

# 城戸幡太郎の教育学方法論

—自由教育論の超越：1920年代を中心に—

山根俊喜\*

KIDO Mantaro's Methodology in Pedagogy in the 1920s

YAMANE Toshiki\*

## はじめに

明治国家がつくりあげた<教化>体制を<教育>につくりかえようとする試みは、1910年代以降、様々な理論背景をもちながら展開するが、その主流は子どもの自然的個性を教育目的にまで高める立場、今日「童心主義」といわれる立場である。1920年代以降、とくに1930年代にはいると、この明治国家の<教化>体制を「童心主義」とは違った形で、あるいは童心主義を乗り越えて展開しようとする教育上の諸潮流が起こってくる。これらは、ともに「生活」教育を標榜しながら、国民の子弟のほぼすべてが小学校に常時出席するようになった1930年代の日本社会の中で、自己の理論と実践の正当性と有効性を主張し、ここに「生活教育論争」が展開されることになる。日本における「教育科学」の概念は、「1930年代の生活教育論争を通じてその内実を獲得するようになった」<sup>(1)</sup>といわれるように、この論争は、教育論争であると同時に教育学論争をそのうちに含んでいた。

ここで取り上げようとする城戸幡太郎は、よく知られるように、留岡清男とともに1930年代日本における「教育科学」運動のリーダーであった。城戸は、1915年、東京帝国大学文学部心理学科選科卒業後、1919年には東京帝国大学文学部心理学科副手となり、1922年ドイツのライプチヒ大学へ留学後、1924年に法政大学文学部教授に就任した。1930年には翌年から刊行が始まる岩波講座『教育科学』を企画して、アカデミズム内部から、伝統的「学校教育学」、規範学としての教育学を、教育諸科学の総合という方向へ転換し、1933年には、この『教育科学』別冊付録『教育』を発展させ、雑誌『教育』（岩波書店）を創刊、1937年、『教育』読者グループ（教師層）の組織化などを基盤に、「生活主義」「科学主義」とを標榜して「教育科学研究会」を結成して会長に就任し、前記の生活教育論争に参加していくことになる。この城戸の教育（学）論については、主に戦前教育科学研究会史の研究に関わってかなりの蓄積がある。また戦前の保育研究・運動史、障害児教育史の分野で城戸を取り上げた研究についても同様である。これらは、主に1930年代から40年代初頭を対象としたものであるが、城戸の教育（学）論、さらに戦前日本の教育科学を理解するためには、心理学者である城戸がどのようにして、教育（学）に接近していったのか、その理論形成史を取り上げることが必要不可欠な作業であると思われる。じっさい、城戸の1930年代以降の教育学理論の基本的モチーフは、1920年代及びそれ以前の所論にかなり明確に現れている。こうした作業は、教育学分野

---

\*人間教育講座

では中内敏夫、佐藤学、心理学分野で大泉溥などの貴重な研究成果がある<sup>(2)</sup>。しかし、全体として1930年代以降の研究と比較すると、未だ充分とはいえない。

小論では、城戸の1920年代以前の教育学とこれに関わる限りで彼の心理学論を取り上げ、彼の教育学、とくにその方法論の基本的モチーフを検討し、彼がどのような教育認識と教育学を携えて、1930年代の教育科学運動に参加していったのかを明らかにしたい。そのため、まず、新カント派などの影響の元に自由教育論の影響下にあった城戸が、これをどのように超克していくのかを、教育的価値論にしぼって、同じく新カント派の影響のもと、自由教育論の有力な理論的バックボーンを提供した篠原助市のそれと対比しながら検討する。つぎに、城戸の教育学の性格規定と、それが科学として成立するための方法論を検討し、さらに、これを支える彼の心理学における人間認識とその方法を検討することにした。

## I 教育的価値論－教育的発達と教育的価値の存立－

城戸幡太郎の心理学研究は、1913年東京帝国大学文学部心理学科選科入学に始まる。入学以前の早稲田大学予科時代に、社会主義と進化論の影響を受けていた城戸の関心は、社会の発展を生み出す人間の発達へと向かっていく。「人間の力、其は文化を創造していく歴史である。斯る歴史の発展に於てのみ人間の力は精神として活動することが出来るものと思った。之を知らんとする憧れの心は遂に自分を心理学の研究に誘導した。」<sup>(3)</sup>。同時に、この関心は、文化と人間の発達を作り出す力としての教育への関心につながっていく。城戸にとっての教育とは「人間が文化を創造し、文化が人間を形成する歴史」<sup>(4)</sup>であり、その方法は「文化の個性化」であった。文化、そして社会の発展と人間の発達を統一的に理解する心理学、教育学を創り出すこと、これが城戸の根本的発想である。

城戸は、当時の規範的教育学を次のように批判する。「現今の教育学者や倫理学者には自分の理想に依って事実を曲解せんとするが如きものが往々ある。しかし理想は理法の行はるる範囲内に於て人々が随意にその理法を応用することができる希望である」<sup>(5)</sup>。こうして、大正期の城戸は、この人間精神の「理法」を認識する心理学、そしてこれを手段として教育の方法を理解する学としての教育学の方法論、すなわち、心理学と教育学が「独立した科学」として如何にして存立しうるかという方法論の問題に、自然科学に対し文化・歴史科学の哲学基礎づけを問題にしていた新カント派などの理論を批判的に摂取しつつ、正面から立ち向かっていく。

さて、同時期に、教育学の学的基礎づけの問題に真摯に取り組んでいた教育学者に篠原助市がいる。明治末、モイマンの実験教育学に触発されて一旦は経験主義的立場からの教育心理学研究を志した篠原は、大正期半ばには、新カント派の影響を受け先験主義哲学による教育学の立場に転じていた<sup>(6)</sup>。1922年論文集『批判的教育学の問題』、1930年学位論文『教育の本質と教育学』を出版している篠原と城戸の教育的価値論を対比させ、大正期城戸の教育学理論の特徴の一端を明らかにしておこう。

明治教学体制が作り上げた国家的価値の、自由教育における乗越えの理論にはいくつかのヴァリエーションがあるが、大別すれば二つに分けられる。一つは、前提説的発達観をその基礎とする童心主義で、そこでは子どもの自然的個性そのものが価値あるものと捉えられ、これが教育目的にまで高められる。篠原はこれを斥け、例えば次のように言う。

「自然的個性の擁護を教育理想のごとく考えうるは教育本来の意味を没却するものである。かの衝動の満足という如き、極端なる自然の擁護は、人間味の教育ではなくて、全然動物味の教育である。私はこの意味において、動もすれば誤解を起し易い『個性尊重』という語を教育学の語彙より抹殺したい。」<sup>(7)</sup>

自然そのものには価値も目的もない。生物学主義的な発達観に基づく国家的価値の批判は、批判とはなりえても、人間的価値の実現をめざす教育の理論とはなり得ない。しかし、価値の実在を前提とするのでは、国家的価値の伝達と形式的には変わらない。こうして篠原が依拠しようとしたのは、先験的理想主義を掲げる新カント派の哲学であった。

知られるように、篠原は、教育の本質を「自然の理性化」とその「助成」と規定した。「自然の理性化」は例えば次のように規定されている。

「教育とは自然を理性化し、人を其の現にある状態から、あるべき、あらゆる可からざる状態に導く作用である。ある状態は自然之を示し、あらゆる可からざる状態は理性の光に照らしてこれを定める。教育とはその語源の示す如く、又多くの教育者によって考へられている様に『引き出す』働きではなく、却つて、『人を理性の道に高める train up 作用である』。(ローリー)。(中略) 理性の道、人の当に進まねばならぬ道とは、即ち真善美の規範によって定められた道であるから、教育は又自然を真善美の規範によって統制する作用、真善美の絶対価値を実現せしむる作用であるとも定義せられうる」<sup>(8)</sup>

ここで、「自然」は、教育の活動の文脈に即して言えば、自然的存在としての子どもであり、「理性」の内容は真・善・美等の文化価値である。これらの文化価値は経験的なものではなく、したがって内容を伴った実体ではない。そうではなくて、これらは先験的かつ不可知なものであり、そうであることによって、これらは到達され得ない永遠の「課題」として、いつまでも教育の目的、追究すべき教育的価値であることが保証される。

しかし、こうした真・善・美といった先験的価値からは、その形式性ゆえに、教育内容や教材は直接には導出されない。そこで篠原は「教育は自然の理性化を導く働きではあるが、それは自然と理性との間隙を歴史的<sup>(7)</sup>分化によって埋めることによって行われるという結論に達する」<sup>(9)</sup>として、歴史的<sup>(7)</sup>文化を媒介とした「自然の歴史化」によって、これを補強している。ただし、この場合、「歴史化」といっても、それは「歴史的<sup>(7)</sup>文化を介して被教育者の自然を理性化すること」、すなわち「歴史的<sup>(7)</sup>文化」を「手本」とし「完成せる文化」を「将成」のもの即ち「課題」として歴史を道を歩ませることであり、「歴史的<sup>(7)</sup>文化」の「伝達」を意味するものではない。

『教育の本質と教育学』では、篠原は「教育的発達」というカテゴリーを自らの教育学に導入し、「自然の理性化」を教育過程に即して論じている<sup>(10)</sup>。「自然の理性化」論からの当然の帰結と言えるが、篠原のいう「教育的発達」とは、「存在」から「価値」に高まる一連の「過程」である。そして、この「過程」は「生物的発達」「心理的発達」のような合目的<sup>(7)</sup>発達、あるいは因果的<sup>(7)</sup>発達ではなく、人間精神の自律的で自由な目的的活動である。つまり、教育は、主観(子ども)の側から見れば、「よりよさ」を永遠に追求する活動であり、客観(教師)の側から見れば「よさ」の妥当性の判断活動である、ということになる。

こうした篠原の教育的価値論の歴史的意義は次のようにまとめられよう。まず、教育的価値を先験的<sup>(7)</sup>文化価値とすることで、国家が措定する教育上の価値を相対化し、かつそのもとで、教育に「教

育的発達」，「助成」概念を導入することによって「教化」から「教育」を切り離し，かつ，政治・経済的効用からではなく，文化遺産そのものを教授する道を開き，さらに，教育的価値を先験的であつて不可知なものと見ることによって，目標や教材の絶対化を防ぎ，その発展的相対性を保障した。

さて，城戸の教育的価値論も，大正期の時代思潮のもとで新カント派などの哲学的価値論の影響のもとで形成されている。

城戸は，教育の原理的考察に関する最も初期の論文で，教育を「汝を対象とした我の自覚である」と規定している<sup>(11)</sup>。ここで，「汝」とは，真・善・美等の先験的文化価値，理想であり，これが「我」の「課題」として「自覚」され，不断に「我」に「体现」されていく過程が教育である。この限りでは，篠原の教育の規定と変わらない。しかし，篠原の到達点が「汝」即ち文化価値であったのに対し，城戸の到達点は「我」である。城戸は「文化価値なるものは人格的個性によって顕現するより他に顕現の道はない」のであり，教育は「文化の人格的個性化」<sup>(12)</sup>であるとして，「我」を「すべての文化価値を統一する文化意識一般としての最高原理」であるという。城戸の中心問題は文化的価値を自覚し体现する人格的価値，即ち「文化の個性」であり，個性の表現としての歴史と社会なのである。

この相違は，同年書かれた論文「教育価値論」<sup>(13)</sup>を見るとより明確になる。

ここで城戸は，真・善・美といった文化価値がそのまま教育的価値になるのではなく，「教育の理想」は「文化意識一般としての我の完成」にあるとして，ひとまず「完全」を教育的価値に当てている。「完全」は，「すべての文化価値を体现する我の自覚あって始めて妥当すべき価値」，「理想実現としての発展に対してのみ妥当しうる価値」であり，換言すれば，他のすべての文化価値に対して「発展」の理想をあたえる，特殊な価値である。城戸は，これを，プラトンのイデアに対するアリストテレスのエンテレカイアになぞらえている。しかし，この「完全」は，他の文化価値のように矛盾対当を為さないという理由で，「優劣」という概念で置き換えられる。優劣といっても，それは，文化的価値への接近度を表すものでも，他者とに比較によって意味を持つものでもない。ましてや，社会に於ける有用性を示す概念でもない。

「単に一定の価値によって判断される教科の内容のみにては教育価値とはなり得ないで，内容獲得の能力に発達なる概念を得て始めて機能が優劣の教育価値に妥当し得るに至る」

「自然必然の関係から見れば賢も愚も機能形成の特殊関係にすぎず，その価値は自然的法則として優劣の価値はない」

城戸は，学習の結果（学力）そのもの，そして学習する以前の学習能力そのものの優劣は，教育的価値とはなり得ないという。ここに「発達」概念を導入してはじめて教育的価値が認められるとするのである。彼は，学習の結果を「学得量」，学び得る能力を「学得能」，学ばしむる方法を「教授法」という概念で表し，教育的価値判断の対象たる「学得量」は，「学得能」と「教授法」の関数であるとする。したがって，教育的価値とは，ある学得能をもった教育対象に，ある教授法をもって教えた結果引き出し得た学得量，即ち教育によって引き出し得た発達そのものが教育的価値にあたるというのである。その際，発達の内容となるのが文化である。

発達の概念に関しては，城戸は，発達を「自然発達」「目的発達」に区分し，「自然発達」は素質と環境による「変化」，「目的発達」は「自然発達」を「一定の目的によって変形させること」で，これは「教育の方法」すなわち「文化の伝達」によって理解されなければならない，としている<sup>(14)</sup>。

このように、城戸の教育的価値論は、たんに哲学的文化価値を教育的価値と捉えるのではなく、教育独自の価値を定立しようとしている点、そして、「教育的発達」すなわち、教育による発達そのものが教育的価値であると捉えることによって、篠原のように文化的価値へ至る「過程」として教育を捉えるのではなく、より積極的に、文化の伝達により発達を創り出す方法、一種の「制作」行為としての教育が全面に出てくることになるのである。

## II 教育学方法論－制作の学としての教育学と教育的実験－

こうした城戸の教育的価値論は、教育学が学として如何にして成立するか、そしてその研究方法は如何にあるべきか、という教育学方法論の探求の中で考察されたものであった<sup>(15)</sup>。

城戸は、リッケルトやナトルプなど新カント派の科学論、ヴェント以降の心理学方法論などを批判的に検討した後、科学を、思惟の必然性を方法原理とする実在的経験科学（事実学－自然科学）と価値の妥当性を方法原理とする理想的経験科学（判断学－価値哲学：倫理学、論理学、美学等）の2つに分類する。そして、文化現象の一種としての教育における教育的価値が、他の価値と独立して存立しうるかを検討して、先に述べたように「優劣」という価値を教育的価値として定立し、この限りで、教育学は判断学として存立する根拠を得るとした。しかし、城戸は、この結論にとどまてはいない。判断学における価値内容の規定関係には、価値の先験的総合の方向のみではなく、価値の普遍的客観化の方向が考えられる。後者の場合には、「事実」の規定関係が「価値」の要求に妥当するように「統制」されることが必要であり、したがってこの場合「価値判断」が「統制原理」となって「事実」関係が「統制」されなければならない。このとき、この科学は純粋な事実学でも、純粋な判断学でもなく、両者を相互的に必要とする「統制的応用の学」ないし「統制学」であり、教育学も統制学の一つでもあるとするのである。すなわち、他のあらゆる価値の実現（即ち文化の発展）を教育的価値によって統制し、実在の法則（人間や社会に関する因果的法則）に基づいて改造していく科学、つまり、文化を個性化する教育の方法を理解する科学が教育学だとするのである。

城戸は、この統制学としての教育学を、人間の「科学的改造」の学、「人間工学」とも規定し、次のように述べる。

「教育家によって作り上げられた人格は教育理想の表現としての人間である。それが人間である以上教授中に於ける人間の変化は人間本然の法則に従わねばならぬ。事物本然の法則に従って事物を改造せんとするのが科学的改造である。若し人間の科学的改造が教育学なりとすれば、人間工学なるものは正に教育学本領を意味する者でなければならぬ」<sup>(16)</sup>

こうして、城戸は教育学を制作の学、技術学の一つと見なすのである。したがって、それは、例えば判断学としての倫理学、事実学としての心理学の「応用科学」としての性格をもつ。しかし、それは教育学を倫理学と心理学に解体する方向で考えられているわけではない。また篠原のように、理論的教育学と実践的教育学といった二分法を採るものでもない。教育学は独自の対象と方法をもつものとして、次のように述べられる。

「教育学研究の対象は教育可能の限度であって、生理心理的現象のうち特に発達という関係を取扱ひ、

更にその発達を人為的に如何なる程度まで制御しえらるるかを研究すべきものである。若し教育学の対象を斯くのごとく規定するならば、その研究方法は全く実験的であって純科学的方法を採り得るのである」<sup>(17)</sup>

「一定の性質を有する児童を一定の目的をもって教育すれば如何に発達するかを研究するのは何うしても学校の教室でなければできぬ事柄である。(中略)種々の条件によって試みたる発達の事実を呈供することが教育者の任務であって、教育学も亦斯かる研究の事実から初めて科学的の材料を集める事ができるのである」<sup>(18)</sup>

一定の性質を有する子どもを、一定の目的のもとで、一定の方法で教育すれば、如何に発達するか、教育の方法を条件とする条件発生的な実験的研究で得られた教育的事実を理論化すること、これが教育学の基本的な方法だとするのである。そのさい、実験は、実験室の実験ではなく、学校の教室における教師の教育方法を条件とした実験、換言すれば、教師の教育実践を教師自身が対象化することだと考えられている。

他の諸学を応用しながら行われる教育実践における事実を対象化し、発達を導き出す技術として理論化する、このような教育学の方法論的把握が、1930年代における教育科学研究会、保育問題研究会などの結成に結びつき、実践されていくことになる。

### Ⅲ 教育対象に対する心理学的認識－目的論と機械論－

さて、城戸は、教育学を「工学」の一種と見なす。しかし、それは、その対象たる人間を、自然の因果律に支配される「物」と同様に見なしていることを意味しない。また条件主義的な実験といっても、行動主義心理学と同様の理論的仮説を採るものでもない。

城戸の心理学は、人間精神の本質を価値や目的に求め、しかも、これを先験的ではなく経験的に、目的論的ではなく因果論的に認識しようとするものであった。彼は、自然科学的方法をモデルとする実験心理学、例えば行動主義心理学について次のように批判する。

「簡単な機能の説明は純生理的になるかさもなくば本能に帰せられるが、複雑なる現象になると行動の目的論的説明によって満足するか、さらに複雑なる本能を仮定するようになる。」<sup>(19)</sup>

行動主義では、心理機能を因果論的に説明したとしても、その説明は「純生理的」であり、これでは「精神なき心理学」となってしまう、その目的や価値が捉えられない。そこで、本能といった生物学的目的論が持ち出され、結局機械論と目的論の二元論に陥ってしまう、というのである。では如何にして、目的的存在である人間の精神を目的論的ではなく因果的に認識できるのか。機械論と目的論を統一的に把握できるのか。

「若しも目的論が構成原理として因果関係を規定するものとすれば、斯くして規定された因果関係は機制論が構成原理として規定する因果関係とは全然別種のものである。(中略)因果の概念が単に機制関係としてのみ認識されないう、目的関係としても認識され得るものとすれば、心的因果は目的関係として物的因果の機制関係に対立して純一に認識されることができはしないかと思われる。」<sup>(20)</sup>

城戸は、因果の概念は単に機械的關係としてだけでなく、目的關係としても認識できるものと捉え、自然ならぬ精神にあっては、その目的關係が因果關係を構成原理として規定しているとする(これを城戸は「因果の目的關係」と表現している)。このように、人間の精神において機械論と目的論を統一的に把握することによって、目的的、価値的存在としての人間精神を、先験的ではなく経験的に、また因果論的に認識できるとするのである。

こうして城戸は、心理学が対象とする「精神」の概念を、ヴントのように「直接経験」あるいは意識内容ではなく、内容を意識する「主観」の判断作用としての「経験の特殊なる統一概念即ち時間的規定による目的關係」<sup>(21)</sup> であるとする。そして、この目的關係は、「時間的規定によって発生的に」説明できる、「精神に於ける目的の表現は意識の社会性として発生的に」<sup>(22)</sup> すなわち因果論的に理解できるとするのである。

城戸はさらに、この精神の表現は個性であり、個性の表現は文化の発展であり、人類の歴史であるとし、「発展」の概念ぬきに精神を理解することはできないという。そして、自然科学的心理学が使用する「時間」「空間」という尺度ではなく、人間の「行動」、そして「言語」「作品」「制度」といった人間が表現した社会的・歴史的事実によって人間の精神的個性や文化の発展を理解しようとするのである<sup>(23)</sup>。

では、それは何のためか。心理学の目的は何か。城戸の答えは明快である。「心理学者は人間精神の構造を研究する事によって低能または凡人より天才を作り、文化を改造し、人類の歴史を発展せしむる方法を発見せねばならない。(中略)教育と心理学とはこの点に於て更に密接な關係を有せねばならぬ」<sup>(24)</sup>。

城戸にとって、人間の発達と文化と歴史の発展を可能にするものは教育であった。したがって、彼の心理学は当初から、教育の方法を発見する学として、制作の学としての教育学と不可分の關係で捉えられていることになる。

以上、みてきた、城戸の所論のキー概念である、文化、社会といった概念は、新カント派など当時の理想主義のそれと全く同じというわけではないが、これに強く影響されており、かなり形式的である。「一定の目的」のもとでの教育、といった場合でもその「目的」あるいは目標の内実、文化や社会であるという以上に具体的に規定されているわけではない。これを、同時代の日本という社会の中でリアルに把握し直すことによって、彼の理論はいっそう現実性と実践性を持つことになる。

#### IV 人間精神の理解から変革へ—自然科学と精神科学の「立場」,「主観」による統一—

1939年、城戸はその著『生活技術と教育文化』の序で次のように書いている。

「一生の仕事として心理学の体系を作ってみたくて考えていた。いまでもそんなことをときどき考へることがある。しかし、それはわたくしの道楽にすぎぬ。心理学の体系を作ってみたくて、それはただの概念の技巧にすぎない。そんなことをするよりも今まで研究してきた学問の方法で一つでも人のためになる仕事をした方がどれほど生き甲斐があるか知れぬと考へるようになった。」<sup>(25)</sup>

1926年、結婚した城戸は、妻に「これから社会主義運動をやるのだ」と語ったという<sup>(26)</sup>。この頃から、城戸の心理学は、人間精神の「変化の理法」を「発見」し「理解」し「説明」する立場か

ら、人間精神の「価値」や「目的」の社会的歴史的被拘束性を強く打ち出し、これを現実の社会の中で「変革」する立場へと進み出ていく。ここで問題にされることは、現実社会において生きる人間（研究者も含む）の「立場」すなわち「主観」の問題であった。

例えば、1928年の論文では、「実践的使用」としての心理学の方法は、「ある時代のある社会に於ける思想を変革する理論的根拠」を提供することでなければならないが、心理学的解釈が、将来の社会思想をどのように指導すべきかを決定できるわけではないから、「世界観の心理学」は一步を踏み出して「世界観の教育学に進展」しなければならない、という。そのさい、「変革の方向」を示すのは、ある「立場」からの「実践的要求」であり、立場と立場の相違から「社会は闘争の場として永遠の歴史を進展」させる、という。<sup>(27)</sup>

また、同年の他の論文では、人間は、「神」の立場から人間を観るわけにはいかず「いずれかの世界観に立って、他の世界観を克服せねばならぬ。故に人間の場所は永遠に闘争の場としての社会の外に一步も踏み出すことはできぬ」、[(心理学)研究の場所は人間の社会においてはいずれかの階級のうちに存在せねばならぬ]、「かくして神は人間をして永遠に闘争を継続せしめ人間は人間を克服するために永遠の悲劇を演出し、学問はその舞台を装置するための技術(Technic)として使用される」、と述べている。<sup>(28)</sup>

『心理学の問題』(1926)では、「理想の実現は意識の目的性として批判的に理解することができるのみである」として、価値の妥当性の問題は、「倫理学」の問題として心理学の問題を超えるものとして捉えられていた。しかし、ここでは、更に一步踏み込んで、現実の社会における価値や目的の実現、その変革を問題とする限り、研究者を含む人間は、対立する「階級」、「立場」のいずれかに立たざるをえず、したがって、先験的価値論に基づく「神」の立場からの批判は無効だということである。学問の実践性を問題にして、学問一般を社会変革のための「技術(Technic)」だとしている点、また、マルクス主義の影響を受け始めている点も注目される<sup>(29)</sup>。

こうした、城戸の変革の立場を理論的に整理して、この「立場」ないし「主観」の「闘争」を法則的に認識する心理学の方法論を論じた論文が「人間学としての心理学の問題」(1931)である。ここでは、自然科学の方法(存在の法則の発見)と精神科学の方法(目的の実現)を統一する「社会科学」としての心理学の方法を論じている。

「自己が社会の一部分として存在するといふことは、自己は社会によつて規定されているといふことであり、社会は絶えず変革されているものとすれば、自己は変革の一過程として運動し、歴史によつて規定されているものであり、従つて自己は歴史的社会的存在として、客観的に認識されねばならなくなる。ここに、認識に於ける主観化の究竟である目的の実現はその客観化の究竟である法則の発見と一致して、人間の社会生活は具体的現実性の形態において認識されねばならなくなる。吾々は認識に於ける具体化の方法として自然科学及び精神科学の方法を統一する新たな学問として社会科学なるものを認めねばならぬ。そして、心理学が物理学や倫理学から区別されて人間精神の具体的表現の認識でなければならぬとすれば、その方法はただ社会科学の方法によつてのみ確立されねばならぬものである」<sup>(30)</sup>

ここで、社会科学の方法というのは、具体的には人間(そして社会)を「発達」させる「教育の方法」である。城戸は、単なる「変化」としての「発生」と区別して、「一定の目的」による変化を「発達」と規定し、「教育の方法」は「生活態を発達せしむるために一定の目的によつて生活条件を変化すること」、であり、生活態を発達させる「実験」である、という。すなわち、人間(そして社



会)は、教育の方法によって理解され、変革される。したがって、ここでは、もはや、城戸の心理学は教育学と区分することができないものとなる。こうして、城戸は、次のように述べる。

「かくの如き新しき立場から見直された現代の心理学はもはや人間の社会生活から抽象された単なる意識現象というが如きものを弄んでいる学問ではなく、むしろ教育学や社会学と区別することのできぬ学問でなければならぬ。(中略)自然科学と精神科学を統一する意味での人間学としての心理学は、(中略)教育科学としての人間学と呼んだ方が適当であるかも知れぬ。社会生活を変革し発展せしむる原動力としての人間を科学的に認識し、教育していくのが教育科学としての人間学の問題である」<sup>(31)</sup>

このように存在を目的や価値と結合し、存在の変革を目指す立場は、教育学分野では次のように表現される。例えば、1933年の論文「社会的教育学」では、教育はたんなる成長ではなく、一定の目的のもとでの人間の形成だが、その際、この「目的」をどこに求めるかが問題であるとし、その解答として「存在のうちに規範を見いだすこと、即ち現実の社会のうちに理想の社会を実現していくこと」、「現実の生活の裡に正しき生活の指導精神を発見すること」<sup>(32)</sup>を教育学の課題として提起している。

では、如何にして「存在のうちに規範を」見いだすことができるのか。「ただ吾々の判断力によって真剣に現実のこの社会生活を分析してみればよい。そこには自然に吾々は何をなすべきかという問題が与えられてくる。何をなすのが善であるかということも自然に吾々に理解されてくる」<sup>(33)</sup>。ある目的意識的「立場」から、現実の人間や社会が、そしてそこに於ける教育が「問題」をもった存在として把握されれば、そこに自ずと、何を為すべきかという「規範」が自覚されるというのである。

しかし、城戸自身が強調したように、立場は相違し、対立する。対立する立場からみれば、「規範」は「仮象」にすぎない。そこで城戸が要求するのが、立場の相違を前提とした自由な批判精神である。「地域に住み、民族に育ち、党派に養われながらも、これらのうちに自由な文化人としての批判的立場をちから強くつくっていくこと」<sup>(34)</sup>、これが教育社会の精神だとし、社会主義運動家たらんとした城戸は、教育の世界においては自由主義の立場を打ち出すことになる。

## おわりに

教育(学)は人間精神の発達ないし変革の技術(学)であり、その方法は、教師が行う、教育の方法と子どもを相互に媒介とした教育実験だとして、教育学の自律をその実践性において説く城戸が、1930年代に、アカデミズム内部で教育学批判を行うだけでなく、教師たちとともに国民教育の科学的改革を標榜する教育科学運動に携わっていったのは必然であったといってもよからう。制作の学としての教育学の立場は、1930年代以降、教材・教具論、「国民教養の最低標準」の設定を含む「教授法」の問題として、さらに教育改革(計画)のための政策批判、立案として具体的に展開されていくことになる。しかし、城戸が教育の発展の前提とした「教育社会」における「自由主義」の立場は、この時期の日本社会では次第に存立が困難になり、教育的「仮象」が席卷する時代となっていく。1920年代城戸の到達した教育学方法論の基本的フレームワークが、この困難な時代における教育科学運動の中で、どのように展開し深化させられていったのか、この点についての検討は他

日を期すこととしたい。

## 註

- (1) 中内敏夫「生活教育論争における教育科学の概念-城戸幡太郎「教具史観」の論理と心理」, 城戸幡太郎先生 80 歳祝賀記念論文集刊行委員会編『日本の教育科学』日本文化科学者, 1976, p.27。
- (2) 中内, 前掲「生活教育論争における教育科学の概念-城戸幡太郎「教具史観」の論理と心理」, 佐藤学「城戸幡太郎の教育学論-発達の技術としての教育」, 城戸幡太郎先生卒寿記念出版刊行委員会『城戸幡太郎と現代の保育研究』ささら書房, 1984, 所収, 大泉溥「日本の教育心理学-1930代日本の教育科学運動から学ぶ」, 心理科学研究会編『教育心理学試論』三和書房, 1979, 所収。
- (3) 城戸幡太郎『心理学の問題』岩波書店, 1926, 序, p.1。
- (4) 城戸『文化と個性と教育』文教書院, 1925, 序, p.3。
- (5) 城戸「村瀬氏によりて遺されたる研究問題」『心理研究』13-3, p.98, 1918。
- (6) 篠原助市『教育生活五十年』相模書房出版部, 1956, 参照。
- (7) 篠原『批判的教育学の問題』宝文館, 1922, p.231-2。
- (8) 同書, p.151-2。
- (9) 同書, p.302。
- (10) 篠原『教育の本質と教育学』同文社, 1933, 「第二章発達」参照。
- (11) 城戸「教育とは汝を対象とした我の自覚である」『教育論叢』2-2, 1919。以下の引用は断りが無い限りここからのもの。
- (12) 城戸「文化の人格的統一としての個性」, 教育論叢編集部編『個性教育論』1920, 所収。
- (13) 城戸「教育価値論」, 教育論叢編集部編『学習経済論』1919, 所収。以下の引用は断りが無い限りここからのもの。
- (14) 城戸『心理学概説』1931, pp.41-2。本書の序によれば, 引用部分は1922年ないし1927年の大学での講義録である。
- (15) 城戸, 前掲「教育価値論」。以下の引用は断りが無い限りここからのもの。
- (16) 城戸「文化の改造と心理学」『心理研究』17-4, 1920, p.482。
- (17) 城戸, 前掲「村瀬氏より遺されたる研究問題」p.98。
- (18) 城戸「学力と体力との関係に関する研究の方法について」『心理研究』13-3, 1918, p.60。
- (19) 石川謙・城戸幡太郎「教科及び教科書に品等より観たる徳川時代に於ける教育の態度(三)」『心理研究』16-5, 1917, p.500。引用は城戸執筆部分。
- (20) 城戸『心理学の問題』岩波書店, 1926, p.195。
- (21) 同書, 序, p.4。
- (22) 同書, p.317。城戸の目的論批判については, 佐藤学, 前掲「城戸幡太郎の教育学論-発達の技術としての教育」に詳しい。
- (23) 同書, p.216。ここには明らかにW. デルタイの解釈学の方法の影響が見られる。しかし, 行為, 言語, 作品などを, 人間精神理解の資料とする発想は, 石川謙との共著で初めて教育関係の論文を書いた当初からのものである(「教科及び教科書の品等より観たる徳川時代に於ける教育の態度」『心理研究』12-6, 13-1, 2, 16-5, 1917-18)。城戸はここで, 生物個体の目的は人間においては「自我の統一作用」としての「目的の動機」となって現れ, この「目的の動機」は, 社会生活における「意味」あるいは「価値意識」として感じられるという。そして「価値行動の客観的単位」となるのは「行為又は言語と作物」だとするのだが, ここで強調されているのは, これらがいずれも「客観的の標徴を有し数量的に測定し得る」ことであった(同, 16-5, p.59)。なお, この論文は, 藩学の教科と教科書の統計的分析である。

- (24) 同書, p.217。
- (25) 城戸『生活技術と教育文化』賢文館, 1939, 序, p.1。
- (26) 城戸『教育科学七十年』北大図書刊行会, 1978, p.16。
- (27) 城戸「思考心理学と世界観の心理学」『心理学研究』3-3, 1928。
- (28) 城戸「逝けるマクス・シェラーと来るべき心理学の問題」『心理学研究』3-5, 1928。
- (29) 例えば1931年『心理学概説』では, 1920年初出の論文に加筆, 掲載した部分があるが, 疲労研究に言及した部分で次のような加筆がある。「社会が資本主義的支配の下に統制されている限り, かかる労働の合理化は決して労働者の生活を合理化するものとはならず, 単に資本家の利潤を増加するに役立つものとなるか徒に失業者を増加するに過ぎないものとなる。労働組織の改造が資本主義社会の変革として実現する時, 初めて練習及び疲労の科学的研究が労働者の生活, 否, 人間社会の生活にとって意義あるものとなるのである」(p.363)。
- (30) 城戸「人間学としての心理学の問題」『理想』5-10, 1931, p.79-80。
- (31) 同書, p.85。
- (32) 城戸「社会的教育学」, 『岩波講座 教育科学 第20冊』岩波書店, 1933, 所収, p.5。
- (33) 城戸「精神科学と教育弁証法」『教育論叢』22-3, 1929, p.15。城戸は続けて次のように述べている。「真剣に社会を観察して正直にその正体を告白することができたならば, 吾々は当に現代の日本に対して何と叫ばねばならぬであらふか。少なくとも自分は勇敢に告白することができる, 現代日本の社会は道徳的に否定されねばならぬ多くの悪を隠していると。而してその悪を最も露骨に表現するものはやはり現代の資本主義である」。
- (34) 城戸, 前掲, 「社会的教育学」, p.34。

