展　望

「教育心理学」に期待する一つの遠未来像

僻地にある「迷える小羊」から見たその眺望

吉田章宏
（東京大学）

はじめに

まず，『教育心理学年報』の「展望」を執筆する機会をここに与えられたことを，関係者各位に深く感謝したい。私の一生で，これは最初の機会である。そして恐らく最後の機会でもあろう。それだけに，これを，私の一生に一度の機会として，私のこれまでの教育心理学における勉学と研究から発する「展望」を述べる場としたいと願う。学問研究における「展望」の内容にタブーはないと信ずる。そこで，この「展望」の内容の選択が私の自由に任されたことを活かして，現在の教育心理学において最も重要だと私が考える問題の幾つかをここにとりあげ，それらに対する私の見解を可能な限り率直に述べ，これからの教育心理学を担う研究者の方々に訴える機会とすることとする。

例年，この「展望」欄では，執筆者は，教育心理学におけるある特定の研究領域を選び，その最近の研究動向などを，文献に言及しつつ，紹介し，批評あるいは批判を記すのが通例であった，といってよいであろう。その趣旨は，教育心理学会員の中で，その特定の研究領域に関心を持つ人々の興味と関心に応え，また，更に広い学会員層に最新の「情報」を提供するということであった，と考えられる。そして，そうした「展望」に，研究上の大きな価値があることは，今更言うまでもないと思う。

しかし，私は次の2点に注目したい。第1に，「展望」は，「最新情報」として，空間的あるいは共時的であるのが唯一の在り方ではなく，「回顧と展望」として，時間的あるいは通時的である在り方も許されるということ。第2に，「展望」は一定の立場あるいは視点を必ず背景として含むこと。すなわち，「展望」を為すいわば原点となる個人である「私」をその前提としていること。このことは，たとえいかに「客観的」であることに努める展望にも，それが単に羅列的で包括的な「文献一覧表」の性格を少しでも越える場合には，必ず妥当することである。そこで，ここでは，敢えて「極めて個人的で主観的である」ことを自覚的に意図して，まず，筆者である現在の「私」を視点とし，「教育心理学」を対象とし，「私」がかかわってきた30数年の研究における放浪の歴史を背景として，「教育心理学」の1つの遠い未来像を描く，という性格の「展望」を試みることとしたい。もとより，そのような性格の展望は，「私」という個人がこれまで駆け抜けて来た時間によって構成された「小さな世界」からの展望に過ぎず，それをもって「教育心理学」の世界それ自体だと称することは，許されるはずもない。それは，あくまでも「私」の小世界からとらえた「教育心理学」の眺望なのである。

もっとも，たとえそのような性格の「展望」の存在が許されるにしても，それは，教育心理学の研究に携わって既に50年を越えるような「長老」研究者が穏健な「回顧と展望」として記すにふさわしいのであって，筆者のような若輩がそのようなことを為すのは「傲慢であり」「僭越なこと」，更には，「おこがましく」見るに耐えない「気恥ずかしいこと」，とのご意見ももちろんありうるであろう。にもかかわらず，筆者は敢えて，その性格としてはやや穏当さに欠ける「展望」を書く道を選ぶことにする。その理由は，現在の時点では，それこそが私に最もふさわしいし，その意味で，これは私の義務でもありまた責任でもある，と感じるからである。また，これこそが，いま「教育心理学」の広野を旅する道を歩み出しつつある若い研究者あるいは実践者の方々に，私の位置する僻地から眺めた「避けるべき道」あるいは「不毛の土地」を示唆する消極的意味とともに，「求めるべき道」あるいは「豊沃な土地」を，暗黙のうちにではあれ，知らせる積極的な意味も持ちうるであろう，そう信じるからなのである。

「私」の「視点」の位置する僻地の小世界

この「展望」が私の意図しない誤解を受けるかも知れないということは既に十分に覚悟の上ではある。が，それを避けるための私なりの努力は可能な限り惜しむべきではないとも考え，ここでの「視点」が位置している僻地に「私」がいかにしてたどり着いたかについて，また，「私」の生きている「小世界」が，私の個人的歴史を背

景していかにして形成されたのかについて，必要最小限記しておきたい。

「教育心理学」の世界は，私にとってのいわば「母なる大地」であり，私の「心の故郷」ともいうべき学問領域である。私は，1957年，思いもかけぬ偶然から，当時，東京大学教育学部教育心理学科助教授であった三木安正先生のお導きにより，教育心理学を研究することを自らの一生の仕事として選んだ。1958年，教育心理学会が発足し，その第1回の設立総会が，東京大学で開かれた。その際，私は一人の学部学生として，ある発表会場で発表時間の終わりを告げるベルを鳴らす役目を務めた。総会当日，東京大学図書館本館前の階段で撮った参加者の記念写真には，当時の教育心理学の大家である，城戸幡太郎，波多野完治，松本金寿，牛島義友，山下俊郎，児玉省などの諸先生が写っており，また，総会の開催校東京大学の教育心理学研究室の依田新，沢田慶輔，三木安正，肥田野直の四先生をはじめ，教育心理学における諸先輩と共に一人の学部生である「私」も写っている。私はこうして，「教育心理学」の世界，そして同時に，日本教育心理学会へと入った。日本教育心理学会のこれまでの歴史は，私が一人の研究者として生きた時期と重なっている。その後，私は，東京大学大学院での教育心理学研究生活を経て，東　洋先生のお世話により，フルブライト留学生として米国イリノイ大学大学院で3年間を過ごし，David P. Ausubel, John A. Easley両 教授の指導を受けて，教育心理学の Ph. D. を取得，コーネル大学での研究生活を1年間経験し，更に，お茶の水女子大学で教育心理学を担当する助教授としての勤務を経て，東京大学教育学部学校教育学科で教育方法学を担当する者として今日に至っている。その間，1980年には米国のデュケイン大学心理学部で，現象学的心理学を1年間研究する時を過ごした。私の研究領域と研究関心の変遷は，通例の教育心理学の研究者と較べれば，恐らく，激しく多様であったということになろう。最初，稚いとはいえ「世界観」問題への関心に発した私の教育心理学研究は，態度変容研究，その研究方法としての数量化，心理測定，因子分析法，尺度化理論，実験計画法などを経て，波多野完治先生に導かれてルビンシュテインを中心とする弁証法的唯物論心理学へと移り，ついで，情報科学，サイバネティックス，を W. Ross. Ashby 教授に学び，そこから一般システム論へ進み，生まれたばかりの「認知心理学」の立場から教授＝学習研究へ，ついで，学校教育における生きた授業実践について斎藤喜博先生に10年間学んだ。それと共に，15年程前，神谷美恵子氏のお仕事に触発され，現象学的精神病理学の世界に導かれ，現象学的社会学，現象学的心理学（例えば，Spiegelberg, H. 1972 : Giorgi & others eds. などを参照），現象学，解釈学など「人間科学」と呼ばれるアプローチと領域の勉学と研究に努めてきている。そして，現在では，「授業の現象学」を自分に実現可能な一生の仕事と見定めるに至っている。こうして，今日に至るまでの「私の教育心理学」における，長年に亘るまさに「放浪」としか呼びようのない旅の，来し方そして行く末を思い浮かべてみると，私は自らが，今日の教育心理学の世界においては，その世界の周辺に位置する「僻地」に迷い込んだ哀れな「迷える小羊」であることを認めざるをえない。また，私の「教育心理学」も，少なくともこれまでのところ，この領域の大多数の人々の場合と同様に「学成りがたし」であり，また「学成らず」であったことを自ら認めざるを得ない。その因って来るところには，もちろん，客観的には，私の能力不足と努力不足がまず挙げられなければならない。しかし，また，少なくとも主観的には，私なりの努力もした積もりだ，とのひそかな思いも，全くは否定しさることができないでいる。これが私の生きる「小世界」である。

そこで，「迷える小羊」である私の「内面の旅路」から生まれた「私の小世界」に発する可能な限り率直な「展望」を描くことこそ，現在の私に最もふさわしいことである，と考える。しかし，その率直さは，自らの長い放浪の旅の中でのもろもろの幻滅を語り，愚痴をこぼし，悔恨を述べるといった性格のものであっては決してならない，と自戒する。そうではなくて，これから後に続く，次の世代の人々に対する明るい期待を基盤とする率直さへと浄化され昇華されなければならない，と考える。そうした率直さに基づく以下の「展望」は，ひとの目には，時には，一見否定的で悲観的な「展望」と映るかもしれない，とも思う。しかし，次のことはどうか是非ご理解いただきたい。つまり，ここでの私は，自らの研究の貧しさに恥じ入りつつ，そのことに自ら耐え難い傷みを覚えつつこの「展望」を書き記しているのである，と。否定とか破壊により快哉を叫んでいるのでは決してないし，また，いかなる意味においても，他者を中傷したり，責めて傷付けたりすることを望んでいるのではない，と。私達の「教育心理学」の将来の豊かな発展への熱い期待を込めて，その姿を描き出すことに努めているのである，と。そして，ここで描かれる教育心理学の現在像がたとえ仮に否定的に示されたとしても，その像のそれぞれが，肯定的な将来像へと転化されて，目指すべき1つの力強い積極的な全体像が，読者諸氏それぞれによって描き出されるに至ること，そのことを願っての「展望」なのである，と。

いつの日か，共に「誇りに思える」力強く深く豊かな

「私達の教育心理学」を創造していただきたいとの切なる祈りを込めて，「迷える小羊」としての私はここに，私の位置する僻地からの眺望の記述として，そして，次の世代の人々に贈る言葉として，私にとって苦渋に満ちたこの「展望」を書く。

学問としての「教育心理学」の基本性格

そもそも，教育心理学の学問としての性格は一体何なのであろうか。かつては，そうしたことが真剣に議論されたことがあった。例えば，続有恒氏は書いていた。「教育心理学はその目的と方法とにおいて，基本的な点の検討が十分ではなかったように思われます。極言すれば，教育心理学は教育と心理学との間隙をさまよっていたといってもよいであろうと思うのであります」(続有恒編，1956年，2ページ)。そこでは，教育心理学は「教育のための心理学」，「教育に応用された心理学」，あるいは「教師のための心理学」，「教育技術の学」，「人間形成の学」などの考えが提出され議論されていた。現在ではもはやそのような基本的な問題についての真剣な議論を聞くことは極めて稀のようである。しかし，そのことは，この問題が既に解決済みであることを決して意味してはいない。教育心理学の場合，その学問性格の問題は未だに解決していない，というのが正しい，と私は考える。それは，かつて D.P. Ausubel が表現した「ごった煮」心理学（“HODGE-PODGE” PSYCHOLOGY）の域を，本質的には，まだ抜け出ていないのだ。そしてそのことは，多くの学会員の暗黙のうちの思いでもあるようだ（吉田章宏，1988年)。

「教育心理学」は，英語では恐らく，“EDUCATIONAL PSYCHOLOGY” であろう。しかし，その意味は，「教育の心理学」(PSYCHOLOGY OF EDUCATION) でも，「教育に応用された心理学」(PSYCHOLOGY APPLIED TO EDUCATION)，あるいは，「教育心理の学」つまり「教育的心理現象の学」(A SCIENCE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGICAL PHENOMENA)，あるいは，「教育における心理現象の学」(A SCIENCE OF PSYCHOLOGICAL PHENOMENA IN EDUCATION) でもありうるであろう。更には，「教育の為の心理学」(PSYCHOLOGY FOR EDUCATION)，「教育技術の心理学」(PSYCHOLOGY OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY) あるいは，単に「教育についての心理学」(PSYCHOLOGY ON EDUCATION) であるかもしれない。

学問性格についてのそうした異なるもろもろの理解は，今日の多くの教育心理学研究者が考えるかも知れない「実際にはどうでも良いこと」では決してない。それは，具体的な研究活動と教育活動とを根本的に方向づけている，と私は考える。「私達が暗黙の内に何を私達の研究の最終的な意味あるいは価値だと見ているかは，私達が研究するトピックにどう接近するかに影響を与える」(Colaizzi P.F., 1978, p. 55.) からである。

一般的にいって，学問とは，そして科学とは，「知識」を生産することを目的とする人間たちの組織的な営みであり，また，その営みから生まれる所産である。「心理学」については，「心理学者」，「研究される思考〔心理状態〕」，「その思考〔心理状態〕の対象」，そして「心理学者の現実」，を巡ってその学問性格を規定しようとした，ウイリアム・ジェームズ (William James, 1981, p. 184) の例がある。そして，現象学的心理学者アメデオ・ジオルジは，その「心理学」の学問性格は，現在に至るも，明瞭になっていない，と指摘する (Amedeo Giorgi, 1989)。そのような「心理学」の中で，さらに「教育心理学」についていえば，「教育心理学者」とは誰なのか，何がほかのもろもろの「心理学」では研究されない「教育心理学」に固有の「研究される心理状態」なのであるか，そこでの「心理状態の対象」はなにか，そして，特に「教育心理学者の現実」とされるものとは何か，を私達は明らかにして行かなければならないであろう。そして，こうした問題を追究して行けば，更に，「学」とはそもそも何か，教育とは何か，「心理」とは何か，などの問題に突き当たるはずである。これらの問題を，私達「教育心理学者」は，常に新たに問い直し続けなければならない。しかし，教育心理学の多くの研究者は，これらの問題について，単なる「常識」で間に合わせているのが現状である，といってよいと思う。この現状は，教育心理学者が，哲学から遠ざかり，そして理論的哲学的思考を回避し怠ってきたことへの高い代償として生まれているのだ，と私は考える。確かに，学問性格について，教育心理学研究者の総てが一致することなど現実にはありえないことであり，また，そのような一致が全く存在しなくても，研究者集団としての活動はそれなりに可能だとの意見もあろう。また，学問性格についての異なる理解をもつ多様な研究者の集団が，教育心理学を構成するので全く構わない，との意見もあり得よう。更には，そうした多様性こそが教育心理学の内容をかえって豊かにするとの意見さえもありえよう。しかし，ある具体的な研究あるいは研究論文が，ほかならぬ「教育心理学」の研究として自己を主張できるのは，そこに「教育心理学」の学問性格についての理解を，明示的でないにせよ，含んでいるからこそであろう。単に，それが「学会誌に載った」とか，「学会の総会で発表された」といった，表面的な理由からでは決してないはずである。

学問性格の理解こそが，「教育心理学」の自己理解を構成し，研究の伝統の一貫性と伝承性，その学問としての自己同一性を形成するはずだからである。コッチはかつて書いた，「その発端において，心理学は〔もろもろの科学と較べると〕その制度化がその〔学問としての研究〕内容に先行し，その〔研究〕諸方法がその〔研究〕諸問題に先行したこと，その程度〔の著しさ〕において，独自であった」(Koch, S., 1959, p. 783〔 〕内は筆者による補足)，と。心理学の一分野である教育心理学においても，制度化と研究方法が内容と問題に先行したという事情は，基本的には同様である，ようだ。そして，「科学である，学問である」ことをまず追い求める「科学主義」の支配もまた同様である。ここで，私達にとって極めて重い問題は，ほかならぬ日本の教育心理学が，戦後，「教員免許の〔法的〕規定の恩恵を蒙って」新生し発展してきたというその出自と歴史であり，それに必然的に伴う「社会的使命」(藤原喜悦，1987年）と責任である。そして，更に，そうした歴史と使命を背負って将来に向かう私達，教育心理学研究者が，現在そして将来とも何を目指し，学問としての教育心理学の研究と教育の活動をどう生きて行くのかということであろう。

関連したひとつの問題として教育心理学の研究領域の区分の問題について考えてみよう。たとえば，既に「常識」となっている「発達，思考，教授・学習，人格，臨床，障害，測定・評価」といった区分は，明らかに，極めて便宜的なものである。もちろん，実務上の便宜的な区分は必要である。しかし，教育の現実は，本質的に，全体的なものである。たとえば，教育的な「一つの事件／出来事」の研究，「一人の人間」の教育の研究，「一つの教育心理学的過程」の研究，などを考えてみると，それぞれは，全体としてのまとまりを為しており，現実に即して研究しようとすればするほど，便宜的に区分された研究領域に対応するどれか一側面に限定して，そこに留まるなどということはできないであろう。また，そうした諸側面のモザイク的な組み合わせで全体を尽くすこともできないであろう。とすると，前掲のような区分の制度化そのものが，そうした全体をばらばらにして，区分された諸側面のモザイクとして理解し把握するような研究を，結果的に促し許しているということはないであろうか。そして，もしそういうことがあるとすれば，単なる便宜的区分ではない，教育心理学の学問性格から生まれ，学問の目的に即した，研究領域の必然的な区分を見出し，それぞれの区分内ともろもろの区分間の諸研究の分化と統合の道を見いださなければならないことになるはずである。これと同様に，教育心理学においては，制度化と方法が先行し，さまざまな問題や事柄について，元来習慣的に便宜的な性格のものとして生まれた多くの「常識」が既に確立しそのまま通用しているのが現状である。そして，これらの「常識」への問いは稀にしか発せられないことが「常識」となっているのが現状である，と私には見える。そして，そのことこそが問題なのである，と私は考える。

以上のように私には見える現況から生まれている，あるいは，そこに私が見いだす，「教育心理学」の問題点を指摘しつつ，そのこれからあるべき姿，あるいは，あって欲しいと私が祈る姿，恐らくは遠い未来の姿を，ひとつの「遠未来像」として，幾つかの側面あるいは様相に分けて，以下で論じることにしたい。

1) 教育心理学の「学問性」の確かな基礎付けが為され，研究者たちの共通の理解が形成されること。

これまでの教育心理学における「学問性」への過信，「頑迷な」自信，あるいは逆に，自信の「脆弱さ」，自信喪失あるいは欠如，そして，そもそも「学問性」という問題意識の不在が問題なのである。

「教育心理学」の学問性格の不明瞭さ，曖昧さは，それとともに，ある時は，その研究の「学問性」にたいする過信，「頑迷な」自信となって現れる。そしてそれは，同じ不明瞭さ曖昧さの故に，自信喪失，「脆弱な」自信，自信の欠如，不安に，容易に転化もする。現在，「科学的である」とか「客観的である」とか「実証的である」ということが，この領域での多くの研究の計画と実践とにとってその支柱であり，また研究結果の一般的な評価基準でもあることは，周知の通りである。そのことにより，「教育心理学」の学問性には，一見何の不安も無いようにさえ見える。しかし，その安心あるいは自信は，果たして，根本的な批判にも耐え得るものであろうか。「科学的」，「客観的」，「実証的」であることが，果たして，教育心理学において，どれほどの豊かさ厳密さをもって，批判的に理解され得ていることであろうか。「学問性」とは，そこで生み出される知識が「知識である」という主張の正当性や信頼性を意味する。それは，素朴に言ってその知が「正しい」ことによって得られる，と言ってよいであろう。そして，その「正しさ」は，研究される事象の深く豊かな把握によって，ようやくにして可能になるのである。それはまた，「正しい」とはいかなることであるかについての，通俗的で常識的な浅い理解から出発して，それを繰り返し否定し続けて，乗り越えてやっと得られる，そうした多様で深く豊かな理解と，それに基づくひとりひとりの研究者の実存的な決断と選択に基礎付けられて，はじめて可能になるのである。その意味での「学問性」は，「正しい」について与えられ

た固定的で皮相な理解をそのまま鵜呑みにしている研究者のどれほど大勢が集まって，集団として「間主観的」に約束して合意しあってみても，そうした合意などによって得られるものでは決して無いのである。こう考えると，現在の「教育心理学」の最大の問題は，その「学問性」についての問題意識の不足あるいは欠如にある，と言ってよい，と私は考える。教育心理学は，学問としてのそうした問題の徹底した議論も，議論の継続や継承も経ないまま，社会的歴史的経緯によって，現在の繁栄を迎えてしまっている，そう私には見えるのである。自らの研究の学問性の徹底した反省，これが教育心理学を真の学問にするために，教育心理学の研究者の一人一人がこれから通らなければならない関門である，そう私には見える。

2）過去の教育心理学の研究者たちによる「生きられた歴史」が，総ての教育心理学研究者によって豊かに学ばれ，それが教育心理学研究の共通の基礎となること。

教育心理学研究の歴史的研究の軽視と，さらに言えば，研究者によって「生きられた歴史」についての無知が問題である。上の「学問性」に関する問題は，教育心理学における，さらには一般的に心理学における，学説史的研究あるいは学問史的研究の軽視がその根底にある，と私には見える。これは，日本の教育心理学が大きな影響を受けている米国の心理学界の事情とも深いつながりがある。米国の研究者を育てる大多数の大学院における心理学の教育の弱点とも言うべきひとつの特徴は，心理学史の，ことに理論史の，軽視であり，それが，心理学の研究における歴史の軽視，無視あるいは無知として結果している，とも言われている。そのことが後述の，「流行」の激しさとなって現れる，とも言われている。日本の教育心理学も，この傾向を，あるいは米国からであろうか，引き継いでいるように，私には思われる。確かに，自然科学の研究においては，第一級の研究者においてさえも，古い時代の研究は無視されることが多く，最近あるいは最新の研究のみが，参照され引用されるというし，また，最新の関連論文のみを，雑誌から破り取って参照し，それらさえも，いずれ時が経れば，古い雑誌論文と共に捨て去る，とよく聞く。そして，そうした習慣が，その研究分野の進歩の速さの指標として，誇りをもって語られることさえも良くある。しかし，教育心理学も，そうした自然科学研究と同様の在り方をしていて果たしてよいものであろうか。私にはどうしてもそうは思えない。ここに，精神病理学者としてのK. ヤスペルスの有名な言葉がある。

「自然科学においては，過ぎた時代になされた研究の多くは純歴史的な興味をもっている。それらは凌駕されていて，何らそれから教えられるところがない。精神科学においては，すぐれた研究は純歴史的な価値と共に，古びることのない持続的価値をもっている。現代の科学に対する科学史の意義におけるこのような対立は，精神医学の内部においても慎しやかな形で見出される。精神医学史が脳疾患や解剖や麻痺などの科学の歴史である限り，精神医学史は単に歴史であり，好事家の興味をひくに止まる。しかし精神医学史が真の精神病理学の発達であり，現象学や了解関連や類型的諸性格や狂気の客観的現象形態などのうえに立脚して昔の諸学説を見出す限り，精神医学史は持続的意義をもつ何かを提供するものである。精神病理学者は，身体医学の研究者とちがって昔の立派な業績を勉強せずにはすまされぬものであり，そしてそれを為すとき，彼は新しい本のどれの中にもないもの，或は決してそれ以上のものがありえぬものを学ぶのだという意識を恐らく抱くであろう。又彼は，冗長な文献よりも重要な精神医学者の方が読むに値するということを経験するであろう。」（ヤスペルス，K. 著 1956年 433—434ページ）

教育心理学はそもそも「自然科学」の1つなのであろうか。また，必ずしも常に称賛すべきとも思われぬ，自然科学の上記のような習慣を模倣することによって，進歩の速いことをたとえ誇ってみても，それで「科学であること」や，「科学になること」が保証される訳では全くない，そう私には思われる。教育心理学が真に「科学になる」ためには，むしろ，教育心理学の研究者の一人一人が，人間の教育の心理の研究としての教育心理学の歴史を含む，広く人間研究の歴史に深く学ばなくてはならないのだ，そう私には見えてくる。

3）哲学からの逃避と，その結果としての「哲学の貧困」を克服し，教育心理学を基礎付ける，人間研究のための，豊かな哲学を求めること。

以上のことには，教育心理学の，哲学からの逃避，あるいは哲学との絶縁，そしてその結果としての「哲学の貧困」ということが，関係している。そもそも，いわゆる「科学的心理学」は，その成立の当時，哲学から離れ，生理学，物理学，などの自然科学に接近することにより，「科学」あるいは「学問」たらんとした，と言われている（Giorgi, A. 1970）。そして，その結果は「科学主義」であり，心理学が基盤とする哲学は，心理学が物理学などを通じて接点を持っていた当時の哲学を盲目的に受け入れ，それに凍結するかのように，例えば「操作主義」，「論理実証主義」に固着してしまった，と言われている。そして，その後の哲学における多様で豊かな思想

の深化発展とかかわりなく，根本的な変革もないまま，教育と研究を重ねて現在に至っている（Polkinghorne, 1988），それが心理学である。哲学を軽蔑するものは，最も貧しい哲学に支配される，とよく言われる。この言葉は，心理学に，そして教育心理学に，まさに妥当するのではないか，と私は恐れる。哲学を軽蔑しないということは，根本的な問題を根源にまでさかのぼって考えることを，回避せずに，敢えて自ら引き受けるということでもある。「人間存在とは何か」，「人間を，人間として研究する，人間による研究はどうあるべきか」，「科学，学問とは何か」，「自然科学と区別される人間科学とは何か」などの哲学的問題について，自覚するかしないかは別として，さまざまな自明とされる前提に基づいて，心理学の研究は，行われているのである。しかし，心理学の分野では，そうした自明とされている前提を改めて主題化して議論に持ち出そうものなら，「それは哲学的な問題だ」といって，「そのような議論はもう止めよう」と暗に言われてしまうのが通例である。それほどに，一般に，心理学は反哲学的である。むしろ「反哲学的である」ことが，あたかも「科学的である」ことを保証するかのようでさえある。人間を研究する教育心理学研究者のひとりひとりは，根本的な問題を自分で考えるという意味でもっと「哲学的」になり，人間研究をめぐる哲学的問題も，自分の責任において自分で考えるようになるべきだ，そう私は信じる。

4）自然科学信仰から脱却し，人間科学としての自覚を持つこと。

教育心理学の，これまでの長い間の，人間科学の伝統からの断絶が問題である。

ここに，NSSEから1976年刊行された，「教授方法の心理学」につぎのような記述がある。「テレビによる教授を伝統的な教授方法と比較した421の比較研究から，チューとシュラムは次のように結論している。308の研究では有意差はみられなかった，63の比較ではテレビによる教授がより効果的であることが示され，50の比較が伝統的な教授方法がより効果的であることを示した。」（Gage, N.L. ed. 1976, p. 16—17）。私は，421ものそうした比較研究が，それぞれに大変な時間と，労力と費用をかけて行われたこと，その研究に携わったいちいちの人々の苦労の様子を，つい思い描かずには居られない。そして，結局は，全体として，これらの研究が，ふたつの教授方法の効果を比較するという問題のとらえかたの枠組みの中では，あまりにも無駄であったということを，痛切に感じない訳にはいかない。もちろん，このような比較研究がそもそも無駄であるということを，これら421の研究は，痛ましくも鮮やかに示してくれているという意味では，決して無駄ではなかったのではあるが……。しかし，たったそれだけのことを知るのに，なぜ，これほどの無駄をしなければならないのであろうか。いやそもそも，そうした研究が無駄であることは，すでに，現在では広く共通の理解になっている，と言えるであろうか。私には，そう言えるとはどうしても思えない。また，もし研究に別の在り方が知られており，為されておれば，それだけの時間，労力と費用を注いだならば，もっと有意義な研究成果の蓄積が可能であったろうに，と思わずにはいられない。今日でも，仮に，421もの研究が行われず，ごく少数の研究が行われ，なんらかの偶然で，その総てにおいて，一方の方法がより効果的であると，示されていたらどうなるであろうか。研究が少数しか行われないということは，その研究が莫大な時間，労力，費用を要する場合とか，少数の研究者の関心しかひかないような問題の場合には，おおいにありうることである。その場合には，恐らく，それら少数の研究の結論が確定すると，それが長年にわたって「科学的」「客観的」「実証的」な結果として，通用し続けるということも起こりうるであろう。その上，それは実践さえをも盲目的に支配し続けるかも知れない。実際，そのような例が，私の知る範囲でも，存在したことがある。

そもそも，もっと根本的なところに，何か問題が潜んでいるのではないか。

そこに潜んでいる問題は，自然科学研究と全く同様の論理で，人間研究に素朴に実験的方法を適用する，心理学における自然科学主義である，と私は考える。こうした問題については，既に多数の文献が論じている〔例えば，フロイント，1974年：ストラッサー1978年：フッサール，1974年：荻野恒一1988年：田中一彦1982年，ほか〕ので，ここでの議論は省略する。教育心理学は，教育という最も人間的な状況における人間を研究する心理学である。そうだとすれば，ひとりひとりの教育心理学研究者が，人間科学としての教育心理学の在り方に，もっと根本的な反省を加えるべきである，そう私は信じる。そうした根本的な反省は，一人一人にとっての課題なのであり，誰かほかの人に代わってやってもらうなどという訳にはどうしてもいかないのだ，そう私は考えるのである。

5）「数量化」信仰に基づく数量の「物神化」から脱却し，言葉による豊かな記述を重視すること。

心理学一般におけると同様，教育心理学においても，数量化の支配は今日でも続いている。言うまでもなく，「数量化」そのものは，悪でも善でもなし，それだけで

は，進歩とも退歩とも限らない。問題は，「数量化」していないと研究でないかのように考えたり，約束に従って「数量化」してあれば「客観的・科学的である」かのように信じ，何がなんでも「数量化」しようとすることにある。「数量化」自体を「客観的・科学的」であることと同じと見なすのは，正しく心理学者が嫌っているあの「哲学」の1つであり，それも極めて「偏狭」な哲学的偏見の1つである。そして，そのことの自覚が薄いことが心理学者一般の問題である。少なくとも日米両国では，概して，教育心理学研究者には，自然科学研究者と比べれば，もともと数学が得意ではなかった人々が多いようである。それだけに，数学的なものにある種の劣等感を持っている場合が多い。また，そうした人々のなかで比較的に数学が得意な人々は，逆に，優越感を持つ場合が多い。こうした，劣等感と優越感が，「哲学」嫌いに基づく哲学的無知と素朴な自然科学主義の土壌に根を張って，「数量化」の「物神化」の仇花を咲かせている。言うまでもなく，数量も数学も，それらが教育心理学の研究対象である「教育心理」をどれだけ明らかにするかということから離れて，それだけで独立の価値がある訳では少しもない。まして，数量や数学が無ければ「教育心理」が明らかにされえないとすること，あるいは，教育心理学の研究対象を，数量や数学が扱いうる事象に限定することは，全くの本末転倒であろう。また，数量や数学が適用されうる領域が拡大すること自体が，それだけで，学問としての教育心理学の研究の本質的な進歩であると考えることも，同様に，「数量の物神化」とも言うべき倒錯である。ここにも，前述の，教育心理学の学問性格の不明瞭さに発する結果の1つが表れている。そもそも，測定すべき「教育心理」が明らかにされないまま，極めて便宜的な「操作的定義」による大量の測定が行われ，その測定値が独り歩きしている状況は，考えてみれば，正に異様というほかない。しかし，それを異様と感じる研究者が少ないのが現状であり，この状況もまた異様というほかない，と私には見える。こうした現状から脱却することがどうしても必要だ，と私は考える。教育心理学においてこそ，言葉による正確で，詳細な生き生きとした豊かな記述の本質的価値を認め大切にし，それに基づく洞察に満ちた本格的な心理学的教育研究に道を開くべきである。近年注目され強調され始めている「記述的研究」による，「量的研究」に対比される，「質的研究」（たとえば，Ashworth, P.D. & others eds. 1986. など）による，教育心理への深く豊かな人間的な洞察の誕生が，切望されるのである。心理学は「第二あるいは第三流の数学，物理学，生理学」に堕している，と米国のある現象学的心理学者は言う。「疑似物理学，疑似生理学」だと言う者もある。しかし，少なくとも私達の教育心理学は，あくまで生きた現実の「教育心理」の学として，その生き生きとした独自の洞察を，広く社会に対しまた学界に対し，誇れるようであって欲しい，と私は願わずにはいられない。

6）教育実践を重視し「見る」力を育成すること。

「授業者は，授業をすることによってしか授業の機微を知ることなどできない」（武田常夫，1971年，26ページ）。だとすれば，授業をしたことのない研究者の教育心理学的研究がそうした「授業の機微」をとらええないということは理の当然である。その教育心理学は，「授業の機微」抜きの心理学であることになる。しかも，教育実践者が強く求めているのは外ならぬ「授業の機微」を知ることである，としたらどうか。「教育心理学を学んでも，教育はわからない」ことは，多くの教育心理学者の「授業」の質，その拙劣さ，でも証明されてしまう。また，そのことは「多くの教育心理学書の読みにくさと解りにくさ」でも証明されている，と言われたら，教育心理学者としての私達はどう答えたらよいのだろう。「教育心理学」を説くことには，そのような言行一致を求められるという厳しさを伴っているのである。たとえ，理論と実践の区別を説いてみても，余り説得力はない。なぜなら，そう説くことは，それを説いている教育心理学者と同じくらい「深く」教育心理学とその理論をたとえわかってみても，実践は，その研究者の実践の水準の程度にしか達しないことを，自らの実践をもって日々証明していることになってしまうからである。芦田恵之助も言うとおり「自分の体験から捉えている確実なもの」でなければ，「人を指導し，人に説くものとしては，頗る力がよわい」（芦田恵之助，1972年，上184ページ）のである。

私には，教育心理学研究者の間に，まだまだ，教育実践への蔑視があるように思われてならない。授業実践者である斎藤喜博は，「見る」ことの重要性を説いていた（吉田章宏，1987年，326—350ページ）。研究者も，生きた現実の実践との多様なかかわりを通して，少なくとも「見る」力はつけなければ，研究そのものが教育の「機微」をとらえる程には深まりえないのではないか。そのために，研究者は実践者から学ぶという謙虚さを身につけるべきである，そう私は信じる。

心理学のあるべき成果は「今日の一般社会の理解の水準に適合している知覚のコレクション，しかも，物事を熟知している〔人々による〕知覚のコレクション」（キーン，1989年，49ページ，57ページ：Lyons. J., 1970 p.28.）だとする考え方に，私は深い共感を覚える。教育心理学の研究が，物事を熟知している人々——例えば，

「授業の機微」を知っている授業実践者――にとって自明なこと，あるいはそれ以下の貧しいことしか提供しえないでいては，教育実践にとっての教育心理学の価値が高いはずはない。そうではなくて，「物事を熟知している人々の知覚」を自ら体得し，あるいは少なくとも，学問的に解明し，それを人々に伝えることによって，「熟知している人々」の自覚化を促しその「知覚」をさらに豊かに深める助けになるとともに，「熟知していない人人の知覚」を深め豊かにする役割を，教育心理学者とその研究は果たすべきなのだ，そう私は考える。

教育研究においては，教育者の研究から始めるか，被教育者の研究から始めるかが問題となりうる。言い換えれば，教師の研究から始めるか，子どもの研究から始めるかという問題である。現在の時点では，教育心理学の研究は，実践者である教師の研究から始めるのがよい，と私は主張したい。その理由は，第1に，経験をもつ優れた教師たちは，教育と人間，とくに子供，について，教育心理学者に優るとも劣らない，「見る」力を含む，深く豊かな認識を持っているからである。教育心理学者は，そうした教師の研究において，教師から学ぶことにより，研究者としての「見る」力を養うことができるからである。第2に，研究の結果は，結局のところ，教師によって理解され受容されて，初めて活かされる。それゆえ，研究から生み出されるような知識の何をいかに教師が活かすか，その可能性を明らかにしつつ，研究の重点の中心をそこにおく必要があるからである。第3に，研究者が，研究者として接する子どもの，研究者による子ども理解ではなくて，教師が，教師として接する子どもの，その教師による子ども理解をまず研究することが，必要だからである。教師以外の人間が接する子供についての知識は，そうした，教師による理解にいかなる変化をいかにもたらすかという観点から，研究されて行かなければならないからである。第4に，教師には，そうした教師の心理学的研究ならば，それを学び，それを介して自ら反省し，他の教師の実践に学び，自らの「見る」力を育て，教育実践を改善していくことが可能となるからである。

さて，ここで，もう1つ，全く異なる観点からも，教師の研究が子どもの研究に先行すべきだとする理由が挙げられる。実践者といっても，人間が多様であるのと同様に，多様である。教師による犯罪（佐藤友之，1985年，村上義雄，1986年）もあれば，理不尽な支配や管理（鎌田慧，1984年）もありうる。もし，子どもが教師よりも弱い立場にあるとすれば，子どもについての知識が教師によって悪用される危険のほうが，教師についての知識が子どもによって悪用される危険よりも大きい。人間についての強力な知識を持ち，それによって他者を支配しうる力を持つことには，倫理的責任を伴う。「劣悪な」教師に，強い立場にある教師のみが弱い立場にある子どもに対して犯しうる罪があるなら，教育心理学の研究はむしろ強者である教師の心理学から始めて，そのような罪の予防に貢献することが，弱者である子どもの立場に立つことではないか，そう考えることもできる。これは，政治における支配＝服従関係の人間心理の研究は，被支配者の心理よりもまず支配者の心理の研究からという思想，弱者ではなくて強者の研究から始めることが人間的だという思想にもつながる。

7） 方法信仰から脱却し，真の方法論を鋭く磨くべきこと。

方法信仰，つまり研究方法や研究技法の固定化と権威化が問題であり，方法や技法の存在論的あるいは認識論的な根本的検討により，方法や技法の根拠を明らかにする，真の方法論の欠落が問題なのである。

ある新しい教育事象を研究することで，その教育心理学的理解に新たな展望が開かれ，そのことによって新しい研究方法が開発されるというのではなくて，何か既製の方法を，どこからか借りてきて，研究すべきその教育事象に当てはめ，その方法の枠の中にはめ込んで行くというような研究が，教育心理学の研究には数多いと，私は感じている。このようなことが起りやすいのは，一方に，自然科学主義，哲学の貧困があり，他方に，真の意味の「方法論」が確立していないことがあるからであろう。基本的には，方法の適用という方向から，対象に適した方法の創造という方向へと進まなくてはならない。つまり，ある研究方法があればそれに合った問題や対象を探して，それにその方法を当てはめて研究するという方向から，新しい対象を見いだし，それに適した方法を工夫し，創造し，開発するという方向への転換が求められている。現在，「分からない」というのでは研究にならないという発想がもしあるとすれば，むしろ，「分からない」ことが発見されれば，それこそが研究の前進なのだという発想への転換が求められている。なぜなら，「分からないこと」即ち新たな問題や対象が，見いだされることは，研究における新たな地平が開かれることなのであり，それこそが，研究が前進し，進歩することなのであるから。そして，そういう発想が広く共有されるに至れば，教育心理学の研究は既存の方法の枠に収まった単調な彩りの貧しい世界から，次第に多彩で豊かな世界となるだろう。この点について，ここで更に，多くを論じる積もりはない。ただ，どうか，末尾に挙げた幾つかの文献（荻野恒一，1988年，Polkinghorne，1983，

1989：Colaizzi, 1978_など）を参照していただきたい。

8）外国から輸入された「流行」研究への依存と集中とから脱却し，日本に独自な研究を導く自立性を養うこと。

心理学一般についても言えることのようだが，特に教育心理学では「流行」の盛衰が激しい，と私は感じ続けてきた。それも，「流行は，常に外国からやってくる」そう私は感じる。そうした流行を，先に述べた私の研究関心の変遷の中では，自分ではそれと意識せずにではあったが，私自身も追っていたことがあった，と私は反省する。いや，その時は，それこそが，真正の最先端的研究なのだという思いがあったのだ。それが，科学としての教育心理学の真の進歩である，と信じていたのである。そして，そのたびにそうした新しい「流行」への幻滅を，私は繰り返して来た。振り返っていま考えれば，全く愚かなことである。しかし，教育心理学の世界では，流行に流されて，研究が盛んになり，また潮が引くように，衰えて行くということが現在でも，繰り返されてきている，と私は感じる。教育心理学の多くの研究者は，そしてまた，学会全体としても，こうした「流行」を追い求め続ける風潮をついに断ち切ることができず，今後ともさらにそれを続けることになるのだろうか。そうだとすれば，それはなんと残念なことであろう。

世界のうちの日本の歴史・文化・社会の中の教育状況で，日本でしか出来ない研究が幾らでもある。それに，日本の教育心理学研究には，応えなくてはならない日本での社会的要請がある（藤原喜悦，1987年）。外国からやってくる「流行」は，外国の学界の事情から生じているのであって，言うまでもなく，日本の事情を考えてのことではない。その上，それぞれの国での「知識の社会学」的な学界における政治の力が強く働いているのである。せめて少数の人々でもよい，「流行」を追わず，各自が問題を見定めて，自らの責任において研究するようであって欲しい，そう思う。ふと，黒田亮の『勘の研究』を思い起こす。

正しい道を歩んでいる時には，皆が同じ道を，同じ方向に進むのもそれはそれで良いかもしれない。しかし，その道がもし間違っていた場合には，あるいは，少なくとも，その可能性が大きい場合には，それぞれが別の道を進んでいる方が，むしろ，よい。正しい道を見つけたら，それをそれぞれが皆に知らせたら良い。それを聞いた人々の中で，その道を選ぶことを納得し，自分の責任においてその道を選ぶ人々はそれを選べばよい。そうすれば，少なくとも，全員が死なずに，誰かが生き延びられる。その際，一人一人がそれぞれに自分で考え，自ら納得した道を歩むことが極めて大切だと思う。野垂れ死にしても，他人を責めることは出来ないし，責めてみても時はもう遅いのである。各人ひとりひとりが，それぞれに納得して，みずからの道を歩んでいるのであれば，皆が同時に，同じ迷い道に迷い込んで，全員が野垂れ死にする愚かな悲劇は，避けられるであろう。また，仮に，野垂れ死にしても，一人一人に悔いはないであろう。それぞれが自らの責任において野垂れ死ぬのであるから。こう考えると，羊の大群が広い草原を断崖に向かって一直線に急ぐかのように――私の目には映る――「流行」にのって，多数の研究者が，同じような立場から，同じような研究を，大挙して行うという状況は，極めて危険だということになる。ひとりひとりが，それぞれ自分で納得した独自な研究をしており，そうしたそれぞれに独自な研究を尊重し合い，交流し合うという状況こそがあるべき姿だ，また望ましい姿だ，と思う。もちろん，その上で，結果的に，大勢の人々が，1つの問題を，あるいは，1つの方法で，研究することになるのは一向に差し支えないことは言うまでもない。各人がよく考えずに，「流行」に乗ろうとして同じような研究をする風潮からは，何とかして脱却しなくてはならない。

「流行」は，もしかすると，「新しいものならよい」という信仰から生まれているのかも知れない。しかし，「最近の発言でありさえすれば，常により正しく，後から書かれたものならば，いかなるものでも前に書かれたものを改善しており，いかなる変更も必ず進歩であると信じることほど大きな誤りはない」（ショウペンハウエル，30ページ）。したがって，「学問の歩みはしばしば後退的歩みなのである」（同32ページ）。私は，これらの言葉を読み，前述の「歴史的無知」の問題を思い合わせて，心から同感する。例えば，フッサールの『イデーン』（みすず書房），ジェームズの『心理学の諸原理』（未邦訳），あるいは，ルビンシュテインの『一般心理学の基礎』（明治図書）位の水準の古典を，教育心理学者たるものの基盤として共通に持つことは出来ないものであろうか。私は，溜め息と共に，そう思わざるを得ない。

9）研究を支える文化――文学，芸術，歴史研究など――を豊かにすること。

教育心理学の研究をその基盤において支える土壌ともいうべき文化――ことに，芸術，文学，美術，歴史研究など――の一般的な貧困さの問題がある。言うまでもなく，個人としては，極めて豊かな教養を身につけている教育心理学研究者がおられることは私も承知している。しかし，それは，往々にして，研究とは別個で独立したその個人の趣味的教養としてであることが多く，研究自体における人間洞察に生かされることは少ない，と私に

は感じられるのである。さらに，領域全体としては，研究に生かされているそうした基盤は貧困であると言うほかない。それは，前述の自然科学主義の支配下にある研究は，そもそも，そうした文化と交流する道を，本質的に，持たないからである。既存の心理学だけでなく，人間に対する深く豊かな洞察に満ちた芸術文化の総てが，学問としての教育心理学の研究を支え，逆に，教育心理学の研究における豊富な事実に基づく人間洞察が，広く芸術文化を豊かにする可能性を開いていって欲しい，と願わずにはいられない。

現象学的精神病理学者である荻野恒一氏は，戦争の末期に京都大学精神科に入局し，当時の村上仁助教授に「精神病理学を専攻したいが，どんな本から読んでいったらいいか」とアドバイスを求めた時のエピソードを次のように記している。「先生は，『なによりもまず，患者をていねいにみていくことだと思う』といわれ，それからちょっとはにかむように笑いながら，『今村先生（初代の京大精神科教授）は，精神科にはいったら，一，二年，精神医学の文献なんかよりも，ドストエフスキーを読め，といわれたことがあるそうだ』とつけ加えられた。当時，村上先生の一言一言は，わたしには，ほとんど絶対的な力をもっていた。」（荻野恒一，1971年，252ページ）このエピソードを読むとき，現在の現象学的精神病理学研究の仕事の内容の充実と豊かさの源泉を教えられる思いがする。その文化的な背景と基盤の豊かさを思わざるを得ないのである。

もし，教育心理学が，教育現実への深い洞察を提供しようという学問であるなら，精神医学における「病跡学」（Pathography）にも相当する，事例研究を盛んにすべきであろう。

日本のかずかずの優れた教育者，例えば，芦田恵之助あるいは斎藤喜博，などといった人々の教育実践と教育思想を，教育心理学の立場から，他の立場では明らかに為しえないような深く豊かな仕方で，明らかにするというような性格の研究はいつになったら可能になるのであろうか。そうした研究が真に存在理由を主張しうるためには，単に「科学的である」とか「客観的である」とか「実証的である」ということだけではなくて，教育について，人間について，文化についての独自で深い理解を持つことが，教育心理学者に求められることになるであろう。それに応えるだけの豊かな用意が，学問分野としての教育心理学研究に，いま現在の時点で，果たしてあるだろうか。私は，現在のところ，悲観的たらざるを得ない。そして，これからの若い教育心理学研究者に，是非，文学，そして広く芸術に豊かに学んでいただきたい，と願わずにはいられない。

そのようになれば，外国の理論にのみ依存して済ませることでは満足できない日本の研究者も増えてくるであろうし，また，日本のものであれ外国のものであれ，浅薄で機械的な「理論モデル」ではとても満足できない人人も増えてくるであろう。そうした感覚が育てられるのは，教育心理学研究者が，多くの教育実践者の実践における鋭く豊かな感覚を育てた文学芸術に，それらの教育実践者以上に深く親しんだ場合であろう。そしてそれはまた同時に，教育心理学の研究が，そうした文化と結び付いてそれを活かすことを可能にする時であろう。その時，日本の教育心理学が，真の意味で，世界の教育心理学と教育実践に貢献することが可能になるだろう。

10）「教育心理学」全体が，「臨床心理学」に優るとも劣らぬ，豊かで魅力ある人間的な学問となること。

私はこれまで，多くの若く真面目で熱心な研究者・実践者の方々が，狭い意味での「臨床心理学」に向かう姿を見てきた。彼らはなぜ「臨床心理学」に向かうのであろうか。私は，若い人々のそうした選択に対して，生きた人間への深いかかわりを求める真摯な心を感じ，ある共感を覚える。しかし，それと共に，学問領域である「教育心理学」全体としては，そのままにしておいては，やはりいけないのだと思う。医学においても，病気の治療は極めて大切だ。しかし，予防や，さらに健康の促進が大切であることは，多言を要しない。教育研究についても全く同様である。教育現実から生まれる人間的な病理的諸問題を解決するための臨床心理学的な研究と治療実践が大切であること，これは言うまでもない。しかし，研究者・実践者として，総ての人間がかかわる教育実践に立ち向かい，そうした病理的問題を発生させている不健康な教育実践そのものの発生を防ぎ，さらに，より健康な在り方を希求し実現に努めていくことが，さらに大切だと，私は敢えて主張したい。治療から，予防，健康維持へ，そして，さらに健康促進へと教育心理学は進むべきだ，と私は信じる。もし，教育心理学の研究が，生きた教育実践を豊かに研究することができるようになれば，いま「臨床心理学」にしか人間学的な豊かさを認めることが出来ずに，そこに向かっている多くの若き研究者達が，それぞれに，もっともっと幅広く教育心理学の多様な全領域に向けて，勇んで出立していく日が到来するであろうに。

11）「教育心理学」の教育心理学への洞察を深めること。

最後に，教育心理学の研究課題の中に，「教育心理学」の教授＝学習の問題と，「教育心理学者」の発達の問題を加えるのがよい（吉田章宏，1984年），と私は提案し

たい。そのような研究が内容豊かに実れば，教育心理学の研究を，それぞれの教育心理学研究者の生涯発達という脈絡のなかに位置付けて，また同時に，前述の歴史研究の脈絡にも位置付けて，意味づけること，理解することができるようになるだろう。それは学問研究としての教育心理学研究そのものの理解と発展に貢献するところが大きいであろう。また，それは，教育心理学者に自己反省を促し，今後の研究の重厚化と深化にも貢献するであろう。もし，現在の教育心理学にそれが出来ないのであれば，それが出来るところまで，私達は教育心理学研究の内容の実質を高めて行かなくてはならない。そう，私には思われる。

おわりに

私は，かつて教育心理学にばら色の夢を抱いたことがあった。例えば，生まれたばかりの「認知心理学」を，サイバネティックスや一般システム理論と共に，イリノイ大学で学んでいた1965年の頃がそうであった。しかし，今はこう感じている。「教育心理学」に現在求められているのは，やはり，その学問性についての根本的な反省である，と。それは，トーマス・クーンの言葉でいえば，教育心理学全体の「パラダイム」の科学革命として結果するはずである。しかし，安定したように見える現代日本に生きる若い研究者の方々には，そうした革命が昔あったことがあるらしいと感じることはできても，現にいま必要とされているとか，現にいま起こりつつあるとか感じることは，恐らく極めて難しいのではないだろうか。しかし，他方，そうした革命は，物事に囚われない自由な発想ができ，「知識の社会学」的な社会的人間関係の「しがらみ」の網の目に囚われていない，若い研究者の人々によって生み出されるということもまた，真実なのだと思う。そうした根本的変化を生み出す力を，これから現れてくる若い教育心理学研究者の方々に期待して，私はこの「展望」を書いた。教育心理学における暗く長いトンネルはまだまだ続くのかも知れない。しかし，人間科学としての教育心理学の豊かに開花した明るい姿が，遠い未来，遠い前方のトンネルの出口にはほの見えているようにも，私は感じる。

具体的に書いて「中傷的」になることを避けるために，「抽象的」に書くことを選ばざるを得なかったこの「展望」が，教育心理学の世界全体にとって，現在直ちに現実的な「具体的」意味を持つとの期待は，残念ながら，私は持つことができない。もっとも，遠くから微かに聞こえた小羊のこの叫びを，同じようにどこか僻地にある「迷える羊」ともいうべき方々は，ある共感をもって聞いて下さったかも知れない。私は悲観的過ぎるのだろうか。私はやはり私の「心の故郷」である「教育心理学」の世界の将来に希望を持ち続けたい。そして，少なくとも，この世界における「迷える小羊」である私のこの「展望」が何十年後かに，縁あって，また誰かによって読みかえされること，そして，二十世紀末（1990年）のこの時点で，教育心理学の世界の「僻地」から既にこのような眺望をもち，そのことを愚かにも率直に書いていた小羊が居たこと，そして，そうした「展望」の文章がほかならぬ『教育心理学年報』に寛容にも収録されていたこと，そのことを知り，驚き，共感し，感じ入る人が現れる，そう期待することなら，今の私にもできる。そのように幾分でも時代に先んじたことをもって，現在の私のささやかな誇りとし，ペンを置くことにしたい。

ふと思う。これは，私の『夢物語』なのかもしれない，と。現在の私に，この『夢物語』を書く機会が与えられたことを，心から感謝したい。

文　献

芦田恵之助（1972年）『恵雨自伝』上下　実践社

『芦田恵之助全集』 明治図書.

荻野恒一著（1971年）『ドストエフスキー：芸術と病理』パトグラフィ双書，金剛出版.

荻野恒一著（1988年）『現象学と精神科学』世界書院.

鎌田　慧著（1984年）『教育工場の子どもたち』岩波書店.

神谷美恵子『神谷美恵子著作集』みすず書房.

キーンE.著（1989年）吉田章宏・宮崎清孝訳『現象学的心理学』東京大学出版会.

黒田　亮著『勘の研究　正・続』講談社学術文庫.

『斎藤喜博全集』国土社.

佐藤友之著（1985年）『教師の犯罪』東京法経済学院出版.

ショウペンハウエル著　斎藤忍随訳『読書について』岩波文庫

ストラッサーS.著（1978年）徳永恂・加藤精司訳『人間科学の理念』新曜社.

武田常夫著（1971年）『真の授業者をめざして』国土社.

田中一彦著（1982年）『方法論からの心理学』勁草書房.

続　有恒編（1956年）『現代の教育心理学』国土社.

フッサールE.著　渡辺二郎訳『イデーンⅠ，Ⅱ』みすず書房.

フッサールE.著（1974年）細谷恒夫・木田元訳『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』中央公論社.

藤原喜悦（1987年）「教員養成と教育心理学の研究」1987年10月16日，日本教育心理学会総会講演資料.

フロイントJ.著（1974年）竹内良知・垣田宏治訳『人

間科学の諸理論』白水社.
村上義雄著（1986年）『教育事件』朝日新聞社.
ヤスペルスK.著（1956年）内村祐之・西丸四方・島崎敏樹・岡田敬蔵訳『ヤスペルス精神病理学総論 下巻』岩波書店.
ルビンシュテインS.L.著　秋元春朝ほか訳「一般心理学の基礎』全四巻　明治図書.
吉田章宏（1984年）「発達理論」鹿取広人編『現代基礎心理学 10 発達II：個体発生』東京大学出版会　253—276ページ.
吉田章宏著（1987年）『学ぶ　と　教える：授業の現象学への道』　海鳴社
吉田章宏（1988年）「『教育心理学研究』の働きを問う」教育心理学年報　第27集　21—24ページ.
Ashworth, P.D., Girogi, A., Koning, A.J.J. (eds.) (1986) *Qualitaive Research in Psychology* Duquesne U.P.
Colaizzi, Paul F. (1978) Psychological Research as the Phenomenologist Views It. in R.S. Valle & M. King (eds.) *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology*. Oxford U.P. p. 48—71.
Gage, N.L. (Ed.) (1976) *The Psychology of Teaching Methods*. NSSE. The Univ. of Chicago Press.
Giorgi, Amedeo (1970) *Psychology as a Human Science : A Phenomenologically Based Approach*. Harper & Row, 1970.
邦訳　早坂泰次郎監訳『現象学的心理学の系譜』勁草書房，1981年.
Giorgi, Amedeo & others (eds.) *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*. 4 vols. Duquesne U.P.
Girogi, Amedeo (1989) A New Vision for Psychology. 日本心理学会第53回大会，筑波大学，1989年11月30日発表，小講演
James. William (1981) *Principles of Psychology*, Harvard U.P.
Koch, S. (1959) Epilogue, in S. Koch (ed.) *Psychology : A Study of a Science*. vol. 3. p. 729—788.
Lyons, J. (1970) The hidden dialogue in experimental research. *Journal of phenomenological psychology*, vol. 1. p. 19—30.
Polkinghorne, D.E. (1983) *Methodology for the Human Sciences : Systems of Inquiry*. SUNY Press.
Polkinghorne, D.E. (1989) Phenomenological Research Methods. in R.S. Valle & S. Halling (ed.) *Existential-Phenomenological Perspectives in Psychology : Exploring the Breadth of Human Experience*. Plenum Press. p. 41—60.
Spiegelberg. Herbert (1972) *Phenomenology in Psychology and Psychiatry : A Historical Introduction*, Northwestern U.P.