

【原著】

# 1880～1930年代日本の教育学における科学的基礎づけ問題 ——教育事実の実証的研究の問題化と「教育科学」・「日本教育学」の制度化——

白 石 崇 人

The Problem of Scientific Evidence in Japanese Pedagogy in the 1880s and 1930s:  
Problematization of Empirical Research on Educational Facts and  
Institutionalization of “Educational Science” and “Japanese Pedagogy”

Takato Shiraishi

## は じ め に

本研究の目的は、19世紀末から20世紀初頭の教育と科学の思想史研究の一環として、1880～1930年代日本の教育学が直面していた科学的基礎づけの問題について、その内実と変遷とを明らかにすることである。

1990年代後半から現在にかけて世界的に行われている Evidence-Based Education (EBE) をめぐる論争は、教育学の存在意義を問い直す契機となった教育学史上重要な事件である<sup>1</sup>。その論点は多岐にわたるが、その中心は教育学研究・教育研究の科学的基礎づけの質に関わる問題である<sup>2</sup>。教育学史において、研究の科学的基礎づけの質が問題になったのは EBE 論争が初めてではない。ドイツやフランスでは、19世紀以降に教育学の科学的基礎づけが問題となり、哲学の再編や経験主義的・実証主義的教育科学の成立を導いたことは周知の事実である<sup>3</sup>。EBE 論争は、教育学における科学的基礎づけの問題が再燃した事件なのではないか。EBE 論争を教育学史の中に位置づけるには、かつて教育学における科学的基礎づけがなぜ問題になり、どのように問題となったかについて研究することが欠かせない。筆者は、かつて1880～1900年代日本の教育研究史を総括して、EBE 論争を「教育研究における科学性追究の歴史」に位置づけようとした<sup>4</sup>。その中で、教育学の科学化が1900年代に進められたことや、教育政策に関する科学性の追究が1880年代に確認できたこと、科学的根拠に基づく教育実践の追究が教師に期待された

1 EBE の歴史については、国立教育政策研究所編『教育研究とエビデンス—国際的動向と日本の現状と課題』明石書店、2012年などを参照。その論争については、次を参照。日本教育学会編『教育学研究』第82巻第2号、2015年。および、杉田浩崇・熊井将太編『「エビデンスに基づく教育」の関を探る—教育学における規範と事実をめぐる—』春風社、2019年など。

2 ここでいう「科学的基礎づけ」とは、事実（経験）に基づく実証的研究方法の導入や、研究成果の根拠における非・反権威主義や反証可能性などの実装を指すこととする。EBE では、教育実践・政策の基礎づけとして権威的な教育言説を避け、実証的方法を階層化して科学的基礎づけの質を高め、教育学や教育実践・政策の改革を推し進めようとしてきた。

3 例えば、小笠原道雄編『ドイツにおける教育学の発展』学文社、1984年を参照。

4 白石崇人「明治日本における教育研究—教育に関するエビデンス追究の起源を探る」杉田浩崇・熊井将太編『「エビデンスに基づく教育」の関を探る—教育学における規範と事実をめぐる—』春風社、2019年、281～314頁。

ことなどを明らかにしたが、1900年代以降にその科学性追究の動きがどのように実を結んだかについては後の課題に残していた。

日本教育学史研究において、教育学の科学的基礎づけの問題はどのように研究されてきたか。海後宗臣の研究（1940）では、主に欧米から移入された教育学説の変遷を中心に日本教育学史が描かれ、「自然科学的教育観」や「自然科学の近代思想」によって教育を問題にしたものとして社会的教育学と実験教育学を取り上げ、大正期にこれらの「自然科学主義」を批判して人格的教育学や新カント派の教育学、デューイの教育学、精神科学・文化教育学が現れたことを明らかにした<sup>5</sup>。稲垣忠彦編（1972）は、学説移入中心に描かれてきた従来の研究を批判する立場から、教育の事実（実践）と理論との関連や、カテゴリーの形成・設定、研究方法の自覚という視点から日本教育学史を研究した<sup>6</sup>。稲垣編は例えば、伊沢修二『教育学』から始まる学校教育学の制度化や、その批判に基づいて教育の事実を研究する科学としての教育学建設を目指した澤柳政太郎『実際の教育学』の評価、1930年代のアカデミズムや欧米的教育科学論紹介、生活教育論、教育科学研究会における教育の事実・実践と緊張関係をともなった教育本質論の評価などを行った。その後、佐藤広美（1997）や民間教育史料研究会（1997）によって、阿部重孝や教育科学研究会などの教育科学が多角的に研究され、その教育技術・内容・課程研究や教育政策に対する関与などが明らかになった<sup>7</sup>。また、木村元（2005・2011・2012）は、教育の社会史および「教える－学ぶ」関係を成立させる反省的思惟としてのペダゴジーの観点から、1930年代を中心に「講壇教育学」の変容や教育科学について研究した<sup>8</sup>。小笠原道雄ら（2014）は、吉田熊次・篠原助市・長田新の科学との向き合い方や京都学派の影響などについて思想史的に研究し、その再評価を行った<sup>9</sup>。橋本美保・田中智志編（2015）や橋本美保編（2018）は、思想史・受容史の立場から大正新教育思想を研究し、教育が科学と向き合う上で生命思想が重要な位置にあったことを明らかにした<sup>10</sup>。橋本美保・遠座知恵（2019）は、北澤種一や及川平治が「実家」の立場から実験的研究に取り組んでいたことを明らかにした。その他、多くの学者・学説の個別研究の中で、教育学の科学的基礎づけに関する言及は数え切れないほど存在する。

以上のように、先行研究によって日本教育学史における科学的基礎づけの事実は明らかである。先行研究に見られる傾向を整理すると、学説輸入中心の「追いつき史観」を批判・拒否しつつ、欧米の科学史・哲学史・教育学史と関連させながら、社会史・思想史・受容史の方法によって日本の教育学の主体性や独自性を明らかにしようとする傾向を確認できる。その一方で、教育の事実 に即した教育学研究の登場を高く評価し、いわば「教育学の科学化」の歴史を描いて、哲学的・本質論的研究を机上の空論と見なして克服対象として捉えがちである。また、逆

5 海後宗臣『日本教育小史』日本放送出版協会、1940年、109～141頁。

6 稲垣忠彦編『近代日本教育論集8 教育学説の系譜』国土社、1972年、9～40頁。

7 佐藤広美『教育科学—戦前教育科学研究会における「教育改革」の研究』大月書店、1997年。民間教育史料研究会編『教育科学の誕生』大月書店、1997年。

8 木村元「教育実践と教育学の新展開の諸相—ペダゴジーの新たな段階をめぐる」木村元編『人口と教育の動態史—1930年代の教育と社会』多賀出版、2005年、539～612頁。木村元「1930年代の教育学の場と課題」駒込武・川村肇・奈須恵子編『戦時下学問の統制と動員—日本諸学振興委員会の研究』東京大学出版会、2011年、253～291頁。木村元・菊池愛美「学校教育学の隆盛とペダゴジー—講壇教育学の展開を踏まえて」木村元編『日本の学校受容—教育制度の社会史』勁草書房、2012年、323～361頁。

9 小笠原道雄・田中毎実・森田尚人・矢野智司『日本教育学の系譜—吉田熊次・篠原助市・長田新・森昭』勁草書房、2014年。

10 橋本美保・田中智志『大正新教育の思想—生命の躍動』東信堂、2015年。橋本美保『大正新教育の受容史』東信堂、2018年。

に哲学的・本質論的研究の意義を強調し、教育の事実在即した研究を時局迎合的な擬似政策科学と論難する研究もある。しかし、欧米の哲学的研究は自然科学の影響を受けて19世紀以降大きく変容し、人間を対象とする人間学として方法論を追究し、場合によっては科学（社会科学、精神科学、文化科学など）を名乗ることもあった。実証研究の立場からも事実在即した研究の限界を自覚していた学説は少なくない。また、科学的研究が無条件には肯定されなくなった現代において、「科学」の内実を問わない研究は成り立たない。本研究ではこれらの課題に即して、史料を駆使して日本教育学史研究を進めたい。

日本で一つの学問として教育学が制度化され始めたのは、1880年代である<sup>11</sup>。1890年代にはヘルバルト派教育学の受容によって、ドイツの科学的教育学の影響を受けた。また、1890年代後半にはアメリカの児童研究を受容し始め、1900年代にはドイツの実験教育学や社会的教育学を受容し、日本の教育学は実証的・経験的科学の影響を受け始めた。続いて1910・20年代になると、新教育運動の内外で、アメリカ・ヨーロッパの生命哲学や実証的・経験的科学、ドイツの新カント学派や精神科学・文化科学の影響を受けていく。このように、日本の教育学は、16・17世紀からヨーロッパで始まった近代科学の学問運動に、19世紀末から20世紀初頭、すなわち1890年代から1920年代の間により追いついたと思われる。しかし、19世紀末から20世紀初頭にかけての近代科学をめぐる論争は極めて活発であり、日本の教育学は追いついただけでは済まなかったと思われる。また、日本独自の立場を模索し、独自に科学としての教育学を確立していく必要があった。1910・20年代には独自の実践研究が各地で行われ、1930年代には社会科学や統計的・実証的研究に基づく教育科学が日本に生まれた<sup>12</sup>。教育学の科学的基礎づけの歴史において重要なのは1890年代から1920年代であるが、その前後の経緯を踏まえなければ十分な研究はできない。したがって、本研究は、1880年代と1930年代を視野にいれながら1890年代から1920年代を中心に対象とする。また、同時代の欧米における科学史・教育学史等に必要な限りで言及し、日本の教育学が置かれた国際的背景をも対象としたい。

## 1 教育学における科学的関心の芽生え—1880～1890年代前半

### (1) 英米由来の心理学的教育学と教育学会—1880年代

日本における「教育」概念は、古くは『孟子』にまでさかのぼるが、18世紀末以降に「教化」に近い意味で限定的に使われ始め、19世紀後半に至って「education」、「Erziehung」、「éducation」の訳語として定着したものである<sup>13</sup>。「教育」が「education」の訳語として登場し始めたのは幕末・明治期の頃だが、1870年代においてはその地位はまだ不安定であった。例えば、洋学者の箕作麟祥が、1873（明治6）年にウィリアムス・チェンバース（William Chambers, 1800-1883）らの *Chambers's Information for the People* の education の一部を訳した時は『百科全書 教導説』として出版したが、1883（明治16）年に『百科全書 教育説』と改

11 師範学校の教育学教育を含めるならば、1870年代末には教育学の制度化が始まったと言うべきかもしれない。しかし、科学の制度化の指標は、一般的には大学における学問教育の開始を指すので、ここでは帝国大学における教育学教育の開始を指標として、1880年代を始期としたい。議論が必要である。

12 1930年代の教育科学は、社会科学や総力戦体制構築の取り組みの影響を強く受けて誕生した。これは多くの課題をもって生まれたものである。そのため、1930年代の教育科学について、本稿は教育学と科学との結合の画期の一つとして見ているが、日本の教育学史の進展の頂点とみるつもりはない。

13 平田諭治「『日本』『学校』『教育』の概念系」（宮寺晃夫・平田諭治・岡本智周『学校教育と国民の形成』講座現代学校教育の高度化25、学文社、2012年、58～69頁）がよく整理されていてわかりやすい。

題されて出版された。「教育学」については、1870年代末以降、まず師範学校の学科課程の中に位置づけられ始めた。特に、1879（明治12）年、官立東京師範学校がアメリカ留学帰りの伊沢修二校長補・高嶺秀夫校長補心得によって改革されたことが重要な画期であった<sup>14</sup>。心理学、実地授業、各科教授術などとともに、教員養成に必要な学科として「教育学・学校管理法」が確立された。これと同様の学科課程が明治14（1881）年の師範学校教則大綱に取り入れられると、全国の師範学校で教育学が教えられ始めた。

1882・83（明治15・16）年、伊沢修二（1851-1917、当時は文部省官僚）の『教育学』が出版された。この本は「教育学」の名を冠した日本初の著作である。伊沢『教育学』は、東京府の教員たちに講習するために著したものであり、全国の師範学校で教育学の講義に使用された。伊沢『教育学』は、アメリカ・ブリッジウォーター師範学校長のアルバート・ボイデン（Albert G. Boyden, 1827-1915）の心理学講義の一部を中心に訳したものであった<sup>15</sup>。この書は総論、知育、徳育、体育の全4篇で構成され、総論において、「教育」を「完全ナル人物ヲ養成スルノ術」と定義し、教育を学ぶには心理学と体育学に基づかなければならないと主張した<sup>16</sup>。例えば、第1篇ではまず知情意の区分を述べ、直感力・表現力・再現力・省察力の4つの心理的力について論じており、心理学の概念をそのまま知育の概念としている。この心理学はどのような心理学であったか。本書はその序において、次のように述べている。

抑心理ノ学タル其理頗ル高妙幽微ニ涉リ、古今諸大家ノ説ク所、一軌ニ帰着セザルモノ多シ。殊ニ近年ニ至リテハ、理学諸科、皆旧来ノ面目ヲ変改シ、漸ク新説ヲ主張スル者少カラズ。心理ノ学ノ如キモ、亦自ラ新奇ノ説ナキニ非ズト雖モ、斯ノ如キ理論ハ多ク哲學家、若クハ理學家ノ幽微ヲ探リ、毫厘ヲ争フノ類ニ属シ、其異聞ノ弁ノ如キハ、実地教育ニ影響ヲ及ボスコト蓋シ鮮シ。

このように、伊沢は、当時の科学や心理学において「新説」が現れていることを把握していた。アメリカでは、1870年代後半以降、ウィリアム・ジェームズ（William James, 1842-1910）やチャールズ・パース（Charles S. Peirce, 1839-1914）によって実験心理学の研究が始まっていた。おそらく伊沢の把握した「新説」には、これらの研究成果も含まれたと思われる。つまり、伊沢は、1870年代アメリカの心理学の変革を「新奇ノ説」の含まれた論争的な動向として捉え、その論争は哲学者・科学者の範疇に属するとして研究の外に置いた。しかも、論争的な新説は「実地教育」に影響の少ないものとして、その未研究を正当化したのである。伊沢『教育学』における科学に対する関心は、確立された心理学の体系的知識にあり、その論争的性格は意識的に捨象されていた。

1882年、日本の教育学にとってもう一つ重要な事件が起こった。西村貞（1854-1904、当時は文部省官僚）を会長とした東京教育学会（のち大日本教育会・帝国教育会）の創設である。西村は、『東京教育学会雑誌』第1号の巻頭で、イギリスの「教育学開進会社」におけるアレクサ

14 水原克敏『近代日本教員養成史研究—教育者精神主義の確立過程』風間書房、1990年。

15 伊沢『教育学』の詳細については、森田尚人「伊沢修二の『進化原論』と『教育学』を読む—明治初期教育学と進化論」『彦根論叢』383、滋賀大学経済学会、2010年、1～31頁を参照。また、A・G・ボイデンについては、次を参照。Boyden, Arthur C., "Albert Gardner Boyden and the Bridgewater State Normal School: A Memorial Volume" (1919). Histories of Bridgewater State University. 3. [https://vc.bridgew.edu/bsu\\_histories/3](https://vc.bridgew.edu/bsu_histories/3), 2020.10.26閲覧。

16 伊沢修二『教育学』丸善商社、1882・83年。



ンダー・ベイン (Alexander Bain, 1818-1903) の演述大意を紹介して「教育ハ則一ノ理学〔サイエンス〕ナルコト」を主張し、東京教育学会の創設にあたった<sup>17</sup>。ベインは、心理学雑誌 *Mind* を創刊し、アバディーン大学に勤めて生理学に基づいた心理学を提唱した心理学者であった。西村は1878 (明治11) 年からイギリスに留学し、グラスゴー師範学校で学修した後、1880 (明治13) 年に帰国した。ベインが *Education as a science* を著して科学としての教育を論じたのが1879年であったが、そのとき西村はイギリス留学中であった。イギリスでは、カレッジ・オブ・プリセプターズの教育学者ジョゼフ・ペイン (Joseph Payne, 1808-1876) などが1871年に心理学に基づく「教育の科学」(the science of education) を提唱していたが<sup>18</sup>、西村は心理学者ベインを引いて「科学としての教育」(education as a science) について論じた。両者の違いについては不明だが、ひとまず注意しておきたい。さて、西村は、科学研究の成果が人間の福祉を導いてきたと理解し、教育の科学的地位を高め、教育の真理を明確にすることを目指していたが、そのねらいとして教育に関する妄説や不毛な議論をなくすことを挙げていた<sup>19</sup>。しかし、専門家による議論・論争に対しては積極的であった。東京教育学会は1883 (明治16) 年に大日本教育会に改称再編されたが、西村は1887 (明治20) 年末以降にこの会の組織改革の中心人物となって「研究」の事業化に尽力した<sup>20</sup>。1888 (明治21) 年、西村は大英学術奨励会 (British Association for the Advancement of Science) をモデルに大日本学術奨励会構想を発表し、大日本教育会をその一部として普通教育の振興を図ろうとした。西村は大日本学術奨励会に期待される効果として、①国民に対する科学の価値の啓蒙、②研究上における各専門領域の相互刺激による科学の全体的発展、③科学・科学者の政治的地位の向上、④研究成果の利用機会の高まりを挙げた<sup>21</sup>。

以上のように、1880年代日本では、米英の心理学的教育学を受容する過程で、科学に対する関心が芽生えた。また、国民啓蒙や研究の相互刺激、学問の地位向上、研究成果の利活用などに関する科学の社会的機能に西村が注目し、大学における教育学の制度化よりも教育学会の結成を先行させた。なお、逼迫する教員養成の課題に対応するために確立された体系的知識を急いで求めたことが、当時進展を始めていた実験心理学から目をそらす働きをしたことは注意を要するだろう。また、科学的基礎づけは心理学そのものに求められており、教育学としての科学的基礎づけに関心が向けられたとは言いがたかった。

## (2) ヘルバルト派科学的教育学の受容—1880年代末～1890年代前半

大学初の教育学教育は、1888 (明治21) 年、エーミール・ハウスクネヒト (Emil Hausknecht, 1853-1927) が帝国大学の文科大学、および特約生教育学科の学生に対して始めた教育学の講義であった。しかし、ハウスクネヒトは、大学で講義できるアカデミックな教育学者としてではなく、中等教育の教職経験者として招聘された<sup>22</sup>。ハウスクネヒトはヘルバルト派のヘルマン・

17 西村貞「教育学ヲ論ス」『東京教育学会雑誌』第1号、1882年6月、2～3頁。

18 本多みどり「イギリスにおける「教育学教授」誕生の背景—「教育の科学」という言説に着目して」教育史学会『日本の教育史学』第62集、2019年、86～99頁。

19 西村貞『小学教育新篇講義録』第1篇、金港堂、1884年、1～3頁。

20 白石崇人「1880年代における西村貞の理学観の社会的役割：大日本学術奨励会構想と大日本教育会改革に注目して」日本科学史学会編『科学史研究』第47巻 No. 246、2008年、65～74頁。

21 西村貞「大日本学術奨励会ヲ興ス可キ時節既ニ到来シタリ」『大日本教育会雑誌』第73号、大日本教育会、1888年3月、162～170頁。

22 寺崎昌男・竹中暉雄・樽松かほる『御雇教師ハウスクネヒトの研究』東京大学出版会、1991年。

ケルン（Hermann Kern, 1820-1891）の教育学を主に講じ、ツィラーやラインの学説の影響も受けていたという。1890（明治23）年に日本を離れるまで、帝大にあって多くの日本人ヘルバルト派教育学者を育てた。ヘルバルト派教育学は、ハウスクネヒトの講義をきっかけにして、日本人研究者によって多くの翻訳書・研究書を通して紹介され、教員講習を通じて普及した。ハウスクネヒト離日後は、日高真実（1864-1894）が1892（明治25）年に帝国大学文科大学教授に就いた。日高はドイツ留学中にフリードリッヒ・パウルゼン（Friedrich Paulsen, 1846-1908）などに師事し、国家・社会・個人との関係から教育を論じたため、「社会的教育学の先駆」と言われる<sup>23</sup>。しかし、在職1年半で病気のため依願免官となり、教育学史の一潮流を作ることはできなかった。日高の離職・死去後、帝大の教育学専任教授の不在が続き、帝大の教育学教育は兼任講師によって続けられた。

ヘルバルト派教育学は、ドイツにおいて「科学的教育学」（Wissenschaftliche Pädagogik）とも呼ばれ、教育の目的論を倫理学に、方法論を心理学に基づいて構成した。谷本富（1867-1946、高等師範学校教授）は、『科学的教育学講義』（1895）において、トゥイスコン・ツィラー（Tuiskon Ziller, 1817-1882）が「科学的教育学会」を創立し、「教育学を一個の純然たる科学に成し遂げん」と努めたことに言及して、ヘルバルトおよびヘルバルト派教育学の科学性について解説した<sup>24</sup>。特に、ヘルバルト（Johann Friedrich Herbart, 1776-1841）が他の教育学者と異なり、独自の心理学をもって教育学の基礎としたことを「其の教育説の科学的と称せらるゝ、所以」とした。そして、科学的教育学を系統的教育学と歴史的教育学に分け、心理学は倫理学とともに系統的教育学を補助して、教育の目的と人間精神の性状を明らかにするとした。谷本は、ヘルバルト派教育学が体育を軽視していたことや、ツィラーが宗教学を教育学の基礎に定めようとしたことに反対し、その代わりに体育に生理学の補助をあて、開化史的段階に基づく感情教材の選択に国史学の補助を加えるべきことを主張した。また、ヘルバルト派がキリスト教やドイツ文化に基づいて感情教材を選択したことを批判して、日本史を標準にして感情教材として「帝威漸く八紘に光宅する事を示す」ことを主張した。これらは、ヘルバルト派教育学を日本の事情に適合させようとした努力の現れと言える。

ヘルバルト派教育学の受容を検討する場合、その理論を科学的に補強したヴィルヘルム・ライン（Wilhelm Rein, 1847-1929）の受容が重要である。ラインは、教育学ゼミナールと附属学校を備えた大学における教員養成を主張し、教育学の体系化に尽力した。1890年代においてラインの学説を紹介したものに、能勢栄（1852-1895、元師範学校長・元文部官僚）の『莱因氏教育学』（1895）がある。この書は、教育学を系統的教育学と歴史的教育学（教育史）に分け、系統的教育学を理論教育学と実践教育学に分けた上で、このうちの理論教育学について教育目的の理論（目的学）と教育方法の理論（方法学）に分けて論じた<sup>25</sup>。理論教育学は、第一に「如何に教育の目的が倫理学より発源せられたるかを示す」ことを問題とし、その次に「心性の食物の選択順序、及び用意が如何に心理学上の法則に適合せられ得るかを示す」ことを問題とした。心理学については、「人の内界の生活を支配する所の法則を論究する科学」と定義した。また、ヘルバルト派におけるラインについては、ヘルバルトには「理論に傾きて実用に欠くる所」があり、ツィラーが応用を試みたが不十分であり、シュトイには「誤解」があったが、ラインに至って「初めて理論と實際とを十分に結合」したと評価した<sup>26</sup>。また、イエナ大学の教育学

23 平田宗史『日本の教育学の祖・日高真実伝』溪水社、2003年。

24 谷本富『科学的教育学講義』六盟館、1895年、23～26頁。

25 能勢栄『莱因氏教育学』金港堂、1895年、21頁。

26 能勢、前掲、15頁。なお、シュトイの「誤解」については何を指しているか不明。

ゼミナールを担当し、附属学校の長を兼ね、ヘルバルト派教育学を実地に応用した人物として把握した。大学における教育学の制度化やそのための教育学の科学的基礎づけ、理論と実際とが密着・結合した教育学を導入するために、ラインの学説が選択されたことがわかる。

以上のように、1880年代末から90年代前半にかけて、ヘルバルト派教育学の受容が行われた。教員養成・現職教育による着実な定着に対して、帝国大学における教育学の制度化は試みられたものの、教育学の学問的位置づけは極めて曖昧であった。そんな中で、ヘルバルト派教育学は「科学的教育学」として選択的に受容された。そこには、日本の事情に合わせて学説を調整することや、理論と実践との結合、大学における教育学のあり方への関心が芽生えていた。

## 2 科学論争時代における教育学の模索—1890年代後半～1920年代前半

### (1) 教育学の科学的基礎づけの問題化—1890年代後半～1900年代

19世紀後半以降、欧米諸国では、自然科学研究の広がりや深まりによって実証主義・経験主義が発展した。その一方で、自然科学批判を通して文化科学や精神科学、社会科学などが成立していった。特に1870年代以降の科学をめぐる論争は激しくなった。心理学では、実験心理学が成果を上げ始め、従来の啓蒙的・哲学的学説を一新していった。哲学では、新カント派や精神科学によって認識論や倫理・価値・文化・歴史などの哲学が見直され、科学の基底としての哲学が模索された。1890年代以降には実証主義的な社会学が本格的な研究を開始した。これらの研究や論争が進展する中で、しばしば教育学の科学的基礎付けも問題となった。ドイツでは、19世紀半ばから学校教育の改革が進められ、ヘルバルト派教育学が改革理論として普及し、国際的にも普及していった。そのため、教育学批判はヘルバルト派批判を避けられなかった。しかも、その方法論の基礎であった心理学は実験心理学の洗礼を受け、目的論の基礎であった倫理学も社会的・歴史的経験の科学的探究を目指す文化科学・精神科学・社会科学などの進展によって見直しが進められていた。批判は、ヘルバルトの心理学・倫理学の先験性とそれを理論的基礎とするヘルバルト派に集中した。ラインは応答を続けたが、ヘルバルト派の「科学的教育学」としての地位は崩れていった。

日本では、1890年代以降の留学生たちが上記のような科学史的文脈のなかで教育学を学んで帰国し、ヘルバルト派教育学批判や新しい教育学の動向を紹介するようになった。例えば、谷本富、熊谷五郎、吉田熊次などが、ヘルバルト派教育学批判をともなってドイツの社会的教育学を受容し始めた。例えば、フリードリヒ・シュライアマハー (Friedrich Schleiermacher, 1768-1834) や、パウル・ベルゲマン (Paul Bergemann, 1862-1946)、オットー・ヴィルマン (Otto Willmann, 1839-1920) などの学説が受容され始めた。谷本富は1898 (明治31) 年に、ヘルバルトの依拠する心理学を「個人的心理学」と見なし、ロックやルソー、ペスタロッチーなどの教育思想も個人主義として批判して、社会的教育学 (谷本の用語だと「国家的教育学」) を主張し、フィヒテとシュライアマハーをその元祖として紹介した<sup>27</sup>。その後、大瀬甚太郎 (1866-1944、東京高等師範学校教授) が1900 (明治33) 年にシュライアマハーを訳し、前の世代が学んだことを後の世代に伝達するときの倫理的影響・法則を試験するところに倫理学に対する教育の科学研究の問題があるという指摘を紹介した<sup>28</sup>。大瀬は、ルソーやペスタロッチー、ヘルバルトなどの教育学を個人主義的なものとして批判し、これに代わるものとしてシュライア

27 谷本富『将来の教育学——一名国家的教育学卑見』六盟館、1898年、16～55頁。

28 大瀬甚太郎『シュライエルマッヘル氏教育学』育成会、1900年、22～24頁。

マハーやヴィルマン、パウル・ナトルプ（Paul G. Natorp, 1854-1924）の社会的教育学を受容した<sup>29</sup>。個人主義的教育学を措定してその対比の中で社会的教育学を論じる論法はベルゲマンの受容にも見られたが、吉田熊次（1874-1964、当時は東京帝国大学大学院生）が1901（明治34）年にベルゲマンを訳して、教育学の科学的基礎として自然科学的・進化論的な世界観や倫理学説を位置づけるその学説を紹介した<sup>30</sup>。ヘルバルト派は、倫理学と心理学とによって教育学の科学的な基礎付けとしてきたが、この時期の社会的教育学はその点を批判していた。社会的教育学は、ヘルバルト派の個人主義的傾向と教育学の科学的基礎づけを問い直す格好の新学説として受容された。

また、1900年代に入ると、実験教育学の受容が始まった。実験教育学は、自然科学的な実証主義の立場に立って実験・観察による教育学研究を目指し、1900年代以降のドイツを中心に、活発な研究成果を挙げ始めていた。その中心人物は、エルンスト・モイマン（Ernst Meumann, 1862-1915）とヴィルヘルム・ライ（Wilhelm August Lay, 1862-1926）であった。1901年、大瀬甚太郎が日本で初めてモイマンの学説を紹介した<sup>31</sup>。1906（明治39）年以降になると、実験教育学は、吉田熊次や小西重直（1875-1948、当時は広島高等師範学校教授）、乙竹岩造（1875-1953、当時は東京高等師範学校教授）らによって本格的に受容された。乙竹（1908）は、教育科学を「事実的記載の部面」と「規範的系統的部面」に分け、実験教育学をこのうちの「事実的記載的部面」を構成するものとし、実験教育学がなければ「規範的系統的部面」は成立しないとして、「規範的系統的部面」の基礎をなすとした<sup>32</sup>。一方、大瀬（1901・03）は、教育目的論に社会的教育学の方法を適用し、教育方法論に実験教育学の方法を応用して、倫理学・心理学から独立した一つの科学としての教育学を構成しようとした<sup>33</sup>。また、吉田（1906）は、「教育の如きは事実を離れて学理あることなし」として、我が国における教育の実験的研究の必要を認めながらも、その研究成果は事実の説明に止まり、教育の事項を規定する「教育全般の原理」とは異なるため、「教育学の材料を確実ならしむるに止まり、教育学そのもの、本領に進むこと能はざる性質のもの」として実験教育学の限界を強調した<sup>34</sup>。小西（1908）は、科学を自然科学と精神科学とに分けて教育学を精神科学とし、精神科学を説明的科学と規範的科学とに分けて教育学を規範的科学として、教育学は「実際の応用を眼中に置いて規範を設くるもの」であって、「徹頭徹尾知的詮索」である心理学と研究態度を異にしていると捉え、実験心理学者の研究のみに依頼せずに、教師自ら研究者として被教育者の精神活動を実験的に研究することを推奨した<sup>35</sup>。このように、実験教育学は多様な立場から受容された。そこには、教育事実の記載によって教育学全体を基礎づけるものとして捉える立場（乙竹）や、教育学を教育目的論と教育方法論とに二分して教育方法研究のみに適用する立場（大瀬）、事実に基づく学理を研究する上での意義を認めつつ教育学の本領に達することができない限界を強調する立場（吉田）、実験心理学との境界をもっと明確に引こうとする立場（小西）などがあった。

29 大瀬甚太郎『実用教育学』成美堂、1901年、6～9頁。

30 吉田熊次『ベルゲマン氏社会的教育学及進化的倫理学』育成会、1901年。

31 白石崇人「明治30年代半ばにおける教師の教育研究の位置づけ—大瀬甚太郎の「科学としての教育学」論と教育學術研究会の活動に注目して」教育史学会編『日本の教育史学』第60集、2017年、19～31頁。

32 乙竹岩造『実験教育学』目黒書店、1908年、123～124頁。

33 大瀬甚太郎『実用教育学』成美堂、1901年。大瀬甚太郎・中谷延治『教育学及研究法』教育研究叢書、同文館、1903年。

34 吉田熊次「実験的教育学とは何ぞ」教育學術研究会編『教育学界臨時増刊 輓近學術の進歩』同文館、1906年、487～490頁。

35 小西重直『学校教育』博文館、1908年、65～78頁。



日本の教育学は、1890年代後半以降、社会的教育学の受容によって、ヘルバルト派教育学の科学的基礎づけの質や、心理学・倫理学をそのまま教育学の科学的基礎づけとする研究姿勢を批判的に捉えられるようになった。1900年代に入ると、実験教育学の受容が行われた。このときそれまでの受容対象と異なった点は、実験教育学は欧米においても賛否両論があり、激しい論争を引き起こしていた点にある。日本の教育学も論争を避けられなくなった。しかも、規範や教育原理に関する独立した科学として教育学が定義されるようになったために、倫理学や心理学などから補助を受けるとしても、単純に他の科学の研究成果そのままを取り込むことができなくなった。大学では、1906（明治39）年に谷本富が京都帝大教授となって教育学教授法講座を担当し、1907（明治40）年には吉田熊次が東京帝大文科大学助教授となって教育学講座を担当することになった。大学における教育学の制度化が本格的に始まり、教育学とは何かという問いを避けられない時代が到来したのである。このような状況の中で、1909（明治42）年、澤柳政太郎（1865-1927、元文部次官）の『実際の教育学』が刊行され、その教育事実に基づく教育学構想をめぐる激しい論争が引き起こされた。澤柳の問題意識はあくまで日本の教育事実の解明にあり、日本の教育学が明らかにすべき教育問題の体系的な提起にあった<sup>36</sup>。実験教育学の受容が日本独自の事実に配慮しつつも、その主な関心は人間共通の無国籍的・一般的な児童学・教育学の確立にあったことを考えると、澤柳が日本の児童や教育の現実に基づく教育学研究を徹底しようとしたことは画期的なことであった。

なお、以上のような日本独自の教育学が構想される中で、教師の研究者化が教育学の側から意識的に要求されたことも見逃せない事実である。1901年以降、大瀬甚太郎が実験教育学の受容を背景にして、教師を教育方法研究者に位置づけて教育学研究に取り込もうとした<sup>37</sup>。小西重直や澤柳政太郎も、同様に教師の研究者化を奨励した<sup>38</sup>。欧米や他の科学から既存の学説を輸入するだけでは教育学の研究ができなくなり、日本の教育の事実に即して研究することの重要性が高まった結果、教師たちにその研究者となることが求められたのである。ただし、教師たちは、1880年代頃から、教育会や授業批評会などにおいて単独または退職教員や教育行政官、学者などとの共同で実地研究や政策研究を行っていた。教師たちの教育研究はすでに独自の歴史と実績、組織を有していたのであり、すべてを教育学に吸収することは困難なことであった。1910年代における「実際家」の形成は、教育学と教師たちの教育研究の歴史の両面から理解されなければならない。

## （2）実証的・哲学的研究の相補的發展と日本独自の教育学—1910～20年代前半

1910年代に入ると、教師たちの間に、自らを「実際家」と位置づけ、「学者」と協力して「実地的研究」に取り組もうとする教育学研究の立場・態度が一般化した<sup>39</sup>。加えて、外国からの教育学説の「流行」的な受容を憂慮する声も一般的に見られるようになり<sup>40</sup>、教育の事実に即した科学的研究の必要性が主張された。また、既存の理論学習に止まらず、そこから一歩踏み

36 澤柳政太郎『実際の教育学』同文館、1909年。

37 白石、前掲注4。

38 小西『学校教育』前掲。澤柳政太郎『実際の教育学』前掲。

39 橋本美保・遠座知恵「大正期における教育学研究の変容」日本教育学会編『教育学研究』第86巻第2号、2019年、188～199頁。

40 この学説の受容やその流行の問題化についても、1890年代・1900年代にはすでに始まっている。白石崇人『鳥取県教育会と教師—学び続ける明治期の教師たち』鳥取県、2015年。および白石崇人『明治期大日本教育会・帝国教育会の教員改良—資質向上への指導的教員の動員』溪水社、2017年参照。

込んで自らの研究課題をもつことが教師に対して奨励された。例えば、及川平治（1875-1939、明石師範学校教諭兼附属小学校主事）は、「教育思想の主潮副潮〔略〕を断片的に理解したりとて実際に適用するには不便である」として、自らの動的教育学と現代教育思潮や師範学校教科書などの教育書とを比較してその関係を研究することとともに、「動的教育学より現行教育を批評し、改善すべき諸点を発見せよ」と各地の教師たちに問題提起して回った<sup>41</sup>。及川も欧米の教育学から多くを学んだが、あくまで「実際家」としての立場を堅持して、日本の学校・学級の子ども達を対象に独自の研究をしながら自らの理論構築を進めた。このような「実際家」の立場が、各地の新設私立学校や師範学校附属学校の教師たちだけでなく、一般の公立校の教師たちの間にも現れ、全国各地に独自の新教育研究・実践が多数現れた。

ヨーロッパの教育学には、実証的・経験的・帰納的研究の成果によって、教育の方法のみならず、目的原理や教育の理想や理念までも探究しようとする立場があった。同時に、哲学・思想の分野において自然現象の研究と人間や生命体の研究との差異が強調されるようになっていた。20世紀転換期には、自然科学・科学技術や帰納的研究を超越するものとして、人間や世界の根本原理として、生命を位置づける生命思想が国際的に広まった。大正新教育の「実際家」たちは、実証的・経験的研究だけでなく、この生命思想や独自の検討を加えた「生命」概念に基づいて思索を重ねた<sup>42</sup>。そして、ドイツのルドルフ・オイケン（Rudolf C. Eucken, 1846-1926）やフランスのアンリ・ベルクソン（Henri-Louis Bergson, 1859-1941）、ベルギーのオヴィド・ドクロリー（Jean-Ovide Decroly, 1871-1932）などの生命思想・生の哲学を参照して、「生活」や「自由」、「人格」、「経験」、「個性」、「活動」、「全体」、「表現」、「興味」、「協同」などの概念を捉え直し、人間の生命の中から教育の原理を見出そうとした。また、新カント派やプラグマティズムの教育学説もたびたび参照された。例えば、篠原助市（1876-1957、東京高等師範学校教授）は『批判的教育学の問題』（1922）において、ナトルプやジョン・デューイ（John Dewey, 1859-1952）などの哲学を論じて、自然科学的心理学の限界などを指摘した<sup>43</sup>。そこで論じられた篠原の「自然の理性化」理論は、手塚岸衛などの実際家にも影響して、大正新教育の理論的根拠の一つとなった。

1900年代に広がり始めた実証的・帰納的研究は、このような自然科学批判に基づく哲学的研究・実践が進む中でさらなる展開を見せた。例えば、北澤種一（1880-1931、東京女子高等師範学校教授兼附属小学校主事）は、1923（大正12）年に次のように「教育研究の改造」を主張していた<sup>44</sup>。現在の教育学、特に方法論の議論は「雑然として、統一せらるゝところのない」状態にあり、実際家は迷わざるを得ない。教育とは「我々の毎日経験して居る生きた事実」であって「科学的観念的要求」を追い越して進んでいくので、よほど「勉強」しなければその後から「事実の進歩」に追いつくことは出来ない。教育事実とは、「哲学的要求」や「知識的要求」を満足させるような原理だけでは指導できない。偏った議論で事実を指導する訳にはいけないので、我々は教育事実それ自身を一つの「全体」として、「客観的態度」をもって研究する必要がある。教育の理論と実際とが一致しないのはどこかに「欠陥」があるに違いない。心理学や児童

41 及川平治『分団式動的教育法講義要項』滋賀県蒲生郡教育会、1917年、35頁。及川は分団式動的教育法の講演を通して、この問題提起を各地の教師たちに伝えて渡った。

42 橋本美保・田中智志編『大正新教育の思想—生命の躍動』東信堂、2015年。及川については、橋本美保の一連の論文などがある。

43 篠原助市『批判的教育学の問題』東京宝文館、1922年。篠原については、木内陽一の一連の論文などがある。

44 北澤種一『新教育法の研究』隆文館、1923年。北澤については、遠座知恵の一連の論文などがある。

心理学の原則は「一般的」であるため、それだけでは、特殊の児童と教師とが特殊の関係を結んで個性に順応する教育をすることはできない。児童は精神と身体を併せ持って、一定の家庭で一定の歴史をもつ「全体」である。「児童其ものゝ研究」が必要である。西洋では、子どもの生い立ちなどを具体的・心理的・生理的に書いて、「その子供の小歴史」として学術研究や教育の材料に提供することがある。こういうたくさんの材料によって、はじめて「本当の児童」が分かる。これは実際家が組織的に研究しなければ研究できない。また、教育者中心の教育では児童の「真の発達」を期することはできない。教育方法は児童中心に研究する必要があるが、学級教授が改廃されそうにない現状では、一人一人の児童ではなく、一の団体としての児童を中心に研究する必要がある。そうして、我々実際家は、各国や各学校の教育事実についての多くの材料に即して、共通の原理を発見していく「比較教育学」を建設しなければならない。そうすることで、場所と民族とを超越した「一般教育学」がはじめて成立する。「一般教育学」だけを研究しては「日本人らしき教育」の内容・方法を会得できない。実際家は、今日自分が取り扱っている児童・教育の事実即して、多少なりとも教育学を組織し、これを学者の参考に供する。北澤は以上のように述べた。

北澤は、単なる実験心理学・児童心理学の研究ではなく児童学の研究が必要であり、その方向で児童個人や学級という児童集団を中心に教育方法を帰納的に研究する必要があつて、それを担えるのは実際家とその組織であると主張した。そして、そのような教育事実の帰納的研究を積み重ねることで共通の原理を見出すことが可能になり、国際的・学校種間の原理の「比較」が可能になって、初めて一般的な原理が発見されると考えた。哲学的研究や知識体系の構築を目指す研究に実証的・帰納的研究を明確に対置し、教師が後者の研究に従事する一方で、その成果を学者に提供して教育学の構築を期した。哲学的研究と実証的研究を対置させて後者の必要を主張し、かつ両者の協力を求めることや、教育学には実験・児童心理学の研究にとどまらずに児童学の研究が必要であること、教師が実証的・帰納的な教育学研究に携わることなどについては、実験教育学の中心人物モイマンも主張した。ドイツの実験教育学は哲学・現場など多方面から批判を受けて1910年代には衰退し始めていたが、その児童学の要求や実証的・帰納的研究による教育学の構築という課題意識は依然として残された。日本における実験教育学の受容は1900年代に流行に終わったと通説では考えられてきたが、1919（大正8）年発行の上野陽一・阿部重孝『モイマン実験教育学綱要』などによって紹介され続けていた。また、アメリカの統計的な学校調査法も導入され、1921（大正10）年には東京帝大教育学研究室による『小月小学校外三校の学校調査』が公表された。

1910年代以降、実際家の立場による問題設定や、実証的・経験的・帰納的研究に対する期待とその限界が議論され、その中で教育の理論と実際との関係が問い直された。自然科学の批判にともなう、生命思想・新カント派・プラグマティズム等の哲学を参照して教育目的・価値を論じた。実証的研究と哲学的研究は相互に刺激し合いながら相補的・並行的に発展したのである。そうして、教育の哲学・理論化を担う教育学者と実証的・実地的研究を担う教育実際家という役割分担によって、実証的研究を蓄積して日本特殊の理論を立てながら外国の理論と比較して国際的に通用する一般的な理論を打ち立てるという教育学構想が論じられた。ここにおいて、教育学全体における日本独自の教育学の役割が自覚され、その中で科学的基礎づけが欠かせない条件として位置づけられていたことが見出せる。

### 3 「教育科学」と「日本教育学」の誕生—1920年代後半～1930年代

#### (1) 教育実践・政策の科学的研究と「教育科学」の制度化

1920年代から30年代にかけて、日本では、尋常小学校6年間の通学率がようやく9割を安定して超え、高等小学校や中等学校への進学率も徐々に高まって、児童・生徒数が増えた。また、度重なる恐慌によって社会不安が増大する中、学歴社会の形成が進み、産業経済発展のための人材の需要が高まった。新教育の理想主義的な子ども観や理論方法そのままでは通用しない時代がやってきたのである。また、生活綴方運動や郷土教育運動、新興教育運動などが興り、子どもの生活現実や学校の階級的役割に対する問題意識が高まった。学校教育や教科教授の限界が指摘され、社会教育や教科外の生活を包括して生活全体における教育の再編成を目指す教育改革が目指された。特に、新興教育運動に参加した教師たちは、マルクス主義理論に基づいて、労働者や農民の階級的立場から資本主義・自由主義的な教育を批判し、プロレタリア教育（新興教育）を「社会科学」的に建設しようとした<sup>45</sup>。政府の弾圧によって1933（昭和8）年に新興教育運動は頓挫したが、運動の関係者たちは生活教育論争を引き起こすなど、その後の教育学に影響を与え続けた。とくに、その現行教育に対する階級性の指摘やその批判は、1930年代以降の教育学に必須の論法となった。

1930年代に入って、「教育科学」の制度化が始まった。1931（昭和6）年から『岩波講座教育科学』が刊行され、その附録であった雑誌『教育』が1933年から独立し、その編集者や読者などを基盤として1937（昭和12）年に教育科学研究会が結成された<sup>46</sup>。これら一連の動きは城戸幡太郎（1893-1985、法政大学教授）を中心に、若手の心理学者・教育学者や旧新興教育運動・生活綴方運動の関係者によって主に進められた。教育科学研究会の会長となった城戸は、ドイツのペーター・ペーターゼン（Peter Petersen, 1884-1952）やエルンスト・クリーク（Ernst Kriek, 1882-1947）の教育科学を出発点としながら、その社会学的性格や没価値的態度を批判し、教育の技術や価値の問題を取り扱うことを主張した。また、社会科学の方法を経済批判の方法として、ただちに教育科学の方法とすることに反対し、社会変革の原動力としての人間を科学的に認識・教育していくことを教育科学の問題として捉えた。雑誌『教育』は、「生活主義と科学主義」をかけた、教育による生活の保障を目指し、そのための科学的方法を研究して、調査を踏まえて教育技術を発見・実証しようとした。また、教育科学研究会は、青年期教育や保育問題に関心を強くもち、学校教育に限らずに社会教育・家庭教育・保育にも幅を広げた科学的研究を推進した。教育内容・課程の研究にも積極的に取り組み、1939（昭和14）年末には「国民教養の最低必要量」の測定をテーマ化した。教育科学研究会には、科学的な研究調査に止まらず、それを踏まえた政策提言を主張する幹部が多くいた。会長の城戸をはじめ、幹事長の留岡清男、宗像誠也などは、教育の計画化・企画化を主張し、昭和研究会や教育改革同志会を通して総力戦体制の教育を構想しようとした。政策科学としての教育科学の成立については、阿部重孝（1890-1939、東京帝国大学教授）の存在が注目される。阿部は、『小さい教育学』（1927）で、教育学は児童研究や実験教育学の課題を超え、教育効果や教材、学校組織に加え、教育制度・政策を含むすべての教育の外的条件を教育事実に立脚して科学的に研究することを

45 山下徳治『新興ロシアの教育』（鉄塔書院、1929年）によれば、新興教育における「科学」とは唯物史観のこと。

46 教育科学研究会やその担い手たちについては、佐藤・民間教育史料研究会の研究（前掲注7）を参照。



主張した<sup>47</sup>。学校は社会と密接に関係をもつ社会的施設であるため、学校教育を考察するには、学校を他の社会活動と関係させて研究しなければならない。そのため、教育の条件は科学研究の重要な項目の一つになると考えていた<sup>48</sup>。学校教育中心ではあるが、教育学の課題を学校外にも見出した結果、教育制度・政策などの教育条件を対象化したのである。阿部はこのような課題意識をもって昭和研究会や教育改革同志会などの政策集団に加わり、教育制度改革案の具体化に尽力した。

さて、阿部の教育学構想についてももう一つ述べておきたい。阿部が教育の科学研究として具体的に参照したのは、モイマンの実験教育学や、アメリカにおけるエドワード・ソーンダイク (Edward L. Thorndike, 1874-1949) やチャールズ・ジャッド (Charles Hubbard Judd, 1873-1946) などの教育や学校に関する心理学的研究や教育測定であった。そして、このような科学研究の研究者として教師を想定した点が注目される。『岩波講座教育科学』第20冊 (1933) 所収の論文「教育研究法」においては、「教育研究」の英訳語に「educational research」をあて、教育研究の意味について、客観的測定などを挙げながら、アメリカのウォルター・モンロー (Walter Scott Monroe, 1882-1961) の「教育研究を教育問題に関する批判的反省的思考の過程とみる見解」を高く評価した<sup>49</sup>。そして、「教育が現実に行はれてゐる教室に於て、始めて完全に行ひ得る研究がある」として、教育研究者に教師・校長をあてた。基本的にはかつての実験教育学の発想と重なるものであったが、続けて教育研究の教職的意義について強調した。教師たちは、教育研究によって「優秀なる教授の基礎」を作り、「専門的發展に対する大なる刺激」を得て「教職確立の助」とすることができる。また、「研究の精神」は、教師を「自由」にし、問題を探求させて「真」の教育の専門家として、教職を一層魅力あるものとするとして述べた。教育研究の教職的意義については明治期にも見られたが、その方法は読書や哲学的研究、実地研究が主に想定されていた<sup>50</sup>。阿部の場合も哲学的研究は教育研究において重要な地位を占めるべきだと考えたが、主に実証的・統計的な科学的教育研究を通して教職の専門性が確立すると主張した点は注目される。

以上のように、1930年代には、初等教育・教授中心の学校教育学の限界が認識され、社会科学との重なりと差異を意識しながら、中等教育や青年教育、保育、社会教育、教科外教育などに対象を広げつつ、実証的・帰納的な教育科学が制度化を始めた。教育科学は、もとより現行教育制度に対する批判的立場に立って教育実践・政策を根底から改革することを課題として、人間の科学的認識・教育によって社会変革を実現することを目指した。また、教師自身の科学的教育研究が教職の専門性確立を支えることを自覚した。教育科学の制度化において、教育学の科学的基礎づけは、実践・政策・社会の改革と教職の専門性確立とを実現させる手立てとして明確に位置づけられていた。

## (2) 教育学における普遍と特殊、理論と実践

1920年代以降、中等教員養成問題と関わって、大学における教育学の制度化が進んだ。1919 (大正8) 年に東京帝国大学に5講座からなる教育学科が置かれ、続いて1923 (大正12) 年に東北帝国大学、1925 (大正14) 年に九州帝国大学にも教育学講座が置かれた。1918 (大正7) 年

47 阿部重孝『小さい教育学』広文堂、1927年、10頁。

48 阿部、同上、20～21頁。

49 阿部重孝「教育研究法」『岩波講座教育科学』第20冊、1933年。

50 白石崇人「明治30～40年代における「教師が研究すること」の意義」中国四国教育学会編『教育学研究紀要 (CD-ROM 版)』第61巻、2016年、174～179頁。

公布の大学令によって多数の公私立大学が設置され、それらの中には専任の教育学者が在職する大学も少なからずあった。1929（昭和4）年には、東京と広島に文理科大学が設置された。これらの大学に所属する教育学者たちは欧米の哲学・教育学説を積極的に受容した。例えば、東京帝大の入沢宗寿（1885-1945）や、京都帝大の小西重直、広島文理大の長田新（1887-1961）などは、ドイツの精神科学的教育学、文化教育学などの受容や欧米の古典的教育学の研究を牽引した。東京文理大の篠原助市は、西田幾多郎の哲学に基づいて、新カント派・デュルタイ学派の学説との対話を進めて『教育の本質と教育学』（1930）をまとめ、「自然の理性化」概念を深化させた<sup>51</sup>。これらは、欧米の世界観や人間観を前提とした学問用語を用いて、世界に共通する教育の普遍の本質を探究しようとした取り組みと言える。

一方、普遍的な人間観・世界観を追究する立場とは異なっており、日本独特の人間観・世界観を追究する立場から、特殊な教育学を構築しようとする動きがあった。すなわち、教学刷新・植民地支配のための日本人の陶冶・皇民化を課題とする「日本教育学」の展開であった<sup>52</sup>。例えば、近藤寿治（1885-1970、文部省督学官）の「日本教育学」は、初等中等教育の現場の課題と独自の科学観に基づいて、帝大などのアカデミズム学問、西洋主義的教育学、マルクス主義的教育学に対峙しようとするものであった<sup>53</sup>。ただ、「日本教育学」には多様な立場があり、1936年に開催された日本諸学振興委員会第1回教育学会においてその違いが顕在化した。紀平正美などの国民精神文化研究所（1932年設立）の関係者は、欧米由来の教育学・心理学やその培ってきた諸概念を否定して、「行の教育」の下に教育理論を教育実践に解消しようとした<sup>54</sup>。一方、吉田熊次も「日本教育学」を唱えたが、吉田の場合は、教育勅語や国体国是などの日本の特殊な歴史・文化に即しながらそれは欧米諸国の教育学説と比較考察するべきものと考えた。先述した「比較教育学」の発想とつながるものであろう。吉田は、「仕事」や「術」「行」「実行」としての教育と「学問」としての教育学とを区別し、「真理」を求めて「学を学として研究」する教育学の立場を設定した。かつて吉田は『系統的教育学』（1909）でも、教育学は「大学内に於ては学術の研究と云ふ立場からして研究せらるべきもの」と述べて帝大教育学独自の立場を設定したが<sup>55</sup>、「日本教育学」の中でも一貫した態度をとった。つまり、教育勅語や国体国是に基づいた日本独自の人間観・世界観・人生観に教育理論を合致させなければならない「日本教育学」の課題に対して、1900年代末以降の帝大教育学の蓄積を踏まえた普遍と真理を求める科学観を踏まえながら、排外的な主張や「行の教育」に飲み込まれない独自の立場を堅持しようとしたのである。

「日本教育学」の課題は、1930年代後半を通して次第に「国民教育論」や「国家教育学」として論じられることも増えた。1937年の日中戦争勃発以降、総力戦体制が強力に整えられていく中で、教育勅語や国体、国民学校令等に基づく日本独特の教育目的、学校教育以外の教育、教授だけでなく生活や錬成などの体験・修養などを問題にすることが自明視されるようになった。

51 矢野智司「京都学派としての篠原助市」小笠原道雄ほか『日本教育学の系譜—吉田熊次・篠原助市・長田新・森昭』勁草書房、2014年、159～168頁。

52 駒込武・川村肇・奈須恵子編『戦時下学問の統制と動員—日本諸学振興委員会の研究』東京大学出版会、2011年。

53 駒込武「近藤寿治『日本教育学』成立事情」駒込武・川村肇・奈須恵子編『戦時下学問の統制と動員—日本諸学振興委員会の研究』東京大学出版会、2011年、293～301頁。近藤寿治『日本教育学』宝文館、1935年。

54 山本敏子「日本諸学振興委員会教育学会と教育学の再編」駒込武・川村肇・奈須恵子編『戦時下学問の統制と動員—日本諸学振興委員会の研究』東京大学出版会、2011年、303～374頁。

55 吉田熊次『系統的教育学』弘道館、1909年、702頁。

このような時局の中で、欧米由来の個人主義や人間学の影響を受けた教育学者も「日本教育学」の課題を引き受けるようになった。しかし、従来の教育学と「日本教育学」との間で起こった教育学における普遍性の否定と排外的特殊性の徹底、理論の実践への解消という問題は解決していなかった。教育学内部の葛藤は、1940年代前半に引き継がれ、日本諸学振興委員会教育学会の継続と1941年の日本教育学会の結成とに現れることになる。

## お わ り に

以上、不十分ながら、1880～1930年代日本の教育学史を科学的基礎づけ問題の取扱いに注目して研究してきた。本研究の結果を整理すると次の通りとなる。

1880年代日本の教育学は、同時代の実験心理学の芽生えを把握していたが、あえて見逃した。これは、教員養成のための確立した体系的心理学を必要としたため、欧米で評価の定まらなかった新興の実証的・経験的・科学的には関心が向かなかったためであった。科学振興の仕組みへの関心はあったが、社会的地位が確立していなかった当時の日本の教育学には、あえて論争に加わる余裕はなかったと考えられる。1880年代末以降には、大学における教育学の制度化や、教育の理論と実践とを結合する教育学が求められ、ヘルバルト派教育学が「科学的教育学」として選択的に受容された。1890年代後半以降になると、社会的教育学・実験教育学が受容された。この二つの教育学は、ただの学説移入・流行には止まらなかった。ヘルバルト派教育学を批判可能にする視座を形成し、教育学と心理学・倫理学などの他の科学との関係を問い直し、教育の事実に基づく研究方法について論争を国内に引き起こした。この論争を通して、日本の教育学は、教育の事実を研究することの重要性を認め、かつ実証的・経験的・帰納的な事実説明を重視する立場と、哲学的・系統的な規範研究を重視する立場との間にある論争的で相互刺激的・相補的な関係を認めるようになった。1900年代には、教育学はこの相補的な関係を形成するために教師たちを研究者化することを構想した。1910年代以降、教育学者を主に教育の哲学・理論化、そして新たに形成された「実証家」を主に実証的・帰納的研究に従事させて役割分担する教育学研究の組織が構想された。二つの立場が協力することで、科学的基礎づけに基づく理論と実際（実践）の結合や、各国・各学校種の成果の比較によって普遍的・一般的な教育学を構築することが目指された。そこには、国際的な教育学研究全体における日本独自の教育学の役割が自覚されていた。

1890年代半ばには、すでに日本独自の歴史・文化を踏まえて教育学研究を進める態度があった。この研究態度は、1890年代後半以降の社会的教育学・実験教育学の受容によって欠かせないものとなった。日本に現れる教育の事実とは日本独自の歴史・文化を踏まえたものだからである。こうして、教育学は欧米学説の移入だけでは研究できなくなり、日本の教育事実に基づいた科学的基礎づけの必要性が欠かせないものとなった。1920年代から1930年代の頃には、子ども達の生活・地域・社会の改善、またはイデオロギー実現の観点から「教育科学」や「日本教育学」を制度化し、その実践・政策を支える科学としての側面を強化した。教育学の科学研究によって、学校の限界を自覚して学校教育からの脱却が図られ、社会変革や教職の専門性確立が目指された。とはいえ、1930年代には、時局やイデオロギーに合致させようとするあまりに比較を拒否する絶対的・排外的な傾向が現れ、実践・行為を重視するあまりに理論を実践に解消して一体化してしまうような傾向も現れた。行き過ぎた「日本化」は、世界の教育学全体から孤立してしまったり、実践に対する理論独自の役割を見失ったりする危険性をはらんでいた。

日本における教育学の科学的基礎づけは、EBE 論争以前からすでに問題になっていた。それは1880年代末以降に問題化され始め、1890年代後半以降に教育事実の研究という専門的立場を形成して他の科学に対して教育学を独立させ、同時に哲学的・規範的研究との関係を問うことでその意義と限界とを明らかにし、1910年代には新たに誕生した「実証家」の立場に果たすべき役割を与えた。また、欧米学説の受容は常に行われたが、科学的基礎づけは主に教育事実の実証的・経験的・帰納的研究に求められたため、日本独自の研究はどうしても必要になった。教育学の科学的基礎づけ問題は、日本の教育学が欧米への「追いつき」を脱して日本独自の教育学を構築する契機となった。1880～1930年代教育学における科学的基礎づけの問題は、まさに教育学の中心問題であって、教育学の再編・再定義、そしていわば教育学の「日本化」を促したとも言える。現代のEBE 論争のように「危機」として捉えられなかったのは、当時の人々が実証的研究の限界をしっかりと見据え、学者—教師間の役割分担と協力によってしっかりと受け止めようとしたからではないか。1940年代以降、教育学の再編を促した科学的基礎づけ問題は何を課題化し、どのように教育学を変容させたか。これは今後に残された課題である。

※ 本研究は、科学研究費補助金（課題番号18K02282および19K02506）の補助を受けた。

—2021年2月5日 受理—