わが国の教育心理学の研究動向と展望

発 達 (児童期まで)

乳幼児・児童期の発達研究の動向と展望

——「社会的な関わり」に着目して——

木 下 孝 司

(神戸大学)

Review of Developmental Studies on Children in Infancy, Early, and Middle Childhood: Focusing on Children's Social Relationships

TAKASHI KINOSHITA

(KOBE UNIVERSITY)

This paper reviews the studies on children in infancy, early and middle childhood in *Japanese Journal of Educational Psychology*, *Japanese Journal of Developmental Psychology*, *Japanese Journal of Psychology*, and *Japanese Psychological Research* published between July 2014 and June 2015. In the 57th annual meeting of the Japanese Association of Educational Psychology, the number of researches on children's social development was relatively high. Children's social development is also an important area for study due to social problems surrounding the children. Therefore, this paper focuses on the studies of children's social relationships. These studies are classified into the following three categories and reviewed: social development, self development and cognitive development. The author also points out the importance of the social-historical perspective in the developmental studies and the necessity of reconsidering a developmental theory by facing the social reality such as poverty of children.

Key Words: young children, middle-aged children, social development, self development, cognitive development

本稿は、2014年7月から2015年6月までの1年間に発表された、日本における乳幼児期と児童期を対象とした研究を概観したものである。主に取り上げた研究は、『日本教育心理学会第57回総会論文集』『教育心理学研究』『発達心理学研究』『心理学研究』『Japanese Psychological Research』で発表されたものである。日本教育心理学会第57回総会において、乳幼児・児童の社会的発達に関する研究発表が比較的多かった。また、子どもを取り巻く社会的問題との関係で、全体に社会的発達への関心が高いことから、本稿では「社会的な関わり」に着目した。それぞれの研究を、社会的な関わりそのものの発達、社会的な関わりを通じた自己形成、社会的な関わりを介した認知と学習の3つのカテゴリーに分類してレビューを行い、それぞれにコメントをした。最後に、子どもの発達を社会・歴史的な文脈でとらえることの重要性を述べて、子どもの貧困問題などの社会的現実と向き合うことで、発達理論を再考する必要性を論じた。

キーワード：乳幼児，児童，社会的発達，自己形成，認知発達

はじめに

本稿では、2014年7月から2015年6月末までの1年間に、『日本教育心理学会第57回総会発表論文集』『教育心理学研究』『発達心理学研究』『心理学研究』『Japanese Psychological Research』に掲載された研究論文のうち、乳幼児期ならびに児童期を対象とした研究を概観する。

さて、ちょうど10年前、筆者は乳幼児期の発達研究に関する動向と展望を本誌に執筆させていただいた(木下, 2006)。「展望論文」は本来、現在を俯瞰して未来を占うものであるが、筆者にはそうした力量もなく、多くの研究論文を拝読して感じた新たな問題意識の息吹や、自分なりに問い直したいと思った課題を記した。その内容を少しだけ振り返ってみると、発達プロセスの記述に比べ、発達のメカニズムを説明する理論的試みが引き続き課題であると述べた。また、「方法的な呪縛から解放され、方法に対象を合わせるのではなく、対象に合った方法を創意工夫して利用する向きが強まっている。また、日常文脈において子どもを捉えようとする観点から、子どもを孤立した個として見るのではなく、様々な関係性のもとで生きているという事実根拠に根拠した研究が求められている」(木下, 2006, p.33)としている。子どもが生きる日常の生活において、子どもの発達をとらえることは引き続き尊重すべきスタンスであり、そのために様々な関係性を単位として、とりわけ社会的な関わりに着目する必要があると思われる。

Table 1には、日本教育心理学会第57回総会の「発達」部門で発表された研究テーマを、対象年齢と内容で分類したものを示した。カテゴリーは大きく、発達の各領域と、子どもの発達に影響を与える環境的側面に分け、前者については『The Oxford Handbook of Developmental Psychology』(Zelazo, 2013a, 2013b)の領域区分に倣った。この表からも、乳幼児期、児童期ともに、社会的発達に関わる研究発表が多いことがわかる。後述するように、対象とする雑誌論文においても社会的発達に関するものが多く、具体的には対人行動や集団行動の発達や、それらを円滑に行うための向社会性、利他性、道徳性ならびに社会的認知能力の発達に関心が寄せられており、広義には「社会的な関わり」を通して子どもの発達をとらえることが大きな流れとなっているといっていよう。

本稿では、社会的発達ないしは社会的な関わりに着目し、1) 他者と関わる能力そのものの発達プロセス

Table 1 日本教育心理学会第57回総会における「発達」部門(乳幼児・児童期)の発表テーマと件数

		乳幼児期	児童期	計
発達領域	運動発達	1	0	1
	認知発達	2	0	2
	言語発達	4	2	5*
	社会的発達	9	5	14
	人格・情動発達	2	4	6
発達の環境的側面	親・保育者・教師の行動・意識	5	2	6*
	保育・教育をめぐる諸環境	2	1	3
	計	25	14	37

*乳幼児期と児童期をともに対象にした発表がそれぞれ1つ含まれる。

とそのメカニズムに関する研究を展望して、2) 社会的な関わりを通していかに自己が形成されるのか、3) 社会的な関わりによって子どもの認知と学習がどのように広がるのか、といった論点でレビューする。最後に、社会的な関わりという論点を筆者なりに拡張して、子どもの発達研究の今後の課題を述べてみたい(なお、取り上げる研究には、乳幼児・児童を対象としながらも、発達研究として位置づけられていないものも含まれているが、発達の視点からとらえ直して、発達研究を展望するものとした)。

社会的な関わりそのものの発達

なぜ社会的発達なのか

社会的発達に多くの関心が向けられている背景には、いじめに起因する子どもの「問題行動」の重篤化や子どもの抑うつ傾向の遷延化など、社会的な関わりの困難に対する実践的関心の高まりがあるだろう。そのことは、後述する研究において直接的に扱われていることからわかる。それとは相対的に独自に、この領域に関連した3つの流れの研究が大きく後押ししている。

1つが、社会的発達の生物学的基盤に関する研究の進展である。ヒトの向社会性の起源については、進化生物学的な観点から、互惠性に着眼した説明が試みられてきた(Nowak & Sigmund, 2005; Trivers, 1985 中嶋・福井・原田訳 1991)。さらに霊長類に関しては、社会構造が複雑になった結果、とりわけヒトにおいて解決すべき社会的問題が入り組んだために、知性の高度化をもたらしたとする「社会的知性仮説」(Byrne & Whiten, 1988 藤田・山下・友永監訳 2004)が、もろもろの社会的行動の進化と発達を考える中核となっている。社会性への生物学的関心は神経科学にもおよび、ヒトの社会的行動の脳神経基盤を探る「社会脳」研究(Brothers,

1990)として開花して、fMRIなど用いた脳機能イメージング研究が多く知見をもたらしている(宇阪, 2014, 2015; 登張, 2014)。

2つめに、3歳未満の子どもが発達初期において、他者に対して向社会的行動を向けたり、何らかの初期的な善悪判断をしていることが、工夫された実験によって明らかにされてきている(鹿子木, 2014; 千住, 2012)。ヒトの、いわば初期状態が明らかになるなかで、あらためてその後の社会化のプロセスに関心が寄せられているのである。

3つめに、心の理論研究の流れがある。Premack & Woodruff (1978)の提起以来、30余年経った現在も、心の理論は発達心理学の主要テーマの一つとなっている。現在はさまざまな認知能力との関連が問われる一方で、他者の意図や信念を推測するだけではなく、その理解がいかに向社会的性や道徳性につながるのかが問題となり、この領域の研究を牽引している。これは、社会的場面における心の理論の「活用」の問題ともいえる。

「ヒト」と「人間」をつなぐもの

人間の社会性の起源と発達、発達心理学以外に、生物学、神経科学、進化心理学、社会心理学、文化心理学など多様な専門分野が参入した研究テーマとなっている。そこで、ヒトという種が長い進化の歴史の中で獲得してきた社会性の礎のもとに、他者から関わり、他者に関わる中で、いかにして生物学的制約を超えて、それぞれが独自の社会的(に構成され、文化固有の価値や規範をもつ)主体である自己となっていくのか。このように、問いは集約して整理できるのではないと思われる。これは、生物としてのヒトと社会的存在としての人間は、いかに接合されるのかという、発達研究におけるビッグイシューの一つとなっている。

この難問に挑んでいるのが、Tomasello (1999 大堀・中澤・西村・本多訳 2006, 2008 松井・岩田訳 2013, 2009 橋彌訳 2013)らのグループであり、ヒトの子どもやチンパンジーを対象にした実証的な研究を重ねて、この領域の研究を進める上で重要なヒントを与えている。彼らの主張は幅広いものであるが、向社会的性や道徳性の発達に関わることを要約すると、次のようになる。ヒトの子どもは、他者を助けたり、他者に情報や報酬を積極的に与える傾向をもって生まれている(それは、人類が進化の中で、相利的となる協働行為を通して獲得してきた能力と動機による)。その後、直接的な社会的経験を通して、利益を与える他者を選択し、自身の印象を操作することを学習する。また、社会的規範を学び、自ら

積極的に従おうとするし、他者にもそれを強制する。その背後には、「私たち」志向性と呼ぶべき、協働的行為に由来する意識がある、という。ヒトは遺伝的継承のみならず、文化を累進的に継承していくことに大きな特徴があり、文化的学习を可能にするものとして、生物学的基盤に依拠しつつ発達する意図理解を想定していることもTomaselloの理論的特徴である。

人間の生物学的側面と社会的側面を接合する問題は、発達心理学の基本問題の一つである。個々の研究知見を統合し、それぞれの位置づけを見失わないように常にたち返りたいポイントである。

乳児期における社会的発達の基盤

わが国においても、乳児期を対象とした研究が進められており、社会的刺激を弁別し知覚する能力を乳児が有することが明らかにされている。

Kaneshige & Haryu (2015)は、生後4か月児を対象に、馴化-脱馴化法を用いて、幸せな顔と怒り顔の表情写真を弁別しているかどうかを調べている。その結果、4か月児は幸せ顔と怒り顔を弁別できた。ただし、テスト刺激で新たな表情が提示されると、怒り顔であっても、微笑んだり刺激の映ったモニターに近づくなどポジティブな行動を示すことが多く、表情の意味を学習するにはもう少し時間を要するようである。

顔の認知において、目は重要な部位であり、画像の修正で極端に目の大きさを変更すると不気味さを感じることさえある。Sakuta, Sato, Kanazawa, & Yamaguchi (2014)では、乳児ならびに成人を対象に、目の大きさを変えたヒトならびにサル顔写真を弁別する能力を、familiarization-novelty法を用いて検討している。結果、3～5か月児は、ヒトの顔であれサルの顔であれ、目の大きさを修正した同一人物(サル)の顔を弁別しなかったが、6～8か月児は可能であった。成人は、サルの顔よりもヒトの顔で、目の大きさによる弁別能力が高まり、大きすぎたり小さすぎたりする目をもつヒトの顔に不気味さを感じていた。こうした結果から、通常とは異なる顔に不気味さを知覚することは、perceptual narrowing(一部の刺激の弁別能力が保持されたまま、他の刺激の弁別能力が低下していく現象)が起こった後で可能になることが示唆された。

幼い乳児ほど弁別力が高く、成人以上の「有能さ」を示していたのが、特定の刺激範囲に絞られていくperceptual narrowing (Scott, Pascalis, & Nelson, 2007)は、生物学的な所与の能力の組み替えという点で非常に興味深い現象である。その原因について、ヒトの顔は頻繁に見るが、サルの顔を見る機会は少ないといっ

たように、入力情報の多寡がこの現象を引き起こす可能性が指摘されている。ただし、perceptual narrowing が生後9か月以降に見られるという事実に重要な発達連関が隠されているかもしれない。加藤 (2011) は、「9か月革命」(Tomasello, 1999 大堀他訳 2006) と表される生後9か月という時期が、表象機能の発現へとつながる一群の共同注意行動の発達する時期であることを重視して、表象的なものの介入が知覚のあり方を組み替えていく可能性を指摘している。乳児期から幼児期への連続性と非連続性をめぐって、さらなるデータの収集と理論化が求められている。

この生後9か月過ぎから、他者との関係性は質的に変化し、人に対する好みの向け方も変わるようである。方言は、社会的ないしは民族的なアイデンティティに関する情報を提供するものであることから、ある集団のメンバーシップを示す信頼できる手がかりだとされている。奥村・鹿子木・竹内・板倉 (2014) は、関西方言をしゃべる家庭の乳児 (9か月児, 12か月児) を対象に、関西方言をしゃべる女性と関東方言をしゃべる女性に映像を通して話しかけられ、その後、両者から同じぬいぐるみを提示される場面を設定した。乳児がいずれのぬいぐるみを最初に触るのかを指標に分析すると、12か月児は関西方言話者から渡された方を最初に触る者が有意に多かった。9か月児でも同様の傾向がみられたが、統計的な差は認められなかった。他の研究 (麦谷・林・桐谷, 2000) から、8、9か月頃よりなじみのある方言とそうでないものは区別できることがわかっているが、さらに12か月になると、選好する人物が提示したものを積極的に触り、社会的学習の機会を増やしているといえる。

鹿子木 (2014) は、丹念に関連する論文をレビューして、ヒトの向社会性は発達初期において生来的性質をもつが、幼児期以降に、社会化や認知能力の発達とともにその性質が変容することを論じている。あわせて、向社会性の生起メカニズムとして、情動的共感と認知的共感に着目した試論を述べている。その中で、その生起プロセスでは大人との情動的なやりとりが、変容プロセスにおいては他者を通した社会的学習が重要な側面を担っているとしている。その際、子どもの行動を意味づける大人の役割は大きく、乳児の泣き声を成人がいかにとらえているかを調べた Esposito, Nakazawa, Venuti, & Bornstein (2015) のような研究知見を、乳児期の社会的発達に関する研究と重ねて合わせていくことは大切になるだろう。

表情や感情の理解

上述のように、何らかの感情が表出された表情を区別することは乳児期から可能である。しかしながら、感情を言語的に命名して、それぞれの意味するものを理解することはたやすいことではない。たとえば、怪我をして痛がっている子どもに「イタイ」という言葉を聞かせても、それが何を指すのかは直示されず、単純なラベリングでその習得は説明できない。「痛み」は本人しかわからない「私秘性」をもちつつも、本人以外にも開かれた「公共性」ももっており、そのパラドクスを理解する必要がある (麻生, 2014)。私たち大人にとってシンプルに見える感情や表情の理解は、実によっかいなものであるようだ。

浜名・針生 (2015) は、感情語の意味範囲の発達の變化を検討するために、2～5歳の幼児を対象に、ストーリーを聞かせてキャラクターの感情を尋ねるストーリー課題と、表情写真からモデルの感情を尋ねる表情写真課題を行った。ストーリー課題では2歳児クラスの子どもは感情語の呼び分けが曖昧で、3、4歳児クラス以降で次第に呼び分けができるようになった。表情写真課題では、2歳児クラスで喜びと驚き、ならびに怒りと他の不快刺激を呼び分けていた。ところが、3歳児クラスになると、怒りを他の不快感情と同一カテゴリーとしてとらえ、4歳児クラスでは、怒りと嫌悪、恐怖と悲しみが同じ語で呼ばれるようになり、5歳児クラスになってそれぞれ別々に呼び分けられるようになった。新しい感情語が増えた後も、すでに獲得している意味の範囲が変化していくことがわかった。

ある状況における他者の感情を推測する能力は、幼児期に次第に発達してくる。ただ、他者についての情報が少ない場合、他者の感情は「わからない」とするのが正確である場合もある。従来の研究では子どもの「わからない」反応は課題が理解できていない未熟なものとしてひとくくりにされていたが、近藤 (2014) では「わからない」ことを示す選択肢を加えるなど方法上の工夫をして、「他者の感情がわからない」ことを認識する幼児の能力を調べている。こうした認識は5、6歳頃より始まり、具体的に知っている人物の感情と架空の人物の感情の認識では質的な違いもあった。「私秘性」という点で理解困難な感情の側面をうまくとらえた、インパクトのある研究である。

情動に関わる情報は他の情報に比べて、乳児期以来、他者と関わる上で重要な内容をもっており、独自の処理がなされている可能性がある。Ikeda, Okuzumi, & Kokubun (2014) はこの問題について、情動に関連し

た刺激を用いた反応抑制課題 (day/night 課題と同型) を幼児と青年に実施して検討している。「楽しい顔」と「悲しい顔」のフェースマーク (前者は口が谷型, 後者は山型) を刺激として, 情動関連課題では楽しいか悲しい, 情動無関連課題では (口が) 上向きか下向きかで回答させた。結果, 両課題の間には反応時間とエラー率で違いがあり, 情動関連課題は, 情動刺激を含んでおりかつ情動反応を要するために, 他の課題に比べ干渉を引き起こしていることが示唆された。

心の理論の活用

心の理論 (自我理解を「心の理論」と呼ぶことやその理論的対立点については木下 (2016) も参照) に関わる研究は, 今日においても重要な問題を提起している。心的状態を推測する能力が, 実際の社会的行動にいかに関与されているのかという観点に着眼することで, 従来の心の理論研究に一石を投じる研究がある。

子どものうそ行動は, 誤信念理解が認知的基盤になっていることが強調されてきた。他方で, 葛藤抑制機能や反事実的推論能力も関与していることが示唆されてきたが, これらの要因を同時に検討した研究がなかった。そこで, 藤戸・矢藤 (2015) は, 幼児を対象に, 両手のいずれかにコインを隠して, そのコインを欲しがらるパペットにうそをつく課題を実施して, あわせて複数の認知課題も行い, うそ行動に必要な認知的基盤を検討した。その結果, うそ行動の成績と誤信念課題の関連は 4 歳児のみでみられ, 反事実的推論課題との関連は全年齢で確認されたが, 特に 6 歳児における関連はもっとも強かった。こうしたことから, うそ行動の前提要因としての認知的基盤は加齢とともに, 誤信念理解から反事実的推論能力へと質が変化していることが示唆された。本研究は, 機能連関のありようは発達とともに変化することを実証的に示したものとして, 興味深いものである。

古見・小山内・大場・辻 (2014) は, 年中児と年長児を対象にして, 絵本の読み聞かせ動画を視聴した後, その内容を他児に伝えることを実施している。その際, 一緒に動画を見た相手に説明する共同体験あり条件, ならびに説明する相手と一緒に動画を見ていない幼児である共同体験なし条件で実施され, 加えて参加児は, 先生のように説明する演技群とそうした教示をしない統制群にも分けられた。その結果, 条件間ならび群間では全体の発話量に差はなかったが, 共同体験なし群の方が共同体験あり条件より登場人物の名前を多く組み込んでいた。また, 演技群の方が統制群よりも固有名詞を入れ込むことが多かった。幼児は, 他児の知識

状態や, 自分の役割によって発話の質を変化させることが可能であるが, そうした自発的な行動変化と誤信念理解との間には関連が認められなかった。

古見他 (2014) は, この種の伝達場面での調整は誤信念課題で測定される顕在的な心の理論ではなく, (自発的な反応から間接的に測定されうる) 潜在的な心の理論の使用で可能になるとしている。1 歳児でも誤信念を理解しているとする研究 (Onishi & Baillargeon, 2005) が登場してから, 乳児期以来の自動的にかつ効率的に処理する潜在的な心の理解システムと高次のシステムを区別するモデル (Apperly, 2010) が提案されてきているが, 潜在的な心の理論が具体的に何に基づいているのか, あるいは従来の視点取得研究 (Flavell, 1992) で提案されてきたものと何が違うのかなど, さらに検討すべき課題はある。いずれにしても, 誤信念課題を「リトマス試験紙」的に用いることには慎重であるべきであろう。

道徳性の発達と教育

道徳性の発達と教育に関する研究については, 渡辺 (2014) と藤澤・内藤 (2015) によって詳細にまとめられ, この研究領域を研究する上で重要な指針が提供されている。Piaget (1932 大伴訳 1957) に端を発し, Kohlberg (1969 永野訳 1987) によって発展されてきた, 道徳性の認知発達のアプローチは, 合理的認識の発達が道徳性の高次化を導くという基本的な枠組みで, 数多くの研究が蓄積され, 実践にも応用されてきた。

行為者の動機や意図が道徳的判断において重要な要素となることは Piaget 以来指摘され, 心の理論研究の登場後, あらためて心的理解と道徳的判断の関連が指摘されているが, 両者をつなぐ研究はあまりない。鈴木亜由美 (2014) は, 幼児を対象に, 行為者の同一の誤信念が道徳的にネガティブ, ポジティブ, ニュートラルな結果をもたらす 3 条件での誤信念の理解を問い, 標準的な誤信念課題との正答率の差を検討し, あわせて行為についての道徳的判断と理由づけも分析している。その結果, ニュートラル条件とネガティブ条件においては, 標準的誤信念課題よりも信念質問の正答率が低くなった。また, 誤信念を正しく理解していても, 非意図的行為がもたらす結果がネガティブかポジティブかに影響された道徳的判断を行った。他方で, 判断の根拠について, 誤信念を理解しない子どもに比べて, 誤信念理解をした子どもは行為の意図性に言及していた。以上のことから, 誤信念課題に道徳的文脈が加わると, 加害者バイアスと状況が関与して, 幼児にとって誤信念推測が困難になると考えられた。

Turiel (1983) は、異なる社会的相互作用に基づいて、社会的規範は多元的に発達するという社会的領域理論を提唱し、正義や福祉、権利といった概念に基づく道徳領域、社会システムに従って判断や行為を決定する慣習領域、個人の自由や意思に関する個人領域を区別した。この理論は、道徳性の内容を整理し、さらに領域間での思考の調整もみること、道徳的判断や行為の多様性を解釈する有効な枠組みを提供しており、以下のように、しばしば取り上げられている。

人はいろいろな信念をもち、必ずしも正しい答えは1つではない場合があり、多様な価値観が存在する社会において、子どもはそうした相対主義の理解が求められる。また、自分とは異なる信念をもつ他者を許容する寛容性も、とりわけ多文化共生という点で期待される。長谷川 (2014) は、幼児から小学3年生を対象に、相対主義の理解、異論への寛容性、心の理論の3つの関連を調べたものである。「道徳」「事実」「曖昧な事実」「好み」の4つの領域の意見について、本人の考えを確かめた後、それと同じ意見の子どもAと、逆の意見の子どもBの2種を提示して、「どちらの考えが正しいか、両方の考えが正しいか(相対主義の理解)」、「A、Bそれぞれが遊ぼうと言ったらどう思うか(寛容性)」を尋ねた。その結果、幼児も「曖昧な事実(朝食は和食/洋食)」について、相対主義の理解がみられた。また、どの年齢群も領域を考慮して判断していたが、道徳的異論に対しては不寛容性が年齢とともに増していた。さらに、子どもにとって魅力的ではない食べ物(野菜)を材料にした「好み」課題に関して、相対主義の理解の割合は増し、幼児において心の理論と相対主義の理解には関連が認められた。

首藤・二宮 (2014) では、母親の個人の自律性とその子ども(平均年齢5歳10か月)の個人領域概念の獲得の関係を検討している。母親に夫婦葛藤場面においてと夫と妻のどちらが最終決定すべきかと理由を尋ねたところ、自律性を夫に帰属する傾向があったが、夫優先型と夫婦独立型に分けることができた。子どもの反抗への関わり方との関連をみると、道徳領域や個人領域では夫婦関係の型による差は認められなかったが、道徳領域と個人領域の両方の要素をもつ向社会的場面(人の片付けを手伝わない)と自己管理場面(チョコの食べ過ぎ)では相違があった。夫優先型の母親は向社会的行動違反を、夫婦独立型の母親は自己管理違反をより重大であると判断していた。また、子ども自身の道徳判断も、それぞれの母親の夫婦関係の型による違いがみられ、自己決定を重視する母親の子どもは個人領域

を早くから発達させる傾向が示唆された。

小野田 (2014) も社会的領域理論に関わる研究であり、説得を目的にした意見文産出において、小学4年生の児童が説得対象者に合わせていかに領域調整をしているのかを調べている。具体的には、学校に携帯電話ないしはお金を持ってくるはいけない、という校則に違反したクラスメイトを説得する意見文を書かせる課題を実施した。その際、クラスメイトとして、その校則についてよく知っている「親友」と、よく知らない「転入生」を設定している。その結果、転入生に対しては慣習領域の理由が多く産出され、親友に対しては個人領域の理由が多く産出された。すなわち、親友はすでに慣習を知っているのであえて言わず、個人領域の理由を多く述べていた。また、説得に困難を感じる児童ほど、領域調整によって質の異なる理由産出を行う傾向が認められた。以上のことから、児童は相手に応じた領域調整の必要性を認識して、対象者に合わせた理由を産出していることがわかった。本研究は、実証性を重んじながら、実践的な意義の高い知見を提供したものである。

道徳教育に関しては、米国で実施されている品格教育(character education)を青木 (2014) が詳細に紹介し、ポジティブ心理学や教育心理学との関係を整理している。欧米における発達研究を踏まえた道徳教育は認知発達のアプローチが、これまで多かった。それに対して、一柳 (2014) は社会文化的アプローチに基づきながら、小学1年生のあるクラスにおいて、道徳授業で扱う資料について児童が自分の判断や気持ちを表現したワークシートの記述を縦断的に検討している。当該学級で用いられた主人公や自分の気持ちを可視化するための「心の表情カード」を記述する際、当初、児童は教師が提示した見本の表情をそのまま使っていたが、徐々にアレンジしたり、オリジナルの表情を作る児童が増加したことが示されている。

なお、これまで教科外活動であった道徳は、小学校では2018年度、中学校では2019年度以降、「特別の教科 道徳」となり、教科化される。このことに教育心理学の立場から直接言及した研究は、本稿の対象期間において見受けられなかった。道徳教育の教科化が検討された1つの契機は、深刻化するいじめ問題とされている。いじめの増加と道徳性の発達にどのような関連があるのか、教育心理学的に慎重な検討が必要だと思われる。また、教科化に伴い、教育評価が求められるが、児童・生徒は道徳性に関わる、他者からの評価をいかに受け止めるのかなども、実証的な検討対象

になりうる。道徳教育をめぐって、教育学的な考察にも目を向けつつ、子どもの実態を正確につかんだ検討をする上で、教育心理学固有の役割が期待されている。

社会的な関わりを通した自己形成

児童期を対象とした研究では、パーソナリティないしは自己の形成に関わるものが散見され、それぞれの人間関係のありようや人格特性をとらえる試みがなされている。また、いじめなど子どもの社会的発達に深刻な影響を与える問題を取り上げた研究も進められてきている。

人間関係の広がりや居場所

柴田・高橋 (2015) は、二者関係だけを切り取るのではなくソーシャルネットワークとして人間関係をとらえる立場から、小学生の人間関係について母子の報告のズレと子どもの適応との関連を検討している。小学2～6年生とその母親に、集団絵画愛情の関係テストを実施して、母子の報告のズレを検討した。その結果、母親は子どもが考える以上に母親が重要だとする回答をし、母子の報告にズレがあることが確認された。また、母子の報告のズレの大きさは子どものQOLの低さと関連していた。児童期において、親に比して友人の重要性は高くなる一方で、親側は幼児期の親子関係を引き続きイメージするなら、母子間で互いの重要性の認識にズレが生じるのは、必然的なことかもしれない。その意味において、児童から見た人間関係の様相を知り、大人の方から関わりや作り直しをすることは重要なことである。そうした考察を深める上で、本研究のように人間関係をソーシャルネットワークとしてとらえることは不可欠であろう。

昨今、不登校の増加に伴い、青少年の居場所づくりの重要性が教育分野において指摘され、安心した人間関係を築いていくための施策が進められるとともに、その発達の意義について研究が進められている。西中 (2014) は、先行研究の概観や教育分野での提言に基づいて、居場所感尺度を作成し、小学4～6年生を対象に調査を実施した。因子分析の結果、「被受容感」「充実感」「自己存在感」「安心感」の4因子が確認され、教育分野で指摘されている「充実感」や「自己存在感」が小学生の居場所感の一要素を表すことが明らかになった。他方、青年期の居場所感で重要視されている「本来感」は小学生段階では重視されていないことがわかり、発達段階による相違が示唆された。

他者から否定的な評価を受けることへの心配や、否定的な評価をされるかもしれないことへの不安、すな

わち評価懸念は、社会的適応にとって阻害要因となるだろう。白倉・濱口 (2015) は、小学高学年と中学生を対象に、友人、教師、親という3者からの評価に関する懸念に関する尺度を構成し、その信頼性と妥当性を確認している。その結果によると、友人に対する評価懸念が幅広い不適応問題と関連していることが示され、さらに男子において教師に対する評価懸念が、学級での反社会的傾向を抑制する働きをもつという。

社会性に関わる尺度研究

社会性の発達において、様々な個人差が認められ、その内実を整理して尺度を構成する研究がある。

村上・西村・櫻井 (2014) は、小学校4年生から中学3年生を対象に、子ども用認知・感情共感性尺度を実施して、その信頼性と妥当性を検討している。因子分析の結果、この尺度は6因子からなることが確認された。また、小中学生において、1)「他者感情への感受性」と「他者のネガティブな感情への同情」が向社会的行動を促進する、2)小学生高学年では「他者のポジティブな感情への好感」が身体的攻撃と関係性攻撃を抑制している、3)中学生では「視点取得」が身体的攻撃と関係性攻撃を抑制することなどが明らかになった。共感性を認知的側面と感情的側面に分けて検討することは、神経科学的にも妥当性が確認されてきており (登張, 2014)、あわせて攻撃的行動の抑制に効果的な側面が小学生と中学生で異なることを示した知見は、暴力やいじめ防止プログラムを策定する上で参考になる。

藤原・村上・西村・濱口・櫻井 (2014) は、道徳的感情の1つである感謝を取り上げ、小学4～6年生を対象に1因子8項目からなる対人的感謝尺度を構成し、その信頼性と妥当性を検証している。この尺度は、ポジティブ感情や共感性、友人関係の良好さと正の関連を、攻撃性と負の関連を有しており、併存的妥当性が確認された。なお、この質問紙では、「私は、まわりの人にいつも感謝しています」のように、「感謝」という言葉をそのまま使って、一般的な場面で尋ねており、「感謝」の語義が理解されていることを前提にしたものとなっている。「感謝」の意味するものは、その相手との関係性や感謝する内容などによって多様である。児童期の子どもがそれらをどのように区別して理解しているのか、さらに知りたいところである。

精神的な不適応

いじめは小中学校における大きな問題の1つである。これまで、加害や被害の経験率など実態の一部は報告されてきているが、いじめに関わる児童・生徒が示す

内在化や外在化の重篤さについてはほとんど明らかにされていない。村山他 (2015) では、ある単一市内にある全小中学校の、小学4年生から中学3年生4,936名を対象にして、いじめの加害・被害の経験、抑うつ、自傷、攻撃性、非行性が調査され、あわせて担任教師によって児童・生徒の多欠席が評定されている。全体の傾向として、10%前後の生徒が週1回以上の頻度でいじめ加害ないしは被害を経験しており、いじめの種類としては関係的いじめと言語的いじめが多い傾向であった。内在化との関連では、いじめ被害を受けている児童・生徒はそうでない者に比べ、抑うつが強く、自傷のリスクも高い傾向にあった。外在化との関連では、いじめ加害を行う児童・生徒は攻撃性が強く、いじめの加害と被害の両方を経験している児童・生徒は非行性の高さを示した。事実を正確に把握することは、実践的な問題を分析して対応を考える上で不可欠であり、これだけの大規模な調査は価値のあるものである。

この間、小中学生の抑うつ状態やその後の遷延化が懸念されており、コーピングやソーシャルサポートなども重要な研究テーマとなっている。竹島・松見 (2015) は、小学4年生108名を対象として、9か月の間隔をあけた2回の調査を行っている。第1時点の抑うつ症状を統制した上で、撤退型コーピング（ひとりになる方向での対処）、母親サポートおよび対人ストレスラーとコーピングスキルの交互作用が、後の抑うつ症状を予測することが明らかになった。特に、家庭でのストレスラーが高い場合、撤退型コーピングをとると、抑うつは悪化する傾向が認められた。また、友人ストレスラーが高い場合、従事型コーピング（積極的な対処）は後の抑うつを予測するという結果も得られた。このように、児童のコーピングスキルと抑うつとの関連は、家庭ストレスラーおよび友人ストレスラーの高さによって関連性が異なることが示唆された。

また、抑うつ気分への反応や対応のあり方である反応スタイルも、抑うつ維持や悪化を引き起こす要因となる。村山他 (2014) は、「反すう」「問題解決」「思考逃避」「気晴らし」の4因子からなる、小学高学年・中学生用反応スタイル尺度を構成し、その信頼性と妥当性を確認している。

自己形成の発達論的検討～発達の普遍性と個性

この項では、パーソナリティないしは自己の形成に関わる研究を概観した。いずれも、児童期（ないしは中学生も）を対象として、一人ひとりの子どもが固有の特性や対人スタイルを有することを扱ったものといえる。様々な尺度が開発され、それによってパーソナリ

ティのありように何らかの個人差があることがわかった。そうした事実の集積は、研究や実践の進展にとって重要である。ただ、発達研究の立場からは、そうしたバリエーションがいかに形成されたのかを知りたいところである。そのため、実態把握をする尺度開発は必要ではあるが、それは研究の出発点であってゴールではない。様々な個人差が形成された来歴を探る試みは、発達の視点から当然、期待される。

自己形成を発達的に検討する上で、（前項で概観したような）誰しもが共通してたどる社会的発達の経路を押さえつつ、子どもの内的条件や多様な社会的条件によって個別化がもたらされるプロセスを想定する必要がある。また、研究方法論としても、縦断的な研究は不可欠であるし、他者との関わり合いの中で自己形成がなされるプロセスを直接拾い上げる工夫も求められるだろう。いずれにせよ、研究的な労力はさらに増すため、研究体制の整備も重要になる。

自己形成をとらえる新たな方法論として興味深いのが、小松・紺野 (2014) である。この研究では、記号的媒介の考え方によって展開された presentational self の視点から、子どもの自己をその内面にある実体ではなく、子どもの表現から観察者が関知するものととらえている。そして、小学3年生が家庭で書き、担任がコメントした10か月分の日記から抽出した例を用いて、子どもの自己の読み取りの可能性を例示している。予備分析を経た上で、4名の日記から、この時期に特徴的な、経験した出来事を順に書く時系列的表現を基礎にしつつ、そこから、1) 出来事の細部へ、2) 時に対話的なプロセスを伴いつつ内面へ、3) 未来や過去へと展開がみられることが、個々の子どもの固有性を読み手に意識させることを示している。あわせて、その過程で子どもが他者に言及することが、意味構築に重要な役割を果たしていることを論じている。

「その子どもらしさ」は、他者との対話的關係のもとで自己を表現するプロセスにおいて生成し変容し、関わり合う他者によって感受されるものである。このことは、教育実践において作文やスピーチ、あるいは集団的活動で志向されてきたものであるが、一回性や個別性の強い活動であり、条件統制になじまないため心理学研究では取り上げられることがあまりなかった（その例外として、浜田 (2014) を参照）。教育心理学研究という文脈にあっては、実践者が一人ひとりの子どもの「かけがえのない」自己を、どのような他者との活動のもとでいかに表現させて形成しようとしているのかを、実践者の教育的価値との関連において検討する

ことは、チャレンジングな課題となっている。

社会的な関わりを介した認知と学習

最後に、認知発達や学習に関わる研究を紹介する。それらの研究では、子どもは「孤立した思惟者」や「孤独な科学者」としてではなく、大人や同輩との共同活動を通して認知世界が深めていく存在として扱われているものが多い。そうした研究をまとめて概観した後で、それ以外の認知発達に関わる研究を紹介する。**共同（協同）による学習**

大人と協力して課題解決を行う共同活動の後、本当は大人がした行為であるのに「その行為をしたのは自分だ」と誤って帰属する現象（自己への誤帰属）がある。この自己への誤帰属傾向を示した子どもは、他者への誤帰属をする子どもよりも課題成績が良いとする研究もあるが、どのようなやりとりが自己への誤帰属を生じさせるのかはよくわかっていない。太田・茂呂（2015）は、その要因を探るために、幼児を対象に、実験者と絵本を用いた共同読み活動を設定して、大人と子どもの発話の特徴と発話連鎖を分析したものである。自己への誤帰属傾向の高い子どもは、物語理解の成績が共同読み活動後に上昇していることが確認された。その上で、大人とのやりとりにおいて、子どもが独自の解釈を展開したり、逆に沈黙した回数が多いと、自己への誤帰属は生じにくかった。他方、大人の働きかけが登場人物の気持ちに関するもので、子どもが具体的に応答していたときには自己への誤帰属が多くなることがわかった。

児童期の教授・学習場面に目を移すと、PISAなどの学力調査からわが国の児童・生徒の学力低下が懸念されて以来、理解や思考力を深める言語活動として協同学習が注目されている。ただ、単にグループを組ませればいいわけではなく、様々な方法の工夫がなされている。町・中谷（2014）は、小学5年生の算数のグループ学習に、相互教授法を適用して介入効果を検証した。自由な話し合い群に比べて、役割分担や話し合いの手順の提示によって、本来は内的な個人の思考を外化させ、それに対する質問・応答の繰り返しを通じて内的思考が促され、介入効果が示された。また、児童を向社会的目標（「勉強がわからない人には、教えてあげようと思います」など）の高低で分けてみたところ、この個人的特性と相互教授法介入との交互作用も確認できた。すなわち、介入前の向社会的目標の低かった児童の、グループ学習への関与と理解に対する認知は介入後に向上した。発話プロセスを分析してみると、この

児童では話し合いの構造化によって学習に関連のない発話が抑制され、グループ学習への関与が促されていた。向社会的目標の高い児童に関しても、学習に関連する深い発話が促され、能動的な学習関与が促進される可能性が示された。

また、様々な解法を比較検討すると、算数の課題解決を促進する場合があることが知られているが、対象領域が限定され、その方法については未検討であった。鈴木豪（2014）は、小学5年生を対象に、代表値を用いた4つの考え方を示して、共通点と相違点を考える群と、最も良い考え方を選び、それが良い理由を考える群との比較を行ったところ、外れ値があつて平均が代表値として妥当ではないと判断できた者において、共通相違群は最良選択群よりも複数の代表値を自発的に使う者が多かった。ただし、当初の仮説をすべて支持するものではなかったため、鈴木（2015）では2つの点で改良をしている。1つは最初に提示する課題において、数値の分布をグラフ化して比較検討対象との対応づけをし、2点目に、共通相違群でまず共通点を発見させた後に、相違点を発見させるという順序を指示したことである。その結果、外れ値が存在するとき、次に得られる値を予測する事後課題では、共通相違群が外れ値を除いた平均値や最頻値をもとに回答した割合が大きかった。また、外れ値を含んだ平均をもとに回答した児童のうち、外れ値の存在に言及した児童の割合も共通相違群で大きかった。さらに、2種のデータの大小を比較する事後課題では、共通相違群の方がより多くの比較方法を示すことができていた。

さて、自分とは異なった意見に対して的確に自分の主張を述べることは、社会生活において重要な能力といえる。とりわけて、説得力をもった意見文を産出する際、反対立場に有利な理由よりも、賛成立場に有利な理由を多く提示してしまうマイサイドバイアスは克服すべきものであるが、青年期以上でも困難な課題となっている。小野田（2015）は、そのための指導法を提案して、その効果について検証したものである。予備実験で児童のマイサイドバイアスの実態をおさえた上で、小学5年生を対象にした本実験では、反論への再反論を促すため、1）反対立場の優勢性の検討、2）理由の明確化、3）読み手に対する意識を促進するための目標を与え、目標提示のみが行われる「対照群」、目標に加えて目標を達成するための方略が示される「方略提示群」、目標と方略の提示に加え、目標達成を義務とする役割（新聞記者）が与えられる「方略・役割群」を設定した。その結果、それぞれの群で

の意見文において、方略提示によって反論に対する再反論の産出数が増加し、さらに役割付与がその効果を促進した。

以上の研究のうち児童期を対象としたものは、いずれも小学5年生が参加児となっていた。学習場面において他者と協同したり、相互の視点や考え方を比較したりする上で前提となる、社会的認知能力がいかなるものか。このことを、「9, 10歳の節」(大津, 1984など)としてわが国で注目されて検討されてきた問題と絡めて検討することは、発達研究の立場からさらに追究したい課題である。

その他の認知発達研究

「いま、ここ」にない対象を表す表象やそれを作り出す表象機能は、子どもの認知能力や想像力の発達にとって不可欠なものであり、心の理論などの社会認知能力とも関連が指摘されている (Perner, 1991)。鏡像やビデオ映像も、ある対象を写し取る外的表象であるが、加藤・加藤・竹内 (2014) はライブビデオ映像に関する2歳後半から3歳前半の幼児の理解を調べている。まず、子どもの頭にこっそりとシールをつけた後、その姿が映ったライブビデオ映像を見てシールを取るかをみたマークテストを実施した。その後、同じくライブビデオ映像を見て、子どもの前方の衝立の向こう側に置かれたモノ、ないしは子どもの背後に置かれたモノに正しくリーチングするかどうか確かめられた。その結果、マークテストと前方リーチングは同程度の難易度であるが、後方リーチングはそれらの課題より難しく、モノの映像理解、とりわけ位置の対応関係の理解は自己に関する映像理解よりも困難であることが示唆された。

表象機能の発達に伴い、子どもの想像力はより豊かになり、時に興味深い現象をもたらす。その1つが怖いもの見たさの心理である。富田・野山 (2014) は、この心理状態を、現実と虚構を区別した上で、安全な距離から怖いものと向き合い、「現実ではない」「でも、もしかしたら」と現実性の揺らぎを楽しむ遊びとして定義して、幼児期におけるその出現を見ている。「怖い」カードと「怖くない」カードを伏せた状態で提示して、どちらか1枚を見るとしたらどちらを見たいかと幼児に選択させた。その結果、怖いカードを選択する傾向は加齢に伴い増加し、特に年長児において想像／現実の区別の認識と関連が示された。また、男児は女児よりも怖いものを好む傾向があった。子どもの認識世界は、非科学的なものから科学的世界へという単純な変化ではなく、「もしかして……」と心的なゆら

ぎが伴いながら変化していくものようである。その他に想像力との関連が深いと考えられる現象として、「空想の友だち」があり、森口 (2014) はその生成に関与する機能について、先行研究をレビューして整理している。幼児期の独特な心理状態に着目することで、認知機能のみならず、社会性や感情も複合した研究が発展することに期待したい。

柳岡 (2014) は、幼児を対象に、スクリプトの実行中に起こる「いつもと異なる」状況において後戻りを用いて対処することに、プランニングと実行機能がどのように影響を与えるのかを検討した。「幼稚園服を着るスクリプト」を実際に人形に対して行わせ、途中で邪魔なアイテムを脱がして後戻りをしなくてはならない状況を設定した。結果、「いつもと同じ」状況でスクリプトを実行することはほとんどの年少児が可能であった。他方、「いつもと異なる」状況において後戻りを用いてスクリプトを変更することには、シフティングとプランニングがそれぞれ異なる役割をもつこと (前者は後戻りをするか否か、後者はスクリプトの変更をより少ない手順で実行するか否かという働きを担う) が示唆された。日常生活において問題となる事象を、オリジナルな実験課題として組み立てた興味深い研究である。

Nabeta, Wakabayashi, Park, Kamigaki, & Yamazaki (2015) は、実際には起きていない出来事を誤って想起する虚偽記憶の発生について調べたものである。5歳児と成人を対象に、カテゴリリストと連想語のリストを用いて虚偽記憶の生成を検討した結果、成人はどちらのリストでも虚偽記憶が確認できたが、5歳児はカテゴリリストのみで虚偽記憶が認められた。さらに、5歳児を対象に、単語完成課題を利用したプライミング効果も調べられ、事前に単語リストを学習しても (学習時に提示されていない) ルアー語のプライミングは認められないことから、カテゴリリストにおいて虚偽記憶が幼児期に生じるのに、ルアー語の意味的活性化が必要要件ではないことが示唆された。

大浦 (2014) は、「原っぱに行くときは、長ズボンをはかなくてはならない」および「家の外で遊ぶなら、靴をはかなくてはならない」という条件文をその理由を付与して提示し、その解釈について、幼児と児童に判断を求めた。その結果、この2種の条件文の間で成績に相違が見られ、子どもの条件文解釈は許可スキーマよりも既存の知識や経験の影響を受けていることが示された。そして、幼児と児童に対する実用的推論スキーマ説の妥当性は限定的であると考察している。

新たな学際的な問題提起

社会的な関わりをテーマにした本稿において、最後は社会性とは一定の距離があると考えられる認知能力に関する研究を紹介した。ただ、両者をつなぎうるような大きな問題提起は、社会科学分野でなされている。哲学者 Heath (2008 瀧澤訳 2013) は、哲学、意思決定理論、ゲーム理論、社会学、心理学、進化生物学などの知見を総合して、社会規範の一般理論を提案し、その内容は発達研究にも影響を及ぼさるのではないと思われる。彼によれば、20 世紀の社会科学の理論の多くは、道具的合理的な主体が確立され、その主体同士の相互作用によって規範性が形成されるとしてきたという（この点は、Piaget の道徳性発達論も同じである）。それに対して、Heath (2008 瀧澤訳 2013) によると、きわめて広範囲かつ大規模な協力によって人類は社会秩序を形成維持し、その進化の中で、ヒトに特有の模倣的な規範同調性向を獲得して、それを基盤に文化を形成し、さらには文化的累積を果たしてきたとする（こうしたロジックは Tomasello (1999 大堀他訳 2006) の主張と重なる）。そして、そのプロセスが、人間の合理的な行為や認識の基盤になっていると主張するのである。人間観や発達観の再考を促し、社会性や道徳性の発達と認知発達の連関性を見直す契機となりうる、心理学研究からも無視できない内容である。

今後の発達研究に期待されること

社会・歴史的存在である子どもの発達科学

本稿では、社会的な関わりに着目して、乳幼児・児童を対象にした研究を概観してきた。心理学において、社会的な関わりという、ある特定の場における「人間関係」に限定される傾向があるが、「社会的」というタームはより広い範囲を指す。最後に、「子どもの貧困」という社会問題に触れつつ、社会的な関わりを、社会科学的な領域も視野に入れて考え、子どもを社会・歴史的存在としてとらえた研究の必要性について述べておきたい。

昨今、「発達科学」という学問領域の呼称が散見されるようになった。筆者が勤務する神戸大学発達科学部が設立された 1992 年以来、「発達科学」は学部や学科の名称として用いられるようになり、このタームは少しずつ市民権を得てきている。発達科学とは何かをめぐっては、まだまだ議論を重ねているところであるが、社会学者の浅野 (2005) による「人間発達の学」に関する論考に倣えば、「人間はどこから来たのか、人間とは何か、人間はどこへ行くのか」という根源的

かつ実践的な問いに対して、①生物種としてのヒト、②歴史・社会的主体としての人間、③諸個人の日常生活や人生という、人間の「生命-生活 (life)」の 3 つの時空を統一的に把握してアプローチする学問となろう。その意味では、従来の自然科学・社会科学・人文科学のいずれかに収まるものではなく、新たな人間理解の統一的パースペクティブの創造が期待されている。

ただ現状では、発達科学は方法や対象において自然科学的な色彩の強いものと受け止められている向きがある。それは、今回概観した研究でも示されたように、脳研究、社会生物学、進化心理学と発達心理学の結びつきが強まり、生物としてのヒトの特徴を明らかにする研究の隆盛とは無縁ではなかろう。この動向は社会的発達にかかわらず、発達心理学のアボリアである遺伝と環境の関連をめぐる研究動向とも符合する。この間の発達の行動遺伝学では、加齢とともに遺伝率が上昇するなど、生物学的な遺伝的要因が相対的に強い影響をもっていることを示す研究が増えている（安藤, 2012；遠藤, 2012）。生物種のヒトとして、様々な能力は遺伝的に受け継がれ、そこには個人差と呼びうるバリエーションも含まれる。こうした生物学的基盤を射程に入れた発達研究は不可欠である。

とはいえ、環境の役割が霧散したわけではなく、遠藤 (2012) が指摘するように、あらためてその再評価も行われている。1 つには、遺伝率が著しく低い心理学的特性も存在しており、その一例としてアタッチメントがあるという。まさに出生後の社会的経験の蓄積によって、アタッチメントのタイプは分岐するものであるといえる。2 つ目に、経済的な貧困層も含めたハイリスク環境で育った子どもをサンプルにすると、様々な心理行動的特性の遺伝率が非常に低くなるという事実がある（たとえば、Turkheimer, Haley, Waldron, D'Onofrio, & Gottesman, 2003）。このことから、遺伝が環境の選択や構成を通して発達に影響を及ぼす道筋は、基本的に平均的に期待される、いわゆる「ほぼよい」(good-enough) 環境があつてこそ生じるものなのだと、遠藤 (2012) はとらえている。

以上のことから、生物学的基盤をもって生まれたヒトが社会・歴史的存在としての人間になる道行きて、環境とりわけ社会的諸要因が重要な役割を果たしていることに間違いない。とすれば、当然、社会科学的視点から、子どもの発達を分析・考察する余地がなくなるどころか、その必要性はさらに増してくるだろう。その点で、総合科学としての発達科学の進展に期待したい（その道案内として、Heath (2008 瀧澤訳 2013) のような

他分野の研究はおおいに参考になるだろう)。

子どもの貧困と発達研究

今日の社会において子どもの貧困は非常に大きな問題となっている。筆者は、ほそぼそと保育現場などで発達相談や実践検討に参加させていただいているが、「気になる子」問題と貧困問題が重なり合うことは少なくない。厚生労働省(2014)が発表した相対的貧困率は、2012年において国民全体で16.1%、18歳未満の子どもで16.3%という史上最悪の数値となっている。わが国の相対的貧困率は1985年から多少の変動はありながら上昇を続け、とりわけ18歳未満の子どもの貧困率の上昇ペースは速く、0～2歳の貧困率が急増しているという指摘もある。2013年6月に「子どもの貧困対策の推進に関する法律」が成立し、2014年8月には「子どもの貧困対策に関する大綱」が閣議決定され、実効性のある施策を打ち出すのは差し迫った課題となっている。

6人の子どものうち1人が貧困状態にある。この事実は、子どもに関わる者にとって非常に重く受け止めなくてはならない現実である。一部の研究者(秋葉, 1969)を除いて、教育心理学や発達心理学の研究者が正面からこの問題に向かい合うことはなかった。だが、わが国においても心理学研究の文脈で、子どもの貧困が取り上げられはじめ、2012年、『発達心理学研究』(第23巻第4号)では特集が組まれ、発達心理学者だけではなく社会学者や教育学者が寄稿している。また、日本教育心理学会第57回総会において、研究委員会企画シンポジウム「子どもの発達にとって『貧困問題』とは何か」(高橋他, 2015)も開催され、我々の領域でも関心が次第に高まっているといえる。

貧困の概念として、ある社会で生活する際、その社会のほとんどの人々が享受している「普通」の習慣や行為を行えない「相対的貧困」が用いられ、その指標として、所得から計算する貧困率や、相対的剥奪の程度が活用されている。阿部(2012)によると、子どもにとっての社会的必需品だと一般市民が考えるものは、イギリスよりもわが国では限定されおり、「誕生日のプレゼント」や「適当なおこづかい」は与えられない子どもがいてもしかたがないとする回答が多い。絶対的貧困と相対的貧困の違いがわが国において了解されず、子どもの貧困に関する本質が見えにくくなっているという。平井・神前・長谷川・高橋(2015)では、さらに乳幼児期に絞って子どもが健やかに育つのに必要なものを多様な人々に尋ねている。その結果、発達心理学的に重要視されている「絵本や玩具」や、子ども

や家族のQOLを高めるであろう「外出・旅行」の項目は子どもの発達に絶対必要だというコンセンサスは低かった。ただ、女性、子どもがいる人、若年世代などは合意する傾向が高いという結果も得られ、当事者意識をもてるような情報提供を、発達研究の立場から積極的に進めていくことは喫緊の課題である。

また、本稿で取り上げた社会的発達に関して、相対的貧困にある子どもたちは、7歳時点ですでに交友関係において不利な状況に置かれたり、親以外の大人などバリエティに富む人々との交流が少ないという調査結果もある(阿部, 2012)。社会性というまさに幅広い社会的諸関係が反映する領域を扱う限りにおいては、心理学者も社会的経済階層にナイーブではおられず、研究の視野を広げていく必要がある。

筆者がここで強調したいのは、すべての発達研究者や教育心理学者が「子どもの貧困」を研究すべきだということではない。もちろん、社会的に広がりのある調査を学際的に進めるプロジェクトが進展することを強く願っている。また、子どもの発達に関わる研究者集団も、社会学や児童福祉学の研究者とともに研究知見を提供して、実効性のある政策提案のできる力量を高めていけることも期待している。ただ、そうした場に直接関与できないとしても、自身のささやかな研究を通して出会う子どもたちの「life(生命・生活・人生)」を想像し続ける研究者でありたいと思う。子どもは、1サンプルではないし、ましてや研究の手段でもない。大型ファンドを取得したり、効率的に研究業績を上げることが是とされる研究環境が広がる中だからこそ、自戒を込めて、このことは記したい。

ここで、子どもの社会的現実を通して、研究パラダイムのとらえ直しをしたBrunerが思い出される。冷戦時代の1950年代から1960年代にかけて、心理学においては認知革命が進行する中、彼は子どもの知的発達を促進することをねらった教育改革を牽引していた(Bruner, 1960 鈴木・佐藤訳 1963)。だが、すさまじいまでの貧困や人種差別と、それによる子どもの精神生活や成長の障害に関わる事実と直面することになる。“Poverty and childhood”と題する論文(Bruner(1971 平光訳 1972)に収録)にはその状況が詳細に記されており、貧困層の子どもが学力のみならず、自己形成上の問題もかかえていることを指摘している。その後、彼は活躍の場を移しながら、乳幼児期の相互交渉研究を経て、自己形成を支える物語(narrative)や、コミュニティの文化の役割について論考を深めて(Bruner, 1996 岡本・池上・岡村訳 2004)、心理学研究に対してパラ

ダイム転換を導いていく。その背後には、子どもの貧困問題に関わって、単に補償教育ではなく、無力感や疎外感をもたらす貧困文化に対抗する文化を創造する必要性があるとする、Bruner の問題意識があったと思われる。

実践的な問題には、きわめて理論的な問題が隠されている。社会的現実と向き合うとき、研究の理論的前提は問い返されることになる。そのことを1世紀の人生を刻む心理学者 Bruner の研究史から学びたい。

発達メカニズムに関する理論的検討

子どもに関わる社会的現実を目を向け、社会的環境を射程に入れるとしても、環境的要因が一義的に子どもの発達を規定すると考えるものではない。発達段階のそれぞれの認知の様式によって、同一のものの受け取られ方が異なるように、外的な要因は内的な諸条件を媒介して作用するものであり、発達プロセスにはある独自の内的メカニズムを想定しうる (中村, 2013)。

発達プロセスの丁寧な記述を踏まえ、さらに発達という現象を説明するメカニズムを理論的に検討することは、木下 (2006) で指摘したように大きな課題であり、今日においても引き続き、発達研究の目指すべき課題である。1980年代から90年代、発達研究においてもグランドセオリーを「壊す」議論が展開され、Piaget などの発達理論が批判の対象となった。当時、グランドセオリーは (直接論文に引用されなくとも) カウンターパートしてそれなりの位置づけがされていたが、自然科学的スタイルが浸透してきた現在、もしかすると研究者に意識されることさえなくなっているかもしれない。そうした状況に対して、個々の研究知見を総合して人間の発達をいかに説明するのか、あるいは子どもの発達に対して教育はいかなる役割を果たすのかといった、発達概念をめぐる理論的考察は不可欠である。また、そう思わせる実践的な現状がある。

たとえば、特別支援教育に関わって、最先端の脳研究や実験心理学的手法によって、障害の神経学的ないしは心理学的な特性が詳細に明らかにされている。ただ、その成果に基づく指導論に目を向けると、「理論的に破綻している」 (佐伯, 2015) とされる行動主義的学習に依拠したものが散見される。そこには研究知見をまとめる発達論が不在であるという理論的な問題があると考えられる (詳細は、木下 (2011) を参照)。ここでも、実践的な問題には理論的問題が隠されているのである。

発達のメカニズムを説明することは、理論的に負荷の高い作業であり、新たな機能や構造の誕生を説明する上で、これまで関連が想定されていなかった諸要因

の関わりを見て取ることが必要となろう。その意味で、ダイナミックシステムズアプローチの観点から、身体と環境の相互作用をとらえ直した Maruyama, Dineva, Spencer, & Schöner (2014) は興味深い。また、加藤 (2015) は、難解な Wallon の発達思想を思想史的文脈も含めて検討し、あらためて発達のグランドセオリーを私たちが再考する手がかりを与えてくれる。

今日、生きにくさを感じる子どもたちが増えているように思われる。そのことが、本稿で取り上げた社会的な関わりをめぐる研究への関心となって現れており、教育心理学や発達研究の果たす役割も大きくなっている。その意味で実践的な要請に応えることがますます求められているが、子どもを取り巻く問題を個人の心理にのみ帰着させる心理主義に陥ることなく、社会・歴史的文脈との関係でとらえることには留意したい。子どもが生きにくさを感じる社会状況は、同時に、「発達」概念のありよう、ならびに研究パラダイムや研究者の姿勢に有形無形の影響を与えている。それだけに、研究者コミュニティや現代社会が暗黙の前提にしている発達理論を対象化して、理論的考察の俎上に載せることは大切になるだろう。

引用文献

- 阿部 彩 (2012). 「豊かさ」と「貧しさ」—相対的貧困と子ども 発達心理学研究, 23, 362-374.
- 秋葉英則 (1969). 「貧困」に関する教育心理学的研究 (序報) —夜間中学生の周辺 大阪教育大学紀要, 18, 37-46.
- 安藤寿康 (2012). 遺伝子の不都合な真実—すべての能力は遺伝である 筑摩書房
- 青木多寿子 (2014). 品格教育とは何か—心理学を中心とした理論と実践の紹介 発達心理学研究, 25, 432-442.
- Apperly, I. A. (2010). *Mindreaders: The cognitive basis of "theory of mind"*. London: Psychology Press.
- 浅野慎一 (2005). 人間的自然と社会環境—人間発達の学をめざして 大学教育出版
- 麻生 武 (2014). 生後二年目における一幼児の「痛み」概念の獲得 奈良女子大学文学部研究教育年報, 11, 109-129.
- Brothers, L. (1990). The social brain: A project for integrating primate behavior and neurophysiology in a new domain. *Concepts in Neuro-*

- science*, 1, 27-51.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (ブルーナー, J. 鈴木祥蔵・佐藤三郎 (訳) (1963). 教育の過程 岩波書店)
- Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. New York: W.W. Norton & Company. (ブルーナー, J. 平光昭久 (訳) (1972). 教育の適切性 明治図書)
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (ブルーナー, J. 岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子 (訳) (2004). 教育という文化 岩波書店)
- Byrne, R., & Whiten, A. (Eds.). (1988). *Machiavellian intelligence: Social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes and humans*. Oxford: Clarendon Press. (バーン, R.・ホワイトン, A. (編) 藤田和生・山下博志・友永雅己 (監訳) (2004). マキャベリの知性と心の理論の進化論—ヒトはなぜ賢くなったか ナカニシヤ出版)
- 遠藤利彦 (2012). 「ヒト」と「人」—生物学的発達論と社会文化的発達論の間 氏家達夫・遠藤利彦 (編) 発達科学ハンドブック第5巻 社会・文化に生きる人間 (pp. 25-46) 新曜社
- Esposito, G., Nakazawa, J., Venuti, P., & Bornstein, M. H. (2015). Judgment of infant cry: The roles of acoustic characteristics and sociodemographic characteristics. *Japanese Psychological Research*, 57, 126-134.
- Flavell, J. H. (1992). Perspectives on perspective taking. In H. Beilin & P. B. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (pp. 107-139). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 藤澤 文・内藤俊史 (2015). 道德性と道德教育 日本児童研究所 (編) 児童心理学の進歩 Vol.54 (pp. 83-108) 金子書房
- 藤戸麻美・矢藤優子 (2015). 幼児におけるうそ行動の認知的基盤の検討 発達心理学研究, 26, 135-143.
- 藤原健志・村上達也・西村多久磨・濱口佳和・櫻井茂男 (2014). 小学生における対人的感謝尺度の作成 教育心理学研究, 62, 187-196.
- 古見文一・小山内秀和・大場有希子・辻 えりか (2014). 他児の知識状態や自己の役割が発話の変化に及ぼす影響—絵本の読み聞かせ場面を用いて 発達心理学研究, 25, 313-322.
- 浜田寿美男 (2014). 「私」がこの「世界」を生きるということ—「私」とは、人が「もの」に向かい、「他者」と出会い、「物語」を生み出すなかで形成されていくもの 心理学評論, 57, 306-329.
- 浜名真以・針生悦子 (2015). 幼児期における感情語の意味範囲の発達的变化 発達心理学研究, 26, 46-55.
- 長谷川真理 (2014). 信念の多様性についての子どもの理解—相対主義, 寛容性, 心の理論からの検討 発達心理学研究, 25, 345-355.
- Heath, J. (2008). *Following the rules: Practical reasoning and deontic constraint*. New York: Oxford University Press. (ヒース, J. 瀧澤弘和 (訳) (2013). ルールに従う—社会科学の規範理論序説 NTT 出版)
- 平井美佳・神前裕子・長谷川麻衣・高橋恵子 (2015). 乳幼児にとって必須な養育環境とは何か—市民の素朴信念 発達心理学研究, 26, 56-69.
- 一柳智紀 (2014). 道德授業を通じた児童の道德性の発達過程—社会文化的アプローチに基づくワークシートの記述の縦断的検討 発達心理学研究, 25, 387-398.
- Ikeda, Y., Okuzumi, H., & Kokubun, M. (2014). Effects of emotional response on the Stroop-like task in preschool children and young adults. *Japanese Psychological Research*, 56, 235-242.
- 鹿子木康弘 (2014). 発達早期における向社会性—その性質と変容 発達心理学研究, 25, 443-452.
- Kaneshige, T., & Haryu, E. (2015). Categorization and understanding of facial expressions in 4-month-old infants. *Japanese Psychological Research*, 57, 135-142.
- 加藤弘美・加藤義信・竹内謙彰 (2014). 2~3歳児は自己とモノのビデオ映像をどのように理解しているか? 発達心理学研究, 25, 302-312.
- 加藤義信 (2011). “有能な乳児”という神話—「小さなおとな」発見型研究から「謎としての子ども」研究へ 木下孝司・加用文男・加藤義信 (編) 子どもの心的世界のゆらぎと発達—表象発達をめぐる不思議 (pp. 1-33) ミネルヴァ書房
- 加藤義信 (2015). アンリ・ワロン その生涯と発達思想—21世紀のいま「発達のグランドセオリー」を再考する 福村出版
- 木下孝司 (2006). わが国の最近1年間における教育心理学の研究動向と展望 発達部門 (乳・幼児)

- 認知発達研究からみた乳幼児研究の動向と今後の課題 教育心理学年報, 45, 33-42.
- 木下孝司 (2011). 障害児の指導を発達論から問い直す—要素主義的行動変容型指導を超えて 障害者問題研究, 39, 18-25.
- 木下孝司 (2016). 自己と「心の理解」の発達 子安増生・郷式 徹 (編) 心の理論—第2世代の研究へ (pp. 173-186) 新曜社
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally. (コールバーグ, L. 永野重史 (監訳) (1987). 道徳性の形成—認知発達のアプローチ 新曜社)
- 小松孝至・紺野智衣里 (2014). 小学校3年生の日記における子どもの自己のあらわれ—記号論的アプローチによる探索的考察 発達心理学研究, 25, 323-335.
- 近藤龍彰 (2014). 幼児は「他者の情動はわからない」ことがわかるのか?—両義的状况手がかり課題を用いて 発達心理学研究, 25, 242-250.
- 厚生労働省 (2014). 平成25年国民生活基礎調査 Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa13/index.html> (2015年11月3日)
- 町 岳・中谷素之 (2014). 算数グループ学習における相互教授法の介入効果とそのプロセス—向社会的目標との交互作用の検討 教育心理学研究, 62, 322-335.
- Maruyama, S., Dineva, E., Spencer, J. P., & Schöner, G. (2014). Change occurs when body meets environment: A review of the embodied nature of development. *Japanese Psychological Research*, 56, 385-401.
- 森口佑介 (2014). 空想の友達—子どもの特徴と生成メカニズム 心理学評論, 57, 529-539.
- 麦谷綾子・林 安紀子・桐谷 滋 (2000). 養育環境にある方言への選好反応の発達—5〜8ヵ月齢乳児を対象に 音声研究, 4(2), 62-71.
- 村上達也・西村多久磨・櫻井茂男 (2014). 小中学生における共感性と向社会的行動および攻撃行動の関連—子ども用認知・感情共感性尺度の信頼性・妥当性の検討 発達心理学研究, 25, 399-411.
- 村山恭朗・伊藤大幸・浜田 恵・中島俊思・野田 航・片桐正敏・辻井正次 (2015). いじめ加害・被害と内在化/外在化問題との関連性 発達心理学研究, 26, 13-22.
- 村山恭朗・伊藤大幸・高柳伸哉・松本かおり・田中善大・野田 航・辻井正次 (2014). 小学生高学年・中学生用反応スタイル尺度の開発 発達心理学研究, 25, 477-488.
- Nabeta, T., Wakabayashi, S., Park, S. Y., Kamigaki, A., & Yamazaki, A. (2015). Young children produce categorical false recall without activation of the lure items. *Japanese Psychological Research*, 57, 103-112.
- 中村隆一 (2013). 発達の旅—人生最初の10年 旅支度編 クリエイツかもがわ
- 西中華子 (2014). 心理学的観点および学校教育観から検討した小学生の居場所感—小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討 発達心理学研究, 25, 466-476.
- Nowak, M. A., & Sigmund, K. (2005). Evolution of indirect reciprocity. *Nature*, 437, 1291-1298.
- 奥村優子・鹿子木康弘・竹内祥恵・板倉昭二 (2014). 12ヵ月児における方言話者に対する社会的選好 心理学研究, 85, 248-256.
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255-258.
- 小野田亮介 (2014). 説得対象者の差異が校則に関する児童の意見文産出に与える影響—社会的領域理論における領域調整の観点から 発達心理学研究, 25, 367-378.
- 小野田亮介 (2015). 児童の意見文産出におけるマイサイドバイアスの低減—目標提示に伴う方略提示と役割付与の効果に着目して 教育心理学研究, 63, 121-137.
- 苧阪直行 (編) (2014). 自己を知る脳・他者を理解する脳—神経認知心理学からみた心の理論の新展開 新曜社
- 苧阪直行 (編) (2015). 成長し衰退する脳—神経発達学と神経加齢学 新曜社
- 太田礼穂・茂呂雄二 (2015). 自己の誤帰属はどのようなやりとりの後に生起するのか?—発話の特徴ならびに発話連鎖の検討 教育心理学研究, 63, 63-76.
- 大津悦夫 (1984). 教授・学習と知的発達 心理科学研究会 (編) 児童心理学試論 改訂新版 (pp.

- 229-247) 三和書房
- 大浦賢治 (2014). 子どもの条件文解釈における実用的推論スキーマ説の妥当性 発達心理学研究, 25, 207-220.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: F. Alcan. (ピアジェ, J. 大伴 茂 (訳) (1957). 臨床児童心理学 (第3) 児童道徳判断の発達 同文書院)
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- 佐伯 胖 (2015). 学びの場が生まれるとは 教育心理学年報, 54, 153-160.
- Sakuta, Y., Sato, K., Kanazawa, S., & Yamaguchi, M. K. (2014). The effect of eye size on discriminating faces: Can infants recognize facial uncanniness? *Japanese Psychological Research*, 56, 331-339.
- Scott, L. S., Pascalis, O., & Nelson, C. A. (2007). A domain-general theory of the development of perceptual discrimination. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 197-201.
- 千住 淳 (2012). 社会脳の発達 東京大学出版会
- 柴田玲子・高橋恵子 (2015). 小学生の人間関係についての母子の報告のズレ 教育心理学研究, 63, 37-47.
- 鈴木亜由美 (2014). 幼児の道徳的文脈における誤信念の理解 発達心理学研究, 25, 379-386.
- 鈴木 豪 (2014). 多様な考え方の検討方法の違いが小学生の数学的問題解決に及ぼす影響—共通点・相違点を考える場合と最も良い考え方を選ぶ場合の比較 発達心理学研究, 25, 268-278.
- 鈴木 豪 (2015). 児童による多様な考え方の比較検討方法の違いが課題解決に及ぼす影響—代表値を用いた判断課題を題材として 教育心理学研究, 63, 138-150.
- 首藤敏元・二宮克美 (2014). 子どもの道徳的発達の文脈としての母親の「個人の自律性」概念 発達心理学研究, 25, 356-366.
- 高橋恵子・金田利子・平井美佳・平田修三・湯澤直美・藤田英典 (2015). 子どもの発達にとって「貧困問題」とは何か 日本教育心理学会第57回総会発表論文集, 14-15.
- 竹島克典・松見淳子 (2015). 児童期の抑うつと対人関係要因との関連—コーピング, ソーシャルサポート, 仲間関係, 対人ストレスに焦点をあてた前向き研究 発達心理学研究, 26, 158-167.
- 登張真穂 (2014). 共感の神経イメージング研究から分かること 発達心理学研究, 25, 412-421.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (トマセロ, M. 大堀壽夫・中澤恒子・西村義樹・本多 啓 (訳) (2006). 心とことばの起源を探る—文化と認知 勁草書房)
- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA: MIT Press. (トマセロ, M. 松井智子・岩田彩志 (訳) (2013). コミュニケーションの起源を探る 勁草書房)
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge, MA: MIT Press. (トマセロ, M. 橋彌和秀 (訳) (2013). ヒトはなぜ協力するのか 勁草書房)
- 富田昌平・野山佳那美 (2014). 幼児期における怖いもの見たさの心理の発達—怖いカード選択課題による検討 発達心理学研究, 25, 291-301.
- Trivers, R. L. (1985). *Social evolution*. Menlo Park, CA: Benjamin Cummings. (トリヴァース, R. 中嶋康裕・福井康雄・原田泰志 (訳) (1991). 生物の社会進化 産業図書)
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., & Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic status modifies heritability of IQ in young children. *Psychological Science*, 14, 623-628.
- 臼倉 瞳・濱口佳和 (2015). 小学校高学年および中学生における対象別評価懸念と適応との関連 教育心理学研究, 63, 85-101.
- 渡辺弥生 (2014). 学校予防教育に必要な「道徳性・向社会的行動」の育成 発達心理学研究, 25, 422-431.
- 柳岡開地 (2014). プラニングおよび実行機能が後戻りを要するスクリプトの実行に及ぼす影響の発達の検討 発達心理学研究, 25, 232-241.
- Zelazo, P. D. (Ed.) (2013a). *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*. Vol. 1. *Body and mind*. Oxford: Oxford University Press.

Zelazo, P. D. (Ed.) (2013b). *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*. Vol. 2. *Self and other*. Oxford: Oxford University Press.