

シンポジウム

I 統一テーマ；教育と教育心理学

オーガナイザー 牛島 義友(青山学院大学)
 座長 同上
 話題提供者 関 計夫(九州大学名誉教授)
 寺内 礼治郎(中央大学)
 原岡 一馬(佐賀大学)
 浅見 千鶴子(お茶の水女子大学)
 森脇 要(立教大学)

教育心理学における教育という概念が、学校教育という枠内に局限されていたといいきることはできないし、学校教育を重視すること自体は教育心理学の方向と矛盾するのではないか、変貌する時代のもとに、個人の能力を最大限に開発し、系統発生に望ましい方向づけをするための条件を探究するためには、個人、人類を含めて、人間の発達とはどういう状態のことであるか、その状態の発生条件は何であるか、を研究目標として設定し、この目標のもとに、教育心理学の組織化を進める必要があるであろう。このような発想のもとにおいてならば、教育心理学は心理学における応用心理学の一分野として位置づけられるべきではなく、最も総合的であり、また、最も基本的な心理学の役割をになうことになるであろう。

この統一テーマは、教育心理学をさらに発展させるために、教育心理学の新しい方向づけを試みようとしているのである。(牛島義友)

発表要旨

a. 教育心理学において、発達をどうとるか。

関 計夫

はしがき

これまで発達は年令に応じて心身の構造や機能が変化することだと考えた。幼児の言語の発達、基本的習慣の発達など一例である。それは概ね自然に発達が行われ、それを現象的に把握するのが発達心理学とした。いまは違う。発達は条件発生的なもので、人は育てるから育つんだと考える。

次にこれまで、発達を環境に適応することと考えた。

しかし、人間は環境に適応するだけでなく、環境を人間に適応させる。この面の扱え方が不足で、ファシズムの世の中になると、それに従うのが発達だとした。

従って、こんにちには社会の発達を忘れてはならぬ。軍事的社会から産業社会へ、産業社会から福祉社会へと向っている。軍事心理学や生産第一主義をねらった心理学を警戒せねばならぬ。

発達の扱え方

発達は次の三つの観点から扱えられる。

1. 分化と総合。ウィリアム・シュテレンやハインツ・ウェルナーが代表で、最も多くの支持者がある。これは比較的に分化的な少い状態から多い分化の状態に変化することで、全く分化のない状態が分化する事ではない。それは無から有を生むことで不可能である。また、分化は分裂と違い、いつも全体に帰一する面をもっている。その面を総合という。故に分化的の中に総合はふくまれている。
2. 生活範囲の拡大、これは生活空間ともいう。まず第一に、活動範囲が増大する。誕生時は寝たままであるがやがて寝返りをうち、はい、立ち、歩く。それにつれて第二に、心理的世界が増大する。その世界は社会であるから、第三に社会圏の拡大となる。それを通じて、第四は自由が増大する。無力な人間が次第に自由を獲得する。生活範囲の拡大を唱えたのはクルト・レヴィンである。分化は一定の範囲のものが細くなることであるが、生活範囲の拡大は、その範囲そのものが拡大することである。
3. 社会化。これの代表はフランスの社会学者エミール・デュルケムの説である。人間は生物的存在から社会的存在へ変化する。これを一言に社会化という。ピアジェは人間は自己中心性の段階から社会的段階へ四つの段階を経るといふ。故に、子どもは非社会的なものである。これに対し、レヴィ・ブルジョアはオーストラリアを旅行して、未開人は極めて同質的に社会的である事を明かにした。さらに、フランスの精神病学者ブロンデルは、精神病者は一旦持っていた社会性を喪失した者とし宮城音弥氏は不良や犯罪者は反社会的であるとする。何れも社会化という事から説ける。さて、分化と生活範囲

の拡大式的原理で、それに内容を与えるものが社会化である。その社会そのものの発達を今日は考えねばならぬ。結局、心理学は教育心理学でなければならぬ。それはナトルプが「実践哲学」が哲学だと主張したのに、なぞらえて考えられる。

b. 教育心理学において、社会と学校の関連はどううけとめられるべきか。 寺内 礼治郎

1. 日本の教育心理学の性格

日本の教育心理学は、成立以来、一定の性格をもち、現在においても克服されないでいる。それは、

(1) 明治期における文明開花の政策の下で、欧米の心理学を輸入し、そのままその土着化を図ったことである。したがって、教育心理学は、欧米にみられると同じように「心理学」の応用心理学として、教育適用心理学という形で定着した。現在みられるような、教育現場への安易で、実際的な適用はそのあらわれである。心理技術主義の優先である。

(2) 明治以降昭和20年に至るまでの天皇制を支柱とした絶対主義的イデオロギーの強化、発展の枠内でしか心理学的研究は行なわれなかった。その結果、社会を不動のものとしてとらえ、動きゆき、流れゆき、変化するものとして考えず、人間に対しても、静態的把握した。社会史は人間性の継続的変化であることを無視したのである。反歴史主義のあらわれである。

2. 教育心理学の具体性

心理学における生理学主義と反歴史主義の傾向は教育心理学にもあらわれ、心理学の教育への安易な適用の反面、教育心理学における抽象性を生みだし、教育心理学不毛論となって教育現場において非難されている。社会、文化、教育あるいは子どもを云々するばかりでも、具体的レベルでとらえていないということである。それは、人間不在、子ども不在の教育心理学であった。たとえば、戦後の日本社会を社会論争史的にとらえれば、1950年までの市民社会論、1950年代の大衆社会論、1960年代の産業社会論、および1970年代の情報化社会論、管理社会論が相次いで登場する。その背景には、日本経済の動向（独占の復活、再編、対米従属 e t c）がかかわっている。そのときどきにおいて、資本の論理、大企業の要請あるいは支配者の論理が介在しているのである。文化現象、教育現象また然りである。子どものための教育は、しだいに行なわれなくなっているのである。

3. 教育心理学の方向

人間は微視的行動の単位であるとともに、巨視的行動の担い手でもある。それは歴史の論理や社会発展の法則

性とどこかでなにものかを媒介して関連してくる。疎外的状況のなかでは、とくにヒューマニズムを前提とした心理学が確立されなければならない。人間優先、児童優先の教育心理学の必要性である。生産能率や学習効率を指向した教育心理学はテクノロジーを優先し、結果的には非人間化を促進する危険性がある。教育心理学は「剣の両刃」として位置づけられるものではない、それは、ヒューマニズムを前提として、平和と社会の民主的発展を指向したものでなければならないであろう。心理学研究者の社会社責任を十分に自覚することが望まれる。

c. 教育心理学において、社会心理学はどううけとめられるべきか。 原岡 一馬

社会心理学が教育心理学にどのように貢献し、また教育心理学がこれをどのようにうけとめるべきかを考えるに当たって、次のような観点から考察することが有効であろう。

- 1) 社会心理学の特性とその領域
- 2) 教育心理学におけるオーソドックスな領域
- 3) 過去5年間における日本教育心理学会総会で発表された社会心理学的研究
- 4) 教育心理学との関連において、社会心理学がかかわりを持つ領域
- 5) 教育心理学に対する社会心理学の貢献

社会心理学の特性とその領域については G.H. Allport(1968) が Hand book of Social Psychology において、これまでの社会心理学をレビューし、「社会心理学は、個人の思考、感情、行動が、他者が実際に存在したり、存在すると想像することにより、また、個人が複雑な社会構造や文化集団の中で地位や役割をとることによって、どのように影響されるかを理解したり、説明したりするための学問である。」と述べているように、相互作用関係にある個人の行動を社会的文脈に立って分析するものである。

その領域は、家庭、学校、職場、地域社会、国家社会国際社会にわたっており、そこで取扱われているトピックスは社会的認知、動機づけ、社会的態度、コミュニケーション、対人関係と誘引などから、リーダーシップ、集団間関係、社会的ステレオタイプ、偏見など、大体20ぐらいに分類することができる。

ところで、これまで行なわれてきた教育心理学のオーソドックスな研究領域は、成長と発達から、知能、パーソナリティ、学習などを経て、教育評価や統計まで、大体25の領域にわたっている。しかし、その中で社会心理学の観点が取入れられている領域は、社会的行動の発達、

学級社会や親子関係などいくつかの領域に過ぎない。

そこで、過去5年間の日本教育心理学で発表された社会心理学関係の研究をみても、発表された論文の中相互作用関係を社会的文脈で促えた研究は、1968年15.5%、1969年18.0%、1970年16.2%、1971年13.7%、1972年15.8%と大体15~18%に及んでおり、さらに教育現場においては、教師と生徒、生徒間などの相互作用関係に目を向けた研究が数多く行なわれようとしており、更に日常事態における無意図的教育現象については、なおさら関心が深まりつつある。

教育心理学に対する社会心理学の貢献は、既に作り上げられた社会心理学の法則性の応用ということよりも、教育の場における新しい問題解決に適用可能な方法を発展させ、その教育場面に特有な相互関係事象の解明と法則性の発見にあると思われる。

教育心理学の研究が教育現場にあまり有効でないという批判もあるが、社会心理学は、「よい理論ほど実践的なものはない。」という K. Lewin の言葉のように、科学としての教育心理学に社会的相互作用の観点から大いに貢献できるものと思われる。

d. 教育心理学において、学習心理学はどううけとめられるべきか、 浅見 千鶴子

1. 教育心理学において「学習」は従来、重要な領域の1つに数え上げられているが、そのとり上げ方は殆んど、学校教育における学習の問題に限られ、教科学習、学習指導、教授法などに集中されている。これは教育の矮少化であり、家庭教育や社会教育が無視されている。また、教科教育においては文部省制定の指導要領に従い、それを如何に効果的に生徒に学習させるかということのみ汲々とし、児童の精神発達と学習との関係から問題を捉え発達水準と学習内容との適切性についての批判検討が見られないのは遺憾である。

2. 学習心理学のあり方について眺めると、従来の学習心理学は非教育心理学的であった。学習心理学の理論性を慮るばかりに、実際的な教育性については無関心であった。専ら、イヌやネズミを用いた実際的研究から、打ち立てられた学習理論(行動理論)を直接、人の行動に適用することは人間心理学の側から抵抗があり、行動理論の側でも、生物の種類や大脳進化の違いを考慮に入れることを怠った。

3. 事実のみを重要視し、理論構成の必要性を認めない立場のスキナー派によって、オペラント条件づけを意欲的に人間行動へ適用する試みがなされた。児童の教科学習に適用し teaching machine を考案して、プログラ

ム学習法として従来の教室の学習法に画期的な改革を迫り、教育工学の新しい分野の開発の基礎をなした。また近年になって、臨床心理学者や教育者の側から、学習理論を人間行動に適用し、不適応行動の治療に応用する動きが盛になり、行動療法の分野が開かれた。これは精薄児自閉症児などの治療教育にも利用され、かなりの効果をあげている。

これら理論性のみ強調されていた学習理論を実際の人間行動に適用する方面を築いたものとして評価すべき事柄であるが、つねに適用方法と結果の解釈に慎重でなくてはならない。

4. 行動の発達の諸現象の中で、学習理論で説明されるものもいくつかあり、十分に説明できないが、学習の現象と考えられる問題もある。これは人間の高次の大脳活動に関係している面であり、大脳生理学・神経生理学薬物心理学等の進歩とともに解明される面が少くない。学習や記憶自体も生化学的に解明されはじめ、やがて、人間行動・発達・学習を通じた包括的な説明理論が新しい学習(行動)理論として誕生することが期待される。

教育心理学はこのような新しい学習理論を適切に適用して、人間の形成過程がよりよき目標に向うのを助ける手だてを研究し、実践し、人類の幸福と繁栄のために、世界平和のために寄与することを究極の目標にすべきであろう。

e. 教育心理学において、臨床心理学はどううけとめられるべきか、 森 脇 要

臨床心理学の実践の立場から、教育心理学との関連におけるいくつかの問題点をのべ、シンポジウム的话题を提供したいと思う。

教育心理学が、狭い意味での学校教育心理学ではなく、実践のための心理学一般であるとすれば、臨床心理学をそこに含めることに大局的に異議はない。併し、臨床心理学は医学の知識や技術との関係が割合に深いので、ある面では少し教育心理学をはみ出す点もあると思われる。

臨床心理学が一番深い関係をもっている教育心理学の部門は、学習心理学であろう。性格や行動の変化、改善はまさに学習あるいは再学習の過程である。それ故、学習心理学の進歩は直接に臨床心理学の理論や実践に多くの貢献をしており、今後もしてくれることを期待している。心理治療やカウンセリングその他の治療方法により、患者の性格や行動の改善に努力し、多くの効果を取めているが、残念ながら、その変化の過程を十分理論的に説明出来ない場合が多い。学習心理学の進歩によって

教育心理学年報 第12集

この複雑な変化の過程が説明されるならば、臨床心理学の治療技術は一層の進歩を示すであろう。

能力やパーソナリティに問題のある子どもは特殊学級や学校において教育すべきであるという考え方が今まででは一般的であった。しかし、近頃これは差別の思想から出ており、それ故これらの子どもは普通学級に返すべきであるという主張が強まりつつある。これらの主張の背景として、普通学級の教員の中に少しでも普通より偏った子どもは他の子の勉学活動を妨げるとして、普通学級より排除しようという一般的な傾向があり、これに対する強い反駁として、この主張はよく理解される。しかし、差別は差別であるとして、特殊教育一般と否定しようとする態度も反省されなければならない。区別は能力や性格の発達の程度や偏りに対する考え方であった。人格の差別とは自ら異なると思う。現在の特殊教育の形態が最良だとは考えないが、この差別思想に拘わらず、臨床心理学と学校教育心理学の両面より十分検討されるべき問題と思われる。

我々が子どもの臨床心理学的治療において直面する困難の1つは、教師の側の無理解が必ずしも少なくないことである。子どもが身体的な疾患の時に、医者に送ることには全然抵抗がないようであるが、子どもが適応において問題を起こした時に臨床心理学者のところに送ることは強い抵抗を示す教師が少なくない。これは身体的疾患は教師の責任の範囲ではないが、性格や行動の異常は教師の守備範囲であり、それ故これを臨床心理学者に渡すことは自らの教育の敗北と考える為であろう。心理障害も身体疾患と同様であるという認識を一般化したいと思う。

自由な自己実現に対する束縛から人間を解放しようとするいろいろな技術(例えば、Tグループ)が開発されている。学校教育にこれらを取り入れることを考えることも大切な事ではないだろうか。

討論の概要

最初、寺内の提案について司会者(牛島)との間に、歴史的現実に即した心理学を強調した例を巡って討論があったが、その後発達の問題に入った。

牛島：従来の自然発達を記述するのではなく積極的に発達を促進させる操作が考えられるようになると、早教育とか才能教育、薬物による促進などがとり上げられるようになり、新たな公害を生じさせることにならないだろうか、すべてが計画的に、人間的な育て方になったら果してどうだろうか、関氏の云われた発達の科学技術的操作

の問題をとり上げたい。

関：ピアジェの実験で云ったのだが、そのとき子どもたちの社会的条件も明らかにして、社会条件の中での子どもの発達を云うべきであるのに、社会条件は伝わらず子どもを一般化してしまうことが問題なので、統計的研究ではなく条件発生から考えなければならない条件を考えることが今までぬけていた、それを見きわめて活かして採用するのが大切なので、あまり人為的なものを作れという意味ではない。

森脇：育てるから育つと最初に云ったのは心理学者でなく、鈴木バイオリンだった。音楽は非常に早くから刺激を与えれば受けとることを発見し、幼稚園でクラスを作り発展した。人間がことばを覚えるように覚えさせるのだという。ことばと同じような条件設定が早教育なのだが、亜流になると相当に強制が行なわれるようだ。

浅見：早教育や幼児の能力開発の問題は純粋な教育心理学的な考え方の他に、高度経済成長のための業界からの特殊能力開発の要請があり、一部の教育関係者が応じようとしたところに問題がある。子どもの発達は特殊の能力だけが伸びればよいというものではなく、全人的な発達が保障されなくてはならない。

関：鈴木先生はバイオリン遊びをさせるといい、決して押しつける態度ではない。遊びは大切なものだが、無駄なものだと考えている人が一杯いる。そこを十分考えて才能教育もしなければならない。

岡(聖心女子大学)：早期開発と発達のコントロールについて、人間は皆、早期開発されるような形で、未熟のまま生れ、社会の中で育つこと自体が早期に開発されていくことと考えられる。それがもっと早く統制的に開発されなければならないといわれるのが問題である。開発しなければならないところと、未開発、未熟のままが尊重されなければならないところとの区別が教育心理学においてははっきりと打ち出さなければいけない。教育相談のケースはすでにパラバラな条件で実験されてしまった結果を分析するようなもので、実験心理学と逆の意味のコントロールで条件分析をし、一定の傾向を見出すやり方で整理をすると有効であるように思う。

牛島：レビンの「よい理論ほど実践的なものはない」ということばを原岡氏が引用したが、小集団の研究も学習理論も理論的には程度が高いことは認めるが、実際には教育と結びつかなかった。ただ理論的研究をしていけばよい教育心理学者といえるのか、も1つ何かがなければ教育心理学は生まれてこないではないか。

原岡：現場研究と実験室の実験との結びつきが必要

だ。実践に結びつかない理論は問題があるのではない。ただ、社会心理学の法則性がそのまま教育心理学の法則性とはいい切れない。

関：グループダイナミックスの理論をそのまま教育心理学の理論としてどうかという、教育心理学とは本来どんなものかを考えてやらなければならないとまずいだろう。

更に司会者から集団力学の実践的なアプローチである

II 教育心理学における方法としての弁証法

オーガナイザー 内藤 耕次郎 (広島電機大学)
 座長 城戸 幡太郎 (北星学園大学)
 話題提供者 内藤 耕次郎 (広島電機大学)
 西平 直喜 (山梨大学)
 松村 康平
 (お茶の水女子大学)
 世良 正利 (中央大学)

このシンポジウムではオーガナイザーとしての内藤耕次郎氏から最初の話題提供者として全般的な話題を提供されたが時間の関係で十分な説明ができなかったし、他の話題提供者も十分な発言ができなかったことは、司会者の至らなかったことであった。それで司会者がそれをまとめて、報告するよりもそれぞれの話題提供者から発表をまとめて報告してもらうこととした。質問応答及び出席者からの意見も時間が十分でなかったことにもよるが、司会者がまとめることはむづかしかったので、それぞれの報告のなかで触れてもらうこととした。司会者としては総会での統一テーマとしての「教育と教育心理学」での討議や方法論部会での問題とも関連させて討議を進めて見たいと思ったが、時間の関係と司会者の不手際でその目的を達しなかったことは遺憾であった。

教育心理学はいろいろな立場から考えられるが、教育への心理学的アプローチであると考えてよい。それで方法として弁証法を問題とするならば、まづ教育の研究法としての弁証法を問題にし、それに関連して心理学の研究法としての弁証法を問題にすべきであろう。教育とは一般的には、何を誰が誰に何処でどう教えるかの問題で、どう教えるかの方法に弁証法が問題になる。それで司会者としては、まづ弁証法一般の問題について内藤耕次郎氏に説明してもらい、何を教えるかについて特に最も合理的な教科としての数学と最も非合理的な教科としての芸術についてその方法としての弁証法を同氏に合わせて

1人1人のもつ社会的感受性を高めるための訓練となるTグループについて関に一般教育との関係を求め、また特殊教育の問題として普通学級の中に治療教育の特殊の技術を取り入れる問題、普通教育と特殊教育の治療技術との関係について森脇に発言を求めたが、定刻を過ぎたため、十分な論議は行えず、明日の各サブテーマによるシンポジウムに期待して閉会となった。(牛島義友)

説明してもらいたかったのであるが、弁証法の説明に時間をとられて十分に説明ができなかった。そして誰が誰に教えるかについて特に青年期を問題としてその方法としての弁証法について西平直喜氏に、そして一般に教育は人間関係であるからその弁証法を松村康平氏に、そしてそれらの人間関係は教育としては国民的にも国際的にも民族を問題とするのであるが、教育に関連しての民族研究の方法としての弁証法を無良正利氏に説明してもらうことにした。しかし、時間の都合でそれは十分に説明されなかったので、報告書としてはそれらをまとめてもらったのを発表してもらうことにした。弁証法は内藤氏が説明されたように歴史的にいろいろな弁証法が発展してきている。しかし弁証法としての特徴は形式論理とは違って存在の関係について正・反・合による論理的発展を認めるもので、教育が社会的事実として一つの存在でありそれが人間についての発達の可能性を問題とするかぎり、その発達の論理として教育心理学の方法論としては弁証法的発展を認めなければならないであろう。しかし討論に入ってから出席者の方から人間は自然に成長し変化もするので、必ずしも弁証法を必要としないではないかとの意見もあり、また論理学は存在に関するものではなく、弁証法も存在に関するものではなからうという意見もあったし、グループ、ダイナミックスを問題にすれば弁証法をとりいれなくともゲンタルト理論で解決できるのではないかという意見もあった。

しかし、教育はたんなる成長や変化を問題とするものではなく、計画的に一定の目的をもって人間を発達させるもので発達のはたんなる変化ではなく、発見や創造をあらわす。その教育計画を実行するうに弁証法的論理が必要であり、またそれはたんなる観念的な論理ではなく、発達させようとする存在に関する論理で、そのために観念論的弁証法に対し、唯物弁証法が提唱されることにもなるとの反論もあった。また教育における弁証法の