

「九・十歳の壁」論と発達心理学的課題

— 児童期の発達研究 I —

日 下 正 一

1. はじめに

(1) 児童期の発達研究の少なさとその背景

幼児期や青年期の発達研究と比較すると児童期の発達研究がかなり少ないことが以前から指摘されている。「教育心理学年報」によってここ数年の「発達部門（児童・生徒）」の研究動向を見ても、たとえば無藤（1981）は、「現在の我国の発達心理学において、もっとも活発な領域は乳幼児期であり、児童期はそれに比べて量のみならず質においても見劣りする」（p. 89）と述べ、松田（1985）もまた、「発達研究、とくに社会化に関する研究の視点から見ると、乳幼児期研究は現在、隆盛の状態にあり、新たな知見がどんどん蓄積されつつある。しかし、児童期に中心を置いた研究はほとんど見られない」（p. 54）と概観している。さらに落合（1987）も、「実際には児童生徒を対象とした研究は例えば乳幼児を対象とする研究と比べると多いとはいえ、また特に生徒を対象とした研究は少ない」（p. 44）ことを指摘し、矢野（1988）もまた、「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、研究領域としても開拓されていく必要がある」（p. 61）と、児童期の発達研究を促す発言をおこなっている。

乳幼児期や青年期に比べて児童期の発達研究が不活発な背景を見てみると、まず第1に、乳幼児

期ではその発達にかなり関心が向けられ、また青年期ではその急激な発達の変化が研究の対象となるのに対して、児童期には教授—学習面に注意が集中し、発達そのものが問題にされることが少ないこと、が挙げられる。第2に、そのことと関連して、一般に児童期は乳幼児期や青年期に比べて身体的にも精神的にも比較的安定した時期と考えられ、発達心理学的に見て「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研究といえるものがあるかどうかという問題がある」（矢野、1988、p. 61）。

しかし第1の背景についていえば、本来、教育が発達を先導しそれを実現させるものであるとするならば、発達の理解なくして教育（実践）はあり得ないはずである。したがって、このことは、たんに児童期の発達研究が少ないというだけでなく、教育実践と結び付いた発達研究が少ないこと、さらには発達理解に基づく教育実践が志向されていないことを示しているのかもしれない。一方、第2の背景については、矢野（1988）の指摘をたんに発達上の特徴づけや研究領域の確定の問題に終わらせないためにも、まず児童期を人間の精神発達の過程に位置づけること、次に精神発達の機構と関連させて検討すること、さらに子どもの人格発達を中核に据えて実証的なデータを得て、多面的に考察することが必要となろう。

(2) 児童期の発達研究にとっての「九・十歳の壁」論の意味

そこで児童期の発達研究の手初めとして、本論では「九・十歳の壁」論を取り上げることにする。「九・十歳の壁」とは、後に詳しく見るように、聴覚障害児教育の分野で問題にされてきたものであるが、とくに1970年代後半にはこの分野を越えて健常児の教育においても用いられるようになった。この用語については、たとえば「九才レベルの峠」(萩原, 1964), 「九才レベルの壁」(萩原, 1967), 「9歳あるいは10歳の壁」(村井, 1972), 「9歳の壁」(加藤, 1978), 「十歳ごろの質的転換期」(長島・寺田, 1977), 「四年生の壁」(田中, 1980), 「三, 四年生の発達の節」(青木・秋葉, 1980) というように、さまざまな呼び方がなされるが、内容的には同一のことを指しているのでここではまとめて「九・十歳の壁」と呼びたい。また、これらの論には理論的な背景、領域などの多少の違いはあるが、それについては後に詳細に検討することにして、これらの論を「九・十歳の壁」論と一括することにする。

さて、「九・十歳の壁」論の検討に入る前に、この論が児童期の発達研究にとってどんな意味もっているかを明らかにしておきたい。まず第1に、児童期における発達の1つの質的な転換期を指摘することによって、児童期の「発達」に目を向けさせたこと、第2に、従来教育実践においては9・10歳(小学3・4年)という比較的安定しているといわれてきた時期が次の発達段階への重要な移行期であることを指摘することによって、教育実践にも何らかの影響を与えたこと、第3に、従来の固定的なまたは成熟優位論的な発達段階論や教授—学習優位の直線的な発達論とは異なる、ダイナミックな質的転換を伴う発達段階論を提起することになったこと、を挙げることができる。

このように「九・十歳の壁」論は、児童期の発達(と教育)の問題だけでなく精神発達論一般の問題とも結び付いたものであり、とりわけ児童期

に関する従来の発達観を覆すものといっても過言ではなからう。それゆえ「九・十歳の壁」の問題は、児童期の発達研究にとって重要な意味もっているといえるのである。本論では「九・十歳の壁」論を検討することによって、それをめぐる諸問題を明らかにし、児童期(とくに9, 10歳頃)の発達研究の課題を明確にしたい。

2. 「九・十歳の壁」論の生成と発展

(1) 聴覚障害児の発達における「九・十歳の壁」

「九・十歳の壁」論は、1960年代に萩原(1964)が『ろう教育』誌の「今月の言葉」の中で「九才レベルの峠」ということばを用いたことに始まる。すなわち萩原は、「ろう児の学力水準は、普通児なみのスケールでみると『九才レベルの峠』で疲労困ぱいしているという現実である」(p. 3)と述べ、その後も同誌の中で多少ことばを変えながらこの問題解決に向けて一連の提言を繰り返している。たとえば、「ろう教育が普通人の学力九才レベルを胸突き八丁の険として、そこで彷徨している実態、を今年こそろう教育の面つにかけても解決すべきではなからうか」(1965a, p. 3)。「この(聾児の学力停滞の)病菌は、要するに『言語力の不足であり、歪んだ言語』の故である。換言すると、筆者のいう『九才レベルの峠』の問題点が、同時に学習指導要領の問題点の中心でもあるはずである」(1965b, p. 3)。「80dB聴失は『九才レベル頭打ち』の原因である。80dBの壁は、聴覚補償の教育によって必ず打破される。と同時に『九才レベル頭打ち』を解消することでもある」(1967a, p. 3)。「聾教育が準ずる相手は、幼稚園小学校中学校高等学校の『それぞれ』なのか、そのうちの一つなのか二つなのか、現場の実態—『九才レベル』の頭打ちは、どう解すべきか、秘かに省みて忸怩たるものがある」(1967b, p. 3)。聴覚の欠損による「変容の集積は、聴覚障害者の人間形成

の上にも歪みをあたえ、結果的には、ある異常性をつくってしまう。すなわち、この変容現象の存するところ『九オレベルの壁』は、現場の実態としてのこるものである」(1967c, p. 3)。

萩原のこうした発言に呼応する形で、たとえば脇坂(1965)は10歳頃は具体より抽象への入口にあたるとした上で、「聴児でもやはり四年生の抽象的なことばを理解し抽象的な思考への入り口を通るわけであるが、一応、義務教育中三までどうやら昇段して行っている。けれど、ろう児の場合この四年生の壁が容易に破れなく、抽象的思考への入口でつまずき、ころび、昇りきれなくてあえいでいる」(p. 38)と述べ、その対策としては、まず3年生までは抽象的な難語句を理解するための基礎となる具体的なことばの指導が大切であり、4年生以降についても科学的方法によって抽象的なことばの理解の現状分析をすること、小4の教科書の抽象的なことばと児童のことばの習得との関係を見ることなどの具体的な課題を明らかにしている。

また大塚(1966)は、「ろう児9オレベル説」とは「大部分のろう児の高等部終了時における教育到達水準は、凡そ普通児の9才相当である」と定義されるが、「それは小学部中学年における学力遅退」だけをさすのではないこと、すなわち「特例を除いた大多数のろう児は高等部まで教育しても言語力、読書力、学力は勿論のこと、思考、思想形成に到るまで、即ち、一個の人間としてのまとまりにおいても、精々、普通児の9歳程度までしか伸びない、或は、その辺りで発達が高原状態に陥るということの意味するものである」(p. 110)こと、を強調している。そして大塚(1971)は、ろう学校での言語指導の方法として不当に単純化され、一面性のみを強調したパターン・メソッドが多く用いられているが、「困ったことにパターン・メソッドは子どもに精神発達の栄養源である情報の過疎化を招来し、教育によってことばのハンデキャップを拡大再生産し、『九

オレベル』の壁をつくる大きな要因になっている」(p. 32)と述べて、ろう児の言語教育の問題点を指摘している。

このように、1960年代には聴覚障害児におけるとりわけ抽象的なことばの理解の困難さ、それによって引き起こされる学力の停滞だけでなく、大塚(1966)のように人格発達の問題にも踏み込んだ論調も見られ、この問題の克服のための提言がおこなわれたといえよう。ただし、現在ではこの壁は聴覚障害児にとっては宿命的なものではなく、教育実践の発展、とりわけ早期からの言語教育の発展によってこの問題が克服されつつあること(加藤, 1987, p. 34—35)も付け加えておかねばならない。

(2) 聴覚障害児を含む児童一般の発達の問題への拡大

しかし、1970年代後半になると、聴覚障害児における「九・十歳の壁」の問題は聴覚障害児だけではなく聴覚障害をもたない子どもの場合にも拡大され、精神発達の一般的な問題として論じられるようになる。これに貢献した研究者としては村井(1976, 1979)と加藤(1977; 加藤他, 1978, 1978a, 1978b)の名を挙げるができる。

まず村井(1972)は当初、「古くから聾教育界において語られてきたことばとして、九歳あるいは十歳の壁ということばがあり、九歳あるいは十歳の水準以上の学力を獲得することが、聴覚障害児の場合、きわめて困難であることを意味している。このことばを思考能力の発達という観点から問題にするならば、この九歳あるいは十歳の時期というのは、ピアジェ(J. Piaget)らのいう具体的思考から抽象的思考への変換期にほぼあたっているものであり、抽象的思考の困難性が学力の向上を阻んでいるといえる」(p. 81)と、聴覚障害児の9, 10歳以降の低学力の問題をピアジェの認識発達論の観点から説明していた。

しかしもう少し後になると村井(1976)は、

「聴覚障害児教育においては、経験的に9歳の壁ということばが使われてきた。すなわち聴覚障害児の多くは、9歳段階の能力による課題の解決のところで、ある壁にぶちあたり、それを突破するのがきわめて困難である。これは具体的思考の段階から抽象的思考へと至る段階のところでつまづいていることを別のことばで表現されたものといえる。一般の子どもでも、この時期は発達における質的転換期にあたるのであり、壁にぶちあたる子どもがかなり存在し、いわゆる学力差の大きくあらわれてくるのもこの時期である。聴覚障害児の場合、それが典型的に現れてきたのであろう」(p.204)と述べて、この年齢段階に顕著になる健常児のつまづきや学力差にも「九・十歳の壁」を一般化している。

また村井(1979)は、「『九歳の壁』をめぐって」の問題提起と座談会において、まず「壁」を1つの段階または質的転換期ということばで置き換え、9歳あたりは発達的に見て具体的思考の段階から抽象的思考の段階へと移りゆく時期であると指摘したた後で、「障害児の問題を障害児独自の問題とは考えないで、考えられるかぎり一般児と共通の問題として考えていきたい」と明言している。

一方、加藤(加藤他、1978)も「九・十歳の壁」について次のように述べている。「この問題についての発達論的理解としては、これまで『抽象的思考』への移行の困難さというところから考えられてきたように思われる。そしてそこでの把握の特徴は、聴覚障害のもつ独自な問題を背景としつつも、『壁』についての認識は障害をうけていない子どもにおいても一定の『節』として位置づけられるところのつまづきとしてとらえていることである」(p.27)。

「われわれは先に障害児教育の今日的課題について、障害別の独自な課題についての積極的な研究が必要であると述べたが、同時にそれが障害種別をこえ、障害の有無をこえての『発達のすじみ

ち』の共通性をふまえて吟味される必要がある。

『9歳の壁』をめぐる討論もいうまでもなく聴覚障害のもつ独自の問題に深くかかわっているが、それは障害をうけていない子どもの発達におけるつまづきとも共通の問題をもっていることを忘れてはならない。換言すれば『9歳の壁』についての解明は人間発達の共通の法則性を解明していくことにもつながるものであると考えられるのである」(加藤他、1978, p.33)。

このように、「九・十歳の壁」の問題は、村井や加藤らによって発達論的な観点から具体的思考から抽象的思考への移行の困難さを示すものと理解され、しかもこの問題は、聴覚障害児だけの問題としてではなくて、そうした障害をもたない子どもにも共通する人間発達一般の問題として位置づけられるようになったのである。こうした発想はとりわけ加藤(1978)の著作『少年期の壁をこえる一九、十歳の節を大切に』の中に十分に生かされている。この中で加藤は、たんに思考の面にとどまらず、精神発達全般にわたって「九、十歳頃にあるとみられる子どもたちの内面的な飛躍とそれにかかわる父母や教師のあり方」(p.202)を問題にしており、ギャングエイジともいわれ、また「書きことば獲得期前後」(加藤、1978)にあたる9、10歳頃の発達の質的転換期に焦点をあてながら、その時期を「おとなたちをのりこえる」出発点として位置づけて、この時期の教育のあり方についての提言をおこなっているという点で児童期の発達と教育に関する数少ない労作の1つといえるだろう。

(3) 発達段階論の観点からの「九・十歳の壁」の位置づけ

村井や加藤らの以上のような問題提起とはほぼ同時期に、「九・十歳の壁」はたとえば田中(1980)や長島・寺田(1977)らによってある一定の発達段階論の中に位置づけられている。

田中(1980)は、自らの「可逆操作の高次化に

おける階層一段階理論」に照らして、「九・十歳の壁」（彼のことばでは「四年生の壁」）を次のように見る。すなわち、田中（1976）の階層一段階理論では、個人の発達の系における階層として、「回転可逆操作獲得の階層」「連結可逆操作獲得の階層」「次元可逆操作獲得の階層」「変換可逆操作獲得の階層」「抽出可逆操作獲得の階層」の4つが仮定されている（これらの階層の説明は紙面の都合上省略する）が、まず9、10歳頃は「次元可逆操作獲得の階層」から「変換可逆操作獲得の階層」の移行の時期にあたり、「5、6歳ごろにあたる3次元形成期に発生した新しい発達の原動力がその後弁証法的な充実を経て、9、10歳ごろ弁証法的な否定をおこない、1次変換可逆操作をなしとげるとみる。したがって、それまでの階層間の移行でいうと6、7カ月ごろの回転可逆操作から連結可逆操作への移行、1歳半ごろの連結可逆操作から次元可逆操作への移行につづく、出生をふくめると生後4度めの階層間の移行にあたるときである。次元可逆操作から変換可逆操作への移行という大きな発達の質的転換をなしとげて発達の不可逆性を成立させる。これが十分な弁証法的充実を前提に弁証法的否定がなされていないために、新しい教育課程についていけないことがおきているとみられる」（p.270）。

この引用からもわかるように、田中においては、前の階層での発達の弁証法的充実とそれをもとにした弁証法的否定が十分になされない場合に「九・十歳の壁」が生じると解釈されている。そして田中（1980）は「いわゆる9、10歳の壁としてこの時期だけを問題にするのではなく、過去4回の発達の原動力の生成過程をみて、とくに5、6歳ごろに発生した原動力が十分弁証法的に充実したうえでこの時期の弁証法的否定がおこなわれているかどうか、その発達過程との関連で教育課程の形成的評価等がおこなわれていく必要がある。それによって低学年の教科が高学年へのたんなる導入でなく、就学前もふくめた教育の総括としての

性格を十分もたせる必要があるかもしれない。それはさらに学校教育だけでなく社会教育の総括の時期としても重要なのではないだろうか」（p.270—271）というように、この壁を乗り越えさせるための教育的な提言もおこなっているのである。

次に長島・寺田（1977）は、田中の理論に学びながらまず次の4点によって発達における質的転換期の存在を証明している。①子どもの発達の過程には薬剤に対して特に感受性が強い時期とそうでない時期がある。②障害の有無によって同じ発達検査の下位項目通過率は大きい差異を示す。③子どもの発達過程で出現する危機的状况には繰り返しがあり、螺旋状に開かれた高次化を推定させる。④多数の被験者から得た発達検査（知能検査）の下位項目を広い範囲にわたって潜在構造分析することによって、いくつかのクラスを見つけたせる。発見された潜在クラスは、知的発達において互いに異なる特徴をもたずである。それは発達の質的变化に対応しており、発達段階を表すと考えられる（生沢、1976）。

次に長島・寺田は、とりわけ児童期における3つの発達の質的転換期（とその特徴）として、①7歳頃の質的転換期（時空間の系列化）、②10歳頃の質的転換期（抽象的思考のはじまり）、③13歳頃の質的転換期（変数操作のはじまり）を挙げて、「九・十歳の壁」はこのうちの第2番目の質的転換期に相当するものとして位置づける。そして、鈴木ビネー検査の結果をもとにした生沢（1976）の潜在クラス分析による研究や、ピアジェの保存性の研究（1966）や絵画表現の発達の研究などを引用しながら、「十歳の発達の質的転換期で子どもが獲得するのは、具体的事物、事象に関連しながら、しかも具体物から直接的には導かれず、より高いレベルでの一般化、概念化された抽象的思考である」（p.80）と述べ、この時期を具体的思考から抽象的思考への移行期として特徴づけている。

以上のように、村井や加藤が「九・十歳の壁」の問題を聴覚障害の領域の問題から人間発達一般の問題に拡大したとすれば、田中や長島・寺田の場合には、自らの発達段階論の観点から「九・十歳の壁」を解釈し、発達過程におけるいくつかの質的転換期のうちの1つとして自らの発達論の中に位置づけたと見ることができるだろう。

(4) 「九・十歳の壁」論の児童期の発達一般と教育実践への波及

一方では、1970年代後半から1980年代にかけて「九・十歳の壁」が児童期の子どもの教育実践や発達一般と結びつけられて論議されるようになる。たとえば美術教育の分野では、以前から9、10歳頃は描画の発達における1つの転換期であることが指摘されており、「九・十歳の壁」の存在の有効な証拠の1つとなっていた。たとえば、すでにローエンフェルド(1963)は9歳~11歳までの時期を「写実的傾向(リアリズム)の芽生え」の時期と特徴づけている(p.237)し、心理学者ピアジェ(1966)も「知的写実性」から「視覚的写実性」への移行の時期とし、こうした描画の進歩が空間の構造化と密接に結びついていると述べている(p.66-71)。また東山・東山(1983)の段階区分でも、「写実の黎明期」にあたりとされている。さらにこの時期になると、「絵をかくことがむずかしいと感じたり、思ったようにかけないという子がふえてくる」(菅沼, 1979)ことも経験的に知られており、これが「九・十歳の壁」の有効な証拠(または事例)ともなっていた。

描画の発達からすると、9、10歳の時期は「知的リアリズム」(知っているとおりに描く)から「視覚的リアリズム」(見たとおりに描く)への質的転換期にあたり、たとえば「美術教育をすすめる会」では「見たとおりに描きたい」という子どもの要求を大切にされた美術教育実践が志向されている(鳥居, 1977, p.110-111)。また菅沼(1979)は、この時期を「頭でかく」から「見て

かく」への転換期としてとらえ、中学年で「絵がかけなくなるのは飛躍の証」であるとし、「『かけない』という矛盾は、かけるようになるためのエネルギーなのである。発達を『矛盾の統一』『量から質への転換』と見ることによってのみ、美術教育が子どもの発達を保証する側に立ちうる」(p.41)と述べ、こうした観点に立った美術教育の実践を提唱している。

ただし菅沼(1979)は、「この時期の視覚的リアリズムとは、視覚経験を主軸として対象を認識することである。・・・遠近、光と影などのように、物質の状態や物理的現象そのものを再現したいという要求ではない。いわば、対象を認識する手段として、視覚が使われているにすぎない」(p.47)ので、「視覚的リアリズム」をすぎさま写実主義、自然主義と結びつける誤りである、と警告している。さらに重要なこととして、菅沼(1979)は「視覚的リアリズム」への移行を「知的リアリズム」という表現様式のたんなる変化(また延長)に限定せず、「集団とのかわりにおいて自己を深めていくという、子どもの全人格的な発達とかわりあってあらわれる、新しい表現手段」ととらえ、そのための具体的な方策として、「単に中学年になったら観察のしごとや写生を多くすれば、それだけで表現が豊かになるというものではない。子どもの生活実感にもとづく感動や発見の伝えあいが、ここでは大きな力を発揮する。このことを中学年では重視すべきで、その蓄積と強化が、やがて小学校高学年から思春期にかけての内面的自我の確立につながり、表現のより一層の深さ、豊かさへとつながっていく」(p.48)と述べている。

「九・十歳の壁」論を教科教育と結びつけたものとしては、青木・秋葉編『教科指導と子どもの発達—つまずきと飛躍の教育論—』(1980)を挙げることができる。第一部で青木は長い教師生活の経験から「三年生までの子どもは、学童という感じがびったりする子どもであり、四年生からは

少年ということばそのままの感じである」と述べ、3、4年生頃に1つの「発達の節」があることを示唆している。第二部は「意欲を引き出す教科指導」というタイトルで、3、4年生を中心とした国語・社会・理科・算数の4教科の具体的な実践が記されている。そして第三部では秋葉が教科と発達心理学の成果を結びつける努力をしている。

秋葉は長島・寺田(1977)に基づき、児童期の発達の節を7歳頃(時空間の系列化・成長の価値の自覚)、10歳頃(抽象的思考の始まり・自律意識の芽ばえ)、13歳頃(変数操作の始まり・自律への確信)と規定し、「九・十歳の壁」を乗り越える第1の条件は子どもの徒党的集団だが、これだけでは不十分で、「具体的思考から抽象的思考へのみちのりは、科学の力を借り受けなければならない……。子どもたちにとって必要な科学の力は、先人の知恵を継承しているおとな・教師の力によって教科教育としてもたらされる」(p.309-310)と述べ、「九・十歳の壁」と「教科教育」とを結びつけ、後者を前者を乗り越えるための必須条件であると規定している点が注目される。また秋葉によれば、既存の論理での「つまずき」は新たな論理の知的要求の発生につながっているもので、「矛盾に気づかせ、止場することのできる科学的論理を、子どもたちとともに発見することができるかどうか」(p.311)がポイントになると主張している。

青木(第一部)も秋葉(第三部)も「九・十歳の壁」と教科指導とを結びつけようと努力しているが、それが第二部の4教科の指導において必ずしも生かされているとは思えない部分がある。実際、この著書が「子どもにやる気をおこさせるには」という座談会が出发点になっていること、それが第二部のタイトル「意欲を引き出す教科指導」となっていることからわかる。しかし、発達の質的転換の問題を発達の領域にとどめず教科学習と関連づけたという点では画期的な第一歩と見る

ことができよう。

さらに、「九・十歳の壁」は非行や学力など3、4年生頃の子どもの精神発達一般の諸問題の現れと直接結びつけられ、かなり一般的な話題として取り上げられるようになる。たとえば、『子どもはどこでつまずくか—9,10歳は飛躍台—』(1985)では、9、10歳頃から学力のおちこみ(つまずき)が始まり、いじめられる、友だちに嫌われる、孤立する、相手にされない、あきっぽい、落ち着きがない、興奮しやすい、万引や盗み癖や不登校などの発達上の問題が生じることも指摘されている。また秋葉は『育ちあいの子育て』(1981)の中で、「非行は九—十歳の節のこえ方が原因」であると言い切っている。

3. 「九・十歳の壁」論をめぐる諸問題と発達心理学的課題

以上のように、「九・十歳の壁」の問題は聴覚障害児の具体的思考から抽象的思考への移行の困難さを示すものとして萩原(1964)によって提起されたが、その後聴覚障害児を含む児童一般の精神発達の質的転換期としてとらえられるようになり、教科指導や低学力、非行の問題とも関連づけられて論じられるようになった。とりわけ1970年代の後半から1980年代前半にかけてこの問題について論議が活発になされたが、最近ではこの問題を直接取り上げた研究がほとんどないように思われる。児童期の発達研究からすれば、「九・十歳の壁」論はとりわけ興味深いものである。たんなるブームに終わらせないためにも、「九・十歳の壁」論に含まれる問題を探り、児童期の発達研究の今後の課題を明らかにしたい。

(1) 「九・十歳の壁」の理解をめぐる理論的な問題

「九・十歳の壁」論の骨子は、この頃を発達の質的転換期とみなし、この時期をいかに乗り越え

させるか、にある。しかし、「九・十歳の壁」は低学力（おちこぼれ）や非行といったつまずきを連想させやすく、しかもこのことば自体がショックなもので教育現場ではこのことばだけが先行したり一人歩きしたりする危険がないわけでもない。したがって、この理解にあたっては次の点に特に注意が必要である。まず、「九・十歳の壁」をたんにこの時期だけの問題に限定せずに、たとえば田中（1980）や長島・寺田（1977）のように人間の精神発達上の質的転換期のうちの1つとして位置づけること、次に、この質的転換期をたんに具体的思考から抽象的思考への移行の時期として片付けてしまわずに、人間の精神発達のプロセスとその機構の問題と関連づけて把握することが重要となる。

実際、精神発達における「質的転換」とは、たんなる変化や移行以上のことを意味している。それは、乾（1977）のことばを借りると、「精神発達が、直線的な漸増ではなくて、質的な飛躍をみせること、しかも、その各段階が相対的にはひとつの構造として安定した性格をとりながら、しかも、その相対的安定のなかに、次の段階に発展すべき要因——矛盾を内蔵している……そして、その発展の要因を、純粋に、有機体内部に求めることも、外的なものに帰することもできぬ」(p. 275) というような、精神発達の弁証法的特質を内包したタームである。質的転換期としての「九・十歳の壁」は、まさにこうした精神発達論の観点から理解されなければならないだろう。

美術教育の分野ではこうした発達論が見られ、たとえば菅沼（1985）は、「発達とは、その子の中にいままで蓄えられていた力が、別の力によって否定され、新しい能力が切り開かれていくこと」(p. 37) であると述べて、発達の弁証法における「否定の否定」や「対立物の統一」の論理を展開している。また「九・十歳の壁」論とは直接の関係はないが、土方（1980）もこうした弁証法的発達観に立ち、幼児の描画活動の発達における質的

転換期について考察しているのが注目される。さらに、田中（1980）は弁証法的唯物論の立場から体系的な理論構築をしており、以上の発達論との共通点が多いので、今後の「九・十歳の壁」論との関連で検討が必要である。

また「質的転換」ということばは「発達段階」を認めることでもあり、「発達段階論」を支持することになる。もし精神発達が質的飛躍を伴わない量的な増大であるとすれば、真の意味での発達段階はあり得ないし、あったとしても年齢や教育制度などによる便宜的なものにすぎないだろう。それゆえ、質的転換は段階間移行の問題と言い換えることもできる。ピアジェは児童期にあたる7, 8歳～11, 12歳頃を具体的操作期と呼んでいるが、『新しい児童心理学』（1969）ではこの時期を前期と後期に分けて、9, 10歳頃に認識上の質的な転換期のあることを示唆している。

さらに以上のような「質的転換」を認めるならば、当然段階間の移行のメカニズムも明らかにされなければならない。変化のたんなる現象把握だけでは不十分で、その基礎にある構造把握が必要となる。そしてまた、精神発達を弁証法的な発展のプロセスであるとする、「矛盾」の概念が不可欠であり、ある段階から次の段階へと移行する際の何と何との矛盾か、ということも明らかにしなければならないだろう。さらにその際には、何を精神発達の中核とするか、という重要な問題を解決しなければならない。おそらく人格発達を中心に据えることになるだろうが、「われわれは9, 10歳前後に人格としての統一を保ちつつ同時にその形成過程としての質的飛躍をどのように見いだしうるかを検討しなければならない。あるいは幼児から青年に発展していく不連続性のなかに連続性を見いだしていかなければならない」(加藤他, 1978, p. 26)。

(2) 「九・十歳の壁」論における実証的データの 問題

「九・十歳の壁」論の最も大きな問題は、守屋他(1987)も指摘するように、心理学的観点からの実証的な研究がほとんどない、ということである。この壁論の生成・発展の経緯を見るとわかるように、聴覚障害児の発達の状態から見て、9、10歳頃に発達の1つの質的転換期があることが推測され、その観点から従来のさまざまな領域のデータを引用し、再解釈しただけで、「九・十歳の壁」そのものの存在を直接的に確認することを意図した実証的な研究はほとんどなかったのではないか。たとえば長島・寺田(1977)の壁論のほとんどは知能テストの結果を分析した生沢(1976)のデータに基づくものであり、『少年期の壁をこえる』を著した加藤(1978a, 1978b)も同じく知能テストの項目や作文、描画の事例によって「九・十歳の壁」を説明しているが、自ら実証的なデータを産出しているわけではない(ただし、加藤は児童期の特徴を多面的に取り上げており、それらは今後の児童期の発達研究にとって重要な手掛かりを与えてくれることは確実である)。

今後まず必要とされるのは、上述の発達論の観点からの実証的なデータに基づく「九・十歳の壁」の存在の証明であり、とりわけいくつかの領域においてはほぼ同一時期に質的転換が見られるのかどうか、また同一の子どもにおいて上述のことがいえるかどうか、といった問題についての検討であろう。ただしその際には、大津(1984)の指摘するように、第1に、9、10歳頃の発達の転換期の特徴を個々ばらばらではなく、構造的に把握するように努めること、第2には、この頃の転換期を固定的にとらえないようにすること、に注意しなければならない。次には、こうした質的転換の機構を実証的に解明するという難問が残されている。ここで上述の発達論に基づき、質的転換を促す原動力として矛盾というものを仮定するならば、何と何の矛盾なのかを具体的に明らかにすることによって質的転換のプロセスを説明する必要がある。そして最後に、例えば青木・秋葉(1980)

のように、この質的転換期を乗り越えるための教授・学習のあり方が模索されなければならない。

方法論的な問題について付言すれば、加藤ら(1978)も述べているように、9、10歳頃は児童期にありながら、研究領域としては児童心理学と青年心理学の境界領域に位置しており、この時期の把握のためにどのような方法を用いるかという問題がある(p.25—26)。この質的転換期を多面的にとらえるには、児童心理学における実験的手法と青年心理学における質問紙法的手法、さらには面接法等の併用が必要とならう。

参考文献

- 秋葉英則他 1977 小・中学生の発達と教育 創元社
 秋葉英則 1981 育ちあいの子育て 労働旬報社
 青木 一・秋葉英則編 1980 教科指導と子どもの発達 労働旬報社
 萩原浅五郎 1964 今月の言葉 ろう教育 19 7 3
 萩原浅五郎 1965a 今月の言葉 ろう教育 20 1 3
 萩原浅五郎 1965b 今月の言葉 ろう教育 20 2 3
 萩原浅五郎 1967a 今月の言葉 ろう教育 22 1 3
 萩原浅五郎 1967b 今月の言葉 ろう教育 22 8 3
 萩原浅五郎 1967c 今月の言葉 ろう教育 22 10 3
 生沢雅夫 1976 知能発達の基本構造 風間書房
 乾 孝 1977 新版児童心理学 新評論
 加藤直樹・川崎広和・森原 都 1978 9、10歳頃の発達と教育に関する研究—研究の意義と課題— 障害者問題研究 14 22—34
 加藤直樹 1978a 書きことば獲得期前後 全国障害者問題研究会編「発達保障論」の成果と課題 93—128
 加藤直樹 1978b 少年期の壁をこえる—九、十歳の節を大切に— 新日本出版社
 子どものしあわせ編集部編 1985 子どもはどこでつまづくか—9・10歳は飛躍台 草土文化
 「九歳のカベ」研究会 1977 「九歳の壁」をのりこえていくために—九歳頃の発達の質的転換期について考える— みんなのねがい 90 28—34
 ローエンフェルド 竹内渥ほか訳 1963 美術による人間形成 黎明書房
 落合正行 1987 児童・生徒に関する研究の動向 教育心理学年報 27 44—55
 大塚明敏 1971 言語指導法(2) ろう教育 26 1 24—33(40)

- 大塚明敏 1966 ろう児9歳レベル説の真相と対策 ろう教育科学 8 3 110—116
- 松田 惺 1985 自己意識の発達に関する最近の研究 教育心理学年報 25 54—63
- 村井潤一 1972 聴覚障害児教育の心理 伊藤隆二編 心身障害児教育の原理 福村出版 71—91
- 村井潤一 1976 発達の障害 岡本夏木他編 心理学5 発達 有斐閣 191—208
- 村井潤一他 1979 「9歳の壁」をめぐって ろう教育科学 21 3 113—128
- 無藤 隆 1981 児童期の発達研究 教育心理学年報 21 89
- 長島瑞穂・寺田ひろ子 1977 子どもの発達段階 秋葉英則他 小・中学生の発達と教育 創元社 37—122
- 大津悦夫 1984 学童期の発達 第2節 教授・学習と知的発達 心理科学研究会編 児童心理学試論(改訂版) 229—247
- 坂元忠芳 1979 少年期における発達の特徴と教育 子どもの発達と教育5 少年期 発達段階と教育2 岩波書店 2—54
- 土方康夫 1972 幼児の描画活動の発達における質的転換期について 日本福祉大学研究紀要 20・21 199—221
- 菅沼嘉弘 1979 絵がかげなくなるのは飛躍の証 子どもと教育 52 9 あゆみ出版 40—49
- 田中昌人 1980 人間発達の科学 青木書店
- 鳥居明美 1977 人間形成に貢献する美術教育 美術教育をすすめる会
- 矢野喜夫 1988 児童期発達研究の動向と展望 教育心理学年報 28 61—73
- 脇坂順雄 1965 四年生の壁の周辺 ろう教育 20 1 36—40