

児童心理学試論

改訂新版

科学的発達理解のために

心理科学研究会編



三和書房

まえがき

心理科学研究会（略称心科研）が3年の準備期間を経て正式に発足したのは1970年のことであった。5年後の75年に『児童心理学試論』をはじめて世に問い、79年にはその姉妹篇として、『教育心理学試論』を刊行した。今第3弾として、『青年心理学試論』（仮称）の刊行が狙上にのぼっている。会の命運を左右する機関誌である『心理科学』も77年に刊行され、現在6巻2号まで出版されている。会員も今では北は北海道から南は九州沖縄に至るまで、かなり広範囲にわたり、それぞれが研究実践活動を行っている。15年の歳月は無駄ではなかったことをあらためて思い知る昨今である。

『児童心理学試論』改訂の総会決定は、『試論』刊行後1年、つまり76年に行われている。今思えば、余りにも早い決定であった。甲論乙駁のなかで、若さと血気が「よりよい著作を」めざして、つぎなる作業にいどませたのであった。しかしやはり時期尚早の感は否めず、再三再四、編集委員会は開店休業の状態に追いこまれ、「改訂作業の中止」、はては出版を危ぶむ声さえ、ある時期には聞かれたものである。多くの読者からの「改訂版はまだか、まだか」という督促に近い暖かい励ましをうけながら、今ようやく「改訂新版」を世に送ることができる運びとなった。実に9年間の歳月をかけた文字通りの労作である。長い間、お待ち頂いた多くの読者諸兄姉に、深くその遅延をお詫びするとともに、これからも暖かいそしてときには厳しい御声援をお願いしたい。

この10年間における世界の児童心理学や発達心理学の変貌は著しい。単なる「改訂」でなく「改訂新版」と銘打った理由はここにある。このことは児童心理学や発達心理学の領域に限られたことではない。世界の心理学や人間諸科学の潮流も変化し、流れを変えてきている。心理学についていえば、半世紀を支配していた行動主義も漸く終わりを告げ、今は群雄割拠の時代である。英語圏、フランス語圏、東欧圏の心理学も、それぞれが独自の展開を企てている。日本の心理学にもさまざまな新しい動きがみられる。そして他方、それらの諸

潮流にはナショナルなものからインターナショナルなものへの収れんの傾向もみられ、「世界は縮まった」感さえする。この「改訂新版」にもその「新しい流れ」がある程度反映されている。

子どもの幸せを願って編集して『児童心理学試論』が世に送られてから10年、子どもをとりまく状況は、一方では改善されるどころか、ますます深刻な様相を呈し、子どもの発達にもある種のかげりがあらわれている。私たちの非力さを思わずにいられないが、ここで私たちはあらためて、なにが子どもの発達を促進させなにが子どもの発達を妨げているのかを自らに問わねばならないだろう。

一昔前までは戦争の対概念は平和であった。「戦争がなければ平和である」と素朴に考えていたものである。今は、戦争がなくても、毎日、毎年大量に人は傷つき斃れている（肉体的にも精神的にも）。世界を覆う環境破壊、核配備、さまざまな公害、飢饉、貧困、民族差別、政治的軍事的弾圧……がそれである。日本もその例外ではない。子どもの正しい発達を願うその視点も、世界史的観点を加味してとらえたいものである。

9年の歳月をかけたとはいえ、まだまだ不十分のそしりを免れない。相互の意見交換をこれからも活発にして、足りない点を補っていきたいと思う。

1984年3月15日

『児童心理学試論』編集委員会

寺 内 礼 治 郎

目 次

まえがき

第1章 子どもの教育・発達と児童心理学

1	現代の子どもの生活と発達	1
	(1) 発達研究における生活の意味	1
	(2) 子どもの権利	5
	(3) 現代の生活構造と子どもの発達	8
	——「新しい貧困」と疎外のなかの子ども——	
2	児童心理学の課題	19
	(1) 児童心理学とは何か	19
	(2) 日本の現実の児童・発達心理学	23
	(3) 児童心理学の課題は何か	29
3	児童心理学の研究方法	33
	(1) はじめに	33
	(2) 研究のすすめ方	36
	(3) 研究の具体的手法の実際	36
	(4) これからの児童心理学の研究のために	41

第2章 児童心理学の歴史と問題

——児童観の変革と発達研究の展開——

	はじめに	45
1	児童心理学の起源	46
	——伝統的児童観の変革としての“子どもの発見”——	
	(1) 古代・中世の子育てと児童観	46

	(2) 子どもの発見	48
	(3) 18世紀後半の児童発達の実証的研究	50
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—	52
	(1) 児童研究の低迷	52
	(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	55
	(3) 生物進化論の成功と生物 ・社会学主義的発達観の形成	59
3	近代科学としての心理学の成立と児童心理学の誕生	64
	(1) 実験心理学の成立とその意味	64
	(2) 児童心理学の誕生と児童研究運動	65
4	初期の児童心理学における方法の問題	68
	(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—	69
	(2) 児童発達研究における横断的方法の問題 —質問紙法とテスト法—	72
	(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—	75
5	児童心理学の危機と発達心理学の形成	79
	(1) 児童心理学の危機	80
	(2) 児童学批判論争とヴィゴツキー理論の運命	82
	(3) 児童学批判論争の意義	86
6	児童発達の科学とは何か —ピアジェ・ワロン論争の示唆するもの—	88
	(1) ワロンとピアジェ —その研究と生き方—	90
	(2) 発達心理学研究の二つの方向と対立	93

(3) 児童発達研究の未来	97
—ピアジェ・ワロン論争からの示唆—	
ま と め	99

第3章 新しい発達理論

1 新しい発達理論の課題	105
(1) なぜ発達理論が必要か	105
(2) どんな発達理論が必要か	106
2 人間の発達の独自性と可能性	108
(1) 人類の発達と「労働」の役割	108
(2) 人間の発達の独自性	115
(3) 人間の発達の可能性	120
3 発達の段階と移行	123
(1) 発達段階の区分	123
(2) ピアジェの発達段階論	125
(3) ピアジェ理論におけるいくつかの問題	130
(4) 新しい発達段階論へむけて	136
4 発達の規定要因	137
(1) 遺伝説と環境説	137
(2) 精神発達における自然的なもの 社会的なもの相互関係	142

第4章 乳幼児期の発達とその過程

は じ め に	155
1 0歳児の発達	155
(1) 発達の特徴と意義	155
(2) 運動機能の発達	160

(3) 認識と操作の発達	165
(4) 社会性の発達.....	171
(5) 0歳児の発達診断と障害の発見	174
2 1, 2歳児(幼児期前期)の発達	176
(1) 発達の特徴と意義	176
(2) 運動機能の発達	178
(3) 手の操作の発達	179
(4) 言語の発達.....	182
(5) 社会性の発達と自我の芽生え.....	188
(6) 遊び, 生活.....	191
(7) この時期の発達診断	192
3 3歳から5, 6歳頃(幼児期後期)の発達.....	194
(1) 発達の特徴と意義	194
(2) 運動機能の発達	195
(3) 言語・認識機能の発達	196
(4) 人格, 社会的関係の発達	206
(5) この時期の発達の質的転換期とその診断	212

第5章 学童期の発達

1 学童期の発達の特徴と意義.....	217
(1) 学童期の発達の意義	217
(2) 学童期の身体発達の特徴	220
(3) 学童の活動と1日の生活	225
2 教授・学習と知的発達	229
(1) 子どもの知的発達と教授・学習との相互関係 についての基本的な考え方.....	230

(2) 子どもの知的発達段階	233
— 9, 10歳の発達の転換期について—	
(3) 知的発達を促す教授	243
3 社会・集団的活動と人格の発達	248
(1) 学童期の集団のもつ発達の意味	248
(2) 学童期の集団と人格の発達過程	249
(3) 今日の学童期の集団をめぐる状況	256

第6章 障害と発達

1 障害の定義と障害種別	267
2 障害児の発達	272
(1) 障害児の発達の理解	272
(2) 発達の質的転換期と障害児の発達	277
3 障害と発達の相互関連	287
(1) 発達の層化現象	287
(2) 障害児にあらわれる問題行動	298
4 障害の早期発見と療育	302
(1) 早期発見・治療の意義	302
(2) 障害の早期発見と乳児健診	307
(3) 健康診査の実際	308
(4) 障害児の発達保障	313
参 考 文 献	331
あ と が き	335
索 引	339

第1章 子どもの教育・発達と児童心理学

1 現代の子どもの生活と発達

(1) 発達研究における生活の意味

子どもの成長、発達、教育は、生活のただなかで営まれるものであって、生活はそれらの単なる外的条件ではない。一人ひとりの子どもの社会的存在性を粹づける個別具体的な実生活こそが、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ろうとも、ある場合には幸福にみちあふれ、また、ある場合には苛酷さにおしつぶされて、まさに歴史の過程として、その発展法則にしたがい、当該の個人にとっては、のっぴきならない個別性と具体性をそなえた現実として展開される。

しかしながらこれまでの心理学研究の粹組みでとらえられてきたものは、このような社会的ひろがりをもち、歴史の過程として展開される個人の生活諸過程、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活動ではなく、環境諸条件に直接対峙する個体の適応行動であった。したがってこの場合、その行動はしばしば動物と共通のレベルにまで捨象されて、分析されることになる。人間は、その営む生活様式や所属する集団や社会的諸関係が捨象されて、孤立した存在、抽象的個人として把握される。また、一方、環境要因からも行動や内面世界からも、その本質である歴史性が、したがってまた個別具体性が失われて、抽象的なものにならざるを得ない。このような事態に対して、かつてヴィゴツキーは、比喩的にはあるが、人間的行為や活動を、刺激、反応、行動などに分解してしまう機能主義的把握は、水の物理的特性を分析するのに、 H_2 と O といった化学レベルにまで分解してしまうのと同じ誤りであると指摘した⁽¹⁾。

動物の個体が、必要にうながされて、眼前の物質的自然に直接はたらきかけ

るのに対して、人間が行う外界との交流やその反映は、どのような仕組みもっているのであろうか。

人間は労働により、道具を製作し、コトバをもち、自然に働きかけ、集団を組織し、このようにして社会を発展させてきた。まず働きかける環境そのものが、人類の社会的実践を通して、組織され、制御された社会的環境であり、人類の文化遺産によって文化的に秩序づけられた環境である。

誕生したばかりの人間は、自然との直接の交流によって生理的の必要を充足させる前に、その必要を表現する社会関係をまず成立させ、他の個体を通じて間接的に必要を充足させる。したがって人間が個体として生存するためには、集団や人間関係が不可欠の前提となるのである。そして人間が生まれおちる集団は、家族であり、家族もまた社会的関係に組みこまれて、その具体的内容は歴史的に規定されている⁽²⁾。

このような仕組みのなかで、生理的の必要は社会化されて、人間的欲望に転化し、人間的欲望には、これと対応した人格機能が裏打ちされる。したがって人間の行動は、環境との間の直接的で、断片的なものではなく、社会化されたまとまりをもち、人格機能と不可分に結合した実践活動あるいは行為としての性格をもつものなのである。

人間の行動は、社会の発展とともに具体的に変化していく人間の生活様式のなかで展開される活動であり、社会史の段階にあり、生物史＝自然史段階にある動物の行動とは、基底としては共通でありながら、全体の構造を比較すると質的に異なったものとなっているのである。子どもの環境世界との交流についてみるならば、動物レベルの行動には直接にはあられわれず、先行世代の手に媒介され、社会的に定着した道具や記号の操作の様式に方向づけられた活動や行為となって現実化するのである。

子どもの精神発達の過程や内容をとらえる場合にも、それらがいつの時代、どこの社会であっても共通のものであるという基底となる側面は否定できないが、現実の具体的な一人ひとりの子どもを理解するためには、その実生活との関わりを分析する枠組みをぬきにはできない。現実の子どもは、第一

に種として、個体として、その素質を自然に成長させていく側面、第二に歴史的・文化的に様式化された社会的な生活のなかで、無意図的な養育現象によって形成される側面、第三に意図的教育作用によって教育(陶冶、訓育)される側面をあわせもっている。第二、第三の側面は、歴史的に変化、発展し、社会によって、また社会内の階層によって、様々に異なったあり方を展開する。

このような人間存在の歴史性や社会性をあきらかにした諸研究は、心理学に隣接する諸科学のなかに一層あきらかにみることができる。

文化人類学は、歴史の発展段階の異なった社会における人間精神について興味深い知見をあきらかにしている。ヒトとしての生物的自然性においては、未開文明に生活する人々とわれわれの間には、人類学上どのような解剖学的、生理的差異も本質的に存在しないにもかかわらず、未開社会における成人たちの知覚、記憶、想像、感情、思考などの心理諸過程やその世界観の内実は、われわれのそれと何と隔たっていることであろうか。また、M. ミードが1927年にあきらかにしたのは、われわれの社会では普遍的事実として確認されている思春期における「自我のめざめ」とそれに伴う特有の心理的特質が、同時期のサモア島における未開社会に育つ青年たちには共通に欠落していることであった。彼らは、精神の「疾風怒濤時代」を経験することなく、子どもからまっすぐに大人になっていく⁽³⁾。個体発達にみられる青年期に特有の発達は、第二次性徴の発現という生理性に関連づけて説明されてきた。しかしミードの知見は、社会の発展水準の相違、その歴史的な社会構成体としての相違と、その結果展開される社会生活の全面に及ぶ構造的、質的相違によって、生理性の発現そのものも異なったあり方を展開させることをあきらかにしたものにほかならない。

もう少し身近な事実、われわれ自身の社会の中でも見いだすことができる。ヨーロッパではすでに1930年代に認められていた「成熟加速現象」は、日本でも1950年代後半以降、経済の高度成長下、技術革新の進展と産業構造の高度化に伴って、国家的規模で、人口の圧倒的部分をまきこみ、物質面、社会面、文化面にわたって、加速度的に移行していった生活様式の都市化とともに、あざやかに検証されている⁽⁴⁾。統計的計測上の現象としては、身体面の成熟加速

化が顕著になっているが、本質的には、心身両面にみられるはずのものである。したがって「成熟加速現象」もまた社会生活の全面に及ぶ急激で、大規模な変動にもとづく影響が、世代間にひきおこした成長の差異をあらわすものにほかならない。つまり、それは、物質的にも精神的にも神経系の構造や機能に及ぼした影響に媒介され、個体発達の胎児期からつみあげられた総体的な結果とみられるものである。

これらの知見に促されるまでもなく、1920年代のドイツをはじめヨーロッパで⁽⁵⁾、1930年代から40年代にかけてのアメリカやイギリスで展開されてきた学力などをめぐる「階層差研究」⁽⁶⁾は、第1次大戦や世界恐慌を頂点とする体制的危機の深化とそれの経済的、政治的対応のなから、心理学に提出された課題を反映して展開されたものであり、直接的には中等教育機会の拡充をめぐる実践課題をうけたものであった。そのような歴史の過程としてひきおこされたマクロな経済、政治、社会、文化、価値をめぐる総体的な社会的基盤の変動が、国民の各階層にわたる実生活の上に多様な問題状況を生み出し、とりわけその焦点として国家的規模での労働力・兵力＝国民の学力の内容やその配分をめぐる諸政策にとって、それが焦眉の急をつげる課題となっていたためである。

これらの研究があきらかにした多くの知見から、物的窮乏や文化的貧困などを含む個人の生活過程が、学力などの形成に対して及ぼす影響の深刻さを看取することはけっして困難ではない。

しかしこれらの諸研究がもっていたアプローチの枠組みは、個体内部に想定された発達規定因としての遺伝的、素質的要因をテスト結果でとり出し、両親の学歴、職種を指標とする社会階層性を反映する環境要因との間で閉じられ、抽象化された関連性として統計的に検出しようとするものであった。

したがってこれらの諸研究は、必ずしも個人の内面的世界と彼をめぐる外的環境世界との相互交流、つまり二つの間の弁証法的展開を具体的に検討する方法論的基礎をそなえているものではなかった。そのために社会階層の間に、学力などの発達の差異が現象する事実を確定しながら、その発現過程にわたって、そのメカニズムを具体的に究明する試みには至らず、この点で進展がみら

れるのは1960年代に入ってからであり、技術革新が浸透して、生産過程が一層高度に社会化し、この課題が一層解決の切実さを増しはじめた現実によるものであった⁽⁷⁾。

(2) 子どもの権利

ところで個人の内面世界、その人間性や人間的諸能力を発展させる基盤ともいべき個別具体的な生活現実そのものは、社会発展を貫く法則に規定され、逆に子どもの成長、発達、教育それ自体が、次の世代を形成する営みとして、人間の生活内容の一部として含まれ、歴史とともに変化してきたと考えられる⁽⁸⁾。

すでに近代社会の発展のなかで、物的生産の増大と社会的交流の拡大を前提にして、一面では総体として、個人としての人間的活動の可能性は、量、質共に拡大しながら、他面においてたえずこれを絶望に転化させる悲惨、苛酷さが伴われていたことも否定することはできない。

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の存在、心身に障害をもつ子どもの人権を無視した処遇、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、乳幼児の高い疾病および死亡率、なかでも戦争の惨禍は、子どもたちの心身発達の上に、破壊的で深刻な影響をもたらし、様々な児童問題を発生させてきた。

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」⁽⁹⁾に対する理解を深めるとともに、具体的実行面では、大人を介してではあるにしても、よりよい生活内容を要求する子ども自身の権利をみとめることが必要である。発達の可能性を阻害するような基盤としての生活現実に対して、原理的には、ほかならぬ子ども自身のものとして、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が社会的に保障される必要がある。発達の科学的究明は、子どもの生存条件を社会的に保障していく努力と不可分につながっている。ところで、子どもの権利の内容については、例えばシャザールは、

「1物質的、生物学的要求——哺乳、保護、「育成」および食物への権利 2安全と愛情に対する生命的、情緒的要求 3理解されたいという情緒的であると同時に知的要求 4成長の要求、外的発見の要求、自己主張の要求」をあげている⁶⁰。そして障害をもつ子どもにおいてとりわけ顕著にみられるが、胎児期も含めて、安全に、健康に誕生する要求は、これらの要求の前提になっているとみなければならない。

発達研究の歴史をふりかえると、貧困、戦禍、政治的圧制などが、人間の尊厳をきずつけ、とりわけ子どもの生存や成長の可能性を破壊する現実のなかで、基本的人権としての子どもの権利を社会的に保障していく多様な努力とともに、発達諸研究が展開されたことを看過することはできないであろう。

これらの努力は、20世紀初頭のアメリカにおける「白亜館会議」(第1回は1909年、以後10年毎に開催)の児童福祉に関わる決議事項、第1次世界大戦の惨禍の中から提唱されたイギリスにおける「世界児童憲章」(1922)、これを発展させて国際連盟がその補助機関であった「知的協力国際委員会」によって提起した「児童の権利に関するジュネーブ宣言」(1924)、そして第2次大戦後、ジュネーブ宣言を継承発展させた国連による「児童権利宣言」(1959)に反映されている。前者らは子どもに対する生存のための最低保障に限られた救済的性格をおびていたのに対して、「児童権利宣言」は健康、家庭環境、教育などにも言及して、子どもの生存権には、発達の権利が含まれることをあきらかにしたのである。

教育における大人からの知識の一時的な注入や強制を排して、子ども自身の能動的活動の重要性を主張して、新教育運動を展開していたクラパレードは、ジュネーブのルソー研究所に拠って、ピアジェ、ドクロリなどの児童心理学者とともに、国際連盟の知的協力国際委員会の活動に関わるなかで、初等・中等教育をめぐる国際交流機関をめざして、国際教育局を設立し(1925)、国際連盟、国際労働機構(現在のILO)、知的協力国際委員会などの各国代表者に参加をもとめて、国際公教育会議を主催し(1933～)、各国の文部省に対して、多くの勧告を行ってきている。これらの勧告には、発達を教育と結びつけてとら

えることによって、発達の無限の可能性を提唱するのみならず、その可能性を教育制度、内容、方法によって社会的に保障していく視点が貫かれており、いわば発達を権利としてとらえる思想が流れているとみなしなければならない。発足から1967年に辞するまで、ピアジェは、この国際教育局の局長の任に就き、発達の問題について自身の研究活動を展開するとともに、発達を規定する生活基盤と教育のあり方について、つまり発達を社会的に保障するための社会的実践活動をも同時につづけていたのである。

第二次大戦が終わって平和が回復され、国連が設立され、戦争とファシズムからの解放を「世界人権宣言」(1948)が高らかにうたいあげた折に、その第26条(教育をうける権利に関するもの)の第1項についてコメントしたピアジェは、「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の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障されていて、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も主張することなのである」⁴⁾と述べた。そして、その中で発達における教育の役割、したがって歴史的・社会的生存条件でもって、子どもを社会的に保護する必要をあきらかにしている。

国連の児童権利宣言は、その20周年を記念して設けられた1979年の国際児童年以來、条約化していく試みが進められ、その理念の現実化への努力が一層具体化されつつある。

明治以來、人権思想の伝統に乏しかった日本では、第2次大戦後において、理念としての子どもの権利は、著しく拡大された。それは、憲法をはじめとし

て、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、民法、20歳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、教育をうける権利をあきらかにしている教育基本法等の法制に具体化されている。しかし日本の子どもの生活現実をその全体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ねばならない。児童問題は、現代において、新しい性格と形態をみせて再生産されつつある。

(3) 現代の生活構造と子どもの発達

—「新しい貧困」と疎外のなかの子ども—

1) 変貌する現代の生活

発達の土台となるべき現代の生活は、急激な社会変化に規定されて、めまぐるしく変化している。

変化の契機をなす第一のものは、すでに1945年を境とする戦後の諸改革がもたらしたものであった。明治維新以来、欧米先進諸国からの外圧のもとに鎖国政策を解き、「殖産興業」、「富国強兵」のかけ声とともに、寄生地主を支えとする土地制度をはじめ儒教的家父長制を柱とする「家」制度、それらと不可分に結合した国家主義的教育制度など絶対主義的天皇制国家の下、封建遺制に支えられて不徹底だった日本の近代化の歩みは、中国をはじめとするアジア諸民族を犠牲にした軍国主義的特質とあいまって、特異な資本主義発展のみちをたどり、独得の文化や生活様式を生み出していた。戦後の諸改革は、このような日本人の生活様式からその前近代性を払拭する大きな変化の端緒をひらくものであった。

国民主権、基本的人権、戦争放棄を原理とする新憲法、その下での、資本や地主に対する経済面の民主化措置をはじめ、家の存続のためではなく両性の合意にもとづく結婚を規定した民法、国家のための教育ではなく、個人の発達のための教育を目標とする教育基本法、慈善事業に委ねるのではなく子どもの生存権を社会的に保障する児童福祉法、その他少年法をはじめとする諸法制は、資本主義発展の国家独占段階で、先進諸国の労働者、市民が発展させてきた民

主義の水準を法制面に反映させたものにほかならない。しかし制度上の原理が、実質的に習俗や意識に定着するには、将来にわたって国民の側からそれを自覚的に擁護する運動が不可欠になるであろう。

第二の契機は、日本経済の「高度成長」が生活構造にもたらしたドラスティックな変化である。それは、日本の経済が戦後の諸改革と第2次大戦による破壊からの経済的復興を基礎に、1950年代後半以降、発達した資本主義下の工業国に仲間入りし、世界的規模で進展していく科学技術革命とそれにもとづく「技術革新」の流れに呼応する形で、類をみない速いテンポで「成長」する中で進行した。

1960年代に進行した「高度経済成長」は、産業にしめる農業の比重を低下させ、「技術革新」に対応した資本の集中寡占化と設備投資の増大が、一方では衣食住を中心とする生活物資生産の社会化を促進させて、それらを商品として大量生産、販売させるシステムを確立して、生活の物質的側面を変貌させ、それは同時に膨大な労働力需要とその産業間、地域間の労働力移動を激化させることになって、家族とそれを取りまく地域共同体を変容、解体させ、社会関係、集団過程のあり方ならびに環境や生活圏を変貌させるものとなった¹²⁾。

これらの変化を土台として、人々の意識面も、禁欲、節儉を美德とし、分相応、義理人情といった、権威主義的な支配—服従関係を強調する伝統的原理を一新させて、欲望の自然主義的肯定、個性的自我の尊重、業績による合理主義的競争関係の奨励など利益共同体を貫く原理を強調するものに変化している。さらに欲望や価値観の伝達、交流の方法も、家庭、学校、職場、地域などでの直接的人間関係を通して行われる対話から、テレビ、週刊誌などマスコミュニケーションシステムによる伝達が一層支配的になっていったのである。

日本人の生活様式にこのような著しい変貌をもたらしてきた「高度経済成長」政策は、戦後の日本資本主義の体制的矛盾をのりきるために推進されたものであり、したがってそれがもつ矛盾の側面はみのがすことができない。

社会的生産力の発展によってもたらされた豊かな生活物資は、一面では人間を物的窮乏から自由にするのを可能にするとともに他面ではそれを商品とし

て売りさばくために欲望を過度に刺激して浪費を奨励し、その結果、快樂追求の貪欲さや無節操さが肯定され、またそれが市場拡大のために、商品化された情報となって、野放図にマスメディアを通じて伝達される。

「技術革新」の進展は、本来、労働内容の高度化を促し、人間を苛酷な肉体労働から解放し、肉体労働と精神労働の分裂を止揚して、「哲学者のように思考し、農民のように勤勉に体を動かす」ような労働者とそれによる人間の全面発達を準備するものであるが、現実には労働能率を向上させるために、オートメーション化が極度にすすめられて、必ずしもその技術的教養の陶冶が保障されず、計器操作などの反射的作業のみが一面的に要求され、その上に能力主義的管理が強められるために、一層疎外が深刻化する。

2) 地域・家庭・学校の状況と子どもの人格発達

① 地域の変貌

農業の縮小と工業化の進展は、雇用労働を拡大して、人口の都市集中化を促し、過密化した都市では、高層の共同住宅居住にみられるように、子どもの生活空間は極度に狭められて、活動が抑圧されるばかりでなく、自然からの疎外は生活感覚や生活感情から自然のリズムを失わせるものになりがちである。

急激な産業構造の変化と人口移動は、地域を単位にしてできあがっていた生活の共同機能を解体させ、生活がばらばらに孤立した家庭を小宇宙として営まれるために、子どもどうしや子どもと地域の人々との間に、直接的で、多様な人間関係が結ばれることもなく、子どもの人間形成に果たしてきた地域社会の教育力はその基盤を失っていくのである。地域社会には、風土とそれにあつた伝統的な諸産業を中心とする生活があり、そのなかで創られ、伝承されてきた風俗、習慣、生活様式、行事などに具体化されている独得の文化が存在し、地域社会はこれらを通じて立ち居、ふるまい、言葉づかいなどの行動様式から善悪の判断や感情などの社会的感受性に至るまで、子どもの人間形成に寄与できる力を保持しているが、これが有効性を失いつつあるのである。

地域から子どもの遊びが失われたことにはもちろん、地域における親たちの、また家庭相互の間に生活のつながりが失われたことや、学校における学習活動

の比重が増大したことが、さらにテレビの普及が関わっている。

都市ばかりでなく、農山漁村の生活の変貌もまた著しい。専業農家は著しく減少し、経営は困難をきわめ、農外収入に依存せずに生計はなりたたない。都市近郊では、父親をはじめ青年たちは雇用されて働き、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て、農業は留守をあずかる主婦や老人に委ねられる。また工場や観光施設が農村部にも進出してきたことによって、伝統的な生活に変化が生まれるなど農業労働の共同性によって強固に存在していたムラ社会は、ここでもすっかり解体され、とりわけ過疎化した山村では老人を主にして乳幼児、学童期の子どもたちがのこされ、教育、医療面の条件が極度に悪化して、深刻な問題を生み出している。

1970年代以降における農山漁村の子どもの生活は、まだのこる封建的なごりをとどめながら、以上のような変化によって都市の子どもとかわらないものとなりつつある。

③ 家庭の質的变化——過保護と過干渉——

家族制度の廃止とともに、家族内諸関係の民主化がすすみ、さらに勤労者人口の増大によって核家族化が急テンポで進んだ。また、新しい生活様式への転換に伴う必要生活費の増大化は、計画出産の普及とあいまって少産傾向を助長し、家族規模の縮小化をもたらすとともに、共働き世帯の増加など家族の役割構造にも変化を結果するものとなった。

また家事内容の社会化の進展は、主婦労働を縮小させて、母親の社会参加を促すとともに、家族のあいだの共同活動の機会を少なくし、しかも家族のもつ機能の中でも、物的側面よりも家族員間の交流と結合といった感情的心理的側面に一層比重が増す傾向を生み出している。愛にもとづく、家族の真の共同性を実現する基盤が準備されてきている。

それにもかかわらず、このような現代家族の状況は、かつて消費とともに生産の単位として、多様な人間を含んで成立していた家庭の人間関係や自然や物を介して展開する多面的な活動を通じて、家庭がもっていた人間形成機能をすっかり変貌させるものとなり、幼稚園や保育所など乳幼児のための施設の発展

とみあって、家庭の養育・保育機能を社会化していく傾向を強めている。地域社会との結合を失って、孤立している核家族では、世代間に自然な形で伝承されてきた育児の習俗にも断絶が生じ、核家族内の育児やしつけに新しい困難を発生させるものとなっている¹³⁾。

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、父親の労働やその社会的活動の影響も稀薄になり、父親の座は不安定となり、地域社会を背景に家族集団としての理念を打ち出すべき父親の権威は不在になり、保護を主とする母子関係のみが一面的に強められる。しかも個人主義と女性の社会的自立の伝統がまだ脆弱な日本の社会的風土において、マイホームに埋没して社会的広がりをつくりにくい母と子の間の関係は、過保護的であるばかりか、共生的ともいえる歪んだ母子間の関係を生み出しがちである。

兄弟数は大体2人、多くても3人という現状では、子ども相互の関係をもつくりにくく、個室の勉強部屋に閉じこもって、共同して遊ぶ機会もない。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、集団内の役割分担を習得する場としての機能も家庭から失われてしまった。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移ってきている。家庭は人間形成の上で基礎となるような道徳的、法的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。」¹⁴⁾と述べている。

その上に職場や学校を支配している熾烈な能力主義的競争の状況や優勝劣敗の社会的風潮が、子どもを育むはずの家庭にも多く浸透してきていることを看過することはできない。そこには、幼少期からすでに子どもの社会的昇進を期待し、時には節度を越えたエゴイズムを支えにしてエリートコースへの硬直した進学志向で、受験競争にむけて子どもを管理する養育があり、その中で年齢にふさわしい自立性や自主性の成長を抑圧する過干渉のしつけ、あるいはその裏返しとしての放任傾向がみられる。このような期待に応えられない子どもは、自身の存在そのものを無条件に支えてくれる共同体を見失って、生きる確

信を失い、不安と無気力、冷淡と憎悪の世界におちいっていかざるを得ない。子どもから心理的安全感を与える場としての家庭が失われていく状況は、行動様式のレベルを超えてその内面に人格発達上の歪みを刻むものとなって、思春期発達に深刻な問題を発生させる原因となるのである。

③ 学 校

1945年以降、とりわけ占領下を脱して1950年代後半以降は、日本の教育は、本格的に、経済成長政策の一環として打ち出される教育政策に規定されるという状況をむかえることになった。教育の営みに人的資源に対する経済投資の視点が開かれることになり、教育政策は人的能力開発政策の一環としてとらえられ、オートメーション導入に伴って、技術学的教養をもち、神経疲労への耐性をそなえた労働能力、ならびに次々に新しく開発される商品に適應していく消費能力といった資質の陶冶がめざされることとなった。いうまでもなく「技術革新」の進展は、一般に労働内容の高度化を促し、労働活動の内容は、感覚運動的活動を主とする感性的、職人技能的、肉体的労働内容から、科学的、概念的思考を不可欠とする理性的、技術的、精神労働的なものに比重を移して、知的水準の高いものに移行していく。労働内容のこのような変化は、子どもの人格発達においてしめる系統的、意図的教育の比重を大きいものとし、学校が果たすべき教授・学習活動の役割を一層重要なものとする。このような変化を子どもの生活にそくしてとらえてみるならば、子どもが過ごす地域社会、学校、家庭の場の中で、学校生活の意味が一層重要なものとなり、子どものいとなむ活動としての生活活動、遊び活動、学習・課業的活動、労働活動（お手伝い）の中で、学習活動のしめる時間的比重が、おけいごとや塾通いを含めて増大していることにもみられるであろう。

しかし日本経済の復興と発展は、米国への軍事的、経済的依存の下にすすめられてきたために、1950年代にすでに国防や愛国心の育成をめざす国家主義的動向の台頭と、国民の教育を受ける権利を空洞化するような国家統制の強化という反動的な傾向が強まるとともに、他方では経済成長にみあって策定された人的能力開発政策の推進といった能力主義的選別の強化がその特徴として浸透

することになったのである。

「高度経済成長」にみあった科学技術教育、道徳教育の振興とともに、教育内容に対する基準の設定と検定制度の施行や教育課程の多様化による能力選別の合理化などによって、教師の教育的活動の自主性に対する否定、父母国民の教育要求への抑圧など多様な政策となって、1971年の中教審答申に至るまでにも、国家による教育への直接の統制が強化されてきた。

このようななかで、父母国民の教育への要求が支えとなって、1960年代には教育機会の大幅な量的拡大がみられた。

しかしその内容は、一人ひとりの子どもをかけがえのない人間としてとらえ、よろこびと意欲をもって仲間と協同して、真理を学びあうといった教育の権利を保障できるような教育とはなっていない。また学校の運営と管理に、生徒の自治能力を育てる方針も貫かれていない。教育内容が高度化されたにもかかわらず、教育条件の改善が不十分であるため、基礎学力面での問題が小学生段階から発生し、「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、孤独な競争の中では、精神主義や根性鍛練がもとめられ、これらに抵抗する生徒については、規則の一層形式主義的徹底によって、権威主義的に管理せざるを得ない。そのために生徒相互、生徒と教師との間に人間的な共感や信頼が弱まり、一方では彼らの間に生きる意欲を失って自殺に至る痛ましいケースを続出させるとともに、他方では生徒相互間に、冷淡、無関心、陰湿な攻撃性を助長させ、一人ではできないが、みんなでなら一人をなぶったり、いじめたりするといった「集団いじめ」がみられ、いじめられる一人の子どもの恐怖、怨嗟、狂暴な復讐など非人間的な状況が、教師の眼のとどかないところで発生している。いわば学校それ自体が、人格発達の面で深刻な状況をつくりだしているのである。こうなると、学校の学習は、労働の場における労働活動と同じく子どもにとって苦役の場となる。

子どもたちの生活において、学校で過ごす時間が増加したり、学習・課業的活動による経験が主要な位置をしめることは、遊び活動や労働活動を相対的に圧迫するものとなる。そのため大人や異年齢の仲間に混じって現実の社会生活に直接参加したり、自然や環境など物にはたらきかけたりして、そこで自身の欲求を実現し、問題を実践的に解決する経験など実生活から学ぶ機会が減少するとともに、大人の労働活動に直接ふれて、将来の社会的自立への志向を強め、それにむけての自己認知を実践の中で多面的に吟味しながら確立していく機会も稀薄になりがちである。

また遊び活動は、本来的に快樂をもとめて、時には野性的活力を解放して、活動それ自体を目的に展開されるものである。したがって遊び活動の後退は、人格機能においては自発性や意欲面の成長発達を不十分なものにする。そして労働活動は、自身の即自的要求に促されたものではなくなる。労働活動は、本来、他人や所属する集団のための社会的有用性を生み出し、これを通じて義務感や責任感が培われ、その自覚によって得られる人間的誇りの感情といったものが自我を強め、内面的な規律を育てるのであるが、労働経験の貧困は、このような機会を失わせ、人格的な迫力を弱めるものとなる。

学校の運営に参加する自治活動は、学校生活のなかの労働活動の側面をそなえているが、受験勉強は、これから遊離し、しかも学ぶことそれ自体が目的ではなく、敵対的競争下にある孤独な学習であるため、進学や就職のいわば手段になりさがり、学習活動を苦役なものにしていく。

このようななかで、1973年の石油ショックとともに、日本を含めて世界の資本主義国で、経済は低成長への転換を余儀なくされ、1970年代後半に至って、高校「多様化」は手直しされ、改訂された指導要領は、実質的に学校間格差を一層拡大する方向で、能力主義的選別化の傾向を強めるとともに、高等教育などでは抑制的政策が打ち出されている。他方特に高校の指導要領では、労働のもつ人間形成機能を取りあげているが、その場合、そのような労働の人格形成機能として不可欠の学校内における生徒の自治による学校の自主管理体験にはふれず、奉仕活動による「社会参加」という勤労体験学習にもとめ、これをカ

リキュラムに加えている。同じような試みは、もはや学校からドロップアウトする非行青少年対策という枠組みをこえて、社会教育において、一般青少年を対象にして打ち出され、これらの社会奉仕や「社会参加」には、基本的人権をぬきにした同情や善意、社会的秩序への無条件的な従順を強調して、学校が陥っている人格発達上の困難な状況を放置したまま青少年の人格や内面に、社会の側から直接にはたらきかけようとするものになっている。それは世界的な不況下、日本産業の海外進出の強行にともなって、国民意識のまとまりと軍事力の必要を強調する軍国主義的イデオロギーを内包しつつ、青少年の内面世界に介入し管理しようとするものにほかならない。このような勤労体験は、矛盾をはらむ体制に順応する体制奉仕的子ども像をめざし、真の意味の社会的自立を促すものとはならないであろう。

④ マスコミと文化

テレビ視聴は、子どもの生活様式や生活態度を大きく変えた。テレビは、1953年に放映が開始されて以来、1960年から1965年の間に急激に普及し、ほぼ全世帯に浸透し、この間とりわけ1963年、国産アニメーション「鉄腕アトム」の登場は、子どものテレビ視聴に画期的な変化をひきおこしたといわれている。それは放映内容の画期性のみならず、大量生産と大量消費の経済機構のなかで、くり返されるCMを伴う商品宣伝と結合して、家庭や学校を媒介せず、直接一人ひとりの子どもの意識にはたらきかけるといった商業主義と表裏一体をなした児童文化状況のマイナス面をも定着させたのである。

伝達のメディアとしてのテレビは、ラジオ、新聞、雑誌、書物、映画などを圧倒して、それらを再編成し、文化財が及ぼす影響力の範囲をかつてないほどに大衆化し、それがつくり出す映像世界は、映画や写真の制約を超えて、宇宙から極微の世界に至るまで、また決定的瞬間を直接に伝達することも可能にした。

映像文化としてのテレビは、文字文化が一層間接的で、知的努力を伴うのに比較して、その認知刺激としての刺激性は強力で、それだけに子どもにとっては一層強力に機能を発揮して、誕生時からテレビ視聴の中で育った子どもには、認識や表現の仕方に「テレビっ子」とよばれる特質を形成するものになっ

た。

テレビ視聴が子どもの発達に及ぼす影響については二つの面が考えられる。第一は、子どもの生活時間や日課、生活の活動内容や生活態度など子どもの生活構造へ与えている影響であり、第二は子どもの人格面への影響、つまりその文化財としての内容面とともに、映像文化を伝えるメディアそのものに規定される特徴が、子どもの心理的諸機能に及ぼしている影響である。

子どもの生活時間は、テレビ視聴だけではなく、主として学習活動の増大傾向にも規定され、年々就寝時刻が遅くなって、睡眠時間が減少していく傾向がみられる（指定都市教育研究所連盟1978年、1968年比較によれば、小4で28分、小6で34分、中3で48分短縮¹⁰⁵）。テレビ視聴をはじめとするマスコミ文化財への子どもの態度は、学習のあいまの息ぬきであったり、学習からの逃避であったりするような消極的で受動的なものであって、自らも参加し、創造する文化とはならず、消費文化である。息ぬきである場合はとにかくとしても、逃避の場合はどうしても長時間視聴に傾きがちであり、問題が多い。また乳幼児の場合や小学校低学年児童の場合にも、子どもむけ番組の一次視聴に限らず、親、特に母親と共に二次的視聴で長時間にわたることが多く、日課に乱れが生じて、健康やしつけ面に好ましくない影響を及ぼす。とりわけ夜の時間帯の視聴は、神経疲労をもたらし、起床時刻の遅れと朝食ぬきの登校、登園など神経的、生理的リズムに混乱をひきおこし、午前中の心身活動から活力を奪うことになる。幼少期からの夜型生活スタイルは、健康、しつけ、学習面にトラブルをひきおこすことが多く、心身発達への悪影響が指摘されている¹⁰⁶。

またテレビ視聴がもつ第二の影響は、それが映像による代理的体験、視覚、聴覚をつかった知覚体験であって、手の活動をはじめ五官を駆使した実践活動ではないことに関わっている。自身の必要にもとづいて、外界に能動的にはたらきかけ、とりわけ筋肉運動感覚や皮膚体性感覚さらに内臓を含む筋緊張の水準に伴う感受性など内受容性、自己受容性の感覚活動を伴った、体による力学的直観と要求達成への表象をコトバで内面的に強めることは、感情や意志的過程をゆり動かし、事物の存在感や現象の変化を通して、自己自身を統制し、想

像や思考を粘り強く展開する活動を育てる。そして、実践活動の中で現実に応答する関係が生まれ、現実を目的意識的に変革する能動性が育つ。実践的活動の中では現実の事象を大人や友人とともに、多面的にじっくりと探索し、多様なはたらきかけを通して変化の因果関係を実証し、それらをコトバによる表象や思考を通して互いに交流しあい、深めていく活動や経験をつみ重ねることによって、一面的で、主観的で、感性的であった認識が、知識や概念によって、客観的で理性的なものに発展していく。テレビ視聴によって経験する映像は、あくまでもこのような実体験を前提としており、これらと結合することによって、はじめて飛躍的に人間の内面世界を広げ、深めることができる。したがって、実際的な経験がまだ不十分で、現実と映像の識別が十分自覚されない乳幼児、幼児、さらに学童の場合でも、実際的な能動的活動を十分組織することなく、テレビ視聴への深入りを放任すると、認識や表現力をはじめ感情や意志力など心理的諸機能の発達や人格機能の形成に制約が生ずることは否定できない。

また子どもが好んで見る番組は、マンガ、アニメーションを主とする子どもむけ番組や歌番組と大人向けの娯楽性の強い番組であるが、視聴者が放任するならば、商業主義的に歪められて、刺激性や興奮性の強い内容になりがちであり、「白痴化」をもたらし、子どもの人格や道徳面の発達に及ぼす影響にも問題が多い。

テレビ視聴を中心とするマスコミ文化の日常生活への浸透とあいまって、1960年代には、マンガ週刊誌、月刊誌の発刊があいつぎ、その読者年齢は、小学生や中学生、高校生から大学生に上昇して、ヤング層に広がった。昭和元禄といわれた1960年代末から1970年代にかけては、戦争を恰好よく話題にする内容に加えて、セックスに関連する内容が目立って、エログロ化を強め、特に性をめぐる文化状況に世代間の断絶が深まった。このようななかで、オイルショックによる世界的な不況と低成長への変化を伴った閉塞的状况を迎え、マンガの本来の読者層である少年少女にむけられたコミックマンガが、インベーダーゲームなどとともに、一層感覚的、反射的刺激性を強めて、1970年代半ばにブームをひきおこし、競争と管理が強化される学校生活のなかで、ロマンや冒険を見失い

そうになっている子どもたちの醒めて、乾いた心情を埋めるものになっている。

このような文化状況のなかで、一方では1970年代から徐々に、1980年代にむけては急テンポで、青少年に社会参加をもとめ、学校内外の教育文化活動の国家主義的再編成と文化政策の中央統制なども打ち出されてきている。しかし、他方1960年代からすでに、子どもの文化環境を見直す父母、国民の側から、文化の創造と連帯をもとめて、TV番組に対する発言をはじめ、地域を足場にする親子読書や親子映画、子ども劇場の運動も少しずつ発展してきている。

2 児童心理学の課題

(1) 児童心理学とは何か

さて前節でふれたような今日の子どものとりまく現実の中で、児童心理学は何を研究していけばよいのだろうか、もちろんこのような現実を深く把握するには、文化人類学、教育学、児童精神医学、社会学等その他の科学との学際的な研究を必要とする。しかし、その中で、児童心理学は、その固有の課題として、何を抽出し、どのようにこの現実を少しでも変えるのに寄与し得るのだろうか。

また児童心理学を学習し、さらにそれを自らの教養の一部分とすることによって、われわれは、どのように子どもの見方が変わるのだろうか。

この問題を考えるにあたって、一応児童心理学の定義を R. ザゾの「児童それ自身を知ること、また、発達の連続性の中で、児童をとらえること、および児童の存在条件の多様性の中で、児童をとらえること」¹⁷⁾としたことにつけ加えて「その学習を通して、児童の発達の保障に寄与する科学」としておこう。確かにこのザゾの定義は、「広義の児童を対象としてその発達の様相と特性、発達要因の条件分析やその機制を明らかにすることを一応中心に置く心理学の一分野」¹⁸⁾とする日本の代表的な児童心理学に関する定義よりも、「児童に関する知識」を社会や歴史等の存在条件と関連づけてとらえる視点が明確である。また児童心理学を広い意味での発達心理学と対比して「児童心理学には、字義

通り、児童の心性の独自性という前提があり、どこか児童中心主義というニュアンスがある」とし、児童心理学を発達心理学の単なる下位領域と位置づけ「発達心理学は、当然児童、青年、未開社会、動物等々の発達の各特殊態に目を向けるばかりでなく、完態のもつ法則性——いいかえれば、心理学的法則性一般にも目を向けざるを得ないし、おのずからその確立をめざすものになってくる。このような学問的自覚こそ、発達心理学と児童心理学を分ける境界線なのである」として、発達における心理学的一般法則の解明を重視する見解¹⁰⁾に対して、ザゾの定義は「児童それ自身に関する知識」を豊かにすることの大切さを適切に表現している。また、前節に書かれているように子どもの権利が様々な形で侵され、児童たちが発達の危機に直面している今日、児童についての深い知識を蓄積し、それを子どもをとりまく社会的条件との関連で解明することの意義を強調する上でも、ザゾの定義は適切である。その点では岡本夏木が「発達心理学の前進は同時に、細分化、特殊化をもたらし、研究者の各々は、自己の仕事を「知覚の発達」「学習の発達」「思考の発達」「社会性の発達」…という各機能別の専門研究に置くことになって来た。そこには再び、子どもの全体像の喪失を招きかねない状況があらわれる。その意味では、反動的のそしりはまぬがれないとしても、「発達心理学」の名をいま一度、「児童心理学」の名に近づけてとらえなおす必要があるのではないか¹¹⁾と指摘したことは、決して、反動的であるのではなく、今日、積極的な意義をもっているのである。

しかし、ザゾの定義は、このような優れた点を持つにもかかわらず、これだけでは不十分である。それは、児童心理学の究極の目的は、子どもに関する知識を蓄積し、子どもを単なる研究対象として、大人が解釈するだけではなく、大人が、未来の社会を担う主体である児童に対して、その可能性を保障するための子どもに対する様々な働きかけの知識を提供するものだからである。

大人が、児童を深く理解するということは、決して、大人が子どもにひびまざることではない。ましてや、子どもと大人の間に「異文化」を想定し、子どもは、「文化の外にある存在」として、「発達の子ども観」を否定し大人を「秩序社会」にある者、子どもを「非秩序社会」にいるものとし、この間の「他者

性」を認識することでもない¹⁰⁾。そして「反発達論」¹¹⁾を主張する論者のように、子どもから大人へと成長していくことイコール障害児その他を切り捨てることだとする主張に同調することでもない。それは藤永保も指摘するように「発達心理学も児童心理学の後継者として、その弱者を擁護するヒューマニズム」に根ざし¹²⁾、そのヒューマニズムのゆえに、子どもの発達する権利を保障する様々な諸科学の連関の中に、児童心理学は位置づかなければならないからである。したがって、児童に関する知識は、単に児童を調査対象、実験対象としてながめその意識と行動における法則性を考察すればよいものではない。それは必ず、大人の児童に対する働きかけの方略を明らかにし、ひいては、一人ひとりの子どもが、自らの可能性を切り開くのを大人が援助する知識の体系、さらには、大人が、子ども自身にとって意味のある世界を共感する能力をもつことにより、子どもが自らの「発達の最近接領域」(ヴィゴツキー)へと挑戦する内的な動機を子どもの中に作り出す子どもへの教育的指導の方法論とその法則の解明をその視野に入れなければならないからである。したがって児童心理学は、ここで、児童医療や児童の教育学とも重なり合う部分を持っているのである。もしそうでなければ、児童と教師の間の教授・学習過程の解明や、親子間のコミュニケーションの研究、さらには、子どもをとりまく様々な文化(遊び文化、マスコミ文化、児童文学、絵本)等の質を問い直し、新たな児童文化を創出する課題は、児童心理学の領域に入って来なくなってしまふ。

さらに、また子どもをとりまく人的、物的な環境をつくりかえ、子どもを環境の貧困から解放する様々な運動や制度の確立に児童心理学が寄与することも出来なくなってしまふ。そこで、われわれは、ザゾの定義に、さらに「児童の発達の保障に寄与する科学」という言葉をつけ加えたのである¹³⁾。

しかも、それだけではない。それは新たにこの言葉をつけ加えることによって、児童心理学の社会の中ではたす社会的な機能を明確にすることができる。すなわち児童心理学はその歴史的形成過程から見て、いやがおうでも実践的な性格をもつ。例えば、ビネーの知能テストが、20世紀初頭のフランスにおける精神遅滞児の判別という極めて実際的な課題の中から生み出されたように。そ

して、それは、たとえ研究成果を生み出す側は、社会との関係で、没価値であり続け、自然科学における実験と同様に、事実を事実として見つけた成果を発表しているに過ぎないと信じている場合でも、一たん社会にその成果が流出していけば、その成果を受けとる教師と親、さらには、子どもにかかわる教育行政は、その成果を様々な形で利用する。したがって、児童心理学は、たとえアカデミックな象牙の塔で、実証的な研究を蓄積し、児童の心の法則を明らかにしていてもいやがおうでも、そこに多くの人々の児童の知識に対して啓蒙する性格を一方ではもたざるを得ないのである。それでは、悪しき啓蒙と良き啓蒙の基準をどこに置くか。悪しき啓蒙は、必ず、誤った児童観を多くの人々に植えつける。そして、それは、かつて、ゲゼルに代表される成熟論が、子どもに対する大人の側からの教育的働きかけを否定する役割をはたしたように、また今日ジェンセンに代表される知能遺伝決定論が、アメリカにおける人種間の差別を合理化する役割をはたしているように、誤った児童観も大きな社会的影響を与えているのである。

そこで、われわれは、この二つの啓蒙の基準を「子どもの発達の保障」に置くことにする。もちろん、この言葉の意味するところは極めて多義的である。そして、子どもの発達の保障に寄与する児童心理学であるかどうかは、後世になって歴史家が判断することかも知れない。しかし少なくとも、第1節に指摘した子どもの発達の危機に対して、その危機を克服する方向で、児童心理学が機能するか、その逆になるかは、児童心理学を研究し、学ぶ者自身が、常に敏感になっていなければならない問題なのである。

ところで、今日、以上の定義にふさわしい、児童心理学は、日本において、実体として存在しているのだろうか、またそれは一つの確固たる理論体系として存在しているだろうか。残念ながら、それは否と言わざるを得ない。確かに、戦後約40年の間に、日本の児童心理学は飛躍的に発展をした。そして、例えば、ピアジェの生みだした子どもの認識に関する研究は、ピアジェ学派、さらにはネオ-ピアジェ学派を形成し、従来の子どもの認識に関する観念をつくり変えた。そして、その理論的枠組みは、一つのパラダイムを形成するまでにな

った。またフロイトの生みだした精神分析も、アンナ・フロイトを経て、子どもの精神発達にかかわる学派を形成し、児童臨床心理学の領域においては、精神分析の基本概念は、もはや臨床家の不可欠な教養の一部とまでなった。さらにソビエトの唯物論心理学の祖であるヴィゴツキーの理論は、後に、レオンチェフ、ルリヤ、ザポロージェツ、ガルペリン等の学者に引き継がれ、ヴィゴツキー学派を形成している。読者は、これらの展開を新版「児童心理学ハンドブック」(金子書房、1983)等において、簡潔な形で見る事が出来るだろう。

しかし、学派の展開はあくまで学派の展開である。そして、この学派の間にくり広げられた論争は、ともすればスレ違いに終わっている。しかも多くのその学派を支持する研究者は、そのパラダイムの基準に合わせて、自らの児童に関する研究の良悪を判断するに過ぎない。こうなれば、まさに、児童心理学の世界は、群雄割拠の時代である。現に日本を代表する日本心理学会、日本教育心理学会において毎年発表される数多くの発表は、十分な討論も行われず、単なる業績発表の場に終わりがちである。そして、先に挙げた児童心理学の定義にふさわしい理論の体系と方法、今日の子どもの発達の危機を克服することに寄与する児童心理学を作り上げる努力を多くの児童心理学の研究者は放棄しているように見える。しかし、このように言うことは、やや一面的かも知れない。それは、きめ細かな事実の実証的な検証を抜きにした理論は、単なる主張とスローガン、さらには独善に転化する危険性を常にそこにはらんでいるからである。

その意味では、われわれの目ざす児童心理学は、まだその形成途上にある。それは、まさに、ザゾが、以下のように言うフランスにおける児童心理学の現状と、日本のそれとは同じなのである。

「一般心理学の一領域と方法である発達心理学は、厳密な知識を得ることに関しては、今日すでに豊かである。しかし、児童心理学は、まだ今日、その下書きの段階に過ぎない。」²⁹

(2) 日本の現実の児童・発達心理学

さて、このような今日の児童心理学の現状にあって、児童心理学は、何をそ

の課題とするべきなのか、この答えは極めてむずかしい。それは、課題そのものが、明確になることは、実は、問題が解決したと同様だからである。しかも、課題そのものを深く広くそして鮮やかに(宗像誠也)つかむにはどうしたらよいのだろうか。この問題は、実は児童心理学の将来展望を語ることと同じことなのである。

例えば、白井常は「教育心理学における発達研究の今後の課題」²⁸⁾において、以下のことを、発達研究がとり組むべき課題として提案している。

1) 発達を全体の流れとしてとらえること

—すなわち「発達という概念を単に進歩のみではなく、広く停滞や進歩をふくめてとらえるならば、発達心理学は揺り籠から墓場にまで、否、出生以前の受胎期から最終段階の老年期にいたるまで、人間の一生をその研究対象に含むべきである」とし、まだ今日研究が行き届いていないものとして以下の五つを挙げる。

- イ) 胎児期 ロ) 幼児初期(よちよち歩きの時期) ハ) 壮年期
ニ) 老年期 ホ) 障害児の研究

2) アジア諸国との比較文化的研究の必要性

3) 教育心理学の分野における発達研究の必要性

しかし、これらの課題は、第1節で指摘したような子どもをとりまく生活現実を十分反映し、それに応える研究課題と言えるであろうか。確かに、1)の課題は、児童心理学を生涯発達心理学の中に位置づけ直す上では重要な指摘である。また、2)は、日本の児童の問題を広い国際比較の中で、浮かび上がらせる上で大切なことなのかも知れない。また、3)は白井が「研究者は常に実践に目をむけていなければならない。教育実践から遠のいて、ただ研究のために研究をくり返していたのでは実践に役立たない心理学の研究に脱してしまうおそれが十分にある」と主張する限りにおいては、重要な研究課題である。しかし、問題はその先にある。第1節に展開したような児童の問題に関して、児童心理学は、その固有の研究課題をどのように切りとるのか、また、子どもの発達を保障するために、児童心理学は科学として、何を貢献出来るのか、この問

題を厳しく問いつめない限り、この学問から生み出される成果は、ほとんど、「役に立たない」ものになるか、もしくは「悪しき啓蒙」の一端をになうに過ぎないのである。

しかし、それではわれわれは、既存の児童心理学に一切希望を持っていないのかというところではない。例えば、無藤隆は、1980年「児童心理学の進歩」において、1970年代を終え、1980年代へと向かっていくこの年の概観として、70年代を通して、表層にあらわれた三つの底流を以下のように言う⁷⁾。

① 発達心理学と認知心理学の質的な結びつきと、その上に立つ認知発達研究の進展

② 「生態学的アプローチ」としてまとめられる子どもをとりまく場面、状況の様々な形を重視したもの

③ 「生活世界」と現象学風によぶことができる子どもが生きているありさま、その生活をとらえようとするもの

そして、これらの流れの背景には、アメリカを初めとした発達心理学の潮流の変化がある。

例えば、1979年アメリカ心理学会の機関誌である『アメリカン・サイコロジスト』は、国際児童年を記念して、特集号を企画した。それは翻訳され、日本に紹介された⁸⁾。その特集号の目次は、以下のようである。

全巻構成	現代児童心理学 (全6編)
① 子どもの本性と児童問題	
序	(ホホワイト)
文化がつくったアメリカの子ども	(ケッセン)
親子相互作用	(ベル)
文化と発達	(カリフォルニア大学人間認知比較調査研究室)
発達の連続性について	(スルーフ)
② 家族の変貌と子ども	
序	(リーチューティ)
子育てを取りまく情況	(ブロンフェン布伦ナー)
親の離婚と子ども	(ヘザリントン)
仕事をもつ母親—1979年—	(ホフマン)

- 出産状況の変化と子どもの発達 (デイヴィッド・ボールドウィン)
 児童虐待 (スター)
 児童期に起こる精神病理 (シュワルツ)
 家庭が子どもに与える影響 (ケイガン)
- ③ 子どもの知的発達
 序 (ホロヴィッツ)
 乳児の知覚と認知に関する最近の知識 (コーエン)
 就学前児の思考 (ゲルマン)
 メタ認知と認知的モニタリング (フラヴェル)
 幼児期の教育と介入 (ワインバーグ)
 今日の読みの教育 (ウィリアムズ)
 知的発達に及ぼす家族の影響 (ウィラーマン)
- ④ 情緒と対人関係の発達
 序 (パーク)
 アタッチメント (エインズワース)
 父親の影響と役割 (ラム)
 幼児期の社会的世界 (ハータップ)
 情動の発達 (ヤローウ)
 道徳性の発達 (ホフマン)
- ⑤ 子どもの診断と心理治療
 序 (ネイサン)
 問題児診断法 (ブロー)
 幼児期における危機 (リップスィット)
 児童行動療法の発展意義と応用 (カーズディン)
 家族理論と心理療法 (フラモ)
 統合教育 (ジューグラー・ミュエンシヨール)
 研究センターと社会政策 (ギャラハ)
 保健心理学 (ライト)
- ⑥ 子どもの社会保障
 序 (サイツ)
 連邦政府の児童研究行政 (キースラー)
 青少年の法律, 弁護, および権利 (シヨアー)
 心理学と少年審判制度 (ソベル)
 心理学, 教育, 学校教育 (ハイマン)
 個人差, 教授法, 教育的平等 (ゴードン・シップマン)
 児童サービスの財源 (カミングズ)

そして、この特集号の企画者であるスカー自身が、この企画の特色を以下の四つと特長づける。

1) 子どもの行動はあくまでも、行動が現れる状況と切り離すことなしに研究しなければならないとするテーマ

2) 心理学そのものが社会的、文化的、歴史的背景の上に成り立っているというテーマ

3) 幼児期や児童期だけではなく、それ以後の時期をも含めて、人間の一生の発達研究を重視するテーマ

4) 知識と応用とは相互に影響を及ぼしあって進展するというテーマ

そして、スカーは「この特集号を世界中の子どもたちの福祉のために捧げ」「心理学を普及するということは、われわれ心理学者が世の中に提供する知識が、科学的に信頼できるもの (responsible) であり、しかも社会の要求には敏感に応じる (responsive) ものでなければならない」と主張するのである。

実際先に挙げた目次にも見られるように、アメリカの児童心理学は、大きくゆれ動くアメリカの家族、教育の中で、真剣にその課題に答えようとしているように見える。

例えば、2巻「仕事をもつ母親 (ホフマン)」等を通読する限り、従来の母子関係重視論を軸とした論調は消え、母親の就労がかえって子どもの発達に及ぼす積極的な影響 (子どもが青年期にある娘にその効果が目立つ) 等を実証的な研究をもとに論証している。さらに、5、6巻等に見られるような児童臨床の実際や児童少年福祉制度と児童心理の関連も、掘り下げようとしている。すなわち、この特集に関する限り、アメリカの児童心理学は、現代アメリカの子どもをとりまく環境の変化を視野に入れながら、その研究方向を着実に変化させているように見えるのである。

そして、これらの動向の反映が、先に紹介したような無藤の指摘する三つの底流を日本の児童心理学にもたらしたことは疑いない。

しかし、日本の場合、無藤の指摘した第二、第三の底流ははたして、本当に、アメリカンサイコロジスト特集の四つの特長に示されているような性格を

持ち得ているだろうか、例えば松原巨子は心理学会の現状を以下のように分析する²⁹⁾。

「心理学会における発達研究は「木をみて森をみず」と発達心理学者自身によって評される現状である。学会での研究発表は、乳幼児、児童、青年、各時期において、各々、言語、認知、親子関係、情動、適応といった分野別におこなわれている。それはかなり狭い領域に限定してデータを収集することが中心であり、人格発達全体の把握につなげていく議論はほとんどおこなわれていない。研究者間では研究の技法や結果の解釈をめぐる議論はあっても、研究の問題意識や子どもの人格発達全体の中で、個々のデータのもつ意味を問うていく姿勢が弱い。したがって、今日の子どもの発達の危機という大きな問題に関しては、心理学者として探究すべき課題には十分手をつけず、個々人が私的見解や How to のみを発言して終わる、あるいは個別研究によって得られたデータから、子どもの発達の規定因について、あまりにも安易に一般的な結論を下すといった傾向に終わっているようだ」と指摘し、『教育心理学研究』誌に掲載されたある論文が十分な論証もせず「分離不安が著しく現れないという理由で、……中略……集団保育をうけさせてよいという考えには疑問」として、保育所保育は6か月～12か月児においては適切でないと結論づけていることを厳しく批判している。また青年臨床の分野でも「子どもの発達のつまずきを母子関係あるいは乳幼児期の育ち方一般に解釈する議論が根強く、さまざまな形の還元論が幅をきかしている」と警鐘を鳴らし、「データの持つ意味を解釈するにあたっての現実把握の弱さや理論的探究の不十分さをかかえたさまざまな実証研究は、今、子どもの発達の危機という現実を前にして反省を迫られている」と論評した。

すなわち、無藤の指摘する第二、第三の底流等は、必ずしも、まだ、本当の日本の子どもの現実の姿に近づいてもいなければ、それを支える十分な理論的支柱をつくり上げてはいないのである。

だから、われわれは日本の児童心理学の未来を決して楽観視することは出来ない。しかし、それでも、アメリカにおける児童心理学の変化、さらに日本の

子どもをとりまく社会的な現実の反映をうけ、日本の児童心理学も徐々に変わりつつあることは確かである。それは今大きな曲がり角にある。

(3) 児童心理学の課題は何か

それでは、児童心理学は、一体何を研究課題にすべきなのだろうか。再び、松原の論文を手がかりにして見よう⁹⁹。松原は、今日の子どもの発達の危機の前に、以下の三点を考慮して、研究をすすめることが大切だと言う。

① 子どもの諸能力の発達を個々バラバラにあつかうのではなく、一つの発達段階をトータルに把えるために、機能連関の観点から捉え直すことが重要である。この点については京都を中心とした発達保障研究の蓄積の中で、運動、手指、認識の機能連関を問題にすることが提起されている。

② 人格発達全体に関する理論的枠組みをもつこと、個々の研究においては、諸能力の発達がどう人格発達に位置づくのかという点を問うてゆくことが重要である。

③ 発達と教育の関係についての理論をふまえること、発達の各段階と移行期における教育と指導のあり方について検討することが必要である。

そしてこの提案は、今日の児童心理学の課題としても、きわめて重要な指摘である。

まず第一の点に関しては、後の章で、具体的に展開されることになるが、心理機能それぞれの発達を問題にする場合でも、今日においてはその連関、構造、その層化現象、ずれ(デカラージュ)を問題にし、全体としての児童の発達段階の質を問題にすることが、重要である。例えば、それは、保健所等で展開される乳幼児健診の科学化のためにも不可欠の課題なのである。例えば、田中杉恵は「4か月健診と発達診断の方法」と題する論文¹⁰⁰で、その総合判定の際に、①単独の項目だけ、あるいはバラバラに見るのではなく、発達の質的転換期と関連させ、発達の原動力の誕生のようすと発達関係を見る、②しかし、単独の項目だけで診断しないということは、単独の項目を軽視するのではなく、単独の項目で把握された問題を他の項目と最後まで関連させて検討する、等を

挙げているが、この指摘も松原の研究するべき課題意識と同様である。そして、この機能連関を問う課題は、四か月健診以後、様々な年齢児に現在では実施されている乳幼児発達診断の、障害を発見し、治療をほどこし得るのに最も適切な健診体制を確立していくのに役立つに違いない。

また第二の課題も極めて重要である。例えば、学童期に関して言えば、学力の面におけるいわゆる「落ちこぼれ」はどのように人格的な面に影響を与えるのだろうか、また学習意欲と認識形成はどのような関係にあるのか、さらに思春期に今日集中的に発生している校内暴力、登校拒否等は、何が原因なのか、これらの現場で発生している問題に関して、児童心理学が応えていくためには、人格発達全体についての理論、認識と感情の相互連関等を深く追求しなければならないのである。例えば、高垣忠一郎は「心科研における人格研究の到達点と課題」⁹³という論文において、「国民生活に役立つというレベルにおいて実践性を問う時、それと向かい合って立つのは、生活主体としての「人格」でありそれゆえ、個々の研究の分析的な知見は、「人格」への総合化の過程を媒介にして、はじめてその実践的意義を明らかにしうる。」「子どものあるいは大人の具体的で、個性的な内面をつかむという日々の実践の要請に、心理学がこたえていくということは、そういう子どもやおとなの具体的で、個性的な内面を科学的に把握する方法やモデル、手づきを明らかにしていくということであり、それも、すぐれて実践的な意義をもつ大切な心理学研究の課題でありうる」と主張する。そして中村和夫は「認識過程と感情過程の統一」として人格をとらえ⁹⁴、河崎道夫は「社会的契機を含んだ能動的意識性」⁹⁵とさらに発達しつつある民主的選択主体の形成を子どもの人格の中核的な部分ととらえる⁹⁶。

このように人格をどのように把握するかは、今日児童を研究するものにとって一つの大きな研究課題である。しかし、それは、人格についての概念整理をするだけ、その見通しが見えてくるものではない。一言で人格と言っても、そこには様々なレベルがある。

そして、人格と各心理機能の関連を問うとなれば、事態は一層複雑である。例えば、言語の発達と人格の発達はいかなる関係にあるのか⁹⁷、認識形成と人

格形成との関連、さらに、遊びは人格の発達とどうかかわるか⁸⁷⁾、さらに、今日の子どもの将来展望や見通しの喪失は、人格発達とどのようにかかわっているのか⁸⁸⁾、等々、研究課題は山積している。

しかし、今日、児童心理学が、個別の心理機能を各々切り離して研究していた時代から、それを全体としての人格発達につなげて掘り下げる方法論をもつことが、第1節にふれたような現実的な課題に応える上で不可欠であることはまた確かなことなのである。

第三の課題 これも重要な課題である。例えば、各発達段階にふさわしい保育と教育のシステムはいかにあるべきなのか、子どもの認識を系統的に発達させる教科の系統はいかにあるべきなのか、乳幼児の時期の遊びの指導はどうあるべきなのか、これらの発達と教育、もしくは発達と教授・学習の相互関係に関して、具体的な事実をつみ重ねること、さらには、様々な問題行動の発生しやすい各発達段階間の移行期における適切な指導のあり方を追求することも、重要な課題である。

以上、松原の指摘した課題に関して、若干のコメントを試みた。しかし、これだけで十分だろうか。松原の全体としての論文は、以下のことを前提にしたものであるが、これに、三点をつけ加えておきたい。

第四の課題 児童の心の発達を児童の全体としての生活様式、さらには、親の生活様式、さらには、この生活様式を発生させた社会的、歴史的基盤との関係でとらえること。

まず、つけ加えなければならないのは、今日、児童の心の問題を考える際に、そこにおける様々な問題性を子ども自身をとりまわっている生活現実、その生活を発生させた親の生活の仕方、学校のあり方、子どもをとりまく文化のあり方との関係でとらえることである。そして、それは、とりまなおさず、先に紹介したアメリカンサイコジスト特集号における第一の特長「子どもの行動はあくまでも、行動が現れる状況と切り離すことなしに研究しなければならない」としたこともつながる問題である。そしてその仕事は、今日、少なからぬ研究者の手によって、着手されているものの、まだ十分、その研究方法論が

確立されているわけではない。例えば、丸山尚子を中心にしてとりくまれた『徳島子ども白書』⁴⁰⁾、河崎道夫らによる僻地の子どもの労働調査⁴¹⁾、国民教育研究所を中心とした「子どもの生活・環境」⁴²⁾等々、子どもをとりまわっている生活現実、および、それを受けとめる子どもの側の意識を分析する様々な調査が、今日とりくまれるようになっていし、さらに、それを親の生活のあり方との関係で分析した日笠摩子⁴³⁾ および村野井均の調査⁴⁴⁾ 等も出されている。さらには、1983年春には、われわれの研究会名古屋集會におけるシンポジウム「名古屋南部住民の生活史と子どもの発達について」がもたれ、名古屋南部住民に九州出身の集団就職者の割合が高いことの社会的歴史的背景およびそれが集団就職者が親になった時にどのように、その生活のあり方、意識が、子どもの育ち方に反映するかが問題にされた⁴⁵⁾。

しかし、これらの作業はまだ手がつけられたばかりである。もちろん、諸外国においては、ブロンフェンブレンナーの研究、ルリヤの研究、さらにはフランスにおける歴史心理学⁴⁶⁾の研究もある。また、日本においては、乾孝たちの業績もある。しかし、それらは、まだ、日本の児童の実際の生活のあり方との関係で、十分、具体化され、もしくは批判的に検討されているわけではない。そして、この課題に日本の児童心理学が本格的にとりくめるようになるには、それが、日本の子どもの社会的、歴史的現実と密着した方法論を打ち立てた時に初めて実現されるに違いない。

第五の課題、それは児童心理学とかかわる様々な「悪しき啓蒙」を批判的に検討することである。例えば今日、ジャーナリズムの中では、「母原病」「思春期症候群」「能力素質決定論」「非行原因乳幼児期還元論」「体罰肯定論」「反発達論」等が様々な形で流布している。そして、それらは一定の事実を根拠にしなが、その事実を一般化して、一つのイデオロギーを形成し、多くの教師や父母に影響を与えている。しかし、これらにはどれだけの科学的な根拠があるのか。これらの主張は先に冒頭でふれた児童心理学の定義「子どもの発達の保障に寄与する」という観点から見て、どれほどの根拠があるのか。もちろん、児童心理学は、単なるイデオロギーではない。しかし、それは、ある場合には

一定の科学の粉飾をほどきながら、ある場合には「子どもの発達」を見る大人の目を曇らせる場合もあるのである。それだけに、児童心理学は、これらの主張に含まれている一面の真理性と、それがあつた場合には一つのイデオロギーに転化することに対して、厳しい批判精神をその科学の中に内包していなければならぬのである。

いい換えれば、児童心理学は、今日様々な形で流布する様々な「発達論」と「子ども論」を批判的に分析する力を親や教師に形成することにも役立てられなければならないのである。

第六の課題 それは第三の課題ともかかっているが、児童心理学が、単に子どもの心を解釈することに貢献するだけでなく、どのように「子どもの心を育てる」仕事に貢献するかということである。そして、その課題はおそらく、児童心理学が、子どもとかわる他の諸科学の網の目の中に位置づけられ、深く教育実践や保育の実践の成果をとり入れ、日本の子どもの幸せのために役立つものに成長して行つた時、はじめて実現され、またそれは、「ヒューマンイズム」と子どもの発達権を保障する国民の不可欠な教養となつていくに違いない。

3 児童心理学の研究方法

(1) はじめに

児童心理学が科学として成立し、一定の責任を果たしながら発展していくためには、その研究方法においても、客観性をはじめとする心理学、いや科学全般に共通する、いくつかの条件が必要とされる。と同時に、児童心理学独自の課題の存在とともに、「独自の研究方法」が求められるべきであることも論を待たない。とくに、数年来、問題とされている「子どもたちの心身の全体的危機」に直面し、そのとり戻しが深刻な課題となつている昨今、その重要な責任を担う児童心理学として、従来の方法をこえた、より科学的な方法論の確立と、具体的手法の誕生が切望される。

さて、戦後、とくに急速な発展と、研究の高まりを見せた児童心理学である

が、心理学全体のなかでは、それほどでないにしても、その研究領域の細分化に対する反省はまぬがれない。確かに、他の心理学領域（いや多くの学問領域）と同様に、細分化された領域における盛んな研究は、児童心理学の発展にとって、不可欠であったし、それなりの成果をもたらしたことは否めない。しかし、細分化された各領域の個々の研究は、児童心理学の研究対象である児童の全体像にどれほど迫り、その実像をとらえ得たかに関して、多くの反省がなされる必要がある。

児童心理学の対象として「主役」となる児童、子どもは、全一体として存在し、活動し、その中で発達を遂げる。発達の未熟で、それゆえに未分化な存在としての児童において、この点の確認は、いうまでもなくとくに重要な点である。子どもを「まるごととらえる」ことの必要性の主張のひとつは、ここに由来するといえる。少なくとも、研究者の一人ひとりが、それぞれの研究に際して、自らが直接対象とする研究の領域が、子どもの中で、いかなる位置を占めているのか、また占めねばならないかについて、常に考えをめぐらす必要がある。

以上の反省は、個々の研究者が、そのねらいとして、「児童のこころを解釈すること」のみでなく、「児童のこころを理解し、育てる（変えていく）こと」までを、どれほど意識してきたかという問題にもかかわってこよう。この問題に関しては、あとで再びふれることにしたい。

ところで、子どもを「まるごととらえる」とは、どういうことであろうか。また、そのことが、実際の研究の方法とどうかかわるのだろうか。このことについて少し述べてみよう。

まず、「まるごととらえる」という場合、主な意味として、つぎの五つをあげることができよう。

ひとつめは、「学力とか社会性とか、言語発達とか、それぞれ、とくに自分の専門とかかわりのある部分で、子どもをとらえていたことを反省して、子どもをまるごととらえなければならない」¹⁰⁰ というもので、子どもたちの多面的な把握の必要性を主張する場合である。しかし、この場合にも、必ずしも、総花的に子どもの多面的な諸側面を把握することへの疑問とともに、分化した諸領

域の接点としての人格，しかもその人格の中での中核としての「人間的要求」等の内面的把握こそ必要であり，子どもを「まるごととらえる」ことなのだという中村ら¹⁰⁰の立場は注目したい。これが二つめの意味だ。

つぎの意味は，子どもだけの狭い視野でとらえるのではなくて，子どもと交通する人間的環境をはじめとする子どもをとりまく生活環境・教育・保育環境までも視野に入れ，子どもをまるごととらえようとするものである。

四つめの意味は，さらに視野を広め，子どもと子どもの生活をとりまく歴史的・社会的条件までを含めた，まるごとの把握という意味だ。

さらには，現時点での子どもの把握にとどまらず，その子らの現在を現在たらしめている生育史までをたどり，その子らの歴史を通して，その子らの現在を理解しようとする場合である。

そして，それぞれの意味（主張）にもなあって，それぞれ新しい方法の試みが主張され，試みられつつあるこのごろといえる。

例えば，ひとつめにあげた「まるごととらえる」ことにともなう方法として，数年来主張されているのが「生態学的観察」という方法である。この方法は，「より詳細な現実の姿をよりよく反映するデータをとり，それを失わない形での分析方法」¹⁰¹であり，8ミリやVTRなどの機器の導入をもうひとつの特徴とする方法である。従来の方法と大きく異なるところは，従来の方法の多くは，できるだけしぼられた指標のもとでの観察，測定であるのに対し，より多くの指標によって，その相互連関を明らかにしようとする方法といわれる。しかし，先に指摘したように，ややもすると繚花的になりかねない危険性を有する等多くの改良すべき点が存し，早急な改良がのぞまれるところだ。

また先述の，人格なかでもその内面をまるごとつかむための主要な環（中核）としての，「人間的要求」「ねがい」を，「三つのねがい調査」や「口頭詩」の分析を通してとらえようと試みる金田¹⁰²の方法も，新しい試みとして評価される。

いずれの意味で子どもを「まるごととらえる」にせよ，研究する者全てが，「子どもを育てる（変えていく）」という立場で，子どもをどうとらえ，どう責任を果たしていくかをつねに自覚しながら，個々のテーマを確かめ，研究の発

展をおしすすめるべきだといえる。

(2) 研究のすすめ方

さてつぎに、実際の研究のすすめ方について述べることにしよう。多くは、少なくともつぎの四つの段階を経るのが通常である。

① 問題の所在を明らかにする(テーマを設定し、課題を明らかにする)。

② 仮説をたてる(テーマに対する見通しを予めたてる)。

③ 仮説を検証する(実際の研究の対象にあたり、観察・実験、調査し、直接、間接のデータを収集し、仮説を証明する。このための観察等の具体的手法に関しては後に述べるが、この証明のための、データの収集という作業は、実際の研究の上で、環をなす重要な部分である)。

④ 法則化する(③の作業にもとづいて、あるいは③の作業の度重なる蓄積にもとづいて、そこから一般法則をみちびき出す)。

以上に加えて

⑤ 理論化する。

⑥ 教育・保育の実践に生かし、さらに高める。

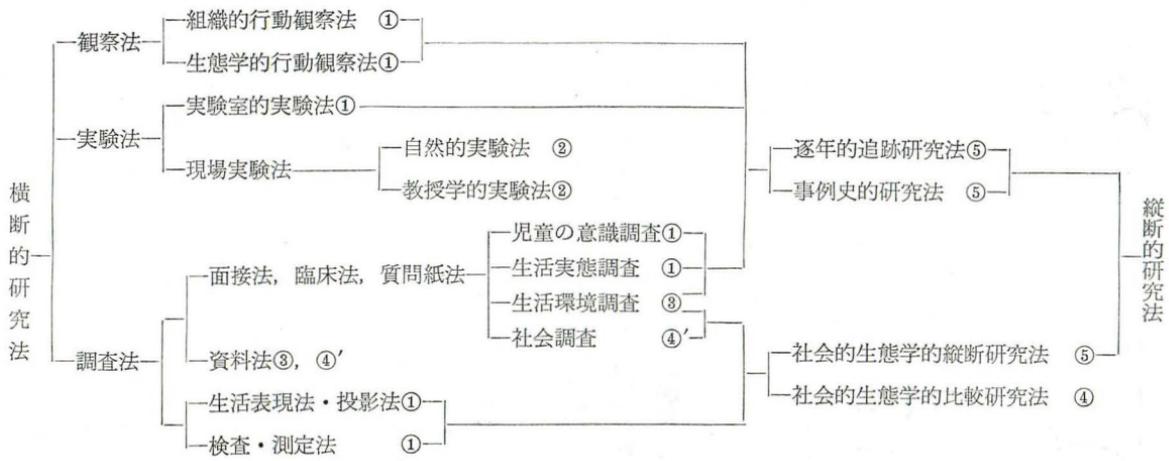
という二つの段階が、これからの研究には求められるべきであると思われる。

つづいて、先にも述べたように、仮説の検証のためのデータの収集の具体的手法の主なものについて、簡単に述べることにする。

(3) 研究の具体的手法の実際

児童心理学の研究の具体的手法は、観察法、実験法をもっとも基本的方法とし、その他に調査法、検査、測定法等、現在、一般的に用いられている方法だけでも相当の数にのぼる。ここでは、それらを個々に説明する前に、被験者への操作のしかたと、研究に際して、主にどの範囲までを具体的な研究の範囲とするかによって、整理し、図示してみることにした。それが図1・1である。

つぎに、具体的手法の主なものについて、図1・1に従って簡単に述べていくことにする。まず、研究のしかた(アプローチの形式)は、様々の年齢の子ど



○内数字は、対象とする範囲を示す。範囲は、図1・1—⑤に示してある。

図1・1—a 児童心理学の研究手法関連図

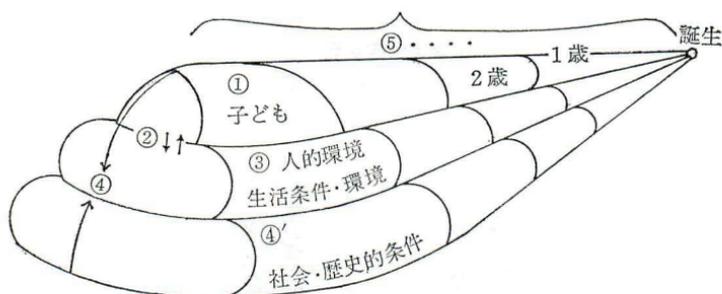


図1・1—① 児童心理学で研究する対象・範囲

もたちを対象とすることによって、子どもたちの発達の様や各年齢の特徴をとらえようとする「横断的方法」と、多くは、同一の子どもたちを対象にして、長期にわたって研究を継続し、発達の過程を明らかにしようとする「縦断的方法」とがある。同時に、対象が必ずしも同一でないが、同一地域の児童を対象とし、その地域の変遷、変貌、発展とともに、そこに住み、育つ子どもたちの心身の発達のあり方がどう変わるかをとらえようとする場合も「縦断的方法」に含まれる。

さて、具体的手法は、大きく観察法、実験法、調査法に分けられるが、観察法は、自然のままの子どもをの姿をとらえる方法で、焦点をしばり、しばられた指標によって、子どもたちのありのままをさぐるようとする組織的行動観察法と、先に紹介したような生態学的行動観察法とがある。いずれも、ありのままの、あるいは、日常的保育のもとでの子どもたちの姿をとらえる時、もしくは、研究の導入において、子どもたちの発達の様子をとらえる時、きわめて有効な方法として用いられる、もっとも基本的方法である。しかし、かなりの観察眼の鍛練と、極端ないい方をすれば、いつ肝心の場面にお目にかかれるかわからないわけなので、じっくり腰を据え、手間と暇をかける余裕が必要とされるという問題点がある。とくに、生態学的行動観察法に関しての問題点の指摘は、清水⁵⁰によってくわしくなされているので、それにゆずりたい。

ありのままの条件下での観察に対して、何らかの意図的操作を加えるという

条件下での観察は、とくに実験法といわれ、それは、研究の目的に従ってしつらえた特定の場面と、できるだけしぼられた指標のもとで、主として、「個人」を対象として行われる実験室的実験法と、直接的に保育(教育)の場で、クラスメート、あるいは保育者(教師、母親等)を含めた場に、何らかの操作をこらす現場実験法とがある。前者はもっとも広く用いられる方法で⁵¹⁾、一定の条件下(典型的な場)で、くりかえし同一のデータが得られるという長所があるのに対し、常に、日常の場と異なる人工的においがつきまとうという短所をもつ。それに比べ、後者は、「個人」を一人ひとり厳密にチェックできないという短所⁵²⁾がある反面、日常の場での姿をとらえることができるという利点がある。実験室的な実験でとらえられたデータは、「理論研究のための強力な手段ではあるが、自然的事態での研究によって常にチェックされる必要がある」⁵³⁾ことをとくに心しておく必要がある。

現場実験法のなかでも、教授学的実験法⁵⁴⁾は、実験室的実験法をはじめ、後に述べる調査法等、多くの方法で得られたデータをもとに、子どもたちの発達をさらに積極的に保障するためのプログラムを作成し、それにもとづいた保育(教育)をあらたに組織していき、従来の保育との比較検討のもとで、新しい発達のあり方、保育(教育)のあり方を求める方法である。そこでは、実験者(研究者)のみでなく、保育者、教師をはじめ多くの人々の知恵と力の結集が必要とされる。研究者と保育者、教師との協力のための条件等、困難な点が少なくない現状であるが、得られた研究データを、再び子どもにかえし、子どもによって試されることを通して確かめあう作業は、これからの児童心理学の方法のかなめになるであろう。

なお、実験法全体に共通する問題点として、統制群法にかかわる問題点が存することも付言しておこう⁵⁵⁾。

もう一つの基本的方法である調査法は、必ずしも直接児童本人に対して、検証のための働きかけをしない場合も多く含まれ、児童本人およびその子どもたちにいろんな形でかかわる人々に対して質問し、それに対する答え(質問紙法、面接法、臨床法)⁵⁶⁾、あるいはその人々によって残された資料等を通じて(資料法)、

子どもについて知ろうとする場合、さらに、直接本人に対して働きかけるが、客観化され、標準化された質問（設問）に対する答えをもとに、知能、学力、適性、性格等をさぐろうとする検査法、および、子ども自身が残した口頭詩や生活綴り方を通して、子どもの内面を知ろうとする生活表現法⁵⁷とがある。

なかでも質問紙法は、一般に大量な資料を一ぺんに収集することを可能にし、極端な場合には一つの所において、各地の、しかも多勢の（いろんな年齢、いろんな階層……の）子どもに関するデータを入手することを可能にするという便利さがかわれ、しばしば用いられる。しかし、質問の意味が十分に、正確に伝わらなかつたりなどの、あいまいさ、不正確さを残す欠点を有する。とはいえ、質問紙法は、単独でというより、面接法、臨床法、資料法との併用により、いろんな角度からの子どもの理解に役立っており、「児童の意識調査」「生活実態調査」「生活環境調査」「社会調査」において、果たしている役割は大きい。

また、検査法に関しては、学力なり、知能なりに関して各年齢における位置などの相対的評価が得られる「利点」もあるが、成果（結果）のみが重視されるなどの問題点が指摘されるのは周知の通りである。こうした検査に関して、「個人」に適用するのはあやまりであるとするワロンの考え（テスト批判）は独特かつ示唆に富むものだ。「集団としての子どもや人間は、世界中、すべて同一知能、同一能力と考えられるから、ある集団がテストにおいて劣っていたり、または逆にたちまざっていたりすれば、それはなにか原因があるに相違ない。その原因は、『生物学的』なものではありえないから、社会的な原因と考えられる。そういう社会的原因をあげきだし、これを矯正するのにテストはつかえる」⁵⁸というワロンの指摘は、痛烈だ。

最後に、とくに縦断的な研究の方法について述べたい。

縦断的研究法として代表的な方法を挙げると、同一の課題のもとで、多くは同一の対象に対して追跡的に研究する逐年的追跡研究法と、特定の個人に対して、その個人の過去から現在に至る経過を明らかにし、かかえている問題の解決法やその子どもに学ぶべき教訓を明らかにしようとする事例史研究法、さらには、同一の対象ではないが、同一の地域の子どもを対象にし、ある一定の間隔

のもとに調査、研究し、その地域の変遷、変貌、発展とともに変わる子どもたちの心身の発達のあり方を明らかにする社会的生態学的縦断研究法ともいえるべきものがある。社会的生態学的研究法に関しては、ソビエトにおける興味深い研究⁸⁴がある。社会的・歴史的条件の変化、それにかかわってくる子どもたちや人々の生活の変化や生活環境の変化、中でもたらされる子どもたちの心身の発達の様子、そこに学ぶべき多くのことを発見するのである。実際、実施に際しては、地域の選定、項目の選択、何よりも協力体制のむずかしさ等、困難な問題が多く予測される。しかし、かけがえのない子どもたちのすこやかな発達のために、ぜひすすめた方法だ。「この中で用いられてこそ、各種のテストも有効だ」というワロンの声がかきこえてきそうな方法でもある。

以上とほぼ同一の趣旨でもって、とくに横断的方法によってなされるのが、社会的生態学的比較研究法といえよう。この場合、地域の選定、対象の決定、さらには、結果の解釈は、とくに慎重を期したい。

(4) これからの児童心理学の研究のために

きわめて大雑把であるが、研究方法の紹介を、以上で一応終え、最後に、これからの問題について、研究をすすめる上で心がけたいことを中心に、簡単に述べたい。

とくに、これから研究をすすめる上で、つぎの三つの点を考えたいと思う。

① 解釈の立場を越え、保育・教育(子どもを変える)する立場で研究する姿勢を。

② 多くの人々の知恵と力を集め、協力のもとで研究する姿勢を。園単位、地域単位、あるいは、町や村、市単位で、立場を越えて、その地域の実情や要求をくみこみながら、調査し、研究する体制づくりをともにすすめること。

③ 継続的研究とともに、つねに、子どもにかえり、学ぶ姿勢を。そして、成果は、必ず子どもにかえすこと。その中で、法則を見直し、確かめ、さらに「理論」⁸⁵の確立を目指すこと。

以上の三点に留意しながら、否、その前に、「子どもを変えるべき方向」を

こそ、つねに追求しなければならないことはいうまでもないことだ。

〈注〉

第1節

- (1) ヴィゴツキー, 柴田義松訳『思考と言語』上, 明治図書, 1962, pp.13~30.
- (2) アリエス, 杉山光信・恵美子訳『〈子ども〉の誕生』みすず書房, 1980.
- (3) ミード, 畑中幸子他訳『サモアの思春期』蒼樹書房, 1976.
- (4) 澤田 昭『現代青少年の発達加速』創元社, 1982.
- (5) 山下俊郎『教育的環境学』岩波書店, 1937. 独におけるブーゼマンやヘッツァーらの諸研究の紹介がある。
- (6) サイモン, 成田克也他訳「分類とストーリーミング」『知能と心理と教育』明治図書, 1977, pp.215~252.
- (7) ブルーナー, 平光昭久訳「貧乏と子ども期」『教育の適切性』明治図書, 1976, pp.234~288. 他にハント, ブルームらは, 1964年, アメリカで社会的不遇児のための就学前補償教育を制度化させ, 同様の試みはイギリスでも実現されて, 教育と発達の相互作用について研究を展開している。
- (8) アリエス, 前掲書 (2).
- (9) ワロン, 滝沢武久訳『科学としての心理学』誠信書房, 1960, pp.99~100.
- (10) シャザール, 清水慶子他訳『子どもの権利』白水社 (文庫クセジュ), 1960.
- (11) ピアジェ, 竹内良知訳「現代の世界における教育をうける権利」『ワロン・ピアジェ教育論集』明治図書, 1963, p.156.
- (12) 成瀬龍夫「現代日本の労働者生活構造」向井・池上・成瀬編『現代福祉経済論』青木書店, 1977, pp.22~44.
- (13) 『児童福祉白書』厚生省, 1963. 児童福祉法制定15年を記念して出されたこの白書の序文で, 「子どもは危機的状況にある」とのべている。
- (14) ブロンフェン布伦ナー, 長島貞夫訳『二つの世界の子どもたち』金子書房, 1971, pp.121~122.
- (15) 指定都市教育研究所連盟編『現代の子どもの意識と行動』東洋館出版, 1979, pp.10~14.
- (16) 日教組, 国民教育研究所共同「子どもの生活環境調査」その1, その2『教育評論』1980年3月号, 同5月号.

第2節

- (17) Zazzo, R. La psychologie de l'enfant et son devenir. Paul Fraisse. *Psychologie de demain*. P.U.F., 1982 所収.
- (18) 梅津八三監修『新版心理学辞典』平凡社, 1981.
- (19) 藤永 保『発達の心理学』岩波書店, 1983.

- (20) 岡本夏木「発達のメタ理論」『児童心理学ハンドブック』金子書房, 1983.
- (21) 本田和子『異文化としての子ども』紀伊国屋書店, 1982.
- (22) 山下恒男編『反発達論』現代書館, 1977.
- (23) 藤永 保, 前掲書 (19), p. 35.
- (24) ザゾの先に挙げた原文は以下の通り。「La psychologie de l'enfant, c'est-à-dire la connaissance de l'enfant pour lui-même, mais aussi en ses âges successifs et dans la diversité de ses conditions d'existence」であるが, 筆者は実は, 本文でつけ加えただけでも児童心理学の定義としては充分ではないと思っている。それは, 児童それ自身に関する認識(知ること)は, 児童心理学だけの仕事ではない。もし, 固有の児童心理学の課題と言えば, それは児童の「意識と行動」に関して知ることである。
- (25) Zazzo, 前掲書 (17).
- (26) 白井 常「教育心理学における発達研究の今後の課題」『教育心理学年報』第21集, 1981.
- (27) 無藤 隆「概観」日本児童研究所編『児童心理学の進歩』vol XIX, 金子書房, 1980.
- (28) 『現代児童心理学』I~IV, 金子書房, 1981.
- (29) 松原巨子「子どもの発達の危機をどうみるか」『日本の科学者』vol 18, No. 10, 1983, 所収。
- (30) 松原巨子, 同上書 (29).
- (31) 田中杉恵「4か月健診と発達診断の方法」心理科学研究会『心理科学』第3巻2号, 1980.
- (32) 高垣忠一郎「心科研における人格研究の到達点と課題」『心理科学』第3巻1号, 1979.
- (33) 中村和夫『認識・感情・人格』三和書房, 1983.
- (34) 河崎道夫「発達論における能動性と社会性カテゴリーについて」『心理科学』第1巻1号, 1977.
- (35) 河崎道夫編著『子どもの遊びと発達』ひとなる書房, 1983, p. 307.
- (36) 中村和夫, 前掲書(33).
- (37) 河崎道夫, 前掲書(34).
- (38) 塚野州一・友井はるみ「子どもの自己意識の分析」心理科学研究会『心理科学』第5巻2号, 1982参照。
- (39) 丸山尚子他『徳島の子どもたち——徳島の子ども白書』教育出版センター, 1977.
- (40) 河崎道夫・奥山 冽「僻地児童と労働」北海道教育大学僻地教育研究施設紀要『僻地教育研究』, 1979.
- (41) 日教組, 国民教育研究所共同, 前掲書(16).

- 42) 日笠摩子「三歳児とその母親の生活・育児環境調査」心理科学研究会東京地区編『生活と心理科学』第2巻, 1982.
- 43) 村野井均「桜村の子どもの生活実態調査」同上, 1982.
- 44) 1983年心科研名古屋集会報告集.
- 45) 寺内礼治郎『歴史心理学への道』大日本図書, 1984.

第3節

- 46) 清水民子「発達研究の方法について」『心理科学』第1巻1号, 1977, p. 18.
- 47) 中村和夫「人格発達における認識機能と感情的機能の相互関係について」『心理科学』第2巻特別号, 1979, pp. 18~19, 他。
- 48) 日教心第18回総会(1979)シンポジウム「現代発達心理学の動向」における田島信元の発言。清水民子, 前掲書46) p. 18, より。
- 49) 金田利子「人格把握の一試論——投影法と生活表現教育の接点から——」『心理科学』第3巻1号, 1979, pp. 8~11.
- 50) 清水民子, 前掲書46), pp. 18~23.
- 51) 丸山(及川)尚子「最近のわが国における乳幼児の心理学的研究の現状と問題点(I)(II)」『徳島大学学芸紀要(教育科学)』18, 19, 1970, 1971, pp. 103~109, pp. 65~73.
- 52) その他の短所等については, 祐宗省三他編『乳幼児研究法』(幼児学叢書1)福村出版, 1975, pp. 72~73等を参照。
- 53) 心理科学研究会編『教育心理学試論』三和書房, 1979, p. 84.
- 54) 自然的実験法に関してはつぎのものを参照されたい。①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, pp. 195~196. ② 沢田慶輔他編『児童心理学』サイエンス社, 1980, pp. 17~18. etc.
- 55) 統制群法についての問題点については, つぎのものを参照されたい。①祐宗省三他, 前掲書52), pp. 61~62, ②藤永保他編『成長と発達』(児童心理学講座第1巻)金子書房, 1970, pp. 91~92.
- 56) 沢田慶輔他, 前掲書 54)の②.
- 57) 金田利子, 前掲書 49).
- 58) 波多野完治, ザゾ(波多野完治訳)『心理学とマルクス主義』大月書店, 1978, の解説, p. 226より。
- 59) Garova, R.G. A Study of the Influence of Sociohistorical Conditions on Child Development (Comparative Investigation, 1929 and 1966) *Soviet Psychology* IX-3, 1971, pp. 189~212.
- 60) 法則と理論のちがいや関係については, 井尻正二『独創の方法』玉川大学出版部, 1976, pp. 36~42 を参照。

第2章 児童心理学の歴史と問題

—児童観の変革と発達研究の展開—

はじめに

日本の子どもたちは、深刻な危機にあえぎ社会の矛盾に重く耐えながら、それでもなお子どもらしさを失わず、ともかくも今日の生活をおくっている。そんな状況に心を痛めつつ、父母や教師・保母などの関係者たちは毎日の努力をそれぞれなりにせざるをえない。たとえその危機打開の見通しがあろうとなかろうと……。そうした現実の実践的課題に応える“国民のための科学”として、児童心理学のあり方を示そうとする本書であってみれば、“児童心理学の歴史”についての本章も、それにふさわしい課題の設定が必要となる。

わが国の児童心理学は心理学の諸分野のなかではめずらしく、“歴史”を大切にしてきた。しかし、従来のテキストの多くはこれに直接関係のあると思われた著書や事項を年代順にならべて、それがすなわち“児童心理学の進歩”だとみなすものであった。このような児童心理学の沿革史に内在する“進歩史観”にあきたらず、社会の制度や児童観との関係を問題としたり、あるいは国民のための科学を求めて奮闘した先覚者たちの努力に留意した児童心理学史の論稿もごく稀にはみられる⁽¹⁾。われわれの課題と方法も、これら、とくに後者を継承し発展させるものでなければならぬだろう。

われわれが児童心理学の歴史を学び研究するのは単なる専門的教養として、あれこれの史実を暗記するためではない。前述のような子どもたちのアクチュアルな（現実の、生々しい）問題をリアルに（人間的現実において科学的に）とらえ人格発達を保障する実践を発展的に展開するために、科学としての児童心理学を学び研究し活かそうとしている。まさに、そのために歴史に学ぶことが必要不可欠となるのである。そのことを明らかにするところにこそ本章の任務がある。じっさい、歴史とは「そのままでは見えない現在から未来への可能性を過

去という鏡に映し出すことによって見ようとする」(中内敏夫)いとなみにはかならないのだから。

そこで、本章の課題はつぎのとおりである。すなわち、まず第一に、児童観の変革を歴史的に問題とすることによって、児童心理学の起源とその発展の源泉を明らかにすることである。それは科学としての児童心理学が国民のためのものとして成立しうる社会的前提を問いただすことになる。第二には、近代科学としての児童心理学のあり方を問いなおすことによって発達研究の成果と教訓の基本を明らかにすることである。それは児童心理学のすべてが無前提に子どものためになるとはかぎらないことをもふくめて、科学としての児童心理学の歴史的遺産を確認しあい、これからの課題と方向性を問いただすことになる。

1 児童心理学の起源

——伝統的児童観の変革としての“子どもの発見”——

児童心理学が近代科学の方法によって子どもを独自に研究する学問分野として誕生したのは19世紀末から20世紀初頭にかけてのことだが、それ以前にも子ども認識のあり方は様々に問題となっていた。つまり児童心理学の起源は古く、その前史はながいのである⁽²⁾。

(1) 古代・中世の子育てと児童観

人類の歴史のはじまりはまた、人びとの子どもについての認識のはじまりでもあったろう。じっさい、生産水準の低かった原始共産制社会では子どもを育てることは容易ではなく、自然のきびしさは多くの子どもの生命をうばっていた。それだけに、種族維持の必要から子どもたちは大切にされ部族共同の力で育てられていた。

ところが、古代奴隷制国家とともにじまる階級社会の出現によって事態は一変する。これ以降現代に至る子育ての様相の進化として、ド・モースの図式は興味深い(図2・1)⁽³⁾。親(おとな)本位から子ども本位への歴史的推移を、

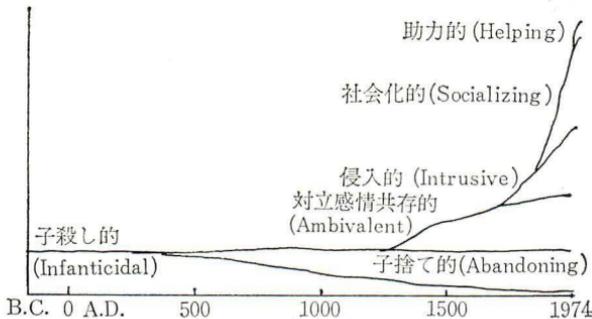


図2・1 ド・モースの子育て様相の進化図

精神分析理論の立場からではあるが、大胆に図式化しているからである。

私有財産制の成立による古代奴隷制社会では、子どもは親の私的所有物だという観念が生まれ、子どもの親への隷属がはじまる。そこでは図2・1にも示されているような“子捨て”“子殺し”さえも親の勝手だとみなされていた。厳格で苛酷な訓練で有名なスパルタ教育はこの時代の児童観を示す、ひとつの典型である。古代社会の崩壊過程では、こうした児童処遇とこれを支える児童観への懐疑・批判・反省の声もきかれたが、やがて成立した中世・封建社会の児童観は古代社会の児童観を思想的に整えたものでしかなかった。

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”によって定められ教会の権威により不動のものとされていた。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大人本位の児童観が支配していた。それは子どもを半人前とみなす、いわば小さな大人の児童観であった。大人をモデルとして子どもの未熟さを問題とする“小さな大人の児童観”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るという状況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“生まれ”や“家柄”が子どもの将来を運命づけており、遊ぶことさえ悪戯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。このような子どものとらえ方の矛盾を浮き彫りにし新しい児童観の必要を提起したのが、近世ヨーロッパにおける“子どもの発見”である。

(2) 子どもの発見

近世ヨーロッパにおけるルネ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。それらの様々な運動は小さな大人の児童観の社会的存立基盤をつきくずしていく。

例えば、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、容赦なく進行する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いる。こうした社会のなかの子どもの実態をみつめ、その社会のあり方を問いかえす作業は、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いだすことができる。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、急速に変わりゆく社会の現実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実態を直視させるものであっただろう。

いや、それだけではない。その子どもたちをうけとめるべき学校がそもそも問題だったのである。『愚神礼讃』で有名なエラスムスは『児童教育論』(1529)でいう。

「今日の学校は、学校というより拷問所といった方がびつたりする。そこには笞や棒でなぐる音がひびきわたり、そこから聞える声は悲鳴とすすり泣きと、そしておそろしいどなり声ばかりだ。こんなところでは、子どもたちは学問を愛するどころか、それを憎むこと以外の何物も学びはしないにちがいない。」

では、なぜこんなことになってしまうのか。それは「子どもというものを知らず、子どもについてまちがった観念をもっているからだ」と、ルソー(『エミール』1762)はいう。また、コメニウスも「われわれ(成人)だけを人間とみなし、あなたがた(子どもたち)を猿だと思え」「われわれだけが賢く、あなたがたは愚かで……半人前」にすぎないとみなす当時の社会通念を拒否して「あ

なたがたこそ、われわれ成人の教師である」という形で、子どもたちに学ぶことの大切さ(それなくしては社会の進歩も民族の発展も期待しえない)を説いている。近世ヨーロッパの偉大な“子どもの発見”者たちに共通して認められることはこのような発達可能態としての子どもへの期待であり、強烈なまでの子どもへの畏敬の情である。

子どもの発見とは何か。それはなによりもまず、子どもの社会的な存在価値の発見であった。だから、彼らはいずれも、子どもにおける人間性 (human nature, 人間の本性としての“自然”)を無視した伝統的支配的な大人本位の児童処遇観の不当性をきびしく批判して“子どもの権利”を提起していくのである。ルソーはいう。

「人はたとえ自分自身を他人に譲りわたすことができるとしても、自分の子どもたちまで譲りわたすことはできない。子どもたちは、人間として、また自由なものとして、生まれる。彼らの自由は、彼らのものであって、彼ら以外の何びともそれを勝手に処分する権利をもたない。彼らが理性の年齢に達するまで、父親は彼らに代わって、彼らの生存と幸福のために、いろいろな条件をきめることはできる。しかし、とりかえしのつかぬ仕方では、無条件で彼らを他人にあたえてしまうことはできない。なぜなら、そうした贈与は、自然の目的に反し、父親としての権利をこえたものであるから。」(『社会契約論』1762)

子どもの発見とはまた、子どもの内的特性がもつ固有な意味、その発達論的価値の発見でもあった。ルソーは別の著書『新エロイズ』(1761)でいう。

「自然は子どもたちが大人になる前に子どもであるように望んでおります。この秩序を乱そうとすれば、熟してもいなければ味わいもない、すぐ腐ってしまうような早なりの果実を作り出すことになるでしょう。年若い博士や年老いた子どもたちを作ることになるでしょう。幼年期には幼年期に固有の見方や考え方や感じ方があるものです。そうしたものを大人たちの流儀で置き換えようとしたりするほど馬鹿げたことはありません。私なら、10歳の子どもの判断力を求めたりするぐらいなら、5尺の身長を求めることの方がまだましだと思うでしょう。」

子どもは単に愚かで半人前の“小さなおとな”ではない。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もなければ、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ってもない。子どもが大人になるまでにはいくつもの“節”があり、そうし

た発達の段階に相応した教育が準備されなければならない。このような「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)のである⁽⁴⁾。

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“子どもの発見”がなされていき、新しい児童観がはぐくまれていったのだが、それらをさらに大きく基礎づけるような思想的変革もすすめられていた。すなわち、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き、デカルトは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は人間は生まれたときには“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、これ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っての理論的対立がみられる。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。

(3) 18世紀後半の児童発達の实証的研究

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歳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。また医師のポーゼヴィッチも1799年に新生児の感覚発達についての観察を行っている。

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すすめた。それはまた、セガンをとおして障害児教育への道をきりひらく端緒ともなっている⁽⁶⁾。

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る。すなわち、1774年1月から約3週間にわたって3歳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ている(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は、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が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。

18世紀末には、このように子どもの成長の姿を実証的に研究した文献があらわれた。そして、その延長線上に児童心理学の誕生があるかのようにみられがちだが、事実は必ずしもそうではなかったのである。

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—

ルネ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墮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についてである。

(1) 児童研究の低迷

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を背景として新しい発達観・児童観が形成され、18世紀後半には具体的な子どもの実証的研究となって結実しはじめた。しかし、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、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いかを暗示していた。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のである。

では、なぜ児童研究は低迷せざるをえなかったのか。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発達問題の現実のなかにもとめられる。すなわち、ルネサンス以降、発達観の思想的変革をおしすすめる具体的な子ども研究をなさしめた社会・歴史的條件そのものが大きく変質したためである。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た

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国家の政治的実権をにぎった資本家階級は労働者・国民大衆を裏切って旧支配層の貴族や地主たちと勝手に妥協した。彼らにはもうかつての進歩的性格はなく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していく。そこで問題なのは、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いったい何がおこっていたかという点である。

「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氣や道徳的な墮落が見出される。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歳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。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や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氣が多発化した。ともかく、表2・1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生活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らうか。

「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

表2・1 産業革命期の児童就労開始年齢

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

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、子どもの発達現実に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子どもの保護と教育をまともに推進する政策など期待しえないし、そうした政策の実現をせまるべき立場の労働者・国民大衆の側にもそれだけの政治的力量はまだなく、それにふさわしい組織的活動も展開してはいなかった。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。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。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、それだけではない。

この児童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たのである。したがって、この時期の子どもの現実に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の問題とする必要がある。

これを解明する手がかりとして、ルネ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「革命的な社会発展史観」(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」に分裂したという分析は注目されてよい⁽⁶⁾。じっさい、科学としての自立性をいまだ確立していなかった児童研究にとって、その遂行にあたって依拠してきた人間観・発達観が思想的欠陥を露呈してしまったのだとすれば、それは決定的な打撃であったにちがいない。そして、この欠陥の克服ないしは修正なしには、もう一步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が期待されたし、またその研究を理論的に支え方向づけるにたる発達観の思想が必要となっていたのである。

(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(human nature)に関心を持ち、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たした役割は大きかった。「人は生ま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、そこには重大な思想的欠陥があった。この欠陥はどのように克服されていったのだろうか。

まずその発達のとらえ方についてである。子どもの発達の姿を記録し分析し精神の要素をとり出して記述することはできるが、それで“発達の論理”が分かったとはいえないと初めて指摘したのはヘーゲルであった。すなわち、彼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まっている」と批判した⁷⁾。そこで、彼は人類の全体的発展（歴史）とその部分としての個人の精神発達とを弁証法的に統一してとらえようとしたのだが、結局は「絶対精神の自己展開」という観念論の体系にすることしかできなかった。

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」（マルクス）ところにある。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機械的「唯物論」の決定的な欠陥、それは人間の主体的な「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（ライプニッツやヘーゲルなど）のほうから展開されることになった。しかし、それはあくまでも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。

この社会発展史と人間発達の統一という課題を古い機械的唯物論と弁証法的観念論を批判的に継承した“弁証法的唯物論”による理論的解決にとりくんだのがマルクスであった。彼は、発達と教育の関係、社会発展と人間的活動との関係とをつぎのような形で解決した。

「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ふ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、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おぼれている。…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る。「産業の歴史と産業の既成の对象的存在」が「人間的な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」としての人間の労働を「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おかで、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るれば、それはあふれるばかりの内容をもつ現実的な实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)

一人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る。マルクス自身は児童心理の論文をまとめてはいない。しかし、例えば『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示唆されている。

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(マルクス主義の発達観)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⁽⁶⁾。

その第一には、精神発達における活動の役割についてである。

人間行動の説明はその観念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。

第二には、精神発達における社会・歴史的被制約性ということである。

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も制約している。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。

第三には、全面発達の概念と教育の独自の役割についてである。

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い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、その大工業の本質そのものは「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、人間の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間人理解にも不可欠である。現実の間人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、総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・政治的力量的成熟によって、国家

的政策として実現せしめられていくのである。

(3) 生物進化論の成功と生物・社会学主義的発達観の形成

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』が発表されている。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は圧倒的な影響を与え、それによって児童心理学は誕生したといっても過言ではないほどである。

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」が形成されてきたのであって「ヒト」もこうした生物進化の産物に他ならないというのである。

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)をまっこうから否定していたためである。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、ヨーロッパ思想界をこの進化論論争のうずまきこんでいく。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。

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發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ヨットが「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)、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發展はついに独仏戦争敗北後のフランスでパリ・コンミュン(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發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ポーも『心的遺伝』(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近代統計学の手法で分析して『遺伝的天才』(1869)を発表していた。さらに彼は『人間能力とその發達の研究』(1883)を行い、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。例えば、ゴールトンの弟子のピアソンは知能テストを利用して、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時中にあらわれた）。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と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生物・社会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。

まず第一に、動物の“適応”行動と人間の“実践”活動との同一視という誤りである。

この誤りによって、人間と動物との差は量的なものとなされ、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“受け身的な”適応である。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、生産労働や社会変革など）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といわざるをえない。

第二には、動物の「成長の源泉」と人間の「発達の源泉」の同一視という誤りである。

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（生物学的欠損）であったとしても、そうした内的条件を社会的にいかにか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を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ついにいえないであろう。

ところで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まれつきのものだが、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る。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分野だとみなされることとなった。

そこで、フランスのリポーは『哲学評論』創刊号の巻頭論文としてテーヌの「人類と児童とにおける言語獲得について」(1876)という覚え書きをのせた。これはテーヌが自分の娘の成長を記録し、その結果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。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歳頃までの育児日記(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」「道德感」「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。この内容の精髓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る。

ダーウィンの期待したように、子どもの発達研究への関心はこの頃から急速に拡がりたかまっていた。そのことは図2・2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

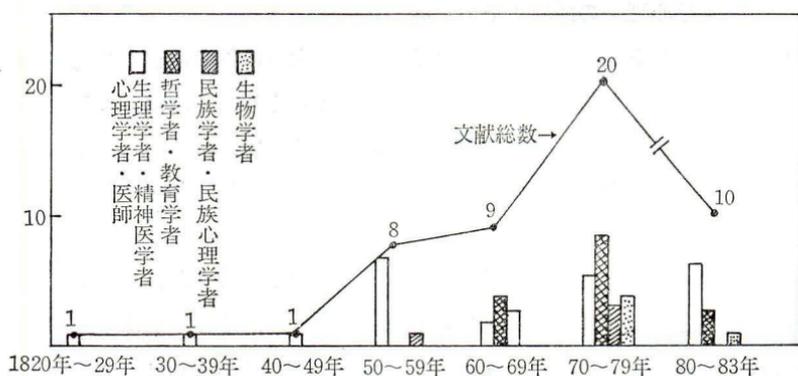


図2・2 19世紀における子ども研究の展開 (1883年まで)

学としての心理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たかまりと児童保護政策や教育政策の新たな展開などがあったことにも留意すべきであろう。

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づから骨抜きにされようとしていた。こうした時期に、後進資本主義国ドイツで、近代科学としての(実験)心理学の成立がヴントによって宣言されたことは、この学問の性格に思わぬ色あいを与えることとなったのである。

(1) 実験心理学の成立とその意味

1879年、ヴント(1832~1920)はライプツ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た。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。

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によって独立科学となったのではあるが、その準備はすでに十分になされていた。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おり、それは哲学よりも生理学に近づけるものであった。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ヒ大学の物理学教授だった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、哲学や生物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点にある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」(ウィーラー, 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、その権威を急速に失っていくのである。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闘争”状況を呈していく。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ていったのである。

(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)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ス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)などがあり、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年に翻訳され、1881年にはペレーが、これを再整理して論評した（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。プライヤーの『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歳までの成長を「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、動物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たのである。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1892年に本庄太郎が要約紹介し、1895年に寺内頤が翻訳しており、これらがわが国最初の児童心理学書となっている）。

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。1906年にドイツのベルリンで、最初の国際児童心理学会議が開催されたが、その頃には、もう大まかな児童心理学のイメージがつくられていた。その児童心理学書のイメージは今日とはよほど異なったものであって、児童研究で得られたデータを身体および精神（知・情・意）の分野に分けて整理し（その枠組みにおいては“小さな大人の児童観”）、ヘッケル流の発生反復説で解釈したりするものであった。それが、この国際会議以降、ビネーの『新しい児童観』やデューイの『学校と社会』に典型的にみられるように児童中心主義の思想に立つ児童心

理学が台頭し、ピアジェによる児童心性の発見（『子どもの世界観』）によって支配的潮流となっていくのである。

ところで、乾孝は「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、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⁹⁰。アメリカの児童心理学樹立への努力の特徴はこれを研究運動として展開した点にある。当時のアメリカは西部開拓のためのモンロー主義を脱し資本主義の「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ので（これが1930年代には決定的弱点となる）、ホールの提唱した児童研究運動は、大きな反響をよびおこした。

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。この協会結成を契機として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爆発的な勢いで展開され、デューイ、キャッテル、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クリスマン(1886)は子どもの心身発育の未分化さ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研究をめざした運動であった⁹¹。

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まれていった。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・塚原政二によって「日本児童研究会」が結成され(のちに「日本児童学会」と改名)、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による児童研究所の創設（1917）と『児童研究所紀要』（1918～1937）の刊行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。

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児童心理学関係の専門誌の発刊を実現させていく。

それ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がされ、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效性を問われながら展開されたものであった。

4 初期の児童心理学における方法の問題

婦人解放運動に一生をささげたエレン・ケイは、来たるべき時代こそは『児童の世紀』に／＼とのねがいをこめて書いた。

「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たされて、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く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。」

彼女が期待したように、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ことはたしかである。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世紀はまた以前にもまして深刻な“児童受難の世紀”の幕あけ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を正しくとらえない児童中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に研究活動を展開したのだろうか。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すでにのべたので、ここではその研究で用いられた方法について問題とすることにしよう。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らないからである。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。

(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する課題を、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問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。縦断的方法が一人の、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のに対して、横断的方法は同一年齢の多数の子どもたちについての観察を行い年齢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。

かつて、イタールは『アヴェロン野生児』の実践を経括して、「公正に判断して」このヴィクトールの発達と同年齢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¹³⁾。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・組織的に行うという方法的厳密さゆえに、児童観察研究の画期とされた。その典型がつぎのような“実験的観察”である。

プライヤーはその子が1歳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。ところが、それから5か月ほどたった2歳1か月（正確には生後758日目）には17回のうち11回を正答し、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、また箱のなかに様々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。

このプレイヤーの方法はフランスのピネー（1890）、アメリカのボールドウィン（1890）やシン（1893～99）などによる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明治30年頃に高島平三郎夫人によるものや志賀重昂の「鈴江日記」などがあるとはいえ、それらはあまりに未熟なものにすぎず、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4年、1915）以降のことである。

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、でき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”へと発展していく。

自然的観察法による研究として 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時間観察やゲゼルが1925年以来マジック・ミラー（反面鏡）を利用し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、同一年齢内での発達の「おくれ」を発見したり、あるいは年齢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。それはピアジェにおける『子どもの言語と思考』（1923）から『子どもの世界観』（1926）

への研究方法の発展である¹⁴。動物の生態学的研究から出発したピアジェはその生物学的な“純粹(自然) 観察法”をみごとに駆使して子どもの思考形式や思考機能の研究をおこなった『言語と思考』で、児童心性としての“自己中心性”という概念を提起して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や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ことが必要となっていた。そこで、彼はビネー-亡きあとのシモン(1873~1961)による知能テストの標準化作業を手伝うなかでテスト法を学んでいたの、これに厳密な方法論的検討をくわえ、知能テストでは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考えついた。「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、しかし子供を彼の自然的傾向から方向がえさせて、遠近を誤らせる傾向があり、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閉却しようとする傾向がある。」「純粹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ところのもの全長所をとり入れる」方法として、彼がたどりついたのはジャンネの『心的自動症』(1889)やビネーの『知能の実験的研究』(1903)で用いられていた臨床的方法である。すなわち、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うのが彼の“臨床法”である。これを用いて前述の研究課題にとりくみ、いわゆる初期ピアジェの本格的な知能発達研究を開始することができたのである。

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、個人差などの問題がでてくる。そこで多くの子どもたちを対象として量的変化傾向や分布状況などの定量的分析が必要となる。

(2) 児童発達研究における横断的方法の問題

—質問紙法とテスト法—

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、それぞれの年齢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調査法で、イギリスのゴールトンの研究からヒントをえたものだとされる。

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、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、例えば6歳児の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、それらの集計結果をヘッケルの発生反復説にもとづいて解釈している。彼はこうした研究によって発生心理学の体系化をめざしたのである。

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¹⁰⁾のだが、それは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が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、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に支えられていた(このことはつぎのテスト・ブームでいっそう明らかとなる)。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。例えばミュンスターパー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、フランスのリポーは「にせ札をためる」みたいなものだとして批判している。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といわれた

りもするが、事実は必ずしもそうではない。質問紙によって得られるデータの利用しうる限界をみきわめながら、今日でも用いられているのである。じっさい、万能の方法などというものはありえないのであって、明らかにすべき問題とのかかわりで使用すべき方法が工夫され、その使用限界を吟味される必要があるのだ。

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」に関する委員会でも主張したことは、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年全30問からなる試案を、ついで1908年にその修正を行い、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)年齢”(Mental Age)で表示されるようになっていく。つまり、そのMAによってそれぞれの子どもの精神発達がどの年齢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『新しい児童観』(1911)で、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、「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ども全部すんだので、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」とのべている¹⁰⁰。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いひ、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」とさえ考えていた。そして、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「馬鹿は死ななきゃならないという偏見」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なさなければならない」と主張していたのである。

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年とはたっていない。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 (IQ) という表示法が採用されていた。この IQ 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齢 (MA) をその子の暦年齢 (CA) 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ー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隊編成のために、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学校教育における能力別編成や進路指導、さらには企業の労務対策のためにも利用され

ると同時に児童相談所などでの処遇基準の「客観化」のために活用されるに至った。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(61~62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、その弊害是正の方法が探求されつつある。

(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。パヴロフの条件反射形成法は弟子クラスノゴルスキーなどによって1907年以降子どもの第2信号系の形成の問題として研究されている。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きた。その初期の代表者がソーンダイクとワトソンであった。

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)の伝統をつちかつたのである。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する数百人の新生児の観察をするために病院にかよひ、新生児はごく単純ないくつかの反射と情緒反応の型しか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して結論した。そこで彼

は新しい情緒反応の学習過程をみようとして「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歳児に白ネズミをあたえた。その子がネズミに近づいたとき、彼はその後で大きな音を鳴らし、おどろいた子どもはあわてて手を引こめる。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、「出生後に起こることが、1人の人間を、森の伐採人に、水汲み人夫に、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)とまで極言した¹⁰⁾。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たのである。

これと同様の学習実験を行いながら、ワトソンの環境決定論(環境説)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)である。彼がこの仮説の根拠としたのは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(双生児統制実験法)の結果である¹¹⁾。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の原因ではなく、決定的なのは子どもの内的な成熟なのだ¹²⁾と結論したのである。

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なものにすぎず、第一次的に重要なのは生得的な生理的発育だ¹³⁾というのである。ここに、19

20年代以降の“遺伝か環境か”という発達論争の必然性が認められよう。

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。例えば、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。ライやモイマンのはわが国にもただちに輸入され吉田熊次『実験教育の進歩』(1908)、乙竹岩造『実験教育学』(1908)、稲垣末松『実験教育学講義』(1908~1909)などが出され、また独自の著書として野上俊夫『教育的実験心理学』(1912)も出版されている。

これらはいずれも伝統的な観念論的「理論教育学」への反発のもとに実験心理学的データにもとづいて「実際の教育学」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、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流をなしている。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。例えばデューイの実験学校には“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、つぎのようにいう¹⁰。

「すなわち、それは子どもに現れ、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り組むことである」

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」という教育実験にとりくむ。そこ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、コペルニクスの転回とよび、すべてを「児童から」出発させようとして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、われわれ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²⁰⁾。

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」のとらえ方には理論的な問題がふくまれている。ウシンスキーは『教育の対象としての人間』のなかでこの点を問題にし、その基本的な解明をおこなっていた²¹⁾。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。人間教育の目的は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実践的な科学的心理学の成果が真に生かされるというのである。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²⁾。

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の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)³⁾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、その教育そのものにとらえ方にも問題があった。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”という基本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(58ページ参照)。

5 児童心理学の危機と発達心理学の形成

心理学の主流であった実験心理学から異端視された児童心理学ではあったが、その進歩はめざましく、1920年代には毎年多量の研究が発表されるようになっていた。それが前述のような研究団体(学会)の結成と研究誌の発刊、大学や師範学校(教員養成の専門学校)における児童心理学(児童研究)講座の開設や児

童研究所の設立などによる“職業としての児童心理学者”の急増、新しい研究方法の開発などによってもたらされたものとすれば、それらを可能ならしめた社会的条件(要因)として各国の児童問題の質的变化や児童政策の新展開、さらには新教育運動などの影響も無視するわけにはいかないだろう。

(1) 児童心理学の危機

じっさい、第1次世界大戦は誕生間もない児童心理学に決定的といってよいほどの影響をもたらした。全ヨーロッパをはじめ世界各国を戦禍にまきこんだ世界大戦後の社会的荒廃とりわけ子どもの悲惨は“目をおおうばかり”であったし、各国の労働運動のたかまりとロシア革命の成功(1923)は平和・民主勢力の大きな前進を印象づけたが、1929年からの世界大恐慌は資本主義社会の全般的危機を露呈させファシズム勢力の台頭をゆるすこととなる。このように激しく移りゆく情勢のもとで、各国の児童保護・教育政策は制度的拡充と施設整備などに新たな展開を示し、それにともなって“新教育”の運動にも質的な変化が生まれてきたのだが、それはとりもなおさず、従来の児童研究が暗黙の前提として依拠してきた生物・社会学主義的発達観や児童中心主義的児童観が行き詰まり変質をよぎなくされたことをも意味していた。ここに、児童心理学が1920年代から30年代にかけて、危機的様相をおびざるをえなかった社会的必然性がある。

しかしまた、児童心理学の進歩はそれ自体のなかに危機をはらむものでもあった。問題はまず、前世紀末の児童研究運動のなかでホール(米)やクリスマス(米)、サリー(英)、アメント(独)、ペレー(仏)、コンペーレ(スイス)、高島平三郎(日)などによって提唱され、今世紀初頭のデューイ(米)、モイマン(独)、クラパレード(スイス)、ビネー(仏)、ブロンスキー(露)、関寛之などによる体系化の努力を経て、第1次大戦後のゲゼル(米)、パーソフ(露)、山下徳治(日)に至る児童学ないしは児童研究の体系をめぐっての論議からはじまる。これらの児童心理学者たちは毎年蓄積されていくぼう大な子どもに関する各分野のデータを生物・社会学主義的発達観や児童中心主義的児童観の見地から集大成し体系

化して「児童学」ないしは「児童研究」とよび、当時の思弁的で観念的な「教育学」にかわる教育の実証的基礎学だと主張していた。しかし、それらの多くは小児医学（生理学・解剖学）や心理学、教育学や社会学などの研究知見を羅列したモザイク的な「集大成」でしかなく、少しも「体系的」ではなかった。このことは、社会や教育からの要請をプラグマティックに反映させようとしたところの無理であった。しかし、それだけでなく、集大成し体系化する従来の枠組み（生物・社会学主義的発達観や児童中心主義的児童観）そのものに無理があることをも意味していたのである。

児童学（児童研究）はその体系化にあたって“発達”の問題を中心にすえるといっていたが、その発達のとらえ方からして、すでに矛盾をきたしていた。ゴールトンの知能遺伝説の影響はなお根強く残っていたし、新たにK. ビューラーの発達三段階（本能・習慣・知能）説やゲゼルの成熟優位説などの遺伝的素因や生理的成熟を重視する発達理論があらわれたのに対して、ワトソンの行動主義的学習理論（習慣形成による発達）やフロイトの精神分析的な性格形成論（幼児期の性体験）などの環境要因を重視する発達理論が新たに登場して、両者はまっこうからぶつかりあっていた。そして、この“遺伝か環境か”という発達観の理論的対立の間に割って入ってきたのが、遺伝も環境も重視するというシュテルンの輻輳説やコフカのゲシュタルト的体制化説など、二要因の相互作用で解釈しようとする発達理論であった。この発達のとらえ方をめぐっての、いわば三つ巴の闘争となって1920年代から50年代にいたるまで激しく展開されていくのであるが、それはとりもなおさず、従来の児童心理学の構成原理の破綻と学界分裂の危機を示すものであった²⁴。

1927年、K. ビューラーは『心理学の危機』を問題として言った。「(心理学史上) 今日ほど多くの理論体系やその萌芽が同時に立ち並び、その優劣を競いあうといった事態は未だかつてなかったことである」と。さらに10年を経て、第10回国際心理学会の席で、ゲシュタルト心理学の鬼才ケーラーはふたたび「心理学の危機」を訴え、その統合化の方向について語った。じっさい、児童心理学の分野においても学派とその分派の数だけ児童心理学説があらわれ、また細分化し

た研究分野ごとに特殊化された発達理論（例えば遊びの発達理論，言語発達理論，運動発達段階論，情緒発達論など）が，あらわれていた。しかし，ビューラーやケーラーの訴えにもかかわらず，事態はいっこうに好転せず，まして彼らの示した解決プラン（学派の統合化による派閥の解消）の方向にはすすまなかった。それというのも，これら学派・学説の対立抗争では，「表ではきびしく対立していながら，裏ではその学説の一部をこっそり取り入れる」といったことにより事態をいっそう複雑化させていったからである。いや，それだけではない。こうした学界分裂の危機にあってもなお，アメリカを中心に「理屈よりもデータを！」といったプラグマティックで研究（実験データづくり）至上主義の動きも根強かったのである。したがって，この児童心理学の危機の場合にも，当時すでにヴィゴツキーが指摘していたように，これは単なる学派やその分派の相互対立を解消するための統合化という問題だったのではなく，むしろこれまでの心理学はその前提的な「土台そのものが作りかえられなければならない」⁹⁰ことを教えていたのではないか。

じっさい，この児童心理学の危機はその学問的未熟さゆえに時代社会の矛盾や情勢変化をストレートに反映しがちであり，様々な否定的現象がみられたにしても，それらをふくめて，ひとつの大きな試練であった。この不可避的な歴史的試練をとおして，じつは真に科学的な児童心理学の探求がおこり「発達心理学」という概念も成立してくるのであり，また19世紀中頃にマルクスの提起した弁証法的唯物論の発達観のもつ意義が再発見され，その発達研究の前提的視角（視座）にもとづく児童心理学（児童期の発達心理学）の研究がスタートすることになったのである。このような見地からすれば，当時の様々な学的努力のなかで，とりわけ注目すべきは，1930年代のソビエトにおける児童学批判論争とわが国における児童学論争であり，そこでの論点をひきつぎ発展させたともみなしうるピアジェ・ワロン論争であろう。

（2）児童学批判論争とヴィゴツキー理論の運命

1930年代前半に新興ソビエトで展開された論争を「児童学論争」とよばずに

「児童学批判論争」というのには、それなりの理由があってのことだ。それはこの論争の舞台ないしは背景と深いかわりがある。

第1次世界大戦の主戦場のひとつだったロシアの社会的荒廃のもとで10月革命(1917)がおこり、1923年には帝政の崩壊、レーニンの指導するソビエト共産党による政権の掌握をみた。ここからソビエト社会主義社会の建設が日本のシベリア出兵をふくむ資本主義列強による執拗な干渉のもとで開始される。その新政権が重点的課題としたなかに「共産主義的人民の育成」をおこなう教育の事業があった。これは帝政ロシアの旧教育を制度的に改革し、教育諸条件を大幅に拡充整備することによって、新社会のにない手にふさわしい人民を育成しようとするものであった。ところで、世界史上はじめての社会主義社会の誕生であってみれば、そうした目的のためにとりくまれるべき教育とはどんなものなのかという実際の具体的な教育の姿はだれも知らなかったとしても不思議ではなからう。彼らは必死の模索のなかで、しだいに欧米の進歩的な新教育運動(おもに児童中心主義の自由教育)やその科学的根拠だとされてきた児童学に学び、これをマルクス主義的に改造しようと努力するようになっていったのも自然な成りゆきであった。

こうして、1920年代後半には、児童中心主義の教育が知能テストや生育環境調査などの科学的実証的データにもとづく、子どもの発達に応じた教育として広がっていく。そして、児童学は「発達しつつある人間」をまるごととらえるために解剖学・生理学・心理学・社会学・教育学などの知見を総合し体系化する、唯一の「マルクス主義的科学」だと主張し、従来の教育学の抽象性、不毛性を批判するようになる。ところが、レーニンの死後(1924)、スターリンの指導のもとに、教育の制度的改革を終え学校建設などの教育条件の大幅な拡充整備を一段落させることのできたソビエト新政府と共産党中央委員会は、1930年代に入るとあいついで教育内容の改革にのりだし、これまでの教育のあり方に再検討を加えはじめる。ここから、じつは、児童学論争(すでに1920年代中頃から部分的には行われていた)から児童学批判論争へと発展して本格化し、1936年のソビエト共産党中央委員会決定「教育人民委員会における児童学的偏向につ

いて」により「知能テストはエセ科学である」ときめつけられ「児童学」とともに追放されるという形で決着をつけられたのである⁸⁹。

では、児童学批判論争の主要な論点は何であったか⁹⁰。それは何よりも、児童学の中心だとされていた「発達」のとらえ方の問題であった。批判はまず、知能テストの理論的根拠ともされていた生物学的発達観（生得説、遺伝説、成熟説など）ないしは生物発生論（発生反復説）的傾向に向けられている。そこでは、知的能力などの人間的資質が生得的なもので遺伝により決定されているとみなすのは非科学的な宿命論であり、知能テストの結果（IQ）で教育のあり方を問題とするのは少しも科学的ではなく、むしろ反階級的な差別であり、発達における教育の主導的役割を否定する反動的イデオロギーにすぎないとされている。つぎに、児童学批判の矢はそのなかの社会学的発達観（環境説、社会適応説）ないしは社会発生論的傾向にむけられている。そこでは、子どもの生育環境を静的固定的にとらえ形式的に分類整理しただけで「こういう環境だから……」という形で子どもの発達をきめつける機械論的解釈の不当性・非科学性が問題とされ、その基底にある人間の活動と動物の適応行動とを同一視する機械論的傾向が批判されている。さらに、こうした生物発生論的傾向と社会発生論的傾向とをあわせもつ二要因論（遺伝と環境との相互作用を説く）児童学についても、発達主体である子どもを無視したもので形而上学的折衷にすぎずマルクス主義の弁証法的唯物論とは相容れないと退けられたのである。

このような批判論争のさなかに、その死を前にしてヴィゴツキーが発表した「発達と教育との関係について」（1934）⁹¹はこの論争の水準を知るうえでも、注目されてよい。すなわち、当時の世界の主要な発達理論を視野におさめ、これをつぎの三つのタイプにわけていう。すなわち、

第一のタイプは、「発達は教育の前提だ」とするものである（例、ピアジェ、K. ビューラー、ゲゼルなど）。これらは、発達と教育が相互に無関係な、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みなし、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。

第二には、「発達と教育を同一視」するタイプである（例、ソーンダイク、ワトソン、ジェームズなど）。ここでは、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って、子どもの発達を促進することもあれば阻害することもある。それがなぜであるのかを発達の問題として解明すべきである。

第三には、「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）である。ここでは、発達はず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。これは第一と第二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。発達の結果をもってきて二要因の相互作用だと解釈するだけでなく、発達させることが必要なのだ。つまり、子どもの発達を実現するすじ道とそのため条件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こすことができる」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、成熟の段階にあって、発達の最近接領域によこたわの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。」

これほどみごとに「発達と教育の関係」を解明した理論は世界中のどこにもなかった。にもかかわらず、このヴィゴツキー理論までもが「児童学理論」として批判の対象にされもしたのだった。そして、前記の「党決定」のあとは、心理学者たちの間に子どもや教育心理の研究への消極的態度を生みだし、また学校現場にも子ども研究に二の足をふむ状況をもたらしていく。それはスター

リンの死後(1953)、「子ども不在の教育学」の克服をやはりソビエト共産党中央委員会が決定し、あらためてコステュークの論文「子どもの発達と教育との相互関係について」(1956)を問題提起として心理学者や教育学者たちの論議を組織しなければならなかったほどである²⁰。ヴィゴツキーの発達理論は、児童学批判の後、公式には評価されなかったが、彼の同僚や弟子たち(レオンチェフ、ルリヤ、エリコニンなど)にひきつがれ、1950年代末になってようやく再評価された。そして1960年代には世界的な注目をあびるといふ運命の道を歩んだのである。

(3) 児童学批判論争の意義

児童学批判論争はたしかに、行政的権力の介入によるもので、いわば政治権力主導の論争であった。そのことによる弊害を云々するのだとすれば、その際には少なくとも、つぎの二点だけは留意する必要がある。

その第一は、わが国における1930年代の山下徳治、波多野完治、留岡清男、城戸幡太郎などによる児童学論争がその内容において、このソビエトにおける論争と同水準というよりも、むしろこれと後述のピアジェ・ワロン論争との中間に位置する水準のものだった(その具体的内容は心科研編『教育心理学試験』の第1章「日本の教育心理学」参照)にもかかわらず、教育の国家統制と教育運動の弾圧、心理学アカデミズムの全体主義志向のなかで、その意図に反し、結果的に“線香花火”にしかなりえなかったことを想起すべきだという点である。つまり、日本の行政権力は価値ある論争さえ発展的に展開させぬほどに教師たちから自由を奪い、学界はこうした論争さえ嫌って権力に迎合し学問的権威とメンツ(面子)を重んじたのだった。とすれば、戦後日本の民主化政策のモデルとして導入されたアメリカの教育とその科学的根拠だといわれた児童心理学の場合はどうか。当時のアメリカでは、このような質の問題を回避してゲゼルの発達研究にみられるようにより綿密詳細なデータづくりにあけられており、まともな論争さえ行っていなかったのである。

第二には、前述のような政権をもつ政党および行政権力によって主導された

ことによる弊害があったにしても、“教育”という現実の実践課題との密接なかわりでなされた論争であり、その過程では一貫して「子どもとは何か」「子どもの科学的研究とは何か」という本質的な問題をめぐって論議されたことの生産性である(この点で、資本主義国の政権政党の教育介入と必ずしも同じではない)。それは、その後のソビエト児童心理学の建設はもとより、科学的な発達心理学ないしは発達・教育心理学の建設に不可欠な研究課題が自覚され意識化されていたことから明らかであろう。すなわち、

その第一は、ベヒテレフの『反射学』などのプラグマティックで適応論的な人間心理の生理学化ではなく、パヴロフ条件反射学説にもとづく子どもの精神発達の神経生理学的基礎の研究(クラスノゴルスキーなど)が本格的にとりくまれるようになったことである。

第二には、マルクス主義の弁証法的唯物論にもとづく心理学体系の構築にとりくむなかで「発達の原理」がその中軸にすえられたことである。とくにルビンシュテインはこの論争のなかでその萌芽を示していたが、その後さらに心理学の哲学的検討をすすめる『一般心理学の基礎』(1940)で、これを定式化している。すなわち、「すべての心理過程は人間の活動のなかにあらわれるだけでなく、活動のなかで形成される」と。これは心理(意識)と活動との統一という心理学の基本問題を弁証法的唯物論の見地から発達の的に解明したことを意味する。これによって、従来分裂してきた原理的分野(一般心理学、基礎心理学)と各論的分野(児童心理学など)や応用的分野(教育心理学など)は有機的に統一され総合的に発展する可能性がきりひらかれたのである。

第三には、人間の精神発達に関する理論の深化・発展である。ヴィゴツキーの前記「発達と教育の関係」をふくむ『思考と言語』(1934)や『精神発達の理論』(遺稿、1960)における高次精神機能の発達理論はその代表的な成果である。これは二つの仮説から構成されている。その一つは人類の史的形成過程で労働とりわけ“道具の生産と使用”が果たしたのと同じ役割を子どもの精神発達では言語的シンボルが果たしているという「心理活動の間接的性格」に関する仮説である。二つは子どもの精神発達にあっては、最初に外的な「精神間活動」

(子どもとおとなとのコミュニケーションとしてのコトバや社会的交渉など) から 内的な心理過程すなわち「精神内活動」(内言や思考) が発生するという「心内化」の仮説である。この「文化的発達の一般的発生法則」を、彼は「すべての高次精神機能は、その発達過程において外的段階を通過しなければならない。なぜなら、それらは最初は社会的機能だからである」と定式化している(彼はこの理論で初期ピアジェの“子どもの自己中心性”という概念を批判し、1962年になってピアジェもこれを受け入れたのだった)。

第四には、教育心理に関する課題の思想的探求である。クルプスカヤは児童学批判に積極的に発言し、子どもの全面発達や児童労働の問題とのかかわりで総合技術教育を基礎づける心理学研究の必要を説いた。また、マカレンコは個人主義的児童心理学や児童学の実践的不毛性をきびしく批判しながら、子どもの人格発達と集団の問題(個人と集団との関係、人格発達の見通し路線、人格の動機的部分の形成など)について原理的立場を明らかにした。これらがコルバノフスキーやクルチュツキーなどの教育心理学研究の出発点となり、その研究課題となっていくのである。

以上の四点をみても、党と学界と教育界をあげての壮大な論争のもっていた、その生産性がわかるだろう。もとより、それらの多くは論争後すぐにのみりを示したというよりも、第2次大戦で再び主戦場とならざるをえなかったソビエトでは戦後、それも1950年代後半以降になってようやく花開き、わが国はもとより欧米各国の発達・教育心理学にも多大の影響をおよぼすほどに豊かなみりをもたらしていく。そして、それらの研究成果の総括とこれからの研究の基本方向をめぐって展開されたのが1960年代後半におけるヴィゴツキー学派とルビンシュテイン学派との間での「人格・能力の発達論争」⁸⁰ だったといえよう。

6 児童発達の科学とは何か

—ピアジェ・ワロン論争の示唆するもの—

第2次世界大戦はソビエトのみならず、世界の児童心理学に多大の影響を与

え、その立脚基盤を根底からゆさぶった。とくに、ドイツやオーストリアの著名な心理学者たちがナチスに追われ、アメリカに移住したことはアメリカ児童心理学にゲシュタルト理論や精神分析理論の台頭をもたらし、それがまた敗戦後のわが国にも再輸入されるという形となった。戦後教育改革により教員資格や保育資格をとるための必修科目となった「教育心理学」や「児童心理学」のモデルを占領国アメリカにもとめたからである。その影響は決定的といってもよいほどであった。1960年代に至っても「アメリカ心理学の outlet」(芝田進午)とか、「アメリカ心理学の植民地」(藤永保)といわれる⁸⁹ほどであり、日本の現実に根ざした児童心理学の建設という主張も単なる掛け声だけに終始しがちであったといわざるをえない。偏狭で排他的な“民族主義”が学問の発展をどれほど阻害するかは前記ナチス・ドイツの例からも明らかである。いや、他国に例をもとめるまでもなく、戦時中のわが国における“日本主義”ファシズムが雄弁に物語っている。とすれば、われわれは日本の子どもたちの現実を問題としながら、どのようにして心理学を育てていくべきなのであろうか。そのような観点からすれば、ワロンとピアジェとの間で展開された発達科学のあり方をめぐっての30余年にわたる論争はとくに注目されてよい。

新興ソビエトで児童学批判が本格化し、天皇制日本で軍国主義による学問の自由圧殺の危機にあって最後の生命の輝きのごとく児童学論争の火が燃え上がったころ、ヨーロッパでは、ルソーの国スイスのピアジェとイタールの国フランスのワロンとの間で、子どもの発達心理研究をめぐっての激しい論争が開始されていた。ワロンによるピアジェ批判(1927)で口火をきった、この論争は当初は必ずしもかみあわずスレチガイがちで、戦時中に本格化し、戦後とくに1950年代に最高潮に達したが、ワロンの死去(1962)により打ち切られている⁹⁰。この3分の1世紀にわたる論争はザゾの論文「児童心理学の半世紀」(1954)で、約半分のスペースをあてたほどの重みを持ち、その理論的射程はピアジェの死去(1980)にもかかわらず今日にまでおよび、21世紀にまでとどくかと思われるほどである。

(1) ワロンとピアジェ

—その研究と生き方—

ワロンもピアジェも心理学史上第一級の児童心理学者であり、発達心理研究者であった。そして、この二人の生き方、その研究と実践的活動の歩みはきわめて対照的であると同時に比類もなく基盤的に共通したものをもっており、それゆえに論争的であった。

ワロン (1879年パリで出生) もピアジェ (1896年ジュネーブ郊外で出生) もフランス語文化圏で生まれ育ち (これが論争をかぎりなくゆたかにした条件のひとつであった) 激動の時代を子どもの発達心理研究にうちこむ一方、子どもの権利と教育改革の運動にかかわっている。しかも、この二人はともに心理学者として出発したのではない。ワロンは哲学から精神医学に転じて障害児と出会い児童心理の研究にすすみ、ピアジェは動物生態の研究から哲学に関心をもち心理学と精神分析学を学んで児童心理研究に着手するのである。

その研究の本格的スタートは1921年で、これまたはからずも一致してはいたが、それぞれの研究の場はきわめて対照的である。ワロンはパリ大学心理学研究所の児童心理学講師となる機会をシモンの拒否で逸し (1920)、従来の精神病院における診療方法に根本的な疑問をいだくに至って、1921年にパリ郊外の貧しい労働者居住地域の片隅に「児童精神生物学研究室」という看板を掲げ私設診療所を開設した。ここで、彼は子どもの障害や問題行動の相談をうけながら精神発達の研究をすすめ、『狂騒児——運動発達および精神発達のおくれと異常に関する研究——』(1925) や『精神病理の心理学』(1926) から『応用心理学の原理』(1930) を経て『子どもにおける性格の起源』(1934) に至る研究を展開していくのである。これに対して、ピアジェは同じシモンのもとでの知能テスト研究 (前述71ページ参照) に関する論文 (1920) がクラパレードに認められてジュネーブのルソー研究所の研究主任に招かれ、その附属幼稚園の子どもたちについて臨床法による研究を開始した。『子どもの言語と思考』(1923)、『子どもの判断と推理』(1924)、『子どもの世界観』(1926)、『子どもの物理的因果』(1927)、『子どもの道徳判断』(1932) の5冊はその成果で、いわゆる“初期ピア

ジェ”の児童心性研究である。しかし、ワロンがその生涯にわたって前記の診療所（のちに国立研究所に移管されパリ市内に移っている）での診療と指導を（ナチ占領下でも、1954年75歳という高齢で交通事故にあって倒れたときにも）中断することなくつづけたのに、ピアジェの方はこの研究の場を、1925年のヌーシャテル大学哲学教授就任で去り、同年の長女出生というチャンスを生かして自分の子どもの観察に没頭していく。これが、『知能の誕生』（1937）、『実在の構成』（1937）、『シンボルの形成』（1946）などにまとめられる“中期ピアジェ”前半の研究である。そして、1929年に再びルソー研究所にもどったピアジェ（ジュネーブ大学教授兼ルソー研究所次長）は「きわめて有能な助手」（ピアジェ『自伝』）と絶好の研究条件に恵まれながら、『数の発達』（1941）や『量の発達』（1941）など“保存”概念や操作的思考の発達心理学的研究をおこない『知能の心理学』（1947）を完成させて『新しい児童心理学』（1966）への偉大な地歩をかためていくのである。

ところが、ワロンの方はあのビネーがそうであったように、その後も職業的には不運で不遇であった。不安定な地位と不十分な研究条件の職場を転々としながら、彼は1921年以来世界新教育連盟のフランス支部副会長（のち会長）として教師たちとの連携をつよめその機関誌『新しい時代のために』の編集委員として尽力する一方、1931年のモスクワ訪問を契機としてマルクス主義に急速に接近していく。彼の弁証法的唯物論研究の成果は『マルクス主義の光に照らして』（全2巻、1933、1937）を編集し、迫り来るファシズムに対抗するフランス人民戦線運動に参加しながら執筆したフランス百科全書の第8巻『精神生活』（1938）となってあらわれる。そんな不屈の努力家ワロンであったがようやくコレージュ・ド・フランスの教育心理学教授に採用されたときも財政事情を理由に辞令が出ず2年間も放置され、就任したのは1937年ですでに57歳になっていた。しかも、彼の場合にはそれから4年後の1941年ナチ占領により職籍をうばわれ追放となり、地下レジスタンス活動のかたわら研究をすすめる。まさにこの時、ワロンの発達心理学者としての最も主要な業績となる『子どもの心理的発達』（1941）、『行動から思考へ』（1942、ただちに発禁）、『子どもの思考の起源』

(1945, フランス解放直後の出版) がまとめられたのだった。

ワロンが追放された直後の1942年にコレージュ・ド・フランスではスイスからピアジェを招き講義させた(その内容が前記『知能の心理学』である)のをみても、この二人のおかれていた社会的立場のちがいがわかろうというものである(ヒトラーはなぜか、ピアジェのいたスイスにはドイツ軍隊をついに侵入させなかった)。もとより、ピアジェも進歩的知識人であり子どもの科学的研究者として世界新教育連盟にかかわり、世界道徳教育連盟の代表者となり、さらには1929年にはジュネーブに設立された国際教育局(戦後ユネスコの一部となる)の代表者として組織確立に尽くし、戦時中は「捕虜の人たちに教育書をおくるためのセンター」としての役割を発揮するためエネルギーに活動していたのである。

ピアジェはこの活動を戦後もつづけ、ユネスコ設立(1949)時には大きな役割をはたして事務局長をつとめたり、有名なユネスコ人権叢書のなかの一冊『教育への権利』の編集を担当し自らも執筆している。しかし、ピアジェはやがて自己の研究の総仕上げともいうべき課題に総力を結集していく。すなわち“後期ピアジェ”の発生的認識論研究の開始である。これは『発生的認識論序説』(全3巻, 1950)とアメリカ・ロックフェラー財団基金によるジュネーブ大学の「発生的認識論国際センター」の設立と研究紀要の刊行(1955)にはじまり、心理学分野はもとより、哲学・数学・生物学などの学際的研究を組織しつつ推進するものであった。他方、ワロンは、フランス解放と同時に文部大臣となり教育改革を構想するが、ドゴール政権の成立で野に下り、コレージュ・ド・フランスにもどって教鞭をとる一方、1945年政府の教育改革調査委員会で3年間かけて「資本主義社会という条件のもとで可能な最良の教育改革」と評される“ランジュバン・ワロン教育計画”をつくりあげる(そこには「教育における正義の原則」が示され「発達を保障する」権利思想が具体化されていた)。そして、彼はドゴール政権により挫折したかにみえる学校心理学者の養成にあえて尽力し、また国立職業指導研究所長をつとめる一方、国際教職員組合連盟の議長に就任し米ソ間の“冷たい戦争”の打開に活躍するなど高齢とは思われぬエネルギーで多彩な活動を展開していったのである。

それにしても、この二人はじつに生産的な研究者であった。ワロンは上記7冊の主著のほかにも数百の論文を書き残し、ピアジェは著書だけで40冊以上になっている。ワロンはしばしばピアジェの観察データを引用して自説をゆたかにし、ピアジェはワロンの精神病理学的知見を引用して自説の補強をおこなっている。だが、ワロンの著作はなぜかアメリカでは無視され、ヨーロッパでは敬して遠ざけられてきた。そして、彼の学説は一部を除きザゾなどの弟子たちと少数の理解者たちにひきつがれるにとどまりがちであった。これに対して、ピアジェの著作はすでに7か国語に翻訳され、ワロンの死去した前後からジュネーブにはアメリカをはじめ世界の心理学者たちが訪れるようになり認知理論のメッカの観を呈し、最近では世界の四分五裂した心理学派のほとんどを吸収しつつあるといわれるほどである。しかし、この関心のあつまり方のちがいをもって、二人の精神発達理論と発達心理学の形成における役割を評価し絶対化すべきではない。そのことのおろかしさはヴィゴツキー理論の運命が教えている。いや、それだけではない。ピアジェ自身が長年の論敵ワロンの死の直前に発表した論文「表象における模倣の役割」(1962)で証明してみせたのであった。

以上のように、ワロンとピアジェの生涯は対照的であり論争的であった。そのことをいま一度ふりかえり整理してみよう。

(2) 発達心理学研究の二つの方向と対立

まず第一に、実践と理論、とりわけ研究との関係についてである。ワロンもピアジェも研究と実践との関係をそれぞれなりに大切にしている。しかし、その大切にする仕方はよほどちがっていた。ワロンにとっては、真の実践者であることは同時に真の理論家であり、それゆえの研究であった。だから、彼はつねに現実の問題から離れることなく研究し、さらにより徹底した実践者となる道をえらんでいく(その端的なあらわれとして、大学追放後にフランス・レジスタンスの闘士となって活動するかたわら、ナチ秘密警察の目をかすめて子どもの診察をつづけ、1942年には彼のもっとも理論的核心を示す主著で最も徹底したピアジェ批判の書でもある『行動から思考へ』を出版して発禁となりながらも、死の危険を承知でフランス共産党に

入党したことをあげることができよう。ちなみに、当時ワロン63歳)。これに対して、ピアジェの場合にはどうか。彼は言葉の真の意味での研究者であった。それゆえ、彼は自らの研究を一定の見通し(研究の長期計画)のもとに全力をあげてとりくみながらも、研究者としての社会的責任を遂行しやささかもゆるがせにすることはなかった(例えば、1921年のルソー研究所での研究スタートにあたって、彼はまず児童心理学のうちの思考研究を行い、つぎに生後2年間の知能の出現について研究して思考一般の研究をする準備を終え、心理学のおよび生物学的な認識論の建設にすむ、その際留意すべきは心理学以外に興味をもたず思考の発展だけを経験的に研究することだという「研究計画」をたてていた⁹⁴)。そしてこの年にその彼が新教育運動にかかわることを拒否せず、ワロンとともに『新しい時代のために』の編集委員をひきうけて「戦前におけるもっとも水準の高い教育運動の機関誌」に育て上げるためにまさに専門的研究者として尽力したのである。ちなみに当時ピアジェ26歳)。

つぎに、研究課題の設定の仕方(研究方法論をふくむ)についてである。ワロンもピアジェも研究課題の設定がきわめて重要であることを知っていた。しかし、この点でも、二人の課題設定の仕方はよほどちがっている。ワロンの場合には、あくまでも現実の子どもをまるごとリアルにとらえることが問題であり、それを犠牲にすることなく(例えば、子どもと社会との関係を無視したり、認識面だけをみて感情面を捨象したりすることなく)子どもの発達の本質を究明することが生涯の課題であった(ワロンが障害児の問題に出会って子どもの発達心理研究にすむことを決意したとき、すでにこの課題意識が成立していた。すなわち、障害児の問題は単にその生理学的障害によるものではなく、それと同時にその子を取りまく社会の障害によっても生起しているのであって、その社会的条件を無視した障害児の研究は真に科学的ではない。そして、この社会との関係による障害児の問題の発生とその克服という課題は心理学の問題であり、発達心理研究によって解明されなければならない。そのように、ワロンは考えて、子どもの精神発達研究を開始したのである)。

ピアジェの場合には、初期段階で子ども集団を問題としたことはあったが(『道徳判断』など)、彼の中心的な関心はむしろ思考の問題であり、知能の問題であり、認識の問題であった。だから、彼は子どもの精神発達の知的認識の側面に関心を集中して感情的側面は可能な限り問題とせず、社会とのかわりに

についても認識能力の発達に直接に関与する限りで問題にするにとどめようとした（この点は前記『自伝』の研究計画を参照）。つまり、彼にとっては認識発達の本質、子どもの発達心理学研究をとおして発生的認識論を構築することを生涯の課題としていたのであった。

ところで、ザゾはワロン発達心理学の基本原則は「子どもの発達を全体的にとらえる」ということだとのべている⁹⁴。たしかに、ワロンはよく「全体的」とか「全体性」ということをよく言っている。しかし、ピアジェもまた、このコトバをしばしば使用しているのだ。それゆえ、ザゾのいう発達研究の原則をピアジェも考えていたとみてよいのだろうかということが問題となる。ワロンの場合には、このコトバを用いて生きた人間の全体を具体的にとらえるということのをべ、そうした子どもの発達の「多様性や曖昧性、矛盾や混沌を包み込んだ事実の全体性」⁹⁵を尊重するという研究の態度、研究姿勢をさしていたのである。それに対して、ピアジェの場合には、知能や思考、認識を問題とするにあたって、個々バラバラにとりあつかうだけでなく、その基底にある本質的な構造をみなくてはいけない。そういう構造の全体性を尊重して研究するということであった。それゆえ、ピアジェのいう「全体性」とはその構造をもった人間の全体性ではないし、ましてや現実社会に生きている人間の具体的な姿としての全体性ではないのである。それはピアジェが科学における研究には「抽象」が必要不可欠だと考えていたからであるが、ワロンはといえば、臨床精神科医として身につけた研究の方法があった。それは具体的な子どもを具体的なままにとらえ、これを分析、総合して科学的認識に到達しようというものであった。

第三に、研究の方法(技法)についてである。ワロンもピアジェも当時としてはめずらしく臨床的方法によって子どもの発達を研究している。しかし、その使い方はかなりちがっていた。ワロンは、上記のように、一人ひとりの子どもの臨床(診察と指導)をたんねんにつみあげていき、それらを分析・総合する形での研究をすすめている。そこではもちろん実験法も必要に応じて用いられているが、基本はあくまでも一人ひとりの子どもの臨床であった。これに対し

て、ピアジェの場合には、初期と、中期の前半と後半という研究期間ごとに、その使い方がじつにみごとにちがっている。それは研究の対象とした子どもの発達段階がちがっていたからである。すなわち、初期には、幼児期の子どもたちだけを対象として、彼らとのコトバのやりとりからデータをあつめ、中期前半には乳児期ないし幼児期前半の子ども（2歳頃まで）を対象として、非言語的手段でのやりとりをおこない、必要な場合には同一場面を再現する実験の方法を考えだして、その行動を観察するという形をとり、さらに中期後半には学齢期の子どもを対象として保存実験や操作的思考の実験をおこない、その際の子どものとりにくみ方を説明させたり質問しときに反論するという形で、その思考の発達の本質をひきだそうとしている。このように、ピアジェは自らの研究経験に学び反省して新しい研究テーマにふさわしい臨床法へと発展させていったのである。

第四には、こうした研究の結果としてえられた発達のとらえ方についてである。ワロンもピアジェも、それまでの発達のとらえ方を大きく変える役割をはたしている。しかし、その発達のとらえ方は基本的なところで、いくつかのちがいがあつた。すなわち、①ワロンの発達のとらえ方は“今日のおとな”をモデルとはせず“明日のおとな”になりゆく子どもの人格発達をとらえようとしている。つまり、その発達理論は人類と民族の未来に開かれた体系である。ところが、ピアジェのは今日の科学的認識をモデルとして採用し、そうした認識が子どもにどのように発生し発達していくかという形での発達をとらえようとしている。つまり、その発達理論は現代科学の最高水準にまで到達するまでの閉じられた体系である。そして②ワロンは社会・歴史的な生活の主体者としての子どもの人格発達をとらえようとしているのに対して、ピアジェは科学的認識（とりわけ自然科学的認識）の主体者としての子どもの認識発達をとらえようとしているのである。さらに③ワロンの発達理論では社会的存在としての子どもの自我が個性化していくプロセスが問題とされているのに対して、ピアジェの発達理論では非社会的な生物学的個体としての子どもの認識が社会化していくプロセスが問題とされているわけである。さいごに、④ワロンは発達段階と発達

段階との間の移行の問題に注目し、そこにおける矛盾や葛藤に多大の関心をむけながら、その発達の多様性やあいまいさも捨象することなく発達をとらえようとしている。これに対して、ピアジェはそれぞれの発達段階ごとの形態論的特質をとらえようとする一方、発達段階をとおして共通な機能的連続性をとらえようとしているのである。

(3) 児童発達研究の未来

—ピアジェ・ワロン論争からの示唆—

ところで、ワロンはこのようなピアジェの発達のとらえ方に対して科学の根本にかかわる問題とのかかわりできびしく批判している。それは発達研究における事実の記述と説明という問題である⁹⁰⁾。すなわち、ピアジェはたしかに子どもの行動を卓抜した方法で観察し、その観察結果を動物の生態と比較し類推し確かめながら発達のプロセスを記述している。けれども、彼はたとえそれが認識発達についてだけであれ、発達の事実を記述しているだけであって、まったく説明してはいない。発達の事実を説明するということは、その発達の内的メカニズムの推移をたどる(発達事実の記述)だけでなく、それが発生し発展する条件(要因)を明らかにすることでなければならない、と。これに対して、ピアジェは哲学に対する実証的科学の役割(限界)を主張する。すなわち、子どもの精神発達のプロセスをたどり、それが必然的に進行するメカニズムを解明できたとすればそれをもって実証的科学の役割をはたしたことになるのであって、哲学的先入観を混入させるべきではないというのである。ここにまた、発達科学方法論における両者の基本的対立がある。

1963年、アメリカの発達心理学者ブロンフェン布伦ナーは従来の研究を総括して、発達心理学はようやく「事実記述の段階から事実説明の段階へ」と移行しつつあると指摘した⁹¹⁾。しかし、そこで彼がイメージしていたものはピアジェの主張に近く、ワロンが1920年ころから追求しつづけた障害児問題までも解明する人間発達の科学という意味での(それは社会変革にさえつながりをもつ)「発達事実の説明」という考えにはなお、ほど遠いものでしかなかった。それ

からさらに10余年、おなじくアメリカのヘザリントンら(1975)は発達心理学研究の総括と展望において、いう。「発達心理学の分野で最も著しい特徴は、児童発達に関する満足な理論がないということである。多くの研究者はその問題を全く無理論的研究で処理しているように見えるし、ある人たちは古い理論をつぎはぎし、修繕し、変えるのに忙しい」⁸⁸と。とすれば、われわれは今からもう50年も前にわが国で展開された児童学論争で、山下徳治の「児童学」(「発育しつつある児童を全体として」問題とし、その「発育過程そのもの」を研究することによって「発育法則」を発見することがその中心的課題であった)に対して、波多野完治(1934)がおこなった批判は想起されてよい。すなわち、「『発達』そのものは発達からではなくて、主体と環境との交渉の有様から規定されなければ、真に説明されたことにはならないのである」⁸⁹と。真理はつねに具体的であるのだとすれば、発達事実の説明は発達を保障する実践によって検証されなければならない。発達を保障した事実が生み出されなければ、百・千の説明理論も何の意味もない。ワロンによる問題提起のもつ現代性はすでに明らかであろう。

こうして、ピアジェとワロンは児童心理研究の近代から現代への移行をきりひらき、その激しい論争をとおして、現代の児童発達研究の基本問題をさぐりあてていった。そこでの見解の対立はそれぞれの研究者や実践者に理論的な二者択一を迫るだろうけれども、それはいわば“各人の好み”の問題に近いのかもしれない。ピアジェ自身が指摘したように、二人の研究業績はまさしく相補的なものであったし、今日なおそうした段階にある。両者は相補って、子どもの権利を守り発達を保障する科学の創造に寄与している。しかし、これからも、こうした“好み”で満足してよいということではない。

ザゾは現代における児童期の発達心理学の課題を「児童観の進展」という見地から、つぎのように総括している⁹⁰。すなわち、児童心理学の歴史はまず「こびと」(大人の縮図)としての児童観(われわれのいう“小さな大人”の児童観)ではじまり、他に還元できない「子どもの独自性」(大人とは)「異質の心性をもつ子ども」という児童観(われわれのいう“児童中心主義の児童観”)に移り(そこでは発達の段階的変化を昆虫の変態に擬して説明)、現代は「あきらかな連続性とう

たがいもない質的变化」「漸進的な連続性と質的な変化」とを調和させようとする段階にあるという。そして、ピアジェとワロンはこの現代への移行から出発して現代の課題を掘りさげてきたのだと述べている。そのワロン(1962. 死去)もピアジェ(1980. 死去)も、すでにこの世にはいない。また、ゲゼル(1961. 死去)、ウェルナー(1964. 死去)、ルビンシュテイン(1960. 死去)、レオンチェフ(1979. 死去)など、現代児童発達研究の偉大な巨匠たちも、すでにこの世を去ってしまった。他の多くの指導者たちも高齢に達し、第一線から退いてしまっている。これから、どうするか。今や、児童発達の科学は世紀末にむかって、新たな危機を世界的にはらみつあゆみははじめているかにみえる。じっさい、わが国でも、米ソ大国主義の模倣の域を脱して、少なからぬヤング・サイコジストたちはそれを鋭敏に感じとり、理論的不毛性の克服にむけて努力しはじめている。あくまでも、日本の現実から眼をはなすことなく、実践的課題の理論的解決にむけて……。1960年代の近江学園における障害児の発達保障実践とかかわった田中昌人や京大・園原太郎グループのとりくみ⁴⁰⁾はそのひとつのあらわれだと言えるかもしれない。

ま と め

以上要するに、われわれは歴史における児童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免的にあらわれてくる児童問題の社会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』⁴⁴参照），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。

〈注〉

- (1) わが国における児童心理学史研究で，とりわけ注目すべきものとしては，なによりもまず戦前，教育科学研究会のメンバーたちの学的努力をあげなくてはならない。

山下徳治（『児童学と教育の進歩』『教育』第5巻8号，1937）や依田新（『児童観と児童研究』巖松堂，1940）は児童心理学の形成をその社会・歴史的背景とのかかわりでもとらえようとしており，宗像誠也（『児童研究の類型について』『教育』第2巻9号，1934）は児童心理研究の類型から時期区分してその典型を分析し特徴づけようとした。城戸幡太郎（『児童研究の問題と歴史』『教育』第3巻4号，1935，および『児童学と精神発達理論』『教育』第5巻8号，1937）は「児童心理学の歴史が問題となるということはそこにすでに解決した問題と未だ解決せざる問題が存するということである」という見地から児童心理学の内実を問いただしていく「問題史の方法」を試みている。さらに，児童心理学の歴史を児童観の見地から総括すべきものと考えたのは波多野完治（『新しい児童観の建設』『児童』第2巻1号，1935）であった。

このような戦前の先覚者たちの諸成果は戦後日本の児童心理学の再出発にあたって，その歴史的 directions の探求として記念すべき労作，乾孝『児童心理学』（新評論，1954，この本は1977年に増補され『新版児童心理学』となっている）や中川作一『青年心理学』（法政大出版局，1959）などに継承される一方，松本金寿の指導した東北大（教育学部）グループによる諸論稿（例えば，松本金寿『児童心理学』朝倉書店，1964，『教育心理学』新読書社，1974，「心理学五十年」『児童心理学の進歩』1974，

宮川知彰「日本における青年心理学の歴史的背景」青年心理研究会『わが国における青年心理学の発展』金子書房, 1973, 寺田晃他『乳幼児・学童の心理学』福村出版, 1975, 秋葉英則他『“日本の青年”考』三和書房, 1976など)が発表されている。

以上のような諸成果に学びながら, 今日の“科学としての児童心理学”がどのようなすじみちで社会・歴史的に形成され, どのような科学的前提に立脚しているのかという視点からアプローチしようというわけである。

- (2) 児童心理学の起源をどこに求めるかについて, 学界の定説があるわけではないが, 一般にはルソーの『エミール』やティエデマンの児童研究から書きはじめられている。しかし, ゲゼルは原始時代にその起源をもとめている(Gesell, A., “Child Psychology” *Encyclopedia of the Social Sciences*, ed. by E. R. A. Seligman, 1930.)。しかし, 子ども認識は児童観の起源ではあっても, 児童心理学の起源ではない。本章では, 社会通念としての児童観が思想として体系化されはじめた近世ヨーロッパにおける“子どもの発見”にその起源をもとめている。

なお, 日本の児童心理学の起源を江戸時代の大原幽学などの子ども観察記事にもとめるものもあるが, これは正しくない。そうした民族のそうした先駆的な諸業績とはおおよそ無関係に, 明治国家の政策的要請をうけて欧米から移入, 移植されたものであることは, 明治期の児童心理学書を実際に見れば明らかである。

- (3) Lloyd de Mause (ed.), *The history of Childhood*, 1976. 宮沢康人「近代社会の子ども観」『岩波講座：子どもの発達と教育2』1979の紹介による。
- (4) 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.
- (5) イタル, セガン, 大井・松矢訳『イタル・セガン教育論』明治図書, 1983. 堀尾輝久「世界の教育運動と子ども観・発達観」『岩波講座：子どもの発達と教育2』1979.
- (6) 長尾十三二『ヨーロッパの教育と政治』明治図書, 1971.
- (7) ヘーゲル『エンチクロペディ』, 芝田進午『人間性と人格の理論』青木書店, 1961, pp. 141~142.
- (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』『季刊国民教育』第3号, 1970, pp. 219~234. およびクラブ, 大橋訳『マルクス主義の教育思想』お茶の水書房, 1961などを参照。
- (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』岩崎学術出版社, 1966, pp. 69~81.
- (10) 乾孝『児童心理学』新評論, 1954, p. 153.
- (11) Bradbury, D. E., “The contribution of the child study movement to child psychology” *Psychol. Bullet.*, vol. 34, No. 1, 1937.

- 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1号, 1936, pp. 163~171.
- ⑬ イタール, 前掲書(5).
- ⑭ 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.
- ⑮ ホール, 岸木弘他訳『子どもの心理と教育』(とくに第1章), 明治図書, 1968.
- ⑯ 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)。
- ⑰ ワトソン, 安田一郎訳『行動主義の心理学』河出書房, 1968.
- ⑱ Gesell, A. & Tompson, H. : "Learning and growth in identical twins : an experimental study by the method of co-twin control" *Genet Psychol. Monogr*, 6, 1929.
- ⑲ デューイ, 宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫, 1957.
- ⑳ 柴田義松『現代の教授学』明治図書, 1967.
- ㉑ ウィンズキー, 柴田義松訳『教育の対象としての人間』明治図書, 1966.
- ㉒ 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』三友社, 1972に所収)。
- ㉓ 宮原誠一, 前掲書⑲の「解説」。
- ㉔ ヤロシェフスキー, 前掲書(4), pp. 388~392.
- ㉕ ヴィゴツキー, 柴田義松訳『思考と言語』下, 明治図書, 1962, pp. 273~275 (訳者解説)。
- ㉖ 矢川徳光『ソヴィエト教育学の展開』(同氏著作集第1巻)青木書店, 1973. 駒林邦男『現代ソビエトの教授=学習諸理論』明治図書, 1975. 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.
- ㉗ 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. ヤロシェフスキー, 前掲書(4).
- ㉘ ヴィゴツキー, 柴田義松訳『思考と言語』上, 明治図書, 1962, pp. 255~274, 同書(下), pp. 58~72.
- ただし, 本文中の紹介においては, 読者の便宜を考えて, ヴィゴツキーの挙げた児童心理学者のうち今日ではもうあまり知られていないものは捨象し, 彼の例示にはないが, それぞれのタイプに含めてよいと思われる今日なお著名な児童心理学者を追加してある。
- ㉙ コスチューク, 矢川徳光他訳「子どもの発達と教育との相互関係について」『論稿2, 国民教育の諸問題』国民教育研究所, 1960. なお, 同書にはザンコフによる論争総括論文も収録されている。

- 30) 駒林邦男編訳『人格・能力の発達論争』明治図書, 1979.
- 31) 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. なお、『児童心理学の進歩 1981年版』(金子書房)の「第1章 概観」で、永野重史は「外国の研究者の出店か代理店のような」状況だと指摘し、わが国の児童心理研究者たちの多くは「追いつき追い越せ」という発想にまで到達しておらず、「単純な模倣に終わっている」と批判している。
- 32) ワロンとピアジェとの論争については、つぎのような紹介がある。波多野完治「ワロン」『人間形成の心理学』河出書房, 1959. 滝沢武久『ワロン・ピアジェの発達理論』明治図書, 1975. 浜田寿美男訳編『ワロン 身体・自我・社会』ミネルヴァ書房, 1983. ザゾ, 波多野完治他訳『心理学とマルクス主義——アンリ・ワロンの生涯と業績——』大月書店, 1978.
- 33) ピアジェ, 波多野完治訳「自伝」『現代心理学の系譜Ⅱ』岩崎学術出版社, 1975.
- 34) ザゾ, 前掲書32.
- 35) 浜田寿美男, 前掲書32.
- 36) ルシュラン, 豊田三郎訳『心理学の歴史』白水社(文庫クセジュ), 1959.
- 37) Bronfenbrenner, U. "Developmental Theory of Transition" H. W. Stevenson (ed.) *Child Psychology*, Univ. of Chicago Press, 1963.
- 38) 梅本堯夫「概観」『児童心理学の進歩, 1976年版』金子書房, p. 20の訳による。
- 39) 波多野完治「児童学に就いて」『教材と児童学研究』第3号, 1934. なお, 大泉溥「日本の教育心理学」『教育心理学試論』三和書房, 1979, 参照。
- 40) ザゾ, 久保田正人訳「児童と青年の発達——発達の諸要因と力動的過程——」『現代教育学5, 子どもの発達と教育』白水社, 1977.
- 41) 田中昌人『人間発達の科学』青木書店, 1980. 村井潤一「発達研究における一視座」波多野, 依田『児童心理学ハンドブック』金子書房, 1983.
- 42) 小川太郎『日本の子ども』新評論, 1960.

第3章 新しい発達理論

1 新しい発達理論の課題

(1) なぜ発達理論が必要か

一口に人間といっても、乳児から老人に至るまで、その時期によって、生活の構造や心理的特性が異なっている。

しかし、例えば、ある子どもが「何歳になったら何ができる」というように、時間的経緯の中で変化してきた結果を記述しても、その変化のメカニズムはわからない。現象の中からその本質をとらえる武器が理論である。

個々の人間について、受胎以降、その心と身体とが質的に変化し、子どもから大人になっていく過程は一般に人間の個体発達とよばれている。

生物種としてのヒトの進化過程、および人類の歴史的発展過程を、ここでは個体発達と区別して、系統発達とよんでおこう。

一方では、個々の人間の発達は、人類の歴史的発達によって制約されているが、他方ではある時代に発達した個々の人間は次の時代を生み出し、そうした中で、人間そのものの資質もまた変化していく。

大人と同様に子どももまた、歴史的、文化的に制約された生活現実の中で生きている。このように子どもは、歴史的時代的課題を担うとともに子どもであることを引き受けるという二重の制約の中で生きている存在だけに、適切な理論がなければ子どもの本質がみえてこない。なぜ、こういうときにこういう行動をするのか、子どもの心がとらえられない。

では、子どもとは、どのような存在であろうか。

「子どもとはなにか」と問うとき、「生活に責任のない自由な存在である」と答える人は比較的多いであろう。しかし、ほんとうに子どもは自由な存在なのであろうか。この問題について例えば河崎道夫はこう語る、「動物でも人間でも、育てられる子どもはたしかに環境との、のっぴきならない交渉の責任

から解放されている。しかし、その期間が長く手のこんだものであればあるほど、それだけ有能な成体として成長せねばならないという強制が働く」そして「最も“育てられる”動物である人間においては、解放と強制という二つのモメントの対立が、最も激しくなる。」

人類の歴史の発展過程の中で、生産力が増大することは、直接労働に参与する必要のない子ども時代を長くする。しかし、生産技術の向上は、一人前になるために習得すべきことを多くし、子どもを学習へとかりたてる。技術の向上は生産力を増大させるとともに、生産関係をもより複雑にする。その結果、大人の世界において使うものと使われるもの、富めるものと貧しきものが分化すると同様に、子どもの世界においても自己を解放する機会のもてる子どもと、強制的に労働や学習を余儀なくされる子どもとが分化してきたとも考えられる。

今日のが国の子どもたちの多くは、一見、様々な外的強制をもたない自由な生活を送る条件をもっているようであるが、実際には、第1章に指摘されているように、様々な問題や矛盾をかかえて生きている。

「解放」と「強制」との対立を克服するという課題は、およそ生きている人間すべてにとって重要な課題である。そしてまた、これらの矛盾や対立を能動的に克服していくことのできる存在として子どもをとらえるのでなければ、子どもの発達の本質をつかむことにはならない。乳児期から青年期までの人間の発達過程において、このような課題を解明し克服することを可能にする基本的枠組みこそが、われわれの求める理論なのである。

(2) どんな発達理論が必要か

人間の心理的発達をとらえる理論は、次のような(方法論的)観点から組み立てられなければならないであろう。

① 個体発達を、系統発達、人類の社会・歴史的発達と結びつけてとらえる。

われわれがとらえようとする人間、子どもの発達は、なによりもまず、現在

の社会の中で生き、さらに未来を切り拓こうとする人間、子どもの発達である。ひとりだけ、突然現れた人間個体を問題にするのではない（このようにして突然人間は出現したのでもなく、ひとりで生きているわけでもない）。ヒトの人間らしい特性は、長い長い生物進化の過程を経て獲得され、蓄積されてきたものである。そして人類は、生産技術や科学的知識や芸術作品など、ことばの最も広い意味での文化をつくりだし、発展させてきた。20世紀末葉の現在、生まれる子どもたちは、先史時代や原始時代に生まれた子どもたちと異なって、人類が今までに作り上げてきた20世紀の文化をわがものとすることによって発達するのである。

② 子どもの発達を、質的変化としてとらえる。

子どもは、たんに「小さな大人」が(量的に)大きくなったものではない。出生した乳児は、ヒトの特性である巨大な教育可能性をもった発達可能態として現れる。目的意識的に、現実の諸問題を解決しうる成人の段階に達するまでに、子どもは質的に異なった諸段階を経過しながら発達するのである。

③ 子どもの発達を、子どもの人格全体の発達としてとらえる。

子どもは、たしかに異なった時期に、それぞれ異なった能力を身につけ、発達させる。しかし、子どもは様々な個別的な能力の寄せ集めではなく、それなりの欲求や感情（ひいては困難にも負けず目的を実現させようとする意志）の持ち主でもある。認識と感情の両面をふくむ子どもの人格全体の発達がとらえられなければならない。

④ 子どもの発達を、現実の生活のなかでとらえる。

子どもは、ヒトの一員として、人類の一員として生きている。しかし、それと同時に、ひとり子どもは、現在の、特定の文化をもった特定の社会の中で生活しているのだ。わが国の子どもたちは、発達した情報技術の世界の中で、かつては至るところにあった自然の豊かさから切り離され、「競争社会」、「管理社会」の桎梏にあえぎながら生きている。だが一人ひとりの子どもをとって見るならば、その子どもの属する地域、家庭の社会階層、両親の世界観、子ども集団の有無とその質、学校教育のあり方などの違いによって、子どもの具体

的日常生活条件は多種多様である。このような子どもの具体的な生活条件と生活そのものをくぐらせて、子どもの発達状態をとらえなければならない。

以上のような観点を総合して、現在の社会を生きるひとりの歴史形成主体として子どもをとらえ、子どもの外的活動とともにその内面にも光をあてて、何がどのように形成され発達していくかを科学的に究明していく発達理論が、われわれの求めるものだと言える。それは、言ってみれば、現実のうちに複合されている個体の発達の矛盾と歴史的矛盾とを、同時に切り拓いていく主体として子どもたちが育つことを目指した理論である。

われわれの試みは（けっして満足すべき水準に達してはいないけれども）以下の三つの節を通して、目指す方向へと読者ととも一步でも迫ってみようとするところにある。本章の表題を「新しい」発達理論と銘打ったのも、その意気ごみのあらわれである。

2 人間の発達の独自性と可能性

前節で述べたような新しい発達理論の具体的構築をめざす第一歩として、人間という存在の形成史とその発達の独自性を明確にしておく必要がある。「人間の存在とはかれらの現実的な生活過程」⁽⁴⁾であり、その諸個人の発達は彼らの具体的な生活のあり方と切り離して考えることはできない。だとするならば、人間的な生活様式を人間自身が歴史的過程の中でいかに形成し、また歴史のある段階で出現した生活様式が人間自身をいかに変革してきたか、他の動物から区別されるどころの、今日の人間に固有な高次の生活様式の特徴とは何なのかを知ることは、諸個人の発達の科学を確立するための前提である。

(1) 人類の発達と「労働」の役割

人類の起源の問題が、「アダムとイヴ」の神話の領域から科学の対象領域へと移行したのは、やっとなら19世紀も中頃になってからであり、よく知られているようにダーウィンの進化論はこの点での画期的な業績であった。これ以後、越

えることのできないと思われた人類と他の動物との間にある深い溝は、自然淘汰の法則によって埋められ、人類の祖先がサル仲間であったとする考えが広く受け入れられるようになった。この人類と動物との連続性の強調は、当時一定の進歩的意義をもつものであったが、人類の動物界からの分立とその後のヒトの人間化の過程を生物学的要因のみによって説明しようとする一面化を生み、やがては資本主義社会における弱肉強食を正当化する社会ダーウィニズムや、ネズミなどの動物実験の結果を直接人間に適用しようとする行動主義にもつながることとなった。

人類の起源とその発達の過程を生物学的法則性の範囲内で説明することの誤りを指摘し、人間と動物との連続性を正しく踏まえながら、サルから人間への発展を一つの質的飛躍として捉え、そこに働く社会的諸要因の重要性をはじめて明らかにしたのは、エンゲルスである。彼は、その論文「猿が人間になるについての労働の役割」⁽⁶⁾の中で「ダーウィン学派のもっとも唯物論的な自然科学者でさえ、その〔文明の進歩をもたらした功績が脳髓の発達にあるとする〕イデオロギー的影響のせいで、労働が人間の発生にあたって演じた役割を認識できないため、いまなお人間の発生について明瞭な考えをもてないでいる」と批判し、労働が人間そのものをつくり出したという主張を、事実的資料の限られていた当時あって、大胆に展開した。

以下、われわれはエンゲルスの仮説にそって人類の発達過程をたどりながら、現代科学がそれをどのように確証しているか、みてみることにしよう。

まず、彼はサルから人間への移行の端緒を次のように記している。「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、その終わりごろに熱帯のどこかに……(中略)……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。」⁽⁶⁾

表3・1 人類進化の編年

地質時代	年代	文化	人類進化	おもな人類化石
現世(沖積世)	10,000	金 新 属 石 器 器	新 人 (現代人)	クロマニヨン
更新世(洪積世)		後期旧石器		
ヴュルム氷期	70,000	中期旧石器	旧 人 (ネアンデルタール)	ネアンデルタール スピー
リス氷期		前期旧石器	原 人 (ピテカントロプス)	シナントロプス ピテカントロプス
ミンデル氷期	300,000	前期旧石器	原 人 (ピテカントロプス)	シナントロプス ピテカントロプス
ギュンツ氷期	700,000	前期旧石器	原 人 (ピテカントロプス)	シナントロプス ピテカントロプス
ピラフランキアン	3,000,000	オールドワン	猿 人 (アウストラロピテク ス)	パレントロプス アウストラロピテク ス
鮮新世				

(山口敏「化石からみたヒト化の道」『科学』vol. 48, No. 4, 1978.)

エンゲルスがこれを書いた19世紀の後半には、人類起源考察の直接的証拠となる化石は、わずかにクロマニヨン人とネアンデルタール人のそれが知られているのみであった。それから100年ほどの間、化石人類の証拠は次々と発見され、表3・1に示すごとく、今では人類の起源が300万年近く前までさかのぼり得ることがわかっている。その中で、東アフリカの各地で発見されたアウストラロピテクス⁽⁴⁾の化石は、既にこの段階で彼らが直立二足歩行を完成させていたこと、にもかかわらず彼らの脳の平均容量は500cm³を少し越える程度で、アジアの原人の脳(750~1000cm³)から遠く、現生類人猿の脳に近かったこと(オランウータン:400cm³強,ゴリラ:500cm³弱)を明瞭に示している⁽⁵⁾⁽⁶⁾⁽⁷⁾。

以上から、エンゲルスの記述の中には、当時の科学の発展水準に制約されて地質年代等に誤りのあることがわかるが、かんじんな点は、彼が正しく人類化の第一歩を直立二足歩行の成立に求め、脳の肥大化という生物学的要因の先行性をしりぞけたことである。現生類人猿に近い脳しかもたないアウストラロピテクスが、安定した直立二足歩行を完成していたという事実は、人類化が突然

変異による脳の大化などの生物学的法則の枠内で生じたのではないこと、むしろ生物学的変化は後から生じたこと、すなわち、人類への変化は後に述べるように直立二足化→道具の作成→脳の大化の順におこったことを示している。このことが確認されたのが、やっと第2次大戦以後であることを考えると⁶⁾、エンゲルスの先見性にわれわれは脱帽せざるをえない。

ところで、この直立二足性はどのような要因によって促進されたのだろうか。これについては様々な仮説があるが、ここでは渡辺の説⁶⁾を参考として二足化への移行を次のように粗描してみよう。第4紀のはじめの環境変化(たとえば熱帯森林の縮小)によって草原(サバンナ)への進出を余儀なくされたサルは、草原での乾期の植生の乏しさから食餌形態を変化せざるをえず、そのはじめは地表下植物(根菜類)を、後には穴居性小動物を食糧として開発し、次第に動物性食品依存度を強め菜食性から肉食性へと変わっていった。地表下食料資源の取得は、森林における果実等の取得に比較し、はるかに困難で多くの労力を必要とし、この効率化のためには道具(例えば掘り棒)を必要とし、手によるこの道具の使用の頻繁化が二足化を促した。二足化は一方で走行スピードの低下という防御適応からみればなほだ不都合な結果をもたらす。この矛盾は、道具が外敵からの防御の武器としても使用されることによって解決され、さらにこのことが一層二足化を加速することとなる。やがて、この防御用武器は大型動物狩猟用の道具に転化し、肉食化をさらに進めると同時に、ヒトが協働して食糧獲得に当たる生活様式を生みだした。

以上の過程は何を意味しているだろうか。既に森林生活において手と足に異なる役割を与え、部分的に道具の使用も可能であったサルが⁶⁾、恒常的に道具を使用して自然に働きかける生活様式へと移行する中で、すなわち、「労働」による自然への働きかけの中で、直立二足性の安定化が実現されたことを意味している。ところで、道具の恒常的使用は道具の製作と密接に結びつかざるをえない。おそらくは、はじめは偶発的な製作が、後には意図的な製作が支配的となり、その製作の技術は世代から世代へと伝えられ改良されていった。二足歩行の安定化が手の自由を保障し、この過程をますます促進したことは言うま

でもない。本来的な意味での労働は、この「道具の製造とともに始まる。」¹¹ 意図的な道具の生産の開始は、人類を動物から分立する上で、もう一つの決定的な飛躍を生みだした。手などの自然的諸器官が石や板などの自然物を道具として利用し対象に働きかける形態は、生理的欲求の対象に直接自然的諸器官で働きかける従来の動物的形態に比較し一つの進歩ではある。しかし、それはまだ、自然物の直接的操作の行為の域を出ず、労働の行為ではない。労働の行為といえるためには、マルクスのいう労働の三つの基本的契機、労働対象、労働手段、合目的活動の特に第三の契機の登場を待たねばならない。これは、道具の意図的な製作、とりわけ「道具を加工するための道具」の製作にまで人類が進み出た時、到達される。道具を意図的に製作するためには、いったん獲物等の対象への生理的欲求から解放され、直接にはヒトの生理的欲求を満たさない自然の素材が欲求の対象としてヒトの中で中心的位置を占めなければならず、一方で生理的欲求の対象たる獲物は現前しないにもかかわらず目的としてヒトの中に存在し続けなければならない。すなわち、表象の形態でのみ存在する目的に適合するよう、目下の自然の素材に働きかける活動の発生こそ、人間を動物から分かち活動の端緒であり、このような活動の発展とともに人間に特有な「意識」が生まれたと推測される。そして、このことによって、人間の生活様式が全く動物のそれと異なるものになったのである。マルクスの次の言葉は端的にこの点を表現している。「動物はただ直接的な肉体的要求の支配のもとでのみ生産する、ところが人間は肉体的要求にせまられないでも生産するし、肉体的要求から自由なばあいにはじめて真実に生産する。」¹²

最古の人類であるアウストラロピテクスが道具の使用者であったことはわかっているが、道具を意図的に製作していたかどうかは定かでない¹³¹⁴。しかし、ピテカントロプスの段階では、既に道具の意図的な製作が行われ、それらを加工する道具としての刃物(工具)の製作も開始されていたこと、また、食物処理と道具工作用手段としての火の使用が始まっていたことが明らかとなっている¹⁵。

このように、直立二足性によって自由になった手は、道具の製作へと向かい、自然に働きかける新しい道具をつぎつぎとつくり出していったのだが、一

方で手そのものはこの過程でますます新しい複雑な操作に習熟し、その巧緻性を増していった。エンゲルスは言う。「手は労働のための器官であるばかりでない。それはまた労働の産物でもある」¹⁰⁰と。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上げ」¹⁰¹、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。諸感覚はますます多くの事物を区別できるよう洗練され、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、さらに決定的なことには、脳髓の発達を促していった。

労働の役割はそれだけではない。労働の発展は、必然的に社会の成員を互いに一層緊密に結びつける。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認識され、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、自然に対する人間の類としての支配力は飛躍的に増大していったのである。

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、伝えあいを必要とする協同労働の中から生みだされた。はじめは、身ぶりに音声に伴って、後には音声だけが、外的対象を指示するシンボルとして用いられ、それが体系化することによって言語となったものと思われるが、この過程はまだよくわかっていない¹⁰²。しかし、次のことは確実である。言語の働きは、人間特有の思考形態（第2信号系による言語的思考）を生みだした。このことによって人間は一層正しく外界を認識し自然を統御する力を得、やがては文字の発明によって、人類のつくりあげた文化を世代から世代へとより正確に継承発展させていくことが可能となったのである。

今まで述べてきたこのような過程は、マルクスによって次のように簡潔に表現されている。労働の過程で人間は、「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眠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」^四。

人間と自然との労働を媒介とする関係は以上の言葉に要約されるものだけではない。今一つ、重要な側面がある。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生産物を生みだしてきたのだが、その生産物はもはや自然そのものではない。人間の内的なもの(諸能力)が結果としてその中にこめられ、人間的な対象となっている。すなわち、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」^四。このように人間は内なる諸能力を外なる形態において展開できるからこそ、それらが個人を越えて持続し、他の人間、あるいは次の世代によって再び自分のものとして獲得されるのである。つまり、人間は、幾世代にもわたって祖先が築きあげてきた「かつては生きた労働の、対象化された、物件となった、集積された世界」^四(文化的富の世界)に能動的に働きかけ、その対象の中にこめられている人間的諸能力をはぎとり、再び自己の主体的能力としてとり戻すことができるからこそ、過去の間人文化の最高の到達点から次の発展へ向けての出発が可能となり、そのことによって、人間の類としての発達保障されるのである。

以上、われわれは人類の発展過程をたどる中で人間の基本的な存在様式について考察してきた。今、それを要約するならば、次のようになるだろう。人間は、外界に目的意識的に働きかける能動性をもった存在である。また、人間は、協同労働によって人間的諸特性の発達が可能となったという意味においても、新しい世代の発達が先行世代の労働によって築かれた人間的対象の世界を前提にするという意味においても、その本質において社会的存在である。

この人間的本質は、しかし、やがて人類の歴史の中に私的所有が発生し、階級社会が出現することによって、見失われてゆくことになる。人間の本質を形成すると同時に人間的本質の具体化でもあった労働の実現は、とりわけ機械制大工業が発展し資本主義的生産様式が成立する中で、「労働者の現実性剥奪として現れ、対象化が対象の喪失および対象の奴隷たることとして、我がものと

する獲得が「よそのになる」疎外として、「手ばなす」外化として現れる。」²² 労働は自由な意識的活動であることをやめ、肉体的苦行と化し、労働の結果である生産物はもはやそれを生みだした労働者に属さない。社会の富は一部の人人に集中し、人間の共同性は階級対立となって破壊される。このような疎外は、労働する大人ばかりでなく、大人あるいは大人の社会を通して屈折しながら、子どもの内面にも反映されざるをえない。現代の子どもにみられる体や心の歪みとは、屈折された疎外の現象形態と言えないこともない。

疎外は一面で人間の社会発展の過程における必然的産物であるが、また同時に、疎外克服の契機もこの中で準備される。われわれの生きている現代とは、そのような疎外克服が現実の日程にのぼり、各個人が人間の本質を取り戻し、その諸能力を全面的に開花させることのできる新しい社会の形成が課題となる時代なのである。したがって、われわれの時代の子どもたちの発達も、歴史的発展の現段階の規定を受ける中で様々な歪みをもって現れることがあるけれども、子どもたちはその歪みを大人の援助を通して克服しながら、人類が未だ到達したことのない新しい社会を築き、一人ひとりの人間的諸能力をわれわれの世代をのりこえて一層開花させることのできる可能性に満ちた存在として捉えていく必要があるだろう。

(2) 人間の発達の独自性

以上述べてきた人類の発達過程を踏まえながら、次に、人間諸個人の発達の特性を動物の個体発生と比較しながら明らかにしてみよう。

われわれは、前項で、人間が幾世代にもわたってその内なる諸能力を労働を通して結晶化し、外的な形態において展開してきた点に人類の発達の根拠を見たのだが、個人の発達の特性を考える場合も、まずこの事実から出発しなければならない。

人間の子どもも動物の子どもも、誕生の瞬間からその前にこれからの生活の前提となる環境が開けている。しかし、人間と動物では、この環境は決定的に意味の異なる環境である。動物の前に開けている環境とは、その種の生存に適

合する標準的条件をそなえた自然そのものの環境である。もし、この環境が標準的条件から著しく隔たるならば、その動物はもはや生きていけない。それに対し、人間が眼前に見いだす環境とは、人類の歴史がそれまで積み上げてきた人間化された諸対象、諸関係などの文化的富の世界である。誕生の瞬間から人間の子どもは「人々が創り出した客観的世界に取り囲まれる。その世界とは日用品、衣類、ごくかんたんな道具であり、またコトバやコトバに反映される表象、概念、観念である。子どもは自然現象とさえも人間によってつくられた条件を通して出会う。衣服はかれを寒冷から守り、人工照明は夜の暗闇を追い払う。子どもはその精神発達を人間の世界において始めるということができる。」²⁸この点こそ、動物の個体発生から区別される、人間の発達の最も根本的な前提なのである。

この点の重要性は、不幸にしてこの前提そのものが奪われてしまった子どもたちの諸事例を見ることによって明らかとなる。1920年、インドで発見され、後にカマラとアマラと名づけられた二人の少女は、狼のもとで育てられた野生児の例としてあまりにも有名である。彼女らは発見当初、四つんばいの姿勢しかとることができず、食事も手が使用できないため、地面に置かれた皿に直接口をもっていきガツガツ食べたという。また、日中よりも夜の活動を好み、他の人間たちの接近に対しては歯をむき出して敵意を示した²⁹。生誕後早い時期から彼女たちに与えられたのは動物(狼)の自然的環境であったため、人間的な活動様式の習得や諸能力の形成が阻止され、狼の行動様式だけが彼女たちにそなわることになったのである。

このような野生児の例は、われわれからは遠い世界の出来事のように見えるかもしれない。しかし、人間的な対象的世界を離れては、人間的諸能力の発達はありえないことを期せずして証明することになった不幸な事例は、現代日本においても後を絶たない。たとえば、1972年10月朝日新聞は、山梨県で5歳と6歳の二人の幼児が1年半近く両親により自宅裏の掘っ立て小屋に監禁されていた事件を報道した³⁰。二人は、食事を1日1回小屋の前の地面に食器をおいて与えられるだけであったため栄養失調がひどく、発見時には丸裸同様に2歳

ほどの体格しかなく、言葉も全く話せなかった。人間社会の真ん中に生まれおちて、人間的環境という発達の源泉を奪われたいたましい事例の一つをここに見ることができる。また、山本実²⁸は1970年、岩手県の人里遠く離れた高原の一軒屋で、テレビ、ラジオはおろか新聞も電気も、便所や畳すらない原始状態そのものの生存をおくる家族の子どもについて報告し、文化不在の劣悪な環境条件が彼らの発達を著しく阻害すると同時に、そのような精神的発育不全が「精神薄弱」のレッテルをはられ、行政によって「就学猶予」を機械的に適用される中で増幅させられていった現状を怒りをこめて告発した。

このように極端な事例はまれとしても、人間社会の中にありながら人間的環境を十分与えられることなく育つ子どもは、今もかなりの数にのぼる。人間的な対象の世界は歴史の進展とともにますます豊かとなり、また、それぞれの文化的伝統を反映した固有な世界として形成されるものであって、時間や空間を越えた抽象的なものではない。われわれにとっては今という時代、日本という文化の中の人間的富の世界が問題であり、この最良のものが日本の今の子どもたちに十分与えられないならば、子どもたちは次代の社会進歩の担い手として発達する可能性を閉ざされてしまうという認識を、われわれは新たに必要があるだろう。国連の「児童の権利宣言」も言う。「人類は、児童に対し、最善のものを与える義務を負う」と²⁹。

さて、野生児の例に再び戻って、ここから明らかとなる人間の発達の独自性にかかわる今一つの事実をみてみよう。カマラとアマラは人間的活動様式を習得できず狼的な行動様式を学習したのだが、考えてみるとこのこと自体、動物の個体発生の枠を越えた、人間にだけできることなのである。近年、比較行動学が明らかにしたように、動物の一見複雑に見える多くの行動は比較的単純な信号刺激によって解発され、そのメカニズムは生得的に決定されている³⁰。また、高等な脊椎動物では、直接的経験を通して状況の変化に適応的な行動の学習が可能だが、この場合も「生得的(本能的)な活動の諸形式や『自然的な反射』と密接なつながりを保持している。」³¹したがって、ある種に属する動物が別の種の動物の行動様式を学習することは本来不可能なのである。カマラとアマラ

が狼の行動様式を学習し過酷な自然の中で生きのびることができたのも、彼女たちが、生得的な行動メカニズムから自由な、人間としての生物的基礎をもっていたからこそであったといえる。まことに「人間の遺伝形質の中に蓄積されている人間進化の重い遺産は、人間に人間以外の動物の習性をも身につけうるだけの可能性をあたえている」⁹⁹のだ。

ポルトマンは、この点にかかわる人間の発達の生物的基礎をみごとに明らかにしている¹⁰⁰。彼によれば、高等な哺乳類は表3・2にみられるように通常妊娠期間が長く、新生児は成体に近いよく発達した感覚器官や運動能力をもって生まれてくる。それに対し、高等哺乳類の一員であるはずの人間の子どもは、生まれてくる時は、驚くほど無能である。ポルトマンは、人間の種としての生物的条件がそなわるのはやっと生後1年をたってからであって、その間は胎外で胎児期をおくるようなものだとして指摘した。このことは、大脳皮質や身体諸器官がまだきわめて未熟な時期から既に、人間の心理機能や能力の発達が社会的環境の中で開始されるということを示している。つまり、人間の場合、その能力や機能の大部分は生物的成熟をまって、あるいはその直接の結果として形成されるのではない。むしろ反対に、歴史的に蓄積された人間の対象世界の中でそれらの能力や機能が後天的に獲得される過程と結びつくことによって、はじめて人間としての生物的成体化も進行するのである。逆説的に言うならば、野生児の例に見られたように、もしこの時期に人間的・文化的環境が与えられず、

表3・2 哺乳類における個体発生的関係

	下等な組織体制段階	高等な組織体制段階
妊 娠 期 間	非常に短い (たとえば20~30日)	ながい (50日以上)
一胎ごとの子の数	多 い (たとえば5~22匹)	たいてい1~2匹 (まれに4匹)
誕生時の子どもの状態	「巢に坐っているもの」 (就巢性)	「巢立つもの」 (離巢性)
例	多くの食虫類、齧歯類、イタチの類、小さな肉食獣	有蹄類、アザラン、クジラ、擬猿類と猿類

(ポルトマン、高木正孝訳『人間はどこまで動物か』岩波新書、1961.)

何らかの自然的環境のみが与えられると、人間はその環境に適合する行動様式を形成できる生物的可塑性を他の動物と違ってもっている。しかし、その場合には、人間としての諸能力の発達が妨げられるだけでなく、人間の能力にふさわしい形態的一生理的基礎すらが、変形をうけて形成されざるをえない。カマラの例でいえば、10年近く続いた野性の四つ足生活によって、骨と筋肉と腱の関係全体が四つ足運動に好都合に変形されてしまい、そのため2本の足で立つて歩くまでそれから6年近くもかかることになったのである⁸³。

さて、人類が歴史的に形成してきた文化的富の世界こそ、人間の発達の根本的前提なのだが、子どもはこのような世界の中に「存在する」だけで発達するのだろうか。そうではない。子どもは、彼自身の発達のために、彼の前に展開する人類の諸能力の結晶である人間化された諸対象に能動的に働きかけ、それを自分のものとして獲得しなければならないのである。スプーンもはしも茶わんも、人間の生みだした文化的な対象であるが、子どもの眼の前に存在するというだけであるなら、それらは単なる物理的な諸属性をもった「モノ」にすぎない。子どもがそれらに自ら手を伸ばし、大人の援助のもとにそれらに適合する握り方、持ち方や運動の仕方に習熟した時、それらは子どもにとって人間的的事物となり、同時に、子どもは対象にこめられていた人間的諸能力を自分のものとして獲得したことになる。このように、「事物や現象をわがものとするためには、その事物や現象に適合した活動を能動的におこなう」⁸⁴という過程があってはじめて、子どもをとりまく人間的環境は発達の源泉としての意味をもつことができるのである。

さらに、今の例からもう一つ人間の発達の基本的条件が指摘できる。それは、「個人の人間的対象の世界にたいする 諸関係は人びとにたいする彼の諸関係によって媒介される」⁸⁵ということ、すなわち、子どもの人間的対象に向けられた活動は、大人によって介入をうけ、方向づけられ、共同活動の形態をとることによってはじめて人間的諸能力を獲得する活動となるという点である。母親は対象に向けられた子どもの活動を常に黙って見ているわけではない。スプーンに対してはスプーンに適合した握り方に、茶わんに対してはそれに適合

したもち方に子どもの行為が変化していくよう方向づける。このような大人との共同活動は、子どもの発達の必須の条件である。例では、運動技能の獲得が問題であったが、認識能力や人間的な感情の獲得も同様であって、大人が子どもの能動的活動を導く中で実現される。人類はその歴史とともにこのような子どもの能動的活動をだんだんと意図的・計画的に組織化するシステムを發展させてきたが、これこそ「教育」とよばれるものであって、現代における子どもの発達はこの「教育過程」を媒介とした習得活動をぬきに語ることができない。この習得活動は、子どもたちが明日の人類の新しい未来を切り開く創造性の基礎を築くものであり、人間の発達の独自性の中核である。

(3) 人間の発達の可能性

前項でわれわれは、人間の発達における習得活動の重要性を理解したが、人間諸個人の発達の可能性を考える場合、習得活動を通して個人に獲得される文化的富の世界の歴史的規定性を無視してかかることはできない。

諸個人の習得活動は、常に特定の文化の、特定の歴史的段階にある対象的世界に向けて行われる。その場合、諸個人によって何が習得されるかの具体的内容は、現存の文化的富の水準が指定する限りの技能であり、知識であり、知的操作であるということになる。それでは、人間の発達の可能性を考えると、現存の文化的富の最高水準に諸個人が習得活動を通じいかに接近するかの問題に帰着するのだろうか。そうではない。もちろん、理想や夢という主観的観点からだけ発達の可能性を語るのではない限り、特定の歴史の發展段階の文化的富の総和が、その時代に生きる世代に「それ自身の生活条件を指定し、一定の發展と一つの特異な性格をこの世代にあたえる」⁹²という側面の真実を見失ってはならないが、しかし、人間の発達ができあいの文化所産の再生産に限定されるならば、人類の新しい發展はありえないことになってしまうだろう。人間の発達は、歴史的に形成された文化所産に制約されながら、常にこれを越える可能性をもつということ、人間の発達とは、新しい文化的富を創造する主体としての発達でなければならないこと、この点をわれわれはまず捉えておかなければ

ばならない。この意味で、習得は人間の発達の必須の条件ではあっても、発達そのものではない。ソビエトの心理学者ルビンシュテインはこの点の重要性を強調し、特に能力の発達の問題によせて次のように述べている。「人間の発達は『経験』の集積、知識、技能、習熟の獲得とは区別される。人間の発達は、人間の能力の発達であり、それは知識、習熟の習得とは異なる、このようなものとしての発達なのである。」「人間の能力は、歴史的発展の過程の中で人間によって創造された産物を習得する(過程)で形成されるにとどまらず、それらの産物を創造する過程においても形成される。」¹⁰⁶

この中から、われわれは次のような重要な観点を読みとることができる。

人間の発達とは、人間の内的な諸能力、さらにいえばその統一体としての人格の発達である。その可能性は、先に述べたように、既製の文化所産の制約を超え、絶えず先行世代の発達の現実を凌駕するところに求められるべきである。しかし、その場合、人間の内でできあいの技能や諸操作がまず習得され、その上に接ぎ木されるようにして、新しい能力や人格の発達の可能性が突然開かれると考えるはならない。諸個人の内にあっては、能力発達の可能性は螺旋的運動の形をとりながら開けてゆく。文化所産そのものは、類のレベルでは既製であっても、諸個人によって創造的、発見的に獲得されることを通して個人の内に既に存在する内的諸条件の中に組み込まれ、新しい能力となり、その能力はさらに高次の能力発達の可能性を切り開く。諸個人はこの絶えざる運動の中で、現存の可能性の現実化によって次々と新しい可能性を押しひろげ、新しい文化的富の産出を可能とする諸能力をかねそなえた人格として発達してゆく。

人間諸個人の発達は、具体的な歴史的状況の中にあっては、その個人の属する社会発展の客観的方向と結合することによって、一層その可能性を押しひろげる道が開かれる。かつて田中昌人は障害者を定義して次のように述べた。「障害者は社会進歩の現段階と諸科学の到達段階および利用上の制約によって、治療困難なしかも社会生活を営むうえでもいちじるしく困難な障害とハンディキャップをもっている人びとであるといえる。」¹⁰⁷ 社会進歩の現段階や諸科学の

到達段階によって発達を制約されているのは、障害者に限らない。われわれ全てが、たとえ障害者ほど社会生活を営むうえに困難を感じないとしても、社会体制や科学の現在のあり方によってその発達を制約されているのであって、この制限を少しでも取り除く方向を志向する人格として諸個人が発達する時、一層新たな発達の可能性が全ての個人に約束されるのである。

このような視点から個人差の問題を考えてみると、それは常に特定の歴史的・文化的状況下における「差」であって、相対的なものにすぎないことがわかる。例えば、健体児と障害児の間には様々な能力の差異性が現実に認められるが、科学の進歩による障害そのものの軽減や補助具の開発によって障害児の現在のハンディキャップが減少したり、障害児に対する早期からの教育的働きかけの機会を全面的に保障する社会制度がとられることによって、その差は一層小さくなりうるものである。また、現在、深刻な問題となっている「落ちこぼれ」と「できる子」の差も、能力の自然的差異の表現として捉えそれを固定化するのではなく、教育制度の改善や子どものおかれた社会的環境差の縮小によって克服可能な相対的な差として捉えていく必要がある。今日、このような差を遺伝的なものとして捉え、子どもの現実性における差をあたかも可能性における差であるかのごとくにすりかえて、「能力に応じた教育」の名のもとに差別・選別の教育体制を強化しようとする主張が一方にみられる。このような主張の誤りに対しては既に適切な批判が行われているので、ここでは詳述しないが⁹⁸、次の点の重要性を指摘しておきたい。先にもふれたように、能力の問題を能力の発達の問題として捉える立場からすれば、現実にみられる能力の個人差はその時点で確認される能力の発達の個人差であって、能力発達の可能性の個人差ではない。したがって、憲法26条にもうたわれている「ひとしく、その能力に応じて」教育を受ける権利とは、「優秀児は優秀児として、劣等児は劣等児として、それぞれ所を得て勉強する」⁹⁹ 権利ではなく、「能力の発達の必要に応じて」ひとしく教育を受ける権利なのである¹⁰⁰。各個人の素質や遺伝などの条件に差はあっても、一人ひとりのもつかけがえのない発達の可能性が尊重されること、一人ひとりの発達の速さに違いはあっても、その可能性の現実化

が十分に保障されること、この中ではじめて、特定の次元の中だけで問題とされるような個人差には大きな意味がなくなり、各個人は個性ある人格となりゆくのである。

3 発達の段階と移行

(1) 発達段階の区分

近世日本の年齢別人口構成は、つりがね型であったといわれる。この時代に子どもの数が少なかったのは、乳児死亡率が高く、将来の生存可能性が保障されてはじめて出生を社会的に承認されたことによる。また、低い生産力と狭い土地のなかで生きる民衆の一定部分が一生独身者としておくことを余儀なくされたり、子どもが生まれてもまびかされたり遺棄されたり私生児などのため出生を承認されなかったりしたことなどにもよっている。このつりがね型の人口構成は、一種の社会的虚像部分を含みこんでいるのである⁴⁴。

つい、100年から200年まえの日本は、子どもが生まれても、生まれたことが登録さえされなかった時代であった。われわれは、生まれたことが登録されるにとどまらず、登録された子どもたちの育ちゆく姿＝発達の過程に絶えざる注意がむけられようとする時代に生きている⁴⁵。

子どもたちが発達していく姿にせまろうとすると、われわれは、普通、人間の一生をいくつかの時期に分けて考える。小学校時代、中学校時代、高校時代などといった学校制度による段階区分もその一つである。また、新生児期（出生後1、2週間）、乳児期（1、2歳まで）、幼児期（6、7歳まで）、児童期（11、12歳まで）、青年期（11、12歳から）などと区分されたりする。一般に用いられるこのような段階区分は、一見明快に見えるが、ひとたび観察される発達の事実に照らして科学的根拠を問われるとき、きわめてあいまいで不確定なものになるのである。

精神発達の過程をいくつかの段階に区分する試みは、多くの研究者によってなされている。これらの試みは、(1) 社会的慣習によるもの、(2) 身体発達を

基準にするもの、(3) 描画や遊びなどの特定の精神機能の発達を基準にするもの、あるいは(4) 精神構造の変化を基準にするもの、に大別される⁴³⁾。

人間の発達を全体としての精神構造の変化としてとらえて、発達段階を区分しようとする2, 3の試みを簡単に紹介しておこう。

クロー⁴⁴⁾は、第1反抗期(3, 4歳ごろ)と第2反抗期(12, 13歳ごろ)に着目し、反抗期の出現を基準にして大きく三つの段階に区分し、各段階をさらに三つの位相にわけた。彼においては、反抗期を境としての自我構造の変化が取り扱われる。Ch. ビューラー⁴⁵⁾は、主観化と客観化との関係の転換——否定を通じての弁証法的展開——によって、五つの発達段階を区分している。すなわち、第1期:客観(0~1歳)、第2期:主観化(2~4歳)、第3期:客観化(5~8歳)、第4期:主観化(9~13歳)、第5期:客観化(14~19歳)として、示すのである。

彼らと同時代に生きたヴィゴツキー⁴⁶⁾は、「発達そのものの内的変化だけが、発達の流れにおける分岐点・転換点だけが、子どもの人格形成の基本的時期を決定するための信頼できる基礎を与えてくれる」といい、発達の時期区分の基準を、「その年齢段階ではじめて発生し、子どもの意識、環境への態度、子どもの内的・外的生活、その時期における発達の全過程をもっとも基本的に決定する新しいタイプの人格構成とかその活動、心理的社会的変化」としての年齢的な新形成物に求める。そして、時期区分の標識として、発達における危機の時期と安定期との交替を取りあげる。彼が抽出した子どもの発達における危機的年齢⁴⁷⁾は、新生児、1歳、3歳、7歳、および13歳であり、この時期は、発達の最も弱い環が露呈されてくる危機の時代であるとともに、新形成物の発生してくる人格の積極的な建設の時代なのである。

このような発達の過程を段階から段階への質的転換として描き出す考え方は、現在においても、完全な共通理解を得る水準には達していない。たしかに、さまざまな機能は絶えざる変化の過程にあり、以前の獲得物や特質をひきつぐことなしに新しい段階はないということ一つをとっても、発達の過程は連続的である。しかし、同時に、単に以前の段階における諸機能に対する加算や

減算によって新しい段階が生み出されるのではなく、新しい段階では新しい質の下に再構造化され、それぞれの機能の重要性や意義をも異にするという意味においても、非連続的であるといえる。

ザゾ⁴⁴⁾は、児童観の進展を、(1) 子どもは大人と本質的に同じもので、その縮小版＝「小びと」であるとみる段階から、(2) 子どもは大人の反対物で、「異質の心性」の持ち主であるとみる段階を経て、(3) 現在の地点、すなわち、子どもから大人への「あきらかな連続性と、うたがいもない質的变化を調和させようとする」段階へ到達してきたとべている。子どもたちは、統合された全一一体として、まるごとの人間として、現在自体のために現在を生きると同時に、将来へむけて、「認識と労働の主体として、また社会的諸関係の担い手⁴⁵⁾」となるべく、現在を生きる。

多数の研究者たちの提出してきた発達段階の考え方(定義・時期・内容)に不一致があるという理由のみによって、段階区分の試み自体を放棄するわけにはいかない。たしかに、それぞれの発達段階論は、現実の子どもの姿から数多くの抵抗をうける。これは、発達段階を設定することの無理から生じるのではなく、現実をとらえるに十分な水準にまで、われわれの発達段階論が練りあげられていないことによるのではないだろうか。とりわけ、段階間の連続と非連続を和解させる試み、すなわち、「発達段階間の移行」が現在においても十分な説得力をもった中身として展開できていないことによると考えられる。科学とは、現実との対比のなかで、模型を作成しまた作りなおして、現実との距離を相対的に短縮することへむけてのあくなき接近の過程ではなかったであろうか。

(2) ピアジェの発達段階論⁴⁶⁾

ピアジェは、その著『児童の言語と思考』⁴⁷⁾で、ザゾのいう児童観の進展における第2期の「異質の心性」理論の到達点を示した。同時に、それは、第2期をのりこえ第3期における挑戦の開始を告げるものであった。もちろん、ピアジェ以上に第3期への移行を明確に意識し推進した研究者たちがあった。しかし、ピアジェは、彼の考え方を、独自の臨床的方法を駆使して実際の子ども

から採集した膨大な資料によって裏打ちし、より説得力のあるものとして展開したのである。

ヴィゴツキーもまた、第3期をきりひらいた一人であったが、ピアジェの考え方に対して根本的な批判を浴びせつつも、彼の研究を完全な新時代を画するものであるとし、歴史的意義を付与したのである²⁰。以後、ピアジェは、発達的事实と照合しながら、子どもから大人へと続く発達段階間の移行の問題を解決するために、研究のすべてをささげることになったのである。

① 構造の変換

ピアジェは、発達の過程を、より低次の精神的構造から高次の精神的構造へと変換していくところを見る。彼のことばでいえば、漸次的均衡化、すなわち、より低次の均衡状態から高次の均衡状態へと移行していくところを見るのである。均衡という語は一般に安定性を意味する。しかし、彼における安定性は、きわめて動的で能動的な意味をもつものとして特徴づけられる。すべてのシステムは、それを変えようとする外部から攪乱を蒙る。これに対して主体の活動による補償作用が上向的に働き、より安定した均衡へと達する。「最大限の均衡に対応するものは、休止状態ではなく、主体の最大限の活動」なのであり、均衡が大きければそれだけ大きな活動を必要とするのである。彼は、外界または内界の変化——均衡の攪乱——欲求の発生——活動による欲求の満足——より一層安定した高次の均衡状態へといった過程が発達の過程であるという。均衡化によって実現された新しい構造は、以前の構造を下位構造として統合し、さらなる歩みを開始していくのである。

② 同化と調節

この均衡化の過程には、どのような機構が働いているのであろうか。ピアジェは、知能のなかに行為をみようとする。知的発達のなかには、現実の世界を秩序だて整理していくやりかたの進歩をみようとする。すなわち、何を認識したかではなくて、どのような処理様式を用いて認識したかによって、知的発達の段階を明らかにしようとする。

彼によれば、子どもが個々の事象に働きかけそれを変形しようとする活動様

式のサイクルは、認識図式(シュマ)と呼ばれるのであるが、子どもは、それぞれの発達段階において、シュマを駆使して、現実の世界を同化しようとする。また、同化が現実の世界から抵抗を受けると、シュマそのものを現実の世界に合うように調節しようとする。同化とは、子どもが現実の世界に働きかけこれを変化させて、自分のもっている認知的構造に合体する(とりこむ)働きであり、調節とは、すでにもっている構造によっては同化できないとき、自らを制御しつつ再調整して、現実の世界に適応しようとする働きである。

ピアジェは、構造的非連続と「機能」的連続によって、知的発達を描き出しているといわれる。これは、それぞれの発達段階は異なる精神的構造をもっているが、同化と調節によって均衡化を実現するという点では、すべての発達段階において共通の機能的メカニズムが働いているという彼の考え方に基づくものなのである。

③ 発達段階の区分

このような立場からなされたピアジェの知的発達の段階区分は、一般に、表3・3のように整理されている⁵³⁾。

(i) 感覚運動期

現実の世界を直接的な活動によって構成する。生得的な反射的活動を基礎にして新しい行動型を作りあげ、現実の事物に適用しまた反復して、「例えば事物をつかんだり、動かしたり、ゆすったりしうる基本的行動を構成しうるところの運動と知覚との整合されたシステム」⁵⁴⁾の成立へむかう時期である。この段階では、のちに主体となり客体となるもの間の結びつきが、実際の活動の

表3・3 ピアジェの発達段階

感覚運動期		表 象 的 思 考 期			
第 1 段 階	第 6 段 階	前 操 作 期		具 体 的 操 作 期	形 式 的 操 作 期
		前概念的思考段階	直観的思考段階		
1.5～2歳		4歳	7～8歳	11～12歳	

みによって保たれている。その活動は、自己の身体に自動的に中心化されている。継続的なシエマの形成と適用を通して、子どもが生後18～24か月になるとき、直接的実際の世界の構成に到達する。ピアジェは、感覚運動的知能が現実との直接的相互依存性を克服していく上で、(A)速度の増加、(B)意識化、(C)距離の拡大という三つの条件が重要であると述べている。

(ii) 前操作期

対象の永続性、すなわち、主体が働きかけることのできる主体とは別の客体の成立は、新しい段階へと足を踏み入れさせる。表象的思考期は、何らかの事物の喚びおこしを可能にする「能記」と意味づけられた事物としての「所記」との関係の発生によってはじまる。すなわち、活動によって把握される現実の世界と内部的表象の世界が分離しはじめるのである。表象、すなわち目の前にないものを頭のなかで再現する働き、の獲得は、現在を超えさせ、広大な時間的空間的場のなかへ「思考」を解き放つことを可能にする。しかし、時間的空間的場の拡大の下における新たな水準での均衡は、突然の変革によって実現されるのではなく、最初の第一歩を踏み出したにすぎない。感覚運動期の最後に一度均衡に達した知能は、再び混沌のなかに投げ出される。同化と調節が不均衡となり、現実の世界を自分自身の活動にひきつけて、彼の思考のなかに「中心化」していく同化の働きが優勢になるのである。これが、現実の世界をゆがめてとらえてしまうことにつながる。この時期の思考には、可逆性すなわち思考してきた道筋を後戻りして試みるということがないため、子どもは、自分の思考の問題点にさえ気づかない。前操作期においては、現実の世界と自己の認知構造とのギャップが、思考の論理的展開によってではなく、個人的「象徴」とか直観的に把握される「形態」によってうめられる。前概念的思考段階では、子どもは、自分の興味や注意をひく物にしたがって、事物を分類するなど、個人的「象徴」に非可逆的集中を行ってしまう。特殊から特殊へと展開する転導的推理や原初的なアニミズムもこの時期の特徴である。直観的思考段階になると、同化と調節はしだいに均衡状態へと進んでいく。しかし、これの及ぶ範囲は直観的に確認できるところにとどまっておらず、つねに、知覚的形態の支持が要請

されている。個人的「象徴」にせよ、「形態」にせよ、これによって現実の世界と自己を和解させようとするところに、事物のとらえ方の歪曲へと導く理由がある。

(iii) 具体的操作期

では、この思考の幼児期的性格を克服させていくものは何であろうか。ピアジェは、具体的操作期と以前の時期を、(A)個々の事物が体系だった全体のなかに位置づけられ、他の事物との関係の下に統合された一つの事物としてとらえられるか否か、(B)その統合のゆえに実現される可逆性の有無、によって区分している。この段階にはいると、子どもは、実際の行動やイメージなどによって確かめることのできる具体的事物の世界では、まとまった構造的枠組みの下で論理的に筋道をたてて思考し、推理することができるようになる。筋道だった思考をあともどりしてみることも可能になる。この構造的枠組みは群性体とよばれるが、これによって、「知覚的誘惑」はしりぞけられ、しだいに、「保存」なども成立してくるのである。しかし、思考の飛躍的前進にもかかわらず、ひとたび現実の世界からはなれるとき、すぐさま足場を失い、幼児期の前論理的直観にふたたびたちかえるのである。

(iv) 形式的操作期

ところが、形式的思考の段階になると、実際の観察からだけではなく、それと矛盾する場合においても、仮説演繹的思考によって結論をひき出すことができるようになる。現実の世界に根拠をもたない可能性の世界においても、思考の論理性を獲得するのである。形式的操作への転換は、子どもたち自身の手による現実の世界についての個性的な体系の構成を可能にする。彼らは、あたかも、体系が現実に従わなければならないのではなく、世界が体系に従わなければならないかのようにふるまう。しかし、その体系が現実の世界と出会い、現実の世界における経験が蓄積されるとき、「社会への順応は自動的に行われる」のである。

(3) ピアジェ理論におけるいくつかの問題

全体的人格の発達を取り扱う文脈において、ピアジェの発達段階論を取り上げることに對して、疑問が提出されるかもしれない。なぜなら、ピアジェ自身が、現在の地点で人格発達を構造的に取り上げることはできず、全体的発達の段階は考えられないといい、特殊な分野の発達だけが存在すると強調するからである⁸⁰。しかし、彼において、知的発達は、人格発達の単なる一分野ではなくて、他の分野の発達を支配するほどの位置におかれており、この枠組みのもとに、普通人格の特徴として分類される内容について論じていることも事実なのである。

① 精神発達における欲求の位置

ピアジェは、欲求に触れないわけではない。彼は、「どんな行為も動機にうごかされることによってはじめて実現される。この動機は、常に欲求の形であらわされるのだ。」という。彼は、不均衡は欲求のあらわれであり、欲求が満足されるとき、均衡は回復し、活動は終わる、と続ける。彼において、精神的機能の最も基本的な構成要素としての同化と調節は、欲求の二つの機能として位置づけられる。そして、「同化と調節による均衡化」という理論的枠組みの範囲内においてのみ、欲求を取り扱う。すなわち、欲求の機能的側面を切断して、自己の論理構成の枠組みのなかにとりこむ（封じこめる）と同時に、欲求のもつ本来的内容を追放するのである。彼においては、欲求の内容を取り扱わない当然の帰結として、その階層的構造や社会的性格が完全に無視されるのである。これは、後期ピアジェにおいて理論を洗練すればするほど鮮明になる。

彼は、一方において、感情はエネルギーであるとはっきり断定する。そして、「感情的要因（動機づけ）を無視し、認識のメカニズムだけを取り扱うことにしよう。」「これは、わたしが研究したものだけにおさえておくためである。」とのべる。ここでは、自分は欲求の内容を無視し機能的側面だけを問題にするのだ、子どもをつき動かすエネルギー的側面からだけ取り扱うのだ、という同様な割り切り方があると思われる。彼の取り扱おうとしない欲求の内容をのべていないといって批判するのはないものねだりなのであろうか。たしかに、欲求

がエネルギー的機能でしかないのであれば何ら問題はない。また、欲求の内容が現実の世界を秩序づけ整理するやり方に影響を与えないのであれば、このような割り切りかたも許される。果たしてそうであろうか。

欲求には、「食う、飲む、住む、着る」にはじまる物質的欲求、これらの欲求充足への諸活動に結びついて生み出された科学や芸術などの観念的対象へむけての精神的欲求、および学習・労働・仲間とのコミュニケーションなどへ展開していく機能的欲求が含まれる。

芝田進午は、生産と欲望の関係を次のようにのべている⁵⁵⁾。

「人間は、その欲望をみたすために環境を[・]変革し[・]生産によって欲望を充足するとともに、ふたたび新しい欲望を[・]産出する。」[・]「人間にあっては、生産が欲望と享有を媒介し、『欲望—生産—享有』という[・]歴史的社会的過程が[・]発展する。」[・]「社会史の段階においては、生産が欲望を生み、またこの新しくつくられた欲望がさらに新しい生産をうながす。」[・]「『労働様式・生産様式の体系』がたえず拡大し、包括的になるのに照応して、『欲望の体系』もたえず拡大し、豊富になる。」[・]「欲望が高次に発展するとともに、その享有もより高次の段階に発展する。」[・]「生産が生産的になればなるほど、生産の大部分は、生産の欲望そのものの満足」[・]「にむけられるようになる。」[・]「生産は、『生活手段』のためではなく、『発展手段』、『社会的に生産される発展手段』のための闘争に転化する。」

彼は、欲望を「いわば系統発生的見地というべき歴史的視点」から取り扱っている。また、その見解については異論も出し得る。ただ、少なくとも、人間における欲求が歴史的社会的発達を反映することについては、理解されるのである。また、個体発生のなかで欲求を取り扱う研究者においても、欲求を並列せず、発達の序列をもち体系的な階層的構造をもつものとして描き出すものも少なくないのである。

欲求を、「同化と調節による均衡化」すなわち「認識のしかた」という枠組みの外にもち出すことはできないであろうか。例えば、社会的あるいは生理的発達とのかかわりにおいて生じる「欲求の対象（ねがい）」と「対象の操作様式（それを実現する方法・手段）」との相互関連のなかに、人間の精神発達（欲求実現へむけての合目的的活動の高次化）をとらえるなどと。そして、両者の矛盾的関係——すなわち、欲求の対象のひろがりや深化は対象操作様式の高次化を要請

する一方、対象の操作様式の高次化は、欲求の対象をひろげ深化させる可能性を与える——のなかに、精神発達の段階的移行の根拠を求めようとするのである⁵⁹。ここにおいて、ピアジェが「認識のしかた」内部における矛盾的關係のなかでいわば自給自足的に描き出してきた能動性も、本来の能動性へとつながる道を見いだすのではないであろうか。

② 外的世界と内的世界の相互関連

ピアジェは、現実の世界への適応という方向へむけて、発達の段階を、一直線上に配列する。発達の過程を正の方向へむけて展開することが問題であるなどとはいわない。ただ、あまりにも直線的な過程として描きすぎるきらいはないであろうか。

彼は、内的世界についても論を展開し、その成立と自立の意義を評価しないわけではない。幼児期をのべるなかで、「言語が出現するとき、幼い子どもは、以前のような物理的世界にとり組むだけでなく、二つの新しい世界にもとり組む。社会という世界と内部表象の世界である。」と指摘する。そこでは、過去を再構成する能力や未来を予測する能力なども獲得されてくるともいう。もちろん、表象や言語の発生以前にも、動物においてさえも、ある種の「内的なもの」の存在を肯定しないわけにはいかないが、この時期における「内的なもの」の質的飛躍を、ピアジェは、的確にのべるのである。また、青年期を取り上げるなかで、いわば「生活設計をつくる時期から人格が存在」するようになり、この「個性的な体系」のもとにあらゆる活動を展開するとか、「青年は空虚なものを愛するにせよ、実際のもを愛するにせよ、常に作り話(ロマン)を通して愛する。」などと、内界の自立についても言っている。

しかし、内界の独自の展開や外界と内界のダイナミックな相互関連のなかで、発達の過程を描写しようとしなない。あるいは、同化と調節は内界と外界を意味するのだ、ピアジェは両者の相互関連のなかで発達の過程を描いているのではないかという見解が出されるかもしれない。同化と調節は、果たして、ここでいう内界と外界と同値のものであろうか。ピアジェにおいて、同化と調節は、認識のしかたの発達におけるキーワードであった。ピアジェは、外的現実への適

応を実現するのに貢献する範囲内において、外界と内界の相互関連を取り扱っているようにみえるのである。彼は、自分の取り扱う範囲をこえらとでもいうのであろうか。例えば、青年期において、子どもの個性的な世界についての体系が作成されるというのであるが、それは、仮説演繹的思考の産物としてなのである。たしかに、内界の自立(人格)が、思考における前進と結びついていることを示しているという意味では積極的な評価を与えることができる。しかし、思考の前進による一方向的作用によってのみ生み出されると解されるとすれば、問題が残る。しかも、彼は、この個性的体系は、現実の世界と出合うと、いともあっさり自動的に社会へ順応するというのである。

周知のようにヴィゴツキーは、自己中心的言語が自閉的思考から社会化された論理的思考への過渡期にあらわれるというピアジェの図式を批判し、社会的言語—自己中心的言語—内的言語という図式を対置した⁹⁴。後に、ピアジェは、自己中心的言語の位置についてヴィゴツキーに同意し、批判に応じて「自己中心性から脱中心化へ」という図式を提出した。浜田は、次のようにいう。「この図式は、原初的な社会性と現実機能から、表象機能による内的世界の確立、そして非現実機能と現実機能の葛藤と統一へと向かうヴィゴツキーの図式を果たして越えたのであろうか。」⁹⁵ ヴィゴツキーによるピアジェ批判が、自閉的思考の先行性を否定したにとどまらず、内的世界の構築の重要性を指摘したものであったにもかかわらず、ピアジェは、自閉的思考の先行性の否定を受け入れると同時に、内的世界の問題を欠落させてしまうのである。

一つの閉鎖系の成立、すなわち外界と距離を保ちそれ自身自給自足によって機能しうるものとしての内界の自立は、現象的事実を問題にしていた時には見いだし得なかった現象の奥にひそむものへの論理的接近を生み出す。その一方で、これまで外界との直接的接触によって正されざるを得なかった思考を、正すことのできない世界へと導くことをも可能にするのである。現実から相対的な独立を果たした内界は、独自の展開を開始し、一つの領域を構成するようになり、新たな統一の過程において、激しく外界に抵抗し、絶えず外界との間に緊張状態を生み出す。この外界と内界との抗争と和解こそは、発達の過程とし

て、段階的移行の内実として把握されなければならないのではないであろうか。

③ 発達過程における「交通的關係」の意義

自己の体験や欲求や気持ちを周囲の人々とわかちあうこと、あるいは周囲の人々の体験や欲求や気持ちを自分自身もわかちあうこと、具体的には、共感・共同行動・コミュニケーション・相互理解などといった事柄を「交通的關係」⁶⁰と呼ぶことにしよう。ここでは、「交通的關係」の発達ではなくて、「交通的關係」の発達過程における位置づけが取り扱われる。

ピアジェは、コミュニケーション能力や対人交渉の発達については取り扱っている。では、その発達に果たす役割をどのように把握しているであろうか。

彼は、「知能の発達の社会的要因」を論ずるなかで、具体的操作期の群性体がつくられる段階での思考の発展における社会的相互作用＝「協働」の役割について力説する。「もし、思想を交換し合ったり、他人と協働したりしないならば、個人は、その操作を整合した全体の中へ、群性化することはできないだろう。」とのべる。また、「前操作段階では、その時期の思考特有の構造が、社会的協働関係をつくることをさまたげている。操作の群性体がつくられるようになっていくにつれて、子どもは、だんだんと協働ができるようになる。」とのべている。彼は、具体的操作期においてはじめて、「協働」が発達の過程において果たすべき位置を獲得するかのように描くのである。それ以前では、果たして、「交通的關係」は何の役割も果たさないであろうか。親や周囲の大人との共感的関係のなかで、表象や言語が獲得されてくるのは自明のことではないであろうか。もし、そうであれば、ピアジェは、前操作期においてだけ、「協働」はその役割を果たさなくなるとでもいうのであろうか。ピアジェは、前操作期を「協働」の困難な時期とするけれども、どのような留保条件をつけるにせよ、彼自身が、この時期の特徴をのべるなかで、「子どもは、言葉をあやつるや否や、潜在的に、この集団的思考の中に〔入りこみ、その恩恵に〕浴するのである。」「おとな自身との交渉、またはほかの子どもとの交渉というあらゆる事実が存在する。この相互交流もまた、行動の進歩に、決定的な役割を

演じる。」と指摘していることもまた事実なのである。くわえて、彼もまた発達における重要な役割をになわせる「遊び」が大きく展開するのは、前操作期ではなかったであろうか。様々な意味で、発達の過程において「交通的關係」が働かない時期はないと思われる。次に、ピアジェのいう「協働」の中身について考えてみよう。彼は、「協働」によって、「社会的強制」を受け入れることのできる通路が開かれるかのように描いていないであろうか。たとえ、外界の諸体系と子どもの認知構造との間に一定の相互作用が想定されているにしても、その通路を通して、「協働」を介して、外界の諸体系が子どものなかに流れこんできて以前のものを追い出すといった図式が浮かんでこないだろうか。かつてのピアジェに対して、ヴィゴツキーは、同様な批判を行ったのである¹⁰。ヴィゴツキーは、このような事柄ともかかわって、模倣の意義を指摘し最近接発達帯の考え方を提出している。彼は、次のようにのべる。発達には、自分一人の力でなしとげられる今日の発達水準と、大人や他の子どもたちとの共同の力でしかなしとげられない明日の発達水準がある。子どもたちの前に、明日の発達水準が提出され、今日の発達水準との間で相互作用するとき、発達は前に進んでいくと。

それはともかくとして、ピアジェのいう「協働」においては、子どもがまわりの人々と気持ちや行動や欲求を共有し、彼らとつながりあい結びあうなかで、発達の壁をのりこえ新しい地点へとすすんでいくといった姿はみえてこない。彼は、感情とか人格といわれるものについて論を展開するのをひかえるせいか、認知的発達の領域に属するものについても、共感などを含む「交通的關係」との相互作用のなかでその発達をのべようとししない。ここでは、すでにわが国においては「生活綴方教育」や「つたえあい保育」のなかで重要な意義が与えられてきた「交通的關係」を一つの基本軸として設定し、これとの力動的な相互作用のなかで、発達の過程を描き出す必要はないかといいたいのである。ピアジェの「協働」は、そのような役割をにないえていないのである。

(4) 新しい発達段階論へむけて

われわれは、ピアジェの発達段階論を手がかりにして、いくつかの問題を検討してきた。そして、新しい発達段階論の建設に際して、(1) 生物的なものであると同時に社会的歴史的産物である欲求を位置づけること、(2) 内界と外界との力動的相互関連のなかで発達の過程を描き出すこと、(3) 従来発達において補助的な位置しか与えられなかった「交通的關係」を中核的位置にすえること、が要求されていることを指摘した。これらは、新しい発達段階論への出発点にいるわれわれ自身に対する要求なのである。

新しい発達段階論へむけて、多くの人々が、その努力を積み重ねている。例えば、エリコニンの発達段階についての仮説は、「交通的關係」の位置について新しい中身をつけ加えている⁸²⁾。また、全体としての人格の発達段階を取り扱うワロン⁸³⁾の諸論は、これらの要求に応える方途について、数多くの示唆を与えている⁸⁴⁾。わが国における全国障害者問題研究会の「発達保障論」もそのような試みの一つである。

「発達保障論」は、日本において子どもたちが現実の生活のなかで遭遇する具体的困難を克服することと深くかかわって、発達段階論(仮説)を提出しようとする点で、注目される。彼らは、乳幼児期と児童期を、(1) 話しことば獲得期、(2) 話しことばを駆使し書きことばを準備する時期、(3) 書きことば獲得期、(4) 書きことば獲得期から書きことばを駆使する時期へ、という四つの時期に区分し、それぞれの特徴をのべている⁸⁵⁾。彼らの段階論は、理論を現実に応用するというより、従来の様々な研究の蓄積のなかから現実の困難打開に貢献したもののみを抜き出し、それを基盤に理論を構成するかにみえるところに、その特徴がある。彼らの論の現在の地点は、たしかに、ピアジェの枠組みすなわち「認識のしかた」の枠組みをこえるものではないかもしれない。しかし、今日の日本という時間的空間の場のなかで現実の子どもを把握しようとする限りにおいて、さきに提出した新しい発達段階論に対する要求についても、応えざるを得ないのである。彼らの発達段階論のなかには、たとえ萌芽的形態にせよ、方向の指摘にとどまるにせよ、そのような内容が、たしかに含まれている。

ワロンは、心理学の理論について、次のような意味のことをのべている⁸⁶⁾。現実には理論をはるかにこえる豊かな内容をはらんでいる。理論によって現実をまるめこむのではなく、理論に対する現実の抵抗は、理論をさらに豊かに発展させるものとして、積極的な立場から受けとめられなければならない。

4 発達の規定要因

(1) 遺伝説と環境説

人間の精神発達の規定要因として考えられるものには、自然的なものと社会的なものとの二つがある。

発達の規定要因としての自然的なものというのは遺伝的素質のことで、それには、生物としての人間が系統発生の過程で脳の中に蓄積してきた種としての生物学的素質と、子どもがその両親から受けついで固有の神経活動の機能上の特徴としての生理学的素質とがある⁸⁷⁾。

他方、発達の規定要因としての社会的なものというのは、胎内環境も含めることもあるが、主としては、子どもが誕生後に出合う社会的環境からの様々な作用、影響のことである。

少なくとも、人間の精神発達にこれら二つの要因が相互にかかわっているということは、今日では広く認められているが、その相互関係の具体的なあり方については、従来の心理学においては、必ずしも明確にされてはいない。両方ともに大切である、といった二要因論的な考え方を脱しておらず、それは、結局は、なおどちらの要因を重要視するかをめぐって、従来おこなわれてきた遺伝—環境論争を引きつぐことになっているのである。

① 遺伝説とその批判

自然的要因に決定的な役割を認める立場は遺伝説、もしくは成熟説と呼ばれる。これによると、人間の精神発達は、その人にあらかじめ与えられている遺伝的素質によって基本的に決定されている。発達は、これら先天的な諸特性が成熟し発現していく過程である。文化や教育など環境の作用は、せいぜいこれ

らの成熟を早めたり遅めたりすることや、ある場合には、これら諸特性の顕型化を促進したり押さえたりすることにかかわる程度である（閾値説）。精神発達の大筋があらかじめ遺伝的に決定されているとするこの立場からは、必然的に、人種や民族による能力の分布の差や、個々人の能力の高低が生得的であるという考えが導かれる。知能の遺伝説を強く主張したゴールトン以来の系譜に属するジェンセンやヘアンスタインなどが、今日のこの立場を代表するものである。

以上のような人間の精神発達についての遺伝決定論的見解は誤っているといえる。なぜならば、すでに本章第2節で述べられたように、人類は労働という実践的な対象的活動を通じて、歴史的に自分自身の諸能力を発達させ、それを客体化された所産の中に集積し、それによって人類の歴史的発達の継承性を可能にしてきたからである。これを個人に即してみれば、個人は、このような幾世代にもわたる人類の発達させてきた諸能力が対象化され具象化された社会的、文化的所産を習得することによって、また、新たな所産を創造することによって、自らの人間的諸能力を発達させていくことができるのだからである。人間の子どもが、社会的、文化的所産を習得する機会を奪われたまま成長した結果、人間的な諸能力を十分に発達させえなかったという野生児の例は、これら人間の発達の特質をよく示すものである⁷⁾。

もう少し立ち入って、知能など能力の遺伝説を批判してみよう。

遺伝的素質には生物学的素質と生理学的素質があることは先に述べたが、まず生物学的素質についてみていく。これは、何千万年にもわたる進化の過程で作上げられてきた人間の諸特質で、この素質を受けついで生まれてくるから、人間の赤ん坊はまぎれもなく人間の赤ん坊なのであって、他の動物へと育てていくなどということは決してない。換言すれば、人間の赤ん坊は、人間の社会的環境の中で育てられるかぎり、やがて、歩いたり、言葉を話したり、道具を使用したり、ものを創り出したりなどという人間に特徴的な諸能力を獲得し、一人前の大人へと育てていくのである。その可能性を保障しているのがこの生物学的素質である。したがって、このような生物学的素質は、今日の人類のす

べてが共通に持っているものであり、「人種、民族、階層、その他の違いにかかわらず、実際は誰もが同じ程度にもっている」¹⁰⁰ものである。パラグエイの原始生活種族の2歳ぐらいの女兒が、フランス人の家庭で育てられ、成人に達した時には、ヨーロッパのインテリ女性と比べて少しも遜色のないまでに発達したというピエロンの紹介した事例は¹⁰¹、このことをよく証明するものである。

以上により、人種や民族による文化差、階層による種々の能力テストの成績の差などを、遺伝的な素質に求める主張は誤りであることがいえる。それどころか、ピエロンの事例は、文化や教育などの精神発達に及ぼす重要な役割をこそ物語っているものである。

次に、生理学的素質について検討してみよう。これは、神経活動の機能上の特徴を示すもので、これには、よく知られているように、神経活動の強さ、興奮過程と制止過程との均衡、神経過程の易動性という三つの特性が存在する。これらの特性の相互のかかわりに基づいて、人間にはいくつかの神経系の型(タイプ)が区別される。これらの型は基本的には生得的な人格特性であって、ふつう気質と呼ばれ、「各個人のあらゆる活動をあれこれと制約する神経系の特徴を示す最も主要な性質である」¹⁰²。したがって、これらは人間の個人差の生理学的基礎を形づくっている。しかし、これがそのまま各個人の能力の内容や水準を決定しているのかといえば、そうではない。これは、あくまでも、各個人の外界の受けとめ方や活動の仕方の特徴づけている(例えば、神経系の弱い型の人には、周囲の世界に対し非常に敏感で細やかに対応するが、逆に、神経系の強い型で興奮過程の優位な人は、積極的だが、粗雑で、細やかな刺激に対し定位することが十分でない、というように)のであって、その人が達成しうる能力をあらかじめ限定するものではない。人間が達成する能力とは、その人に固有な神経系の型に基づいた活動を媒介にして形成されるのであり、その内容や水準は、その活動の具体的内容や質によって決定されるのである。だから、生理学的素質は、直接人間の能力を決定するものではなく、その人間の活動の仕方に個人差を与えているということを通して、いわば間接的に、能力の形成に一定の役割を果たしているのである。だから、生理学的素質においてそれぞれに異なっている場合でも、各

人の神経系の型にふさわしく環境設定がなされ、活動が十分に組織される時には、各人とも十分に高い能力の発達を遂げることが可能なのである。

② 環境説とその批判

社会的要因に決定的な役割を認める立場は、これは精神発達のみなもとを外部環境に求めるという点で環境説と呼ばれたり、精神発達を文化や教育など広い意味での経験によるとみなすことから経験説と呼ばれたりする。この立場としては、行動を刺激と反応との結合による連鎖と考え、発達をこれら連鎖の集積であるとみなす行動主義心理学があげられることが多い。その条件づけ理論を社会的文脈の中での人間行動の形成の説明に應用しているバンデューラなどの社会的学習理論は、今日のこの立場の代表である。

なお、人間に固有な精神的諸能力の起源をひたすら社会の中に求め、社会が個人の説明原理であるとするデュルケム流の社会学的見解もこの立場に含まれるものである。

先にも指摘したように、人間の精神発達の特質は、何世代にもわたる人類の労働によって作り出された人間的諸能力が対象化されている社会的、文化的所産を習得するということにあった。人間にとっての社会的環境とは、まさに、このような、そこに人間の諸能力が対象化された人間的対象の世界である。この点が、動物にとっての自然的環境とは決定的に異なっている。それゆえ、エリコニンは社会的環境が人間の精神発達の源泉であると評したのであり、人間の精神発達にとっての社会的環境の持つ本質的意義を強調したのである^四。したがって、人間の精神発達が社会的に決定されているということ、すなわち、心理の社会的被制約性を認めるということは、一般的に正しいことであり、人間の精神発達の特質を説明するための基本的観点であるといえる。この点で、環境要因の重要性を認めることは大切なことである。問題はその場合に、この基本的観点を、前節までに明らかにされてきた人間の独自性と可能性という原則に立脚して解決していくかどうかということである。ここを吟味すると、行動主義や社会学主義の環境説は、これもやはり誤りであることが理解される。

これら環境説に共通していることは、ひとつには、人間にとっての環境である社会そのものの把握に弱点を有しているということ、ふたつには、人間を能動的、実践的な活動によって環境を変革していく存在としてとらえずに、環境に適應していく存在、もしくは社会から一方的に制約される存在としてとらえているということである。

行動主義は、基本的には、動物にとっての自然的環境と人間にとっての社会的環境との間を区別せず、人間も動物もこれら環境に適應していくメカニズムは原則的に同じであると考えている。ただ、人間の場合は、言語とか概念とかの新たな諸要因の関与により、メカニズムが複雑になることはある。しかしそれは、刺激と反応との結合過程の量的な複雑化にすぎないのである。このように、抽象的に環境一般を問題にしながら、人間の精神発達を、没歴史的、没社会的に把握するところに特徴がある。

社会学主義は、人間が何よりも社会的存在であることを認める。しかも、社会は単なる個人の集合には解消できないそれ自身の全体性、統合性を持ったものととらえられる。ここを出発点として、個人と社会との関係が考察される。この点で行動主義とは大きく異なっているのだが、しかし、この場合、社会は何よりもまず集合意識であるとされ、それは行為や思考や感情の様式から成り立っていて、個人に外在し、個人を強要する機能を持つ規範的実在であると把握されている⁷⁹。ここに経済的社会構成体の上部構造である社会意識を独立させてしまい、それが社会であると実在的に把握する観念論的特徴が表れている。このような社会の中で、個人は、実践的に社会を変革する行動主体としてよりもむしろ、社会によって強制・拘束されるもの、それゆえ、その社会的諸行動や感情、論理的思考などは一方的に社会から持ち込まれるものとしてとらえられているのである。

こうして、環境説も、それとは一見反対の極にある遺伝説と同様に、人間を環境の枠から出られない（遺伝説の場合には、遺伝の枠から出られない）受動的存在として宿命論的にとらえているという点で、共通の誤りにおち入っていることができる。

(2) 精神発達における自然的なものと社会的なものの相互関係

① 心理の社会的被制約性と能動的な活動

遺伝決定論をとらず、人間の精神発達の社会的被制約性を承認した上で、なお社会還元主義的な誤りを克服するためには、何よりも、人間が自らを形成していく本質的な過程を実践過程としてとらえるということが重要である。人類は労働という実践(対象的活動)によって自分の外の自然にはたらきかけ、それを変革する中で、自分自身の本性(自然)をも変革してきたのであった。個人の精神発達に即してみれば、このことは、個人の諸能力の発達が、やはり彼の対象的活動によって媒介されているということを物語っている。個人は周囲の世界(社会的環境)に能動的にはたらきかけ、それを変革する中で自分自身の諸能力を発達させていくのである。例えば、エリコニンの考えをみてみよう⁹³⁾。

彼は、その中に人類の発達の全経験がかたく打ちつけられている人間的対象の世界たる社会的環境が発達の源泉であると考えているが、子どもは、このような環境に受動的に適應するのではなく、能動的な活動によって、この人間的対象の世界を同化、獲得するのである。だから、子どもをとりまく現実のすべてが精神発達の源泉となるのではない。子どもが能動的に相互作用をおこなっているものだけが源泉となるのである。その際、子ども自身の活動は常に大人との関係によって媒介されているが、しかし、子どもの発達の原動力となるのは、現実を獲得する子ども自身の能動的な活動だけなのである。

ここには、子どもが先行世代の諸達成を習得する際の、子ども自身の能動的な活動の重要性が指摘されている。だが、さらに、人間と社会的環境との関係を考える場合重要なことは、人間の対象的活動は、これらエリコニンの指摘する対象的世界の習得過程にかかわるばかりでなく、ルビンシュテインのいうように、対象的世界の生産・創造という過程にもかかわっているということである⁹⁴⁾。つまり、外界を変革しながら自らの諸能力を発達させていくという点が重要である。それゆえ、人間の対象的活動というのは、対象的世界たる環境に対して単に受動的に適應するのではなく、それを同化、獲得するという意味で能動的であるということと同時に、これら先行世代の諸達成を習得するにとど

まらず、彼自身が対象的世界たる環境を創造するという意味においても能動的であるという、二重の能動性を有しているのである。したがって、人間は、常に環境を変革しながら、不断に新しい自分と環境との相互の関係を創り出し、そのことによって、不断に新しい自分自身の発達を創り出しているといえるのである。

このように人間は、能動的な対象的活動を通して、社会的環境と相互作用しながら自らを形成していくのである。この意味で、環境が発達の源泉で、子ども自身の能動的な活動が発達の原動力であるとするエリコニンの規定は、能動的な活動を習得過程という局面でのみとらえているという点で不十分性を残してはいるが、精神発達の社会的被制約性の原理に立脚しながら、しかも、単に環境から一方的に決定されるのではない人間の精神発達のあり方を指摘しようとしたものとして意義深いものといえる。

こうして、社会的な要因は、人間自身の能動的な実践的な活動に媒介されながら、いわば、間接的に、その精神発達を制約しているのである。

② 心理の社会的決定のメカニズム

ところで、ルビンシュテインのいうように、人間の外的物質的活動はすべて、その内部に、それを調整する心理的諸過程を前提にしている¹⁰⁾。したがって、対象的活動は、それ自身のうちに、内的な心理的な調整活動を含んでいるのである。このように、内的な心理諸過程の調整機能を、対象的活動の基底にあるものとして認めるならば、『社会的要因は主体の実践的な活動に媒介されながら、間接的にその精神発達を制約している』という先に述べた定式は、さらに『社会的要因は主体の内的な心理諸過程に媒介されながら、間接的にその精神発達を制約している』と言い換えることができる。これは、ルビンシュテインのいう人格原理を表すものに他ならない。

人格原理とは、人間の心理は社会的に制約されているが、これら社会的諸要因が心理の形成に及ぼす影響は直接的ではなく、間接的に、人格を媒介してのみ実現されるというものである。つまり、社会的被制約性の承認の上に、なお、心理の決定のメカニズムを、外部的なもの（社会的なもの）と人格との弁

証法的相互作用としてとらえる立場である。

ところで、ルビンシュテインは、人格の心理学的局面をとり出して、これを、あらゆる外的作用がそれを介して屈折されるところの「内面的諸条件の全一的総体」⁹⁴⁾であると定義している。このような人格の把握は、内面的諸条件を構成する種々の心理諸過程、およびその諸機能を相互に連関させて、システム化してとらえようとするものである。では、内面的諸条件を構成する構成要素たる心理諸過程とはどのようなものだろうか。ルビンシュテインによれば、人格の発展は、生物体の進化の過程をも、人類の本来の歴史をも、その人の発展の個人的な歴史をも含んでいるのであり、このように重層的に歴史的に条件づけられていることによって、人格の心理学のうちには異なったテンポで変化する、程度の違った共通性と安定性をもつ構成要素が見いだされるのである⁹⁵⁾。そして重要なことは、人格の発展が、生物体の進化の過程、人類の本来の歴史、個人的な発展の歴史を含んでいることから、内面的諸条件を構成するこれらの諸要素には、自然的なものも社会的なものも共に含まれているということである。この場合、自然的諸要素と社会的諸要素とは単に並存しているのではない。それらは相互連関的にシステムを構成しているのである。つまり、人格とは、自然的諸要素と社会的諸要素とが相互連関的に結合された全体的、統合的性質を持っているのであり、それは自然的要素だけでも、また社会的要素だけでも還元できない性質のものなのである。このような人格のとらえ方をシステム的一構造的アプローチと呼んでいるが、これは、人格を構成する心理諸過程である自然的なものと社会的なものとの相互作用を説明するひとつの先進的試みといえる。このようなアプローチのうち、よく知られているものに、プラトーフの人格の構造的アプローチがある⁹⁶⁾。

プラトーフは、人格の構成要素として四つの下位構造を取り出している⁹⁷⁾。第一下位構造は社会的に制約された志向性の下位構造であって、これは訓育によって形成される。第二下位構造は個人的に獲得された経験の下位構造であって、これは教授・学習によって形成される。第三下位構造は反映の形態としての心理諸過程の個人的な特質であって、これは練習により形成される。第四下

位構造は生物学的に制約された、人間の高次神経活動の類型学的特質であり、これは、つくり変えが可能なかぎりにおいては訓練によって形成されるが、この下位構造は脳の生理学的、形態学的な特殊性に依存する度合いが、社会的影響に比べて比較できぬほどに大きい。

このように、もっとも生物学的(自然的)規定性の強い要素から、もっとも社会的規定性の強い要素へと四つの下位構造が階層的な関係を保ちつつ、相互連関的な全体性を形成しているのである。したがって、社会的環境からの作用を媒介し、屈折するところの内面的諸条件の総体たる人格は、常に、自然的なものとの社会的なものとが相互連関的なシステム構造を成し、不可分に統合されたものなのである。人間の子どもは、胎生期のある時期から、あるいは少なくとも誕生の瞬間から、自然的なものとの社会的なものとのシステムを構成し、それらの諸要素の統合されたものとしての性質を持つ内面を形成していくのである。ルビンシュテインは次のように述べている。

「生物学的なものとの社会的なものとは、そのおのおのが人間の心理の中で独立した代表権を有しているかのような、自足的なものではない。人間の性格の中には、その人がそこで発達してきた社会的状況とは無関係に、彼の生物体の生物学的諸特質のみによって一義的に決定されてしまうがごとき、諸特性は存在しない。それは、当の具体的な個人の生物学的特質とは抽象的に切り離されて、社会的関係により一義的に決定されてしまうがごとき個々の構成要素が、現実的には性格の中に存在しないのと同じである。」⁸⁰

かくして、社会的環境にはたらきかけ、それを同化、獲得し、さらにはそれを変革する主体の能動的な活動を内にあって調整している心理諸過程そのものが、自然的要素と社会的要素との不可分の統一体を形成しているのである。

以上述べてきたことより、人間の精神発達における規定要因たる自然的なものとの社会的なものとの相互の関係づけを整理してみよう。まず、人間の心理は社会的に決定されていることを承認する(社会的被制約性の承認)。しかし、その決定のメカニズムは、精神発達を社会的環境の作用から直接導き出すものではなく、人格に媒介されて、間接的にのみ決定しているというものである(人格原理)。その際、人格とは、それを構成している自然的な諸要素と社会的な諸要素

とがシステムを構成していて、相互連関的な統一体を成したものである。こうして、自然的なものは、社会的環境からの作用を媒介し屈折するところの人格というシステムの不可欠の要素を構成している、ということによって心理の決定にあずかっているのである。

③ 人間の本性(自然)の社会的性格と能動性の根拠

人格原理に立脚した社会的決定のメカニズムを採用する時には、社会的なもの重視と同時に、人格の構成要素たる自然的なもの位置を正当に評価することが重要である。自然的なものは非社会的で、逆に、社会的なものは非自然的であるとする伝統的な二元論を克服すべきである。ポルトマンが見いだしたように、人間は哺乳動物でありながら、その発生の仕方は、高等哺乳動物の法則を単純延長したところからははずれているのであった⁸⁰⁾。人間の赤ん坊の「生理的早産」の現象は、人間の本性(自然)そのものが社会的であることによって初めて説明のつくものである。人間の場合、その本性(自然)そのものが歴史の所産であることを忘れてはならない。人間は、何よりも社会的な協同活動である労働の中で自らの自然的性質を変化させてきたのであった。そしてその変化の方向は、社会的な協同活動に媒介されるにつれて、自らの本性(自然)そのものを、ますます、社会的存在を前提としたものにする方向だったのである。ブルシュリンスキーは次のように述べている。

「実際のところ、人間において、また人格においてさえも、生物学的なもの、一般に自然的なものが消滅しているということは決してない。人格は、自分の発達のどの段階においてもつねに、自然的存在であり、したがって生物学的合法則性にも従うものである。生物学的なもの欠如が人格を動物と区別するのでは決してない。生物学的なものは、人間の中にも動物の中にも存在する。しかしながら、人間と動物の場合では、生物学的なものは本質的に異なっている。人間の生物学は社会的なものによって媒介されているからである。」⁸¹⁾

こうして動物においては、その自然性の実現は、文字どおり、非社会的な動物性の実現であるが、人間においては、その自然性の実現は、そのまま社会性の実現ということと同値なのである。人間における自然とは、このようなものとして動物における自然とは本質的に異なっているのである。この点を確認す

るならば、次に検討すべき残された問題——社会的環境からの作用を媒介するところの人格の担う能動的な活動はどこから生じるのかという問題——に対しても一定の解答を与えることが可能になる。すなわち、人間の能動性の根拠を問うことができる。

論議の手がかりとして、まずピアジェの考えを見ていくことにする。ピアジェは知能の発達を規定する要因として、成熟、経験、社会的伝達、均衡化の四要因を取り出している⁸⁸。成熟は自然的要因にあたり、経験と社会的伝達とは、前者が物理的環境を後者が社会的環境を指しているが、広い意味で社会的要因に相当している。最後の均衡化というのがピアジェの指摘する独特な要因である。人間が環境に適応する時には、環境にはたらきかけてこれを変更し自らの中に取り込む過程(同化)と、逆に環境からの作用に対し自分自身を変化させてそれに適合する過程(調節)の二つの過程がある。人間は、このような同化と調節という相補的な両過程のはたらきにより、不断に環境と相互作用しながら、より適切的な適応様式(認知構造)を身につけていく。適応とは同化と調節の均衡であり、均衡化とは、このような、環境に対応する主体の自己制御のことである。均衡化により、他の三つの要因が相互に関連づけられ、指向性のある発達が漸進的に構成されていくのである。

こうしてみると、ピアジェにおいては、均衡化という自己制御が知能の発達のもっとも中心となる要因であることが理解される。では、どうして均衡化が生じるのであろうか。それは、人間をも含むあらゆる生物体にとって、まわりの環境への適応機能は持って生まれた不変の機能であり、したがって、同化と調節という適応を構成する二つの機能も不変であるからだ。つまり、生物体とは、本来的に環境との間の均衡を達成する自己制御システムだからである(それゆえ、均衡化は自然的要因ということになる)。したがって、知能の発達の主要因たる均衡化とは、環境との相互作用により推し進められるものであると同時に、それによって、環境との相互作用が可能になるところの主体の傾向性でもある。このような傾向性があらゆる生物体に本来的に備わっている適応機能であるのだから、均衡化を知能の発達の主要因とみなすピアジェの理論において

は、環境にはたらきかける活動は、まさに、環境との間に均衡を実現しようとするこの傾向性——均衡化——によってもたらされると考えられる。人間の能動性の根拠は、環境と主体の認知構造との間の不均衡を是正する均衡化にあるわけだ。

確かに、ピアジェのこの考えは、発達を、主体と環境との相互作用の中で生じる主体の側に起こる不均衡（矛盾といってもよい）の克服過程としてとらえているという点で、能動性の根拠を主体の内部矛盾に求めるものであり、発達を自己運動としてとらえる積極的な考えとして評価できる。しかし、同時に問題は、人間の能動性の根拠を、あらゆる生物体に共通に備わっている自然性としての均衡化に一般化して求めてしまつてよいのかということである。なるほど、人間といえども生物体であるかぎり、ピアジェのいう意味での均衡化が活動を引き起こすひとつの根元的な要因であることにはまちがいはない。この点は誰もが認めるところであろう。だが、生物体のレベルですべてに共通のこの要因に、人間の能動性の本質的な根拠を求めることは、これまでに見てきたような、動物における自然とは本質的に区別されるところの人間の本性(自然)の社会的性格という特質を、何ら反映しないものとどまつてしまうことになるのである。必要なことは、内部矛盾の人間的な質を明確にすることであると思われる。この点がピアジェの発達論のひとつの問題点として指摘できよう。

では、人間の独自性、人間的自然の社会的性格をふまえた上での人間の能動性の根拠はどこに求められるのであろうか。この問題は多くの論議を呼ぶべき難しい問題である。ここで何か確定的な答えを述べることはできない。あくまでも、ひとつの可能な考えを、これからの論議の素材として紹介するにとどまるものである。

まず何よりも、人間に作用する社会的環境がまさに人間的な対象的世界であったこと、また、人間の本性(自然)がこのような人間的な対象的世界の存在をはじめから前提としたあり方を特徴としていた、ということが思い出される必要がある。動物が、基本的には、個体として直接的に外界と連関しているのに対し、人間的・社会的関係によって媒介された外界との連関を本質とする人間

にあつては、外界は常に人間関係、社会関係ごと取り入れられていくのである⁸⁴。その際、たとえ個人が直接的に対象に対していても、つまり、形の上では必ずしも他の人間とともに同時にそれを遂行するのではない時でも、それは人間の対象的世界に対する人間の活動であるがゆえに、常に社会的なのである。

河崎は、このような人間の本性(自然)の持つ社会的性格から、人間に特有の矛盾を次のように把握し、それが人間の心的なものの発生根拠であるとみなしている。

「人間は対象に向かいながらそれへの運動性を保持しつつそこからいったん離れ遠ざかって他の人間へ向かうという過程がいつも外界との間に入っている。ここに相対立する運動が発生している。対象へ向かう過程と人に向かう過程とは互いに排除し合い対立する。本来、対象に直接近づけば人から離れ、人に近づけば対象から遠ざかる。だがこの対立は『それらの矛盾がそれにおいて運動しうる形態を創造する』……(中略)……こうして人間特有なものが成立する。心的なものとは、外界の対象への運動と人間への運動との矛盾が定立され同時に解決されている運動過程として創造されたものである。この心的なものの中で、人間は人間に向かいながら実は対象へ向かう。人間は対象からひき離されるくせにその実、対象を対象として手に入れる。」⁸⁵

このような河崎の論拠に立てば、人間の精神発達とは、これら「対象へ向かう過程」と「人に向かう過程」との矛盾を止揚する自己運動の過程としてとらえられ、その止揚の形態をより洗練された質の高いものへと創出し、完成していく過程——つまり、心的なものより高次な形態の創出過程——であると把握することができる。もちろん、これは、精神発達を、人間の本性(自然)である社会的性格をますます高い社会性において実現していく自己運動の過程としてとらえることと同値でなければならない。だから、『対象に直接に向かわずに、人に向かいつつ対象に向かう運動』の実現は、社会的共同的活動にその起源を求められるところの、対象の^意^味の^操^作過程の発生と発達として具現化される。つまり象徴的世界の成立である。乳児期の泣いたり、声をあげたり、指さしをしたりなどの他人との共同的交通活動の中から、やがて言語によるシボルの世界的所有へと、意味の操作過程が拡大していき、現在目の前に存在し

ない人に向かいつつ、現在目の前に存在しない対象に向かう運動が可能になる時、これはもっとも高次の矛盾の止揚形態であり、人間は、これにより、「いま、ここ」を離れて、文字どおり歴史的かつ社会的に広がりを持った世界を自己の内面のものへと取り込んだ内界を所有するにいたるのである。

このように、河崎の指摘するところの「対象へ向かう過程」と「人へ向かう過程」との矛盾を、人間の本性(自然)が社会的であるということから帰因する本質的矛盾として取り出し、人間の精神発達を、この矛盾を止揚して、『人に向かいつつ対象に向かう運動』を実現する過程として把握することは可能なのである⁸⁹。この考えに立てば、人間の能動性の根拠は、まさにこの矛盾の存在にあり、人間の個々の能動的な活動は、まず何よりも、この本質的矛盾をそれ自身の内部矛盾として含んでいることから生じるのである。その上で、なお、種々の具体的局面において特殊的に展開される場所の、その個人の欲求と能力との間の不一致や、要請される課題と個人の能力との間の不一致などによってもたらされる内的諸矛盾を解決するために生じるのである。

このように考えることは、多くの論議の余地を残すものではあるが、少なくとも、人間の能動性の根拠を、動物と共通の自然性——ホメオスタシス——に解消してしまうのではなく、人間に独自の自然性＝社会性に帰因する内部矛盾に求めようとする点で注目すべきものといえよう。

〈注〉

第2節

- (1) マルクス、エンゲルス、古在由重訳『ドイツ・イデオロギー』岩波文庫。
- (2) エンゲルス、大月書店編集部編『猿が人間になるについての労働の役割』大月書店。
- (3) エンゲルス、同上書。
- (4) アウストラロピテクスには、A（ほっそりした）タイプとP（頑丈な）タイプの二つがあり、このうち人類へと進化したのはAタイプで、Pタイプはそれ以上の歴史的な展開のない袋小路の分枝となったと考えられている。ヴェント、寺田・中江訳『サルから人間へ』文化放送出版部、1976。
- (5) ヴェント、同上書。
- (6) コチェトコワ「人類化問題の現状」ブロムレイ編、中島寿雄訳『マルクス主義と人類社会の起源』大月書店、1974。

- (7) アレクセエフ「人類社会の起源・形成論の人類学的見方」プロムレイ編, 同上書.
- (8) 渡辺仁「ヒトはなぜ立ちあがったかⅠ」『科学』vol. 50, No. 1, 1980.
- (9) 渡辺仁「ヒトはなぜ立ちあがったかⅠ～Ⅶ」『科学』Vol. 50, No. 1～3, 5～8. 1980.
- (10) 現生類人猿が手の届かない位置におかれた餌を, 近くにある棒を使用してたぐりよせたり, ある場合には短い2本の棒をつぎたして長くしたぐりよせる例は, ケーラー, 宮孝一訳『類人猿の知恵試験』岩波書店, 1962の中で明らかにされている.
- (11) エンゲルス, 前掲書(2).
- (12) マルクス, 藤野渉訳『経済学・哲学手稿』大月書店.
- (13) コチュトコフ, 前掲書(6).
- (14) アレクセエフ, 前掲書(7).
- (15) 渡辺仁「ヒトはなぜ立ちあがったかⅧ」『科学』vol. 50, No. 9, 1980.
- (16) エンゲルス, 前掲書(2).
- (17) エンゲルス, 前掲書(2).
- (18) チャン・デュク・タオ, 花崎皋平訳『言語と意識の起原』岩波書店, 1979にはこの過程に関する一つの仮説が詳しく提示されている.
- (19) マルクス『資本論』全集版23a. 大月書店.
- (20) 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.
- (21) クレラ, 藤野渉訳『マルクスの間疎外論』岩波書店, 1972.
- (22) マルクス, 前掲書(12).
- (23) 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.
- (24) ゲゼル, 生月雅子訳『狼にそだてられた子』家政教育社, 1967.
- (25) 朝日新聞, 1972年10月19日付社会面.
- (26) 山本実『子どもの権利——ある野生児の生存——』明治図書, 1970.
- (27) 「国際児童年関係資料・国連の児童の権利宣言」『子ども白書1979年版』草土文化, 1979.
- (28) マニング, 堀田・千葉訳『動物行動学入門』培風館, 1975.
- (29) ルリヤ, 天野清訳『ルリヤ 現代の心理学』上, 文一総合出版, 1980.
- (30) 大田堯「人間が発達するとはどういうことか」『子どもの発達と教育3・発達と教育の基礎理論』岩波書店, 1979.
- (31) ポルトマン, 高木正孝訳『人間はどこまで動物か』岩波新書, 1961.
- (32) ゲゼル, 前掲書(24).
- (33) レオンチェフ, 前掲書(23).
- (34) レオンチェフ, 松野・木村訳『認識の心理学』世界書院, 1967.
- (35) マルクス, エンゲルス, 前掲書(1).
- (36) ルビンシュテイン「能力の問題と心理学理論の諸問題」駒林邦男編訳『人格・能力の発達論争』明治図書, 1979.

- 67) 田中昌人編『障害児問題』ミネルヴァ書房、1975。なお、この部分については、茂木俊彦「発達における障害の意味」『子どもの発達と教育3・発達と教育の基礎理論』岩波書店、1979を参考にした。
- 68) 村越邦男『子どものための教育評価』青木書店、1978。なお、この本の中で批判されているジェンセンの知能遺伝説については、井上健治「知能の発達における遺伝と環境——ジェンセンの知能遺伝論をめぐる——」『サイコロジー』1980, 7. に要領をえた批判的紹介がある。
- 69) 明日の教育を考える会「国家100年のための新教育宣言」『文芸春秋』1975, 8. 村越邦男、前掲書69より引用。
- 40) 堀尾輝久「教育における平等と個性化」『教育』No. 364, 1978, 11.

第3節

- 41) 中内敏夫『教材と教具の理論』有斐閣、1978, pp. 64~73.
- 42) 古くから発達の過程に目をむけた書物はたくさんある。しかし、大多数の子どもの発達の過程が問題にされるようになったのは、つい最近のことなのである。
- 43) 山下俊郎「発達」依田新編『教育心理学』金子書房、1950, pp. 34~35.
- 44) Kroh, O., *Die Psychologie des Grundschulkindes.*, 1. Aufl. ここでは、依田新・東洋編『児童心理学』新曜社、1970, pp. 20~21によっている。
- 45) Bühler, Ch., *Kindheit und Jugend.* Hirzel, 1928. 三浦武・島田俊秀「発達の段階」桂広介他監修『児童心理学講座 第1巻成長と発達』金子書房、1970, pp. 167~168.
- 46) ヴィゴツキー、柴田義松・森岡修一訳『児童心理学講義』明治図書、1976, pp. 7~22.
- 47) ここでいう年齢は、生活年齢としての意味ではなく、むしろ心理学的な基準としての「精神発達年齢」とでも形容すべき内容のものであると解される。生活年齢のもつ意味が、今日再度問い直されなければならないのはいうまでもないが。
- 48) ザゾ、久保田正人訳「児童と青年の発達」ドベス、ミアラレ編、波多野完治他監訳『現代教育科学5 子どもの発達と教育』白水社、1977, pp. 39~82.
- 49) 矢川徳光『増補マルクス主義教育学試論』明治図書、1973, p. 471による。
- 50) ここでの論述は、主として、ピアジェ、波多野完治・滝沢武久訳『知能の心理学』みすず書房、1967, ピアジェ、イネルデ、波多野完治・須賀哲夫・周郷博訳『新しい児童心理学』白水社、1969, および、ピアジェ、滝沢武久訳『思考の心理学』みすず書房、1968をもとにした。
- 51) ピアジェ、大伴茂訳『臨床児童心理学』同文書院、1955.
- 52) ヴィゴツキー、柴田義松訳『思考と言語』上、明治図書、1962, p. 31.
- 53) 浜田寿美男「ピアジェの発達理論の展開」ピアジェ、谷村覚・浜田寿美男訳『知能の誕生』ミネルヴァ書房、1978, p. 494 によるが、岡本夏木「認知発達」藤永保編

『児童心理学』有斐閣, 1973, p. 249 などでも同様に整理されており, 通常このように考えられているといえる。

- (54) ピアジェ, 大伴茂訳『表象の心理学』黎明書房, 1969, p. 147.
- (55) Osterrieth, P. et al., *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, P. U. F., 1956. 滝沢武久「発達の段階をどう考えるか」大田亮他編『講座: 子どもの発達と教育 3・発達と教育の基礎理論』岩波書店, 1979, p. 103による。
- (56) 芝田進午『人間性と人格の理論』青木書店, 1961, pp. 56~60.
- (57) 渡辺弘純「外界に対する操作手段の獲得——研究覚書」『愛媛大学 教育学部紀要 教育科学』24, 1978, pp. 81~94.
- (58) ヴィゴツキー, 前掲書(52), pp. 31~109.
- (59) 浜田寿美男, 前掲書(53), p. 511.
- (60) 矢川徳光, 前掲書(49), pp. 85~93. 河崎道夫「発達論における能動性と社会性カテゴリーについて」『心理科学』第1巻1号, 1977, pp. 3~10. 乾孝『伝えあい心理学入門』いかだ社, 1983などを参照されたい。
- (61) ヴィゴツキー, 前掲書(52), 上・下.
- (62) エリコニン, 柴田義松訳「子どもの精神発達の時代区分によせて」『現代教育科学』No. 171, 明治図書, 1972, pp. 114~131.
- (63) 田中孝彦「ワロンの発達論とその特徴」『国民教育』34, 1977, pp. 73~85. Wallon, H., *Les étapes de la personnalité chez l'enfant., Le problème des stades en psychologie de l'enfant.*, P. U. F.などを参照されたい。
- (64) 全国障害者問題研究会『「発達保障論」の成果と課題』全国障害者問題研究会出版部, 1978.
- (65) ザゾ, 波多野完治・真田孝昭訳『心理学とマルクス主義——アンリ・ワロンの生涯と業績——』大月書店, 1978.

第4節

- (66) 秋葉英則他『小・中学生の発達と教育』創元社, 1977, p. 17.
- (67) ゲゼル, 前掲書(24).
- (68) 秋葉英則他, 前掲書(66), p. 18.
- (69) レオンチェフ, 松野豊訳「人間と文化」『ソビエト心理学研究』2号, 1966, pp. 7~8の中で紹介されている。
- (70) ゴノボリン, 新井邦二郎他訳『心理学入門』新評論, 1975, p. 197.
- (71) エリコニン, 駒林邦男訳『ソビエト・児童心理学』明治図書, 1964, p. 26.
- (72) 田原音和「デュルケームの理論」『現代社会学のエッセンス』ペリかん社, 1972, pp. 18~30.
- (73) エリコニン, 前掲書(71), pp. 25~27.
- (74) ルビンシュテイン, 前掲書(66), p. 103.

- (75) ルビンシュテイン, 内藤耕次郎他訳『心理学』下, 青木書店, 1970, p. 93.
- (76) ルビンシュテイン, 内藤耕次郎他訳『心理学』上, 青木書店, 1961, p. 165.
- (77) ルビンシュテイン, 寺沢恒信訳『存在と意識』下, 青木書店, 1961, p. 423.
- (78) このようなシステムの一構造的アプローチの構想としては, プラトーフのもの他に, コヴァリョフ, ミャシーシェフ, メルリン, アナニエフなどの構想が知られている (Шорохова Е. В. Тенденции исследований личности в советской психологии. психологический журнал, Том1, No. 1, 1980, сс. 45~57)。
- (79) 矢川徳光『人格の発達と民主教育』青木書店, 1976, pp. 67~70 にもっと詳しい紹介がなされている。
- (80) プルシュリンスキー, 駒林邦男訳「人格発達における生物学的なもの和社会的ものの相互関係について」『人格・能力の発達論争』明治図書, 1979, pp. 177~178より重引。
- (81) ポルトマン, 前掲書(81)。
- (82) プルシュリンスキー, 前掲書(80), pp. 181~182.
- (83) ピアジェ, イネルデ, 前掲書(80), pp. 154~158.
- (84) 乾孝「能力の発達と集団」『あすをひらく保育』時事通信社, 1974, p. 35.
- (85) 河崎道夫「発達論における 能動性と社会性カテゴリーについて」『心理科学』第1巻1号, 1977, pp. 3~10.
- (86) 「子ども—社会的物事」にかかわる心理過程を認識の系ととらえ, 「子ども—社会的他人」にかかわるそれを感情の系としてとらえるならば, 河崎のいう矛盾の止揚の過程を, 認識過程と感情過程の矛盾的統一の過程としての精神発達という局面からも把握できるであろう。

第4章 乳幼児期の発達とその過程

はじめに

本章では乳幼児期の発達がどのようにして進むのか、順を追って述べる。0歳児，1，2歳児などというように年齢区分を行っているが，これは発達過程における質的転換期を考慮しつつ，やや大まかに分けたものである。それぞれの時期の発達の特徴と発達における意義を明らかにしたうえで，運動機能，言語機能など諸機能の発達について具体的に説明する。実際に一人ひとりの子どもを観察したり理解したりするさいには，ここで便宜上分けて記述されているものを参考にしながら総合する努力をしてもらいたい。なお0歳児および1，2歳児については障害の早期発見，発達の診断についても若干言及している。これらの時期が障害の早期発見にとってきわめて大切だからであるが，障害に関するより総合的な知見は第6章を併せて参照するとよい。

1 0歳児の発達

(1) 発達の特徴と意義

子どもの成長・発達を考えると，現在では胎生期から始めることが必要になってきている。一個の生体としての一人の子どもの生命・身体・生理的機能は胎内の38週の生活で形成される。胎生前期(8週まで)には身体の諸器官が形成される。胎生中期(26週まで)には，各器官に特有の機能(反射)がそなわり，体長30センチ，体重600グラム位となって胎外においても生存可能な状態に達する。その後なお12週間胎内にあって，形態的にも機能的にもいっそうの成熟をとげて出生するのが正常とされている。

0歳児は，生まれたその時から，胎内で形成された生理的諸能力を用いて自

立した生命活動・生理的生活をいとなむことができる。呼吸・栄養物質の消化・同化・異化・老廃物、不要物質の排泄などは、胎内で形成された諸器官の構造と機能によって自律的におこなわれる。

しかし、一方で0歳児は非常に無力な存在である。独立的に生命を維持する個体ならば不可欠の機能——自力で食餌を摂取する（そのために移動する）ことおよび危険な物から身を守る（そのために移動する）こと——をもつに至っていない。他の動物とくに哺乳類との比較をすれば、人間の赤ん坊のこの無力さは目立つものであるという。生み落とされて間もなく脚が立ち、自らの努力で母親の乳を探りあてる草食獣の幼獣をみれば、対照的な存在である。動物のそれぞれの種としての基本的能力の獲得あるいは成獣との近似性の形成という視点でみれば、他の哺乳動物では生後すぐになされるのに対して、人間の子どもは約1年かかるといわれている。ポルトマン⁽⁴⁾は、人間の子どものこの未熟さは、彼らが胎内生活を約1年早くきりあげて、幼い状態で生み落とされた、すなわち「早産」されたことによると考えた。この「早産」は人間という種には共通の、正常な生理的過程として生じるものだから、これを「生理的早産」と呼んだ。

哺乳動物としての本来的ありかたからいえば、胎内という保護的環境のなかに安住しているはずの0歳児が不十分な生活能力によって生命を維持しようとするれば、他者に依存して保護をうけ、必要な生活手段を提供してもらい、生理的欲求充足のめんどうをみてもらう以外にない。人間社会の文化は、0歳児を手厚くいたわり、必要な世話をする子育てのいとなみをまわりの大人たちの役割とするような規範を発達させてきた。直接的には両親の任務であるが、家族や親族や公的機関が援助するという社会的関係のなかで、子育てはおこなわれる。哺乳動物の哺乳期間中の母子関係が生理的・本能的な行動解発機構にしばられて融通性を欠くのに対して、人間の子育ては社会理念や文化的規範に先導されて、「母性」は社会的文化的に形成され、子育ての方法は慣習としてうけつがれ、科学技術の発展とともに洗練された内容になっていく。

こうした人間の子育ての社会的性格は、それが赤ん坊を単に安全に保護し、生理的欲求を充足させて、成長・成熟を待つといういとなみにとどまらず、子

どもの成長に一定の目標・規準をその社会の価値観にてらして構え、その達成に向けて子どもを方向づけて、励まし、訓練し、必要な条件をととのえ、のぞましくない子どもの行為を否認するといった側面での努力をも含むことを可能にした。後者は、いわゆる教育である。

0歳児が発達課題として達成することを要請されることがら、すなわち1年の月日を経て獲得する能力として、二本足で立って歩くこと、道具を使用すること、ことばを用いることの三つがあげられる。これらは、進化の過程において、サルと人間とを区別する重大な指標であり、人間の社会生活の基盤をなす生産活動(労働)との相関関係において獲得された人間的特性を代表する能力である。これらは、ポルトマンもいうように、胎内生活をつうじて獲得することはできない。胎外の社会的関係のなかにおかれて、教育されることによって発達させうる能力である。

このように、人間の子どもの0歳という時期は、人間の一生における一時期としても、生物の諸種の生後初期のありかたとの比較においても、特殊な意義をもつ時期だといえよう。「人間の子は、ヒトとして生まれ、人間になる」といみじくも表現した人がある⁽⁹⁾。ヒトは生物学的な要件はそなえつつも、心理的社会的文化的な面から人間としての基本的な要件がまだ具わらない存在に対していう。人間の社会で人間の子として育てられ、教育されて人間としての成長への一步をふみだすのが0歳児である。

0歳児の生活と活動の心理学的、生理学的な精密な観察は、この1年間が著しい変化に富んだ時期であって、1～2か月ごとに質的に異なる特徴を区別することができ、それらにもとづいて発達段階を区分しうることを示している。表4・1は、0歳児(乳児)の発達の質的転換期を新たに出現する行動の特徴によって示したものである。この表でも明らかなように、乳児期は6か月頃を境として前期と後期とに大きく分けることができる。また、前期後期のそれぞれに三つの異なる行動特徴をもつ時期としてとりだすことができる。なお、全体として乳児の特徴をもつ時期は1歳前半にもかかり、次節で述べるように、1歳半あたりで、次の幼児期の特徴が出そろおうと考えられている。

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
生後4週ごろ 9～12週 17～20週	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> 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ず <外界の刺激を“線”としてうけとめる> 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>	人形の眼反射消失 ATNR姿勢 把握反射 ATNR消失し、左右対称姿勢とる 把握反射消去 頸定 坐位
24週ごろ 34～40週 48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、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> 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、アハバなど） 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> 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“おいで”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>	坐位確立 寝がえり 眼と手の協応 這行・伝いあるきなど本格的な移動をはじめる 片手支持歩行

0歳児のうち、生後約1か月の間は「新生児」と呼ばれ、胎外生活への適応の過渡期とされている。前述のように、すでに胎内で形成してきた力があり、呼吸や哺乳、排泄・体温調節など生命維持のための活動を自律的にこなうことができる。このような活動の基礎単位は「反射」のはたらきであって、外的内的な刺激がそれぞれ特定の反応をひきおこすような結合が形成されている。胎内で

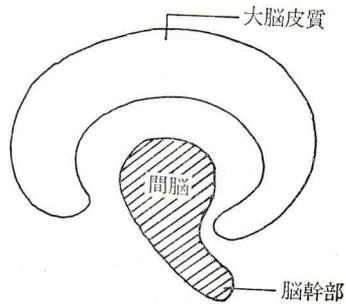


図4・1 脳の構造

すでに形成されている（生得的な）反射は「無条件反射」と呼ばれ、中枢神経のなかでも下級中枢である間脳・脳幹部などの機能によっている（図4・1）。新生児の哺乳においては、口唇探索反射（口唇の周辺に触れた乳首を口唇の中央にとらえる頭の回転）、吸啜反射、嚥下反射などが連鎖的にはたらいて乳汁が消化器官に送られていく。このように合目的で新生児の生活を支える反射のほかに、一見、存在理由の不明な反射も数多く発見されている。起立反射、歩行反射、把握反射、追視反射、モロー反射などで、新生児期を終える1か月ごろには不安定になり、消えていくことから、「原始反射」と呼ばれている。原始反射の消失は、大脳皮質が関与し、胎外生活の経験のなかで新たに接した刺激と結合して形成される「条件反射」の出現と交代している。

生後1年めの大脳の発達は他の時期に比して最も急速で、神経細胞の数は約140億と変わらないが、大脳の重さは最初の6か月で約2倍となる。神経細胞のミエリン化（ニューロンの軸索部の髄鞘の物質的組成の完成。神経興奮の伝達路の分化に役立つ）が徐々にすすむ。

条件反射が形成されるようになると、まわりの人や物からくる刺激は信号の世界を構成する。母親の声や衣ずれの音がきこえ、顔がみえ、自分の着物に触れられるとそれらはお乳が与えられることの信号となり、口唇の動きなどをひきおこす。0歳児の信号の世界は豊富に形成され、1歳近くなると、犬の声がきこえると窓からのぞいて犬の姿を求め、玄関に物音がすると父親が帰ってきたか

と迎えに行く。しかし、母親が時計をみて、「もうパパが帰るわ」といっても反応しない。物や人からくる感覚刺激の世界は第1信号系と呼ばれ、0歳児はその中で行動する。ことばの世界は第2信号系と呼ばれ、1歳以後に形成される。

(2) 運動機能の発達

運動機能の発達は0歳児の発達の变化的変化を如実に示す代表的な指標となりやすく、専門的研究によらなくとも、首のすわり(3か月)、ねがえり(4~7か月)、坐る(7か月)、はう(8~9か月)、つかまり立ち、つたい歩き、ひとり立ち、ひとり歩きなどは母親や育児経験者の関心の対象であり、それらをいつはじめてかを記憶にとどめ、他の子どもと比較したりすることが多い。

シャーレー⁽³⁾は、0歳児の毎月の運動発達の特徴を図示している(図4・2)。ゲゼルとアマトルダの『発達診断学』⁽⁴⁾で「粗大運動行動」として記述した行動型の出現順序、最近ではヘルブルックとビムプエン⁽⁵⁾による写真を用いた基本型の表示が、運動発達の順序とそのポイントを理解する上で助けになる。

(1) で述べた乳児期前期、後期それぞれ三つの質的転換期の運動機能の面での特徴を概略記してみよう。

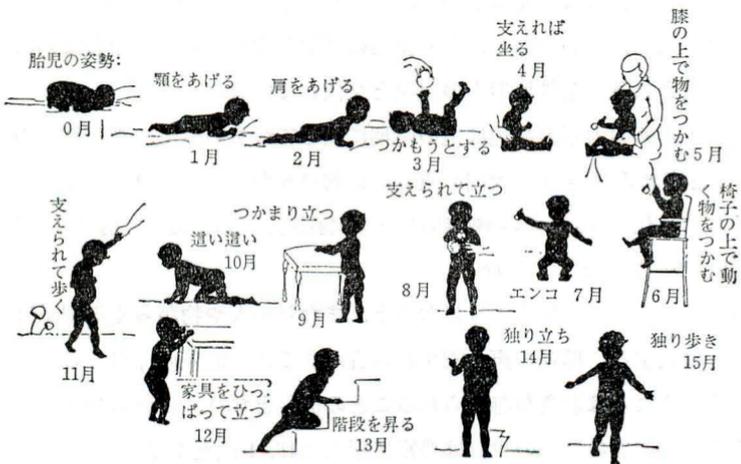


図4・2 運動の発達順序 (シャーレー, 1931)

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	<ul style="list-style-type: none"> ◦(仰臥位)頭側転のことが多い ◦腹つき 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 	<ul style="list-style-type: none"> ◦(仰)頭はななば側転 ◦腹つき 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 	<ul style="list-style-type: none"> ◦(坐)頭を直立位置に保持安定 ◦(仰)→(坐)にひきおこし頭おくれしない ◦(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機嫌になる
把握コントロール検査	<ul style="list-style-type: none"> ◦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 	<ul style="list-style-type: none"> ◦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 	<ul style="list-style-type: none"> ◦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	<ul style="list-style-type: none"> ◦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、顔全体機嫌のよさそうな表情ではほえむ 	<ul style="list-style-type: none"> ◦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 ◦おとなの顔を見つけて視線がすぐあう ◦あやしをよるこぶ時間が長くなる ◦指を吸いだす。夜中にめざま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、大人の顔を見てからあまえるように泣く 	<ul style="list-style-type: none"> ◦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、それまではよこを探した ◦仰臥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

新生児は仰向けもしくはうつ伏せに寝かされたとき、頭は横を向いている。(側転)。手足は曲げているが、顔の向いている側の手足はやや伸びている(緊張性頸反射)。この時期の身体の動きは、全身がかたまりになって粗大な動きをみせ、局所的な運動はできない(かたまり運動=mass movement)。また、(1)で触れたように、さまざまな原始反射が生じる。足の裏を床につけるとついた下肢は伸展し、他方の下肢を屈曲させる歩行反射、腹這いの姿勢で交互に脚を伸ばし、腕を顔の近くにもっていく匍匐(はいはい)反射など。

3か月以降になると、仰向けやうつ伏せの姿勢で頭は中央、腕は左右対称の位置をとるようになる。うつ伏せで頭を床と垂直近くにもたげて1分間ほど保持できる。また、坐位をとらせる(腕を支えて)と、頭を垂直に30秒くらい保持している。いわゆる「首のすわり」のはじまりが特徴的である。

4か月から5か月以降は、坐位で頭を直立位置に保ち安定している。仰臥の姿勢からひきおこして坐らせるとき、腕も脚も曲げ、頭をもちあげて能動的に上体を起こしてくる。

6か月以降は、伏臥位で両腕を伸ばし、掌も開いて身体を支える。胸は床からもちあがり、腹部と両腕で体重を支えている。坐位も確立する。仰向けからうつぶせに姿勢をかえるねがえりができる。4か月ごろからねがえりとみられる運動はしばしばみられるが、この時期のねがえりは、躯幹のひねりによる能動的なもので早い時期のものとは異なる質の運動であるという⁽⁶⁾。

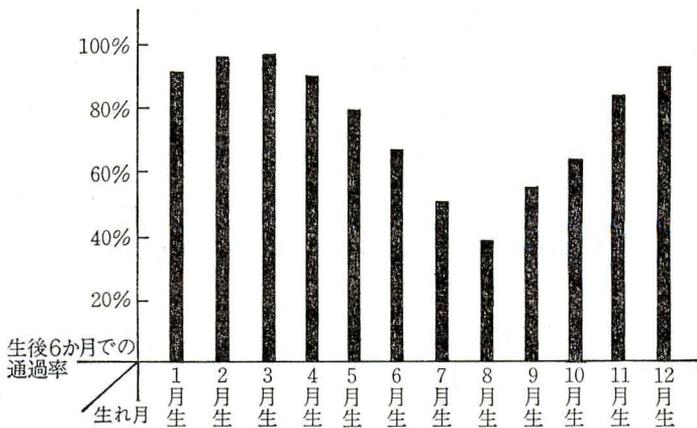
8か月から9か月をすぎると、はいはい、つかまり立ち、つたい歩きなど、積極的な空間の移動のための運動機能が発達してくる。はいはいは、腹ばいでぐるぐる回転したり、腕をつっぱって足の方向に後ずさりするなどの試みの後に、最初は腹部から脚を床につけたまま床につっぱった腕で支えて身体をひきずる(ずりばい)という形で前進がはじまる。完成されたはいはいの形式(四つ足這い)は、両手と両膝を床につけ、右腕と左脚を同時に前に出し、ついで左腕と右脚を同時に前に出すというリズムカルな四肢の協応運動である。

0歳の最後の月になると、片手を支えられて歩くことができるようになる。「ひとり立ち」や「ひとり歩き」と0歳の間にやりとげてしまう子どももい

る。9か月や10か月で歩きはじめる例もある。しかし、平均像としては、はじめての誕生日を迎えた日から1か月ほどの間にちょっとの間ひとりで立つことができるようになり、次の1か月ほどの間にひとりで歩くことができるようになる(直立二足歩行の獲得)。

以上が、0歳児の運動発達の過程の概略である。このような運動発達の順序は、どの子どもにも共通してみられる。ゲゼルは、様々な機能の発達を、その部位の筋肉をコントロールする神経の成熟によると考えた。それは、「頭から足へ」、「中心部から末端部へ」という全体的方向性をもち、それにより発達の順序が規定されているという。たしかに、首のすわり→寝返り→坐位→はいはい→つかまり立ち……という行動型の出現順序をみると、「頭から足へ」という方向性が明瞭である。

出現順序の一般性は、出現の時期にある程度平均的傾向をもたらすことになる。多くの子どもについての観察あるいは検査による資料を得れば、出現時期の標準をとらえることができる。すでにあげた数字は、そのような目やすとなる時期であって、一人ひとりの子どもには早い遅いがある(個人差)。また、特定の条件のもとで出現時期が早くなったり遅くなったりすることがある。



(大阪府、昭和44年の資料による)

図4・3 ねがえりについての生まれ月別の通過率

0歳児の運動発達にかかわる条件差で、よく知られているものに季節差がある。図4・3をみよう。これは、昭和44年生まれの大阪府池田市の乳児健診資料で、6か月児のねがえりのでき方を生まれ月別に調べたものである。同じ月齢でありながら、100%近くできている生まれ月群と40%弱しかできていない生まれ月群とがある。前者は冬から春にかけて生まれて春から夏の暖かい季節に育つ子どもたち、後者は夏に生まれて秋から冬を経過する子どもたちである。

環境条件の差も、運動発達に影響するであろうことが予測される。乳児の自由な動きや姿勢の変化を拘束する環境——例えば、厚着、厚いふとん、狭いベッド・サークルなどで育てられた子どもと、薄着で、暖かい室のなかでのびのびとさせ、広い空間を自由に動きまわられる子どもとでは運動発達にちがいが出てくるであろうことは容易に予測される。かつて農村部では農繁期の人手不足の折には乳児はフゴ、エジコなどと呼ばれるわらのかごに入れられ、授乳の時に抱きあげられる他は一日中その中で過ごすといったことがあったが、これでは寝返りもはいはいもできない。一方、保育所など、乳児が早くから広い室のなかで障害物もなく、安全に見守られて自由に動きまわれる機会を与えられている所では、はいはいや一人歩きの出現が早いという傾向も認められている。

しかし、運動機能の発達にこのような物理的条件が直接的に関連するかといえば、問題はそれほど単純ではない。0歳児をあやしてやると、にこにここと笑いを返しながら手足も活発に動かす、ひとり歩きをはじめるときも親しい人びとに声をかけられ、拍手されながら、そのなかの誰かに向かって足を運ぶというように、運動機能の発現を促進しているのは、環境の社会的感情的側面であるといえる。

また、運動発達はとくに順序性が明瞭で、ゲゼルのいう神経成熟の方向性がうなずかれる面もあるが、かといって乳児が誰の援助もなしに自力で獲得できるかといえばそうではない。例えば生後3～4か月くらいまでは寝返りができないから仰臥あるいは伏臥の姿勢は大人がそうさせることなしにはとれない。仰臥のまま寝かされればなしの子どもは、腕をつっぱって顔をあげるといっ

た姿勢を経験することがなく、はじめてさせられたときには腕もつっぱれず、顔もあげられないであろう。同様に坐位という姿勢も大人の手を借りなければできない。支えて坐らせてもらうことにより、坐位に必要な姿勢のコントロールのしかたを学ぶという経験的、学習的側面の重要性が認められる。

運動機能の発達は行動型の判別が明瞭で観察も容易であることから、乳児期の発達の正常・異常を診断する上で重要な指標とされてきた。最近では、反射型の精密な観察基準を構成したボイタによる脳性マヒの診断方法などが注目される。

親や保育者たちの目は、「ねがえりができた、次ははいはい」というように、ある行動型の出現を発達の課題あるいは目標であるかのようにとらえやすい傾向をもっている。それは育てる意欲をかきたてる重要な契機ではあるが、ともすると歩かせることを目的とした訓練、はいはいを促進する働きかけというふうに短絡的に方法と結果とを直結させることになりかねない。獲得した運動機能は、それによってどのような活動が可能になり、経験をひろげることができるかという視点でとらえることが必要である。坐位は、乳児の視野を変え、手を自由にする。目と手の協応が可能になり物とのかかわりが豊富になる。はいはいは、さらに空間の移動を可能にし、経験の質を変える。以下に述べる諸機能の発達との関連でとらえる必要がある。

(3) 認識と操作の発達

人間の生活は外界の物質のなかから自らの生存に必要なものを摂取し、不必要・有害なものを排除するいとなみ、また自然の事物に働きかけて必要な生活手段をつくりだす生産(労働)活動をおこなういとなみを含んでいる。そのためには、外界を正しく認識する能力や自然の事物を生活手段につくりかえ、それらを利用するための特殊な運動機能(手による操作)を獲得しなければならない。

新生児は一日の大部分を眠って過ごしており、活発な外界とのかかわりをもつことはない。しかし、その眠りの状態にも深い睡眠から覚醒の状態まで区別

表4・3 新生児の五つの状態
(黒丸正四郎他, 1969)

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

できる段階があり(表4・3), 黒丸ら⁽⁷⁾によれば, 五つの状態をリズムカルにくりかえしながら一日を送っている。また, 睡眠中に自発的な身ぶるい運動が規則的に間隔をおいて生じることが認められている(黒丸らによる。表4・4)。このように, 内的状態に主として支配されている

新生児にも, 強い外的刺激が与えられれば未分化な反応が生じる(表4・5)。

新生児の生活にとってとくに重要な意義のある刺激——例えば味——に対し

表4・4 新生児の身ぶるい運動(黒丸正四郎他, 1969)

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
平 均	1 32	2 43	3 06

表4・5 出生直後の反射, 反応(園原太郎, 1936)

被 験 児	瞳 孔 反 射	足 蹠 反 射	顔 面 反 射	吸 嚥 反 射	攣 握	感 覚					防 御		
						鳴 子	咳 声	調 子 笛	苦 味	酸 味	痛 (額)	顎 圧	鼻 触
Sh.	+	+	-	+	+	+	-	-	?	?	-	÷	-
Mr.	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-
Hz.	+	+	-	+	+	+	+	-	+	?	?	?	?
Od.	+	+	+	+	+	-	+	-	+	?	-	+	÷
Ak.	+	+	-	?	+	+	+	-	?	?	-	?	?

+ 反応認められる - 反応認められず ? 不明
 ÷ かすかな反応

では、刺激対応的反応がみられることを園原(1934)は示している。表4・5にみるように、苦味刺激(キニーネ液)を与えられると初期にはそのまま吸啜していたのが、生後4~5日経過すると吐き出すようになる。甘味刺激(サッカリン液)のばあいは強く吸啜する(園原)⁽⁸⁾。

生後約1か月を経ると、外的刺激への対応的反応は明瞭になってくる。物を

表4・6 各種味覚刺激に対する吸啜運動の刺激対応的变化(園原太郎, 1934)

刺激, %	被験児 被験時	H		O	
		生後2日目	生後3日目	生後1日目	生後5日目
サッカリン液	0.06	ゆっくりと強く持続する	持続する	ゆっくりと、強く	
	0.1	同上、いっそうはなはだし	活発なる吸啜	同上、持続する	強い吸啜よく揃う
シトロン液	0.1	吸啜に舌運動加わりすぐ不規則なそしゃく	不規則なそしゃく、大きく緩やかな吸啜回数	吸啜すぐ止み速い舌運動	速い舌運動小きざみな吸啜
	0.2	同上	そしゃく現れ(8秒後)、舌運動加わる(12秒後)	吸啜すぐ止む	吸啜が疎くなる
食塩水	0.8	吸啜に舌運動加わり吸啜速やかとなり休止短くなる	影響なし。吸啜起るがすぐ止む、またはそしゃくとなる	きわめて小さいゆるい舌運動	吸啜止む。きわめて小さい舌の震動がつづく。休止長い
	1.5	舌運動加わり不規則なそしゃく		舌運動	吸啜三つ四つで止む
キニーネ液	0.05	舌運動の加わる吸啜持続する		影響なし	小さい吸啜起るがすぐ停止し口の運動
	0.1	吸啜つづかず泣く	不規則な吸啜回数	強い吸啜あまり持続せず	吸啜二つ三つで止まり、あと小きざみに吸啜相と休止相と交代する

刺激の与え方：シトロン液、食塩水、サッカリン液、キニーネ液の順序(稀薄系列、濃厚系列とも)。稀薄のほうは吸啜する前に、濃厚のほうは吸啜を始めるとともに与える。

視方向に提示すると注視する，母親の声に泣きやむ，鈴の音に身動きを止めるなど，視覚・聴覚の「集中」といわれるものがみられる。

3～4か月の頃には，顔の上でゆっくりと動くものを180度の範囲で追視することができる。眼球を一方の目尻から他方の目尻まで動かし，同時に頭も動かす。音に対しても，人の話し声のする方をふりむくなど，刺激に対する応答活動としてより適切により活発になされるようになる。

この時期に，手のはたらきも物に対する対応性もちはじめ。自分の手を顔の上に出して眺める（仰臥位），手に触れたものをつかみ，ひっぱる，ガラガラを持たせるとしっかり握るなどである。4か月児は左右対称の姿勢をとり，両手を同時に口に入れる，玩具を口にもっていき，それを両手でつかんでいる，胸の上で両手をからみあわせて遊ぶ，目の前に現れたものには両手をさしのべて触れようとする，躯幹部を支えて坐らせると両腕を肩からまわして振りおろすように動かすなど，両手の対称的・同時的な動きが特徴的である。

5～6か月になると，支えられて坐る姿勢が安定し，手や腕の動きの自由度が高まる。テーブルの上など，視野と手の動きの範囲が一致しやすい場では，見つけた物をつかもうとする，手に触れた物を見ながらひっぱるなど，目と手を協応させて物に働きかけることができはじめる。

乳児期の後半に入ると，手のはたらきは物の形状に応じてますます多様になる。これまで主として掌の中心部を用い，5本の指も同じ向きで動いていたのが，^母拇指と他の4本の指が対向して動くようになり，物に触れる部位も指先に近づいていく。手指の発達と分化についてはハルヴァーソン⁽⁹⁾の図（図4・4）がわかりやすい。

6か月の乳児は，目の前に置かれた玩具（たとえば積み木）は，片手をのぼして取りあげる。二つめの積み木があらわれると，もう一方の手でそれも取り上げるが，いつの間にか最初に持っていた積み木を落としてしまっている。二つの物と同時にかかわりをもつことはできないが，一つの物とはしっかりかかわりがもてる。一つの積み木を一方の手から他方の手に持ちかえることもできる。

8～9か月になると坐って手を自由に使って物を扱うという姿勢が安定す

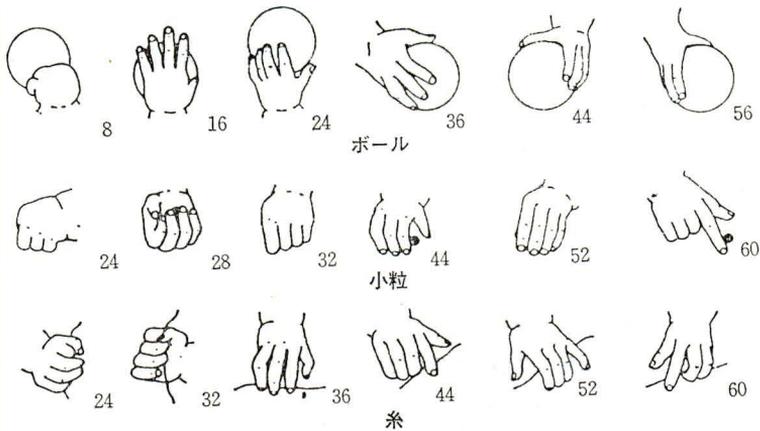


図4・4 ボール、小粒の物体、および糸の把握行動における発達系列
(数字は週齢を示す) (ハルヴァーソン, 1931)

る。手にもった玩具で他の玩具を叩いたり、両手に積み木をもって打ち合わせる、箱の中に手を入れて中の玩具を取り出すなど、二つの物を自らの手で関係づけることができる。指先がさらに分化して動かせるようになり、ポーロ、鈴、ボタンなど小さな物を下手ながらつまみあげる。周囲に様々な物がある中で、小さな物によく注意が向かうようになり、部屋のゴミなどをことさらに拾いあげたりする。

11か月ごろになると、積み木を2個重ねようとしたり（離す手がうまくいかなくて失敗する）、箱やコップに小さな物を入れることがみられる。これは、物と物に関係づけた後、自らの手を離して結果を見て満足するというような、対象と自分との間に「間」をつくる行為である。このような対象との関係は、指先で玩具の突起などをいじくっていたのが、物から手を離して指をさすという行動に変化する所にも見られ、ことばの獲得と関連する新たな質の行動として注目される。

以上、乳児の物とのかかわりにおける行為の発達過程を概略紹介した。具体例は主としてゲゼル⁽⁹⁾の発達診断項目の中、「適応行動」および「微細運動行動」の分野におかれているものに拠った。0歳児は何をするか、どういう順序

でいつ頃それが現れるかを知るためには、ゲゼルの項目が役立つ所が大きい。しかし、人間の一生の発達の中で0歳の時期の発達がいかなる意味をもつのかという点では、以上の記述では不足であろう。

ピアジェの知能の発達段階において「感覚—運動的段階」と呼ばれる部分が0歳、1歳に該当する。それは六つの下位段階に分かれている。

I 反射活動(1か月ごろまで)

II 第1次循環反応(3~4か月ごろまで)。指しゃぶりなど自分の身体についての感覚運動的スキーマの反復。

III 第2次循環反応(7か月ごろまで)。ひもを引いてオルゴールを鳴らすなど、気に入る結果のえられる行動スキーマをくりかえす。目と手の協応が成立する。

IV 2次的スキーマの協応(8か月ごろから1歳ごろまで)。玩具に布をかぶせると布を払いのけて玩具を取るなど、目的と手段が分化し、かくれていても「物」は存在するという「保存」が成立する。

V 第3次循環反応(1歳から1歳半ごろ)。同じスキーマをくりかえしながら変化を加える(物を落とすときに高い所から低い所から等いろいろの落とし方を試みる)。

VI 感覚—運動的知能の完成(1歳半~2歳)。表象機能、シンボル機能が発生する。スキーマが内面化し、実際に試行錯誤しなくとも洞察が可能になる。

子どもが外界とかかわる行動の形式(スキーマ)の分析において、ピアジェのばあい、手のコントロールが具体的にどうなされているかは問題でなく、主体と対象との関係の構造的特徴が問題になっている。のちの言語的思考の段階につながる表象機能の成立過程を視野に入れてこの時期の子どもを見ることは、子どもの行動への意味づけが大人の教育的はたらきかけの方向に影響するだけに重要である。単に手指の器用さを育てることがこれらの乳児期の活動の目的ではないからである。

田中は、子どもの行動にとって抵抗となる事態において、子どもはどう抵抗をのりこえるかという視点で「可逆操作」の「質的転換期」をとりだした。例えば乳児期後期については、図4・5のように、坐位で両手にガラガラをも

っている乳児に頭から布をかぶせる（抵抗）。それに対し、乳児はA、B、Cのように3種類の反応を示す。A、ただちに両手のガラガラを落としてしまい、片手で布を取る、B、一方の手のガラガラのみ離して、その手で布を取る、C、両手のガラガラはそのまま一方の手の指先で布を取る。

A (24週ごろ～) では布は乳児にとって妨害物以外の何物でもなく、取り去ることが目的である。布を取り去った後は、新たな活動に移る。B(36週ごろ～) では布という妨害物を取り去ることはガラガラでの遊びを続けるための手段である。C (48週ごろ～) では、布を取り去った後、その布が遊びの対象となり、再び「イナイ、イナイバー」をするために自らかぶったりもする。このように子どもの発達段階によって刺激の意味が異なり、抵抗の克服のしかたも異なる。幼いほど外界による束縛は大きく、主体性の確立は妨げられることをも示している。

(4) 社会性の発達

乳児ははじめて社会のなかで生活し、社会を知り、社会的諸関係を処理する能力を身につけていく存在である。

最初、彼は周囲の大人たちが与えてくれる快適な環境のなかにひたりにきっている。生理的緊張が高まり、泣き叫べば、たちまち大人はやってきて必要なことをしてくれる。泣き声は最初は生理的だが後には意図的に用いる要求伝達的手段となる。

生理的に充足した、快い時に乳児の顔に微笑が浮かぶ。社会的刺激とは無関



A 片手でつかめる
「1つの結び目」
田中 (1972) より



B 両手でつかめる
「結び目2」



C 両手と指でつかめる
「結び目3」

図4・5

係に、内的状態から生じるものである。

2～3か月ごろ、あやしかけに対して相手の目を見つめかえしながらの微笑がみられるようになる。応答活動としての微笑である。この時期には微笑は親しい人であるとないとにかかわらず誰に向かってもなされる。紙の面などでも、「2つの目」という刺激布置があれば微笑を生じさせることができるという。6か月以降は見知らぬ人に対しては微笑は現れなくなる。親しい人に出会った時の喜びの表現という性格を帯びてくる。

微笑の出現にややおくれて、人に向けての発声をはじめ。「ウクーン」といった喉音であるが、微笑と同じく相手の目を見つめながら熱心にくりかえす。この後、発声活動は喃語といわれる多様な音声の反復を子ども自身の遊びとして楽しむようになり、一方、人への呼びかけや要求の発声は「キャー」という奇声や「ソーソー」となるような声がきかれる(7～8か月ごろ)。やがて、子音を含んだ多様な喃語の中から、特定の状況でつかわれ、特定の意味をもつ声が決まってくる(10か月ごろ)。個人差があり、「チャーチャ」(母親を呼ぶ、母親が返事をする)、「バーバ」(祖母を呼ぶ、祖母が返事をする)など乳児の生活にとって重要な意味をもつ人や物と関係している。「マンマ」もそのひとつである。1歳近くなると要求の伝達もしくは命名の形で「ワンワン」「ブーブー」などのかたことをいいはじめる子どもが増えてくる。多い子は数語もっているが、語数の多少は周囲の大人たちが子どもの喃語(無意味発声)をどういうふうに関心するか——意味のある語としてか、意味のない声としてか——ということによって異なる。最初から成人と同じ語を教え、かたことを認めないという態度で接すれば、1歳になった時に有意義語は1語もないということもありうる。これは、ことばの発達のおくれとはいえない。模倣が上手になった時に一度にことばを覚えて追いつくということもある。

乳児期後期は身のこなしや手の動きが多様になり、活発になる。それらを用いて意味のある身ぶりや手ぶりを表現手段として使うことができるようになる。代表的なものに「バイバイ」や「チョチチョチ」がある。9～10か月ごろから身ぶりはできるようになるが、「バイバイ」は人と別れる時というように

状況を理解してするのは1歳すぎteからになる。乳児の身ぶりのなかでも特に重視されているのが「指さし」である。ある対象を指さして他者に示すという指示機能は、同じ時期に現れる「かたこと」の対象指示機能と等しい。両者は同時に使われることも多く、犬を指さして「ワンワン」といえば、その子が指さしを対象指示につかえると同時に、「ワンワン」という発声の対象を指示する語である、すなわち意味をもって使っているのだということも確かめることができる。また、「ワンワンはどれ?」という質問に対して犬を指させば、「ワンワン」という語を犬という意味で理解しているのだとわかる。「指さし」は、子どもの物との関係、人との関係が共にある段階に達し、統合されたところに成立するというふうにも考えられ、外界認識の発達、対人関係の発達、ことばの発達のそれぞれにかかわって一段階を画する指標となるものと考えられている。

同様に、人と物とにかかわって、人に物を渡すことができるようになる。最初は人の手の上に物をのせても自分の手を離すことができず、再び取り返す。箱に物を入れる行為と同じように、渡してしまう、入れてしまうという「しめくり」ができ、対象に関心を残しながらも“間”をおいてかかわることができるようになるのは11か月から1歳近くになってからである(定位行動の獲得)。ボールを転がし返すという相互性のある遊びを楽しむようになるのも同じ時期である。

乳児期後期は移動能力の獲得(はいはい、つたい歩き)によって行動半径が広がり、「いたずら」も多くなる。ふすまを破る、花びんをひっくり返す、階段の上から落ちそうになるなど、他者への迷惑、本人にとっての危険をもたらす出来事がしばしば起こり、大人は子どもの行為を規制し、叱責の声(メンメ)や表情で子どもに伝えようとする。乳児はこうした大人の反応に敏感であり、大人の表情やことばに注意を向ける態度が形成され、ことば理解の発達をも促進すると考えられる。

生活の自立への準備もいくつかの領域でおこなわれる。食生活では、9か月くらいからお菓子を手に持って食べたり、コップから飲んだりできる。スプーンの使用も決まった型を訓練すればできないことはない。排泄については、早

い例では3～4か月、多くは8か月ごろから便器使用の訓練が始められる。

0歳児では、以上のように、周囲の大人との交流と大人の側からの何らかの育児理念にもとづく働きかけをつうじて、コミュニケーション手段の獲得、規律を課され、自立を期待される生活への準備がなされる。生後1年を経た子どもは「かたこと」や身ぶり、表情で不十分ながらも周囲の大人と意志や感情を伝えあい、日常生活の様々な道具に関心を持ち、自分の手で使おうとし、用途がわかる。自分の要求に対して、大人が必ずしも許容するばかりでなく、拒絶することがあるのもわかる。毎日反復される習慣や見慣れた場所、親しい人々との生活に安定を見いだしているのに、それらを奪われ、奇異な場や状況におかれると不安を強く示す。例えば保育所入所がこの時期にあたりすると、いわゆる「分離不安」が強く、集団生活に慣れるまでに長期間かかる。一方、親しい人々に対しては自己主張が強く、自分の遊びを見守ることを母親に強く要求したり、行きたい所を指示して連れて行かせたりする。身体的束縛に対しては強く反抗する。そのため、排泄訓練（便器使用）が一時期うまくいけなくなったりする。

乳児の社会性・対人関係の発達には、以後の感情生活や人格形成の面から重視され、母子関係における愛着行動（アタッチメント）の形成過程としての分析¹¹⁾などがある。またソビエト心理学では「交流」もしくは「交通」の概念を用いて、その発生過程が研究されている¹²⁾。

（5） 0歳児の発達診断と障害の発見

出生直後の医学的診断・諸検査によって先天性疾患・成形異常・代謝異常・新生児疾患などの一部は発見され、精神発達におよぼす障害の可能性も含めて予防対策や治療対策をたてることができる。しかし、内臓や骨の疾患・奇形、神経系の異常はその後の新生児の生活と成長の経過のなかで発見されることが多い。とくに外的所見に乏しい精神発達の障害は生後半年、1年、3年と遅れて発見されることが現状ではまだ多い。

早期発見は障害の克服のためには特に重要であり、乳児期の発達の心理学的

研究もその点で大きな課題を担っているといえる。

乳幼児保健行政の面で評価を確立した天津市の乳幼児健康診査のシステムは発達研究の成果がよく生かされている点でもモデル・ケースである。そこでは4か月と10か月に乳児健診が実施されている¹³⁾。

4か月児については、「自発運動の活発さの程度，原始反射の残存の状態，左右の対称性の状態，筋緊張の状態などに注意」¹⁴⁾しつつ，① 仰臥位における注視・追視，② 支座における注視・追視，③ 拇指のひらきを観察する。拇指のひらきについては表4・7のような基準を設けている。あわせてポイタ¹⁵⁾による七つの姿勢反応を観察する。これらの観察・検査により脳性運動障害および點頭てんかんなどのけいれん性疾患が疑われるばあいは，継続して精密診断をおこなう。

10か月児については、「坐位やつかまりだちにおける基本姿勢の確立，姿勢間の移行と移動における高次の対称性の獲得と目的との結合の状態，志向体制から定位体制への移行における示性数2可逆操作の系列的自由度の増大の状態，第二者との間で第三者を共有する指示行為と後期喃語の形成の状態および

表4・7 拇指のひらきぐあいの評価

基本段階		刺 激	基 準
基本段階 1	ひらき「1」	○第2指～第5指を強制的に伸展	拇指基節部が手掌面上にあり，拇指指節間関節が屈曲し，動かないもの
	ひらき「1.5」		拇指基節部が手掌面からはなれるが，拇指指節間関節が90°～120°以内に屈曲しているもの
基本段階 2	ひらき「2」	○第2指～第5指を強制的に伸展 ○示指をひっぱる	拇指基節部は手掌面からはなれ，拇指指節を120°～180°に伸展しているが，示指をひっぱってもそこを注視しないもの
	ひらき「2.5」		拇指の位置は，ひらき「2」と同様であるが，示指をひっぱるとそこを注視するもの
基本段階 3	ひらき「3」		拇指指節間関節が180°まで伸展し，示指をひっぱると注視しつつひきもどす

相互の発展に注意」¹⁰⁾し、①両手の積み木の打ちあわせ、②第三の積み木が出た時、いずれかの手の積み木と取りかえるか、③「ちょうだい」への反応、④ピンチ把握(第1指、第2指で釘状把握)を観察する。現在多くは1～2歳で発見されている自閉症児のばあい、この段階で、「相手との関係で自分でする」ことの弱さが露呈しているといわれ、早期発見への手がかりがえられる。

この間、6か月児については母親による観察カードを郵送回収し、スクリーニングがおこなわれる。

2 1, 2歳児(幼児期前期)の発達

(1) 発達的特徴と意義

1, 2歳という時期は、子どもの発達にとってどういう時期なのだろうか。

1歳をすぎると子どもは歩き始め、スプーンなどの道具を使い、そしてことばで要求を伝えるようになる。3歳までには、走ったり跳んだりできるようになるとともに、ことばでのコミュニケーションや、食事・排泄・衣服の着脱といった身のまわりのこともかなり自由にできるようになる。すなわちこの時期は、直立二足歩行、道具の使用、言語の獲得に代表される人間らしい諸能力を獲得し、それらを生活の中で豊かに充実させながら、自立への営みを進め、幼児期後期への移行の基礎を培う時期といえる。

とくに1歳半ごろには、人間らしい諸能力を獲得するだけでなく、人との関係のあり方や、行為する対象の世界も大きな変化をとげ「18か月から満2年ごろ、子どものコペルニクスの転回をすべてにわたり」¹¹⁾実現することは、多くの心理学者が指摘するところである。

この1歳半の時期は、障害児教育の分野では「1歳半のふし」¹²⁾と呼ばれ、実践上とくに重視されている。というのは、重度の障害児の中には、精神発達が1歳前後ということばのない子どもが多くおり、しかもこういう子どもたちは、ことばの獲得が困難だけでなく、多動でウロウロする、自分を叩いたり髪を引っばったりする(自傷行為)など行動全般にわたり、多くの問題をかかえ

ているからである。

このように、1歳から2歳という時期は、行動全般において新しい力を獲得するとともに、子どもの発達に弱さがある場合、“発達のもつれ”を起こし易い時期なのである。したがってこの時期においては、人間らしい諸能力を獲得する基礎は何なのかということを理解することが、子どもの発達を捉えるうえで特に重要になってくる。

さてそれでは、乳児期から幼児期への移行の基礎とは何なのであろうか。エリコニン⁹⁹は、乳児期に大人と子どもの間の豊かな情動的交通が保障されたうえで、歩行を獲得しまわりの物に対し積極的な関心をもつようになると、大人との共同活動をとおして物の操作の仕方を学習しようとする要求が生まれ、それが基礎になって道具や言語が獲得されるとしている。ピアジェ¹⁰⁰は、物を実際に使ってみることをとおして、物の性質と事物の永続性を確かめてきた乳児が、他のもので事物を代表する象徴(シンボル)機能を獲得することにより、存在しない人や物をも行為の対象としうようになると、子どもの世界は飛躍的に拡大し、表象による思考が可能となり言語の獲得も行われると考えている。

こうしたことから考えるならば、乳児期から幼児期へと移行する基礎には、事物を大人と共に使い活動しようとする要求が育っていること、事物の性質や永続性が理解されていることが重要だといえる。大人との間に事物を共有し、さらにその使い方を学んでいくためには、大人の働きかけをうけとめ自らの行為を変化させていくことが必要であり、また事物の性質や永続性を理解していくうえでも、物に生じた変化をしっかりと受けとめていくことが必要である。こうした外界の変化の意味をうけとめ行動を切りかえて新しい行動を生み出していくことを、田中は「1歳半のふし」の課題ととらえている¹⁰¹。

すなわち、1、2歳の時期は、まわりの世界に起きる様々な変化の意味、とくに言語的働きかけをうけとめて、行動を切りかえていく力を獲得し、それを生活の中で豊かに展開しながら、行動の目標としての“つもり”を育てていく時期なのである。

このことを、1、2歳児の具体的な行動に照らし合わせながら(2)以降で

詳しくみてみよう。

(2) 運動機能の発達

寝返り、はいはい、つたい歩きと、姿勢を変え移動する力を身につけてきた乳児は、1歳前後になると直立二足歩行を獲得する。そしてそれは、あおむけの姿勢からお坐り、つかまり立ち、一人立ちと、次第に重力から自由になってきたことの集大成でもある。

歩き始めの歩き方は、フラフラと無目的で、歩くことがおもしろくてしかたがない、という歩き方である。それが1歳半ごろになると、視線は前を向き、水道へ手を洗いに行く、食卓の椅子の所に行って坐る、というように目標に向かって歩くことが可能になってくる。さらに2歳をすぎると、食事の前に水道へ行って手を洗いタオルでふいて、そして食卓の椅子に坐る、というように大きな行為の目標の中に小さな目標が含まれた形での、目的のある歩行が実現し、3歳までには「ジドウコウエンヘイクノ」というようになんか距離的に遠い所までしっかり歩くこともできるようになる。

歩く力を基礎にしながらか、この時期には、走る、くぐる、跳ぶ、しゃがむといった行動も可能になる。1歳ごろであれば、滑り台の階段をはい昇り、そのまま頭から滑りおりていたのが、1歳半ごろになると階段を昇りきるとそこで向きを変えてお尻から、そして坐り直して足から滑るようになる。また運動会で、平均台まで走って行って平均台の下をはってめぐり、そしてまた走ってゴールへ行くなどということもできるようになってくる。つまり、滑り台のてっぺんで、平均台の前で、というように基点を軸にして姿勢を変え方向転換するようになるのである。しかし、ケンケンのように“跳ぶこと”と“片足をあげ続けること”という二つの基本運動を組み合わせると新しい運動を獲得することは、幼児期後半になっての課題になる。

1、2歳児では、安定した直立二足歩行の獲得を基礎にして、目標のある歩行、とくに「手を洗ってこようね」「お椅子に坐ろうね」などという言語的指示をうけとめて目標をもって歩く力を獲得すること(図4・6)、外界の変化に

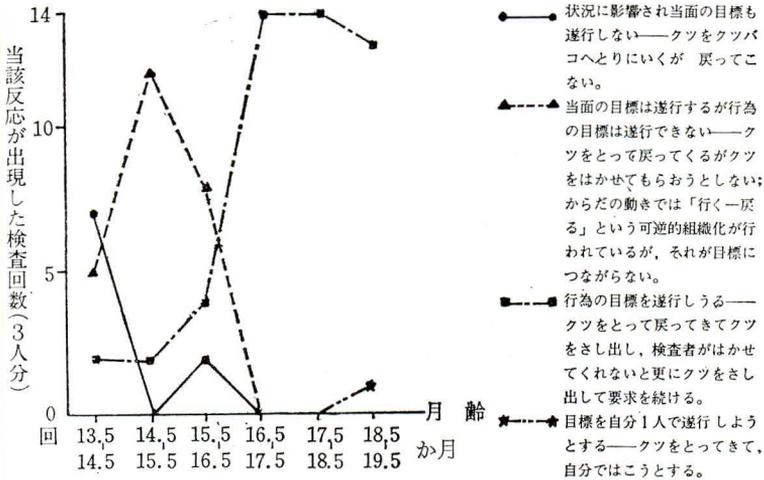


図4・6 「クツをとってきて」という指示に対する反応の変化 (近藤直子, 1979)

3人の子どもについて、13.5か月から19.5か月まで、毎週1回、散歩へ行く前に指示して、その反応を記録した。1か月に、3人で合計して14回検査を実施した。毎日の日課になっているので、他の行動よりも早く遂行できるようになっている。

即してからだの動きにおいて方向転換すること、それも「ヨーイ・ドンで走ろうね」「1、2の3で跳ぶよ」といった言語的な働きかけによって方向転換する力を充実させていくことが課題になる。したがってこの時期には、歩くこと、走ること、跳ぶことなどがそれ自体として巧緻性を増していくこととともに、言語的働きかけと結びついた方向転換が重要であり、2歳半ばになると「ジっとして」「片足あげて」といったことばに、頭や体はフラついたりするけれども何とかやろうと努力するようになる。そしてそのことがやがて、ケンケン、スキップ、さらには縄とびや鉄棒のような高度な運動を、大人の言語的な指示や助言に支えられつつ学習していく基礎となる。

(3) 手の操作の発達

乳児期に、積極的にまわりの物に働きかけ、なめたり振ったり叩きつけたりして遊んできた子どもは、1歳前になるとそれぞれの物に違った使い方があ

こと（機能的行為）⁸⁴がわかってくる。スプーンで茶わんの中をつついたり、スコップで砂をすくおうとしたりする。しかし、つつくことすくうこと自体を楽しんでおり、道具を目的をもって使用することはできない。

ところが1歳半ごろになると、スプーンで食べ物を口に運んで食べたり、スコップでドロをすくいコップに入れひっくり返してプリンを作ったりもする。つまり、道具を社会的に形成された様式で目的をもって用いるようになるのである。

こうした道具の獲得はなぜこの時期に可能になるのであろうか。

乳児期に様々な物に働きかけ使って遊ぶ中で、物それ自体に対する積極的な関心と、物を扱うことで生じる結果（音がする、動く等々）への関心が育ってくる。そのことが物には違いのあることを認識し操作を変化させる基礎となる。

また乳児期の末になると、ボールの受け渡しのように、子どもは大人と物を介して遊ぶことが可能になり、その遊びの中で大人の使っている物と、その使い方への関心を育てていく。

こうしたことが、大人の使い方をまねして道具の使い方を学んでいく基礎となる。

物には違いがあり、その違いに合わせて操作することと、大人の使い方をまねして自らの操作を変化させることが結びついていく過程では、大人の要求にそって対になった逆方向の操作を区切りをもって組み合わせるようになることが必要だといわれる⁸⁵。例えば「積み木を箱に入れふたをしまう」という大人の指示に対して、それを実現していく過程には、まず積み木を箱に入れたり出したりということを区切りなく繰り返し、その後、箱に入れることと出すこと、ふたをすることと外すことがそれぞれ組み合わせられて循環し、1歳半ごろになって初めて、箱に積み木を全部きれいに並べ直して、それからきちんとふたをするというように、入れることと出すこと、ふたをすることと外すことが必要に応じて区切りをもって組み合わせられるようになるのである。

このような大人の要求にそううえて、動作的な見本に加えて、言語的な働きかけが意味をもってくるのも1歳半前後である⁸⁶。つまり、ことばを介して大人と子どもが物に対する行為を共にしうようになり、ことばによる働きかけ

をうけとめ自分の行為を変化させ意味のあるしめくりをしうようになるのである。

こうした力を基礎にして、スプーンのように手指のコントロールの比較的容易な道具から、ハサミ、ハンなどの手指の複雑なコントロールを要する道具へと、子どもの使用の範囲は広がる(図4・7)。しかし、“線にそってハサミでマルを切り抜く”“カナヅチでクギを打つ”などのように「～にあわせながら」道具を使うことは、幼児期後半の課題となる。

こうした道具の獲得をとおして、子どもは物の機能を理解し、機能だけでなく形や色などの属性をも理解する力をつけていく。

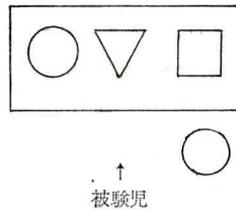
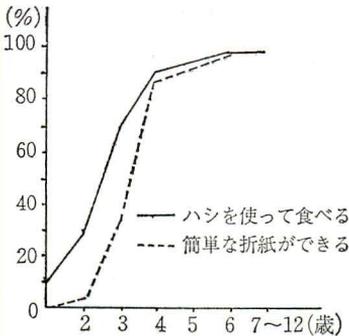
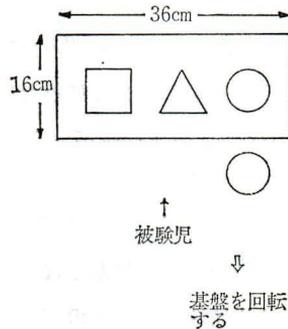
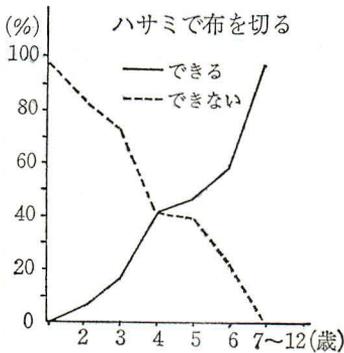


図4・8 ハメ板課題

図4・7 手の労働の発達
(子どもの遊びと手の労働研究会, 1974)

例えばハメ板を子どもにやらせてみると(図4・8), 1歳すぎの子どもでは, マル, シカク, サンカクの区別はつかず, 目の前の穴に円板を入れようとし, 入らないとそこで終わってしまう。1歳後半になると, 入らないとそこで入れることをいったんやめて区切りをつけ, 他の穴に入れてみて入るところをさがしうまく入ると「ハイッタン!」とばかりに板を上から叩いて満足する。実際に試してみながらうまくいかない時には操作にいったん区切りをつけて入れ直すことが可能になった後に, 見ただけで角板は角孔に入れるというように形の弁別ができるようになる。2歳半ごろになると, 穴にはめるという達成感がなくとも, 紙の上にかかれた形でもそこにマルやシカクの紙をおいて区別をつけることが可能になる。

こうして日常生活の中で, 物の機能や物の属性が理解されてくると, 形の似たものを何かにみだてる“みたて”行為が出現する。積み木をパンにみだてたり, ものさしをのこぎりにみだてたりというようにである。おとうさんが庭でのこぎりを使っているのを見て, おかあさんのものさしを取りに行きそれで机のかどをこするといような行動の中には, おとうさんの行為への強い関心があり, それをまねしようとする意欲と, のこぎりを見てものさしを思い浮かべるという表象の働きが欠かせないが, ものさしをのこぎりにみだてるうえでは, その形の共通性と使い方の理解が必要である。

こうした“オナジ”“ニテイル”などの理解を基礎にして, 物と物の関係の理解が始まり, 「オオキイーチイサイ」「キレイーキタナイ」などの対概念の把握が, 2歳後半から3歳後半にかけて可能になっていく。

(4) 言語の発達

言語獲得の基礎は何であろうか。

一つは, 単語を言うために音を調節しうようになることである。「アウー」という乳児期前期の喃語が, 乳児期後期には「マンマンマン」「バブバブ」というように音声の幅が広がる。それが更に体制化されるのは1歳半以降である(図4・9)。1歳をすぎると子どもは, 物を用いて遊びながらしきりとわけの

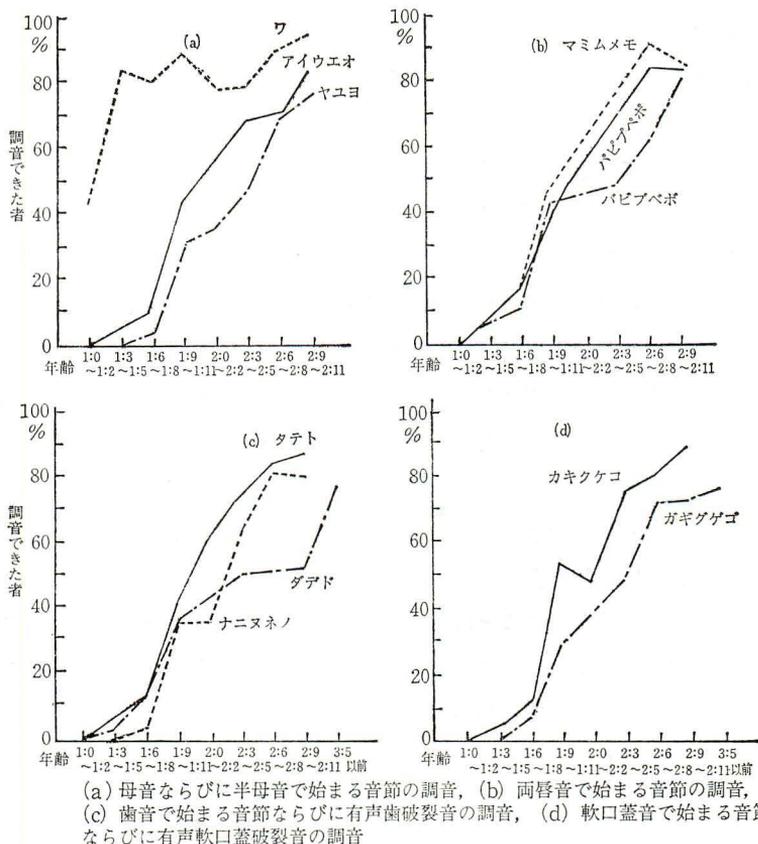


図4・9 音節単位でみた調音の発達 (中島誠他, 1962) ㊦

わからないひとりごとを言うようになる。こうしたひとりごとを通じて、調音の練習を進めていく。こうした場面で、大人が「タカイタカーイ」と積み木を積んでみせたり、「ザー」と砂をこぼしたりすると、まねして発声するようになる。共に活動しているという関係の中で、とくに子どもの行為に結びついて発せられる「ヨイショ」「ポン」「ザー」などのかけ声や、「ワンワン」「ピポピポ」などの擬声語は子どもにうけとめられやすく、ひとりごとの中にこうした発声が混ざるようにってくる。全身運動や手先の活動をよく行っている子どもの方が調音の獲得が確実であることは、コリツォーヴァの実験[㊦]においても

提示されている。

こうして大人のことばに合わせて音を調節しうるようになってくると、3歳までには「サ行」、「ラ行」などを除いて50音がほぼ確実に発音可能となる。

二つめは、物には違いのあることを認識しうる力である。物にはそれぞれ違った名前があることを理解するためには、物を区別しうることが必要である。子どもは1歳前後には、物それぞれに違った使い方があることに気づき始める。しかし「ブーブ」と「ワンワン」のような違いは区別できても、イヌもネコもみんな「ワンワン」と言ってしまう(図4・10)など、そのとらえ方は必ずしも本質的なものとなっていない場合が多い。イヌもネコも白いフワフワの毛糸もみんな「ニャンニャン」と呼んだりする(図4・11)。

身近なものを使ってみてその違いを区別していだけでなく、「クックもっておいで」と言われて取りに行き持って帰って来るといった行動をとおして、自分とは離れている物と自分の間に対応的な関係づけを行いうるようになると、対象を指示するためにことばを使用しうるようになる。「マル」「シカク」などの形の弁別も、型はめのように、まず自分でやってみて、マルい板はシカクの穴には入らないことを確かめながら「マル」「シカク」ということばとし

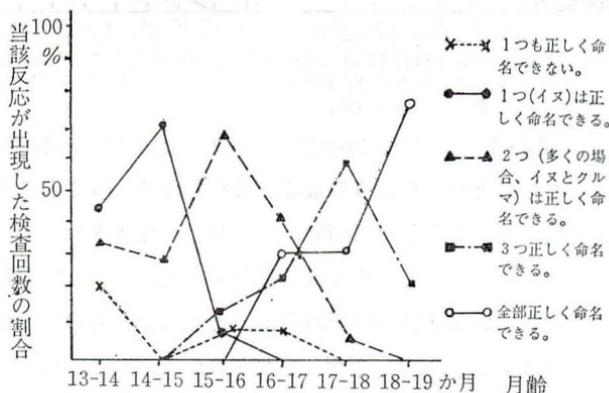


図4・10 4枚の絵に対して、正しい命名が出現した割合の変化
4人の1歳児に対して、週1回、自由遊びの時間帯にイヌ、ネコ、ゾウ、クルマの4枚の絵を見せて「これなーに」と聞いた。(近藤直子, 1979) 四

段階	CA年月	N児の〔発声〕と(対象または状況)	
1	0:7	〔ニャンニャン〕〔ニャーン〕(快的状态での喃語)	
2	0:8	〔ニャンニャン〕〔ナンナン〕(珍しいものやうれしいものを見つけて喜んで・種々の対象に対して)	
3	0:9	〔ニャンニャン〕(桃太郎絵本の白犬) → (白毛の玩具のスビッツ)	
4	0:10	〔ニャンニャン〕(動物のスビッツ) → (白毛のパフ) → (紐のふき(黒))	
	0:11	(猫) ← (犬一般) → (白毛糸・毛布) → (白い壁)	
	1:0	(虎) ← (ライオン) → (白毛のついた靴)	
5	1:1	〔ナーン〕(猫)〔ナンナン〕(犬)	
		〔モー〕(牛)	
	1:2	〔ドン〕(自宅の犬の名ロン)	
	1:4	〔ゾー〕(象)	
	1:5	〔バンピンちゃん〕(バンビー)	
	1:6	〔ウンマ〕(馬) 〔クンちゃん〕(熊)	
6	1:7	〔クロニャンニャン〕(黒白プチの犬) 〔ネコ〕(猫)〔ワンワン〕(犬) 〔オーキニャンニャン〕(大きい白犬)	〔ニャンニャングック〕(白毛の靴)
	1:8	〔クマニャンニャン〕(ぬいぐるみの熊) 〔シュビッツ〕(実物のスビッツ) 〔プチ〕(近所のスビッツの名)	〔ニャンニャンチョッキ〕 (白毛糸のチョッキ)
	7	1:9	〔プチノヤネプチニアゲルワ〕(プチのだからプチにやろうー白毛の靴を持って)
	1:10	〔ワンワンデショウ〕(戸外の犬の鳴声を聞いて)	
7	1:11	〔オーキワンワンワンユウヘンワ〕(大きい犬が鳴かずに通るのを見て) (隣人よりキーキをもらって)	(絵本のロバをさして)
		N児〔ダレガクレタノ?〕	N児〔コレ ナニウマ?〕
		母〔しのはらさん〕	母〔ろばさん〕
	N児〔ワンワンイルシノハラサン?〕	N児〔ロバウマ?〕	

図4・11 〔ニャンニャン〕の記号化過程——N児の場合——

(岡本夏木, 1969) ㊦

て理解するようになっていくのである。

三つめには、模倣する力の発達がある。乳児は、「イナイイナイバー」「チョチチョチ」など、共に関係を楽しむあう遊びの中で、今まででやれなかった動作を模倣し獲得していく。そして1歳までには「バイバイ」「チョーダイ」「イヤイヤ」などの身ぶりを模倣するようになり、「チョーダイ」といわれて「イヤイヤ」と首をふったり、「バイバイは？」といわれると手をふってバイバイしたりするようになる。身ぶりを介してやりとりする関係に入っていくのである。その結果として、特定の事物を他のもので表す機能(象徴機能)をもった“指さし”が獲得され、1歳ごろには欲しいものを指さす“要求の指さし”が、1歳

表4・8 ゆびさし行動の発達 (小林保太, 1969)

	ゆし類 びの さ種	主なゆびさし行動
対い 象が ない 場 面 か ら も 起 こ る て	前さ動 ゆし び行	(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)
	定的し 位ゆ行 反び動 射さ	(イ)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) (ロ)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)
	空び動 間さし ゆ行	(イ)行きたい方向をゆびさす (50週—52週) (ロ)とってほしいものを要求してゆびさす (46週—46週) (ハ)他人の行動を要求して、その対象を指さす (50週—52週)
対立 象し あ が て つ 場 行 て 面 動 い か と る ら む 独 か	前ゆ行 言び動 語さし 的し	(イ)二つのものの同一性を示すゆびさし行動 (73週—74週) (ロ)二つのものを関連づけるゆびさし行動 (76週—74週)
	言応た 葉し指 とあさ 照し	(イ)問われて実物をゆびさす (58週—53週) (ロ)問われて絵をゆびさす (81週—100週)

(かっこ内、前の数字は、その行動が出てきた年齢を生活年齢で、後の数字は、発達年齢であらわしたものである。ともに週齢であらわしてある。)

半ごろには「ワンワンどれ?」「〇〇ちゃんのおハナはどれ?」といった問いに答える「可逆の指さし」¹⁰⁰が出現してくるのである(表4・8)⁹⁹。このように身ぶり模倣を基礎にした身ぶりを介してやりとりする関係と、物を介して大人とやりとりする関係とが統一されて、自分や大人から離れた物をも“指さし”という象徴的な身ぶりでやりとりしうようになり、さらには、最も象徴性の高い音声言語で関係をやりとりしうようになるのである。

指さしが出ない子どもはことばの獲得が困難である^{100 101}といわれるのは、指さしが象徴的な機能をもっているからである。

四つめには、大人とのやりとりを楽しみ合う関係を土台にして、人に気持ちを伝えたいという要求が育っていることである。歩き始めると、子どもがかかわることのできる世界は飛躍的に拡大する。まわりの世界に対して積極的な関心を向けるだけでなく、それを大人に伝えるには、大人との間に気持ちをやりとりする関係が育っていると同時に、子どもの外界への関心がより焦点化さ

表4・9 18か月健診における指さし、ことばの通過率（寺田ひろ子，1977）⁸⁴

人 数	普通児	発 達 障 害 及 び 経 過 観 察
	450	17
自分の顔の中にあるものを聞かれると指さしてこたえる。（口、耳、鼻、目）	359(79.8%)	3(18.8%)
ブーブー、ワンワンなど実物や、絵本の中にあるものを聞くと指さしてこたえる。	428(95.1%)	3(18.8%)
ワンワン、ブーブー、マンマ、パパ、ママ、カーチャン、トーチャンなどのことばがいくつか言える。	438(97.3%)	7(43.8%)

注) 発達障害児の中には指さしのない子どもが多い。

れ要求が明確になることが必要である。色々なものに次々と関心が移るのでなく、「キューニューのみたい」「エホン読んでほしい」「オスナでプリン作りたい」というように、それで何をしたいのかという行為の目標まで明らかになると、行為を実現するために大人の手を借りたいという要求が生まれるからである。

以上のようなことをふまえるならば、乳児期に培ってきた力の集大成としてことばが獲得されるのだといえよう。

こうして1語文が獲得されると、子どもはことばそのものへ関心を向け始め「コレナーニ？」という質問を連発したり、絵本中の「オバケダゾー」といった調子のよい口調を覚えて使ったりするようになる。

また、行為の目標が明確になるにつれ、人や自分の行為を示す動詞の使用が増加し、2歳児では「アッチイク」「チャーッタ（シッコした）」などの2語文が増加し、さらに自分なりの行動の“つもり”ができてくると、接続詞や助詞などを使

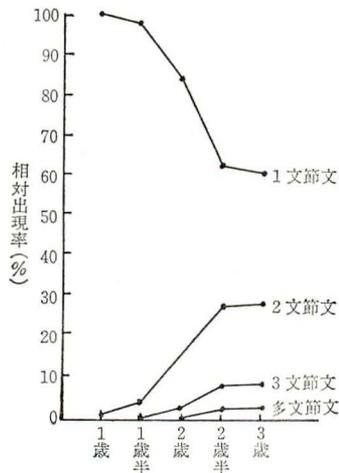


図4・12 文の長さの年齢的变化
（田口孝之，1962）⁸⁵

用するようになる。

(例)

〈銀がとれたから歯医者へ行くと言う〉

「どうして取れちゃうの？」 K(3:0)「ダッテ ハート ハーノ ギン トレタ
ラ イタイデシヨ ダカラ ギン ツメチャウダ」⁸⁹

こうして3歳までに語彙は1,000語に増え従属文を話すようになる。

(5) 社会性の発達と自我の芽生え

幼児期に入ると、大人との関係のあり方も変化する。乳児期には主として〈子ども一物〉〈子ども一大人〉という関係で外界とかかわってきた子どもが、物を介して大人と共同活動にとりくむことができるようになり、さらにことばを介して共同活動しうようになる。乳児期の末には、大人の指さした方向を見たり、「チョーダイ」といわれるとおもちゃを差し出したりというようにして、物を介した大人との“やりとり”が可能になる。したがって「バイバイ」「パー」などの動作模倣だけでなく「コップに積み木を入れてみせると自分も入れて、おとなの顔を見る」といった操作の模倣も可能になる。さらには、ボール遊びのように相手のいる遊びをやりたがったり、子どもの方から大人の所へオモチャを持って行ったりするようになる。こうした物を介した“やりとり”と大人の操作に対する関心の高まり(15か月ごろ、大人の操作している物への関心が特に高まり手を出してくる傾向がみられる)⁹⁰とが、(3)項で述べた道具の獲得の基礎となる。

1歳後半になると、道具の使用に代表されるように、物を使う目標ができてくるため、子どもはその目標を実現するために大人の協力を求めるようになる。

また1歳後半になると、行為と結びついたことばにより、事物を大人と共有しうようになり「積み木タカイしてね」ということばだけで積み木を積んだり、「ごはんよ、お椅子持って来て」というと椅子を運んで来たりする。こうしてことばを介して大人とかかわれるようになってくると、大人の行為に対する関心はさらに広がり、2歳をすぎると、掃除や炊事など大人のやっている行

為や、大人の会話にも参加したいという要求が高まり、遊びの中に大人の行為を再現したり、大人にしきりと話しかけ、2歳後半では「ドーシテ?」という質問を連発したりするようになる。

子ども同士の関係も豊かになり、友達への関心が高まり友達と共通の行為を楽しむようになる。友達が転んだのを見ていて、自分もわざと転んだり、3歳児が体操していると、一緒にリズムにのってやろうとする。友達の持っている物に関心を惹かれ、物のとりあいっこも頻発する。

2歳児では、こうした日常生活の中でのぶつかり合いと、それに対する保育者の「カシテって言うのよ」「ジュンパンよ」などの働きかけによって、友達とことばで交わることを学ぶとともに、友達の名前がしっかりわかり、友達がいるから楽しく遊ぶという関係になっていく。

そして友達の名前や、鏡の中の友達、写真の中の友達がしっかりわかるようになってくると、他の人との対比の中で、自分の名前や、自分の像がしっかりわかるようになってくる。保育者の目や鼻を指させるようになってから、直接には見えない自分の目や鼻を指し示すことができてくる。まずまわりの人が区別できてから、自分をとらえられるようになってくるのである。そして2歳児では、自分の体にも関心をもち、鏡の前で色々ポーズをとったりということもみられるようになる。

まわりの世界の変化をうけとめ、自分の行動を切りかえていけるようになった子どもたちは、保育者の支えの中で、次の行動への見通しを育て始める。そうした自分なりの行動の見通しをもってきていることが、自分を意識し始めることにつながり、「ジブンデ」という自己主張や、自分の身体像の確立の基礎となっていく。とくに友達とぶつかり合う関係の中では、自分のやりたいこと、やろうとしていることをより強く意識させられ、“とりあい”や要求貫徹のための“噛みつき”をして「〇〇チャンノ」といった主張が現れ(図4・13)⁵⁸⁾、自分の“つもり”を作り上げていく。

2歳児では、「パンツはきなさい」というと「イヤ」「ジブンデ」と反抗したりしながら、自分なりの“つもり”を作り上げつつ、友達の“つもり”もうけ

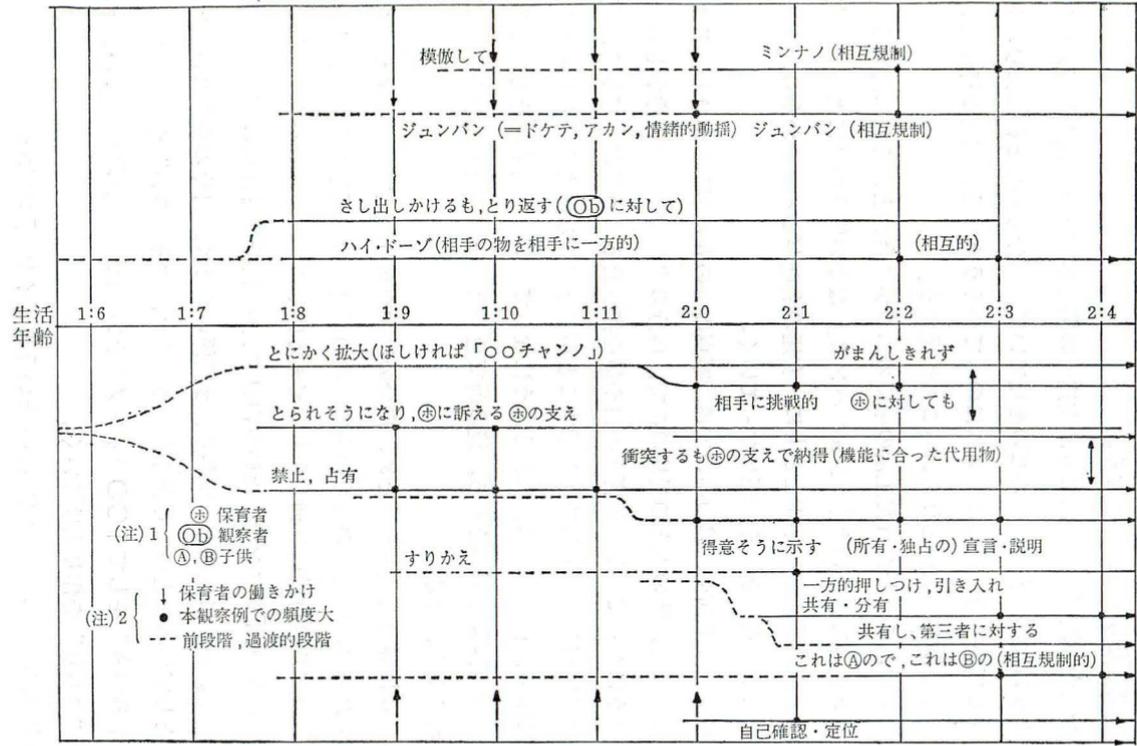


図 4・13 所属物に対する行動発達 (庄司留美子, 1976)

とめ、“ジュンバン”“ミンナノ”といった集団のルールを身につけていく。

(6) 遊び、生活

1歳前半の子どもにとっては、歩くこと、物を使うことそれ自身が遊びである。1歳後半になると、行為にそれなりの目標ができてくことや表象を獲得し始めることによって、グルグル描いたのを「デンデン虫さんだね」と意味づけられると喜んで次つぎ描いたり、ドロでプリンを作ったりというように、素材で何かを創り出すことも楽しめるようになってくる。2歳ごろになると、大人の生活への関心の高まりと、物の性質(使い方)の理解を基礎に、形や機能の似たものを何か他のものにみたり、生活の中で見たものを再現して遊ぶ遊びが増えてくる。積み木を切るまねをしたり、パンにみたくて食べるまねをしたり、椅子を汽車にみたくて子どもたちが並んで坐って「ポッポー」と遊んだりというように。2歳後半になると、自分を何かにみたくて“つもり遊び”が、保育者の指導の中で行われるようになり、電車ごっこで踏み切り番をやったり、「オオカミダゾー」と他の子を追いかけたりするようになる。

また他の子をまねたり、わざといたずらをして「マテー」と追いかけられるのを喜んだりというように、自らの行為をとおして人と交わることを楽しむ遊びもみられるようになる。

基本的な運動が確立してきているため、2歳児ではブランコ、スベリ台、ジャングルジムなどの大型遊具で遊ぶことも増えてくる。

1, 2歳児では物を使う対象的行為が主要な活動と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、排泄、服の着脱等、身辺自立への営みが始められてくる。

1歳前半では、生活日課の見通しがとりにくくフラフラ歩き回ることも多い。“遊び食い”のようにじっくり椅子に坐ることもむずかしい場合がある。1歳後半になると「ゴハンだよ。お椅子に坐ろうね」などといった指示をうけとめる力が育ってくる。しかし「～しなさい」という一方的な指示や、ことばだけの働きかけでは、次の行動への具体的な見通しがもちにくいため、子どもの

「～したい」という自分なりの行動選択とぶつかり「イヤ」という反抗が現れることがある。こうした「イヤ」は2歳代になっても続く。「パンツはきなさい」「イヤ」、「どのパンツがいいかな」「コレ」といったように、子どもに選択の余地を与え、子どもなりの意志を尊重してやったり、「ごはんだからお茶わん運んでね」というように具体的な行動をとおして次の日課への見通しを育てたりすることによって、そうした反抗を克服しつつ「ジブンデ」という自立的な生活を送るようになってくる。3歳までには、基本的な生活習慣がほぼ身についていく。

自立への営みをしつつも、総じて甘えが強く、眠たい時やたいくつな時、叱られた時などにベッタリ甘えてきたり、毛布をくわえたり指を吸ったりということがみられる。まわりの世界に変化が生じたり、自分の行動を切りかえねばならない時には、1、2歳児は大人の支えを求めるのである。励まし支えてくれる大人がいないと、毛布やぬいぐるみのような“心の杖”を求めるのである。

1、2歳児の集団生活においては、叩く・噛みつくといった行動が多くみられる。「～で遊びたい」という気持ちが高まっている1歳児は、自分の使っているおもちゃをとられると取り返そうとするが、それがうまくいかないことばでけんかする代わりに嘸んだり叩いたりするのである。また、遊んでほしい時にもことばで意志を伝える力が不十分であると髪を引っぱったりする。「ミンナノヨ」「カシテ」「ジュンバン」など、ことばで交わることを学ぶ2歳後半になると、こうしたけんかは減り“言い合い”が増えてくる。

楽しく食べ、楽しく遊び、そしてぐっすり眠るという基本的な生活のリズムが、ゆったりと保障されることにより、毎日の生活についての動作的な見通しが育ち、「…だからお椅子運ぼうね」「…だからオシッコに行こうね」という行動の切りかえが獲得されていく。そして様々な「問題行動」も、そうした生活の中で克服されていく⁹⁹。

(7) この時期の発達診断

1、2歳の時期は、乳児期から幼児期への変わり目にあたる時期であり、子

どもの発達に弱さがある場合に様々な困難が現れやすい。そこで、この移行が確実に行われているのかどうか、そうでない場合どこにどのような弱さがあるのかを診断し、発達に対する適切な援助を行うことが必要である。

1977年厚生省は「1歳6か月健康診査の実施について」の通知を出して、市町村に1歳半健診の実施を指導している。この1歳半健診でどのような力を見ていくことが必要なかを考えていきたい⁴⁰。

第一には、物に対する行為を介して大人との間に関係をやりとりすることが可能かどうかをみることである。積み木を積みせる場合にも、視線を合わせて大人のやることや言うことを確実にうけとめてやり続けられるのかどうか、とくに「タカイタカイしてね」ということばだけで行動を起こせるのかどうか、そして積み上がった倒れたりした時に「タカイタカイ」「アア」と気持ちを大人と共有しようとするのか、再挑戦してがんばろうとするのかなどをみていく。

第二には、指さして大人との間に関係を作ることが可能かどうかをみる。魚、ハサミ、茶わん、人形、電車、犬の六つの絵を描いた絵カードの中から、「ワンワンどれ」などの問いに指でさして応じられるのか、「メ、ハナ、クチ」などを指して答えられるのかなどである。

第三には、まわりの世界に起きた変化の意味をうけとめ行動を切りかえることができるかどうかである。ハメ板の円孔に円板を入れさせ、できたら180度回転して再度やらせた時に、円孔の位置が変わったことを受けとめて入れ直せるかどうかをみていく。また、一つの課題から別の課題への切りかえが、新しい場面をアクセントにしてできるのかどうかなどである。

その他には、歩く力や、なぐり描き、積み木積みなどにおける手指のコントロール、発語などの力も検討する必要がある。

こうした力が不十分な時には、乳児期の段階に立ち戻り発達で診断していかねばならない。ことばの遅れがある子どもの中には、とくに大人との関係の発達のレベルが低い、手指のコントロールが悪いなどの特徴をもった子どもが多い。

こうした子どもたちには、からだや手を通して外界の変化をとり入れられる

ように、活動感情を高める水や砂などの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、豊かに展開していきたいものである⁴⁰。

3 3歳から5, 6歳頃(幼児期後期)の発達

(1) 発達的特徴と意義

3歳頃になってくると、大人への依存性から相対的に独立しはじめる。子どもの行動は全体に自律性を帯びてきて、「自分の世界」が自己展開しはじめてきていることを強く大人に印象づけるようになってくる。

また、昔からの諺に「三つ子の魂百までも」といわれるが、この時期には経験した印象深い事件や出来事を大人になる後々まで記憶しているとか、将来につながる経験や学習を社会的諸関係の中で「ジブンデ」と自己主張しつつ意図的に「わがもの」としはじめる。

このような「自分の世界」の自己展開がはじまる3歳から5, 6歳頃までの幼児期後半の時代は、人類の獲得してきた偉大な文化遺産である言葉や文字を媒介にして、心的世界を深化させ、人間の豊かさを形成していく時代のはじまりでもある。この時期が別名幼稚園時代と呼ばれ集団による教育活動が組織的、系統的にとりくまれてきたゆえんもこのような子どもの行動特徴と深く関係しているといつてよい。また、次の学童期との関連でいえば、科学や文化、芸術、集団自治などを系統的に学ぶ「学校教育」への準備期でもあることから就学前期と特徴づけられる場合もある。学童期を主導する活動の一つを「書きことば」であるとするならば、この時期は乳児期後半から幼児期の前半にかけて獲得した「話しことば」を主導的活動として駆使しつつ、「書きことば」を準備する時期であると特徴づけることもできる⁴¹。

ところでピアジェは2歳から7歳頃までの幼児期の思考の構造の特徴をとらえ、前操作期(pre-operational period)と名づけているが、この時期は4歳頃を一つの区切り目にしてさらに前概念的思考の時期(2歳~4歳頃)と直観的思考

の時期(4歳~7, 8歳頃)の二つの時期が区分できることを明らかにしている⁴³⁾。

以上みてきたように幼児期後半は教育との関連でいえば幼稚園時代としての一つのまとまりを持つ時期であると同時に、発達の構造的変化の特徴からみると4歳頃を区切り目とする一つの質的転換期を内に含んだ時代であるといえよう。

(2) 運動機能の発達

3歳頃になってくると歩行はしっかりとし、手の操作や指先の巧緻性は増してくる。この時期には、走る、跳ぶ、投げる、打つ、蹴る、捕えるなど運動の基本動作が獲得されはじめる。手や指先の微妙なコントロールを必要とするエンピツを握って線や円を描く、折り紙を折る、ハサミで紙を切り抜くなどの技能も急速に向上しはじめる。このような諸能力は、教育指導によって日常生活場面(食事、洗面、衣服の着脱、排便など)ではしで食べる、ハブラシで歯をみがく、口をゆすぐ、ボタンのある服を脱ぎ着する、お尻を紙で拭くなどを、手助けなしでひとりですることができる能力ともなっていく。幼児期後期は社会的生活を自立的に営む上での基本的な生活能力を「わがもの」とする過程であるといえる。

このような運動機能の発達過程は「だんだん上手になってきた」というような漸進的変化過程とみなされがちであるが、そこに機能の質的変化が存在していることをみのがしてはならない。跳ぶ動作の変化過程を例にこのことをみよ。3歳頃になってくると踏み切りの時の脚伸展に合わせて首の後屈がおこなわれ頸反射のメカニズムを使って脚の伸展を強めて踏み切りを力強くしようとする意図がみられるようになってくる(図4・14⑤)。それが4歳頃になってくると、さらに踏み切りと同時に腕の振り上げがみられるようになってくる(図4・14, ⑥~⑩)。このように巧緻性を増しはじめた個々の動作は一つの意図性のもとに統合されはじめ、まとまった一つの単位動作として完成されていく⁴⁴⁾。

高谷ら⁴⁵⁾の研究によると、3歳後半から4歳前半にかけてできるようになる幼児期の運動機能に、舌挺出(閉眼)、片足とび(利き足)、つぎ足歩行、片足立

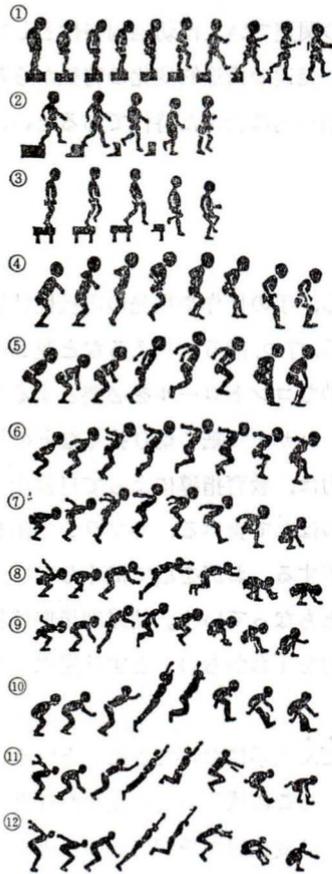


図4・14 跳躍動作の発達の变化過程
(Hellebrandt, F.A. et al., 1961)

注) ①17か月 ②18か月 ③21か月 ④32か月
⑤3歳 ⑥37か月 ⑦41か月 ⑧43か月
⑨同2回目試技 ⑩6歳(72か月)
⑪10歳 ⑫成人

ち(利き足), 片足とび(逆利き足), 片足立ち(逆利き足), などがある(表4・10)。これらは, いずれも異なる二つの運動機能が統合性された一つの運動であるとみることができる。例えば, 片足とび(ケンケン)では, 2, 3歳頃には一度に一つの運動しかできないことから, 片足をあげることができても, まだ跳ぶ方には注意がいかない。構えとしては何とか統合しようとするけれども統一した連続動作にはなかなかならない。4~5歳になってはじめてリズムミカルにできるようになるのである。この例からもわかるようにこの時期の運動機能の発達の特徴は巧緻性とともに統合性をもって高次化しはじめてくるところにあるといえる。

(3) 言語・認識機能の発達

幼児期は「話しことば獲得期」とも特徴づけられるように, 初期には単語で片言しか話せなかった子どもがこの数年間の間に大人と同等の立場でコミュニケーションすることができるほどに自由に話しことばを駆使するよう

なる。個人差もあるが一般に, 語彙数の増加は, 3歳から4歳頃にかけてがめざましく, 2歳頃で300語前後, 2歳半頃で500語前後であったのが, 3歳になると1,000語, 4歳で1,500~2,000語と飛躍的に増えていくといわれている。

表4・10 幼児期の運動機能の発達 (高谷清他, 1982)

項目	年 齢					
	1	2	3	4	5	6
			3:6	4:6		
ひいてある線をわたる		10%以下	40~60%	90%以上		
上手にすわれる		10%以下	40~60%	90%以上		
溝(30cm)をこえられる		10%以下	40~60%	90%以上		
か が め る		10%以下	40~60%	90%以上		
舌 挺 出(開眼2秒)		10%以下	40~60%	90%以上		
回 内 回 外 運 動		10%以下	40~60%	90%以上		
キツネのかたち		10%以下	40~60%	90%以上		
両手交互開閉		10%以下	40~60%	90%以上		
両腕を上手に振る		10%以下	40~60%	90%以上		
舌 挺 出(閉眼20秒)		10%以下	40~60%	90%以上		
片足とび(利き足20歩)		10%以下	40~60%	90%以上		
つぎ足歩行		10%以下	40~60%	90%以上		
片足立ち(利き足20秒)		10%以下	40~60%	90%以上		
片足とび(逆利き足20歩)		10%以下	40~60%	90%以上		
片足立ち(逆利き足20秒)		10%以下	40~60%	90%以上		

注) 通過率 □ 10%以下 ■ 40~60% ▨ 90%以上

幼児期の言語獲得過程では、このように語彙数の飛躍的な量的増大がみられるが、同時に、言語機能が思考活動などの心的機能と結びついてくるところにもこの時期の重要な変化がある。ルリヤのバルブ押し実験を例にこのことをみてみよう(図4・15)。¹⁰⁾子どもに「赤ランプがつけば“押し”, 緑ランプの場合には“押すな”」と教示を与えてバルブを押させるという実験である。3歳の子ども(被験者 S.B. の場合)では赤ランプに対応させてバルブを押すことができるのだが緑ランプが点灯した時でもランプを押してしまう(誤反応)。4歳6か月の子ども(被験者 R.K. の場合)は赤ランプでバルブを押し、緑ランプで1回誤っ

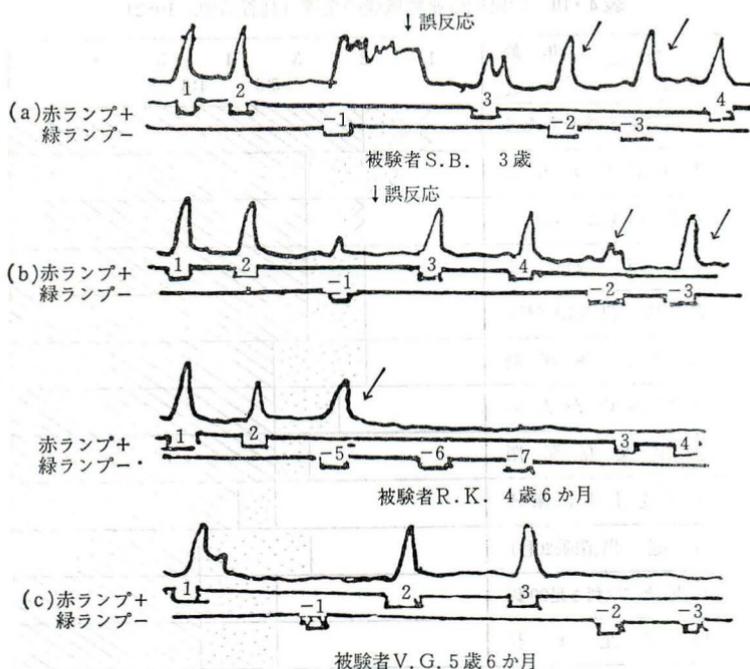


図4・15 運動反応の調整における分化過程 (ルリヤ, 1961)

てバルブを押したあとは緑ランプが点灯しても押さないのだが、再び赤ランプがついてもバルブを押さずに赤ランプを見すごしてしまう。5歳6か月の子ども(被験者 V.G.の場合)になると赤一押せ、緑一押すなの対応関係を理解して正しく反応することができる。この結果から、言語が行動のコントロールに重要な役割を負っていることがわかる。3歳頃から5歳頃にかけて言語の行動に対する調整的役割は動作の始発的効果としての衝動的 (impulsive) 役割から、言語の意味に合わせてコントロールするという意味的 (significant) 結合系の成立へと移行していくのである。この移行過程は子どもの外言 (overt speech) から内言 (inner speech) への移行過程と併行している。すなわち、自分の行動のコントロールがそれまで外からの指示だけによっていたのが、自分で自分自身に指示することによって自己調整することもできるようになってくるのであ

る。この言語の内化過程は子どもの人格発達とも深く関連をもっており幼児期の質的变化の中でも最も重要なものの一つである。

このように幼児期においては言語機能は子どもの心的機能と密接に結びつきはじめ、言語によって(話しことばを手段として)「考え」は始めるようになってくると言語機能は子どもの言語的世界および言語的概念体系(思考的枠組み)の確立に独自の役割をもつようになってくる。4歳頃になってくると「だから」「ので」「だけど」「したら」「のあと」などの言語的表現が会話の中にみられだす。思考が分化しはじめる以前に部分的に因果的、依存的、対立的、相互的、条件的、空間的といった関係を伝える複雑な言語表現をつかいはじめるのである。

しかし、形式の習得はすすむものの、幼児期の思考はまだなお大人のそれとは大きく隔たっていることはいうまでもない。

園原太郎⁴⁷⁾は幼児の思考に特徴的なものとして次の五つをあげている。①概念の具体性：個々の偶然的条件が概念を規定する上に重要な制約をなし、概念構成が具体的状況に即した動作や類同性に依拠していること。5歳頃にならないと言語的概念として定義ができるようにならない。②思考の自己中心性(egocentrism)：事物に関する自己の観念が他人に理解されなくても、それによって要求の満足が阻害されない限り、意に介さないこと。③合成的思考(syncretism)：ある観念が他の観念に摂取される場合、摂取される観念の有機的な関連は無視されて、摂取する観念の全体的直観的な図式の中にただ漠然と吸収されてしまうこと。④転導推理(transduction)：特殊から真の一般が帰納されるのではなく、一般から必然的に特殊が演繹されるのではなく、その中間で特殊から特殊へ導く論理。個別的孤立的な個々の場合を一般化する傾向をもっている。⑤アニミズムと呪術観：アニミズムとは外界の事物も自分と同様に意志をもち、欲求し、怒り、悲しみ、物事を考えるという考え方。呪術観とはあらゆるものがあらゆるものに作用をおよぼすという考え方。

このように幼児期の思考は大人のそれとは質的に異なり、大人からみれば独善的で、主観的、経験主義的、公式主義的、原理主義的であるが、子どものも

のの見方や考え方に立てばそこには子どもなりの意図（つもり）や説明、解釈、理由づけが一貫性をもって成立していることをみておかねばならない。

次の例は、保育者と3歳児との会話を記録したものであるが先にあげたこの時期の思考の特徴のいくつかを認めることができる⁴⁸⁾。

《3歳児》

（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、コワレチャッターノ」

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「針ハ痛イジャンイ」

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ューリップをさして）」

昭 子「ツクッターノ、ノリデツケレバイイジャンイ」

チューリップの花が散ってしまったという現実を具体的な自然的、社会的諸関係の中で把握し、チューリップの散ったことと風とを結びつけたり、その理由づけを試みようとしている心の動きを読みとることができる。では、この現実をどう展開するかということになるととたんに非現実的となり、まだ普遍性をもったものとはなりにくい。とはいうものの、日常的な経験の中で花屋さんやガソリン屋さんの機能や役割を一面的にはあるが認識し、現実打開の方向を子どもなりに見いだそうとしていることがわかる。

4歳をすぎるとなると子どもの考え方は形式的で、公式主義的な側面をなお残しつつもだんだん現実的で普遍性をもった社会的承認をうけることができるものとなってくる。自分なりに「考え」て、なんとか社会的承認をうけることのできそうな解釈や理由づけをして大人との現実世界を共有しようとははじめる。そこには自分の経験や想像力を総動員してたちむかおうとする精一杯の子どもの心の動きを読みとることができる⁴⁹⁾。

《4歳児》

(毎日、雨が降りつづいていて、どうして天国の水はなくならないのかと質問されて)

質問者「うん、そやねー。そやけどね、こんなに毎日雨が降ったら、天国にお水がなくなるでしょ」

昌和「ウン」

質問者「それなのに、毎日毎日降るの、水どうするの？」

昌和「エートナ、天国ノトコニナ、シャワーカケテハンネン」

質問者「うん、シャワーかけてはるやろ、そしたら今日もシャワーの水がいるやろ、あしたまた雨降らそう思ったら、また、水がいるでしょ!」

昌和「ウン」

質問者「毎日雨やったら、そんなに沢山天国に水あるの？」

昌和「ナイ」

質問者「なくなったら、どないしやはんの」

昌和「エトネ、モウツカワレヘン。ホンデモウ、オ天気ニシハル」

質問者「お天気にしはんの?そしたら、水ずーっとなかったらずーっと雨降らへんか?」

昌和「ウン」

質問者「はいでも、降るときあるデー?」

昌和「ソヤデー」

質問者「ふん、そやねー、そしたら水どうしはんの?」

昌和「水ナ、クンデクンネヤンケ!」

質問者「どこから?」

昌和「ドッカカラ」

質問者「どこやろ」

昌和「川カラ」

幼児期の思考の特徴である合成的思考、転導推理、アニミズム思考などの傾向性を帯びてはいるが、自分なりの「ひとりよがり」を克服しつつ、相手の質問を受けとめて自分の考え(思想)をまとめあげ「話しことば」によって、これを伝達しようと努力しはじめるのである。

「話しことば」による伝達能力は4歳以降に飛躍的な変化をとげる。自分が見たり、経験したりしたことを正しく相手に伝えることができるようになってくる。山浦裕子は絵物語を読んできかせたあと、その要点再生率を調べているが、これによると4歳以降6歳頃までに伝達能力がめざましく発達する。とり

わけ 5 歳前半以降の変化が急激であることがわかる (図 4・16, 4・17)⁵⁰。

このような幼児期の思考の特徴も 6, 7 歳頃になり, ピアジェのいうところの「具体的操作期」への移行期になると急速に衰退はじめる。これは, 子どもが「話したことば」を内言化し, 概念を構造化しさらにそれらを心のなかで操作すること (内的操作) ができはじめてくることによる。外的操作が内面化し

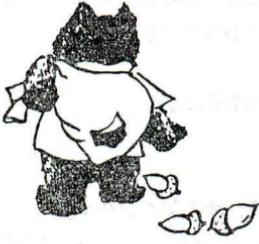
	<p style="text-align: center;">I</p> <p><u>クマが</u> <u>どんぐりを</u> <u>拾って</u> <u>袋に入れて</u> <u>持って帰る途中、</u> <u>袋に</u> <u>穴があいて</u> <u>どんぐりが</u> <u>こぼれました。</u></p>
	<p style="text-align: center;">II</p> <p><u>サルが</u> <u>それを</u> <u>教えて</u> <u>あげて、</u></p>
	<p style="text-align: center;">III</p> <p><u>袋の穴を</u> <u>縫って</u> <u>直して</u> <u>あげました。</u></p> <p style="text-align: center;">(要点数 計13)</p>

図 4・16 絵物語「クマ」の絵と話 (山浦裕子, 1967)

注) 下線は要点をあらわす。山浦の実験では他に「雪だるま」「ハチ」の絵物語がもちいられた。

内的操作となるのである。

ピアジェの液体の移しかえによる保存 (conservation) の実験を例にこのことを考えてみよう (図4・18参照)⁵⁾。幼児期の子どもは、移しかえる前と移しかえた後の連続性には注意をむけず、もっぱら自分が多いと思う (見える) 方を選ぶ。ここでは判断は知覚 (見え) に規定されている。保存を獲得した子どもは知覚的枠組み (見え) から自由になり (脱中心化)、容器の「幅」と「高さ」と「移しかえ」とを調整させ正しく反応することができるようになる。すなわち、実際に移しかえをしてみなくても移しかえたばあいに生じる変化について考えることができるようになっており (内化)、移しかえると状態がどうなるかを考えることによって二つの状態を心のなかで調整することができ (交換)、そして、その液体をもとにもどせば、もとの状態になることがやってみなくてもわかる (可逆性) のである。

「具体的操作期」にある子どもは、心のなかでの可逆的な操作により、状態

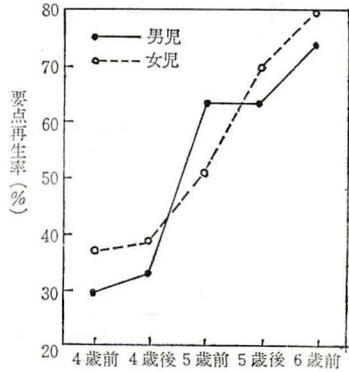


図4・17 絵物語の要点再生率 (山浦裕子, 1967)



- (a) 同じビーカーに色水を入れ同量であることを確認させる
- (b) 一方のビーカーの水を別の細長いビーカーに子どもの眼前で移しかえる
- (c) どちらの量が多いかを問う

図4・18 ピアジェの保存の実験 (液体の移しかえ)

表4・11 液体の移しかえについての
保存に成功した比率(%)
(Vinh-Bang & Inhelder
の実験による)

	液体の移しかえ (83名)		
	非保存	中間	保存
5 歳	85	11	4
6 歳	40	42	18
7 歳	4	22	74

注) 一部修正を加えた

の変化の連続性に注意をむけつつもの状態を再現したり、二つの異なる状態について、同時に考えることができるようになっているのである。

ところで、幼児期後半は「書きことば」の主たる表現手段である文字の習得が可能になりはじめる時期である。現代日本の幼児の文字の習得状況は、国立国語研究所⁵⁰の調査によると図4・19、図4・20のような結果となっている。文字を読む能力は4歳後半から5歳前半にかけて、書く能力は5歳後半から6歳後半にかけて獲得されていくようである。

調査にあたった天野清は、文字の習得過程と音節の分析行為との間には密接な関連があり、文字学習の基礎として音節分解・音韻抽出が可能となっている

調査にあたった天野清は、文字の習得過程と音節の分析行為との間には密接な関連があり、文字学習の基礎として音節分解・音韻抽出が可能となっている

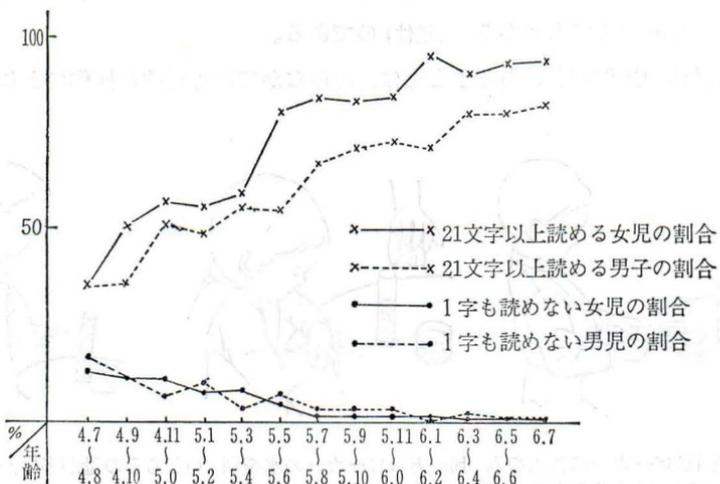


図4・19 幼児の「読み」の年齢による変化

(国立国語研究所, 1972)

注) 71文字中21文字以上読める幼児の割合を表示。

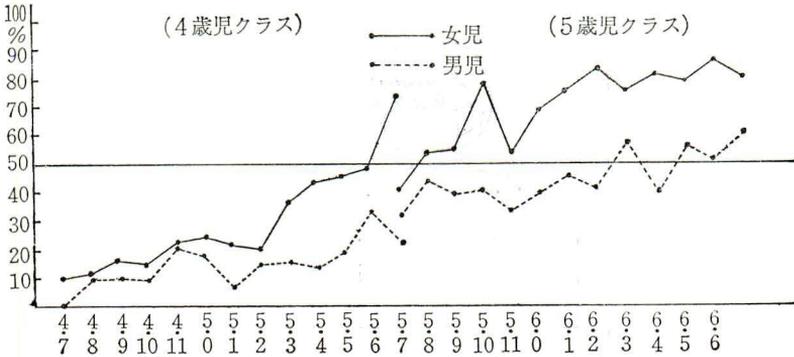


図4・20 幼児の「書き」の年齢による変化 (同上)
 注) 71文字中21文字以上正しく書ける幼児の割合を表示。

ことが前提になることを明らかにしている。そして、音節に対する分析行為の水準として表4・12のように4段階が区分できるとし、文字を習得する前提条件は水準Ⅱに到達していることであると指摘している。通常の場合この水準に達するのは4歳頃になってからである。

表4・12 音節に対する分析行為の水準 (国立国語研究所, 1972)

		水	準
I	積の 助 木 け を 図 版 要 な と す る 物	(1)	語の分解がまったくできない
		(2)	語の分解はできるが不完全。語頭すら抽出することができない
		(3)	語頭の抽出はできるが不完全
		(4)	語頭はよく抽出できるが語中・語尾が不完全
		(5)	語中も完全に抽出することができる
II		図版・積み木がなくても、ことばを明瞭に発音するだけで、語頭・語中・語尾の音を抽出できる	
III		明瞭に発音しなくても、ただつぶやくだけで抽出できる	
IV		他人が言うのをただ聞いただけで判断できる (内言のレベル)	

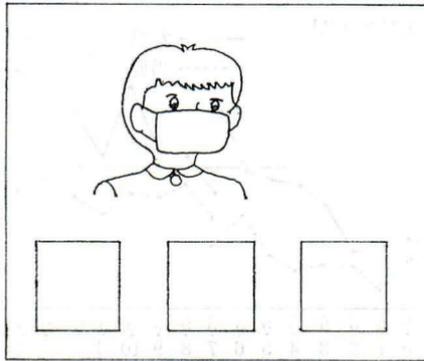


図4・21 音節分解・/マ/音抽出図版の1例（マスク）

注) 被験児は単語を1つ1つくぎって発音しながら、絵の中のますめに積み木を入れつつ、語を音節に分解するように求められる。正しく分解できたら、/マ/という音があるかどうか、あるとすれば対応するますめはどれか指でさし示すように求められる。

文字を習得する基礎は4歳頃になるとではじめてくるが、その習得過程が一直線に「書きことば」に結びつくわけではない。獲得しはじめた基礎的条件を子どもたちは遊びや生活の中で「話しことば」を媒介させてさらに豊かに発展させ分析行為の水準をさらにたかめていきつつ「書きことば」の獲得を準備するのである。「話しことば」から「書きことば」への移行は言語、認識機能と密接に結びつきつつ数年間をかけてゆるやかに進行するのである。

(4) 人格、社会的関係の発達

幼児期の子どもの活動の中で遊びの活動はもっとも中心的で重要な役割をになっているといつてよい。

子どもは乳児期から幼児期への移行を達成してくる過程で表象機能 (representation) を獲得しはじめる。と同時に、この機能を駆使して身の回りのコップ、スプーン、ナベ、衣類、ヘアブラシ、玩具、人形、積み木、鉛筆などを使ってさかんに自分なりの意図(つもり)にもとづいた遊びに熱中しはじめるようになる(象徴遊び symbolic play の発生)。そして3歳頃になってくると生活の中

で経験したことや大人のすることを遊びの中で再現して遊ぶようになってくる。いわゆるごっこ遊び (make-believe) が発生するのである。

この頃になると一定の意図(つもり)のもとに遊んでいること(行為)に自分なりの意味づけを与えて遊ぶことができるようになってくる。例えば「マンマ アゲルノ」といいながら人形の口へスプーンをもっていったり、「スूप ツクッテルノ」といいながらスプーンでナベをかきまぜたりして遊ぶ。そして、時には自分が母親になったかのように「サア オクスリ ノミマショーネ」といいつつ人形の口に空のスプーンを近づけて飲ませようとしたりするようになるのである。これは、子どもの内面に、遊んでいることをそのまま自分自身の行為として操作の対象とすることができはじめてきたことを意味している(行為の対象化)。遊びのなかではこのような対象的行為は事物や状況からいよいよ自由になり、ますます空想的かつ一般的なものとなっていく。言語によって子どもの行為がいろいろに意味づけられ対象的行為が一般的性格を帯びてくると、遊びはますます創造的になってくる。一本の棒きれがオートバイになったり鉄砲になったり雨傘になったりと幾重にも姿を変えるのである。

ごっこ遊びはこの時期の遊びの中心的なものである。子どもたちは大人のすべてをモデルにしつつ大人の活動や大人同士の関係を再現することを通して社会的諸関係を遊びの中に反映しはじめる(役割遊び)。役割遊びの変化過程を内容と主題に区分してみても時両者それぞれに次のような順序性があるといわれている⁵⁵。

役割遊びの「内容」は次のように発達的に変化する。人びとの対象的行動が基本的内容となっている遊びから(「ケーキを切る」「プリンをつくる」「シチューを煮る」「お茶碗を洗う」など)、人びとの間の関係を反映する遊びに(「買物ごっこ」「ままごと」「汽車ごっこ」など。ただしこの場合エプロンをした人が店の人になり、買物かごをもった人がお客さんになり、帽子をかぶった人が運転手さんにといい具合に事物と役割との結びつきが強かったり——したがってひんばんな役割交替が生じる——事物の奪い合いの結果、一台の自動車に二人の運転手がいたりするということがおこる。)、そして、社会的行動の規則および社会的人間関係の規則が前提とされ、それを基

本的内容とする遊び（ごっこ遊びを開始する前に、役割やルールを定めて、自分が引き受けた役割には従うという形式をもったもの。この場合、友だちが役割をきちっと守っているか、ルールに従っているかどうか法外に厳しくとわれるところとなる。）へと発達していく。

「主題」は、次の三グループに区分できる。すなわち日常生活を主題とした遊び（ままごとなど）、生産的・主題の遊び（お店やさんごっこなど）、社会—政治的・主題の遊び（学校ごっこ、戦争ごっこなど）である。この三つには、ゆるやかな発達の順序性があるが、主題は子どもたちがどのような大人たちの（社会の）現実に興味をむけるかによってきまってくるという側面もある。

伊藤良子はオニごっこの分析から簡単なルールをともなったごっこ遊びの場合の発展水準を表4・13のように仮説している。4歳頃になると1対1関係を基本にした集団の意識化（目標水準Ⅰ）をともなった遊びがみられはじめる。そ

表4・13 ごっこ遊びの発展についての仮説（伊藤良子，1983）

	遊びの名称	子どもたちの目標水準	遊びの区切り	オニの交代形式	基本的ルール	人数
目標水準Ⅰ	たかおに すわりおに てつおに 色おに	オニ 誰か1人をつかまえる コ 自分がかまらないうにする 誰かオニに代わるかに注意 (1対1関係を基本にした集団の意識化)	不明瞭	1人がオニとなり、次々と交代し、固定されない	安全地帯	多くて10人位
目標水準Ⅱ	かくれんぼ ためおに 手つなぎ おに	オニ コの全員をつかまえる コ 自分が最後までつかまらないようにする (集団全体の意識化)	明瞭	オニは1人あるいははしだいに増す、コは除外されていくか、オニに変わっていく	見つけれられたり、つかまったりしたら除外されるつかまったら手をつなぐ	15〜20人
目標水準Ⅲ	どろけい (たすけおに) ネコとネズミ	オニ 複数でコ of 全員をつかまえようとする コ コの全員がつかまらないようにする (集団と集団の関係の意識化、および集団内の役割分担)	不明瞭だが定	オニとコはチームに分かれ、最低1ゲームの期間は固定される	1度つかまっても助けだすことができる	20人以上でも可

注) 各遊びには、つかまえたときの基準や逃げるときの制限ほか多くの付加的ルールが使用される、遊びの人数は大体の目安であるが、Ⅰ→Ⅲへ向かって多人数になる順序が注目される。

(引用者注)一部修正を加えた。

れを基礎にして次には集団全体の意識化(目標水準Ⅱ)をともなごっこ遊びが可能となりはじめる。5, 6歳頃になると集団と集団の関係の意識化および集団内の役割分担(目標水準Ⅲ)をともなう遊びが、「話し合い」を導入するなどして指導することができはじめるが、5, 6歳頃ではなお集団(チーム)意識はこわれやすく、インチキ、ルールの不徹底、逸脱などが生じやすい傾向を残す⁵⁴。

このような集団意識の拡大、深化はこの時期の子どもたちにとって人格形成上の重要な転換をもたらす。

ワロンは、幼児期後期の3歳頃から5, 6歳頃までを「人格化の段階」と特徴づけ、人格形成上の特徴からさらに下位の三つの時期を区分している^{55,56}。

第Ⅰ期は反対(opposition)と禁止(inhibition)の時期である。1歳半頃から自立はじめた「イヤッ」「ダメ」「ジブンデスル」などの拒否、強情、自己主張は、3歳頃になってくると「両極への交互活動」⁵⁷の揺れが少なくなり、拒否や強情の中の「気まぐれさ」が克服されてくる。自己主張はますます「自分の人格」と強く結びついてくる。拒否や強情は大人一般に対してではなく、ある特定の大人に対して強くむけられるというように選択的性格を帯びてくる。子どもは自己と他者とをたえず心の中で比較しはじめる。他者と自己を比較し區別しつつ「自分の人格」の自律性を主張し要求したいということが前面に現れてくる。この時期になってくると、「自分の人格」だけを対象とするのではなく「他人の人格」にも配慮せざるをえなくなってきているため「自分の立場」はますます利己的で排他的なものになってくる。

一方、「ボク」とか「ジブン」という言葉がその意味どおりの役割をにないはじめ、「ボクノモノ」という所有観念が育ってくると、「自分」の主張や要求のとおし方はますます巧妙になってくる。例えば、相手に「自分のもの」を与えるふりをして「自分が必要とするもの」をうまくとりあげようとしたりする。自分の「権利」を主張したり、自分の利益を守るために、相手の要求を拒絶したり相手を排除したりする一方で、相手からうまく利益をひき出そうとしたりする。「他人」を強く意識するようになってくると、あらゆる点で、ますます

す相手より優位にたとうとする心情と結びついてくる。ここに「誇り高き3歳児」といわれるゆえんがある。

第Ⅱ期は、4歳頃になると顕著となってくる次のような傾向によって特徴づけられる。この時期には「自分の人格」を「他人の人格」と区別したいという動機（そのために反対したり拒絶したりする）から、「自分の態度ややり方がどうであるか、それが他者にどのように見られているか」ということに注意がむきはじめてくる。子どもは、相手の気をひくためこっけいなことをしたり冗談をいったりして愛嬌をふりまく（『愛想時代』とか『役者時代』といわれる）。子どもはとにかく笑うことと笑われることが好きである。が、一方で、自分の行動や能力が注目を集める場面ではおどおどした不安な態度をみせたり、不作法や失敗をすると赤面したりするなど（『臆病時代』といわれる）相反する二つの性格が同居しているかにみえる。子どもは周囲を強く意識するようになるが（集団の意識化）、それは「他人」に対してだけでなく、「自分自身」に対しても強く注意をむけるというかたちをとってあらわれてくる。すなわち、他人の気に入ることができるといふ感情をもっているときにしか、自分が好きになれず、自分が他人に感心されていると思うときにしか、自分に感心しない。したがって、子どもは自分が他人にどうみられているかに非常に敏感になるし、自分の感受性を鋭敏にして自分が魅力的と他人に感じられているかどうかにかんして最大の関心をはらうのである。この時期には「他人」との^{●●●}関係で「自分自身」がたえず問題となる。ここに「人格的敏感期」といわれるゆえんがある。

第Ⅲ期は、自律への要求と他人への注意（配慮）との対立として、すなわち「自分の人格」と「他人の人格」（社会的規律としてあらわれることが多いが）との新しい対立として展開してくる。それらは、例えば、良心の芽生えや善悪の区別がつくこととなってあらわれる。いわゆる「自制心」が誕生してくるのである。自分で自分を自己調整する力が自律的に展開しはじめると、子どもは気を散らすことが少なくなり、課題を落ち着いて忍耐よくやり抜こうとするようになってくる。自分のつくりあげたものやしたことによって愛着をいだくようになり、自分のものと他人のそれとを比較することによって競争心が芽生えてく

る。このようなプロセスの中で、友だちが大人とはちがう存在として特別に意識されるようになり、ひとり遊びよりも集団遊びを強く志向するようになってくる。この時期、子どもは、ある役割の人格や人気のある人の態度を感心してまねるだけでなく、それを自らの人格に置き換えようと努力しはじめるようになる（「内面化」の努力）。このように個人としての「自己」を確立しようと努力する一方で、たえず個から全体へたち返ることも志向するようになる。「自己」は「集団」をくぐり抜け、自己調整のもとに自律性を帯びた人格としてたちあられてくる。市民的道德の基礎が形成されはじめるのである。5歳児が「小さな市民」とよばれるゆえんである。

コールバーグは、ピアジェの思考の構造化と対応させて、道德性の発達段階を仮説しているが⁶⁴、「他律的道德性」を獲得する具体的操作期以前の時期に、すでに他律的とみえる道德性にあっても自律的な道德性の萌芽である次のような良心の芽生えがあることをみておくことは重要である。

園原は「してはいけないこと」を3歳と5歳の子どもに質問したところ、次のような答えが返ってきたことを紹介している⁶⁵。

3歳頃では「してはいけないこと」は「お友だちとけんかすること」「たたみをやぶること」「刀で障子をやぶること」などで、その理由は「オカーサンが ダメダトイッタ」「オコラレチャウカラ」という答えばかりであった。「お金が落ちていたらどうするか」という質問には「ママニ イッテカラ モッテカエル」「ママニ イワナイト イケナイ」という具合であった。ここでは大人や「ママ」が「いけない」というからいけないんだという他律的な「外からの支配」によって道德性が保たれている。

5歳頃になると「花をちぎってはいけないのは？」に「花ガ マダ咲クカラ」、「窓のガラスを石で割るのは？」で「ミンナニ迷惑ガカカル」、「オ金ガイル」、「ケガヲスルカラ」、「紙を道に捨てることは？」には「道ガ汚ナクナルカラ」、「道にお金が落ちていたら」に「交番へ持ッテイク」など稚拙ではあるが、自分なりの経験や知識にもとづいて道德的な判断をすることができるようになってきている。これは、「外からの支配」によってではなく、たしかに稚拙で

はあるが「内からの力」によって自律的な展開としてあらわれてきている。このことに目をむけることは、この時期の子どもの人格発達を考える上で重要である。

(5) この時期の発達の質的転換期とその診断

幼児期後半期においては、4歳を前後する頃に、発達過程上一つの質的転換期が存在することはこれまでみてきたとおりである。

この発達の質的転換期は生理学的、神経学的な変化を含む構造上の変化であるところから、運動機能、言語・認識機能、人格、社会的関係など諸機能や諸関係全てに質的な変化をおよぼす。しかし、一方で諸機能間の連関性は心理的、社会的規定性をもつところからゆるやかであり、一見、それらの中には「ずれ」があるものもあり、徹視的には無関係のようにさえ見えるものもある。

しかし、子どもの人格発達を中心においてみると、ここではまさに「危機期」(crisis period)ともいえる大きな変化が生じていることがわかる。一般に、「危機期」は、(1)危機の突如の始まりと終局の不明瞭さ、および、まんなかではげしい尖鋭化、(2)子どもの内面的葛藤や病的なまでの内面的苦渋と結びついた興味や意欲の減退、さらにすすでの教育的「落ちこぼれ」を特徴とする教育困難性、(3)強情や否定的、破壊的活動を特徴とする発達の消極的性格、これら三つが大きな特質となるといわれている¹⁰⁾。

3歳から4歳頃にかけて、子どもの人格ははげしく突然に変化する。反抗も、何でも「ジブンデ〜スル」という自己主張(自立への要求)から、ある時には「ジブンデ〜スル」といい、ある時には大人に「〜シテクレ」と依頼するというような気まぐれへと変化してくる。子どもは大人との関係のあらゆる局面で、強情、拒否、片意地、気まぐれ、わがままな態度をとる。子どものしつけがむずかしくなってくる。発達診断においてテストの施行に苦慮するものこのころである。

これらの行動は、このように否定的で、消極的性格を帯びているが、子どもの内部で生じている内面的葛藤や苦渋と結びついていることをみておくことが

重要である。テスト状況に入れず、うつむいてもじもじしている子どもの心の中に、「ヤレバ デキルカモシレナイ ヤッテミタイ、デモ デキナカッタラ ドウショウ ワラワレルカモシレナイ ハズカシイ……」というように成功と失敗という両極の二つの事態の間を揺れながらも自分や自己能力を現実事態に映し出しながら対象化する力が育ちはじめていることをよみとる必要がある。この力を正しく評価することができるかどうかは、発達診断者の力量をとるところとなる。

4歳を前後する頃になると、チック、吃音、反復性腹痛、周期性嘔吐、神経性頻尿、夜尿、車酔いなどの小児心身症の神経症症状が急にみられるようになってくる。これらも、子どもの内面的葛藤や苦渋と結びつけて考えてみたとき、子どもの直面している問題の全体像や本質がうかびあがってくるのが少なくない。神経症症状が強くまたは持続している時には専門的な心理治療が必要となる場合もあるが、多くは家庭や保育所、幼稚園での適切な保育指導と配慮のもとで子ども自身が発達の力量を蓄積し、質的転換を実現することによって症状は改善する（第6章第3節、298ページ、表6・8参照）。神経症症状などの「問題行動」を「発達要求」としてとらえなおして、治療や指導に結びつけていくことが重要である。

以上のように、この時期の発達の質的転換期の診断にあたっては、各諸機能の到達水準を正しく評価すると同時に、諸機能間のゆるやかな連関性にも配慮しつつ、人格発達上の課題と結合させて、指導や治療の方針を導き出すことが必要である。

〈注〉

第1節

- (1) ポルトマン、高木正孝訳『人間はどこまで動物か』岩波新書、1961.
- (2) 例えば本書の旧版138頁、「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」。
- (3) Shirley, Mary M., *The first two years*, vol. II. University of Minnesota, 1931.
- (4) ゲゼル、アマトルータ、新井清三郎訳『新発達診断学』日本小児医事出版社、1976.
- (5) ヘルブルック、ビムプエン、村地俊二監訳・福嶋正和訳『赤ちゃんの発達』同朋

- 舎, 1977.
- (6) ヘルブルック他, 同上書, p. 84.
- (7) 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.
- (8) 園原太郎編『認知の発達』培風館, 1980, pp. 44~45.
- (9) Halverson, H. M., An experimental study of prehension in infants by means of systematic cinema records. *Genet. Psychol. Monog.*, 10, 1931.
- (10) ゲゼル他, 前掲書(4).
- (11) ボウルビィ, 黒田実郎他訳『母子関係の理論 I 愛着行動』岩崎学術出版社, 1976.
- (12) ザポロージェツ, リシナ編著, 青木冴子他訳『乳幼児のコミュニケーション活動の研究』新読書社, 1979. 荒木美知子「ソビエト心理学における「交流」研究の動向について」『障害者問題研究』29, 全国障害者問題研究会出版部, 1982.
- (13) 田中杉恵「大津からの報告——乳幼児健診・相談活動の実態と最近の知見」『講座・子どもの発達と教育 8 —— 別巻・発達の記録と分析』岩波書店, 1980, pp. 221~262.
- (14) 田中杉恵, 同上書, p. 247.
- (15) ボイタ法は, 脳性マヒ予防のための早期診断・早期訓練のための方法。大津での活用状況については, 豊下幸子「障害の早期発見と早期療育について——大津市における実践より——」村井潤一編『発達の原点』ミネルヴァ書房, 1980, pp. 77~162. などに紹介されている。
- (16) 田中杉恵, 前掲書(12), p. 249.
- (本節の執筆にあたっては, 旧版の該当部分の執筆者・故寺田ひろ子による記述部分を取りいれ, 加筆した。
- 本節執筆後に, 田中昌人・田中杉恵・写真有田知行による『子どもの発達と診断 1 乳児期前半』『同 2 乳児期後半』『同 3 幼児期 I』大月書店, 1981年および1982年, 1984年が刊行された。重要な参考文献である。)

第 2 節

- (17) ピアジェ, 滝沢武久訳『思考の心理学』みすず書房, 1968, p. 16.
- (18) 全国障害者問題研究会編『「発達保障論」の成果と課題』全障研出版部, 1978.
- (19) エリコン, 駒林邦男訳『ソビエト・児童心理学』明治図書, 1964.
- (20) ピアジェ, イネルデ, 波多野完治他訳『新しい児童心理学』白水社, 1969. 持続性: 隠されても物がそこにあることがわかること。
- (21) 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総合研究所, 1968.
- (22) 近藤直子「1歳半という時期は発達にとってどんなフシか」青木民雄・勝尾金弥編著『続・乳幼児の発達と教育』三和書房, 1979.

- (23) エリコニン, 前掲書(19), p. 103.
- (24) 近藤直子, 前掲書(22), p. 108.
- (25) 近藤直子, 同上書, p. 121.
- (26) 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.
- (27) 中島誠, 岡本夏木他「音声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』1962.
- (28) コリツォーヴァ, 茂木俊彦抄訳「手指の運動発達と言語発達——コリツォーヴァらの研究」『精神薄弱児研究』第184号, 日本文化科学社, 1974.
- (29) 近藤直子, 前掲書(22).
- (30) 岡本夏木「言語化過程の初相」『児童心理学講座3巻, 言語機能の発達』金子書房, 1969.
- (31) 田中杉恵「発達における階層間の移行の診断についての覚えがき」『障害者問題研究』第14号, 全障研出版部, 1978.
- (32) 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.
- (33) 田口恒夫編『言語発達の臨床』光生館, 1974.
- (34) 寺田ひろ子「障害児保育はどうすればよいか——2. 発達診断」横山明・後田茂編著『乳幼児の発達と教育』三和書房, 1977.
- (35) 高野清純他著『図説 発達心理学』福村出版, 1977. 第1章「乳幼児の発達」より。
- (36) 岩淵悦太郎・村石昭三『用例集 幼児の用語』日本放送出版協会, 1976.
- (37) 近藤直子, 前掲書(22).
- (38) 庄司留美子「乳幼児期における自己領域の確立と対人関係の発達(その二)——『〇〇チャンノ……』を中心に」『乳幼児保育研究』4号, 京大乳幼児保育研究会, 1976.
- (39) 近藤直子「1歳児の発達の特徴と保育の課題」『現代と保育』4号, ささら書房, 1979.
- (40) 田中昌人・田中杉恵監修, 映画『健診——18か月』綜合社, 1979.
- (41) 和泉武彦「ことばの獲得と教育」全国障害者問題研究会編『障害児教育実践ノート』全障研出版部, 1979. 田中昌人『発達保障への道 第3分冊, 発達をめぐる二つの道』全障研出版部, 1974.

第3節

- (42) 全国障害者問題研究会編, 前掲書(18).
- (43) 例えば, 波多野完治編『ピアジェの発達心理学』国土社, 1965.
- (44) Hellebrandt, F. A., Rarick, G. L., Glassow, R. B. & Garns, M. L., Physiological Analysis of Basic Motor Skills (1)—Growth and Development of Jumping,

- American Journal of Physical Medicine*, 40, 1961, pp. 14~35. 高石昌弘・樋口満・小島武次『からだの発達——身体発達学へのアプローチ——』大修館書店, 1981, p. 195より重引。
- 45 高谷清・斉藤文夫・速藤六朗・橋本加津代・千草篤麿・荒木穂積「幼児期の姿勢, 運動発達について——知能障害者との比較検討——」第24回日本小児神経学会総会(於神戸市)発表資料, 1982.
- 46 Luria, A. R., *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviour*, Pergamon Press ; London, 1961.
- 47 園原太郎「精神発達」矢田部達郎監修『心理学初歩』(三訂版), 第三章, 培風館, 1962.
- 48 東京保育問題研究会生活指導部『子どもの発達と集団』いかだ社, 1973.
- 49 NHK制作グループ・瀬地山澁子『三歳から六歳へ——昌和たちの世界——』日本放送出版協会, 1972.
- 50 山浦裕子「幼児における表現言語の発達」奈良女子大学卒業論文, 1967. 村田孝次『幼稚園期の言語発達』培風館, 1972より重引。
- 51 ピアジェ, フレス編, 波多野完治・南博監訳『現代心理学 VII 知能と思考』白水社, 1972.
- 52 国立国語研究所(村石昭三・天野清)『幼児の読み書き能力』東京書籍, 1972.
- 53 エリコニン, 前掲書(9).
- 54 伊藤良子「ルール遊び」河崎道夫編『子どものあそびと発達』第6章, ひとなる書房, 1983.
- 55 正木正「自我の発達」波多野完治・依田新監修『児童心理学ハンドブック』(旧版)金子書房, 1959, pp. 525~526.
- 56 ワロン, 竹内良知識『子どもの精神的発達』人文書院, 1982.
- 57 ゲゼル, 依田新・岡宏子訳『乳幼児の発達と指導』家政教育社, 1967, pp. 58~59.
- 58 内藤俊史「道徳性」波多野完治監修『ピアジェ派心理学の発展 I ——言語・社会・文化——』第3章, 国土社, 1982.
- 59 園原・黒丸, 前掲書(7).
- 60 ヴィゴツキー, 柴田・森岡訳『児童心理学講義』明治図書, 1976, pp. 15~16.

第5章 学童期の発達

1 学童期の発達の特徴と意義

本節では、小学校6年間における子どもの精神と身体的発達の現状と問題点について、概括的に述べるにとどめ、知的発達および人格発達については第2節以降で詳しく述べることにする。

(1) 学童期の発達の意義

① 1,000万人の学童たち

1983年5月1日現在、わが国の小学校に在籍している児童数は1,173万人である(昭和58年文部省学校基本調査速報による)から、総人口、1億1,700万人のほぼ10%を占めていることになる。これら小学生は就学前児童や生徒と呼ばれる中学生、高校生と区別して「学童」と呼ばれる。学童はその名のとおり「学ぶわらべ」であって、精神的にも身体的にも未形成、未発達の状態にあり6・3・3・4年と続く学校を中心とした生活の開始の時期である。

しかしながら、こうした学童たちもその置かれている歴史的社会的諸条件のもとで、一人ひとりが二度と繰り返すことのない人生を歩んでいる。「子どもたちの今日は、社会の昨日と明日の結節点である。子どもたちをどう位置づけ、その発達をどのように処理しようとするかは、だから、その人の、その将来の幸せ、したがってまた彼らの押しすすめるべき社会の在り方に作用する」と乾⁽¹⁾は述べているが、まさに歴史と文化の結節点に位置しているのが、この期の子どもの最大の特徴である。むろん、乳幼児やわれわれ大人とて同じなのであるが、学童たちには大人たちによる組織的、系統的な教授・訓育活動をとおして、大人たちをあらゆる点で乗り越えていく可能性を実現するための基礎的諸能力が形成され、方向づけられるという点において、人生の他の時代とは比較にならないほど、重要な時期といえる。

したがって、精神、身体、自己制御の形成をとおして、自分自身の人生の主人公になるための基礎的諸能力を獲得することに、学童期の子どもたちの発達の基本的意義がある。だから、われわれ大人の今日の姿を前提とした教授・訓育の内容を彼らに押しつかけたり、彼らを単なる被教育者として捉えることはできない。彼らもまた1個の独立した人格者であり、それぞれが生活の主体者なのである。

さらにまた、彼らはいずれ新しい社会、文化の創造者となっていくのであるから、彼ら自身が自らの将来を選択し、決定しうることを保障する、あらゆる条件を備えることがわれわれ大人、社会の責務である。

われわれは今日、このための方策として学校制度を確立している。いま述べた意味において、今日の学校制度が万全の条件を備えているかどうかということについては、ここでは触れない。しかし以下にみるように、今日の学童たちの生活と活動とが、多くの場合受け身的な状況に陥っているとすれば、それは学校と社会、したがって大人たちに最大の責任がある。

② 新入児童と学童期の区分

1982年度の新入児童数は約186万人(1983年度は約178万人)。平均身長が115.9cm(男子)、115.2cm(女子)、平均体重が20.9kg(男子)、20.5kg(女子)⁽²⁾の頭でっかちの児童たちが、おもいおmoiの期待に胸をふくらませて小学校の門をくぐった。彼らにはみな学校という新しい社会については、「もうすぐ学校ね」などという周囲の大人たちの言葉や、通学する近所の先輩たちの姿を見ながら、そして、新品の机やランドセルなどが与えられるなかで、「勉強するところ」という一般的な動機が形成されている。しかし彼らにはまだ、勉強の具体的な内容、方法そして学級集団などについては未知のものである。こうした新入児童たちのために、学校は例えば表5・1にあるような、基本的な学校(級)生活についてのオリエンテーションを準備することになる⁽³⁾。入学式直後の日々は子どもたちはみな緊張しており、したがって充実した一週間である。

こうして第2週目からいよいよ時間割による教科の学習が開始され、彼らには新しく克服すべき課題が次からつぎへと与えられることになる。しかしながら、約1年の年齢の幅や生活条件の違いによる身体的精神的発達の差などによ

表5・1 新入児童のためのオリエンテーションの例

第1日	入学式
第2日	返事のしかた、物の出し入れ、トイレの使い方、くつ箱の使い方 (午前10時下校)
第3日	朝のやくそく、あいさつ、学校へくるまでの注意、帰りのやくそく (/)
第4日	自己紹介、ろうかの歩き方、手洗い (/)
第5日	自分の名前を書こう、自分の顔を描こう、校内めぐり、楽しい歌 (/)
第6日	雨具のしまつの仕方、雨の日の下校、楽しい遊び、先生のお話の聞き方、話し方 (/)
第7日	校庭めぐり、並びかた、なかまつくり (午前10時30分下校)
第8日	チャイムの合図と自分の席に坐ること。給食のたのしい食べ方 (午前11時下校)
第9日	時間わりによる学習の開始。給食。 (午後0時30分下校)

り、彼らの学習への態度はまちまちである。彼らのほとんどは、45分間椅子にじっと坐っていることは困難であり、始終手足を動かしたり、トイレに行きたくなったり、全般的に落ちつかないが、夏休みごろまでには、椅子に坐って先生の話を書くという基本的な学習態度が形成される。

さて、こうして開始された学童期6年間は、一般に低学年(1・2年生)、中学年(3・4年生)、高学年(5・6年生)の3期に分けられ、各期の学童にはそれぞれ共通した課題が課せられている面があるが、精神的発達の点からみるならば、中学年を移行期として学童前期と後期に分けることができよう。これは第2節で述べる発達の「質的転換期」⁽⁴⁾を契機に学童の生活内容が大きく変化していくからである。

この移行期には、学校生活にも慣れ、生活にも落ちつきがみられ、比較的つりあいのとれた体格に成長する。しかしながら、一見穏やかにみえるこの時期

は、来たるべき「思春期」での急激な身体、生理的变化と、抽象的、論理的思考への飛躍のための内的な準備が進行しているのである。

(2) 学童期の身体発達の特徴

① 身体発達の一般的傾向

学童期6年間の身体発達は、乳幼児期あるいは青年期のそれと比較しても、外見上は決して急激な変化はみられないが、神経系などは大人の90%位まで発育する。

図5・1はスキヤモンによる身体諸器官の発育曲線で、それぞれの器官の大人の値を100とした時の各年齢での発育値が示されている⁽⁶⁾。

これによると、一般型に属するのは身長、体重、胸囲、呼吸器、消化器、内臓諸器官などであり、学童期にはなだらかな曲線を描いている。神経型は大脳、脊髄、感覚諸器官で、8～9歳でほぼ大人に近づく。リンパ型は胸腺、リンパ腺、アデノイド組織などで、学童期に急速に発育する。これは学童期の身

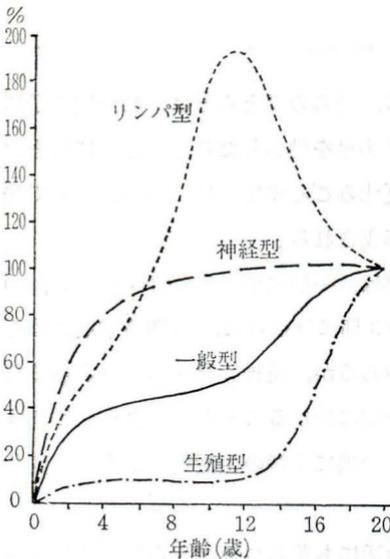


図5・1 身体諸器官の発育曲線

体組織などの弱さを内的に補い、生命の維持をはかるためのものである。睾丸、卵巣などの生殖器は12歳ごろまでは変化がみられない。

このように学童期の身体諸器官では神経系の発育が中心的である。われわれは大脳神経系の活動によって、高次な認識活動が可能となるのであるが、学童期にその重量が大人にはほぼ等しく発育するという事に注目する必要がある。これは後に述べる言語能力の獲得と密接な関連があるからである。

さて、図5・2は1979年度に各学校に在籍した児童、生徒から抽出された

表5・2 身長、体重の年間発育量

区分 年齢	身長(cm)		体重(kg)	
	男	女	男	女
5				
6	5.5	5.5	1.9	1.8
7	5.5	5.7	2.3	2.3
8	5.4	5.6	2.7	2.8
9	5.2	5.7	2.7	3.1
10	5.2	6.4	3.4	4.0
11	5.5	6.9	3.8	5.0
12	6.2	4.8	4.6	4.7
13	6.2	3.8	6.1	2.6
14	5.8	1.6	5.2	2.0

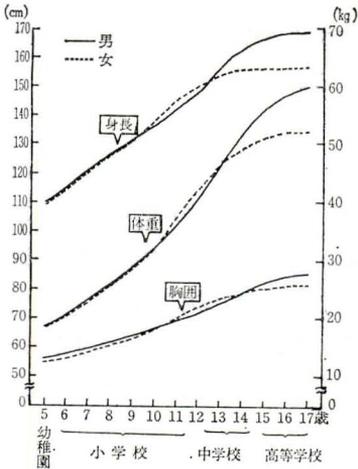


図5・2 男女別身長、体重、胸囲の平均値

(昭和57年度文部省学校保健調査による)

5歳児3万6,000人、小学生12万7,000人、中学生10万8,000人、高校生6万人の身長、体重などの平均値を示している⁽⁶⁾。

また表5・2は5歳から14歳までの身長と体重の各年齢ごとの年間発育量を示している⁽⁷⁾。これらから男子では11歳ごろまではほぼ等しい割合で発育しているが、女子では10歳前後に急速に発育し、12歳ごろから鈍ってくるのがわかる。これは生物学的な意味で女子の成熟が早く完成することを示している。

しかし、これらの発育状態は、その時々、歴史的、社会的条件のもとで大きく異なる。

図5・2の身長、体重と25年前のそれらとを比較してみると、1979年度の児童、生徒の方が男女とも身長で10cm、体重で6kg程上回っている。そしてこれらのことに関連して、女子では初潮など、男子では精通などの生理的変化の開始期が1～2年程早くなっている。

これは発育加速現象と呼ばれ、いわゆる文明諸国における子どもたちにも共通にみられる現象である。

ところで、身長、体重などはいわば外見にすぎない。これら大きく成長した体格にみあった身体諸機能が発達しているのでしょうか。次に最近急増してきているという「体の歪み」についてみてみよう。

② 身体発達の問題点

子どもたちの身体の発育加速現象にともなって、身体のいわば骨格となる諸組織の発達もまた加速されているとしたら、これは問題のないところであろう。しかしながら、最近の子どもたちには、表5・3のような様々な異常な徴候がめだって増えてきているという⁶⁾。この他にも視力の低下、近視の増加、むし歯の増加、骨がささいなことですぐ折れたり、あるいは土踏まずが形成されるのが遅れたり、さらには、ナイフを使えない、ぞうきをきちんとしぼれない、などなどのおかしさも見いだされている。

このような体の異常は、身体能力の観点からすると、骨の成分とそれを支える筋肉、反射神経、手などの操作能力、等々に分けられよう。これらの異常の原因については様々な要因が考えられるが、最も重要な原因として、正木は背

表5・3 〈いる+目だつ〉からだの異常ワースト10

	小 学 校	中 学 校	高 校
1	朝からあくび	皮膚アレルギー	貧血
2	背中がグニャッとしてい る	朝礼で倒れる	腰痛
3	皮膚アレルギー	朝からあくび	高血圧
4	腹が出っばっている	貧血	心臓病
5	朝礼で倒れる	腰痛	朝礼で倒れる
6	背中がおかしい	背中がおかしい	肩こり
7	転んだとき手が出ない	背中がグニャッとしてい る	皮膚アレルギー
8	目がトロンとしている	変な骨折が多い	朝からあくび
9	懸垂0回	懸垂0回	神経性潰瘍
10	ボールが目にあたる	心臓病	脊柱異常

(小学校) なんとなくおかしい→(中学校) 病的な症状→(高校) 病気

筋力の低下を指摘している。背筋力とは「上体を直立させるために必要な背中と臀部の総合した力」のことであり、「直立姿勢を維持して活動するという人間にとって基本的に重要な筋力」⁹⁾である。

身長が伸びることは、個々の骨の長さが伸びることであって、筋肉は様々な骨の結合と運動を支えるものである。この筋力が弱いために、伸びた骨を支え、その動きを十分コントロールできなくなって背中がおかしくなったりすることになる。もっともすでにみたように、筋力の発育の最大の時期は12~14歳以降であるが、問題としているのは、学童の身体の成長にみあった筋力の発達が見られないということである。

そしてこの筋力は、栄養摂取ということだけでは増強することができない。つまり、宮下の指摘するように「いくら多量に摂取したところで、カルシウム、タンパク質も身体運動が不足しては、それらが骨として、あるいは筋肉として身体に停まることはない」¹⁰⁾のである。

さらにこの筋力とくに背筋力の弱さは、いわゆる背中をまっすぐな姿勢で維持することを困難にし、「特発性側彎症」の発生の主な原因となっていると考えられる。この症状の原因は、従来は神経、筋肉などの病気、ポリオ、クル病、先天性異常などの器官の疾患によるものであったが、最近は上記以外の原因不明によるものが多くなってきているという。

川上は宮城県下の小中学生3,324名を対象に、モワレー写真撮影によって側彎症児童の発生状況を調査したところ、図5・3に示してあるような結果をえた¹¹⁾。図中の側彎傾向Ⅲ型とは専門医による精密検査が必要な児童であり、Ⅰ、Ⅱ型とは姿勢の要注意者である。発生の傾向は男子では15%、女子では20%前後が何らかの異常傾向にあり、学年では小学校低学年に多く、その後若干減少し中学3年で再び増加している。

すでに述べたようにこの側彎症の発生の原因は定かではないが、「社会的環境要因に端を発するところの、運動不足傾向、筋力薄弱、栄養のアンバランス、学習時間の延長（自宅学習、塾等）に伴う腰筋骨の疲労、学習環境の不良（照明、髪の長さ等）、寝具等の不合理などが、特発性側彎症を誘発する因子の大きな部

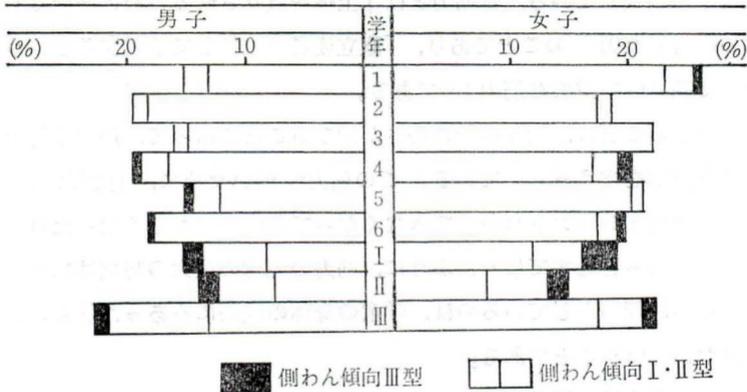


図 5・3 学年別、性別側湾傾向者出現率 (川上吉昭, 1981)

分を占める」¹²⁾ というように、極めて複合的であるが、その中心となるものは子どもの生活における運動不足——それぞれの身体組織の発育を確かなものとする必要かつ適切な運動の欠如——とみるべきである。学童前期に多くみられた側湾症は、学童後期における体育、クラブ活動、遊びにおける運動量の増加にともなって減少し、受験勉強のスパートとともに増加しているのである。

ここでこれまで用いてきた発育、成長という用語には主として身体諸器官の“自然的”な発達という意味が多分に含まれており、身体、生理的側面は年齢とともに成熟するとの考え方が内包されていたが、実は、これらもまた社会的文化的な形成物——身体諸器官および諸機能もその時々の中の内的欲求と外的に与えられている課題における矛盾の克服過程として生起し発達していく——として捉えなおさなければならぬ。そしてこれら身体の発達における問題は、単に身体のおかしさにとどまることなく、精神発達にとっても多様な悪影響を及ぼすことになる。

正木¹³⁾は、こうした子どもの体、行動のおかしさと大脳活動の水準の低下との関連を指摘し、いわゆる「意欲のない子ども」は、大脳活動の水準が低くなってきているために、「意欲が高まらない」のではないかと述べている。このことの詳細な説明は今後の研究に待たなければならないが、自己の身体およ

び運動行動のコントロールは、同時に高次な精神機能でもあるから、運動機能の低下は精神機能の低下を招くことになり、子どもの生活に対する能動性の低下をひきおこし、さらにまたそれらが逆に作用して、全体として子どもから生き生きとした積極的な生活を奪ってしまうことになる。

1960年代のいわゆる経済の高度成長とともに、めだって多くなった子どもたちの「身体のおかしさ」と「勉強に意欲がわかない、学業についていけない」児童の増加は、私利私欲の為にガムシャラに邁進してきた大人たちのツケが子どもたちにまわってきたことを物語っている。それは、なによりもまず、子どもたちの現在の生活そのものを無意味な、空虚なものにしているのではないだろうか。次項ではこうした観点から、子ども生活の現状について考えることにする。

(3) 学童の活動と1日の生活

① 主導的活動と遊び

学童の1日の生活は表5・4にみられるように様々な内容からなっており⁴⁾、学童後期では「学業」を除いて、すでに大人と同様な区分が可能となる。この学業は学童期全体をつうじて、発達における「主導的活動」⁴⁾として位置づけられる。だから新入児童たちには就学前期の主導的活動としての「役割遊び」から脱皮して学習活動への飛躍という重要な課題が待ちうけている。

しかしながら学童期の子どもたちの活動は、学習がその主導的役割を担っているとしても、遊びや仲間との協同の活動が、なお、彼らの生活の重要な役割を果たしている。

遊びは子どもの自主的な活動であり、学習は多少とも管理された活動である。学習はつねに教師による評価と結びついているが、遊びはそうではない。遊びは個々の子どもの自由な発想のもとに、仲間とともに楽しむことができる。この意味で、遊びは全く自主的・集団的である。学習と遊び、一見矛盾しているこの二つの活動の関係は、人類の発達過程における集団と個人の関係に等しい。つまり集団があってはじめて個人があるのであり、かつまたその逆で

表5・4 行為別時間量

小学生 (5・6年生)	平 日			
	40年	45年	48年	50年
	時間 分	時間 分	時間 分	時間 分
す い み ん	9. 22	9. 23	9. 18	9. 19
食 事	1. 11	1. 31	1. 33	1. 33
身のまわりの用事	.35	.48	.47	.53
仕 事	.08	.09	.04	.02
学 業	7. 12	7. 03	6. 55	7. 09
内 {授業・学校の行事	—	5. 43	5. 32	5. 26
訳 {課外活動・学習	—	1. 20	1. 23	1. 43
家 事	.24	.21	.20	.20
交 際	.17	.05	.05	.05
休 養	.28	.14	.20	.20
遊びやスポーツなど	1. 24	1. 32	1. 26	1. 21
通学などの移動	.47	.57	.58	.52
新聞・雑誌・本	.21	.19	.21	.21
ラ ジ オ	.06	.01	.04	.01
テ レ ビ	2. 32	2. 11	2. 25	2. 20

NHK国民生活時間調査から (子ども白書, 1977, p.219)

もある。一般的にいえば、われわれ大人もこれらの関係を正しく理解し、個々の生活を集団、社会の中に正しく位置づけたときのみ、人間として生きることへの真の能動性が生じてくるのである。

この意味で、子どもたちの生活もまた、遊びと学習とが有機的に統一されたときにのみ、真に生き生きとしたものとなるだろう。

② 学童の1日の生活

学習と遊びが学童期の子どもたちにとって重要な活動であることは、すでに見たとおりであるが、彼らは日々どのような生活を送っているのだろうか。最近行われたいくつかの調査¹⁰をもとにしてまとめてみたのが、図5・4である。図中の生活時間の欄は、主な行為とそれらの開始と終了時間を示しており、斜線はそれぞれの行為の開始、終了が最も早い子どもと、最も遅い子の時間差を示している。一般的に低学年の児童は早寝早起きで、高学年になると遅

時間	A	6	7	8	9	10	11	12	P	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
生活・行為		起	登校	始業前遊び	始業	授業	授業	給食・弁当(45分)	下校	塾、遊び、T.V	夕飯	学習遊び、T.V	就寝									
学年	調査内容	自分でおきられない	朝テレビをみる	顔をあらわさない	歯をみがかない	朝食ぬき	登校をぐずる	不定愁訴	1時間とする	学習塾・けいこ	通う	(学習塾)	テレビをみる時間 1時間 2-3時間	帰宅後の主な活動 (多肢選択、多い順)	帰りで遊ぶと							
1		48%	85%	38%	45%	21%	17% (109)	26% (69)	25% (718)	56.8% (109)	8%	17% 69% (109)	①勉強宿題	63.1%	50%							
2		55%	75%	44%	59%	20%	22% (87)	26% (75)	約25% (728)	60.9% (87)	24%	39% 46% (87)	②友だちと外で遊ぶ	59%	45%							
3		17%	89%	31%	38%	24%	15% (71)	25% (63)	約25% (691)	70.4% (71)	16%	40% 32% (71)	③テレビ	49%	55%							
4		43%	70%	33%	43%	20%	12% (95)	40% (80)	32% (1090)	74.4% (95)	15%	47% 32% (95)	④マンガや本	39%	66%							
5		38%	97%	20%	33%	23%	21% (94)	44% (67)	38% (1112)	69.1% (94)	26%	10% 77% (94)	(1-3年生 2137)		78%							
6		67% (1~6年生計約300名)	89% (1~6年生計1070名)	20%	31%	21%	15% (100)	43% (73)	40% (1090)	69.3% (100)	82%	24% 60% (100)			67% (1~6年生、計約300名)							
資料の出所		A	A	B	B	B	C	D	E	C	C		C		E					A		

図5・4 学童の1日の生活と内容

(資料の出所は p. 263 参照)

寝遅起きの傾向を示すが、家庭の事情などによって必ずしもそうとはいえない。

調査内容の欄の数字は各学年ごとにパーセントで示しており、各学年の調査対象児数が判明したものについては、その数も示しておいた。

これからまず目につくことは、「洗顔、歯みがき、朝食」など、基本的な生活習慣が未形成の児童が、全学年をとおしてほぼ同率で出現していることである。また自分で起きられない児童も3年生を除いてほぼ40%にものぼり、朝起きてすぐテレビを見る子が70%以上もいる。調査Eでの「朝のテレビ」を見る児童が60%であるから、朝テレビを見ることは、児童たちの習慣になってしまっているといえよう。その代わり、基本的な生活習慣がおろそかにされることになってしまうことになる。

そして、なんとなく学校に行くのがいやになり、「登校をぐずったり」、「頭痛、腹痛」を訴える子どもたちもまたかなりの率で出現している。1時間目「ボヤー」とする児童は学年を追うにつれて多くなっているが、これは起床時間と授業までの時間の過ごし方に関係があらう。

「けいこごとと塾通い」は全学年とも60%をこえているが、「学習塾」に限ると、低学年では低く高学年で急速に増加している。テレビを見る時間は、1日の平均時間であるが、朝にテレビを見たとしても30分前後と考えられるからやはり、帰宅後および夕食後の時間が主なものであらう。それにしても多くの子どもが2～3時間テレビを見ていることになるし、高学年では60%以上にもなっている。これは、夕食後に家人とともにスポーツ番組やドラマをみることによるものであらう。帰宅後「1人で遊ぶ」児童も全学年をとおして半数以上もいることもまた驚きである。

こうしてみると、今日の子どもたちは、生活そのものが不規則で、学業と遊びという基本的な活動の分離が不明確になってしまっているのではないだろうか。つまり、学校で勉強し、帰宅後は戸外で遊びに熱中するということがなくなってしまっているのではないだろうか。さきの調査Eの分析によれば、「頭がボヤーとする子」と「ボヤーとすることが全然ない子」の両群の児童の日中

(放課後)の生活スタイルには大きな違いがみられるという。「ポヤー」とする子は「テレビを見て、おやつを食べて、マンガの本を読み、家の中でゲームをし、こづかいをもらって、お店に行く」というようなスタイルであり、「ポヤー」とすることが全然ない子では、「家で宿題や勉強し、友だちと外で遊び、塾やおけいこにも通い、うがいや手あらいなどの生活習慣も励行する」というスタイルである。しかしこれらの二つのスタイルに属する児童に共通していることは、放課後の活動が細ぎれになっていることであり、その意味で、暗くなるまで熱中して遊ぶという時間が欠如していることである。このことは先に見た、「身体の異常」における問題とも関連して、全体として学童の活動の積極性を低下させることの大きな要因となっていると考えられる。

学童期全体を通して、学習と遊びの両立こそが、学童の主要な課題であるのだが、これまでみてきたように、テレビと塾・けいこごとによって、子どもたちは、全般的に受け身の生活を余儀なくされているのである。

今日の子どもたちは、その置かれている家庭、地域などの条件によって様々な生活を送っているが、そこに変わりなくみられることは、テレビの時間とけいこごと・塾通いである。

かつての「よく学び、よく遊び」の子どもたちは、いまや、テレビと塾とに釘づけになってしまったのである。こうした傾向は学童の生活を外から歪めると同時に、内側からも深く蝕むことになる。それは第3節でみる、豊かな人間としての人格発達にも必然的に様々な悪影響をおよぼさずにはいないだろう。

2 教授・学習と知的発達

本節では、学童期の子どもの知的発達と教授・学習との相互関係についての基本的な考え方、子どもの知的発達の段階、知的発達を促す教授などについて具体的に述べる。

(1) 子どもの知的発達と教授・学習との相互関係についての基本的な考え方

子どもの知的能力は、一般的には学年の上昇とともに発達すると考えられている。このことは、ある特定の知識の習得程度の学年間比較によって根拠づけられる。一つの例として、子どもたちが物体の位置（高さ）と重さとの関係をどう考えているかみてみよう¹⁰⁾。子どもたちに課された問題は、図5・5のように同じ重さのバケツを床においた時と台上においた時とではどちらを重いとするか、また図5・6のように同じ重さのバケツを床にいて手に持った時と台上で手に持った時とではどちらが重いとするか、というものである。これらの問題

を5歳から5年生までの子どもで調査した結果が表5・5に示されている。表5・5から明らかなように、学年（年齢）の上昇とともに「高い方が重い」と回答したものの割合は

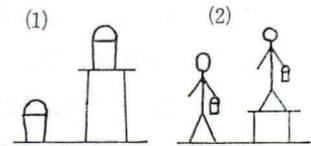


図5・5

図5・6

減少し、逆に「同じ」と回答したものの割合は増加する。この問題は、重さ（質量）の保存の習得状況をみたものであるが、低学年（低年齢）の子どもたち

表5・5 位置による重量の変化

（ ）は%

	年	高い方が重い	低い方が重い	同じ	わからない	その他	計
		名 %	名 %	名 %	名 %	名 %	名
(1)	5歳児	52(52)	11(11)	18(18)	16(16)	3(3)	100
	1年	24(29)	14(17)	31(37)	15(18)	—	84
	2	29(24)	16(13)	65(55)	9(8)	—	119
	3	11(21)	4(8)	33(63)	3(6)	1(2)	52
	4	12(17)	8(11)	44(63)	6(9)	—	70
	5	2(5)	3(8)	35(88)	—	—	40
(2)	5歳児	39(58)	7(10)	9(13)	12(18)	—	67
	1年	39(46)	7(8)	28(33)	9(11)	1(1)	84
	2	49(41)	22(18)	38(32)	10(8)	—	119
	3	21(40)	7(13)	23(44)	1(2)	—	52
	4	25(36)	6(9)	35(50)	4(8)	—	70
	5	3(8)	4(10)	31(78)	2(5)	—	40

表5・6 児童の気温と地球の自転についての理解

問題	学年					
	1	2	3	4	5	6
時間と気温 朝と昼	75.5	75.0	79.6	81.4	88.4	93.0
時間の長さ 1自転と1日の長さ	6.1	20.0	31.4	60.0	70.5	84.3

(高瀬, 1970) (引用者注) *数字は正答率(%)

は同じ物体でも高い位置に持ち上げている時には力が必要だったことから「高い方が重い」と判断しているものと思われる。

しかし、すべての概念が学年(年齢)の上昇とともに一様に習得されるわけではない。その概念が日常生活の中で経験的に習得される割合が多いか、あるいは、学校教育の中で教授され習得される割合が多いか、どうかによって、その習得の程度は大きくちがってくる。ここに、概念の習得のちがいに対応する問題が二つある。その一つは、「晴れた日に、朝と昼のあたたかさはどちらがいますか。つぎのなかで正しいとおもうものに○をつけなさい。1. あさの方があたたかい、2. あさの方がさむい。3. 同じ」という問題であり、他の一つは「地球が一回自転する(1回まわる)のにかかる時間と、一日のながさはどちらがながいでしょうか。()のなかのあてはまるものに○をつけなさい(おなじ、自転(まわる)、一日。)」という問題である⁸⁾。これらの問題についての調査結果が表5・6に示されている。二つの問題の正答率は、低学年では大きな差がみられる。二つの問題のうち前者は、低学年でも正答率が高く、日常生活の中で経験的に習得していることがわかる。後者は「自転」という概念を含んでおり、科学的概念の教授とその習得なしには正答に達しえない。この後者の問題は4年生以降に正答率が上昇しており、この上昇は科学的概念の教授に帰因することは疑いない。

以上のことから推察されるように、子どもの知的発達とは主として学校教育における教授・学習と相互に関係しあっている。では、それはどのような相互関係なのであろうか。従来の知見は、基本的な考え方や研究方法などの違いから二つの学派にまとめられる。その一つがピアジェ学派である。ピアジェは、共

同研究者たちと共に巧みな臨床観察法によって子どもの行動観察を行い、子どもの知的発達に関する多くの研究成果をあげてきた。この学派の知的発達と教授・学習との相互関係に関する基本的考え方は次のように要約されよう¹⁰⁾。

- ① 実験や観察によって、子どもの自然な知的発達の過程をとらえる。
- ② 知的発達は論理数学的構造の質的变化であり、感覚運動期、前操作期、具体的操作期、形式的操作期、の四つの発達段階に区分される。これらの段階に到達する年齢は可変的であるが、発達段階の継起の順序は一定である。
- ③ 論理数学的構造の構成は学習の法則ではなく、特殊な法則、すなわち均衡化と反省的抽象によって行われる。
- ④ 教授・学習は子どもの認知構造の形成には直接作用を及ぼさない。
- ⑤ よい教授・学習とは、子どもの知的発達のあとについていく教授・学習である。

もう一つの学派はヴィゴツキー学派である。この学派は知的行為の形成実験によって子どもの知的発達をつくりだす方法を探究している。この学派の知的発達と教授・学習との相互関係についての基本的考え方は次のように要約されよう¹¹⁾。

- ① 教授・学習は子どもの知的発達にとって不可欠の要素である。
- ② 子どもの知的発達は教授過程とは一致せず、区別して考えねばならない。
- ③ 教授・学習は子どもの知的発達にもとづきながらも、その発達を促進させるものである。
- ④ 子どもの学習は人類が蓄積した文化の習得であり、それは物を使用した行為をへて行われる。
- ⑤ 教授は子どもの知的発達の前を進むときのみ真の教授となる。すなわち、子どもの知的発達を促す教授になる。

以上のように二つの学派間には知的発達の段階理論や知的発達と教授・学習との相互関係についての考え方において大きなちがいがみられる。しかし、ピアジェ学派は、教授・学習が子どもの知的発達に及ぼす作用に一定の制限をし

ているのであって、教授・学習の作用を全く否定しているわけではない。また、ヴィゴツキー学派にあっても教授・学習によっていかなる知的発達をもつくりだせると主張しているわけでもない。この問題は非常に多くの未解決の問題を残しており、二つの学派のいずれの立場に立つ場合においても、教授・学習と知的発達との相互関係についてより具体的な研究が必要とされている。

(2) 子どもの知的発達の段階

— 9, 10歳の発達の転換期について —

最近、小学校中学年の重要性がいわゆる「9, 10歳の壁」^④との関連で検討されつつある。この「9, 10歳の壁」は、以下に詳しくみるように子どもの知的発達における新しい段階への移行期にあたる。すなわち、この年齢は具体物に依存しないで言語を用いた論理的抽象的思考の始まる時期である。われわれは、この移行期をいくつかの側面からとらえることができる。

① 論理的抽象的思考の始まり

生沢は知能テストの成績を分析し、五つの知的発達の段階をとりだしてい

表5・7 各検査項目に対する生活年齢別の合格率(%) (生沢雅夫, 1970)

年 齢 段 階	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
被 験 者 数	223人	264	256	260	259	258	247	258	263	25
平均年齢(単位月)	78.01	89.27	101.15	112.90	124.91	136.96	149.18	161.02	173.00	180.72
N37 3語を一文に いれる	0.4	4.9	25.4	48.1	73.0	88.4	98.0	98.4	99.6	100.0
N38 球さがし	0.4	4.9	23.8	36.9	54.4	74.8	88.7	96.9	98.5	100.0
N39 類似の名詞	0.4	6.4	25.4	50.8	71.8	86.4	90.3	97.3	98.1	100.0
N40 8つの記憶の ためのよみかた	0.4	3.4	15.2	35.4	52.1	64.3	72.5	92.6	96.2	100.0
N41 図形の再生	0.4	3.8	13.3	31.9	58.3	81.4	83.0	96.9	97.7	100.0
N42 混乱文の整頓		0.4	11.3	34.6	57.5	82.2	76.9	96.9	97.7	100.0
N43 6数復唱		1.1	4.3	17.3	35.5	59.7	55.5	89.1	94.7	100.0
N44 不合理の発見			1.2	6.9	29.7	63.2	70.0	91.5	96.6	100.0
N45 了解問題 (その4)		0.4	2.7	13.5	28.2	58.5	65.6	84.5	96.6	100.0
N46 球さがし (優秀案)		0.4	3.5	14.2	27.4	56.2	76.9	93.4	97.0	96.0

(引用者注) * N37とは、第37問を意味する。
* 数字のないところは0%を意味する。

る²²。それによれば、およそ9, 10歳頃に一つの段階があり、それは事象間の論理的な関係を把握できる能力や論理的構成能力の習得として特徴づけられる。この根拠としてあげられているのが、表5・7に示されているN38, N40, N41, N42, N43, N44, N45, N46, などの問題の合格率の飛躍の上昇である。例えば、N40は8歳では15.2%の合格率が9歳では35.4%, 10歳では52.1%に上昇している。上記の8問のうち論理的思考と直接関連しているのは、N40「8つの記憶のための読み方」、N42「混乱文の整とん」、N44「不合理の発見」の三つである。「8つの記憶のための読み方」は、一つの文が書かれているカードをみながら、よくわかるように続けて読ませ、そのあとカードを裏返してその内容を正しく再生できるか否かをみるものである。文の内容が15のポイントに分けられており、そのうち八つ以上正答すると合格とされる。また「混乱文の整とん」では、「たのみ、宿題を、私は、ました、先生に、なおして、下さるように」というような混乱した文を論理的関係にしたがって並べかえることができればよい。さらに、「不合理の発見」は、話の中の不合理な点を発見し、指摘させる問題である。例えば、「昨日汽車が衝突しました。しかしあまり重大な事ではありませんでした。ただ48人の人が死んだだけでした。」という話の場合には、「48人も死んだのに重大でないところ」が不合理だと指摘できれば正答になる。これらの問題の合格率の上昇は、9, 10歳頃に言語を使用して論理的に思考し、記憶する能力が形成されはじめることを意味している。

ところで、ある現象に作用している条件を分析できることや仮説を立てて考えることができる、などのことも論理的抽象的思考の重要な構成部分である。入江・野上は、振り子の振れを決定する要因を実験や観察をとおしてとり出すことのできるのは4年生頃であることをみいだしている²³。二つの振り子を使って振り子の長さやおもりの重さを変えながら順に実験と観察をすすめた結果、二つの振り子の中央点での振れの速さを同じにする要因が糸の長さであることに気づいたのは、2年生で6%, 4年生で34%, 6年生では82%であった。この結果から、入江・野上は4年生頃から現象に影響を与える要因と与え

ない要因を区別でき、条件を統制して考えることができる、と述べている。また、近藤・田中他は仮説検証的な思考が4年生頃から生じ、6年生で飛躍的に伸びることをみだしている²⁴。調査されたのは、口の中に入れたあめがやわらかくなる本当の原因を「歯でくたく」、「しめりけ」、「あたたかさ」の三つの中から探し出すための方法

を書かせるという問題であった。結果は、図5・7のとおりである。図中、①は三原因を明確に分離し、それぞれの原因について検証しようとする者、②は客観

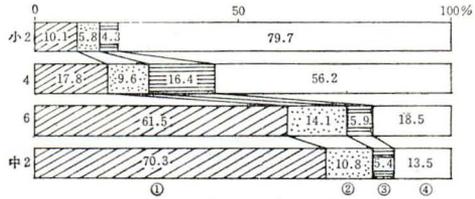


図5・7

的に原因を定めようとするが分離が不十分な者、③は主観的に原因を断定し、その検証方法のみしか書いてない者、④は問題の意図のよくつかめていない者、である。客観的に原因を明らかにしようとしている者(①+②)は、2年生で15.9%、4年生で27.4%、6年生では75.6%へと増加している。これらの結果は、4年生頃に要因分離や仮説検証的な思考が不十分ながらも可能となってくることを示している。

② 思考の計画性、思考過程の意識化の始まり

9、10歳頃に、計画性をもった思考へと発達するとともに、自分の思考内容や思考過程を意識化できるようになる。ここでいう計画性とは、一定のプランを持ち、それに従って行動をコントロールできることをいう。

生沢の分析ではN38「球さがし」が思考の計画性をみる問題にあたりと考えられる²⁵。図5・8は下に入り口のある運動場をあらわしており、このどこかに球が落ちている。それを探し出すにはどのように歩いたらよいかというのが問題

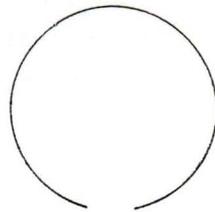


図5・8

である。9、10歳以前では、この運動場の中をでたらめに探し歩く(図5・9)。

しかし、9、10歳頃以後から一定の方針をもってくまなく探しまわる(図5・10)。

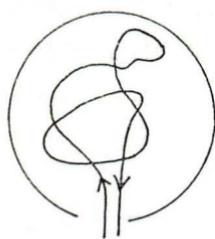


図5・9

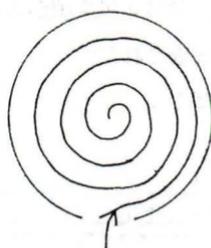


図5・10

9、10歳頃になると、このように、くまなく探し、かつ必ずみつける探し方を考えだし、それが行動をコントロールするようになる。

シャルダコフは、10歳頃に子どもは自分で行う思考過程を意

識化し、目的志向的な思考の流れを組織するようになる、と述べている⁹⁾。そこで行った実験は、アルキメデスの原理を実験観察を通してどのように定式化し

表5・8 思考過程の意識化

思考過程の意識化の段階	学年		
	1	3	4
意識化がない	100%	61.5%	18.62%
不安定で不確実な意識化	—	16.5	27.2
意識化がある	—	22.0	54.6

(シャルダコフ, 1971)

たかを子どもにたずねたもの

である。その結果(表5・8)、4年生頃から50%以上が意識化している。しかし、4年生では「不安定な意識化」が30%近くを占めている。ところで、思考過程の意識化は、

思考内容そのものが子どもにとって容易なものではないとできない。つまり、思考過程の意識化は思考内容をコントロールする、より高度の精神活動である。4年生頃の不安定な意識化は、思考内容のコントロールがまだ不十分で、内容が難しくなるとそこに注意が向けられてしまうことを示している。

③ 二次元的空間関係把握の始まり

4年生頃になると、ある地点を座標軸を使って測定・表示できるようになる。

木下によれば、白紙上の一点をふちの線を利用して測定する課題では4年生で86%、6年生では100%が正しく測定できた(表5・9)¹⁰⁾。

二つの次元から測定するというのは、白紙の縦、横のふちからそれぞれどのくらい離れているかを測定することである。このように平面上の点を座標軸

表5・9 1点の測定

(木下芳子, 1972)

反応の型	学年		
	2 年	4 年	6 年
2つの次元から、正しく測定できた	5名	19(R 3)	15(R 1)
1つの次元からしか測定しない	8	1	0
	3	1	0
角(原点)からの測定	1	1	0
目測でだいたいところに点をうってしまう	1	0	0
合 計	18	22	15

* (R)正反応であるが冗長な測定をしたもの。

表5・10 ふちが利用できない場合の反応

(木下芳子, 1972)

反応の型	学年		
	2 年	4 年	6 年
㊶外的基準をとらない	3名	0名	0名
㊷すぐに使えるものに基準をとる1次元的測定	9	8	1
㊸何らかの基準を作って使う1次元的測定	0	2	2
㊹2次元的測定であるが、基準として適当でないものに関係づける	5	1	2
㊺1点については、2つの基準から測定、もう1点については1次元的	1	3	0
㊻2点とも2つの基準から測定、直交座標は作らない	0	4	7
㊼直交座標を作り、それに関係づけて、2次元的に測定	0	4	3
合 計	18	22	15

(x 軸, y 軸) を使って測定することをここでは二次元的測定とよぶ。4年生頃には、この二次元的測定が比較的容易な課題で可能になってくる。

そして、より困難な、ふちの線が利用できない課題(円内の二点の測定)では、不完全なものも含めて何らかの基準をとって二次元的に測定ができるのは(表5・10の㊹~㊼)、2年生で33%、4年生で54.5%、6年生では80%であった。

このように4年生頃から自分で基準を設定して測定できるようになる。だが、その基準の設定の妥当性をみると4年生と6年生とではかなりの差異がみられる。すなわち、円内の二点の測定において、二つの点とも二次元的に測定

しているのは（表5・10の㊸と㊹），6年生では全体の67%なのに対し，4年生では全体の36%にすぎない。

二つの対象のみえを予想する課題においても，そのみえを一次元的（前後，左右の一方だけを答える）には表示できても，二次元的（前後，左右の両方を答える）に表示することは困難になる。田中は机の上にボールとピンを図5・11のように並べて，B，C，Dの位置からのみえを予想させた後，正しいとおもうカードを選択させた¹⁰⁾。図5・12は選択させたカードの一例である。実験の結果，

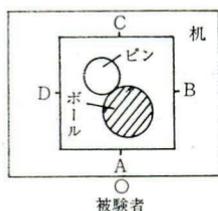


図5・11

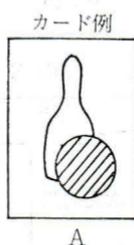


図5・12

一次元課題では，4年生の73～93%（予想する位置によって正答率が異なる）が正答したのに，二次元課題では33～67%であった。6年生でも，一次元課題の方が二次元課題より

も正答率は高いが，その差は4年生ほど大きくはない。一次元課題では，例えばBにいと予想したとするとボールがピンの前または右にあるカードを選択すれば正答である。二次元課題では，Bにいと予想したとすると，ボールがピンの前にあって，かつ右にあるカードで，ピンとボールの重なりのないカードを選択すれば正答である。このように，二次元課題になるとよりむずかしくなる。このみえを予想する実験から明らかになったことは，9，10歳頃には頭の中でみえを予想する，すなわち座標軸を回転させて対象間の空間関係を把握するにはまだ困難をとまなうということである。

④ 奥行き表現と表現内容の点検

9，10歳頃は絵画における表現内容や表現技法のうえでも転換点になっている。

まず，表現内容においては知っていることを描く知的リアリズム（例えば，実際には外からは見えない建物の内部を描く）の段階から，視覚を通して見たり感じたりしたことを中心に具体物にできるだけ似せて描く視覚的リアリズムの段

表5・11 直方体の描画状況

学 年		3 年	4 年	5 年
		人 %	人 %	人 %
健常児 (小学校)	底の線が角度をもってかかかれている。	4 (19.0)	31 (70.5)	15 (88.2)
	上・下およびたて・よこの線が平行になっている。	5 (23.8)	19 (43.2)	15 (88.2)
	両方がかけている。	4 (19.0)	16 (36.3)	15 (88.2)
	人 数 合 計	21	44	17

階へと移行しはじめる⁹⁾。知的リアリズムの段階では、描かれている対象間の関係が不均衡であったり、強い印象を受けた所を大きく描いたり、さらには一つの対象を様々な視点から一つの絵に描いたりする。これらのことは視覚的リアリズムの段階に移行するにつれて次第に少なくなっていく。

表現様式の変化に伴って新しい表現技法が必要となってくる。遠近表現の一つである奥行き技法もその一つである。9, 10歳頃になると、子どもは奥行きに興味をもちだすという¹⁰⁾。そして、この年齢の頃に立体感をもった立方体の描画が可能となる¹¹⁾。図5・13のような直方体を小学3, 4, 5年生に描かせたところ、立体感のあるように描くことができたのは4年生で36.3%, 5年生で88.2%であった(表5・11)。この技法は、視点を固定して、底の線が角度をもち、線が互いに平行になるように描くものである。直方体の描画は、空間関係の把握とも関係していると思われる。

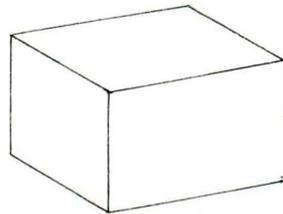


図5・13 描画用直方体

自分が描いた絵に対する内省的な見方がとれるようになってくるのも、9, 10歳頃である。この見方は、描く対象の認識と表現技法との間の矛盾として現れる。次の文は4年生女子の「作品反省カード」に書かれた文の一部である¹²⁾。

「かみのけと口の色がへんになってしまった。私は絵がにがてだと思う。とくに人をかくときはいつもへんになってしまう。タカ子ちゃんみたいにはどうしてもかけな

い……。」

このように「おもったようにはかかない」という悩みは、描きたい対象の認識と表現技法とがさらに発展するきっかけとなる。

⑤ 学習動機の分化

9, 10歳頃, 学習動機の分化が始まる。

銀林は小学1年生から高校3年生までの算数・数学における学習動機を4年ごとの三つの段階に区分している⁹³⁾。第一段階は小学1年生から4年生までで、そこでは、できることが動機を高める。第二段階(小学5年生から中学2年生)では、子どもたちはただ正解すればよいのではなく、その「わけ」を知ることが動機を高める。この段階では、物事の本質に目を向け、自分で論理的に考え、納得するということが重要になる。例えば、計算をする場合もなぜそのように計算するのかを理解することによって、動機が高まる。さらに第三段階(中学3年生から高校3年生)では、自分の将来の生き方と学習を結びつけようとし、学習の位置づけが明確になると動機が高まる。レオンチェフは、小・中学生の学習動機を三つの段階に分けている⁹⁴⁾。そのうち第二段階が小学3, 4年生にあたる。この段階では、各教科への好みが増え、本来の認識的動機が発

表 5・12 計算のすき・きらい(問1)と得点との関係(1) (文献⁹⁵⁾より引用)

学 年	小 3		小 4			小 5		小 6		中 1
	A	B	A	B	C	A	B	A	B	
(1) す き	33.5	39.6	43.1	34.0	27.6	24.4	31.3	30.1	27.9	33.6
(2) き ら い	32.2	29.0	42.6	28.5	18.4	18.2	23.2	21.5	18.9	21.9
(3) ど ち ら と も い え な い	32.9	35.7	41.8	34.9	23.3	23.1	28.0	26.3	26.7	25.0
(1)―(2)	1.3	10.6	0.5	5.5	9.2	6.2	8.1	8.6	9.0	11.7
得 点 平 均	33.3	38.3	42.5	34.2	25.1	23.0	29.0	27.2	26.3	26.9
問 題 数	38	45	47	42	37	32	36	43	40	50

注) 学年ごとのA, B, Cは、テスト問題の種類を示したものである。例えば小3 Aは、整数たし算27題と整数わり算11題、計38題を内容とするテスト問題のことである。

表5・13 計算のすき・きらい(問1)と得点との関係(2) (文献(35)より引用)

	小 3			小 4			小 5			小 6			中 1		
	下	中	上	下	中	上	下	中	上	下	中	上	下	中	上
(1)すき	62.9	74.8	81.4	46.4	52.5	55.6	24.2	39.8	54.1	21.3	39.0	44.4	10.8	28.1	49.2
(2)きらい	8.1	3.7	0.0	13.0	6.5	5.6	25.8	6.6	5.4	25.5	7.5	6.7	30.8	14.1	13.1
(3)どちらともいえない	29.0	21.5	18.6	40.6	41.0	38.9	50.0	53.6	40.5	53.2	53.4	48.9	58.5	57.8	37.7

(引用者注) * 「上, 中, 下」は得点の上, 中, 下を意味する。

達する。さらに、学校生活や学級集団の中で生じる子どもの相互関係が大きな動機となるという。

以上のような学習動機の発達は、計算のすき・きらいと成績との関係にも現れている。日本教職員組合と国民教育研究所が1975年から1976年にかけて行った「算数・数学意識調査」によると、算数・数学の好きな子どもの平均得点と嫌いな子どもの平均得点との差は、4年生頃から大きくなり始める⁽³⁵⁾ (表5・12)。

また、低得点の子どもと「好き」「嫌い」との関係を見ると、小学3年生では「好き」だと答えたものは62.9%、4年生で46.4%、5年生で24.2%と学年の上昇とともに「好き」だと回答した子どもの割合は減少している (表5・13)。この結果は、成績上位群の結果と比べて対照的である。以上の結果は小学4年生頃から教科の好き・嫌いが分化し、成績の悪い子どもはより嫌いになることを示している。

⑥ 9, 10歳頃の発達の転換期の理解について

この転換期の理解についていくつか注意すべきことがある。

第一は、9, 10歳の発達の転換期の特徴を個々ばらばらではなく、構造的に把握するようつとめることである。ピアジェやイネルデらは9, 10歳の発達の転換期を論理数学的構造の変化として次のように説明している⁽³⁶⁾⁽³⁷⁾。彼らは、7歳から11歳までの具体的操作期をおよそ9, 10歳を境にして前期と後期に分けている。それによれば、具体的操作期前期は可逆性が獲得され、内面化された活動である操作が確立される。思考の対象となるのは、子どもが直接経験し

たことに限られている。この時期を特徴づける二つの群性体はクラスの「分類」($A + A' = B$, $B + B' = C$)と関係の「順序づけ」(系列化)「 $A < B < C$ 」とである。クラスの「分類」とは、例えばビーズ(B)を赤のビーズ(A)と青のビーズ(A')に分類するような場合であり、関係の「順序づけ」(系列化)とは、例えば木の棒を長い順に並べるようなことである。次の具体的操作期後期は「すでに均衡化されている部分的形態をこえて『具体的』操作の全般的均衡に達する」段階とされる⁸⁸⁾。そして具体的操作のもつ「空隙」を特に因果分野で気づきはじめる段階である。すなわち、この時期は具体的操作の完成する時期であり、他方では具体的操作期の限界を知る時期でもあり、矛盾を内在させている段階といえよう。二重の系列化(例えば、長さ太さの異なる木の棒を太くて長いものから細くて短いものへと順に並べる)や空間関係の把握は、具体的操作の完成しつつあることを示し、要因分離や組み合わせ操作にみられる混乱は、具体的操作の限界を示している。その限界は、棒の曲がりやすさに働く要因を探しだす実験の例にみられる。要因としては、①棒を構成する材料、②棒の長さ、③棒の太さ、④棒の断面の形、⑤棒にかかる重さの五つがあり、棒は6本あり、四つの要因が変えられて作られている⁸⁹⁾。実験をくり返して五つの要因の中から曲がりやすさの要因を調べるには、いくつかの要因を一定にしておいて一つの要因だけを変化させなければならない。具体的操作後期の子どもたちは、二つの要因をかけあわせて考えることができる。9歳3か月の子どもは、最初長いとよく曲がると思っていたが、実験者から同じ長さで太さのちがう二本の棒を渡されると、細い方がよく曲がるといいだした。このように、二つの要因を持つ二本の棒を比べて何らかの結論を出すことはできるが、その結論が直接経験している事象にとらわれてしまう。つまり、一方の要因だけを変化させながら系統的に比較できないのである。組み合わせの場合も、系統的に組み合わせることができないから、すべての可能性を検討しつくすことはできない。

ピアジェらは、9、10歳頃を形式的操作期への移行期として考えている。そこでわれわれが行うべきことは、9、10歳頃にみられる様々な特徴を明らかに

し、相互に関連づけながら、その中で発達を促進させる手がかりとなる特徴とそうでない特徴とを区分していくことであろう。そして、発達の質的転換の過程をも明らかにしていく必要がある。

第二に注意すべきことは、9、10歳頃の転換期を固定的にとらえないようにすることである。今までみてきたような転換期の特徴が、すべての子どもに9、10歳頃現れるとは断定できない。この発現自体が学校教育をはじめとする教育の結果なのである。したがって、年齢的にも一定の幅をもっている。現在必要なことは、この年齢を早めうるか否かではなくて、いかにすれば知的発達の転換期をすべての子どもが確実に通過しうるか、ということであろう。だとすれば、転換期の構造的把握、転換期にある子どもの発達診断、そして確実に通過するための教授・学習のあり方、などが今後研究されねばならない。

(3) 知的発達を促す教授

教授・学習を教師の立場からみると、①何のために（教育目標、教科目標、学年目標）、②何を（教授のための教材、教授内容）、③どこまで（到達目標）、④どのような子どもに（子どもの現状）、⑤どのようにして教授するか（教授方法）がまず問われる。とりわけ、子どもの知的発達を促す教授においてはこのすべてのことが検討されねばならない。

ここでは、上述の①、③、⑤について、9、10歳の発達の転換期を通過するのに必要だと考えられる内容についてみておこう。

① 知的発達の指針となる目標づくり

文部省の『小学校学習指導要領』をみると、教科の目標、学年目標、領域目標などが並んでいる⁴⁰⁾。この他に単元目標、一時間ごとの授業の目標などがあり、いわば目標の階層が存在する⁴¹⁾。

これらの目標がはたして子どもの知的発達の指針となっているだろうか。指針とは知的発達の診断基準であり、かつ教授を組織する基準となりうるものをいう。このような意味で指針となりうる目標は、次のような性格をもつ必要がある。

第一に、目標は子どもの知的発達を方向づけるものでなくてはならない。目標は現在の子どもの知的発達の段階に相応しながら、同時にどこまで、どのように発達させるかについての仮説を含む必要がある。さらに、目標はその発達の過程の多様性を考慮し、具体的でなければならない。

第二に、目標は子どもの知的発達を具体的に診断できる基準となりうることである。例えば、「二位数どうしのくりあがりのあるたし算ができる」という到達目標のようなかたちで示される必要がある。そして、子どもの知的発達の段階を診断できるということは、その測定の手続きも明確になっていなければならない。

これらの性格を備えた目標づくりは、子どもの知的発達を促す教授において非常に重要なことである。

② 概念形成を重視した教授

前項でみたように、9、10歳頃から言語を使った論理的抽象的思考ができるようになり、この年齢が概念的思考の出発期にあたっている。したがって、9、10歳頃の子どもの教授においてはこのことに十分注意し、子どもの概念的思考を発達させていく教授を組織しなければならない。そのためには、基本的にどんな教授がのぞましいかを次に考えてみよう。

(i) 具体物の操作を介した概念形成

新しい概念の形成は具体物を子どもに操作させて考えさせることからはじめ、次第に具体物の支えなしに考えさせるように行われると効果があることはよく知られている⁴³⁾。

このことは、算数や理科だけでなく他の教科にもあてはまる⁴³⁾。具体物の操作をとり入れた授業では、子どもたちの理解が具体的事実にもとづいて進められる。これは、わからなくなった時に具体的事実にあたかえって、そこから出発すればわかるということにつながる。すなわち、具体的事実が子どもたちの間の共通確認事項となるのである⁴⁴⁾。具体物の操作をとり入れることは、さらに教えようとする概念の本質の理解を助けることにもなる。

(ii) 概念の体系化

様々な知識を関連づけ、概念の整理、体系化を促してやることで、概念的思考を発達させることにつながる。

一つの単元の授業終了後に、その単元で学習したことを言葉でまとめることによって、子どもは再学習、整理、点検が可能となる。それは、作文でもよいし、大切な部分を言葉で説明させ全体を物語性のある絵本にしてもよい⁴⁶⁾。物語性のある絵本にまとめることは、子どもの記憶の保持を助ける点でも効果がある。

さらに大切なことは、似かよった概念間の区別と関連を明らかにしながら、体系化をはかることである。いくつかの概念を学習した後では混同も生じやすい。理科の熱伝導の例でそのことをみてみよう⁴⁷⁾。この例では、子どもたちは熱伝導と対流や物体の落下運動とを混同し

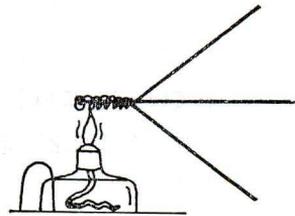


図 5・14

ている。長さも太さも同じ銅線を図 5・14 のようにして一方の端を熱した時、もう一方の端が最も早くあたたまるものとその理由を小学 4 年生 (249名), 5 年生 (206名), 6 年生(84名) にたずねた。調査された問題は、全部で 6 問であ

表 5・14 児童の熱伝導の理解

(川原寄人, 1975)

児童の考え方		4 年		5 年		6 年	
		人数	%	人数	%	人数	%
上方	炎は上へ行くから熱は上へはやく伝わる	48	19	31	15	12	14
	上から順にあつくなる	—	—	3	2	—	—
水平	まっすぐなので熱ははやく伝わる	50	20	47	23	20	24
	まん中なのではやく伝わる	21	8	4	2	—	—
下方	坂になって下に向いているから (ボールなどをころがしても坂ははやく)	33	13	32	16	16	19
同じ	長さ、太さが同じ銅線だから	36	14	41	19	16	19
	同じ場所を同時にあたためるから	22	9	9	4	—	—
	傾きに関係なく熱の伝わるはやすさは同じだから	2	1	7	3	6	7

り、そのうちの 하나가 図 5・14 の問題である。結果は、「炎は上へ行くから熱は上へはやく伝わる」、「まっすぐなので熱ははやく伝わる」、「坂になって下に向いているからはやく伝わる」などと答えるものが学年に関係なくほぼ同じ割合でみられる (表 5・14)。このことは、固体の熱伝導という概念が子どもによっては液体にみられる対流と正しく区別され、それらが熱の伝わり方の一部分を構成するように体系化されていないことを示している。

このような例は、他の教科においてもみられる。例えば、小学 4 年生の算数で正方形、長方形の面積を求める公式の教授の際には、乗法の意味づけの混乱が生じやすい。乗法には、正比例型、複比例型、倍拡大型の三種類の意味づけが行われている⁴⁰⁾。この求積の教授において、正比例型 (「1あたり量」×「いくつ分」) とは異なる複比例型の乗法があることを教え、乗法の概念を広げ、体系化してやる必要があるであろう。

新しい概念の教授の際には、既習の概念と関連づけ、体系化を促すようにすることの重要性はずっと以前から指摘されている⁴¹⁾。授業においては、概念の体系化を子どもまかせにせず、教師のあらゆる教授活動の中に位置づけていくことが大切である。

(iii) 仮説検証的な思考の形成

仮説検証的な思考とは、既習の法則を使って様々の現象に作用している要因

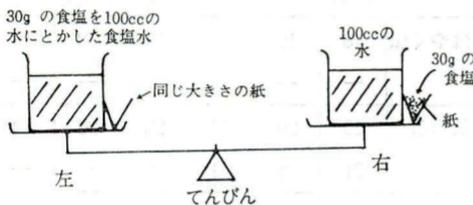


図 5・15

をとりだし、論理的な予測を立て、それを検証するという思考方法である。そのためには、様々の現象にとらわれずに、その現象を支配している法則を認識させることである。

しかしながら、このことはそう容易なことではない。一例として、質量保存の法則についてみてみよう。図 5・15 に示されているように 100cm^3 (100g) の水に 30g の食塩を溶かした時、

表5・15 児童の質量保存の理解

(京都教育大学教育研究所, 1977)

	左が下がる	左右がつりあ う	右が下がる	きまっていな い	わからない	計
4年	2(6%)	16(44)	17(47)	0	1(3)	36人
5年	1(3%)	22(57)	16(40)	0	0	39人

重さがどうなるかという問題である⁴⁹⁾。これを4年生と5年生で調査した結果が表5・15である。

4年生では「右が下がる」と答えた者が正答と同じくらいの割合を占めている。この「右が下がる」すなわち、溶かすと軽くなるという考えは、5年生でもあまり減少していない。それは、4年生、5年生ともに食塩が溶けてくると「食塩がへってくるから、かるくなった」「塩はとけてしまって、なくなってしまったからかるくなった」と考えているからである。この考え方は子どもたちの間では説得力をもっている。それゆえに仮説実験授業でも討論前には正しい予想をしていた子どもが討論後には他の予想に変えていくのがみられる⁵⁰⁾。溶けて見えなくなっても質量は保存されるということは、実験の結果によって検証される。それも、塩だけでなく他の水に溶ける物でも確認されてはじめて「水に溶けて見えなくなっても、砂糖を入れたことにはかわりはない」「見えても見えなくても、ちらばってそこにある」から質量は変わらないという法則が理解されるのである。

仮説検証的な思考は、理科だけでなく他の教科でも必要とされる。前述の要因分離や組み合わせなどは、仮説検証的な思考と深く関連している。あらゆる可能性を考え、予想(仮説)を立て、それを検証してゆくという方法は、その過程で新しい概念を知ったり、誤った考えを修正したりしながら、子どもの思考をより高次のものにしていくと考えられる。

3 社会・集团的活動と人格の発達

(1) 学童期の集団のもつ発達の意味

学童期における子どもの人格発達は、一言で表現すれば、大人の権威に従属しおとなに依存していた他律的なあり方から、自己自身のうちに権威を置く自律的なあり方へと移行することであるといえよう。

それは、また、幼児期の自他の未分化な自己中心的な存在から、客観的な社会や集団の中に自己を位置づけた社会的、自覚的な存在へと移行することである。

この他律性から自律性への移行、自己中心性から、社会性、自覚性への移行は、この時期における子どもたちの、自分自身による仲間集団の形成と、集团的活動をテコに、集团的活動を通じてはじめて実現されうるものである。

学童期の子どもたちが、親や教師など大人の権威への従属や依存から脱却し、独立した自律の世界を形成していこうとする際に、個々においては自己を支え律する十分な力をいまだ持たない子どもたちは、まず「集団として」大人の支配から独立してゆこうとする。子どもたちは、おとなの権威や支配の直接及ばない、自分たちだけの「子どもの世界」を集团的に築きあげ、その中で社会性を培い、自律的な自我を形成してゆく。

集团的な遊びや労働は、集団の中でそれぞれの子どもが、役割や責任を分担し、ルールを守ることを要求する。みんなが協力して仕事をすることによって、はじめて目的が達成できるし、ルールを守ってはじめて遊びもおもしろくなる。

誰かがさぼったり、ルールを無視してかってなことをすれば、能率が落ち、みんなの努力が無駄になることもあるし、遊びも成立しなくなる。そうしたことを実際に経験することを通じて、子どもたちは責任やルールを守ることの必要性を自覚してゆく。

また、自分がピッチャーをやりたくとも、チームを勝たせるためには補欠に

甘んじなければならないというようなことも生じ、集団の目標や要求と、個人の目標や要求との矛盾、葛藤に耐え、それを解決してゆくことも必要になる。そのような経験は、子どもたちが自己中心性から脱却し、社会的、自覚的な存在になってゆくためには、どうしてもくぐりぬけなければならない関門であるといえる。

このような、学童期における子どもの仲間集団と、集団的な活動の存在は、先に述べたようなこの時期の人格発達における本質的な移行を実現するうえで、不可欠の意味を担っている。

(2) 学童期の集団と人格の発達過程

① 小学校低学年

7歳頃の、物事を一定の系列の中に順序づけることができるようになる認識面での発達（「時空間の系列化」）は、この時期における人格発達を特徴づける「成長の価値の自覚」⁵⁴⁾をもたらすことになる。

6歳から13歳のパリの子どもたちに、「赤ん坊」「大人」「自分のいまの年齢」のいずれの年齢で生活したいかを選択させたザゾの研究によれば、6歳の子どもでは、「大人」の選択が第1位であり、それと同程度に「自分のいまの年齢」を選択している⁵⁵⁾。

大人は、大きいことや家庭や社会での地位を理由に価値づけられ、いまの自分は、〈大きいからいい、いろんなことができる、まえにはできなかった〉という表現にみられるように、もっぱら以前の年齢に比較して、より大きいことや、学校に行っていること、学校での状態を理由に価値づけられている。

このように、この時期の子どもは、以前に比べてより大きくなること、「小学生」という新たな社会的関係における地位を獲得し、赤ん坊や幼児の頃とちがう「勉強」をはじめとする社会的に意義のある新たな活動に参加できることに、自らの成長を見いだし、その価値を自覚するようになる。

「てつぼう」 1年 まつもとかずえ⁵⁶⁾
たいいくで てつぼう ならって

あそびじかんに
 はじめて てつぼうで
 さかあがりが できました。
 はいくえんで できなかった
 さかあがり
 いまでは できるようになりました
 かずえは それから まいにち
 あそびじかんに
 てつぼうを やるように になりました。

以前にはできなかったことが、できるようになることを喜び、とりわけ、この時期には、目に見える身体的な機能や技能でよりすぐれていることに価値をおく。

それゆえに、この時期の子どもの相互関係は、そのような面での優劣や序列にこだわる傾向をもつことになる。幼稚園や保育所が一緒だったとか、家や席がちかいという接触の機会の多さとともに、体が大きい、運動がすぐれている等の外部的な要因によって、子ども同士のむすびつきが形成される。

しかし、集団としてのむすびつきはまだ弱く、学級に所属していても、学級意識は希薄であり、学級としての共同目標を与えても、その目標にむかって相互の協力体制をつくることは困難である。

それゆえに、学級における子どもたちの相互の関係は主として教師を介して定まることになる。この時期の子どもにとっては、子ども同士の評価や意見よりも、教師や大人の評価や意見の方が、重要で大きな影響力をもち、教師や大人の意見が世論となり、それに無条件に従う傾向が強い。

学校で子ども同士の間にいざこざが生じて、すぐに教師に直訴し、その仲裁を求めてくる。教師はこの時期のすべての子どもにとって共通の「道徳的仲裁者」の役割を果たすことになる。

こうした事情は、大きく、社会的地位のある大人の価値を最優先に認めるこの時期の子どもの特徴を反映しているが、それは、規則や正義の判断や意識にも反映している。

この時期では、規則は大人から発生し、永続的でおかすべからざる絶対のも

のとして意識されているし、大人の権威に従うことが正義であり⁵⁴、それゆえその道徳は、外的な強制に依存する「外的道徳」「他律」の段階にあるといえる⁵⁵。

小学校にあがったばかりの子どもは、一般に、学校生活に対して、これまでとは異なる新たな地位を得、社会的に意義のある活動に参加できることを誇りとし、それを期待しているゆえに、この新たな生活にともなう、種々の行動のきまりや集団の規範を積極的に受け入れるかまえをもっている。

きまりや規範を守ることは、「小学生」のお兄ちゃん、お姉ちゃんになった自分にふさわしい、社会的に意義あることとして、子どもたちにうけとめられる。

ゆえに教師は、この時期の子どもたちが、教師や大人に与えている権威に依拠して、きまりや規範を無条件に履行することを、あいまいさを残すことなく厳しく子どもに要求することが必要であろう。

そのことは、これからの集団生活を築きあげてゆくための、規律性や組織性を育ててゆくうえでの重要な基礎づくりとしての意味をもつ。

それは次の「社会律」の段階への移行の土台を固めるための「他律」の徹底といえる。

② 小学校中学年

この時期は、9, 10歳頃の発達の節にあたり、認識面では、具体的思考が抽象的思考へと移行しはじめ、人格面では、自己中心性を脱却し「他律」から「自律」への移行を媒介する「社会律」を実現する時期にあたる。

「考えて～する」という、見通しや計画性があらわれ、現象的には個々バラバラに見えていたものの間に、目に見えないつながりやまとまりを発見するこの時期の子どもは、子ども同士の関係においても、集団としてのつながりや、班やクラスとしてのまとまりを意識しはじめる。

「今思い出してみると、一年二年の頃は学校ってどんな所か不安があったし、学校になれるだけで一生懸命だったでしょ。自分のことしか考えられなかったのよ。皆からはぐれたら困る、先生のいうことちゃんと聞いていないとわからんようになると思

って心配で、トイレに自分だけ行きたくなっても皆がその間にいなくならないかと心配でいけなかったのよ。三年生になってきたら、学校の生活になれてきて安心した感じで、小さい一、二年生もいるし、自分が大きくなってうれしいし、のびのびした感じでね、自分のクラスのことばかり考えてね、他のクラスと違う自分のクラスのことをいつも意識して何でもやろうとしていたみたい……」⁶⁰

低学年では、まだ集団の結合が弱く、メンバーの出入りが頻繁であるが、この頃から、顔ぶれのきまった同性同士の結合がつよい、閉鎖的な、いわゆる「ギャング集団」とよばれる集団があらわれはじめる。

子どもたちは、集団への忠誠と協力をちかい、親や教師の目を離れて、冒険や遊びに様々な集団的活動を展開する。このような仲間との集団的活動を通じて、子どもたちは、大人の権威や支配からの独立を開始しはじめる。

この時期の子どもは、「大人」よりも「自分の今の年齢」を価値あるものとして選択することが多くなり、その理由も、大人に比して、遊びや余暇があることが主にあげられる⁶¹。

この時期の子どもにとって、何より大事なことは、余暇を仲間とともに過ごす活動であり、余暇を利用して、直接大人の権威や支配の及ばない自分たちだけの世界をつくりだし、自分たちの仲間の結合を強めるために、しばしば秘密の基地を作ったり、所属する集団に特別の名前をつけたり、メンバーであることを証する共通の品や印をつけたり、メンバーだけに通ずる暗号や陰語を用いたりする。

もはや低学年のように、規則を大人によって与えられた変えることのできない絶対のものとはみなさず、話しあいと相互の同意にもとづいて、自由に修正し、つくり変えることができるものとみなしはじめる⁶²。また、自分たちが相談してつくった集団のきまりやルールを何よりも大切に、それをメンバー皆が守るという「平等性」を集団を支えるモラルにする。

ここでは、平等が正義であり⁶³、その平等をおかすことは悪である。皆が守っているのに一人だけそれをやぶることは許されない。その者を非難し、攻撃することは正義であり、それを放置することは悪となる。

何よりの制裁は、仲間からの社会的非難であり、かつて大人の権威に従う

ことを学んだように、今度は仲間・集団の権威に従うようになる。まだ権威は自分自身のうちになく、集団の外的な掟に従うのであり、その意味では依然として「外的」「他律的」ではあるが、同時に、その掟は自分たちがつくったものであり、それを守ることで「集団の一員としての意識」「責任と義務」「自尊の感情」などを内部で発達させはじめるという意味で、他律が自律へと移行するのに不可欠の「外一内的道徳」「社会律」^脚の段階にあるということが出来る。

このように、この時期の子どもたちは、むずびつきの強い仲間集団を形成し、その中で平等の立場で話しあい、ルールを作成し、厳守するという協同関係やモラルを発展させる。この子ども同士の関係を規定する、話しあい、ルールへの忠誠、平等性のモラルは、大人社会における大人同士の関係を規定するモラルでもある。

他方、大人との関係においては、子どもたちは、いまだ不平等な地位にあり、従順であることを要求される。それゆえに、子ども集団内部における子ども同士の関係を規定する「平等のモラル」と、大人との関係における「従順のモラル」とが、矛盾や衝突をひきおこすことになる^脚。

おとなが一方的に「従順のモラル」を子どもに押しつけるならば、子どもの中に芽生えてきている「平等のモラル」を押しつぶし、ゆがめてしまうか、子どもの側からの反発を招くことになる。

この段階における「平等のモラル」は、いまだ真の個人の自覚によって支えられた自律的なモラルにはなりえておらず、集団の監視や社会的制裁によって支えられている。仲間であることの証は、仲間の掟やきめた事を忠実に厳守することであり、仲間はずれになることを恐れる子どもたちは、掟や決定を忠実に履行することによって、仲間の評価や承認を得ようとする。

そして、そのことがとりわけこの時期の集団が子どもの人格形成に大きな影響力を行使しうるゆえんであるが、半面、仲間の掟や決定が正しくなかったり、「平等のモラル」が機械的強制におちいる危険性をもはらんでおり、そのような場合には、集団全体が平等や忠誠の名のもとに誤まった方向に走ること

にもなる。

ゆえに、教師や親の指導や介入を必要とするが、それはあくまでも「従順のモラル」の一方的な押しつけにならないように、「平等のモラル」の土俵のうえに立って、集団と個人の自覚を高める方向でなされる必要がある。

③ 小学校高学年

認識面における抽象的思考の発達には、具体物をはなれて、形式的に演繹的な推理を行うことを可能とする。それにともなって、子どもたちは、お互いの行動についても、ただ表にあらわれた行動やその結果によって善悪を判断したり評価するのでなく、その行動の見えざる動機や意図にまで立ち入って善悪を判断したり、評価することができるようになる。

正義についての意識も、ただ単にきまりを平等に守ることを正義とする段階から、たとえきまりを守らなかったとしても、なぜ守られなかったのか、その動機や意図、立場などを配慮したうえでの判断や評価を行う段階、すなわち、実質的な平等や公平さに正義を見いだす段階へ移行する⁸²。

現象の背後に存在する抽象的な法則性や一貫性を理解する力は、お互いの言動の背後にあるその人をその人たらしめているような一貫した性格や個性への理解を可能にする。

二百四十分の学級会

瀬尾百合子⁸³

「だれか立こうほする人はいませんか。」

九月三日、二学期が始まって三日目の日、私たち五年四組の教室では、二学期の学級委員を決めるための学級会が、行なわれました。

私が初めて二百四十分という学級会をしたのはこの日です。司会は一学期の学級委員の柳沢さんと、田中さん、洗田君、堤君です。

教室は、しばらく学級委員の声だけで、他の三十六人の声は聞こえてきませんでした。五分ぐらいたったでしょうか。「がたっ。」いすの動く音が聞こえました。私は、はっとして後ろをふり向いてみました。手をあげて立っているのは、田中洋一君でした。田中君は二学期の学級委員に立こうほしたのです。みんなは、さっそく田中君について話し合いました。

「行動力があるから田中君でもいいと思います。」「はきはきしていて積極的だからなってもいいと思います。」という賛成意見も出されましたが、「短気だからまだだめ

だ。」「すぐケンカするからだめだ。」というような反対意見も出されました。

そして反対意見が多く学級委員にはなれませんでした。田中君の目からは、なみだが流れてきました。私もとてもかわいそうになってきました。

すいせんに入ると、小嶋君と、野村君、石井君、大矢君が、選ばれました。

小嶋君については、「親切でやさしいのでなってもいい。」という賛成意見もでしたが、「人前ですぐ上ってしまう。」「ムキになっておこる。」という反対意見が多くなれませんでした。

私もどちらかいうと（すぐ上がるからまだ無理だな）と、心の中で思っていました。（後略）

このように、この時期の子どもたちは、お互いの行動を比較、分析し、一般化する力を発達させ、友人や自分の人格への認識や自覚を深め、個人的な内面的世界への理解を深めてゆく。

それにともない、友人や仲間との関係も、単に仲間の掟を厳守することを大切にしている関係から、「心のつながり」——内面生活の共通性、相互理解、価値観や願望、重要問題についての意見の一致を大切にしている関係へと移行してゆく⁶⁴。

お互いに理解しあい、共感しあい、時には秘密をわけあうような親友関係が生まれ始めるのもこの時期である。〈ある特定の相手が体験する満足と安全が自分にとって、自分自身の満足と安全と同等の重要性をもつ〉⁶⁵ような「愛」が親友との間に芽生える。

自己中心的な存在から、他者との人間的共感によってむすばれた社会的な存在への移行（「前青春期の静かな奇蹟」）⁶⁶が実現する。

仲間や友人との活動の中で、どのような仲間関係、友人関係をつくりあげてゆくのかということが、子どもたちの重大な関心事となり、友情についての理想が形づくられてゆくとともに、お互いが手本となり、お互いの欠点をなおしあい、互いに相手と教育しあうような新しい積極的な相互関係が生じてくる。

このような相互関係の中で、この時期における「人格の発達のもっとも重要な新しい契機」として、自分自身のあるべき理想像（自我理想）が子どもの内に形成されはじめ、それにむけて自己を教育する志向性が生まれてくる⁶⁷。

こうして、「自我理想」にてらして、自己を批判する「内的良心の声」が、「社会律」の段階における集団的な「世論の声」にかかわって、自分自身を律す

る道徳律となつてあらわれ、「内的道徳」「自律」の段階への移行が行われてゆく。

自律意識の高まりにつれ、もはや子どもではないという「おとなの感覚」が芽生え、大人でありたい、大人としてあつかわれたいという願望が強くなってくるが、他方でまだ真に価値ある大人としての感覚がもてず、大人になることへの自信のなさや不安を示すことにもなる。

この時期の子どもたちは、同時に「赤ん坊」と「大人」に比較して、「自分のいまの年齢」を肯定する。しかも小学校の低学年や中学年の子どもたちとは異なる理由づけによってである。赤ん坊のときよりも今がよいとする理由は、低学年の身体的成長や学校での状態の次元から、心理的・精神的成長の次元へと移行する。また、大人に比較して今がよいとする理由づけは、中学年の遊びや余暇によるものから、「自由への恐れ」へと移行する。

「12歳、わたしはいまのままがよい。わたしは自分がおかす危険を知っている。わたしは利点と不都合な点を知っている。赤ん坊であること、そのことはわたしには気に入らない。彼らは自分自身で何もすることができない。またおとなというものは少し複雑である。彼らは自分たちがやることに、はっきりした責任を持たなければならない。そしてそれはとてもむずかしい。」

(3) 今日の学童期の集団をめぐる状況

① 「三間」のない子どもたち

「仲間からきりはなされたひとりひとりの子どもたちは凡庸で活気のない存在だが、何人かの子どもたちがムレをつくると、とたんに彼らは輝かしい光を放ち始める」と言われるように、子どもたちは仲間とともに活動できるときに、自由で創造的な存在でありえ、人間的な成長を実現しえる。

ところが、今日の子どもたちには、三間がないといわれる。「空間」がなく、「時間」がなく、「仲間」がない。

表5・16は大阪のある小学校の2年生から4年生までの子どもの親で、大阪市内出身の人々が小学生時代によく遊んだ場所と、現在の小学校4年生がよく遊んでいる場所を比較したものであるが、昔の子どもが「あき地」「道路」を

表5・16a 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5・16b 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
(藤本浩之輔, 1974)

中心に広い空間で遊んでいたのに対して、今日の子どもたちが、「家の中」や「友だちの家」などを中心に、閉ざされ、あてがわれた空間にとじこめられている様子がよくわかる⁷⁾。

子どもたちが失っているのは、自由な空間ばかりではない。仲間といっしょに遊ぶ時間も塾やおけいごとによって、こま切れにされ制約されている。

ある小学校の4年生を例にとれば、何も習っていない子どもが17%、1種類36%、2種類25%、3種類14%、4種類以上8%となっており、それによって、単位時間内にクラスの何パーセントの子どもが身柄を拘束されるかを表したものが図5・16である⁸⁾。

この例によれば、子どもたちは毎日学校が終わってから、夜の8時まで切れ目なしに誰かが塾に拘束されていることになる。

このように自由な「空間」や「時間」をうしなつた子どもたちは、当然その遊び仲間や遊びの内容もずいぶん制約されると考えられる。

京都府の小学校4年生のある1日の遊びの仲間と遊びの内容をみると次のとおりである⁹⁾。

図5・17は遊び仲間の種類を示したものであるが、きょうだいは一人遊

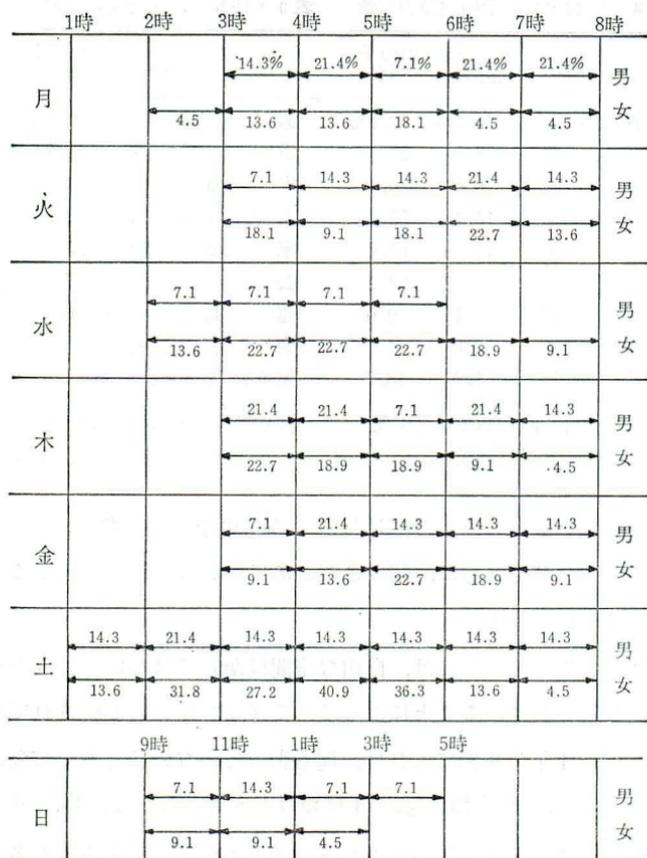


図 5・16 塾*の時間帯 (D小学校4年生) (深谷昌志・深谷和子, 1976)

* けいごと+学習塾

びが半数近くを占め、仲間と遊んだ子どももその50%が、同級生との遊びであって、異年齢の仲間との遊びが非常に少ない様子がわかる。

また、図 5・18 は遊び集団 (人数) と遊びの種類を示したものであるが、3人以下の小人数の遊びが圧倒的に多く、また小人数であるほど動的遊び (ボール遊び、ブランコ、おにごっこ、虫とり etc.) が少なく、静的遊び (プラモデル、ゲーム、ままごと、読書 etc.) が多くなっていることがわかる。

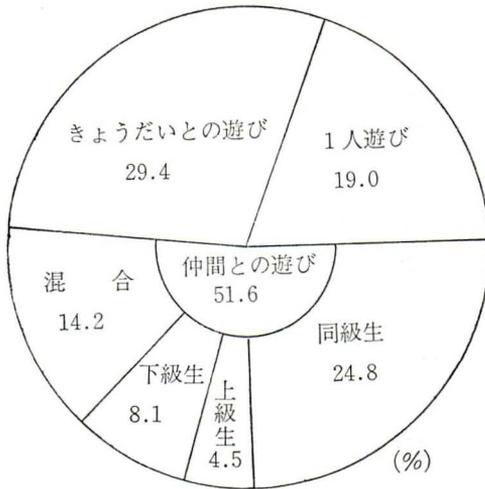


図5・17 遊び仲間 (京都府教育研究所, 1976)

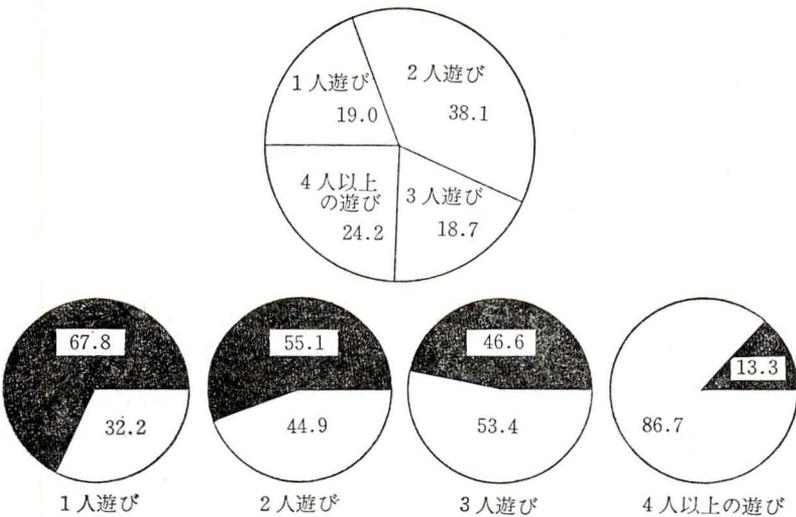


図5・18 遊び集団と遊びの種類 (白地 動的遊び、黒地 静的遊び) (京都府教育研究所, 1976)

このように、ギャングエイジとよばれ、余暇と遊びの存在によって今を価値づけ、仲間との活動によって、大人の支配から脱却し自律への糸口をつかむはずの小学校4年生ですら、「時間」と「空間」と「仲間」を著しく制約され、その集団的な活動を貧困なものにさせられてしまっているのである。

こうした仲間集団の衰弱（とりわけ、子ども文化の伝承の役割を果たすとともに、年長の子どもには、年少の子どもの中にかつての自分の姿を見だし現在の自分の成長を自覚させ、年少の子どもには、年長の子どもの中に未来の自分の姿を見だし、それにむけて自分の成長を鼓舞するという発達の意義を担っていた異年齢集団の解体）と、遊びや労働の文化の衰退は、子どもの中に直接大人の支配や管理がいきわたるとともに、まさに「インベーダー」のように、マスコミ文化や商品文化が侵略し、子どもたちが無防備にその影響にさらされるという状況を招いている。

② 非行や登校拒否

非行は現在中学生でいばん問題とされているが、すでにその芽は小学校のときから現れている。スーパーや〇〇センターとよばれる店の増加と商品文化の浸透のもとで、小学校の低学年の頃から遊びのように「万引」や「窃盗」を行う例が生じている。高学年になるとそれが集団的、知能的になってくる（見張りをたてたり、袋を用意したり、レシートをひろっておいたり）。

また、他人の弱点を笑いものにしたたり、まじめさを茶化したり、暴力を賛美したりするマスコミ文化の影響のもとで、弱い者や運動能力の劣る者、身体にハンディのある子や障害児にまで、集団的に暴力をふるったり、いじめたりする例も生じてきている。

今日のような文化状況のもとでは、教師や親の正しい指導が入らない場合には、子どもたちの集団は、ゆがんだ価値観と非民主的な関係が支配することになりがちであり、「子ども集団は自分本位的な甘えかかり、よりかかり、なれあいの支配する馬鹿笑いに支配されるにつれて、その反面で子ども集団内部に酷薄な差別的迫害と冷酷な黙殺がひろがっていく」¹⁰⁴といわれるような状況が生じている。

ある小学校4年生のクラスでは、規則をやぶった子どもをクラス全員でなぐ

り、さらに「うそつき」と書いた紙札を背中と胸につけて校舎内を歩かせるといふ事件が起きた。

他律から自律への移行の過程において、大人への忠誠を集団への忠誠に置きかえ、集団の掟やきまりをやぶる者には社会的制裁を加えることによって、集団としての自律を実現しようとすることは子どもたちが通らねばならない発達のひとつのプロセスである。

しかしそのプロセスは、人間性への尊重や正しい価値観、民主主義によって導かれなければ、大人の権威や支配からの独立の過程が非行へとつながり、集団的な自律の世界が、陰湿で非人間的ないじめや暴力の支配する世界となりがちである。

こうした子どもの集団をめぐる状況は他方で登校拒否や自閉的な傾向の子どもを生みやすい土壌にもなっている。

一般に登校拒否に陥りやすい子どもたちは、家庭における甘やかしや干渉・支配のもとでわがままであったり、子どもらしい自己主張に乏しい子であったり、総じて同年輩の子ども同士の中でもまれた経験が乏しく、社会性が育っていない場合が多い。

しかし、そういう子どもでも、仲の良い友達や仲間の援助があれば、学校やクラスにとけこんでゆけるのであるが、先のような集団状況のもとではそれも困難であり、むしろ、被害者になったり、心理的な圧力を強く感じさせられたりして登校拒否へと追い込まれるケースがふえている。

これら非行や登校拒否の問題は、家庭、地域、学校で子どもたちの子どもらしい仲間との生活が豊かに保障されていないことの表現であるばかりでなく、それ自体がさらに学童期の子ども集団の正しい発展をそこなうことによって、他律から自律への人格発達を弱体化し、ゆがめてしまう危険性を孕んでいる。

「真実をみつめる目をきびしく作ったのは、小学校5、6年の時でした。それは担任であった先生とクラスの仲間で作ったもので、あげた私たちのほこりなのです。自分の悩み、考えを思い切って出した時、クラスじゅうが、みんな自分のこととして真剣に考え、共に方向をみつけあったこと、それは、教室にそういう信頼の自由があったからでした。信頼するとか、励ましあうとか、それは、まず、自分を思い切りさらけ出

し、ほんきになることでした。……(中略)……中学校に入って、多くの不安、悩みにかかられた時、信頼する友だちに話すことができたこと、自分の力で乗り越えようとがんばれること、それは、どんなことに対しても、そこから目をそらさず、みんなの中へ問題を出し、解決していくのだという方向を確信をもって育ててくれた力の故だと思います。…」¹⁰⁹

この中学3年生の女子の言葉の中に、学童期の子どもの集団の中に何を育てあげなければならないかを端的に見ることができるし、また、それが可能であることの力強い証を得ることができる。

〈注〉

第1節

- (1) 乾孝『新版児童心理学』新評論, 1977, p. 5.
- (2) 昭和57年度文部省学校保健調査報告書による。
- (3) 学級新聞「つくし」No. 1, 栃木県真岡市立西田井小学校, 1981. 4.
- (4) この用語は、ある状態から別の状態への飛躍の時期を意味する。しかし発達の観点からすれば、むしろ「転形期」という用語を用いる方が妥当であろう。このことについては第二節でも触れているが、その具体的な展開についての心理学的な説明は、今後の課題である。
- (5) スミス, 松田道雄他訳『人間——受胎から老年まで——』岩波書店, 1977, p. 135.
- (6) (7) 注(2)に同じ。
- (8) 日体大・NHK調査, ただし, 坂本玄子『小学生の体と心』農山漁村文化協会, 1979, p. 78 による。
- (9) 正木健雄「子どもの心とからだ」『日本の子ども』(『ジュリスト』特集号 No. 16) 有斐閣, 1977, p. 76.
- (10) 宮下充正『子どものからだ』東大出版会, 1980, p. 4.
- (11) 川上吉昭「Moire Topograhly による脊柱側弯の検査成績」日本衛生学会発表レジュメ, 1981.
- (12) 川上吉昭「側弯症発見のための日常観察と予防対策」『健康教育』第31巻 第2号, 東山書房, 1980, p. 23.
- (13) 正木健雄, 前掲書(9), pp. 78~80.
- (14) NHK放送世論調査所編『日本の子ども』日本放送出版協会, 1980.
- (15) レオンチェフ, 松野豊他訳『子どもの精神発達』明治図書, 1967. エリコニン, 柴田義松訳「精神発達段階の新しい仮説」『現代教育科学』No. 171, 明治図書, 1972, pp. 113~131.

(16) 以下に挙げる調査資料によった。

A；川上康一『子どもの心とからだ』あゆみ出版，1979.

B；日本教職員組合編『日本の教育』日本教職員組合，1977.

C；市村三知子「小学生の生活の実態」『教育心理』vol. 29, No. 1, 日本文化科学社，1981.

D；丸山尚子他編『徳島の子どもたち』教育出版センター，1977.

E；国民教育研究所「子どもの生活環境調査報告」『教育評論』3月号，日本教職員組合，1980.

第2節

(17) 井藤芳喜・岩成信子・加本淳夫「子どもの重量概念の形成について（その2）——種々の重量の考え方——」『島根大学教育学部紀要』（教育科学）8，1974，pp. 27～36.

(18) 高瀬一男「理科教育における時間・空間概念の発達について」『茨城大学教育学部紀要』20，1970，pp. 31～42.

(19) ピアジェ，イネルダ，波多野完治・須賀哲夫・周郷博訳『新しい児童心理学』白水社，（文庫クセジュ），1969. ピアジェ，滝沢武久・佐々木明訳『構造主義』白水社（文庫クセジュ），1970. ピアジェ，滝沢武久訳『発生的認識論』白水社（文庫クセジュ），1972. 坂元昂「ピアジェの学習心理学」波多野完治編『ピアジェの発達心理学』国土社，1965，pp. 195～227.

(20) ヴィゴツキー，柴田義松訳「学齢期における子どもの知能の発達と教育の問題」『思考と言語』上，明治図書，1962，pp. 255～274. ヴィゴツキー，柴田義松・森岡修一訳『子どもの知的発達と教授』明治図書，1975. レオンチェフ，松野豊訳「人間と文化」『ソビエト心理学研究』2，1966，pp. 1～27.

(21) 「9，10歳の壁」は，聴覚障害児教育の分野で1960年代から指摘され続けている。それは，聴覚障害児には9，10歳頃に言語能力や概念的思考の発達が停滞するというものである。脇坂順雄「四年生の壁の周辺」『ろう教育』20(1)，1965，pp. 36～40. 村井潤一「聴覚障害児教育の心理」伊藤隆二編『心身障害児教育の心理』福村出版，1972，pp. 71～91. 加藤直樹・川崎広和・森原都「9，10歳頃の発達と教育に関する研究——研究の意義と課題——」『障害者問題研究』14，1978，pp. 22～34. 村井潤一他『「9才の壁」をめぐって』『ろう教育科学』21(3)，1979，pp. 113～128.

最近では，「9，10歳の壁」の健体児の発達における意味，この「壁」と教育実践との関係についての研究も行われてきている。加藤直樹「書きことば獲得期前後」全国障害者問題研究会編『「発達保障論」の成果と課題』1978，pp. 93～128. 青木一・秋葉英則編著『教科指導と子どもの発達——つまずきと飛躍の教育論——』労働旬報社，1980.

本節では，9，10歳頃の知的発達の全容をより正確に表すため「9，10歳頃の発達

の転換期」という用語を使う。

- ㉔ 生沢雅夫「小・中学生の知能検査の潜在クラス分析」『大阪市立大人文研究』21, 1970, pp. 999~1042.
 生沢は狩野広之が1946年から1954年まで、および1947年から1955年まで、それぞれ9年間にわたって行った知能発達の追跡研究の結果の中から、257名を選び分析している。なお、生沢雅夫『知能発達の基本構造』風間書房、1976年には、一連の研究が収められている。
- 知能検査項目の内容の記述は、鈴木治太郎『實際的個別智能測定法』東洋図書、1948.による。なお、表5・7のN37は鈴木(1948)の第40問にあたる。
- ㉕ 入江隆明・野上智行「小・中学校理科における『科学の方法』の指導とその評価に関する研究(その2)——小学校における条件コントロールについて——」『広島大学教育学部紀要』第三部, 22, 1973, pp. 27~34.
- ㉖ 近藤精一・田中敏隆他「理科教育の革新(第3報)——定量的実験と考察を中心とする科学教育の研究——」『大阪教育大学紀要』第V部門, 19, 1970, pp. 177~204.
- ㉗ 生沢雅夫, 前掲書㉔.
 なお、図5・8, 5・9, 5・10は鈴木治太郎(1948)による。
- ㉘ シェルダコフ, 大橋精夫訳『学童の思考』明治図書, 1971, pp. 39~44.
- ㉙ 木下芳子「2次元の測定行動の発達」『愛知教育大学研究報告』第4部教育科学編, 22, 1972, pp. 59~68.
- ㉚ 田中芳子「児童の位置関係の理解」『教育心理学研究』16(2), 1968, pp. 87~99.
- ㉛ 井手則雄「児童画における空間表現の発達と指導(1)」『宮城教育大学紀要』10, 1975, pp. 23~33. 井手則雄「児童画における空間表現の発達と指導(2)」『宮城教育大学紀要』11, 1976, pp. 25~40.
- ㉜ 井手則雄, 前掲書㉙, 1976, p. 30.
- ㉝ 加藤直樹・川崎広和・森原都, 前掲書㉙, p. 31.
- ㉞ 菅沼嘉弘「絵がかけなくなるのは飛躍の証」『子どもと教育』52(9月号)あゆみ出版, 1979, pp. 40~49.
- ㉟ 銀林浩「子どもはどこでつまづくか——数学教育を考えたおす——」国土社, 1975.
- ㊱ レオンチェフ, 松野豊・西牟田久雄訳『子どもの精神発達』明治図書, 1967, pp. 68~86.
- ㊲ 日本教職員組合, 国民教育研究所「『算数・数学意識調査』の結果と分析」『季刊・国民教育』29, 労働旬報社, 1976, pp. 44~61.
- ㊳ ピアジェ, 滝沢武久訳, 前掲書(1), 1972, pp. 43~63.
- ㊴ Inhelder, B. & Piaget, J., *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Routledge & Kegan Paul, London, 1958.
- ㊵ ピアジェ, 滝沢武久訳, 前掲書(1), 1972, p. 57.

- (39) Inhelder, B. & Piaget, J., 前掲書(8), pp. 46~66.
- (40) 文部省『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局, 1977.
- (41) 教育目標については『教育目標と評価』(『講座日本の学力』第2巻), 日本標準, 1979を参照のこと。
- (42) タルイズイナ, 駒林邦男訳『学習のプログラミング——知的行為の多段階形成——』明治図書, 1970.
- (43) 例えば, 社会科に関しては, 白井春男編『人間とはなにか・ものをつくる授業』太郎次郎社, 1975.『授業を創る』授業を創る社, 第1号~第40号がある。
- (44) 仲本正夫『学力への挑戦——“数学だいきらい”からの旅立ち——』労働旬報社, 1979, p. 80.
- (45) 松井幹夫『算数の手づくり絵本, $\frac{1}{2} + \frac{1}{3} = ?$ 』『ひと』91, 太郎次郎社, 1980, pp. 14~20.
- (46) 川原寄人「小学校における熟概念の指導法研究——1. 熟伝導と対流に関する実態調査』『島根大学教育学部紀要』(教育科学), 9, 1975, pp. 43~50.
- (47) 森毅・竹内啓『教学の世界』中公新書, 1973, pp. 71~72.
- (48) Ausubel, D. P., The use of advance organizers in learning and retention of meaningful verbal material. *J. educ. Psychol.*, 51, 1960, pp. 267~272.
Ausubel, D. P., A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *J. gene. Psychol.*, 66, 1960, pp. 213~224.
- (49) 京都教育大学教育研究所理科教育部会「科学概念の発達段階の研究(Ⅳ)——粒子概念について(その4)——」『京都教育大学教育研究所所報』23, 1977, pp. 72~89.
- (50) 例えば, 板倉聖宣・細川準三『仮説実験授業記録集成1 溶解』国土社, 1971, p. 79. ここでは討論前34名が正しい予想をしていたが, 討論後29名に減少している。

第3節

- (51) 秋葉英則他『小・中学生の発達と教育』創元社, 1977, p. 94.
- (52) ザゾ, 久保田正人・塚野州一訳『学童の生長と発達』明治図書, 1974.
- (53) 桂広介編『楽しい学校』児童心理選集1, 金子書房, 1976, p. 182.
- (54) ピアジェ, 大伴茂訳『臨床児童心理学Ⅲ——児童道徳判断の発達——』同文書院, 1956.
- (55) ブル, 森岡卓也訳『子どもの発達段階と道徳教育』明治図書, 1977.
- (56) 坂野登他編『講座 日本の学力3——能力, 学力, 人格——』日本標準, 1979, p. 90.
- (57) ザゾ, 前掲書(52).
- (58) ピアジェ, 前掲書(54).
- (59) ピアジェ, 前掲書(54).

- ⑥0 ブル, 前掲書55.
- ⑥1 ペトロフスキー編著, 柴田義松訳『発達教育心理学』新読書社, 1977, p. 143.
- ⑥2 ピアジェ, 前掲書54.
- ⑥3 日本作文の会編『作文と教育, 77年版, 年刊日本児童文詩集』臨時増刊号, 百合出版, 1977年7月, pp. 172~173.
- ⑥4 ペトロフスキー, 前掲書61, p. 164.
- ⑥5 サリヴァン, 中井久夫・山口隆訳『現代精神医学の概念』みすず書房, 1976, p. 56.
- ⑥6 サリヴァン, 同上書, p. 55.
- ⑥7 ペトロフスキー, 前掲書61.
- ⑥8 ブル, 前掲書55.
- ⑥9 ザゾ, 前掲書52, p. 226.
- ⑦0 深谷昌志・深谷和子『遊びと勉強』中公新書, 1976, p. 89.
- ⑦1 藤本浩之輔『子どもの遊び空間』NHKブックス, 1974, p. 226.
- ⑦2 深谷昌志・深谷和子, 前掲書70, p. 97.
- ⑦3 京都府教育研究所, 『教育研究』No. 56, 「学童の帰宅後の生活傾向」1976, 京都府下の25校の小学校4年生(男子244名, 女子227名)を対象にした, 放課後の生活実態調査のデータによる。
- ⑦4 田代三良・木下春雄・竹内常一編『講座 現代の高校教育 1——低学力問題と非行問題——』草土文化, 1978, p. 144.
- ⑦5 藤田昌士他編『講座 日本の学力11——道徳と教育——』日本標準, 1979, p. 249.

第6章 障害と発達

1 障害の定義と障害種別

わが国の障害者に関する法的定義は、心身障害者対策基本法に定められている。それによれば「心身障害者」は「肢体不自由、視覚障害、聴覚障害、平衡機能障害、音声機能障害若しくは言語機能障害、心臓機能障害、呼吸器機能障害等の固定的臓器機能障害又は精神薄弱等の精神的欠陥があるため、長期にわたり日常生活又は社会生活に相当な制限を受ける者」⁽¹⁾となっている。この定義に即せば、障害児はこれらの障害を持つ未成年の者となる。

これらの障害者の定義に対して、障害の科学的認識が不十分であるといわれている⁽²⁾。障害の原因と障害をもつことによっておこる機能上の問題、生活上おこる諸困難を科学的に認識する。そのことによってすべての人が科学的障害観および障害者観を共有し、歴史的につくられてきた偏見などを相互にあらためていくことができるのである。

近年、障害の早期予知・発見による早期治療・リハビリテーション・療育などの進歩によって、障害を階層的立体的にとらえることがいわれている⁽³⁾。それは、上田敏によれば、表6・1のように示される⁽⁴⁾。障害は固定的絶対的なものではなく、原因が生得的なものなかにも脳性マヒのごとく発達の過程において発生し、発展していくものがある。さらに障害が相対的に固定化した場合であっても発達にともないその意味が変化していく、無限の人格形成過程の発展を有している。そしてリハビリテーションの四つの側面のありかたによって、各個人の障害像は著しく異なるものとなるのである。

わが国の学校教育法制度において「特別のとりあつかいを必要とする特殊教育対象児と教育措置」は表6・2のようである⁽⁵⁾。文部省のいうところの情緒障害の概念は一定しないが、知能障害をのぞく児童の成長過程におこる情緒の発達の障害であり、自閉症児なども含まれる場合もある。文部省によれば、情

緒の障害というのは、いわば感情的もつれ、あつれきに起因する行動上の障害と考えられている⁽⁶⁾。身体、知能の欠陥をもつもの、器質的病変をもつものはのぞかれるのが原則である。しかし、現実の情緒障害学級においては自閉症児が中心を占めていることがほとんどである。これは、自閉症の病因が初期には心因性であるとされたことと、情緒障害の判別が行動観察によるチェックによるというあいまいさをもっていることに起因していると考えられる。

自閉症については、器質的障害をもつことが判明しているが、その診断は、症状から決められている。そのため、呼称についても自閉症候群児、自閉的傾向児、対人行動に障害をもつ児童、自閉性障害児などがもちいられている。

近年、学習障害児が注目されているが、専門用語としての学習障害の概念は多種の論議がある。一応、「中枢神経系機能のかたよりを伴う学習や行動の障害であり、1次性の感覚障害、運動障害、知能障害、情緒障害、環境障害を除く」⁽⁷⁾とされている。医学分野では、微細脳機能障害 (minimal brain dysfunction: MBD) の用語が採用されているが、学習障害児がMBDに限定されるか否か、情緒障害児とMBDの関係などは確定されていない。

重症心身障害児は、児童福祉法における分類であって、法的には重度の精神薄弱 (IQ35以下) と重度の肢体不自由 (身体障害の程度1~2級のもの) が重複し、重症である児童をいうとされている⁽⁸⁾。これら学習障害、重症心身障害は病因的論拠による障害種別ではなく、処遇対策上の分類である。重度・重複児の分類も同様の性質をもっている。

このような不明確さをまぬがれない基準によって障害の有無がきめられ、そのことが教育制度上異なるとりあつかいをする論拠になることを考えたとき、障害の判別にあたっては慎重さが要求されることはもちろんである。それのみならず、障害児であることが判明した児童に対して、表6・1に示された、3レベルと四つの側面からのリハビリテーションによって、障害の克服・軽減に必要な社会的保障が不可欠である。それらが権利として健常児と等しく、さらにより総合的系統的にその発達が保障されることが要請される。

表6・1 障害の3つのレベルとリハビリテーションの4分野との関係

リハビリテーションの4分野 障害のレベル	医学的リハビリテーション	教育的リハビリテーション (特殊教育)	職業的リハビリテーション	社会的リハビリテーション (障害者福祉)
機能・形態障害 Impairment (生物レベル)	<ul style="list-style-type: none"> ○運動機能, 言語機能, 高次脳機能などの回復訓練 ○合併症の予防と治療 ○体力の増進 ○その他の内科的・外科的治療と看護 	<ul style="list-style-type: none"> ○知的発達の促進 ○社会性の発達 ○情緒的な発達 ○身体的な発達 		(○医療費保障, 障害者の医療費無料化等)*
能力障害 Disability (個人レベル)	<ul style="list-style-type: none"> ○義肢, 装具, 車椅子, 自具の処方と訓練 ○ADL訓練 (現存能力の活用) ○左手での書字訓練等新しい能力の開発 	<ul style="list-style-type: none"> ○学力の増進 ○コミュニケーション技能の発達 ○特殊技能の獲得 	<ul style="list-style-type: none"> ○職業的技能の習得 ○作業用具, 機械の改造 	○自具具・補装具の給付
社会的不利 Handicap (社会レベル)	<ul style="list-style-type: none"> ○家屋改造の指導 ○家族に対する働きかけ (患者の受入れと介助技術の指導) ○職場, 会社, 学校等への働きかけ (障害に対する偏見の除去と復帰の促進) 	<ul style="list-style-type: none"> ○普通校への統合の推進 ○高校・大学教育の門戸開放 ○成人教育の場への統合 	<ul style="list-style-type: none"> ○一般職場への受入れの促進 ○保護雇用制度の拡大 ○労働安全, 保健活動 ○住宅と通勤の保障 	<ul style="list-style-type: none"> ○所得保障 ○住宅保障・家屋改造援助 ○介護の保障 ○レクリエーション, スポーツ, 社会参加の保障 ○文化活動の保障 ○建築・交通上の妨害物をなくす運動, 等

* カッコに入れたのは間接的な関係であることを示す。(上田敏, 1983)

表 6・2 学校教育法施行令第22条の2, および昭和53年10月6日付け文初特第309号通達による特殊教育対象児童・生徒の判別基準と教育措置

障害種別	障害の程度と教育措置
盲者および弱視者について	<p>1. 両眼の矯正視力…0.1未満</p> <p>2. 両眼の矯正視力…0.1～0.3 視力以外の視機能障害 (視野狭窄等, 高度の夜盲, 全色盲)</p> <p>点字による教育を必要とする者, または将来点字による教育を必要とすることとなると認められる者 (進行性眼疾患) 令22条の2の規定する程度に達しないもの</p> <p>盲学校</p> <p>特殊学級</p> <p>通常の学級で留意して指導</p>
聾者および難聴者について	<p>1. 両耳の聴力損失 90デシベル以上</p> <p>2. 両耳の聴力損失 90～50デシベル</p> <p>3. 両耳の聴力損失 50デシベル未満</p> <p>補聴器の使用によっても通常の話し声を解することが不可能または著しく困難な者</p> <p>補聴器を使用すれば通常の話し声を解するに著しい困難を感じない者</p> <p>補聴器を使用しても通常の話し声を解することが困難な程度の者</p> <p>聾学校</p> <p>特殊学級</p> <p>通常の学級で留意して指導</p>
精神薄弱者について	<p>重度 (IQ 25ないし20以下)</p> <p>中度 (IQ 20ないし25～50の程度)</p> <p>軽度 (IQ 50～75の程度)</p> <p>社会的適応性が特に乏しい者</p> <p>令22条の2の規定する程度に達しない者</p> <p>養護学校</p> <p>特殊学級</p>

<p>肢体不自由者</p>	<p>1. 体幹の支持が不可能または困難</p> <p>2. 筆記、歩行等が不可能または困難なもの、および肢体の機能の障害がこれらと同程度以上のもの</p> <p>3. 障害が上記に達しない者</p> <p>6カ月以上の医学的観察指導を必要とする者</p> <p>令22条の2の規定する程度に達しない軽度の者</p> <p>養護学校</p> <p>特殊学級</p> <p>通常の学級で留意して指導</p>
<p>病弱者について(身体虚弱者を含む)</p>	<p>1. 病弱者 (慢性的胸部・心臓・腎臓疾患等)</p> <p>2. 身体虚弱者</p> <p>6カ月以上の医療または生活規制を必要とする者</p> <p>6カ月未満の医療を必要とする者</p> <p>6カ月未満の生活規制を必要とする者</p> <p>6カ月以上の生活規制を必要とする者</p> <p>6カ月未満の生活規制を必要とする者</p> <p>1. 必要な期間療養に専念するよう指導</p> <p>2. 通常の学級で留意して指導</p> <p>3. 特殊学級(病院内)</p> <p>養護学級</p> <p>特殊学級</p> <p>通常の学級で留意して指導</p>
<p>言語障害者について</p>	<p>1. 聾、難聴、脳性マヒによる肢体不自由、精神薄弱などに伴う者</p> <p>2. その他</p> <p>障害の性質および程度に応じ、聾学校、養護学校または難聴者、肢体不自由者、精神薄弱者のための特殊学級において教育</p> <p>障害の性質および程度に応じ、言語障害者のための特殊学級または通常の学級で留意して指導</p>
<p>情緒障害者について</p>	<p>1. 精神薄弱、病弱などに伴う情緒障害は障害の状態および程度に応じて</p> <p>2. その他の情緒障害者</p> <p>養護学校</p> <p>精神薄弱または病弱の特殊学級</p> <p>情緒障害の特殊学級</p> <p>通常の学級で留意して指導</p>
<p>二つ以上の障害を併せ持つ者</p>	<p>障害の種類、程度の軽重を考慮して</p> <p>盲学校</p> <p>聾学校</p> <p>養護学級</p> <p>特殊学級</p>

2 障害児の発達

(1) 障害児の発達の理解

知能障害の診断に関してわが国では、今日、知能指数(intelligence quotient:IQ)または発達指数 (developmental quotient:DQ)による分類とそれに対応した処遇が主に行われている⁹⁾。知能指数、発達指数は、一定の手続きで一定の課題を与え、その反応を評価し、得点化することによって得られる数値である。

知能テストは、最初にビネーとシモンによって1905年作成された¹⁰⁾。彼らは「学校で与えられる教育の恩恵を同級生ほどに受けられない子ども」「知的能力の不十分さによって同級生についていけなくなっている子ども」を診断する方法を検討した。そして易から難にいたる問題への正否によって知能を測定するテストを考案し、精神年齢(mental age:MA)という知能尺度を創出した。この知能テストは各国で改訂、標準化された。特に米国においてターマンがスタンフォード・ビネー知能テストを1916年発表し、標準的なものとなった。このターマンの検査は徴兵検査の際の不適格者の判別が目的であり、ここではじめて知能指数が知能水準の尺度として用いられたのである。

知能指数の分布はおおむね正規分布をなすといわれている¹¹⁾(図6・1参照)。

さらに、知能指数は恒常性を有するということがいわれるようになった。単にあるテスト年齢時の知能水準を測るだけでなく恒常性をもつものであり、結果は将来にわたって信頼度があるとされている。これらのことから知能指数に

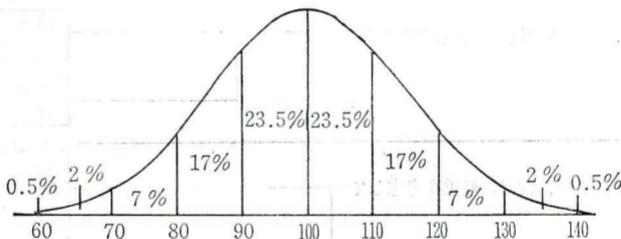


図6・1 IQ得点の正規分布

西欧人を母集団とした場合の典型的なIQ得点分布。知能は身長と同様、正規分布する。

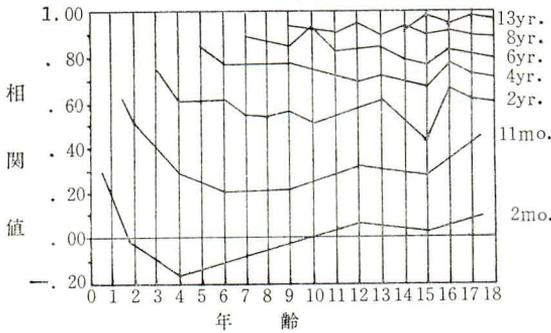


図6・2 最初のテストと後続追跡テストとの相関 (ベイレイ, 1949)

よる知能障害,あるいは精神遅滞の判別診断が信頼性があるといわれてきたのである。

知能指数の恒常性についてベイレイ²⁾は1947年0歳から18歳までの縦断的資料による相関値を報告している(図6・2参照)。生後2か月時点でのテスト結果とその後の継続追跡テストとの相関は非常に低く,相関はほとんどない。生後11か月時点でのテストとその後続テストとの相関も低いものである。年齢が高くなるほど,その相関値は高くなる傾向を示す。特に6歳以後の学齢児からは統計的には相関が高いといえよう。

わが国の調査として(表6・3)も,鈴木治太郎による大阪の小学生を対象にした知能指数の変化に関する報告がある³⁾。大阪(A)は鈴木治太郎が1924年から1944年にいたるあいだに再検査をした182名についての知能指数の変化である。大阪(B)は1924年から34年のあいだに再検査された1128名の結果である(ターマ

表6・3 IQの再検査(鈴木, 1952)

IQの変化	大 阪 (A)	大 阪 (B)	ターマン
IQ 5以内	73.08%	53.37%	53.10%
IQ 10 /	93.41%	80.41%	84.60%
IQ 15 /	98.35%	92.38%	93.22%
IQ 20 /	100.00%	97.70%	97.93%
IQ 21以上	0.00%	2.30%	2.07%

ンの資料は1916年のもので435名が対象となっている)。

これらからわかることは、これまで神話のように考えられてきた知能指数の恒常性はなにも普遍的なものでもなく、発達条件によって変化し得るものであることである。この意味で、知能テストは、同一生活年齢集団において子どもの知的発達の到達が平均水準か、高水準か、または低水準かをおおまかに診断する一つの方法でしかない。

しかも、知能障害をもつ児童の知能指数(または発達指数)が厳密な知能(または発達)テストの施行によって判明しても、その児童がどの程度の発達段階に達しているかはわかりにくい。正常範囲からの逸脱の程度、劣弱さの統計的偏差を知ることはできても、その発達の内容、思考の様式などを知ることはできない。

さらに、知能(発達)が知能(発達)テストによって正確に把握しえているかにも問題がある。また測定された知能得点が同じであれば、同じ精神年齢になるが、異なる知的段階、発達の異質性が含まれることも考えねばならない。

ピアジェ⁴⁴らの研究における発達の段階的の把握とその認知発達の構造的把握によれば、児童の知能は量的にのみ変化するのではない。成人と同じ認知が形成されていく過程は、質的に変化していく。児童の思考は大人の単なる小型ではないということが明らかにされている。障害をもつ児童においてもこの成人にいたる認知発達の形成過程は、基本的に共通のものが存在するであろうことは容易に推察される。しかし、知能指数(発達指数)による知能(発達)の把握は、このような認知発達の段階を量的なものに還元し、段階的特性を捨象してしまうのである。

実際に障害児においては個人差が健常児からの偏位において大きいばかりではなく、障害児個々においてその障害の発生、治療、保育、訓練等の経緯によってその発達像は多様である。ガウス曲線の左の端に位置する児童の知的段階も、出生から成人に至る過程において発達する。その発達は、基本的には健常児の発達過程との共通性を持ちつつ、その障害による独自の機能的連関をもっている。障害は発達の機制に媒介されて、その発達像を形成していくと考えられる。

図6・3は、點頭てんかん児の発達指数(DQ)と発達年齢(DA)の変化であ

る。発達指数が低下をたどる場合でも、発達年齢における発達は健常児に比し速度は遅いが着実である。発達指数のみの把握では、この発達年齢の変化に示されている精神発達を知ることはできない。発達年齢において精神発達のすべてが語られるわけでもなく、発達テストのみで、その時点の児童の発達の全てが正しく把握されるわけでもないが、発達指数の数値のみでは、発達年齢に含まれる精神発達さえもが捨象されている。すなわち、発達指数は精神発達を明らかにする数値ではなくて、判別診断のための数値にすぎないことになってしまう。

障害児を発達的に把握するということは、障害をもちつつも、発達していく発達可能態として考えるのである。この視点から考えるには、発達指数よりも、発達年齢で把握することの方が適切であろう。図6・3の左側の発達指数によ

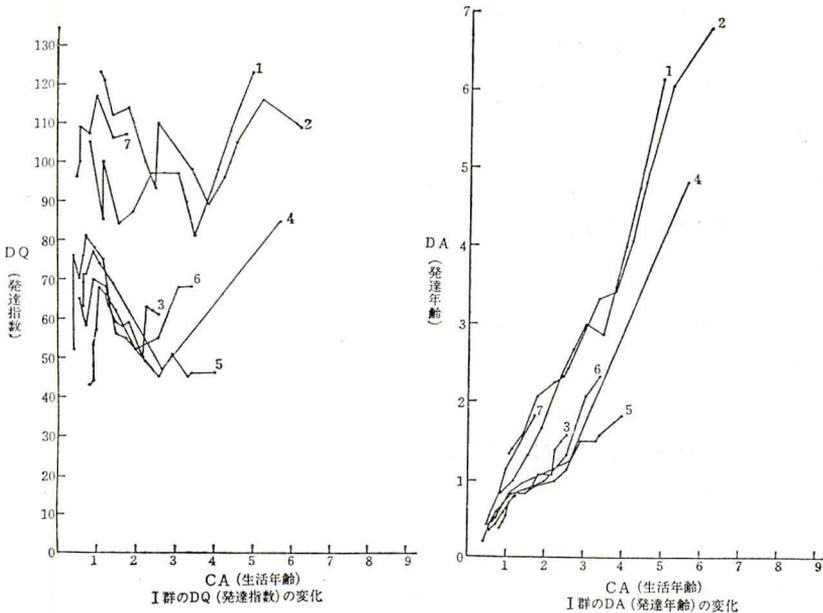


図6・3 点頭てんかん児の DQ, DA の変化 (千草篤磨他, 1982)

注) 数字は事例Noである。I群とは初回の ACTH 治療後発作消失し再発していない群の経過である。

る図において7事例中にも知能正常群とやや劣弱群の判別がなされる。そのやや劣弱群にも正常群に近づく可能性がある事例もみられるなどがわかる。他方、右側の発達年齢の図によれば、発達年齢1歳から1歳半に発達が停滞する群があり、発達年齢2歳のレベルに生活年齢何歳で到達するかが、その後の発達に大きな差をもたらすことが推定できる。すなわち、1歳半から2歳ごろの発達段階の移行¹⁰⁾に長く「もつれ」た者とほとんど「もつれ」を生じなかった者との差をとりだすことができる。発達年齢1歳半から2歳の「もつれ」の時期をめぐる医療の側からの治療と教育的側面からの指導・リハビリテーションなどがいかに重要であるかを認識することができる。

児童の発達の理解は、その精神年齢による把握を手がかりに発達の質的差異を究めていき、児童の思考様式や形態、物の見かた、考えかた、外界へのとりくみかたの特質をとらえることが必要である。それによって知能(発達)テストなどは、ピネーらが最初に志したように、その児童にとってより適切な教育の施行に資するものとなるだろう。

視覚障害や聴覚障害においても、健常児にくらべて劣る行動特性を列挙し、枚挙するのみでは、教育、保育の方向や視点は得ることはできない。劣弱性の存在が事実であるにせよ、形成する過程が問題であり、その発達の過程における指導や教育のあり方との関連が明らかにされねばならない¹¹⁾。発達の段階移行を児童がなしとげるに際して、これらの感覚器官の欠損がどのような機制をもって発達に影響を与えるのか、または、その欠損による機能的障害は発達によってどのような変容をとげるのか、さらに教育によって発達像はいかに変化しうるのかを把握しなければならないのである。

障害が有る無しにかかわらず、人間の精神発達は、生得的遺伝的にのみ規定されるものではない。発達は児童によって獲得される過程であり、主体的に外界にとりくみ外界を変革させることによって自らの自然をも変革していく過程である。その原理の基本は障害の有無、障害種別によっても変わることはない。遅速の差はあるがちえおくれ児もその他の障害児も発達するし、しかもその発達は社会効用論的な社会への受動的適応の過程のみではなく、障害をもち

つつも障害者としての人格を形成していく社会への能動的適応の過程として考えられる。発達可能態としての障害児は健常児と同じく発達の段階移行¹⁸⁾にたちむかう。そういう意味ではすべての人は高次化の方向においては一定の限界をもつ。知的発達に障害をもつ児童の場合、相対的に低い発達段階において飛躍をはばまれやすい。そこへの教育・保育のありかたが障害児の発達の可能性を拡大もし、縮小もしていく。それゆえ、知能障害児の能力に対しても知能指数による恒常的把握でなく発達の把握が重要になるのである。

発達の段階論との関連でみれば、現在ちえおくれと呼ばれている児童の場合、抽象的思考のはじまりを中心とする10歳ごろの発達の質的転換期以前で「つまずき」をもっていることになる。また、重症心身障害と呼ばれている児童の場合話しことばを獲得する1歳半ごろの発達の質的転換期以前の乳児期の発達段階にあると考えられる。

教育の可能性をもつちえおくれの場合、かりに、健常児に比して相対的に低い発達段階でつまずいても、社会的活動において諸能力と結合した人格形成には無限の発展の可能性がある。それを同一生活年齢の児童と等しく諸権利を保障することによって追求していくことがすべての人にとって必要な発達保障への道である。

(2) 発達の質的転換期と障害児の発達

第4章にも述べられたように田中昌人によれば発達の質的転換期と発達の階層は表6・4¹⁹⁾のように示されている。発達段階は可逆操作特性の高次化過程である。各発達の階層は三つの可逆操作特性の発展期をもつ。すなわち、三つの発達の質的転換期をもつ。乳児前半期(回転可逆操作獲得)の階層の三つの質的転換期は第1が発達年齢にして4週ごろ、第2が9～12週ごろ、第3が17～20週ごろにあたる。その各操作特性の特徴は表6・5²⁰⁾に示されている。

各発達の階層において同一段階相互に共通の傾向がある²¹⁾。どの階層においても第1の質的転換期の前に不安定な過敏期があり、薬物など刺激に対する易感性が高くなる。疾病や薬物によって発達の退行、停滞、さらに回復があつて

表 6・4 個人の発達の系における質的転換期と健診のセットおよび教育の階梯—可逆操作の高次化を中心に— (田中昌人, 1980)

発達における階層 (これ以後は未確定)	発 達 段 階 健診時期	基 本 矛 盾 (原動力)	新 しい 交 通 の 手 段	教育の階梯	
抽出可逆操作獲得の階層	3次抽出可逆操作期		発生	教育階梯Ⅵ	
	3次抽出形成期	消滅	発生		
	2次抽出可逆操作期	発生	3		
	2次抽出形成期			3	
	1次抽出可逆操作期	発生	2	再教育 の階梯	
	1次抽出形成期	発生	消滅		
変換可逆操作獲得の階層	3次変換可逆操作期		発生	教育階梯Ⅴ	
	3次変換形成期	消滅	発生		
	2次変換可逆操作期	Ⅳ'	発生		3
	2次変換形成期		消滅	発生	3
	1次変換可逆操作期	(9,10歳)	発生	2	再教育 の階梯
	1次変換形成期	健診Ⅳ	発生	消滅	
次元可逆操作獲得の階層	3次元可逆操作期		発生	教育階梯Ⅳ	
	3次元形成期	(5歳半)	消滅		発生
	2次元可逆操作期	Ⅲ'	発生		3
	2次元形成期		消滅	発生	3
	1次元可逆操作期	(1歳半)	発生	2	再教育 の階梯
	1次元形成期	健診Ⅲ	発生	消滅	
連結可逆操作獲得の階層	示性数3可逆操作期		発生	教育階梯Ⅲ	
	示性数3形成期	(9,10ヶ月)	消滅		発生
	示性数2可逆操作期	Ⅱ'	発生		3
	示性数2形成期		消滅	発生	3
	示性数1可逆操作期	(6,7ヶ月)	発生	2	再教育 の階梯
	示性数1形成期	健診Ⅱ	発生	消滅	
回転可逆操作獲得の階層	回転軸3可逆操作期		発生	教育階梯Ⅱ	
	回転軸3形成期	(3,4ヶ月)	消滅		発生
	回転軸2可逆操作期	Ⅰ'	発生		3
	回転軸2形成期		消滅	発生	3
	回転軸1可逆操作期		発生	2	再教育 の階梯
	回転軸1形成期	健診Ⅰ	発生	消滅	
胎児期の階層	胎児期第3段階		発生	教育階梯Ⅰ	
	胎児期第3段階の形成期		消滅		発生
	胎児期第2段階		発生		3

書きこぼしなど

喃語など

微笑など

表6・5 a 回転可逆操作の高次化の説明

(田中昌人・田中杉恵・豊下幸子, 1976)

段階	週齢	特 徴	レ ベ ル		
			軀 幹—四 肢	手 一 指	音声・言語—認識
回転軸1可逆操作	四週ごろ	<p>躯幹を基軸に、四肢は屈曲位をとる。拇指は中に折りこみ、音・光など外界の刺激を「点的」に受けとめて可逆交通する。</p>	<p>(仰) 頭を側転し、緊張性頸反射(TNR)の姿勢をとることが多い。</p>	<p>拇指を中に折りこんで握っていることが多い。</p>	<p>ガラガラや鐘などをならすと身動きをやめる。 赤い輪を視方向に出すとごくわずかの間、注視する。</p>
回転軸2可逆操作	九週—一二週ごろ	<p>躯幹を基軸に、四肢はゆるい屈曲位からゆるい伸展位をとりはじめる。腕を軀幹からはなし得、手をなかばひらき、外界の刺激を「線的」にうけとめて可逆交通する。</p>	<p>(仰) 腕を対称にした腕を伸展し、軀幹からはなし持ちあげる。 (伏) 肘と恥骨上窩で支え、対称的に頭をあげる。</p>	<p>指をひらき、刺激に対して、拇指を伸展させる。 腕をもちあげ、手をながめたり、なめたりする。</p>	<p>あやすとほほえんだり、声を出してこたえる。 話声の方へ頭を向ける(仰臥位で)。 赤い輪を胸上に出すとすぐみつけ左右へ動かすと180度追視する。</p>
回転軸3可逆操作	一七週—二〇週ごろ	<p>躯幹を基軸に、四肢を屈伸したり、結びあわせたりする。指も屈伸し、力をこめ、物を把握する。外界の刺激を「面的」に受けとめて可逆交通する。</p>	<p>(仰) 四肢を屈伸したり、結ぶ。 (伏) 両掌でほとんど体を支える。 (坐) 坐位をとらせるとしっかり頸定し、まわりをみまわす。</p>	<p>両手をあわせて、指であそぶ。 手が把握器官としてはたらき、非拇指対向(尺側把握)で物を握る。</p>	<p>外からの刺激に対して笑顔や声で反応するし、むかいあったものを注視して、ほほえむ。 赤い輪を胸上に出して動かすと360度追視する。</p>

b 連結可逆操作の高次化の説明

(田中昌人・田中杉恵, 1976)

段階	週齢	特 徴	レ ベ ル		
			軀 幹—四肢	手 — 指	音声・言語—認識
示性数1可逆操作	二 四週ごろ	末端投射活動系が、外界との間に、1つの結び目をつくって可逆交通する。	ねがえり、おすわりなど、外界との間に1つの結び目をつけて姿勢をかえらる。	目前のものを注視し、片方の手を近づけてつかむ。つかんだものをなめる。	相手を見て、自分の方から声を出してよびかける。 (アー、アウー、アウ、ブーなど)
示性数2可逆操作	三 六週ごろ	末端投射活動系が、外界との間に、2つの結び目をつくって可逆交通する。	這う、つかまりだちなど外界との間に2つの結び目をつくって姿勢をかえ、方向性をもった移動ができる。	目前のものにすばやく手を近づけ、両手をもって打ちつけたり、叩きあわせたりする。 示指をよく動かし指先でつまみあげたり、指先でついたり、さしたりする。	マンマンマン、バババ、ダダダなど要求に結びついた連続した声を出す。 バイバイ、チョチチョチ、イヤイヤなど相手の動作や声にあわせる。
示性数3可逆操作	四 八週ごろ	末端投射活動系が、外界との間に、3つ以上の結び目をつくって可逆交通する。	片手支え歩き、座位での旋回など、外界との間に3つの結び目をつくって姿勢を変え、目的性をもった移動ができる。	入れものの中にものを入れたり、相手に渡したり、相手や物に、手を媒介にして意味を加える。	未分化であった音声がマンマ、ワンワン、ブーブーなど物と対応してくる。

c 次元可逆操作の高次化の説明

(田中昌人・田中杉恵, 1976)

段階	年齢	特徴	レベル		
			躯幹—四肢	手—指	音声・言語—認識
1次元可逆操作	一歳半ごろ	同次元において対の関係にある2つの要素を1つの単位として視野にいれ、要素間の可逆交通をする。	直立2足歩行を確立し、それを基礎に、少し高い所からおりる、すべる等、基点を軸に、逆方向へ姿勢を変えたり、移動することができる。	ハメ板を180度回転(逆の位置)させ、もとの位置に干渉されないで位置の移行を認めて行動しうる。	相手からの質問に對するこたえや、相手への要求の表現において、自分と相手との間に第三者(人・物)をはさんで指さしを通じて可逆結合させ、はなしことばを形成していく。
2次元可逆操作	四歳ごろ	末端投射活動系のそれぞれにおいて独立しておこないうる行動を、2つの系の間で、同時的、あるいは交互的に可逆交通し、1つの行動にまとめあげる。	ケンケン・うさぎとびなど右足と左足、両手と両足の間で可逆交通をおこなってひとつの行動にまとめあげる。	右手と左手を交互開閉把握の可逆交通をする。 はさみで紙をきりぬくとか金槌で釘を打ちこむなど両手を別々に用いて1つのことを仕上げるために道具を目的的に使用しうる。	自分の中にある、あるいは自分と相手との間にある逆の関係にあるもの(こと)を比較判断をし、「～ダケレドモ～スル」などのように、一方を強調するという関係を可逆させて積極的自制をする。
3次元可逆操作	七歳ごろ	自分の手と足と物とか、相手と自分と物など、3個以上のはたらきを同時に可逆交通し、1つの行動を形成する。	なわとびをしつつ前進する。相手と自分との間に荷物を入れて歩調をあわせて運ぶなど、3系列以上の間を可逆交通させて、ひとまとまりの行動を形成する。	手で把握する強さを順次増していき、また逆に、あるいは把握する時間を長くしていき、また逆に、視覚的に追跡できなくても可逆交通させうる。	過去・現在・未来という大まかな時間関係を把握し、過去・未来を現実にてらして吟味しようとする。 書きことばを交通手段として学習できる。

発達像が変化したり、二次的症狀が出現したりする。第1の質的転換期において新しい交通手段が主導的な位置を占める。

第2の形成期には反社会的な反抗といわれるような行動が出現しやすい。

第2の質的転換期は発達のには比較的安定した時期であるが、感情的側面の問題が出やすい。

第3の形成期は変化に対する敏感性が高くなり、新しい交通手段などが生理的基礎をもった新形成物として機能の萌芽をみる。

第3の質的転換期はその階層における可逆操作特性の完成期であると同時に、新しい交通手段を生みだしていく矛盾にみちた時期である。この時期から次の発達の階層の第1の質的転換期には発達の障害、問題がおこりやすいのみでなく、新しい交通手段の獲得の障害が他の時期よりおこりやすい。発達における領域間の達成度のずれ(発達の層化現象)がおこることも多い(発達の層化現象については後に詳述する)。

また、発達退行がおこった場合には、それまで獲得してきた交通手段内で退行はとどまり、その回復と新しい交通手段の獲得が極めて困難な傾向がある。さらに、教育指導上積極的側面として、配慮をもった教育指導と共同教育によって新しい交通手段の獲得がなされると、人格の民主的形成と結合した能力の発達をうながすことが可能な時期でもある。

いずれかの可逆操作特性において「もつれ」を持ち高次化が困難な児童であっても、集団主義の立場で可逆操作特性を組織的、志向的に高めていくことなどにより、豊かな個性を開花させ、代理不可能な人格価値を実現していくことがめざされる。

障害児の発達を考える際に、発達の質的転換期における障害・疾病の出現は特に重要である。肢体不自由の場合に、6か月ごろのねがえり獲得前後、1歳3か月ごろの歩行獲得の前後にそれぞれの未獲得が契機となって運動性発達の遅れが気づかれ、諸検査の結果、四肢の障害が発見されることがある。また、1歳半前後に獲得される言語の未獲得が契機となって、知的発達の遅れが発見される。あるいは聴覚障害、自閉症が発見されるなどということが、臨床的に

よく経験されている。

さらに、けいれん性疾患の中でも難治性で年齢依存性を持つといわれるてんかんの好発期は図6・4の通りである²⁰⁾。ウェスト症候群(點頭てんかん)は生後6か月前後に、レンノックス症候群は1歳半と3歳に発症のピークを有している。大脳—中枢神経系の生理的成熟と発達の質的転換期との連関の深さが推定される。

発達の質的転換期は薬剤に対する易感性が強い点について次のような資料がある²¹⁾。1971年に京都市・府によって、森永ひ素ミルク中毒被災児の追跡調査が実施された。その飲用時期の分析によると生後6～7か月(乳児後半第1転換期)に飲用した群に、他の時期に飲用した群よりも13歳ごろの発達の質的転換期(児童期第2転換期)の獲得に困難を示すものが多かった。追跡調査時における被災児の生活年齢は16～17歳であった。生後6～7か月は、神経の髄鞘化が急速にすすむ一方、母体から得ていた免疫がきれ、抵抗力が弱くなる時期である。この時期のひ素ミルク飲用が青年期に至る精神発達にまで影響をおよぼす可能性を示唆していると考えられよう。

また、ちえおくれ児に対する薬剤の効果について次のような報告もある(表6・6参照)²²⁾。生活年齢が9～10歳で精神年齢3～9歳のちえおくれ児に、2種の精神安定剤を投与した。この2種は大脳皮質への作用のしかたが異なるが、ともに発達退行を一時的に引き起こす。その結果は表6・6に示すごとく、精神年齢4歳～6歳に最も効果が顕著であり、それ以前は効果は小さく、それ以降の精神年齢では個人差がある。脊髄のあらゆる伝導路のエミリン化は4歳ごろまでに最も遅い錐体路においてもできあがる。中枢神経系の細胞の構造は、すでに3歳までに著しく分化しているが、4歳から7歳ごろに最後の分化をすすめ、8歳には成人に変わらないまでになる。薬剤の効果は中枢神経系の成熟ないし発達との関連が考えられ、発達年齢にも規定されていると推定されるのである。

胎児期においては、薬剤効果の過敏期はさらに明らかである。スワンらによれば妊娠時風疹罹患母体61名中41名に成形異常を認めたが、その感染が胎齢2

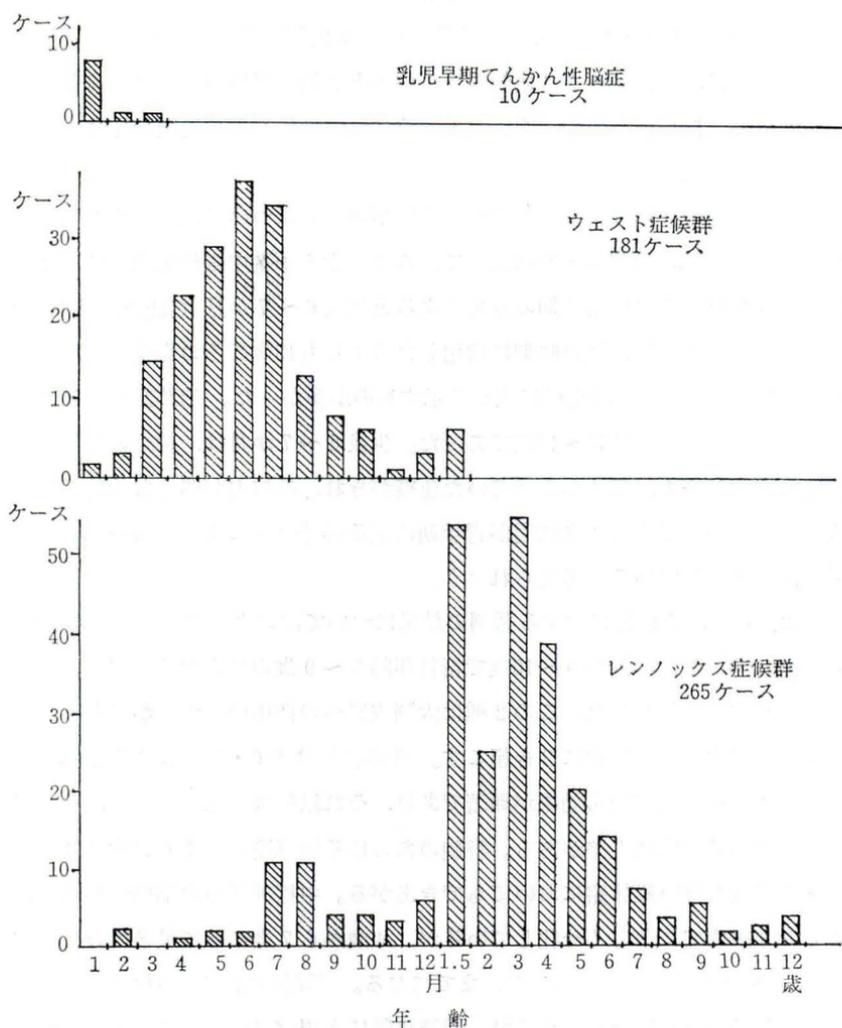


図6・4 年齢依存性てんかん性脳症3型の初発年齢の分布
(大田原俊輔, 1981)

表6・6 Bromvalerylurea と Amobarbital の効果 (岡崎英彦他, 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	+	+	-	-	-	-

か月以内群30名では全例に、3か月罹患群10名中6名、3か月以後罹患群では18名中4名に異常が成立している²⁰⁾という。胎児期の第1の質的転換期の全例が形成異常の成立をみ、第2の質的転換期以前が特に問題となるといえよう²¹⁾。

可逆操作特性の高次化過程は、発達の内部諸矛盾による自己運動として考えられている(表6・4参照)²²⁾。その発達の内部矛盾は、各階層の第1の形成期に第1の質的転換期の可逆操作(例えば回転軸1可逆操作)が発生し、第1の質的転換期において発展する。第2の形成期は、獲得している第1の質的転換期の可逆操作を用いて、外界にとりくみ、並列的な可逆操作を系列化していく²³⁾。そのことによって二つの世界が形成されていく。二つの世界が量的に充実し、さらに系列化がすすむことにより、第1の可逆操作の「可逆操作力」とその力で二つの世界を形成するという「可逆操作関係」の矛盾が発達をおしすすめていく。それは発達の内部諸矛盾の基本矛盾であるという。

可逆操作特性と発達の源泉である外的諸条件との関係は、可逆操作が発達の原動力となって、外界の源泉をとりこみ、源泉が内的原動力に転化していくことにより高次化がなされると考える²⁴⁾。可逆操作特性は、大人や他の児童、または児童集団との共感を伴う共同活動においては一段階高次の可逆操作を可能

にする。可逆操作特性は大人や他の児童たちに媒介されて、新しい活動が獲得されることにより高次化していく。発達の高次化の困難は、その可逆操作特性における児童の能動的共感と主体的行動の弱さであり、高次化のためには前段階へたちもどった活動の充実が多様性をもち量的時空間的に発達することを必須とすると考えられている。

発達の階層から階層への移行に関しては次のような説明がされている。第2の質的転換期以降において、次の階層において他者との主たる交通手段などが、芽ばえることに注目する。それが、移行の原動力である。生後3～4か月ごろ(回転軸2可逆操作獲得以降)、乳児は喃語や微笑などをもちいて他者(母親)と交通しあう。それらが、第3の質的転換期:5か月ごろ(回転軸3可逆操作)を経て、乳児後半期第1の質的転換期である6か月ごろ(示性数1可逆操作期)には、「自ら発声して母親を呼ぶ」という行動の獲得に至る。この時期には喃語を用いて他者と交通する力が安定して操作されていく。

乳児後半期の第2の質的転換期:9か月ごろ(示性数2可逆操作獲得)以降、乳児は母親などの保育者の話しことばを理解し、動作で答えるなど、言語の世界へ歩みはじめる。第3の質的転換期(11か月ごろ)を経て、幼児期第1の質的転換期(1歳半ごろ)において言語を獲得するに至る。

さらに、乳児後半期(連結可逆操作獲得)の階層から幼児期(次元可逆操作獲得)の階層への移行は次のように説明される⁸⁾。児童(第一者)が母親など(第二者)を介して、第三者を共有する三項関係を基盤に、話しことばで母親を介して第三者を共有し、第三者を成立させることによって達成される。階層間の移行の困難な児童や階層間の発達のずれ(発達の層化現象)を生じた児童は重い障害があることが予測され、早期予知と早期対応が必要である。

障害は発達の質的転換期において顕在化し、発達段階において特に第1の質的転換期がこえにくいことが多い。この発達の階層間の移行が困難なことから、階層間の移行を診断し、その過程を必要度に応じて観察し、指導する。例えば健診Ⅲは、1歳半ごろのことばなど(1次元可逆操作獲得)の萌芽があるかどうかを、9、10か月に診断・予測し、1歳半健診においてその獲得の事実を確認

するのである（乳幼児健診については第4節でくわしく述べられる）。

教育階梯は発達の階層間の移行を視点に入れて考えられるべきだとしている。教育階梯Ⅳの1は幼児期第3の形成期から第3の質的転換期の時期に必要なとされる内容を教授する。同じくその2は児童期の第1の形成期から第1の質的転換期に当該の内容を教授する。この時期に、発達の階層間の移行が達成されていない場合は、階層間の移行を獲得するために必要な再教育の階梯が適用されなければならない。

また、発達に障害がある場合、乳児前半から後半の階層へむけては医療を、幼児期の階層へむけては生活を、児童期の階層へむけては労働を教育内容と結合して保障すべきとされている。

障害児教育における集団編成に関しても、発達の階層内での編成を基本とするなど⁵²⁾の必要性和有効性が示唆され、実践的にも確かめられている⁵³⁾。

3 障害と発達の相互関連

(1) 発達の層化現象

先にのべたように、発達段階論では個人内において、運動、手指の操作、言語・認識等の発達間に機能連関があると考え、その内的構造を基盤としたメカニズム（中核機制）を可逆操作特性として抽出している。

ところが、障害児においては、これら領域間の発達達成度にずれが大きく、健常児と同一の機能連関がみられないことがある。障害児にみられる発達達成度のずれは、発達の質的転換期の二つ以上にまたがる場合もあり、これは健常児にはない現象である。これは、通常の発達領域間の統合が成立せず、各領域が分離して発展したり、停滞したりすることを示している。

健常児においては、一定の発達段階では各領域の諸行動が一つの統合化されたメカニズムによって制御されている。他方、障害児では同一の統合化はなされ得ないで、各領域が分離して発達していく。健常児とは別の機能連関をもち、異なるメカニズムによる統合化がなされているとも考えられる。

障害児の発達達成度のずれは、特に発達の階層から階層への移行期に出現しやすく、それをわれわれは、発達の層化現象と呼んでいる⁶⁴⁶³。すなわち、発達の層化現象とは、障害児の発達において健常児に存在する発達の内的メカニズムないしは中核機制が分離しているかのようにみえる現象のことをいうのである。

この発達の層化現象は、障害種別によって異なる状態を示す。脳性マヒ児等にあっては、運動性発達が他領域より停滞が著しく、ちえおくれ児では言語・認識発達の停滞が著しいという現象を呈するのである。この現象は生理的レベルの機能障害 (impairment) を基礎として生じるものであり、障害の精神発達への作用の一つである。障害の発達の現れであり、障害と発達の相互関係を示していると考えられよう。

しかも、発達の層化現象は、「発達の階層一段階」との関連で、障害種別に特有の法則性をもっている。このことから、発達の層化現象は健常児にみられる発達達成度のずれとは異なる性質を含むと考えられる。すなわち、障害児の精神発達がその一側面として健常児とは相対的に異なる内的機能連関にもとづく、内的メカニズムによっていることを推察させる。その異なる内的機能連関の現象形態として、発達の層化現象が示されていると考えられる。

発達の層化現象の障害種別における特徴について、知能障害の場合で検討してみる。

① ちえおくれ児 (知能障害児) の発達の層化現象

図6・5⁶⁴は発達検査の下位項目の通過率をちえおくれ児と健常児で比較したものである。発達の質的転換期に標準年齢がある下位項目は、その通過率に著しい差がある。幼児第1転換期の「はめ板・円(回)」, 幼児第2転換期の「4数復唱」, 幼児第3転換期の「釣り銭」などがそれである。他方、「積み木の塔3個」のごとくそれほど差がなく、健常児よりもちえおくれ児がより通過率の良好な項目がある。この通過率の良好な特徴を広義な意味での生活年齢効果と考えてもよいであろう。

図6・6は、下位項目の標準年齢が形成期に当たる場合の通過率である。図

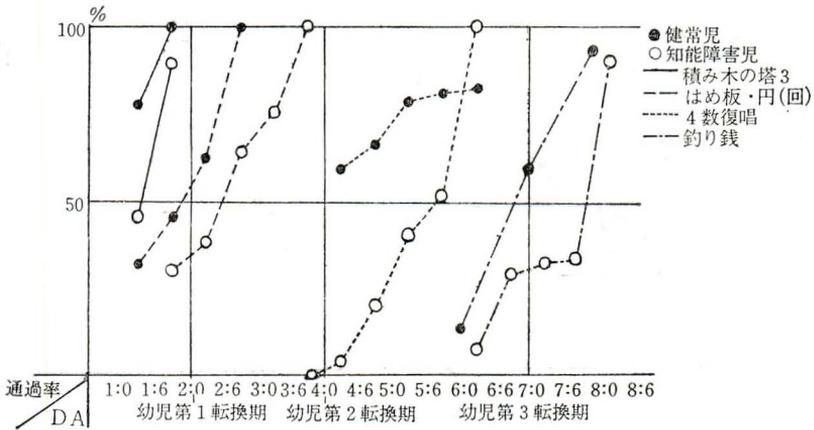


図6・5 発達検査下位項目の通過率（標準年齢が質的転換期にあたる場合）

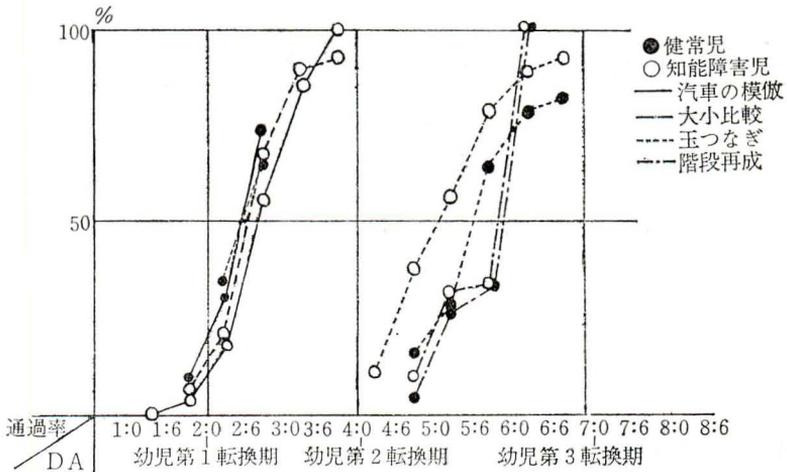


図6・6 発達検査下位項目の通過率（標準年齢が形成期にあたる場合）

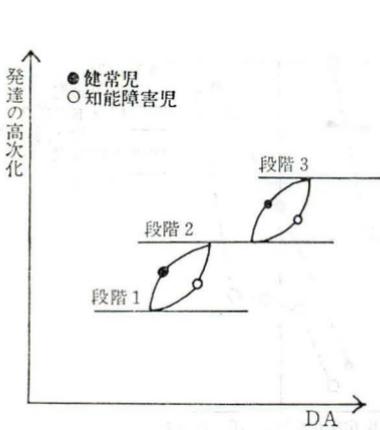


図 6・7

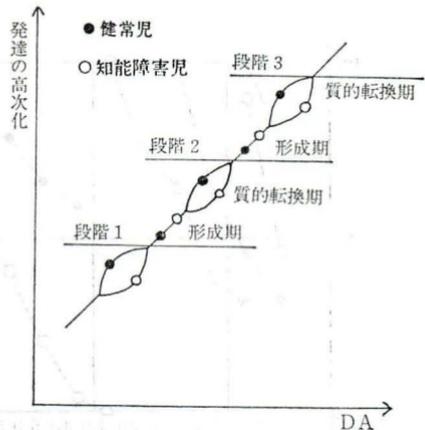


図 6・8

表 6・7 幼児期の階層(次元可逆操作獲得)と発達下位項目の関係

発達の質的転換期		幼児第1 (1次元可逆)		幼児第2 (2次元可逆)		幼児第3 (3次元可逆)			
		障害児	健常児	障害児	健常児	障害児	健常児		
レベル	被験者								
	下位項目								
躯幹—四肢 手—指 言語—認識	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				
躯幹—四肢 手—指 言語—認識	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		
躯幹—四肢 手—指 言語—認識	階段再成							30	76
	玉連							55	11
	ゲ—ム								95
	5個の錘								86
言語—認識	現実吟味							50	62

(注) 数値は通過率を示す。障害児とは知的障害児である。(田中昌人他, 1968)

6・7と比べて通過傾向があい等しい。ちえおくれ児においては、質的転換期には停滞が著しく、形成期においては相対的に健常児に似た発達速度をもつことが推定される。これは発達年齢を基準とした場合であるから生活年齢を基準とすれば、速度は当然等しくはない。これらは臨床・実践経験から得ている事実とも一致する。これをモデルにより図示すれば、段階から段階への移行は図6・7のごとくである。形成期の一致を含めると図6・8のごとくに表現されよう。

ちえおくれ児の場合躯幹—四肢レベル、手—指レベル、言語—認識レベルのずれは、表6・7に示されるごとくである。同一の発達段階にあっても、ちえおくれ児は、躯幹—四肢レベルに優れ、言語—認識レベルに劣る傾向がある。形成期においても、言語—認知的要素の強い課題において劣る。これらが、ちえおくれ児において出現しやすい発達達成度のずれの特徴である。

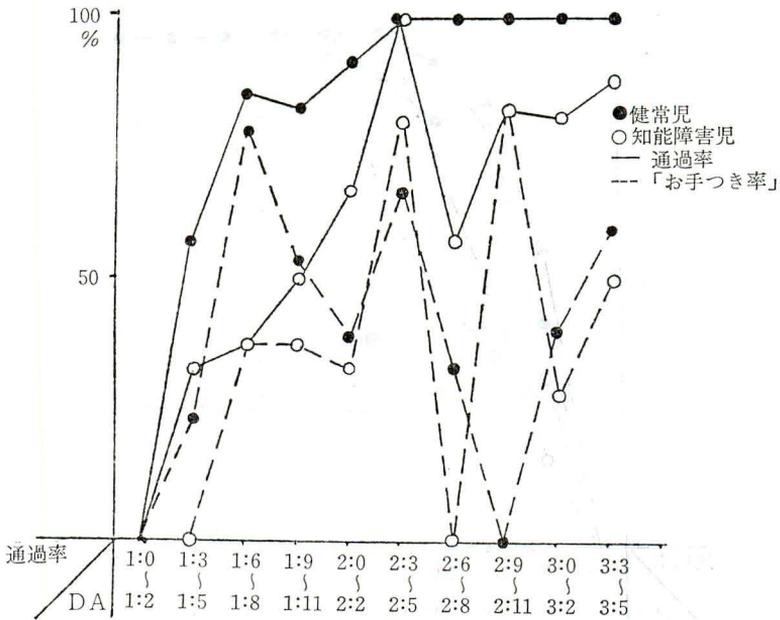


図6・9 はめ板・円(回)の通過率と「お手つき」率 (長島瑞穂, 1967)

この表6・7によれば「はめ板・円(回)」課題の通過率では、ちえおくれ児も健常児と同じである。しかし、その「できかた」をくわしくみると図6・9のとおりであり、発達年齢1歳6か月前後において通過率が著しく異なる⁷⁾。その「お手つき」率は健常児がやや少ないが、同じ傾向を示している。2歳後半以降には変動がはげしく、この課題のもつ意味が子どもによって多様になるようである。

課題の成功的遂行のために「支え」となるような条件変化を加えた「はめ板・円(回)」を3試行実施した。その後それらの「経験」が学習ないし訓練の効果をもたらしたかどうかをみた(図6・10参照)。その結果、発達年齢1歳6か月未満では効果はマイナスであるが1歳6か月以降プラス効果をもつことが明らかである。ここでも、2歳後半以降はちえおくれでは別の要因が作用するようである。

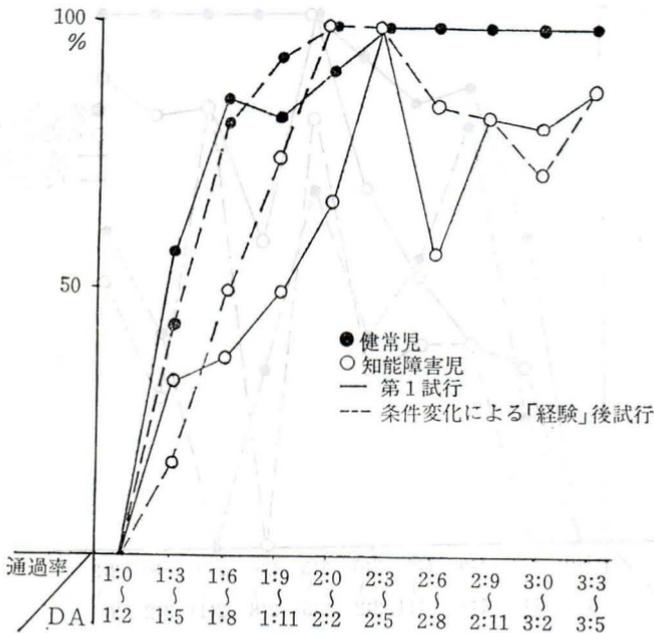


図6・10 はめ板・円(回)の「経験」効果 (長島瑞穂, 1967)

「支え」として与えられた条件変化は、ちえおくれ児にも健常児にも1歳半前後では効果がみられている。それゆえちえおくれ児において通過率の低値という量的な劣弱性はあるが、質的には健常児と同じ行動様式の獲得過程にあるとみてよいであろう。

これらのことから、図6・8のような発達段階への移行が妥当であると考えられる。すなわち形成期にはちえおくれ児も健常児と同じ発達年齢効果をもつ。質的転換期には健常児はその初期に急激な高次化をみる。それに対してちえおくれ児は比較的その晩期に高次化を達成していくのである。

このような発達の層化現象に対して、田中らは発達段階の基本をおさえ、「すすんだところに目をむけおくれたところに手をあてる」実践の必要性を提起している⁸⁸。

② 自閉症児の発達の層化現象

自閉症児の発達の層化現象はちえおくれ児よりももっと著しい。

ドメイヤーは自閉症児にも知能検査は可能であり、その知能指数には恒常

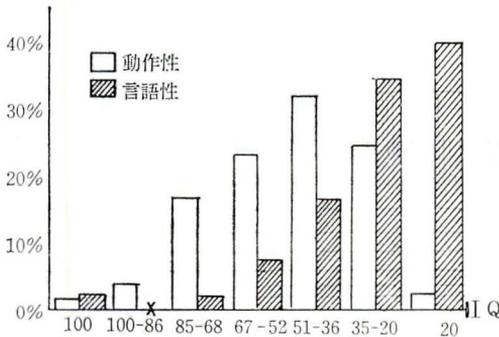


図6・11 自閉症児の動作性知能指数と言語性知能指数の分布（ドメイヤーから引用）

性があることを示した。そして、図6・11のごとくに、動作性知能指数よりも言語性知能指数の方が低い。言語性知能の中でも象徴機能としての言語理解の障害が特徴的であるという⁸⁹。これらの検討は知能指数による比較が中心をしめ、発達年齢や段階などとの関連では検討されていない。発達の視点での自閉症の障害特徴が不明である。

自閉症についてはその診断に種々の議論があった。そのため自閉的傾向児とのべたり対人行動に障害をもつ子どもとのべられたりしている。

山上雅子は対人関係に障害を示す子どもを発達的に把握することを重視し、対人行動に問題のある幼児50名(調査時平均年齢4歳0か月)について乳児期の社会性発達の調査をしている⁴⁰⁾。その結果、生後6か月ごろの他者への積極的な情動のかかわりの態度、8か月ごろの養育者への強い愛着を示す人みしりと後追い行動、12か月ごろの表象機能の先ぶれとしての指さし行動のいずれかに全対象児がつかずいていることをみいだした。

発症原因については器質的障害が予想されているが、乳児期後半の発達の階層で発達上の弱さが顕著となるのである。早期発見の視点からも、その障害像が固定化する以前にそれを発見し、必要な手だてをたてる可能性が示唆されて

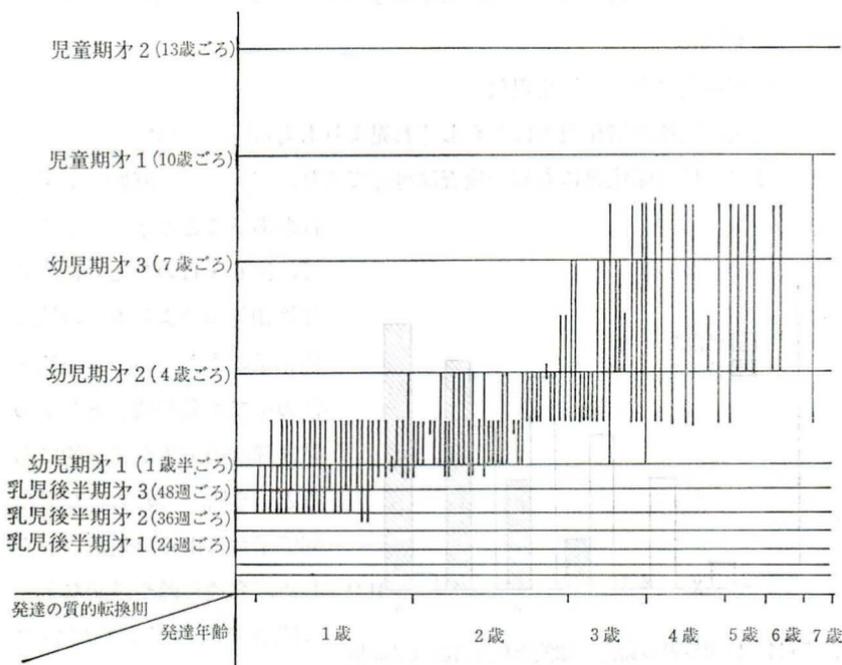


図6・12 自閉性障害児(横断)における発達の層化現象の消長

(長島瑞穂, 1983)

注) 京都府立養護学校在籍の自閉症状をもつ障害児90名の発達診断結果より作成。

いる⁴⁰⁾。

長島瑞穂らの研究では、養護学校在籍の自閉症状をもつ障害児に新版K式発達検査を実施し、学齢時以降において乳児期後半の発達に弱さをもっている場合が多いことをみだし、自閉性障害児（自閉症状をもつ児童）に特有の発達段階を提起している⁴²⁾。

それによれば発達の層化現象にも、一定の範囲があり規則性がある（図6・12参照）。自閉症状をもつ障害児のプロフィールは図6・13にみるとおりである。発達の低い段階にある段階Ⅰの児童は発達年齢9か月の対人的行動に弱さをもっている。そして手一指の操作性では1歳半の力を獲得し、運動性発達では1歳半をこえて2歳から3歳近い力を獲得している。

段階Ⅱの児童は、中核的には1歳半前後の発達にあって乳児期の発達の弱さを一応克服し、運動性発達では3歳程度の力を獲得しているし、手一指のレベルでも1歳半の力を獲得しているが、言語—対人行動において指さしの未獲得、言語の未獲得などがある。ないしは、指さしや言語が獲得されていても、

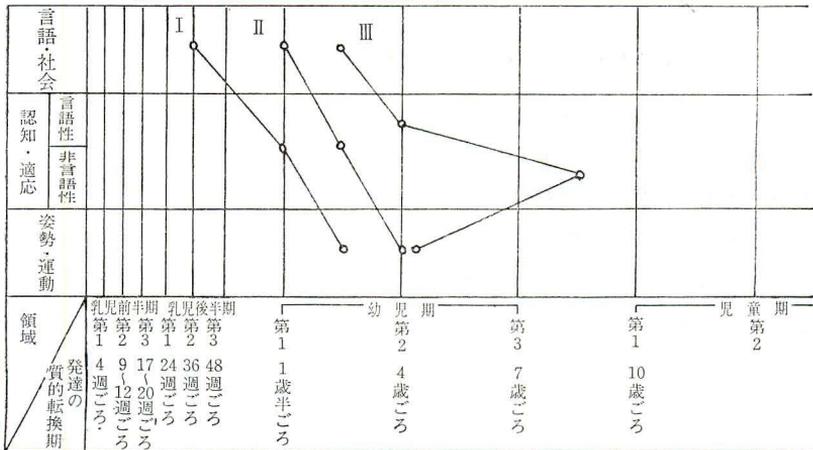


図6・13 自閉性障害児の各段階における標準的プロフィール

(長島瑞穂, 1983)

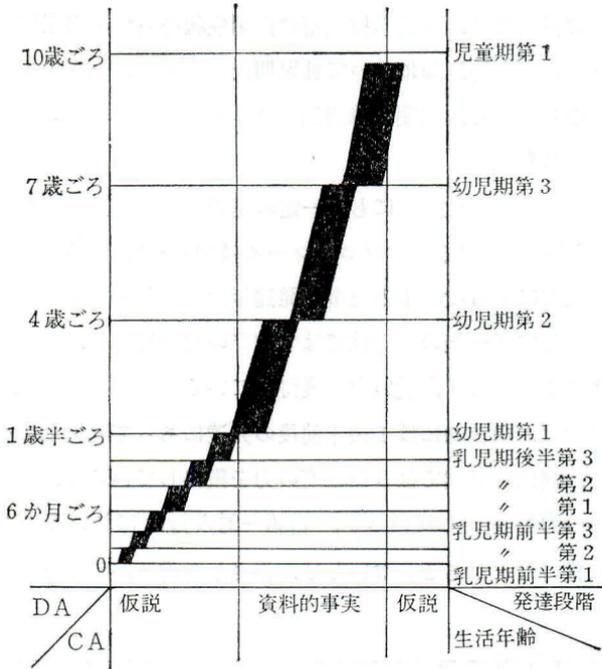


図6・14 発達の層化現象のモデル・知的障害児の場合

それが日常生活で使用される頻度が非常に低いことが多い。

段階Ⅲは、言語—対人行動における3～4歳の弱さをもちつつ、手一指の操作性の一部において8～9歳の該当課題に正答を与える力をもっている。運動性の発達においては4～5歳の力を獲得しているような児童である。

段階Ⅳは幼児期の発達の弱さを克服して、9～10歳前後の発達を達成しつつある児童が仮説的に推定できる。段階ⅠからⅡへ、ⅡからⅢへの移行は、縦断的資料によっても示されているが、段階ⅢからⅣへの移行については資料的事実を得ていない。また、現在のところ乳児期において自閉症の障害を診断する手段が確立していないが、乳児前半期から後半期においても同等のずれが存在することが推定される。

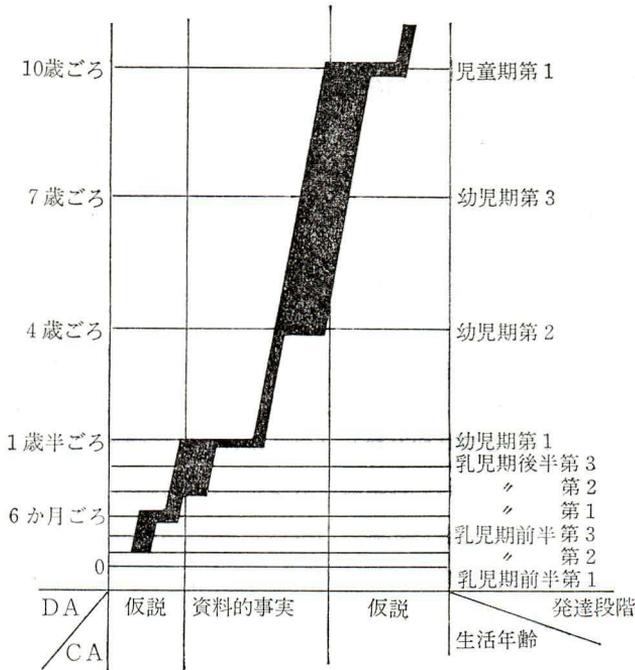


図6・15 発達の層化現象のモデル・自閉性障害児の場合

③ ちえおくれ児と自閉症児における発達の層化現象の差異

ちえおくれ児，自閉性障害児の発達段階間の発達の層化現象の差異は図6・14，図6・15に示すごとくである。ちえおくれ児は二つの質的転換期にまたがる発達の層化現象が存在する。各発達の階層の第1の質的転換期ではそれが大きくなりがちである。自閉性障害児においては二つの階層にまたがり三つの質的転換期にまたがる発達の層化現象が存在する。そして，階層間の移行が達成されると，ちえおくれ児と同類の発達の層化現象に収束される。

発達の層化現象をふまえた障害種別の発達段階は以上のようにとらえられよう。こうした把握は，障害児の発達理解をより精密にする。さらにその発達保障にとりくむ際に，科学的見通しを持ちやすい。その発達段階に対応した教育内容と方法⁴³⁾を考慮し，また，次の段階に生じやすい発達特徴や問題行動への

対応を準備することができると思う。

(2) 障害児にあらわれる問題行動

障害児には、普通児にみられない問題行動・常同行動を持つ者が多い。自傷行為がみられることもある。理解できないこれらの行動から障害児は健常児と本質的に相違があると強調されることが多かった。しかし、それらの問題行動にも発達の理解しうるものがある。

常同行動のうちで、頭叩きや頭振りなどについてリソヴィーは健常児33名を調査した⁴⁴⁾。その開始は生後3か月から1歳までであり、就寝時および朝目ざめた時にほとんど毎夜、頭叩きをする児童が多い。追跡調査に回答があった18ケース中14ケースは、2歳3か月から3歳3か月の間に消えていると報告している。この常同行動は重度の知能障害をもつ児童においてしばしばみられることである。この出現を発達年齢との関連で検討してみる必要があることを示唆していると思う。さらに、脳障害がある児童、発達年齢が乳児期にあるウェスト症候群の児童においては、頭叩き・指すい等の常同行動が常にみられることなどからみて、中枢神経等の器質的障害との関係があることも推定される。

3歳児健診において7割近くの児童に神経質徴候がみられるが、この予後に

表6・8 3歳児健診時に問題症状を訴えたケースの予後調査(大津, 1965)

アンケート項目	case (%)
調査時まで完全になおったもの	293 (55.0)
調査時までこのこっているもの	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歳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った。回答者数267名、問題症状延件数533であった。

表6・9 ちえおくれ児の発達年齢別問題行動徴候数 (田中昌人他, 1964)

発達年齢	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	

について大津市で調査したものがある⁴⁶⁾。表6・8は、1963年度の3歳児健診時に問題症状を訴えた598名全員を対象として、アンケート調査を実施した結果である。その回答者数は267名、それらの問題症状ののべ件数は533であった。調査時まで完全になおったものが55%、まだ残っているが大へん軽くなったもの26%である。その他が以前と同じか重くなっているなどであった。ここでも発達の質的転換との関連で検討する必要性をみることができる。

大津の3歳児健診で実施したと同じ神経質徴候に関する調査票で、ちえおくれ児において実施した結果が表6・9である⁴⁶⁾。対象児の生活年齢は6歳から20歳までであるが、発達年齢別に整理されている。発達年齢1歳から2歳までは1人平均20~30、発達年齢2歳から3歳までは1人平均16、発達年齢4歳以降になると、神経質徴候の数はそれほど減少せずに、その内容が非社会的なものから反社会的なものにかわっていく。発達年齢2歳未満のものは、出現数が少ない場合でも、手や頭を振りつづけるとか、自分の頭を叩くとか、単調ではげしい常同行動をしめす。無目的のうろろする、新しい場所、状況に対して病的な恐れをしめす、一度いやな体験をすると、それにかかわる状況全体を拒

表6・10 自閉性障害児の常同行動・同一性保持行動 (長島瑞穂他, 1983)

常同行動・同一性保持行動	I 21人		II 40人		III 29人	
	人	%	人	%	人	%
あり	20	(95)	38	(95)	20	(69)
なし	1	(5)	2	(5)	9	(31)

表 6・11 自閉性障害児の問題とされる行動と発達の3段階区分

項目	段階			
	I 21人	II 40人	III 29人	合計 90人
多動である	人(%) 16(76)	人(%) 17(43)	人(%) 8(28)	人(%) 41(46) **
クレーン現象で要求する	17(81)	16(40)	6(21)	39(43) **
自分の物をとられてもとりかえさない	18(86)	24(60)	12(41)	54(60) **
自傷行為がある (制止されると手をかむなど)	7(33)	4(10)	12(41)	23(26) **
理由もなく他人をたたいたりつきとぼしたりする	1(5)	14(35)	5(17)	20(22) *

注) * 5%水準で有意, ** 1%水準で有意。

(長島瑞穂他, 1983)

絶するという行動もひんぱんに現れるのである。

自閉性障害児においては、前節でのべた段階ごとに調査した結果、表6・10のように常同行動や強迫的な同一性保持は、どの段階でも存在しているが、段階Ⅲではやや減少するようである⁴⁰⁾。その内容において、段階Ⅰでは手をふる、かざす、指をはじくなど指に関するものが多く認められる。段階Ⅱでは手をかむ、こねる、物をもちはなさない、など手と何かの対象との関連で「遊ぶ」というように多様化するとともに操作が高くなる。段階Ⅲになると人にキスしてまわる、常同的発語、同じ絵を描きつづけるなど、文脈理解が可能な行動でありながら、その表現がパターン化しているものが見られるという⁴¹⁾。

さらに表6・11にみられるように、自閉症児の特徴として指摘される行動のうち、「多動である」「クレーン現象で要求する」「自分のものを取られても取りかえさない」などは、発達段階が高くなるにともない減少していくことが示されている。ただし、「自傷行為がある」者は段階Ⅱで減少し、段階ⅠとⅢでは多い。これとは逆に、「理由もなく他人をたたいたりつきとぼしたりする」行動は、段階Ⅰ、Ⅲよりも段階Ⅱで高い出現率を示している。その他の行動は発達段階によってその出現率の変化はみられない。

先述の「クレーン現象で要求する」行動は、言語獲得との間に逆の相関があ

ることも確認されている。

みてきたように、障害からくると考えられ、障害特徴とみられる諸々の問題行動・常同行動も発達によって消長がみられることもある。また、発達のある時期において、健常児においてもしばしばみられる行動が少なくない。ただし、知能障害児は発達の速度が遅く、特に発達の質的転換期における停滞が健常児より長期にわたる。ある低い発達の質的転換期をこえることなく成人に達することも多い。そのために、消えることなく問題が常にあるようにみえることも多い。こうした行動がまわりに迷惑をかけたり手数をかけないかぎりみすごされ、教育的課題とはならないこともある。まわりにマイナスの影響をもたらすときは、全面的に禁止されるか、あるいは一定の枠組みの中にとじこめて、他人との関係を絶つことによって「解決」がはかられたりする。それらのことが、この児童たちを、より他人に無関係な非人間的な関係の常同行動・問題行動におちいらせている側面もあるであろう。

まだ事実の収集と分析が充分なされていないが、実践的・臨床的とりくみとして常同行動についてはつぎの3点からの吟味が必要であろう。第一に生理学的吟味として、脳波異常などの脳障害の有無を明らかにし、必要な治療をしていく。第二に発達段階ないし発達年齢などとの関連から理解し、その発達の意味を的確にとらえて教育指導を考えていく。第三に生活史ないし、生活リズムや生活構造との関連で、その常同行動の発生と発展を検討し、発達保障の手だてが貧困になってきていないかを吟味する。広義の問題行動も発達の課題を明確にし、教育内容を科学化し、生活全般を発達保障的に再構成しなおしていくとりくみ⁴⁹⁾によって変化していくことが期待されるのである(第4節(4)参照)。

4 障害の早期発見と療育

(1) 早期発見・治療の意義

近年、障害の早期発見・早期治療の重要性がさげばれている。これは、障害を早期に発見することはもちろん、障害が顕在化する以前に予防的な観点も含めて異常を発見し、できる限り早期に治療をはじめ、障害の軽減、あるいは固定化を防ぐという立場にたつものである。胎児期・新生児期・乳幼児期は、人間発達の過程においてきわめて重要な時期であり、この時期に発生した異常は、後の発達に深刻な影響を及ぼすことはいうまでもない。事実、障害の発見がおくれたために、適切な治療が保障されず、生涯重い障害に苦しむことになった例は数えきれない。また、たとえ、障害が発見されたとしても、医学的な治療技術や福祉・教育面での施策が不十分な時期には、早期発見の意義も十分に生かせるものとはなりえなかった。事実、脳性マヒやてんかん、ちえおくれなどは「不治の病」として、ながく医療の対象とはならなかったが、ここ数年のうちに事情は一変した。リハビリテーション医学をはじめとして小児神経学・教育学・心理学など関連諸科学の急速な進歩は、この間の事情に大きい変化をもたらしてきた。第一の成果は、障害の早期発見と診断の技術をたかめたことである。さらに早期発見と診断が、適切な治療技術・指導と結合することによってその意義をたかめた点が、第二の成果であった。つまり、それらの成果は障害の早期発見を、単なる障害児の早期選別におわらせず、障害の軽減・克服という障害児（者）自身の願いにこたえたものへと質的転換をもたらす役割をはたしたのである。

人間の乳児は、その神経学的成熟の度合いからみると他の動物に比してはるかに未成熟な状態で出生するものである。それだけに、障害にたいする感受性もつよいが、同時に治癒する可能性もたかいといえる。したがって、できる限り、早期に異常を発見し、障害が固定する以前に治療を開始し医療と保育（教育）的施策を十分に保障することが必要であり、そのことによって治療効果

は一層確実なものとなる。

次に、最近の障害の発見・治療の成果についていくつかを具体的にみよう。

① 脳性マヒ

これまで、脳性マヒは、不治とされてきたが、最近では、将来脳性マヒなどの中枢神経系の異常による運動障害をきたす危険性のたかい乳児までを含んで、早期に発見し、治療することにより、障害を大幅に軽減することが可能になった。その時期は、生後4か月頃が重要で即刻、訓練(運動療法)を受けることが効果をたかめるといわれている。これまで、脳性マヒの場合、運動障害が明確に出現したのちに、はじめて診断が下され、本人の意志と努力による機能訓練が主としてなされていたが、わが国でも1960年代後半より神経生理学にもとづいたボバース法・ボイタ法などの導入により、0歳からの早期発見・治療が現実のものとなったのである。

図6・16は、南大阪療育園(旧称聖母整肢園・大阪市)の開園以来の初診時の年齢

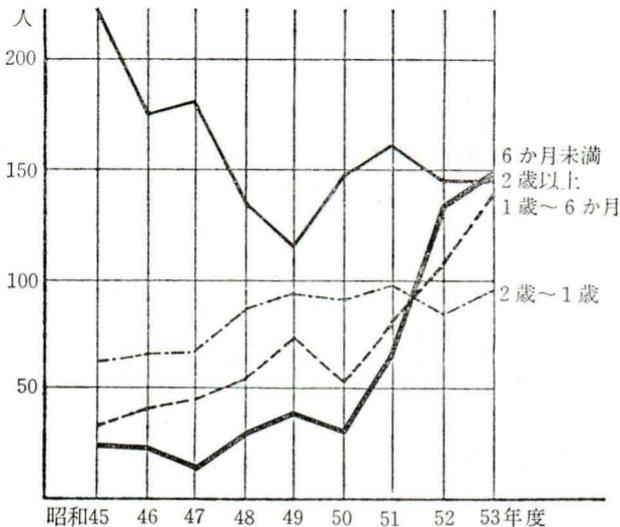


図6・16 初診時年齢別患児数の推移

(聖母整肢園10周年記念誌「10年のあゆみ」より引用)

別の患者数の推移である。これからも明らかなように、昭和50年を境に急速に6か月未満児の初診者数が増加しており、早期発見・治療の動向と実績を反映しているものと考えられる。実際の治療効果については、ボバース法による治療効果として梶浦⁵⁰⁾は、次のような結果を示している。生後4か月から、おそくとも6か月までに訓練を開始すれば、将来、脳性マヒになる恐れのある乳児を正常発達させることができる。ただしその際、6か月前後より既に重度の脳性マヒやその他のてんかん発作・基礎疾患をもつ場合、正常化は困難であるという。もちろん以上のべた正常化の条件にあてはまらない場合でも、早期訓練により障害を大幅に軽減することが可能であることはいうまでもない。

② けいれん性疾患

けいれん性の疾患は、臨床発作の有無にかかわらず、乳幼児の発達全体に大きい影響を及ぼすものである。ちえおくれや、行動面での問題（多動・不活発・不きげん）睡眠障害など種々ひきおこす原因となることもある。とりわけ、點頭てんかんは、多くのばあい、乳児期（6か月前後）に発症し、以後重篤なちえおくれを中心とする発達遅滞をきたすもので、最近医学的にも関心がもたれ、治療がすすめられている（274～276ページ参照）。この発作に気づかずに放置すると、重度の知能障害をきたすことが多いが、早期に発見し適切な抗てんかん薬・ACTH治療（副腎皮質ホルモン剤）・食餌療法（ケトン食とよばれる低脂肪の食事）などにより、発作のコントロール、異常脳波の改善が可能となり、その結果、知的・行動的な面での発達も促進され知能面・運動面などにおいて二次的な障害を最小限度にいとめることができるようになってきた。この場合、けいれん初発時より、1か月以内に治療を開始することが予後を左右するといわれている⁵¹⁾。早期からのかつ継続的な治療によって點頭てんかんであっても知能障害を最小限にいとめた例も報告されている⁵²⁾。また、けいれんの治療が効果的にすすめられると、笑顔や発声が出はじめたり、運動面でも訓練効果が著しいといった例が多くの実践からも明らかにされている。

以上にのべた點頭てんかんをはじめ、他のけいれん性の疾患についても、脳波測定装置の改良・CT スキャンなどの諸設備の完備によって、脳の機能的・

器質的異常についての精密検査も比較的簡便におこなえるようになってきた。また一方では、抗けいれん剤の開発によって、脳波の正常化・けいれん発作のコントロールが、かなりの程度まで可能となり、けいれんによる発達遅滞を最小限度にいくとめることが可能になってきたのである。

③ 微細脳機能障害

これに関しては、わが国でも1960年代後半より関心がたかまり、小児神経学・教育心理学などの領域で研究がすすめられている。この障害にみられる症状は、知的には一応正常範囲にありながら、多動・不器用・認知の障害・言語障害・読み書き、算数などの学習の障害などいくつか重複したものとなっている。従来、これらの症状は、教育環境や、心理的側面からのみ問題にされていたが、小児神経学の立場からみると、何らかの中樞神経系の機能障害に起因するものであることがわかってきた。その診断・治療に関しては、様々の方法が試みられているが、治療教育の立場からは、エアーズ⁵³⁾の「感覚統合訓練」(Sensory Integration Therapy)、フロスティグ⁵⁴⁾による「ムーブメント教育」(Movement Education)などが日本にも紹介され、実践されている。他方、薬物療法も医学的な立場から試みられ、効果もあげているが、これは専門書にゆずりたい⁵⁵⁾。

④ 先天性股関節脱臼

先天性股関節脱臼に関して、わが国は多発国といわれている。育児様式との関連もあって、寒冷地では10～15%と報告されているが一般的には完全脱臼・亜脱臼をふくめると5%前後の出現率といわれている⁵⁶⁾。

最近では、新生児期からの下肢の取り扱い方、特にオムツのあて方によって大幅に発生率を低下させることができるようになった。つまり、巻きオムツ・三角オムツをやめて股オムツにすることや、なるべく自然に両脚をひらかせるなどの配慮をすることによって大幅に予防することができる。事実、京都市伏見区のモデル地区では図6・17のように激減している。これは、早期の発見・治療によるものではなく、先に述べたような育児方法の改善によるものである。この地区では、医師・保健婦・助産婦への講習・妊婦への啓蒙などにより、生後第1日から新生児の下肢の取り扱いに関する改善の徹底をはかっていると

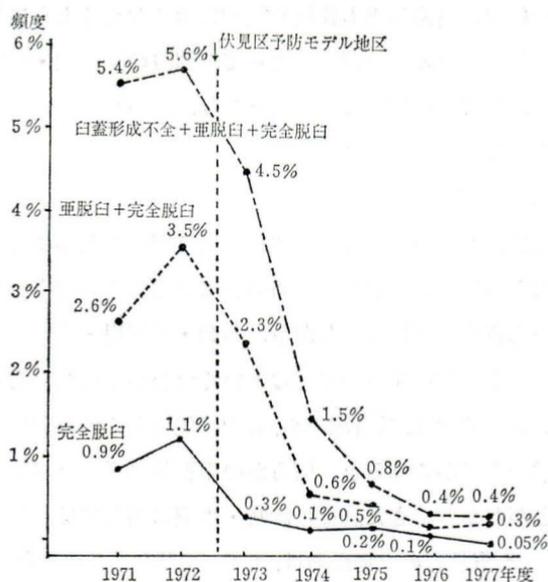


図6・17 京都市伏見区予防モデル地区の乳児股関節脱臼年次別頻度の推移
 注) 発見や治療による減少ではなく、育児法の改善によるものである。今後さらに減少するであろう。(障害者問題研究17号, 1979, p. 29)

いう。育児上の配慮をすることにより脱臼による跛行を防止し、または症状の悪化を未然に防ぐことができるようになっている。

⑤ 聴覚障害

聴覚障害の早期発見・治療に関する最近の医療技術面での進歩は著しい。発見に関していえば、生理学的諸検査では、既に胎児期に可能であるといわれるが、日常の行動観察では生後6～7か月には十分可能である。残聴を活用する立場からいえば、早期に、おそくとも8か月までに補聴器を装用し、聴能訓練を受けることによって、著しい改善が可能(ただし、風疹・遺伝疾患によるものを除く)であるという紹介もなされている⁸⁾。聴覚障害児は、言語発達の未熟さのため、言語を用いた論理的思考が困難な傾向をもつ。そのため、論理的思考を中核的な力として獲得しはじめる児童期第1転換期、いわゆる“9歳のカベ”を

克服することがむずかしいといわれている。早期に訓練を受ける事によって、言語を豊かに獲得し、2次的にひきおこされる発達障害を克服することがぞまれる。

⑥ 先天性代謝異常

先天性代謝異常で、早期治療が決定的効果をもつことで知られているのは、フェニールケトン尿症である。この病気は、放置すればちえおくれを伴うものであるが、乳児期より特殊な粉乳で育てることによって、ちえおくれを防止することができる。発見のための検査は、新生児の尿と試験紙を用いるだけで簡便におこなえるものである。1977年より、以上にのべたフェニールケトン尿症をはじめとして5種の先天性代謝異常を発見するガスリー検査の補助について厚生省の通達が出され（厚生省児童家庭局長通知「先天性代謝異常諸検査の実施について」）、産院において生後1週間以内に検査が受けられることになった。

以上、最近の早期発見・治療の成果について、主要なものについて述べてきた。これ以外の障害についても多くの研究がすすめられ成果をあげている。以上に述べたように医学をはじめとする諸科学の成果が、障害の予防・軽減・治療に大きく貢献しはじめたことは、障害者の長い苦しみの歴史からみれば、画期的なことであり、科学とヒューマニズムが結合しえたあかしといえよう。

（2）障害の早期発見と乳児健診

障害の早期予防と治療の前提となる発見は現実にはどのような対策のもとでおこなわれているのだろうか。

現在、法的に定められたものは就学前では、「3歳児健康診査」（厚生省児童・医務局長連名通知「3歳児健康診査の実施について」昭和36年8月14日）および、最近「1歳6か月児健康診査」（厚生省児童家庭局長通知「1歳6か月児健康診査の実施について」昭和52年6月24日）と乳児健診である。これらは、各自治体の保健所（1歳6か月健診は市町村の管轄）等において公費で実施されることになっている。

障害の発見は、生後すぐに産院や、小児科医でなされることもあるが、保健所等で実施される乳児健診ではじめて発見されることも多く、障害の早期発見

・治療のために欠かすことのできない制度である。ただし、その重要性にもかかわらず、医療技術面や行政サービスをふくめて必ずしも満足できる水準に達しているわけではないために、母親がはやくから異常に気づいていても、適切な指導が受けられず、幼児期まで放置されるケースも多いのが現状である。例えば、3歳児健康診査におけるスタッフについてみると、A型は、保健婦、小児科医、保健所医師、心理判定員、栄養士、歯科衛生士のチーム、B型は、保健婦、小児科医とは限らない医師、栄養士のチーム、C型は、保健婦および補助者によってなされる、とされている（「1976年度厚生省心身障害者研究報告」による）。したがって、各自治体の健康診査にとりくむ姿勢によって、同じく健康診査といっても、内容的には質的に異なるものであることが推察される。このことは、早期の障害発見の正確さ、その後の治療効果を大きく左右するものだけに重要な問題である。事実、脳性マヒをはじめちえおくれの発見のために必要な神経学的検査や、精神発達検査は、一部の都市でなされているにすぎず、健康診査が、障害の早期発見・治療に結合されない現状がある。したがって、健康診査の受診率をたかめることと同時に、高度の専門性と技術をもったものにしていくことが、各自治体の責任でなされなければならない。

健康診査の実施率についてみると、田中昌人⁵⁰らの調査によると、人口10万以上100万人未満の94の中都市においては、3か月健診で55.3%、1歳半健診で24.5%という低さであり、3歳児健診で83%となっている。したがって、実情では、3歳をまっしてはじめて障害が発見されることになり、行政レベルでの早期発見・治療の具体的保障が不十分であることを示している。

（3）健康診査の実際

乳幼児対策では、先進的などりくみをしている大津市の乳児健診についてみてみよう。大津市の乳幼児健診は「大津市・1974年方式」⁵¹と呼ばれる方法で実施されている。図6・18に示されるように全出生児を登録して個人別に健康カードを作成している。さらに、全員に「赤ちゃん手帳」を交付し（無料）、3か月、4か月、10か月、2歳半時に必要な方法がとられている。このうち4

と、首がすわり周囲を自由に見わたし、追視し、自分の方から相手に発声し、声をかえしていくといったように、対人的な関係においても、感情を周囲に面的にひろげていく重要な時期である。このように4か月という時期は乳児が自発的に外界へとはたらきかけをしていく体制を準備する時であり、ここでの発達の力が、次の乳児後期の発達の階層へ移行する際の力となっていくと考えられるのである。したがって4か月健診では、第1節でも述べたようにこの時期の発達状況についての確に把握し、新しい階層への移行のための力が十分に準備されているかどうかを発達的に検討しなければならない。この時期の、注視・追視の不十分さ、姿勢の左右非対称、拇指のひらきのわるさ、定頸がまだ、などの症状は、点頭てんかんや脳性マヒ、ちえおくれなどの症状を疑わせるものである。あわせて先天性股関節脱臼もこの時に発見しなければならない。さらに、睡眠・覚醒などの生活のリズム・活気などを含めて検討し、異常のある場合は、医学的・心理的な面での精密検査が必要である(図6・19参照)。

10か月健診は、乳児後期の発達の質的転換期の第2から第3へと移行する時期である。乳児は、這行やつたい歩きなどの移動姿勢を獲得し、外界と反復喃語を媒介にその結びめを二つから三つ以上へと増していくのである。手指のレベルでも指尖把握が可能となり、大脳皮質の支配がつよまっていることがうかがえる。実際の行動の面では、目的物にむかって、這行、つたいあるきなどで自由に移動し、そこで目的物にたいして様々の操作を重ね、そのことがまた次の目的物を発見させるといった活発な探索行動をくりかえす。この時に重要なのは、相手のことばかけ(激励・禁止)によって何らかの共感・確認行動か、行動に変化をひきおこす点である。乳児は、これらの力をもとに「定位行動」(173ページ参照)を完全に獲得し、次の階層へと移行する準備をするのである。この時期に、外界との結びめが二つ以上つけれない、つまり両手に玩具がもてない、拇指示指対向での指尖把握ができない、相手の情緒的なはたらきかけに反応しない、運動面でのおくれ(坐位、這行・つたい歩きともに不能)や異常(上下肢の左右非対称・尖足・筋肉の過緊張または低緊張)などの問題があるときには、脳性マヒ・ちえおくれ・てんかんなどの疑いがある。また、自閉症のばあい、

<p>4 か月</p> <p>A 1. くびがすわっている (か月) 2. おかあさんが動くと目で追う (か月) 3. はなし声のする方へ顔をむける (か月) 4. あおむけに寝ていて両手をあわせる (か月) 5. ガラガラをもたせるとしばらく持つ (か月) 6. あやすとわらう (か月) 声をだしかえす (か月) 7. ねがえりをする (仰向→うつむけ) (か月)</p> <p>B お子さんについてご心配なこと、相談したいと思われることがありましたら書いてください。</p> <p>C 市への要望をお書きください。 イ. 保育所 希望しない 入れたい……いつから ロ. 住宅や遊び場について ハ. その他</p>	<p>10か月 10か月健診においでになる前の日に記入してください。</p> <p>A 1. 物につかまらせると大人が手を離しても、そのまましばらく立っている (か月) 2. 自分でつかまりだちする (か月) 3. おなかをつけないではって前へ進む (か月) 4. 伝い歩きをする (か月) 5. いれものに入っているものを外へつかみ出す (か月) 6. ごはんつぶのような小さな物を指先だけでつまみあげる (か月) 7. 名前をよぶとふりむく (か月) 8. お母さんのあとをおう (か月) 9. 人みしりをする・以前したが今はしない・全くしない (か月) (か月) 10. 「ホラ、ブーブーよ」などといって、指でさして教えるとその方をみる (か月) 11. バイバイ、チョチチョチなど、おとなのまねをする (か月) 12. 最近(1週間～10日)どんな声を出していますか () 13. きょうだいや小さい子どもをみると喜ぶ (か月)</p> <p>B お子さんのことで心配なこと、相談したいと思われることがありましたら書いてください。</p>
--	--

4 か月健診の観察カード
(赤ちゃんの手帳より)

10か月健診の観察カード
(赤ちゃん手帳より)

図 6・19 大津市の赤ちゃん手帳

通常その症状は1歳後半期になって顕著になるが、すでに10か月頃からいくつかの症状がみられる。人みしりなどもふくめて、共感・確認行動が乏しく、動作模倣(イナイイナイパー、バイバイなど)をしようとならない、視線や手のレベル

での定位行動をしないなどの症状が見られるのである。

また、聴覚障害に関しても、おそくともこの時期までには発見される。名を呼んでもふりむかない、音のする方への探索行動をしない、6か月頃まではしゃべっていた喃語が少なくなってきたなどの症状が注意される。したがって、注意ぶかく観察すれば、いくつかの前駆症状が出たり、同時に母親も「気になる症状」として気づきはじめるのはこの時期といえる。このように症状が、明らかな「障害」として固定する以前の段階で、的確に予知し、医学的な治療および育児指導をすることが、10か月健康診査の課題とされている。

田中らの報告では、4か月と10か月健診で異常を指摘された者の3歳までの障害発生率は33%であった。この二つの時期に異常のない場合の障害発生率は、1%以下であった、という。

法的には0歳での健診は2回とされているが、発達的には、4か月、10か月時がのぞましいことが実践的に明らかにされている。田中らは次のようにのべている。「……1歳半健診や3歳健診をまわって障害を『発見』するのではなく、乳児期に発見して治療や発達指導を行い、その効果を発達的にも評価しつつ、幼児前半期の対策をきめていくために1歳半健診があり、幼児後半期の対策をきめていくために3歳児健診があるのだと考えています。」⁶⁰⁾

以上のように乳児健康診査は、障害の早期発見・治療に重要な意義をもっているが、実施にあたっては、いくつかの点で留意してすすめるなければならない。それは、対象が乳児であるため、障害が固定化する以前の段階であることによる。第1点は、乳児期における異常ないしは発達遅滞は、単なる個人差によるものもあれば、育児様式や環境によるものもあるということである。この場合は、適切な育児指導が必要である。早期に異常のみを指摘し、いたずらに両親に不安を与えるのではなく、経験をもつ専門家による科学的な診断とそれにもとづく定期的・継続的な観察が必要である。単なる個人差か、それとも将来、障害につながる兆候かを正確に診断する技術が求められている。前述のように、店頭てんかんや脳性マヒなどにおいては、治療・訓練の開始時期がその後の治療効果にも大きい影響を及ぼすだけに、たかい水準の診断技術が要求される。

第2は、乳児期の障害は、単独の症状のみが出現することは稀である点に留意すべきである。中枢神経系の障害の場合のほとんどは、重複した症状を有している。例えば、脳性マヒ児では高い率で知能障害やてんかんを合併しているし、その他自閉的傾向、視覚障害（斜視その他の視力障害）、聴覚障害、言語障害などをもっている。つまり、主症状が脳性マヒによる運動障害であっても診断はそれにとどまらずに、時としては、発達の重大な阻害因子ともなりうる随伴症状についても総合的に把握することが必要である。

第3は、主たる育児者である母親の育児様式について指導しなければならない点である。子どもが幼いほど、また障害の程度が重いほど、母親の育児態度の子どもに与える影響は大である。母子間に十分な情緒的に安定した関係が成立しているか、その他の家族・母・子との関係はどうかについて、さらに、その家族のおかれている地域的・社会的状況はどうかについて正確に把握することも必然的に求められることとなる。したがって障害が予測される乳児と家族にたいする援助は、実際の育児についての母親指導はもちろんのこと社会的な諸制度の保障をふくめて指導されることがのぞましい。

（4）障害児の発達保障

① 0歳からの療育

何らかの障害が発見され、診断がなされたあと、ただちに必要かつ具体的な手だてが保障されなければならない。それは、障害をもつ子ども自身にとってはもちろんのこと、両親にとっても重要な意味をもつものである。子どもの前途を悲観した親子心中、子殺しなどのいたましい事故はあとを絶たない。これは、診断ののちの治療の場が十分に保障されなかったり、家族の生活への援助の貧しさを反映するものでもある。0歳からの早期の療育（ここでは、医学的治療と保育の結合された内容をさす）の重要性は既に例をひいて述べたとおりであるが、診断がなされても医学的にはその原因も決定的な治療方法も判明していないちえおくれや自閉症などに関しても、早期に療育の場を得ることによって、精神発達面において大きな発達の变化を期待することができる。それは最近、

重度のちえおくれや自閉症児にめだつ激しい常同行動や自傷行為が療育現場で目立って少なくなっていることから効果の一端がうかがえる。表6・12は、精神薄弱児通園施設における年齢階層の推移であるが、これによると在園児の80%が幼児でしめられ、3歳、4歳が最も高い割合となっており、早期療育への動向を反映したものと見える。この傾向は、肢体不自由児通園施設では特に著しい。表6・13は、南大阪療育園通園部の年齢の推移であるが、0、1、2歳が年々増加し、昭和58年度では全体の半数をしめる結果である。しかしながら大阪府下のS市では障害幼児850名中、1978年11月時点で190名の在宅児（療育

表6・12 精神薄弱児通園施設における幼児の年齢別状況

年 度 (昭和)	0 歳	1 歳	2 歳	3 歳	4 歳	5 歳	計
51	(0) 0	(0.1) 4	(0.9) 43	(6.1) 295	(17.2) 830	(21.3) 1,030	(45.6) 2,202
52	(0) 0	(0.4) 17	(2.3) 91	(12.5) 494	(21.3) 839	(23.4) 921	(60.0) 2,362
53	(0.4) 23	(0.7) 37	(5.3) 281	(17.6) 936	(24.4) 1,298	(21.0) 1,116	(69.4) 3,691
54	(0.3) 13	(1.4) 68	(7.4) 364	(22.2) 1,086	(25.3) 1,239	(23.6) 1,153	(80.2) 3,923

(注) 1. 数字は人数, () 内は入所児童総数に対する比率。

2. 比率は小数点以下第2位4捨5入。

(「精神薄弱者問題白書」, 1980, p. 53)

表6・13 南大阪療育園通園部の年齢の推移

年 齢	昭和55年	昭和56年	昭和57年	昭和58年
0 歳 児	1	1	4	3
1 歳 児	8 } 25人 (34)	6 } 18人 (26)	15 } 26人 (39)	12 } 32人 (50)
2 歳 児	16	11	7	17
3 歳 児	24	19	14	9
4 歳 児	16	19	12	13
5 歳 児	8	12	14	10
計	73人	68人	66人	64人

南大阪療育園通園部「年報」より作成。()内は%

機関への通園が保障されていない)がいると報告され、そのうちの約60%が3歳未満児であり、都市部では通園児の低年齢化がすすんだとはいえ、この点の改善にむけて療育機関は今後一層充実されなければならないといえる。

② 在宅療育

以上にのべたような低年齢化と同時に療育形態も「収容から在宅へ」と変化しつつあるのが最近のもうひとつの特徴である。これまでは、障害児は専門施設への収容が主たる措置であったが、近年、在宅すなわちそれぞれの家庭を基盤に、専門施設へ通園することがとくに乳幼児期では一般的なものになりつつある。制度的には、1974年に、通園施設の対象児童に関する2条件(就学猶予・免除児であること、6歳以上であること)の撤廃が通知され、都市部にかぎっていえば、専門治療機関や通園施設などが、一定程度充足し、在宅処遇をおしすすめる条件が整備されつつある。さらには、障害の早期発見が叫ばれて以来、対象が低年齢化したことがもうひとつの要因であるが、乳幼児期は特殊な事情のないかぎり地域を基盤に家族と共に療育を受けることが発達上は好ましいと考えられ、今後の充実がのぞまれるところである。このような在宅処遇(脱施設化)の傾向は、世界的なものであるが、それに伴って通園保障(通園のための交通機関・付添人など)、母親をはじめとする家族にたいする教育や生活・福祉面での援助、地域社会とのかかわりなど新たな解決すべき問題も生じてきている(ホームヘルパー制度(昭和45年8月10日、厚生省事務次官通達「心身障害児家庭奉仕員の派遣事業について」)なども今後充実すべき制度である)。

以上のような在宅処遇がすすむなかでは、母親学級をはじめ、父親も対象にした両親教育に力をいれているところも多いが、核家族化のすすんだ今日では、家族全体への育児指導は大切な療育活動の一部になっている。家族全体への援助や福祉諸制度の拡充・地域の社会的資源の充実は障害児の在宅療育を可能にする必要な条件なのである。

③ 障害の重度化・重複化

障害児施設での最近の動向として、先にあげた低年齢化と共に、障害の重度化・重複化の傾向があげられる。表6・14、表6・15は、大阪府立M学園

表 6・14 M学園通園児の発達指数 (1979年度)

障害の程度	発達指数(DQ)*	生活年齢	人数	計(%)
軽 度	51 以上	5 歳 児	3	23(35.4)
		4 歳 児	7	
		3 歳 児	13	
中 度	36 ~ 50	5 歳 児	11	30(46.2)
		4 歳 児	11	
		3 歳 児	8	
重 度	21 ~ 35	5 歳 児	4	10(15.4)
		4 歳 児	5	
		3 歳 児	1	
最 重 度	20 以下	5 歳 児	1	1(1.5)
未 測 定		4 歳 児	1	1(1.5)
計			65	65(100.0)

* DQは児童相談所の判定記録による。K式又は津守式。
(M学園「昭和54年度在園児の状況」より作成)

表 6・15 M学園通園児の発達年齢 (1979年度)

生活年齢 発達年齢	3 歳 児	4 歳 児	5 歳 児	計(%)
6 か月まで	0	0	1	1(1.5)
6 か月～1 歳前	1	3	0	4(6.2)
1 歳～2 歳前	15	12	10	37(56.9)
2 歳～3 歳前	3	6	5	14(21.5)
3 歳～4 歳前	3	3	3	9(13.9)
計	22	24	19	65(100.0)

(精神薄弱児通園施設、定員65名)に在籍中の子どもの精神発達の状況である。表 6・16は、重複障害の内訳である。これによると、知能指数50以下の中度・重度・最重度児のしめる割合は65名中41名(63%)とたかく、さらに、何らかの重複障害を有する者は39名(60%)そのうち、歩行不可能2名、歩行不安定10名である。また、発達段階では、1歳～2歳前が37名と、幼児第1転換期のレベル

の者が多いことが推測される。

この傾向は肢体不自由児通園施設（就学前幼児）でも同様であり、表6・17は1979年～1982年度通園児の障害の重症度を示すめやすとして日常動作に関する「全介助」を必要とする子どもの割合をみたものである。

精神発達面では、表6・18に示すように中度・重度の者（発達指数49以下）合計

表6・16 M学園通園児にみられる重複障害（％）

重 複 障 害	39 (60.0)
(内訳) 情 緒 障 害	13 (20.0)
脳 波 異 常	5 (7.7)
て ん か ん	4 (6.2)
脳 性 マ ヒ	3 (4.6)
運動発達のおくれ	3 (4.6)
脊 椎 側 彎	1 (1.5)
難 聴	1 (1.5)
斜 視	3 (4.6)
水 頭 症	2 (3.1)
両大腿部血管狭窄	1 (1.5)
甲状腺機能低下症	1 (1.5)
心 疾 患	2 (3.1)
単 純 障 害	36 (40.0)
	65(100.0)

表6・17 全介助の子供の割合（％）

	79	80	81	82
移 動 (ねたきり)	11人 (15)	9人 (13)	14人 (20)	18人 (31)
食 事	28 (40)	22 (32)	28 (41)	30 (51)
衣 服 着 脱	44 (62)	32 (47)	32 (47)	34 (58)

・南大阪療育園「年報」より作成

表6・18 精神発達（％）

発達指数*	79	80	81	82
24以下	11人 (15)	12人 (18)	19人 (28)	19人 (33)
25～49	15 (21)	15 (23)	12 (18)	7 (12)
50～74	22 (30)	17 (26)	19 (28)	19 (33)
75～84	12 (17)	7 (10)	6 (9)	4 (7)
85以上	12 (17)	15 (23)	11 (17)	9 (15)
計	72 (100)	66 (100)	57 (100)	58 (100)

*K式発達検査による。

南大阪療育園「年報」より作成

45%となり、文部省規準でいう重症心身障害児に該当する者(知能指数25以下)は33%にのぼっている。また、障害別では、障害の重度化・重複化の傾向はちえおくれ・肢体不自由のみならず、盲学校・ろう学校にも共通の現象である。これらの現象の背景にはいくつかの要因が重なっていると思われるが、ひとつには、障害の早期発見・治療による障害の正常化・軽減がかなりの程度にまで実現した結果、ある者は正常化し、また障害が軽減された軽度の障害児は一般の保育施設へ入所していることがあげられる。また、障害児施設の側でも、医学的管理の必要な最重度・重度・重複障害児への門戸をひらくようになったことも相互に関連している。

他方では、このような、重度化・重複化の傾向にともなって療育内容も必然的に大きく変更をせまられている。対象児の大半は乳児前期の発達段階にあり、その場合の保育目標は睡眠と覚醒のリズムの確立からはじまり、笑顔や喃語の獲得に重点がおかれる。そして大部分の子どもは医学的にもけいれんのコントロールその他小児科的なケアが不可欠となる。

また、乳児後期段階での遅滞の場合、大半は乳児後期第2転換期でのつまずきといえるが、その場合は常同行動や自閉傾向などを前面にだした症状があらわれる。さらに、幼児第1転換期でのつまずきの場合には、多動、自閉傾向、自傷行為などがはげしさを増すことがある。このような症状にたいして、早期から系統的な保育が保障される必要があり、指導員・保母も高度の専門知識・保育技術が要求される。この段階でも、一般的な健康管理をはじめとして、関連領域の指導が必要である。障害児は一般的に言って病気に感染しやすく、重症に陥りやすい傾向があるので常に小児科・小児神経科・整形外科など医学的な管理が必要である。脳性マヒのばあい、0歳から運動発達を促すための訓練を濃厚におこなうと同時に、嚥下・そしゃくなどの摂食動作に問題をもつ子どもには食事訓練が言語療法士らによってなされるし、医師による脳波検査と投薬、心理相談員による精神発達検査と母親指導が定期的に必要である。また、歯科や眼科、耳鼻科医による健診もおこなわれなければならない。このように、療育の対象が低年齢化し、重度・重複化するほど、療育内容は多岐にわた

り、かつそれぞれに高度の専門性が要求されることになる。

③ 専門施設における療育

核家族化がすすみ、子どもが安心して遊べる場所もなく、住宅状況もきわめて劣悪な状態では、障害児のみならず子どもがいきいきとその力を出して遊ぶことは、非常に困難である。障害児の専門施設は個々の障害に対する専門的な療育をおこなうと同時に、子どもどうしの集団、さらには親どうしの集団を保障し、発達を豊かに実現していくことをめざしている。障害に即して、いくつかの種別の施設が法的に定められているが、全国的にみるとまだまだ充足しておらず、地域差も大きく、内容的にもかなりのひらきのあるのが現状である。

ちえおくれの乳幼児のためには、精神薄弱児通園施設（児童福祉法第42条の2、

表 6・19 幼稚部の設置状況と在籍人数（1977年5月1日現在）

種別	区分 学校数	幼 稚 部		幼稚部在籍人数 {内訳}
		設置校	設置率	
盲 学 校	76	45	% 59.2	人 {国立 9 公立 246 私立 15}
聾 学 校	107	99	92.5	2077 {国立 50 公立 2005 私立 22}
ちえおくれ養護学校	244	10	4.1	87 {国立 22 公立 44 私立 21}
肢体不自由養護学校	132	12	9.1	141 {国立 0 公立 141 私立 0}
病虚弱養護学校	78	1	1.3	2 {国立 0 公立 2 私立 0}

注) 分校も1校として数えている

文部省：特殊教育資料を参考に作成

(『現代と保育』2 ささら書房, 1979, p. 181より引用)

1974年一部改正) および、養護学校の幼稚部(学校教育法第71~73条)がある。表6・19は、盲・ろう・養護学校幼稚部在籍児の数である。

これらの施設では、児童指導員・保母・教師(幼稚部)によってカリキュラムが生まれ日々の保育活動がなされる。またケースワーカーなどの職員が母親をはじめ家族への社会的援助をおこなっている。しかし、現在、通園施設・幼稚部ともにその数が不足しており、それを補う意味で各自治体の保健所や児童相談所・家庭児童相談室(福祉事務所内に設置)などが週に1回程度のグループ保育やプレイセラピーを実施しているところもある。また、各地で親の会などが独自に保育の場をつくりだし、自主的に運営し、自治体も運動にゆり動かされたかたちで、助成金を出すといった形態も生まれてきている^{脚)}。この他の療育機関としては、精神薄弱児施設(児童福祉法第42条)がある。これは収容施設であり、家庭の事情や、通園施設のない地域などで独特の役割をはたしている。しかし、在宅傾向のひろがりと共に収容施設入所者数の減少・高齢化現象がめだっている^{脚)}。

肢体不自由児の場合は、乳児期から外来通院の形式で専門病院で訓練を受けたり、また肢体不自由児通園施設(昭和44年8月28日厚生省児童家庭局長通知「児童福祉施設最低基準の一部を改正する省令の施行について」)のある地域では、そこへ通園して訓練と保育を受けることができる。現在、肢体不自由児通園施設では、通園児の低年齢化および重度・重複化の傾向が顕著なことは前述のとおりである。南大阪療育園通園部^{脚)}の資料によると、けいれん性疾患を合併した者は、脳波異常についてみると、毎年70~80%にたっている。これらの結果からも明らかのように、乳児期から訓練をはじめとしてきわめて濃厚な医療的ケアが必要であるにもかかわらず、通園施設には、医師の常勤化の法的位置づけがなされていない。また、訓練や保育に関しても高度の専門性が要求されてきているが、理学療法士・保母も人数的に十分とはいえず、心理判定員・ケースワーカーなどが法的に定められていないなど、人的な面での条件を十分にみたしてはいないのが現状である。この他、早期療育システムとして「母子入園」(昭和40年8月24日、厚生省児童家庭局長通知、「肢体不自由児施設における母子入園による療育について」)

の制度も活用されている。また、収容機能をもつものとしては、肢体不自由児施設（児童福祉法第43条の3）、肢体不自由児養護施設（昭和48年4月12日、厚生省児童家庭局長通知「肢体不自由児養護施設の設置について」）、重症心身障害児施設（児童福祉法第43条の4）などがある。

聴覚障害児・視覚障害児に関しては、戦前から盲学校・ろう学校の幼稚部で就学前教育がなされており、障害幼児へのとりくみのなかでは、はやくからとりくみがなされている。

ろう学校幼稚部では、学校教育法の下では3歳以上が対象児であるため、2歳児では教育相談というかたちで母子通学が週に1～2回なされ、3歳で入学するのが一般的である^脚。そこでは、特別なプログラムの下で保育がなされ、発音・発語の訓練がなされる。そして、残聴を補聴器で最大限に活用できるように、聴能訓練がおこなわれる。これまで、聴能訓練は、強力な他律的な訓練方法によることが多かったが、清水^脚は次のように述べて、総合的な療育内容の重要性を指摘している。「聴覚障害児の教育の現代的課題は、早期からの補聴器装用とコミュニケーションの補助手段をふまえて子どもの生活をどのような質の経験を中心に構成していくことが、真の言語教育、知的教育であり人間を自立させる教育であるかを問い直しつつ、実践していくことであろう」。

以上の専門機関のほか、難聴幼児通園施設（昭和50年7月2日厚生事務次官通知「難聴幼児通園施設及び運営の規準について」）や、病院耳鼻科での聴能訓練などの形態があるがいずれも、乳児健診などと結合した早期発見のシステムづくりができていない状況で、治療技術や保育方法も内容的には多様である。

視覚障害児の場合も同様の事情であるが、盲学校幼稚部は、設置率がひくい（59.2%）ため、在宅障害児の数が多く、肢体不自由、ちえおくれとの重複障害の場合、この傾向がとくにつよい。視覚障害児の場合、乳幼児期からの視覚情報の欠如は、感覚一運動の発達に決定的なマイナスの影響をもたらすが、それ以上に、不適切な育児環境により、2次的な障害をこうむることが多い。

「危険だ、という理由で、行動が制限されるため、極端に体を動かしたり、手指をつかうことを嫌がったり、また生活リズムそのものが確立していないこと

すらある。その結果、運動能力はもとより、ちえおくれ、自閉的症狀などをひきおこし、自傷行為や常同行動などの神経症狀によって発達を阻害することが多い。したがって乳児期から、体を活発に動かして遊ぶこと、遊びを豊かにするなかで手指の触知覚を発達させるなど感覚教育を保障することが必要である。また、集団生活を通じて生き生きとした対人関係がきり結べることが大切である。この点に関して、幼稚部のはたす役割は重要であるが、最近はこちらでも、障害の重複化が大きい問題となり、ちえおくれ、筋ジストロフィー、脳性マヒとの重複障害児が圧倒的に多い。

また、弱視児にたいする指導も早期からとりくまねばならない課題のひとつであり、ここでも新しい療育内容が求められている。

なお、聴覚障害児・視覚障害児のための収容施設として「盲ろうあ児施設」（児童福祉法第43条）があるがここでも重度・重複化が顕著である（昭和44年5月21日、厚生省児童家庭局長通知「盲重度及びろうあ重度児の保護指導の強化について」）。

情緒障害児のばあいは、前述の精神薄弱児通園施設へ通園することが多いが、児童相談所やその他の専門機関に通所することも多く、その利用状況は地域の社会的資源に大きく左右されているのが実情である。

以上、障害児のための専門施設の果たすべき役割と現状について述べたが、全国的にみてもその数は絶対的に不足しており、充実ののぞまれるところである。また、対象児の低年齢、重度・重複化に対応した新しい療育体制の確立が課題となってきている。例えば最近大都市にみられる総合通園施設（北九州市総合療育センター、1978年開設、東京都心身障害児総合医療センター、1980年開設）は新しい試みである（昭和54年7月11日、厚生省児童家庭局長通達「心身障害児総合通園センター設置について」）。また、市町村立の小規模通園施設等にたいしても「心身障害児通園事業」として助成がなされており（昭和47年8月23日、厚生省児童家庭局長通知「心身障害児通園事業について」）、上記のいずれもが対象児の障害種別の壁をとりどきの精神薄弱、肢体不自由、難聴、盲（後者のみ）などにたいして弾力的に運営ができるように配慮がなされている。また、施設オープン化にともない、「心身障害児短期療育事業」や「心身障害児(者)巡回療育

相談等事業」をふくむ「心身障害児(者)施設地域療育事業の実施について」(昭和55年7月26日、厚生省家庭児童局長通知)も通知され、今後、専門施設での療育内容や地域で果たすべき役割も大きく変わろうとしており、転換期にさしかかっているといえる。

④ 保育所・幼稚園における障害児保育

障害児の一般保育所・幼稚園への入所数は年々増加している。

保育所での入所状況を見ると、全国保母会による1978年の調査⁶⁶⁾では、回答のあった44%の保育所に平均2名の障害児が在籍すると報告され、その内訳は、精神薄弱48%、自閉症13%、言語障害13%、情緒障害11%、肢体不自由7%(助成対象児)とされている。また、同年の幼稚園での入園状況の調査⁶⁷⁾では、28.3%の園に障害児が在籍しており、在園児の比率は0.45%と報告されている。内訳は情緒障害26.3%、言語障害22.5%、精神薄弱15.2%、肢体不自由11.6%といわれている。このような保育所・幼稚園という一般保育機関での障害児保育の広がりや1970年代に入って急速であるが、これは父母の保育要求のたかまり、そしてそれにこたえるべく実践されたすぐれた保育成果によるところが大きい。それらの実践をふまえたうでの現場からの諸要求が、1974年度の厚生省による国庫予算の計上⁶⁸⁾への実現に至らせたのである。従来のように、障害児のみの固定的な集団のみでは、保育内容の面からも、障害児自身の発達上からも一定の制約をもたざるをえなかった。保育所・幼稚園での障害児保育はこの点に関して大きな成果をもたらしたが、それにとどまらず、障害児を含む普通児の集団保育にとっても大きい役割を果たすことが明らかになり、あらためて子どもの発達過程や集団についてとらえなおす重要な契機をつくりだしたのである。

しかし、先の全国保母会の調査でもプラス面として「刺激を受け、行動を模倣し、発達が促進される」(68%)、「生活経験が広がり、普通児から学びとるものが多い」(39%)とあげられる反面、「適切な指導がなされず、とりのこされることが多い」(63%)、「成長につれてハンディができて消極的になる」(31%)など保育内容の面で専門的な指導が不十分であることがあげられている。事実、保育所では、障害児の発達段階にみあったきめの細かい専門的な指導、医

学的治療，訓練などの保障は，未だ実現されていない。

保育所への障害児受け入れに関して，1978年に「保育所における障害児の受け入れについて」(厚生省児童家庭局長通知)が新しく出され，翌年「障害児保育費補助金交付要綱」(厚生省事務次官通知)が出された。これによると，障害程度は「中程度」，受け入れ人数は「それぞれの保育所において障害児と健康児との集団保育が適切に実施される範囲内の人数」とされ，各園での判断にまかされている。年齢制限はなく，補助金は，この要綱によると障害児1人あたり月額35,700円と算定されているが，このような額では3歳未満児の受け入れは不可能であり，指導・訓練のための専門家の人件費の捻出もできない。

以上にのべたように，保育所・幼稚園⁹⁹での障害児保育の制度化は一応なされたが，十分な財政的裏づけがなく，現場の保母の自主的な実践と努力，精神的肉体的な過重な負担によって支えられているといっても過言ではない。

今後，財政的裏づけを現状にてらして保障することを第1の課題とするならば，第2の課題は，専門的な指導・治療・訓練の機会をどう保障するかという点に関するものである。障害の種類や程度によっては，ある時期には濃厚な医学的治療が必要なケースもあり，また，障害の程度によっては専門的な人員・設備の配置のない一般の保育所・幼稚園では受け入れが不可能なケースもある。そのような場合には，就学までの数年を見とおしたうえで，よりよい措置がのぞまれる。地域によっては，専門の療育機関がない場合や，家庭の事情で保育所・幼稚園へ入所することもあり，そのような場合もふくめて，専門機関との密接な連けいが必要である。1973年度より，希望する障害児全員の保育所・幼稚園への入所を実現させた大津市¹⁰⁰でも，入所後，専門家による定期的な巡回相談・指導がなされ，きめの細かい施策が保障されている。また，寝屋川市(大阪府)¹⁰¹のように，市の関係機関と協議のうえで，就学前の療育体制を検討し，対策を出しているところもある。ここでは，ほとんどの障害児は専門施設での指導ののちに，保育所・幼稚園へ入所させ，職員人事の交流・研修をはかるなど地域の保育政策の一貫に位置付けられて成果をあげている。このように保育所・幼稚園での障害児保育は，財政的裏づけ，専門家の配置，地域全体

の保育政策上の位置づけなどがあってはじめて実現するものであって、関係者の善意のみでは成立しない。これらのことをふまえたうえで、よりよい実践を生むための保育理論や技術が今日、要求されている。

⑤ 地域ぐるみの障害児療育

障害児も普通児も豊かにその発達を実現するためには、地域ぐるみのとりくみが必要である。現状では、乳幼児健診も不備で、障害が見おとされて発見がおくれ、障害が固定化してしまうことも多く、また、療育機関もその絶対数が不足しており、たとえ早期に発見されたとしても十分な訓練や保育が受けられない事が多い現状である。それゆえ、障害児をもつ父母は、個人の責任で医療機関をまわり、療育機関をさがし、他市まで通園をするなど適切な療育が保障されるまで、多大な努力を余儀なくさせられているのである。また、療育機関にしても、地域によってその形態も大きくことなり、療育内容も専門性という点では水準がことになっており、父母の側の個人的負担や、現場の福祉労働者の努力に大きく依存して、今日の療育がなりたっているといっても過言ではない。

就学までの6年間の発達を生後すぐから豊かに保障するためには、妊産婦の健康管理にはじまって一貫した母子保健事業計画のもとに、乳幼児健診を充実させると共に、現在ある公的機関（児童相談所・家庭児童相談室・保健所）および民間で運営されている諸療育機関・病院、公私立の保育所・幼稚園などの組織的連携をもつシステムづくりが必要である。そして地域に強力なネットワークをめぐらせることが必要である。すでに述べたように大津市では先進的とりくみがなされているが、堺市（大阪府）では、堺市教職員組合が中心となって地域の総合療育計画を提案している²²。そこでは、乳児から青年期の障害児（者）への一貫した施策を地域の社会的諸資源を活用することをふくめて展望し、強力で総合的なシステムづくりが必要であると、くりかえし強調されている。

〈注〉

第1・2・3節

- (1) 1970年5月21日公布施行, 法律第84号。
- (2) 田中昌人・青木嗣夫「障害者教育の課題」『日本の教育・8』青木書店, 1976, pp. 5～11.
- (3) 日本リハビリテーション医学会「リハビリテーションの理念と歴史」『リハビリテーション白書』医歯薬出版, 1979, pp. 4～17.
- (4) 上田敏『リハビリテーションを考える——障害者の全人間的復権——』青木書店, 1983, p. 237.
- (5) 学校教育法施行令第22条の2, および昭和53年10月6日付文初特第309号通達による。
- (6) 文部省「心身障害児の判別と就学指導」1978による。
- (7) 内山喜久雄監修『知能障害事典』岩崎学術出版, 1978, pp. 52～57.
- (8) 長島瑞穂「重症心身障害児の発達保障」京都府立大学紀要C21, 1970, pp. 97～108.
- (9) 表6・2参照。また, 教育可能 (educable) をIQ50～75, 訓練可能 (trainable) をIQ20～50, 保護相当 (custodial) をIQ25以下とするアメリカの諸学校における分類処遇はわが国にも影響を与えてきた。
- (10) ビネー, シモン, 大井清吉・山本良典・津田敬子訳『ビネー知能検査法の原典』日本文化科学社, 1977序より。ビネー, 波多野完治訳『新しい児童観』明治図書, 1968参照。
- (11) パウアー, 鯨岡峻訳『ヒューマンディベロプメント』ミネルヴァ書房, 1982, p. 323より転載。
- (12) Bayley, N., Consistency and Variability in The Growth of Intelligence from Birth to Eighteen Years. *J. genetic Psychology*. vol. 75, 1949, pp. 165～196.
- (13) 梅津八三他編『心理学辞典』平凡社, 1957, p. 470.
- (14) ピアジェ, イネルデ, 波多野完治ほか訳『新しい児童心理学』白水社, 1969, ほか。
- (15) 千草篤磨ほか「點頭てんかんの発達についての検討」第24回日本小児神経学会発表, 1982. 6.
- (16) ピアジェによればこの時期は知能発達がコペルニクスの転回をもって飛躍する感覚運動的知能の第6段階にあたる(ピアジェ, 浜田寿美男・谷村覚訳『知能の誕生』ミネルヴァ書房, 1978, pp. 344～369.)。
- (17) 茂木俊彦『障害児の発達と保育』青木書店, 1982, pp. 6～8.
- (18) 田中昌人・田中杉恵「精神薄弱児の発達」『「精神薄弱児」研究の方法論的検討』心身障害者福祉問題総合研究所, 1968, pp. 27～88.
- (19) 田中昌人『人間発達の科学』青木書店, 1980, p. 280.

- ②0 田中昌人, 前掲書⑩, pp. 152~154.
- ②1 中村隆一「乳幼児の発達関連についての研究5」日心第46回発表, 1982, によれば
大津市民健康センターで把握している 障害児 1570 ケース (児童数 287 人) の発達診断
結果の三レベルの相関は, 認識と躯幹の間で 0.84, 躯幹と手指の間で 0.89, 手指と
認識の間で 0.93 という高い関連性があるという。
- ②2 田中昌人, 前掲書⑩, pp. 157~160.
- ②3 大田原俊輔「レンノックス症候群」『てんかん講座—3』ぶどう社, 1981, p. 88.
- ②4 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特徴」京都
大学大学院教育学研究科修士論文, 1972.
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.
- ②5 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.
- ②6 園原太郎・田中昌人「胎児の発達と外的影響」『現代心理学大系』3, 中山書店,
1958, pp. 61~77.
- ②7 サリドマイド被災児においても飲用時期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。田中の「発達の段階—階層理
論」によれば, 胎芽期の階層における薬剤効果の易, 感性の問題となろう。
- ②8 田中昌人, 前掲書⑩, pp. 197~222.
- ②9 「系列化」については, 田中昌人, 前掲書⑩ p. 158 参照のこと。
- ③0 長島瑞穂「個人の系の発達と発達保障」『障害者問題研究』2, 1974, pp. 1~15.
- ③1 田中杉恵「発達における階層間の移行の診断についての覚えがき」『障害者問題研
究』14, 1978, pp. 3~12.
- ③2 田中昌人・田中杉恵, 前掲書⑩.
- ③3 青木剛夫編著『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.
- ③4 田中昌人・田中杉恵・長島瑞穂「乳幼児の行動発達(6)」日心 第31回大会 発表論文
集, 1967, pp. 122~123.
長島瑞穂「発達の質的転換過程の研究(2)」京都府立大学紀要, C19, 1968, pp. 93
~97.
- ③5 田中杉恵「乳幼児の行動発達(7)」日心第32回大会発表論文集, 1968, p. 221.
- ③6 図 6・5 および図 6・6 は田中昌人・田中杉恵, 前掲書⑩の p. 85 の表から筆者が作成
したものである。
- ③7 長島瑞穂「発達の質的転換過程の研究(1)」京都府立大学紀要, C18, 1967, pp. 43~50.
- ③8 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』37, 1973.
- ③9 De Myer, M. K., et al., : The measured intelligence of autistic children. *J.*
Autism & Childhood Schizophrenia, 4; 42, 1974 (中根晃『自閉症研究』金剛出版,

1978, p. 104.)

- 40 山上雅子「対人関係に障害を示す子どもの発達の研究——その1——」『児童精神医学とその近接領域』19, 3, 1978, pp. 9~25.
- 41 中村隆一「自閉的傾向の早期発見について」『障害者問題研究』18, 1979, pp. 31~40.
- 42 長島瑞穂「自閉的傾向児の交通手段の発達」『障害者問題研究』34, 1983, pp. 52~65.
- 43 藤本文朗・長島瑞穂「自閉症児（自閉的傾向を含む）の研究(1)」『障害者教育科学』3, 1981, pp. 33~54.
- 44 Lissovoy, V., Head banging in early childhood. *Child Development*, 33, 1962, pp. 43~56.
- 45 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」1965.
- 46 長島瑞穂, 前掲書87.
- 47 長島瑞穂, 前掲書42.
- 48 荒木穂積・藤本文朗・長島瑞穂・森下勇「自閉性障害児の発達と教育(3)」日本特殊教育学会第20回大会発表論文集, 1982.
- 49 太田令子「在宅『重症児』の発達 保障へのとりくみ」『発達保障の研究第2集』全障研府大サークル, 1972.

第4節

- 60 梶浦一郎「Bobath approach による脳障害児の早期療育とその成績」『総合リハビリテーション』vol. 8, No. 4, 1980.
- 61 佐々木美智子「點頭てんかんの早期発見と発達診断」心理科学研究会『心理科学』第3巻2号, 1980.
- 62 長島瑞穂「乳幼児健康診査の意義と課題」『心理科学』第3巻2号, 1980.
- 63 エアーズ, 宮前珠子他訳『感覚統合と学習障害』協同医書, 1978.
- 64 フロスティグ, 肥田野直他訳『ムーブメント教育』日本文化科学社, 1978.
- 65 鈴木昌樹『微細脳障害』川島書店, 1979.
- 66 石田勝正「先天性股関節脱臼予防の考え方」『障害者問題研究』No. 17, 1979.
- 67 横江宣雄「早期発見から早期保障への道」『障害者問題研究』No. 6, 1976.
- 68 田中昌人他「中都市における障害乳幼児対策の現状と今後の基本方向」『障害者問題研究』No. 20, 1979.
- 69 大津市『乳幼児健診「大津市・1974年方式」の手引き』1977.
- 60 田中昌人・田中杉恵（構成・解説）「はばたけ湖の子ら」『発達』vol. 1, No. 4, ミネルヴァ書房, 1980.
- 61 障害をもつ子どものグループ連絡会編『はばたけ子どもたち』ぶどう社, 1976.
- 62 厚生省の全国統計では, 昭和53年10月の定員は26, 182人で現員21, 921人（収容率84

- %)、現員のうち18歳以上の者4,665人(21%)であり、退所者(3,264人)が入所者(2,708人)を上まわっている。
- (63) 南大阪療育園通園部；昭和54年度統計。
- (64) 学校教育法の対象となるのは3歳以上のため、2歳未満児は、要求がたかいかかわらず、十分にその機能がはたせていない現状である。
- (65) 清水美智子「聴覚障害児の発達と幼児期の教育」『障害者問題研究』No.12, 1977.
- (66) 全国社会福祉協議会他「障害児保育に関する調査報告」(1978年)による。
- (67) 都道府県指定幼稚園担当指導主事連絡協議会の調査(1978年)による。
- (68) 1978年改定された。p.324参照。
- (69) 幼稚園への補助金は10人以上の障害児を受け入れた私立幼稚園にたいして年間1人あたり145,000円である。
- (70) 1978年度の保育所在園児の障害児の比率は3.3%、幼稚園では1.0%である(『障害者問題研究』No.15, p.25による)。
- (71) 高城寛志「障害児保育(療育)における障害児専門施設の役割」『障害者問題研究』No.12, 1977.
- (72) 堺市教職員組合(堺の障害児教育のヴィジョン(案)作成委員会)「堺の障害児教育のヴィジョン(案)」第2次報告。

参 考 文 献

第 1 章

- 小川 太郎 『日本の子ども』新評論 1960. 同増補版 1964.
 ボッサード, ポル 末吉悌次監訳 『発達社会学』黎明書房 1971.
 ワロン 滝沢武久訳 『科学としての心理学』誠信書房 1960.
 NHK放送世論調査所編 『日本の子どもたち』日本放送出版協会 1980.
 日本子どもを守る会編 『子ども白書』草土文化 各年度版.
 藤永 保『発達の心理学』岩波書店 1983.
 三宅和夫他編 『波多野依田児童心理学ハンドブック』金子書房 1983.
 中村 和夫 『認識・感情・人格』三和書房 1983.
 丸山尚子他 『徳島の子どもたち—徳島の子ども白書—』教育出版センター 1977.
 祐宗省三他 『乳幼児研究法』(幼児学叢書1)福村出版 1975.
 沢田慶輔他編 『児童心理学』サイエンス社 1980.
 藤永 保・岡本夏木編 『成長と発達』(児童心理学講座第1巻)金子書房 1970.
 井尻 正二 『独創の方法』玉川大学出版部 1976.

第 2 章

- 乾 孝 『新版児童心理学』新評論 1977.
 藤永 保・岡本夏木編 『成長と発達』(児童心理学講座第1巻)(前出).
 太田 堯他編 『子ども観と発達思想の展開』(岩波講座 子どもの発達と教育 2)
 岩波書店 1979.
 ルシュラン 豊田三郎訳 『心理学の歴史』白水社(文庫クセジュ) 1959.
 ヤロシェフスキー 柴田・森岡訳 『心理学史』明治図書 1973.
 三宅和夫他編 『波多野依田児童心理学ハンドブック』(前出).

第 3 章

- 金田 利子 『新しい発達観と教育』明治図書 1978.
 金田 利子 『乳幼児保育論』有斐閣 1973.
 矢川 徳光 『教育とは何か』新日本新書 1973.
 河崎 道夫編 『子どものあそびと発達』ひとなる書房 1983.
 田中 昌人 『発達保障への道 1~3』全国障害者問題研究会出版部 1973.
 小川 太郎 『教育科学研究入門』明治図書 1963.
 秋葉 英則他 『小・中学生の発達と教育』創元社 1977.
 長嶋 瑞穂 『ことばとつたえあい』ミネルヴァ書房 1977.

- ピアジェ, イネルデ 波多野・須賀他訳 『新しい児童心理学』 白水社 (文庫クセジュ) 1969.
- ヴィゴツキー 柴田義松訳 『精神発達の理論』 明治図書 1970.
- 田中 昌人 『人間発達の科学』 青木書店 1980.
- ルリヤ 天野清訳 『現代の心理学』上・下 文一総合出版 1980.
- ルビンシュテイン 吉田章宏他訳 『一般心理学の基礎』 I~IV 明治図書 1983, 1984.
- エンゲルス 大月書店編集部編 『猿が人間になるについての労働の役割』 大月書店 (国民文庫) 1965.
- マルクス マルクス=エンゲルス全集刊行委員会訳 『資本論』 第1巻 大月書店 1968.
- 乾 孝 『伝えあい心理学入門』 いかだ社 1983.
- 太田 堯他編 『発達と教育の基礎理論』 (岩波講座 子どもの発達と教育 3) 岩波書店 1979.
- ピアジェ 波多野・滝沢訳 『知能の心理学』 みすず書房 1967.
- ピアジェ 滝沢武久訳 『思考の心理学』 みすず書房 1968.
- ヴィゴツキー 柴田・森岡訳 『児童心理学講義』 明治図書 1976.
- ヴィゴツキー 柴田義松訳 『思考と言語』上 明治図書 1962.

第 4 章

- 田中昌人・田中杉恵 『子どもの発達と診断』 大月書店 1 乳児期前半 1981.
2 乳児期後半 1982. 3 幼児期 I 1984 (以下続刊).
- ゲゼル, アマトルーダ 新井清三郎訳 『新発達診断学』 日本小児医事出版社 1976.
- ゲゼル 依田新・岡宏子訳 『乳幼児の発達と指導』 家政教育社 1967.
- 清水民子 『乳幼児の発達と保育』 青木書店 1978.
- 後田 茂・横山 明編 『乳幼児の発達と教育』 三和書房 1977.
- エリコニン 駒林邦男訳 『ソビエト・児童心理学』 明治図書 1964.
- ピアジェ, イネルデ 『新しい児童心理学』 (前出).
- 岡本夏木 『子どもとことば』 岩波新書 1982.
- ゲゼル 山下俊郎訳 『乳幼児の心理学—出生より5歳まで—』 家政教育社 1966.
- 清水民子 『幼児のことばと文字』 ささら新書 1976.
- 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.
- ピアジェ 谷村・浜田訳 『知能の誕生』 ミネルヴァ書房 1978.
- ワロン 久保田正人訳 『児童における性格の起源』 明治図書 1965.

第 5 章

乾 孝 『新版児童心理学』 (前出)

ヴィゴツキー 『児童心理学講義』 (前出).

波多野完治監修 ピアジェ双書 国土社.

第3巻 稲垣佳世子編 『ピアジェ理論と教育』 1982.

第5巻 天岩静子編 『ピアジェ派心理学の発展Ⅱ』 1982.

青木 一・秋葉英則編著 『教科指導と子どもの発達』 労働旬報社 1980.

青木 一・秋葉英則編著 『体力・情操・学力 統教科指導と子どもの発達』 労働旬報社 1981.

秋葉英則他 『小・中学生の発達と教育』 (前出).

横山 明・高垣忠一郎編 『小学生の発達と教育』 三和書房 1980.

ザゾ 久保田正人・塚野州一訳 『学童の生長と発達』 明治図書 1974.

ペトロフスキー 柴田義松訳 『発達教育心理学』 新読書社 1977.

第 6 章

田中昌人 『人間発達の科学』 (前出).

ラター, ショプラー編 丸井文男監訳 『自閉症』 黎明書房 1982.

長島瑞穂 『ことばとつたえあい』 (前出).

青木嗣夫編 『僕, 学校へ行くんやで』 鳩の森書房 1972. (新版) ぶどう社 1982.

田中昌人・青木嗣夫編 『障害者教育の課題』 講座「日本の教育」第8巻 青木書店 1976.

加藤直樹・茂木俊彦編 『障害児の心理学』 青木書店 1982.

鈴木昌樹 『微細脳障害』 川島書店 1979.

ニールセン 永井昌夫他訳 『脳性まひ児の心理』 医歯薬出版 1972.

クリュックシャンク 伊藤隆二他訳 『脳障害児の心理と教育』 誠信書房 1974.

秋元波留夫編 『てんかん学』 岩崎学術出版社 1984.

あ と が き

私たちの研究会で編集した『児童心理学試論』が、1975年に出版されてから早や9年の月日が経った。幸いなことに、会員執筆者たちの若い情熱と問題意識が受け入れられ、これまで、この『試論』は大学での児童心理学の教科書として、あるいは教師や保育さんたちのサークル活動のテキストとして、さらには将来教師をめざす若い学生の参考書として用いられ、はからずも、多くの版を重ねるに至った。

しかし、この『試論』は、心科研の教科書編集の最初の仕事であったことにも関連して、編集面、内容面で、かならずしも十分満足なものとはいえなかった。そのため、編集委員会では、研究会員の総意を受け、多くの会員の協力を受けながら、これまで、その改訂を行う作業を進めてきた。

本書は、このようにして、旧版『児童心理学試論』を、新たな編集方針の下で改訂したものである。本書は、旧版『児童心理学試論』の問題意識、考え方を基本的に継承しているが、内容面で、いくつかの点で根本的な改訂を行い、結果的に、その内容は、旧版にくらべ、全く新しいものとなった。改訂新版とするのは、このような理由によっている。

改訂にあたって、編集委員会が、その方針としたものを、要約的に述べると以下のようなものである。^{*}

- (1) 旧版において、現代の子どもの生活や条件についての記述が、その実態の分析に終始し、その中での児童心理学の関わり、役割があいまいになっていた欠陥を改め、現在のわが国の子どもの現実、実態、問題に根ざし、それを対象にしながら、その問題に対する児童心理学の関わり、その中で児童心理学が果たすべき役割を一層明瞭なものとする。
- (2) 旧版において、乳幼児期、学童期の子どもの活動、心理発達の特徴づけにおいて、具体性に欠け、その記述も統一性が欠けていた欠陥を改め、各年齢期毎に、その期の発達の特徴と意義、運動機能、認識・言語機能の発達、

人格・社会的発達について説明し、かつその記述も、事実に資料を基礎にして具体的に行い、読者が、その年齢期の子どもたちの活動、心理、発達の全体像を具体的につかめるようにする。また、学童期は、独立の章としてあつかい青年期の問題は、ここでは省略する。

(3) 世界及びわが国における児童心理学、発達心理学の今日に至る歴史的発展の経過を十分ふまえた上で、現代の発達理論、発達研究の諸成果、問題、係争点をも十分に反映させ、たんに教科書としてのみならず、研究者にも役立つ児童心理学の専門書としての性格をももたせる。

(4) 旧版の場合、障害児の発達の問題は、発達の障害としてあつかったが、これを改め、障害児の発達とし、児童心理学の問題として障害児の発達を全体的にとりあげる。

* この改訂プランは、1980年5月発行の心科研ニュース vol. 11, No. 1で、くわしく報告してあるので、関心のある方は参照されたい。

これらの方針による今回の改訂によって、旧版がもっていた編集、内容面でのいくつかの欠陥は克服され、旧版の精神をひきつぎ、かつ新たな、豊富な内容をもつ『児童心理学試論』を編集することができたと考える。

本書が、旧版と同じく、大学での児童心理学の教科書、サークルや勉強会でのテキストあるいは、教育心理学、児童心理学を学ぶ人たちの参考専門書として用いられ、今日の複雑なきびしい社会的状況の下での子どもたちの発達についての科学的理解、ならびに子どもたちの教育を考える際に、その指針を提供するものとして役立つことができれば幸いである。

この改訂編集の仕事を進めるにあたって、非常に多くの方々のご協力を得た。

特に、執筆を分担された会員諸兄姉には、その執筆にあたって、編集委員会のさまざまな要求と注文をこころよく御理解いただき、その執筆に非常な努力をはらわれた。本書が、先進的な児童心理学書として、もし高い評価を受けるとするならば、その多くはこの執筆にはらわれた会員諸兄姉の努力と熱意に負っている。

この熱意にもかかわらず、この改訂編集作業はいろいろな理由から当初の子

定より大幅に遅れた。そのため、出版社や改訂版を期待していた読者のみならず、はやくから改訂用原稿を寄せられていた執筆者の方々にも御迷惑をおかけしてしまいました。この責任は、ひとえに編集委員会にあり、この場をかりておわび申し上げる次第である。

本書の編集、出版にあたって、三和書房編集部の柴俊一氏、中桐信胤氏には、特にいろいろ御世話いただいた。末筆ながら心より御礼申し上げます。

1984年3月31日

児童心理学試論編集委員会

人名索引 (ページの後のnは〔注〕で
引用されていることを示す)

ア行

- 天野 清 204
 生沢雅夫 233, 235
 石川貞吉 70
 石田勝正 328n
 市村三知子 263n
 伊藤良子 208
 乾 孝 32, 67, 100n, 101n, 217
 入江隆明 234
 上田 敏 267
 乙竹岩造 77
 イネルデ Inhelder, B. 241
 ウェルナー Werner, H. 99
 ウシンスキー Ушинский, К. Д. 78, 102n
 エラスムス Erasmus, D. 48
 エリコニン Эльконин, Д. Б. 86, 136,
 142, 143, 177
 エルベシウス Helvétius, C. A. 50, 55
 エレン・ケイ Key, E. 68
 エンゲル Engel, F. 50
 エンゲルス Engels, F. 53, 54, 57, 58,
 62, 109, 110, 111, 113

カ行

- 梶浦一郎 304
 川上康一 263n
 川上吉昭 223
 河崎道夫 30, 32, 105, 149, 150
 城戸幡太郎 86, 100n
 木下芳子 236
 銀林 浩 240

- 久保良英 68
 黒丸正四郎 166
 近藤精一 235
 ガルペリン Гальперин, П. Я. 23
 クラスノゴルスキー Краснгорский,
 Н. И. 75, 87
 クラパレード Claparède, E. 6, 77, 80, 90
 クルプスカヤ Крупская, Н. К. 88
 クロー Kroh, O. 124
 ゲゼル Gesell, A. 22, 70, 76, 80, 81, 84,
 86, 99, 101n, 102n, 160, 163, 164,
 169, 170
 ケーラー Köhler, W. 81, 82
 コスチューク Костюк, Г. С. 86, 102n
 ゴダード Goddard, H. 73
 コフカ Koffka, K. 81, 85
 コメニウス Comenius, J. A. 48, 50
 コリツォーヴァ Кольцова, М. М. 183
 ゴールトン Galton, F. 60, 61, 72, 74, 138
 コールバーグ Kohlberg, L. 211
 コンディヤック Condillac, E. B. 50
 コンペーレ Compayrè, J. G. 80

サ行

- 芝田進午 131
 清水美智子 321
 白井 常 24
 鈴木治太郎 273
 関 寛之 80
 園原太郎 99, 167, 199, 211
 ザゾ Zazzo, R. 19, 20, 21, 23, 89, 93,
 95, 98, 103n, 125, 249

- ザポロージェツ Zaporozeц, A. B. 23
 サリー Sully, J. 80
 ジェームズ James, W. 65, 85
 ジェンセン Jensen, A. R. 22
 シモン Simon, Th. 71, 73, 90, 272
 シャザール Chazal, J. 5
 シャルダコフ Щардаков, M. H. 236
 シャーレー Shirley, M. 160
 シュテルン Stern, W. 74, 81, 85
 スカー Scarr, S. 27
 スキャモン Scammon, R. E. 220
 สเปนサー Spencer, H. 55, 59, 60, 62
 スワン Swan, C. 284
 セガン Seguin, E. O. 51
 ソーンダイク Thorndike, E. L. 75, 77,
 85
- 夕 行
- 高垣忠一郎 30
 高城寛志 329n
 高島平三郎 67, 80, 102n
 高谷 清 195
 田中寛一 61
 田中杉恵 29, 177, 279~281, 312
 田中敏隆 235
 田中昌人 99, 103n, 121, 170, 177, 277~
 281, 308, 312
 田中芳子 238
 ダーウィン Darwin, Ch. R. 59, 60, 62,
 63, 64, 65, 66, 69, 75, 101n, 108, 109
 ターマン Terman, L. M. 73, 74, 272, 273
 ティーデマン Tiedemann, D. 51, 65,
 69, 101n
 デカルト Descartes, R. 50
 テーヌ Taine, H. 63, 69
- デューイ Dewey, J. 66, 67, 77~79, 80,
 102n
 デュルケーム Durkheim, E. 140
 ドクロリ Decroly, O. 6
 ドメイヤー De Myer, M. K. 293
- ナ 行
- 中村和夫 30
 長島瑞穂 295, 299~300, 328n
 野上俊夫 77
 野上智行 234
- ハ 行
- 波多野完治 86, 98, 100n, 103n
 日笠摩子 32
 パヴロフ Павлов, И. П. 75, 87
 ハルヴァーソン Halverson, H. M. 168
 バンデュエラ Bandura, A. 140
 ピアジェ Piaget, J. 6, 7, 22, 67, 70, 71,
 84, 88~99, 102n, 103n, 125~137,
 147~148, 170, 177, 194, 202, 203,
 211, 231, 241, 242, 274
 ヴィゴツキー Выготский, Л. С. 1,
 21, 23, 79, 82, 83~86, 87, 88, 102n,
 124, 126, 133, 135, 216n, 232, 233
 ビネー Binet, A. 21, 66, 70, 73, 74, 80,
 91, 102n, 272, 276
 ビューラー Bühler, Ch. 70, 124
 ビューラー Bühler, K. 81, 82, 84
 プライヤー Preyer, W. T. 65, 66, 69, 70
 プラトーフ Платонов, К. К. 144
 ブルシュリンスキー Брушлинский,
 A. B. 146
 フロイト (アンナ) Freud, A. 23
 フロイト Freud, S. 81

事項索引

- | | | | |
|---------------------|-------------------|--------------------|---------------|
| ア行 | | 環境説（人間発達の環境決定論） | 50, 56, 76 |
| 『新しい児童観』（ビネー著） | 66, 73 | 危機期（crisis period） | 212 |
| アニミズム思考 | 199, 201 | 季節差 | 164 |
| 『アヴェロンの野生児』（イタル著） | 51, 69 | 期待される人間像 | 14 |
| 1歳半のふし | 176, 177 | 機能的行為 | 180 |
| 遺伝か環境か | 50, 81 | 機能連関 | 29 |
| 遺伝説（人間発達の遺伝決定論）→生得説 | | ギャングエイジ | 260 |
| ——と環境説 | 137~141 | ギャング集団 | 252 |
| 異年齢集団 | 260 | 9, 10歳頃の発達の転換期 | 241, 243 |
| 運動機能 | 160, 162, 164 | 教授学的実験法 | 37, 39 |
| 永續性 | 177, 214n | 均衡化 | 126, 147, 148 |
| 『エミール』（ルソー著） | 48 | 具体的操作期 | 129, 202, 203 |
| 横断的方法 | 37, 38, 69, 72~75 | 形式的操作期 | 129 |
| 音韻抽出 | 204 | 系統発達 | 105, 106 |
| 音節分解 | 204 | けいれん性疾患 | 304 |
| | | 検査、測定法 | 37, 40 |
| | | 原始反射 | 159 |
| | | 合成的思考 | 199, 201 |
| | | 交通的關係 | 134, 135 |
| | | 国際児童年 | 7 |
| | | 子捨て、子殺し | 47 |
| | | 個体発達 | 105, 106 |
| | | ごっこ遊び | 207, 208 |
| | | 子ども | |
| | | ——時代 | 106 |
| | | ——とは | 105 |
| | | ——の権利 | 49 |
| | | ——の発見 | 48~50 |
| | | ——の悲惨（産業革命期における） | 53, 54 |
| | | 個別能力 | 107 |
| カ行 | | | |
| 外言 | 198 | | |
| 階層差研究 | 4 | | |
| 概念形成 | 244, 245 | | |
| 解放と強制のモメント | 106 | | |
| 過干渉（のしつけ） | 12 | | |
| 可逆操作特性 | 277 | | |
| 可逆の指さし | 186 | | |
| 学習実験（発達研究の一） | 70 | | |
| 学習動機 | 240, 241 | | |
| 学童期 | 217 | | |
| 仮説検証的な思考 | 235, 246, 247 | | |
| 体の歪み | 222 | | |
| 感覚運動期 | 127, 128 | | |

サ 行		— 比較研究法	37, 41
自我理想	255	社会・歴史的発達	106
思考過程の意識化	235, 236	従順のモラル	253
思考の計画性	235	縦断的方法	37, 38, 40, 69~71
自己主張	212	習得	116, 117, 120, 121
自己中心性	199, 248	主導的活動	225
思春期症候群	32	『種の起源』(ダーウィン著)	59
自制心	210	障害児の通園施設(早期療育)	313
自然的観察	70	障害の重度化・重複化	315
自然的実験法	37, 39	条件反射	159
実験学校(デューイの)	77, 79	象徴機能	177, 185
実験教育学	77	常同行動	298
実験室的実験法	37, 38, 39	小児心身症	213
実験心理学の成立	64, 65	自律	248
実験的観察	69, 70	資料法	37, 39
質問紙法	37, 39, 40, 72	事例史的研究法	37, 40
児童学	80~82	人格原理	143
— 論争(1930年代日本の)	82, 86, 87	人格の敏感期	210
— 批判論争(1930年代ソビエトの)	82, 83, 84, 86~88	人格のシステム的一構造的アプローチ	144
児童観	125	進化論思想	59~64
児童研究運動	67	神経質徴候	298
児童権利宣言	6	神経症症状	213
児童心理学史の課題と方法	45, 46, 100n, 101n	心身障害者	267
児童心理学の危機	80~82, 99	新生児	159
児童心理学の研究方法	68~99	人的能力開発政策	13
児童中心主義の児童観・教育観	66~68, 77, 78, 80, 98	進歩史観	45, 55
『児童の精神』(プレイヤー著)	65, 69, 70	心理学の危機	65, 81, 82
自閉症	271	生活時間	226
社会進化論	60	生活条件	108
社会性	248	生活表現法	37, 40
社会的生態学的縦断研究法	37, 41	成熟加速現象	3
		成熟説 → 生得説	
		精神年齢(mental age)	73, 272, 276, 283
		精神薄弱	267, 271, 288, 323
		生態学的行動観察法	35, 37, 38

生得説 (前成説, 成熟説, 遺伝説)	50, 62, 63, 76, 77
生物・社会学主義的発達観	59~64, 80
生理的早産	156
前操作期	128, 129, 194
先天性股関節脱臼	305
——代謝異常	307
全面発達	10
早期発見・治療	302
組織的行動観察法	37, 38
タ行	
対象的行為	191
胎生期	155
体罰肯定論	32
脱中心化	203
他律	248
小さな大人の児童観	47, 48, 66, 98
逐年的追跡研究法	37, 40
知能遺伝決定論	22
知能指数 (intelligence quotient: IQ)	74, 84, 272
知能テスト	73, 74, 84
聴覚障害	306
直立二足歩行	110, 111, 112
つもり	177, 187, 189
デカラージュ (ずれ)	29
テスト法 (児童心理研究における)	71, 72~75, 84
伝記的観察 (育児日記)	69
転導推理	199, 201
點頭てんかん (west syndrome)	275, 283, 298, 304
同化と調節	126, 127
登校拒否	260

特発性側彎症	223
ナ行	
内界	132~134
内言	198
二重の制約	105
二重の能動性	143
乳児 (期)	157
乳児健診	307
乳幼児健診	29
認識過程と感情過程の統一	30
脳性マヒ	303
能動性の根拠	146~150
脳の容量	110
能力	114, 116, 118, 119, 121, 122
ハ行	
発育加速現象	221
発生反復説	66, 72
発達可能体	107
発達指数 (developmental quotient: DQ)	272
発達段階	157, 274, 276, 277, 286, 287, 291, 293, 295, 300
発達の矛盾と歴史的矛盾	108
発達と教育の関係	56, 58, 78, 79, 84, 85, 87
発達	
——の階層	277, 285, 286, 294
——の可能性	120~123
——の規定要因	137
——の現実性	121, 122
——の源泉	285
——の源泉と原動力	142
——の最近接領域	21
——の質的転換期	

	277, 282, 283, 286, 287, 301
——の層化現象	29, 282, 288, 293, 294, 297
発達保障	58, 92, 99
——研究	29
発達理論	105, 106
反抗	192
反発達論	21, 32
ピアジェ・ワロン論争	82, 86, 88~99
非行	260
微笑	172
表象機能 (representation)	206, 294
平等のモラル	253
弁証法的唯物論	56, 59
母原病	32
保存 (conservation)	203
マルクス主義の発達観	57, 58
まるごととらえる	34, 35

みたて	182, 191
面接法	37, 39
文字の習得	204
役割遊び	207
指さし	173
欲求	130~132

ラ行

良心の芽生え	211
臨床法	37, 39, 71
ルソー研究所	6
歴史形成主体	108
労働	108~115
論理的抽象的思考	233, 234, 244

ワ行

わがものとする	107
---------	-----

執筆者 (50音順)		
荒木穂積	平安女学院短期大学	第4章第3節
大泉溥	日本福祉大学	第2章
大津悦夫	立正大学	第5章第2節
加藤義信	高知大学	第3章第2節
金田利子	静岡大学	第3章第1節
黒須俊夫	宮城教育大学	第5章第1節
近藤直子	日本福祉大学	第4章第2節
清水民子	京都府立大学女子短期大学部	第4章第1節
高垣忠一郎	大阪電気通信大学	第5章第3節
忠津玉枝	愛知大学女子短期大学部	第1章第1節
中村和夫	愛媛大学	第3章第4節
長島瑞穂	島根県立島根女子短期大学	第6章第1・2・3節
広川律子	南大阪療育園	第6章第4節
丸山尚子	徳島大学	第1章第3節
村越邦男	中央大学	第1章第2節
渡辺弘純	愛媛大学	第3章第3節

改訂新版編集委員会

天野清	(委員長) 国立教育研究所
足立自朗	埼玉大学
寺内礼治郎	中央大学
長島瑞穂	島根県立島根女子短期大学
茂木俊彦	東京都立大学

心理科学研究会

(連絡先) 〒192-03 東京都八王子市東中野742の1
 中央大学文学部
 心理学研究室気付
 TEL 0426-74-3842

児童心理学試論——科学的発達理解のために——〔改訂新版〕

1984年 7 月25日 1刷発行 定価 1854 円 本体 1800 円
1988年 8 月25日 5刷発行

編 者 心理科学研究会
「児童心理学試論」
編 集 委 員 会
発 行 者 田 中 健 次
印 刷 者 伊 皆 裕

株 式 会 社 三 和 書 房
発 行 所 京都・京都市上京区烏丸通今出川上ル1筋目西入ル
東京・東京都千代田区神田神保町1-20 鯨井ビル

検印廃止 1984©

3011-029885-2788

【心理科学研究会の出版物案内】

心理科学

- 第1巻第1号 (1977年4月) 第1巻第2号 1977年10月
- 第2巻第1号 (1979年3月) 特集 人格・発達の構造的把握のために 園原・寺内他
- 第2巻特別号 (1979年3月) 「子どもの人格発達の危機と心理学研究の課題」
- 第3巻第1号 (1979年9月)
シンポジウム 「心科研における人格研究の到達点と課題」 高垣忠一郎
- 第3巻第2号 (1980年3月) 特集 「乳幼児健診と発達の診断」 長島・田中他
- 第4巻第1号 (1980年9月) シンポジウム 「心理科学研究の今日的意義と課題」
—「輸入科学」との関連で— 足立・大泉・斉藤他
- 第4巻第2号 (1981年3月)
幼児のルールあそびにおける違反・逸脱・インテキ 加用文男他
ルビンシュテイン研究序説 村知 稔三
- 第5巻第1号 (1981年9月)
シンポジウム「発達理論の到達点と課題」 本屋 禎子・天野 清・茂木 俊彦
- 第5巻第2号 (1982年3月)
春 シンポジウム「人格理解における生活史的アプローチ」 秋 「人格と言語」
- 第6巻第1号 (1982年9月) シンポジウム「心理学における生活の問題」 日笠・斎藤
- 第6巻第2号 (1983年3月)
ジャン・ピアジェの感情論 日下 正一
ダウン症児の言語獲得と言語調整機能の発達 天野・野村
- 第7巻第1号 (1983年9月)
平和の心理学と「本能論」 中川 作一
乾孝「民科「心理部会」の歩み」 古澤 聡司
シンポジウム「名古屋市南部住民の生活史と子どもたちの発達について」 中田 照子
- 第7巻第2号 (1984年3月)
小中学生の価値意識の分析 都筑 学
日本社会における青年の自己確立について 渡辺 達郎
横浜市K地区における1歳6カ月児の生活リズムの実態 松倉 信濃・村野井 均
1982シンポジウム「発達過程における生活と人格の関わり」 中山 昌樹
1983シンポジウム「子ども・青年を生活の意識的主体としてどうとらえるか」 鈴木他

第8巻第1号 (1984年9月) 「遊び」特集

- ルール遊び研究への一視点 河崎 道夫
「泣き」に注目したオニごっこの成立過程の考察 神田 英雄
子どもの役割遊びの動機の問題について 山崎 愛世
心理科学研究会における遊び研究の到達点と課題 神田 英雄
シンポジウム「生活・人格・発達をめぐって」 鈴木 敏昭

第8巻第2号 (1985年3月)

- 保育集団における障害児の行動分析
—他児・保母とのかかわり合いを中心に— 鈴木 幹子
初語の理論的規定の試み 伊藤 武彦
幼児の動物飼育活動の特徴と生物概念について 並木美砂子
反射学的研究と心理学的研究の方法論 エリ・エス・ヴィゴツキー 訳 中村 和夫
ミニシンポジウム「心理専門職の資格養成問題」

第9巻第1号 (1985年9月)

- 「役割遊び理論」の検討 加用 文男
心理学における「民主々義」と「唯物論」
—民主々義科学者協会心理学部会の場合— 古澤 聡司
人格と機能と構造 —ワロンの自我発生論と関係学の自己構造論— 浅野恵美子
話しことばによる自己および他者についての表現の発達と障害
—健常幼児を対象とした予備調査— 土岐 邦彦
シンポジウム「発達への生活(史的)アプローチ」

第9巻第2号 (1986年3月) 特集 人格発達の危機

- 東海地方に九州から流入してきた若年労働者の青年期について(4)
—ケーススタディにみる人格発達の危機とその克服の諸様相— 稲垣陽子・都筑 学
少年期における臨床的問題と人格発達 間宮 正幸
人格発達の危機への接近 —自己像研究の立場から— 中川 作一
フランスにおける認知心理学の最近の動向
—意味論に関する研究を中心に— 兵藤 宗吉
シンポジウム「教育臨調と心科研の課題」

第10巻第1号 (1986年9月)

- H保健所集団指導「遊びの教室」における母子の特徴と効果 西本 絹子

古典的発達診断論と教育評価	田丸 敏高
ルール遊びと子どものプライド	加用 文男
言語理解に関する研究 —パリ第11大学認知心理学研究センターのルニグループの研究—	兵藤 宗吉
シンポジウム「心理学研究者にとって『個性』とは何か」	

第10巻第2号 (1987年3月)

いわゆる情報社会における青少年の発達課題・一考察	渡辺 達郎
なぐりがきから表現への発達の検討 —なぐりがきへの命名をめぐる—	田中 義和
心理科学研究会における「乳幼児」研究を概観して	田丸 尚美
B・Φ・ロモフ 心理学におけるコミュニケーションの問題 (序にかえて)	訳 福田 誠治
シンポジウム「発達における集団と個」	

* 心理科学研究会

(〒192-03 東京都八王子市東中野742番1 中央大学文学部心理学研究室内)
取扱いは三和書房です。 TEL 京都 075-451-1642 東京 03-291-3670

● 内容目次より

子どもの教育・発達と児童心理学

現代の子どもの生活と発達

児童心理学の課題

児童心理学の研究手法

児童心理学の歴史と問題

新しい発達理論

新しい発達理論の課題

人間の発達の独自性と可能性

発達の段階と移行

発達の規定要因

乳幼児期の発達とその過程

0歳児の発達

1, 2歳児の発達

3歳から5, 6歳頃の発達

学童期の発達

学童期の発達の特徴と意義

教授・学習と知的発達

社会・集団的活動と人格の発達

障害と発達

障害の定義と障害種別

障害児の発達

障害と発達の相互関連

障害の早期発見と療育