

W. ジェイムズ教育論の位置（1）

— H. ミュンスターベルク「習慣形成」論との比較のもとで —

The Position of W. James' Educational Thought (1):

Compared with H. Münsterberg's Idea of "Formation of Habits"

岸 本 智 典

一 本稿の目的と意義

本稿は、20世紀への世紀転換期のアメリカ合衆国で活動した心理学者・哲学者ウィリアム・ジェイムズ（William James, 1842-1910）が表現した「教育（education）」や「教えること（teaching）」についての考え方の位置づけを、心理学者フーゴ・ミュンスターベルク（Hugo Münsterberg, 1863-1916）の考え方、とりわけ彼の「習慣形成」論と比較検討することで明確にすることを目的とする。

ジェイムズは『心理学についての教師への講話、並びにいくつかの生活理想についての学生への講話』（*Talks to Teachers on Psychology: and to Students on some of Life's Ideals*, 1899〔略号はTT〕。以下、『講話』と略述）という著作の中で「教えること（teaching）」を「技芸（art）」であるとし「科学」から教授のプログラムを直接導き出せるものではないと述べ、教えるためには「分析的（analytic）」な知識だけでなく「直観的（intuitive）」な知識も必要であることを強調した。「教えること」に関して「分析的な」知識については心理学の知見は役立つものの、教えることには「直観的な」知識もまた同時に必要であるという点において、「教えること」は「技芸」であると彼は主張したのである。そうした主張の背景には、「自由意志」への信念に基づいて「子ども」を部分的に自由な存在であるとみる彼の子ども観があり、また、そうした子ども観の背後にある「自由意志」への信念を裏付けるものとして彼はダーウィン進化論を独自の仕方を受容していた¹。しかしながら、彼の教育論の位置づけのためには進化論を受容を指摘するだけでは不十分である。同時代人の中には、本稿で扱うミュンスターベルクのように進化論を受容しつつもなおジェイムズとは性格の異なる教育論を展開した者もいるからである。ジェイムズ教育論の思想的前提についてはさらに浮き彫りにしなければならない点がある²。

本稿では、ジェイムズ教育論の位置づけを企図し、ミュンスターベルクという一学者に着目する。特に、彼の著作『心理学と教師』³における「習慣形成」論を彼の思想的前提とともに検討することで、子どもの自由を尊重するジェイムズ教育論が同時代において

持っていた意味を明らかにしたい。

ところで、なぜジェイムズ教育論の位置づけを試みる際にミュンスターベルクが重要な人物となるかについて付言しておきたい。第一に、本稿で取り上げるミュンスターベルクの『心理学と教師』という著作の持つ性格が重要である。この著作は、当時ブームとなっていた心理学の教育への応用について書かれたという点でジェイムズの『講話』と共通点を持つ（出版された年はジェイムズのものから10年後である）。しかし、内容の構成は似ているものの、彼らの科学観や言葉遣いの差異に基づく見解や論じ方の相違も見られる。彼らの類似点、相違点を整理することは、当時の「教育」や「教えること」をめぐる考え方のパターンを知る上でも重要だろう。第二に、上記の点とも関わるが、ミュンスターベルクもまたジェイムズと同様に心理学者であり、ジェイムズからハーヴァードの心理学実験室の運営を託された同時代人であることも見逃せない。彼らは当時の「心理学」で問題となっていた事柄を共有し、「自由意志」や「進化論」について考えていたのである。こうした諸論点が「教育」を論じる際に問題とならざるを得ないということを彼らの思考の比較検討を通じて理解することは、現代において「教育」問題に批判的な姿勢で対処しようとする際にも意義あることだろう。

二 H. ミュンスターベルク教育論の検討

——「意志」と「習慣形成」の問題を中心に——

（一）略歴と主な著作

フーゴ・ミュンスターベルクは1863年、ダンツィヒでユダヤ人材木商の息子として生まれた。ダンツィヒのギムナジウムを卒業し、ジュネーヴ、ライプツィヒで学び、ヴントのもとで1885年に哲学博士号（Ph. D.）を取得した。後にハイデルベルクで医学の学位（M. D.）も取得している。1888年にフライブルクで哲学の私講師となり、その三年後にはフライブルクで助教授に、さらに翌年にはジェイムズに招かれハーヴァードの心理学教授兼心理学実験室主任となった。1910年にはベルリンに交換教授として赴いている。1904年にパリで開かれた国際心理学会議では副議長を務め、セントルイスで開催された国際学術会議（International Congress of Arts and Sciences）では世話人兼副議長を務めた。ハイデルベルクで行われた国際哲学会議（International Philosophical Congress）の副議長、アメリカ学士院（American Academy）の会員兼副会長となり、さらに1898年にはアメリカ心理学会（American Psychological Association）の会長に（会長就任講演を1898年のアメリカ心理学会第7回年次大会にて行っている。その内容は翌年の『心理学評論』（*Psychological Review*）に「心理学と歴史」という題目で掲載されている）、1908年にはアメリカ哲学会（American Philosophical Association）の会長にもなっている⁴。

彼には非常に多くの著作があるが、代表的なものとしては以下が挙げられる。まずドイ

ツ語で書かれた心理学の著作として『実験心理学への寄与』(*Beiträge zur experimentellen Psychologie*, 4 vols, 1889-1892)、『心理学綱要』(*Grundzüge der Psychologie*, 1900) がある。また、英語で書かれたものとして、『心理学と生』(*Psychology and Life*, 1899)、『一ドイツ人の観点から見たアメリカ人の特性』(*American Traits from the Point of View of a German*, 1901) 等がある。哲学の著作としては、『価値の哲学』(*Philosophie der Werte*, 1908)、その英語版である『永遠の価値』(*The Eternal Values*, 1909) が主著といえる。また、心理学と法律との関係を論じた『証人の立場から』(*On the Witness Stand*, 1908) や本稿で取り扱う『心理学と教師』(*Psychology and the Teacher*, 1909) といった心理学の応用に関する著作も多い。他にも、『心理学と産業効率』(*Psychology and Industrial Efficiency*, 1913)、『一般心理学と応用心理学』(*Psychology, General and Applied*, 1914)、『映画劇』(*The Photoplay*, 1916) といった著作がある⁵。ミュンスターベルクの著作群を眺めるだけでも、歴史のなかで心理学がどのように社会に受け入れられていったかが窺える。

(二) 『心理学と教師』の目的

本項からは具体的に『心理学と教師』の内容の検討を行っていく。ミュンスターベルクは『心理学と教師』の「序文」において、本書の目的と自身の立場について言及している。本書は「教師のための情報源」となることが期待されている。本書は「現代の心理学が学校に提供し得る全てのものの基礎的な事柄 (essentials) を与える」ことを目標としている⁶。しかしながら、このことは課題の一側面でしかないと言はれる。「教育に関する進歩 (educational progress) の途上における転換」が近づいていることを「多くの兆候」が知らせている。教育の世界において「重要な変化は避けられないように見え」、「教育学的不安 (a pedagogical unrest)」が広がっている。「今や、根本的な原理や方法が徹底的に、偏見なく議論されなければならない時期である」と彼は述べる。

それ故に、ただ心理学的事実を報告するだけでは十分ではなく、心理学と教育との間のあらゆる結び付き (connections) を注意深く精査することがより重要なことなのである。こうした関係 (relation) における明瞭さの欠落が、近年の混乱の最も有害な源の一つとなっている。⁷

ここからは、彼が心理学と教育学的問題との関係について如何に考えていたかが読み取れる。心理学は報告されるべき心理学的事実についての学問であるので、それだけでは「教育学的不安」には対処できないとされている。それに対処するためには、心理学と教育との間の関係に関する考察が、心理学とは別に用意されねばならない。こうした見立てから、本書の目的が導かれる。

われわれは、教えることの諸目的 (purposes of teaching) を精査し、それらを生の諸理想 (ideals of life) との関連において再度確かめられなければならない。こうして、本書の目標は専門的な知識 (specialistic knowledge) を扱う教科書たることをはるかに越えていく。本書は理想主義 (idealism [観念論]) と改革 (reform) の書である。それは、より良い学校と、教師の天職 (calling) に対するより高い価値づけ (valuation) を目指すものである。⁸

ここで着目されるべきは、彼が「教えることの諸目的」を「生の諸理想」との関連で精査すべきとしていることである。ここには理想主義者／観念論者としてのミュンスターベルクの姿が窺われる。

ところで、そのように理想主義的／観念論的な傾向を持つ彼が心理学の意義をどのように考えていたのかは、ジェイムズとの比較の上でも重要である。ミュンスターベルクは、『心理学と教師』公刊までに書かれた自身の著作『証人の立場から』(On the Witness Stand, 1908) と『精神療法』(Psychotherapy, 1909) を挙げ、それぞれを心理学と法との関係、心理学と医療との関係を論じた書であると説明し、『心理学と教師』はその続編だと言う。これらの三冊は全て、「現代の実験室心理学が日常生活に対して持つ実践的価値 (practical value)」について扱っていると彼は述べる⁹。この点に関しては第3節で後述したい。

(三) 教育における「意志」と「習慣形成」の問題

では、具体的にミュンスターベルクの議論の中身をみていくことにしよう。ジェイムズ教育論との比較検討を目的とする本稿においては、ジェイムズの教育論の大きな特徴の一つに「自由意志」の尊重があったことを考えると、ミュンスターベルク教育論を検討する際にも彼の「意志」論に着目するのが妥当だろう。以下では、彼が「意志」と「習慣形成」の問題について教育との関連から論じた「意志と習慣」という章の内容を中心に検討する。

心理学者は、自身の素材を報告しようとするならば、そうした素材を小さな諸章に切り刻まねばならない。そしてそれに従って彼は、まず思考や想像や注意などを扱ったあとで、人間の意志 (human will) を心的生活の新たな一要因として語らねばならない。しかし心理学的実在 (psychological reality) はそのような断片に分解されるものではなく、われわれは注意や思考について考えた際にもうすでに実際上は (practically [実践的には]) 意図や努力や意志を扱わざるを得なかった。¹⁰

彼はこの章を以上のような言葉で始める。ここにはミュンスターベルクが心的生活をどのようなものとして捉えているかが端的に表されている。心的生活の全体としての「心理

学的实在」は全体的なものであるが、それを心理学者が語る際には諸部分に分解して語るしかなく、「意志」もそのような部分の一つ、一要因だと考えられている。「心理学者の実験室においては、ちょうど諸観念 (ideas) と同じように、意志も諸要素に解消される」¹¹。心の科学の方法として実験室における手続きを重視する彼は、意志も要素に分解することで扱い得るものとなり正確に把握され得るものだと考えているのである。ここには彼の実験室主義的な志向も見受けられる。

ミュンスターベルクは、「意志」を「目的」という言葉を用いて説明する。「われわれが一つの意志行為の意識 (consciousness of a will action) を持つ場合はいつでも、心によって前もって捉えられた一つの目的 (an end) が到着せざるを得ないものとしてある。他の全ての事柄は二次的なものである。われわれは目的を予期しない限り、意志を持つことを決してしない」¹²。ここでは、「意志」が「目的」という言葉で規定されている。「意志」することは「目的」を持つことを必要条件とするという訳である。「目的が筋肉運動の遂行であるか思考の推移であるか、物を動かすことであるのか言葉を動かすことであるのかで、ここでは違いは生じない」¹³。物的世界においても、心的世界においても、いずれにせよ意志行為には目的があらかじめ伴うと言うのである。

心的世界における意志行為を彼は「内的意志活動 (inner will activity)」と呼ぶ。問題となるのは、物的世界における意志行為を彼がどのように語っているかである。「しかし、同じ権利でもって、われわれは今観点を変えて、全ての意志行為は注意 (attention) に基づいていると言うかもしれない」¹⁴。ここで話題になっているのは、意識の介在しない意志行為である。それを彼は「注意」や下記にみるように「意志作用」の観点から語る。

心理学者たちが知るように、われわれも以下のことを知っている。われわれの脳細胞は、意識とのどんな協同もなしにその仕事を行っている。注意の観点から見ようと意志作用 (volition [意欲]) の観点から見ようと、目的はわれわれの心の前にあり、われわれの脳と神経細胞の百万の部分から成る連結において観念は自身の仕事をやり遂げる。それらの仕事は互いの競合や相互強化、相互抑制 (mutual inhibition) を伴い、最も抵抗の少ない獲得通路を〔神経流が：引用者註〕通ることで成し遂げられるのである。¹⁵

ここで言われていることは、物的世界における意志行為の、物的プロセスについてである。注意や意志作用のどちらの観点から見るとしても、物的プロセスとして捉えられた意志行為は、相互強化や相互抑制の結果として語り得るものとなる。しかもそれは、当時発展の過程にあった神経生理学の見地から見ても妥当な説明だったのである。これらの全ての作用は「われわれの意識的な選択なしに (without our conscious selection)」起こる物的世界のプロセスである。それ故にミュンスターベルクからすると実験室で扱い得るもの

であるという説明が可能となる訳である。

上記の観点からすると、「意志の成功」は「全ての抑制的な印象や対立観念 (rival ideas) に対して、ただ十分に目的の観念を保持する力 (power) のみに依存する」、と述べられる¹⁶。こうした考察を踏まえて、ミュンスターベルクは子どもや教育について語る。

〔……〕われわれの最も深い意志作用とともにわれわれが意志する事柄を心の前に保持するこの力を保証するということ以上に高い場所に存在する教育の目標 (aim of education) はない。現代の教育上のシステムの非効率性は、何よりも、こうした意志の形式的訓練 (formal training) を無視してきたことから生じているのである。¹⁷

ここから、「確かな習慣形成 (formation of definite habits)」の必要性が問題として浮上してくる。教師の仕事の一つは「意志されるべき目的」を偶然的な条件に委ねないように、「正しいガイダンス」を行うことだとも述べられる。

最後にわれわれは次のように言わねばならない。意志は正しいガイダンス (right guidance) を必要としていると。意志されるべき目的は、でたらめな諸条件 (haphazard conditions) に委され得ない。学校生活における全ての道徳的要因や教師による全ての示唆や見本、歴史や文学からの全ての倫理的教義が〔意志されるべき目的の確定に：引用者註〕貢献しなければならない。¹⁸

しかしここでは、「正しいガイダンス」の正しさの内容は問題とされない。それは心理学の外側にある問題であり、哲学的議論や倫理学的議論を行うところで為されるべき問題、すなわち、「生の諸理想」を問う場で為されるべき問題であるとされているのである。

ところで、ミュンスターベルクが習慣形成に二つの側面があると言及していることには注意しておくべきだろう。「習慣の確立は、ある意味では、意志の形式的訓練の反対のものを代表し」ており、「習慣形成はその目的を、意志の努力 (will effort) を余分なものとするもののうちに持っている」と彼は述べる¹⁹。確かに、習慣形成によってわれわれは低次の目的から「高次の目的」、「偉大な目標」へと向かうことができる。しかし、これは習慣形成の側面に過ぎない。彼は次のように注意を促す。

危険は、意志による諸決定 (decisions of the will) に開かれたままであるべき基礎的な部分を習慣が覆ってしまった時にのみ生じる。すなわち、全ての習慣が諸条件の同一性 (a uniformity of conditions) を前提とする限りにおいて、危険は存在することになるのである。〔……〕習慣はわれわれを豊かにし、われわれの努力をより高次の目標へ

と向けもするが、しかし同時に、われわれを奴隷にし、われわれの努力に対して抵抗もするのである。²⁰

習慣形成は一方でわれわれを高次の目標へと連れて行ってくれもするが、もう一方で、「意志による諸決定」に余地を残さぬほどの習慣によりわれわれの努力しようとする意志を奪いもする。だからこそ、「教育は〔こうした〕習慣形成の両方の側面を考慮することに十分気をつけねばならない」²¹と、ミュンスターベルクは述べるのである。こうした見解からは、彼が「意志による諸決定」という契機を、習慣形成とは別の領域において確保しようとしていることが窺われる。

三 W. ジェイムズ教育論の位置

第1節でも触れたように、ジェイムズの教育論は「分析的」見方と「直観的」見方という子どもをみる二つの見方を強調し、子どもの「自由意志」を尊重していたところにその特徴があった。しかも、そうした「自由意志」への信念は、ダーウィン進化論を受容することにより、科学者としての自身の立場と彼の中で矛盾することのないものとなっていた。そうした思想的前提があったからこそ、ジェイムズは「教えること」を「技芸」とであると主張することができたのであり、また、主張せざるを得なかったのである。

このようなジェイムズの教育論の位置は、ミュンスターベルクの教育論という比較対象をその傍らに置いたとき、どのように測られることになるだろうか。第2節で検討したように、ミュンスターベルクは「教えることの諸目的」の考察には、「生の諸理想」との関連で論じるべき問題としての独自の領域を与えていた。また、「意志」と「習慣形成」を教育との関わりで論じる際にも、「意志による諸決定」という契機をそれ自体の領域において確保する姿勢が窺われた。ジェイムズとミュンスターベルクという二人の学者の思考の違いを改めて整理するため、以下ではユージン・テイラーの論述を参考にし、彼らの科学観や科学の応用についての考え方の相違に着目していきたい。

（一）「実験室心理学」をめぐって——心理学の射程範囲

とりわけボーリングの心理学史²²による実験主義心理学的伝統の正統化以降忘れ去られることになるアメリカ心理学の一つの大きな伝統である、ジェイムズ以降の人格心理学ないしヒューマニスティックな心理学の伝統を掘り起こすことを狙う、『ウィリアム・ジェイムズの意識論——境界を越える意識について』²³の中で、テイラーはミュンスターベルクとジェイムズの思考の違いを問題として取り上げている。テイラーの主張の眼目は、ジェイムズが意図していたのは心理学の射程範囲の拡大であったという点である。

ジェイムズは「信頼に足る科学的証拠だと自身が信じたものに基づいて、『心理学原理』

では採用していた実証主義的観点を捨て去り、代わりに、彼の根本的経験論の形而上学を作り上げた」とテイラーは述べる。テイラーが主張するには、ジェイムズはそれを「彼ら自身の科学の刷新」を企図していた「心理学者たちに向けて」特に発信されたものだった。

こうした変革はジェイムズ自身のキャリアにとっても重要な帰結をもたらすはずのものであった。なぜなら彼は、ドイツの諸大学から新たに到着した活力ある実験室実験主義者たち (laboratory experimentalists) によって心理学の射程範囲 (scope) が狭められつつあったちょうどその時期に、心理学の射程範囲を拡大することに骨を折っていたからである。²⁴

確かにジェイムズは、1880年代の中頃から1890年代にかけて内観心理学や実験室心理学に対して批判を重ねていた。ジェイムズによる批判は、内観心理学や実験室心理学が「心象 (images)」、「表象 (*Vorstellungen*)」、「観念 (ideas)」という心的生活の「要素 (elements)」のみを扱っている点に向けられていた。ジェイムズによれば、これらの諸要素は「超経験的 (metempiric)」なものであり、それ故にそのようなものを扱う心理学は「実践的有効性 (practical effectiveness)」を持たない、とされていた²⁵。

さて、テイラーは、ジェイムズが1890年以後心理学を捨てたとする考えが固定化されていった過程を、アメリカ合衆国における心理学の一つの伝統である——テイラーからすれば一つの伝統でしかない——実験室心理学の伝統を解き明かすことで暴いていく。「反ジェイムズ派の運動 (The Anti-Jamesean Movement)」と題された第6章では、G. スタンリー・ホールやジェイムズ・M・キャッテル、エドワード・B・ティチェナーらを取り上げ、「心霊研究の正統性」 (legitimacy of psychical research) に対抗しようとした「運動」について論じている。そこで、ホールらと並んで取り上げられているのが、他ならぬミュンスターベルクである。

ミュンスターベルクは、チュートン民族特有の徹底的にロマン主義的な理想主義者〔観念論者〕だった。彼は、それぞれの人が自身の位置を持ち、そうした地位の中で自身の運命を実現させていくことに感謝すべきであるような、そのような厳格な社会秩序 (a rigid social order) を信じていた。同様に、ミュンスターベルクにとってあらゆる思考は、心の生の内で、固定された諸カテゴリーへと組織化されているものだった。そうした諸カテゴリーは、実在性の観点からみても互いの関係性の観点からみても、絶対的なものだった。²⁶

第2節でみたようなミュンスターベルクの理想主義的傾向がここでは確認されている。

しかし、そのような理想主義的立場に立つミュンスターベルクをハーヴァードに連れてきたのは、理想主義的立場とは相反する立場に立っていたはずのジェイムズだったのである。テイラーはその理由の一つとして、1890年代半ばまではドイツ流の実験室の研究手続き、問題設定、装置が支配的であったため、それらをハーヴァードの大学院生たちに教え込みハーヴァードのステータス維持を図るための人物が必要とされたことを挙げているが、より重要な理由としては以下のことを挙げる。すなわち、ミュンスターベルクはジェイムズ自身の「心理学に対する理想的計画」にとっても好都合な人物だったことである²⁷。ミュンスターベルクはライプツィヒにおいてヴントの下で学んだ学生であったが、時を経ずしてヨーロッパにおいて師の名声を凌ぐ経験主義的科学者としての名声を手にしていた。ジェイムズがミュンスターベルクを好都合な人物であると思った理由については、自身が嫌っていたヴントの当時の心理学、特に意志の理論に対する決定的な反論をミュンスターベルクが提出したということや、心理学におけるジェイムズの「観念運動活動 (ideomotor activity)」の理論をミュンスターベルクの行為 (action) 志向の哲学が支持するものだったということ等、いくつか考えられるが²⁸、加えてテイラーは「[ミュンスターベルクにおいて] 実験室の方法と、臨床的、応用的、経験的事柄とのバランスがとれてい」た点、「科学的経験論と哲学的経験論との間にあった (between scientific and philosophical empiricism) ジェイムズ自身の諸関心を架橋する理想的な人物のように思われた」点を指摘している²⁹。

しかしそのようなジェイムズの企みも失敗に終わることになる。1899年 (ジェイムズの『講話』が出版された年でもある) に出されたミュンスターベルクの一本の論文を機に、二人は仲違いをすることになる。その論文とは、『アトランティック・マンスリー』誌に掲載された「心理学と神秘主義」(“Psychology and Mysticism”) である。テイラーはこの論文の内容を取り上げ、ミュンスターベルクの思考の前提となる「内側の實在」と「外側の實在」の二元論を指摘することで彼らの仲違いの要因を探っている。問題となるのは、心理学が研究対象とすべき領域に関する彼らの考えの違いである。「心理学と神秘主義」においてミュンスターベルクは世界を「内側と外側の實在 (interior and exterior realities)」に分けた。「内側の實在」とは「神秘的なものの特異な世界 (the idiosyncratic world of the mystic)」であり、そうした世界は公の言説 (public discourse) において扱われるべき部分ではなく、それ故、「科学の因果法則には容易に還元されない」世界である。それに対して、心理学は「外側の實在」を扱うべきものであり、その点で「他の自然諸科学と同盟を結んでいる」ものである。ミュンスターベルクは科学を「世界に対する人為的に構成された表象に基づき」、「論理規則と因果法則」まで導くものであると捉えていた。そのような彼にあっては、「神秘的な現象は、論理や因果性が関与する力学的ないし生理学的な枠組みへと変換されない限り、心理学によっては扱われ得ない」ものであった³⁰。

ミュンスターベルクのこうした固定化されたカテゴリーに基づく科学観に対して、心理学の射程範囲を拡大しようと試みていたジェイムズが憤りを感じただろうことは想像に難くない。ミュンスターベルクの見方からすれば、心霊現象やテレパシーなどジェイムズの目には心理学の発展に資するものと映った興味深い諸現象も、予め科学としての心理学には扱い得ないものとして排除されてしまうのである。

(二) ジェイムズ教育論の位置——「子ども」の視点に立つ教育論成立の諸条件は何か

さて、ジェイムズとミュンスターベルクの仲違いの要因となった以上のような心理学に対する見方の違いは、そのまま、心理学と教育との関係を考察する二人の見解の相違にも反映している。ミュンスターベルクは「教えることの諸目的」を「生の諸理想」との関連で精査すべきであるとし、科学としての心理学の外側で哲学的、倫理的に考察された「諸理想」に応じた「正しいガイダンス」を行うことを教師の仕事としていた。これは、逆に言えば、「正しいガイダンス」の内容（すなわち「諸理想」）さえ明らかにできれば教師は子どもに対して統制的に、科学であるところの心理学の知見を活かしながら、教えることを行ってもよいという考え方にもつながる立場である。そうした立場の前提には、上でみたような「内側の實在」と「外側の實在」との間に線を引く二元論があった。また、「意志による諸決定」の領域を独自に確保する思想的前提もあった。

一方、そのようなミュンスターベルクの立場とは異なり、ジェイムズはあくまでも子どもの「自由意志」を尊重し、科学であるところの心理学の適用には限界があることをむしろ強調していた。その意味でジェイムズの教育論は、教育の対象である「子ども」の視点に立ち、彼らが自由であることに優先権を持たせるものだったと位置づけられる。対して、ミュンスターベルクの教育論は「教えることの諸目的」である「生の諸理想」の考察を教師たちや哲学者たちに委ね、そうした考察から導かれる「目的」をそのまま教育に適用することで教育がうまくいくと考えていたという点で、教育者の側に立った教育論であったと言えるかもしれない。

ただし、そのようなミュンスターベルクの『心理学と教師』も、心理学と日常的な関心事との間の関係を論じた他の著作とともに、「現代の実験室心理学が日常生活に対して持つ実践的価値」を論じたものであるとされていた。先に触れたように、ジェイムズも自身の心理学の「実践的有効性」の担保を重視していたことを考え合わせると、両者とも心理学という科学の実践的価値について考えていたという共通点を見出すこともできる。しかしそこでもなお、両者の科学観やその応用についての考え方に関する相違に起因する論じ方や主張の違いは指摘し得るだろう。今回扱えなかったミュンスターベルクやジェイムズの価値の哲学についての考察とともに、今後の課題としたい。

[略号]

TT: Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals.
Frederick Burkhardt (General Editor), *The Works of William James*, Cambridge,
Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1983.

註

- ¹ 岸本智典「W. ジェイムズの教育論とダーウィンの「変異」観念の受容——彼の子ども観と自由意志論に着目して」『哲學』（三田哲学会）、第131集、2013年、235-265頁を参照。
- ² ジェイムズの教育論の位置づけに関しては、重要なものとして、彼の思想の全体像の理解も試みつつ「新教育」思想史の中に彼の思想を位置づけようとした菅野文彦の研究がある（菅野文彦「W・ジェイムズ心理学・倫理学の思想的基底と「新教育」」『日本デューイ学会紀要』第43号、2002年、146-153頁）。菅野は、ジェイムズの思想のうちに「主客未分の「純粹経験」にたち返りつつ「可塑的な」世界へと能動的に働きかけることに道徳的な意義を見だし、世界の側にもそれを保証するような属性（＝「世界の道徳性」）を展望する、といった基底的なモチーフ」を見出し、それと「子どもの直接経験の重視、それを通した道徳的な性格形成の予定調和といった「新教育」的な発想」との間には重要な類縁性が見られるということを指摘し、ジェイムズを「新教育」思想史の中に位置づけている。本稿ではこうした位置づけとは別様の仕方を試みることで、ジェイムズ教育論が「新教育」思想として位置づけられるにせよ、さらにその中でどのような位置にあったのかを検討する。すなわち、彼が影響を与えた同時代人たち、先人たちとジェイムズが用いるボキャブラリーや概念を比較検討することで、ジェイムズ教育論独自の特徴（可能性と限界）を浮かび上がらせたいと考えている。本稿ではそうした比較対象の中の一人としてミュンスターベルクを取り上げるのである。
- ³ Hugo Münsterberg, *Psychology and the Teacher*, D. Appleton and Company, 1920 (originally published in 1909).
- ⁴ ミュンスターベルクの略歴や全般的な思想については、以下の文献を主に参照した。Matthew Hale, Jr. *Human Science and the Social Order: Hugo Münsterberg and the Origins of Applied Psychology*, Temple University Press, 1980. また、心理学史上の彼の業績や位置づけに関しては、特に以下の諸文献から多くを学んだ。A. A. ローバック『アメリカ心理学史』堀川直義・南博共訳、法政大学出版局、1956年、上巻、及び、E. R. ヒルガード編『アメリカ心理学史』成瀬悟策監訳、誠信書房、1983年。アメリカ哲学史上の彼の業績や位置づけに関しては、現在のところ以下の文献が最も有益であると思われる。Bruce Kuklick, *The Rise of American Philosophy: Cambridge, Massachusetts, 1860-1930*, Yale University Press, 1977. 本書ではミュンスターベルクについての論述に比較的長い1章が割かれている。
- ⁵ ローバック、前掲書、301-302頁、ヒルガード、前掲書、28-29頁。また、Kuklick, *op. cit.*, pp. 196-198. も参照。
- ⁶ Münsterberg, *Psychology and the Teacher*, p. vii.
- ⁷ *Ibid.*
- ⁸ *Ibid.*
- ⁹ Münsterberg, *op. cit.*, p. viii.
- ¹⁰ Münsterberg, *op. cit.*, p. 183.
- ¹¹ *Ibid.*
- ¹² *Ibid.*
- ¹³ *Ibid.*
- ¹⁴ Münsterberg, *op. cit.*, p. 186.

¹⁵ Münsterberg, *op. cit.*, pp. 186-7.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Münsterberg, *op. cit.*, p. 189.

¹⁸ Münsterberg, *op. cit.*, p. 195.

¹⁹ Münsterberg, *op. cit.*, p. 194.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

²² Edwin G. Boring, *A History of Experimental Psychology*, 2nd ed., Appleton-Century-Crofts, 1950.

²³ Eugene Taylor, *William James on Consciousness beyond the Margin*, Princeton University Press, 1996. テイラーは本書の「序文」において、ジェイムズが1890年の『心理学原理』出版以降に行おうとしていたことに関して以下のように述べている。「現在ある研究の最初の前提は極めて率直なものである。すなわち、ウィリアム・ジェイムズは1890年に『心理学原理』を出版した後心理学を棄ててしまったと典型的に考えられているのである。しかしながら、実際のところ1890年以後のジェイムズの仕事の全ては彼の心理学への関心によって形作られていたことをテキストは示している。しかしそこで彼の注意は、当時アメリカ合衆国において急速に支配的になりつつあった不毛なアカデミックな実験室心理学へと向けられず、むしろ「意識の閾の誕生と消滅」(“the rise and fall of the threshold of consciousness”)の研究や、異常心理学及び人格心理学に関係する他の現象の研究へと向けられていた。」(*Ibid.*, pp. xi-xii.)

²⁴ Taylor, *op. cit.*, p. xii.

²⁵ 岸本智典「教育に対する科学の「実践的有效性」をめぐって— W. ジェイムズによる内観心理学批判を題材に—」(小山裕樹・河野桃子・岸本智典・柴山英樹・小野文生「教育思想家は「科学(Wissenschaft)」をどう考えてきたか?」『近代教育フォーラム』第22号、教育思想史学会、2013年9月、245-257頁)、251-254頁。

²⁶ Taylor, *op. cit.*, p. 104. また、Matthew Hale, Jr. *op. cit.*, pp. 3-10.も参照。

²⁷ Taylor, *op. cit.*, p. 104.

²⁸ Rieber, Robert W., and David K. Robinson (eds.), *Wilhelm Wundt In History: The Making of a Scientific Psychology*, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic, Plenum Publishers, 2001. 特に、本書所収のカート・ダンジガーの諸論文を参照。

²⁹ Taylor, *op. cit.*, p. 105.

³⁰ *Ibid.*