

# 関係発達論に基づく保育実践と発達研究の協働

梅 崎 高 行

## Cooperation Between Practical Childcare and Developmental Researches Based on the Relational Development Theory

UMEZAKI Takayuki

**Abstract** : Discussion about children's development in workshops at nursery schools reflects the perspectives of development provided by nursery schools. The present study examines on whom and what nursery schools have focused, through case studies at workshops in K nursery school of K City. This school was founded four years ago and has conducted workshops on many occasions. Kujiraoka (2010) indicates that the childcare method of "making children do," or "making children try hard" promotes the perspective of assessing children, on the basis of "can, or cannot do" and has obstructed the mental development of children. Study 1 investigates the relationship between the perspective of development indicated through the workshops at K nursery school and the conventional one criticized by Kujiraoka (2010). Furthermore, the results of an experiment on developmental psychology conducted with children at K nursery school are reported. It is suggested that the findings from the above studies could prevent childcare from inclining to relativism. Based on the results of Study 2, cooperation between practical childcare and developmental research from the new perspective of explicated by Kujiraoka (2010) is examined in.

**要旨** : 園内研修における子どもの育ちをめぐる議論は、保育園がもつ発達観を映し出す。本稿では、4年目を迎えるK市立K保育園の園内研修を題材として、保育園が誰また何に着目してきたのかみていく。鯨岡(2010)は、「させる保育」や「頑張らせる保育」が子どもを「できる-できない」でみるみかたを助長し、子どもたちの心の育ちを損ねてきたと指摘する。研修を重ねてきたK保育園の保育だからこそ、そのような可能性を検討する対象として相応しいだろう。ここで明らかにされる発達観とは、鯨岡(2010)が批判した旧来のそれとどのような関係にあるのか〔研究1〕。本稿では、研修と同一の対象に実施された発達心理学的な実験についても報告する。これら知見は、旧来の発達観を構築してきた点にさえ配慮されれば、相対主義に陥りやすい保育実践の楔となることも期待できる。以上を踏まえ、新しい発達観(鯨岡, 2010)に基づく保育実践と発達研究の協働について考える〔研究2〕。

### 1. K市立K保育園の園内研修〔研究1〕

#### (ア) 概要と研究1の目的

2010年度に開始され、本稿が執筆される現在も、年間3回のペースで継続される。当初より、K園を中心にK市立保育園の全職員に開かれた研修会であ

った。筆者はこの研修に、企画・助言する者として関わってきた。研修当日の筆者の動静は、表1に示された通りである。筆者は研修用のビデオ映像を撮影する役割も担ってきた。

カメラは、開始当時2歳児であり、2013年度で卒園していく子どもたちのクラスに向けられてきた。4年に及ぶ研修はしたがって、彼らの発達過程の記録と

表 1 研修当日のながれ

時間	内容 (保育園の動き)	筆者の動静
09:00~13:00	保育実践	観察 (ビデオ撮影)
13:00~14:30	担任保育士を交えたふりかえり	
14:30~18:30	保育実践	準備 (ビデオ編集)
18:30~20:30	園内研修会	

言うこともできる。研修の各回においてクラスの誰に  
着目するかは、担任保育士の意向が尊重された。同時  
に、選定児を含むクラス全体の課題が最もよく表れる  
(と保育士が考え、計画された) 保育が撮影され、研  
修ではその一部が議論の題材とされた。4 年に及ぶ研  
修をふりかえるとき、子どもの育ちをめぐる議論に、  
保育園のもつ暗黙の発達観を見て取ることができるだ  
ろう。すなわち研究 1 の目的は、次のように整理でき  
る。

4 年に及ぶ園内研修において、私たちは誰また何を  
みてきたのか。研修内容——対象児とテーマ——の変  
化に私たちがもつ暗黙の発達観をみて、保育への影響  
を考える。

#### (イ) 関係発達論 (鯨岡, 2010)

研修のふりかえりに先立ち、保育実践ならびに発達  
研究の基点として、関係発達論 (鯨岡, 2010) を概観  
する。整理に先立って表 2 には、関係発達論 (鯨岡,  
2010) の骨子を成す重要な 4 概念について、旧来の発  
達論との相違を示した。

関係発達論は、旧来の発達論に対するアンチテーゼ  
として登場した。鯨岡自身の子育てや、現場の保育士  
が描く膨大な保育のエピソードを基に、新しく構成さ  
れた発達論である。この理論では、4 概念について再  
定義が試みられており、とりわけ重要なのが「発達」  
と「主体」である (鯨岡, 2010)。従来の発達論 (代  
表的なものとして J. Piaget) は、育つ者の能力獲得を  
支持する静的な (個に閉じた) 概念であった。これに  
対し関係発達論は、人の発達を「育てる者-育てられ  
る者」双方の動的な交渉過程——関係発達——と捉え  
ており、この過程において「育てる者-育てられる  
者」は、共に発達する主体として、人生の主人公とみ  
なされる。命のリレーをモチーフとしたこの理論は、  
そのサイクルの一部を切り取り、詳述してきた従来の  
発達論を包括するものと言えよう。旧来の理論がもた  
らしたミスリード——何かができるようになることこ  
そ発達であり、その支援が大人の役割である——に、  
真つ向から向き合うものである (大倉, 2011)。

遡れば関係発達論 (鯨岡, 2010) は、「関係発達論

表 2 旧来の発達論と関係発達論の比較

旧来の発達論での扱い		関係発達論で 試みられる再定義
何かができるようになること	発達	育てられる者から育てる者になっていく過程
子ども	(発達)の主体	子どもも大人も
養護は 3 歳未満へ ( / 保育所で) の営為。教育は 3 歳以上へ ( / 幼稚園で) の営為	養護と教育	生涯発達の条件であり、不可分
おざなりにされてきた (能力獲得や拡大が優先されてきた)	心を育てる	子どもを育てる上でのただ一つの目標。私の心 (自己性 / 能動性) と私たちの心 (社会性) のバランスの良い育ちが目指される

の構築」(鯨岡, 1999) にその着想を認めることができ  
る。それから 15 年が経ち、この理論が存在感を増し  
つつあることと、保育をめぐる現在の混乱とが無縁  
であるとは思われない。たとえば必要性が叫ばれる幼  
保小の連携も、学力向上を主眼とした議論にすり替え  
られている (鯨岡, 2010)。無論、学力の重要性は言  
うまでもないが、モラトリアムと呼ばれる一過性の自  
己探索では片づけられない現代青年の彷徨をみたとき  
、連綿と続く主体の編み直しこそ、連携の目的であ  
るとする主張は説得的である。

このための方法論に「養護と教育」があり、「心を  
育てる」大人の関わりとして、再定義が試みられる残  
り 2 つの概念に当たる (鯨岡, 2010)。養護と教育は  
一般に保育所保育指針の用語として知られるが、こ  
こまでの議論から「養護は保育用語である」とはあまり  
に単純な理解である。養護は、主体としての自己を編  
み直し続ける生涯発達過程において、途切れることな  
く必要な人からの関わりである。就学期以降におい  
ても、受け止め、認め、支えられるといった養護の下  
に、主体としての子どもの姿を発見できる。同時に、  
誘い、導き、教えるといった教育の下に、ますます主  
体として生きる子どもの姿がみられる。養護と教育は  
このように不可分であり、両者のバランスの下で初め  
て子どもたちは、「私の心」を育むことができる。私  
の心とは、自分の興味・関心を自認して、やりたいこ  
とが分かるといった心持ちを指す。また子どもたち  
は、私の心を知って初めて、他者もまた私の心をもつ  
存在であることを理解し始める。これが、「私たちの  
心」の萌芽である。主体であるとは、私の心と私たち  
の心とを、バランスよく育む人の様相を示す概念であ

り、こうした心の育ちこそ、子どもを育てる唯一の目標に相当するものである。

では、4年に及ぶ園内研修は、以上のように概観される関係発達の視点から、子ども理解に努めてくることができたのだろうか。新しい発達観に共感しつつ、社会の圧力に晒されて、能力獲得や拡大を目指す旧来の保育に陥っていた可能性はないだろうか。

(ウ) 子どもをみる手がかりとしての安心度・夢中度  
各回の研修では、活動における子どもの安心度(Well-being)と夢中度(Involvement)が評定された。安心度・夢中度とは、「保育プロセスの質」研究プロジェクト(2010)が提案した評価の視点である。Dr. Laeversの開発による保育の自己評価尺度(Self-Involvement Scale for Care Setting: SICS)に基づき、日本版SICSとも呼ばれる。

SICSを含む保育の評価尺度は、2000年に入って開発のピークを迎えた。背景には、保育の質を捉え、発達のエビデンスを得ようとする動向がある(秋田・佐川, 2011)。保育をめぐる政策に影響を与える尺度もみられるが、アウトカムとしての発達に並び「よい保育」の定義も、未だ解釈の幅が残されている。これに対してSICSは、他の尺度が主眼とする日々の保育改善を、議論の恩恵と期待するにとどめる。あくまで子ども理解を第一とした尺度である。その手法は、評定のための明確なガイドラインを欠き、特定の子どもを特定の場面でのみ観察するものであり、保育士にとって馴染みが深いとは言えない。しかしそれがゆえに、「SICSを通して何を改善するのか。保育士はそもそも何を研鑽すべきか」が自問されるのだと言う(片山, 2011)。

あるいはこれこそがSICSのねらいではなかったか。発達や、発達を支える「よい保育」の定義が揺れるのは、価値観が多様化する時代にあるからこそである。そこで求められるのは、問いを立てること、また立てられた問いに向き合うこと以外にない(矢守, 2007)。置かれた状況は各園で異なるため、当事者である職員の対話をもってしかこの状況は越えられない。SICSは今まさに求められる、対話を喚起するための道具と考えられるのである。加えてSICSで着目する「安心」と「夢中」は、鯨岡(2010)が再定義を提唱する「養護」と「教育」を、平易かつ具体的に置き換えた表現である。「養護は安心させること、教育は夢中にさせること」とは無藤(2008)の言葉であるが、これは鯨岡(2010)の提案にも通じる。保育を通

じて新しく「発達」や「主体」を創ろうとする保育者にとって、安心と夢中を手がかりとする子ども理解は、以上の理由から研修に値する方向性と考えられるのである。

日本版SICSでは、安心度と夢中度を評定する様式(Form A)から、保育の具体的方法を模索する様式(Form D)まで、各様式を段階的に用いながら進める研修の標準モデルを提示している(「保育プロセスの質」研究プロジェクト, 2010)。本研修ではこの様式に少しずつ独自の変更を加えてきた。参考までに直近の研修で用いた様式を示す(Appendix)。

## 2. 研修事例

本稿執筆までに実施された10回の研修から、ハンドベルの選択事例(2012年3月, 4歳児20名〔男児10名, 女児10名〕, 担任保育士1名, 加配保育士1名。登場する園児名は仮名)を取り上げる。研修の転機であり、本稿で問い直しを目指す暗黙の発達観を象徴する事例として、取り上げられるものである。

(ア) 当日の保育と担任保育士の願い

園児たちは、地域に住む高齢者との交流会で、ハンドベルの演奏を行うことになった。最初の練習日となったこの日は、各児が希望する音色を選ぶことが保育の中心的活動であった。ソの音は3人までといった制約をもつ選択において、担任保育士は子どもたちの姿を予想しつつ、次の2つの願いを有していた。(1)どの音を担当したいか、希望を友だちに伝えること(自己主張すること)。(2)希望が重なった場合に、話し合っ折り返しをつけること(自己抑制すること)。

選択過程は、担任保育士によって40分ほどの時間がかかるものと予想されていた。しかし予想に反し、わずか5分で決着をみたのである。撮影された5分間で3回、「あれ、意外とすんなり決まるね」という担任保育士の苦笑が漏れた。この過程は上記された、担任保育士の期待が集団の中で折り返された結果とは言い難かった。むしろ相対的に強く自己主張できた子どもと、自己抑制を余儀なくされた子どもとの力動のなかで、結果的にハンドベル選択が決着したと評価すべき場面であった。そのような様子が際立ったのが、以下に示すユキノとスマレの選択場面である。

(イ) ユキノとスマレの姿

時間にして30秒ほどのトランスクリプトには、そ

表 3 ユキノ (Y) とスマイレ (S)

時間	担任保育士の言動	子どもたちの言動	加配保育士の言動
2:32	じゃあつぎー。水色の【ソの音がいい人ー。 はい、ソの音はい…出番がいっぱいあります …	【はーい [と返事をして勢いよく S、次いで男児 1、 男児 2 が立ち上がる。中でも S は保育士に近づき 保育士の持つベルに手を伸ばす]	
2:41	[立ちあがった子どもの陰となって隠れた他 の子どもの動きを確認しながら]【ちょっと まだ何も言ってませーん		【Y ちゃんも?
		[遅れて Y がそろそろと手を上げる。最初に立ち上 がった 3 人の子どもは、元の場所に戻って座る]	Y ちゃんも?
2:44	はい、ソの音がいい人立ってくださーい。Y ちゃんもソがいいと?立ってごらん、じゃ	[4 人が立ち上がる]	
2:51	はい、じゃ 3 つしかないけど 4 人います、さ あどうしたらいいかみんな考えてくださー い、どうしよっかねー?	[Y が座る]	いいの Y ちゃん?
3:00	どうする? [Y が座ったことに気づく] Y ちゃん違うのでいいの?【いいの?じゃほら …こ…Y ちゃんに…ね	【[Y が頷く]	【いいの?
		ありがとう [S を含む 3 人がそれぞれ Y にお礼を 伝える]	
3:09	はーい。じゃあはい【3 人どうぞー	【[3 人がベルを受け取る]	

表記注:【言動の重なり, [ ] 行動, … 一息で発せられている発話, ? 語尾の上昇

ろそろと手を挙げて立ち上がったものの、また座り込むユキノの姿がみられる。これとは対照的に、担任保育士が促す前から勢いよくベルに手を伸ばしたスマイレの姿もみられる (表 3)。なるほどスマイレは、保育者の願い通り、自己主張ができた子どもと認められる。一方、ユキノについてはどう考えたらよいか。保育者の願い通り、自己抑制できた子どもと認めてよいのだろうか。確かに行動の次元において、そのような評価も不可能ではない。しかし、研修への参加保育者が一様に低く見積もったユキノの「安心度」(SICS を用いた評定) から、そのような認識が適当でないことは明らかである。

ここで一旦解釈を保留し、先に本事例が 10 回の研修全体のどのような経過の中にあるか、目を向けていく。研修全体を踏まえることによって、この場面の解釈もより適切に成し得ることが期待される。

### 3. 高まり始めたユキノへの関心

過去の研修における対象及びテーマを一覧に示した (表 4)。繰り返しになるが、対象とテーマの選定は担任保育士に委ねてきた<sup>1)</sup>。このことから、その時々で

最も担任保育士にとって気になる子どもと、その子どもの特徴が顕わになる場面とが、研修で取り上げられてきたことになる。すると表 4 に、繰り返し登場する名前と内容があることに気づかされる。

表 5 と表 6 には、対象児とテーマに分けて、それぞれの登場回を時系列で示した。データ数が十分でないため統計的な処理は施されず、恣意的な解釈との批判は免れない。しかし、補助線で囲むことにより対象児とテーマの間に一定の関連をうかがうことができる。

研修の第 1 期に頻回に登場したのはシュンサクである。彼がどのようなテーマで研修の対象にされてきたかをみると、衝動的な行為や愛着関係であり、これらは言わば、人の発達における成熟的な課題に相当する (表 7)。

ついで第 2 期に 2 回ずつ登場したのがケンゴ、シンジ、マサヨシである。彼らは友だちとの協調が求められる場面において、マイペースな性向あるいはこだわりの強い性向が問題となり、集団における困った存在として認識された (表 7)。

最後に、第 3 期になって登場し始めたのがユキノやシゲルである。協調が求められた第 2 期にも増して、子どもたちは、自己主張と自己抑制が求められてい

表4 誰／何をみてきたか

	2010年6月	2010年9月	2010年12月
対象	シュンサク	シュンサク	特定されず
場面	絵画遊び(好きなものを描く)	外遊び	餅つきと粘土遊び
テーマ	衝動的な行為(友だちへの乱暴)	保育者との愛着関係	生活体験を踏まえた表現活動
	2011年7月	2011年9月	2012年1月
対象	(1) スミレとケンゴ, (2) シンジとシュンサク	特定されず	マサヨシ
場面	ボール遊びと昼食準備	(1) 運動会の練習(サーキット), (2) 感情教育(セカンドステップ)	昼食準備
テーマ	二人組活動における協調	(1) 身体の巧みな使用, (2) 自他感情への気づきに基づく協調	こだわり行動
	2012年7月	2012年11月	2013年3月
対象	(1) シンジ, (2) ケンゴ	マサヨシとセイイチ	(1) スミレとユキノ
場面	(1) 話し合い(グループ名決め), (2) 昼食準備	絵画遊び(自画像)	ハンドベルの選択
テーマ	こだわり行動	こだわり行動	選択における自己主張と自己抑制
	2013年6月		
対象	(1) いるかグループ, (2) シゲル		
場面	テーマ決めと制作あそび(粘土)		
テーマ	選択における自己主張と自己抑制		

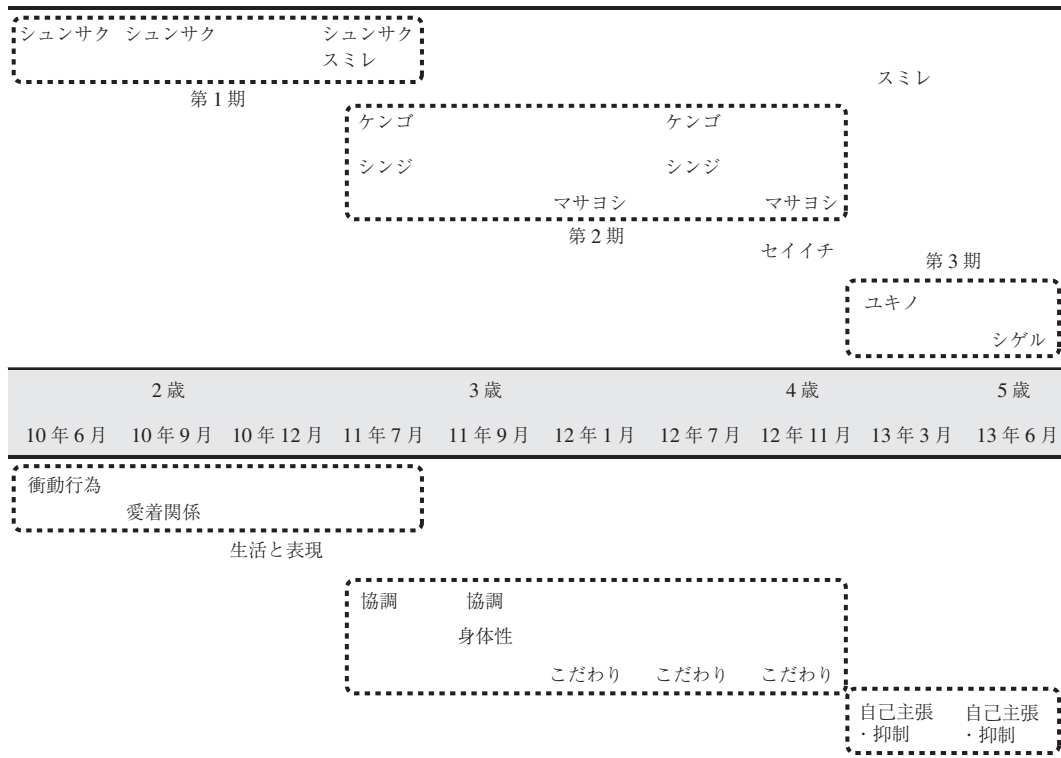
表5 登場回(対象児)

	2歳		3歳			4歳		5歳		
	10年6月	10年9月	10年12月	11年7月	11年9月	12年1月	12年7月	12年11月	13年3月	13年6月
シュンサク	シュンサク		シュンサク							
			スミレ					スミレ		
			ケンゴ			ケンゴ				
			シンジ			シンジ				
					マサヨシ		マサヨシ			
							セイイチ			
								ユキノ		
										シゲル

表6 登場回(テーマ)

	2歳		3歳			4歳		5歳		
	10年6月	10年9月	10年12月	11年7月	11年9月	12年1月	12年7月	12年11月	13年3月	13年6月
衝動行為										
愛着関係										
生活と表現										
			協調	協調						
					身体性					
						こだわり	こだわり	こだわり		
									自己主張・抑制	自己主張・抑制

表 7 対象児とテーマの関連



る。その結果一部の子どもたちが、自己主張の苦手な対象として、気にされ始めているのである（表 7）。理由は鯨岡（2010）が指摘するように、他者とのコミュニケーションが富に求められる現代社会において、それを苦にする大人へと育つ様子が想起されるからに他ならない。

ここで着目されるべきは、第 1 期から第 2 期にかけて気にされた子どもが、就学を前に気にされなくなったことである。また、第 3 期で気にされ始めた子どもが、第 1 期から在園していたにもかかわらず、これまで気になる対象として認識されてこなかったことである。とりわけ後者については、より幼い時期に気にされることで、現状を打開できた可能性を思わずにはいられない。

(ア) 発達の社会的構築

ここまでの分析を表 8 まとめた。第 1 期～第 2 期にかけては、成熟が中心な発達課題とされ、他児とぶつかる個性が気になる対象とされた。その後、第 2 期～第 3 期にかけては、社会化が発達の中心課題とされ、自己とぶつかる（自己内葛藤を起こす）個性が対象にされ始めている。他児とぶつかる個性は、当時、大人からの関わりを頻繁に引き出すことに成功した。そのため対象児は、後日必要とされる社会性のトレ

表 8 保育の課題の変遷

第 1 期～第 2 期	時期	第 2 期～第 3 期
成熟	課題	社会化
他児とぶつかる個性	対象	自己とぶつかる個性
経験を積み、またそのありようが認められて、落ち着きをみせる	現状	トレーニング不足により遅れて目立ち始める。過度の抑制が心配される

ニングを、十分に積む機会を得たと考えられる。また、こだわりといった性向の持ち主は、日々の生活のなかで時間をかけて周囲の理解（例「〇〇ちゃんはこの子だから」という許容）を得るに至り、その結果現在では、彼らにとって居心地のよい空間が整った。それ以前にはよくみられたパニックの減少も、この成果であると考えられる。一方、自己とぶつかる個性は、第 1 期～第 2 期の当時、相対的に関わりが後回しにされる対象であった。そのため他者と関わるトレーニングを積めず、遅れて、過度の抑制傾向が心配される事態を迎えていると考えられるのである。

(イ) 課題はいかに設定されるのか

ある児童精神科医が、保育者を対象とした講演会において次のように語っている<sup>2)</sup>。「普段は病院で患者さんを待っていますが、来院が何年生かによって、診察

せずとも診断できます。小学1年生であれば多動系の、3年生であれば学習障害系の、6年生であれば対人関係系の障害です」。この言葉は、児童期の各期において、子どもたちの眼前に「社会的な課題」が現れることを意味している。同様の議論に E. H. Erikson のライフサイクル論があるが、アイデンティティ確立のために乗り越えるべき課題も、社会が要請すると仮定された課題である。補言すればこれらは、生物に共通する成熟的な課題ではない。精神科医の言葉も、1年生で着席が、3年生で抽象的な思考が、6年生で親密な友人関係が、それぞれ求められる実際を表現しているに過ぎない。そのようにして障害が、課題に際して顕在化する現実を示唆しているのである。つまり彼／彼女は診察以前より困難を抱えていたのであり、彼／彼女に障害者としてのレッテルを張った「社会的な課題」とは、学校という装置が生み出したものと考えられる。あるいは保育——指導計画を立て、その結果気になる子どもを映し出す営為——も、これと似た構造をもつのではないか。そのようにして保育の目標とされる発達は、鯨岡（2010）がまさに批判した、旧来の発達観そのものではないだろうか。

自閉症者を対象に社会脳について研究する千住（2013）は、定型発達症候群と呼ばれる障害を紹介している。定型発達症候群とは、自閉症者のコミュニティでささやかれる障害の呼び名であり、その障害をもつ者は「自閉症者でない者」、すなわち私たちが呼ぶところの健常者に相当する。自閉症者でない者は、他人の気持ちにこだわり、他人の気持ちが理解できるような幻想をもっている。あるいは他人との字義通りのコミュニケーションを疑い、常に言葉の裏を読み合っている。これらは生きる上の困難であり、自閉症の視点からみた定型発達症候群の姿であるという。千住（2013）の示唆は、社会的とされる課題がもつ危うさ——あくまでどちらの側に立って現象をみるかの問題に過ぎず、立ち位置によってそれらはあっけなく入れ替わる——に関する指摘でもある。

成熟を重視し、これを支える保育者の関わりから出発した K 保育園においても、次第に社会化（ここでは自己制御）が課題とされた。課題が顕在化される場面として設定されたハンドベル選択において、ようやくユキノが、保育の対象になったと言うこともできる。確かに、関係発達においても自己制御は、いずれ求められる資質であるに違いない。しかし、今まだ安心を欠くと目される（他者の目を気にして思う自己を表現できない）ユキノは、社会的な課題に対峙する上

で十分な態勢を身につけていると言えるだろうか。遡ってでも成熟的な課題に接し、自己を育む機会が必要なことは、つくられた課題の脆弱さや予期されるその後の心の育ちからも明らかなのではないか。本結果は、いかに新しい発達観（鯨岡、2010）を重んじようと、構築された旧来の発達観に保育が脅かされる可能性を示唆するものである。

#### 4. いかにしてユキノに気づいていくのか 〔研究2〕

研究1では、構築主義的な観点に立ち、保育園の意に反して課題が社会性を帯びていく一例を示した。この意図は、保育をめぐる社会構造を問題視しようとするものであり、社会性の発達そのものを軽視するものでももちろんない。それどころか社会性（ユキノとスマイレの例では自己制御）の発達は、関係発達（鯨岡、2010）において目指される「主体」形成の一部ですらある。問題は、子どもたち一人ひとりの自己の育ちを待てぬまま、保育が急いで、また無意識のうちに、社会的な課題を準備してしまう点にある。この構造下において、ある子どもが気にされるという問題への対処は、他の優れた論考（たとえば刑部、1998；石黒、2008；結城、1998）に学ぼう。代わって本稿では、ユキノのような子どもを、成熟的な課題における被養護体験を欠いた存在とみなして考えてみたい。

上の仮定において要点は、いかに後手を踏まずそのような存在へと気づき、保育の対象にしていけるのかとなる。このため本稿では、発達心理学的指標を用いた子どもたちの絶対評価を提案したい。対象児には、自己制御を測定する指標として、満足遅延課題を実施した。発達心理学的なこれら指標が、従来の発達観や「社会的な課題」を構成した点は先に述べた通りであるが、この点に配慮し、新しい発達観を具現化するための、実践と研究の協働について考えようとするものである。

##### （ア）満足遅延課題

満足遅延課題（Delay of gratification）は、Mischel らによる一連の研究（Mischel, 1971）において、自己制御（self-control）を評定する実験的な手法として用いられてきた（塚本、1996、1997）。これ以外には、他者に対する信頼性（trust）の評定も可能だという意見がみられる（Bernath & Feshbach, 1995）。実験の典型的なパラダイムは、個室に一人残された子どもが途

中で実験者を呼び求めることなく、長く待てれば待てるほど、報酬が魅力的なものに変わるという内容である。Mischel (1971) では、被験者の年齢や教示の仕方、またモデルの影響など、様々に条件が変えられながら、子どもの自己制御の発達について検討されている (塚本, 1996, 1997)。

本研究では、以下のように変更を加えた上で本課題を援用した。すなわち、約束を交わして報酬を期待させ、一定の時間を過ごした後に、与えられるはずの報酬が実験者によって渡し忘れられるという場面への変更である。実験者は、このときの実験者に対する子どもたちの反応を観察・評定する。報酬が手渡されなかったときの子どもの言動には、自己制御の様態が表れると期待される。

#### (イ) 方法

実験協力者は、実験当時、K 保育園 4 歳児クラスに在籍した 14 名 (男子 8 名, 女子 6 名, 平均 4 歳 7 ヶ月) の園児であり、園内研修と同じ対象者であった。実験は、2012 年 11 月、園内研修のための訪問日当日に行われ、過去の研修で注目された (保育者の相対評価に基づく '気になる') 子どもから順に対象とされた。実験者と 1 対 1 で行われた実験の平均時間は、一人当たり 8 分であった。園児たちは実験者である筆者のことを、少なくとも「いつもビデオを撮りに来る人」と認識しており、筆者のことを覚えて名前と呼ぶ子どももいた。なお、実験の実施については、事前に K 保育園が園児の保護者に許可を求め、承諾を得た上で行われた。

#### (ウ) 手続き

名前と誕生日を確認した後、研究協力者に以下のように教示した。「今から、いくつか質問をするよ。質問がすべて終わったら、お礼に飴をあげるよ。明日、(担任の) K 先生から渡してもらおうから、好きな味を選んでお部屋に戻ってね」。

教示後に、誤信念課題 (一次信念課題: Wimmer & Permer, 1983; 子安・西垣・服部, 1998. 二次信念課題: 林, 2002) と、本研究のために用意された約束課題の二課題が実施された。すべての課題が終了した後

に、飴を選択させぬまま以下のように告げられた。「質問はこれで終わりです。ありがとう。お部屋に戻っていいよ」。このときの協力者の反応がビデオカメラに収められ、評定された。報酬である飴は、実験中を通して子どもから見える位置に置かれた。

#### (エ) 結果と考察

撮影された 14 名の子どもの言動は、ボトムアップ的に 5 分類された。自己制御が拙いと思われる順に、0「執着なし: 報酬に対する執着が全くみられない」(1 人/14 人中), 1「見もせず: 報酬を見もせず、言語による主張もない」(5 人), 2「一瞥: 報酬を一瞥するものの、言語による主張はない」(6 人), 3「一瞥+発話: 報酬を一瞥し、不明瞭な発話を行うが主張とは認め難い」(1 人), 4「立ち止まって注視: 報酬をじっと見てその場に立ち止まる。言語による主張はない」(1 人) であった (図 1)。このときの園児たちの記憶能力は、同時に実施された誤信念課題の回答から、問題はないことが確認されている。

分類の結果、最も多く見られたパターンは「一瞥」であり、43% であった。ユキノはこのパターンに該当した。次いで一名の差で「見もせず」(36%) が続き、両パターンで約 80% (11/14 人中) に達した。自己制御はそもそも、自己主張と自己抑制のバランスのよい発揮から成る。したがって、自己主張の弱さは自己抑制の強さと評価することも可能かもしれない。しかし本場面は、明確に自己主張すべき場面と考えられることから、自己主張と同時に自己制御の拙さを評定したと考えられる。なお、スマレは「立ち止まって注視」パターンを示したただ一人の園児であった。したがって、ハンドベルの選択場面で対照されたユキノとスマレは、実験的手法によっても個人差を示したのである。むしろ実際には、実験 (2012 年 11 月) が実際の保育 (ハンドベルの選択, 2013 年 3 月) に先立って実施されており、実験で示された様子の生態学的な妥当性が、実践場面の観察によって得られたと言うべきだろう。このことは実験的な手法が、現実の子どもの姿を映し得ることを示している。また同時に、ハンドベルの選択といった複雑な保育実践も、それが「社会的な課題」であるかないかに関わらず、子どもの特性を映

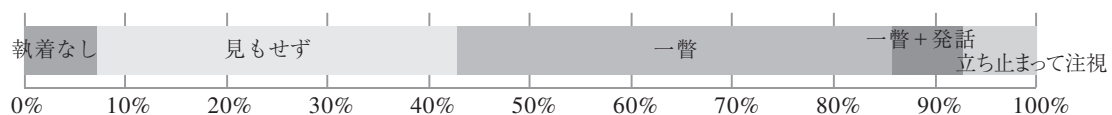


図 1 満足遅延課題



し得ることを示している。

以上から、保育実践と発達研究は相補的に、子ども理解に貢献できると言えよう。ただし、満足遅延課題のような実験は、言語能力を始めとする子どもの発達が実施の前提条件となる。このことから、発達心理学的な手法を用いた保育で後回しにされがちな子どもの発見は、まだまだ制約が多い。

## 5. 総合考察

本稿では、ハンドベルの選択場面に子どもの発達が映されるとして着目した。ハンドベル選択は、自己制御の育ちを願う保育士の期待に基づき計画された保育であった。この保育において、ユキノの自己制御の拙さが顕在化された。これまで必ずしも気になる存在ではなかったユキノが注目されたこと、さらに、ユキノへの注目を必然にした保育が就学を前に計画されたことから、社会的な圧力の下で「できる－できない」を照射する保育が、(保育士も無意識のうちに)行われている現状がうかがわれた。いまユキノに求められることは、成熟課題に遡り、被養護体験を積んで自己を育むことだろう。あるいは SICS 流に言えば、保育生活における安心度を高めることだろう。幼少期に手のかかった子どもが次第に気にならなくなる現状は、この有効性を示唆していると言える。

もっとも、ユキノのように自己制御が拙い子どもは、必ずしも珍しい存在ではない。クラスの4割が似た様子を示した研究2の結果も、このことの根拠に当たる。そもそも自己制御は、社会性を育む過程で必要とされる資質に違いない。したがって保育士によって自己制御の育ちが期待され、これを育むような保育が計画されることは全く不適切なことではない。以上を確認した上で本稿が問題視したのは、次の2点である。(1) 保育士が半ば無自覚のうちに、社会的な課題を設定する保育を余儀なくされている。(2) 社会的な課題が設定される保育によって、子どもの「できる－できない」が顕在化されている。

以上の問題に発達心理学は、一定の責任を有するだろう。繰り返し述べるように、子どもの発達を、個に閉じた能力獲得・拡大の過程と描いてきた歴史をもつからである。そこで次代に向けては、知見の発信に留意しつつ、発達心理学の強みを活かす方向を考案したい。そのアイデアとして、絶対主義的に個性を抽出する研究知見の活用が挙げられる。一人の育てる者と、多数の育つ者とで構成される保育の場では、相対

主義にならざるを得ない面もあるからである。ユキノをこの状況の被害者とみれば、個性に気づく契機として、心理学的手法を用いた照射は期待できる。総じて、保育実践は相対的な観点から、発達研究は絶対的な観点から、それぞれ子どもたちを捉える強みをもつと言えよう。発達研究が旧来の発達観を構築した点にさえ配慮されれば、保育実践は発達研究に生態学的な妥当性を与える場としても有効だろう。

このようにして保育実践は、新たに発達研究と協働し、子どもたちを育てることが求められる。これまでの結び付きが「できる－できない」を顕在化し、その結果、心の育ちをおごなりにしてきた点を踏まえ、新しい発達観に立った協働が求められよう。子どもを育てる上でのただ一つの目標として、「心の育ち」を据える関係発達論(鯨岡, 2010)は、このとき参照すべき新しい発達観に位置づけられる。何よりこの理論が、「育てる者－育てられる者」の両者を発達の主体と見なす点が、保育が参照すべき発達論として相応しい。一方で社会的な課題の要請(たとえば保護者からの期待)を受け止め、もう一方でこのニーズから子どもの主体性を守る営みは、保育に主体として関わる者でなければ難しいと考えられるからである。このことこそ、研究の示唆を活用できることと相まって、これからの保育者に期待される資質と考えられるのである。

## 付記

本研究の一部は第5回日本子育て学会で発表されました。また本研究は、平成24年度および平成25年度甲南女子大学学術研究及び教育振興奨励基金の助成を受けて実施されました。保育の実際を教えていただいたK保育園の先生方と園児の皆さんに心から感謝申し上げます。

## 引用文献

- 秋田喜代美・佐川早季子。(2011). 保育の質に関する縦断研究の展望. 東京大学大学院教育学研究科紀要, **51**, 217-234.
- Bernath, M. S., & Feshbach, N. D. (1995). Children's trust: Theory, assessment, development, and research directions. *Applied & preventive psychology*, **4**, 1-19.
- 刑部郁子。(1998). 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析. 発達心理学研究, **9**, 1-11.
- 林 創。(2002). 児童期における再帰的な心的状態の理解. 教育心理学研究, **50**, 43-53.
- 「保育プロセスの質」研究プロジェクト。(2010). 子どもの経験から振り返る保育プロセス 明日のより良い保育のために. 幼児教育映像作成委員会.
- 石黒広昭。(2008). 保育心理学の射程. 石黒広昭(編)

- 著). (2008). 保育心理学の基底 (pp.1-87). 東京: 萌文書林.
- 片山喜章. (2011). SICS をまねた 2 種類の取り組み-遊び環境を見直す手立てと関係性の観察-. 「保育プロセスの質」研究プロジェクト. (2011). 子どもの経験から振り返る保育プロセス: 明日のより良い保育のために 実践事例集 (pp.59-65). 財団法人こども未来財団.
- 子安増生・西垣順子・服部敬子. (1998). 絵本形式による児童期の〈心の理解〉の調査. 京都大学教育学部紀要, **44**, 1-23.
- 鯨岡 峻. (2010). 保育・主体として育てる営み. 京都: ミネルヴァ書房. 京都.
- 鯨岡 峻. (1999). 関係発達論の構築: 間主観的アプローチによる. 京都: ミネルヴァ書房.
- Mischel, W. (1971). *Introduction to personality*. New York: Wiley.
- 無藤 隆. (2008). 幼稚園・保育園における幼児教育の充実に向けて. 九州ルーテル学院大学. (2009). 熊本発! 発達支援者養成プロジェクト: 活動報告書 (pp.166-176).
- 大倉得史. (2011). 育てる者への発達心理学: 関係発達論入門. 京都: ナカニシヤ書店.
- 千住 淳. (2013). 社会脳とは何か. 東京: 新潮社.
- 塚本伸一. (1996). 子どもの自己統制に関する心理学的研究の動向 (1). 上越教育大学研究紀要, **15**, 305-322.
- 塚本伸一. (1997). 児童評定自己統制尺度の構成及び信頼性・妥当性に関する研究. 教育経営研究, **3**, 76-86.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding deception. *Cognition*, **13**, 103-128.
- 矢守克也. (2007). 「終わらない対話」に関する考察. 実験社会心理学研究, **46**, 198-210.
- 結城 恵. (1998). 幼稚園で子どもはどう育つか集団教育のエスノグラフィ. 東京: 有信堂.

## Appendix

子どもをみてみんなで話すための補助シート

保育のねらい「

天気 ( ) , 時刻 : ~ : , 保育者: ( ) 先生, 5 歳児 ( ) 名

私は〇〇ちゃんを××のようにみた	安心度…5 (とても高い)・4 (やや高い)・3 (ふつう)・2 (やや低い)・1 (低い) 集中度…5 (とても高い)・4 (やや高い)・3 (ふつう)・2 (やや低い)・1 (低い)
ミカタを目指すみかた	いまを肯定的にみた上で、これからのかわりを当事者として考えましょう
1. 〇〇ちゃんがそのような様子なのはなぜでしょうか。	
2. 1. を踏まえ〇〇ちゃんには、今後どのような育ちを期待しますか。	
3. 2. に向けて、当事者/チームの一員として、〇〇ちゃんにどうかかわりますか。	

## 注

- 1) 対象クラスを持ち上がりで担任した保育士はおらず、毎年担任が交替した。しかし、担任であるなしに関わらずすべての子どもを皆で保育するといった K 園の保育方針や、本研修会の内容にまで及ぶ毎年の十分な引き継ぎによって、新しい担任はみな、前年度までのクラスの状態について熟知していた。
- 2) 2013 年 6 月 16 日、聖光幼稚園 (八尾市) の特別支援講演会で岡田俊氏が語った内容を、筆者がメモし本稿に転載した。内容に誤りがあるとすれば、聴講した筆者の責任によるものである。