

幼児童期および学童期における発達的問題と心理教育的対応 — 社会性の発達の視点から —

塚 原 拓 馬
Tsukahara Takuma

Key Words : 発達障害, 社会性の発達, 社会的スキル訓練法, 認知行動療法

はじめに

近年の教育的・社会的問題として幼児童期および学童期における発達的問題に視点が当てられている。現場の教職員の声からも教育的な対応に苦慮する言及がなされ、その対応法に学問的・経験的叡智が注がれている。2005年4月に施行された「発達障害者支援法」でも、主に注意欠陥多動性障害、広汎性発達障害、学習障害を対象に教育場面や心理・福祉の現場において支援体制を構築していくことが示されている（発達障害者支援法ガイドブック編集委員会、2005）。

こうした経緯を踏まえて、児童期および学童期における発達的問題に対する心理教育的対応で求められる課題は何かについて、現在実践されている支援法などを確認しつつ考察していく。また、この時期において特に求められるものは、自我の発達に伴う他者や集団との関係性のあり方、すなわち社会性の発達である。結論からすれば、以下に示す発達的問題は「社会性の発達の問題」とも言い換えられる。そこで、この社会性の発達を促すためには、どのような視点が必要であるかについても考察する。

幼児童期および学童期における発達の障害

(1) 発達障害

以下に、代表的な発達障害である学習障害、注意欠陥多動性障害、広汎性発達障害について概説する。

まず、①「学習障害 (Learning Disability: LD)」とは、DSM-IVによると「通常、幼児期、小児期または青年期に初めて診断される障害」とされ、全般的に知的発達の遅れは見られなく、話す、聞く、読む、書く、計算する、推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難さを示し、その起因は視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害、または環境によるもの

ではない障害のことである。このような学習面での障害は、早ければ幼児期において見られ、小学校へ就学後はこの障害による様々な支障が目立つようになる。保育所と大きく異なることは、児童期において学校での教科教育が課せられることであり、学習上での支障は様々な課題に対する動機づけを阻害させ、学習面以外における心身の発達にも否定的影響を及ぼすと考えられる。

次に、②「注意欠陥多動性障害 (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: ADHD)」である。この障害は、不注意、多動性・衝動性を主症状とする発達障害である。不注意とは一つの活動に集中できず気が散りやすいことであり、日常生活や学業活動での不注意や、それによる活動計画を立てて遂行することの困難さである。また、多動性・衝動性とは過度に落ち着きがなく欲求不満耐性が低い状態のことで、頻繁に離席をして他の子どもの邪魔をしたり、手足の多動性が激しく、他者の会話の邪魔をするなどの行動が顕著に見られることである。DSM-IVによれば、「多動性・衝動性または不注意の症状のいくつかが7歳以前に存在し、障害を引き起こしている」とされており、不注意または多動性・衝動性のどちらかが顕著に見られる優勢型（不注意優勢型、多動性・衝動性優勢型）か、両者の症状のどちらも見られる混合型が規定されている。

そして、③「広汎性発達障害 (Pervasive Developmental Disorder: PDD)」とは、特定の能力のみに障害が見られるのではなく、対人関係、言語、情動といった領域にも障害が見られるものである。呼んでも振り向かない、特定の活動（動作）のみに過度な関心を示し、他者との会話に対する困難さを呈する症状である。DSM-IVによれば「対人相互作用の障害、意思伝達やコミュニケーションの質的障害、行動・活動の限定および反復と常同」とされている。これらの症状はかつて「自閉症」とされ、心因論や養育環境論として扱われ、直線的因果律によってその原因の帰属がなされてきた。その結果、養育者などに対する非難と苦悩を与えてきた歴史があったが、現在では脳の機能障害による生物学的要因とされている。

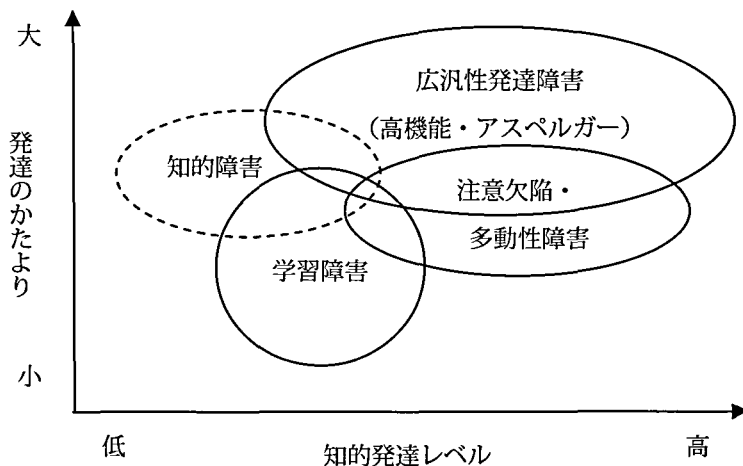


図1 各発達障害の特徴による布置関係

(参考: 七木, 2007)

これらの発達障害はおおよそ7歳前後までに顕著に表れるため、幼児童期における様々な心身の機能発達にも影響を及ぼしていくと考えられる。また、これらの障害は相互に関連するため類似した症状を呈し、他の発達的問題を生み出すという可能性もある（図1参照）。学習障害により学校の教科教育の習得に著しい遅れが生じることで、登校への動機づけは阻害されてしまうことは想像に難くない。また、不注意や多動性が強いことで他の子ども達との関係が安定的に保つことができず、仲間はずれにされたり、他の子どもに危害を加えてしまうことがある。そして、特定の活動（動作）にしか関心を持つことができず、幼稚園や学校での行事などに対しての動機づけが持てず、他の子どもとの関係性を育むことが難しくなる。つまり、これらの障害による多くの支障は、他者とのコミュニケーションと親和的・安定的な関係性の構築という基底音に集約される。そして、その後の対人関係能力の維持・発展における弊害が生じ、子どもの心身の発達を阻害させるという悪循環（二次的障害）を生みだすものと考えられよう。以下では、この二次的障害の要因となり得る環境要因、特に子どもを取り巻く人的環境について言及していく。

幼児童期および学童期における環境要因

— 社会性の発達に関係する二次的要因 —

(1) 家族関係

幼児童期において、最も影響を与える外的環境は家族である。勿論、「マザリング⁽¹⁾、共同注意⁽²⁾、共鳴動作⁽³⁾」といった母子間コミュニケーションを示す発達心理学の概念で説明されているように、母子間の関係性によって子どもの心身の発達は規定されていくものと言える。しかし、家族というより包括的なコミュニケーション・ネットワークを見ると、ひとえに母子間関係だけでは説明しきれない現象があろう。父親の存在、兄弟との役割関係、弟妹の世話など、家族全体を視野に入れることで母子間以上の複雑な関係性が抽出される。そして、それは子どもの社会性の発達を促し（時に阻害する）主因子となる。

では、この家族関係が子どもの社会性の発達にどのように影響しているだろうか。例えば、吉田（1991）によれば、兄弟は行動モデルや比較対象としての機能があり、また性役割や道徳性の発達にも影響すると考えている。兄弟（姉妹）との比較対象によって自己評価が変化し、またその比較やモデルによって動機づけが維持されることは充分に考えられることである。兄（姉）の学習成績が良く、親からの称賛を得ている姿を見れば、弟（妹）もそれに習って学習動機づけを高めることがあろう。また、森下（1989）によれば、幼稚園の男児において、兄弟に対して思いやりが高い得点を示した者ほど、近所の友達に対しても思いやりの得点が高かったことを示している。これらの道徳性や動機づけといった発達要因は、必ずしも母親から影響されるだけではなく、寧ろ兄弟（仲間関係）によっても育まれていくものである。従って、子どもの発達要因を考えると、単に母子関係だけでなく家族全体からの視点によって理解していくことが不可欠であらう。

さらに、こうした兄弟（姉妹）を含めた家族関係には、母子間関係といった「二者関係」で

は生じない複雑化された関係パターンが生まれる。Kreppner et al. (1982) は、家族システム内の相互交渉のパターンを明らかにしている。それは、二者関係であれば、一つのタイプしか関係性が生じないが、三者関係では「二者関係が三つ、三者関係が一つ」となり、四者関係では「二者関係が六つ、三者関係が四つ、四者関係が一つ」といったように、関係性のパターンが倍増していくと考えられている（図2参照）。

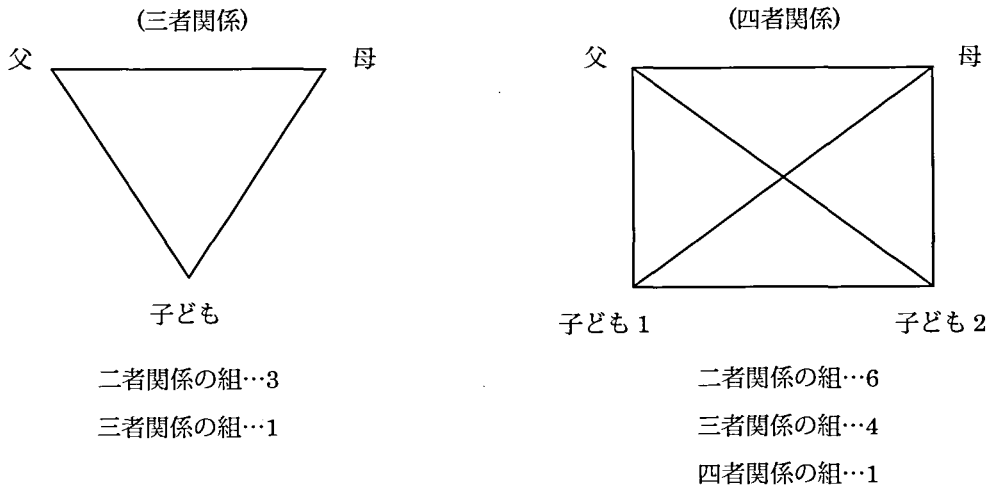


図2 三者関係と四者関係の相互交渉のパターン

（引用：Kreppner et al., 1982, 参考：白井, 1990）

このように、家族関係は力動的で双方向的な「相互互助的作用（trans/actional）」である。また、こうした家族関係のシステムバランスは、その後の学校社会における仲間関係や成人後の社会的組織における関係能力の素地となるものである。この家庭内でのバランス関係の複雑性と互助性をどれだけ経験しているかによって、子どもの社会性の発達には母子という二者間関係では習得できない高度な社会的スキルをより成熟したものにさせていくのである。

(2) 仲間関係

さて、児童期・学童期になると母子間の二者関係、家族の三者（以上）関係に限らず、より複雑な関係性が展開されていく。それは他でもない、学校・地域における仲間関係である。同輩や先輩後輩といった関係性から、思春期を迎えるにあたり異性との仲間関係も少しずつネットワークが広がってくる。この仲間関係には、この先に待っている無限に広がる（産業）社会の複雑な対人関係を生き抜くために必要な社会的スキルに関する以下のような因子が含まれている。

まず、「自己調整力」である。それまでの母親（父親）や兄弟（姉妹）といった関係性の中では、自己主張も好きなだけでできたり、またその要求に応えてくれていたりしたが、そのような

相手(家族成員)とは大きく異なる他者と付き合わなければならない。自己主張だけで自己の要求ばかりをしていたのでは相手に受け入れられないし、相手の要求だけに応えているだけでは対等な仲間関係が発展していかなくなる。このように自己の要求を抑制したり、主張したりする自己調整能力が必要となる。

また、「規則ルールの理解」である。仲間集団において行われる遊びは、母子間における遊びとは大きく異なる。それは、遊びのルールがより明確に決められており、それを守らないと仲間と遊ぶことができなくなることである。玩具を誰がどこまで使うか、どのような設定で遊ぶかなど、暗黙のルールや規則を遵守することが課せられてくる。このようなルールや規則を守り、一定の範囲内で遊ぶということは、それまで何でも受容してくれていた母親とは質の異なる厳しさに晒されるということである。だが、こうした規則を遵守する遊びこそが、後の発達段階における社会的秩序や常識、法律などを遵守する認識力を育む機会となるのである。

そして、「役割の理解」である。上述のルールの遵守と並んで集団における仲間との役割関係が発生する。この役割関係は母子間関係における母と子という固定的な役割ではなく、集団の特性、仲間との関係性の質量によって可変的なものとなる。例えば、年上の仲間と遊ぶ時はルールや遊びの内容において従う立場にある。一方、年下の仲間と遊ぶ時は他のメンバーをまとめたり、遊びにおけるルールを決めたり、集団を維持するために必要な言動を行わなければならない。このような役割関係は、その状況や集団特性に適合して対応できるような柔軟性を育てていく。

さらに、「問題対処能力」である。集団においては、対人的トラブルがつきものである。玩具をめぐる取り合いや、意見の衝突、仲間との喧嘩といったトラブルは、子どもの集団には必ず生じる。それは母親との関係では生じるはずのなかった事態であり、また保育所・幼稚園では保育士や教諭が仲裁に入ることで解消されていた事態である。だが、自分と同輩の仲間関係であると、自分たちで解決し、関係性を修復していかなければならない。この問題対処能力は自己の主張ばかりを通していただけでは達成されず、譲歩と主張の均衡を図らなければならない。これは、社会的適応力として最も高度なスキルであろう。

以上のような、社会性を育むための仲間関係では、遊びという目的の背後にその後の発達において不可欠な心理的機能が隠されており、子どもは母子関係・家族関係を離れて複雑な対人ネットワークの中において、より高度な社会的スキルを習得していくのである。さらに、こうした仲間関係を取り巻くより組織的なネットワークである「学校社会」における生活は、児童・学童期の社会性に多大な影響を与える。それは、必ずしも社会性の発達に肯定的な影響を及ぼす因子だけでなく、時に社会性の発達を阻害させる要因にもなり得る。以下では、この学校社会における仲間集団の特性と学校生活が子どもの社会性に与える肯定的・否定的影響について論じていく。

(3) 学校生活

前述した仲間集団と学級集団との違いは、仲間集団が自発的に作られる集団であるのに対し

て、後者は学校に規定された公式的集団である。仲間集団においては、比較的年齢の近い異年齢の成員もいるが、学級集団は同年齢の集団である。この学級集団では、学校で求められる役割や地位関係に応じてその関係性が変わってくる。リーダー的役割を与えられた者はリーダーに求められるまとめ役や発言などを行う機会が多くなり、フォロワーの役割を求められた者は必然的にリーダーに言われたことを遂行することが多くなる。また、学級では、教科教育という学習場面で優劣が付けられたり、学級委員などの多様な役割分担が課せられる。こうした明示的な役割が与えられ、さらに学業上での優劣関係が生じることにより、個人の特性とは異なる行動表出を行い、その状況や役割によって柔軟に対応しなければならなくなる。

しかし、こうした強制的・固定的な学級集団においては、自由度が低いために仲間集団とは異なる集団作用が発生し、その肯定的・否定的影響を受けることになる。まず、肯定的影響とは、守られた一定の時間と空間の中での人間関係を教育的に学ぶ機会があることである。自然発生的に形成された集団（仲間集団）では含めることの難しい教育的意味、例えば文化祭や体育祭などの行事や部活動などのような「公平な業務分担により、一定の達成度を目標にして協業を行う」といった関係性は、教育的意味が含まれた対人関係であり、この関係性と役割遂行を通して、他者との協力と他者への共感を経験する機会が与えられる。また、これは後の産業社会において適応的に生産活動に関わるためには不可欠な体験である。産業社会は自然発生的に生じた集団ではなく、何らかの産業的（経済的）目的のもと、決められた規則や守られた空間と有限な時間の中で、多様な価値観を持つ他者と交渉し、目標を達成していく世界だからである。学校教育は、この産業社会に向けての準備組織（予備校）であり、このような対人関係をどれだけ体験できるかが本来の学校教育の意味であろう。

一方、学級であるが故に生じる対人的問題がある。それは、一定の決められた関係性であるため流動的に役割を変えられず、一度リーダーとフォロワーという関係性が固定化されるとそれが持続され、他の役割にもそのまま代用されることになり、それが過剰なものとなれば、いわゆる「いじめ」のような関係性ができあがってしまうことになる。また、学業や部活動での優劣が明確になると、その能力関係が他の領域にも般化されて、関係性が固定化されることもあろう。こうした、学校での行事や学業、部活動における役割遂行にうまく能力を発揮できないと学級内での仲間関係が縮小化されたり、関係性が不満足なままその位置を甘受しなければならなくなる。その結果、「不登校」という形で学校から退却することもある。

このような学級での仲間関係の軋轢をあらかじめ避けるためか、近年の仲間関係が希薄化されているという指摘も見られる。保坂（1998）は、ギャング・グループの消失、チャム・グループの肥大化、ピア・グループの蔓延化をあげている。⁽⁴⁾つまり、友達とは何でも話し合え、時に摩擦を起こし、解消していくことで成熟化していくような仲間関係ではなく、表面的な同調で周囲に合わせるという心理過程が強く働いている。伊藤（2005）によれば、摩擦のない表面的な同調の中を浮遊し、ぶつかりを避けるという仲間づきあに始終することで、異なる個性や価値観を持った人間同士の成熟した人間関係へと変容するきっかけが奪われていると述べている。

このように、学校における仲間関係では、肯定的・否定的影響が見られる。そのために、学級での仲間関係では必ずしも社会性を発展的に発達させていくとは限らない。そこで、以下では、発達障害や子どもを取り巻く様々な対人関係によって生じる発達の問題に対し、心理的・教育的にはどのような対応をなされるべきかについて論及する。また、その具体的な方法論や技法について概観し、子どもの社会性の発達を促すための教育的課題について論及する。

発達の問題に対する心理・教育的対応

(1) 教育的対応

前述してきたように、LD、ADHD、PDDといった発達障害や、幼児童期および学童期を取り巻く人的環境は「社会性の発達」と強く関係するものである。確かに、LDやADHDなど学習面での遅れを伴うため、一見すれば学業上の支障が目立つ症状であるかのように思われる。しかし、その学業上の支障から学級における他の子ども達との比較を行うことで劣等感や疎外感を発生させ、それが延いては対人関係上の問題にも繋がりがかねない。すなわち、これら発達障害の子どもに対して必要な教育的対応とは、社会性の発達を促していくことである。

また、幼児童期・学童期において、家族関係や仲間関係、学級の生活においても、多くの支障は対人的問題によって生じるものである。家族間の父母との関係、兄弟との関係、また地域や学級での同輩との関係によって、その子どもの心身の発達は左右されるところが大きい。例えば、母子間関係の愛着の質によって、その後の対人関係の基礎が作られることや（例えば、Ainsworth, 1978）、学級上の役割関係から社会性の発達に不可欠な要素である道徳性や愛他性を学ぶ機会が得られる。すなわち、発達障害児に限らず、健常児においても児童期・学童期の個人を取り巻く人的環境は社会性の発達に強く影響すると考えられる。

では、これら人的環境との適合性を促していくための教育的対応法にはどのようなものがあるだろうか。近年、注目されている対応法は、対人関係を円滑に運ぶための社会的スキルを支援する「社会的スキル訓練法（Social Skill Technique: SST）」ある。この社会的スキル訓練法とは、「社会生活や日常生活で必要な、対人関係のスキル（マナーや言葉遣い、礼儀、常識）などを習得し、対人コミュニケーション能力を高めるための心理的技法」とされる。例えば、朝、登校してきたときに挨拶を交わすことができなければ、そのことがきっかけで仲間関係は進展していくことは難しくなると思われる。また、先生や先輩に対する言葉づかいや、礼儀であったり、何か援助をしてもらった時に御礼を伝えることであったり、約束の時間を守ることであったり、日常生活の対人場面では様々な定式的なやりとりが求められる。

そこで、SSTを用いて様々な日常生活における対人的スキル（言葉づかい、礼儀、マナー、常識、良識など）の習得を促し、本来習得されているはずの対人スキルを再学習することが重要となる。例えば、他者（モデル）が相手を傷つけず上手に断る方法を観察し、それを模倣することで実際の断る場面において活用できるようにするモデリング法や、他者と協力して行わなければ達成されない課題（ゲーム）を行い、他者と協力することで協調性を育む遊戯法、怒りや欲求不満に陥った場合に自己抑制を行い、冷静に判断できるようにするセルフコントロール法な

どがあげられる。

これらはいくまで一例であるが、こうした SST を通して本来習得すべき対人スキルを意図的に教示していくことで、対人的関係を習得させていく教育的対応法が不可欠となる。この対人的スキルは、本来言語習得（母語の習得）のように、一定の訓練を必要とせず、無意図的に獲得されていくスキルである。日本に育ち日本語で養育を受けた子どもは、話し言葉の日本語の文法を無意図的に習得して発達する。第二外国語（例えば英語）を学ぶ時のように、文法や構文を繰り返し学習することは殆どない。この言語発達と同じように、様々なコミュニケーション法や人の表情から感情を推察する共感性などは、養育者や教育者、または他の友人関係の中で自然に習得されていくはずのものである。

ところが、発達障害児は障害による症状により、もしくは各発達期における家族・学校などの対人関係の問題によって、十分に社会的スキルが獲得されていない状態になることがある。そのため、本来“無意図的”学習によって習得されるはずの対人スキルを、“意図的”に学習していく必要性が生じるのである。この意図的教育法にあげられるのが SST である。この SST を教育場面における学校教育の中に位置づけていき、対人スキルを発達早期の段階から習得していくことで、先にあげた発達障害の二次的障害や、家族・友人関係によって生じる問題を予防することが期待できるであろう。では、既に発達上の問題を抱えており、対人的問題に悩んでいる状態にある子どもに対する理解と対応はどのような方法がであろうか。以下では、心理的技法を概説し、その教育的意義と効果期待について言及する。

(3) 心理的対応

軽度発達障害や幼児童期・学童期の対人的問題に対する心理的対応としては、心理療法があげられる。その中でも、近年最も注目されている心理技法は、Beck (1984) による「認知行動療法 (Cognition Behavior Therapy: CBT)」である。上述した SST は、この CBT の技法の一つに位置づけられるものであるが、その他にも様々な下位技法 (モデリング療法、生活訓練法、セルフコントロール法など) がある。この CBT とは行動療法と認知療法を統合したものであり、学習された不適切な行動を行動理論に基づいて修正したり、不適切な認知によって歪められた解釈を変容させたりすることで、適応的な認知を獲得していくことを目標としている。

例えば、何かきっかけのなる出来事 (activating events) に直面した場合 (ex. 友人に連絡が取れない)、その事態を否定的な見方で認知 (belief) することで (ex. 嫌われた、私は仲間はずれにされた)、様々な不適応反応 (consequence) を起こすのである (ex. 学校へ行きたくない)。このような定式は「A-B-C モデル」といわれる。この図式に従えば、同じ出来事を経験しても、認知の歪みによって生じる反応が異なるものとなると考えられる。発達障害の二次的障害として捉えられる対人関係の不和であったり、健常児の学級不適応による不登校といった人的環境への不適応的行動は、行動の変容と認知の修正によって対応される必要がある。「人から嫌われたくない、皆と仲良くしなければならぬ」といった全か無かの認知作用や、「テストの点数が悪いから私はダメな子」といった過度に一般化された認知作用は、仲間関係や学

校生活の中で多様な支障を発生させるものとなる。

こうした固定的で不適切な行動パターンや認知パターンを現実適応的な認知に変換し、仲間関係や家族関係を維持するための心理社会的力動性を支援していくことが必要である。確かに、ADHD、LD、PDDなどの発達障害の原因は神経学的要因により発生するものといわれるが、だからと言って神経学的（医学的）対応だけでは不十分である。生得的な障害から生じた様々な対人的・日常的支障が、家族関係や仲間関係の維持と発展に否定的影響を及ぼす二次的障害を生じさせるからである。寧ろ、この二次的障害をいかに予測して対応していくかによって、子どもの心身の発達は大きく左右されようと考えられよう。そのため、より重要なことは、この二次的障害を抑えるための心理的対応であり、予防的効果期待を加味した対応が求められよう。

また、このCBTは再発を比較的抑えやすい心理療法として注目されている（例えば、丹野、2001）。そのため、このCBTは単に心理的技法の一つとしての位置づけに留まらず、教育的または社会的支援としての位置づけとして捉えられよう。近年、臨床心理学領域においては、「生物（Bio）・心理（Psycho）・社会（Social）」モデルにより対応を検討することが期待されている（例えば、東條・大六・丹野、2010）。投薬や脳外科手術といった医学的・生物学的対応だけでは不十分であり、心理的な支援を行うことで再発を防止し、社会適応を図るといった視点が殊に重要である。そのため、学校不適応や家族内不和といった社会性の発達の問題も、その再発性を考慮し、対人社会（学校社会）への適応を促していくことが求められる。すなわち、このCBTという心理的支援法は、心理的対応という効果のみならず、同時に教育（社会）的支援という効果が期待できる。

このように、具体的な教育的、心理的技法を用いることで、幼児童期・学童期における発達障害や家族関係、仲間関係によって生じる発達上の問題を、一定の効果期待を持って対応することが可能となるものと思われる。単に心理教育的対応といっても様々な技法や対応法があげられるが、上述したSSTやCBTといった実証に基づいた（evidence based）対応法がなされなければ、場当たりの一回限りの対応に留まり、多世代に渡る子どもの発達上の問題に対応することが難しくなるものと思われる。そのため、個々の事例といった特殊性に大きく左右されることのない、システム化された伝承性のある対応法が教育場面において浸透していくことが急務であろう。

まとめ

「智に立てば角が立つ。情に掉させば流される。意地を通せば窮屈だ。兎角この世は住みにくい。」漱石が説くように、兎角、「人と人」の関係は、言葉の受け違いやマナーの悪さといった、ごく僅かなコミュニケーション・エラーがきっかけでトラブルを招くことが多い。犬をも食わぬ夫婦喧嘩で、第三者から見れば取るに足らない些細なことであっても、当人同士には不快に思う仕草や言動もあろう。対人関係を上手く作り、維持していくことは決して容易なことではないが、この世の中では発達が進めば進むほどより複雑な対人スキルが要求される。

本論では、こうした社会性をどのように育んでいくか、また不適切に学習されたスキルをど

のように修正し教育していくかについて論及した。まず、発達障害についての簡単な概説をし、社会性の二次的障害の環境因子となり得る対人関係について言及した。それは、幼児童期・学童期において重要な人的環境である家族関係、仲間関係、そして学級での人間関係である。そして、人的環境において多様な対人関係を維持発展させていくために、意図的学習として用いられる社会的スキル訓練法という技法を説明し、また不適切な行動や認知を修正し適切な行動や認知を再学習していく方法である認知行動療法について言及した。

本論で述べたように、今後の教育場面においては、単に教科教育といった学業支援だけでなく、子どもの社会性を育むために方略的な教育法が導入される必要がある。また、既に対人関係上の問題を抱えて教育場面から退却している子どもに対して心理的支援を行い、学校（社会）に適応していくための心理的技法も導入されていく必要がある。このような、社会的スキルを育成する具体的技法を用いて教育的対応が行なわれなければ、方針なき支援を重ねることになり、教育的意味は形骸化されていくと思われる。そのため、幼児童期および学童期における発達の問題を理解し、適切な教育的支援を行うにあたり、具体的技法を活用した支援プログラムの確立と学校教育でのシステム化が重要であろう。

最後に、これら発達上の問題を理解するにあたり、忘れてはならないのは発達段階の可変性である。幼児童期・学童期はいわゆる義務教育期にあたり、一年一年、各段階（学年）によって求められる生活スキルや学業達成が一律に規定されている。こうした、一律化した視点に縛られた教育は、子どもが持つより豊かな発達可能性を阻害させる人為的阻害要因ともなり得る。発達段階は個々の子どもによって可変的なものであり、決して一義的に規定できるものではない。無論、本論でも述べたように、個々の事例にだけ着目し、場当たりの教育支援を行うことは、伝承性も汎用性も望めなく、教育的効果はあまり期待できないものである。しかし、一方で規定された発達段階に準じた視点だけで教育支援を施すことは、寧ろ発達の問題を人為的に作り出すことにもなり兼ねない。そこで、心理的視点と心理的技法を教育の中に統合していくことで、個々の発達可能性に適合した教育支援の在り方を検討し、実践することが重要である。

引用文献

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment. Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, A. T. (1984). Cognition and Therapy. Archives of General Psychiatry, 41, 1112-1114.
- 発達障害者支援法ガイドブック編集委員会 (編) (2005). 発達障害者支援法ガイドブック 河出書房新社.
- 保坂 亨 (1998). 「児童期・思春期の発達」 下山晴彦 (編) 教育心理学Ⅱ：発達と臨床援助の心理学 東京大学出版会.
- 小石寛文 (編) (1995). 人間関係の発達心理学 3 児童期の人間関係 倍風館.
- Kreppner, K., Paulsen, S., & Schuetze, Y. (1982). Infant's and family development from triads to tetrads. Human Development, 25, 373-391.
- 伊藤美奈子 (2005). 「学童期・思春期：不登校」 下山晴彦・丹野義彦 (編) 講座臨床心理学 5 発達臨床心理学 東京大学出版会.
- 森下正康 (1989). 幼児の兄弟関係・仲間関係と親の養育態度 日本心理学会第 53 回大会発表論文集, 70.
- 武藤安子・上原貴夫 (編) 岩城衆子・岡田 智・瑞穂 優・矢吹英美子 (2007). 発達支援－ゆたかな保育実践にむけて－ ななみ書房.
- 七木田敦 (2007). 実践事例に基づく障害児保育－ちょっと気になる子へのかかわり－ 保育出版社.
- 夏目漱石 (2004). 草枕 (平成 16 年度版) 新潮文庫.
- 日本発達障害福祉連盟 (2007). 発達障害白書 岐路に立つ日本：制度改革の行方 日本文化科学社.
- 佐藤真子 (編) (1996). 人間関係の発達心理学 2 乳幼児期の人間関係 倍風館.
- 下山晴彦・丹野義彦 (編) (2002). 講座臨床心理学 3 異常心理学Ⅰ 東京大学出版会.
- 丹野義彦 (2001) エビデンス臨床心理学 日本評論社.
- 東條吉邦・大六一志・丹野義彦 (編) (2010). 発達障害の臨床心理学 東京大学出版会.
- 塚野州一 (2000). みるよむ生涯発達心理学－バリアフリー事態の課題と援助 北大路書房
- 白井 博 (1990). 「乳幼児の家族関係」 無藤 隆・高橋恵子・田島信元 (編) 発達心理学入門Ⅰ 乳児・幼児・児童 (pp61-81) 東京大学出版会.
- 吉田俊和 (1991). 「兄弟関係」 松田 惺 (編) 新・児童心理学講座 12 巻 『家族関係と子ども』 金子書房.
- 若井邦夫・高橋道子・高橋義信・堀内ゆかり (2006). グラフィック乳幼児心理学 サイエンス社.

-
- (1)「マザリング」とは、養育者（主に母親）による密接な養育行動（授乳や抱擁）のことである。単なる授乳よりも、寧ろ直接的・肉体的接触が重要である。このマザリングが欠如している状態をマターナルデプリベーションといい、母子相互作用の欠如状態を示す。生後～12ヶ月において母子関係が欠如すると他者関係や情緒・言語発達に影響があるとされている。
- (2)「共同注意」とは、母（養育者）と子どもが一つの共通した対象に注意を向けるというコミュニケーションである。この「他者と自分」という関係（二者関係）の中に、「物と自分」の関係（二項関係）が組み合わさることで、「人と物と自分」という三者の関係、すなわち「三項関係」が成立する。この三項関係はコミュニケーションの土台であると考えられている。
- (3)「共鳴動作」も共同注意と同様に、コミュニケーションの基礎となる発達動作である。生後1カ月程度の乳児が、自分の目の前でゆっくり舌の出し入れをする大人（養育者）を見て、自分も同様に舌の出し入れをし、同期させる行為である。反射運動と並んで、言語が未発達な乳児においては、他者（養育者）とのコミュニケーションは動作レベルで行われ、これが後の他者とのコミュニケーションの土台となる。
- (4)伊藤（2005）によれば、ギャング・グループの消失については、小学生時代からの受験戦争の過熱などにより、仲間遊ぶことが難しくなったとしており、チャム・グループの肥大化については、中学生になると仲間に対する強い同調は見られるが、表面的な行動レベルの同調であり皮相的な関わりであることが多いとし、さらにピア・グループの蔓延化については、高校生になっても周囲を気遣い、表面的に周囲に合わせた生き方を続け、お互いの価値観や異質性を認め合い乗り越えるという成熟にはほど遠い状態にあると論説されている。すなわち、一見すると児童期・学童期の仲間関係“らしく”，仲良くつるんでおり、楽しい会話の掛け合いをしているように見えるが、実際はお互いの内面的な心理を理解し共有していないということである。だが、この，“らしく”という固定的な見方が大人側にあるが故に、こうした関係性は異質に見えるかもしれないが、本来これは学校教育における教師と生徒、家族における親と子、先輩と後輩、といった他の関係性にも当てはまるのであり、児童期・学童期に限らず、現代社会の人間関係パターンの特徴の一端を示しているのかもしれない。