

はじめに

この本は、文部科学省が2017年に公開した教職課程コアカリキュラムの内容に対応した教育心理学のスタンダードなテキストになります。教職(主に小中学校と高等学校の教師)を目指す人や、保育士など教職に準じた職業を目指す人を対象にしています。

「教職課程コアカリキュラム」(文科省, 2017)では、「幼児, 児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」として、以下の2つを設定しています。

1. 幼児, 児童及び生徒の心身の発達の過程
2. 幼児, 児童及び生徒の学習の過程

下記に、文部科学省が表明している一般目標と到達目標を示しておきます。

【幼児, 児童及び生徒の発達の過程】

一般目標：

幼児, 児童及び生徒の心身の発達の過程及び特徴を理解する。

到達目標：

- 1) 幼児, 児童及び生徒の心身の発達に対する外的及び内的要因の相互作用, 発達に関する代表的理論を踏まえ, 発達の概念及び教育における発達理解の意義を理解している。
- 2) 乳幼児期から青年期の各時期における運動発達・言語発達・認知発達・社会性の発達について, その具体的な内容を理解している。

【幼児, 児童及び生徒の学習の過程】

一般目標：

幼児, 児童及び生徒の学習に関する基礎的知識を身に付け, 発達を踏まえた学習を支える指導について基礎的な考え方を理解する。

到達目標：

- 1) 様々な学習の形態や概念及びその過程を説明する代表的理論の基礎を理解している。
- 2) 主体的学習を支える動機づけ・集団づくり・学習評価の在り方について, 発達の特徴と関連付けて理解している。
- 3) 幼児, 児童及び生徒の心身の発達を踏まえ, 主体的な学習活動を支える指導の基礎となる考え方を理解している。

本書は、こうした教職課程コアカリキュラムで提案されている到達目標が達成できるよう、幼児, 児童及び生徒の心身の発達を踏まえたうえで、子どもたちの学習を支える基礎的な考え方について解説していきます。

さて、2017年(高等学校は2018年)に改訂された学習指導要領では、学びの内容だけでなく、どのように学ぶかについても光が当てられています。教育現場では、「主体的・対話的で深い学び」としてアクティブ・ラーニング(学習者が問題解決やディスカッション, グループワークなどを通じて能動的に学びを深める教育方法)と協働学習(複数の学習者が小グループで協力しながら共

通の目標に向けて学ぶ学習方法)が注目されていますが、本書におきましても、学習者が主体的に学べるように、いろいろな工夫をこらしました。具体的には、対話的に深く学んでいける手助けとしまして、グループディスカッション、ディベート、ワークができるようなテーマを設定しております(【ディスカッションしてみよう】)。是非、ご活用ください。また、教員採用試験対策としまして、試験に出題されやすい問題、語句を【重要語句】や【ポイント】としてまとめるとともに、章末に【演習問題】を設けました。

さらに、今日の教育現場では、個別化された学び、テクノロジーを活用した学習環境の設計、特別支援教育やインクルーシブ教育の実践など、教師は単なる知識の伝達者にとどまらず、学習を促進し、サポートする存在へと変貌しています。この変化に対応するためには、教育者が教育心理学の最新の知見を身につけることが重要になってきます。本書では、古典的でスタンダードな内容だけでなく、現代の教育の現場で役立つ最新の教育心理学の研究成果を盛り込むことで、学習と指導に新たなアプローチをもたらすことを目指しています。

読者がこの本を通して、最新の教育心理学の理解を深め、自身の教育活動に新しい視点と手法を取り入れるきっかけとなることを願っております。教職に関わるであろう方々の主体的な学びに本書が少しでも貢献できれば、編集者、執筆者一同まことに嬉しく思います。

末筆になりますが、佐藤宏計氏には、企画の段階から編集、出版に至るまで、多大なお力添えときめ細かくかつ温かなサポートをいただきました。心より感謝申し上げます。

2024年11月

編者を代表して 外山 美樹

主体的に学ぶ教育心理学

目次

はじめに 外山美樹 i

第1章 教育心理学とは 外山美樹 1

- 1. 現代の教育心理学 1
 - (1) 教育心理学とはどのような学問か 1
 - (2) 教育のあり方の変化 1
 - (3) 新学習指導要領 2
- 2. 教育心理学の歴史 4
 - (1) 初期の哲学的基盤(古代～19世紀) 4
 - (2) 教育心理学の誕生と発展(19世紀後半～20世紀) 5
 - (3) 行動主義とその後の認知心理学の台頭(20世紀) 5
 - (4) 現代の教育心理学 6
- 3. 教育心理学の研究法 6
 - (1) 教育心理学の研究法の分類 6
- 4. 教育心理学の領域 12

第2章 発達 外山美樹 19

- 1. 発達とは 19
 - (1) 発達の定義 19
 - (2) 発達曲線 19
 - (3) 発達段階 20
- 2. 発達の基本的諸相
 - 受精から死に至るまで各発達段階の特徴— 21
 - (1) 胎生期(胎児期) 21
 - (2) 乳児期 21
 - (3) 幼児期 24
 - (4) 児童期 26
 - (5) 青年期 27

- (6) 成人期 30
- (7) 中年期 30
- (8) 老年期(高齢期) 31
- 3. 発達理論 32
 - (1) フロイトの心理・性的発達理論 32
 - (2) ピアジェの認知発達理論 33
 - (3) エリクソンのライフサイクル論 34
 - (4) ハヴィガーストの発達段階 35

第3章 学 習 湯 立 40

- 1. 学習とは 40
- 2. 学習の諸理論 40
 - (1) 学習への行動主義的アプローチ 40
 - (2) 学習への認知主義的アプローチ 46
 - (3) 学習への社会文化的アプローチ 49
- 3. 教育における学習理論の応用と発展 50
 - (1) オペラント条件づけ原理の応用 50
 - (2) 発見学習 52
 - (3) 有意味受容学習 53
 - (4) 協同学習 54
 - (5) アクティブ・ラーニング 56

第4章 記 憶 長峯聖人 61

- 1. 記憶の特徴 61
 - (1) 教育心理学における記憶 61
 - (2) 記憶の古典的研究 61
 - (3) 記憶のプロセス 63
 - (4) 記憶の分類 64

- 2. 長期記憶 65
 - (1) エピソード記憶 65
 - (2) 意味記憶 66
 - (3) 手続き記憶 69
 - (4) 忘却 69
- 3. 短期記憶 71
 - (1) 短期記憶 71
 - (2) 作動記憶(ワーキングメモリ) 72
- 4. 記憶と自己 74
 - (1) 自伝的記憶 74
 - (2) ポジティブな自己像の源泉としての記憶 76
- 5. 日常における記憶 77
 - (1) 記憶の変容 77
 - (2) 展望記憶 78

第5章 知能 湯立 82

- 1. 知能とは 82
- 2. 知能の構造 82
- 3. 知能検査 87
- 4. 知能に対する再考—さまざまな知能— 91
- 5. 知能と遺伝 94

第6章 動機づけ 浅山 慧 98

- 1. 動機づけとは 98
 - (1) 行動の生起・持続を説明する一般的な言葉
—やる気・意欲— 98
 - (2) 行動の生起・持続を説明する心理学的構成概念
—動機づけ— 98

(3) 特性レベル・領域レベル・状態レベルの動機づけ	99
2. 動機づけの種類	
—内発的動機づけ, 自律的動機づけ—	100
(1) 内発的動機づけと外発的動機づけ	100
(2) 外的報酬と内発的動機づけの関係	101
(3) 外的報酬は「よくない」のか	102
(4) 自律性の観点から動機づけをより細かくとらえる	103
(5) 学習者の自律性を高めるようなかわり	106
3. 目標や課題の達成に向けた動機づけ	107
(1) 達成に対する期待と価値から達成動機づけをとらえる	107
(2) 期待をより精緻化してとらえる	108
(3) 目標の達成やその過程で取り組む課題に対して感じる価値の種類	109
(4) 目標の設定と動機づけとの関連	110
4. 結果に対する解釈が動機づけに及ぼす影響	112
(1) 成功や失敗の原因に対する判断が達成動機づけに及ぼす影響	112
(2) 「自分が何をしても無駄だ」という感覚(学習性無力感)と原因帰属	113

第7章 パーソナリティ 市川玲子 119

1. パーソナリティのとらえ方	119
(1) パーソナリティとは	119
(2) パーソナリティの類型論	119
(3) パーソナリティの特性論	122
(4) 類型論と特性論のつながりと違い	126
2. パーソナリティ検査	126
(1) 投影法	127
(2) 質問紙法	128
(3) 作業検査法	129
(4) テストバッテリー	130

- 3. パーソナリティの形成と変容 130
 - (1) 気質からパーソナリティへ 130
 - (2) 遺伝と環境 131
 - (3) パーソナリティの変容 132
- 4. 教育現場におけるパーソナリティの視点の必要性 133
 - (1) 教授方法とパーソナリティの組み合わせによる学習効果の違い 134
 - (2) 子どもの学校生活とパーソナリティの関連 134
- 5. パーソナリティがあらわすもの 135
 - (1) 人間一状況論争から相互作用論の確立まで 135
 - (2) パーソナリティの正常と異常 136
 - (3) パーソナリティの適応的側面と不適応的側面 137

第8章 学級集団 海沼 亮 143

- 1. 学級集団とは 143
 - (1) 学級集団の特徴 143
 - (2) 学級の定義 144
 - (3) 学級の役割 144
 - (4) 学級集団の発達 145
 - (5) 学級制度の転換期 146
- 2. 学級における教師と子どもの関係 146
 - (1) 教師の勢力資源 146
 - (2) 教師のリーダーシップ 147
 - (3) 教師の指導行動 148
 - (4) 教師の認知的バイアス 149
- 3. 学級における子ども同士の関係 150
 - (1) 学級の友人関係・仲間関係 150
 - (2) 友人関係・仲間関係の発達 150
 - (3) 友人関係・仲間関係と学校生活 151

- (4) 学級集団におけるいじめ問題 152
- 4. 学級集団内の人間関係のとらえ方 154
 - (1) ソシオメトリックテスト 154
 - (2) ゲスフーテスト 155
 - (3) ソシオメトリックテスト, ゲスフーテストの留意点 155
 - (4) 楽しい学校生活を送るためのアンケート
(Q-U : QUESTIONNAIRE-UTILITES) 155
- 5. 学級風土 157
 - (1) 学級風土とは 157
 - (2) 学級風土質問紙(Classroom Climate Inventory ; CCI) 158
 - (3) 学級の目標構造 160
 - (4) 学級の社会的目標構造 160

第9章 教育評価 三和秀平 166

- 1. 教育評価とは 166
 - (1) 教育評価の目的 166
 - (2) 教育評価の変遷 167
- 2. 評価の種類 167
 - (1) 相対評価 168
 - (2) 絶対評価 168
 - (3) 相対評価と目標に準拠した評価の特徴 169
- 3. いつ, 誰が評価するか 171
 - (1) 診断的評価, 形成的評価, 総括的評価 171
 - (2) 他者評価・自己評価・相互評価 172
- 4. 真正の評価 173
 - (1) パフォーマンス評価 174
 - (2) ポートフォリオ評価法 175
 - (3) 逆向き設計論 176

- 5. 新しい時代に求められるコンピテンシーの評価 178
 - (1) 21世紀型コンピテンシー 178
- 6. 妥当性と信頼性 178
 - (1) 妥当性 179
 - (2) 信頼性 180
 - (3) 統合的な妥当性概念となる構成概念妥当性 180
- 7. 数量化された得点の解釈 181
 - (1) 平均値と標準偏差 181
 - (2) 偏差値 182

第10章 発達障害と特別支援 有富公教 186

- 1. 発達障害への理解 186
 - (1) 脳機能の発達の偏り 186
 - (2) 特性の濃淡と重複 186
 - (3) 二次障害の発生 187
- 2. 発達障害の種類と診断 188
 - (1) 知的発達症(知的能力障害) 188
 - (2) コミュニケーション症 189
 - (3) 自閉スペクトラム症 189
 - (4) 注意欠如多動症 190
 - (5) 限局性学習症 191
 - (6) 運動症 191
- 3. 発達障害の心理アセスメント 192
 - (1) 発達検査 192
 - (2) 知能検査 193
 - (3) 発達障害の特性や症状等診断に関する検査 194
- 4. 発達障害に対する支援 194
 - (1) 推奨される支援方法 194

- (2) 環境調整 195
- (3) 発達障害の支援施設 196
- (4) 発達障害の支援制度 197
- 5. 特別支援教育 198
 - (1) 特別支援教育とは 198
 - (2) 特別支援教育の体制 201
 - (3) インクルーシブ教育 202

第11章 学習支援の理論と実践 児玉裕巳 208

- 1. 就学前の支援(乳幼児) 208
 - (1) 乳幼児の発達(学習)支援の特徴 208
 - (2) 乳幼児の発達(学習)支援の方法 212
- 2. 就学後の支援(小学生から高校生までの時期) 216
 - (1) 小学生から高校生に対する学習支援の特徴 216
 - (2) 小学生から高校生に対する学習支援の方法 221
- 3. 生徒指導提要と学習支援 222
 - (1) 生徒指導提要の理念 223
 - (2) 提要の理念をふまえた学習支援 224

第1章

教育心理学とは

1 現代の教育心理学

(1) 教育心理学とはどのような学問か

教育心理学は、学習のプロセスを科学的に理解し、その成果をもとに教育の質を高めることを目指す学問分野である。そのため、教育心理学では、学習者がどのように知識やスキルを習得するか、また教育環境がそのプロセスにどのような影響を与えるかなどを理解しようとする。具体的には、学習のプロセスに影響を与える要因と考えられる動機づけ、記憶、発達、知能、パーソナリティ、環境要因(友人関係や教師、学級集団)などを研究する。また、そこで得られた知見に基づいて、効果的な指導方法やカリキュラム、教育評価の開発を目指す。

近年では、学習者の多様なニーズに応えるため、個別化された学びの重要性が高まっている。これは、学習者一人ひとりの能力や興味に応じたカスタマイズされた学習体験を提供するもので、人工知能(AI)やデータ分析を活用したアダプティブ・ラーニングがその一例である。また、多様なバックグラウンドや学習スタイルをもつ子どもに焦点を当て、インクルーシブ教育や特別支援教育の推進も進められている。このように教育心理学の知見は、学習者の能力を最大限に引き出し、すべての学習者に平等な学習機会を提供するための不可欠な基盤となっている。

(2) 教育のあり方の変化

グローバル化、情報化、ICT(情報通信技術)やAIなどの技術革新に伴い、変化の激しい予測困難な時代が到来した。こうした時代の幕開けとともに、教育のあり方や学びの方法も大きく変化している。複雑な社会に対応するために、子どもたちには、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、自ら判断して行動し、よりよい社会や人生を切り拓いていく力が求められている。また、学校教育においては、学びと実践の問い直しが求められている。近年では、従来の知識伝達型の教育

発展(アダプティブ・ラーニング): 学習者一人ひとりに最適化された学習内容を提供することで、より効率的・効果的な学びを実現する学習方法のこと。学習の進捗や解答の正誤情報などをビッグデータ化し、AIなどにより傾向を分析したうえで、個人ごとに最適な学習内容を提供する仕組みを用いた学びを指す。

から、スキルや思考力の育成に重きを置く教育へと移行する動きが進んでいる。

教育のあり方が大きく変化したことに伴い、学習指導要領が約10年ぶりに改訂された。小学校中学年から「外国語教育」を導入し、小学校における「プログラミング教育」を必修化するなど社会の変化を見据えた新たな学びへと進化している。以下、2017年に改訂された学習指導要領について、詳しくみていく。

(3) 新学習指導要領

グローバル化や情報化などによる社会の変化に対応するために、2017年(高等学校は2018年)に改訂された学習指導要領では、「何を知っているか」ではなく「何ができるか」、そして、「何を学ぶか」だけでなく「どのように学ぶか」を重視した教育の充実を図っている。そこでは、育成すべき資質・能力として、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」そして「学びに向かう力、人間性等」の3つの柱が掲げられた(図1-1)。「知識・技能」は、個別的事実的な知識のみでなく、習得した個別の知識を既存の知識と関連づけて深く理解し、社会の中で生きて働く知識となるものを含む。そして、その「知識・技能」をどう使うかという、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、学んだことを社会や人生に活かそうとする「学びに向かう力、人間性等」を含めた「資質・能力」の3つの柱を、一体的に育成する。学校教育では、これら3つの柱からなる「資質・能力」を総合的にバランスよく育てていくことを目指している。

各学校においては、新学習指導要領の内容を受け止めつつ、子どもたちの姿や地域の実状等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標

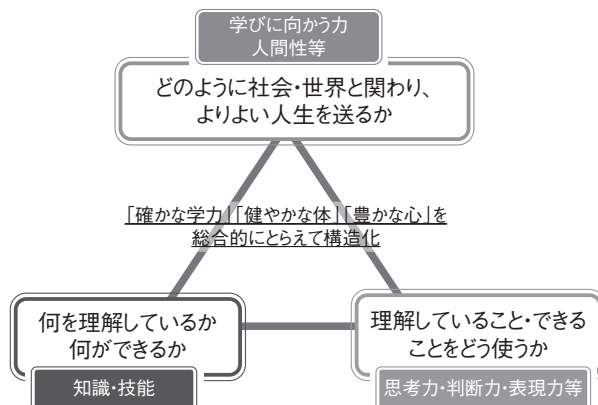


図1-1 育成すべき資質・能力の三つの柱(文部科学省のホームページより：https://www.mext.go.jp/content/1421692_7.pdf)

を実現するために、新学習指導要領等に基づいた教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくという「カリキュラム・マネジメント」の確立が求められている。

図1-1に示した資質・能力を育むために、新しい学習指導要領では、下記の点が特徴となっている。

① 21世紀型スキルの重視——「何ができるようになるか」——

OECD(経済協力開発機構)やユネスコなどの国際機関が提唱する「21世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」は、グローバル社会やデジタル化が進む現代において、「個人が社会で効果的に機能し、持続的な成長を達成するために必要な能力」と定義されている。これらは知識のみならず、思考力や協働力、デジタルリテラシーといった多面的な能力を含むため、次世代教育の指針とされており、世界各国の教育政策の基盤となっている。

日本では平成元年改訂の学習指導要領から、「新しい学習観」や「生きる力」が導入されていたが、学習内容を学ぶことを通じて「何ができるようになるか」、「どのように学ぶか」を涵養する教育にまでは至っていなかった。そこで、新学習指導要領では、教育課程全体で資質・能力をいかに育んでいくのかといった観点から、教科等を相互に関連づけ横断的な視点をもつことで、全体としてバランスのとれた教育課程を編成していくことを目指している。その中で、知識だけでなく、批判的思考力、問題解決能力、創造性、コミュニケーション能力、協働力、そしてデジタルリテラシーといった多面的なスキルを育成する。このような、複雑で予測不可能な21世紀を生きる人材に必要な知識やスキル、態度を含めた包括的な能力の集合は「21世紀型コンピテンシー」ともよばれている(第9章参照)。21世紀型スキルないしは21世紀型コンピテンシーは、21世紀を生き抜く力として、これからの学校教育で育成すべき資質・能力となっている。

② アクティブ・ラーニングと協働学習——「どのように学ぶか」——

「どのように学ぶか」については、「主体的・対話的で深い学び」としてアクティブ・ラーニング(詳細については第3章を参照)や協働学習が注目されている。アクティブ・ラーニングは、学習者が問題解決やディスカッション、グループワークなどを通じて能動的(アクティブ)に学びを深める教育方法である。アクティブ・ラーニングは、従来の知識の暗記や受動的な講義形式の学習と異なり、学習者が学習に能動的に関わるため、学びへの意欲が向上し、理解が深まるとされている。

同じく、協働学習(コラボラティブ・ラーニング)も近年の教育現場で重視されている学習方法である。協働学習は、複数の学習者が小グループで協力しながら共通の目標に向けて学ぶ学習方法である。この方法では、単なる知識の習得を超えて、グループでの課題解決を通じて他者と協力しながら問題を解決する能力や、異なる視点を理解する

発展(カリキュラム・マネジメント)：「教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てること」、「教育課程の実施状況を評価してその改善を図ること」、「教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図ること」の3つの側面がある。

発展(コンピテンシー)：特定の状況の中で(技能や態度を含む)心理・社会的な資源を引き出し、動員してより複雑な需要に応じる能力のこと。社会の変動に伴い、これまでのリテラシー(読み、書き、計算の能力)の概念から、知識だけでなく、スキル、さらに態度を含む人間の全体的な能力をとらえるコンピテンシーの概念へと移行していった。

発展(キー・コンピテンシー)：OECDの12の加盟国のレポートを学際的に検討し、鍵になるコンピテンシーを抽出した。その結果、「相互作用的に道具を用いる力」、「異質な集団で交流する力」、「自律的に活動する力」の3つのカテゴリーに分類し、それぞれ3つずつの計9つのキー・コンピテンシーを

提唱した。また、キー・コンピテンシーの中核となるものとして「思慮深さ」を位置づけた。

発展(プログラミング的思考)：自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組合せが必要であり、一つ一つの動きに対応した記号を、どのように組み合わせたらいいのか、記号の組合せをどのように改善していけば、より意図した活動に近づくのか、といったことを論理的に考えていく力のこと。

人物紹介(ジョン・ロック(John Locke, 1632-1704))は、イギリスの哲学者であり、人間の発達に関する理論で教育心理学に多大な影響を与えた。ロックは「経験主義」の立場をとり、人間の知識や人格が経験や環境から形成されると主張した。

力、リーダーシップ、創造性といった「21世紀型スキル」を育むことができ、現代の教育において非常に重要な学習方法とされている。

③ ICT教育とデジタルリテラシーの普及

テクノロジーの進展により、ICTを活用した教育が急速に普及している。特に、2020年の新型コロナウイルスのパンデミックによってオンライン授業やリモート学習の需要が高まり、教育現場ではインターネットやデジタルツールを活用した学びが一般的になった。それに伴い、デジタルリテラシーの育成も教育の重要な要素となり、情報収集、データ分析、オンラインでのコミュニケーション能力など、デジタル社会に必要なスキルが教育カリキュラムに組み込まれつつある。小学校では「プログラミング教育」が必修化された。そこでは、コンピュータに意図した処理を行わせるための論理的な思考力「プログラミング的思考」などを育む。また、中学校においてプログラミングに関する内容を充実させるとともに、高等学校では必修科目「情報Ⅰ」を新設し、すべての生徒がプログラミングのほか、ネットワークやデータベースの基礎などについて学習する。

2 教育心理学の歴史

教育心理学の歴史は、19世紀から20世紀にかけて、心理学や教育学の発展とともに進化してきた。この分野は、初期の哲学的な議論や心理学の基礎的研究から始まり、教育における学習や指導のメカニズムを解明するための科学的なアプローチをとるようになった。

(1) 初期の哲学的基盤 (古代～19世紀)

教育心理学の基盤となる思想は、古代ギリシャの哲学者プラトンやアリストテレスまで遡ることができる。プラトンとアリストテレスの教育思想は、知識の伝達を超えて、学習者の成長や発達、人格形成に重きを置くものであった。こうした考えは、現代の教育心理学における発達段階に応じた学び、経験と知識の統合、人格教育といった概念に多大な影響を及ぼし、教育の基本的な価値観や理論に深く根づいている。

17世紀に入って、ロックは、「タブラ・ラサ」(オランダ語で「白紙」という意味)」という考え方を提唱し、子どもは生まれつき、知識をもたずまっさらな状態で生まれ、経験によってさまざまな知識を獲得していくと主張した。彼の経験主義的な視点は、教育における環境の重要性を強調し、後の教育心理学に大きな影響を与えた。

18世紀にはルソーが自然主義教育論を提唱し、子どもは自然な発達過程をもち、それに応じた教育が必要だと主張した。この考え方は消極教育とよばれたが、ルソーの思想は子ども中心の教育の考え方に影響を与え、後の教育心理学にも大きな影響を与えた。

(2) 教育心理学の誕生と発展 (19世紀後半～20世紀)

心理学は、哲学に源流があり、かつての心理学は哲学の一分野としてとらえられていた。その後の心理学の進展は、ドイツのヴント(Wundt, W.)が1879年にライプツィヒ大学に世界初の大規模な心理学実験室を創設したことにある。これをきっかけに、心理学は科学的な独立した学問として、研究されるようになった。ヴントは、人間の意識や認知過程を科学的に研究する基盤を築き、教育の理論にも影響を与えた。

20世紀に入ると、ソーンダイク(Thorndike, E.)が実験心理学の手法を教育に応用し、教育心理学の確立に貢献した(第3章を参照)。特に、動物を対象に行った試行錯誤学習で得られた知見は、人間の学習理論の基礎となった。また、ソーンダイクは教育測定分野でも功績を残し、標準化されたテストの開発に貢献した(第9章を参照)。

20世紀には、教育心理学はより体系的な学問分野として確立され、多くの研究者が教育における学習理論や発達理論に取り組んだ。その中でピアジェ(Piaget, J.)は、認知発達理論を提唱し、子どもの知的発達が段階的に進むことを示した(第2章を参照)。また、ヴィゴツキー(Vygotsky, L.)は、社会文化的発達理論を展開し、子どもが他者との相互作用を通じて学習することを重視した(第3章を参照)。

(3) 行動主義とその後の認知心理学の台頭 (20世紀)

20世紀前半には、ワトソン(Watson, J. B.)やスキナー(Skinner, B. F.)に代表される行動主義が、教育心理学に大きな影響を与えた。行動主義は、観察可能な行動に焦点を当て、学習は外的な刺激と反応の関係で説明できると主張している。スキナーのオペラント条件づけ理論では、報酬や罰によって行動を強化するメカニズムを示し(第3章を参照)、教育現場において、学習者の行動を適切に管理するための行動修正プログラムとして活用された。

1950年代から1970年代にかけて、行動主義に代わって認知心理学が主流となり、教育心理学にも大きな影響を与えた。認知心理学は、学習者の内的な認知プロセス(思考、記憶、問題解決など)を重視し、こ

人物紹介(ジャン＝ジャック・ルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-1778))は、ジュネーヴ共和国に生まれ、主にフランスで活躍した哲学者、政治哲学者、作曲家。教育の分野では、著作『エミール』を通して、子どもの人格や自由を尊重する立場にたち、子どもの心身の発達に応じた教育を行うべきであると主張した。ルソーの思想はのちに、カントの教育論に多大な影響を及ぼした。

豆知識：第3章で詳しく紹介するが、ワトソンとスキナーは、極端な「環境主義」の立場をとる。スキナーは、「人間や動物の行動は、環境の整え方しだいでのようになる」と言及し、ワトソンは「自分に12人の健康な子どもとそれを育てる環境を与えてくれれば、その子の祖先の能力や嗜好、職業に関係なく、望み通りの職業の人間に育ててみせよう」と述べている。

れが学習にどう影響を与えるかを研究することによって、情報が記憶にどのように保存され、引き出されるかを解明し(第4章を参照)、教育方法の改善に貢献した。また、バンデューラ(Bandura, A.)の社会的学習理論は、観察学習やモデリング(他者の行動を観察して学ぶ)が学習に重要な役割を果たすことを示した(第3章を参照)。

(4) 現代の教育心理学

現代の教育心理学は、学習理論の多様化や、テクノロジーを活用した学習環境の設計、特別支援教育やインクルーシブ教育の実践など、多岐にわたる分野で発展している。特に、ICTやAIを活用した学習支援システム、オンライン教育の台頭などが新たな研究課題となっている。

また、OECDの提唱する「21世紀型スキル」と「キー・コンピテンシー」を実現するためには、教育心理学の分野においても学びの方法や評価の仕組みを見直し、学習者の認知的・社会的スキルの向上を総合的に支援することが必要である。さらに、発達障害や学習に困難を抱える子どもへの支援、非認知能力(Columを参照)の重要性が認識され、教育現場での実践的な取り組みが進んでいる。

今後、教育心理学は、テクノロジーの活用や個別化された支援、協働学習の促進など、学習者が主体的に学び、社会での実践的なスキルを培えるような教育を支える重要な役割を果たすと考えられる。教育心理学は、現代の教育ニーズに応じて、学習者一人ひとりに合わせた教育支援を提供するための理論と実践を提供し続けている。

3 教育心理学の研究法

(1) 教育心理学の研究法の分類

教育心理学の研究法には、表1-1で示したように、観察法、実験法、調査法(質問紙法)、面接法、事例研究法、検査法などさまざまなものがある。いずれの研究法にも長所と短所があり、研究を行う際には、それぞれの研究法の特徴と限界を認識し、目的に合わせて用いることが必要である。また、このうちのどれか1つだけを習熟していればよいというものではない。例えば、実験法において、観察法や調査法を併用することがあったり、調査法を作成する前の段階で、観察法が用いられることがあったりする。

表1-1 教育心理学の研究法の分類

観察法	自然な状況や実験的状況のもとで、人(や動物)の行動や言語などを観察・記録・分析する。
実験法	厳密に人為的に統制された条件下で、行動の因果関係を実証する。原因となる要因を変化させていき、どのような結果が生じるのかを調べる。
調査法 (質問紙法)	あらかじめ作成した質問(アンケート)用紙を使って、多くの人の意見や考え方を収集・分析する。
面接法	面接者と被面接者が直接対面し、言語的・非言語的コミュニケーションにおいて表現された内容を、記述・分析する。
事例研究法	特定の個人や集団、あるいは特定の教育的な現象について詳細に調査する。
検査法	学習者の能力や知識、性格などを測定するために標準化されたテストや心理検査を実施する。学力テスト、IQテスト、性格検査などが含まれる。

ここでは、教育心理学の主たる研究法である観察法、実験法、調査法(質問紙法)、面接法、そして事例研究法について説明する(検査法については、第5章および第9章で取りあげる)。

① 観察法

教育現場で最も重要な研究技法は、観察法であるといってもよい。観察法は、人間や動物の行動を自然な状況や実験的状況のもとで、観察、記録、分析し、行動の質的・量的特徴や行動の法則性を解明する方法である。教育心理学では、観察法を用いて教室内での子どもの行動や教師と子どもの相互作用、学習活動への関与などを把握する。

観察法は実験法に比べ、対象者への拘束や制約が少なく、日常生活上の自然な行動を対象にできる。また、調査法や面接法と異なり、行動そのものを対象とするため、言語的理解力や言語的表出力の十分でない乳幼児や障害児、さらに動物も対象にできるといった長所が挙げられる。学習者の行動や反応だけでなく、環境要因や相互作用も含めた総合的なデータ収集ができるのも観察法の長所である。一方、観察法は、実験法や調査法などに比べ、観察の視点やその解釈が主観的になりやすいといった問題がある。客観的で信頼のおける観察を行うには、さまざまな配慮や訓練が必要になる。さらに、倫理的な配慮には十分に気を付ける必要がある。観察法は自然な行動を直接扱うので、容易に行くと、対象者の肖像権やプライバシーを侵したりすることに