児童心理学試論

——新しい発達理解のために——

心理科学研究会編

三和書房

児童心理学試論

——新しい発達理解のために——

心理科学研究会編

三和書房

児童心理学試論

——新しい発達理解のために——

心理科学研究会編

三和書房

まえがき

日本の心理学界に“新しい息吹きを”を合言葉にして，3年間の準備検討期間を経て，発足した「心理科学研究会」(通称「心科研」)も今年で6年目を迎える。研究室を超え，地域を超え，世代を超えて，新しい心理学の建設を夢みて結集したそのエネルギーは年々高まりをみせている。今度，はじめての試みとして，心理学教科書『児童心理学試論』を世に送ることになった。あしかけ3年の月日を費して出版される集団的労作である。時期尚早の声も会員諸兄姉の間からあがったが，あえて出版に踏みきることにした。文章化し，活字化することによるメリットの方を優先したからである。本書は，「発達の新しい理解」を指向した野心作であり，単なる「児童心理学」の概論書ではない。「児童心理学試論」とあえて名づけたのも，本書の刊行をもって児童心理学研究を終りとするのではなく，よりよき体系をめざして，第2，第3の「児童心理学」を心科研メンバーの手によって，世に送ることを考えているからに他ならない。

本書は，1人の学者が一貫して叙述した概論書や一国一城の主のような研究者たちが，それぞれ別個に，独立して分担執筆してつくりあげた書物とは全く質を異にしている。文字通りの集団的労作で，かなり徹底した集団的討議を経てつくりあげたものである。1人1人の執筆者の力量はまだ十分とはいえず，統轄の任に当る編集委員1人1人も未だしの感がする。本書を支えているものは，共通の目標達成を模索する集団の，真摯なエネルギーとバイタリティであり，ヒューマンな科学として正しい歴史の歩みに参画しようとする心科研メンバーの心意気であろう。1枚の原稿が一体何人の手に渡ったことであろう。それも書き直しにつぐ書き直しの連続で，原形は跡をとどめないといった原稿が，なんと多かったことか。日本の心理学の現状と将来を，あるいは日本の子どもについて，ときには明るく，ときには深刻に語り明かしながら，編集委員と執

筆者による共同討議は回を重ねていった。京都，名古屋，湯河原，東京と討議の場所は時に応じて移っていったが，変わらないものは討議に参加したメンバーの一貫した姿勢――心理科学はこれからはじまるのだ――であった。

あしかけ3年の月日を費してもまだまだその内容は不十分であり，各章各節の連係も完全なものとはいえない。心ははやれども“意到りて筆したがう”というわけにはいかなかったことを卒直に記しておこう。読者諸兄姉の忌憚のないご叱正とご批判を期待したい。

なお，今年度中に本書の姉妹篇として『教育心理学』(仮称) の刊行が予定されている。あわせてお読み頂ければ，われわれの意図をいっそう御理解頂けると思う。

若き研究集団の野心作というものは，「新しさ」を求めていくと，思わぬところで意外な感興にさそわれるものである。心科研へのあたたかい御声援をお願いしたい。

1975, 4, 15.

心理科学研究会会長

寺　内　礼治郎

目　　次

まえがき

第1章　現代の子どもの生活

1　子どもの生活と発達 …… 1

2　子どもの権利 …… 7

3　現代の子どもの生活構造 …… 11

(1)　過保護の子ども・守られていない子ども …… 11

(2)　地域の変化と子どもの生活 …… 18

(3)　家庭環境の変化と子どもの生活 …… 20

(4)　教育環境の変化と子どもの生活 …… 22

(5)　マスコミと子どもの生活 …… 24

第2章　児童心理学の歴史

——発達観の変革と発達研究の歴史的展開——

はじめに …… 27

1　児童心理学の起源 …… 28

(1)　封建社会から資本主義社会へ
——発達観・児童観の思想的形成—— …… 28

(2)　18世紀後半の児童発達の実証的研究 …… 32

2　児童心理学の誕生へのステップ
——発達研究の新しい視座の形成—— …… 33

(1)　発達研究の低迷 …… 33

(2)　マルクスによる発達観の思想的変革と
発達研究の社会＝歴史的視座 …… 37

(3)　生物進化論の成功と生物＝社会学主義的発達観の形成 … 41

(4) 進化論思想と児童研究 …… 45

3 近代科学としての心理学の成立と児童心理学の誕生…… 46

(1) 実験心理学の成立とその意味 …… 47

(2) 児童心理学の誕生と児童研究運動 …… 48

4 初期の児童心理学における方法の問題…… 53

(1) 児童発達研究における縦断的方法の問題
——実験的観察・自然的観察・臨床的観察—— …… 54

(2) 児童発達研究における横断的方法の問題
——質問紙法からテスト法へ—— …… 57

(3) 児童発達研究における“実践的”方法の問題
——学習実験・実験教育・実験学校—— …… 62

5 1930年代の発達理論論争をめぐって
——ワロン・ピアジェ論争と児童学批判論争を中心に—— …… 67

ま と め …… 71

第3章 新しい発達理論
——発達とは何か——

1 新しい発達理論の課題 …… 75

(1) 発達観と発達理論 …… 75

(2) 現代日本の発達観 …… 76

(3) 現代日本の発達理論と新しい発達理論の課題 …… 78

2 人間の発達の独自性と可能性 …… 85

(1) 人間の発達の独自性と「労働」の役割 …… 86

(2) 人類の歴史の発達と子どもの発達 …… 89

(3) 人間の発達の可能性 …… 92

3 発達の源泉と原動力 …… 96

(1) 伝統的「発達原動力」論 …… 96

(2) 精神発達の源泉と原動力 …… 98

4　発達と教育 …… 103
(1)　発達と教育の相互関連
——「発達の最近接領域」概念を手がかりに—— …… 105
(2)　発達の源泉・原動力と教育 …… 109
(3)　人格の発達と教育の構造 …… 112
5　発達の段階と移行 …… 118
(1)　発達段階の区分とその基準について …… 119
(2)　新しい立場での発達段階の考え方 …… 124
(3)　移行期について …… 129

第4章　発達の過程

1　発達過程をどうとらえるか …… 135
2　0　才　児 …… 138
(1)　0才児の発達的意味 …… 138
(2)　0才児の発達の節 …… 140
(3)　発達の節と生活の変化 …… 153
(4)　人とのかかわり …… 157
3　1，2　才　児（幼児期前期） …… 159
(1)　発達的意味とその特徴 …… 159
(2)　1，2才児の発達と生活 …… 168
4　3才から5才児（幼児期後期） …… 175
(1)　発達的意味とその特徴 …… 175
(2)　自我の芽生えから自制心の形成へ …… 184
(3)　対位的・並列的関係把握から，時間的・系列的
関係把握へ …… 188
(4)　遊びの変化と人格形成 …… 194

5　6才から11才まで…… 196
(1)　就学前後の子どもの発達…… 197
(2)　小学校中・高学年 …… 205

第5章　児童から青年への移行

1　大人でもなく，子どもでもない…… 216
2　身体的・性的変化…… 219
3　知　的　発　達 …… 221
4　自　分　と　他　人 …… 226
5　児童から青年への過程の理解における諸問題…… 236

第6章　発　達　の　保　障

1　児童心理学と発達の保障…… 242
2　発　達　の　障　害 …… 245
(1)　発達は適応の過程ではなく獲得の過程である …… 245
(2)　発達の質的転換期にはもつれがある …… 246
(3)　発達には感受性の強い時期がある …… 249
(4)　発達とはゆたかな個性の開花である …… 252
3　発達に必要な集団活動 …… 254
(1)　集団と発達…… 254
(2)　子ども集団をもたない子ども …… 258
(3)　集団活動の保障 …… 262
4　発　達　の　権　利 …… 265
(1)　発達はすべての子どもの権利である …… 265
(2)　現代日本の子どもの発達の権利は侵されている …… 269
(3)　発達権の保障は民主的集団の運動によって達成される … 278

第7章　発達理解のための基礎知識

1　発達の神経生理学的基礎 …… 284
(1)　神経系の構造と機能 …… 284
(2)　脳の構造と機能 …… 291
2　高次神経活動 …… 296
(1)　神経活動の反射性 …… 296
(2)　条件反射の形成 …… 297
(3)　条件反射の諸相 …… 298
(4)　言語―運動条件反射 …… 300
3　第2信号系 …… 302
(1)　第1信号系と第2信号系 …… 302
(2)　外界認識と第2信号系の働き …… 303
(3)　音声の記号化過程 …… 304
(4)　言語と運動制御 …… 305
(5)　言語と思考 …… 306
あとがき …… 308
索　引 …… 317

第1章　現代の子どもの生活

1　子どもの生活と発達

子どもの成長，発達，教育は，生活のただなかで営まれるのであって，生活はそれらの単なる外的条件ではない。子どもの実生活こそが，子どもの人間を形成する唯一の源泉であり，土台である。子どもの実生活は，児童心理学の発展水準がどうであれ，まさに歴史の過程として，その発展法則にしたがって展開されるのである。

しかしながら心理学では，これまでのところ，このいきいきと展開される生活過程，その物質的諸条件を含めた生活内容がみちびき出す人間的行為から，その歴史性をぬきさってきたとともに，生活は人間の社会的実践によって変えられるものであることにも眼を閉じてきた。そのために伝統的心理学は，人間の行為を分析する場合，生活をその全面にわたって，変動するものとしてとらえるのではなく，とり出すことのできる部分のみを，固定的にとらえ，これを環境要因として，動物と共通の水準で位置づけてきた。歴史の発展法則に規定されて具体化する人間の生活とそのなかで営まれる行為と，生物史＝自然史の段階にある動物の行動との間に，質の差があるのをみず，複雑さのちがいとして連続的にとらえる機能主義的把握が，伝統的心理学をつらぬく原理であった。かくてこの機能主義的把握は，子どもの精神発達の内容や過程をみる場合に，それらがいつの時代，どこの社会にも不変であり，共通のものであるというぬきがたい前提をつくりだしてきたのであるが，はたしてそうだろうか。そうではないことを示す事実は，歴史的発展水準のちがった社会における人間の精神発達にみられる。未開文明のもとに生活する人々の心理やその世界観は，われわ

れのそれといかに隔たったものであることだろうか。にもかかわらず彼らのヒトとしての生物的自然性には，何らわれわれとの相違がみられない。偶然にも赤ん坊の時期からわれわれの社会のなかで育った未開民族の子どもは，成人してわれわれと全く同じ精神生活をもち得たのである。またかの有名なアヴェロンの野生児は(1)，人間の文化から隔絶された自然の中で成長し，11, 12才ではじめて人間の文化にふれた時，ぐらぐらと煮たった鍋の中に手を入れても火傷をせず，冬の夜，小雨の降る戸外で半裸のまま土の上にうずくまっていても風邪をひかないという鈍磨した感覚の感受性をもっていたが，社会生活のなかで，特別に組織された教育訓練を通して，三か月後には，鍋からは用心深くスプーンでものをとり出し，室温の変化にも敏感に感応することができるようになったのであると記録されている。感覚の感受性だけではなく，彼の精神機能全般にわたってみられた動物なみの未発達さは，それまでの彼の営んだ生活によってうみだされたものであり，感覚機能が，三か月という短い期間で正常に近く回復したことは，人間の精神発達にとって社会生活の影響，就中意図的集中的に試みられた教育力の汲めどもつきせぬゆたかさを証明したとともに，やはり彼の神経系の構造や機能が人間的でありかつ障害をうけていなかったことを示すものとなっている。

ヴィゴツキー, Л. C.(2) は，心理学が人間の行為を分析する場合，歴史性やその個人レベルでの具体的な生活の営みといったものを，刺激，反応，行動などに分解してしまう機能主義的把握を，心理的分析の単位とは何かに言及して，比喩的にではあるが，水の物理的特性を分析するには，水を H と O という化学的単位にまで分析するのはナンセンスであるのと同様のものであると批判している。例えば環境という場合，その客観的な面と，心理的，主観的な面があることをあきらかにしたのはゲシュタルト心理学派であったが，個体の外部に客観的に存在する物理的，地理的環境はひとたび個体にとって活動し，はたらきかける対象としての射程に入ってくると，個体の脳の反映活動を通してとらえ

られるが，その場合，動物間の反映水準の相違，個体間の過去経験の相違によって，同じ物理的・地理的環境にありながらさまざまな内容をもって把握され，個体が環境のどの側面の内容に働きかけるかを通じて，はじめて主観的環境の全体があきらかにされてくる。

労働により，コトバをもち，社会をつくってこれを発展させてきた人間の外界反映の水準は，動物のそれとは比較すべくもない。動物が眼前の，いまだけの飢えや渇きなど生理的必要にうながされて，環境にはたらきかけるのみであるのに対して，人間は生理的必要を充足させる以前に，それを表現する社会的関係を成立させ，これを手がかりにして欲望の内容を複雑多岐に発展させ，環境へのはたらきかけの直接的局面である行動の背景には，ゆたかに発展した人間的欲望の構造と対応した人格機能があり，行動は人格機能としての行為の一環として位置づけられてくる。

又環境それ自体も，人間にとっては人類の活動の発展を通して，社会的に組織されてきた，制御された自然である。人類社会が創造してきた文化遺産によって秩序づけられている環境なのである。また人間の環境へのはたらきかけをみると，動物の個体が，目前の物質的自然に，一対一で直接的にはたらきかけるのとはちがって，先人の手に媒介され，社会的操作の様式に方向づけられて間接的にはたらきかけるのである。人間と動物の環境へのはたらきかけの活動がもつ，このような構造的な相違は，活動の直接的局面をあらわす行動それ自体をとらえる場合にもみおとされてはならない。それ故に，動物的行動ではなく，人間的行為としての諸活動が展開される個人の場は，動物と同水準でとらえられた抽象的な環境ではなく，歴史とともに変化させることのできる具体的な実生活でなければならず，子どもの精神の発達を具体化する要因，条件，過程は，子どものおかれている現実生活のなかにもとめねばならない。

確かに人間のヒトとしての解剖学的自然性は，人類史の開始以来，3万年を経た今日まで大きな変化や発展はないとしても，狩猟でもって生活の糧を得て

いた時代の人間をめぐる環境と，そこで人間が自然や他の人間との間に展開する活動や行為の内容は，オートメーションと原子力が社会を動かし，社会主義体制が発展しつつある現代のそれとは比較するべくもない。人間は労働によって物質的富をつくり出し，その配分をめぐって人間と人間の社会的関係をつくり出し，その中で次々に新しい欲望を発展させて，生産技術の水準と社会的関係を変革して歴史を発展させてきたのである。動物が環境条件に受動的に適応するのに対し，人間は実生活のなかで新しい欲望を次々に開発し，発展させながら，環境を積極的に変革していくことができるのである。しかし社会における生産力の発展は，私有制と分業を必然化させ，人間のあいだに支配—被支配の階級関係を結果し，これに関連して都市の農村に対する，精神労働の肉体労働に対する優位をうみ出し，これにともなって発生する社会階層の分化は，そのままそれぞれの生活現実を規定し，それは再びそのまま人間の欲望の発展をうながしたり，阻害したりするものとして人間性や人間能力発展のための温床となった。

つまり人間の生活内容は，社会史の発展に応じて変化し，子どもの成長，発達，教育も次の世代を形成する営みとして，その一部に含まれ，大人の生活が苛酷であれば，子どもの生活も苛酷にならざるを得ず，その社会を支えている価値観に階級的対立を反映する分裂があれば，子どもは矛盾しあう生活目標の葛藤によって人格をひきさかれてしまう。

「子どもは小さな大人ではない。子どもには子どもの世界がある」とよくいわれる。だが，この主張にしても，今まさにわれわれが生活しているこの世界——現実の社会——を除いては，子どもたちが生活しうる場所はない，ということを無視する訳にはいかない。要するに，子どもといえども現実の社会の外側にはあり得ない。

このようななかで近代社会は，子どもにも人間としての天賦の人権をみとめ，成長中の世代として大人とはちがった独自性をもつ存在であることを理念とし

て確立してきた。しかし近代資本主義の進展のなかで，現実にはこの理念を裏切るようなさまざまに悲惨な子どもの生活状態が生みだされてきた。幼弱な心身にも容赦のない賃労働による子どもの酷使，窮乏と一家離散による孤児や棄児，盲，ろうあをはじめとする障害をもつ子どもの人権無視，義務教育をうけられない長欠，不就学児，犯罪にまきこまれた子どもたちの精神的危機状態，高い乳幼児の死亡および症病率，なかでも戦争の惨禍は子どもたちの上に最も重くあらわれるなどさまざまの児童問題を発生させることになった。このような現実のなかで，労働者をはじめとする勤労人民の生活と人間としての権利への要求の高まり，その一環として子どもの人権を実質的に擁護していくことは，とりもなおさず子どもを社会的に保護し，その生活の物質的諸条件を向上させるとともに，次代をきり拓く歴史の主体として尊重することにほかならないことがあきらかになったのである。

子どもの発達や人格形成の過程を科学的に究明するには，子どものおかれている生活現実，つまり「個人の生存を支配している物質的，歴史的下部構造」に対する理解を深めるとともに，その社会的不平等を廃絶し，民主主義のより一層の発展をねがう立場ときりはなしがたく結びついている。子どもの生活現実は，受動的に，固定的にうけとられてはならず，社会的実践を通じて変革し得るものであり，従って具体的実行面では，大人を介してではあるにしても，ほかならぬ子ども自身の中に人間らしいねがいをおしつぶすような，また人間の尊厳をきずつけるような，発達を阻害するような生活現実に対して，経済的政治的文化的活動を通じてこれを変革していく権利，よりよい生活内容を要求する権利を原理的にみとめることが必要である。ワロン，H.[3]は教育科学としての心理学を論ずるなかで，物質的，歴史的下部構造としての生活現実を不問に付す伝統的心理学に関連して，これを基礎とするアメリカのプラグマティズム新教育論に言及して，教育科学の個人主義的把握という誤りを指摘して，間接的にこの心理学の非歴史性をあきらかにしている。デューイの学校社会論のあや

まりは，その個人主義的発想にあるとし，「生存と社会構造とを個人同士の簡単な心理的関係の上に基礎づけようとし，社会の現実そのものも，その物質的，歴史的下部構造も知ろうとはしない。だがこの物質的，歴史的下部構造こそ個人の生存を支配しているのだ」とのべている。伝統的心理学の機能主義的把握では，生活現実は，人間の心理過程にとって，外的なものとしてあるにすぎない。これに対して，生活の物質的諸条件をはじめ，個人の生存を支配している社会的諸関係を変革し得るものとしてとらえることは，歴史の発展法則に規定される生活現実と，それに参加する人間の心理諸過程とは相互に浸透しあう関係として位置づけられるのである。窮乏の生活は，その中で育つ子どもの生命，身体，健康を直接脅かすばかりか，心理的諸活動を貧弱にし，生活のきびしさは，その中で展開されるはずの創造活動のよろこびを奪って内面世界をせばめる。たとえ物質的窮乏が目だたない場合でも，資本主義的支配の原理である競争の激化を反映して，人間どうしの関係の中に敵対的競争を優先的に奨励するような慣習がもちこまれると，子どもの感情生活や人格の発展は危機的状況におかれるであろう。

このことは，子どもの発達や人格形成が，遺伝や素質，あるいは環境の諸要因をたとえ基礎とするにしても，それらによって一面的に，機械論的に決定されるものではないということである。そればかりか，それは生活の充実を要求する子どもの権利，そして子どもの生存権には，将来の生活を準備する可能性のための独自の権利としての学習する権利ともいうべき側面が含まれているのであるが，これの一層の拡大，いいかえるならば社会の民主主義的発展と内的に深く連関しているものであることを意味するのである。具体的なひとりひとりの子どもの発達や教育は，子どもが生きている生活の場である家庭，学校，社会のなかで，それぞれのレベルで組織されている集団を通して，又遊び，学習，労働などの活動領域のなかで，外界や他の人間にはたらきかけながら進むものである。個人の発達は，彼の所属する集団の発達，それを規制する社会体制の

発展ときりはなしがたく結びついているのである。

2　子どもの権利

第二次大戦後，世界的に，とりわけ日本ではおくれていただけに，理念としての子どもの権利は，著しく拡大された。

国連の世界人権宣言26条（1948），同じく国連の世界児童権利宣言（1959），日本の児童憲章（1951）の理念は，子どもの生存権に直接関連する児童福祉法，年少労働を制限する労働基準法，家族の中における子女の権利を位置づけた民法，20才未満のものの犯罪的行為に対して教育的措置を規定した少年法，教育をうける権利に関連する教育基本法等々の法制となって具体的に政策化されている。しかしながら日本の子どもの生活現実をその全面についてみるならば，権利が実質的に保障される途は，なお前途遼遠といわなければならない。現代の児童問題は，新しい性格と形態をとって再生産されつつある。

ピアジェ，J.[4]は，かつて先述の世界人権宣言第26条（教育をうける権利に関するもの）第1項にコメントして「教育は……形成であるばかりでなく，自然的発達そのもの，必要な形成的条件でもある。すべての人には教育をうける権利があるということは，だから常識に従属した個人主義的心理学が想定しているように，ただ誰でも心理学的，生物学的本性によってすでに高い発達水準に到達されることを保証されていて，そのうえに，社会的文化的道徳的伝統への手ほどきをうける権利をもっているということだけを暗示することではなく，反対に，しかもはるかに深い意味で，個人は，外部からの寄与がなければ，彼のもっとも本質的な精神構造を獲得することができないであろうし，それには形成のための或る社会環境が必要であって，あらゆる水準において（もっとも初歩的なものから，もっとも高度なものに至るまで）社会的または教育的要因が発達の条件をなしているということを主張することなのである」とのべて，発達におけ

表 1・1 年次別進学率　（国民教育小辞典 1973, p. 222）

区　分	高等学校への進学率			大学・短期大学への進学率		
	計	男	女	計	男	女
	%	%	%	%	%	%
昭和23年	—	—	—	—	—	—
24	—	—	—	—	—	—
25	42.5	48.0	36.7	—	—	—
26	45.6	51.4	39.6	23.6	30.1	12.9
27	47.6	52.9	42.1	21.6	26.9	13.0
28	48.3	52.7	43.7	21.5	25.4	15.7
29	50.9	55.1	46.5	19.7	23.3	14.7
30	51.5	55.5	47.4	18.4	20.9	14.9
31	51.3	55.0	47.6	16.0	18.7	12.5
32	51.4	54.3	48.4	16.1	18.2	13.3
33	53.7	56.2	51.1	16.5	19.0	13.3
34	55.4	57.5	53.2	16.9	19.6	13.8
35	57.7	59.6	55.9	17.2	19.7	14.2
36	62.3	63.8	60.7	17.9	20.2	15.3
37	64.0	65.5	62.5	19.3	21.9	16.5
38	66.8	68.4	65.1	20.9	23.8	17.8
39	69.3	70.6	67.9	23.4	26.9	19.6
40	70.7	71.7	69.6	25.4	30.1	20.4
41	72.3	73.5	71.2	24.5	28.2	20.6
42	74.5	75.3	73.7	23.7	26.1	21.1
43	76.8	77.0	76.5	23.1	24.7	21.4
44	79.4	79.2	79.5	23.2	24.1	22.3
45	82.1	81.6	82.7	24.2	25.0	23.5
46	85.0	84.1	85.9	26.8	27.6	25.9
47	87.2	86.2	88.2	29.2	30.0	28.4

（注） 1. 進学率とは，卒業者に対する同年度の進学者数・就職進学者数（浪人を含めない）の比率である。

* （以上，数表は文部省「文部統計要覧—昭和48年版」から作製）

る教育の役割，したがって社会的，歴史的な生存条件でもって，子どもを社会的に保護する必要をのべている。

科学，技術の発展と進歩は，子どもの発達における教育の役割をますます大きなものにしていくにちがいない。国家独占資本主義下の教育は，階級支配という役割を担う側面があることを否定できないとしても，そのために教育内容の国家統制，生産労働から遊離した知識のつめこみ，能力主義的選別の強化といったマイナス面をもちながら，第二次世界大戦以降の教育機会の拡大は，中等教育を中心として，就学前教育，高等教育を含めて著しいものがある。世界的にみても，工業国では第二次大戦後のほぼ10年間に，14，15才までの教育の義務化が完成し，1950年代後半以降いっせいに後期中等教育の普及，義務化の方向がめざされ始めたといわれている。高校への進学機会の拡大が，必ずしも教育をうける権利のめやすとなるものではないにしても，表1･1 にみるように1950年代後半以降急激に伸びている。しかし府県による相違は，都市と農村の格差をあらわし，このようななかで，養護施設で育つ子どもたちの高校進学率の異様な低さに注目しなければならない（表1･2)。これは直接的には養護施設児童の生活を規定している生活保護基準が，高校進学のための教育費についてきびしい制限をもうけているという制度上の矛盾にもよるが，何よりも社会が保障する成長中の世代に対する生活費水準の圧倒的な低さ，つまり貧困に起因するものであることはあきらかである。このような進学率の低さの原因について調査

表 1･2　44年3月度　養護施設における中学卒業生の進路別内訳
44年4月1日

内訳		実数	割合%
進学者 (A)		290人	9.4
就職進学者 (B)		430	13.9
就業者 (C)		2,099	67.9
職業訓練所		175	5.66
不明その他		94	3.04
計		3,088人	
再掲	進学率 $\frac{720}{3088}\times100$		23.3%
	就職率 $\frac{2529}{3088}\times100$		82.0%

表 1・3　高校進学（全日制）を困難にしている理由
406施設の回答より（重複しているので100%以上となる）

本人の能力	61.3%
経費の不足	29.5
家庭より就労を求められるため	6.4
在学中の措置及び満18歳以降卒業までの措置延期が認められぬ	2.7
その他（本人が希望せぬ）	6.4

した結果は（表1・3），調査者の問題に対する観点に制約さ れているので 全面的にみとめ難いとしても，事態の一面をあらわすものとなっている。その誕生の初期から，あるいは幼い頃からおかれてきた生活の物質的諸条件をはじめとする養育条件において，彼らがこうむってきた不幸つまり社会的不平等と深いつながりをもつ結果なのである。

これまでも内外の数多くの研究が，学力水準や高等教育への進学機会などに，社会階層による格差が著しいことを実証的にあきらかにしてきた。社会階層における格差は，さらに日常での生活様式の差としてあらわれ，子どもたちの心理特性に反映してくる。

田中国夫たちは五つの社会階層に属する子どもに対して，“What is it for?” test を実施した（身体，自然，学校，社会の各領域より35種の刺激語を選択し，それぞれについて 何のために あるかの 回答を 求める）[5]。 その結果，「身体的なものには余り階層差は見出せなかったが，他の領域については明らかな差異を示している」と述べている。 結果の一部が表１・４に 示してあるが， 都市の管理職層(A階層)の子どもと農村（E階層）の子どもとの差異が，とくに著しいのが目立っている。子どもたちの生活の格差，生活様式の差異を反映した「生活意識がこの反応にあらわれていると考えるならば，階層差が児童の人格にもたらす差異を知らしめる」のである。生活の格差は人格の差をもたらし，生活の破壊は人

表 1・4　それは何のためにあるかテストの回答（小学生）（数字は%）

		A階層	B階層	C階層	D階層	E階層
父	働いてお金をもうけるため。	59	85	74	75	83
	子供を育てるため。	34	7	18	14	9
祖父	遊んでもらうため。	60	23	48	47	18
	留守番のため。	3	11	4	21	36
祖母	子供の世話をするため。	68	33	32	28	25
	留守番のため。	0	7	2	15	17
兄	勉強を教えてもらうため。	49	44	31	32	10
	働きに行くため。	4	15	27	31	61
姉	勉強を教えてもらうため。	36	31	16	23	17
	弟妹を可愛がるため。	42	18	18	11	8
試験	実力をつけるため。	56	5	5	1	3
	勉強させるため。	7	7	6	7	34

格の破壊をもたらすといってもよかろう。経済的，社会的境遇の差異が生みだす社会的不平等は，もっと極端な形をとって，いわれない社会的差別に苦しめられている未解放部落の子どもたち，もっと一般的には主要な稼ぎ手を失った老人世帯，病人をかかえた世帯や母子世帯の子どもたちの上にものしかかっている。そして現代の社会では，殆ど国民の全ての階層にわたって，子どもらがこのような不幸にさらされる可能性を否定しきることができないのである。

3　現代の子どもの生活構造

（1）　過保護の子ども・守られていない子ども

現代の子どもたちの特徴，あるいは彼らの状態の特徴をいいあらわす場合，「過保護である」といわれたり，あるいは「守られていない」といわれたりする。同じ子どもたちをみつめながら，なぜ矛盾するとしか思えないような表現がされてしまうのであろうか。この疑問を解明するための努力をとおして，現

表 1・5 父親と男の子の遊び場比較

場所	父親(97名)	男の子(73名)
	%	%
あき地(原っぱ)	79.4	2.7
道路	72.2	27.4
公園	18.6	30.1
友だちの家	14.4	52.1
家の中	11.3	61.6
運動場	9.3	23.2
家の庭	4.1	9.6
商店街	1.0	4.1
児童館(児童施設)	1.0	13.7

(注) 調査時期は，昭和48年11月中旬
父親の平均年齢は40歳

表 1・6 母親と女の子の遊び場比較

場所	母親(94名)	女の子(97名)
	%	%
あき地(原っぱ)	70.2	0
道路	69.2	15.5
家の中	34.0	62.9
友だちの家	30.9	56.7
家の庭	20.2	15.5
公園	17.0	28.9
運動場	6.4	10.3
商店街	0	1.0
児童館(児童施設)	0	8.2

(注) 母親の平均年齢は36歳

代の子どもたちの生活の基本的構造を，前節でふれた権利の問題との関連で明らかにしてみたい。

子どもにとって，そして年令が低ければ低いほど，遊びは欠かせない。子どもにとって遊びは生活そのものといってもいいからだ。年令が増すにつれて，遊ぶ場所は家の中だけにとどまらず，外へ外へと広がっていく。また，遊びのための空間もより広いものを必要とするようになってくる。

現代の子どもたちの遊び場の特徴——どんな場所で遊んでいるか——を考えてみよう。上の表は[6]，異なる世代間つまり現在小学校4年生の子どもと，彼らの両親がかつて小学生であったときの遊び場を比較することによって，現在の遊び場の特徴を明らかにしようとしている。親と子の間で極端な違いがみられるのは，あき地（原っぱ），道路である。かつては遊び場の王座を占めていたあき地が今では下位に転落してしまっている。これと対照的なのが家の中，友だちの家という遊び場としての室内空間である。この二者が他をぐんと引離して一位・二位を独占している。とくに男の子の場合，室内空間へ閉じこめられてしまった状態がいたましいほどはっきりと示されている。

子どもは遊びが大好きである。近くに気にいった遊び場がなければ，少しぐらい遠くてもドンドン出かけていくはずだ。それなのに今の子どもは家の中で遊んでいるという結果を，表は示している。確かにこの表は「遊び場比較」ではあるが，同時にまた，遊び場を包みこんだ地域社会という「空間的条件の比較」でもある。異なる世代間にみられた遊び場の変化は子どもの好みを反映した変化ではない。そうではなくて，空間的条件の変化が遊び場の変化を強制したのである。子どもたちを家の中へ押しこめたのである。

空間的条件の変化は道路の変化に端的にあらわれる。自動車のために道路は拡張され，舗装される。そこへ大きくて重い鉄のかたまりがハイ・スピードでなだれこんできた。事態を正しく認知し，適切に反応する術さえ十分獲得していない，やわらかな肉体をもった子どもたちとの勝負は目にみえている。その結果は「歩行者の被害状況」として表1・7[7]に示されているとおりである。身体移動の運動能力は2才台で非常に発達し，多少の高低があっても手を使わずに走りまわれるようになる。ちょうどその時期に，人口10万人当りの死傷者数は激増し，3～5才台ではさらに増加してピークとなる。遊び空間が室内空間から戸外の自由空間へと拡大するときに，交通事故が待ちうけているのである。

今，家の前の道路を自動車が走りまわっている。こんな事態で親が子どもを守るもっとも簡便な方法は，子どもをできるだけ家の中へ閉じこめておくことである。家の中では，必然的に遊びの種類や人数が制限されてくる。表1・8の「戦時中」とは昭和17年，「戦後」とは昭和24年，表1・9は昭和37年の調査である[8]。「戦後」一度は大型化した遊び集団が，「戦時中」を下まわって小型化してきている。最近では一人遊びが多くなってきているという。それも，一人で遊んでいるのではなく，一人でしか遊べないのだという[9]。

子どもが遊びたいというのは，一人で遊びたいというのではない。友だちと遊びたいといっているのだ。遊びたいということは，友だちがほしいといって

表 1・7　歩行者の被害状況（昭和48年）

区分 年令 / 層別	人口	死者 人数	死者 人口10万人当たり	負傷者 人数	負傷者 人口10万人当たり	死傷者 人数	死傷者 構成比	死傷者 人口10万人当たり
	千人	人	人	人	人	人	%	人
5才未満 1才未満	2,094	8	0.4	156	7.5	164	0.1	7.9
1才台	2,037	94	4.6	1,585	77.8	1,679	1.2	82.4
2才台	1,984	192	9.7	6,546	329.9	6,738	4.7	339.6
3才台	1,886	263	13.9	10,783	571.7	11,046	7.7	585.7
4才台	1,876	220	11.7	10,897	580.9	11,117	7.7	592.6
小計	9,866	777	7.9	29,967	303.7	30,744	21.4	311.6
5才～9才 5才台	1,833	185	10.1	9,661	527.1	9,846	6.8	537.2
6才台	1,839	147	8.0	7,924	430.9	8,071	5.6	438.9
7才台	1,439	96	6.7	6,042	419.9	6,138	4.3	426.5
8才台	1,786	77	4.3	4,393	246.0	4,470	3.1	250.3
9才台	1,676	25	1.5	2,931	174.9	2,956	2.0	176.4
小計	8,573	530	6.2	30,951	361.0	31,481	21.8	367.2
10才—14才	8,007	55	0.7	6,145	76.7	6,200	4.3	77.4
15才—19才	8,139	52	0.6	5,129	62.8	5,181	3.6	63.4
20才—24才	10,296	113	1.1	7,616	74.0	7,729	5.4	75.1
25才—29才	9,561	141	1.5	5,977	62.5	6,118	4.2	64.0
30才—34才	8,940	159	1.8	5,427	60.7	5,586	3.9	62.5
35才—39才	8,434	229	2.7	6,034	71.5	6,263	4.3	74.3
40才—44才	7,931	315	4.0	6,142	77.4	6,457	4.5	81.4
45才—49才	6,864	285	4.2	5,572	81.2	5,857	14.0	85.3
50才—54才	5,265	291	5.5	5,091	96.7	5,382	3.7	102.2
55才—59才	4,537	304	6.7	5,271	116.2	5,575	3.9	122.9
60才—64才	4,110	420	10.2	5,692	138.5	6,112	4.2	148.7
65才—69才	3,149	434	13.8	5,222	165.8	5,656	3.9	179.6
70才以上	5,011	1,271	25.4	8,690	173.4	9,961	6.9	198.8
合計	108,710	5,376	4.9	138,926	127.8	144,302	100.0	132.7

（注）　警察庁資料による。

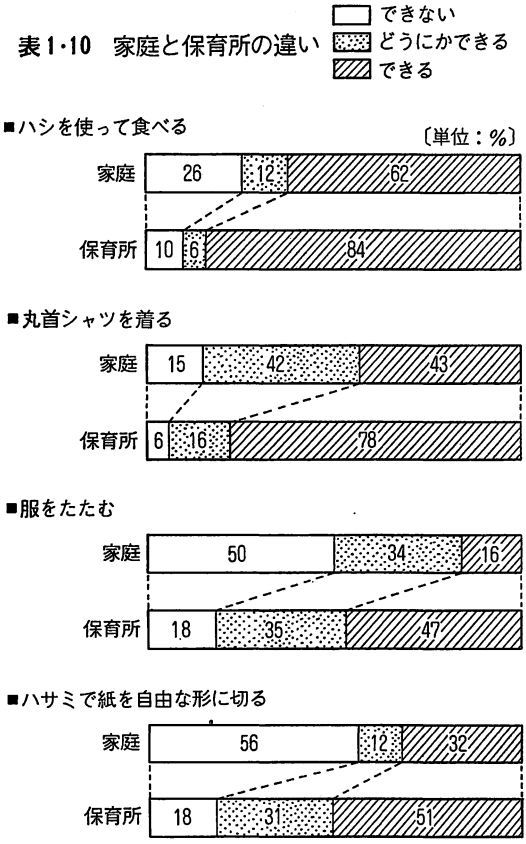
表 1・8　遊びの集団の大きさ

	戦時中		戦　後	
	男	女	男	女
1人	6.3	8.3	6.1	6.4
2—3人	37.6	51.9	27.1	28.1
4—5人	26.8	21.4	25.0	28.2
6—7人	13.7	10.2	15.9	17.8
9—10人	6.1	3.2	9.7	9.4
10人以上	9.5	5.0	16.1	10.0

表 1・9　遊び集団の大きさ

人　数	低学年		中学年		高学年		男	女	計
	男	女	男	女	男	女			
1人	6.9	7.6	4.6	3.1	4.8	3.9	5.4	4.8	5.17
2人	28.7	46.9	22.4	41.8	22.4	39.3	24.5	42.6	33.37
3～5人	55.6	45.3	53.8	51.1	54.3	53.0	54.6	50.0	52.37
6～10人	8.3	0	14.7	3.4	16.9	3.2	13.3	2.2	7.97
11人以上	0.3	0	4.2	0.3	1.3	0.3	1.9	0.2	1.12

表1・10　家庭と保育所の違い



いるのと同じである。家に閉じこめられて，友だちがほしいという要求を満すことは不可能となるが，代って親が関係を求めてくる。狭い室内で親と子，それも主として母と子の関係がきり結ばれる。その結果として大人としか遊べない，大人がいなければ友だちと遊べない，子どもたちだけなら一人でしか遊べない子どもが育ってくる。

このような親と子の関係を過保護とよんでいる。過保護とは，子どものいいなりになり親がついてまわっていながら，実際

には親の思うままに子どもを扱っている関係，といってもよかろう。このようにして密室内で育てられた子どもがどうなるかを示したのが表1・10である[10]。

「家庭」とは家庭のみにいる子ども，「保育所」とは保育所に通っている子どもであり，年令は3才である。ここに引用されている項目はとくに差が明らかなものが選択されているが，それにしても，「服をたたむ」や「ハサミで紙を自由な形に切る」では，家庭児の半分あるいはそれ以上ができないでいる。しかも，できない保育所児の約3倍であり，差の大きさに驚かされる。家庭児の母親は可愛さの余りつい手を出して服をたたんでやり，ハサミは危険であるからと使用させようとしないのであろうか。

小学校に入学しても事態は変化しない。むしろ「勉強」という子どもを友だちから引離し，家の中へ閉じこめる「大義」がさらにつけ加えられ，悪化しさえする。「勉強」以外の活動はすべて悪いとみなされている。遊びだけではない。お手伝いという労働も勉強を妨げるが故に悪いとみなされる。だから，うっかり自発的にお伝いでもしようものなら叱られてしまう。お手伝いをさせられる苦しみを味わっているのではなく，お手伝いさえさせてもらえない苦しみを今の小学生は味わうことになる。

過保護の実態について，厳しすぎると思われる表現であるが，事実は事実として記述してきた。これほどの過保護の状態にありながら，なぜ他方で子どもは守られていないといわれるのか，その関係について考えてみたい。

1959年11月20日，国際連合で採択された「児童の権利宣言」の第七条に，次のように書かれている。「児童は遊戯および レクリエーションの ための充分な機会を与えられる権利を有する。その遊戯およびレクリエーションは，教育と同じような目的に向けられねばならない。社会および公の機関は，この権利の享有を促進するために努力しなければならない。」 誇るべきことだが，日本ではこれより8年早く，1951年の児童憲章において「すべての児童は，よい遊び場と文化財を用意され，わるい環境からまもられる」と高らかにうたいあげて

いる。ただし残念なことには，だれによって遊び場などが用意されるのか，だれによってわるい環境から守られるのか，そのだれかについて明確にされていない。「児童の権利宣言」では，社会および公の機関とはっきり指示されているのに。

とにかく，子どもたちの権利は守られていない。子どもには遊ぶ権利があるという。しかし，遊ぶ権利を行使するためには，生命を抵当に入れなければならない。生きる権利を放棄したとき，初めて密室から解放され戸外で遊ぶことができるといっても過言ではない。社会や公の機関が子どもの権利を守り，具体的条件を保障しようとしない限り，経済成長優先の原則による空間的条件が進行していく事態の下では，親がわが子を守ることになる。社会や公の機関が子どもの環境をととのえ守ろうとしないが故に，親は個人的にわが子を守らざるをえなくなる。個人的に子どもを守るためには，目を離さないだけでなく，手も離してはならない。手を離してもらえない子どもは，保護されすぎる苦しみを味わっていよう。

「子どもは守られていない」とは，子どもの権利を保障すべき社会や公の機関に目を向けたときにいわれ，「保護されすぎている」とは，基本的な点で守られていないので親が個人的に守ろうとしている，その親と子の関係に目を向けたときにいわれる。両者は対立する関係にあるのではなくて，統一してとらえるべきである。統一してとらえたとき，現代日本の子どもの生活が全体的に構造的に上述したような関係として把握できる。

このような子どもの生活の基本的構造のとらえ方は「児童の権利宣言」や「児童憲章」が高らかにうたっている理念と，現代日本の実態との間に，極めて大きな隔たりがあることを意味する。「極めて大きな隔り」は，それを克服する運動を進める観点からみれば，それ自体大きな問題ではない。「極めてわずかな隔り」であっても，その隔りを克服しようとする意志と努力を放棄したときには大きな問題となる。理念を高らかに，それに向けてみんなが一歩一歩

進もうとしている社会は，現在の生活との間にどんなに「極めて大きな隔り」があっても，明るく生き生きしており新鮮であるだろう。

（2） 地域の変化と子どもの生活

① 都市の子どもたち

工業化と人口の都市集中の進展によって，過密化した都市では，住宅難によって子どもの生活空間は極度に狭められ，狭い場にとじこめられて活動力を抑圧されている子どもが少なくない。若い夫婦の住む一間のアパートや不十分な共同住宅では，生活習慣に関連するしつけが思うようにいかない。樹木の育たないような空間で，自然のリズムから隔離されて生活感覚が混乱しがちであり，騒音，大気汚染，交通公害によって健康が脅かされる状況がひろがっている。一般に都市では，地域の生活の共同機能が弱化していて，ばらばらに孤立した家庭を小宇宙として生活が営まれているために，子どもと子ども，子どもと地域の人々の多様な関係がうすれてしまっている。団地などに共同生活条件をつくり出す住民の自治的つながりがつくられる場合は別として，その住宅の構造からいっても近隣どうしのつながりが少なく，密室化した場で親子がむきあうような孤独で貧弱な生活となりがちである。又住宅密集地域では低所得のために内職やパートで朝早くから働くことに追われている場合には子どもは放置されざるを得ない。

母親帰宅までの子どもの状態（S43. 6）　46年版厚生白書より重引
神奈川県留守家庭児童・生徒調査より

自宅でひとり　17.8（小），17.7（中） / 自宅で兄弟，親せきと　40.2（小），39.5（中） / 自宅で保護者がたのんである知人と　4.6（小），2.2（中） / 自宅で友人と　4.6（小），1.5（中） / 親せき宅で　1.8（小），0.4（中） / 保護者がたのんである知人宅で　1.5（小），0.5（中） / 家族の働いているところで　1.7（小），0.5（中） / 学校・保育施設児童館などで保護されている　4.8（小），0.1（中） / 学校で・クラブ活動をして　0.6（小），29.4（中） / 学校で何となく　0.6（小），1.8（中） /塾で　3.1（小），1.6（中） / 公園，広場で　3.3（小），0.4(中） /

自宅付近で　　12.6（小），1.9（中）……

（注（小）は小学生・（中）は中学生）

このような都市の生活環境では，安全で，思う存分活動力を発揮できるような遊び場はどうしても必要であり，その場合物理的な空間としてのみではなく，遊びや学習を組織するには人間どうしのつながりをつくり出すことを抜きにすることはできない。地域での子どもの遊びが失われたことは，遊び場がないことだけでなく，親たちの，また家庭相互の地域におけるつながりがなくなったことや，学校生活のあり方，テレビの普及などさまざまな理由が重なって発生している。

②　農漁村の子どもの生活

都市ばかりでなく農村の生活の変貌もまた著しい。都市近郊では，父親をはじめ青年たちが，通勤で労働者となって働きに出，地方の農山村では彼らは一年の大半を都市に出稼ぎに出なければ生計がなりたたない。農業は留守をあずかる主婦や老人の手にまかされ，母親の精神的な緊張や心労が増すのみでなく，現実に乳幼児の世話が十分にみられず，事故によって生命を失う子どもの数は減っていない。母親は農業に従事しながらも，農村部に進出してくる工場や観光の諸施設にパートタイマーとして，農外就労に出ざるを得ず，そのために放置された子どもはテレビによってその生活時間の殆んどを過している。そのために地域での豊かな遊びは失われ，農村に生活していても農業生産の事実について知らない子どもがふえてきている。

過疎化した山村では，医療，教育などの条件が悪化し，学校が統廃合されて正常な勉学学習条件がうばわれる問題は深刻である。通学時間の負担過重や下宿生活のために，家族とのつながりが弱くなり，農業生産や地域の生活からも遊離してしまう。

父母や青年層が賃労働に従事するため生活習慣も近代的になり，消費生活のスタイルは都市と全くかわりないものになっているにもかかわらず，なお根深

く残存する農村社会の封建性は，育児や教育を通して子どもたちの自主性や社会性の発達を妨げがちである。それにもかかわらず，1970年代以降の農漁村の子どもの生活状況は，都市の子どものそれと非常に共通性をもってきていることが指摘されている。

地域社会の変化はまた，都市，農村を通じて風土にみあって伝統的に発展してきた地域産業を変化させ，つまり中小零細企業の大企業への吸収合併によって，一般に大人の労働する場が子どもの感性的世界から遠ざかったことは，自然にはたらきかける生き生きした活動のもつ魅力や，集団活動のもつ主体的な秩序にふれて，成長への志向を自然発生的に形成する機会を，子どもから奪うことでもあった。子どもの生活から，伝統的行事のもつ集団性，自治的経験が失われ，伝承文化から断たれた状態が生まれている。

（3） 家庭環境の変化と子どもの生活

第二次大戦後，日本社会に独得な影響を及ぼしていた家族制度が廃止されて家族の民主化が進展した。計画出産の普及もあり，高度成長経済下での人口の労働者化に伴って，家族の規模が縮少しはじめ，1960年代以降核家族化が急速に進展した。山手茂は，戦後の家族問題の推移を，「家」・家族解体と家庭生活内容の二面からとらえて，昭和20年代を家庭民主化と家庭の再建，昭和30年代を家族の近代化と家族の解体化の進展（核家族化の進展・消費革命・共稼ぎ激増），昭和40年代を家族問題の深刻化と家庭対策の進展（パート増加，生活要求運動の進展と対等の進展）の時期に特徴づけている[11]。

表 1・11 市部・郡部別人口比および1世帯あたり人員

年次	市部		郡部	
	人口比	1世帯あたり人員	人口比	1世帯あたり人員
昭和25	37.5%	4.52	62.5%	5.37
30	60.8	4.73	39.2	5.32
35	63.5	4.31	36.5	4.96
40	68.1	3.90	31.9	4.51

（注）遠藤湘吉『戦後日本の経済と社会』筑摩書房，1966，p. 18.

家族規模の縮小（表1・11参照）と

表 1・12　婦人労働者の雇用率推移（労働力調査　総理府）

年　令	総 数	15～19才	20～24	25～29	30～34	35～39	40～54	55～64	65～
1964	22.3	29.8	53.4	22.7	19.3		17.9	7.6	1.8
1965	22.9	29.5	54.0	23.6	19.7		19.3	8.7	1.7
1966	23.9	31.6	55.4	24.6	20.8		20.8	9.7	2.0
1967	26.1	35.5	57.0	23.9	20.9	25.3	24.0	13.5	3.0
1968	25.8	33.0	57.4	26.5	20.2	24.4	24.1	11.7	2.3
1969	26.2	31.1	58.4	26.3	20.7	24.7	25.4	12.8	2.5
1970	27.0	36.3	59.8	27.1	21.3	26.0	26.5	13.5	2.9
1971	27.2	28.9	59.0	26.3	21.6	26.4	27.6	14.4	3.1
1972	27.0	26.1	57.6	27.0	22.2	26.9	28.6	15.1	3.0

家事内容の商品化は，主婦の労働を著しく緩和するものとなって，一方では専業主婦の育児や教育に対する過剰な努力が過保護になりがちの育児状況をうみ出すとともに，他方では現金収支の増大に圧されて，主婦を賃労働にかり出す一つの要因となり，高度経済成長下での労働力需要の増大が一般に婦人労働を増大させ（表1・12参照），とくにパートタイマーという無権利な就労を生み出した。母親の労働は必ずしも子どもの養育にマイナスの面の影響だけをもつとは限らないが，無権利な労働は子どもの養育に決してよい影響力をもたらさない。昭和39年度調査によれば，子どもをもつ家庭の55％の母親が働いているのである。

家庭は人間関係や役割分担が単純化され，専ら消費の場として機能するために，父親の労働や社会的活動の反映が弱く，その座があいまいになり，母子を中心とするものになってきた。兄弟数が大体二人，多くて三人という現状では子ども相互の関係がつくれない。総じて家事の手伝いなど共同の目的をもった活動で協力しあい，労働の習慣や秩序を学び，集団内での役割分担を習得する場としての機能はここからも失われてしまった。

ブロンフェンブレンナーは，日本と同じようなあるいは日本の状況を先取りしているようなアメリカの核家族内での子どもの人間形成について，「養育の責任は，家族という情況から社会という他の情況へと移ってきている。家庭は

表 1・13 家事手つだい （全国教育研究所連盟1967調査）

%

		毎日する		ときどきする		ほとんどしない		無　答	
		食事	掃除整頓	食事	掃除整頓	食事	掃除整頓	食事	掃除整頓
男子	小学生	11	11	63	62	23	23	3	4
	中学生	11	9	53	65	33	24	3	2
	青　年	6	8	39	53	48	34	7	5
女子	小学生	25	18	64	68	7	9	5	4
	中学生	37	24	54	66	7	7	2	2
	青　年	37	29	47	57	9	8	6	5

平塚益徳編『日本の家庭と子ども』S. 48 から

人間形成の上で基礎となるような道徳的・法的な責任をもってはいるのだが，往々にしてそうしたしつけをする力と機会を欠いている」[12] とのべている。資本主義下の労働者の家庭は集団としてのまとまりを脅かされ，昭和38年児童福祉白書でさえ，日本の子どもは危機的状態におかれている，とのべることをはばからなかった。

（4） 教育環境の変化と子どもの生活

1950年代の政治の反動化は，国家独占資本主義の本性そのものとして，教育の上に直接にあらわれ，教師の自主性が否定され，父母の教育要求が抑えられて，国家による教育の直接の統制が再び復活しはじめることになった。

いちはやく1950年代から高度経済成長にみあった新しい労働力の量と質を教育にもとめつづけてきた日本資本主義の要求と，経済の一定の拡大と社会生活の変化は，父母国民の教育へのねがいとあいまって，1960年代教育機会を大幅に拡げることになった。就学前教育，後期中等教育，高等教育への進学率の急激な上昇がそれを示している（表1・1，1・14参照）。しかしその内容は，ひとりひとりの子どもをかけがえのない人間として，よろこびと意欲をもって仲間と協同して真理を学びあえる権利を保障するような教育とはなっていない。例

表 1・14　小学校1年生にしめる幼稚園保育所修了者数推移（保育年報'73）

年次	小学校第1学年児童数	幼稚園		保育所		小学校第1学年児童数に占める幼稚園・保育所修了者数の割合
		修了者	就園率	修了者	在籍率	
	人	人	%	人	%	%
34年度	1,874,453	501,689	26.8	—	—	—
36	1,688,107	525,710	31.1	—	—	—
38	1,576,861	574,024	36.4	—	—	—
39	1,534,146	596,180	38.9	347,454	22.7	61.6
40	1,612,844	666,658	41.3	366,905	22.8	64.1
41	1,568,223	693,900	44.3	370,665	23.8	68.1
42	1,551,803	731,843	47.2	—	—	—
43	1,566,817	773,760	49.4	—	—	—
44	1,593,870	825,437	51.8	532,427	33.4	85.2
45	1,621,635	872,088	53.7	—	—	—
46	1,711,195	961,150	56.2	—	—	—
47	1,686,616	987,532	58.6	—	—	—

保育所の修了者数は5歳児として保育所に6か月以上在籍した幼児数である。

えば「期待される人間像」の強調とともに具体化されることになった後期中等教育の多様化というあり方は，中学校をも受験体制下におき，どのようにみても，学校の中は能力主義的選別の機能が支配的になっていることは否定できない。学ぶ意欲やよろこびがうすれ，孤独な競争のなかで根性がもとめられ，これらに抵抗する生徒を規則の一層の強化によって管理せざるを得ない。生徒相互，生徒と教師の間に人間的な共感や信頼がとぼしくなって，中学生・高校生のあいだに生きる意欲を失って自殺に至る痛ましいケースがあとをたたない。人格発達の面での深刻な状況が生まれている。それにもかかわらず，改訂された教育内容は，ますます知識のつめこみ教育を強化するものとなって，教室だけの学習ではついていけないために* 放課後塾が利用され，子どもの生活時間をこまぎれにして，いきいきとした自発的な遊びの活動をうばっている。学校の学習は，労働の場における労働活動と同じく苦役と化している。

＊ 71，2. 全国教育研究所連盟レポート「45年度義務教育改善に関する意見調査報告」によれば授業内容について

小学校の教師のうち	½が理解できていると判断する	28.9%
	½以上が理解できていないと判断する	65.4%
中学校の教師のうち	½が理解できていると判断する	16.7%
	½以上が理解できていないと判断する	80.4%

（5） マスコミと子どもの生活

テレビ視聴は，子どもの生活様式や生活態度を大きくかえた。1960年NHK国民生活時間調査結果では，戦前1941年の調査と比べて，子どもの就寝時刻が30分から1時間おくれ，起床が30分おくれている。戦前の子どもにみられた登校前の遊びがなくなり，朝食ぬきの子どもがふえて，生活のリズムが夜のテレビ視聴によって影響をうけていることがわかる。テレビと接する時間は表にみる通りであるが，母親が労働におわれて放置される子どもは，都市には五人に一人，過半数の子どもが一人でいる時間の方が家族といる時間より多いという状況[13]では，テレビと接する時間が，週日で6時間近く，日曜日には10時間近いというケースは例外でない。

子どもが好んでみる番組は，マンガを主とする子どもむけの娯楽番組を中心に，大人むけの娯楽性の強い番組であり，テレビは子どもからいきいきした能動的な活動のよろこびを時間的にうばうばかりでなく，手の労働をはじめとする実践活動，それを通して経験される力学的直感，五官のいきいきした感受性

表 1・15 TV視聴時間の変化 （NHK調査）

	全国平均		家庭婦人		10～15才	
	平日	日曜	平日	日曜	平日	日曜
S.40	2：52	3：41	3：50	4：02	2：22	3：14
S.45	3：05	3：46	4：30	4：27	2：06	3：42
S.48	3：13	4：07	4：51	4：37	2：19	3：54

子ども白書 1973年版より

のたかまり，感情や意志のはたらき，つまり物の存在感を通して形成される活動意欲を衰弱させてしまう。事物や現象を，仲間たちとともに多面的にじっくりとみつめ，仲間たちそれぞれがすることによって多様なはたらきかけを可能にし，考えを深めていくようなゆたかな経験がないためにそのような態度が弱められ，一面的で感性的，主観的な傾向が助長されがちである。その上商業主義で歪められた放送内容によって，ものの感じ方や考え方がしらずしらずに形成されてしまいがちである。

また1960年代から急激に発行され始めた少年・少女むけの月刊誌，週刊誌は，マンガを主内容にしながら，戦記物によって戦争をかっこよく話題にする内容が目立ち，70年代にかけてはセックスに関する記事もみられるようになってくる。

子どもをめぐるこれらの情報，文化の状況は，生活や労働からきりはなされた断片的な知識や感覚的な刺激にみちて，親や教師の眼のとどかないところで子どもの生活感覚や態度を育てることになっている。

＜注＞

(1) イタール『アヴェロンの野生児』，牧書店，1958。
(2) ヴィゴツキー『思考と言語』，明治図書，1962，pp. 13～30。
(3) ワロン『科学としての心理学』，誠信書房，1960，pp. 99～100。
(4) ピアジェ「現代の世界における教育をうける権利」『ワロン・ピアジェ教育論』，明治図書，1963，p. 156。
(5) 高木正孝他『教育社会心理学』，朝倉書店，1959，pp. 122～124。
(6) 藤本浩之輔『子どもの遊び空間』，日本放送出版協会，1974，p. 226。
(7) 子どもを守る会編『子ども白書』，1974年版，p. 491。
(8) 横山　明他『現代保育入門』，風媒社，1967，pp. 56～57。
(9) 愛知県教員組合編『愛知の教育――第23次教育研究集録――』，1973，（第11分科会報告を参考）。
(10) 子どもの遊びと手の労働研究会『子どもの遊びと手の労働』，あすなろ書房，1974，p. 46。
(11) 山手　茂『現代日本の家族問題』，亜紀書房，1972。

(12) ブロンフェンブレンナー『二つの世界の子どもたち』, 金子書房, 1971, pp. 121～122。
(13) 指定都市教育研究所連盟『子どもの生活と教育――都市の子どもの生活と意識――』, 東洋館出版, 1969, p. 35。

＜参考文献＞

(1) 小川太郎『日本の子ども』, 新評論, 1960。
(2) 上田耕一郎「現代の貧困とその克服」『岩波講座　現代』第一巻, 岩波書店, 1963。
(3) 日本子どもを守る会編『子ども白書』, 草土文化社, 1974。
(4) 小川利夫・永井憲一・平原春好編『教育と福祉の権利』, 勁草書房, 1972。
(5) 全国教育研究所連盟『現代の子ども――その生活と意識』, 東洋館出版, 1967。
(6) 指定都市教育研究所連盟『子どもの生活と教育――都市の子どもの生活と意識――』, 東洋館出版, 1969。
(7) 平塚益徳編『日本の家庭と子ども』, 金子書房, 1973。
(8) 国民教育研究所編『近代日本教育小史』, 草土文化社, 1973。

第2章　児童心理学の歴史

——発達観の変革と発達研究の歴史的展開——

はじめに

近代科学の方法によって，子どもを独自に研究するものとして，児童心理学が誕生したのは19世紀末から20世紀初頭にかけてのことであったといわれる。しかし，これが歴史における発達研究のはじまりだというわけではない。児童心理学の起源は古く前史はながいのであって，これを無視しては今日の児童心理学を正しく理解できないであろう。

この児童心理学の歴史を問題にする場合に大切なことはその課題と方法をどのように設定するかという方法論である。児童心理学史も科学史の一部であり，子どもの心理特性やその発達のすじ道についての科学的認識の形成・発展過程を問題とするのは当然にしても，それをいかなる視点からどのような方法論にもとづいて明らかにしていくのかということが問題となる。この点でとくに注目すべきは戦前の教育科学研究会のメンバーたちのものである。すなわち社会＝歴史的背景とのかかわりで児童心理学をとらえるという山下徳治（1937）や依田新（1940）の視点であり，またその児童研究の類型分析をおこなう宗像誠也（1934）の方法やその内実を特徴づけていく城戸幡太郎（1935, 1937）の“問題史の方法”である。そして，これらの課題と方法は戦後には乾孝（1954）が継承・発展させている(1)。そこで本章では，こうした諸成果に学びながら，今日の“科学としての児童心理学”がどのようなすじ道で社会＝歴史的に形成されてきたのか，またそれがどんな科学的前提に立脚しているものなのかを考えてみることにしよう。

1　児童心理学の起源

子どもの心理やその発達が問題となり，その問題解決のための研究がはじまったのはいつ頃のことなのであろうか。もしもそれが実生活における子ども認識のはじまりを意味するとすれば，私たちもゲゼル (1930)[2] と同様に児童心理学の起源を原始時代にまでさかのぼらなければならないであろう。事実，原始時代末期の私有財産制の成立とそれによって成立した古代奴隷制国家のもとでおこった発達観の分裂や児童観の思想的芽ばえはそれなりに重要な意味をもっている。しかしここではそれをあえて割愛して，近世ヨーロッパの，いわゆるルネッサンス以降の問題から入ることにしよう。それというのも，この時期から一人ひとりの子どもが社会的に問題となりはじめ，そこから児童心理への理論的・実際的な関心がまともに成立してくることになるからである。

（1）　封建社会から資本主義社会へ

——発達観・児童観の思想的形成——

中世の封建社会における“自己完結的な”社会観のもとでは人間の運命も“神の秩序”によって定められていた。封建的身分制度の末端機構としての家父長的家族制のもとではおとな本位の，小さなおとなの児童観が支配していた。

現実のおとなをモデルとして子どもの未熟さが問題となる“小さなおとなの児童観”は親（方）の職業と身分を子（方）が引き継ぐことによって社会が維持されていた社会のもとではそれなりに合理的であったかもしれない。しかし，そこでは“生れ”や“家柄”が子どもたちの発達を運命づけていた。そして遊ぶことさえ悪さとみなされるといったように“おとならしい”子がよい子だとされていたことも事実である。

ところが，こうした中世封建社会の発達観に重大な変化がおこってきた。ル

ネッサンスや宗教改革などの文化的運動，農民戦争や市民革命などの政治的運動などの根底には，そして一連の宗教戦争などでも，封建制の内部からの崩壊と資本主義の成長による民族意識のたかまりがあった。それらのさまざまな運動は宿命的な発達観・小さなおとなの児童観の社会的存立基盤をつきくずし，新しい発達観や児童観の思想形成をうながしはじめたのである。こうした思想形成はほぼつぎの三つの分野ですすめられたと考えられる。

その第1は“社会のなかの子ども”についての認識の変革，とりわけ“子どもの権利”についての思想の形成である。たとえば，トーマス・モアは『ユートピア』(1516) で，イギリスでの農地囲い込み運動により「羊が人間を喰べている」ありさまをのべながら，農村の荒廃と都市のスラム化のなかで子どもの悲惨な姿にもふれ，私有財産制のない各人の個性の全面的な発展を期する理想社会を描き出してみせた。こうした社会のなかの子どもと子どもをとりまく社会のあり方への問いかえしは，イタリアのカンパネラの『太陽の都』(1623) やイギリス市民革命期の社会ユートピア思想家たちの諸著作にも見出すことができる。それらはおそらく，ユートピアそのものへの関心をかきたてたというよりも，現実の社会がどんなに不正義と不合理にみちたものかを痛感させ封建的共同体の“庇護”からなげ出された子どもたちの貧困と差別の現実を直視させたことにあるというべきであろう。

こうした子どもの社会的地位の向上の問題は民族の独立をもとめる近代国家へのうねりのなかで，社会発展と子どもの発達を統一する思想へと発展していった。そして，「子どもたちは，人間として，また自由なものとして生れる。かれらの自由は，かれらのものであって，ほかの何人もそれを勝手に処分する権利をもたないのだ」(ルソー『社会契約論』1762) というような，“子どもの権利”思想が生み出されるに至ったのである。

第2には，“子どもの発見”と“権利主体としての子ども”についての自覚，その思想形成とかかわって展開された近代的教育思想と教育実践のなかにもと

表 2·1　近代的教育思想と発達観　—発達段階と教育編成の方法について—
（小川正通『世界の幼児教育』，明治図書より）

① コメニウス『大教授学』の構想（1638年）

年齢	0歳	6歳	12歳	18歳	24歳
発達段階の区分	乳幼児期	幼年期	少年期	青年期	
学校（その系統）	母親学校または母の膝	小学校または公立母国語学校	ラテン語学校またはギムナジウム	大学および旅行	
教育の重点	外官の訓練と事物の識別	内官の訓練と想像力の深化	理解と判断	意志の訓練と諸能力の調和	
植物と季節からの類推	花の春	成長の夏	収穫の秋	果実の加工の冬	

② ルソー『エミール』の構想（1762年）

年齢	0歳	5歳	12歳	16歳	20歳	22歳
発達段階の区分	乳幼児期	児童期	少年期	青年期	成人期	
発達の特質	観念と自覚を欠く時期	感覚が完成に向かう時期，理性はまだ眠っている	感覚を支配すべき理性の生れる時期	個人として人間が完成する時期	配偶者を見出し市民となる時期	
教育の中心	身体教育 家庭教育	感覚の教育	手工教育，理性の教育	感情の教育	市民，家庭人としての道徳教育	

③ オーエン『性格形成学院』での教育の実際（1816年）

年齢	0歳	3歳	6歳	10歳
学校編成	幼児学校		小学校	生産労働と夜間成人学校
	第1組	第2組		
教育の内容	・好意と友情を通じての教育	・男女共学の野外遊戯 ・地理，理科などの直観教育 ・ダンス，唱歌，体操	・読み，書き，算，理科，地理，歴史，宗教的道徳教育 ・唱歌，体操，ダンス，作法 ・農業および家事上の作業教育	・昼間は工場での生産労働 ・夜間は講義とダンス

められる。それは発達と教育についての新しい思想の形成であった。たとえば表2・1をみてほしい。この表をみただけでも，子どもの発達を“自然成長”という観点からとらえたコメニウスやルソーにおいても，またフランス唯物論の強い影響をうけた環境論者のロバート・オーエンにおいても，子どもの発達と教

育との関係についての洞察がどれほど深いものであったのかということをうかがい知ることができるであろう。子どもは単なる“小さなおとな”ではないのであって，その発達的な“未熟さ”には固有の意味がある。子どもは放っておいても成長するものでなければ，一方的な厳格で形式主義的な訓練（しつけ）で精神の形成がなされるというのでもない。子どもがおとなになるまでにはいくつもの“節”があり，そうした発達の段階ごとにいかなる教育が準備されなければならないのかということがそれぞれの教育学的思想の課題となっている。つまり「子どもの心理の特質に対する関心は，教授や訓育の課題と関連して，ヴィヴェス，コメニウス，ロックにはじまる近代の先進的な科学的教育思想のすべてに固有のものであった」（ヤロシェフスキー，1973）のである(3)。

こうした“社会のなかの子ども”についてのとらえなおしと子どもの発達と教育についての思想的発展のなかで新しい児童観がはぐくまれていったのであるが，それらをさらに大きく基礎づけるような思想的変革がまたすすんでいたことも忘れてはならないであろう。すなわちそれは民族と個人の価値と尊厳にかかわる“発達観の変革”であり，その哲学的基礎づけで，これが第三の分野である。

産業の発展と自然科学の進歩をふまえてベーコンは経験的事実にもとづいて物事の本質にせまる帰納法を説いた。また近代民族国家へのうねりのなかでの，資本主義的分業がかもしだしていた近代的自我の自覚を前提として，デカルトは近代的合理論と演繹法を説いた。こうした認識方法論の変革が中世的世界観の思想的克服へのたたかいにはたした役割は無視しえないものがある。とくに発達観の面ではイギリス市民革命期の経験主義哲学者ロックが人間は生れたときには“白紙”なのであって感覚的な経験をとおして知識の獲得と精神の形成がなされると主張した。このロックの経験主義哲学に真向うから反対したライプニッツはデカルトが認めロックが否定した先験観念説（前成説）を復活させ，内的発展の論理を要素論的に説明しようとした。ここにすでに，“素質か環境

か”という古くて新しい問題をめぐる対立がみられるわけである。この近世哲学における人間観，発達観の変革はやがて啓蒙思想におけるコンディヤックやエルベシウスの感覚論（環境決定論）へと展開していく一方，スピノザやカントを経てヘーゲルにおいて体系化される弁証法的思考へと展開していくことになる。こうして，中世の宿命的発達観は環境の所産としての人間という理解やその成長・発達の内在的論理についての哲学的探求によって徐々に，やがて急速に克服されていくのである。

以上のような三つの思想的変革のもとで，18世紀後半には理論的・実践的必要から，いくつかの注目すべき子ども研究がとりくまれはじめた。

（2） 18世紀後半の児童発達の実証的研究

ロックの経験主義哲学の流れをくむドイツのエンゲルは『人間およびその教育に関する研究』(1753) で実験的観察の必要を説いていたが，それを実行したのはティーデマンであった。彼は自分の子どもの誕生から2才半までの成長を継続的に観察し，その身体・運動能力や知覚・思考・言語能力などの記録を分析・総合して，1787年に『児童における精神能力の発達についての考察』として発表したのである。また医師のボーゼヴイッチも1799年に新生児の感覚発達についての観察を行なっている。

フランスの青年医師イタールは『アヴェロンの野生児』(1801) の教育実践によって前成説（生得能力説）に対する感覚経験説の正しさを立証しようと“発達不可能への挑戦”をおこない，その実践分析をとおして人間発達の解明への偉大な一歩をおしすすめたのであった(4)。

さらに，教育との関係で子どもの研究の必要を鋭く説いたルソーの『エミール』の影響のもとに，ペスタロッチは子どもの発達についての科学に基礎づけられた教授学を樹立したいとねがっていたが，当時はまだそうした科学がなかったので，彼自身がそれを試みたのであった。すなわち，1774年1月から約3

週間にわたって，3才半の息子の育児日記をつけており，これが世界最初の児童観察記録となったのである（ただし，その発表は彼の死後の1882年のこと）。他方「上からの近代化」をすすめつつあったドイツで，ルソーの“子どもの自然”という思想的側面を継承した汎愛主義教育者たちも子ども研究に大きな関心をもっていた。たとえばトラップ編集の教育雑誌にはデレニウスの児童観察の報告（1789）が掲載されている。

このようにして，18世紀末には子どもの経験的・実証的研究が芽ばえ，ようやくその発展が期待しうる時期が到来したかにみえた。

2　児童心理学の誕生へのステップ

——発達研究の新しい視座の形成——

（1）　発達研究の低迷

ルネッサンスから啓蒙思想期にかけて形成されてきた新しい児童観，楽天的な発達観は封建社会の胎内に芽ばえた新興“市民階級”の要求を反映したものであった。この階級とその思想が18世紀後半には対外的には民族の解放と独立を実現させ（その典型がアメリカの独立），国内的には自由・平等・相互連帯・社会正義をスローガンとする市民革命と近代的議会制国家の誕生をおしすすめた（その典型がフランス革命）。それに対して，19世紀前半の時代社会は国際的には民族と人民の解放へのうねりを堕胎させるべく結成された神聖同盟による反動化の嵐がヨーロッパの空をおおい，また国家的規模でのアジア植民地化がすすめられる一方で，各国内では市民階級の分裂，労働者階級の悲惨がくりひろげられていた。そこで問題はこの時期の発達研究である。

すでにみてきたように，封建社会から資本主義社会への移行期における民主主義の発展にもとづく新しい発達観・児童観が思想的に形成され，それが18世紀後半には具体的な子どもの発達の実証的研究となって結実しかけたのだが，

こうした時代社会のなかで発達研究がその最初の昂揚期をむかえたということ自体が実はそれが何によってはぐくまれたものであり，それゆえにどんな運命の道を子どもたちとともに歩まざるをえなかったのかを暗示するものであった。じっさい，18世紀末まではあれほど情熱をかたむけてとりくまれていた発達研究が19世紀に入るとほとんど途絶え，また社会の子どもへの関心は著しく減退してしまった（図2・1---46ページ参照）。それはなぜか。

その理由はなによりもまず，19世紀ヨーロッパ社会の子どもの発達問題の現実のなかにもとめられなければならないだろう。すなわち，発達研究の低迷の最大の原因がルネッサンス以降，発達観の思想的変革を押しすすめ具体的な子ども研究をなさしめた社会＝歴史的条件そのものが大きく変質したことにあった。かつて，反封建権力，反ローマ教会という点で一致して旧体制とたたかい産業と科学・文化の発展をおしすすめてきた第三階級としての市民階級はいまや資本家と労働者・国民大衆という二つの階級に分裂してしまっていた。そして市民革命によって実現した近代議会制国家の政治的実権をにぎった資本家階級は労働者・国民と手をきり，旧支配層の貴族たちと手をにぎり，かつての進歩的性格をすてて自らの資本増殖のために国外への侵略，国内での搾取と抑圧を強行する側にまわっていた。つまり，こうした社会的変化のもとで，労働者階級とその子どもたちには，いったい何がおこっていたのかが問題なのである。

「どちらをむいても，いたるところに，継続的または一時的な悲惨が，その境遇または労働から生ずる病気や道徳的な堕落が見出される。あらゆるところで肉体と精神の両面における人間性の否定，その緩慢だが，確実な破壊が見出される。」これは24才の青年エンゲルスが『イギリスにおける労働者階級の状態』(1845) に激しい義憤を感じて書きまとめた文章の一節である[5]。産業革命による工場制度の導入は当時の国民生活を根こそぎ変えてしまった。熟練労働者に低賃金と失業をもたらした工場に働きに出ざるをえなくなった婦人労働者は著

表 2·2　産業革命期の児童就労開始年令

	ときに	かなり	通　常
木綿工場	3　才	4～5才	6～7才
レース製造工場	2　才	4～5才	7才以上
マッチ工場		2～3才	
炭坑・鉄鉱山		4～7才	8才以上

しく母性を破壊され流産・死産・障害児の発生率は急激に上昇し，崩壊寸前の家庭で雑草のように育つ以外にない子どもたちの事故や病気が多発化していた。ともかく，表2・2をみてほしい。これが19世紀前半の児童就労状況の一端である。この表をみただけでもどんなに非人間的な発達現実であったかが想像できよう。

それでは，子どもの教育はどんなであっただろうか。

「教育施設はイギリスでは国民の数にくらべてふつりあいなほど少ない…… おまけにその学校はおそまつなものである。……教師の大部分はぜひとも必要な基礎知識さえ習得しておらず，教師としてきわめて必要な道徳的教養ももたなければ，公けの管理もうけていない……就学義務はどこにもおこなわれていない。……1843年の議会の会期に政府はこのみせかけの強制就学を実行にうつさせようとしたとき，労働者は断固としてこれに賛意を表したが，工業ブルジョアジーはこれに懸命に反対した。そうでなくとも大多数の子どもは，一週間中工場と家ではたらいており，したがって学校へかようことはできない。日中12時間以上もくるしい労働をしてきた少年労働者に，このうえなお夜8時から10時まで学校で勉強せよというのは，実際あまりにむりな要求であろう。夜学校へ行く子どもたちは大部分そこでいねむりをしてしまう。……ブルジョアジーは，労働者が教育をうけることによって利益をうるあては少なく，損失をまねくおそれは多いのだ」

（エンゲルス『イギリスにおける労働者階級の状態』）

以上のように，子どもの発達現実は日増しに深刻化し教育の貧困も目にあまるものであった。にもかかわらず，社会の主導権をにぎった資本家階級とその政府から児童保護・教育政策が自動的にうちだされることなど期待しえない状況であった。他方，そうした政策の実現をせまるべき立場の労働者・国民大衆の側もそうした“譲歩”をひきだすだけの政治的力量はなく，それにふさわしい組織的活動も展開してはいなかった。したがって，子どもの発達についての科学は個別科学としての独立性を獲得する以前に，それを推進するのに不可欠

なスポンサーを見失ってしまったとも言える。それからまた，教育や医療などの実践現場でも，こうした時代状況のもとではその日その日の活動がせいいっぱいで，発達研究への期待も薄くならざるをえなかったであろう。つまり，19世紀前半の客観的条件を分析すればするほど，発達の科学が“自然発生的”に芽ばえ“自然成長的”に増大しうる可能性はきわめて少なく逆にそうした研究を許さないような条件のきびしさや深刻な状況の重みがきわだってくるのである。だが，それだけではすまされぬ，いまひとつの重要な問題がのこっている。

この発達研究の低迷は子どもの解放としあわせな生活が実現したところで発生したのではなく，人類がかつて経験したことのないような子どもの悲惨“緩慢だが確実な人間虐殺”がくりひろげられるなかで生じているのである。したがって，この時期の子どもの現実は以前にもましてリアルな発達研究をもとめていたし，そうした研究をすすめてこそ“発達の科学”の存在価値も明らかとなりえたはずである。それがなぜに“低迷”状況を呈することとなったのかということが問題なのである。

その理由を解明する手がかりは，たとえば長尾十三二（1971）がルネッサンス以来の新しい児童観・発達観を支えてきた楽観的な「進歩史観」が19世紀の社会現実のきびしさのまえにその思想的欠陥を露呈し19世紀中頃以降マルクスの「革命的社会発展史観」（史的唯物論）と J. S. ミルやスペンサーの「改良主義的社会進化史観」に分裂したとのべている[6]ことにもとめることもできよう。いずれにしても，科学としての自立性をいまだ確立していなかった発達研究にとって，それを推進させてきた発達観思想の欠陥の露呈はある意味では決定的であったし，その克服ないしは修正なしには，一歩も進みえなかったと考えられるのである。

つまり，科学としての児童心理学が成立するためには，新しいスポンサーの登場と研究を方向づけるにたる発達観の思想変革が必要だったのではなかろうか。これが以下の(**2**)，(**3**) の課題である。

（2）マルクスによる発達観の思想的変革と発達研究の社会＝歴史的視座

これまでの偉大な思想家たちの多くが人間の自然に関心をもち，その自然成長の神秘にせまろうとしてきた。とくに，発達研究における経験主義哲学や唯物論思想の果した役割は大きかった。「人は生れながらにして愚昧でもなければ魯鈍でもない。かれらはそうなるのである」と主張したコンドルセ，「精神の不平等は教育の相違に由来する」と断言するエルベシウス。こうした時代精神の昂揚をぬきにイタールの“発達不可能への挑戦”やオーエンの“ニュー・ラナークの不思議”を理解することはできないであろう。しかし，そこには重大な欠陥があったことについていま少したちいってみてみよう。

まずその発達のとらえ方である。子どもの発達の姿をさまざまに記録し分析し，精神の要求をとり出してもそれで“発達の論理”が分かったといえるのであろうか。かつてヘーゲルは化学者が肉に化学的処理を加えて肉とは窒素・炭素・水素などからなるものだというけれども，しかしそれはもうすでに肉ではないとのべ，それと同様に経験主義心理学は人間行動を要素に分解して「人間をたまねぎのようにあつかっている」と批判したという（芝田進午，1961）[7]。ではヘーゲル自身は発達をどうとらえたのか。彼は『精神現象学』において，人類の世界史を全体として絶対精神の自己展開の過程としてとらえ，その全体的発展（歴史）における部分としての個人の精神発達を弁証法的に統一してとらえようとしているのである。

このようなわけで，「これまでのすべての唯物論のおもな欠陥は対象が，現実が，感性が，ただ客体あるいは直観の形式のもとでのみとらえられていて，人間的な感性的活動，実践としてとらえられず，主体的にはとらえられていないということ」であると，マルクスはずばりとその問題の核心をついた。環境からの一方的な影響の産物としてしかとらえられない環境論者や動物的な「欲望」が基本的な「人間本質」のあらわれだとしかとらえられない「唯物論」の決定的な欠陥は人間の主体的な「活動する側面」をまともに問題にせず，その

真価をとらえることができなかったことであり，結局それは古い「唯物論からではなしに，かえって反対に観念論のほうから展開されることになった」のであった。しかし，それはもちろん観念論の枠内においてであったので，社会＝歴史的な現実の提起する課題に正しく展望を与えることができなかった。

こうして，マルクスは社会発展史と人間発達の統一という課題を古い唯物論と弁証法的観念論を批判的に継承することによって理論的に解決していった。たとえば，発達と教育の関係，社会発展と人間的活動との関係とはつぎのような形で解決されたのである。

> 「人間は環境と教育との所産であり，したがってその環境がかわり教育がかわれば人間もかわるという唯物論の学説は環境そのものがまさに人間によってかえられるということを，そして教育者自身が教育されねばならないということをわすれている。……環境の変化と人間的活動の変化との合致はただ革命的実践としてのみとらえられ，合理的に理解される。」
>
> （マルクス『フォイエルバッハにかんするテーゼ』）

このような人間把握の方法は，人間を社会＝歴史的現実存在としてとらえる基本視点を前提としていた。「産業の歴史と産業の既成の対象的存在」が「人間的生命諸力のひもとかれた書物」であり，「感覚的にあたえられた人間の心理学」であるにもかかわらず，これまでの心理学はこの点をみずに「人間の本質」としての人間的労働を「いつでも効用という外的な」関係でしかとらえてこなかったのではないか。だが，そのような「心理学にして，感性的にいちばん身ぢかで，いちばん近づきやすい歴史部分たるこの書物に目をとじるものがあるとすれば，それはあふれるばかりの内容をもつ現実的な実在科学になることはできない」（『経済学・哲学手稿』）のである。

ところで，現実における人間の発達はきわめて複雑である。そこで，マルクスのつぎのことばは，とくべつに重みをもっている。

> 「われわれが出発点とする諸前提は気ままなものでもなく，教条でもない。それは現実の諸前提であり，ただ空想のなかでだけ捨象されうるものである。それは，現実の

個人であり，個人の活動であり，個人の生活の物質的条件である。」
（『ドイツイデオロギー』，下線は引用者）

ひとりひとりの発達をとらえるということはこれらの三つの“環”を弁証法的連関において，自己実現のシステムとしてとらえることを意味し，このような関係のシステムの発展のなかで彼の発達がどう展開されていくのかをとらえるならば，それは「自己の物質的生産と物質的交通を発達させる人間はこの自己の現実と同時に自己の思考と思考の産物とを変革する」メカニズムをリアルに明らかにすることになろう。マルクス自身は児童心理の論文をまとめてはいないが，たとえば『第六回ライン州議会の議事—第1論文』(1842) にはこの唯物弁証法的方法による児童心理の観察の卓抜さが暗示されている。

こうした発達観の思想的変革と科学的方法論の創造によって明らかになったマルクスとエンゲルスの人間発達理解の基本思想は社会＝歴史的人間の形成（発達）ということに集約される。それはつぎの三つの主要命題として定式化できよう[8]。

① 精神発達における活動の役割

人間行動の説明はその思考からではなく要求から出発すべきである。人間および人間心理の形成の問題では，人間の実践的（および理論的）活動，とりわけ労働の役割を認めることが決定的に重要である。

② 精神発達における社会＝歴史的被制約性

人間の活動によって生成された対象的世界はまた逆に人間の感情や欲求，人間的心理や意識・認識・知覚・思考などの能力など，あらゆる精神機能の発達を制約してもいる。つまり，その社会的存在がその社会的意識を規定する。したがって，感覚や欲望など人間の心理はすべて「歴史の産物」としてとらえねばならない。このことはまた社会発展とともに人間発達の課題も変化しうることを意味する。

③ 全面発達の概念と教育の独自的役割

社会的活動をとおして人間は自己を教育すると同時に，社会は明日の社会のにない手たる子どもの教育に独自にとりくんでいる。ところで，社会的生産力の発展としての大工業はその資本主義的形態により「不具な部分労働者」をつくりだしているが，その大工業の本性そのものは「全面的に発達した個人」を必要としており，それが「死活問題」とならざるをえない。このように矛盾した社会状況のもとで，人間発達を考察するからには，その発達の本質と実現のみとおしをもつことが決定的に重要である。すなわち，人間的本質の自己実現の過程としての発達はやがて「必然の領域のさらに向うに，自己目的として行なわれる人間の力の発展が，真の自由の領域がはじまる」のであり，そうした概念の明確化が今日の人間理解にも不可欠である。

現実の人間はいわば全面的な方法で社会と実践的にかかわりあうことによって全面的な自己変革（発達）をすすめる（自己教育）のであるが，教育を社会現象としてとらえるとき「教育の階級性」の問題がうかびあがってくる。子どもの全面発達を保障するためには労働と教育との結合，綜合技術教育が必要だが，この実現にしてもやはり階級的矛盾を無視してはならない。

この三つの命題は，今日の発達研究においても基本的視座をなすものといえよう。そしてさらに，「例外なくすべての子どもに国家の費用で普通教育を」すべきなのであって，「人間はだれでも自分の能力を完全に発達させる権利をもっている」(エンゲルス) という“発達”と“権利”を統一する発達保障の思想において主体的にとらえなおしながら深めていくべきものであろう。じっさい，発達と教育の科学と子どもの権利思想によって育まれてきた「新教育」は労働者階級を中心とする国民大衆の主体的・政治的力量の成熟によって，国家的政策として実現せしめられていくのである。

マルクスの弁証法的唯物論が社会発展史に適用され史的唯物論の定式化として結実した『経済学批判』が出版された，その1859年に，いまひとつの重大な

発達観の変革をひきおこしたダーウィンの『種の起源』が発表されたのだった。そして，前者が久しく児童心理学の研究者たちから無視されていたのに対して，それとはあまりにも対照的に後者の生物進化論思想の圧倒的な影響のもとに，児童心理学は誕生していくわけである。

（3） 生物進化論の成功と生物＝社会学主義的発達観の形成

ダーウィンの『種の起源』(1859) のなかで展開された生物進化論の中心概念は生物の適応性であった。すなわち，生物はその生育環境のなかで，内的または外的原因によって，ときとして変異を生ずるのだが，そのすべてが新しい「種」となるわけではない。その変異の中で自然界の生存競争に有利なものだけが生き残ることになる（適者生存）。そしてこのような遺伝的形質の変異と自然による選択（自然淘汰）を幾世代にもわたってくりかえしていくなかで，環境へのより高度な適応性をもつ生物の「種」が形成されてきた。そして人間もこうした生物進化の産物に他ならないというのがその説であった。

この生物進化論の発表は学界のみならず，一般思想界にもきわめて大きな反響をまきおこしたが，それは伝統的・支配的な発達観思想の最後の砦とも言うべきキリスト教義の“特殊創造説”（神がみずからに似せて人間を人間として創ったという人間起源説）を真向うから否定していたためでもある。事実，カトリック教会からの進化論への非難・攻撃はすさまじいものであったし，ヨーロッパ思想界はこの進化論論争のうずにまきこまれていった。もっとも，ダーウィン自身はこうした思想論争にはほとんど沈黙を守りつづけ，イギリスのハックスレーやスペンサー，ドイツのヘッケルなどがその普及に努めたのであったけれども。

進化論はこの思想論争の面でも「勝利」していくのだが，そこではもう自然科学思想のレベルをこえて，社会思想となっていたことについては，一言ふれておかねばならない。その代表者がスペンサーである。彼はオーギュスト・コ

ントの社会有機体説を発展させて社会進化論を提唱したが，そこでは自然と社会との本質的な差異が無視され生物進化の論理がもろに人間社会に適用されている。すなわち，人びとの“自由な”“生存競争”が社会進歩の原動力だとされ，強者が弱者を支配し管理するのが当然のこととみなされていた。このスペンサーの社会進化論思想がたちまち脚光をあび，19世紀末から20世紀前半にかけての支配的思想の座につくようになったのにはその社会的背景と深いかかわりがある。

当時のもっとも進んだ資本主義国イギリスでは1825年以来周期的な恐慌にみまわれていたが1870年には大恐慌におそわれ不況のどん底につきおとされた。そして貴族主義者のバジョットが「人民の声が悪魔の声になる」と恐れた国民参政権の拡大（1867）がすすみ，義務教育制度がはじまり（1870），そしてさらには社会改良主義者の J.S. ミルが「世論の専制」として危険視していた民主主義の発展はついに独仏戦争敗北後の フランスでパリ・コンミューン （1871年）という世界最初の労働者政権の樹立にまですすんでいた。こうした体制的危機が深まり帝国主義段階へと突入せざるをえなかった時代社会のもとで，ブルジョアジーが資本主義体制を永久化する社会進化論を支配イデオロギーとして歓迎しその普及に期待をかけたのは当然であろう。

この社会進化論思想と生物進化論思想が相互にひびきあいながら，心理学の形成をうながしその発展を方向づけたのである。

ダーウィン自身が生物学者として，またマルサス主義者として，生物としての『人間の由来』（1871）に強い関心をもち，その心理学的側面の進化的連続性を明らかにしようと『人間と動物における情動表現』（1872）を発表し，フランスの大心理学者リボーも『心理学的遺伝』（1873）を発表した。こうして進化論思想がいちはやく心理学のなかに導入されはじめたわけである。しかし，これより早く ダーウィン のいとこのゴルトンは テストなどの 心理学的手法を開発しながら 精力的に データを収集しそれを 近代統計学的手法で分析し『遺伝

的天才』(1869)を発表していた。さらに彼は『人間能力とその発達の研究』(1883)を行ない，人間の精神能力の個人差が「遺伝」という生物学の概念で説明され，これがいわゆる優生学という人為淘汰論へと展開していくことになるわけである。たとえば，ゴルトンの弟子のピアソンは知能テストなどを利用して，イギリス人が「肉体的・精神的に適者たる人種」であることを「科学的に」実証するために研究したのだった（わが国でも，田中寛一の「民族知能の比較研究」1937～41など同趣旨のものが戦前・戦中にあらわれた)。それらがファシズム思想へと直結していったことはともかく，そこにおける発達観のもつ理論的な誤りについてはここでもかんたんにふれておくべきであろう。なぜなら初期の心理学や児童心理学の基本的性格をとらえるうえでこの生物学主義的発達観ないし社会＝生物学主義的発達観のイデオロギー的特徴をふまえておく必要があるのだから。

さて，生物進化論そのものはたとえ部分的な誤りやあいまいさがあるにしても基本的には正しい生物学説であること，そして人間を生物進化の産物として，またその最高段階のものとしてとらえることも正当なことである。したがって，人間心理の，また人間発達の生物学的側面ないし生物学的基礎を研究することは不当なことではなく，非常に重要な科学研究の課題なのであって，もしもこれを否定するような心理学説や発達理論があればそれは真に科学的なものとはいえないであろう。このことをふまえたうえで，前述のような生物学主義的ないし生物＝社会学主義的発達観の陥った基本的な誤りとして，つぎの二点を指摘することができる。

① 動物の“適応”行動と人間の“実践”活動との同一視の誤り

この誤りによって，人間と動物との差は量的なものとみなされ，人間は動物のレベルにまでひきもどされてしまった。動物の場合には，たとえそれがどんなに複雑で精巧なものであったにしても，その行動は基本的には自然環境にしばられた“受身的な”適応なのである。それに対して人間の活

動は自然的・社会的な環境の制約をうけながらもその環境に能動的にかかわりその変化を目的意識的にひきおこすとりくみ（例，生産や社会変革など）のなかでまた自己変革（発達）を実現していくという性格のものである。つまり，動物と人間との間には生物学的に共通性・連続性があることは事実なのだが，人間には他の動物にはない新しい，より高次元の生物学的特質（第2信号系による神経活動）が獲得されており，この人間的特質が古い動物的特質（無条件反射や第1信号系による神経活動）を支配しコントロールしているのであって，その逆ではないのである。この点で，生物学主義的人間観や発達観は逆立ちしている。

② 動物の「成長の源泉」と人間の「発達の源泉」の同一視

動物の場合には，その遺伝的に伝達される生得的な適応のメカニズムが成熟とともに発現してくるのであって，環境はその成長をうながす“外的な条件”にすぎない。それに対して，人間にとって遺伝的に伝達される生得的なメカニズムは発達の内的条件にすぎず，発達の源泉はその社会＝歴史的環境のなかにある。エンゲルス（1845）が具体的に明らかにしたように，産業革命下の子どもはその発達に必要不可欠な物的・人的条件の貧困さのゆえにその発達の源泉(文化）から阻害されていた。動物の場合には生得的なメカニズムの障害（生物学的欠陥）は成長阻害の直接原因であるが，人間の子どもの場合にはそれがどんなに重い障害（生物学的欠陥）であったとしても，そうした内的条件を社会的にいかに配慮した状況のもとで彼自身がどのような活動にとりくむかによってまったくちがった発達が実現されることになるのである。この点で，発達の個人差を生得的な「能力や特性の遺伝」の「個人差」に還元させる研究が，とくに階級社会のもとでは発達保障ではなく発達侵害の現実を合理化する科学にみずから転落していくことになったとしても不思議ではない。つまり，発達の結果をとらえて，その個人差を個人の生得的な条件によって説明しようとする発達研究は人

間発達をリアルに理解する科学とはなりえないであろう。

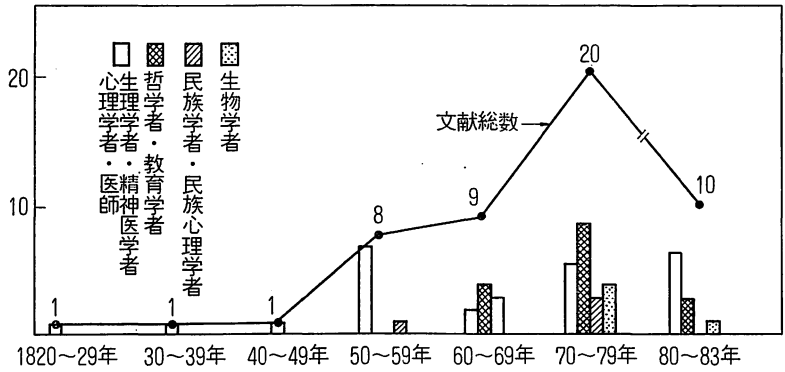
（4） 進化論思想と児童研究

ダーウィンの進化論の影響はただちに子どもの発達研究にもあらわれてきた。スペンサーは『心理学原理』(改訂版1870～72) で，個人の理性の基礎は生れつきのものだが，実はその種（人類）が数千年の経験を遺伝的に伝達してきたものだと主張していた。またヘッケルは発育中の胎児の形態変化は種の進化の要約的表現であるとして「個体発生は系統発生の短かき反復である」という発生反復説を説いていた。こうして，子ども研究は原始民族研究とともに人間理解に不可欠なものとみなされることとなった。

そこで，フランスのテーヌ (1828～1893) はリボーの創刊した『哲学評論』の第1号に「人類と児童とにおける言語獲得について」(1876) という覚え書きを巻頭論文としてのせた。これは彼が自分の娘の成長記録を進化論思想の立場から意味づけようとしたものであった。そして，この論文がイギリスの『マインド』誌に翻訳された年に，ダーウィンも同誌に「ある乳幼児の伝記的素描」(1877)を発表した[9]。それは彼の子どもの誕生から3才頃までの育児日記(1840年頃に作成) を「感受性と運動」「怒り」「恐怖」「快感」「愛情」「観念の連合・推理」「道徳感」「無意識・はにかみ」「伝達の方法」という柱だてのもとにまとめなおしたものだった。この内容の精髄をダーウィンはすでに「情動表現」の論文で用いていたのだが，それを再びとりだしたのは，テーヌの報告や「今後伝記を公表する人びとの記録と比較」してもらうためであった。というのは，ダーウィンは子どもによって「いくつかの能力の発達時期がかなりちがう」という発達の個人差を無視できないと思ったからであった。

ダーウィンの期待したように，子どもの発達研究はこの頃から急速にたかまっていった。そのことは図2・1にもはっきりみられるが，こうした研究関心のたかまりの背景には生物進化論からの刺激とともに，近代科学としての心理

図 2-1 19世紀における子ども研究の展開（1883年まで）
（久保良英『児童心理学』福村書店より作成）



学の成立へのうねりがあり，そして新教育運動などの国民運動の新たな展開と児童保護政策や教育政策があったのである。

3 近代科学としての心理学の成立と児童心理学の誕生

世紀末のヨーロッパはまさに“たそがれの時代”であった。植民地再分割をめぐって各国はするどい緊張関係におかれ，国内的にも労働運動や社会主義運動を弾圧しながら改良主義的社会政策をおこなう，いわゆる“アメとムチ”の政策がとられていた。たびかさなる恐慌を経て，帝国主義段階に入っていたのである。

こうした時代社会の情勢と時代思潮から，学問も“自由”ではありえなかった。各国政府は学問の自由を封じ込めようとし，ルネッサンス以来の科学の伝統――進歩的ヒューマニズム――は時代社会に迎合する“御用学者”たちによってみずから骨抜きにされようとしていた。こうした時期に，ところも後進資本主義国ドイツで，ヴントによって，近代科学としての（実験）心理学の成立が宣言されたのであった。

（1）　実験心理学の成立とその意味

1879年，ヴント（1832～1920）はライプチッヒ大学に世界最初の心理学実験室を創設し，人間心理の実験的研究に精力的にとりくみはじめ，このニュースはまたたくまに世界各国につたわっていった。そして，各国から多くの留学生が派遣され，その実験室でヴントの指導のもとに研究し，各国にそれをもちかえっていったのである。

人間心理の研究は古来，哲学や神学の領域でなされてきた。それがヴントの実験心理学の成立によって，独立科学となったのではあるが，それ以前にその準備は十分になされていたといえないこともない。まず，前述のダーウィンの生物進化論の成功は人間心理の研究を哲学よりも生物学に近づけた。また近代物理学や感覚生理学の発展は人間の精神物理学的研究として展開してきていて，それは哲学よりも生理学に近づけつつあった。すなわちドイツの J. P. ミューラーの『実験生理学』(1833～40) は E. H. ウェーバーや ヘルムホルツ によって人間の感覚研究に発展させられ，またヴントと同じライプチッヒ大学の物理学教授だった G. T. フェヒナーも すでに在来の 観念的心理学を批判し 実験的方法の導入の必要を説きみずから“精神物理的測定法”(1860) を開発していた。したがって，ヴントの功績は心理学的実験法の創始にあるというよりも，むしろそれを心理学実験室という形で具体化することによって，哲学から心理学を分離し，個別科学としての心理学の独立を社会的に印象づけたというべきであろう。

事実，ヴントの創始した“内省的実験法”は「意識の消滅」（ジェームズ）という「心理学の危機」（ウィーリー，1898）をめぐる 科学方法 論論争の なかでその非科学性を攻撃され，その権威を失うのである。そして，ヴントの意識心理学の体系は「行動主義」「精神分析主義」「ゲシュタルト主義」などの諸学派に分裂し，それらもまた小分派へと四分五裂し，いわば“万人の万人に対する斗争”状況を呈していった。こうした初期の心理学がたどった運命，とくに科学

方法論をめぐる思想的混迷の深刻化するなかで，その応用的な一分科として児童心理学も位置づけられることとなったのである。

（2） 児童心理学の誕生と児童研究運動

児童心理学はドイツのプライヤーの『児童の精神』(1882) の出版とアメリカのホールによる児童研究運動の開始 (1893) などを契機として，誕生したといわれる。

もちろん，プライヤー以前にも前述のテーヌやダーウィンの児童観察研究があり，さらに，レービッシュ（オーストリア）の『児童精神の発達史』(1851) やジギスムント（ドイツ）の『児童と世界』(1856)，クスマウル（ドイツ）の『新生児の精神生活の研究』(1859) やペレー（フランス）の『子どもの最初の三年』(1878)，エッガー（フランス）の『児童の知能と言語の発達について の観察』(1879) やポロック（イギリス）の『子どもの言語発達の記録』(1878) などあり，さらには久しく埋もれていたティーデマンの児童観察研究がフランスのミセランによって，1863年に翻訳出版されている（ドイツでは1897年に再版され，日本では1899年に翻訳紹介された)。こうしてようやく活発化しはじめていた児童観察研究は前述のダーウィンらによる理論的仮説の提供，すなわち自然の産物としての人間，生物進化の一種としての子どもの発達についての研究に実験的方法が導入されることによって，児童心理学の誕生が宣言されるに至ったのである。

その画期となったドイツの胎生学者プライヤー (W. T. Preyer, 1841～1897) の『児童の精神』はクスマウルの実験的表出法を発展させ，自分の息子の出生から3才までの成長を「慣習的なしつけから息子をできるだけ保護」しながら，毎日少なくとも朝・昼・夕の三回にわたって計画的・系統的に観察することによって，人間行動発生のメカニズムの解明にせまろうとしたものである。すなわち，生理学者としてのプライヤーにとって，子どもの新生児期からの「反射」を中心とする筋肉コントロールの発達が他の動物と同様の経過をたどることを

確かめえた点は重要だと思われ，そこで，彼は自分の自然的・実験的な観察データを「遺伝」とか「本能」という概念で体系的に説明しようと試みているのである。

このプライヤーの『児童の精神』はそのデータ収集の厳密さ（系統的な実験的観察）とその観察領域の包括性（子どもの心理活動の諸側面の観察）のゆえに，大きなセンセーションをまきおこし，世界各国に翻訳されていった（日本では1894年：明治27年に寺内頴が翻訳，わが国最初の児童心理学書の紹介である）。

児童心理学の誕生は一方で研究活動の活発化となってあらわれ，他方で従来の研究の概括による体系化とその社会的啓蒙・普及活動として展開された。19

表 2·3　初期の主要な児童心理学書

≪ドイツ≫	アメント『児童学の進歩』，『児童の言語と思考の発達』，『児童の精神』(1895～1903)
	グロース『人間の遊び』(1901)
	モイマン『児童の言語』(1904)
≪フランス≫	ペレー『幼児心理学』(1886)
≪スイス≫	コンペーレ『児童の精神発達』(1893)
	クラパレード『実験教育学および児童心理学』(1905)
≪イギリス≫	ワーナー『児童研究の方法』(1887)
	ロマーネス『人間の精神的進化』(1889)
	サリー『児童の研究』(1895)
≪アメリカ≫	ボールドウィン『児童と民族の精神発達』(1895)
	ホール『児童の生活』(1896)
	トレーシー『児童心理学』(1896)
	カークハトリック『児童研究の根本問題』(1898)
	チャンバレン『児童』(1900)
	デューイ『児童とカリキュラム』(1902)
	ソーンダイク『児童研究ノート』(1903)
	タナー『児童』(1904)
	キング『児童発達の心理』(1906)
	メイヤー『精神発育の第一歩』(1906)

06年にドイツのベルリンで，最初の児童心理学国際会議が開始されるが，その頃までに出版された主な児童心理学書としては表２・３のようなものがある。この頃までに，大まかな児童心理学のイメージがつくられたといえそうである。なお，日本ではこの表中のものが直接・間接に紹介されていた。とくにトレーシー，コンペーレ，サリー，ボールドウィンなどの翻訳はすでに明治32年～34年（1899～1901）になされており，諸外国の成果の紹介的概説書としてつぎのようなものがこの時期にみられる。

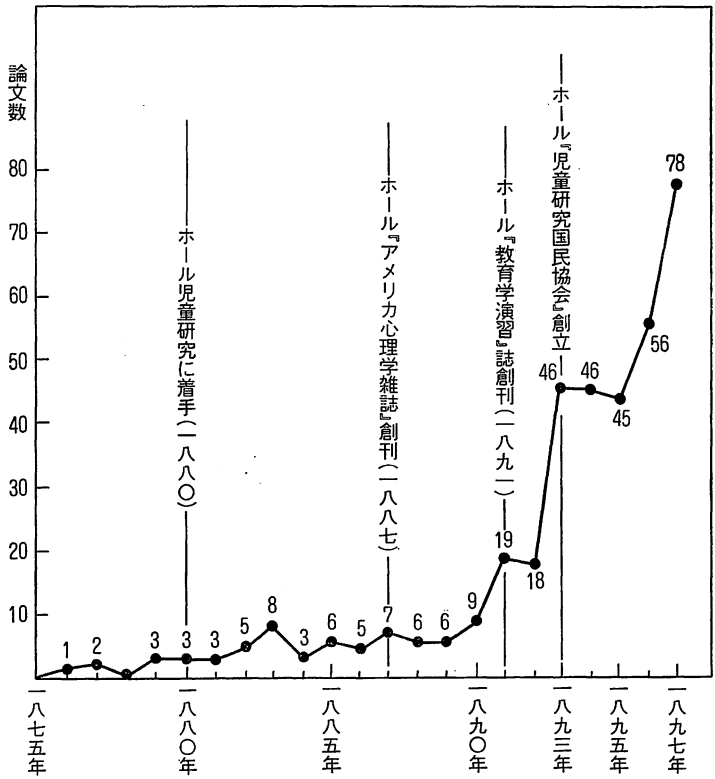
・久津見息忠『児童研究』明治30年（1897）
・樋口長市『教育応用児童心理学』明治32年（1899）
・松本孝次郎『実際的児童学』明治34年（1901）
・松本孝次郎『普通児童心理学』明治38年（1905）
・高嶋平三郎『児童心理学講話』明治42年（1909）

ところで，乾孝（1954）は「彼（プライヤー）の影響が，直接にあらわれたのは，むしろアメリカにおいてであって，彼の祖国ドイツではさほどでなかった」として，その直接原因としてヘルバルト流の観念論的児童観・教育論やヴント流の内省主義の影響をあげながら，当時のドイツの反動的思潮のゆえに児童心理の実証的研究にせまりえなかったためだという(10)。では，アメリカはどのように，児童心理学を受け入れ，それをそだてたのであろうか。

西部開拓のためのモンロー主義を脱したアメリカは資本主義の「青年期」にあって「自然」の名において「旧秩序」にいどんだ「自由主義的」人間解放の国であった（これが1930年代には決定的弱点となる）。そのような社会的思想風土のもとで，スタンレー・ホールは児童研究運動を提唱し，大きな反響をよびおこしたのであった。

彼は1893年に『児童研究国民協会』を設立し，児童心理学者だけでなく，教育学者や現場教師たちをまきこんだ児童研究運動を開始した。これが児童心理研究をどれほど刺激したかは，図２・２(11)からもうかがい知ることができよう。

図 2·2　G. S. ホールと19世紀末のアメリカ児童研究文献の推移
（依田新1949による）



すなわち，1870年代から徐々にはじまっていた子どもの発達についての研究は，この協会結成を契機として爆発的な勢いで展開されはじめたのである。そしてここに，J. デューイ，R. B. キャッテル，E. C. サンフォードなどの弟子たちをはじめ，多くの児童心理学者たちの活躍がはじまる。このような児童研究運動のもりあがりのなかでホールの弟子のクリスマン（O. Chrisman, 1886）は子どもの心身発育の未分化なことに注目して小児生理学や小児科学などもふくめた“児童学”（paidology）を提唱している。つまり，この研究運動は「個体としての児童」を中心にすえ，教育などのための研究ではなく，児童を児童として研

究するという児童中心主義の児童心理研究をめざした運動であった。(本書64～67ページ参照)

このような児童研究のための協会ないし学会が世界各国につぎつぎと生れていった。まずイギリス (1894) とポーランド (1894) で，ついでドイツ (1899)，フランス (1901)，ロシア (1904)，ハンガリー (1905)，オーストリア (1906) などにひろまり，日本でも1902年 (明治35年) に高島平三郎・松本孝次郎・塚原政三によって「日本児童研究会」が結成され (のちに「日本児童学会」と改名された)，月刊雑誌『児童研究』が発刊されたがこれは外国文献の紹介を主とした啓蒙的なものだった。したがってホールに学んだ久保良英が広島に「児童研究所」を創設し (1917)『児童研究所紀要』(1918～1937) を刊行したのが日本における本格的な児童研究のはじまりだというべきであろうか[12]。

こうして，初期の児童心理学は大学などにおける心理学講座の開設とより具体的な児童研究所の開設によって，またその研究発表の機会を保障するものとしての児童心理学関係の専門誌の発刊を実現しながら，主として伝記的観察法や質問紙法などによってすすめられていったとみてよい。しかし，自然科学をモデルとして成立した実験心理学はこうした児童心理学研究の方法にどんな科学性があるのかときびしく問いつめ，その科学的価値を当初はあまり評価しようとしなかったようである。たとえば，ミュンスターベルク (1898) はつぎのようにのべている。[13]

> 「児童研究は少しも訓練された専門家によってなされていない。それはただ子どもについての好奇心のコレクションみたいなものである。乳母が乳幼児の無意味な応答を記録したり，小学校の教師が30分間の授業を犠牲にして送られてきた質問紙を子どもに教室で書かせてみたりしている……そして彼らも少しも技術的な訓練がなされていないのである」

こうして，初期の児童心理学は一方では実験心理学などからその研究法の科学性をきびしく問いただされ，他方では当時もりあがりつつあった児童中心主義的な“新教育”運動や実践からもその実践的有効性を問われながら，国家の

児童（教育・福祉）政策の動向に大きく規定されつつ，その研究活動を展開していき，児童研究運動は第1次世界大戦後の1917年にアイオア大学の児童福祉研究所（所長ボールドウィン）の設立によりその歴史的役割を果してその幕をとじたのであった(17)。

4　初期の児童心理学における方法の問題

> 人々は痛ましき記憶に充たされ，或いは熱烈なる希望に満されて，世紀の改転を待ち設けた。そして時計が最後の12時を打つと，無数の取り止めもない行末の不安を感じたのであった。彼らは新しき20世紀が，恐らくは，確かに，ただ一つのもの――すなわち，平和――をのみ与えてくれるだろうと感じた。

これは，婦人解放運動に一生をかけたエレン・ケイ（1849～1926）が，来るべき時代こそは『児童の世紀』に！とのねがいをこめて書いた文章（1900）の冒頭の一節である(14)。彼女が期待したように，確かに，20世紀に入ってからはこれまでと比較にならぬほど教育制度の整備・拡充がなされ母子保健や児童福祉の面でも大きく前進しはじめたのだが，しかし第1次大戦の戦災孤児1千万人以上という事実が端的に示すように，子どもたちにとって20世紀の幕あけはまた以前にもまして深刻な“児童受難の世紀”であったといわねばならない。ここに，彼女をふくめて社会現実から逃避した童心主義の問題性があった。

この19世紀末から20世紀初頭の時代社会のなかで，誕生間もない児童心理学はどのような研究活動を展開しつつあったのだろうか。すでにその社会的普及・啓蒙や体系化への最初の努力についてはのべたので，ここでは主たる焦点をその研究で用いられた方法の問題にあわせてみることにしよう。それというのも，事実を事実としてきちんと把握するのが科学の基本であり，このことは子どもの心理発達についての科学である児童心理学においても何ら変わることがないからである。いやそればかりか，初期の児童心理学における事実認識における科学的方法の問題は今日なおゆたかな教訓をわれわれに与えているといわ

ねばならないからでもある。

（1） 児童発達研究における縦断的方法の問題

——実験的観察・自然的観察・臨床的観察——

科学としての発達研究はその時代社会の提起した問題を，従来の研究史的成果をくぐらせることによって科学的研究の課題としてとらえなおし，その科学に固有な方法を用いて関係事実を収集し，それを分析・総合することによって解決しようとするものである。児童心理学における方法として，よく“縦断的方法”と“横断的方法”ということがいわれる。この縦断的方法とは一人の，または数人の子どもの発達過程を継続的に観察し記録することによって，各発達段階の心理特性やその発達過程のメカニズムを解明しようとする方法である。それに対して，横断的方法とは同一年令の多数の子どもたちについての観察を行ない年令群間の平均的な特徴の推移から発達の特徴を明らかにしようとするものである。

まず，縦断的方法からはじめることにしよう。かつて，イタールは『アヴェロンの野生児』の実践の総括において[4]，「公正に判断して」このヴィクトールの発達は同年令の他の子どもたちとくらべて評価されるべきものではなく，過去の「自分自身とだけ比較されるべきである」という教訓をひきだしていた。ここに“縦断的方法”の論拠をもとめることができるであろう。事実，これまでのべてきたペスタロッチやティーデマン・テーヌやダーウィン，さらにはプライヤーなどの児童研究はすべて，この縦断的方法によるもので，こうしたひとりの子どもの発育記録は伝記的方法ともよばれている。

従来の伝記的観察が子どもの日常生活にみられる特徴的な行動のメモであったのに対して，プライヤーの『児童の精神』は観察のチェック・ポイントを定め，計画的・組織的に行なっている点で，児童観察研究の画期をなすものであったし，その典型が彼の“実験的観察”であった。その一例をあげてみよう。

プライヤーはその子が1才7か月のときに「赤」と「緑」を示して,「アカはどれ？」「ミドリはどっち？」ときいてみた。しかし彼の息子はまだ全然わからず，その翌週にも同じだった。それから5か月ほどたった2才1か月（正確には生後758日目）にやってみると，彼の息子は17回のうち11回を正答し，さらにその翌日には10回中10回とも正しく反応できた。そこで「黄色」を追加してみた。すると完全に正解できたはずの「赤」や「緑」にも誤答があらわれ，三色の弁別はまだできないことがわかった。こうして息子の成長とともに色の種類をふやしながら，反応方法を「これはなに色？」とたずねる形にかえたり，また箱のなかにさまざまな色紙を入れておいて子どもに任意にえらびとらせてその色の名を言わせるといった方法も加えていったのである（この結果が本能論的に解釈されたことについては49ページでのべた）。

このプライヤーの方法はフランスのビネーの『知能の実験的研究』(1890)，アメリカのボールドウィン（1890）やシン『ある子どもの発達記録Ⅰ～Ⅲ』(1893～99）など多くの研究を生み出していった。わが国の育児記録としては高島平三郎夫人によるもの（明治30年頃）や志賀重昂の「鈴江日記」などがあるとのことだが，客観的観察を意図したものは石川貞吉『生後1年間における1児童発育の観察』(大正14年，1914）以降のことであるといえよう。

さて，こうした実験的観察はやがて実験群と統制群との条件比較的分析をおこなう“学習実験”へと発展していく一方，出来るだけ観察者の子どもへの影響を排除して“自然な状態”の子どもをとらえようとする“自然的観察法”へと発展してもいく。

自然的観察法による研究としては Ch. ビューラーとヘッツァー（1927）が乳児院の69名の子どもにおこなった24時間観察や A. ゲゼルが1925年以来マジック・ミラー（反面鏡）を利用しまたそれを発展させた円ドーム観察室での行動観察（カメラや映画記録も利用）などがあり，これらがやがて乳幼児精神発達検査法へと発展していくことになる。こうした多数の子どもたちの観察は，同一

年令内での発達の「おくれ」を発見したり，あるいは年令間の発達の推移傾向をおおまかにとらえるには好都合である。

ここで，ひとつの注目すべき方法の考察にふれなければならない。ピアジェにおける『子どもの言語と思考』(1923) から『子どもの世界観』(1926) への飛躍的な方法論の発展である[15]。かつて1912年に15才で動物の生態学的研究に入り1918年にはそれで学位論文をまとめていたピアジェはその生物学的な“純粋（自然）観察法”をみごとに駆使して子どもの思想形式や思考機能の研究をおこない前者の『言語と思考』では“自己中心性”の概念によってすでに世界的な注目をあつめていた。しかし子どもの思考内容の分析をとおして「児童の世界観」を発達的に特徴づけようとするピアジェの新たな研究課題にとって，もはやこの方法は十分に適切なものではなかった。つまり，子どもの“自然的”行動の内容にさらに立ちいって偶然的なものと児童心性の本質を示すものとをみわけながら分析をすすめる必要があった。またピアジェ自身1920年にビネー亡きあとシモン（T. Simon, 1873～1961）のすすめで知能テストの標準化作業を手伝い，そのことをふまえてこの当面する課題とのかかわりでテスト法にも厳密な方法論的検討をくわえていった。そしてテストが切り捨てる誤答のなかに時として児童心性を解くカギがあると，彼は考えて，「要するに，テスト法というものは使用価値はあるのではあるが，然し子供を彼の自然的傾向から方向がえさせて，遠近を誤らせる傾きがあり，また他の根本問題と同じように，子供の自発的興味や基本的反応を閑却しようとする傾きがある」と結論した。そして「純粋観察法の向うに越え，テスト法の陥穽におちこまず，実験から獲得されうるところのものの全長所をとり入れる」方法への模索の末，かつてジャネが『心的自動症』(1889) で，ビネーが『知能の実験的研究』(1903) で行なっていたフランス異常心理学研究の伝統に息づいていた臨床的方法に着目し，子どもたちとの臨機応変なやりとりをとおして子どもの思考内容の分析を行なう方法として“臨床法”による思考研究を実施したのであった。こうし

て初期ピアジェの本格的な知能発達研究がはじまるわけである。

こうした実験的観察，自然的観察，臨床法などの方法は子どもの心理特性やその発達過程についてのかなりたち入ったデータを収集し定性的な分析をするのには有効な方法であったし，それゆえに発達理論の形成に寄与したものであった。しかし，定性的分析がある程度まで進むと，そこに当然他の多くの子どもたちのなかでその量的変化や分布状況をおさえたいという欲望に児童心理学者たちはときとしておそわれるし，それは実際からの要請のことも少なくない。そこで，つぎにこの定量的分析の方法についてみてみたい。

（2）　児童発達研究における横断的方法の問題

——質問紙法からテスト法へ——

一度に多数の子どもたちを調べること（横断的方法）によって，それぞれの年令段階の子どもの心理特性や発達傾向をとらえようとする努力は児童心理学の誕生当初からすでにみられる。その初期の典型がアメリカ児童研究運動の提唱者でもあったホールの質問紙法で，彼はこの方法をイギリスのゴルトンの研究からヒントをえたといわれる。

ホールは1880年，ボストンの小学校の『新入学児童の心的内容』(1883) を調べるために，この質問紙法を用いた(16)。まず従来の文献などを参考にして新入生に適当と思われる知識として動植物，身体部分，自然現象，地理，図形や数概念，色の名称，労働などについての質問項目を選定し，予備調査を経て，113項目からなる調査用紙を作成した。この調査を200名の子どもたちに実施し，その結果を統計的に整理し，たとえば6才児の80パーセントは「牛乳は牝牛からとれる」ことを知っているが，「皮が動物からとれる」ことを知っているのは6パーセントにすぎないことなどを明らかにした。そして彼はこうして得られた集計結果をヘッケルの発生反復説にもとづいて解釈し，さらに発生心理学の体系化をめざして研究をすすめていった。

このホールの質問紙法による発達研究は，「当時なされていた記述的心理学よりもいっそう実験的で測定的な心理学」として歓迎された（D. E. Bradbury, 1937）[17]。その社会的背景として，身体測定だけでも人権侵害だという抵抗にあう時代社会のなかでようやく盛り上ってきたフレーベル主義の幼稚園運動やペスタロッチ主義の新教育運動とのひびきあいで，子ども理解の実用性が評価されるアメリカ・プラグマチズムの思想の芽ばえがあり，これはつぎのメンタルテスト・ブームにもあてはまるであろう。だが，当時すでにこの質問紙法による心理学データそのものにどの程度の科学性があるのかという疑問や批判が出されていた。たとえばミュンスターベルクは子どものポケットのなかが分かれば児童心理が理解できたといえるのかと軽蔑し，フランスのリボーは「にせ札をためる」みたいなものだと批判していた。そして，この質問紙法はやがて心理検査法にとってかわられることになった。

テスト法とは一定の場面で特定の標準化された課題を与え，その反応をしらべることによって，子どもの心理やその発達についての知識をえようとするものである。ところでこの方法はその発生時からすでに矛盾ないし対立をふくんでいた。すなわち，フランスのビネーが臨床医学における検査と対応する科学的教育実践のための子どもの発達診断をめざそうとしたのに対して，アメリカのキャッテルやゴダード，ターマンなどは“生得的能力”としての個人差の判別をめざしていた。

「一枚の紙と一本の鉛筆と，多くの忍耐と」で，娘の『知能の実験的研究』（1903）を行なったビネーはまた当時のパリの教師たちと「教育研究自由協会」（のちの「ビネー協会」）をつくって活動していた。その彼がパリ教育局の“異常児の教育上の利益を保障する方法”に関する委員会で主張したことは，客観的診断の必要性とそのための科学的検査法の作成の意義であった。こうして彼自身が友人の医師シモンと協力して，子どもの高次精神機能の発達を測定するための検査法（尺度）の作成にとりかかり，まず1905年に全30問からなる試案を，

ついで1908年にその修正を行ない，1911年にその完成をめざしつつこの世を去った。このビネー・シモン式知能検査法はそれぞれの子どもの成績（素点）が“精神（発達）年令”（Mental Age）で表示されるようになっている。つまり，その M. A. によってそれぞれの子どもの精神発達がどの年令段階にあるのかということが表示されるわけである。

さて，ビネーはこうした知能検査尺度の完成が決して子どもの発達診断法の完成と同じではないし，まして子どもの科学的な教育方法の完成ではありえないことを強調しながら，『新しい児童観』(1911) で，「おおくの先生たちと両親たちはある生徒が知能がかけているといえばもう全部すんだので，このほかに研究すべきことはないと思っているようである。しかしこれはあまりにも安易な判断である」[18]とのべている。そして，その知能障害の程度や性質，その原因と治療（教育）の方法などについて全面的に解明することがきわめて重要だとのべ，その「知的発達の可能性」を現実化させる教育については“特殊教育”ではなく人間としての人格発達を保障する“普通教育”だと断言する。すなわち，「本来の意味での特殊教育などというものは存在せず，教育学はすべてを通じておなじなのだから，最良の教師といえども，正常児にたいして一般におこなっている以上のことを障害児にたいしておこなうことはできまい」というのが，ビネーの考えであった。

こうした知能障害児の教育の重大性を理解せず，教師たちまで「馬鹿は死なきゃなおらないという偏見」を無批判に信じているだけでなく「最近二・三の哲学者は知能が固定した量であり，それが増加することは絶対に不可能であることを肯定して，この悲しむべき判断に道徳的論拠をあたえたようだ」が，「わたしたちは，この非人間的悲観論に抗議して反対運動をおこさなければならない」というのである。

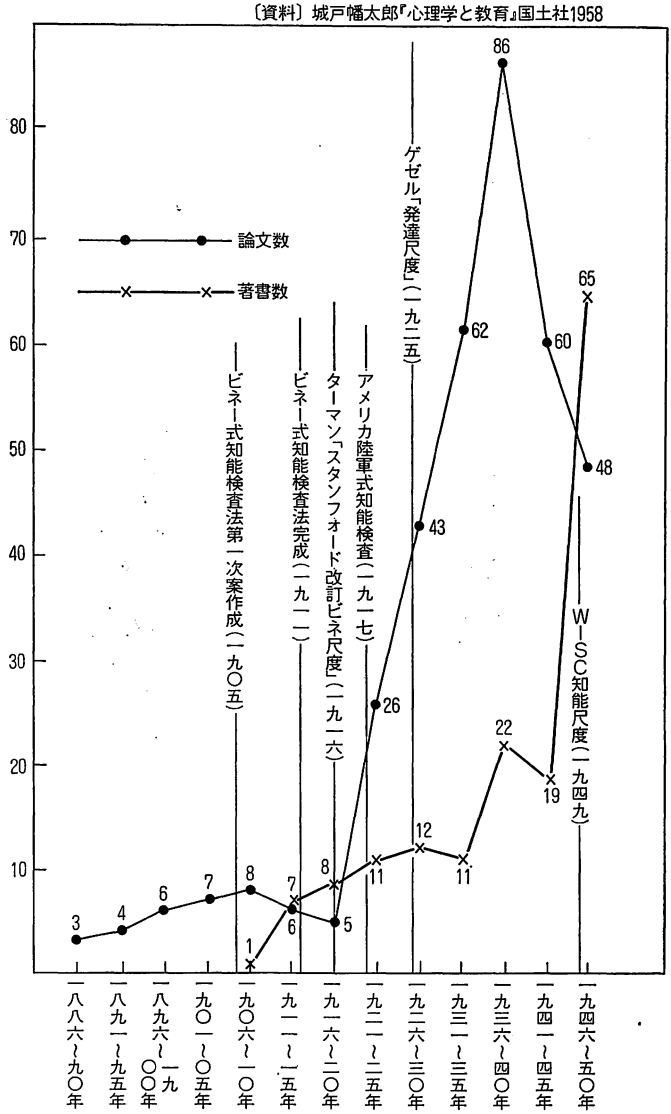
このビネーの指摘した“非人間的悲観論”が単なる思想のレベルをこえて，知能テストのなかにもちこまれてきたのは，ビネーの死後10年とはたっていな

かった。アメリカのターマンは1916年に「スタンフォード改訂ビネー尺度」を発表したが，そこではドイツのシュテルンの提案した知能指数（I.Q.）という表示法が採用されていた。この I.Q. という概念は子どもの知的発達の現段階を表示する精神年令（M.A.）をその子の暦年令（C.A.）で割り 100 をかけることによって表示されるもので，その理論的背景には個人の知能の個人差は遺伝的に決定されているというゴルトン以来の生物学主義的仮説と近代統計学の正規分布論とのかみあわされたものがあった。そしてさらに，アメリカでは第1次世界大戦における軍編成のために，アーミー・テストという集団式知能テストが開発された。これは言語性の課題からなるα式と非言語性のβ式とからなるもので，いわば能力別軍隊編成のための知能テストの実用化であった。こうして，1920年代には世界的なメンタル・テスト・ブームがまきおこされていき（図2・3参照），それがやがて学校教育の能力別編成や企業の労務対策のためにも利用されるようになっていくと同時に児童相談所などでの処遇基準の「客観化」のために活用されはじめるわけである。こうして，児童心理学的研究の科学化を数量化としてとらえる流れはアメリカを中心に資本主義諸国の主要な研究傾向になっていくわけである。

こうした心理テスト研究が資本主義国家の教育・福祉・労働・医療などの政策との結合をつよめればつよめるほど，そしてその国家的実用性が評価されればされるほど，そこでは児童心理研究が能力主義的な歪みを生ぜざるをえないことについてはすでにのべた（43〜45ページ参照）。じっさい，心理テストによる社会的悪弊はいまや国際的な社会問題となっており，1960年代の後半以降国際応用心理学会でも真剣に討議されつつあるところなのである。なお，心理テストの理論的・実際的分析・批判についてはサイモン『知能と心理と教育』（明治図書）がとくにすぐれているので参照されたい。

図 2:3 アメリカを中心とする心理テスト研究の年次的増加の状況

〔資料〕城戸幡太郎『心理学と教育』国土社1958



（3） 児童発達研究における“実践的”方法の問題

——学習実験・実験教育・実験学校——

19世紀後半のダーウィンやヘッケルによって刺激された動物心理学的研究は20世紀の幕あけとともに子どもの学習研究にも適用されはじめた。パヴロフの弟子クラスレゴルスキーは1907年以降子どもの第2信号系の形成の問題として研究している。こうした心理活動の精神神経学的基礎の研究とは別に，アメリカではプラグマチズム哲学にもとづく行動主義心理学の学習実験が20世紀に入ると同時に急速に活発化していた。その初期の代表者がソーンダイク（E. L. Thorndike, 1874～1949）とワトソン（J. B. Watson, 1878～1958）であった。

ソーンダイクは猫などを用いた問題箱の学習実験から“試行錯誤説”という行動主義の学習理論を提唱し（1898），生物学主義の立場から精神測定を論じ（1904），アメリカ的な『教育心理学』（1913～14）の伝統をつちかったのである。また，行動主義心理学の主唱者ワトソンが動物心理学から出発したのはそこに人間学習のもっとも単純なモデルをみようとしたからであった（『動物教育』1903）。1919年以降，乳幼児の研究に着手した彼はまず乳児の本能を明らかにしようと毎日数百人の新生児の観察をするために病院にかよった。そして彼が結論したことはごく単純ないくつかの反射と情緒反応の型しか新生児は生得的にもちあわせておらず，他のものは一見“本能”のようにみえるが実は後天的に学習したものだということであった。そこで彼は新しい情緒反応の学習過程をみようと「条件恐怖」の実験にのりだすのである。すなわち，彼はまだ小さな動物を恐れない1才児に白ネズミをあたえた。そしてその子どもがネズミに近づくと背後で大きな音を鳴らした。子どもはおどろいて手を引っこめた。これを数回くりかえすと，子どもはネズミをみただけで泣きだしてしまった。この条件づけによって学習された恐怖はネズミだけでなく，ウサギや犬，毛皮までひろがっていた。こうして，ワトソンは子どもの経験を重視し，「出生後に起ることが，1人の人間を，森の伐採人に，水を汲む人に，他の人を外交官

に，泥棒に，成功した実業家に，高名な科学者にするのである」(『行動主義の心理学』1930)[19]とまで極言した。つまり「人間と動物との境界線がない」こと，そして人格とは「われわれが形成した習慣の結果にすぎない」と考えるワトソンにとって，問題はどんな習慣形成をさせるかによって，いかなる人格でも形成しうると思われたわけである。こうして発達の学習（習慣形成）への還元がはじまっている。

これと同様の学習実験を行ないながら，ワトソンの環境決定論とはまったく逆な結論に到達したのがゲゼルだった。彼の自然的観察と発達テストについては前述したが，こうした一連の研究が立脚していたのは発達における成熟説（生得説）であったのだが，彼はこの仮説にたつようになったのは双生児統制実験法であった。たとえば，ゲゼルは1929年に生得的素質の同じだとされる一卵性双生児のT児とC児を用いて「階段のぼり」の学習実験を行なった[20]。すなわち，T児には生後46週目から階段のぼりの練習をさせC児にはさせなかった。そして6週間後に両児に階段をのぼらせ，そのスピードを測ったところT児は26秒，練習しなかったC児は45秒かかった。ところがそれから2週間C児にも練習させたところT児よりも10秒も速くのぼれるようになっていた。こうして，ゲゼルは練習や訓練などの環境的影響は子どもの発達の第一次的原因ではなく，決定的なのは子どもの内的な成熟なのだと結論したわけである。

ワトソンは学習実験により環境条件のコントロールによりどんな人格形成も可能だとし，他方ゲゼルも学習実験から環境条件の作用は二次的で第一次的に重要なのは生理的発育だというのである。ここに，1920年代以降の“遺伝か環境か”という発達論争の一端があらわれているのであるが，これについては別にのべることにしよう。

また，ソーンダイクが歩んだように，（実験）心理学の実際的応用をめざして，少なからぬ心理学者たちが教育分野にのりこんでいった。たとえば，ドイツのライ『実験教育学』(1903) やモイマン『実験教育学入門』(1907～13), スイ

スのクラパレードの『児童心理学と教育実験』(1905)，ロシアのネチャーエフの『学校教育問題との関係における現代実験心理学』(1901) などがあらわれた。また日本でも，吉田熊次『実験教育の進歩』(1908)，乙竹岩造『実験教育学』(1908)，高嶋平三郎『教育に応用したる児童研究』(1911) などが出されている。

これらはいずれも伝統的な観念論的「理論教育学」への反撥のもとに実験心理学的データにもとづいて「実際的教育学」を樹立しようとするものであったが，結局は「一般心理学の応用」にすぎず，現実の“発達と教育の論理”を解明し教育実践に展望を与えることができずに“抽象的無力”(依田新) を結果せざるをえなかったのである。そこで当然“もっと現実的な子ども研究を！”という要求にこたえて，たとえばブーゼマンらの『教育的環境学』などもあらわれたが，子どもの社会環境だけを分析しその結果を子どもの発達状況と機械的に結びつけるだけで，発達の内在的な論理的必然性を明らかにしえず，それゆえに真の問題解決方向を指し示しえずに“解釈論”におちこんでいったのである。

そこで，いまひとつの方法，実践的な発達研究に目を移そう。かつてのイタールの実践やオーエンの性格形成学院の実験などがこの研究方法の源泉をなしている。ところで，19世紀末のこうした研究をみると，そこにはいささかニュアンスのちがいがある。たとえばデューイの実験学校とその児童中心主義的児童観をみてみるならば，そこには“進歩史観”の再現というにとどまらず帝国主義段階に突入したアメリカ社会の閉塞性がみとめられよう。

デューイ (J. Dewey, 1859～1952) は ホールのもとで心理学を学び反射弓の適応論的解釈を手がけ，1896年にはシカゴ大学に教育実験の場としてこの附属小学校をつくった。そのねらいを，彼は自然科学の実験になぞらえながら「応用心理学の実験室」だとして，つぎのように言う[21]。

「すなわち，それは子どもに現われ，かつ発展する精神を研究する場所をもつことであり，また正常な成長の諸条件を最もよく充足し促進するような材料および作用を

探求する場所をもつことである。

それは師範学校でもなければ教員養成のための学部でもない。それはモデル・スクールでもない。またそれはなんらかの或る一個の特殊な思想や学説を実証しようとするものでもない。その仕事は現代の心理学によって明らかにされているところの成長の心的活動ならびに心的過程の諸原理に照らして子どもを討究するという問題に取組むことである」

こうした課題意識のもとに，デューイは子どもの興味・関心を重視し，学校に子どもをあわせるのではなく，子どもに学校をあわせるための「子どもの能力および経験の方面においての成長の自然的過程と調和する学科課程の構成」にとりくむわけである。このような教育実験にとりくむことになったのにはデューイの旧教育批判とそれに対置された“児童中心主義の教育観”があった。

「旧教育は，これを要約すれば，重力の中心が子どもたち以外にあるという一言につきる。重力中心が，教師，教科書，その他どこであろうとよいが，とにかく子ども自身の直接の本能と活動以外のところにある。それでいくなら，子どもの生活はあまり問題にはならない。子どもの学習については多くのことが語られるかもしれない。しかし，学校はそこで子どもが生活する場所ではない。いまやわれわれの教育に到来しつつある変革は，重力の中心の移動である」

「このたびは子どもが太陽となり，その周囲を教育の諸々のいとなみが回転する。子どもが中心であり，この中心のまわりに諸々のいとなみが組織される」

デューイはこの児童中心主義への転換を，コペルニクス的転回とよび，すべてを「児童から」出発させようとよびかけているのである。このデューイの児童観の転換が20世紀初頭のアメリカの教育改革に与えた影響の大きさははかりしれない。いやそれのみか，私たちにとって忘れられないことは敗戦後の「新教育」改革の理念としてアメリカ占領軍がもちこんできたのは「児童心理学」という装いをまとったこのデューイの児童観だったのである(22)。

たしかに，子どもの発達を教育実践のなかで研究しようとするのは正当な着眼である。だが，そこでの「発達と教育」のとらえ方，また「教育と社会との関係」のとらえ方によってはきわめて危険なものとなりかねないのである。ロ

シア帝政期のウシンスキー（1824～1870）は『教育の対象としての人間』[23]のなかでこの点についての基本的な解明をおこなっていた。彼によれば教育学固有の課題解決に心理学が優先権をもつべきではない。人間教育の目的を心理学からではなく，民族の社会＝歴史的な精神生活から導き出すべきである。つまり心理学的命題から教育学的法則をひき出して心理学的“処方箋”を教育学的な場面に機械的に適用することは誤りであって，教育学の要求にもとづいてのみ科学的実践的な心理学の成果が真に生かされるべきだという。この考えはのちにソビエトの発達心理学者ヴィゴツキー（1896～1934）によって心理学的に解明され，その弟子のレオンチェフによって発展的に展開されている[24]。

また，実験学校による教育実験がそこでの子どもたちにとってどんなに効果的なものであったにしても，それが現実の社会体制のもとでどのように普及しいかなる方向に発展していくかということはまた別の問題である。実際，この実験学校によるデューイの教育理論の“普及”と“発展”がそれを示している。1919年に設立された「進歩主義教育協会」を中心に全米に普及していったデューイの教育論はたしかに伝統的な権威主義的で暗記と試験という形式主義的な教育に痛撃をくわえ，子どもの興味・関心を中心にすえた自発的な活動がそのなかでくりひろげられる学校を生みだしていった。しかしその進歩主義学校ほどわんぱくどもが「のべつ遊びほうけている」といった「児童中心的逸脱の極限を演じた」（宮原誠一）[25]といわれるほどであった。他方，デューイのいまひとつの約束だった“学校と社会との結合”により学校が社会進歩の代表となることはついに実現されなかったのである。このような児童中心主義へののめりこみが子どもの発達を保障するものではないだけでなく，その教育のとらえ方そのものにも問題があった。すなわち，かつてマルクスたちが解明した“社会現象としての教育”の基本的なとらえ方がここでは逆にあいまいにされてしまっていたのである（本書40ページ参照）。

5　1930年代の発達理論論争をめぐって

――ワロン・ピアジェ論争と児童学批判論争を中心に――

19世紀末に誕生した児童心理学が近代科学としての心理学の一分科としての市民権をえようとその研究法の開発に必死に努力しているあいだに，その科学の暗黙の前提だった時代社会の発達観（生物学主義ないし生物＝社会学主義）や児童観（児童中心主義）そのものが崩壊しつつあった。それが誰の目にも明らかとなりはじめたのは第一次世界大戦であり，戦後の社会的荒廃と子どもの悲惨であり，さらには1917のロシア10月革命にはじまるソビエト政権の誕生（1923）に典型的にみられる平和・民主勢力の前進であった。そしてそれに追いうちをかけるように1929年のアメリカからはじまった世界大恐慌が資本主義の“全般的危機”を露呈してしまった。こうした時代社会のなかで，児童心理学における“遺伝か環境か”という発達理論論争がおこったわけである。

1920年後半には実にさまざまな発達理論があらわれる。たとえば，K. ビューラーの発達三段階（本能・習慣・知能）やゲゼルの“成熟優位説”などの遺伝的素因や成熟を重視する発達理論に対して，ワトソンの行動主義的学習理論（習慣形成論）やフロイトの精神分析仮説による性格形成論（幼児期の性体験）などの環境重視の発達理論が応じ，それらの対立のなかで“第三”の理論として“遺伝も環境も”という二要因の相互作用によって説明しようとするシュテルンの輻輳説やゲシュタルト仮説にもとづくコフカの体制化説などもあらわれた。かつてのデータ収集方法における科学性の問題はいまや発達理論の科学性の問題へと発展していた。そして，児童問題の新たな深刻化と国家の児童政策の歪みがもろにその発達理論をめぐる論争にも反映し，いわば学派の数だけ発達理論があらわれ，また遊びの発達理論，運動機能の発達段階論，情緒発達論などといったように研究分野の分化に応じてまた特殊化された新たな発達理論が提唱されるといったありさまであった。しかも，それらの諸理論は表では相

互に対立しあいつつ，裏ではこっそりと他の学説をとりこんでくるといった事態さえあらわれ，こうして“危機的”様相を深めていった。つまり個々の事実をとらえる“方法”が科学的か否かというだけでなく，それらの山積みされた諸事実を総合的に説明する理論を構築していくことを保証する“方法論”が問いただされていたわけである。この発達科学方法論論争のなかで，多くの心理学者たちが児童発達の論理を解明すべく，動物心理との関係や未開民族心理との関係とかかわらせながら論陣をはっているが，こうしたなかでとりわけ今日の私たちにとって興味深いのはフランスの“ワロン・ピアジェ論争”とソビエトの“児童学批判”論争であろう。

フランスのワロンは哲学を学び医学に転じ貧民街の地域診療活動を通じて“社会的存在としての子ども”の発達を問いなおさざるをえなくなって，発達心理学にうちこむことになった。一方，スイスのピアジェは前述のように動物の生態学的研究から出発し精神分析（ブロイラー）やゲシュタルト心理学の影響をうけながら，“非社会的な子どもの社会化”する過程としての発達の論理を解明することがみずからの児童心理学の課題だと考えるに至った。これに対して，『科学としての心理学』の確立のためにはどうしても弁証法的唯物論の立場にたたねばならないとの考えに至りついたワロンはピアジェとは逆に，子どもは最初から“社会のなかの存在”なのだから，社会＝歴史的環境のなかで歴史的主体としての人格発達がいかになされていくのかという“社会のなかでの個性化”としての発達の論理を解明すべきだと主張した。こうして，1930年代以降ワロンがこの世を去るまで（1962）実に30年間にわたる“ワロン・ピアジェ論争”が展開されていったのである。その内容についてはくわしくふれえないので，M. ルシュラン（1959），波多野完治（1959），滝沢武久（1975）などを参照されたい(25)。

他方，ソビエトでは，社会主義革命成功後の人民的科学の再建問題はきわめて重大な様相を呈していた。児童心理学とのかかわりでも，一国社会主義の状

況のもとで次代をになう若者の教育をめぐる問題で，かつて体験したことのないような新しい課題がつぎつぎと提起されており，それらの諸課題にこたえうる発達理論の創造が急務となっていた[26]。それにはまず“ブルジョア的科学”の批判的克服が必要だということになり，ここに“児童学批判”論争が展開されることとなったのである[27]。この児童学批判はまず，生物学主義的発達観（遺伝説・成熟説）の批判としてはじまり，つづいて社会学主義的発達観（環境説・社会適応論）批判へと移り，そのなかで「心理テストはエセ科学である」といった批判もなされ，人間変革の立場にたつ科学的発達観の重要性が強調されていった。そして，この論争は1936年の全ソ連邦共産党（ボ）中央委員会決定「教育人民委員会組織部における児童学的偏向について」（矢川徳光『ソビエト教育学の展開』所収）によって，一応の終結をみたのであった[28]。

この論争のさなかに人間の高次精神機能の発生と発達に関心をもち，文化＝歴史的発達理論の構想をねりあげつつあった30才の若き心理学者がいた。彼こそ『思考と言語』(1934) や『精神発達の理論』(1960) などで知られるヴィゴツキーであった。彼もワロンと同様にピアジェの初期業績をすでに高く評価していたが，その説明が逆立ちしているとして「自己中心性」概念をつぎのように批判する。すなわち，ピアジェによれば子どもの自己中心性は自閉的心性から社会的心性への移行期に位置づけられているが，これは「精神間活動」（子どもと他の人びととの社会的交渉）から「精神内活動」（子ども自身の内的な活動，思考など）へと心内化していく過程での過渡的なあらわれだと，ヴィゴツキーは主張するのである（これに対する後期ピアジェの見解が1962年に発表されている）[29]。

ところで，この児童学批判論争やピアジェ批判をとおして，ヴィゴツキーは「発達と教育との関係」についての注目すべき見解を明らかにしている[30]。彼によれば当時の主要な発達理論はほぼつぎの三つのタイプに分けられるが，いずれも正しく「発達と教育との関係」をとらえていないというのである。

①　発達は教育の前提だとするタイプ（例，ピアジェ，K. ビューラー，ゲゼルなど）

発達と教育とは相互に無関係な，独立した過程だと考え，いわば発達のうえに教育が建て増されるとされており，それゆえに，子どもの内的成熟（レディネス）がなければ教育してもだめだという。つまり，教育は発達の後を追うことになる。しかしながら，学校は子どもの発達を確認する場ではなく，発達をうながす場であるはずである。

② 発達と教育の同一視をするタイプ（例，ソーングイク，ワトソン，ジェームズなど）

発達と教育が同一の過程だとみなし，発達を教育（しつけ・経験）に還元してしまう。つまり，教育されただけ発達するということになる。しかし，教育や訓練が同じように子どもの発達をおしすすめ同じ発達を結果するとはかぎらないのである。

③ 発達は成熟にも学習にも規定されるという二要因論を説くタイプ（例，シュテルン，コフカなど）

発達はつねに二元的な性格をもち，一方では“発達は成熟だ”といい，他方では“発達は学習だ”とする。これは①と②をまとめているようにみえるが，形式論理による折衷にすぎない。二要因の相互作用だと解釈するだけでなく，発達を実現するすじ道を明らかにすることが問題なのである。

こうして，彼は「子どもは今日共同でできることは明日には独立でできるようになる」という事実に注目して，「教育学は子どもの発達の昨日にではなく明日に目を向けなければならない。そのときにのみ，それは発達の成熟領域に今よこたわっている発達過程を教育の過程において現実によび起すことができる」と考え，つぎのような結論に到達するのである。

「教育はそれが発達の前を進むときにのみよい教育である。そのとき教育は，成熟の段階にあったり，発達の最近接領域によこたわる一連の機能をよびおこし，活動させる。ここに，発達における教育の主要な役割がある。」

このヴィゴツキーのすぐれた発達理論も当時はソビエトにおいてさえ十分に評価されず，彼の弟子たち（レオンチェフ，ルリア，エリコニンなど）を中心に継承されるにとどまっていたようである。

児童心理学界は第二次世界大戦とその後の時代社会のなかで，とりわけ1950年代から60年代にかけて重大な質的転換をよぎなくされるに至った。すなわち“教育爆発”“科学技術革命”がさけばれる新しい社会情勢のもとで，社会主義国と資本主義国とを問わず，従来の発達理論・教育理論では対応しきれないような重大な“教育改革”の課題に直面したのであった。ソ連のスプートニク・ショックをうけたアメリカの児童心理学界にとって，それはとくに深刻であった。理論をデータにおきかえることによって発展してきたアメリカ児童心理学界は実験データの洪水を前にして「記述的水準から説明的水準へ」の転換をいかに行なうかをついに問わざるをえなくなっていた（U. Bronfenbrenner, 1963）。しかしこれは単にアメリカだけのことではなかったのであって，「アメリカ心理学の出店」（芝田進午，1961）といわれ，「アメリカ心理学の植民地」（藤永保，1967）といわれる[33]ほどの 日本の児童心理学においてはさらに事態は深刻だったといわねばならない。それはともかく，こうした時代的転換をせまられるなかで，あらためて1930年代のワロン，ピアジェ，ヴィゴツキーの理論と方法がクローズ・アップされることとなったのである。こうした第二次世界大戦後の児童心理学，とくに日本の児童心理学がうけねばならなかった歴史的試練とそれをとおして獲得されてきた内容ゆたかな成果と教訓，そして当面する諸課題については，以下の各章のなかで，それぞれの課題とのかかわりでのべられるであろう。

ま　と　め

以上要するに，私たちは歴史における発達観の変革と発達研究の展開をたどりながら，科学としての児童心理学の形成・発展のすじ道とそれを規定してき

た条件について学んできたわけである。階級社会の発生以来くりかえし論ぜられ，その時代の転換期にはとくに顕著にあらわれてきた“発達観をめぐる対立”の問題は今日の児童心理学のあり方を考えるうえでも極めて重要な意味をもっている。発達観というものが，客観的な社会のしくみとその発展法則によって不可避的にあらわれてくる児童問題の社会的解決の方向を規定するものであってみれば，その発達観の対立を無視して日本の児童心理学の社会的性格を理解することはできないのである。

科学としての児童心理学は自然発生的に生まれ自然成長的に発展してきたものではない。子どもの歴史がまさにそうであったように（小川太郎『日本の子ども』参照），児童心理学もまたきびしい歴史的試練とたたかいのなかで自己を形成しつつあるものである。その努力は，①広汎な国民大衆の子どもを守り発達を保障しようというねがいや要求にもとづき，②その実現をめざす実践や運動の発展に依拠しながら，③学問内部での非科学的なものを批判・克服する努力だけでなく，④社会的現実の提起する課題を学問固有の問題としてとらえなおし，方法論的な吟味をふくめて，独自の深い思索と自覚的な実践的検証をおこなうという方向をたどってきている。

児童心理学の歴史はあくまでも明日の社会と人類の未来をになう日本の子どもたちの発達を保障する立場にたって，真に科学的な発達認識を創造的に発展させてきた歴史的伝統とその貴重な遺産を正しく継承するという課題をみずからのものとするためにこそ，学び研究すべきものであろう。したがって，「日本の児童心理学の歴史」を検討するというもっとも重要な課題は本章では未解決のまま残されているといわねばならない。

＜注＞

(1) 山下徳治「児童学と教育の進歩」『教育』第5巻第8号，1937，pp.37～52。依田新『児童観と児童研究』，厳松堂，1940（同書の一部は戦後『新教育と児童心理』，壮文社，1949に収録）。宗像誠也「児童研究の類型について」『教育』第2巻9号，1934。

城戸幡太郎「児童研究の問題と歴史」『教育』第3巻4号，1935，pp. 1～21。城戸幡太郎「児童学と精神発達理論」『教育』第5巻8号，1937，pp. 1～15。乾　孝『児童心理学』新評論社 1954。

(2) A. Gesell, "Child Psychology" (In) ENCYCLOPEDIA OF THE SOCIAL SCIENCES. ed. by E. R. A. Seligman, 1930. ゲゼル「児童心理学とは何か」波多野完治他編『子供の生活心理』，刀江書房, 1935 で翻訳紹介されている。

(3) ヤロシェフスキー（柴田義松他訳）『心理学史』，明治図書，1973，p. 276.

(4) イタール（古武弥生訳）『アヴェロンの野生児』福村出版，1975。

(5) エンゲルスとマルクスの引用は主につぎのものにより，必要に応じて大月書店版『全集』を用いた。矢川徳光『マルクス・エンゲルス教育論』，青木文庫，グルズデフ（大橋精夫訳）『マルクス・エンゲルス教育論』，明治図書，1968。

(6) 長尾十三二『ヨーロッパの教育と政治』，明治図書，1971。

(7) 芝田進午『人間性と人格の理論』，青木書店，1961。

(8) ルビンシュテイン（内藤・木村訳）『心理学――原理と歴史』(下), 青木書店, 1970, レオンチェフ（秋山訳）「カール・マルクスと心理科学」『季利国民教育』第3号，1970, pp. 219～234。およびクラップ（大橋訳）『マルクス主義の教育思想』お茶の水書房，1961などで，それぞれ検討されているので参照のこと。

(9) ダーウィン「乳児の伝記的素描」デニス編（黒田実郎訳）『胎児・乳児の行動と発達』，岩崎学術出版，1966，pp. 69～81。

(10) 乾　孝『児童心理学』，新評論社，1954，p. 153。

(11) 依田　新『新教育と児童心理』，壮文社，1949，p. 245。

(12) 高島平三郎「我国に於ける児童研究の発達」(横須賀薫編『児童観の展開』，国土社所収)。依田　新「久保良英博士と日本の教育心理学」『教育』第4巻第1号，1936，pp. 163～171。

(13) H. Münsterberg, "Psychology and Education" Educ. REV. Vol. 16, 1898.

(14) エレン・ケイ（原田　実訳）『児童の世紀』，玉川大学出版部，1960。

(15) ピアジェ（大伴　茂訳）『臨床児童心理学Ⅱ，児童の世界観』，同文館，1955。

(16) ホール（岸本　弘他訳）『子どもの心理と教育』(とくに第1章)，明治図書，1968。

(17) D. E. Bradbury, "The contribution of the child study movement to child psychology" Psychol. Bullet, vol. 34, No. 1, 1937.

(18) ビネー（波多野完治訳）『新しい児童観』，明治図書，1972，（とくに第5章知能――その測定，その教育の部分)。

(19) ワトソン（安田一郎訳）『行動主義の心理学』，河出書房，1968。

(20) A. Gesell & H. Tompson: "Learning and growth in identical twins: an experimental study by the method of co-twin control" Genet Psycol. Monogr. 6. 1929.

(21) デューイ（宮原誠一訳）『学校と社会』，岩波文庫，1957。
(22) 柴田義松『現代の教授学』，明治図書，1967。
(23) ウシンスキー（柴田義松訳）『教育の対象としての人間』，明治図書。
(24) レオンチェフ『人間と文化』（世良正利編『人間・文化・民族の心理』三反社，1972に所収）
(25) 宮原誠一：(21)の「解説」
(26) M. ルシュラン（豊田三郎訳）『心理学の歴史』クセジュ文庫，1959，波多野完治「ワロン」『人間形成の心理学』，河出書房，1959，pp. 266～280，滝沢武久『ワロン・ピアジェの発達理論』，明治図書，1975。
(27) 駒林邦男『教授と学習の構造』（第3章），明治図書，1968。
(28) ペトロフスキー（木村正一訳）『ソビエト心理学史』，三一書房，1969。
(29) 小川富士枝「クルプスカヤの子ども研究と就学前教育」ソビエト教育学研究会編『クルプスカヤ研究入門』，明治図書，1974には“児童学批判”論争の展開過程についての新しい評価がみられる。
(30) 柴田義松「ソビエト心理学からみたピアジェ」波多野完治編『ピアジェの発達心理学』，国土社，1965，p. 58以下。なお「教育」という訳語は「教授」の誤りだと矢川徳光が『マルクス主義教育学試論』（明治図書，p. 70）で指摘している。
(31) ヴィゴツキー（柴田義松訳）『思考と言語』下，明治図書，1962。
(32) U. Bronfenbrenner, “Developmental Theory in Transition” (IN) H. W.Stevenson (Ed.) CHILD PSYCHOLOGY, Univ. of Chicago Press, 1963.
(33) 芝田進午『人間性と人格の理論』，青木書店，1961。藤永　保『幼児の心理と教育』，フレーベル館，1967，p. 20。

＜参考文献＞

(1) 乾　孝『児童心理学』，新評論社，1954。
(2) 武政太郎・関　計夫『児童心理学史』，波多野・依田編『児童心理学ハンドブック』，金子書房，1959。
(3) M. ルシュラン（豊田訳）『心理学の歴史』，クセジュ文庫（白水社），1959。
(4) ヤロシェフスキー（柴田・森岡訳）『心理学史』，明治図書，1973。
(5) 藤永　保「発達研究の諸問題」『児童心理学講座第1巻・成長と発達』金子書房，1970。
(6) 松本金寿「教育心理学の歴史」松本金寿他『教育心理学』，新読書社，1974。
(7) 堀尾輝久「発達の視点，発達のすじ道」『教育』，1974，9。

第3章　新しい発達理論

——発達とは何か——

1　新しい発達理論の課題

（1）　発達観と発達理論

これまで，第1章では，子どもの生活現実を，第2章では児童心理学の歴史を論じる中で発達観の発展過程について述べてきた。

その中では，子どもの発達についての認識がその社会生活の状態や社会的地位についての認識を媒介として発展してきたこと，それゆえに発達観の変革は社会発展段階の移行期にもりあがった人民大衆の大きなうねりのなかで認識方法論による基礎づけをうけながらなしとげられてきたことを学んできた。したがって，発達観をめぐる対立は，階級社会の発生以来くりかえし論じられてきたということ，および，その対立は，客観的な社会のしくみとその発展法則のもとで不可避的に顕在化せざるをえなかった児童問題をどのように解決するためにいかなる理論的寄与を行なうかという方向の対立によるものであったことがあきらかにされてきた。

発達観は，このように，階級対立とかかわって，現実の児童問題の解決への理論的寄与の方向を示すものであるが，発達理論は，その内実をあらわすものである。

発達観と発達理論は，それぞれの概念はことなり，けっしてイコールではないが，両者は表裏の関係にあり相互に関連している。

したがって発達観は，階級対立とその児童問題解決の方向にかかわって大きく二つにわけることができ，発達理論もまた，新しい歴史の方向とかかわって

創造していくためには，自然発生的に生まれるものではなく，独自の深い思索と自覚的実践的検証によって形成され発展しうるものである。

それゆえに，自覚的にとりくまないかぎり，研究者自身はそのつもりでなくとも，体制側の発達観の内側で研究をすすめることになり，その理論も，観念論的で機械論的なものになりやすく新しい方法をきりひらくものにはならない。

それにもかかわらず，発達理論の場合には，発達観としては歴史的に克服され止揚されたものであっても，その内包には一定の真理が含まれ，それぞれの理論にそれぞれの学ぶべきものがのこされていくという関係にある。たとえば，A. ゲゼル[7]（1880～1961）の発達論は，「生物主義」に立つものであり，教育が発達をきりひらくとみるのでなく，成熟を重視し，発達を成長の匂配としてみており，発達観としては，「宿命論」的みかたとして止揚されてきているし，また，その方法も現象の記述によるものであり，十分な科学的説明にはなっていないと思われる。しかし，彼が記述した莫大な発達の現象と，そこから引き出した発達の傾向については，一定の真理が含まれ，発達理解を助ける資料として今もなお生きている。では，現代日本の発達観と発達理論の関係はどのようになっているのだろうか。はじめに，発達観を中心にみていきたい。

（2） 現代日本の発達観

今日の日本は，資本主義体制が高度にすすみ，「国家独占資本主義」の段階にあるといわれているように，国家と独占資本が一体となって国民を支配するしくみになっている。それだけに政府・独占資本と国民との間の矛盾は，ますます大きくなってきている。

だから，政府・資本の側と国民の側との間では，あらゆる問題についての考え方が，180度ちがってくる。いかに，国民を政府・資本の意図に沿って支配するかという視点から経済政策と教育政策を結合して生み出してきたのが「中教審答申」であるといえるし，そこをつらぬいているのが政府・資本の発達観

であると考えられる。このような発達観と，すべての子どもたちの全面発達をめざす国民の発達観との間には180度のちがいがある(第6章　発達の保障　参照)。

ゆえに，現在の日本においても大きくわけると，政府・資本の側の国民支配の発達観と主権者・国民の側の発達保障の立場に立った発達観の二つが対立してつばぜりあいの中にあるといえる。それは，いわば悲観論か楽観論か(1)の対立である。

前者の発達観は，第2章でその発展過程をすでにのべたが，歴史の中で克服されつつある，宿命論的・悲観論的発達観であり，その理論は，「遺伝説」(2)，「環境説」(3)およびその機械的結合である「二要因説」(4)などに依拠しつつ，それをさらに巧妙に形や表現をかえた内容をもつものである。とくに，これらの理論は，「能力」の限定論あるいは，限定的可能論のとらえ方と結合させて国民を分断・支配する方向の理論的根拠となっている。そして，これらの考え方が，マス・メディアなど，あらゆる手段をつかって国民のすみずみにまで入りこんでいる。そのために自覚的にとりくまないかぎりいつの間にか人々の心の中にまで支配者の発達観が入りこみ，あたかもそれが自分自身のものであるかのように思いこまされてしまい，「自主的」に宿命的になり，発達への要求を低めてしまっている。

後者の発達観は，科学的楽観論ともいうべき発達観で，発達の可能性について宿命論的にとらえずに，現実をうけとめつつ現実を変革する中で可能性をきりひらいていく発達観である。

これは，世界に視野を向けて考えると，「遺伝説」，「環境説」，「輻輳説」などを克服して生み出され主としてフランス（ワロン）やソビエトにおいて研究され確立された弁証法的発達観(5)である。

日本においても，国民支配の発達観が浸透している現状の中で，そうあればあるほど，国民の主権者としての人間的解放への願いとそれを可能にする新しい社会体制をつくり出す方向とを結合した，労働運動と住民運動など民主主義

をめざす国民運動も発展し，その中で支配者の発達観とはちがう発達保障の立場に立った新しい発達観が生まれ育ってきた。

それは，運動の中で，すでに一定の理論化がなされているソビエトやフランス（ワロン）の弁証法的発達論を学び理解するにとどまらず，日本の現実に根ざした，さらに新しい発達観と発達理論の創造の道である。その道はまだ途上であるが，たとえば，全国障害者問題研究会[6]などの中で日本の現実に根ざしたユニークな発達理論がつくられつつある。

（3） 現代日本の発達理論と新しい発達理論の課題

発達観と相対的に独立した発達理論について，日本の現実をみるとき，克服すべき問題につきあたる。

それは，外国の理論の輸入が多く，日本の現実に根ざした発達理論がきわめて乏しいことである。

日本に現在多く出ている児童心理学のテキストの依拠している理論は多くは外国のものであり，しかも立場が一貫しておらず，たとえば諸領域の行動発達はゲゼルの理論に，認識の発達はピアジェの理論にというように，分野ごとに依拠する理論が異なったりしている。

もちろん，〈発達観と発達理論〉の項でふれたように，発達観はすでに歴史的に克服されたものであっても，日本に導入されたさまざまな理論の内実は，それぞれ現在も事実としての真理を含んでおり，学び理解する意義は大きいのであるが，どのような立場で，どのような発達観に立ち，どのような面で学ぶのかという，日本の現実に根ざし，それに寄与する理論構築への方向をめざした学び方があまりなされていないところに問題がある。その結果は，発達観の形成された背景やその方向などの検討ぬきに発達理論の内包だけが，引用者の都合によって分野ごとに紹介されるということになっている。

ここで，現在の日本の児童心理学のテキストが多く依拠している外国の理論

の発達観と内容の概略および，日本の発達理論および教育実践にどのように影響しているか，またテキストのどのような分野に引用されているかなどについてのみかたを若干まとめておきたい(表 3•1 参照)しかしこれはあくまでみかたであり，それぞれのゆたかな内容については引用文献など原典にあたっていただきたい)。

ここでは，一般のテキストに多く引用されている理論ということで，われわれがこれからとりあげようとする弁証法的発達理論に立つものは，のちに第2節以下で述べるので省略し，内包している事実からは学ぶものが大であっても，発達観としては，克服されつつある従来の諸理論をとりあげる。

① これらに共通している問題は，一つにはさまざまなニュアンスの違いはあっても，結局は，環境をも，変革の対象としてとらえその中で遺伝的素質自体も変化していくという弁証法的なとらえ方をせずに，遺伝か環境かあるいはその両方に規定されるものとみる，受け身的で宿命論的発達観につながっているということである。(⟶第2，3節)

② また，そのこととかかわって，発達を個人の適応(「均衡」もこれに入る)の過程としてとらえているものが多く，人類の歴史的，文化的発展過程と個人の発達との関連をとらえていない点である。いいかえるなら，人間の発達についての独自性についてとらえておらず，他の生物と同次元において考えられた発達論であるという点である。(⟶第2節)

③ 第三の点は，これらの理論はみな，片や情緒を，片や認識をというように，発達の部分部分か，あるいは領域ごとにそれぞれの関連をつかまずに列挙するかというように，人格発達の全体をとらえていない点である。(⟶第4節)

以上のような諸点とかかわって，発達と教育の関連においても，片や教育の役割を無視し，成熟を重視し，片や教育万能論になり，発達の系と教育の系の正しい相互関連については触れられていないという点についてである。(⟶第4節)

④ そして，人格全体の発達をとらえようとしてないがゆえに，発達段階と

表 3・1　外国の発達理論とその引用方向

発達論（代表者）	発達観	その内容	日本での引用方向
① W. シュテルン (1871～1893)[7]	1920年代後半の「遺伝か環境か」論争において 「輻輳説」 「遺伝も，環境も」 という二要因説 （折衷説）	遺伝か環境かというとらえ方でなく，その相互作用をみとめたが，結局は遺伝子が環境のよしあしによって開花したり限定されたりするというとらえ方であり，宿命的なものとなるのではないかと思われる。	これは直接シュテルンの理論が導入されているということではないが，武政太郎などのいう，発達の「原型」「顕型」などという考え方にあらわれているように，一般的にこの見方が浸透しているのではないかと思われる。
② 行動主義の発達論 ワトソン (1878～1958)[8] ↓ トールマン (1886～1959) スキンナー (1904～　) etc.	1920年代の後半の「遺伝か環境か」論争において「環境説」（環境を変革の対象としてとらえず環境によって左右されるという受身的発達観であり，結局宿命的みかたになる）	「学習理論」 行動は外的な刺激によって開発される。条件づけによって新しい行動を習得することを発達とみている。 スキンナーは外的条件の変化と反応との間の関数関係を定め単純な反応とオペラントな反応とを区別した。 人間と他の動物とを同次元でとらえて理論化している。「プログラム学習」の創始者。	問題行動などの治療の理論の一つとして導入されている。生活習慣などもこの理論によって条件づけて習得させようとする。施設などでこの方法を用いているところがある。 また，学校の学習において「プログラム学習」という形で導入されている。
③ A・ゲゼル (1880～1961)[9]	1920年代後半の「遺伝か環境か」論争において生物主義的みかたをとっており，二元論の立場である。「行動主義」への批判	遺伝的素質とその成熟を重視し，発達を成長の勾配としてとらえ，教育が先行するとはみないで，遺伝的素質のあらわれ	「何才になったら何ができる」という形で諸機能の発達を領域ごとに記述してある。いわば「標準発達」のめやすとして彼のものがつかわれている。とく

	として発達のレディネスや順次性について提起している。	としてとらえた。出生後～5才まで・5才～10才までという形で発達現象をこまかく記述し，その傾向を明らかにした。彼によれば，児童期は未成熟の時期であってしかも成熟の最頂点に達しようとめざましく変化している時期である。	に乳幼児の場合に多い。「学習と成熟」というようなタイトルで一定の成熟が学習のレディネスとして大切であることをいう場合引用されていることもある。積極的には発達の内面的法則を明らかにしており発達保障をめざす理論の形成の上にも学び吸収されている。
④ S. フロイト (1856～1939)[10] およびその流れをくむ理論 ‖ 精神分析仮説 現代の代表的理論家 E. H. エリクソン[11] (1902～　　)	人格発達における主体と客体との関係において観念論的一元論。	性本能の発達が人格の発達としてみなされている。児童期の性的体験のいかんが性格形成に影響するとみる。 その後，母子分離が性格形成に悪影響をするというM. リブルなどの研究に発展し，最近は上記の方向をさらに検討しエリクソンのように文化的要因の影響を大きくとり入れ，情緒面における心理社会的危機の変遷をとり入れた発達論の方向へも発展している。 しかし認識の発達との関係については全くふれていない。	現在でも教育現場において欲求を解放さすことに重点をおく実践の理論的うらづけとなっている。 また「乳児保育が子どもにとってよくない」という考え方の理論的根拠にもなっている。いわば，施設の諸条件が不備である結果出る問題をまとめてホスピタリズムといわれているが，諸条件の不備を総合的に分析せずに，母子分離に原因を帰している。ホスピタリズム論の裏づけになっている。

発達論（代表者）	発達観	その内容	日本での引用方向
⑤ ゲシュタルト心理学とそのながれ コフカなど (1886～1941)[12]	人格発達における主体と客体との関係において「均衡論」をとり場による規定性を重視している。	「場の理論」 ゲシュタルトの一般法則を発達論に適用。主体と環境のバランス（均衡）がくずれて新しい均衡＝体制をつくる過程を発達とみる。社会歴史的発展方向ではなく現時点での均衡を問題にしており人間の発達の独自性がとらえられていない。	これは直接ではないが，グループ・ダイナミックスや人間関係の調整の理論に生かされている。 現代における社会問題全体にこの理論を適用すると問題の原因の本質がぼかされ調整されてしまうおそれがある。
⑥ J. ピアジェ (1896～)[13]	「成熟」「経験」「社会」という三要因の均衡化によって発達がおこりもっとも基本的均衡化が有機体と環境との間の均衡化であるとみている。 ピアジェは，子どもの心性の独自性の事実をあきらかにしたことおよび子どもの「あそび」などの本質を発達的にとらえたことなど児童心理学史の上で大きな貢献をしている。いいかえれば発達過程における主体の内面的変化をよくとらえている。ゆえにこれを無視してとおることはできない。しかし教育の主導性および人間発達の歴史的独自性のとらえ方が入っていな	「均衡化」の理論 有機体は環境と自己との間でまたは自己のいろいろの機能の間で均衡をとろうとする統制の働きによって発達する。 有機体と環境との間に不均衡がおこると有機体はこれをなおして均衡を回復しようとする。この再均衡化は二つの方向で行なわれる。一つは同化……外の世界におこった不均衡を自分の方へとりこむ方向，もう一つは調節……自分の内におこった不均衡を外の物にあわせようとする。シェマ……同化と調節の関	ピアジェの発達理論は日本の児童心理学書のとくに認識の発達の項の大部分に引用されている。 ピアジェの理論は，個人が外界を操作するしくみについてのものであり，情緒や感情，意欲については全くふれていない。ピアジェの理論については，自己中心的言語に関するヴィゴツキーの批判や発達観についてのワロンとの論争がある。

	い点に問題がある。発生的認識論とよばれている。	係の構造，つまり外界操作のしかたの構造	
⑦ D. O. Hebb (1904～)[14]	遺伝するものと変るもの，とくに今まで遺伝とおもわれていた面に初期学習の神経生理学的効果の事実を見出している。「初期学習説」をとっている。 フロイトと説明原理は異なるが，初期の環境を重視した点に共通性があると思われる。	「初期学習」理論 視覚，聴覚，体性知覚など，みる，きく，さわる，という行動自体もごく初期からのたえざるパターンのある感覚刺激による学習の成果であること，それらを総合した環境を認知する能力についても初期学習の影響が大きいこと，また本能とさえいわれていた性行動なども生まれて間もない頃の経験によるものであることを生物学的，神経生理学的にあきらかにした。 人間の独自性をとらえていないのではないかと思われる。	初期の学習が大切だということで，乳児教育に導入されている。しかし幼児開発など「0才からの教育」[15]という視点への早期教育の方面にも活用されると，早期教育ですべてがきまり，ゆえにこれをのがすとすべてが否定的になるという宿命的なみかたにもつながりやすくなっている。 一方初期の環境認知経験の効果という観点からは乳児の集団保育論にも発展的に適用されている[16]。
⑧ J. S. ブルーナー (1915～)[17]	「どの子にも』『どの年令にも」ということをモットーとして「教えれば出来る」という立場に立っている。しかし子ども主体の人格が教科学習によってど	知能学習の早期教育（どの年令の），知的概念をすべての子どもに教育する(どの子にも)ということを追求し「レディネスは半ばあやまった真理であり，	アメリカの教育改革（1959年）とかかわって出てきたこの理論は日本にも『教育内容の現代化論』として導入され教育内容の「早期化・効率化・最適化」

発達論（代表者）	発達観	その内容	日本での引用方向
	のように発達するかということには目を向けず，もっぱら「できないことが，できるようになる」という学習の系イコール発達としてとらえ，発達の系を学習の系におきかえしてしまっている。それゆえに「どの子にも」と一般的に言ってみても観念願望的になり，発達に障害をうけている子どもたちに本当に科学的な展望をきりひらけるものか疑問である。一方「黒人」を劣視するジュンセンの研究などの出る中で一部を切りすてた中での「どの子にも」になってしまいはしないかと推察される。	人はたんにレディネスを待ちうけるのではなく，レディネスを教授し，レディネスを作る機会を準備すべきである」という仮説にたつ。教育内容の基本概念の構造をとらえて教授するということから「構造論」ともいわれている。革命的で大胆な理論ともいわれているが，教育を知的概念の教授にだけおいており人格全体についてはとらえていないのではないかと思われる。	をすすめる上での理論的うらづけとなり，中教審答申の力にもなっている。そして教育機器の導入など結果としての知識をいかにおしえるかが視点になってしまい，人格発達が無視されてしまう状況が生まれているが，そのさいの理論的支えにもなっていると思われる。 教授＝学習の理論や，教科学習の理論として一般のテキストの中に引用されている。

その移行のとらえ方も，領域ごとの諸現象の傾向によって，領域ごとにとらえる場合が多く，人格発達の「中核機制」がおさえられておらず，質的転換の科学的・総合的なとらえ方がなされてこないという点である。(⟶第5節)

さて，このような問題点をもつと思われる諸理論が，そのままの形で直接輸入されているのが現実であるが，今，われわれにとって大切なのは，外国の理論を日本に適用することではなく，第1章に述べたような，日本の子どもたちの生活現実に根ざしその人間らしい生活のとりもどしと創造に寄与できる発達理論を構築することである。歴史的過程の中で止揚され発展してきた外国の諸理論は，そのような生きた理論の創造にとりくむ中で主体的に学んでこそ意義がある。

そして，今，われわれがつくりだそうとしている理論は，ここでとりあげた諸理論の問題点を克服したところの真に科学的な楽観論ともいえる発達保障の立場に立つ弁証法的発達理論である。

それは，まだ途上であり，不充分であるが，先達の諸理論に学びつつ，上記のような姿勢でとりくむ中で新しい発達理論の建設に向けてこれまでわたしたちが学んできたことの集約を，以下に述べていきたい。具体的には，問題点としてあげた諸点の克服について，以下2節3節4節5節にわたって論じていく。

2　人間の発達の独自性と可能性

第1節においてのべたように，従来の発達理論の克服すべき第1の点は，現状の社会環境を固定的にとらえて，個人がその社会環境に適応するプロセスを発達だとしてとらえている点である。

いわば，人間の発達の独自性*についてとらえずに，個人の発達だけを，類的・歴史的発達ときりはなしてとらえているという問題点である。(*レオンチェフは「人間と文化」[18]の中で，ホモサピエンス以前の長い人類史の過程からときおこし，

「現在は，社会・歴史的法則が人間の発達を制御する唯一のものとなっている」とのべている。そして「もちろん，人間は生物学的法則の作用圏外にすっかりでてしまうことはありえない。論点は，生物学的な，遺伝によって伝えられる変化は，人間や人類の社会・歴史的発達を制約するものではなく，その過程をすすめるのは，もはやほかの力によってであって，生物学的変異と遺伝の法則の作用によってではない，ということである。」と，人間の発達における自然的なものと社会的なものとの関係を明確につけ加えている。）

これに対して，われわれが，創造的に依拠する新しい弁証法的発達理論は，上記レオンチェフの引用にもみるように，環境をも，変革の対象としてとらえ，個人の発達を人類の歴史の変革・発展とのかかわりでとらえている。

人類が労働を通して，集団的に自然を変革することによって人類自身の人間的資質を変革してきた過程が人類の発達過程であり，その過程で人類は集団的により大きい自由を獲得してきたととらえる。いいかえれば，発達を変革のプロセスとみており，それは人間に個有の独自的な過程なのである。

（1） 人間の発達の独自性と「労働」の役割

ここで，人間の発達を，他の動物の発達と決定的に，質的に変化させるに至った過程についてみてみよう。この過程をはじめて，科学的に明らかにしたのは，エンゲルス（Engels）であった。

彼は，その論文「猿が人間になるについての労働の役割」の中で，ヒトが人間化するについて決定的役割を果したのは，労働であり，労働が，人間そのものをつくり出したという主張を中心に，以下のように論をすすめている。

「数10万年前に，地質学者が第3紀とよんでいる地質時代の中の，まだはっきり確定できない時期に，おそらくは，その終りごろに熱帯のどこかに――たぶん今は，インド洋の底に沈んでしまっている大陸の上に――とくべつ高度に進化した類人猿の一種が住んでいた。……（中略）……おそらくはじめは，木に登る際に，手と足と違った仕事を割り当てる彼らの生活の仕方に影響されたのであろうが，これらの猿は，平地を歩くのに手の助けをかりる習慣をなくし

はじめ，しだいに直立して歩く習わしを身につけはじめた。これをもって猿から人間に移行する決定的な一歩がふみだされたのである。」[19]

直立歩行の習慣は，手の自由を保障し，自由になった手は新しい技能をつぎつぎと獲得していく。おそらく，人類の手は，何万年もかかって，石を狩猟のための武器につくりかえたり，木と木をこすり合わせて火をおこしたりするような操作に習熟するに至り，さらにその後，より複雑で様々な操作に適応することによって，ますますその巧緻性を増していったものと思われる。このことは，「自然に働きかける操作，即ち『労働』を介して『手』の機能は分化していった。」ということであり，また「『手』は労働の産物であると同時に，労働の器官としての機能を獲得し」[20]，自然に働きかける道具としての「手」は，さらにつぎつぎと自然に働きかける新しい「道具」をつくりだしていったということでもある。このようにして，人間は自然に働きかけ，自己の意のままにできる自然の領域を次々と拡大していった。

しかし，このような手の発達は，単にそれのみの発達にとどまっていない。「『手』の発達とともに，労働とともに始まる自然に対する支配は，新しい進歩がなされるたびに人間の視野を拡げ」[21]，その視野の拡大は，人間としてもち合わせた諸器官に影響を与える。視覚，臭覚，触覚はますます多くの事物を区別できるように洗練され，協同労働のための，コミュニケーションの必要性が未発達の喉頭を改造し，口の諸器官を発達させ，聴覚の弁別力を高めて，さらに決定的なことには，脳髄の発達を促していった。

また，ヒトを人間にした労働の役割は，それだけにとどまらない。それは，人間の類は集団的発達を可能にした点である。上記のような労働の発達が，必然的に社会の成員を互いに一層緊密に結びつけていったことから，獲得されてきた資質である。一人の労働よりも二人の協働による労働の方が，さらに多数の協働による労働の方が各人にとって有利であることがますます明瞭に意識され，人間の労働が社会的になればなるほど，また社会的であるからこそ，自然

に対する類としての飛躍的な支配力をつくりあげていったのである。

外界を，より深く正しく反映する思考の基体としての言語も，協働労働の中から生みだされた（コミュニケーションの必要性の発生→コミュニケーションを行なう器管の発生→言語の発生）ことを考えると，人類の発達はまた，協働（社会的）労働をのぞいてはあり得なかったことがわかる。そして，この言語の働きが人間特有の思考形態（第2信号系による言語的思考——第2信号系については第7章に詳述されている）を生みだし，言語文化を築き，文字によって，人類のつくりあげた文化をつぎつぎの世代に継承発展を可能にしてきたのである。

人類の発達のこのような過程は，マルクス（Marx）によって次のように簡潔に述べられている。人間は労働の過程で「彼の肉体にそなわる自然力，腕や脚，頭や手を動かす人間は，この運動によって自分の外の自然に働きかけてそれを変化させ，そうすることによって同時に，自分自身の自然＜天性＞を変化させる。彼は，彼自身の自然のうちに限っている潜勢力を発現させ，その諸力の営みを彼自身の統御に従わせる。」(22)

さて，人間は，自然に対して働きかけ，その過程で，自らをも変化させていくのだが，この人間と自然の労働を媒介とする関係をさらに詳しく見てみると次のようなことがわかる。

ある歴史の一段階で，人間はそれまで形成してきた諸能力でもって自然に働きかけ，自然を変化させ，自然の中から自己の生活に有用なある生産物を生み出す。この生産物は，既に自然そのものではない。人間の諸能力が結果としてその中にこめられ，人間の欲求に適合するようにされた対象となっている。このような人間の労働の一側面を今「対象化」と呼ぶとすると（一般的には人間が自らその一部であるところの自然から自らをひき離し，自然を意識的に，変革対象として働きかけることを「対象」活動と呼ぶ），人間の労働は，まさに，「彼がその活動の中で自分自身の『本質的諸力』として発達させた人間的諸能力を自然のうちに対象化する活動，自然をほかならぬ人間的な対象として実践的に産出

する活動，その意味で自然を人間化する活動」[23]といえるのである。

このように考えると，人間をとりまく外部の自然は，「以前の人間の労働の結果として，人間の本質的諸力の対象化されたものとして，社会的な文化的環境となっている。」[24]のであり，このことによってこそ，人間は幾世代にもわたってその祖先が築きあげてきた文化的富の中にこめられている人間的諸能力を自分自身の主体的な能力として獲得し，過去の人間文化の到達点から次の発展へ向けての出発が可能になるのである。

つまり，人間化された対象（文化的対象）に働きかけることにより，その対象の中にこめられている人間の諸能力をはぎとり，再び自己の能力としてとり戻すという労働の他の一側面――非対象化――によって人間の類としての発達が保障されるのである。

以上から，つぎの二つの人間の本質規定が導き出される。

1.　人間は外界に対して能動的に働きかける活動的存在である。

2.　人間は社会的・類的存在である。

人間は，このような存在であるからこそ，他の動物と決定的に異なる発達の道すじを歩んできたのであり，また今も歩みつづけているのである。

（2）　人類の歴史の発展と子どもたちの発達

以上でみてきたように，人類の発達は，系統的に積みあげられており，人間個人は単なる自然の中に生まれおちるのでなく，人類の歴史がその諸能力をその中に結晶化してきた文化的世界の中に出現するのである。

それゆえに，人間の子どもたちは，他の動物のように同じことを繰り返さずに，人類史の最も発展した段階から，その対象的活動をはじめるのである。

また，だからこそ，子どもたちが，どの歴史的段階に生まれてきたかという，歴史的発展の段階が，その世代の発達に規定性をもってくるのであり，その世代がまた歴史を発展させる主体となるのである。つまり，「新しい生命の生産

および再生産ということそれ自体が，子どもの所属する社会の存続および発展という客観的必要にもとづいている。」[23]のであり，「社会の生産力の発展とともにその経済的構造や階級的諸関係が変わり，諸文化の発達水準が高められるならば，それにともなって，社会のうちに生みおとされる新しい生命に対する期待と要求が変わり，教育の目標とともにその内容および方法が，改められる。」[25]のである。

このように，子ども達の発達の見通しは人類の歴史社会の発展の見通しとは不可分に統一されたものである。

こうした関係をとらえた上で，人間のいわば成長過程にある子ども時代の発達特性について考えてみよう。

人類は外界に能動的に働きかけ（労働）ることによって外界を変革（生産）し，そのことによって自らの肉体的精神的資質（能力）を高め（発達）てきた。そしていまも，資本主義的生産関係の中でさまざまな問題（労働の疎外など）をもちながらも，大人たちはその主導的活動である労働によって集団的に外界を変革している。

では，子どもたちはどのようにして，自己の人格を質的に変革しているのであろうか。すなわち，発達を実現していくのであろうか。

子ども時代は，これから大人になるという成長のプロセスにあり，それと同時に，人類がそれまでにきずきあげてきた文化遺産（人類の富）をわがものにする習得（非対象化）の過程にある。そしてその習得の過程の中で，能動的に外界に働きかけるという対象的活動をとおして習得という非対象化を実現する。つまり歴史の発展と個人の発達との弁証法的関係である習得過程の中で子どもたちの発達は獲得されていく。

このメカニズムについて，もう少しのべたい。

子どもはさきにも触れたように言語体系の中に生みおとされる。社会・文化的環境の中に生みおとされる。そのような先行する世代の蓄積した富を内包し

た社会・文化の中に生きること自体がすでに子どもにとって，人間的・教育的環境なのである。が，さらにその中で，大人が意図的・計画的に子どもたちに文化遺産を継承しつつ，主体的な人格を形成しようとして，子どもの発達の源泉（子どもの発達の最近接領域からの外的矛盾）を組織するという，いわば「教育過程」を媒介とした世界の中で，習得活動をおこなう。

このような，教育過程（広い意味での）の中で子どもたちは，能動的に外界に働きかけ（能動的活動），外界と自己との関係を変革することをつうじて自分自身の人格をも質的に高次に変化（発達）させていく。そして，子どもはいまのべたように大人にむかう成長の過程にもあるので，機能的にも，器質的にも未成熟であるが，未成熟である内に，このような教育＝習得活動をおこなうところに，人間の子どもの特異性があり，それゆえにこそ，人間の発達が世代とともに発展していくことが可能になる。――（この過程の具体的な姿は第4章「発達の過程」において述べる。）

ここで，発達と成長の違いについてふれておきたい。

発達は，人間主体が外界に対する能動的活動をつうじて外界を変革する過程において，自らの人格を質的に高次に変化をさせることであり，これは人間個人の側面でいうなら，0才の子どもから，いや受精以来死に至るまでつづくものであり，その死はまたつぎの世代にうけつがれ人類の発達に寄与していく。老齢者の発達は，人間にのみいえることであり，老齢になればなるほど，もし器質・機能の成長はみられないとしても，人格の質はゆたかになるのである。

これに比して成長は，成長中の世代というように，成人に至るまでの過程であり，身体的な器質・機能の量的・質的量大および複雑化のことであり，それらが，総合的に成熟するまでの過程をさしている。

ゆえに，子ども時代は成長をともに含んだ発達，すなわち，成長・発達の過程にあり，それは，能動的活動をもとにした創造的習得過程の中で獲得される。

（3） 人間の発達の可能性

前項では，歴史の発展過程における大人の発達と子どもたちの発達との関係について，とりわけ成長中の世代である子どもたちの類的発達過程における位置についてとりあげてきた。では，人間の発達の可能性をどのように考えればよいであろうか。さきにものべたように人類の発達の可能性は，歴史の発展段階と不可分に結びついている。いわば，その社会の生産力と生産関係の矛盾を克服する中で人類の発達の可能性はきりひらかれていく。

発達とは，矢川徳光[26][27]のいうように「制限―発達―自由―解放」すなわち「制限から解放へ」の類的自由の獲得過程であるといえる。

個人の発達は，その類的過程の一時点において「制限から解放」への過程であり，その歩みが類的自由をきりひらく方向に（主体的に）向うとき，個人の発達と類的発達への可能性が統一される。

このように考えるとき，人類の歴史のとおい見通しをとらえるとき，人間の発達の可能性は無限である。

では，つぎに多くの人たちが疑問に思うところの個人差の問題について，すなわち，ある世代の人たちにおいて，能力の「自然的不平等」があらわれるのであるが，いわばその極限としての障害者の場合など，その発達は無限だということができるのかどうかという問題についてとりあげたい。

このこととかかわってはじめに，「発達と能力と人格」[28]の関係についてふれておきたい。「発達」の可能性について，今，論じているのであるが，そもそも何が発達するのであろうか。もちろん身体の器質や機能――たとえば歩けるようになるなど――が質的に変化するということ自体，器質や機能の発達というふうにとらえることはできる。しかしそれは人間の諸性質の一部であって全体ではない。

われわれがここで類的自由の獲得という場合，そのような部分部分の発達のみをとらえるのではなく，人間個人の全体像としての人格の発達としてとらえ

たい。人格は外界変革にたち向うさいの能動的活動（対象化）の主体でもあり，それによってその中味が変革されるという（非対象化）発達の主体でもある。そして人格は何かというと，能力の総体のにない手であるととらえられる。つまり人格は能力のにない手であり発達の主体であり，能力は人格がになう内実であり，発達の内包である。発達は能力を内実としてになう人格の変革の過程である。

だから発達の無限性とは人格の，人間の自由を獲得する人間主体の人格の発達の無限性のことであり，能力の総体の発達である。ここでもとにもどって人間の能力の無限の可能性における個体差をどうみるかについてのべたい。

まず，はじめに，どんなに個人差があってもだれ一人とっても，歴史の発展段階に規定されないものはなく，個人の能力には類としての限界があることを，しかし類的に解放への道をきりひらいていくときに無限の可能性がみとおせるのだということをおさえておきたい。たとえば地球の汚染の問題，地球自体の存続の問題など，20世紀後半の自然と社会をどれだけ人間自身の発達に有効なものになしえているかという深刻な課題があり，人類のほとんどすべてがその発達への道を侵害されている現実においては能力における個々人の差は実に小さいものにすぎない。ゆえに類の中の個々人の差のみに目を向けるのでなく，類としての可能性をいかにきりひらくかに目をあてて集団的にその課題にとりくむとき，類の中の個々の能力もまたきりひらかれるという基本視点を強調したい。

その上でなお個々の能力の可能性にふれておきたいのは，上のような視点ぬきに能力は個人のもって生まれた素質によってきまるというような見解がまだまだ強く「自然的不平等」自体が社会的必然的な「必然要因」によって生まれてくるにもかかわらず，それを一そう拡大強化した「社会的不平等」を生み出し類としての能力を高めていくことよりも，個々の能力の差を利用して分断・支配するという現実があるからである。だからこそ，とおい見通しにおいては

もちろんのこと，現時点においても個々の能力は「限度がない」という意味での無限の可能性を保障しうるのだということと，そのとりくみによってこそ，遠い見通しをより近くしていくことができるということを明確にしておきたい次第である。

矢川[29]はおそらく以上の観点と同様と思われる視点に立って，個人差と類的発達の関係をつぎのようにのべている。「特定の個性がその生体に障害をもっているとしても，その個性の発達は同じ発展観をとおしてとらえられなくてはならない。個々の具体的事例の場合障害の性質と度合いとによって，発達ら線のジグザグの大小や深浅にちがいがあり，上昇に遅速の差があるとしても発達・発展の実現という人間的価値のうえではみな平等である。」

どんなに重症の障害児でもヒトと生まれて人間になるみちゆきは同じである。そのことはどんなに「ねたきり」であっても，動物とはちがう人間としての身体的諸条件（立つことのできる骨のつくりの基礎など）をそなえているという事実からも明確である（また，教育によってその能力を発達させていったという事実もすでに数多くつみあげられているのである）。

どんなに重症の子どもでも発達している事実については，第6章の『発達保障』の項でのべるので，ここでは個人の能力を発展させ歴史的制限を解放にむけていく力の要になる集団の力量についてふれたい。

個人の能力は科学の進歩およびそれによって展開されたものを得ることができれば，たしかに発展させうるであろう。しかし，それすらも集団的なとりくみの中で実現できることであるし，そこにあるカベをうちやぶること自体が体制の系の発達につながる。また，そのような主体的とりくみのなかで，たとえば，乳児が歩きはじめるときにも，大きな困難をのりこえて歩行を獲得するのであり，その過程を経て，できることが人格全体をゆさぶり動かす力になるのであるが，集団的なとりくみの中で得た補助具なども能動的に自らの資質に転化することができるときに発達的意味をもつ。

また，「援助」活動など集団の系によって「交通」を保障され行きたいところに行かれるとすれば，それもやはり個人の能力を発達させる力となる。そのさい，相互の人格の変革に寄与するものがあれば，たんにできることがふえるという実利的なものだけでなく，その人の能力を発達させているのである。そのさい助けるものと助けられるものという関係以上のものができる必要があるが，それはその共同活動が，類としての可能性をいかにきりひらくかという共通の目的をもっているということである。

その中で共感関係がつくられ共通活動が，共通の感動を生み，相互の人格の発達への内面的変革がおこなわれるのである。

つまり，類としての「制限から解放へ」の道をあゆむとき，それを可能にするのが集団活動であり，その中で個人が前よりも高次に変化するのである。集団は一人一人の力をただよせあつめたものではなく，いわば「1＋1＝2」でなく「1＋1＞2」になる関係であり（そうなるような組織づくりが重要であるが），その中で遂行したことが個人のものになってきたとき，個人の人格も前より高次に高められるのである。

この類的集団的発達は「原始共産制社会」においては自覚化されない形でおこなわれ，生産力のひくさもともなって，障害者が集団概念からのぞかれていたという(30)。そして階級社会の発生以来「自然的不平等」の極端な形である障害者をふやすとともにその「社会的不平等」を必然にし，それによってますます障害を大きくし，類的発達は「ある意味」で動物がそうであるところの「動物的個体主義」的個人主義が徹底する形にとってかえられ，障害は個人の責任のように考えられるようになり，人々の間にもこの考えが浸透させられるようになった。しかし歴史の方向は社会主義の生活原理としての真の自覚的な（強制されたものではない）集団主義の実現の可能性を示しているし，資本主義の中においても社会主義社会の生活原理をとり入れつつ，さきにのべたような体制変革と個人の発達とをつなぐ集団の系の発達が位置づくようになった。

そして，このみとおしは社会主義の段階における集団主義にとどまらず，「自然的不平等」の極端なあらわれである「障害」そのものを消滅* する方向へとすすんでゆくのであり，そのみとおしの中でこそ，人間（類）の発達の無限性が可能であるといえるのである。

この方向にむかってとりくむときにこそ，どんな重症な人々も「限度がない」という意味で発達するという発達の事実をつみあげるとりくみがきわめて大きな意味をもつのである。

＊　河野勝行はいう「……『障害があってもなお十分に諸力をのばし，その人なりの意義ある人生を送ることができるような社会』という多くの人たちが望んでいる理想を実現することにあるはずである。そして故・糸賀一雄氏が『重症心身障害児』に関していった言葉，『この子らに世の光を／ではなく，この子らを世の光に／』は正しいと考えるし障害者と同じ社会において『ともに生きる』ことが，他の人々の人間性を豊かに高めていくであろうことも否定するものではないが，しかしこれはまだわれわれ人類にとって『障害および障害者』に関する最終目標ではない。いかなる意味においても『障害』という独自な言葉をもっていい表わしうるような『自然的不平等』の完全な除去・消滅こそわれわれの真の最終目標であり課題でなければならない。（傍線筆者）とはいえ，われわれは，われわれが『人間についていだく理想ではなくて，現存の生産諸力が彼らに指定し，許容した限りにおいて自分たちを解放』（マルクス）することができるのである」：河野勝行「人類に固有のものとしての集団主義と障害者問題――「動物的個体主義」の提起に学ぶ」；『日本の障害者　その過去・現在および未来』ミネルヴァ書房，1974。

3　発達の源泉と原動力

では，つぎに発達はどのような力によってつき動かされていくのか，何がその要因や動機となるのか，について考えていこう。

（1）　伝統的「発達原動力」論

従来の発達観においては，人間の発達の要因となるものを，遺伝あるいは環境，または遺伝と環境の折衷したものと考えた。

さまざまな発達観の中から，まず「遺伝説」について考えてみよう。

「遺伝説」は「生得説」とも呼ばれ，言葉どおり，人間の発達における遺伝や素質の役割を決定的に重視する考え方である。この立場での研究としては，ゴルトンが『天才と遺伝』という本の中で，卓越した業績を残した人たちの家系からは，より高い率で優れた人が出てくるということを述べている。また，よく知られている例として，ジューク家という仮名をつけたアメリカの一族の家系からは，709人の子孫のうち，受刑者が76人，売春婦が126人，売春業者が18人，乞食が200人以上出現した。同様に，カリカックの一族からも，486人の子孫から143人の「低能者」や，アルコール中毒者，私生児その他が出ている。これらの例はよく引かれる例であるが，この「遺伝説」は必然的に，よい家系からは立派な人間が多く生まれ，よくない家系からは「低能」や犯罪者や「貧乏人」などが生まれるということになる。その例としては，アメリカのジェンセンという人種差別の思想をもった心理学者のように，「黒人の知能と生活も，労働者階級の知能と生活も，遺伝がおそまつだから貧しいのだ」という考えなどがある。

一方，「環境説」の方の例としては，行動主義心理学の創始者であるワトソンが，人間は環境条件に自身を適応させることにより発達するのだと述べ，遺伝的要素を全く認めなかった。彼の考えは，幼ない時からの環境と訓練によって子どもはどんなものにでもなれるというのである。この考え方は，現在の日本においても早期能力開発の考え方などに受けつがれている。

「遺伝説」にしろ，「環境説」にしろ，子ども自身の意欲や主体性を全く無視し，宿命的に子どもの発達が遺伝や環境によって決定されると考えているところに誤りがあると言えよう。しかし，現在では，これらの説を純粋な形で信奉している学者は少ない。

現在，より多く受け入れられているのは，「輻輳説」(「二要因説」あるいは「折衷説」)と呼ばれている説である。これは，シュテルンが主張したもので，子ど

もの発達においては先天的なものと後天的なものが同時に存在するというものである。彼はこの説を具体的に解明することはしなかった。たしかに，子どもの発達にとって，遺伝も環境も大事な要因であり，相互に関連しあって作用するけれども，その相互関連のあり方について，この説は何ら具体的に説明しない。また，発達を二要因の受身的結果としてとらえ，変革の主体としていない。

「遺伝説」と「環境説」という，どちらにしても誤った発達観を両方合わせても，正しい説にはならないだろう。

では，一体人間が発達していくしくみをどう考えていったらいいだろうか。つぎにそれについて考えてみよう。

（2） 精神発達の源泉と原動力

ごく大ざっぱに述べれば，人間は環境の中のあるものを源としながら，自らの能動的活動でもって発達を推し進めていく。その発達のプロセスは，内部矛盾の克服過程である。

発達と教育という観点では，教育が発達に先行し，いわゆる「自然的発達＝成長」ではなく，教育によって発達が進められていくのだが，それは前述のとおり，教育によって一方的に規定されるのではなく，自らの能動的活動によって自己運動として展開される。つまり，能動的な意欲をかきたてられ，自主的に活動（あそびや学習や労働）にとりくむことによって発達するのである。

従って，教育は子どもの能動的活動をひきおこすよう，その子どもあるいは子ども集団にふさわしい質や水準でもって組織される必要がある。

では，もっとくわしく述べることにしよう。

ソ連の心理学者エリコニンは，「環境」が人間の精神発達の源泉であると言っているが，人間にとっての「環境」と，動物にとっての環境との間には，質的な相違がある。人間の発達の源泉となる環境は，人間にのみ特殊な環境，すなわち「人間的対象の世界」である。その世界とは，人間が数えきれないほど

の世代をかさねて，労働とたたかいの中で創りだしてきた事物と現象との世界である。

「この世界の中には，子どもが発達の過程の中で自分の中に発現させなくてはならない行動形式，才能，人格の特質のすべてが，できあいの形で含められているのである。」(31)

精神発達の源泉としての環境と，発達の主体としての子どもの関係は，人間だけに特殊な関係であって，この関係の特殊性はつぎの二つの特質を持っている。

「その第一の特質は，子どもは自分をとりまく人間的対象の世界に受動的に適応するのではなく，人類のすべての達成を能動的に同化させ，獲得するということから成る。」(32)

つまり，子どもは先行する世代が今まで築きあげてきた文化遺産のすべての中に生まれおちてくるが，それらの文化的富をただ受動的に「吸収」するのではなく，自らの意欲と要求によって能動的にわがものとしていくのである。

したがって，1才の幼児が覚えたての片言をしゃべる時，それは単におとなの言語を模倣しているというのではなく，その幼児はおとなの人間社会の言語をとり入れ，主体的に使ってみることによって，わがものとしているのである。

つぎに，エリコニンは「子どもとかれをとりまく，発達の源泉としての現実との関係の第二の特質は，生活の進行のなかで子どもがこれを獲得しなければならぬすべてのものの具体的な担い手が，子どもを教育し，かれに教える大人であるということである。子どもが現実のすべての富――対象および対象に働きかける行為の世界，言語，人間関係，人間的活動の動機，およびすべての人間的才能――を獲得するのは，ただ大人の人びとを通して，大人たちを媒介としてだけなのである。子どもの対象的現実にたいする活動はつねに，子どもと大人との関係によって媒介されているのである。」(33)と言っている。

基本的には，おとなの人間社会での文化的な富を子どもがわがものとするの

は，おとなを通してであろう。しかし，場合によってはその子よりも年長の子ども，あるいは同年令の子ども集団によっても媒介されると言えるだろう。子どもを「教育」するのはおとなだが，もっと広い意味で「教育」という言葉を使うなら，つまり「集団のもつ教育力」などという際には，上記のことが言えるであろう。

さらにエリコニンは指摘する。

「社会の成員としての子どもの発達の原動力，かれの心理および意識の発達の原動力となるのは，人類が蓄積したすべての富の担い手たる大人と，子どもとの関係によって媒介されているところの，現実を獲得する子ども自身の活動だけなのである。」(34)

つまり，子どもの獲得活動はおとなによって組織されるが，かれの精神発達を進める原動力になるのはおとななのではない。それは子ども自身の能動的活動なのである。

坂元忠芳は，発達をおし進める原動力となる子どもの能動的活動を「生活習慣，交流（コミュニケーション），遊び，労働，学習」という五つ(35)に分けている。

それらの活動は発達段階や年令によって，重点となるものやその内容が変わってくるのは当然であるが，彼はそういう活動がゼロ才から青年期までを通して，家庭と地域と学校を通してどう組織されるかが問題だと言っている。

就学前の幼児を考えた場合，その主導的活動となるのは「遊び」であり，子どもにとって遊びとはもっとも能動的活動たりうるものである。

しかし，現在の日本の現実を見た場合，子どもの教育や発達を真剣に考える人びとの中から，「最近の子どもは遊ばなくなった，遊べなくなくなった」という声がしきりに聞かれる。これは，前述のとおり，子どもは遊びにおいてもっとも能動性を発揮するものだという前提から発された言葉である。子どもは遊びの中でこそ，もっともいきいきとし，遊びを工夫したりする中で，自然法

則を認識したり，社会性を高めたり，さまざまの発達を遂げるのである。

では，最近の子どもが遊ばなくなった，遊べなくなったことをどう解釈したらいいだろうか。

さまざまな原因が考えられるが，それまでの家庭生活，学校生活，地域の生活の中で，遊びの本当のおもしろさを体験的に味わってきていないので，遊ばないし，遊べないのではなかろうか。生活のかなりの部分で，子どもは自分の能動性や自主性を発揮しにくい状況におかれてきている現状である。

したがって，遊びにしても，その子どもの現在の関心や要求に合い，意欲を引き出すような遊びでなければ，能動的活動にはならないわけである。

学習の場合の「できる」と「分かる」を取り上げて考えてみよう。

最近やはり問題にされているのが，テストは「できる」けれども，本当に「分かって」いるかというと，そうではなく，知識が断片的知識として止まっているにすぎないという問題がある。その知識が体系の中に組みこまれ，頭の中でしっかり定着しているのではないので，応用問題はできないし，まして現実の生活の中にその知識が生かされないのである。そういう「分かり方」というのは，真から「ははーん」と「納得」できるようなものではなく，上っつらで分かったというにすぎない。やはり，真に「分かる」には，その問題に能動的に立ち向い，自分の頭で考え，試行錯誤しながら解決していかねば，達成できないのではなかろうか。

現在の学校教育の中での，あまりに多すぎる教科内容を，実験や調査や実感のもてる自主的活動なしに，知識としてだけつめこまれるような傾向は，児童の習得のしかたをどうしても受身的にしてしまい，したがって真の理解には到達させにくいだろう。

発達が自己運動として展開されるということを考える際，やはり能動的に主体的にその活動にとり組んでいるからこそ，自己の中で，その活動における内面的課題解決（発達）の全過程が展開されるのである。

また，環境は，そのすべてが発達の「源泉」となるのではない。子どもが彼自身の能動的活動の中でたぐりよせるところの，環境の要素だけが，発達の「源泉」となるとエリコニンは言っている。

子どもにとって，環境のあらゆる矛盾が発達への契機を含んでいるのだが，実際に発達の「源泉」となるのは，その子どもの発達の最近接領域にあたるレベルの矛盾である。

たとえば，子どもに対する教師や親の要求が，現在のその子どもの発達水準よりあまりに高ければ，その教育要求は彼の最近接領域にはならない。ヴィゴツキーは，明日には到達できる発達水準を「発達の最近接領域」とよんでいるのである。

したがって，この場合は教師や親の教育要求という子どもにとっては外的な条件と彼の発達水準との間のひらき（矛盾）が適度であって，子どもの発達要求を引き出すようなものでなくてはいけない。

以上のように，発達の源泉となるのは，子どもの発達水準の最近接領域にあたる環境の要素であり，子どもの内面にとって意味をもつところの外的矛盾である。

それに対して，発達の原動力となるのは，そこに生ずる子どもの内的矛盾をのりこえようとしてとりくむ能動的活動であり，発達過程は内的矛盾の自己運動過程として展開される。

環境と発達との関係については，述べたので最後に環境と関連してはいるが相対的に独自な素質（遺伝をふくむ）と発達との関係についてふれておこう。

社会的な存在である人間の発達にとって，優位な影響を及ぼすのは，社会的文化的な条件であるが，では素質という生物学的な側面はどう考えたらいいだろうか。

エリコニンによれば，生得的な素質というものは，大脳皮質の生理学—解剖学的特質である。もっとくだいて言えば，「誕生のときに子どもが身につけて

きたものの総体，つまり生得的なものは，それぞれの新生児がもってくる生物学的，解剖学的，生理学的な特質」[36] であり，それが素質と言われるものである。この生得的な素質（高次神経活動の特質）は，子どもの精神発達の前提条件になっているのだが，しかし，子どもの発達の進行や到達する発達水準を決定するものではない。コスチュークも，「素質は何か不変なものではなく，それは個体の生活活動の過程で発達するものである」[37] と言っているのである。

たとえば，新生児を見た場合，ある子どもはよく乳を飲み，ぐっすり眠り，気分もおちついているが，ある子は虚弱体質で，気分も不安定であり，生活のリズムもととのいにくいという性質をもっているかもしれない。それらは，生得的なものであり，それが一つの前提条件となって生活を始めるのであるが，経験的にも分かるように，そういう個々の特質は必ずしも変化しないということではない。後者の，弱い子どもの場合も養育の方法次第では，しっかりした体質に変えることもできるからである。

したがって，人間の場合，素質ましてや遺伝から直接的に能力や発達の到達水準などをひき出してくるのは，明らかな誤りである。

人間の発達とは，人間社会の歴史において形成された諸遺産を，自らの生活と活動の中で，再生産し，再現していく過程である。人間個体の発達の水準は，現実の生活においてどのような活動をどのように展開していくか，ということに依存しているのである。

4　発達と教育

「何才になったら何ができる。」というように，子どもの発達の結果を記述してみても，子どもの発達の外皮―現象をとらえる目安にはなっても，子どもたちの生活現実に根ざして発達の内実を理解し，さらにそれを伸ばし育てていく方向をつかむことはできない。

また，逆に，教えさえすれば発達するかといえばそうでもない。昔から生まれたばかりの子どもをすぐ歩かせようとはしてこなかったように，教えることが意味をもつには，一定の内的な素地ができていなければならないことはよく知られている。

教えることが有効になる主体の内的な準備ができるという状況については，従来 Readiness（レディネス・準備体制）という概念であらわされてきた。

しかし，準備ができ上ってから働きかけるのでなく，準備体制をつくるまでの意図的な働きかけが大切であり，第2節でも述べたように，機能の成熟しないうちから，人間的・社会的な働きかけがあるからこそ，人類の歴史の発展の成果が個人のものになりうるのである。

このような，精神発達についての歴史・文化的追求は，ソビエトの心理学者ヴィゴツキー[38]などによって詳細にあきらかにされた。したがってヴィゴツキーは，個人の発達においても一歩手前からの働きかけの重要性について指摘（このことについての詳細は後述する）しているが，それは単に，個人の発達の問題としてだけでなく歴史・文化的発達ともきりむすんでとらえている。

だから，発達をどのようにとらえるかによって，同じように，「教育が発達を先導する」と言ったにしても，その意味するところが異なってくる。

例えば，「教育の現代化」論をうち出しているアメリカの心理学者ブルーナー[39]も，「発達の最近接領域」論（精神の歴史—文化的発達論）を築きあげたヴィゴツキーと一見同じように発達の一歩手前からの教育的働きかけの重要性について強調しており，心理学者によっては「同一の理論的立場を，表明している。」[40]とみているのであるが，今述べた発達そのもののとらえ方とかかわって考えるなら，両者は決して「同一の理論的立場」をとっていないということがわかる。

また，教育のとらえ方についても明確にしておく必要がある。

ここでは，発達を単に認識の系においてのみとらえず，従って教育も単に認

識の系の発達における「教授=学習」(陶冶)[41]としてとらえるのではなく，その認識の力でどのような価値観により，仲間とともにどのような生活を創造するのかという「訓育」[42]の側面とを統一したものとしてとらえる。

教育を「教授=学習」としてのみとらえるとき，教育がいわば学習をたすけるものだけに矮少化され，人格全体の発達をめざすのではなく，学習の最適化・効率化・早期化のみが求められ，人間を機械化するにすぎなくなってしまう。言い換えれば，発達を機能別，領域別にとらえ，教育を「教授=学習」としてとらえて「この機能の発達をすすめるためには，こういう働きかけが必要」というような一対一対応の働きかけを行なうなら，仮に習得することはできたとしても，子ども自身の内面的変化=発達はもたらしえないであろう。発達は内面的変化であり，それはみずから獲得するものである。その獲得には前節で述べたように豊かな発達の源泉が必要であり，その中でこそ能動的な活動を引きおこしうるのである。

では「発達」および「教育」を今のべたようにとらえる時，両者はどのような関係にあるのだろうか。この節では，このようなことを述べていきたい。

(1)　発達と教育の相互関連

——「発達の最近接領域」概念を手がかりに——

「発達」とは，すでに述べたように，人類史的な視点と個人の発達とを合わせ考えるとき，それは類としての自由を拡大していくプロセスであるといえる。ある世代の人間個人を考えてみたとき，歴史の発展の中で創られた文化遺産を教育を媒介にして，受動的にではなく，能動的に習得しつつ，自ら自由を拡大していく。また人類の歴史において，生産力をあげなければ，自由獲得の前提が低いものにならざるを得ないが，たとえその生産力が高くても，それを生産する過程の生産関係を民主化しなければ，類としての集団的自由を獲得することはあり得ない。そのように，個人の発達においても，自分の獲得した自由を

どこまで皆のものとし，仲間の中で自分自身の個性をどのように創りだしていくかという人と人とのかかわりの系においても変化させていく。これらのとりくみの中で，人格の内面的な構造自体を変化させていくことが個人の発達であるといえる。

つまり，教育は，単なる文化遺産の継承だけではなく，人類の歴史発展の主体としての人格の形成になくてはならない作用である。

だから，教育は，発達の後を追うのではなくどのような歴史発展の展望をめざして，どのような人格に育てるのか，大人の側からの要求を子どもに示していくという活動であり，発達を先導するものなのである。

そして，この際大切なのは，単なる働きかけだけでは子どものものにならず，子どもの内面をくぐらせねばならない。内面をくぐらすとは，まさに外からの要求が子どもの内的な要求に転化することであり，その時に子どもの人格が質的に変化＝発達するのである。

つまり，発達とは，単なる変化のことではない。ヴィゴツキーは，発達といえる変化の質についてつぎの２つの特徴をあげている(43)。

第一の特徴としては，「あらゆる変化にもかかわらず発達する現象の基礎によこたわる実体は同一である。」ことをあげている。

第二の特徴としては，「あらゆる変化が，ある程度まで内的性格をおびている。」ことを，あげている。すなわち，発達の前の段階とそこにあらわれた変化との間の内面的結合について強調し，内面的過程と全く関連がない変化は発達とよばないと述べている。

そして，教育は，このような内面過程の質的変化である発達に影響を与える外からの影響を意図的・計画的に組織する働きをになう。

そして，外的な影響を組織すると同時に，それを内面過程に還元させることであり，その時に前の内面過程よりも，より高次のそれに子ども自らがひきあげていくことを援助する働きである。

このような発達と教育のどちらが先行するのかという従来さまざまな論争がなされてきた。それは，発達の原動力をどうとらえるかという節の第1項でのべたいわゆる「遺伝・環境」論争と相呼応しており，遺伝説の場合は発達先行論（何よりも成熟を重んじ，教育はそのあとを行くとみる）と結合しており，環境説の場合は教育万能論（教えること即発達とみて，発達の統一性や，内面性をとらえていない）に結びついてきた。したがって輻輳説においても相呼応しており，外的影響の最も中心である教育の影響を認めつつもそれが人間人格を環境の主体にしていくというふうにはとらえない。

われわれは第1節にのべたように，弁証法的発達論の創造をめざしており，発達と教育の相互関連を重視している。

発達はすでに述べたように，人間の類的自由を拡大していくことであり，「個々の人格を制限から解放にみちびいていく」こととしてとらえる時，発達（全面発達）は目的概念もあり，その際，発達は教育の目的でもある。しかし，それだからこそその方向にむけて子どもたちの発達をみちびいていくには意図的系統的な教育が子どもたちの発達を先導するのである。

また，一方，全面発達（教育の目的概念としての発達）をめざして，成長・発達途上にある子どもたちを教育していくとき，現在の子どもの内的条件である発達の状況をとらえ，それを考慮しなければ，教育が意味をもたなくなる。この意味で，発達は教育の方法概念にもなる。この際もまた，教育は発達のあとを追うのではなく，発達を考慮して，先導するのである。

このように，発達は教育の目的概念であると同時に方法概念であり，そうとらえることが教育の先導性を必然にするのである。

具体的には，全面発達の方向をめざして，現実の子どもたちの発達の状態をふまえて教育をするには，発達の一歩手前から働きかけることである。

ヴィゴツキーは，この発達と教育の関係，とくに，教育の先導性について，「発達の最近接領域」概念を用いて論証した。

彼は，発達先行論や発達＝教育論に対して発達と教育はそれぞれその路線は異なるが，相互にかかわっており，教育が発達に先行するととらえ，このことを「発達の最近接領域論」によって論証したのである。

この理論は，第１節でとりあげたＪ．ピアジェの発達研究を批判的に発達させる中で，明らかにされたものである。すなわちピアジェは，知的な発達を自然発生的なものとし，その内実をテストで知ろうとする時，ヒントを与えることを禁じてきたが，これに対して，ヴィゴツキーは，発達の内実を現象でみてはならないと主張し，今日ヒントを与えればわかることは，明日はヒントなしに自分のものにできることを意味しており，ヒントを与えてできる領域こそ大切であるということをあきらかにした。

たとえば，認識の発達においても現象的には同じことをやっていても，ヒントを与えればより高い段階にすすむ子どもと，ヒントを与えても獲得できない子どもとがいる。どの個人にとっても，つねにヒントがあれば自分のものにしていくことのできる領域がある。

それが，最近接領域である。外的影響を自分のものにするのであるが，その仕方はそれぞれ個々に異なるが，中心的な仕方の共通性がその段階をきめるのである。そして，ヒントを与えれば，自分のものにできる領域からの外的影響を意図的に組織するのが教育である。友だちや先生と一諸にやればのりこえられる領域は，まさに最近接領域であり，先生や友だちの支えが一つのヒントになっているのだといえる。

以上のように，発達と教育はそれぞれその路線は異なるが，相互にかかわり合い，教育が発達に先行し，その先行を科学的に説明する原理がこの発達の最近接領域論であるといえる。

そして，発達をふまえつつ発達を先導する教育は，最近接領域を意図的に組織することだと考えられる。

では，つぎに，発達の最近接領域の組織ということについて，もう少し深め

てみたい。

認識の発達を先導する教授=学習の過程も最近接領域からの外的矛盾を組織することである。しかし，そういう場合のみをさすのでないと思われる。発達の源泉が子どもにとって意味をもつ環境であることは前節でのべたが，これをいいかえると，発達の源泉は，最近接領域が多角的に含まれている環境ということになる。だから最近接領域をどう組織するかは，認識の発達と教授=学習とのかかわりをも含めて，子どもの生活ぐるみとらえていくことが必要である。

そこで次に，子どもの発達を生活と科学と教育の結合という点から考えてみたい。

（2） 発達の源泉・原動力と教育

子どもの生活は，子どものかかわる，子どもにとっての環境である。しかし，その生活と発達とがかかわらないとき，生活は子どもの発達を侵害することになる。逆に，かりに物理的にはきびしい環境であっても子どもがそれに能動的に立ち向かい変えていこうととりくむならば，生活が発達の源泉になる。

そして，そのように，生活が発達の源泉になるように，先導していくのが教育の仕事である。

子どもの生活環境の中に，子どもにとって魅力ある，しかしなおかつ困難である課題，いわば，子どもにとって最近接領域からの外的矛盾を豊富につくることが，発達の源泉を組織することである。発達の源泉は自然発生的にできるものではなく，子どもの生活環境の中に，子どもが生き生きととりくみたくなるような源泉をつくり出し，自らとりくみたくなる課題，問題性を発見できるように意図的・計画的に組織するのが，教育の役割である。

そのことによって，発達の原動力である外界に対する能動的活動がひきおこされるのである。

発達の原動力の前提である能動性自体あるかないかで類別してしまっては，

結果としての能力のあるなしで差別するのと本質的には変らない類別的で宿命論的な発達観におちいることになってしまう。環境をも変革の対象として立ち向かうには，それを引きおこす源泉づくりが，まず大切である。

生後間もない乳児はみな掌をにぎっている。しかし，その力で懸命に外界に働きかけようとする。例えば，にぎった掌をながめたり，毛布のはしをにぎったり，掌を応用してつかんだり，自分の持っている力で外界に働きかける。生まれたばかりの時は，確かにその力の弱い子も強い子もいる。しかし，その違いは単なる条件にすぎない。もし源泉がつくられたなら，はじめ能動性の弱い子も，それを強くしていくし，何の働きかけもないとかあるいは，一方向的な働きかけで源泉がつくられることがないなら，はじめ能動性の強かった子もその能動性が弱くなっていってしまうからである。たとえば，天井から鈴のついた輪がつるしてあれば，にぎった掌をその中に入れて動かしてみる。音がする。もう一度やってみようとこころみる。また，誰かがのぞきこむとにぎった掌がその瞬間ひらくというように，活動への意欲がつくられる。しかし，能動性をひきおこすように組織しなければ，こうしたこころみをおこなわず，持っている力（掌をにぎっており，大部分の時間は眠っているが，寝た姿勢でおきている力のあるとき）を多様化させずに乏しい状況の中で，持っている力を高める契機をつかみえないのである。

障害児は，往々にしてまずこの源泉づくりにおいて「差別」される。反応が弱いということで，反応しないかのごとく考えられてしまって放置されてしまいやすい。障害を受けたことそのことがすでに健康に生まれる権利を侵害されているのに，ここで（人生の出発点である嬰児期）はやくも健康に育つ（発達と教育）権利が侵害され障害を拡大させてしまうのである。源泉を組織するということは，はじめにのべたように，けっして「これを，教えるためにこの働きかけを！」というような「対症療法」的な教授法を考えることだけではない。生活そのものの中に，生活に根ざし生活を変えようとする方向性をもって要求をつく

り出すこと自体がまさに源泉づくりになる。もっとひろく，集団の教育力とか地域の教育力とかいわれているが，これは，集団がよりよく組織されたとき，そこにはその成員相互にとっての最近接領域からの矛盾が，まさに源泉がつくられているからであるし，地域自体が可能性としての豊富な内容を含んでおり，分断・支配・破壊の地域から，連帯・自治と創造の地域に変えるとき，地域はまさに発達のもっとも豊富な源泉になりうるからであろう。

このように集団づくりや「地域を発達環境として組織する」ということ自体もまた重要な教育活動なのだといえる。

たとえば，子どもにとって「あそび」のつくり出す関係は，まさに発達の源泉であり，ヴィゴツキーがいうように発達の最近接領域の宝庫である(44)。

つまり，「あそびたい」しかし，そのあそびをより楽しくするには，困難ものりこえなければならないという二律背反的関係が豊富に含まれているからである。ボールあそびでも，一人では面白くない。より充実させるには二組に別れてルールをつくり出して遊ぶことが必然になる。そこで，そこにある困難を克服する能動的活動（発達の源動力）がひき出されるからである。

合宿保育とかキャンプとか園ぐるみの主体的につくる行事とか，それ自体楽しいものであり子どもに期待をふくらましうる要素を含んでおり，かつ総合的な力量が要求される活動を用意することは，これまた発達の源泉をつくることであるし，そうなるような合宿やキャンプや行事であるかどうかが子どもを主体とした保育になるかどうかのきめ手でもある。あそび・労働をはじめ，今あげたような活動には，ワロンのいう「期待のシステム」（期待を組織し，能動性をひき出す）があり，一人ではなりたちえない集団の共同活動であるゆえに，一そう豊富な源泉になりうる。

集団は，それ自体，発達の源泉になりうる条件をそなえている。一人では生み出せない力量を発揮しうると同時に，その中で個々の個体が生まれ，個々の要求の間のくいちがいが出る中で，そこに出る矛盾を克服しようとする能動的

活動（原動力）をひき出すしくみ，源泉をつくりうるからである。しかし，そうなりうるかどうかは集団の質にかかっているのであり，集団の質は逆に，その集団がどれだけ個々の成員の発達の源泉になるように組織されているかに，かかっているといえよう。

教育運動の中で「生活に根ざし生活を変える教育」という目標をかかげてきたのも，発達心理学的に考えるなら，まさに人類の歴史の発展の方向を子ども自身の内面的要求になるような発達の源泉を生活の中につくっていこうとするものであるといえよう。

このように発達の源泉のあるところに原動力がつくられ，その源泉を組織することが教育の仕事であるとするなら，もう少し，この源泉の質をこまかくみていかなければなるまい。一口に，発達の源泉（子どもにとっての内的要求に転化しうる外的矛盾の含まれた環境）といっても，外的矛盾にはさまざまな質の違いがあるからである。

たとえば，教授＝学習課程の科学的な研究によって働きかけ，それを受けて認識の発達を獲得していくとりくみにおいても，そのような課程にとりくんでみたくなるような源泉づくりによって，子どもの能動的な学習活動がひきおこされ，そのことを通じて人格全体の発達を獲得する道をきりひらくのである。また一方，自分に「不利益なことには，だまっていない。」という力を引込み思案な子どもにつけていくにも，それなりの働きかけ（源泉づくり）が必要である。

そういうさまざまな質における源泉づくりと，それに呼応する子どもの能動的な活動を通じて人格全体が発達するのである。

そこで，つぎに，人格全体の発達と教育の構造についてふれたい。

（3） 人格の発達と教育の構造

〈発達と人格と能力〉

今までの発達論においては，心理過程の諸領域の機能や構造の発達をもんだいにしており，発達の主体が何であるのかを明確にしてこなかったように思われる。

われわれは，発達を単に心理過程の諸領域における心身の機能や構造の量的・質的変化のこととしてはとらえず，発達の主体を人格としてとらえ，人格の構造全体が変革することを発達としてとらえている。つまり，発達は，前項でのべたように，変化の諸事実の間の共通機制の変化であり，内面的結合であり，人格の全過程の統一した変革の過程であるととらえる。

発達と人格とその内包との関係については，発達の主体が人格であり，人格の内包が能力である（このさい，能力とは単なる才能のことではなく，人格の内包の総体をさすのである）ととらえる。

では，このような発達の主体である人格の過程は，どのようなしくみになっているのであろうか。

エリコニン[45]のいうように，感情—意欲の系（人と人とのかかわりの系）と，認識—操作の系（人とものとのかかわりの系）と二つの過程があり，それが相互に関係しているととらえられる。

今までの発達心理学では，確かに，この両過程が二分されてきている。つまり，ピアジェのように，意欲や感情とかかわりなく，認識・操作の系における発達研究をしてきたものや，フロイトやその系統の人たちのように意欲や感情の側面の発達にのみ焦点をあててきた研究に二分されてきており，人格全体の発達がとらえられてこなかった。

人が人格として発達するということは，決して一面だけの発達ではなく，上にあげた二つの系——感情・意欲の系（第1グループ）と認識・操作の系（第2グループ）——の発達が常に統一されており，発達過程の中でどちらかが主導的な系となるのであるが，第1グループは第2グループの発達によってより高次

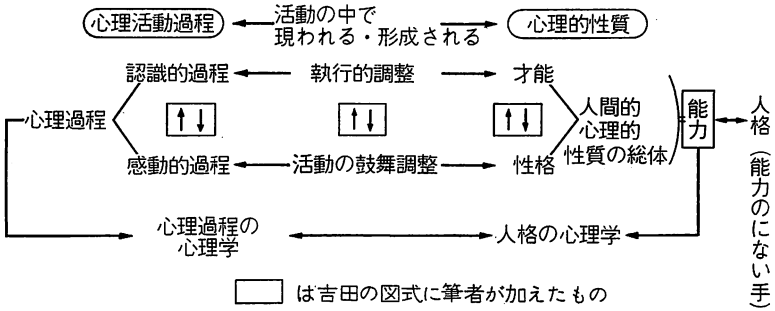
になり，第2グループもまた第1グループの発達によってより高次になるという相互関係にある。（エリコニンは，発達段階はとりもなおさずにこの第1グープと第2グループのどちらが主導的になるかによってきまり，この両過程の交代期が発達の質的転換期であるとしている。〈第5節「発達の段階と移行」参照〉。）

われわれは，発達と人格とその内包（能力）との関係をいまのべたようにとらえ，第1章において日本の子どもの現実についてのべたように，ものごとを認識することと生きがいをつくりだすこととが，きりはなされ，要領よく「できる子」は，増えていても，本当に「わかる子」は，きわめて少なくなり，「わかる」ことから，子どもたちが疎外[46]されているという状況を合わせ考えるとき，人格発達の過程を，単に「認識過程」としてはとらえ得ず，「感動的過程」を含めてとらえないかぎり，子どもたちの人格発達をつくりだしていくことはできないと考える。（その点からもエリコニンの仮説の細部にわたる検討は残された課題であるが，支持することができる。）つまり，感動を失わされた子どもたちは認識の発達を本当に得ることはできないし，また認識の発達なしに，感動する力をより高めることは，できないのであり，日本の子どもたちはいま，認識力以前の「問題性」を感じる力を失わされているのであり，ここから出発してこそ，科学的認識も育ち得るし，そのことによって感動する力もまた高めうるからである。

人格発達の全過程を，以上のような視点でとらえるとき，ルビンシュテインのとらえ方が，全体をみとおす上で参考になる。吉田章宏[47]が，ルビンシュテインの考え方を「ルビンシュテインによる心理学対象構造」としてまとめたものを中心に，「能力」の位置をふまえて発達と人格とその内包である能力との関係を図示しておきたい。（図3.1のうち□は筆者が加えたもの）

この図は，人間的・心理的性質の総体がどのような構造をもっているかを示し，その内実が能力（才能とは違う）であり，そのにない手が人格であることを示している。

図 3·1



そして矢印からもわかるように，まず「すること」(活動) からはじまり，心理的活動・過程をうごかし，心理的性質にも影響していくのであり，はじめに認識があってつぎに，活動するのではなく，はじめに活動する中から感動や認識が発達していき，人格総体を変革させていくことを可能にする。このようにこの図は，「すること」と「わかること」との弁証法的関係を示しており，「わかること」と感動 的過程 とのつながりをつくり出すことが，必然になるこ とを提起している。

この意味でも，(前項で詳述したように) 能動的活動こそが，発達の原動力であり，その活動をひきおこすような環境が発達の源泉である。こうした能動的活動をつくりだすことをぬきに，「できる」ようにしようとするとき，「できるけれどもわからない。」[48] 子どもをつくりだすことになるのだといえよう。

そしてこの図に示したような人格の全過程の変革のプロセスが発達である。

〈教育課程の構造〉

では，この発達を先導していく教育課程の構造についてみてみたい。

教育には，小川太郎があきらかにしてきたように[49]，人類のきずいてきた文化遺産をうけついでいく側面 (陶冶) と，どんな生き方をするのか 人間としての価値観を育てていく側面 (訓育) とがある。そして，陶冶の側面は認識の組

織化を中心とした教授=学習の過程によって育てられ，訓育の側面は，教授=学習によって得た認識をもとに具体的な集団生活の中で，要求を出し合い，生活をよりよいものにしていくという集団の組織化の中で達成される。そして陶冶と訓育は相互にかかわりあっており，訓育面の教育によって得た力は認識の学習に大きな影響をもたらすし，陶冶の面で身につけた力は訓育の面での力をより質の高いものにする。

教育は，その両課程の相互関連的な保障であり，どちらか一方が欠如すれば，人間・人格の発達を先導する力にはならなくなる。

このように，陶冶と訓育の両過程の統一として教育の構造をとらえるとき，「発達の源泉をつくり，原動力をひきだすことが教育の仕事であるなら，発達の源泉の質をもう少し細かくみてみなければならない。」という，前項の最後に，提起した問題があきらかになってくる。

つまり，教育が発達を先導するのは，原動力よりも，源泉が先にあるからであり，教育が，人格発達の方向をめざして源泉を組織するからであるが，その教育の構造が陶冶と訓育からなりたっているなら，源泉もまた，その両面から組織し，その統一が可能であるように組織することが，必然となる。

図3・1にのべたような人格のになう内実である能力の構造を全体として変革していくことを，先導するように源泉をつくっていくのが，教育である。

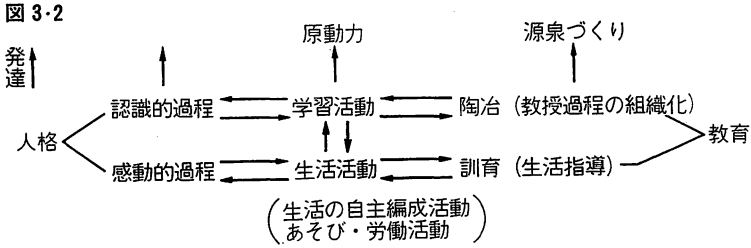
図3・1の中の「認識過程」につながる方向での教育（源泉づくり）が陶冶・教授過程の組織化であり，おもに，能動的な，学習活動（原動力）の中で獲得される。また図3・1の中の「感動的過程」につながる方向での教育（源泉づくり）が訓育（生活指導）であり，おもに能動的な生活活動=あそび・労働活動および生活の自主編成活動=（原動力）の中で，獲得される。

そして，この両過程を発達させていく活動は，相互に関連しており，片方の過程は，それ自体もう一方の過程への活動をひきおこす源泉になるという関係にある。

その相互関連性は，発達の時相間においても，時相内においてもみられる。

時相間で考えると，学童期の主導的活動であるといわれている（第4章参照）学習活動でみるなら，その前の時期（幼児後期）の主導的活動であるあそび活動が，その源泉になっている。また，時相内で，考えてみるなら，学童期の主導的活動である学習活動は，同じその時期のあそび・労働活動や生活の自主編成活動が源泉となるとき，受動的でない能動的なものになるし，学習活動で得た力は，生活活動をより自主的なものにするのである。（この相互関係を実現していくには，教科指導を中心とする，学校教育だけでなく，生活指導を中心とする学童保育のような集団生活の場を保障していくことが，重要であろう。）このような関係の中でこそ，学童期の人格全体を変革する大きな節になる科学的概念の獲得を可能にするし，それがまた，生活概念を豊かにし，両者の結合が実現できる。

図 3·2



そして，これらの両過程は，活動によって認識や，活動の系がそれぞれに高まり，人格の質が変革していくとき，つぎに，用意する源泉は，またより高いものに，していかなければならない。このように，循環的に，制限から解放の方向にむけて，より高次に変革していくのが，人格発達と教育との関係である。

図3·2は，この過程を簡単に，図示したものである（図はいうまでもなく，わかりやすくする一つの手だてであるので，あくまで，参考にされたい）。

人格の発達と教育の構造を以上のように，とらえるが，そのそれぞれの過程において，どういう時期にどのような源泉を組織するかということについては（たとえば，学童期における認識の発達と教授＝学習課程のあり方や，現代の歴史的課題

をどう子どもたちの内的要求にしていくかなど)，このテキストの姉姉編である『教育心理学』(仮称) にゆずりたい。つまり，ここでは，発達と教育の原則につながるところをとりあげ，具体的なカリキュラムについては，教育心理学の方でとりあげたい。

5　発達の段階と移行

以上でのべたように，人格の発達は教育によって先導されつつ獲得されていく。

それでは，発達はどのような法則性をもってすすんでいくのであろうか。

個々人がそれぞれ異なるようにみえていても，人間がヒトとして生まれて人間になっていくすじ道は共通しており，そこには一定のリズムがあり一定の段階を追ってすすみ，かつある時期には飛躍的に変化する。しかも必ず前の段階をとおってつぎの段階にすすむという順次性がみとめられる。

このような法則があきらかになってきたのも，新しい発達観の確立の過程においてであり，児童の地位がひくいときには，ただ量的な変化のみがとらえられていた。量的にとらえてはいてもいくつかの段階にわけてとらえるとらえ方が出され，さらに質的転換をよみとるに至る，というふうに発達段階のみかたも歴史とともに変化してきたのである。

この節では，このような発達段階とその移行について考えてみたい。

人間の精神発達の過程については，従来，いろいろの観点から，いくつかの段階に区分する試みが多くなされてきた。それらの区分の規準は何か，発達のどの側面に視点をおいているか等々について概観すれば，その多彩さに驚くと同時に，一体，発達とは何か，発達段階とは何かということについて，改めて問いなおす必要性を感ずることになろう。

私たちは，普通一般に，新生児期，乳児期，児童期，青年期，成人期，老年

期というような発達区分を用いて，人間の一生を幾つかの時期に分けて考えている。これらは，暦年齢の増加に応じて，日常生活において普通におこる心身の構造や機能の変化によって区分しているものであるが，さらに詳細に検討していくと，一見明快そうにみえた区分が，きわめて曖昧なものになってくる。すなわち，区分の基準は，またその妥当性は，どうなっているのか，段階の始期と終期はどこにあるのか，またそれらは固定して動かせないものなのか等々，いくらでも問題点が出てくるであろう。こうしてみてくると，発達段階を明確に区分することは非常に困難であることがわかる。しかし，人間の精神発達を種々の生活の断面で比較してみても明らかなように，量的にも質的にも異なったいくつかの段階に区切ることが可能である。従って，発達段階を明らかにしておくことは，発達とは何かという理論そのものを構築する上で，また実際に精神発達の理解の点でも不可欠なことであり，従ってまた，精神発達の促進の方法を探り出すためにも重要なものとなるであろう。

（1）　発達段階の区分とその基準について

従来，発達段階についての諸説が多く提出されてきた。それらは，研究者それぞれの発達観の相違などによって異なり，きわめて多彩であるが，単一機能の消長から考えるもの，質的な相違から考えるもの，通俗的な社会的慣習や社会的成熟から考えるもの等に大別できる。それらを簡単にみていくことにする。

①　社会的慣習・習俗による段階区分

私たちは社会生活をしていくうえで，その必要上，一定の段階区分を慣習として用いている。これらは，科学的に設定されたというよりは便宜的・実際的な意味をもっている。その例としては，教育体系（もちろん，行政的・制度的区分も発達を何らかの形で考慮はしているのだが）に応じた区分がある。すなわち，幼稚園時代，小学校時代，中学校時代，高等学校時代，大学時代という区分である。これは教育制度の変更があれば，それに従って動くといったきわめて便

宜的な，曖昧なものであり，人間の精神発達を科学的に考えているものとはいえない。

また，乳児，幼児，児童，青年，壮年，老年期という区分も一般的であるが，これなどは，区分の規準が不明確で，年齢範囲が不統一であり，かなりの混乱もみられる。従って，各時期の発達段階的な意味をとらえることも非常に困難である。

② 身体発達を規準とした段階区分

身体発達は比較的外部から容易にかつ正確に観察されやすいので，一つの機能，あるいは総合的な能力の発達変化から発達段階を設定しようとしたものである。

シュトラッツ（Stratz, C. H.）は，成長の過程において，身長の伸びの目立つ時期（伸長期）と，体重の増加が目立つ時期（充実期）とを区分し，それらが交互に現われることから発達段階を設定した。それは次のようなものである。

A 第一児童期（0－7才）

① 乳児期（0－1才）

② 中性児童期 { 第一充実期（2～4才） / 第一伸長期（5～7才）

B 第二児童期（8－20才）

③ 両性児童期 { 第二充実期（男7～12才 / 女8～10才） / 第二伸長期（男13～16才 / 女11～14才） / 第三充実期（男17～18才 / 女15～16才）

④ 成熟期（男19～20才 / 女17～20才）

このシュトラッツの段階区分のように，身長や体重，その他解剖学的な身体各部の成長変化から区分を考えた場合，身体的発達がかならずしも精神発達と

並行するものとは限らないし，個人差なども大きい。また，一つの機能やあるいは総合的成績として把握することができるような能力に基づくと，たしかに明確な一義的な年齢区分が可能であるが，単一の機能で全精神の発達段階を代表さすことは問題である。むしろこれは到達点が20才におかれており，身体成長の段階とよぶべきであろう。

③　特定の機能の発達を基準とする段階区分

知覚，思考，情緒，性的行動，読書傾向などの，特定の精神機能を中心に発達段階を考えることができるし，すでにさまざまの精神機能についての段階が明らかにされている。

山下俊郎は箸の持ち方によって九段階に区分している。ハーロック（E. B. Harlock）は性意識の発達にもとづいて，初期性行動の段階（0～5才），性的反発期（6～12才），青年期（1. 性的嫌悪の段階　2. 同性愛の段階　3. 異性愛の段階）（13才～）のように区分している。またシャルロッテ・ビューラー（Ch. Bühler）は，幼児の遊びについて研究し，機能遊戯・仮想遊戯・受容遊戯・構成遊戯などの段階を設定した。

この他，言語発達・描画・社会性の発達などによって段階区分が行なわれているが，このような区分の方法では取り上げた精神機能によって，段階相互の間に年令的なずれを生ずるし，必ずしも同一個人の縦断的な発達段階として適合しないものも生じてくる。

④　精神構造の変化を基準にした段階区分

これは個々の機能の発達ではなく，個体の発達を全体としての構造の変化としてとらえ，それによって段階を設定しようというものである。

クロー（O. Kroh）は，子どもの正常な発達において比較的普遍的に現われる二つの反抗期をとらえ，この時期を境として自我構造に著しい変化が起り，周囲の社会的環境に対する態度に大きな転換があることをみとめ，発達段階設定を行なった。それによると次のようになる。

Ⅰ） 幼児期　0～3才

i） 反射運動時代　生後5～8週

ii） 笑いと喃語の時代　1才頃

iii） 遊戯時代　3・4才頃

Ⅱ） 児童期　3～12才

i） 第一反抗期　3～8才

ii） 現実的想像　9才

iii） 批判的関係把握　12～13才

Ⅲ） 成熟期

i） 第二反抗期　13才～

ii） 芸術・科学・宗教などの世界観追求16・17才～

iii） 人生観・世界観の確立　16・17才～

シャルロッテ・ビューラーは，精神発達の段階を主観化・客観化の交替とみて，五つの段階を考えた。

第1期　客観の時期　生後1年

第2期　客観→主観　2～4才

第3期　主観→客観　5～8才

第4期　客観→主観　9～13才

第5期　主観→客観　14～19才

牛島義友は，ビューラーの考え方をもとにして，五つの発達段階を考えた。ビューラーの考え方には，なぜ客観化，主観化が起り，その交替が起るのかなどの説明がない点を指摘し，生活弁証法的な考え方をとり，身辺生活時代（客観）0～4才，想像生活時代（主観）4～8才，知識生活時代（客観）8～14才，精神生活時代（主観）14～25才，社会生活時代（客観）22･3才～と区分した。

エーリッヒ・シュテルン(E. Stern)は，分化と統一という全体的形態から，

未分化統一期，分化不統一期，分化統一期という発達段階を考えた。

このように一つのまとまりをもった精神構造の変化を基準にするといっても，何を精神構造の本質的な中心と考えるかは，研究をする個々人によって異なってくる。全体的な人格の変化を一つの角度から捉えるものとして必要な区分であるが，特定の一つの観点から精神構造をみることになるので，やや哲学的，思弁的偏向が出てくるのが問題である。

従来の発達段階区分とその規準について概括してみた。これらをみると，殆どが生物学的見解にもとづくかあるいは観念論的発達論によっていることが指摘される。そして，それらの段階区分は量的な側面に視点が置かれ，しかも各段階のもつ意味的な側面についての考察が一面的で不十分なものが多い。さらに，それらの段階区分が，機械的，便宜的に年齢によって区切られていると言わざるを得ない。

これに対して，児童・青年を取りかこんでいる文化形態，学校や社会のあり方等によって，精神発達の段階もかなり変容されてくるものと考えられるが，ノヴォグロツキーは，唯物論心理学の立場から精神発達の段階区分をしている。その区分の規準は，子どもがどの程度まで客観的現実を意識化するかということと，彼らが環境と相互交渉するさいにどのような活動形式をとるかということに求め，就学前期では遊びが，学童期では学習が，成人期以後では仕事（労働）が生活の中心をしめる活動形式であるとしている。それらをもとに，幼児期，就学前期，学童期（初級生徒期），成熟期（上級生徒期），青年期，成人期の6段階に区分している。彼は，児童の活動と教育との密接な関連を強調し，各発達期と年齢のずれが発達段階が上になる程大きくなることを指摘し，それぞれの発達段階は先行する段階からの質的転換を表わしているのだということを強調している。

（2） 新しい立場での発達段階の考え方

発達を理解するためには，発達しつつある子どもを全人格的にとらえなければならない。様々な子どもの発達の各領域ごとに，その事実を集積し，それらを並列的にならべても発達のメカニズムを理解することはできない。各発達領域に出現した発達の事実間の相互連関性を分析し，その発達段階の中核機制を抽出し，中核機制との関連で，各発達領域に出現した発達の事実の相互連関を再分析することが必要である(50)。

ヴィゴツキーは(51)，生物学的見解に基づく発達論に対して文化・歴史理論を展開した。それは，個体発生において，心理の発達の路線として，自然的発達と文化的発達の二つの路線が一つに合流することを指摘したものである。彼は，発達段階について，具体的な区分を提示していないが，発達段階の存在を認め，それらの間の弁証法的な関係について述べている。それによると，行動の発達におけるすべての後続段階は，一方で，先行段階の否定，すなわち，第一段階の行動に固有な特質が退き，亡び，ときには反対のものに，高次の段階に転化するという意味での否定を指し示し，他方，先行段階は後続段階のなかに存在する。つまり，すべての先行段階と後続段階には，かくれた形で保存しつつ否定するという弁証法的関係があり，そして行動の発達は順次性をもつのだと指摘した。

このヴィゴツキーの指摘した弁証法的発達観にもとづき，レオンチェフは(52)，精神発達の各段階における，その段階特有の活動タイプ，すなわち，「活動の主導的型」によって，発達期を特徴づけようとした。活動の主導的型の変化，現実に対する子どもの主導的な関係の変化こそ，ある段階から他の段階への目じるしである。

「活動の主導的型」とは何であろうか。

主導的活動の目じるしは，純粋に数量的な指数ではけっしてない。主導的な活動は単に所与の発達段階でもっとも多く見うけられ，子どもが最も多くの時

間を用いる活動ではない。主導的活動と名づけているものは，次の三つの目じるしによって特徴づけられるような活動である。

第一に，それは他の新しい種類の活動がその形態で生じ，その内部で分化されるような活動である。たとえば，すでに就学前期に初めて生じる狭い意味での学習は，最初は遊びの中で生じる。つまり所与の発達段階でのまさに主導的活動の中で生じる。子どもは遊びをしながら学習をはじめるのである。

第二に，主導的活動は，部分的な心理過程がその中で形成され，あるいは再編成されるような活動である。たとえば，遊びにおいてはじめて能動的な想像過程が形成され，学習では抽象的な思考過程が形成される。このことから，すべての心理過程の形成または再編成は主導的な活動の内だけで結論してはならない。若干の心理過程は主導的活動そのものの中で直接的に形成されるのでもなければ，再編成されるのでもなく，発生的にそれと関連している他の種類の活動の中で形成され，あるいは再編成されるのである。たとえば，色の抽象と一般化の過程は，就学前期では遊びそのものの中ではなく，スケッチや色の模様作りをするとき等々で形成される，つまり源泉においてだけ遊戯活動と結合しているにすぎない活動種目の中で形成される。

第三に，主導的活動は，所与の発達段階で見られる子どもの人格の基本的な心理学的変化がもっとも直接的に左右されるような活動である。たとえば，就学前期は，まさに遊びの中で社会的機能と，対応するおとなの行動規準を習得する。これは子どもの人格形成の非常に重要な契機である。

このように，主導的活動とは，その発達が子どもの所与の発達段階での心理過程と人格の心理学的特殊性との主要な変化を規定するような活動である。エリコニン[53]は，発達の段階と各段階における主導的活動を明らかにしつつ，新しい精神発達の時代区分の仮説をたてた。それによると，次のようになる。

1）乳児期　　直接的――情動的交通

2）幼児期　　対象――操作的活動

3）就学前児童期　役割あそび

4）低学年児童期　学習活動

5）少年期前期　　親密な個人的交通活動

6）少年期後期　　職業――学習的活動

第一の段階すなわち乳児の段階においては，おとなとの直接的・情動的交通（コミュニケーション）が主導的活動であり，それを背景として，そのなかで定位的行為や感覚運動的――操作的行為が形成される。

第二の幼児の段階における主導的活動は，対象――操作的活動であり，社会的に形成された対象に対する行為様式の取得が行なわれ，それをもとにした言語的コミュニケーションの形式が集中的に発達する。

第三の就学前児童の主導的活動は，最も発達した形態の遊び（役割遊び）である。就学前の子どもの精神発達にとって遊びがもつ意義は多面的である。その主要なものは，遊びの特別の方法（子どもがおとなの役割や社会的―労働的機能を自分に課すること，対象的行為の再生の一般化された描写的性格，ある対象から他の対象への意味の転換など）を通して子だもが人々のあいだの関係をそこにモデル化することである。

第四の低学年児童においては，学習活動すなわち，新しい知識の習得がその過程で行なわれ，それの制御が教授の基本的課題となすところの活動の実行過程において，子どもの知的・認識的能力の集中形成がおこなわれる。

第五の少年時代においては，学習が基本的活動であるが，この時期に少年どおしの親密な個人的関係を確立する特別の活動が発生し，発達する。その活動は交通活動とよばれるもので，おとなとの間に存在する関係を同年齢者との間の関係において再生する独特の形式であり，それによってその関係の基準に対する徹底的定位とその習得が行なわれる。

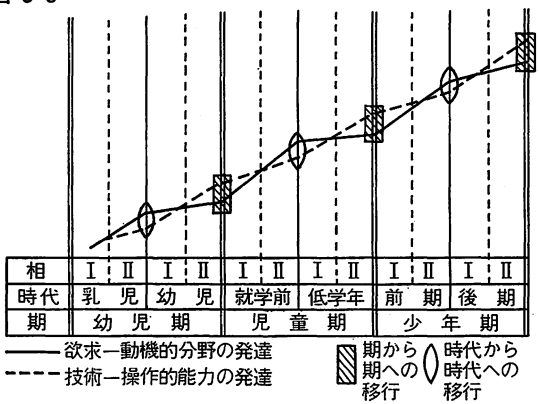
エリコニンの示した発達段階区分の仮説における各時代の主導的タイプの活動の対象的・内容的特徴づけをみてきたが，これらのタイプの活動をさらに二つのグループに分けている。すなわち，第一のグループには，「子ども―社会

的おとな」の系の活動で，人間の活動の基本的意味に対する集中的定位，その任務や動機，人々の間の関係の基準の習得がはいる。直接的—情動的交通，役割遊び，親密な個人的交通がこのグループに含まれる。第二のグループは，「子ども—社会的対象」の系の活動で，対象に対する行為の社会的に形成された様式，型，対象の中からとり出されたそれらのあれこれの側面の習得が行なわれる。対象—操作的活動，学習活動，少年の職業—学習的活動がこのグループにはいる。これらの子どもの活動のタイプを主導的になる順序に配列すると次のようになる。

直接的—情動的交通——第一グループ
対象—操作的活動　——第二グループ
役割遊び　　——第一グループ
学習活動　　——第二グループ
親密な個人的交通　——第一グループ
職業—学習的活動　——第二グループ

このように，子どもの発達は欲求—動機的分野が発達する時代と，子どもの知的—認識能力，技術—操作的能力の形成が行なわれる時代の交互の発達のう

図 3·3



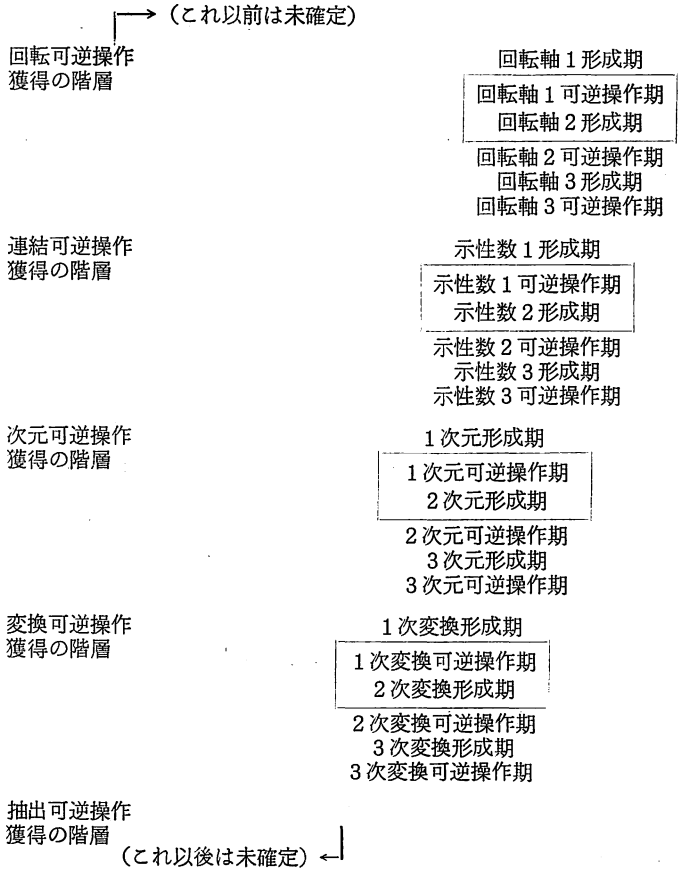
ちに，精神発達が進行する。各発達段階には，それぞれ主導的な活動があるが，その活動の習熟に専念することによって，他の心理的側面も発達する。

人間の発達は，直線的に上へのびるものでもないし，平面的に横へ拡っていくものでもない。コスチューク(54)は，「発達は，知識や能力累積に帰せられるべきものではない。それは子どもたちの知的活動が，質的に変化すること，その知的活動が低い段階から高い段階へ移行すること，子どもの中に，観察力，記憶，思考，その他の心理的特性の新しい特長が，学習や知識や，かれらをとりまくすべてのものに対する新しい態度が生まれることである。」といっているように，発達の過程は，質的に変化するものである。エリコニンのいう主導的活動の二つのタイプの系が交互に交替していくような過程が発達なのである。

田中昌人らは，近江学園における実践をとおして，発達の事実とその連関分析を，合法則的統一的理論として体系化することを試みている。田中らは，人間の発達には，すべての人がとおりぬけなければならない節とでもいえる質的転換期があり，その時期をこえることによって，子どもは，今いる世界から飛躍的に質的に新しい世界へと発達するという。この発達の中核機制を可逆操作特性としてとらえ，それが高次化する時期が，発達の質的転換期にあたるとした。この可逆操作特性が高次化する過程は，嬰児から児童期……大人にいたるまで四つ……の階層としておさえられ，それぞれ，回転，連結，次元，変換……と呼ばれている。各可逆操作特性の獲得時期は，発達の質的転換期であり，回転可逆操作を獲得する時期は嬰児期であり，連結可逆操作は乳児期，次元可逆操作は幼児期，変換可逆操作は児童期と対応しているという。

このような，新しい発達の見方にもとづく発達段階の考え方（仮説）は，今後，発達についての統一的理論を体系化し，この理論によって，すべての人の発達をとらえ，種々の問題，課題を解明していく道をひらくことになるといえよう。

表 3・2 発達の質的転換期
—個人の系としての操作特性の高次元の方向における—
（田中・1972）



（3） 移行期について

ある発達段階から次の発達段階へ移行する際に，児童の行動の中にマイナスの方向に向かう現象が現われることがある。いわゆる発達危機といわれるもの

である。これら移行期の中で特にはげしいものとして，幼児から就学前期への移行，いわゆる「3才の危機」として知られる移行――クローによる第一反抗期がこれにあたる――であり，低学年から少年期への移行，いわゆる「性的成熟の危機」として知られる移行――クローの第二反抗期――の二つがある。これら二つの移行期に類似する徴候は，自立への傾向のあらわれと，おとなとの関係と結びついた一連の否定的表現である。エリコニンは，これらの移行は，子どもの技術――操作的能力とそれらの形成がおこなわれる活動や動機との間に不一致が生じるときに起り，その不一致の克服の過程が移行期にあたるといっている。

コサコフスキー（Kossakowski, A.）は，レオンチェフらの見解に基づきながら，その規定要因として，年齢基準（Altersnormen）を指摘する。それは，「一定の社会では，社会的諸関係，経済的諸要求，伝統などに応じて，一定の年齢集団に対して提示された要求，期待」なのである。この年齢基準は，個人が属する階級，階層，地位の相違によって様々に提示されるが，また，子供に対する年齢基準の形成にさいして，彼らをとりまくおとなの抱いている児童・青年像というものが重要な役割を果す。これらの人間像は，一方ではその都度「社会的要求」によって規定されるが，他方では，所与の集団に属する者が当該年齢段階にまで，彼の生活史の過程において発達させてきた，生物学的・心理的条件によって規定される。つまり，歴史的・社会的諸条件に相応した年齢基準が形成され，それが子どもの主導的活動を規定する。更に，この主導的活動が各発達段階の年齢特殊性を規定する。そして，身体的な成熟と社会的要求とに触発されて，次の発達段階への役割遂行へと指向する意識が芽ばえ，そこに移行が起ってくると考えられる。

このような移行期についての考え方には，従来のいわゆる発達危機説にみられたような，生物学的メカニズムによって決定づけられた危機という，危機の宿命論的展開はみられない。すなわち，ノヴォグロツキーも指摘するが，い

わゆる発達の危機は，児童が新しい生活条件のなかに入っていく準備が十分になされていないためにすぎない。すなわち，多かれ少なかれ固定した神経系の動的常同型がそれらの時期において強制的に変えさせられたからにすぎないのだという。そしてこれらの危機は教育過程のなかで，児童の次の発達段階への移行のための準備をしてやることによって克服しうるものだという。

長島[55]は，発達の先行段階から次の段階への移行は，先にあげた可逆操作特性が高次化する過程であり，高次化の時期が質的転換期であるといい，この質的転換期には，①発達的にみて，不安定な状況にある。②その子どものもつ弱い点が出やすい時期である。③薬，環境などの条件変化に対して，感受性の強い時期である，という特徴をあげている。そして，この時期に子どもの発達は，つまづきをおこしやすく，それを克服していくかいかないかは，子どもの発達にとって重大な課題であることを指摘する。

さらに，ヴィゴツキーのいう発達の最近接領域，エリコニンのいう発達の源泉と中核機制との関連を述べているが，発達の源泉が原動力によって主体へ内在化されて，新しい段階の操作特性（原動力）に転化する。その転化する時期が，発達の質的転換期である。子どもは一人で活動する場合よりも，集団の活動において他の子どもとともに活動するときや，保育者（大人）との関係での共同活動する時の方が，一段階すすんだ可逆操作を可能にすると指摘している。

このような発達の移行期にみられるダイナミックな変動は，逆にいえば，発達には質的な転換があることを示しており，その順次性の内実の共通性に着眼したのが発達の段階論である。

したがって，発達の段階と移行とは弁証法的に相互にかかわっており，発達段階もけっして固定したものではないといえる。

＜注＞

第1節

(1)　吉田章宏「人間の能力についての楽観論と悲観論」『教育学研究』，第39巻4号，1972，

pp. 17～24。

(2)(3)(4) そのものの解説は，ノヴォグロツキー『発達心理学』，三一書房参照(現在絶版につき守屋光雄『発達心理学』，朝倉書店に引用されているものを参照されたい)。

(5) ワロン『科学としての心理学』，誠信書房。他にエリコニン『ソビエト・児童心理学』，明治図書。ルビンシュテイン『心理学』(上・下)青木書店，レオンチェフ『認識の心理学』など，とくにソビエト内部における論争の過程は勝田守一監修『教授と学習の構造』，明治図書に詳しい。

(6) 田中昌人『発達保障への道』1巻～3巻，全障研出版，1974。田中昌人・田中杉恵『「精神薄弱児」研究の方法論的検討』，1968。その他の全障研関係出版物。

(7) シュテルン――『教育心理学事典』，金子書房。『心理学事典』，平凡社，など事典参考および本書第2章を参考にする。

(8) ワトソン――同上。

(9) A. ゲゼル――A. ゲゼル『学童の心理学，5歳より10歳まで』，家政教育社，他。

(10) フロイト――(7)に同じ。

(11) エリクソン――成田錠一「E. H. Erikson の発達段階と発達課題」『名古屋市立保育短期大学幼児教育研究所報』6，1969。

(12) コフカなど (7)に同じ。

(13) ピアジェ――波多野完治「発達についての新しい考え方」『児童心理学講座第1巻・成長と発達』；金子書房。波多野完治編『ピアジェの発達心理学』，国土社。ピアジェ『知能の心理学』，みすず書房。

(14) ヘッブ――ヘッブ（白井常訳）『行動学入門』，紀伊国屋書店，1964。ヘッブ『行動の機構』，岩波書店，1957。金田利子他「発達における初期経験の効果」『乳幼児保育論』有斐閣，1973。

(15) 幼児開発協会編『幼児開発―ゼロ才からの教育―』誌。

(16) 金田利子「乳児期における社会的知覚経験の効果(1)，(2)」『乳幼児保育論』，有斐閣，1973。

(17) ブルーナー――ブルーナー（佐藤三郎訳）『教育革命』，明治図書新書，1967。

第2節

(18) レオンチェフ「人間と文化」『ソビエト心理学研究』No. 2，三友社，1966。

(19) エンゲルス（邦訳大月書店編）『猿が人間になるについての労働の役割』，大月書店。

(20) 秋葉英則『「心理」研究序説』，三和書房，1974。

(21) (19)に同じ

(22) マルクス『資本論』，大月書店版，1968。

(23) 大橋精夫「マルクス主義の発達観と教育・上」『科学と思想』No. 7，1973，新日本出版社。

(24) (23)に同じ

(25) (23)に同じ
(26) 矢川徳光『マルクス主義教育学試論』，明治図書。1971。
(27) 矢川徳光『教育とはなにか』，新日本新書，1973。
(28) 金田利子「能力とは何か――能力観の検討」日本教育学会第33回大会・課題研究レジメ。
(29) 矢川徳光「見とおしのたしかさ――河野勝行氏の研究にちなんで――」河野勝行『日本の障害者　その過去・現在および未来』，ミネルヴァ書房。
(30) 河野勝行『日本の障害者　その過去・現在・未来』，ミネルヴァ書房。

第3節

(31) 勝田守一監修『思考と発達の構造』，明治図書，1968。
(32) エリコニン『ソビエト・児童心理学』，明治図書，1960。
(33) (32)に同じ。
(34) (32)に同じ。
(35) 『現代と思想』No. 16，青木書店，1974，6。
(36) 矢川徳光『教育とはなにか』，新日本新書。
(37) コスチューク「発達と教育について」，ゴロリョフ・グムルマン編『教育学原論』，明治図書，1973。

第4節

(38) ヴィゴツキー『精神発達の理論――精神の歴史・文化的発達――』，明治図書，1970。
(39) ブルーナー『教育革命』，明治図書新書，1967。
(40) 藤永　保「発達研究の諸問題」『児童心理学講座第1巻・成長と発達』，金子書房。
(41) この節の第(3)項参照。
(42) (38)に同じ。
(43) ヴィゴツキー『思考と言語』下，明治図書，1962。
(44) ヴィゴツキー「精神発達におけるあそびとその役割」季刊『国民教育』No. 9, 1971。
(45) エリコニン「精神発達段階論の新しい仮説」『現代教育科学』，1972, 1。
(46) 山田正敏，東海・近畿民教連，第13回研究集会基調報告，1974，9。
(47) 吉田章宏「人間の能力についての楽観論と悲観論」『教育学研究』第39巻第4号，1972，pp. 17～24。
(48) (46)に同じ。
(49) 小川太郎『教育科学研究入門』，明治図書，『教育と陶冶の理論』，明治図書，1963。

第5節

(50) 長島瑞穂「個人の系の発達と発達保障」『障害者問題研究』1974，2号，pp. 1～15。
(51) ヴィゴツキー（柴田義松訳）『精神発達の理論』，明治図書，1970。
(52) レオンチェフ（松野・西牟田訳）『子どもの精神発達』，明治図書，1970, pp. 44～45.
(53) エリコニン「精神発達段階論の新しい仮説」『現代教育科学』，1972，1，pp. 113～

131。

(54) コスチューク「子どもの発達と教育の相互関係について」『国民教育研究』, 2, 1956。

(55) (50)に同じ。

＜参考文献＞

(1) レオンチェフ「人間と文化」『ソビエト心理学研究』No. 2. 三友社。

(2) レオンチェフ『子どもの精神発達』, 明治図書, 1970。

(3) レオンチェフ『認識の心理学』, 世界書院, 1967。

(4) ヴィゴツキー『思考と言語』上・下, 明治図書, 1962。

(5) ヴィゴツキー『精神発達の理論』, 明治図書, 1970。

(6) エリコニン『ソビエト児童心理学』, 明治図書, 1960。

(7) コスチューク「発達と教育」『教育学原論』, 明治図書, 1973。

(8) ポルトマン『人間はどこまで動物か』, 岩波新書, 1961。

(9) エンゲルス『猿が人間になるについての労働の役割』, 国民文庫, 大月書店, 1974。

(10) イリーン『人間の歴史』, 角川文庫。

(11) 矢川徳光『教育とはなにか』, 新日本新書, 1973。

(12) 矢川徳光『マルクス主義教育学試論』, 明治図書, 1971。

(13) 大橋精夫「マルクス主義の発達観と教育」『科学と思想』No.7, 新日本出版社, 1973。

(14) 河野勝行『日本の障害者　その過去・現在および未来』, ミネルヴァ書房。

(15) 小川太郎「発達と教育」『教育科学研究入門』, 明治図書。

(16) 横山　明他『現代保育入門』, 風媒社, 1967。

(17) 勝田守一監修『思考と発達の構造』, 明治図書, 1968。

(18) 勝田守一監修『教授と学習の構造』, 明治図書, 1968。

(19) 佐々木保行他『児童発達心理学』, 高文堂出版社, 1973。

(20) 名古屋保育問題研究会編『これからの乳児保育』, 風媒社, 1970。

(21) 京大乳幼児保育研究会編『乳幼児保育研究』第1号, 1973。

(22) ノヴォグロツキー『発達心理学』, 三一書房, 1961。

(23) 高谷　清, 田中杉恵『日本の子どもたち』, 鳩の森書房, 1973。

(24) 秋葉英則『「心理」研究序説』三和書房, 1974。

(25) 金田利子『乳児保育論』, 有斐閣, 1973。

(26) 波多野完治編『ピアジェの発達心理学』, 国土社, 1965。

(27) 波多野完治『ピアジェの児童心理学』, 国土社, 1966。

(28) 波多野完治編『ピアジェの認識心理学』, 国土社, 1965。

第4章　発達の過程

1　発達過程をどうとらえるか

人間発達は，胎児期から数回の劇的な質的転換をとげつつ獲得されゆく過程である。それは竹の成長にたとえられる。その“フシ”にあたる時期，それを発達の質的転換期という。この時期には子どもは外界を矛盾としてとりこむことによって自己や外界にたいする認識のパターンを変え，さらに外界へのはたらきかけ（行動）のパターンをも変えていくのである。また，ひとつの“フシ”を形成したのち次の“フシ”までの期間，子どもは獲得した中核機制をもとに多様なはたらきかけを外界にむかって展開する，いわば量的増大の過程をむかえる。それは，質的転換期が急激な飛躍の時期であるのにたいし，幹をふとらせ，大地に根をふかくはる時期といえよう。

発達の質的転換期における行動は，それ以前のそれとは基本的に区別されるいくつかの特徴（中核機制）をもっており，それは子どもの日常生活，特に遊びの中に観察することができる。保育者はそれを“最近，ぐっと変わった”といい以前との違いを評価するものである。保育者はそれを一時の印象や感想にとどめるにおわらず，これらの特徴，つまり発達の中核になる行動を発達の質的転換期との関係でとらえ，他の周辺的行動から区別し，適切なはたらきかけを密度濃く展開していく必要がある。この質的転換期の時期と特徴について田中昌人らの実践的研究があるが表4・1のようにまとめられる(1)。くわしくは第2節以下で記述されている。

表 4・1 発達の質的転換期とその特徴

質的転換期	行動特徴	姿勢・反射
嬰児第1転換期 生後4週ごろ	視野に入ったものを注視する　音がすると身動きを止める 〈外界の刺激を“点”としてうけとめる〉	人形の眼反射消失 ATNR 姿勢 把握反射
嬰児第2転換期 （9～12週）	音や物体の方に顔をむけ180°追視する，自分の手をみる，親指を吸う，ガラガラなどもたせると数秒間握る，あやすと発声したりわらいかえす〈外界の刺激を“線”としてうけとめる〉	ATNR 消失し，左右対称姿勢とる 把握反射消去
嬰児第3転換期 （17～20週）	音や物体を360°追視する 両手をくみあわせる 手に触れたものをつかむ 自分の方から保育者にはたらきかける 〈外界の刺激を“面”としてうけとめる〉	頸定 坐位
乳児第1転換期 （24週ごろ）	物に片手をだしてつかむ（新しいものをさし出すともう一方の手を出すが，今まで握っていた方を落とす　布をかけるともっているものを落として布をとりのぞく） 熊手状把握 〈外界との結び目を1つつくる〉	坐位確立 寝がえり 眼と手の協応
乳児第2転換期 （34～40週）	両手におもちゃをもち，うちつける（その時顔に布をかけると多くは逆利手のおもちゃを落とし布をとりのぞく） 指尖把握（小さいものをつまみあげ口にもっていく） 模倣をする(バイバイ，バンザイ，アババなど) 人みしりをしはじめる “ウマウマ，マンマンマン”……などの喃語をしゃべる 〈外界との結び目を2つつくる〉	這行・伝いあるきなど本格的な移動をはじめる
乳児第3転換期 48週ごろ	両手におもちゃをもち，さらにもうひとつに手を出す。（おもちゃを両手にもったまま，顔に布をかけると両手にもったまま，または下に“おいて”布をとる） 釘抜状把握 喃語が“マンマ，ネンネ”……となり状況と結	片手支持歩行

	びつくようになる　ものをつつくような指さしをはじめる 禁止を理解する “チョウダイ”をすると手に持っているものをくれる 〈外界との結び目を3つつくる〉	
幼児第1転換期 （1才後半期）	1語文→2語文（2才） 「～はどれ」ときくと指さしてこたえる 「～をもってきてちょうだい」などの言語的指示に従える 〈“～デハナク～ダ”という認識のしかたを獲得する，つまり外界の変化に自己の行動を調節させることができる〉	歩行確立ののちに階段を前むきに降りる 枕にあわせて寝る
幼児第2転換期 （3才後半～4才）	大小，長短，たてよこなど具体的な2次元（2才）を確立したのち，より抽象的2次元（美醜，軽重など）へと発展させ，その中で，おとな一子どもの関係を確立していく（自我の芽ばえ） “はずかしいケレドモがんばってする”などケレドモ行動が発現する つもり行動→ながら行動→けれども行動を発展させる 〈2つの相反する行動を1つの行動にまとめあげる〉	走る→スキップ→ケンケン 両手の交互開閉
幼児第3転換期 （6才～7才）	2次元的世界に中間項が加わり3次元的世界を確立する　さらにそれを過去・現在・未来といった時間軸のなかへ位置づける 論理的なすじ道をくみたてようとし，しかもものごとを多面的に評価する 書きことばを獲得する	
児童第1転換期 （9才）	〈具体的事象の中に法則性をみいだす〉	
児童第2転換期 （13才～14才）	〈具体的事象の中に法則性をみいだしそれを操作することができる〉	
児童第3転換期	未検討	

さて，この発達の過程は，種としてのヒトが人間になりゆくみちすじとしてすべての人間が共有するものである。これまで精神薄弱児（者），重症心身障害児（者）とよばれてきた人たちは，実は，これらの質的転換期の初期の階層でのつまづきを有し，その克服にたちむかう人たちであり，普通児（者）もそのいずれかの質的転換期においては困難をもちつつ自らの可能性を追求しているといえるのである。つまり，ともに自己実現への努力を重ねる存在として同一の発達過程を全人類が共有しているのである。むろん障害児には普通児にはみられないようないくつかの発達上の特徴が見うけられるが，それらは共通の発達過程の基盤にたって，いわば“共通性のなかにあるちがい”としてとらえていく必要がある(これに関しては第4章第2節を参照)。

以上のところで，人間発達の過程は量的増大と質的転換つまり連続と非連続の統一的な過程ととらえた。大脳皮質をはじめとする中枢神経系を物質的基盤にした人間発達においても，唯物弁証法における物質の法則(量から質への転化)が基盤となっていることがわかる。さらに生命発生の時期にまでさかのぼり人間発達の弁証法的把握が課題となっている。

2　0　才　児

（1）　0才児の発達的意味

生後1年目は胎内生活から胎外生活に移行した最初の1年である。それは生命の維持をすべて母体に依存していた受動的な状態から育児者の全面的な手助けのもとにも，自分で呼吸をし，自分で栄養の消化吸収をするという意味で，自立的に生命を維持し，外界をうけとめていく個体へと質的にかわる時期である。

人間の発達を支える大脳は，生後1年目に急速に発達する（これ以後どの時期にも，これ以上急速に発達することはない)。神経細胞の数は約140億と変らない

が，大脳の重さは最初の6か月で約2倍になり，細胞の機能の完成をあらわすミエリン化も徐々にすすむ*。生後1か月までに，外部の受容器からの刺激をもとにして条件反射が形成されることがわかっている。一方，起立反射，歩行反射，把握反射，追視反射，モロー反射など，大部分の原始反射は生後1か月位で不安定になり，消えていく。このことは，間脳・脳幹部などの下級中枢の機能に大脳皮質が関与してきていることのあらわれである。条件反射の形成と，原始反射の消失は，この時期までに，大脳皮質が一定の水準に到達し，その働きを開始していることを示しているのである。

＊　脊髄の錐体路以外のミエリン化は胎生9～10か月ではじまり生後3～8か月で完成する。錐体路では生後2～3か月ではじまり3～4才で完成する。大脳皮質のミエリン化は徐々におこなわれる。

しかしながら，乳児の行動に対する大脳皮質の関与は，乳児の各器官が生下時にはすでに成熟しているのに比べて，いかにも遅いように思われる。そしてそれは，子どもの能動的な行動において著しい。例えば，「視る」という行為は生後4か月までに形成されるが，手でものをつかめるようになるのは5～6か月であり，更に，這う・立つ・歩くなどの運動機能は生後1年前後である。人間以外の哺乳類が，生まれるとほとんど直ちに自分で行動しはじめることと比較すると，なお更人間の生下時の無能さが目立つ。ドイツの生物学者ボルトマンが人間の子どもの特殊性を見，1年の「生理的早産」と名付けた事実である[(2)]。

大脳皮質が主に出生後に発達していくこと，その中でも，触覚・聴覚・視覚と結合した感覚受容分野の発達に比べ，運動分野の発達が遅れていることは，人間の特殊性をあらわしている。この特殊性は，人間の生物学的な構造までもが歴史性をもっていることを物語るのである。つまり，大脳皮質は，そもそも最初から，社会に，生活に，教育に，そして何よりも子ども自身の活動にその発達をゆだねているのである。即ち，人間の発達における生活と教育の主導性

を物語っている。言いかえれば人間の出生児の無能さは動物的な無能さなのではなく，きわめて人間的な無能さであることを示している。

乳児期は生理的な早産である1年を，育児行動やまわりの様々な刺激をうけ入れ，子ども自身の活動を通して，「人間」としての基礎を獲得するという中身をもつ時期である。この時期は特に，人間の赤ん坊が全面的に育児者に依存した存在である故に，育児行動のもつ意味は大きい。

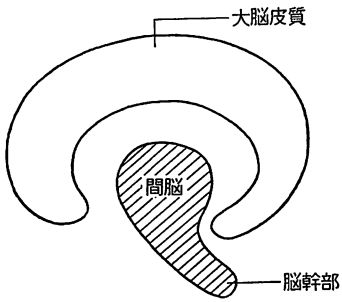
（2） 0才児の発達の節

さて，0才児の発達していく姿を概観してみよう。それには，第1節で述べたように，発達の質的転換期との関係でとらえることが必要である。ここでは，第1節に述べた質的転換期を中心にした乳児の姿を追うことにする。

乳児期は大きくわけると，生後6か月頃を境として，乳児前期と乳児後期の二つの時期をとり出すことができる。

乳児前期は外界の刺激をうけとめ，外界に働きかけていく器官である手の系（末端投射活動系）の成立を中心にした，特に主体的にとりくみを発動しうる体制をつくりあげる時期である。この期は外界を主体的にうけとめていく体と心のありかたが三つの段階をもって変化していることが見い出された。田中杉恵は219名の乳児に対して，京都市児童院式乳幼児発達検査，把握コントロール検査などを中心とする発達診断と行動観察を行ないこの三つの段階を表4-2のようにとり出した[3]。

図4-1 脳の構造



それによると，生後4週，9～12週，17～20週ごろに質的転換期がとらえられる。この三つの段階は，躯幹—腕—手というように回転性をもつ系が連関して成立し，外界のはたらきかけを躯幹でうけとめていたのが，次の時期には躯幹から腕へ，

表 4・2　乳児前期の質的転換期（田中杉恵，1970による）

	～　4　週	9 週 ～ 12 週	17 週 ～ 20 週
K式乳幼児発達検査	◦(仰臥位)頭側転の時が多い ◦腹つり　あたまたれる ◦手を握ったまま ◦(仰臥位)輪を視方向に出すとみる ◦声・音に身動きやめる	◦(仰)頭はなかば側転 ◦腹つり　胴と頭は一直線になる ◦手はひらいている ◦(仰)輪を180°追視する ◦話し声の方へ頭をむける	◦(坐)頭を直立位置に保持安定 ◦(仰)→(坐)にひきおこし頭おくれない ◦(仰)両手をまげてふれあわせる ◦(仰)輪を360°追視する ◦相手になるのをやめると不気嫌になる
把握コントロール検査	◦ほとんど力を入れないが，1分間に3秒の2つの山という2段反応が多かったのが，4週のおわりごろから連続して出だす ◦バルブは片手ずつはなす	◦両手にもち10秒ぐらい粗大反応をおこし，あとに尾をひく。左右は同じように動くが，力のはいり方はちがう。外的刺激があると反応しすぎる ◦腕をこぐようにふりおろす	◦バルブをもった両手をあわせて力をこめる。この時両手に同じように力が入り，凹凸はなだらか ◦睡眠中カネの音をきかせると右手にピクッと力が入る
行動観察	◦仰臥位の時，頭を一方から他方へ一挙にまわす。(中央でとまらない) ◦ラジオの音などになきやむ ◦授乳後すぐ眠らないで30～60分ぐらい目をさましている ◦目がさめてもすぐ泣かないで「エン」「オー」などのこえを出して遊ぶ ◦授乳後，顔全体気嫌のよさそうな表情でほほえむ	◦泣いている時声をかけるといったん泣きやむが姿をみせないとまた泣く。 ◦おとなの顔みつけて視線すぐあう ◦あやしをよろこぶ時間が長くなる ◦指を吸いだす。夜中にめざめても指を吸ってまたねむる ◦大声で泣き出し話し声のような泣き声になり泣きやむ ◦ひとりいて，大人の顔みてからあまえるように泣く	◦両手をあわせて，仰臥位の時指をくみあわせるようにまわす ◦指先をくむようになめる ◦哺乳ビンを見せると口をあける ◦天井から吊してある輪をじっとみて，両手を組みあわせながら近づけることをしきりに試みる ◦顔の真上から声をかけると，すぐに上をむくしそれまではよこを探した ◦仰把位のままぐるぐるまわる
原始反射	人形の眼反射きえる	把握反射消える	モロー反射消える

躯幹から腕—手へとかわっていくことにより，生活のきりひらき方をより高次なものにしていると説明されている。心的なあり方としては，外界を点，線，面的にとらえられる三段階としても考えることができる(4)。

(i) 生後4週以前

新生児期は，間脳・脳幹部といわれる原始的な中枢（図4•1）が中心になって，乳首が口のまわりに触れると，そこに口をあて，吸飲反射がおこるような，最も初歩的な形で生命を守っている。それは，一方から見れば，大脳皮質が外界を受けとめて発達していくのを待ち，その発達を支えているということができる。

表 4•3 新生児の5つの状態
（黒丸ら，1969より）

状態Ⅰ	深い睡眠（規則正しい睡眠）
状態Ⅱ	浅い睡眠（不規則な睡眠）
状態Ⅲ	覚醒はしているが身動きのない時
状態Ⅳ	覚醒して身動きのある時
状態Ⅴ	泣き叫ぶ

新生児は大部分眠りの生活をおくっているが，そのなかにも一定のリズムを持っているのがみられる。黒丸ら（1969）(5)は新生児について興味ある研究を行なった。新生児は表4•3の5つの状態を繰り返しながら1日を送っている。これらの5つの状態とかかわって，リズム性のある自発的行動をとらえることができる。睡眠状態が深いものから浅いものに変化していくに従って，ひとりでにおこる行動も，身ぶるい運動→吸飲運動→ほほえみというように変化していく。しかも，それぞれの行動の出現には，ともに規則正しい一定のリズムがあるということが明らかにされた(表4•4)。

覚醒時にもやはり，リズミカルな運動として泣き声をとり出すことができる。これらのリズムは脳の原始的な中枢のはたらきをあらわしているが，新生児が最初に外界に対した時に，子どもの生きていく力を示しているものとも言える。

これらのリズミカルな運動が次第にくずれていく様子を見ることは興味深い。生後1か月位までに，泣き声は精一杯の泣き声に，ほほえみは外部の刺激があった時に出るほほえみ（特に生後1か月目では人と目があった時にほほえむ）に変化

表 4・4　新生児の身ぶるい運動（黒丸ら，1969による）

健康新生児の身ぶるい運動の間隔			
	3　日　目	4　日　目	8　日　目
身ぶるい運動	1分30秒	2分55秒	3分00秒
身ぶるい運動	1　00	2　10	2　03
身ぶるい運動	1　40	2　55	4　00
身ぶるい運動	1　40	2　20	3　00
身ぶるい運動	1　50	2　15	3　06
身ぶるい運動			
平　均	1　32	2　43	3　06

してくる。こうして，赤ん坊の行動に大脳皮質が参加してきていること，赤ん坊が自分の意志をもった働きかけとしてきていることを知ることができる。同じことは，モロー反射，把握反射，歩行反射などの原始反射についても見ることができる。やはり生後1か月位で不安定になってくる。これらの新生児期に反射としてあらわれた様々な運動形態は大脳によって統制されたものとして再び出てくるまで一時消えてしまうのである。

(ii)　4週ごろの質的転換期

原始反射が不安定になる生後4週頃に赤ん坊は大脳皮質の参加した新しい段階に入る。

この時期の子どもを腹ばいにしたまま両手でもちあげてみると頭をたれ，下におろすと腕も躯幹につけたままで握っているのがみられる。つまり，外界の働きかけは躯幹でうけとめられていることを示している。又，寝ている姿勢は t-n-r (tonic-neck-reflex) をとり，体全体の筋肉―神経系のはたらきが躯幹を中心に未分化であることを示している。

生後4か月ごろに聴覚，および視覚の定位無条件反射や，聴覚的，視覚的「集中」――例えば，ものを視方向に出すと注視する，ラジオの音に泣きやむ――が発生する。ソビエト心理学の資料はこの事実を示している。聴覚集中は

生後2～3週間で出現し，ベルやラッパの音がすると運動を止める。少しおくれ，子どもをあやす育児者の声に対しての定位反射がおこる。生後3～4週間で視覚集中が出現する。多少とも長くものを見つめ，運動を制止する。泣いている時に音をきかせると静まるなど，この頃の定位反射，および「集中」は運動の制止としてあらわれる。外界を点としてうけとめているといわれる所以である。

この時期の視覚的・聴覚的定位反射は後に述べるように，起きている状態に意味を与えるものである。ベッドの上にモビールなどを吊す，オルゴールなどをならすといったような定位反射をおこし，起きている状態を意味づける（起きていることが楽しいと感じさせる）働きかけは特に大切である。

次に，子どもの姿勢を俯けにしたり，子どもの目の前に出したおもちゃを左右にゆっくりと動かし，子どもの視線をさそってみることもやってみたい。

(iii)　9～12週の質的転換期

腹ばいで上にもちあげた時，頭と胴と一直線になるようになると次の質的転換期にはいったということができる。腹ばいにすると，前膊と肘で体を支えて，躯幹—腕で外界としっかり対峙しているのを見ることができる。次にあおむけにすると，腕が対称姿勢をとり，腕が躯幹と分化して働きはじめている様子もみられる。又，腕を漕ぐようにふりおろす動作も多く，腕が新しい意味をもちはじめているのを知ることができる。この新しい時期の特徴として，顔の上でゆっくりと動かされたものを180°の範囲で追視できるようになる。手を上に出してながめる，手でさわったものをひっぱる，ガラガラを持たすとしっかり握る，育児者があやすとほほえむ，声をかけるとふりむくなど，外界に応えていく活動をあげることができる。田中はこのことを指して，「外界を線としてうけとめている」と言っている。

子どもの応えていく活動が芽生える時期である，この質的転換期に続く時期は，育児の面でも特に重要な時期である。目ざめた時，手を眺めている，「ウ

ックン，ウックン」と声を出すなど一人でおとなしくしている時間が増えるので，育児者は子どもをついほっておいてしまうが，応答活動を自分だけでできる限られたところに閉じこめてしまうのではなく，こえ太らせる方向を志向する育児が大切である。特に応答活動に応えていくことを重視したい。子どもに話しかける，笑いかける育児が大切である。又，ガラガラをもたせてふってみる，ベッドの上につるしてあるおもちゃを動かしてみることも大切である。おしめをかえた後など，子どもを腹ばいにさせ，外界をしっかり受けとめていく様子もみてみよう。

(iv)　17～20週の質的転換期

次のかわり目になると，腹ばいの姿勢で，腕を張って手で体を支えているのが見られる。即ち，外界の働きかけを手で受けとめているのである。両手を曲げてふれあわせるとか，手に触れたおもちゃを摑む，天井から吊したおもちゃに両手を動かし近づけることをしきりに試みるなど，手の自由な動きが様々にでてくる。

前の期に盛んにみられた応答活動が自発的多面的になってくる。母親のひざの上に抱かれると上下，左右，前後とあたりをみまわしたり，自分の方から大人にほほえみかけ，急に相手になるのをやめられると気嫌が悪くなる。ピアジェが，手に持ったものを見る，見たものに手をのばすなどの目と手のシェマの協調のはじまりとした内容は応答活動の多面性の中身として，この時期を特徴づけている。

又，この頃を中心として，子どもは見なれた刺激より，「新しい」刺激を好み，それが子どもの活動を持続させるとする研究も最近数多く出されている[6]。子どもの多面的な応答活動のあらわれとしてみることができる。

このようにして，この質的転換期をこえるころに手の発達を中心にして，外界に主体的に働きかけていく体制ができあがると考えられる。

乳児後期は主として，前期で獲得した体制――手を中心にして，自分のまわ

りにある様々な対象に主体的にとりくみを開始し，それによって自分の中に「ことば」の基礎をつくりあげる時期である。この時期にも三つの質的転換期がみられる。この三時期は田中ら（1966）[7]によって，外界との結び目をそれぞれ，1つ，2つ，3つ作って外界に働きかけていく三時期としてとらえられている。簡単なテストによって，その主な違いをみることができる[8]。

乳児を坐位にして，両手に1辺2.5cmの赤色の積木を握らせる。次に頭の上から白い布をかぶせ，乳児の行動に対する抵抗となっている布への乳児のとりくみ方を観察する。第一の変わり目は生後24週ごられろにみられる。布をかけると，ただちに両手のつみ木をはなし，どちらか一方の手（多くは利手）で布をとり去る（図4・2）。つまり，自分の行動への抵抗に対して1つの結び目をつくってたちむかっている。布をとり去った後は前の行動を継続するということはない。つまり，布が乳児の行動の抵抗として働いているのである。第二の変わり目は36週ごろにみられる。一方の手（多くは利手）に積木をもったまま，残りの一方の手のつみ木を離して布を除去する（図4・3）。つまり，今までの行動を一方の手で継続させつつ，もう一方で抵抗を除去する（外界に2つの結び目をもってあたっている）行動である。しかも，布をとった後，落した積木を拾いあげて，今までの行動を継続していく。第三の変わり目は48週ごろにあらわれる。両手につみ木を持ったまま，一方

図 4・2 片手でつかめる「1つの結び目」田中（1972）より

図 4・3 両手でつかめる「結び目 2」

図 4・4 両手と指でつかめる「結び目 3」

の手（多くは利手）の指先で布をとる（図4･4)。すなわち外界に対し，3つの結び目を作って対しているのである。しかもこの時期には，布を単なる妨害物としてみるのではなく，とった布で「イナイナイバー」をするなど遊びの中にとり入れていくのがみられる。

これらの段階を子どもの行動に即してもう少し詳しくみていってみよう。

(i)　乳児後期第1段階（24週ごろの質的転換期をこえた時期）

この時期の基本的な移動姿勢は「ねがえり」である。子どもは生後24週ごろにねがえりをはじめるが，このことは，はじめて自力で自分の姿勢を変えることができるようになったという意味で，子どもにとって画期的なことである。自分の腕・手を支点として，今までの移動ができなかった時の世界とはちがった新しい世界を自らの力で創りだしたのである。おすわりができはじめ，体を支えると足で立つのもこのころである。このように，この質的転換期を越えることは，1つの手を中心にして，外界に働きかけ外界を変化させていく力を獲得したとしてとらえることができる。

物を操作する行動においても，同じ質の行動がみられる。子どもの目の前に積木を1つ出すと，今までとはちがって直ちに片手を延ばしてとり，両手でもちかえて遊ぶのが見られる。次にもう1つの積木を出すと，もう一方の手で摑むが，いつの間にか一方の積木が落ちてしまっているのに気付くだろう。このように，この時期の子どもは，1つのものと遊んでいる時に第2のものを出されると，後者が抵抗として働いてしまい，2つのものと同時にかかわっていくことはできないが，1つのものとはしっかりとしたかかわりがもてるのである。あらゆるところで外界への志向性をもった積極的なとりくみが行なわれる。おもちゃを机にうちつける，手に摑んだヒモを引っぱる，育児者に「アー」と呼びかける……等。また，五本とも同じ向きに働らいていた手の指が次第におや指と他の四本が向いあって使えるようになり，物がしっかり握れるようになる。

育児者にとって，子どもの積極的なとりくみがうれしくて，子どもへの働ら

きかけも多くなり，それがますます子どもを積極的にしていく。

(ii) 乳児後期第2段階（36週ごろの質的転換期をこえた時期）

第2段階の基本的移動姿勢は，「はいはい」と「つかまり立ち」である。ともに両手で外界に対峙して，水平・垂直への広がりをもった新しい世界を開いていく。

物の操作についてみると，前の時期のように，2つの目の積木が出されると，もっていた積木を落としてしまうのではなく，手にもっている積木を新しく差し出された積木に押しつけに行ったり，両手にもってうち合わせたり，第2の積木に対して志向的に働きかけていく志向的行動である（寺田，1971）。おもちゃ箱の中に手を入れて中のおもちゃをとり出したり，おもちゃについている紐でおもちゃを引きよせたり，と外界への働きかけが二段構えになっているのが見られる(9)。

又，大きいビンと小さい鈴を並べて置くと必ず小鈴に手を出すというように，つまめるような小さいものに興味がでてくる。それは手先がよく動くようになり，親指と人さし指の二本で，小さいものがじょうずにつまめるようになったことの証でもある。二段構えの行動や二本の指でつまむことは，二つのものと同時にかかわりをもてるというのと同じ内容の違った表現である。又，小さなものをつまむ動作は，はいはいしながら小さなゴミをつまんで口に入れるなど，外界への二段構え的な対し方の中でも立派に使われている。

「マンマンマン……」「ナンナン……」などの喃語がよく発せられ，子どもにとっては特にある状況と結びついて発せられたことばでなくても，おとなの援助でうまく状況と結びついてくることがある。「バイバイ」「チョチチョチ」「イヤイヤ」などである。

この時期は育児の面では違った質の内容が要求される大切な時期である。おすわりが安定し，ひとり遊びができるようになると，子どもはひとりでほっておかれることが増える。ひとり遊びは持続的な対象へのとりくみを可能にする

のでこの時期の子どもにとって大いに必要であるが，その中にも育児者のほほえみかけや共感は不可欠である。

ひとり遊びの内容は次のようなものが典型的である。生後34週になるAちゃんは，タライの上から落ちてくる水をめがけて，ひしゃくをもった手もろともガムシャラにたたきつけていたが，水が落ちてこなくなっても，長い間同じ動作を続けていた。つまり，めずらしいものが目に入るととんでいき，うちつけたり，ふったり，そのものに応じた行動として能動的にかかわっているが，しばらくたつうちに，それらの行為は，時には，口への出し入れや，両手のもちかえなどに収拾する，際限のないくりかえしに陥ってしまうことが多い。この時期は「ナンナン……」と切れ目なく続く喃語のように，対象に対する行為も切れ目なくくり返され，自分ひとりの力では切れ目をつくり行動を展開させていくことができない為，1つのおもちゃの遊びにあまり長い間固定されたり，ひとりでほっておかれた場合には，行動が自分の中に閉じこめられてしまうのである。喃語が育児者からの積極的な働きかけにより，動作と結びついたり，いきいきした外への呼びかけに変ったように，手による行為も，「ポンポンポン……」と相づちが入ったり，新しい遊びが導入されたり，目でほほえみかけられたりすることが切れ目として働き，1つ1つの行為が生き生きと外にむかって展開されるようになる。

又，この時期に集団のなかに参加することも同じような意味をもつ。1人だと動作に「切れ目」がつくれなく，集団行動の中に入れてもらっても，まわりをキョロキョロ見ていたKちゃん（46週）も，少し年上のお兄さん，お姉さんが歌に合わせて手をたたいていたのを一斉にやめた時，「アーチャッチャ」と発してまわりに笑いかけた。つまり，「切れ目」に注目して生き生きとかかわっていけるのである。

このような育児者や集団とのかかわりが，次の時期の行動――自らが行動に切れ目をつくり，行動全体をもう一度自分の中にとりこんで新しい行動を発展

させる行動――へとつなげていくのである。

(iii) 乳児後期第三段階（48週の質的転換期をこえた時期）

生後48週ごろ，育児者に片手をひかれるとトコトコと歩き出すようになる。これが，この段階の基本的移動姿勢，「片手支え歩き」である。その他，「高ばい」「つたい歩き」などによる移動もずいぶんはやくなる。

この期は，つみ木を両手にもってうち合わせて，大人を見あげて「アッ」と笑いかけるとか，たたきつけて「アッ」と笑うとか，又，コップの中につみ木を入れる，つみ木を積もうとするなどの方向性をもった行動が中心をしめる。自分の行動を，おもちゃに，大人にと様々なところに方向づけていく。寺田（1971）はこの行動を「定位的行動」と名付け，前の段階との質の違いとしてとり出した(9)。この方向性をもつ行動はまた，1つの「しめくくり」（行動のくぎり）をもっている。育児者に「ちょうだい」といわれて渡した後，「はい」と言わんばかりにコックリをしたり，コップの中に積木を入れ終って，手を前に合わせたり，「アッ」と声を出したり，等々，1つ1つの動作に，明確な「くぎり」をつけている。寺田は志向的行動から定位的行動へと発展することは，対象を自分から離しても，操作できるようになり，又，自分から離すことによって新しいもの（受けとるお母さん，入れられるコップ）を獲得できるようになることであると指摘したが，定位的行動は又，自分に興味のあるおもちゃと自分の間に，例えば手から離れているという，おもちゃと手の間の空間＝“間”が入っても，興味あるおもちゃとしっかり関係を持ち続けることができる行動であると考えることができる。即ち，おもちゃを“間”を含んだものとして自分の中にとりこんでいるのである。このことは，同じ二つのものと遊んでいても，第二段階では，お互いのおもちゃのもつ性質には無頓着で，どれにも同じ対し方をしていたのに対して，この時期には，お互いのものの性質に応じた，お互いを関係づけるようなとり扱いがみられる――例えば，スプーンでコップをつつく，コップの中につみ木を入れる，ビンのフタをビンの口にあわせる，

なべにふたをする——ことと相まって次の時期の道具とことばの使用へとつないでいく大切なものを獲得しているのだということができる。

この段階では，ひとさし指を穴に入れたり，小さなものにくっつけて追いかけていた動作にも“間”が入り，対象を指すような動作があらわれる。そばにいる大人には子どもが何をなぜさしているのか，わからないような指さし，対象の動きにつられて出たような指さしであるが，直接に対象にさわっていた第二段階から見れば，対象と自分の間に“間”を作りつつ対象と関係がもてるという，ことばの出現を準備するすばらしい変化をとげているということができる。

この期のおわりごろには，入れる，つつくなどの単発的にあらわれていたひとまとまりの行動が，1つの動作につけられた「しめくくり」を軸として，次の行動へと展開していくようになる。例えば，コップにつみ木を入れて，入れたコップをもってふり，中身を次のコップにあけ，こぼれたつみ木をひろっていれる……などのように，いくつかの行為が節をもってつながっていく。つまり，子どもの対象にたいする1つの行為が“間”によって1つのまとまりとしてうけとめられ，そのまとまりが道具的に働いて新しい行為を生み出していく。他の場面では，ひしゃくで水をすくおうとするといった，「道具」の道具的な使用の芽生えがみられ，全体としてこの期の終わりには，道具的な認識の芽生えの準備が終わるのだと考えられる。

乳児後期の第三段階は，又「ひとり遊び」ができない時期として位置づけられている（図4・5）[10]。物や自分の行動を方向づけていくこの期の子どもの行動が，方向づけの相手としての育児者の存在を強く求めているのである。子どもの行動の方向づけの対象となる大人として，“間”をもった受けとめかたをしていくことが大切である。

又，この期は集団の中で実に生き生きとした活動を展開する。「保母が頭にのっている花片を見せようと鏡をもってくる。K（51週）は隣の子が見せられ

ているのを注意しているが，自分が見せられるとうれしそうに笑い，次に大きい子が見せられているのを見て，発声，喜ぶ」[11]。生活と感情的な結びつきを共有し合える中では，自分のうれしかった経験を一時保留し，友達が同じ経験をしているのを見ていて喜ぶといったような，人の行為や自らの行為を具体的には展開していない時でも，経験した種々の行為の内容を表象としてとどめておく力をもち始めてきている。自分の経験を一時保留し，友だちが同じ経験をした時に，それに重ね合わせて感情を表出していく子どもの力が十分に発揮できる場――子どもどうしの集団生活を保障していくことはこの期の子どもにとってとりわけ大切である。

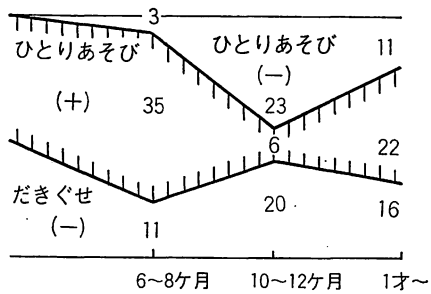
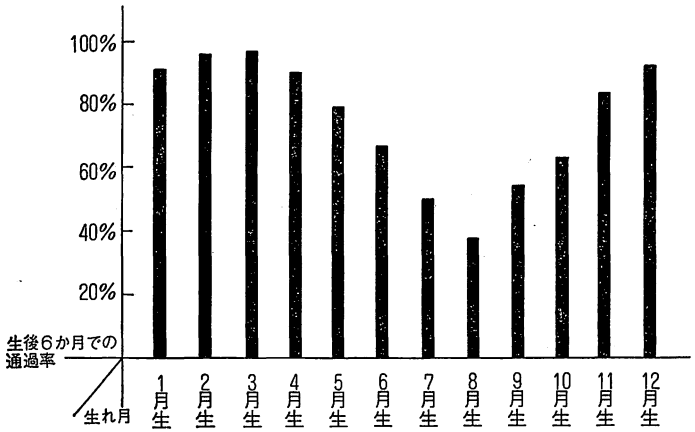


図 4·5　ひとりあそびの消長傾向
(図の中の数字は人数)
(清水, 1965による)

以上，乳児後期の発達過程を追ってきたが，終わりに次の点を指摘しておきたい。即ち，乳児後期の質的転換期は，ねがえり，はいはい，片手支え歩きなどの運動発達が重要な指標となっているが，これらのできかたは，子どもの育ってきた季節の影響を受ける（季節差)。例えば，図4·6を見ていただきたい。昭和44年生れの池田市在住の６か月児1900名のねがえり通過率である。６月から10月に生まれた子どもは，その他の子どもに比べて，６か月の時点での通過率が低くなっている。つまり，生れてから冬を通過する子どもは夏を通過する子どもに比べて，できかたが遅くなっている。その他，１才未満児では，運動発達，適応，社会性のそれぞれについて，夏生れの子と冬生れの子では，でき方に差があるというデータも出されている。このように，一般に，１才未満児の発達には季節差が見出されるが，しかし，第二段階に入っているのに，ねがえりができないといった，二つの段階にまたがる季節の影響のうけ方はしないこ

図 4·6　ねがえりについての生れ月別の通過率



(大阪府. 昭和44年の資料による)

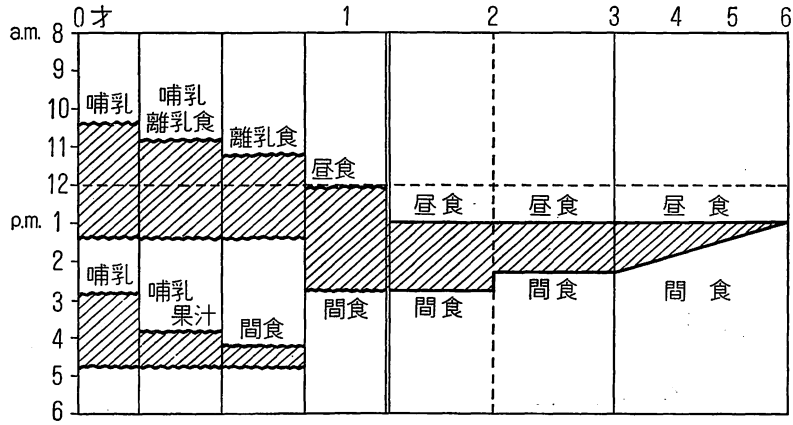
とが知られている。つまり，例えば，季節の影響でねがえりのできない子も，次の段階である第二段階に入るころまでにはできるようになるのである。次の段階に入っても，前の段階の課題ができない場合は，他の理由を捜してみる必要があることを示している。

(3)　発達の節と生活の変化

(i)　睡眠—覚醒の交替と日課

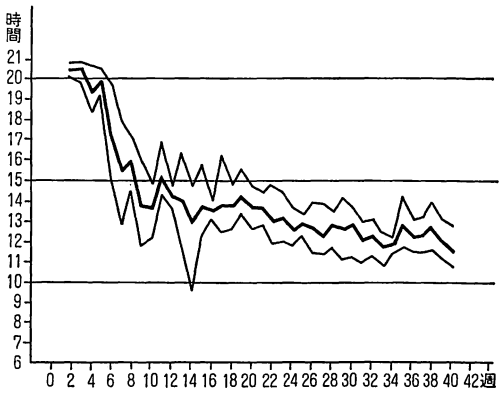
睡眠—覚醒の交替は乳児の生活の大切な部分である。この交替は一定のリズムをもっている。新生児期では，内部感覚で受けとめた，空腹—満腹などの生理的リズムによって睡眠—覚醒の交替がひきおこされる。皮質が乳児の行動調節に参加しはじめると，大脳は外界の刺激を受けとめ，外の生活にあう形——即ち，昼は起き，夜はねむる——のリズムを受け入れるようになり，生後5か月ごろまでには，眠りから目ざめの生活にかわっていく(図4·7)。このように，睡眠—覚醒の交替の変化は外界の生活をうけとめて起されるのであるが，一方

図 4·7　日課の発達（清水,1969による）



では，外界の受けとめ方を決定する主体の発達体制の変化が大きな要因となっている。岡 (1958) は 5 名の乳児の睡眠—覚醒の記録から，睡眠—覚醒の交替の睡眠が減る方向への変化は，漸進的な過程ではなく，急激な睡眠量の減少とそれに続く増加を伴っておこなわれることを見出した（図4·8）[12]。即ち生後 4～6 週，8 週，14週に急激な睡眠量の減少がみられる。この急激な減少の時期は知覚が新しい質を伴って発達する時期とほぼ一致している。4 週ごろに視覚的な「集中」，8 週で追視，14週で形の弁別ができはじめる。又，睡眠量の減少期は (2) であげた発達の節との時期的一致がみられ，その節の

図 4·8　睡眠量の発達的変化　（岡.1971より）



中央太線は各週の平均睡眠量。上下の 2 線はおのおのその週の最多睡眠量と最小値を示す。

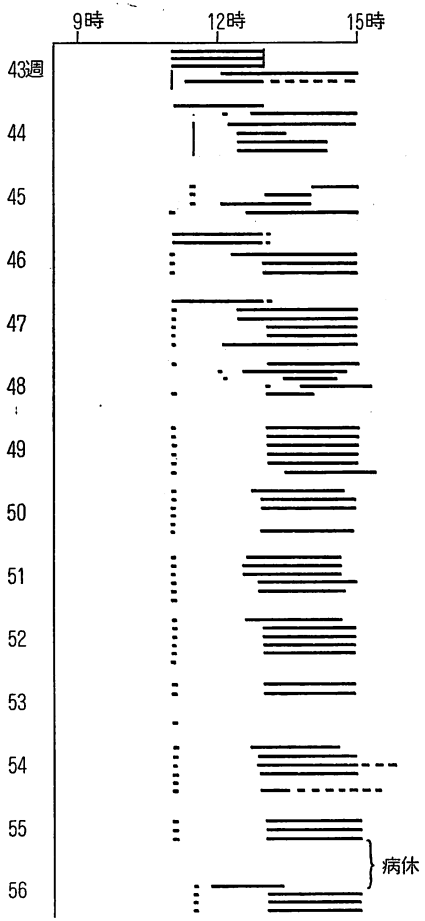


図 4-9　K児の保育所での睡眠時間
(棒線がねている時間をあらわす)

すぐ前にあたっている。このような一定の規則性をもつ変化がなぜおこるかについては，未だ解明されていない。一つの仮説としては，発達の質的転換期をこえる時におこる心身の「動揺」が睡眠量の減少をもたらすのではないかと考えられる。

さて，睡眠—覚醒の交替のリズムは5か月を過ぎれば，発達の時期による睡眠量の増減といった個人の側の要因による変動は少なくなり，日課という社会的な生活条件を受け入れた形での生活のリズムに変化してくる。日課の確立は，一方では子どもの中に「見通し」を育てる基礎になり，他方では，他の子どもたちが起きている時間と自分の目ざめの時間を合わせることにより，他の子どもから学ぶ条件をつくるという意味で，乳児後期の子どもの重要な発達の課題である。その為には目ざめの時間の充実と，子どもをとりまくまわりの日課がしっかりしていることが必要条件である。岡 (1970) と清水 (1969) はそれぞれ家庭保育児と保育園児の観察から同じ結論を出している。

岡は，夜中にいつまでも授乳を続けていると，10か月になってもなお，夜中

に2回または3回，目をさまして泣き，乳をちょっと飲んで眠るという，摂食のリズムによる眠りの型を夜間だけ残したり，家族が夜おそくまで仕事をしている家では，乳児の目ざめの時間も夜おそくまで続いているという例をあげている[13]。清水は，1才前後の子どもは，集団的日課による生活集団（クラス）に加われば，規則正しい日課を毎日続けられるが，年令の低いクラスでまちまちの生活時間の子ども達と共に生活している間は相変らず生活時間の変動がみられるとしている[14]。又，寺田（1971）及び寺田ら（1973）も，2名の乳児の保育所での生活時間を調べた結果，集団に参加することにより，生活時間も安定し，そのことが逆に子どもの発達を支えていることを示した。図4・9のKは49週から毎日朝の一斉保育に参加し，又，このころから，乳児後期の第三段階に入ったことと平行して，日課が安定してきているのが見られる。そして，日課の安定が他児と接する機会を多くし，発達の条件を作り出す。つまり，生活のリズムと発達はお互いに影響し合う関係にあるといえる。

(ii) 姿勢と生活

まず，姿勢と情動—感情の関係について見てみよう。あおむけに寝ている子どもをそっと向きを変え，うつぶせにしてみる。生後4週ぐらいには，時々，ごくわずか頭をもちあげるのが見られる。10～13週では，頭をあげている時間も長くなり，頭の位置も高くなる。14～17週になると，頭をぐっと持ちあげ，もう少したつと両腕を伸ばして体をつっぱる。この時，子どもの顔をみると，実に生き生きとした表情をしているのが見られる。ワロンは情動の形成における姿勢のもつ意味を強調したが[15]，このようなうつぶせの姿勢の筋肉の緊張が，自己受容感覚として受けとめられ，正の情動として働らいていく。この情動を通して，様々な感情や意志が形成されていく。筋肉を緊張させることによって，外界と体で対峙し，それが情動を呼びおこし，外界を受けとめていこうとする気持も大きくなっていくのである。従って，育児者の働きかけは，ベビーシッターに坐らせるなどの受身の姿勢での変化ではなく，子どもが自分で維

持・変化できる姿勢を増やし，強めていく方向で行ないたい。

また次に，姿勢が仰臥位，伏臥位，坐位と自分で変化させ，自由に移動ができるようになっていくということは，子どもの生活空間が広がっていくことにつながる。つまり，あおむけに寝ていた時の2次元的な空間から，ねがえり，おすわりで3次元的な空間に変化する。自由に移動ができるようになると，となりの部屋などの拡がりと，様々な高さをもったものが，生活空間としてとらえられるようになる。このことは，空間が広がるだけではなく，子どもの興味と移動が結びつき，興味のあるものが見えたらそこに行くなど，行動の目標を育てていくことにつながる。そういう意味からは，一方では，子どもをとりまく現実の生活空間として，一部屋だけではなく二部屋あるとか，坂がある，階段があるなど，広さと高さにおいて様々に構造化されていることが，子どもにとってよりよい空間になる。

（4）　人とのかかわり

乳児の外界を受けとめ，それにとりくんでいく活動は二種類の重要な活動によって成り立っている。一つは物（社会的対象）に対する活動であり，他の一つは人に対する活動である。これら二つはお互いにダイナミックな関係をもちつつ行なわれる。発達におけるこれら二つの活動は，一方が他方の発達の原動力を準備しつつ進むのであるが，どちらが優位になるかは時期によって異なっている。最近の研究では，最初の1年は人に対する活動が優位を占めるといわれているが[16]，まだその真偽は確かめられているわけではない。

さて，乳児期における人とのかかわりについては，まず育児者とのかかわりをあげる必要があるだろう。従来の児童心理学では，育児者とのかかわりを「親子関係（あるいは母子関係）」ということばであらわし，主要なテーマの1つとしてきた。親子関係の専門家の少なくない人たちは，母と子の関係を生来的・本能的なつながりのように主張し，そのつながりを定着するものとして，発

達の初期における skinship（肌の触れ合い）の大切さがいわれてきた。最近，社会的な育児形態の増大などに伴い，育児者と子どものつながりの科学的な解明をめざす研究が盛んになってきている。

乳児期の育児者との共感関係の成立は確かに大切なものである。それはなぜ大切なのであろうか。エリコニン（1964）は次のように書いている。「(生後1年目の）最も基本的な獲得は生後1年目で子どものなかに基本的な社会的欲求——おとなと交わりたいという欲求が，発生することである。すでにこの最も初期の時期に，子どもの発達は有機的欲求の充足を土台とするのではなく，大人とのコミュニケーションを基礎としてすすむのである。」[17] 育児者との共感関係の成立は，育児者を信頼する心——これは後には，育児者以外の人と交わっていくことへと育っていく——と，おとなと交わりたいという欲求を育てていく。そしてこのことは子どもの発達を支えていく力となっている。別の見方をすれば，「おやなんだろう」という反応（定位反応）とおとなとの共感関係は，乳児期における子どもの発達を保障する二つの大きな要素である。

育児者は，子どもが泣いている時には，抱き起こし，体をゆすったり，声をかけたりして子どもをあやす。この育児行動が，情動静穏化条件反射と情動表出条件反射（泣いて育児者を呼んだり，喜こんだりする現象）の二つの条件反射を形成すると考えられる。野島と木村（1970）は，これらの条件反射を情動条件反射と名付け，人間の感情的なつながりの土台をなしていると考えた。彼らは，情動条件反射の形成によって，育児者に生じた感情は，子どもに直接移入されると説明する[18]。子どもの育児者に対する最初の能動的な反応，即ち，フィグウリンとデニソワが「おはしゃぎ反応」と呼んだ，あやされた時に笑いかける反応は生後1～2.5か月にあらわれるが，これは情動表出条件反射の一種である。

このようにして，情動条件反射とそれに基づく感情の伝達はことば以外のコミュニケーションの手段として重要な役割をはたし，それに支えられて，子ど

もは様々なとりくみを続けていく（例えば，生後6～9週の赤ちゃんは，母親がほほえみかけると，それを見ていて笑いかえすが，これは情動条件反射に基づいている）。情動条件反射は又，ことばを覚えていく際にも重要な役割を果たしていく。9か月になれば，「メッ」ということばがわかるようになるが，それは育児者の「だめ！」という感情とことばが結びついて発せられ，子どもはその感情に音声がついたものとして受け入れる。この関係が子どもの中にしっかりできあがることによって，「メッ」ということばが覚えられるのである。

又，乳児前期の育児者との共感関係の成立は，子どもどうしのつながりの基礎になっている。

生後1か月もすると，保育室で「もらい泣き」の現象が見られるし，3か月位で泣いている子を友だちの中に入れてやるとピタリと泣きやむとも言われている[19]。このように0才児前期の子どもどうしの関係は，情動を通しての関係や，子どもの「何だろう」という関心とかかわった関係であるし，後期になっても，育児者との共感に支えられて成立する関係であり，子どもどうしがお互いを意識してかかわり合うのはもっと先の時期であるが，しかし，（2）の所でも述べたように子どもどうしの集団は知らず知らずのうちに，子どもの活力となっているのである。

このような，子どもの様々な活動を保障する育児者と子どもの共感関係の成立には，生後初期には，触覚などの近感覚による情動条件づけを大切にし，次第に視覚，聴覚などの遠感覚を通しての働きかけ（ほほえみかける，語りかける）を多くすることへと移っていく必要がある。

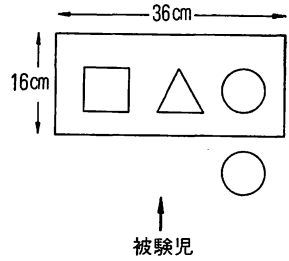
3　1，2　才　児（幼児期前期）

（1）　発達的意味とその特徴

この時期は，重要な発達の質的転換期である「1才半のかわりめ」にまたが

る時期である。従ってこの時期は，このかわりめをのりこえ，新しく獲得した精神構造を，様々な場で使い広げていくことに，発達の中心がおかれる。

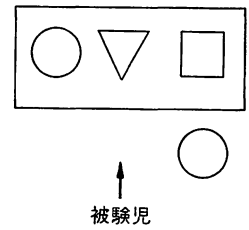
図 4·10



この1才半のかわりめのなかみを調べるために，次のようなテストを，こどもたちにしてみよう。

図4·10のような，はめ板基盤と円板を用意する。まず図4·10のようにおき，円板を子どもに示し，「ここにはめてごらん」と円孔を指示してはめこませる。すぐに入れない場合は，はめこんでみせてから，もう一度試みさせる（手続㋑）。次に，子どもが円板をはめこんだら，基盤をもちあげ，円板を机上にのこしておき，基盤を目前で水平180度回転して，図4·11のようにおく。そして円板のみ指さして，「これをはめてごらん」という（手続㋺）。結果を図4·12に示す。

図 4·11

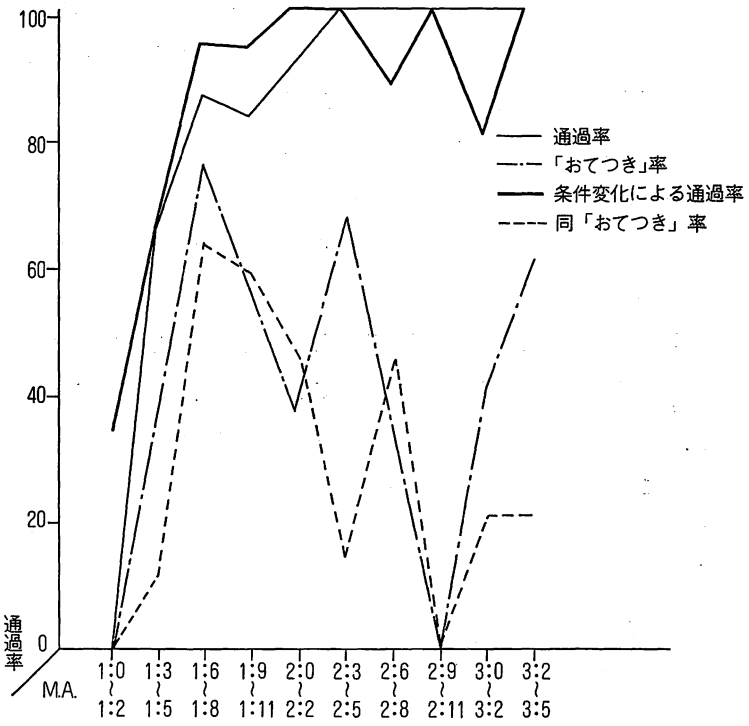


長島（1967）は，発達年令ごとに，次の6段階を見出した[20]。

段階1　㋑では円板を正しく円孔に入れるが，基盤を回転している時は追視せず。㋺では角孔の上へポトンとなげるようにおとしこむのみ（位置反応）。円孔をちらっとみることがあっても円板を入れなおそうとはしない（発達年令1才から1才2か月）。

段階2　実験者が基盤を回転するさいに，円孔を追視するようになり，追視が行動をひきおこすように密着的に，基盤が机上をはなれると円板をもち，回転するのをおいかけ，机上におかれるとともに円板を挿入する。行動全体にアクセントがつかず，「入れるのではなく」はいるよ

図 4·12　はめ板課題通過率「おてつき」率



（「おてつき」は、角孔などへ入れようとした後、円孔に入れる反応。通過率は、直ちに円孔へ入れた者と「おてつき」を加えたもの。）

うにみえ，入ったあとも手がはなれにくい。

追視がなされないばあいは，角孔のあたりへ円板をおいて円孔をみようとしない（位置反応）し，円孔に赤紙をはりつけるといった条件変化も新しい行動をひきおこさない（発達年令1才3か月から1才5か月）。

段階3　基盤回転のさい円孔を追視しても，いったん円板を角孔へ入れようとしてから円孔へ挿入する（お手つき反応）。円板挿入前後に，他のと

ころへ入れてみるためし入れがある。動作にアクセントがついて，円孔に入れると動作をとめ手をひっこめるか，円板の上をたたくようになる（完了ノック）。実験者が，基盤を回転し終えるのをじっと待つこともできる。条件変化には，「おてつき反応」がなくなることが多い。円板を挿入する動作に「コッチ」「ココ」などのことばがのり始める（発達年令1才6か月から1才8か月）。

段階4　ほぼ段階3と同反応。条件変化では，円孔の上におくのをちゅうちょするなどの赤色ショックが現われる。基盤回転後，円板を角孔の上にポンとおき，円孔をみているが入れかえようとしない。この時，「それでいいの」等ことばをかけてやると修正し，「完了ノック」をする。角孔へおいた時は「完了ノック」をしない（発達年令1才8か月から1才11か月）。

段階5　実験者の基盤回転を，円板をみながらまって，直ちに円孔に入れる。円孔を追視しないでも基盤の孔をみくらべて挿入。探索的・質問的ひとりごとをしゃべる（発達年令2才から3才）。

段階6　条件変化による反応のゆれもなく，単純に機械的に円板を円孔に入れる（発達年令3才以後）。

発達年令1：3～1：5即ち段階2以降と，それ以前では，行動の質がちがっていることが見出される。段階1では，基盤を回転したことが，子どもに変化としてうけとめられていないか，それに行動がついていないかである。段階2以後になると，「お手つき」をしながらも，状況の変化についていくようになるし，基盤の円孔に赤紙をはるといった変化を加えてみると「お手つき」が少なくなるなどの，条件変化が意味をもってくる。

このような，子どもが外界にとりくんでいく際に，まわりの状況の変化に，自分の行動の方向転換を意識的に行なっていけることが，「1才半のかわり目」の内容である。この方向転換は，「はなす」「にぎる」，「行く」「かえる」とい

った反対方向の行動が，一つのまとまりとして把握されていることを示している。言いかえれば，「～ダ」から「～デハナク～ダ」という認識のしかたを身につけていく。

この時期の最も目につく変化は「ことば」がわかり，使えるようになるということであるが，それまでの，音声の模倣や，状況に誘導されて「マンマ」や「ワンワン」が出ていたこととは異なり，対象と対応してコトバが使われてくることである。即ち，母親に教えるように指さして「ワンワン」と言ったり，「ワンワン」だけでなく「ニャーニャー」も覚えてきたりする，絵本をみて一つ一つ命名したりする，という変化が見られてくる。

それと共に，「指さし」の質も変わる。状況に誘導された「指さし」(保育者からは，何をさしているのか，なぜさすのかわからないことが多い) から，欲しいものを指さす，絵本で「ワンワンどれ」と聞かれると指さす，のように，「教える

表 4・5　ゆびさし行動の発達（小林，1969より）
（かっこ内，前の数字は，その行動が出てきた年令を生活年令で，後の数字は，発達年令であらしたものである。ともに週令であらわしてある。）

	ゆびさし類型	主なゆびさし行動
対象が場面から分離していない状況でも起る	前ゆびさし行動	(イ) ひとさし指の独立（40週—42週） (ロ) ゆびさす方向をみる（31週—37週）
	定位的ゆびさし行動 反射さし	(ハ) 動くもの，光るものなど外界の変化に驚くように指さす(40週—42週) (ニ) 抱っこなどされているとき，まわりのものをゆびさしながら話しかけようとする（40週—42週）
	空間的ゆびさし行動	(ホ) 行きたい方向をゆびさす（50週—52週） (ヘ) とってほしいものを要求してゆびさす（46週—46週） (ト) 他人の行動を要求して，その対象を指さす（50週—52週）
対象が場面から独立していあって行動とむすびついている	前言語的ゆびさし行動	(チ) 二つのものの同一性を示すゆびさし行動（73—74週） (リ) 二つのものを関連づけるゆびさし行動（76週—74週）
	言葉と照応した指さし	(ヌ) 問われて実物をゆびさす（58週—53週） (ル) 問われて絵をゆびさす（81週—100週）

指さし」に変化する。表4•5は，子どもの指さしを記録したものであるが，ほぼ70週位に，内容がかわっているのがみられる(21)。

生活の場面では，それまでのガサガサした状態がとれて，保育者のいうことが急にわかるようになってくることが見出される。「新聞とってきてね」といわれると持って来たり，「ここにお片付けしましようね」ということばだけで，おもちゃの片付けができるようになる。また，「ごはんおいしい」と聞かれると，「ウン」と返事ができるようになる。道具も，それに合ったじょうずな使い方をし，スプーンで食事を口まで運んで入れる，スコップで砂をバケツに移すなどができるようになる。

このように，この時期には，子どもは全生活を通じて，質的に大きく変化するが，こういった発達の質的転換期には「発達のもつれ」が生じ易い。田中によれば，施設に収容されている重度精神薄弱児の多くは，この時期においてつまづきがあるという(22)。京都市児童院式の問題行動154項目リストで，重度精神薄弱児のいわゆる問題行動をみると，知能年令2才以下の子どもに問題行動が多いことがわかる（表4•6)。それは，前掲のハメ板の位置転換の課題のできかたが，同知能年令の普通児に比して，かなり悪い（表4•7）ことに示されるように，外界の変化の意味をうけとめ，自分の行動を変化させるという基本的な操作が獲得しにくいことによるものである。即ち，障害児の場合「～デハナイ～ダ」という外界とのかかわり方を獲得していく上で，からだ・動作・認識の発達にズレを生じ易く，“まわりの状況が変わっても，それまでやっていたことをしつこく繰り返す”“食事の時，坐る場所が変わると坐れない”“ウロウロ歩きまわり，保育者のコトバに従わず，人間関係がもちにくい”“特定の物や場所に執着して興味が広がらない”などの問題行動になってくるのである。

しかし，この「もつれ」は，障害児にのみ特有なのではなく，普通児でも1～2才の時期には，いわゆる問題行動が生じ易い。夕食後2時間に，どれくらい家人に注意されるかを調べると，1才児14回，1才半児33回，3才児8回と

表 4・6　発達段階別問題行動徴候数　（田中ら，1968）

知能年令	1:0	1:6	2:0	2:6	3:0	3:6	4:0
調査人数	1	8	13	12	14	13	
平均症状数	(32)	26.8	16.5	16.3	16.0	10.2	

表 4・7　発達段階別検査問題通過率（%）（田中ら，1968）

知能年令	1:0	1:6	2:0	2:6	3:0	3:6	4:0
調査人数	4	26	24	25	21	18	
問7（積木を3つ重ねる）	75	100	100	100	100	100	
問9（ハメ板課題）	0	31	38	64	76	100	

問7，9ともに，1:4 の普通児で通過率50%

いう結果が出ている[23]。また保育所などの集団活動に於ても，集団からの逸脱行動や，身体を押す，頭を叩く，といった形で友だちへの関心を示すという「問題性」がみられる。1才半すぎると「イヤ」を連発し，自己主張的な反抗が多くなり，また，特定の物への愛着行動（毛布，ぬいぐるみなどに強い愛着をもち，これがないと不安になったりする）も，始まる。このような1～2才の特徴は，「扱いにくい」「困ったこと」として否定的にとらえられ易いが，「問題行動」を生じ易い状況をみると，集団からの逸脱や「イヤ」という反抗は，ある場面から別の場面への移動・転換の時，噛む行動は，自分のやっている遊びを妨害されたり遊具をとられたりした時，愛着行動は，眠たい時，たいくつな時，叱られた時などに生じている。即ち，「問題行動」は，何らかの意味で外界に変化が生じたり，或は子ども自身が行動を変化させる必要が生じた時に現われるものであり，こういった新しい発達の課題に立ち向っている子どもにとって，励ましたり支えてくれる“おとな”がいない時に，他の物を心の支えとする愛着行動が出てくるといえる。即ち，「問題行動」は，子どもが，新たな課題に

立ち向っているという，発達への志向性を示すものであり，それは集団の中でのぶつかり合いと，おとなの“支え”によって，新たな質をもった行動に変化していく。この，集団でのぶつかりや，おとなの支えがない場合，「問題行動」が固定化し，行動全体の異常が生じてくることがある。こういった子どもの中には，自閉的傾向を伴ったコトバの遅れがみられることもある。

さて，「～デハナイ～ダ」という認識の仕方は，集団の中でのぶつかりと，保育者の支えを力として，スキでなくてキライ，イイでなくてイヤ，オオキイでなくてチイサイ…のように，外界にぶつかることによって，好き―きらい，良い―いや，大―小といった，対になった世界をつくりあげる。靴下をはきなさいといえば「イヤ」と拒否したり，ヒトリデスルと主張したり，コッチガイイと自分で選ぶなどが，対になった世界をつくりあげていっている２才児の大切な姿であり，「～ダカラ～スル」という“つもり”が生まれてくるのである。こういった自己主張や，自分とまわりのもの，自分と「～ちゃん」というお友だち，というように，自―他という世界が育ってくる中で，自我への下地がつくられていく。

この過程で，ことばで自分の要求や意志を表現できるようになってくると，噛むといった「問題行動」は減少し，単純な役割遊びができたり，支えがあれば，自分の行動を自制するなどの，集団のまとまりや，子どもの行動の安定性がみられ，ことばも急増し，次の発達のかわり目までは，比較的なめらかに発達していく。ピアジェは，２才以前を，感覚運動期（前言語期），２才～７，８才を前操作期と，２才の時点で，発達を段階づけているが，このことは，１才半ごろに，新しい外界とのかかわり方を獲得していくことにより，２才以降は，１才前期とは質の異なる，安定した世界が，子どもの中に展開されることを示しているといえよう。

しかし，２才ごろに作りあげる大―小という対は，大中小と系列があっての相対的な大小ではないので，３つならべて大と小とどちらが大きいかに答えら

れても，中と小の大小は答えられないという，不安定，不確定なものであるし，この時期にみられる「イヤ」という反抗にしても，イイということばに対して反射的に出るようなものであるが，このような行動を通して，子どもは大小，イイ，イヤという意味をしっかりつかんでいくのである。この時期の子どもに対する「～しなさい」という一方的な押しつけ指導は，イヤというダダッ子ぶりをますます助長し，子どもの行動を新しく展開させてやることができない。子どもが主体的に選択できるような指導が必要とされる。

最後に，とくに，この時期が，ことばの獲得期として重要な意味をもっていることから，ことばの問題について説明しよう。10か月ごろから獲得してきた“音声語”が，対象と自分の間に，そこへ行って持って帰ってくるといった行動を通して，対応的な関係づけを行なえるようになってくると，1才7か月ごろには，対象を指示したり，状態を指示する“ことば”として使われてくる。動くものすべてを“ワンワン”と表現していた子どもが，犬には“ワンワン”，ネコには“ワンワン”ではなく“ニャーニャー”と，対象と対応して「ことば」を使うようになる。ソビエトの心理学者コリツオーバは，ことばの理解に関して，次のような実験を行なっている(24)。彼女は，1：7児を2つの群に分け，第1群に対しては，3種類の言語刺激「ここに本があります」「本をとりなさい」「本をください」を与え，これに対応した運動反応をさせた。第2群では，18種類の言語刺激と，それと対応する運動反応とを結合させた。その後，様々な種類の本をおもちゃと共に子どもに見せ，「本をとりなさい」と命ずると，第1群の子どもは，先の実験で用いられた本だけしかとらなかったが，第2群の子どもは，眼前の本をすべてとった。この実験で示されるように，子どもは，様々な日常の経験の中で，本を自分と関係づけ，他の対象と弁別し，本という概念を抽象化し，「ホン」というコトバにまとめあげるのである。こういった日常生活における，物と，物をとりまく世界の変化を自分と関係づけて，情緒的な感動をもっておとなに伝え，経験を共有し合う中で，子どもはコトバを獲

得していく。コトバの獲得は，喃語時代からの，調音的な練習の積み上げや，構音器官の成熟を前提にしながらも，運動や動作のレベルで，外界の変化や，様々な対象と対応した行動を獲得し，生活経験の中で，「～デハナイ～ダ」という認識の仕方を身につけていくことを基礎にしている(25)。従って，コトバの獲得は，運動や動作における，基本的操作の獲得の総まとめであり，それだけに，子ども，とくに障害をもった子どもが，発達上の「もつれ」を起こし易いのである。この時期の終わりまでには，ことばがいくつかつながり，お話をしたり，「××チャウ○○ヤ」と表現したりするようになり，子どもの思考，行動の調整などが質的に大きく発展する基盤となってくる。

（2） 1，2才児の発達と生活

(i) 1，2才児の生活

対象的行為が主要な行動になり，比較的長い間持続して遊べる一方，生活日課が安定し，食事，排尿・便，服の着脱等，身辺自立の訓練に重きがおかれる時期であるが，1，2才の子どもの把握は家庭児と保育児では大へんちがったものになっていることが清水（1969）によって指摘されている(26)。共にあまり資料がないが，前者ではとくに1才半以後母親との依存関係が確立し，家庭とその周辺で比較的安定した生活を送っている。母親の方でも身体発達や健康上，比較的問題の少ない時期であり，適当な遊具があれば，比較的長い間遊べるので，かなり育児の手間がはぶける。しかし，近頃では家庭が閉鎖的になっており，友達がいない子が多く，母親からの話しかけや相手が少ない場合は，テレビに熱中する傾向も強く，ことに1才半を中心にして，対象的行為が確立しない，母親との依存関係が確立しないなどの自閉的傾向をもつ「発達のつまづき」をおこす子どもがみられる。「～ダ」という子どもの認識方法につき従いそれを固定する「～しなさい，次には～しなさい」という親の一方的な方向づけではなく，「もうじきごはんよ。手をあらっていらっしゃい」「どっちがいい

の」などの子どもが自主的に選び自分の行動を決定していける課題を含んだ働きかけと，子どもどうしで遊ばせることの大切さを心にとめておきたい。

また，子どもの「～ダカラ～スル」という「つもり」が育ってくる2才後半は，自分でやるという自立への要求もふくらみ，親の意図とぶつかり合って，「イヤ」という反抗が強まってくる。しかしこの反抗は，子どもが子どもなりにまわりの状況を把握し，自主的に決定した要求を通そうとする主体性の現われであり，この主体性を認めてやる中でがまんをする自制心が育ってくるのである。

一方，保育所児の場合に，2才のはじめまでは，子どもどうしの身体的行動的接触が多く，絵本や場所のとりあい等，いつもどこかで子どもどうしが衝突しあっているといった騒然としている状態である。ことばがうまく通じあえないため，たたく，かみつくなどの動作が優先し，泣きわめきの原因になっている（表4･8）[27]。しかし，上野（1974）も指摘するように，この時期のオモチャや場所のとりあいっこが，所有性と自我を育てていき，保育者の「カシテネというのよ」「これはミンナノよ」「ジュンバンよ」などの適切な援助が，子どもの中に内在化し，これに続く時期には，「カシテネ」「ミンナノ」「ジュンバン」などを意味的には使えなくとも，ことばとしては使って，その間のガマンをするという行為へと発展していく（例：保育園の2才児クラス自由あそびの時間，椅子がある所へミツコ〈2:1〉が椅子を運んで来る。テツオ〈2:2〉と観察者が座る。テツオが椅子をもって場所を移動すると「アカン，ミッチャンココ」「ミッチャンノ，ノイテー」とテツオに迫る。テツオは「ジュンバンコ」と立つが，「テッチャン，ジュンバン」「イスナイ」とミツコをかもうとする。ミツコは大声で「ジュンバンノ」。観察者がテツオに椅子をゆずる。サトシ〈2:0〉それをみていて笑顔で「ジュンバンコシター」ついで「サトシノーハ」「ジュンバンコヨ，サトシネ」「テッチャンジュンバンコ」。テツオ「マダヨー」とかむ。サトシ我慢できずかみつき泣く）。一人が机を叩き始めると，他のものもまねをして叩いて，顔を見合って笑うなどの共感が育ち，集団の渦が次々と生

表 4・8 所属物に対する行動発達

上野 (1974) による

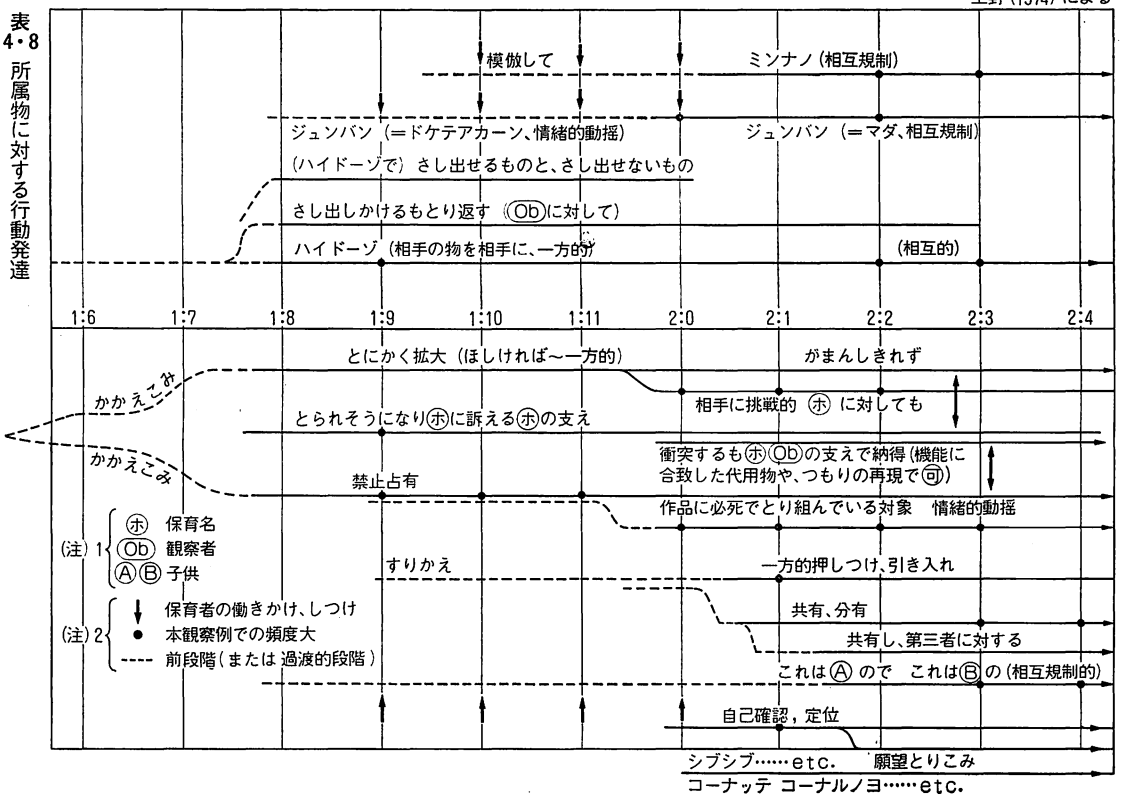


表 4・9　福井県鯖江市（学童7千名）の未就学児の死亡例（S. 42～46）

No.	性	死亡年令	診　断　名	死 亡 原 因	
1	♀	14才	重度精薄・てんかん	てんかん発作	在　宅
2	♀	11才	CP（強　直　性）	かぜ	〃
3	♂	14才	重症心身障害児	〃	〃
4	♀	15才	筋ジストロフィ	?	〃
5	♂	8才	重　度　精　薄	交 通 事 故	施　設

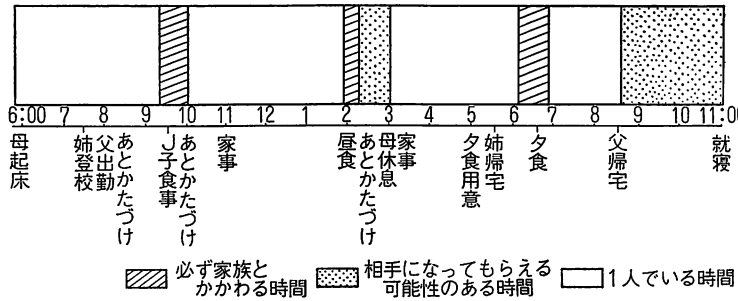
（注）当市の学童児中，死亡者数は15名で，死亡率0.2%
未就学児童数は26名であり，死亡率19.20%
（藤本文朗，1972より）

まれてくる。また，イナイナイバーのかくれんぼや，幼児体操のような簡単な集団遊びが保育者が中心になればできる。

2才の後半にむかって，騒然とした状態は少し落ち着いてくる。世界を対として把握できるに従って，「みんなって誰？」とたずねると「○○チャント××チャント…」と友達の名前を連ねることができる。また「コレ○○チャンノジドウシャ」と会話の中に次々と友達の名がでてきて，友達を認めることができるようになる。このことは自我の形成を助ける。ガマンをしたり，友達との共有関係をもてるようになり，「つもり」も育ち，椅子を汽車にみたてた電車ごっこなどが遊びの主流になってくる。「つもり」がこわされると「○○ちゃん…しようとしてたのに」とけんかの原因になるなど自我の芽生えがみられる。

一方，この発達時期にある障害児の生活は，多くの場合，家庭の中だけで暮すという，空間的にも，人間関係的にも非常に限定された状況にある。子どもは，自由に動きまわり，運動を自主的に変化させるような豊かな空間が与えられず，一旦獲得していた歩行ができなくなる，若年で死亡する（表4・9）等の例も多い[28]。現在，文部省の学習指導要領では，発達年令2才以上の子どもを教育対象としており，養護学校幼稚部も，国立私立各一校ずつしか設置されていない。そのため，多くは，教育対象外とされて，収容施設・通園施設などの

図 4·13　J子の1日（太田令子. 1972）



福祉施設で療育されているが，自閉的な子どもでは，クリニックで心理治療を受けている場合もある。だが，何よりも在宅の子が多く，最近では，親の自主的運動により施設の増設や障害幼児のグループ指導，保育所・幼稚園での保育が実現されてきている。このように，行政的には集団が非常に不十分な形でしか保障されていないが，集団に入っても，ことばを獲得していない子どもが多いため，保育者との交流が難しく，保育内容上の困難性がいわれている。障害児は，家庭内で，変化の少ない生活を送ることにより，発達の「もつれ」が固定化し，一人でいると同じことを繰り返し，妨げると自傷行為が出るといった，働きかけの困難さがある。障害児の生活は，時間的にも貧困になってくることが多く，家庭では，着脱・食事・入浴といった生活習慣に関しては手をかけられていても，共に遊ぶ時間が非常に少ない（図4·13）[29]。

一方施設でも，人手不足のために，朝5時には起こされ，夜は8時すぎに寝るという生活時間を送り，食事・排尿便・入浴といった基本的生活習慣に追いまくられ，早く事務的に済ますことが要求されるところもある。

(ii)　日課の組織化と見通し

見通し，つもりが育ってくるこの時期における日課の役割を特に重視する研究者がいる（清水, 1971）[30]。10才児の図4·7で示したように，1才半の質的転換期の前後で，昼食，午睡，間食という形で日課が成立してくる。しかも，この

成立には，覚醒時間の子どもの自発的活動と乳幼児集団が大切な役割を果たす。1才半前後の日課の成立には，特に後者の役割が大きいことは前に述べた通りである。清水は，日課は「1日の生活内容や活動を，時間系列の中に組みこんだものと通常考えられている。それは，次々と事を能率的に運び，ノルマを効率的に達成するもので，一分刻みの精密なものほど，何か生活の密度の高さをあらわすように錯覚されている」が，幼児の生活における日課は，「時間的な流れを示すだけでなく，空間的な移動をふくむ」ものであると指摘する。「すべて具体的に動作的に概念を構成していく幼児にあって，自らの身体の運動によって次の生活をきりひらいていくことこそ，最も効果的に生活の構造化に役立つのであって，同じ保育室の中でいすにじっと坐って，次々と変わった刺激を与えられても，受動的に待つだけの時間の経過でしかないであろう」と書いている。この時期に子どもが獲得するのは，頭の中で表象して得られる「言語的な見通し」ではなく，自分の動作を中軸にして，場面が切りかわることによって見通しをうむ，いわば「動作的見通し」である（例えば，となりの部屋にいき，手を洗ってもらったら，昼食にするといったような）。このようななかに，場面の切りかわりの節が設定されているということ，その切りかわりを子どもの選択，動作でつないでいくという保育は，子どもの「動作的見通し」を育てていく。前の例でいえば，先にかえって椅子に坐ってまっている，まっているだけでなく，机をたたきあってまっている。椅子を捜して持ってきてまっている，という行動へとつながっていく。また切りかわりが，手を洗ってもらうのに押し合い，ぶつかりあってついにはジュンバンコを主張するようになるなど，大きくふくらみ，子どもの自我・友だちとの共有関係，「つもり」を育てていく場になる。このような観点は，障害をもった子どもたちの保育の経験からも，その重要さが認識されるであろう。

障害児の保育について，発達を保障する内容を，筆者の経験したいくつかの例から検討してみよう。

例1 T君は，小頭症でコトバがほとんどない。そのため，コトバで行動にまとまりをつけることができず，すべての行動を通して興奮性が高く，一方向にエネルギーが使われてしまう。行動を止めたり，変えたりすることが要求される時には，とび回り，周囲のものを手当り次第に叩いてまわるといった，活動感情の高まりがみられ，友達にも，たたく，かむといったことを通して交わることが多かった。しかし，汽車ごっこや，体操のマットをみんなで屋上に運ぶ時には，自分よりゆっくりした保母や友だちの，リズムに合わせて，階段を昇っていき，しかもこの移動の中で，集団のリズムにあわせて，T君は友だちの「ポッポー」や「ヨイショ」を模倣し，楽しそうに声をあげて，行動をまとめあげていった。

例2 Y君は，集団の中でも，ほとんどウロウロ歩き回るばかりで遊ばず，特定の子にしつこく同じ働きかけを繰り返すという，一方的な人間関係しかもてずにいた。しかし，水遊びを通して，Y君より発達年令の高い子どもたちと共に遊ぶ中で，水をまいてウロウロしている時友だちから水をかけられると，その子にかけ返すという形で，行動に対応した目標ができ，それを契機にして，ウロウロでなく遊びを友だちと作っていけるようになった。この行動の変化と対応して，ほとんどなかった発声が急増し，行動がまとまっていくと，発声にもまとまりがついてきた(31)。

例3 H君は，自閉症といわれる子だが，いつも外へ飛び出して，決まった道順で，決まった方向へ走っていくため，保育者が力づくで連れ戻していた。このことを繰り返していくうちに，子どもたちがH君の行く方向とは反対の公園に向かってワイワイ出かけていくと，H君は，その方を気にして立ち止まるようになった。子どもたちは「H君」と呼びながら待っている。この時に「みんなよんでるよ」と保育者が声をかけて支えをいれてやるとH君は方向転換をして子どもの待っている公園へと走って行った。

障害児は，運動・動作・認識の発達にズレが生じ易く，常同的な行動等の

「問題行動」にエネルギーを使い，エネルギーを，主体的に外界ととりくむために使うことが困難である。しかし，集団に於いては，H君やT君のように，移動――集団の流れ――に於て，子どもどうしのリズムや要求のぶつかり合いという矛盾と，保育者の支えをうけて，自分の行動を切り拓いたり，まとめあげたりしている。又，遊びの高まりの中で，子どもや，保育者との情動的な共感関係（励まし，呼びかけ，水遊びの中での興奮やからだごとのぶつかり等）を基礎にして，他の子どものリズムをとり入れ，自分の行動に新たなリズムを作り出したり，行動に対応した目標を作り出し，自主的に行動を展開していく行動要求を育てている。近江学園では[32]，発達年令1：5～2才の子どもに対し，専らおとなが「～させる」一方的な関係を，①部屋を機能別に使う，②生活集団・学習集団という質の異なる集団を，時間によって用意する，③自分のものと共有のもの，という2つの所有関係を保障する，という，空間・時間・所有関係―生活全体を通した，選択肢を用意した関係に変革し，その中で，「～デハナク～ダ」という関係を集団として獲得していった。とくに，コトバを獲得していない子どもが，からだや手を通して外界の変化をとり入れられるよう，活動感情を高める水や砂など変化する素材を用いた遊びや，高まった活動感情が，行動をまとめあげる方向性をもつよう，支える保育者の指導を用意することによって，この選択肢を用意した関係が豊かになっていく。

この期の障害児が，発達のもつれを乗りこえて，生き生きと力強く発達していくためには，既に述べてきたような，選択肢を用意した関係に於ける子どもどうしのぶつかり合いの経験を，様々な場面で，様々な場所で，色々な人との関係の中で積み上げていくことが重要である。

4　3才から5才児（幼児期後期）

（1）　発達的意味とその特徴

乳児期，幼児期初期と発達の道筋を歩んできた子どもは，過去が全体として大人との関係において保護や援助を必要とし，おぼつかなさを感じさせていたのが，3才頃になると歩行はしっかりし，言語も豊富になり，手指を中心とした末端投写系の諸活動は巧緻性を増してくる。これら諸機能の発達は，事物の性質や特性の理解，社会的規律や習慣の確立，仲間や大人との関係理解，時間的歴史的推移の理解や自分自身や他人の成長・発達の理解，芸術的文化的活動の理解や創作活動への参加などの諸能力の獲得を保障する。

3才頃には，駆ける，歩く，よじ登るなどの子どもの基本的動作は確立し，手先や指の微妙な運動を必要とするエンピツを握って線や円を描く，折紙を折るなどの技能を身につけ，食事，洗面，衣服着脱，排尿便なども介助なしに行なうことができるようになる。

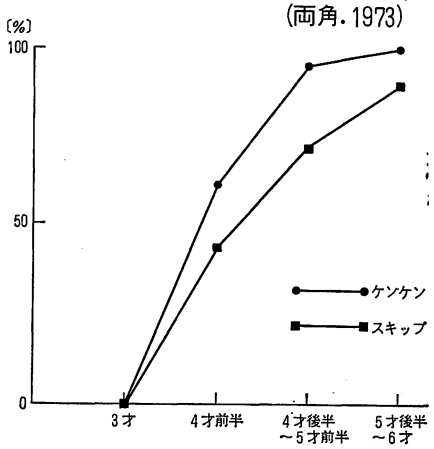
4，5才になると，大人や子どもどうしの関係の中から，社会的規律や習慣を獲得し，「役割遊び」や「規則遊び」を通して，大人や社会の活動を創造的にとり込み，以前とは異なったより自律的な活動を展開しはじめる。子どもどうしの集団的活動の中で，友情や連帯の基礎的諸能力を身につけ，大人や仲間との間において文字や言語を媒介としたこれらの集団的諸活動は，また一方では，数やコトバ，表現，文字などの獲得を促し，社会的生活を自立的に営むうえでの基礎的知的能力の多くをこの時期に獲得する。

大人や仲間どうしの集団的諸活動によって動作のレベルで獲得した自立性は言語や認識のレベルでの自主性，自律性を形成し，自分の気持ちや感情を相手に伝えることができるようになるとともに，自分自身の行動を調節する力ともすることができるようになる。特にこの時期において言語の果たす役割は重要で，子どもは直接的行為をもとに言語を媒介とした間接的な外界とのかかわりを自己の内部に形成し，物理的・空間的世界の拡大とともに心理的・時間的内部世界をも拡大する。

3才から5才の発達過程において，3才後半から4才前半に一つの発達の質

的転換期があることが明らかにされている。1才後半から2才にかけて「～デハナクテ～ダ」という行動のパターンを獲得した子どもは，自分と外界との区別を「自分デ～スル」という自己主張として深化し，「～ハ～トチガウ」という違いの認識を拡げる中で，大きいと小さい，好きと嫌い，男と女，重いと軽いなどといった対位関係の概念を次々に確立し，2才頃に形成された2つの世界を豊かにするのである。しかし，3才後半までの段階では表面的並列的な違いはほぼあやまりなく指摘できても，一方を他方から完全に独立しきれず，従って自分の中でその2つの関係変数をまとめあげ，新しい状況の変化に対応させつつ，2つの変数を操作するということはまだできてこない。手のレベルにおいて，ゴムバルブ把握により，このことを実験的にとり出してみると，ゴムバルブを光がついている間，力を入れて握り，光が消えたら力を抜くように指示すると，3才後半までの段階では，光がついたり消えたりしている間，握ったり離したりすることはできても光に合わせることはできず，光がつくとみとれていて，消えるとあわてて握ったりするということがおこる。それが，3才後半～4才前半の質的転換期の頃になると，遅れながらもあわせることができるようになる。即ち，変化する光に対し，「握る」「はなす」という関係で正しく主体的に対応することができる。同様のことは体躯のレベルでもいえる。例えば，ケンケンの場合，片足を上げるけれども前へ進むことはできない，前へ進もうとすれば，2，3歩で上げた足が地面についてしまうというのが3才後半～4才前半の質的転換期以前にはみられる（図4･14参

図 4･14　ケンケンとスキップの通過率（両角･1973）

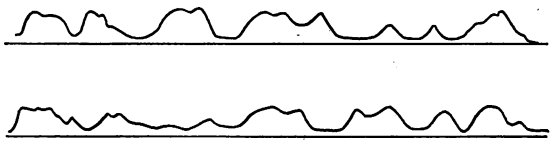


照)[33]。「一方の足を上げながら体全体を前に進める」ということは3才後半～4才前半の質的転換期をのりこえるまでの子どもにとって非常に難しい課題なのである。

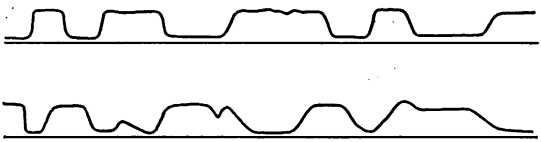
3才後半までの段階では，自分でできることがしっかりとできるようになり，またいろいろな仕方でできるようになる。しかも，それは，多くの場合子どもなりの一つの意図（“つもり”）の中にまとめあげられ「ひとりよがり」ではあるが，子どもなりにその意図（“つもり”）の実現をめざすという仕方で発揮される。この段階における発達特徴として，これを〈“つもり”行動〉としてとり出すことができる。即ち「こうしてみよう」「ああしてみよう」という意図が子どもの中にはっきりしはじめ，子どもなりに“つもり”行動としての世界を子ども自身の中に確立するのである。しかし，この子どもの世界は主観的，経験主義的，公式主義的，原理主義的であり，人間関係や社会の規律，秩序といったものを充分にとり込むことができておらず，子どもの意図を阻害するものとし，それらがたち現われる時，自分の意図を通そうとする子どもの自己主張は，大人からみれば「反抗」や「強情」となるのである。

3才後半～4才前半の質的転換期になると子どもは“つもり”行動をとおして2次元世界の中での経験を豊かにし，獲得してきた多様性交換性を基礎に二つの変数を一つにまとめ新しい次の矛盾や抵抗を変革可能な，操作可能なものとしていく。具体的状況に自己を対応させつつ，新しい行動を操作する力量を身につけてくるのである。このことをゴムバルブの交互開閉把握のコントロールでみてみると，「握って」「はなす」という二つの動作は3才後半までの段階で獲得されるが，これは，「握って」「はなす」という行動を1変数の可逆操作として獲得していることをしめしている。子どもは，この段階では2次元世界での様々な「握って」「はなす」仕方を経験する中で，その仕方を豊かにしてきたわけであるが，この「握って」「はなす」という行動単位を一つにまとめ，左右交互に行なうという新しい状況の変化には充分対応することができず混乱

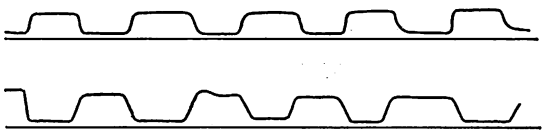
図 4・15　交互開閉把握コントロールの3類型



TypeⅠ　手を交互にみながらいっしょうけんめい握るが
左右のきりかえがうまくきれいにいかない(3才)



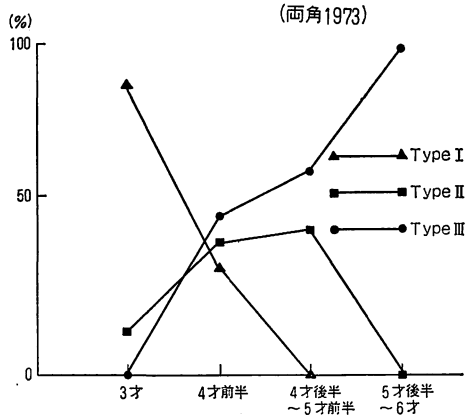
TypeⅡ　左右のきりかえを子どもなりのリズムで行なおうと
するが時々重畳反応があらわれる(3才後半～4才前半)



TypeⅢ　左右のきりかえがきれいにできる（5才後半～6才)

を示す。3才後半までの段階でも，最初は「コッチ」，次には「ソッチ」とゆっくり子どもにあわせて一つ一つ開閉してやるとできるが，それは交互開閉としてしているのではなく，一方ずつの片手開閉が結果として左右交互に，しかし，別々の課題としてなされているのである。交互開閉把握の課題は「アッチ」「コッチ」という関係を空間的・時間的にきりかえることが必要で，自分なりに連続させるには，自己のリズムを調整しながら外のリズムに合わせることが必要となってくる（図4・15,16）[34]。2次元的動作を一つの動作としてまとめ，一つの行動単位として保持しながら新しい変数を操作するという行動のパターンをこの時期の特徴としてとり出すことができる（<“ながら”行動>と呼ぶ)。ところで，この時期には「発達的もつれ」ともいえる神経症症状があらわれやすいことが明らかになっている。前の3才の段階であらわれる反抗的現象

図 4・16　交互開閉把握コントロール
(両角1973)



が生々とした活動状況であらわれがちなのに対し，神経症症状の方は子どもが生々と活動できないという一種の極限状況であらわれる。反抗的現象が発達に必要な精神的栄養分を豊かに幅広く獲得しようとする時，子どもの発達的未熟さや子どもの意図の大人の不充分な理解などによって“つもり”が貫徹しないときに生じるのに対し，神経症症状の方は２次元世界を豊かにする際に発達的土壌の貧しさや障害などによってエネルギーのあふれかた，なめらかさが欠如したところの２次的行動障害としてあらわれると考えられる。３才後半～４才前半の質的転換期における“もつれ”をのりこえさせるには，前段階の諸活動に働きかけ，エネルギーのあふれかた，なめらかさを充分蓄積させるとともに密度の濃いタッチが必要となる。しかし，同時にこの神経症症状は多かれ少なかれ全ての子どもにみられ，３才後半～４才前半の質的転換期をのりこえると神経症症状の多くが消失することから発達的摩擦音ともいえるものである。大津市において３才児健診の際，神経症症状など問題症状の訴えのあったもの全員に追跡調査として，約150項目にわたるアンケート調査（表4・10）を行なった結果が表 4・11 である[35]。調査結果をみてみると半数以上のものが４才から５才にかけて完全になおっており，かつ，まだ残っているものでもその６割近くのものが軽くなっていることがわかる。カミツキ，乱暴などの「問題行動」はあふれるエネルギーが正しく発揮できていないことに対する警報であり，チック，夜尿，吃音，嘔吐などの神経症症状は発達の“もつれ”からくる負の調整活動としての警報であり，いづれも「発達要求」としてとらえなおすべき性質

表 4・10　問題症状アンケート調査表
くせ・習慣の調査

氏名＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

★次のことがらがあれば○印をつけて下さい。

〈たべること〉 きらいなもの（　　），すきなもの（　　），新しいたべものになじまない，たべ方がおそい，食欲がない，少食，大食，むらぐい，変なものを食べる，はいたりはきそうになることがよくある，おやつが多い，その他（　　）

〈ねること〉 ねつきがわるい，ねおきがわるい，目がさめやすい，夜なき，ねとぼけ，ねごと，はぎしり，いびき，床がかわるとねない，うすめをあけてねる，口をあけてねる，うつむいてねる，ねあせ，昼でもうとうとする，その他（　　）

〈大小便〉 下痢しやすい，便秘しがち，しくじる，ね小便（　　才迄），しっこが近い，緊張すると便所にいく，便所にいくのをいやがる，便所をこわがる，その他（　　）

〈ひふ〉 じんましん，かゆかゆ，くさ，うみやすい，しもやけ，赤ぎれ，かぶれやすい，あせかき，あせもが多い，みみずばれしやすい，顔がほてりやすい，ひふにしまりがない，虫にまける，顔がちょっとのことでまっさおになる，鳥肌がすぐできる，さめ肌，かゆがる，その他（　　）

〈口〉 虫歯，よだれが多い，いつも口をあけている，舌を出すくせ，唇をぴくぴくする，唇がかわきやすい，口のあたりをよくゆがめる，空咳をするくせ，
その他（　　）

〈言葉〉 一言もしゃべれない，どもる，早口，ひとりごと，しゃべりにくい，無口，ある発音ができない，ことばがおそい，幼児語がある，音痴，外へ出るとしゃべらない，その他（　　）

〈はな〉 はなったれ，鼻がよくつまる，はながよくきく，はな血をよく出す，はなをよくいじる，はなをピクピクさせる，はなをクンクンいわす，その他（　　）

〈め〉 まばたきが多い，まぶたがピクピクする，眉間にしわをよせる，眼球がおちつきなく動く，その他（　　）

〈こわがるもの〉 くらいところ，虫，人ごみ，サイレン，警笛，乗物，雷，道路横断，はじめてみたもの，その他（　　）

〈その他〉 指をなめる，指をすう，つめをかむ，ハンカチ等をかむ，性器をいじる，顔をしかめる，肩をすくめる，貧乏ゆすり，首をまげるくせ，乗物によう，船・汽車・バス・電車・ブランコ・シーソーによう，すぐ胸がどきどきする，めまいしやすい，すぐ貧血をおこす，すぐ熱がでる，よくどこかがいたいという，ちょっとしたことを心配する，きれいずきすぎる，はずかしがり，こうふんすると手足がふる

える，こうふんすると声がふるえる，こうふんすると前後の見境がつかなくなる，顔や体をかんだり，ひっかいたり，うちつけたりする，服をやぶる，ひきつけやすい，顔がひきつる，手が不自由，足が不自由，ころびやすい，左利き，手が不器用，動作がおそい，頭痛，つかれやすい，物ごとにあきっぽい，かんしゃくをおこしやすい，人にかみつく，人をよくたたく，よくピーピーなく，よくすねる，しっと深い，いつもいらいらしている，強情，気が散りやすい，動きが多くさわがしい，よくうそをつく，すぐ他の子のおもちゃに手を出す，よくうろつく，買いぐいが多い，みなりを気にしすぎる，上手下手を気にしすぎる，何でも親にたよりすぎる，表情がとぼしくうつろな目をしている，動きが少ししずかである，ひとりあそびが出来ない，友達どおしであそべない，その他（　　）

表 4・11　3才児健診時に問題症状を訴えた Case の予後調査（大津，1965）

アンケート項目	case （%）
調査時までに完全になおったもの	293 (55.0)
調査時までにのこっているもの	240 (45.0)
のこっているが大へん軽くなっているもの	140 (58.3)
以前とかわらないもの	56 (23.3)
以前より重くなっているもの	11 (4.6)
はっきりいえないもの	33 (13.8)

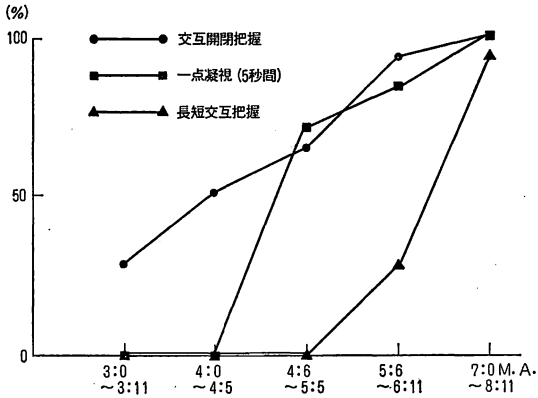
（注）　1963年の3才児健診において問題症状を訴えた598名全員を対象に，1965年1月にアンケート調査を行なった。回答者数267名，問題症状のべ件数533であった。

のものである。

4才後半～6才前半の段階の発達特徴として，“ながら”行動の系列的操作によるところの〈“けれども”行動〉をとり出すことができる。“つもり”行動を自己の中にしっかりとり込むことによって自己のリズムを一方で保持しつつ，外界を操作し，外界のリズムに自己を調節させること（“ながら”行動）を獲得した子どもは，それを時間的展開の中で行なうようになるわけである。光点を5秒間「ジット視つづける」という課題を提示し，眼球の動きをアイ・カメラで調べてみると“ながら”行動から“けれども”行動へと発展していく移行過程の様相をみることができる[36]。「視ながら」その関係を「一定時間持続

する」という行動は，自己と対象との関係を自己の内部世界の中へ折り込み，統一させる行為でもあるといえよう（図4-17）。これが「たべたいけれどもボスに供出する」「さびしいけれどもおるすばんしてまつ」「だめだと思ったけれどもこんなにいいのができた」などという自己吟味，現実吟味による自制心へと発展するのである。これは2変数を操作しつつ新しい状況を時間変数として組み込むことを可能にしているわけで2変数可逆操作による3次元世界の獲得過程である。手のレベルでいうと「アッチ」「コッチ」という並列的操作から「長く」「短く」という長短交互把握による系列的操作が可能になり，時間軸を第3の変数として操作することを獲得するのである。

図4-17　障害児におけるバルブ把握コントロール、一点凝視課題の通過率（長沢・荒木1974）



注．交互開閉、長短いずれもTypeⅠ

以上，みてきたように3才～6才における発達過程は3才後半～4才前半の質的転換期を中心に“つもり”行動から“ながら”行動へ，そして“けれども”行動へという行動発達の質的変化としておさえることができる。この行動の質的変化は動作のレベル，手のレベル，認識のレベル各々においてとり出すことができ，各レベルの連関性を明らかにしつつ発達段階を科学的に明らかにし，子どもの発達課題に応じたとりくみが必要となる。子どもは発達の原動力を豊かに獲得し，精神的栄養分としての必須矛盾が正しく子どもに与えられ，発達の原動力としてのエネルギーの豊かさ，なめらかさが蓄積されている時，子どもは摩擦音を少なくダイナミックな発達の質的転換をとげるのである。発達を

どれだけ早く，たくみに，多くのことができるかという能力主義的・管理主義的側面から評価するのでなく，できた場合にはでき方を，できない場合にはできなさ加減を，又どのような条件のもとではできて，どのような条件が欠けるとうまくできないかという様に，発達を量的側面とともに質的側面からみていく観点が重要である。そして，発達の質的転換期においてあらわれる神経症症状などの発達の摩擦音を「発達要求」ととらえなおし，発達を阻害している条件をとりのぞき，精神的栄養分の豊かな土壌を準備することによって2次的，3次的発達障害をひきおこすことを許さないとりくみが大切となる。

（2） 自我の芽生えから自制心の形成へ

1才半～2才の発達の質的転換期を獲得してきた子どもの特徴として，直線的な何でも「イヤ」を連発することがみられる。大人にとって「強情な子だ」「何でもイヤといってやりにくい」などという気持を抱かせてしまいがちになる時期である。これは子どもの内部に「～デワナクテ～ダ」「～ヨリモ～ダ」という2つの世界の認識ができ，その上に立って「～ヲスル」という“つもり”が意識されてきているからである。これを充分に大人が理解せず「～しなさい」という一方的な押しつけをすると，子どもなりに「サア，ヤロウ」という気持をみなぎらせているときに，自主的な自己の行動の展開を阻まれ，抵抗せざるを得ない。「～しなさい」という1次元的一方向的な働きかけでなく「どっち先にしようかな」「どっちが好き，好きな方にしようね」という2次元的選択的な働きかけによって，子どもの自主性に訴え，“つもり”を充分に発揮できる条件を整えつつ決定させることが大切となる。二つの世界の状況をつくりあげ，働きかけることは2次元世界を獲得し拡大しつつある子どもの指導の中核となる。日常生活の場面においても，生活の時間を大きく区切り，朝起きたら洗面，次は着衣，次は食事，次は排便，次は……といくつものハードルを順番に越さねばならないのではなく，起きたら「元気に保育園に行こう」とい

う大きな目標（見通し）としての多様な一貫性を保障する中で，自主的，創造的に朝の諸行事ができるように指導することが大切である。「元気に保育園に行く」という大きな目的を実現するとりくみの中で，これら個々のとりくみが，部分的には大人の援助をうけながらも，自律的に展開されることこそが重要なのである(37)。

3才頃になると二つの世界の認識は豊かになり，多様性を帯びてくる。社会の規律や秩序，人間関係をとりこむことによって，行為する自分とその行為の結果を他の人や状況との関係において一つのまとまりとして理解できはじめるようになる。その中で自己というものがしっかりと自覚され，自己主張も（何でも）「イヤ」から「自分デスル」という内容的な深まりを持つようになってくる。「やろうとする」気持と「やる」興味が「やろうとする」“つもり”となって結び合わされ，「自分デスル」という自立心となって展開されるわけである。衣服の着脱や洗面，食事などの日常生活の基本的習慣も，3才頃の子どもにとっては，大人の考えるしつけ的意味を持っているわけではなく，「自分デスル」ことの中に誇りや興味，楽しさを覚え，大人や兄弟，仲間の自立心や自主性に対する励ましや賞賛の中でそのことが展開される時，「自分デスル」という気持はよりたかめられ，力となっていく。この子どもなりのつもり，やろうとする気構えを大人は尊重する必要がある。「自分デ～スル」という自立心の芽生えは，「自分ハ～ダカラ」という子どもなりの“つもり”が基礎になっているわけである(38)。

次に3才後半～4才前半の質的転換期に入ると，大きいと小さい，男と女，強いと弱いという対位関係の概念をより明確化する中で，自分を一方に定位させ，他方を操作する働きが育ってくる。「自分はスーパーマンだから（強い），自分デスルンダ」，「自分は赤ちゃんとはちがうんだから，がまんしなければならない」という心の働きが内部世界に芽生える。即ち，自分を内部世界に他との関係で確立しつつ，「強い」と「弱い」という別の関係をとり込みはじめ

る。子どもはこのような自立的自我を確立しつつ，他の新しい関係をとりこむ中で，心の「葛藤」状況を克服し，自制心を獲得しはじめる。ところで，この様な「葛藤」状況を克服するのに，自己調節機能としての言語の役割が非常に重要な役割を果たすことが明らかになっている。例えば食事の際，1才後半～2才の頃は「まってね」という言葉の制止だけでは待つことができず，「いけません」と手で制止しなければならないことがしばしば見うけられるが，3才後半になってくると，ことばの制止だけでも待つことができるようになる。しかし，この頃までの「待ち方」は「マダヨ，マダ」とひとり言をいいながら，一生懸命に自分自身に言い聞かせながら，頑張るという仕方でのそれである。即ち，言葉による制止内容を理解しつつも，何度も繰り返し自分に言い聞かせ，「ひとりごと」を行動調節の「支え」として機能させることによって，矛盾を子どもなりの操作可能なものにしているわけである。保育園などでは他の子どもに「マダダメ」「イケマセン」などと働きかけ自分自身に言い聞かせつつ，みんなの「待つ」という雰囲気をたかめる中で，我慢している姿がしばしば見うけられる。このみんなの中で「待つ」という心の働きを通して，次の発達段階の中心となる時間的見通しが育ってくるのである。この頃の，行動の内容をとり出してみると，「ガマンシナガラ待ツ」という仕方であり，この「～シナガラ～スル」という行動が仲間や大人の励ましの中で，見通しを自分のものとし，「食ベタイケレドモ待ツ」という“けれども”行動へと内容を変化させていくわけである。

このような，子どもの自主的な力，自立心をしっかり育てるためには，大人—子どもの関係だけでなく，子ども—子どもの関係が非常に大切な役割をはたす。子ども—子どもの関係は，子どもが大人からの働きかけを受けとめる力だけでなく，外に働きかける，仲間に働きかけるという能動的な力を獲得する上できわめて重要であると同時に，大人との関係でのそれとはまたちがった多様ななめらかさ，のびやかさ，力強さを生み出す。大人—子どもの関係において

できた力は，子ども―子どもの関係の中でなめらかさ，のびやかさ，力強さを獲得してよりたしかなものとなり，大人―子ども関係の中にたくましく応用されるようになる。ある特別な関係や状況で可能なことが他の関係や状況に変換，応用され，特殊なものから普遍性を持った豊かな内容のともなったものに高まっていく。ケンカやジュンバン，カエッコ，ワケッコを子ども集団の中で展開することによって「わかる」力，「できる」力を，「わかり合える」力，「みんなといっしょにできる」力に内容を変えていくのである。自制心は，集団の中で，仲間を意識し「勇気」や「友だち思い」としてより内容の深いしっかりとしたものとなっていく。大きな遊具を使い，広い場所でのびのびと遊ぶ中で，力いっぱい自分を主張し，自分の気持を表現し，友だちにぶつけ，おもちゃが自分だけのものでないこと，遊びを続けたくてもみんなでお遊戯する時にはそれを中断しなければならないこと，自分より力の強い子や大きい子がいる時にはケンカしても負けてしまうことなどを経験し，また，保育園には家とは違ったルールや習慣があることなども学ぶ。そして，我慢すること，譲り合うこと，順番を守ることを経験する中で，子どもは規則やルールがみんなといっしょに楽しく遊ぶためにあることを学ぶわけである。

また，3才後半になると非常にぎこちないやり方だが，自分の期待されている役割を遂行することができるようになる。「自分デスル」という力をみんなの中で，仲間といっしょに，みんなのために発揮することができるようになる。「当番」を経験することによって，自分ひとりでならやれることがみんなの中でもやれることを確かめ，またそのことがみんなのためになっていることを学び，また，カワリ番コにやる，順番にやるということを通して規則やルールを獲得し，社会的連帯感の基礎を獲得しはじめるのである。

3才後半～4才前半の質的転換期を越えるとみんなの中での自分の位置，役割がしっかりと自覚されてくる。「当番」になればそれが自分のやりたくないことであっても，役割がはたせるようになってくる。集団参加においては自己

操作的な力を身につけ，いわれなくても自分からすすんでやるということもできるようになり，自治的能力の基礎となる他律から自律への力をも獲得する。仲間の励ましや，指導者の正しい指導や援助は，子ども自身の誇り，励み，喜びとなり，このような能力獲得過程の原動力を育てる源泉となる。

（3） 対位的・並列的関係把握から，時間的・系列的関係把握へ

二語文を獲得し，コトバが非常に豊かになる中で，子どもは自分の気持や感情をより生々と表現するようになってくる。言語能力は手指の発達と共働し合い，絵画や工作などの表現活動を生み出し，子どもなりの仕方で自分の気持や感情を力いっぱい発揮しはじめる。「ボクとキミ」「大きいと小さい」「好きと嫌い」「長いと短い」などの対位関係の概念の発達は「関係性」の理解を発達させ，事物のつながりを把握する力となっていく。

3才頃になると「おなかがすいたらどうする」「眠い時にはどうする」「寒い時にはどうする」という状況理解の課題（了解Ⅰ）を正確に受けとめることができるようになり，3才後半～4才前半の質的転換期を獲得しはじめると「雨が降ったらどうする」「電車に乗り遅れたらどうする」「お家が燃えているのを見つけたらどうする」というより複雑な状況理解を必要とする課題（了解Ⅱ）にも，3才後半までの段階では「こまる」「なく」「お家が燃えている」などという状況理解の仕方であったのが，その状況の中に自分をしっかり位置づけより正確に受けとめられるようになる。京都児童院式発達検査（K式発達検査）の下位項目の通過率によってこの時期の変化をみてみると表4･12のようになる[39]。

記憶力が発達し，知りたいという知識獲得の要求は「コレナニ？」「ナゼ？」「ドウシテ？」という未知の世界に対する疑問となって現われてくる。5才頃では，大人が根負けしてしまうほど次から次へと質問を連発するという仕方でこの要求を直接的に大人にぶつけるということもみられる。周囲の外部世界が認識されてくると，子どもは興味や驚きを持って，未知の事物，事象にたちむ

表 4・12　K式発達検査下位項目通過率（両角，1973）

下位項目	3才	4才前半	4才後半～5才前半	5才後半～6才
了解 I	84.6	95.7	100	100
形の弁別II (10/10)	53.8	82.6	94.7	100
錘の比較（例後）	23.1	73.9	78.9	100
4数復唱	15.4	47.8	84.2	100
4個の玉	38.5	100	94.7	100
積木えらび（4個）	30.8	47.8	84.2	100
遺漏発見 (3/4)	23.1	39.1	68.4	95.0
了解 II	—	34.8	57.9	85.0
語の定義 (4/6)	15.4	13.0	42.1	80.0
左右区別（正）	7.7	8.7	31.6	75.0

（単位%）

かい，知識や経験を蓄積する中で自己の世界を豊かなものにつくり上げていく。「オヤ何ダロウ」という驚きや感動が定位＝探究活動を活発化し，調べてみる，聞いてみるという行為の展開となるわけだが，まだこの疑問を自分自身の知識や経験によって全て解決できるということは多くない。お話や絵本による知識とともに，実際に，手指，目，耳などの感覚器官を駆使し，直接的実践的行為を通して，知識や経験を拡大する。未知の事物，事象との接触は，驚きや興味を太らせ好奇心を発展させる。このように定位＝探究活動の中で，「～デハナクテ～ダ」の認識の仕方を様々な仕方と様々な状況のもとで豊かに広げることを通して，他のものとの違いを確認し，新しい経験，知識として内部世界に蓄積するのである。

事物の相違の把握は「～ト～ハチガウ」という認識から「～ノウチデ～ハチガウ」という認識に拡がり，共通性の認識へと発展する。K式発達検査の「形の弁別II（クールマン・ターマンの図形弁別カード）」の課題は，○□△……の図形を子どもに順次提示し，カードの中から同じものを指摘させるものであるが，個々の事物の関係の相違を踏えつつ全体の関係にまでおしひろげることによってはじめて可能となる課題である。この能力は2次元的対位関係のより展開し

たものであると考えることができるが，事実4才前半で大多数のものが獲得している（82.6%，表4･12参照）。

3才後半～4才前半の質的転換期を獲得している子どもは「～ト～ハチガウ」という認識を拡大させる中で獲得した共通性の概念を心の中に保持しながら，新しいものをさらにうけとめていく力を獲得するようになる。それは事物の表面的違いを認識するだけでなく，一方で共通性をおさえながら，経験的抽象概念にもとづいて，本来あるべき姿としての一定の法則性を指摘することが可能になる。カードを提示し，「ここにおばさんの絵がありますね。足らないところ，抜けているところはどこですか」と質問すると，正しく「口ガナイ」「(絵を指さして) ココガナイ」などと答えられるようになる（遺漏発見)。この課題に正しく答えるには，「人の顔」のあるべき姿というものが経験的にしろ心の中に育っていなければならない。即ち，事物の関係性の把握はある法則性の認識へと発展し，それを子どもなりに新しい事態へ創造的に適用するわけである。表面的な相違や共通性を心の中でまとめあげることのできる力は，経験の蓄積において獲得された抽象的概念とも結び合わされ現実事態に発揮される。「積木を四つ下さい」という課題に対して，以前は，数におかまいなく，眼前にあるものを全て渡したり，適当な数だけ渡したりしていたのが，正しく課題に応えうるようになる。経験的に獲得してきた数概念を現実の「積木」と関係づけ，「渡す」という行動の中にまとめあげるわけである。

3才後半までの段階では事物の関係づけは自分のつもりのみにもとづいた，一方的で，主観的，経験主義的，公式主義的，原理主義的であるが，しかし，子どもなりの合理性をもったものとして展開される。社会的なルールや習慣，役割を一面的にとり出し「独善的」な説明を試みようとするが，子どものものの見方に立てばそこに一貫性があることを汲みとることができる。しかし，3才後半～4才前半の質的転換期を越えると説明にある種の普遍性，共通性が付加され，事物の関係を他のものとの比較や対比の中で展開することができるよ

うになる。保育者との対話にみられる子どもの事物理解の質的変化を保育実践記録によってみてみよう（以下の実践は東京保育問題研究会生活指導部会『子どもの発達と集団』による[40]）。

〈3才児〉
（チューリップの花が風に吹かれ，散ったことを子どもたちが見つけて）
保育者「ほんとだ，とれちゃったのかな」
知　史「風ノオジサンガイルカラダヨ」
喜久江「風吹イタカラダヨ」
雅　治「風ガヒューヒュー飛ンデキテ，コワレチャッタノ」
智　治「上ニ雲ガイッパイクルカラ」
保育者「いろんなことを考えたね。どうすればいいかな？　花びらとれちゃって」
貴　之「オ花屋サンニイッテ，ヌッテモラウノ」
喜久江「針ハ痛イジャナイ」
順　三「ガソリン屋サンニ行ッテ，ガソリン入レテモラウノ」
知　史「アノ色紙ノアレ，カワリニツケレバイイ（みんなで折った折紙のチーリップをさして）」
昭　子「ツクッタノ，ノリデツケレバイイジャナイ」

何故チューリップの花が散ったのかを具体的，現実的な諸関係の中で把握し，風が原因であることを認識し，風とチューリップの散ったことを結びつけることができる。そして日常的な経験の中で花屋さん，ガソリン屋さんの機能，役割を一面的にではあるが認識し，現実の事態と結びつけ，子どもなりの解決を見い出そうとしていることを見ることができる。しかし，その解決の方向は非現実的であり，普遍性をもった社会的承認をうることのできるものとはなっていない。

〈4才児〉
（4人単位で何グループかに別れて，グループ名を話し合う場面で）
洋　介「ウルトラマン」
郁　子「サリー」
保育者「修君と友理子ちゃんは」
修　「ウルトラマン」

友理子「サリー」
洋　介「ダカラオンナノコハコンナトコロヘコナケレバイイデショ。ウルトラマンハカッコイインダモン」
郁　子「イクチャンハサリーガイイ。ダッテオンナノコダモン」
修　「ウラトラマンダッテカッコイイ」
郁　子「ウルトラマンハオトコノコダカラ　サリーガイイ」
洋　介「ジャ　アッチヘイケノ　オンナポックテキライ」

4才児の場合には，事物の関係づけを保育者や仲間の発言を受けとめつつ，自分の主張を展開する中で，何故自分はそう考えるのかという根拠を自分と相手との関係をふまえて提示している。その合理性は3才児に比較しより鮮明になってきており，大人の論理展開に近づいてきているのをみることができる。「男」「女」という概念を「ウルトラマン」「サリー」という概念に対応させつつ，「好き」「嫌い」という関係をとりこみ，「～ガイイ」と展開するわけである。この段階では「男」，「女」とか「好き」，「嫌い」とかいう対位的，並列的な手がかりを使って，ものごとの筋道をたてることができるわけである。男(女)であるという対位関係の概念を別のウルトラマン（サリー）という対位的関係の概念に関係づける中で自分を定位させ，自己の内部に取り込みつつ，自分の「好き」と「嫌い」という対位関係の概念を操作しているわけである。

このような一方の関係を保持しつつ新しいものを受けとめる行動は，次に，空間的・並列的な関係づけから，時間的・系列的な関係づけへと発展する。絵などを見せると，お話は全体としてはまだ充分にはまとまらないが，具体的な事物の関係を絵をたどりながら豊かに表現することができ，空間的・並列的なひろがりを見せる。しかし，絵本なしで話をさせると，「ソレデネ，アノネ，エットネ……」とことばがつまり，ひろがらなくなり，ジェスチャーや表現を入れて一生懸命説明しようと努力する。時間的・系列的関係づけとしての3次元世界を獲得した段階においては，眼前に手がかりがなくても話しの筋道をつけて展開できるようになる。3才後半～4才前半の段階では保育園から家まで

の道順を尋ねると，「コーイッテ，ズートイッテ，ソコガボクノウチヤ」といっていたのが，この頃になると「ポストガアッテ，ソコヲミギニマガッテ……」というように，心の中の手がかりを使って説明することができるようになる(41)。「右」「左」という概念を道順という関係の中に組み込み，心の中の表象的具体的手がかりをもちいて，時間的・系列的に順序だてるわけである。そして次の6才後半～7才前半の質的転換期を獲得すると時間的な手がかりによる現実吟味が確かなものになる。ところで，4才後半～6才の段階においては，状況の実際的な働きに左右され，関係づけがわからないということがおこり，大人からみれば空想やウソがごっちゃになっているようにみえることがある。また，「バカ，トロ，マヌケ」「オサルノ　ケツハ　マッカッカ」など罵詈雑言を口にし，親や指導者の顔をしかめさせたりする。これは，克服困難な状況に直面し，矛盾を充分にこなしきれずに，空想やウソの世界に一時的に退避し，調子のよいことばを使い，活動感情を高めることによって矛盾克服のための「調整」を行なっているわけで，子どもの気持を抜きに「ウソをつくのは悪い子です」「キタナイ言葉をつかってはいけません」などと一面的な指導によって，子どもの逃避場所を奪い，子どものなかにあるのびやかさや豊かさを摘みとってしまうと，子どもが展開しようとしている世界を狭めてしまうことになる。自由な雰囲気の中で喋り，動き，活動する中で，子どもは自分ののびやかさ，豊かさをひろげているわけで新しい世界，環境を自分の中へとり込むための「調整」はたくましい発達を実現する上で欠かすことはできない(42)。

発達には次々とできなかったことができるようになるという方向だけでなく，豊かさ，のびやかさという方向もある。生活経験の豊かさを経験することは，「でき方」は「様々なでき方」になり，異なる状況でも「同じようなでき方」ができるようになることを実現する。「でき方」をたくさんにという方向だけでなく，ある「でき方」を拡げ，深める方向が保障されないと「問題行動」や神経症症状という発達の摩擦音などをひきおこしやすくし，全体的，個性的な

人格を形成していくことが阻害されることにもなりかねない。

（4） 遊びの変化と人格形成

幼児期における子どもたちの生活は大半が遊びを中心に展開されているといっても過言ではない。遊びは子どもがより高次の発達の質的転換を実現するための原動力の源であるとすらいえるであろう。子どもの活動は3才頃になると基本的動作が確立し，行動範囲は空間的にも拡がるが，まだ中心的活動は家庭や園内に限られることが多く，外出などの際には大人の保護と援助が必要である。しかし，4，5才になると子どもたちどうしのまじわりを通して遊園地や空地において子どもだけの集団的な活動が展開されるようになる。子どもは遊びによって現実世界を模倣し，創造的に取り入れる中で，社会的連帯感を培い，社会的秩序や習慣を学ぶと同時に，またそのことの中で遊びの世界と実際の日常的世界との違いを認識し，事物の理解を深めていく。

3才頃の遊びの特徴は，自分独自の領域を持つようになり，以前の段階では無目的的な機能的遊びが，自主的な自分なりの“つもり”を持ったものとなってくる。又，ひとりで遊ぶだけでなく，同年令の子どもたちとのかかわりを求めるようになり，みんなでいっしょに遊ぶ楽しさを経験しはじめる。しかし，遊びの内容は各々お互いを意識しあってはいても，いっしょの道具を使用し，何かをいっしょにつくるという共同の遊びは展開し難い。各々“つもり”がぶつかりあい，道具の取り合いが生じ，しばしばけんかとなる。「自分ノダ」という自己主張は妥協を許さず，子どもどうしのぶつかり合いが生じるのである。このような道具やおもちゃの取り合いを通して仲間を意識し，理解し，お互いの興味や対象や“つもり”の共通項がつくりあげられてくる。即ち，自分を他と区別することを通して他の仲間との間に共感的理解や連帯の共通項をつくりあげていくのである。

3才後半～4才前半の質的転換期になると，自分の“つもり”に可塑性が生

じ，けんかは少なくなる。これは自分の“つもり”を一時延滞することができるようになるわけで，ともに遊びながら友だちが使い終えるのを待つことができるようになる。心の中の“つもり”をあるものに置き換える代替性・交換性が増し，このことが協調を促すのである。遊びの内容も全くばらばらに自分勝手なことをするというのではなく，山をつくったり，川をつくったり，スコップで穴を掘ったりして共通の場で，関連あるものとして展開される。しかし，お互いが「役割」を分担し，「秩序」を自主的に決定して「ある一つの目的」を遂行するというところまではいかない。

3才後半～4才前半の質的転換期を越えると，役割意識や課題意識をはっきりと自覚できるようになり，「自分ハ～ダケレドモ～ヲスル」という心の働きを通してみんなといっしょに一つのことに取り組めるようになってくる。従って，一つしかない道具は交換し合って使う，一つのものはみんなの目的のために役立てる，自分独自の役割をもって課題をなしとげるということを通して集団的協調性をつくり，遊びは，みんなの共働によって創造的，大規模なものとして展開される。自分のことと同様に相手の気持や状況を把握することのできる能力は遊びにまとまりをつくり，その中で，尊重し合い，場合によっては過失をも許し合うということを実現し，「みんなはひとりのために，ひとりはみんなのために，みんなはみんなのために」という集団主義的な力量を育てはじめる。「秩序」や「規律」を集団的な活動として自主的，創造的に展開する中で，自制的な心の働きを通して，知識を交換し，みんなの中に広げることや，自分ひとりではこわくてできないことでもみんなといっしょならば勇気を出してできる，仲間ができない時にはできるまで辛抱強く待ってあげたり，手伝ってあげる，困っていればみんなで協力して助け合うなどと拡げ深めることによって知識，自尊心，勇気，同情心，やさしさ，指導者的力量等々の豊かな他の何ものとも置き換えることのできない個性的自己を実現していく。そしてこのことがまたみんなが力を出し合い，協力し合う基盤ともなって広がっていく。そして，

その中でますます個性的自己の実現にみがきをかけるのである。

3才～5才の時期は総じて「見通し」の成立する時期であるといえるが，計画的，自覚的な生活を通しての「時間的見通し」，買物，訪問，見学，手紙の交換を通しての「地理的・物理的見通し」，飼育，栽培，料理，工作などの労働を通しての「科学的見通し」を獲得し，総体としてそれらの集団的展開が保障される中で友だちとの関係，大人との関係，社会との関係を「集団に関する見通し」として形成する(43)。時間，空間を集団の目的により利用し，計画的，規律的な集団活動の中で，自己要求を自覚し主張する力，自分や他人の能力を正しく評価する力，年長児へのあこがれ，年少児への思いやり，同年令児への共感などを通しての成長・発達を自覚する力等々を培い，主権者としての力量を獲得していくのである。

5　6才から11才まで

期待に胸をふくらませて，子どもたちは入学する。就学は子どもたちの生活の一大変化である。その後では，学校教育が子どもたちの発達の重要な規定要因となる。この時期における一つの画期的な出来事は，「書きコトバ」を「交通」の手段とする新しい世界に子どもが入ってくることである。それは，子どもの精神活動全体を一変させる。しだいに，子どもは，まだ具体的なイメージに支えられてであるが論理的な思考をしたり，抽象したりする能力を身につけるようになる。それは，自らに対して，特に，自分の前途の展望に対しても向けられる。また，友達とのかかわり，集団の中での生活においてもそれらは発達するし，自覚的に組織された集団が，ますますなくてはならないものとなり，自分の要求を出し，集団的に要求を組織し解決する手立てを自分のものとした自治能力の発達が重要な意味を持つようになる。高学年には，社会や自己への批判的な精神などが一定の法則的理解のもとで発達する。

ところで，この6年余に及ぶ時期を，二つの画期において区分することができる。一つは就学した直後の時期であり，もう一つは，抽象的能力の初歩的なものができ，集団的活動が主導的になるともいわれる高学年への移行の時期である。そして，精神発達においても，それらに対する発達の質的転換期が見出されている。前者は，6才の終わりから7才にかけてであり，後者は，9，10才の時点における転換期である。

（1）就学前後の子どもの発達

①　生活時・空間の拡大と認識の発達

幼児後期の基本的な遊びの形態は役割り遊びである。役割り遊びの中には，子どもが見た身近かな大人の生活と労働の姿や，また，マスコミ文化などが，どん欲なほど反映される。

「『電車ごっこ』をしようということになって，『電車ごっこ』のやり方・準備などをみんなで相談し，手分けして切符や，お金をつくり，いよいよ電車が開通する日になった。自分から線路工夫をかって出た三人は“オーイ，センロツクッタリ，エキ，ツクッタリ，ソレカラ，テッキョウヤトンネル，ツクルカラ　テツダッテクレー”と応援をたのみ，大きな箱積木を並べていく。切符売場は二カ所に分かれて，その傍に『切符売り』が立つ。……やがて改札が始まって，軽快なレコードにつれて，縄の電車が走り出す。線路工夫は大活躍で，電車が走ったあとの線路（箱積木）を直してまわる。運転手がスピードを出しすぎて，前の電車に接近すると，S（6：10）“モシモシ　スピードイハンデスヨ”“エート”と言ってポケットからちり紙を出して，四角にちぎり“コレヲ持ッテイッテ下サイ。バッキンデスヨ。モットユックリ走ラナケレバダメダヨ”。」（年長組，実践例『幼児の生活と教育』より）(44)

役割り遊びが，大人の生活や労働の姿を模写するということ（日本の伝承遊びにおいても「根っ木」など多くのものが，実は大人の狩りょう等の生活と労働から派生してきているといわれている）から，そこでは，子どもが目で触れ，耳にしたものが，自らの活動として再創造される。それは，遊び集団全体のテーマのもとで行なわれる。そこでは，個々の子どもがイメージを出し合い，それをオーバー

図 4·18　4才児にみられる円群性化

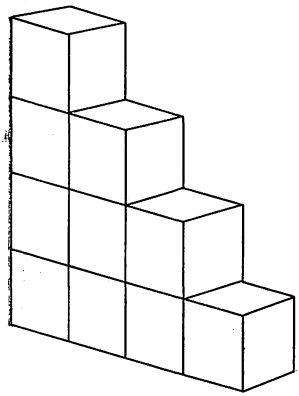
図 4·19　5才児にみられる円群性化

図 4·20　7才児にみられる円群性化

ラップさせ，一致させつつ集団成員に共通した表象が働いている。ともあれ，子どもは生活する時・空間的な範囲をどんどん拡大していくのである。

5才過ぎの子どもに，「一番遠い所はどこ？」と聞くと，それまでは「京都駅」とか「四条大宮」(京都市内の子)とか近くのターミナルを答えていたのが，今度は「大阪」になり，「アメリカ」になっていく。そこでは「遠い」「近い」ということが，それぞれより「遠い」もの，より「近い」ものとなり，その間に中間項が生まれていく。大・小の中に中が，好き・きらいの中に「どちらでもないもの」が生まれていく。さらに順番に大きくなどという関係づけが生まれてくるのである。長さ 40cm 位の紙に「一番小さなまるから，一番大きなまるまで，順番に大きくなるようにたくさん書いてごらん。」といって描かせると，それまでは図4·18のように，小さな円と大きな円を交互に描いたりしていたのが，図4·19のように数個ではあるが順に大きく描けるようになる。7才近くでは，極小と極大と中間がほぼ完全に分化し群性化してくる (図4·20)[45]。

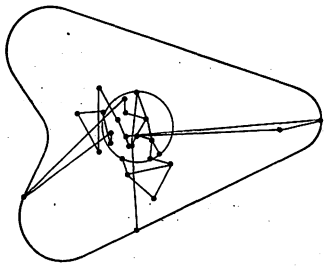
図 4·21　階段再生



また図4·21のような積木で作った階段を，子どもの目の前で崩して，再生させるとできるようになる。

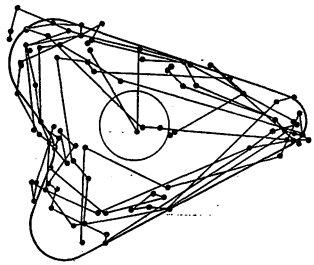
同じような課題ではあるが，10本の長さがごくわずかずつ違う棒を長さの順に並べさせると，やはり，それまで長いのと短かいのと交互に並べることなど

図 4·22



3才児の目の動き

図 4·23



6才児の目の動き
(ザポロージェッツ)

が特徴的であったのが，順序よく並べられるようになる。このような系列をつくる働きは，とりわけ，知恵おくれの子どもに於て，つまずきを示すものである。そこには，この時期の精神発達にとって何か本質的なものが含まれていることが予想される[46]。

大・小などの対立「概念」がそれぞれ拡がりを示すにつれて，子どもの中には，例えば，「机を隅まで拭く」ということが意味をもってくるし，図形を見せて，それをしっかりと覚えさせる時の子どもの目の動きが，すみまで，つまり輪郭線をたどるような運動を特徴的に示すようになる（図4·22, 23参照）[47]。

また，5，6才の頃の子どもの特徴的な姿として，すじみちを立てようとする思考の働きがある。子どもは，叙述する時に，それ迄，少々脈絡がなくっても気にもしなかったのが，「ソレデネ，エート」とよくつまり，たどたどしい位，話の筋を立てるのに努めるようになる。子どもに，保育園から家へ帰る道をたずねてみれば，「ここ出るやろ，左行くやろ，ほんで信号あるやろ，ほんで電気屋あんねん，そこずうっと行ったらぼくの家や。」など，まだ細部をくわしく言うことはできないが，なんとか筋をつけて言おうとしているのがわかる。このように，すじみちを立てて考え，時間軸の中で，さっきこうしたらうまくいったのに，こんどは何故こうなのだろうなどと関係づけたりすることこそ，5，6才児の最も大事で特徴的な姿である。

しかし，これらの順序づけ，関係づけは，まだ，それを可逆することはできない。

(注) 7才ごろの転換期について，ピアジェは群性体といわれるものができることで説明しているが，群性体の中には実証できないものも含まれ，批判がある。しかし，順序づけや，可逆性などが，一つのまとまった全体をなしてこの時期に出来るという意味では，様々な事実に沿って重要な指摘として考えられる。

可逆的思考——つまり，細部を全体に引き戻して考えたり，変化したものを，不変なものに引き戻して考えたりすることはできない（ワロン)。たとえば，二つの同形同大のコップに，同じ量の水を入れ，その後，一方のコップの水を，もっと細長いコップに移し変えると，子供は変化だけに着目し，水の量そのものも変わったのだと思いこむ（ピアジェの量の保存の実験)。

ところが，6才の終わりから7才ぐらいになると，変化したものを元に戻して「やっぱり同じだ」と考えられるようになる。さらに，他のことにも可逆的思考がみられる。5つの重さだけ違う箱を，2つずつ比べて，これは A より重いが B より軽いと判断して，5つすべてを重さの順に並べるようになる。1から20までの数を，さかさまに20から1まで数えることもできるようになる。子どもの手に，ゴムバルブを持たせ，図版にかかれた線に合わせて，「一番短く握ってごらん，もうちょっと長く……。もっと長く……，一番長く握ってごらん。」といって4段階にだんだん長くなるように握らせ，一番長く握ったら，こんどは逆に，4回だんだん短く握らせる。そして次に，図版を取り去って自分でやらせてみると，5才から6才にかけては図4・24のように崩れがちであったのが，7才近くでは，図4・25のようにかなり

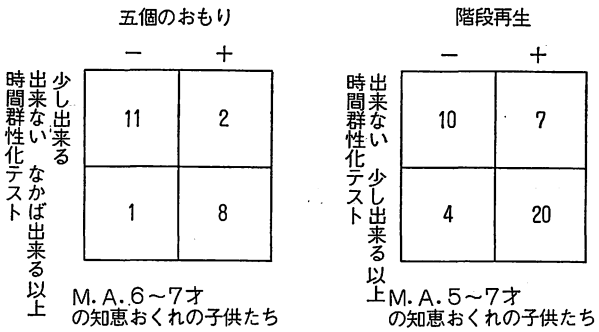
図 4・24

図版を取り去ると崩れてしまう

図 4・25

図版を取り去っても群性化が保持されている。

表 4·13　課題間の連関表



しっかりとできるようになる（時間群性化テスト）[48]。

そして，これらのでき方には密接な連関が，特に知恵おくれの子どもにおいてみられる（表4·13)。これは，先に述べた，順序づけの働きが一つのまとまりを持っていて，それが知的遅滞児の場合，獲得しにくいが故に，それらの機能の根源には，やはり，発達にとって大事なものが含まれていることを示唆している。

これら，7才近くに成立する心的機制は，別のいい方をすれば，『一定の枠組の見通しをもって，その中の部分を秩序立て，順序立てる』働きであると言えよう。

このことが，言語を用いた比較のしかたにもあらわれている。例えば，「チョウチョとハエはどこが違いますか」と聞かれて，それまで「チョウチョはハ

表 4·14　京都児童院・ビネー式検査通過率（1960～66年の資料・生沢雅夫，1967）[49]

課題＼年令	5才前半	5才後半	6才前半	6才後半	7才前半
20から1までの逆唱	0.8%	2.5%	20.0%	40.0%	65.8%
5個のおもりを並べる	6.7	17.5	27.5	49.2	63.3
2つの物の違いをいう	8.3	18.3	31.7	43.3	66.7
時日（○月○日○曜○年の内3/4）	—	4.2	15.8	26.7	57.5

ネが大きいの。そして，ハエはごはんや何かにとまってきたないの。」と答えていたのが，両方を一つの枠組に入れて，7才頃では「チョウチョのハネは大きいけど，ハエのハネは小さいの。」という。

日常的な時間の取扱いにしても，今日は何月何日何曜日であるかいえるし，来年とか去年という時間の幅をしっかりと思い浮かべることはむずかしいが，「きのうの明日はいつ？」と聞かれて，とまどっていたのが，「おとといの明日はきのう。」とちゃんといえるようになる。

② 現 実 吟 味

幼児後期は「自己中心的な心の働きを持つ」(ピアジェ)[50]といわれる。それはエゴイズムというものではなく，自分の欲求や，その時の全体的状況と，対象となる物が未分化な全体をなしていることとしてとらえられるだろう。就学前後の発達は，また，このように主観と客観が未分化な形で絡み合った外界のとりこみから，客観的に外界をとらえて，より深くその中に入っていくという方向でもある。

5才ごろの子どもに，「エンピツってどんなの？」と聞くと，「書くもの」という答えが返ってくる。その子どもにいろんな物を描いた絵カードを分類させてみると日常生活で同時に使うものを一組にする傾向が強い。リンゴとナイフがあれば，それを一組にしてしまい，それを食器と食べ物というように分類して，リンゴをパンや野菜と一緒にし，ナイフを皿といっしょにするということはむずかしい。

これらの主体と客体の未分化性は，アニミズム（汎心論。無生物にまで生命があると思ったり擬人化したりする）としてもあらわれる[51]。「カゲヲフンダラ，カゲガ“イタイ”トイッタ。カゲヲフンダラ，カゲガナキダシタ。」といって影踏み遊びをしたり，遠足の前日に，雲に向かって「オーイ雲サン，明日天気ニシテクレー」と真顔でいう子どもなど，アニミズムは，5—6才でもよくみられる。

「雨は，なぜふるの？」と聞かれると，4才児では「天国ノ神様ガ照ルノメンドウクサイ時，雨ニナルンダ。」とかの擬人的な原因が想像されているのが，就学近い5，6才の子供では，「黒イ雲ガ来ルト雨ニナルンダ。」とか「湯気ガ，空ニ上ッテ，雲ニナッテ，又，降ッテクルノ」というように，しだいに，擬人的なものではなくなってくる(畑谷光代の観察)[52]。

(もちろん，空想や擬人化はその後もあらわれる（特に小学校の終わり頃から）が，そこでは，もはや，空想や擬人化は，現実のものでないことが自覚され，その上で，現実のものと二重写しにされるという抽象作用を含んでいる。)

このように現実をふまえ，その中に深く浸入していく力がこの時期に育つ。子どもに「魔法使いが三つだけお願いを聞いてくれると言いました。何をお願いしようかな？」と聞くと，それまで「人形，バナナ，ケーキ」などと即物的に答えていたのが，「お金」などの手段やさらに「かしこうなるように」とかの自分の見通しの上に立ったものがでてくる。また，この頃（7才頃）の子どもに「大きくなったら何になりたいの？ じゃあ，そのために今，何をすればよいの？」と聞くと，「かしこうする。」とか，「勉強する。」という答えが返ってくる。それは，「今していることをもっときちんとする。」とかいうような，9才以後の子どもの答えよりも，ずっとばく然としているが，時間的見通しの上に自分をおいて考えることが可能であることを示している。

③　話しコトバから書きコトバへ

書きコトバ，つまり文字の習得は，子どもが今迄人類が培ってきた文化的所産の中に入っていく飛躍的な出来事であると同時に，子どもの心理活動そのものをも飛躍的に変えるものである。

書きコトバが話しコトバと違っている点は，文字（仮名文字）が，話しコトバの音節・音韻成分を分解・抽出したものであり，そのことを前提として成り立つという点である。「あるく」というコトバが，その中の音韻成分は自覚されずに未分化なままで発語されていたのが，その中の「あ」と「る」と「く」

という3つの音が自覚され抽出されなければならない。しかし，同時に，それらの3つの音は「あるく」という全体の部分である。個々の音がばらばらに文字と結合されるなら「き・の・う・こ・う・え・ん・ま・で・あ・る・い・た」というぐぎれぐぎれの読み方（1年生ではかなり多い）しか出来ないのである。全体の枠組をおさえたままのこのような音節分解・音韻抽出が文字習得の前提である。清水民子の指摘によれば[53]，かつて，わらべうたの中で「たっちゃん　たがつく　たるやのたるすけ　たってたられて　たりころされた」などというように，音韻抽出を促す遊びが伝承されていて，そこでは，リズムが合わさって，音節分解を促進する働きをするという。このような直接的な関係ではなくても，「わらべうた」が日本語の拍子・リズムと自然なイントネーションをメロディーにし音楽化したものであり，再検討される必要があろう。「コウチャン」「ハアイ，トモチャン」「ハアイ」と呼びかわす遊び（2・3才児），また「ジャアンケンデホイ」（5・6才）というような日常的な遊びの中で，「わらべうた」の原型が創られ，共に，拍子をとり，イントネーションをつけることで音節分解の基礎をつくっていると思われる。

だが，このような働きを前提としつつも，書きコトバへの移行において決定的に重要なことは，話しコトバの獲得においてもそうであったように，それを手段として，遠くの友だちなどへ伝えたいという要求を育てることである。

「（二泊三日の卒園旅行に出かけた後）帰ってきてから，しばらくは，それらの共通の経験を語り合い，小さい組の人にも話しました。子どもたちは話をすればする程気持ちがふくらみ，視野がひろがり，経験したことが確かめられてきました。そしてその大切な経験をした民宿のおばさんに手紙を書くことを相談し合いました。けれども，自分の名前だけ書ける子ども，ポツポツ読めるけれど書くのはまだという子ども，読んだり書いたりするのはこれからの課題だという子ども，平がなをみんな書ける子どもというようにさまざまでした。先生に五十音表を壁にはってもらって，その下に机を運んでいきました。『おばさんありがとう，おばさん，お・ば・さ・ん。“お”やな，“お”はどれや』『あいうえおやろ，あ・い・う・え・お，ほらこれが“お”や』など，『お』がわかった子供が一人になり二人になりというようにして，さまざまな楽しい手紙を書いて民宿のおばさんに送りました。」（「おばさん，きゅうしょくおいしかっ

たよ」大津市つくし保育園の実践『日本の子どもたち』(54)より。)

現在，文字習得の程度は，非常に加速化されていて，しかも，個人差の大きい領域になっている。文字習得をし，それを書きコトバとしてしっかりと利用できる心の働きは，ほぼ小学校1年生の間に完成される。ところが現在では学校に入学直後，すでに文字が習得されていることが前提かのようにみなされ，教科書でも系統的に文字が出されず，特別の文字指導がなされないまま，個人差が一層拡大するという問題が生じている。他方では，教師が自主的に教材を編成する中で，ほぼ一学期の終わり頃には，平仮名と書きコトバとしてのその使用が，みんな揃って出来るようになるといわれている。

（2） 小学校中・高学年

① 初歩的な抽象的思考

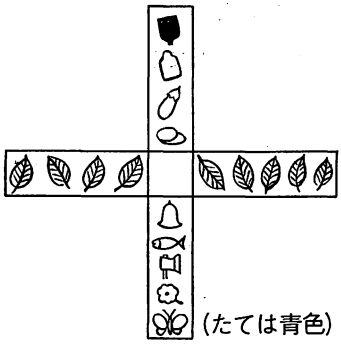
7才から11・12才までの時期は，筋道を立て，可逆的な思考が出来るようになったが，まだ，それは，具体的な物の支えなしには成立し得ないような具体的思考が，しだいに，抽象的，概念的な思考にとって代られていく時期である。抽象的思考への移行に際して，ほぼ9・10才頃に転換期がみられる。

ピアジェは図4・26のように，縦に青い色をしたさまざまな物の形の系列，横に葉っぱの系列を組み合わせたものを子どもに提示し，中央の空所に何を入れるかを選択させた。その結果が表4・15である(55)。

このように，7才をこえ，9—10才に近づくにつれて，二つの次元を分析し，綜合してある法則を導き出すという力が育ってくる。まだ，当然，眼前に直接，視覚的に与えられたものからの抽象という範囲内ではあるが，このような，一定の抽象が，次第にその場を離れたものからも可能になるという方向での発達がみられる。

図4・27，4・28のような図形を見せて，その円の中を原っぱと見たてさせ，その中に落としたボールをどのようにくまなく捜すか，その経路を子どもに書か

図 4·26



せると，9・10才では，完全に，計画性をもった捜し方を示す経路を描く（図参照）[56]。

9・10才児には，すでに，あらゆる可能性を列挙できるというのではないが，「こういう時には，こうなる筈だ」というように，あらかじめ仮説を立てたりできるし，非常に理屈っぽくなるのも特徴的である。時には，それがへ理屈としても出てくるが，

表 4・15　二次元系列化の結果

中央の空所に対する反応	5～6才	7～8才	9～10才
一次元のみ同じにしたもの	85%	42.5%	17.5%
両次元とも同じにしたもの	15	57.5	82.5

（イネルデとピアジェ）

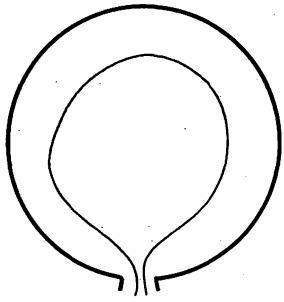


図 4·27　不完全な計画性(球さがし)

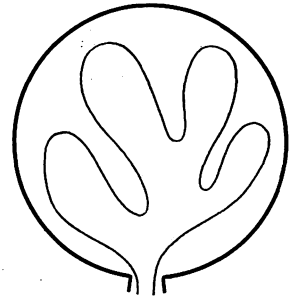


図 4·28　完全な計画性(球さがし)

それなりの論理性は一貫させているのである。

子どもに，絵に描かれた物を分類させると，もはや，用途による分類などではなく，家具とか，動物とかいうような分類をするし，又，「生えてるもの」ではなくて「植物」という言い方で分類することもできる。しかし，それらの

概念は，まだ多分に，生活的であり，自分に身近かなまわりのものの寄せ集めである。

さらに，この時期の子どもは，言語だけを用いて論理的推論を行えるようになる。「花子は太郎よりも背が高い。太郎は次郎よりも背が高い。だから……(花子は次郎よりも背が高い)。」という問題だけでなく，「良子は一郎よりも背が高い。道子は一郎よりも背が高い。だから，……(良子と道子はどちらが高いかわからない)。」というような初歩的な論理操作が自覚的になされる。

柴山剛は，この種の関係判断をさせて，次のような段階を見出している[57]。

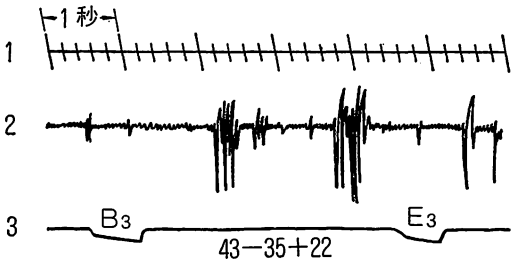
第1段階（6才まで）――まだ推理しようとする自発的な意志が働かない。問題を惰意的に把握する。

第2段階（7・8才）――かんたんな関係の推理ができるが，著しく視覚に依存している。関係の意識が不十分である。

第3段階（9―11才）――かなり進んだ論理的関係が，意識的に把握されるが，なお，視覚に依存するところが多い。関係を図式化することによって推理することができる。

第4段階（11才以後）――論理的関係，抽象的に表現された関係が意識的に把握される。

図4·29 暗算の際の舌の微細運動の出現



43−35+22=30を解く際に、舌の微細運動がみられる。
1.時間　2.舌の微細運動　3.B;始まり E;解答しなさいの合図

このことと関わって，この時期における子どもの言語活動にも質的な変化が生じる。声に出されない言語（内言，又は，内語）が優勢になってく

る。5才位までの子供は，ゴッコ遊びの中や，困難を併う課題の解決の際に，しきりに発話する。それは，コミュニケーションの機能を持たない「集団的なひとりごと」であり，ヴィゴツキーによって，個人間機能から個人内機能つまり，内言へと移行していくときの過渡的現象であるとされている(58)。しかし，9才ごろには，自己中心語と呼ばれたこの「集団的ひとりごと」は殆ど消えてしまう。唇や舌の筋肉をかすかに動かすだけで，発声しないものに変わり，さらに，筋電図などの方法でしか確認できない程度の微少な反応へと変化していく（図4・29参照）(59)。

子どもは過渡的に運動的成分を併いながらも頭の中での内言を獲得していく。すでに，読書の時には，9才児は，今迄のように，声を出して読むのをいやがり，実際に，音読よりも黙読の方が，まだ最初は正確さでは劣るが，速度が速くなっていく。

このような内言の獲得に関して，特に，留意すべきことは，それが書きコトバの獲得と密接に関連していることである。書きコトバの獲得は，話しコトバの発達をも変化させる。それには，書くべき内容を頭の中で整理し，それを文章としてまとめ上げる（外化）ということが要求される。又，文法構造（主語一述部の明確化など）の自覚も促されるのである。

一定の抽象をする力が育ってくるにつれて子どもは，自分自身をとらえる見方をも変化させてくる。次の詩は，高学年の子どものそのような特徴を典型的に示したものである。

「雪のつもった道に
だれかの足あとがつづいている。
足あとをひろって歩こう。
大きな足あとに
わたしのくつをこそっとはめこんだ。
大またに
ポイポイとんでいる。

わたしもポイポイとんで
あとを追ったらくたびれた。
もうやめよう。
おとなの足あとを追うことはやめよう。
だれもふんだことのない
まっ白の雪の道に
わたしの足あとを残そう。
一歩ふみしめたら
足の下で
雪がギュギュと鳴った。」
〈小学5年生女子，「自然とともに，五年生」から〉(60)

もうすでに，過去と未来の軸の中に，自分を位置づけ，反省的に，観想的に自分を見ることができ，意識的な自己教育の対象としての自我が生まれつつある。また，このことと関わって，大人やまわりの友達の中で，それらとは違う自分を明確に意識し，自分と他人との共通点と違いを意識し，そこから他人の問題への共感というものが育ってくる。

② 遊びと学校で

9・10才の頃から，子どもの集団活動に於ても，顕著な変化が生じるとこれまでいわれてきた。それは，まず，徒党時代（ギャング・エイジ）の始まりであり，子どもの遊び集団の大きさの拡大といわれてきた。ギャング・エイジとは，非常に親しい仲間集団を組んで，地域の中を動き回り，その集団に属していない子どもに対しては極めて排他的であって，自分たちの中での秘密を重んじる。時には，秘密のかくれ家をつくったり，掟のようなものを定めたりすることがある。そのように緊密であり，

表 4・16　秘密基地をつくった経験

	中心部児童		周辺部児童	
	男子 (73名)	女子 (82名)	男子 (130名)	女子 (117名)
ある	54.7%	23.2%	73.1%	50.4%
ない	42.5	76.8	25.4	48.7

大阪市内の4年生の子供への調査　昭和48年5月調査（「子どもの遊び空間」NHKブックスより）

何から何まで一緒に行動し，その集団を軸にして子供は活動し，生活する。もはや親や先生との関係よりも，友だちどうしの関係が優先される。このような独特な特徴をもってはいるが，仲間集団の存在が，子どもの発達にとって欠かすことのできない意味をもっていたのである。

ところが，現在，遊び場がないとか，塾通いとかの中で，このようなギャング集団はなくなりつつあるのではないかといわれている。しかし，大阪市での調査によれば（表4・16）[61]，多数の子どもは，やはり秘密のかくれ家をもつという経験をしている。それは，モータープールの隅っこであったり，高速道路の工事現場であったりしていても，形をかえて，そのような子どもだけの空間を生み出していっているのである。

しかし，そこでの子どもの集団の様子については，余り調査がされていないが，かつて，高学年になれば，10名以上の規模の集団ができるとされていたのであるが（表4・17）[62]，最近の都会での調査ではかならずしもそうはいえなくなってきていて，遊び集団の規模が小さくなってきていることが予想される（表4・18参照）[63]。

また，このことは，子どもの外遊びの時間を年令毎に比較すると，目立って高学年の外遊びが減少している（表4・19）[64]。このような傾向は，子どもの遊びの危機としてとらえられているが，こういう状況の中で，地域子供会や文庫活動などの役割りが一層重要になっている。

一方，学校の中でも，子どもの学級活動，自治活動での変化がみられる。高学年になれば，これ迄，学級の中での生活が中心であったのが，全校集団を指導していく（児童会活動など）などの集団自治の能力を身につけてくる。

このような集団自治能力は，特別の手立てを必要とする。まず，子どもたちが，ばらばらであり，物言わぬ子らであったりするのが，現状である。その子らが，班作りやまた，他の学年や学級とのぶつかりの中で，学級意識が生じてくるし，そのことにまず配慮されるべきなのである。高学年の子どもらの学級

表 4・17　児童の遊び集団の成員数（中江順市郎，1937）

学年＼成員数	1　人	2—3人	4—5人	6—7人	8—9人	10人以上
1　年	12.2%	67.5%	6.9%	3.0%	1.1%	9.2%
2　年	1.9	63.8	15.9	9.9	4.1	4.4
3　年	4.8	70.0	17.3	2.3	0.8	5.1
4　年	17.2	32.0	12.9	9.2	2.9	25.8
5　年	10.2	26.1	10.4	7.2	2.5	43.8
6　年	2.5	20.9	24.7	10.4	8.6	32.8

表 4・18　遊び集団の大きさ（名古屋市，1963）

		1　人	2　人	3—5人	6—10人	11人以上
低学年	男	6.9%	28.7%	55.6%	8.3%	0.3%
	女	7.6	46.9	45.3	0	0
中学年	男	4.6	22.4	53.8	14.7	4.2
	女	3.1	41.8	51.1	3.4	0.3
高学年	男	4.8	22.4	54.3	16.9	1.3
	女	3.9	39.3	53.0	3.2	0.3

（名古屋市　小学生児童の遊びの調査より）

表 4・19　外あそびについて（世田谷区養護教諭部会調査，1968）

	毎日外であそぶ	ときどき外であそぶ	外であそばない	外で遊ばない理由				
				時間がない	場所がない	友だちがいない	きらい	その他
1　年	69.3%	29.2%	1.4%					
2　年	66.0	32.7	1.5					
3　年	62.1	36.7	1.1					
4　年	56.9	39.5	3.2					
5　年	37.4	56.6	5.8					
6　年	21.2	61.9	10.6					
計	54.2%	42.1%	3.7%	47.0%	12.2%	19.0%	11.4%	10.1%

意識は，低学年のあいまいとした「われら」感ではなく，もっと明確であり，学級文庫や，学級の歌などを作り連帯感を強めることに，非常な喜びを感じるのである。このような学級が，集団として高まるためには，学級の中で個々人の問題などが，話せるようにならねばならない。この期の特有の正義感，ある意味では教条主義的ともいえる判断の明確さによって，自分たちの問題を集団的に解決していく力量を身につけていく（そして，又，この正義感は，批判が向けられた子どもに非常に酷であることもある。みんなで決めた約束を守らないからといって，一週間遊ばないというルールを作ったり，暴力的制裁を「民主的」に決議したりすることもある。抽象する力で，図式的に問題を把握できても，それを複雑な連関の中に於てとらえることができないのである）。

学級集団の組織力は，さらに全校集団に及ぶ。児童会の活動が，全校集団を指導できるように高められるなら，高学年の子どもは，すでに，全校という枠組の中で，自分の学級を位置づけられるし，活動できる素地を持っているのである。

＜注＞

(1) 田中昌人・田中杉恵「『精神薄弱児』研究の方法論的検討」，心身障害者福祉問題綜合研究所，1968，長島瑞穂「個人の系の発達と発達保障」『障害者問題研究』1974，2などを参考として作成した。

(2) ポルトマン，A.（高木訳）『人間はどこまで動物か』，岩波新書，1961。

(3) 田中杉恵「乳幼児の行動発達(15)——示性数1可逆操作期以前における諸行動の発達連関」，日本心理学会第34回大会発表論文集，1970。

(4) 田中昌人「発達保障の道を力強くすすもう(13)」『みんなのねがい』，1972，No. 23，pp. 63～64。

(5) 園原太郎・黒丸正四郎『幼児の世界——成長する心——』，日本放送出版協会，1969，pp. 19～47。

(6) Hunt, J. Mcv. Attentional preference and experience I. Introduction J. Genet. Psychol. 1970, 117, pp. 99—107.

(7) 加藤直樹，村井潤一，田中昌人，清水民子，田中杉恵，長島瑞穂「乳幼児の行動発達(5)——0才児の行動発達の質的転換期の研究3——」，日本心理学会第34回大会発表論文集，1966。

(8) 田中昌人「発達保障の道を力強くすすもう(16)」『みんなのねがい』, 1972, No. 27, pp. 64～65。
(9) 寺田ひろ子「第二信号系獲得期における末端投写活動系を主とした発達連関の研究」, 修士論文, 1971。寺田ひろ子・播磨俊子「第二信号系獲得期における手を中心とした発達連関の研究その1」, 日本教育心理学会第13回大会発表論文抄録, 1971。
(10) 清水民子「乳幼児の行動発達(4) 対人関係の変化――「ひとりあそび」の考察――」, 日本心理学会第29回大会論文抄録, 1965。
(11) 寺田ひろ子・播磨俊子「0才後期における乳児の発達――手の操作特性を中心としてみた個人の発達と集団内の行動との連関について――」『乳幼児保育研究』1973, 1, pp. 5～26。
(12) 岡　宏子「発達過程の研究その3――乳児期における精神発達過程の一研究――」, 日本心理学会第22回大会発表論文集, 1958。
(13) 岡　宏子「乳児期の発達」依田　新・東洋編『児童心理学』, 新曜社, 1970。
(14) 清水民子「乳幼児保育の基本構造」, 大阪千代田短期大学紀要別冊, 1969。
(15) ワロン, W.（久保田訳）『児童における性格の起源』, 明治図書, 1965。
(16) エリコニン, デ, ベ（柴田訳）「子どもの精神発達の時代区分の問題によせて」,『現代教育科学』, 1972。
(17) エリコニン, デ, ベ（駒林訳）『ソビエト・児童心理学』, 明治図書, 1964, p. 114。
(18) 野島精二・木村明夫「乳児保育と大脳生理学」名古屋保育問題研究会編『これからの乳児保育』, 風媒社, 1970。
(19) 原田嘉美子『0才児集団の発見』, 風媒社, 1971。
(20) 長島瑞穂「発達の質的転換過程の研究〔1〕――1次元可逆操作獲得過程における位置反応――」京都府立大学学術報告, 1967, C 18。
(21) 小林保太「目・手・ことば――指さし行動の発達――」京都大学文学部卒業論文, 1969。
(22) 前掲『「精神薄弱児」の方法論的検討』, pp. 53～56。
(23) 同前。
(24) 坂野　登「行動と言語」『児童心理学講座第3巻・言語機能の発達』（第5章）, 金子書房, 1969, pp. 201～203。
(25) 田中昌人「1, 2才児の発達的特徴, 1才児――1次元可逆操作とことばの獲得――」『1, 2才児のための保育のてびき』, 滋賀県, 1967, pp. 1～5。
(26) 前掲「乳幼児保育の基本構造」。
(27) 上野留美子「乳幼児期における自己領域の確立と対人関係の発達(その一)――「○○チャンの……」を中心に――」『乳幼児保育研究』2号, 1974, pp. 30～53。
(28) 藤本文朗「障害児の教育権保障に関する研究Ⅲ――未就学児の死亡例の実態調査より――」日本教育学会第31回大会発表要旨集録, 1972。また同「不就学障害児の死亡例の実態調査研究」『教育学研究』, 1974, Vol. 41, No. 1, p. 73～81。及び藤本文朗他

『この子らの生命輝く日――障害児に学校を――』，新日本新書，1974，を参照。

(29) 太田令子「在宅「重症児」の集団保障へのとりくみ」京都府立大学「全障研」サークル（パンフ），1972。

(30) 清水民子「1，2才児の集団行動」，大阪千代田短期大学紀要，1971。

(31) Y児の行動発達については，近藤直子「障害児の行動変化と発声活動の関連についての一考察――Y児の観察を通して――」，『障害者問題研究』，全国障害者問題研究会出版部，1974，2参照。

(32) 田中昌人「発達保障の道を力強くすすもう」『みんなのねがい』，1971，No. 12，pp. 54～61。なおあわせて，田中昌人『講座「発達保障への道」③ 発達をめぐる二つの道』，1974，pp. 142～203参照。

(33) 両角正子「発達の質的転換期過程の研究」，京都大学教育学部修士論文，1973を参照。

(34) 同前。

(35) 大津社会福祉協議会乳幼児発達相談室「1964年活動状況報告」（レジュメ），1965。

(36) 長沢秀雄・荒木穂積「手の調整機能と視覚・認識活動」『障害者問題研究』全国障害者問題研究会出版部，1974，2。

(37) 高谷　清・田中杉恵『日本の子どもたち――健康・発達の要求――』，鳩の森書房，1973，pp. 22～27を参照。

(38) 園原太郎・黒丸正四郎『三才児』，日本放送出版協会，1966を参照。

(39) 前掲「発達の質的転換期過程の研究」

(40) 東京保育問題研究会生活指導部会『子どもの発達と集団』，いかだ社，1973。

(41) 前掲『日本の子どもたち』，pp. 233～244を参照。

(42) 前掲『「精神薄弱児」研究の方法論的検討』，pp. 67～72。

(43) 清水民子「子どもの発達と生活の組織化」第5回合同保育問題研究集会分科会Ⅰ―1―a「発達のとらえかた」（レジュメ），1973。

(44) 海　卓子『幼児の生活と教育』フレーベル館，1965，pp. 156～158。

(45) 長沢秀雄「系列化操作獲得過程の研究」，京都大学文学部修士論文，1973。

(46) 同前。

(47) ザポロージェッツ・ア・ヴェ（青木訳）『知覚と行為』，新読書社，1973，p. 155。

(48) 同掲「系列化操作獲得過程の研究」。

(49) 生沢雅夫「知能検査の潜在クラス分析」，大阪市大人文研究，1967，19，pp. 70～88。

(50) ピアジェ・J（波多野・滝沢訳）『知能の心理学』，みすず書房，1960，ピアジェ・J（大伴訳）『児童の世界観』，同文書院，1954，参照。

(51) 同前『児童の世界観』参照。

(52) 畑谷光代『伝え合い保育の誕生』，博文社，1968，pp. 321～323。

(53) 清水民子「幼児の文字教育の問題」『季刊保育問題研究』，新読書社，1971，37。

(54) 前掲『日本の子どもたち』, pp. 186～191。

(55) Piaget, J., The early growth of logic in the child, Kagan Paul & Co Ltd., 1959。

(56) 京都市児童相談所『K式乳幼児発達検査の手引』, 京都市児童相談所紀要, 1962, 2, p. 15。

(57) 柴山　剛「思考の発達」『児童心理学ハンドブック』(波多野他編), 金子書房, 1959, pp. 109～136。

(58) ヴィゴツキー（柴田訳）『思考と言語』(上, 下), 明治図書, 1962, ヴィゴツキー（柴田訳）『精神発達の理論』, 明治図書, 1970を参照。

(59) Sokolov, A. N., Inner speech and thought, Plenum Press, 1972.

(60) 『作文と教育』, 百合出版, 1974年1月号より引用。

(61) 藤本浩之輔『子どもの遊びの空間』, NHKブックス, 1974, p. 51。

(62) 中江順市郎「学童の遊戯」, 教育心理研究, 1937（守屋光雄「遊戯」『児童心理学ハンドブック』p. 234 より引用)。

(63) 横山　明「遊び」『児童学ハンドブック』, (飯島他監), 朝倉書店, 1973, p. 324。

(64) 前掲。

＜参考文献＞

(1) エリコニン, デ・ベ・(駒林訳)『ソビエト・児童心理学』, 明治図書, 1964。

(2) 飯島篤信他編『児童学ハンドブック』, 朝倉書店, 1972。

(3) 村田孝次『幼児の言語発達』, 培風館, 1968。

(4) 園原太郎・黒丸正四郎『三才児』, 日本放送出版協会, 1966。

(5) 園原太郎・黒丸正四郎『幼児の世界』, 日本放送出版協会, 1969。

(6) 園原太郎他（監)『児童心理学講座第3巻・言語機能の発達』, 金子書房, 1969。

(7) 高谷　清他『日本の子どもたち』, 鳩の森書房, 1973。

(8) 田中昌人他『「精神薄弱児」研究の方法論的検討』, 心身障害者福祉問題綜合研究所, 1968。

(9) 田中昌人『講座発達保障への道』, 第1分冊～第3分冊, 全国障害者問題研究会出版部, 1974。

第5章　児童から青年への移行

1　大人でもなく，子どもでもない。

（あなたは自分を「もう大人になった」と思いますか，それとも「まだ子どもだ」と思いますか）(1)

≪まだ子どもだと思う≫

。まだ社会のことをよく知らない。お父さんやお母さんにたよっている。一人では何もできない。すぐおこるし，けんかはするし，ききわけがないから。デパートなどに行って，欲しい物などを買ってもらえないと，すぐふくれてしまう。人と道であったりすると，あいさつをしたり，しなかったりする。他人やお父さんやお母さんからまだ子どもだといわれる。いたずらしたり，テレビやマンガを見たり，あらそったり，わがままだ。

≪大人でもなく，子どもでもない≫

。中学生になったのだから，バス賃だって変るし，体も大きくなる。小学生のように幼なくてはいけない，その点ではもう子どもではない，それから，子どもではないと言っても両親がいてこそ，私は生きていける，自分1人ではなんにもできない，その点では大人になったとはいえない。自分では大人だと思うが，回りでは「まだ子どもだ」とか「もう大人だ」などといわれると，まだ子どもから脱け出せない，子どもと大人の中間をさまよっているようだ。もう子どもという名前は卒業したと思う。自分のことは自分で考えるようになったし，その考えも2・3年前の私とはちがっている，が，まだ，大人というものにもふくんでもらえないような気がする。

≪もう大人だと思う≫

◦世の中のいろいろなことに，大人と同じように興味をもつようになった，たまには化粧もしてきたし，子どもみたいなことはあきてしまった◦父が相談をもちかけてくるし，母から，もう大人になったのだからといわれる◦大人と対等に話しができるし，善悪の判断もできる，働けば働くこともできる◦わがままもいわなくなったし，いろいろなことも知っているし，みんなからも大人になったといわれる。

前章までに述べられてきたように，児童は様々な質的変化をくりかえしながらも，全般的に平穏な時代を送る。そして，小学5・6年から中学1・2年にかけて，新しい時代，すなわち青年期へ突入することになる。この児童から青年への移行の開始の時期は「思春期」とも呼ばれ，身体的にも精神的にも急激に変化する。

男子の場合，背丈が伸び，肩幅も広くなり，筋肉も隆々としてくる。声変り，発毛，射精等の性的変化が始まる。

女子の場合，乳房がふくらみ，骨盤が大きくなり，身体の線が丸みをおび，発毛し，月経がはじまる。

こうした身体的，性的変化の急激な進行にともなって，心理的にも「動揺」と「混乱」の時期となる。これまで慣れ親しんできた比較的安定した生活から一変して，不安といらだちを覚え，自己について省察するようになる。

家庭においては，両親の意見や命令に対して，口答えをするようになり，彼らの正当性を「論理的」に主張しはじめる。生活場面での様々な意見の衝突によって，彼らは「もう親とは絶対に口をきくまい」と決心したり，家出を考えたり，あるいは衝動的に実行したりすることもある。父と母との口論や夫婦げんかを見ていて，どちらが悪いと判断し，「意見」をし，両親の欠点にも気づき，幻滅を感じたりする。「うちの○○はまだ子どもで……」などと，親が近

所の人と話すのを聞くと，むしょうに腹がたって，「おれはもう子どもじゃないんだ」と一人で力んだりする。彼自身が気にしている短所，欠点などが指摘されたり，それらを友人や兄弟と比較されたりすることも，この時期の青年には耐えがたいことである。「兄さんは○○高校に入って，××大学にストレートで合格したのだから，お前も……」と言われたりすると，「ぼくは兄さん程頭がよくないよ，こんなぼくを生んだのは誰だ，望みもしなかったのに」などと抗議する。両親や大人には抵抗しながらも，気の合った仲間と共同行動をとるようになる。

急激な性的成熟は，誰にも打ちあけられない「秘密」をつくり出し，同時に異性への関心も増大する。そして，自分の服装や態度にも細々と気を配る。かと言って，異性の前でざっくばらんに話し合う勇気もない。母親の鏡台の前でそっと口紅をつけてみたりする。

大人らしさの獲得をめざしながらも，大人への反抗，「もう子どもじゃないんだ」という意識のもとでも，完全にひとりで行動することのできないもどかしさ，こうしたなかに青年前期の情緒の不安定さがあらわれる。昨日は快活だったのに，今日沈うつな顔をして黙りこんでいる。自分だけの部屋を要求したり，それがかなわなければ，しきりやカーテンで自分だけの空間をつくる。そこで一人「もの想い」にふける。日記をつけたり，詩を書いたりしはじめる。しかし，いつも気がかりなことは自分のこと，友人のこと両親のこと。「一体自分はみんなからどんなふうに見られているのかしら」と「主観的」に思い悩む。悩みの範囲も一挙に拡大し，こんなわずらわしい世界から脱出して，一人で「どこか遠くに行きたい」心境である。

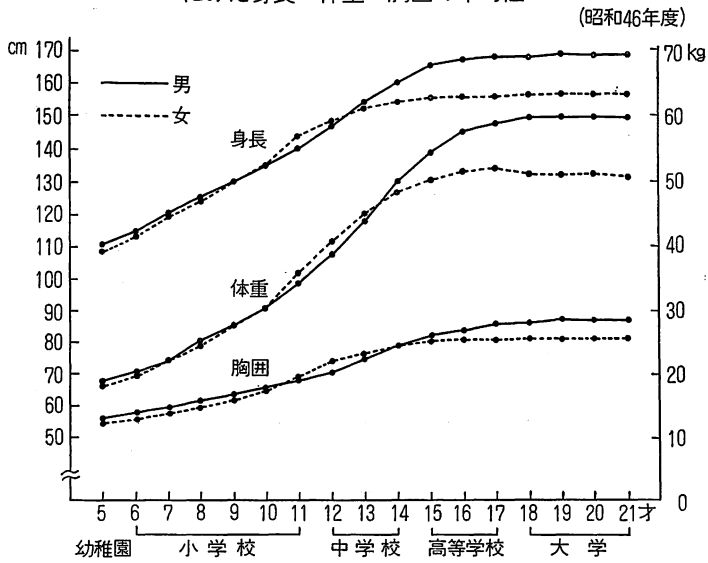
こうした諸特徴は端的には，「第２の誕生」[2]，「第２反抗期」[3]，「心理的離乳」[4]等々の時期，あるいは「疾風怒濤の時代」[5]と形容されてきた。以下において，このように形容される「移行」の時期をいくつかの側面から分析してみよう。

2　身体的・性的変化

図5・1は5才から21才までの身長，体重，胸囲の成長の平均値を示している。いずれも10才前後から急激に上昇し，15才前後で最高に達している。

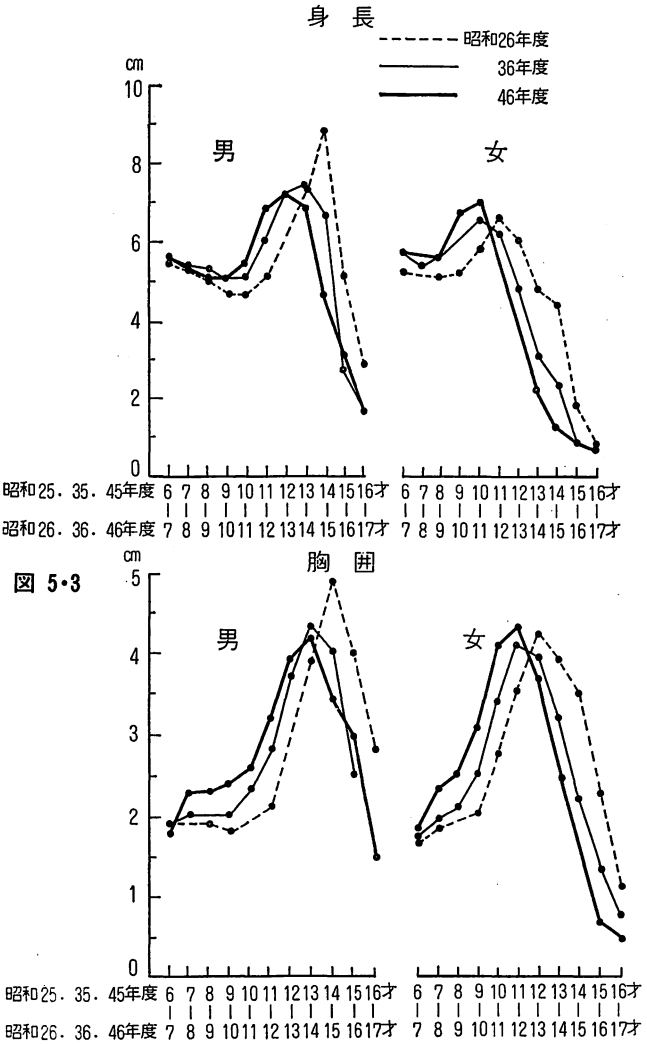
図5・2および図5・3は，身長と胸囲の年間発育量の推移をみたものであるが，やはり，10才前後が発育量が大きくなり，12才前後で最大になる。さらに，昭和26年度と昭和46年度の年間最大発育量を比較してみると，20年間で約1才若くなり，いわゆる発達加速現象を呈している。これはいわば，身体の量的発達であるが，握力，背筋力，垂直跳などの筋肉の発達は少し遅れて，13才頃から17才にかけて急激に発達する。

図 5-1　小・中・高等学校児童・生徒の性別・年齢別にみた身長・体重・胸囲の平均値



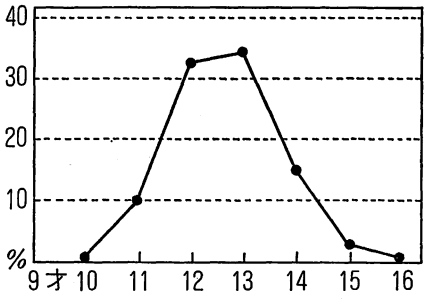
資料出所　文部省「学校保健統計調査」，(青少年白書. 1973年度版)

図 5・2　児童・生徒の性別・年齢別にみた年間発育量の推移



資料出所　文部省「学校保健統計調査」(青少年白書. 1973年度版)

図 5·4　初潮のあった年齢



(昭44. 大阪府科学教育センター調べ)

最近では都会に住む子どもたちの筋力は，10年前と比べてかなり低下しているという報告もなされているが，いずれにせよ，この時期に身体は量的にも機能的にも大人の水準に到達するのである。そして，これら身体的変化に伴って，女子では初潮，男子では精通というこれまでとは全く異なった生理的現象を経験することになる。図5・4は初潮を経験した年齢を示しているが，10才から16才までに女子の大半が経験している。これによると，初潮の平均年齢は12才11か月であるが，大正末期の武政の調査によると平均14才6か月であったというから，現在では約2才程早熟化している。男子では精通現象の開始がいつなのか正確に調査することは容易ではないが，一般に女子より約1才ほど遅れるといわれている。これらの現象にはかなりの個人差がみられるし，これによって，すぐに大人としての性機能をそなえるわけではない。しかし，この生理的成熟はまず，本人の性に対する自覚と関心とを呼びおこし，彼らの大人への態度の変化そして大人の側からの彼らへの態度の変化をひきおこすことにもなるのである。

3　知的発達

小学校高学年になると，児童は具体的思考から抽象的思考へと前進し，自然・社会における諸現象をより多面的に，しかも，それらの本質的特徴を抽出することができるようになる。それははじめは個々の対象・現象についてのみ可能であったものが，次第に複数の対象・現象へと進み，さらにそれらの関係を

把握することができるようになる。課題解決にとって必要な要因を分析し，それらについての考えられうる組合せをつくり出すことも可能となる。つまり，論理的・命題的な思考へ移行していくのである。

たとえば，「クレーン（起重機）というものを定義しなさい」という質問をこの時期の子どもたちにすると，表5・1のような定義のいくつかの段階を見いだすことができる(6)。

表 5·1

年　齢	定　　義　　（クレーンについて）
9：6	クレーンは，工事しているところにあるよ，それは大きい石やブロックをこわし，家をたてるんだ。
10：1	クレーンは，長い鉄でできていて，真んなかに運転室があって，そこで動かすんだ。
10：4	クレーンは，家をたてたり，荷物を運んだりするんだ。そして，荷物を船に積んだり，トラックに積んだりするんだ。
10：9	クレーンは，物をもちあげるための機械です，そして，それをどこかに運んで置きます。それはモーターで動きます。
11：3	鋼鉄の長い塔になっていて，よく曲がる腕がでている。鋼鉄のつながついていて，滑車で巻き上げたり，ゆるめたりします。
11：4	クレーンは，鋼鉄でできていて，高いもので，物をもちあげるためのものです。
11：8	クレーンは，貨物を持ちあげるためのものです。それはとくに，工事現場で使われています。
12：3	貨物を持ちあげるための技術的な手段です。
12：6	多量の建築資材を運搬するための技術の重要な機械です。
13：8	クレーンは，すべての形態の材料を運搬するための機械です。
14：1	人間の力ではどうしようもない重量のある貨物を持ちあげて運ぶ機械です。
14：11	テコの原理と車軸力を利用した運搬のための機械です。しばしば滑車が使用されていて，それにはいろいろな形式があります。でも，みんな人間の労働を軽減するためのものです。

低年齢では，アームが長いとか綱がついているとか，真ん中に運転室があるとかいうような，外的特徴の羅列的指摘にとどまっているのであるが，高年齢になると，それらを指摘するにとどまらず，人間の労働を軽減するための，テコ，滑車を使用した物の移動のための機械へとより本質的な特徴を指摘するこ

表 5·2

	発話及び教示 (RENの場合)		行動の記録
			○D×E をためし，B×E，C×E をためす
REN	「全部ためしてみたと思う，うん，全部ためした。」		
実験者	「他に何かできることはないですか？」		
REN	「わからない」	→	○また A×E 等をくりかえす。
実験者	「君はびんを一つ一つとったね，他に何かやりようはなかったかね？」		
〃	「では，2つのビンを同時に使いなさい。」	→	○A×D×E をためし，それから B×C×E をためすが，たとえば {(A×B)×(A×C)}，{(A×D)×(A×E)}のように，2つの集合間を組み合わせることはできない。
〃	「他のものを加えたら？」	→	○すでに，B×C の入っているコップに，A×E を加える。(黄色になる。)
〃	「もう一度，色を出してごらん」		
REN	「2つか3つ入れるの？」	→	○B×D×E をためす。それから，A×E×Bをためす。
REN	「だめ，もう思い出せない。」		
	(CHAの場合)		
CHA	「全部のびんでためさなければならない，はしにあるものからはじめよう。」	→	○AからDまでのそれぞれにEを入れる。
〃	「どうにもならない，多分まぜないとだめなんだ。」	→	○A×B×E をためし，A×C×E をためす。(黄色になる。)

〃	「黄色になった，他のやり方はないかしら？，やってみよう。」	→	○A×D×E, B×C×E, B×D×E, C×D×E をためす。（前におこなった，2つの組みあわせを加えると，計6つの2ずつの組合わせを系統的にやったことになる。）
〃	「どうにもならない，なるのは A×C×Eだけだ。」		
実験者	「そうですね，では，B×D はどうですか？」		
CHA	「B×D でも色は変りません。多分 A×C×E に D を加えてみると，それが色を消すかどうか解かりますよ。」	→	○A×C×E にDを加える。（色が消える。）
〃	「Bでも同じ作用があるかどうかためしてみます。」	→	○A×C×E にBを加える。（色は消えない。）
〃	「消えません，D は A×C×E の色を消したが，B は消さないから，BとDは同じものではない。」		
実験者	「BとDには何が入っているのでしょう？」		
CHA	「Dにはきっと水，いや反対だ，Bにきっと水だ，Bは液体に作用しないのですからそれではっきりします。」		
実験者	「ではもし，私が，Dは水だと言ったらどうしますか？」		
CHA	「この液体Dが水なら，A×C×Eに入れても黄色を消してしまうことはないでしょう。だから，それは水ではなくて，何か，マイナスの作用をするものです。」		

とができているし，それらをクレーン全体さらには，人間との関係において把握することが可能となっているのである。

また，Piaget J.[7] らは，児童期から青年期にかけての思考の発達の特徴を明らかにするために，いくつかの実験を行なっているが，その中の一つに次のようなものがある。

≪実験内容≫

同じような五コのビンを呈示する。これらには無色無臭の液体が入っている。それぞれの名前をA，B，C，D，Eとすると，A×C×Eは黄色に液体が変化する。この黄色の液体にDを加えると，無色の液体に戻る。

まず，実験者はA×Cの入っているコップとBの入っているコップを用意し，被験児の前で，それらにEを注ぐ。それぞれのコップの中の液体の反応に注意させた後，被験児には，これらの五つの液体を自由に別のコップにとり出して，黄色の液体を合成することが求められる。

(A…希硫酸 H_2SO_4, B…真水H_2O, C…過酸化水素液H_2O_2,
D…チオ硫酸塩 $M^IS_2O_3$, E…ヨー化カリウム KI)

この課題を7才1か月の REN と13才の CHA はどのように解決するだろうか。5・2表は，REN と CHA の解決過程の記録である。

これらの記録からわかるように，REN と CHA の思考過程の差違は，明らかに，所与の条件の体系的な組合せが可能かどうか，ということにある。REN の場合，可能な組合せのうちのほんの二・三の組合せしかできないし，偶然に黄色の液体の合成に成功したにもかかわらず，それを再現することもできないでいるのである。他方，CHA の場合には，すべての可能な組合せが可能であるし，しかもそれらを体系的に順序だてて実行することができる。さらに，実験者の「もし……ならば……？」という質問に対して，それに対応する論理的な仮定をもしているのである。Piaget によればこれはその後の知的発達を特徴づける「命題的操作」の一つであって，「……または……，または」

(選言),「……または……」(排反),「……か……か, またはどちらでもない」(非両立性) などとならんで, 児童期から青年期に至る子どもの思考方法の大きな転換であるといわれる。そして, 7才から11才までは, REN のような水準にとどまり, 概して, 12才以降に CHA のように, 諸対象の組合わせを余すことなく, 組織だてて行なえるようになるという。

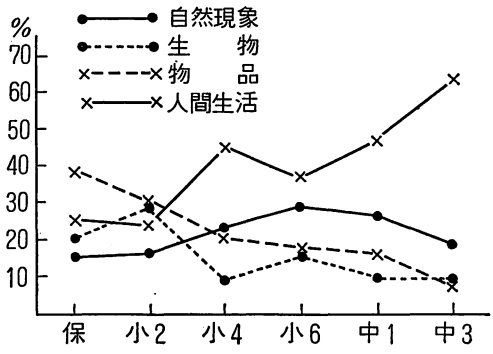
どのようなプロセスを経て, これらの思考方法の変化が完成していくのか, ということについては, 研究者の間でも意見の別れるところであるが, 学校での教授体系との関連をぬきにしてはこの問題は考えられない。

ともあれ, 児童から青年への移行に際しては, この思考方法の根本的変化が極めて重要な役割を果すのである。そして, このことは自然と社会についての一層の体系的, 本質的理解を促し, 彼らの人格形成, あるいは生活全般にわたる質的な転換を迫ることになるのである。

4 自分と他人

相川[8]らは, 就学前児から中学3年生にいたる, 1028名に対して疑問領域について調査をし, 図5・5のような傾向を見いだした。児童の疑問は, 小学4年生で, すでに人間に対するものが主となり, 中学生になるにつれて, 一層増加している。

図 5·5 疑問領域の発達的傾向 (相川ら. 1962)



いわゆる「自我の発見」は, 児童のこれまでの未分化な社会的関係の理解から, ある社会の一員として, 一定の位置を占める存在とし

て自分を自覚することである。この自我意識は，家庭，あそび仲間，学校といった集団のなかで発生し，彼が関係する集団が大きくなればなるほど，そして関係の仕方が深まれば深まるほど確かなものとなっていく。その中でも家庭は，彼らにとってはまさに，宿命的なものであるが故に，生活の様々な場面において，父母たちと対立することにもなる。それは時として「反抗」という形をとり，自我意識が確かなものとなればなるほど，父母の命令なども，もはや，絶対的な権威をもつものとしてとらえられるのではなく，時には否定さるべきものとしてとらえられるようになる。

筆者が，「父母のすばらしい点・りっぱな点」，「父母への不満・意見」について，6年生から中学3年生までの生徒たちにアンケートをとったところ，表5・3(a, b) のような傾向がみられた。

自由記述によったため，項目の分け方に問題はあるが，親に対する不満・意見では，6年生では「酒をあまりのむな」，「こずかいが少ない，もっとあげてくれ」，「あまりガミガミいうな」が多く，「ものごとを押しつけたりするな」「私を使いすぎるな」と，彼らの行動に対する一方的な要求についての不満が指摘されている。表の他には，「早く帰って，たまには遊んで，どこかに連れていって」などという娯楽的な要求が出されている。中学生になると，酒やこずかいについての不満よりも，「文句をいうな」，「ガミガミいうな」，「もっと意見を聞いて欲しい」，「勉強，勉強というな」などの彼らに対する行動の統制あるいは命令に対する不満が圧倒的になる。自分でものごとを判断し，行動することができる彼らにとっては，命令されたり，いちいち指図されたりすることはもっとも頭にくることなのである。だから，「もっと私たちの意見をきいて欲しい」し，「私たちをもっと信頼して欲しい」のだ。

全体的には，命令，禁止，干渉に対する批判が多いことが特徴的である。これは，彼らは彼らなりの独立した人格者として認めて欲しいという基本的要求の現れであろう。つまり，これまでの依存的な生活関係からの脱皮，あるいは，

表 5·3 (a)

学年	父への不満・意見 ( )内はパーセント		母への不満・意見	
小学六年生	1. あまり酒をのむな	(27.7)	1. あまりガミガミ文句をいうな	(28.1)
	2. 短気をおこすな	(18.6)	2. こずかいをもっとあげて欲しい	(22.5)
	3. こずかいをもっとあげてくれ	(15.2)	3. もっと意見をきいて欲しい	(11.2)
	4. ものごとを押しつけたり,自分勝手にするな	(5.4)	4. 兄弟を平等に扱え	(6.7)
112人	5. あまりうるさくいうな	(4.5)	89人 5. 私を使いすぎる	(4.5)
中学一年生	1. あまり酒をのむな	(18.8)	1. あまりガミガミ文句をいうな	(20.6)
	2. 短気をおこすな	(15.3)	2. 勉強勉強と言うな	(16.2)
	3. すぐに文句を言うな	(14.1)	3. もっと意見を聞いて欲しい	(13.2)
	4. もっと私たちの意見を聞いて	(11.8)	4. 兄弟を平等に扱かえ	(8.8)
85人	5. もっと話し合いの時間をつくって欲しい	(5.9)	68人 5. 私を使いすぎる	(5.9)
中学二年生	1. すぐに文句をいうな	(28.5)	1. あまりガミガミ文句を言うな	(23.8)
	2. 短気をおこすな	(18.6)	2. 私たちにやつあたりするな	(15.9)
	3. 自分勝手なことをするな	(14.3)	3. 勉強勉強と言うな	(14.3)
	4. あまり酒をのむな	(8.6)	4. もっと意見を聞いて欲しい	(11.1)
70人	5. 勉強勉強というな	(4.3)	63人 5. 他人と比較しないで欲しい	(7.9)
中学三年生	1. すぐに文句をいうな	(24.6)	1. あまりガミガミ文句を言うな	(20.0)
	2. もっと意見を聞いて欲しい	(23.1)	2. 勉強勉強と言うな	(15.5)
	3. 勉強勉強というな	(15.4)	3. 私たちをもっと信頼して欲しい	(12.1)
	4. あまり干渉するな	(9.2)	4. 他人の悪口をいうな	(7.0)
65人	5. 他人と比較するな	(6.2)	58人 5. ヒステリーをおこすな	(7.0)

表 5·3 (b)

学年	父のすばらしい・立派な点（ ）内はパーセント			母のすばらしい・立派な点		
小学六年生	1.	私たちのために毎日よく働いてくれる	(41.5)	1.	いろいろ苦労してがんばっている	(27.5)
	2.	やさしい	(11.7)	2.	いつも私たちのことについて気を配ってくれている	(16.7)
	3.	私を理解してくれる	(9.6)	3.	やさしい	(14.2)
	4.	家族おもい	(6.4)	4.	家庭の仕事をよくやる	(6.7)
94人	5.	ものごとに真剣にとりくむ	(5.3)	120人	5.	気軽に話しかけられる	(5.8)
中学一年生	1.	毎日仕事にがんばっている	(31.1)	1.	いつも私たちのことについて気を配ってくれている	(23.2)
	2.	いろいろなことを教えてくれる	(10.8)	2.	いろいろ苦労してがんばっている	(19.5)
	3.	私を理解してくれる	(9.5)	3.	家庭の仕事をよくやる	(9.8)
	4.	やさしい	(8.1)	4.	気軽に話しかけられる	(6.1)
74人	5.	包容力がある，寛大である	(8.1)	82人	5.	いろいろ細かいことを教えてくれる	(4.9)
中学二年生	1.	毎日仕事にがんばっている	(38.9)	1.	いろいろ苦労してがんばっている	(24.0)
	2.	私を理解してくれる	(12.9)	2.	いつも私たちのことについて気を配ってくれている	(18.7)
	3.	いろんなことを教えてくれる	(11.1)	3.	気軽に話しかけられる	(10.1)
	4.	やさしい	(7.4)	4.	きちょうめんである	(5.3)
54人	5.	家族おもい	(7.4)	75人	5.	よく意見をきいてくれる	(4.0)
中学三年生	1.	毎日仕事にがんばっている	(32.2)	1.	いろいろ苦労してがんばっている	(21.2)
	2.	私を理解してくれる	(17.0)	2.	いつも私たちのことについて気を配ってくれている	(14.1)
	3.	包容力がある，寛大である	(8.5)	3.	きちょう面である	(8.5)
	4.	自分のことよりも他人のことをいろいろ考えてあげる	(6.8)	4.	気軽に話かけられる	(7.0)
59人	5.	きびしい	(5.1)	71人	5.	よく意見をきいてくれる	(5.6)

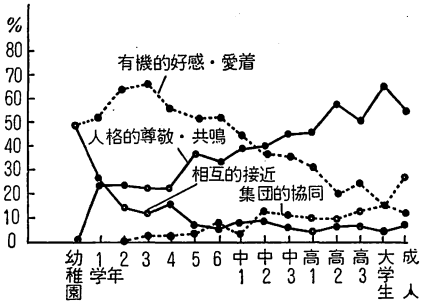
彼らの内部に育った自律性，自主性との対比において，親の言動を判断することができるようになりつつあることを意味しているのである。そして，中学3年生の母親への不満のなかの，「他人の悪口をいうな」ということも，いわゆる悪口という行為のもつ不明朗さを認識していると同時に，他人の行動をも彼らなりに公正に評価することができるということの現れなのであろう。

他方，「親のすばらしい・立派な点」については，「私たちのために働いてくれる，仕事にがんばっている」が全学年を通じて圧倒的に多い。父母の労働によって，自分たちの生活が成りたっているというこの現実を，彼らは正しく看破しているのである。「体を悪くしても会社に行く」(小6，女子)，「仕事に熱中して，徹夜してもやりとおす」(中2，女子) なども同じグループに分類したのであるが，冒頭に引用した「大人でもなく，子どもでもないと思う」の判断の理由である「両親がいてこそ，私たちは生きていける」ということをあわせて考えてみると，彼らの社会認識はかなり深いものである。母が「いろいろ苦労して頑張っている」と答えた生徒の多くは，「仕事で疲れて帰ってきたのに，夕食の仕度をしてくれている」(中2，女子) というように，共働きの母親の苦労を感じとって，それを仕事をやめればいいのにとは考えず，母親のすばらしい点として考えているのである。

この他では，「やさしい，私を理解してくれる，いろいろ私たちのことに気を配ってくれている」なども多く指摘されている。これはちょうど，まえの「ガミガミ文句をいうな」とは表裏一体の関係にあるものといえる。つまり，いちいち干渉されるのはいやだが，困ったことやわからないことがおこったら，やさしく相談相手になって欲しいのである。これは，自立，独立を志向しながらも，なお，完全には自己を律しきれない状態にあるというこの時期の子どもたちの心理の二側面をよくあらわしているといえる。

大人への批判的態度の形成のプロセスには学校における体系的な知識の教授による科学的認識の発達とともに，仲間とのつきあいも重要な役割を果す。ふ

図 5·6　友人結合の要因（田中.1964）



つう，低学年児童では家が近いとか，クラスが同じとかの理由で遊びの集団が形成されるが，高学年になると，気が合う，やさしい，親切である，うそをつかないなどという人格的側面に関することが仲間の選択の理由になってくる。しかし，それは彼らの視野の拡大とともに仲間の選択が変化する。田中[9]は幼児から青年までの友人選択の要因を分析して，相互接近，有機的好感・愛着，人格的尊敬・共鳴，集団的協同，等の要因を抽出した。(図5·6)

単純な好感・愛着は小学6年を境にして減少し，人格的尊敬・共鳴が漸次増加している。これは児童から青年への移行期にみられる特徴でもある。自我についての省察の深まりとともに，他人と自分との違いを知ることによって，一層深い自我の探究の努力のあらわれであるからである。自分と他人の区別は自己中心的自我の否定であり，他人の存在を前提として自己の存在を肯定することでもある。

こうしてこの時期に形成される集団はより自律的で，深い絆で結ばれるようになるのであるが，これは彼らにとってどういう意味をもっているのであろうか。

自我意識の発達にともなって，児童はこれまでの行動様式にはものたりなくなり，新しい行動様式を獲得しようとする。これまでの行動基準から，大人の社会の様々な規範，価値，行動基準を彼らなりに模倣し，理解し，実践の場を必要とするのである。したがって，彼らの集団の行動形態と質は，つねにその社会の大人たちのそれらを反映しているといえる。しかも，自我意識の深化は，他人についての認識の深化をすることである。だから，一方では自我の確立を，

他方では仲間との連帯の確立を必然的に求めることになるのである。中学生に「いまいちばん楽しいことは？」ときいてみると，「遊んでいるとき」「友だちと雑談しているとき」「クラブ，野球」などが上位を占め，「ひとりでいるとき」「勉強しているとき」などというのは最下位である。上位を占めているのはいずれも一人ではできないものなのである。逆にいえば集団的に何かをすることが，もっとも楽しいのである。

彼らは仲間との集団的行動を通して，既存の社会の倫理的・道徳的規範を，組織性を習得する。大人の倫理的・道徳的規範が多様であり，混乱している今日では，集団のなかに映しかえられ，仲間との討議によって大人の規範も批判の対象とされる。家庭では父母の，学校では教師の行動様式が，仲間のなかで問題になり，話し合われることによって，先に述べたような親への具体的な批判がなされるようになる。

本来ならば，受動的，依存的生活態度から能動的，集団態度への転換が，この時期の青年の最大の特徴とならねばならない。しかしながら，現実は彼らにその余裕すら与えてはいない。たとえば，「あなたは悩みがありますか，それはどんな悩みですか」[10]という質問に対し，小・中学生237名中約半数が，「勉強・進学のこと」と回答している。恐らく，ほとんどの児童生徒が，程度の違いこそあれ同じ悩みを感じているのではないだろうか。受験体制にがんじがらめにされている彼らには，集団的に学習し，行動する時間も余裕もなく，会えば気軽なスターの話しとか，女の子の話しに終始し，勉強について助け合うこともあまりないのであろう。

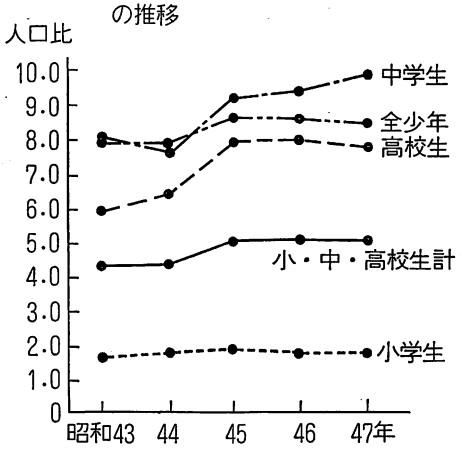
いやおうなしに重くのしかかってくる受験制度，これが現在の青年たちの内面的な信頼関係を阻止している。受験制度は直接的にはこれら青年の学習意欲をそこね，仲間との連帯の絆を絶ち切り，将来への展望を無惨にも打ち砕いてしまうばかりでなく，彼らをとりまく親，教師，大人たちの彼らに対する態度にも強い影響を与えずにはおかない。学歴が低い故に「出世」もできず賃金も

低い，時には，自分の息子のような年齢の「一流大学」を出た青年にあごで使われることさえある。そしてこの悲哀を自分の子どもにだけは味わせたくないと，親たちが「受験体制をなんとしても乗りきるのだ」と彼らを叱咤激励すればするほど，多くは親の要求とペーパーテストの結果が予想させる現実の可能性との板ばさみになり，ますます無力感を抱かざるをえなくなる。そして，展望のない暗い谷間へと落ちこんでいくことになるのである。

本来ならば，もっと心のうちとけあえるはずの父母と教師と仲間とに見捨てられた青年は自己の活動のはけ口をどこかに求めざるを得ない。それは，いわゆる「非行」として，最悪の場合には，「自殺」となっていくのである。

たとえば図5・7は，小・中・高校生の刑法犯の人口比（在籍者数との）の推移を示しているが，一見して，中学生における割合の増加していることがわかる。しかも普通以上の生活程度の家庭の少年が少年の犯罪の60%以上も占めていることが，別の統計によって明らかにされている。また，犯罪の絶対数は減少しつつあるのに，中・高校生の「非行」が増加しているのは，一体なぜであろうか。このことは自殺の低齢化傾向とも関連して，大きな「社会問題」なのである。

図 5·7　小・中・高校生の在学者数と刑法犯少年（触法少年を含む）人口比の推移



資料出所　警察庁調べ（青少年白書．昭和48年度版）

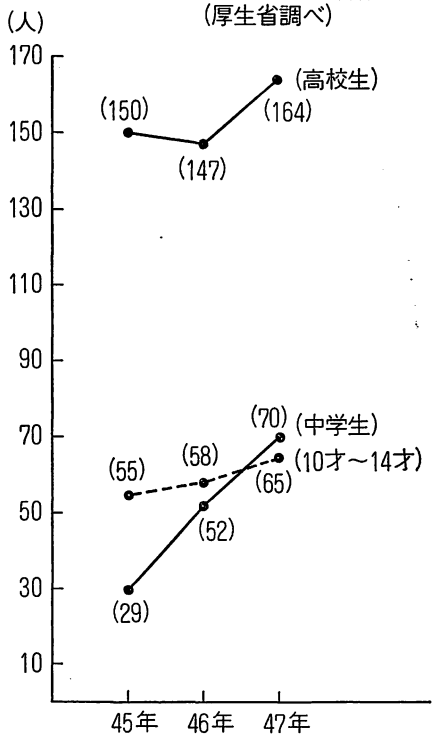
1973年4月には，茨城の小学6年（男子）と北海道の小学5年（男子）の二人の小学生が自殺をはかり，茨木の小学生は一命をとりとめたことが新聞に報道されていた。その後も幾人かの小学生が自殺を計っている。

自殺年齢も低年齢化してきているのである。

図５・８は昭和45年～47年の３年間の中，高校生の自殺件数である。

一見して，この世代の自殺が年々増加しているし，10才から14才の数が激増していることがわかる。これらの自殺の理由については，官庁統計によると，表５・４のようにまとめられる。そこでは，理由ないし原因は機械的に分類されているのであるが，中学生の「理由」で上位を占めるのは，家庭不和，えん世，病弱，学業不振などであり，高校生では，えん世，精神障害，学業不振，異性問題などである。しかしながら，現実には，これらの原因は相互に関連し合いながら，総体的に中，高校生を孤立化させ，自殺に至らしめているのであろう。

図 5･8　中高生の自殺件数
（厚生省調べ）



〈注〉47年
10才～14才の件数は同年10月末現在。

この表の分類にみる限りでも，学業不振と進学か就職かの問題を合計すると，最上位を占めることになる。わが国の受験体制のきびしさをみるとき，基本的には，そこにこの世代の自殺の最大の原因があると考えられる。高校生において多い精神障害も，単に気質的なものとしてかたづけるのではなく，現実に彼らに課せられた課題，受験地獄をのりきることが極めて重くのしかかってきているとき，彼を支える友人，父母，教師との関係の状態によって事態は多様と

表 5·4　理由別自殺件数（文部省調べ）

理由	年	45年～47年（3年間）								
	校種	中学生			高校生			計		
	性別	男	女	計	男	女	計	男	女	計
家庭事情	貧困	2	1	3	0	0	0	2	1	3
	家庭不和	12	5	17	18	10	28	30	15	45
	欠損家庭	0	1	1	1	0	1	1	1	2
	その他	11	2	13	10	3	13	21	5	26
病気悲観	病弱	8	3	11	16	5	21	24	8	32
	身体欠陥	3	2	5	6	4	10	9	6	15
厭世		11	2	13	39	22	61	50	24	74
家業不振		6	5	11	33	9	42	39	14	53
進路問題	進学	6	5	11	11	8	19	17	13	30
	就職	0	0	0	3	1	4	3	1	4
精神障害		6	3	9	48	17	65	44	30	74
異性問題		0	1	1	13	21	34	13	22	35
その他		17	6	23	19	13	32	36	19	55
原因不明		21	11	32	54	29	83	75	40	115
計		103	47	150	271	142	413	364	199	563

なる。

つまり，大人との連帯のきずなが，そして仲間とのきずながプッツリときれ，八方ふさがりになったとき，なにもかもいやになった，とかくこの世は住みにくいというとき，自殺ということがフッと彼の心をかすめる。この意味では，大人との自殺の場合と同じなのである。ただ，青年における特殊性は思考の全般的未成熟，そして経済的，社会的に独立していないがゆえに一層極端に「衝動的」になりがちであるといえる。

5　児童から青年への過程の理解における諸問題

これまで概述してきたことによっても，児童から青年への移行は10才～12才頃を境として進行していることがわかる。それはちょうど，小学校高学年から中学校入学の時期でもある。この時期の子どもの意識は，「もう子どもじゃない」—「大人になりたい」と変化する。この意識の変化は，いいかえれば，児童期に特有な行動様式から，新しい行動基準の獲得の志向，大人との平等への要求としてあらわれる。それは現に存在している大人の行動基準の内面化の過程でもある。その際，大人は常に内面化の対象として，あるいは目的として存在する。大人と平等である（大人になりたい）という意識は，まず大人と外面的に等しくなること，そして大人の様々な行動や活動と自分のそれとの類似性を見いだすこと，さらに大人の特性，個性，技能，権利の獲得へと進行する。だがこのプロセスは自動的に進行するものではない。大人の側の働きかけいかんによっては，様々に変化するのである。

「子どもではない」，「大人になりたい」，「大人である」という意識は，1）子ども自身がこれまでに獲得した多様な知的能力の発達。2）身体的発達，性的成熟をともなう諸変化の子ども自身による認識。3）一定の歴史的，社会的条件のもとで，当該年齢の子どもたちに設定されている要求等々が複雑にからみあいながら発生する。

子どもに設定される要求——その子どもの当該年令集団への帰属性が期待されている（「年齢基準」[11]にみられるように）——が，子どもの全般的な社会的位置を規定する。さらにこの社会的位置は，子どもの生活様式を規定することになる。小学生から中学生への移行の時期は，ちょうど前述の3つの動因の前二者に対する大人の認識もまた変化する時期でもあり，彼らに対する要求も変化してくる。たとえば，「もう中学生になったのだから……」，「もう大人なんでし

ょ！」とヒステリックなことばが，中学生になったとたんに浴せられたりする。子どもたちはこうして年令に応じた行動基準を獲得し，さらに新しい行動基準を身につけていかねばならない。したがって，児童から青年への移行は児童としての行動基準から脱皮して，大人としての行動基準の獲得を志向させ，促す時期でもある。だから，大人たちが彼らに提示する行動基準が統一的であり，具体的であり，すでに獲得した諸能力との関係において適切であれば，彼らは混乱しないですむし，新しい課題を容易に克服することが可能なのである。

ところで，今日のわが国では，大人の，社会の設定する行動基準はどうなっているであろうか。このことについて野呂(12)は次のように指摘している。「われわれの囲りには，さまざまな，多くの行動基準が輻輳して存在している。法律とか，規則のように，文章で定式化された公的基準，習慣，伝統，世論という形での非公的基準，さらには，それぞれの年齢集団に示される年齢基準，また男女別の性基準，その他の家庭，学校，職場等いろんな領域での行動基準がある。こうした基準同士は，たとえ同じ方向をめざしたものであっても，その間にはしばしば統一性が欠けるところがあり，大きなずれ，あるいは，矛盾がみられる。さらに，基本的には，支配層と被支配層の立場の違いで，同じ基準であっても，それに対する態度あるいは解釈が異なるところから，大人たちによって示される行動基準は，子どもたちの目にはいっそう複雑に映ってくる。」

青年期への突入の指標である「もう子どもじゃない」という意識は，同時に大人の行動基準の獲得の開始した結果でもある。さて，このような，大人の行動基準の不統一と混乱は，実際，子どもたちにどのようにとらえられているのであろうか。次に，直接には大人の行動基準そのものに対する見解ではないが，大人一般についての子どもたちの考えの傾向についてみてみる。

たとえば，先の子どもたちは，「大人のすばらしい，立派な点」，「よくない，いやな点」として次のようなことを挙げている（表5･5）。

この他にもいろいろなことが指摘されているが，ここでは上位五位までを載

表 5·5

おとなのすばらしい，立派な点	大人のよくない，いやな点
1. 毎日一生けん命働いている	1. 殺人，ぬすみなどの犯罪を犯していること
2. 老人，体の不自由な人のためにいろいろしてあげている	2. 利己的で自分のことしか考えない
3. 判断力があり，行動が明確	3. 公害，自然破壊，物価高をひきおこしている
4. 発明・発見・研究すること	4. うそをつく
5. 子どもを育てたり，教育すること	5. お金もうけのためにだけ動いている

せた。彼らは，今の社会の大人たちの矛盾した側面を明確にとらえている。一見善人のように見える大人たちも蔭では何をしているかわからない。人命尊重が唱えられながらも，殺人やテロ・リンチが絶えずおきている。困っている人を助けようとしている大人もいれば，自分のことだけを考え，お金もうけに血まなこになっている大人もいる。

「あなたは大人になりたいか」という質問に対しては，約半数が「無答あるいはわからない」であったが，「早く大人になりたい」ということの主な理由に挙げられているものは，「大人になれば，なんでもできるし，やってみたい」，「自分で働き生活したい」，「みんなのために働きたい」，「お金をためたい」などである。そして，「大人になりたくない」ということの理由は，「心がみにくくなる」，「純真さを保てなくなる」，「不自由になる」，「苦労が多くなる」などである。

彼らの心理状態は，大人の行動の複雑さに相応して，複雑である。一方では，大人たちが毎日一生けん命働いていることに敬意を払いながらも，他方では，大人たちのみにくい側面——犯罪，利己的，個人主義的な面——を直視し，その善悪の判断も可能なのであるが，現実には，彼らは，ひとよりも一点でも多く点をとることが要求されているし，友人と遊ぶ時間の代りに，勉強机に向わされているのである。

こうした矛盾がいたるところで存在する今日では，児童が青年・大人への移行の際にまず問題とされねばならないことは，大人たちの行動の総反省と，大人の，社会の彼らに対する要求の統一である。そして，この移行のプロセスのなかで，大人たちが，どれほど子どもたちの意見と要求とをとり入れるか，彼らの発達に応じた，適切な働きかけをするか，つまり，彼らの自主的思考と自律的行動とをどれほど保障できるか，ということが重要なのである。

「第2反抗」「危機的状態」としての青年期は，決して，人間の発達過程における固有の現象なのではなく，一定の歴史的，社会的条件のもとで発生するものであり，その際，とくに，大人たちに責任があるのである。つまり，児童の青年への移行にみあった，権利・義務・平等の提示あるいは承認が，積極的かつ民主的になされない場合に大きな危機が生じるのである。これまでに述べたいくつかの点に，わが国の児童，青年にとっての主要な矛盾がある。

いわゆる未開社会においては，すべての人々の協同によってのみ，彼らの生活が保障されている。それは社会構造の単純さ，未分化さの故に，慣習，習慣あるいは伝統として集約されている社会的行動基準は統一されているのである。しかし，社会が発展し，社会の構造も複雑さを増してくるなかで，青年に要求される社会的行動基準も多様となり，かつバラバラで矛盾に満ちたものとなって，彼らに独特の行動特性をつくり出しているのである。たとえば，一方では，高い次元での友だちづきあいもできず，孤立して，自己の利益のみを追求する「出世型」青年が，他方では，自己の将来に展望を見いだせない，「あきらめ型」青年がつくり出されている。

彼らに大人になった時の生活の展望を保障するための，自主的創造的思考と集団的，組織的行動とを統一させうる教育的社会的条件をつくり出すことが，児童から青年そして大人への移行の「危機」を飛躍に転化させる根本的な条件である。しかも，今日の青年の危機は大人の，そして社会全体の危機でもあるということをしっかりと認識しなければならない(13)。

＜注＞

(1) 黒須俊夫「小・中学生の社会意識」未発表，1974。本稿に引用したものは，仙台市立N小学校6年生137名，N中学校1年生93名，2年生90名，3年生90名に行なったアンケートをまとめたものである。以下においても，いくつかアンケートへの回答より引用させて頂いた。（本欄をお借りして，回答して下さった児童・生徒のみなさん，および御協力下さった諸先生方にお礼申しあげます。）

(2)(3)(4)(5) 「第2の誕生」はルソー（Rousseau, J. J.）やホール（Hall, G. S.）などが，「第2反抗期」はビューラ夫人ー（Bühler, Ch.）やクロー（Kroh, O.）「心理的離乳」はホリングワース（Hollingworth, L. S.），「疾風怒濤の時代」は Hall が使用しはじめた標語であるが，それぞれのニュアンスの違いなどについては，参考文献(16)に詳しく説明されているので参照されたい。

(6) Erlebach, E., Psychologie für Lehrer und Erzieher. Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin, 1970.

(7) Piaget, J., Inhelder, B. 波多野・須賀・周郷訳『新しい児童心理学』，白水社，1969。なお実験の記録は Flavell, J. H. 岸本他訳『ピアジェ心理学入門』上・下，明治図書，1974を参考にした。

(8) 相川高雄・堀内敏「疑問の発達的研究：Ⅰ」『教育心理学研究』，Vol. 10 No. 3, 1962。

(9) 田中熊次郎『児童集団心理学』，明治図書，1964。

(10) 黒須俊夫，注(1)に同じ。

(11) Kossakowski, A., Zur Periodisierung der Psychischen Entwicklung in der Ontogenese, Im Psychologische Studentexte "Oberstufe" Volk und Wissen., Berlin, 1972.

(12) 野呂正「自我の形成」『現代青年心理学講座・4，青年の性格形成』，金子書房，1973。

(13) 「青年」と呼ばれる世代が，はじめて体系的に考察されたのは，1904年の Hall, S. による「青年期」(Adolocence) によってであるといわれる。また，文化人類学的研究によると，未開社会においては今日もなお，われわれの社会にみられるような「青年期」というものはみあたらないことが報告されている。これらのことを考えると，青年の誕生は社会の発展，それも資本主義的生産様式の発生と確立とに深く結びついていると考えられる。つまり，18世紀後半から19世紀前半にかけての産業革命による，工場制手工業から大規模な工場制機械工業へと生産様式が発展するにつれて，大量の労働者（プロレタリアート）がつくり出された。同時に，労働者に対しては絶えず改良される機械を操作する技能の養成が課せられることになる。このことは端的にいえば一方では，就学期間の延長となり，他方では，教育内容の多様化（機械の操作の困難度，職種に対応した）という二つの現象となってあらわれる。高度に発達した資本

主義国であるわが国においてもこのことが顕著にあらわれている。中学・高校（普通科（理数系・文系），工業科（校），農業科（校），家政科その他），短大，高専，大学，大学院，等々といつた就学期間の長短によって，青年が労働者となる時期の違いが生じる。さらにそれらの学校・大学間に公然と存在する格差などによって，青年の心理は極めて複雑なものとなってくる。

本論で考察してきたように，児童から青年への移行の時期は，彼らが，論理的科学的思考と民主主義的集団主義的行動様式の基礎を確立するか，それとも，断片的観念的な思考と利己的個人主義的行動様式へと歩を進めてしまうかという重大な岐路なのである。この重要な時期をスムーズに進行させるために，われわれをとりまく社会の様々なひずみの根本的原因とそれらの克服の方法を，彼らとともに明らかにしていくことが大きな課題であろう。

＜参考文献＞

(1) 松本金寿編『児童心理学』，朝倉書店，1961。
(2) 藤永　保編『児童心理学』，有斐閣，1973。
(3) レオンチェフ（松野他訳）『子どもの精神発達』，明治図書，1967。
(4) エリコニン（駒林訳）『ソビエト・児童心理学』，明治図書，1964。
(5) 日本子どもを守る会編『子ども白書』，1973。
(6) 牛島友義『思春期』，河出新書，1956。
(7) 朝日新聞社編『いま学校で』（1・2），1973。
(8) 乾　孝『反抗期といわれる中学生の心理』，あすなろ書房，1966。
(9) 乾　孝『私の中の私たち』，いかだ社，1970。
(10) 佐山喜作「中学生の生活と意識」『子どものしあわせ』，No. 215，草土文化，1974。
(11) 佐山喜作『中学生』，岩波新書，1963。
(12) 田代三良『高校生』，岩波新書，1970。
(13) 宮原誠一『青年期の教育』，岩波新書，1966。
(14) 中川作一『青年心理学』，法政大学出版局，1967。
(15) 西平直喜『青年心理学』，共立出版，1973。
(16) 宮川知彰『青年心理学』，共立出版，1956。
(17) 宮川知彰『現代青年心理学講座・4，青年の性格構造』，金子書房，1973。
(18) Kossakowski, A., Über die Psychischen Veränderungen in der Pubertät, Volk und Wissen., Berlin, 1966.
(19) Драгунова, T. B., Das Konflikt im Jugendalter (Über, aus d. Russ) Pädagogik, 29 Jahrgang, No. 2, 1974.
本論文は，松本金寿（1974「青年期における葛藤の問題」教育学論集，中央大学教育学研究会）によって，説明紹介されている。

第6章　発達の保障

1　児童心理学と発達保障

児童心理学は第2章にものべられているように，成人とは異なる心的特性をもつ児童を正しく理解する努力からはじまって，児童の心的特性の主要な側面である発達理解の重要性が認識されるにおよんで，発達心理学として発展してきている。

さらに，発達は，生理的な能力の成熟による結果ととらえるのでなく，保育・教育による成人と子どもの相互関係の中で形成される過程としてとらえることが重視され，(第3章・第4章参照) 保育・教育のために，児童の心理特性である発達の科学的理解が不可欠とされるようになったのである。

発達について科学的理解なしに，子どもの保育・教育にたずさわることは，保育・教育を単なる実用主義的技術に終始させ，その理論は経験主義的実証の範囲にとどまらせる。

児童心理学は，子どもの保育・教育の実践に基礎的理論を提供する科学の一つとして学ばねばならないのである。

科学的児童心理学は，保育・教育の実践の理論的基礎となるものであるから，形成過程（発達）においてとらえると同時に，観念的にではなく，その生活現実において全人格的にとらえることを要請される。(第1章・第2章参照)

現代日本の社会現実の中にある子どもの生活の実態をふまえて，新しい発達理論を基盤として実践の方向づけをするときに，科学的発達観や発達理論を生かすことができない多数の悪条件がある。

父母間で，保護者たちの間で，保護者と教師（保育者），教師たちの間で，現在発達観・児童観の不一致がまず事実として存在している。このことは，日常の保育・教育内容，保育・教育方法の不一致として表われ，子どもを混乱におとし入れる。現代社会の家庭生活の破壊，家庭をとりまく子どもの生活条件の劣悪さは，子どもの生活をおびやかし，子どもの発達に必要な子ども自身の諸活動が保障されなくなっている。

学校教育においては，発達の順序性と系統性を無視した非科学的カリキュラムが一方向的に大量に子どもたちにおしつけられる。テスト競争に勝った者が能力が高いとされて，高い能力には優れた教育条件が，低い能力にはより劣る教育条件が用意されることは当然とされている。

「学校教育」を狭いかぎられたものとし，誤った発達観にもとづいて，子どもを「発達するもの」と「しないもの」に判別し，「発達しないもの」には教育は不要だとして学校からしめだす。

「学校教育」の思想と方法は，幼児教育機関である幼稚園・保育所にまでおよび，家庭教育にまで影響を与える。

現状はこのようである中で，科学的発達の理論と発達観にたって，子どもの発達にとりくもうとする保育者・教師たちは，実践を科学化するための発達保障の理論を学ぶ必要性が生じるのである。

発達保障は，すべての子どもに発達を権利として獲得させるための実践思想である。

発達は人間が人として生れて人間になっていく過程であり，すべての人間にとって共通のすじみちをもつ。発達は連続的調和的に社会に適応していく過程ではなく，質的転換期をもち，外界に自らとりくみ外界を変化させることによって，自らの活動の変革を獲得する過程である。

発達の障害は，その発達過程の質的転換期において，転換をなしえない状況としておこり，段階の差はあれすべての人にとって共通の課題である。

発達保障は，すべての人が自己変革を獲得するすじみちを科学化する理論であり，実践から生まれ創造されつつある理論である。

発達保障は，発達を個人内のみでとらえるのでなく，個人の系の発達と集団の系の発展と，それがもたらす体制の系の変革との関連によってとらえる必要性を明らかにしている。

レーニンは，弁証法的論理学の概念として次の四つをあげている(1)。

① 対象のすべての側面，すべての連関と「媒介」を把握し，研究しなければならない。(全面性の要求)

② 対象をその発展，「自己運動」，変化においてとりあげる。(自己運動)

③ 人間の実践全体が対象の完全な「規定」にふくまれなければならない。(人間の実践性)

④ 抽象的な真理というものはない。真理はつねに具体的である。(具体性)

発達を理解し，全面発達をめざす保障にとりくむにあたっても，レーニンのいう全面性，自己運動，人間の実践性，具体性の四つの観点から把握していくことが要請される。

すなわち，子どもの発達をすべての側面すべての連関において「自己運動」，変化するものとしてとらえ，人間の社会全体と生活において具体的事実の中に，実践的に明らかにする必要がある。

人類の歴史，社会体制，政治，戦争等，人間の全ての活動との関連で発達をとらえねばならない。それは直接的に発達が影響を受けるということを意味するのでなく，社会的な人間の諸活動が子どもの諸活動と関連をもち，子どもの諸活動が発達を規制するものとして把握すべきである。また，子どもの発達や生活そして，おとなの諸活動が社会的諸現象・情況をつくりだす源となるという，相互連関的把握を意味するのである。子どもを育てる親の生活，親と子の家庭の生活，それに規制される，親の育児行動と子どもへの期待が発達への大きな要因となる。現代社会にあっては，生活様式とともに生活破壊の急激な変

化がさけがたく，その発達におよぼす影響は無視できない要因となっている。

発達保障はこうした現実を背景とし，現実の実践課題からの要請によって生まれた理論であり，発達の実践にとって不可欠の科学となってきたのである。

2　発達の障害

（1）発達は適応の過程ではなく獲得の過程である。

これまで発達障害児（者）はさまざまな呼称を与えられてきた。対策的には精神薄弱児，重症心身障害児，発達心理学や医学の分野では異常児，学校教育では特殊児童，といった具合であり，いずれも正常でない特殊な発達をする，あるいは全く発達しない異常な存在としてとらえられている。ここでは，これらの呼称が与えられる基盤となる発達観について考えよう。

発達心理学において今なお主流のひとつである「成熟理論」では子どもの発達をつぎのように考える。発達は系統発生的に形成されてきた神経系のゆるやかな成熟による結果とし，それは，子どもが外界から受ける作用からは無関係に一定の年令になれば必ず出現するものととらえる。そこでは，神経系の成熟に至る過程で何らかの障害をもつ発達障害児はいつまでも成熟しない異常な存在としてとらえられる。従って，保育などの教育的はたらきかけも子どもの成熟をまち，そのあとを追うという限りでしか意味をもたないのである。神経系の成熟は，発達の内的な条件（物質的基盤）ではあるが，それを規定するものではなく，むしろ外界に主体的にはたらきかけることにより神経系の成熟をも“獲得”していく側面こそ人間にとっては重要な意味をもつのである。

一方，社会対策的な観点から，「適応理論」について論じる必要がある。そこでは子どもの発達過程を動物界のそれと同一視し，動物が自然的条件に適応していくのにたいし，人間は社会的条件に適応していくにすぎないとみる。従ってここでも現実の社会に適応できるか否かが発達のスケールになり，“適応困

難”な障害児は発達しない特殊な存在とされる。むろん子どもは一定の社会的・自然的条件のもとで成長・発達をとげるのであるが，単に自己をとりまく世界に受動的に適応するのではない。外界に能動的にはたらきかけることにより，自ら矛盾をうみだし，その克服への努力を志向することを通して自己と外界を変革していく。そして変革された外界は再び子どもにはたらきかえし，さらに新たな矛盾をひきおこしていく。その過程を通じて子どもは人類の達成した数々の遺産を能動的に獲得していくのである。つまり，人間は系統発生的に形成した種としての特性や能力を基盤において，次には，達成された人類の才能や機能を個体において再生産するのである。これが獲得の過程でありこれこそが，人間の発達過程の特徴であり，動物のそれと基本的に区別される点である。

これまで重症心身障害児，精神薄弱児といわれてきた人たちは，以上のような発達観のもとでは発達しない存在とされてきた。それらが社会政策的に用いられたとき，障害児は「特殊児童」として扱われ，あたかも普通児とは全く別の発達過程をたどるかのごとく「特殊教育」が与えられ，さらには「教育可能児」,「訓練可能児」，「要保護児」ときざまれていくのである。つまり，非発達的存在としての障害児はついには資本にとって有用な労働力となりうるか否かのスケールでしかはかられなくなるのである。

発達は適応の過程ではなく獲得の過程である，ととらえたとき，はじめて障害の重い子どもも次への質的転換の獲得にたちむかう発達可能態として等しく位置づけられ，権利が保障され資本の論理から解放されることができるといえよう。人間の発達とは日々生き，外界に主体的にはたらきかけ自らの発達を獲得するための力にみちた自己実現的活動である。障害児の発達する姿はこれを実に正しく伝えてくれるものとしてとらえなければならない。

（2） 発達の質的転換期にはもつれがある。

発達の質的転換期には子どもは目をみはるような変化をする一方，保育者の

目からみて「心配な」あるいは「困った」行動が出現しやすい。普通児でも吃音・爪かみ・性器いじり・夜尿・チックなどの神経症的症状としてあらわれることが多く，障害児ではそれに加えて退行現象を呈することが少なくない。この点が普通児と発達の過程を共有しながらも大きく異なる点であろう。退行現象のひとつに常同行動 (stereotypic movement) といわれるものがある。発達の質的転換期にたちむかう際に，外界の矛盾を内在化させそれを発達の原動力へと転化することに困難をもつとそのエネルギーは内転してしまい，外界にむかう活動を停止させてしまいがちである。その結果，発達的にはいくつか前の段階での行動様式にまで退行がおこり，外界の変化を矛盾としてとりこまず，常同行動自体を目的化させてしまうのである。このような常同行動のあらわれをを実に多くの障害児にみることができる。たえず体を揺ったり，両手をパチパチたたきあわせたり，両手を複雑に組みあわせたり，ヒモをふったりといったような行動である。これまでの発達のとらえ方では，このような普通児とのちがいの部分を強調し，絶対視する傾向が強かった。これらの退行現象は，普通児と共有した発達過程のなかにおけるちがいの部分として位置づける必要がある。

ではなぜこのような神経症的症状や退行現象が発達の質的転換期に出現しやすいのだろうか。発達診断の際，そのめやすとして体全体・手掌・認識の3つのレベルにわけて考えると，発達の質的転換期にはこの3つのレベルの発達にバラツキが生じやすいことが判明した。このいずれかのレベルでの極端なおちこみがある状態を層化現象とよんでいる。とくに発達障害児の場合，認識のレベルでのおちこみが顕著になるのが特徴である。長島 (1968)[(2)] はK式発達検査項目の分析 (表6-1)を通じて層化現象について次のようにのべている。「……普通児の場合は，身体全体の行動の層と，手を中心とした動作の層と言語を中心とした認識の層が融合され，からまりあった状態で1次元可逆操作(＝幼児第1転換期) を獲得していくのに対し，発達障害児は行動と動作と認識の層が分離しとくに認識の層がおくれた状態で1次元可逆操作を獲得していく。これを層

表 6·1　次元可逆操作獲得と発達調査項目の関係　　(注) 数値は通過率を示す

次元可逆操作特性 / 被験者 / 下位項目	1次元可逆		2次元形成		2次元可逆		3次元形成		3次元可逆	
	障害児	普通児	障害児	普通児	障害児	普通児	障害児	普通児	障害児	普通児
ふとんに足から入る	80	75								
はめ板・円(回)	75	75								
指さし	30	80								
汽車模倣			70	38						
大小比較			56	77						
けんけん					82	75				
錘の比較(例後)					57	77				
積木えらび・3					35	67				
階段再成							30	76		
玉連							55	11		
ゲーム									95	57
5個の錘									86	65
現実吟味									50	62

化現象とよんでいる……」。つまり，認識面でのおちこみがあるため外界にはたらきかけ，ひきおこされた矛盾を自己矛盾に内在化させそれを発達の契機にまで高めることを困難にし，結果として質的転換の実現を妨げるのである。退行現象や神経症的徴候などのもつれの表現はこの層化現象のための発達への足ぶみ現象ととらえられる。太田 (1972)[3] は，発達障害児 J 子 (生活年令16才，発達段階—幼児第1転換期にもつれを有する)へのとりくみの中でもヒモふりという常同行動の変容を次のようにのべている。「J子の場合でも，ヒモをとりあげたり，無理に子どもたちの中に入れようとしたりすると，かえってヒモに固執しておこったりというような結果しか生まないが，公園に出たり，保育所に行くと，風にゆれる木の葉を見たり，子どもたちが呼びかけるとふりむいたり，遊びまわる子どもたちを注視したりといった，外界にエネルギーが注れている状態の時には，ヒモふりは一時中断する。そのうち，外に出かける時にはヒモ

を持たなくなった。つまり，ヒモふりという常同行動に抵抗を入れることができたのは，J子自身が外界に向かって働きかけたいと思うような物や状況であったといえる」。

層化現象についてその指導の方法とかかわって田中（1973）[4]は次の3点を指摘している。

①　層化現象をおこしていても，その中心的操作特性はなになのかということをまず明らかにし，……その力をゆたかに発揮させ，なかまのなかで共同・共通の財産にすること。

②　その子どもの発達でもっともおくれているレベルに手をあてて，もっともすすんでいるレベルに目をむけて①でのべたことをおこなわねばならない。

③　中心的操作特性にあわせたみとおしを保障しつつ指導すること。

つまり，ひとりひとりの子どもの発達の中心的な特性に焦点をあて，かつその両端を明らかにし，属する集団の中で必要な矛盾を組織し，保育者やなかまの発達的共感をささえにさまざまのとりくみを密度濃く展開していくことが大切である。また，その際にあらわれる問題となる行動に対しては，一方的にあるいは対症療法的に禁止するのではなく，その意味を生活環境や質的転換期との関連で注意深くさぐり，発達要求のあらわれとして前むきにとらえていくべきことが指摘されている（播磨・広川，1972[5]，高谷・田中，1973[6]）。

（3）　発達には感受性の強い時期がある。

1971年に，京都府・市により府下の森永ひ素ミルク中毒被災児の追跡調査が実施されたが，橋本（1972）[7]，田中（1973）[8]らにより飲用時期の分析がおこなわれている。それによると，生後6～7か月（幼児第1転換期）に飲用した場合に，他の時期に飲用した群よりも当時被災児の当該年令のひとつ手前にある質的転換期である児童第2転換期の獲得に困難を示すものが多いとの結果を得た。生後6～7か月といえば，神経系の髄鞘化が急速にすすむ一方，母体から

の免疫がきれ抵抗力の弱くなる時期であるが，乳児第1転換期の発達的意味についてさらに検討を深める必要があろう。

また，精神薄弱児施設 近江学園の収容児童にたいする薬剤効果について 岡崎ら (1960～61)[9] の研究があるが，そこでは，大脳皮質への作用のしかたの異なる2つの薬剤を生活年令10才前後で精神年令3～9才の児童に用いた結果，

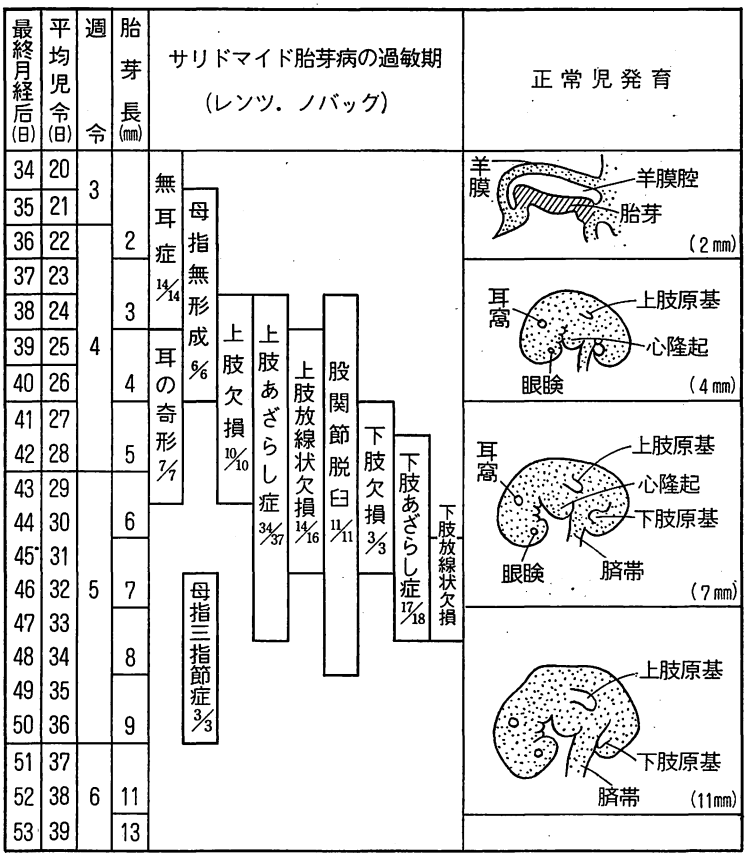
表 6·2 Bromvalerylurea と Amobarbital の効果 (1961)

被験者	性	C・A	M・A	Bromvalerylurea 効果			Amobarbital 効果		
				行動	調整	群性化	行動	調整	群性化
1	♂	10: 0	3: 2	(+)	−	−	−	−	−
2	♂	9: 5	3: 9	−	−	−	−	−	−
3	♀	10: 11	4: 0	+	++	+	+	+	+
4	♀	10: 4	4: 10	+	++	−	+	++	+
5	♂	10: 1	5: 0	+	++	+	+	++	+
6	♂	10: 3	5: 7	++	++	++	+	++	−
7	♂	9: 8	6: 0	+	+	+	+	+	−
8	♀	10: 4	6: 8	++	++	++	+	+	+
9	♂	9: 7	7: 1	−	−	−	+	−	−
10	♂	10: 0	7: 10	+	+	−	−	−	−
11	♂	9: 8	8: 2	−	−	−	++	++	(+)
12	♂	9: 11	8: 8	+	+	−	−	−	−

精神年令4～5才のものと，その前後のものとでは薬剤の効果が違うことが明らかにされている (表 6·2)。つまり，幼児第2転換期にあたる時期をはさんで同一薬剤が異なる作用を及ぼしているといえよう。これらの事実は，胎児期にさかのぼることができ，園原・田中[10] (1958) らの紹介によると次のようである。「スワンら (Swan, C., et al.) の報告によれば1939～44年の5年間の調査により，妊娠時風疹罹患母体61名中41名に成形異常を認めたが，その感染が胎令2か月以内羅患群30名では全例，3か月罹患群では10名中6名，3か月以後罹患群では18名中4名に成形異常成立をみているというのである」。

またサリドマイド被災児においても発生段階により障害部位や程度の異なることがサリドマイド胎芽病の過敏期として明らかにされている (図6·1)[11]。と

図 6·1　サリドマイド胎芽病



木田盈四郎「サリドマイド」P125

りわけ受胎後30～50日が臨界期であるとされており，風疹症候群と同様，受胎～出生前までの2つめの質的転換期を考えられる胎芽期に限られていることが明らかにされている。

このように発達の質的転換期は異物にたいする感受性の強い，換言すれば障害を受けやすい時期であることが明らかにされているが，このことの発達的意味をさらに深め予防接種の時期の検討など障害の予防の観点からも研究を重ね

る必要がある。ただ，予防に関しては，最近一部の県で「不幸な子どもを生まない運動」が提唱され，胎児チェックがすでに実施にうつされているが，これは予防ではなく人間の生命の技術的操作＝殺人行為である。このように障害児は産まれてくる権利すら奪われるなかで，一方では胎児性水俣病，カネミ油症の赤ちゃん，サリドマイド被災児，森永ひ素ミルク中毒被災児……ete，のように，胎児期・乳児期からの汚染が急速に進行している。このような現状をふまえて国民すべての健康を守り増進させていく方向での積極的な施策が必要とされる。そのことの上にたった，発達上必要な配慮が母と子の健康を守る観点からなされるべきであろう。同時に障害児の生きる権利を奪い発達への時間的空間的窮乏化が進行する現代社会を，障害児も普通児もすべての人間が“生き”その発達が保障されうる社会へと変革していくことが統一的になされねばならない。

（4） 発達とはゆたかな個性の開花である。

人間発達は適応の過程ではなく，外界にはたらきかけ，変革し，獲得する自己実現的活動であるが，それは“できなかったことができるようになる”タテへの一方向的な連続行程とのみとらえるべきではない。受験競争などにみられる今日の教育をめぐる状況のなかでは，できるかできないか，プラスかマイナスか，○か×かといった発達のタテへの方向にのみ眼をむけた評価がされがちであり，むしろ一般的ですらある。それ故，発達障害児は発達しない「特殊」な存在とされる。なるほどその発達は緩慢なばかりか一種の「硬さ」ともいえる発達の貧しさをもっている。つまり，普通児がさまざまのものに興味を示し，多様なはたらきかけを展開するのに対して同一発達段階にあっても障害児は，スリッパやヒモなど特定の対象にしか興味を示さず，それを常同的にふりまわしたり，たたきつけたりという限られた活動しか示さないことが多い。発達に弾力性がないといえようか。しかし，スリッパやヒモにしか興味を示さなかっ

た子どもが保育所に入所したり，療育集団に参加することにより，水や砂などもっと変化する対象へと興味を広げていったこと，母親以外とは決して歩こうとしなかった子どもが保育園の友だちに励まされ文字どおり支えられて歩いたこと，友だちに持っているおもちゃなどとられるとキーとかんしゃくをおこすだけの子どもが，相手から奪いかえしてくるようになったこと……このように，人と人，人と物，物と物との関係のなかに多様性と弾力性をつちかいさまざまの発達への要求を育てていくこと，そのことを「発達として」いわばヨコへの“発達として評価していく”視点が必要である。それは一方では次の質的転換にむかう同一発達段階内での量的増大の側面としての意味をもつ以上に，硬さをうちやぶり柔軟で個性ある，それ故にこそかけがえのない人格を形成する自己実現への過程として積極的に評価していかねばならない。

さらに重要なのは，ヨコへの発達が人とのかかわりあいを起動力とし，結果として，そのかかわりあいの質を高めていく作用をもつことである。名倉[12]は「人との関係で育っていくのは，ひとり子どもだけであろうか。いな，むしろ人との関係そのものが発展していくものと考えられねばならない」とのべていることに一致する。つまり“育ちあう”ことをヨコへの発達の中心的なものとみることができよう。タテへの発達がだれにとっても一定の限界性をもつのに対して，ヨコへの発達は無限ともいえる可能性をもち，そこではどの発達の階層にあろうと，それぞれの自己実現への過程としてまた人格形成のいとなみとして等しく評価されるべきである。それを保障していくための権利は能力に応じてではなく必要に応じて，それ故実態に即して保障されるべきであろう。ヨコへの発達の事実の認識とそしてそれを発達として評価していくことは，そのことへの科学的根拠を与えるものである。

3　発達に必要な集団活動

(1)　集団と発達

子どもの集団が発達にどのような影響力をもつかは，最近のとくに発達に障害をもつ子どもたちへの実践的成果から，これまでの発達理解に再検討が加えられていることに示される。

発達の源泉となる環境（外界）と発達の原動力になる主体の関係において，主体たる子どもが外界に自ら働きかけ，それを変革することによって，自らの手と大脳との新しい結合体制を獲得する際に，子ども集団の存在は大きな意味がある。

子どもは自らの要求によって，物をつかみたたきつけ，なげ，かみ，入れものに入れようと試みる。入れられないが入れたいという要求で試みることが，達成への一歩である。子どもの中に育つ要求は，社会的な人間的な営み全てにわたる。要求が育つのは，子どものまわりの世界に存在する全ての行動，活動にかかわりたいと願うことによる。

要求が存在しないところに，発達の原動力の主体は活動をもたないし，子どもの自主的活動のないところには，発達は存在しえない。獲得過程としての子どもの発達は，まわりの世界，ことに自らに直接的にかかわっている人間・保育者の活動を自らの活動にとりこみたいという要求に始まり，その活動を共有し，外界のその活動を自らの活動へととりこむことによって可能となる。

子どもが子ども集団の活動の中に組みこまれているときには，子どもの中に要求が育つのみでなく，要求がすぐに満たされないこと，又は，要求が他の子どもにじゃまされることによって，要求に抵抗が与えられ，要求はますます大きく強く育てられる。「物のとりあい」という，よくみられるごく初期のけんかの場面において分析すれば，非常に明確である。保育所保育では，とりあい

は1才ごろからすでにみられる。「物をにぎる」という強い意識なしにもっていても，だれかにそれをうばわれそうになることによって，「にぎる」ことは意識された活動へと高められ，とられないために「より強くにぎる」活動をよびおこす。

その時，「にぎる」手のみでなく，他方の手の働きや発声や泣き声など，全身での組織的活動の生起が，とられないために，ある効果をもつことを学ぶ。とられることで，もちたい要求はますます大きく育てられ，とりかえすため，他人の手にあるものを「もう一度にぎる」ことによって，「にぎる」活動はより高い意識的活動になる。こうして，単に物を「にぎる」という活動においても，さまざまな種類の「にぎる」活動を自らのものにし，その子どもの「にぎる」活動はより強く，豊かな中味をもち，より確かな活動として，その子どもの全活動の中で位置づけられる。他人のもっている物で，まだにぎったことのない新たな物をにぎりたい要求を育て，それに手を出し，にぎることを可能にする。にぎったものをわたし，またわたされる共同の活動へも発展させ，1人の子どもの「にぎる」活動は，他の子のにぎる活動と共働の活動になり，共同の要求へと組織されていく。

子どもの集団活動の中では，要求に抵抗が生まれる必然性が，大人との関係におけるより，よりひんぱんであり，しかも，子ども集団の中でおこる抵抗は，その子どもの発達の段階により適切な発達矛盾となりやすいという特性をもっている。このことが発達にとって，非常に有利なものとなるのである。

先のとりあいの例でいえば，要求が強く，大きく育てられつつ獲得していった「にぎる」活動は，子供の発達の原動力に弾力性をもたせ，新しい活動への獲得において，いきいきした力をもたせる。おとな（保育者）によって配慮された子どもの集団活動は，子供自身によって，次々にとりこまれ自らの生活の時間空間を，自らでみとおし，行動を自ら決定する自主編成の力を育てる基盤となる。

子ども集団の共同の活動は，個々の子どもの活動に数10倍する活動全てを共有させ，自らのものにする。

保育所へまぎれこんだ1匹の小犬をとりまく子どもたちは，遠まきに見ている子，近寄ってしっぽにさわる子，「ワンワン」と指さして保育者に知らす子，追いかける子，逃げる子，じゃれつかれて泣き出す子，抱いてみる子，さまざまな子どもの活動とその感情の高揚とともに，渦となって子ども集団全体をまきこみ広がる。その場の全ての活動と感情をともに共感することが，子ども集団の全活動を自らのものにさせ，新しい活動の獲得の基礎になる。

集団活動場面の共感は，その場に参加した子ども全員に，活動の基礎を与え，活動をまとめあげ，個々の子どもの中へその子どもの発達段階に応じて定位され，蓄積されていく。そして，子ども自身の活動の要求は，集団全体としても個々の子どもにも，より豊かな要求へと高められていく。

発達の力は，発達の質的転換期の先行する段階で，外界の活動として共有したものを内へ転化させることによって生まれ，次の質的転換期の活動の獲得の原動力として働くのである。

乳幼児期に乳児院や養護施設や保育所など，施設で育った子どもは，知能指数が低く，情緒面の未発達・不安定性などが著しいといわれている。これは，ホスピタリズム（Hospitalism）とよばれ，「母性的愛情欠乏」が基本的人格形成に悪い影響を与えるためとされている。

守屋光雄は[13]このことに疑問をもって，乳児院児と3才未満の乳児保育所児と家庭保育児を比較し，また，保育所でも保母の保育への意識の高さ，保育条件の良否をも比較して，子どもの発達と保育条件や保育者の保育行為が関連があることを明らかにしている。すなわち，家庭保育児よりも施設保育児の方が必ずしも劣るとはいえず，保育条件によって保育所保育においても，条件のわるいものが，発達にも悪い影響を生じている。

ホスピタリズムと人格発達の関連は現在もなお，多くの問題を現実の母親や

保母等の施設保育への不安として提出されるし，中央児童福祉審議会や厚生省などの乳幼児保育に対する基本的施策において，「家庭に優るものはない」という立場をとらせる最大の理由となっている。

しかし，悪い条件にもかかわらず，保母等の積極的な乳児保育所における実践の成果は，基本的生活習慣の自立，身体的運動発達，社会的集団的活動の発達が家庭児よりも早いという事実を数多く提出してきた。ただし感情・情緒の発達の面では，ハーローの猿の実験[14]などを証明の一つとして施設保育児に不安定な情緒のものが多いといわれているが，今後の実践的研究課題であろう。

現在では，子どもにとっては家庭保育と施設等の集団保育の両方が必要であり，その中味としては，おとなと子どもの個別的保育関係と，専門の保育者に指導された子ども集団の関係が有機的に組織化された，集団主義保育が子どもに必要だとする考えかたが一般的に認められてきている。

乳児院・養護施設など社会的な諸条件によって，家庭における母親と子どもの個別的保育を受けえない子どもにも，年令に応じた個別保育と集団保育を機能として保障することが，ホスピタリズムと呼ばれる人格形成の特異性を変えさせる条件になることが示唆されている。

現代の子どもは遊ばなくなったという。1972年『子ども白書』によれば学童の1日平均遊び時間は1947年において1時間45分(京都府教育研究所「学童生活調査」)であったのが，20年後の1967年には43分（指定都市教育研究所連盟調査）しかなく，テレビの視聴時間が1時間39分になっている。幼児においても同傾向が推察されるが，遊び場がないこと，一家庭における子どもの数が少なく，子どもどうしの集団が自然発生的につくられにくいことなど，「保育に欠ける」条件の有無にかかわらず，現代社会は，すべての子どもから子どもどうし遊ぶという経験をうばっているといえよう。

子どもどうしの集団を保障するために，幼稚園・保育所の低年令化と増設が，働く婦人の増加とも相まって切望されている。

（2） 子ども集団をもたない子ども

子どもどうしの集団をもたなかった普通児や障害児が集団に参加する中で，著しい発達を示す実践例が多く報告され，乳幼児期の集団保障は発達に不可欠のものと考えられてきた。

とくに発達に器質的に障害がない，家庭保育のみで育った普通児の中に，言語はもっているが，その数が少なく，2語文，3語文へと発展する点においておくれがみられる子どもが，3才児健診などで発見される。こういう子どもは，保育所や幼稚園へ入園し，集団活動をすることで著しい発達を示す。知恵おくれなどの発達障害をもつ子どもにもみられるが，子どもどうしの集団活動がこのように力をもつことの意味は，考えてみる必要がある。

集団活動に参加することで，子どもは多くの活動をともにし，言語活動を共有し，言語を獲得する。集団活動の中では，より言語が交通の手段として必要とされ，新しい言語も必要とする場面が多い。言語のもつ3つの機能，①行動の調節器としての機能，②交通の手段，③現実の深い分析と統合をおこなう手段としても，家庭より子どもどうしの集団活動の中での方がより全面的に，具体的・直接的経験をとおして子どもの中に位置づいてくるのである。現代社会における一様な，少数のきまりきった家庭集団における日常の生活の中ではきまりきった活動と交通手段をしか使用する機会がなく，子どもがかかわる現実も多様性をもちにくくされるのである。

発達に障害をもつ子どもの場合には，ことにこの現象が発達の退行という形で表われる。2才ごろには，いくつかの単語で話す段階を獲得していたのにいつも一緒に遊んでいたいとこがいなくなってから発語しなくなり，その後15才の現在はまったくしゃべらないのみでなく，言語的な働きかけにもまったく反応を示さずに自閉的な傾向をますます強め，乳児第1転換期の発達に位置する母音のみの発声しかもたなくなった子どもの例[15]や，学校へ行っていた時は，書き言葉をも獲得していた子どもが，学校を途中でやめざるをえなくなり，数

年後には文字も全て忘れ，読むこともできなくなってしまっている例などがこのことを示している。

中島誠一[16]らは，言語発達を音声の記号化としてとらえ，1才前半までは1人子又は第1子の発達が優位であるが，1才後半からは逆に兄弟等がある子どもが言語発達がすぐれることを見いだしている。

言語発達における環境要因の効果も発達段階によって大きく変化するのであり，子どもの集団のもつ意味も，具体的に検討される必要がある。

はいはいとか歩行とかの身体的発達の面でも，物へ働きかける要求がなくなった子どもは，その行動を起因する内的必然性をもたず行動はより狭くなり，長年の在宅生活の中で，歩いていたが歩かない，はっていたがはえなくなるという退行をもたらしている例も多い。発達を豊かにする集団活動のないところでは発達は退行し，最終的には死への歩みを速める結果となっている。

ことに発達段階が言語獲得期の幼児第1転換期をこえていない子供の場合は，その退行は著しく，身体的発達と手の活動のレベルの発達では，乳児のねがえり段階まで年とともに退行する。1才半の発達の質的転換期をのりこえた子どもは，生活年令が高まるとともに速度はおそくとも次の段階への歩みをすすめている。また，幼児第3転換期就学前後の発達の変わりめをこえて次への発達へのびていく力は学校教育による系統的な教授—学習が保障されないと獲得されえないことが重症といわれる障害児の実態から推定される[17]。

子どもどうしの集団活動は情動，情緒の発達，自我の芽ばえとその形成過程においても重要な意味をもつ。

子ども集団をもたず家庭において配慮されすぎたむだも矛盾もない，おしきせの保育（現代の家庭は母親たちの努力にかかわらずこうなりやすい側面をもつのだが）を受け，それに順応するのみで成長してきた子どもは自分から自発的に要求をもたない。要求はいつも子どもの中で整理される前に，親によって満たされてしまう。子どもは自分のいやなこともわからず，自分のしたいことも意識

できず，いきいきした内からわいてくる要求による活動ができない。友だちと一緒に遊びたくなかったり，落着きがなかったり，けんかもできない。母親をはなれて１人で自分の生活の時間空間をつくり出す力が育てられず，きまった行動，活動はするが自らが行動や活動を創り出したり，自らが行動を選んで活動を決定していく経験をもたず，自分と他人との差はわかっても活動を共有したり，共感しにくい子どもにされている[18]。家庭保育のみでなく適切な指導者の導入が，集団活動への参加とこうした子どもの発達を全面的にするために，不可欠なものとなる。

自閉症と名づけられる障害児は，感情表現において他人と交通がもちにくく，視線があわない。反響言語，常同語があっても対話として言語はつかわれず，人の行動に関心やかかわりをもとうとしないほどの特徴がみられる。自閉症の発病原因はまだ明らかにされていないが，発達的にみるとき，自閉性障害児というのは，他人と共感できにくくなった子どもの典型と考えられる。

平井信義は[19]，自閉症は出生当初の単純未分化な情動が，通常細やかに分化した情緒的反応へと発達していく，その過程のどこかが障害されたもの，と仮説的モデルを提出している。

最近の研究では，自閉症児に脳波異常がみられるものの多いことがわかり，なんらかの器質障害の存在が推察されている。また，第４章第３節にも書かれているように，幼児第１転換期の前後において発病した（または，発病が気づかれた）例が多く，発病の契機として転居，次子誕生などが多いという報告がある。

高谷清は[20]，自閉症児の乳児期の環境について調査し，自閉症児は対照群に比し，総じて外からの刺激が少なかった傾向があり，父母の性格よりも，父母の態度が子どもとあまり「話さず」，子どもと「遊ばない」ことに，差違の大きいことを報告している。母親が子どもと話したり，遊んだりできない状態においこまれやすい現在の生活の中で，乳児からの子どもどうしの交わりや，発達に応じた系統的働きかけのための，保育所が必要であると述べている。

これまで，自閉性障害児は母親の愛情が不足し，母親が拒否的に子どもに接したためにおこるといわれてきた。母親が子どもと1対1の愛情あるかかわりをもつことが治療の唯一の方法だとさえいわれた。しかし，産休あけからの乳児保育所で育った子どもの中に自閉症になったという事例は臨床的には報告が殆どない。これまでの報告では，「きちん」とした矛盾のなさすぎる家庭保育を受けてきた子どもの方に発病が多い。しかも自閉性障害児が幼稚園・保育所で集団保育を受けると，社会的規範への適応，言語発達，対人交渉の増加など，非常に変化し，行動が改善するという実践的事実(21)は，別のことを示していると考えねばならないであろう。

乳児の保育所保育では，刺激が少なすぎるよりは多すぎることが心配され，保育者が複数であることが，子どもに不安定性をもたすとして危惧されて，「できるだけ家庭的雰囲気で」保育することが意図されさえするが，現代の家庭保育が必ずしも子どもの発達にとって，最上のものではないのである。

器質的な障害があるにせよ，自閉性障害児の発病は転居等の外的条件や保育者の保育行動が，なんらかの関連をもつらしいということ，また，発達の質的転換期にその弱さが顕在することが多いということから，保育所か家庭かという形態のみでなく，情緒の発達に必要な子ども集団の質・保育行動の質が考慮されねばならないことを示している。

知恵おくれなどの障害児においても，集団参加が表情を生き生きさせ，遊びの種類をふやし，活動に積極性を生むという報告は数多い(22)。

乳児初期における，中心的活動である情動レベルでの他人の感情にうごかされて泣き，(1人の赤ん坊が泣くと他の赤ん坊ももらい泣きする) あやされて笑う，という保育者と子どもの活動の共有と共感の豊かな経験が，基盤となって，子どもは主体的な新しい活動の獲得へとむかう。心的働きが共感という基盤をもたず，またあっても貧しく弱く，活動の結果だけがおしつけられるなかでは，自我は芽ばえない。他人との感動を共にすることを通して，共にできないことの

淋しさもわかり，他人を自分と同じ感動へひきこみたいという要求も育ち，自分へ関心がもたれないときはおこり，「いや」という反抗の手段も獲得しうるのである。

子どもの発達に必要なのは，母親の愛情という観念的なものではなく，愛情ある保育者（母親とはかぎらない）の人間的な子どもとのかかわりである。乳児にはそれにふさわしく，子どもがほほえみ発声するのには，ほおずりでこたえ，泣く子をだいてあやし話しかける，1才児には1才児にふさわしく，いたずらには叱り，子どもの喜ぶ遊びを一緒に喜び語りかける，子どもと保育者の活動の共有による共感関係が必要である。乳児初期からの保育者と子どもの関係の発展が，子どもが保育者から個人としての主体を確立させつつ，他の子どもたちとの新しい関係をつくり出す力となる。

保育者には，子どもの活動を共有し，感動を共にしうる豊かな情動的な人格が要請される。乳幼児期に大切なスキンシップといわれるものも，単に膚が物理的にふれあうことが大切なのではなく，膚の感触やゆさぶりとともに，人間が全人格的に感情をこめて全面的に子どもに働きかける活動として機能するとき，本当に人間が人間として発達していく上での重要な意味をもつのである。

（3） 集団活動の保障

子どもに必要な集団活動の原則として，これまでの障害児教育実践の成果から，第1に子どもには発達の段階が配慮されて，質のちがう複数の集団活動が必要であるとされている(23)。1日に参加する3つの集団は，子どもの生活の場所である生活集団，学習の場所である学習集団，労働のための労働集団である。生活集団は生活年令を同一とした生活の場としての活動，学習は精神年令を同一とした，より似たものどうしの発達段階による集団，労働集団は生活年令も精神年令にも区切らず，巾の広い子どもたちの集団，の3つが必要である。指導者も1つの子ども集団に複数の指導者が集団としてとりくみ，民主的討議に

もとづいて，基本的に同じ方針をもち，その指導者の個性を生かした創造的な保育活動（教育活動）が展開され，多様な一貫性がはかられねばならない。

京都府立与謝の海養護学校（障害児学校）では，この理論にたって表６・３，表６・４ のように学校全体で複数の集団活動を保障する，クラス編成・カリキュラムが考えられ実践されている(24)。

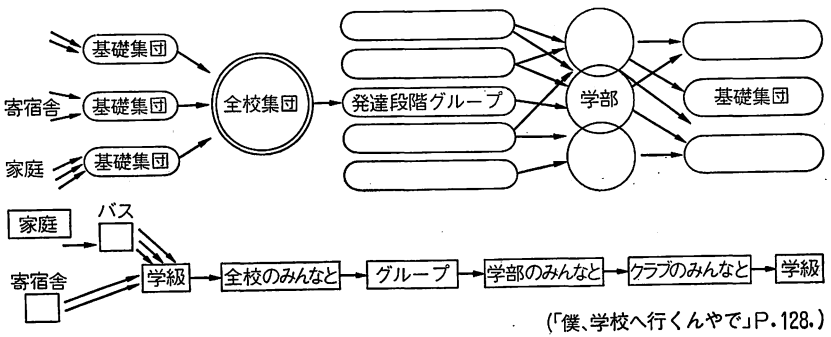
子どもたちは，１日の中で，１週間の中で，できるだけ多様な集団にふれあうように考えられている。表６・４の基礎集団は，小学１年から６年までの53名を３つにわけた，たてわり集団である。各集団に４人づつの指導者がつき，ここで，言葉，かず，科学の学習をする。発達段階グループは，言葉，かずの集団で７つにわけられている。学部集団は小学部全員で表現活動を主にする集

表 6・3　与謝の海養護学校の集団編成表　　―小学部―

※⑴学級集団。（かがくの時間として社会科学・自然科学の学習，一学期はここでことば・かずの学習もした。）
⑵ことばとかずの集団（７グループ…発達段階に応じ）
※⑶学部集団（表現活動を主に）
⑷全校集団（全校集会）
⑸クラブ集団（体育クラブ。労働クラブ）※印 一学期よりあったもの

（「僕，学校へ行くんやで」ｐ.107）

表 6・4　与謝の海養護学校の集団の流れ



（「僕、学校へ行くんやで」P.128.）

団，全校集団は週２回の全校集会，労働と体育にわけられているのがクラブ集団である。こうした方法は，障害児においてのみ必要なものでなく，普通児の保育や教育活動の中でも，配慮されるべきものである。

保育所でも，０才児クラス，１才～２才クラス，３才以上のクラスを生活集団として，それを基礎集団としつつも，朝の集会やリズムなどは０才から５才までの全体でしたり，お散歩，水遊び，砂遊びなどは，１才から５才まで一緒にしたりする。池づくりや畑づくりなどは，３才児以上全員でやる。また工作やリトミックや言葉などのより学習的なものは，年令ごとの小さい集団でするといった，縦わりと横わりを組み合わせたクラス編成をおこない，指導者も，複数で１つの集団を担当し，１人が２つ以上の集団の指導にあたる。指導者集団として話し合い，統一した基本的方針をもちつつ，個々に創造的な保育をめざし，互いに民主的に批判しあい，保育の内容を高めていくとりくみが大切である。

１つの固定したクラスを１人の保育者が担任し，他のクラスとまじわることもなく，保育経験を確かめあうこともないところでは，クラスは閉鎖的になり，１人の指導者のパターンにクラスの子ども全体がはめられた，良くも悪くもクラス王国が築かれる。そこでは，民主的に話し合って，保育者どうしが高まり合うこともなく，同年令のみの集団では，子どもたちが一様の活動の共有関係しかもちえなく，そこで育つ子どもの発達要求は，多様な複数集団活動をもつ子どもに比して，より貧しいものとなる。

子どもがもつ複数集団の中で，基礎集団となるのは生活集団であるが，それは，子どもの全的存在を受けとめ，全的要求を発現させる場所である。各集団へ出かけて行って，とりこんできた活動を，横へ広げる場所であり，獲得した分化した行動を，個人内においても，１つの統合的な活動の中に位置づけるべき場所である。

基礎集団の質的な高まりと，個々の子どもの発達の高まりとの関係がきちん

と関連づけて把握されるように，指導者が意識的にとりくむ必要がある。それによって，活動や日課は豊かに展開されたが，個々の子どもや指導者は，集団の中に埋没してしまうということに歯どめがされる。

集団活動において，集団の核になる存在が必要であると同時に，集団活動の方向を明確にしていく必要がある。青木嗣夫は[25]，①民主主義の理念をもった集団，②民主的な内部規律をもった集団，③民主主義を実現していくための要求をもつ実践体としての集団，であることをあげている。民主主義の理念から内部規律をもち，実践していく集団へと高まる方向では，集団の発展は無限に新たに課題をになっていく。集団の発展には限界がない。発展する集団活動において，構成員である子ども個人のになう役割も無限に豊かになることを必然にし，その集団の成員1人1人において，無限に豊かな民主的人格の形成が達成されていくのである。

4　発達の権利

（1）　発達はすべての子どもの権利である。

子どもが発達するためには，つぎの5つが必要である。

①　身体的栄養源としての食物，生れたばかりの乳児にはミルク，やがて離乳食を必要とし，成人と同じ食事へと，その種類・回数・様式も，年令に応じて変えられねばならない。これが身体の諸組織を構成する物質的な材料となる。

②　自然の中で育つこと。人間の生存しうる自然環境というものは限定されている。人間も自然の一部である。自然は，風・雨・光・木・草・砂・水・動物など，常に変化発展し，しかも同じ循環をくりかえす。自然の中でそれに関って育つことは，感覚をきたえ感性をゆたかにすること，事物に対する認識を育てることなど，人間が人間になっていく道すじにとって大きな意味がある。

③　人間の社会で育つこと。人間が人間社会で育てられなければ，人間は人

間になりえない。このことをもっとも明確にしめしているのがアヴェロンの野性児である。子どもは日常の生活習慣から，喜怒哀楽，社会的役割，労働などを人間の社会の中で学んでいく。

④ 子どもの精神的栄養源である玩具。子どもが自らの手で働らきかけることによって変化するもの（形をかえ音を出すなど）が必要である。子どもがそれにとりくむことによって，手の働きを中心に全身の働らきを豊かに巧みにし，大脳を発達させ新しい創造を可能にする。年令が長ずれば，玩具は教材・文化・芸術とその種類も多様に分化・発展していく。

⑤ 子どもどうしの集団。集団の中で自己を確立し，協力と共同，広い意味での競争，そして自治の力を養い，民主的人格形成の達成が保障される。（第3節参照）

これら5つのものすべてが，その子どもの年令，発達段階に応じて系統的組織的に保障されねばならない。しかも，それらが権利として実質化していることを，発達保障は要請する。

わが国において，児童の権利宣言は，昭和26年5月5日児童憲章として制定されたが，法的規制力をもたず，子どもの権利が国民によって宣されたという積極面は，政策としては充分に生かされていない。

憲法に保障された基本的人権の規定で，子どもに関連の深いものとしてはつぎのものがある。

第十一条の「基本的人権の享有」第十三条の「個人として尊重される」規定は，ともに子どもにおいてもその人格が独立して認められ，尊重され，固有の権利をもつことを明記している。

第二十五条は，国民の社会権を規定したものであり，生活保護法に代表される社会保障・社会福祉の諸法の基礎である。児童の場合は，児童福祉法が昭和22年12月12日制定された。児童福祉法の理念は（第一条）「すべて国民は，児童が心身ともに健やかに生まれ，且つ，育成されるよう努めなければならない。

②すべての児童は，等しくその生活を保護され，愛護されねばならない。」とし，児童育成の責任は第二条に，「保護者とともに，国及び地方公共団体が負う」と定めている。現実には，健康に生れることすらも困難な社会的条件がみち，児童福祉諸施設はその絶対数が不足し，しかも設備・保母人員等が子どもの発達に十分だとはいいがたい。保育所入所基準が「保育に欠ける」児童を対象とする（昭和26年児福法改正により）ことの例に示されるごとく，保護者に第一の責任を負わせ，保護者がその責任をはたしえない場合に，国及び地方公共団体がこれに代るという対策がとられている。

憲法二十六条は，すべての国民の「等しく教育を受ける権利」を定めている。これに基づく教育基本法は，すべての児童に義務教育の権利を認め，保護者は，子女に義務教育を受けさすことが規定されている。しかし，学校教育法で就学免除，猶予制度をもうけ，障害児は対象外とされ，すべての国民に保障された権利が奪われる子どもが存在することも可能としている。

憲法二十七条国民の「勤労の権利」と「児童は，これを酷使してはならない」条項は，労働基準法等の労働法の基になり，児童に関して労働による児童の身体的精神的発達が侵かされぬよう保護すべきことを定めている。資本主義の発生とともに児童労働は大量に，しかも過酷な情況で広がり，子どもたちは低賃金で長時間，不衛生な工場で働かされ，健康を害し，精神的にも荒廃していったという歴史的な事実から，労働者階級の労働運動の成果として，児童労働の禁止及び保護が勝ちとられたのである。

憲法における明記にもかかわらずその個々の権利の内実は実質化しているとはいいがたく，現代日本の子どもの権利を守る運動の実践的課題は，憲法に保障されている子どもの発達に必要な諸権利の完全実現でなければならない。

憲法の条項のなかでより直接的に児童に関連の深いものは以上のようであるが，人間の発達と基本的人権の関わりについてふれておきたい。

河野勝行は，『ぼくも働きたい』という著書で，鈴木安蔵の基本的人権の定

義を引用している[26]。「基本的人権とは，人間の人間としての完成に絶対不可欠な社会的諸条件に対する要求にほかならない。それら諸要求が国家法上に是認され，実定法化されたものが，すなわち厳密な意味での権利・基本的人権である。」（『政治学原論』，勁草書房，1962，p. 181）

「基本的人権とは，およそ人間としての人間たるにふさわしい，人間というにあたいする成長・発展をとげるになくてはならない社会的諸条件を享有しうる法的な能力であるといってよい。」（『基本的人権』，平和書房，1969，p. 7）そして河野は「……つまり，人間として生き，人間らしく発達するために必要な政治的・社会的・経済的諸条件を要求し得る法的能力。これが権利なのです。さらにいうならば資本主義社会における人権という意味での“基本的人権”は，全面発達のために必要な権利なのです」とのべている。

資本主義社会において，すべての人の全面発達が保障されうるかどうかは異議のあるところであるが，少なくも「全面発達をめざして」それに必要な諸条件を法的に保障するものとして基本的人権があると考えることは正当であろう。こうした点から考えるならば，人間の人間になっていく（発達していく）権利は，子どもにあっても先にのべた児童に直接関わる規定にとどまらず，憲法および諸法に規定された基本的人権のすべてであり，発達の権利とは基本的人権そのものだといいえるのである。

すべての人間は，死にいたるまで発達の過程を歩むのであるが，とりわけ児童期は，発達の速度と質的変化が著しく，この段階における，部分的であっても発達の阻害や，一時的にせよ適切な指導・教育の欠如は，その後の発達に大きな影響をおよぼす。しかも，人間の児童期は他の動物に比べて成人にいたるまでが大変長い期間にわたり，文明の進歩とともにそれはより長期になっているという特色をもつのである。それ故子どもにとって発達は人間として生きていくこと（生存する権利）の保障であり，権利でなければならない。

子どもにとっての発達の権利の保障とは，子どもの生存権を中心とした基本

的人権が，すべての子どもに等しく年令に応じて要求され，保障されるべく，成人及び社会によって保護され，教育され，指導されることをさすと考えられる。

ワロンは，このことから，子どもの権利として，保護・教育・指導の三つをあげ，成人が子どもに責任を負うべきことを明確にのべている(27)。

ワロンのいう保護・教育・指導の中味は，日本の子どもにあっては，日本国憲法に保障された基本的人権の保障であり，基本的人権を要求する主権者として教育され，指導されることである。

子どもの権利は，子どもが全面発達をめざすに必要な諸権利の総合的保障でなければならず，それは社会の歴史的発展過程に限定された範囲内において保障されるものであり，社会の発展とともに拡大され保障されていくものである。

（2）　現代日本の子どもの発達の権利は侵されている。

現代の子どもたちは，生まれる前から水・大気の汚染，騒音，有毒食品，薬害など，いわゆる種々の公害によって，健康に生まれる権利がおかされ，生命の破壊と発達障害の生起する危機にとりまかれている。

サリドマイド児，胎児性水俣病，カネミライスオイル中毒と黒い赤ちゃんの誕生，などに加えて労働強化による婦人労働者の異常産の増加も無視できない。乳児の主食である粉乳が原因となった森永ひ素ミルク中毒後遺症，交通事故の激増，四日市等のぜん息，光化学スモッグと健康に生まれても子どもの育つ環境は生命の危険にみちている。

沖縄では“基地公害”によって風疹障害児が多数発生した。1964年米国で大流行した風疹は日本の米軍基地を通じて直輸入され，風疹にかかった妊婦から障害児が出生した。ことに沖縄では医療制度の不充分なこともあって多発し，1969年2月の厚生省の検診では，360名もの風疹障害児が発見されている。

身体的器質的欠損の発生は，直接的に障害児・者を生むとはかぎらない。

森永ひ素ミルク中毒事件においても，昭和30年の発生当時に充分なる診断と治療がされ，後遺症に対しては適切な訓練と教育がなされていれば，被害は現状より少なくてすんだであろう。「森永は，自社製品の愛用者に対して，政府，医学界，およびいわゆる『権威者』と結託して，治療の打切りと後遺症もみ消しのため，被害者そのものの社会的抹殺すら強行した。」（森永ミルク中毒の子どもを守る会，岩月祝一）[28]というごとく，病気，障害に対して必要な対策をたてず，放置するところに問題がある。

表 6·5 沖縄風疹障害児の内訳

聴覚障害	339人
先天性心症患	52
白内障	28
脳性マヒ	5
心臓病 聴覚・視覚合併障害	21
風疹性盲膜症	241

現代日本の国家独占資本主義体制下の政策において，人間は障害者・疾病者もすべては労働力としてみられる。障害・疾病等の欠陥をもった労働力は，一定費用内で短期間に労働力として再生可能か否かで分類し，可能性のあるものから順番に医療，訓練，教育が与えられ，不可能なものは放置される。

こうしたことから障害児の発生のみならず成人においてもスモン病，交通事故後遺症，労働災害後遺症，職業病の増加など，現代社会の中で障害者は社会的につくられてきている[29]。

厚生省の発表においても，身体障害者の数は，昭和45年10月の調査では；131万4000人（18才以上）であるが，昭和40年に比べて，26万6000人も増加している。発生原因別では，先天異常は8.6％にしかすぎず，交通災害労働災害その他事故による障害の発生は，20.9％におよんでいる。

精神薄弱をともなう身体障害者も，3万9000人で，同じく6000人増えている。精神薄弱者数は昭和41年8月の調査で，50万5100人であって，発生原因では不明が多く35.1％をしめているが，先天性と判別しているのは33.2％にしかすぎない。

食品・水・大気を中心とした公害が日本中をおおい，子どもにもおとなにも，

病気ではないが健康とはいいがたい不健康状態が蔓延し，今や全国民が公害未確認患者となる事態がおころうとしているといえよう。

現在，医学的には胎児の染色体異常のチェックが可能となり，ある種の障害児の出生を予知しうる。また一方，一部自治体では「不幸な子どもを生まない運動」と名づけて障害児の発生予防のため，母親たちへ啓蒙運動を行政としておこなっている。これらが安易に結合し，障害児は「生まなければよい」という行動に終らしめ，さらには「生んではならない」とまで人々が思いこまされかねぬおそれがあることは，充分警戒しなければならない。現代資本主義の徹底した「合理化」と過酷な労働の搾取と，自然資源の略奪的な採取は，労働力の再生産を不可能にしていく。労働力の日々の再生産においては不健康を，世代の再生産においては障害児・者を生みだしているのである。公害に代表されるこの社会的現実をみずに，障害児を「不幸な子」と断定していることは，障害児であっても人として生きる権利があり発達する可能性を認めないことであり，憲法に保障された基本的人権に反するものである。

日本保育学会が3才～6才の子ども7000人を対象に，1954年に運動能力，知的発達，情緒発達，社会性発達について調査を行い，15年後の1969年にも，同年令児7000人に同一調査を行った(30)。ふたつの調査を比較して，知的・情緒発達は同じであったが，運動能力・社会性発達は15年以前の方がすぐれているという結果が出た。この調査には調査項目や方法に問題点も多いが，この報告は，「最近の子どもは発達がはやい」と一般的に考えられていることの中味が疑問視される契機となるであろう。

現代の子どもの生活は物質的には豊かにみえるが，その発達に本質的に必要なものが準備されているであろうか。子どもたちは戸外で自然に対し手足をつかって能動的に働らきかける機会が少なく，家の中で受身にテレビばかりみる時間が多い。玩具でも自分で木切れに釘で船や自動車をつくるよりも，スイッチをおせば走ったり光ったりするマジック的な物がテレビの宣伝を通じて流行

になってくる。創作あそびもプラモデルや「おさいく帳」など半既成の画一的な過程と結果しかないものが多い。そんな中で，絵をみて山羊，羊，兎とその名前はいえるが，山羊と兎はどちらが大きいかは知らない子どもさえできる。知識はふえるが認識の力は育っているといえないし，体位は大きくなっているが，体力や運動能力の機能は充分に育っていない。

適当な遊び場がなく，兄弟も少なく，子どもどうしの集団がもちにくくされている子どもたちは，個人主義的におとなの過保護または干渉と放任の両極を同時に受けて，自らの力で自らの生活の時間と空間を組織する機会を与えられていない。

子どもの家庭を中心とした生活全般が発達にとって不適切なものになっているのに対し，子どもを保護し，必要な教育，指導を与える国・地方自治体の体制は，ととのっていない。

保育所は不足し，障害児のための児童福祉施設も絶対数が少なすぎる。ことに保育所は3才未満児，産休あけからの乳児保育所と，障害児施設では重度・重症障害児のための施設定員が非常に少ない。一保育所の200人の待機児童がいるというのが都市部の現状であり，このことが頻発する肉親の手による嬰児殺し，障害児殺しと密接にかかわっていると考えざるをえない。なぜ保育所など児童福祉施設をもっとふやさないのか。

公立保育所の設置義務は，市町村にあるが，国は½，府県は¼，市町村¼の建設費を負担することに定められている。しかし，国は土地購入費用は負担せず，建設費の基準も非常に低くおさえ，都市部では土地代金を含まずに，約¼～⅓の実質費用しか補助していない（昭和48年度，都市部で一保育所建設費用 1000万円のうち，国が負担するのは200万円程度である）。残りは全額市町村が超過負担することになる。このことは各市町村にとって大きな財政圧迫の原因となっている。都市部においては建設用地の入手困難とこの建設費の問題が各種児童福祉施設の増新設を渋滞させる原因となっている。各種児童福祉施設，社会福祉施

設，学校の建設費において，こうした地方自治体の超過負担の問題がある。

大阪府摂津市は，昭和48年8月25日，過去5か年に4か所の市立保育所を建設し，4300万円の超過負担支払いを要求して，国を相手に行政訴訟をおこした。超過負担に悩む全国の地方自治体の共感と支援をうけて，裁判結果が注目を集めているが，一方国は，児童福祉法施行令を改悪して，法的に国の義務規定を任意規定に変えようと企てている。

昭和45年度の地方自治体の超過負担は，都道府県分で635億円，市町村分で1434億円にのぼっている（全国知事会調べ）。超過負担は，市町村分の保育所建設事業のみで91億円，保育所措置費で160億円にのぼる。義務教育施設建設費の超過負担は527億円，義務教育教材費6億円である。

国の基準が規定の建設，運営に用する費用よりはるかに低いところに原因があり，国が法律で決められた責任をはたしていないことを示している。

児童福祉施設等，社会福祉関係施設の措置費は，生活保護法による生活保護基準に相応しており，実生活の必要経費にかかわらず，結局予算の許す範囲内に自由に裁量されている（昭和45年度生活保護基準は，一般生活費水準の51.3%にしかすぎない）。昭和47年度の児童福祉収容施設の保護単価は，飲食物費1日253円，日常諸費1日100円，教育費（小学校）1月566円，生活指導訓練費（小学1年以上）月100円，保育材料費（幼児）月60円，であり保育所の保育材料費3才未満1月418円（19円×22日），3才以上月352円（16円×22日）である。経済大国といわれる日本の未来をになう子どもたちが健康で豊かに発達しうるにはあまりに貧しい金額であることが明らかである。1か月に60円の材料費で幼児にどんな保育が可能であろうか。

児童福祉施設の措置基準費の低さが，公立の場合は地方自治体の超過負担となり，また公立と私立の職員数・給与・利用者所遇の格差となり，施設利用児童への福祉内容の劣悪さとなる。措置児童は貧しい物的保障と貧弱な指導内容によってその発達の保障は大きな困難をになうのである。

表 6·6 要保育児童数と保育所在籍児童数との比較（全国）

	厚生省調査による要保育児童数（1967年8月調）		1969年度在籍児童数		達成率 B/A ×100
	実数	該当年令人口に占める率(A)	実数	在籍率(B)	
0 才	96,500人	5.27%	2,555人	0.13%	2%
1 才	149,700	10.60	17,300	0.94	8
2 才	203,100	11.80	58,106	3.16	26
3 才	251,700	15.33	98,055	6.91	45
4 才	301,800	18.88	255,942	14.79	77
5 才	323,100	20.80	362,581	21.96	105
6 才	158,200	10.29	269,981	18.03	175

表 6·7 46年度保育所入所児童年令別数

1才未満	1才以上 2才未満	2才以上 3才未満	3才以上 4才未満	4才以上 6才未満	6才以上	計
3,506	23,890	70,533	158,430	637,140	307,667	1,201,166
(0.29)	(1.99)	(5.87)	(13.19)	(53.04)	(25.62)	(100.00)

表 6·8 幼稚園就園率，保育所在籍率の推移

年次	小学校第1学年児童数	幼稚園		保育所		小学校第1学年児童数に占める幼稚園・保育所修了者数の割合
		修了者	就園率	修了者	在籍率	
S.34年度	1,874,453人	501,698人	26.8%	—人	—%	—%
36	1,688,107	525,710	31.1	—	—	—
38	1,576,861	574,024	36.4	—	—	—
39	1,534,146	596,180	38.9	347,454	22.7	61.6
40	1,612,844	666,658	41.3	366,905	22.8	64.1
41	1,568,223	693,900	44.3	370,665	23.8	68.1
42	1,551,803	731,843	47.2	—	—	—
43	1,566,817	773,760	49.4	—	—	—
44	1,593,870	825,437	51.8	532,427	33.4	85.2
45	1,621,635	872,088	53.7	—	—	—
46	1,711,195	961,150	56.2	—	—	—
47	1,686,616	967.532	58.6			

（全国私立保育園連盟編，『保育所問題資料集』，昭和48年度版）

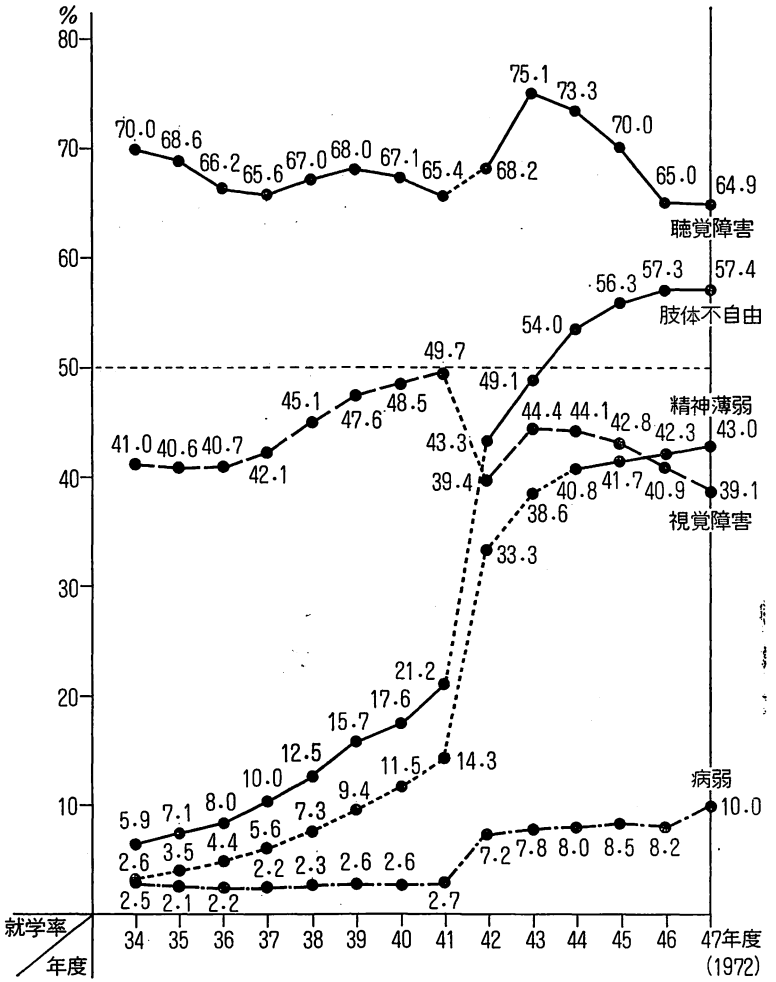
日本の義務教育就学率は99%をこえ，世界第一位をほこっている。しかし，障害をもつ子どもの就学は，図6・2のごとくであり，平均で31.9%（昭和47年5月1日現在）にしかすぎない。

明治以来，富国強兵政策の一貫として義務教育の就学率を高めることが，政府の方針として重視されてきたが，国をとます労働力にも，また兵力にもなりえないと考えられた障害児には，教育の必要を認めなかった。敗戦後，新憲法に基づく新しい義務教育制度の確立においても，この思想は生きつづけてきた。

1971年6月に出された中央教育審議会の答申は，幼児教育の重視と特殊教育の積極的な拡充整備を中心的にとりあげている。6・3・3制を改め，4才入学の幼年学校・小学校・中学校と4・4・6制としようというのである。当面，昭和48年度から希望する5才児を全員幼稚園へ入学させ，小学校入学をやがて5才にする。先導的試行として幼年学校を発足させようと計画されている。現在保育所に在籍する5才児は，約25%おり，保育所と幼稚園の二元化の問題は解決されぬままに，また，障害児の多くが6才からの義務教育さえ免除・猶予されており，幼児教育機関に入所している障害児は例外的であるという現状のままに，この計画がすすめられることは，幼児の段階からすべての国民の等しく受けるべき教育の権利や，保護され指導される権利の差別的な格差をつくることになる。能力による競争を前提とした差別と選別の教育体制は，教育の軍国主義化とともに幼児にまでおよぼうとしている。中教審路線では学校教育における生活指導は生徒指導とおきかえられて，生活全体を子どもにとって発達への矛盾として組織化するのでなく，問題行動や非行などを犯さぬための生徒管理制度にすりかえられかねない。職業指導は，社会適応の思想にたって，子どもを産業界の企業利益にこたえる人間につくりかえることである。進路指導は，知識偏重教育による一面的能力テストの結果に応じて，教育の機会と就職の機会が与えられることを「率直に」受けとめる人間にすることにされてしまう。

大企業にとってのぞましい労働力の育成のための人づくり，能力開発の政策

図 6・2　障害児の就学率の推移（毎年度５月１日現在）



(注) 1.昭和42年度以降は、昭和42年度実施「児童・生徒の心身障害に関する調査」結果の新出現率による。
2.昭和47年度のデータには沖縄県を含むが、昭和46年以前には沖縄県を含まない。

文部省学校基本調査

は，幼児段階から組織的計画的にその全面発達を保障するのでなく，現代の社会体制の維持に都合よく発達を支配し，管理することを目的としているのである。

表 6·9　不就学児数　（毎年度5月1日現在）

区分	総計	就学免除者			就学猶予者		
		計	6～11才	12～14才	計	6～11才	12～14才
	人	人	人	人	人	人	人
S.40年度	22,383	9,685	6,182	3,503	12,698	11,216	1,482
41	22,030	9,392	5,957	3,435	12,638	10,953	1,685
42	21,103	9,427	6,129	3,298	11,676	10,121	1,555
43	20,409	9,410	6,178	3,232	10,999	9,482	1,512
44	20,941	9,761	6,426	3,335	11,180	9,604	1,576
45	21,283	9,770	6,502	3,268	11,513	9,811	1,702
46	21,267	9,436	6,222	3,214	11,831	9,965	1,866

（全特連他共編『精神薄弱児者問題白書』，1973）

（注）　上記データには沖縄県は含まない。

表 6·10　長期欠席状況

区分		計		
		合計	小学部 計 小学校	中学部 計 中学校
昭和40年度間		90,453人	41,366人	49,087人
41		82,017	38,994	43,023
42		75,085	36,680	38,405
43		70,018	35,393	34,625
44		65,121	33,042	32,079
45		61,921	32,080	29,841
46		58,469	31,302	27,167
46年度間長期欠席児童生徒の理由別内訳	病気	39,903	24,035	15,868
	経済的理由	1,400	496	904
	学校ぎらい	10,848	3,299	7,549
	その他	6,318	3,472	2,846

（注）1. 長期欠席者とは1年間に通算50日以上欠席した者をいう。
2. 上記データには沖縄県は含まない。
（文部省学校基本調査）

（3） 発達権の保障は民主的集団の運動によって達成される。

子どもの発達へのとりくみは，子どもの権利を保障する運動によって支えられ，基盤を与えられる。発達保障は権利保障の実践そのものであるとさえいえる。

京都府北部の与謝の海養護学校では，発達の四原則を，①発達は要求からはじまる。②発達は権利である。③発達は集団の中で達せられる。④発達の可能性は創り出すものである。と掲げて，発達における子どもの自発性，権利性，集団性，可能性を端的にのべている(31)。

与謝の海養護学校は，①すべての子どもに等しく教育を保障する学校をつくろう。②学校にあわせて子どもをえらぶのでなく，子どもにあった学校をつくろう。③学校づくりは箱づくりではない。民主的地域づくりである。この三つの柱による十年余の長い学校づくりの運動によって1969年に開校された障害児のための学校である。

初期には与謝地方の小中学校に障害児学級をつくることからはじまった。学級では，とても教育保障が困難な重度な障害児のために施設をつくろうという運動がおこった。施設の建設が具体的進展をみない一方，教師集団は，重度障害児を障害児学級へ入れその教育実践の成果をたしかめていった。施設入所では学校教育が保障できない。教育の成果に確信をもった教師集団は，すべての子どもに教育の権利が保障されるべきことを学び，障害児の施設運動から，すべての子どもの義務教育の権利を保障する養護学校建設の運動へと，要求を権利に高めていく。

子どもが障害児学級へ入ってめざましい発達をとげるのを目前にして，親の発達観は変革され，学校のもつ力のすばらしさを認識して親たちは親集団を組織し，学校づくりの中心的働らき手となる。教師集団に支えられつつ親集団も力をつよめ，親たちの要求に教師集団は学び，共に学習して育ちあっていく。

学校ができても“アホ学校”と人びとがいうようでは子どもがかわいそうだ。地域全体が障害児を正しく理解しないかぎり，子どもたちの本当の幸せはない。文部省の特殊教育の方針は，対象をIQ 25以上としている。それでは今障害児学級へ入ってる子さえ対象外になるではないか。どんな子も「ねたきりの子」でも学校教育が受けられるような学校でないといけない。障害児問題をとうして地域全体を民主的地域にしていく活動として学校づくりを位置づけ，地域の全ての集団，すべての人びとに障害児問題の理解と学校づくりの協力をよびかけていった。「障害児を守る与謝・丹後集会」は，1967年3月，1市10町に実行委員会を組織し，350人参加してこの地方はじまって以来の画期的集会がもたれ，1968年第2回集会は，500人と成功させた力を背景に，幾度もの府へ請願，交渉の結果，学校建設を知事は約束したのであった。

与謝の海養護学校では，ちえおくれの子とともに，車いすの子，おむつをした子などが，いきいきと学びあい育ちあい発達している。

「障害があろうとなかろうと，子どもは大切にされねばなりません。子どもを大切にするというのはこういうことだとわかるようなそんな学校を建てましょう」，「学校はあなたたち（親たち，教師たち）が建てるのですよ」という知事のことばに示されるように，革新自治体の灯台といわれる民主府政の存在とその民主教育の方針が，この学校の実現を可能にした大きな一要因である。

与謝の海養護学校では，重度な子といっしょの寮生活で自分の子がかまってもらえないのではないかと心配する母親に対して，「おかあちゃん，あの子が大事にされんかったら，ぼくらかて大事にされんのやで」と母親をさとす「ちえおくれの子」が育っている。「子どもに叱られた」と感動し喜ぶ母親ともども，もっとも困難な条件の子どもの権利を守ることが自分たちの権利を守る要なのだと，統一的権利保障の原則を認識している。

また高等部のある生徒は卒業を前にして，府下の高校生の討論会で，「私も就職したい。働きたい。私たちの学校では去年就職できない人が2人もいた」

と訴えた。働く者の一人として，主権者として労働権を要求したのである。その訴えをきいたことを契機に，京都北部六か校の高校生は，与謝の海養護学校の運動会に参加したり，学園祭で障害者問題のパネル展にとりくんで，障害者の差別の事実について学んでいった。「ぼくたちと同じ年令の人に，こんな人たちがいるなんて知らなかった」……「障害者差別の根元は実に根深く，政治の実態をみつめることができた」と高校生は認識を深めていった。

こうして障害児の集団と普通児の集団は互いに学びあい，育ちあっていく。

教師は教育労働者として団結し，労働条件の要求とともに，労働内容である教育内容を自律的に編成し創造する権利を獲得していく。授業担当は，職務として命ぜられ与えられるのではなく，自らの要求でしたい授業を「取る」のである。意見のちがいは討論し，実践をきびしく批判しあいつつ，団結をつよめ，統一した教育実践をつくりあげて，子どもの権利を守る“砦”としての学校をきづきつづけている。日本の新しい歴史をきりひらくために，今，教育労働者としてすべての子どもに権利として発達を保障する実践にとりくむことが必要不可欠であることを，斗いを通して教職員集団みんなの確信とし，大きな課題にとりくんでいるのである。

京都のみならず，全国各地で生まれている革新自治体の誕生とその発展は，子どもを守り育てる運動に支えられ，それらの運動の一定の物質的，制度的条件を保障する。

東京都では革新知事が出現して，乳児保育の国の基準(保母対子ども，1対6)をこえて，保母対子ども，1対3を保障することとし，無認可保育所に対しても補助金を支給することになった。無認可保育所の補助に厚生省は，法律違反だと横やりを入れたが，都民はじめ全国からの抗議の声に黙認せざるをえなかった。現在の政府・厚生省は，子どもの権利保障を不充分に放置するのみならず，地方自治体の積極的行政をはばもうとすらするのである。

滋賀県大津市では革新市政の“人間を大切にする”基本方針により，'73年，

希望する障害幼児全員を，幼稚園・保育所へ入園させた。運営補助の加算，保母1名の特別配置（公私立とも），措置費の加算，保母の研修費補助を市が保障していく。

こうした例にみられるように，革新自治体の実現と発展は，子どもの発達の権利を守るために大切な一つの環である。全国に民主的地域住民の統一した力によって，革新自治体が建設され，住民の生活と子どもの権利を守る行政がすすめられ，さらにそれらの力によって国の政治をも変革しうるならば，すべての子どもの全面発達を保障するとりくみは，よりゆたかに成果をあげるであろう。

田中昌人は[32]，全障研第5回大会でつぎのようにのべた。「発達保障は，各人が集団として，主権者としての力量を全面的に発揮していくことです。集団の中に民主主義を実現し，各人が民主的な人間になっていき，社会体制を民主化していくこと，この三つの独自の発達の法則性をもつ系を，内的に結合させて実現していく実践思想です。それは，高度に発達した資本主義国で障害者差別が顕在化されつつ諸差別を強め，独占支配を強めてくる中で物質的基盤をもとに生産力と生産関係をかえ，すべての障害者，国民を主権者としていく民主的な社会建設が遠くない時期に実現していくことが現実の問題になっている，それへの責任をはたしていく科学運動の思想です。」

憲法に規定された基本的人権は現実には保障されているとはいいがたい。日本民族の独立，平和，中立も確立されているとはいえない。しかし，国の主権者は国民であり，将来にわたって新しい国を創り出す権利も国民にある。

憲法に保障された基本的人権を平等に，「国民の不断の努力によって保障し」（憲法十二条）真に民主主義的国家を創り出すことが，すべての国民が，全面発達をめざす主権者として民主的人格を形成していくことを可能とするのである。

<注>

(1) レーニン「ふたたび労働組合について」「現在の情勢について」「トロツキーとブハーリンの誤りについて」『レーニン全集』(第32巻), 大月書店, 1921, pp. 49～86。

(2) 長島瑞穂「発達の質的転換過程の研究〔2〕——1次元可逆操作期の位置反応」, 京都府立大学学術報告 C19, 1968。

(3) 太田令子「在宅『重症児』の集団保障へのとりくみ」, 全国障害者問題研究会京都府立大学サークル 1972。

(4) 田中昌人「発達保障の道を力強くすすもう」『みんなのねがい』No. 37, 全国障害者問題研究会, 1973。

(5) 播磨俊子・広川律子「問題行動を発達要求ととらえて(2)「問題行動」と発達—療育活動の中から—」『小児の精神と神経』Vol. 12, No. 2, 1972。

(6) 高谷 清・田中杉恵『日本の子どもたち』, 鳩の森書房, 1973。

(7) 橋本 (広川) 律子「森永ひ素ミルク中毒被災児の青年前期における発達的特徴—操作特性高次化の発達連関的考察—」, 京都大学大学院教育学研究科修士論文, 1972。

(8) 田中昌人他『森永ヒ素ミルク中毒事件』, ミネルヴァ書房, 1973, p. 126。

(9) 岡崎英彦他「精神薄弱児に対する薬剤の効果(2)～(6)」『児童精神医学とその近接領域』Vol. 1～2, 1960～1961。

(10) 園原太郎・田中昌人「胎児の発育と外的影響」『現代心理学大系』3, 中山書店, 1958。

(11) 木田盈四郎・増山元三郎編「サリドマイド」, 東大出版会, 1971, p. 125。

(12) 名倉啓太郎「社会性の発達」『朝倉保育学講座』3, 朝倉書店, 1973, p. 9。

(13) 守屋光雄『保育心理学』, 誠信書房, 1965, pp. 156～164。

(14) Harlow, H. F. The Development of affectional patterns in infant monkeys. (Foss, B. M. ed. Determinants of infant behavior 1959, pp. 75～97)

(15) 前掲「在宅『重症児』の集団保障へのとりくみ」。

(16) 中島誠一他「言語の記号化ならびに体制化過程に関する研究1」『心理学評論』6, 1962, pp. 1～8。

(17) 長島瑞穂「重症心身障害児の発達保障」, 京都府立大学紀要C 21, 1970。

(18) 前掲『日本の子どもたち』, pp. 37～61。

(19) 平井信義『自閉症児の治療教育』日本小児医事出版, 1969。

(20) 高谷 清「障害児の医学・医療—自閉症児の検討—」『みんなのねがい』, No. 48～No. 52, 1974。

(21) 小沢 勲『幼児自閉症論の再検討』, ルガール社, 1974。藤井修「自閉性障害児の発達について」, 京都府立大学文家政学部卒論, 1972, などのほか「自閉症」と名づけられた子どもが集団参加を契機に著しく発達したという実践報告は多い。

(22) 知恵おくれの子どもの集団参加による発達事実については，京都府立与謝の海養護学校の実践報告はじめ，全障研などの実践報告に無数にある。

(23) 田中昌人・田中杉恵『「精神薄弱児」研究の方法論的検討』，心身障害者福祉問題綜合研究所，1968。

(24) 青木嗣夫編著『僕，学校へ行くんやで―与謝の海養護学校の実践―』，鳩の森書房，1972。

(25) 青木嗣夫他『育ち合う子どもたち』，ミネルヴァ書房，1973, pp. 50～70。

(26) 河野勝行『ぼくも働きたい』，鳩の森書房，1970，p. 170。

(27) ワロン，H.（滝沢訳）「子どもの権利」『科学としての心理学』，誠信書房，1939，pp. 188～200。

(28) 前掲『森永ヒ素ミルク中毒事件』，p. 1。

(29) 厚生省編『厚生白書』，昭和47年度版1972，pp. 360～384。

(30) 日本保育学会編『日本の幼児の精神発達』，保育学講座，フレーベル館，1970。

(31) 前掲『育ち合う子どもたち』p. 98。

(32) 田中昌人「発達保障の理論と実践」，全障研編，全障研第五回大会報告集，1972，pp. 28～49。

＜参考文献＞

(1) 名倉啓太郎「社会性の発達」『朝倉保育講座』3，朝倉書店，1973。

(2) 田中昌人他『森永ヒ素ミルク中毒事件』，ミネルヴァ書房，1973。

(3) 青木嗣夫他『育ち合う子どもたち』，ミネルヴァ書房，1973。

(4) 青木嗣夫編『僕，学校へ行くんやで―与謝の海養護学校の実践―』，鳩の森書房，1972。

(5) 河野勝行他『ぼくも働きたい』，鳩の森書房，1970。

(6) 田中昌人『発達保障への道』第1分冊～第3分冊，全障研新書，全障研，1974。

(7) 全特連他共編『精神薄弱児者問題白書』1973年版，日本文化科学社，1973。

(8) 全国私立保育園連盟編『保育所問題資料集』，昭和48年度版，1973。

第7章　発達理解のための基礎知識

1　発達の神経生理学的基礎

（1）神経系の構造と機能

①　神経系の役割

すべての高等動物は神経系によって個体として統一されている。生体内のさまざまな部位や，器官の活動は常に神経系によって秩序のとれた共同体として内部統一され，外界と関係している。高等動物とりわけ人間の神経系は，最もよく発達した組織であり，外界の複雑で，微妙な変化に対して，巧みに反射活動を介して適応することができる。すなわち，神経系は内界と外界を連結し，統一しているのである。

下等動物では細胞それ自体が自律的に反応している（たとえば，アメーバのタキシス）が，進化によって細胞構造が複雑になるにつれて，複数の細胞や器官を連絡する組織が必要となる。神経系は細胞の機能分化の極として進化し，出現してきたのである。神経系が生体に対して果している第一の役割は，内部統一としての生体内部の連絡と協調の作用（インテグレイター）の役割である。このインテグレイターとしての作用は，神経系のほかに体液による制御（例えばホルモン性制御）によって時間的にゆっくりとした変化や反応を起こすことができるが，高等動物になると，急速な変化や反応を行うために神経系の発達による神経的制御が中心的な役割を演ずるのである。

神経系の第二の働きは，外界から生体に与えられる種々のエネルギー（感覚情報）と自らの運動器官を連絡し，外界刺激に対して生体反応（反射及び運動）

を起こし，外界に適応するというコンダクターとしての役割である。

神経系の第三の役割は，生体が神経系の働きを介して，いろいろな反射や活動，反応を行い，その結果それらの反射活動や反応が生体にとって有効なもののであったかどうかを確認し，その結果を蓄積することによって，新しい反射や活動を形成し，創造していく役割である。このクリエイターとしての機能によって高等動物にみられるような高次神経活動が創りだされた。このようにして生物の神経系の活動が個体を無限に発達させ，種として無限に進化することを可能にしているのである。

② 神経系の構成と区分

神経系を構造上から分類すると，中枢神経系と末梢神経系に大別することができる。又，神経系をその機能面から分類すると体性神経系と自律神経系に大別することができる。

a. 中枢神経系の構造と作用

中枢神経系は脳と脊髄からなっており，脳は大脳，間脳，中脳，橋脳，小脳，延髄に細分される。脊髄は頸髄，胸髄，腰髄，仙髄に細分される。

脳の構造は次節に譲り，脊髄の構造を記述する。中枢神経としての脊髄の構成は図7・1に図示したとおりで，また脳の断面図は図7・2のようである。脊髄は(1)反射中枢としての作用と(2)伝達路としての作用の二つの大きな機能をもっている。反射中枢としての作用は，例えば腱反射，足の伸展反射，手の屈曲反射のような体性神経に関係するものと，排便，排尿反射のような自律神経に関係するものとがある。脊髄は脳中枢と身体の末梢各部の活動を相互に神経伝達する通路としての機能をもっており，神経情報を末梢へ伝達する下行路は(1)錐体路と(2)錐体外路の二つの伝達路をもっている。他方，末梢から脳中枢へ感覚情報を伝達する上行路は(1)後索路，(2)脊髄視床路，(3)脊髄小脳路の三通りの伝達路をもっており，それぞれの通路は触覚，温度覚および痛覚，運動覚に関する情報路としておのおの対応している。下行路は遠心路ともいわれ，脳の

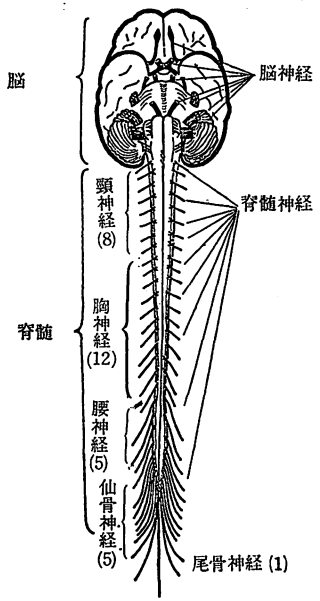


図 7·1　神経系の区分

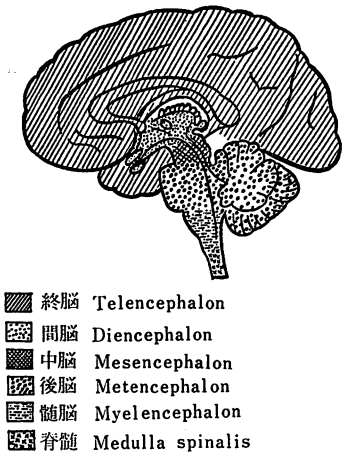


図 7·2　脳の区分

最高中枢からの命令伝達路であり，一方上行路は求心路ともいわれ，知覚情報の最高中枢への伝達路である。

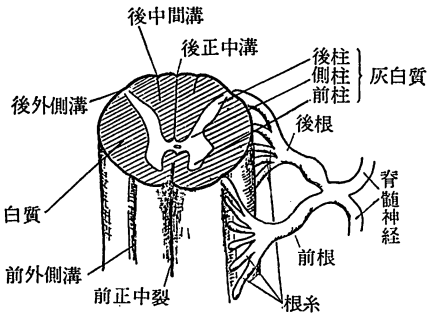


図 7·3　脊髄の外景

脊髄の断面模式図は図７・３に示されるとおりであるが，脊髄の切断面は灰白質と白質にわかれ，灰白質には神経細胞が散在し，神経連絡された知覚情報を後(背)根から後角の神経シナップス（神経と神経とが結合する部分をいう，後出）で中継し，さらに前角の神経シナップスで中継してから前(腹)根の運動神経へと命令が伝達される。このような脊髄でのシナップス連絡による反射回路を脊

髄反射と呼ぶ。これは脊髄のもつ伝達機能及び反射機能のなかでも特色ある反射回路であり，膝蓋腱反射はその典型である。脊髄の白質部は，上行，下行の神経連絡組織でこの組織は脊髄の準位を貫通して脳組織と連絡しており，白質部には後索上行路，脊髄視床上行路，脊髄小脳上行路が在存している。

b. 末梢神経系の構造と作用

末梢神経とは中枢神経系(脳と脊髄)と生体内の各器官を結合する神経である。

脊髄からでる末梢神経は脊髄神経とよばれ，頸髄から8対の頸神経，胸髄から12対の胸神経，腰髄から5対の腰神経，仙髄から5対の仙骨神経と1対の尾骨神経が出ており，計31対の脊髄神経がある。一方脳から出る脳神経は12対あり，表7・1のようである。

表 7·1　脳　神　経

第1脳神経	嗅神経	第7脳神経	顔面神経
第2脳神経	視神経	第8脳神経	聴神経
第3脳神経	動眼神経	第9脳神経	舌咽神経
第4脳神経	滑車神経	第10脳神経	迷走神経
第5脳神経	三叉神経	第11脳神経	副神経
第6脳神経	外転神経	第12脳神経	舌下神経

c. 体性神経と自律神経の構造と作用

体性神経は感覚運動を司る神経系で骨格筋の随意的な運動を命令し，皮膚や骨格筋で得た感覚を求心伝達する神経である。体性(運動)神経は中枢神経系の内部にニューロン（神経元，後出）が起始し，効果器（運動器官，筋）のところまで1本の軸索で連絡し，中枢神経系の外部では1回のシナップス連絡をもしない構造をもっている神経組織である。

これに対して，自律神経系の解剖学的特徴は中枢神経内部にそのニューロンが起始するが，中枢神経外部で1回のシナップス連絡(神経節)を介して効果器に達する構造をもっている。この自律神経系は交感神経と副交感神経に区分され，交感神経は胸髄，腰髄からのみ起始し，その神経終末からはアドレナリ

ン，ノルアドレナリンを放出し，効果器の興奮性を高める。副交感神経は脳髄（第3, 7, 9, 10脳神経）と仙髄からのみ起始し，その神経終末から化学的伝達物質アセチルコリンを放出し，効果器に対して抑制的作用を及ぼし，交感神経系と拮抗関係を示す。

自律神経系の作用は(1)生体内のホメオスタシスを保持する，すなわち体温，血液，体液などの組織を恒温，一定に保持する機能と(2)緊急な事態への反応を行わせる機能がある。生体が急激な環境の変化，ショック，強いストレスなどにさらされたとき，それらの環境の変化に生体が緊急に適応するために，諸器官が自律神経系の作用により最大限の努力を企てて，生体を防衛するのである。

③ 神経の構成単位

a. ニューロンの構造と働き

神経系を構成している最小単位を神経元（ニューロン）という。人間の神経系はこの神経元の集合体として機能しており，その数は約140億だと言われている。一つのニューロンの活動こそわれわれ人間の最小の生命現象であり，精神活動の根源である。単一のニューロンの形態，構造の模式図は図7・4に示したとおりである。細胞体はニューロンの生理，栄養，増殖を司るところであり，この細胞体から数本の樹状突起（dendrite）と一本の軸索（axon）が出ている。樹状突起は他のいくつかの細胞体から神経興奮を受理し，伝達してくる働きをもち，長い一本の軸索は，樹状突起からの神経興奮を他のニューロンや筋肉，器官に伝達する伝達路の働きをし

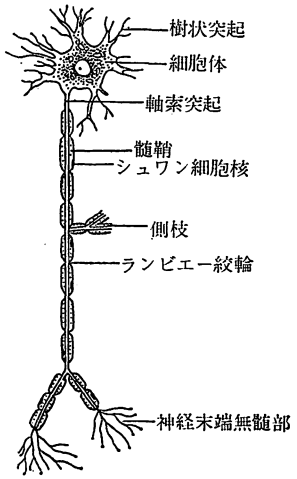


図 7·4 ニューロンの模型図

ている。ニューロンには機能上，運動ニューロンと知覚ニューロンの二種類があり，知覚ニューロンの軸索は双極性をもち，一方は中枢に，他方は運動，効果器に連絡している。運動ニューロンは遠心性神経に，知覚ニューロンは求心性神経に含まれている。

b．ニューロン間の神経興奮の伝達

ニューロン間を神経興奮が伝達されることについては，従来すべて神経細胞の樹状突起の終末において結ばれているという網状説と，神経終末が連結されておらず，二つのニューロン間にはシナップスと呼ばれる谷間があるとするシナップス説が対立してきた。電子顕微鏡などの開発により，シナップスによる断続の事実が確認され，神経連絡を司る物質――化学的伝達物質によってこのシナップスを神経作用が伝達されることも明らかにされた。

シナップスは①神経興奮を一方向性に伝達する，②活動の様相が変化しやすい，③疲労しやすい，④薬物の作用をうけやすいなどの性質をもっている。神経細胞体に生じた興奮は神経作用として軸索を通して，その神経終末に伝導され，シナップスを介して，次のニューロンの樹状突起に伝達され細胞体，軸索，シナップスを介して次のニューロンへと伝達されていく。このような一方向性の伝達様式のなかで，興奮作用が通過伝達されると，そのニューロンの活動の様式は，刻々と変化していくのである。神経作用の連絡を行う場所としてのシナップスの機能は①収斂と②発散の二つの働きがある。すなわち前者は神経情報を集中する働きであり，後者は神経情報を拡散する働きである。

シナップスの作用の上から分類すると，シナップスには①興奮シナップスと②抑制シナップスの二つの種類が存在している。一つのニューロンの神経興奮を次のニューロンに積極的に伝達する場合が前者であり，神経興奮を抑制するように伝達する場合が後者である。この二種類のシナップスが相互に規制しあうことにより神経系全体の興奮と抑制の拮抗バランスが保持されているのである。しかし興奮シナップスと抑制シナップスの存在は生理的，機能的に説明さ

れるのであって，解剖的構造的にはこれを直接確認することはできない。

c. シナップスの構造と作用

シナップスにおける神経興奮の伝達は化学的伝達物質の介在によって行われる。図7・5に示したようにシナップス前繊維（無髄）の先端に含まれている

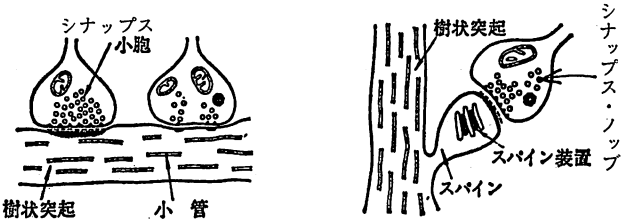


図 7·5　シナップスの微細構造

シナップス小胞が多量に生成し，その中に化学的伝達物質を合成，貯蔵し，シナップス前繊維の活動又は興奮によって化学的伝達物質がシナップス小胞から放出され，同時にシナップス小頭が膨張し，シナップス後部膜に接着し細胞膜のイオン透過性が変化して，化学的伝達物質がシナップス後部に移行するのである。電気生理的には，この化学的物質の移行に従って，活動電位がシナップス前繊維から後シナップス繊維へと電位移行を示すのである。すなわちシナップス後部電位の発生により伝達作用は終了し，化学的伝達物質が消失するのである。先にシナップスには興奮シナップスと抑制シナップスの2種類が機能的に存在していると述べたが，これらの2種類のシナップスは神経興奮の伝達作用において異っており，興奮シナップスのときには，後シナップス繊維に興奮性シナップス後部電位（プラス電位）を生じ，抑制性シナップスの場合には後シナップス繊維に抑制性シナップス後部電位（マイナス電位）を生じるのである。この2種類のシナップス後部電位により，神経興奮の伝達及び加重，又は伝達及び負加重による興奮と制止の神経活動が営まれるのである。

d. 神経興奮の伝導

ニューロン内を神経興奮が伝導することについては(a)両方向性の伝導　(b)絶縁伝導　(c)悉無律 (all-or-none law) (d)刺激の大きさに正比例するなどの特性をもって，神経束内を伝導する。神経インパルスの最も特色ある性質は悉無律であって，刺激に対する興奮のインパルスはある一定の閾値を越えると刺激の大きさには無関係に一定の大きさのインパルスが発射され，刺激の大きさに対してはその頻度が正比例して，単位時間内のインパルス数が増減する。

神経興奮は神経束を伝導していくが，その神経束は中空の管状であり，静止電位の場合は神経束内部がマイナス電位，神経束外部がプラス電位である。活動電位の場合は神経束内部がプラス電位，神経束外部がマイナス電位である。神経興奮が伝導するということは神経束において静止電位から活動電位に電位変化することであり，一方向に向って神経束の活動電位が進行波及していく現象である。活動電位の伝導速度は有髄神経は無髄神経の場合よりも速く，有髄神経では跳躍伝導という紋輪から紋輪へととび移るように神経興奮伝導が行われるのである。

（2）　脳の構造と機能

①　脳の発生と進化

脊椎動物の脳と脊椎は，神経細胞でできた中空の管として個体発生してきた。この中空管の前端がくびれて三つの部分に膨れあがり，前脳胞，中脳胞，後脳胞を形成する。一般的に言えば，哺乳動物の脳は前方から，終脳→間脳→後脳→髄脳→脊髄の順序に配列されており，その各部の発達の度合はその動物の種類，進化の程度によって異っている。しかしながら，動物が進化し，高等化するにつれて，中枢神経系内のはたらきの重要性をもつ部位が脊髄より脳に移り脳の中でもさらにその前端に移動していく。これを中枢の頭端移動説と呼んでいる。人間の脳の場合は直立姿勢を保持するために間脳の一部の視床下部のところで直角に折れまがり，さらに大脳半球が極端に肥大して，間脳や中脳の上

にのりかかるようになって発達している。

② 脳の区分

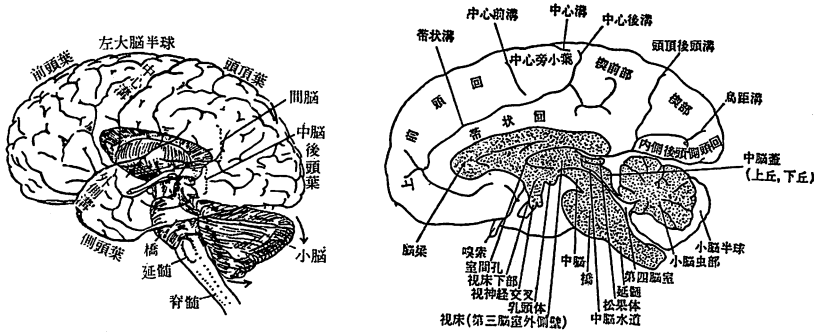


図 7・6 脳の外側と断面

脳は発生的見地から(a)前脳 (b)中脳 (c)菱形脳の三つに大区分される。前脳は(1)終脳と(2)間脳にわかれ，菱形脳は(1)後脳と(2)髄脳にわかれ，さらに後脳は(1)小脳と(2)橋に区分される。図７・６は脳の外面と断面を示したもので，下位から，脊髄，延髄（髄脳），橋，小脳，中脳，間脳，大脳に区分される。脳は発生初期には神経管であることから，その中は腔になっており，この腔は脳が複雑に進化，発生するにつれていくつかの部分に分かれ，そのうち大きな腔を脳室と呼んでいる。たとえば終脳には両側に左右側脳室があり，間脳にはその中央部に平板な第三脳室があり，後脳および髄脳には第四脳室がある。これらの脳室は脊髄の中心管に連結して，中心管の下端は終室となっている。第四脳室には正中口と左右外側口の三つの口があって，脳と脊髄の外面を包む髄膜にあるクモ膜下腔に続いている。脳室と軟膜腔内には脳脊髄液が入っており，結局脳と脊髄は内外の脳脊髄液の中に浸っていることになるが，これは身体ことに頭部に与えられる物理的衝撃がこれらの部分に直接作用しないようにそれらを保護する役割をするのである。

③. 脳の機能

a. 延髄

脊髄に連なる脳の部分が延髄で，生命の保持に大切な反射中枢が存在している。呼吸中枢，心臓および血管中枢，唾液分泌，嚥下運動，胃腸の運動など中枢がある。

b. 橋

左右小脳半球を連ねているので橋のような外観を呈している。系統発生的には大脳皮質と小脳とを連絡仲介する場所である。

c. 小脳

橋のうしろに小脳があり，小脳の表面には灰白質，内部には白質がある。小脳は無意識のうちに運動を調整ずる働きをもっている。小脳が破損された場合，動作が不確実で振顫をおこし，運動障害がおこる。

d. 中脳

中脳は人間の場合には比較的小さい。その背側に中脳蓋があり，そこに上下に一対の上丘と下丘がある。上丘は視覚神経路，下丘は聴覚神経路の重要な中継点である。

e. 間脳

間脳は頭蓋底に近いところの第三脳室をとりまく部分で，視床と視床下部に分けられる。

視床は左右一対ある一つの大きな核で，大脳皮質と脊髄，中脳を連絡する中継核である。視床の外側膝状体は視覚の中継所であり，内側膝状体は聴覚の中継所である。

視床下部は視床の内腹側の頭蓋底部を占めており，呼吸，血管運動，膀胱などの反射や体温調節など生命保持に必要な基本的な自律反射の中枢がある。又，感情や内臓器への内分泌の制御や，生殖に関する中枢も存在している。

④ 大脳皮質の機能局在

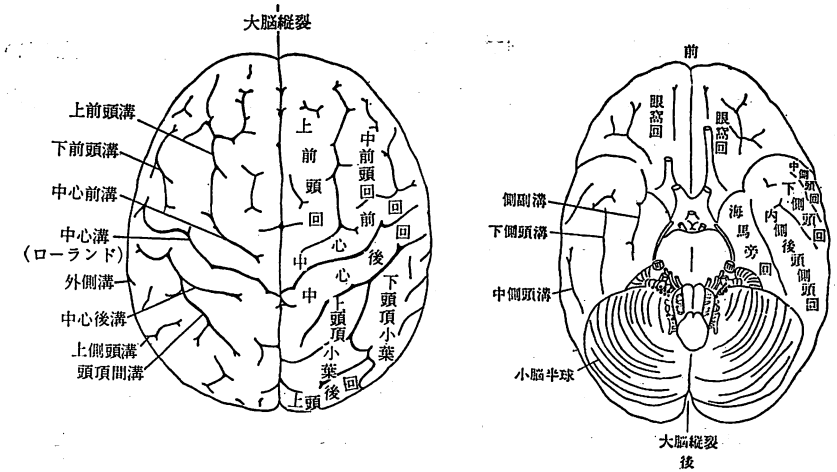


図 7·7 大脳の上面、下面

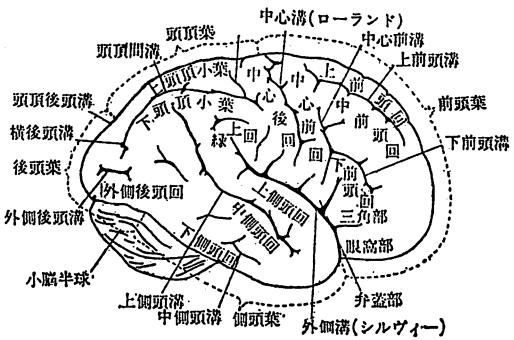


図 7·8 大脳の右外側面

大脳半球は，図7・7に示したような表面をいくつかの脳溝と脳回で構成されている。図7・8は大脳半球の右外側面を脳溝と脳回で示したものである。大脳半球の表層は灰白質であり，これを大脳皮質といい，皮質の下には白質が

あり，これを大脳髄質という。

大脳皮質には約140億の神経細胞が存在し，大脳皮質は6層の神経細胞層をなしている。

大脳半球は，中心溝（ローランド溝）と，外側溝（シルヴィー溝）によって，前頭葉，頭頂葉，側頭葉に大区分される。さらに頭頂葉から後頭葉が区分される。

ブロードマンは，細胞構築学の立場から大脳皮質の意味づけを行ない，大脳皮質の各領野がそれぞれ固有の機能をもって局在していることをいわゆる脳図とし示した。大脳皮質の機能局在を明示した脳図は図7・9のとおりである。

中心前回は運動領として，中心後回は体性知覚領として特にその機能局在が

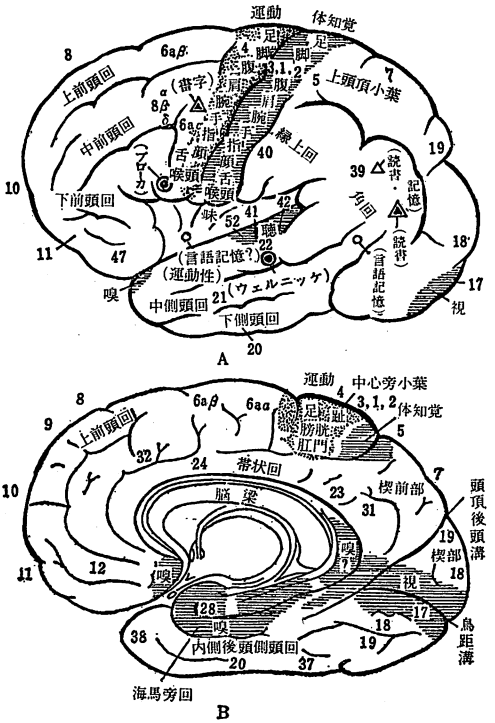


図 7·9　大脳皮質の機能局在

明確である。視覚領は後頭葉の第17領野にあり，聴覚領は側頭葉の第41と42領野にわたって存在している。さらに言語と大脳皮質との関係においても，機能局在の事実は明確である。ブローカは下前頭回後部が侵されると発語器官に障害がなくともことばを話すことができなくなることを発見し，この部位をブローカの言語中枢と呼んでいる。このブローカ言語中枢の障害により運動性失語症となる。ウエルニッケは上側頭回後部の障害によって言語のききわけおよび口まねができなくなることを発見し，この部位をウエルニッケの言語中枢と名づけ，上側頭回後部の障害による言語症状を感覚性失語症と呼んでいる。

2　高次神経活動

（1）神経活動の反射性

前節で述べたとおり，動物の神経の活動は神経内部に生ずる電気（物質）的作動である。この生体における神経活動の生起は，生体内部の動因によってのみ生起するものではなくて，生体の外部からの刺激によっても神経活動が誘発されるのである。たとえば，生後まもない赤ちゃんの目に強い光線をあてると目を閉じる（瞬目反射）。これは赤ちゃんの光受容器（眼）が強い光線を感受すること，その光線からのがれるようにする神経連絡網が用意されており（内部要因），そこへ光線（外部要因）が作用した結果生起した生体現象なのである。生体の生得的にもっている感覚受容組織と神経組織（反射回路）が，外界の刺激により興奮，作動し，効果器（実行器）がある特定の反応を起すことをパヴロフは「無条件反射」と名ずけた。哺乳動物の仔の唇に哺乳用の吸い口をあててやると吸啜（吸引）反射が生じ，酸味のある物質で口腔を刺激すると唾液分泌を生じ，また眼の粘膜を機械的に刺激すると瞬目が生じる。これらはすべて無条件反射である。このような無条件反射は，常にその外部刺激受容器と連結した中枢神経の活動の結果として生起したのである。すべての動物は，このよ

うな神経活動の反射性メカニズムによって，その生命を維持しているのである。

どのような反射的反応も神経活動を構成している二つの基本的な神経過程，すなわち興奮と抑制の相互の働きによって決定されている。神経細胞の興奮は生体に何らかの活動をひき起し，神経細胞の抑制は生体の活動を停止させる。反射活動にも神経中枢の興奮と制止がともに加わっており，ある外部刺激に対応して興奮中枢と抑制中枢が一緒に拮抗的な関係で働いている。反射活動が始動するのは神経中枢の興奮によるが，一方それが抑制されるとその反射活動は停止する。そしてある神経中枢がその生体にとって重要な外部刺激によって持続的な作用下におかれると，この中枢は強力な興奮巣（ドミナントな巣）を生じ，この中枢の興奮巣は他のあらゆる反射活動を自己に従属させてしまう。たとえば哺乳中のこどもの体に無関係な触刺激を加えると，その付加刺激によってこどもの吸乳運動は一層強められる。しかし，一定量の哺乳後に与えられた付加刺激によって吸乳運動は停止されることがある。すなわち前者は吸啜反射中枢のドミナント巣の絶対優位による誘導であり，後者は付加刺激による興奮巣が吸乳興奮巣を抑制したのである。神経中枢に生起する興奮と抑制の二つの神経過程は，規則的に相互に作用しあいながら生命を維持しているのである。

（2）　条件反射の形成

パヴロフはイヌを用いて次のような唾液分泌に関する実験を行った。イヌの頬の内側の唾液腺に手術を施して，唾液が直接外側に出るようにし，この唾液を精密な計測器に導き唾液分泌量を測定した。このイヌを十分にならしてから，防音室で餌を与え，唾液分泌を観察しながら，次にブザーを聞かせた。最初はイヌはびっくりして耳をそばだてたり，音の聞える方向を向いたりして，唾液分泌とは無関係であった。しかしブザーをならして，その直後に餌を与えるという組み合せを何回か繰り返すと（これを強化という），回を重ねるにつれて，ブザーがなってまだ餌を与えられていない時に，すでにイヌの唾液分泌が増大

してきた。さらにブザーのみをならして食餌を与えない時でも（無強化），唾液分泌されるようになった。これはブザーという音刺激と唾液分泌反射との間に新しい関係が確立されたことを示している。これを条件反射という。より詳しくいえば，唾液分泌は生れつきの反射，無条件反射であり外部環境からくる刺激（食餌）に対して中枢神経系によっておこなわれる応答反応なのである。この無条件反射と一緒に与えられた本来その反射とは無関係な刺激（ブザー音）が唾液分泌をおこさせる信号（刺激）すなわち条件刺激に転化したわけである。

条件反射は生体の生活経験の積み重ねのなかで形成され，ことに高等動物では，大脳皮質によっておこなわれる新しい信号（無関刺激から条件刺激へ）への反応として確立するものである。条件反射が形成されるということは，大脳皮質において，以前にはなかった新しい一時的結合を形成するということである。条件刺激が無条件刺激と同時に与えられるか，あるいは少しだけ先行して生体に与えられる時，より強力に成立するというように，条件反射形成にはこれら2つの刺激間の時間的関連が重要である。このような条件反射の形成時の両刺激の呈示時間関係にもとずいて，条件反射は①同時条件反射②延滞条件反射③痕跡条件反射の3通りの型に分類される。

同時条件反射は条件刺激（信号）を与えるとすぐに強化して条件反射を形成する場合であり，延滞条件反射は信号だけを単独に長い間作用させてから強化する場合に形成される。このような信号だけの作用は，通常1～3分続けられる。また痕跡条件反射は，信号が終ってからある時間（15秒～5分）たってから強化の反応がひき起される条件反射である。この場合，反射は信号刺激の作用の痕跡にたいして形成される。この3つの型のうちで，痕跡条件反射がもっとも形成しにくい。

（3） 条件反射の諸相

無条件刺激と条件刺激の多数回の強化により，強固なものとなった条件反射

も，局外刺激の出現などによってその条件反射の一時的結合が弱められることがある。このような現象を抑制の現象という。例えば，ブザー音刺激に対する唾液条件反射の起っているときに動物に強い光のランプを点灯した場合，唾液分泌量は低下し条件反射は妨害される。このように，条件反射はその反射の形成に無関係であった局外刺激があらたに付加されることにより弱められ，抑制をうける。強い光のような外部刺激による抑制を外抑制と呼び（無条件抑制），これは生れつき生体がもっている神経活動のメカニズムである。他方，条件反射が成立したのち，何か特定の刺激に生体が非常に長い間さらされた時などは，大脳皮質は抑制状態に陥り，自動的に活動しなくなる。それは神経細胞の生命を保護するための抑制であり，生体内部の疲労とか防禦のための抑制であるのでこれを内抑制（条件抑制）と呼んでいる。内抑制のもっとも進んだ型は抑制が大脳皮質全体に拡がった睡眠であり（睡眠抑制），動物は睡眠によって生命を維持しているのである。

内抑制には　(1)消去抑制　(2)延滞抑制　(3)分化抑制　がある。条件刺激のみ呈示され，無条件刺激による強化が伴わない場合の条件反射は，その非強化回数が重なるにつれて次第に消失していく。このような条件反射の内抑制を消去抑制と呼ぶ。さきに述べた延滞条件反射のとき，条件反射が生じるが，その延滞期間中（信号だけが長い間続く間），条件反射の生起を抑制することを延滞抑制という。また，1000ヘルツの音に対しては食餌強化が行われ，500ヘルツの音に対しては，食餌強化が伴わない方法で条件反射を形成することを二つの刺激に対する分化条件づけというが，この場合正刺激（1000ヘルツ音）に対しては唾液分泌が促進され，負刺激（500ヘルツ音）に対しては唾液分泌が抑制される。このような負刺激による抑制を分化抑制と呼ぶ。

興奮と抑制は神経過程の基本的な活動様式であるが，大脳皮質における神経過程の活動はその特別な様式によっておこなわれている。すなわち，大脳皮質における神経過程の興奮と抑制はそれが生じた点にだけに限定されることなく，

他の場所や部位に拡がる。これを拡延といい，その反対の過程，拡延したものはまた集中する。神経活動の興奮や抑制はともに拡延したり集中したりする。興奮の拡延は条件反射形成の初期に重要な役割を演じている（条件反射を形成するとき，最初は信号となるべき刺激に類似したいくつもの刺激にたいしても生体は容易に条件反射を形成する。これは，大脳皮質における興奮の拡延現象のためであり，このことを初期汎化といっている）が，条件づけが進行するにつれて強化されない刺激に反応しなくなり，興奮過程は無条件刺激の強化と関連した神経細胞群に集中していくのである。

大脳皮質における神経活動で重要な意義をもつもう1つのものは，神経活動の相互誘導の法則である。皮質の一点に生じた興奮は，そのまわりの部位に抑制過程をひきおこし（負誘導），皮質の一点に生じた抑制もそのまわりに興奮過程をひきおこす（正誘導）。この負誘導と正誘導が相互に誘導しあう関係は神経活動の集中の基礎となっているのである。

（4） 言語—運動条件反射

条件反射の形成は無条件刺激で強化することが必要であった。しかし，この条件反射が十分に強く形成されたならば，その一時的結合の条件刺激を無条件刺激（強化因）として新しい条件反射を形成することができる。これは，第二次条件反射とよばれている。イヌでは第二次条件反射までしか形成することができないといわれている。じかし人間の条件反射は，もっと高次のものが形成可能であり，そのような，第二次，第三次条件反射を利用していることが多いのである。

人間の場合，特に言語，ことばによる指示や命令が条件反射の形成の強化因，無条件刺激として用いることができる。それは，つぎのような実験によっても明らかに示すことができる。皮膚や指先の血管は皮膚温度が高い時膨張し，低いときには収縮する。プレティスモグラフはこの皮膚血管の拡張，収縮の運動

を電気的に記録する器械であるが，この器械で指尖の血管運動を記録しながら，指尖に赤外線（熱線）を与えると血管は拡張する（無条件反射）。次にブザー音を聞かせると同時に赤外線を照射する。これを数十回繰り返すとブザー音（条件刺激）のみで血管の拡張運動（条件反射）が形成される。その後，同じ血管拡張運動条件反射を生じさせるための条件刺激としてブザーを用いなくとも，言語刺激として「ブザーを鳴すよ」とか「ブザー」ということばを与えるだけで血管は拡張運動条件反射を行うのである。これは言語を条件刺激とする第二次条件反射である。このような条件反射は動物が前足や後足を動かすという一般的な動作や運動の場合でも形成することができる。

ところで言語をもつ人間の条件反射の特徴は，言語を無条件刺激とする条件反射が形成できるだけではなく，言語刺激を条件刺激とした条件反射の形成が可能であることである。このような，言語―運動条件反射は，人間以外の動物では形成することができない高次な条件反射である。36度くらいの温水を「温い」とおかあさんにいわれてから手をつけると水温以上に温く感じ，「ちょっとぬるい」といわれてから温水に手を入れると水温以下に感じる。このように人間の生活のなかでは言語教示によって人間は感覚受容器が客観的に受容している感性的刺激の性質とは異ったように知覚することがある。同じパンでも「おいしいパン」と言ったときと「まずいパン」といったときで，唾液分泌量に違いが生じる。人間は言語を用いて大脳皮質の興奮をよびおこしたり過去に経験したことの記憶を用いて条件刺激とすることさえ可能なのである。

人間の高次神経活動は，反射を基礎にしながら，言語という第2信号系の作用によって，複雑で高次な条件反射を幾重にも形成し活用して生きているのである。

3 第2信号系

(1) 第1信号系と第2信号系

条件反射をおこさせる光や音などの外部刺激は，直接その受容器に作用して，無条件刺激のための信号の働きをする。人間と動物に作用する外部環境の諸刺激はすべて信号の機能をもち，第1信号系と名ずけられる。これに対して人間固有のことばや，ことばの組み合せも，それ自体で条件刺激となり得る信号である。たとえば赤いボールは一つの対象物であり，それ自体餌をもらうための信号になりうるが，これを人間が“アカイボール”と話しことばで語るとき，そのことばは赤いボールという信号とは異った質の信号として人間に作用する。ことばは人間にのみ使用される信号で第2信号系と呼ばれている。第2信号系のことばは対象物の信号の信号であるといえる。イヌの唾液条件反射の形成実験では，ブザー音という信号と食餌（肉）の間に一時的結合を形成できるが，さらに，食餌（肉）と言語命令（「オチョウダイ」）という第2信号との間にも一時的結合を形成することができる。人間では第2信号系の刺激間の結合も可能である。

第1信号系と第2信号系の関係を述べるとき最も重要な特徴は，第2信号系は第1信号系の信号であるから，第2信号系の信号刺激は第1信号系の信号刺激と結合していなければその意義がないということである。赤いボールという第1信号系の信号に結合しているからこそ“アカイボール”ということばは，「赤いボール」そのものを代理しているのである。第2信号系の第2の特徴は，第2信号系の信号が特定の音声や文字という符号物質として，第1信号系から独立して，存在していることである。第3の特徴は，第2信号系が具体的な事物や現象である第1信号系の刺激の特性を抽象し指示するだけでなく，同時にその特性を一般化する働きをもつということである。「ボール」という第2信

号刺激は眼前の具体的な物以外のさまざまなボールにも一般化してあてはめることができる。第2信号系としての言語は具体物の固有の特性を代表するだけでなく，その単一の事物から他の一般の事物までもを表象できるような一般化の機能をもって，人間のコミュニケーションや思考を補助しているのである。

（2） 外界認識と第2信号系の働き

われわれが自己以外の外界を認識するとき，通常感覚受容器を用いて，直接的に外界と交渉を行うことによって可能となる。壁の向う側から，隣の応接間の模様を知ることはできない。応接間の入口に一歩入れば，視覚分析器を通して，容易に応接間の状況を認知することができる。人間の脳髄における外界の反映は感覚受容器を介して可能であるが，それは単なる鏡映であり，写真である。応接間の右隅には何があるか，天井には何があるかを正確に，意識的に認知するときはじめて認識が成り立つといえる。この現実の意識的反映は，次のような方法によって可能となる。われわれは，応接間に存在する具体物を一つ一つ目で追って確めたり，手で触れて確めたりして，現実を正しく反映させる。しかしこのような一つ一つの対象への視覚的定位や触覚的定位のみではなく，その定位と同時に，一つ一つの対象物を「コレハ，シロイ，グランドピアノダ」「コレハ，アカイ，シャンデリアダ」と言語命名していくだろう。もし対象物に黒いカバーがかけてあったならば，それが何であるかわからず，ただの黒い大きなものにしか認識できない。「黒いもの」「白いもの」「赤いもの」というような映像の認知にとどまらず，対象物を代表する信号，例えば「シロイ，グランドピアノ」という第2信号系の信号の手助けを借りることにより，応接間の状況をより正確により精密に認知することができる。すなわち外界の認識は，第2信号系のことば，言語によって意識的に反映し，認識することができる。その認識過程は対象物を一つ一つ定位し，命名しながら認識していく。いいかえれば，これは“点から点へ”の認識であるが，対象物と対象物とを個

別的に反映過程で結びつけたとき，線的および面的な反映となり「シロイ，グランドピアノガ，アカイ，シャンデリアノ，シタニアル」という外界認識となるのである。このように，第1信号系の諸刺激の認識を基礎にしながら，第2信号系によって意識的に反映していくからこそ，われわれは「シロイ，グランドピアノ」という音声信号を聞いたとき，第1信号系の映像を心像化することが可能なのである。

（3） 音声の記号化過程

人間が第2信号系の信号を獲得していく過程は複雑であるが，その第1歩は母国語に接して聞く聴覚言語，すなわち，話しことばである。母親が離乳期の乳児にスプーンで離乳食を与えながらマンマ，マンマと呼びかけながら，おしみなく話しかけるとき，乳児はいつしか，スプーンや皿を見ただけでマンマ，マンマといったり，食卓やくだものの絵を見たときにもマンマというようになる。生後7か月前後の乳児は1つか2つぐらいの模倣した音声を発することが可能であり，その音声信号は具体的な事物，第1信号を代理する信号となっているのである。乳児が音声を発することを模倣し，ランダムな意味のわからない音声を発声している段階から，母国語の音韻に近い音声となり，その音韻の複数の連なりとして発声できるようになったとき（喃語期），第2信号系を獲得していくための準備が完了したことを意味している。養育者がいつも同じ具体物，第1信号系刺激に対し，定まった音声言語を結合して，繰り返し反復するとき，その乳児はその第1信号系の刺激と音声（第2信号系の刺激）の間に確固とした結合を形成し，1つの具体物と1つの音声表示の1対1の対応関係を獲得する。音声信号が第1信号系の信号の信号となり，シンボル機能をもつようになっていくのである。乳児は母国語の音声を記号的な表象機能をもったものにしていき，マンマという記号で表象されていた事象をさらにスプーンとお皿とマンマというように分離して記号化し，表象化していって，母国語の音声言

語体系を獲得していくのである。1才半から4才の間に母国語に固有な音韻的特徴にもとずいて音を分析したり，統合したりする音韻的聴覚が完成するのである。

（4） 言語と運動制御

第2信号系のもう一つの重要な役割は，随意運動の形成に対する言語の調整機能である。簡単な言語命令によって子どもが能動的に反応を行うように要求するならば，1才半の子どもは容易にその言語教示に従うことができる。「手を出してごらん」，「手をたたいてごらん」という言語教示に従って，その命令を実行する。これは言語の意思伝達機能の遂行にほかならない。次に，1才半から2才までの子どもにゴム球ボールを握らせ，「ボールをにぎりなさい」と言語教示を与えたとしよう。子供はこの命令を容易に実行する。しかし，一度ボールをにぎりはじめると，それを中止することが困難で，「もうにぎらなくともよい」という言語教示にもかかわらず，ボールをにぎりつづける場合が多い。言語が運動をひき起す機能はこの年令までに十分に形成され，でき上っているのであるが，その運動を抑制する機能はまだ十分には成立していない。運動を中止する言語命令を与えても，子どもは一つの運動反応を中断することができないばかりか，その運動反応系を逆により優勢にすることさえあるのである。2才をすぎると，子どもは「ランプがついたらボールを握れ」「ランプが消えたらボールをはなせ」という言語教示に従って，ランプ(第1信号系の信号)に結合して運動の制御を正確に行うことができるようになる。「ススメ」「トマレ」という音声言語信号に従ってボールを握ったり，はなしたりすることができるようにさえなる。人間の随意運動は外界の第1信号系の信号に結合して行なわれるだけでなく，第2信号系の言語信号に結合して，制御されることが可能である。さらに，自ら「イチ，ニ」「イチ，ニ」という号令をかけた場合などは，より正確に，またより速く自分の運動反応を随意的に制御することが

できる。言語が人間の運動を自己調整する機能をもつことは人間の社会的労働の場面でも活用され，例えば集団労働で力を合わせて網を引くときなど「ソーレ，ソーレ」と掛け声をかけることにより，一人一人の労働を調整し，集団の労働を調整しているのである。

（5） 言語と思考

第2信号系としての言語には三つの種類があり，(1)聞こえる言語，(2)発音される言語，(3)見える言語（文字）がある。聞こえる言語と発音される言語は緊密に結びついており，通常，口頭言語（話しことば）と呼ばれている。口頭言語と文字言語（書きことば）の形式の共通点はともに発音される点である。われわれ人間は口頭言語，文字言語のように発声器官や動作器官の運動により外在化した言語（外言）以外にまだその人の口頭活動や書字活動として外在化されていない頭のなかの言語，すなわち内言をも所有している。

言語が外界の認識過程に演ずる役割については，すでに述べたとおりであるが，われわれの思考も又，言語，とりわけ内言を利用することによって行なわれているのである。

人間がものを考えたり，簡単な算数問題を暗算で解くとき，外在化されない頭のなかの言語（内言）は語音化されないが，発声器官の筋肉組織は声を出して言語を発音するときと同じような信号機能を遂行していることが電気生理学的に確認できる。このような外言化される一歩手前の内言を用いることにより思考を操作しているのである。ヴィゴツキーによれば，内的言語は思考の外的言語叙述の変換過程にあるところのユニークな一段階であり，思考と外的言語の媒介過程であるという。思考から展開された言語へと移行するために人間が利用するメカニズムとしての内言の機能は言語の発話の構造を形成することであり，外言による叙述のための枠組としての文の構造あるいは文の線型図式の形成に参画することである。思考は内言に依存しながら，外言において完了し，

完成するのである。

あ と が き

われわれ心理科学研究会（心科研）が，「児童心理学」のテキストづくりを会の方針として決定し，今日の出版に至るまでに三年を費やした。この三年間の作業は，心理学理論・諸問題をさらに追求する上で，科学研究運動を進める上で，多くの経験をわれわれに与え，教訓を残してくれたと思う。経験と教訓をまとめることで，あとがきとしたい。

(一)

まず，なぜ心科研がテキストづくりにとりくんだのか，を明らかにしておきたい。

われわれのまわりには，「児童心理学」と名のつく本が沢山ある。にもかかわらず「いい児童心理学の本を」とたえず求め続けている。このような要求は，よりよいものを求めるという人間の一般的傾向のみでなく，というよりはむしろ，現在のテキストが持っている「理論」に対する明確な不満としてあらわれている。

第一に，これまでの児童心理学にあらわれる子どもは，アメリカの子ども，あるいは日本の子どもであったとしても中産階級の子どもであった。日本は高度に発達した資本主義国であっても，なお封建遺制を色こく残している歴史的な構成体である。こうした社会に生きる子どもたちを中産階級の子どものみで代表させてしまうのは，日本の子どもや，彼らの生活の事実を正しく理解しえないことになる。事実を正しくとらえなければ正しい理論をつくることもできない。

第二に，現在の児童心理学で説かれる発達理論は，つきつめていけば遺伝の

働きを「重視」した生物的発達観に立っているということだ。輻輳説がよく引用されているが，明らかなことは，人間の人格特性を説明するとき遺伝的＝生得的なものの意義を過大視している。人間の発達は，遺伝のメカニズムによる束縛がますます強められる点にあるのではない。そうではなくて，それからの解放として特徴づけられるのではなかろうか。人間の発達の無限の可能性を重視する立場から理論を展開し，論理的に一貫した記述が求められる。

第三に，生物学的発達観に立つがゆえに，当然の帰結として「自然成長性」を信じ，その眼鏡をとおして事実を見たり，解釈を行なったりしている。これに対して，子どもの発達にとって，教育的な働きかけと集団は不可欠の条件であり，発達は現実の生活の中でどんな活動を行なうかに依存している，とわれわれは考える。「教育と発達」「集団と子どもの発達」というテーマで論議され，教育実践も進んでいるのに，多くのテキストではふれられていない。

最後に，現在の日本は正しいことが正しいこと，当然のこととして実現されるような状況ではない。国民のための科学としての心理学が科学的な正しい成果，子どものための理論を生みだしたとしても，それに現実的な力を与えるためには国民的な運動と結びつかねば不可能である。心理学を教える者，学んだ者の社会的責任をどう果すかについても，児童心理学の本でもふれる必要がある。

このような角度から，児童心理学テキストの分析を行なった。心科研としてこれらの問題点の克服を目指すことがテキストづくりの課題となる。この課題は大変重い。この重い課題を遂行するためには，研究集団としての心科研が，これまでに積み重ねてきた研究成果を土台にして，心科研としての理論が一貫して流れていかなければならない。これはとりもなおさず，出版されたときそのテキストは心科研の集団的労作となっていなければならないことが強く要請される。困難であり，しかも初めての経験ではあるが，しなければならないし，なしとげることができる課題としてとりくむことになった。

(二)

この三年間，テキストづくりにとりくむ中で，科学研究運動を進める上で学びとった，教訓ともいえる事項について考えてみたい。

先に＜集団的労作＞と書いた。一体，＜集団的労作＞とはどういうことか。

テキストをつくる過程で，編集者と執筆者との検討会は比較的よく持たれたと思う。そして，一度，二度，三度と原稿を書き直してもらったりもした。世にいう「一本づり」形式の編集とは非常に違った，厳しさのある編集の過程といえよう。反面，心科研のとりくみとしながらも，編集者と執筆者の範囲を超えて，全会員の討議にまで発展しえなかったし，全会員の討議を組織しえなかった。

この実態をふまえて，＜集団的労作＞とは何かを考えざるをえない。ルビンシュテインは「十名とか二十名の著者がそれをつくったわけではなく，ペンをもったのは一本の手であり，その手を導いたのは一つの思想であった。しかしそれでもなおこれは集団的労作である」とその著『一般心理学の基礎』の序言に書いている。一本の手で一つの思想を記述しても，なお集団的労作といいうる根拠は何だろうか。

集団的労作の本質は，多人数で執筆するという形式にあるのではない。心理学の事実資料・論文・理論・思想を集団の共有財産としていく過程，つまり，生き生きとした創造的な討論を組織し，それをくぐりぬけて「われわれのもの」としていく過程にあるのだ。

心科研全会員の討議を組織しえなかったことは，集団的労作としての本質に欠けるということと同義である。このような問題が発生してきた根をさぐると，次の二点が指摘できるであろう。

第一に，集団的労作を目指す作業過程において，中核的役割を果すべき人(機関＝編集委)の組織論上の位置づけや任務が不明確であったことがあげられる。

第二に，テキストづくりと心科研の発展の関連について，統一した把握をし

ないまま歩み出してしまったことがあげられる。われわれが内容的に十分納得して使用できる児童心理学テキストがなく，従ってその必要性があることについては意見が一致していた。だが，なぜ心科研がつくらねばならないのか，そのために心科研としての研究活動を停滞――一時的にせよ――させる恐れはないのか，といった不安や疑問を残したまま，いわば「見切り発車」をした形になってしまった。重く困難な課題であればあるほどしっかりとした意志統一を，という基本原則にかかわる問題であった。

(三)

以上記してきたように，討議の組織化には弱さがあった。にもかかわらず，発達をめぐる理論上の諸問題について，はげしい論議が行なわれた。それらのうちで，本書の特徴となる論点で，広く考えていただきたいと思うものを紹介しておきたい。

第一に，発達の原動力をめぐって。

われわれは，人間の発達は，遺伝によって宿命論的に条件づけられていると考えないし，環境によって直接的に制約されているとも考えない。発達の原動力を，人間の心理的なものの外に求めるのではなく，内に求めるべきであると考える。「子どもの発達の原動力となるものは，彼に固有の内部矛盾である。」そして，発達は内部矛盾を克服していく過程としてとらえられる。

だが，この内部矛盾という重要な概念を心理学的にどれほど明確にしてきただろうか。哲学から直輸入し，心理学という胃袋で消化されないまま使用してはいないか。あるいは，日常生活では，矛盾ということばを「つじつまがあわないこと」「くい違い」という意味で使っているが，内部矛盾という時も，日常的意味と余り違わない使い方をしているのではないか。一体，心理学における発達の原動力としての内部矛盾とは何か。本書の「発達の理論」では，この問題を理論的に整理する方向で記述されている。

第二は，発達過程におけるいわゆる「反抗期」について。

発達は単調な増加曲線状に行なわれるのではなく，「フシ」とも呼ぶべき劇的な転換を示しつつ行なわれる。この質的転換期の連続が発達の過程である。

発達にはもつれがあり，質的転換期にはもつれがあらわれやすい。

ところで，これまでの児童心理学の知見によれば，人間の発達過程には「反抗期」があり，幼児に「第一反抗期」，青年の初期に「第二反抗期」があらわれるという。もし，もつれ＝「反抗期」とすれば，人間の発達過程には数回の「反抗期」が存在することになる。あるいは，ある特定の質的転換期に著しいもつれが特にあらわれやすく，それが「第一反抗期」のあらわれる時期と一致するというならば，特にその質的転換期とはどんな特性があるからなのか。この問題をつきつめていくと，「正常な子どもの順調な成長にともなう正常な現象」としての反抗期と，「質的転換期にあらわれやすい」もつれとの基本的性格の違いにつき当る。すなわち，一方は生理学的必然性をもってあらわれる正常な現象として「反抗期」をとらえているのに対し，われわれは子どもが外界への働きかけの活動を展開する中で生ずる社会的性格を持ったものとしてもつれをとらえている。

古いものに対して新しいものを対置したとき，新しいものは自らをより明らかにする。単にわれわれの理論の一貫性のみでなく，これまでの心理学的諸事実を説明しうる理論的有効性をも追求してきた。そうすることによって，理論的により深化させようと努力してきたが，努力の実り具合については読者の評価を待ちたい。

第三に，発達段階間の移行の問題について。

これまでの発達理論の基礎となっていた人間の自然成長性を批判してきた。幼児期から児童期へ，児童期から青年期への移行には必然性がある。必然性があるとは，移行が「自然に」おこるということと同じではない。すでに古く約四十年前，三木清は「青年に就て」という論文で次のように書いている。

「青年という概念の根底に生物学的自然的なものを基本として認めねばならないにしても，青年の問題を単に生物学的見地から考察することは間違っている。（中略）むしろ逆に，世代という本来歴史的社会的なもののうちにおいて年令としての青年の問題を考え，そして人間の身体という生物学的なものをかような歴史的世界から考えてゆかねばならぬ」（三木清著作集第12巻，岩波書店）。

にもかかわらず，現在なおわれわれの中にも，発達段階間の移行は「自然に」行なわれるという考え方・受けとめ方が，どこかにひそんでいるようでもある。いつまでたっても青年になりえない「子ども」という問題は存在しないだろうか。発達段階間の移行の問題を心理発達の問題としてとらえるならば，社会的・歴史的なものの反映としての，どのような心理学的モメントが移行を発動させるのか。この問題を鋭く追求しない限り，「自然に」の考え方・受けとめ方はわれわれの心の中にひそみ続けるであろう。

われわれは，「青年期への移行」というテーマでこれをとりあげた。理由は上述のとおりであるが，理論的には深く追求されてはいない。にもかかわらず，発達を考えていく上で避けて通ることのできない理論的問題と考え，あえて問題提起という意味でとりあげることにした。

（四）

先に，「いい児童心理学」のテキストがない，「いい児童心理学」のテキストが必要であるという点でわれわれの意見は一致した。そして，それをバネにして直接的にテキストづくりの作業に入ったと述べた。

その場合，われわれは各地の心科研で日常的に研究活動にとりくまれており，また年二回の全国的な研究集会の積み重ねがあること，それゆえに，一定の研究上での共有財産を所有している，と考えたからである。共有財産があるとは，われわれは現在一定の水準を持っており，その到達している水準をテキストという形式で結晶させる，総括という任務をテキストづくりに与えたことになる。

個人的な研究でも構想と内容をたえずねり上げていかねばならない。集団的労作を目指す場合には，個人研究を超えて共通確認が明確でなければならない。

実際に執筆活動に入ると，当然の前提としていた「現在到達している水準」の共有という予想が，きわめて薄弱であることをお互いに痛感せざるをえなかった。その結果，当然の前提が消失してしまったことに対する処理は，それぞれの執筆者において行なわれざるをえなくなってしまった。

これまで，心科研でなにが討議され，何が確認されたのか。各地域の心科研内部では一致点があろうとする推論も，今となってみれば根拠不十分であった。ある章を担当した地域の心科研で行なわれた論争は，その論争をとおして全国レベルでの研究活動のあり方の問題を浮きぼりにした。

7年前，学部四年生の頃に心科研に参加し現在心科研のにない手になっている人は次のように書いている。

「我々の独自の方法の発展は？　理論は？　一年に二回ほとんど休みなく続けられて来た全国研究集会の中で我々が確認して来たことは何であったのか。『あるはずだ』と言いながらそれが何かむなしい」(心科研ニュース，1974.8)。

われわれが，テキストづくりの作業を通して学びとった教訓と同じことを述べている。これは心科研という研究集団に固有の問題ではない。研究集団を組織し，集団研究を発展させようとする場合には，いつもつきまとう問題としてうけとめねばなるまい。

共通に確認した共有財産があるとはどういうことなのか，どうすることによって共有財産にしうるのか，テキストづくりをとおして学んだ教訓を日常の活動にはねかえらせていくこと，これもまた共有財産拡大の道であろう。

(五)

つぎに，心科研によってとりくまれた児童心理学テキストづくりが，研究集団である心科研の発展に与えた成果について，簡単にふれておきたい。

種々の問題・限界を持ちつつも，やはりこの作業は発展のための一つの「フシ」となりえた。理論的に何を発達の問題として追求しなければならないのか，重要な問題があるにもかかわらずどのような意見の不一致があったのか，などが明らかになった。このような問題は今後，新しい討論課題となり，生き生きとした，かつ厳しい討議が呼びおこされるであろう。

このテキストづくりには，主として京都と名古屋の心科研が参加した。この地域における心科研の日常研究活動は，個人の研究を集団的に検討するというスタイルあるいはその色彩が強かったが，テキストづくりを進める過程で，集団的に課題を設定し，集団的に研究し，集団的に検討するという新しい研究活動のスタイルを身につけ，実行しはじめた。身につけた研究活動スタイルの多様性は，心科研の活動をさらに飛躍させる土台として新しい風を吹きこむことになろう。

「あとがき」としては「あとがき」らしからぬものとなってしまった。「あとがき」というより，児童心理学テキストづくりの総括（案）といった方がよいかも知れない。願うところは，国民のための心理科学をつくりあげたい，そのためによりよい児童心理学のテキストをつくりたい，ということである。そして，今日一応の形をととのえたこの本が，一層よりよいものとなるたたき台になって欲しいということである。この本を読まれた人たちからの問題点の指摘や遠慮のない批判をお待ちしたい。

終りに，われわれ若き研究集団である「心理科学研究会」に対する三和書房の並々ならぬ御好意に深く謝意を表明したい。とくに直接われわれとの折衝の労をとられた東京支店の故玉木敦氏に敬意を表したい。氏のあたたかい御声援とはげましのことばがなければ，本書は日の目をみることはなかったであろう。49年10月下旬，38才の若さで急逝されたことは，氏の御家族だけでなく，われわれ編集委員会にも多大の衝撃を与えた。せめて本書の公刊まで御存命であったらと惜しまれてならない。日本の心理学の正しい発展を追求している「心理

科学研究会」の永続的な発展が，氏の御好意にこたえる唯一の道であろう。衷心より氏の御冥福をお祈りしたい。

1975年6月1日

心理科学研究会
児童心理学教科書編集委員会

人名索引

ア行

相川高雄　226, 240
青木嗣夫　265, 283
秋葉英則　132, 134
東　洋　213
荒木穂積　183, 214
飯島篤信　215
生沢雅夫　201, 214
石川貞吉　55
乾　孝　27, 50, 73, 74, 241
上田耕一郎　26
上野留美子　169, 213
牛島義友　122, 241
岡　宏子　154, 155, 213
岡崎英彦　250, 282
小川太郎　26, 115, 133, 134
小川利夫　26
小川冨士枝　74
小沢　勲　282
太田令子　214, 249, 282
乙竹岩造　64
大橋精夫　132, 134
アメント (Ament, W.)　49
イタール (Itard, J.)　25, 32, 37, 54, 64, 72
イネルデ (Inhelder, B.)　206, 240
イリーン (Ильин, М.)　134
ウィーリー (Wiley)　47
ウェーバー (Weber, E. H.)　47
ウシンスキー (Ушинский, К. Д.)　66, 74
エァレバッハ (Erlebach, E.)　240
エッガー (Egger, E.)　48
エリクソン (Erikson, E. H.)　81, 132
エリコニン (Эльконин, Д.В.)　71, 98, 99, 100, 102, 113, 114, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 158, 213, 215, 241
エルベシウス (Helvetius, C. A.)　32, 37
エレン・ケイ (Ellen Key)　53, 73
エンゲル (Engel, J. J.)　32
エンゲルス (Engels, F.)　34, 35, 39, 40 44, 73, 86, 132, 134
オーエン (Owen, R.)　30, 37, 64

カ行

海　卓子　214
勝田守一　132, 133, 134
加藤直樹　146, 212
金田利子　132, 133, 134
木田盈四郎　251, 282
城戸幡太郎　27, 61, 73
木村明夫　158, 213
久津見息忠　50
久保良英　46, 52
黒須俊夫　240
黒丸正四郎　142, 212, 214, 215
河野勝行　96, 133, 134 267, 268, 283
小林保太　163, 213
駒林邦男　74
近藤直子　173, 214
カークパトリック (Kirkpatrick, E. H.)　49
カント (Kant, I.)　32
カンパネラ (Campanella, T.)　29

キャッテル (Cattell, J. Mc. K.) 58
キャッテル (Cattell, R. B.) 51
キング (King, I.) 49
クスマウル (Kusmaul, A.) 48
クラスノゴルスキー (Красногорский, Н. И.) 62
クラップ (Krapp, G.) 73
クラパレード (Claparède, E.) 49, 64
クリスマン (Chrismann, O.) 51
グルズデフ (Груздев, П. Н.) 73
クロー (Kroh, O.) 121, 130, 240
グロース (Groos, K.) 49
ゲゼル (Gesell, A.) 28, 55, 63, 67, 69, 73, 76, 78, 80, 132
コサコフスキー (Kossakowski, A.) 130, 240, 241
コスチューク (Костюк, Г. С.) 103, 128, 133, 134
ゴダード (Goddard, H. H.) 58
コフカ (Koffka, K.) 67, 70, 82, 132
コメニウス (Comenius, J. A.) 30, 31
コリツオーバ (Кольцова, М.М.) 167
ゴルトン (Galton, F.) 42, 43, 57, 60, 97
コンディヤック (Condillac, É. B.) 32
コント (Comte, A.) 41
コンドルセ (Condorcet, J. A.) 37
コンペーレ (Compayrè, J. G. I.) 49, 50

サ行

坂野 登 213
坂元忠芳 100
佐々木保行 134
佐山喜作 241
志賀重昂 55
芝田進午 37, 71, 73, 74
柴田義松 74
柴山 剛 207, 215
清水民子 152, 154, 155, 156, 168, 172, 204, 212, 213, 214
鈴木安蔵 267
園原太郎 212, 214, 215, 250, 282
サイモン (Simon, B.) 62
ザポロージェツ (Запорожец, А. В.) 199, 214
サリー (Sully, J.) 49, 50
サンフォード (Sanford, E. C.) 51
ジェームズ (James, W.) 47, 70
ジェンセン (Jensen, A. R.) 84, 97
ジギスムント (Sigismund, B.) 48
シモン (Simon, J.) 56, 58
ジャネ (Janet, P.) 56
シュテルン (Stern, E.) 122
シュテルン (Stern, W.) 60, 67, 70, 80, 98, 132
シュトラッツ (Stratz, C. H.) 120
シン (Shinn, M. W.) 55
スキンナー (Skinner, B. F.) 80
スピノザ (Spinoza, B.) 32
スペンサー (Spencer, H.) 36, 41, 42, 45
スワン (Swan, C.) 250
ソコロフ (Соколов, А. Н.) 215
ソーンダイク (Thorndike, E. L.) 49, 62, 63, 70

タ行

高木正孝 25
高島平三郎 50, 52, 64, 73
高谷 清 134, 214, 215, 260, 282
滝沢武久 68, 74
武政太郎 74
田代三良 241
田中寛一 43

田中国夫　10
田中熊次郎　231, 240
田中杉恵　132, 134, 140, 141, 212, 214
田中昌人　128, 132, 135, 144, 164, 212, 213, 214, 215, 249, 250, 281, 282, 283
塚原政三　52
寺内　顕　49
寺田ひろ子　148, 150, 156, 213
ダーウィン（Darwin, C.）　41, 42, 45, 47 48, 54, 62, 73
タナー（Tanner, A. E.）　49
ターマン（Terman, L. M.）　58, 60
チャンバレン（Chamberlain, A. F.）　49
ティーデマン（Tiedemann, D.）　32, 48, 54
デカルト（Descartes, R.）　31
デニソワ（Денисова, М. П.）　158
テーヌ（Taine, H.）　45, 48, 54
デューイ（Dewey, J.）　5, 49, 51, 64, 65, 66, 74
デレニウス（Dillenius, F. W. J.）　33
トーマス・モア（Thomas More）　29
ドラグノーヴァ（Драгунова, Т. В.）　241
トラップ（Trapp, E. C.）　33
トールマン（Tolman, E. C.）　80
トレーシー（Tracy, F.）　49, 50

ナ行

永井憲一　26
中江順一郎　211, 215
長尾十三二　36, 73
中川作一　241
長沢秀雄　183, 214
中島誠一　259, 282
長島穂瑞　131, 133, 160, 212, 213, 247
名倉啓太郎　282, 283
成田錠一　132
西平直喜　241
野島精二　158, 213
野口　正　237, 240
ネチャーエフ（Неуаев, А. П.）　64
ノヴォグロツキー（Novogrodzki, T.）　123, 130, 132, 134

ハ行

橋本（広川）律子　249, 282
波多野完治　68, 73, 74, 132, 134
畑谷光代　203, 214
原田嘉美子　213
播磨俊子　213, 282
桶口長市　50
平井信義　260, 282
平塚益徳　22, 26
平原春好　26
藤永　保　71, 74, 133, 241
藤本浩之輔　25, 215
藤本文郎　17, 213
堀内　敏　240
堀尾輝久　74
バジョット（Bagehot, W.）　42
ハックスレー（Huxley, T. H.）　41
パヴロフ（Павлов, И. П.）　62, 297
ハーロー（Harlow, H. F.）　257, 282
ハーロック（Hurlock, E. B.）　121
ハント（Hunt, J. McV.）　212
ピアジェ（Piaget, J.）　7, 25, 56, 57, 68, 69, 71, 73, 78, 82, 108, 113, 132, 165, 200, 202, 205, 214, 215, 225, 240
ピアソン（Pearson, K.）　43
ヴィゴツキー（Выготкий, Л. С.）　2, 25 66, 69, 71, 73, 82, 102, 104, 106, 107, 108, 111, 124, 131, 133, 134,

208, 215, 306
ヴィヴェス (Vives, L.) 31
ビネー (Binet, A.) 55, 56, 58, 59, 73
ビューラー (Bühler, Ch.) 55, 121, 122, 240
ビューラー (Bühler, K.) 67, 69
フィグウリン (Фигурин, Н. Л.) 158
フェヒナー (Fechner, G. T.) 47
ブーゼマン (Busemann, A.) 64
プライヤー (Preyer, W. T.) 48, 49, 50, 54, 55
ブラドベリ (Bradbury, D. E.) 58, 73
フラベル (Flavell, J. H.) 240
ブルーナー (Bruner, J. S.) 83, 104, 132, 133
フロイト (Freud, S.) 67, 81, 83, 113, 132
ブロイラー (Bleuler, E.) 68
ブローカ (Broca, P.) 296
ブロンフェンブレンナー (Bronfenbrenner, U.) 21, 26, 71, 74
ブロードマン (Brodmann, K.) 295
ヴント (Wundt, W.) 46, 47
ヘーゲル (Hegel, G. W. F.) 32, 37
ベーコン (Bacon, F.) 31
ペスタロッチ (Pestalozzi, J. H.) 3, 54
ヘッケル (Haeckel, E.) 41, 45, 57, 62
ヘッツァー (Hetzer, H.) 55
ヘッブ (Hebb, D. O.) 83, 132
ペトロフスキー (Петровский, А. В.) 74
ヘルムホルツ (Helmholtz, von H. L. F.) 47
ペレー (Perez, B.) 48, 49
ポーゼヴィッチ (Posewitz) 32
ホリングワース (Hollingworth, L. S.) 240
ホール (Hall, G. S.) 48, 50, 51, 52 57, 58, 64, 73, 240
ホール (Hall, W. S.) 49
ボールドウィン (Baldwin, B. T.) 53
ボールドウィン (Baldwin, J. M.) 49, 50, 55
ポルトマン (Portmann, A.) 134, 139, 212
ポロック (Pollock) 48

マ行

増山元三郎 282
松本金寿 74, 241
松本孝次郎 50, 52
宮川知彰 241
宮原誠一 66, 74, 241
宗像誠也 27, 72
村井潤一 212
村田孝次 215
守屋光雄 132, 215, 256, 282
マルクス (Marx, K.) 36, 37, 38, 39, 40, 66, 73, 88, 96, 132
ミセラン 48
ミューラー (Müller, J. P.) 47
ミュンスターベルク (Munsterberg, H.) 52, 58, 73
ミル (Mill, J. S.) 36, 42
メイヤー (Major, D. R.) 49
モイマン (Meumann, E.) 49, 63

ヤ行

矢川徳光 69, 72, 92, 94, 133, 134
山下徳次 27, 72
山下俊郎 121
山田正敏 133
山手 茂 20, 25

横山　明　25, 134, 215
吉田章宏　114, 132, 133
吉田態次　64
依田　新　27, 64, 72, 73, 213
ヤロシェフスキー（Ярошевский, М. Г.）
31, 73, 74

ラ行

両角正子　177, 189, 214
ライ（Lay, W. A.）　63
ライプニッツ（Leibniz, G. W.）　31
リブル（Ribble, M. A.）　81
リボー（Ribot, T. A.）　42, 45, 58
ルシュラン（Reuchlin, M.）　69, 73
ルソー（Rousseau, J. J.）　29, 30, 32, 33, 240
ルビンシュテイン（Рубинштейн, С. Л.）
73, 114, 132
ルリア（Лурия, А. Р.）　71
レオンチェフ（Леонтьев, А. Н.）　66, 71, 73, 74, 85, 86, 124, 130, 132, 133, 134, 241
レーニン（Ленин, В. И.）　244, 282
レービッシュ（Löbisch, I. E.）　48
ロック（Locke, J.）　31, 32
ロマーネス（Romanes, G. J.）　49

ワ行

ワトソン（Watson, J. B.）　62, 63, 67, 70, 73, 79, 97, 132
ワーナー（Warner,）　49
ワロン（Wallon, H.）　5, 25, 68, 69, 71, 77, 78, 82, 111, 132, 156, 200, 213, 269, 283

事項索引

あ行

愛着行動　165
遊び　12～, 100, 111, 121, 149, 194, 197
遊び時間　210, 257
遊び集団　13, 210
遊び場　12, 19, 210
アニミズム　202
移行期　129～, 218
遺伝説（生得説）　69, 97, 107
横断的方法　54
音韻的聴覚　305
音節分解　204

か行

外言　306
概念　190, 192
書きことば　203, 208
可逆的思考　200
学校社会論　5
学習　23, 62, 100, 126
活動　6, 39, 100, 123, 116～, 123
過保護　11, 15, 21
環境説　69, 97, 107
基本的人権　266
訓育　105, 115～
ゲシュタルト心理学　2, 47, 68
言語（ことば）　88, 163, 167, 186, 201, 258, 300
言語の調整機能　186, 305
個人差　44, 58, 60, 92
行動主義心理学　47, 62, 67, 97

さ行

自我　184, 226, 231
試行錯誤説　62
自己中心性　69, 202
自殺　233
思春期　217
自然的観察　55
実験的観察　54
失語症　296
質的転換期　114, 128, 131, 135, 177, 247
質問紙法　52, 58
児童学　51
児童学批判　69
児童観　28～
児童研究運動　48, 50～
児童憲章　7, 16, 266
児童権利宣言　7, 16
児童心理学の誕生　48～
児童中心主義　52, 64～
児童福祉法　7, 266
自閉症　174, 260
社会進化論　42
社会的欲求　157
集団　111～, 149, 165, 187, 210
集団活動の保障　263～
集団自治能力　210
集団的ひとりごと　208
縦断的方法　54
主導的活動　90, 117, 125～
障害児（者）　35, 59, 92, 110, 164, 171
条件反射　298

条件抑制　299
神経系の役割　284～
信号の信号　302
心理的離乳　218
髄鞘化　139, 249
睡眠　142, 154
スキンシップ　157, 263
成熟理論　245
精神分析　47, 67
成長　91
生物進化論　41, 47
生理的早産　139
全面（的）発達　39～, 107, 268
相互誘導の法則　300
素質　102～

た行

第1信号系　44, 302
退行現象　247
対象活動　88
第2信号系　44, 62, 302～
知能指数（IQ）　60, 280
知能テスト　59～
抽象的思考　205
定位反射　144, 158
定義　222
適応　43, 79, 245
テスト法　56, 58
テレビ　19, 24
徒党時代　209
陶冶　105, 115～

な行

内言　208, 306
内的矛盾　98, 102
喃語　148, 168, 304
日課　155～, 173
乳児保育　261
人間の本質　38, 89
年齢規準　130, 236

は行

発達加速現象　219～
発達診断　58, 140, 247
発達段階区分の基準　119～
発達と集団　254～
発達の源泉　44, 98～, 109～
発達の原動力　98～, 109～,
発達の最近接領域　70, 102, 104, 108
発達のもつれ　164, 180, 247
発達要求　180
反抗期　121, 130, 218
輻輳説（二要因説）　67, 97, 108
プラグマティズム　5, 58, 62
母子関係　157
ホスピタリズム　256

ま行

見通し　173, 185, 196
無条件反射　296

や行

役割遊び　126, 176, 197
野生児　2, 32, 54
友人選択の要因　232

ら・わ行

レディネス　70, 104
労働　4, 38, 86～, 197
臨床法　56
ワロン・ピアジェ論争　68～

執筆者一覧

荒木穂積	京都大学教育学部大学院修士課程	（第4章第4節担当）
大泉溥	日本福祉大学講師	（第2章担当）
金田利子	日本福祉大学助教授	（第3章第1・2・4節担当）
加藤義信	高知大学教育学部助教授	（第3章第2節担当）
黒須俊夫	宮城教育大学教育心理学研究室	（第5章担当）
近藤直子	京都大学教育学部大学院修士課程	（第4章第3節担当）
広川律子	聖母整肢園心理相談員	（第4章第1節，第6章第2節担当）
長沢秀雄	京都大学文学部大学院博士課程	（第4章第5節担当）
長島瑞穂	京都府立大学文学部助手	（第6章第1・3・4節担当）
森源三郎	金沢大学教育学部助教授	（第7章担当）
大村恵子	名古屋短期大学講師	（第3章第3節担当）
忠津玉枝	愛知大学女子短期大学部講師	（第1章担当）
寺田ひろ子	親和女子大学講師	（第4章第2・3節担当）
横山明	愛知県立大学文学部助教授	（第1章担当）
吉野要	愛知県立大学文学部助手	（第3章第5節担当）

心理科学研究会児童心理学教科書編集委員会

天野清	（九州大学教育学部助教授）
黒須俊夫	（上掲と同一）
忠津玉枝	（上掲と同一）
寺内礼治郎	（中央大学文学部教授）
長島瑞穂	（上掲と同一）
村越邦男	（中央大学文学部講師）
横山明	（上掲と同一）

心理科学研究会

（連絡先）　〒101　東京都千代田区神田駿河台3－9
中央大学文学部心理学研究室気付
TEL　03—292—3111　内線（466）

児童心理学試論 ——新しい発達理解のために——

1975年10月5日　初版印刷
1975年10月10日　初版発行©

定価1,800円

編　者　心理科学研究会
　　児童心理学教科書
　　編集委員会
発行者　田中健次
印刷者　西村信助

発行所　株式会社　三和書房
京都店　京都市中京区木屋町通三条下ル石屋町123
東京店　東京都千代田区神田神保町1ノ20幸井ビル

検印廃止

（西村信天堂・印刷）
3011—029750—2788

3011-029750-2788