

## 第二章 「科学的」教育学研究の成立と実験教育学

—— 阿部重孝の「科学としての独立」の提唱を中心に ——

三 石 初 雄

はじめに

1. 教育学の「科学としての独立」をめざした実験教育学
2. 教育改革をささえる教育学理論の模索
3. 「天才的教育学」にみる「独裁的研究方法」からの離脱の試み
  - (1) 教育学の理論化への自覚
  - (2) 教育学の研究範囲の拡張 —「教育学の意義」の拡充—
  - (3) 教育学の「科学としての独立」

< 注 >

はじめに

阿部重孝は、1919（大正8）年、『モイマン 実験教育学綱要』を、心理学者上野陽一との共編により、全訳に近い形で出版した。実験教育学に関する論議は、吉田熊次による「実験的教育学とは何ぞ」（1906年4月）での紹介・批評にはじまり、小西重直がライ（Wilhelm August Lay：1862～1926年）モイマン（Ernst Meumann：1862～1915年）の実験教育学的研究を精力的に紹介した『教育学術界』誌上で度々行われている。<sup>注1</sup> 当時出版されていた『帝国教育』『教育研究』等の雑誌掲載論文の他に、実験教育学の研究を紹介・解説した著作は、1908～9年をピークとして多数にのぼる。<sup>注2</sup> その主要なものをあげると、稲垣末松『近世教育学』『科学現時の進歩に基く教育学要義』（1907年）、吉田熊次『実験教育学の進歩』（1908年）、乙竹岩造『実験教育学』（1908年）、小西重直『学校教育』（1908年）、田中義能『科学的教育学』（1909年）、沢柳政太郎『実際的教育学』『教育学批判』（1909年）等<sup>注3</sup>がある。稲垣、吉田、乙竹によるこれらの著作は、欧米における新しい教育学研究の紹介に重点がおか

れていたが、田中のように実験的・実証的研究を自らの教育学研究の対象にとり込もうとする試みもあった。沢柳が、「教育学書中の白眉」と評した小西の『学校教育』もその一つといえる。沢柳は、同書の内容について、ライの実験教育学を「十分に著者が自分の頭で消化の出来るだけ消化して居るやうに思ふ」と述べていた。<sup>注4</sup> 沢柳も自ら、実験教育学について「実は予の実際的教育学も実験的と命名したかったが、既にその名目を先占されてしまったから抛るなく実際的と云って区別したのである。」と語っていた。<sup>注5</sup> このように、1906年から数年間、実験教育学に関する論議は、日本の教育界の一潮流をなしていた。

しかし、「実験的」教育学と「命名したかった」とまでいっていた沢柳は、当時紹介されはじめた実験教育学の研究成果には批判的であった。また、阿部の師、吉田熊次は、実験教育学というように、教育学とあえて名をつけることに対し、最初から異論を唱えていた。このように、実験教育学は、当初教育界から、必ずしも歓迎されていたわけではなく、1910年には、すでに、「実験教育学の声喧しかりしも東の間、今日は早くも我

学界では忘れかけて居る」とまで評される<sup>注6)</sup>ほどであった。

それではなぜ、阿部は師の見解に組することなく、しかも忘れられようとしていた実験教育学の成果を再び世に問おうとしたのであろうか。この阿部の努力は、はたして「実験に手を染めない実験教育学」を、「自から手を下して実験をする実験教育学」（海後宗臣「近代教育学説の発展」）へと展開させるための「素地」（海後）づくりという意味づけだけで十分であろうか。本論では、この疑問の解明を通して、一つは、阿部が『小さい教育学』（1927年）で展開した、「独立の科学としての教育」という主張の原点を、二つには、阿部の教育制度論研究への移行の契機を、探って行きたい。これら二つの主張は、『小さい教育学』執筆以降の、阿部の本格的な教育制度論研究をみる上で欠かせない視点であると考えられる。

『教育学の「科学としての独立」をめ

ざした実験教育学

阿部が実験教育学を紹介した吉田は、それを次のように語っていた。<sup>注7)</sup>

「実験的教育学とは、実験心理学が実験により見つけて心理現象とその原則を説明し規定せんとするものか如く、教育学上の問題を実験に徴して、その明確なる解答を与へんとするものなり。」

このことである「実験に徴して」とは、実験心理学で用い始めていた観察、統計、実験という「経験的」研究方法を駆使するということであった。たとえば、吉田は、「如何にせば児童を容易にして容易にそれ（＝国語、引用者）を学習せしむるを得べきか」という、「教育上の手段」を確実にするという点では、「経験的」研究方法による実験教育学は、「大なる歓迎を受くるものに値するもの」と評価していた。<sup>注8)</sup>しかし、

実験教育学説そのものに対しては、「単に教育材料を確実にしむるに止まり、教育学そ

のものの本領に進むこと能はざる性質のものなり。<sup>注9)</sup>」と評定していた。「教育学そのもの本領」とは、「如何なる種類の計算を何程教ふべきかの問題」等に類することである。それを「経験的」研究方法によって研究することは、不可能であるという判断であった。

このように、吉田は実験教育学説を、「経験的」研究方法との関わりで考察し、評価していた。当時の実験教育学に対する批評も、この研究方法に関わってのものが多かった。それを大別してみると次のようになる。

1. 実験教育学でいう実験的研究方法は、「児童の実験心理学的研究」にほかならない。児童研究でおこなっていたものと変わりない。（野上俊夫<sup>注10)</sup>」

2. あまりにも「細かい」実験的研究に終始している。

「経験的」研究を、「児童の実験的研究」と言いかえたとしても、限定つきの実験結果を一般化するのにあまりにも急であったり、「数学をやったらどのくらい疲労を感じるか」というようなあまりに「細かい<sup>注11)</sup>」実験的教育に終始していて、まだ、「不完全で幼稚<sup>注12)</sup>」な研究状況である。したがって「今日実際の教育家を利益するが如きものは一もない<sup>注13)</sup>」。（野上俊夫・沢柳政太郎）

3. 実験教育学は、あくまでも研究方法上の改革である。

「経験的」研究法は、教育学に必要な「客観的根拠」の集積を可能とする。しかし、それは教育の目的を定めることはできない。したがって、実験教育学は、教育学の一部分である限り、これまでの教育学にとってかわることはできない。（大瀬甚太郎・高島平三郎・森岡常蔵<sup>注16)</sup>。吉田熊次<sup>注17)</sup>。田中義能<sup>注18)</sup>）

#### 4. 歴史的な研究を眼中においていない（田中義能）

これで見るとわかるように、当時、実験教育学で提唱されていた「経験的」研究方法は、その重要性が認められながらも、基調としては、「児童の実験心理学的研究」での方法と変わるものでなく、まだ十分成果のあがらない教育学研究方法上の改革案の一つであるととらえられていたといえよう。このように、「実験的教育学は、其の特質が、研究法にある」（稲垣末松・修補・渡辺政盛著『最近教育学説の叙述及批判』1918年）という評価は、これ以降定着していく。たとえば、上村福幸は「実験教育学」（『教育科学』第5冊 1932年）で、モイマンの実験教育学の重点を「研究方法の考察と指示」「経験的研究の組織的系統的集録」とし、海後宗臣は「教育方法の実証的研究の世界」をわが国に紹介したもの（「近代教育学説の発展」1940年）としている。また藤原喜久蔵は、「教育方法に関する新しい思潮」ではあるが、「教育学説」とはみなせないと述べていた（『明治・大正・昭和の教育思潮学説人物史』第2巻 1943年）。それでは、実験教育学においてなされた主張は、単に教育学の研究方法上の改革についてのものではなかったのだろうか。「経験的」研究方法は、実験心理学では、「科学としての心理学」を追求する上で注目されていた。心理学が科学として成立する以上は、その方法が「思弁的ならずして経験的なるべき」である、と主張したの<sup>注19</sup>は上野陽一であった。上野は、デーイの『学校と社会』の訳出（1901年）をはじめとして、教育学の基礎学としての心理学の真義を論じ（1904年）、『教育大辞書』の編集に携わるなど、早くから教育に関心を示していた<sup>注20</sup>。上野が心理学を科学とする上で注目したのと同じ理由から、教育学研究において教育学を科学とするために、「経

験的」研究方法が注目されるようになっていた。それは、それまでの「思弁的」な教育学に対しての「実証的」あるいは「実験的」な教育学の提唱であった。<sup>注21</sup> その提唱者は、当時の実験教育学の研究と一線を画していた沢柳政太郎であり、他の一人は、実験教育学を提唱したモイマンの主張を正面から受けとった阿部重孝であった。

まず、『実際的教育学』（1909年）を著した沢柳についてみてみよう。

沢柳は、先に述べたように、『実際的教育学』ではなく、「実験的」教育学と命名したかたと語った。それは、同書出版直前に開かれた全国師範学校附属小学校主事談話会での、沢柳の発言であった。沢柳は、そこで、「従来の教育学」に対する批判を行う。批判点は、「従来の教育学」が第一に、あまりにも「空漠」としていること、第二に、教育の実際と「没交渉」であること、第三に、「従来の教育学」には一定の学説がないこと、第四に、実際におこっている教育問題をとりあげていないこと、の四点である。沢柳は、これら四点の批判を避けるためには、「教育の事実を根拠」とした教育学の研究をしなければならないとし、『実際的教育学』は、その一つの試みである、と紹介した。

この「従来の教育学」への真正面からの批判は、当日同席していた、大瀬甚太郎、高島平三郎、吉田熊次、樋口勤次郎、田中義能らの反論を受けた。沢柳の発言と大瀬らの反論を掲載した『教育学術界』（1909年2月号）では、その様子を、「我国現代の教育学の争ひを忌憚なく発表したるものにして、教育界近事の盛事なりき。」と伝えている。しかし、沢柳に対する反論は、十分な用意のないまま行われたこともあってか、誤解、曲解とみられる発言が多かった。実験教育学に関する沢柳の次の発言も、十分、その真意がくみとられていない。沢柳は、「従

来の教育学が実に空漠なることを言って居るのに反して実験教育学と居ふものが、極端に走って余り細かいことをやって居る。…あまり一足飛びに過ぎるのである。それ故に殆ど今日までの実験教育学は極、新しいものでありませうが、あまり多きを望むことはむづかしいと思ふ。<sup>注22)</sup>」と発言した。これに対して、大瀬、高島、樋口、田中は、共通して、次のように反論している。<sup>注23)</sup>

実験教育学は、「空漠」な発言に終わるものではなく、「正確な根拠」を提供するものである。それを、「実地に関係のない細末の研究をなして居る」という理由で、「実験的」な教育学研究を軽視するのは、不当である。

先に、沢柳が「実験的」教育学と命名したかったという発言は、この反論に対するものであった。この四人の主張は、教育学研究では、「教育の事実を根拠」をおくべきであるというならば、たとえ「細かな事実」であっても、それにもとづく実験教育学の成果を非難するにはあたらない、ということであった。しかし、沢柳の発言の核心は、「細かな事実」を集めた実験を排斥することにあつたのではなく、「実験的」研究方法で集める際の「問題の選び方」を問題にしていたのである。沢柳が、「教育の事実を根拠」にするというのは、「教育の事実」を多く集めさえすればよいのではなく、「仮説を土台<sup>注24)</sup>」とし、それにもとづいて「実験的」に研究する、ということ念頭においていたのである。<sup>注25)</sup> 教育学の研究においても、「斯ういふ方法にしてやって見たらばどういふ結果が出るかと云ふことを明にしなければならぬ<sup>注26)</sup>」と考えていたのである。

沢柳は、むしろ、教育学を科学とするために、「実験的」研究方法をとらなければならないと考えていたのである。そして、「教育の事実を根拠」として研究したものだけが、科学的と名をのることができるとした。沢柳は、「教育学の性質及其の研究法」(1911年)で、次のように問いかけて

いた。<sup>注27)</sup>

「私は教育学はどうも実験的にやるべきものである。少くとも経験的であり或は観察を主として研究していくべきものではないか、と思ふ。尤もエキスペリメントの出来ぬものが随分教育にはあるのでありますが、それは経験とか観察とかいふものを土台としてやって行くべきものではないか、左もないといふと如何にして此教育といふ事を科学的に研究して行くことは出来ようか。」  
沢柳にあっては、教育学を科学とするためには、「仮説を土台」とした「実験的」あるいは「経験的」な研究方法にもとづいた「教育の事実を根拠」する研究でなければならなかったのである。そして、「教育の事実」として、まず「学校中の普通教育」に研究対象を限定したのである。<sup>注28)</sup> 沢柳が、当時紹介されていた実験教育学の成果に対して批判的であったのは、このような理由からであった。

一方、阿部重孝も、「教育に関する事実研究」を行い、それにもとづいた教育学を建設しようとした。いいかえれば、「観察、実験、統計及び比較等の方法」による、「経験的研究としての教育学」を追求した。<sup>注29)</sup> ところで、この「経験的研究としての教育学」という主張は、モイマンの実験教育学から学んだものであった。そこで、次にモイマンの実験教育学は何を提唱していたのかをみてみよう。

## 2 教育改革をささえる教育学理論の模索

わが国に、モイマンの実験教育学が紹介されたのは、主に『実験教育学入門講義』(第1巻1907年、第2巻1913年、第3巻1914年・以降『講義』と略記)と『モイマン実験

教育学綱要』(1914年・以降『綱要』と略記)を介してであった。『綱要』の序に、実験教育学の「教育的意味を示すこと」を試みたとあるように、『講義』にみられなかったいくつかの新しい強調点が、『綱要』にはある。<sup>注30)</sup>

それは、一つには、教育改革と教育学の問題を前面に出してきたこと、二つには研究対象を「教育の外的条件全部」を含むものとし、拡張したこと、三つには、「教育学の科学としての独立」を明確に主張していることである。

第一の点は、『綱要』が「現代の教育改革運動と教育学」という節ではじまっていることに、端的にあらわれている。この第一節は、心理学をはじめ、諸科学の「素養」に乏しかったために、「実際上の改革を試みると共に、理論的、科学的の建設をも試みた人はこれまで極めて鮮<sup>注31)</sup>い、という研究状況把握から設けられたものだった。教育改革の機運が高まっていた当時のドイツにおいて、モイマンは、教育上の改革は、宗教的、哲学的理念にもとづく「純規範的の教育学」によるのではなく、「成るべく公平な客観的の審判」によるべきだ、とした。<sup>注32)</sup>その「客観的の審判」を行う上での基準を得るためには、「経験的事実研究を基とし、観察、実験、統計などの如き精密なる研究方法」を用いなければならない、と考えていたのである。<sup>注33)</sup>モイマンが「実験教育学が最も広く貢献し得る」研究領域としてあげた教授学分野にも、この考えを貫ぬこうとした。それは、たとえば、言語教授、算数教授における「心理学的実験的研究は、屢々学校改革の要求と非常によく一致する<sup>注34)</sup>」という考察に示されている。このように、モイマンは、実験教育学研究を、現実の教育改革と結び合わせて、行おうとしていたのである。しかし、モイマンの実験教育学として日本に紹介された実験教育学の研究成果の多くは、心理学的実験的研究成果にふれるも

のではあっても、それらの研究成果が、学校改革への一つの「客観的の審判」基準となりうる、というモイマンの主張に、十分注目していなかったものと思われる。

ところで、モイマンは、実験教育学の研究領域を教授学に限定していたわけではなかった。むしろ、モイマンは先にふれた「経験的事実研究を基とし、観察、実験、統計などの如き精密なる研究方法」が有効であると思われるものすべてを、教育学の研究対象に加えようとした。モイマンによる実験教育学の構想は、①子どもの生活と発達過程及び個性を研究する児童学的研究、②授業の形式、内容、教材を吟味する教授学的研究、③教育の方法・教材が教育の目的にかなっているか否かを研究する教育内容、教材の研究、④「学校の組織・社会上文化上の問題」などを含めた「教育の外的条件全部」に関する研究と、かなり広い研究領域を視野に入れたものであった<sup>注35)</sup>。

このうちの③④は、さきに紹介した「実験教育学は、其の特質が、研究法にある」とする見解には、包括しきれない内容となっている。③では、教育の目的、目標であっても、それを設定するにあたっては、「人間の実生活及び努力(特に現代の)についての経験的の教育」を行うことによって、教育学の研究対象としうること、としていた。また、④では、研究対象の拡張を暗示している。「精密に、即ち量的に処分することの出来るやうな研究」は、すべて実験教育学の対象であり、したがって、それが可能な、学校の組織、学校の施設、学校内外の子どもの生活条件など「教育の外的条件」は、新たに加えられるべき、研究対象であった。モイマンが、このように、「教育の外的条件全部」に注目しようとした理由は、モイマンが「児童から」という主張をしていたことと関係があると思われる。モイマンは、次のように書いて<sup>注36)</sup>

「教育的努力の特色として、ただ一般に目的を追ふのみでなく、それを児童といふ教育の対象について実現しなければならぬ。随って教育上の仕事はすべてこの児童の性質と発達段階と発達の法則とに従はなければならぬ。」

ここにいう発達は、外界に対して子どもは受身にまわるのではなく、むしろ「外界の印象を一人格中に於て、特有の方法で精練を加へ、人格は凡ての外囲の成分にその特質を刻印する注37)」という、一つの過程として考えられていた。これらの記述には、「児童から」の主張とともに、子どもの発達に関わる総合的な研究への意欲をうかがうことができる。実際に、モイマンは、実験的な教育学研究をもとに、「田舎の子供は都会の子供と違ひ、大都会の子供は又小都会の子供と違って居る。…下層貧民の児は上中流の児童と発達の工合が違ひ、肉体方面の発達は余程遅れるやうである。」というように、子どもの教育条件・環境について考察を進めていく。モイマンにあつては、「経験的研究」(＝実験教育学的研究)を基本におきながら、一つは、教育目的・内容・教材・授業形式・教育条件・「社会上文化上の問題」等々を「児童から」という視点からみなおす上で、二つに、「発達といふことは単に外囲に順応することではなく、外囲を個人的に変形することである。」という先にみた発達観にもとづく研究をすすめる上で、「外囲」、つまり「教育に関する外的条件全部」に目を向けることになったといえよう。

しかし、このように研究対象を拡張したことに対して、すでにヘルバルト教育学に出されたものと同趣旨の疑問が出された。教育学は多くの特殊科学からの寄せ集めであり、独特の方法をもっていないのであって、教育学は一つの科学といえないのではないか、という疑問である。これに対して、モイマンは次のように返答する。

「如何なる科学と雖も材料の質が同等であるために内的の統一を保つて居るのではない。その材料を考察する視点に統一があるのである。注38)

「倫理学でも心理学でも、決して教育という視点から材料の取扱をしてはいない。教育学に特有なる見地からして、新しい研究を試みて、新しい独特の知識を得た場合には、決して他の科学から単に知識を借用したのではない、独立の新研究である。注39)」

ここでいわれている「教育学に特有なる見地」とは、「幼者の教育」(der Erziehung des jugendlichen Menschen)であつた。教育を「児童から」みるというこの視点は、後に篠原助市が、実験教育学のなした「最大の革新」と評価した注40)ものであつた。このように、第三にあげた、「教育学の科学としての独立」とは、「経験的・実験的の教育研究」による成果を、「『教育』といふ上位の概念」によって系統的に統一しようとしたものが教育学であり、よつて、教育学は独立の科学として成り立ちうる、という主張だったのである。

このように、モイマンは、実験教育学の提唱を通して「教育学の科学としての独立」という主張を固めていった。

吉田熊次は、実験教育学は、教育学の「本領」ともいえる問題についての解答を与えることはできないと考えていた。それが、実験教育学というようにあえて教育学と名をつけることに対する異論を唱えた理由であつた。しかし、先にふれたように、モイマンは教育の内容(何を)と教育の目標(どこまで)に関しても、「経験的研究」として行うべきことを主張していた。このように、『網要』は、吉田を含めて多くの論者が実験教育学の評価すべき点を研究方法上の革新としかとらえていないことを問いなおさせる提起を含んでいたといえよう。その提起の核

心は、「児童から」みた教育学の研究であり、「教育学の科学としての独立」の主張であった。これは、先に考察した沢柳の「事実を根拠」とした教育学は、「科学としての資格を有している」という主張につらなるものであった。『網要』には、ドイツにおける教育改革の機運が高まる中で、「実際上の改革を試みると共に理論的科学的の建設を試み」<sup>注41)</sup> ようとする姿勢と、「教育学の科学としての独立」への強い自覚とが明示されていたのである。

阿部は、この『網要』を、「科学としての心理学」を志向する上野陽一とともに訳出した。阿部は教育学を教育改革に指針を与えうるものにとらえ、自らも「被教育者の教育」という視点から統一を試み、「教育学の科学としての独立」という課題に、真正面から取り組もうとしたのである。『網要』出版の意図は、これらの課題にとり組む上での考慮すべき貴重な研究を紹介するとともに、正面からそれらの課題に取り組もうとする意志表示であったといえないだろうか。

### 3 「天才的教育学」にみる「独裁的研究方法」からの離脱の試み

#### (1) 教育学の理論化の自覚

阿部は、『網要』訳出後、しばらくの間、学校改造論、教育行財政論からみた教育の機会均等論の研究とともに、学校調査、学科課程論の研究を進める「ゲーリー・スクール」(1921年)、「入学難に就いて考へられる諸問題」(1921年)、「小月小学校外三校の学校調査」(1922年)、「小学校の教科目及び時間配当の変遷」(1925年)は、それぞれの代表的著作といえることができる。というのは、これらがともにアメリカの科学的教育学の研究に学びながら、「教育の事実」にもと

づく考察を大原則とし、「教育の理論的考察」<sup>注42)</sup> が強調されているからである。前者についていえば、「教育の事実に関する正確なる記録を吾々が有たぬ」、あえていえば、「教育の状態を系統的に観察する事を怠り、必要なる事実を募集しなかつた」<sup>注43)</sup> のではないかと、という日本の教育学研究についての問題把握があった。また、後者の点でいえば、ゲーリー・スクールが経済的・能率的理由からだけで改革されているように伝えられている中で、阿部は、「もともとゲーリー式の学校組織は、…全く教育的考察の結果生まれて来たものであって決して、経済とか便宜とかいふ考へから生まれたものではない。」と強く「教育的考察」の必要性を説いている点<sup>注44)</sup> に、そのことがよく示されている。阿部は、『網要』出版後の数年間に、アメリカの科学的教育学研究の紹介と併行させて、そこで用いられていた研究法の「功績」を確かめていったのではないだろうか。その確かめの過程は、日本の教育学研究を問いなおす過程であった。阿部が、アメリカの科学的研究の「功績」とみた点は、理論と実際の間の距離を縮めたことと、従来教育学で注目されてこなかった「沢山の問題の所在とその意義とを明らかにした」ことであった。<sup>注45)</sup> このことは、モイマンのいう「経験的の事実研究を基」とし、「教育の外的条件全部」を研究対象に加えることができるという主張に通じるものであった。日本では、学科課程論、学校組織の問題、行財政論は、学校管理法あるいは教育行政法の書物で条文解釈的に取り扱われている場合が多かった。<sup>注46)</sup> 阿部は、学科課程の研究を、「科学的教育学の最も重要な問題の一つ」<sup>注47)</sup> 』と考えるとともに、学校組織、教育行財政の問題を、科学的教育学研究の重要な研究対象とすべきことを確信

するに至ったのである。

しかし、同時に、阿部が、アメリカに科学的研究における弱点とみていたのは、「教育学の体系が十分明らかでないこと<sup>注48)</sup>」であった。研究対象の広がりにもあった「教育学全体の見通しがつきにくい」状況に対しての危惧であった。したがって、阿部にとっての教育学理論上の課題は、学科課程、学校改造、教育行財政の問題をも含み込む、かなり広い領域を考慮し、しかもできる限り体系化した理論を提出することであった。そのような教育学の理論化への最初の試みが、『小さい教育学』であったといえよう。『小さい教育学』の序には、「今後の教育学概論が如

何なる形をとるべきかといふことに就ては、著者には明瞭な考がありません。」とある。しかし、さらに続けて、「不完全ながらも、とにかく、著者が将来に於て発展させようと思志している教育学概論の形式に関する一つの試み」であると付していた。その「一つの試み」とは、先にのべた、学科課程、学校改造、教育行財政の問題を、『小さい教育学』の中に取り込むことであった。『小さい教育学』の章立てには、それまでの教育学書は、当時研究されはじめていた教育の実際問題を「公平に取扱っていない」、という批判が端的に表明されていたといえよう。

「一般教育概論」の章立て (『教育学原論』1927年所収)	『小さい教育学』の章立て (1927年)	『実際的教育学』の章立て (1909年)
1. 教育の意義及び性質 2. 教育の理想	1. 教育学の発達 2. 教育学の意義及び性質 3. 教育の理想	第一篇 概論 1. 従来の教育学を論ず 2. 実際的教育学の成立すべき理由 3. 教育の事実 4. 教育の目的 5. 教育の制限
3. 教授論	4. 被教育者の発達とその意義 5. 個人差 6. 学習 7. 教授過程 8. 教育的測定 9. 科学的組分け 10. 学科課程と学校の改造	第一篇の9. 児童及生徒論 第二篇 知識技能の教育 第一篇の7. 学級論 第一篇の6. 学校論
4. 訓育論	11. 学校活動拡張 12. 学校建築	第三篇 徳性の教育 の17. 訓練の機会 } 第四篇 身体 の発育 第一篇の6. 学校論
	13. 教育と財政 14. 教育の進歩とその問題	



この表は、『教育学原論』（吉田・1927年）中の「一般教育学概論」と『実際的教育学』（沢柳）の構成を『小さい教育学』の章立てと対比したものである。この章立ての比較からわかるように、阿部の教育学の構想の特徴は、第一に学科課程、学校改造、財政という領域をとり入れていること、第二には、それら学科課程と学校改造、財政と教育とを結びつけて論じていること、である。この二点の教育学的意味づけを、『小さい教育学』では、「教育の意義」の拡張（第二章）、教育学の「科学としての独立」（第一章）という点から論じていた。

## (2) 教育学の研究範囲の拡張—「教育学の意義」の拡充

阿部は、従来の教育学で論じられている「教育の意義」のみなおしを行う。それまでの教育学では、教育が三つの要素（教育の主体<教師>、教育の容体<被教育者>、前二者の間に成り立つ教育的作用）から成っていると考えられていたが、それは「果して実際の教育の姿」であるか、と問題にする。そこで、阿部は次のように考察を進める。三つの要素は、「主観的方面（＝「教育的動作」）に着眼」して定義したものではあっても、「教育の効果」を考えた、実際的なものではない。教師の活動も、「広い意味でいふ児童の環境を教育的に組織する<sup>注49)</sup>」のでなければ十分効果をあげることができない。したがって、教育学は、それまでの三要素に加えて、「児童の環境」すなわち「教育の外的条件全部」をも含めて、研究を進めなければ「教育の真の意義」を明らかにすることはできない。『小さい教育学』の各章をみるとわかるように、阿部は、「外的条件」として、教育的測定、組分け、学科課程と学校改造、学校活動の拡張（学校衛生や父母会等）、学

校建築、財政の外に、国家と自治体との教育的関係、国家の教育政策等を含む教育行政組織に関する問題等<sup>注50)</sup>々を考えていた。阿部は、従来いわれていた「教育学の意義」を支えるものとして、「教育の外的条件全部」を対象とした研究の必要性を主張したのであった。そして、研究対象を広くとらえ、それらの研究を観察・実験・統計・比較等の方法によって進めようとしたのである。このような教育学研究は、一つは、「独特の体験や直観」から導き出された「独裁的研究法<sup>注51)</sup>」をとっていた従来の教育学研究への厳しい批判であり、二つは、アメリカの科学的教育学研究にみられる「教育学の体系が十分明らかでない」という弱点を阿部が克服しようとしたことのあらわれではなかったであろうか。

阿部は、このような教育学の研究範囲の拡張と、そこで用いられるべき具体的研究方法の必要性と可能性を、ジャッドやカブレーらの科学的教育学研究から学びながら、日本における従来の教育学の批判と検討を通して、教育学の理論化に努めていたといえよう。

## (3) 教育学の科学としての独立

阿部は、ここで、研究対象が広がったことによって予想される疑問に対して、先にのべたモイマンの教育学の「科学としての独立」という主張を重ねながら答えている。予想される疑問とは、一つは、教育学は「雑駁」で、「内的統一」がないのではないか、二つには他の科学の知識の借りものではないか、三つには教育の目的は倫理学によって定められるのであって、教育学では定められない、というものであった。これに対する阿部の主張の核心は、教育学の研究は、「教育学に特有なる見地」つまり「被教育者の教育」という点から概念の体系化をはかり、教育の事実、知識をとらえなおすのであって、教育学は独立

の科学としての資格をもつ、というものであった。<sup>注52)</sup> 材料の質が同じか否かによって科学となるか否かが決まるのではなく、各学問に独自の見地があるかどうかによって決まるのであるし、教育の目的も、「被教育者の性質、教育の可能性、社会的要求及び時代の理想等」から決めることができる、としたのである。先に、吉田と沢柳の章立てを比較しながら特徴としてあげた、学科課程と学校改造、財政と教育とを結びつけて論じたのは、この「被教育者の教育」という点から概念の体系化をはかる上での一つの試みであったといえよう。

学科課程と学校改造に関する主張は、第一に学科課程を「現代生活の要求に応ぜしめる」ために、「職業的陶冶」を学校教育に取り入れること、第二は、そのことによって学校の設備を改め、その使用方法を工夫すること、であった。つまり「児童の環境を教育的に組織する」ことであった。この主張は、教育の外部的事項とされていた学校建築を教育目的・内容・方法との関係で考察されなければならない、という指摘や、教育費の問題では経済的、能率的な判断によるのではなく、「教育的考察」によるべきであると主張していた点にあらわれている。学校建築は学科課程や教育方法との関係で考究されなければ、「今日の善美をほこる学校が十年後に於ては、反って教育の進歩を阻害する<sup>注53)</sup>」かもしれない、という指摘は、今日でも重要な意味をもつものであろう。また、教育費に関する考察は、阿部にあっては教育の機会均等論に深くかかわっていたという点で重要であった。

このように、アメリカの科学的教育学研究で軽視されていた教育学の理論化を試みる中で、教育学の「科学としての独立」を考え、拡張されるべき教育学の研究学の研究対象を、

「被教育者の教育」という視点から、どう組み立てるかを模索していたといえよう。阿部が、後に学制改革論を積極的に研究対象にすえていったのは、モイマンの『綱要』訳出以降の研究である学科課程、学校改造、教育財政等の「教育の外的条件」を教育学研究の対象に加え、教育学の理論的研究の中に確固たる位置を与えたという点に、一つの理由があったのではないだろうか。後の制度的研究に結びつき得る「国家の教育政策」の研究は、『小さい教育学』の中では、「今日重要と思われる問題の主なもの」の第一番目の課題「教育行政組織に関する問題」としてすえられていた。このように、阿部は、モイマンが実験教育学で提言した、教育学を科学として独立させるために、数量的研究を基礎とした広い研究対象に依拠した理論的研究が必要である、という課題に正面から取り組んだ。モイマンの『綱要』は、阿部にとって、教育学の科学としての独立と、その系統化を考える上での視点、方法、対象を学ぶ上での最適の書物ではなかっただろうか。

沢柳と阿部は、「教育の事実」に依拠し、「経験的」な研究方法によって、教育学を科学化する努力を行なった数少ない教育学者であったといえよう。この点で、二人には共通点は多い。<sup>注54)</sup>しかし、二人の教育学研究をみる上で、一つには、「教育の事実」をどのようにとらえていたのか、という点、二つには、「児童から」という新教育につながる主張をどうとらえていたのかという点をさらに詳しく検討しなくてはならないと考えている。沢柳が、「教育の事実」という時、ただ細かな事実を集めてくればよいのではなく、「仮説」にもとづいてふり分けられた「教育の事実」であった。沢柳及び阿部にとって、「仮説」とは何であったのか。また、「児童から」という主張の中で出されていた発達観を二人がどうとらえていたのか。今後、検討を進めていきたい。

< 注 >

- (1) 小西重直「ドクトル・ライ氏実験教授学大要並批評」(1906年11月～1907年11月)及び『『モイマン』教授の実験的教育学を読む』(1908年5月、1909年5月)。この他に、『教育学術界』には、榎山栄次「シュミットの実験教育学」(1907年7月)、森岡常蔵「実験的教育学及其他二・三の問題に就て」(1907年8月)、ならびに、後述の「従来の教育学の価値に関する論戦」等が載っている。
- (2) 「実験」という用語は、教育界において、それまでも広く用いられていた。当時の教育雑誌『教育実験界』(1898年1月創刊、1919年6月より『創造』と改題)は、その一つの例である。その発刊の辞には、「実験談の集成」を行い、「実験界を代表」し、「教育者の経営心の余に出でたる実験談」を紹介することを特色とする旨が記されていた。ここにいう「実験」とは、今でいう「実践」に近い内容を示すものであった。また、1900年代初頭には、『実験小学各科教授例及教授上の注意』(矢口豊・井上賢次編、1903年)というような、「実験…」という書名が多数出版されている(吉田の「実験的教育学とは何ぞ」が出る前の5年間に限ってみても、約20冊の「実験…」と題する単行本が出版されている)。このように、「実験」という用語が教育界で広く用いられるようになったのは、自然科学における実験を重視する方法と無関係なものではないにしても、そこには、当時の教育課題の自覚との関係がうかがえるように思われる。つまり、「実験」への注目は、それまでに刊行されていた各科教授法に関する著書、訳書では満たすことのできない教育の実際、授業の実際(教育実践)についての関心の高まりを、間接的に示していると考えられるように思う。実験教育学は、自然科学、心理学分野での実験的方法の採用とともに、このような教育実践への関心を基盤にしていたものと考えられる。
- (3) 他に、稲垣末松訳『モイマン実験教育学講義』上・下(1908年、1909年)があるが、末見である。沢柳は、同書より、当時の実験教育学の研究結果の概要とその特徴を把握したのと考えられる(『沢柳政太郎全集』第1巻 357頁 国土社・1975年)。
- (4) 沢柳政太郎「教育学批判」(1909年)『沢柳政太郎全集』第1巻 315頁 (国土社・1975年)
- (5) 沢柳政太郎「従来の教育学の価値に関する論戦」での発言 『教育学術界』第18巻第6号(1909年)
- (6) 雑誌記者「実験教育学のその後」『帝国教育』第332号(1910年3月)96～97頁
- (7) 吉田熊次「実験的教育学とは何ぞ」『教育学術界』第13巻第2号(1906年4月)481頁
- (8) 同前
- (9) 同前 487～488頁
- (10) 野上俊夫「乙竹岩造氏の実験教育学を読む」『教育学術界』第19巻第2号
- (11) 前掲「従来の教育学の価値に関する論戦」での沢柳の発言27頁
- (12) 野上俊夫 前掲 74頁
- (13) 前掲「教育学批判」 361頁
- (14) 大瀬甚太郎「教育の科学的立脚地に就きての異なる意見」『教育学術界』第20巻第4号(1909年12月)
- (15) 高島平三郎「沢柳氏の演説に就て」『教育学術界』第18巻第6号 33頁
- (16) 森岡常蔵「実験的教育学及其他二・三の問題に就て」『教育学術界』第15巻第5号(1907年8月)
- (17) 吉田熊次 前掲「実験的教育学とは何ぞ」
- (18) 田中義能『科学的教育学』(1909年) 9頁
- (19) 上野陽一「新心理学の本領を論ず」『教育学術界』第9巻第3号、第4号、第6号
- (20) 産業能率短期大学編集『日本産業能率史・上野陽一伝』(1967年)(同大学出版部出版)
- (21) 沢柳政太郎「実際の教育学」『沢柳政太郎全集』第一巻 50頁
- (22) 沢柳 前掲「従来の教育学の価値に関する論戦」 27頁
- (23) 大瀬 前掲「従来の教育学に対する沢柳氏の演説につきて」、高島・樋口勘次郎「沢柳氏の演説に就て」、田中「教育学果して研究するの価値なきか」、以上の論文はすべて『教育学術界』第18巻第6号所収
- (24) 沢柳政太郎「教育学の性質及び其の研究法」『帝国教育』344号(1911年3月)・『沢柳政太郎全集』第1巻473頁。なお、この点については、『沢柳政太郎全集』第1巻の竹下昌之氏の解説に示唆を受けた。
- (25) 沢柳 前掲「実験的教育学」 51頁
- (26) 沢柳 前掲「教育学の性質及び其の研究法」 473頁
- (27) 同前
- (28) 沢柳 前掲「実際の教育学」 57頁
- (29) 阿部重孝『小さい教育学』(1927年) 8～9頁
- (30) これは篠原助市が、『実験教育学入門講義』から『実験教育学綱要』に至る過程で、哲学的・社会的見

地が「かなり抬頭している」と指摘していることと照応している。(『欧州教育思想史』下巻 245頁 (1972年復刻版))

- 31) 上野・阿部訳『モイマン実験教育学綱要』(1919年) 16頁
- 32) 同前 4頁
- 33) 同前
- 34) 同前 590頁
- 35) 同前 16頁
- 36) 同前 13頁
- 37) 同前 585頁(同趣旨の記述は、587頁にもある)
- 38) 同前 5～6頁
- 39) 同前 7頁
- 40) 篠原助市 前掲 242頁
- 41) 前掲『モイマン実験教育学綱要』 3頁
- 42) 東京帝国大学文学部教育学研究室『小月小学校外三校学校調査』(1922年) 13頁
- 43) 阿部重孝「入学難に就いて考へられる諸問題」『学校教育論』所収(1930年) 351頁
- 44) 阿部重孝「ゲーリー・スクール」『学校教育論』所収 132頁
- 45) 阿部 前掲『小さい教育学』 11頁
- 46) 学校管理法については、本山政雄「明治年間における学校管理法」「大正年代より第二次世界大戦までの学校経営論」によった。教育行政法では、平原春好『日本教育行政研究序説』(1970年)によった。
- 47) 阿部重孝「小学校の教科目及び時間配当の変遷」『学校教育論』所収 28頁
- 48) 阿部 前掲『小さい教育学』 11頁
- 49) 同前 19頁
- 50) 同前 245頁
- 51) 阿部重孝『教育学』(1929年) 8頁
- 52) 阿部 前掲『小さい教育学』12～15頁
- 53) 同前 222頁
- 54) 『モイマン実験教育学綱要』には、阿部らが書き加えた、次の文章がある。

「沢柳博士が尋常第2学年から修身を教授することの可否について疑問を まれたのも、従来伝習的に行ひ来たことの中に、科学的の研究を必要とする部分の少からずあることを証するものである。」(45頁)

付記 本論文は、1981年の日本教育学会「阿部重孝の教育制度論」で共同研究として発表したもののうち、

担当部分を修正・加筆したものである。指導教官、ゼミ参加者からいただいた意見・感想及び資料交換は、大変貴重なものであった。末尾ながら、その方々への謝意をここに表したいと思う。