

シ ン ポ ジ ウ ム

全体シンポジウム：教育実践と教育心理学

司会者 長 島 貞 夫 (埼玉大学)
 提案者 山 下 恒 男 (茨城大学)
 山 口 薫 (東京学芸大学)
 東 洋 (東京大学)
 細 谷 純 (東北大学)
 山 下 栄 一 (関西大学)

この全体シンポジウムが設けられた主旨は、分散シンポジウム I, II, III の司会者が、各分散シンポジウムの討論をふまえて、教育実践への教育心理学のかかわり合いについて、提案し、分散シンポジウムの問題を統合し深化することにあつた。なお、分散シンポジウム I の司会者の藤原喜悦氏が病気のため欠席されたので、山下恒男氏が代って提案された。

細谷 純氏と山下栄一氏は、それぞれ独自の教育心理学的研究を行っている立場から、分散シンポジウムの司会者の提案にコメントするために招請されたのであつた。

提案の要旨

山下 恒男 昨日の分散シンポジウムは討論が十分かみ合わなかつたように思う。その理由としては、第 1 に標準テストといつても知能検査、学力検査、プロジェクト・テストなどがあるが、討論者がそれぞれのイメージをもっており、いかなるテストを論ずるかを限定しなかつたことであるように思う。第 2 の理由として、テストを使用する立場がさまざまであるためである。大学に在る者、行政の研究所にあるもの、病院のテスターなどテスト使用者はさまざまである。具体的方向性を見出すためには、立場を限定しておく必要があつたように思う。討論がかみ合わなかつた第 3 の、そしてもっとも重要な理由は、テストを受ける側の声が反映されなかつたことである。たとえば、自動車運転の適性検査を受けて免許をとり上げられた事件があり、現在、裁判が進行している。そして、その裁判の原告、被告側のそれぞれに心理学者が証人として登場している。こうした状況がある以上、テストを受

ける側の声を考慮せずにテストを議論しても意味がないであろう。

テストを受ける側の声を重視せよという立場から、次の 4 点の問題を提起したい。

1. テストは具体的に、何に対してどういう点で役立っているか。もし、テストがないとしたら、誰が困るのか。

一般には、テストに期待される役割としては、客観的情報を蒐集することができるということである。テストのこの機能によって、テスト使用者は、指導・助言・評価を行うことができるとされているが、この客観性に問題があるのではないか。

テストを受ける側の利点としては、自己理解を深めることができると論ずるものがある。小学校から高校まで標準検査を受けさせられたが、自己理解が深まったということを経験したことがない。

自己理解したとしてもどうなることか。人より知能が劣っていること、事故を起こし易いことを知つたとしてもどうなることか。さきに言及した運動免許証をとりあげられたケースの場合、本人の能力と生活は変りないのであるが、テストが介入することによって、本人も周囲のものにとつても危険であるという論理が成立して、運転不適合者として処遇される。特殊学級の入級判別にも共通する問題である。この問題を検討すべきではあるまいか。

2. テストはどういうことをしてしまっているか。具体的には、テストによる人間像の把握はどのようになされているかという問題である。

端的に言えば、テストは一次元的人間観を提供するにすぎない。われわれは、親しい人びとに対しては多面的人間像をもっているが、テストが介入すると観方は一次元的になってしまい、序列的にみってしまうのである。

「IQ 120 ある人だから、もっとできてよい」とか、「IQ 70 である割にはしっかりしている」といった観方が評価の中心的基準となつてしまう。非能力的テストであるパーソナリティ・テストでも、目的が設定さ

れば、同じことになる。

たとえば、失田部・ギルホード・テストは12のスケールから構成されているが、プロフィール化され、社会適応度という次元で被験者を序列化してしまう用具となっている。

テストはそのように使用されているのではなく、元来、そのように使用するようにつくられているものである。この一次元的人間観を検討してみる必要がある。

3. 標準テストの本質は何か。テストには競争社会の論理が反映しているのだとする論がある。現体制の秩序を維持するため、有能な人材を選別し、人材を適正に配置するためにテストは使用されている。テストを受けることによって、人は相対的位置づけを強制されてしまう。テストがもっているこの本質は検討される価値があろう。

4. 今後の課題的問題について、次の問題について検討することを提案したい。

(i) テストはどのような社会的・文化的価値観の反映であるか。頭の良さという概念にも変化があるのではないか。

(ii) 現在論じられているテストの問題はテストの誤用・乱用の結果ではないだろうか。テストの限界をわきまえないで、資格のないものが使用していることが問題であるとされることがある。

わが国でもテスト委員会が結成されて、テスト使用を規制し、よりよいテストを作ることが話し合われているが、果たして、誤用・乱用の問題なのか。テストに内在する問題なのか。

(iii) テストを含めて、現代の心理学の一般的方法を成立させている基盤を問題にしてみる必要があると思う。

(iv) 心理学者の責任の問題。心理学者の責任と倫理を問題にしてみる必要があると思う。

山口 薫 司会した分散シンポジウムは「教育と臨床」であったが心身障害者に限定して提案する。そして内容の中心は、分散シンポジウムの提案者の1人であった篠原睦治氏の意見をめぐってということになるという前置きをして、以下のような提案をした。

(参考：山下恒男・篠原睦治「状況と心理学」第16回日本教育心理学シンポジウム討論資料)

篠原氏は、現在の義務教育制度である普通教育にはゆがみがあることを強調している。

現在の普通学級は、できる子どもの特殊学級になっている。それとの関連において、じゃま者の集団であ

る特殊学級がつくられているとするのが篠原氏らの主張である。

山口氏は、この主張に対して、さまざまな例を挙げて、同感できると述べている。挙げられた事例としてはつぎのようなものがある。

○文部省の学力調査が実施されたとき、できない子どもの登校を禁じた学校があった。

○普通学級にも満足せず、よりできる子どもだけが集まる学級・学校がある。大学附属の小学校、中学校である。

○全国に特殊学級は17,000学級あるが、IQが60~70の精神薄弱児はすくなく、多くは境界線児童・生徒であり、またIQはより高いが学業不振の者が入級している。

○教育定数法があって、特殊学級の児童数が少ないと教員数が減らされる。そこで員数をあわせるために、本来特殊学級に入れる必要のないものを入れていることも事実である。

○また、普通学級を担任させることができないとして、排除された教師が特殊学級を担任している場合もあることも事実である。

山口氏は、特殊教育の一面として、篠原氏の一面として、篠原氏のいう「じゃま者排除の構造」の存在することを認め、さらに篠原氏が「このじゃま者排除の構造それ自体を変革させていくことが、今日私たちに課された実践的・理論的課題だと思えてならない」(状況と心理学 p. 27) と言い切っていることに全面的に賛意を表している。但し、変革の実現の道筋において篠原氏と異なるのであるとして、次の4点を指摘した。

1. 障害児の観方が片よっていること。篠原氏は自閉症児の特徴として、孤立性、物ごとに対する無関心、固執性を挙げているが、これらの特徴は近代合理主義的管理社会が要請する平均的言動と常識的に順応するところから生じたものであるとしている。さらに、これらの特徴は、服従への拒否とそこでの自己主張を内包しているとしている。一言にして言えば、社会それ自体に歪みがあるからだとしているわけである。しかし、人と遊べなかった子どもが遊べるようになること、ものごとに興味と関心をもつようになること、言葉をもたなかった子どもが話せるようになることは発達の肯定的側面であると考えている。

2. 専門家の患者に対する権威主義的管理について、岩佐氏は「自閉症が疑われるケースに対して、テレビ、ラジオ、レコードなどを一切つけないように指導することによって、言語行動面での進歩が見られる」と述べている。(公衆衛生 38 巻 5 号 1974 年)

これに対し、篠原氏は反論して、これは、なんらの根拠がないことで呪術に等しく、エセ科学だとしている。従って、親に対し、テレビ、ラジオを一切つけないように厳命して親たちから楽しみを奪うことはすべきでないとしている。

しかし、サラソンの「精神障害の心理学的問題」(1953)の中で、バーグマンとエスカローナの自閉症児についての論文を引用しているが、そこでは、自閉症は、幼児期の早期に示した色や光及び音、味覚、嗅覚、温度感覚などの諸感覚における異常性と関連があるのではないかという問題提起を行っている。このことを考えると、一定期間、親に協力して貰いテレビやラジオをきかないようにして、幼児の言語行動の変化を観察することは許されてもよいのではないかと思うと山口氏は反論したのである。

3. 普通学級への回帰について、篠原氏は普通学級を改革するためには、特殊学級の子どもたちを普通学級に逆流させること、つまり普通学級への回帰を提唱している。篠原氏は、普通学級へ戻っても、そこが安定した場所に簡単にならないとは思っても言っている。しかし論理としてではなく、運動のたて方として、子どもを普通学級におこす。しんどい状況が生ずるだろう。そのしんどい状況に子どもにも親にも我慢して貰いたい。できない子どもが普通学級に居坐り続けることから出発するほかないのである。まさしく困難な状況の中で、もまれながら、普通学級の質が解体され、もう1度とり直されるという論理上の構造があると篠原氏は強調する。

山口氏は「しんどい状況の中で我慢して貰う」ということに我慢ならないとして反論を展開したのである。特殊学級に回帰したとして、普通学級は改革されないであろう。それは幻想にすぎないであろう。普通学級に帰った子どもたちに対して、誰が責任を負うのであろうか。普通学級に戻ることによって教育的利益を得られない子どももある。重症でねたきりの子どももいる。心臓病の子どもや喘息に悩む子どもにも普通学級に回帰せよというのであろうか。篠原氏は特殊教育への偏見をもっているように思う。特殊学級に入級して、生き生きした姿をとり戻し、子どもも喜び、親も喜んでいるケースも多い。日曜日も祭日も学校に来たがる子どもを扱った経験も持っている。

以上のように山口氏は特殊学級擁護論を展開し、さらに、症状の種類と程度に対応して、特殊学校と特殊学級を分化させることが望ましいことを示唆するような発言をした。

なお、山口氏は、臨床心理学者の中には、臨床心理

学は体制に奉仕する側面があるから臨床心理学は間違っているとするものがあるが、そういう論理のすすめ方には納得がいかないとし、心理学者は専門性を高め、曖昧な内容を解明してほんとうの科学を確立していく過程の中でこそ、ここでとり上げられた問題が正しい方向で解決されていくであろうと述べて提案を結んだのである。

東 洋 「分散シンポジウム：教育工学と教育」を司会したが、提起された諸問題を、このシンポジウムの討論資料とする観点から、まとめて報告することにする。

沼野氏が「教師の機能の80パーセントぐらいを機器によってとって代えることができる」と述べている。このことに対し、駒林氏からつぎのような問いかけがあった。こういう考えは機器を過大評価しているか、教育実践を低いレベルでとらえていることから生ずるものであろう。あるいは教師の創造的役割を過少視しているのではないかと。なお、教育工学者は、教授目標を操作的に定義しておかなくてはならないと強調するが、操作的に定義できない目標を、切り捨ててしまう傾向が生ずるのではなかろうかという批判的発言があった。

沼野氏はこれに対して、目標を操作的に明確に定義しないで、目標が達成されたか否か、どの程度に達せられたか分らないであろう。ただ、主観的に論じあっていたのでは、教育方法の進歩は生まれないのでないかと答えている。また、沼野氏は、教師の機能の80パーセントを、工学機器で肩代りすることができる」と述べた真意は次のようなものであると答えている。理想的教師がなすべきすべての活動の80パーセントが機器によって行なうことができるといったのではない。教師たちの多くは、なすべき活動に手が廻らないでいる。機器でできるようなことに時間をとられている。平均的な教師が現実に行っていることの80パーセントは機器でカバーすることができるという意味である。

森氏は、別の観点から批判的考えを展開した。教育の場面に機械を持ちこむと、機械は教師と生徒の間にはさまれるのであるから、単にman-machine systemではなく、man-machine-man systemである。つまり対象も人になり、対人サービスの機能をもつことになる。教育労働は頭脳集約度の高い労働であるから、教育の場に導入する機器は簡単なものではない筈であるから、今日の段階では無理ではないかと思う。機械を学校に導入するならば、事務機構を機械化すべきではないか。つまり教師の周辺に教育工学を導入して、中

の教授活動は教師に一任すべきであるというのである。

坂本氏は、教育工学の進め方について、つぎのような提案を行った。

教育工学の研究は、教育課程にどのような原理がひそんでいるかを明らかにし、それらを体系化して、教育方法を設計するのではなく、実践的にやって、どういう条件のときに如何なる効果をあげるかを明らかにしていく方法をとるべきである。実践の中で、試行錯誤を重ねて、修正・改良をしていくのが生産的である。

東氏はシンポジウムを結ぶことばとして、次のような見解を披瀝した。

プログラム学習から教育工学運動が展開されたのであるが、現実の機器開発の過程では機械主導型になり、資金を出す教育委員会主導型になっている。教育実践の現場からも、教育心理学や教育科学からも離れて進んでいるところに問題がある。メイカー主導型であると、現在の教育パターンにとらわれ、その抱束の下で進み、現状を固定してしまう危険がある。教育心理学も、教育実践の中に根をおろし、自己を改造していくべきであろう。

細谷 純 半分は真面目に半分は逆説的に、「私の教育心理学」について考えていることを提案したいと思う。

山口氏の提案を聞いていて発言したいと思ったことは、特殊学級か普通学級のいずれを選ぶかは問題ではない。子どものためには、よい先生が欲しいのである。具体的には、有効なカリキュラムをもった先生が必要なのである。有効なカリキュラムづくりに援助できるように研究をすすめたいと願っている。

教師養成大学や学部では、教育心理学が必修となっているが、教育心理学の必修を廃止して、各教科が必修のところでは、各教科の心理学を必修とすべきでないかと思っている。

さて、「教育実践と教育心理学」というテーマが成立していることは不思議でならない。教育心理学は教育事象を対象とすべきであるが、こういうテーマが立てられたということは、研究者によっては、教育事象といえないものを対象にしていることを示しているように思われる。若しそうであるならば、テーマを変えて非教育心理学とすべきであろう。

私の研究の中心は、小・中校の9年間に渡る理科の授業であるが、そこで見出された事実・法則は他の教科でも有効であると思っている。

研究のすすめ方は、所謂 action research である。今

までの教育心理学研究では、効果に及ぼすもっとも重要な要因をコントロールしてしまって研究している場合がある。記憶実験を行うときに、メモリー・ドラムで提示した方がよいか、手で一枚ずつ提示した方がよりに覚えるかということの研究するのに類するような要因をさかんにとり上げていると思う。

仮説演繹法が用いられるが、仮説というよりは経験的予想である。予想される命題には目標の達成度が含まれている。それが action research と呼ばれる所以である。この種の研究では、ある働きかけをすれば、他の方法でやるより結果が明らかに悪くなるという研究はすべきでないと思っている。

コントロール・グループを設定しなくてはということがよくいわれるが、研究者が理論的にもっている対立仮説でチェックしていく方法でやらざるを得ないと思っている。たとえば、2つのグループの知能偏差値の平均値が同じであるということで、これから教えることについてコントロールができていられるといわれるが、知能偏差値が同じであるということは、これから教えようと思っていること的前提条件として、調べておくに値するかどうかは、問題であろう。こうしたやり方が十分な予測性をもつかどうかは「テストと教育」の分散シンポジウムで問題とされた点である。

山下 栄一 従来も教育心理学の学としてのあり方については、独自の観点をもたねばならないとの主張もあったが、大勢は心理学のひとつの応用領域という考え方が支配的であった。そのため心理学の方法論がほとんどそのまま、無批判に、教育心理学にもとり入れられてきたのである。およそ個別領域科学の学的性格を規定しているものとして、対象、方法、指導理念であげることができるのであるが、心理学の場合、その対象が本来どういう本質をもつかについての反省を経ることなく、物理学を典型とする数学的自然科学に範を求めるという理念が、その在り方を根本的に規定してきたと考えられる。

方法についての基準がまずあって、その方法で切りとられる限りの対象の側面を研究していくという、いわば学の在り方の転倒が生じていたのである。このような心理学の在り方が、教育心理学に持ちこまれた結果、教育現実におけるもっとも本質的と考えられるものの多くが切り捨てられてしまった。そのような教育心理学が現場における実践者に受け入れられると、その結果は、教育実践そのものに歪みをもたらすことになりかねない。

教育心理学が教育実践に対する真の有効性をもとう

とするなら、方法についての先入観を捨て、研究対象そのものの本質を深く反省することによって、それに適合した方法を見出していくことが必要なのである。

このような方法論的反省は、故正木 正によって、すでにかかなりのところまで進められていた。正木によれば、教育現実において出合われる児童は、主体としての、実存者としての児童である。従来の教育心理学は、こうした言わば、児童の実存性を方法論上無視して来たところに根本的な誤りがあったといわねばならない。ではそうした児童の実存性に迫り得る方法はどのようなものか。ここで正木は現象学に新しい方法を求めようとした。

正木の開拓したあとを承けて、われわれは、精神病理学における人間学的方法方向、さらにその背後にあるハイデッガーやフッサールの現象学に学んでみて、はじめて「自然科学」というものも、世界への人間の多様なかかわり方（世界投企）のひとつにすぎないもので、自然科学のとらえる世界像は決して唯一の客観的な現実ではないという、考えてみればあたりまえのことに気づかされたのであった。

現象学に学んだ眼で教育心理学のこれまでのあり方をふりかえてみると、従来の研究成果は、一見精密な方法を駆使した確実な事実の集積がなされているかにみえながら、実はその存立根拠はきわめて薄弱であることに思い至る。方法論的見地からは、従来の教育心理学の成果を、まず教育実践者の体験している経験世界にもどしてみる必要がある。

このような見地からわれわれは、既成の教育心理学の成果をいったん「かっこ入れ」し、先ず、教師の体験する教育現実そのものを、現象学のテーゼに従って記述していくという試みをはじめたのである。これは一方からすれば、すでに教育実践において得られている知見を汲みとって理論化していくという研究方向の方法論であり、同時に、従来の実験心理学的成果がフッサールのいわゆる「生活世界」においてもつ意義と限界を明らかにしていくという作業ともなるわけである。

この立場から、今回の分散シンポジウムでとりあげられた、テスト、臨床、教育工学と教育とのかかわりあいについていきたかったが時間がなくなったので、ひとまず発言を終りとしたい。

討論経過・結語

最初の提案者が話を始めてから10分ぐらい経過したと思われる頃に、20名ぐらいの黒ヘルメットを被った男女の学生集団が、シンポジウムの会場に乱入して

来た。40分ぐらいの間、シンポジウムは中断された。

彼らは多弁で、早口にどなりちらして、言っていることをはっきりとききとることができなかったが、「差別・選別・分断に手をかす日本教育心理学会紛砕」だけは何回となくききとることができた。

学会史上恐ろしい未曾有の珍事のために、シンポジウムの予定が狂わされてしまったことは残念至極であった。

コメントをするために招待された2人の提案者は、それぞれ15分ぐらい時間がなく、御意見を十分に述べて頂くことができずに終わってしまった。珍事に司会者の不手際が加わったためであり、お詫びを申し上げる次第である。

討論する時間的余裕もなかったが、山口氏の提案が篠原睦治氏の意見を中心にして、展開されたものであり、篠原氏が会場におられたので、司会者が指名して発言を促した次第である。

篠原氏は開口一番、山口氏が普通学級に回帰した子どもたちが苦痛を味うであろうが「そのしんどい状況に、子どもにも親にもがまんしてもらおう」という部分に対して、「そういう意識は余りにも高踏的であり、えげつないものであり、明らかに間違いであった」と認められたが、このことはさすがに印象を与えてくれた。しかし、これで勝負がついたわけではない。山口氏は提案の前半で、多くのデータを挙げて、普通学級が、篠原氏のいう「じゃま者排除の構造」になっており、特殊学級がじゃま者の収容施設になっていることを認められているのである。篠原氏らの歩みを、劇しい言葉で糾弾するならば、矛盾に満ちた特殊学級を擁護する山口氏も、同じ言葉で糾弾されなくてはなるまい。

やはり、討論の時間が十分に欲しかった。そうすれば、「じゃま者排除の構造」を解消する異なる次元のアプローチが討議を通じて示唆されたことであろう。同じことが、テストについても、教育工学に関しても言えるのである。

本大会の開催校の千葉大学心理学研究室では、「現在の教育界で避けて通ることのできない問題」をシンポジウムのテーマとすることを決断された。問題を掘り下げることはできなかったが、この企画は有意義であったと思う。

このシンポジウムでは、テストを受ける側の論理の無視、教育におけるじゃま者の排除の構造の存在、児童の実存性への認識の欠如、教育心理学者の社会的責任と倫理、教育心理学者の教育事象からの遊離などの問題が提起されたがいずれも教育心理学が無関心では

おられない問題である。このシンポジウムがこれらの関心の昂揚の契機なれば幸である。

(注)：安田氏は、総会終了後、下記の意見を編集委員会に提出されたので掲載する。——編集委員会

我が国小学校中学校における教育実践現状の考察。

目的 第16回学会総会シンポジウムテーマのうち教育実践を上記主題の意味において考察し、その問題点並びにとるべき対策を明らかにし以て今日以降の教育実践に貢献せんとする。

考察 考察の焦点 小学校中学校教育実践の場において中心的役割をなすと思われるものに教科書と教授法(教師の役割を含む)がある。しかも両者は教育システムの理論的体系化上重要な位置を占めると思われる。また算数科と国語科の初歩的知識は人間の社会生活に重要不可欠であり、加うるに両教科は総ての他教科学習の基本的前提として要求される。それ故に両教科学習は他教科と一線を画して重要である。よって以下教科書と教授法の問題を算数(数学)科と国語科に関係付けて考察する。

I 教科書 小学校中学校教育システムは(1)各学年に一冊の教科書(一教科につき)を割り当てる。割り当てが効果的に成立するためには(a)学年(学級)は同質集団でなければならない。学年(学級)集団は同一C.A.者即ち生活歴同一者の集団であるとの仮定に立つてあろう。しかし学年(学級)は生活歴同一者の集団ではない。その著しい者においては生活歴に一年近い誤差を生ずる。そして低い発達段階にある学習者ほど誤差の教育上の意味は重大である。まして学年(学級)は生得的遺伝素因の同質性に関しては何らの保証もしない。学力を含めて個人の諸能力は生得的素因と経験的素因によって規定されるとみること一般的見解であろう。(b)学年(学級)の知能検査によると同集団内児童(生徒)のM.A.分布は3或は4か学年或はそれ以上にひろがる。即ち学年(学級)は知能異質集団である。3か学年は小学校全学年課程の1/2・中学校の全学年課程に匹敵する。学級内M.A.分布のかかる差異は学習上重大な問題を生ずる〔特に算数(数学)科と国語科において〕。学年(学級)に対する一冊の教科書の割り当てはこれらの条件を無視することによってのみ可能である。(2)更に教材を予定した学習期間に配当する。配当が妥当であるためには(a)教材の質と量の均等性が決定されねばならない(同質集団仮定と対応)。現実には機械的配当が問題である。(b)学習過程或は学習手続きは明らかにされないで教材配当のみなされる。僻見とは思わぬか。どの児童(生徒)が対象とされ、残された学習者にどんな配慮がなされたか問題である。(3)学習と評価は表裏一体である。評価はしばしば学習の終りにあるが同時にそれは出発点である。評価は学習に不可欠である。しかもそれは示されない。(4)以上の考察において全く論証は成立しない。この

教科書のどこに科学的妥当性を認め得るか。それは外或は上から一方的に作られた教科書である。それは児童(生徒)に対し余りにも超然とただ存在する。このような教科書を権威主義的教科書、それによって行われる教育を権威主義的教育と呼ぶ。

II 対応策 (1)数冊(教科書)選択制(児童(生徒)が学力に応じて選択する)。(2)一冊制をとるならば児童(生徒)の学力に応じた選択可能な教材を配する。(3)児童(生徒)自ら行うことの出来る評価手続きを示す。

III 教授法と教師 (1)学習は専ら教室における教師の集団指導によって行われる。それは教師指導の絶対的重視にある。しかし諸般の事情は児童(生徒)主体の学習が行われる体制に置かれていない。体制とは何か主として学習過程の客観化である。集団学習は幾つかの価値を持つ。しかしそれらは概して二次的直接的効果である。例えば算数(数学)科指導は数学理論と社会的協調性の学習を同次元で考えないであろう。(2)教育的立場には二つの極(国家的立場と学習者の立場)がある。(a)国家的立場は教師指導を絶対とし、児童(生徒)のために何の具体的プログラムも与えない。児童(生徒)の立場を考えない教師中心の教育を再び偏則教育と呼ぶ。教師の指導技術は科学的でなく名人芸的である。そこから授業研究の必要が生ずる。(b)学習者全体の立場においては学習過程の客観化が行われる。この立場に立つ教育を行動主義的教育と呼ぶ。プログラム学習の如きである。その時教師の役割は児童(生徒)への協力と援助である。(3)教科書のありかたと教師指導の絶対性は権威主義的教育において相互依存の関係にある。(4)学習の場における教師役割の絶対性は主客転倒も甚だしい。学習の場における主役はあくまでも児童(生徒)であるべきである。教師による集団指導方式は産業社会の大量生産方式に似る。人間を機械的に促る点で民主社会の教育とは認め難い。(5)権威主義的教師の指導は児童(生徒)を消極的依存的に導くが、学習者主体の行動主義的教育は児童(生徒)の自主的積極的態度を発達させる。(b)むやみに形式と体裁の保持に急である権威主義的教科書と権威主義的教師の指導によって教育の本質がゆがめられ、児童(生徒)が傷つけられている現実を見失わなければならない。

IV 対応策 (1)心理学者、科学者、熟練した指導教師の協力によって教材分析を行い学習過程を客観化し(客観化は具体的実験的且つ統計的に行う)、行動主義的教育に適した教科書を作る。(2)学習過程の客観化にはビデオ・カセットの利用が必要であり、その開拓的研究を要する。(3)学級内の児童(生徒)数を20名位とする。(4)一学級の教科指導教師〔特に算数(数学)科と国語科各に〕数を2或は3名とする。(5)進歩した文化社会にふさわしい個性に即した密度の高い教育を行う。(6)算数(数学)科と国語科においては原則として集団指導は行われぬ。(7)児童(生徒)自身の学習に役立つ豊富な参考資料を編集し与える。(他教科の考察を省略する)。

(安田春弥)

分散シンポジウム I テストと教育

司会者 波多野 誼余夫(独協大学)

(兼提案者)

提案者 久保田 正 人(宮城教育大学)

山下 恒 男(茨城大学)

柏木 繁 男(鉄道労働科学研究所)

このシンポジウムは、論文集などに記載されている

ように、元来、藤原喜悦(東京学芸大)が司会することと企画されたものであったが、藤原の急病のため、波多野が司会をかねることになった。また、渋谷憲一(国立教育研究所)にかかわって、柏木繁男(国鉄労働研究所)が提案者として参加したことにより、ここでの話題の性格も若干変化したことと思われる。ただ、波多野は、これらの人達には一切かかわっていないので、

PREFACE

The 16th Annual Convention of the Japanese Association of Educational Psychology was held at Chiba University on September 25-27, 1974. The Chairman of the Convention was Prf. T. Takeuchi. Six hundred and fifty-four regular members, one hundred and twenty-four temporary members and fifty-one student members participated in the Convention. Three hundred and nine studies were presented by regular members in seven divisions: 1) Methodology, 2) Development, 3) Personality, 4) Social Psychology, 5) Learning, 6) Measurement and Evaluation, 7) Clinical Psychology. A bulletin containing the summaries of those studies was distributed to each member beforehand.

Three Separate symposia and an integrated symposium were conducted under the following titles :

Psychological tests and Education

Clinical tests and Education

Educational technology and Education

Educational Psychology and Practice in Education

Their brief summaries are found in this volume.

Integrated Symposium

EDUCATIONAL PRACTICE AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Chairman : Sadao Nagashima (Saitama University)

Members : Tsuneo Yamashita (Ibaraki University)

Kaoru Yamaguchi (Tokyo Gakugei University)

Hiroshi Azuma (Tokyo University)

Jun Hosoya (Tohoku University)

Eiichi Yamashita (Kansai University)

In this General Symposium, the members were required to present their theoretical and practical views as to how educational psychology should be related to educational practices in schools and they were expected, if possible, to offer the suggestions about the ways in which educational psychology might be improved and advanced toward a more reliable science useful for teachers and educators.

Yamashita, T., Yamaguchi, K. and Azuma, H. who chaired Separate Symposia I., II. and III. respectively, presented their opinions reflecting and summarizing the major issues discussed in Separate Symposia.

Hosoya, J. and Yamashita, E. were invited to General Symposium to make comments on the views proposed by the three appointed speakers.

Yamashita, T. critically discussed the harmful functions of psychological standardized tests, such as intelligence tests, achievement tests and so on. He especially emphasized the importance of the problem of differentiating function of psychological tests and the problem of placement resulting from the tests. He insisted that widely spread psychological tests had been developed just for classification and differentiation of people. According to his views, psychological tests rationalized the existence of social discrimination under the pretence of science. He emphatically proposed that educational psychologists had to reconsider whether the tests were desirable for testees i.e. pupils who were to be tested.

Yamaguchi, K. referred to the opinion expressed by Shinohara, M. specializing clinical psychology in the Separate Symposium held on the previous day.

Shinohara argued against the special class for the mentally retarded children. According to his opinion, the regular classes in elementary and junior high schools have changed into the special classes for able and bright pupils which have tended to treat the dull and backward pupils as nuisances, remove them from the regular classes and exclude them into the special classes for the mentally retarded. What he wanted to stress is that the regular classes have actually turned into a "nuisance-excluding structure" and therefore there is a urgent necessity of reforming the regular classes. Shinohara continued to insist that, for the purpose of this reformation, parents, and teachers should cooperate to let the pupils of the special class for the mentally retarded return to the regular classes.

Shinohara and his colleagues have been enthusiastic for the so-called "regression movement" which aims to bring the pupils of the special classes back to the regular classes.

After referring to Shinohara's opinion, Yamaguchi, K. conceded that there exist some kind of "nuisance-excluding structure" in many schools and he admitted the fact that the underachievers, slow learners and the dull pupils chiefly constitute the the special classes for the mentally retarded with a small number of pupils under 70 of IQ who are to be diagnosed as the mentally retarded in a strict sense of the word. Yamaguchi also adknnowledged the necessity of reforming the regular classes.

Nevertheless, Yamaguchi brought forth his counterargument enumerating the following controversial points :

1. He differs markedly in approach to the refomation of the regular classes in schools.
2. The "regression movement" would be too radicalistic and ineffective in realizing the reformation of the regular classes.
3. Whether and how could the psychologists promoting the "regression movement" take any responsibility for the pupils who become malajusted in the regular classes to which they have been brought back ?
4. The promotors of the "regression movement" appear to be extremely prejudiced against special education in general.

Azuma, H. the third speaker, summarized several important aspects of the themes which were discussed in Separate Symposium on "Educational Engineering and Educational Psychology" on the previous day.

His summarized report runs as follows :

1. Some of the educational engineers insist that educational objectives or instructional contents must be operationally defined in terms of change of pupils' overt behaviors. Although such a contention as mentioned above may be scientifically correct and will be able to advance certain kinds of teaching methods, it will expose education to danger in that what cannot be operationally defined may be discarded from instructional contents and instruction-learning process may be stereotypically standardized.
2. In view of the present development of educational engineering, more machines should be used in the fields of educational administration and management so that teachers may devote their energies to creative teaching and guiding individual pupils.
3. To advance educational engineering, instruction-learning process must be clarified and learners' behaviors have to be elaborately analyzed.
4. Educational engineering has assumed another serious aspect of dimension in which the machines and thus the machine-makers have been taking the initiative rather than teachers, educators and psychologists. This situation will result in fixing traditional curriculum and arresting the development in curriculum reformation.

Hosoya, J. made a critical discussion of the presentation of three speakers and he provided his own view of the research method. He stated that, when he listened to the debate on the special classes for the mentally retarded, he considered what is most important for all pupils is good teachers, that is, teachers who have good curricula.

He continued to state that he has been doing his best to help teachers have good curricula optimal for the pupils.

And then, he referred to his research method in his specialized field of psychology of teaching science in elementary schools and junior high schools. His method differs from the one in general psychology and may be called Action Research where any treatment which is sure to produce unfavorable effects upon pupils should not be taken up as an experimental variable.

General and experimental psychologists insist upon the necessity of employing the control group method. In Action Research, however, the control group is not usually employed, because it is unnatural as well as unfavorable for the pupils in the control group. For the checking of educational attainment in Action Research, Hosoya employs set of hypotheses, that is, expectations obtained from his educational experiences.

It was suggested that educational psychologists have to explore, describe and analyze educational phenomenon quite freely without any prejudice and bias.

Yamashita, E. criticized the established achievements so far attained in educational psychology and emphasized the following points :

1. Educational psychology appears to have developed rapidly during the past thirty years in terms of an extensive literature now available describing the results of experimental researches. Among teachers and educators, however, it is widely recognized that educational psychology has contributed almost nothing to improving education.
2. The sterility and inproductivity of educational psychology may be reduced to the following two causes which are interrelated with each other. In the first place, it must be pointed out that many researches in educational psychology have been conducted by psychologists whose acquaintance with school subjects, practices and teaching methods is rather casual.
Secondly it must be mentioned that most of the laws, principles and research method which constitute general and experimental psychology have been utilized and applied to educational psychology.
3. There are educational phenomenon which general psychology does not deal with in any comprehensive way. Such problems as the existential nature of growing children, the teaching of school subjects, the remediation of educational difficulties, the conducting of the newer type of programs—these are problems that general psychology touches in only a limited way.
4. Therefore, it must be stressed that almost all findings so far found by educational psychology must be put in parentheses and educational psychologists should describe educational phenomenon, systematize and analyze them without any prejudice or pre-conceived notions caused by general and experimental psychology.

It may be concluded that phenomenology or phenomenological approach to education originated by the late Professor Masaki, T. would be of great use in reforming educational psychology.

Separate Symposia I

PSYCHOLOGICAL TESTS IN EDUCATION

Though this symposium on the advisability of psychological tests in education was originally planned to have two pro and two con speakers, the unforeseen absence of two participants (including the convener) made the debate among the speakers less heated. In fact, the first three speakers directly concerned with the topic were uniformly critical of psychological, and especially norm-referenced, tests.

Kubota (Miyagi College of Education) criticized standardized tests for two reasons. First, those situations used in the tests are often far removed from real life. Secondly, these tests rarely guide us in teaching individual children, because they regard peculiarities of the children merely as “errors” or random fluctuation. We have to develop specific measuring procedures in order to learn about learning in the child, instead of depending upon some standardized procedures, he asserted.

Hatano (Dokkyo University) was also critical of “psychometric” standardized tests. He