

児童心理に関する学習的アプローチと発達的アプローチ

——子どもの社会認識をめぐって——

田丸 敏高*

Learning Approach and Developmental Approach to Child Psychology of Societal Thinking

TAMARU Toshitaka

はじめに

ここでいう社会認識とは、事象を社会的に理解していく心理活動であり、心理過程である。したがって、相手の感情の識別とか、自分のみじかに経験する人間関係の知識とは区別される。従来の心理学関連の文献においてよくみられる社会的認知 (social cognition) と呼ばれる研究は、ほとんどが後者に関するものである。

ところで、前者についての研究は、1960年前後『児童心理』にも幾度か特集がくまれ、いろいろな議論がなされていた。たとえば、「公共心の心理」⁽¹⁾や「子どもとお金」⁽²⁾、「効果的な社会科学習」⁽³⁾などがそれにあたる。また、論文として大学の紀要等にも発表されるし⁽⁴⁾、『教育心理学研究』にも登場する⁽⁵⁾。また、天野⁽⁶⁾や桜田⁽⁷⁾の学会発表もあり、将来の期待された分野でもあった。ただし、このころの議論は教科としての社会科との関連の強いものであった。

しかし、その後研究があまり見られなくなり⁽⁸⁾、ここ数年注目されなくなっているところである⁽⁹⁾。研究の発展は、ただその分野の研究が少ないとか、データが不足しているとかを理由にしては進まない。とりわけ、心理学研究においては、その分野の研究が心理学全体に関わる新しい知見なり、方法論なりを生み出す見通しがあってはじめて精力的に取り組まれる。近年においても社会認識に関する心理学論文は少ないが、子どもの社会認識諸領域の発達を明らかにしようとする試みが始まっている。そこで、本稿では、最近5年間の学会発表——日本心理学

会、日本教育心理学会、日本発達心理学会——の発表を分析し⁽¹⁰⁾、子どもの社会認識に関する心理学的諸研究のなかに児童心理に対する新しい接近可能性を探りたい。その際、学習的アプローチと発達的アプローチとを対比させてそれぞれの特徴を示し、「子どもの社会認識」に関する発達心理学的研究の意義について明らかにしたい。

1. 子どもの社会認識に関する教授=学習研究

ここ5年間の日本心理学会、日本教育心理学会、日本発達心理学会における発表を見てみよう。社会認識にかかわるものは、教授=学習 (授業) 研究として、日本教育心理学会においてのみ、研⁽¹¹⁾⁽¹²⁾、落合⁽¹³⁾、大村ら⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾⁽¹⁶⁾、大村⁽¹⁷⁾、加藤ら⁽¹⁸⁾の発表がみられる。

これらは大きく2つのタイプに分けることができる。1つは、ある要因をもつ教授を実験的にを行い、その効果を学習結果において測定しようとするものである。もう1つは、普段の自然な授業の進行に即して観察を行い、子どもの学習過程を分析しようとするものである。たとえば、研の研究が前者の代表的な形態であり、大村らの研究は後者の代表的な形態である。

A. 研の実験的な教授=学習研究

研⁽¹¹⁾は、社会科の「表」の読み取り方ができない人に、どのような教示を与ればそれが可能になるのかということの研究している。輸入穀物が飼料に作られ、それを使って肉や鶏卵を生産していく過程について、大学生を被験者に、エピソード要因2水準 (①畜産の効率的な飼料化のエピソード②卵の黄身を左右する輸入トウモロコシのキサントフィルについてのエピソード)、視聴覚提示要因2水準 (①VTR『卵の色は何色か』(NHK)を

*鳥取大学教育学部発達心理学教室

キーワード：児童心理、社会認識、学習的アプローチ、
発達的アプローチ

エピソードを文の前におく②エピソードの後におく)の2要因の効果について検討している。その結果、農産物が輸入できなくなったときの予想自給率表を書く課題で、エピソード要因(卵)、提示要因(前)の群に効果があったことなどを明らかにしている。

また、研⁽¹²⁾では、大学生に社会科資料「米と小麦の1人あたりの供給量」の表を読み取らせる課題を与えている。1人あたりの供給量の表を見て、

- ① 供給量の変化を読み取る
- ② 作付け面積を予想する
- ③ 収穫量を予想する
- ④ ここで2要因の4群に分かれる

要因1 単位面積あたり(10アール)の収量の予想に関する問の有無

要因2 統計資料の数値の読み取り方——統計資料では、単純に増加や減少をするのではなく、増減が交互にありながら長期的に増加や減少の傾向がみられる——と尺度間の関連——人口と面積の尺度によって、人口密度の尺度ができる。2尺度から新たな尺度の値が予想できる——との教示内容を含む教示を与えるか否か

- ⑤ 単位面積(10アール)の収量の表の選択を行う。

その、結果、とくに、小麦の問題で、要因1(問あり)・要因2(教示あり)の群の正答率が上昇することを見いだしている。

このタイプの研究は、学習に際していくつかの方法を想定し、ある方法の効果を要因分析しようとするものである。学習の評価は、事前と事後にされ、効果は統計的に示される。心理学の実験計画法として従来の方法を踏襲したものである。要因の効果は数値で明瞭に示されるのだが、子どもの学習過程や学習活動についてはデータがないので、児童心理の研究としてはもの足りなさが残る。

B. 大村らの授業観察研究

もう1つのタイプは、大村ら⁽¹⁴⁾⁽¹⁵⁾⁽¹⁶⁾の授業研究である。彼らは、日常普通の授業をその単元のはじめから継続して観察するという方針のもと、小学校3年生の社会科の1単元「みかんづくり」を18回観察した。ビデオカメラと観察者を駆使して、(1)授業中の教え方や学習活動の全体的な特徴をとらえる、(2)教師と生徒、生徒と生徒の間の発話の特徴をとらえる、(3)特定の生徒の理解過程を追跡する、ことを行った。なお、授業は、「みかんはあたたかい所にしかできないのかな?寒い所にもできるのかな?」との問いかけからはじまるなど、問題追求型、

疑問追究型のものであった。その結果、「教師は課題質問や生徒発言の反復、生徒の意見をより具体的に数量化したり特定化する質問など、主に討論の流れの方向付けを行っているのに対し、生徒はその流れの中で互いに意見を評価し、さらに反例や事実に基づき相手の問題点を指摘するなどモニターを行いながら討論を深めていること」などを明らかにしている。また、Kという児童の発言・調査行動を分析し、既有知識をつくり変える学習の条件として、「第一、直接経験との不一致を認知すること」「第二、既存の判断の根拠となっている知識を用いて説明された新情報であること」を提案している。

大村⁽¹⁷⁾は、「授業中の討論を分析することにより、生徒達の用いる肯定、否定、批判、疑問のための根拠や推論の仕方を調べることは、認知の研究に大いに役立つ」と述べているが、これは既存の認知科学の枠組みで授業や子どもの心理を切り刻もうとするのではなく、認知科学の不十分さを意識して授業の中で生起する事実から研究しようとする点、重要である。

2. 子どもの社会認識に関する発達の研究

同様に5年間の日本心理学会、日本教育心理学会、日本発達心理学会における発表を見てみよう。社会認識に関する発達の研究としては、日本教育心理学会と日本発達心理学会において、田丸⁽¹⁹⁾⁽²⁰⁾⁽²¹⁾、高橋・波多野⁽²²⁾⁽²³⁾⁽²⁵⁾、高橋⁽²⁴⁾、木下⁽²⁶⁾⁽²⁷⁾⁽²⁸⁾、日下ら⁽²⁹⁾がみられる。

以上の研究の特徴は、一定の教育下での子どもの学習をみるというのではなく、子どもに社会的知識についてたずねたり判断させたりするなかで、子どもが社会について考える際の思考過程に接近しようとするものである。研究方法としては、あらかじめ研究者が用意した選択肢から選ばせるものと、子どもに自由に語らせるものがある。たとえば、木下の研究は前者の方法を主として用いているし、田丸の研究は後者の方法を主として用いている。

A. 木下の多数決に関する研究

木下⁽²⁰⁾は、多数決を使うようになる年齢、多数決が適切でない状況の理解について明らかにするために、幼稚園の年中児、年長児、小学1年生に対し面接調査を行っている。(1)クラスでうさぎの名前を決めるとき、(2)みんなで1つのあそびをするとき、(3)あそびのルールを変えるとき、(4)みんなやりたい役を誰かに決めるとき、(5)クッ

キーでがまんする人を決めるとき、(6)とりの名前が何かでもめたときについて、(1)―(3)については、意見の多いほうか少ないほうかどちらに決めたらいいか、(3)―(6)については、7つの方法のうちどれで決めたらいいか、聞いている。その結果、年齢が長じるにしたがって、(1)―(3)は「多いほうに決める」という意見が増加し、(3)×(4)は、「多数決でよい」とするものがどの年齢でも多く、(6)×(7)は、「多数決でよくない」とするものが小学1年生で多くなった。

木下は、多数決を通じて、子どもにおける民主的価値の形成を一貫して調査しているが⁽³²⁾⁽³³⁾⁽³⁴⁾⁽³⁵⁾、調査項目の内容が子どもの生活によく出てくる問題であるという点でリアリティがあり、子どもの答え方の年齢差が明瞭に示される点が特徴的である。木下は、自分の問題意識に関して、「集団の中で意見を統合していく方法として、多数決はよく使われている。国会の強行裁決の問題やマンション改正法の問題など、『多数決とはいったいどういふものか』を考えさせられることも現実生活の中では多い。多数決はどのような時に集団意志決定の適切な方法となり、どのような時に適切でなくなるのか。子どもたちはこのような点についてどのように理解しているのだろうか。多数決適用の理解は、個人と社会の関係の理解を含む非常に複雑な社会的認知と関係している。成人においてさえ、必ずしも一致した見解が出るとは限らない問題である。しかし、子どもの多数決の理解のあり方の中に、われわれが『民主的方法』としての多数決のあり方を追求していく上での諸問題が反映されると思われる」と述べている。

木下⁽²⁷⁾⁽²⁸⁾は、小学3年生から大学生まで、個人の自由と多数決との関係を調査している。そこでは、食べ物や着物など好みに関することは、早くから個人の問題と判断されるが、個人にとっても意義のあること——歯磨きやコーラの禁止など——は、多数決による強制が是認されやすいことをしめしている。これらも多数決と個人の自由との葛藤という大人にとっても重要な問題を子どもにおいて調査し興味深いデータを提供している。ただし、選択肢は年少の子どもから大学生まで同じであり、その意味では、大人の枠組みの中で判断させていると言える。そのため、各人がそのような判断に至る心理過程については未解明である。大人の判断を基準にそこに至る過程の研究をするのではなく、子どもの社会認識それ事態の解明という問題に接近しようとするときには、更なる工夫が必要になるであろう。

B. 高橋・波多野の銀行に関する研究

高橋・波多野⁽²²⁾は、人や集団についての理解 (Social Understanding) と社会の制度、組織、構造についての理解 (Societal Understanding) を区別し、後者が子どもにおいてどのようになされているか、それが前者といかなる関係にあるのかを明らかにする第1段階として、「資本主義社会の構成の要とも考えられる『金融制度』をとりあげ」ている。小学校5年生と中学校2年生、大学生を対象に自由記述と多肢選択の質問紙調査をし、月賦、銀行からの借り入れ、銀行の働きにおける利子の意味について聞いている。その結果、「売り上げがそのまま利益にならないのはなぜか」について、利子を支払うことを指摘した者は、大学生に11%みられるのみであり、「即金より月賦が高いのはなぜか」について利子を支払うことを指摘した者は、小学3年生で9%、中学2年生で46%、大学生で60%であった。(以上自由記述) また、「銀行は預金者から集めたお金をどうするのか」について多肢選択で問うたところ、「必要な人に貸す」を選んだ者は、小学3年生で36%、中学2年生で65%、大学生で100%であった。「銀行はなぜ利子をくれるのか」についての自由記述では、「人に貸した利子で支払う」を指摘した者は、小学3年生で26%、中学2年生で32%、大学生で70%となった。さらに、銀行から借りるときの利子についての多肢選択では、「大企業が借りるときのほうがお父さんが借りるときより高い」(誤り)を選んだ者が、小学3年生で56%、中学2年生で54%、大学生で44%あった。以上より、子どもおよび大学生における金融制度についての知識の乏しさを指摘している。

また、高橋・波多野⁽²³⁾は、小学3―4年生、5―6年生、中学1―2年生、大学生に対し、小売店と銀行のもうけについて個別面接して聞いている。「わからない」というSTAGE I (No Understanding)、原価より定価が高いことを理解しているSTAGE II (Transitional)、「定価と原価の差がもうけであることを説明できる」STAGE III (Full Understanding) に回答を区分したところ、小売店の理解では、小学5―6年生でSTAGE IIIに達しているのに、銀行業務の理解は、中学生でも無理で、大学生ですら半数に満たない。これは、香港やハラレ、グラスゴーの被験者よりも劣っているという。また、銀行に預金したときにくれる利子を銀行のローンによる利益と関連づけて説明したのは、中学生で15名中3名、大学生で15名中7名であった。さらに、面接のプロトコルの分析を通じて、被験者の銀行「理論」を分類している。それらは銀行を①貯金箱とみなすもの、②政府などの社会

的サービス機関だとみなすもの、③証券会社や大会社の一機構だとみなすもの、であった。

さらに、高橋・波多野⁽²⁵⁾は、利潤の理解について、小学3-4年生、5-6年生、中学1-2年生、大学生に対し、面接調査を行っている。利潤についての子どもの説明は、3つのルールとして整理した。①Rule 1: 収入=利潤とみなす、②Rule 2: 利潤をあげるために必要な経費のうちめだつ一部(仕入れ値、賃金、維持費など)だけを含める、③Rule 3: 必要経費のすべて、すなわち、Rule 1に加えて減価償却、税金、借入金の利子、損益などにも言及する。質問1は、6種類の職業について利潤をどのように説明するか、自発的に必要経費に言及するか否かを調べ、質問2では、必要経費にきびきやくした質問で仕入れ値より高く売ってももうからないという商店について、それはなぜかを聞くものである。Rule 1は年齢とともに減少し、Rule 2は年齢とともに増加しているが、それでも必要経費のうち1、2をあげるにとどまっていた。質問2でも同様な傾向であった。また、小学生は、「キャベツは安いから」など、「もうからない」という子どもも多く(小学5-6年生で30%)、これは、「たまたま知っている、あるいは教師に習った、その商売での困難がクローズアップされて、利潤の仕組みをみえにくくしている」と述べられている。しかし、「もうかるか」という聞き方は、日常用語として「得をする」というニュアンスもあり考慮すべき点が残されていると思われる。

高橋⁽²⁴⁾は、社会認識(social understanding)を、人(person)についての認識と区別された、社会制度、構造、規則、あるいは公人としての人の役割についての認識としている。そして、「社会認識の研究としてなにをとりあげるのがよいかは、現代社会の理解の切り口としてなにがもっとも重要かについての研究者の判断によるだろう。われわれは現代社会の理解の要のひとつは経済構造の理解であり、しかも分配と貧困の問題が社会を認識する鍵である(宇沢, 1989)の立場から、初めに取り組んだのは金融制度についての理解である」という。高橋らは、銀行の利潤の仕組みについての調査から、「societal ruleの不足をpersonal ruleで補っていると予想される」典型的誤概念を見いだしている。「しかもこの傾向は子どもから大学生まで年齢とは無関係にみられた」という。そして、この種の傾向は「アフリカの人々の飢えや東南アジアの人々の貧困を『なまけているから』としたり、あるいは女性が職場で恵まれないのを『働く意欲がないから』などと、原因を個人のそれに帰してか

たづける社会認識と同種のものであると思われる」と指摘する。高橋の問題意識の特徴は、現代社会を理解する上で重要な「理論」をどのようにしたら育めるのか、子どもに伝えることができるのかという、教育心理学的なそれである。子どもの判断については、あらかじめ用意した選択肢から選ばせる方法と子どもに自由に説明させる方法とを併用している。分析に際しては、ルール①、②、③のように、知識自体の構造を基準に水準を設定し、子どもの「発達」を区分している。高橋らの調査は、小学3、4年生以上を対象にしている。これは、いわゆる9、10歳の節を越えた年齢であり、抽象的思考が可能になりある程度事象を社会的に把握することが可能になっている年齢である。そのため、あらかじめ設定した社会的「知識」の構造を基準に子どもの「理論」を探ることができたのだろう。高橋・波多野は、「正しい知識」の構造を基準に子どもの知識を明らかにしようとしているので、子どもの認識上の困難については、教育や環境など子どもにとって外的な理由があげられることになり、事象を社会的に認識しはじめようとする際の発達特有の困難には触れられない。なかばピアジェ的な段階論(水準論)——思考における操作構造をとりあげ、それをルール等の概念を用い分類し、子どもにおける諸段階を区別している——に立ちながら、領域固有の認知を問うという方法をとっているところに、高橋・波多野の方法的特徴があると思われる。

C. 田丸のものの価格に関する研究

田丸⁽¹⁹⁾は、前年の高取・田丸の発表⁽³⁰⁾⁽³¹⁾で地域概念の発達の变化として提起した3段階——①幼児期から小学校低学年にかけて、地域の諸現象を主観的に受けとめ、様々な理由づけには関心があるが、社会現象の法則性については関心がむかわない段階、②小学校高学年を中心として、地域の諸現象を通して社会的法則=規則を理解しようとする段階、③青年期で、自分の地域認識・社会認識と自分の価値観とのあいだで葛藤が現れる段階——のうち、第1段階から第2段階への移行を問題にしている。小学2年生、4年生、6年生にインタビュー調査をし、お菓子の代金、バスの料金、売買での損得、ものの値段等について質問している。その結果、お金の機能についておつり以外には思いつかない「場面に拘束された思考」の水準、支払いの理由として支払われたお金が生活費に使われることを想像できるが、お金の流通やその仕組みについてはまだ考えがおよばない「推論的思考の芽生え・場面的思考との葛藤」の水準、流通を推論

したり仕入や利益について言及できる「推論的思考への移行」の水準を区別した。お金の社会的機能の認識は子どもでは困難であり、4年生頃から意識され始める。

田丸⁽²⁰⁾は社会現象と自然現象とを区別する困難について検討している。小学2年生、4年生、6年生にインタビューを行い、(1)どうしてバナナよりスイカの方が値段が高いのか、(2)どうしてボールペンより腕時計の方が高いのか、また腕時計よりテレビの方が高いのか、(3)どうして今年は去年よりスイカが安いのか、を聞いている。その結果、価格の説明における3つの段階——①価格を説明しようとするとき、ものの直接的・感覚的諸性質(自然的性質)にとらわれている、②ものの自然的性質とともに、社会的関係も考慮しようとしている、③ものの背後にある社会的諸関係(生産、需給など)によっている——に区別した。また、社会的関係に言及した者は、農産物では、2年生3%、4年生29%、6年生48%であり、工業製品では、2年生10%、4年生27%、6年生66%であった。今年と去年のスイカの比較では、2年生14%、4年生52%、6年生85%の者が社会的関係に言及していて、どの学年でもいちばん高い比率であった。

田丸の研究は、事象を社会的な枠組みにおいて理解する可能性を持つようになる9、10歳ころに至るまでの心理発達を問題にしている。そのためには、場面に拘束された思考を乗り越え、自然的関係と社会的関係との区別、個人的関係と社会的関係との区別をできるようにしなければならない⁽³⁶⁾⁽³⁷⁾⁽³⁸⁾⁽³⁹⁾。また、自然現象以上に社会現象は自己との関わりが深く、願望との対立も生じるため、認識は葛藤したり動揺したりしやすい⁽⁴⁰⁾⁽⁴¹⁾。田丸は、対話法を通じてそれらを明らかにしようとしている。そうした発達過程の追求には、ワロン⁽⁴²⁾の指摘した思考の初歩的構造——「対」の構造——を社会認識において明らかにすることが必要であるし、子どもにして自らの思考を語らせる方法としての対話法を洗練させる必要がある。

D. 日下の幼児の社会認識に関する研究

日下⁽²⁹⁾は、前操作的思考段階の幼児において、その社会認識を問題にしている。「幼児において厳密な意味での社会認識が成立していないとしても、子の社会の中に生活している以上、幼児期の子どもに固有の社会認識の仕方があるはず」として、4歳児と5歳児に対し聞き取り調査を行っている。調査項目は、魚の流通経路、郵便(手紙)、バスの路線と料金、仕事と生活、銀行についてであり、結果を3水準に分けている。水準Iは、現象そのものが理解されていない。水準IIは、個々の現象は理

解されているが、それらの背後にある関係やつながりはまだ理解されていない。水準IIIは、社会事象の背後の大きな関係またはつながり(またはその一部)を理解している。たとえば、魚の流通経路では、「わからない」が水準I、「店から魚を買うことはわかるが、それ以外はわからない」が水準II a、「海から店に魚が来ることはわかるが、その過程はわからない」が、水準II b、「海から店までの流通の一連のつながりの一部を理解している」が水準III a、「海から店までの流通の一連のつながりを大まかに理解している」が水準III bということになる。結論として、日下は「幼児期の子どもはそのほとんどが社会事象の現象面の理解にとどまっているが、5歳児になると(5歳から6歳にかけて)約4割の子どもが社会事象の背後にある諸関係にも目を向けはじめている」と言う。これは、幼児の社会認識に関する資料は乏しいのでデータ自身に価値がある貴重な研究である。ただ、幼児が見聞きして知っているということと社会を認識することとははたして同じなのだろうか。分析しなければならないのは、幼児が知っていることを答えた部分ではなく、そのようになっている理由を答えた部分なのかも知れない。

3. 学習的アプローチと発達のアプローチ

社会認識に関する最近の研究を2つに区分し検討してきた。1つは教授=学習研究で、もう1つは発達研究である。ここでは、児童心理を明らかにする方法としての学習的アプローチと発達のアプローチを対比させ、先の問題と関わらせて検討してみたい。なお、教授=学習研究はすべてそのまま学習的アプローチで、発達研究は発達のアプローチとは言えない。

A. 学習的アプローチ

子どもはみずから活動し、いろいろな経験をし、それを糧に成長している。そうした活動や経験、成長の意味はどのようにして明らかにされるのであろうか。まず、学習として明らかにする方法がある。かつて、行動主義のなかで「学習」は「刺激—反応」の連鎖の形成として考えられていた。後には、スキナーのオペラント条件づけやトールマンの媒介変数など、新しい視点も提出されるが、新行動主義といっても外的行動をもっぱら対象として研究して、基本的には「刺激—反応」の枠内で「学習=行動形成」を明らかにしようとする点は変わらない。これに対し、最近の認知理論は、コンピューターの発展

に呼应して、人間の内的過程を問題にするようになった。ハードウェアと区別されたソフトウェアの観念は、それに役立っている。コンピューターとのアナロジーで、学習の進行過程をシミュレートする方法が進んだのである。認知理論は、古典的な学習理論の考え方とは明確に対立するが、教育等で一般に考えられている学習という概念とはむしろ重なる。認知理論は、常識的な意味での学習という考え方に呼应している。

学習という考え方は、子どもの外にある文化遺産を到達目標に子どもを理解する。そこまでどのようにして到達するかが問題となる。したがって、その到達目標に比して子どもに何ができていて何が不足しているのが評価の対象になる。また、学習においては順序を明らかにすることが課題になる。順序といった場合には、年齢いかにかわらず物事を学ぶ際の手順を示そうということが課題になる。さらに、学習は領域特殊的である。運転免許の学習をしたからといって料理の作り方が上達するわけではないのだから。

B. 発達のアプローチ

ところで、学習的アプローチが子どもの外にある科学・技術の体系から子どもを見ようとするのに対し、発達のアプローチはまず子どもに即して子どもを見ようとする。言い換えれば、子どもを主体としてみようとすると言ってよいだろう。発達心理学のパイオニアの1人であるピアジェは、知能検査を多くの子どもに実施する研究の中で、知能テストのような標準化された枠組みの中ではなくもっと自由に子どもを研究したいと思うようになった。そこで、まず自然観察をした。「言語と思考」というテーマの研究では、6歳の2人の子どもの遊んでいるときの子どものことばをすべて記録して、子どもの言語や思考の「自己中心性」を発見した⁽⁴³⁾。以後、ピアジェにとって発達とは子ども自身による自己中心性の克服の歩みとなった。

発達を問題にすれば、子どもの成長は量的な変化——知識の拡大——だけではなく、いくつかの質の異なる段階に区分される。たとえば、ピアジェでは、発達は大きく4段階に区分され、それぞれは、

- ① 感覚運動的知能の段階
- ② 前操作的思考の段階
- ③ 具体的操作の思考の段階
- ④ 形式的操作の思考の段階

と名付けられている。発達段階の区分の根拠は研究者によって異なるが、年齢はほぼ一致する。認識発達は、主

として5歳以降の問題であり、ピアジェで言えば、前操作から具体的操作の時期であり、ヴィゴツキーで言えば、複合から概念の時期にあたり、ワロンでは、カテゴリー的思考の発達の時期に対応している⁽⁴⁴⁾。

子どもの成長にとっても学習という側面が存在することは間違いない。しかし、学習という見方だけでは子どもの心理は見えてこない。心理らしい心理を記述し力動的に説明したのは、フロイトの功績である。彼は、ヒステリー患者の心の揺れ動きを巧みにとらえ記述し説明し治療に役立っている。心理を葛藤するものとして理解した点などが重要であろう。そこでは、道徳的なものとの葛藤、無意識の葛藤が問題になっている。葛藤には「原因」がある。しかし、心理学は「原因」を指摘するだけでは不十分である。「Aちゃんは、スキンシップが足りないので欲求不満である」——これは因果的な説明だ。ところが、因果関係を成り立たせている条件が変化するのである。これを明確に示したのが発達心理学である。ある年齢で、スキンシップの不足は欲求不満の原因になるかも知れない。しかし、別の年齢ではスキンシップの不足などは問題にならない。そうした因果関係を成立させている条件が変わってしまったからである。つまり、これは発達段階が変化したことを意味する。したがって、発達においては因果関係を固定させて考えてはならず、相対化させていかなければならないのである。そのためには、子どもをさまざまな関係と変化においてとらえることが必要である。これを全体をとらえるという。発達のアプローチは否応なく子ども全体を問題にせざるをえない。

C. 2つのアプローチの比較

以上のような、心理に対する2つのアプローチの違いを図示すると、TABLE. 1のようになる。学習的アプローチは、子どもの認識発達に対して、1科学・技術の体系を基準に考え、2学習の順序性を問題にし、3領域固有な知識や技能の習得や進歩という見方をする。発達のアプローチは、これに対し、1主体を基準に考え、2発達段階をまずとらえようとし、3その際子どもをめぐる関係と変化の全体を考慮しようとする。

TABLE. 1 学習的アプローチと発達のアプローチ

学習的アプローチ	発達のアプローチ
1 科学・技術の体系	1 主体
2 順序性	2 発達段階
3 領域固有性	3 全体

このように対比させると、先の社会認識の研究では、教授=学習研究でも双方がみられるし発達研究でもそうであることがわかる。実際2つのアプローチは、諸研究において入り組んでいるのである。私は、明らかに発達のアプローチをとろうとしているが、それは現在の心理学がある課題を負っていると考えているからである。

4. 子どもの社会認識研究と心理学的課題

Tくんは(自分のこと)大人だと思う、子どもだと思う?—「大人だと思う。」—・・・—あなたは早く大人になりたいですか?—「はい、大人になりたい。」

これはある中学校の心身障害児学級でインタビュー調査したときの1コマである。Tくんは、知恵遅れの中学生だが、自分のことを大人か子どもかと聞かれてプライドをもって「大人だ」と答える。しばらく会話してから、今度は早く大人になりたいかどうかと聞かれて「早く大人になりたい」と答える。もし自分のことを大人だと思っているのなら「早く大人になりたい」というのは矛盾している。しかし、同じことを思い続けていたり、同じ信念を持ち続けていたりするのが子どもではあるまい。動揺するのが子どもの心理ではないだろうか。

心理は固定したものではない。つねに揺れ動いている。考えてみれば大人にもそういう面は多々ある。ところが、従来心理学は人間の心理を固定させてとらえようとしてきた。性格とか知能といった概念は、人間の心理をある傾向や能力として分類し理解しようとするものである。なぜ「性格」や「知能」といった概念が必要になったかについては、実用的な理由を含めてさまざまあったと思う。人間は移り気であり、心は変わりやすいということは、一般によく知られたことである。だからこそ、逆に安定した枠組みにおいて人の心を捕まえておきたい、というのは多くの人の願望だったのではないか。とくに、他人の行動はそうしないと理解しがたいし、人とつきあうのも難しい。自分のことを考えれば、変わりやすいことを分るのに(分るからこそ)、他人に対しては、「〇〇さんはこういう人だ」と決めておきたくなる。

こうした欲求に応じているのは、科学よりも「占い」かもしれない。人づきあいが苦手な人が増えれば性格判断や占いの人気が高まる。血液型がAの人はこういう性格で、Bの人はこういう性格でこういう行動をすると決めておけば安心である。あるいは星座が雄羊の人はどうで、水瓶の人はどうでということがあらかじめ分かっていたらつきあうのは楽だ。(少なくとも楽な気になれる。)

心理学も、統計的な相関関係という枠内ではあるが(その意味では科学という自利心をもっているが)、人間の分類を試みてきた。その結果、さまざまなテストがつくられ人間の行動の諸側面を理解するために役立てようとしてきた。性格テスト、知能テスト、標準学力テスト、ソシオ・メトリーなどなじみのものも多い。しかし、それらが知能や性格をその人に決まった固定したもののようにとらえる考え方を助長してきたということも否めない。もちろん心理学の当初の意図はそうではなかった。たとえば、知能テストは障害児を早期発見し適切な教育を与えるためのスクリーニング用に開発されたものだ。そのときのテストは非常に限定的な意味を持ったものであり、臨床的な観察とともに用いられるものとされていた。ところがこれがアメリカで軍人の種別用に使われ始めた頃から、「遺伝的な」知能の決定手段となってしまった。性格テストも同じである。精神的な病気や偏りのある人を発見するための1つの道具に過ぎなかったものが「適正配置」という人事管理の道具にも使われる。おそらくは、一般の欲求——人を安定した枠組みにおいてとらえたい——にのる形で、統計的な手法に依拠したため、能力の管理のための心理学が発達していったのだろう。

大人は大人に対してそうであるように、大人は子どもに対しても決めつけをしがちである。未知の子どもに、なんらかのレッテル張りをしておけばなんとなくつきあうのが安心であるし、たとえ失敗してもこちらが傷つくのをやわらげられる。あの子はもともとそういう子なんだから仕方がないと。しかし、子どもとつきあうことを職業にしている人は、一般の人が陥りがちな過ちを自覚的に避けねばならない立場にある。つまり、自分の枠組みでレッテル張りして子どもを見るのではなく、一人ひとり違う子どもをその子どもに即して理解する必要がある。それは、外的な尺度で子どもを見るのではなく、子ども自体に即して子ども全体をみることに通じる。

子どもは大人ほど安定していない。そのため児童心理の研究は、心理を固定的にとらえようとする古い枠組みを改訂するチャンスに恵まれた。実際、児童心理学から発達心理学への子ども研究の流れは、心理学全体の方法論的改革に貢献してきた。かつての内省的方法に基づく心理学は、内省のできない子どもには通用しなかった。そのため行動観察といった客観的方法が開発されてきた。さらに、行動を「刺激—反応」図式でとらえる方法は、生理的關係も社会的關係も考えなければ理解できない子どもの前では、批判されることになる。そして、現在では「揺れ動く」心理それ自身を把握する方法がさまざま

な分野で求められている。そうした方法は子どもの社会認識を研究する際にも必要であるし、また逆に、子どもの社会認識にアプローチするなかでそうした方法がいつそう開発されていくのではなからうか。現在のところ、発達のアプローチ、とりわけ対話法は、そうした方法の1つであると考えられる。

注

- (1) 特集「公共心の心理」 児童心理142 金子書房 1958
- (2) 特集「子どもとお金」 児童心理164 金子書房 1960
- (3) 特集「効果的な社会科学習」 児童心理164 金子書房 1963
- (4) 以下のようなものがみられる。

飯島篤信 交通現象に関する児童の経験と認識・理解の実態 国立教育研究所紀要 1960, 21, 2-16

須藤容治・岡田明・間藤侑 歴史的意識の発達の研究(I)——小学生の歴史的関心および過去時間意識 東京電気大研究報告 1959, 7, 55-68

松岡重博 幼児の社会事象説明における理解度の発達の研究 長崎大学学芸学部研究報告(教育科学) 1959, 5, 113-120

三好稔・永井滋郎・藤井千之助 歴史意識に関する研究I——中・高校生を中心にして 広島大学教育学部紀要(第2部) 1959, 7, 1-17

三好稔・永井滋郎・藤井千之助 歴史意識に関する研究II 広島大学教育学部紀要(第2部) 1960, 8, 1-30
- (5) 吉田昇 社会科における用語の使用概念の発達 教育心理学研究第6巻第4号 1959
- (6) 天野清 労働概念について 日本教育心理学会第5回総会 1963

天野清 労働概念について(2) 日本教育心理学会第6回総会 1964

天野清 労働概念について(3) 日本教育心理学会第7回総会 1965

天野清 労働概念について(4) 日本教育心理学会第8回総会 1966
- (7) 桜田光男 社会科学習における概念把握の過程——抽象化の二、三の問題—— 日本教育心理学会第5回総会, 1963

桜田光男 社会的概念の関係把握2 日本教育心理学会第6回総会 1964

(8) 知識の研究として、社会的概念を扱ったものとして次のものがある。

- 一谷彊・岡本夏木・野村庄吾 知識の獲得と体制化に関する発達の研究I, II, III, IV 京都教育大学紀要 1969 A No.35 1-50
- (9) 久保ゆかり 「社会的認知」 日本児童研究所編「児童心理学の進歩 XXVI」 金子書房 1987
 - (10) 日本発達心理学会は、結成されてまだ2年であり、1990年にはじめて大会が開かれるようになったので、まだ2年間の発表があるのみである。
 - (11) 研功一 社会科「自給率表」読み取りにおけるエピソードと視聴覚提示順の効果 日本教育心理学会第29回総会 1987
 - (12) 研功一 社会科資料読み取りにおける推論促進のための教授効果 日本教育心理学会第32回総会 1990
 - (13) 落合幸子 社会科における認知的動機づけの技法の種類と特徴 日本教育心理学会第30回総会 1988
 - (14) 大村彰道・馬場久志・秋田喜代美・三好弘人・齋木潤・那須正裕・久野雅樹 継続的授業観察による社会科学習過程の分析(1)——学習過程の全体的特徴—— 日本教育心理学会第31回総会 1989
 - (15) 秋田喜代美・大村彰道・馬場久志・三好弘人・齋木潤・那須正裕・久野雅樹 継続的授業観察による社会科学習過程の分析(2)——討論の流れと授業の発見—— 日本教育心理学会第31回総会 1989
 - (16) 馬場久志・大村彰道・秋田喜代美・三好弘人・齋木潤・那須正裕・久野雅樹 継続的授業観察による社会科学習過程の分析(3)—K君の理解過程—— 日本教育心理学会第31回総会 1989
 - (17) 大村彰道 社会科の教授学習について 自主シンポジウム11 認知科学と教授科学——認知科学の可能性と限界—— 日本教育心理学会第31回総会 1989
 - (18) 加藤健志・荒木紀幸・岡田達也 社会認識に及ぼす役割取得の機会の効果——社会科授業(公害学習)からの検討—— 日本教育心理学会第31回総会 1989
 - (19) 田丸敏高 児童の社会認識に関する発達の研究——漁村におけるインタビュー調査—— 日本教育心理学会第29回総会 1987
 - (20) 田丸敏高 子どもの社会認識の発達——商業地域におけるインタビュー調査—— 日本教育心理学会第30回総会 1988
 - (21) 田丸敏高 子どもからみた大人と社会(ラウンド・テーブル): 地域社会における発達心理学者の社会的役割) 日本発達心理学会第1回総会 1990

- (22) 高橋恵子・波多野諠余夫 小中学生の「金融制度」についての理解 日本教育心理学会第29回総会 1987
- (23) 高橋恵子・波多野諠余夫 「金融制度」の理解における誤概念 日本教育心理学会第30回総会 1988
- (24) 高橋恵子 社会認識の発達(小講演) 日本教育心理学会第31回総会 1989
- (25) 高橋恵子・波多野諠余夫 利潤の理解の発達 日本教育心理学会第32回総会 1990
- (26) 木下芳子 幼児における多数決の採用 日本教育心理学会第32回総会 1990
- (27) 木下芳子 「個人の自由に」についての認識:予備的研究 日本発達心理学会第1回大会 1990
- (28) 木下芳子 個人の自由の認識(2) 日本発達心理学会第2回大会 1991
- (29) 日下正一, 須々木百合子 幼児期の子どもにおける社会認識とその発達 日本教育心理学会第33回総会 1991
- (30) 高取憲一朗・田丸敏高 児童・青年の地域概念の発達(1) 日本教育心理学会第28回総会 1986
- (31) 田丸敏高・高取憲一朗 児童・青年の地域概念の発達(2) 日本教育心理学会第28回総会 1986
- (32) 木下芳子 民主的価値の形成(1) 埼玉大学紀要 教育学部(教育科学)第26巻 1978
- (33) 木下芳子 民主的価値の形成(2) 埼玉大学紀要 教育学部(教育科学)第33巻 1984
- (34) 木下芳子 民主的価値の形成(3) 埼玉大学紀要 教育学部(教育科学)第33巻 1984
- (35) Yoshiko Kinoshita, Developmental changes in understanding the limitations of majority decisions. *British Journal of Developmental Psychology*
- (36) 田丸敏高 児童の社会認識に関する発達の研究 鳥取大学教育学部研究報告(教育科学)第29巻第1号 1987. 8
- (37) 田丸敏高 対話事例にみる児童の社会認識の発達 鳥取大学教育学部研究報告(教育科学)第29巻第1号 1987. 8
- (38) 田丸敏高 子どもはどのようにして社会を認識し始めるか 鳥取大学教育学部研究報告(教育科学)第30巻第1号 1988. 8
- (39) 田丸敏高 児童の価格と利子の理解にみる社会認識の発達 鳥取大学教育学部研究報告(教育科学)第31巻第1号 1989. 8
- (40) 田丸敏高 子どもは大人になりたいか 鳥取大学教育学部研究報告(教育科学)第31巻第2号 1989. 12
- (41) 田丸敏高 続 子どもは大人になりたいか 鳥取大学教育学部研究報告(教育科学)第32巻第1号 1990. 8
- (42) フロン 滝沢武久・岸田秀(訳) 子どもの思考の起源 上 明治図書 1968
- (43) ピアジェ 大伴茂(訳) 臨床児童心理学 I 児童の自己中心性 同文書院 1970
- (44) 田丸敏高 「対話と思考」 日下正一・加藤義信編 「発達の心理学」 学術図書 1991