

保育者養成の今日的課題 (2)

～ 少子化傾向を中心として～

チーム観察法の開発

前田 あけみ

保育者養成において、観察法は、多くとりいれられている。しかしながら、その具体的な展開は、様々である。その観察法をどのように活用するならば、子どもの自己形成を促し、人とかかわる力を育てる保育実践力を高めることが可能となるのであろうか。本稿では、筆者が実際試みている付属幼稚園へのチーム観察についての方法的特色と問題点を明らかにしたい。

チーム観察の概要は、午前九時から十時半まで観察（L₁：学級全体を捉える者一名、L₂：特定の遊びやコーナー、グループを捉える者三名程度、L₃：抽出児を捉える者五名程度、L教師・教師を捉える者一名、Lフリー）特に前もって視点を決めない者二名程度、十一時から十五時半まで観察記録をもとに資料作り、十五時半から十八時半まで、資料をもとにしての集団討議となっている。（より具体的な手続きやカリキュラムの実際については、次号で述べる）

一、何を観察するのか。

まず、何を観察するのかと言えば、幼児の遊ぶ姿を含めた幼稚園の生活である。保育者養成における観察は、心理実験のような仮説をたて検証するための観察、つまり子どもを非日常的な場面に置くのではなく、園での子どもの生活そのものをより自然な形で観察することに意味を置く。なぜなら、保育者にとっての主要な課題は、幼児がさながらに生きて動いているところの生活にどうかかわっていくかであり、観察法も、そのさながらの生活そのものへのアプローチとして位置づけられるべきであると考えるからである。

倉橋惣三は、次のように述べている。幼稚園の真諦は、「いかなる生活形態に幼児を生活させるのが、幼稚園の真の姿、実体であろうかということではなければならぬのであります」「子どもが真に、そのさながらで生きて動いているところの生活をそのままにしておいて、それへ幼稚園を順応させていくことは、なかなか容易ではないかもしれない。しかし、それがほんとうではありますまいか。少なくとも幼稚園の真諦は、そこをめざさなく

てはならない」(注1)そして、さながらの生活は、特に、幼児が幼児らしく遊んでいるところに、幼児の真の生活があり、幼児教育の原点はここにあるからである。また、「幼稚園教育の在り方について」の中のIV改善の視点の中で、次のように述べられている。「幼児の生活の中心は遊びである。∴(中略)幼稚園における指導の中心は、このような遊びにあるのであり、その中には幼児が人間として発達させていくのに必要なものが混然一体となって含まれている。その意味で、遊びは一定の系統的観点から分析しつくせないものであり、その望ましい指導は必然的に総合かつ柔軟なものとなる」このように遊びの指導が、幼稚園教育の中心となるものであれば、養成における観察の対象も、当然幼児の遊ぶ姿を含んだ園の生活となるう。

二、どのように観察するか

日常ありのままの行動・生活を観察するには、行動ありのままに、生きた姿を、全体として(as a whole)

捉えることができる自然的観察法が適切であろう。

また、保育においては行動の生起が偶然に委ねられており、観察しようという事柄は、いつ起こるか分からない。また一度経過すれば、ふたたび繰り返して起きるといふ性質のものでもない。ただ一度限りの出来事である。けれども、観察者からすれば、偶発的で一過的であっても、生起している事象や行動は、歴史的因果、体系的因果、志向的因果において、必然的なものと考えられる。そうであるとすれば、自然的観察における一過性も、純粹現象を大切にする立場からは、それを見落とさないで確実に捉えていくことが必要とされていると言えよう。

しかし一方で、この自然的観察法は、観察の意図と明確な視点がなければ、何をどのように観察するのか、いたずらな混乱に陥る危険性がある。明確な課題意識と観察の視点が前提にあつて、はじめて自然的観察法のもつ自然性のよさが発揮されると考えられる。これに関して筆者は、保育過程を明らかにするために、大枠の視点を

用意している。すなわち全体を見る視点(L₁)、グループや遊びのかたまりを見る視点(L₂)、個を見る視点(L₃)、教師を見る視点(L教師)、特に視点をあらかじめ決めずにその時、見たくなったものを見る視点(Lフリー)を用意し、それぞれの学生がそれぞれの視点で観察をし、その生の観察記録を資料づくりで出会わせて、保育過程が時間の経過にそつて、より全体的に立体的に明らかにされる方法を試みている。

用いている表記法は、主に行動描写であり、補助的に図や絵を使うこととしている。行動描写法は、行動のすべてをそれが行われている事態の情報とともに、生起し展開する順序に従つて系列的に、平易な自由記述によつて記録し、あとで、目的にそつて分析する方法である。この方法では、行動目録法などに比べると、行動を直接的に描写するので、大切な行動の記録(例えば、その時は無意味に思われた行動が、実は、次の行動の伏線となつてくるようなもの)を抜かず危険が少なく、また行動の流れや保育過程が把握しやすく、種々の観点からの分析

にもたえうる柔軟な資料を提供する利点をもっている。しかしながら一方で、生起する行動すべてを記録するのはかなり困難で、記録に追われると十分な観察がしにくいという問題点や、分析の基礎資料を作成するのにひどく時間がかかるという難点がある。

三、何のために観察を養成法としてとりいれるのか。

保育実践における観察の究極の目的は、保育実践力を高めることにある。K・H・リードが「先生はみんな、どのような方法で子どもを観察したらよいか」という観察者としての技能を学ぶ必要がある。その状況で起こっていることがらをできるだけ正確にかつ客観的に見て、記録しなければならぬ。(中略)客観的に観察し、注意深く記録し、その記録を十分に考えながら読み返すことを身につければ、先生は子どもの行動をもっとよく理解できるといえる。(注2)と述べているように、観察の技能を身につけることは一つの大切な養成課題である。筆者が試みている観察は、得られた観察資料を基に一

の結論や法則を見出すためのものではなく、それ以前の、観察法そのものを身につけることならびに種々の分析に耐えうる柔軟な資料づくりの能力を発達させることに主たる目的がある。

同時にその過程で、学生達は、次のような保育の基本的技能を獲得すると期待される。

(1) “みる”こと自体に自らを解き放つこと

養成過程における観察は、子どもとかかわる責任や指導の責任が原則として伴わない。したがって、今起きている事象に関して、純粹に追従すればよいという利点がある。ある学生は次のように述べる。「実習の時は、次どうしようかとか、子どもが自分の予想外のことを言ったり、ねらいからはずれた行動をすると、もう困ってしまっ、子どもがなかなか見えなかったんです。観察はその点、気が楽で、子どもがゆったり見れます」また、L3でT児を観察している学生は「実習の時、Tちゃんの行動の意味がよくわからなかったのですが、観察して、ずっと追ってみるとなんだかわかる気がするんです」と

実習における子どもを見ることと観察において子どもを見ることの違いについての感想を述べている。学生は教育実習では、自分が教師としてどうこの先ふるまったらよいかという自己課題にとらわれ、まず原点としての子どもを十分に見ることが、難しい傾向が伺える。

勿論、今ここで状況を共有し、子どもとともに共感し合い、語り合い、一緒に動き、相互に応答しあう行為を通して、初めて見える子どもの世界があり、保育実践者にとって、保育の原点はあくまでも、状況内における子どもとの相互関係にある。しかしながら、状況の中にあることイコール子どもがよく見えることとは言えない。保育者は、状況内存在としては、どうしても「I」を基点として保育状況を捉え、自己に引きつけた見方にかたよる危険を孕んでいる。むしろ自己を状況外におくことによって、かえって状況構造・かかわり構造・自己構造の特性や本質が、見えてくることがある。自己が関与しない観察経験を持って保育実践へもどるならば、自己への偏りや引きつけに抵抗して、子どものあるがままの、

真にあるがままの姿を見ることができると期待されうるのである。

保育実践は、成長の過程を援助する意図を含んだ相互関係を含んでいる。この時言う「関係」というのは、人と人との単なる外面的、社会的技術的側面のみをさすのではない。固有な自分の内的世界を持っている「I」が、もう一方の内的世界をもった他の「I」と出会うということをも含んでいる。この子どもの内的な世界に、せまるためには、保育者は一度、自分という「I」を捨てて、子どもの「I」に視点を重ねる作業を経なければならぬ。このような「I」を捨てて、子どもの「I」に視点を重ねる作業が、純粹にみることに自己を解放すことにおいて、一歩近づきうるのではないだろうか。

(2) 保育事象の発展過程を関係構造的に把握すること

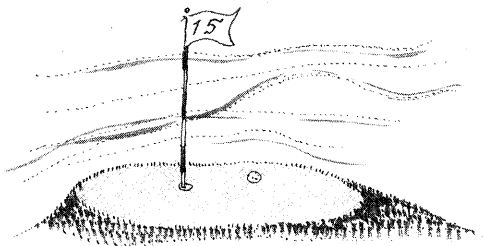
保育事象は、次々に移り行き、全貌に掴みえない流れのようなものである。その事象の総体から、どのような側面をどのような視点で焦点を当てていくのが、重要なポイントとなる。自由遊びの場面では、遊びは多様な

様相を示す。また、友達関係やグループも多様である。この多様なものを全ては捉えきれないと思いつつも、なるべく事実には忠実に多くの事柄を捉えたいと願う。この遊び場面を、子どもの存在する状況を一つの関係構造として捉えることが可能である。その場において、子どもや保育者は、自己や人や物とどのようにかかわっているのか、その発展過程を分析する。

人間の行動は、非常に複雑で、刻々と変化し、しかも一過性である。こうした行動を適切に把握するには、観察がある程度組織化することが必要であると思われる。その組織化の基盤となる理論的枠組みを、筆者は関係学の集団指導理論に求めている。この集団指導の基本は、

- ① 幼児の自発性を尊重し、幼児が主体的に活動を展開できるように援助すること
- ② 個と集団の相即的發展をめざすこと
- ③ 幼児期の集団活動において、人との関わりかたが特に身につくようにすることであり、その実現の方法としてチームティーチングを行う。「L1」は、集団活動全体をとらえ、その活動の方向を明らかにしたり

(方向性機能を担う)、コーナー間の関係発展を促進する場面設定、役割付与をする(関係性機能を担う)〔L2〕は、コーナー活動における、子どもたちの自発的活動を促進したり(内容性機能を担う)、子どもたち同士の関係が発展する役割付与、場面設定をする(関係性機能



を担う)〔L₃〕は、周辺のにいる子どもに即して動き、その子の自発的活動を促進しながら(内容性機能を担う)、他のコーナーとの関係、全体的状況との関係の発展をはかる(関係性機能を担う)このように〔L₁〕、〔L₂〕、〔L₃〕が三つの役割を担い合いながら、子どもたち、もの(おもちゃ)との関係が促進され集団活動が展開していく」

これは、保育実践のための理論であり、実際に子どもと接したり、子どもや保育者の行動を見るとときに役立つような理論的枠組みである。付属幼稚園ではこのようなチームティーチングは行われていないが、観察で保育事象を見る視点として、有用である。観察におけるL₁は、級全体がどのようなダイナミズムの中にあるのかを、L₂は、コーナー活動やある遊びまたは、そのグループがどのように発展するのかを、L₃は、ある子どもがどのように遊んでいるのかを追うことを視点としている。この他に筆者は、教師のふるまいを追うL教師と、特に前もって視点を定めないLフリーの視点を留意して、保育

事象を構造的に把握することを目指している。このように構造的に保育事象が捉えられることは、保育実践に直接的に役立つであろう。

(3)対人関係的感受性を高めること

人間の行動は、外的に知覚できる行為と同一ではない。行動を本当に理解するには、その行動の意味づけが必要となってくる。単なる表面的な行動だけでなく、動機や意図、あるいは、感情と言った行動の背後にあるものの推察や解釈が必要とされる。

観察記録ならびにそれをもとにしてつくった基礎的資料に現れる保育過程は、一つの保育像である。それは複数のイメージから成り、それぞれの視点から異なる解釈の可能なモザイクであり、複数の構造からなる一つの構造、複数の解釈からなる一つの解釈として捉えられる。そして、幾つか成立する解釈の中で、ある解釈は、他の解釈より多くの人に納得されたり、ある解釈は、他の解釈より次の関係の契機となりうる。そして、そのような解釈を求めて集団討議する。そして多くの場合、多数の

人にとって「あつ、なるほど」と思える解釈は、子どもの内面のイメージや感情が見える解釈であり、と同時にその内的イメージや感情に即してかわることが、次の関係発展の契機となりうるものである。

このような解釈を見出すということは、相手の行動の意味を共感的に深く理解することでもある。それは、子どもの発達を援助するべく、状況における個人的な感知、対人関係的な感受性を高めていくことであり、それらの養成法として観察法が位置づいて来るということになるのではないだろうか。

——次号に続く——

引用文献

(注1) 倉橋惣三「幼稚園真諦」 倉橋惣三選集第一巻

P. 22、24 フレーベル館 一九六五

(注2) K・H・リード／宮本美沙子ほか訳「幼稚園—人間関係の学習の場—」 P. 127 フレーベル館 一九

七八

(注3) 松村康平「幼児の性格形成—関係発展の保育

—」 P. 118 ひかりのくに 一九七六

参考文献

(1) 続有恒ほか編「心理学研究法10 観察」 東京大学出版会 一九七四

版会 一九七四

(2) 津守真「保育の一日とその周辺」 フレーベル館 一九八九

九八九

(3) ランゲフェルド／和田修二訳「教育の理論と現実」

未来社 一九七二

(4) グレーテ・A・ロイツ／野村訓子訳「心理劇 人生

を舞台に モレノの継承と発展」 関係学研究所 一九

八九

(富山大学教育学部講師)