

# 児童研究運動における「科学」観の検討(1)

松岡信義

## はじめに

1890年代を中心とする、前後30年間にわたるアメリカを舞台にした児童研究運動（child study movement）は、「科学的な子どもの研究」を標榜し、究極的にはアメリカの（学校）教育の改革をめざすものであった。

この児童研究運動は、子どもは質的にも量的にもおとなとは違うものであるとみなし、このことを証明しようとはじめられた。運動に関わっていた人々の間にみられたコンセンサスは「あるがままの子ども」（real child）を発見することであり、これは「科学的」に追求されなければならないこととされた。

ところで、この「科学的な子どもの研究」を標榜した児童研究運動にあつて、「科学」「科学的」とはどのような意味においてとらえられていたのだろうか。

筆者は、児童研究運動のトータルな把握をめざし、これまでに、いくつかの観点から接近を試みてきた<sup>1)</sup>が、本稿は、この継続的作業の一環として、児童研究運動における「科学」観の検討を試みようとするものである。ただし、本稿は、このテーマに基づく後に予定される踏みこんだ研究のための予備的作業として、問題点を整理し、指針を提示しようとするものである。

## I 児童研究運動の思想としての「科学」

児童研究運動において支配的であった主張点のひとつに、児童研究の方法における科学性の強調がある。運動がめざした「あるがままの子ども」の発見は「科学的」に追求されねばならないとされたが、この「科学的な追求」にとっての要件は、次の諸点<sup>2)</sup>であった。

- ①帰納的であるべきこと
- ②理論や一般化や仮説に先だつて、事実を集めることから始めること
- ③結論や一般化はデータの横断的収集に基づかねばならないこと
- ④発生学的標準（genetic norm）を把握するために、集められた子どもの精神（mind）についての事実の順序づけや関係づけは年齢ごとになされるべきこと

運動においてもちいられた「科学的」というタームの含意するところは、これらの諸点に示されることに尽きるといってよいだろう。それは、端的に言えば、子どもについての何かある事実を数多く集め、それを統計的に処理して平均値を出すということである。実際にとられた方法は、質問紙（questionnaire）による調査研究が代表的・一般的であったが、これは、子どもについてのある事実を何千と集め、このデータを一般化することで、年齢段階ごとに平均的な子どもが何を考え、何を為し得、また、為しているかを知ろうとした。ここにみられる子ども研究の方法は、ひとりあるいは少数の子どもの成

長・発達を、時間軸に沿っていくつかのアスペクトからのみ「観察」していくのとはちがって、できるだけ多くの子どもをできるだけ多くのアスペクトにおいて横断的（cross-sectional）に「調査」するところこそが「科学」の名に値するという信念をもつ人々によって支持された。

ここから、「事実が多くなればなるだけ、一般化はそれだけ正確なものとなる<sup>3)</sup>」という運動に支配的な観念が導かれ、それが普く受け入れられていくことになるのである。児童研究運動のリーダーの一人であるバーンズ（E. Barnes）は次のように主張することによって、この運動に支配的な観念を根拠づけた。バーンズによれば、人間性の発達の基底には普遍的な法則があって、それはそれぞれの年齢の何百人という子どもたちの思考や感情を分析し、年齢に基づいて整理することによって認められる。多量のデータは偶然による差異をとりのぞき、個人的な変異の奥にある基層（back ground）を提示させるために必要なのである<sup>4)</sup>。そして、これこそ、教育の科学（science of pedagogy）に必ずや深甚な影響を与えるのである。

この観点からみれば、次のウォドル（C.W. Waddle）の言は、子どもの「科学的研究」がどのような意識のもとで開始されたかを、よく示すものとなっている。

孤立した、個人による、多かれ少なかれ散発的な子ども（infancy）の研究は……それのみでは、決して子どもの生活についての科学（a science of child life）を発達させることはなかったであろう。「児童研究」の実際の歴史は、それゆえ、多くの働き手による、多くの子どもについての研究のための組織化された運動とともに始まるのである<sup>5)</sup>。

ところで、質問紙法は比較的手がるに用いられ得ることから、学問的な訓練をあまりうけていない初等学校の教師や親たちによっても容易に迎え入れられ、子どもに関わる事実についてのデータ提供に大きな力を発揮した。実際の問題として、児童研究運

動は、子どもの「科学的」研究の方法としての質問紙法をはじめとする横断的方法をめぐりにしては語れないものである。「1879年以前には、アメリカには真に科学的な子どもの研究はなかった<sup>6)</sup>」といわれるとき、それは、子ども研究において横断的方法がなかったということと殆ど同義であるといえよう。

さて、運動は「あるがまま」の子どもの把握をめざしたが、これは、別言すれば、子どもの全体像の把握をめざすことであった。先に、子どもの「科学的」研究の要件として、「発生学的標準を把握するために、集められた子どもの精神についての事実の順序づけや関係づけは年齢ごとになされるべきこと」をあげたが、それは、この発生学的標準を年齢段階ごとに分析・整理することによって、子ども時代のはじめから青年期のおわりまでの、子どもの変化しゆく自然的本性についての「詳細で根拠の確かな像」（detailed and grounded picture）が把握できると考えたからである<sup>7)</sup>。バーンズが児童研究とは「人間についての帰納的で計量的な研究<sup>8)</sup>」（inductive and quantitative study of human beings）であるというとき、それは発生的心理学（genetic psychology）を含意していた。発生的心理学は人間の成長と発達を支配する法則を発見することを目的とするものであり、人間の発達の様々な段階ごとに支配的である、興味、嗜好、衝動、理想や、これらの様々な発達段階ごとに存在する種々の諸能力とその程度といったことがらをあつかうからである<sup>9)</sup>。

ところで、人間の成長・発達を支配する法則を知ることとは、教育の営みにどれだけの光をなげかけることになるだろうか。運動の過程におけるある研究者（ゴードィ、J. P. Gordy）は、この間はたやすく答えられるという。ただし、それは、教育の営み（business of education）にとっては次の六つの問題に対する答についての、可能な限り正確な知識が必要であるということ私たちが認識しているならば、という条件においてである。その六つの問題とは、以下に示されるものである。

①教育の目的とは何か

- ②その教育の目的を実現するために、どのような手段をとるべきか
- ③学習するのに、生徒はどんな科目を必修とすべきか
- ④これらの学習は、どんな順序でとりあげられるべきか
- ⑤これらの科目は、どんな方法で教えられるべきか
- ⑥生徒たちは、健康を害することなしに学習するために、どれだけの時間とエネルギーが必要とされ得るか<sup>10)</sup>

さて、ゴードィによれば、これらの問題に最も完全に答え得る者が、「人間の成長・発達を支配する法則を知ることは、教育の営みにどれだけの光をなげかけることになるだろうか」という問題について、最も深く認識していることになる。彼は、いかなる観点からみても、発生的心理学は「いわゆる教育の科学」(so-called science of education)を大いに役立つようにさせ得るといい、もし、私たちが、これまで子どもについての純粋に経験的な知識に依存してきたのであれば、次のことは明らかであるにちがいない、という。すなわち、私たちの知識をより科学的にすればするほど、私たちは、生徒が種々の学習課題をとりあげるべきときに、それだけ一層理解をもって決定することができるだろう、ということである。<sup>11)</sup>

ゴードィは、先に掲げた六つの問題に答える中で、発生的心理学の役目を限定している。すなわち、彼は、先の問題との対比でいえば、教育の目的(①)は哲学によって、手段(instrumentalities or agency)(②)は比較政治学によって、必修科目(③)と方法(method)(⑤)の問題は一般心理学によって、それぞれ答えられねばならず、発生的心理学によって答えられねばならないのは、学習の順序の問題(④)と生徒が学習するにあたって健康を害することのない時間とエネルギーの問題(⑥)の二つであるとした。<sup>12)</sup>

ゴードィが発生的心理学の役目を限定したのは、

この発生的心理学を含意する児童研究の方法が、教育の科学をもたらす上で到底十全なものではないことを認識させようという意図からである。<sup>13)</sup>しかし、ゴードィによるこの発生的心理学の役目の限定づけの作業の中から、とりもなおさず、この発生的心理学が——別言すれば、これを含意する児童研究の方法が——「教育の科学」をうちたてることに貢献するものであったことが示される。

ゴードィの他に、ハレック(R. P. Halleck)もまた、教育の科学にとっての児童研究の貢献について論じている。ハレックは、子どもをおもいやりをもって観察すること(sympathetic observation of children)——別言すれば、理性的な児童研究(rational child-study)——が教育の科学にとっての力になったという。彼は、次のように主張することで、やや観点は異なるが、ゴードィと同様、児童研究が教育の科学をうちたてることに貢献することを示そうとした。

児童研究は、全く新しいことはほとんど何も提出していない。しかし、児童研究は、以前にはただ漠然としか知られていなかったある事実(certain truths)を強調してきたのであり、また、それらの事実が作用するよう仕向けるように強調してきた。……

児童研究は、子どもの中に潜在しているものを発現させるよう、何かふさわしい指示を与えることによって、古い教育の科学の血(the blood in the old science of education)に生氣を与えてきた。子どもを理性的に観察することで、子どものもつ主導的な潜在力のいくつかを示されることになったが、これらの潜在力は古い教育のもとでは十分な滋養物をもってはいなかった。もし、私たちが、子どもの研究をおして、彼らの潜在力についてのより明晰な認識をもつならば、私たちは、確かに子どもたちをより科学的に教育することができる。<sup>14)</sup>

(……の部分は引用者による省略)

さて、ここに、児童研究運動を頼みとする人々が

この運動にこめた期待とその根拠が認められるであろう。

こうして、子どもを研究する方法に付与された「科学性」「科学的」なる観念は、いやしくも児童研究の名において用いられる殆ど全ての方法に期待されるものとなった。「科学」は児童研究運動の思想を語る時、不可欠の観念となったのである。

## II 運動の過程における「科学」の質をめぐる論議

### 1. 児童研究の方法への批判を軸とする論議

「科学」「科学的」というタームは、児童研究運動を支持する人々の間ではきわめて魅惑的であり、殆ど信仰の対象に近かった。では、運動が標榜した「科学」とは一体どんな実質を呈するものであったのか。運動の渦中にあったリーダーの一人ウィルツェ(S. E. Wiltse)が、「児童研究は第一に教師のため、次に生徒のため、そして科学にとっては最後で付随的なもの<sup>15)</sup>」ということを確認していた事実は、この問題を考える上で示唆的である。

児童研究運動における「科学」の実質を問う試みは、既に運動の過程においてあらわれていた。それは、まず、子ども研究の方法への批判というかたちにおいてははじめられた。この点を、ボルドウィン(J. M. Baldwin)とミュンスターベルク(H. Münsterberg)を例に、みてみたい。

ボルドウィンの批判は、質問紙法に向けられた典型的なものである。彼は、質問紙法によって得られた結果は殆ど全く価値がないと批判したが、その理由を示せば、次のようになる。

質問紙法によって得られた結果が価値がないというのは、質問紙法そのものがそもそも厳密な方法とはいえないものであったし、その上、それによって得られた結果は、しばしば実利主義的であったり投機的であったりして、その価値がさらに低められた。また、結果そのものが粗雑であったりした。ために、得られた結果の報告を比較基準と対照する手だては全くなかった。ボルドウィンは、概括このように理

由を述べたあと、児童研究と科学の関係をふくめて、次のように批判する。

児童研究は、大部分の者にとって気まぐれであり、無害の代物である。それどころか、以前に人間性を欠き、今、自分たちの生徒に対する自らの態度の中にそれを見つけ出している教師たちにとっては、有益なものである。しかし、教育専門職(teaching profession)の人々に向かって、あなた方の人間性はこの類の育成を必要としています、と言ったり、あるいは、あなた方は科学に貢献しているのですよ、と彼らに思いこませるように言いくるめることは、彼らにたいする侮辱である<sup>16)</sup>。

ボルドウィンと同様、質問紙法への批判を中心とする児童研究運動への批判は他の人々によってもなされたが、中でもミュンスターベルクの批判は運動への「仮借のない攻撃<sup>17)</sup>」であり、運動の擁護者からは「第一の悪辣な扇動家<sup>18)</sup>」と呼ばれるほどの厳しいものであった。

ミュンスターベルクは、まず、心理学とは何かについて厳密に定義することからはじめる。それは、児童研究が「科学」を標榜するとき、その「科学」とは心理学の手法に則って行なわれているのだという、暗黙の了解が成立している状況があったからである。ミュンスターベルクによれば、心理学とは精神生活を、分析され、説明されねばならない——諸要素に分析され、法則によって説明されねばならない——対象としてあつかう。したがって、心理学者は、精神生活とはそのような対象であって、それは諸要素の連合から成り、諸要素の関係の中で因果法則によって制御されるものであるということ、仮定として承認する。

心理学をこのような意味に限定した上で、ミュンスターベルクは、もし児童研究が一般心理学に貢献しようとするのであれば、まず第一に、児童研究のあつかう問題を精選しなければならないと主張する。しかし、彼は、もし児童研究においてこのことがなされることになっても、それだけではまだ殆ど役に

立たないと考えた。それは、精神の中に直接観察の対象となるものとして発見し得る精神の状態 (psychical states) を、間接的観察という疑わしい方法で分析することにどれだけの効用があるのか、という問題である。

ここに、ミュンスターベルクの第二の主張点がでてくる。それは、児童研究の仕事は訓練された専門家によってなされなければならない、そうでないならば、全く手をくたされてはならない、ということである。彼がこのように断言するのは、児童研究の実際にたいして次のような認識に立っていたからである。

子どもについての珍奇なることがら (curiosities) を収集することのみをめざし、また、そのこと自体を究極の目的としている児童研究は、嬰兒の無意味の応答 (baby's naughty answers) を若干書きとめる乳母や、自分の授業を30分間犠牲にして、郵送されてきた質問紙の空欄を教室で子どもたちに埋めさせる教師に感謝している。……ところが、(彼女たちには) 技術的な訓練が欠けているのみでなく、……とりわけ、心理学的な姿勢が不在である。<sup>20)</sup> (……の部分は引用者による省略。( ) 内の補い語句は引用者による)

そして、最後に、ミュンスターベルクは次のように言うことで、この問題に断をくだすのである。すなわち、もし心理学が「がらくた」(the stuff) を、信頼できる真に心理学的なものとして進んで受け入れたとしても、何千もの「小さい諸事実」が理論によって関連づけられていない限り、その事実は生気のない堆積物 (dead masses) にすぎず、とるに足りないことがらである、と。<sup>21)</sup>

ミュンスターベルクの批判は痛烈であったが、実際のところ正鵠を射ていた。児童研究運動において用いられた質問紙法は、「観察さるべき事項は、たとえ心理学者によって選択吟味されるといっても、直接児童を観察して記入する者は小学校教師であったり、母親であったり保母であったり」したからで

<sup>22)</sup>ある。これは、プライヤー (W. Preyer) の発育日誌的方法 (biographische Methode) が、アメリカにおいて「主として熱心な両親や子供の叔母などによって行なわれたもので、科学的記録としての価値は著しく低下せざるを得なかった」<sup>23)</sup>のと同様である。また、「選択吟味された」観察事項についても、中には首をかしげるものも含まれていた。たとえば、ホールの項目要覧 (topical syllabi) ——これは質問紙の一種である——の中に、求められる情報のタイプの一つとして次のものがあげられている。<sup>24)</sup>

身体に関して——例外的に美しい者あるいは醜い者；大きい者あるいは小さい者 (Physical ……exceptional beauty or ugliness ; largeness or smallness) (傍点引用者)

こういった情報を一体何のために集めるのか、という疑問が投げかけられたとしても、無理はなかったであろうからである。

ところで、児童研究運動の標榜する「科学」の実質を問う試みは、ボルドウィンやミュンスターベルクが批判したのとは、やや趣きを異にするかたちでもあらわれた。ジェームズ (W. James) やデューイ (J. Dewey) やソーンダイク (E. L. Thorndike) らによる主張がそれである。彼らは、児童研究運動のより大きな目的の擁護と、その中からの改革への期待と運動の発展を願う立場から、児童研究とその運動を評価・批判し、提言をおこなってきた。ジェームズとソーンダイク等については今後の継続研究においてあつかうため、ひとまずこのように指摘するだけにとどめ、ここでは、運動への批判の質を吟味する中で、運動における「科学」の実質を問題にしようとした点でより典型的であると思われるデューイの主張をみていくことにする。

## 2. 運動全体への批判の質を軸とする論議

デューイは、1897年、N.E.A. 児童研究部局の年次集会で「現今の児童研究についての賢明なる批判と賢明ならざる批判」(Criticisms Wise and Otherwise on Modern Child Study) と題する報告をしている。この報告をうけて、集会では公開で

討議がなされたが、デューイの報告は児童研究運動への様々な批判をいくつかの観点で整理し、論点を明確にしている点で注目すべきものである。

この報告では、本稿のテーマである児童研究運動の標榜した「科学」の実質を問う問題が、児童研究の方法における検討の枠を越えて、運動全体を対象とするかたちでなされている。その意味で、今後に予定する稿で踏み込んだ検討を進める上からも重要な指摘を含むものであり、やや長くなるが、あえて殆どその全体を引用する。

児童研究のいくつかの面に対して正しい批判が向けられているが、それらの批判は、一部分は全ての大きい運動の初期にありがちな誇張から起こってきており、一部分は全ての他の進歩主義的諸力にまつわりつくのと同様に、教育にまつわりついている児童研究運動への同調者が、児童研究を自分たち自身の宣伝や地位を強めるために利用しようと試みて、誤った立ち回りをしたことに依っている。また一部分は、精神の安定を欠き、新しい教説（doctrine）の風が吹く毎に吹き散らされて、正しい展望を失う人人による愚かな熱狂から起こっている。

正当性をもっている批判の多くは、いく人かの人々が早まって次のように主張したことに、一部分は依っている。すなわち、児童研究運動は、これまでうち立てられてきた全ての試行的（tentative）で思索的な基礎にとってかわって、教育に新しい、確かで、積極的で科学的な基礎をもたらすものであるという早まった主張であった。この企図された革命が現実のものとなるのに失敗したとみるや、また、教師たちがこれまでと同じように、よい判断や個人的経験、他の人の思想や実践についての知識をたよりとしなければならぬと知ったとき、多くの者は、自分たちは騙されていたと感じ、児童研究という聖地に対しての見境のない礼賛から転じて、同じように見境のない批難へと向ったのである。

批判の多くは、科学的な研究者の領域に属す

る児童研究の аспекトと教育者に興味をもたらす аспекトとの間に、慎重に一線を画することに失敗したことから起こっている。科学的方法を発展させ、諸々の事実を収集し、ふるい分けし、理論的に結論を導き出すことは時間を要する。……

批判のもう一つの源泉は、児童研究が諸科学の上に基礎をおいているのに、それらの諸科学から児童研究を不当にも切り離すことにあった。児童研究をそれ自身で一つの事柄にせしめ、児童研究に児童研究自身の統一を与える唯一の弁明は、子どもが他とは区別された独特の(unique)事実であるということではなく、子どもは生理学および心理学の諸原理が向けられる焦点であり、この焦点を提供するという唯それだけの理由からである。これらのより大きな諸科学についてのこのような無知や軽視が直接に児童研究に入りこみ、しかも価値ある成果を得ようとするとき、方法はインチキ療法となり、結果は混乱である。ジェームズ教授が述べているように……「作業仮説によって統制されず、一般化によって啓発されない、諸事実の単なる収集は決して科学とならなかつたし、将来もそうであろう」<sup>25)</sup>（……の部分は引用者による省略を示す。）

児童研究運動へ向けられた様々な批判の論点についてのこの整理は、デューイのように、運動のリーダーの一人として、運動のダイナミズムの中に入りこみ、運動の実際の歩みと論理に分け入っている者に依って、はじめて為し得るものであったろう。

ここで問題になるのは、デューイに対して「彼は、次第に児童研究のもたらす児童に関する一般理論や事実以上に、児童の本性を洞察する力の大切さを力説するようになり、児童研究には批判的<sup>26)</sup>になっていった」（傍点、引用者）という市村尚久の評言である。問題になるというのは、「批判的に」の中身である。

デューイは「一般生理学や一般心理学の一つの方向としてのみ解される児童研究」こそが教育に役立つ

つと主張し、そのような児童研究の教育への寄与のしかたを次の二点にまとめている。<sup>27)</sup>

①児童の成長の順序についての若干の帰納的・概括的結論を与える

②個々の児童を理解し、彼らの個人的要求や性質を解釈する能力を一般教師に与える

大浦猛は、この第二の点について、次のように述べる。すなわち、この「児童たちを洞察する力」は、「児童たちについてのたんなる一般理論や、たんなる事実」によっては置き換えられない、教師にとってかけ替えのない能力であることがデューイによって力説されるのである、と。デューイは児童研究運動の指導的当事者としての立場から運動への内在的批判をおこなってきたのであり、それは運動の歩みの中にあらわれてきた歪みをも見おとさず、運動に対する批判の中にも必然的な理由や正当な根拠が潜んでいることを認め、そのような「批判の源泉」をたずねるだけの知的冷静さと精神的奥行きをもっていた（大浦）ということである。してみれば、「教師にとってかけ替えのない能力であることが力説され」ていることをもって、それが市村のいう意味で——つまり、デューイが児童研究から遠ざかっていくという意味で——の「批判的」な態度ではないことは明らかであろう。「生活原理」(life principle)は、依然として、児童研究の「真の目的」であり、児童研究が子どもの発達段階と必要に合った望ましいカリキュラムを発達させていく上で力となることを願うデューイが、子どもについて観察された諸事実を分類棚の区画におし込んでしまうことは発生的方法 (genetic method) の実体ではないと批判したのは、蓋し、当然のことである。<sup>28)</sup>

さて、ここにとりあげたデューイの N.E.A. での報告に典型をみるように、児童研究運動における「科学」の質をめぐる論議は、運動全体への批判の質を軸としてもなされた。しかし、児童研究運動における「科学」の実質を問う試みは、「児童研究は第一に教師のため、次に生徒のため、そして科学にとっては最後に付随的なもの」という、ウィルツェ

の評言に示唆されるように、運動の性格規定との関わりにおいてこそ、最もよく吟味の対象になり得るといえよう。

### 3. 運動の性格規定を軸とする論議

児童研究運動は、1880年、ホール(G.S. Hall)がボストンの小学校の新入学児を対象としておこなった質問紙による調査研究にその端緒をみる。<sup>30)</sup>このため、ホールは、しばしば「児童研究の父」あるいは「児童研究運動の父」と呼ばれてきた。<sup>31)</sup>当時のアメリカの教育と子どもの状況を考えるとき、ホールの登場があたかも救世主の如く感じられたとしても、あながち、不思議ではない。ロス(D. Ross)は次のように言う。<sup>32)</sup>

ホールが救世主としてあらわれたことは、また、熱心な教師たちに、科学性のある教育(education in science)への新しい専門職的基礎を約束するものであった。しかしながら、その科学は教師たちの必要と能力に従うものとしての科学であることだった。……ホールは、児童研究は、まず何よりも、教師に利便を与えることを目的としていたと主張するのである。すなわち、彼女がいつまでも若く、同情心をもった専門職者であるようにしておくことであった。したがって、科学にとっては、ただ、二次的なものとして、また、殆ど偶然的なものとしてしか考えていなかった。(……の部分は引用者による省略を示す。)<sup>33)</sup>

ロスのこの評言の中に、児童研究運動の発出者<sup>34)</sup>(launcher)としてのホールが、運動において「科学」を如何に位置づけていたかが汲みとれる。

ロスによれば、ホールは、科学でさえ組織的研究としてみられるべきではなく、子どもが自然への愛を拡大し、自然の諸力についての想像力に満ちた認識を表現することのできる一領域として考えるべきだと主張した。<sup>35)</sup>したがって、ホールにとっては、子どもについてのデータを収集する者によって質に差異があることを認めながらも、何よりも示唆的データの量が多くなることにこそ意義をみていたのであ

り、質問紙法を行なうことで、人間性について鋭敏な学徒を供給することができるという考えこそが基本であった。もちろん、これらの点については、当然、明確な概念や仮説の提示が伴わなければならないが、それは不問に付されたままであった。ホールは、方法と、その方法にもとづいて集められたデータの結論との間の関係に注意をむけることもなかった<sup>36)</sup>のである。

このようにみえてくるとき、児童研究運動においてホールが果たした役割は、ケット (J. F. Kett) がいうように、「子ども (childhood) と心理学の両方の重要性をひきあげることによって、結局のところ、教えること (teaching) をひきあげた<sup>37)</sup>」ということであり、ホールが強調した「科学」については、まさにその「科学的信頼性と妥当性」<sup>38)</sup>の点において、およそ厳密な批判に耐え得るものではなかったといえよう。それというのも、そもそもホール自身が児童研究運動を「文化運動」(culture movement) として考えていた限り、運動が標榜した「科学」への批判も、さし迫って解決を求められる深刻な問題とは感じられなかったであろう。

ほぼ30年前、この国を洗い去り、ヨーロッパへも押し寄せた児童研究への関心の波は、私たちがその科学的成果へどんな価値づけをしようとも、きわめて重要な文化運動であった<sup>39)</sup>。

この観点に立つとき、先のデューイの N.E.A. での報告を受けたあとの討議で、ヒンスデール (B.A. Hinsdale) が次のように主張することの意味がよく理解できる。

現時点において、児童研究によって私たちが意味するものは子どもの科学研究ということである。……私は、教室にいる平均的な教師たちが子どもの科学研究を最も実り豊かな方法だと思おうことに、決して満足してはいない。……彼女らは、自分たちが何らかの実り豊かな成果を達成することを妨げることになる方法についての仕組み (a machinery of methods) を身につけがちである。……平均的な

教師に関する限り、最も価値ある成果とは、(長い目で見たばあいに、運動が教育 (pedagogy) に便宜と利益をもたらすが、) そのことが教師に反作用する点である。新しい心的習慣がもたらされ、教師は子どもへの新しい諸関係へと組み入れられるだろう。大きな利益は、まさにここから出てくるのである。<sup>40)</sup> (……の部分、及び ( ) 内は、それぞれ引用者による省略と補説)

さて、これまで、児童研究運動の過程における「科学」の質をめぐる論議をみてきたが、この予備的作業としての本稿を閉じるにあたって、次に、運動における「科学」の胚胎する問題性を検討する指針を提示したい。

### Ⅲ 運動における「科学」の胚胎する問題性

児童研究運動における「科学」は、今日の時点からみて、見過ごすことのできない問題性を孕んでいた。この問題性は、運動の過程においては、運動のもつ広範な影響力と教育の科学への貢献に関する論議がかきたてられる中で、問題性として意識にのぼらされることはなかったが、それだけに一層、重要な意味をもっている。

その問題性とは、児童研究の発展の中から生み出された「知能テスト」や「教育測定」<sup>41)</sup>が、一面において子どもの科学研究の発展を促したが、他面、子どもの可能性への確信を高めるよりも、逆に能力の遺伝決定論と悲観的発達観を補強する役割を果たしたということである。<sup>42)</sup>

依田新は、ブラドベリー (D.E. Brodbery) に依って、ホールに始まる児童研究運動を、1917年、アイオワ大学に最初の科学的な児童研究所が設立された時期をもって終わったものとし、それ以後の動きを<科学的児童研究>と呼んで区別している。この<科学的児童研究>は、それ以前の観察方法の批判をもって誕生したのものであるとし、それは当時の動物心理学の発達によって拍車をかけられ、ワトソン (J. B. Watson) の行動主義による「実験的行動研究」の展開やソーンダイクの量的測定による児童



研究についての「実験的研究」を生み出したことに触れ、斯くして、キャッテル（J. M. Cattell）によって開拓された個人差の研究がビネー（A. Binet）による知能検査法の創始とともにメンタルテストの流行を惹起した系譜をのべている。さらに、依田は、当時の優生学や遺伝学からの影響によってこのような個人差が素質概念においてとらえられたことを指摘し、＜科学的児童研究＞の初期の仕事がこのような「素質」を規定することにあつたと指摘する。<sup>43)</sup>

このようにみえてくるとき、児童研究運動とその発展が孕んでいた今日に連なる問題性が明らかになってくる。子どもの個性を差異ととらえ、且つ、この差異を遺伝によるものとする見方が素質決定論であるが、個性を差異ととらえる過程で教育測定が素質決定論を補強することに貢献してきたという問題である。

さて、個性のとらえ方は多様であるが、ここでは、それぞれ「平等観的個性観」と「差別的個性観」とでも呼び得ると思われる二つのとらえ方について考えたい。

「平等観的個性観」とは、人間はそれぞれ異なった性向をもっているからこそ平等なのだという考え、別言すれば、誰もがそれぞれ他とはちがう価値ないし意味をもっている点で対等なのだ、という思想に支えられている個性のとらえ方である。これに対して、「差別的個性観」とは、個性をある一定の基準尺の上での差異——長短——としてとらえる。そして、このように規定される「差別的個性観」は、その差異の原因のとらえ方によって、次の三つに分けられよう。

- ①その差異は遺伝と環境の双方によるとするもの（これは、さらに輻輳説と相互作用説とに分かれる）
- ②その差異は主に環境によるとするもの
- ③その差異は主に遺伝によるとするもの（これが、いわゆる能力の素質決定論となる）

ところで、児童研究運動の中から生み出された「測定法」は、子どもの個性を差異ととらえること

に与したのであり、精神発達を量的変化に還元する方向をとるものであつた。<sup>44)</sup>このことが遺伝決定論者たちに「科学的根拠」を与えることになり、素質決定論を補強することになったのである。

さて、ホールへのカーティ（M. Curti）の批判は苛烈をきわめているが、それは、ホールが遺伝のドクトリンに信をおいていたという点からなされている。<sup>45)</sup>

アメリカで児童研究運動がはじまりかけた1880年代から90年代にかけては、いわゆる改革ダーウィニズム（reform Darwinism）の隆盛期であり、ウォード（L. F. Ward）その他の改革ダーウィニストたちが論陣をはり、教育の力による社会改革への期待をかけた時代であつたが、やはり依然として社会ダーウィニズムの強い影響下にあつた。進化論者ホールが児童研究に寄せた期待は、当然ながら、進化論者としての彼の思想性に規定されている面が強い。

たとえば、ホールは、児童研究について聴衆に話しかけるときに、自らは知性主義者としての立場をなげすて、しばしば聴衆の感情におもねるようになったにもかかわらず、自己の児童研究の仕事における科学的優越性にたいする主張は常に絶対的なものであつたといわれるが、そこには、ホールの抱く子どもの本性理論の価値に反して、進化論的諸価値のヒエラルキーが暗示されていたのである。<sup>47)</sup>

しかし、確かにホールは、アメリカにおいてダーウィニズムの力強い代表者となり、豊かな示唆性と包括性をもって進化の概念を子どもと人類の精神に応用した（ゲゼル、A. L. Gesell）のではあるが、児童研究運動が初めから素質決定論的思考の枠組のもとに貫ぬかれてきたのか否か、といった問題の立て方を強調することは妥当でないように思える。

児童研究運動は、たとえそれがホールの進化論的把握にもとづいて始められたにしても、「子どもを学校に適わす<sup>49)</sup>」という評語に象徴されるような当時の教育の状況にあつては、明らかに積極的な一歩を踏み出した試みであつた。また、より科学的な児童

研究への様々な試みが派生してきたことを考えれば、ホールが指導性をもったことは事実であるが、運動そのものがホールの思想性において浸潤しつくされた訳ではないことも明らかである。ホールの思想性の問題と、運動としての児童研究運動とを、相対的に独自のものとしてみる視点が必要である。

「子どもを中心に考える」ことは、のちに進歩主義教育運動に継承されていき、発展させられていくのである<sup>50)</sup>、一方で、その発展の中で、今日にまで連なる能力の遺伝決定論という、やっかいな、また、深刻な問題を生み出してきたととらえるのが筋道であると思える。

## 註

1) 次の拙稿を参照されたい。

『『アメリカの児童研究運動』研究の課題と方法』『東京大学教育学部教育史・教育哲学研究室紀要』第7号，1981(1)

「アメリカの児童研究運動（Child Study Movement）— その思想と性格 —」『教育学研究』第49巻第4号，1982(2)

「アメリカの児童研究運動の生成条件」『神奈川大学心理・教育研究論集』第1号，1983(3)

「G.S. ホールの教育思想・予備的考察 — 児童研究運動とホール・素描 —」『東京大学教育学部教育史・教育哲学研究室紀要』第9号，1983(4)

「児童研究運動と進歩主義教育 — アメリカ新教育の一系譜・試論 —」『神奈川大学心理・教育研究論集』第2号，1984(5)

2) 拙稿(2) p. 356

3) Hendricks, J. D., *The Child-Study Movement in American Education, 1880-1910: A Quest for Educational Reform through a Scientific Study of the Child*, unpublished doctoral dissertation, Indiana Univ., 1968, p. 145.

4) Barnes, E., *Studies in Education*, vol. I, 1896, pp. 363-364, in Belden, E., *A History of the*

*Child Study Movement in the United States, 1870-1920, with Special Reference to its Scientific and Educational Background*, unpublished doctoral dissertation, Univ. of California, 1965, p. 156.

5) Meadows, I. C., *Concepts of Child Nature in American Life and Education, 1800-1900*, unpublished doctoral dissertation, Univ. of Missouri, 1951, p. 406.

6) Belden, E., *op. cit.*, p. 144.

7) Hendricks, J. D., *op. cit.*, p. 172.

8) Gordy, J. P., *What an Child-Study Contribute to the Science of Education?* N.E.A., *Journal of Proceedings and Addresses*, 1898, p. 349.

9) *ibid.*, p. 350.

10) *ibid.*, p. 350.

11) *ibid.*, p. 353.

12) *ibid.*, p. 353.

13) *ibid.*, pp. 353-354 の Summarizing を参照。

14) Halleck, R. P., *Some Contributions of Child-Study to the Science of Education*, N.E.A., *Journal of Proceedings and Addresses*, 1898, p. 354.

15) Wiltse, S. E., *A Preliminary sketch of the History of Child Study in America*, *The Pedagogical Seminary*, vol. III, No. 2, 1895, p. 210.

16) Bradbury, D. E., *The Contribution of the Child Study Movement to Child Psychology*, *The Psychological Bulletin*, vol. 36, 1937, p. 34.

17) Dutton, W. H., *The Child-Study Movement in America from its Origin (1880) to the Organization of the Progressive Education Association (1920)*, unpublished doctoral dissertation, Stanford Univ., 1945, p. 112.

18) *ibid.*, p. 112.

19) 「児童研究」(child study)のタームの定義と、その含意するところについては、拙稿(2)pp. 353-355,

- および, p. 362 の註(23)を参照されたい。
- 20) Münsterberg, H., *Psychology and Education, Educational Review*, vol. 16, 1898, p.115.
- 21) この項, 引用箇所を除いては, Bradbury, D.E., op. cit., pp. 33-34 に負っている。
- 22) 依田新『児童観と児童研究』1940, pp.49-50.
- 23) 同上書, p. 49.
- 24) *Child Study Monthly*, 1897, Introduction, in Dutton, W. H., op. cit., p. 73.
- 25) Dewey, J., Criticisms Wise and Otherwise on Modern Child Study, N.E.A., *Journal of Proceedings and Addresses*, 1897. pp. 867-868.
- 26) 市村尚久「児童理解と教育——アメリカにおける史的展開——」(『現代教育問題史』所収) 1979, p. 125.
- 27) 大浦猛『実験主義教育思想の成立過程』1965, p.701.
- 28) 拙稿(5)pp.92-95 を参照。
- 29) Belden, E., op. cit., pp.174-176.
- 30) Hall, G. S., Contents of Children's Mind on Entering School, *Princeton Review* II, 1883, 5. 岸本弘・岸本紀子訳「新入学児の心的内容」(ホール『子どもの心理と教育』明治図書, 1968, に収録)。
- 31) 拙稿(4) p.13 および p.25 の註(51)を参照。
- 32) 拙稿(3) pp.70-75 を参照。
- 33) Ross, D., *G. Stanley Hall: The Psychologist as Prophet*, 1972, pp. 288-289.
- 34) 拙稿(4) pp. 17-18 を参照。
- 35) Ross, D., op. cit., p.299. この立場は, 運動において盛んにとり組まれ賞讃された「自然科」(nature study)をも, しばしばセンチメンタライズするものであった。「自然科」については, 拙稿(2)p.357 を参照。
- 36) Ross, D., op. cit., p. 348.
- 37) Kett, J. F., *Rites of Passage*, 1977, p. 234.
- 38) Bradbury, D. E., op. cit., p. 23.
- 39) Hall, G. S. and some of his pupils, *Aspects of Child Life and Education*, (New York: D. Appleton and Co., 1921) pp. v-vi, in Bradbury, D. E., op. cit., p. 35.
- 40) N.E.A., *Journal of Proceedings and Addresses*, 1897, pp. 868-869.
- 41) この点について, 拙稿(4) p. 17 を参照。また, Mead-ows, I. C., op. cit., p. 431 を参照。
- 42) 堀尾輝久「世界の教育運動と子ども観・発達観」(岩波講座『子どもの発達と教育』第二巻所収) 1979, p. 321.
- 43) 依田, 前掲書, pp. 48-53.
- 44) ロスは, ソーンダイクは児童研究を教育心理学にしたが, その際, その変化の過程でホールの豊かな示唆や改革の動機はぬけおちてしまった, という。Ross, D., op. cit., p. 348.
- 45) Curti, M., 'G. Stanley Hall, Evolutionist,' in his *The Social Ideals of American Educators*, 1935, reprinted 1974, pp. 396-428.
- 46) 拙稿「社会進化思想と教育」『東京大学教育学部教育史・教育哲学研究室紀要』第4号, 1977.
- 47) Ross, D., op. cit., p. 285.
- 48) Dutton, W. H., op. cit., p. 101.
- 49) Cremin, L. A., *The Transformation of the School*, 1961, reprinted 1964, p. 103.
- 50) 拙稿(5)参照。