

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（一）

——比較教育学方法論序説——

小林 哲也

まえがき

第一章 アメリカにおける比較教育学の系譜

一 初期の比較教育研究

発端 モンローと国際研究所

二 キャンデルの比較教育研究

初期の研究 二〇年—四〇年代の研究

三 キャンデルの比較教育学

「比較教育」

第二章 イギリスにおける比較教育学の系譜

一 比較教育研究の成立

発端 教育研究所と教育年報

二 ハンスの比較教育研究

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（一）

「教育政策の諸原理」 三〇年—四〇年代の研究

三 ハンスの比較教育学

「比較教育」

—以上本号—

第三章 ドイツにおける比較教育学の系譜

第四章 最近の比較教育学の動向

まえがき

比較教育学または比較教育 Comparative Education, l'Education Comparée, Vergleichende Erziehungswissenschaft<sup>(1)</sup>が、アメリカおよびヨーロッパの国々、なかんづくイギリス、ドイツなどにおいて、その学問的価値を認められ、教育学の一つの領域として成立するにいたったのは、今世紀に入って、それも第一次世界大戦以後のことであり、その点極めて若い学問といわなければならない。ではこの比較教育学とは何かという問に対して最も簡単に答えるならば、教育の理解に比較方法を体系的に適用する学問領域とでもいえよう。もちろんこれは一種のトウトウロジーであって、問に対する何ら実質的な答えとはならない。しかしこの答えに満足せず、更に問を一步進めてその答えを各国の専門家の説のうち求めようとするならば、われわれはそこにいくつかの異った概念規定をみだし困惑せざるを得ないであろう。その多様性は端的には Comparative Education, l'Education Comparée, Vergleichende Erziehungswissenschaft という言葉の相違として認められる。しかもこ

これらの言葉がそれぞれアメリカ、イギリス、フランス、ドイツなどの学者の口を通して語られるとき、それは単なる言葉の違いという以上に、概念内容上の相違を示すのである。<sup>(2)</sup>

これに対して概念統一を試みようとした学者がなかったわけではない。しかしそれは結局すべての人を満足せしめることができなかった。<sup>(3)</sup> 一つには学問の歴史が浅く、まだすべての人の同意をうるまでの確固たる学問的基礎がたてられていないということもあろう。しかし何よりもその相違の理由は歴史的形成としての学問の持つ性格によるものである。ちょうど教育そのものが歴史的なものとして違った国においてそれぞれ違った意義、形態、課題をもっているように、それを研究対象とする比較教育学がやはり歴史的にそれぞれの国において異った意義や課題をもつのである。この点を無視ないし軽視して一きよに概念の論理的整合を求めることは避けるべきである。もちろん現代教育に所を越えて共通な意義、形態等の存するように、比較教育学においても各国のその間に共通な方法、課題等の存在していることは否定できないのである。事実、各国の比較教育学を検討するならば、そこに相互の影響、共通なものを求める動きを見いだすことができるであろう。かかる動きのうちに、概念統一の糸口を求めることは決して無駄ではない。というよりも、むしろかかる動きを単に欧米の学者ばかりでなくわれわれをもつつんでいる現代の歴史的状况と、それよりもたらされる教育的課題との関連のうちに考察するところに、比較教育学の概念の統一ないし学問的方法の確立の道がみいださるべきであろう。筆者の最終的に意図するところはまさにそこにある。しかしそれに到る順序として、まず各国における比較教育学の系譜を注意深くたどって見る必要があるというのがこの小論の動機である。すなわち各国の比較教育学の個々の研究の方法

や内容を相互の関連の下に、またそれらがおかれた時代の教育的要請との関連において考察することにより、それぞれの系譜を通じて流れている各国の比較教育学の概念内容を把握し、それにもとづき更に彼らおよびわれわれを含む現代の教育的要請を再検討し、われわれなりの比較教育学についての概念構成を試みたいと思う。

(一) 比較教育学と比較教育という用語の区別については *Vergleichende Erziehungswissenschaft* と *Comparative Education* の用語の区別にあらわされる論理主義的なドイツ流の考え方と、経験主義的な英米流の考え方の反映として考えることができようが、更にこれを歴史学(史学)と歴史との区別に類推して考えることができよう。もちろんこれらの語の区別の背後には *Geschichtswissenschaft* と *Geschicht* とくに前者と *History* との区別に関する問題が存在するが、今日一般に歴史の方法や理論に関する研究を歴史学と称し、歴史事実の記述を歴史と称しているのであり、これにならば、比較教育研究の方法や理論に関するものを比較教育学の名によって総称し、各国の教育事実にもとづく実証的な個々の比較教育研究を比較教育として呼ぶことができよう。このような考えにより、以下の本文においては特に記述しないかぎり、原語の *Comparative Education*, *Vergleichende Erziehungswissenschaft* の語義にかかわらず、比較教育学、比較教育または比較教育研究などの言葉を用いた。

(2) シュナイダーによってこれらの相違は次のように述べられている。すなわち比較教育学にもっともひろい概念内容を与えているのはドイツの *Vergleichende Erziehungswissenschaft* であり、その内容を決定するものは比較方法という方法であり、従って教育の全部門、すなわち制度ばかりでなく理論や哲学までもその対象となり、かくしてそれは外国の研究を補助科学としてもつところの教育の原理的哲学的研究をも包括する。これに対しフランスの *l'Éducation Comparée* は同時代の教育制度の比較研究のみを称しており、イギリスの *Comparative Education* はフランスほどは局限せず、しかし教育哲学をその中より排除する点においてドイツ程は広くなく、両者の中間ということができよう。アメリカの *Comparative Education* は比較方法を厳密に採用することのない、単なる外国教育の叙述をもふくむのである。(F. Schneider; *Vergleichende Erziehungswissenschaft, Lexikon der Pädagogik*, 1955 S. 776~777) フランスを除いた三国での概念については本文において考察するところであるが、かかる概念上の相違不一致はハ

ンスによって「比較教育が何を包含し、正確にいかなる方法がその研究において用いられるべきかということについて一般的な見解の一致はない」(N. Hans; *Comparative Education* 1949, p.1)と指摘され、また一九五一年のロンドンにおける、一九五五年のハンブルグにおける比較教育の国際会議によって再再にわたって確認されたことであった。ハンブルグの会議の報告書は、その会議における比較教育の定義に関する部会において一会員(Prof. B. Z. Egemen of Turkey)が「比較教育 Comparative Education と同じ言葉の意味するところについて、今や明確な考えを考たぬことを告白した」こと、そして更に彼が「比較教育 Comparative Education についてある定義を求めるよりも、それについてその特徴などを叙述する方がより重要であると思う」と述べたこと、そしてこの部会が「当分の間、比較教育 Comparative Education の定義についていかなる試みもなされるべきではないということに最終的な一致をみた」という意見を伝えている。(Unesco Institute for Education, Humbert; *Comparative Education*, 1955 p.4 p.20 ref. W. W. Brickman; *The Theoretical Foundations of Comparative Education* p.117~118, *The Journal of Educational Sociology*, Vol.30 No.2 1956)

(3) この点については第四章においてふれる。そのシュナイター、キャンデル、ヒルカーらの見解およびそれらへの批判を参照のこと。

この論文は四章からなる。第一章は上述欧米三国のうちもっとも早くその学術的教育的価値を認められ、コロンビア大学を中心として制度化された大規模な研究と、主に三十年代のキャンデルの仕事によって、第二次大戦前の欧米の比較教育学の一つのピークをなし、かつその指導的な地位をしめたアメリカの比較教育学の第二次大戦までの成立発展の記述を行う。第二章では出発はアメリカにおくれたが、三十年代には同様学術的教育的価値を認められ、ロンドン大学を中心とする三十年代、四十年代の研究活動によって、アメリカのそれとならんで名声を獲得するにいたったイギリスの比較教育学の仕事と方法を、ハンスの研究などを手がかりに考察する。第三

章では同じく三十年代にその意義が認められて研究活動が開始され、戦争による中断の後、シュナイダーらの努力によって独自の論理構造をもつ比較教育科学として成立するにいたるドイツの比較教育学を考察する。こうした三国の国別の比較教育学の系統が考察された後、第四章ではそれらが共通の背景で概観され、特に前三章で若干触れられる第二次大戦以降の比較教育学の新たな発展が考察され、将来改めて論究さるべき比較教育学の方法論についてのある程度の見通しが与えられるであろう。

## 第一章 アメリカにおける比較教育学の系譜

### 一 初期の比較教育研究

**発端** アメリカにおける比較教育研究のパイオニア・ワークであるストウ Calvan E. Stowe やマン Horace Mann の欧州の学校組織に関する報告書<sup>(1,2)</sup>やバーナード Henry Barnard の編輯した雑誌<sup>(3)</sup>があらわれたのは、一八三〇年より約五十年の間、すなわち、アメリカの公立学校制度の確立の時期にあたっていた。元来文化的伝統を持たない植民地として出発したアメリカが、合衆国の形成の過程においてその教育制度をつくりあげるに際して、範としたのはヨーロッパの文明諸国のそれであった。植民地時代および独立後の初期はイギリスおよびフランスに多く学ぶところがあったが、十九世紀の二〇年前後頃より多くの関心がプロシアにむけられるようになった。

たのである。直接の契機はグリスコム<sup>(4)</sup> J. Griscom の一八一九年の著述によるペスタロッチの紹介や、フランス人クーザン<sup>(5)</sup> Victor Cousin のプロシア教育に関する報告書の一八三四年の英訳などによって与えられたが、これより当時ヨーロッパにおいても整った初等教育制度をもっていると考えられたプロシアの学校制度が、アメリカ公立学校制度の範としてアメリカ教育界の識者の関心を呼んだのである。上記のマンやバーナードはいずれも公立学校運動の指導者であり、その報告書は彼らの運動のうらづけとなったのである。

(1) Calvin E. Stowe (1802—1886); Report on Elementary Education in Europe 1837 オハイオ州の私設教育団体 Western Academic Institute and Board of Education によってヨーロッパに派遣されたストウの報告書は、はじめに一般の注目をひいたヨーロッパ教育についての報告書であった。彼はこの本において特にプロシアの教育状況をオハイオのそれと比較し、一般の人々にオハイオ州における公教育施設の後進性を指摘し、その後の改良運動に刺激を与えた。

(2) Horace Mann (1796—1859); The Seventh Annual Report 1836 マサチューセッツにつくられたアメリカ最初の教育委員会の教育長として公立学校改善につくしたマンのヨーロッパ調査旅行の報告書である。イギリス、フランス、ドイツ、オランダ等の学校組織及び教授方法の記述がなされている。

(3) Henry Barnard (1811—1900); American Journal of Education 1855 31 Vols. コネティカット、ロードアイランドにおける教育改革家バーナードによって編輯されたもので、教育に関する知識ならびに伝記の百科全書といわれ、アメリカの教育者に他国における教育の歴史的発達を知らしめ、更にその最近の発達ならびに教育の実際に関する必要な知識を与えようとしたものである。

(4) J. Griscom (1774—1852) ニューヨークの化学教師、私費でヨーロッパに遊び、帰国後彼の見聞した病院、学校、刑務所などについての印象記 A Year in Europe を出版したが、その本は多大の人気をもってむかえられた。そしてその中のペスタロッチ訪問記はその後のプロシア教育についてのアメリカ人の関心をひく一つの契機となった。

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 (一)

(5) Victor Cousin (1792—1867) 当時パリ大学哲学教授であった彼はルイ・フィリップ政府の文相ギゾー F. P. G. Guizot (1787—1874) に命ぜられてドイツを訪問、その公教育を視察し報告書 *Rapport sur l'état de l'instruction publique en Prusse* を提出、プロシアの学校法規の整然としていることを指摘し、その結果一八三三年初等教育法が發布された。英訳は三四年出版され、アメリカではミシガン、マサチューセッツ両州の公教育制度確立に影響を与えた。

その後十九世紀末より、南北戦争を契機とする産業の発展を背景に、アメリカは文化的にもヨーロッパの羈絆を脱しつつあったが、二十世紀に入り、特に第一次大戦を契機として政治的経済的に世界の主導権を得るとともに、文化的にもまた世界をリードするようになった。教育についてみれば、十九世紀後期のフレーベル F. Froebel、ヘルバルト J. E. Herbart の影響のなかから真のアメリカ的教育理論であるデューイ J. Dewey の教育学説がつくられてきたのは世紀の転換期から第一次大戦にいたる間のことであったし、このデューイがコロンビア大学に招かれてきた頃(一九〇六)、その教育学部 Teachers College にはモンロー Paul Monroe、ソーンダイク E. L. Thondike、ストレイヤー G. D. Strayer、キルパトリック W. H. Kilpatrick などの世界一流の教育学者たちが教鞭をとっていたのである。そして教育の実践においてもパーカー F. W. Parker やデューイの進歩主義教育の運動が児童中心の教育をすすめつつあり、またこれに対応する学校制度の改革は主として全国教育協会 NEA を通じて、教育学者、心理学者それに教育行政家たちの手によって示唆され、おしすすめられていたのであった。こうしてアメリカの教育は理論、実践ともにヨーロッパのそのの羈絆を脱し、世界の指導的な名声をうるまでにいたったのである。<sup>(6)</sup> アメリカの学徒のドイツを主とするヨーロッパ留学が十九世紀末よりじょじょに減少し第一次大戦を契機にほとんど止み、それとともにヨーロッパ、南アメリカ、アジアからのアメ



リカへの留学生が増大したのも、まさしくそのあらわれであった。

(6) さきにマンはその *Seventh Report* で彼がおとづれた王国の初等教育制度の發達程度の順をならべ、プロシアをはじめとするドイツ諸州のそれをリストのトップにおいた。このマンをはじめとする当時の人人のプロシアのフォルクスシューレに対する評価について、一九一〇年代の学校改造運動において、ジャッド C. H. Judd は、彼らが背景としてのプロシア絶対主義政策によってもたらされるその性格を無視して評価したこと、ギムナジウムその他の関連せる学校組織から切りはなしてそののみを考えたこと、などの点について批判している。(例えば C. H. Judd; *Prussia and Our School 1918*, P. Monroe; *Further Consideration of Prussia and Our School 1918* など) これは初期の外国教育研究の欠陥をつくものとして、また自立したアメリカ教育学の態度を端的に示すものとして興味深い。

これはまたアメリカの対外、対植民地教育政策と無縁のことではなかった。一八九八年の米西戦争を契機にアメリカは積極的に植民地政策をすすめ、中南アメリカを自己の経済的文化的圏内に包摂し、更に太平洋を越えてその勢力の拡大を求めた。この際彼らが本国において得たアメリカ教育についての自信は、これらの後進国や植民地において積極的な教育政策をおすすめたのである。米西戦争の結果領有したフィリピンは彼らにとって民主主義教育の実験場といわれ、そこにアメリカ的教育制度が作りあげられたが、同様の政策はカリビアの諸島においてもとられた。また「キリスト教および民主主義の伝導師」アメリカの宣教師の活躍はアジア・ヨーロッパ各地のアメリカン・ミッション・スクールにおいてみられた。なかでもシナにおけるアメリカの教育活動は一九一一年革命以来めざましく、その教育のアメリカ化は著しかった。

こうした対外的教育活動の意義は、それに伴う外国教育への関心の増大とあいまって、次第に高く評価されることとなり、こうして一九一九年にはカーネギー財団の援助により教育的国際交流のための *Institute of Inter-*

national Education が、また一九二三年にはロックフェラー財団の援助によってコロンビア大学教育学部 Teachers College, Columbia University に International Institute が設置され対外的教育活動と研究が行われることとなった。また教育系の大学において体系的な外国教育研究の価値が認められ、一九一〇年代には Comparative Education の語を名のシラバスの中に見出すことができるようになった。<sup>(7)</sup>

(7) P. Monroe の *Cyclopedia of Education 1911* の *Education, Academic Study of. p. 401f. Vol. 2* 当時 Teachers College, Columbia Univ. においては教育行政学の諸コースの中に Comparative Education の一般コースと上級コースが含まれていた。また Chicago Univ. においても教育行政および教育社会学の中に the Schools of Germany, England, and the United States というコースがおかれていた。

**モンローと国際研究所** 二〇世紀初頭における比較教育研究の基礎をおいた功はまず何よりも右にあげたコロンビア大学教育学部の国際研究所とその所長モンロー<sup>(8)</sup>に帰せられるべきであろう。彼は一八九七年に教育史の講師としてコロンビア大学に就任してより、教育の歴史的社会的研究の分野において名声を博しつつあったが、一九〇九年より一三年まで「教育百科辞典」*Cyclopedia of Education, vols. 3* の編纂に従事し、多くの外国教育についての情報を辞典に集拾することにより、その外国教育に対する関心をかわれ、更に一九一三年合衆国政府陸軍省 War Department の要請によって統治後問もないフィリピンの教育調査を行い、価値ある報告と勧告を行ったところから、外国教育研究の専門家としても認められることとなった。一九二三年新設の国際研究所の所長に任命されると、所員キャンデルらの助けを得て、文字通りこの研究所をアメリカにおける国際教育活動、外国教育ないし比較教育研究の中心たらしめたのである。一九二五年に国際研究所の調査団をひきいて再びフィ

リピンにおいて教育調査を行い、二六年にはプエルトリコ、三一年にはイラクにおいてそれぞれ同様な調査団による教育調査を行ったが、その外に個人的な調査旅行を東アジア、中近東、中東欧、ラテン・アメリカと殆んど世界の大半にかけて行った。調査報告はアメリカまたはそれぞれの地において公刊されたが、その一部は「比較教育論叢」<sup>(9)</sup>の名の下にまとめられて国際研究所から出版された。

- (8) P. Monroe (1869—1947) 「略歴」シカゴ大学で学んだ後(一八九七年哲学博士)、ハイデルベルグ大学で研究した。一八九七年よりコロンビア大学で教鞭をとる。教育史講師(一八九七—一九九)、助教授(一八九九—〇二)、教授(一九〇二—三三)。その間教育学部長(一九一五—二三)、国際研究所長(二三—三八)。本文に示されるようにその足跡は各大陸におよび、調査旅行の外、トルコのイスタンブールのアメリカ・カレッジ Robert College の学長や、その他多くの国際機関のメンバーであった。「主著」Textbook in the History of Education 1905, Principles of Secondary Education 1914, Founding of the American Public School System 1940, Essays in Comparative Education No. 1, 1927, No. 2, 1933, その他。

(9) Essays in Comparative Education No. 1, 1927, No. 2, 1933

この国際研究所は外国人学生への特別な援助と指導を行うこと、外国の教育事情や問題を研究すること、および教育の進歩のため、その研究の結果をアメリカや外国の学徒に利用せしめることなどを目的として設立されたものであり、<sup>(10)</sup>所員は大学のスタッフがかね、モンローのもとに新進の研究者があつめられたのである。キャンデ<sup>(11)</sup>ルはその創立の時から所員である。研究所の研究活動の成果の一部はこの種のものでは世界最良といわれる国際教育図書館 International Education Library の設立としてみられる。また後にふれる全二十一巻におよぶキャンデル編輯の「教育年報」Educational Yearbooks と、十七冊の研究所員による海外教育調査報告の刊行

がある。この所員による海外教育調査はこの研究所の活動をもっとも特色あらしめたものであり、なかでもすでにふれたモンローおよび彼に率いられた調査団の植民地、後進国の教育調査はいずれもアメリカ的見地とその経験にもとづき、その地における教育の指導に役立たしめる明確な意図をもって行われたものであった。<sup>(12)</sup>モンローの調査旅行のうちにはまたアメリカの教育の理論、実践に役立たしめる意図のものもあったが、このような調査旅行は他の所員たちによってもなされた。例えばカウンツ G. S. Counts のソ連への、ラッセル W. F. Russell のブルガリアへの調査旅行があげられるし、またアレクザンダー T. Alexander の一団のアメリカ人教師をひきいてのドイツ旅行もそのなかに入れられよう。<sup>(13)</sup>

(10) Educational Yearbook 1924—各巻のとびらより引用、また研究所については L. A. Cremin & others: A History of Teachers College 1954 によった。

(11) 例えば一九二七年においてアジア、植民地を専門とする所長 P. Monroe の下に、後にロシア教育研究で知られる副所長 G. S. Counts、所員としてヨーロッパ教育の I. L. Kandel、ドイツ教育の T. Alexander、ラテン・アメリカ教育の L. M. Wilson などがいた。

(12) 特に注目すべきことは調査団がフィリピン、プエルト・リコにおいて採用した、学校調査と知能テストに基づく調査方法である。結果は次の報告書にまとめられている。

A Survey of the Educational System of the Philippine Islands 1925 p. 672 130 Tables 11 Charts

A Survey of the Public Educational System of Porto Rico 1926 p. 453 95 Tables 40 Figures

前者ではモンローら九人の調査員と二三人の原地の調査補助員による訪問観察、資料収集が行われ、またラッグ H. Rugg によって三二、〇〇〇人を対象とした標準テストが行われた。後者ではモンロー以下一〇人の調査員により、プエルト・リコの教育の各分野が歴史的・経済的、社会的背景において考察され、評価がなされた。なお学校調査とは一九

一〇年のボイズー市に行われたものを嚆矢としアメリカ教育政策の發達に大きい役を演じたもので、社会学において行われる社会調査に学び、ある地域の教育現象を統計的に測定し、現存教育制度の実情と發展可能性との間の關係をその地方の政治經濟社会文化状態の斟酌の上に示し、かつ合理的研究、改革への示唆を与えるものである。

(13) アレクザンターはまたドイツの教師の団をアメリカに招いたが、その間の事情のドイツ側からの記述はヒルカーによつてなされた。<sup>(14)</sup> (F. Hilker; Vergleichende Pädagogik, Bildung u. Erziehung, Juli 1955 Heft 7 p. 389)

以上みたようにモンローのアメリカ比較教育学に対する功は大きい。しかし彼の本領は何といつても教育史にあり、彼の比較教育は教育史研究の附屬物であつたといわれるものである。<sup>(14)</sup> また彼の比較教育研究はその名称にもかかわらず、むしろ外国教育研究にとどまるものであつた。この点でアメリカの比較教育学を真に代表しうるものは、モンローの協力者であり後継者であつたキャンデルである。キャンデルの学識は単に比較教育学にとどまらないが、彼のながい研究生活は殆んどこの領域の研究に費され、ながらくこの分野におけるアメリカの第一人者であつたのである。したがつて彼の研究のあとをたどることによつて、われわれはある時期——具体的にいえば一九一〇年頃より四〇年代まで——のアメリカの比較教育学についての考察を果すことができる。ということは決していい過ぎではないのである。そのような観点にたつて以下彼の比較教育学の考察を行うこととする。

(14) T. Woody; The Trend Toward International Education, School & Society Vol. 83, No. 2077, 1956 p. 21

## 二 キャンデル<sup>(15)</sup>の比較教育研究

アメリカ、イギリス、ドイツにおける比較教育学の成立と發展 (一)

- (15) I. L. Kandel. 「略歴」 一八八一年ルーマニアに生れ、イギリス、マンチェスター大学でサドラー M. Sadler に学  
 び (M. A. 1902, teachers diploma 1906) 彼にすすめられてアメリカ、コロンビア大学でモンローにつき比較教育  
 学を専攻、一九一〇年哲学博士となる。一九〇九年より一三年までモンローの下で *Cyclopedia of Education* の編輯  
 に従事、一三年に同大学の講師、二三年教授となり、同時に *International Institute* のスタッフとなり、二四年より  
 同所出版の *Educational Yearbook* の編者として名声を博する。一九四六年に教育使節団の一員として来日。四七年  
 停年名誉教授、マンチェスター大学教授。五〇年その職を離れその後、*School and Society* 誌の編輯 (一九四七—  
 九五三) 著述等に従事。【主著】*History of Secondary Education* 1930, *Comparative Education* 1933, *A Dilemma  
 of Democracy* 1934, *History of Curriculum* 1935, *The cult of Uncertainty* 1943, *Intellectual Co-operation  
 1944*, *The Impact of the War upon the American Education* 1948, *The New Era in Education* 1955,

彼は比較教育学にとどまらず、教育史、教育哲学、国際教育、教育行政などにいたるまでの広い分野において国際的  
 な名声を得、論文、教科書の著述および編輯や、大学教授、調査指導者、各国の政府や教育団体の顧問としての活動に  
 は「国際的学者にして教育者、教師達の教師」と呼ばれるに恥じないものがある。彼の教育的立場はエッセンシャルス  
 トまたは自由主義者としてのそれであるが、デモクラシーを脅かすものに対しては徹底的にこれと闘う気概をもってい  
 ると知られる。(ref. W. W. Brickman; I. L. Kandel—*International Scholar and Educator*, *The Educational  
 Forum* No. 4 1951, W. W. Brickman; I. L. Kandel at Seventy-Five, *School and Society* Jan. 21. 1956)

**初期の研究** キャンデルの比較教育学に関する研究著作は一九一〇年に出版されたドクター論文に始まる。The  
*Training of Elementary School Teachers in Germany* 1910. これは一九〇九年のドイツ師範学校訪問を基  
 礎とする研究であったが、そこにあらわれた彼の能力は合衆国教育局 U. S. Bureau of Education の認めるところ  
 となり、その依頼によりロンドン、リバプール、マンチェスターにおける初等教育に関する調査を行った。  
*Elementary Education in England*, *Bulletin of U. S. Bureau of Edu.* No. 57 1913. 同様にして一五年

にはドイツ、イギリス、フランス、イタリア及びアメリカの初等学校教員養成についての研究がなされ、一九年  
までには次のような研究が発表された。Education in Great Britain and Ireland, Bulletin No. 9, Educa-  
tion in Germany, No. 21, Education in France, No. 43. またモンローとともに政府のため外国の教育法  
規の翻訳を行い、プロシア、オーストリア、フランス、オランダ、日本を扱った。一八年の頃であったが、この  
年サンディフオード P. Sandiford の Comparative Education の出版があり、それにドイツの項を寄稿して  
ゐる。Education in Germany, P. Sandiford ed.; Comparative Education 1918

ここで以上の研究におけるキャンデルの方法について考察したいと思うが、彼が研究上影響をうけた人にイギ  
リスのマンチェスター大学時代の教師サドラー Sir Michel Sadler があつた。<sup>(16)</sup> サドラーは一九〇〇年「われわ  
れは外国の教育制度の研究から実際の価値をどれほど学びうるか」<sup>(17)</sup>と題する著明な講演を行い「外国教育制度を  
学ぶ際に、われわれは学校外の事柄が学校内の事柄以上に關係をもち、学校内のことを支配し説明をすることを  
忘れてはならない」<sup>(18)</sup>と述べ、教育を社会的政治的見地から考察することを主張した。キャンデルはサドラーから  
このような外国教育研究の根本態度を学び、これが以後の彼の一貫した態度となつた。後に彼は「比較教育研究  
は第一に教育組織の下に横たわっている感知しがたい精神的、文化的な諸力を評価することである。学校外の諸  
要素諸力は、学校の内に行われるものよりも一層重要である」<sup>(19)</sup>と述べている。このような根本態度によって前述  
の諸研究が行われたことは想像に難くない。事実その初論文「ドイツにおける初等学校教員養成」では教師の職  
業的、経済的地位との関連の下にプロシア、サクソニー、ババリアの初等教員養成制度の歴史と現状について

考察を行ったのである。

(16) サドラーについては後述(第二章二二〇ページおよび注2、二二二ページ、注37、一四一ページ)

(17) How For Can we Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education ?  
Note of an Address of M.E. Sadler, Christ Church, Oxf., given at the Guildford Educational Conference,  
in Oct. 1900 p. 12

(18) Ibid., p. 11

(19) I.L. Kandel; Comparative Education 1933, Introduction p. xix

この点を少し詳しくサンディフオードの「比較教育」中の論文「ドイツの教育」<sup>(20)</sup>についてみてみよう。彼は教育が国家の機能であり、また国家が個人に先行するということが現代のドイツ以上によく実証されるものはないとし、「それを性格づける所のドイツの社会的政治的要素を把握することなくしては、ドイツの教育制度を知的に理解することは困難である」<sup>(21)</sup>といている。そしてその観点から歴史的にフリードリヒ大王、ビスマルクらによってつくられた現実のドイツ国家、およびそれを正当化したドイツ哲学者たちの道徳的人格としての国家観、権力としての国家をみる政治学説などの考察を経て、絶対制国家、官僚的統制国家としてのドイツ、とくにプロシアで教育がどのような地位にあるかを考察する。そしてそれが国家という政治的機械の歯車としての「忠実な満足せる市民」の養成にあるとし、階級的な嚴重な国家統制的ドイツ教育を教育行政、初等教育、初等教員養成、中等教育、中等教員養成、女子中等教育、職業教育、継続教育、工芸教育、高等教育、女子高等教育などにわたって記述している。そこで考察されているのは、そのような制度を成立せしめている社会的政治的要素と、それ



によって特長づけられる教育上の性格と事実である。また歴史的な考察がなされているのも一つの特徴である。

- (20) I. L. Kandel; *Education in Germany*, P. Sandiford ed., *Comparative Education*, chap. 2. p. 107~181
- (21) *Ibid.* p. 107

ここに示されるような外国教育の関心と研究態度が合衆国教育局の関心と一致することによって前述の諸著作の出版となったのであるが、この時期はアメリカがその民主主義にもとづく教育政策を積極化しつつあった時であり、一九世紀中葉のバーナードらの研究と比べて、内容、意図ともに甚だしく異ったものであることは容易に推測しうることであり、キャンデルの論文にあらわれた批判的態度は注目すべきである。また同様に「アメリカ民主主義を比較の基礎とすべきである」<sup>(23)</sup>と主張したモンローの植民地、後進国研究がはじまったのもこの時期であった。なかんづく第一次大戦はある意味では交戦各国の教育制度の比較試煉の機会ともみられ、また国家的福祉のための教育の役割を再認識せしめたのである。このことがキャンデルの前述の諸研究の一つの動機となったことは彼自身認めていることである。<sup>(24)</sup> サンディフオードも同様のことをその編著についていっている。<sup>(25)</sup>

- (22) Bureau はこの外多くの外国教育に関する研究調査を発表している。元来その機能の一つに外国教育の知識の収集散布ということがある。
- (23) P. Monroe; *Essays in Comparative Education* 1927 p. v
- (24) I. L. Kandel; *Comparative Education* 1933 p. xv
- (25) P. Sandiford; *Comparative Education* 1918 p. v

以上のキャンデルの諸研究の概観において、そこに後年の彼の比較教育研究にとって意義ある方法論的契機が

あることをみたが、なお研究全体を通じていえることは、いづれも一つの国あるいは数か国の外国教育の記述にとどまるものであり、明確な方法に裏づけられた研究はしばらく後まで待たなくてはならないのである。

(26) ここでサンディフオードの「比較教育」P. Sandiford: Comparative Education について当時の比較教育学の方法について考察してみよう。サンディフオードはキャンデルと一しょにサドラーの推薦によりコロンビア大学で学び、卒業後カナダにゆき、当時トロント大学の教育学部助教授であった。副題を「六つの現代国家の教育制度の研究」というこの本は、アメリカ、ドイツ、イギリス、フランス、カナダ、デンマークの教育について編者外四人の手になるものである。大戦がこの本の成立の契機を与えた。すなわち、大戦は各国に自らの機構、殊に教育制度についての反省の機会を与え、交戦国相互、例えばドイツとイギリスの対照比較が行われ、「どちらがよりよい制度であるか」とか「それに対して世界中が団結して対抗した理由への盲目的忠誠を、ドイツはいかなる教育によってその国民に注入することができたか」、「どのような教育によってイギリスはその青年を指導者として訓練したか」といったような疑問を出させた。こうして各国の教育制度についての比較考察が行われるようになったのである(序文)

この際制度は単に次代のものに知識を与える以上のものであり、その国民の「最奥の信仰、理想、願望の表現であり、歴史的、地理的、人種的、政治的、経済的な要素によって、また特にその国民によって獲得される国家、社会の原理によって決定される」(序文)ものと考えられた。そこで比較は表面的なもの以上であるべきで、そこにある諸要素、諸原理の発見につとめなければならないのである。そのような点にたつて主な国についてどのような要素、原理によってそれぞれの教育制度が特色づけられているかをみようとするのである。また制度は生きた社会の組織の一部分であり、一つの国、社会から他へ容易に移せるものではないから、模倣のために研究するべきではない。むしろ今日の教育問題のひろい見解としっかりした把握を目的とし、その基礎の上に戦後の教育の建設のなされるべきことを期待している。

こうして各国はたとえばドイツ(プロシア)は絶対統制中央集権教育の例、フランスは人民統制中央集権の例、イギリスは教育における個人主義と個人の主導権の説明に、アメリカはデモクラシーの原理の実現、カナダは開拓地条件下の、デンマークは農業社会の条件に応じたものとして、それぞれがある特色においてえられ、その特色をなす要素原

理との関連においてその教育制度が説明される。

このサンディフオードらの試みの中には比較教育学の方法の根本をつくる契機をもっている。しかしそれにもかかわらず、それは共通の原理の把握、分析が十分でなく、個個の間の教育制度ないし教育問題の個性的記述の列挙という段階にとどまる。それゆえにキャンデルによって「外国教育制度についての関心」を表わしたものととしてバーナードらの論文と同列におかれ (I. L. Kandel; *Comparative Education* 1933 p. vii) またウイルソンによっても「二〇世紀一〇年代の多くの教育についての尊重すべき材料に充ちているが、不幸にも比較の語によってもたらされる期待は殆どん充たされない」(J. D. Wilson, (Prof. of Edu. Univ. of London); *Introduction* p. VII, N. Hans; *The Principles of Educational Policy* 1933) と評されたのである。

**二〇年—四〇年代の研究** 第一次大戦後の教育の変動、再建の動きはすでに戦争中より予期されていたことであった。例えば各国の中等教育改革運動は *Einheitschule*, *École unique*, *Secondary education for all* などのスローガンのもとに戦争終了前から計画され、提案されていた。戦後はこれらの実現をめざし、或いは戦後の著しい社会的政治的変動に即応した改革運動が、世界を通じて展開されたのである。これらの事実にはキャンデルは当然深い関心を示し、その新しい変化をフランス、イギリス、ドイツ、イタリアから更にラテン・アメリカ、太平洋洲にわたって調査研究した。Reform of Secondary Education in France 1924, French Elementary Schools 1926, Reconstruction of Education in Prussia 1927 (with Th. Alexander), Essays in Comparative Education 1930, Impressions of Australian Education 1938, Types of Administration 1938.

ファシズム、ナチズムの抬頭とともに世界は再び危機と戦乱の時代に入ってゆくが、彼は民主主義の立場からナチス・ドイツの教育哲学、実践の研究を行い、民主主義への教訓を指摘した。The Making of Nazis 1934 にお

いて、彼は伝統をもたず単に憲法の改正の上にてたてられたワイマール共和国の薄弱な基礎と、それにもかかわらずナチズムの抬頭を許している事実を指摘し「人々は自由によって、自らの命を失うであろう」と警告した。この時期における彼の比較教育的関心は教育の型が政治的条件によって如何に変化するかということを指摘するにあった。フランスの政治的変動と教育についての論文に「The Vichy Government and Education in France 1941, The Proposals for the Reform of Education in France 1946」がある。

この間に彼の名声を高からしめた力作「教育年報」Educational Yearbook 全二十一巻の編纂がある。これは一九二四年より一九四四年<sup>(27)</sup>にいたるまで国際研究所によって、その第三の目的に沿って、すなわち世界の教育の理論と実践に関する情報を教育学徒に与える意図をもって発行されたものであり、教育のほとんどあらゆる問題をとりあつかい、五十カ国以上に及ぶ世界各国の教育的発展の概観を与えている。<sup>(28)</sup> キャンデルはその編輯者として、寄稿者の選択、トピックスの計画、外国寄稿者の論文の翻訳の外に、彼自身各巻に序文を書き、折々に重要な論文を寄せている。<sup>(29)</sup>

年報の刊行について彼の述べる所によると現代の世界には普遍的<sup>(30)</sup>世界的な教育問題や共通な傾向が存在しているが、しかもなお各国はそれぞれに最も適した方法をもってその解決を試みている。その意味で世界は教育の実験室である。一つの国における解決の在方は、そっくり他の国に移すことはできないが、しかし他国との知識の交換や経験の討議は常にその国にとって示唆的であり、それによって自国の教育体系の深い認識が可能となる。このような場を提供する所にこの年報の刊行の意義があるのである。更に教育制度は歴史的な過去や現在の要

請、或いは未来への願望によってつくられている国家の理想にもとづいてたてられており、外国教育の研究は必然的に外国の人々の理想や願望にまでその理解の程を深めなければならぬ。そしてこのことは現代においてもっとも望まれる国際理解、国際平和に対する貢献となるものである。

この年報の比較教育学に与えた功績はあまなく認められており、われわれもまたそれに賛同するに吝かでない。しかしこれはキャンデル自ら認めるように「比較をしその解説を發展せしめようとしなからず」<sup>(31)</sup>あくまでも比較教育研究に資料を提供する外国教育研究の部類に属するものといわなければならない。その際キャンデルの最も留意した点は個々の研究や資料が比較研究に価値ある資料を提供するに足るだけの正確さをもって拾集され、処理されるべきことであり、この点について国際的な規模における解決への努力を強調したのである。<sup>(32)</sup>

(27) 三八年国際研究所が閉鎖されてからは専らキャンデルの責任で大学出版局より刊行された。

(28) 毎巻は米英独仏の世界の主導国の教育事情についての論文と、五年毎に一回はあらわれるその他の国の教育論文を含み、かつある一定の教育問題についての若干の国の報告がのせられる予定であった (Educational Yearbook 1924, Introduction) が後には全巻をあるトピックスをもって編輯する特輯号を出すようになった。その標題は以下のようである。国民的教育哲学(二九年)、中等教育(三〇年)、植民地政策(三一年)、教育における教会と国家(三二年)、伝導教育(三三年)、教育団体(三五年)、農村教育(三八年)、自由教育(三九年)、成人教育(四〇年)、英語諸国の高等教育(四三年)、国際連合の戦後の教育再建(四四年)。なお四一年は「一時代の終り The End of An Era」というキャンデル一人の著述に費されている。

(29) 例えば一九二九年の年報は「国家的教育組織の基礎にある哲学」についての彼の序文、アメリカの部の彼の論文、彼が翻訳したフランスの部の論文をふくんでいる。また四二年のラテン・アメリカの教育についての二〇ページの彼による序文は、ラテン・アメリカ諸国民の面している特殊な困難について深い知識と評価を含む一箇の論文である。特に注

アメリカ、イギリス、ドイツにおける比較教育学の成立と發展 (一)

意すべきは、以上の二巻の例のように、その序文はしばしばそれ自身一つの比較教育学の論文であることである。それらを注意深く追うならばわれわれは彼の方法論的發展をみる一つの手がかりを得るであろう。

(30) Introduction, Educational Yearbook 1924

(31) Ibid.

(32) 資料の収集、処理に関し、彼はその統計的方法の意義を認めつつも、国際的統計における基準の不統一の故に困難であるとした。(Introduction, Educational Yearbook 1924) 同様の考えは Preface, Comparative Education 1933 でもくりかえし述べられた。

### 三 キャンデルの比較教育学

「比較教育」 以上のような多くの研究活動の中から次第に彼の方法論的反省が結実してくるにいたり、三〇年代に入ると比較教育学の方法に関する彼の論文があらわれてきた。<sup>(33)</sup>

(33) 一' Comparative Education as a Subject of Professional Study, Essays in Comparative Education 1930

二' Introduction, Comparative Education 1933

三' National Background of Education, National Society of College Teachers of Education; The 45 th yearbook 1937

四' Comparative Education, J.H. Cohen ed.; Educating for Democracy 1939

三三年に発表された彼の比較教育学の代表的著述「比較教育」Comparative Education はこれらに示された方法論によってうらづけられ、それまでに蓄積され、折にふれて発表された諸資料を駆使してつくられた労作であり、第二次大戦の終了の時期まではほとんど唯一の比較教育学の教科書としての評価を保持したのである。全巻

はカバレー E. P. Cubberley の序<sup>(34)</sup>、キャンデル自身の序について序論があり、以下章をおって教育とナショナリズム、教育と国民性、国家と教育、国家的教育制度の組織、教育行政、初等教育、初等教員養成、中等教育、中等教員、摘要と結論、文献目録となっている。

序<sup>(35)</sup>においてキャンデルはこの本の目指すものは国家的教育制度の性格を決定する諸力——政治的、社会的、文化的な——に照らして初等、中等の一般教育の意味を論ずることであるといっている。また教育の問題や目的は一般にはほとんどの国においていくらか共通となっているが、その解決についてはそれぞれの国に特有な伝統や文化の相違によって影響されているとし、この本の求める所は世界の六つの主要な教育的実験室——イギリス、フランス、ドイツ、イタリー、ロシア、アメリカ——における教育の理論と実際の両者に照らして、教育哲学に対する一つの貢献をしようとすることであると述べた。

(34) この本は *Riverside Textbooks in Education* 叢書の一巻として刊行されたが「比較教育」が当時刊行された意義についてカバレー E. P. Cubberley はその編輯者序 *Editor's Introduction P. xii f.* において次のように述べている。すなわち第一次大戦以後人類は新たな歴史の段階に入ったのであり、さまざまな社会的変動があった。なかでも国家的進歩のために教育に新たな期待がかけられ、欧米の主要諸国において教育改革の大きい動きがみられた。それらは世界的なものであるとともに、その性格において国家的なものであった。これらの世界的な動き総体については、各国に影響を与えた政治的、社会的、経済的諸力の検討により、その動きの各国における独特な性格については各国の国民的特色あるいは国民性 *national character* の研究によって説明されうるであろう。一体各国教育制度の相違は単に制度や実際にあらわれた面にとどまらず、より根本的なものである。各国の教育制度は、その国民性と、種々の原因諸力の影響の下につくられているからである。特に教育を国家的な重要事業と考える大戦後の傾向のうちに国家的な諸力の

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 (一)

影響をみるであろう。したがって今日主要な国々の学校制度を、国家的性格または国民性と、国家的目的に照らして比較考察することは甚だ価値あることであるといふのである。

(35) I. L. Kandel; Comparative Education, Preface p. xi—xii

彼の方法論は序論<sup>(36)</sup>においてうかがうことができる。序論は第一次大戦勃発後二〇年間にみられたような教育への広汎な関心と、同時に教育における不安定と不確実さによって特色づけられる時期を、教育史上に見出すことは困難であろうという文章によってはじめられ、これが戦後各国における教育改革の諸運動としてあらわれていること、これは大戦が機縁となって教育を国家的福祉の観点から眺めるようになったことによるものであることがのべられ、彼の比較研究の関心がアメリカをも含んだ戦後世界の教育的変動の中から生れたものであることがのべられたのである。次に、かかる関心に対して、ではいかなる方法によってその研究がなされるべきかということ、過去の比較教育ないし外国教育研究への反省から考察する。かのクレーゼン以来の諸外国教育文献の増大にもかかわらず、比較教育はいまだ教育研究の重要な分野となっていないとキャンデルは言う。それは従来の研究が単なる外国教育の記述であったからであり、またそれらが単に教育の観点からだけ扱われていて、その国家的背景との関連のうちに厳密な分析がなされていないからであり、更にヘッセンやハンスの論文を除いて、殆んど国家的環境の差異を斟酌することや、一般的傾向や原理を比較の基礎として用いることをしなかったからである。また教育制度はその国民の目的、願望、伝統、性格を反映する所から、各々の国民にそれ自身の問題を余りに独特なものと考えさせ、他国の実践を適用できないものと思わせるからである。事実教育制度はその国の生き



た一部であり、他にそのまま移すことはできないが、しかしその故に比較教育を軽視するならば、それは比較教育を誤って考えているのである。比較教育はそれとは違う機能をもっているし、また特に今日のようにさまざまに、しかもほとんど世界共通の問題の存在している時代にあつて、全く異つたところに比較教育の機能が存するのである。それはこれらの問題を生み出させた理由の分析、各国の教育組織間の相違とその理由の分析、試みられた解決方法の研究などであるといえよう。そのためには教育制度について、その本当の意味を理解し、評価するためにはその歴史と伝統、それを支配している諸力や諸態度、その発度を決定する政治的経済的条件などについて知ることが必要であることを認めなければならない。したがつて比較教育は第一に制度の下に横たわつていゝる触知しがたい精神的、文化的な諸力の評価を行うべきである。そして学校がそれによつて性格づけられる社会的、政治的諸理想——今日個人主義、デモクラシー、ナショナルリズムの三つが特にあげられるが——の分析が、国民性や歴史伝統、社会的政治的経済的条件などの考察とともに行わなければならない。<sup>(38)</sup>

こうして比較教育の目的は「異つた背景によつて影響をうける教育原理、実践の現代的研究」といわれるものであるが、これはいかえれば教育哲学的課題である。なぜならば教育の哲学は個人と社会、特に国家との関係から、しかも単に理論からではなくその現実から考察すべきであり、比較教育が行うこのような各国の教育制度の下に横わつている原理の考察、たとえば個人の尊厳の確認と、デモクラシーと国家主義によつて導かれる教育の現実相の考察、分析からなさるべきであるからである。こうして求められた教育哲学は形而上学、倫理学の漠とした基礎の上ではなく、実際の上に確としてたてられたものである。この教育制度の背景と基礎の分析にも

とづく、哲学的批判的接近による研究が、外国教育研究の新しい見地というべきで、これによってそれが単なる外国知識の獲得以上のものとなり、教育的思考の明確化への貢献としても、科学としての教育学の発展にも、また各国民がそれによって人類の福祉に参加しようとする文化的理想に根をおいた教育の抱括的な哲学の形成に対しても価値を有することとなる。つまり比較教育はキャンデルによれば各国の教育問題、実践の比較分析をその背景にまでわたって考察し、それを支配しているある原理の発見、即ち教育の哲学または原理を発見することであり、かつそれによって教育を社会的文化的過程としてみることをおしえ、軽々しい外国教育の無批判的受容への警告を与えるとともに外国および自国の教育のよりよい認識を与えることである。

(36) I. L. Kandel ; *Ibid.* Introduction p. xv—xxvi

(37) S. Hessen ; *Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten* 1928, N. Hans ; *Principles of Educational Policy* 1929 2nd ed. 1933 前者については第三章、後者については第二章参照。

(38) この点について彼は他の機会に「一国の教育制度の性格を決定する力は、その歴史、その社会的政治的理想、組織から、またその文化から生じ、国家的目的、理想によって方向が与えられる。こうして算術はあらゆる国の初等学校の課程のなかに見出される科目であるが、種族、遺伝、武備、飛行機等の問題に重点をおく今日（一九三九年）のドイツ学級における算術の内容の改訂の意義は、ナチズムの目的からひきだされることである」といつている。（*Comparative Education, Cohen's Educating for Democracy* 1939 p. 425）

(39) *National Backgrounds of Education* p. 164—65, *National Society of College Teachers of Education* ; *The 45th Yearbook* 1937

以上のようなキャンデルの方法論的考察によってわれわれは彼の「比較教育」が従来の外国教育研究の集積を

越えた野心的なものであることを期待しうるのであるが、事実九〇〇ページに近い尨大な本文は、その豊富な資料とその批判的操作によって、その期待を満足せしめるものである。そのため本文は次のように二部にわけられて注意深くアレンジされている。すなわち序において知られたように本書の目的は各国の初等中等の一般教育の批判的考察にあり、本書の三分の二を占める後半では初等中等教育の管理と、目的や内容と教員の問題とがそれぞれ一章をなし、各章ごとにそれらの問題の一般的ないし比較的概観と六つの国におけるの実情の記述とがなされる。更に本書の前半において教育とナショナリズム、教育と国民性、国家と教育、国家的教育制度の組織の各章をおいて、後半各章で部分的にあつかわれる各国の教育制度を、全体の組織と、それを性格づける彼の呼ぶ国民的教育哲学の枠において統一し、後半各章の資料の間に内的な関連をもたせている。

各国の国民的教育哲学は歴史的に作られたものであり、それをつくるに力となったのは、個人の潜在力についての認識とデモクラティックな諸理想とならんで、十九世紀以降の国民的自覚にもとづくナショナリズムであると今日いうことができる。特に大戦後、教育をもって国家的福祉の重要な道具と考え、国家的目的に支配され、社会的過程であるとともに、より以上国家的基盤の上に組織されている公教育をもって教育の主体とする現在において、ナショナリズムの教育におよぼす影響の考察は見逃すことができない。このような観点から第一章においてナショナリズムと教育について考察する。ナショナリズムはネーション＝国民の自覚意識であり、国家の基礎となる諸理想への忠誠という精神的態度であるから、一般にその社会の存続に最も重要なものと考えられるものを保持しようとする意識的努力である教育が、ナショナリズムにとって重要な定義をもつことはいうまで

もない。しかも今日のナショナリズムは、精神的な等質性をもち、個人を結ぶ精神的な絆をもつ共通文化にあづかる個人の集団であるナショナリテイ<sup>(41)</sup>民族の自覚にもとづくものであるから、ナショナリズムによっておこされる各国の各種の教育上の問題はすべて、ナショナリテイをナショナリテイたらしめているその文化の特質と関りをもつ。この文化の特質は、具体的には歴史的な諸原因、種族的性格、人口の分布、社会的経済的組織、政治的原理などによってつくられる国民的性格としてあらわれる。こうして教育の性格、組織はその国民の性格によって特色づけられるとされ、以下の各章においては各国の国民の性格と教育との関係、それにもとづく各国での国家と教育との関係が概観され、更に全体的な教育制度の概観が与えられるのである。

このようにキャンデルの「比較教育」では各国の教育制度がナショナリズムと国民性の考察を通して、それを特色づける背景にまでわたって統一的に考察され、それが問題別に配列され比較された各国教育制度の各部分の相違についての説明の基礎となっている。従ってナショナリズムが、彼の比較研究のアプローチのキイとなっているといえる。いうまでもなくこの本の刊行された一九三〇年代のはじめは、第一次大戦後のベルサイユ体制によって一つの頂点に達した十九世紀的ナショナリズムが教育をふくむ国家、社会の全面において支配的な力をもち、しかも他方社会的経済的動揺や、国家社会主義ナチズム、コミニズムの勃興によって破局に近づきつつあったのである。このナショナリズムが第二次大戦によって没落したことは後にカーによって指摘された所である。<sup>(40)</sup>ともあれこの時期において「デモクラシイの理想と機構をおびやかしている危険に気づいている真面目な民主主義者」<sup>(41)</sup>であるキャンデルが共通文化によって結ばれるナショナリテイにねぎすナショナリズムをもって、当時の

教育問題の一つの重要なキイとみなし、その問題の理解を試みるとともに、そのナショナリズムの上の一つの新しい教育哲学と国際理解のための努力をつくろうと期待した意義は見逃すことができない。しかしそのナショナリズムや国民性の分析は、後にハンスによっても指摘されたように<sup>(42)</sup>に必ずしも詳細ではないし、また理論的精緻さを若干欠いているようにも思われる。それが教育制度についての老大な資料にもかかわらず、その叙述にややもすると平板な、ダイナミックをかくような印象を与える理由であるかもしれない。しかしともかくこの本にみられる明確な視点と方法と、豊富な内容はこの本をして第二次大戦終了までの時期における比較教育研究のもっともすぐれたものとしての評価をアメリカおよびヨーロッパにおいて保持せしめたのである。

(40) E. H. Carr; *Nationalism and After* 1945

(41) W. W. Brickman; I. L. Kandel, *The Educational Forum* vol. 15 No. 4 1951 p. 412

(42) N. Hans; *Comparative Education* 1949 p. 5

## 第二章 イギリスにおける比較教育学の系譜

### 一 比較教育研究の成立

**発端** イギリスにおける比較教育研究の萌芽は、アメリカにおけると同様に、その国民教育制度を確立しはじめようとした十九世紀の中葉においてみられた。元来産業革命以後の一種の社会問題として出発したイギリス労働

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 (一)

階級子弟の教育は、はじめ支配階級の慈善主義的な貧民教育として教会、宗教団体の手によって行われた。かかる教育への国家の干渉は一八三二年の選挙法改正以後のことであった。すなわち国民教育に多大の関心をもつ産業的中産階級が国会に進出すると、まづ一八三三年従来行われていたものに国家が補助金を交付するという政策がとられ、ついでその効果に疑問がもたれると、一八七〇年初等教育法により国家の監督の下に公立の学校がつけられることとなったのである。また同時に私人、私設公共団体の手にある中等教育についても何らかの国家的方策がとられる必要があると認められた。こうして一八九九年に教育省 Board of Education が設置され、一九〇二年に初の統一的な教育法がつけられ、ここに初等中等にわたる国家的教育制度がつけられることとなった。

この際これらの新政策をすすめるにあたって議会によって各種の委員会がつけられて関係問題の調査が行われ、そのあるものは調査委員を海外に派遣し、比較の資料を収集した。イギリスにおける比較教育研究の嚆矢といわれるアーノルド Mathew Arnold の研究は<sup>(1)</sup>この際になされたものである。また教育省はその政策遂行のため調査部 Office of Special Inquiries and Reports をおいたが、そこでのサドラー Michel Sadler の研究<sup>(2)</sup>も比較教育研究の一先駆とみなされる。

(1) 一八五一年の初等教育に関するニューカッスル委員会 Newcastle Commission は十人の補助委員を任命し調査資料を収集せしめたが、その中でオックスフォード大学の詩学の教授で文芸批評家として知られ、また視学官として功があったアーノルド (1822—1888) はフランス、オランダ、スイスを、パチソン Mark Pattison はドイツを訪問した。アーノルドは更に一八六五年、中学教育に関するタウントン委員会 Taunton Commission の依頼によってフランス、イタリー、スイス、ドイツなどを訪問したが、この前後二回の調査にもとづいて公開されたいくつかの論文がイギリス

における比較教育研究の嚆矢とされるのである。The Popular Education of France, with Notices of that of Holland and Switzerland 1861, A French Eton 1864, Schools and Universities on the Continent 1868, Report on Certain Points Connected with Elementary Education in Germany, Switzerland, and France 1886

(2) Sadler, Sir Michael E. (1861—1943) は一八九三年の中等教育に関する委員会 (ブライス Bryce 委員会) のメンバーであったが、ひきつづき一八九五年より中央教育行政当局 (Department of Education 一八九九年より Board of Education) の調査部 Office of Special Inquiries and Report の長 Director に任命され、それより一九〇三年まで調査に従い、報告書 Special Reports on Educational Subjects の編集を行い、彼自身 Problems in Prussian Secondary Education, Unrest in Secondary Education in Germany, France, America, and elsewhere その他の報告を書いた。一八九七年より一九一四年まで全二十八巻にのぼる Special Reports は外国教育事情と国内教育現状の報告を含み、国家的教育制度形成および発展に関して世論と専門的意見の形成に貢献した。サドラーは一九〇三年よりマンチェスター大学の教育史教育行政学教授となったが、一九一一年よりリーズ大学学長、二三年より三四年までオックスフォード大学ユニヴァーシティ・カレッジ学長をつとめた。またこの間カルカタ大学調査委員長 (一九一七—一九一九) として功があった。

彼が一九〇〇年に発表した「われわれは外国教育制度研究から実際の価値をどれほど学びうるか」How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign System of Education? a Note of an Address given at the Guildford Educational Conference, Oct. 20, 1900 は「われわれが異った教育制度を比較しようとするとき、おうおう無意識的に教育制度が単なる学校制度に過ぎないという考えをともなった表現におちいる危険がある」とし、「もし外国教育を研究しようとするならば、われわれは、われわれの目を鍊瓦やモルタルの建物や、教師や生徒のみにとどめることなく、同時に街や人人の家庭に入り、もしそれが効果的に働いている制度なら、その教育制度を現実に支え、その実際の効果に責をもつ、触知しがたい、捕捉しがたい精神的な諸力が何であるかを発見しようとしなければならない」と述べ、外国教育および比較教育の研究態度について示唆を与え、外国教育研究の価値は、

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 (一)

それが適当な方法においてなされるならば、自国の教育制度の理解に役立つであろうとのべた。この考えは彼の直接の学生であったキャンデルによって継承され（第一章一〇五ページ）、またハンスによって比較教育研究の最初の包括的観点を示したものであるといわれたのである。（第二章註37一四一ページ）

第一次大戦の体験はイギリス教育の欠点を暴露し、一九一八年の教育令公布となった。この際ドイツとの比較がその刺戟となったのである。その後中等教育を中心とする改革運動を経て第二次大戦末期一九四四年の教育法となり今日にいたっているのであるが、その背後には前世紀以来、ことに第一次大戦以来相対的な凋落の歴史をたどった大英帝国の苦悩があった。植民地、属領の本国からの離反や、本国における経済的苦境により従前の世界の指導的立場を失うことになったイギリスがなさねばならなかったことは、まず第一に国内体制の整備、改革と、大英帝国の再編成であった。そして右にのべた教育の改革も実はかかる国内体制整備の一環として行なわれたものであった。そして同様なことが大英帝国再編成の努力のうちにもみられたのである。

一九二六年よりイギリス連邦とよばれることになった再編成された大英帝国は、王冠の象徴、強大なイギリスの財力、共通なイギリスの文化および教育の伝統によって統一されると考えられた。そしてこの新イギリス帝国の統一の絆を強めることを目的としたイギリス帝国会議（連邦会議）において、教育はその重要な議題の一つであった。一九二七年帝国会議の一環としてひらかれた帝国教育会議は帝国内各地において共通な統一的教育政策の遂行を意図した。そしてその際帝国の中心であるイギリス本国にその活動の本拠がおかれたのである。このイギリスの帝国教育政策の顕著な例をその植民地教育政策にみる<sup>(3)</sup>ことができる。

(3) イギリスの植民地教育政策については The Year Book of Education 1932, 1933, 1937, Educational Yearbook



1931, ベッケル、列国の植民地教育政策 一九三九などによった。

伝道協会の手にあったイギリスの植民地教育政策が国家の手に移されたのは一九二三年以後のことであり、それにはアメリカのフェルプス・ストークス Phelps Stokes 財団によるアフリカ植民地の調査報告書が刺激となつたのである。その調査にもとづいてなされた提案は、教育活動が政府の指導下に行われ、適当な学校制度が組織されるべきことを含んでいた。それを全幅的にうけいれた伝道協会は、植民省に教育顧問をおくことを提案し、その結果二三年にイギリス熱帯アフリカ植民地原住民教育助言委員会 Advisory Committee on Native Education in the British Tropical African Dependencies がつくられた。<sup>(5)</sup>これは二七年に全イギリス植民地に拡大されたが、様々な専門家、行政家によって構成されている。その中にサドラトやロンドン大学のナン Percy Nunn などの教育学者やインド教育専門家メイヒュー A. T. Mayhew の名を見いだす。この委員会は、イギリス植民地の原住民教育に関し、各植民地政府、教育機関と協力の上に資料の蒐集、調査を行いその促進のために植民大臣に報告を出し、その政策を援助するのを目的とし、二五年の原住民教育政策に関する一般的覚書以下いくつかの報告書をだしており、これらにもとづいてイギリス政府の植民地教育政策が決定され行われていったのである。

こうした植民地教育政策の進行は、イギリスの教育界に対し、植民地教育の理論的研究を求めるとともに、植民地教育にたずさわる教師、行政官、研究者の養成を要請した。更に助言委員会の覚書、報告およびそれらの基礎となる全世界から集められた資料はイギリスの比較教育研究に一つの刺激となつたのである。イギリスの各種

の教育団体は帝国の教育問題をその研究会の議題にとりあげた。またサドラーやナンの属するオックスフォード、ロンドンの両大学は助言委員会の研究に協力し、ことにロンドン大学はその活動によって植民地教育の中心となったのである。

- (4) アメリカの社会学者であり、黒人教育専門家の T. J. Jones のひきいる調査団 African Education Commission はイギリス伝道協会の支援を得て一九二〇年—二二年および一九二四年の二回にわたり北アフリカを除く全アフリカ植民地の教育学的調査を行った。その任務はアフリカにおける原住民の学校および教育制度の問題を、その地の社会的、経済的、宗教的、文化的生活状態と密接に関連せしめつつ研究し、将来の発展への方策を樹立することにあつた。その報告書 Education in Africa, A study of West, South and Equatorial Africa by the African Education Commission under the Auspices of the Phelps-Stokes Fund and Foreign Mission Societies of North Africa and Europe 1922, Education in East Africa, A Study of East, Central, and South Africa by the second African Education Commission under the Auspices of the Phelps-Stokes Fund in cooperation with the International Education Board 1925 はイギリス政府、植民地当局、伝道協会に大きい刺激を与えたのである。
- (5) なお同一九二三年、第一回の帝国教育会議 Imperial Education Conference が開かれた。

**教育研究所と教育年報** ロンドン大学における植民地ないし帝国教育政策の本拠はロンドン大学教育研究所

University of London Institute of Education であつた。<sup>(6)</sup>これは一九〇二年、ロンドン大学との特別な協力

のもとにロンドン市によって設立された師範大学 London Day Training College が、一九三二年新たな構想をもって改組され、ロンドン大学の教育専門機関となつたもので、第一に大学の通常の大学の教員養成機関、教育学研究機関として「この国の教育事業にたづさわる人々のための高級な教育学的教授および研究の中心となる

こと」という目的をもつとともに、第二に「英連邦構成国にとって重要な教育問題の絶えざる討議と調査と、その教育組織において重要な役を演ずる人々の訓練」をし、ロンドンを英連邦教育政策の中心たらしめんとする意図をもっていた。<sup>(7)</sup> 初代の所長は著明な教育学者ナン<sup>(8)</sup>であり、三六年より帝国内の教育事情の権威といわれたクラーク F. Clarke<sup>(9)</sup> が彼をついだ。クラークによれば「今やカナダ、南アフリカ、グレート・ブリテンなどが相互に肢体として完全に結合すべき時期である。彼らの間に若し何ら意識的な文化の共通性が存在せず、かつこの文化を教育によってよく利用し、深め、その間にこれを発展せしめようとする意識的な努力が全く行われなければ（連邦内各国の）自治ということはただ分離とさけられない闘争とを意味する」<sup>(10)</sup> のであり、その意味でこの研究所は全帝国の文化の交換の中心とならなければならず、ここにおいてイギリス本国および全海外領域におけるイギリス文化は、その中に蔵される豊かな教育的、政治的、社会的および文化的特性を常に考慮しつつ正確に追求され、研究されるのである。

研究所の前身師範大学においては、すでに第一次大戦直後に大学院研究科 Department of Higher Degree が、一九二七年には植民地教育科 Dep. of Colonial Education がつくられていたが、両者とも研究所となつてからもひきつづきその重要な構成体であった。なかでも前者のスタッフ、研究生による比較教育研究はこの研究所をイギリスにおける比較教育の中心たらしめたのである。研究所に課せられた植民地を含む連邦構成国の教育問題の研究が個々の国の教育制度、政策に関する資料の処理研究から、比較方法の適用によって原則的問題の決定原理の考究に進むところに、比較教育研究の発展への契機が存在していたのである<sup>(11)</sup>、研究の対象は当然連

邦構成国にとどまらず、その他の国々にひろげられたのである。<sup>(12)</sup> 研究所の研究は植民地教育科の刊行になる雑誌「植民評論」Colonial Reviewの外、研究所によって一九三三年より三八年までに十四巻発行され、更に戦後もたびたび刊行を続けている「研究と報告」誌 Studies and Reports と「教育年報」The Year Book of Education<sup>(13)</sup>によつてうかがうことが出来る。<sup>(14)</sup>

- (6) ロンドン大学教育研究所の活動については The Year Book of Education 1932—1940, 1948—1957 なかんでよく 1937 年の Annual Reports, Handbooks などによつた。
- (7) Statement of University of London 1932, The Year Book of Education 1933 p. xxxiii
- (8) Nunn, Sir Percy (1870—1944) 一九一三年よりロンドン師範大学の教育学教授、二二年より校長であつたが、同大学が教育研究所に改組されるとそのまま所長となった。三六年引退後名誉教授となる。数学科学教授法および教育哲学の権威であるが、同時に教育研究所長、植民省教育助言委員、ロンドン大学評議員など行政家としても知られた。代表作 Education: Its Data and First Principles 1920
- (9) Clarke, Sir Fred (1880—195?) サウザンプトン大学の教育学教授(一九〇六—一一)の後、南阿ケープ・タウン大学(一九一一—二九)、カナダのマックギル大学(一九二九—三四)の教育学教授となり、イギリス連邦の教育事情の権威といわれた。ロンドン大学の教育研究所の海外学生アドヴァイザー(一九三五—三六)の後、所長となる。一九四五年引退。教育を社会的に考える立場での教育哲学者として著名であるが、戦中より戦後にかけてイギリスの教育改革を主張、かつ自ら教育省助言委員会長として遂行した。主著 Education and Social Change 1940
- (10) The Year Book of Education 1933 p. 516—517
- (11) 東アフリカの視学官であつた W. B. Mumford は一九三六年頃より研究所の比較植民教育政策の講師となつた。彼には A Comparative Survey of Native Education in Various Dependencies 1937 外の著述がある。
- (12) 研究所の一九三七—八年頃の比較教育講師 R. Schairer はドイツの教育を専門とし、Methods of Student Selec-

tion in Germany 1936 などの著述があった。

(13) これは研究所によって招かれた外国及びイギリスの教育専門家その他による講演記録集であるが、第一巻にベルリン大学の C. H. Becker の Educational Problems in the Far East and the Near East を、第二巻にコロンビア大学の I. L. Kandel の The Outlook in Education をもつてあつてゐることからもうかがえるように、主として比較教育学の領域に属する重要な論文を含んでゐる。なお若干例を示すと、No. 4, B. Heckel; The Yao Tribe: their Culture and Education, No. 7, Sir P. Hartog; Some Aspects of Indian Education, Past, Present and Future, No. 9, E. R. J. Hussey & others; Some Aspects of Education in Tropical Africa, No. 12, J. Castillejo; Education and Revolution in Spain, 戦後は一九五〇年より再刊された(第四章参照)

(14) ロンドン大学教育研究所の比較教育研究所には絶えず同大学のキングス・カレッジの教育学科の協力があったことが附記されるべきであろう。これは一八九〇年にひらかれ、一九〇三年より教授がおかれ初代の教授は教育史の J. w. Adamson、二代が教育制度行政の J. D. Wilson であつたが、一九三二年に比較教育の講師 Reader の席が設けられ G. Winthrop が任せられた。後述のハンスはここで教育史および比較教育を学んだのである(一九二六年 Ph. D 学位をうける)。

この「教育年報」が比較教育研究にすぐれた貢献を与えることは一般に認められている所である。一九三二年から四〇年まで、四八年から現在まで毎年刊行されており、多くのイギリスをはじめとする国々の教育に関する統計、記事、論文を含んでいて、比較教育研究への多くの貴重な材料を提供するばかりでなく、それ自身比較教育研究である所の多くの論文を含んでいる。指導的な保守党文化政策家で前文部大臣であるパーシイ Eustace Percy が前述の教育研究所との協力の下に刊行し、編輯委員会には所長のナンヤ、ロンドン大学キングス・カレッジの教育制度行政学教授ウィルソン J. D. Wilson の名が見られているが、三六年からはナン、そして後には

クラークが編輯委員会主席となった。三八年からはアメリカのコロンビア大学のキャンデル教授が「英語国民のグループの中に存在している文化の絆をかためるために」、編輯委員会に加わった。<sup>(15)</sup>

(15) The Year Book of Education 1938, Preface

(16) 戦後は研究所長のシェッフレイ G. B. Jeffery が委員会主席で、編輯者はロンドン大学の比較教育学教授のラウエリイズ J. A. Lauwers とキングス・カレッジの比較教育学講師であるハンスであった。なお五三年よりコロンビア大学と共同編輯となり、そのホール R. King Hall 教授が編輯に参加している。

この年報刊行の意義目的についてはパーシーによってこれが何よりもイギリス帝国教育政策に貢献する意図をもつものであることが説明されたが、これはまた当時の教育行政当局者によって大いに認められたのであった。<sup>(17)</sup>

(17) パーシーによれば、当時教育は国家政策上の重要な問題、政治の主な目的の一つとして焦眉の急を要するものとなった。そしてその教育の問題には、従来はその領域が余りに広いため見落されて来たのであったが、元来すべてのイギリス連邦の人々にとって中心的な問題がある。それはイギリス連邦を構成するすべての国によってわかたるべき教育の共通伝統の問題であり、更に彼らがわかつべき教育における共通義務の問題ともいふべきものである。この伝統の線においてイギリス本国における最近の教育諸改革が行われたのであるが、その成功はイギリス人がアフリカ、アジアにおける諸民族を指導する資格、能力において決して他の国民に劣るものではなく、或いはむしろ最もすぐれたものであることを確信せしめ、これがイギリス連邦一般の教育政策の基準として役立つものであることを示したのであるという。

すでに一九二七年帝国教育会議においてとりあげられたことであったが、その教育問題に関するイギリス帝国構成員の共同義務はそれまでは意識的に把握されていなかった。また実際、イギリス連邦構成の歴史からみても必ずしもあらゆる点に共通伝統が存在していたとは仮定できないのであり、すでに存在していた共通伝統から、現存する国内の各教育体系を説明することはできない。むしろそれらの諸教育体系を現存しているままに調査研究し、それらの歴史的な発生の研究を試みる方が大切なのである。こうしてイギリス連邦内のさまざまな教育体系、政策を比較しその中に共通

なものをみつけてゆこうということとなるのであるが、それは一つの共通の源から自然に導かれたものではなく、現在の共通な問題の圧迫の下に、共通の社会的理想に導かれて一つ所に集まろうとしているものであった。イギリス人はこのようにして教育問題を先ず経験的な事実から理解し、その政策を導こうとするのである。ここに全イギリス連邦内の教育乃至教育政策の諸事実、諸法令、諸見解が集めらるべき必要が生じてくる。これは更に他の国々の教育に関するそれらがつけ加えられなければならない。なぜなら、それらとの比較によってイギリス連邦の共通性がより明瞭とされるからであり、またイギリス連邦の背景となるヨーロッパの伝統、共通性が、他の文化圏の諸国との比較によってより明確にされるからである。こうしてイギリス連邦及び他の諸国の教育がさまざまな面から考察され、記述される書物が要求されるのであるが、教育は年行われ新しく展開してゆくのであるから、それは年報の型をとり、毎年の教育事情が概観され、かつ重要な教育問題が、そこで討議されることが望まれる。そうしてこれらの要求によって生れたのがこの「教育年報」であるとパーシーは言うのである。(The Year Book of Education 1932, Introduction)

(18) (17)において述べられた年報の目的はその成立の背景としてのイギリス教育政策に一致するところであるが、年報第一巻の序文を書いた当時の文相マックレーン D. Maclean は、全国民を包含する教育組織をおよそ七十年にわたってつくりあげてきたイギリス人が、当時一つの反省期に入ってきたのであり、そのためにこの年報の刊行はまことに時宜を得たものであったと述べたのである (The Year Book of Education 1932, Preface)

年報各巻において最も重要な内容をなすものはもちろんイギリス連邦構成国の教育問題であるが、そのよりよい理解のために更に他の英語国、ヨーロッパ諸国や、他の文化圏の国々の教育問題がとりあげられる。そして各国の政府の定期的な公報が基礎となる各国の教育制度、法令規則、その改革や事情の変化についての記事、教育各分野についての論説、種々な問題の解決の比較研究などが示された。<sup>(19)</sup> また各国の教育の説明を容易にするための統計表図表が用意されたのである。<sup>(20)</sup> この年報に含まれている諸論文は、その著者たちによってそれぞれ拘束さ

れない自己の見解をもってかかっている。それは「教育理論や政策はさまざま異った見解を示すことを求める」<sup>(21)</sup>からであるという。いづれにせよこの年報が「厖大な教育学上の事実資料を提供すると共に、政治的教育的活動を行いかつその影響を及ぼそうとする一定の傾向をもつ」<sup>(22)</sup>ということとは、ベッカー Herbert Th. Becker のこの言葉を借りるまでもなくその随処に明らかに見られる所であろう。

(19) 例えば一九三二年の年報は、パシイのイギリス教育政策に関する論説を含む序論につづいて第一部ではグレート・ブリテンと北アイルランドの教育が、教育行政、学校、成人教育、大学、保健、特殊教育、教育法規と問題毎に比較記述され、同様にして第二部ではイギリス連邦諸国、第三部ではフランス以下の十一の外国についての記述がなされている。

(20) 各国の教育の説明を容易にするために各国の教育組織図が、教育統計表と共に用意されねばならない。それらは一九二三年、一九二七年の帝国教育会議において要求され作られたが、年報はそれに基いたり、或いは編輯者やハンスの努力によって、できるだけ客観的に、かつ考察に便なようにそれらを整理排列した。統計表に関しては、先ず比較のためには各国の教育統計が共通な基準に従って整理されねばならないが、それは容易なことではない。それらの困難なことについてはハンスが三年の年報 *The Year Book of Education*, p. lxxxviii f. において述べている。例えば学校統計においても先ず学校の配置自身が問題となる。各国の公的な名称に従って分類配置することはできない。なぜなら *College* の如く同一綴字でもアメリカとフランスでは全く違った学校を意味するものがあるからである。それにはあらゆる国によって統一されて適用される人工的な術語が学校の機能に応じて作られ用いらるべきであろう。その諸術語によって、各学校をカリキュラムや基準などの知識に基いて正しくおくのである。生徒の年齢もまた基準とはならない。例えば「就学前教育機関 *Pre-School Institute*」は一般に幼稚園 *Kindergarten* や保育所 *Nursery School* をふくむが小学校内の幼稚部 *Infant Department* はよくまないし、同一機構とされてもその生徒の年齢は各国それぞれに違いがある。また人口千人当り生徒数をみる場合も、各国の人口の年齢分布の不同や、センサスの時期的不一致などが



ら、許されるだけの大略な比較で満足せねばならない。この困難さは教育財政にしていますます増大し、客観的な比較の可能性を疑わしめる程であるという。金高の絶対数、生徒一人当たり支出などの比較を困難ならしめるし、国家予算内の教育予算の率も、その国の政策一般、教育事情などの差によって簡単に比較できない。この外教育予算内での分布、教員給与なども比較されるがいずれもできうるかぎりの所で満足せねばならない。

(21) F. Percy, Introduction, *The Year Book of Education* 1932

(22) J. Becker, 列国の植民地教育政策 邦訳七八ページ。

## 二 ハンスの比較教育研究

以上われわれはイギリスの比較教育学の成立の契機を考察したが、ではそれがどのような構造をもったものであるかということについて、以下ハンスの比較教育研究の跡をたどり、また彼の方法的反省を通して考察したいと思う。既に考察したようにイギリスにおける比較教育学はほぼ一九三〇年代のはじめに一つの研究領域としての地位を大学において獲得したのであるが、ハンスの研究もまたその頃に認められるにいたり、それより今日までつづいており、特に一九四九年の「比較教育」*Comparative Education* は三〇年代にはじめられた研究の総轄ともみらるべきでイギリスばかりでなく欧米の比較教育学に一時期を劃したものである。したがって彼の研究の考察によりその成立より戦争直後の時期までのイギリスの比較教育学の概観を試みる事が可能であろう。<sup>(23)</sup>

(23) Nicholas Hans 「略歴」一八八八年ロシア・オデッサに生れ、一九二二年オデッサの大学哲学科卒業(論文は「ヒ

ューム D. Hume の因果論)一九一七年より二〇年まで歴史教師、教育学講師、教育長などをした。つづいてイギリスに渡りロンドン大学キングス・カレッジでロシア教育史を専攻、一九二六年哲学博士(論文は「ロシア教育政策史」、

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 (一)

三〇年に出版)、一九三六年に文学博士の称号を受けた。その間フレーベル協会、マリア・グレイの両師範大学の教育学講師を経、四五年から五三年までキングス・カレッジの比較教育学講師、五四年よりロンドン大学教育研究所の研究員、五六年引退。一九四七年より五四年まで「教育年報」の副編輯者であった。〔主著〕The Principles of Educational Policy 1929, 1933, History of Russian Educational Policy 1930, Educational Policy in Soviet Russia 1933 (with S. Hessen), Comparative Study of European Education 1936, Comparative Study of Education in Latin America and Countries of Islam 1937, Educational Tradition in the English-speaking Countries 1938, Regional Provision of Post-primary Education in England 1939, Administrative Problems in England and Four Dominions 1940, Independent School and Liberal Profession 1950, Comparative Education 1949, New Trends in Education in the 18th Century 1951. なお四一九の論文は「教育年報」所載のものである。

「教育政策の諸原理」 ハンスの比較教育研究は一九二九年の「教育政策の諸原理」The Principles of Educational Policy 1929, 2nd ed. 1933 に先ず発表された。イギリスの比較教育研究が現実的関心に支えられ、かつ教育政策的動機に動かされていたことは既に触れた通りである。ハンスのこの研究も例外ではない。彼の関心は、デモクラシイ国家における教育政策、教育組織はいかにあるべきかにあった。<sup>(24)</sup> 彼によればこの数十年、殊に(第一次)大戦後の諸国の動向において教育的諸事件に国家の干渉が増大し、教育が私的なものであるとの考えの過ぎ去ったことを示している。教育が国家の仕事となり、国家は定まった教育政策をもつ必要が生じてきたのである。現代の諸国家が偶然な生長によつたのではなく、ある根本的な原理ともいふべきものによつていのであるならば、国家はその根本的な原理に一致した教育政策を持つべきである。それを実際に運営する政治家はとにかく偏見に陥りやすく、そのため教育学者は政治家がそれに従つて動きうる原理を示さなくてはならない。

各国の教育政策は歴史的伝統、地理的位置、経済的構造等によりある種の相違を持つが、しかもなお今日、世界的な共通の原理がある。すなわち現在世界の一般的な方向はデモクラシーの線に沿っており、教育政策における共通原理もそのデモクラティックな一般的方向の中に見出される。そしてその現実態を今日の各国の教育の諸事実の中から見出すことができる。このような観点に立って彼はデモクラシー国家に応じた教育政策の理論を、各国の教育的事実の比較考察の中から見出してゆくことを目指したのである。この本はウイルソン教授による序文<sup>(25)</sup>にもいうように「事実の単なる集拾ではない」。「彼は彼の視点を持ち、彼の材料を、国家と学校の関係から生じた主な問題と考えるものを表わす標題の下に、整理選択した」のである。

(24) N. Hans; *The Principles of Educational policy* 1929, 1933, Introduction

(25) *Ibid.*, Preface by Prof. J. P. Wilson (ロンドン大学キングス・カレッジ教育制度行政学教授)

彼の視点のもとになっているデモクラシー観をうかがってみる。それによるとアメリカ及びフランス革命以来自由・平等・博愛の三原理に結びついていたデモクラシー思想は、今日、当初の消極的な内容から積極的な内容を持つものに変化し、自由は自由な個性の発展への権利を、平等は機会の平等を、そして博愛はあらゆる国民及び民族のそれ自身の文化及び個性を持つことへの権利を意味するようになってきた。このデモクラシー思想は、伝統によって、個人のイニシャティヴから出発するアングロサクソン諸国と、啓蒙国家のイニシャティヴから出発する大陸諸国とにわかれて、実現化されてきたが、第一次大戦後の今日、共通のゴールを目指して多くのデモクラシー国家にその実現をみつつあるのである。そしてそれは「あらゆる人間は自身の内在的価値を持ち、自己

自身が目的である」という理念に基いているというのである。<sup>(26)</sup>

(2) Ibid., Chap. 1, Democracy and Education

なおハンスのこのデモクラシー観は彼の「ソヴィエト・ロシアの教育政策 一九三一年」の共著者であるヘッセン S Hessen のそれに基だ近い。それと同様に彼のこの著書はヘッセンの「他の文化諸国家の学校制度の批判的比較」Kritische Vergleichung des Schulwesens der andern Kulturstaaten 1928 と構成、その根本的な考え方などにおいて大変類似している。ヘッセンについては第三章参照。

彼はこの本において国家と教育との関係から生ずる教育政策の諸問題として、デモクラシーと教育、国家と教会、国家と家族、中央集権と地方分権、国内少数民族、教育の公道（学校体系）、特殊児童、教師、カリキュラムと教科書と方法、大学、教育財政、教育と政治をあげて各章とし、それぞれの問題に関する各国の態度、政策をあげて記述しました比較し、そのデモクラシー観によって批判するのである。なお再版においては職業教育、成人教育が加えられている。

さてハンスによれば元来教育政策は国家全般の政策と一致した一つの方向を持つはずのものであった。そこで以上の諸問題を通じて各国はそれぞれ一定の政策を持っているのではなからうかということとなるが、それについてハンスは第一章の「デモクラシーと教育」において教育政策の類型化を試みたのであった。彼によると個人と国家の関係において、アナキズムとは個人の自由を、コミュニズムは国家の強制をそれぞれ極端に示すものであった。そしてデモクラシーはその個人の自由と国家の強制との総合であった。この観点からそれぞれを原理とする国家の教育の型が考えられ、そこからアナコ・インディヴィデュアリズム、コミュニズム、デモクラ

シイの三つの教育政策の型が導かれる。第一の型が初期のイギリスの教育政策を示す型であり今日既に歴史的な一つの型に過ぎない点において、また第二の類型にソ連邦とファッショ・イタリアを一しょに含ませている点など、今日の教育問題をとくためには幾分不満な類型化であるが、教育諸問題の底に横っている教育政策を国家と個人との関連において類型化し、そこに社会構造的なカテゴリーの導入を示唆した点に、われわれは意義を認めべきであろう。

それが単なる各国の教育の列記ではなく、その比較によって教育政策上の一定原理を導こうとした点において、従来の外国教育研究乃至比較教育研究を一步進めたものといえよう。そして彼は確かに各国の教育の相違を認識し、教育政策の類型概念まで構成したが、しかしその関心は先ず、世界的な傾向の認識にあった。従ってどこの国のどの制度がデモクラティックであるか、或いはないかが第一であり、いかにしてそれがそうなるかという理由の歴史的社会的な究明は第二義的であった。教育政策問題の探究にはその社会的な把握と共に、その国の歴史、伝統或いはそれによって今日の制度が何らかの形において規定される諸原因についての考察がなされなくてはならないであろう。彼自身、後に「教育の国家組織を細部にわたってその歴史的背景とむすびつけることを試みなかった<sup>(27)</sup>」と言っている。しかしこの種の関心は既にこの頃から彼の考えの中にあったようであり、そのことは次の節において考察されるであろう。

(27) N. Hans; Comparative Education 1949, p. 4.

三〇年―四〇年代の研究 一九三二年に「教育年報」が創刊されると、ハンスはその主な執筆者として活躍した。

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 (一)

事事、三〇年と三三年に彼のロシア教育に関する著書<sup>(28)</sup>が刊行され、同じ三三年に「教育政策の諸原理」の改版が出された以外、彼の三〇年四〇年代の主な研究成果は殆んどこの年報においてのみ発表されたのであった。前に示されたリスト<sup>(29)</sup>によってわれわれは彼の比較研究がイギリス連邦、ヨーロッパからアフリカ合衆国、ラテン・アメリカ、中近東におよぶのをみるのである。それらによって得られた豊富な素材と、その間につくられていった方法とが四〇年代の終りに「比較教育」Comparative Education として結実するにいたるのである。ここでは「教育政策の諸原理」と「比較教育」をつなぐ三〇―四〇年代の諸研究のうち、特にその方法論形成に重要と思われる二論文「ヨーロッパ教育の比較研究」と「英語国民の教育的伝統」についてその方法をみようと思う。

(28) History of Russian Educational Policy 1930, Educational Policy in Soviet Russia 1933 (with S. Hessen)

(29) 註(23)参照。

「ヨーロッパ教育の比較研究」Comparative Study of European Education 1936 は「教育年報」一九三六年号に所載の論文である。<sup>(30)</sup>これは第一次大戦後のヨーロッパの教育の現状についての比較考察を意図したものであった。そのために先ず大戦時の各国を歴史的背景においてさまざまに分類し、ついで大戦と革命がヨーロッパの各国にどのような影響を与えたかを記述し、それらの歴史的背景のもとにつくられて来た各国の教育の現状を、教育行政、財政の面から、ついで教育の各機構にわたって記述し、比較するのである。

(30) 本論文は以下の四章からなる。すなわち、一、歴史的背景、二、戦争と革命、三、行政財政、四、教育機構の諸類型。

ハンスによれば「教育の制度、理想は歴史的発展の反映であり、密接にその文明の型にむすびついている」<sup>(31)</sup>。

ヨーロッパ文明はアジアのそれと明らかに区別される一つの単位をなしており、それゆえにヨーロッパ各国の教育は全体的に言つて一つのヨーロッパ的な様相を示している。しかしなおもそれはその中にさまざまな変容を示しており、その変容は多くの諸要素のつきかさねにより作られるのである。その要素として、彼は人種的基础、宗教的伝統、世俗的伝統をあげている。当時ナチスがそれをもって文化の差を説明した血種族の相違は、このナチスの理論こそ非科学的なものとして排撃すべきではあるが、やはり文明の歴史においてその要素の一つとして認められうる。宗教的伝統においてキリスト教はヨーロッパ文明の統一の基礎ではあるが、なおそのローマ・カトリック、ギリシャ・カトリック、プロテスタントの三分化はヨーロッパ文化内の変容の原因となった。ヒューマニズム、ナショナリズム、ソシアリズムの三つの世俗的伝統は、それぞれがヨーロッパ文明の統一の機縁を含みつつも、また分割せしめる役割を果している。このようにしてこれらの要素はヨーロッパを更にいくつかの文化グループにわかつのである。それはラテン、アングロサクソン、ゲルマン、バルカンの諸グループである。これらのグループに属するヨーロッパ各国は交戦国、非交戦国にかかわらず大戦及びその後の革命、改革によって影響をうけた。こうしたいろいろな歴史的背景によって現代のヨーロッパ各国はそれぞれの異った教育制度を持つこととなるのである。

こうしてこの論文では現在の各国の教育の実情、相違などが、その背景によって説明されたのである。そしてその背景乃至要素は人種及び歴史的な宗教と世俗的な思想の伝統であった。

(31) N. Hans; Comparative Study of European Education, The Year Book of Education 1936 p. 13f.

「英語国民の教育的伝統」 前の論文において、ハンスは歴史的な考察の方法を重んじたのであったが、「英語国民の教育的伝統」 Educational Traditions in the English-speaking Countries 1938<sup>(32)</sup> においては教育における歴史的な伝統が考察の中心となった。彼はこの論文において、英語諸国民の統一を可能にするものはなんであるかという問題に解答を与えようと試みたのである。そしてこれこそこの論文を掲載している教育年報の、或いは更にイギリスの教育政策の最大の関心事であったことはすでに述べた所であった。英語諸国民として彼があげているのはイギリス連邦構成国であるインゲランド、スコットランド、アイルランド、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、南アフリカ、その他の植民地と、アメリカ合衆国である。

(32) 本論文はカヴェナウ F. A. Cavenagh の一、諸論につづいて、二、教育におけるローマン・カトリック伝統、三、アングリカン伝統、四、ピューリタン伝統、五、世俗的伝統、六、それらの結果としての教育制度の変容の各章からなっている。

彼は先ず各国民の教育におけるカトリック、アングリカン、ピューリタンの各宗教的伝統及び世俗的諸伝統の考察から、これら英語諸国民が文明的な統一体としてその伝統において共通なものを持っていることを認める。しかしこれらの諸伝統の中どれを重んずるかという各国による重要度の差により、また各国の人種の構成、地理的環境の差によって、各国の教育は大きい変容をもたらされた。そこで次にこの変容をもたらす原因についてお詳細に考察をすすめる、それが英語国民及びその教育の統一的な伝統をどれだけ強め、或いは弱めるかについて考察をする。そのためハンスは国家を形成する人種、宗教、言語、領土、政治的主権の五つの要素をとりあげる。そしてこれらについて、どれが英語諸国民の統一、その教育の統一を促進し、或いは阻んでいるかをみるのであ



る。それによると人種、言語の二要素は分離或いは合同に複雑な働きをし、領土及び政治的主権は、統一を促す他の力程強くないが、分離の方向に影響を及ぼすという。

こうしてハンスは教育を歴史的な伝統において考察し、共通な伝統においてもなお変容をもたらす諸原因、要素について分析を行った。この論文及びこの前の論文において究明されようとした諸国民の教育の相違の原因、要素の研究は次に考察しようとする「比較教育」においてより充実した形において考察されることとなるのである。

### 三 ハンスの比較教育学

「比較教育」 ハンスの「比較教育——教育的要素及び伝統の研究」Comparative Education——A Study of Educational Factors and Traditions 1949, 2nd ed. 1950 はその副題からも察せられるように、方法、内容ともに前述の諸研究の上につくられたもので、彼の比較教育研究の最も包括的なものといえよう。同名のキャンデルの書が、彼の代表作とされるように、ハンスのこの書もまた彼の代表作と言えよう。しかもキャンデルのそれが少し古くなったのを感じさせる今日、ハンスのこの書はキャンデルの「比較教育」以後の比較教育研究の一つのピークをなすものといえよう。

これはハンスのロンドン大学における教職志望者とマスター学位希望者への一九四五—四七年の講義に基くものであるが、なおデモクラシー国家の現代的問題の解決をめざす比較教育研究の入門書として一般読書界をも対

象として著述されたものであった。彼によると「第一次大戦以後、教育改革は政治と、また種族、国民性、言語、宗教の諸問題と社会的諸理想と密接な関連をもつこととなり、狭い専門的な意義のものではなくなり、デモクラティックな政治の主要な問題として一般の関心のこととなった」からである。<sup>(33)</sup>

(33) N. Hans; Comparative Education 1949, Preface p. ix.

本書は全部で序章とともに四部十六章からなるが、<sup>(34)</sup> ハンスは彼の比較教育についての見解をこの本の序章である第一章「比較教育の意義と範囲」において述べている。まずその冒頭において「比較教育が学術研究の一部門として認められたのはごく最近のことである。教師や教育行政官を志す者は外国の教育組織やその比較的な価値についての知識を持たねばならないということは、現在一般に認められていることである」<sup>(35)</sup>と彼はいつている。そのような傾向にもかかわらず「しかし比較教育が何を内容とし、その研究にどのような方法を用うべきかということに関しては一般的な一致はないのである」<sup>(36)</sup>そしてつづいて彼はそれまでの諸研究を批判紹介し、<sup>(37)</sup>その後彼自身の比較教育についての見解を述べているのである。

- (34) 第一章 比較教育の意義と範囲 第一部 第二章 種族的要因 第三章 言語的要因 第四章 地理的経済的要因  
 第二部 宗教的要因 第五章 ヨーロッパの宗教的伝統 第六章 カトリックの伝統 第七章 アングリカンの伝統  
 第八章 ピューリタンの伝統 第三部 世俗的要因 第九章 ヒューマニズム 第十章 ソシアリズム 第十一章 ナ  
 ショナリズム 第十二章 デモクラシーと教育 第四部 デモクラシー四国の教育 第十三章 イギリスの教育制度  
 第十四章 アメリカの教育制度 第十五章 フランスの教育制度 第十六章 ソ連邦の教育制度 結語 文献
- 以上のうち、第一章は序論、第一―三部は教育における要因の研究、第四部は四民主主義国の教育の比較研究とわけることができらる。

(35) N. Hans; *Ibid.*, p. 1

(36) *Ibid.*, p. 1

(37) 彼によれば教育制度の比較研究の最初の包括的な計画は一八一七年のジュリアン Marc-Antoine Julien de Paris の「比較教育学に関する試論および予備的見解」*L'Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Education comparée* によって企てられた。ジュリアンは各国は「環境や地方の条件が要求する」変容を持った教育の国家組織を完成すべきであるとの見地に立ち、またそれが「狭い見解や行政官達の気まぐれな独断的な決定に支配され」ないためにある一定の諸原理が各国の比較研究から導かれる必要があると主張したのである。しかし彼の業績はながく認められることがなかったのである。(なおジュリアンについては第四章参照)したがって比較教育学の実質的な発展は第一段階として外国教育の叙述、見聞記から始まった。ハンスはここでアーノルド、サドラー、マン、バーナード、ケーザンの報告書をあげ、またモノローの「教育百科辞典」、キャンデルの「教育年報」、パーシイらの「教育年報」もこの種の多くの研究を含んでいたとして指摘する。しかし「これらの含んでいる外国教育の知識は貴重なものではあるが、その主要な目的は自国の教育改革に利用されるためのものであった。国家的組織の発展の基礎となる諸原理を求めることはそれらの研究の見地内にはなく、ただ若干の仕事において偶然的にのべられているだけであった」(p. 2)

しかしこの間に比較教育研究の方法の反省がサドラーによって与えられた。彼の一九〇〇年の論文「われわれは外国の教育制度の研究から実際の価値をどれ程学びうるか」(註2、一二一ページ参照)の哲学(方法論的見地)は後の比較教育学の発展にかくべからざる基礎となった。哲学的見地をもってなされた比較教育研究はハンスによればヘッセンの「他の文化諸国家の教育制度の批判的比較 一九二八」(第三章参照)とハンスの「教育政策の諸原理 一九二九」であった。しかしこれらは国家教育組織を歴史的背景に詳細に結びつけることをしなかった。これはキャンデルの「比較教育 一九三三」によって部分的になされた。彼はナシヨナリズムと国民性に特別な注意を払った。そして特に比較教育研究における歴史的接近と教育を規定する諸要素の研究の必要を明らかにしたのである。そしてハンスはキャンデルの「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る」という言葉を引用し、更に彼自身の「教育のあらゆる国家組織の発展を支配する基底諸原理を発見すること」という言葉をつけ加えて

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 (一)

いる。そして最後にこのような比較教育の目的にかなった研究としてハンスはシュナイターの「諸民族の教育の諸原動力——比較教育科学概論 一九四七」(第三章参照)をあげ、これが比較教育学の全領域を体系的に包括するものであるとし、それが教育の理論を実際に影響を与えている諸原因要素として国民性、地理的空間、文化、科学、哲学、経済生活と政治、宗教、歴史、外国の影響、教育学の内在的發展をあげていることを紹介している。

彼によると比較教育研究は他の比較諸学と同じ道をたどってきている。他の比較科学、例えば比較法学、比較言語学、などはまず存在する法、言語の考察に始まり、ついで第二の段階としてそれらの共通の起源、その相違などをその歴史的發展を通して求めようとするのである。比較教育はしかし、彼によるとまだ第二の段階に來ていないのであり、ただ非常に多くの材料が集められ、分析、分類のスタートが切られたばかりであるという。この仕事は甚だ困難なもので学者、研究機関の国際的なチーム・ワークが必要である。<sup>(38)</sup>

先づ第一に各国の教育組織が別々にその歴史的な背景においてその国民的性格、文化と密接な関連の下に研究されなくてはならない。この種の研究は従来は歴史的或いは哲学的な能力をもった人々によってなされて來たがまだ不十分であり、特に非ヨーロッパにおいてはほとんど手がつけられていないという。

次にこれらが比較される段階であるが、多くの国々の教育組織についてのデータが集められ、比較に入るのである。その際問題となるのがその比較の方法である。その見解については前にも触れたが、統計的な方法は心理学に用いられる数量的な方法と共に現在にあっては比較に十分な基礎を与えることができない。各国教育の教育的な価値の比較は、ただ各教育組織のそれぞれの国家的環境における機能的な役割の比較を通して可能である。各国にはそれぞれ異った教育組織があり、それが異った働きをするが、それは教育制度機構はその国民ない

し国家の性格の表現であるということから導かれるのである。そこで各国教育組織の相違の原因となる国民なし国家の性格の問題に入る。彼は国家をその形成要素である人種、宗教、言語、領土、政治的主権にわけて分析し、いかに国家の性格を形成するものが複雑であるかを考察する。しかもそれが深く歴史に根ざしていることは疑いもない。今日は各国の教育問題において、また教育理想において共通性がみられて来ているのであるが、なおその間において、或いはその解決の仕方において相違を来たらす各国の教育の複雑な諸原因、要素を歴史的な見通しのもとに分析研究することが比較教育の課題となるのである。

(38) これは彼の関係した「教育年報」などにおいて或る程度表現されてきたことであつたが、戦後彼を含む一群の学者によって比較教育学の国際学会がひらかれ（一九五一年）、国際的研究体制への一つのきっかけがつけられたのである（第四章参照）。

(39) 註(20) 参照。

以上のように考えてハンスは「比較教育」の考察を進めてゆく。教育の国家組織をつくるものの原理の分析の糸口は国家的性格の相違をつくるものの考察によって与えられる。それは既に考察したハンスの諸論文中に示されたことであつた。<sup>(40)</sup> すなわち宗教的、世俗的な精神的条件であり、更に人種、地理などの自然的条件であつた。彼はまた国家の形成要素を個人の生長から類推している。すなわち成人は遺伝の結果としての素質と、自然的社会的環境と、特別な教育施設及び実際の生産活動における訓練との三つの要素の絶えざる影響のもとに生長する。これから類推して国家の生長のための条件を導き、国家の教育組織を性格づけるものを選び出すのである。先ず遺伝としての人種的要素、環境すなわち経済的地理的条件及びその両者に橋わたしをする言語がある。これ

らは教育が始まる前から存在している自然的条件であり、もし教育がこれに適應することにのみとどまっているならば、それは受動的な役割しか果し得ない。教育が積極的な役割を果しうるためには精神的理想があり、それに沿って教育が働さうることが必要である。そしてそれは個人の形成の第三の条件に應ずるものである。こうして宗教的、世俗的な精神的要素が特にヨーロッパのそれもイギリスの立場から考えられてゆくのである。こうして考えられた諸要素とは人種、言語、経済的地理的環境と、ローマ・カトリック、アングリカン、ピューリタンの三つの宗教的要素及びヒューマニズム、ソシアリズム、ナショナルリズム、それとデモクラシーの四世俗的要素であった。そしてこれらの諸要素の各国の教育への影響関係を分析、記述、比較するのである。<sup>(41)</sup>

(40) 特に「教育年報」中の諸論文、なかでも三六年三八年の論文の考えは、本書の中核をなしている。

(41) 第二章より第十二章(註31参照)

ハンスは本書の前半をなすと考えられる第一、二、三部の終章「デモクラシーと教育」において、二つの世界戦争がデモクラシー擁護の名において戦われ、二つながらデモクラシーの勝利に帰したことに、しかもデモクラシーの概念については必ずしも明確につかまれておらず、特に英語諸国とソ連との間にきわだった相違があることなどを指摘し、その点からデモクラシーの理念の教育に及ぼす影響も画一的な解決をせまるものではなく、むしろ国民的伝統、地方の実情に従ってさまざまなものがあることを述べた。そしてこのデモクラシー社会における教育問題の解決の仕方の比較に、今日の比較教育学の最も教訓的な部分があるとし、第四部「デモクラシー四国の教育」においてイギリスと「その物質的資源や文化的業績の高さにおいてイギリスと並んで四大国と呼ばれう

(42) 「アメリカ、フランス、ソ連邦の教育をそれぞれ記述する。最後に「結語」においてこれらの四国がやがてあらゆる国民、民族の財産となった思想、すなわちデモクラシーの三つの原理である自由、平等、博愛を、イギリスが自由を、アメリカ、フランスが平等を、ソ連邦が博愛をという形で人類に与えたことにより、「過去においても現在においても新しいデモクラシー社会の建設において人類のリーダー」<sup>(43)</sup>であることを指摘し、この三つの思想の教育への適用をこの四つの国において研究するのは、今日の比較教育学の最も有益な試みであると述べた。そして今日この四国はみな過渡期を経過しつつあり、伝承した伝統をデモクラシーの理想と社会の変化しゆく経済構造にいかに対応させるかが、四国の教育改革者たちの主要な関心であるとし、それらの改革が、アメリカとソ連邦において急速な技術教育の成長と人文主義伝統の喪失により一時忘れられていた、しかしイギリスやフランスにおいては決して忘れられてなかった一般教養 *Culture générale* というヨーロッパ理念にもとづいて行われようとしているとのべたのである。

(42) N. Hans ; *Ibid.*, p. 16

(43) *Ibid.*, p. 324

こうしてハンスによってアメリカ、ソ連邦、イギリス、フランスの四国はデモクラシーの理想を共有し、共通なヨーロッパ文化の伝統につながるものとされた。このような発想はその背後にある時代のイギリスに課した事情から切りはなして考えられないであろう。すなわち、ハンスの前述の諸論文とこの著作との間に人類は第二次大戦という未曾有の体験を経た。この戦におけるデモクラシーの勝利はヨーロッパの伝統であるデモクラシーへ

の確信を西欧の人々にいよいよ強めさせた。そしてその共同の戦の中に西欧の人々にソ連をもまたデモクラシイ国家の一つとして認識せしめ、東西の絆が結ばれるにいたった。しかしその後の情勢は再び世界を二つに分ち、ヨーロッパもその渦中にまきこまれることとなった。この両陣營の対立を最も強くおそれたヨーロッパ、特にイギリスが、ここにバランスーとしての自己の役割を自覚するにいたったのである。<sup>(44)</sup>

ハンスはこの同じくデモクラシイ国家である二国家の対立の解決の契機を、ヨーロッパの伝統であるデモクラシイの理念の中に求めようとした。米ソ両国がそれぞれの歴史的環境の差から異ったおのおの立場、手段によって、お互いにデモクラシイの理想の達成という共通の目標につとめているのであると見るところから相互の理解も、それによる世界の平和も可能になるのではなからうかというのである。彼の一九三〇年頃のデモクラシイ観については「教育政策の諸原理」において考察した。もっともそれによっては当時のソ連の理解が必ずしも十分ではありえなかつたようである。また彼はヨーロッパ、或いは英語諸国家の教育の比較研究における伝統の研究を通して、デモクラシイがいかに深くヨーロッパの伝統に根ざしたものであり、またそれがヨーロッパの統一を確保しうるものであるかを示した。そして第二次大戦をもって「人間文化の進歩とデモクラシイの敵との必死の戦<sup>(45)</sup>」と認識したのである。この人間文化の進歩はその物質的な基礎の外に「それに生命を与え、意味を与える精神的な理想がなくては不可能<sup>(46)</sup>」である。そしてそれはこの大戦の勝利者イギリス、アメリカ、フランス、ソ連邦によって与えられてきたものであった。この四つの国の理想はギリシャ・ローマ文明、キリスト教、現代科学の三つが基礎となっており、それこそヨーロッパの伝統であり、それが今日のヨーロッパを、その中の国々の自



然的物質的変容にもかかわらず共通の文化に結びつけているものである。今日のヨーロッパの東西の分裂もこの観点において統合を可能にするのではなからうか。このような考えから、比較教育研究において「教育的伝統の歴史的背景において現実の相違の起源及び条件が学ばれるならば、ヨーロッパの東西の分裂はよりよく理解され、克服されるかも知れない」というのである。<sup>(47)</sup>

(44) 一九五三年の連邦会議は「現在世界を分裂させている東西の見解の齟齬を解決ないし、緩和しうるような機会を見逃してはならない」と声明した。

(45) N. Hans; *Ibid.*, p. 324

(46) *Ibid.*, p. 324

(47) *Ibid.*, p. ix

以上においてわれわれはハンスの比較教育研究がその「教育政策の諸原理」にみられたような教育制度政策上の諸問題の比較検討から進んで、「比較教育」においてはそこに表われてくる相違の原因を、歴史的背景、伝統に照らし、かつ原因となる諸要因ごとに分析して考察することにむけられたことをみた。この方法は彼の自由主義的なデモクラシイ観にうらづけられ、かつイギリスのなかんづくその比較教育学の、現実的課題に対応してつくられてきたものであり、この点にイギリスおよびそれを含む欧米の比較教育学界においてハンスが高い評価を得た理由が存在すると考えられるのである。<sup>(48)</sup>

(48) 従って、例えばその類型のたて方や要因のえらび方などにあらわれる欧米ないしイギリス連邦を中心とするヨーロッパ自由主義にたつ彼の方法について、われわれはわれわれなりの立場から批判を加えるべきであることはいうまでもない。この点については第四章において更に考察されるであらう。

——第二章了—— (本学助手)