力の下に比較教育学的な研究調査、および出版活動を行っている。⁽⁶³⁾

(3) ユネスコやその他の機関による国際会議が多く行われ、これらが直接間接に比較教育研究を促進した。特に比較教育学に関する会議が1951年にロンドンで、1955年にはハンブルグで開かれ、また1959年の国際教育学会では比較教育学が一つの重要なテーマとされた。これらは比較教育学の課題方法などについて各国教育者間に国際的な意見の交流を促進した。⁽⁶⁴⁾

(62) スイス *Institute des Sciences Pédagogiques* (P. Rossello が比較教育学教授であった)

フランス *Centre Nationale de Documentation Pédagogique, Centre d'Études Pédagogiques*

イタリー *Ministero della Pubblica Istruzione* (*Rivista di legislazione scolastica comparata* 刊行)

スペイン *Ministerio de Educacion Nacional* (*Revista de Education* 刊行)

東ドイツ *Deutschen Pädagogischen Zentralinstitute*

ソ連邦 *Sector sovremennoy pedagogiki i shkoly za rubezhom* (Department of Contemporary Education and School Abroad of Academy of Pedagogical Sciences, *Pedagogika, Narodnoe obrazovanie v zarubezhnykh stranakh* その他刊行)

(63) 例えば *World Handbook of Educational Organization and Statistics*, 1952, *World Survey of Educational Organization and Statistics* 1955.

Studies on Compulsory Education, Monographs on Fundamental Education, Problems in Education などに属する諸論文, Publications of the International Bureau of Education, とくに International Yearbook of Education など。

(64) 例えばジュネーヴの国際公教育会議(毎年), 一般教養に関する会議(ハンプブルグ1957年)など, *Bildung u. Erziehung* 誌の *Mitteilungen u. Nachrichten* や *International Review of Education* 誌の *Conference* 参照。

(65) 「国際比較教育学会」International Conference on Comparative Education 1951年3月にロンドン大学教育研究所で開催された会議はラワリース, ハンス, シュナイダーらによって主催されたものであり, オーストラリア, オーストリア, ベルギー, オランダ, イタリア, アメリカから1人ずつ, ユネスコから2人, イギリス, ドイツから4名ずつ, 計16名が参加した。なおこの外フランス, カナダ, ポーランド, チェコスロヴァキアの学者への招待が出されてあった。会議は(1)比較教育の基礎的概念, (2)情報交換の方法, (3)その他の協力, (4)普通義務教育の導入によりもたらされた諸問題の分析などを討議する予定であった。3日にわたった会議ではクラーク, ハンス, ヴィンクル W. L. Wrinkle による比較教育の概念などについての報告, ハンスによって提案された国際的な学術語辞典についての討議, ユネスコの各国の教育統計情報の蒐集について, 情報や教授, 学生の交換について, 更にロンドン, ザルツブルグ, ハンプブルグでの比較教育研究についての報告があった。なおこの会議についてはブリックマンによる簡単な報告記事がある。W. W. Brickman; *An International Conference on Comparative Education, School and Society*, Vol. No. 1902. June 2, 1951.

1955年4月のハンプブルグのユネスコ教育研究における会議はメルクとラワリースの主唱によって開かれた。ドイツ, フランス, イギリス, オランダ, イタリア, ユーゴスラヴィア, ノールウェー, ザール, スイス, トルコ, アメリカ, ユネスコから28人の教育学者が参加した。会議は比較教育学の目的, 領域, 方法についての討論と, 各国における比較教育学研究, 教育の状況の報告とを行った。比較教育学の方法論の討議においては各国の研究者の, なかんづくイギリス, アメリカの研究者とドイツの研究者の間の見解の相違が明かにされた。比較教育学を教育事実の実証的研究に限定しようとする前者と, それを教育の哲学的, 原理的部門につながるものとする後者との差は, それぞれの比較教育学の呼称 *Comparative Education* と *Vergleichende Erziehungswissenschaft* の持つニュアンスの差として示された。ヒルカーのように *Vergleichende Pädagogik* の概念によってこの間の調整をはかろうとするものもあったが, 結局一般に比較教育学は教育問題を扱い, 比較方法を用いるものであるという点が共通に認められただけで「当分の間比較教育学の定義についていか

なる試みもなさるべきではないことに最終的な一致をみた」。なお比較教育研究には多くの準備がいることが述べられたが、そのうち明確な教育哲学が必要とするドイツ学者の見解は、英米側に反対された。またドイツ、フランスの学者はその見地をとかく西欧世界に限定しようとしたが、同様に英米側の学者によって反対された。この会議については議事録 *Comparative Education* 1955 の外、ヒルカー B. E., Heft 7, 1955. S. 395. ハンス I. R. E., Vol. 3, 1957. p. 355, ブリックマン J. E. S., Vol. 30, No. 3. 1956. p. 117 らの報告がある。

展望 このような国際的比較教育研究の流れの増大は全体としての世界の比較教育学の発展に、とくにその研究者の課題意識を通して、どのような影響を与えているであろうか。われわれはそれを知りたいと思う。しかしそれにはなおしばらくの時を必要とするであろう。比較教育学のこの段階ははじまったばかりであるからである。しかし少くとも一つの徴候をみることができる。それは比較教育学の国際化、すなわち方法、研究課題などにおける国際的均一化への傾向である。これは教育の問題を全欧米的ないし世界的な視野において考えなければならない現代的情况によるものであるとともに、疑いもなくこれら各国における研究の国際的な交流に大きく負うものである。もちろん依然として各国の研究の対象の特異性と、それぞれ固有の実践的課題の違いによる各国の比較教育学の方法上の相違は存在しているし、存在し続けるであろう。このように考えた場合われわれの次の課題はまずアメリカ、イギリス、西ドイツおよびその他の国々の研究を通してみられる国際的規模における、全体としての比較教育学の現代的な状況を考察することであろう。次には更に進んでこれらの世界的な状況を背景に、われわれの研究の特異性、すなわち対象、実践的課題、方法の特質を、われわれ自身の教育の歴史的状況のうちに考察しなければならない。この過程においてわれわれははじめてわれわれ自身の教育的課題にこたえる比較教育学をつくりあげられるわけであるが、更にそれによって世界の比較教育学の発展に貢献することもできるのである。

(本学講師)