

# 教育心理学の基本的問題について

— 心理学との関連性から —

木村忠雄

日本教育心理学会第二十二回総会（一九八〇年）で「教員養成における教育心理学の役割」についてのシンポジウムが行われた。その中で「教育心理学」が教育現場での程度役に立っているかを、教育心理学会会員である大学教員と現場教員さらに非会員である現場教員のそれぞれについて問うた調査結果が発表された。それによると左記の表のごとくであった。この表より、大学教員より現場教員の方が教育

## 大学教員の意見

	一、講義担当者(N)	二、非担当者(N)	計
大いに役立つ	一四 (二二・七)	二五 (七・七)	三九 (二〇・五)
いくらか役立つ	三三 (五二・〇)	六九 (一九・九)	一〇二 (五五・一)
役立たず	四二 (六六・九)	二六 (七・七)	六八 (三七・四)
妨げ	三 (四・七)	二 (〇・六)	五 (二・四)
考えない	三 (四・七)	一 (〇・三)	四 (二・一)
計	四二五 (一〇〇・〇)	三二六 (一〇〇・〇)	七五一 (一〇〇・〇)

## 現場教員の意見

	一、現場会員(N)	二、現場非会員(N)	計
大いに役立つ	二五 (二八・八)	九 (九・二)	三四 (二四・七)
いくらか役立つ	七六 (五七・一)	六〇 (六一・二)	一三六 (五八・九)
役立たず	三二 (二四・一)	一〇 (一〇・二)	四二 (二八・二)
妨げ	〇 (〇・〇)	〇 (〇・〇)	〇 (〇・〇)
考えない	〇 (〇・〇)	一九 (一九・四)	一九 (八・三)
計	一三三 (一〇〇・〇)	九八 (二〇〇・〇)	二三二 (一〇〇・〇)

心理学は役に立たないと考えていることがわかる。この教育心理学の不毛性が訴えられる根底には、今日の荒廃した教育現場の中で、いかに教育心理学が役に立っているのか問われているのである。換言するならば今日の教育現象の中で一番に問題になっているのは、いわゆる「落ちこぼれ」といわれる学力の問題であり、また学内暴力に代表される非行の問題である。しかしながら、これらの問題に対して、心理学は万能ではないし、また教育は教育心理学技術でもって解決されるものでもない。ここに研究者の立場と、現場教師の意識の違いが存在するのである。以下、不毛性が言われる原因となる教育心理学の基本的問題について言及してみたい。

## 心理学と教育心理学

教育心理学は心理学の一応用分野と考えられており、その目的は「教育現象を心理学的に研究し教育効果をあげること」である。また、心理学と教育心理学との間には共通した研究分野が多く、それには(1)学習、(2)幼児期、児童期、青年期の発達、(3)動機づけ、(4)情緒、(5)遺伝と環境、(6)個人差、(7)パーソナリティが挙げられる。ただこれらの研究領域は心理学の立場からは実験室的研究になり、教育心理学の立場からは教育の現場での応用研究という違いになるであろう。次に

教育心理学独自の研究領域としては、(1)各教科における教授方法および技術、(2)学校におけるいろいろな種類の学習にともなう特殊な困難(3)教師と生徒との関係、(4)心身にハンディキャップをもつ児童の問題、(5)集団的思考をする技術、(6)職業および進学の指導、(7)適応問題に関するカウンセリング、(8)人格ならびに学力におよぼす生徒編成形式の効果、(9)視聴覚教育の問題等がある。

このように教育心理学は幅広い学問領域を有しているため、単に心理学の一応用分野とは言いきれない面ももっている。

ところで、心理学は語源的には、ギリシャ語の *psyche* (こころ) と *logos* (学問) の結合したもので、「こころ」の学である。しかしながら、この「こころ」という概念がいまいであり、それをどんなものと捕えるか、またどのように考えるか、が心理学の歴史そのものでもあった。

今日では心理学は広義の「行動」の科学として一般化されているが、ここに至るまでの科学として独立して以来の心理学の主な歩みを少し振り返ってみると、心理学が科学として哲学から独立したのは一九世紀半ば過ぎである。(Wundt, W. がライプチヒ大学に実験心理学教室を開設した一八七九年と一般には言われている。)

その背景として、生理学の進歩、特に神経系統と感覚器官の研究、物理学における光や音の研究、精神医学における催眠術療法、また、Darwin, C. の進化論の発表によって人間と動物の本質的な相違が取り除かれた。そのような土壌の中で Fechner, G. T. は「刺激」と「感覚」との関係をいろいろと測定し、その業績を「精神物理学要論」に著わした。この精神物理学とは、身体と精神との関係に関する精密理論であり、精密理論であるからには、物理学と同様、経験と経験的事実の数学的結合の上に基礎づけられねばならないとした。また Helmholtz, H. von. も視覚ならびに聴覚研究に大きな貢献をした。このような状況のもとで、Wundt, W. が一八七四年に「生理学的心理学」を著わ

し、一八七九年にはライプチヒ大学に心理学実験室を開いたのである。Wundt の心理学は、(1)われわれに直接経験される意識現象を諸要素に分析し、(2)それらの諸要素の結合の仕方を見出し、(3)その結合の法則を明らかにすることであった。

そのために「内観法」が用いられた。が、そこに表わされた「こころ」はもとの意識の生き生きした面が欠落した空疎な姿があらわされるのみであった。更に心理学の対象を意識のみに限ったため、我々が日常経験する行動の中に意識しえない面がみられるが、これらの現象を解明することができない。即ち、意識現象というのは人間の活動の「部分」でしかないのである。このようなところから、Wundt の構成主義心理学に対する反対の学派がたぎつぎと現われてきた。

その一つとして Watson, J. B. の行動主義である。彼は心理学を純粹に自然科学の一部門としてみなし、客観的に観察、測定されるものを対象とし、そしてその対象を人や動物の「行動」とした。その行動は感覚的刺激に対する筋肉および腺の反応であるという一義的な関係によって行動法則を説明しようとした。

このような Watson の考え方は、現代心理学の礎となったのであるが、一面、実験科学として、客観的でなければならぬということとそれが即ち物理的であるということを認識したところに一つの誤りを犯したのである。そのため、精神的事象はすべて排除される結果になり、刺激—反応という簡単な図式で理解しようとする機械論的な心理学に落ち入ってしまったのである。

一方、Watson の行動主義が発表された同時期にドイツでは、やはり構成主義心理学に対する批判が Wertheimer, M. Köhler, W. Koffka, K. の三人によってなされ、ゲシュタルト心理学が起ってきた。このゲシュタルト心理学は構成心理学だけでなく、行動主義に対しても批判の目を向けている。この学説の特色は、心理現象の全体性を強調し、その全体性は不可分の統一性あるものとし、それを不用意に分割

あるいは分析するならば、その特色は破壊され、失なわれてしまい、全く別の内容に転化してしまうのである。このことは構成主義にみられる要素の結合関係から全体を説明しようとする仕方に反対したのであり、また行動主義にみられる末梢主義的な、すべての行動を究極的に筋肉の運動と腺の分泌としたことに強く反対したのであり、結局行動も、まとまりある統一的、全体的な反応であるとした。

ここにゲシュタルト心理学は、従来の意識心理学や行動主義と異なつた型で、「意識」と「行動」を心理学の対象に入れ、両者の全体的な性質や動的な面に研究の鋒先を向け、「こころ」の法則を見出そうとしたのである。

また、Wundtの意識心理学に対する対立的な説の一つとして、今日の心理学に大きな影響を与えたのは、Freud, G.の精神分析学である。彼によれば、われわれの精神領域のうち、意識は心の一部分の領域にすぎず意識下の領域には大部分の無意識の世界が存在するのである。そして、心の動きを決定するのは、無意識であるとした。しかしながら、Freudの説は方法論において科学的でなく、彼独特の解釈学的な面が強く、正統な心理学から排斥されたのである。それにもかかわらず、人間の心の深層にむけられた彼の研究は、その後の臨床心理学、人格心理学等に大きな影響を及ぼし、重要な位置を占めるのである。

以上、心理学の発展を簡単に辿ってきたのであるが、これは取りもなおさず、心理学の研究対象としての「こころ」の変遷でもある。

最後に現代心理学の「こころ」は、精神身体的活動の全体を対象とし、意識的活動ばかりでなく無意識的活動も含み、行動も Watsonの条件反射や反射運動のような分子的行動 (molecular behavior) を取り扱うのではなく、全体的行動 (molar behavior) を対象としている。

## 教育における実験の困難性

教育心理学が一般に不毛の科学であると指摘されることが多いのはどうしてであらうか。

その一つとして教育における実験の困難さをあげることができる。まず第一に Watsonの行動主義以後にみられる Tolman, E. C. Hull, C. L.らの新行動主義は、行動の過程を独立 (Independent)、媒介 (Intervening)、従属 (Dependent) の各三変数に分離し、それらの相互関係性から究明している。ところでこれらのうち、独立変数と従属変数は外部から観察可能なものである。それに対して、媒介変数はいわば暗箱 (black box) みたいな、独立変数と従属変数をつなぐ役目をしている観察不可能なものである。これを教育事象に当てはめた時、例えば、国語の試験のため五時間勉強 (独立変数) したが五〇点 (従属変数) しか取れなかった。この時、媒介変数としてのその人の学習への要求、動機づけ、価値意識、等の問題が大きくクローズアップされるのである。これらの媒介変数はあまりにも多数であり、また多義性をもっている。

第二番目には、動物実験の方法においては、その相違を求めため、実験群と統制群が設けられ両群に統制が加えられるが、教育においては、統制群イコール在来の方法がとられることが多いがこれは実は実験の統制群としてはあまいものである。また、教育における実験群は倫理的規程からして、従前より少くともよい効果を得るであろうことを前提にしており、また、選ばれたということが、その集団に対して、ホーンソン効果をもたらず、ことがある。そのため本来の効果はどこまで及んでいるのか見きわめがつきにくい。

第三番目には、人間を対象とした教育心理学研究において倫理的問題が大きな制約としてある。そこにはいかに立派な研究目的よりも人道的、教育的配慮が必要とされる、アメリカでは、一九七三年に「児

童研究に対する倫理基準」を設けている。その中で特に重要と思われるものを挙げると、次の通りである。

- a いかにか年少の子どもであっても、彼の権利は研究者のそれによって、取って代わられるものではない。
- b 子どもの両親や教師などには、研究についての情報を十分に提供した上で、子どもの参加についての同意を求めなければならぬ。
- 子どもとの相互作用が研究の対象になる場合には、その成人の同意も得ておかなければならない。

c 子どもに肉体的、精神的な害を及ぼすような研究操作も行ってはならない。精神的な害の規定は困難であるが、それは研究者の責任においてなされるべきである。害を及ぼす可能性がある時は、研究者は情報を得る他の手段を見出すか、さもなければその研究を中止しなければならない。

d 研究の全般的な結果は、参加者に分りやすく説明されなければならない。科学的あるいは人道的見地から、結果を報告すべきでない時は、そのことが参加者に悪影響を残さないように留意すべきである。

以上述べたように、研究に当たっては、十分に相手に対する配慮を怠ってはならないのである。そこに実験の難しさがある。

第四番目に教育実験における測定困難な問題として、適性処遇交互作用 (aptitude-treatment interaction) があげられる。これは被験者の能力(但し、この能力は知能因子の一つとして考えられている。推理能力や記憶能力や、言語能力等が考えられる)の違いによって、学習指導の方法がある種の能力をもった者にはプラスにはたらくし、他の能力をもった者にはマイナスにはたらくと考えられる問題である。

最後に、对人的実験には常についてまわる事であるが、特に教育現場における教師が実験にたずさわる場合、教師の態度、能力、技術等が実験効果に強く影響を及ぼす。即ち、交互作用を示すことである。

以上述べてきたような理由で、教育心理学の実験は、単に心理学が用いているような安易な方法でもって行われてはいないし、また実験結果についても、十分な討議が必要とされる。その他教育心理学研究の困難さは心理学研究においても共通することであるが、人間はたえず成長し発展しつつあるものであるということであり、また、人間の本質にかかわることであるが、人間は多面性を持っており、常に相手との相互作用によって行動を取るということである。

### 教育心理学の領域と課題

教育心理学の中心的領域について述べる前に、まず始めに「教育とは何であるか」という問題について一言する必要がある。人間は生まれた瞬間から、もろもろの外的環境刺激を受けて育っていくのであるが、そこで人間形成の基本となるのは乳幼児期の親子関係の有り方である。その時、親は子供が成長発達していくに従っていろいろと期待をかけたがり、欲望をもったりするが、少なくとも基本となるのは、子供が良い子になるようにまた、良い人間になるように願うのである。勿論この「良い子」と「良い人間」という意味には多種多様の意味が含まれているが、理想的人格の形成を意味していると思われる。即ち教育の目的は望ましい人格の形成を目的とすることなのである。

このような教育目的を前提にして、教育心理学の主要領域の課題を論述する。すでに述べたように教育心理学の領域は多数あげられるが、その中でも中心的領域は、(1)成長と発達、(2)学習、(3)人格と適応、(4)測定と評価の問題である。

まず第一の成長と発達の問題においては、乳幼児から、児童、青年に至るまでの成長発達の法則を理解すること。また、それらに影響する諸要因を明らかにすることが必要である。そして人格形成を教育目的とするうえで重要と考えられる情意的社会的側面の問題また、知能、

性格、気質の問題を個人差を考慮しながら究明していく必要がある。第二に、学習の問題は、長い間教育心理学の中核的な課題であった。ここでは特に学習におけるレディネス(成熟の問題でもある)の問題が論ぜられたが、Bruner, J.S.によって新しい考え方が提案されている。即ち「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって発達どの段階の子供にも効果的に教えることができる」としている。このことは教育課程を考えるうえで本質的な問題を含んでいる。

その他、児童生徒中心教育において、学習における動機づけ、要求、興味などの問題が教師指導との関連において、いかに学習効果をあげるかという問題がある。

第三に人格と適応の問題においては、今日自閉症、登校拒否症、家庭内暴力、非行が学校教育、家庭教育の問題としてあるが、これらはいずれも人格における不適応症例である。少くとも教育の目的とする望ましい人格の形成を願うなら、精神衛生の問題が十分に論ぜられ、また、今日の知的教育一辺倒も考え直さねばならないであろう。

最後に測定と評価の問題であるが、この問題はすでに述べた三つの主要領域の問題と密接に関連している。我々が教育効果を論ずる時は常に測定評価され、その資料にもとづいて反省と次の対策が立てられ、方法が論ぜられるのである。そのため、いかに正しく測定するかといふことが常に問題にされるのである。

## むすび

教育心理学の基本的問題を、心理学と教育心理学の関係と、心理学の歴史から、「ここら」とは何であるかを問うてみた。このことは人間研究を対象とする心理学が本質的にもっている研究の困難さを示すものである。人類文明が初まって約五千年、その間科学文明は急速な発展をとげ、今日その加速はますます早くなっている。それに引きか

え人間の精神の発達は少しも見られない。むしろ文明が進んだだけ、精神が荒廃した現象さえ見うけられる。このような現状において、教育の目的たる望ましい人格形成にいかほど教育心理学が役に立っているのであろうか。最後に、教育心理学研究の困難さは第一に媒介変数の多様さであり、実験研究上十分な統制が取れないということであった。今後の研究の有り方として、現場教師からの教育心理学の不毛性の指摘を少しでも少なくするためには、教育心理学者の現場での教育実践の経験を必要とすると思われる。そこに、はじめて研究者と学校教師の共通の知識と基盤が確立され、そして新しい理論の構築と展開が可能になっていくと思われる。

## 文 献

- 一、今田 恵 心理学史 岩波書店
- 二、末永 俊郎 講座「心理学」I、歴史と動向 東京大学出版会
- 三、八木 晃 心理学I 培風館
- 四、東 洋 学習指導の最適化 学習心理学ハンドブック 金子書房
- 五、東 洋 教育における実験の問題 高木貞二編 現代心理学の課題 東京大学出版会
- 六、小嶋 秀夫 児童研究の倫理的問題 児童心理学の進歩 一九七五 金子書房
- 七、岡部弥太郎 教育と心理学 心理学講座第5巻 中山書店

— 昭和五十六年二月十七日 原稿受理 —  
(きむらただお 大阪産業大学教養部)