

テーマ論文

**臨床心理学を学ぶ「その3」：  
発達心理学や教育心理学などの基礎知識  
—認知発達とライフサイクルに注目して—**

長谷川明弘  
東洋英和女学院大学

東洋英和女学院大学  
心理相談室紀要  
Vol.21 2018, pp.46-55



# 臨床心理学を学ぶ「その3」：発達心理学や教育心理学などの基礎知識 —認知発達とライフサイクルに注目して—

長谷川 明弘

## I. はじめに

臨床心理学と密接な心理学の領域には、発達心理学 (Developmental Psychology) と教育心理学 (Educational Psychology) がある。20世紀初めに臨床心理学という名称を初めて用いたウィットマー (Witmer, L.) は、大学卒業後に歴史と英語を担当する教師をする傍ら、現代ならば学習障害を疑う生徒の指導に苦心しながら進路指導を行いつつ、平行して大学院にて法律を学び直す中、途中で心理学に興味が移って専攻を変えた経験がある。ウィットマーは、ドイツで心理学の博士号を取得して米国に帰国して大学に職を得て、学校現場で問題行動とみなされた子どもを支援するつもりで地域に開かれた相談機関を大学に設置している (長谷川, 2015)。臨床心理学の黎明期には、教育現場での発達支援の取り組みが重要な位置づけにあった。現在も医療現場と同じくらい教育現場での実践活動は心理専門職の活躍の機会が多い領域であることは変わらない。

## II. 発達心理学と教育心理学について

発達 (development) とは、受精から死に至るまでの時間経過の中での、有機体 (organism) の形態や行動が環境との相互作用を繰り返す中で、行動と機能が分化したり統合していく過程のこと。時間軸に沿って、機能が高まる上昇的变化だけでなく、機能が低下していく下降的变化も含めて生涯発達 (life span development) という。

発達心理学は、身体構造、運動機能、知覚、認知、思考、言語、情動、社会性などの発達を生物学的側面や心理社会的側面から「原理」「機

能」や「遺伝と環境」から注目したり、成長の過程の特徴を「発達段階」や「発達課題」として示したり、時に発達を疎外する「障害」や「問題」とその「発達のための支援」を研究領域としてきた。

ドイツの教育学者・哲学者であるヘルバルト (Johann Friedrich Herbart : 1776-1841) は、教育学を体系化していく中で、「教育の目的を倫理学に、教育の方法を心理学に求める」という立場を取り、教育との関わりにおいて、心理学の役割に注目した。

また米国の心理学者であるソーンダイク (Edward L. Thorndike, 1874-1949) は、行動分析や学習理論の研究に従事し、教育心理学を体系化した。

教育心理学には、①教育事情を心理学的に分析していく領域と、②心理学の知見を教育場で適用・応用していく領域とがあり、発達、学習、パーソナリティとその適応、教育評価が主な研究領域である。近年は、生徒指導や教育相談、不適応になった児童・生徒・学生への支援、障害を持つ児童・生徒・学生への特別支援、そして生涯学習や生涯教育といった領域まで幅広く展開している。

発達心理学と教育心理学は、重なる点が多いだけでなく、臨床心理学とも重複した領域を多く認める。本論では、臨床心理学と発達心理学ならびに教育心理学との橋渡しや関連に着目して論を展開する。

## III. ピアジェの認知発達とその発達段階の理論

ピアジェ (Jean Piaget : 1896-1980) は、スイスで生まれ、学齢期の頃から生物学や自然科

学に没頭して1911年にフランスやコロンビアの軟体動物に関する一連の論文を発表して専門家からの高い評価を得るなどして1915年には動物学を専攻した大学を卒業し、21歳でアルフスにおける軟体動物の分布を取り上げた論文で理学の修士号を取得した。その後、ピアジェは、生物学から認識論へと興味を拡げてその橋渡しとなる学問が心理学と考えて1918年にはチューリッヒ大学へ入学して心理学や精神医学、数学や倫理学や哲学といった広範な学問に没頭した。1921年から晩年まで、ルソー研究所、発生認識論センター、ジュネーブ大学、ニューシャテル大学、ローザンヌ大学、さらにはフランスの最高峰といわれるソルボンヌ大学（パリ大学）と名だたる研究所や大学に籍を置いて、主に乳幼児期から児童期にいたるまでの認知発達や認識論を取り上げて、発達心理学の研究に従事した。ピアジェの用語は独特であり、シエマ・スキーム、シエム・スキーム、同化、調節、操作などがピアジェの理論の基本用語として挙げられる（Piajet, 1970）。

ピアジェは、シエマ・スキーム（schema）とシエム・スキーム（scheme）を区別していた。シエマ・スキームを用いる場合は、知覚事象を同化するときに用いる図式的であり単純化されたイメージで、思考を表現しようとする試みを指している。一方、シエム・スキームを用いる場合は、行為において繰り返し使われて一般化するものであり、後述する感覚運動期で活動が同化される場合に使用する抽象的なものであった。感覚運動期でシエムと呼ばれていたものが具体的操作期になると操作と呼ばれるようになる。

ピアジェは、認識が主体と客体の相互作用（interaction）から生じて創造されるものであり、主体や客体のどちらかから端を発するものではないと考えていた（Piajet, 1970）。さらには認識を獲得していく過程には、主体と客体の相互作用の中から構築（construction）して構造（structure）化していくと考えていた。外界にある客体や対象の認識には主体の行為（action）によって内面に

構築され、外界にある客体相互の関係づけも主体の行為が必要となって、外界の構造を内界に構築してより緻密な心理的構造へと体制化（organization）していくと考えていたようだ。有機体という個にとって外界の環境条件の変化に応じて生理面や心理面の状態や行動様式を変化させて、個が生物としての生存を維持していく順応（adaptation）に向けた働きには、同化（assimilation）と調節（accomodation）がある（Piajet, 1964, 1970）。心理学的な意味での同化は、事物や人物といった対象を認知的に取り込んで内面化することであり、その機能面をシエム・スキームの保続と拡張に役立てることにより、結果的に既に有機体が有している活動に変化が加わることになる。同じく調節は、有機体が外界の中に構築された事物や人物に働きかけて、外界の影響の元で、有機体が既に有しているシエム・スキームの構造を僅かに変化や修正することであり、結果的に有機体の活動を再調整しながら変化させていくことになる。同化と調節は相補的な関係にあり別々に機能するものではない。有機体つまり個の活動と思考は、相互に調整をしあいながら存在し、外界の変化に合わせて再調整が求められる。同化と調節の関係は、生物が外界の適応のために備えている均衡化（equibration）あるいは自己調整（self-regulation）していくための発達の必要条件であると考えていた。

ピアジェの理論（Piajet, 1970）の翻訳・解説を行った中垣（2007）によれば、ピアジェの認知発達理論の区分は、3段階（Piajet, 1970）、4段階（Piajet, 1953）、6段階（Piajet, 1964）など様々な段階が存在するという。本論文では、一番知られているという4段階区分を取り上げる。

ピアジェは、操作（oparation）に注目した4段階の発達区分を示している（Piajet, 1953）。表1には、その発達区分と年齢区分、特徴を示してある。

操作とは、行為が内面化されたものであると

しており、14、5歳頃には獲得できるようだ。

1歳半前後までの感覚運動期 (sensorymotor period) の乳幼児は、心的な像である表象 (representation) という操作を充分に行うことが困難とされる時期である。

2歳前後から6、7歳までの前操作期 (pre-operational period) になると言語の獲得とともに行為が内面化されてゆき、操作の芽生えが出てくる時期としていた。象徴的な遊びや遅延模倣が可能となる。ただし保存の概念は欠如している。

6、7歳から11、12歳前後の具体的操作期 (period of concrete operations) になると内面化された操作が構造を有してくる時期と捉えていた。分類や組み合わせ、分離、配列化といった論理的操作が可逆的な性質であるという点での理解を可能とする。しかし操作が領域毎に分離していて、完全な一般性が習得されていない。長さ、重量、体積の順番で獲得していくため、保存の概念は充分とはいえず、操作がまだ完全に均衡に達していない時期である。

11、12歳以降の命題操作 (propositional operations) または形式的操作期 (period of formal operations) になると内面化して操作した認知を位置づけて、さらに認識して操作するというメタ認知 (meta cognition) が可能になってくる時期としていた。仮説を設定して推理することが出来るようになる。操作が発達する年齢は11、2歳から始まり、14、5歳で均衡に達する。均衡に達した段階で成人とは同等の認知発達の獲得を認めるといふ。この段階になると仮説や理論からの抽象的な思考を可能とし、現実の要素の関係性を確認しようとしたり、諸関係を見出そうとする。操作のシエマ (operational schemata) が出現して組合せ、比率、構造の分析といった操作の処理を可能とする。

表1 ピアジェの認知発達理論 (Piaget, 1953)

発達区分	該当する年齢	特徴
感覚運動期	0歳から2歳まで	心的な像である表象という操作を充分に行うことが困難とされる
前操作期	2歳から7歳まで	行為が内面化されてゆき、操作の芽生えが出てくる。言語獲得、象徴的な遊びや遅延模倣が可能。保存の概念は欠如。
具体的操作期	7歳から11歳まで	分類や組み合わせ、分離、配列化といった論理的操作が可逆的な性質であるという点での理解を可能とする。しかし操作が領域毎に分離していて、完全な一般性が習得されていない。保存の概念は充分とはいえない。
形式的操作期	11、2歳から14、5歳まで	仮説や理論から思考を可能とし、現実の要素の関係性を確認しようとしたり、諸関係を見出そうとする。14、5歳頃には操作を獲得できる。操作のシエマ・スキーマが出現して組合せ、比率、構造の分析といった操作の処理を可能とする。

#### IV. エリクソン・E. H. の心理・社会的発達段階とライフサイクル

エリクソン, E. H. (Erik Homburger Erikson : 1902-1994) は、デンマーク人の実父とユダヤ人の実母の間に私生児としてドイツのフランクフルトで誕生し、生後三年間過ごした (Friedman, 1999)。しかし晩年まで実の父の名を知らないまま成長した。母親は後にユダヤ人の小児科医と結婚しドイツのカールスルーエに移り、エリクソンはユダヤ人の家庭で育ったドイツ人となって、母親との間ではデンマーク語を幼少時は話していたが、次第にドイツ語を用いることを強いられたようである。出生時の国籍はデンマークで母の再婚によってドイツ国籍になった。Homburger は養父の姓で、義父からは医師になることを期待されていたが、ギナジウム (中等教育機関) の在学中に「芸術と工芸を学ぶこと」を希望し、1921年には居住地の芸術学校へ入学した。1922年から1927年の間は、ドイツのミュンヘンやフランス、イタリアと家族の居住地のあるカールスルーエの間を遍歴して内省を深めていった。1927年にオーストリアのウィーンで働いていたギナジウム時代の友人の誘いを受け

てフロイトから精神分析を受けている家族の家庭教師をし、そこでアンナ・フロイトとの接点が生まれた。さらにその家庭とアンナ・フロイトが強く関与する実験的な学校の教師となった。教師をする傍ら、アンナ・フロイトからの教育分析を受け、ウィーンの大学でヨーロッパの地理や文化、心理学、ドイツ語教育法に加えて医学部では人間解剖学といった講義を受講したが学位を得ないまま1933年に大学での受講を中止した。この時期に、後に妻となるカナダ生まれで舞踏を学んでいたジョアン・サーソンと知り合った。また1933年にエリクソンは、ウィーン精神分析協会の正会員となり、分析家の資格を得た。1933年5月にナチスの迫害の予感からデンマークのコペンハーゲンに引っ越しその秋には米国に移り、その年末にはボストンに家族で居を構えた。1939年に米国国籍を得る際に、Erikson という姓を名乗ることにした。臨床活動と並行して、研究所の研究者、大学院生となったり、著名な学者との学際的な共同研究に携わったりして評判が高まり、発達心理学者としてエール大学、カリフォルニア大学やハーバード大学の教員を歴任した。

## V. アイデンティティ・同一性とライフサイクル

既に述べたようにエリクソン自身が幼少時から晩年まで「自分とは誰なのか」、つまりアイデンティティ・同一性 (identity) を探してきたことが窺える。アイデンティティ・同一性は、他者からどのように自己が判断され、評価されたことを観察することと、それらの観察に基づく他者の判断や評価が適切か否かを自己が内省してどの様に他者との関係性を評価するかということから形成されていく。同一性は、主に個人の生涯を通じた社会との相互作用の中から形作られていくことになる。さらには属する社会の歴史的な価値観や文化、個人の成長の中で生ずる意識とも大きく関連し、同一性には、自己、自我、個人、集団、歴史、文化、宗教、職業、民族、共同体などという範疇が設定されて、そ

れぞれ自我同一性、集団的同一性、共同体同一性などと呼称されて個人の存在を表す言葉である (Erikson, 1959, 1968)。

エリクソンは、生物学の用語であるライフサイクル (life cycle) を心理学の分野に適用した。ライフサイクルで用いられている life は、英語圏で日々の生活だけでなく人生そのものを表し、ライフサイクルを訳すと人生周期や生活周期となる。エリクソンは、自我の成長や発達をライフサイクルと社会的文脈の関連で捉えた。人間を、心理的、社会的、身体的な側面を含んだ存在であると考え、成長や発達と共に家族や人間関係の諸側面を取り入れ、社会的・対人的な面から発達理論を展開して、心理・社会的発達段階 (stages of psychosocial development) と呼ばれる理論を提唱している (Erikson, 1959 ; Erikson & Erikson, 1997)。エリクソンの理論には、乳児期、幼児期初期、遊戯期、学童期、青年期、前成人期、成人期、老年期というの8つの発達段階があり (Erikson, 1959)、晩年には9段階目 (Eriksonら, 1986, 1997) に言及していた。

エリクソンら (1997) は、心理・社会的理論を精神分析理論の理論全体の中での位置づけを明確化しようとしており、1994年にエリク・エリクソンが亡くなった後、長年のパートナーであったジョアン・エリクソンが夫婦とともに打ち立ててきた理論の増補を担うことで第IX段階について言及が行われ、エリクソンの理論の集大成を行っている。本論では、第IX段階までのエリクソンの理論を紹介する。図1には、エリクソンによる心理・社会的発達段階と対比できるようにフロイトやピアジェの発達段階を一つの図表として示した漸成図式 (epigenetic chart) である。エリクソンは、漸成 (epigenesis) という用語を発生学から心理学へと持ち込んだ。漸成とは、次第に形成されていくという意味であり、epigenesis の語源を遡るとギリシア語で、epi は空間で「上」、時間で「前」を意味し、genesis とは創生という意味になる。図1では、縦軸で発達段階の時系列を示してあり、上方向

に時間経過していく。そして、横軸で構成部位が示され、個々の構成部位が縦方向の時間軸に沿って発達そして分化していくことを表している。太線の枠が斜め上方向に向かう対角線の下の枠は発達の未分化な状態を示し、その太線の枠の上部の発達段階に至っても構成部位がさらに発達し続けることを意味している。斜め上方向に太線で囲ってある所（I-1からVIII-8までの枠内）は、各々の発達段階の分岐点となる心理・社会的分岐点・心理・社会的危機（psychosocial crisis）である。心理・社会的分岐点では、上部に同調傾向（syntonic tendencies）とその下に失調傾向（dystonic tendencies）の対立構造を示し、それらの対立の中の根底に存在する人間的な強み・基本徳性（basic virtue）や心理・社会的な強さが枠の最下部に示してある。これらの理論を読み解くと同調と失調のそれぞれの要素について有機体という個人がそれらを統合するかそれを先送りするかという観点をエリクソンが有していたと考えられる。

エリクソンの心理・社会的発達理論では、発

達において全体の統一と調和という均衡・バランスをはかることを想定しており、各々の構成部位が適切な時期に適切に発達をしていくことを仮定した見取り図であり、漸成図式の空欄を全て埋めることは難しいとも捉えていた節がある。人間という有機体が社会で生活していく中で、様々な環境内の刺激に応じて本来備わっていた遺伝・生物学的な側面（遺伝説・生得説：biological determinism or genetic determinism or nativism）と環境の中で新たに経験して獲得していく側面（環境説・経験説：empiricism）とが相互に影響し合って発達していくこと（輻輳説：theory of convergence）を表していると考えられる。

エリクソンは、フロイトの心理・性的発達段階と関連づけて独自の理論展開を行い、心理・社会的分岐点と重要な対人関係の範囲、基本徳性、中心病理に繋がる不協和傾向、社会秩序の原理、統合的儀式化の様式、儀式主義などと関連づけた（Erikson & Erikson, 1997）

発達段階	心理・社会的分岐点									心理・性的な段階と様式 エリクソン フロイト	空欄と階層 ピアジェ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
超前期 IX										「もしも」の危機 「もしも」の希望 老年の超越性	老幼
高齢期 VIII	信仰									統合性 対 絶望 観智	
成人期 VII										世代継承性 対 自己欺騙と導導 世話	
前成人期 VI										親密性 対 孤立 愛	性器期
青年期 V	時間的展望 対 時間拡散	自己確信 対 自意識過剰	役割実験 対 役割困窮	仕事興奮 対 労働麻痺	同一性の確立 対 同一性の混乱 忠誠心	性的同一性 対 両性の拡散	指導服従 対 權威の拡散	理想社会への帰属 対 理想の拡散			青春期
学童期 IV											幼児期 対 潜伏期
遊戯期 III											潜伏期 対 基礎期
幼児期初期 II											基礎期 対 前線期
乳児期 I	基本的信頼 対 基本的不信 希望										基礎期 対 前線期

構成部位

1-9は超前期までの枠内は、それぞれ上性の同調要素で下性の不調要素の組合せを対等併用してあり、それらの対立から出現していく基本徳性を最下部に示してある。

図1：エリクソン、フロイト、ピアジェの発達理論を示した漸成図式

## VI. 9つの心理・社会的発達理論の各段階の特徴

エリクソンの心理・社会的発達理論の各段階の特徴を説明していく (Erikson, 1959; Erikson & Erikson, 1997)。エリクソンは、各段階での生き生きとした関わり合い (vital involvement) を強調している (Erikson & Erikson, Kivnick, 1986)

**I 段階目:** 乳児期 (the period of infancy) では、基本的信頼 対 基本的不信 (basic trust vs. basic mistrust) という対立の中から、希望 (hope) が出てくる。

自己の世話をしてくれる保護者の役割を果たす存在との間に「基本的信頼感」を確立する時期である。その信頼感が「基盤」となって、周囲の人や世の中、環境、さらには自分自身への信頼感に繋がり、それ自体が今後生きていく上での「土台」となり、時に「不信」を感じながらも、将来に向けた「希望」が生まれる。

エリクソン (1959) が、この時期を「取り入れ」と呼称した (図1) のは、乳児が得ることや保護者に身の回りの世話などをやってもらうことを受け取ることを示していたからである。「私は、私と与えられる存在である。 I am what I am given.」

**II 段階目:** 幼児期初期 (early childhood) には、自律性 対 恥、疑惑 (autonomy vs. shame, doubt) という対立構造の中から、意志 (will) が芽生えてくる。

人は、自らの身体を自らの「意志」で動かせることを実感し (自己の気づき)、自分の「意志」によって自由に取捨選択できるという「自律性」の感覚をはぐくんでいく。内部から湧いてくる要求と他者という外部からの要求の間でのバランスをはかることで衝動を自己統制する内的枠組みが出来てくる。排尿・排便といったトイレトレーニングが行われる時期で、自己でコントロールして出来れば「達成感」を味わえるが、上手く出来ない場合に、頼りない自分に気づい

て「恥」じたり、自分だけが出来ずに取り残されて「疑惑」を感じたりする。強い衝動が自らを圧倒してしまうと強迫的になってしまう恐れもあり、衝動を意志によってどの様に統制するかが重要になってくる。

エリクソン (1959) は、保持と手放すこと、それらを調整することという自律を求められていることを指摘している。「私はしようとしている存在である。 I am what I will.」

**III 段階目:** 遊戯期 (play age)・学齡前期 (preschool age) では、自主性・主導性 対 罪悪感 (initiative vs. guilt) という対立構造の中から目的 (purpose) が出現してくる。

子どもは出来ることが増えてきて取り巻く世界を自らの足で移動して、自ら手をさしのべて世界を自発的に知ろうとする。自主的・意欲的に物事に取り組む (自主性・主導性) と共に、自分が責任を持つという積極性の感覚が育ってくる。遊びながら子どもを取り囲む大人や物事の役割の中の同型性を積極的に取り込もうとする (役割同一化)。内面化された社会的価値や道徳観から生まれる「良心」が要請に応えられないときに「罪悪感」が生じる。「自分はどのような人間になろう」という気持ち (目的) が芽生えてくることで解消される。「私は私がこうなっていくだろうと想像できる存在である。 I am what I can imagine I will be.」

フロイトの発達理論での男根期を、幼児一性器期という呼称 (図1) にエリクソンら (1997) がこだわったのは、生物学的な性差ではないところに注目をしていたからであろう。

**IV 段階目:** 学童期 (school age) になると、勤勉性 対 劣等感 (industry vs. inferiority) という対立構造の中から、適格性 (competence) が出てくる。

学校に所属すると同世代だけでなく年上や年下の子どもに加えて、教師といった大人がいることで社会の中の個を自覚するようになる。遊



んだり、学んだり、道具を使うことで技術を習得したりして社会の中の規則にも適応することを身につけていく（勤勉性）。また知的好奇心が内部から湧いてきたり、社会からの要請や要求に応えようとしてその均衡を図る中での学ぶことに喜びや自らの価値を感じることもある。しかし、どれだけ努力しても身につかないことで他者と比べて「劣等感」を感じたり、社会からの要求を「義務感」や「苦痛」と感じたりすることもある。子どもが事実や現実を確認して適格に習得すること（適格性）と役に立っている感覚を持つ事によって心理・社会的分岐点から脱却できる。「私は私が学ぶ存在である。I am what I learn.」

**V段階目：**青年期（adolescent）になると、同一性の確立 対 同一性の混乱（identity vs. identity confusion）という対立の中から、忠誠心（fidelity）が芽生えてくる。「同一性の確立」には、①自らの起源、②周囲の仲間といった人間関係の中での自らの位置づけ、③社会の中での自らの位置づけを、「自分は誰で」「どこに向かおうとしているのか」「何が自分らしいのか（存在意義）」と問いかけて自己を確認し、幼少期から築いてきた多様な自己像を統合して、その総和以上のものが形成される。同一性は、個人が属する社会や文化に規定されるものの、まとまりのある独自の構造を持ったものになる。同一性には、自己同一性（self-identity）と自我同一性（ego-identity）がある。自己同一性は、統合された意識的かつ知覚している自己イメージの総体のことである。自己がどれもみな一様であるという斉一性を保ち、自己が時間的に連続して一貫して存在しており、それらの感覚が自己に帰属しているという主体的実存的感覚のこと（Erikson, 1959, 1968）。言い換えると、誕生から現在まで同じ「自分」であるという感覚を持っていることである。自我同一性は、自己同一性の意識感覚をまとめあげ維持する自律的で主体的な自我統合および統合の機能のこと（Erikson,

1959, 1968）。言い換えると、「自分のこんなところが自分らしい」という意識である。

同一性の確立が一時的、部分的、全面的、永続的に達成できず、「同一性が拡散したり混乱」した状態になると、将来への見通しが持てない時間展望を失い、自らの役割を拒否してしまって他者とも親密さを深めようとせず、適格な振る舞いが出来なくなって自信を喪失して、何ごとにも選択しないで決定を先送りしていく恐れがある。元々は、支払いの返済を一定期間猶予するという経済学の用語である「モラトリアム（猶予期間：moratorium）」という用語をエリクソンは、青年期から大学在籍の時期に社会的な責任や義務を持つ事に対する延期が許されるという意味で用いて心理学に取り入れた。

1959年の刊行では「同一性の拡散（identity diffusion）」という用語を使用してきたが、同一性の混乱（identity confusion）に置き換えたことを述べている（Erikson, 1968）。その理由として、混乱が主観的側面と客観的側面を表しているからであるという。

「忠誠」は、幼少時から学齢期において親のように機能する人（教師を含む）や成人期における上司、指導者に対して向けられる「信頼」や高齢期になって持ちやすくなる人類を越えた存在や現象に対する畏敬の念の根底に備わる「信仰」との間をつなぐものである。青年期は丁度その橋渡しをする時期なので「忠誠」を有することで次の発達段階への移行を促す。

エリクソン（1959, 1968）は、青年期における構成部位の分化したものを示し（図1）、他の発達段階の構成部位とも体系的に関連している一部を示したものである。

**VI段階目：**前成人期（young adulthood）には、親密性 対 孤立（intimacy vs. isolation）という対立構造の中から、愛（love）という基本的強さが出現する。

「同一性が確立」されていることが前提となつて、他者の人格を尊重することにより他者との

「親密性」が達成される。また異性・パートナーとの親密な交際が深まったりしていく中で配偶者・パートナーを「選択」し「決定」していく。さらに職業や仕事を「選択」していく。一方、「親密性」を達成できない場合に、人間関係から「孤立」し、「孤独 (alone)」を感じて「疎外感」を持つ事になる。他者や外界に対する「愛」を持つことによって心理・社会的分岐点から脱却できる。

**Ⅶ段階目：**成人期 (adulthood) には、世代継承性 対 自己耽溺と停滞 (generativity vs. self-absorption and stagnation) の対立の中から、世話 (care) という基本徳性が出現する。

「世代継承性」は、子孫を「産み育てること (procreativity)」、物事を「生産すること (productivity)」、何かを新しく作り出すという「創造すること (creativity)」とを「持続的」に行おうとすることである。発達段階の中で30年近くもの長い年月がこの段階に相当する。また子どもだけでなく、後輩や若手といった次世代を導き「引き継ぐ」こと (ライフサイクルの交差) や自己の新しい側面を「開発すること」や新しい活動に「参画すること」も含まれる。

世代継承性に、失敗すると、対人関係が貧困化し、生産的・創造的活動の「停滞」が生じて、自己像を追い求めようと夢中になって「耽溺」に陥って退行してしまうことになる。心理・社会的分岐点からの脱却には、自己や他者、周りを「世話」することが必要となってくる。

**Ⅷ段階目：**高齢期 (elderly age) には、統合性 対 絶望 (integrity vs. despair) の対立の中から叡智 (wisdom) が生まれる。人生の終着点を自覚する時期であり、死を覚悟してくる。これまでの人生の歩みを肯定するだけでなく、否定的な側面といった両面を「受容」していこうとする。自らよりも若年層の子ども世代や孫世代や地域や場合によっては国を越えた人類への「関心」を強く持とうとする。一方で、やり遂げられな

かった「後悔」とそれに伴う「自己嫌悪」や「侮蔑」、そして「絶望感」を感じて「死ぬに死ねない」感じを持つ事になる。またエリクソンら (1997) は、第一列の構成要素である希望の最後の形態が「信仰 (faith)」であろうとしていた (図1)。これらを「統合」して、また「貫してきた自己」を「受容」しようとして、「全体性」を認めようとする中から「叡智」という生きることそのものに向かう「関心」が出てくる。

エリクソンら (1986) は、1930年前後からパークレーのカリフォルニア大学が中心となって集めた大規模な長期研究の成果を高齢期を主題としてまとめ、最終章でⅨ段階目について追加の必要性を言及していた。

**Ⅸ段階目：**超高齢期 (transcendence stage of elderly age) には、ⅠからⅦまでの失調要素 対 ⅠからⅦまでの同調要素の対立構造の中から、老年的超越性 (gerotranscendence) が出現してくる。

エリクソンは、各発達段階における暦年齢について特定し具体的な記述することを意図せず社会の中でのおおよその年齢を想定していた。しかしエリクソンたちが80歳後半から90歳になって老年期においては新たな理解をしたことから本段階が設けられた。

ⅠからⅦまでの段階は、先に同調要素が示され、後で失調要素が示されてきた。エリクソンらは年齢を重ねて日々の生活を見つめてみると、失調要素が優位になるという事実を受け容れざるを得なくなったと記している。

生まれた頃からの「基本的信頼感」が常に根底にあって、高齢期になって多くの喪失体験を重ねても、生きる意欲や「希望」そして願望を備えている中で、遭遇する失調要素を甘受することで「老年的超越性」に向かうことを可能にする。

## X. 正統的周辺参加

レイヴとウェンガー (1991) は、バプロフが

提唱した古典的条件づけとスキナーが提唱したオペラント条件づけという心理学で取り上げてきた学習とは異なり、状況や現場で学習する形態の存在を確認するために、①産婆、②仕立屋、③操舵手、④肉屋、⑤断酒中のアルコール依存者を取り上げて、正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation) という学習形態を提唱した。正統的周辺参加は、主に学校という状況・現場で知識を内化する過程の学習ではない。

正統的周辺参加は、熟練者が実践活動を行っている実践共同体 (community of practice) に初心者が参加する形で始まり、初心者が、限定的な参加形態から十全的参加 (full participation) する過程の中で業務を遂行する技能を獲得していくことを指す。正統的周辺参加の過程を経て、初心者の同一性が成長と変容していき、物事の捉え方と振る舞いが変わっていく。実践共同体には、潜在的な「カリキュラム」が存在し、共同体別の構造や特質によって初心者の学習経験が変わるため、熟練者による訓練や教授行為は、学習構造の一部に過ぎない。初心者には、所属する共同体の中で技能を獲得していくために行動を体系的に組織化する必要がある。初心者は、実践共同体に参加が保証されることで「存在」が認められ、実践の現場での広い接点を持ち、その中で共同体の構造を理解して、情報と資源を活用して、参加の度合いが深まり、初心者の見識と技能が深まっていくことが重要になる。

## XI. 臨床心理学との関連での指摘

### —まとめに代えて—

本論で紹介した、2つの発達段階については、心理アセスメントの枠組み (長谷川, 2016) に活用できる知見である。本論では、ピアジェとエリクソンの理論を中心に解説してきた。ピアジェが用いたスキーマについては、認知行動療法でも「スキーマ療法」として「スキーマ」が用いられているが厳密には意味が異なり、ピアジェの「スキーム」に近い意味であると考えられる。心理療法・カウンセリングのアプローチ・

モデルにおいては、心理専門職が心理実践の中で出会うクライアントや文献などの知見を「同化」して取り込みつつも、新たなクライアントとの出会いや同一クライアントでも次の面接の機会を持った場合や文献での新たな知見に触れる度に専門職の中に内在化されている心理療法・カウンセリングのアプローチ・モデルを常に「調節」していく必要が出てくるとも言えよう。専門職の中で「調節」が無ければ、その心理療法・カウンセリングのアプローチ・モデルは、不変の真理や真実であるかのように取り扱われ、教典と化してしまう恐れがある。

エリクソンの理論と臨床心理学との関連では、幼児がうつぶせ姿勢から直立に至る姿勢の変化が認識の変化とその解釈をしている点については、臨床動作法 (成瀬, 1995) のタテ系との関連で現象の理解を深められる可能性がある。またエリクソンの考えに触発されて考案された高齢者向けの心理療法として知られている回想法 (Butler, 1963) は、回想 (reminiscence) やライフレビュー (life review) を用いて高齢者の統合を促進する機会を提供しようとするにも影響を与えている (野村・黒川, 1992)。

本論で紹介した正統的周辺参加については、公認心理師や臨床心理士を目指す学生が心理実習や心理実践実習、臨床心理基礎実習や臨床心理実習という科目の中で現場に出向いたおりに遭遇する学習の過程を説明していると考えられた。

本論では、主に教育現場で遭遇する機会のある状態や症状 (いじめ、不登校、発達障害など) について解説が出来ていない。なお医療現場で主に遭遇する機会の多い状態や症状については長谷川 (2017) にまとめてある。どこかで教育現場のことはまとめるつもりである。

## 引用・参考文献

Butler, R.N. (1963) The life review : An Interpretation of reminiscence in the aged, *Psychiatry*, 26, 65-75.

- エリクソン, E. H. (1959) 西平直・中島由恵 訳 (2011) アイデンティティとライフサイクル, 誠信書房〈Erikson, E.H (1959) Identity and the life cycle. International Universities Press〉
- エリクソン, E. H. (1968) 岩瀬庸理 訳 (1973) アイデンティティー青年と危機一, 金沢文庫〈Erikson, E.H (1968) Identity : youth and crisis , Norton〉
- エリクソン, E. H., エリクソン, J. M. キヴニック, H.Q. (1986) 朝長正徳・朝長梨枝子 訳 (1990) 老年期—生き生きしたかかわりあい—, みすず書房〈Erikson, E.H., Erikson, J.M., Kivnick, H.Q.(1986) Vital involvement in old age, Norton〉
- エリクソン, E. H., エリクソン, J. M. (1997) 村瀬孝雄・近藤邦夫 訳 (2001) ライフサイクル, その完結〈増補版〉 みすず書房〈Erikson, E.H., Erikson, J.M. (1997) The life cycle completed A Reivew Expanded Edition, Norton〉
- フリードマン, L. J. (1999) やまだようこ・西平直 (監訳) (2003) エリクソンの人生—アイデンティティの探究者 上・下 新曜社〈Friedman, L.J. (1999) Identity's Architect:A Biography of Erik H. Erikson, Simon & Schuster〉
- 長谷川明弘 (2015) 臨床心理学の歴史—催眠を基軸として—, 東洋英和女学院大学心理相談室紀要 18 巻, p56-66.
- 長谷川明弘 (2016) 臨床心開学を学ぶ: 計画を立てる心理アセスメントに注目して, 東洋英和女学院大学心理相談室紀要 19 巻 p68-75.
- 長谷川明弘 (2017) 臨床心理学を学ぶ「その2」: 精神医学などの基礎知識—症状に注目して—, 東洋英和女学院大学心理相談室紀要 20 巻, p61-70.
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1991) 佐伯胖 訳 福島真人 解説 (1993) 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加— 産業図書〈Lave J. Wenger E (1991) Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press.〉
- 成瀬悟策 1995 臨床動作学基礎 学苑社
- 野村豊子・黒川由紀子 (1992) 回想法への招待 スピーチ・バルーン
- ピアジェ, J. (1953) 芳賀純 訳 (1966) 論理学と心理学 評論社〈Piajet,J. (1953) Logic and Psychology. Manchester : University of Manchester at the University Press〉
- ピアジェ, J. (1964) 滝沢武久 訳 (1968) 思考の心理学—発達心理学の6研究— みすず書房〈Piajet, J. (1964) Six études de psychologie.Genève : Donoël Gonththier〉
- ピアジェ, J. (1970) 中垣啓 訳・解説 (2007) ピアジェに学ぶ認知発達の科学 北大路書房〈Piajet, J. (1970) Piaget's theory. P.H. Mussen (Ed.) . Carmichael's manual of child psychology (3rd ed.) : Vol.1. New York : John Wiley & Sons. pp.703-732.〉