

スタディガイド

(学習指導書)

〈教育心理学〉

『子どもと親と教師を

そだてる教育心理学入門』

柴田 良一

法政大学通信教育部

スタディガイド（学習指導書）について

このスタディガイド（学習指導書）は「教育心理学」を履修するにあたり、指定市販本教科書『子どもと親と教師をそだてる教育心理学入門』（丸善）を本学通信教育課程で学習する際の手助けとなるよう作成されたものです。

今後、指定市販本教科書で学習を進めていくにあたって、このスタディガイド（学習指導書）を大いに活用して学習に励んでください。

1. 教育心理学の目的と研究領域

教育心理学は独自の理論と方法を持ち、広義の教育の過程と教育活動を解明し、有効ならしめる心理学である。教育心理学の研究領域は力点の置き方はさまざまに異なるが、伝統的には、①発達(児童・青年の心理、生涯発達)、②学習・教授(動機づけ、授業)、③パーソナリティ・適応(性格、道徳発達)、④測定・評価(教育評価、テスト)と、最近注目されている⑤対人関係・集団(学級集団、教師・生徒関係)や⑥臨床・障害(教育相談、障害児の心理)である。学校教育のみならず家庭教育や社会教育をも対象とする。教育心理学のテーマは、複数の領域を横断して存在することも多い。また、生徒指導の中の生徒支援を扱う「教育相談」の領域とも、④以外は重なる。

2. だれのための知識？ 教育心理学の知識が由来する 3つの視点

あなたが今、ここで気になっている問いと、とんな答えに納得できるかが、教育心理学への入り口だ。あなたの問いを確かめてみてほしい。教育心理学の知識が由来する3つの視点の違いが、それぞれの知識の性質や当てはまる範囲を決める。今、3つの視点のどれを用いているか自覚できることが重要である。

A. 行動からみる平均人の心 「自他分離的認識」 現代心理学は自らを科学と規定する。「行動の科学」としての心理学は、観察可能な行動を研究対象にして、「ある行動はなぜ起きるか」という疑問に答えようとする。行動の原因を過去に遡って探すだけでなく、現在という一つの時点で、どんな条件がそろえばその行動が起きるか説明でき、ヒト(生物の種としての人間)が次の瞬間にする行動をある程度予測できれば、研究は目標を達したとみる。このとき研究者は、道路脇に立って、通りかかる車の種類や行き先や運転技術について調べたり批評したりしている人に似ている。研究者のあり方と行き交う車の流れは関連がない(客観的だ)からだ。こういう認識のしかたを、仮に「自他分離的認識」と名づける。

少数例の形成条件を解明して、一般化する ある行動が起きる条件がすべてわかるなら、極言すればそのただ一つの場合を研究すれば十分だ。個人の生育史と性格形成との関連の説明などの「事例研究」が、典型例

の成立条件の解明として妥当性をもつ理論的基礎はここにある。ただ一つの場合とは言わないまでも、全体からみればごく一部の少数例について調べた結果を、全体に当てはまる一般論に飛躍させるのが、科学の研究方法である。

心を見つめる 自己省察または広義の内観 こうして一般法則を探る時、たとえば測定機械の目盛りを読んで、その数値に納得がいはじめて実験ができるのだから、心を見つめること（自己省察または広義の内観）は検証困難だが極めて重要な、客観的測定の基礎でもある。的確な自己省察と、客観視した結果に打ち負かされない温かい人間性は、教師として貴重な性質である。

B. 「あなた」のための心の理解 「自他非分離的認識」 自分以外の人に働きかけて、その人をよい方向に変えていこうとする場合、実践的な方法の知識が必須だ。こういう認識の典型は、相手と立ち合う武術の試合の最中の自分に生きている。自分の出方が相手の行動を誘い、自分の出方に応じた相手の行動のあり方が、その次の自分の行動を決める。自分のあり方と相手出方が応じあい、規定しあいながら、次々に互いを生み出しあっていく。相互規定的、相互産出的な一つの認識（と行動の）プロセスとなっていくのだ。これを仮に「自他非分離的認識」と名づけよう。親や教師として児童をどう育てればよいか真摯に問いかけるとき、また、カウンセラーとして他者を援助する立場にあって、相手の問題に共に取り組もうとするとき、自他非分離的認識は不可欠である。

C. 私自身のための心の理解 自己の形成のために自分を知る 第3は、自分が自分に働きかける場合だ。自分を見つめ自分を知ることと、自分を磨くこと、自分の心やからだをよい方向に育てることは、別々のことではない。また、自分を知ることとは他者を知ることに通じる。自己を形成するために自分を知ることと、この知識整理の観点が極めて重要な理由がここにある。自他分離的認識と自他非分離的認識と自己を形成するために自分を知った結果は一致しないことがあるし、相互に変換しあうことがむずかしい。

3. 現代社会と個人の発達

A. ゆがんだ社会と危機に向きあう教育 グローバル化した現代社会は、かなりゆがんだ、むき出しの資本主義社会でもある。投下資本と回収の差益だけを目的に、新たな投資先を見出すべく、地球規模で企業間競争が苛烈化している。企業は峻烈な企業間競争に負けまいと、人的経費縮減のための雇用の流動化を進め、正社員と非正規雇用者の大きな賃金格差は、さらに拡大する傾向にある。首切りされ失職する恐れが常にある。雇用は生計を保証しない。家計が貧困化し、2005年度に生活保護世帯数は104万を越えたが保護費はさらに減額され、修学が困難な生徒も増加して、貧困が将来世代にわたり固定化する恐れが増した。個人とこの社会は相互依存しつつ対立する緊張関係にある。転職を有利にする能力開発や、仕事を分けあうための再教育の充実は、避けて通れない課題であろう。子供を親や教師の権威に同調させて出発する教育が、厳しい時代を、社会に弱者を作らせず、弱者を切り捨てず、自ら切り捨てられもせずに生き抜く、地味だが確固たる人間の形成を、どのように援助できるのか非常に切実に問われている。

カギは愛他心と自制力 科学誌記者ゴールマンは、人の心が荒れていく危機を感じとって、昔の日本人が大切にしてきたものだと前置きして、知力を含む、より広い「こころ遣いの能力」つまり対人関係の知恵とそれを柔軟に生かして自律的主体的に生きる能力を重視する。①自分の本心を尊重し、納得できる判断を下す②挫折しても楽観的に自分自身を励ます③感情に押し流されず、自分自身を見失わない自己統制力④人の気持ちを敏感に察して賢くふるまう⑤他人を愛し大切にする⑥他人を思いやり、自分がすべきことを相手の立場で判断する⑦集団や組織で周囲と調和を保ち協力できる社会的能力である。カギになるのは愛他心と自制力だと強調する。

危機対処にみる個性 いじめに対応する教育には、危機への対処の観点が必要である。突発事故や災難など不測の危機は、既定の対処や手順書が役に立たない事態である。準備のいとまを与えず、とっさの判断と行動をむき出しにして、その個人や組織を如実に表す。危機は人がらの真贋を分けるという。老親の介護に疲れた子供夫婦が、心が離れて離婚に

至る例に危機対処の困難がみえる。心理学は実験室で危機場면을再現して、パーソナリティを知ろうとするが、生涯という長期の尺度で一貫して立派に、危機対処ができる人を見分けるのは容易でなからう。いざとなったとき役立つ人材や能力は、育てようとして育てられるものではないという逆説も、また真理だろう。

個体能力と行動の発達 常識的には「発達」とは、子供がおとなになることである。発達理論は、研究者が描く発達像の違いに応じて、個体能力の発達とパーソナリティの発達のどちらかに重点を置いたものになる。

初期学習 ヒトの匂いや味の好みは乳幼児期に学習されて決まり、変わりにくい。典型的な初期学習は水鳥などにみられ①学習の時機が限定される（臨界期）か適期（敏感期）がある②信号刺激（たとえば棘魚の産卵期に雄の下腹部が赤変）に縛られ、それと特定の反応（赤い色をみた雄が逆立ちして威嚇し、他の雄を追い出し縄張りを守る）の組み合わせや連鎖（＝生得的解発機構）で生じる③匂いなど特定のきっかけで解発され、他の刺激への反応を抑制するよう刷り込まれている④学習に報酬は必要ない。

行動発達の規定因 ①遺伝とは厳密には受精卵の生理学的特質だけを指す。②誕生前の子宮内の栄養条件や毒物は、④誕生後の食物、水、空気、薬物などと共に、心身の発育に影響する。③異常な場合でないかぎり、種のあらゆる成員が避けられない出産前後の経験も、後の⑤個々の成員ごとに異なる経験（行動に比較的持続的な変化をもたらす学習）の基礎を準備する。⑥外傷の経験（細胞を破壊するような身体的事象要因と異なって、動物がめったに身をさらすとは思われないような“異常な”部類に属する事象）も、行動の発達に影響を与える。どのような行動も、決してこれらの要因の一つだけでは起こり得ない。要因②～⑥は環境の変数である。②は、①（遺伝的変数）と混同されやすい。①～③及び⑥は体質的（からだの作りに関する）変数、④⑤が経験的（学習の）変数であり、成熟について①～③が影響するのが身体的成熟、①～④まで関与しているのが心理的成熟である（ヘップ）。

ビューラー夫妻の子供の生育観察日誌研究を集約した、ゲゼルの「発達診断」にみる、平均的な個体の身体の成長や運動能力の向上は身体的

成熟に、就学前に知的障害児と英才児を判別する必要から生まれた、ビネの知能検査の「精神年齢」概念や認知能力の向上などは心理的成熟に依存し、右肩上がりの発達像に一致する。子供が年齢とともに何ができるようになるかを問う、能力の増大と進歩の発達像が暗黙に内包されている。

B. 社会文化論的接近と対象関係論的接近 今日の発達研究は、社会文化論的接近と対象関係論的接近が優勢である。前者は子供の発達は与えられる教育や文化環境に本質的に規定されると主張したヴィゴツキーに、後者は子供の姿勢—情動機能に注目して、子供を個体として閉じた系ではなく、むしろ周囲のおとなに開かれた系であると考えて、対人関係の中で子供の人から全体をとらえようとしたワロンに遡る。姿勢とは「身構え」であり、みる者に身構える者の感情をあらわにせずにはおかない。その意味で無意識の信号の意味をもち、非言語コミュニケーションの一部をなす。

非言語コミュニケーションが信頼を育む 人間は有能で、旺盛なコミュニケーション欲求をもつ存在である。誕生直後の新生児でさえ人の顔らしき模様を見分け、複雑さの異なる刺激を区別する能力がある。まだ言葉が話せない乳児も、養育者と視線を交錯させて気持ちを通わせ、意図を読み取り、しぐさや表情、言語ではないが発声で、指示の言葉に適切に応答することもできる。こうした非言語コミュニケーションは、言語発達の前段階であるが、乳児の養育者への信頼感(自己感)の形成にとって重要である。

サイバネティクスで障害を補助 重度の障害児は話し言葉以前の非言語コミュニケーションも困難な場合が多い。視線の交錯、姿勢の制御、動作での意思表示も話し言葉も、すべてが筋運動を必要とするため、それが障害され、周囲の者が障害児にうまく合わせてやらなければ、コミュニケーションがうまくいかない。からだを機械で置き換えるコンピュータの制御技術の一つ、BCI(脳・コンピュータ・インターフェース)を用いて、脳活動の血流を電流に変換して「考えるだけで機械を動かす」リモコンも工夫されて、障害者を補助している。

障害を乗り越えるとは? 個人の能力の障害は、まず、平均的な能力発達を下回る量の低下ととらえられて、その援助も、どのような発達促進

的な援助をすれば能力の欠落を回復できるかという視点で組み立てられる。しかし、現在可能な限りの発達促進的な至誠の援助を以てしても、遅れのすべては回復できないし、加齢や蓄積疲労などでも少しずつ障害が重くなっていくが、それを止められないという、障害と既知の支援方法の相関的限界の壁が立ちはだかる場合がある。また、多くの能力は時の経過とともに現れるから、障害のため、ある能力が弱体化すると、その一定の発達を必要条件として次に現れるはずの諸能力が十分に形成されずに、障害をもつ個人の全体像が、健常像からかなり隔たる場合があり、これが不可視の差別を呼ぶなど、二次的な社会的不利益をもたらす場合がある。社会の諸システムが障害者個人の多様性に応じきれていない限界が、障害者個人が社会に対して向ける自己の幸福・福祉の希求を打ち負かす、負の圧力となって問題化する。

障害の援助をどのように考えるかは、むずかしい問題である。障害者個人の人生にとって、真に好ましい発達とはどんなことなのかの答えは、答えようとする障害者本人や親や教師の経験や人生観が大きくかわってくる。発達には厳しい時間的制約がある。親や教師や障害者本人がそれぞれ今何をすれば、長い人生を生きる障害者にまちががなくプラスになるかという真剣な問いを向けても、答えがそれでよいかは見通しにくい。教育者が対峙すべき重い問題であろう。

C. パーソナリティの生涯発達 発達を個体能力の発達だけで論じることとはできない。成熟していく能力を生かす活動のやりがいや生きがいと困難や挫折が、個人の能力発達と同様パーソナリティの発達をもたらす。発達過程は年齢とともに達成される楽と光明はあっても、ともすればそれを上まわる苦が、終始一貫、努力する人を包囲し続ける暗い側面がついてまわる。能力増大と進歩ではなく、むしろ全生涯を覆う厳しくつらい試練が、影の如く寄り添っている。幼児期の「性」をめぐる葛藤が、それが抑圧されて無意識化された後も、人生行路の発達の病理の原因となりうると主張したのが、精神分析の創始者フロイトである。今、個人にとって「生きる力」を養うことが切実な課題となり、そのための教育の必要性が叫ばれる背景に、実人生の実相が厳しくつらいものだという、おとなの側の偽らざる認識があるのではないか。

イドという本能的要求と、しつけや社会的制約が内面化された超自我

との絶えざる葛藤と、それを調整する自我機能からパーソナリティ発達をとらえたのが自我心理学である。今日の生涯発達理論の先駆けでもあるエリクソンの発達理論段階説は、自我心理学の立場から生涯を8つの発達段階(ライフ・サイクル)に分けて、各発達段階に固有の心理的危機を対応させている。個体の能力の発現を各発達段階の基盤にしなが、健全な発達と病理の両面を同時に説明する理論であり、学校制度や慣習など社会文化的要因を背景にみる心理社会的発達の漸成原理は、発達の社会文化理論でもある。これをヴィゴツキーの「個人の意識を、内面化した社会文化が左右する」という発達観から透かしてみれば、生涯発達の社会・文化・歴史説(コールやワーチ)に行き着く。

D. 対象関係理論 エリクソンのライフサイクルの心理社会的発達説は、生後1年間の母子関係を重視する情動発達の対象関係論と補完しあっている。心理社会的発達も第一に周囲の他者との関係に規定されるからである。精神分析学者スターンやコフトらの自己の発達論では、乳児のパーソナリティ発達は養育者が主導権をにぎって調整するが、養育者と乳児相互の心理と行動は、過渡的には病態ストレスの状態もあり、自己不全感が生じうるとみる。発達を対人関係が創り出す身体-情動からみる必要を説いたのはワロンであった。エリクソンのパーソナリティ発達段階説と対象関係理論の源流は、ワロンの思想に遡る。

E. 発達の最近接領域(zone of proximal development) ロシアの心理学者ヴィゴツキーは、発達を社会や文化や教育との力動的な関係の中でとらえる「精神の歴史的・文化的発達理論」を提出した。精神発達とは精神間的なもの(社会的所与)が、個人の精神内に内面化されていくことである。子供の言語発達も、最初は子供が自分の要求を満たすコミュニケーションの道具(外言語)であった言葉が、次第に思考の道具(内言語)になっていくと考え、ピアジェの自己中心的言語(言語と行為はまず互いから独立して後、発達を始める)の考えに反対した。

内面化の過程とは、広い意味の教育を通して、その社会の文化を子供の心の中に移植し伝えていく文化獲得であるから、教育が、そして教育と発達の関係が重要な問題になる。まず彼は子供の発達に、問題解決の場面で①自分ひとりのできる、獲得済みの能力水準と②親や教師の計画的援助や指導があれば解決が可能で、将来、独力で解決できるようにな

る能力水準の2つを区分した。そして①②の能力水準の隔たりを「発達の最近接領域」と呼んだ。①より少しだけ高度の、おとなや、すでに行えるようになった仲間のヒントや手ほどきがあれば即座に解決できる、「身につくつある潜在的な能力水準」である。教育目標は、これから子供が何ができるようになるかという、おとなの見積もりと関連して初めて設定できる。ヴィゴツキーは、すぐできる可能性は「発達の最近接領域」に含まれていると主張する。教育は、この今ある最近接領域に働きかければよい。また教育は次々に最近接領域を創り出していく(形成レディネス)。

手ほどきから自己指導へ 発達の最近接領域での内面化の実践は、指導する者は手本を示すだけでなく、容易な課題に分解し、手順を示して手引きする。子供が興味をもち、一部でもまね(模倣)ができるよう、手ほどきをさまざまに工夫して、最近接領域を見極める。文化獲得の発達過程は当初教える者の寄与が大きい、学ぶ者との双方向の力動的な関係の中で、次第に学ぶ者自身が自己指導で解決できるようになっていく。教授者は教えることを通して新しい発見をする、創造の可能性を含む過程である。

葛藤する発達と教育 現在、いじめは多数の自殺を招き、不登校も深刻化している。しかも非常に長期に心的外傷(トラウマ)をかかえ続けて、予後は楽観を許さない場合がある。おとなもこの状況に苦悩を深めている。子供社会は、おとな社会の合わせ鏡である。子供は幼いほど協力的で、成長するほど身勝手になるのではないか?マドセンの実験では、坂を転がるビー玉を2人で譲りあって受けとめ、穴に貯めた分をお菓子と交換してもらえるゲームをした子供が、明らかに互いの不利になるにもかかわらず、年齢が高くなるほど、競争心から妨害しあうことがわかった。一種の性善説に立つかにみえる認知発達や道徳発達の認知説(おとなに近づくほど道理がわかって、道理に従って行動できるようになっていく)と対立するこの事実は、成長しつつある彼らに従っている道理がどんな価値観に基づいているのかを、おとなが問い直さなければならないことを訴えている。高い認知能力をいじめなどに悪用する人間が育つ恐れを直視して、それを阻止する教育を真剣に模索すべきではないか。

子供への評価は能力を伸ばしはするが、子供の心に影を落とし、形成

された子供の自己は、周囲やゆがんだ社会から、よい評価を得られぬ場合もある。教育と評価が子供の自己へ反響するあり方と、子供の自己の発達に影響する方向次第では、児童の心身症の増加などの深刻な問題の種子となる恐れがある。発達は非常にストレスの強い窮屈な過程でもある。従来問題にしてきた個体の能力や学力・知識を伸ばすだけでは、その後の人生で増していくさまざまな葛藤を、乗り越えがたい。発達と教育の問題がこのように微妙に浸透しあっているので、発達を個体能力の発達一辺倒で、子供だけの問題とは断じきれない。教育心理学は、子供の個性と問題の個別性の両面に同時に寄り添い、瞬間の変化を共にして、なおかつ長期を展望して、子供が発達してどこに向かうのかを問い、その将来像から遡って現在を、おとなをみつめなおす視点を備えるべきであろう。

4. 教育心理学と認知科学の潮流

A. 認知心理学 人間をコンピュータとみなす心理学

人間の認識する働きを研究する認知科学には、コンピュータ科学、脳神経科学、言語学、哲学などの広く多様な学問領域が含まれる。認知心理学 (cognitive psychology) は認知科学の一分野である。認知心理学とは、知覚、記憶、学習、思考など人間の認知機能を、情報処理を基礎とした研究法で解明する心理学であり、社会心理学や発達心理学なども認知科学という枠組みに包摂しようとする心理学の立場を表す。教育心理学もこの潮流に影響を受けている。

心内過程と情報 認知心理学の特徴は、①人間の認知の働きを、コンピュータ科学の基本概念である「情報」とその処理過程に模して、コンピュータの機能と対比させて理解しようとする。コンピュータは入力情報を処理する記憶演算装置である。入力情報が人間の内部で変形され、何らかの符号として保持されていると仮定して、情報の表現を「心的表象 (mental representation)」と呼ぶ。行動主義心理学が捨て去った心的表象の復権が、人間の心内過程への接近を可能にし、脳内で生起している生理過程を、心的表象、仮説、シエマなどの心理学的構成概念に対応させて解明しようとする。②認知モデル (機序模型) の構築から出発して、モデルの妥当性を検証する方法と、個々の事実を積み上げて理論や

仮説を構築し、検証していく手法を使い分けて研究を展開する。記憶装置という側面は、人間の知覚や思考などに関わる記憶の働きに重要な意味を担わせ、「二重貯蔵モデル」「ボックスモデル」「処理の深さのモデル」など、記憶研究を重視する。これらのモデルの長所の一つは、従来は別のものとして扱われてきた知覚と記憶を、情報を処理するプロセスとして連続させてとらえ、「知覚したものを記憶する」という実体験に添った理解を目指す点である。また、視覚研究者ヒューベルとヴィーゼルが実証した、ネコの脳の視覚受容野の個々の神経細胞が形態の傾きを分析する機構が、知覚情報処理モデルに採用されている。

記憶の3段階モデル アトキンソンとシフリンの「3段階モデル」は感覚登録器、短期記憶、長期記憶の3種類の記憶構造と、それら全部を制御する過程から成る。感覚登録器は知覚された情報が一瞬貯蔵(視覚で1秒以下、聴覚で4~5秒)される残像的記憶で、膨大な潜在情報量があるが、限られた部分を選んで注意を向けるなどの認知態度を取れば、一部は短期記憶に転送され、残りは消失する。短期記憶(Short Term Memory:STM)は0.5~18秒ほど保持され、7±2チャンク(G.ミラーの“ひとまとまりとして心に入る情報の心理的単位”)の容量を持つが、超過すると順次新情報と入れ替わって(緩衝)消失する。反復(リハーサル)されると情報は短期記憶に留まり、あるものは長期記憶に移行する。「作業記憶(working memory)」も短期記憶の一機能で、ここに必要な長期記憶が一時的に呼び出されて使われる。反復され、チャンク化され、組織化され、有意味であると短期記憶に留まり、長期記憶へ移行しやすい。長期記憶(Long Term Memory:LTM)は数日から数年の間保持され、検索の手がかりのあり方に応じて無制限の記憶容量がある。情報がチャンク化され、組織化されていて有意味な場合、より長期の保持が可能である。検索の手がかりも長期記憶である。情報は存在するが検索が困難になるのが、忘却である。

脳科学との連携 認知心理学の見解は脳神経科学など、隣接諸領域の急速な発展から補強されている。脳神経科学は、諸種の認知機能が実行されている脳内の場所をほぼ突きとめ、脳波で機械を動かす実用に道を開いた。短期記憶の「作業記憶」は、前頭連合野の特定の並列階層(細胞群)が具現化して、神経伝達物質ドーパミンとそのD1受容体が調節して

いる。作業記憶は、問いと決断や行動に必要な情報を今ここの意識に留めつつ操作し、長期記憶と照合して「解」を導き出す。対象を意識し、注意を向け、意味づける思考や問題解決、自我の見当識の基盤でもある。

B. 長期記憶は3種類 . 密接につながりあう 意味記憶 エピソード記憶

手続き記憶 長期記憶は、意味記憶、エピソード記憶、手続き記憶の3つに分けられ、これらは密接に連携して働いている。エピソード記憶は意味記憶と手続き記憶の発生を媒介している。意味記憶の起源は、幼児期の言語習得過程の個々のエピソード記憶にある。意味記憶が意味ネットワークという知識システムに発展する契機は、類似の場面をくり返し経験するうち、場面に依存しない「意味」を抽出する認知処理が発達することであろう。

意味記憶 一般的な知識として記憶に蓄えられている言葉や概念などの意味が「意味記憶」である。言葉の意味以外の具体的な文脈はすべて捨象されている。

エピソード記憶 エピソード記憶(自伝的記憶)は、個人が自分の生活史の中の時と場所をはっきりと思い起こせる、出来事の場面の記憶である。災害や事故、特異な事件の記憶(フラッシュバルブ記憶)も、これに似て、記憶に焼きつけられる。思い出して言葉に直すことができたエピソードは、生じた出来事を忠実に記録してはいない。人が思いこみや偏見から、出来事を歪曲して知覚し記憶する危険性がある。しかも暗がりや突如、一瞬など不確実な条件下なら、一段と誤りやすい。意図的でなくても、エピソード記憶の誤りが原因で事実と反する発言があり得る。また、エピソード記憶は出来事を圧縮・要約して形成され、思い出して言葉にするとき修飾・増幅される。人はある出来事についてのエピソード記憶全体を、苦もなく想起し言語化できるわけではない。適切な検索の手がかりが外部から与えられれば、エピソード記憶が活性化して意識化され、詳しく言葉にできる場合があるから、だれかの問いかけに答えてエピソード記憶を言語化するとき、逆に質問が検索のひずんだ手がかりとなって、エピソード記憶の再生がゆがむ恐れを排除できない。目撃証言が裁判を混乱させる事態さえ、この事情から起こり得る。

手続き記憶とスクリプト 日常のエピソードは、ある目的を達する手段として反復されると、その本質的な部分だけが抜き出されて手段として

再構成され、ステレオタイプ（紋切り型）な、むだのない手続きとして記憶され、それが後続の個別の行為を導く。たとえば駅から電車に乗って移動する手順は、個々の場面がそれぞれ独立したエピソードであり、エピソード記憶として存在しているが、電車に乗る行為は、エピソード記憶そのものでも、意味記憶でもない。反復されるうちに、駅で電車に乗るスクリプト（定型的行動の手順書）が完成していく。電車に乗る経験を次も利用しやすいように前提して、駅と電車はかなり規格化された（物理的）環境として作られている。スクリプトが一旦できあがると、駅の利用はそれに添って行われるようになる。「手続き記憶」という長期記憶である。

動作の熟達 反復練習の結果その一連の手続きを「からだで覚えていく」運動技能の熟達は、いわば継起するいくつかの単位動作が反復練習を経て統一され、一つの動作として円滑に動くようになったものとみて、手続き記憶に含める。後からやり方を問われても手順を意識化して言葉で伝えることはむずかしいという、手続き記憶特有の特徴をもつ。

5. さまざまの学習と学習観

さまざまのタイプの学習(learning)が教育が人を育てる過程で重要な役割を担う。学習は「認知構造の変容」または、「経験による行動の比較的持続的な変化」と定義される。行動（反応）後に与えられる賞や罰を強化という。強化を伴わずに反応をくり返すと反応が減ることを消去という。賞を伴う反応の生起頻度が上昇し、罰を伴う反応の生起頻度が下降する、オペラント(道具的)条件づけの原理は重要である。

A. 学習はスキーマの同化と調節 バートレットは、ものの形がその名前(ラベル)にふさわしい方向に変化して記憶される実験(記憶変容)から、刺激の曖昧さを乗り越えて、知覚したものの意味を理解しようとする被験者の態度をスキーマと呼んだ。ピアジェは、外界に働きかける主体の能動的側面を、スキーマを用いた知識の構成ととらえた。認知システムの構成要素をスキーマ(図式)と呼ぶ。スキーマは主体と環境の相互作用を可能にするが、相互作用によって変形される。子供はスキーマを対象に当てはめて

対象を意味づける（同化）。たとえば「口で吸う」シエマをいろいろな物に当てはめて「吸えるもの」と意味づけ、「吸える環境」として同化する。同化を返す中で、対象の特殊性に合わせてシエマが変形されるが、吸えない経験がくり返されると、吸摂のシエマが噛むシエマに交代する。認知構造の変容である。シエマが変形を受ける側面を調節という。シエマは生得的な反射から出発、同化と調節をくり返しながら発達して、感覚運動的知能を形づくる。シエマの同化と調節は、学習中に起こっている変化について重要な示唆を与える。

B. 試行錯誤か洞察か 行動主義心理学は試行錯誤的世界観を内包し、学習とは刺激と反応が連合していくことであり、たとえばネズミがテコ（刺激）を押す（反応）と、押す行動のしかたが学習される（強化説[S-R説]や動因低減説）という。学習の成立には強化または被験体の動因低減が必要で、強化される反応の実行が必須と主張する。これに対してトールマンらの新行動主義心理学は、テコを押すと、餌が出るという見通しが学習されるという。学習とは、時間的に先行する刺激が後続の刺激の信号の意味を獲得し、手段-目的関係で認知地図が作られること（S-S説）、または目標到達の期待を生み出すこととみた（サイン・ゲシュタルト説）。学習されるのは反応そのものではなく、反応についての期待情報とみる。

潜在学習 強化なしに学習が成立する プロジェクトは二者択一が6回重なる、後戻りできない迷路で空腹のネズミを1日1試行走らせ、目標に到達すると餌を与える統制群と、6日間は目標に達しても餌を与えない実験群に分け、10日間継続した。統制群の誤りは順調に減少（成績は向上）した。実験群も統制群には劣るが誤りが減少し、しかも7日目に餌をやると、翌日には誤りが著しく低下した。実験群のネズミは餌は得られない（強化されない）が、迷路を走って探索し（遂行はある）、6日間は迷路から目標への道筋を習得していたと推測される。強化なしに目標反応が学習される場所学習のこの事実は「潜在学習(latent learning)」と呼ばれる。強化説や動因低減説への反証である。潜在学習の概念は、習得(学習)と遂行(実行行動)を分けて考える契機となり、行動主義心理学の理論をより精緻に変え、試行錯誤から洞察(見通し)重視へ、学習の説明原理が推移して、認知心理学の問いにつながった。人間では潜在学

習は、動機づけや指示なしに学習が起きる「偶発学習」に対応する。

C. 過剰学習 反復すると消去しにくい 学習心理学では、あらかじめ設けた学習完成基準に到達すれば、学習が成立したとみなす。学習完成基準に到達した後、さらに試行を続けることを過剰学習という。基準に達した学習よりも、学習された材料の保持に効果がある。オペラント条件づけでは、過剰学習が消去抵抗をより強める。刺激と反応の連合強度(学習の強度)を高めるからとみる。反応が固定化して変更しにくい場合がある。

逆転学習の柔軟性が増す この理論と相容れない事実がある。パブロスはカードの白黒の弁別(区別)をY型迷路でネズミに訓練した。ネズミは黒カードを押して目標箱に入れば餌を得、白を選べば餌はない。通常の学習基準の統制群と、150回過剰学習の各実験群がそれぞれの基準に達した後、色の正誤を逆にしたカードを選んで押す逆転学習をさせる。色と左右の提示位置の好みを平均化しても、新たな正反応基準に少ない試行で到達したのは、意外にも150回過剰学習群であった。行動主義の理論(試行回数が増せば習慣強度も高まる)に矛盾するこの事実を「過剰学習逆転効果」と呼ぶ。逆転学習は前の正反応を消去して、新しい正反応を学習しなければならない。過剰学習群のほうが統制群よりも前の正反応の消去抵抗が強いはずだから、逆転学習で新しい正反応基準に早く達するのは統制群で、過剰学習群は遅いと予想された。だが結果は逆であった。

反復練習で学習のコツをつかむ? たとえば料理の「技」が伝授された(勘で味をつけ、火の加減をするコツがつかめた)、計算ドリルで計算の技が習得できたなどは、反復学習(過剰学習)の意義の傍証になる。芸術の世界で活躍する匠や名工などの創造的な職人の多くは、長年の基礎技能の徹底反復錬磨(過剰学習)を通過後、なおもそれを継続して熟達、条件の差を臨機応変に、柔軟に乗り越え、卓越した職人芸を表す。反復練習は無味乾燥で徒労に見えるが、ある種の認知処理と動作のコツ[学習の構え(learning set)に類似]が習得されていく可能性がある。

D. 役割演技 相手の立場を演じて体験すると、相手が理解できる 役割演技(role playing)は、集団心理療法の創始者J.L.モレノが創案した心理劇に起源をもつ。演劇は演ずる者と観客とに、同時にカタルシス(通

痢。抑圧された感情を呼び起こすとき解放感を感じる治療的経験)としての意義があるという。自分の相手方の人物や立場を、筋書きのない即興の寸劇で実演(役割交換)する役割演技は、劇中のその人物が今、ここで感じている役割葛藤や意外な感情や思考を、演じる自分の内に鮮烈に実体験させてくれる。①自発的に自ら行なった経験であり ②役割人物に共感して ③演技者自身に内在する可能性を自覚すると同時に、深い人間的交流を経験して、過去の自分の感情の動きや行動、態度が変容し、直下に問題に即応した克服の糸口が得られる場合(役割の創造的発達)がある。家族が他の成員の立場に気づき、わだかまりを解くヒントを得ることを狙う家族療法に、また看護師、教師、保育士など対人的職業人が、自ら対人共感能力と自発性を高めようとする啓発に、さらに生徒同士が互いの立場を共感的に理解して、いじめや差別を自制可能にすることを目的に学校教育に、またカウンセラー養成の面接技能の向上にも応用される。

E. 観察学習 モデルを観察するだけで、観察者の行動が変化する

社会的学習 「フラストレーション攻撃」仮説(すべての攻撃の原因はフラストレーションである)を提唱したN.E. ミラーとJ. ダラードは、社会的発達個人が属する社会や文化がその学習過程に強く影響するが、社会的行動の学習であり、オペラント条件づけで説明できる例として模倣を取り上げた。模倣は模倣者がモデル(手本となる人)を観察し、モデルと同じ行動をしたとき強化(賞)を受けることによって定着する。模倣を社会的学習とみたのは、モデルと模倣者が親子、師弟などの社会的関係にあり、また習い事や仕事など社会的な場でモデルを観察し、強化されるからでもある。

観察学習 社会的学習研究者バンデューラは、模倣がモデルの行動を観察するだけで生じる場合があることに注目し、観察学習と呼んで社会的学習に加えた。モデルが学習者に代わって遂行し、それをみることで強化になる学習と解釈して、代理強化、代理学習ともいわれる。代理学習は、オペラント条件づけでは説明できない。学習者本人は遂行せず、強化もされないからである。バンデューラは観察学習に、①[注意]モデルの行動のある部分に注目する ②[保持]モデルの行動を符号化し記憶する認知過程 ③[産出]符号化され保持された内容がどのような行動に再

現されるか ④[動機づけと強化]観察された行動が実行されるのは、必要が生じ(動機づけがあり)自分で決めた(自己強化が働いた)の4つの下位過程を分類した。

モデリング バンデューラはモデリング(示範)概念で、模倣、同一視、社会的促進、群集心理の行動感染などの社会心理過程を理解しようとする。モデリングとは、観察者がモデルの行動をみると、新しい行動様式を獲得[観察学習]、獲得済みの行動が抑制されたり[抑制]、抑制が解除され行動が始まる[脱抑制]、モデルに触発されて獲得済みの行動が生じる[行動促進]、モデルの衣服などの付帯条件にも注目する[環境刺激高揚]、モデルの感情表出をみて、同じ感情を表す(たとえばもらい泣き)[情動喚起]を意味する。モデリング理論はテレビの暴力場面の視聴が児童の攻撃性を増すなど、社会的学習の負の諸側面も説明する。

効力感 バンデューラは学習を、1. 行動する経験の学習(強化による学習) 2. 観察学習やモデリング 3. 教示・説得 4. 情動喚起による促進と妨害の4つに分け、いずれも「行動の習慣」ではなく「効力感」(モデルができるなら、自分もやればできると予期する)が獲得されると主張する。これらは効力感を生み出し、遂行(実行)行動を動機づけ、遂行行動を強め、消去しにくくする。社会的学習は対人学習であるから、効力感には賞賛や叱責が影響するので、同調、服従、返報など社会的影響過程との関連で研究される。

F. 学習の転移と教育の陶冶説 学習の転移(干渉)は、学習の時間的前後関係と刺激、反応それぞれの類似性の影響をいう。教材の類似や時間割上の教科目の前後関係と学習効果の実際問題として表れる。学習の転移は、記憶痕跡間の干渉としても研究された。学習するとき何を学習しているのかという本質と深い関連があり、学習者自身による知識構造の発見や類推、自己指導力など、主体的自己学習論の要である。

先行学習が時間の流れに沿って後続学習に影響を及ぼす場合が順向条件、逆に後続学習が時間の流れに逆行して先行学習に影響を及ぼす場合が逆向条件である。また効果の正負を促進・抑制として、順向促進、順向抑制、逆向促進、逆向抑制に分かれる。①反応が同一か類似の場合には、条件づけの刺激般化と同様、刺激が学習間で類似しているほど促進効果が大きい。②学習間で反応がある程度以上異なれば、刺激が同

じでも抑制が生じる ③学習間で反応がまったく別なら、学習間で刺激が類似しているほど抑制効果大きい ④反応の類似とは無関係に、刺激間に関連がなければ転移効果はなく、新規な学習に近い。

学習の転移と教育 学習効果の転移をめぐる議論の背景に、19世紀の形式陶冶説と実質陶冶説の教育論争があった。形式陶冶説は、学習は転移するから文化習得の一般的能力、すなわち記憶力、推理力、判断力などの諸能力や諸機能の陶冶を重視し、実生活には余分なラテン語などの教育を主張した。実質陶冶説は学習は転移しないから、科学や文化の教材の実質的内容の習得を重視した。心理学者ブルーナーは、促進的転移を特殊の転移と非特殊の転移に分けた。特殊の転移は実質陶冶に似て、非特殊の転移は形式陶冶に近い。先行学習によって習得したものを類似場面に適用する特殊の転移は、適用範囲が限られる。一般的な観念に関わる原理や態度をまず「一般解」として習得させ、後続の学習をその「特殊解」として処理させようとする非特殊の転移を、教育は重視すべきであるとブルーナーは主張した。だが、形式陶冶説も実質陶冶説も、片方だけでは陶冶は成立しない。学習の転移の研究は、条件分析（刺激条件と反応の関数関係の定立）を越えて、音韻や意味が似た言葉同士がより早く認識される（プライミング[先行提示]効果）の事実から、スキーマやクリプトと関連させて究明する方向にある。

2つの学習・知識観 従来、学校で習う知識は普遍的、抽象的、系統的であり、学習によって習得され蓄積されると考えられてきた。だが、言葉や記号を中心とした学校の勉強は、ややもすれば体験の裏づけがないまま単なる「言葉の記憶」に終わりやすく、使える知識にならずに蓄積され続ける恐れがある。こうした知識はテストで評価されることを目標に習得されはするものの、それが終わるやいなや忘れられ、実生活では使いものにならない。個人の実生活とかけ離れた知識を肥大化させる習得のしかたは一種のゲームに喩えられ、生活を生き抜くための知識とつながらずにあまりに肥大化してバランスを欠けば、のめりこんで本業をおろそかにしたり、逆に必要性に納得できずにやる気が起きないが、代わりに今何をすればよいか分からない「足が地に着いていない」自分が出現、個人の内面にも影響して将来のアイデンティティの危機の条件を形成し、生活の充実感を稀薄にする場合が懸念される。

近年、この伝統的学習観・知識観を補完すべく登場し、消長をみた参加と実践重視の学習観・知識観は、学習は知識共同体に参加していく過程であり、知識は知識共同体で実践されるという。このとき「生きる力」とは、自己教育力に近い概念であろう。講義形式の授業や教科書中心の系統的学習を相対的に低く評価するが、体験学習や問題解決学習などを推賞し、英才教育にも好意的である。生徒の意欲や興味をより重視し、積極的・主体的学習をより奨励し、問題意識の深化をより促すと対比するが、学校の実際に当てはめてみると、この対比の妥当性は限られる。蓄積された知識と実践される知識を異質のものともみならず、前者の一部は、使われて後者になる場合もあろう。両者のかなりの部分は実質的に重なり、補完しあっている可能性がある。2つの学習観・知識観を適切に組み合わせて、補完しあうものとしてとらえていくことが重要であろう。

知識は本来、実生活の中で生活に適応すべく獲得され、次に言語や数式・記号などのシンボルを用いて記述され、保存され体系化されて、より役に立つ知識として生活の充実や革新に用いられるという循環がある。これが身についた知識である。学校で習う知識も使われて有益であってこそ意義があるし、使える形で習得されなければならない。学ぶ者の生活経験に照らして納得されているべきものである。それを可能にする教授法が必須である。

6. 性格の研究法

性格の研究法は、個人の理解と教育への応用のために発展してきた。研究法は、測定しようと意図するものを的確に測定できているか(妥当性)と信頼性、客観性(観察者間の均質性)を満たすべきであり、他人による行動の記述、行動と時間を限定してサンプルを調べる系統的行動観察、逸話記録、雛型状況(現実をそのまま縮小した人工の模擬場面の観察)、自己記述(日記、手紙、作品、自伝、生活の記録や、既定の質問に答える質問紙法、自己記述目録)、評定(行動の観察法と記述の仕方を定めて行う評価)、深層の分析(ロールシャッハテスト、TAT、CAT、文章完成法等の投影法を使用)、面接、事例研究(個別例を積み重ねて一般論を導き出す帰納的推理を用いる。事例史の一種に「病跡学」がある)、計量と質の把握を相互補完とみる統計的方法や異文化を比較する方法も用いる。

スタディガイド教育心理学
(子供と親と教師をそだてる教育心理学入門)
S0452-3-3
2025/3/1



スタディガイド (学習指導書) <教育心理学>
『子どもと親と教師をそだてる教育心理学入門』

2008年5月14日 第1版第1刷発行
2025年3月1日 第1版第4刷発行

発行所 法政大学通信教育部
102-8445 東京都千代田区富士見 2-17-1
電話 03(3264)6557
印刷所 株式会社 エイチ・ユー
102-0073 東京都千代田区九段北 3-3-5
法政大学九段北校舎 8階
電話 03(3264)9569