

# 「教育心理学」—概論と展望—

太田列子

## I. はじめに

近年の子どもの育ちについては、基本的な生活習慣の欠如、コミュニケーション能力が不足し他者とのかわりが苦手である、自制心や耐性、規範意識の不足、運動能力の低下、小学校生活への不適応、学びに対する意欲・関心の低下などの指摘がある。

その背景には、少子化、核家族化、都市化、情報化等の経済社会の急激な変化、人間関係の希薄化、地域における地縁的なつながりの希薄化、過度に経済性や効率性を重視する傾向、大人優先の社会風潮など、子どもを取り巻く地域社会及び家庭における教育力の低下があげられている。(文部科学省中央教育審議会平成十七年答申)。

このように学校教育が抱える課題が、ますます複雑・多様化する中であって、社会から信頼される学校づくりを進めるためには、大学教育における高度な専門性と豊かな人間性・社会性を備えた資質の高い教員の養成及び、現職教員による教育機能の充実・強化を図る必要がある。

筆者は既に、2006年度第2回梅光子ども未来会議において「新しい時代の育児支援と保育者・教育者の養成をめぐる—教育心理学の視点から—」と題し、4年制大学に求められる高度な専門性を有する教員養成のための大学の役割と、教育心理学の今日的課題である教育心理学と教育実践について発表した(太田 2006b)。

本論においてはこれを発展させ、教育の過程における心理的法則や効果的な教育を展開するための教育心理学の基本的事項について概説する。さらに、個人の気質や認知の特性、発達段階における個人差などを考慮した学習活動が展開できるような教育カリキュラムを提案し、併せて今後の学校教育における教育実践としての特別支援教育に対する教育心理学の可能性について検討したい。

## II. 学ぶことと教えること

教育の本質が「人間的な成長にある」(Dewey, J., 1961) ことはいうまでもない。それは文部科学省学習指導要領にあるように「生きる力」をはぐくむことであり、「豊かな人間性や社会性」「自ら学び自ら考える力」を育成することである。他者や周りの環境との相互作用の中で、その時々様々な要素を織り込みながら経験を再構築し、その後の経験を方向付けて行く、人格の陶冶の過程なのである。また、「学ぶ」ことと「教える」ことは、学校教育はもちろん、家庭教育や社会教育等においても重要な役割を果たしている。これらの活動は家庭教育においては「躾」という呼び方になり、社会教育では「生涯学習」や「キャリア教育」と呼ばれている。学校教育で

は、通常「授業」と呼ばれる営みの中で行われるが、その中核となる「学ぶ(学習)」という活動と「教える(教授)」という活動は、単なる知識や技術の伝達や獲得だけではない。教育の過程において、「学ぶ」と「教える」とは有機的に関連しており、両者を切り離して論じることはできない。本章ではこのダイナミックな教育と学習のプロセスについて概観する。

## 1) 学習理論の起源

教育心理学の源流は19世紀初頭の教育哲学とその実践に始まる。その背景には18世紀にイギリスから始まった産業革命に伴う、均質な労働力確保のための知能検査の開発や教育の質の向上と教育者養成の必要性があった。その後、ヴント(Wundt,W.,1832-1920)が1879年にライプツヒ大学に心理学実験室を開いたことで、実験心理学の基礎ができた。一方アメリカではジェームズ(James,W.,1842-1910)が心理学を実験室の中ではなく教育に応用することを提唱し、デューイはシカゴ大学に実験学校を創設し、「体験学習」や「実践学習」などの新しい教育方法とカリキュラムを開発した。20世紀初頭に至り、ソーンダイク(Thorndike,E.L.,1874-1949)によって教育実践からの事実による心理学的問題への解答、及び実験室での実験からの教育問題への解答の可能性が示唆され、ここに教育心理学の基礎が築かれた。

その後、パブロフ(Pavlov,L.P.,1927)の犬の実験に代表されるような古典的条件付けや、ワトソン(Watson,J.B.,1879-1962)による行動主義、ソーンダイクの道具的条件付け、スキナー(Skinner,B.F.1938)によるオペラント条件付けへと展開されて行くが、こうした環境主義的な学習理論では、教育場面において最も効果をあげられる学習環境、教授法、カリキュラムなどの外から提供できる処遇(treatment)の在り方に重点がおかれている。

学習理論は当初、だれがどこにいても同じようにあてはまる学習モデルを作ることが求められていたため、実験環境が常に研究者によってコントロールされており、日常の学習場面と比べるとかなり単純化、特殊化されているにも関わらず、それをすべてのケースに当てはめようとする。この時、個人差、知識の難易度に関する習得の違い、習得方法は考慮に入れられない。また、この見方では「わかる」ということと「できる」ということの違いについても触れられておらず、受動的、受け身的に分かれればできるという単純なモデルになっている。

一方、サーストーン(Thurstone,L.L.,1887-1955)は個人差の研究から、個人的要因について、知能、能力、要求、動機、関心、態度など、子どものうちからの適正(apptitude)と学習効果の関係に重点を置いている。

1960年代になると環境要因と個人要因の相互作用が注目されるようになり、人と環境、あるいは適正と処遇の相互作用(ATI)を強調する立場へと変化の兆しが見えてきた。

現在では学習者を受け身的なものを見なし、段階を追うごとに知識が習得されていくというような学習理論を信じる人は少なくなってきたが、その根本にある考え方は、実はまだ人々の間に根強く残っている。つまり、知っている人が知らない人に教え、知らない人はその知識を習得するという、伝統的な学習観に沿った思考である。

## 2) 近年の研究動向

それでは、最近の学習理論ではどうだろうか。まず、「できる」と「わかる」ことが簡単に分けて考えられるものではないことが指摘されている。つまり、わかっているが一人ではできない、あるいは教師などの他人の援助があればできるという段階がある。

守屋（2000）は「仮説検討型授業」の実践において、従来の教育では、既有知識とは無関係に知識を貼り付け丸暗記させてきたとして批判し、既有知識を元に結果を予想して、その中に新情報を組み込むことを行っている。さらに「なんとなくこうかな」という答えを、従来のように「要するにわかっていない」と切り捨てるのではなく、「『わかった』の一手手前」として許容する。他者の考え方が自分のものと違うことを知ることで、それを基に自分の考えを見直すという対話的・社会的な理解を通して、「展開的やりとり」と呼ぶ論の立て方を学ぶ。この過程を経ることによって、流動的、柔軟な思考体系を身につけるのである。また、この授業によって、他者の捉え方が、「競争相手」や「対立的他者」という他者観から、「自己の発達を助けてくれる他者」という他者観に変容する。

奈須（1996）は、内発的意欲に支えられて学ぶ学校を理想として、「自分が興味を持ったものを、自分らしいやり方とペースで学び、その決着は自分の納得を基準として、自分自身でつくる」ことを提唱している。また、そのためには、子どもを取り囲む学びの環境が変わらねばならないとし、内発的意欲を支える学習環境として、自己決定の機会を保障することをあげている。

レイヴとウェンガー(Lave & Wenger 1991)による社会構成主義における「認知的徒弟制」では、職人の見習い修行において顕著なやり方に類似した方法を用いて、知識を状況にうめこまれた状態で学習をおこなう。この徒弟制のなかの学びは、徒弟が親方の作業を見て学ぶモデリング(modeling)、親方が手取り足取り教えるコーチング(coaching)、徒弟にできることを確認して自立させるスキヤフォールディング(scaffolding)、親方が手を退いていくフェーディング(fading)の4段階にモデル化されている。

「認知的徒弟制」に基づいた学習を考えるとときに不可欠なのが、活動の「真正さ」である。真正な活動とは、従来の学校の授業のように高度に抽象化され、脱文脈化されたやり方ではなく、実践を通した学習の中で知識を獲得する過程である。親方（その道のプロ）が取り組むようなやり方でやるからこそ、学習者は徐々にその道を理解し目標に到達することができる。ここで重要なのは伝統的な徒弟制のように単に技能だけを学ぶのではなく、「プロの考え方」や「視点」も学ぶことで、その分野の真の学習者へと成長していくということである。

また「認知的徒弟制」では、状況的に手本を示し、指導し、ヒントを次第に減らしていく、あるいは各人の経験した状況に当てはめて行くという、ひとつの教育パラダイムを示唆している。そこでは学習者が何かができるようになっていくこと（行為の熟達）、実際になされていること（実践）への理解、そして、学習者自身の自分がどういう人間であるか（アイデンティティの構築）という概念が同時に進行していく。この場合、教師は学習者に対して従来のような知識を授けるものではなくなる。また、学習段階を一直線上で考え、モデル化すること、つまり、Aを習得した後にBを習得するのか、あるいはその逆なのかといった考え方も不適切なものとなる。

しかし、この学習理論を実際の学校教育の中にそのまま持ち込むことは困難である。学校教育と徒弟制の間には決定的な違いがあり、それは「徒弟制の場合、学習とは現場で行われている

仕事をマスターすることで、そこで実践されている仕事と異なるものをわざわざ学習する必要性はない。教える側もその仕事に関連したことを直接示せばよいわけで、教えるとは何か考える必要もあまりない」からである（福島1998）。

### Ⅲ. 教育心理学と教育実践

人間が何を考え、何を求め、いかに行動する存在なのかを追究する心理学の成果は、これまでも教育に活かされてきた。いじめや不登校、学級崩壊などの問題解決、効果的な指導法・学習法の開発、発達障害への支援、対人関係やコミュニケーションの問題など、心理学の専門的知識や技術が、教育や家庭、社会生活に必要とされる場面は、今後ますます増えていくと考えられる。また、学校現場においては教科指導力だけでなく、心理学的な専門知識や技術を活用して、さまざまな問題に対応できる教員、教育問題の解決や教育の改善・向上に役立てる教員の育成が急務となっている。

一方で近年、「教育実践」の研究が教育心理学の大きなテーマとなっている。現在、大学で行っている教育心理学の授業は、認知心理学や発達心理学、学習心理学、行動心理学、社会心理学、臨床心理学などあらゆる心理学の教育的応用に他ならないが、教育心理学を学習した学生が、その成果を教育実践に役立てて行かなければ、現代の社会的ニーズに応えることは困難である。

#### 1) 授業における理論と実践

教育心理学は教育活動について心理学的に研究し、教育実践上の課題を解決するため、適用可能な心理的知見と、高い効果をもたらす心理的技術を提供することを目的とする。その内容に求められるものは、一般の生徒のみならず、障害を持つ生徒の心身の発達及び学習の過程についても適用できる実践知であるべきであろう。

例えば子どもの発達や成長を見ようとする時、便宜上、一つの物差しとして年齢ごとや発達段階で区切ったとしても、子どもの発達が行きつ戻りつしながら、緩やかな螺旋スロープを伝わって昇るようなものであることは、既知の事実である（太田 2007）。同様に理論（研究）と実践（応用）は二段階に階層化されるものではなく、もともと不可分であり、理論に会わせて教えるのではなく、学習者にそった教育が求められている。人間の営みを説明しようとするとき、その生きた生の姿をできる限り正確に描き出し、そこから実践上の意味を多様に引き出しつつ、現実の個人に会わせて修正して行くことが必要とされているのである。

学校教育においては、幼児期には遊びを通して生きる力の基盤を培っていく。小学校では、就学前の体験や既に身に付けている事柄を理解して、教育課程や指導方法の工夫をすることで効果的な指導を行っていく。学習者は、単に与えられた情報を受容するのみではなく、いかに自らの持っている概念を組み替えたり、修正したりしながら、新しい情報を既存の枠組みと調和させて行くのか、その具体的な諸相を明らかにする事が研究の焦点であり、そうして得られた知見を学習指導に応用して行く実践力が必要である。

この理論と実践とのコラボレーションによって、従来の「教師が一方的に知識を児童や生徒に

伝達する」教師主導の知識伝達型授業から、児童や生徒を学びの主体とし、「話し合い」を中心にした、感じ・学び合う授業作りを、学習者を中心とした授業実践を行なうためには、教師はどのような姿勢で、どのように働きかけたらよいのであろうか。

佐伯ら（1998）はこの問題に関して、これまでの心理学研究と教育実践の関わりを反省し、教育実践を「研究する」ことがそもそも可能なのかという根源的な問いから出発している。そこでは実践に関わる心理学に対して、活動より思考が、実践より理論が優位に立つという従来の立場は適切なのか。外部から建前として持ち込まれた心理学理論が実践知をいわば覆ってしまったのではないか。科学は部分を捉えているだけで、現実の全体性を捉えていないのではないかといった批判が繰り返される。

このような批判から出発して、異質な視点と発想を持った者、違った状況の中での実践や経験を持ってきた者同士の対話的交流の中から、新しい発想や創造性が生まれることが提案される。

具体的には、実際に現場での省察と関係の編み直しに参加し、そこでの場をデザインしていくアクション・リサーチ。実践を研究の対象として見ることと、実践の中に入り込み浸ることの間を行ったり来たりすることで、実践を「研究者の根底を揺さぶる場とする」こと。リソース分析、関係論の見方、物語による問題の外在化などを通して多様な視点から読みかえる作業などである。

高垣（2006）は、システム論的な観点からアクション・リサーチを実践している。教室での学習は文化的・社会的状況の制約のもとで、複数の学習者と教師がそれぞれ独自の活動を展開しながらも、相互作用を通して影響を与え合いながら活動が進行しているとし、教師の教育的働きかけばかりではなく、仲間との相互作用的な働きかけや周りの社会・文化的なシステムといった外的諸変数を同時に取り扱う必要があるとして、社会的相互作用過程の分析及び個人内の認知過程の分析を行うことで、教育現場の授業を研究対象にして、すべての場面で具体的な事例を挙げて授業の理論と実践の統合を試みている。

## 2) 本学における教育実践の試み

II章で述べた「認知的徒弟制」における学びを学校教育の中で実践する試みとして、2005年から本学子ども学部子ども未来学科において展開された、子ども未来学集中プログラム及び、フィールドワーク実習とその振り返りの授業があげられる。これは大学教育において、学習と教育、理論と実践を融合しようとする新しい試みである。そこでは現役の造形作家や童話作家、社会福祉士や保育士、臨床心理士が、実践家であると同時に研究者として、さらに教師として多様にコラボレートしながら教育活動を展開している。ここでの学習は、単に知識を知識として学習するのではなく、実践を通じた学習の中で、保育者や教育者として将来必要とされる知識や技術を獲得するとともに、その道の専門家としてのものの見方や考え方を、授業の文脈の中で獲得して行く過程である。

具体的には、筆者が参画したフィールドワーク実習及び振り返りの授業においては、学生が毎週1日、自らが選択した実習先でボランティア活動を行う。そこでの経験や課題を翌週の振り返りの授業で発表させ、臨床心理学者である筆者と、ソーシャルワーカー、スポーツ民俗学の研究者の3名がコラボレートしながら、その課題と一緒に取り組んだ。つまり研究者であり、実践家で

ある教師自身が、学生の経験した社会的実践活動に、ロールプレイ等の心理学的技法を用いて共に従事することで、臨場感の感じられる場面を再現し、実践知と理論知を摺り合わせて行った。

こうした教育実践の中で、学生たちは単に課題を解決するというにとどまらず、フィールドワーク実習での経験が、どのような学問の意味を持っているかを習得したり、課題を解決する上で利用できる一般的な方略を、学生同士の相互作用の中で自発的に発見したりするに至った。ここでの学習は、単に与えられた情報を受容して、知識を知識として学習するのではなく、実践を通じた学習のなかで、自らの持っている概念が揺り動かされる経験をすることで、既存の概念を組み替えたり修正したりしながら、新しく取得した情報を既存の枠組みと調和させていく、自ら新しい知識を開拓し、獲得していく「知の再体制化」の営みである。

#### IV. 教育実践としての特別支援教育における教育心理学の可能性

##### 1) 特別支援教育の現状

平成17年4月から施行された「発達障害者支援法」によって、教育分野でも特別支援教育推進事業が実施され、これまで制度の谷間に置かれ支援が行き届いていなかった、LD（学習障害）・ADHD（注意欠陥多動性障害）・高機能自閉症・アスペルガー症候群等のいわゆる軽度発達障害のある本人・家族への支援が始まった。

特別支援教育とは、障害児一人ひとりの障害の実情や教育的ニーズを把握し、個別の支援計画を作成して、適切な指導・相談・支援を行う事で、障害のある児童生徒が自立し、社会参加に向けて生きる力を高める教育を充実して行く事を目標としている。ここでいう発達障害とは、「非進行性の脳の高次機能障害が18才未満の発達期に生じるもの」であり、軽度というのは「知的に正常である（知能指数70～85以上）」ということで、発達の「偏り」と「歪み」にその特徴がある。

軽度発達障害児は一見すると健常児と変わらない。しかし知的に正常であるにもかかわらず、認知能力の発達に偏りがあるため、行動や学習上の様々な困難を示す。これらの子ども達は発達の過程で適切な教育を行うことで、状態像が変化し健常の範囲に入ってくることが少なくない。一方で、合併症による症状の悪化や、本質的問題の顕在化によって苦悩することもまれではない。軽度発達障害児の問題の中核は、一般の人々にも、あるいは子どもに関わる専門家の人々にもなかなか理解されないことが多い。つまり、一見健常であることから生まれる周囲の誤解や「変わった子」という偏見と、本人の感じる自己違和感、「タイムスリップ現象」や「ファンタジーへの没頭」といった思考過程の特徴、自己の感情は人並みにあることからくる被害感や被害者意識などによって、その本来の障害が覆われてしまうのである。

軽度発達障害を早期に見出すには、子どもが見せる状態像には、子ども自身の発達の障害（一次障害）と同時に、周りの環境に起因する二次障害としての不適応行動（不登校、精神病、非行あるいは犯罪）、いじめ及び虐待などの被害もあるのだということを常に頭に入れて、多様な視点から見つめていくことが必要である。

## 2) 学校場面における軽度発達障害児の特徴

それでは、学校場面で軽度発達障害児はどのような特徴を見せるのであろうか。小・中学校の通常学級においては、こうした軽度発達障害を有する児童生徒は、教師にとって「気になる子ども」として認識されることが多い。平成14年度の文部科学省の「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査」では、小・中学校の通常学級に在籍している児童生徒のうち、学習や生活面で特別な支援を必要としている児童生徒が、約6%程度の割合でいる可能性が示されている。これは発達検査等による医学的な診断の結果ではないが、こうした学習面でのつまずきや、対人関係がうまくとれないことによって、自分に自信が持てなかったり、周囲から受け入れられないことで、いじめの対象となったり学校不適応を起こしたりする場合があります、それが不登校や問題行動につながるということが指摘されている。

具体的な特徴としては、授業中に一斉に説明すると話の内容が理解できない（理解力の困難）。質問が終わらないうちに答えてしまう、質問がわからないとごまかしてしまう、自分の答える順番を待つことができない（コミュニケーションの障害）。授業に集中できず窓の外が気になる、待っている間、そわそわ、もじもじしたりする（多動・衝動性）。直線を引いたり、正しく図形を描くことができない、本を読むとき同じ行を読んだり、飛ばしたりする（学習の障害）。あるいは休み時間に、友人と一緒に遊べずいつも一人で行動する、些細なことで友達と喧嘩になってしまう、話しかけても聞いていないように見える（社会性の障害）。いつも同じことをして遊ぶなど興味に偏りがある、特定の物事に対して強いこだわりがある（こだわり行動）。はさみや紐通しが苦手で不器用、縄跳びなどでスムーズな動作ができない（不器用）。おしゃべりだけど話題が突然飛ぶ（コミュニケーションの障害）などである（松村ら2005）。

## 3) 特別支援教育への教育心理学によるアプローチ

筆者の専門領域は臨床心理学であり、これまでスクールカウンセラーとして、主に不登校や学校適応上の課題を抱えた児童生徒の問題や、そうした状態を生じさせる環境としての学校及び教師について実践・研究を行ってきた（太田 2001,2003,2006a）。そこで用いてきた臨床研究及び臨床実践に関する方法論はC.R.ロジャーズ（Carl Ransom Rogers., 1902-1987）の人間性心理学（humanistic psychology）に基づくパーソン・センタード・アプローチ（PCA）やコミュニティ・アプローチであるが、実践活動においては発達理論による生徒理解や、学習理論や行動分析学及び認知心理学に基づいた認知行動論的アプローチも行ってきた。これは問題の発生原因を本人の内面のみを求めるのではなく、あくまでも環境と個体の相互作用上に生じた不具合として捉え、双方に働きかけを行うことで問題の改善を試みるという立場である。

また近年は、大学の教員養成課程において学生とともに、教育心理学による、軽度発達障害を有する児童生徒の理解や特別支援教育のための教育実践の技法の研究を行っている。こうした児童生徒の特徴は、認知の障害にあり、学校教育において聴覚や視覚といった認知に適切に働きかければ、児童生徒への学習支援は可能である。また一次障害に伴う周囲の偏見といった二次障害においても、心理学的手法によるアプローチは不可欠であると考ええる。

軽度発達障害児に対して学校において可能な支援としては、学習の援助と社会性の訓練があげ

られる。

学習支援については、LDやADHDといった障害の特性によって多少異なるが、基本的には心理的介入によってセルフエスティームをあげ、認知行動療法を用いて、行動マネージメントプログラム（行動変容プログラム）を行い、望ましい行動を増やすためのプラスの強化を与えることが有効である。具体的にはADHDの場合、教室から気を散らすもとなるような視覚的・聴覚的刺激となるものを制限する。生徒の机を黒板や教師の近くに持ってくる。机の間を離す。注意深く聞くことを教える、アイコンタクトによる集中力の確立。語調と抑揚を変えて二度指示する。聴覚、視覚、運動刺激を組み合わせる。二人一組で勉強相手と組ませる。一人で作業する時間を短くする、などである。

また、学校場面において、軽度発達障害児に対して学習支援と並んで重要な教育実践に、社会性の訓練（ソーシャルスキルトレーニング）があげられる。

涌井（2005）は子どもの社会性スキルについて、軽度発達障害児個人を対象として社会性の訓練を行うのではなく、適切な行動を増やす環境作りのための「仲間集団変容モデル」を学級経営の視点に取り入れることが有効であるとしている。「仲間集団変容モデル」とは、対象児の行動を変化させるために、仲間（peer）を訓練者または、指導に関わるメンバーとして利用する「仲間媒介法」である。この技法は、大人による関わりよりも自然で社会的妥当性が高く、日常場面への般化が容易である。そこでは、「集団随伴性」（group-oriented contingency）によって他人（と自分）の行動から、自分に対する強化が影響を受ける。さらに「集団随伴性」を利用した「協同学習」（cooperative learning）とは、グループの仲間と協力し、問題解決にあたることが組み込まれた学習であり、①相互協力・相互依存的関係、②対面的・積極的相互作用、③個人の責任、④小グループでの社会的スキルの使用、⑤グループの改善手続きの5つの基本構成要素（Johnsonら.,1993）からなっている。社会性とは他者との円滑な対人関係を営むことができるといふ対人関係能力であり、その社会が支持する生活習慣、価値規範、行動基準などにそった行動がとれるという全般的な社会適応をさす（繁田 1995）。こうした柔軟な能力を獲得するためには、個人のみを対象にしたトレーニングではなく、日常的な人と人との関わりの中で身につけて行くことが必要なのである。

## V. おわりに

本論では、教育心理学の基本的事項について概説し、さらに、個人の気質や認知の特性、発達段階における個人差などを考慮した学習活動が展開できるような教育カリキュラムを提案し、併せて今後の学校教育における教育実践としての特別支援教育に対する教育心理学の可能性に付いて検討した。

「学校で、ある概念的知識を学習した。しかし、それを実際の社会での場面で使うことができなかった。よって、学校の勉強は社会で役に立たない。」というのが、近年の教育心理学に対する批判である。確かに、近代科学においては、あるものを対象にして理解、研究しようとする時、それをバラバラにしてその部分を精密に調べて行こうとする。しかし、そのバラバラの部分だけ



を取り出しても、その全体は見えてこない。それは人間理解においても、教育においても同様であろう。自閉症が「スペクトラム」と言われるように、人間そのもの、人間の発達、思考など、すべての事柄はひとつつながりの連続体であり、研究者はそれを理解するために便宜上区切っているに過ぎない。

軽度発達障害児が呈する“問題行動”への対処にしても、「誰にとっての問題なのか?」「教師にとって都合が悪いだけではないか?」あるいは、「形は問題行動だが、子どもが本当に伝えようとしていることは何か?」と考えたとき、注目を求めている、無理な課題からの逃避や回避行動であったり、単に「することがない」、「退屈」といった気持ちから、感覚（刺激）を求めているのかもしれないといった生徒理解を抜きにしては、適切な対処方略をとることは不可能であろう。

二次障害を起こさないためには、無理な課題や過度の叱責を慎むことが大切である。軽度発達障害の特性を知らずに、教師が無理な課題を与えたり過度の叱責を行ったりすると、子どもの自信喪失や二次的情緒障害を生みかねない。また、「頑張ればできるよ」「みんなちゃんとできるよ」などといった、抽象的な「言葉」だけでは混乱を招き、不適応を起こす原因になる。スモールステップや、具体的に明確な指導によって、軽度発達障害を有する児童生徒にわかりやすい授業を行うことは、その他の全ての生徒にとってわかりやすい授業が展開されることに他ならない。

教育心理学的援助の基本的な考え方によれば、教育心理学は学校における全ての児童生徒を対象にした「一次的教育援助」。登校しぶりなど、一部の児童生徒を対象にした「二次的教育援助」。不登校やいじめなど、特定の児童生徒を対象に行う「三次的教育援助」の三段階に分けて、すべての児童生徒の健全な成長を援助しようというものである。このためには教育心理学の理論的な学習とともに、教育上の課題や問題について、学校や家庭、関係機関と連携を取り合いながら、実践的にアプローチするとともに、実証的なデータの収集と分析を通して、それらの解決方法を探求していく必要がある。さらに人間や社会のあり方と関係させながら、科学的かつ総合的な視点から教育の課題や方法を考える柔軟な発想がこれからも求められるであろう。

## 文献

- Dewey, J. 1961 Democracy and education 松野安男（訳）1975 民主主義と教育 岩波書店
- エドナ・D・コーブランド、ヴァレリー・L・ラヴ（編） 田中康雄（監修） 海輪由香子（訳）2005 教師のためのLD・ADHD教育支援マニュアル 明石書店
- 福島真人 1998 モラトリアムとしての学校と教師—徒弟制モデルとその限界 佐伯胖・佐藤学・浜田寿美男・黒崎勲・田中孝彦・藤田英典編 岩波講座 現代の教育—危機と改革6 教師像の再構築 岩波書店
- ジョン・S・ブラウン、アラン・コリンズ、ポール・ダグイッド（著）道又爾（訳）1991 状況的認知と学習の文化 現代思想 特集 教育に何ができるか【状況論的アプローチ】 青土社
- 鹿毛雅治・那須正裕（編） 1997 学ぶこと教えること —学校教育の心理学 金子書房
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 Situated learning: Legitimate peripheral participation. NewYork: Cambridge University Press. 佐伯胖訳 1993 状況に埋め込まれた学習 産業図書

- 松河秀哉・館野泰一 2005 実践を通じた学習のなかで知識を獲得する～「認知的徒弟制」東京大学大学院情報学環 ベネッセ先端教育技術学講座「BEAT」
- 道田泰司 2002 知識・技能・理解を育てる（5章1節）、思考力を育てる（5章2節）、認知スタイル（6章3節） 前原武子（編） 生徒支援の教育心理学 北大路書房, Pp.70-79, 98-102.
- 文部科学省 2000 小学校学習指導要領
- 文部科学省 2004 小・中学校におけるLD（学習障害）・ADHD（注意欠陥／多動性障害）・高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）
- 文部科学省 2005 我が国の高等教育の将来像 文部科学省中央教育審議会平成十七年答申
- 守屋慶子 2000 知識から理解へー新しい「学び」と授業のために 新曜社
- 奈須正裕 1996 学ぶ意欲を育てる ー子どもが生きる学校づくりー 金子書房
- 西村純一・井森澄江編 2006 教育心理学エッセンシャルズ ナカニシヤ出版
- 太田列子 2001 学校コミュニティにおける相談員によるネットワーク作りの試みー関係性モデルによるー 東亜大学大学院総合学術研究科修士論文
- 太田列子 2003 学校臨床におけるコミュニティ・アプローチの展開ー関係性の視点からー 東亜大学大学院総合学術研究科博士課程修了論文
- 太田列子 2006a 大学生に対する心理教育的アプローチ（2）ー教職課程科目を効果的に学習するための心理教育プログラムの開発ー 梅光学院大学・女子短期大学部「論集」第39号
- 太田列子 2006b 新しい時代の育児支援と保育者・教育者の養成をめぐるー教育心理学の視点からー 2006年度第2回梅光子ども未来会議発表論文集
- 太田列子 2007 「内なる他者」と「間主観性」の接点ーアンリ・ワロンとD. N. スターンの発達論の比較からー 梅光学院大学論集 第40号（2007年1月発行予定）
- 佐伯 胖・宮崎清孝・佐藤 学・石黒広昭 1998 心理学と教育実践の間で 東京大学出版会
- 佐藤慎司 2005 教えることと学ぶことについて考える ー最近の学習理論が示唆するものー
- 佐藤慎司 2005 クリティカルペダゴジーと日本語教育 リテラシーズ 第2号 くろしお出版
- 高垣マユミ 2006 授業デザインの最前線 理論と実践をつなぐ知のコラボレーション 北大路書房
- Thorndike, E.L., 1910 The Journal of Educational Psychology, 1, 12.
- 上野一彦・海津亜希子・服部美佳子 2005 軽度発達障害の心理アセスメント WISC-Ⅲの上手な利用と事例 日本文化科学社
- 涌井恵 2005 軽度発達障害のある子どもの社会性の発達とその支援 国立特殊教育総合研究所
- 涌井恵 2006 発達障害児の仲間同士の相互交渉促進に関する研究 風間書房