

關係學研究

第 1 卷第 1 号

1972(昭和 47)年度 pp52-61

研究ノート

発達についての見方

— 關係的存在としての個の発達について —

佐藤啓子

日本關係学会

研究ノート

発達についての見方

—関係的存在としての個の発達について—

佐 藤 啓 子

(立正女子大学)

「発達」をどうとらえるかについて、たとえば、次のような見方がある。

「発達の概念は、本来は、生物学的意味をもつもので、生活体の構造や機能の分化、体制化の現象を考察する場合に用いられる説明概念である。……………」

構造的発達：個体の発達を構造的側面からみると、量的ならびに質的变化である。量的変化を成長、質的变化を成熟という。……。

機能的発達：個体の構造的発達に即して、個体の機能的側面にも変化が生じる。いったん新たに生じた機能は、その機能を働かせることによって、さらに、その機能そのものを変化させていく。この変化の過程を学習による発達または変化という。……………」⁽¹⁾

そして、このような発達を規定するものは「個体の側の生得的素質的要因と、環境的要因との相互の働きあいとの関係による」⁽²⁾とされている。

では、このように、発達の概念や規定要因をとらえるとき、個と環境とのかかわりあいの関係が、どのようにあれば、何が、どう変化するのであろうか。このことは、教育や、人格変革などの分野において、特に要求され、問題にされ得る。

この、個と環境とのかかわりあい方をとり上げる前に、発達の概念をどうとらえるかを明確に位置づける必要がある。そこで、教育的意図（目標）、人格変革のことをも含めて「発達」の把握の仕方を大別すれば、以下の分類が可能である。

Fig 1

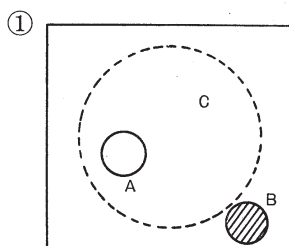


Fig 2

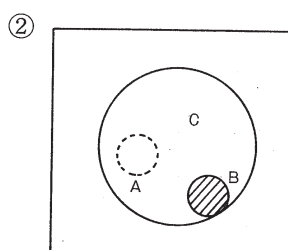
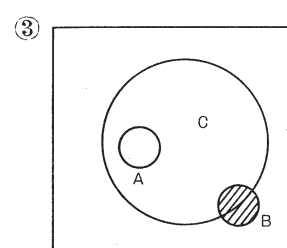


Fig 3



- ① ある環境・状況・集団（C）における個（A）あるいは $A^1, A^2, A^3, \dots, A^n$ において、顕著にとらえられる共通性を、共通の規準枠（たとえば、年齢や月令など）に照して把握する。ここでは、何才になれば、何ができるという見方によって代表されたとらえ方で、教育、変革的方向性（B）などは、同時に問題にされることは少ない。むしろ、こうした発達上の要因を明らかにした上で（後に）、教育的技術、環境的対策などが問題にされる。

② この見方においては、個の側における特性よりもむしろ、Cの特性および法則性や方向性が強調される。ここでは、教育的意図や、人格変革の方向性(B)を優先させることにあって、個の発達を促進していくことがあり得る。即ち、個における生物学的な生得的特性は、環境との関係で変わり得るし、更に状況に成立する目標やイデオロギーなどへの接近の過程で変化し、変革されるものを重要視する。ここでは、その意味で、教育や、人格変容の問題(B)が、重大な課題となる。

③ この立場から、「発達」を問題にすると、Aにおいて変わり得る特性が、Cとの関係において影響されていることを認め、更に、Bの関係の仕方によって、AもCも、そしてBをも変え得るという見方に立つ。また、同様に、AやCのあり方、変わり方によって、C・Bもしくは、A・Bの変わることもあり得る。

即ち、個とかかわる環境も、また教育意図や変革の方向性も相即的に変化するという基盤に立って、発達が問題にされる。

本論では、③の立場に立って叙述を進めるものであるが、この立場に立てば、個における構造的な機能性の変化をも含めて、更に、「状況」や「集団」の発達や発展が、同時にとらえられる必要がある。この場合の「個」は、「関係的存在としての個」⁽³⁾であり、個の側に期待される成熟や学習によって変化するのみではなく、「変革可能な個」⁽⁴⁾即ち、「変えながら変わり得る個」⁽⁵⁾としての見方に立つ。それは、「集団関係の中で、どのように再構造化しながら保持され、集団の内側から集団の次元を破って変革していくかが重要」⁽⁶⁾なのであり、「個が異質性をもって存在するからこそ、集団と個人との相互作用、内部における個人と個人との相互作用によって、個と集団との統合点での変革を可能」⁽⁷⁾にし、「相互作用を個の中に再構造化して得られる新しい個」⁽⁸⁾がつけられる。「個人の変革を規定するのは、集団における参加の仕方、そこにおける相互作用、および、その活動を、自己の中に再構造化していくときの個人の一定の傾向である。」⁽⁹⁾とも言い得る。

このような原理的見方に立って「発達」を問題にすると、そこではすでに、生物学的な変化の段階や法則性、方向性を超えて、人間変革・人間教育が、同時に問題とされることが重要な意味をもつ。換言すれば、個は、周囲との関係に規定されつつも、その関係を新しくつくり変える方向に変わる(発達する)のであり、変えられる。

この「関係的存在としての個」の変化・発達の段階を、特に乳幼児期に即して個の側から位置づければ、

「第1段階：関係受動体験の段階

第2段階：関係分化体験の段階

第3段階：関係変化体験の段階

第4段階：関係力動体験の段階

第5段階：関係操作体験の段階」⁽¹⁰⁾が可能である。

これらの発達段階を概括的に解説すれば、「第1段階の「関係受動体験の段階」では、環境と自己(子ども)とが、まったく未分化な段階である。子どもは環境につつまれて生存し、ほとんど受身の形で生活し、体験する。与えられた乳を吸い、置かれた位置に安定し、よごれた衣服やオムツをかえてもらう。このように、この時期は、一生のうちで最も保護を要する時期でもある。

第2段階の「関係分化体験の段階」では、環境と一体化していた未分化な状態から、少しずつ分化の体験をつんでいく。すなわち、たとえば、人との関係では「人見知り」などの体験によって代表される生活形態で、いつも見なれていたり、世話をしてくれる人と、そうでない人とを識別

し、それに即応した情態反応を示してくる。このことは、母親なり、特定の保育者を、自己をも含めた状況において分化して体験していることを示すものである。

第3段階の「関係変化体験の段階」では、分化の体験がさらに進んで、環境の人や物へ積極的に働きかけるといった行為が増してくる。その働きかけをとおして得られる、さまざまな変化を体験する段階である。

第4段階の「関係力動体験の段階」になると、人や物との関係が相互作用的に展開する状況体験へと変化する。たとえば、人との関係で、まわりの人の意志や要求を少しずつ理解しはじめ、「ダメ」と言われて、していることを止めたり、しそうになる前に、保育者の方をふり返ったりするようになる。すなわち、周囲の意図や期待の方向にそった反応や行為を示すようになり、関係は力動的に展開する。

第5段階の「関係操作体験の段階」では、自分の身のまわりのことをなんでも自分でやろうとし、ある程度まで、子どもにまかせることができるようになる。人との関係では、自分をおさえることができるようになり、物との関係では、事物の性質に応じて使いこなすことができるように発達する。すなわち、人との関係における自己や、物を、ある程度、統制、操作の可能な段階であるといえる。」(11)

なお、上述の各段階の子どもの特色と、その指導について明らかにすれば、Table 1—5の如くなる。

Table 1 第1段階：関係受動体験の段階

	年 令	発 達 的 特 徴	保 育 目 標	促 進 行 動	指 導 上 の 留 意 点
対 自 己 関 係	生 後 4 ヶ 月 ま で	<ul style="list-style-type: none"> ・首もすわらず、置かれたままの姿勢を保ちつづける状態であったが、しだいに首を左右にまわすようになり、(2ヶ月ぐらい)、それにつれて、手や足も動かすようになる。 ・首がしっかりしはじめると、(3ヶ月ぐらい)、その後、頭を少しもち上げたり、さらには、肩のあたりまでもち上げるようになる。 ・自分から積極的に姿勢を変えようとし、上向きから、横向きぐらいまで、変化させ、しだいに自分で身体を起こして、起き上がろうと努力する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生活の流れを整え、乳児が快的な状況体験のできるようにし、環境整備や、身体的保護を維持する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・身体的養護(顔や手をふく、オムツを変える、日光浴外気浴入浴など) ・安眠できる姿勢位置を保つ。 ・時どき、腹ばいにしたり、支えをしてすわるなど、姿勢の変化体験が育つようにする。 	<p>(1) 安全で、清潔な状態で、快的な体験が育つように、人、物、自己の変化体験がふえるようにする。</p> <p>(2) 反復体験や、変化体験にかんしては、子どもの個性をできるだけ早くみつけ、それに即した刺激となるようにする。</p>

対 人 関 係	生 後 5 ヶ 月 ま で	<ul style="list-style-type: none"> ・おとなからの世話を受けて、身体的に快的な状態であると、すやすやと眠りつづけるが、しだいに、おとなが笑いかけると、それに対して笑うようになり、(2, 3ヶ月), おとなの刺激が乳児にとって快的な状況となると、あやされないでも笑うようになり、声をたてて笑うようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・人からの働きかけが、快的な状況体験となるような刺激を豊富に与える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・あやす、声をかけるなどの周囲からの働きかけを豊富にする。 ・とくに、笑いをはじめてからは、働きかけの回数をいっそうふやしていく。
対 物 関 係	生 後 4 ヶ 月 ま で	<ul style="list-style-type: none"> ・音に反応し、光をみつめ、ふれたものをつかんだりする。(生後まもなく)。 ・ガラガラを持つと、握ったり、眺めたりして遊ぶ。 ・しだいに、毛布やオムツをけとばすようになり、枕をはずしたりするようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・快い、落ちついた状態のなかで、物を眺め、なんどもくり返して、その喜びをあげられるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚的、聴覚的、触覚的刺激が、快的な体験となるようにし、刺激を変化したり、反復したりする。 ・身のまわりに動くものを用意する。 ・快的な音色が乳児の耳もとに届くようにする。 ・さわろうとすれば手の届く範囲に物を示したり、意欲を誘ったりする。

Table 2 第2段階：関係分化体験の段階

	年 令	発 達 的 特 徴	保 育 目 標	促 進 行 動	指導上の留意点
対 自 己 関 係	5 ヶ 月	<ul style="list-style-type: none"> ・腹ばいになると、単にその姿勢をもちこたえるだけでなく、手足を動かして運動する。 ・まわりからの支えがあれば、坐姿勢が保てるようになり、(5, 6ヶ月), しだいに、ひとりですわれるようになる、(6, 7ヶ月) ・身体が移動することを経験すると、つぎには、自分で手足を動かし、移動するようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・積極的に、身体的な位置や姿勢が変化する体験が育つようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・乳児は、自ら姿勢の変化を促進させることはむずかしいので、周囲が助けて、腹ばいになったり、すわったり、たったりする経験が育つようにする。 ・姿勢の変化が、物との関係を促進するように配慮する。(見た物を手でつかめるように、身体的位置を移動、変化させるなど) 	<p>(1) 人、物、自己との関係で、それぞれ分化体験が育つような機会や、まわりからの働きかけ、適切な環境づくりを豊富にする。</p> <p>(2) 乳児を、特定の人や施設にあづける場合には、この段階に入る前の方が、情緒的衝動体験が少なくてすむ。</p>

対 人 関 係	5 ヶ 月	<ul style="list-style-type: none"> ・おとなとの接触経験を積み、しだいにふだん自分の世話をしてくれる特定のおとなに対して、差別的に反応するようになる。(母親と他の人との区別ができてくる。) ・よその人の顔をじっと見て、ベソをかいたり、表情を変えたりするようになる。(5, 6ヶ月) 	<ul style="list-style-type: none"> ・特定の人との安定体験から、しだいに对人的分化体験が促進するようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・特定の人(たとえば母親)との心理的安定体験が育つように、話しかけ、笑いかけ、共通体験が育つようにする。(いっしょに音を聞いたり、物を見たりするなど)。 ・しだいに他の人との体験、それも短時間から長時間へと移行するように、その機会をふやしていく 	(3) とくに、人との関係で、差別的反応が強い場合には、何との関係で安定するかをみつけ、その体験を伸ばしながら、小さな領域から、分化体験をすすめていく。
	生 後 5 ヶ 月	<ul style="list-style-type: none"> ・見たものに手をふれようとする。 ・最初、ものを見ると、手を動かして興奮し、それをうまくつかめると喜び、何回もその行為をくり返す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・物への働きかけが成立しやすいように、状況設定を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・目と手の協応動作が成立しやすいように、手のふれる範囲に、おもちゃを置いておく。 ・手の触れた感覚や、握った感じが、快的な体験となるように、肌ざわりのよいもの、手に握れる大きさのものなどを用意しておく。 	

Table 3 第3段階：関係変化体験の段階

	年 令	発 達 的 特 徴	保 育 目 標	促 進 行 動	指導上の留意点
対 自 己 関 係	9 ヶ 月 10 ヶ 月	<ul style="list-style-type: none"> ・積極的に身体を移動させようとする傾向が強まり、はいはいをしたり、身体の方角を変えようとする。 ・食事・睡眠など、生活習慣が、少しずつ整ってくる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・運動、移動のしやすい状況を保ち、自己の身体の変化体験が成立しやすいようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・腹ばいの姿勢でうしろへ進んだり、坐姿勢で身体の向きを変えたり、うしろへ進んだりする体験を育てる。 ・しだいに、はいはいの体験が育つようにする。 ・離乳食を喜んで食べたり、午睡の時間が決まってきたり、便器への適応が始まるなど、基本的な生活習慣の芽ばえがつかわれるようにする。 	(1) 自分の周囲に対して積極的に働きかける段階であるので、その気持ちや、意欲を大切に、できるだけ、要求が満たされるようにすること。この時期では、このような体験の仕方を通して、事物の性質を学んでいくので、具体的な体験が子ども自身に成立してから、

対 人 関 係	7 ヶ 月	<ul style="list-style-type: none"> ・周囲の人が自分の欲求を満たしてくれるということがわかりはじめると、周囲にたいして積極的に働きかけ、同じことを、何度でもくり返してもらおうとする。 ・しだいに、周囲の人そのものが欲求の対象となり、おとながそばにいることを喜びとするようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもからの働きかけをうけ入れることによって、子どもとまわりのおとなとの間に、信頼関係がつくられていくようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもからの働きかけは、なるべく受け入れるようにする。 ・子どもの相手となる時間や機会をふやすようにする。 	<p>事物の性質を知らせるようにする。たとえばストーブのことを、遠くから「アツアツね」といっても、おとなだけにわかって、子どもに通じていないことが多いので、実際にストーブの前に行って、温度や、熱気が子どもに伝わった後に、「アツアツね」というように指導する。</p> <p>(2) 子どもからの働きかけを受け入れるには、</p> <p>a) ほほずり、抱くなどの身体接触で、</p> <p>b) ニコニコする、手をたたくなどの行為で</p> <p>c) 「そうね、そうなの」などの言語で、</p> <p>という具合に、受け入れ方を様々に変化させる。</p>
	6 ヶ 月	<ul style="list-style-type: none"> ・そばにあるものや、目にふれるものを、自分の意志で動かしてみようとし、何でもさわろうとする。 ・最初、口へもっていき、しだいにそれをいじったり、気に入ったもので遊ぶようになり、さまざまな、視覚、聴覚、触覚の変化体験をつんでいく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろの物にふれる体験が育つようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・触れるもののかたよりをなくすようにつとめる。(たとえば、オモチャだけでなく、あぶくないもので、日常生活用品など) 	

Table 4 第4段階：関係力動体験の段階

	年 令	発 達 的 特 徴	保 育 目 標	促 進 行 動	指 導 上 の 留 意 点
対 自 己 関 係	10 ヶ 月	<ul style="list-style-type: none"> ・つかまりだちをしてから、ひとりで歩くようになり、走る、歩くことが自由になる。 ・食器を自分でさわったり、持ったりして、自分で食べたがる。(食事関係における自己操作体験) 	<ul style="list-style-type: none"> ・歩行や、食事にかんする子どもの意欲を尊重し、しだいに基本的な生活習慣が身につくようにする。 ・いろいろな生活経験や遊びを通して、自由な活動を十分にし、運動 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で歩きたがったり、食器を自分で持って、食べたがったりする場合は、できるだけ、その意欲を妨げないようにして、自分で歩くようにしたり、少々こぼしても、自分で食べるようにし向ける。 ・他の人や物との関 	<p>(1) 歩行始期は個人差が大きいので、むりに歩かせようとするよりは、いつも自由に運動のできるように、環境を整えておくことの方が大切である。</p> <p>(2) 子どもが自分から何かをしようとするときは、その</p>
	18 ヶ 月				

			機能を開発する。	係で、身体運動や言語活動が促進するような機会を豊富に用意する。 (リズムに合わせて身体を動かす、要求をまわりへ知らせるなど)	意欲を妨げないようにし、できるだけ満足するようにして、子どもが援助を求めてきそうなときにだけ、おとなと子どもとがいっしょに行動するようにする。
対 人 関 係	10 ヶ月	<ul style="list-style-type: none"> ・おとなとの相互交渉があらわれる。 ・周囲の人の意志にそくした行動をあらわすようになる(ボールを投げ返す、「ちようだい」「ダメ」に反応するなど) ・子どものなかに、まじっていると、ひとりで気げんよく遊ぶ(15ヶ月くらい。) 	<ul style="list-style-type: none"> ・周囲のおとなが話しかけたら、子どもの話すことを促進することによって、ことばへの興味が増すようにする。 ・子どもどうしのふれあいを経験させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・いっしょに歌を歌ったり、話しかけを楽しむ機会をふやす。 ・他の人との相互交渉がくり返される体験が育つようにする。(困ったとき、助けを求めて、そのことが達成される経験をしたり、リズムカルなくり返しのある話を聞いて、自分も片ことを話したり、いわれた簡単なことを行なったりする体験が育つようにするなど) ・子どもに接触する機会を用意する。 	<p>(3) いろいろの物にふれながら、そのものの性質を知っていく過程で、子ども自身の成功感、成就感がたまれていくようにする。</p> <p>(4) 子どもどうしのふれあいは、長時間である必要はなく、時たまの経験でよい。</p>
対 物 関 係	11 ヶ月	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろの材料を、いろいろの方法で試していくうちに、その材料の性質を知り、事物の性質に応じて、その物を操作するようになる。(箱のフタの開閉、鉛筆やクレヨンを使ってかく、マリを投げたり、受けとったりするなど) 	<ul style="list-style-type: none"> ・周囲の物にたいする子どもの興味、関心を大切に、安全な範囲で、子どもの扱うのにまかせて、ものを試す機会を用意する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろの形に変形できる材料(水、砂、積み木など)にふれる機会を用意する。 ・身のまわりの用具、遊具、持ち物などの区別がわかって、名前を言ってみたり、その物をさし、楽しんだりする体験が育つようにする。 	

Table 5

第5段階：関係操作体験の段階

	年令	発 達 的 特 徴	保 育 目 標	促 進 行 動	指導上の留意点
対 自 己 関 係	19 ヶ 月 以 後	<ul style="list-style-type: none"> ・物理的な障害物を克服して自己操作が可能になる段階（階段の昇降や、とびこえることなど） ・簡単な表現活動ができるようになる（作ったり、かいたり、歌ったりすること） ・言語の模倣がさかんになり、日常生活で見たり、聞いたりしたことを遊びの中にあらわすようになる。 ・基本的生活習慣への積極的参加が行われる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・戸外活動や、物との関係を用意しながら運動機能の促進をはかる。 ・表現活動（言語、リズム運動など）の楽しさを育てる。 ・自分でしようとする意欲を育てながら、基本的生活習慣が身につけていくようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・食事、排泄、午睡、簡単な衣服の着脱、顔ふき、手洗い、鼻ふき、などが、自分なりに、ひとりでできるようにする。 ・反復行為（階段のとび降りなど）を促進する。 ・2才前後に通動遊具への接触の機会を用意する。 ・してもらいたいことをことばを使って表現する。 ・日常の簡単なあいさつ。 	<p>(1)子どもどうしの活動を進める場合には、できるだけ、同年令の子どもどうしの活動のできるように努める。</p> <p>(2)子どもが自分から進んで、身のまわりのことをやりたがる場合には、その意欲や行為を尊重し、できるだけ、子どもにまかせて、できないときのみ、わかりやすい方法を示す。</p> <p>(3)遊具はできるだけ、いろいろの種類のもを用意し、ときどき、おとなも仲間に加わって遊び、使い方や、遊び方が、多面的になるように工夫する。</p> <p>(4)子どもに1度期待をもたせた場合には、その期待をこわさないようにし、約束を果たすように心がける。</p>
対 人 関 係	22 ヶ 月 以 後	<ul style="list-style-type: none"> ・人との関係で、自分をおさえることができるようになる。 ・日常生活に必要なことばがわかり、ことばの数が増し、ことばを使って、おとなとの交流ができる。 ・おとなや物が媒介となって、友だち関係が展開しはじめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・周囲のおとなが媒介となって、ことばのやりとりを楽しむ機会をふやす。 ・人や物を媒介として、友人関係を成立させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・待つこと（少しの間） ・興味のあることを周囲の人にあたねる。 ・他の子どもとの遊び（追いかけて、共同の物を使って遊ぶなど）。 	<p>(5)何人かの子どもが集まって、ひとつの物を動かしたり身体を動かすなどできるだけ、子どもどうしのふれあいの経験を豊富にする。</p> <p>(6)話を聞く機会、話をする機会を用意する。(12)</p>
対 物 関 係	20 ヶ 月 以 後	<ul style="list-style-type: none"> ・自分でくふうして、物を組み合わせたり、形をつくろうとしたりする。（積み木を並べたり、積み重ねたり、いろいろに組み合わせたりして、形らしいものをつくる。クレヨンや鉛筆を使って、線をかいたり、線の交錯をつくるなど） ・道具の使用法が向上するにつれて、より、複雑な物がつくれるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな材料で遊ぶ経験を育て、物の組み合わせや、つくり方を豊富に味わうようにする。 ・道具や用具はいろいろな使い方のあることを示し、しだいに、自分で扱うことができるようにしていく。（模倣活動→操作活動へ） 	<ul style="list-style-type: none"> ・運動遊具の機能に応じて、さまざまな遊び方を体験するようにする。 ・器具や道具の性質に応じて、それらを使いながら遊べる活動を促進する。（粘土をちぎったり、こねたり、たたいたり、のばしたりする。積み木や組み木を構成するなど） 	

更に、関係（状況）の発展段階を、以下の如く、原理的に位置づけることが可能である。

Fig 4

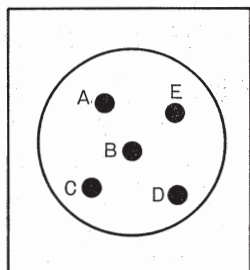


Fig 5

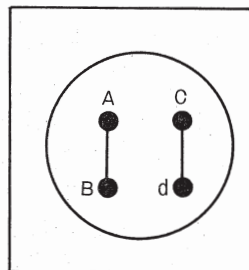
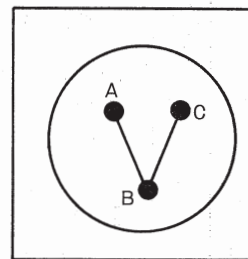


Fig 6



「第1段階：点状分布状況の段階 (Fig 4)

状況における個々の間に関係が成立せず、個々が、バラバラに存在する段階

第2段階：2者並行状況の段階 (Fig 5)

AとB、CとDというように、2者の間にのみ関係の成立がみられ、A—BとC—Dの間の関係の成立はみられない。

第3段階：3者鎖状状況の段階 (Fig 6)

AとB、BとCというように、1者が媒介となって、他の2者が結びつく場合。この場合AとCとの間には直接の関係はない。

Fig 7

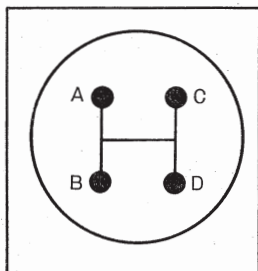


Fig 8

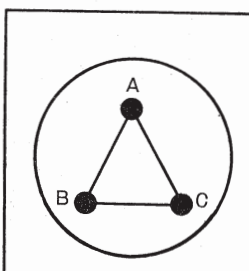
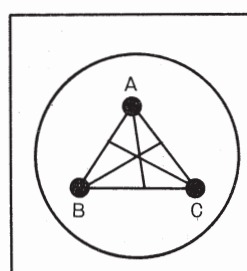


Fig 9



第4段階：2者連合状況の段階 (Fig 7)

AとB、CとDの間には、明確な関係成立がみられる。一方、ABとCDの間にも、相互の交流などの関係成立がみられる段階。

第5段階：3者環状状況の段階 (Fig 8)

A、B、Cは、物を媒介にしたり、それぞれ個々の活動をしているが、メンバーからメンバーへの働きかけの方向が固定している場合である。例えばAからBへ、BからCへ、CからAへという働きかけはあるが、AB間の活動に、Cが参加したり、働きかけたりすることはみられないような状況である。

第6段階：3者交差状況の段階 (Fig 9)

A、B、Cは、それぞれの活動をしており、更に、ABの関係している活動へ、Cの働きかけや参加がみられる状況である。この場合、3者の関係は、ABCそれぞれの働きかけの交点の移動によって変化する可変的な関係である。」⁽¹³⁾

この関係内にある個が、どう発展的に変革（発達）が可能であるか。この科学的、法則的な系統づけは、今後に期待されなければならないが、そのいくつかのとらえ方を例示する。

たとえば、個の側からとらえた第2段階：関係分化体験の段階においては、2者並行状況、もしくは、3者鎖状状況の成立が、その発達を促進しやすすいであろうし、第5段階：関係操作体験の段階においては、関係通路の多く開かれていることによって、かかわり方の多面性が期待され

る状況、つまり、3者交差状況が、その発達を促進させるであろうと予測される。

また、状況から状況への発展にかんして述べれば、例えば、3者環状状況から、3者交差状況への移行を促すためには、3者に共通な極（人、物、課題 etc.）を用意して、働きかけの通路を新しく開くとか、中の1者が、他の2者の活動に働きかけやすいように、その2者の活動の交流をはかって、明確にする。そのことによって、固定している働きかけの方向性が変わる契機となり得るであろう。また、状況自体（場面構造）を転換させることによって、内外の交流関係から、新しく、交差状況を期待することが可能である。

お わ り に

本稿の作成にあたり、お茶の水女子大学 松平康平教授のご指導とご援助を得ました。ここに深く感謝いたします。

引 用 文 献

- (1) 大崎サチエ「児童学事典」（松村康平，浅見千鶴子編）昭和47年 P14 光生館
- (2) 同 上
- (3) 松村康平・板垣葉子 共著「適応と変革」昭和35年 一はじめに— 誠信書房
- (4) 松村康平編著「児童臨床学」 昭和44年 光生館
- (5) 同 上
- (6) 松村康平・板垣葉子「適応と変革」昭和35年 P240 誠信書房
- (7) 同 上
- (8) 同 上
- (9) 同 上
- (10) 山根薫，森重敏，高橋種昭編「保育学概論」昭和46年 P117 同文書院
- (11) 同 上 P117～P123
- (12) 同 上 P118～P122
- (13) 軍司正子「幼児の人間関係にかんする一考察」昭和48年，P35～37 立正女子大学卒業論文

参 考 文 献

1. 津守真，稲毛教子「乳幼児精神発達診断法」昭和36年 大日本図書
2. 厚生省 「保育所保育指針」昭和40年 日本保育協会