

教育科学と行動科学

三 隅 二不二

教育科学としての心理学的研究は、価値現象ないし規範現象に関する心理学的研究であるが、一般心理学とどこが相異なるであろうかという自明のことからはじめてみよう。発達心理学は一般心理学で、教育科学としての発達心理学でないと主唱する人々がいるときいたからだ。たしかに2つの発達心理学が考えられよう。事実現象を解析する一般心理学としての発達心理学と、価値現象を解析する教育科学としての発達心理学である。

価値科学は、価値論や規範論を繰返しても科学にはならない。一定の目的志向の方略現象としてトランスフォームして記述できよう。方略現象の操作変数は、政策的、方法的そして実践過程を含むものであるが、そこでは諸方略の選択性と意思決定が中核変数として指摘される。従って、教育科学としての発達心理学には、これらの諸変数と関連する研究がすすめられることになる。学習の場合も同様に、2つの学習研究が区別されよう。最近の日本教育心理学会発表論文集のなかに、教授・学習論という記述がみられるようになり、また、カリキュラムに相即した学習研究が行われてきたが、これらは勿論教育科学としての学習論である。今更なに言うのかといわれるかも知れないが、筆者は、これらの現在のこうした研究に次のことをコメントしたい。それは、どうして実験心理学としての（一般心理学としての）学習論と直接にとり組んだ教育科学としての学習論を展開しないのかということだ。といえ、前述したことで矛盾するのではないかといわれるかも知れない。2つの学習論があるといいながら、何故それを別々にしないで結合した研究をやれということかと反問されるだろう。ここで筆者等（実際は熊本大学の佐藤静一教授が行った）が行った1つの研究例をのべてみよう。

それはレミニッセンスの研究である。無意味綴りの記憶再生の実験において、その再生は、記憶直後よりも、しばらく時間を経過した方がよいという事実をめぐる論議は、一般心理学としての学習論の主題の1つである。Hull, 1943 Kimble, 1949 によって提唱された制止理論、これに対する Eysenck, 1964 Eysenck & Maxwell, 1961 Eysenck & Willett, 1961 等が提唱する モーティベーション論仮説などがあげられるのだが、われらは、この学習過程を誘導する実験者行動をコントロールする実験を行ったのである。換言すれば実験者が、被験者に教示を与えるその与え方（方略）によってレミニッセンス量が増加することをとらえようとしたのである。その方略は、実は、現場の実証的研究から由来したリーダー

シップPM4類型であった。われらは、現場のリーダーシップ（教師が学童に与える影響の仕方及びその結果）研究ではなかなか容易に見出し難い諸要因の変化のプロセスを、その他の諸条件がかなりよくコントロールされた実験室状況でとらえようとしたのである。同様の実験を知覚—運動学習においても行った。

ここで指摘したいのは、一般心理学としての学習論の研究では、実験者効果の組織的なコントロールが十分なされないまま行われてきたこと、即ち、一般心理学の研究方法が批判されると同時に、そのような点に対する方略研究を行うことが、教育科学としての学習研究として必要であり、重要ではないかということを指摘したいのである。

現在行われている教授・学習研究が粗雑なものであるというのではないが、折角長年かけてきた一般心理学としての学習論を、教育科学のなかにとり込むような、それこそ研究方略をすすめる方が、教育科学を豊かにする途ではないかと思うのである。発達心理学においても同様なことがいえよう。このような研究方略の展開は両者、即ち基礎と応用を離反させないで両者の交互作用を促進する研究方略のすすめとなる。

最後に、行動科学と教育科学について述べておきたい。心理学、社会学、文化人類学等の総称として行動科学を定義するならば、われらは2つの行動科学を区別しておかねばならない。何となれば Watson 流の行動主義心理学と現代科学としての行動科学は、その客観性、測定性において相違するからである。G・H・ミードは、前者をルネサンス科学またはニュートン式科学と称し、現代科学としてのリサーチ科学と区別しているが、カントが批判の対象とした科学はルネサンス科学であった。彼は科学には制限があると述べ、そして事象に内在する本質的なものは測定不可能な世界にむしろ存在するとして、論理主義を提唱し、心理主義を軽視した。このような観点では、教育心理学は、教育の本質に迫りえないから、結局、役に立たぬということになりかねない。しかし、現代科学としての行動科学や教育心理学は、教育の本質事象に対して、飽くまで、測定のターム、行動のタームで接近しえるという観点を堅持しているのである。

筆者は、現代の行動科学は4つの研究分野による研究によって、体系化されるというパラダイムを提唱してきた。即ち、行動現象形態の命名と記述と、分類を行う行動形態学と、その行動形態の法則性を追求する行動力学の分野である。前者は記述科学的性格であり、後者は説明科学的性格のものであるが、この2つの分野をさらに一般と特殊の2つの下位領域に分ける。かくに、一般行動形態学、特殊行動形態学、一般行動力学、特殊行動力学

学の4分野となる。教育事象の科学的研究も、この4つのいずれかの研究分野の研究として記述され、体系化がめざされることになる。しかし教育的方策・訓練・治療・総じて方略（ストラテジー）の体系化は教育科学のうち1つの側面である。

（シンポジウムにおける質疑応答を含めて述べたつもりである）

発達心理学の立場から

三宅和夫

教育心理学としての発達研究であれば、当然教育現場（ここでは学校のみならず、家庭や施設をも含めて考える）に役立たなくてはならないが、これまでの発達研究の成果はあまり役に立っていないのではないだろうか。また私は現状では役に立たない、役に立とうとしない、役に立つものとして扱われないほうがよいのではないかと思うのである。多くの発達研究は、実験室実験のパラダイムによったもので、限られた変数を扱ったものである。それがいけないというのではないが、そのような実験から得られた結果の安易な一般化ということがまず問題になる。それが実践の役に立たないというのであればまだしも、時にはあやまった実践へと導いていることがあると思われる。扱う変数を限定するということは実験を行う場合には必須のことである。いま1つにはどのようにして扱う変数を決めたかということが問いである。自然科学における実験ならアプリオリな概念を用い研究することができる。それは理論がしっかりしているからである。認知科学でも同じようなことがいえよう。しかし発達研究ではそうしたしっかりした理論がない。こうした領域で実験を行う場合には、扱う変数が、それ以外のどのような変数とどのように関連しているのか、つまりどのようなコンテキストの中に位置づいているかに十分な注意を払うべきである。また実験的にある行動の側面についてのデータを収集しようとする場合、それ以外の側面にもっと関心を向けるべきなのにそれらは切り落とされ、すっきりとまとめられて報告されてしまうことが多い。そう簡単に基準変数、予測変数を決めるというようにはいかないのである。そこで私が言いたいのは発達研究者がもっと現実の子どもの姿に接することが必要だということである。現実の子どもと彼らを取りまく環境についての知識があれば、実験室での子どもの行動について、それが人工的、限定的な条件下においてのものであってもより適切な意味づけがなされるであろう。医学においては症例研究が重視される。発達研究においても1例だけとはいわぬが、少数例についてのきちんとした綿密な記述報告がもっと尊重されてよいであろう。そこ

から本当に大切な変数あるいは変数間の関係などについての示唆が得られるのではないであろうか。発達研究が安易な省力化をしていたのではすっきりした論文を書くことはできても、実践にとってはほとんど役に立たないままにいつまでもとどまることになる。次にこれまでの発達研究の多くは方法の洗練には力を注いでいるかもしれぬが、扱う問題の意義についてはあまり考えてこなかったのではないだろうか。問題意識ばかりが先行するのは問題だが、真に探究するに値する問題を定立し、それからそのための方法を考えるのが順序であろう。私がこの2～3年に参加した国際的な学会での報告などには、真に解決を迫られている社会的・教育的問題をその理論的意義を考慮しながら研究しようとしている姿勢がうかがわれるものがかなりあった。残念ながら日本の学会ではこのあたりがひどく弱いようである。ただ、適切な問題が決まったとしても、現状ではそれを解くにふさわしい方法があるわけではない。既存のしかるべき方法をその方法によってとらえられることの限界を心得つつ用いるということであろう。そうすれば先に述べたような安易な一般化に走ることもないはずである。現状はそれぞれの人が壁のあちこちにある別々の穴から中をのぞいて、部屋の中がこうなっている、ああなっていると言っているようなものである。お互いの方法で得られた記述が如何に違うのかに無関心である。それぞれの記述の相互関連はどうなのかについてもっと考えるべきであろう。

とにかく多くの発達研究はあまりにも現実の親や教師の生活実感と遠くはなれたところでなされている。私はこれまで子どもをその社会的コンテキストにおいて全体としてとらえること、生態学的アプローチの必要性、真の意味での記述研究の必要性を強調してきた。しかしそれにはかなり限られた少数例について徹底して行うのが実際的であろう。その一方でここで述べたようないくつかのことに留意したきちんとした実験室研究を行うこともまた必要で、この2つが車の両輪のごとくに相互に密接にかかわりあいつつ進められれば、やがて発達研究が教育現場に役立つものになることが考えられる。

教授・学習論の立場から

細谷 純

（細谷 純氏よりは原稿を頂くことができなかったのに、当日会場で配布された、レジュメを下に示しておく。）

提案1 少なくとも、教授—学習論の立場から、教室での目標実現過程（のみ）を、教育心理学の対象としてみてはどうか（目標や場や内容を