

発達（児童・生徒）部門

児童期発達研究の動向と展望

矢野 喜夫
(京都教育大学)

はじめに

「児童・生徒」という時期が、子どもの発達研究の対象として、はたしてまとまった形で存在しているかどうかは定かでない。「児童」は児童期だからはっきりしているが、「生徒」というのが中学生を指すのだということは、筆者はこのたび初めて知った。「生徒」という名称は、学校用語なのか教育行政用語なのか知らないが、少なくとも発達心理学用語ではないだろう。

ともかく、「児童・生徒」とは、小中学生のことを指しているわけである。中学生は青年期前期あるいは思春期にはいるわけだから、それを児童期といっしょにして、それが発達心理学的に意味のあるひとまとまりの時期であるかどうかは疑問である。むしろ、児童期、青年期というのも便宜的な区分だからそれにとらわれる必要はないし、児童期は前の幼児期と密接に関連しており、また後の青年期とも密接に関連しているのだから、長いスパンで子どもの発達をとらえることは大切なことではある。

しかし、中学生の時期を「生徒」と呼んで区別し、なおかつ「児童・生徒」として一括してとらえる積極的な理由は、発達心理学的には見いだせないように思う。この「児童・生徒」という区分は、教育界あるいは教育心理学界の慣例なのだろうが、学問的にさして根拠のない呼称がこれまでずっと慣用的に使われてきたことについては、学会当局に一考を促したい。

問題は呼称のことだけではない。対象を「児童」つまり児童期に限って、それを発達心理学的に考えた場合でも、それがはたして前の幼児期や後の青年期と同じくらい積極的な特徴づけのできる段階であるかどうか、また研究領域として、幼児期の研究や青年期の研究と同じくらい明確な児童期の研究といえるものがあるかどうかという問題がある。

発達段階としての児童期の性格づけは、ピアジェの「具体的操作期」やフロイトの「潜伏期」がよく知られていて、今のところこれらが、児童期をとらえるもっとも基本的なパラダイムであろう。しかし、「具体的操作期」にしても「潜伏期」にしても、その前の幼児期の「前操作期」や「エディプス期」との対比において、あるいはその終着点としてとらえられたものであって、児童期そのものをあるいは児童期における発達をとらえる

ものとしては消極的なところがある。

そもそも児童期が、就学・学童という社会・文化的な規定と離れて発達の普遍的に存在する時期かどうかには、疑問がある。筆者は他所で、児童期が社会・文化的な規定と離れては存在しないが、一方、身体・生理的な成長や心理・人格的な発達としてはある程度の普遍性をもっているのだから、児童期の発達は、社会・文化的特殊性のなかに発達の普遍性を、発達の普遍性のなかに社会・文化的特殊性をみるような複眼的な見方で、考察せざるをえないことを試論的に述べた(矢野, 1987)。

児童期は、幼児期や青年期に比べて発達研究のうえでは比較的軽視されてきたが、その発達研究上の重要性は再認識されるべきだし、研究領域としてもさらに開拓されていく必要があるだろう。

児童期そのものに焦点をあて、その研究の課題と展望を探るという意味で、日本教育心理学会第30回総会(1988)で「児童期の各種発達の相互関連について」(企画者:弓野憲一)という自主シンポジウムがもたれたことは、意欲的な試みとして注目される。そのなかで、論理操作(黒須俊夫)、自己意識(高石恭子)、創造性(弓野憲一)、道徳性(柴田幸一)、発達・学習障害(山田幸代)がとりあげられ、そのような児童期の発達のさまざまな領域の研究をつきあわせて、それらのあいだの発達連関が論じられた。そして、それらの領域を通じて、9、10歳頃の児童期中期に新しい変化や停滞、落ち込み、低下のような類似の発達の变化があることが指摘された。これは、聾教育および一般学校教育でいわれているいわゆる「9歳の壁(または峠)」の問題とも関係して、児童期の発達の興味深い今後の大きなテーマであろう。

児童期をおもに対象にしているという点で触れておかなくてはならないのは、岩波講座「教育の方法」1~10巻(別巻1)(1987, 4~1988, 2)の刊行である。これは発達ではなく教育をテーマとしていて、発達の領域よりむしろ教授・学習の領域にかかわるというべきかもしれないが、教師の側に立ったふつうの意味での教育方法や教授法というより、子どもの視点あるいは社会的な視点からの教育の見直しをしようとしていて、内容的には発達に関する部分が多いものになっている。教育の場を積極的に認めて子どもの発達を考えるとすれば、この

ような講座の試みから新しい展望が得られるかもしれない。

発達研究のアプローチの区分

児童期における発達を焦点にすえているかどうかはともかくとすれば、児童を対象にした研究そのものは、けっして少ないわけではない。1988年の日本教育心理学会第30回総会発表論文集の発達部門をみただけでも、児童を対象にした研究はかなりの数にのぼる。その領域や内容はさまざま、それらが相互にどのように関連し、どのように整理・分類でき、またどのように体制化するのかは、なかなかむずかしい問題である。

そこで、多くの研究をまとめるにあたって、さしあたりは便宜上、文化人類学や異文化間心理学などでいわれている“イーミック”(emic)と“エティック”(etic)というアプローチの区別を適用してみたい。これは、もともと言語学における音素論(phonemics)と音声学(phonetics)の概念的区別を一般化して、異文化を研究するさいのアプローチの違いとして提唱されたものであるが、子どもの発達研究のアプローチの区別にも適用しうるものである。

イーミックなアプローチは、対象をとらえる基準や単位が対象の有しているシステムの中にあつて、対象の中に入ってその独自性をとらえようとする行き方である。それに対してエティックなアプローチは、対象をとらえる基準や単位が対象のシステムの外にあつて、対象の外から研究者の科学的な観点から一定の基準や単位をあてはめてとらえようとする行き方である。イーミックなアプローチでは、対象独自の意味をもったものの内的システムがとらえられるが、異なるシステム間の比較や総合はできない。一方、エティックなアプローチでは、対象独自の内的システムはとらえられないが、異なるシステムを統一的な基準でとらえ、それらの間の比較や総合をすることができる。

未知の対象に対して私たちは、はじめはエティックなアプローチでのぞまざるをえないが、対象を知るにつれてイーミックなアプローチをとるようになるか、あるいはイーミックな観点によって当初のエティックなアプローチを修正して、イーミックに修正したエティックなアプローチをとるようになる。エティックな観点とイーミックな観点とは、いわば弁証法的に相互に行き来し作用しあい混じりあうことになる。エティックがイーミックになり、イーミックはやがてエティック化される。結局、研究がある程度進展した段階では、個々のアプローチがエティックであるかイーミックであるかは、決めにくいことになる。

子どもの発達研究もそのような状況にあるので、個々の研究がエティックであるかイーミックであるかは、実際のところ決めるのがむずかしいものが多い。たとえば、ピアジェ理論をパラダイムとする発達研究の場合、そもそもピアジェの研究自体、基本的にはイーミックなアプローチに属するといえるが、西欧文化に特有の合理主義や主知主義、独立自存的個体主義といった人間観がエティックな観点として潜在しているし、それはともかくとしても、ひとつの理論や研究パラダイムを子どもにあてはめること自体、内容的にはイーミックなものであつても多少ともエティックな性格をもっている。

とはいえ、典型的にエティックな研究とか典型的にイーミックな研究というのは、たしかにあるように思える。たとえば、ある課題に対する正誤あるいは成績の量的な発達的变化の測定的な研究は、外的基準にもとづくエティックなアプローチだといえるし、臨床法的面接や自由回答による子どもの認知世界の研究や、自由行動観察による子ども特有の行動の研究は、子ども自身のシステムをとらえようとするイーミックなアプローチだといえよう。しかし、前者のようなエティックなアプローチも、イーミックに意味のあるものを対象にしていることもあるし、イーミックなアプローチがエティックな測定に転換されたものもある。

エティック対イーミックという代わりに、パフォーマンス志向対認知志向とか、行動論的対認識論的という言葉もできるかもしれない。しかし、パフォーマンスや行動をイーミックにとらえることもできるし、認識をエティックにとらえることもできるので、必ずしもそれぞれぴたり対応するわけではない。

そういうわけで“エティック”と“イーミック”は、実際に具体的な研究に適用する際にはかなり曖昧なものになるのであるが、研究の内容による通常の領域区分を包括する大枠として、とりあえずは試行的に適用してみたい。従来から、概してエティックなアプローチによる発達研究はすでに多くなされているので、ここでは、比較的数少ないイーミックな志向をもった発達研究にとくに比重をおいて、そのような研究がどのような形で試みられ、またどの程度可能なのかを、本稿に与えられた範囲の発表論文のなかでみてみたい。

以下、1988年の日本教育心理学会第30回総会および日本心理学会第52回大会の発達部門の発表論文のなかで、また「教育心理学研究」および「心理学研究」の1987年後半と1988年既刊分のなかで、主として児童期を対象にした研究を取りあげて、上記のような観点で通覧することで、この分野の研究の動向と展望を探ってみよう。

イーミックなタイプの研究

1. 子どもの認知世界

子どもの認識するさまざまな認知世界あるいは現実(実在)の概念表象をとらえようとする研究は、イーミックなタイプの研究のひとつの典型であろう。そのようなものとしては、ピアジェによる『子どもの世界表象』(邦訳:『児童の世界観』)が代表的な古典的研究としてあるが、最近、ファース(Furth, 1980)の“The World of Grown-ups: Children’s Conceptions of Society.”(邦訳:『ピアジェ理論と子どもの世界——子どもが理解する大人の社会——』1988)といったような研究書が現われ、その方面の研究を刺激している。

・生物概念

波多野・稲垣(1988)は日米共同で、生物あるいは生命の概念の理解について、日本とアメリカの幼稚園児、小学2年、4年を対象に、面接あるいは質問紙によって研究している。幼児では、無生物に生物的属性を付与するアニミズムの傾向や人間、動物、植物、無生物の各カテゴリーの境界の区別の点で、日米差がみられたが、幼児でも植物に感覚的・意識的属性を付与する点では、日米差はみられなかった。また、小学生では幼児でみられた文化差はむしろなくなり、たとえば植物を生きるとする認識は日米ともに増大していた。

続いて稲垣・波多野(1988)は、いくつかの種類のカテゴリーの動物のなかで、人間との類似性の高い動物と低い動物とを対にして、同一の種類のカテゴリー判断の分類課題と、それぞれ「骨があるか」といった解剖学的・生理学的属性、「悲しいと感じるか」といった心的属性、「口があるか」といった観察可能な属性の質問を、小2、小4、小6、大学生に行った。分類課題では、動物の外観以外の手がかりによって正しく分類する傾向は、4年生から6年生にかけて大きく発達するが、2年生と4年生では、同一カテゴリーに入れられていても、人間との類似性の高い対の一方に生物的属性を付与することが多かった。とくに解剖学的・生理学的属性は、低学年で人間との類似性の高いほうに付与することが多く、心的属性は大学生でも類似性の高いほうに付与する傾向がみられた。結論として、生物的属性の判断では、すでに小学生で「カテゴリーにもとづく推論」が優勢になっているが、解剖学的・生理学的属性については小学2年生や4年生で「(人間との)類似性にもとづく推論」もなされていて、心的属性については大学生でもそのような推論があるとしている。

・社会的認識

前記のファースのアプローチを範にとった社会的実在(societal reality)の認識や概念的理解の研究としては、

田丸(1988)の研究や高橋・波多野(1988)の研究がある。両研究とも、個人面接による質問—応答の対話資料のプロトコル分析によって、子ども自身の“素朴理論”(naive theory)、つまり子どものイーミックな認識内容を明らかにしようとしている。面接による質問・対話の方法はピアジェのいわゆる“臨床法”の復活ともいえ、主体の素朴理論の解明というねらいは、ハイダー(Heider, F.)の“素朴心理学”の考えに通じるいわば現象学的なアプローチである。

田丸は商業地域の小2、4、6の被験児に、農産物と工業製品のそれぞれについて、ふたつのものの価格の高低の違いの理由をたずねる質問を、個人面接によって行っている。子どもが価格の違いを説明するしかたから、大筋としては自然的性質(ものの直接的・感覚的性質)から社会的関係(ものの背後にある労働、生産、需給関係など)への発達を見いだしている。社会的関係による説明は、2年生では少ないが、4年生では農産物で29%、工業製品で27%、6年生ではそれぞれ48%、66%と増えている。一方、同一の農産物の去年と今年の価格の違いの説明では、社会的関係の言及が、2年14%、4年52%、6年85%と早く増加している。田丸は社会学的・経済学的な観点から、子どもにとって社会的現象の認識の困難さとして、特定場面の制約を越えた一般的認識の困難、社会的関係を個人的関係から区別する困難、社会現象を自然現象から区別する困難などをあげて、それらの困難の克服としての発達をみている点が注目される。また、子どもの生活経験の環境として地域を考慮していることも注目される。

高橋・波多野は、子どもの社会的理解(societal understanding)として「小売店」と「銀行」の「もうけ」の仕組みの理解について、小学3—4、5—6、中学1—2、大学生で面接による質問を行っている。小売りのもうけの理解は、銀行の理解より早く発達し、5、6年生で完全な理解に達している。ところが、銀行のもうけの理解は中学生でもむずかしく、大学生でようやく半数が完全な理解に達する程度である。高橋らは、銀行について被験者が有しているそれなりの「理論」つまり“naive theory”として、「安全保管場所」、「非営利組織」、「社会奉仕団体」、「親会社支店」(原名英語)の4種類をあげ、発達の反応分布を出している。ただ、高橋らはこういった主体自身の「理論」を、誤概念(misconception)と呼んでいるが、正しいか誤りかというのはおとなの視点からいわれることであって、教育的にはその視点も重要であろうが、発達のには必要でないように思う。

2. 自己の成長意識

塚野(1987, 1988)は、ザゾ(B. Zazzo)による成長

についての子どもの価値づけの発達過程の研究にもとづき、日本の小中学生における自己の成長意識の発達過程を検討している。塚野(1987)は、「今の自分の年齢」を「下の年齢」あるいは「上の年齢」と比べてどちらがいいか、および「今の自分の年齢」がいいか、一番なりたい年齢、一番なりたくないのどれくらいの年齢(時期)かという質問と、その理由を選ばせる質問紙を、小学4, 5, 6年生, 中学1, 2, 3年生に実施し、その結果を発達の分析している。

選択した者の比率から、「下の年齢」や「上の年齢」との対比での「今の自分の年齢」の選択率は、小学生では高いが、中学生になると低下し、「下の年齢」や「上の年齢」の選択率が高くなり、「今の自分の年齢」を上回るようになる。「今の自分の年齢」がいいかどうかでも、小学生では肯定率が否定率を大きく上回っているが、中学生では逆転して、否定率が肯定率を上回るようになり、とくに中学3年では肯定率が極端に低く、否定率が非常に高くなっている。「一番なりたい年齢」では、小学4年は幼稚園などの年下の選択が多いが、小学5年以後は年上の選択が優勢となる転換がみられた。「一番なりたくない年齢」では赤ん坊とおとなが全体に多いほか、中学3年が多かった。

「今の自分の年齢」の選択理由は、小学生では友だちがいることや遊べること、精神的身体的能力の成長の自覚の選択が多く、中学生ではいろいろな経験ができることや自由があることの選択が多くなる。これらの結果から塚野は、ザゾの3段階の発達段階仮説とは異なった、「今の自分の年齢」の肯定から否定へいたる発達段階を提起している。

塚野(1988)はさらに、同様の質問を小学1年から3年まで縦断的に面接法で行って、発達の变化をみている。下の年齢になりたいというものはどの学年でも非常に少なく、逆に上の年齢になりたいというものは1, 2年では80%を越えていた。今の学年でいることがいいとするものの比率は2年で少し下がるが、1, 3年では80%以上いた。選択理由では、上の年齢については「能力がある」が、下の年齢については「勉強がない」が多く、今の年齢については「勉強がある」や「友だちがいる」が多かった。「勉強がある」は、上の年齢を拒否する理由としても3学年を通じてもっとも多い理由になっていて、下の年齢の選択理由に「勉強がない」があることともあわせて、小学生にとってアンビバレントなことがらであることがわかる。「一番いい時期」としては、どの学年でも今の時期がもっとも多く、次いで大人であったのに対し、「一番いやな時期」は一貫して赤ん坊がもっとも多かった。

このような自己の年齢・学年時期についての価値づけの発達には、それ自体子どもの成長・発達意識の発達を示すものであり、また過去・現在・未来にわたる生活史的な時間展望の形成と、そのなかでの自己の位置づけ、待望と失望・嫌悪の心情の人生態度を示すものとして注目される。

3. 行為理論的研究

他者および自己の行為とその結果をどのように知覚・認識し、理解・解釈し、判断・評価するかということは、主体自身の行為概念あるいは行為理論の問題である。これは、ピアジェ以来の動作行為や道徳的行為の発達にかかわる問題でもあり、またハイダー以来の行為帰属理論の問題でもあり、さらにはレオンチェフの活動理論や動機づけ理論にもかかわる問題でもあるのだが、近年この問題は、「行為理論」(action theory)の名で研究されるようになってきている。イーミックな発達の観点からいえば、行為理論は研究者の科学的理論というよりむしろ、子ども自身の主体の側の素朴理論が主題となる。そのような方向の研究はまだ少ないながら、いくつかの先駆けはみられる。

・意図認知と責任判断

ピアジェの道徳判断の発達理論およびハイダーの行為の責任帰属理論は、人間の行為の意図あるいは動機と結果の問題、および行為と結果の関連性や外的状況、行為者の資質的特質の認知の問題領域を開拓し、現在の社会的行為認識の研究の出発点となっている。

二宮(1988)は、ピアジェによる道徳性発達の理論のテーマのひとつである、行為の結果にもとづく善悪および責任判断から、行為の意図・動機による判断への発達について、Gutkinの実験パラダイムと段階説に依拠しつつ、保育園児と小学生(1, 2, 3年)で意図そのものの認知能力と道徳判断の関係を検討している。その結果、道徳判断の段階に応じて意図認知得点の増加がみられ、意図にもとづく責任判断には、他者の行為の意図認知の発達が必要であることを検証している。

・予見性認知と責任帰属

木下(1988a)はハイダーによる行為の責任帰属理論にもとづき、行為の結果に対する責任の帰属判断が、結果の予見性の有無・難易とどのようにかかわっているかを、小学生(2, 4, 6年)と大学生を被験者にして、例話による実験を行っている。非意図的な過失事故の例についての責任判断と予見性判断の尺度評定により、2年生でも、行為自体がどれくらい当該の結果を生じる可能性があるかという「状況の予見性」をある程度認知していて、責任帰属の手がかりにしていた。また、行為者の内在的能力としての「行為者の予見性」が、子ども

かおとなか、年少者か年長者か、専門家か一般人かによって異なることを判断し、予見能力が高い行為者にそれだけ大きな責任を帰属させることは、2年生では状況によっては十分なされないようである。責任判断の手がかりとして「行為者の予見性」を考慮することは、「状況の予見性」の認知と違って、他者の内在的能力の推測を要するので発達的に遅れ、児童期間に発生すると木下は示唆している。

4. 規範的認識・道徳性

ピアジェあるいはコールバーグの理論にもとづく従来からの道徳性・道徳判断の研究以外に、社会的行動の当為としての規範的認識についての研究が現われたことは、新しい研究の展開として注目される。

・規範意識の構造

行動の社会的規範の認識の発達は、道徳性の発達を含みながらもさらに広く、子どもが家庭・学校・一般社会での生活のなかで、どのように自他の行為の価値づけや感情的評価を行いながら社会化を遂げているかを問題としている。

田中ら(1988)、増沢ら(1988)、中村ら(1988)、関ら(1988)は日米共同で、小学生(5年)の学校での行動に関する規範的認識と感情について多次元の構造化を行い、それにもとづいて種々の領域の行動項目について尺度評定させる調査を行っている。行動の測度として、肯定的なもの(志望の道徳性)と否定的なもの(義務の道徳性)に分け、それぞれ重要度認識(尊重度と非難度)と感情(満足度と嫌悪度)の尺度を設けて、肯定(接近度)高中低と否定(忌避度)高中低の組み合わせによって9範疇に構造化している。この9範疇に分布する人数比から、重要度認識でも感情でも、肯定否定とも高い範疇には日本よりアメリカの児童の割合が多く、肯定否定とも中程度の範疇には逆にアメリカより日本の児童の割合が多いという結果が得られている。また、肯定否定とも高い範疇に属する児童は、教師信頼感と自己信頼感が高いということが見いだされている。

満足・嫌悪の感情的反応の理由の記述を分類した分析からは、他者評価・規則・賞罰などの「外的規制」は、志望道徳性でも義務道徳性でも日本よりアメリカのほうが強かった。行為の結果が自己に関与する「自己」の理由は、アメリカでは規則のような社会契約的規範の項目に対して多く、日本では日常倫理的規範の項目に対して多いことが明らかにされている。さらに、教師の教科内容以外の発言と児童の規範意識との関連についても検討されている。

・集団と個人の問題

木下(1988)は社会的行動における決定事項について、

集団決定を必要とし、それに従わなくてはならないか、あるいは個人の自由に任されるべきかという認識について、小学生(2, 5年)と大学生で調査している。学校場面を中心にした12の決定場面について、2年生では集団決定の問題と個人の自由の問題との区別ができていなくて、個人の問題でも集団で決めてよいとするものが多く、5年生では個人と集団の問題の区別は発達するが、集団の問題では集団決定や多数決を単純に認める傾向がみられた。大学生でも、個人と集団の問題の区別はなされているが、多数決で決めるべきでないとする問題でも一度決まったらそれに従うべきとする者がかなりみられた。木下はアメリカでの結果と比べて、日本では個人の問題と集団の問題との区別が遅れ、集団のきまりや決定を重んじる集団志向的な傾向があると指摘している。

集団の社会的調整と個人の自由の承認の問題は、文化を越えた普遍的発達の面と文化固有の社会化の面の両面から、今後さらに検討する必要があるように思われる。

・道徳性

明田ら(1988)、岡ら(1988)、岡本ら(1988)は、道徳性の現実の行動面の外的行動傾向と認識面の内的形成水準の両面について、小学生(1~6年)および中学生(1, 2年)で測定的な調査を行っている。小学生では1学期末と3学期末の2度調査を行い、8か月間の継続的变化をみている。全体的に行動面の得点には変化は見られなかったが、形成水準の得点には有意な上昇傾向が認められた。学年別の得点の上昇者率では、外的行動傾向に学年による差はなかったが、内的形成水準の得点上昇者が低学年と高学年で多く、中学年で少ないということがみられた。また、ソシオメトリー地位と外的行動および内的形成水準には相関がみられ、集団の凝集性の高まりにもなって外的行動面から内的形成面の道徳性との関連が現われることが示唆された。さらに中学生では、学校の状態の違いによって男女の道徳性の得点に違いがみられた。

田邊ら(1988)は小学生(1, 6年)で、規則違反や暴力などに関する葛藤的な例話を用いて、主人公の行為の善悪の判断を求め、その判断の理由を個人的から他律的、規範的への7発達階型によって分類して、分布分析を行っている。1年生は6年生より一般に悪くないとする者の割合が高く、理由の発達階型では、その水準は善悪判断の如何によって異なり、また各学年で高頻度階型が2つあるバイモーダルな分布になることを示している。

岩佐(1988)は、コールバーグによる道徳葛藤場面に対する判断の発達段階評定マニュアルのうちの慣習以後の基準判断について、西欧の文化的な枠組みによる偏り

があることを指摘している。コールバーグの評定基準判断では、安楽死や約束の葛藤場面で個人の権利や自由、義務、正義がテーマとされ、日本の被験者で現われる思いやりや共感、生命執着、調和的人間関係、運命にもとづく判断が、無視あるいは低い段階の判断として扱われているという。岩佐は、思いやりや慈悲の観念を統合した評定基準判断の再構成を提唱している。

5. 共感・思いやり・向社会性

他者に対する共感や同情、思いやり、親切、援助、愛他心（利他性）などの問題はもともと古いテーマであるが、近年、社会生物学（sociobiology）における社会性昆虫・動物の利他性（altruism）のテーマとも呼応して、一般に「向社会的行動」（prosocial behavior）として研究が盛んになってきている。

・共感性

浅川ら（1987）は、感情的場面の例話をを用いて児童期の共感性の発達を研究している。彼らは小学1、3、6年生の男女被験者に、仲が良いまたは仲が悪い友だちの例話に対する自分の感情と主人公の感情、およびそれぞれの理由を質問し回答させた。被験者と主人公の感情の一致数による共感得点は、仲の良し悪しの対人関係によって差があり、それは上学年ほど顕著になり、一般に女子は男子より得点が高いことが見いだされている。理由反応を場面言及的、投射・同一視的、再構成的の3段階に分類した結果、1年生はほとんどが段階1であるが、3年生では段階2や段階3がいくらか現われ、6年生でそれらが増加することが示されている。

浅川ら（1988）は小学3～6年生に共感性測定尺度を用いて、個人的な資質としての自律性の高低や、主人公が同じ学級のだれかか他の学校のだれかかという対人関係の要因も、共感性に有意な違いをもたらすことを確かめている。

・向社会性・愛他性・養護性

他者に対する思いやりや親切、やさしさ、いたわり、援助、養護などの愛他的な感情と行動ないし資質は、共感性の問題と関連しあいながら向社会性として研究されている。

浅川ら（1988）は小学4、6年生で、愛他行動尺度による向社会性と他者からの被援助期待度が、心理的距離地図による学級内の社会的地位とどのように関係しているかを調査している。向社会性は4年から6年にかけて低下し、女子は男子より高く、社会的地位得点の高い群は低い群より高いという結果が得られている。また、社会的地位得点が高い者には、相談や見舞いのような援助期待が高かった。

小嶋ら（1988）は、自分より幼いものや一時的にでも

無力な状態にあるものへの気遣い、慰め、いたわり、世話などの積極的な感情、構え、行動技能とされる養護性（ナーチュランス）について、幼稚園・保育園児と小学2年生、5年生の親を被験者に調査している。向社会性の場合と同様にこれも、男子より女子が強く、年齢とともに低下することが見いだされている。それが向けられる対象別では、年下の子どもに対しては性差がなく年齢とともに減少し、ペットを中心とする生き物に対しては女子が多く、年齢とともに増加すること、おとなに対しては年寄りと親とで異なることが指摘されている。小嶋らは、利己的・自己中心的存在から利他的・向社会的存在への発達という考えに異議を提出し、世話する立場と世話される立場の共存や交替を指摘している。

かつて早くにシュテルン（Stern, W.）は、子どもの日誌的な行動観察にもとづいて自我感情と社会的感情の発達を理論的に体系づけるなかで、他者に対する社会的感情について、利己性と利他性の未分化な愛情や融即的な共感から、利己性と利他性が分化・共存する段階が生じ、自尊感情と他者への思いやりを同時に含む同情やいたわり、援助が生まれること、また原初的な分け与え行動から自己犠牲的な利他性が、利己性との葛藤を経て出現することを説いた（矢野、1988）。現代の共感性や向社会性、愛他性などの研究では、このような先駆的・古典的な研究や理論の存在は看過されているが、この方面の研究をたんなる流行に終わらせないためにも、こうした古い研究を考慮に入れながら新しい研究をしていくことが必要であろう。

この領域の研究ではさまざまな用語と概念が錯綜しているので、まずそれらを整理しなくてはならないだろう。とりあえず、現在研究上の混乱を招いているひとつの混同について、つまり感情の自他未分化な共有・同一化としての融即的な共感（sympathy）と、幼児期以後に自他分化のうでで現われてくる他者理解にもとづく向社会的・同情的な共感（empathy）について、概念のおよび用語的に区別する必要があるように思われる。後者については、感情移入という古典的な用語で考えたほうがよいかも知れない。

エティックなタイプの研究

エティックな研究といっても、子ども自身の視点や認識を前提にしたものがむしろ多いくらいで、それらはイーミックな研究といってもよいのであるが、相対的にみて、方法の点で規範準拠的あるいは測定的なもの、また内容の点で認識論的というより行動論的・課題遂行的なものを、一応エティックな研究としよう。

6. 物語理解

例話のような言語材料（テキスト）を用いた研究は、すでにみた道徳性や共感性の研究などでもごく一般的な方法であるが、それらの研究と連続的につながっていながら、もっと言語や認知、思考に重点をおいた、短い物語テキストを課題とした物語理解の研究が現在盛んである。

・感情的・対人的理解

守屋（1988）は、ある物語に対する感想文を日本、韓国、英国の7～17歳の被験者に自由記述で書かせ、2人の登場人物に対する評価を情緒的・価値的・感情推量的の面から分析している。発達的变化とは別に、日本の子どもは他の国の子どもに比べて、情緒的評価と推量的評価が多く、没価値的認識が少ないこと、また日本の子どもでは2人の登場人物を母子関係と見なしたものが多岐ことがみられ、社会文化的な影響の存在が指摘されている。

久保（1988）は、赤ちゃんが生まれるといったできごとに対するうれしい気持ちと悲しい気持ちの複合的感情理解について、保育園年中児と小学生（1，3，5年）に理由をたずねる質問を行っている。自発的に正負両方の感情の説明をする者、あるいは同一事象の感情的多面性を理解する者は学年とともに増えており、この面での発達が確認された。これらの研究はイーミックな研究といってもよいものである。

高橋ら（1988）は、テレビ漫画を小学1～6年生と大学生に見せて、ストーリーの記憶再生とおもしろかった点の指摘、2人の登場人物の性格的評価などをさせる実験を行っている。物語理解の指標となる再生はプロットの重要度によって異なり、おもしろかった点でも、細かい個別場面をあげるエピソード反応は低学年に多く、物語全体を概括するストーリー反応は高学年や大学生に多かった。人物に対する評価ではとくに敵役に対して、1年生では身体的特徴や場面的な認識による肯定的評価がみられ、低学年で多い否定的評価が発達的に次第に減り、肯定的あるいは中立的（多面的）評価が増える傾向が見いだされている。

・視点

物語理解における視点の問題は、国語教育における読解理論とも関係して最近研究の関心を呼んでいる。

柴田（1988）は、物語のなかのある人物の視点から語られた物語と特定の視点がない客観的に語られた物語を、小学1，3，5年生に聞かせて再話させている。再生された物語文の視点を分類して分析した結果から、ある人物への一貫した視点から再生する傾向が1年から3年にかけて増えるが、5年になると減り、複数の多様な視点で再生する傾向が増えることが示された。また、複数の

視点から再生した者は、人物の内面的な感情の推量を表現することが多かった。

鈴木ら（1988）は物語の時間的構造にかかわる視点について、空間的視点も含むいくつかの文章課題を用いて、小学2，4，6年生で検査を行っている。一般に学年が上がるにつれて正答率はあがるが、間接話法中の時間の副詞の理解は、日本語の間接話法の曖昧さのために正答率の学年順が逆転するという結果も生じている。

福田（1988）は、具体的な空間的視点操作能力と言語的な視点構造を含む文章理解を関係づけるような実験を、小学3，5年生で行っている。空間的視点操作の高低によって、3年生では視点文章課題の成績に有意差はないが、5年生では有意な差が見いだされている。

・比喩理解

栗山（1988）は、比喩文の理解を主部と述部の共通意味特徴の認知としてとらえ、主部と述部の概念カテゴリーを統制した比喩理解の実験を、小学生（2～6年）と中学生で行っている。主部と述部それぞれについて異なる概念カテゴリーから選ばれた語によって作成された比喩文について、表現としての適否、その理由と意味の理解度を検討することから、一般に表現の適切さの判定は概して上の学年ほど増加し、理解度は主述結合の種類によって発達に遅速があることがみられた。

村上（1988）は、「～のような」という直喩表現はたんに類似性の把握や文章の飾りではなく、表現主体の認識や感情・意図の積極的な表現値をもつものであると考え、たんなる「理解」をこえたそのような意味を「解釈」として区別して扱うことを試みている。視覚聴覚的な類似性による「知覚型の直喩」と、概念的類縁性による「抽象型の直喩」の表現を含む例話文に対して、その意味理解とともに、そのようにいうことでどんなことがわかるかという解釈を、小学生（2，3，4，5年）に求めている。理解度では知覚型の直喩は抽象型より早く発達するが、解釈度では知覚型と抽象型に差がないこと、抽象型の直喩は理解でも解釈でも、2～3年と4～5年で大きく進歩し、3～4年では停滞することがみられ、中学年での発達の節目の存在が示唆されている。

・論理的理解

論理的推論を要する文理解では糸井（1988）が、論理的なパラドクスの例話文の理解と再生を中学1年生で実験している。その結果、理解群と非理解群とでは、再生された文のクラスター分析による階層構造が異なり、非理解群では構造が複雑で文の順序の異動が多いことが明らかにされている。

谷口（1988）は、機器の使用法を説明したマニュアルなどの説明文の理解の問題をとりあげ、小学生（3～6

年)で「流れ図」の書き方の説明文理解を実験している。説明記述のタイプとして全体的理解から入る概念記述タイプと、個々の方法から入る手続記述タイプとについて、実際の作成課題と理解度テストを行った結果、作成課題では手続タイプが優れているが、理解度では3, 4年生では差が見られないながら、5, 6年生になると概念タイプのほうが優れていて、高学年では全体的内容の統合的把握が優位になることが示唆された。

7. 言語行動・能力

言語心理学的研究は、形態的・統語的構造そのものの発達から文脈依存的な言語行動についての語用論の発達の研究に重点が移り、言語的な情報処理や思考についての研究が目立つ。

・言語構造・語用論

守屋ら(1987)は、健聴児と聴覚障害児それぞれの小学生(2, 4, 6年), 中学生, 高校生に語の連想反応をさせ、子どもの「言語的枠組み」の発達の観点から分析している。一般に、句・文単位の慣用句型から語単位の分離型へ、シンタグマティックな順接型から語順逆転的な逆接型やパラディグマティックな反応に、否定形による矛盾対当型から説明型をへて反義語による反対対当型に発達することが示された。聴覚障害児ではむしろ分離型から慣用型への発達がみられ、説明型の増加が高校生まで続き、パラディグマティックな反義語反応が増加しないことが明らかにされた。守屋は、聴覚障害児におけるパラディグマティックな言語的枠組みの遅れを、いわゆる「9歳の壁」の要因の1つとして提起している。

仲(1988)は、文中の接続詞「けれど」に続く文の生成にはたらく前文からの推論枠組みについて、小学生(2, 4, 6年), 中学2年生, 大学生で文章完成課題と使用の適切性判断課題を用いて調べている。接続詞前後の前件と後件の関係から、(論理的)変換, 経験的推論, (連想的)類比/対立, (前件への)言及の4推論枠組みに反応および例文を分類して、一般に経験的推論と言及は児童期に獲得されるが、類比/対立と変換は青年期にわたって獲得されると結論づけている。

須藤(1988)は、日本語には未来時制を表わす述語語尾標識がなく、未来は文脈や時の副詞によって理解され、「だろう」といった表現は推量表現として使われることが多い点について、小学生(2, 3, 4, 5年)で文の含意の理解の課題検査を行っている。時制の理解は時を示す副詞に依存することが多いこと、推量表現は文脈依存性が高く、概して習得が遅れると結論している。

朴ら(1988)は、韓国語の目的格助詞が日本語と同じく、動作主-被動作主関係の表示に関して主格助詞より一義的であることから、獲得も早いだろうという仮説に

ついて、韓国の幼稚園児(4, 5歳), 小学生(1, 3, 5年), 中学生(1, 3年), 大学生で、動作主と被動作主の助詞の有無と語順を統制した実験を行っている。第1名詞が被動作主である文の理解成績から、日本語の場合と同様に目的格助詞>主格助詞>主題助詞の順に獲得されることが示された。

・言語能力

綿井ら(1988)は、小学4, 6年生に説明文を書き分けたカードを配列して文章を構成させる課題を行ない、配列の根拠を語った発話プロトコルと理解度との関連をみている。事実列挙型の配列をした者は説明内容や文章表現に関するプロトコルが多く、文章構造に関するプロトコルはみられないが、根拠解説型の配列をした者は文章表現に関するプロトコルが少なく、文章構造に関するプロトコルが多かった。理解度では上位群に、説明内容に関するプロトコルの多いものが多かった。

山本ら(1988)は、鍵語となる刺激語群を使って熟知性の高い昔話を再構成させる課題を小学生(3, 5年)と大学生に行い、物語の体制化の水準と刺激語の使用の発達をみている。時間的連結による体制化から因果的連結による体制化へ、さらに事象間のエピソード的な体制化への発達がみられ、時間的体制化と因果的体制化との間に単語使用に質的変化が認められた。

林部ら(1988)は、海外帰国子女の教育に必要な日本語力評価を主眼とした、語彙・文法・推論などの問題を含むテストを作成し、小学生(1~5年)に実施して因子分析を行っている。このテストは理解力中心であるが、第1因子の「単語力」を中心とする因子の寄与率が非常に高く、第2因子「文法力」や第3因子「文脈理解力」の寄与率は低いという結果が得られている。

笹川ら(1988)は、小学3, 6年生で読みに関するメタ認知的知識について、文章の長さや内容の親近性などの材料変数に関する2つの状況を述べた条件文に対して、所要時間, 理解度, 精神的負担の異同を質問する調査を行っている。条件と判断内容によっては、6年生でむしろ「違う」とする者が減少したり、「わからない」とする者が増えたりすることが見いだされている。

8. 論理・物理的認知

ピアジェの具体的操作にかかわるいろいろな物理量の保存概念や論理的思考, 空間認知の研究も従来から盛んであるが、近年は、限られたテーマだけでなくピアジェ本来の研究の射程への広がりをもせる一方、教科教育との教育的関連性を意識したものになってきた。

・物理量概念

西林(1988)は、小学生で図形の面積が、図形の周長の知識に影響されて誤って判断されることについて、幼

稚園児（年少、年中、年長）と小学生（1、2、5年）、大学生で、保存や変形などの数多くの実験を行って詳細に検討している。そして、それが面積と周長の混同や面積概念の未熟によるのではなく、一般的な保存概念と変形の連続性の論理の発達によって、一種の成長による誤りといえる、知覚的判断を犠牲にした論理的判断として、児童期において現われることを明らかにしている。

この問題について一言するなら、保存でまず第1に問題にされるべきなのは、面積量の保存ではなく周長の長さ自体の保存であるだろうし、また児童期の操作・計量レベルではたしかに面積と周長の未分化はあたらないにしても、幼児期では、ピアジェが変形イメージの発達研究で示したように、むしろ保存以前の図形の輪郭の周長判断の方が、図形の大小の知覚的直観による面積判断と未分化に混同されている段階が、前段階としてありうるように思う。

浜崎（1988）は、仮説実験授業書にある体重の問題を重さの問題として小学生（1～6年）と大学生に実施し、誤答の理由づけを分析して、力みの論理、圧力の論理、重心の論理、姿勢の論理、経験の論理があることを指摘している。

関谷（1988）は、ピアジェの変形・分割に対する重さの保存獲得は完全ではなく、その保存概念は固体・液体・気体といった状態や位置・運動状態によって乱され、その後さらにそれらの条件を克服して高次の保存概念に発達していくことを、小学生（4、5、6年）から中学生、高校生までにわたって、多くの課題で調べている。

大島（1988）は、天秤課題における重りの数と距離を考慮するときの加算的情報統合と乗算的情報統合について、小学3～6年生で紙筆検査し、4年生から5年生にかけて発達的变化がみられることを指摘している。

・論理・数学的操作

山（1988）は、言語による3名辞推移律的な三段論法の線形序列構成課題について、小学2年、5年生で方略モデルの発達的变化とを検討し、この推論の発達が言語的方略から空間表象の方略への変化によっていて、記憶容量の増大による熟達ではないことを示している。

馬場園（1988）は、線形序列課題を3名辞より多い多名辞とし、線形型以外に収束的あるいは拡散的枝分かれ型を考えて、小学6年生と中学2年生で実験し、枝分かれ型推論が困難であることを明らかにしている。

曾我ら（1987）は、速度と加速度の距離および時間との関係理解について、数学教育における関数の理解の問題としてとらえ、小学生（4～6年）と中学生（1～3年）で文章課題で調べている。5年と6年の間で理解の進歩がみられ、反比例関係の時間より正比例関係の距離

との関係理解が先行することが認められた。

松田（1988）は、運動の速度と距離、時間の関係理解について、幼児・児童（4～10歳）と大学生で具体的な走行実験によって検討し、やはり反比例関係の理解がむずかしいことを見いだしている。

藤谷（1988）は、小学2、4年生で繰り下がりのある減算課題におけるストラテジーとそれに関連する体系的な誤り（バグ）とを分類的に分析している。

西谷（1988）は、小学1年終了時の子どもで減算課題を行い、課題の種類によって適切な減算ストラテジーが使い分けられていることを明らかにしている。

・空間認知

原野ら（1988）、光田（1988）、山内ら（1988）は、空間表象の発達として遠近関係の表現、対称関係のイメージ操作、水平・垂直概念について実験を行っている。遠近関係の表現では小学4年生を境として上下関係の表現から遠近法的な表現への変化がみられること、対称関係では中学生で一時的に成績の低下がみられること、水平・垂直概念では小学2年での2人相互作用が、必ずしも正の効果を生むとは限らないことが明らかにされた。

福田（1988）は、ピアジェ型の思考構造テストの類、保存、空間概念の課題と、知能検査の下位項目との相関分析および因子分析を行っている。個々の項目間には関連がみられるが、全体としては両検査は異なる側面をとらえていることが確認された。

・図形認知

田中（1988）は、標準図形との類同視について、5～6歳から成人までの被験者で実験し、似ていると判断される図形が、8～9歳以後に、裏返しの逆位図形優位から回転した半転旋図形優位に変化することを明らかにしている。

後藤（1988）は、両義的な組合わせ図形の分節的な認知について、小学生（7～12歳）で運動的・順序的变化の経験が分節の仕方を変換しうることを示している。

9. 動機づけ・社会化

・動機づけ

祐宗ら（1988）、堂野ら（1988）、中川ら（1988）は、小中学生の「やる気」と仕事に関して、小学5年生と中学2年生で本人と保護者、教師を対象に調査している。一般に本人は現状肯定的であるが、教師は比較的厳しく、保護者はその中間であるようである。

鈴木ら（1988）は、小学3、5年生に認知的および社会的効力感と親の養育態度や家庭環境についての認知を調査して、因子分析を行い、とりわけ男子で3年と5年の間で効力感の低下がみられることを指摘している。

森（1988）は、小学3年生で自主性検査を作成して自

主性を測定し、学業達成と友人関係での成功・失敗の原因帰属との関係を検討している。学業達成の成功を内的・変動的な努力に帰属させることは、自主性と相関することが見いだされた。

大西ら(1988)は、小中学生の欲求不満耐性テストを作成し、親の養育態度テストと関連づけている。小学4年生から高校3年生までの調査では、耐性得点は学年をおって高くなり、中学1、2年で低下すること、養育態度の特性との間に学年によっては関連があることを見いだしている。

・社会化

藤崎ら(1988)は、6、8、10歳時点で同一母子を縦断的に面接して、SD法による子どもの自己像、母親像、父親像および母親の自己認知を調査している。母親像と違って父親像では、8歳時点での肯定的父親像が10歳時点での肯定的自己像と相関するという時差的な関連が示されている。

加部(1988)は、職業的社会化ないし発達と子どもからみた親の態度を中学1年生で調査し、因子分析の結果、父親の支配因子と職業的発達の多くの特質とが関連することを見いだしている。

塚本(1988)は、日本版教師評定用自己統制尺度を作成し、小学1～6年生に実施している。学年とともに自己統制度は高まり、たえず女子は男子より自己統制度が高いという結果が得られている。

斎藤(1988)は小学5、6年生で、従来から性役割意識尺度に用いられてきた男性、女性、両性の特性語について、男性・女性役割期待、性役割実現度、個人的理想度の面から評定を求めている。男女それぞれの役割期待得点の高中低の組み合わせによって特性語を再分類して新たに下位尺度を作り、それぞれについて実現度や理想度の性差を検討している。

弓野(1988)は、小学3～6年生にミネソタ式創造性思考テストと周囲の価値観への同調度調査を行ない、創造性は従来いわれた4年ではなく6年でとくに独創性が低下すること、またそれは社会的同調度と社会的評価の意識度が高いことと関係していることを指摘している。

飯島(1988)は、幼稚園での教育プログラム理論の違いが、小学生以後の読書、芸術、スポーツなどの余暇活動に違いをもたらすことを、調査で示している。

10. 対人関係・社会生活

・学校生活関係

菊地ら(1988)、杉田ら(1988)は小学6年生と中学2年生で、対人関係や生活意識と「いじめ」のいくつかの場面事例での行動およびいじめる側の感情理解の関係をみている。中学生で傍観的傾向が増え、中学生でいじ

め行動表明をした者は、家庭や学校生活での人間関係を中心として不満や歪みが大きいことが示唆されている。

室山(1988)は、3人で行う協同ゲーム盤課題を用いて、小学1、3年生での全体と個人の利得に対処する方略の適合・不適合を分析して、1年男子は不適合方略をとるものが多く、女子は一般に男子より適合方略をとりやすいことを示唆している。

古川(1988)は、教師の生徒に対する勢力の資源の認知について、小学3、4、5—6年生で調査し、それぞれの因子分析による因子構造を比較して、3年から5—6年までかなり共通することを示唆している。

・家族関係

飯野(1988)は2人きょうだいの中学生で、きょうだい関係尺度と自己開示尺度を行って、きょうだい関係では姉一妹の共存関係がもっとも強く、自己開示得点ではきょうだいより友人に対してのほうが高いが、きょうだいのうちでは姉一妹が自己開示得点が高いという結果を得ている。

杉村ら(1988)は中学1年生で、自分からの関係で表現される親族の呼称を調査して、呼称によって正答率は異なり、親等に比例的に正答率が減少することを示している。

以上、見てきた多くの研究を総括して一言でいうことはできないが、研究はたえず動いている流れのようなものであることを実感する。それぞれの真摯な研究の営みに敬服すると同時に、その流れの中で古いものが更新され、新しいものが生まれながら全体が流動していることを感得することができる。そのなかに、児童期なら児童期の新しい理解のパラダイムの芽がすでにあるように思える。そのとき、「イーミック」と「エティック」の研究の性格区分も、何かのヒントになるのではないかと思う。もっとも、イーミックな研究が新しく、エティックな研究が古いというのでは、けっしてない。

ここで最後に、日本心理学会第52回大会(1988)でシンポジウム「人間形成のメカニズム」(企画者:祐宗省三)が行われたことを記しておきたい。古いテーマではあるが、「人間形成と文化——自己行動制御の場合——」(柏木恵子)、「学力形成と自己教育力」(北尾倫彦)、「障害児をめぐる人間形成」(平川忠敏)、「日本の古典大衆芸能にみられる若干の教育原理」(片岡徳雄)、「治療の実際と人間形成のメカニズム」(乾吉祐)という話題の広がりや方向は、今後の発達と教育の研究に新鮮な刺激を与えてくれた。

文 献

日本教育心理学会第30回総会自主シンポジウム(企画者

- 弓野憲一) 1988 児童期の各種発達の相互連関について——論理, 自己意識, 創造性, 道德性の発達と発達遅滞・障害—— 総会発表論文集 S 68-69.
- 日本心理学会第52回大会シンポジウム(企画者 祐宗省三) 1988 人間形成のメカニズム 大会発表論文集 S 21-26.
- 明田芳久・古畑和孝・岡本浩一・岡 隆・木下典子 1988 道德性の発達に関する社会心理学的基礎(第3報告)(その1) 外的行動傾向と内的形成水準の経時的変化 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 154-155.
- 浅川潔司・松岡砂織 1987 児童期の共感性に関する発達の研究 教育心理学研究 35, 231-240.
- 浅川潔司 1988 自律性水準が共感性におよぼす影響——児童期の共感反応の分析—— 日本心理学会第52回大会発表論文集 87.
- 浅川潔司・内藤勇次・酒井恵美・島 恒生 1988 児童の向社会性と社会的地位 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 46-47.
- 馬場園陽一 1988 移行的推論課題における情報の統合と推論の発達 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 318-319.
- 堂野恵子・祐宗省三・中川伸子 1988 小・中学生のやる気と仕事に関する調査Ⅱ 日本心理学会第52回大会発表論文集 95.
- 藤崎真知世・古澤頼雄・赤津純子 1988 幼児期より思春期に至る縦断的研究(5)——自己像・他者像の変化, 及び自己認知との関連—— 日本心理学会第52回大会発表論文集 102.
- 藤谷智子 1988 児童の減算におけるストラテジーの分析 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 242-243.
- 福田敏隆 1988 児童の空間認知について 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 262-263.
- 福田由紀 1988 明示的視点表現を含む文章理解への視点操作能力の影響 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 220-221.
- 古川雅文 1988 教師の勢力資源に関する児童の認知の発達 日本心理学会第52回大会発表論文集 90.
- 後藤容子 1988 組み合わせ図形の認知に関する発達の研究Ⅱ 学童期における分節変換可能性と先行系列図形の効果—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 282-283.
- 浜崎幸夫 1988 重さの保存の発達(12)——誤りの論理的発達の变化—— 日本心理学会第52回大会発表論文集 69.
- 原野ひろみ・安永 悟・山内光哉 1988 空間表象の発達と学習(1)——遠近の空間表象の発達—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 254-255.
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子 1988 生物学的推論の発達——その1・生物学的属性付与の日米差—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 210-311.
- 林部英雄・繁榊算男・市川雅教・牧野泰美・小野 博 1988 日本語力の多元的評価の試み 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 230-231.
- 飯島婦佐子 1988 小中学生の余暇行動——倉橋理論実践園対一斉保育センター—— 日本心理学会第52回大会発表論文集 101.
- 飯野晴美 1988 きょうだい関係—3— 日本心理学会第52回大会発表論文集 99.
- 稲垣佳世子・波多野誼余夫 1988 生物学的推論の発達——その2・生物学的属性付与の発達の变化—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 312-313.
- 糸井尚子 1988 推論の理解の違いによる再生文の構造 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 132-133.
- 岩佐信道 1988 道德性の発達における慣習以後の段階について 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 162-163.
- 加部祐三 1988 勤労観を促す職業的発達の研究 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 102-103.
- 菊地則行・寺田 晃・菊池武剋・片岡 彰・杉山弘子・杉田明宏・若松養亮 1988 小・中学生の生活意識と「いじめ」に対する態度(1) 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 364-365.
- 木下芳子 1988 多数決と個人の問題の認識——集団決定の必要性和拘束力についての判断から—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 98-99.
- 木下芳子 1988 責任判断における予見性の手がかり使用の発達 教育心理学研究 36, 1-9.
- 小嶋秀夫・河合優年 1988 幼児・児童におけるナーチュランス 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 308-309.
- 久保ゆかり 1988 感情の多面性の理解についての発達の研究 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 394-395.
- 栗山容子 1988 概念的カテゴリと比喩理解 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 130-131.
- 増沢 高・田中純夫・中村奈緒子・関真理子・安香 宏 1988 規範に対する児童の認識と感情 2 児童の規範意識の動機づけ側面 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 168-169.
- 松田文子 1988 運動速度と運動時間の関係概念の発達

- 的研究 日本心理学会第52回大会発表論文集 71.
- 光田基郎 1988 空間表象の発達と学習(2)——点対称の理解に関する発達の差異—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 256-257.
- 望月葉子 1988 青年期における職業的発達と心理—社会的特性 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 348-349.
- 森 和代 1988 児童中期の自主性と原因帰属 教育心理学研究 36, 45-50.
- 守屋慶子・土田宣明・増本一浩 1987 情報処理の為の言語的枠組み機能の形成過程について 教育心理学研究 35, 281-289.
- 守屋慶子 1988 対人認識のみられる「発達」と「性差」——日韓英三カ国比較による検討—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 44-45.
- 村上芳巳 1988 直喩表現の「解釈」に関する発達の研究 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 286-287.
- 室山晴美 1988 協同行動の発達の变化Ⅱ——課題に対する適合方略の理解を手がかりとして—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 70-71.
- 仲真紀子 1988 接続詞「だけど」の使用に見られる推論枠組みの利用とその発達 教育心理学研究 36, 220-228.
- 中川伸子・祐宗省三・堂野恵子 1988 小・中学生のやる気と仕事に関する調査Ⅲ 日本心理学会第52回大会発表論文集 96.
- 中村奈緒子・増沢高・関真理子・田中純夫・安香 宏 1988 規範に対する児童の認識と感情 4 教師発言と児童の規範意識との関連 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 172-173.
- 二宮克美 1988 幼児・児童における道徳的判断の発達と意図の認知能力との関連について 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 164-165.
- 西林克彦 1988 面積判断における周長の影響 教育心理学研究 36, 120-128.
- 西谷さやか 1988 減算計算の strategy の分析 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 244-245.
- 岡 隆・古畑和孝・明田芳久・岡本浩一・木下典子 1988 道徳性の発達に関する社会心理学的基礎(第3報告)(その2) ソシオメトリック・ステータスとの関連について 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 156-157.
- 岡本浩一・古畑和孝・明田芳久・岡 隆・木下典子 1988 道徳性の発達に関する社会心理学的基礎(第3報告)(その3) 中学生の道徳性データ 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 158-159.
- 大西 純・松元泰儀 1988 欲求不満耐性に関する研究—その形成におよぼす親の養育態度の影響について— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 400-401.
- 大島 純 1988 天秤課題におけるつり合い反応の年齢的差異——葛藤課題に対するつり合い反応について— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 236-237.
- 朴 媛淑・田原俊司・伊藤武彦 1988 韓国語において被動作主を表す助詞—eul/reul の獲得 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 90-91.
- 斉藤誠一 1988 小学校高学年期における性別意識について 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 50-51.
- 笹川宏樹・藤田 正・亀井千弘 1988 児童の読み能力に関する研究(3)——メタ・リーディングの発達—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 86-87.
- 関真理子・田中純夫・増沢 高・中村奈緒子・安香 宏 1988 規範に対する児童の認識と感情 3 児童の規範意識への作用因としての教師発言 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 170-171.
- 関谷 健 1988 重さとその方向に関する認知からみた重さ概念の発達——小4～高2にわたる児童・生徒について—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 234-235.
- 柴田直峰 1988 物語理解における視点の発達の变化 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 224-225.
- 曾我昇平・塩見邦雄 1987 加速度・速度に関する関係理解についての発達の研究 教育心理学研究 35, 122-131.
- 須藤貢明 1988 学童における未来時制の習得について 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 270-271.
- 杉村伸一郎・田中俊也・大野木裕明 1988 中学生における親族関係の認知 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 112-113.
- 杉田明宏・寺田 晃・菊池武剋・片岡 彰・杉山弘子・菊地則行・若松養亮 1988 小・中学生の生活意識と「いじめ」に対する態度(2) 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 366-367.
- 宗祐省三・堂野恵子・中川伸子 1988 小・中学生のやる気と仕事に関する調査 日本心理学会第52回大会発表論文集 94.
- 鈴木情一・山口 博 1988 視点の言語心理学的研究——時間表現と視座の移動—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 264-265.
- 鈴木眞雄・松田 惺・富永健司 1988 子どもの効力感の発達——家族関係・親子関係の認知との関連から—

- 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 72-73.
- 高橋恵子・波多野誼余夫 1988 「金融制度」の理解における誤概念 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 56-57.
- 高橋 登・杉岡津岐子 1988 テレビ漫画を材料とした物語理解の発達的研究 教育心理学研究 36, 135-143.
- 田丸敏高 1988 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回総会発表論文集 52-53.
- 田邊 則彦・小谷津孝明 1988 道徳判断の発達的研究(IV)——低学年生における道徳的判断—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 160-161.
- 田中純夫・増沢 高・関真理子・中村奈緒子・安香 宏 1988 規範に対する児童の認識と感情 1 児童の規範意識の構造的把握 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 166-167.
- 田中敏隆 1988 図形類同視における方向および配置の発達的研究(18) 日本心理学会第52回大会発表論文集 64.
- 谷口淳一 1988 マニュアル文書の構造が理解に及ぼす影響——学童期における発達の検討—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 226-227.
- 塚本伸一 1988 児童の自己統制に関する研究——TS CRS 日本版の検討(1)—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 396-397.
- 塚野州一 1987 子どもにおける時間軸上の自己意識の発達——段階区分の検討—— 教育心理学研究 35, 266-270.
- 塚野州一 1988 時間軸における自己意識の発達(3)——小学1年から小学3年までの縦断的研究—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 54-55.
- 綿井雅康・岸 学 1988 児童における文章構造の知識について(3)——プロトコル分析による検討—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 228-229.
- 山 祐嗣 1988 児童における線形序列構成の発達と熟達 教育心理学研究 36, 166-171.
- 山本博樹・天沼 聡 1988 物語の体制化に関する発達的研究——体制化の段階と単語使用能力との関係—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 284-285.
- 山内光哉・平嶋慶子・青木多寿子・阿南 文 1988 空間表象の発達と学習(3)——水平・垂直概念におよぼす社会的相互作用の効果—— 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 258-259.
- 矢野喜夫 1987 児童期の人間形成と自我の発達 『子どもの生活と人間形成』(講座 教育の方法 第9巻) 第2章2, 83-120, 岩波書店.
- 矢野喜夫 1988 シェテルンの自我・社会関係発達理論 京都教育大学紀要 Ser. A, No. 72, 31-51.
- 弓野憲一 1988 児童期の創造性の発達 日本教育心理学会第30回総会発表論文集 280-281.