

大学教育における発達心理学の役割

— 発達の視点は大学の授業実践にどう役立つか —

野 田 淳 子

Abstract

This paper examined the ways in which developmental psychological theory can be useful for practitioners in the university education. This discussion relates to the broader problem of how the developmental research can be useful for practitioners in general. Progress in this research including the evidence-based approach in developmental psychology continues to fill the gap between research and practice. Two groups of students from two different professors applied their educational knowledge from the lectures to tangible episodes, and followed by group discussion. They were able to express their understandings and opinions on educational knowledge and exchange their thoughts with the members. These practices lead us to reconsider the impact of students' human relationships and sociability to "learning how to learn".

1. はじめに

発達心理学は教育や保育、医療や福祉といった領域と関わりが深く、高い実践性を有する学際的な学問領域である（子安，2013）。エビデンスベースド・アプローチや、エビデンスそのものにとらえかたの変化を含む発達心理学の進展が、実践と研究の関係を変えつつあるという現状もある。このようなことから、発達心理学会は2013年に「実践現場における発達心理学の役割」という特集を組み、発達心理学の基礎研究で見いだされた「理論」と教育的・臨床的「実践」をどうつなぐかという問題意識を改めて問い直す必要性があると論じている（発達心理学研究第24巻，第4号）。そうした問いの検証にあたっては、「発達心理学研究は、実践に役立つか否か」という二値的な議論ではなく、「どのように役立つか」という工夫の視点から考えること、さらには「発達心理学が実践にどう寄与するか」といった一方向的な視点ではなく、「実践の知見が発達心理学の発展にどのように寄与するか」という双方向的な視点のなかで、発達心理学の役割を検討するという視点が必要であるという

(本郷・近藤・遠藤, 2013)。この指摘はまさに、主体と環境の相互作用やその発達プロセスをとらえ、育むことを重視する、発達心理学における「発達」という概念そのものを、理論的な研究や教育・臨床実践に組み込むことの有益性に言及した新たな実践や研究の方向性を示すものと思われる。

しかし、この特集で取り上げられている主たる領域は、教育・臨床等の現場で働く実践者が研究的な視点から「実践」を行う場合と、研究者が実践現場へ積極的に足を運ぶなど実践の実態をふまえて「研究」を行う場合である。これに対して、大学という教育組織において教員や保育者、より広義には成熟した市民を“実践する主体”として「育成」という領域においても、教え手が「基礎研究（理論）」と「実践」を結びつけ、学び手の学習だけでなく、それを通して人格的な成長をも促すといった取り組みは数多く行われているという(野田・飯牟礼・佐柳・越中・興津・布施, 2015)。そこで本論では、発達心理学が実践現場に資する可能性を、大学という教育組織の授業実践において検討する。近年、大学をはじめとする高等教育機関においては、アカデミックな学力のみならず、社会人基礎力をはじめとする総合的な能力の育成や、全人的な教育が求められるようになった。その背景には、大学のユニバーサル化によって学生の多様化が進んだという問題だけでなく、学生の対人関係の持ちかたやコミュニケーションの取りかたといった社会性の育ちの変化があるという指摘がある。高石(2009)によれば、「今日の高等教育に学ぶ学生の抱える課題は、訓練的教育の補強だけでは解決されない、こころの育ちの問題を規定に有している (p.79)」という。大学教育に携わる者は、その専門領域を問わず、そうした学生の現状を考慮しながら、学生が授業を通して学んだ知識や理論を日々の社会生活(実践)に活かす「主体」となることを、「育む」ことが求められていると言えよう。

このようなことから、本論ではまず、発達心理学において基礎理論と実践をつなぐ必要性がどのようにして生じてきたのか、そうした問題意識が大学での教育実践に資する意義は何かという問題について、発達心理学研究第24号の特集をもとに検討する。次に、発達心理学の理論を生かして大学での教育実践を行っていると思われる授業実践例を検討することを通して、大学での授業実践において、学生が学んだ知識や理論を実践に活かすという営みがどのように具現化しうるかを検討する。さらに、大学での教育実践において、学生が主体となって授業で学んだ知識や理論を実践に生かす“知の構成者”となること支援する意義を、現代の大学生の特徴、とりわけ対人関係や社会性の発達という観点から考察する。

2. 実践現場における発達心理学の役割：理論と実践をいかにつなぐか

前述の通り、発達心理学研究の第24号では「実践現場における発達心理学の役割」という特集が生まれ、発達心理学の基礎研究で見いだされた「理論」と教育的・臨床的「実践」

をどうつなぐかという問題意識について、様々な発達研究者が実践現場とのインターフェースという視点から論考を寄せている。なかでも無藤（2013）は、実践現場も研究も極めて多岐に渡るためにその全貌は見極めがたいとしながらも、発達心理学の研究自体の発展やエビデンスベースドという考え方が実質的に2000年代に確立したことが、実践現場において発達研究がいかなる役割を果たすかという問題への関心を高めたとして、今後の展望を述べている。すなわち、エビデンス志向の動きが研究の応用分野で、また社会的施策の立案において強調されるという動きが医療から他の類縁分野へ、広がってきたという。何を“エビデンス”という実態としてどう捉えるのか、それが実践現場に“役立つ”とはどういうことかを、確定することは難しい。また、個々の現場の実践者が個人的・主観的に「有用だ」と思える個別の役立ちかたを超えて、広く一般化された普遍的な価値としての有用性を見出すことも容易ではない。しかしながら、だからこそ、近年の大規模縦断研究¹⁾や、新たな理論的視座を提供するような基礎研究や質的研究、他領域との学際的研究といった研究の方法論を含む発達心理学の発展が、現実的有効性（エフェクティブネス）の検討にとって重要な意味を持つという主張である。

子安（2013）は、研究で得られた理論や証拠（エビデンス）は、現実の様々な支援活動（実践）に生かされるものでなければならず、研究と支援の関係をつなぐ一つの重要な要素が「教育」と指摘する。そして、大学教育に関しては、学術的研究の方法論を体得した実践家の育成を目指すという科学者—実践家モデルに基づく教育実践に一つの方向性を見出している。大学での具体的な教育実践としては、批判的思考（critical thinking）²⁾を高めることを目的とした学習形態や、プロジェクト型の探求学習³⁾がその例として挙げられるであろう。しかし、プロジェクト型の探求学習であっても、あらかじめ問題や分析の方針が与えられた「生産」様式のプロジェクトでは、科学的思考過程や批判的思考過程の一部の要素にししか関わることができず、学習に十分適した環境とはいえないという主張もある。すなわち比留間（2014）は、批判的思考力や科学的思考力を向上させるには、学生が見いだした未解決の問題に解答を与えようとする「創造」様式の探求学習、すなわち本物の研究（卒業論文等の学生研究）に携わらせることが重要であると主張する。

このようなことから、大学教育では、学習者（学生）みずからが学んだ「理論」を日々の「実践」に活かすという主体性と、「実践」で得た経験や知識を「理論」構築に活かすという循環性をいかに創り出すかという課題が浮上すると思われる。つまり、単なる授業内容や教授方法の問題を超えて、学生が学習や経験から意味ある「問い」を切り出し、その問いに答えるべく様々な「実践」を通して知を生み出す主体となっていくプロセスを支援するという視点から、大学での授業の内容や構造をデザインすることが求められていると言えよう。本論では、講義形式の授業で学んだ知識や理論について、学生自身がその内容を咀嚼し吟味する機会を与えることによって、学生自身が知識や理論について理解を展開することへ能動的

に關与したと思われる2つの授業実践を検討する。それを通じて、学生自らが学びを展開し、実践に活かす主体となることをいかに支援するか、そのうえで学ぶ主体である学生の側の視点や特質を踏まえて関わることにどのような意義があるかという問題について考える。

3. 理論と実践の架橋を目指す授業実践

1) 「考え抜く力」を育む授業デザイン

まず、井下(2012)の授業実践“生涯発達心理学の視座から「キャリア」を考える—「考えぬく力」を育む授業デザイン”を検討する。この実践は、心理学を通して「自分は何に関心があるのか」「何のために学ぶのか」「何を学んだのか」など、学生が主体となって問いを立て、問題と向き合い、自己に照らして考えぬくことを授業のねらいとした、教養科目の「生涯発達心理学」の授業(全30回)の一環として行われている。この授業で最も大切にしているのは「考えるプロセスを支援すること」であり、具体的にはディシプリン(心理学の専門分野での思考様式)での学習経験を自分の言葉で表現することを通して、学生が自己の学びを広い視野から意味づけられるよう支援することだという。具体的には、授業では毎回、その日のトピックから「本日の課題」を出し、思考の可視化を促すため自分の考えを簡易版ポートフォリオに書くことを求めている。ポートフォリオ作成前には足場作り⁴⁾の理論を援用してトピックに関連した映像資料を視聴させたり、協同学習⁵⁾の理論を援用してグループでのディスカッションをさせたりしている。このように多様な考え方に触れること、また感性に訴えることで、意見を引き出し、それを批判的に検討させ、ことばを吟味するなど、「考え抜いて書かせる」ための工夫を授業デザインに取り入れている。そして授業の最終回では学びの締めくくりとして、知識の再構造化を促進するために知識変換型ライティング方略⁶⁾の知見を援用し、学びの根拠を示して論証する「学びレポート」を課している。

具体的な授業実践として紹介されているのは、青年期の発達(全3回)のうちの「青年期におけるアイデンティティの発達と職業選択の問題」をテーマとした授業である。授業の流れとしては、前回のフィードバックに続き、30分ほどの講義で「青年期」の心理的・身体的特徴について述べた後、青年期の発達課題である「アイデンティティの統合」についてエリクソンの理論を述べた後、それを発展させたマーシャによるアイデンティティの発達に関する4分類(拡散・早期完了・モラトリアム・達成の4ステータス)⁷⁾について説明がなされる。次に講義内容に関連した課題ビデオを視聴し、ワークシートの「本日の課題」に自分の考えを記入する。さらに、「本日の課題」について20分ほど6人1組でグループディスカッションを行い、最後の15分を発表会とまとめ(簡易版ポートフォリオに記入)に充てている。

こうした授業実践において重要なのは、講義で紹介された「アイデンティティの発達」と

いう抽象度の高い理論の内容が、課題ビデオの試聴によって具体的に肉づけられて理解可能なものとなるばかりでなく、事例をもとにして深い問いや思考を追求していく姿勢が、いかに可能になるかという点であろう。そのうえで、課題ビデオの選定や「本日の課題」の設定のしかたは大きな鍵となる。井下の授業では、「課題ビデオ」で「在学中から就職に有利な資格や社会的活動を展開し、志望していた有名企業に次々と内定したKくん」と「町工場を経営する親の苦労を目の当たりにして、安定した人生が約束されている大企業への就職を目指したがうまく行かず挫折感を抱き、悩んだ末に“身近な人から幸せにしたい”と中小企業を支援するNPOに自分の夢を見出したAさん」という、学生にとって身近にあると思われる2つのモデルを提示している。さらに「本日の課題」では、Aさんが就職活動に挫折感を抱いていた理由と、有名企業志向だったAさんの価値観の変化やそのきっかけについて考えさせた後で、「就職選択においてAさんとKくんの違いはどこか。(マーシャの)4つのアイデンティティ・ステータスを使って職業決定までのプロセスを図で表現し、説明してみましょう」と問いかけている。このように、アイデンティティやその発達プロセスが大きく異なる身近な事例(ビデオのAさんやKくん)をもとに、登場人物の内的な視点を想像させることで自我関与しうる機会を作るとともに、最終的にはその事例を理論的なレベルに戻して解釈する機会を作り出している。学生の授業評価は良好で、履修者54名のうち2名が「特に役に立たない」「思っていたよりもまいち」とコメントしたものの、その他の回答では「決して簡単ではないという認識を持ちつつも、発見することの楽しさや考えぬいたことへの達成感、授業への満足感や充実感(p.144)」が述べられていた。

2) 発達を捉える「視点」を育てる授業実践

次に、飯牟礼(2015a, 2015b)の“発達を捉える「視点」を考える授業実践—文学・映像作品を題材に”を検討する。この実践は、保育者養成校の必修科目(1年次前期・15回)の一環として行われ、保育者になるために功利主義的な意味で「役立つ」知識を機械的に覚えるという学びの構えから、授業で学んだ知識を主体的かつ能動的に保育実践に結びつけて考えるという学びの構えへの転換を図ることを通して、自らの来し方行く末という生涯発達を理解し、自己理解とともに他者理解を深めることを授業のねらいとしている。本論で紹介するのは最終回(第15回目)の授業であるが、これは1ヶ月前に出された課題(ワーク)をもとに進められる。この課題(ワーク)は、講義で学んだ10のテーマ(「自己」の発達、「愛着」の発達、発達の「可塑性」、子どもならではの「認知(思考)」、「ことば」の発達、「感情」の発達、「他者関係(人間関係)」の発達、発達支援が必要な人々、「子育て」による発達、高齢者の発達)の中から1つを選択し、それをもとにワークの作成と発表準備を行うというものである。学生たちが取り組むワークの具体的な内容は、自分が選んだテーマが具体的に表れている場面や、エピソードが描かれている文学作品(絵本、小説など)、もしくは

は映像作品（映画，ドラマ）を自由に選択し，その作品の①あらすじ，②10の中から選んだテーマの「発達」が見られる場面の概要，②で示した「こころの発達」に関する「気づき」や「学び」をまとめるという課題であった。最終回の授業では，各自が取り組んだワークを持参してもらい，テーマの重なりが少なくなるように5～6名ずつのグループに分かれ，各自がテーマに関して見いだした「こころの発達」を5分ずつ発表してもらう。なお，各発表ごとに1人がコメンテーターを務め，それ以外のメンバーもグループ全員の発表についてメモを取りながら質問やコメントを自由に行うことになっている。グループ全員が発表しコメントし合った後に，各自でワークやグループ発表に関する「気づき」や「学び」を記録用紙にまとめて提出するという運びとなっている。授業を通して，これまでに学んだ形式知を実践知に変換していく⁸⁾ という理論的視点から，授業がデザインされている。

こうした取り組みの結果，学生が選択したテーマは，他者との情緒的関係性（他者関係・愛着・感情）や子どもの視点（子どもならではの認知）が約8割を占め，保育の実践場面を考慮したテーマ選択がなされていた。作品のジャンルとしては絵本が最も多く，各テーマに沿った内容の作品が多岐に渡って選択されていることから，そこに個々の学生の興味や関心が反映されていることがうかがわれた。ただし，個々の学生がワークで「こころの発達」をどのようにとらえたかという点に関しは，作品内容と授業で学んだ発達の理論・概念との結びつきの程度にはかなりの個人差があるようで，エピソード内の個々の行動について具体的に個別の理論や概念と結びつけて論じる分化した視点が見られる者もあれば，エピソード全体をざっくりとした大きなテーマや理論と結びつけて論じる未分化な視点⁹⁾が見られる者もあった。

だからこそ，最終回の授業でのワーク発表とグループ議論には個人がとらえた発達の理論と，物語におけるそのあらわれかた（実践）の結びつきを，改めて吟味する意味合いがあるとも考えられる。学生たちは，ワークで見いだした自分の視点を「他者に語る」ことによって共有する体験とともに，質問や討論によって複数の他者の視点に気づき，発達を捉える視点や発達そのものの多面性を学ぶ機会を得る。ワークを通しての「気づき」や「学び」を具体的に記した学生は3割程度（98名中28名）であったものの，その内容は①様々な発達領域のつながりや発達における経験の重要性への気づき，自己の発達体験への理解の深まり，発達という視点から子どもの言動を理解することへの関心・意欲の高まり，発達をとらえる（他者の）視点の多様性への気づきなど，多岐に渡っていた。

3) 2つの授業実践における共通性と差異性

井下（2012）と飯牟礼（2015a, 2015b）の授業実践はともに，学生が授業で学んだ発達心理学の理論や知識を，学生自身が事例やエピソードの解釈に適用するという応用課題を出し，それに取り組む機会を授業の内外で設定している。また，学生自ら取り組んだ課題につ

いてグループでディスカッションを行い、相互に評価し合うという機会を設けている。さらに、最終的にはそうした学びの経験全体を各自もしくは全体で振り返って、何を学んだかを学生自身に再評価させている。このようにして、学生が講義形式の授業で学んだ「発達」に関する理論という視点から、現実の様々な現象をとらえることのみならず、その理解を深める主体となることを支援する授業がデザインされていると考えられる。

いずれの授業実践も、専門的な知識をもとに「考える」力を学生自らが発動させることに重きをおくという点で共通するが、その過程と方向性にはやや異なる点もあると思われる。すなわち、井下の場合、教員が選択したビデオ教材に授業で学んだ理論（例：マーシャのアイデンティティ・ステータス）を当てはめて考えるという課題を設定しており、学生は教員が設定した教材において、理論的に妥当な範囲での解釈を導き出すという方向性で授業がデザインされている。これに対して飯牟礼は、理論を適用するための素材（文芸作品）を選ぶところから、選んだ素材に対する理論の適用のしかた（解釈の方向性）まで、かなりの範囲を学生の選択に委ねている。ゆえに、素材選択やその読み取り方には多様性が認められる方向性で、授業がデザインされていると思われる。

授業担当者の授業の目的、学習観や発達観によっても授業のデザインは異なると考えられ、どちらのほうがより優れた実践であるかという問題ではない。専門的な知識や理論の適用範囲を1つずつきちんと理解すること、それを積み重ねることへの主体性を育てるという点に重きを置くならば、井下のように授業で取り上げる理論や適用する素材を限定し、専門的な視点からの読み取りの的確さを評価するための授業戦略を採用するであろう。現実の現象は多様で多面的であることを知り、そこからどんな発達の視点が「切り出せるか」（飯牟礼，2015a；2015b）を考える主体を育てることに重きを置くならば、飯牟礼のように検討する現象や素材自体の選択を学生に委ね、そこで学んだ理論の何をどう適用するかを考えさせ、それを「多義的に」吟味するという授業戦略を採用することになる。いずれの実践においても、グループディスカッションの進め方はもちろんのこと、その後のまとめと振り返りについても、具体的にどのような視点からどう実施するかということや、そこに教員がどう関与するかといった問題も、学生たちの学びの意味づけを左右する。従って、授業を通して学んだことを全体での討論を通して振り返る機会、そこでの学びを各自が記録に残すことを通して振り返る機会を設けることは大切である。時間の制約はあるものの、議論や振り返りに相応な授業時間を配分することとともに、教員のどのような関わりが理論と実践の架橋に資する学生の学びを深めるのかという課題について、今後さらに検討していく必要があると思われる。

4. 学生が“知の構成者”となる過程を支援する意義：現代の大学教育や大学生の実情をふまえて

井下（2012）と飯牟礼（2015a, 2015b）の授業実践について、昨今の大学教育をめぐる教育環境をめぐるより広い問題意識から改めて検討してみよう。まず、いずれも広義では「学習者中心の教育」アプローチに根ざす、アクティブラーニング型の授業デザインとしても位置づけうると考えられる。溝上（2014）によれば、従来の教師から学生への一方的な授業での受動的な学習に対して総称される能動的な学習形態がアクティブラーニング（型授業）であり、それを創り出すための授業デザインには6つの要素¹⁰がある。飯牟礼（2015a, 2015b）の授業実践は6項目の全てを満たしており、井下（2012）の実践も「新たな知識・情報・体験へアクセス」の項目を除く項目をすべて網羅している。また、いずれも21世紀のコンピテンシー（OECDが提議したが知識基盤社会に必要な能力¹¹）ならびにその究極の目標とされる「学習のための学習（learning how to learn）」、その技能を開発するために重要とされる形成的アセスメント¹²と深く関わる要素を有した、授業実践でもある。

よき授業実践は、これらの基準を満たすためにデザインされるというよりも、むしろ結果的に「満たしていた」場合が多いと言っても過言ではない。つまり、重要なのはどんな授業ストラテジー（方法論）を選択するかという問題意識ではなく、「授業を通して、学生にどんな力を身につけて欲しいのか」という目的意識を、教員が明確に持つことであろう。井下は「考え抜く力を育むために、考えるプロセスを支援する」、飯牟礼は「実践で役立つ知識を功利主義的に覚えることから、学んだ知識を主体的かつ能動的に実践に結びつけて考えることへと学びの構えを転換する」「自己理解と他者理解を深め、生涯発達を理解する」といった、明確な教育ビジョンに基づいて授業をデザインしている。だからこそ、授業のねらいをお題目として、知識として一方的に教え込む形で授業を行うのではなく、学生自らが学びを展開しようような教材や教育ストラテジーを必然的に選択していると考えられる。

とはいうものの、グループディスカッションをはじめとする対話型の授業は昨今、アクティブラーニングとしても注目を集める効果的な教育ストラテジーのひとつである。溝上（2014）は、アクティブラーニングが育成する技能・態度の1つ、学士力の構成要素において「汎用的技能（generic skill）」としても位置づけられているコミュニケーション能力に焦点を当て、「他者が介在する」からこそ「伝えること」や「説明すること」が必然性を持つこと、ゆえにそれが「書く」「発表する」といったアウトプットとしての表現活動を支え、様々な他者の視点を取り入れつつ自己の理解を相対化することに役立つという側面があると指摘する。

しかし、当然のことながら、グループディスカッションなど対話型の手法を取り入れて授

業を進めたからといって、必ずしも学生が積極的に参加して学びを深めるとは限らない。現に、学生の中にはゼミなどの少人数の演習形式の授業であっても討論の時間に全く参加しない、半期あるいは通年の授業が終了した時点でも担当教員やクラスメートの名前をほとんど覚えていないという姿が見られる現状からも、学生たちの対人関係や社会性の変化を感じることがある。溝上は浅野（2006, 2011）や土井（2004）による現代の若者の友人関係論を引用し、高度経済成長以降に希薄化したとされる若者の対人関係は「公共圏」内の場合であり、「親密圏」内の対人関係はむしろ濃密化していると論じている。「親密圏」の対人関係とは、家族や友人、恋人など身近な間柄でのコミュニケーションであり、具体的な他者の生・生命への配慮・関心によって成り立つ人格的な関係領域である。これに対して「公共圏」とは、共通する関係や領域への関心によって成り立つ関係領域であり、大学教育の学習におけるクラスメート、教員とのコミュニケーションは「学習」という共通する問題を介して成り立つ関係領域（授業や演習／ゼミ、プロジェクト）においてなされるため、後者の公共圏コミュニケーションである。両者はコミュニケーションの質に違いがあり、それを生み出すのはコミュニケーターと他者との間の「共有知 (shared knowledge)」の量、およびコミュニケーターにとっての伝達内容の親和性の程度であるという（図1）。親密圏でのコミュニケーションの多くは共有知を前提とした馴染みのある内容であるため、筋道立てて論理的に、適切な表現を選んで伝えたい内容を説明しなくても、極論すれば「あれ」という指示語やラインのスタンプ1つで話題となっている意味内容を表象レベルで共有しうる。つまり、明示的な説明無しにコミュニケーションは成立するのである。しかし、大学の教育場面におけるコミュニケーションは、共有知の少ない間柄で生じ、かつ伝達内容も日常的には親和性が低い専門的な知識や理論であることから、必然的にこれまで馴染んできた親密圏のコミュニケーシ

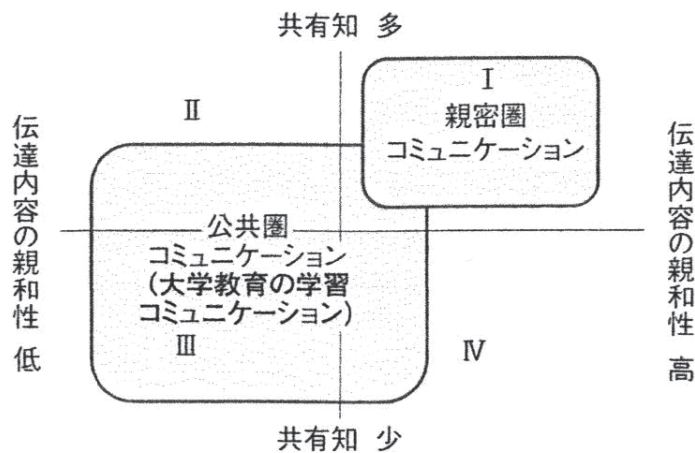


図1 共有知の量・伝達内容の親和性の程度から見た大学での親密圏・公共圏コミュニケーションの位置づけ（溝上, 2014, pp.225より引用）

オンとは異なるスタイルで意思疎通を図る必要性が生じる。若者の親密圏コミュニケーションが濃密化している一方で、公共圏コミュニケーションが希薄化しているのだとすれば、大学教育におけるアクティブラーニングでのコミュニケーションは、より公共圏コミュニケーションの育成を目指す必要があると溝上は主張している。

授業での学びは、教員と学生、学生同士の“関係性”を通して暗黙裡に行われるという側面がある。そもそも学生にとっての“他者”の位置づけや、他者との関係性における“自己”の位置づけ、またそれらの関係調整の在りかたが現代は変わりつつあるという実情もあろう。大学生の自己や対人関係の変化をめぐって、現代の学生は「悩めない」「悩まない」という特徴があるという指摘がある。高石（2009）は、長年の学生相談のカウンセラーとしての経験から、2000年を過ぎた頃から来談する学生の典型例が変わったという。すなわち、2000年以前にみられた「私とは何者か、何をなすべきか、どうやったらうまくいくのか」といったアイデンティティ模索の悩みや症状を訴え、カウンセラーが共感的に傾聴していると、学生が語ることで答えを見出して自ら解決を図るという青年期特有の姿が見られなくなり、最近では「問題解決のハウツーや正解の提供を求める性急な学生」や「漠然とした不安を訴え、何が問題なのかが自覚できていない学生」の二極化が進んでいるという。このようなタイプの学生は、「時間をかけ、主体的に悩めない」という点で共通している。主観的な「苦しさ」はかつての学生と変わらず実感しているものの、「悩む」ために必要な自らの内面や情動を「言葉にする」力が十分に育っていないと、「自分の内面を語れない」という現代の特徴は若い世代に共通して見られ、幼児期からの育ちの問題として注目する精神科医もある（鍋田、2007）と、高石は論じている。ゆえに、大学生活や対人関係での不適応などから思い通りにならない緊張が高まると、心理化して悩むよりも「自傷」「過食嘔吐」「過呼吸」「過敏性腸」「つきまとい」「ひきこもり」などの行動化、身体化に至ることが以前よりも増えている印象を持つという。1980年台までに学生を過ごした団塊世代のころの構造は、いわゆるフロイトが提示した近代人の精神構造に沿って「抑圧モデル」「葛藤モデル」として理解ができるが、1980年代末に以降に学生時代を過ごす世代の心の構造は、自我の統合性が希薄で、心のなかに生じると都合の悪い要素は衝立で仕切るように切り離してばらばらのまま併存させるがゆえに「解離モデル」「欠損モデル」として対比される。このようなころの構造を持つ一群の若者は、ばらばらで一貫性の乏しい内面を抱え、経験は積み重ならず、「自分」という主体の実感の希薄なまま、漠然とした不安を抱え続けるという。

大学という教育組織での授業実践は、「公共圏」でなされるとはいえ、教員と、あるいはクラスメートとなった学生同士の継続的な関係性に基づくコミュニケーションを通してなされるものである。授業の内容や教育戦略を選択する際に、学生の対人関係や社会性や、未だ育ちつつある自我の統合を支援するといった全人的な教育的視点に立つことが重要であろう。この視点は、学習を「舞台の中心」に据える、今求められている学習者主体の教

育を実践するうえでも必須である。OECD教育研究革新センター（2013）は、教授・学習のインターフェースをばらばらのまま「ブラックボックス」として扱うのではなく、学習者や授業が4つの次元（①学習者：“誰が？”②教師および他の専門家：“誰と？”③内容：“何を？”④施設と技術“どこで？”“何をを使って？”）の間の力学と相互作用という、ホリスティックで文脈化された「学習環境」で行われる学習の中にしっかりと位置づいているという認識が大切であるとしている。ここでは、「人はどのように知識を構成するのか？」という問題について、関連する認知的・情動的・生物学的・社会的観点からの代表的な研究と実践的な根拠に基づく知見を検討し、学習について共通する結論を見出している。すなわち、①学習者を中心とする ②学習の社会性を重視する ③感情が学習にとって重要である ④個人差を認識する ⑤すべての生徒を伸ばす ⑥学習のアセスメントを活用する ⑦水平的な関係を作るという7つの原理¹³⁾である。無論、学習や学習者が主体の教育であるからといって、学習環境の全てを学生の選択に委ね、学生の志向に合わせて授業を行えば良いというわけではない。しかし、教員が授業のねらいや到達目標を考えながら授業内容や方法を選択する際に、学生の発達段階や対人関係や自我の在りかたを考慮する必要はあろう。学生の感情や意欲といった問題をふまえて、親密圏から公共圏へと学びのコミュニティを広げていくための足場を提供するという視点に立ち、ゆくゆくは知を生成する主体として発達し続けていけるよう学びを支援すること、そうした営みを通して得られる学習効果は、学生・教員ともに大きなものとなるのではなからうか。授業で学生が何をどう学び、それを実生活にどのように活かしようかを知ろうとすることは、翻って教員も自らの授業で何をどう教えたかを振り返る契機となる。まさに冒頭で述べた通り、発達心理学の知見が授業実践、学習者主体の学びにどう寄与するかといった一方向的な視点ではなく、授業実践が発達と学習、教育をめぐる学問の発展にどのように寄与するかという双方向的な視点のなかで、発達心理学の役割をさらに検討していくことが求められている。

注

- 1) 縦断研究とは調査研究の方法論であり、同じ人を追跡して繰り返し検査を行い、加齢の軌跡パターンを見いだす反復サンプル法と、同じ被験者を追跡せずに調査のたびに生年の同じ別の人を集めて検査をする独立サンプル法がある。近年では、千や万といった単位の数の対象者に調査を行う大規模な縦断調査がなされるようになり、注目を集めている。
- 2) 批判的思考の定義は研究者によっても異なるが、道田（2011）は見かけに惑わされないという懐疑的な態度によって、論理的・合理的に考えるという点が最も重要であるとする。
- 3) 学習者が教科書などで決められた通りの手続きに従って研究を行うのではなく、専門家と同じ方法で探究活動を進めるというように、自分たちで学習を組み立てる学習形態である。学習者は調べた内容についての知識や理解だけでなく、新たな問いを生み出すことや、学びを組み立てるための方法も学ぶ。集団で一連の探究活動に取り組む場合も多く、特定のテーマについて、

調べる内容や役割分担、段取りを決めて、調査結果を成果としてまとめていく（假屋園，2013）。

- 4) 足場かけ (scaffolding) と呼ばれ、「発達の最近接領域」において、おとなが指示や質問などさまざまな支援を行うことをいう。初めは一人でできないこともおとなの支援によりできるようになり、最終的には支援無しでもできるようになる。子どもが自力でできることをめざして「足場」は少しずつ外され、最終的にはすべての足場が外されることになる。発達の最近接領域とは、子どもが自発的にはできない援助があればできる課題水準を示し、最適な学習課題のレベルを設定するための指標となる。ヴィゴツキーは遊びが発達の最近接領域を創造するとしており、子どもは生活の中でできることよりも、一歩先のことを遊びのなかで行うとした（渡部，2013）。
- 5) 假屋園（2013）によれば、協同学習で学習者は教授者から知識を与えられて知識を消費する存在から、主体的に知識を生産していく存在へと変化する。既存の答えに迫るというよりも新たな真理を創生するというタイプの学習形態であり、集団の各成員の責任感が高く、一定の成果を上げることが求められるため、相互依存性がありながらも、各学習者には自律的な行動が求められる。
- 6) 井下（2008）は、ベライダーとスカーマリア（1987）に沿ってライティングの方略を知識叙述型 (knowledge-telling) と知識変換型 (knowledge-transforming) に分類している。前者は文章のテーマについて思いついたままに書き連ねていく方略が取られ、文章の推敲やメタ認知・モニタリングが行われるとしても表層的なレベルで、知識をそのまま忠実に積み上げていく基本的なライティング方略である。これに対して後者の知識変換型は、「何についてどう書くか」というテーマに関わる内容的知識と文章表現に相互作用が見られ、推敲は文章の目的と照合しながら進む。つまり、内容の再構成や知識の構造化、新たな生成のための認知的活動が見られる、創造拡散的な思考を必要とする生成的なライティング方略である。
- 7) マーシャはエリクソンによるアイデンティティの概念を発展させ、自分の人生にとって重要な領域（信念や価値観、職業意識など）において、①積極的に関与しているか否か②探求や危機の過程を経て獲得されたものであるか否かという観点から、アイデンティティを4つのタイプに分類した。すなわち、積極的に関与できる領域はあるものの探求や危機の過程を経ていない場合は「早期完了」、積極的に関与できる領域を今まさに探求しているさなかにある場合は「モラトリアム」、アイデンティティ探求を経て積極的に関与しうる領域を確立した場合は「達成」、積極的に関与できる領域も無ければ探求の経験も無い場合は「拡散」と呼ばれる。
- 8) 専門的な知識や技術には、マニュアル化できるような形式知だけでなく、言語化しがたい暗黙知を含めて良質な仕事の経験を積むことで熟達者（エキスパート）と呼ばれる段階に達した人が持ちうる実践知がある。実践知を構造的にとらえると、①自己管理の暗黙知（自己モニタリングや省察を行うメタ認知スキル）②他者管理の暗黙知（ヒューマンスキル）③タスク管理の暗黙知（効率的な仕事の推敲を支えるテクニカルスキル）④問題解決・ビジョンの立案（コンセプトチュアルスキル）が、批判的思考によって支えられているという関係にある（楠見，2012）。
- 9) 未分化な視点を示していると思われる記述の例として、「だきしめてほしくって」という絵本をもとに「愛着の発達」をとらえた学生の記述を見てみよう。この絵本は、初めて一人で留守番をすることになった主人公が、「ふわふわだっこのしま」という安心を求めて悪戦苦闘する

- 物語である。ここでは、“主人公が「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”姿は「移行対象を求める行動」、 “夜に両親が帰宅した後に、両親の間に入ってスキンシップを取ることで安心して眠りにつく”姿は「接近という愛着行動」に該当するが、学生はこれらすべての行為を総称して「愛着行動」ととらえている。
- 10) 溝上 (2014) は、アクティブラーニングを創り出すための授業デザインの要素として、(1) 書く・話すといったアウトプット (表現) の活動をさせる (コメント、レポート、ディスカッション、ディベート、プレゼンテーションなど) (2) さまざまな他者を取り入れ、自己の理解を相対化させる (学生同士、教員、専門家・地域住民といった部外者など) (3) 問題や課題を与える (問題解決学習) (4) 授業外学習をさせる (宿題・レポート、課題、eラーニングを課す) (5) 新たな知識・情報・体験へアクセスさせる (調べ学習、体験学習、フィールドワークなど) (6) リフレクションをさせる (形成的・総括的評価、ポートフォリオなど) の6つを挙げている。
- 11) 必要とされているのは、①複雑な情報を生み出し、処理し、分類すること②体系的、批判的に考えること③多様な形態の証拠や根拠を比較検討して決定すること④多様なテーマについて意味ある問いかけをおこなうこと⑤新しい情報に対して柔軟に適應すること ⑥創造的であること ⑦現実の世界に存在する問題を見極め、解決することであるとされる (OECD 教育研究開発センター, 2008)。
- 12) 形成的アセスメントとは、学習者のニーズを確認し、それに合わせて適切な授業を進めるための、学習者の理解や学力の進歩に関して頻繁に行われる、対話型のアセスメントを意味する (OECD 教育研究開発センター, 2008)。「学びのためのアセスメント」とも呼ばれ、「将来に向けたプロセスと成果の逸話、記録を含めた把握と振り返り」である (有本, 2010)。
- 13) より詳細には、効果的な学習環境は①その中心的参加者として学習者を認め、学習者の活動的な関わりを促進し、学習者としての自身の活動の理解をその内に育てていく ②学習の社会的本質の基板となり、うまく組織化された共同学習を積極的に促進する ③その内にいる学習の専門家は、学習者の動機づけや達成感情の重要な役割を高度に調和させる ④学習者間の個人的な差異、杞憂知識を含む際に非常に敏感である ⑤ハードワークを要求するプログラムや過度な負担を取り除いて取り組めるプログラムなど、いろいろなプログラムを工夫する ⑥明確な期待を伴って作用し、そうした期待と一貫した内容のアセスメント戦略を展開する。そこでは、学習を支える形成的なフィードバックが特に強調されている ⑦知識や強化の領域を超え、広い世界や地域にわたる「水平的なつながり」を強力に促進するとされる (OECD 教育研究革新センター, 2013)

〈引用文献〉

- 浅野智彦. (2006). 若者の現在. 検証・若者の変貌—失われた10年の後に—. 浅野智彦 (編). 勁草書房. 223-260.
- 浅野智彦. (2011). 若者の気分—趣味縁から始まる社会参加—. 岩波書店.
- 有本昌弘. (2010). 形成的アセスメントとキー・コンピテンシー. 梶田叡一 (責任編集). 確かな学力の育成と評価のあり方. 金子書房.
- 飯牟礼悦子・目良秋子・森野美央・野田淳子・高橋健介. (2011). 大学教育における「発達心理

大学教育における発達心理学の役割

- 学」の役割を考える—保育者養成校の若手教員の取り組みと葛藤から—. 日本発達心理学会第22回大会発表論文集, pp. 85.
- 飯牟礼悦子. (2015a). 発達を捉える「視点」を育てる授業実践—文学・映像作品を題材に—. 日本発達心理学会第26回大会発表論文集 (印刷中).
- 飯牟礼悦子 (2015b). 保育者養成における発達を捉える「視点」を育てる授業実践. 日本保育学会第69回大会論文集 (印刷中).
- 井下千以子 (2008). 大学における書く力・考える力—認知心理学の知見をもとに. 東進堂
- 井下千以子. (2012). 生涯発達心理学の視座から「キャリア」を考える: 「考え抜く力」を育む授業デザイン. 学生主体型授業の冒険2. ナカニシヤ出版, 132-145.
- OECD 教育研究開発センター (編著). (2008). 形成的アセスメントと学力. 有本昌弘 (監訳) 明石書店.
- OECD 教育研究革新センター (編著). (2013). 学習の本質—研究の活用から実践へ. 立田慶裕・平沢安政 (監訳). 明石書房.
- 假屋園昭彦. (2013). 交流型学習. 藤永保 (監修). 最新・心理学事典. 平凡社, 205-207.
- 楠見孝. (2012). 実践知と熟達者とは. 実践知—エキスパートの知性. 金井嘉宏・楠見孝 (編). 有斐閣, 3-31.
- 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.
- 高石恭子. (2009). 現代学生のこころの育ちと高等教育に求められるこれからの学生支援. 京都大学高等教育研究 15 号, 79-88.
- 土井隆義. (2004). 「個性」を煽られる子どもたち—親密圏の変容を考える—. 岩波書店.
- 道田泰司. (2011). 批判的思考—よりよい思考を求めて. 森敏昭 (編著). おもしろ思考のラボラトリー. 北大路書房, 99-120.
- 鍋田恭孝. (2007). 変わりゆく思春期の心理と病理. 日本評論社.
- 野田淳子・飯牟礼悦子・佐柳信男・越中康治・興津真理子・布施光代. (2015). 発達心理学の「理論」と「実践」を結ぶ—教育実践において「教え」と「学び」をいかにつなぐか? 日本発達心理学会第26回大会発表論文集 (印刷中).
- 比留間太白. (2014). プロジェクト 日常への関心から出発する越境の説明力の構築. 大学教育・越境の説明をはぐくむ心理学. ナカニシヤ出版, 127-143.
- 本郷一夫・近藤清美・遠藤利彦. (2013). 実践現場における発達心理学の役割. 発達心理学研究, 24 (4), 405-406.
- 溝上慎一. (2014). 自己—他者の構図から見た越境の説明—アクティブラーニングの潮流に位置づけて. 大学教育・越境の知を育む心理学. 富田英司・田島充士 (編). ナカニシヤ出版, 221-230.
- 無藤隆. (2013). 実践現場における発達研究の役割: 実践研究者と研究的実践者を目指して. 発達心理学研究, 24 (4), 407-416.
- 渡部信一. (2013). 自閉症スペクトラム障害児に対する教育・セラピー. 藤永保 (監修). 最新・心理学事典. 平凡社, 197-199.
- 付記: 本研究は2013年度の東京経済大学個人研究助成費 (課題番号 13-23) による研究発表の一部である。