

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シュ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え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

具体的運用として、精薄児の抽象的思考を発達させるにはどのような弁証法が適用されるかという質問もあった。それに対しては、教育の立場からは精薄児に抽象的思考を発達させることが果して彼等の生活を幸せにするものであるかどうか、むしろ彼等には直観的思考により、行動によって生活技術を修得させることで彼等の能力を発達させる可能性が認められ、かつ彼等の生活を幸せにするものではないかとの精薄児教育における反対意見も出される。そこに弁証法があり、それが教育的実験によって実証されるかどうか。このような教育計画をたてるのが、教育心理学における方法論としての弁証法ではないかという意見もあった。このような討議における意見の対立を克服して正しい結論を導き出してゆくことに弁証法の意義があるので、このシンポジウムもそのような意味で、一つの教育場面であったといえよう。

しかし、このシンポジウムは司会の不手際からまともになかったが、あまりまともすぎずは弁証法にならないという皮肉な意見もあった。その他にも2、3の質問や意見があったが、それらは提案者の報告によって意見が述べられることと思う。(城戸幡太郎)

#### a. 教育の心理学における弁証法的認識と活用の現状と課題 ——並びに数学と芸術の弁証法について——

内藤 耕次郎

内藤は論文集所載の提案理由のもとに、まず古今東西の弁証法の諸型の弁証法的発展を図表によって略説したあと、現在研究中の弁証法の諸型についても関説した。

ついで客観的唯物弁証法と現象学や実存哲学との対立がそれぞれチャン・デュク・タオや城塚登さては船山信一らによって統一されつつある見透しを示すとともに、実用的には各個人が主体的に自家用の弁証法の体系をつくって実践すべきであると論じ、内藤のばあいをその実例として挙げた。

ついで内藤は弁証法を一般弁証法と特殊弁証法とに分節すべきであるという構想を述べ、前者は哲学的弁証法、後者は特殊諸科学や広藤の芸術の諸ジャンルに適用されるものとした。そして特殊科学のなかでも最も形式論理的であると通俗的には信じられている数学においてすら数学的創造のなかには——例えば自然数から複素数への発展、微分積分法の形成、集合論における逆理の発見、群論の性格などのなかには——弁証法的なものが認められるのみならず、幾何学の全発展を変換群論で統一したエルランゲン・プログラムのような弁証法的成果そのものといったものもある。さらに内藤は芸術における弁証法を説明するために、従来ある程度気付かれていた情

的弁証法のほかに新たに感情様弁証法 (gefühlts artige Dialektik) の仮説を提出した。感情様とは機能的に主客の、あるいは対象的に知情意の未分化感情様体験のことである。そのなかにある矛盾的全体体験(端緒的弁証法)とその弁証法的発展としての情意的(知を含むことも多い)体験として、諸芸術や諸芸道(茶道、華道、武道等)を説明できるのではないかというのである。

つぎに内藤は教育心理学における弁証法的活動の一般的可能性の考察を図式をかかげて説明した。そのさい教育的現実もこれを研究する心理学もともに非弁証法的から弁証法的へ及びその逆の移行の四段階が区別されること、従ってそれら総ての組み合わせとして16のケースが存在しうること、ならびにその主なケースの得失をも説明した。つぎに教育心理学における弁証法的活動の実状を述べるにあたっては、まず、保育所、幼稚園、小、中高校のための、学習指導要領を点検したが、その美辞麗句や慎重配慮たるやむしろ非常に弁証法的ですらあるのに驚かされたのであるが、その欠陥を暴露した日教組の白書、黒書、民間評論家の教科書批判、中教答審批判の諸文献を見れば結局指導要領の弁証法が非常に皮相的であることが明らかになるのである。ただし内藤自身による広義の弁証法立場に立っての現場での実態調査や研究は未だ緒に就いたばかりであり、今後の中心的な課題である。実のところ、先ず根本的な基礎理論を確立することを心掛けたので、近視眼的な実態調査やテストなどに手を出すことは極力控えてきたのである。

ソ連や東欧諸国、フランスなどにおける、唯物論的弁証法に則つとる心理学、ならびにそれらを輸入したわが国での民科系統の教育心理学には相当見るべきものがあったが、1960年代以後はその進展が鈍っているのみならず、現代における世界史的現実と思想的危機に正面切って対決しうるようなものではない。むしろアメリカの現代心理学のなかに弁証法的苦悶を見出しうるとともに中国における教育的現実こそ弁証法的教育心理学の素材を見ることもできよう。しかしこれらとしても真の弁証法的心理学にはなお遠いものがあるゆえ、われわれによってこそ新しい弁証法的教育心理学が創造されねばならない。ただこの出発にさいし、最近発表されたソ連のメンチンスカヤその他による論文は、その反省の鋭さとともに乳児からの一貫した弁証法的認識心理学の建説の企ては大いに参考になるとともにその成果が期待されるのである。

最後に教育心理学の研究方法的弁証法的考察にかんしては時間切れで会場では全然ふれることができなかつた

ので一言しておきたい。要するに上記のような新しい立場に立って、まず従来行なわれている教育心理学の研究の諸方法を総点検すること。ついで新しい弁証法的方法の創造である。前者にかんしては、診断性知能テストやTATなど、またR、Q、Pなどを総合的に適用した因子分析、創造性テストなど弁証法的なものを含んでいるものを改良して使うこともできる。後者にかんしては知能とか情操とか分割しないおおらかな人間性テストや超巨視的な世界史的現実の認識程度にかんするテストなども考えられるであろう。ただテストという名称も早晚廃止すべきである。弁証法という名も内容をぎまんのにすり代えないかぎり、もっとよい名称にとりかえてもよい。

芸術の諸ジャンルにおける弁証法の実例にかんしてはほとんどすべて、その他の事項にかんしても時間の都合で説明不十分におわったことも多いが、委細は当日会場で配布したプリントに書いておいた。

#### b. 自己の青年心理学研究に、いかなる点で弁証法が役立ったか。 西平 直喜

I 最初の段階では、弁証法を、もっぱら「対立物の統一という形で、現象を表現し分析する方法」として用いている。

例えば、青年一両親関係での、独立・依存・エディプス的な誘引と反発・同一視と異質視（抽象化）など、対立する傾向の葛藤や分裂を指示し分析することを意味している。この考え方は、根本的に誤ってはいないが、「dynamic」ということとでの点で違うのか、弁証法を用うる必要が認められるかという疑問が残る。

II 次の段階では、弁証法とはカテゴリー論として展開するもの、としてとらえている。

例えば、「青年期をどう規定するか？」の問題に対して人生の発達過程において、特殊な現象形態（言語表現・対人関係・行動様式・生活型・世界観などの「生活関係」をあらわす時期としてとらえる。これは、カテゴリーの現象と本質の関係によって、本質的な身心の成熟の内的構造（体力・知的機能・社会性・理想などの「生活力」）と照応関係をもつものとしてとりあげられる。

更に、ミードのサモア島の青年期的危機現象があらわれないという説も、必然性と偶然性のカテゴリーに導かれて、内的成熟としての青年性と、外的条件としての世代性との交錯としてとらえられる時、論理的枠組をもって理解しうる。

III しかし、ここでもなお、恣意性と部分的であることをまぬがれず、断片的である。ここで真の弁証法の特

質、全体性の先取りの問題があらわれ、このことが、存在や現象の現実性を、批判的・否定的にとらえる弁証法の革命的性格を可能にする。そして、この批判的性格が必要なのは、かつての青年心理学で扱った、劣等感とか感傷とか、軽度のノイローゼや不良化傾向などのような〈適応—不適応〉の次元では把握できない、非行・登校拒否・大学紛争などの、疎外現象についてである。

ここで疎外とは、外的社会状況によって、自己の内的必然性の発展が、逆に自己そのものの発展や適応を妨害する現象を呼んでいる。

つまり、自分まじめに考えれば考えるほど悩んでしまう。理想を追えば追うほど、絶望的になり空虚を感じてしまう、という形であられる。

「白々しさ・よそよそしさ・幻想・虚像・日常性への埋没・感覚主義・生き甲斐の喪失」などにあらわれる、現代社会が青年を、自然から・社会から・労働（勉強やスポーツ）から・感情から・未来の希望から、疎外させるのであり、根本的には、内的発展の必然性から・自然的人間性から・ほんとうの自己から、つまり全面的人間発達の可能性から、疎外させているのである。

この現象は、心理学的に、「自我同一性」の疎外として表現される。本来が存在論的なニュアンスをおびたこの概念は、自我の Sameness や consistency の崩壊や拡散という全面的な人間発達や自己実現の疎外現象をあらわしたものであったことに気づく、現代の青年心理学において、もっとも重要視されているということも、単なる表面な流行現象ではなくして、このような疎外を深くすくいあげていたらにほかならない。

教育心理学という、発達と価値・歴史と個人を、つまり「人間」を扱う個別科学の中に位置づけられる青年心理学は、このいみで dynamic であるばかりではこと足りず、どうしても弁証法的でなければならないのである。そして、この弁証法的な疎外論は、教育に対する絶望をあらわすどころか、疎外の自覚、（つまり現実の否定）が、即、「否定の否定、として疎外の止揚をいみするところにこそ、実践的な教育心理学にとって本質的な視座を与えうるものと思われる。

#### C. 人間関係の弁証法 松村 康平

I 関係弁証法：①人間関係が展開する実践活動からその変革・創造を実現するための技術認識・理論構成・実践変革の方法。これが実践活動そのものとなりうる運動。人間活動の始元状況がそれを可能にする。②人間活動の始元状況とは、自己（自分、個人）と人（人と人、集団）と物（自然、社会）が相対的に独立し共存して関

係的に発展する接在共存状況。③この状況を構造化し、関係発展が実現し、人間の活動としてあり続けるようにする、技術認識・理論構成・実践活動としての関係弁証法。そこに人間の活動目的が具現していく。

Ⅱ 教育実践の事実（関係弁証法の展開）：①このシンポジウムがお茶の水女子大学（講堂）で行なわれている現実にあつて所属する家政学部児童学科入試論文（昨年度から実施）の問題（本年度）を提示し「かかわり方」の発展を明かにする。②問題1. あなたはいま「論文」を書こうとしている。(1)あなたはどのような課題で論述すれば、あなたの希望する学科への入学にふさわしい（と思われる）論述をすることができるであろうか。あなた自身で課題をきめて論述しなさい。(2)あなたが論述したものをどのような評価基準によって評価してほしいか。また、内容の全体あるいは部分のとくにどこをとらえて評価してほしいか。評価基準をあげ、評価してほしい内容について述べなさい。③入試問題は、はじめ受験者に外在から受験の部屋で外接。問題を読みはじめて課題の意味が自己内在的に成立。考える自己は内接し紙に書く行為で物との関係の変化が新たに自己活動を促進などして、自己と自己、自己と課題との接在共存状況が展開。自己評価を必要とする課題は自己関係の構造化を促進。出題者の参加の可能な接在共存状況が論述者の自己の内的発展において創られる。出題者は答案のどれからも学び、これは実現されておらずしかも出題者には強く希望されていることとして、合格者にも不合格者にも学んだことを伝え入試を契機に接在共存状況のさらに発展していくようにすることがある。④入試状況は、学生を構成員とする大学生活がはじまる原況として関係弁証法的にとらえなおされ、全国的規模で実践活動の展開される必要がある。

Ⅲ 発達と関係弁証法（「かかわり方の科学」からの考察）：関係弁証法的発展に対応する発達段階としては次のものがある。同心的存在(期)=胎児(期).同接(共接)的存在=乳児(自己内在・内接, 人関係内接).接在(交差)的存在=幼児(自己内在・内接, 人関係内接・接在, 物関係接在).併存的存在=児童(自己内在・内接, 人関係内接・接在・外接, 物関係接在・外接).自立的存在=青年(自己内在・内接・接在, 人関係内接・接在・外接, 物関係接在・外接・外在).統合(接在共存)的存在=成人。

シンポジウムに参加して：準備にあたり内藤先生が（ノートをまわし自分にまた他のメンバーに問題が成立するようにする試みなど）課題ととり組まれる姿勢に感

動。城戸先生がたとともに参加できる喜び。2者関係の弁証法では解決しにくい諸問題、たとえば、父・母・子の関係、患者・看護者・医師の関係、自己・人・物の関係などの諸問題について3者関係の弁証法(関係弁証法)の立場から理論・技法・実践について述べさらに発展させたい。；人間関係の主として実践活動から関係弁証法を構築しようとして、まだその端緒にしかない現況から一共通性の蓄積による(接在共存状況の開発による)差異性の明確化。接在共存状況の構造化による変革・創造。それには状況の共有(物の共有)が前提。研究法としては、5つのかかわり方(内在, 内接, 接在, 外接, 外在)において成立する異なる研究法からの探究。可能性・可動性、可為性の追究。

質疑に答えて：堀要「精神薄弱といわれる児童を再認識し指導において理性的認識形成の可能性を増大できはしないか。」○接在共存状況を構造化し関係を発展させる研究法でありかつ実践(指導の方法)である普及途上の行為法(たとえば心理劇法)が活用されれば、人間の可能性・可動性は拡大できる。ダウン症といわれる幼児の心理劇的指導の実際例はこのことを実証している。

#### D. 民族性研究の問題点 世良 正利

(1) とくに今日のわが国において、教育心理学は民族国民性研究の諸問題に関心を向けることが必要だと考える。なぜなら、「人間的観点」から「国民的観点」の重視、教育的現実の移行がもためられている時機だからである。

「人間的観点」を強調した文献として、たとえば、「新教育指針」(昭和21年, 文部省)をあげることができる。いわく、「国家のために人間があるのではなくて人間のためにこそ国家があるのである」「これからの教育は、各人の個性を完成することを第一の目標としなければならない」など。

「国民的観点」を主張する文献としては、たとえば、「期待される人間象」(昭和41年, 文部省)をあげることができよう。いわく、「今日世界において、国家を構成せず国家に所属しないいかなる個人もなく、民族もない。……個人の幸福も安全も国家によるところがきわめて大きい」「日本の教育の現状をみると、日本人としての自覚をもった国民であること……は、教育の目標として、じゅうぶんに留意されるべきものと思われる」など。

(2) 民族(国民)性の研究に科学性を保証しようとするなら、その方法論は弁証法(とくに弁証法的唯物論)の立場にたつべきであると主張しておきたい。

これまでの民族（国民）性についての論説は科学とのへだたりの大きいものであった。たとえば、戦前の国定教科書（尋常小学国語読本・巻12）には、「我が国が世界無比の国体を有し、三千年の光輝ある歴史を展開し来って、今や世界五大国の一に数へられるやうになったのは主として我々国民にそれだけすぐれた素質もあったからである。君と親とに真心を捧げ尽くして仕える忠孝の美風が世界に冠たることは、今更いふまでもない。忠孝は実に我が国民性の根本をなすもの」であるという説明が掲載されていた。また「国民性十論」の芳賀矢一は、「忠君愛国」をその冒頭にあげているが、この徳性の存在証明にあたって、古今のいわゆる愛国歌を羅列して「国体百首」を編纂することが彼のおこなった仕事であった。つまり、民族（国民）性とは、ここでは、国家主義、軍国主義が国民に「期待」した徳性にほかならなかった。

(3) 民族（国民）性の科学的研究とは何か。それはなによりも、「民族」という概念が社会科学のそれであることを理解することから出発しなければならない。民族とは、「言語」「地域」「経済生活」「文化の共通性のうちにあらわれる心理状態」とう四つの特徴を共通もった人々の堅固な歴史的構成体であると定義される。

### Ⅲ 臨 床 と 教 育

オーガナイザー 佐 治 守 夫(東京大学)  
座 長 古 沢 頼 雄(日本女子大学)  
話題提供者 佐々木 正 美(秩父学園)  
内 堀 照 夫(中野区立北原小学校)  
茂 木 俊 彦(東京大学)  
村 瀬 孝 雄(国立精神衛生研究所)

このシンポジウムに於いては、論題にある臨床と教育各々の差異を規定していくのではない。われわれが子どもにかかわるという事の中で、われわれの方から視野を定めた上で子どもの生活している状況を見、そこに子どもの行動の普遍性を見出そうとし、教育（状況）、臨床（状況）という名をつけているきらいがなかったであろうかという反省を出発点にしてみたいと考える。子どもにとっては、そのいずれにおいても発達していくということ、しかも、それが現実の生活状況の中でなし遂げられていることには変りないのではないだろうか。

そこで、大人が子どもにかかわるということとはどのような意味をもちうるのか、そのとき、大人はどのような

（スターリン「マルクス主義と民族問題」参照）そしてことに、「経済生活」の共通性は、資本主義の発展がその封建的細分、割拠状態を否定したことによって獲得されたものであるから、歴史における民族という概念の登場が資本主義社会のそれと歩調をそろえたものだということになる。近代国家は、資本主義の発展と民族的統一を前提条件と民族国家としての自己形成を志向した。

ところで、「対立物の統一と闘争の法則」とよばれるものが、弁証法のもっとも基本的な法則である。資本主義社会における主要な矛盾、対立物は資本家階級と労働者階級という二つの基本的な階級間のそれだ。とすれば民族の概念が上記のように理解される以上、民族（国民）性の研究は、なによりも、この主要な対立物の提案を不可避とするもの、ということになる。

したがって、階級の問題を捨象して、ある民族、国民の一般的なパーソナリティの特徴を、統計学的な最頻数に該当するものとしてもとめようとする最近のいわゆる modal personality の理論には反対である。

（注）私はスターリン論文における「文化の共通性のうちにあらわれる心理状態」という項目には検討が必要であると考えている。

わくぐみあるいは態度によってかわり、何を自分の中に問い直していくことが必要であるのか、について子どもをとりまく様々の視点から限られた時間の中で考え合っていきたいとの前置きで以下の発表がなされた。

（古沢 頼雄）

### 発 表 要 旨

a. 佐々木 正美

一人の児童精神科医として、中枢神経系に重度の障害をもった児童の収容施設で働くかたわら、東京およびその近隣の地域社会へ、同じような障害児の医療や教育に参加するために出かける機会が多いが、そこで痛感することは、障害児の両親たちの絶望的な深い悲しみと不安と苛らだちである。そして、障害児にかかわり合っているわれわれセラピストや教育やケースワークを担当している者たちも、やがて、同じような重苦しい焦燥感に押しつぶされそうになっている。障害児の周囲にいる者が、わが国の現在の社会に対していただいている不信任は強い。不幸にして障害児をもってしまった家族や、かれ