

社会性発達序論

Ane Introduction pour le Developpement sur la Socialisation

谷 口 雅 子
Yaguchi Masako

社会科教育講座
(2000年9月7日受理)

抄 録

小学校社会科は低学年で、社会科と理科を廃止して生活科が誕生するという大きな変化を遂げた。その生活科設置の理由の一つに幼児教育との関連があげられている。確かにこんにちでは幼児教育の普及は著しく、又そこにおいては主に児童中心主義的教育観に基づく教育が行なわれている。ところが小学校に入学すると、学校は学ぶ事を軸に組織されていて、子どもの興味・関心は、教師の教えたい事に関連する限りで尊重されるようになり、それに適応しがたい子ども達の出現も予想される。本論では生活科の実践、および生活科と社会科とをつなげて小3以降の社会科に生活科での学びがいきるような実践のあり方に示唆的でありうるように、幼児期～小学校低学年における子どもの、社会的発達（生活のなかでどのように社会についての「知」を構成していくか）についての概観を試みる。

はじめに

- I. 「社会的」とは
- II. 子どもへの関心と教育的意志の出現
- III. 種の特性としての社会性
- IV. 子どもの社会的発達の様相
- V. 文化による社会性の違い（以下次号）
- VI. 遊びと労働のなかでの発達
- VII. 幼児教育と小学校教育とをつなぐ

はじめに

小学校社会科は低学年で、社会科と理科を廃止して生活科が誕生するという大きな変化を遂げた（1989年3月学習指導要領改訂, 92年度より実施）。その生活科設置の理由の一つに幼児教育との関連があげられている（87年12月の教育課程審議会答申）。

確かにこんにちでは幼児教育の普及は著しく、又そこにおいては主に児童中心主義的教育観に基づく教育が行なわれている。ところが小学校に入学すると、学校は学ぶ事を軸に組織されていて、子どもの興味・関心は、教師の教えたい事に関連する限りで尊重されるようになり、それに適応しがたい子ども達の出現も予想される。幼児期には、興味・関心に応えての教育活動であったのが、逆

に教師の側のねらいからして子どもの興味・関心を引き起こすような教育活動がなされていく小学校では、自分なりの興味・関心を持続させている子どもには時には学校が面白くても、多くの場合はつまらなくて学校になじみがたいという事になる。そこで例えば「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」（文部省「生活科のねらいと活動参考例」88年4月）生活科の設置となったのだろう。このねらいはこれ迄の幼児教育の目標とも言えるようなもので、生活科によって小学校低学年の教育と幼児教育との境をあいまいにして小学校生活がスムーズにおくれるようにしているかのようである。

本論では生活科の実践、および生活科と社会科とをつなげて小3以降の社会科に生活科での学びがいきるような実践のあり方に示唆的でありうるように、幼児期～小学校低学年における子どもの、社会的発達（生活のなかでどのように社会についての「知」を構成していくか）についての概観を試みる。生活科の設置は特に教師に、子どもの自然な発達の様相を的確に捉え、どのような教育活動により発達を援助していけるのかという課

題を提起していると思われる。

I. 「社会的」とは

人間の発達の様相を捉える時、個人の発達が展開する環境を3層に区分する事ができる¹。

子どもの発達の過程で直接に接する人々がつくりあげている生活空間が第一の層である。ポルトマンが人間は「早産」の状態で生まれると述べたが、そうした種の特性からして独り立ちできる迄の養育の重要性が言われる。そして主に家庭が養育の場であるので、家庭のあり様と子どもの社会性の発達との関連が研究されている。第二に教育的機能として組織されている学校空間がある。最後に第一・第二の空間が位置づく空間がある。この空間は一国内に複数の社会・文化的空間を区分できる場合と国という空間的広がりである場合とがある。例えば『ハマータウンの野郎ども』（ウィリス、熊沢誠訳、85年、筑摩書房）に示されているような一国内での階級による文化の差（イギリス）や、日本で文化の東西の違いが言われたりするような地域による文化の差といったものが考えられる場合がある。

「社会性」「社会的」という事はこの3層のそれぞれにおいて人間がどのように成長するのかを把握する事で、その意味が明確化されよう²。もっとも第一～第三の層は個人への影響の順序・深淺といったものをさすのではない³。例えば遺伝子レベルでは差がない一卵性双生児（双生児が一卵性であるか否かは種々の検査の後に決定される）と一緒に育ちながら、一方のみ精神分裂病を発症し、他方は一卵性双生児であるが故の発症のおそれを抱えながらなお正常に生活している例が研究により明らかにされている（フラウ・トリー他『ふたごが語る精神病のルーツ』岡崎裕士他訳、98年、紀伊国屋書店。書名と内容とは逆になっている。ふたごを研究しても精神病のルーツは明らかにならなかった）。さらに胎児の段階から、外界の影響を受けており、例えば、母親の恐怖が胎児に伝わって、胎児も又身体を縮めてその恐怖に耐えているかのようであるのを、こんにちの機器の発達のゆえに観察する事ができるようになっていて、出生前に既に外界の影響を受けていると言えるが、この影響も先の研究からすれば、単に一方的に受けるのではなく、個人と外界との相互作用と言った方がよい。異なる出生前環境と出生の様子は、又その後の外界と個人との相互作用に影響する。母胎にある間胎児にとっては良い環境が保証されそ

の結果として出産が軽く無事に済むように出生するか否かは、例えば、出生後の個性を形づくっている。その個性と養育者の養育態度とがうまく適合するか否かは、とりたてて問題なく成長するか否かに関連している。一卵性双生児の場合遺伝子レベルでは同一であっても、母胎内での成長が同様ではないという事が言われており（前掲『ふたごが語る～』）、出生時にすでに個性を有していると言える事ができる。

又通例養育者と被養育者とが属する家庭のあり様は当該社会が家庭の理想像をどのように描いているか、という事と無関係ではない。日本では3世代家族から核家族への家族形態の移行が見られると言われてきた（この論の妥当性は問題となっているが）。こうした家族のあり様は、当該社会がどのような家族を一般的（ないし理想的）としているかに影響されて現実化している。即ち家族の形態と養育方法は当該社会の規範（文化）と無関係ではない。つまり第一～三の層は論の展開として区別されているだけで、各層の個人の成長への影響の度合いを第一～三へと評価しているわけではない。

第二の層は、本論ではとりあげない。第二の層がどのように組織される事がのぞましいのかを論ずる為に第一の層・第三の層における「社会的」「社会性」の様相を捉えるのが課題だからである。

エリクソン⁴は、ライフ・サイクルを描いて、人間の在り方を「自我同一性」という言葉で表している。「自我同一性」とは自己が自己である事といった定義しかしないものだが、「変化の中にありながらも内的連続性という感覚でとらえる人間の心理的基盤」（『幼児期と社会』2、仁科弥生訳、の解説。81年、みすず書房、p214）を重要視し、経験を統合していくところに自我を見出していると言っているだろう。

エリクソンの論以後自我同一性の確立がこんにちの発達課題であるというように述べられたりしているが、それは日本やアメリカのような高度に発展を遂げた社会において課題となっているという事を意識しておく必要がある。身分制社会においては、各人はその身分に応じての成長を期待されている（自己を単なる一者としては規定しえず、ある身分を帯びた一者たるべきだった）。日本において四民平等が宣言され、又その論拠がキリスト教思想を摂取しての天賦人権論として展開されたのは明治初期であるが、平等たる筈の国民間に生活程度の甚だしい懸隔が存していれば、自己を他とは異なる自己として確立する以前に生活格

差の縮小に人々の意識は向けられる。一億総中流意識が云々される戦後高度経済成長以後にようやく隣と同じような生活に安心する一方で、同じようである以上を求めるようになる。このような意味では「社会的」「社会性」には歴史性が刻印されていると言える。

II. 子どもへの関心と教育的意志の出現

「社会的」「社会性」が歴史的であるとする時、その歴史性を把握する必要がある。その時子どもが「子ども」たる配慮をおとなの側が示すようになったのは一定の歴史的段階以後の事であるとするアリエスの研究(『<子供>の誕生』杉山光信他訳, 80年, みすず書房)が参考になる。

アリエスによれば、子どもはいつの時代にも子どもとしておとなの保護と愛情の対象となっていたわけではない。生産力の低い段階には人々は子どもに関心を向けている余裕がない。「伝統的な古い社会」(これがどの時代をさすのかはアリエスは必ずしも明確にしていない)は、『子供』をはっきりと表象していない「子供期に相当する期間は、『小さな大人』がひとりで自分の用を足すにはいたらない期間、最も脆弱な状態で過す期間に切りつめられていた。だから身体的に大人と見なされるとすぐに、できる限り早い時期から子供は大人たちと一緒にされ、仕事や遊びを共にしたのである。ごく小さな子供から一挙に大人になった」(p1)⁵。日本語で子どもを指す餓鬼という言葉は、労働能力の点で大人に劣る「小さな大人」が食欲の点ではおそるべき存在である事が意識されていた事を示すといつてよいだろう。

アリエスは、人々が子ども期を特別に意識していなかったあり様を例えば、絵画に描かれた子どもがおとなと同様の衣服を身にまとい、姿形もおとなを単に小型にしたにすぎないように描かれているといった事等を証拠として論じている⁶。

子ども期に特有の服装をさせる事は16世紀に上流階級から始まったが、おとなから子どもを区別するという事が特に男児に限定されていたという事も述べられている(pp56~57)。貴族やブルジョワにとって家の継承者たるべき男児に特に教育的関心が寄せられたという事である。そして農業中心の社会から工業中心の社会へと変化していくと単に資産を継承する事で豊かな生活を保証されるような状況は少なくなり、各人の機敏な経済活動による成功がある程度可能となると、教育を媒介とする成功への期待はより多くの人々に共有され

るようになる。

子ども期がとりたてて意識されていなかった時代には、大人になっていくための教育も、特に意識されていなかった。つまり「小さな大人」は大人と共に仕事し、遊んでいたに過ぎない。又ある程度専門的である職業(技術の習得が必要である職業)なら徒弟修業に出されるが、やはり修業の過程が組織化されているわけではなく、真似る事で学んでいたのである。しかし子ども期が意識され、教育の必要性が認識されるようになると、そうした学びの様相は価値低く位置づけられるようになる。

工業化していく社会は、又工業技術を進歩させる自然科学の発達する社会であり、従って病気に対する科学的処置、生産力の発展のもたらす衛生状態の改善により、少産少死へと移行していく社会でもある。又工業化に伴う農村から都市への移住者の増加は、人びとに、心のよりどころを共同体から家庭へ、子どもへと重心を移動させる事になる。子どもを少なく産んで大事に育て、そして子どもの成功を親たる事の成功として満足する近代家族が誕生する。

アリエスの研究を契機として、種々の研究が各国でなされて、子どもへの関心が一定の社会の産物である事が示されているといつてよいだろう。例えば小嶋秀夫(『子育ての伝統をたずねて』89年, 新曜社)は江戸時代の子どもへの関心を描いている。

こうした変化の時代に、いまだ学校化社会の到来というには早すぎる段階で、おとなからする子どもへの用意周到な働きかけを、小説のかたちで描いてみせたのが、ルソーの『エミール』(1762年)であり、いわゆる児童中心主義的教育思想としてこんにちに至る迄教師の教育理想の形成に影響を及ぼしている。消極教育と評されるルソーの教育観は、しかし、おとながどのような人間へと子どもを教育しようとするかに関してのはっきりした意志の表明である。例えば、子どもの要求に対して、ある時は厳しく対処し、又別の時には子どもを甘やかすといった、通常の親のおちいりがちな子どもへの関わりとは全く異なる教師の子どもへの対処法が描かれている。そしてその意志の特徴は、消極教育という言葉に表現されているように、子どもにおとなの側の作為を意識させないようにしているという事である。それまではキリスト教における信者教育(教義問答)に見られる如く、一方的な教え込みの形を取っていたのに対して、自分の行動を全て自ら意志し、実行したかのよう

に意識するように子どもは育てられるのである。そのような意味で消極教育であるのだが、子どもの自由はおとなの意図の範囲内での自由であっておとなの望まない子どもの姿（行動）は、子どもが自由を制限されているとは思えないようなやり方で拒否される。アリエスいうところの子どもへのおとなの関心は、子どもの自由の尊重の形をとった子どもの興味・関心への介入といえる。例えば働かずとも食べていける貴族階級の子どもであるエミールは、独立小生産者たように育てられるべきとルソーによって考えられており、そこで教師ルソーはエミールの労働への関心を喚起するために、村へエミールを連れ出して、楽しげに働いている鍛冶屋の姿を見せたりする。エミールが示す労働への関心は教師からすれば、自分の意図の実現である。即ち鞭によると否とに関わらずおとなの側の意図が子どもに貫徹する事をもってよしとしている。

幼児教育の父と言われるフレーベルにあってはそのキリスト教信仰の立場から、子どもに対しておとながその教育的意図を隠して対し、しかもそれこそが理想的なおとな対子どもの関係とみなしたルソーとは異なっており、明確に教育的意図実現の方途を見出す事に努力を傾けている。

幼稚園の原語 KINDERGARTEN はフレーベルによるが、そこに彼の教育理想が示されている。即ち神の創造の力が展開されている自然（庭）のなかでこそ子どもが育つべきなのである。フレーベルは「自己」の本質を一般的神的本質の特殊な実現と捉えており、「自己」本質の実現を神性そのものの実現としている（ボルノウ『フレーベルの教育学』岡本英明訳、73年、理想社、p57）。人間は「自己」の内的本質を外的仕事を通じて実現する存在であり、子どもにおいてはその外的仕事は遊戯である。子どもは遊戯において「自己」の力を展開させ、また同時に外界を把握する（同p153）。自然の中で育つという事と子どもの仕事は遊戯であるという事とから、フレーベルは自然界を象徴する遊具を考案する。これがGABEN（恩物）である。例えば、第一恩物ボールは対象物の統一性と全体性を象徴する。こうした精神性のシンボルとしての恩物は従って子どもが自由に取り扱ってよいものではない。

恩物がいわばフレーベルの思惟から創出されて子どもの興味・関心との接点を目的意識的には追求しないものであったのに対して、子どもの自然な姿の中から、子どもの発達に必要な要素を抽出するという形で、遊具を考案していったのが、モ

ンテッソーリである⁷。彼女はイタリア最初の女性の医学博士⁸であり、フレーベルのように自己の思想からする遊具の考案ではなく、基本的には自然科学的な手続きにより遊具を考案していく。彼女に言わせれば、「子どものできるだけ観察が、わたしらに子どもの中に秘密の天性を推定するという大胆な思いつきに立ち至らせ、それからこの直観から新しい学校や教育法の実験が生まれたという推測」は「大きな誤謬」である、「未知の事柄は観察することはできません」（モンテッソーリ『幼児の秘密』鼓常長訳、68年、国土社、p131）。自然科学の研究者は、通常人が見過ごしている事象を「未知」と捉え、それを解明するべく仮説をたて、実験の手続きにより仮説が成立するか否かを調べる。ちょうどそのように「新しいものに気がつき、それをそうだと確保すること」即ち事実の発見と「その現象があらわれた状況の研究」（同pp132～133）とにより、子どもが集中し、その集中を通して子どもが発達していく教具を作りあげていったのである。理想を立ててその実現をめざしての教具の開発というフレーベルの行き方は、モンテッソーリからすれば独断論である⁹。

幼児教育の場は家庭であるかのように整えられている。子どもは家庭で育つ、その家庭での育ちを援助するべきであるからである。家庭こそ子どもが育つ場だというのはフレーベルの論ずるところであった。フレーベルは家庭で幼児の教育に責任をもつ母親の手助けとなるような、子どもに読ませる本を出版している。モンテッソーリは家庭に代わる幼児教育の場に、家事のための用具を子どものサイズで用意しており、又教具にも、日常生活での活動を再現するようなものを用意している。例えば、ある時期の子どもは、衣服を着るのをぜひとも自分でしようとする（着せられるのを嫌がってジブンデヤルと頑張る）が、モンテッソーリ教具には、そうした子どもの関心に応えるボタン掛けや紐通しができるような物がある。彼女によれば、おとな中心の社会の中で、子どもは正しい方向へ発展すべきエネルギーを抑えられ歪められているが、それを回復するのは、子ども自ら自分に適した活動を選び精神を集中してそれに取り組む事を経験する事による。ジブンデヤルと頑張る子どもに対して大抵は親は急いでいる等の理由から焦って着せてしまう、家庭でそうであったとしても、モンテッソーリ教具で自分がしたい事を心おきなくする（ボタン掛けの教具に取り組む）事で、子どもへの社会の適切でない影響が薄

められるという事になろう。ここで教師はルソーの場合のように消極的である事が望まれている。教師のなすべき事は、子どもを観察し、子どもがどのような活動に関心をよせているかにより、適当な教具を紹介する事である。例えばジブンデヤル事を主張していられず欲求不満に陥っている子どものやりたい事に気づき、それが子どもの目に触れるようにする。

家庭で育つのが子どもの自然な育ちとするモンテッソーリは、幼児教育の場を子ども達の異年齢の集団で構成されるようにしている。彼女によれば年齢別扱いが社会感覚の発達を妨げるのである。子どもは弱者を励まし、助けるという社会的本能をもっており、そうした本能の発露を異年齢集団が可能にする。

ルソー、フレーベル、モンテッソーリの幼児教育論をみていくと、おとなの側の教育的意志により子どもをいわば彫像を作るように作る（作られた側は作られた事を意識しない）事から子どもの自然な姿を見出し、それに応じたおとなの側の教育的手だてを考えるとといった論の展開を知る事ができる。だがモンテッソーリの観察した子どもの自然な姿がはたしてどの社会・歴史的時間においても自然であるのかというのが、ここに論じられているところである。

III. 種の特性としての「社会性」

ポルトマンは、哺乳動物である人間を他の哺乳動物と比較して「生理的早産」という言葉でその特徴を表している（『人間はどこまで動物か』高木正孝訳、65年、岩波新書）。哺乳動物は親と大体似た形態で誕生し、誕生後それほど時間が経過しないうちに自ら移動して餌（親の乳）にありつく（離巢性、p30）。しかし、人間の子どものは生後約一年は限られた運動能力しか示さない。二足歩行という人間の可能性を広げた新しい能力の獲得の代償として、他の哺乳類と比較すると約一年早く出生し、養育者がいなければ生存できないような時を過ごす。他方未熟な状態での出生を補うように学習能力は顕著である。

例えば新生児であっても、無意味な音と有意味な音とを区別しているようだという。その子どもの母語でない言語での有意味語と母語での有意味語には有意味である事が分かっているかのように反応し、全くの無意味語にはその事が分かっているかのようなのである（デーモン『社会性と人格の発達心理学』山本多喜二編訳、90年、北大路書房、

pp24～25）。母語での有意味音に反応するというのは母胎内で音を聞いていたからと思われるが、他の言語の有意味音を単なる無意味音と区別しているというのは、人間としての先天的な言語能力も予想させる（チョムスキーの変形生成文法の考えである¹⁰）。又音の区別にとどまらず、コミュニケーションへの志向もすでに新生児の段階で見られる。談話中の二人をビデオで記録し、その身体の動きを見ていくと、発せられる音に身体が同期する（発話者が自己の音声に同期し、相手も同期する）現象が観察されている。「シンクロニー」と名づけられたこの現象は1/48秒というような時間単位で区切って二人の身体の動きを分析した結果見出されたもので、生後20分の新生児にも観察された（佐々木正人『からだ・認識の原点』87年、東大出版会、p152）。コミュニケーションはいわば身体を「場」としてなされるとでもいえそうである。新生児期の応答関係としては共鳴現象も言われる（浜田寿美男編著『私』というもののなりたち』92年、ミネルヴァ書房、p72）。例えばまだ自他の区別がついていない乳児が、しっかりしたアイコンタクトのもとで母親が舌を出して見せると自分もつられて舌を出すといったものである。眼と眼で心を通わせるといったような状況があって、身体的にコミュニケーションしているとでも言えるような現象である（「ほらネ」に対して「ウン」とでも言っているかのよう）。こうした現象は、さらに自分の生存を確実にするために養育者が養育を放棄する事のないように反応していく事に引き継がれる。つまり他者の行動に対する反応性を高めて、他者の自分への関わりをなお一層引き出すようにする。逆には後に自閉症を発症する子どもの乳児期を振り返って、母親が抱いても少しも抱いているという感じがしなかったというのがある。つまり通常、子どもは抱かれると単に抱かれたままではではなく、抱き付くといった形で応じている（浜田前掲書 p75）。養育者と子どもの関係は単なる能動－受動の関係ではなく、相互作用なのである。

ところでベイトソンは、相互作用の蓄進状況について述べている（『精神の生態学』佐藤良明訳、90年、思索社）¹¹。「対称型の分化」とは「同じ願望と同じ行動パターンを持っている二つの集団AとBが、その同型の行動をお互い同士に向け合うことで分化している」ような場合である。例えば「互いが互いを駆り立てるようにして、ますます強い傲慢的な行動をとっていくという一つのプロセスが進行しがち」であるという（p125）。相補型の

分化」とは「二つの集団の成員の願望と行動が根本的に異なるすべてのケース」である。例えば『服従』が『強圧』を促進し、それがまたはね返ってさらに『服従』を促進することになりやすい」(p126)。彼の「二重拘束」が精神分裂病の発症論としてレインに応用された(『狂気と家族』)ように、この二つの型のうち「相補型の分化」は、夫婦・親子間の「共依存」として応用されて論じられている。例えば母親の保護とその保護のために受け身になる子ども、そこで受け身である子どもに対して一層保護を強めていく母親、一層受け身になる子どもといったような循環である。

トマスは「能動的発達論」を主張する。発達初期の子どもの個体差(活動水準・感覚感受性・順応性等)が行動傾向の差となり、それが養育者の子どもへの対し方に反映する。例えば或る子どもはあまり母親に手をかけられず、別の子どもはよく世話される(三宅和夫「就学前教育の理論」東洋他編著『教育学講座』第4巻所収、81年、学習研究社、p191)といったようである。するとあまり適切でない養育環境に育っても、積極的に外界と関わる子どもはその環境の不利な影響を、相対的に受け身である子ども程受けないという事がありうる。こうした点からしてボウルビイの母親剝奪論もその解釈の修正が試みられている(ラター『正・続母親剝奪理論の功罪』北見芳雄他訳、84年、誠信書房)。施設で育てられていた子どもと家庭で育った子どもとの死亡率の違いや発達程度の差を、母親による育児か否かに帰したボウルビイの論に対して、「適切かつ多様な感覚刺激」の欠如による(ヘップの論、ブルーナー他『子どもの成長と発達』の大山正博の解説、p214、大山正博他訳、81年、新曜社)、或いは「社会的刺激とともに認知的刺激が不十分である」事による(コールバーグ『道徳性の形成』永野重史監訳、87年、新曜社、p176)、といった再解釈がなされている。母親の育児に焦点化させて解釈したボウルビイに対して、子どもの特性に応じた適切な子どもへの対応の必要性が述べられている。施設での養育の場合に、子どもを平等に取り扱う事が望ましいわけではなく、又母親の養育の場合には一般化された子どもへの対応の仕方を守って寧ろ子どもを損なってしまうおそれがある、という事である。丈夫で活発な子どもであれば、ボウルビイの言う母親剝奪的状况に育っても、自ら他者と関わるという形で刺激の少なさを補う事になろうし、身体的な弱さのゆえに受け身であれば、刺激の欠如の影響をより強く受けるだろうと考えられるからである。

子どもの特性は気質と呼ばれたりしている。即ち「強い遺伝的要素から構成されたパーソナリティ特性」で、「遺伝的傾向は、環境的な出来事が十分な影響を与える以前に発現する」とみなされる。このような意味での気質は「発達過程において修正されることもあるが、その際にも明らかに遺伝子による制約が加えられる」ようなものである(バス『対人行動とパーソナリティ』大淵憲一監訳、91年、北大路書房、p57)。乳児期から青年期までの発達過程を観察した心理学者は客観的に評価可能な気質のカテゴリーとして活動性、規則性、順応性等の9つを挙げている(三宅和夫『子どもの個性』90年、東大出版会、pp29~30)¹²。気質は例えば、「易刺激性」であれば授乳を中断して「泣き」を誘発した時の子どもの反応状況から強弱を測定する(三宅和夫編著『乳幼児の人格形成と母子関係』91年、東大出版会、p59)といった形で把握されている。気質は、子どもと養育者のそれとがうまく適合しているかどうかが問題である。子どもの気質それ自体が問題を引き起こすのではなく、適合関係の如何による。例えば活動性の低い母親が活動性の高い子どもの世話をする時、子どもを扱いにくいと感じたりする(バス前掲書p57)。

ブルーナーは新生児にも知的欲求が見られる事を実験から見出している(藤永保「人の認識作用」『講座現代の心理学 5』所収、83年、小学館、p86)。従って食や身体の快適さに対する欲求に應えるだけでなく、子どもが探索の欲求を刺激されるような環境を提供するという事も含めた、育児担当者の子どもとの関わりが必要と考えられる。こうして出生時から現われている個性と環境とが相互作用して、さらに個性を顕著にしていく(気質を土台に性格が形成される)。個人は単に影響を与えられる存在ではなく、影響を自ら影響たらしめる、つまりは或る種の影響を受けるか否かを選択する存在とでも言えよう。例えば「乳幼児が喜びの感情をあらわすのは、身体器官の要求が満足させられた時だけでなく、それよりはむしろ、おとなとの接触交信によることの方が多い」(ネチャーエフ『幼児の道徳性の教育』坂本市郎訳、76年、新読書社、p10)と言われている。

子どもと養育者との相互作用から、子どもが特定の養育者への執着(愛着と呼ばれる)を示すようになるが、猿を使つての実験的状况における行動から、不安を感じる場での不安の軽減をもたらす愛着と、きずなを区別する必要がラターによって主張されている(「安定性とコンピテンスに

関する発達初期の諸問題」前掲ブルーナー他著書所収、p45)。生後8ヵ月頃の人見知りと母親への後追行動は、事物の永続性の認知が不確実である時期の不安と解釈され、他方きずなは対象との接触がない期間も維持されているもので、見えなくなってもこの世から消滅したわけではない、という事物の永続性に関する理解ができて（即ち一定の認知的発達により）子どもが示すようになるものである¹³。

養育されて生きていける存在である人間の子は、このように養育者との間に特別の関係をきずきあげていくが、養育者以外の人間が子どもの周囲に常に存在しているのが通常の生活環境であり、子どもには養育者以外の人間への関心が早期に見られる。ワロンによれば、微笑みを誘うような物が乳児の前に現れても、その場に他者が居なければ微笑みは生じない（『児童における性格の起源』久保田正人訳、65年、明治図書、p219）。又レオンチェフも「おとなが子どもから見えないところにかくれると、子どもの行為は中止され、おとなが再び子どもの前に現れると、行為が再び開始される」（『人間の心理研究への歴史的アプローチ』駒林邦男編訳『人格・能力の発達論争』79年、明治図書、p55）という姿を描いている。子ザルを使って養育の役割を果たす母親のどのような側面が正常な発達を導くかを実験的に研究したハーローは、探索活動を前社会的遊びの一種に分類しているが、仲間が居る場合の社会的な探索ではより冒険的な探索活動が行なわれる事を述べている（『愛のなりたち』浜田寿美男訳、78年、ミネルヴァ書房、p87）。

ピアジェは、子どもとモノとの関係から知的発達を論じるが、子どもにとってモノと人とは異なる意味を持っている。人は子どもに積極的に働きかけてくるし、応答する存在であるが、モノは一定の反応を返す（岡本夏木『知能の発達』講座現代の心理学 4、82年、小学館、pp227～235）。他者をモノと区別して認めるようになる、その時期に関してはワロンは先の観察から知られる如く、生後半年以降（ワロン前掲書 p218）であるとし、もっと遅く9ヵ月以降（デーモン前掲書 p73）と言う論者もいる。

さて移動すら不十分な状態から種々の事ができるようになるのは子どもが他者を模倣する事によって、と言っているが、その模倣は、観察したのと同様の行動を自分がやってみるというよりも、観察した事柄を自分なりに受けとめた、その理解を行為として表わす、と言ったようなものである。

異なる状況のそのつどの違いに対処するよりは大体同じと捉えて対応していく、それは活動のエネルギーの節約になる。新生児に対して条件反射を形成し、今度は、少し違った形で条件を設定した場合の新生児の反応にそういった面が現れている。ブザーの音で右にベルの音で左に頭を向ける事をシロップで条件づけられた新生児が、今度は逆に条件づけようとした時に、明確なルールの把握迄活動性が続き、完全な把握に到ると活動性が低下したという実験結果（前掲藤永保論文、p86）は、状況の中の同じである面（繰り返される事のその繰り返しのルール）を抽出すると興味を失ったかのようなのである。状況の中に意味を見出していくような知的探究心を持つのが人間であると言える。又ルールを見出していく際の試行錯誤は、経験を重ねるにつれて、より少なくて済むようになる。これはハントによって学習の構えの形成と言われている（『乳幼児の知的発達と教育』波多野誼余夫監訳、76年、金子書房、p176）。さらに、探究の際に、やみくもに試行錯誤する事から、全体を眺望して適切と思われる一定の方略を選択するようになる（こうした思考法の発達に関してはブルーナーが実験的な研究で明らかにしている『思考の研究』岸本弘他訳、69年、明治図書）。

知的探索の欲求とともに、対象をコントロールする欲求もある。子どもは、事物を容易に操作している他者を模倣してコントロールの能力を獲得していく。能力の点で自分とはかけ離れた他者を模倣するのではなく、自分より少し優位に立っているなかま（或いはきょうだい）を模倣する。

バンデューラは模倣を経験から学ぶという人間のあり様として論を展開している（『社会的学習理論』原野広太郎監訳、79年、金子書房）。なかまと同じように出来る事を望む模倣と区別して、とりわけ子どものパーソナリティ特性、行動規範、価値といった一定の社会の文化をどのように学習していくかについての論で、翻訳本では原語のモデリングがそのまま用いられている。モデリングは、他者のする事をなぞるのではなく、行動を解釈し、意味づけてその意味を表わすように自己が行動する事である。まず何かに注意を向ける、それは子どもの周囲で生起する事象のうちの或る事柄に対して子どもが予期をもつという事である。親和的であり理想像であるような他者に注意を向けると考えられるが、その対象の行動（モデル刺激）が解釈されて（象徴的記号化）、その解釈がこれまでの自分の知的枠組みに組み入れられて（認知的体制化、例えば或る行動を親切的行為として解釈し、

望ましい自己像に親切である事を加える), 適当な時に適当な形で行動に表わす, 同じ行動をするのではなく, 親切という概念に合致する行動をする(バンデュラ編『モデリングの心理学』原野広太郎他訳, 75年, 金子書房)。この実行の結果について自己が判断し, 又他者による評価がなされて, それが自己による象徴的記号化・認知的体制化に再度反映され, 再解釈がなされる。自己が判断する事は自律的強化という事で人間にのみ成立するものとみなされ, 評価されているが, しかし, この自律的強化にも社会の価値観が浸透している。つまり自己を肯定的に評価する時, その満足は言わば社会的に評価される事を成し遂げた自己への満足である。他者によって認められる事で満足すれば社会的強化であり, 他者の評価を問題にせず満足すれば自律的強化であり, 自律的強化が望ましいとされるが, 自己の基準には他者の自己への期待(社会の基準)も反映している。自律的強化であるか, 社会的強化であるかは, 社会的承認の有無で区別した方がよい。社会的承認なしの自分への満足を自律的強化とみなすのである。そして社会的承認の欲求を仮定した時, 子どもの取り扱いにマニュアルは無いといいうる。例えば, 幼稚園で容易にとけこめないでいる子どもに対して, 教師が特に目をかけて他の子ども達との関係をとることもつ場合に, 子どもの社会的承認の欲求を満たして, 非社会的である子どものその非社会性を強化するという事も考えられる。友達にとけこめない自分に教師が特に関心を寄せる, つまり友達より教師を独占する時間が増える。これは子どもにとっては言わば報酬である(前掲『社会的学習理論』pp107~108)。そこで特別扱いをしないという事にすれば, 友達にとけこまない自分であってよいのだと考えて, 相変わらず非社会的であるだろう(ハーロック『児童の発達心理学 下』小林芳郎他訳, 72年, 誠信書房, p471)。非社会的である子どもを友達と親しめるように指導しようとする教師の指導性は, そのつど適切と考えられる対応を取る以外にない。

もっとも社会の判断基準・価値観の個人への浸透には個性と養育者の養育態度が関与する。児童虐待の問題に関しては, 子どもを虐待する親は自分自身が子ども時代に虐待を受けており, そして自分の子どもを虐待する, こうして児童虐待が繰り返される(悪循環)と言われている。親の養育態度から子どもは他者との関係に暴力を介在させる事を学習したと言えよう。又判断基準・価値観に関する社会の常識というものがある。即ち一定

の社会を構成している考え方の枠組みがあり, モデルとされる他者は, そうした枠組みの中で選択される。例えば, 社会への献身が積極的に評価される, 或いは物質的報酬に高い評価が与えられる, という違いはモデル選択に影響を及ぼす。養育態度やマスコミ等を通して子どもはこうした社会的常識といったものを学習する。モデリングに関する実験は現実の人間であれ, 動物を人間に模した漫画映画であれ, 子どもに影響を及ぼす事が知られている(もっともこの影響も認知的体制化という点からして子どもに一樣の影響を与えるのではない)ので, テレビの番組やテレビ・ゲーム等からの影響は無視出来ない。こうして例えば常識に従い, そして従っているとの意識すら持たずにそれ以外の判断基準・価値観を正しくないとしてあやしまない場合から, いわゆる反逆児と言われるような常識とは異なる判断基準・価値観を有する場合迄の, 社会の個人に対する影響の幅がありうる。

他者と関わりながら育つのであるから自己意識は, 他者との関わりで発達してくるし, 他者が自己をどのように捉えているかという事が影響する。例えば他者が子ども把握を変化させ(その事は当然の事ながら, その他者の子どもに対する行動の変化となってあらわれる)ると, それは子どもの自己把握への変化となって現象して, 子どもは変化していく。1968年出版されたローゾンソーの『教室のピグマリオン』に述べられている事はこうした或る子どもについての自他の意識の変化(教師が或る子どもの知能指数が高いと知らされ, その事によって教師はその子の取り扱いを学業成績のよい子どもに対するものへと変化させると, 子どももまた教師の期待を感じて, 自己意識を変化させ, その自己意識にふさわしい行動をとる)が子どもの学業成績を左右した, という事であろう(プロフィ他『教師と生徒の人間関係』浜名外喜男他訳, 85年, 北大路書房, pp39~40)。このように自己意識は他者が自己をどうみているかという把握と関連しており, 特に自己にとっての重要な他者の自己に対する判断は, 自己意識の形成に大きく影響する。自己と他者との関係は現実にとどのようであるかよりも, 自他が相互にとどのように意識しているかが重要と言える。

IV. 子どもの社会的発達の様相

発達という言葉は成長という言葉と区別して用いられる。成長と言った場合, 意識されるのは量

的な変化(増大)といった類のものだが、発達は質的な変化といったものを含意している(園原太郎『子どもの心と発達』79年, 岩波新書, pp3~4)。発達段階といった用語があるのも、量的増大の意味ではなく、質的变化に関連する語である事を示す。もっともアリエスの言う如く、子どもを小型のおとなとして描く絵画が子ども期への意識を欠いているというのであれば、子ども期が意識された時に大人とは異なる質にどのように注意が向けられていたかが問題となる。そしてアリエスの研究から示唆されるところは、小さいが故に愛情の対象となっていたとしても、おとなとは異なる点を考慮していたようには思われない。

ピアジェは発生的認識論をめざして(ピアジェ『発生的認識論』芳賀純訳, 72年, 評論社)子どもの思考を臨床的方法で明らかにし、子どもと大人の質的に異なる思考を把握した。発生的認識論とは、カントのように思弁的に時間・空間等のカテゴリーをア・プリオリとするのではなく¹⁴, その発生を人間の成長の過程において把握しようとする研究の立場である。彼は誕生以後14~15歳に至る迄の子どもの思考を、その特徴からして大きくは3段階に区分している(こんにちではその研究方法と解釈についての批判的研究がなされている。例えばブルーナー『認識の心理学』平光昭久訳, 78年, 明治図書)。

ピアジェはおとなとは異なる子どもの思考の特性を自己中心性と呼ぶ¹⁵。それは前社会性, 前論理性, 前因果性として捉える事ができるものである(ピアジェ, イネルデ共著『創造的知能の開発』三嶋忠義他訳, 72年, 誠文堂新光社, p179)。前社会性は人間の他者との関わりの方面での特徴, 前論理性は推論等を論理的にする事が無く, 矛盾した事を言ってもおかしいとは思わないような思考のあり方, 前因果性は主として自然的世界に関して因果関連に気づかない事である。社会的事象をも因果関連の相のもとに捉えようとするのが大人の思考であるが, 自然的事象を捉える枠組みを人間行動に当てはめた事による。社会的事象に関する因果関連は観察によって把握されるわけのものでないからである。自己中心性は「精神の一方向」(ピアジェ『児童の自己中心性』大伴茂訳, 68年, 同文書院, p96)とでも言える思考の特徴を指す。前社会性は自己と他者との間の未分化, 即ち自己の見地を他者へ投影していて, 他者の立場に自己を置く事がない事である。「自我」の観念はある程度存在しているが, 同等の存在としての「他我」が意識されていない(ピアジェとインエルデ前掲書

p181)。前論理性は子どもが自己の思考を意識しない状態で, 従って子どもは自分の言っている事の矛盾に気づかず, 思考の仕方について思考(反省)する事がないので論理を無視する事になっているという事である。前因果性は知識の不足としても捉える事ができる。知覚のレベルでの因果性は新生児においても見られる事を, ピアジェに傾倒したブルーナーが実験により明らかにしている。例えばボールが新生児の顔の真ん前に飛んでくるような映像を見せると顔をそむける。

このように特徴づけられる自己中心性は, 唯心論・実在論・人工論として特徴づけられる思考の様相を示す(ピアジェ『児童の世界観』大伴茂訳, 68年, 同文書院)。唯心論(又は汎心論)は事物に自己を投影し, 自己と同様に事物に生命(心)を付与するものである。又実在論は, 現象(みせかけ)に引かれて判断する事である。質・量の保存の概念がない事であるが, 道徳的実在論としては, 子どもが意図の如何に関わらず結果の大小によって行為を判断する事である(ピアジェ『児童道徳判断の発達』大伴茂訳, 57年, 同文書院)。意図は目に見えず, 従ってそれを行為の結果目前に現象している事態と結びつける事ができない。例えば, 父の書類機で遊んでいてインク壺のインクをこぼして書類に小さなシミを作った場合と, 机上を整理してやろうと思って誤まって大きなシミを作った場合とで, 大きなシミを作った場合をより悪い事をしたと判断する。意図を考慮せず単に結果の大小を基準にして判断するのが道徳的実在論である。子どもは長短様々な棒を短い方から長い方へと順番に並べるという課題¹⁶においても, 棒の両端を同時に考慮して並べる事が困難であるから, 目に見えない行為の意図と, 行為の結果とを同時に考慮できないのは, ある意味で当然とも言える。

自己中心性は, 視線をあちこちに及ぼして同時に二つ以上の事を考慮する事ができない, 記憶の能力が十分発達していない等の, 身体的発達(脳の発達)の未熟である事に理由を求める以外に, ピアジェは子どもが養育される存在であるところに理由を見出している。子どもは常に自分では理解しがたい生活上の種々の拘束をおとなによって課されている。日常生活習慣の多くは子どもにとって意味が理解される前に, おとなから押しつけられ, 従わなければ罰が待っている。こうした不可避的な拘束により子どもに道徳的実在論が生まれる(前掲『児童道徳判断の発達』p249)。又子どもは道徳的実在論に至らざるをえないような経

験をしている。例えばうっかり物を壊し、それがおとなにとっては物質的損害が甚だしいと感じられる時にはひどく叱られたりする。子どもには物質的損害の大小は分からないから、時には怒られ、時には仕方がないとして見逃してもらえ、という事態であり、こうした経験も子どもの判断に影響しているとも述べている（同 p162）。

道徳的实在論は、公正や平等などの社会的事象の判断に関する枠組みにおいても、子どもとおとなの違いを作っている。道徳的实在論の段階の子どもは絶対的平等をもって公正とする。おとなは、各人を全く同様に処遇する事即平等とは考えず、実質的に平等であるようにと考えるから、例えば競争でハンディ・キャップのある人間と障害を持たない人間の出発地点を異にしてもおかしいとは思わない。しかし子どもは全員が同様の条件で競争に参加する事を平等と考えるから、おとなの配慮は不平等とみなされる。

ピアジェは、人工論も子どもの存在の在り様から結果している、と説明している。子どもは常に大人によってその生存を左右されている存在であり、それを他に投影して、すべては子どもにとって絶大な権力を有するおとなによって作られた、と意識しているという（前掲『児童の世界観』p668）。従って自己中心性からの脱却には、脳の発達他に、おとなの支配から子どもが独立するようになる事が必要であるし、又身体的発達により子どもにできる事が増えて、それまで見ていたおとなの偉大さが減少するようになる事に加えて、同輩集団との協同の経験が多くなる事による。ハーローはまずは誘発という形での仲間の存在意義を指摘している。これは他の子どもの行動が動機になって自分も同じ事をやろうとする事である（ハーロー前掲書 p74）。前節で述べたように、他者の存在そのものに刺激を受ける人間の子どもは、他者のうちでも特に仲間にたいしても反応性を高め、このようにして親から心理的に離乳し、行動を意思的に制御し、さらに自主的な判断が可能となっていく。

ピアジェは思考の発達段階を論理—数学的知識¹⁷の発達段階により区分し、道徳的判断はそうした思考に導かれるものとしている。「自己中心性の減退と論理的正当化の増加は密接に関連している」（ピアジェ『判断と推理の発達心理学』滝沢武久他訳、69年、国土社、p27）。例えば棒を順序よく並べる事ができないのに、道徳的判断において行為の意図と結果の双方を配慮して判断する事はできない。もっとも順序よく並べる事ができても、

道徳的判断が進むとは必ずしも言えない（コールバーグ『道徳性の発達と道徳教育』岩佐信道訳、87年、広池学園出版部、p89）。

ピアジェの影響を受けて道徳性の発達に関心をもっているコールバーグ¹⁸は、道徳判断に二種を区別する。即ち、ピアジェと同様になにが正しいかについて決定する事と、正しいと判断した事を実行する責任の判断である（同 p31）。道徳性には、単に知的に善・公正・平等等の価値にもとづいて行為を判断するにとどまらず、判断にもとづく実行も含まれるとしているので、さらに責任の判断を彼は問題にする。どのような責任の判断がより高次の道徳判断であるかに関しては、男性に多い判断を高次としている、という批判がなされている（ギリガン『もうひとつの声』岩男寿美子監訳、86年、川島書店）。知る事と実行との乖離は伝統的学問である儒教においても知行合一をめざす、という形で論じられている。そして合一を修養如何に帰した儒教に対して、彼は責任の判断に求めたのである。正しい事について知っていてもその実行を自分の責任とみなさなければ、正しい事の実行はのぞまれず、当然知と行とは一致しない。この点に関して彼は、家庭で、又学校で責任ある行動をとるような場に立たされ、責任ある行動を実行していく事を通して正しいと判断した事を実行する責任の判断が育つとする（コールバーグ『道徳性の発達と教育』永野重史編訳、85年、新曜社、p60）。ところでコールバーグの道徳性の発達段階論は、男性の道徳判断を一般化しているというギリガンの批判をふまえると、責任の判断には情緒面での発達も関係していると言えよう。自己の行為が他者にどのような影響を及ぼすかについての共感的な推論がありえて、正しい行為を自己の責任とする判断がなりたつ（中里至正『道徳的行動の心理学』85年、有斐閣、p149）。

他者への共感の発達には、行動のレベルでの発達が前提とされよう。つまり目標を設定し、その目標実現を目指す、その過程での障害にもくじけず、思考をめぐらせて障害を越えて最終的に目標を達成する、行動のレベルでこうした事が可能であって、さらに目標設定に際して他者の見地が考慮されう。ところで、拒否でなく、又同調でなく、適切に他者の見地を考慮するには、同調的になる要因の一つに、課題が困難であるという事がある（ハーロー前掲書、p199）ので、社会的な発達に関しては、思考の素材となる社会的知識を有している事が必要である。社会的知識は事実についての情報と、規範についての知識に分けられ

うる。事実を知り、規範を知り、事実に知識と規範的知識とを総合して新しい状況下で自己の行動を自主的に決していく。さらに行動がのぞましく実現されるためには、当該の行動に関する知識と身体的発達とを要する。つまり行動を成り立たせている個々の行為において目標（何を達成すべきか）と方法（どのような方法により、どのようなプロセスで）とが分かり、さらに行為が容易である（身体発達の上に練習がなされて容易になる）、このようにして責任ある行動がなされよう。例えば考えの相違にも関わらず協力して一定のプランを立てねばならないといった状況は社会生活において一般的であるから、いわば身体的レベルで他者を受け入れられる、といった事がある。

ピアジェ、コールバーグは個としての発達に関心を寄せて研究しているが、社会内での個と他者との関係を描いて、個がどのように社会的個となっていくかを描いたのがミードである。彼によると自己概念は他の自己と同じような者としての自己の概念である。子どもは他の自己の概念を持たなければ、自己意識的な自己の概念を持つ事はない。自己自体が社会過程から生じてくるとも言える。もっとも他者は「一般化された他者」である。「実際の人間集団ではなく、ひとが自分の経験から引き出す観念や解釈」（リンドスミス他『社会心理学』船津衛訳、81年、恒星社厚生閣、p317）であって「想像された他者」である。自分の行動を他者のパースペクティブから見る、そのような

他者である¹⁹。

社会的発達とは従って他者との関わりにおける自己の発達だが、秩序・方向性といったものは、自己を他者と区別するものとしての行動と思考の面での統合の進展と捉える事が出来よう。行動という点では、行動の自律性が要請されてくる。自律は、行動を成り立たせている個々の行為において意図（何を達成すべきか）と操作（どのような方法により、どのようにして）が分かり、習熟により、行為が容易であるところに可能であろう。又思考の面では、思考の素材となる社会的知識がまず必要である。社会的知識は事実についての情報と、規範についての知識に分けられよう。事実を知り、規範を知り、それらが行動の自律性に支えられて、新しい状況下での自己の行動と思考を創造していく。自己が所属する多様な集団においても能動的な関係を作りだしていく。このように考える時、豊富な人間関係が社会的発達にもつ重要性も当然である。豊富な人間関係においてまず人は、社会についての種々の事実を知る機会に恵まれる。また自己を意識する機会となる他者を多く知る事ができる。種々のモデルを目にする事が多いから行動の自律性を支える行為の面で習熟への動機が発達する。準義務教育とも言いえる程に就園率が上昇している幼児教育は、核家族化と少子化の中で必然的に子どもが直接ふれあえる人間が少なくなっている状況を補うものである。

註

1 論者によって何層に区分するかは異なる。Bronfenbrennerは4層に区分する。「マイクロシステム」として「直接的な行動場面の中で起こる複雑な相互関係」、「メゾシステム」として「行動場面間の連環」、「エクソシステム」として「実際に参加していなくとも直接的環境の中の出来事に対する影響を生み出している別の行動場面」、例えば「親の雇用条件」など、最後に「マクロシステム」として「ある文化や下位文化に共通している社会的制度の体系やイデオロギーを橋渡しするようなパターン」である（Bronfenbrenner『人間発達の生態学』磯貝芳郎他訳、96年、川島書店、p8）。ソヴィエト心理学では例えばプラトノフも4層に区分する。第一の層は「社会的に制約された志向性の下位構造」で、「訓育によって形成される」、第二の層は「経験の下位構造」で「教授—学習によって形成される」、第三の層は「反映の形式としての心理的諸過程の個人的諸特質」で「練習により形成される」、第四は「生物学的に制約された類型学的諸特質」である（ブーディオワ「心理の社会的被制約性」前掲駒林邦男編訳『人格・能力の発達論争』p154）。第二と第三の層に家庭・教育が位置づけられ、第一と第四に一定の社会のあり様と種としての人間存在の面が位置づけられている。浜口恵俊は、「人間の生活空間」を「個人内部に属する生活空間のすぐ外側」にある「身近な社会と文化」、その外側にある「機能的な役割関係にある相手」が属する「操作的な社会や文化」、さらにその外側にある「自己の属する全体社会の人びと、知識や理念、神や事物から成る」世界の3層に区分している（『人間主義の社会日本』82年、東経選書、p147）。

2 動物行動学者のローレンツは社会性を本能に分類している（ローレンツ『ローレンツの思想』日高

敏隆訳, 79年, 思索社, p40)。もっともそれが発現するには環境が必要としている (同 p47)。

- 3 「しろうと理論」(常識) は, 問題行動を起こした子どもの親, 特に母親の育児責任を問題にするし, さらに医者が増強するような論 (母原病) を発表している。「しろうと理論」については, ファーンハム『しろうと理論』(細江達郎 監訳, 92年, 北大路書房) 参照。
- 4 1902年ドイツ, フランクフルトに生まれる (両親はデンマーク人だが, 出生前に離婚し, 母がユダヤ人と再婚)。25歳の時, ウィーンのアメリカーナ学校 (アメリカ人学校) の美術教師となり, フロイトの娘 (アンナ・フロイト) の指導を受け, 後にウィーン精神分析研究所所員となるが, ナチ・ドイツのユダヤ人迫害に脅威を感じてアメリカに移住し, 児童精神分析家として働く (エリクソン『幼児期と社会』仁科弥生訳, 訳者解説, pp211~212)。
- エリクソンは発生学における「漸次的形成説」に影響されてその発達論を展開している (村瀬孝雄「心の発達」岩波講座『人間 心とは』所収, p226)。そしてこの説には「それぞれの発達テーマごとに, それが登場し解決されるべき『決定的, かつ臨界的な時期』というものがある」(同上) という含意があると言う。このような一種の決定論に対する反論はありえるだろう。
- 5 日本での児童観研究でも, 子どもは「大人のおぼつかない縮図として見る考え方」(石川謙『我が国に於ける児童観の発達』49年, p8) が中世にあったと指摘されているが, 忘れられていたようで, アリエスの研究が広く関心をよんだ。
- 6 もっとも森洋子は「写実的な肉体的表現を重んじない中世の時代の様式を反映している」のであって, 子どもを「小さな大人」とみなしていたのではないと反論している (『ブリュッゲルの「子どもの遊戯」』89年, 未来社, p436)。
- 7 フレーベルとモンテッソーリの類似点, 相違点については, スタンディングがまとめている (ルーマル編『モンテッソーリの発見』所収, 佐藤幸江訳, 75年, エンデレル書店, pp478~516)。
- 8 医学博士としての活躍の後, ローマ大学に再入学して心理学・教育学を研究, 1906年にローマのスラム街改善のためにアパートに幼児教育所が設けられたが, そこに責任者として招かれて以後, 教具を工夫する等の彼女の幼児教育に関する活動が展開する (モンテッソーリ『モンテッソーリの教育』林信二郎他訳, 80年, あすなろ書房, 林の解説, p152)。
- 9 ピアジェはモンテッソーリの教具を批判している。共に医学や生物学を学び (ピアジェは貝について10代に観察し, 解釈した論文が評価された経験をもっている), 子どもの観察につくした二人だが, 子ども研究としての観察が子どもの自然な成長の姿を開示すると考えるのは自然科学にうとい者の幻想のようである。物の属性を分析するべく考えられている教具 (例えば, 板上のくりねかれた形に, 同じ形の物をはめこむ教具は, 形と大きさという属性に子どもが注意するようにしむけている) に対して「子どもの最初の分類は, 知覚によって得られる感覚的な手がかりに基づくのではなく」「共通の機能によって」「事物間の類似性を明からかにする」事にむけられている (デブリース『ピアジェ理論と幼児教育の実践』下巻, p128) と批判する。
- 10 「言語をさらにいっそう注意深く研究すると, 経験だけを土台として説明不可能と思われる全く顕著な特質の例を他にも数多く発見する」(『知識と自由』川本茂雄訳, 75年, 番町書房, p45) という。又英語の文の変換に関して「経験のデータに精神が適用する生得的な図式の一部であると仮に措定することが自然である」(同 p44) と述べている。
- 11 彼はマーガレット・ミードの夫として共に太平洋諸島での文化人類学研究に携わり, こうした「分化」の型を見出した。
- 12 生後2~3カ月後から10年以上にわたって両親と定期的に面会した結果として気質のカテゴリーと強度とを組み合わせて三つのタイプを抽出し, その割合を, 世話やしつけの点でトラブルの少ないタイプの子どもの割合が約40%, 「取り扱いの難しい子ども」が約10%, 「何をするにも時間のかかる子ども」が約15%, であるとしている (『性格心理学 新講座』第二巻, 89年, 金子書房, p4)。
- 13 分離不安を認知発達の水準に関係する, と捉えても, 母親の不在に対して何かができる, 或いは新奇な刺激に対してなすべき反応を備えている, 等といった発達段階において消失するものと考えられる心理学者もいる (マッセン他『発達心理学概論』三宅和夫他監訳, 84年, 誠信書房, p246, p262)。
- 14 例えば時間について「なんらかの経験から抽象化された経験的概念ではない」, 「ア・プリオリに与えられている」(『純粹理性批判』篠田英雄訳, 岩波文庫, p77) 等述べている。

- 15 ブルーナーは自己中心性についても社会—文化的要因を指摘する。即ち「文化的な諸条件および諸価値にはっきりと相関したものとして現われてくる」(前掲『教育の適切性』p59)。例えば、ピアジェが研究対象としたスイスやブルーナーが対象とするアメリカ等の高度文明化社会とは異なる社会において、物の分類とその分類についての説明を子どもにしてもらうと植物と動物とで分類の基準が異なっていた、即ち動物に関してはどこで見られるか等の具体的な属性に照らして分類したのに、植物の場合には食用かどうかという抽象の特徴によって分類したので、「具体的思考とか抽象的思考とかを一般的な形で論じることとはできない」(コール他『文化と思考』若井邦夫訳, 82年, サイエンス社, p169)だろう, という事である。
- 16 課題をしてもらい, その時の子どもの考えを子どもから聞き出すというのがピアジェの臨床的方法であるが, 課題の適切性が批判されたりしている。例えば, 他者の見地に立つ事が出来るかどうかの課題で, 3つ山の課題がある。形の違う3つの山からなる土地の模型を用いて, 例えば自分の居る場所の反対側からはどのように見えるかを, いくつかの絵から選択させるのだが, 反対側に居る自分を想像させて答えさせるのではなく, 人形を反対側において, その人形から見たらどうか, と問うとピアジェ課題では正しく答えられない子どもでも正答する事が出来る, 等が見出されている。又子どもの考えを聞き出す事をしているが, それについては「認知発達を記述しているのか」それとも「言語発達を記述しているのか」との批判がある。「子どもの言語反応から認知構造をよみとる, ということをあまりにも安易におこなうすぎている」という批判である(イーガン『教育に心理学は役立つか』塩見邦雄訳, 88年, 勁草書房, p74)。
- 17 知識には, ピアジェによれば, 論理—数学的知識, 物理的知識, 社会的知識の三種がある。物理的知識は, 生活の中で種々の物をもて遊ぶ事から得られる知識(例えば粘土や砂の性質等, 物質に関する知識)である。論理—数学的知識は, 物理的知識を得る事になる物理的経験の中から抽象により構成されてくるもので, 例えば粘土の団子をおしつぶしても重さは変わらないといった知識である。これは $A \pm 0 = A$ という論理—数学的知識を構成した, という事である。社会的知識は, 生活の中で父とは, 母とは, といった形で獲得されるものだが, 一般的に通用するとは言えない知識である。
- 18 コールバーグと同様の方法(例話法)によって向社会的判断の発達について調査したアイゼンバーグはやはり, 自分に役だつかどうかを判断基準とする段階から内面化された価値や規範, 義務, 責任感, 自尊心などにもとづいた判断までの5つの段階を見出している(菊地章夫『思いやりを科学する』88年, 川島書店, pp86~87)。
- 19 「意味ある他者」は, 第一に家族体系の構成員, 第二に家族をとりまく交際のネットワークから生じる他者(親族), 第三に近所や遊び仲間等「同等」ないし「対等」の他者, 第四に「育児専門家」, 彼らは「育児や子どもの評価に関して正統な権威をもっている」, 第五に「メディア他者」, 第六に「公けの場所の他者」(警官等)(前掲リンドスミス『社会心理学』p314)である。