

子ども社会とは何か

—ギャング・エイジの仲間集団研究—

田 中 理 絵

1. 問題設定

本稿の目的は、「子どもらしさとは何か」という問いに対して、子どもらしさが最もよく見られるのは「子ども社会」であると考え、その特徴を子どもの仲間集団研究の知見をもとに考察することである。子どもたちの活動や思考を目の当たりにするとき、大人は、そこに何らかの意味や意義を見出そうとする。典型的には、「遊び」がその例である。子どもたちの遊びには何らかの教育的・社会的・発達の意義があるはずであり、特に、ひとり遊びよりも集団遊びにより価値があるはずだとされ、研究が蓄積されてきた。こうした見方の背後には、フロイト、ピアジェ、エリクソン、コールバーグ、ウィニコットといった著名な精神医学者や心理学者が、遊びを重要な社会化課題として位置づけてきたことも指摘できる (Shweder 2009,929)。その結果、「子ども時代に集団遊びをしないと、何らかの一社会性、協調性、コミュニケーション能力、自発性といった一能力を欠く大人になる」といった言い回しがみられるようにもなった。真つ当な大人になるためには子ども時代に為すべき社会化課題があり、子どもの最も自由な領域であるはずの「遊び」でさえも、迎えるべきひとつの重要な課題となる。子どもが「ちゃんと遊んでいるか」を大人がチェックする事態は、近年では珍しくない。

ただし、「子ども時代に遊びを欠いたから不完全な社会的人間 *social person* になる」という主張は、「そうした大人の子ども時代を辿ると、遊びが不足していた傾向が見られる」というように遡及的推測に基づくものがほとんどであ

(たなか・りえ 山口大学)

り、また、必ずしも集団遊びが不足していたことだけを原因に特定することはできない。というのも、子どもの社会化に影響を及ぼす要因は他にも多く存在するからである。

とはいえ、こうした論調は、「子ども時代」「子ども社会」に対して大人が何らかの重要性を認めていることのあらわれであり、さらには、それが何であるのかを特定したい、明らかにしたいという大人の欲求を見ることができないだろうか。そこで本稿では、まず「子ども時代」「子ども社会」の黄金期と呼ばれるギャング・エイジ (gang age) の仲間集団の社会化機能がどのように考えられてきたのかについてみたうえで、「子ども社会」を研究対象として捉えることの面白さと困難性について考えていこうと思う。

2. 子どもの仲間集団の社会化機能

(1) 子どもの仲間集団の特徴

人間発達に関する研究領域において、子ども社会（あるいは、子ども時代）はどのような意味や意義をもつのかをテーマとする研究は、いずれも暗黙に大人社会とは異なるものとしての「子ども独自の社会」を想定している。そして、「子ども独自の社会」が形成されるのは、大人の介入がないことが条件になるので、子どもの仲間集団に研究の焦点があてられる。なかでも、子どもの仲間集団での活動が最も活発なのは児童期から前青年期にかけてであり、一般にこの時期をギャング・エイジという。したがって、子どもだけの社会 world で、どのような社会的発達が遂げられるのかを観察するには、この時期の子どもの仲間集団での相互作用をみることが避けられない。

ところで、ここでいう仲間とは「相互に共通な関心によって選択され共通の集団行動を取る同世代の他人」（住田、1995,18）のことである。そして、子どもの主な共通関心は「遊び」であるから、子どもの仲間集団は典型的には遊戯集団のかたちをとることになる。以下、子どもの仲間集団の特徴を住田（1995）に倣って3点あげてみることにしよう。

まず第一に、子どもの仲間集団は「対等性」を特徴とする。社会学者のクーリー C.H.Cooley（1929=1970）は、人間の社会化における最も基礎的で重要な

社会化集団を「家族集団」「近隣集団」「遊戯集団」であると考え、これらを第一次集団 primary group⁽¹⁾と呼んだ。第一次集団の特徴は、対面的 (face-to-face) で頻繁に接触する点にあり、それゆえに、「私たちの家族」「うちの地域・町」「ぼくら／わたしたち／俺たちのグループ」といった「われわれ意識」(we-feeling) をもつことである。そのなかでも、子どもにとって家族集団と近隣集団は「大人－子どもとしての自分」という垂直的構造を基本とするのに対し、仲間集団は、子どもが初めて経験する水平的構造をもつ集団である。

しかし、対等であるがゆえに、「大人－子ども」関係では許されることでも、子ども同士では許されないことも多い。たとえば、「約束を破る」とか「嘘をつく」といった行為はどこでも認められない行為であるものの、大人は子どもを最終的には許すのに対し、仲間集団のなかでは必ずしも許されるとは限らない。むしろ、悪評が立って、他の子ども集団にも入れなくなる危険すらある。仲間集団は水平的構造をもつがゆえに、シビアな対人関係を子どもたちは経験することになるのである。

第二に、子どもにとって仲間集団は、生まれて初めて互いに自主的・自由に選択し合うインフォーマルな集団である。家族や近隣のメンバーは、子どもにとって自分の誕生よりも先に存在するものであって、自分で選んだメンバーではない。仲間と出会うことで、初めて子どもたちは相互に選択し合うのであり、あるいは相互に拒否し合う経験をもつ。しかし自分で選んだメンバーであるからこそ、仲間集団のなかで親密性は高められ、しだいに子どもの居場所となっていく。そのなかで、親や教師よりも、仲間の評価や承認の方が重要であると感じるようになり、大人の説く価値規範よりも、仲間同士の文化や価値規範を自己の思考・行動の準拠として採用するようになっていく。こうして、子どもは大人への全面的依存を徐々に断ち切っていく、行動面だけでなく精神的にも自立していくのである。

第三に、子どもの仲間集団は、リーダー格となる児童を中心に凝集性を有する集団である。家族や学校が権威をもつ大人が常に子どもの上に存在する垂直的構造をもつ集団なのに対して、子どもの仲間集団は同世代の仲間を成員とするから、年齢・知識・技能は同等か近似的なレベルにある。しかし同じような者が集まるとはいえ、多様な子どもたちが群れをなして遊ぶのだから、そこに

は自然と統率力を持つリーダー格の子どもが生まれる。リーダー格となる子どもは、他の子どもよりも腕力や運動能力が勝るとか、他のメンバーが恐れるような場面に立ち向かうとか、人柄が優れているなどの優位性によって認められ、仲間集団の中核的メンバーとなる。

子どもの仲間集団は、それぞれの自由意志にもとづいて形成されるわけだから、そのときの都合や興味関心にしたがって、その都度寄り集まる。その意味で、顔ぶれは一定であるものの流動的である。メンバーが流動的であるにもかかわらず、仲間集団が成立し維持されるのは、リーダー格となる中心的なメンバーが固定しているからである。

(2) 子どもの仲間集団と社会化

以上のような特徴をもつ仲間集団は、人間の社会的役割の発達 (= 社会化) においてはどのように重要なのだろうか。ここからは、仲間集団での社会化機能に注目しながら考えてみよう (住田・田中, 2015)。

1) 「他人性の存在」の経験

子どもにとって仲間集団は、はじめて「他人性の存在」を経験する場である (Bossard and Boll 1971)。仲間集団に所属するまで、子どもは、自分を全面的に庇護してくれる家族での生活が中心であり、母親をはじめとする自分を取り巻く大人は自分に奉仕するためにいるような錯覚に陥りやすく、したがって子どもは自己中心的である。しかし、仲間は同世代の対等な他人から選択されるので、それぞれの自己主張は衝突しやすく、遊びや遊び方をめぐって対立したり、ときには喧嘩が生じることもある。しかし、こうした仲間同士の葛藤状態こそが、子どもが「他人性」を経験する絶好の機会となる。

自分の意見が真っ向から否定されるという、これまでにないシビアな経験をすることで、自分とは異なる存在として他人と出会わざるを得ない。自分が尊重されたければ、同じように他人を尊重する必要があることに気付くなど、「他人性の存在」が自己のなかに取り込まれる経験を経ることで、子どもは他人の権利を認めることができるようになっていく (Bossard, 1971、小林 1968、住田 1995)。特に、自分とは異なるタイプの他人や、強烈な個性をもつ他人に出会

うほど、世の中にはいろいろな人がいることを認めるようになり、他人の権利の許容が拡大していく。また、他人性の存在を意識することで、それが鏡のように作用し、「自分とは何か」という自我形成が促進されることにも繋がる。

こうして、子どもは自他の区別を明確に意識しながら、仲間集団を維持していくために、仲間（他人）の思考や行動を考慮しつつ、自分勝手にならないように自己統制して、決断や行動を選択しなければならないことを理解するようになる。つまり、仲間集団で「他人性の存在」を経験することで、子どもは自己中心性から脱却し、次第に人間関係の調整能力を身につけていくようになるのである。

2) 他律的道德から自律的道德へ

仲間集団が形成されると、子どもたちは、遊びや人間関係を円滑にするためにルールを設定し、その集団独自の価値規範を共有し、それを優先することが求められる。そして、それらがどのようなものであったとしても、仲間同士で自主的に設定したものである以上、遵守しなければならない。

それまで子どもが善悪の判断や思考・行動の基準としてきた枠組みは、親や教師といった上位者である大人から与えられたものであり、大人の権威による他律的道德に従ってきたわけである。しかし、同位者である仲間同士で設定した規則や規範は自主的なものであるから、それ自体が自律的に遵守すべき価値規範となり、ここに、大人の権威による道德（＝他律的道德）から、子ども社会に没頭する中で自分たちで作った規範・規則を遵守する自律的道德への移行が見られる（cf.Piaget,J. 1968）

ところで、子どもが最初に社会化される場合は家族集団であるが、家族内での社会化によって形作られた子どもの価値規範や行動規準は、必ずしも全体社会で通用するとは限らない。わたしたちが考えるよりも、家族内で通用する価値観は歪みや偏りをもっており、そこで、子どもはそれを修正・変更していかなければならないと考えるようになる。精神医学者のサリヴァンが「児童期の重要性を強調しすぎることではない。児童期こそ現実に社会人となる時期だからである」（Sullivan,H.S.1990,256）と指摘したのも、家族内で形成された価値観の歪みが正され、自分の言動の責任は自分にあることを知る最初の機会が

仲間集団においてだからである。

具体的には、自分の思考や行動が、他人である仲間の評価や承認を得られるものであるかどうかを想定しながら、つまり仲間の立場に立って自己を見ながら、行為するようになる。こうした社会化の修正・変容を積み重ねることで、子どもは段々と社会一般でも通用するような役割を取得して、自我を形成していくのである。

3. 子ども社会 child world の捉え方

仲間集団は多くの場合、大人をふくまないばかりか、社会の中に位置していながら、＜社会＝大人＞からの視線をさえぎって、自らの存在を秘める傾向をもっている。このとき、子どもは大人たちにはとうてい了解しがたい価値や規範を定める。というより、それらによって自らの存在を隠すといつてよいだろう。(亀山 2001, 224)

(1) 子どもの3つの次元

以上のように、子どもの仲間集団における社会化は、他の集団における社会化とは異なる重要な機能をもつと考えられてきた。ところが、その場合の子どもとは何かについて議論されることはあまりない。本稿は、子ども社会とは何かについて接近することを試みることを目的とするため、ここで研究対象となる子どもについて、土戸(1999)に倣って3つの次元に分けて考えてみよう。

まず、①. 現実世界で実際に生きている子どもという存在がいる。そして、②. 特定の時代、特定の社会にみられる大人の創造物としての「子どもらしい子ども」「あるべき子ども像」など、観念的・規範的な「子ども」が存在する。①「現実の子ども」と②「イメージとしての子ども」は、しばしば対比され、その乖離が「子どもは変わったのか」といった議論を招いてきた。その一方で、こうした対比自体が批判され、より自覚的に、①と②の次元を区別して研究を進めるべきであるといった議論もなされてきた。しかしこの2つは、いずれも大人の視点による子どもの説明であり、いわば大人の視点が起点である。そうではなく、この大人の視点を超えるところに、「子ども独自の社会」(③. 大人に見

えない〈子ども〉^③が存在するとは考えられないだろうか。

実は、〈大人〉の対照ではない、つまり〈大人〉という対概念を必要としない〈子ども〉(③)を捉える試みは、心理学、社会学、児童文学、文化人類学など子ども研究に関わるさまざまな分野においてなされてきた。たとえば、子どもの仲間集団研究^③もそのひとつに位置づけるのであり、(それゆえ、学際的研究が可能な研究領域であるともいえる)、そこには〈大人〉社会に見えないところの〈子ども〉社会の意義・様態を捉えたいという研究者の欲求がみられる。ところが、それは難しい理由について、土戸(1999)は次の2点を指摘する。

まず、〈子ども〉は、単に大人と時間的連続性をもつ存在であるわけではない点である。私たち大人もかつては子どもだったので、少なからず〈子ども〉を知っているつもりでいる。また、成人になっても、完全なく子ども>状態から完全な大人に変化するわけではない。大人の中にも〈子ども〉の部分は残っているし、子どもの中にも〈大人〉がしだいに見え始める。にも関わらず、大人が子どもを再一現することは不可能である。子ども時代の自分ですら、大人の私にとってはもはや他者である。

また、大人は〈子ども〉のように、善悪や美醜を未分化のまま見ることはできない。子どもが危険な遊びを好み、大人の禁止する領域に足を入れ、嘘をつき秘密をもつことから、善(純粋無垢、素直さ、自由さ、美化・聖化された存在としての子ども)だけでなく、大人から好ましくないと考えられるもの(無秩序、暴力、攪乱、邪悪さなど)も〈子ども〉社会には含まれる^④。しかし大人となった私たちは、そのこと自体は了解できても、そうした〈子ども〉の視点から社会をみることはもはや不可能である。

(2) 大人と〈子ども〉を分化させるもの：「自明性」と〈遊び〉^⑤

このように、大人と〈子ども〉は分化されるのだが、土戸(1999)はその境界に大人の自明性と〈子ども〉の〈遊び〉を指摘する。

大人社会の特徴は、自明性と労働(=「~のため」という目的のある行動)にある。たとえば、「人に出会った際に、なぜ挨拶をしなければいけないのか」「なぜ学校(仕事)に行かなければいけないのか」といった問いは大人社会で

は成立しない。しかし子どもがこの問いを立てることは（大人は眉をひそめるが、しかし）許される。社会秩序は自明性の上に成り立つのだが、子どもはこの基盤（秩序）からある程度自由である。

また、子どもは、社会・集団・他者のために働く work ことから自由であって、こうした〈遊び〉（＝「～のため」という目的がないこと）に特徴をもつ。「遊びとは、端的にそれ自体を目的とする活動、より厳密にはそれ自体で完結する活動である。つまりそれ以外の『・・・のために』ということがなく、したがって目的をもたない活動だといえる。そしてその場合の目的とは、究極的には共同体に固有の機能にかかわるものである。それゆえに遊びは、共同体に属する諸々の機能、とりわけそのその存続・維持の機能に関係しない。そのような機能にまつ義務や責任から完全に自由なのである」（土戸 1999,96）。つまり、〈子ども〉とは〈遊ぶ〉存在であり、大人とは労働する存在であるといえる。

ではどのように〈子ども〉は大人へ近づくのかというと、先に見たように、実は仲間集団内での遊びの果たす役割は大きい。

子どもが遊ぶということは当然のように思われているが、しかしそれもまた社会化の結果である。子ども社会に没頭して、遊び方のルールだけでなく、集団のなかで通用する一定のルールを知り、求められる行動様式を取得することによって、子どもは遊ぶことが可能となる。たとえば、いつ笑うべきなのか、何が可笑しい事柄なのか、真面目に努力すべき時はいつであり、どういう行動が子ども社会において賞賛・非難されるべきものなのかは、子どもの仲間集団における社会化を通して取得され、こうした承認と非難は大人に対しても向けられる（Fine,G.A. 2009）。求められる役割を知らないことは、仲間集団のなかで嘲笑や排除の対象となり得るため、集団から追い出される恐怖が子どもたちをさらに子ども社会へ没頭をさせるともいえるだろう。

以上のように、子どもの仲間集団にはこうした社会化機能があり、遊びを通して子どもは社会的能力・運動能力・知的能力を鍛え、特に社会性と自律的徳の習得において著しい発達を見せるものである。人間発達に関する研究領域では、概ねこのように仲間集団の社会化の重要性や、人間にとって子ども社会に没頭する期間が必要であることが指摘されてきた。しかしだからといって、

子どもがそれを意識しているわけではない。子どもたちは「ひたすら面白いから遊んでいるのであり、それが自発的に、自由に行われているところに仲間集団の本質がある」のである（藤本 1974）。

4. 子ども社会をくみる>試みと課題

では実際に、<子ども>たちが「子ども社会」のなかでどのように生活しているのかについて、われわれ大人はいかにして捉えることができるのだろうか。先に、大人の振り返りでは、<子ども>社会をみることは難しいと指摘した。とすると、子ども自身の回答からその一端を捉える方法はどうか。そこで、山口大学教育学部教育社会学研究室で行った調査実験をもとに、具体的に子ども社会の断片をとらえる試みを通して、その面白さと困難性について押さえていきたい⁶⁾。

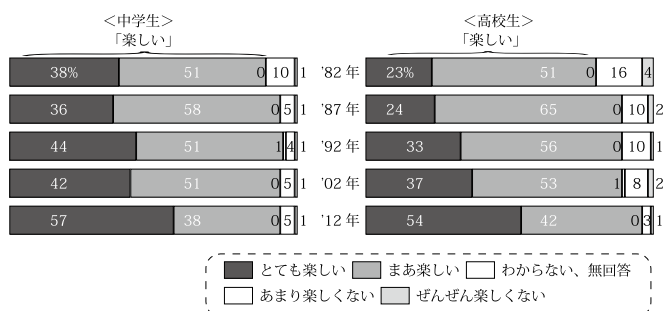


図1 学校は楽しいか（中・高生対象）
出典）『中学生・高校生の生活と意識調査 2012』(NHK 出版) より転記

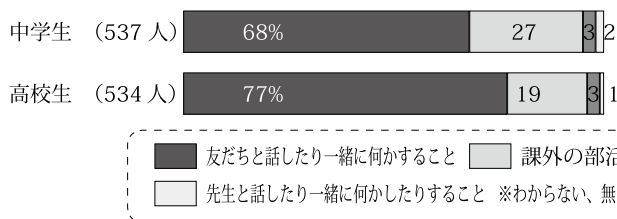


図2 学校でいちばん楽しいこと（「学校は楽しい（とても+まあ）」と回答した中・高生対象）
出典）『中学生・高校生の生活と意識調査 2012』(NHK 出版) より転記

Q あなたがこのクラスの中で、一番仲が良いと思う人の名前を教えてください。(複数回答可)

	2	5	8	9	15	16	19	21	23	27	30	31	32	選択数
2												●		1
5						●			●	●	●		○	5
8				●								○		2
9			●		●	●				○		○	○	6
15						●	●						●	5
16		●		●	●				●	●		○	○	7
19					●					○			●	3
21					●								●	3
23		●				●				○			●	4
27		●				●			●		●			4
30			●						●	●			○	4
31	●													1
32					●		●	●						3
相互選択数	1	4	1	3	5	5	2	2	4	4	3	1	3	38
非・選択数									3	3	4			10
									相互選択率(両思い率)				79%	

図3 クラスメイト間の仲の良い友人の相互選択率

Q このクラス内でどんな時でも信頼できる友達がいれば教えてください。(複数回答可)

	2	5	8	9	15	16	19	21	23	27	30	31	32	選択数
2												○		1
5														
8														
9														
15														
16														
19													●	1
21														
23										●				1
27									●					1
30													○	1
31	○													1
32						●								1
相互選択数						1		1	1				1	4
非・選択数	1											1	1	3
									相互選択率(両思い率)				57%	

図4 クラスメイト間の信頼できる友人の相互選択率

※図3図4は同じクラス内の中学2年生女子を対象とした結果。番号は便宜的な認識番号
資料:山口大学教育社会学研究室

(1) 児童・生徒にとっての学校

最初に、中学生にとって学校はどのように評価されていると一般にみられているかについて見ておこう。図1は、中高生を対象とした「学校は楽しいか」に関する評価の変化を表したものである。中高生ともに「楽しい」の割合が徐々に増加していることがわかる。「学校で一番楽しいこと」は「友だちと話した

り一緒に何かすること」であると答えた中学生は68%、高校生で77%と最も多い(図2)。こうした結果からは、多くの子もたちが、友だちとともに楽しい学校生活を送っている様子が浮かび上がりそうだが、もう少し生徒たちの友人関係の実態に迫ってみよう。

筆者等が行った中学2年生を対象とする友人関係の調査では、「仲がよい友だちの名前をあげてください」「休み時間によく一緒にいるクラスメイトは誰ですか」「勉強会をするなら誰と一緒にしますか」など、様々なシチュエーションで誰の名前を挙げるかを調べて相関図を作成した。図3は、「仲がよい友達の名前」について挙げた相手と、被調査者の名前を挙げてくれたクラスメイトを示したものであり、●が相互指名を、○は片方の指名を示している。同様に、図4は、「どんなときでも信頼できる友だちの名前を尋ね、誰が誰を選び、また相手にも選ばれているかを調べた。なお、図3と図4は同じクラスの子生徒の結果を表している。

「仲がよい友だち」という質問だから相互選択率は高そうであるが、しかし筆者らの調査では、①自分が仲がよいと思っても、必ずしも相手もそう考えているとは限らないこと、②男女のどちらが相互選択率が高いかといった傾向は明確には見えなかったこと(8クラス全体での分布は、男子で30~62%、女子で44~79%)、③クラスごとに大きなばらつきが見られることがわかった。さらに、「どんなときでも信頼できる友だち」となると、④「仲がよい友だち」よりも選択できる人数は減り、やはり、⑤男女どちらが相互選択率が高いとも言えず(男子で0~50%、女子で12~59%)、クラス間でのばらつきも大きかった(住田・田中 2015)。これらの結果をみると、多くの統計調査で中高生たちは「学校は友だちがいるから楽しい」と答えているが、果たして実態はそう単純なものでもなさそうである。

以上のことが、数値上の結果から指摘できそうであるが、実際に参与観察をしたうえでこれらの結果を見た私たち調査者の感想は、数値で表れたクラスの様子は必ずしも学級内の人間関係を捉えているとは限らないというものであった。相互指名率(両思い率)という指標は、端的にグループ内の相互のメンバーシップがどこまで及ぶか、グループの境界線の認識を示すに過ぎなかったので

ある。相互指名率が低いからといって、友人関係が悪いクラス環境だということとは必ずしも言えない。相互指名率（両思い率）が低いクラスのなかには、グループが固定されずに、ひとりひとりが多くのクラスメイトと交流をもっている場合があり、反対に、相互指名率（両思い率）が高いクラスであっても、良い学級、良い友人関係であるとは限らず、小規模の仲良しグループが固定されていたり、孤立した生徒が集団的なプレッシャーを感じているかもしれなかったのである。

以上より、「子ども社会とは何か」（子ども同士の対人関係や集団の様態）を知るためには、まず、いずれの次元における子ども（上記 2-①②③）の社会（世界）について論じたい／調べたいのかを明確にして、そして複数の調査方法を併用して迫ることが重要であると思われる。筆者は、特に＜子ども＞（③）社会をどのように捉えるのかということに興味・関心があるが、その方法については、大人の視点を超えて＜子ども＞を論ずることが可能であるかどうかも含め、さらなる議論や学際的研究の積み重ねが要求されるだろう。

註

- (1) クーリー、訳書 pp.24-31 参照。
- (2) 子ども・「子ども」・＜子ども＞の表記方法は土戸（1999）に倣った。
- (3) 子ども社会は、仲間集団のようなインフォーマルなものだけでなく、リトルリーグ等のフォーマル集団にも一大人が構成員として組み込まれているにもかかわらず存在すると考えられる。
- (4) 子どもの暴力性・残虐さ（という見方自体が大人によるものであるが）は、児童文学などに自覚的にみられる。たとえば、以下の「金魚」（北原白秋作）などは好例であろう。

「金魚」

母ちゃん 母ちゃん 何處へ行つた 赤い金魚と遊びませう。

母ちゃん歸らぬ さびしいな 金魚を一匹しめころす。

まだまだ歸らぬ くやしいな 金魚を二匹つきころす。

なぜなぜ歸らぬ ひもじいな 金魚を三匹ねぢころす。

涙がこぼれる 日が暮れる 赤い金魚も死いね死ぬ。

母ちゃん怖いよ 眼が光る ピカピカ金魚の眼が光る。

(5) 本稿では、「～のため」という目的をもたない行動を<遊び>と表記し、ごっこ遊びなど、一般に使われるところの遊びは括弧をつけずに表記する。

(6) <調査方法>

- ・2012年度1学期～2学期、A中学校、B中学校の2校に協力頂き、2年生のクラスを対象に調査をさせて頂いた（それぞれ4クラスずつ、計8クラス）。週1回程度、それぞれの中学校の特定のクラスにて朝礼から放課後まで参与観察を行った。
- ・A中学校、B中学校の中学2年生（計8クラス）の全生徒に対して、1学期と2学期に自分の性格と友人関係に関する質問紙調査を実施（質問文は同じ）。クラスでの友人関係および自己の位置づけの変化を分析した。

<参考文献>

- ・Bossard,J.H.S. and Boll,E.S.,1971『発達社会学』（末吉梯次監訳）黎明書房
- ・C.H.Cooley 1970『社会組織論』（大橋幸・菊池美代志訳）青木書店
- ・Fine,G.A 2009『リトルリーグの社会学』（住田正樹監訳）九州大学出版会
- ・藤本浩之輔 1974『子どもの遊び空間』NHK ブックス
- ・Gerth,H.H. and Mills,C.W. 1970『性格と社会構造』（古城利明・杉森創吉訳）青木書店
- ・亀山佳明 2001『子どもと悪の人間学ー子どもの再発見のためにー』以文社
- ・小林さえ 1968『ギャング・エイジ』誠信書房
- ・ピアジェ Piaget,J. 1968『思考の心理学』みすず書房
- ・Shweder,Richard A., Editor in Chief,2009,*The Child:An Encyclopedic Companion*,The University of Chicago Press
- ・Sullivan,H.S. 1990『精神医学は対人関係論である』（中井久夫ほか共訳）みすず書房
- ・住田正樹 1995『子どもの仲間集団の研究』九州大学出版会
- ・住田正樹・田中理絵 2015『人間発達論特論』放送大学振興会
- ・土戸敏彦 1999『冒険する教育哲学ー<子ども>と<大人>のあいだー』勁草書房

※本研究は JSPS 科研費 15K04364 の助成を受けたものです。