



Title	教育科学と教育計画
Author(s)	城戸, 幡太郎
Citation	北海道大學教育學部紀要, 31, 41-53
Issue Date	1978-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29169
Type	departmental bulletin paper
File Information	31_P41-53.pdf



教育科学と教育計画

城 戸 幡 太 郎

A Science of Education and Planning

Mantaro Kido

目 次

は し が き	41
I. Herbart 教育学に対する方法論的批判	42
1. 教育の社会学または社会科学	42
2. 教育の心理学または精神科学	43
3. 教育の独自の科学的研究法 — 教育科学	43
II. Kant の批判哲学と教育弁証法	44
1. Herbart の哲学としての教育学	44
2. Kant の実践的見地からの人間学	46
3. 教育哲学としてのプラグマチズム	47
III. 教育科学の研究法	49
1. 教育問題の発見法と解決法	49
2. 大学における教育の研究体系	51
3. 都市の計画研究	52

は し が き

これは1976年北海道大学創基百周年記念事業の一つとして教育学部で催した記念講演で述べたものであるが、時間の関係で言い足りなかった点に幾らか筆を加えて書きあげたものである。わたしがとくにこの題目を選んだのは教育学部の創設に当って、戦前わたしたちが主張してその実践のために運動を起した教育科学と、その方法によって北海道の教育開発を計画したいと思って、教育学部の講座としてわたしが担当した教育計画についてその思い出を話してみたかったためである。

戦前わたしたちが教育科学研究会を組織し、教育科学運動を推進したのは研究法としては教育学に対する教育の科学的研究の必要からであったが、それは当時の皇道教師による軍国主義の教育に反対したからで、教育科学運動は単なる教育の科学主義ではなく、国民の生活を問題とする生活主義であった。それは当時のフランス、ドイツにおける教育科学が教育の科学的研究であり、科学的研究を代表する自然科学の方法に準じて没価値的法則定立の科学的方法によったからで、宗像誠也などは特にこの没価値的方法を問題にしたが、当時の皇道精神による教育に対しては没価値的科学的方法論を強調することも必要であったとも言っていた。日本での教育科学運動が教育の科学主義だけではなく特に生活主義を標榜したのは昭和11年頃の東北、北海道の冷害を留岡清男と視察して、教育は農民の貧困を救うことができるかを考えさせられたためで、国民の生活問題の解決は単なる没価値的な科学的方法だけでは解決できず、そこには国民の社会問題があり、それを解決するためには自然科学の方法だけではなく社会科学

の方法をも問題にしなければならず、従ってそれは政治、経済、文化にも係わる価値を問題にしなければならないのである。現在では教育科学という言葉は広く使用されているが、その科学的方法論はあまり論ぜられていないようである。科学といってもその方法論は多面的で、教育科学は、自然科学、社会科学、人文科学、歴史科学または精神科学、人間科学などに対して、どのような関連があるかを考えてみなければならない。最近ドイツでは教育科学に対して批判的教育科学なる方法論も提唱されるようになった。しかし問題はそれらの科学は対象による分類か、方法による分類かで、その点を明確にする必要がある。

I. Herbart 教育学に対する方法論的批判

1. 教育の社会学または社会科学

教育の研究を独自の学問として体系づけたのは J. F. Herbart であったが (Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806.), 彼が教育の目的を定めたのは倫理学を含む美学であり、美学は Kant が彼の判断力批判で問題とした趣味判断で、一般的には価値判断を問題とする目的論批判でこれは Windelband, Rickert などドイツ西南学派によって代表される価値哲学の原理となったものである。そしてそれによって価値関係の学としての文化科学または歴史科学が自然科学に対して提唱された。これに対して社会科学は方法論からというよりも対象論から社会の科学的研究として考えられたもので、それは Comte の実証哲学による社会的事実に関する実証科学的研究によって社会に関する法則性を発見しようとする。それで教育が一つの社会的事実として認められるならばそれに社会的法則性を発見しようとしたのが Émile Durkheim で、教育の社会学的研究としては S. D. Fox によって 1956 年に実証された Education et Sociologie (1924) があり、L'education morale (1925) がある。アメリカでは John Dewey によって教育の科学が唱導されたが、それは教育の社会学というよりも教育の心理学であった。いづれにしても社会学なり心理学が実証的、実験的方法による科学であるかぎり、それは没価値的、法則定立の科学的方法によるのであって、自然科学に対する方法論を異にする科学としては認められない。従ってドイツで唱導された教育科学も Durkheim 流の教育の科学を意味するものとすれば、その方法論からは没価値的法則定立の科学にならざるを得ないので、それが Herbart 学派の教育学に反対する理由でもある。そしてそれが Durkheim 流の教育の社会学であれば John Dewey 流の教育の心理学さえ認めないことになる。実際にドイツの教育科学では Herbart 流の授業学は認めないので、教育の科学的研究としても心理学的研究は認められていない。しかし同じドイツの社会学者でも Paul Barth は Hegel の歴史哲学を問題として歴史の哲学が社会学であるとして、1911年に社会学的並びに精神学的解明による教育の歴史を書いている。そして彼によると教育は社会の進展 (Fortpflanzung) であるから、教育の科学は社会を進歩発展させる人類の精神史的解明を可能にする社会の科学なしには不可能であるということになる。しかし彼の教育の社会学は社会を進展させる人間の精神史を問題とする限り、Durkheim のそれとは異り、心理学を無視するわけにはゆかなかったが、それは Herbart の表象力学としての数学的心理学の方法では解明することはできなかった。彼はライプチヒ大学の教授として W. Wundt の心理学並びに Karl Lamprecht の心理主義的歴史学の影響を受けなかったとは言えないので、教育の社会学に対し教授学を問題とする教育学の研究としては心理学的研究を無視するわけにはゆかなかった。実際に彼はライプチヒ大学で教育学の講座をも分担したのであって、彼の教育学は Herbart のそれ

と同様に心理学的及び倫理学的基礎の上に建てられたのである。しかし Wundt の心理学は精神科学の基礎学であると称しても、その方法は自然科学との相関によって実験心理学を発達させ、心的要素の分析とその総合によって創造的総合を原理とするとしても心的因果の一般的法則性を発見しようとする限りにおいてはドイツ西南学派による歴史科学の方法論からは自然科学と見做されるのも無理はなかった。しかし Windelband の主張する法則定立的 (Nomothetisch) に対する個性記述的 (Idiographisch) な方法論によっては歴史的社会的現実性としての人間の精神活動を理解することはできないとして精神科学の方法論として説明 (Erklärung) に対する理解 (Verstehen) による心理学を主張したのが Wilhelm Dilthey であったが、それが単なる個性記述の方法でなかったのはその方法原理を歴史的理性の批判に求めたことであった。彼の歴史的理性批判は Kant の純粋理性批判と実践理性批判を統一する判断力批判としての目的論批判であり、現代的にはイデオロギー批判とも言えるのではあるまいか。

2. 教育の心理学または精神科学

Dilthey は彼の心理学を記述的と分析的心理学と称したが、それは理解を可能にする歴史的、社会的現実性への迫り方を示したもので、それは Herbart の表象力学はもちろんのこと、Wundt の要素心理学のように感覚や感情から意識の構造を説明しようとする方法に反対して人間の歴史的社会的現実性を解明しようとしたのである。従って彼の精神科学は単なる心理学としてではなく、社会学としても研究されなければならないので、その方法原理としての理解は社会学にも適用され Max Weber によって理解社会学の方法が発展させられた。従って教育の社会学が問題にされるとしても、それは Durkheim のそれとは違って、Dilthey の精神科学によって問題にされなければならないであろう。そしてそれは教育の社会学というよりもむしろ心理学であって Dilthey は彼の心理学から教育を問題として教育科学とは称しないで教育学的科学 (pädagogischen Wissenschaft) としてその普遍妥当性の可能について論じた。彼は Herbart 教育学の体系は認め、教育の目的としては倫理学を、その方法としては心理学を認めたのであるが、道徳意識の分析、並びに心理学の方法は彼の精神科学の方法によったのであり、特に心理学は Herbart のそれに反対の立場を採ったので、彼が教育学的科学と称する科学としての心理学は記述と分析による歴史的社会的現実性としての人間の個性を理解するものであり、それは表象の力学や感覚や感情の複合としては説明のできない情意の表現として理解されなければならないものと考えられた。そして精神の発達は精神の歴史であって、それを理解することは個性の記述であるから彼の心理学は法則定立の学ではなく、個性記述の学であるとも言えるわけであるが、それはドイツ西南学派のように科学的研究の方法論からの区別というよりも、その研究対象の現れ方に規定されると考えるべきで、人間の歴史的社会的現実性はそれを記述し分析することによってその個性が理解されるのである。そしてそれが眞実に理解される限りそれは認識における普遍妥当性が要求されるのであって、それは存在についての法則性が定立されたということではない。そこにドイツ西南学派の歴史科学と Dilthey の精神科学との異同が認められるのである。彼の心理学と教育学的科学との関係については次の論文を参照されたい。

Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888). — Gesammelte Schriften VI. Band.

3. 教育の独自の科学的研究法——教育科学

第1次世界大戦後社会民主国となったドイツでは従来の Pädagogik に対して Erziehungs-

wissenschaft が使用されるようになり、多くの著述が出版されるようになったが、それらの主要なものについては拙著「教育科学的論究、1948、世界社」の第6章、2に紹介してあるので、ここでそれを繰返すことを遠慮したいが、これらの著述には可なりの個性的特徴があるとしても、一般的には教育科学としては Herbart 流に教育の目的を倫理学のような規範学に求めないで、飽までも教育の事実に基づいてその目的や方法を教育の歴史的社会的現実性から発足して行くという実証的方法によるものであって、その限りにおいては実証主義の立場を採ると言えるのであるが、それは Durkheim 流の社会学とは違って Dilthey 流の精神科学の方法が認められるように思われる。従って教育科学は規範学ではなく法則学であるとしてもそれはドイツ西南学派の言う法則定立の学ではなく、むしろ Dilthey 流の普遍妥当的な教育学的科学であって、そこには歴史的理性批判を原理とする教育の目的なり理想が人間の社会生活から歴史的に発展することが問題にされるので、教育科学は規範学ではないとしても、それによって発見される法則性は自然科学による没価値的な法則性ではなく、価値を実現する可能性を問題とする人間の発達の社会や文化の歴史を理解する普遍妥当性であり、そこに没価値的な自然科学の方法に対する価値の実現を問題とする教育科学の方法論があると言えよう。この点で特に注目すべきはグラーツ大学教授 Ednard Martinak の総長就任演説であった「教育科学の本質と問題」(Wesen und Aufgabe der Erziehungswissenschaft, 1928.)で、彼は教育科学の問題を教育の歴史と記述的分析的教育科学に分け、さらにその補助或は基礎学として青年研究を問題とする心理学と価値科学、文化哲学である倫理学を認め、教育科学の問題は das, was ist の問題から das, was sein soll の問題へ高められるべきで、これまでの教育学の誤謬はこの問題を逆に取扱った点にあると言っている。教育科学が教育制度の改革やそれに伴う教育行政の問題を取扱うならば法律に関する規範 (Rechtsnorm) を取扱わざるを得ないが、それは没価値的には取扱われないであろうと彼は主張するのである。

Durkheim の教育の科学は Comte の実証哲学による社会学的方法による教育の科学研究であるから当然、没価値的な自然科学の方法によらざるを得ないのであるが、ドイツ学派の場合は18世紀から19世紀にかけて発達した認識論、知識論、科学論によるので、Comte のの神学、形而上学に対する実証主義の哲学ほど単純には考えられない。近代科学を基礎づけた Francis Bacon の経験論はイギリスの経験的常識哲学を発展させたが、これに対する Kant の先験哲学はドイツの理性的批判哲学を発展させ、純粋理性の批判からは科学的方法論の原理となる論理学が、実践理性の批判からは道徳的方法論の原理となる倫理学が、そして判断力の批判からは目的論批判によって趣味判断を問題とする美学が、一般的には、生命力の表現としての価値判断の学が問題とされるようになった。

II. Kant の批判哲学と教育弁証法

1. Herbart の哲学としての教育学

Kant 以後のドイツ哲学ではこれらの3批判のいづれに重点をおき、それらの関係をどう考えるかによって独自の哲学を発展させた。Hegel 哲学は純粋理性批判に、Fichte 哲学は実践理性批判に、Schelling 哲学は判断力批判に重心を求めた哲学と見做されるが、判断力批判としても特に美学は Schiller にあって美しき魂を表現する人間性の教育であると主張された (Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen, 1795.)。しかし Kant の後を継いだ Harbart の哲学は、わたしの解釈では、人間の生命力、または生活力を Schiller が考えたよ

うに美しい魂として表現させる道徳的規範を明かにするものとして、それを論理学即ち科学的方法によって実践させようとしたのが彼の教育学であって、Kant の批判は Herbart の教育学によって総合し統一されるとも考えられる。それまで教育と言えば教授法 (Didaktik) であって、何のために教育するのかの目的についての研究が哲学的にはあまり問題にされなかったのを彼は明かにしようとしたので、彼の教育学は彼の哲学であるとも言えよう。そしてその目的を達するための方法としての授業研究は飽くまでも科学的でなければならないので、それが彼の表象力学としての数学的心理学であった。それで彼は彼の教育学の立場からは、授業学は教育的授業学でなければならないと主張したのである。

教育科学の立場からは Herbart 教育学は規範学であって科学としての法則学でないと批判し、飽くまでも科学として教育を研究するならば法則学として研究すべきであると主張するのである。しかしこの批判はすでに述べたように再批判されなければならないのであって、問題になるのは教育学の研究計画というよりも、それに適用された倫理学なり心理学の研究法の問題であって、それらの科学は歴史的に発達するのであって、むしろそこに学問を発達させる教育の問題があるとも言えるであろう。それで歴史的社会的現実性を問題とする教育の研究には独自の科学性が認められるのであって、自然科学に対する社会科学が新 Kant 学派の Rudolf Stammler の主張するように価値を問題とする当為の科学であるとすれば教育の科学は社会科学の一部として認めてもよいが、教育を文化の創造や発展によって社会を発達させる人間の教育を問題とするものとすれば社会科学の一部に含ませて研究することは妥当でないように思われる。マルクス主義による社会科学は価値を問題とするとしても、それは社会主義というイデオロギーによる社会革命による価値の変革を問題とするので、教育が社会革命の一つの方法として研究されるならば、教育科学は社会科学の一部というよりは社会革命の原動力である人間に社会科学の理論を理解させ、それを実践させる社会革命者として教育する方法を研究する科学でなければならない。しかしそれはマルクス主義という、特殊なイデオロギーを教育の目的とする教育の方法であって、それはマルクス主義の教育という立場からは妥当であるとしても、一般に教育の科学としての普遍妥当性が認められるかどうかは疑問である。しかしそれが偏向教育であると非難されても、なぜそれが偏向教育であると非難されるのか、その理由を究明することそのことが社会科学でもあり、また教育科学の課題でもあるはずである。一般的にはなぜ矛盾し対立する思想が表現され、それが様々に理解され、評価されるかの理由を解明するのが社会科学であり、それらがどのような人間を教育し、社会を発達させるかを研究するのが教育科学である。それでわたしはこれまで教育は社会の発達を人間に集約して研究することであると主張してきた。社会はなぜ発達するか。マルクス主義による唯物史観や唯物弁証法からは人間の進化や発達も唯物史観や唯物弁証法によって研究されるであろう。しかしそれを研究するものは物質ではなく人間である。この研究する主体を問題とするのが認識論であり、知識学であり、科学哲学である。教育科学の方法もその主体である人間を問題にしなければならない。そして教育の場合にはその主体とは教育するものと教育されるもの、即ち教師と生徒であり、その人間関係は授業と学習の関係で、それは Cybernetics による情報の科学として研究される。そしてその情報関係を成立させるものとしての media として利用するのが教具であり、教具を媒介として授業は行われる。それで教具は教師の教育的労働手段としての道具であり、それは技術的に機械化されることも必要であり、それによって教育工学が研究される。しかし教育工学を研究しそれによって生徒の学習指導を計画するのは教師という人間で

あり、学習する主体も生徒という人間である。生産的社会では生産的労働の手段となる道具の技術的工夫が生産社会を発達させることになるので、そこに唯物史観が発想されるのであるが、教育的社会では教育的労働の手段となる教具の技術的工夫が教育社会を発達させるとすればそこに教具史観が発想されるわけで、いずれにしても生産なり教育なりの手段であり方法であって、その目的ではない。生産社会においては何のために生産するのか、教育社会においては何のために教育するのかと問われてくると、唯物史観や教具史観だけでは解決はできない。従って唯物史観に基く唯物弁証法も物質を媒介概念とするにしても、弁証法的に考える主体は物質ではなく人間である。もちろん人間も物質から進化し発達したものであるとしても、その考えるのは人間であり、その考え方も絶対的に真理であるとは断言できない。人間の思想そのものも歴史的に発展してきたものとすれば、これからどのような思想が発達するかかわからない。そこに認識の発生論が問題になるのであるが、それは認識の個体発生的考察であり、その系統発生的考察を問題にすると人類における科学の発達そのものが科学の歴史として研究されなければならない。そこに歴史的社会的現実態としての人間の思想が問題となるので、それを研究する方法として自然科学に対して歴史科学、文化科学社会科学または精神科学の方法が提唱されたが、わたしはむしろ社会科学との関連において教育科学の研究を重視し、その方法としては唯物弁証法に対し教育弁証法を提唱したいのである。わたしの教育弁証法については拙著「精神科学の人間像」(1941, 前田出版社)の第6章、教育と発展を参照されたいが、同書は絶版になっているので、その要旨を摘出して示しておきたい。この章では、1. 当為の自覚、2. 思想の自由、3. 文化の創造を問題として論述しているが、教育弁証法については次のように述べている。

「歴史的社会的現実性として以外に思想を理解することはできず、随ってそれを対象とする弁証法的方法を社会的弁証法から区別して考えることもできぬからである。故に自分にかかる思想の弁証法的運動を称して教育運動と称し、その方法を教育的弁証法と呼びたいのである。

理論が弁証法的運動として取扱われる限り、それは単なる理論ではなく理論の実践としての教育であると考え、実践が弁証法的方法として行われる限り、それは単なる実践ではなく実践の理論としての学術であると考え。教育と学術とは弁証法における運動と方法の関係であって、自然科学の方法による唯物弁証法は主として学術としての実践的弁証法を意味するものと考えねばならぬ。われらの実践的目的は自然科学的方法による学術に基かねば実現することは不可能である。

抑も教育に命令を下すものは何であるか。教育こそ蔽われた目を解放し、思想に対する正しき判断をなすべき命令を行うべきものである。思想は教育によって変革されねばならぬ。哲学は世界を様々に解釈はしたがそれを変革するには至らなかったかも知れない。しかし精神科学は人間を様々に解釈すると同時に、その教育的弁証法によって思想を変革せしめ新しい文化を創造せしめているのである。教育とは文化の理解であると同時に、またその革命であり創造でもある」。

2. Kant の実践的見地からの人間学

教育科学の方法をこのような教育弁証法であるとするれば、教育についての学術的研究の主体は教師として、また生徒としての人間であるから、わたしはこれまで教育とは社会の発達を人間に集約して研究することである、と主張してきたのはそのため、社会の発達は単なる変

化ではなく変革であり、新しい価値の創造であって、そこに価値を実現し教育の目的を達成しようとする歴史的、社会的実存としての人間を自覚させることができるのであって Kant が不可知とした物自体は人間自体については実存として認識されるのであって、それが人間学の方法である。現代では社会科学や精神科学に対して人間科学が研究されるようになったが、教育科学との関連において再考を要するのは Kant の「実践的見地からの人間学」で、それを特に実践 Pragma 的見地からと称したのはその方法として人間学的教授学と人間学的性格学を認めたことにある。人間学 (Anthropologie) は自然科学的にも研究されるので、それを教授学や性格学の方法によって研究しようとしたことに pragma 的見地が認められるので、そこに教育との関連が認められる。

Kant の人間学は彼の理性批判の方法として、人間的理性の陥入る過誤を正しくする批判の方法としての教授学と誤りを犯す人間の性格を問題とする研究であって、教育の社会学としての教育科学では授業研究は殆ど問題にされない。そこに問題があると思うが、教育科学が授業研究を問題とする限り、このような人間学的研究を重視しなければならない筈である。Kant は彼の人間学で人類の性格について、次のように述べている。

「人類は自から幸福の創造者であるべきであり、またあり得るが、人類が将来かかるものとなるであろうということは我等に知られている人類の自然素質からアブリオリにではなく、よりよきものへ人類が進歩することについても疑わず、あらゆる聡明と道徳的模範で各人が夫々のなし得る限り、その自然に接近すべきことを促がすに必要なだけの確かなる期待をもって経験と歴史とから推進されるのである」。そこに歴史主義が認められるが、また「人間は人間との社会で存在し、そして社会においては芸術と学問によって教化され (kultivieren) され開化され (zivilisieren) 徳化され (moralisieren) るために彼の理性によって規定されるので、彼が幸福と呼ばれる安易と逸楽生活の挑発に受動的にまかせようとする動物的傾向が大きいとしても、むしろ能動的に、彼の本性の粗野によって他を縛っている障害と闘って、自から人間性にふさわしくするのである」。

そこに教育主義が認められるのであり、彼の人間学は教育学と密接な関係を有するもので、実践的教育に基礎知識を与えるものであったと言えよう (引用文は岩波文庫版から)。

3. 教育哲学としてのプラグマチズム

要するにわたしの主張する教育学の研究は教育の理論と実践を統一する教育弁証法であって、認識論の問題としては純粋理性の批判と実践理性の批判を統一する目的論批判であり、それは哲学、殊に科学哲学の問題としては眞理の発見に対する経験主義と先験主義、それと関連して pragmatism と rationalism の対立であるが、pragmatism を実用主義と訳することはその本来の pragma という語義から誤解を生ずる惧がある。Pragmatism は哲学的立場の相違から多義的に解釈されているが、Pragma を本来の語義から実践と解するならば、むしろ哲学または認識論における実践主義と理解すべきであって、教育的弁証法の立場からはそれを実用主義として思惟経済説と結びつけることも避くべきであろう。James や Dewey のように眞理の発見を人間の生活要求から説明しようとしても、それは単なる経済的価値によるものとは言えない。心理学が人間学として認められるにしても、それが生物学や生理学の見地からではなく、実践的見地から研究されるからには、その方法はこれまで検討してきたように教育的弁証法による理論と実践の統一でなければならない。従って心理学が人間科学として研究されるにしても、それは教育への心理学的アプローチとは言えるであろうが、心理学の教育への応用即ち教

育のための応用心理学と称するのは妥当でないように思われる。元良勇次郎はプラグマチズムを王陽明の思想から知行合一論と訳された(心理学概論, 1949.)。

一般にこれまでは科学を理論科学と応用科学に区別し、理論科学は応用科学に対しては基礎科学であると見なされていたが、科学を理論的に研究するのは科学者であるとしても、それを実際に応用するのは、誰が何のために、どのような科学を利用するかである。もしプラグマチズムがそのような科学的研究の実際生活への利用によってその科学的成果の眞理性を問題とするとすれば、そこには何のためにという目的が意識されなければならない。そこに「あるべき」知識の「ありかた」が問題になるので、自然科学が没価値的な研究方法による限り、その科学的研究は誰かによって勝手に利用されることになる。問題はその「誰か」であって、それが企業家であれば経済的利潤のために、政治家であれば権力的支配のために利用されるのであって、それが公害をもたらし、原爆を使用することにもなる。科学研究の立場からはそれに異議を申立てることもでき、また反対運動を起すこともできるのであるが、それに正当な判断を下すのがプラグマチズムの哲学であるとすれば、そこには理論と実践を統一する妥当な価値判断が要求される。自然科学が没価値的な研究方法による限り、自然科学者としてはそれに異議を申立てる資格はないであろうが、プラグマチズムを原理とする科学者ならば当然それに異議を申立てる資格があるはずである。自然科学に対する社会科学は当然その資格を認めてもよいはずであるが、特に教育科学は価値の変革によって社会を発達させ新しい歴史を創造する教育の力を発揮しなければならないのである。

プラグマチズムの主張者であったアメリカの James はドイツ西南学派の価値哲学者である Hugo Münsterberg をハーバート大学の教授に招聘した。彼の心理学原理は活動説(Action-theory)であるが、彼は心理学を因果心理学と目的心理学に分類したが、因果心理学は自然科学的方法による心身関係の説明であり、目的心理学は歴史科学的方法による精神活動を表現する意味の理解で、Dilthey の精神科学的方法による理解心理学であるとも言えよう。そして実際生活の目的から心理学を一般的と応用的に分類したが、それは彼の価値哲学から言えば、心理学的研究の理論と実践で、その関係を精神技術学として統一した(Grundzüge der Psychotechnik, 1914.)。そしてそれによって解決しようとする主たる問題は社会的秩序、健康、経済、法律、教育、芸術、科学であって、教育は精神技術学の一分野にすぎないが、それは主として授業法に関するもので、Dilthey が問題とした教育学的科学としての心理学的研究に相應するものと言えよう。

彼の精神技術学として特に注目すべきは科学の精神技術学で、それでは自然科学、歴史科学、言語学、心理学、哲学、が問題とされていることである。ここに科学哲学としてのプラグマチズムの立場が理解されるので、同じ人間の精神なり意識を問題にしても意識する主体としての人間を超越して意識の内容を客観的実在としてその構成に普遍的法則性を発見しようとする理論を問題とする科学や、その原理を発見しようとする哲学に対して、その法則性を発見しようとする科学者や、その原理を発見しようとする哲学者としての人間の主観的実存である精神的活動に普遍的妥当性を発見しようとするのがプラグマチズムの哲学による精神技術学であるとも言えよう。そこに Kant の実践的見地からの人間学の再吟味が必要となるのであるが、それは Psychologie 即ち精神(psche)の理論(logos)に対する精神の技巧(technè)の学であって、心理学が精神についての理論を問題とする限り、それは心理学者としての主観を超越する精神的活動の必然的法則性を発見するための心理学的研究方法を問題とするのであるが、精神

についての技巧を問題とする限り、それは心理学者としての主観に内在する精神活動の普遍的妥当性を要求するための技術的実行法を問題とするのである。そしてその技術的実行を可能にするためには精神活動についての必然的法則性を根拠とすることが必要であり、そこに理論と実践が統一されるのであるが、それは必ずしも実行を可能にするとは限らず、試行錯誤を必要とするのであり、そこに理論と実践の弁証法的発展が期待されるので、それが発展である限り、それは教育的弁証法であり、教育科学の方法であると言えるであろう。

III. 教育科学の研究法

1. 教育問題の発見法と解決法

わたしの教育科学研究法はすでに発表しているので（教育科学の理念と操作，1956，国土社，教育全書，7．宗像誠也編「教育科学」並びに拙書「日本の教育計画」，1970．）繰返すことを遠慮するが、これまで述べてきた論旨との関連から要旨を述べておく。

教育科学は教育の目的を規範学としての倫理学によって規定し、生徒をその目的に到達させるために生徒の心身発達の可能性に応じて生徒の学習を指導する教師の授業法を論理学、心理学その他の科学の方法によって研究しようとする教育学とは違って教育を一つの社会的事実としてその現象に一定の法的性を発見しようとする教育の科学的研究であるとする立場にも同意することはできない。教育の目的を定めるには何のために教育するか教育そのものの目的を規定すべきで、それを倫理学という特定の学問によることは教育独自の目的性即ち教育の理念を表明することができず、またその目的を達成するために他の学問の方法に依存することは教育の研究は他の学問の応用にすぎなくなり、いづれにしても教育学は規範学としても、また法則学としても独自の学問としては認められない。しかし教育は人間の生活を規定している一つの社会的事実として認めなければならない。しかしその事実は自然の現象とは違って、人間の社会的行動であり、精神的目的活動であり、その目的は社会により、時代によって変遷している。従ってその事実を確認するためには、科学的方法による社会調査を行う必要がある。そしてそれは教育を問題としている社会的活動の調査であって、それでまづ問題になるのは教育の意味であって、教育といっても人々により、社会により時代によって様々な目的や方法で行われているし、行われてきた。その実情を知ることが必要であり、そのために教育の実態調査と変移調査を行う。その方法として問題となるのは調査するものにとっても、調査されるものにとっても調査項目に使用される教育の意味であって、教育に対して養育、育成、養成、教化、教養、啓発、啓蒙、訓練、練成などその目的や方法に相違がある。またそれらに関しての教育機関としても学校、塾などがあり、特に塾の教育的意義は多義的である。これらの調査法としてはその目的と方法の関係から社会的調査法、歴史的記録調査法、比較検討法が研究される。そしてそれら調査の目的はそれによって教育の実情を知ることによって、解決を必要とする問題を発見することで、問題発見の方法として研究しなければならない。

解決を必要とする問題が発見されたならば、それを解決する方法を研究しなければならないが、それが単なる事実として知られるというだけではなく、それをどう解決するかという教育の現状に対する解決しようとするものの教育的態度が問題になる。教育は一つの社会的事実であるとしても、その事実には教育しているものの教育的立場が認められる。それが単なる自然の現象とは違って、それを因果論的に説明し、それに何らかの法則性を発見して見たところで、それだけではその事実をどうすることもできない。教育科学者が自然科学者と同様に没個

値的な自然観からその変化を説明したり、その結果を眺めているだけでは事態はなるようにしか成らないと傍観的態度をとるより仕方がないし、またそれが科学者の立場であると超然的態度をとって自己満足するであろう。しかし科学者といえども人間であり、社会的人間である限り、いわゆる世捨て人として隠遁生活を楽しむ個人主義を徹底しない限り、現実の社会には生きて行けないし、また現実の社会を革新することもできない。マルクスが哲学は世界をさまざまに解釈したが、世界を変革することはできないと言ったのは、人間社会を超越した科学哲学者を皮肉った言葉であるが、それは特に社会を発達させようとする社会人の教育を研究する教育科学者に対してはまる皮肉であろう。要するに社会事実としての教育には矛盾し対立する教育の立場が認められるのであり、少くとも教育の実践を問題とする教育の研究者としては教育する自分の立場を自覚することが必要である。そしてその方法としては矛盾し対立する教育の立場を比較検討して自分の立場を自覚するのであって、それが学問の自由である。少くとも教育を研究する大学の教育としては学問の自由によって教育する立場を自覚させることが必要である。そしてその方法としては矛盾し対立する教育の立場を自由に批判し合い、それによって新しい立場を考え出すこともできるので、学問の自由とは批判し創造する自由で、それが教育的弁証法なのである。大学のゼミナールはこの方法によって学問を発達させる教育の場でなければならない。

教育の場は単なる空間的な場所ではなく、アリストテレスの言うトピカ即ち論点であって、それは場所を表わす *topos* に由来する語で、それが議論することを意味し、それから *Dialektikê* 即ち問題を方法的に取扱う原理の学としての弁証法を発展させたので、弁証法による問題解決の方法として Nicolai Hartmann の問題学 (*Aporetik*) も発展したと言えよう。問題とは行詰り (*aporia*) であり、それを打開するのが弁証法であり問題学の方法であるとすれば、問題解決の方法としては先づ問題の行詰りがどこにあるかを明確にしてその行詰りを打開する方法を科学的に検討しなければならないのであるがそのためには問題に対処するための自分の立場を自覚しなければならないのである。

自分の立場が自覚されると、今まで気づかなかった新しい問題を発見することもできるし、それを解決する方法の目案もついてくる。そしてその問題解決の方法として必要なのはその解決に必要と思われる科学的方法を考えることで、それは問題によってそれを解決するのに必要な科学的方法は違うし、またどのような種類の科学的方法によるかを考えなければならないので、それが問題解決のための研究計画であって、それは単なる理論の応用ではなく、問題の解決を可能にするための科学的計画であって、それは解決すべき問題の性質によって特殊な計画が研究されなければならないので、法則発見のための理論的研究に対して問題解決のための実践的研究の意味の計画研究 *project research* と称せられるのである。教育の実践が教育の計画によるものとすれば教育の実践問題を解決するためには教育の実践は教育計画の研究によって理論づけられるのである。そしてその計画研究としては問題解決のために必要な科学研究が総合されるのであって、それがいわゆる科学の総合的研究体制 *interdisciplinary research system* で学際的研究と称せられているが教育の計画研究もそのような意味で学際的研究でなければならない。従って教育の研究を教育心理学や教育社会学または教育行政学、教育財政学などに分割して研究することは教育の計画研究には役に立たないのである。

それでわたしは 1956 年の論文では教育科学が問題とする教育は 1. 事実としての教育、2. 立場としての教育、3. 問題としての教育とし、その問題を解決する方法として科学の総合

的研究を主張したのである。

2. 大学における教育の研究体系

わたしが北海道大学に教育学部を創設するに当って、その計画を考えたときには、これまでわたしが考えていた教育科学の研究を発展させたいという願望とそれを敗戦日本の再建のための北海道の開発に役立てたいという野心からであった。それでわたしの構想としては何よりもまづ北海道の教育がどのように計画され、それがどのように発展させられてきたかの歴史を明らかにすることが必要であるからそれを研究するために教育史の講座を設けること、そしてそれと関係して北海道における教育の実情を知るために教育調査が必要であり、それに基いて北海道の教育計画を研究しなければならないと考えて教育計画の講座を設けたこと、そしてその計画を実行するためには北海道の開発に重要な役割を果す産業を発展させるための教育を計画しなければならないので産業教育の講座を設けるが、産業は道民の生活を豊かにし道民の福祉を向上するための生活設計を研究するために生活教育の講座を設け、それらの教育計画を道民に理解させ、道民による道民のための開発を推進するためには道民の啓発と教育が必須条件であるからそのための社会教育と学校教育の講座を設け、それらの教育を道民に徹底するためにはそれを行財政的に制度化する必要があるので教育制度を研究するための講座を設け、それに関連して教育施設の講座を設けたいと思ったが認可されなかった。しかし幸に工学部建築学科の協力によって講義を行ったことはあった。そして北海道には未開発の僻地が多く、教育が普及徹底しないことにもよるが特殊教育を必要とする児童が多いのでその研究を推進するために特殊教育の講座を設けることにしたのである。そしてこれらの講座はわたしとしては何々学の理論的体系を作るのではなく、問題解決のための計画研究でなければならないと考えたのである。それで講座名に何々学という学をつけなかったので、文部省は北大の教育学部の講座には学がついていないと皮肉ったそうであるが、これはわたしの教育科学の研究法としての計画研究の考えによるもので、これが恐らくわたしの退職後問題になって伝統的な大学講座制から批判され、改組されるようになったのではないかと思うが、現代の学問的研究、特に理論と実践の弁証法的発展を問題とする教育に関する学問的研究としては反省を必要とするようになってきたのではあるまいか。北大創基百年祭に際して今村学長は専門馬鹿という言葉を使ったが、これは伝統的な大学の学問体系を批判した皮肉であろうが、少なくとも北大教育学部の学問体系ではそのような皮肉は妥当しなかった筈である。それはともかくとして、北大教育学部の創設に当っては他の大学では必ず設置している教育心理学の講座を設けなかったのであるが、教育計画の講座を担当したわたしを始めとして産業教育講座を担当した三井透教授、社会教育講座を担当した留岡清男教授、特殊教授講座を担当した奥田三郎教授はいづれも心理学の専攻者であった。

それはともかくとして、わたしの担当した教育計画の役割としては北海道の教育計画にあったが、それは北海道大学が中核となる教育計画であるとしても、現代では他の大学との協力も必要であると思った。北海道の開発のためには北海道開発法も制定され北海道の総合開発が推進されていた。それで北海道庁ではそのために特別の委員会が設置され、わたしはその教育部會に協力し、北海道の教育計画に関する報告書を作った。ところが北海道開発法では総合開発といってもそれは産業開発のためで、教育、文化に関する開発は除外されていたので、その報告書は無駄ということになった。それは甚だ遺憾というよりも総合開発としては無計画な政策であると思って田中知事にも北海道の教育計画を推進するように勧告したが、駄目で、その

報告書是一片の作文に終わった。しかしわたしは道教育委員会の産業教育審議会の会長として北海道の産業開発のための教育計画を問題として審議を進め、三井教授、留岡教授と共にその計画の実行に努めた。しかし問題は北大教育学部の研究力であって、大学の目的が研究と教育にあるかぎり、研究に専念するわけにも行かないので、わたしたちは教育学部に北海道開発のための教育研究所を設置すべきであると考え、開発教育研究所の設置を文部省に要求したがわたしの在任中は認められず、三井教授が部長のとき産業教育計画研究施設が認められ、留岡教授が施設長を兼ねることになり、その計画研究として女満別での農村生活の教育開発の研究を手始めとして、主として農村、漁村の地域開発の教育計画が進められた。

しかし教育学部での教育研究は学生の指導をも目的としなければならないので、そのためには特別の教育計画が必要であるが、教員の養成を目的とする大学と教育の研究者の養成を目的とする大学ではその指導計画にはそれぞれの特殊性が発揮されてもよいのではないかと思う。現在の大学は大学設置基準の規定によって画一化され、その教育条件の整備において格差を生じてきたのであるが、むしろそれぞれの教育計画において特殊性を発揮しなければならないのである。大学教育の問題点はそこにあると思うのであるが、それをどう改革するかということも大学による教育計画の重要な課題であろう。

3. 教育の計画研究

しかし差当っての教育学部の研究指導の課題は学生の教育科学による教育の計画研究法を指導することではあるまいか。そのためには現実の教育において解決を必要とする問題を発見させ、それを解決する方法を指導することであろう。そして学生の指導は教授が学生と共に研究を計画し、それを実践して見ることで、それは大学院での指導であると言われるかも知れないが、わたしのこれまでの持論としては何れの大学も画一的な教育課程で学生を指導しようとするところに問題があるので、そのために大学院のない大学は大学院の設置を要求して大学の格差を無くしようとし、そのために学生の学力を問題として入学試験によってそれを選別しようとする。そのための受験準備の教育によって普通教育は混迷し、そのために青少年の非行化に拍車をかけ、試験地獄は青少年を自殺へ追いやる教育的悲劇を演ぜさせることになる。そこに教育を荒廃させ、文化を退廃させる大きな原因があるが、それを解決するための教育計画が果して大学で研究されているであろうか。現在の学校特に大学は国民の教養を高めるための教育を普及徹底させるための教育施設ではなく、国民を教育で格づけすることによって社会に教育的特権階級を作っているのではあるまいか。学歴社会の形成は大学による教育的特権の附与とそれを採用条件とする大企業の取引によるともいえるのであって、そのような社会への適応主義的教育では社会に新しい秩序を作る教育の力は期待できないのである。

それで教員を養成し特に教育を研究することを目的とする大学ではこの問題を解決するための教育計画の研究が必要であり、そのためには大学入試の方法をも規定する大学の研究と教育の目的と方法について検討することが必要であるが、差当りの教育問題としては次のような研究を計画し、それを解決するために計画研究委員会を組織し、その研究に学生を参加させることが学生の研究指導にもなるので、それが大学のゼミナールではあるまいか。しかしそのような大学の研究なら教育は一般に国民の教養を高めるといよりはむしろ特殊な問題についての研究者を養成することで、それは国民の一般的教養として求めるのではなく特殊な研究者としての研究能力を高めるのが目的であるから、それを一般国民に普及する必要はないので、そのために学生の学力評価も厳密でなくてはならず、その人数も定員で規定する必要はあるま

い。もしその評価に合格する人数が多ければ、それだけわが国の学術文化の水準を高めることになるわけで、それはわが国の学術政策に関する問題になるが、わが国の学術政策はどこで策定するかが問題であって、ソ連のように科学アカデミーが文部省に対して独立していないので、科学技術庁と文部省の関係、それに関連して日本学術会議と日本学士院との関係が問題であり、特に主たる学術の研究所は大学に設置されており、それらは文部省の所管に属しているが、各省の研究所はそれぞれの官庁に所属し管理されている。これでは学術政策はまとまるはずがないので、従って学術の進歩発達は期待できない。このような事情から差当っての対策としては、学術の研究を主たる目的としてその研究者を養成する大学を学術大学として国民の教育を高めるために国民に開かれる大学とは区別することが必要ではないかと思う。もちろんそれは科学者としてのエリートを教育することになるが、日本の科学水準を高めるためにはそのようなエリート教育は必要であって、例えばソ連がシベリア開発の中心として科学アカデミアによって計画されたノボシビルスクの研究都市は必要な多数の研究所を設置し、それらの研究員を養成するために一つの大学とそれに附属する理数の教育に重点をおいた高等学校を設置している。そしてその生徒を選定するためには6ヶ月を要すると言っていた。それは単なる入学試験ではなく、将来の科学者、研究者として必要な学力を身につけるためには、それに必要な教育が計画されなければならないが、それをその学校で計画した指導法によって実際に他の学校で指導してみた結果によってその学力を評価するのであるから一学期6ヶ月はかかるわけである。いまわが国では大学入試の方法が問題になり国大協によってもその改革法が提案されているが、国民に開かれた大学のためならば大学教育を受ける資質があると評価されたものには大学へ入学する権利を認め、国民としての教養を高めるように指導してみて、学生にその意欲がなく、またその大学での教育では応わしくないと評価されたならば他の方法で教育を受けさせるように指導するのが国民に開かれる大学の教育的役割であろう。すべての国民はその能力に応じてひとしく教育を受ける権利を有するのである。この権利を認めないのが選別による能力主義の教育であるが、個別的な学習の指導によって個性を伸ばして行く教育はそれがエリート教育であるにしても、養護教育であるにしてもその能力に応じてひとしく教育を受ける権利が保障されるのであって決して選別による能力主義の教育とは言えない。能力の選別が問題になるのはその利用目的にあるので、指導方法によるのではない。

教育の荒廃を問題とするその根本的解決は大学教育の改革にあるが、それに関連して差当り解決を必要とするのは次のような問題であろう。

1. 地域計画、特に村づくり教育の問題。

産業教育と生活教育の関係から生産技術と生活設計の教育に関する教育計画の研究。現在では特に公害教育の問題で、その教育方法としては学校教育と社会教育との関連が問題。

2. 幼児教育としての保育一元化の問題。

教育と福祉の関係について特に教育行政と厚生行政の関係を問題としての教育計画の研究。

3. 高校全入を問題としての Secondary education for all を如何に実現するかの問題。

4. 一般的には教育課程の改造、特に特殊教育と関連させ個別学習指導計画の研究。

5. 教育制度の問題として、教育の中央集権と地方分権制の関係から文部省と教育委員会の関係についての問題点を明かにし、それを解決するための教育制度のあり方を比較教育の方法によって検討し、そのあるべき姿を提案する。