

エッセンシャル 教育心理学

目次

序章 教育心理学を学ぶにあたって……………3

1. 心理学の始まりとさまざまな立場 4
 - (1) 実験心理学 4
 - (2) 行動主義と新行動主義 5
 - (3) 認知心理学 5
 - (4) 臨床心理学 6
 - (5) まとめ 7
2. 教育心理学の研究法 7
 - (1) 実験法 7
 - (2) 観察法 8
 - (3) 質問紙法 8
 - (4) 検査法 8
 - (5) 面接法 9
 - (6) 横断的及び縦断的研究 9

第1章 発達の理解……………11

1. 発達をとらえるための視点 11
2. 生まれも育ちも (Nature & Nurture) 13
 - (1) 遺伝 (成熟) 説 13
 - (2) 環境 (経験) 説 14
 - (3) 遺伝と環境の相互作用 15
3. 生涯にわたる発達段階理論 17
 - (1) 認知機能の発達段階 17
 - (2) 心理社会性の発達段階 18
4. 発達における社会・文化的要因の役割 19
 - (1) ヴィゴツキーの社会文化的理論 19
 - (2) エコロジカルシステム理論 20
 - (3) 文化による発達の多様性 21

第2章 乳幼児期・学童期26

1. 身体・運動の発達 26
 - (1) 身体の発達 26
 - (2) 運動の発達 27
2. 言語の発達 28
 - (1) 話し言葉の発達 28
 - (2) 書き言葉の発達 30
3. 愛着の発達 31
 - (1) 愛着とその発達過程 31
 - (2) 愛着の個人差と養育態度 32
4. 社会性の発達 35
 - (1) 他者の心の理解の発達 35
 - (2) 道徳概念の発達 38

第3章 思春期44

1. 思春期とは？ 44
 - (1) 心と身体の変化 44
 - (2) 親との関係の変化 45
 - (3) 自己感覚の変化 46
2. 思春期の脳の発達 47
 - (1) 脳の機能の変化 47
 - (2) 変化がもたらす思春期の特徴 48
3. 学校不適応や問題行動 49
 - (1) 学校適応 49
 - (2) 問題行動の発達 49
 - (3) 思春期とネット利用の問題 50
4. 不登校といじめ 51
 - (1) 不登校 51
 - (2) いじめ 52
5. 学校移行 53

- (1) 典型的な学校移行の問題 53
- (2) 中1ギャップ論への批判 54
- 6. 友人関係 55
 - (1) 友人関係の特徴と役割 55
 - (2) 友人グループの特徴と役割 56

第4章 成人期・老年期63

- 1. 生涯発達心理学とは 63
- 2. 前成人期の発達課題 64
 - (1) 家族ライフサイクルと多様な家庭形態 64
 - (2) 現代社会における多様なキャリア 66
- 3. 成人期と老年期のあいだ 67
 - (1) 成人期（中年期）の発達課題 67
 - (2) 中年期の危機 68
 - (3) 子育ての終焉 69
- 4. 老年期 70
 - (1) 超高齢化社会の到来 70
 - (2) 老年期と死の受容 71
 - (3) サクセスフル・エイジングと生涯学習 72
 - (4) 余暇とウェルビーイング 72
 - (5) 老年期の適応 73
 - (6) 老年的超越理論 75
 - (7) 死の受容 75

第5章 学習理論の基礎と応用81

- 1. 学習理論 81
 - (1) 学習 81
 - (2) 非連合学習と連合学習 82
 - (3) S-R 理論 82
 - (4) 試行錯誤学習 83
- 2. 行動の原理 84

- (1) レスポンデント (古典的) 条件づけ 84
- (2) 恐怖条件づけ 85
- (3) オペラント (道具的) 条件づけ 86
- (4) 強化と弱化 87
- (5) 強化スケジュール 88
- (6) 消去 89
- (7) 般化 90
- 3. 行動の変容方法 90
 - (1) 系統的脱感作法 90
 - (2) プログラム学習 91
 - (3) シェイピング 92
 - (4) 応用行動分析学 (Applied Behavior Analysis: ABA) 92
 - (5) オレ・アイヴァー・ロヴァース (Ole Ivar Lovaas) 93
 - (6) トークン・エコノミー 93
 - (7) ペアレントトレーニング 94

第6章 認知的な学習理論98

- 1. 20世紀前半の認知的な学習理論 98
 - (1) ケーラーの洞察学習 98
 - (2) トールマンのサイン・ゲシュタルト説と潜在的学習 99
 - (3) レヴィンの場の理論 101
- 2. 社会的学習 101
 - (1) バンデューラのモデリング理論 101
 - (2) 社会的学習理論 103
 - (3) ナチュラル・ペダゴジー理論 103
- 3. 学習を促進するもの 104
 - (1) レディネス 104
 - (2) 学習曲線とプラトー (高原現象) 104
 - (3) 学習の転移 105
 - (4) 適性処遇交互作用 106

第7章 記憶の仕組み…………… 110

1. 記憶を測定する方法論 110
2. 時間的側面からみた記憶の正体 112
 - (1) 現在 113
 - (2) 過去 115
 - (3) 未来 118
3. 記憶力は向上するのか? 119
 - (1) 「現在」を支える記憶力は向上しない 119
 - (2) 「過去」と「未来」を支える記憶に頼ろう 121

第8章 動機づけ…………… 127

1. 動機づけとは 127
2. 欲求に関する動機づけ理論 128
 - (1) 生理的欲求と心理的欲求 128
 - (2) 自己決定理論 130
3. 認知・感情に関する動機づけ理論 132
 - (1) 期待と価値 132
 - (2) 期待に関わる認知 — 学習性無力感と原因帰属 133
 - (3) 価値に関わる認知 — 達成目標とマインドセット 134
4. 動機づけ理論から教育実践への示唆 135

第9章 教育評価…………… 142

1. 教育評価とは 142
 - (1) 教育評価の定義 142
 - (2) 適切な教育評価ができていない状況 143
2. 評価の基準 144
 - (1) 相対評価 144
 - (2) 絶対評価 145
3. マスタリーラーニングと教育評価の機能 146
4. テスト以外の評価方法 148

5. 評価の質の検討方法	150
(1) 教育評価の妥当性	150
(2) 教育評価の信頼性	152
第10章 学習の指導と支援	156
1. 学業の重要性	156
(1) 学業が子どもたちの心身の健康に及ぼす影響	156
(2) 発達にともなって生じる学業的課題	156
(3) 自立的な学びを促す必要性	157
2. 自立的な学びとは	157
(1) 学力の分類と学習過程	157
(2) 自己調整学習	159
3. 自立的な学びに向けた指導・支援	162
(1) 個別的な関わり：認知カウンセリング	162
(2) 学習法講座	163
(3) 日々の授業や宿題における指導	164
(4) 指導と評価の一体化	164
第11章 知能	169
1. 知能の定義	169
2. 知能の構造	170
(1) スピアマンの2因子説	171
(2) サーストンの多因子説	171
(3) CHC理論（キャッテル・ホーン・キャロル理論）	172
3. 代表的な知能検査	174
(1) ビネー式知能検査	174
(2) 集団式知能検査	176
(3) ウェクスラー式知能検査	176
4. 知能研究への批判をめぐる論争と新たな展開	177

第12章 パーソナリティ 184

1. パーソナリティとは 184
 - (1) はじめに 184
 - (2) 類型論と特性論 185
2. 現代のパーソナリティ研究 188
 - (1) ビッグファイブ 188
 - (2) 非認知能力 189
 - (3) パーソナリティ障害 191
 - (4) よい性格はあるのか? 192
3. パーソナリティの測定 193
 - (1) 質問紙法 193
 - (2) 投影法 194
 - (3) 作業法 (内田・クレペリン精神作業検査) 195
4. おわりに 195

第13章 発達の多様性と支援 199

1. 障害と環境 200
2. 発達障害のある子どもの理解と支援 201
 - (1) 発達障害とは 201
 - (2) 幼稚園や保育園、学校における発達障害のある子どもの特性と支援 204
3. 特別支援教育における子どもへの支援・配慮 210
4. インクルーシブ教育と今後の学校教育 212

第14章 精神医学による発達支援 218

1. アセスメント 218
2. 心理療法 221
3. 行動療法 222
4. 認知行動療法 223
5. ソーシャルスキルトレーニング (ロールプレイ、モデリング) 224

6. 薬物療法	226
7. 家族への心理教育	227
8. 教師へのコンサルテーション	229
9. スクールカウンセラー	230
第15章 身体・心理機能の疾患と支援	234
1. 精神疾患と心身症	234
(1) 精神疾患について	234
(2) 心身症について	235
2. 代表的な精神疾患と心身症	237
(1) 代表的な精神疾患	237
(2) 代表的な心身症	243
3. 身体・心理機能への支援	246
(1) 精神医学的診断の重要性	246
(2) 心理療法	247
第16章 子育てと児童虐待	256
1. 親性	256
(1) 定義	256
(2) 親性の獲得	256
2. 産後（周産期）うつ	257
(1) 定義と診断基準	257
(2) 原因	258
(3) 影響	258
(4) スクリーニングと治療法	258
3. 児童虐待	259
(1) 児童虐待とは	259
(2) リスク要因	259
(3) 児童虐待の影響	260
4. 脳への影響	260

- (1) 脳の発達と環境感受性 260
- (2) 脳への影響 260
- 5. 世代間連鎖 261
 - (1) 虐待の世代間連鎖 261
 - (2) メカニズム 261
 - (3) 調整要因 262
- 6. 反応性愛着症、脱抑制型対人交流症 262
 - (1) 愛着障害の定義 262
 - (2) 反応性愛着症 (RAD) 262
 - (3) 脱抑制型対人交流症 (DSED) 263
 - (4) 影響と支援 263

執筆者紹介 270

エッセンシャル 教育心理学

序 章

教育心理学を学ぶにあたって

今福理博・鹿子木康弘

教育心理学は、教育の場で起こる行動や心理的なプロセスを理解し、子どもたちが身体的・精神的・社会的により良い状態で生活できるように支えるための学問です。そのため、教育心理学の基礎的で広範なトピックを理解することは、教育者が効果的な教育方法を設計し、一人一人の学習の質を保障するために不可欠です。

アメリカの教育心理学の創始者とされるエドワード・L・ソーンダイクは、1903年に「教育心理学」を刊行しました(Thorndike, 1903)。ソーンダイクによると、教育においても、人間の性質や思考、感情、行動、態度とそこにかかる変化について理解することが大切だとされています。彼は、学習の法則(効果の法則)や転移、知能の理論や測定、個人差、遺伝と環境の問題、教科領域の心理学(語彙や算数)、辞書の開発、教育への統計的方法の導入などといったさまざまなトピックを、教育心理学に含めることの重要性を論じています(ジーマン・シャンク, 2018)。

また、日本教育心理学会(2003)は、「教育心理学とは、『教育』という事象を理論的・実証的に明らかにし、教育の改善に資するための学問」と述べています。教育心理学の目的は、人間の性質を理解した上で、教育の質を向上させ、学習者が最適な環境で学べるようにし、そして教育者が効果的な指導、援助、支援の方法を開発することと考えられます。

本書は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の先生を目指す大学生、心理学の初学者、子どもに関わる現場の先生・専門家にも理解しやすい教科書を目指しました。そのため、教育心理学をはじめ、発達心理学、社会心理学、神経

科学・脳科学、精神医学などの分野で活躍している先生方に、教員採用試験等で頻出するキーワードや最新の知見までを含めて、教職課程コアカリキュラムに準拠するように各章を執筆していただきました。

本書は全4部16章で構成されています。第Ⅰ部「人間の発達を知る」では、教育心理学を学ぶ基礎として理解する必要のある人間の発達に関するトピックを扱います。第1章から第4章で、発達の理解、乳幼児期・学童期、思春期・青年期、成人期・老年期、について解説します。第Ⅱ部「学習に関わる理論」では、第5章から第8章で、学習理論の基礎と応用、認知的な学習理論、記憶のしくみ、動機づけ、について解説します。第3部「教育評価と学習の個人差」では、第9章から第12章で、教育評価、学習の指導と支援、知能、パーソナリティについて解説します。第4部「発達の多様性を支える」では、第13章から第16章で、発達の多様性と支援、神経発達症と精神医学、身体・心理機能の疾患と支援、子育てと児童虐待、について解説します。

序章では、各章で教育心理学の重要なトピックを学ぶ前に、前提となる心理学の基礎的な知識を紹介します。心理学のさまざまな立場を取り上げ、教育心理学の研究を行う上でも重要となる主要な心理学的研究方法について概説します。

1. 心理学の始まりとさまざまな立場

(1) 実験心理学

19世紀後半、ドイツの心理学者ヴィルヘルム・ヴントによって心理学に実験的な手法がはじめて導入されました。ヴントは1879年にライプツィヒ大学に最初の心理学実験室を設立し、これが実験心理学の誕生とされています。

彼は、人間の意識を科学的に理解するために、**内観法** (introspection) を用いました。内観法は、個人が自分の意識的経験を注意深く観察し、その内容を報告する方法です。ヴントは、この方法を通じて心の内容や過程を分析しようと試みました。

(2) 行動主義と新行動主義

20世紀初頭、アメリカの心理学者ジョン・B・ワトソンは、心理学の研究対象を「観察可能な行動」とする行動主義を提唱しました。彼は、内観法の主観的な側面を批判し、より客観的に検証可能なデータとして行動を重視しました。行動主義は、人間の行動を環境刺激 (Stimuli: S) に対する反応 (Response: R) としてとらえ、S-R という刺激 (環境) と反応 (行動) の関係性から学習過程を明らかにすることに焦点を当てました (第5章)。

行動主義の限界が指摘される中、エドワード・C・トールマンやクラーク・L・ハルなどは**新行動主義**を提唱しました。彼らは、ワトソンの伝統的な行動主義に認知的要素を取り入れ、行動が単なる刺激と反応の連鎖で説明されるのではなく、内部的な認知過程である有機体 (Organism) が影響を与えると考えました。つまり、行動をS-O-Rという刺激と有機体と反応の関係性からとらえます。これにより、行動主義はさらに発展し、より広範な行動と学習のメカニズムが探求されるようになりました。

(3) 認知心理学

行動主義とは別の立場として、**ゲシュタルト心理学**が挙げられます。ゲシュタルト心理学は、19世紀末から20世紀初頭にかけてドイツで発展した心理学派です。ゲシュタルト心理学は、心理的な現象は部分ではなく全体としてとらえることを重視し、人間は物事を全体的なパターンや構造として知覚し、その知覚が行動や思考に大きな影響を与えると考えました。例えば、ヴォルフガング・ケーラーは、類人猿の問題解決に関する研究から**洞察学習** (第6章) を提唱しています。

その後、人間行動の背景にある心的過程について研究する認知心理学の立場が現れました。認知心理学は新行動主義やゲシュタルト心理学の影響を受けて、心的過程を情報処理 (情報がどのように処理されているのか、またそれがどう行動につながるのか) という観点から理解しようとしています。

(4) 臨床心理学

学校現場では、子ども達の心身を支えるために、臨床心理学の分野についても理解する必要があります。

ジークムント・フロイトによって提唱された**精神分析学**は、無意識の存在とその影響を強調しました。フロイトは、人間の行動や精神的な問題の背後に無意識的な欲望や葛藤が存在すると考え、夢の分析や**自由連想法**（言葉からイメージする考えを連想し無意識を顕在化する手法）を用いてこれらの無意識的な過程を探求しました。精神分析学は、後の心理療法の分野に大きな影響を与えました。

アンナ・フロイト（ジークムント・フロイトの娘）らは主に子どもに**遊戯療法**（プレイセラピー）を行い、内的世界を表現する手法として用いました。また、ローエンフェルトは**箱庭療法**を行い、砂の入った箱の中に、ミニチュア（人、動植物、建物など）を置くことで自由に内的世界を表現する手法を確立しました。これらは、子どもが自己や感情を理解することにつながると考えられます。

カウンセリングと**精神療法**は、心の健康や行動の問題を改善するための専門的な介入方法として発展しました。ここでは、代表的な療法を紹介します。まず、**来談者中心療法**（Client-centered Therapy）は、カール・ロジャースによって提唱されました。この療法は、クライアント（来談者）の自己成長と自己実現を促すことを目的としています。ロジャースは、カウンセラーが無条件の肯定的配慮、共感、誠実さをもってクライアントに接することで、クライアントが自己理解を深め、問題解決に向かうと考えました。

行動療法は、ある特定の行動を変えることを重視する技法です。その中で、**認知行動療法**（Cognitive Behavior Therapy: CBT）は、否定的な思考パターンを認識し、適応的な思考へと認知を修正することで、感情や行動を改善する技法といえます（第14章）。

また、**家族療法**では家族をシステムとみなし、システムの安定性を目標に支援を行います。何か問題があった時に、個人ではなく「関係」の問題として問題を理解し、家族関係に介入することで問題を軽減していきます。**集団精神**

療法では個人ではなく集団に焦点を当て、対人相互作用の中で心理的問題の改善を目指します。悩みや問題を抱えるなど同じ経験をした個人が集まり、お互いのことを話す中で自己理解を深めます。

(5) まとめ

このように、心理学にはさまざまな立場があります。上記では、主要な心理学の立場を紹介しましたが、その他、教育心理学をはじめ、発達心理学、生理心理学、社会心理学、パーソナリティ心理学、スポーツ心理学、犯罪心理学、産業心理学など、各分野に特化した学問に発展しています。

2. 教育心理学の研究法

教育心理学では、教育と学習に関する事象を研究するために、さまざまな研究法が用いられます。以降では心理学で用いられる代表的な研究法を簡単に紹介します。

(1) 実験法

実験法は、実験者が操作する条件（**独立変数**）と、条件に影響を受ける視線・表情・言語などの行動指標データや脳活動・心拍などの生理指標データ（**従属変数**）の因果関係を調べます。例えば、授業形式（教師が一方向的に話す講義形式 vs 子ども同士が学び合う協同学習形式）が、子どもの授業内容の理解度（テストの得点）に及ぼす影響を調べたとします。もし、協同学習形式の授業を受けた子どもが、講義形式の授業を受けた子どもよりテストの得点が高ければ、協同学習（第10章）は講義形式よりも授業内容の理解に効果的であると言えます。実験法のメリットは、因果関係を明確に特定できる点にあります。一方で、厳密な統制が必要となるため、教室などの現実の教育現場に適用することが難しい場合もあります。

(2) 観察法

観察法は、子どもや先生の行動を自然な状況のまま観察し、分析する方法です。行動には、言語や非言語（アイコンタクト、表情、身振りなど）を含みます。観察法には、観察対象者のありのままの行動を観察する「自然観察法」と、観察者が観察対象者を意図的に操作した上で行動を観察する「実験観察法」があります。例えば、「自然観察法」では子どもの遊びの場面を観察します。「実験観察法」では一人で遊ぶ場面と集団で遊ぶ場面を観察者が設定し観察します。

観察法は、実際の教育環境での行動など、観察対象者の普段の環境における行動を把握するために有効です。普段の生活状況や行動を反映している程度を生態学的妥当性と呼び、一般的に、観察法は実験法に比べて、生態学的妥当性が高いとされています。ただし、観察法は観察者の主観が結果に影響する可能性（観察者バイアス）があるため、慎重に用いる必要があります。

(3) 質問紙法

質問紙法は、子どもや先生、養育者に対してアンケート形式の質問を行い、データを収集する方法です。質問紙は大量のデータを効率的に収集できるというメリットがある一方、回答者の自己報告に依存するため、回答者の主観の影響を受けるといったデメリットがあります。例えば、質問項目に対して社会的により望ましい回答を選択する、社会的望ましきのバイアスにより、回答が変化することなどが挙げられます。安定して測定できているかという**信頼性**と、測定したいことを測れているかという**妥当性**が問題になってきます。

(4) 検査法

検査法は、子どもの知能、性格（パーソナリティ）、発達などを測定するための方法です。知能検査（第11章）や性格検査（第12章）、発達検査など、個々の子どもの特性を明らかにし、個別指導の計画に役立てることができま

す。

(5) 面接法

面接法は、子どもや先生と直接対話を行い、彼らの考えや感情を深く理解するための方法です。面接法には、事前に設定した質問のみを順番に行う「**構造化面接**」、事前に設定した質問を基にしながらも、柔軟に話を広げていく「**半構造化面接**」、事前に質問を設定しない「**非構造化面接**」があります。「**構造化面接**」は面接者が誰であっても対象者から一貫した回答が得られやすいというメリットがある一方、事前に決められたこと以外を聞くことができないというデメリットがあります。「**半構造化面接**」は対象者から一貫した回答を引き出しながら、事前に決められたこと以外も柔軟に聞くことができるというメリットがある一方、面接内容の質が面接者のスキルに依存するというデメリットがあります。「**非構造化面接**」は面接者の質問が柔軟であるために、対象者のさまざまな考えを聞くことができるというメリットがある一方、「**半構造化面接**」と同様に、面接者のスキルに依存するというデメリットがあります。

(6) 横断的及び縦断的研究

横断的研究は、異なる年齢や学年の集団・個人を同時に調査し、年齢差や発達の違いを比較する方法です。一方、**縦断的研究**は、同じ集団・個人を長期間にわたって追跡調査し、時間の経過にともなう変化を分析します。横断研究は、比較的短期間に調査データの収集ができるというメリットと、異なる年齢や集団・個人を比較するため、おのおのの時代や文化的背景が影響する可能性があるというデメリットがあります。縦断研究は、長期間にわたる調査データにより、個人内の変化の過程や要因を検討できるというメリットがあります。しかし、長期的な観察にともなうコストが大きく、対象者が途中で参加をやめたり、調査中の社会情勢の変化などの影響を受けたりするといったデメリットがあります。

ここまで、教育心理学を学ぶうえで前提的な知識となる心理学のさまざまな立場と研究法について説明しました。本書を通じて、読者の皆様が教育心理学を深く理解し、未来の教育者や研究者としての視点が深まることを願いま

す。この序章を踏まえ、次章以降で具体的なトピックを学んでください。

最後にこの場を借りて、執筆者の皆さまと大学教育出版の佐藤宏計さんに心より感謝を申し上げます。

引用文献

日本教育心理学会. (2003). 教育心理学ハンドブック. 有斐閣.

Thorndike, E. L. (1903). Educational psychology. New York, Teachers college, Columbia university.

バリー・J.ジーマン・デイル・H.シャンク. (2018). 教育心理学者たちの世紀：ジェームズ、ヴィゴツキー、ブルーナー、バンデューラら 16 人の偉大な業績とその影響. 福村出版.