

研究論文 大伴茂による教育計画の合理化構想： 能動性を重視する知能観に着目して

著者	村井 輝久
雑誌名	筑波大学教育学系論集
巻	44
号	1
ページ	117-129
発行年	2019-10
URL	http://hdl.handle.net/2241/00159045

〈研究論文〉

大伴茂による教育計画の合理化構想

—— 能動性を重視する知能観に着目して ——

村 井 輝 久

大伴茂による教育計画の合理化構想

—— 能動性を重視する知能観に着目して ——

村 井 輝 久

はじめに

1930(昭和5)年前後から日本には、教育計画の発想^①が政策のみならず、教育学や教育運動などの動向にも広く見られるようになる。教育測定運動はこれらの動向の一つであり、教育計画の合理化を企図した運動である^②。ただ、これまでの教育評価史研究では、教育測定を適材適所によって社会の合理化を図るための役割を果たしていた方法として捉える傾向があった。例えば、天野は、「一般知能による職業や学校への選別」において「教育の目的は『適材を適所に配すること』とされ、学校は能力を育てる場ではなく、人材配分機関としての性格を色濃くする」と指摘した^③。また玉村は、教育測定を、「既存の社会と教育の制度を前提として、そこでの児童・生徒の適応の促進とそれへの分配」という学校の社会的機能を支える方法であったと批判する^④。これらの研究では、教育測定が教育に対する社会や経済からの要求に応えるための方法であったと考えられている。

だが、教育と教育学が社会的動向と全く接点を持たないということは有り得ない。とりわけ1910(明治43)年前後から日本の教育学には、変動し始めた社会構造や教員が直面している課題との関わりにおいて教育の在り方を論じる研究動向が見られるようになる。教育測定運動は、そのような動向の一つである。それゆえ、教育測定運動の歴史的な位置づけを捉えるためには、この運動を担った人々が社会的動向という外在的な契機からの規定を受けながらも、教育における測定や診断についての考えを如何に深めようと試みていたか、という内在的な契機に着目

しながら、彼らの考える教育計画の合理化の意味内容を検討する必要がある。

本研究で取り上げる大伴茂(1892-1971)は、教育測定運動の立場から教育計画の合理化を図るための方法を研究した人物であり、教育診断論の普及に寄与した研究者である。本研究において大伴に着目するのは、彼が適材適所論からのずれを示す考えを持つようになるからである。それは、大伴が主張した教育診断の方法である「見定め」と知能観に確認することが出来る。

大伴は東京高等師範学校研究科を1920(大正9)年3月に卒業した後、同年9月から1924(大正13)年までの間、シカゴ大学大学院において教育科学の研究方法を学んだ。帰国後、彼は1925(大正14)年に野村教育研究所(後、大阪教育研究所と改称)を主宰し、知能検査をはじめとする各種検査法の開発と修正を試みた。その成果は、彼が試みた教育診断や個性調査、職業指導の方法論の体系化に反映されている。その後、彼は1949(昭和24)年に関西学院大学文学部に教授として着任し教育心理学を開講する。着任して間もなくの頃から彼が取り組み始めたのは、J.ピアジェ(J. Piaget 1896-1980)の児童心理学関連の文献を翻訳し日本に紹介することであった。1962(昭和37)年3月に同大学を定年退職した後、彼は甲南女子大学に迎えられ、そこでも児童心理学に関する研究と講義を続けた^⑤。彼のこれらの研究に一貫して見られる問いは、如何にしてひとの「正当なる生活の遂行」を実現するかというものであった。本研究において検討するのは、このうち、1920年代の彼の研究内容である。

これまでの大伴研究は、大伴が教育測定運動

の展開を担った人物の一人であることに関心を示して来た。小見山によれば、大伴は、岡部弥太郎や田中寛一などととも、「わが国の教育測定運動の源泉となつた」研究を行った人物であり⁶⁾、辰見によれば、「教育測定の機運に拍車をかけた」研究者の一人であった⁷⁾。

先行研究が特に着目しているのは、大伴の教育診断論への貢献についてである。このことについて、牛島は「大伴茂氏も教育診断に異常の努力」をなしたと述べ⁸⁾、橋本は大伴の研究を、1920年代から1930年代にかけての教育診断論のなかでも「最も代表的なもの」であったと捉えた⁹⁾。特に杉浦は、大伴が構想した教育診断の方法を、「彼の考え方、取り扱い方の要諦は歴史上の一里塚として価値が見直されてもよいであろう」と高く評価した¹⁰⁾。

その他に、河野は近代学校史の観点から大伴に代表される教育診断に、「教育をめぐる科学的知と学校の現場との最初の本格的な出会い」を見出した¹¹⁾。また村上と大塚は、臨床心理学史の観点から大伴の研究を評価した¹²⁾。

これら多くの研究の関心は、大伴が取り組んだ教育診断についての研究を分析することにあつたというよりも、むしろ教育測定運動の歴史的展開を紹介するために、彼の教育診断に関する文献を取り上げることにあつた。そこで取り上げられている文献は、『教育診断学』上下巻、『個性調査と教育指導』『教育測定の原理と方法』『教育科学原論』などである。

それに対して、村井は、大伴が取り組んだ教育研究の特質を、彼のいう職業指導に着目しながら検討している。だが、そこでは、大伴が構想した教育診断の方法論についての検討が課題として残されている¹³⁾。

それでは、何故大伴は教育計画の合理化を図る必要があると考えたのであろうか。そのための方法として、彼が主張した「見定め」の目的とは何であらうか。また、それは如何なる方法であつたのであろうか。

そこで本研究では、大伴が提唱した教育診断の方法の一つである「見定め」の方法を検討しながら、彼が主張した教育計画の合理化の意味

内容を明らかにすることを目的とする。その際に着目するのは、彼の知能観についてである。知能は、彼が「見定め」によって捉えようとしたひとの個人差の一つである。

本研究では、次に示す三つの視点から「見定め」の方法を捉える。第一は、大伴の教育診断論を、彼が「見定め」を主張するようになる背景という視点から検討することである。第二は、知能の意味内容という視点から、「見定め」の目的を問うことである。第三は、「見定め」の方法を分析することである。

以上の視点に基づいて、以下の各節では次に示す内容の検討を試みる。第一節では、大伴が教育計画の合理化を図ることの必要性を主張し、子どもの個人差に対応するための方法を研究するようになる背景を確認する。その際に、ここでは彼がひとの「正当なる生活の遂行」の実現を目指していたことに着目する。この言葉に着目するのは、彼が教育の目的を、「教育の根本は子弟をして正当なる生活を自己の力で正当に遂行せしめるところにあるものである」と考えているからである¹⁴⁾。第二節では、「見定め」の目的とその意味内容を明らかにする。ここで主に検討するのは、彼の知能観とその背景にある考えである。第三節では、彼が開発した知能検査法を取り上げながら、「見定め」の方法を整理する。

分析を試みる際には、先行研究が取り上げて来なかった文献である「事実」に即したる学校教育の樹立」「学習態度の教育診断」「学習態度に基づく学級経営の一試み」などの文献を取り扱う。これらの文献には、教育計画や知能に関する大伴の考えが表れている。併せて、叙述するに際しては、適宜、彼の教育診断に関する文献を取り上げる。

第1節 教育計画の合理化構想の背景

大伴は、1920年代のはじめ頃から心理学研究会が刊行する『心理研究』において、欧米の教育測定の研究動向を日本に紹介した。その一方で、彼は1925(大正14)年頃から、大阪市や神戸市などにおいて、主に小学校児童を対象に知能

検査をはじめとする各種検査法を開発するための研究に取り組んだ。開発された検査法は、彼が行った子どもの個人差に関する実態調査において実際に利用された⁽¹⁵⁾。

これらの調査と研究に取り組む頃から大伴が主張したのは、教育計画の合理化を図ることが必要であるという考えである。彼は、この考えに基づいて、教育診断の方法論の体系化を試みた。そこで彼が1927(昭和2)年頃から主張したのは、「見定め」と「意義づけ」という二つの教育診断の方法であった。

大伴が教育計画の合理化の必要性を主張するようになる背景を捉えるためには、まず以下の二点を確認する必要がある。第一は、教員一人で多数の児童を受け持たなくてはならない学校教育の現状に如何に対応するかという問題である。本研究では、彼が研究を行った都市である大阪市の教員一人に対する平均児童数に着目する。それは、大阪市役所教育部が刊行する『大阪市学事統計』のなかの「一学級平均児童数」という項目に確認することが出来る。

大伴が研究に取り組んだ1925(大正14)年時点の大阪市において、公立の尋常小学校の数は201校であった。本節では、同市内「一学級平均児童数」の全体的な状況を、「30人から39人」「40人から49人」「50人から59人」「60人から69人」「70人から79人」の五つの範疇に整理し、それぞれの割合を算出した。これらの範疇のうち、最も多かったのは「50人から59人」であり、その数は約半数の98校(48.7%)であった。次に多いのは、84校(41.7%)あった「40人から49人」である。その他、「60人から69人」は12校(5.9%)、「30人から39人」は6校(2.9%)、「70人から79人」は1校(0.4%)確認された⁽¹⁶⁾。

学校のこの状況に対して、大伴は懸念を示す。『教育科学の諸問題 測定・実験・診断』には、「矢張この子供、あの子供を、立派に教育したい」という「教師の尊い心持」が「事実五十人六十人の児童を受持つといふことによつて、抑圧されてゐる」という彼の現状認識が記されている⁽¹⁷⁾。彼は、この認識に基づいて、「この子供」「あの子供」の成長を助成するための教

育方法を考えるようになる。

第二は、学校において劣等児や低能児などと呼ばれていた子どもの個人差に如何に対応するかという問題である。例えば、京都市社会課が1922(大正11)年に行った児童調査には、同市内における「優良児童」「普通児童」「劣等児」等のそれぞれの割合を確認することが出来る。

同調査は、京都市尋常小学校75校を対象に、学齢児童総数8万5832人のうち、在籍児童総数6万5013人に対して行われた調査である。調査結果によると、「普通児童」の数は3万7816人(58.1%)であった。その一方で、「特殊児童」の数は2万7197人(41.8%)であった。その内訳は、「優良児童」6381人(9.8%)、「劣等児」6730人(10.3%)、「天才児童」「低能児童」「白痴児童」を含む「特殊児童甲」7185人(11.0%)、「特殊児童乙身体薄弱児」6901人(10.6%)である⁽¹⁸⁾。

ただ、子どもの個人差への対応や児童調査が広く行われるようになる背景にあったのは、教員一人に対する平均児童数の多さという理由のみではなかった。例えば、大阪府において数値上の就学率が50%を超えるようになる1890(明治23)年前後の頃には既に、大阪市公立尋常小学校の教員一人に対する平均児童数は50人前後という数であったからである⁽¹⁹⁾。それにも拘わらず、文部省や教員などの教育関係者が個性尊重の教育を主張するようになるのは1910(明治43)年前後からであった⁽²⁰⁾。

これら児童調査や個性教育論の背景には、等級制から学級制への移行という教育制度上の転換がある。「級」概念が変化したのである。等級制の「級」とは、ある一定程度の学力水準を指した言葉であった。師範学校編纂の小学教則には、進級の要件について、「教則ニ揭示スル毎級ノ諸課ハ、必ス同一ニ習熟セシメ、勉メテ同時ニ同級ヲ終ヘシムヘシ」と記されている⁽²¹⁾。それに対して、学級制の「級」とは、「学級編制等ニ関スル規則」(1891年)に示されているように、「児童ノ学力及年齢」を指す概念であった⁽²²⁾。この転換により、日本の学校は、実質上、修得主義から履修主義の進級制度へと次第に移

行していく。教育関係者は、それに伴って、同一学年内における子どもの個人差の拡大を認識し、劣等児や低能児などへの対応を盛んに議論していくようになるのであった。

以上の問題を、大伴は教育計画の合理化を図るための方法を研究することによって解決しようとする。そこでは、子どもの個人差に応じた教育を考案し計画するための方法の研究が行われた。この試みが明確に見られるようになるのは、1927(昭和2)年頃からである。彼は、「事実に即したる学校教育の樹立」という論文を発表した。彼がそこで主張したのは、「自己の学校に最も適切なる教育案を計画し、教育法を実行しなければなりません」という教育計画の発想である。それは、「学校教育はどうしても教育事実に即して樹立されねばなりません」という考えを重視する発想である⁽²⁸⁾。

この考えにおいて大伴が特に強調したのは、学校教育の現状や既存の教育制度を前提に据えた上で、教育計画の合理化を図るための方法の研究に取り組む必要があるという考えである。彼は、「寧ろ困難の多い条件に於て、そこに確乎たる基礎的の工夫を凝らして、その状態の向上を画することが殊に教育社会に於て努めねばならぬ」と考えた⁽²⁹⁾。

その一方で、大伴の考えには学校教育の現状に対する強い批判意識も見られる。論文「普通児万能の我が国小学教育」には、「秀才児は殆んど忘れられ、鈍才児は殆んど重荷に苦しめられてゐる」という彼の懸念が表れている⁽³⁰⁾。

それにも拘わらず、大伴は、既存の教育制度を前提に据えて教育研究に取り組んだ。そこには、彼が論文「学習態度に基く学級経営の一試み」のなかで述べているように、「集団教育を今にわかにかつて改廃することは出来ませぬ」という彼の現状認識があった⁽³¹⁾。

そこで大伴が追究しなくてはならないと考えたのは、「集団教育に於て、各個人を個人的にまた人間的に生かす、いひかへれば各個人をして各々正当なる生活を遂行せしめるためには如何にすべきか」という「根本問題」を解決するための方法である⁽³²⁾。彼のいう「正当なる生

活の遂行」とは、「自立」を意味する言葉であると考えられる。彼がこの言葉を述べたのは、「被教育者に、自立自営・独立独歩の気概・努力といふものが欠如してゐはしないか」という懸念を抱いていたからである。彼の考えにおいて自立とは、ひとが自己の能力を十全に発揮している状態を意味する。彼は、子どもに「自己の仕事に自己の力により思ふ存分に遂行してゆかう」とする態度が欠けていることを特に懸念していた⁽³³⁾。大伴は、自立をこのような意味として捉えながら、子どもの個人差への対応という教育上の課題に応えようとした。

大伴は、この根本問題を知能検査に着目しながら解決しようとした。そこには、次に示すような二つの理由がある。第一は、彼が「教育に於ける独断」という問題を解決しようとしていたというものである。彼は、「教育活動並に教育組織の凡ては科学的研究を待つて判断され、その健全なる活動と発達とが期せられなくてはならぬ」と考えた⁽³⁴⁾。彼がこのように主張するのは、教員による従来の教育や教育学者による研究に対して、「その余りに個人的な主観的な不精確な態度は、往々にして如実の教育活動を誤らしめて来たのは事実」とあるという懸念を抱いていたからである⁽³⁵⁾。

第二は、日本における知能検査に関する研究の展開である。知能検査は、1910(明治43)年頃から医学者や教育学者などにより日本にも紹介されるようになる。それは、子どもの個人差を客観的に把握することを目指す子ども理解の方法である。三宅鉦一と池田隆徳は、1908(明治41)年に『医学中央雑誌』において欧米の精神検査に関する研究動向を紹介し、市川源三は1911(明治44)年に『智能測定及個性之観察』と題する著作を刊行した。これらの文献に続けて、三田谷啓は『学齡児童 智力検査法』を発表し、日本への知能検査の普及を図った⁽³⁶⁾。

これ以降、教員のなかには、知能検査を利用する人々も現れるようになる。利用者たちは、その成果と課題を教育雑誌などに報告している。例えば、道田生が報告した名古屋市南押切尋常小学校は、知能検査を積極的に利用しよう

と試みた学校である。同校は、知能検査に「従来の常識教育法を改造して、真剣に児童に肉迫した教育案を攻究する資料たることを期待した」のであった³²⁾。

大伴は、これらの成果に、教育計画に合理的な根拠を与えるための方法を見出した。彼の考える教育計画の合理化とは、子どもの個人差、特に知能差に応じて教育活動を考案し計画することを意味する。例えばそれは、能力別学級編制や個別指導などの教育方法である。彼の考えにおいて、これらの方法は、「たゞ単に便宜的な暦順年齢によつて知能の程度の順序に異なつた児童をもこれを一つの学級に収容」して行く教育よりも、「合理的な企画」であると捉えられていた³³⁾。彼によれば、「知能に即する教育」は「少くとも、その児童をして、自己の力により正当なる生活を正当に遂行せしむるもの」になるはずであった³⁴⁾。彼にとって知能とは、「日常学習生活の大きい原動力」を意味していたからである³⁵⁾。そのため彼は、子どもの個人差を正確に捉えるための方法の研究に取り組んだ。

第2節 「見定め」による個人差理解の目的

大伴の教育診断論は、適材適所論と重なり合う考えを持ちながら立ち現れて来ることとなった。ただし、彼の考えにはそれとの違いも確認することが出来る。それでは、大伴が主張した教育診断は如何なる目的を有していたのであろうか。本節では、このことを、「見定め」の目的と、それによって彼が捉えようとした知能の意味内容に着目しながら検討する。

適材適所論が登場する背景には、日本における産業人口の変動がある。1872(明治5)年の日本において、農林水産業人口は1449万5000人であり、その数は全業者数1731万9000人のうち、約83%を占めていた。それに対して、商工業人口は、全業者数のうち、約11%に当たる189万8000人に過ぎなかった。その後、農林水産業人口は、1895(明治28)年に約1730万人に達して以降、次第に減り始める。その数は、1915(大正4)年には全業者数2722万5000人のうち、

約58%に当たる1571万6000人に減少していた。それに対して、同年、商工業人口は全業者数2722万5000人のうち、約33%に当たる895万7000人にまで増加していた³⁶⁾。

適材適所論は、産業人口が変動し始めた社会において、社会の再編成を国家や社会の発展と個人の成長とを結び付けて捉えることによって実現しようとした思潮である。野田義夫(1874-1950)の教育論は、それを端的に示すものである。野田は、広島高等師範学校教授や奈良女子高等師範学校教授、また大阪高等学校校長などを歴任した教育学者である。『教育学概論』において彼は、「個人は社会を出でて独立すること能はざるを以て、社会と個人との関係は一個の有機体と之を構成せる細胞との関係に比すべし」と述べている³⁷⁾。この主張には、社会有機体説の思想が表れている。

この考えにおいて、国家や社会の発展と個人の成長とは矛盾するものではなかった。野田によれば、むしろこれら両者は、相即不離の関係にあった。野田は、論文「個性尊重と現実生活の要求」において、「国家の発展又は社会の進歩の基礎は抽象的一般的に言へば個人の発達と言ふべきである」と述べている。野田のいう「個人の発達」とは、「自己に特有なる其個性の自由発達をなさしめ」ることを意味する³⁸⁾。この考えは、国家や社会と個人との関係を有機体的な関係にあるものとして捉えることにより、劣等児や低能児などの存在を、国家や社会の発展を担う存在の一人として捉えようとしたものであった。

それに対して、大伴の関心は、子どもの「正当なる生活の遂行」を実現するための方法を追究することにあつた。ただ、その際に彼は、子どもの個人差への対応という教育上の課題に応えるために、「正当なる生活の遂行」という言葉の意味を、単に「学習」を指す言葉へと焦点化した。彼によれば、学習とは、「被教育者の学習生活、それは彼の生活の凡てではありませぬが、学校生活に於ける大部分」を占めるものであったからである³⁹⁾。そのため彼のいう「正当なる生活の遂行」という言葉は、ひとが能力

を十全に発揮しながら学習に取り組むことを意味するようになるのであった。

大伴が主張した教育診断は、子どもが行う学習を助成するための方法という意味を持つようになる。そこでの「見定め」の目的は、彼が「指導特質」と呼ぶ子どもの個人差を捉えることにある。それは、「例へば或児童が低能児であると品等」することを目指した子ども理解の方法である⁽⁴⁰⁾。子どもの個人差には、知能、学業成績、情意、読み書き計算などの各教科に関わる能力、身体能力などが含まれる⁽⁴¹⁾。

そのなかでも大伴が特に重視したのは、生活や学習の原動力である知能である。「見定め」では、子どもの「指導特質」を、知能は優秀であるが算術の成績では不振を示した、または知能は普通であるにも拘わらず学業成績は優秀であった、あるいは知能が劣等であるために学業成績も不振であったなどと把握することが目指される⁽⁴²⁾。彼の考えにおいて、その方法に基づいて教育を計画することは、子どもが学習を、自己の能力を十全に発揮しながら行えるように指導するための教育を実現することに結び付くはずであった。

ただ、子どもの生活を学習に焦点化して捉えていくようになる大伴の研究は、容易に適材適所論と結び付き得るものであった。野田もまた、子どもが生活と学習を、自己の能力を十分に発揮しながら営めるように教育しなくてはならないと考えていたからである。野田は、個々人に対して、社会や学校において「自己の長所の発揮によりて自己の運命を自から開拓する自信を与ふべきである」と主張している⁽⁴³⁾。大伴の考えは、適材適所論に見られるこのような発想と類似性を有していたのである。

両者の教育論は、それぞれ異なる主張を有していた。野田は、国家や社会の発展を企図する社会政策の一環に個性尊重の教育を位置づけた。それに対して、大伴が試みたのは、子どもが行う学習を助成するために、教育計画の合理化を図るための教育診断の方法を体系化することであった。その一方で、両者の考えには共通点も見られた。両者は、子どもの個人差に応じ

た教育を実現しようと考えていた。そのため大伴の研究は、適材適所論と重なり合う考えを持つようになった。

それでは、大伴の考えは、如何なる点において適材適所論とは異なる考えを有していたのであろうか。両者の考えの違いは、それぞれの人間観に表れている。

野田のいう「長所の発揮」という考えが依拠するのは、社会に対して人間を受動的な存在として捉える人間観である。野田は、「個人は同一の長所によつて社会の為に尽すよりは各自異つた長所によつて社会の為に尽した方が結局社会の為になる計りで無く同時に個人の為にもなるのである」と述べる⁽⁴⁴⁾。それは、社会の再編成という観点から、個人の長所を捉えようとする考えである。この考えにおいて、教育によってひとの「長所を發揮せしむる」とは、ひとを「最もよく現実社会の要求に適応」させることであると捉えられていた⁽⁴⁵⁾。野田の考える「長所」とは、あくまでも現実社会の要求に適う個人の特性を意味する言葉であった。

それに対して、大伴が依拠したのは、人間の能動性をより重視する知能観であった。この考えにおいて知能は、ひとが問題に対峙するための「観念的・概念的思考を可能ならしめる力」を意味した。そこでは、知能がひとの「単なる順応力、学習力以上のもの」として捉えられていた。彼は知能を、「学習可能能力」と「構成可能能力」という二つの能力から構成される能力として捉える。「学習可能能力」は、ひとの「新条件に順応し得る力、或は学習し得る力」を意味する。それに対して、「構成可能能力」とは、ひとの「問題の発見・構成、或は創作、或は建設」などを行う能力を意味する概念であった⁽⁴⁶⁾。彼のいう知能とは、単にひとの新しい状況への順応力を意味していたのではない。むしろ彼にとって知能とは、ひとがそこに問題を見出し、その解決を図るための思考を可能にさせる力を意味していた。

大伴がこの知能観を持つようになる背景には、L.L. サーストン (L.L. Thurstone 1887-1955) の研究からの学問的な影響があったと

考えられる。サーストン、シカゴ大学教授を務めた心理学者である。大伴は、シカゴ大学大学院留学中に既に、彼の研究に着目していた。

サーストンが考える人間は、目的を持って行為する能動的な存在である。この考えは、行動主義に対する彼の批判に端的に表れている。彼は『知能の本質』において、「多くの刺激－反応分析は、皮相的なものである」として、行動主義的な認識枠組みを批判する⁽⁴⁷⁾。彼がこの枠組みに代わって提唱するのは、人間の行為を刺激と目的と反応という三つの要因から捉える認識枠組みである。彼は、「刺激は、反応の先にあるが、刺激の出現の以前に、一つの目的または目標があることを忘れてはならない」と強調する⁽⁴⁸⁾。

大伴の研究は、このような人間観との関わりにおいて捉えられなくてはならない。彼はサーストンの『知能の本質』を翻訳し、その序論において彼の研究内容を、「原著の出現によつて、一般心理学は或る新しい世界を開拓されたといへますし、知能本質に関する興味ある新説が提唱されたことにもならうかと思ひます」と評価する⁽⁴⁹⁾。それゆえ大伴は、人間の能動性をより重視する知能観を持ち得たのであろう。「見定め」は、この知能観に基づく教育診断の方法である。それは、子どもが問題に対して、より能動的に取り組むことが出来るような指導を考案するために行われる子ども理解の方法を意味していた。

第3節 「見定め」の方法としての大伴式知能検査とテスト問題

心理学者による知能検査の日本への紹介と開発は、1925(大正14)年前後の頃から著しく増える。久保良英(1883-1942)は、大伴よりも先にこれらの研究に取り組んでいた人物である。だが、両者がそれぞれ開発した知能検査には違いが見られる。両者の研究には、如何なる点において違いがあったのであろうか。本節では、この点に着目しながら、大伴が知能検査によってひとの如何なる能力を把握しようと考えていたのかについて検討する。

大伴は、知能検査を開発する際に、「学習可能能力」と「構成可能能力」のそれぞれの能力を捉えることが出来るテストを構想する必要があると考えた。彼によれば、「今日多くの知能測定法によつて検出されつゝある知能は、或意味に於てこの学習力或は学習可能能力としての知能に過ぎ」なかったからである⁽⁵⁰⁾。

そこで大伴がまず試みたのは、「学習可能能力」と「構成可能能力」をそれぞれ分析することであった。彼は「学習可能能力」を、問題を正しく判断し得る力と、新問題に順応してゆける力という二つの力から構成される能力として捉えた。一方の「構成可能能力」は、彼によると、未踏の域を踏破してゆける力と、新しく問題を発見する力という二つの能力から構成されるものであった⁽⁵¹⁾。

この試みにおいて大伴は、「学習可能能力」の一つである問題を正しく判断し得る力をさらに分析し、次に示す判断から構成されるものとして捉えた。それは、単に或るものを発見して指摘する判断、他との異同を識別する判断、一般的に学び得た知識の確実不確実の判断、数の関係を考察推理する判断などの選択や類推、記憶といったひとの精神の働きである⁽⁵²⁾。これらは、「問題の理解、判断などといふ解答式の知能」や「問題の解答を可能ならしむる力」といった、ひとが問題を理解しそれに対する解答を判断する力を意味する⁽⁵³⁾。

久保が作成した知能検査のテスト内容は、一般的に学び得た知識による判断を問う問題に該当する問題や順応してゆける力を問う問題といった、大伴のいう「学習可能能力」を検査する問題であった。久保は、文章問題を読んだ上で計算を解く問題や、提示された言葉の対義語を答えさせる問題などを用意した。これらの他にも、久保が作成した検査法では、次に示すような問題が出される。それは、「砂糖は……い。」の点線部分に適切な言葉を入れて文章を完成させる問題や、例示されているように記号を数字に置き換える問題である。後者の問題では、△は1、□は2などのように、記号にそれぞれ数字が当てられている⁽⁵⁴⁾。

これらの問題が、大伴のいう「学習可能性」を問う問題であったのは、久保が暫定的に参照した知能の定義と関係があると考えられる。それは、W. シュテルン (W. Stern 1871-1938) による「知能は、個人の一般的な能力である。その能力は、個人の思考を新たな課題に対して意識的に調整するものである。知能とは、生活の新たな課題や新たな条件への一般的かつ精神的な適応能力である」という定義である⁽⁵⁵⁾。久保は、この定義を参照しながら、知能を「一般的精神順応力」と捉えた⁽⁵⁶⁾。

大伴はこの研究状況を、ひとの「構成可能性」を捉えることが出来る知能検査を開発することによって乗り越える必要があると考えた。だがそれは、達成されたわけではなかった。彼は自身の研究を、「私もはなほ構成可能性としての可能の検出を努めねばならぬものであります(原文ママ)」と反省している⁽⁵⁷⁾。

ただ、大伴はそのような課題を抱えながらも、「出来得る限りその完全を期する」ために、テスト問題の作成方法を模索した⁽⁵⁸⁾。その際に彼が着目したのは、サーストンが提唱する「顕在的試行錯誤」(overt trial and error) と「精神的試行錯誤」(mental trial and error) という二つの概念である。これらは、質的な違いを見せるひとの精神の働きを表す概念である。「顕在的試行錯誤」とは、ひとが「抑制と選択なしに行動する」ことを指す「精神組織のより低い様式」を意味する⁽⁵⁹⁾。それに対して、「精神的試行錯誤」とは、ひとが「私たちの目の前に予期することの出来るものを想像上で試す」ことを表す言葉であり、ひとがこれから起るであろうことを思考する精神の働きを意味する概念である⁽⁶⁰⁾。

大伴がこれら二つの概念を取り入れたのは、「学習可能性」と「構成可能性」それぞれに、質的に異なる二つの水準を想定するためであった。彼は、「試行錯誤に事実的なものと精神的なものとを区別するのは可なり奇異に思われます」と断りを述べた上で、“overt trial and error”を「事実的試行錯誤」と訳し、“mental trial and error”を「精神的試行錯誤」と呼ぶ⁽⁶¹⁾。

大伴の考える「学習可能性」と「構成可能性」はそれぞれ、ひとの精神のより低い水準である「事実的試行錯誤」の水準と、より高い水準である「精神的試行錯誤」の水準という二つの水準から構成される能力として概念化されたのであった。それにより彼は、「構成可能性」のみならず「学習可能性」にも、質的により高い水準を示すひとの精神の働きを見出した。

大伴は、この考えに基づいて、まずひとの「学習可能性」を把握するためのテスト作成から試みた。ただしそれは、久保が作成したテストとは相違する内容を有していた。久保は、子どもが学校や日常生活のなかで学習したであろう知識を再生することが出来るか否かを問う問題や、指示された通りに記号を数字に置き換えることが出来るかを問う問題などをテストに取り入れた。それに対して、大伴は、それらの他にも、子どもが行った試行錯誤の水準を判断するためのテストも作成した。本節では、尋常小学校第5、6学年を対象に彼が開発した知能検査第三種甲号を取り上げながら、彼が作成した問題を整理する。この検査法には、第一種と第二種のテスト問題も含まれているからである。問題は、9種類のテストから構成されている。

「問題を正しく判断し得る力」を問うテストには、テスト1からテスト4およびテスト6からテスト8が当てはまり、「新問題に順応してゆける力」を問うテストにはテスト5が該当する。テスト9は、個々人の試行錯誤の仕方を問うテストである。

「問題を正しく判断し得る力」を問うテストでは、次のような問題が子どもに課される。第一は、ひとが一般的に学び得た知識による判断を問うテストである。大伴は、この能力を問うためにテスト1、4、6、7を準備した。

テスト1は提示された語の対義語を選択肢から選び出すテストであり、テスト4は「夜:昼」のように、提示された左側の語と関連する語を右側に書かせる問題である。テスト6は、子どもの実生活上での判断力を問おうとする問題である。このテストでは、提示された状況に対して最も適切な行動を答えるように指示される。

例えば、問1は「1 時計がとまつたときにはどうするか」という問題である。この問いに対する答えの選択肢は、「1 新しい時計を買ふ」「2 すぐ修繕にもつてゆく」「3 ネヂをかけてみるそしてそれでも動かなかつたら修繕にもつてゆく」「4 こわしてしまふ」という四つである。テスト7では、例えば「何ヶ月 一年は なるか」のような問題文が示され、それに対する答えを括弧の中に書かせるという問題が出される⁶²⁾。

第二は、単にあるものを発見して指摘する判断の力を問うテストである。このテストには、テスト8が該当する。そこでは、例えば手引きとして「タ ク シ チ ミ」という語が提示される。同テストでは、選択肢として提示された「カミ ケト セヒ クシ ムツ」の中から、手引きに記された語の組み合わせによって構成されている言葉を、子どもが発見出来るか否かを試そうとする⁶³⁾。

第三は、他との異同を識別してゆく力を問うテスト2である。ここでは、例えば「ふな こひ あゆ きつね どじょう」の中から、一語だけ性質の異なるものを、子どもが識別することが出来るかを問おうとする⁶⁴⁾。

第四は、数の関係を考察推理する力を問うテストであり、それはテスト3である。テスト3は、数系列問題から成る。その目的は、子どもの抽象的な論理的判断力を検査することにある。そこでは、子どもに「1 2 1 2 1 □ 1 2 1」の□に入る数字を答えさせる問題などが課される⁶⁵⁾。

これらに対して、「新問題に順応してゆける力」である「学習可能能力」は、テスト5によって把握される。このテストでは、子どもに選択活動を行わせる。その目的は、彼らの学習する力を、彼らの記憶力を試すことによって検査することにある。この検査は、手引きに従ってある図形を数字に置き換えるという問題を子どもに課す。例えば、■は1に、□は6に置き換えるという規則を彼らに記憶させ、彼らがその規則通りに図形を数字に置き換えることが出来るか試そうとする⁶⁶⁾。

最後のテスト9は、ひとが行う試行錯誤の水準を問う迷路問題である。それは、子どもに迷路を一筆書きで解くことが出来るか否かを問う問題である。大伴は、それによって、子どもが「精神的試行錯誤」を行えるか否かを問おうとした⁶⁷⁾。

大伴がこれらのテストによって把握しようとしたのは、個々人の思考を可能にさせる力である。大伴は、その結果に基づいて、教育を計画する必要があると考えた。

おわりに

大伴は、既存の教育制度や学校教育の現状を前提に据えた上で、子どもの「正当なる生活の遂行」を実現するための教育方法を追究する必要があると考えた。そこで彼が取り組んだのは、教育計画の合理化を図るための方法を研究することであった。そこでは、子どもの個人差、特に知能差に応じた教育を考案し計画するための方法が模索されていた。そのための方法として彼が取り組んだのは、教育診断の方法論を体系化することであった。

ただしそれは、適材適所論と重なり合う考えを有していた。両者はそれぞれ、個性尊重の教育を標語として掲げていたからである。だが両者の考えには、大きな違いが見られた。適材適所論がひとを社会に対して受動的な存在として捉えていたのに対して、大伴はひとの能動性をより重視する考えに依拠して、教育研究に取り組んだ。その際に大伴が主張したのは、「学習可能能力」と「構成可能能力」という二つの言葉であった。彼が提唱した「見定め」という教育診断の方法は、これら二つの能力を把握するための方法であった。

ただ大伴の研究には、如何にしてひとの「構成可能能力」を把握するかという点において課題が残された。そうであるとはいえ、彼は、ひとの能動性をより重視する教育診断論を構想しようとした。そこで彼が試みたのは、自身の研究に「事實的試行錯誤」と「精神的試行錯誤」という二つの概念を導入することにより、「学習可能能力」と「構成可能能力」それぞれに質的に異

なる二つの水準を想定することであった。この想定を前提に据えた上で、「見定め」では、ひとの「学習能力」を把握することが目指される。この試みは、大伴がひとの精神の能動的な働きを出来得る限り捉えようと模索していたことを意味する。

大伴は、この検査結果に基づいて、教育を計画する必要があると主張した。ただ、彼がそのための方法として提唱した教育診断の方法は、「見定め」のみではなかった。彼は、子ども一人ひとりの特性に応じた教育方針を考案することを目指す「意義づけ」という方法を併せて提唱した。筆者の今後の課題は、「意義づけ」の方法やそれを支える思想を明らかにすることである。

註

- (1) 教育計画論とは、「社会の要求と子どもたちの生き方とをその学習活動への助成的介入という系でつないでゆくそのつなぎの関係を、なりゆきにまかせず、意図的に調整し、計画化していこうとする理論」である。この理論は、第一に「住民と自治体、国民と政府の関係」などからなる水準での教育計画と、第二に「実際の教育の場」での教育計画という二つの領域から構成される(中内敏夫『教育学第一步』岩波書店、1988年、44頁。)
- (2) 天野の論考を参照しながら、本研究においては、教育計画の合理化という言葉で、客観的な方法で行われた子ども理解に基づいて、教育の効果を高めるための教育活動を考案し計画することを意味する言葉として捉える。例えばそれは、優等児や劣等児への指導法や能力別学級編制の実施などを含め、子どもの学力差や能力差などの個人差に応じて計画された教育活動を指す(天野正輝『教育評価史研究—教育実践における評価論の系譜—』東信堂、1993年、215-216頁。)
- (3) 天野正輝、同書、219頁。
- (4) 玉村公二彦「教育測定法の開発と職業指導の転回—田中寛一における教育測定と職業指導の関連を中心に—」天野正輝編『教育評価論の歴史と現代的課題』晃洋書房、2002年、78頁。天野や玉村と同様の見解は、次に示す論考にも見られる。中内敏夫「教育評価」『岩波講座現代教育学2』岩波書店、1960年、294頁。村山祐一「教育評価の歴史—学籍簿・指導要録を中心に—」『教育』第314号、国土社、1975年、25頁。碓井岑夫「近代日本における教育評価の歴史—戦前を中心に—」日本教育学会編『教育學研究』第43巻第2号、1976年、64頁。田中耕治『教育評価』岩波書店、2008年、198-203頁。
- (5) 大伴茂「学究自伝」関西学院大学人文学会編『人文論究』第12巻第4号、1962年、1-15頁。杉浦守邦『「児童心身健康の調査と指導」解題』児童問題史研究会監修『現代日本児童問題文献選集22 大伴茂 児童心身健康の調査と指導』日本図書センター、1988年、5頁。
- (6) 小見山栄一『教育評価』岩崎書店、1951年、7頁。
- (7) 辰見敏夫「教育評価の意義」辰見敏夫編『教育評価法』協同出版株式会社、1973年、19頁。
- (8) 牛島義夫『児童研究叢書(3) 教育のための標準検査』金子書房、1949年、15頁。
- (9) 橋本重治『教育評価法総説』金子書房、1959年、464頁。
- (10) 杉浦守邦、前掲書、15頁。
- (11) 河野誠哉「近代日本の児童研究の系譜における認識論的転換—分析視角の移動とその近代学校論的意味—」教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第11号、2002年、183頁。
- (12) 村上英治「わが国における臨床心理学の発展」玉井収介ほか編『臨床心理学講座(第4巻) 臨床心理学の現状と活動』誠信書房、1968年、17頁。大塚義孝「臨床心理学の成立と展開2—臨床心理学の歴史」大塚義孝編『臨床心理学全書第1巻 臨床心理学原論』誠信書房、2004年、123頁。
- (13) 村井輝久「大伴茂の職業指導論における適業指導—人間分析に着目して—」教育目標・評価学会編『教育目標・評価学会紀要』第28号、2018年、57-66頁所収。
- (14) 大伴茂『教育診断学 上巻』培風館、1928年11月、11頁。

- (15) 大伴が調査した児童生徒の数は、7155人である。その内訳は、尋常小学校男子2684人、尋常小学校女子2583人、高等小学校児童673人、中学校生徒174人、農村小学校児童1041人である（大伴茂「都市小学校児童の知能測定」今井常三郎編『野村教育研究所報告第一冊』野村教育研究所、1926年7月、16頁。）。また彼は、1926(大正15)年から1927(昭和2)年4月までの間、神戸市によって行われた市内全小学校児童対象の児童調査において、調査研究の指導と援助を行った。同調査は、同市全小学校児童6万8400人に対して行われた調査である。その対象は、尋常小学校男子3万1280人、尋常小学校女子3万0082人、高等小学校男子4570人、高等小学校女子2468人である（神戸市教育史編集委員会編『神戸市教育史 第一集』神戸市教育史刊行委員会、1966年、570-571頁。）。
- (16) 大阪市役所教育部編『大阪市学事統計 自大正十三年 至大正十四年』大石堂活版部、1926年、30-37頁。
- (17) 大伴茂『教育科学の諸問題 測定・実験・診断』東洋図書株式会社、1927年1月、139頁。
- (18) 京都市社会課編『京都市社会課叢書第二編 京都市に於ける特殊児童調』1922年、5-9頁。同調査によれば、「劣等児童」には病弱により欠席することが多い子どもおよび能力が薄弱な子どもなどが含まれ、「低能児童」には精神薄弱児が含まれる（京都市社会課編、同書、13-19頁。）。
- (19) 大阪府第一部庶務課統計掛『明治廿一年大阪府統計書』1888年、468頁。本研究では、1888(明治21)年から1921(大正10)年までの大阪市尋常小学校教員一人に対する平均児童数を、同統計書に記載されている「教授者一人ニ対スル生徒」という項目を参照しながら確認した。同項目は、1895(明治28)年から「一教員ニ対スル生徒」と改称され、1904(明治37)年まで掲載されている。それ以降については、項目「町村立尋常小学校児童」を項目「町村立小学校教員 尋常」で割ることによって、教員一人に対する平均児童数を算出した。1888(明治21)年の平均児童数は59人であり、1897(明治30)年になっても平均55人であった。1907(明治40)年に入っても状況は変わらず、その平均児童数は54人である。その後、その平均は1915(大正4)年まで45人から49人の間を上下するものの、1916(大正5)年から再び50人を超えるようになる。
- (20) 山根俊喜「19世紀後期日本の小学校における生徒集団の区分原理」天野正輝編『教育評価論の歴史と現代的課題』晃洋書房、2002年、43頁。
- (21) 師範学校編『文部省改訂 下等小学教則』1873年、1頁。
- (22) 「学級編制等ニ関スル規則」『官報』第2516号、内閣官報局、1891年11月、183頁。
- (23) 大伴茂「事实に即したる学校教育の樹立」初等教育研究会編『教育研究』第315号、初等教育研究会、1927年6月、33頁。
- (24) 大伴茂「学習態度に基く学級経営の一試み」今井常三郎編『教育パンフレット』第22冊、野村教育研究所、1927年7月、1頁。
- (25) 大伴茂「普通児万能の我が国小学教育」今井常三郎編『教育パンフレット』第14冊、野村教育研究所、1926年7月、13頁。
- (26) 大伴茂、前掲論文、1927年7月、1頁。
- (27) 大伴茂、前掲書、1928年11月、23頁。
- (28) 大伴茂、同書、7-8頁。
- (29) 大伴茂、前掲書、1927年1月、28頁。
- (30) 大伴茂、同書、1頁。
- (31) 三宅鉦一・池田隆徳「智力測定法(其一)」尼子四郎編『医学中央雑誌』第6巻第1号、医学中央雑誌社、1908年、1-17頁所収。市川源三『智能測定及個性之観察』光風館書店、1911年。三田谷啓『学齡児童 智力検査法』児童書院、1915年。
- (32) 道田生「南押切校の優劣児童検査の実際」中村雅吉編『愛知教育』第399号、愛知県教育会事務所、1921年、47頁。
- (33) 大伴茂「教育的診断について」今井常三郎編『教育パンフレット』第2冊、1925年7月、野村教育研究所、7頁。
- (34) 大伴茂「新入児童の知能標準と知能差異」今井常三郎編『教育パンフレット』第26冊、野

- 村教育研究所，1928年5月，11頁。
- (35) 大伴茂，同論文，1頁。
- (36) 土方成美「職業別人口の変遷を通じて見たる失業問題」中込本治郎編『社会政策時報』第108号，協調会，1929年，78—80頁。
- (37) 野田義夫『教育学概論』同文館，1915年，184頁。
- (38) 野田義夫「個性尊重と現実生活の要求」藤原喜代蔵編『帝国教育』第388号，帝国教育会，1914年，10頁。
- (39) 大伴茂「学習態度の教育診断」今井常三郎編『教育パンフレット』第21冊，野村教育研究所，1927年5月15日，1頁。
- (40) 大伴茂，前掲書，1928年11月，107頁。
- (41) 大伴茂，同書，26—27頁。
- (42) 大伴茂「かくの如く児童を理解する」今井常三郎編『教育パンフレット』第32冊，野村教育研究所，1928年12月，7—19頁。
- (43) 野田義夫，前掲論文，1914年，18頁。
- (44) 野田義夫，同論文，13頁。
- (45) 野田義夫，同論文，14頁。
- (46) 大伴茂，前掲書，1928年11月，316—318頁。
- (47) Thurstone, L.L. *The Nature of Intelligence*. Harcourt, Brace & Company. 1924, p.21.
- (48) Thurstone, L.L. *op.cit.*, p.10.
- (49) 大伴茂『知能の本質』同文館，1926年3月，7頁。
- (50) 大伴茂，前掲書，1928年11月，317頁。
- (51) 大伴茂，前掲論文，1926年7月，21頁。
- (52) 大伴茂，同論文，47頁。
- (53) 大伴茂，同論文，55頁。
- (54) 久保良英「国民知能検査法」久保良英編『児童研究所紀要』5, 6, 7合号，中文館書店，1924年，488—494頁。
- (55) Stern, W. *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern*. Verlag von Johann Ambrosius Barth. 1912, S.3. ここで紹介した定義は，シュテルンの著作から訳出したものである。
- (56) 久保良英「小学児童の智能査定の研究」久保良英編『児童研究所紀要』1, 2, 3, 4合号，中文館書店，1922年，1—2頁。
- (57) 大伴茂，前掲書，1928年11月，317頁。
- (58) 大伴茂，前掲論文，1926年7月，21頁。
- (59) Thurstone, L.L. *op.cit.*, p.113.
- (60) Thurstone, L.L. *op.cit.*, p.121.
- (61) 大伴茂，前掲書，1928年11月，312頁。
- (62) 大伴茂，前掲論文，1926年7月，57—63頁。
- (63) 大伴茂，同論文，63—64頁。
- (64) 大伴茂，同論文，57—58頁。
- (65) 大伴茂，同論文，58—59頁。
- (66) 大伴茂，同論文，60—61頁。
- (67) 大伴茂，同論文，64—65頁。

Rationalization Concept of Educational Planning by Shigeru Otomo: Focus on the Study of Intelligence that Emphasizes Human Activity

Teruhisa MURAI

The purpose of this study is to consider the idea of the educational planning of Shigeru Otomo (1892–1971). More specifically, this study examines his thoughts on measurement (Misadame) and intelligence. There are three research subjects in this study as follows. The first is to consider the social context behind his research. The second is to consider his thoughts on measurement (Misadame). At the same time, this study also examines his theory of intelligence. The third is to analyze the intelligence test that he created.

The first section clarifies the social situation behind the study of Otomo. He studied a method that envisioned educational planning according to the personality traits of each child. In Japan in the 1920s, primary school teachers were responsible for approximately 50 children. Among such a single group of children would be children with exceptional learning skills and children with less apt learning skills. Therefore, Otomo studied methods to understand the personality traits of children.

The second section investigates the purpose of measurement and his view of intelligence. Measurement (Misadame) is a way to understand children's personality traits in terms of intelligence and academic performance. In particular he focused on intelligence. In his research, intelligence meant the driving force of human life and learning.

The third section analyzes the intelligence test created by Otomo. Otomo introduced two concepts in creating an intelligence test. This encompassed the concepts of overt trial and error and mental trial and error. His attempts focused on trying to understand a child's level of intelligence in a more detailed manner by this method. In his study, the intelligence test was a way to provide rational evidence for educational planning.