

保育学生における子どもの発達の理解

The Understanding of Child Development on Students Majoring Childhood Care

青木 弥生

AOKI, Yayoi

キーワード：発達の理解・イメージ・発達検査・保育学生・実習

I 問題と目的

保育者養成課程において心理学科目は、実践力につながる包括的知識の基盤として必要不可欠なものとして位置づけられ、子どもの発達とそのメカニズムを起点とし、発達を支える家庭や保育環境にまで幅広く教授内容が盛り込まれている。さらに近年の教職課程や保育士養成課程の改訂において、心理学的な知見の理解にとどまらず、それらを保育の文脈の中でどう活かせるかという実践につながくことを求められるようにもなっている（大神，2019）。

保育学生は、子どもの発達を理解した上で実習に入ることを保育現場から期待されている（開，2011）。保育士養成協議会による「保育実習指導のミニマムスタンダード（2017年度版）」においては、乳幼児理解の基本となる発達理解を丁寧にしたうえで実習に臨めるようにすることが実習生ならびに養成校に対する期待として示されている。学生の発達の理解は保育現場での実践を通じた学びの土台であり、実習の中で子どもの実態や子どもの発達を支援する保育実践に直面することでさらに深化するものと考えられる。

榊原（2009，2010）は、保育者養成系の短期大学において実習経験の異なる1年生と2年生の子どもの発達過程の理解について検討し、実習の経験が増すほど学生の子どもの発達の理解が高まる傾向にあることを確認している。また学生の発達の理解は、2歳までの子どもについては実習経験の有無にかかわらず比較的容易である一方、実習経験が浅い1年生の段階では3歳以降の幼児期の発達の理解が難しく、さらに、免許・資格に必要な実習を一通り終えた段階の2年生であっても幼児期、特に

4歳児の発達理解がほとんど向上しないことが確認されている。

榊原の研究は、平成20年改訂版保育所保育指針第2章「子どもの発達」における各年齢発達段階の記述を問題文とし、実習での経験を想起しながらその記述内容に該当する年齢発達区分を学生に解答させる小テストの結果から学生の発達の理解について考察したものである。榊原は学生の発達の理解の傾向について、問題文（指針の記述内容）の質が2歳まではそれ以前の年齢発達段階との連続性から説明される具体的なものである一方、幼児期の記述内容については内容の具体性が下がり、学生がその発達の実態をイメージしにくいものであるとし、そのことが得点および正答率に影響したと考察している。

しかし、子どもの年齢による発達の理解の差を、材料となった保育所保育指針の発達の記述の質の問題だけで説明することは難しいだろう。確かに2歳までの乳幼児期の発達は身体発達や言葉の発達など具体的な現象として捉えやすいものが多く、実習経験の有無にかかわらず一定の理解が達成しやすいと考えられる。一方、3歳以降の幼児期の発達は乳児期ほど顕著で可視的ではなく、意欲や思考、態度など、文脈によってあらわれ方が異なる場合が多く、その発達像は一様にとらえにくいだろう。つまり、幼児期の子どもの発達を理解することが乳児期に比較して難しいことを前提に、教授内容や方法を検討する必要があると考えられる。

また、実習生を受け入れる保育現場が学生に要請する発達の理解とは、実習で向き合う子どもたちの発達について判断するための適切な拠りどころがあること、すなわち発達についての定義的な知識を有していることおよび定義と現象を関連づけられるという2点であると考えられる。榊原の検討において「発達段階の記述について実習での経験を想起しながらその記述内容に該当する年

齢発達区分を解答する」という課題は、実習で求められる2点の発達の理解について試される経験であったといえよう。つまり、学生は問題文である発達段階の記述がおおむね何歳の段階であるかを判断するため、実習において向き合った子どもの具体的な姿を想起し、それを問題文と関連づけて判断するということを求められており、その解答の正否は、想起された実習での経験が適切であったか、あるいは想起された実習の経験と問題文の発達段階の記述とを適切に関連づけられたかにかかっていたと考えられる。

先に示した2点の発達の理解は、養成校における心理学科目の授業の学びの成果として期待されるものでもあろう。本研究は、発達についての知識を学んだ上でこれから本格的な実習に入り、経験を積み重ねていく段階にある学生における、2点の発達の理解の様相について検討するものである。特定の年代の子どもの発達をイメージして発達検査を回答させることから学生の発達理解の様相を明らかにし、発達について判断するにあたってどのようにみずからの発達についての知識を利用しているかについて検討を行っていく。以上の検討から、心理学科目において実習で求められる発達の理解に至るための学びに必要な教授内容や方法について示唆を得ることが本研究の目標となる。

II 方法

【調査対象】

4年制大学の保育者養成課程において、2018年および2019年度後期に「保育の心理学」を履修した学生101名。受講生の大半は2年生の学生で、大学入学からこの科目を履修するまでに幼稚園および保育所での体験学習を各半日、保育所以外の児童福祉施設の見学（施設種別は学生によって異なる）を経験している。また、この科目の履修期間中である12月に半日の幼稚園の体験学習のための科目を履修していることに加え、2年生の終わりの2月に2週間の保育所実習に向けての実習指導を履修している状況であることから、長期間継続的に子どもの発達を実際に観察して学んだ経験はないが、それまでの単発的な実習によってある程度子どもの発達を判断する拠りどころとなるべき知識や経験は有している状態の学生であるといえる。

【手続き】

「保育の心理学」の授業の中で、発達検査を経験し、その結果について考察する授業をおこなった。なお、「保育の心理学」は、「発達心理学」「教育心理学」「児童心理学」（すべて講義）の履修終了後、最後に履修する演

習科目であり、心理学科目の集大成的な位置づけであるといえる。¹⁾

具体的な手続きは以下の通りである。第1回目の授業で発達検査の配布と教示を行った上で授業外学習として所定の手続きで発達検査を実施した。2回目と3回目の授業で結果の集計を行った上で、「子ども理解における発達の把握」をテーマとしてグループワークを交えつつ自分が実施した発達検査の結果についての解釈と考察をおこない、最終的に個人ごとのレポートを作成するという流れになっていた。

使用した発達検査は「東アジア子ども発達スケール」（青柳ら、2013）であった。この検査は「TK式幼児発達検査」（田研出版、1979）を基礎として作成された質問紙式の発達検査であり、子どもの発達を直接支援する保護者および保護者を支援する保育者が使用することを目標に作成されたという点に特徴がある（青柳ら、2013）。専門知識が十分でない保護者や保育者にも理解しやすく検査項目が設計され、結果の集計や解釈に必要な資料の提示も行われているため、保育学生が自分のもつ子どものイメージを確認し、考察することに適しているものと考え、この検査を使用することとした。

「東アジア子ども発達スケール」は、11の下位スケールが4つの領域に統合される構成で（表1）、全102項目の検査項目から成っている。回答者は下位スケールごとに6～11項目の質問に「よくできる・だいたいできる・あまりできない・まったくできない」の4件法で答えるようになっている。また、各質問項目については不安（現時点で不安を感じているかどうか）および対策（何か対策をしている）の有無について○×で回答させ、検査後の保護者のかかわりや保育者の支援に活かせるようになっているが、これについては手続き上回答が不可能であるため、省かれた。

学生は3歳児をイメージして発達検査に回答するよう教示された。3歳児をイメージさせたのは、実習経験があまりない段階では学生の発達理解がそれほど高くないが、実習を経験すると理解度が向上する（榊原、2010）とされていたためである。

発達検査に回答するためイメージする子どもの姿は、大学入学後経験した実習やそれ以前の職業体験などの経験、アルバイトなど日常生活の中で子どもとかわった経験などを自分の思いつく3歳児なら何でも良いとしたが、特定の3歳児ひとりをイメージすることは避け、できるだけ標準的な3歳児の像をイメージするよう教示した。さらに、3歳児として幼稚園・保育所における年少クラスの子どものイメージすること、他者に相談して回答すると自分のもつ3歳児のイメージが検査結果に反映されず考察できなくなるため、ひとりで検査に回答する

表1. 東アジアこども発達スケール（青柳ら，2013） 領域・下位スケールおよび項目例

領域とその定義	下位スケール	下位スケールの定義	項目例※
			◇：下位スケール内で通過率がもっとも高い項目 ◆：下位スケール内で通過率がもっとも低い項目
運動 手先・指先の動き、身体全体の動き	手先の器用さ	手先・指先の動き、目と手の協応性	◇積み木で簡単な建物などを作ることができる ◆折り紙で飛行機や鶴などを折ることができる
	身体能力	身体全体の動き、脚力・腕力・バランス感覚・持久力	◇コップに入れた水をこぼさずに運べる ◆なわとびができる
ことば ことばの理解と表現、コミュニケーション能力	ことば（理解）	ことばを理解する力、ことばの意味が分かる、ことばがかかわる思考ができる	◇先生や友達お名前を正しく言える ◆絵本の文をすらすら読める
	ことば（表現）	ことばで表現する力、発話・発言	◇マンマ、わんわんなどの「赤ちゃんことば」を使わないで話せる ◆ほとんどのひらがなが正しく書ける
社会性 仲間（友だち）と強調して遊ぶ・相手の状況を思いやる、決められたことを守る	集団活動	他者との関係性を築く力、仲間（友達）と競争したり協調したりして遊ぶ	◇ままごと、お店さんごっこなどの「ごっこ遊び」ができる ◆みんなで相談して、遊びの決まりを変えたり、新しく作ったりする
	社会的ルール・遊びのルール	日常生活に必要な規則、仲間（友だち）と遊ぶときに必要なルール	◇ブランコやボール遊びなどで順番や規則を守る ◆じゃんけんの勝ち負けが理解できる
	道徳性	正しいこと・善いことに対する認識、他者に対する思いやり	◇小さい子をぶつたりしない ◆けんかしている友達がいたら、それを止めてやることができる
自己調整 自分の気持ちをコントロールできる、自分から物事に積極的に関わる、状況を適切に判断して行動できる	自己統制	欲求や感情をコントロールする、状況に応じてがまんしたり気持ちを切り替える	◇病院での受診のとき、泣かない ◆外へ遊びに出ても、時間になったら家へ帰ることができる
	自発性	自分から積極的に物事に挑戦する、わからないことや知らないことに興味関心を持ち、考えたり解決しようとする	◇絵を描こうとする ◆決められた仕事は言われなくても責任をもってやる
	状況判断	危険なことやしてはならないことを自分で判断し、対処する	◇火にかかったやかんなどには触らない ◆人の話には割り込まない
お手伝い		親などの仕事を手伝い・家族の一員として役割意識・役割行動を持つ	◇植木に水をやる手伝いができる ◆お母さんが両手に荷物を持っているとき、カギを開けてドアを開けてあげられる

※青柳ら(2013) はスケールを標準化する過程において3・4・5歳児における各質問項目の通過率を確認している。

よう補足的に指示された。

回答後、青柳ら（2013）の「支援者用結果シート」を利用して自分の回答結果の集計と結果の記述を行った。「支援者用結果シート」は、11の下位スケールの得点を4ヶ月刻みの月齢ごとのパーセンタイルおよび偏差値に換算し、偏差値について折れ線グラフにして示すことで、下位スケール・領域ごとの発達状況を図示できるようになっている。今回は、「3歳児をイメージ」して回答した検査結果を、3歳4か月～7ヶ月の検査結果として換算するようにした。

これらの手続きから集計・図示した検査結果を読み取り、ディスカッショングループ内で互いの検査結果や考察内容を共有して考察を深める授業およびレポート作成から、自分の持つ3歳児の発達イメージを把握し、イメージと発達の知識との関連づけや発達の判断の枠組みとなるものについて理解を深めていくことを目標とした。

Ⅲ 結果

1. 各下位スケールの得点分布

まず最初に、11の下位スケールの得点の基本統計量および得点分布を箱ひげ図にして確認した（表2および図1）。

この検査では、回答の得点（偏差値）によって回答者の年齢月齢に対してどの程度の発達水準にあるかを判断するために4つの区分が示されている（青柳ら，2013）。偏差値45～54の範囲を「普通」すなわち標準的な発達水準として、「普通」より上の55～54は「上位」、55以上が「かなり上位」とされ、「普通」より下の35～44は「下位」、34以下は「かなり下位」であるとされている。この水準に照らして学生が3歳児をイメージして回答した各下位スケールの得点の分布を確認してみると、すべての下位スケールの得点において「かなり下位」から「かなり上位」の広範囲にわたって分布していることから、学生のもつ3歳児の各領域の発達イメージが多様であることがうかがわれる。

11の下位スケールの平均値および中央値を確認すると、〈手先の器用さ〉、〈身体能力〉、〈ことば(表現)〉、〈集団活動〉、〈社会的ルール・遊びのルール〉、〈道徳性〉、〈自発性〉、〈お手伝い〉の8つの下位スケールにおいて学生の得点の平均値および中央値が「普通」の得点帯に位置していた。〈自己統制〉および〈状況判断〉が「下位である」、〈ことば（理解）〉は「上位である」の得点帯にそれぞれ位置しており、この3つの下位スケールについては特に、学生の発達イメージと現実の3歳児の様子との間に乖離があるといえる。また四分位範囲（箱ひ

表2. 各下位スケール得点の基本統計量 (N=101)

領域	運動		ことば		社会性			自己調整			お手伝い
	手先の器用さ	身体能力	ことば(理解)	ことば(表現)	集団活動	社会的ルール遊びのルール	道徳性	自己統制	自発性	状況判断	
平均	45.58	51.10	54.39	46.97	47.48	46.09	45.57	38.31	51.95	42.91	44.52
標準偏差	9.10	13.37	9.14	10.04	12.45	12.49	11.49	12.27	10.99	11.10	9.49
最小値	20	20	28	22	20	4	4	20	8	20	18
最大値	72	80	74	73	74	75	78	71	79	72	69
中央値	46	49	55	47	47	46	47	37	52	42	45

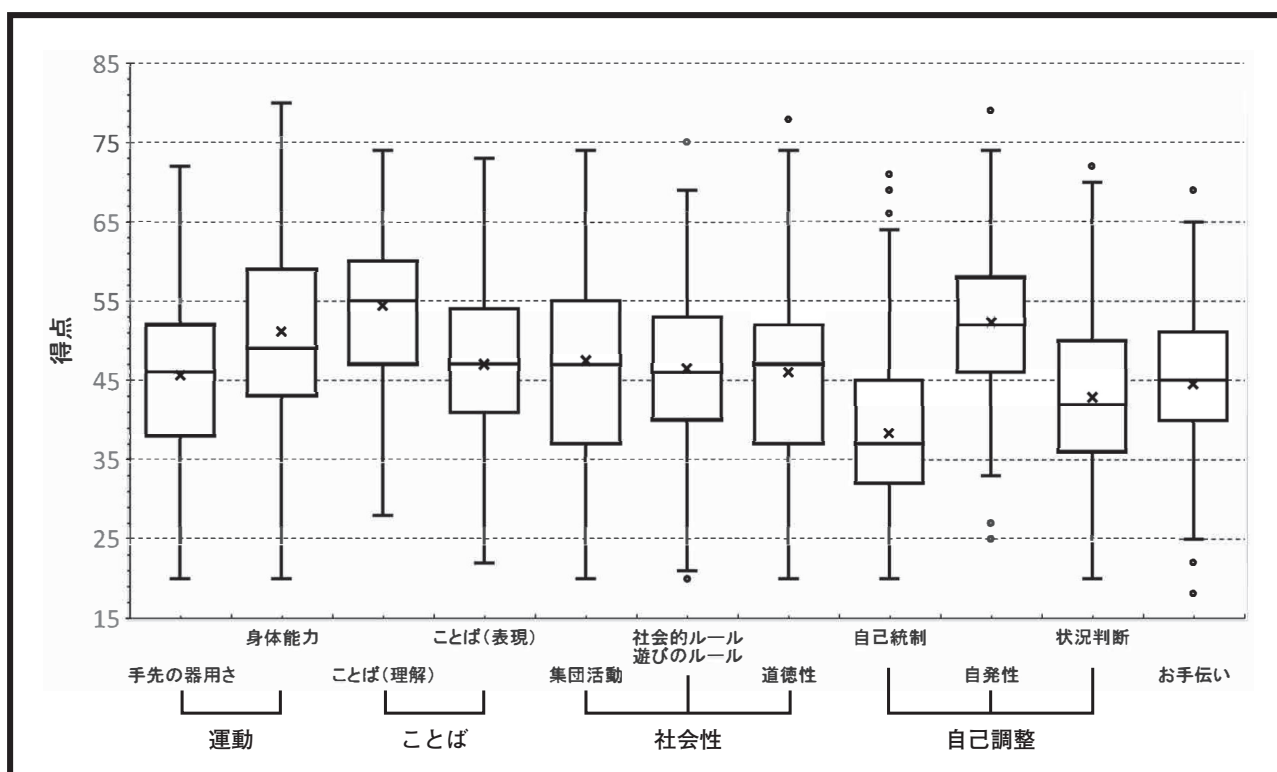


図1. 各下位スケールの分布

げの箱の長さ)にはそれほど大きな差はないが、各下位スケール得点の多くが「普通」から「下位」の範囲にまたがっており、標準的な発達水準からやや低めに評価されたスケールが多かったことがわかる。

2. 下位スケールにおける発達の把握

学生が3歳児の発達水準をどの程度イメージできていたかを確認するため、学生の各下位スケール得点が5つの区分(「かなり下位」・「下位」・「普通」・「上位」・「かなり上位」)として示された発達状況のどの区分に位置していたかを確認し、各区分に位置した学生の割合を示した(表3および図2)。

結果、〈手先の器用さ〉および〈自発性〉の2項目については5割以上の学生が、〈ことば(理解)〉と〈道徳性〉、〈お手伝い〉において4割以上の学生が「普通」の

区分の得点で回答していたことが確認され、この5つの下位スケールについては、実際の3歳児の発達水準に近いイメージで回答していたことが確認できた。

また、4割以上の学生が「上位」の得点であった〈ことば(理解)〉、約4割の学生が「下位」の得点であった〈状況判断〉、約4割の学生が「かなり下位」にあたる得点であった〈自己統制〉など、実際の3歳児と乖離したイメージで回答されたと考えられる下位スケールも認められた。これ以外の下位スケールでは、「普通」とその前後の「上位」「下位」の割合が2~3割で拮抗しており、学生のイメージにばらつきがあり特定の発達像を見定めることが難しい下位スケールであると考えられる。

以上の結果から、〈自発性〉や〈手先の器用さ〉などについては実際の3歳児に比較的近いイメージを持って

表3. 各下位項目における得点の割合 (N=101)

領域	運動		ことば		社会性			自己調整			お手伝い
	手先の器用さ	身体能力	ことば(理解)	ことば(表現)	集団活動	社会的ルール遊びのルール	道徳性	自己統制	自発性	状況判断	
かなり上位	2.0%	19.8%	11.9%	3.0%	8.9%	6.9%	3.0%	5.0%	11.9%	3.0%	2.0%
上位	9.9%	17.8%	43.6%	19.8%	17.8%	14.9%	14.9%	5.9%	23.8%	10.9%	8.9%
普通	56.4%	34.7%	26.7%	39.6%	34.7%	33.7%	45.5%	16.8%	50.5%	27.7%	43.6%
下位	18.8%	14.9%	15.8%	25.7%	26.7%	31.7%	21.8%	33.7%	10.9%	39.6%	31.7%
かなり下位	12.9%	12.9%	2.0%	11.9%	11.9%	12.9%	14.9%	38.6%	2.0%	18.8%	13.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	99.0%	100.0%	100.0%

※各下位スケールにおいて回答得点の割合がもっとも多かった区分を網掛けとし、次いで多かった区分を太字で表示している。

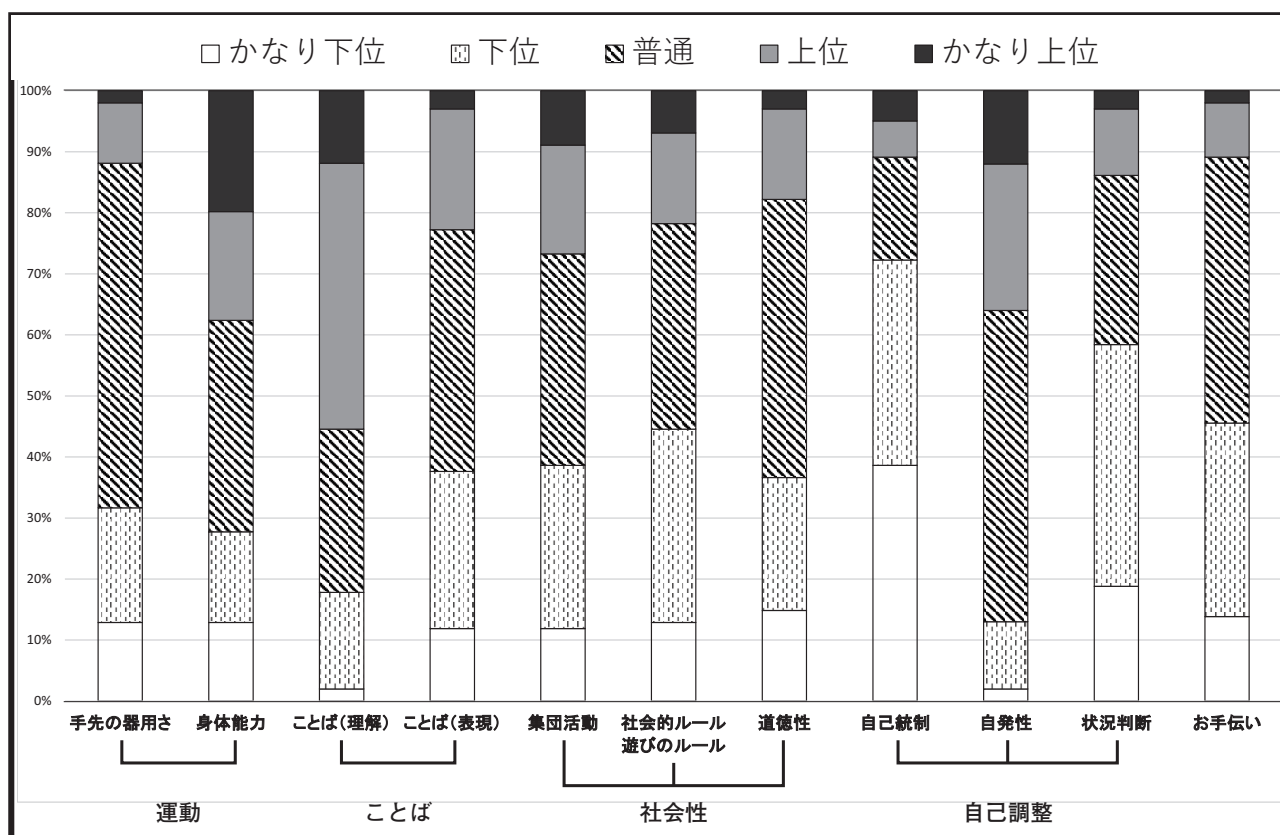


図2. 各下位項目における得点区分の割合

いる学生が多い一方で、〈自己統制〉や〈状況判断〉については標準的な3歳児よりもかなり幼い状態をイメージしており、〈ことば(理解)〉についてはかなり年長の子どものイメージを持っていると考えることができる。

3. 発達の全体像の把握

学生が標準的な3歳児の発達を適切にイメージできていれば、いずれの下位スケールにおいても「普通」の区分となる得点になるよう回答出来ているということに、理屈の上ではなるはずである。これはもちろん「理屈の上」の仮定であり、保育学生としてこれから本格的な実

習を経験する段階の学生が各質問項目に説明された子どもの姿を的確にイメージし、さらにその状況における子どもの心身のメカニズムを考慮しながら回答することはかなり難しいことは間違いない。しかし発達検査の結果として下位スケールが「上位」・「普通」・「下位」と区分を超えてまたがるような結果であった場合、検査対象となった子どもの発達状況はアンバランスである可能性があり注意深く支援を考える必要があると考えるべきである(青柳ら, 2013) ことから考えると、学生が3歳児をイメージした回答結果の下位スケールごとのばらつきが

大きかった場合、学生の3歳児の発達イメージそのものがアンバランスであるということになり、保育者としてイメージの訂正に迫られることは間違いないだろう。

実際にそれぞれの学生の回答結果が、どの程度ばらついているか、すなわち各下位スケールの得点が位置している区分について確認してみると、11の下位スケールすべての得点が「普通」の範囲であった学生は皆無であり、64%の学生の下位スケールの得点が「上位」(または「かなり上位」)、「普通」、「下位」または「かなり下位」のすべてにまたがっている、すなわち11の下位スケールの点数にかなり開きがあり、ばらついていることが確認された。つまり、6割以上の持つ学生の3歳児のイメージはアンバランスな発達の状態の子ども像であったと考えられた。

4. 領域の理解

「東アジアこども発達スケール」では、相互に関連する下位スケールはひとつの領域になるとされている。たとえば〈手先の器用さ〉と〈身体能力〉は【運動】というひとまとめの発達をとらえる領域とされている。つまり、その領域の発達を適切にイメージできていれば、同じ領域に属する下位スケール同士の相関は高くなるよう標準化されているということになる。学生の回答結果の傾向として、領域の構成要素となる各下位スケールの相関が低い場合、それぞれの下位スケールが相互に関連する発達の機能であることに理解が及んでいない、あるいは、下位スケールがそれぞれが別のメカニズムによるものと考えている可能性さえ考えられる。

そこで、それぞれの領域に属する下位スケール同士の相関係数を求めたところ、【運動】、【ことば】、【自己調整】【社会性】のすべての領域で0.4~0.5の中程度の有意な相関が認められた。²⁾つまり、領域の相互の関連性についてはある程度考慮出来ていたものと考えられる。

中程度の相関が認められたことを踏まえ、それぞれの領域に属する下位スケールの得点がすべて年齢相応の水

準でイメージできていたのかについて検討を行った(表4)。

結果、【自己調整】【社会性】領域では、領域に属する3つの下位スケールの得点がそれぞれ別の水準の発達を示す得点であった(「上位」から「下位」まで複数の区分にまたがっていた)学生が大半であった。一方、【運動】領域では4分の1程度の学生は領域に属する2つの下位スケールがともに「普通」の区分となる得点であったことから、この領域については年齢水準に合致したイメージを持っている学生がある一定の割合でいると考えられた。

また、【ことば】においては2つの下位スケールがともに「普通」である学生は1割程度であるものの、下位スケールがともに「上位」または「下位」で同じ位置であった学生が他の3つの領域に比較して多く、ことばの表現と理解の相互の関連をある程度理解しているものの、3歳児の発達のイメージとしては高すぎるまたは低すぎるイメージをもつ学生の方が多かったことが確認できた。

IV 考察

3歳児をイメージして回答された発達検査の結果をみると、学生が3歳児の発達の全体像を適切にイメージすることは難しく、半数以上の学生のイメージする3歳児の発達像はアンバランスな発達状態であるという検査結果であった。また、下位スケール得点について高得点から低得点まで広くばらついており、この段階の学生が3歳児の発達について標準的なイメージを持っておらず、そのイメージはかなり多様であることが確認できた。

各下位スケールの得点では、〈手先の器用さ〉や〈道徳性〉、〈自発性〉については半数程度の学生が3歳児の標準的な発達像をイメージできていたが、〈ことば(理解)〉については発達のより先の段階の子どもをイ

表4. 各領域に属する下位スケールの得点の開き (N=101)

	運動	ことば	社会性	自己調整
下位領域の得点がすべて「普通」	23.8%	10.0%	6.9%	2.0%
下位領域の得点がすべて「上位」「かなり上位」	8.9%	19.0%	5.9%	1.0%
下位領域の得点がすべて「下位」「かなり下位」	17.8%	13.0%	17.8%	6.9%
「上位」から「下位」まで複数の区分にまたがっている	49.5%	58.0%	69.3%	90.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

メージしており、〈自己統制〉については逆に発達的により幼い段階の子どもの姿をイメージしている学生が多いことがわかった。また、上記以外の下位スケールでは「普通」と「下位」のに相当する得点の学生の割合が拮抗しており、全体的な傾向としては年齢水準より幼い段階の発達をイメージしている傾向があると考えられた。

同じ領域に属する下位スケール同士の特定にはある程度相関があることから、領域を一つのある程度関連づけてイメージすることはできているようであった。特に、【運動】については半数程度が年齢水準のイメージを持っているようであったが、【自己調整】と【社会性】の領域については3歳児の水準で発達がイメージできていない学生がほとんどあることが確認できた。

本研究で学生の子どもの発達イメージを把握する材料として利用した発達検査は、検査項目で問われた子どもの行動がどの程度可能であるかの回答から子どもの発達像を確認するものである。分析対象となった検査を行った学生は4年生大学の保育士養成課程の2年生であり、初めての本格的な実習（保育実習Ⅰ）に向けて1年半をかけて心理学科目を始めとした諸科目において子どもの発達理解を深めてきている。また、短期間ではあるが保育現場における実習を何度か経験することで、実際の子どもの発達の姿に触れている状況でもあった。にもかかわらず、学生たちのもつ3歳児の発達をイメージは年齢相応のものとは程遠い状況で、それまでの学びや経験が十分に生かされたとは言い難い結果だったといえる。

しかし、“生かされていない”ことは学びや経験の不足としてのみ捉えて良いだろうか。ここでは不足はありながらも、3歳児をイメージして検査項目に回答する際、学生の判断の助けとなったものについて考察したい。考察の材料とするのは、学生の結果の解釈についてのグループワークでの議論である。授業では、学生が検査結果を解釈する際、検査の標準化過程で確認された各検査項目の通過率をとみずからの回答結果を照らし合わせ、自分の回答の判断の根拠や、どのような3歳児の発達イメージを持てば適切に回答できたのかについてグループワークで確認する作業を行った。これはみずからの検査結果を足掛かりに、標準的な3歳児の発達イメージを改めて形成することをねらいとしたものである。

グループワークにおける議論では、実際に観察した子どもの様子を根拠としながら質問項目について判断しようとする学生の姿が認められた。たとえば、〈ことば(表現)〉の質問項目の中で4割程度の通過率しかない「テレビで見たことについて友達と話ができる」という項目について、「実習で子どもたちからTV番組のキャラクターの話聞いた」という出来事を想起することから「よくなる」とするよう判断がそれにあたる。一方、〈身

体能力〉で7割以上の通過率の「ころびそうになったとき手でかばえる」という項目について「子どもは不器用なので、怪我しないように転べないだろう」のように、実際に観察した子どもの姿ではなく、実態とは切り離されたイメージとしての『子どもは不器用』を判断の拠りどころとして議論を進めようとする様子もみられた。

これらの議論や判断が、これまでの授業や実習で教授されてきた「実際にどのような能力の育ちの表れとしてその行動が可能になるのか（TVについての会話において、どの程度の記憶する力やそれを整理して表現される力があるか）」、「その行動の育ちの結果としてどのようなことが可能になるのか（転んだ時に手でかばえないという姿が3歳児(年少)の標準的な発達であるとすれば、実習で接した3歳児に怪我や事故が頻発していたのか）」など、子どもの特定の行動の有無や可能不可能を、何らかの発達のメカニズムと関連づけようとしたとは考えにくい。むしろ、発達のメカニズムのような適切な判断の拠りどころを持っていないが故に、質問項目に問われる子どもの行動をメカニズムやその意味などの見極めが曖昧なまま、別の具体的な事例や経験を結びつけたり、過度に一般化された単純なカテゴリの対比したりすることで、(半ば無理やり)質問の回答についての判断をしているようにも思われるのである。

保育学生が発達を理解することとして求められているのは、特定の年齢である具体的な行動が現れるかどうか、あるいはその可否がわかれば良いということにとどまらない。その行動がどのようなメカニズムによって特定の年齢発達段階で現出するのか、あるいはその行動にどのような発達の意味を持つのかを理解して知識として有すること、さらにそれらの知識と関連づけて実際の子どもの発達を見取ろうとすることであろう。学生の議論からは、子どもの発達を考える際の目のつけどころが行動の有無や可否だけにとどまっており、可否や有無の判断の拠りどころが非常に単純かつ曖昧であることがうかがわれる。

発達についての理解が特定の年齢での可否や有無だけにとどまらず、メカニズムや発達の意味が発達を判断する際のリソースとして利用されるようになるためには何が必要だろうか。それは、発達が理解「できる」という発想から一旦離れることではないかと考えられる。宮里(2019)は、保育という営みを「わからない」という状況に向き合い、根気よく付き合うことの中にあるとしている。発達検査の質問に回答する学生は、それまで学んだ知識や経験を判断の材料とすることもおぼつかず、かといって判断を「わからない」と投げ出すことも許されないため、やむを得ず学びとはかけ離れた単純かつ安易な枠組みを用いてある発達像の有無や可否で判断してい

る状況であると考えられる。宮里は「わかった(理解)できた」つもりはその捉え方でしか子どもを見られなくなる危険性をはらむものであるとしているが、まさに学生が「わからない」ことを許されない状況で行った発達の判断にもこれと同じ危険性があると考えられるのである。

本研究の対象となった学生は大学2年生であり、心理学的な発達の知識を学ぶ機会はそれまでに十分持ってきたが、これから実習経験を積もうという段階である。この段階で発達を理解する判断を性急に迫ることはかえって学生の発達の理解を妨げている可能性があるのではないだろうか。ここで学生に必要なのは、何故判断に迷うのか、判断の材料としているものが適切なのかについて「わからない」と自覚すること、その自覚のもとに判断の材料としてさまざまな選択肢を持てる視点を持つことや、さらに選択肢を絞るための試行錯誤を重ねる機会が必要であり、そこに「保育の心理学」のような演習形式の授業の特性を生かしていくことが重要であると考えられる。

さらに、「わからない」ことを起点して子どもの発達を見る視点は実習や実習指導においても意識されるべきことであろう。実習生として現場から求められる学生の発達の理解とは具体的にどのようなものであるかを明確にすること、学生の発達の理解がどのように進んでいくのかについて実習現場と共通の認識を持つことが養成校に求められていると考えられる。

文献

- 青柳肇・中村順子・山際勇一郎・周愛保・玄正煥(編著)
(2013). 発達心理学者による3歳から就学前までの子育てアドバイス 『東アジアこども発達スケール』つき
田研出版株式会社.
- 開仁志(2011). 富山県における実習現場から保育者養成校へ求めるもの 富山国際大学こども育成学部紀要, 2, 97-106.
- 宮里暁美(2019). 保育現場が心理学に期待すること 心理学ワールド, 85, 17-20.
- 大神優子(2019). 保育者養成校における心理学教育の役割 心理学ワールド 85, 9-12.
- 榊原博美(2009). 実習経験が学生の発達理論理解に及ぼす影響——改定保育所保育指針における発達記述理解からの比較分析と課題 鈴鹿国際大学短期大学部紀要, 29, 151-157.
- 榊原博美(2010). 保育所保育指針の発達過程理解に関する調査からの考察, 研究紀要(32)名古屋柳城短期大学, 81-186.
- 田中教育研究所(編)(1979). TK式幼児発達検査, 田研出版.

註

- 1) 「保育の心理学」(演習)は、保育士養成課程における「保育の対象の理解に関する科目」のひとつとして、発達理論など心理学的知識を保育実践や発達支援と具体的に関連づけて学ぶ演習科目として設置されており、保育者養成協議会によるモデルシラバスにおいて2013年～2019年までの課程において「保育の心理学Ⅱ」、2020年以降の新課程において「子どもの理解と援助」の教授内容として提示された内容をひな型として授業が計画されている。
- 2) 各相関係数については以下の結果であった (** $p<.01$)。
【運動】 $r=0.55^{**}$ 、【ことば】 $r=0.58^{**}$ 、
【運動】〈集団活動〉×〈社会的ルール・遊びのルール〉 $r=0.56^{**}$ 、〈集団活動〉×〈道徳性〉 $r=0.56^{**}$ 、〈道徳性〉×〈社会的ルール・遊びのルール〉 $r=0.55^{**}$
【自己調整】〈自己統制〉×〈自発性〉 $r=0.42^{**}$ 、〈自発性〉×〈状況判断〉 $r=0.56^{**}$ 、〈自己統制〉×〈状況判断〉 $r=0.54^{**}$