

10.

Spiel, W.: 1966, Psychodynamische Gedankengänge zur Reifungskrise der Pubertät, Praxis der Psychotherapie, Vol. 11.

Steinwachs, F.: 1962, Körperlich-seelische Wechselbeziehungen in der Reifezeit. Basel Switzerland, Karger.

## V. ドイツ民主共和国 (DDR) の青年心理学

1949年10月7日、ドイツ民主共和国 (DDR) が成立し、東ドイツは労働者、農民が政治権力の主体となって、反ファシズム的民主主義国家から社会主義建設への道を歩むことになった。それとともに、当然教育の課題も従来の反ファシズム的民主主義教育を踏まえて、社会主義教育をいかに発展させるかということが中心となった。心理学はかかる社会主義教育に対して、基礎を提供するものでなければならなかった。青年心理学もその例外とはなり得なかった筈である。いずれの他の学問も同じようであったように、新しい青年心理学は新しい社会建設にあたって、従来のドイツ青年心理学に対する総括から出発しなければならなかった。しかし、事態は簡単には進まなかったようである。心理学者の全国的な組織が解体しておったがため、研究者間の討議の場が確保されていなかった。DDR に第1回の心理学総会が開催されたのは、1954年3月21日から同23日まで、ドレスデンにおいてであって、共和国建国以来実に15年の年月を経ていた。その間の事情を総会宣言の中で、Werner Straub (1965) は次のように述べている。「わが共和国の建国 (1949) 以来、第1回総会までほとんど15年が経過しているのであるが、最初は大学や単科大学における授業のためのほんのわずかな心理学者しか残っていなかったこと、そしてその多くの者は、おそかれ早かれ、いろいろな理由から新しいことよりは古いものを選んだこと——研究室とその設備が、装置と道具とが、わずかな例外を除いて破壊されていたこと、仲間の研究者たちが全くバラバラになっていたし、なにはさておき、学生が全然いなかったことが思いおこされねばならない」(宮川訳)。戦後、新しい心理学、マルクス主義心理学への志向に背を向けた心理学者あるいは志向はしたが、批判に抗しきれなかった心理学者は相ついで東ドイツを去っていった。たとえば、Kroh, O. は1948年ベルリンを、Petzelt は1949年ライプチヒを、Sander は

1948年ポツダムを、そして Gottschaldt は1962年ベルリンを離れた。1964年の第1回心理学総会が開催されるまでは、もちろん、心理学的研究が存しなかったわけではなかった。伝統的な学術雑誌“Zeitschrift für Psychologie”は刊行され続けていたし、各大学、研究所の機関誌には、個々の心理学の論文が掲載されていた。しかし、まだそれらは互いにマルクス主義心理学を標榜するものの、自己解釈的な色彩が強かった。依然として存在するブルジョア的残滓をきれいに拭い去るには、多くの論議と時間が必要であった。第1回心理学総会は、東ドイツ心理学者が互いにすっかり膿を出しあい、その結果マルクス主義心理学へ、全体として統一的な巨歩をふみ出すことの条件が作りだされたことの自信を反映したものである。

伝統的なドイツ青年心理学への批判は、全国的な心理学者の結集体としての心理学会が発足する以前から、主として Friedrich, W. および Kossakowski A. を中心に展開されていた。今日、彼らが東ドイツ青年心理学界において指導的な位置を占めているという事実から推しても、彼らの見解は新しいドイツ青年心理学の確立のための、古い青年心理学の集団的な総括に対して重要な基礎を与えることは間違いない。われわれが今日の東ドイツの青年心理学を知ろうとするとき、伝統的な古いドイツ青年心理学 (日本にも大きな影響を与えた) に対する今日の東ドイツの青年心理学者の見解を避けて通っては、十分な理解には達しえないであろう。

まず、そのことに関して、Friedrich と Kossakowski (1962, 1965, 1966) の見解を中心に簡単に述べておく。なお、詳しくは宮川 (1969) が「ソビエト心理学研究」8で紹介した「DDR における青年心理学の展開」を参考にしてもらうことにして、ここでは私なりのまとめを試してみた。

### I ドイツ青年心理学の史的展開

歴史的にみた場合、青年研究にはその「波」の高潮期と退潮期がみられる。第1次世界大戦までは殆んど、ドイツにおいては目ぼしい青年研究がなかったが、第1次世界大戦後、1920年代からファシズムの台頭の1933年までは、まさに青年研究の「波」の高潮期で、この時期に多くの業績が生まれた。しかし、1933年以降、第2次世界大戦の終りまでのファシズムの時代は青年研究の退潮期であり、専門雑誌のいくつかは廃刊になったり、学会での報告活動は低調となった。そして終戦後の混乱と試行錯誤の時期を経て、1960年代の終り頃から再び青年研究の高潮期を迎えようとしている。

## 教育心理学年報 第9集

こうした青年研究の「波」の満干の原因として、基本的には2つ考えられる。その1つは、青年研究に対する「社会的要求」の有無あるいは強弱である。たとえば、第1次大戦までは、当時のプロイセン、ドイツ国家の支配階級は、青年を古い伝統的な教育方法をもってしても、依然として従順な従者に仕立て上げることができると思っていたし、事実可能であったので、彼らは特に「青年研究」への要求を感じなかったであろうが、第1次大戦後、事情は急激に変わり、ロシアの社会主義10月革命の影響もあって、ドイツ国内に革命的状況が現われ、反動側の弾圧にもかかわらず、プロレタリア青年だけでなく、ブルジョア青年の大部分も革命運動に参加していった。こうした革命的青年を「コントロール」し、かれらを鎮め、そして再び古いブルジョアの枠組の中に連れ戻したいという強い願望が支配者層の中に生まれてきた。また、資本主義の矛盾の激化は、体制からはみ出た「問題青年」をも大量に生み出したであろうし、青年はもはや古い教育方法によっては導かれ得ないと考えられ、新しい教育の目的・方法が追求された。支配者層の期待は、青年心理学の上にもかげられた。かくしてこの時期、青年心理学的研究および叙述の「波」がひきおこされたのであった。

青年研究の「波」の第2の原因は、第1の「社会的要求」と関連しながらも、青年心理学という学問それ自体の中に内包していると考えられる。青年心理学が現実の青年をどれだけの確に把握できるかということ、そしてまた、その理論がどれだけ「社会的要求」に対応したものであるかということである。第1次大戦前の要素心理学の単純な「刺激-感覚」図式をもってしては、複雑な青年の心理を把握することができなかったであろうし、そのほかの心理学派による思弁的なやり方も何ら青年教育に対して価値ある貢献をなし得なかった。当然、心理学は現実の人間を離れたところで成立しておったに過ぎない。しかし、第1次大戦後の社会的状況は、青年心理学に対しても支配者層の青年施策の「学問的」裏付けを要求してきた。そのような青年心理学は、基本的には次のような2つの形での貢献をしなければならなかった。

1. プロレタリア運動とその理論、つまり、マルクス主義に対する公然たる闘争。
2. 自然および社会における客観的法則の隠蔽、つまり自然および社会的現実の過程のごまかしと非合理化そしてそれらの認識可能性の否定。

実際、当時の青年心理学者たちはかかる要請に十分応

えようと、それらを次のような形で現実化していった。

1. マルクス主義に対する否定的評価。
2. 青年のマルクス主義接近の回避策の提案。
3. 宗教性が人間の本質であることの強調。
4. マルクス主義の反青年性についての心理学的説明。
5. 青年の本来的な姿として、ブルジョア的 青年像（ワンダーフォーゲル青年）を画く。

彼らによる青年心理学の理論的基本概念および方法論的原理は、非合理主義と青年に対する非歴史的な把握方ということで特徴づけられる。すなわち、

1. 青年心理学は非合理主義的な方法論に基づく精神的科学的な「了解」心理学によって支配された。
2. 発達に対する非歴史的な把握方は、1つは Spranger 一派の発達の目的論的見解（発達は生まれながらにしてあらかじめ与えられている目的、最高価値の追求過程である。そしてその過程の中で各年齢段階はそれぞれ1つの特別な課題、意味をもつという）と、1つは Bühler, Ch. 一派の発達における生物学的側面の過大評価という形で現われた。

ファッショム時代には、今までの「アカデミックな」青年心理学が画く青年像は、ファッショム下の青年像としては余りに軟弱で、余りにリベラルで、余りにいくじのないもので「ユダヤ人的ずるさ」の現われであると排斥され、ナチは青年心理学への期待を放棄し、強引に自らが画く青年像に基づいて青年を引っばっていった。多くの青年心理学者たちは、他の領域（たとえば幼児期）へと転換していったし、若干の真直な、そして一部にはユダヤ人の血をひいているが故に追放された心理学者は、外国へ移住するか（Bühler, Ch., Katz, D. その他ベルリン学派、ハンブルグ学派の多くの学者たち）あるいは収容所へ送られた（Busemann）。もちろん、ナチに迎合した心理学者はいたし、むしろその数は多かった（Jaensch, E.R., Ruppert, H., Lindner, H., Sander, Fr., Tumlriz, O.）。

1920年代の青年心理学の発達理論は、発達の原動力を主観の中に、あるいは「精神の本質」の中に、また生物学的構造の中に見出そうとした内因論的把握方によって、環境を過小評価しておったが、こうした考え方はファッショムの神秘的な考え方と容易に融合していった。ファッショ的な心理学が画いた人間の発達と本質は次のようなモメントで特徴づけられる。

1. 人間は神秘的な、それ以上明確化できない「血と

結びついた「民族的」な原力 (Urkräften) との関連で規定される。たとえば Kroh, O. は発達心理学に対して「民族の原力へ立ち帰ること」を要求した。

2. 精神的過程と身体的過程の区別を否定し、「肉体と精神の神秘的な統一」を仮定した。

3. 今まで放置されていたドイツ青年固有の「精神の深層」が今やファッszムによって開花されたとみる。

かくして、ファッszム時代の青年心理学は客観的な事実の認識に基づいた科学的思考を放棄し、神秘的な幻想をふりまきながらファッsz的な実践に、そして侵略戦争に不幸な貢献をしていったのである。

以上概観してきたドイツ「ブルジョア」青年心理学の業績の価値は、Friedrich と Kossakowski によれば、すでにそれらの生まれた時代のものであれば、今日の社会体制の異なる社会の青年にとっては非常に制的されたものとならざるをえない。これらの学者たちは、青年というものを特定の、そして思弁的な理論から一面的に叙述し、青年の社会的現実の中で彼らを抱えようとしていない。こうしたブルジョア青年心理学のディレンマは、人格の発達を反映の発達として捉え、そして青年期というものを青年が意識的になり、社会的諸関係と積極的な相互作用をもち、その中で成長をはじめの時期であると特徴づけたとき、はじめて克服されるのだという。つまり、かれらは青年期を「異質的価値」としての社会的基準や制約を排除し、孤独の中で内的本質の開花、あるいは内的価値への志向を行なう、いわゆる「個人化」(“Individuation”)の時期であるとみるのではなくてむしろ反対に自立的に思考し、意識的に行動する「社会的人格」の成長の時期であると捉える。つまり人格がより自立的に、より意識的になればなるほど、その時期の社会的諸関係は、「異質的価値」として青年に対立した存在としてではなく、一層重要なものとして彼の前に立ち現われるという。

## II 中央青年研究所 (ZIJ)\*

さて、第2次大戦後、東ドイツの青年心理学はブルジョアの残滓とたたかいながら、伝統的な自然科学的方向と、ソビエト心理学の影響の下で、従来のドイツ・ブルジョア青年心理学の批判に基づきながら、マルクス主義青年心理学を志向しはじめた。

その中で1966年6月22日付のDDR閣議議長の省令に基づいて、青年問題省の中に中央青年研究所 (ZIJ) がつくられ、1966年9月早くもライプチヒにおいてFriedrich 所長の下でその業務が開始された。中央青年

\* Friedrich, W. (1967) の論文によって紹介する。

研究所の設置は、DDRにおけるマルクス主義青年研究の、それまでの業績の価値に対する社会的認識の現われであった。すなわち、それまでに多くの教育学者、心理学者、社会学者、法律学者その他の科学者たちが青年に関しての理論的、方法論的問題を取り扱ひ、その成果を発表していたし、とりわけ経験的研究の中では、現実の青年像を学問的に分析し、うきぼりにしていた。

表1は1960年から66年までにDDRにおいて公開された心理学関係文献数を示したものである。その中で青年関係の欄は、種々の学問的領域からの青年研究がある中で、青年心理学的な研究を示すものである。しかし、こうした研究の飛躍的発展は、中央青年研究所の設置によって、決定的に保障されるに至った。もともとマルクス主義青年研究は、青年心理学を含めて、青年期における社会的行動の発達条件と法則的連関性を研究し、そして行動制御の最も効果的な方法をつくりあげるという方向性をもっている。中央研究所は、共和国における青年研究のセンターとして、こうした総合的青年研究の仕事に寄与するという目的をもっている。それは法律で次のように明文化されている。「中央研究所の主要な課題は、青年研究にたずさわっている諸学問的組織との社会主義的共同研究の中で、若い世代の発達と社会主義教育の基礎的傾向、基礎的問題、基礎的過程および青年研究の主要な方法を研究することであり、そしてそのことによってDDRの青年研究の発展を、内容的にも方法論的にも促進することである」。研究所は、今日かかる目的に対応した3つの機能をもっている。

1. 固有の研究の遂行。
2. 個々の研究者あるいは研究グループの研究の調整。
3. 青年研究の領域での情報の収集、加工および伝達。

1の固有の研究の遂行とは、研究所が社会的要請に基づいて独自に研究プロジェクトを設定し、とくに社会主義的基準に対応した青年の階級的行動の形成の過程および条件を見出すことを狙いとしたものである。

2の調整機能に関しては、とくにそのための担当部門がつくられている。ここでの主要な課題は、さまざまな研究グループの研究計画に対して方向づけの援助を与えること、資料および研究結果を収集したり、評価したり、そして輸送したりすること、一定のテーマに関しての研究会議を招集したり、準備すること、統計的な記録集をつくることなどである。3の機能に関しては、たとえば雑誌“Jugendforschung”が毎年大体4巻発刊され

## 教育心理学年報 第9集

第 1 表

	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966
I 心 理 学 史	4	2	1	4	・	・	2
II 研 究 方 法	・	・	2	1	8	10	8
III 一 般 心 理 学	26	35	43	8	34	65	78
a) 一般的・理論的基礎	5	4	6	4	4	11	31
b) 生理学と心理学	5	・	・	・	4	7	14
c) 認識過程の心理学	13	21	18	1	7	12	7
d) 人格の心理学	3	3	7	1	9	7	18
e) サイバネテックスと心理学	・	7	12	2	10	28	8
IV 児童心理学と教育心理学	24	60	39	57	120	103	111
a) 一般的問題	9	11	2	・	15	33	3
b) 児童心理学, 発達心理学	5	16	8	7	18	15	29
c) 教授および教育の心理学	8	18	20	42	76	47	59
d) 思春期および青年期の心理学的諸問題	2	15	9	8	11	8	20
V 社 会 心 理 学	・	3	3	・	33	16	35
VI 労働, スポーツ, 芸術の心理学	9	15	13	7	22	33	48
a) 労働の心理学, 技術心理学	・	・	・	7	22	28	37
b) スポーツの心理学	・	・	・	・	・	2	6
c) 芸術の心理学	・	・	・	・	・	1	5
VII 医学的心理学	10	20	22	2	72	94	136
a) 一般的, 理論的基礎	・	2	3	・	11	24	34
b) 精神病理学, 心理療法	7	9	10	1	19	12	38
c) 児童精神病理学, 欠陥学	・	9	7	1	18	38	40
d) 裁判心理学, 裁判精神病学	・	・	・	・	24	20	24
e) 精神薬物学	3	・	2	・	・	・	・
VIII 軍 事 心 理 学	・	1	1	・	4	3	6
IX 動 物 心 理 学	・	・	・	・	・	1	4
X 報 告, 批 判, 評 論, 図 書 解 題	・	10	6	7	178	139	184
XI 心理学研究, 教科書, 編纂書	・	5	9	2	1	2	2
XII 啓蒙的心理学文献	・	3	2	8	27	32	16

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut: Bibliographie, Der psychologischen Literatur aus sozialistischen Ländern, 1962~1968, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin,

ている。また研究所には、現在2人の翻訳者がいて、外国の重要な文献の紹介に当たっている。

こうした基本的な3つの機能をもった中央青年研究所には、現在、研究者として教育学者、心理学者、社会学者、数学者がいるが、いずれ近い将来において、経済学者、法律学者、医者配置が考えられている。社会科学

と人間科学の統合への傾向が生まれてきている今日、中央研究所の中でさまざまな領域の学者たちの共同を実現することは、そうした傾向に対応するものでもあり、それで青年研究は、ここではまさに1つの「諸科学間科学」(“interdisziplinäre Wissenschaft”)としての性格を与えられている。

### III 研究プロジェクト\*

中央青年研究所は、発足以来具体的にどのような研究を行なってきた、そして現在どのような研究にとりくもうとしているのか。ここでは大規模な間隔研究（縦断的研究に相当する）が行われている。

#### 1. 青年労働者についての間隔研究

農業分野の青年について、およそ400名について毎年1回の同じ調査が行われ、その発達が研究されている。1部について一定の教育的処置が行われ、その効果が調べられる。第1回の調査は1968年の5月、6月であった。

#### 2. 「12才から18才の青年の発達の要因と形式」についての間隔研究

この研究では、1968年の10月から12月まで6学年のおよそ1400名（その中1000名はライブツヒの11の学校の生徒）の生徒たちが対象となった。地域的特殊性を考慮して第3研究段階の1970年にはもっと人数を増やすことになっている。

こうした総合的な間隔研究は、Friedrichによれば、ブルジョア学者の場合は単に児童・生徒の身体的および表面的な知的発達の診断だけにしぼられているが、新しい間隔研究においては、次のようなことが最も本質的なこととして特徴づけられるという。

1. 社会的行動（政治的、世界観的および社会的・個人的行動様式）の発達が研究の中心におかれる。
2. 重要な発達条件が学校、余暇、家庭、青年組織、工場の中にもとめられる。
3. 学校や責任的指導者との協力のもとで、教育学的処置体系、教育学的および社会学的実験の導入によって、陶冶、教授条件の計画的な変化が試みられる。

中央青年研究所ではこうした総合的性格をもつ間隔研究と関連をもちながら、個別的なテーマの研究も行なわれている。

1. イデオロギー的・道徳的行動の発達。これは諸研究の中心をなすものである。これはさらに区分される。
  - a) 政治的・国家市民的行動の発達（階級的観点）。社会主義祖国に対する態度、社会主義の勝利の確信、社会発展の法則、ソビエト連邦に対する態度、被抑圧諸国との連帯。
  - b) 世界観的行動の発達。科学的無神論に対する態度。
  - c) 法律のおよび道徳的行動の発達。法律のおよび道

徳的基準、生活設計に対する態度。

2. 集団行動の発達。学級やFDJ（「自由ドイツ青年」という最大の青年組織）あるいは労働軍団など組織集団内での行動と態度、かかる集団に対する態度（集団意識）、組織集団内での同一視、機能、威信の程度。

3. 自由時間行動の発達。自由時間活動の内容およびその時間配分、そこでの支配的交渉形式、青年団あるいは他の社会的、国家的組織の影響、マスコミ手段とのかかわりあいとその影響、文化とのかかわりあいとその利用。

4. 学校行動の発達。教師、学習、学科、作業モチベーション、学校規律に対する態度。

5. 作業内容の発達。学校の成績、自然的数学作業実験、生産的な知能テスト。

6. 家庭に対する行動の発達。家庭に対する態度、家庭内の行動形式。

7. 職業に対する態度。職業希望、職業選択、労働に対する態度。

8. 身体の発達。人体測定学的資料、成熟状態、健康状態、簡単な生理学的機能テスト。

#### 9. 環境の分析

以上さまざまな領域にわたって研究が行なわれているが、それらは次のような一般的問題設定のもとで行われている。

1. 各研究領域での青年の発達はいかなるものであるか、特定の行動指標（たとえばイデオロギー的・道徳的態様の領域で）間にはどのような関係が存在するか、特定の生活条件に対してどのような因果的依存性が指摘され得るか（家庭、学校、青年団、自由時間等の要因の行動効果）。内的条件とはどのような因果的依存性が仮定されねばならないか。

2. 今日の社会的条件の下で成長している青年にとって、どのような年令的発達形式が典型的であるのか（正しくは、1968～1974年の研究期間中の12才から18才の青年にとって）。身体的発達はどのように経過するか。一定の知識領域はどの程度まで拡大するか。形式的思考（知能）の水準にはどんな変化がみられるか。社会あるいはそのイデオロギー的および道徳的基準に対する態度は、どのように発達するか。他人あるいは他の人間集団との関係は、どのようにして形成されるのか。種々の年令段階において、どんなマスコミ手段とどんな自由時間所与が好まれるか。それらの作用はどのようなものであるか。

\* Friedrich, W. (1968) の論文によって紹介する。

3. 行動発達の中の部分領域が男女の性特有のものであるか. どんな要因がそれを助長しているか. 種々の違った出身集団の青年はどんな指標で区別されるか. 際立った重要な地域的あるいは学校特有の差が存在するか. それに対してどんな要因が役割を演じているか. 階級特有の差の大きさはどのくらいであるか. その決定因は年齢によって違うか.

4. 学校ではどんな教育的処置がどんな年齢において効果的であるか. 家庭ではどんな教育スタイルが支配的で, どのような発達形式を助長しているか. 一定のマスコミ手段および他の自由時間所与に対して, どのような影響力, どのような効果が仮定されるか.

以上のような問題設定に基づいて研究が行なわれているが, その成果は随時 "Jugendforschung" 誌に発表されている.

#### IV 研究方法

これらの研究にはさまざまな社会科学的方法がとり入れられている. つまり, 質問紙調査, 行動観察, 面接, 第三者による判断, 両親への訪問, 学校の成績の評価, 実験等である. とくに最近, 青年研究に教育的実験の方法をとり入れる傾向が強くなってきている. Friedrich, W. と Süße, H. (1969) も次のように述べている. 「研究方法は非常に変化してきている. 今後の研究は次第に実験的性格をもつようになるであろう. それらの研究には, 計画的な条件変化あるいは種々の処置体系がとり入れられるであろう. それらは教育あるいは指導の効果的变化を学問的に根拠づけるために行われる. かかる課題は社会主義的共同研究においてはじめて解決される. その解決のためには『運動としての青年研究』が必要である. すなわち, 各学者の集団が青年研究の多くの指導者, 実践家, FDJ 担当官, 教員, 工場職員, 国家機関の職員とともに, 青年政策および青年研究の学問的基礎づくりのために寄与することが必要となっているのである」.

以下, 教育実験について改めて触れてみたい.

##### 青年研究と教育実験

かかるテーマで, かつて Friedrich と Kossakowski (1965) が長い論文を書いたことがある. ここで彼らは今日, 依然として青年研究, とくに発達, 教育心理学的な研究においては, ただ現在の実態を把握だけの確認研究 (Konstatierend Untersuchungen) が支配的であって, 若干の社会心理学的実験を除いては, 教育心理学的教育実験は個々ばらばらに, 主として小さな子どもたちに関して試みられているにすぎないということを認め

ている. そしてそのことの原因として, 1. 教育実験に関する方法論的原理の欠如, 2. 教育効果を明確化することの困難性, 3. 内因論的発達観に基づく教育実験に対する偏見, ということをあげている.

教育実験は, 本来, 自然の場面の中で行なわれなければならない. 特定の例外の場合にだけ, 教育実験は実験室的条件の下で行なわれるに過ぎない. 従って, 実験者は大抵, 学校や家庭, 職場, 自由時間社会に生徒たちを訪れ, 彼はこれらの集団の中で, これらの集団の助けを借りて, 生徒たちを教育するという課題をもつ. 当然, 「実験の正確さをもち, しかもその研究されるべき現象を, その生活連関から切り離すことをしないで行なわれる」試みの場合には, 研究者はいつでも「実験が生活条件に近ければ近いほど正確さが少なくなる」という困難性にぶつかる. とりわけ, 青年期における教育実験は複雑である. 小さな子どもの場合には, 実験条件は権威と結びついて無条件に受け入れられるが, 青年の場合にはあくまでも自分に納得ができる場合においてだけ, 実験者の要求を受け入れる. しばしば彼らは, 自分たちが「実験の飼犬」となっているのではないかと思っ, 実験場面で非常に感情的な反応をしてしまうことがある. しかしそうした困難性を克服しながら教育実験はぜひ行なわれなければならない作業なのである. 教育実験は教育過程の中で行なわれる. そしてそれは, 社会的に要求される行動様式の習得と定着 (内面化) にとって重要な法則性についての研究に寄与するものである. すなわち, 教育実験においては, 計画的に変化させた教育作用の効果が調べられると同時に, 教育過程の中で, 教育的に設定された基準の習得と定着の法則性がある程度, 直接的に研究されるものである.

Friedrich と Kossakowski は教育心理学的教育実験の準備と実施のための手続きとして, 次の事柄をあげている.

##### A. 準備段階

1. 目標の設定. まず最初に何を達成しようとするのか, はっきりさせておく必要がある.

2. 作業仮説の確立. 目標を定めた後に研究者は, その目標の実現のためにどのような仕方ですすむのかを, 自分の意見 (今までの経験) に基づいて明らかにしておく必要がある.

3. 実験の詳細な計画. 目標が定められ, 作業仮説が定式化されたならば, 次に教育実験の筋道がたてられなければならない. とくに, 事前場面, 実験の経過, 到達した最終的水準がどのような方法で正確に把握され, 測

定されるのかという問題については、注意が向けられなければならない。

4. 正確な事前分析. 本実験を始める前に、事前場面の基本的な分析が必要である。

5. 事前分析の評価と方法の最終的決定. 事前研究はただちに（すでに実験の開始前に）評価される必要がある。なぜなら、しばしば本実験の計画の修正が、そのことによってなされる場合があるから。

#### B. 本実験段階

1. 教育実験の導入（第1段階）. ここではとくに、次の事柄が留意されなければならない。

a) 被験者の動機づけ. 研究に対する被験者の積極的な態度が、とくに青年期における教育実験の効果にとって不可欠なものである。そのために研究の目的および方法について、被験者に説明してやる必要がある。また実験者が彼らと友好的関係をもつということが大切である。何と云っても、実験目的に対する当該集団の態度、「世論」が実験の成功にとって決定的なものである。

b) 目標実現のために必要な知識の伝達. 研究の要点に関しての知識、たとえばその実験で要求されている行動様式の社会的および個人的意義の明確な理由づけを深めてやる必要がある（もっとも a の動機づけと b の知識伝達との間の明確な区別ということは、もちろん教育実践では不可能である。しかしここでは、方法論的理由からその区別が仮定されている）。

c) 具体的行動の確定. 被験者に研究の「意味」を理解させ、承認させた後、直ちに実験者は被験者が目標に向かってどのように行動したらよいのかをはっきりさせなければならない。

2. 行動の訓練と制御（第2段階）. この第2段階では、指導プランと一致する行動基準が日常的な習慣へ転化すること（内面化）が実現されなければならない。従って、そこでは教師とかその他の外的な圧力手段は、次第に「止揚」されなければならない。

すなわち、かかる教育実験の最も重要な課題は、次の事柄である。

a) 形成されるべき行動様式の社会的および個人的意義についての明確な知識が伝達されなければならない。

b) かかる基準（目標）および実験それ自体に対する肯定的な態度が作りだされなければならない。青年が彼の将来、彼の労働および生活設計におけるその実験の意味と価値を受入れる必要がある。

c) かかる基準に従って、自然的な場面で、合理的にそして経済的に行動する能力が発達しなければならない

い。かかる能力は、訓練され、そして行動モデルという形で定着しなければならない。

3. 教育実験の過程分析. 実験がうまくすすんでいるかどうかを知るために、そして行動の正しい制御のために、過程分析に基づいた「中間評価」が必要である。

#### C. 最終分析

それは事前分析の結果と比較できるように、同じ方法で行なわれなければならない。

#### D. 結果の評価

1. 結果の評価は常に、目標および作業仮説との関連で行なわれなければならない。

2. 結果の記述は、できるだけその解釈と分離しなければならない。

3. 結果の解釈に際しては、本来予測されなかった実験条件の変化の検討を忘れてはいけない。これは事前の仮説と実際の結果との矛盾をはっきりさせるために必要である。

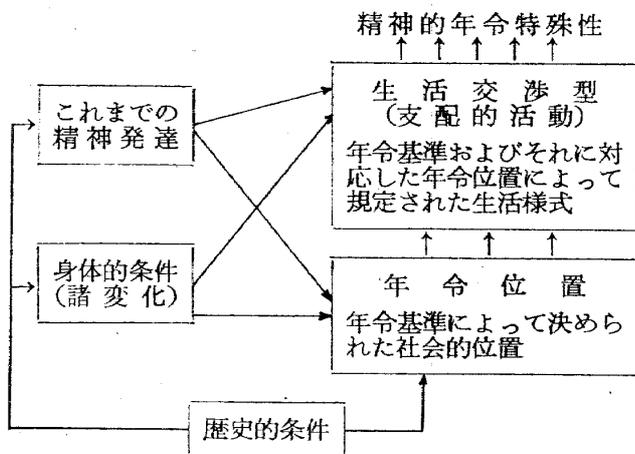
4. 理論的および教育実践的結論を下す場合には自制が必要である。

### V 精神発達の段階づけについて

Kossakowski (1969) は彼の論文の中で、内因論的発達観に基づく観念的・人類学的段階づけ (Spranger, Petzelt, Lersch, Hillebrand, Fischer 等) および生物学的段階づけ (Ziehen, Busemann, Kroh, Hetzer, Zeller, Remplein, Gesell, Olson, Wallon, Piaget 等) を厳しく批判した後で、新しい理論的および経験的研究に基づいて精神発達の段階づけの諸条件を提示し、そしてその根拠づけを試みている。彼はそこで精神発達の社会的被規定性を重視し、社会的諸関係の体系内での「社会的地位」の役割および年令的行動特性の形成に際しての社会的地位と結びついた「年令基準」の役割を指摘している。すなわち、Kossakowskiによれば、発達の年令区分は、単に生活年令あるいは児童および青年の生物学的発達によってだけでは行なわれないし、また多かれ少なかれ、行動上の際立った個々の現象から出発するものもよくない。それは「年令基準」によって行なわれなければならない。年令基準とは、一定の社会の中で一定の年令集団の所属者に対して示される一定の要求のことである。かかる年令基準は、社会的諸関係によって規定される。つまり、それは個人の所属する階級、身分の違いによって異なっている。その場合、かかる年令基準の形成には、そのときの大人たちが画く児童・青年像が大きな役割を果たしている。この人間像は、一方ではそのときの「社会的要求」によって規定されておるが、他方一定

の集団所属者が当該の年齢段階にまで、生活史の中で発達させてきた生物学および心理的条件に規定される。もちろん、年齢基準が直接精神的年齢特殊性を規定するのではない。それは Leontijew がいう「生活交渉型」あるいは「支配的活動」であろう。しかし、それらを規制しているのが実は年齢基準なのであると Kossakowski は説く。「年齢基準は年齢的精神特性の発達の本質的条件である。それは同時に、また個体発生の段階づけのための主要な指標である」。彼は彼の考えを第1図のように図式化している。

第1図 精神的年齢特殊性の発達条件



第2表

発達段階	教育段階	年齢
I 小児期	1. 新生児期	0-0; 2/0; 3
	2. 乳児期	託児所 0; 3-1; 0
	3. 小児期	保育所 1; 0-3; 0
II 幼稚園児期	4. 幼稚園児期	幼稚園 第1群と第2群 3; 0-5; 0
	5. 就学前児期	媒介群 5; 0-6/7
III 学童期	6. 入学期	1 学年 6/7-7/8
	7. 下級学年	2学年-4学年 7/8-10/11
IV 学校青年期	8. 学童から学校青年期への移行期	5学年-6学年 10/11-12/13
	9. 初期学校青年期	7学年-8学年 12/13-14/15
	10. 中期学校青年期	9学年-10学年 14/15-16/17
	11. 後期学校青年期	11学年-12学年 (EOS) 職業学校 16/17-18/19
V 成人期	12. 初期成人期	青年専門労働者 18/19-22/23 専門学校 大学生

また Kossakowski による発達の段階づけは、第2表に示される。しかし、こうしたある一定の年齢段階から他の年齢段階への移行は、彼によれば、わが社会主義的条件の下では（おそらく入学と職業教育の開始を除いて）非常に連続的に行なわれる。新しい年齢位置に入ったからといって、青年の行動様式はアクセントの違いは現われるけれども、基本的な面においては変化しないという。したがって年齢的特殊性というものは、相対的にみれば、統一性をもつという。

Kossakowski は 10/11 才と 18/19 才の間の学校青年期を「青年期」と名づけている。10才（5学年）から青年期としたことについては、次のような理由を挙げている。

1. 教科教授への移行が行なわれる。
2. ユング・ピオネールに所属することによって、今までの大人による専制的制御から集団的自己制御への移行が行なわれる。
3. 身体的に作業能力があり、知的には活発な、そして社会的交渉においてすでに比較的自立的になっている女子および男子は、身近かな環境においては、自立的に行動できると大人たちに信じられる。われわれの研究によっても、10才が年齢基準の一つの変化時点になっている。

4. 10才~11才の生徒の一部には（とくに女子の場合）、すでに第2伸長期に入っており、生殖的指標も発達しはじめる。そのことは、多くの場合、仲間や大人たちの中でそれらの生徒の位置の変化を導びくことになる。

つまり、全体としてこの年齢の生徒の社会的地位は、青年の位置への方向で変化しはじめる。

青年期の終りを 18/19 才に設定しているのは次のような理由からである。

1. 多くの青年は 18/19 才頃に、職業教育を終え、そして職業に自立的につき始める。
2. 職業活動に入ることによって、また研究生活の場合でも、ほぼ完全な経済的自立が始まる。
3. 完全な法律の自立が始まる。選挙権その他成人としての権利が与えられる。
4. 完全な生物学的生殖能力が現われるだけでなく、責任ある、自覚的な結婚への能力も現われる。

要するに、この時期にあらゆる生活領域において、成人の位置に対応した位置が与えられる。このことは、成人的な行動タイプを導びいている。（野呂 正）

## 文 献

- Friedrich, W. und Kossakowski, A.: 1962, Zur Psychologie des Jugendalters, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Friedrich, W.: 1966, Jugend Heute, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin.
- Friedrich, W.: 1967, Aufbau, Zielstellung und nächste Aufgaben des Zentralinstituts für Jugendforschung, Jugendforschung, 3-4, S. 139-141.
- Friedrich, W.: 1968, Ein Forschungsprojekt des ZIJ, Jugendforschung, 8, S. 61-64.
- Friedrich, W. und Süße, H.: 1969, Einige Aufgaben und Probleme der sozialistischen Jugendarbeit, Jugendforschung, 11, S. 29-43,
- Kossakowski, A.: 1965, Über die psychologischen Veränderungen in der Pubertät, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- Kossakowski, A. und Friedrich, W.: 1965, Jugendforschung und Erziehungsexperiment, Psychologische Beiträge, 4, 1, S. 40-64.
- Kossakowski, A.: 1969, Zur Periodisierung der Psychischen Entwicklung in der Ontogenese, Jugendforschung, 9, S. 41-57.
- 宮川知彰: 1969, DDR における青年心理学の展開 (1), (2), ソビエト心理学研究, 8, Pp. 1-24.
- Werner Straub: 1965, Psychologie als gesellschaftliche Produktivkraft.
- “Jugendforschung” 誌に掲載された論文
- 1967, 1-2.**
- W. Friedrich: Zu theoretischen Problemen der marxistischen Jugendforschung, S. 11-38.
- P. Förster: Zu einigen methodischen Problemen der schriftlichen Befragung, 39-67.
- N.S. Mansurow: Die Presse und die Jugenderziehung, S. 69-85.
- A. Gurycka: Faktoren der Interessendifferenzierung bei Schülern aus 5. bis 7. Klassen, S. 95-103.
- W.T. Lisowski: Über die soziologische Erforschung von Jugendproblemen, S. 105-117.
- 1967, 3-4.**
- W. Hennig: Zur Psychologie des jugendlichen Neueres, S. 7-29.
- W. Otto: Über das Verhältnis der Jugend zum Film, S. 31-44.
- W.T. Lisowski: Lebenspläne der sowjetischen Jugend, S. 45-53.
- E. Weidner: Zur Analyse von Bewußtseinserscheinungen in Schulklassen, S. 55-66.
- P. Förster: Pionierbrigaden—Versuch einer theoretisch-empirischen Begründung, S. 67-82.
- H. Muszynski: Methoden der sozialistischen Erziehung, S. 83-94.
- G. Baum: Polaritätsprofil—eine Methode der skalierten Befragung, S. 95-102.
- U. Siegel: Nationale Gruppen in Urteil Jugendlicher, S. 103-138.
- W. Friedrich: Aufbau, Zielstellung und nächste Aufgaben des Zentralinstituts für Jugendforschung, S. 139-141.
- 1968, 5**
- H. Oppermann und G. Kalina: Probleme der Jugendforschung nach dem VII, Parteitag der SED., S. 7-18.
- W. Hennig: Interessenstrukturen von Jugendlichen, S. 19-33.
- R. Ludwig: Die Faktoranalyse als Arbeitsmittel in der sozialwissenschaftlichen Forschung, S. 53-72.
- H. Steiner: Jugend in der modernen Gesellschaft, S. 73-80.
- J. Cecetka: Freundschaften und Gruppenbildungen bei slowakischen Jugendlichen, S. 81-84.
- 1968, 6**
- H. Müller: Zu Phänomenologie und Bedingungen der Sozialbeziehungen im Jugendalter, S. 7-23.
- W. Kessel: Zu einigen Bedingungen sozial-personaler Einstellungen der Schüler zum Lehrer, S. 25-39.
- H. Schedlich: Über die Wirkung eines pädagogischen Maßnahmesystems zur Veränderung der politischen Einstellung bei Schülern, S. 41-49.
- R. Ludwig: Tafeln zur Signifikanzprüfung zweier Prozentzahlen, S. 51-72.
- U. Esser: Ein Verfahren zur Konstruktion von Intervallskalen. S. 73-82.
- R. Bach und F. Scheffel: Zur Stellung und Fun-

## 教育心理学年報 第9集

ktion der offen neonazistischen Jugendorganisationen im staatsmonopolistischen Herrschaftssystem Westdeutschlands, S. 83—94.

S. Ransch: Politik und Jugend in neuesten Publikationen der westdeutschen Jugendforschung, S. 95—99.

U. Esser und P. Förster: Über ein neues gruppenanalytisches Verfahren, S. 101—106.

**1968, 7**

W. Friedrich: Zur Theorie und Terminologie der marxistischen Jugendforschung I, S. 7—23.

W.G. Mordkowitz: Zur Entwicklung der gesellschaftlich-politischen Aktivität der Jugend, S. 25—38.

G. Bohring: Problemstellungen und einige Ergebnisse berufssoziologischer Untersuchungen im Bereich der chemischen Industrie, S. 39—54.

R. Ludwig: Einige parameterfreie Prüfverfahren und ihre Anwendung in den Sozialwissenschaften I, S. 55—64.

N.S. Mansurow: Jugendforschung in der Ud SSR. S. 65—74.

**1968, 8**

Egon Krenz: Freie Deutsche Jugend und Jugendforschung, S. 7—10.

W. Friedrich: Zur Theorie und Terminologie der marxistischen Jugendforschung II, S. 11—26.

W. Gerth: Verhaltensweisen und Einstellungen junger Neuerer, S. 27—46.

H. Dettenborn: Zur Gültigkeit von Befragungsergebnissen, S. 47—59.

**1969, 9**

L. Bisky und S. Bonisch: Zu Grundfragen einer marxistischen Theorie der sozialen Kommunikation, S. 5—18.

F. Barthel und M. Thon: Der Nutzen der marxistischen Jugendforschung für die Führungstätigkeit des Jugendverbandes, S. 19—25.

A. Pinther: Über Bedingungen und Maßnahmen zur Effektivitätssteigerung der Jugendweiche, S. 27—39.

A. Kossakowski: Zur Periodisierung der psychischen Entwicklung in der Ontogenese, S. 41—

57.

R. Schorr: Die Entwicklung Jugendlicher aus sozialhygienischer Sicht, S. 59—68.

R. Hartmann und H. Dettenborn: Kriminelle Aktivität und Persönlichkeit, S. 69—79.

R. Ludwig: Einige parameterfreie Prüfverfahren und ihre Anwendung in den Sozialwissenschaften II, S. 81—91.

**1969, 10**

R. Johné, H. Schauer, W. Schmidt und E. Volprich: Zur Entwicklung des Klassenstandpunkts bei Hochschulstudenten—unter besonderer Berücksichtigung der politischen Einstellungen der Studenten, S. 5—24.

W. Mordkowitz und W. Shitenew: Soziologische Untersuchungen und Tätigkeit des Jugendverbandes—Erfahrungen aus Swerdlowsk, S. 25—32.

A. Kossakowski: Altersnormen, Altersposition und „alterstypische“ Verhaltensweisen in Schuljugendalter, S. 33—52.

L. Bisky und G. Netzeband: Filmwirkungsforschung unter Jugendlichen methodische und methodologische Probleme, S. 53—62.

H. Stegmann: Zu einigen Besonderheiten des Sozialverhaltens von Schülern berufstätiger Mütter, S. 63—75.

**1969, 11**

G. Kalina: 20 Jahre sozialistische Jugendpolitik in der DDR, S. 5—15.

E. Krenz: DDR und Jugend sind eins, S. 17—28.

W. Friedrich und H. Süße: Einige Aufgaben und Probleme der sozialistischen Jugendarbeit, S. 29—43.

H. Müller: Jugend und Demokratie, S. 45—58.

W. Gerth: Die Rolle der Arbeiterjugend im gesellschaftlichen Gesamtsystem der DDR und ihre Widerspiegelung im Bewußtsein von Lehrlingen und jungen Facharbeitern. S. 59—76.

E. Lehmann: Zur kulturellen Bildung und Erziehung der Arbeiterjugend durch fortschrittliche Lyrik, S. 77—85.

U. Esser: Zur mehrdimensionalen Skalierung eines Einstellungsbereiches, S. 87—93.

R. Ludwig: Zur Anwendung des Kontingenzkoeffizienten, S. 95—101.