

教育原論 リアクション(4月27日)：教育とは、母「子の

- 漱石「夢十夜」(第6話)の主題は何か。(プリント)
「夢十夜」は読手の捉え方で主題が変わると思われる。
私は「明治の人間は芸術、文学を創りだすことしかできない」だと思つ。
- 「大きな木」をどう読むか。(プリント)
大きな木と少年は親子のF/Fの関係に思えた。少年が大きくなるにつれ会う回数が減り、少年の孝行のために自分の持っている物を全て与えてくれるところを開いて思つた。
- 母親とは、どのような存在か。母なるものとは何か。(武内、江藤、藤原)
子どもにとて母親という意味がある。どちらに嫌な事や、ひどい事があつても温かくfricanしてくれる。それが欣然時に一緒に喜び合ってくれる。
- 父親とは、どのような存在か「父なるものとは何か」(河合)
社会の権力をもつて現するのが父親である。悪いことにしつかり罰を与えてあげる。これが父性である。
- 日本の子育ての特徴は何か。(テキスト 6ページ)
子供に愛情を注ぐことがそのままのよい成長発達につながる」と書かれているが日本的孩子の特徴である。
- 予言の自己成就とは何か。(テキスト 4ページ、97ページ)
- セックスとジェンダーのずれ(違ひ)は、何を意味するか。

8 上記の内容に関して、他の人の意見を聞く(コメントを書いてもらう)

(田中達也) → すごく共感した。

(横尾塗) → わざわざと来た。

9 全体の感想・コメント、印象に残ったこと。
改めて母親、父親の存在がどのようにしてか考へてみると、
とても子供には、必要不可欠なんだと思つた。
親が子どもに与えてあがられるものがたくさんあることを知ることができた。
「大きな木」は色々考えせる大人向きの本でもあると思った。

- 漱石「夢十夜」(第6話)の主題は何か。(プリント)
私は最後に二文堂と思います。
明治の木には王室らしいものは、現代に昔の偉大なるものを新しく作り出していくべきです。今は余裕がない。今は、音楽をもともと現代に生きていくべきだ、という解釈だと私は思いました。
- 「大きな木」をどう読むか。(プリント)
少年が自分の行動を起こしていく木のことを考えてみたいと思います。木は途中までは幸運と言いつつ、木の成長を止めてしまうことがあります。最後に思ひ出して木に寄り添って思つた先生のあしたまた子供たちの関係はよく納得しました。星雲は教育で持つべき教訓を思つた。
- 母親とは、どのような存在か。母なるものとは何か。(武内、江藤、藤原)
一番の理解者たる私は思いました。3人の先生方が話を通じて、様々な問題や形があつて思いましたが、母は必要不可欠で、母が何色を教えてくれたり、少しだからこそ見えてくれ、ぜんぜん自分自身とし外へ出してくれた、大切に存在して思いました。
- 父親とは、どのような存在か「父なるものとは何か」(河合)
善悪の判断を教えるのが父。という話を納得しました。私の父は今まで傳統的な子育てをしていましたが、悪い事は決してしまわせました。そういうことを思いました。
- 日本の子育ての特徴は何か。(テキスト 6ページ)
6ページを読んで、「まだ育て」という風によく書かれていたのがあると話していました。添い寝はまだいるようにしてもらっていたので、外国ではダメでやめていることにどうぞいました。
- 予言の自己成就とは何か。(テキスト 4ページ、97ページ)

7 セックスとジェンダーのずれ(違ひ)は、何を意味するか。

8 上記の内容に関して、他の人の意見を聞く(コメントを書いてもらう)

(粗口詩機) → まことうべきやうです。
→ 大きな木 (カッコ)、木とかけちがう意見があります。
印第安を愛してください。

9 全体の感想・コメント、印象に残ったこと。

今日の資料はどれも興味深かったです。私はおおテレビ番組で「おおきな木」の朗読、解説を聞いていたので、自分が自分の意見を考えながらできました。たぶんでも、他の人々とどういふ違うのか、他の人の意見をさくのかともおもしろかったです。

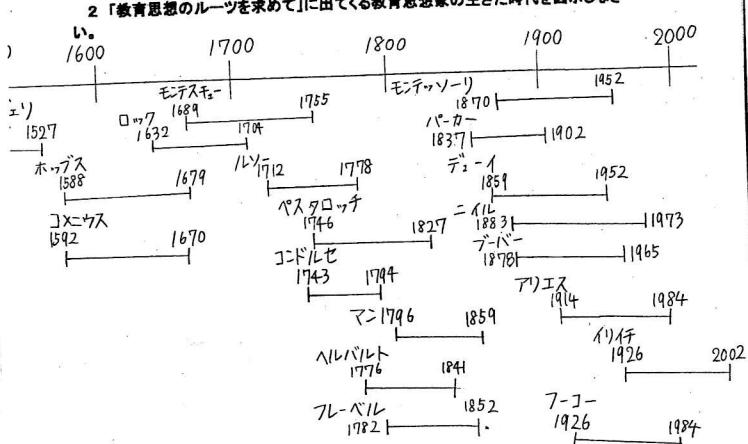
教育原論リアクション(5月10日)：教育思想について

1 次の本の著者を書きなさい。

『エミール』(ルソー) → ルソー

『大教授』(コメニウス) → コメニウス

2 「教育思想のルーツを求めて」に出てくる教育思想家の生きた時代を図示しなさい

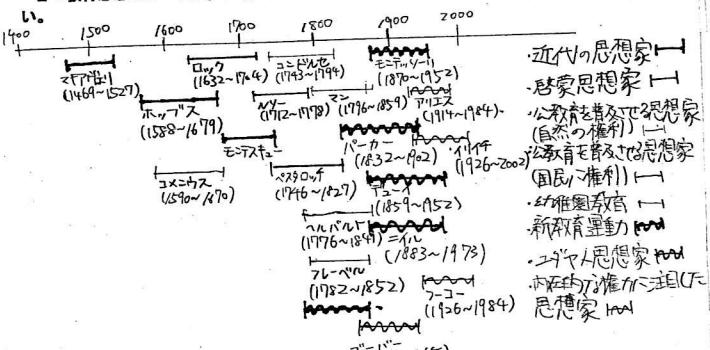


1 次の本の著者を書きなさい。

『エミール』(ルソー) → ルソー
『大教授』(コメニウス) → コメニウス

『履者の夕暮れ』(ペストロツチ) → ペストロツチ
『学校と社会』(デューイ) → デューイ

2 「教育思想のルーツを求めて」に出てくる教育思想家の生きた時代を図示しなさい



3 ルソーの教育思想の特質をあげなさい。

3 ルソーの教育思想の特質をあげなさい。
一定の年齢までの子どもの自然の善性を信じる
大人は子どもの遊びや楽しみを故意的に見守り、子どもの感性をだいじにすることが望まれる
子どもには特有のものの見方、考え方、感じ方がある

4 デューイの教育思想の特質をあげなさい。

4 デューイの教育思想の特質をあげなさい。
・小型の共同社会、胎芽的な社会
・教育思想の根本は人間の生命、生活、一生を成長の過程とどうえることにある

学校は「小さな共同社会」、シカゴの実験学校や実践、実験的取り組みをする。伝統的な一斉授業を中心とする学校教育と作業中心の活動的な学習の場を変える。問題解決と自己実現を目指す。民主主義の為の学校としてデューイの理想した学校。

社会への第一歩としての入園

藤崎春代

家庭で、基本的な生活の成り立ちを身につけた子どもは、園というもう一つの生活の場を持ち始める。保護者も保育者も友達同士の楽しいかかり合いを園生活に期待するが、入園とは、親子共にとって不安なことでもある。園生活を開始する子どもの様子、それを支える保護者の様子から、社会への第一歩としての入園を検討する。なお、入園による主要な変化の一つに、同年齢の仲間との出会いがあるが、それについては7章で検討する。

1. 入園の意味

通常、保護者や保育者は、園生活を通して子どもが社会性を身につけてくれることを期待するが、実は、第1次の社会化（子どもが社会のしきたりやルールあるいはことばや考え方などの文化を身につけて、社会に適応していくプロセス）は家庭において既になされている。食事や排泄、睡眠などの基本的生活習慣の獲得はもちろんのこと、一日あるいは一週間がどのようなルーティンにより成り立っているのか、保護者ははじめとした周囲の人たちとどのようにやりとりすればよいのかなど、さまざまな知識や技能を誕生とともに身につけてきている。ただ、この第1次の社会化の過程は通常あまり意識されない。なぜならば、当事者にとってはあまりにも当たり前の生活の成立ちであって、通常それ以外の可能性については考えることがないし、考える必要もないからである。

こうした背景をもって、子どもたちは園生活に入ってくる。もちろ

ん、第1次の社会化が園での社会化の過程をスムーズに進行させることが多いであろう。しかしその一方で、家庭と園とで生活の成立ちが大きく異なる場合には、子どもは混乱してしまう可能性が十分考えられる。幼児期における入園は「個人の人生周期上、おそらく初めての移行体験である」（山本・ワッブナー、1992）。転機とまではいかなくとも、誕生以来慣れ親しんできた家庭を離れて、新たな場で新たなものや人に出会うという点では、子どもたちにとって重要な出来事であるといえよう。

2. 園生活の流れの理解

家庭や園において、子どもたちは勝手気ままに暮らしているわけではない。いずれの場においても、生活のさまざまな活動は、ふさわしい時に、ふさわしいやり方で行われなければならない。

日々の生活の中では、同じ活動が繰り返し行われることが多い。しかもそれは、一定の時間のつながりを持っている。こうした、具体的で決まり切った活動の一一定の連鎖は「スクリプト」と呼ばれている。1日の生活の活動の系列もスクリプトとみなすことができる。子どもは、まず、それと意識しないままに、第1の社会化的場である家庭において、生活のスクリプトを身に付ける。先行研究からは、3・4歳児になれば、昼食時に何が起きるか、クッキーを作るときに何が起きるか、誕生日パーティーでは何が起きるかなどを時間的順序に従って述べることができるようにある。

それに対して、園生活は、こうしたせいぜい1・2時間のスパンではなく、幼稚園でも最低4時間ほど、保育園では8時間以上におよぶ長い生活の場である。こうした長い園生活の流れを、幼児はどうに理解しているのであろうか。

保育園児3~5歳児に、「朝おはようと保育園に来てから、夕方の人に

が迎えに来て帰るまで、いつもどんなことをするのか順番にお話して下さい」とたずねた結果（藤崎2002）からは、〈遊ぶ→ごはん食べる→パジャマに着替える→寝る→起きる→おやつ食べる→遊ぶ→お迎えくる→帰る〉を核とする連鎖が傳られた。表5-1には、3歳児クラスの6月から、5歳児クラスの3月にかけて継続的に面接調査をした結果をまとめたが、3歳児クラスの6月時点では、「ごはん食べる」「寝る」「おやつ食べる」の3項目が3分の1以上の子どもに述べられているのみである。これらは、家庭とも共通する生活の流れであり、園生活に独自なものではない。そこで、表を改めてみると、「パジャマに着替える」と報告する子どもが3分の1以上になるのは3歳児クラスを終わるころである。家庭では寝覚のときにパジャマに着替えることはほとんどないであろうことを考えると、この項目の報告は、園生活に独自な理解を反映していると思われる。園生活の流れについての理解は長い時間をかけて進行することが分かる。

表5-1 幼児によって高割合で報告される行為

行為	調査時期					
	3歳児クラス 6月	3歳児クラス 10月	3歳児クラス 3月	4歳児クラス 9月	4歳児クラス 3月	5歳児クラス 3月
遊ぶ	*	*	*	*	*	*
ごはん食べる	+	+	*	+	*	*
パジャマに着替える			+	+	*	*
寝る	+	*	*	*	*	*
起きる			+	+	+	*
布団をたたむ						+
布団を先生に渡す						+
洋服に着替える					+	*
おやつ食べる	+	*	*	*	*	*
遊ぶ	+	+	+	*	*	*
お迎えくる	+	+	+	+	+	+
帰る	+	+	+	+	+	+

注 *：同年齢の2/3以上が報告していることを示す。
+：同年齢の1/3以上が報告していることを示す。

3. 社会的ルールの理解

複数の人間が生活を共にするとき、そこにはルールが必要となる。子どもたちは、さまざまな社会的ルールを獲得することが求められている。その際、子どもが学ぶべき社会的ルールは1種類ではない。Nucci & Turiel (1978) は、社会的ルールを道徳と社会的慣習の種類に分けた。道徳とは、社会的文脈に左右されることなく、どんな社会集団にも適用され、状況によって変わることがないルールである。一方、社会的慣習とは、ある特定の社会集団において成員の相互作用を調整するルールの体系であり、社会秩序を維持していく上で、必要なルールである。社会的慣習からの逸脱は規則がなければ悪いことではなく、また、ルールは集団の成員の合意により変えができる。集団場面での態度、社会的な習慣、校則、食事のマナー、目上の人の呼び方、服装のマナーなど、多様なものが含まれる。社会的慣習を、広く社会一般で用いられる社会慣習的ルールと、ある特定の集団のみで用いられる私的ルールとに分けて考える場合もある。

幼児にく見かける道徳違反と社会的慣習違反を描いた絵を見せ、行為の重大性と違反者が受け取る罰の大きさ、ルール随伴性（園でルールがなければそれをしててもよいか）、一般化可能性（家や別の園ではそれをしてもよいのか）に関して判断を求める研究からは、3歳前後の子どもが道徳と慣習とを区別していることが示された（Smetana, 1993）。慣習違反よりも道徳違反をルールのない状況でも悪く、重大であり、罰せられるに値すると判断していた。

子どものルール理解がどのようになされるようになっていくのかについては、生得説や教育説などいくつかの可能性があろうが、子どもたちがルール違反を起こした際の周囲の反応を丁寧に調べてみると、ルール

の種類によっていくつかの異なりがあり、こうした他者との相互作用の違いがルール理解を促すという説もある（Smetana, 1993）。たとえば、道徳違反（友だちをぶつ）に対して大人は、犠牲者の視点に立つことを求めめるだろう（「あなたがぶつたたらどう感じるかしら？」），犠牲者となつた子どもも情緒的に反応したり（泣く、「痛い」と叫ぶ），やり返したり、逸脱行動をやめるよう要求する。これらの反応は、ぶつの違いがないことだとする（ルール）から生じるというよりは、ぶつといふ行為そのものから引き出されているといってよいだろう。それに対して、慣習違反（お話の時間にじゅうたんの上に座らない）に対する大人の反応は、違反行動を中止させる命令（「いつまでもそんなところにいないでじゅうたんに座りなさい」と）、違反による秩序の混乱の指摘（「＊＊ちゃんが座らないと、お話を始められないよ」）やルールの存在（「お話の時間にはじゅうたんに座るお約束でしょ」）や处罚への言及が中心になると思われる。こうした周囲の反応の違いが、幼児の社会的ルール理解における一種のフィードバックの作用を果たしているのかもしれない。

4. 入園に伴う子どもの困難

從来、入園時の子どもの不安定さについては、母子分離と関連づけて論じられることが多いように思われる。しかし、本章で見てきたように、入園を家庭の他にもう一つの生活の場を持つことととらえたとき、子どもたちは、入園に際して、園生活スクリプトを理解することや、園ではじめて出会う社会的ルールである社会的慣習を理解することなどが必要となる。

園生活スクリプトについて、藤崎（2002）では、保育園3歳クラス児には園生活スクリプトをたずねる面接調査が実施できたのに対して、幼

稚園3歳クラス児には無回答が多く実施できなかった。対象保育園では、ごはん（昼食）や寝る（寝覚）・おやつなど、家庭での生活習慣と同じものが含まれ、子どもたちはそれらを答えることができたのに対し、対象幼稚園では、昼夜やおやつがないことに加えて、昼食も園でとらない日があるなど、生活習慣をベースとしては園生活スクリプトを形成できなかつたと考えられる。スクリプトの機能のひとつに、これから起こる出来事の予測を可能にするということが考えられるが、園生活スクリプトが形成しにくいことは、子どもの園生活適応を困難にする要因の一つになりうると思われる。

社会的ルールについても、その理解には長い時間がかかることが示されている。藤崎（1988）は、多くの幼児が出来事について、「＊＊をすることはよいとかしら？ いけないことかしら？」とたずねた結果、「よいことか、いけないことか」というレベルでは、3歳クラスにおいて既にほとんどの子どもが理解していた。しかしながら、その社会的ルールに対する理由付けの仕方は、年齢によって、またルールによって異なっていた。年齢とともに全体的傾向として「わからない」「叱られる」（××することはいけないこと、○○がよいこと）が減り、もっともらしい理由が増えていた。ただし、理由付けの視点については、表5-2に示したように、〈滑り台の上で友達を押してはいけない〉や〈砂場で友達の作っている山を壊してはいけない〉など典型的な道徳では、「友達が怪我をする」とか、「友達が困る」といった一つの視点から理由づけられていたが、〈ブランコで遊ぶときに順番を守らないといけない〉などの社会慣習的ルールでは多様な視点から理由づけられていた。中でも〈園に家のおもちゃを持ってきてはいけない〉という私のな側面の強いルールでは、3歳児では半数、4歳児でも3分の1が「叱られる」と答えている。入園に伴

表5-2 幼児の社会的ルールの理解

A 「滑り台の上で友達を押す」のは、良いことですか？ いけないこととした人は、その理由は？

回答	年齢	3歳	4歳	5歳
良い		0(0)	0(0)	0(0)
無答		0(0)	0(0)	0(0)
判断・理由付	正解される ないこと 友達が怪我する 泣く 危	3(17) 1(6) 2(67)	0(0) 0(0) 19(91)	0(0) 0(0) 21(100)
計		18	22	21

B 「砂場で友達の作っている山を壊す」のは、良いことですか？ いけないこととした人は、その理由は？

回答	年齢	3歳	4歳	5歳
良い		0(0)	0(0)	0(0)
無答		0(0)	0(0)	0(0)
判断・理由付	正解される ないこと 友達が怪我する 泣く 危	3(17) 4(22) 7(39)	0(0) 2(9) 11(50)	1(5) 0(0) 0(0)
計		18	22	21

C 「ブランコで遊ぶときに順番を守らない」のは、良いことですか？ いけないこととした人は、その理由は？

回答	年齢	3歳	4歳	5歳
良い		1(6)	0(0)	0(0)
無答		0(0)	0(0)	0(0)
判断・理由付	正解される ないこと あぶない 友達がいる 秩序が乱れる ルールだから 嫌われる 危	6(33) 3(17) 6(33) 1(6) 2(11) 0(0) 0(0) 1(6)	0(0) 3(14) 9(41) 3(14) 3(14) 5(24) 1(5) 0(0)	3(14) 2(10) 3(14) 2(9) 5(24) 5(24) 1(5)
計		20	22	21

回答	年齢	3歳	4歳	5歳
良い		0(0)	0(0)	0(0)
無答		0(0)	0(0)	0(0)
判断・理由付	正解される ないこと あぶない 友達がいる 秩序が乱れる ルールだから 嫌われる 危	1(6) 6(33) 3(14) 2(11) 0(0) 0(0) 0(0)	0(0) 3(14) 5(24) 3(14) 1(5) 3(14) 0(0)	0(0) 3(14) 2(10) 5(24) 1(5) 3(14) 0(0)
計		18	24	23

回答人数：() 内は年齢別の割合、%

(藤崎(1988) を一部改変)

い、子どもたちは、「園におもちゃを持ってきてはいけない」をはじめとして、「園舎内では上履きを履く」「登園したら出席シールを貼る」などの社会的慣習、さらには、その園独自のルールに出会うことになるが、その理由付けの理解は長い時間がかかると考えられる。

5. 入園に伴う保護者の心配

保護者は、入園にどのようなことを期待するのであろうか。3歳児クラスからの入園を決めた理由を保護者にたずねた結果(藤崎, 2003)では、「子ども自身が「上のきょうだいの様子を見ていたり、就園前保育を受けたりした経験などから」行きたがった」(52%)や、「周囲に遊び友達がない」(48%)が多く、「母親の自由な時間が欲しい」(22%)や「早くから通園した方が子どもの将来に有利」(22%)を上回った。子ども自身も入園を楽しみにしていることがうかがわれる。

入園には、心配や悩みもつきまと(藤崎, 2003)。入園にあたっての悩みの一つは、生活習慣の獲得のようである。排泄の自立や一定時間内に食事をとること、「おはよう」や「こんにちは」の挨拶をすることをはじめとして、多くの事柄について保護者は入園を意識して獲得への配慮をしている。また、子どもの戸惑いに心配する保護者も多い。園ではトイレを我慢したり、夜寝る前に「明日も幼稚園行くの？」と涙ぐんだり、通園バスに大泣きしながら乗り込んだり、「隣の友達においたれた」と訴えたり、と保護者を心配させることが数多くある。心配事の半数程度は、特に対応しなくとも解決するようだが、家族で対応したり、他のお母さんや保育者に相談したりする人もいた。このうち、有効であったのは、保育者や子育ての先輩である他のお母さんへの相談であるようである。

こうした悩みも、9月以降には急速に解消される。運動会で、保護者

から離れて演技をする様子に感激し、お遊戯会では、家でも楽しそうに練習をして、当日も堂々と演技する様子に安堵するようである。ただし、一方で、4月の4歳児クラス進級時には、慣れ親しこんびんや先生と離れて、新しい先生や新しい友達となることにより、再び不安定になる子どももいる。このときは、「友達の作り方が分からない」などの訴えをはじめとして、友達とのかかわりに関連する不安が強いようである。園生活に慣れるにつれて、入園当初の生活理解や社会的ルール理解を中心とした戸惑いは解消されるものの、友達を求めるようになるにしたがって、友達との関係にかかわる戸惑いが大きくなるようである。しかし、その後、友達との関係を急速に深め、先生の話を听くよりも、友達の話をすることのほうが多くなる。大人を中心とする世界から、子ども自身が作り出す世界が広がってくるのが幼児期後半といえよう。

◎引用文献

- 藤崎泰代 1988 幼児の社会的ルールの理解 (日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 296-297)
- 藤崎泰代 2002 幼児の日常生活叙述の発達過程 (風間書房)
- 藤崎泰代 2003 3歳児クラス児の園適応に対する保護者の対応と子育て支援 (日本発達心理学会発表論文集 329)
- Nucci, L., & Turiel, E. 1978 Social interactions and the development of social concepts in preschool children, Child Development, 49, 400-407.
- Smetana, J. G. 1993. (首藤敏元訳, 1995) 社会的ルールの理解 M. ベネット(編) (二宮・子安・渡辺・首藤訳) 子どもは心理学者 (福音出版社)
- ・山本多喜司・ワップナー, S. 1991 人生移行の発達心理学 (北大路書房)

9. ハヴィイガーストによる発達課題

- 乳幼児期 (0~6歳) ……歩行、固体食摂取、会話、排泄の仕方、性差、生理的安定、単純な社会的・物理的概念、両親・きょうだいなどとの情緒的な関係、善惡の区別、良心。
- 児童期 (6~12歳) ……普通の遊びに必要な身体的技能、成長する生活体としての自己に対する健全な態度、友人との仲間関係、性役割、読み・書・算の基礎的技能、日常生活に必要な概念、良心・道徳性・価値判断の尺度、人格の独立性、社会の諸機関や諸集団に対する社会的態度。
- 青年期 (12~18歳) ……同年代の男女との新たな関係、適切な男女の社会的役割、自己の身体的特徴・役割の受容、両親や他のおとなからの情緒的独立、経済的独立についての自信、職業の選択と準備、結婚と家庭生活の準備、公民主として必要な知識と態度、社会的に責任ある行動の希求とその遂行、行動の指針としての価値や倫理の体系。
- 壮年期 (18~30歳) ……配偶者の選択、配偶者との情緒的生活、育児、家庭管理、職業生活、社会的責任の負担、気心のあった社会集団の発見。
- 中年期 (30~55歳) ……成人としての公的・社会的責任の達成、一定水準の経済的生活の確保・維持、自立する青少年への援助、余暇活動の充実、配偶者との人間的な結合、生理的・身体的変化への適応、老齢の両親への適応。
- 老年期 (55歳-) ……身体と健康の減退への適応、隠退と減収への適応、配偶者の死への適応、同年代の人々との情緒的関係、社会的・公的義務、身体の衰退に対応した生活の準備。

出典: Havighurst, R., Human Development and Education, 1953 (莊司雅子訳『人間の発達課題と教育—幼年期より老年期まで』玉川大学出版部 1995)

10. エリクソンによる発達課題

VII 円熟期						自我の統合 対絶望
VIII 成年期						生殖性 対停滞
VI 若い成年期						親密さ 対孤独
V 思春期と青年期					同一性 対役割混亂	
IV 潜在期				勤勉 対劣等感		
III 移動性器期			自発性 対罪悪感			
II 筋肉肛門期	自立 対恥と疑惑					
I 口唇感覚期	基本的信頼 対不信					

Erikson, E. H. 1950 Childhood and Society. Norton. (仁科弥生訳『幼児期と社会I』みすず書房 1977)

発達課題

ハヴィイガースト (Havighurst, R. J. 1900~1991) によって導入された概念で、さまざまな年齢段階で達成されることが必要とされる発達の内容。ハヴィイガーストは、人の生涯を乳幼児期、早期児童期、中期児童期、青年期、早期成年期、中年期、老年期に分け、それぞれの段階に見合った発達課題を達成することにより、人は幸福になり、その後の発達課題も成功しやすくなるとした。発達課題の内容は、社会的・文化的要請にかかわる課題、身体的・心理的発達にかかわる課題、自我の欲求から生じる課題などである。

乳幼児期には「歩行」、「固体食摂取」、「会話」、「排泄」、「性の相違の理解、性に対するつしみ」、「生理的安定」、「社会や事物についての単純な概念」、「両親、兄弟、他の人々と情緒的に結びつくこと」、「善惡の区別、良心」などの学習や発達が上げられる。また、

児童期には、「日常の遊びに必要な身体技能」、「自分に対する健全な態度」、「集団生活」、「性役割」、「読み・書き・算の基礎的技能」、「日常生活に必要な概念」、「良心・道徳性・価値判断の基本」、「個人的独立の達成」、「社会集団や制度に対する態度」などの学習や発達が挙げられている。

また、エリクソン (Erikson, E. H. 1902~1994) は、バーソナリティの発達を心理社会的な危機の克服の過程ととらえ、人生を八つの時期に分けて、それぞれの時期における発達課題を挙げている。例えば、乳幼児期には順調な母子関係を元に社会に対する「基本的信頼」が形成されるが、それに失敗した場合「不信」が形成される、すなわち「基本的信頼 vs 不信」が心理社会的な危機であり、発達の課題となる。同様に、幼児前期は「自律 vs 疑惑」、幼児後期は「自発性・良心 vs 罪悪感」、児童期は「勤勉 vs 劣等感」、青年期は「同一性 vs 同一性抵触」、成人期は「親密さ vs 孤独」、壯年期は「生殖性 vs 停滯」、老人期は「自我の統合 vs 絶望」がそれぞれの時期の発達課題とされる。

(西方 蔡)

藤崎泰代、武内清志
子ども、青年の生活と発達
放送大学教育研究会 2006年