

---

---

教職ライブラリ

はじめて学ぶ  
教育・学校心理学

— 児童生徒を理解するための基礎理論 —

編著

本田恵子

共著

青木佑太郎・岩谷由起・遠田将大・塚原 望  
バーンズ亀山静子・藤田真理子・渡邊 歩

---

---

建帛社  
KENPAKUSHA

## まえがき

はじめて教育心理学を学ぶ人にとって、情動、言語、認知、記憶、視覚、感覚統合等の脳機能の発達やメカニズムは難解に感じられるでしょう。理解しようと思っても専門用語が次々出てきたり、説明が抽象的だったりして、単語は知っているものの、具体的な子どもの様子が思い描けなかったりする経験が多いと思います。また、神経心理学に基づく脳の基礎理論が理解できていないと、これらが複雑に関連し合っている学習、自我や人格の形成、意思決定論、キャリア発達等の理解はさらに難解になってきます。しかしながら、教育心理学は、子どもの発達支援には欠かせない知識であり、学校における教育相談、生徒指導、進路指導とも密接に関係しています。さらに、近年課題になっている不登校の増加や暴力・非行の低年齢化、児童虐待、思考力の低下等に対応するためには教育心理学の知見は重要な役割を果たします。

そこで本書は、教員、養護教諭、保育士等、子どもの発達支援や教育に携わる専門職や、公認心理師、臨床心理士等、心理の専門職を志す人が教育心理学の基礎理論をわかりやすく学ぶことができるよう構成しました。また、諸理論が現場でどのように活用されるのかの実践例を紹介することで理論と実践をつなげ、教職課程における以下の科目の教科書や参考書としても幅広く活用できるようにしました。

- ・ 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（教育心理学）
- ・ 生徒指導の理論及び方法（生徒指導の理論と方法、進路指導を含む）
- ・ 教育相談の理論及び方法（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む）
- ・ 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解

各章末には演習課題を設けて学びを確認できる構成とし、専門用語や補足的な説明に関しては側注を読めば理解しやすいように編集してあります。また、さらに理解を深めたい人に向けての参考文献も章ごとに掲載してあります。

教育心理学は、一つ一つの理論に歴史と展開がありますので、本書を学習の入り口として、あの現象はこういうことだったのか、もっと学びたい等、思っただけの方が増えることを願っています。

2026年3月

編著者 本田恵子

# 目 次

## 第1章 心理学の体系と教育心理学 1

- 1 「こころ」はどこにあるのか ..... 1
  - (1) 脳の仕組み 1
  - (2) 脳と「こころ」の関係 3
- 2 心理学の体系 ..... 3
  - (1) 心理学が扱う範囲 3
  - (2) 心理学の体系 6
  - (3) 日本における心理学の歴史 7
- 3 教育心理学の体系 ..... 9

## 第2章 学校心理学の原理と方法 13

- 1 学校心理学の原理 ..... 13
- 2 学校心理学を構成する学問領域 ..... 15
- 3 学校心理学の方法 ..... 16
- 4 保護者への支援 ..... 21
  - (1) 家族機能の健全育成（第1次的予防） 21
  - (2) 児童虐待・非行・不登校等への危機介入（第2次的予防） 22
  - (3) 子どもの状況の受容と継続支援（第3次的予防） 22
- 5 学校において、学校心理学を実践する際の留意点 ..... 22

## 第3章 乳幼児期から青年期の身体的な発達 25

- 1 発達について学ぶ意義 ..... 25
- 2 乳幼児期から青年期の身体的な発達 ..... 26
  - (1) 乳幼児期の身体的な発達 26
  - (2) 児童期以降の身体的な発達 26
- 3 乳児期から児童期の運動・感覚の発達 ..... 27
  - (1) 乳幼児期の運動機能の発達 27
  - (2) 反 射 29

(3) 児童期の運動機能の発達	30
(4) 乳幼児期の感覚機能の発達	30
(5) 五感に関わる代表的障害等	30
<b>3 感覚統合と作業療法</b>	<b>32</b>
(1) 感覚統合	32
(2) 感覚過敏または感覚鈍麻	32
(3) 作業療法	32

## 第4章 乳幼児期から青年期の心的な発達 35

<b>1 乳幼児期からの認知・言語の発達</b>	<b>35</b>
(1) 乳幼児期からの認知の発達	35
(2) 乳幼児期からの言語の発達	39
<b>2 乳児期からの社会性・愛着の発達</b>	<b>41</b>
(1) 乳幼児期からの社会性の発達	41
(2) 乳幼児期からの愛着の発達	42
(3) 愛着のタイプと虐待	43

## 第5章 学習心理学 (学習の理論)—学ぶとはどういうことか— 47

<b>1 学習とは何か</b>	<b>47</b>
(1) 学習の定義	47
(2) 学習理論①—行動主義—	48
(3) 学習理論②—認知主義—	50
(4) 学習理論③—構成主義—	51
<b>2 動機付け・欲求の理解—学校心理学的支援の基盤として—</b>	<b>52</b>
(1) 動機付けとは何か	52
(2) 自己決定理論—有機的統合理論と基本的欲求理論—	53
(3) マズローの欲求階層説	54
(4) 自己効力感	55
(5) 学習意欲	56

## 第6章 認知心理学—記憶と知能— 59

<b>1 認知</b>	<b>59</b>
-------------	-----------

(1) 認知とは	59
(2) 認知過程	59
(3) メタ認知	60
(4) 実行機能	60
2 記憶	61
(1) 記憶の過程	61
(2) 記憶の分類	61
(3) 忘却	62
(4) 記憶方略	63
3 知能	64
(1) 知能とは	64
(2) 知能の構造	64
4 知能検査	66
(1) 知能検査の開発	66
(2) 知能指数と偏差知能指数	66
(3) 知能検査および認知機能検査	67

## 第7章 協働学習はどのように進むのか 71

1 カリキュラム・マネジメントと協働学習	71
(1) カリキュラム・マネジメントとは	71
(2) 協働学習の展開とカリキュラム・マネジメント	72
(3) 協働学習の年間計画への組み込み方—事例を通した理解—	73
2 協働学習の実践方法	75
(1) 協同学習	75
(2) 協調学習	76
(3) 協同的探究学習	77

## 第8章 教育評価—学力と行動の評価方法— 81

1 教育評価	81
(1) 教育評価の目的	81
(2) 学習と指導の評価	82
2 個別アセスメントの中の学力の評価	84
(1) 個別のアセスメント	84

- (2) 学力の基礎としての「読み・書き・算数」スキル 85
- 3 行動面の評価—行動観察と機能的行動アセスメント— 87
  - (1) 教室や学校現場での行動観察の方法 87
  - (2) 機能的行動アセスメント (FBA) 88
  - (3) 行動尺度 90

## 第9章 個別最適な学び，学びの多様性への対応 93

- 1 個別最適な学び 93
  - (1) 個別最適な学びの目的 93
  - (2) 学習者エージェンシー 94
- 2 学びのユニバーサルデザイン (UDL) の理論と実践方法 95
  - (1) UDLとは 95
  - (2) 学習者エージェンシーを高めるためのサポート 99

## 第10章 特別支援教育 105

- 1 特別支援教育の歴史と制度 105
  - (1) 公立学校における特別支援教育 106
  - (2) 私立学校における特別支援教育 107
  - (3) 歴史と制度をめぐる課題 108
- 2 特別支援教育に関わる支援者の役割 109
- 3 子どもの特性に応じた対応—発達障害の理解とアセスメント— 113
  - (1) 自閉スペクトラム症 113
  - (2) 注意欠如・多動症 113
  - (3) 学習障害 (限局性学習症) 114
  - (4) アセスメントの重要性 114
  - (5) 合理的配慮と学びのユニバーサルデザイン 115
- 4 学校における特別支援教育の進め方—校内システムと実践— 116
  - (1) 校内支援システムの整備 116
  - (2) 学習支援室を含む校内支援システム 116

## 第11章 生徒指導に関わる心理学—生徒指導と非行臨床— 119

- 1 生徒指導の意義と原理 119

(1) 教職課程における生徒指導の位置付け	119
(2) 生徒指導の目的と基本原理	120
(3) 教科・道徳・総合・特別活動における生徒指導の意義	121
(4) 生徒指導体制と教育相談体制	122
(5) 生徒指導を実践する際の法的基盤とアカウンタビリティ	122
<b>2 学校における暴力行為・いじめ・不登校の心理的理解</b>	<b>123</b>
(1) 暴力行為といじめの違い	123
(2) 不登校の心理的理解	124
(3) 重大事態への対応	124
<b>3 予防的心理教育</b>	<b>125</b>
(1) 予防的心理教育の実践	125
(2) 予防的心理教育の活動イメージ	126
<b>4 困難課題対応の実践—関係再構築に向けて—</b>	<b>127</b>
(1) 困難課題対応の基本原則	127
(2) 実践の展開—学校・家庭・専門機関の連携—	127
<b>5 非行臨床（学校・司法・立ち直り支援）</b>	<b>129</b>
(1) 非行臨床の位置付け	129
(2) 非行臨床の基本構造—事実 → 理解 → 支援—	130
(3) 少年院での一日の生活と主要な教育プログラム	130
(4) 非行臨床における学校の位置付け	130

## 第12章 LGBTQ+の児童生徒の理解と対応 133

<b>1 LGBTQ+に関する基礎知識</b>	<b>133</b>
(1) LGBTQ+や性的指向・性自認(SOGI)に関する基礎知識	133
(2) LGBTQ+を取り巻く社会情勢	135
<b>2 学校におけるLGBTQ+の児童生徒の現状</b>	<b>136</b>
(1) LGBTQ+児童生徒に対する対応の変遷	136
(2) LGBTQ+児童生徒の実態と教職員の対応	137
<b>3 LGBTQ+の児童生徒を包摂する学校・体制づくり</b>	<b>139</b>
(1) 基礎的環境整備	139
(2) 相談支援	142

索引	147
----	-----

# 第1章

# 心理学の体系と 教育心理学

「こころ」とは何か？ 心理学が社会のどのような場面で活用されているのかを展望し、心理学の体系とそれを学ぶ意義を理解する。まず、低次の脳（感情と欲求、行動）と高次の脳（言語、認知、記憶）のメカニズムをふまえ、「こころ」との関係を理解する。次に心理学がどのように研究されどこまで明らかになっているかを把握する。最後に、心理学が教育分野でどのように活用されているのか教育心理学の体系について理解する。



## 1 「こころ」はどこにあるのか

### (1) 脳の仕組み

心理学は脳の機能と密接に関係しているため、次節の心理学が扱う範囲のどの分野においても脳科学の知見は必須になる。図1-1は脳の構造を示している。中心核<sup>\*1</sup>、辺縁系<sup>\*2</sup>、大脳<sup>\*3</sup>の3つに分けて働きを解説する。まず、生存に必要な中心核には、自律神経系や情動機能がある。外部からの刺激を受けると、その情報が自律神経系に伝わり、生存に必要な反応や身体の状態を整えるためのホメオスタシスの活動（呼吸、咳、消化、発熱、発汗等）を引き起こす。視床下部では、感情に関係するホルモンが分泌され、次の辺縁系と連携して命を守るための行動（攻撃、防衛、逃避等）を発生させる。中心核は、動物脳と呼ばれる機能にあたるため、意識的に調節することはできない。

中心核からの指令に基づき、生きるための行動をつかさどるのが辺縁系で、生きるための行動を組み立てたり、海馬で行動を記憶したりする。系は、低次の脳と高次の脳をつなぐ部分であるため、行動がパターン化すると自動的に行動が生じる。日常的な歯磨き、着替え、食事、排せつなどは、一度覚えると自動的に行動を組み立てることができる。一方、爪かみ、抜毛、過食等の依存行

#### \*1 中心核

脳幹にあたる。生存に必要な呼吸、摂食などの不随意運動や原始的な行動、ホメオスタシス機能、情動機能がある。

#### \*2 辺縁系

中心核の周囲を取り囲み、視床下部と連動して情動的な行動を制御している。海馬（記憶）もここにある。



\*3 大脳(高次の動(嗜癖行動)は、定着してしまうと意識的に改善するには時間を要する。

後頭葉(視覚), 側頭葉(言語), 前頭葉(遂行機能), 頭頂葉(空間把握)の機能がある。高次脳機能障害は、損傷を受けた特定の機能のみが(失語, 失認, 記憶の障害, 失行など)選択的に損傷されることが多い。発達障害(神経発達障害)には、脳の特定の部位や相互の神経の連合の不全等がみられる。認知機能の詳細は、第6章を参照。

大脳には、4つの葉があり、高次の脳機能をつかさどる(図1-2)。後頭葉は映像, イメージなど視覚の機能, 側頭葉は言語機能であるが, 右は聴覚に関する言語機能, 左は文字や公式など記号化の機能を担っている。前頭葉は、計

■側方から見る脳の断面

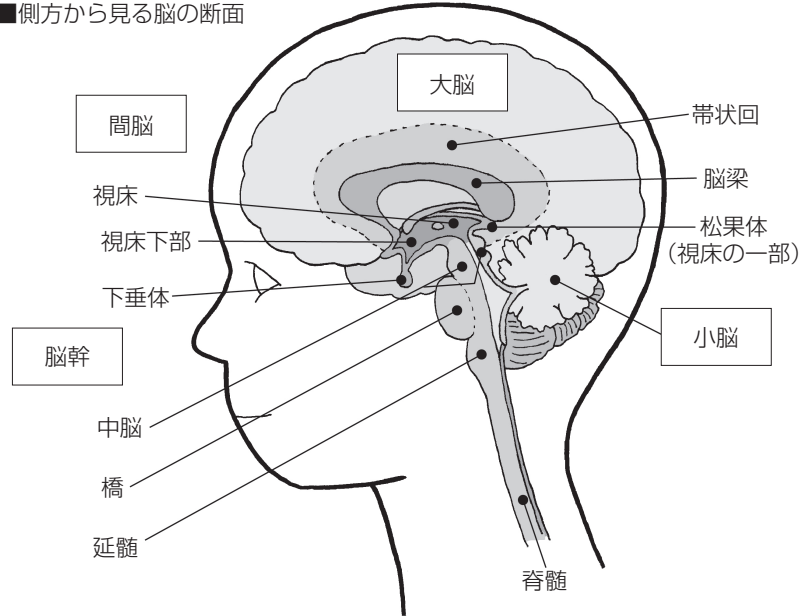


図1-1 脳の断面図

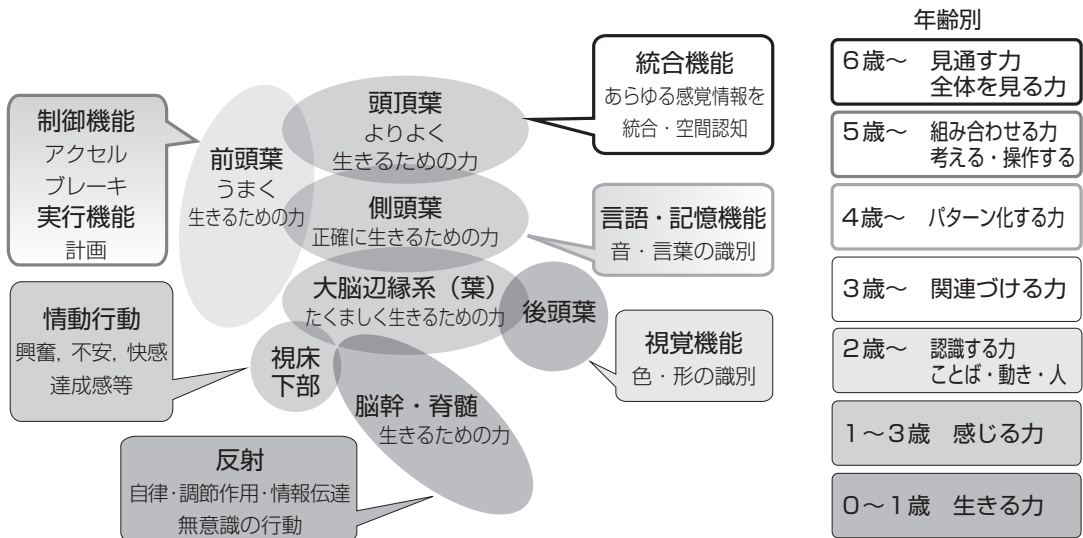


図1-2 高次の脳の機能の概念図

出典) 本田恵子, 岩谷由起『キレにくい子どもを育てる一親子のアンガーマネジメントー』講談社, 2021, p.12

画、思考などの実行機能、頭頂葉は、空間把握や時間の見通しなどの機能を担っている。脳は右脳と左脳に分かれ機能が異なるため、話し言葉を文字に変換するには左右の脳が連合している必要があり、読んだ文字からイメージ化したり図式化するには、側頭葉と後頭葉が連合している必要がある。脳機能は年齢によって発達していくため、言語、認知、社会性、感情等の発達理論とその段階を理解して適切な時期に適切な教育を行うことが大切になる。

## (2) 脳と「こころ」の関係

「こころ」とは、感情、考え、知識、道徳性など様々な精神活動を示す。つまり、脳の機能そのものである。しかし、それぞれが独立して存在しているのではなく、相互に関係し合って機能している。例えば、「別れが悲しくて涙を出す」という一連の行動は、別れの場面や相手の表情を視覚野で認識し、情動系から放出された感情物質を言語野が「悲しい」と変換し、涙を出すという行動に指令が伝わることになる。同時に、首、胸、腹部に通っている自律神経が興奮するため、「胸が痛い」「こころは胸にある」と感じるのである。

# 2 心理学の体系

## (1) 心理学が扱う範囲

心理学<sup>\*4</sup>は、行動と心的過程についての科学的探究と定義されている<sup>1)</sup>。現代心理学が扱う分野は、生物学的、行動的、認知的、精神分析的、現象学的に分類されることが多い。この分類は、心理学の発展の過程と関係しており、近代的な「こころ」の研究はアリストテレス (Aristotelēs : 前384-前322) や17世紀の哲学者であるデカルト (Descartes, R. : 1596-1650) らによって発展した。彼らは「こころ」の働きを「生命」との関係で解説している。例えばデカルトは「こころ」の働きは生得説として心と体の相互作用であると述べ、アリストテレスは「こころ」を生命機能の原理であると捉えて人間のみならず植物に栄養と生殖、動物には感覚と運動という形で備わっていると述べている<sup>2)</sup>。心理学を哲学から切り離し、科学的な視点で研究する姿勢を示したのがヴント (Wundt, W.M. : 1832-1920)<sup>\*5</sup>であり、実験心理学の発展に貢献した。精神医学が発展していくと、「こころ」の異常は脳の不調状態に基づく病であると強調されるようになる。精神病理の研究は、中世に迷信や魔女狩りなどにより医学の対象ではないとされたことがあるが、18世紀末から19世紀にかけてシャルコー (Charcot, J-M. : 1825-1893) らの催眠研究を経て、フロイト (Freud, S. :

### \*4 心理学

心理学 (Psychologia) という言葉は、16世紀後半から使われるようになり、19世紀以降に最盛期を迎えるが、それ以前は「こころ」の形而上学的な研究として行われており、哲学と不可分だった。

### \*5 ヴント

実験心理学の父と呼ばれる。心理学を哲学から切り離し、意識の内容を内観法によって研究する方法を提唱した。また、意識を要素に分類し、相互作用によって意識がつけられることを提唱した。

**\*6 フロイト**

精神分析学の祖。意識下に抑圧されたりイド（性的動機：生きるためのエネルギー）が成長とともに身体などの部分と関連して発達していくかに注目し、その表現方法をイド（欲動）、スーパーエゴ（超自我）、エゴ（自我）とのバランスで説明した。自由連想法、夢分析により抑圧された欲動に気づき、カタルシスに導く技法を提唱。

1856-1939)\*<sup>6</sup>が精神分析学を打ち立てていくようになる。

**1) 生物学的枠組み**

こころの働きを神経伝達物質と神経系の構成や機能によって解説している。現在70種類以上の神経伝達物質が発見されており感情に関連する代表的な物質としては、アドレナリン（興奮）、ドーパミン（快感）、セロトニン（感情制御）、 $\gamma$ -アミノ酪酸（GABA）（抑制）等がある。神経伝達物質は、脳内で製造され図1-1で示した中心核から大脳の各部位の機能に働きかけ、情動、言語、認知、行動を組み立てていく。神経心理学は、記憶をはじめとして高次脳機能についての理解には必須の分野であり、精神病理における投薬治療の研究や、神経発達症の理解と療育に関しても重要な知見を提示している<sup>3)</sup>。

**2) 行動的枠組み**

心理学が科学であるためにデータは客観的に分析できる形である必要があるという視点に立ち、こころの働きを刺激と反応の関係から推論していく。主に、感覚支配的行動（反射的行動、本能行動）と習得的行動（条件付け、シンボル付け〔遅延模倣、公式化された行動〕）、意識的行動（意思伝達の手段としての行動）に分けた。行動主義のワトソン（Watson, J.B. : 1878-1958）のS-R心理学、パブロフ（Pavlov, I. : 1849-1936）の条件反射等の理論は、心理学を目に見える行動を分析する客観的な科学へとしていく発展を促した。何を伝えたいかの自己理解に基づき行動を組み立て「心の理論」が獲得できると、他者視点でも行動の調整ができるようになっていく。

**3) 認知的枠組み**

人間が物事を認識するプロセスを明らかにし、知能や認知発達の理論が研究された。ケーラー（Köhler, W. : 1887-1967）が中心となって展開したゲシュタルト心理学は、人が認知する様々な現象（視覚、聴覚等）をゲシュタルトとして捉えるが、認知する際にはその現象は一對一の「恒常仮定」ではなくゲシュタルト同士を総合的に関連付けていく「プレグナンツの法則」を提唱した。また、行動はS-Rの機械的な結果でも試行錯誤の偶然的な結果でもなく、「見通し」や「場」との力学的な関係で判断するものと主張し、記憶、学習、思考の研究に貢献する土台となる。様々な認知機能を統合した知能<sup>\*7</sup>という概念を提唱したのは、ビネー（Binet, A. : 1857-1911）である。ビネーと医師のシモン（Simon, T. : 1873-1961）がフランスの初等教育において精神発達遅滞児の早期発見のためにビネー・シモン尺度を作成し、精神年齢の概念を導入した。シュテルン（Stern, W. : 1871-1938）によって知能指数IQ（Intelligence Quotient）や知能偏差値の概念が導入されるようになり、CHC（Cattell-Horn-Carroll）理論に基づきWISC（Wechsler Intelligence Scale）が標準化され、知能検査として「結

**\*7 知能**

知能の定義は学習、適応、動機付けなど様々あり、測定するために、スピアマンの2因子説（一般因子、特殊因子）、サーストンの多因子説（記憶、語彙、空間、数、推理、知覚の速さ等）、ギルフォードの立体構造モデル（内容：検査の材料、操作：知的な働き、所産：結果）等が提唱された。近年では、CHCモデルやPASS理論に基づいて、WISC-V、DN-CAS、KABC-IIなどが開発されている。知能検査の詳細は、第6章を参照。

晶性知能」「流動性知能」が測定されるようになる。一方、知能検査があらかじめ決まった回答を必要とする収束的思考・集中思考・垂直思考であるのに対し、ギルフォード (Guilford, J.P. : 1897-1987) は拡散的思考として水平思考を活用した創造性検査を作成した。近年ではガードナー (Gardner, H. : 1943-) が脳科学の視点を取り入れたMI (Multiple Intelligence, 多重知能) 理論を提唱し、8つの知能 (言語, 論理・数学, 内省, 自然・博物学, 視覚・空間, 音楽, 対人, 身体・運動) の中で本人が得意とする脳力を活性化することで苦手な脳力を必要とする課題にストレスが最も少ない状態で取り組める学習の大切さを提唱している。知能の多様性の視点は、学習における「学びのユニバーサルデザイン」(第9章参照) の発展に寄与しているといえる。

認知機能の発達段階説を提唱したのがピアジェ (Piaget, J. : 1896-1980) である。ピアジェは外界の事象を認識するための枠組みをスキーマと呼び、行為や行動のパターンをスキーマとし、同化, 調節, 均衡化による認知のサイクルを通して認知能力を学習していくと述べた。その過程は、感覚運動的知能の準備と組織化の時期 (I), 具体的操作の準備と組織化の時期 (前操作期IIと具体的操作期III), 形式的操作の準備と組織化の時期 (IV) に分かれ、特に、前操作期 (II) におけるスキーマのネーミングとスキーマの公式化の基盤の上で、試行錯誤をしながら思考を多角的多面的に関連付けていく具体的操作期 (III) における学習体験が重要と指摘した。「9歳の壁」と呼ばれる認知発達段階であり、具体的操作期において脱中心化の視点が獲得できるようになると、自身の活動をモニターするメタ認知が可能となり他者視点や「心の理論」も獲得していく<sup>4)</sup>。

ピアジェの認知発達理論は、概念としては難解であるが思考・探究力の育成や学習のつまずきがどこで生じているかを理解し個別最適化するには必須である。

#### 4) 精神分析的枠組

医師であるフロイトが、人間の行動はリビドーによる生命エネルギー (性欲説) が影響しており、神経症 (当時はヒステリーの研究が中心) は、抑圧された無意識の欲求と社会と適応するための超自我とのバランスで生じているとした。自由連想, 夢分析等によって抑圧された欲求を明らかにすることで神経症の患者の治療効果を示したが、リビドーによる性欲説について異論を唱える研究者が出てくる。フロイトに学んだアドラー (Adler, A. : 1870-1937) とユング (Jung, C.G. : 1875-1961)<sup>\*8</sup> は後に独立し、アドラーは「性欲ではなく、劣等感を補償しようとする人間の行動が言動力である」とした。「人は、何かからも分けられない存在」として捉え「Individual Psychology (個人心理学)」を打ち立てた。原因論ではなく、行動の目的に注目し、「主体論」として「人間

#### \*8 ユング

言語連想を臨床に活用した第一人者。1910年フロイト, アドラーらと国際精神分析学会を設立。「心理学的類型」において、人間の行動が「外向的」「内向的」に分けられ、4機能「感情」「思考」「感覚」「直感」のバランスによって決まると述べた。