

教育心理学の定義

— 科学論的考察 —

教育心理学研究室 木村俊夫

まえがき

副題の科学論的考察とは科学哲学的考察のことである。科学哲学とは「科学の哲学」ないし「科学の哲学的考察」を意味する。こういう科学哲学を下村寅太郎は、①認識論的、②社会科学的③精神史的、の3種に分類しているが、本稿の立場は①である。大森荘蔵によれば、現代の科学哲学の問題点は科学的世界像の検討にあるが、依然として「科学の発展のために科学哲学的方法が要求されている」ことは事実である。本稿もまた教育心理学の前進のためにその定義の科学論的考察を試みようとするものである。

1 定義の科学論的考察

1.1 定義

1.1.1 定義の定義

定義とは「概念の意義を決定すること」である。定義の仕方に名義的と実質的がある。上掲の定義は名義的である。田辺元によれば定義とは「一つ概念を他の概念と区別する如くに其内包中の徴表を選出して其概念を規定すること」である。これが実質的定義である。

学問の世界では定義は実質的でなければならない。「定義の虚偽」を冒してはならない。そのためには、定義は量的にはその示す意義が概念に対して過不足があってはならず質的には事物そのものの本質を捕捉していなければならない。

1.1.2 定義の暫定性と発展性

学問の世界における定義は、とくに「概念の主要属性を表わす徴表にのみ由る」のでなければならない。しかるに、いかなる属性が主要属性であるかということは研究してはじめて認識される。学問の初めに設けた定義が真の定義であることは期待できない。定義は研究の進展に従って改変される運命にある。これが定義の暫定性である。

しかし、定義は真の定義であることを理想として設定されなければならない。未来の真

の定義への転進を阻むごときのものであってはならない。理想の定義への可能性を包んだものでなければならない。これが定義の発展性である。

1・1・3 方法手続きとしての定義

定義の問題が科学論において重視されるのは、定義が方法的な探求の手続きの第1階程であることに基く。^{(5.17), (67.218), (79.9)}自然科学に例をとろう。観察(資料蒐集)に続く考察(資料整理)の最初の階程は分類・記述である。分類とはそれぞれの対象をその属性の類似性に従ってひとつの類概念のもとに纏めることであり、記述とはそれぞれの類が有する特徴を分析し類概念を主語とする命題の述語として言表することである。このとき、類概念に対して過不足のない記述が定義だったのである。

1・1・4 定義の効用

Wheeler は学問における定義の目的としてつぎのようなことを述べている。^(79.9)①知識を総括することを助ける。②知識の整理に用いねばならぬ概念を明確化する。③思考を簡易にする。④同じ学問用語を使う人々の間に自分の考えを明白にし同意と共通理解を容易にする。⑤新事実の発見を助ける。

⑥は定義の生産性を指摘したものである。なお彼はこの記述の最後の部分で「この新事実の発見が定義の変更を余儀なくさせる」と述べているが、これは定義の暫定性に言及したものである。また「従来の定義を過信すると新事実の発見を阻害し、事実の曲解を招来する」と警告している。定義の暫定性と発展性を想うべきである。以上の5項目は学問における定義の目的というよりはむしろ効用を示したものであろう。

1・2 学問の定義

1・2・1 学問の定義

学問をある哲学辞典は「体系化された一切の知識」と定義している。これに対して和辻哲郎は「体系化された知識を意味するのみでなく、同時に方法的な探求を意味する。即ち『認識せられたこと』^(78.380)であるのみならず、また『認識する働き』である」と述べている。研究者には、学問を「認識せられたこと」すなわち結果としてよりは、「認識する働き」すなわち作業過程として心得ているほうが重要である。

1・2・2 学問の定義に基づく学問過程の基本図式

和辻の学問の定義に基き学問過程を図式的に表現すると、いちおう図1のごとくであろう。学問過程の本質は認識過程である。学問という言葉が対応する science, Wissenschaft の古義は「知識」であるが原義は「知る」であった。「知る」すなわち認識することとはあることが「わかる」ことであり、認識判断は「分別」である。この分別によ

て明らかにされるものが、「ことわり（事理・理法・法則）」である。したがって認識の対象は「こと」である、と言える。

しかるに、認識の対象は「こと」ばかりではない。「もの知り」・「ものわかり」等に見られるごとく「もの」も認識の対象である。しからば、「こと」と「もの」とは同義であろうか。

「もの」はモノグ（武具）、モノフ（武夫）、モノベ（物部）、モノケ（物の怪）、等のモノと同義である。「……がある」によって規定される「そこにあるもの」で、有概念に属する。これに対して、「こと」はコトガラ（事柄）、デキゴト（出来事）、コトサラ（事更）、等のコトと同義である。「……である」によって規定される「ものの在りかた」で、関係概念に属する。

かくして、図のAは「もの」、Bは「こと」でなければならない。とすれば、 \overline{BC} は「こと」（命題）の体系化の過程、 \overline{AB} は「もの」の「こと化」すなわち命題化の過程でなければならない。しかし、命題化と体系化の両過程は実際には図式のように点Bにより截然と区分できるものではない。両者は相即貫入、啐啄同時に進行する認識過程の両側面と考えるべきであろう。この考えかたに従って図1を補正すれば図2のごとくであろう。

1・2・3 学問過程における方法の意義

和辻の定義は探求だけが方法的であるかのごとき印象を与える。しかし、体系化もまた方法的でなければならぬことは言うまでもない。方法 method, Methode の語源は, meta (従って) —hodos (道) である。方法的とは「道に従って」ということである。しからば道とはなんであるか。

道の本質は、高坂正顕によれば道路 (Weg … zu 的性格) , 手段 (um … zu 的性格) , 目的 (an sich 的性格) の3個の次元において把握される。宣長が言う「物にゆく道」とは "Weg…zu" 的の道であり、西田幾多郎が言う「物にゆく道」とは "an sich" 的の道である。

学問における方法には第1義的方法と第2義的方法がある。第1義的方法とは、思惟の内的統一的な自発自展による必然的発展の成果としての体系を完成させる方法である。第2義的方法とは、第1義的方法の進行過程における必要によって創始され駆使される局部的の観察あるいは考察用の断片的の技法である。いずれも "um…zu" 的の meta—hodos で

図1 学問過程の図式(I)

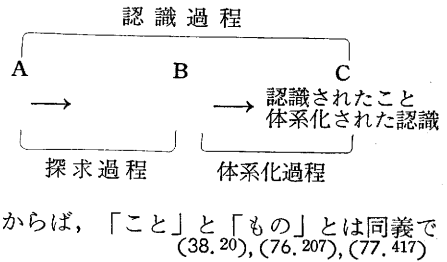
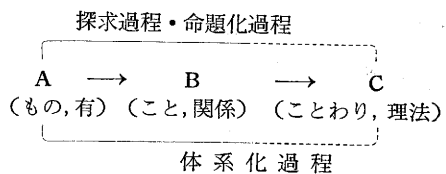


図2 学問過程の図式(II)



ある。

西田の言う道は「何処までも物の真実に行く」道であり、第1義的方法の源泉である。
(48.2)
 「何処までも自己の私を去って物そのものとなって考へ、物そのものとなって行ふ。何処
 までも真実を求め、真実に従ふ、そこに科学があり、道徳がある」と言われるとき an
(26.389)
 sich的の道のなかから第1義的方法が形成されるのである。「致知在格物」とはまことに
(64.38)
 このことであろう。

1・3 当該学問の定義

1・3・1 当該学問の定義の役割

学問における定義の目的として Wheeler が示した5項目は、当該学問の定義の役割を示すものとして首肯できる。しかし、当該学問の定義の役割はこの5項目に尽きない。

今田恵は学問を旅に喩えて必要性の面からつぎのように述べている。
(18.1)

入門者にとっては、初めに所与の定義によって大体の見通しをつけておくこと、すなわち予め如何なる問題を如何に取扱うかを知っておくことは、旅行者が未知の世界に旅立つ前に自分の旅行の目的や行きや日程を定めることと同じように必要なことである。また研究者にとっては、定義の再構成を通じて自分の研究する学問について一定の見解を持つことは、旅行した後において、旅行中に見聞した千姿万態の経験を取りまとめて、その土地の概念を形成し、つぎの旅行に備えることと同様に必要なことである。

勉学過程や研究過程における定義の役割を言い得て妙である。

研究者における当該学問の定義は、以上のほか、研究過程において「樹を見て森を見ず」の短見に陥ったり「木に縁りて魚を求む」の錯誤を冒したりするのを防止するという役割を果たす場合がある。かくして、定義には学問過程における指南車という役割もあると言える。

1・3・2 当該学問の定義の要件

(1) 学問一般の定義から考えられる要件

学問の定義によれば当該学問の定義に必須の要件は、まず対象(もの、こと)と方法(命題化、体系化)と、方法に関連して浮び上がってくる目的の三つであった。

ところで、「もの」の命題化の道はいくつもありもある。心を、実体として命題化する道、現象として命題化する道、後者はさらに物質過程と見る道、心理過程として見る道、というごとくである。このような差異を増田惟茂は、学的立場(規範科学と説明科学)の差異、
(38.4)
 考察文脈(対象の物質面と精神面)の差異、観点(図をいかなる背景を地として眺めるか)の差異の3種に区分している。

Becher は、対象の区別の仕方に、事物そのものに基づく事物的対象の区別と、見方に基づく方面的対象の区別がある、としている。この区分に従えば、いかなる立場、文脈、観点をとるかの問題は方面的対象の選択の問題である。

目的は、「意志によってその実現が欲求され、行為の目標として行為を規定し方向づけるもの」と定義され、「故に目的は行為に先立って表象され思惟されることを要する」と補足されている。目的と手段とは相関概念であって、ここに目的系列と手段系列から成るひとつの体系が考えられる。

(2) 学問分類の基準から考えられる要件

当該学問の定義の要件は、学問分類の基準においても見出すことができる。既存の優れた科学分類表としては田辺の表と佐藤慶二の表がある。田辺の分類は、一方において Wundt の対象による分類と方法による分類との混淆を方法による分類に統一し、他方において Winderband に始まり Rickert により徹底された自然科学と文化科学の認識過程における事実の選択形式（普遍的事実と個性的事実、表中のⅡ）とそれらの見方（価値的見方と没価値的見方、表中のⅢ）とによる分類の仕方を摂取したものである。佐藤の分類は、田辺が Wundt から継承した自然科学における組織論的・発生論的・現象論的の分類を除去し、価値関係的の文化科学を文化科学と歴史科学とに分類したものである。

しかし、いずれも工学・農学・医学等のごとき現代文明を支えている技術科学が顧慮されていない。そこで、両氏の表を補修した筆者の表を表1に掲げよう。

表 1 科学分類表

	I	III	IV	V	II
科学	{ 先験的 { 経験的	{ 価値無関係的 { 価値関係的	形式科学	論理学, 数学	{ 法則定立的 { 法則定立兼 個性記述的 個性記述的
自然科学			物理学, 生物学		
技術科学			工学, 農学, 医学		
文化科学			言語学, 宗教学		
			歴史科学	歴史学, 文化類型学	

Ⅰは知識の源泉、Ⅱは認識する働きの目標、Ⅲは対象としての事象から価値を排除するか否か、に着眼した分類基準である。Ⅰは事象の観察を必要とするか否かを規定し、ⅡとⅢは観察・考察の方法や技法を規定する。VはⅣに属する諸科学の例である。

(3) 教育心理学の定義に見られる要件

学術書の初章においてなされる当該学問の性質規定のためにしばしば選択される要件は、対象、方法、目的、課題、意義、立場、性格、等々である。そして、これらのうちのどれどれをとるかもまちまちである。だからこそ Coladarci は、教育心理学の定義要件を役割、機能、内容の3点に決定しようと提案した(58年)のであろう。

試みに、手もとにある戦後の日本で出版された心理学辞典と教育心理学書に見える教育

心理学の17種の定義(2・1・1参照)を分析すると表2のごとくである。

定義に織込まれた要件の頻数をB欄で眺めると、最も頻数の大きいものはIとIVで、II

表2 教育心理学の定義に見られる要件

要件定義	I 目的概念			II 対象概念		III 方法概念		IV 性格概念		
	① 目的 (自己目的)	② 課題 (社会目的)	③ 役割 (…に提供す内容)	④ 対象	⑤ 対象の見方	⑥ 方法	⑦ 学問的基礎	⑧ 本体	⑨ 地位	
1				生長, 発達	科学的・心理学的に				独立的・統一的学科	
2				教育事象	心理学的に		生長・発達・学習を中心に		一分科	
3		教育実践の改善, 効率化				(科学的に)		(知識体系)		
4		教育に						心理学	応用する	
5		教育の有効な遂行						心理学	応用	
6	教育の理解	教育の効率化		教育				心理学		
7	心理学的事実, 法則の解明	教育の効率化	心理学的知見	教育過程	心理学的の			心理学	特殊	
8		教育目標の達成						心理技術学		
9		人間形成						心理学		
10		人間教育						心理学		
11	教育現象の解明	教育実践に貢献		教育現象	心理学的に			心理学	一分科, 応用	
12	教育現象に含まれる行動の法則の解明	教育実践上の問題の解決, 教育の効率化	心理学的知見, 資料	教育現象に含まれる行動	心理学的見地から	心理学の研究方法を用いて		心理技術学	特殊	
13				教育の事実	心理学的側面から			(経験科学)		
14	教育活動の理解	教育の合理化		教育活動	心理学的に			(学問)		
15		教育実践上の課題の解決								
16		教育の効率化	心理学的知見, 技術	教育という仕事	心理学の立場から					
17							心理学	教育学		
計 (定義頻数)	A	5	13	3	9	8	2	2	10(3)	7
	B	13			9		4		12(3)	
	C	対象 ②・④ 16			方法 10		12(3)			
	D	対象 ②・④ 16			方法 16(1)					

がこれに次ぎ、最も小さいのがⅢである。こういう頻数の不均衡はどう解釈すべきであろうか。

A欄で、対象の9に対する課題の13は、課題記述にして対象記述を兼ねるものがあることを意味する。そこで、C欄のごとく②と④を混みにして対象を16とする。つぎに、対象の見方はしばしば方法概念とされるので⑤と⑥と⑦を混みにすると10となる。かくして、C欄では 対象：方法：性格の比が 16：10：12 となり、この不均衡がまた問題となる。

そこで、D欄にC欄の対象の16を移し、⑧の多くの本体記述が方法記述を兼ねていると想定して、⑧を⑤～⑦と混みにするとD欄のごとく方法は16となる。かくして、対象：方法の比は完全な均衡が見られる。

しかし、以上のごとき手続きを経てようやく均衡が見られるということは、定義のほうに問題があることを意味する。すなわち、課題記述が対象記述を兼ねたり、本体記述が方法記述を兼ねたりするところに、記述の不用意や諸概念の曖昧さが見られる。

かくして、定義の定型やその要件を表から見出すことは極めて困難である。D欄によれば定義の中核的要件は対象と方法であるが、A欄によれば課題である。

1・3・3 当該学問の定義の中核的要件

前段においてほぼ明らかになったことは、不可欠要件は課題、対象、方法の3種であり、課題は対象に対して主導的な地位を持っているらしい、ということである。本項では表2のⅠ～Ⅳについて理論的考察を試みたい。

(1) 目的

学問過程の全体を図2のごとき図式で捉えれば、学問の目的、課題、役割等に関する論議は無用である。そこでは、「ただ心を世事に執着すること莫れ、一向に仏道を学すべきなり」(道元)^(53, 21)のごとき自己目的の純粋な追求を強調できる。

しかし、和辻が指摘のごとく「認識活動が原本的には間柄的活動」でありそこから得られた知識が「共同の知識」である以上、学問は人間的・社会的連関の外にあることはできない。学問に対して、社会が人間生活に有用な知見の供給を期待し、社会的連関のなかでなんらかの役割の分担を期待するのは当然である。学問がこういう社会的期待を主体的に受容するとき、それは目的とか課題、あるいは役割とかとして記述される。

目的は行為を方向づけるものであった。学問における目的は学問過程のどこをどう方向づけるのであろうか。

ところで、学問過程における対象規定には、対象の枠づけ(1.3.2参照)と枠づけられた対象の概念規定の2側面がある。目的が学問過程に働きこむ最初の坑口はこの枠づけ作業の場面である。経験的事実が枠づけられ学問の対象(「もの」として把捉された後の学

問過程は図2のとおりである。かくして学問における目的の意義は重大である。

しかし研究者にとっては、当該学問の目的は暗黙のうちに了解されており、主観的には彼の使命観として働いている。いまさら目的論の必要を感じない場合もあるであろう。また、社会にその存在理由が十分に認識されている学問は、敢えて目的論を展開する必要も責務も感じられないのではなかろうか。古くからの学問で高水準の著作に目的規定がほとんど見られぬゆえんである。

以上の考察によれば、目的に従って事実を的確に粹づけし対象を明瞭に把握することが重要なのであって、目的記述は必ずしも必要ではない。その学問が目的とか課題とかに答え得るものであるかないかは、実はその学問の成果により決定される問題である。

(2) 対象

学問過程は「もの」の把握に始まり「ことわり」の認識に終る。学問とは「物の真実に行く」ことであった。まさに「致知在格物」である。対象の把握が学問過程の起点なのである。Wundtの学問分類が対象によってなされ、個々の学問名称が対象によって決められていることはゆえなきことではない。^(67, 181) かくして、対象こそ当該学問の定義に必須の中核的要件である、と言わねばならない。

(3) 方法

学問過程は「もの」から「ことわり」を見出してゆく道程であった。そしてその道は meta-hodos としての方法であった。

しかし、その第1義的方法は初めから研究者の手の内にあるのではない。「科学的知識と云ふものも、我々の自己がポイエシス即プラクシスの、物となって働き物となって見ることから成立するのである」(西田)というごとく、物において an sich であるところから道が通ずるのである。まことに「往生は弥陀にはからはれまいらせてすることなれば、わがはからひなるべからず」(親鸞)である。「格物」の物は「法なり」という解釈も成立するゆえんである。^(22, 74) 第2義的方法としての観察・考察の技法は第1義的方法に奉仕する単なる手段に過ぎない。^(64, 38)

かく考えれば、方法は本質的には定義の必須要件ではない、とも言える。しかし、方法は学問過程を対象から理法に進行させる軌道であり指南車である。対象に次ぐ要件として定義に織込むことは決して無駄ではない。

(4) 性格

当該学問の性格もまた学問の初めにおいては所与ではない。それは学問過程を通じて形成されるものである。「己を空くして物の真実に従うこと」(西田)のなかから自然に形造られるものである。^(48, 2) 「唯道理に任せて学道すべし」(道元)である。したがって性^(53, 125)

格もまた本質的には定義の必須要件ではない。

(5) 必須要件と中核的要件

以上の考察によれば、当該学問の定義の必須にして中核的の要件は対象である。そしてこれに次ぐものが方法であった。なお、初心者に対する動機づけとか旅程案内とかのために、目的を添加することは無益ではない。性格、とくに地位に関しては、嘗てこれを熱心に論議した正木がその晩年に「教育心理は心理学の応用か否か……の問いの仕方を越えたいと思っています」と述べた言葉を上掲の道元や西田の言葉とともに深く噛みしめた。

2 教育心理学の定義の現況

2・1 教育心理学の定義の多様性

2・2・1 教育心理学の諸定義

表2に教育心理学の定義の要件分析表を掲げたが、その定義の原文を年代順に表3に紹介しよう。番号は表2と共通である。

表3 教育心理学の諸定義

1. 「教育心理」は、一般心理学の教育への単なる応用ではなく、人間の生長と発達とを科学的・心理学的に研究しようとする新しい、独立した、統一ある学科を建設しようとする一つの試み。
(43, 5) 昭22
2. 人間の生長と発達、学習過程等を中心とし、ひろく教育事象を心理学的に研究しようとする一分科。
(43, 18) 昭22
3. 教育実践を科学的に改善し、これをより効果的ならしめるための知識体系。
(85, 32) 昭25
4. 教育に応用する心理学。
(42, 38) 昭31
5. 教育を有効に遂行するための応用心理学の一分野。
(41, 42) 昭31
6. 教育を理解し、その教育を効果的ならしめるための心理学。
(72, 112) 昭31
7. 一般心理学に対する特殊部門の心理学の一分科。教育過程に関する心理学的な事実や法則を明らかにし、教育のいとなみを効果的に推進するために寄与しうる心理的知見と心理的技術とを提供しようとする学問。
(71, 124) 昭32
8. 教育目標を達成するための心理技術学。
(25) 昭36
9. 人間形成の心理学。
(14, 1) 昭40
10. 人間教育のための基本的研究となり得るような心理学。
(14, 9) 昭40
11. 教育現象を心理学的に解明して教育実践に貢献しようとする心理学の一分野で、一般心理学に対して応用心理学と呼ばれる分野に属する。
(23) 昭40
12. 心理学的見地から、心理学の研究方法を用いて、教育現象に含まれる学習指導などの諸行動の心理学的機制を明らかにし、そこに働く心理学的法則を追求し、それを規定する諸条件を解明し

- よとすの意味で、特殊領域を研究する特殊心理学であり、同時に、教育実践に関連する諸問題を解決するための心理学的知見や資料を提供して、教育者の実践活動を効果的にしようとする意味で、心理学的技術学である。昭40
(23)
13. 教育の事実を心理学的側面から研究する経験科学。昭41
(31, 23)
14. 教育活動を心理学的に研究、理解して、教育の合理化を計る(目的)。昭41
(28, 7)
15. 教育実践上の課題を解決するために、よりよく適用せられる心理的知見と、より高い効果をあげる心理的技術とを提供する学問。昭42
(69, 1)
16. 教育という仕事を心理学の立場から研究し、すこしでも教育の効果をあげるために貢献しようとするもの。昭42
(86, 序)
17. 心理学—とくに児童心理学と青年心理学—に基礎づけられた教育学。昭43
(65, 5)

2・2・2 定義の多様性

17種の定義のなかで、1と8、9と10は同一書に見えるもので質的に極めて近似している。しかし、その他は質的にかなりの差異がある。6と15は同一の研究者のものであるにしてはニュアンスの相違が激しい。

表4によれば、9通りの織込みかたが見られる。頻数が最大の型は目的と性格を要件とする定義であり、その傾向は最下欄の合計の傾向と一致している。1・3・3で考察したところと照合するとき、この傾向は驚愕に価する。

表 4 定義要件の織込み状況

要件数	目的	対象	方法	性格	定義番号	頻数	
						小計	総計
4	○	○	○	○	12	1	1
3		○	○	○	2	1	4
	○	○		○	6, 7, 11	3	
2	○	○			14, 16	2	9
	○			○	4, 5, 8, 9, 10	5	
		○		○	1	1	
1				○	17	1	3
	○	○		(○)	13	1	
				(○)	3, 15	2	
計	13	9	3	15			

2・2 教育心理学の定義確立の機運

2・2・1 米国における機運

'50年に Cronback⁽⁷⁾ は当時の教育心理学の動向を展望して、「現在、教育心理学はその性格を変えつつある」ことを看取した。これに呼応するかのごとく、Executive Committee of the National Society of College Teachers of Education の教育心理学関係委員会の委員 Freeman は、現行の教育心理学書の内容があまりにもバラバラであることを指摘し、これを一定の内容に整理する必要を唱え、同会の他の委員 Anderson⁽¹⁾ は、教育心理学の定義確立の必要を論じ、自ら「教育心理学は教育を最も有効に行うための方法を探求しそれを検証する仕事を受持つものである」という定義を示した。

また、米国心理学会の教育心理学部会特別委員会は、教育心理学者の活動すべき領域と

任務を規定したり教育心理学の研究領域を統括するために、教育心理学の定義確立の必要を覚え、'49年に「教育対象としての人間の行動を研究し、教育によって行動がいかに変容するかを究明する学問」^(51.361)であると規定した。

2・2・2 日本における機運

前述のごとき米国の機運と日本のそれとは無縁ではない。既に昭和23年に園原太郎は^(61.1)教育心理学の変貌を捉えて新しい在りかたを探り、翌年には、依田新はその課題を反省し^(84.28)正木は「教育心理の実存的構造」を、25年には「教育心理学の立場」を論じて教育心理学^(35.1)の新しい体系を構想した。また、30年には、依田が米国心理学界の動向を日本心理学会大会^(36.333)に報告し、教育心理学の再編成と定義確立の必要を訴えている。^(83.268)

かくして、教育心理学の定義確立の必要性の自覚はしだいに高まってきた。38年には黒田正典は、一般の教育心理学書としては珍らしく定義に関して2頁を費して論じ、表3の^(31.23)10のごとき自らの定義を示している。42年には日本心理学会大会で柴原恭治が「教育心理学の定義」⁽⁴³⁾と題して研究発表をしている。

柴原の定義設定の目的およびその記述はつぎのごとくである。

従来の教育心理学は十分な定義の下に統合されていないために関連諸科学の寄木細工的構成になってしまっているものが多いようである。それで教育心理学を定義して、その定義にしたがって教育心理学を構成しようとするものである。

教育心理学は心理学の一部であって、それは発達、学習、評価および精神衛生の四大領域をもつものであり、それら各領域間の相互作用による知識によって、教育目的の達成をより効果的にする方法を研究する実践的な科学である。

3 教育心理学の類型

3・1 教育心理学の定義の類型

教育心理学の定義要件は、さきの考察によれば、目的、対象、方法、性格、等であるがこれらは謂わば論理的要件である。しかし、表2~3を観察すると、教育と心理学という二つの実質的要件の存在が浮び上ってくる。かかる観点から表3の定義を再観察すると、教育心理学の定義の多様性は、教育と心理学の2要件の概念の多様性および2要件の結合の仕方の多様性であることが知られる。本節ではこういう角度から17種の定義を再検討してみたい。

3・1・1 教育という要件

教育という要件は表5に見られるごとくさまざまな用語で表現されている。①、②、③を同類と見做せばその頻数は最大である。

3・1・2 心理学という要件

表2の④で観察すると、その表現は、心理学8，心理技術学2，知識体系・経験科学・学問のごとき総称が各1，教育学1である。⑥によれば、「心理学的に」が4「心理学的見地（側面・立場）から」が3，「心理学的」のが1という工合である。

3・1・3 教育と心理学との結合の仕方

教育と心理学との結合はいろいろな角度から分類できる。ここでは、心理学が教育に
いかなる態度をとるか、を
類型設定の基準とした表6
を掲げよう。表によれば、
ⅠよりⅡのほうが多く、Ⅱ
とⅢを混みにすればさらに
多くなる。

表5 教育という要件の表現

要件の表現	定義番号	頻数
① 教育	1, 4, 5, 6, 14	5 4 } 10
② 教育事実(教育事象, 教育現象)	2, 11, 12, 13	
③ 教育過程	7	1
④ 教育活動(教育の営み, 教育という仕事, 教育実践)	3, 7, 11, 12, 14, 15, 16	7
⑤ 生長・発達, 人間形成, 人間教育	1, 9, 10	3
⑥ 教育目標	8	1

表6 定義における教育と心理学との結合の類型

類型	定義番号	頻度
I. 教育の心理学的研究	1, 2, 7, 11, 12, 13, 14, 16	8
II. 教育のための心理学	3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 16	10
III. 既成の心理学から教育に知見, 技術を提供	4, 7, 12, 15	4
IV. 心理学に基礎づけられた教育学	17	1

3・2 教育心理学の類型

一般に極めて簡潔に表現される定義でもそこにさまざまな類型が見出されること、上述のとおりである。本節ではこれらの背景としての教育心理学の在りかたの類型を考察してみよう。

3・2・1 教育心理学の在りかたの類型

(1) 巨視的考察

表6のⅢをモデルとすれば直ちに浮び上るのがJames(1899年)⁽²¹⁾やLippmann(19年)⁽³⁴⁾の「教師のための心理学」である。この型の著作は今日では既に姿を隠したが教育に対する心理学の基本的態度としては未だに残存していること、表6のⅢのごとくである。

表6のⅡをモデルとすればThorndike(1903年)⁽⁶⁸⁾以来の教育的心理学が浮び上る。今日最も多く見られる型であるが、表6はそれを反映したものであろう。

表6のⅣに対応するものはMeumann(1907年)⁽³⁹⁾の実験的教育学である。この型の日本版としては檜崎浅太郎(昭8年)の「本心理学的教育学」と副題された著作があるが、表6のⅣはそれ以来の初見である。

表6のⅠは昭和40年以降に多く見出される型である。これがⅡのなかからⅡを克服する形で出現したものであることは両者の定義番号の重複からも想察できるであろう。そして

これは、Ⅱの型の定義に象徴される従来の教育心理学が今日ようやく変貌し始めたことの反映である、と考えられる。

(2) 微視的考察

肥田野直達は、表7のⅠのごとき教育心理学の「性格」を表8のごとき基準によって典型的に分類している。表7によれば、明治以降の約70年間の変遷を概観できる。表8

表7 明治以降の教育心理学の性格

Ⅰ 教育心理学書				Ⅱ 性格		
著者(編者)	書名	発行年	発行所	基本的	規範的	実践的
湯原元一	教育心理学	'99 M 32	金港堂	A	a	イ
小泉又一	教育心理学	'04 M 37	大日本図書	A	a	イ
松本亦太郎 橋崎浅太郎	教育心理学	'15 T 4	日本学術会 普及会	B	b	ロ
大瀬甚太郎	改訂教育心理学	'25 T 14	広文堂	B	a	イ
安達久	教育心理学提要	'31 S 6	啓文社	B	b	イ
橋崎浅太郎	日本教育的心理学	'33 S 8	藤井書店	C	a	ロ
丸山良二	教育心理学	'33 S 8	建文館	C	a	イ
武政太郎	国民教育の心理	'40 S 15	賢文館	C	a	ロ
武政太郎 橋崎浅太郎	教育心理学(Ⅰ),(Ⅱ) (現代心理学,10,11卷)	'43 S 18	河出書房	C	a	ロ
文部省(編)	教育心理学	'47 S 22	学芸図書	C	b	ロ
正木正	教育の心理	'48 S 23	羽田書店	C	b	ロ
依田新(編)	教育心理学	'50 S 25	金子書房	C	b	ロ
塚田毅	教育心理学	'56 S 31	共立出版社	C	b	ロ
正木正	教育心理学序説	'56 S 31	同学社	C	b	ロ
依田新	教育心理学入門	'60 S 35	有斐閣	C	b	イ
黒田正典(編)	教育心理学	'63 S 38	朝倉書店	C	b	ロ

によれば、総合的類型は $3 \times 2 \times 2$ で12種あるはずであるが、実際には8種であった。表7によれば現代の大勢はCbロの類型に属するが、その傾向の一端は表6に示されたⅡからⅠへの趨勢を反映するものであろう。

表8 教育心理学の性格類型の分類基準

- ① 基本的性格 教育心理学は自身の研究領域を、心理学と教育学との連関において、どのようなものとして位置づけてきたか。
 - A 心理学の知識を教育に役立たせるために、教師に対して一般心理学の知識を概説することをもって教育心理学の役割とする。
 - B 教育心理学を教育学の一般的基礎をなす学問として意識し、心理学の応用部門のひとつとして位置づける。
 - C 教育心理学は教育事象そのものを心理学的に研究する学問であるとして、独自の学問としての性格を与える。
- ② 規範的性格 教育心理学には、教育目的設定との関連で、どのような役割が課せられていると

見るか。

- a 教育心理学は、教育目的の設定には参加しない。すでに設定された目的の実現にいたる方法を研究することを役割とする。
- b 教育心理学は、教育の可能性を明らかにすることによって、少なくとも具体的な教育目標設定に寄与する。また、哲学、倫理学によって立てられた教育目的の適否を検討する役割をもつ。
- ③ 実践的性格 教育心理学は、教育実践との関連で、自身の学問の果すべき役割をどのように自覚するか。
- イ 理論的な研究をより重視する立場
- ロ 教育実践と緊密に結びついた研究をより重視する立場。

3・2・2 対象論的類型

教育心理学における対象の捉えかたの類型を表3およびその他のなかの定義に求めると、表9のⅠ～Ⅲのごと

き3種が見出される。Ⅰは、最も一般的である。これは、知識の源泉である教育と学的認識の方法的立場とによって間接的に対象を規定したものである。Ⅱは、知識の源泉と対象の見方とによって間接的に対象を規定したものであるが、Ⅰよりは、対象に近接している。Ⅲは対象を地と図の

表9 教育心理学における対象の捉えかたの類型

- Ⅰ 教育を心理学的に研究
例 教育現象を心理学的に解明(表3の11)
その他表3の1,2
- Ⅱ 教育を心理学的側面から研究
例 教育の事実を心理学的側面から研究(表3の13)
その他表3の12,16
- Ⅲ 教育の心的側面を研究
例1 教育の心的側面の科学的研究(Fischer, 11.18)
例2 教育を心理的側面において眺める(波多野, 16.56)
- Ⅳ 教育心理を研究
例1 教育過程あるいは教育作用そのものの心理学的研究(43.5)
例2 教育的成長または発達の組織的研究(Stephens, 62)
例3 教育方法過程の心理の研究(武政, 63.12)

関係で捉えたもので、Ⅱよりさらに対象に肉迫している。

Ⅳは、対象記述をⅠ→Ⅱ→Ⅲの方向に沿って収斂させたものであり、その例3はこれをさらに例1→例2の方向に凝縮させたものと考えることができる。例1～例3の対象記述を整理したものが「教育心理」である。

教育心理学の定義における対象記述を収斂・凝縮させると「教育心理」に帰着する。しかるに、この対象規定は極めて名義的に終る感が強い。これが今日まで「教育心理」への帰着を阻んでいたのであろう。しかし、このこと自体が「教育心理」という概念の豊かな生産性を物語るものではなからうか。

3.2.3 「地一図」論的類型

現代の教育心理学の体系が寄木細工的であるとの批判は既に久しく、今日なおその趣きは変わっていない。この批判は裏返せば体系化の要望である。体系化の方法論の究極の問題点は、教育心理学の対象概念としての「教育心理」の実質化である、とも言える。

対象の実質化とは、対象をいかなる地において捉えるか、ということである。この実質化を類型設定基準として教育心理学を分類すると表10が得られる。表において最も注目

表10 教育心理学における対象の捉えかた

I	教育心理を図 教育を地	①地を教育的関係	(a)教育的関係を存在論的に捉える	左を構造分析	教育的人間関係	Tumlirz 正木
			(b)教育的関係を機能的に捉える	左を過程分析	コミュニケーション	波多野
		②地を教育課程	(c)教育課程の領域 教育活動の方面	領域分析, 方面分析		教師養成研究会
II	発達を図, 教育は条件 (地は不明)	③発達の条件を重視				多くの教育心理学
		④発達そのものを重視				発達心理学 児童・青年心理学

価するのはIの①である。

Tumlirzは、教育心理学の体系化の原理を探索して、教育的人間関係に沿って人間関係の心理を追求することとした。正木は、「教育心理の実存的構造」なる論稿におきまず「教育の現実」を論じて「教育関係の構造」に至り、そこで「大人と子供」、「親と子」「先生と生徒」の諸関係における心理を追求した。

波多野完治は、教育の本質をコミュニケーションとして捉えるに至った経過について、「心理学の立場から教育問題への発言を繰返しているうちに、いままでの教育へのアプローチでは、心理学的研究の成果が十分に生かされないことに気づきだした。……そのため……心理学の方から教育を考えたらどうということになるか——という方角から問題をつきつめていったと述べている。

4 教育心理学の定義

4.1 教育心理学の定義の原型

4.1.1 心理という言葉の用法

心理学の原義は、psychology, Psychologieの原義がpsykhe(心) — logos(学)であったところから「心の学」とされている。この学問が初めて日本に紹介された当時には、石門心学の伝統が未だ残っていた。「心学精義」を著した西村茂樹は別として、他の紹介

者達が訳語に「心理」という言葉を選んだのは、心学との混同を避けるためだったのでは(74.12), (75.18)なからうか。

心理という言葉には既に「凡人之心理不相遠，其所不安古今一也」（後漢書）という用法があった。かなり古くから心的活動というような意味で使用されていたのであろう。

4・1・2 教育心理学の概念の原型

従来の教育心理学においては、その概念は教育と心理学の2個の下位概念で構成されていた、と言える。それは、教育心理学の定義の多くがこの2概念を実質的の構成要件としていたことのほか、歴史的に心理学のほうが教育心理学より早く成立していたことから首肯される。従来の教育心理学の概念の原型が「教育の心理学」であったことは想察に難くない。

ところで、心理学の概念の原型は「心理の学」であった。この原型をモデルとして教育心理学の概念の原型を論理的に再構成すれば、「教育心理の学」となる。3・1・3の考察はこれを実質的に支持するはずである。この場合の教育心理という用語法は、産業心理とか交通心理とかの場合と同様で、ある種の場面にあるがゆえに生起する心理（心的活動、行動）を意味する。

4・1・3 教育心理学の定義の原型

本稿における教育心理学の概念の原型は「教育心理の学」であった。この学の定義の原型はこの学の概念を展開して命題化すればよい。

ところで、表9は教育心理学における対象の捉えかたの類型を示すものであった。学問過程の起点は対象である(1・2・2参照)。表9のⅣは教育心理学の定義原型が「教育心理の学」であることを示している。また、3・2・1の(1)の考察によれば、教育心理学は「教育のための心理学」から「教育の心理学」を経て「教育心理の学」に移行しつつあることが窺われる。

以上の考察に基づき、「教育心理学とは教育心理の学である」を教育心理学の定義の原型としよう。

4・2 教育心理学の定義要件の吟味

4・2・1 定義原型の展開の仕方

定義原型の実質的構成要件は「教育心理」と「学」であった。これを形式について眺めると対象と本体はあるが目的と方法がない。定義の展開は概念の自発自展でなければならない。したがって、目的と方法は、「学」概念の展開を基盤として「対象」概念が展開するそのなかから開顕するものでなければならない。まず目的が対象から押出されるである

う。その目的は対象と相俟って方法を規定するに相違ない。方法が決まれば本体は自然に明らかとなる。

定義の記述は論理的でなければならない。また、その記述は虚偽を含まず生産的でなければならない。そのため、構成要件の概念規定は厳密性と含蓄性が要求されるであろう。さらに、定義の記述は簡潔、明晰でなければならない。これに関連して概念規定の厳密性と含蓄性には過不足のない均衡性の保持が要求されるであろう。

4・2・2 教育心理学の目的

(1) 学問の自己目的と社会目的

学問の本質が「認識する働き」にある以上、認識対象を認識することがその学問の本来の目的でなければならない。しかし、学問はまた「体系化された知識」であるとすれば、対象に関する認識内容の体系化もまた学問の目的でなければならない。これが学問の自己目的である。

しかるに、認識活動は「原本的には間柄的活動」であった。その限りにおいて学問は動機においても成果においても社会目的を持つものでなければならない。学問は「学問のための学問」に留り得ない側面を持っているのである。

学問が社会目的を達成するということは社会が期待する「体系化された知識」を提供するということである。しかしそのためには、学問は社会的・実践的な立場をいったん否定し、純粋に「学問のための学問」に精進するという態度を堅持しなければならない。学問は、その社会目的を否定し自己目的に専心することによって却って社会目的を成就する、という矛盾的性格を持っているのである。

(2) 教師のための教育心理学

Blair^(4.5)によれば、教育心理学は教員養成学校の教職課程として出発した。教育心理学の最初のモニュメントとされている James の「教師のための心理学」はこういう歴史的状况のなかで成立した。しかし、その内容は自然科学的の一般心理学であった。この型の教育心理学を克服するものとして登場した Thorndike の「教育的心理学」は「教育のため」を志向するがゆえの「教育的」であり、一般心理学を応用するがゆえの「心理学」であった。

しかし、この型の教育心理学は「教育のため」を志向するあまりに「教師のため」を忘れ、一般心理学の技法に膠着するあまりに第1義的方法の確立の努力を怠った。さらに言えば、当初からの社会目的に専念するあまりに自己目的への沈潜を怠った(表6のIのIIより少数、表7のIのロより少数に注意)。その結果、「教育の断片的な心理学」とか「心理学(者)のための教育心理学」とかのごときものに低迷し、ついに正木が指摘するごとく、
(27) (37.序)

「現場の先生方から」その「実践的不毛性」を非難されるに至ったのである。

教育心理学の実践的不毛性とは、教師の実践的要求に答えていないということである。「教師のための教育心理学」としての内実を具備していないということである。教師の多くが学問に期待するところは、単なる知識ではなく、教育実践において当面する諸問題の解決策である。教育心理学は教師のこのような期待に応えることができるであろうか。

(3) 教師の教育力の啓培

教育心理学の実践的不毛性に対する教師の非難は、「どうするか」について「こうせよ」との指令がないことの非難である。しかし、学問は本来「どうあるか」の問いに「こうある」をもって答えるものである。

教育を「どうするか」という実践的・技術的問題は本来的に教師の問題である。「技術は科学を基礎とするが、単に科学ではない。科学はむしろ一つの要素に過ぎぬ。科学は技術の客観的契機である。これに対して技術の主観的契機として技術の目的がある。技術はそれら主観的のもの客観的のものとの総合である」(三木清)^(40, 250)。ここに教師の矜持と栄光があったはずである。

教育心理学は、教育を「どうするか」という思考の客観的基礎としての「こうある」に関する「体系化された知識」を提供すればよい。知は力であった。教育心理学は他の教育諸科学と同様に指令ではなく力になり得る知識を提供すればよいのである。^(44, 207)

では、教育心理学はどうすればそういう知識を獲得できるであろうか。それは、教師の教育実践に学びつつ教師の教育場面における行動を教育心理学の対象領域に繰込むことである。教育心理とは教育場面にあるがゆえに生起する心理(心的活動, 行動)であった。これによって、研究者は正木のいう「教育的問題意識」の的確さと「教育的センス」の新鮮さを維持することができる。こういう意識とセンスを維持する限り、教師の教育実践において当面する諸問題は、教師の教育場面における行動とともに、教育心理学の対象概念の展開に伴ないその対象領域の内に自然に捕捉されるであろう。教育心理学は自己目的に徹し「どうあるか」の問いに専心すればよいのである。それが却って能く教師の教育力を啓培し得る「体系化された知識」を提供することになるのである。

(4) 教育の推進

教育の直接の推進者は教師のほかにはない。ところで、教育心理学は教育の「どうあるか」に専心して教育を「どうするか」には手を触れぬのであろうか。「どうあるか」に専心するということは「何処までも物の真実に行く」ということである。「何処までも物となって考え物となって行ふ」(西田)^(50, 225)。そして「真の客観的当為は、此から出て来るのである」。この客観的当為を教育心理学は自覚できぬのであろうか。

当為は目的ともなり理想ともなる。矢田部達郎は「何等の理想もない教育学など凡そ意味がない」と述べ、波多野もまた「理想の立たない教育はナンセンスである」と言う。波多野の言う理想は「必然の認識としての理想」であった。こういう理想やその実現方法を教育心理学は「どうあるか」の問いのなかから見出せないであろうか。ここで高次の研究技法としての仮説演繹法による実験構想が顧みられなければならない。

仮説は「こうある」を組合せたら「こうあるだろう」という予想であり、これが適中し検証されれば「こうあるだろう」は「こうある」の組合せを含んだ新しい「こうある」となる。新しい「こうある」が、教師達が期待する方向に沿う事態であれば、この実験は新しい理想とその実現方法を見出し、教育の前進を促すことになる。しかも、この実験は、「こうある」の探求のなかから自然に構想されるものであるとすれば、教育心理学はやはり自己目的に沈潜すればよいのである。「ただ仏法の為に仏法を学すべきなり」(道元)
(53. 115)
でよいのである。

4・2・3 教育心理学の対象

(1) 第1次的対象と第2次的対象

教育心理学の対象はこの学の問題原型から言って「教育心理」以外に考えられない。教育心理とは「教育場面にあるがゆえに生起する心理(心的活動、行動)」であった。これが第1次的対象である。それは教育場面においてのみ見出される心理である。矢田部は「教育心理学プロパエの知識」の起源を「現実の教育場面より他にはない」としたが、教育心理学の対象をうえのごとく規定してこそ教育心理学の知識の源泉は教育の現場にあると言えるのである。

しかるに、従来の教育心理学が対象としたところは、うえのごときものではなく、「教育において顧慮すべき心理学的問題」であった。だからこそ、「学習心理」も教室における学習心理でなく実験室における学習心理の紹介で済ませていたのである。しかし、それらは第1次的対象ではない。第1次的対象の解明に関連する限りにおいて問題化される第2次的対象に止まるものでなければならない。

ここにいう「心理」は、まず心的活動を意味する。行動はその直接的表現である。自我は行動の主体、人格は自我の差異性、人間性は自我の内容、作品・業績は行動の所産、と考えれば、「心理」へのアプローチに不自由はない。

教育心理は、教育場面に生起する問題を、教育的人間関係における心間的事実として捉え、これを多かれ少なかれ人間の心的活動に依属するものとする。こういう認識文脈に沿って認識するとき、はじめて「教育心理」として把握される。そして、その教育心理を因とし教育場面を地として眺めるときはじめて「教育心理の学としての教育心理学」の対

象となるのである。

(2) 教育場面

教育場面の外に教育心理を見出すことはできない。教育場面とはいかなる場面であろうか。教育活動の時間的側面を教育過程とすれば、教育場面は教育活動の空間的側面である。したがって、教育心理は「教育過程にあるがゆえに生起する心理」としてもよいのである。かくして、うへの問いは教育とはなにかという問いにならざるを得ない。

木村素衛は、**pedagogy, Pädagogik** (教育学) の語源を *παιδαγωγική* と想定し、これを分析して「子供を導く技術と学問を意味する」とし、さらにこれから教育の構造契機として、子供、指導者、目的、技術を取出した。また、篠原助市は、**culture, Kultur** (文化) の語源を **colore** (耕す) と考え、教育の本質を「自然の文化化」としている。耕すということは農業生産を意味する。物を作るということは技術の共通の本質であった。してみれば、教育は既に往時から目的への通路としての方法において技術であり、教師は技術者であった。国分一太郎が、教育方法を「魂の技術」、教師を「魂の技師」、と呼んだことはゆえなきことではない。

ところで、「技術は物をして本質を発揮させる。人間の技術は自然のうちにはない新しい形、意味、価値を形成することによって文化と呼ばれるものを形成する」(三木)。教育心理学は「教育心理の学」であり、教育心理は「教育場面(過程)にあるがゆえに生起する心理」であった。しかるに教育場面は、なによりもまず教師によって計画され、随時随所に設定される社会的状況であり、教師の教育活動は *παιδαγωγική* により支えられる活動であった。教育が「自然の文化化」であるならば、教育はまさに技術である。技術とは一定の目的を実現させる「行動の型」であった。かくして、教育心理は「教師の教育的技術的行動により設定される場面にあるがゆえに生起する心理」であり、「教師の教育的技術的行動の所産」であると言うことができる。

(3) 教育技術

教育は文化の伝達である、とも言われる。教育過程の中核としての陶冶過程は、教師と生徒が教材を媒介として交渉するコミュニケーション過程である。木村は教育における教材の媒介性において、波多野は意味伝達機構の介在性において、教育の技術性を強調した。なお、巨視的に見れば、教育過程は子供の自己形成過程としての成人過程に対する助成過程であり、教師の教育実践の焦点はこの成人過程への合目的的働きかけである。しかるに、技術の根本作用は転形であり本質は形成であった。教師が、その教育実践において教育技術の必要性を痛感し、教育研修の大半をこれに割くゆえんである。教師のかかる体験や行動が、彼が教育場面に立つがゆえに生起する問題であるとすれば、それらは教

育心理学の対象でなければならない。そしてそれは教育心理学の最も重要な対象領域を構成するであろう。かくして「授業研究」も教育心理学の仕事のひとつに繰込まれることになるのである。⁽¹⁵⁾

4・2・4 教育心理学の方法

(1) 方法的立場

知識の源泉を教育の現場に求める教育心理学は紛れもなく経験科学であった。法則は西田によれば表11のごとく大別でき^(47, 42)る。教育心理学は経験科学として経験的^(66, 40)法則を求める。経験的法則とは、経験的事実の構成要素間の必然的な関係^(1, 223)を表わす命題であり、現実の最も一般的本質的な側面と連関を表現する命題である。そして、それは「普遍必然の関係を表わして、未だ経験せられざる対象の認識を支配し、之を分類し、又其性質を予期せしむる」^(73, 46)（田辺）機能を持ち、「認識の働き」を満足させ「知識の体系化」を促進する。教育心理学はかくして法則定立的立場に立つのである。

表11 法則の大別

法則	存在法則	公理的法則	数学的法則
		経験的法則	経験科学的法則
	規範法則	論理的法則	純粹理性の命令
道徳的法則		意志そのものの法則	

表7～8によれば、今日の教育心理学は、「哲学、倫理学によって立てられた教育目的の適否を検討する役割をもつ」ことを自覚している。ところで、その教育目的は価値関係的であるが、その適否を検討する立場もまた価値関係的でなければならない。しからば、教育心理学の価値関係的立場はなにによって支えられるのであろうか。

矢田部は、教育心理学は建築学や内科学と同様に「価値的視点を欠くことができない」^(82, 436)とし、その支柱を「教育効果の視点に於て検証が行はれる」ことに求めている。このとき教育効果の上下の判定基準はどこに求められるのであろうか。これを教育の現場の外に求めるのであれば教育心理学はもはや十分なる意味における経験科学ではあり得ない。

しかるに、教育実践はそれ自身が価値追求行動であり、教育過程はそれ自身が価値実現過程であった。価値、目的、理想は既に教育に内在的なのである。価値観を哲学や倫理学に仰ぐことと教育に内在的の価値をありのままに認識することとは別である。教育心理学は教育の現場に躍動する価値観を客観的事実として認識し、教育効果の検証はこれを視点とすればよいのである。教育心理学はこういう意味における価値関係的立場に立つのである。

(2) 第1義的方法と第2義的方法

教育心理学は前述のごとき法則定立的・価値関係的の立場に立って教育心理を探求する。その第1義的方法の指導原理はこうである。「此方法は具体的なる事実を抽象的に

一般化し行くのではなく、先ず全体として生命空間を考え、之を特殊化して行くのである。一般から特殊へ行くのである。漸次近接の方法である」(西田)。これは Lewin の $B=f(P, E)$ の考えかたに対する西田の解釈である。
(49, 329) (33, 12)

Tumlirz は、教育心理を教師と生徒との人間関係の構造機能の分析のうちに追求しようとした。⁽⁷⁰⁾ 正木が、教育心理をその「実存的構造」において捉えようとして「教育関係の構造」⁽³⁵⁾を分析し、そこから「教育心理の基体」を取出し、また「教育心理の様相」等を追求したことは、Tumlirz の方法を髣髴させるものがある。これに対して、波多野は、教育をコミュニケーション過程として捉え、^(16, 17, 58) コミュニケーション分析の手法を適用して教育心理を解明しようとしている。

人間関係は相互のコミュニケーションを媒介として維持され、コミュニケーションは人間関係において成立する。コミュニケーション communication の原義は「共に享受する」"communicare" ことであつた。^(13, 102) してみれば、教育心理の全体へのアプローチとして人間関係とコミュニケーションのいずれを選択するも、その帰結は同じであると考えられる。

しかし、教育は詳しくは文化の意味の伝達であり、コミュニケーションの本質は意味の伝達である。そして、教育の技術は掘下げればコミュニケーションの技術である。こういう技術性を人間関係の直接態において見出すことは、その手続きが極めて複雑である。かくして、教育心理へのアプローチは、教育をまずコミュニケーションとして捉えるにしくはない、と考えられるのである。

第2義的方法とは、第1義的方法に従う観察・考察過程におき手段として駆使される個々の技法のことである。教育心理学の場合は、その技法は一般に心理学的方法とされている。しかし、そう呼ばれる技法の多くは別に心理学に固有のものではない。それらのうちの若干が心理学において開発されたものであるにすぎない。第2義的方法は観察・考察過程の必要に応じて選択し考案すればよいのである。

4・2・5 教育心理学の本体

(1) 技術科学

法則定立的・価値関係的の経験科学は表1によれば技術科学であつた。技術科学は技術を対象とする科学である。事実としての技術のなかに法則を見出し技術が追求する価値をありのままに見出そうとする科学である。技術科学が基礎となって新しい技術が創始されることがあつても、技術の創始がこの学問の自己目的なのではない。ものを制作し創造する技術を「認識」することが本来の技術科学なのである。

(2) 教育心理学の本体

教育心理学は「教育心理の学」であり、教育心理は「教育場面にあるがゆえに生起する心理」であり、さらには「教師の教育的・技術的行動により設定される教育場面にあるがゆえに生起する心理」であり、「教師の教育的・技術的行動の所産」でもあった。そして、そういう教師の教育的・技術的行動もまた教師が教育場面にあるがゆえに押出された行動であり、そのゆえにこそ教育心理学の対象であった。してみれば、教育心理学の本体はまさに「技術科学」technology, Technologie であると、言わなければならない。

表2によれば、教育心理学の本体を心理技術学と規定するものが若干ある。心理技術学とは psychotechnology のことである。しかし、これが、「心理学の方法および結果を、実際の人間生活の問題に応用するための一分野」とか "branch of science which investigates the general principles underlying the application of psychological methods and results to practical problems" とかの規定に見られるごとく、心理学を実践に応用するとか応用のための原理の探求とかを本領とするものであるならば、それはここにいう技術科学とは範疇を異にするものである。

技術科学としての教育心理学の本領は、どこまでも「認識」にあるのであって、実践や応用にあるのではない。教育心理学は、教師の教育的・技術的行動を対象とする。しかし、その技術はどこまでも教師の技術であり、学問の実践への応用はまさに教師の問題であると考えられる。

4・3 教育心理学の定義原型の展開

教育心理学の定義原型は「教育心理学とは教育心理の学である」であった。つぎにこの定義原型を漸進的に展開してみよう。

① 第1定義の試み

教育心理学とは

教育場面にあるがゆえに生起する心理を……………対象
 法則定立的・価値関係の立場から……………方法的立場
 体系的に認識しようとする……………自己目的
 一種の技術科学である……………本体

② 第2定義の試み

教育心理学とは

{教師の教育的・技術的行動により設定される……………対象規定の補足
 {教育場面にあるがゆえに生起する諸問題の心的側面を
 {法則定立的・価値関係の立場から……………
 {心間的事実としてのコミュニケーション過程の条理に従い分析して……………第1義的方法

{体系的に認識し
教師の教育認識並びに教育技術の向上に寄与しようとする……………社会目的
一種の技術科学である

③ 第3定義の試み

教育心理学とは

{教師の教育的・技術的行動により設定される
教育場面にあるがゆえに生起する諸問題の心的側面を
教育の現場に見出し、これを……………知識の源泉

{法則定立的・価値関係的立場から
心間の事実としてのコミュニケーション過程の条理に従って捉え
種々の観察・考察技法を駆使して……………第2義的方法

{解明し、その認識を体系化し
教師に提供することにより教師の教育認識並びに教育技術の向上に寄与しようとする
一種の技術科学である。

論理的には目的記述を対象記述に先行させるべきであろうが、表現技術の都合によって
本体記述の直前に据えた。③の「知識の源泉」は無くもがなの感がしてならない。本体記
述は初め「一種独自の」としたが、力む必要なしとして「独自」を除去した。

参 考 文 献

- (1) Anderson, G. L., Educational Psychology and Teacher Education, J. Educ. Psychol., vol. 40, no. 5, 1949.
- (2) 朝比奈宗源訳註, 碧巖録上(岩波文庫), 岩波書店, 昭17(5刷)
- (3) Becher, E., Geistwissenschaften und Naturwissenschaften, 1921.
- (4) Blair, G. M., Educational Psychology, Its Development and Present Status, 1948.
- (5) ブリッジマン著 現代物理学の論理(創元科学選書), 創元社, 昭16.
今田・石橋訳,
- (6) Coladarci, A. P., Educational Psychology, Annual Rev. Psychol., vol. 9, 1958.
- (7) Cronback, L. J., Educational Psychology, Annual Rev. Psychol., vol. 1, 1950.
- (8) Debése, M., Les Méthode Pédagogique (ed. Pieron, H., Psychol. Appliquée, 1960).
- (9) Drever, J., A Dictionary of Psychology, 1953 (2ed.)
- (10) 衛藤即応校註, 正法眼蔵下巻(岩波文庫), 岩波書店, 昭18.
- (11) Fischer, A., Über Begriff und Aufgabe der Pädagogischen Psychologie, Z. f. Päd. Psychol., 1917.

- (12) Freeman, F. S., *The Need to define and reorient Educational Psychology*, *J. Educ. Psychol.*, vol. 40, no. 5, 1949.
- (13) 藤本 保, コミュニケーションと言語 (大河内一男他監, 教育学全集, 5, 小学館, 昭42)
- (14) 長谷川亀太郎, 教育心理学, 理想社, 昭40.
- (15) 波多野完治編, 授業研究の科学 (授業の科学, 第1巻), 国土社, 昭41 (3版)
- (16) 波多野完治, 心理学と教育実践, 金子書房, 昭42.
- (17) 肥田野直他, わが国における教育心理学の発展 (東大教紀, 第9巻, 昭41).
- (18) 今田 恵, 心理学, 岩波書店, 昭27.
- (19) 今田 恵, 心理学史, 岩波書店, 昭37.
- (20) 伊藤吉之助編, 岩波哲学小辞典, 岩波書店, 昭13 (増訂1刷).
- (21) James, W., *Talks to Teachers on Psychology, and to Students on some of Life's Ideals*, 1899.
- (22) 金子大栄校訂, 歎異抄 (岩波文庫), 岩波書店, 昭9 (5刷) .
- (23) 桂 広介他編, 教育相談事典, 金子書房, 昭41.
- (24) 木村素衛, 文化の哲学と教育の哲学, 上 (岩波講座倫理学, 第7冊, 昭16).
- (25) 木村素衛, 文化の哲学と教育の哲学, 下 (岩波講座倫理学, 第11冊, 昭16).
- (26) 木村俊夫, 学問の語義について (哲学研究, 第31巻, 第9冊, 昭22).
- (27) 木村俊夫, 師弟の間柄の心理 (日本応用心理学会大会発表, 昭25).
- (28) 古賀行義, 現代教育心理学, 協同出版社, 昭41 (3版).
- (29) 高坂正顕, 「みち」の解釈学的構造 (歴史的世界, 岩波書店, 昭12).
- (30) 国分一太郎, 教師 (岩波新書), 岩波書店, 昭31 (5版).
- (31) 黒田正典編, 教育心理学, 朝倉書店, 昭41 (5版).
- (32) 教師養成研究会編, 教育心理学, 学芸図書, 昭36.
- (33) Lewin. K., *Principles of Topological Psychology*, 1936.
- (34) Lippmann, O., *Psychology für Lehrer*, 1919.
- (35) 正木 正, 教育の心理, 羽田書店, 昭24 (2刷).
- (36) 正木 正, 教育心理の基本問題, 同学社, 昭25.
- (37) 正木 正, 教育心理学序説, 同学社, 昭31.
- (38) 増田惟茂, 実験心理学, 岩波書店, 昭24 (4刷).
- (39) Meumann, E., *Vorlesungen zur Einführung in die experimentellen Pädagogik und ihrem psychologischen Grundlagen*, 2Bde, 1707.
- (40) 三木 清, 技術哲学 (三木清著作集, 第7巻), 岩波書店, 昭24.
- (41) 南 博編, 現代心理学用語辞典, 河出書房, 昭31.
- (42) 宮城音弥編, 岩波小辞典 心理学, 岩波書店, 昭31.
- (43) 文部省, 教育心理 上, 師範学校教科書KK, 昭22.
- (44) 村井 実, 「教育問題の科学」とその方法 (大河内一男他編, 教育学全集, 1, 小学館, 昭42).

- (45) 村岡典嗣校訂, 直毘雲・玉鉾百首 (岩波文庫), 岩波書店, 昭11.
- (46) 楠崎浅太郎, ^日教育の心理学, 藤井書店, 昭8.
- (47) 西田幾多郎, 思索と体験, 岩波書店, 昭11 (増訂57版).
- (48) 西田幾多郎, 日本文化の問題 (岩波新書), 岩波書店, 昭15.
- (49) 西田幾多郎, 経験科学 (哲学論文集, 第三, 岩波書店, 昭14).
- (50) 西田幾多郎, ポイエシスとプラクシス (哲学論文集, 第四, 岩波書店, 昭16).
- (51) Noll, V.H., etc., The Function of the Division of educational Psychology of the APA., J. Educ. Psychol., vol. 40, no.6, 1949.
- (52) 岡部・沢田, 教育心理学, 誠信書房, 昭36.
- (53) 大久保道府註, 新校註解 正法眼随聞記, 山喜房仏書林, 昭17.
- (54) 大森荘蔵, 科学哲学の問題点 (大出・坂本監訳, 現代の科学哲学, 誠信書房, 昭42).
- (55) Rickert, H., Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft, 1926 (7ed.)
- (56) 坂本百大, 科学哲学入門 (大出・坂本監訳, 現代の科学哲学, 誠信書房, 昭42).
- (57) 佐藤慶二, 新哲学大綱, 同文館, 昭13.
- (58) 柴原恭治, 教育心理学の定義 (日本心理学会大会発表, 昭42).
- (59) 下村寅太郎, 科学史の哲学, 弘文堂, 昭16.
- (60) 篠原助市, 改訂 理論教育学, 協同出版, 昭42 (2版).
- (61) 園原太郎, 教育心理学の在り方 (心理, 第2号, 昭23).
- (62) Stephens, J.M., Educational Psychology, 1958.
- (63) 武政太郎, 国民教育の心理, 賢文館, 昭15.
- (64) 武内義雄訳註, 学記・大学 (岩波文庫), 岩波書店, 昭18.
- (65) 滝沢・富田, 教育心理学入門, 国土社, 昭43 (2版).
- (66) 田辺 元, 最近の自然科学, 岩波書店, 昭14 (18刷).
- (67) 田辺 元, 科学概説, 岩波書店, 昭14 (21刷).
- (68) Thorndike, E.L., Educational Psychology, 1903.
- (69) 塚田 毅, 教育心理学, 共立出版, 昭42 (20版).
- (70) Tumlriz, O., Pädagogische Psychologie, 1930.
- (71) 梅津八三他編, 心理学事典, 平凡社, 昭32.
- (72) 牛島義友他編, 教育心理学事典, 金子書房, 昭31.
- (73) ユージン・ローゼンタール編著
及 川 朝 雄 訳 編, 哲学小辞典, 岩崎書店, 昭22.
- (74) 渡辺 徹, 日本の心理学 (日本応用心理学会編, 渡辺徹心理学論文集, 新生社, 昭34).
- (75) 渡辺 徹, 本邦心理学のあゆみ (日本応用心理学会編, 渡辺徹心理学論文集, 新生社, 昭34).
- (76) 和辻哲郎, 人間の学としての倫理学 (岩波全書), 岩波書店, 昭10 (3刷).
- (77) 和辻哲郎, 日本語と哲学の問題 (続日本精神史研究, 岩波書店, 昭14 (5刷)).
- (78) 和辻哲郎, 倫理学, 中巻, 岩波書店, 昭17.
- (79) Wheeler, R.H., The Science of Psychology, 1929.

- (80) Winderband, W., *Geschichte und Naturwissenschaft (Präludien, II, 1911)*.
- (81) Wundt, W., *Einleitung in die Philosophie, 1920 (8ed.)*
- (82) 矢田部達郎, 心理学序説 (心理学全書, 1), 創元社, 昭25.
- (83) 矢田部・園原監, 現代心理学の展望, 角川書店, 昭32.
- (84) 依田 新, 教育心理学の課題 (理想, 第190号, 昭24).
- (85) 依田 新編, 教育心理学, 金子書房, 昭25.
- (86) 依田 新, 教育心理学入門, 有斐閣, 昭42 (11刷).