

教育心理学書の分析

筑波大学心理学系

福 沢 周 亮

筑波大学大学院(博)心理学研究科

堀 啓 造 池 田 進 一

目 的

本研究は、わが国の教育心理学書を分析して、その内容を探ることを直接の目的としているが、究極的には、教育心理学の在り方に関する望ましい方向の発見を意図している。

とくに単行本を取りあげた理由は以下のとおりである。

従来から、教育心理学の在り方の問題に絡んで、いくつかの調査がなされてきた。『教育心理学研究』の論文の分析や『総会発表論文集』の検討は、その例である(鈴木・他, 1973; 竹内, 1974)。

しかし、こうした個々の研究を対象にした場合と、一応1つの体系としてまとめられた単行本を対象にした場合では、おのずから解釈の違いが出てくると思われる。前者では、研究上の興味や関心を中心として、教育心理学の実態をみることになるが、後者では、単なる実態の反映ではなく、教育心理学のあるべき姿の具体化が多少とも図られているという解釈が入るのである。もっとも後者の場合、ほとんどの本がいわゆる教科書として作成されていることを考慮すると、“教科書としてのあるべき姿”がより実際に即した解釈ということになるのか。いずれにせよ、本は1つの完結した形を提供せざるを得ないため、程度の差はあっても、あるべき教育心理学の姿が現われると考えられる。

方 法

1947年から1979年までに刊行されていて、原則として書名に「教育心理学」か「教育心理」が用いられている教育心理学書70冊を対象として取りあげ、量的分析と質的分析を行った。以下に、それぞれの分析の条件および留意点をあげる。なお、70冊の発行年の認定には、初版第1刷の年を採用したが、改訂版の場合にはその第1刷の年とした。ただし、中にはそのあたりが不明のものもあり、その場合には記されている年を採用せざるを得なかった。

1. 量的分析の場合

(1) 次のように設定した領域に分けて、70冊それぞれ

のページ数を調べた。「在り方」「研究法」「発達」「学習」「学習指導」「人格・適応」「社会・環境」「臨床」「障害」「評価・測定」「教師」

(2) ページ数の調査に当たっては、できるだけ当該本の章や節の標題を重視した。しかし、ページによっては複数の領域に関係すると解釈される場合があり、その場合には複数の関係する領域に入れることにした。

(3) 1冊を2人が調べるようにした。

2. 質的分析の場合

(1) とくに「在り方」「発達」「学習」の領域を取りあげ、それぞれの領域で注意をひく所説を中心に検討を行った。3領域のみとしたのは紙数の関係もあるが、「在り方」を取りあげたのは究極的な目的に照らしてのことであり、「発達」「学習」を取りあげたのは量のうえで中心的な領域になっているという理由によっている。

(2) 以下の6冊(分冊があるため実際には8冊)を共通の資料とし、どの領域の検討でも取りあげることにした。

『教育心理(上)(下)』(文部省, 1947)

『教育心理学入門』(依田, 1960)

『教育心理学〔新版〕』(岡部・沢田, 1965)

『教育心理学』(倉石・宇阪・梅本, 1971)

『教育心理学原論』(小口・辰野, 1975)

『教育心理学(上)(下)』(藤永・三宅・山下・依田・空井・伊沢, 1978)

結果および考察

1. 量的分析の結果

(1) 全70冊の結果を中心として

基礎資料としての全体の結果をTABLE 1に示す。この表で、番号は便宜上つけたものであり、発行年は西暦の下2桁で示してある。全ページ数と11領域の合計が合わないのは、11領域に属さない内容があったり、同一ページを複数の領域に入れたりしているからである。全ページ数の合計は16,945、平均が242.1で標準偏差が66.4であった。

全70冊について、11領域の平均ページ数を示すとTABLE 2のようになる。つまり、全体としては、「発達」

TABLE 1 全70冊における領域別のページ数と百分率

番号	発行年	全ページ数		在り方		研究法		発 達		学 習		学習指導		人格・ 適応		社会・ 環境		臨 床		障 害		評価・ 測定		教 師	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	47	422	21	5	19	5	115	27	89	21	38	9	0	0	71	17	0	0	36	9	0	0	0	0	0
2	50	395	25	6	22	6	117	30	51	13	0	0	70	18	19	5	0	0	31	8	47	12	12	3	3
3	53	297	3	1	7	2	117	39	37	12	30	10	38	13	0	0	0	0	0	0	67	23	0	0	0
4	58	149	2	1	6	4	34	23	31	21	0	0	38	26	5	3	0	0	0	0	32	21	0	0	0
5	59	192	5	3	17	9	26	14	50	26	0	0	30	16	11	6	40	21	0	0	13	7	0	0	0
6	60	194	46	24	0	0	84	43	49	25	0	0	20	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	61	431	28	6	0	0	27	6	35	8	144	33	28	6	27	6	0	0	0	0	74	17	38	9	9
8	61	239	2	1	4	2	10	4	59	25	27	11	0	0	44	18	16	7	0	0	87	36	0	0	0
9	62	187	3	2	3	2	36	19	64	34	12	6	16	9	14	7	11	6	0	0	17	9	0	0	0
10	63	218	2	1	3	1	33	15	27	12	32	15	33	15	34	16	0	0	0	0	39	18	15	7	7
11	63	320	11	3	0	0	14	4	107	33	61	19	46	14	0	0	20	6	15	5	46	14	0	0	0
12	63	380	13	3	9	2	91	24	40	11	47	12	81	21	12	3	0	0	8	2	76	20	0	0	0
13	63	275	8	3	18	7	156	57	0	0	0	0	26	9	0	0	0	0	22	8	18	7	26	9	9
14	63	256	0	0	37	14	59	23	14	5	13	5	0	0	19	7	0	0	0	0	18	7	0	0	0
15	64	256	8	3	11	4	99	39	19	7	29	11	26	10	15	6	0	0	0	0	49	19	0	0	0
16	65	212	7	3	7	3	26	12	49	23	0	0	55	26	27	13	0	0	7	3	23	11	0	0	0
17	65	268	14	5	7	3	37	14	36	13	36	13	59	22	20	7	0	0	18	7	22	8	17	6	6
18	66	132	4	3	24	18	24	18	0	0	11	8	0	0	18	14	0	0	25	19	31	23	0	0	0
19	66	196	9	5	16	8	15	8	7	4	36	18	20	10	15	8	10	5	0	0	19	10	15	8	8
20	66	274	4	1	0	0	30	11	109	40	13	5	26	9	20	7	12	4	8	3	34	12	6	2	2
21	67	215	9	4	7	3	32	15	22	10	0	0	19	9	20	9	25	12	31	14	51	24	0	0	0
22	67	237	12	5	8	3	36	15	21	9	27	11	27	11	9	4	0	0	24	10	71	30	0	0	0
23	67	362	19	5	13	4	52	14	87	24	29	8	108	30	0	0	0	0	0	0	54	15	0	0	0
24	67	280	6	2	6	2	81	29	22	8	42	15	30	11	0	0	0	0	22	8	25	9	24	9	9
25	67	224	14	6	4	2	58	26	28	13	40	18	37	17	0	0	0	0	0	0	26	12	0	0	0
26	67	217	15	7	4	2	64	29	22	10	21	10	42	19	0	0	0	0	0	0	42	19	3	1	1
27	68	226	5	2	3	1	22	10	27	12	23	10	53	23	29	13	15	7	7	3	31	14	0	0	0
28	68	202	6	3	0	0	18	9	17	8	49	24	36	18	19	9	31	15	0	0	26	13	0	0	0
29	68	157	9	6	9	6	21	13	40	25	11	7	13	8	17	11	0	0	14	9	15	10	8	5	5
30	69	154	1	1	9	6	66	43	16	10	0	0	22	14	2	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0
31	70	286	3	1	7	2	10	3	46	16	14	5	40	14	56	20	48	17	0	0	44	15	18	6	6
32	71	199	14	7	0	0	40	20	36	18	8	4	32	16	19	10	7	4	16	8	27	14	0	0	0
33	71	222	5	2	3	1	64	29	41	18	19	9	20	9	20	9	0	0	16	7	26	12	12	5	5
34	71	281	15	5	0	0	37	13	24	9	20	7	56	20	21	7	0	0	13	5	76	27	20	7	7
35	71	277	9	3	9	3	74	27	35	13	16	6	44	16	21	8	0	0	31	11	37	13	0	0	0
36	71	285	6	2	3	1	74	26	35	12	26	9	52	18	18	6	22	8	0	0	27	9	23	8	8
37	72	246	6	2	0	0	19	8	71	29	30	12	70	28	8	3	0	0	0	0	20	8	22	9	9
38	72	336	8	2	12	4	0	0	0	0	98	29	134	40	28	8	0	0	0	0	0	0	56	17	17
39	72	217	1	0	5	2	29	13	38	18	27	12	44	20	30	14	0	0	0	0	32	15	0	0	0
40	73	227	7	3	13	6	53	23	12	5	32	14	32	14	19	8	0	0	0	0	59	26	0	0	0
41	73	279	16	6	0	0	68	24	66	24	30	11	46	16	0	0	8	3	0	0	38	14	0	0	0
42	74	266	0	0	0	0	51	19	80	30	0	0	54	20	50	19	0	0	0	0	32	12	0	0	0

番号	発行年	全ページ数	在り方		研究法		発 達		学 習		学習指導		人格・適応		社会・環境		臨 床		障 害		評価・測定		教 師	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
43	74	192	12	6	0	0	54	28	11	6	13	7	16	8	28	15	0	0	42	22	16	8	0	0
44	74	202	6	3	0	0	18	9	17	8	49	24	36	18	19	9	0	0	31	15	25	12	0	0
45	74	164	7	4	3	2	45	27	24	15	25	15	32	20	0	0	0	0	0	0	28	17	0	0
46	74	256	6	2	0	0	71	28	58	23	0	0	26	10	30	12	26	10	0	0	30	12	0	0
47	74	220	3	1	7	3	33	15	45	20	16	7	24	11	25	11	0	0	11	5	56	25	0	0
48	74	260	10	4	16	6	47	18	17	7	30	12	57	22	31	12	0	0	0	0	31	12	23	9
49	74	205	22	11	10	5	33	16	32	16	0	0	0	0	37	18	31	15	0	0	32	16	0	0
50	74	251	5	2	5	2	56	22	32	13	0	0	37	15	0	0	0	0	0	0	65	26	0	0
51	75	267	29	11	0	0	41	15	67	25	0	0	39	15	35	13	0	0	0	0	47	18	0	0
52	75	232	12	5	6	3	46	20	30	13	26	11	35	15	0	0	0	0	33	14	43	19	0	0
53	75	161	2	1	5	3	27	17	20	12	14	9	42	26	31	19	0	0	0	0	20	12	0	0
54	75	242	84	35	82	34	14	6	17	7	0	0	16	7	15	6	0	0	0	0	14	6	0	0
55	75	185	11	6	6	3	14	8	34	18	12	6	24	13	16	9	16	9	21	11	18	10	12	6
56	75	192	6	3	12	6	38	20	44	23	0	0	30	16	27	14	0	0	0	0	36	19	0	0
57	75	205	3	1	10	5	40	20	46	22	0	0	48	23	22	11	0	0	0	0	36	18	0	0
58	76	163	0	0	0	0	46	28	29	18	46	28	0	0	24	15	0	0	0	0	0	0	12	7
59	77	254	14	6	49	19	21	8	0	0	73	29	53	21	16	6	0	0	0	0	0	0	28	11
60	77	173	5	3	2	1	17	10	15	9	8	5	26	15	29	17	23	13	0	0	27	16	0	0
61	77	172	0	0	0	0	16	9	0	0	33	19	23	13	14	8	27	16	0	0	37	22	22	13
62	77	195	9	5	5	3	25	13	25	13	23	12	37	19	17	9	8	4	4	2	25	13	8	4
63	78	219	5	2	6	3	40	18	46	21	0	0	41	19	22	10	0	0	17	8	42	19	0	0
64	78	232	18	8	0	0	12	5	78	34	54	23	0	0	35	15	0	0	0	0	35	15	0	0
65	78	358	19	5	0	0	35	10	52	15	108	30	44	12	44	12	0	0	0	0	24	7	8	2
66	78	169	9	5	0	0	34	20	26	15	0	0	46	27	24	14	0	0	0	0	30	18	0	0
67	78	320	10	3	10	3	32	10	30	9	16	5	50	16	30	9	0	0	26	8	77	24	0	0
68	78	180	0	0	0	0	40	22	26	14	14	8	42	23	0	0	6	3	0	0	52	29	0	0
69	79	392	80	20	11	3	168	43	0	0	34	9	0	0	0	0	29	7	11	3	19	5	37	9
70	79	196	10	5	16	8	15	8	22	11	16	8	15	8	14	7	16	8	16	8	14	7	14	7

TABLE 2 全70冊における領域別の平均ページ数

領 域	M
在り方	11.4
研究法	8.4
発 達	45.7
学 習	35.7
学習指導	24.3
人格・適応	35.2
社会・環境	19.2
臨 床	6.4
障 害	7.9
評価・測定	33.6
教 師	6.8

TABLE 3 年代別・領域別の結果

領域	発行年					全体
	1959年以前	1960年代前半	1960年代後半	1970年代前半	1970年代後半	
在り方	3.9	4.4	4.0	3.3	7.2	4.7
研究法	4.9	3.1	3.5	1.9	4.9	3.5
発 達	28.1	22.1	17.3	18.0	16.0	18.9
学 習	17.7	15.0	15.0	14.8	13.5	14.8
学習指導	4.7	13.2	10.1	9.3	10.6	10.0
人格・適応	12.1	10.0	16.3	17.5	13.6	14.5
社会・環境	7.3	6.0	5.8	9.4	9.2	7.9
臨 床	2.8	1.7	2.8	2.9	2.8	2.6
障 害	4.6	1.6	4.7	3.3	2.8	3.3
評価・測定	10.9	15.4	14.1	14.4	13.2	13.9
教 師	0.8	2.9	2.2	3.6	3.1	2.8

(注) 数値は%

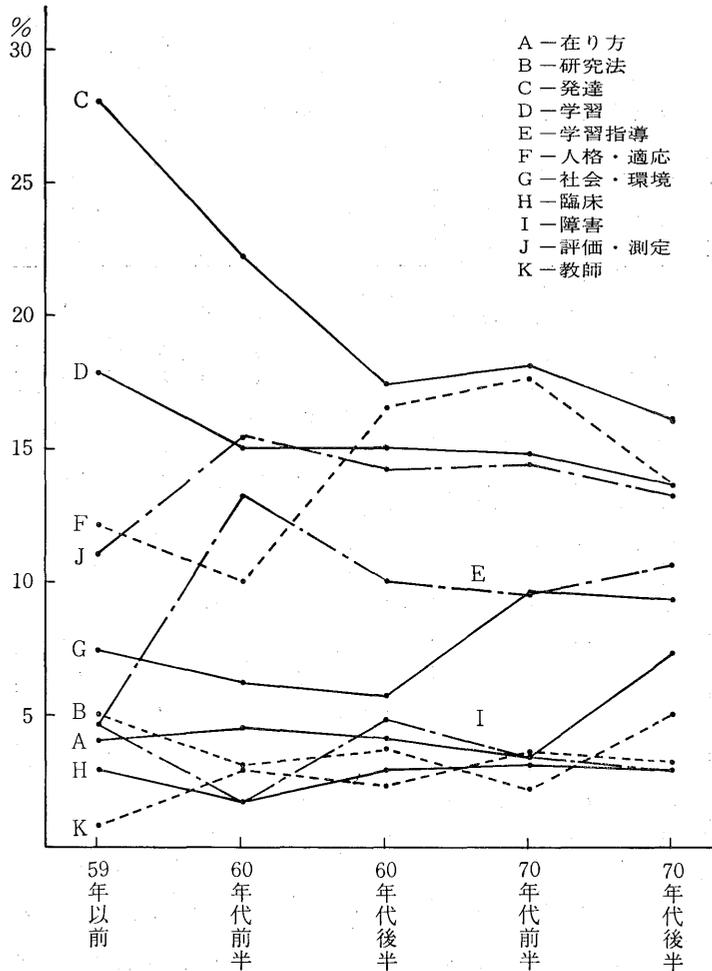


FIG. 1 年代別・領域別の結果

「学習」「人格・適応」「評価・測定」という、いわゆる教育心理学の4本柱が大きな存在になっているのである。しかし、「学習指導」と「社会・環境」がかなりを占めているのは注目される結果である。

(2) 年代的な変化を中心として

年代的な変化を中心として考察するため、発行年によって5年分ずつをまとめた(TABLE 3, FIG. 1)。ちなみに、TABLE 1にある区切りの線は、そのまとまりを示すためのものである。TABLE 3, FIG. 1のいずれの数値も、当該年代において当該領域が占めるページの百分率を示している。ただし、11領域以外を省いているため、各年

代とも100%になっていない。

とくに注目される点は以下のようなものである。

① 「1959年以前」では「発達」が中心的な位置を占めている。

② 「1960年代前半」は「1959年以前」に似ているが、「学習」と「学習指導」で28.2%を占め、「発達」と並んで学習関係が大きな位置を占めている。

③ 「1960年代後半」から、「発達」「学習」「人格・適応」「評価・測定」の4領域が、かなり接近した割合を占めるようになる。

④ 「1970年代前半」から、「社会・環境」が1つの

TABLE 4 領域間の相関関係

	在り方	研究法	発達	学習	学習指導	人格・ 適応	社会・ 環境	臨床	障害	評価・ 測定
研究法	0.45									
発達	0.29	0.03								
学習	-0.05	-0.28	-0.05							
学習指導	0.07	-0.09	-0.14	-0.04						
人格・適応	-0.13	-0.08	-0.09	0.10	0.23					
社会・環境	-0.11	-0.03	-0.25	0.23	0.09	-0.10				
臨床	0.02	-0.12	-0.15	0.03	-0.12	-0.21	0.13			
障害	0.04	0.01	0.21	-0.05	-0.11	-0.12	0.03	-0.13		
評価・測定	-0.12	-0.23	0.00	0.15	0.05	0.14	-0.02	-0.04	0.03	
教師	0.17	0.07	0.07	-0.32	0.52	0.29	-0.01	0.08	-0.05	-0.20

(注) 数値は相関係数

位置を占めるようになる。

(3) 相関係数を中心として

領域間の相関関係を全体についてみると、TABLE 4 のようになる。つまり、相関係数が大きいのは、当該2領域へのページの割り方が同じ傾向にあると解されるのであるが、目をひく点は以下のようである。

① 「学習指導」と「教師」が0.52、「在り方」と「研究法」が0.45で、いずれの場合もかなりの相関が認められる。

② 「学習」と「教師」が-0.32で、逆の方向に低い相関が認められる。

2. 量的分析の考察

(1) アメリカにおける多くの教育心理学書に共通する基本的領域は、「成長と発達」「学習」「適応」「評価」であると、1949年に指摘されている(Blair, 1949)が、これは、そのまま今回の結果にもあてはまるようだ。全体としてみると、わが国の教育心理学書は、この4領域を基本的な領域として構成されているといえる結果で、1950年に、上記のBlairの結果について正木が「これは人間形成という教育の全体的な領域を取扱っていく際の四つの大きな領域と考えることが出来るし、一応妥当な領域とみることが出来る」(正木, 1950)と述べたことが、そのまま生きているのである。

しかし、年代的にみると、これらの基本的な領域がいつも同じ量で揃っていたわけではなく、とくに「1959年以前」では「発達」にかなり重点があったといえるようだ。これは「発達」以外の資料が少なかったためであろうか。歴史的経緯から推して、また上記の正木の発言などから推して、「発達」を主体とした教育心理学を考えたということではなかったと思われる。

(2) 「1960年代後半」以後、「発達」「学習」「人格・適応」「評価・測定」の占める割合がかなり接近した

こと、また、「1960年代前半」以後「学習指導」が、「1970年代前半」以後「社会・環境」が、ある程度の割合を占めるようになったことは、単行本であるがゆえの特徴のように思われる。というのは、教育心理学書はその多岐な問題に対応するため、1940年代からすでに共同執筆の形が採られているが、そのことが、いわばページの割当などで均等化する傾向をつくったのではないかと考えられるのである。また、「教育心理学の不毛性」が指摘されているように、教育の実際に即した研究が少ないといわれているにもかかわらず、「学習指導」が1つの位置を保っているのは、こうした領域を必要と考えるからであろう。「社会・環境」が1つの位置を占めているのも、同様の理由からと思われる。あるべき教育心理学への期待が反映しているのである。

(3) 領域間の相関係数が「学習指導」と「教師」で0.52、「在り方」と「研究法」で0.45であるのは、興味深い結果である。「学習指導」にページを割く方向と「教師」にページを割く方向とが、かなり一致していると解されるわけで、教育の実際に接近しようとする意欲がうかがわれるのである。同様に、「在り方」と「研究法」の問題についても、両者を取りあげる姿勢の中には、教育心理学に対する積極的な意欲を感じることが出来る。

従って、こうしてみると、「学習」と「教師」が-0.32であるのは問題を含んでいるといえる。「学習」といっても、いわゆる学習心理学の枠の中のもので、望ましい教育心理学や教育実践への配慮があまり認められないように思われるからである。ちなみに、「学習」と「学習指導」では-0.04で関係がない。

つまり、「学習指導」の有無は、教育心理学書の性格を決めるうえで鍵になっているようだ。

3. 質的分析の結果および考察

(1) 「在り方」について

ここでは、年代を中心として取りあげるが、量的分析で対象としなかった文献も、参考のために必要と認められる場合には対象とする。

(ア) 1959年以前

戦後の日本において、いわば出発点にあたる発言になったのが文部省による『教育心理』(1947)である。「教育心理学とは人間の生長と発達、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である」と定義をし、「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」とした。

その後、この見解は在り方論の中で常に問題にされることになり、例えば依田(1949)は「単なる応用ではない」にしても、やはり応用心理学だと批判した。依田には、教育心理学とは教育目標を達成するための「心理的技術学である」(岡部・沢田, 1955)という岡部の発言を引用した「教育心理学というものは教育方法学である、あるいは教育技術学であるといってもいいかと思うのであります。…こういうふうに教育心理学を一つの技術学であると考え、教育技術の学であると考えることが妥当であると思うのであります」(統, 1956)もある。

この技術学であるとする考え方は、在り方論の中心を占める1つで、この時期、次のような発言もみられる。

「一般心理学が法則や生態の追求を目的とする体系学であるのに対して、教育心理学は教育という機能に関しての方法、技術、対策を確立するのを主目的とするところの技術学であるということが出来る」(城戸, 1951)という統の発言。「教育心理学とは……一言で述べるならば、それは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ようとする心理的技術とを提供する学問である」(塚田, 1956)とする塚田の定義。

しかし、また一方には、「教育心理学は、単に心理学の応用に止らないで、教育という目的に沿い、教育現実の中で問題を求め、方法を追究し、絶えず自己評価をなしていくものであって、それ自身独自の体系をなすものである」(正木, 1956)があり、波多野(依田, 1950)は、教育心理学は応用心理学の一種であるとはしながらも「教育心理学は理論心理学とはまったく独立した一つの研究方向と研究目的をもち、単に理論心理学から原理をかりてくる、というようなものではない。……教育心理学は教育という実践を遂行するために、つくり出される理論である」と述べている。

もっとも、城戸(1958)によれば、「そもそも学問を理論と応用の二つの領域に分けることが問題である」ということで、「教育心理学は一般心理学で研究された結

果を教育に応用して研究する学問であると考えるのは間違っていると思う。教育の研究は教育問題を解決するための研究であって、その方法は単なる意識や行動の問題を解決するための研究とは違った操作を工夫しなければならないのである」としている。「一般に教育心理学は応用心理学の一つであると考えられているようであるが、このような考え方から教育心理学が教育の実践にとってあまり役に立たなくなるのである」との発言もある。

さて、「1959年以前」という分け方は、全く便宜的なものである。しかし、こうしてみると、その後に影響を与えた主要な在り方論は、この時期に揃ったようだ。とくにアメリカの教育心理学の影響が大きかったことは否定すべくもないが、わが国の教育が大きく変らざるを得なかった中で、教育心理学もまた、新しい方向を見いだそうとしたといえるだろう。それにしても、この時期、かなり早くになされた次の矢田部(1950)の発言は、強い衝撃を与える。「……一般心理学においては事実的視点において検証が行なわれ、教育心理学においては教育効果の視点において検証が行なわれるとすれば、これらの学問体系はまったく別のものであることは明瞭であるといわねばならぬ。……教育心理学者もまた心理学を知らないでよいはずはない。しかしそれはただ基礎知識として要求されるのであって教育心理学固有の知識は別の源泉からくみとられる。これは現実の教育現場より他にはない」

(イ) 1960年代前半

『教育心理学入門』(依田, 1960)が、在り方の問題についてはもっともページを割いており注意をひく。これまでの諸説が概観されていて、この後、在り方を考えるうえでよい手引書になった書である。ここで、とくに取りあげておきたい点は、教育心理学の不毛性についての以下の見解だ。

「教育心理学の不毛性は、教育心理学の学問としての限界性からくるのかもしれない。ある意味では、その不毛性は現象的な不毛性であって、教育心理学の成果の原理性・抽象性に他ならない、ということもできる。……もし、教育心理学の不毛性が、そのような意味での非実用性ならば、それほど神経をたてなくてもよいような気がする。……学問のこの段階においては、実用性ということあまりに考慮しすぎることは、かえって薄手な実用性になってしまっ、それこそ本当の不毛性なのである」

この発言は、教育心理学における一般心理学的な研究の理論的背景をつくることになったのではあるまいか。

ところで、次の2冊には、これまでの二者択一的な考え方を批判することばがあるのは面白い。「教育心理学は教育の過程を心理学的に研究し、教育活動に必要な知

識と技能を習得しよう、とするものである。教育過程を心理学的に研究しようという意味では、教育心理学は、それ自身が独自の研究対象をもっている心理学である。これと同時に、教育心理学は、ただ研究して、知識を増大し、正確にしていくというだけでなく、現実の教育活動の改善を旨しているから、応用的な心理学でもある。しかし、実際に、理論と応用とがそれほど厳格に区別されるものでもない」（千輪，1961）。「教育心理学とは、教育の事実を心理学的側面から研究する経験科学である。したがって、教育心理学の対象は教育の事実にはかならない。……大きく対立する見方として、技術学とするものと、独自の学問とする見方に分けられようが、よく考えれば、それほど違っているであろうか」（黒田1963）。

なお、次の発言は上記の論議の枠をややはずしたものである。「教育心理学は、教育の諸問題を心理学的に研究し、それに対して心理学的原理を与えようとする科学である。すなわち、心理学の知識や技術を教育に適用して、教育の科学化・能率化をはかろうとする学問である」（武政・辰野，1964）。

(ウ) 1960年代後半

恐らく本の性格からくるものと思われるが、「教育心理学とは、子どものすこやかな成長・発達を願って、教育の目的を達成するために心理学の知識や技術を応用する学問である」と、今までの論議には直接関与しない定義がある一方、まさに今までの在り方論を反映して、次のように条件をつけた発言もある。「……その定義、対象、方法などを、どのように考えるかについては、学者の間でも、必ずしも一致した見解に到達しているわけではない。しかし、大ざっぱに言って、その名に示されるように、教育に関する心理学であって、教育上の諸問題を心理学的な立場から研究し、教育目的の効果的な達成のための理論的基盤と実践的技術を提供しようとする学問といえよう」

こうした傾向は、ニュアンスの違いはあるものの次の2冊にも認められる。「……教育心理学は応用心理学か、それとも独立の科学かということである。それに対する答は、しかり、それは応用心理学であるというにある。それは教育目標の達成という目的をもっている心理的技術学であるから、一般に目的をもった技術学が応用科学と称せられる意味においては応用心理学であるといつてよいのである。しかしもし応用心理学の意味を、一般心理学において得られた原理の教育への応用ということのみに解するならば、教育心理学は応用心理学にあらずということになる」（岡部・沢田，1965）。「教育心理学は……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科学である。……教育心理学は特殊領域を研究する応用心理学と呼ばれる分野に含まれてるが、他

方、教育実践に関連する諸問題を心理学的知見に基づいて解決するための資料を提供して教育者の活動を効果的にしようとする意味で、心理学的技術学という性格も持っている」（倉智・他，1965）。

こうしてみると、「応用心理学」の解釈にゆれのあることがわかる。

(エ) 1970年代前半

「教育心理学を短いことばで定義することは非常に困難である」（鈴木・他，1971）、「定義の仕方は教育そのもの場合と同じく、学者間において必ずしも一致しているわけではない」（大平，1971）とあるように、相変わらず定義はゆれている。

しかしそうした中で、新たな動きともいえる記述もみられる。「教育心理学は、もはや心理学における応用心理学の1分野として位置づけられるべきでなく、もっとも総合的であり、また、もっとも基本的な心理学の役割をになおうという新しい方向づけが試みられている」（八野・磯貝，1974）は、その1つである。もっとも、「わが国の教育心理学は、こうした諸現実立っての問題設定を試みようとはせず、ほとんど常に欧米における教育心理学の枠内での諸研究に終始しながら、教育心理学の不毛性等について論じ合ってきた」（松本・他，1974）という批判も出されているが。

こうした中で、一応抽象的な定義を提出したうえで次の発言は、注意をとくにひく。「いまだにこの学問の独自性が十分確立されているとはいえない。……教育のいとなみを効果的に推進するために役立つ知見や技術の提供ということをおこなうのはやさしいが、実際はなかなか容易なことではない。……このように考えると、これに対応する教育心理学はいつまでも完成することのない、あるいは完成してはならない学問的いとなみに属するものといえよう」（倉石・他，1971）。

(オ) 1970年代後半

『学校教育心理学概説』（碓井，1977）は「著者の教育心理学観」が明確に述べられている点で注意をひく。以下、項目をあげてみよう。「1. 教育心理学は、教育実践に役立つ科学でなければならない。2. 教育心理学は独立科学である。3. 教育心理学の研究の中核は学校教育である。4. 学校教育心理学の中核的課題は学習問題である」

在り方について、意見の一致をみない現状では、それぞれが自分の立場を明らかにすることは重要なことであろう。教育心理学書の執筆者が、いわば正面から、常に在り方を問題にするようになれば、教育心理学書も変わるように思われるのだ。

それはともかく、「1970年代前半」でも指摘した新しい動きがあるように思われる。例えば、在り方について様々な点から考察している『教育心理学原論』（小口・

辰野, 1975) の「はしがき」に次のようにある。「心理学は、教育心理学でなければならぬ」とか、「心理学は、その生成の初めから教育心理学的なのである」などといった意味の発言が、学会におけるシンポジウムや、新しい指摘をふくめた著作などで反復されているのも、こうした点に直結しているのである。すなわち、教育と心理学との結合、とはいっても、2つの要素のよせ集めとしてではなく、心理学の在り方にとって求められる条件としての教育、その必然性に基づく結合であり、「理論心理学」としての教育心理学の成立する基盤は、この点に求めることができるであろう」

また、次の発言にも認められよう。「……発達する主体である子どもの環境への働きかけとして教育の過程をとらえ、このような働きかけを引き出す環境側の配慮を考えるのであれば、まさに教育という営みそのものに心理学がかかわることになるであろう。……このような意味での心理学研究(発達心理学研究)は教育研究そのものであり、それを教育心理学研究と呼ぶことができるのではないであろうか。……かつては心理学の知識を単に技術として応用するという色彩の強かった教育心理学は、個体と環境との相互作用としての教育現象そのものを心理学的に研究する方向へ変化しつつある」(藤永・他, 1978)。

人間について、いわば原点からの問いなおしが行われ、その中で、改めて教育および教育心理学が考えられつつあるようだ。教育心理学書としてはまだ少ないようであるが、今後に向けての1つの動きであることはまちがいないさそうである。

(カ) まとめ

教育心理学書の在り方論は「1959年以前」に一応出揃い、その後は諸説を紹介したり検討したりする形が、現在まで続いている。しかし、1970年代になって、広い立場から教育心理学を見直す動きが認められる。

(キ) 今後のために

現時点は、学校教育を主な対象として成立してきた教育心理学が、学校教育の実際に必ずしも貢献していないという不満を残したまま、新しい方向を模索している段階といえようか。しかし仮りに、広義の教育心理学が成立するにしても、学校教育が、われわれの営む教育の中でもっとも大きく意図的で組織的であることは否定できないのであって、これに貢献しない限り、同じような不満が相変わらず残るのではあるまいか。

新しい方向を探ると共に、今こそ、教育の実際の中へ飛びこむことが必要のように思われる。学校教育に限っていえば、従来から指摘されている教科の心理の充実などを、まず目指すべきなのだ。教育心理学は、いずれの形をとっても教育の実際と共にあるのではなからうか。

(2) 「発達」について

発達心理学は過去10年ないし20年間に大きな変貌をとおげたといわれる。

質的な面の変化を波多野(1978)は次のようにまとめている。かつての発達心理学は成熟説に近い立場をとり、実証的研究として子どもの年齢依存的な行動変化の資料収集をめざした。それに対し、1960年代から70年代の前半までの間は、学習説に近い立場がとられ、子どもの学習可能性を明らかにするという形で、様々な訓練実験が活発に展開された。さらに、1970年代の3分の1をすぎの頃から、永続的な環境における様々な経験の集積が、広い範囲にわたる行動に、構造的、体系的な変化を生ぜしめる、という観点からの法則性を追求する生態学的、介入的アプローチの立場が優勢になってきた。

量的な面では、日本心理学会と日本教育心理学会における発達部門の口頭発表数は、近年顕著な増加を示し、両学会ともに部門別にみると第1位の発表数に達していることが指摘されている(田中, 1978)。

さて、以下の考察では、本研究で対象となった教育心理学書のなかで、上記のような発達心理学の動向がどのように反映されているかを探ってみることにする。そのために5つの時期から選定された6冊について、発達関係の量的な面、その発達観、他の特徴的な面を要約してみる。

(ア) 1959年以前

『教育心理(上)(下)』(文部省, 1947)

本書の「発達」の占める割合は27.25%で、この値は、この期全体の28.11%とほぼ一致している。内容的には、胎生期から青年期までの身体的発達、情緒的発達、知的発達などの現象的な様相の記述が大半である。

(イ) 1960年代前半

『教育心理学入門』(依田, 1960)

本書の「発達」の占める43.30%という値は、この期全体の22.10%よりかなり高い。この理由は「教育心理学の主要な課題は発達と学習であると考えたので、本書では主として児童発達の理解と学習指導の問題をとりあつかってみた」という著者の考え方に帰因する。その発達観は成熟説を重視している。それは、例えば「一般に、教育の効果をあげてゆくためには、子どもの成長と歩調をそろえてゆくということが大切である。児童が一定の成熟段階に達しないかぎり、いくら訓練しても無駄である」という叙述で表現されている。内容的には9割近くが発達の現象的記述についてやされている。

(ウ) 1960年代後半

『教育心理学』(岡部・沢田, 1965)

この期全体で17.34%、本書では13.81%が「発達」に占められている。本書では「(数や文字などの)概念を(子どもが)受け入れる素地ができないうちに無理に教

えても本当の効果はできない」というように内的な成熟を前提としながら、「レディネスを、ただ自然にできてくるのを待たなければならないもののように考え、それまでは何もしてはいけないように考えるのはまた誤りである。適度な刺激がレディネスを促進することはしばしば認められている」と旧来の固定したレディネス観からの脱却がみられる。発達の現象的記述は約8割である。

(エ) 1970年代前半

『教育心理学』(倉石・他, 1971)

この期全体で17.98%、本書では13.17%が「発達」に占められている。発達観は、「環境は成熟を抑制するものではなく、個体を刺激して成熟を促進するもの」とみられる」という叙述から学習説の立場をとっていると判断される。現象的記述は約5割である。

(カ) 1970年代後半

『教育心理学原論』(小口・辰野, 1975)

この期全体で16.00%、本書では5.79%である。本書がかなり少ないのは「在り方」と「研究法」とに大半のページ数をさいいているためである。筆者(三宅和夫)は「(発達研究にとって)大切なことは、変化そのものの記述ということよりも、変化のもとにある諸過程の分析である」とし、さらに、「時間軸に沿って個体の諸特徴の変化を環境との相互作用という視点でとらえよう」としている。本書の現象的記述は皆無である。

『教育心理学(上)』(藤永・他, 1978)

「発達」の占める割合は9.78%である。本書には2つの発達関係の章がある。「人間の発達の特質と教育」では、その題の示すとおり、発達にとって教育的働きかけが重要であることが主張されている。「発達の原理」では、「成熟か学習か」というような二者択一的な問いかけは誤りであり、重要なのは、人間の種としての生得的行動様式と個体をとりまく対人的・社会的状況との相互作用であると指摘されている。現象的記述は皆無である。

(ク) まとめ

以上のように6冊の諸特徴をあげてみると、そこには質的な面では、冒頭に記した過去20年間の発達心理学の動向がきわめて明瞭に反映されているように思われる。すなわち、1960年代前半までは、現象的記述が主であり、理論としては成熟説が支持され、1960年代後半には、現象的記述を主としながらも一種の学習説へ傾斜し、1970年代に至ると、現象的記述は極端に少なくなり、学習説の立場に近い論及や、あるいは波多野のいう生態学的、介入的アプローチの立場に近い論及がなされるといった変化が見てとれるのである。この傾向は6冊以外の本を調べてみてもほぼあてはまるように思われる。例えば、章の題をあげると、依田(1950)では、「発達」、「身体および運動能の発達」、「情緒の発達」、

「社会性の発達」、「児童の知的発達」、また、中村(1953)では、「成長と発達」、「新生児と乳児期」、「幼児期」、「児童期」、「青年期」といったようになり、1960年代前半頃までは、やはり個体の特定な時点における状態の記述に興味の中心があったようである。1960年代後半以後は、そこで論じられている項目のみをあげても、「野生児」、「ホスピタリズム」、「発達加速現象」、「初期学習」、「観察学習」、「偶発学習」、「比較文化的研究」、「コホート研究」などと学習説を強調する立場、あるいは三宅の主張する「環境との相互作用という視点」を重視する立場が優勢になってきている。

量的な面では、最近になるほど「発達」のしめる割合が著しく減少している点があるが、2つの理由から注目される。第1の理由は、冒頭に記した、2つの学会で発達部門の発表数が増加の一途をたどっているという現象と反対の傾向を示しているからである。第2の理由は、1899年から1963年までの教育心理学の概論書を分析した肥田野・他(1966)の結果では、「発達」のしめる量は、「1933年頃から増加する傾向にある」ことが報告されているからである。

本研究で減少する傾向が明らかとなった原因は、発達研究が下火になったのでは無論なく、個体の異なった時点における結果をつなぐことによって発達曲線を描くような現象的記述への興味がうすれ、心理学的機能の成長や発達を規定しているメカニズムの説明に興味の焦点が移ってきたためと考えられる。また、教育心理学書のなかでは、「発達」や「学習」のみならず、「人格・適応」、「評価・測定」、「学習指導」、「社会・環境」などに1つの位置を与えざるを得ないためとも推察される。

今後、教育心理学のなかで大きな部分を占める発達心理学は、「不毛性」を克服するためにも、例えば、幼児教育の計画作成、教授方法や授業内容の改善などに役立つというような形で、より実質的な意味をもってることが望まれよう。しかし、その一方で波多野(1978, 1979)が主張するように、実践への関心をもてばもつほど、発達研究はいったい誰のために、どんな意味において役立つとしているのかという根本的な倫理の問題を深く考えてゆかねばならないであろう。

(3) 「学習」について

学習の中には、学習の定義・学習理論・レディネス・動機づけ・学習の類型・学習の転移・学習方法等が含まれる。また学習指導の中には、指導法・個人差・学習の場・教科教育・カリキュラム等の話題がある。ここでは、その一部について考察する。

(ア) 学習の定義

学習の定義をいくつかあげてみる。「行動を状況に適応させて行く進歩的過程」(文部省, 1947)。「経験、使

用,あるいは練習などのおかげでもたらされた行動の変化」(依田, 1959)。「後天的な経験によって有機体になや永続的な変化をもたらす, そのことによって行動にかなり永続的な変容をきたすようになる事実」(岡部・沢田, 1965)。「経験によって持続的な行動の変容が起こること」(倉石・他, 1971)。「一定の活動・訓練・観察などによって, すなわち, 一定の経験によって, 行動が多かれ少なかれ, 永続的・進歩的(増加的)な変容をすること」(小口・辰野, 1975)。「練習の結果おこる比較的永続的な行動の変容」(藤永・他, 1978)。

学習の定義は, このようにほとんど同じものとなっているが, 「進歩的変化」か「単なる変化・変容」か, またマイナス面も積極的にとりいれるかの点で相違がある。例えば, 東北教育科学研究会(1967)は「学習とはマイナスに評価される行動変化も含む概念である」と明記している。マイナスをも積極的に含むものは臨床的な見地に立つものが中心である。それに対して, 教育的な見地を重視すれば, 「経験あるいは練習による行動の教育目的的变化」(柴原, 1967)となり, 進歩的な面が強調される。

この他に, 「人間的な対象の世界である環境を, 大人, 教師によって媒介されて被教育者である子どもを変革する活動」(松本・他, 1974)とするものもある。

また, 学校教育の場からとらえなおしたものもいくつかある(例; 武政・辰野, 1964)。

(4) 学習理論

文部省(1947)は, Лавлов の条件反射を中心としていて, 「試行錯誤」と「見越し」については軽くふれているだけである。依田(1950)では, 結合説・場説・条件づけ説を取りあげている。以後, この3つを取りあげている本が多い。依田(1959)は学習理論には全くふれていない。岡部・沢田(1965)は学習理論としてはこれらにふれず, 学習過程としてふれている。①連合・強化の過程としての学習, ②体制化・理解の過程としての学習の2つにまとめられている。②では, Bruner, Ausubel への言及もある。倉石・他(1971)は, 学習成立の型として, 古典的条件づけ・道具的条件づけと試行錯誤・見通しと思考による学習をあげている。辰野・小口(1975)は条件反射・結合説・洞察説・その他(媒介理論・数学理論)をあげている。洞察説の中に認知説をとりあげ, その発展として, Piaget, Bruner, Ausubel, Гальперин, Менцинская をあげている。藤永・他(1978)は刺激-反応理論(古典的条件づけ・道具的条件づけ)・認知理論(洞察的学習・潜在学習・均衡化)・新しい動向(Hull の説・Kendler の媒介説)をあげている。他に, これらに属さない取りあげ方をしているものに山下・沢田(1973)の古典的条件づけ・道具的条件づけ・社会的学習(Bandura 他)・目的的学习(Klausmeier

他)・意味学習(Ausubel)がある。

独自の学習理論をあげているものには, 田中(1979)がある。それは, 主体的学習の理論といい, 人間とは, 自己が自己を作り上げていくものであり, 教育とは, かかる主体の育成にほかならない」ことを基幹としている。

言及されている学者は, 一般的には, Лавлов, Thorndike, Skinner, Köhler, Lewin, Tolman である。また学習理論の中で, 学者をあげていないものもある(例; 辰野, 1966)。

上にもみられるように, 学習理論に取りあげられているものを学習一般に通じているものとしてでなく, 各種の学習過程をあらわしているものと把える立場もある。

(5) レディネス

辰野(1977)はレディネスの考え方の変化について次の指摘をしている。

「レディネスについての考え方は, 最近二十年間に多くの点において変化したが, 特に, 次の二つは大きな変化である。第一は, 知的発達速さと究極の水準とを促進しようとする努力によって子供の可塑性が増加することを認めた点である。第二は, 自己実現(自分の可能性を最大限に発展させること)に対する個人的社会的関心が高まり, 早期の準備を重視した点である」

この傾向は本研究で対象とした本にも見られた。大ざっぱにいうと, レディネスを発達に入れるか, 学習・学習指導に入れるかで, その考え方の違いがあらわれているようだ。

旧来の考え方だと「レディネスは, 精神的年齢と身体的成熟を重要視」(高嶋・他, 1967)している。それを極端にすすめて教育に適用すると, 「学習指導において単なる平均能力を目安において実施するならば, 個性尊重, レディネスの点で問題となるわけである。ここに「能力別指導」ということが提起されてくる」(門司, 1963)。となる。しかしながら, 一般的には, 「適時を逃さないようにすることも現代教育の要請になる」(鈴木, 1959)というように適時性が問題とされている。

新しいレディネス観は Bruner, Выготский の引用に象徴される。レディネスの項に彼らが引用されているのは, 河合(1971), 鈴木・他(1971)からであるが, これ以降の本は, おおむねこれを受け入れる傾向にある。

(6) 動機づけ

動機づけは, 主として, 内発的動機づけに関して述べる。

文部省(1947)は, Lewin に基づく動機理論を展開し, 動機・目標・障害の力動から行動を説明している。依田(1950)では, 外発的動機づけと区別して, 「すでに動機づけられた学習を他のいまだ動機づけられていない学習に展開することによって学習を動機づける」こと

を内発的動機づけといい、これを重視している。この動機づけが可能なのは、「自発的使用の原理」のためだとしている。

中村(1953)では、内発的動機づけをするものとして、遊戯・模倣・蒐集・集団生活・興味・成功感をあげている。千輪(1961)は内発的動機づけとして、社会的承認と愛・支配と優越・安定感・独立・新しい経験をあげている。門司(1963)は、「一般に前者は動機あるいは「動因」とよばれ、後者は「誘因」といわれている。前者は「内発的動機づけ」であり、後者は「外的動機づけ」である」としている。

このように、内発的動機づけの定義は安定しないものであった。しかし、以前から注目されていたことはわかる。

さらに、学習との関連についてもいろいろ言われている。中川(1963)は、「現在の教育では、いうまでもなく、内発的動機づけが重要である。しかし、ある児童がある教科に何の興味も意欲ももたない場合には、やはり外的な刺激づけによって学習意欲をおこさせることが必要となる。しかし、この場合にも単なる外的動機づけ段階に止めず、内発的動機づけによる自発的学習に移行させるような指導がたいせつである」とし、①興味要求に訴える、②学習の目標の明示等をあげている。柴原(1967)は内発的動機づけの方法として、習慣化・興味・欲求に訴えること・適切な要求水準をたてることをあげている。東北教育科学研究会(1967)は、「年齢が進むほど内発的動機づけを多くしなければならない」としている。

以上のものは内発的動機づけと外発的動機づけを別々のものとしてとらえているが、それとは異なる見解もある。西谷(1968)は「この二つ(注；内在的動機づけと外在的動機づけ)の区別は明確なものでなく、普通は両者が同時に働いている」とする。また、倉石ら(1971)は「現実の学習では内発的動機づけと外発的動機づけはつねに混在しているが、その性質は発達的に変化していく」とする。

その後、Berlyne, Hunt らの影響から知的好奇心に関心が向いた。教師養成研究会(1975)、波多野・久原(1976)、吉田・平出(1978)などは、(知的)好奇心から内発的動機づけを重視している。特に、吉田・平出は内発的動機づけに、好奇心・能力の欲求・モデルを見習う欲求・社会的相互作用の欲求をあげて、Bruner の見解を受けいれている。

このように、内発的動機づけは古くから強調されていたが、近年、再把握がなされている。

(ホ) 個人差と学習指導

以前は個人差を主として成績差としてとらえていた。例えば、依田(1950)は、「学業成績の異なる甲乙二人について、なぜ成績に優劣があるのかとたずねたとき、

両人が同じ条件で今日まで学習してきたとされると、その差異は個人差に帰せられ、それ以外の答は得られない」ということを主要な問題とし、「各個人の学習能力には個人差のあることを理解し、この理解の上に、すぐれたものと劣ったものも共に十分にその能力を伸長するように指導することが、学習指導の最後の問題となる」とする。ただし、ここでは、「個別的な指導というのは集団における学習指導においてあり得ることであって、一個人の学習を指導することであると早合点されてはならない」との指摘があるだけで、具体的なものはない。

鈴木(1959)は、個人差に即応する教育方法として次の4つをあげている。①学校それ自身を分類して能力のほぼ等しい児童を収容する、②学級の編成を能力別にする、③学級の中でいくつかの能力別のグループを作る、④カリキュラムを全く個人的にたてて個人学習のシステムにする。

また、辰野(1966)では知能の個人差の問題を取りあげている。これに対する指導方法としては、学年制ではない学校・二重進級制・トランププラン・コナント提案・ティームティーチング・教科担任制・集団学習・ティーチングマシンとプログラム学習、をあげている。

沢田・小口(1968)によって、初めてSnowへの言及がある。河合(1971)に適性処遇交互作用(ATI)の指摘がある。沢田(1972)では、適性処遇交互作用が個性の問題として大きく取りあげられた。

完全学習のことが取りあげられているのは波多野・久原(1976)、辰野(1977)などからである。

個人差の問題は単なる成績差でなく、適性の差としてとらえられるようになってきた。

要 約

1947年から1979年までに刊行されている、わが国の教育心理学書70冊についての分析を行った。

1. 量的分析の場合

- (1) 全体としては、「発達」「学習」「人格・適応」「評価・測定」の領域が多くを占めている。
- (2) 年代的にみると、①「1959年以前」では「発達」が中心的な位置を占めている。②「1960年代後半」から、「発達」「学習」「人格・適応」「評価・測定」の領域が、かなり接近した割合を占めるようになる。③「1970年代前半」から、「社会・環境」が1つの位置を占めるようになる。
- (3) 相関係数を中心としてみると、①「学習指導」と「教師」が0.52、「在り方」と「研究法」が0.45で、いずれの場合もかなりの相関が認められる。②「学習」と「教師」が-0.32で、逆の方向に低い相関が認められる。

2. 質的分析の場合

- (1) 「在り方」——「1959年以前」に在り方論はだいたい出揃い、その後はこれらの紹介と検討という形をとっている。1970年代から広義の立場で教育心理学を考え直す動きがある。
- (2) 「発達」——質的には、成熟説から学習説へ、さらに生態学的、介入的アプローチへの移行が見てとれる。量的には、その割合が減少していることが明らかとなった。
- (3) 「学習」——学習の定義は、教育・臨床・その他の3つの立場があるようだ。学習理論は、条件づけ・結合説・認知説の3つが主要なものとしてあるが、その他いくつかの説も出てきている。レディネス観はダイナミックな視点が強調されている。内発的動機づけは「1959年以前」から考えられているが、最近、知的好奇心から再把握されている。個人差については適性の問題が考えられるようになった。

〈付記〉

執筆の担当は以下のとおりである。目的・方法・結果の量的分析および質的分析の「在り方」は福沢、質的分析の「発達」は池田、質的分析の「学習」は堀。なお、調査にあたって奈良教育大学助教授今井靖親氏の御協力をいただいた。お礼申しあげます。

分析の対象とした文献

- 1 文部省 1947 教育心理(上・下) 師範学校教科書株式会社
- 2 依田新(編) 1950 教育心理学 金子書房
- 3 中村秀 1953 教育心理学 内田老鶴園新社
- 4 国沢博・辰見敏夫・内山喜久雄・清水利信・丸山浩 1958 教育心理学 博文社
- 5 鈴木清 1959 教育心理学 日本文化科学社
- 6 依田新 1960 教育心理学入門 有斐閣
- 7 教師養成研究会 1961 教育心理学 学芸図書
- 8 千輪浩(監) 1961 教育心理学 改訂版 誠信書房
- 9 瀧永重次(編) 1962 教育心理学 三和書房
- 10 中川大倫 1963 教育心理学入門 誠信書房
- 11 永沢幸七(編) 1963 教育心理学概論 誠信書房
- 12 門司三省 1963 教育心理学 法政大学出版局
- 13 依田新・続有恒(編) 1963 教育心理学 有信堂
- 14 黒田正典(編) 1963 教育心理学 朝倉書店
- 15 武政太郎・辰野千寿(編) 1964 教育心理学 日本文化科学社
- 16 倉智佐一・渡辺秀敏・松山安雄・北尾倫彦 1965 現代教育心理学 創元社
- 17 岡部弥太郎・沢田慶輔(編) 1965 教育心理学 新版 東京大学出版会
- 18 日本心理適性研究所(編) 1966 教育心理要説 日本文化科学社
- 19 中央幼児教育研究会(編) 1966 幼児教育心理学 学芸図書
- 20 辰野千寿 1966 教育心理学 国土社
- 21 辰野千寿(監) 1967 教育心理学入門 日本文化科学社
- 22 高嶋正士・松本伸夫・岡村浩志 1967 教育の心理 芸林書房
- 23 柴原恭治 1967 新教育心理学 牧書店
- 24 東北教育科学研究会(編) 1967 教育心理学 昭学社
- 25 中野佐三 1967 教育心理 誠文堂新光社
- 26 小見山栄一 1967 教育心理学要説 金子書房
- 27 下山剛・斎藤耕二・古屋健治(編) 1968 現代教育心理学 川島書店
- 28 沢田慶輔・小口忠彦(編) 1968 教育心理学 学文社
- 29 西谷謙堂(編) 1968 教育心理学 慶応通信
- 30 藤野武・東正(編) 1969 女子学生のための幼児児童教育心理学 川島書店
- 31 桂広介・真仁田昭(編) 1970 教育心理学 酒井書店
- 32 大平勝馬(編) 1971 教育心理学 建帛社
- 33 河合伊六(編) 1971 教室の教育心理学 川島書店
- 34 倉石精一・宇阪良二・梅本堯夫(編) 1971 教育心理学 新曜社
- 35 鈴木清・深山富男・伊吹昌夫(編) 1971 教育心理学要説 ミネルヴァ書房
- 36 田中賢 1971 教育心理学 東洋館出版社
- 37 岡田明 1972 学級教育心理学 新光閣書店
- 38 沢田慶輔(編) 1972 学校教育心理学 東京大学出版会
- 39 亀井一綱(編) 1972 教育心理学 前野書店
- 40 三好稔 1973 教育心理学 改訂版 金子書房
- 41 山下俊郎・沢田慶輔(編) 1973 教育心理学 光生館
- 42 安倍北夫・島田一男(監) 1974 教育心理学 プレーン出版
- 43 小林利宣(編) 1974 初等教育心理学要説 福村出版
- 44 小口忠彦(編) 1974 教育心理 新訂版 学文社
- 45 重永幸男・岡村浩志・木村士郎・村田武之 1974 教育心理学 福村出版
- 46 重松毅(編) 1974 教育心理学 新訂版 川島書店

- 47 高橋省己・文沢義永・富本佳郎・芳賀純 1974 教育心理学概説 評論社
- 48 田中熊次郎・四宮晟・上田敏見・清水利信・飯塚銀次 1974 要説教育心理学 改訂版 高陵社書店
- 49 八野正男・磯貝芳郎・天野幸子・藤田統・小川捷之・松田慥 1974 教育心理学入門 福村出版
- 50 松本金寿・佐々木保行・秋葉英則・佐々木宏子 1974 教育心理学 現代心理学双書第7巻 新読書社
- 51 服部清(編) 1975 教育の心理学 学文社
- 52 森清・甲斐直義・園田富雄・丸山和夫・尾花英輔 1975 教育心理学 改訂版 建帛社
- 53 今井欣悦・倉智佐一・松山安雄(編) 1975 教育心理学の基礎 原書房
- 54 小口忠彦・辰野千寿(編) 1975 教育心理学原論 有斐閣
- 55 教師養成研究会・教育心理学部会(編) 1975 教育心理学 新版 学芸図書
- 56 東京都私立短期大学協会(編) 1975 教育心理学 酒井書店有英堂
- 57 滝沢武久・富田達彦 1975 教育心理学入門 改訂版 国土社
- 58 波多野諠余夫・久原恵子 1976 入門教育心理学 有斐閣
- 59 碓井教明 1977 学校教育心理学概説 北大路書房
- 60 高野清純・福沢周亮・海保博之・小川隆章 1977 図説教育心理学 福村出版
- 61 富本佳郎・古厩勝彦(編) 1977 学校教育の心理 福村出版
- 62 菊池章夫(編) 1977 現代教育心理学 川島書店
- 63 梅津耕作・大久保康彦・大島貞夫・袴田明 1978 教育心理学 サイエンス社
- 64 渡辺秀敏(編) 1978 教育心理学への道 ミネルヴァ書房
- 65 藤永保・三宅和夫・山下栄一・依田明・空井健三・伊沢秀而(編) 1978 教育心理学(上・下) 有斐閣
- 66 斎藤稔正 1978 教育心理学 法律文化社
- 67 吉田辰雄・平出彦仁(編) 1978 臨床教育心理学 垣内出版
- 68 関忠文(編) 1978 教育心理学 東京教学社
- 69 心理科学研究会(編) 1979 教育心理学試論 三和書房
- 70 西昭夫・国分康孝(編) 1979 教育心理学序説 福村出版

引用文献

- Blair, G. M. 1949 The content of educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 40, 267-274.
- 波多野諠余夫 1978 日本の発達心理学のアイデンティティを求めて 日本教育心理学会第20回総会発表論文集, シンポジウムA-1, S7-8.
- 波多野諠余夫 1979 発達研究と現代社会 日本教育心理学会第21回総会発表論文集, 自主シンポジウム, 42-43.
- 肥田野直・山下栄一・春日喬・内山武治・滝沢三千代・山際一朗・北川礼子・井本裕久 1966 わが国における教育心理学の発展——概論書の内容分析に基づく考察—— 東京大学教育学部紀要, 第9巻, 1-20.
- 城戸幡太郎(編) 1951 教育学研究入門 福村書店
- 城戸幡太郎 1958 心理学と教育 国土社
- 正木正 1950 教育心理の基本問題——人間形成の心理的基底—— 同学社
- 正木正 1956 教育心理学序説 同学社
- 岡部弥太郎・沢田慶輔(編) 1955 教育心理学 東京大学出版会
- 鈴木真雄・岩井勇児・織田揮準 1973 教育心理学研究における研究の動向(I)(II)(III) 日本教育心理学会第15回総会発表論文集, 6-11.
- 竹内長士 1974 教育心理学の研究と教育実践とのかわり方について——『教育心理学研究』ならびに『総会発表論文集』所載論文の概観 日本教育心理学会第16回総会発表論文集, 12-13.
- 田中敏隆 1978 一般心理学と発達心理学 日本教育心理学会第20回総会発表論文集 シンポジウムA-1, S5-6
- 辰野千寿 1977 教育心理学 新訂版 国土社
- 塚田毅 1956 教育心理学 共立出版
- 続有恒(編) 1956 現代の教育心理学 国土社
- 依田新 1949 教育心理学の課題 理想 2月号 28-29.

—1979. 10. 19. 受稿—

SUMMARY

Trends in Educational Psychology

—As Seen from Textbook Analysis—

Shusuke Fukuzawa, Keizo Hori, and Shinichi Ikeda
The University of Tsukuba

An analysis was made, from both the quantitative and qualitative viewpoints, of seventy educational psychology textbooks published between 1947 and 1979. The results of this analysis are as follows:

(A) *From the quantitative point of view*

1. It is evidenced that most of the educational psychology textbooks are mainly devoted to the problems analysable into four major areas: (a) development, (b) learning, (c) personality and adjustment, (d) evaluation and measurement.

2. (1) Before 1959, the area of "development" occupies the central position in most textbooks. (2) In the latter half of 1960's all of the above mentioned four areas are taken up, each having nearly the same coverage.

(3) In the first half of 1970's the area of "society and environment" occupies a major position.

3. (1) The coefficient of correlation between "teaching" and "teacher" is 0.52, and that between "how educational psychology should

be" and "research method" is 0.45. (2) The coefficient of correlation "learning" and "teacher" is -0.32.

(B) *From the qualitative point of view*

1. Almost all the ideas concerning the area of "how educational psychology should be" are discussed before 1959. In the 1970's however, a new trend has been witnessed in educational psychology.

2. The theory of development has shifted from "maturity theory" to "learning theory", developing into "the theory from the ecological point of view." Generally speaking, the coverage of the area of "development" decreases with the passage of time.

3. In this "learning" section, learning theory, readiness, motivation, and individual differences are discussed. Conditioning, connectionism, and cognitive theory are the three principal learning theories treated in most of the textbooks. We witness, however, several other theories taken up in the current educational psychology textbooks.