

## 教育心理學の類型

佐藤 幸治

戦後の新しい事情の下に教育科學化の傾向が有力となると共に、教育心理學も新たなる光の中に登場することとなつた。この教育心理學の重視はしかし單に外面的な事情によるものでなく、教育作用の本來の權造よりしても、又特に我國の教育の最近十年間の觀念的傾向に對する批判よりしても必然的なものであると云はねばならない。しかし我國においても教育科學化の運動は幾度か展開せられてゐるので、新しい教育心理學が以前のもので對照していかなる特色をもつものであるかを概観することも、之を誤りなく進める上に極めて必要であると考へられる。よつて茲には我國教育心理學の背景となりその刺戟となつてきた歐米教育心理學の進展を跡づけ、その主なる類型について考察し、我國の教育心理學の立場を位置づけると共にその課題を明らかにしたいと思ふ。

### 一、教育心理學の類型

ゲーツはその新しい『教育心理學』(Gates)の冒頭に、この二十年の間に教育心理學は急速な發達を示してゐることに注意を促し、之と彼自身の二十年前の著作『教育の學生のための心理學』(Gates)とを比較して兩者の特色を明らかにしてゐる。しかしこの二つの間にもいくつかの特色ある教育心理學の類型をあげることができるから、次に四つの主なる類型について、教育心理學の發展の方向を辿ることとする。

#### 第一類型 教育者のための心理學

この種の教育心理學は一般心理學の原理の教育への應用、或は一般心理學の事實の中から教育者に有用なもの抽

出にすぎぬものである。ゲーツの著書は次の言葉はこの種の教育心理学の特色を極めてよく示してゐる。

「教育の學生のための心理学においては一般心理学を構成する法則や原理が無用される。心理学の各種の分野において蒐集された無数の特殊事實の中で多くの事實はたとへそれは教師、辯護士、廣告者、商人、音楽家その他の人々にとって有用なものであつても教育の學生にとつては比較的重要でない。次の諸章には教育に最も重要な關係をもつと思はれる心理学の諸原理や多くの特殊事實（及び他の科學から借りた多くのもの）が含まれてゐる」(10, p. 1)

即ちこの種の教育心理学は獨自の問題をも領域をも有せず、茲に特に強調される點は實驗心理学として發展するに至つた一般心理学の科學的方法によつて蒐集された事實である點であつた。これは初期の教育心理学に見られる一般の特色であつて、ボールドウィン(1, 1892)やパイル(25, 1911)、シントヘースナー(32, 1930IX)やリップマン(17, 1928 II)などにもその例を見ることが出来る。これらのものはその内容の順序なども一般心理學的である。この類型は次第に次の類型に移行するが、最近にもコンクリン及びフリーマンの『教育の學生のための入門心理学』(6, 1930)の如きものがある。しかしこれは狹義の教育心理学とは分化した、教育の學生のために書かれた一般心理学の入門書に外ならない。

## 第二類型 教育事象の一面、特に個人的な過程を中心とするもの

實驗心理学の發達と共に教育事象の一面をとつて實驗的に研究せんとするものであつて、中にも學習過程の研究が中心となり、立場としては當時の要素心理學的立場を反映してゐるものである。モイマン(19, 1907, 1911-15 II; 20, 1914)、ソーンダイク(33, 1913-14; 34, 1914)などの研究がその代表的なものである。モイマンの實驗教育學はソーンダイクの實驗心理学の基礎の上に教育の經驗的基礎の餘的研究を企圖するものであるから教育心理学に止まるものではなかつたが、狹義の實驗教育學の研究範圍として挙げられてゐるものは兒童心身の發達の研究、個性及び素質の研究、精神作業（學校作業の技術及び經濟、精神衛生を含む）の研究、各科教授法、教授效果、教師の行動の研究等であつて

略々教育心理學の領域を蔽ふものである。ソーンダイクの教育心理學は人間の原本的性質、學習の心理、個人差とその原因の三部よりなるが、特に學習の心理がその中心をなすものである。ホイマン、實驗教育學がヴェント的な要素心理學的立場を脱し得ず、教育を指導するためにはあまりにも抽象的であつたと同じやうに、ソーンダイクの教育心理學も、彼が元來動物心理學畑の人であつたため、人間の原本的性質においても本能論が中心をなすと共に、學習心理においても動物學習がその出發點となり、機械的な見方が支配してゐることも争へない。又ホイマンもソーンダイクも未だ教育心理學の體系を確立することなく、事實や學說の羅列に終つた感なしとしない。しかしこの類型的教育心理學はアメリカにおいては比較的多く、スタークの『教育心理學』(30, 1919)の如きも人間の自然的賦性、及び學習心理(一般及び各科學習)よりなり、スタンフォード(39, 1929 II)、等も之に近いものである。トゥムリルツは之をアメリカ的教育心理學概論のあきあきする一様性と評してゐる。

教育心理學の問題としては學習の問題のほか、メンタル・テスト、或は教育測定の問題があるが、これは一九一四—一八年の第一次世界大戰前後に最高調に達したものであつて、『Psychological Index』についての統計(11)などを見ても一九二五年頃には既に著しい減少を示してゐる。しかしこれはテストに關する特殊研究が少くなかつたのであつて、その後の教育心理學には教育測定は重要な部分を占めるに至つた。精神發達、學習及び作業、個性、之と關連してテスト及び測定がこの種の教育心理學の中心問題であつて、現代のアメリカ教育心理學の多くのものもこの線に沿ふてゐるのである。しかしその間、單なる兒童心理學、青年心理學、學習心理學、個性心理學等と區別された教育心理學がいかなるものであるべきかについての反省が進められてきたことも否定できない。此の第三類型の教育現象における個人的な過程を重視したものと特色ある對立をなすものがドイツに發展した第三類型である。

### 第三類型 教育事象の社會的文化的側面に重點をおくもの

前のものが被教育者の發達過程、特に學習や個性を中心問題としたのに對し、教育事象の全體に着眼し、特に教育

者と被教育者との關係、並びにその文化的基盤に着眼したものが第三類型である。この傾向はトゥムリルツなどはヘルバルトの弟子シネトリエンベル(32, 1909II)が陶冶性をその論議の中心においたとき既に認められると云つてゐるが、特に明白にこの態度が主張せられたものはデーリング(7, 1929)、更にトゥムリルツ(36, 1930)においてである。デーリングは児童、教師、學級、陶冶財の四領域を教育心理學の領域としてあげてゐる。彼は一面的な自然科学的心理學も、一面的な精神科學的心理學も全體としての教育心理學を興へ得ないとしてウイリアム・シネテルンの人格學的立場に立つのであるが、彼には前述の各領域についての特殊研究もあり、彼の著書は相當包括的なものとなつてゐる。生徒の觀察、評價の方法や教授法等は教師の心理の中に含まれてゐるが、その著書の大部を占めるものは學童の心理であり、全體としての児童の人格、児童の人格の素質、心的現象、心的作用に分たれて居り、後の二者は心的發達に關するものである。デーリングが教育事象における四つの要素(Gitel)を摘出したのに對し、トゥムリルツはその間の關係そのものの解明に教育心理學の主要課題を見んとする。従つてその内容の如きも第一部、個別的關係には人格の本質、成人、児童、成人の世界、教育作用の本質、両親と子供、教育作用の促進的並びに禁止的條件等を、第二部、社會的關係には教師と生徒との心的關係、生徒同志の關係、生徒評價の方法、學校日常の心理(學習過程、疲勞、成績査定法等を含む)、學科の心理等を、第三部、超個人的關係には地方の特色、國民と民族、文化と文明、政治と國家、宗教と教會等より運命的拘束(Schicksalsgebundenheit)にまで進んでゐるのである。彼の立場よりしても當然のことであるが、第二部が著書の大部分を占め、特に生徒評價の方法、及び學校日常の心理が重きをなしてゐる。グルンブルト(12, 1925II)などの教育心理學は之に比し「生徒及び教師の差異心理學を主とする人間の成熟までの科學、藝術、道德及び宗教の發達心理學」を主とするだけ、この類型に屬するとしても、一面的であることを免れない。

トゥムリルツの教育心理學の如き立場はドイツにおけるナチス支配の強化と共に、その極限としてクローの教育心

理學(19, 1940)の如きを生んだと見ることが出来る。即ち彼によればドイツの科學的心理學も教育心理學も元來國民的性格をもつたものであり、ドイツ心理學の本質には人間をその生成とその特殊の形成の顧慮の下に中心的に全體的に把えんとする努力があり、この全體主義的な見方は體驗の全體性から性格學や類型學や民族學によつて研究される人格の構造の全體性に進み、更に體質學や發達論や遺傳論によつて刺戟され、全人格をあらゆる層から研究せんとするに至り、構造心理學より人間學に到達した。これが人間を全體として見るだけでなく、更に民族的基礎をもつた國民性を中心とするに至つたのがドイツの人間學の現狀であると云ふのである。之に伴つてドイツ教育心理學は青年研究に重點を指向し、智能検査その他の測定などにはむしろ懐疑的な態度をとり、又單なる教授法の研究などよりも人格存在の全體的な形成に進まんとするものである。ヒツシェの『心理學的教育學』(19, 1939)の如きもクロートと同じくナチス統治下のドイツ心理學の性格を明白に示すものであつて、心理學の唯一の目的は國民の要求に應ずるにあり、他の諸科學と同様、心理學も國際的ではあり得ないと主張してゐる。

第二類型の教育心理學は動もすれば機械的な人間の見方に流れる危險があるが、第三類型のものは人間の歴史的社會的存在としての具體性を重んずる一面、嚴密な實證的研究を輕視することとなり易いのであつて、その運命はドイツ教育心理學の歸結に明白に見るところである。

#### 第四類型 廣い關聯をもちつゝ特殊化された教育心理學

第二類型の教育心理學は動もすればその被教育者個人に關する特殊の研究を羅列した感なしとしたかつたが、第三類型のものはある程度まで教育心理學の中心問題について考察を進めてゐる。しかしその重點があまりにも社會的なものに、更に國家的民族的なものに偏向して行つたことは否定できない。之に對し現代アメリカ教育心理學の動向は個人の要求と社會の要求との調整の指導を中心としてゐると見ることが出来る。これはマーセルの『教育心理學』(19, 1939)などにも明白に認めることができる。この兩者の要求の何れが重視されるかは當時の教育思潮によるのである。

が(23, 1946)、現代のコミュニティー・スクールにおいては社會の要求に幾分重みがかけられてゐる。又ドイツの教育心理學においては社會と個人の關係といふとき體験的なものが主となり易いが、アメリカの教育心理學においては適應や學習の指導の如き行動的なものを中心となり易い。アメリカの現代教育心理學の中には第二類型の如き基本的潮流のほか、社會學の影響があり、操作主義やゲシュタルト心理學、レヴィンの心理學などの影響をも受けて、相當方法的反省をも重ねて、その独自の立場が確立され、相當廣い關聯をもちつゝ、特殊な研究が進められてゐるのである。

ゲーツは初期の教育心理學に對し今日の教育心理學の特徴として次の如きものを擧げてゐる(20, 24)。第一は一般原理の應用に對する批判的態度である。事實、一般心理學の多數の原理が教育に應用を試みられるとしても、その中には適用し得ないものも多いのであつて、この應用自體が檢證を必要とする。アメリカの現代教育心理學においてはこのような實驗的檢證も廣汎に進められてゐる。第二に教育心理學としての特殊の領域をもつに至つたことである。即ち一般心理學が深く立入らない教育問題の研究のプログラムを立ててきたが、かゝる領域としては學習指導、特に新しい型の活動のプログラムやプロジェクトの指導、教育困難の診斷と治療、教育結果の新しい形式の評價、託兒所、成人教育、及び教育指導における實施方法の改善等があげられる。即ち教育の現場から問題が提起され實驗的な研究が進められてゐるのである。

第三に實際的な見地の重視である。教育心理學者の目的は教育活動を最も效果的たらしめるにあるのであつて、一般心理學の原理の應用を試みるにしても、教育の特殊の問題を研究するにしても、ある問題に對する實際的な解決を發見し又は證明せんとするのである。これらの特徴を通觀するならば現代の教育心理學は一般心理學のみならず、通常の發達心理學、學習心理學、個性心理學等とも區別されて獨自の見地をもち、特殊の研究態度を示すに至つたことが知られるであらう。例へば精神發達にしてもその一般の傾向よりも、それがいかなる條件の下にいかなる變異を示

すか、特に教育的な影響によつていかに變化するか等が、個性の問題にしても學校においていかに生徒の個性を把握し、いかに之を指導すべきかが中心問題となるのである。

ゲーツはその『教育心理學』の内容として、心身の發達、學習、智能その他の能力、學習の進歩の評價、人格の適應と發達、生徒及び教師の精神衛生をあげ、スキナー(St., 1912, II)は教育心理學を「教育狀況への反應としての人間の體験行動を取扱ふもの」と定義しつゝ、内容としては成長、學習、個人差及び測定、人格の適應及び精神衛生、並びに指導(Guidance)の五部を分つてゐる。近時のアメリカの教育心理學の大部はブズウェル(B., 1939)、ピントナー(P., 1938)等も略々かくの如き構成をもつが、見方によつては最近の教育心理學の中心は「指導」即ち學習の指導、適應の指導等にあると云つてもよいのである。右の教育心理學概説とも云ふべきものに對し教育心理學の特殊の問題を極めて具體的に取扱つたものとしてバートンの『學習活動の指導』(B., 1934)をあげることができる。これは「學習の原理に基く教育の原理の要約」と副題されてゐるが、從來の教授法の心理學的再建とも見るべきものであつた、學習の原理を廣く概観した後、新しく unit 式の組織で、從來の assignment-recitation 式の方式につき、その手續きを詳述し、練習の指導、學習結果の測定評價、採點報告等から生徒の認識、學習經驗及び材料の源泉としての地域社會、學級經營等まで互つて多くの資料につき論述を進めてゐるのである。正に一般的な學習指導法の集大成とも云ふべきものである。新しい單元式の進め方と從來の割當式の進め方との長短を對照しつゝ、改善された割當式の方式をも併用せんとする點など、又最近のアメリカ教育心理學の行き方を示すものである。この傾向は一時のテスト高能の態度に對し、さほゆる「逸話記録」(anecdotal record)や自敘傳の如き從來は非科學的として斥けられてゐた資料なども利用して、生徒の個性をあらゆる面から評價しようとする最近の傾向や、學習效果の評價において客觀的なテスト式の考査と共に改善された論文體の考査を用ゐんとする態度なども方向を等しくするものである。即ち第二類型の教育心理學が科學的ならんとする餘り、各方面に數量化を進める反面、抽象的一面的に流れ具體的な

教育の實踐から遊離するに至つた弊に對する反省が深められ、科學的であると共に具體的實際的であらうとする努力がなされるやうになつたのである。

第三類型が歴史的社會的な教育の場を重視した態度は最近のアメリカ教育心理學にも認めることができる。この傾向は一方、教育社會學として發展しつつあると共に、他方、心理學における場の理論の展開と關聯して一般的な行動及び發達の見方においても、又特殊的な實驗的研究としても注目すべきものを生じてゐる。人間行動の推進力として環境に對し著しく獨立的であると考へられた「本能」の概念に對し、最近は環境とも相關的であり、特殊の動物的色彩の如きを持たない「要求」(need)の概念が一般に使用せられるやうになり、智能などの見方においても環境による變化の面が重視されるやうになつたのもその現はれであり、實驗的研究としてはレヴィーン一派の民主主義的雰圍氣と強權主義的雰圍氣の兒童の行動に對する影響の研究 (R. S. Lova) の如き、特に教育心理學的研究と自稱するものではないが、事實においては優れた教育心理學的意義を有するものと云はねばならぬ。一般心理的研究としてもドイツ的な理論とアメリカ的な嚴密な實驗との綜合として最近の研究の代表的なものに屬する。ブルーナーとオールポットはアメリカ心理學の五十年を回顧して、最近は科學のための心理學と、社會のための心理學との二つの潮流が顯著になつてきたと論じてゐるが (S. Lova)、アメリカの教育心理學においてもこの二つの要求が交叉し、その間を動いてゐると見ることができよう。

## 二、我國教育心理學の課題

我國の教育心理學は大正末期より特に昭和の最初十年にかけて著しい進展を示した。これは教育心理學に止まらず、心理學一般も同様であつて心理學の定期刊物も昭和十年頃には約十種に上り、中には世界の學會に對しても耻しからの研究も現れるに至つた。教育心理學關係では雜誌『教育心理研究』のほか、『兒童研究所紀要』などがあり、昭和六年より八年にかけて刊行された岩波講座『教育科學』二十卷は當時の盛況を反映したものに外ならない。これ



が昭和十二年の中國事變以來、漸次停滯し、遂には教育における科學的な傾向は抑壓され、觀念的傾向が徒らに支配するに至つたのであつた。これは前述の第三類型としてあげたナチス・ドイツの教育心理學にも認められた傾向であるが、元來の心理學的基礎の淺い我國においてはこの反動は特に甚しく、單なる停滯に止らず、著しい逆行を示すに至つた。

かくの如き社會情勢の變化による影響のほか、昭和初頭の教育心理學は今日より省るならばそれ自身の中にも相當の問題を含んでゐた。これはアメリカにおいてもメンタル・テストの最盛期が第一次大戰時であつたことと關係するが、多くテストを中心としたものであり、テストや個性調査も、テストのためのテスト、調査のための調査に陥つた弊のあつたことも否定はできない。即ち教育の科學化が強調されるあまり具體性と實用性が第二義的なものとなつたのである。これは前述の如くアメリカの教育心理學の發展にも認められた段階であつて、之に對し現在においてはアメリカにおいてもテストに對し評價(Evaluation)が、數量化に對し質的なものの顧慮が強調されるに至つてゐる。即ち兒童、青年の人格の全體性が注意され、特に教育的見地が重視されてきてゐるのであつて、ある意味では著しく常識的な立場に近づいてきたのである。

茲に我國の教育心理學再興に當つての問題がある。アメリカの教育心理學は個人性を重んじ、その科學的測定を進めた極限において全體性、評價等の重視に轉じたのであるが、我國においては一旦ある程度まで進んだ教育科學化が逆行したため、このまゝアメリカの最近の傾向に學ばんとするならば科學化の面が動もすれば看却される危険なしとせぬのである。これはアメリカの教育思潮が一九四〇年頃より生活中心のコミュニティー・スクールに移つてきた點にのみ着眼して、それが一九二〇—三〇年頃の兒童中心の進歩主義學校の發展を経過し、之に對する反省を含むものであることを忘れ易いと同様である。我國においては全體性、社會性といふものが分化した嚴密な規定や、個人性の確立を経ないそれ以前のものとなり易いと同じやうに、教育心理學においても先づ科學化の面を強調しなければ

ならぬのである。これはゲーツのあげた現代の教育心理學の三つの特徴についても反省されなければならない。我國においては教育心理學の特殊化、實際的見地の重視と共に、一般心理學との交流、理論的見地の重視等にも一段の留意が必要なのである。

我國における教育心理學の再建においてはアメリカにおける教育心理學の動向に學ぶと共に、右の成き我國の特殊事情に鑑み、アメリカの現在の傾向を表面的に模倣することなく、科學的な心理學的基礎を深め確立せねばならぬのである。

(完)

アメリカ教育心理學の具體的な發展については『教育評價における量と質』(『心理』に發表)において、具體的な資料に即して論議の予定である。

#### 文獻

1. Baldwin, J. Psychology applied to the art of teaching. 1892.
2. Bruner, J. S. and Allport, G. W. Fifty years of change in American psychology. Psychol. Bull., 1940, 37, 757-776.
3. Burton, W. H. Guidance of learning activities. 1944.
4. Busmann, A. Pädagogische Psychologie in Umrissen. 1932.
5. Buswell, G. T. Visual outline of educational psychology. 1939.
6. Conklin, E. S. and Freeman, F. S. Introductory psychology for students of education. 1939.
7. Döring, W. C. Pädagogische Psychologie. 1929.
8. Gates, A. I. Psychology for students of education. 1922.
9. Gates, A. I. The future of educational psychology. J. consult. psychol., 1937, 1, 6-8.
10. Gates, A. I. et al. Educational psychology. 1942.
11. Goodenough, F. L. Trends in modern psychology. Psychol. Bull., 1934, 31, 81-97.

12. Grünwald, G. Pädagogische Psychologie. 2. Aufl. 1945.
13. Hirsche, W. Psychologische Pädagogik. Z. pädag. Psychol., 1939, 40, 161-182.
14. Hollingworth, H. L. Educational psychology. 1933.
15. Judd, C. H. Educational psychology. 1939.
16. Kroh, O. Vom Auftrag deutscher Erziehungspsychologie. Z. pädag. Psychol., 1940, 41, 1-8.
17. Lipmann, O. Psychologie für Lehrer. 2. Aufl. 1928.
18. Lippitt, R. An experimental study of the effect of democratic and authoritarian group atmospheres. In studies in topological and vector psychology. I. 1940.
19. Neumann, E. Vorlesungen zur Einführung in die experimentellen Pädagogik. 2. Bde, 1907. 2. Aufl. 3. Bde, 1911-15.
20. Neumann, E. Abriss der experimentellen Pädagogik. 1914.
21. Morgan, L. Psychology for teachers. 1911.
22. Mursell, J. L. Educational psychology. 1939.
23. Olsen, E. G. School and community. 1946.
24. Pinter, R. et al. An outline of educational psychology. 1938.
25. Pyle, W. H. Outlines of educational psychology. 1911.
26. Skinner, C. E. (ed.) Educational psychology. 2. ed. 1945.
27. Smith, E. K. and Tyler, R. W. Appraising and recording student progress. 1942.
28. Spranger, E. Lebensformen. 1923.
29. Stanford, P. Educational psychology. 2. ed. 1929.
30. Starch, D. Educational psychology. 1919.

31. Stössner, A. Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. 9. Aufl. 1930.
32. Strümpell, L. Psychologische Pädagogik. 2. Aufl. 1909.
33. Thorndike, E. L. Educational psychology. 3. vols., 1913-14.
34. Thorndike, E. L. Educational psychology. Brief courses. 1914.
35. Traxler, A. E. Techniques of guidance. 1948.
36. Tumlitz, O. Pädagogische Psychologie. 1930.
37. Woodruff, A. D. The psychology of teaching. 2. ed. 1948.
38. 岩波講座, 教育科学, 1931-33.