

## 研究委員会企画シンポジウム

### 「教員養成における教育心理学の役割」

司会者 肥田野 直 (東京大学)  
 話題提供者 足立 自朗 (埼玉大学)  
 辰野 千寿 (上越教育大学)  
 清水 勇 (清瀬市立第8小学校)  
 高橋 一郎 (東京都荒川区立第2中学校)  
 指定討論者 岩井 勇児 (愛知教育大学)

教員養成カリキュラムは教育心理学の重要な課題の1つである。その故に日本教育心理学会は昭和34年の創立以来昭和42年に至るまで「教員養成カリキュラム委員会」を設けて検討を行い、その結果に基づく意見書を関係方面に提出した。その後、この問題についての学会としての検討は一時中断していたが、去る昭和54年から、「教員養成カリキュラム検討のための特別委員会」を設けて、積極的な検討を始めた。今回のシンポジウムでは、その委員会が実施した調査結果を中心にして、教育心理学が教員養成に果たして貢献しているか、又、どのような貢献をなすべきかが討論された。話題提供者および指定討論者が発表した意見は以下のとおりである。

足立自朗(埼玉大)からは、1980年6～8月に行われた「教員養成のために実施している教育心理学関係の授業科目ならびに内容等に関する調査」の中間的な結果の概要報告があり、教育心理学の研究・教育のあり方について、若干の意見が開陳された。

#### 調査結果の概要

I 教員免許状を取得しうる大学学部等および教育心理学関係の「教職専門必修科目」について

a) 免許状取得可能な学部数は、「中学校教諭免許のばあい」に最も多く、全回答学部(N=983)の92%に及んでおり、以下「高校」(80%)、「幼稚園」(25%)、「小学校」(12%)、「養護学校」(6.5%)の順である。「中学校」の免許状を取得しうる学部は、教員養成学部から、文・教育系学部、人文・社会系学部、理工系学部、芸術・体育・家政学部、その他の学部、短大にいたるまで、多種多様であり、「高校」のばあいも同様な傾向(ただし短大を除く)がみられる。これに対し、「幼稚園」、「小学校」、「養護学校」の免許状を取得しうる学部は、きわめて限

定されており、「幼稚園」のばあいには短大の寄与率が大きいものの、総じて教員養成学部の占めるウェイトが相対的に大きくなっている(とくに「養護学校」免許状は、ほとんど国立の教員養成学部によって引受けられている)。

b) 「幼稚園」および「小学校」教諭(それぞれ1級および2級)のばあい、教育心理学関係必修科目および単位の構成は、〈教育心理学2単位+児童心理学2単位〉であるものが全学部のほぼ半数を占めている。「中学校1級」および「高校2級」免許状については、私立大学では、〈教育心理学4単位のみを必修とする学部が多く、国立大学では、〈教育心理学2単位+青年心理学2単位を要求するばあいが多いうようである。

#### II 教育心理学(等)のカリキュラムについて

a) 受講可能な教育心理学関係の授業科目数および単位数。平均値でみると、学生に対して17科目、46単位が用意されている。単位数は、教員養成系学科において少なく(1科目当たり2.1~2.4単位)、私立大学または心理学系の学科において多い(1科目当たり3.4~3.7単位)。これは、前者では半期2単位講義が、後者では通年4単位講義によって、カリキュラムが構成されていることによるものと見られる。

b) 必修・選択別授業科目。教育心理学関係授業科目のうち、必修科目は28%、選択必修37%、自由選択34%である。

c) 授業形態。講義が授業科目の70%、演習20%、実験・実習10%であり、大学別、学科別にみても、ほぼ一様な構成比になっている。したがって、演習および実験・実習科目数は、教員養成系の学科でも、他の心理学系学科においても、おおむね同じ水準にある。

d) 履習学年。2年生(以上)および3年生(以上)で履修できる科目が、全体の81%を占め、1年および4年生で履修できる科目は少ない。教員養成系では2年生からの履習科目が多く、3年生からの科目数に匹敵する。これは、教員養成系の単科大学が多いことによるとも考えられる。

e) 授業科目の内容。「臨床・障害」関係の授業単位数がもっとも多く(9.4単位)、以下「発達心理学」5.8

単位、「測定・評価」4.3単位、「行動の基礎」（一般心理学に対応するもの）3.5単位、「学習指導」3.3単位と続く。この一般的な順序は、教員養成系の諸学科においてもみられる（ただし「行動の基礎」は除外される）。

f) 現行カリキュラムの問題点と改善計画。全回答学科の61%が現行カリキュラムに問題があることを感じており、改善計画を検討中のものも全学科の半数近く(48%)に及んでいる。従来のカリキュラム改訂についてみると、1970年頃とくにその直後に改訂した学科が多数を占めている。

Ⅲ 教育心理学の講義内容と教員養成におけるその役割について。

a) 「教育心理学」講義の内容項目（5項目選択）。講義担当者がウェイトをおいている内容のうち上位5項目を取り出すと、学習（全担当者の84%）、発達（児童）（60%）、適応（49%）、評価（49%）、人格（46%）という順になり、1950年頃に確立した「4本柱の教育心理学」（発達、学習、人格または適応、評価のみ領域によって教育心理学の教科書を構成するという教育パラダイム）が30年後の今日まで、大学教育のなかに保存されていることが明らかになった。

b) 力を注ぐべき「教育心理学」の内容項目（3項目選択）。講義担当者についてみると、実際に行った講義のばあいと異なり、今後力を注ぐべき内容項目として取り上げられるものは、学習（37%）、教授（36%）、発達（児童）（31%）、生徒指導（31%）、適応（28%）であり、上位5項目から評価および人格が撤退し、代りに教授および人格という教師側の働きかけを強調した内容項目が登場してくる。このことは、従来の「4本柱の教育心理学」というパラダイムの変更を要求する声の現れであり、教育心理学がひとつの危機の時代を迎えようとしていることの証左であるとも言えよう。しかし他方、現場の非会員教師（会員に比して、若年層が多くまた約半数が女性である）のばあいには、講義担当者と異なって、教授の項目への要求は低く、発達（児童）、生徒指導とともに、集団（現場非会員の33%が選択）の項目への期待が大きい。これは、若年教師層にあっては、生徒指導の問題が、教師の子どもへのかかわり方、子ども集団の組織化の問題と結びつけてとらえられており、しかもそれらの問題について大きな悩みが抱かれていることを示すものであろう。

c) 「教育心理学」の現場での役割。「教育心理学」が現場の実践に「大いに役立つ」または「いくらか役立つ」と答えた者についてみると、講義担当者がもっとも多く（89%）、次いで非担当者（78%）、現場会員（76%）であり、もっともシビアな見方をしている現場非会員でさ

え70%の人びとが「役立つ」と答えている。しかし、「いくらか役立つ」と考えた人びとは、たしかに圧倒的な多数派ではあるが、「どの点で役立ち、どの点で役に立たないか」という具体的な意見のレベルでは、きわめて楽観的なものからきわめて現状批判的なものまで多様である。4つの回答者層のうち、「大いに役立つ」と考える者のもっとも多いのは、現場会員であるが、自己の仕事にとっては大いに役立つ（34%）が、現場一般にとってはそれほどでもない（「大いに役立つ」19%）と考える傾向がある。

以上の概要報告をふまえながら、足立は次のように述べた。

1 児童中心主義的な色彩の濃い「4本柱の教育心理学」は、今日の社会的諸条件のもとで発生する、教育の現実的な多くの問題に耐えうるものとは言い難い。教授活動の効果の問題および生活指導をふくむ人格形成の問題を主要な柱として組込むことによって、教育心理学の従来の教育パラダイムを変更することが現実の課題として要請されており、そのためには、講義担当者における従来の教科書依存からの脱却とともに、大胆な教科書の書き換えが必要であると思われる。

2 教育心理学の研究が実践的研究として成立しうるためには、われわれは、擬似アカデミズムに鎖された研究スタイルや感性そのものを素朴で生きいきとしたものに変えていかなければならないだろう。第1に、たんなるペーパー生産のための「掠奪研究」を止め、その成果が子どもの生活と現場教師の仕事に役立つような研究を目ざさなければならない。第2に、教育の現実問題のなかから研究課題をほり起し、暗い所に潜在、形になりにくいものを追求していくこと。そのような試みの中には、既存の外国研究の後追いからはとても望めないオリジナルな研究が誕生する可能性を期待することもできる。第3に、現場の実践家との共同研究の成功は望ましいことであるが、そのためには、「研究者」の側に、子どもを社会的に存在する人間としてつかむことができ、現場教師の実践を1つの全体としてつかむことができるような眼=感性をもつことが前提条件となるだろう。いったん身につけてしまった研究スタイルや感性を、部分的にもせよ、変えていくことは、簡単な仕事ではない。けれども、それを避けて済ませば良いというわけにもいかないのである。

3 さいごに学会への要望として、一言したい。「教心研」誌は、近年、教育の実践的研究を育てる場になるのではなく、むしろ一般心理学的な研究を育てる場になりつつあり、このままでは、城戸奨励賞の評価基準「教育実践への寄与」はまったく窮乏化してしまう惧れなしと

しない。「教心研」に、泥くさく生々しい発想に充ちた教育の実践的研究や臨床的研究も、数多く掲載されることを期待すると同時に、学会として、このような研究の成果を投稿するように勧奨することを望みたい。

〈以上〉

## 清水 勇

### ① 現場の問題に密着した研究を

学校現場においては、解決を要する具体的課題が山積しており、校内研修として実践的に取り組んでいる。その際、教育心理学の研究を参考にしようと文献調査を行うが、理解困難な論文や実験室的な研究が多く、残念ながら役立つ研究が少ないのである。また、学校現場においては、学校の全ての場面において教育心理学の理論や技術を必要としているのであるが、教育心理学の研究があまりにも現実の児童・生徒から遊離しているのが、現場では期待もしなくなっているのが実状であろう。特に現場の研究のほとんどが教授・学習の研究であるが、本学会においても、教授・学習の論文発表の比率が低いことは、不毛性の反省にもかかわらず、現実から遊離していると言わざるを得ないのである。また、科学的であるために条件統制を重視している研究も相変らず多いが、条件統制することによって、ますます現実より遊離して、役立つ研究をすることになり、現場の切実な問題解決の可能性がそこからは望めないのである。現場に身を置き実践研究をしている立場からは、現場の具体的な問題から研究がスタートして長期にわたっての研究によって、現場の切実な問題に真正面から取り組んだ研究を心から望むものである。

### ② 役に立つ教育心理学研究の試み

学校現場が研究者を受け入れてくれないという現状がある。特に長期にわたって授業の研究をするのは非常に困難である。幸い私の学校では大学研究室と共同で4年間にわたっての継続研究を続行中である。学部4年生が卒論研究で実際の学級に担任の補助者として週に3日から4日の割合で1年間かかわり、学校や学級が解決しなければならない問題について実践研究をすすめるのである。学部4年の研究生は、学級の子ども達ひとりひとりについてどのように学習をすすめていくのか指導によってどう変容したかを長期にわたって指導・観察を続けている。また学習以外の場面においても深くかかわっており、子ども達をトータルなものとして深い理解ができ、その理解も、担任、研究生同志、研究室のスタッフによってより客観性のあるものとなっているため、実際の学校場面における、現実問題の複雑さにもかかわらず、

現実を切り開く研究が進行中であると自信を持っている

のである。以上の我々の研究は、教育実地研究の新しい形態ともいえるものである。短期であり、しかも研究生がテーマをもたない従来の教育実地研究は児童・生徒の学習の混乱と指導教官の負担増より現場から嫌われていたが、我々の実践している研究は、現場にとっては児童・生徒が大きく変容し、切実な問題が解決され、研究生はテーマの研究が深まり、補助指導者として指導力を育てることができたのである。このような研究から実在感のある理論・原理が生まれてきたとき、役立つこととなるのであり、教育心理学が真に科学になり得るものと考える。

## 高橋 一郎

(1) 教育心理学の不毛性：教育実践に貢献し得ない、いわゆる不毛性については、度あるごとに学会でも取り上げられ、解決法として、その研究課題が教育現場の実践に即して取り上げられるべきこと、実践者との共同研究が必要なことなどが説かれている。にも拘らず依然として研究の多くは「論文のための研究」であり、教育の荒廃の中で苦悩している教師に強烈なインパクトを与えるような研究や教育心理学の有用性を認識させるような研究はほとんどない。教職課程における役割に関連して、教育心理学は実践に直接役に立たなくても、教育を科学的に思考するための教養でよいとの考え方もあるが、ならばなおさらそこで提示する原理法則は、実践の問題から抽象化されたものであるべきである。現場のドロドロとした問題を取り上げると条件が複雑で、原理性にまで抽象化できないという論は、科学としての未熟性の露呈であり、それを克服することに教育心理学のアカデミズムや独自性を求めるべきである。現在見られる一般心理学への傾斜は、教育心理学の自己否定につながる。一般に現場教師は心理学者に対して具体的な解決方法や技術の提示を求める。教師は常に子どもに対する全人的な影響力や技量を問題にされ、被験者的立場に置かれているからである。それに対して多くの学者は、実践者自身の問題だとしてあまり関心を示さない。しかし教育心理学が実践から問題を掘り起こそうとすれば、この問題を避けて通ることはできない。実用性へのアプローチも軽視してもらいたくない。

(2) 現場の問題に対する認識：教育を科学する研究者として、まず自分の目で現場の実態を見てもらいたい。現在の中学校における最大の問題は非行であり、生活指導の行きづまりである。校内暴力で荒れた学校は、正常な授業活動も成立していない。学校非行には、現在の教育現場の問題がすべて凝縮されている。今回の調査でも生活指導に対する教育心理学の貢献を強く期待する姿が

読みとれる。確かな人間教育の創造によって現下の教育課題を乗り切ろうとする、実践者の切なる願いと受けとめて欲しい。

(3) 要望：①実践報告や事例研究が、現場からの問題提起・資料提供となるような正当な位置づけが必要である。現在は実験的研究と対等の価値を認められていない。②非行や生活指導などの緊急な教育課題には、学会がプロジェクト研究を組織し、特定テーマセッションにも取り上げて、現場から多数参加できる場をつくってほしい。③教職課程では、アカデミズムと同時に実用性も実現し、原理の実践への応用や実習を含む学校心理学的な単位を追加、履習させてほしい。④統制実験できない実践を対象とするための新しい研究方法を開発してほしい。⑤実践現場のかかえる問題についての広い認識をもち、心理学がそれに科学的にどう迫るかを、学生に講義してほしい。それが教師の資質向上につながる。

## 辰野 千寿

### 1. 教職専門科目の改善案

現行の教員免許法では、教育心理学関係の教職専門科目として、「教育心理学・児童心理学あるいは青年心理学」が小学校教員養成で4単位、中学校教員養成で3単位必要とされているが、日本教育大学協会では、昭和54年6月、「小学校教員養成のための教育課程等について」という中間報告を発表して教職専門科目のあり方等を検討している。その中で、教育心理学に関して、「教育心理学が教職の専門性をうらづけるための基本科目として確立されているか」「教育心理学などの教職専門科目と教材研究、教育実習との間において相互の関連が意識的に追求されているか」を問題点としてとりあげ、現状を分析し、その充実の必要性を強調している。

このような教職専門科目の改善、充実については、すでに教養審の「教員養成の改善方策について」(昭和43年6月)、教大協の「教員養成の改善策」(昭和47年12月)などにおいてもとりあげられ、心理学の単位の増加(例えば小学校教員養成では6単位)や充実が提案されている。

また、教育心理学の内容についても、前述の教大協の中間報告において、「教育実践に有効な人間科学として発展すること、現在の発達心理学、児童心理学、学習心理学の研究領域より拡大されて、教科心理学、教育評価論、教育相談、臨床心理学などの内容をも含むようになること」などが強調されている。

確かに、教職専門科目としての教育心理学は、その内容の充実、単位数の増加などの点で改善されることが必要である。

### 2. 新構想の教員養成大学における扱い

新構想の教員養成大学である上越、兵庫の教育大学においては、前述の教養審、教大協の改善策で提案されているように、教職専門科目を特に重視している。そして、大学院の学校教育専攻においても、教育基礎、教育経営、教育方法、生徒指導の各コースで、教育心理学関係の研究・教育が広く行われるようになってきている。

### 3. 教育心理学研究の方向

このように、教育心理学の充実、発展を考える場合には、Mathis, B. C. (1977) も主張しているように、教育心理学の内容としては、いかなる分野からの基礎的知識も、それが教育過程(学校教育以外も含める)に関連をもち、教育心理学の伝統的研究方法で確立されているものは、すべて包含すべきであろう。そして、教育心理学を研究する場合には、「一方の足を実験室に、他方の足を教室に」という態度で望むことが必要であろう。

## 岩井 勇児

あらかじめの打合せに参加しなかったので、この場の思いつきに過ぎないが、4人の提供者全体にまとめて私見を申しあげたい。

はじめに、教育心理学の教育について申しあげたい。2単位の講義でどれほどの内容が盛りこめるか、現実的に考えると、先生方のご提案は理想論として分るが、とても実現困難だと思う。私としては、教育を心理学的に考えるための基礎知識の伝達だけで精一杯であって、とても実践に役立つような内容まで手がまわらない。それに、小・中学校の現場経験のない者にとって、実践に直接結びついた講義は、しると言われても無理だ。大学教育では、直接役立つことよりも、むしろ抽象的論理的なものを考える訓練をすべきである。役立たないのは、この抽象的論理的訓練が不十分だからではないだろうか。

次に、教育心理学の研究について申しあげたい。結論から先に述べると、ご提案の実践的研究を実行することは、たいへん困難である。ひとつには、大学教員は大学の教育・研究・管理運営で精一杯で、小・中学校の実践的研究まで手が廻らない、という現実問題がある。もうひとつは、小・中学校の実践的研究は、当事者である小・中学校教員にしかできない面があるからだ。というのは、実践的研究は個別の条件が多々混入するから、そこから直接一般化が困難な研究である。いわば事例研究に過ぎない。大学の研究は、大学でしかできない抽象的一般的研究であるべきだし、またそうした研究しかできないのが現実である。

したがって、いたずらに現実に実現不可能な「実践的」を唱えるよりは、大学であれ、小・中学校であれ、それ

ぞれ自分の置かれた場にふさわしい、教育と研究をなすべきだと思う。勝手なことを申し上げたが、おゆるし願いたい。

あとで書かされるとは思っていませんでしたので、メモ類捨ててしまいました。

記憶ちがいがああるかも知れませんが、おゆるしください。

指定討論者の指摘に対して、各話題提供者から回答が述べられた後、会場の会員から次のような質問や意見表明があった。

藤原喜悦氏（東京学芸大学）が大学内の実験室的研究では現実に生きている子どもがとらえにくいから現場の教師との共同研究が不可欠ではないかと質問したのに対し、岩井氏は現場研究の価値を否定はしないが、それと実験室的研究は区別して考えるべきだと答えた。

上田吉一氏（兵庫教育大学）は新構想による教育系大学院の経験に基づいて、大学院に入学した現職経験者から現場の問題について学ぶことが多いとして次の3点を指摘した。

1) 教育研究者は部分的問題しか扱わない。

2) 現場の課題をどうとらえるかが大切である。

3) 教育実践の中の特定の問題に焦点をあてて研究するのが有意義である。

稲越孝雄氏（文教大学）が教員に適した学生の資質を知りたいと質問したのに対し、高橋氏は生徒から学ぶ教師が成功していると答え、清水氏は子どもの好きな教師、すなわち相談的教師がよいと答えた。

小久保隆福氏（深谷中学校）は教育心理学の役割は教員になる以前の学生のためと、現職教師のための2つがあることを指摘し、後者の重要性を主張した。

最後に村越邦男氏（中央大学）が教員養成カリキュラム検討のための特別委員会が先般実施したアンケートは現状の実態調査に終わっていて改善の方向についての質問がないことを指摘したのに対し、特別委員会の辰野、足立両氏から今回の発表は中間報告であり、特別委員会は今後改善の方向への検討にも取り組む方針であるとの回答があった。

以上のような熱心な討議は教員養成における教育心理学の役割に対する会員の関心の深さを反映していると同時に学会がこの問題を今後さらに検討することへの期待を表明したものと受けとられる。 （肥田野 直）