

上田信一の応個教育論における普遍的陶冶と特殊的陶冶の方法

—教育診断の役割に着目して—

村井輝久

はじめに

教育学の中には、教育上の問題を解決するために心理学の研究成果を取り入れ、その上で教育の在り方を構想しようとする研究動向が見られる。ここでは、心理学に教育学の学問水準を向上させることと、教育学を教育に対して理論的に貢献させることという二つの課題の統合が期待されている。例えば、勝田守一は「心理学から、教科のそれぞれの専門領域から、社会科学的分析から、接近するのは、教育学研究が新しい科学として再生する必然的段階なのである。」と主張し、心理学の研究成果を積極的に取り入れた⁽¹⁾。

しかしながら、教育学の心理学に対する批判的態度の

欠如は、教育学を心理学の認識枠組みの中に留めさせ、教育が置かれている社会的歴史的状况についての解釈や教育学自体についての反省を困難なものにさせるという問題がある。ここでは、人間を統制しようと志向する心理学の認識枠組みを前提として教育学の研究が行われるため、前提に据えられている認識枠組み自体は反省されなくなる⁽²⁾。そのため、教育学における心理学の位置づけを相対化して捉えるためには、教育学に心理学の研究成果が取り入れられるようになった歴史的背景を明らかにする必要がある。

それでは、教育学が心理学を取り入れるようになった歴史的背景とは何であろうか⁽³⁾。この問題について、本研究では教育測定運動に着目する。日本において、教育測定運動は一九二〇年代頃から盛んになり、ここでは見

児童生徒理解の方法や教授効果の検証方法などが研究されていた。

従来、教育測定運動については、教育評価史⁽⁴⁾や特殊教育史⁽⁵⁾、また高木の研究⁽⁶⁾のように、教育学における心理学テクノロジーの受容という観点から検討されてきた。そこでは、主に個人差に応じた教育の実現方法が主題として設定されてきたため、教育測定によって如何に社会統制が行われてきたかについては検討されてこなかった。

一方で、教育測定の社会統制的な役割に着目した研究も見られるが、ここではその具体的な方法までは検討されていない。教育測定について、山下は国家主義的なイデオロギーの技術として、また江口や佐藤は社会の合理化を促進するための技術として、さらに中内は高等教育機関への選抜方法として捉えた⁽⁷⁾。だがこれらの研究では、児童生徒に国家の求める態度や思想を身に付けさせるための方法として、学校や教師により教育測定が如何に利用されていたのかについては明らかにされていない。これらの研究に対して、才津や河野の研究では、「権力」という観点から、児童生徒の行動を管理または統制するための方法が検討されている。才津によれば、学校で行われる知能テストの役割は、特定の精神的、または

身体的態度を児童生徒が示せるか否かを試すことにあった。また河野によれば、教育測定は、教師と児童生徒の関係を「観る―観られる」関係という規律訓練的な関係性へと形作る技術の一種であった⁽⁸⁾。

しかし両者の研究では、児童生徒に価値的な態度や思想を身に付けさせるために、教師により教育測定が如何に利用されていたのかについては明らかにされていない。そのため本研究では、これらの方法について検討する。その際、本研究では上田信一の応個教育論を事例として取り上げる。上田は、大伴茂による教育診断の研究成果を参照しながら応個教育論を提唱し、普遍的陶冶と特殊の陶冶という言葉を用いて、児童生徒に自己の在り方を自覚させるための方法論を構想した⁽⁹⁾。上田の教育論を検討することは、児童生徒に自己の在り方を自覚させるための方法として教育診断が如何に利用されていたのかを明らかにすることに結び付く。

そこで本研究では、上田信一の応個教育論における普遍的陶冶と特殊の陶冶の方法についての検討を通して、それらの方法における教育診断の役割について明らかにすることを目的とする。とりわけここでは、彼が教育学における理論と実践の統合という課題を如何にして解決

しよう」と試みていたのかという点に着目する。

この目的を達成するために、本研究では以下の三つの課題を設定する。第一に、上田が応個教育論を構想した背景について検討する。具体的には、文部省の政策動向や自然主義的な教育論、また注入主義的な教育論に対する彼の見解について整理する。その際、彼の名著である『診断と治療 個性適応の教育』や、彼が批判した相手である丹澤美助の論文、またそれに対する上田の批判論文などを資料として用いる。第二に、彼が教育診断を取り入れた背景について検討する。より具体的にいえば、彼自身も言及している「上からの教育学」と「下からの教育学」を鍵概念として捉え、彼がそれら両者の統合を実現するために、教育診断に期待した役割を整理する。その際、それぞれの教育学の在り方について、彼が自身の見解を示している文献を資料として用いる。第三に、応個教育論の方法論とその実践例について、教育診断の役割に着目しながら検討を試みる。その際、彼が『診断と治療 個性適応の教育』に紹介している実践例を取り上げて検討する。

1. 上田信一の応個教育論とその背景

一、普遍的陶冶と特殊の陶冶の目的

上田信一は奈良県で教師を務めた人物であり、後に磯城郡結崎尋常小学校で校長も務めた。その間、彼は大伴茂から教育診断の方法を学ぶために、彼が主宰する教育研究所に通った。また後に取り上げるように、彼は論文や実践例を『奈良県教育』や『学習研究』などの教育雑誌に複数投稿し、単著も二冊刊行している。さらに彼は、自身の提唱する応個教育論をラジオ放送や講演活動などによって教育界に広める活動も行った⁽¹⁰⁾。

上田が応個教育論を主張した背景には、教育により児童生徒に価値を自覚させ、また彼らの能力を育成することに行き詰まりが生じているのではないかという彼の問題意識が見られる。彼によれば、教育には児童生徒の「自力によつて善処し得る能力と人格とを修練する事に欠けて」いた⁽¹¹⁾。そのため彼は、児童生徒に価値の「自覚を促」すと共に⁽¹²⁾、彼らの能力を育成しなくてはならないと考えた。

そこで上田は、教育を普遍的陶冶または個性化と、特

殊的陶冶または社会化という二つの方面から捉えること
よって、この問題を解決しようと考えた。まず、彼は
教育を特殊的陶冶または教育の社会化という言葉を用い
て、「社会に生活する特殊的存在たる個人、即ち社会的個
人」の育成を目指す営みであると捉えた。⁽¹³⁾ つまり彼は、
「独自の立場によつて、国家社会に寄与貢献せしむべき発
展的生活を行はしめるやう」に児童生徒を教育しなくて
はならないと考えた。⁽¹⁴⁾

上田のいう特殊的陶冶という考えは、一九二〇年代か
ら三〇年代における教育の動向と関係する。文部省が
一九二七(昭和二年)に文部省訓令第二〇号「児童生徒ノ
個性尊重及職業指導ニ関スル件」を定めたことにより、
個性教育を職業または社会への貢献と結び付けて捉える
教育論は広く見られるようになった。⁽¹⁵⁾ 同訓令では、第
一次大戦後に起こった就職難と中学校入学難に対応する
ことが目指されたが、同時に児童生徒を適材適所に配分
することにより国家や産業の能率を向上させることも企
図された。そのため同訓令では、教師に対して、児童生
徒の個性に応じた進路指導や職業指導を行うよう明示さ
れた。⁽¹⁶⁾

上田は教師であったため、このような教育の動向と無

縁ではいられなかった。すなわち、彼は「社会を離れた
個人もなく、又個人を離れた社会もあり得ない」関係と
して個人と国家の関係を捉えた。⁽¹⁷⁾ そのような認識に立
ち、彼は「国家社会に対して彼の天賦の才能を発揮し、
彼の個性能力相応に貢献」する人間の育成を目指した。⁽¹⁸⁾

そのため上田は、「如何なる学校(上級学校)を選択し
如何に職業を指導すべきか」という問いを立て、また
「適材を適所に置く必要上」とも述べるように、適材適所
に児童生徒を配分しなくてはならないと考えた。つまり
彼は、「人間分析学校分析、職業分析と、これに対する診
断治療を行ふ必要がある。」と述べるように、児童生徒の
適性や学校種の特徴、また各職種に求められる能力につ
いての分析を行った上で、進路指導や職業指導を行わな
くてはならないと説いたのである。⁽¹⁹⁾ ここには、上記の
文部省訓令と同様に、個性教育と社会の発展を結び付け
て捉える考え方が見られる。また彼は、国家を担うに相
応しい人間の資質として、能力の有無や適性の他に精神
や態度も挙げ、「皇国民」としての自覚を有する人間、つ
まり「善良有為なる日本人」の育成も目指した。⁽²⁰⁾

しかし上田は、特殊的陶冶のみを述べたのではなく、
一方で真善美聖という絶対的な価値を陶冶することの必

要性も主張した。彼は、人間を「必ず宇宙の絶対真理を信ずると共に、これを追求し、これを体得せんとする所の内面的根本的本質」を有する存在として捉える。彼によれば、如何なる人間といえども、「真、善、美、聖の絶対価値」と「健、富の傍系的手段的価値」に対して「憧憬せぬ者」は存在しない。人間には「価値体得をなさんとする根本的の欲求が内面的に必ず所存してゐるものである。」と彼は捉えた。このように彼は生そのものが価値を追求していると考え、ここに人間の本性を見出した。⁽²¹⁾

上田は、このような人間観を前提に据えて、教育を普遍的陶冶または個性化の教育という言葉を用いて、「児童の自発的、創造的活動を尊重し、これを基調として、児童の自然的生活より価値生活を創造せしめんとするもの」と捉えた。⁽²²⁾ つまり彼にとって、教育とは、児童生徒の自然的な発達に教育を委ねることではなく、彼らに絶対的な価値を自覚させるということを目指す営みでもあったのである。

一九二〇年代から三〇年代において、価値を普遍的な価値と特定の民族や社会に特有な価値の両者から捉え、それら両者を統合させて捉えようと試みる教育論は篠原

助市や木村素衛などにも見られた。⁽²³⁾ 上田もまた、特殊の陶冶と普遍的陶冶の統合を目指した。彼は「教育の社会化」と「個性化の教育」の両者を「教育の重要な原理」であると規定しており⁽²⁴⁾、「特殊の陶冶」を行つて「それをやがて普遍的陶冶に融合、合致せしめんとするもの」が応個教育であると主張する⁽²⁵⁾。ここには、普遍的陶冶と関係づけながら特殊の陶冶を捉え直し、それを相対化しようとする考え方が見られる。

しかしながら上田は、それら二つの原理を統合し得る概念や考え方を持ち合わせていなかった。そのため不徹底に終わった彼の試みは、日本精神を正当化することに結び付いた。

二、自然主義と注入主義に対する批判

上田は自由主義的な教育論に依拠した教師であったが、この立場に対しては批判も展開されるようになった。そのため彼は、自由主義的な教育の意義を主張するために、この立場を擁護すると共に、それを批判する立場に対して批判を展開しなくてはならなくなった。

そこで上田は、自然主義的な教育と注入主義的な教育に対して批判を加えた。まず、彼は自然主義的な教育の

問題点を批判した。彼が自然主義を批判した理由は、自然主義と自由主義を混同している自由主義教育批判が教育界に見られたからである。一九二〇年代から三〇年代にかけて、教育論上では個性を「自然的個性」として捉えるか、または「普遍的個性」として捉えるかという個性の捉え方に関する議論が存在した。篠原助市によれば、それら両者の違いは価値を志向するか否かという点に求められる。篠原は、個性をこのように二分した後、価値を志向する個性として普遍的個性を挙げ、こちらを重視した。²⁶⁾

上田もまた、篠原と同様に個性教育の在り方を自然的なものとして捉える教育論と価値的なものとして捉える教育論の二つの方面に分類し、前者を批判し、後者の立場に依拠した。自然主義的な教育に対して、彼は「自然主義的個人教育は、個人の自然的発達により而もそれに全然委託して教育を行はんとするものである」と指摘し、そのような立場に立つ教育論を批判する。彼にとって、教育は「理念的価値的契機を尊重」し、児童生徒の個性を自然的なものから価値的なものへと向上させるといふ働きかけであったため、教育を児童生徒の自然的発達に委託してしまう教育論を容認し得なかつたのである。²⁷⁾

一方で上田は、教育を児童生徒に理念や価値を自覚させる働きかけであると捉えながらも、それらの理念や価値を児童生徒に注入しようと試みる立場に対しても批判的であった。教育雑誌上では、児童生徒の価値意識の低さが教育上の問題として議論されており、それを克服するための教育の在り方が議論されていた。その一つとして、茨城県女子師範学校校長である丹澤美助によって提唱された新注入主義の教育を挙げることが出来る。

丹澤は、児童生徒に価値意識が欠けている背景に自由主義の教育が存在するとしてこの立場を批判し、彼らが価値に目覚めるよう働きかける教育として「新注入主義」を提唱した。丹澤によれば、教育の使命は「野獸性を持つ児童を遂に神性にまで陶冶すること」にあるが、「自由主義の思想の徹底」は、それに反して「『教育せぬ』ことに結び付く。そのため彼は、自由主義の教育では児童生徒の精神を野獸性から神性まで陶冶することが出来ないと批判し、児童生徒に理想や価値を注入することの必要性を主張したのであった。²⁸⁾

丹澤の主張に対して、上田は自由主義的な教育を擁護すると共に、注入主義的な教育こそ教育の行き詰まりの背景であると批判した。上田は、教育界で自由主義的な

教育の問題が議論されるようになったため、自身の立場である自由主義的な教育の意義を主張すると共に、注入主義的な教育の問題点も指摘しなくてはならなかった。

上田の教育論は、教育の使命を児童生徒の能力や人格の修練することに見出すものであったという点で丹澤の教育論と一致する。しかし、教育における個性の位置づけに関して、上田の考えと丹澤の考えは異なる。上田によれば、丹澤の主張する「新注入主義の教育」は「個々の児童の個性の発源を認めずして、各種各様の個性を有する特殊の児童を普遍的概念的児童」として取り扱う考え方である。彼は、この点に児童の個性が「国家社会の要求し且つ規定せる普遍格率」によって「彈正的に止揚」されるといふ丹澤の主張の問題点を見出した。このことから彼は、教育においては「どこまでも、児童の個性尊重の教育に抛らねばならぬと考へるのである。」と説く。⁽²⁹⁾ 注入を重視する教育論に対する上田のこのような批判は、教育が児童生徒を「唯知識の所有者たれば事足れりとの注入的偏知的教育に墮した結果」によって、教育の行き詰まりが生じるようになったのではないかという疑問に基づいている。⁽³⁰⁾

ここまで検討してきたように、上田は自然主義的な教

育と注入主義的な教育の両者に対して批判を展開し、それらの問題点を克服するために応個教育論を主張したのであった。しかし教育の行き詰まりを打開するためには、そもそも従来の教育と教育学自体を問い直し、それらに代わる新たな教育と教育学の在り方を模索しなくてはならないと彼は考えた。

2. 教育と教育学を結び付けるための試み

一、教育と教育学における抽象的な様相を克服するための試み

上田は、「我が国今日に於ける各方面の行詰りの因つて来れる所を探求」すれば、「其の根源に於ては、従来の教育が其の立脚に於て、又其の方法に於て、当を得てゐなかつた点に帰着」と述べて、教育の行き詰まりを指摘する。一方で彼は、「現今の窮状を打開すべき根本原動力も又教育の力に俟たねばならぬ」と指摘し、「教育の根本的立脚と其の方法」が改善されなくては「我が国現今の行詰りの状態より離脱する事」が出来ないと考え、教育に期待をかけた。⁽³¹⁾

上田によれば、教育が行き詰まりに直面した理由は、

児童生徒の個人差に応じた教育が行われていないからであった。彼は、「従来の教育」の課題を「其の児童が如何なる彼であるのか、又如何なる個性と能力とを有する彼であるのか、或は又如何なる特異性を有する彼であるのか」について科学的また客観的に捉えてこなかったという点に見出した。彼によれば、従来の教師は児童生徒を「只教師の主観による『児童とは斯の如きものなり』」というように抽象的に理解してきた。³²⁾ こうした言葉には、教師の主観的な判断によつて児童生徒が捉えられ、そこで得られた理解に基づいて教育が行われてきたことに対する上田の批判が見られる。このような考え方は、一九二〇年代から三〇年代には広く見られた。³³⁾ 上田もまた、こうした「古き堅き舊殻より脱出して、沈滞せる行詰りの現状を打開せなければ、教育の実際は最早一步も進展し得ない状態となつてゐるのである。」と現状の教育を批判し、現状を打開するための教育の在り方を模索したのである。³⁴⁾

そこで上田は、教育学に教育を導く理論を期待した。だが彼は、教育学も教育や児童生徒を抽象的に議論していると捉え、教育学の抽象的な様相を批判した。このような批判は、既に明治末期に澤柳政太郎によつて展開さ

れていた。澤柳は、教育の現実と「没交渉」の状態にある教育学を批判し、教育学を教育の現実と関わらせることの必要性を説いた。³⁵⁾ こうした教育学批判は一九二〇年代から三〇年代には広く見られるようになり、上田は教育学批判を教師としての立場から展開したのであった。

上田によると、「従来の教育の理論乃至実際」は「何れも皆児童を抽象的、概念的に見てのものであつて、すべての児童何々なり、斯く如きものなりとの平等観又は概念観に出發しての理論であり又は方法」であつた。彼によれば、実験教育学でさえも「抽象の児童」を取り扱つており、「只単なる机上の推論から割り出した教育学説は、吾人教育實際者に一顧をも与へないものと云つて過言」ではなかつた。海後の「当時は単なる学説であり思想であつて、実験に手を染めない実験教育学」であつたという指摘にも見られる通り³⁶⁾、教育学に実証的な研究成果を求める教師や教育学者たちからは、実験教育学もまた教育思想の一潮流に過ぎないと認識されていた。上田もまた、こうした認識を有していたため、「よろしく個人差に立脚した理論であり又方法論」である教育学が教師には必要であると考えた。³⁷⁾

上田は、教育学における理論と実践を結び付けるため

に、教育学を規範的な学問と規定した上で、二つの研究の方面を示した。一方は「上からの教育学」または「教育理論の研究」であり、他方は「下からの教育学」または「教育の実際的研究」である。海後によれば、これらは「教育の実際的研究」である。二つの学問的態度は明治以降見られる教育学の在り方であった。彼の整理に従えば、上からの教育学はドイツ教育学に一般的に見られる傾向であり、「教育の意義や性格を原理として思想的に探究し、そこから展開された原則によって、教育の実践に指標を与えようとしている」学問的態度であった。一方、下からの教育学は「思索的教育学を批判」し、「教育の実際的研究」を行うと共に、実証的な研究に取り組んだ学問的態度であった。彼によれば、上からの教育学に対しては思索的であるとの批判が展開されており、一方の下からの教育学に対しては教育の理念を導き出せないという「実証的な研究の欠点」が指摘されていた³⁸⁾。

上田は、これら双方の教育学に見られるそれぞれの課題を補い、それら両者を結び付けるために、双方の教育学を相互補完的な関係として捉えた。まず彼は、上からの教育学に対して教師の教育を導く「教育の目的乃至理想即ち教育的文化価値」の研究を求めた³⁹⁾。彼が試みた

教育の理念や価値についての考察は、上からの教育学に該当する研究内容であった。一方で上田は、下からの教育学または教育の実際的研究の必要性も主張した。そこでは、上からの教育学によって導き出された教育の目的や理念を実現するための方法として、「教育作用の手段方法過程」が研究される。この点について、彼は「教育の理論を如何により効果的に具体化するかの問題について、事実立脚した研究と努力」を続けなくてはならないと述べ、教育事実に基づいた研究とその成果の必要性を強調した⁴⁰⁾。

二、教育学における実際的方法としての教育診断
上田は、教育上の問題を解決し、教育目的を達成するという目的の下に上からの教育学と下からの教育学を結び付け、それによって教育学における理論と実践を統合しようと試みた。ただしそのためには、教育の実際的研究を行うための方法を教育学に取り入れなくてはならないと考えた。

そこで上田は、大伴茂の教育診断についての研究に着目した。大伴は、抽象的な議論に終始していた思弁的な教育学と児童生徒の個人差を閑却していた教師の双方を

批判し、それらの改善を図るために教育事実に立脚した教育と教育学の必要性を主張し、教育の科学化を訴えた人物である。彼は、教育の科学化を実現するために教育測定を学び、それを応用し教育診断を構想した。彼によると、教育診断は教師が児童生徒の個人差を理解するための方であり、また教師が自身の教育を反省する際の参考資料を得るための方法であった⁽⁴¹⁾。

上田は、大伴から教育診断を学び、自らの立場を「教育の努力をより効果的に行はんと」する「教育診断的立場」であると主張し⁽⁴²⁾、教育の実際的研究の方法論として以下の点を取り入れた。第一は、児童生徒の個性を正確に理解するための範疇である。文部省訓令第二〇号が下され、教師は児童生徒の「性行、智能、趣味、特長、学習情況、身体ノ情況、家庭其ノ他ノ環境等ヲ精密ニ調査」し、それらを「教養指導上ノ重要ナル資料」として使用しなくてはならなくなり、個性調査が行われるようになった⁽⁴³⁾。また彼自身、児童生徒の個性に応じた教育を行うために個性調査を用いていた。教育診断では、児童生徒の「個性」を「本人の性格」、「氣質」、「知能」、「情意方面」、「身体方面」、「学業方面」、また個々の児童生徒が育った「環境」や「経歴の程度」として理解する

捉え方がとられる⁽⁴⁴⁾。上田は、個性調査を用いた教育に求められる個性理解という課題を解決するための方法を教育診断に見出したのである。

それと併せて、上田は児童生徒の能力の水準を把握し分類するために「天才児」、「秀才児」、「普通児」、「痴愚児」という範疇と指標を取り入れた。教育診断では、「知能」または「知能素質」の標準評点に基づいて児童生徒の分類が行われる。より具体的にいえば、彼は教育診断の研究成果に基づいて、天才児を一四〇点から一五〇点に、秀才児を一二〇点から一三〇点に、普通児を九〇点から一一〇点に、鈍才児を七〇点から八〇点に、痴愚児を五〇点から六〇点の間に位置つけた。彼は、これらの「結果を過信する事も不可なれば又同時に軽視する事も不可である。」と注意を促しつつも、知能測定によって得られた結果を「其の児童は大体斯の如きものなり」と診断する際の指標に据えた⁽⁴⁵⁾。

第二は、教授効果を検証し、自身の教育を反省する際の参考資料を得るための方法である。上田は、教育測定の意義を「学校内に於て作用せる作業 即ち作業即ち学校教育にも考へられる）に関するあらゆる効果を分量的に而も教育的に計量」し、その上で「教育作用の診断を行ふ

と共に教育治療の根底」を築くための参考資料を得られる点に見出した⁴⁶⁾。このように彼は、教育診断に「教師の自覚反省の材料」を得るための方法という目的も期待したのである⁴⁷⁾。

ただし教育診断は、ソーンダイクの考えを前提に据えることによって成り立つ方法論である。上田は、自身もソーンダイクの「すべて存在するものは或は分量に於て存在する。而して分量的に存在してゐるならば、それは測定する事が出来る。」という考えを「信ずる者である。」と主張し、自身の教育論の前提にソーンダイクの考えを無批判に取り入れた⁴⁸⁾。すなわち上田にとつて、教育診断は児童生徒理解に基づいた教育を実現する上で、格好の理論的根拠となつたのである。

3. 応個教育論における教育診断の役割と教育の改善

一、応個教育論における基本的原理と教育診断の役割

上田は、上からの教育学と下からの教育学の成果に基づいて応個教育論を提唱し、そこに教育診断を位置づけることによつて、児童生徒に価値を自覚させ、また彼ら

の能力を育成するための方法論を構想した。まず彼は、上からの教育学の観点に基づいて、応個教育論の基本的原理として自発性の原理、体認の原理、社会性の原理の三つの原理を挙げる。

第一の自発性の原理とは、教育の前提に児童生徒の自発性を据える原理のことである。彼は人間の内面的本質の発展を促すことに教育の意味を見出したため、児童生徒の自発性を前提に据えなくては彼らの生活を「価値ある高次の生活」へと進展させることが出来ないと考えた。第二の体認の原理とは、児童生徒を直接に何等かの活動に従事させる原理のことである。上田によれば、「人間には自己の当面せる事物、事象に関して知り、更にこれを処理解決せんとする欲求」があるという。「活動の欲求」は実際に体験することによつて満たされ、それによつて児童生徒の生活を「一層価値的なものたらしめる」ことが可能になるという。第三の社会性の原理とは、個人を社会的存在へと教育するために、児童生徒に対して「社会性の陶冶」や「協調連帯の陶冶訓練」を行う原理のことである⁴⁹⁾。上田は、児童生徒に対する普遍的陶冶と特殊の陶冶を、これら三つの原理から成る教育によつて試みたのであつた。

次に、上田はこれらの基本的原理を前提に据えて、**個別教育論**の方法を導き出す。第一に、**個別教育**では「**其の児童の具有する特異性の考究**」が重視される。彼は、**児童生徒に長所や短所など自身の能力を自覚させると共に、それらを育成することに教育の意味を見出した**。そのため彼は、一人ひとりの「**特異性**」を發見した上で教育しようと考えた⁵⁰⁾。彼の構想では、**個別教育を実現するために、児童生徒の性格や氣質、学業成績、知能や身体、また各教科における能力などを理解し、その上で個人差に応じた教育を行うための方法論が論じられている**⁵¹⁾。

第二に、**個別教育論**では**児童生徒に価値を自覚させ、また彼らの能力を育成することが目指される**。まず、**彼らの能力を育成する方法について、彼は成績考查を具体例に挙げながら説明する**。彼は、**成績考查の目的を「児童に自己能力の真価を自覚せしめ、益々其の学習気分を旺盛ならしめ其の学習態度を確立せしめ更に学習訓練を徹底せしめ」ることにあると考え、成績考查を「児童の自覚的活動」を刺激するための方法として捉えた**。彼は、**成績考查をこのように用いることによって、児童生徒に自身の能力を自覚させると共に、彼らを学習へと向かわせ、彼らの学習態度と能力を訓練しようと考えたのであ**

る⁵²⁾。

次に、**児童生徒に価値を自覚させる方法として、上田は教師による感化に重きを置いた**。一九二〇年代から四〇年代には、一方では篠原助市や長田新などのように系統的な教授を行うための教授論や教材論を重視する教育論が見られ、他方では野村芳兵衛や橋田邦彦などのように教師と児童生徒の關係性を同行または師弟關係に見立てて主張する教育論が見られた⁵³⁾。これらの教育論は、近代学校の行き詰まりを打開することという点では共通する課題を有していた。

教育論のこのような動向から捉えるならば、上田の**教育論は後者の系譜に位置づけられる**。彼は「**教育**」を「**人格の感化事業**」と捉え⁵⁴⁾、**感化事業に直接携わる教師の人格による影響力を重視し「教師と児童とは常に同行同修の共学、共修、共苦、共楽、共食、共寝の態度と心情とにあらねばならぬ」と述べ、教師と児童生徒の在るべき關係性を主張した**⁵⁵⁾。ここには、「**同行同修**」という言葉に端的に見られるように、**教師と児童生徒を共に学び、共に価値を追求する存在として捉える考え方が見られる**。その上で彼は、**教師に対して、児童生徒に対する「指導者」や「相談相手」としての役割を期待し、教師と**

児童生徒と共に学ぶ存在と見立てることによって、これまでの教育から教師の感化により児童生徒が自ら価値を追求するようになる教育へと教育の立て直しを試みたのであった。

上田によれば、これらの教育を実現するためには児童生徒の気質や性格を正確に理解しなくてはならない。応個教育の実践では、児童生徒一人ひとりの短所を補いつつ長所を伸ばすことに励む一方で、彼らに対して指導者や相談相手として寄り添いながら共に価値を追求することも目指される。彼が能力のみではなく一人ひとりの気質や性格も教育診断の対象として設定したのは、それらが学習態度や学習成果と強く関わるものであると考えたためである。

上田の構想したこれらの方法は、児童生徒に価値を自覚させ、また彼らの能力を育成しなくてはならないという教育上の課題を効果的に解決するための方法として、教師たちに提示された。教育測定について、研究者からはその目的や測定方法、またその種類についての紹介と解説が主に行われていたが、それに対して上田は、教師としての立場から教育診断を教育の一環に位置づけるための具体的な方法論を提示したのであった。こうした点

は、教育測定についての他の解説や実践報告と大きく異なるものである。

ただし、上田の応個教育論における理論と実践は、児童生徒の国家への奉仕を主体的にさせるための方法論でもあった。彼は、普遍的な価値を想定しつつも、日本に特有の価値も想定していた。そのため彼が児童生徒に価値の自覚を促すとき、それは日本人としての在り方という価値へと児童生徒を主体的に向かわせることにも結び付くこととなる。その意味で、応個教育論はそのための効果的な方法論を教育診断の研究成果を参照しながら構想しようと試みたものであった。

二、教育診断の利用による教育の改善

上田は、自著において教育診断を用いた事例として、児童A、児童B、児童Cに対する実践例を紹介している。本節では、彼が改めて児童生徒の個人差に応じた教育の必要性を自覚させられることとなったという児童Bと児童Cの事例を取り上げる。

上田は、児童Bに対して、教育測定の結果に応じた教育を実施するよう担任教師に求めた。上田によれば、児童Bは普通児の下位に属し、また彼自身、言葉数も少な

かったということも関わって担任教師から閉却され易い立ち位置にいた。そのため上田らは、児童Bに対して、大伴式知能テスト甲号と読書能テストA号、また算術能テストA号を行った。

大伴式知能テスト甲号は、第一種から第三種まで開発された。そのうち第一種では、質問文の答えとなる図形を言い当てることや例示されている図形と同型の図形を指し示すことが求められる問題など七種類のテストが出題される。上田らが児童Bと児童Cに対して利用した第二種では、一種と同様の問題の他に迷路を解く問題や質問に対して「はい」か「いいえ」で答える問題など八種類のテストが出題される。読書能テストA号では、漢字に読み仮名を記す問題や言葉の意味を解釈する問題、また提示された文章から情景を理解するよう求められる問題などが出題される。ここでは、読字力や字句解釈力、大意把握力、書取力などが測られる。算術能テストA号では、学年により出題される問題に違いが見られるものの、四則演算に答える問題などが出題され、計算能力や推理能力が測定される⁵⁶⁾。

上田は、これらの調査に基づいて児童Bの特異性を明らかにしようとした。その結果、彼の知能と大意把握

力の標準評点はそれぞれ一〇〇点を示し、計算能力の標準評点は一一〇点、推理能力の標準評点は九〇点を示した。それにもかかわらず、彼の字句解釈力は七〇点、また書取力は八〇点という知能よりも低い点数を示したのであった。また彼の性格は、担任教師から「内働性の氣質の不活発な方であつて、言葉数の少い個性的顕現の稍不鮮明な児童」と認識されていた。

そこで上田らは、児童Bに対して、知能に比べると他の能力が劣ることと不活発であることの理由を明らかにするために、まず家庭環境として彼の父母の学業経歴や出身地域などについての調査を行った。その結果、彼の父は中学校を卒業しており、農村地域としては普通以上の教育を受けたものの、病弱であるということが判明した。それに対して、彼の母は身体強健で非常に気概のある人物であった。ただ彼の母は成績優秀な長男のみを可愛がり、その反面、児童Bのことを「頗る劣等視し、軽視し、又教育的にも閉却して」いた。上田らは、この事実に児童Bの学習不足と不活発さの理由を見出した。

次に、上田らは児童Bに対する指導方針を考え出した。より具体的にいえば、上田らは、まず児童Bの「自己卑下の気分を一掃」しようとした。そのため彼らは、児

童Bの両親に対して、児童Bに対するこれまでの態度に反省を促し、「家庭内における彼の地位を十全に認めて自発活動を旺盛ならしめる様」仕向けた。その上で上田らは、児童Bに対して、内気な氣質を活発なものにさせるため得意な教科の学習を勧め、学習に対する興味をそそることとした。さらに、彼が自身の長所と短所のそれぞれを自覚するよう働きかけると共に、短所を補い、それを伸ばすよう指導することとした。

これらの指導の結果、上田は児童Bの成績に「著しい進展」が見られたのを確認した。具体的には、自校で作成した教科学習重要要素能力テストを実施し、その結果、言語力は二〇点満点のうち一六点、文字力は二〇点満点のうち一九点、読文力は三〇点満点のうち二六点、鑑賞力は一五点満点のうち一一点、読み書き能力は一五点満点のうち一一点という成績を収めた。上田によれば、児童Bの成績が著しく向上したのは彼の学習不足とその原因が発見され、個人差に応じた教育が実施されるようになったからである。ここに彼は、教育診断に基づく教育の効果を見出した⁵⁷⁾。

また上田は、劣等児または痴愚児といった学習に遅れが見られる遅進児に対しては彼らの能力に見合った教育

を実施することが必要であると考えた。上田によると、遅進児は「知能の割合に学習上の能力が悪く、従つて比較的低下な而も不徹底な学習生活をなす者」を指し、「問題児童として情意が不安定性である関係上遅進児となつた者」、「学習能力上からの遅進児」、「教師或は児童相互父兄より閑却されてなつた者」というように遅進児となつた理由の違いにより三者に分けることが出来る。ただし彼によれば、遅進児は「種々なる関係原因から学習能力が低劣なるため学校に於て、正当なる学習生活を営ましめる事は到底困難」であるという。そのため彼は、遅進児に対しては「余り多くを望まずして、どちらかと言へば善良なる習慣を養成」し、彼らの「自覚性を触発促進」して、彼らの「生活を其の個性能力」に応じて正当に自営させるように働きかける必要があると考えた。

これらの点に注意して、上田と担任教師は担任教師を含む当該学校の教師から遅進児と見做されていた児童Cに対する診断とそれに基づく教育を行った。上田によれば、児童Cは内気な性格で交友も殆どなく、「学習時に於ても、発表するといふやうなことは絶対になく、「唯黙々として、教室に坐を占める」という有り様であった。そこで担任教師は児童Cに対して大伴式知能テストと

算術能テスト、また読書能テストを実施した。その結果、彼の知能標準評点は九〇点を示し、彼は劣等児ではなく普通児であることが判明した。しかしながら、彼の大意把握力は一〇〇点を示したものの、推理能力と読字力は共に八〇点であり、書取力は七〇点であった。計算能力と字句解釈力にいたっては、それぞれ六〇点という知能に比べると低い得点であった。上田は、その理由を担任教師の児童Cに対する指導が普通児相当のものではなかったからであると考えた。

そのため上田らは、児童Cが担任教師から劣等児として扱われるようになった経緯を明らかにしようと試みた。まず上田らは、彼の育った家庭環境や彼自身の生い立ちを調べた。その結果、児童Cは大工の父と病弱な母のもとで育ち、しかも母とは三歳の時に死別し、その上、健康にも恵まれず、肺炎を患ったこともあるという事実が分かった。

次に上田らは、学校での児童Cの取り扱われ方も調べた。上田によれば、児童Cは欠席しがちであり、また彼が第三学年のときには担任教師から物覚えの悪い児童として冷遇されていた。ただ、彼が第三学年のときに受けた知能テストの結果は九〇点という得点を示していたに

もかわらず、そのときの担任教師は彼を物覚えの悪い児童と捉えていた。上田によると、教師たちはこれらの理由から、児童Cを劣等児として見做すようになった。

これらのことから上田は、児童Cに対する「今日までの指導に於てどこかに欠けてゐる点があつた事は推察出来る」と述べ、これまで彼を担任した教師の彼に対する指導の在り方に問題があつたことを指摘した。それのみではなく、彼は「それは彼の生来の虚弱と不遇の境遇による彼の沈黙が遂に指導の教師並に児童相互より劣等児扱ひされ以て困却される点に相当の反省的材料を提供するものである。」と述べ、教師に反省を促したのである。

このような反省に基づいて、上田と担任教師は、児童Cに対して、まず身体発育を促すために体育指導に取り組んだ。それと共に、学習方面については反復練習させるだけでなく、自発的に学習に取り組むように仕向けるために、彼には教師に対して出来るだけ質問させ、自信を持たせるように働きかけた。上田は、これらの指導の結果、児童Cの学習状態に「一段の進歩」が認められるようになったと述べる。そのため彼は、「今後の指導に当たつては、彼のもつ誤謬困難点を充分にたしかめて、治

療することが何より大切なことであることを知る事が出来たのである。」と述べ、教育診断の必要性を主張した。⁵⁸⁾

しかしながら、上田は教育診断の研究成果を無批判に取り入れたことにより、新たな問題に直面することにもなった。それは、教育をよりよくするために教育診断の研究成果に頼らなくてはならないという問題である。彼は教育測定の方法論に立脚したため、「各問題の難易度を決定し、それに対する配点を定め、而して後其の得点に応じて児童の真能力を評価する標準尺度を發見せねばならぬ」ようになった。彼はこの問題を、「而も科学的測定に於ては、なるべくこれを客観化して、妥当的ならしめる事が必要である。」と述べるように、教育測定を更に研究することによって解決しようと考へた。⁵⁹⁾ それは、教育測定についての研究が更に進展すれば標準尺度に関する問題も解決することが出来るという、教育測定の研究成果に対する彼の期待を端的に示す考へであった。

おわりに

これまで検討してきたように、上田は児童生徒に価値

を自覚させ、また彼らの能力を育成するという教育上の課題を解決するために応個教育論を構想した。そこには、次に示す二つの課題を解決することによって、教育と教育学の行き詰まりを打開しなくてはならないという彼の問題意識が見られた。

第一は、児童生徒の自発性に基づいた教育を構想しなくてはならないという課題である。彼は、教育を児童生徒の自然的な発達に任せてしまふ自然主義的教育論と、それとは逆に教師から児童生徒に対して一方的に価値を注入しようと試みる注入主義的教育論の双方に見られる課題を批判し、それらの課題を解決しなくてはならないと考へた。そこには、児童生徒の自発性を尊重しなくてはならないという教育論のみを主張するのではなく、その教育論を実現するための方法も構想しなくてはならないという彼の問題意識が見られる。

第二は、教育学における理論と実践を結び付けなくてはならないという課題である。上田によれば、従来の教育学には教育を導くための具体性に欠けていた。そのため彼は、教育学における理論と実践を結び付けることによって、教育の行き詰まりを打開しようと試みた。ただしそのためには、教育事実に基づいた教育と教育学を構

想しなくてはならなかった。そこには、教育を導く理論へと教育学を再構想しなくてはならないという彼の問題意識が見られる。

そこで上田は、これら二つの課題を解決するために教育の実際の研究に取り組み、その方法として教育診断の研究成果を参照した。より具体的にいえば、彼は児童生徒の知能や能力、また情意などを理解する方法や教授効果を検証する方法として教育診断を取り入れた。つまり彼は、個人差に応じた教育を実現することによって、児童生徒に価値を自覚させ、また彼らの能力を育成するという課題を解決し、教育の効果を向上させようと考えたのである。

以上のように、上田は児童生徒に価値を自覚させ、また彼らの能力を育成しなくてはならないという教育上の課題を解決するために教育診断を取り入れた。すなわち彼にとつて、教育診断は教育と教育学の行き詰まりを打開し、教育の効果を向上させる上で必要不可欠な方法であった。こうした試みは、個性調査や教育測定を利用している教師たちにそれらの具体的な利用方法を提示するものとなった。その意味で、彼の試みは他の教育測定についての解説書とは大きく異なるものであった。

ただし上田の教育論は、一方で新たな問題に直面した。それは、教育をよりよくするためには教育診断の研究成果に頼らなくてはならないという問題である。上田は、教育診断を無批判に取り入れたことにより、その研究成果に自身の教育をよりよくさせるための拠り所を更に求めるようになったのである。

以上のように、本研究では上田の応個教育論の方法論を明らかにした。しかしここでは、応個教育論が各教科の教授法や教材論に如何に反映されていたのかについては検討することが出来なかった。筆者の今後の課題は、この点を検討することである。

註

(1) 勝田守一『教育と教育学』岩波書店、一九七〇年、一一七頁。

(2) 教育学が心理学を取り入れる際の態度について、森田は「われわれがきびしい方法論的反省にもとづいて心理学に対峙しない限り、人間に対する操作可能性の増大を一貫して追究してきた心理学的理性の地平を超えることはできないはずである。」と批判する(森田尚

人「教育の概念と教育学の方法 勝田守一の戦後教育学」森田尚人他編『教育学年報1 教育研究の現在』世織書房、一九九二年、一六頁。)

(3) 教育と心理学が結び付くようになった歴史的背景を検討した研究としては、保田と高木の論考が挙げられる。保田の研究では、心理学と子ども中心主義の親和性が指摘されている。一方、高木によれば、戦後、教師が心理学を取り入れるようになったのは、個人差に応じた教育を行うためであった(保田直美「心理学知識の受容が学校にもたらす意味の再検討―心理学知識と子ども中心主義の親和性―」日本教育社会学編『教育社会学研究』第八二集、二〇〇八年、一八五―二〇四頁所収。高木雅史「教師と心理学テクノロジー―戦後初期日本における『教育相談』の導入―」松塚俊三・安原義仁編『国家・共同体・教師の戦略 教師の比較社会史』昭和堂、二〇〇六年、二四五―二六六頁所収。)

だが両者の研究では、心理学の研究成果に基づいて人間の行動を統制するという人間の営みが着目されていない。しかし、この点に注目しなければ、一九二〇年代には既に個性調査や職業指導などの形で、教育と

心理学が結び付いていた背景を説明することは出来ない。そのため本研究では、心理学によって人間が統制される様相に着目する。

(4) 天野正輝『教育評価史研究』東信堂、一九九三年。福田喜彦「昭和戦前期の歴史教育における『学力測定』と『教育評価』の展開 ―丸山良二と宇津木與平の国史検査の分析をもとに―」全国社会科教育学会編『社会科研究』第八一号、二〇一四年、一五―二六頁所収。富士原紀絵「一九三〇年代における及川平治の教育評価論」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第二三卷、一九九七年、一一―二〇頁所収。

(5) 石川衣紀・高橋智「大阪の都市教育問題と視学・鈴木太郎の教育改革 ―鈴木の大阪市視学在任期(一九一七―一九二九年)を中心に―」東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科編『学校教育学研究論集』第一七号、二〇〇八年、三九―五三頁所収。

(6) 高木雅史、前掲書。

(7) 江口潔『教育測定の社会史 ―田中寛一を中心に―』田研出版、二〇一〇年。佐藤達哉『日本における心理学の受容と展開』北大路書房、二〇〇二年。中内敏夫「教育評価」『岩波講座 現代教育学2』岩波書店、一

九六〇年、二九〇―三二二頁所収。山下恒男『日本の教育心理学 ―その役割と思想を問い直す―』明治図書、一九八二年。

(8) 河野誠哉「個性の生産」森重雄・田中智志編『近代教育への社会理論』勁草書房、二〇〇三年、五三―九二頁所収。才津芳昭「知能テストは何を測ろうとしているのか ―大正末期における知能テストの社会的考察―」日本臨床心理学会編『臨床心理学研究』第二八巻第二号、一九九〇年、七―一八四頁所収。

(9) 矢野は、篠原助市や木村素衛などの教育思想において「自覚」という概念が重要な位置を占めていることに着目し、そうした教育思想を「自覚の教育学」と呼ぶ。ただし矢野によれば、「自覚の教育学」は国民を自ら進んで戦争状況に参加させようとするテクノロジ、すなわち「自覚せしめる」テクノロジであった。そのため矢野は、「自覚せしめる」テクノロジの教育学史的解明こそが重要ではないだろうか。」と指摘する（矢野智司「近代日本教育学説史における発達と自覚」教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第二二号、二〇一三年、一〇一―一〇頁所収。）。

(10) 上田の活動内容については、彼の名著である『診断

と治療 個性適応の教育』を参照した。

(11) 上田信一『診断と治療 個性適応の教育』明治図書、一九三三年、二頁。

(12) 上田信一、同書、二九頁。

(13) 上田信一「生活教育に関する考察と応個教育主義に立つ教育改革の見解」『奈良県教育』第二三九号、一九三三年、二頁。

(14) 上田信一、前掲書、一九三三年、四頁。

(15) 一九二八（昭和三年一月）の『学習研究』では職業指導が特集され、その中には個性教育と職業指導を結び付けて論じた論稿も見られる（学習研究会編『学習研究』第七巻第一号、一九二八年。）

(16) 教育史編纂会編『明治以降教育制度発達史』第七巻、一九六四年、七七頁。文部省普通学務局「少年の職業指導」『社会教育パンフレット』第四四輯、一九二七年、二頁。

(17) 上田信一、前掲書、八六頁。

(18) 上田信一、同書、八八頁。

(19) 上田信一「個性を生かす教育(第二)」『奈良県教育』第二二二号、一九三二年b、二九―三〇頁。

(20) 上田信一、前掲書、一九三三年、一一七―一二八頁。

- (21) 上田信一、同書、二七―二八頁。
- (22) 上田信一、同書、二四頁。上田信一『診断治療 生活実践の算術教育』培風館、一九三四年、一―二頁。
- (23) 篠原助市『批判的教育学の問題』寶文館、一九二八年、一五版。木村素衛『国家に於ける文化と教育』岩波書店、一九四六年。
- (24) 上田信一、前掲書、一九三三年、二四頁。
- (25) 上田信一、前掲論文、一九三三年、二頁。
- (26) 篠原助市、前掲書、二二―二頁。
- (27) 上田信一「丹澤氏の『新注入主義の教育』を駁す」『教育時論』第一七五〇号、開発社、一九三四年、一五―一六頁。
- (28) 丹澤美助「新注入主義の教育境に憧れて」『教育學術界』第六八卷第一号、モナス、一九三三年、五六頁。
- (29) 上田信一、前掲論文、一九三四年、一八頁。
- (30) 上田信一、前掲書、一九三三年、二頁。
- (31) 上田信一、同書、二頁。
- (32) 上田信一、同書、一九―二〇頁。
- (33) 河野照治「個性と教育の実際」『教育問題研究』第六〇号、一九二五年、七―二〇頁所収。
- (34) 上田信一、前掲書、一九三三年、二〇頁。
- (35) 澤柳政太郎「實際的教育学」澤柳全集刊行会『澤柳全集1』澤柳全集刊行会、一九二五年、一〇頁。
- (36) 海後宗臣「明治・大正・昭和教育学説史」『教育』第四卷第一号、一九三六年、一七頁。
- (37) 上田信一、前掲書、一九三三年、二二頁。
- (38) 海後宗臣『改訂新版 教育原理』朝倉書店、一九六二年、六一―六三頁。
- (39) 上田信一「従来の学業成績考査に対する批判と教育測定」『学習研究』第一一巻第八号、一九三二年a、一〇三頁。
- (40) 上田信一、前掲書、一九三三年、六頁。
- (41) 大伴茂「教育診断と教育治療」大伴茂編『教育診断治療の實踐』培風館、一九三五年、七頁。
- (42) 上田信一、前掲論文、一九三三年、一〇頁。
- (43) 教育史編纂会編、前掲書、七七頁。
- (44) 上田信一「個性を生かす教育(其ノ二)」『奈良県教育』第二二二号、一九三一年a、一七頁。
- (45) 上田信一「個性を生かす教育(第二)」『奈良県教育』第二二二号、一九三一年b、二四頁。
- (46) 上田信一、前掲論文、一九三三年a、一〇六頁。
- (47) 上田信一、前掲論文、一九三三年、一〇頁。

- (48) 上田信一、前掲論文、一九三二年 a、一〇五頁。
- (49) 上田信一、前掲書、一九三三年、三〇―三一頁。
- (50) 上田信一、同書、七五頁。
- (51) 上田信一、同書、二八九頁。上田信一、前掲論文、一九三一年 a、一七頁。
- (52) 上田信一、前掲論文、一九三三年、九―一〇頁。
- (53) 木村元「人間形成の評定尺度と教育論争史研究―国民学校論争の検討にむけて―」『教育と社会』研究一九、二〇〇九年、一一―一二頁所収。中内敏夫『教育学第一歩』岩波書店、一九八八年、二二二―二三三頁。
- (54) 上田信一、前掲論文、一九三二年 b、三二頁。
- (55) 上田信一、前掲論文、一九三三年、一二頁。
- (56) 大伴茂『教育診断 上巻』培風館、一九二八年。
- (57) 上田信一、前掲書、一九三三年、四五八―四六九頁。
- (58) 上田信一、同書、四七一―四八二頁。
- (59) 上田信一「従来の学業成績考査に対する批判と教育的測定(二)」『学習研究』第一一巻第九号、一九三二年 b、一一四―一一六頁。