

# 発達を見出す「視点」を育てる授業実践

—保育者養成校における検討—

飯牟礼 悦子\*

A Teaching Practice to cultivate “perspectives” on development

—Focusing on training school for kindergarten and nursery teachers—

Etsuko IIMURE

## 1. はじめに

### (1) 本研究の問題意識

少子高齢化が進む日本社会においては、人間の生涯発達に関する専門的知識を様々な人生の文脈や実践現場で活かすことが、社会的にも求められている。その「発達」を捉える視点である「発達観」においても、近年は一般的な加齢にともなう老化など標準的な発達だけではなく、個人の生き方が多様になってきたことから、非標準的な発達のあり方にも注目が集まっている。たとえば、多様な「経験」による発達の重要性や、発達変化の可塑性、成人期、老年期の発達の多様性などがあげられる。このような発達を専門的に探究する「発達心理学」という学問領域は、「保育・教育・医療など現実の諸問題との関わりが深く、高い実践性を有する学問である」(子安, 2013) と捉えることができる。

本研究で注目する人間の発達に関わる専門職の一つある「保育者」を養成するための専門教育においては、心理学系の科目は、保育、教育の対象となる人々の発達や学習過程に関する基礎理論や知識を学ぶ科目として位置付けられている。特に平成22年度の保育士養成カリキュラム改正により新設された、「保育の心理学Ⅰ」(講義科目2単位)、「保育の心理学Ⅱ」(演習科目1単位)は、「保育の対象理解」の系列に位置づけられている。前者は、従来の必修科目であった「発達心理学」や「教育心理学」を合わせた科目として、主に保育実践に関する心理学の知識や理論、発達理解をより保育実践と関連付け、実践現場での「子ども理解」を育むものとされている。後者はそれらの知識や理論の理解に基づいた発達援助といったより具体的な保育実践に活かすことが求められている。

しかしながら、保育者養成に限らず、発達心理学を学ぶ初学者においては、心理学は

「ことば（用語）が難しい」「理論的でわかりにくい」など、誰もが日常的に体験し感じているはずの「こころの発達」が、学び手にとっては自分の心的実体験と切り離されているように感じられるという発言を耳にすることが多い。

たとえば、保育者養成校においては、実習後の感想として「体育の授業で後ろ歩きの仕方をやったことが、園外保育の引率の際に役立った」、「実習指導で指導案の書き方やポイントを学んだことが、責任実習の指導案作成に役立った」、「乳児保育で学んだ沐浴やおむつ交換、着替えの援助の仕方が乳児院の実習で役立った」のように、実践と直結的に関わる授業に対してポジティブな意見をあげる学生が多い。その一方で、学生の反省として「保育所実習に行って、各年齢の発達の特徴をきちんと理解していなかったことがわかった。もっと勉強しておけばよかった。」という発達理解の不十分さを挙げる者や、日誌や反省会の記録からは保育者からの助言として、発達理解の必要性が指摘されることも少なくない。

また、現実として保育者養成において子どもの「発達」を捉える視点の重要性は諸所で指摘されたり、「理論（知識）」を「実践に活かす」ことが意識的に求められるようになった一方で、実際にどの程度保育者（実践者）や学生が意識的に「理論（知識）」を「実践」に活かしているのか、つまり「理論（知識）」と「実践」の結びつきの実態と、それらの「結びつき」を促す教育実践に関する知見は蓄積されてきていない。

なぜならば、発達心理学をはじめとした心理学系の科目の多くは講義形式の授業形態をとっており、「知識伝達」が主目的とされている。学生においても、講義系の授業で学ぶ「知識」や「理論」は、ただ資格（免許）取得のために機械的に「覚えるだけ」になってしまっているのではないだろうか。つまり、それらを「どのように実践に活かすのか」という点については、学生自身の関心の程度や、教員の側で意図的な結びつきを求めない限りは実際に行われることは少ないからである。特に、保育現場での実践経験が少ない学生や新任保育者においては、日々の保育実践に追われる中で、自らが学んだ「知識」と「実践」の結びつきを意識的に深く省察する機会は少ないだろう。

さらに、現在、学生の中に蔓延している「すぐに」、かつ「そのまま」実践現場で使えない理論（知識）なら学ぶ意味がないといった現場至上主義の弊害とも言える思いを耳にする機会も増えている。また、インターンシップや研修という形で十分な事前学習のないまま実践現場に出て、リアリティショックを受け志半ばで夢を諦める学生も少なくない。就職に直結する資格免許の取得のみを目指し、その背景となる学問的な知識や理論を軽視する風潮に警鐘をならすためにも、養成段階である学生時代に「知識」を「実践」につなげていく試みを有機的に体験することが必要であると思われる。

## （2）本研究の目的

以上のことから、本研究では、学生の中に「知識」と「体験」の意図的な「結びつき」を経験することをねらいとして、「こころの発達」を見出す「視点」を育てる試みを授

業実践において行なうことにした。このような試みと関連するものとして、山岸(2011)は、発達心理学の入門書を執筆する中で、理論や実証的に明らかにされたことだけではなく、人間のこころの発達を出来る限り生き生きとした血の通ったものとして記述したいという意図から、文学や映像作品を取り上げ、その「結びつき」を具体的に提供し理解を促している。また、山岸(2005;2006;2007)は、小説や映画を題材に主人公やそこに描かれているテーマについて、発達心理学の知見を参照しながら分析を行なうことを通して、フィクションではあるが知見の適用可能性が高いことを示している。

本研究では山岸(2005;2006;2007)の研究を参考に、人間の発達に関わる専門職の一つである保育者を目指す学生が、文学作品や映像作品で描かれる人々の姿に、授業で学んだ「こころの発達」に関する「理論(知識)」をどのように結び付けていくのか、その意図的な「結びつき」を経験することによる「気づき」や「学び」を検討することを目的とする。

具体的には、授業で学んだ発達に関するいくつかのトピックスについて、学び手自身が絵本や小説といった文学作品や、テレビドラマ、映画といった映像作品から具体的なエピソードを抽出し、「意図的に」発達の「理論(知識)」と「エピソード(実践)」を結び付けるワークを行った。保育者養成において、このワークを通して子ども理解の「視点」が育つ可能性について検討していく。

## 2. 授業実践の内容

### (1) 授業の具体的な手順

#### 1. 対象者

保育士、幼稚園教諭の資格免許の取得を目的とした保育者養成校であるS女子短期大学の1年生92名。なお、学生は毎週1回別の授業で、保育園で子どもと関わる体験や、1日保育体験などを経験しているが、保育実習、幼稚園教育実習ともに学外実習に関しては未経験である。

#### 2. 調査時期

2013年7月下旬

#### 3. 本授業の位置づけ

S女子短期大学における「発達心理学」の授業は、保育士養成カリキュラムの「保育の心理学I」に該当する科目として位置付けられており、学外実習前の1年次前期の必修科目として履修することになっている。なお、本授業の具体的な授業計画については、表1に示してある。

#### 4. ワークの手順

①15回の授業の「まとめ」として、最終授業日の約1か月前に図1のようにワークの内容を説明し、ワーク作成と発表準備を行なうよう指示した。なお、学生に提示したテー

- マ(トピックス)については、その内容を扱った該当授業回とともに表2に示してある。
- ②発表当日は、学生が選んだテーマの重なりが少なくなるように5～6名を1グループとして、2クラスを各9グループに分けた。
  - ③学生は各グループに分かれ、グループメンバーに作成した資料のコピーを配布し、自ら見出した「こころの発達」に関する発表を1人5分程度を目安に行なった。発表者以外の学生は、発表ごとにコメンテーターを1人決め、それ以外の学生もグループ全員の発表内容について記録用紙にメモをとり、質問やコメントを自由に行なってよいものとした。
  - ④発表会終了後に、本ワークや発表会に関する「感想」や「気づき」、「学び」を記録用紙にまとめさせた。
  - ⑤最後に、成績評価終了後、提出された課題の中で、特に優れたもの(10名程度)については、10月末の学園祭の授業紹介展示で、掲示を行なう予定であることを伝えた。

表1 「発達心理学(保育の心理学Ⅰ)」の授業計画

回	概要
1	イントロダクション1:「発達」とは何か?
2	イントロダクション2:保育と発達心理学のつながりを考える
3	イントロダクション3:生涯発達と初期経験
4	子どもの身体機能と運動機能の発達
5	子どもの自己の発達
6	子どもの感情の発達
7	子どもの認知の発達
8	子どものことばとコミュニケーションの発達
9	子どもの他者関係の発達(1)「愛着」
10	子どもの他者関係の発達(2)「遊び」「共感性」
11	児童期～青年期の発達:こころと身体のバランス
12	成人期の発達
13	老年期の発達
14	発達を支援する:発達障害とアセスメント
15	総括「文学・映像作品から発達を探るワーク発表会」

<p>●テーマ「文学・映像作品にみられるところの発達」</p> <p>●課題作成の手順</p> <p>(1) 発達心理学の授業で扱った下記の①～⑩までのトピックスから1つを選び、そのトピックスを扱った文学作品（小説、絵本など）や映像作品（映画、ドラマ、演劇など）を探してくる。</p> <p>(2) (1) で探してきた作品の内容をよく理解した上で、その作品の「概要」と、トピックスの内容が具体的に表れている「場面」や「エピソード」を簡単にまとめる。</p> <p>(3) 自分がその作品から感じた「ところの発達」について、「感想」や「気づき」「学び」をまとめる。</p> <p>●課題のまとめ方</p> <p>課題は、本日の授業で配布したカラー用紙（A3サイズ）1枚に、以下の内容を必ず入れて、「わかりやすく」まとめる。</p> <p>① 作品の「タイトル」と「トピックス」</p> <p>② 作品の概要のまとめ</p> <p>③ トピックスの内容が具体的に表れている「場面」や「エピソード」のまとめ</p> <p>④ 自分がその作品から感じた「ところの発達」についての「感想」や「気づき」「学び」</p> <p>⑤ 学籍番号と氏名</p> <p>&lt;注意点&gt;</p> <p>※イラストやカラーペンなどを用いて「カラフル」に「わかりやすく」まとめること</p> <p>※手書きで作成すること</p>
---

図1 学生に提示したワークの内容

表2 学生に提示したテーマ（トピックス）

テーマ（トピックス）	該当授業回
①「自己」の発達	第5回 子どもの自己の発達
②「愛着」の発達	第9回 子どもの他者関係の発達 (1)「愛着」
③ 発達の「可塑性」（変わりうる力）	第3回 イントロダクション3：生涯発達と初期経験
④ 子どもならではの「認知（思考）」	第7回 子どもの認知の発達
⑤「ことば」の発達	第8回 子どものことばとコミュニケーションの発達
⑥「感情」の発達	第6回 子どもの感情の発達
⑦「他者関係（人間関係）」の発達	第10回 子どもの他者関係の発達 (2)「遊び」「共感性」
⑧ 発達支援が必要な人々	第14回 発達を支援する：発達障害とアセスメント
⑨「子育て」による発達	第12回 成人期の発達
⑩ 高齢者の発達	第13回 老年期の発達

### 3. 保育者養成校における授業実践

ワークの発表会は図2のように、各クラスとも、互いに積極的に意見や感想を述べている様子が見られた。なお、終了予定時間を超えてしまったため、ワークのまとめ部分については、後日提出する形をとった。また、映像作品については実際に上映できる機材を各グループに手配することができなかつたため、作品のエピソードを紹介する際に難しさを感じている学生も見られた。



図2 「発達を見出すワーク」の発表会の様子

### (1) 学生が選択した作品とジャンル、テーマ

まず、学生が選択した作品ジャンルと作品内容について分析した。その結果、作品のジャンルとしては、文学作品を選択した者が54名(59%)、映像作品を選択した者が38名(41%)とやや文学作品を選択する学生が多かった。作品ジャンルの内訳をみると、「絵本」が39名(42%)と最も多く、「映画」が25名(27%)、「ドラマ」が13名(14%)、「小説」が8名(9%)、ノンフィクション4名(4%)、漫画3名(3%)であった。

なお、最も多かった絵本を選択した学生の中で作品が重複したものは比較的少なかったが、「はじめてのおつかい」が3名、「わたしのいちばんあこの1ばん」「ラチとらいおん」をそれぞれ2名ずつ選択していた。作品の内容としては子どもの生活を描いた現代的な題材が多く、昔話を選択している学生はいなかった。続いて多かった映画にお

いては、「となりのトトロ」が3名、「I am Sam」が2名であった。ジャンルとしては、アニメ映画が9名と4割近くおり、中でもジブリ作品が5名と馴染みやすい作品を選ぶ学生が多かった。

作品の選択において、絵本を選ぶ学生多かったのは、実習指導など保育実践に関する授業などで学ぶ機会や、日常的に保育実践で用いることが多い題材であることが影響していると思われる。つまり、保育学生ならではの実践と結びついた選択であったといえるだろう。

次に、テーマ（トピックス）について分析した結果、「⑦他者（人間）関係」が22名（24%）、「②愛着」が14名（15%）と他者との関係性に基づく発達の姿を選択する学生が4割程度と多かった。さらに、作品内容と学生がとりあげた該当エピソードとしてきょうだい関係や仲間関係に関するものが多かった「⑥感情」（19名）も含めると、約6割程度が対人関係に関するテーマ（トピックス）に注目していたことがわかった。

また、対人関係以外のテーマとしては、「④子どもならではの認知（思考）」16名（17%）といったテーマ（トピックス）を選択する学生が多かった。このテーマについて扱った授業においては、子どもの認知発達の例として無生物にも自分と同じように命があると認識する「アニミズム的思考」や「表象（イメージ）」の発達など、子どもならではの思考がいかに関生活の中で現れていくかを、具体例を紹介しながら説明した。絵本などでは特に、子ども独特の心的世界を描いたファンタジーを扱った作品が多いため、学生においても、理解しやすかったのではないだろうか。

これらを考え合わせると、学生生活において触れ合う機会の少ない「⑩高齢者の発達」を選択している学生はいなかったことから、学生は自らが関心をもっている子どもや、自らが現在日常的に学んでいる保育現場に即した実践に基づいて「発達を見出す」ことを行っているように思われる。

## （2）学生が見出した「こころの発達」

次に、学生が作品中から選んだエピソードと、授業で学んだ発達の知識が的確に結び付けられているか、分析した。具体的には、①取り上げたエピソードとテーマ（トピックス）として選択した概念にズレがないか、②テーマ（トピックス）について、丁寧に知識や理論と結びつけながら分析しているか、③エピソードとテーマ（トピックス）の結びつきが典型的なものだけではなく、深く幅広い視点から選ばれているという3点から検討した。

その結果、上記の3点のポイントに基づき授業で学んだ発達の姿を的確に見出していたのは、17名（18.5%）であった。エピソードとの対応については、代表的なものを表3にいくつかまとめた。テーマの内容としては「⑦他者（人間）関係」が6名、「④子どもならではの認知（思考）」が4名、「②愛着」「⑥感情」「③発達の可塑性」が各2名、「⑨子育て」が1名であったが、焦点をおいたテーマ以外に複数の観点にふれているも

表3 発達を的確に見出した事例

テーマ内容	ジャンル	作品名	エピソード	見出した発達の様相
②「愛着」の発達	映画	トイストーリー	大事にしてきたおもちゃで遊ばなくなった主人公が、女の子におもちゃを譲る場面。一つひとつについて、丁寧に説明しているうちに、手放すことをためらったが、最終的におもちゃのことを考えて、手放すことを決めた場面。	本当の愛着があれば、何年たっても変わらない、離れたとしてもお互いの心の中に残るものである(=内的ワーキングモデル)。おもちゃにも命がある(=アニミズム的思考)という認知発達の表れ。
④子どもならではの「認知(思考)」	絵本	おかあさんはおこりんぼうせいじん	毎日起こり続ける母親をおこりんぼうせいじんからきたおこりんぼうせいじんではないかと考え、さまざまな根拠や特徴をあげていく場面。	自分の内的世界で考えたことが現実世界でも本当にあるといった「 <u>実念論的思考</u> 」のあらわれ。
④子どもならではの「認知(思考)」	絵本	わたしのくつ	主人公が雨の日に汚れてしまうと思い、大事にしている靴を履かず長靴で登園した際、「お花模様の靴、はいてくればよかった。おうちでさびしいかもしれない。」と心配している場面。	母からもらった「靴」に対して「愛着」を抱き大事にしていた。命のない「もの」に対して、愛着を持つことを通して「 <u>命</u> を感じ(=アニミズム的思考)、対人関係における「 <u>思いやり</u> 」の気持ちも同時に育まれていく。
⑥「感情」の発達	絵本	あちゃんとウサ	笑わない泣かない一人にいるのが好きという女の子が、ウサを飼い始めて自分の感情のコントロールができずどんなにひどいことをいっても、いつもそばにいてくれるという「安心感」を知り、いなくなったウサがかえってきて初めて泣く。ウサの示す大好きという気持ちの表現や行動があちゃんに伝わり感情を出すことができるようになったという場面。	ペット(動物)から愛情を受け、一時的にその愛着対象がいなくなったことで、孤独を好み感情を示すことがなかったり、感情のコントロールができなかった(素直に表現できなかった)主人公が、感情表現ができるようになった。
⑦「他者関係(対人関係)」の発達	絵本	おおきいトンとちいさいボン	背の高いトンと背の低いボンが、散歩に出かけたところ、段差や狭かったり高かったりする場所でトラブルにあう。しかし、二人で協力してお互いの得意な場所でお互いの特徴を活かして助け合うことを通して、お互いのよさを認め合うという場面。	相手を思いやる気持ちを持ち、自分の特性(背の高さ)を使って相手を助けているところ。→ <u>お互いが思いやり助け合う(=向社会的行動)</u>



のも見られた。具体的には、「⑦他者（人間）関係」においては、他者と関わることを通して「共感性」や「向社会的行動」が発達していくことや「自己成長」していく姿を見出していた。また、「②愛着」においては、愛着行動の一つとして学んだ「抱っこ」という行動を主人公が求めていく姿や、愛着対象との別れにおいて「(物理的に)離れていても、強い絆で結ばれている」という表象を見出していくものが見られた。「④子どもならではの認知（思考）」については、生命のない事物を命あるものとして見立てる「アニミズム的思考」や子どもの想像の世界にふれているものが見られた。

その他、テーマとは直接的には関係していないが、「経験による発達」の重要性や「発達の可塑性」といった発達の原理に通じるような深い解釈をするものも見られた。

### (3) 学生の発達を見出す視点の具体例 - 事例検討

#### 【事例1】「愛着の発達」を捉えた例 (図3)

作品名：「だきしめてほしくて」(絵本)

あらすじ：初めて一人でお留守番をすることになった甘えん坊のロラが、安心する「ふわふわだっこのしま」を求めて悪戦苦闘する物語。

学生が見出した発達エピソード：

主人公のロラが「抱っこされている感覚」を求めて、家中のふわふわなものを探しに行く姿や、夜になり両親が帰ってきてもなかなか寝つけなかったが、両親の間に入りスキンシップをとることで安心して眠りにつくというエピソードから、ボウルヴィのいう「探索行動」や「接近行動」といった「愛着行動」を示している、と分析した。また、そこから親子の愛着関係や愛着対象以外では満たされないといった「人見知り」などの様子も読み取っていた。

#### 【事例2】「子育てによる発達」を捉えた例 (図4)

作品名：「I am Sam」(映画)

あらすじ：知的障害を抱えた主人公のサムの子育てと、子どもが育っていくことに対する「父親」としての葛藤を描いた物語

学生が見出した発達エピソード：

①知的障害をもった父親であるサムの養育能力をめぐる裁判となる。そこで娘のルーシーが「愛こそがすべて」と答えた場面、②サムにおいても検事から「あなたは誰を模範にしているか」と問われた際、「僕は僕みたいな父親になりたい」と答えた場面、③自分自身に劣等感をもっていた裁判でサムの弁護士を務めたリサという女性が、息子との関係で悩んでおり、サムとルーシーの親子の深い愛情を観ることによって、まず親自身が自分と向き合うことが必要ではないかということに気づいた場面、④里親にルーシーを引き渡すことになったサムが、リサに対して自己嫌悪していることを話すと、リサも自分の弱さを見せ、お互いの弱さを認め合い共感し合う場面の4つのエピソードをとりあげていた。ここから、子育てによる発達とは、主人公のサムのように、親が「自



分と向き合う」ことを通して、さまざまな困難にぶつかりながらも「人」として、「親」として「自分」という存在を認め、「子どもを愛していく」ことである、と分析した。また、作品に対する理解を深め、娘のルーシーの視点からも分析を追加していた。これは、親となり、弱さを抱えた自己を肯定することを通して「人格的な成長」を遂げ、「養護性」が発達していくことを示唆している。

#### (4) ワークを通しての「気づき」と「学び」

発表後に後日回収したワークと発表会の感想を分析した結果、「楽しかった」「面白かった」などの感想に留まらず、具体的な「気づき」や「学び」を記した者は約3割(28名)に及んだ。具体的には、大きく分けて「①発達理解の深まりと広がり」(17名)、「②発達の実践的理解」(5名)、「③発達的な視点による分析への関心・意欲」(10名)、「④他者視点への気づき」(5名)といった領域に渡ることがわかった。

まず、「①発達理解の深まりと広がり」においては、「経験は発達への第一歩であることに気づいた。」「さまざまな領域の発達がつながっていることに気づいた。」「こころの発達を通して相手を知ることにつながると思った。」「すべてのトピックスを通して、人と関わるのが発達につながることを知った。」といった回答がみられた。ここからは、発達という現象がたとえば「ことばの発達」のように限られた領域内の事柄ではなく、他の領域との発達の連続性や、それらをつなぐ要素として「他者とのかかわり」や「経験」の重要性に気づくといった、「発達」という概念への理解が深まり、広がりを見せていると考えられた。

次に、「②発達の実践的理解」については、「他者の発表からは、自分自身もこのような気持ちになったな、とかこう思われていたのかなと(自分の体験と重ねて)思ったりした。」「他者の発表を聞いて、納得するものあれば、心にじっくりくるもの、なぜなんだらうと思うことがたくさんあり、それを自分にあてはめてみたりして、やはり人間はこういうふう発達していくのかと改めて感じた。」「日常の何気ないことでもこころの発達が見られることがわかった。」といった回答が見られた。ここから、学生は発達という「視点」をもって作品を捉えることによって、自らの体験を重ね合わせる、すなわち「同化」させることによって、教科書的な理解にとどまらず実感を持って、発達を理解することにつながったと思われる。また、疑問をもつことによって視点を「調節」といった視点自体の発達も見られる可能性も示唆された。

さらに、「③発達的な視点による分析への関心・意欲」については、「作品を観るとき、発達という側面に目を向けてもう一度観てみたいと思った。」「今までは発達ということ意識して作品を観ることはなかったが、今後は発達について考えながら観ていきたいと思った。」「何気なく読んで『ああいい話だな』だけで終わらずに、発達ということ意識しながら読んでみることも面白いと思った。」などの回答にみられるように、発達という「視点」を持って対象をみることに面白さや新鮮さを感じ、主体的に学ぶ意欲に

繋がっているように思われる。また、「授業の中だけではなく、普段の生活から発達を捉えていくことの必要性を感じた。」という回答からは、発達という「視点」をもって物事をみることが、文学・映像作品の鑑賞に限らず、日常生活においても実践可能であることに気づいた様子がかがえた。

最後に、「④他者視点への気づき」においては、「他の人の発達理解（のあり方）を知る機会になり、新たな発見や解釈が得られて面白かった。」「自分が知っている作品であっても、他者の作品に対する発達の捉え方が自分と異なる角度で観ていたり、感じていたりすることを知って新鮮に感じた。」といった回答が見られた。ここからは、他者がもつ「視点」の多様性への気づいたことから、視点自体が深まっただけではなく、グループでそれぞれの異なる視点を共有することによって、さらなる視点の広がりも見られた可能性が示唆された。

以上のことから、「文学・映像作品」というフィクションの世界であっても、「発達」という視点をもって意識的に「観る」体験を通して省察し、授業で学んだ「知識（理論）」の理解が深まる可能性が示唆された。また、自己の体験とも照らし合わせながら、その「結びつき」に関心をもち、実践的理解に対する意欲や関心を促すきっかけとなった可能性もあるだろう。

#### (5) 他授業との連続性

本授業終了後、「発達」という視点をもって対象を理解するという学生の学びの連続性を、幼稚園教育実習後の他授業において、確認する試みを行なった。ここでは、「保育の心理学Ⅰ」の授業で学んだ知識や理論の理解に基づいた発達援助を具体的に考えていく「保育の心理学Ⅱ（S女子短期大学においては「乳幼児心理学」）」の授業で、幼児の遊び場を題材に、実践した。

具体的には、「保育の心理学Ⅱ」の授業において、図5に示した4歳児クラスの幼児の遊びの事例から、他の子どものお神輿の担ぎ方を否定し続けるMくんの思いについて、「なぜそのような行動をするのか」まずは個人でその理由を考えた上で、5～6人のグループでお互いの考えを共有し、検討するという課題を実施した。なお、学生は、その1か月ほど前の教育実習において、実習日誌の「事例考察」という形でその日に印象的だった子どもの姿を取り上げて、その行動や発言などから子どもの思いや保育者の意図などを読み取るという経験を重ねてきた。

グループワークに入る前の個人ワークにおいて、子どもたちがお神輿を揺らしながら進もうとした際、Mくんが「やめて!」「止まって!」と何度も大きな声をあげていた理由について、「Mくんはいやだったからだ」という解釈が多く見られた。このため、「保育の心理学Ⅰ」の授業で学んだ4歳児の自己の発達、仲間関係の発達、認知発達などに関する「知識（理論）」の振り返りを行なった上で、グループディスカッションを行なうことにした。

その結果、「Mくんはいやだったから」という表面的な解釈から、「Mくんは第一反抗期だったのではないか」「Mくんと他の子どもでは、お神輿の担ぎ方に対するイメージ（表象）にズレがあったのではないか」、「コミュニケーションや自己主張・表現する力が発達途上にある」、「平行遊びから、協同遊びに移行していく過渡期である」、「年中クラスの子どもたちがお神輿を大切にしている気持ちを汲み取り、壊さないようにしたいという思いやりや配慮の表れではないか」など、「発達的な視点」から知識を「あてはめて」理解を深める姿が見られた。このように、意図的にきっかけを与えると、それを足場として活用することができる可能性が示唆された。

3歳児クラスのMくんは、（自分が見つけた4歳児クラスの）お神輿を担ごうとしている子どもたちに、必死に「やめて！止まって！」と何度も静止しようとしていた。保育者もMくんをたしなめたり、どのようにしたいのかMくんに尋ねるが、明確な答えはなく、周りの子どもたちも困惑している様子が見られる。数人の子どもでお神輿を持って担ぎ始めたが、Mくんは一向にその担ぎ方に納得していない様子を見せ、ついて回るものの、最後まで他の子どもと同じように担ごうとはしなかった。

出典：岩波映像「幼児理解にはじまる保育：友だちと出会う（4歳児）」

図5 保育の心理学Ⅱで検討した幼児の遊び事例

#### (6) 授業後のフィードバック

本授業実践は、学生に事前に予告した通り、学園祭の授業紹介コーナーにおいて、フィードバックを行なった。取り上げた事例は、発表会でのグループ学生による投票結果と、学生教員側の観点として、ワークの完成度（課題に入れる内容が的確に含まれて

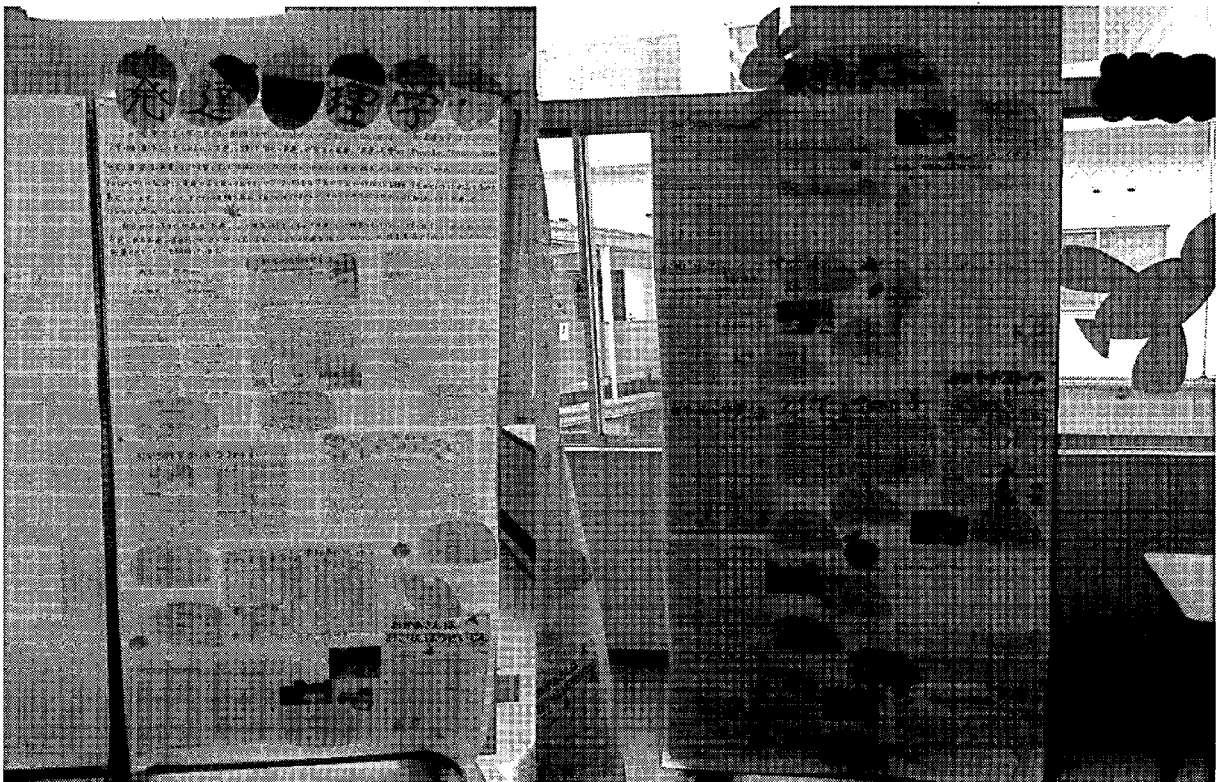


図6 学園祭におけるフィードバック



おり、保育学生として学んだ表現力を豊かに発揮しているか)、分析の的確さ、プレゼンテーションの仕方などにおいて、高評価を得た対象者とした。具体的には、図6にあるように、各学生の作成した課題を掲示し、それぞれについて発達心理学の概念と結びつけて専門的な解説を加えた。これは、事前に予告していたものであったが、授業終了後にも今回のワークから関心をもった学生から、グループ以外の発表例を知りたいという意見があったこと、また授業内での発表で、発達の知識を誤解した解釈もいくつか見られたことも踏まえて、事後学習の一環として計画したものである。学園祭での展示であったため、学生の保護者からの関心も高く、発達の知識や解釈についての質問等もあった。このことから、今後は、グループ発表だけではなく、全体としていくつかの事例を取り上げてフィードバックしていく必要性が示唆された。

#### 4. おわりに—「発達」を見出すということ

本研究では、保育者養成校において実践した文学・映像作品から発達を捉えるワークについて、検討してきた。

その結果、保育学生において今回のワークのように「発達」という視点をもって物事を見るという体験は、まず現在自分自身が置かれている「保育を学んでいる」環境や、子どもに対する関心に基づいて、取り組むことから始まると考えられる。さらに、日常的になじみ深い本や映像作品などを、特定の視点をもって分析するといった体験は、今まで意識したことのなかった自分の知識を整理したり、見直したりする機会にもなっただろう。このような「発達」という「視点」をもって物事を見る「ワークを通して、学生(学び手)自身が、「これまで」「今」そして「これから」という自身の生涯発達を知る機会にもなり、保育者としてかかわる「他者」を理解するためのステップとなったと思われる。

また、保育者養成教育においては、先にも述べたように学生は「すぐに」「そのまま」使える知識や技術を求める傾向があり、実践現場からもそのような「即戦力」となる人材が求められているという現状がある。しかしながら、「視点」を育てるということには、ある程度の経験の積み重ねと主体的な学びが必要になってくる。保育者養成教育において、発達心理学を「教える」ということは、いわゆる知識や理論の伝達だけではなく、実践現場で起きる様々な現象から、その中に潜んでいる発達のプロセス(目に見えないもの)を「見出す視点」(形式知)を「育てる」(=足場かけ)ということを含む必要があると思われる。本ワークのような授業実践を丁寧に積み重ねていくことによって、学生が主体的に「発達」という現象を目の前の実践から見出し、実践現場での「経験」と「省察」を通して「内面化」し、大学の授業などで学んだ「形式知」を「実践知(暗黙知)」に変換していく(楠見,2012)ことができるのではないだろうか。実際に、本研究において報告された学生の学びからは、「発達」という視点を持って物事を「見る」こ

とへの意欲や関心も喚起されたことから、主体的な学びを促す上でも、有効なアプローチであることが示唆された。

さらに、教員や保育者など人と関わる対人職を目指す学生においては、その対象となる人々を「理解」することが必要となってくる。特に発達の著しい時期にある子どもの生活世界で養護・教育を行う保育者においては、それぞれの多様な発達状況を適切に理解し、ケアや支援を考えていく手立てにすることが必要になってくるだろう。こうして、発達を捉える「視点」は、本研究で示したような学んだ知識や理論をそのまま当てはめる(=同化)するだけではなく、より柔軟に実践現場に沿った般化や、調節が可能な「2.5人称の視点」(飯牟礼,2007)へ発達変化し、いわゆる「適応的熟達者」になっていく可能性があるといえよう。

これらのことを踏まえて、今後の課題を3点挙げる。まず、本ワークにおいては時間的な制約により、グループワークの内容を全体で共有し、吟味することができなかった。また、教員からのフィードバックについても、部分的であり直接的に行うことができなかったため、学生は十分にこのワークの意義や意図を理解できていない可能性もある。今回のように最終段階で本ワークを行なうだけではなく、1つの作品を具体例として取り上げ段階的に教員と共に小グループで発達を見出す経験を積み重ね、他者の視点を知る機会を継続して持つといった丁寧な指導を行う必要がある。さらに、各講義内容に沿った発達エピソードを学生自身の体験から収集し、発達に関する知識や理論との「結びつき」を促す小課題を実施するなど、段階的な学びも必要だろう。

次に、本ワークの成果を実習等の実践経験の中でどのように活かすことが出来るか、実証的な検討も必要となってくるだろう。今後、実習体験に基づいた振り返りを行い、縦断的にデータを収集し、検証していきたい。

三つ目に、発達を捉える「視点」の熟達化プロセスの検討が挙げられる。発達を見出す「視点」は、実践経験を積み重ねていくほど、より洗練され的確になってくると思われる。実習を経験した学生、初任者、準熟達者、熟達者を対象にした比較検討をすることで、保育者の専門性の一つとして、発達を捉える視点の熟達化の様相が明らかになる可能性がある。特に準熟達者は一通りのスキルや知識を覚えてからそれ以上伸びなくなる「キャリアプラトー」の状態に陥りやすく、この時期に視点の固定化も起こりやすいことが予測される。この時期のさらなる熟達化を促すためにも、このような視点のあり方にアプローチする試みは有効であると思われる。また、先にも述べたように保育の文脈に限らず、日常生活の文脈において一人の生活者(社会人)としてその知識を主体的かつ有機的に活かしていけるかについて、検討していくことも必要だろう。

最後に、今後の展望として、子どもの発達に専門的に関わる機会の多い保育者を目指す学生だけではなく、一人の人間としての発達を遂げていく他専攻の学生や、より専門的な発達に関する知識と経験を有する学生との比較検討を通して、発達を見出す豊かな視点を養成していきたい。

【文献】

飯牟礼悦子 (2007) . 「当事者研究者」の流儀—2.5人称の視点をめざして—. 今尾真弓・宮内洋 (編著) あなたは当事者ではない—〈当事者〉をめぐる質的心理学研究. pp.111-122, 北大路書房.

子安増生 (2013) . エビデンスを介した研究と実践の循環性. 発達心理学研究 24 (4) , 426-428.

楠見孝 (2012) . 実践知と熟達者とは. 金井壽宏・楠見孝 (編) . 実践知—エキスパートの知性. 有斐閣. pp. 3-31.

山岸明子 (2005) . 発達心理学から見た「海辺のカフカ」—なぜ主人公は危機を乗り越えることができたのか—. 医療看護学研究, 1, 8-15.

山岸明子 (2006) . なぜ2人の少年は立ち直ったのか—映画「学校Ⅱ」をめぐる教育心理学的考察—. 医療看護学研究, 2, 130-135.

山岸明子 (2007) . 老人と少年の交流がもたらすもの—2つの小説をめぐる発達心理学的考察—. 医療看護学研究, 3, 102-108.

山岸明子 (2011) . こころの旅—発達心理学入門. 新曜社.