

教 育 研 究 法 (1)

岡 本 一 平

(教育学部教育学研究室)

How to do research in education

Ippei OKAMOTO

<教育研究とは何か？>

Monroe, W. S と Johnstone, N. B によると、「すべての教育研究の窮局的目標は、教育の各種の側面に関係する諸手続、諸規則、諸原理の発見である。第一次資料 (original data) のみならず発見された諸事実及び諸原理が利用されるためには、批判的反省的思考が要求される。それ故、入手可能の最善の資料に立脚して批判的反省的思考の手段に訴えてなされるすべての教育問題の究明が教育研究と称されてよいであろう」Clifford Woody の教育研究の意味についての以下のような説明は注意深い検討に値するものである。

：研究というものは Webster の New International Dictionary によると、諸事実或は諸原理の慎重にして批判的探索であり、またある事柄を確かめるための勤勉な調査でもある。この定義は、研究は単に真実の探求ではなくて、長期にわたる内包的 (集約的) な目的探求であるという事実をあきらかにするものである。要するに、研究は、実際に批判的思考の方法である真実の発見の方法から成り立っている。即ち「(1)問題の定義、(2)仮設或は示唆された解答の構成、(3)資料の蒐集、組織、評価、(4)推論の実践と結論構成、(5)結論が設定した仮設に適合するか、否かを決定するために注意深く結論を検証する」以上の諸段階から成り立っている。

<資料の蒐集のために利用し得る教育研究の技術>

<資料とは何か>

明白に、調査問題が選定され限定された後に、なされるべき決定は資料の蒐集に用いられる適切な技術或は方法の選定にかんする事項である。ここに、教育研究に用いられる資料の意味について疑問がおきる。Monroe, W. S と Engelhart, M. D は利用し得る資料の類型について、すぐれた見解を示している。

；資料とは問題解決のために使用されるあらゆる事実、概念、原理等を含む。換言すれば、資料とはわれわれが思考において使用する事物である。教育研究に使用される資料として次の如きものがあげられる。

1. 学童の年齢 (Ages of School children)
2. 標準テストの点数 (Scores made on standardized tests)
3. 学校の評点及び学校の記録から得らるるその他の事実 (School marks, and other facts from school records)
4. 質問紙に対する答 (Answers to questionnaires)
5. 教育費 (Expenditures for educational purposes)
6. 課税のための査定額及び税率 (Assessed values and tax rates)

7. 学校建築の測定値 (Measures of School buildings)
8. 信念或は意見の陳述 (Statement of beliefs or opinions)
9. 校規 (School Laws)
10. 学童, 頁数等の計算 (Counts of thing such as school children, number of pages)
11. 原理 (principles)
12. 学校, 出来事等の記述 (Descriptions of schools, events etc)
13. 観察 (observations)
14. 歴史的知識 (Historical information)
15. 児童の作文における誤謬 (Errors in children's Compositions)
16. 授業の速記録 (Stenographic reports of Lessons)

<資料の蒐集>

問題が適切に限定されると, その解決に必要とされる資料は明白に示される. それ故に資料の蒐集は, 何でも手に入れ易い資料をかき集めることを意味するものではない. それは問題によって特殊化された資料を蒐集することを意味する. 資料を蒐集する人によって影響されることの極めて少い或はそうした機会のない資料は, 客観的資料 (objective data) という. 主観的資料 (subjective data) は, 反対に, それらを蒐集する人の偏見, 意見, 判断によって影響されるような性格の資料である.

多くの違った手法が, 資料蒐集に用いられることは, さきにのべた資料の類型からあきらかである. 概していえば, 各類型の資料はそれぞれ独自の技術を必要とし, 各類型の資料内において, 必要とされる技術は問題によって相異なるのである.

Carter Alexander は, 教育統計及びこれに類似のその他の資料の蒐集に必要な方法について, 優れた記述をしている. 彼は視学自身の学校記録, 質問紙, 印刷されたレポート, 学校調査, 雑誌記事その他の資料について分析記述している. Alexander は資料蒐集の際のよい標本化とよくないそれ (sampling) について極めて有益な記述をなしている.

<資料の蒐に利用され得る技術>

Monroe と Engelhart は, 主観的資料と客観的資料の蒐集に利用し得る教育研究の各類型の技術或は方法を例示する有効な参考文献のリストを作っている.

今, その技術を列挙すると,

- A. 主観的資料 (Subjective data)
 1. 評価の基礎として用いられる規準の構成
 2. 規準の使用
- B. 客観的資料 (Objective data)
 1. 蒐集に用いられる技術
 - a. 分析
 - (1) 教科書の分析
 - (2) 生徒作業の分析
 - (3) 記録の分析
 - b. 実験法
 - (1) 一群法
 - (2) 一対群法

- (3) 循環法
 - c. 歴史的方法
 - d. 面接法
 - e. 法規的方法
 - (1) 法令
 - (2) 判決
 - f. 質問紙法
 - (1) 意見
 - (2) 事実
 - g. 調査
 - h. テスト構成
 - (1) 尺度
 - (2) テスト
 - i. 観察
2. 用いられる形式
- a. 素材
 - b. 変形化されたもの

今日一部の論者は、教育研究の資料はこれを客観的資料に限るべきことを主張している。即ち一定の標準や尺度について測定し得る資料に限るべきであるというのである。例えば学校児童の身長、体重、学童の年令と学年とによる分布、標準化されたテストによって測定される学科成績等はその例である。彼らは誰でもその資料を用いて同様の結論に到達し得るような資料を使用すべきことを主張し、それ以外のものは研究でないという。又同時に研究は結論を立証しなければならぬと主張する。この主張に反対する者は、あらゆる資料は、たとい客観的と呼ばれる場合でも、主観的側面をもつことを主張し、教師の判断に基く純粋に主観的な資料でも価値があると主張する。それは教育は未だ客観的に決定し得ない多くの要素を含むからである。のみならず、分析や仮定もそれ自体において研究だと主張する。彼らによれば、多くの科学的真理や法則は単に分析の研究であることもあるし、又仮定以上に出ていない推理の結果であることもある。随って、完全に証明されないものでも研究というに差支えないというのである。この見解は承認すべきである。研究資料を現在客観的に測定し得るものだけに限ることは危険である。証明の問題を将来に残しているとはいえ、仮設もまた価値あることを認めねばならない。統計的取扱は、特にそれが単なる数字の取扱いに過ぎない場合は、往々にして真理を隠蔽し、虚偽をかくまう結果となることがある。併しながら、他の一面においては、出来る限り客観的な資料によって支持されない場合には、個人の主観的判断が危険であることも明かに認められねばならない。仮説の価値を認めるにしても、研究は少なくともその証明に向かって出来る限りの努力をなすべきである。

<資料の蒐集法>

すでにのべたように、資料に種々の類型がある以上は、これを蒐集する上において種々の方法のあるべきは明白である。一般的にいうと、各種の資料は各独特の方法を必要とし、一つのタイプに属する資料でも、研究問題の性質によって、その資料蒐集の方法を異にするものである。併しながら、一面においてはあらゆる研究には共通の要素があり、一つの研究において種々の方法が用いられる場合もある。従って、以下述べるところの方法は便宜上の分類であって、一つの問題が唯一の方法によって研究しつくされる意味ではない。

〔1〕 歴史的研究方法 (Historical Methods of research)

恐らく歴史的研究法は、過去、4、50年の間最も屢々用いられた方法と思われる。文書資料研究を主たる手法とするものである。この型の研究問題は、この名前の指示する如く、歴史的材料を取り扱うものである。これはある歴史的事実を発見したり特定の型の学校の発達の様相をたどりしよとしようとするものである。歴史的研究法は、直接的資料および間接的資料を利用した過去の事例、事件、記録の総合的解釈に訴えるものである。歴史的方法は回想のレンズを通じて現代を考察するものである。今日的な教育問題に関連をもつ文書記録を扱うもので、その本質において発展的進化的である。Good は「歴史的方法とは過去の証拠や経験を調べて、現在の事情を分析しまた説明する助力とすること」と定義しているが、Methodology の中で歴史的方法のもたらす利益として以下の如きことがらをあげている。

1. 歴史的知識は一時の流行から守ってくれる。したがってそれは正しい教育改善の前提である。
2. 歴史的知識は先入見から解放する。すなはち学校の仕事はともすれば伝統になずみ、教師や教育行政官の仕事の性質は慣習的なしきたりに捉われ易いが、正しい歴史的知識はそれへの批判を可能にする。
3. 現在の多くの教育問題は、その起源と沿革とが明かになった時始めて偏りなく眺められ得る。
4. 歴史的知識によって、今日複雑に発達した教育の構造をその簡単な元の形からの発展として理解することができる。
5. 歴史的研究は、教育を過去の失敗から救い、過ちを再度犯さないように守るものである。
6. 歴史的研究は、過去の偉大な研究者や教育者の仕事に対する尊敬を呼び起す。

この点について、城戸幡太郎氏が「教育史の研究法」(昭和23年)の中で以下のごとくのべている。「従来の史学は歴史を単に現在から過去の方角においてのみ眺め、しかもその方法は主として過去から現在を規定せんとする歴史的因子の発見に努めたのであるが、将来の史学はむしろ歴史を現在から将来の方角において眺め、将来を規定しつつある歴史的因子の発見に努めねばならぬ」この Good と城戸の所説に対して、宗像誠也氏は城戸幡太郎氏の所論は「将来の歴史の過去からの非連続性を強調するように見える。そこには過去の教訓が直ちに現在の問題の解決に役立つことが予想されており、いわば改革でなくて改善が予定されているのである。同じくプロスペクティブとはいっても、立場を転廻することによって展望を一新するといっているのではなくて、過去よりよい現在、現在よりよい将来という連続的発展を予期しているのである」と批判している。

歴史的研究法は若干方法上の重大な問題点が存している。第1のものは資料の信頼性に關係している。印刷物或は写本の中に見出される記述が決してすべて信頼し得るものとは限らない。記録は学校委員会の会議録の記事であったり、指導主事の報告であったりするからして検証されその正当性が吟味されるまでは事実として受取り難いものである。第1に、その文書記録それ自体が純正なものかどうか決定されねばならない。即ちその記録は書かれたと信ぜられた時代に書かれたものか否かということが確められねばならない。更に記録が純正であることが判明したならば、その記録は出来事の実事記録であるか或は発生した出来事に関する研究者の意見であるか否かが確かめられねばならない。意見或は観察は価値あるものであって、しばしば確証的な証拠として有効であるが、しかしそれは決して事実の記述と同じように価値あるものではない。証人或は同時代の人の意見は、特に訓練された観察者の場合、証人或は同時代の人でもない人の意見より遥かにより価値のあるものである。すべての資料が集められ吟味された後も、その解釈と推察の適切性と妥当性の問題が残っている。資料はあくまでも事実が事実として処理し別の意味づけを附加して解釈しないよ

うに大いに留意すべきである。事実より論断をなす際には非常な注意と厳正な公明性が必要である。この研究技術に通じていない場合、専門人の助言指導の便宜が望めない場合に歴史的研究方法をとるのは賢明な方法ではない。

Claude C. Crawford は Method of Study の中で以下の如く純粹の歴史の分野に特に適用すべきこととしてのべているが、それらは教育問題の解決における歴史的方法の使用にも大部分適用できるものである。

即ち、

(1) 歴史的発見遺物は知識の部分的源泉であって、それらを基本にしてその当時の出来事がつくりあげられる。歴史家は彼が発見し得る遺物はすべて使用する。通常、歴史家の大半の資料は記録された形のものである。

(2) 以下の如き事柄を決定するために資料の批判をすること。

(a) 資料が本物であるか、偽造物であるか。

(b) 誰がそれを書いたか—彼は愚人か不正置者であったか。何時、彼はそれを書いたのかまた何処で、彼は偏見をもっていったか或は公正であったか、彼はその事件を観察する充分な機会をもっていったか、彼はその記録を事件当時に書いたのか、それとも数年後に書いたかどうか。

(c) その事件に関する違った報告は完全に食い違っていたか、又はそれらは互に資料の借り合ったものであるか、両方とも第3の資料から借りたものであるか。

(3) 事実の決定、即ち相異せる資料が吟味され評価された後に、歴史家は事実の決定に最善をつくす。事実のための歴史家の標準は、2つ又はそれ以上の独立の資料が同一事項について一致することである。しかし、歴史家は、2つの別の資料が一致しても2つながら誤りであることもあり得るから非常な注意をせねばならない。事実の決定の過程においては多くの考慮工夫すべき問題が残されている。

(4) ある程度、論理的計画に従って、事実を分類し、歴史的物語をかくこと。

歴史的方法の様式はまた学校管理における Case studies の展開においても用いられる。さまざまの出来事の批判的研究によって、生徒の行動型の共通点を引きだしたり、行動原因について推察をしたりすることができる。

Grizzel と Stout は中等学校段階の問題の研究に歴史的方法を用いて Origin and Development of the High School in New England Before 1865 なる労作を世に出している。歴史的方法を使用することに関心を持つ読者は教育史に寄与するところ大であるこの書物を注意して検討すれば価値ある収穫を得るであろう。

〔2〕質問紙法 (Questionnaire Method)

この方法は、種々の知識や資料を蒐集する手段として（特に青少年に関するもの）質問紙技術を用いた G. Stanley Hall による広汎な使用によってあまねく教育界に用いられることになった。資料蒐集の質問紙法は屢々濫用されたので研究の技術として悪評を得ている。然しながらこの質問紙によって効率的に蒐集されるある種の資料と事後的資料の存在することも認められねばならない。面接法および個人的観察の如き他の方法によって資料を蒐集することは時間と経済の浪費という点で実際に極めて制約のあることである。Wm Clark Trow は Scientific Method in Education で質問法の使用の際に考えられるある種の不利益を指摘している。即ち、質問紙を送られた人の半は解答をよこさないし質問者は自分の理論に適合する回答を選定しやすいからというだけでなく質問紙を記入する側にも自分が期待しているものを質問者に与える傾向があるので、報告は偏向したものとなりやすい。また、偶然的記憶は科学的事柄の処理の拠所とするには余りに変り易いものである。恐らく、質問紙法に対する最も共通の批判は、分配された質問紙の断片のみがかえって来

るのであって、そのために見本が不正確であるということである。Herbert A. Toops は分配した質問紙の 93% の回収が可能のような方法として一連の追求の手紙 (follow-of letters) を書いた。Wylie は質問紙法の方法によって得られた資料の信頼性を明かにする若干の資料を提供している。彼は質問事項の構成に特定の簡明な作製原則が尊重されるならば、学校質問紙への解答は相当信頼し得るものであると結論している。

(1) 熟知された事実及び日常経験に関してのみ簡明な言葉で質問すること。

(2) 公正に多数の質問をなし、若しできれば解答の中のある種の意見の一致によって、ある非常に重大な点が決定されるようにそれらを整理しておくこと、ある孤立した陳述に依拠しないこと。

(3) 十分大多数の個人に質問をなし、判断および陳述の誤りが調整され相互に修正される機会をもち、全体としては相当真実に近接したものになるようにすること、中等教育会国研究委員会は質問紙法を用いる公立学校研究者に警告を発しており、資料蒐集のこの技術を使用する際の準則をリストしている。第1に質問紙は、屢々、ある他の方法でよりよく入手され得ると考えられる資料をこの方法で得んとする怠け者の方法であることが現実である。書斎から質問紙を送ることは容易であるが、送られる側の時間と精神の浪費は相当なものがある。概して、研究者が他の場所に解答を見出すことができる時に他人に回答を求める質問を送って他人の時間を奪う権利はないものである。また他人にその人または学校に価値もありそうにも思えぬ仕事に貴重な時間を浪費させることはできない。それ故に、自分が欲する資料が決定された後には、これらの資料が印刷された報告を通して入手され得るものか否かを知るためにすべての利用し得る素材を通じて探求することが必要である。すべての利用し得る材料を研究しつくしてなお且つ質問紙法によるべきであると感じた時には次の注意事項をよく守るべきである。

(1) 質問紙は出来得る限り簡潔にすること、一頁の質問紙は、2、3または4頁の質問紙よりも、解答を得る場合が多い。

(2) 質問紙はチェック若しくは最少限の言葉や数字の記入によって解答されるようにまとめること。

(3) 間隔を注意深く整えること、回答のために必要な十分の紙面を与えること。

(4) 実際に使用しようと意図している知識のみ求めること、多くの質問紙の大部分は決して用いられず単に研究を混乱に導くのみである。

(5) 各質問はこれに答える者に対して同一の意味をもつように構成すること、もし必要ならば、用語の特殊の定義を与えること。

(6) 質問紙は通常事実を要求すべきで、意見を求むべきではない。事実を要求する質問はそうでないものに比してより多く回答する人の時間をとることも少くより信頼され得るものである。

(7) 判断や意見を求める場合は、その質問は独断的な回答を排除し、記入者をして反省的思考を行はせるように仕組むべきである。できるかぎり、その判断に対する客観的証拠を要求すべきである。

(8) すべての質問紙を発送する以前に以下の如き段階がとらるべきである。

(a) 質問紙を注意深く構成し、使用せらるべき形式に配列すること。

(b) 専門家にみてもらって、その忠告と修正を得ること。

(c) 教員または直接関係のない人に試行してみること。

(d) 質問紙が送られる人々とできるだけ同一の集団について、修正された質問紙を試みることに。こうした試行は、しばしば、質問紙が現実に回答を求めて送附される以前に修正され得るところの質問紙の記述の不正確、曖昧な質問その他の望ましくない特徴を示してくれるものである。

(9) 質問紙は鮮明で、読み易いこと。

- (10) 常に研究の目的を明白にのべること。
- (11) 研究者の名前と住所を明かに質問紙に記入されているか否かをたしかめること。
- (12) 質問紙記入者の氏名と住所とを質問紙上に明記すること。
- (13) 資料を提供する校長が集められた資料の写しを持ち得るように一部余分をやること。
- (14) 質問紙と研究者の住所を書いた封筒を送ることは良い結果をもたらすであろう。
- (15) 研究の結果の写しを質問紙に記入する各自に送付すること。

以上の要約で大体重要な点は、つくされているが、その他に Ward G. Reeder の How to write a Thesis の中であげられている質問紙法使用の際に守らるべき原則原理のリストは参考になる。また資料の蒐集に質問紙法の技術を用いた若干の近來の研究を参照することによって得るところが多いであろう。

この方法は児童の読書の興味調査、児童の遊びの調査、習字教授における実地指導調査等に用いられてきている。(その他英才児童、遅進児処理の方法、一般科学材料の包括的読書からの価値、現代外国語教師の訓練、分教場、合併教場等の調査)

L.V. Koos の The Questionnaire in Education (1928) や G.S. Counts の The Selective character of American Secondary Education (1922) などは代表的である。

〔3〕＜比較調査法＞ The Comparative and Survey Methods

この技術は、経済学及び社会学の社会科学に大いに負うところが多い。Jesse B. Sears は経済的科学的影響は、近年の教育における調査運動の急速な発達に対応するものとなしている。Sears のこの調査技術論は、現今利用し得るもっとも包括的にして適切な所論である。Sears は学校調査の本質及び機能の論述、公立学校の調査機能の記述、典型的な調査問題のリスト、特に示唆的で有益な選出された調査報告の図書解題などをだしている。資料の蒐集の際の調査技術の使用は、しばしば、哲学的方法、歴史的方法、質問紙法、統計的方法を含むことがあることは充分認識されねばならない。事実、資料の処理において、統計的手法に訴えないで適切な調査をなすことは文字通り不可能である。中等教育全国調査委員会は、資料蒐集の調査方法について簡明適切な記述をなしている。以下引用する。

；調査型式の研究の目的は、学級、学校、或は学校系統を正確に客観的に数量的に記述するにある。それは、通常相関関係をさぐり出し、原因を指示し改善を示唆するものである。この方法は、資料の妥当性を決定する際に歴史的方法を用い、目標及び学習成果の分析に哲学的方法を用いるのである。その方法上の特性のため、他のいかなる方法よりも統計的方法をしばしば使用するものである。

この種の調査法の主要困難は以下の如くである。

1. 意見と事実を区別する信頼できる資料を確保すること。
2. 妥当な素材を選定したり、現実に重大である諸事実、諸要因と有用でない小さい事柄とを区別したりすること。
3. 観察された諸事実と測定された諸結果とを学校或は地方の特有な条件に関連させること。即ち、地方の諸要求と条件を参照して諸条件と諸結果とを判断すること。
4. 所定の学校に適切である比較の基準を選定すること。
5. 時間と場所に密接に関連している諸事実或は諸条件と因果関係とを区別すること。
6. 調査研究された諸事実と諸条件とを正確にそして適切に記述すること。

さて、この種の研究においては、非常に注意がすべての調査段階において払われなければならない。

その他の多くの秀れた研究は、信頼すべき資料の確保の点で注意を欠くことによって価値のない

ものとなっている。諸事実は入手されねばならない。単なる意見のみでは不充分である。そのような意見は、慎重な識見で評価されねばならない。現実的な諸事実は入手するには、しばしば、多くの時間と持続が必要であるが、しかし、このことがなされないと、研究は価値のないものとなる。

諸事実及び諸条件が解釈され、特に一定の影響の原因に関する結論の構成がなされる場合には大変な注意が払われなければならない。資料の蒐集に調査技術を使用する研究において、数多くの比較をなすことができる。以下の要約は、検討中の学校組織の現況に関して結論に到達する際になされるある比較を示すものである。

1. 現在の諸条件と過去のそれとの歴史的比較。
2. 地理的位置。
 - A. 検討中の学校組織以外のそれらとの比較。 1. 国立。 2. 府県立。 3. 市町村立。
 - B. 検討中の組織内の比較。
3. 機能又は奉仕、
 - A. 部門或は教科間の比較。
 - B. 幼稚園、初級中学、上級中学等の間の比較。

Butterfield, E. W. は学校調査に関するむしろきびしい批判を書いているが、この書物は、資料の蒐集の技術に興味をもつ入門者には有益な好書物である。Butterfield は、学校調査は学校の正規の仕事に干渉する（さまたげる）ものであり、学校組織の機構いじりに関心を寄せる研究者によってしばしばなされるものであるという見解を示している。読者の中には、この批判は不必要に否定的と考えるむきもあるであろうがこの方法について述べられた追求（方法、批判）は調査技術を用いる研究者に慎重な注意を求めてやまないものである。

New York Illinois, Iowa, California の学校系統の財政事情研究に調査法を広く用いた教育財政研究委員会の重要な仕事は注目さるべきである。この包括的研究は13冊に出版刊行されたが、その数巻は特に調査技術の例としてのべられている。勿論、そのような研究は、また統計的技術のよい例証にもなるものである。

〔4〕＜哲学的方法 Philosophical Method of Investigation＞

教育問題の解決における哲学的方法の使用は、現今よりも初期の時代の教育においてさかんであった。この事はむしろ教育学と哲学の間の密接な関連の自然の成り行きであった。事実、教育学は哲学の分派科学と考えられるのである。しかし、今日、多くの教育学研究者や現場教師たちは、教育問題の解決に哲学的方法を使用することに異論をとえたり、疑問視したりするようになってきた。

Percival M. Symonds は、研究の方法としての哲学に対して疑問をいだけ態度を表明する興味ある論述をなしている。：

哲学的研究（Philosophical research）のようなものが存在すると私には考えられない。「哲学する」とか「演繹的推理」とか「組織」は存在し得るかも知れぬが哲学的研究は存在し得ないように思われる。恐らく、この問題は哲学と研究のともどもの定義に立帰って論及することが必要になってくるであろう。この場合の哲学は教育哲学が意味せられ、アメリカにおいて普通考えられている考えによれば、それは、教育の目的、目標、個人の本性と、個人が生活している社会と教育の関連、方法及び道德教育の一般的特質などの諸問題を扱うものである。教育哲学は、原理的に推論（ratiocination）の方法を用い一般（generals）から特殊（particulars）へおよぶ傾向をもっている。

これに反して、研究（Research）は、その最も簡単な形においては「観察の整理」（the arrangement of observations）である。研究は、先づ第一に、ある種の資料（data）に一即ち蒐集せられ、

観察せられ、そして評価又は説明計算されたものに依存する。教育研究において、観察、又は計算されるものは、自然対象物、人口移動、テスト結果の如きものから人々の好き嫌いまたは意見の如きものまで多種多様である。然し、すべての研究はある種の資料の蒐集と整理を含むものである。今日、哲学は観察の還元 (the reduction of observations) に興味をもたないものであって、哲学がそれに興味をもつようになると、それは、もはや哲学ではなくて科学 (science) となってしまうのである。たしかに、哲学は科学の一般化を受容し、それから論理を発展させて行く。然し、科学の一般化は単に出発点であって目標点ではない。現代的な哲学者は、恒常的に科学の最近の成果を用いるものであるが、然し彼は、自分の研究室でそれら成果を用いるのであって実験室においてではないのである。現代的な哲学者の目的は科学探索を深化するにあるのではなくして、科学の結果を綜合したり、相互の関連、未知の世界の現象との関係を示したり、特に科学の意味と意義をあきらかにするにある。それ故に哲学の新しい系統の発展は研究実践とは称せないのである。それは、広汎な読書を必要とするが、しかし、すべては図書室或は研究室においてなされ実験室或はテスト室においてではないのである。

以上が Symonds の見解であるが、これに対して幾分異った見解を表明し哲学と研究 (philosophy and research) の間の結合を提唱する人々がいる。：彼らによると、

教育の価値ある目標を明らかにし、それら目標を達成する方法を工夫し、そして社会の諸目標にとって適切なものとして選定せられた諸方法及諸内容の使用にともなう成功を記録するのが研究の任務である。従って、研究は一面からみれば、教育研究は哲学的探索を含み、他面からみれば、哲学が提供する諸解答を検討し、選択し、有効なものたらしめるものである。哲学と研究を分離することが不可能であるのは実験心理学と内観心理学と分離し得ぬのと同様である。記述的及び思索的過程がなければ、実験的或は科学的過程は判断 (Interpretation) を欠くことになる。科学的方法がなければ、哲学的探求は具体性を欠くことになる。科学を欠如すると、哲学は不確実にして、矛盾するものとなり、人をなっとくさせがたいものとなる。哲学なくして、科学は盲目であり、無意味なものである。教育問題の解決における哲学的方法の位置について、現今互に対立する見解が存在するけれども、教育文献への重大な貢献は、本来主観的性質の方法の使用によってなされているのである。

Bagley, Bobbitt, Bonser, Charters, Counts, Courtis, Horn, Judd, Kelly, Kilpatrick, Rugg らの研究者で構成された教育研究のための全国教育研究協会の意見の一致の下に定められたカリキュラム構成の新段階展開のための利用すべき原理の如きはその一例である。その上この委員会の各員は、それぞれのカリキュラム構成の興味ある所見をのべている。教育哲学の強調者として著名な学者の一人である Charles M. Murry は教育の指導的哲理として構成した多くの原理のリストを出版している。勿論指導原理のリストは主観的方法の使用によって作り上げられており換言すると、それは彼の個人的理論と経験を表明したものである。

哲学的研究法は、教育研究において、もっぱら使用されるといったものではないがそれは多くの調査において重要な位置を占めている。実に現代教育界において最も要請されているものの一つはこの種の研究法であって近代科学の最も近代的寄与を明らかにする真の教育哲学の発展はかくしてもたらされるであろう。哲学的方法は、学級における一定の方法と手続きの評価において重要な位置をもつものである。このよい例は、W. H. Kilpatrick による Dalton と Winnetka plans の評価に発見されるのである。ただこの方法は凡庸な研究者にとっては他の如何なる方法よりも価値乏しくより多く危険をもつものである。資料の蒐集における哲学的方法及び主観的要因の使用の3つの附加的例証を引用してみよう。

philip W. L. Cox はカリキュラム適応 (中学) の中で当代の実践活動を哲学的に解明するための一連の質問を發している。Arthur Kirkwood Loonis は学校施設費評価のテスト方法の基礎と

して、信頼性、適切性、弾力性、簡明性の4規準を用いている。勿論、蒐集せられた資料は主観的類型のものである。Laura Hall Vere Kennon は、英語教師のための書字語彙のテストで用いられるべき単語の選定に一定の基準(criteria)を使用している。Vocabulary testsに含まれる単語の選定に主観的型の方法をとっているのである。

〔5〕<実験的方法 The Experimental Method>

多くの困難な問題の解決に期待される研究法の一つに実験的方法がある。実験的研究法を基礎として科学としての教育学の窮局的決定がなされるものである。教育において未だ解決されていない実験的問題は無数であるが堅実な研究の端緒が開け始めている。例えば Chicago 大学においては、眼球運動の映写技術の利用によって、読書算など 3R'S の教授に大なる進歩が見られている。Wm clark Trow は Scientific Method in Education で実験的方法の歴史的発展を記述しその中に、James, Woodworth, Thorndike, Judd の初期の業績および練習効果の転移の実験研究や Ebbinghaus, Book, Bryan, Harter, Swift, Starch らの学習進歩の研究も入れて論述している。さて実験上の問題は、所定の要因の影響の発見を含むものである。この方法は所定の要因に働きかけそして観察するのであるから直接操作である。実験法は歴史的方法ではない。何故ならこの方法は現在事態を扱うからである。実験法は、現実に実験的諸要因を導入するか或はそれらを特出して抽出して観察し成果を評価するのである。実験室以外で着手するのは最も困難な形のものであるが実践活動の改善には最も効果をもたらすものである。実験法の困難は諸要素の孤立化、諸条件の統制及び観察された結果が導入された要素の結果であるかないかを決定する問題に存している。実験の成功は以下のような条件に依存する。

1. 作業問題の選定。
2. その影響が研究される要因または諸要因を除いて実験中すべての要因を同一に保つように条件を統整する実験者の能力。
3. 複雑でなく比較的単純である要因の選定と導入。
4. 得られる変化或は結果を測定する能力以上の如き諸条件が相当程度確保されないと実験に費される時間と精力は大部分喪りの乏しいものになるであろう。

William A. Mc Call は、3つの集団実験法をあげている。即ち一群法(the one-group methods)と一対或は等価群法 the parallel or equivalent method)と循環法 (the rotation-group method)とである。彼によると、一群実験法 (a one-group experiment method) は例えば、一つの事柄、個人又は集団にある実験的要因又は諸要因を加えたり減少さしたりせしめてもたらされる結果又は諸結果を評価測定するものである。

例えば、実験者が生徒の側に誘導しようとした各種異なった精神的態度の読書行為への影響を決定する目的で等しい週回数に分配した5種類の標準読書テストをうけたのである。即ちその態度(attitudes), は普通(normal), 励まし(encouragement), 拾い読み(skimming), 落胆させる(discouragement), 復誦(reproduction), であった。

一対比較法(a parallel group method of procedure)に潜在する基本的推測は、2つ或はそれ以上のグループはあらゆる点で類似しているということである。注意深く諸条件を統制しておき、一つの単独変数要因が与えられ一定の要因は実験者が2つのグループに違った与え方で与え、その結果を測定せんとするものである。例えば、知能と知的学力(mental ability and academic achievement)の等しい2つの中学生グループは同一素材量の1回読書と2回読書との比較結果の決定に用いられた。即ち1つのグループは読みの素材を一度よみ、平行グループは同じ教材を二度よみした。そしてこの2つのグループは、読書素材の了解度の測定として同一のテストをうけたのである。循環集団法(The rotation-group method)は2つ又は一群法(two or more one-group

method) の組合せといえるであろう。或は、種々のグループが等しい場合には、(one-group method と parallel-group method の組合せといえるであろう。例えば、後者の例をあげると、教科書読書と参考書読書 (textbook and supplementary reading) の長所の研究に用いられた。この rotation-group method は Parallel group によってとられた読書法の間隔を逆にしたものを含んでいる。8つの題目が実験の目的のために選定された後に Group A は選定せられた最初の2題目について教科書読書のみなすことを許された。一方、Group B は同一題目についてその上の又は補充の読書をなした。二群はグループ A が補充読書をしグループ B は単に教科書読書のみなすように第3, 第4の題目の読書方法を交換変化した。この方法は一対比較群は第2, 第4, 第6の題目の終毎に方法を変更するような仕方で行われた。かくして、これらの Group は実験の間3度方法を変更した。毎回比較群は読書方法を交換するものから得られた結果はすぐ前の Test から得られた資料についての検証として役立つものである。循環法 (The rotation method) はその Groups が知能を基礎に同等のものである場合も、勤勉或は学習、習慣のような統制できない要因が教科書にせよ補助教材にせよ用いられる場合のよみの素材の理解にある種の優秀性を一群に与える可能性に起因する問題の解明に有効である。しかしながら、補充読書をなすグループが、そのよみの手法が問題をおい逆にかえられる場合も恒常的に優秀であることが証明されるならば、その場合は用いられる方法或はよまれる素材にその優秀性の原因を帰すことができるかも知れないのである。

故阿部重孝教授は実験法について以下の如くのべている。：実験と経験との間には大なる差がある。実験は特定の技術を必要とし、また結果の測定、条件の統制、正確な結論の構成などに関して特別な注意を必要とする。教育界においては、教授や管理の方法について、条件の統制や結果の測定に関して十分なる考慮が払われずに、いわゆる実験が行われる場合がある。かかる実験でも決して価値がないとはいえない。多分これを行う者の教授上または管理上の技術の向上に貢献するだろう。しかしながら、かかる実験は教育学に対して殆んど何らの貢献もしないであろう。なぜならば、条件が十分に統制されていないために、他の研究者が同一の条件において実験を反復することができず、従ってその結論が疑わしいからである。教育界が現に必要としているのは、かかるいわゆる実験ではなくて科学的の意味における実験である。

〔6〕＜事例研究法＞ The case-study Method

事例分析の方法は、教育界において極めて有効なものであることがあらわにされてきている。近年、この技術は異常児、優秀児、精神発達遅延児、その他非行少年、生徒適応、ガイダンス、学校行政管理、教育行政などなどの諸研究に用いられてきている。この価値ある研究方法の利用に際しては、教育実践者は法律、医学、社会福祉、軍事科学の領域の研究者の指導に従った。講義及び教科書読解の形で抽象的理論を扱うかわりに、丁度法学研究生のなすように当該教育分野を例証する現実的事例を研究者は与えられるのである。

すべての学童を一樣なものとして取り扱う代りに、聰明な校長及び教師は研究対象の児童生徒にかんするすべての利用し得る資料を蒐集するものである。そして亦、丁度医師がなすように、そのような資料の基礎の上に諸困難を診断し矯正方法を導き出してくるものである。公立学校の実務者の諸要求を充足することを特に意図した事例法の論文は、問題児の研究にこの技術を応用することを特別強調するのである。

An outline of Methods of Research with Suggestions for High School Principals and Teachers によると、近年一般に使用されるようになってきた研究方法の一つは事例研究である。この方法は社会事業のある方面において最も早くから行われてきたもので、個人に関する信頼すべき資料を得ることの困難と問題の診断の複雑性から起きてきたものである。あらゆる教育問題は、

社会的問題であり、早晚個人を扱わねばならないが故に教育において Case-Study は重要な場所を占めるようになってきた。現在、最もいわゆる問題事例に用いられるものである。

即ち、種々の理由の為に適当に適應できない、その結果としてトラブルを引き起し学校を退学しそうな生徒の研究に用いられる。もっとも、こうした問題事例以外にも即ちそうした問題以外の児童を研究し彼らの問題を診断するにも用いられる。Hewy C. Morrison によれば case method の含むべき項目は徴候 (symptoms), 検査 (examination) —健康, 精神, 身体上, 教育上, 知能, 健康歴, 身体歴, 学校歴, 家族史, 社会歴, 社会的接触 (health and physical history, school history, family history, social history and contacts.), 診断 (diagnosis) と処置 (treatment) である。

W. P. Burris は The case Method for the Study of Teaching (教授研究のための事例法) の中で教師の訓練に際して講義及び教科書にのみ依拠するよりもむしろ The case method の導入を強く主張している。Burris によれば、法律研究の場合と同じく、訓練中の教師は、当該問題の例証をなす教授事例のレポートに接触すべきである。生徒の Counseling と guidance に適用される事例研究技術のもっとも完全かつ適切な論述は William Claude Reavis や J. M. Brewer である。Reavis は、この技術が教育界に採用普及する以前に他の分野においてどのように歴史的に発展してきたかを詳細に論及し、この技術をどのようにカウンセリングとガイダンスに応用するかを記述しあわせて9つの問題事例を詳細に提示している。

Reavis は個別事例史の構成項目として以下のものをあげている。

- : 歴年令資料 (chronological data)
- 知能 (intelligence)
- 気質 (temperament)
- その他の知的条件 (other mental conditions)
- 身体的条件 (physical conditions)
- 徳性 (moral character)
- 行為 (conduct)
- 仲間 (associates)
- 娯楽 (amusements)
- 教育 (education)
- 職業記録 (vocational record)
- 家庭事情 (home conditions)
- 近隣事情 (neighborhood conditions)

資料蒐集の事例研究法の簡明な論述は Trow の科学的教育研究法の論文の中に見出される。

この方法の彼の記述は、問題児の研究にこの技術を応用することに限定して主としてのべられたものである。

〔7〕活動分析法 (Activity Analysis Method)

この方法は産業界の職業分析から採用されたので、学校において如何なる活動を力説すべきかを決定する助けとして用いられている。

従って、活動分析法は、教育課程内容の選択に最も屢々應用されてきたのである。学校教育計画にすべての知識を含ませることは、もはや可能ではないので活動分析論者は、教材の選定は各種教科の歴史的重要性や、教科書著作者の意見や教育哲学者の見解や、委員会の勧告にもとづくよりもむしろ社会的要求にもとづいて決定されねばならないと主張するのである。活動分析法の適用は広く行われてきて、図書館員、薬剤師、教師、社会的要求或は綴字算数文法等の慣用法の調査などに

みられる。Claude C. Crawford は Method of Study で Wm. Clork Traw は Scientific Method in Education で研究方法を要約している。人間の生活は活動の系列から成立する。

然るに人間の活動の最高にして最善の水準に達している者は極めて少数であるから、教育の組織は素質と環境の許すかぎりすべての個人をして最高水準まで高めようとするのである。教育課程作製者は、特定の集団が如何なる行動の水準に到達すべきかを決定するために、時には能力を異にする種々の集団の活動を分析せねばならぬし、また特定の年齢または発達水準に適する活動を明かにするために、児童の活動や種々の発達段階における活動を分析する必要がある。しかしながら、その出発点としては、成人の水準における活動が分析されるのが通例である。もっともその場合においては、これを以て児童のなすべき活動を見出そうというのではなく、初期の発達段階における正常な活動を決定する助けを得ようとするのである。Charters, W. W. Curriculum Construction (1924) や Bobbitt, F. Curriculum Investigation (1926) はこの活動分析法の具体的例証として注目すべきものである。もっとも生活活動の分析による教育課程の構成法には以下の如き困難や問題点が内包されているという批判がある。

(1) この方法では、現実の成人活動のみが強調され、教材の価値やその構成の方法に弱点がある。また一般的目的が多数の具体的目標に分析されるために、有機的な統合性が失われ、かへってそれを実際の教育活動に有効に利用することが困難になってくる。

(2) この分析法の一つの仮定は、現実の人間の生活活動を望ましいものとするところである。しかしながら何が望ましいかを決定することは現実の生活活動の分析だけでは十分ではないし、またそのような目的は、変化する社会への適応性が十分であるといえない。そこで現実の生活活動の分析だけではなく望ましいとされるある社会理想が求められ、それから基準として包括的な名辞で教育の一般的目的を決定し、さらにそれを具体的な目標で表現することが必要になってくる。

(3) 分析法のもついま一つの仮定は、個人の成長や発達は、分析された要素的な能力を付加的に累積する学習によってもたらされるとすることである。しかし現代の心理学によれば、学習や成長ということは、いくつかの経験を付け加えてゆくという量的な変化ではなくて、経験を再構成するという質的な変化なのである。従って教育目的は分析された能力によってではなくて、個々の学習場面における学習者の統一的な行動様式を発展させるという観点から設定されなければならない。

さて、以上のべた各種の研究法を組み合わせることで実際に研究した Doll の研究の一部を附加する。

A Historical Survey of Research of Mental Retardation in the United States

精神薄弱 (Mental Retardation) は、アメリカ合衆国の最も広範囲にわたる保健問題、教育問題、福祉問題の一つをなすものである。日々の出生児の 300 名が精神薄弱の運命を背負っている。米国内人口 10 万の中 200 名が盲児、300 名が Polio による恒久的な肢体不自由、350 名が肢体マヒによる肢体不自由、700 名がリウマチ性心臓疾患による肢体不自由であるが、3,000 名の人が精神薄弱 (Di Michael 1956) である。1 世紀以上も精神薄弱は実証的科学的研究の対象であった。恐らく、他の特殊児童集団は、これ程、継続的集中的関心を数年にわたってうけなかったであろう。しかも、なお、精神薄弱児の保護施設は、いぜん不適切であり、彼らにかんする研究出版物は入手困難であり、彼らを訓練する有能な専門職の人は極めて得がたいのである。殆んどの場合、出発の当緒から精神薄弱の研究は、精神薄弱の定義のあいまいなことから、多様なことに悩まされてきたのである。実に、問題の本質と範囲にかんする論争の多くは、現実には用語の混乱であった。今、ここでは、Mental Deficiency の用語をアメリカ精神薄弱児協会の定義を引用して説明する。

精神薄弱は普通以下の一般的知能の働らきしかできないもので、それは発達期を通じて始まるもので、(1)成熟、(2)学習、(3)社会的適応の一つ或はそれ以上の損傷と結び合っている。

知能遅滞は、恒久的の場合もあれば一時的の場合もある。そして、知能遅滞は体質的劣悪性、特

有の発達不良，感覚的欠損，社会的孤立，偶然的精神的外傷，情緒障害，或は偶発的事情等に由来すると思われる。研究者の中に，いわゆる精神薄弱と感覚欠損，情緒障害，環境荒廃，或は発達遅滞などに由来するが精神薄弱ではない精神遅滞との区別をあやまるのがみられるが，このことが診断と予後の多くの混乱を引きだした。然しながら，真正の精神薄弱と非精神薄弱の両者とも屢々同一施設に収容保護され，同じような方法と技術の対象とされている。これは今日の精神薄弱問題の共通性を示すものであり，このために正確にして特有の診断を困難ならしめている。従って研究調査の際，遅滞を2つの類型に分けて，処理するのは実際的で有益である。精神薄弱の問題は，非精神薄弱の遅滞のそれよりも社会的により緊迫しているので，彼らは，より多くの注意と研究と保護を受けてきたのである。アメリカ文化史のうちで，もっとも古い精神薄弱の研究文献は，1552 B. C Thebes の治療古文書にみられる。また，この問題は数名のギリシャの研究者の興味を引いた。ギリシャ人のこの方面への寄与は顕著ではないが Hippocrates と Plato の両名は，魂の坐は，頭脳にあるとなし Galen は知能の鋭敏度の多様性を論及しているがこれは注目に値する。こうした寄与とは別に，ギリシャ人は，しかるべき場所に障害児を放てきするか彼らを公然と殺すかの習慣で後世の人に主として記憶されている。このようなことに加えて，ローマ人は愚者をたのしむために，生き残すという習慣をもっていたといわれる。これに，反して，ベルジャ人の間に Zoroaster という人は，温情ある保護を続けた記録を残している。不幸なもの，虐げられたものに同情を寄せるキリスト教の普及はまた障害者に対する期待をもたらした。僧院の施設は聾，聾啞者のみならず，低能者の番人を用意し同時に一方ではピザンチウムの尼寺は病人や白痴の世話を始めた。学習困難者に対しては西ヨーロッパでは全く多様な扱い方がなされていた。一即ち，知能遅滞者は痴愚としてかわいがられたり，愚者として寛大に扱われたり，魔女として迫害されたりした。特別な関心から，ベルギーの Gheel に宗教上の院が設立され，そこで，家族的扱いの施設が精神異常者と精神薄弱者の保護を始めた。この習慣は，後年，アメリカにおける家族的保護施設のモデルとなった。12世紀において，イギリスの精神薄弱は国法の下に保護されていた。しかしながら，個人の責任を強調する改革（The Reformation）は，彼らに対する冷酷な態度を強めたといわれる。鎖と土牢が彼らの多くを待つ運命であったが，一方，植民地のニューイングランドの彼らは経済開発のための労働力として売買されていたのである。要するに，このような初期の時代は，精神薄弱者を扱う条件にかんする現実的理解も総合的プランも全くみられなかったのである。最初の現代的概念がほのかに，うかがわれる白痴の法的定義が Anthony Fitz-Herbert の New Naw Natura Breuium (1534) に現れている。この定義は現代的用語の，発達上，知能上，社会上の側面を組み合わせたものである。

：出生時から白痴といわれる者は，20ペンスを勘定することも，自分の父母がだれかとか，何才であるとかも話すこともできない者で，自分の利害得失の理も理解できないように見える。そして，教導によって読み書きができ，知識を与え得るものは生来の白痴とは思えない。

1690年に Locke は特別に白痴と精神異常者とを区別して以下のようにのべている。白痴と精神異常者との間には差異が存在するように思われる。精神異常者は間違った考え（Wrong Ideas）をもっていてそれを推理作用に適用するが，しかし白痴はそうした発想や推理は殆んどしないようである。1675年，ウィーンの医師の Wolfgang Höfer はクレチン病患者（白痴）にかんする科学的論考を行なったがこれは最初のそれとして世に知られている。これより，半世紀早く Juan Pablo Bonnet は聾教育の教育組織を発展せしめたがこれは後に継承発展させられて，精神薄弱の Segvin の生理学的教育として発展したのである。これと時を同じうして，St. Vinient de Paul は，フランスに慈善団体施設を設立し，家のない子どもたちや身体虚弱者や精神薄弱者らをパリの施設病院に収容した。やがて，かんまんな速度で，あちこちに19世紀初期の爆発的活動の基礎としての興味と組織が次第にきづきあげられて行った。

＜訓練運動＞ (The movement for training : 1799—1875)

＜フランスの生理学的教育の始まり＞

精神薄弱に対するアメリカの研究活動の基底は、18世紀末及び19世紀初期のフランスにおいてきづかれた。Rousseau の自然主義の教育主張や Condillac の感覚心理学の世に出る以前に Jacob Rodriguez p'ereire は聾啞児のための学校を Paris に設立したが、ここで P'ereire は科学的教授法をすすめ後に白痴教育の Seguin の爾後研究発展の基礎を作ったのである。P'ereire 自身は、精神薄弱の研究実践を行なわなかったが、精神薄弱教育の原理と方法論に対する彼の寄与は、いくら高く評価してもしすぎるということはない。彼はその時代の生理学とこれ迄の先哲の研究物の広汎な読書を基にして研究をすすめこれらの諸方法を生徒の個性研究に応用することを主張して科学的観察と事例史研究法を用いたのである。P'ereire は、あらゆる感覚を本質的な触覚の修正変化したものとみなしていたので、それら感覚を不明確ながら知的なものになし得ると信じた。P'ereire は、損なわれない感覚を教育的に強化したり、損傷を受けた感覚に代替させたり、特殊訓練による後者の強化に努めた。彼の言語の研究は単に発音学に基づいたものではなく、また、言語の発展的研究によったものであった。P'ereire は生徒の感じとっている要求を活用する方法の必要性や窮局的な社会的要求でもって考案された教育計画の重要性や既知から未知へすすめる基本的教育原理を強調した。知能欠陥者に感覚主義者の心理学原則を応用せんとした最初の人はいパリ国立聾学校の主任医師であった Marc Gaspard Itard であった。1798年に12、13才と思われる少年が、Aveyron の森を裸でさまよっているのを Bonaterre 教授が発見した。この少年、Victor は野生少年 (Wild Boy) と呼ばれたがヨーロッパで発見された最初の野生人ではなかった。しかし Bonaterre は近代科学の見地で適切な記述を試みようとした最初の人であった。Bonaterre はこの少年を Paris に連れて行き、この少年を原始的状況の人間の例として示したのである。そして、この子どもに注目される愚鈍の状態というものが教育の障害とならないとすれば、幼稚な能力の発展を観察する機会を用意できると門弟の Condillac はなしている。この少年は教育のために Itard におくり返され、彼は、精神薄弱の陶冶性にかんする Bonaterre や他の人々の警告を無視して熱意をもってこの仕事にとり組んだ。Itard はこの少年を心理学的に方向づけられた教授課程に従って教導に着手した。彼は、こうした手段によって以下のようなことを達成しようとしたのである。(1)身体的快適を通して、この少年を社会生活に接近せしめること。(2)愛情の刺戟によって、野生少年の神経感覚を目ざめさせること。(3)新しい欲望を創造しこの少年の人間関係を増大させることによって觀念領域を拡大すること。(4)必然性をもった模倣を通して少年に、ことばを教えること。(5)欲求に基づいて知能を訓練しその後それを学習指導に活用すること。

科学的知性、愛情にみちた humanism、実践力の結合は数年間にまたがる読みの学習の指導を Itard にさせた。しかしながら、5年の苦闘の末 Itard はこの野生少年の教導に失敗したことを告白した。この少年 Victor は正に白痴そのものであって、もっとも初歩的な学習の段階を越えたいかなる学習も不可能であった。Itard は失望の余り、彼がこの少年の教導で成功した単純な初歩的教授は白痴の陶冶性 (Educability) を証明したことには気づかなかったのである。フランスの文化士院はこの点に着目して Itard の実践を称讃しここに教育実践における新しい努力分野の基礎が用意されることになった。彼は、この種の精神薄弱児にも教育目標への衝迫をもたせ得ることを実証したのである。Itard は新しい欲望をつくりだし、将来の発展のために精神薄弱児を活動的たらしめる可能性をあきらかにしたのである。彼は、感覚的識別力を洗練し得ることを示した。更に意義深いことは精神薄弱児教育計画を児童の有機体としての人間の欲求—知的、道德的、社会的美的要求の観点から発展させたということである。かくて Itard は実際の効用のための機能的教育の方法を指適したのである。彼はこの野生少年の教育実験に結論を得て次に聾児研究にかえたので

ある。その後、約70年の歳月が流れてパリーの Salpêtrière において Belhomme が白痴の教育に着手した。彼はその著 *Essai Sur l'Idiotie* (1824) の中で、診断が教材の選択に先行せねばならないし、児童の傾性適性の探求が緊要であるとのべている。

Bicête と Salpêtrière は多くの学校での実験で白痴、精神薄弱は改善され得るものであることを証明したのである。一方、Esquirol は問題の精神医学的側面の研究に傾倒し、痴愚と白痴やこれら両者と精神異常者との区別を試みた。Esquirol は、精神異常者との対照において、白痴を定義しているが、それによると、白痴は、発達が阻止され不完全で、不治のものであり、解剖で目に見えるような構造の欠陥にもとづいたものである。彼は更に附言して「白痴は条件 (Condition) であって、疾病ではない。」となしている。Esquirol によると、痴愚は資質的に知的能力及び情緒的能力ともに薄弱なものである。即ち、注意の集中ができず、気力も乏しく感情もうつろいやすい。記憶力もまづく、抽象的知能、自己指示、配慮において欠けるところがあり、情意的に未発達であり、影響をうけやすい。

白痴の場合、本能が、すべての能力を支配し、話しことばは極めて乏しく、身体的奇形と苦痛が共通にみられ、諸感覚は屢々薄弱で、情緒は殆んど存在していないのである。

<生理学的教育>

P'ereire の精神薄弱児教育の考え、Itard の実験及び Esquirol の調査の体系化、拡張は Edouard Seguin に継承発展されたのである。Itard の示唆を生かし、Esquirol の指導をうけ、1837年、Seguin は、パリーの私立学校の白痴教育に着手した。ここで大成功を収めたので、彼は1842年に Bicêtre の白痴学校の教育主任となった。しかし間もなく、自分で学校を設立し校長となった。このニュースは George Summer の雑誌記事でアメリカに伝わって行った。Seguin は St. Simon の熱烈な信奉者であったが、フランスの政治情勢で、1850年、フランスを追われ、アメリカ合衆国に恒久的に移住した。米国では、精神薄弱教育の実践は盲教育及びろう教育の実践の自然の結果というかたちで始まった。1839年頃、Boston の Perkin 盲学校長の Samuel G. Howe は、盲の白痴児の生理学的教育に実験的に成功を収めた。1844年に Hartford のアメリカ養育院は、ろうと白痴の2重障害児に併進法 (Parallel method) の使用によって、Howe と類似の成功を収めたといわれる。1848年 Hervey B. Wilbur はパリーの Seguin の仕事に触発されて Massachusetts の Barre に私立学校を開き、白痴の訓練に一意専念した。州立訓練所が南ポストンで急激に拡がって行き後に Waverly にうつり Albany の New York から後に Syracuse にという風に移行した。1852年、州の補助をうける私立の施設 (後の Elwpm Training School) が Pennsylvania Germantown に開かれた。

1876年までに Mississippi の全東部の各8州に12施設がみられた。Seguin 自身は最初の4校に積極的に関係していた。彼はまた、自分自身の New York City の私立学校を開校する前に Ohio と Connecticut で働いていた。

これらの学校のすべては、屢々、公的な反対に直面しながら設立されたものであって、主として保護施設としてよりは、むしろ教育と救済のための訓練学校と考えられていた。

各州は、普通教育の公立学校の鎖の一つの環として精神薄弱の訓練学校を組織する際に恒久的な配慮の責任を積極的にとらなかった。

Seguin の生理学的教育体系は、その当時の生理学、人間学、鋭敏な観察、実践的創意を基礎にしたものであった。彼の生理学的方法は、神経生理学的仮設に基礎づけられている。

Seguin は感覚と認識の間に接合環が存在し諸感覚の教育は、それ故、精神を涵養し、真実の教育は従って環境事態に対する積極的な訓練 (反応) であると信じた。それ故、彼の方法は、視覚、

聴覚、嗅覚、味覚、目と手の協応の系統的な訓練であった。彼は、大脳は神経組織の統合的部分としてのみ発展され得られるという仮説を信じていたので、教育方法の基礎を、筋肉及び感覚、模倣、反射、総合の刺激に求めた。被教育者たる児童の個性の観察—その特殊の欠陥、特殊の才能の観察発見を出発点とした。教育の目標は、身体的に、知的に、道徳的に全体として発達した児童の包括的調和的訓練という点におかれていた。教育計画は、家庭教育に始まって、社会教育、職業教育に及ぶ生活教育のかたちをとっていた。Seguinの方法は、受容性から活動性へ、感覚から知覚表象へ、未分化から分化へ、既知から未知へ、観察から比較へ、注意から模倣へ、定型化された活動から自然的活動へ秩序正しく順序づけられたものを含んでいる。機能的教育の強い支持者であった Seguin は一定の文脈の中で教授をすすめることを即ち、機械的暗誦法の教授よりはむしろ、関係をあきらかにする教授や、知的並に道徳的教育において日常生活の素材や事態を活用することを提唱したのである。Seguin は生活それ自身のリズムを理解して、固定性は移動性に安静は活動に代替させ、職業の多様性と対比性を主張した。彼は日々の授業は快適な活動に始まり、それに終わねばならないこと、介在する課題はそうした授業時間のムードに適應したものであるべきことを示唆した。彼は感覚を強調したが、知的な聲も存在し得ることに着目していた。遅進児の教育においても、秩序を重視する訓練を重視し、社会訓練のために、group play の価値を認めていた。

<精神薄弱児の特長> Characteristics of the Mentally Reuarded

精神薄弱児を正確に理解しようとする場合研究者は、先づ、精神薄弱児がどのように行動し、どのように思考するかということに特別な注意を払い、精神薄弱でない彼の友だちと彼とを区別せしめる多くの特性を発見しようとするのである。最も好んで研究の始めにとられる客観的にして自明な方法は、精神薄弱児の素質的習慣を考察する仕方である。研究者は、被験者（研究対象者）の言動の分析や、逸話記録法などから入っていった性格類型或は人格類型を描き上げるのである。この方法は有益でたのしいものである。しかしまた一方では、この方法で得られた資料は限定されたもので一般化が許され得ないものである。人間を調査研究する方法の価値を定める方法は、それが人間の行動を予見するに役立つかどうかをたしかめるにある。このような基準によると、観察法や記録法よりも更に計画的な行動研究法が必要となる。換言すると、研究者は行動の合理的な説明を試みる際に、行動を自覚的に (self-consciously) 検討せねばならない。即ち人の行為の分析の説明のためのある論理的根拠をもって、一貫した観点から作業することが大切なのである。

<行動の理論> Theories of behavior

概括的に、人間の本性についての包括的な記述説明をしようとする多くの試みが従来なされてきている。人間を明確に社会的存在、経済的生物とみなす人間性にかんするマルキストの分析がある。マルキストの人間観は、一連の社会事象、事件を予言し、所定の目標に向うものとして、それらを展開発展させようとするものである。Marx 以来、人類の運命についての一面的な説明が試みられてきた。Freud は人間の行為の区分即ち行為の内面的性格をあきらかにせんとした。フロイドの思考は非合理的な生物としての人間の分析にある。Freud によると、成人の行為は日々の行為を動機づける幼少時の諸経験にまでさかのぼって跡づけることができる。この Marx と Freud の二人の観点は、近時、精神薄弱児の研究に応用されてきたのである。Freud 及び Marx の行動の科学は、広汎な問題点を示唆するものとして注目に値するものであるが、人間行為を研究するより限定された試行を若干考えることができる。行動の科学及び特に心理学の概念体系で考察する必要がある。

人間行動の研究者にとって重要な問題は、Motivationである。これは、人が何故人々はどのように行為するかと疑問視し探索するとき生じる問題である。それはMurrayの研究で科学的に追求されている。Murrayは人間の行為の多くのものは、要求と急迫(needsとpresses)の体系によって動機づけられる。この両者は、個人と環境を結びつける構成概念である。Murrayは、若干の一群の要求をリストして、これらを彼が被験者に語らせる話しに反映する具体的気質によって定義をこころみている。Murrayの仕方は、被験者たちに絵を示し、その絵が説明できる物語を説明させる方式であった。主題は、一連の物語に終始一貫して現出する傾向があり、そしてこれからは時に一般的に、時に正確に、その物語を語る被験者の動機づけの精神状態につながるものである。別のより最近の一連の研究はMcClellandによって創案された研究で、彼はこの研究では、分析の枠づけをして、Motivation spectrumの部分に限定したのである。主題の素材は、特殊な動機の洞察を与えるものであるという前提の下に研究活動をすすめる、知的行為及び情動的行為の動機を考察した。数多の研究はMcClellandの仮定を発展せしめた。そして、これは当代流行の考え方(観点)であるので、われわれは更に今後の発展を期待することができる。つぎに、もつとも新しい例としては、Jordanとdecharmsの研究がある。これは精神薄弱の考察に基本的動機の理論を援用するものである。この研究は後で詳述する。精神薄弱児研究に、今一つ別の原理論的な観点が検討されねばならない、McClellandとMurrayの研究はその一例であるが、それは精神薄弱の行動理論ではなくて、人々がどのように行動し、どのように発達し変化するかの大汎な検討である。スイスの心理学者のJean Piagetの人間本性の理解は行き届いたものであって、更にこの考察を進展させた研究は少ない。現在、30年を越えて普及伝播されている。Piagetの研究業績はその方法論において、おどろく程簡明であるとともにその分析において同様に複雑である。Piagetは鋭敏な観察者であるとともに秀れた論理家でもあった。基本的研究は、Piagetが何を考えるかを人々は、あきらかにせんとする補助的一群の研究によってかこまれている。Berlyne, D. Eは最初Piagetの児童の発達への寄与について若干の要約をしている。Woodward, M.はPiagetの運動感覚の発達にかんする考え方を精神薄弱に応用した。そしてPiagetの考えは妥当で有効であることを発見した。人間行動にかんする体系的見解は、Hebbの著作から工夫されたBenotの研究調査及び精神薄弱理解の際の精神力学的公式化に努めたHutt, Gibbyの研究調査に発見される。精神薄弱児の行動の分析の場合、論理的立場のもっと実証的のものがある。

一般的に精神薄弱を特長づけるには、その遅滞が、slightかSeuereか否かを先づ知らねばならない。*精神薄弱児は、どの程度遅滞しているのか?。ということである。一般的に言えば、殆どどの精神薄弱者は、彼らの仲間の間において、差異性よりも類似性をより多くもっているものである。人々は、彼らの両親を通じて彼らの遺伝学的資質を身にづけ、大半の者は多彩な祖先に由来する多様な属性(特性)をもっている。この背景構成の一般性は、Reed, Reed及びPalm studyであきらかにされているが、欠陥者の子孫は両親より正常者への接近が小さくなる傾向がみられる。

Galtonが名づけた子どもにみられる退化(filial regression)の原理は精神薄弱者集団における知能の同質性に向わせる傾向がある。この問題点をすこし、より綿密に掘り下げるには、精神薄弱者とされてる人々の考察をすればよい。重症の精神薄弱の場合は別のケースとなるが、欠陥者の大半は正常者と痛烈に相違するものではない。例えば、陶冶性のない者のためのよりも陶冶性のある者のための学校施設がより多く存在しているのである。即ち、ささやかな量のacademicな素材を学習し得、最低の職業技術を習得し得る子どもの方が、全体的に他人に依存する者よりもより多く存在しているのである。就学年令以降の者の遅滞事例の減少を報告する数多の研究はこの観察の更なる証拠である。

この問題窮明の別の方法は臨床診断者グループのI. Q.の分析数字の吟味をなす仕方である。勿論、こうした数字の妥当性についての若干の疑問が存在するが、然し、それらの数字は、通常、全

体としての精神薄弱者数をそこに反映する傾向がみられる。こうした資料を検討してみると I. Q interval 48~78 が 99cases 示され、I. Q 78 以下が全体グループで 212 みられ大まかに 48% の児童が教育可能の範囲であり I. Q 48 以下の者は普通より大きい数であった。

精神薄弱者の特長を考察する際の一つの重大な問題は、彼等が正常な大人との関係において振舞う仕方である。昔は精神薄弱者は、一般社会の嘲笑となぐさみの的であった。しかし、現代社会では、精神薄弱者もその人格が尊重さるべきであるという気風が一般化している。重度精神薄弱の人間関係を研究するには、先づ知能が人間の関連性の確立に果たす役割を検討せねばならない。精神薄弱の社会的関連は概して問題点が多くみいだされる。約 50~60 年前 Almack は仲間の選定の場合の知能水準の役割を検討した。Almack, J. C. は児童は知能成熟の同一段階の遊び仲間を選出する傾向のあることを見出した。パーティに出席するよう求められた児童の精神年齢と、招待者の子どもの精神年齢との間の相関係数はいつも高いものがあった。この相当に高い I. Q の相関性は、知能成長の速度の指標である。特別学級に精薄児を組入れすることを、彼らの社会的疎外化として反対するむきもあるが、Johnson や Kirk の研究では、決して、そうした分断はみられず、むしろ、知能水準の同質性の高まりのため、特殊学級は、彼らの交友の友好性の積極的な基礎を提供することが明白となった。

さて、この知能遅滞というものは、学校という環境場面の作りだす現象であるという認識は大切である。このことは、不適切な学習者が、不適切な作業者であるに違いないと考える必要はないということの意味している。

脳損傷児の場合、疾病の器質的要因が、間接的に限られた注意力と分裂した知覚過程によって教授法に影響すると思われる。結局、特殊教育のプログラムは無能 (disability) の医学的、心理学的解明を前提とするものである。知能遅滞児は彼らの知能制約によって障害をうけるが、その点で他の正常児に類似していると信ずべき理由も多いのである。精神薄弱が普通児の学習者と共有する特長の若干を列挙すると、

1. あらゆる種類の精薄児は彼らの成長を助成する愛と注意を必要とする。
2. 家庭が学校と共同して子どもの学業進歩に協力し励ます場合に、知的教科的進歩がもっと大となるようである。
3. よい行為とよくない行為は、どのような種類の子どもにも起きるものである。
4. どのような未熟な子どもも、習得し、楽しみをそれから引き出せるある種の単純な技能が通常存在するものである。
5. 精神薄弱児は、正常児と同じように他人の意見に敏感なものである。
6. 精神薄弱児は、ある事柄では正常児よりよりすぐれているものである。
7. 精神薄弱児は、普通児と同じように依存よりむしろ独立を志向して指導される必要がある。
8. 事実上、すべて、子どもはある程度の成長資質をもっている。彼らは、成長を試みる対応的権利をもっている。
9. 児童は生来、彼らが児童であるがために成人の愛をうけるに値するものである。精神薄弱も愛と尊敬をうける権利をもつものであることはいうまでもない。
10. すべての正常児のように、精神薄弱児も合理的にして適切な準拠基準を守り得るのである。精神薄弱児を学習困難児たらしめる諸要因について以下約言する。

1. 低知能年齢 (Lower Mental age)

精神薄弱の場合、一定の歴年齢をもつが精神年齢は遥かにそれより低いものである。6才の精薄児は8才か10才になるまで6才の精神年齢に達しないものである。その上精薄児が知能発達の終末に達したとき、彼をうしろに残したままにする終局的知能成長の停止というものがある。これは、通常、10代の中頃に起き、精薄児を10才か12才の精神年齢のままに停たいさせてしまう。

2. 注意力の幅の減退 (Diminished Attention Span)
3. 不適切な知能成長速度 (Inadequate Rate of Mental Growth)
4. 知覚上の問題 (Perceptual problems)
5. その他の欠陥 (other Disabilities)
6. 限られた経験 (Limited Experience)
7. 情緒問題 (Emotional Problems)

引用文献

- (1) 阿部重孝；教育研究法
- (2) 宗像誠也；教育研究法（河出書房）
- (3) Alexander, C. and Others ; Educational Research (1929)
- (4) Crawford, C. C. ; The Technique in Education (1927)
- (5) Chapman, H. B. ; Organized Research in Education (1927)
- (6) Good, C. V. ; How to do Research in Education (1928)
- (7) Monroe, W. S. and Johnstone, N. B. Reporting Educational Research (1925)
- (8) Reeder, W. G. ; How to write a Thesis
- (9) Schuller, W. C. ; How to do Research work (1925)
- (10) Trow, W. C. ; Scientific Method in Education (1926)
- (11) Courtis, S. A. ; Educational Research (1928)
- (12) Monroe, W. S. and Engelhart. M. D. The Techniques of Educational Research (1928)
- (13) Mc. Call, W. A. ; How to Experiment in Education (1923)
- (14) Symonds, P. M. ; Needed Research in the Field of Measurement in Secondary Education (1927)
- (15) Henry Harap ; The Technique of Curriculum Making (1928)

(昭和45年9月30日受理)