

## 保育者養成の今日的課題 (3)

～ 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

#### 四、カリキュラムの実際

さて、筆者はチーム観察を、以下の二種類のカリキュラムに取り入れている。

A—ゼミを中心とした卒論のための基礎演習として。その資料は各自の卒論の基礎資料ともなる。四年生七～十名の観察チーム(L<sub>1</sub>／一名、L<sub>2</sub>／二～三名、L<sub>3</sub>／三～五名、L教師／一名、Lフリー／〇～一名、スーパーバイズ／前田)。平成二年度は、三歳児の観察一回、四歳児四回、五歳児八回実施。

B—三年生対象の保育内容の研究(社会)の演習として。平成二年度は、三年生を八名前後の三グループに分け、三歳児・四歳児・五歳児の観察をそれぞれ後期に二回実施し、学生はL<sub>3</sub>の視点で観察。この時、L<sub>1</sub>、L<sub>2</sub>、L教師は、Aに参加している四年生。各グループ二回の観察終了後、テーマ別に簡単なグループ研究発表。

いずれも、時間帯は、

九時～十時三〇分 付属幼稚園で観察。

十一時～三時 (昼食を含む) 観察記録を基に討議・分

析用の観察資料を作成。

三時～六時三〇分 資料を基に、討議・分析。多くの場合、担任教諭も参加。

Aの演習は、一日参加。Bの演習は、四年生は一日参加。三年生は他授業との関係で、九時～十時三〇分、三時～六時三〇分の参加となる。

析用の観察記録資料例は次頁の如くである。

## 五、実践科学における状況の意味

ところで、保育学は、実践科学である。この実践科学において、状況はどのような意味をもつのであろうか。

これについて、ランゲフェルド(M. J. LANGEVELD 1905-1989)は、次のように述べている。「実践科学が具体的に状況から一般的に知識の領域を問題にすること、この一般領域の中にあるものをまず視点ないし方法として、また具体的に規定さるべき素材として眺めること、非実践的な科学の中では『異質』であった知識内容を、所与の状況を解釈してゆく上でそれがもつ意味と価値という

点から探究していくことを意味している。教育学者の実践的な思考は、具体的状況から具体的状況に向かって進む」〔注1〕彼は実践科学としての教育学の問いは、まずこのような教育的状況の理解から始まらなければならず、その教育的状況への具体的アプローチとして、現象学的方法を取っている。

保育学も実践科学であるとすれば、この具体的状況の理解に関する課題は、保育者養成の主要な課題と言える。筆者は、この具体的保育状況に関する理解を深める具体的養成方法として、チーム観察を考えている。

## 六、三つの複眼

この保育状況へ、三つの複眼を持ってアプローチしている。すなわち

Aの複眼 教官の目と学生の目

Bの複眼 L1：組全体を観る目

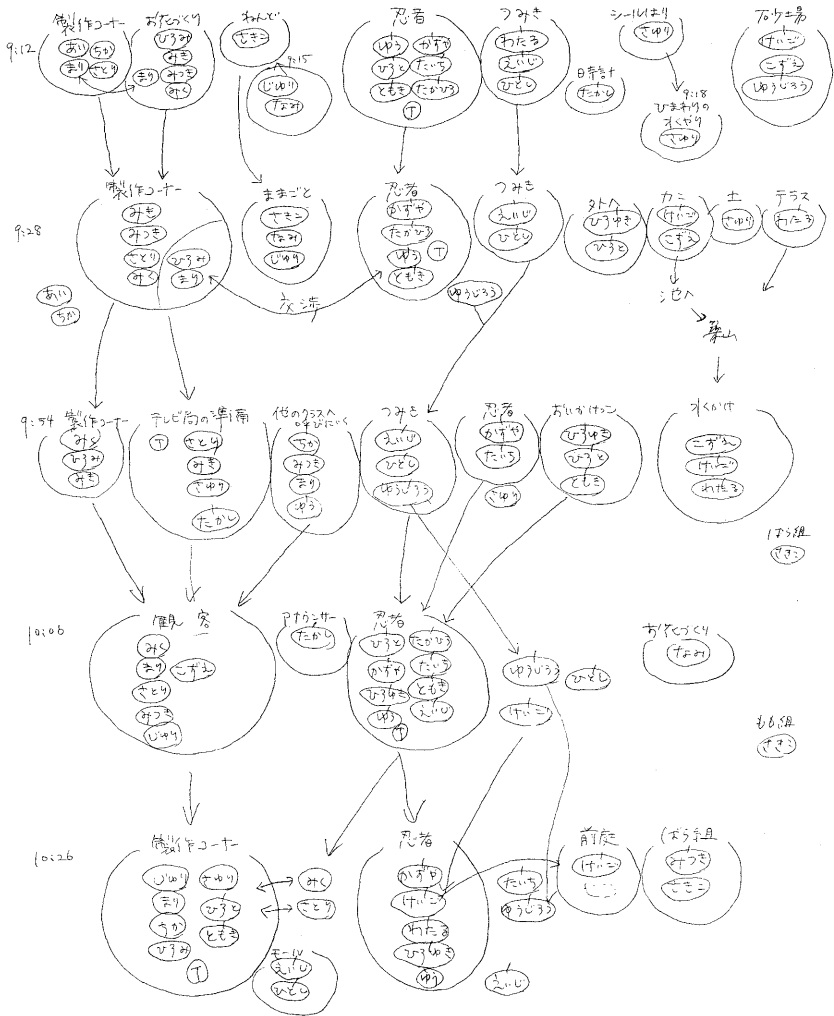
L2：小グループまたはコーナー遊びなどの遊

びのかたまりを観る目

<L1の資料>

6月12日 4才児 くら組

付加 14:10~17



<L1, L2の資料>

① 9:22 ~ 9:42 コナ逆子の虎突

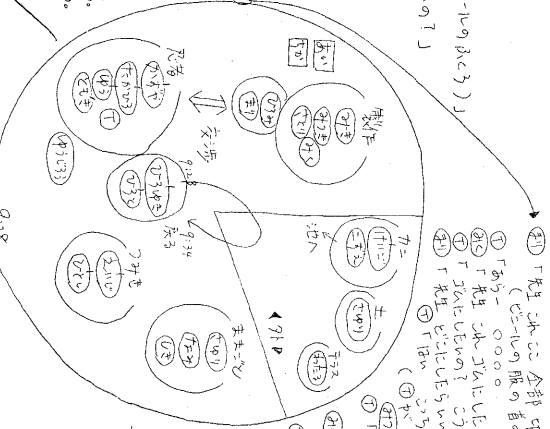
<製作>

- ① 脚本 (橋本 龍太郎)
- ② 演出 (橋本 龍太郎)
- ③ 主演 (橋本 龍太郎)
- ④ 監督 (橋本 龍太郎)
- ⑤ 監修 (橋本 龍太郎)
- ⑥ 監製 (橋本 龍太郎)
- ⑦ 監査 (橋本 龍太郎)
- ⑧ 監査 (橋本 龍太郎)

- ① 脚本 (橋本 龍太郎)
- ② 演出 (橋本 龍太郎)
- ③ 主演 (橋本 龍太郎)
- ④ 監督 (橋本 龍太郎)
- ⑤ 監修 (橋本 龍太郎)
- ⑥ 監製 (橋本 龍太郎)
- ⑦ 監査 (橋本 龍太郎)
- ⑧ 監査 (橋本 龍太郎)

- ① 脚本 (橋本 龍太郎)
- ② 演出 (橋本 龍太郎)
- ③ 主演 (橋本 龍太郎)
- ④ 監督 (橋本 龍太郎)
- ⑤ 監修 (橋本 龍太郎)
- ⑥ 監製 (橋本 龍太郎)
- ⑦ 監査 (橋本 龍太郎)
- ⑧ 監査 (橋本 龍太郎)

- ① 脚本 (橋本 龍太郎)
- ② 演出 (橋本 龍太郎)
- ③ 主演 (橋本 龍太郎)
- ④ 監督 (橋本 龍太郎)
- ⑤ 監修 (橋本 龍太郎)
- ⑥ 監製 (橋本 龍太郎)
- ⑦ 監査 (橋本 龍太郎)
- ⑧ 監査 (橋本 龍太郎)



- ① 脚本 (橋本 龍太郎)
- ② 演出 (橋本 龍太郎)
- ③ 主演 (橋本 龍太郎)
- ④ 監督 (橋本 龍太郎)
- ⑤ 監修 (橋本 龍太郎)
- ⑥ 監製 (橋本 龍太郎)
- ⑦ 監査 (橋本 龍太郎)
- ⑧ 監査 (橋本 龍太郎)

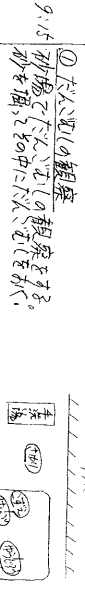
吉本  
上田  
木田  
米田

- ① 脚本 (橋本 龍太郎)
- ② 演出 (橋本 龍太郎)
- ③ 主演 (橋本 龍太郎)
- ④ 監督 (橋本 龍太郎)
- ⑤ 監修 (橋本 龍太郎)
- ⑥ 監製 (橋本 龍太郎)
- ⑦ 監査 (橋本 龍太郎)
- ⑧ 監査 (橋本 龍太郎)

< L3の資料 >

190 6/2 < 主音 希 >

L3: 森



9:15 初場で大仏堂の観察をする  
初を強調して50分中大仏堂を観(希)る。

「大仏堂(希)を観察する  
初は初(希)だ。」  
「大仏堂(希)を観察する  
初は初(希)だ。」

9:18 「大仏堂の動きを観察する」  
「大仏堂の動きを観察する」  
「大仏堂の動きを観察する」

「大仏堂の動きを観察する」  
「大仏堂の動きを観察する」

9:21 再び大仏堂(1)を観察する  
「大仏堂(1)を観察する」  
「大仏堂(1)を観察する」

「大仏堂(1)を観察する」  
「大仏堂(1)を観察する」

< L教師の資料 >

□ 9:10 ~ 9:21 好む遊びをする

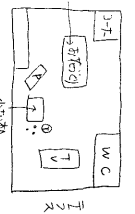
L教師 藤井

① 9:18 ~ 9:48 本場のりま年俵

9:18 「いいよ、おもしろい。おもしろい。おもしろい。」  
「おもしろい。おもしろい。おもしろい。」  
「おもしろい。おもしろい。おもしろい。」

「おもしろい。おもしろい。おもしろい。」  
「おもしろい。おもしろい。おもしろい。」

「おもしろい。おもしろい。おもしろい。」  
「おもしろい。おもしろい。おもしろい。」



① 中の顔を見よう  
「いいよ、おもしろい。おもしろい。」  
「おもしろい。おもしろい。おもしろい。」

「おもしろい。おもしろい。おもしろい。」  
「おもしろい。おもしろい。おもしろい。」

「おもしろい。おもしろい。おもしろい。」  
「おもしろい。おもしろい。おもしろい。」

L<sub>3</sub>: 抽出児を個人的に追う目

Cの複眼 保育者の目と観察者の目(保育を内側から担

うものの目と外側から観るものの目)

この複眼の実際の意味を「子供の内面を理解する」ということに焦点を当て、事例△注2▽を通して考えてみる。

現象学的方法を仮に「目に見える行動の背後にある子供の内面の感情や動機、あるいは、子供によって感じられている世界に接近していく方法」△注3▽とするとしよう。この方法は、(かかわりの中で)相手の行動の意味を共感的に深く理解し、子供自身の見方、感じ方に従って理解する方法である。そのためには、微妙な表現までも子供の内面的世界の現れとして捉える真摯な態度が、必要とされるであろう。この時大人は、さまざまな思いをめぐらし、場合によっては、感情移入して、子供の体験の深部に触れるようと試みる。しかしながら、この試みの内面過程は、他の人にはそのままでは見透かしたり、推察したりできないために、その理解が一人よが

りのものになってしまいう危険をも孕んでもいる。ところが、その過程を分析資料の作成や討議したりすることによって、外界に形象化し、触知でき検証できる世界に客体化するならば、子供の内的世界を、一人よがり陥らずに、より豊かに理解することを可能にするのではないだろうか。集団討議を通して複眼で保育状況を据え直し、多様な意見のつき合わせによって、子供や保育への理解の内容が高まっていくことが期待されるのではないだろうか。

複眼によって、子供の理解が深まったと思われる事例の一部を次に紹介する。

七、Cの保育者と観察者の複眼による分析例

さきこは、九時過ぎから突然「あほう、あほう」と言い始める。しかしながら、それはそれまでさきこの細かな動きを見て来なかった者にとっては、突然のことであるが、彼女なりの理由があるのであり、その内容が午後

の討議の時間にさきこを観察していたL<sub>2</sub>やL<sub>3</sub>によって明

らかにされた。

△さきこを観察していたL<sup>2</sup>とL<sup>3</sup>の記録より▽

さきこは、九時一〇分ごろから、ままごとコーナーで、一人で粘土でごちそうを作っている。じゅりとなみが「まぜて」とやって来て、ごちそうを作り始める。

さきこが二人に向かい「あした、私ブル行つたんぜ」と三回大きな声で言う。「大きいがんぜ、お母さんと一緒に行つたがんぜ。滑り台もシャワーもあつたんぜ。すごいでしょねえ、すごいでしょ。」と大きな声で話す。

じゅりとなみはホットケーキを作り続ける。

なみが、大きなホットケーキを作り、嬉しそうに「私、ホットケーキを作つてんの」

じゅり「いらぬいわよ、ここにあるんだから」と皿に入った自分のホットケーキを差し出して見せる。

なみは、じゅりのホットケーキの上のついていたちよぼを取る。

じゅり「どうしてバター取つたの。バターなのよ」

なみ「ちゃんと御飯食べなさいね」

じゅりばくつと食べる。

(この頃から、同じテーブルにいるさきこが傍で「あほう、あほう」と言い始める。)

(中略)

じゅりカップを三つ置いて「お茶が沸いたら、これに入れてね」

さきこ「あほう」

じゅり「誰だ(あほうと言つたのは)」

なみ「わたしじゃないよ」

じゅり「あんた(さきこ)でしょ」

さきこ「あほう」

じゅり「あほうつて言つたら、自分があほでしょ!」

さきこ「あほう、あほう」と言い続ける。

じゅりとなみがテーブルの上に食器をセットする。醤油入れの白い入れ物をさきこが持つて行こうとする。

なみ「ちよつと!」なみとさきこが取り合ひし、双方離さない。

じゅり「さきちゃんだめだよ、自分で取つてこなぎゃ」

さきこ自分の方に持つて行く。

なみ「あーあ、お醤油入れに使っていたのに。ホットケーキ作ってあげようと思っていたのにもう作ってあげない。勝手に遊んで」

さきこ竹串の先に粘土をつけたものでじゅりの頭をつつく。

なみ「何よ三つ編みしているのに。こわれるじゃない！」と怒る。

さきこ「あほう」と言い残して、一人ばら組（ばら組の担任は、三歳児の時のさきこの担任）へ行く。

このようにさきこの動きを細かく追っていくならば、

さきこの「あほう、あほう」の意味が見えてくる。学生は「友達に反発をかんじるようなことをしているさきこちゃんなのだけれども、本当はすぐく一緒に遊んでもらいたいとか、『あほう、あほう』と言いたくなるような理由、じゅりちゃんや、なみちゃんが相手にしてくれなかったからだろうと思って見ていました」と述べる。

このような細かさ、遭遇できる時があれば、できないこともある。実際保育者は、午後の討議の時間になり、さきこのこの「あほう」へ至る過程や、部屋を出て

行った後、どのような人に出会い自己回復してきたかについて細かく知った。（もちろん、大まかな動きについては捉えていたが）このような細かさに、チーム観察によって一つでも多く遭遇できるならば、子供の行動の意味の理解が深まって行くであろう。

保育者は、一人一人の子供を大切にしようと思いつつも、実際には、その時その時の選択をしながら、多くの子供とかわることが多い。そして、その子供にとって幼稚園での時間がどのように流れているか一人の子供の軌跡をたどるようにして子供を見ることは、必ずしもたやすくはない。ところが、L<sub>2</sub>や特にL<sub>3</sub>として子供を観察するならば、その子供の軌跡に近づくことができる。この軌跡を保育者と共有できるならば、保育の内側を担うものと外から見ているものが一緒になって子供の理解を深めることが可能となる。

さて、このL<sub>2</sub>、L<sub>3</sub>の報告を聞いて、もちろん保育者は、もう少しさきこに細かくかわる必要があったかと、そしてそれを基に明日への援助の見通しを立てるの



だが、保育中は、次のような二つの理由から、遠くから見守っている。一つは、さきこは三日前頃まで、保育者とずっと離れず一日を過ごしており、この日保育者から離れて活動したことは、新しい意味ある動きで、遠くから見守るのがよいと判断したことによる。もう一つは、この時間保育者はテレビごっこ遊びを子供と作りながら、特にゆうの援助をしている。ゆうは、しばらく前まで、ひたすら走り回って、何かしたいのだけれども、なかなか遊び込めないように見えた。そこで、保育者は、ひたすら走り回ると言う自己の世界から、忍者になって走ったり、テレビに出演するという対人関係的活動への誘導を試みたのである。

また、保育者から、じゅりやなみは、昨日まで体の調子が悪く休んでいたことが伝えられ、朝の始まりの時間にさきこ場所は共有していても、心理的空間がさきこまで広がっていない状態であったと推察された。

さらに、この日のメイン活動となったテレビごっこは、段ボールの中に入ってお化けになった事からイメー

ジされたこと、そのお化けは、自分達が蒔いた豆を食べに来る鳩を脅すために始まったと言う、大きな遊びの流れも保育者によって明らかになった。

このような討議を通して、観察者は、今ここで空間的に広がっている保育状況に関してより構造的な把握を可能としているのに対して、保育者は、連続的な日の活動の変化や子供の姿を洗い出し、今ここの状況の、長期



的時間的広がり明らかにしている。また、外からは見えない保育者の思い（ぎりぎりの選択：実はこの選択の観点やプロセスは保育者養成には重要な課題である）も伝えられ、今展開され見えている現実と余剰現実（もしかして、展開可能な他の潜在的現実）とを合わせて、現実が何重にも捉えられるようになっていく。チーム観察はこのように、時間的、空間的、潜在可能的に圧縮された、子供の行為や関係、保育状況の「意味」を観る活動であるとも言える。

保育実践的考察は、行為の意味を問う。この行為は常に状況における行為である。この状況への考察を抜きにして、意味を問うことは、難しい。この考察の基盤となる保育状況を共有することで、本来の意味でのコミュニケーションが可能となる。それは、それぞれの立場、視点を異にして状況にアプローチしながら、どれが正しい理解なのかを問うのではなく、どのような視点で見えるならばどのように見え、また異なる視点からはどのように見えるかについて、より多角的に状況や行為に関する理

解が高まることを目指している。そして、子供の行為についていうなら、その行為の背後にある、歴史的因果（今までどうであったから、そのようであるのか）、体系的因果（今ここで、どのような人や物、自分と出会っているからそうなのか）、志向的因果（これからどのように変わろうとするからそうなのか）をもとに複眼をもつて明らかにしていく作業であるとも言える。△注4▽

#### 八、少子化時代の保育者養成とチーム観察

少子化によって、子供達の間関係の希薄化が、危惧されている。しかしながら、質の高い人間関係や集団体験がなされるならば、その関係状況の中で内的経験を成し立て、自己の成長に取り入れ、実質的な成長を促すことができると期待される。保育者が、子供の心や人間関係・保育状況の発展に関する理解が深いならば、その保育状況における潜在的な人間関係や集団の発展の契機を顕在化させ、質の高い人間関係や集団体験の成立を可能にする。その意味において、このチーム観察は、子供の

心や人間関係や集団の発展の契機に関する「ムエ」を成立させる一つの専門的トレーニングとして筆者は、期待している。

この方法に関する残された課題としては、

① 観察の人数が、七人以上になり、子供や保育にどのような影響を与えるか。

② 時間を短縮する方法はないか。

③ 子供の行為の意味を探りながら観察する時（観ることに没頭すると）、必ずしも正確な記録が残らない矛盾をどう克服するか。

④ 何らかの研究テーマを設定した時に本当に基礎資料として分析に耐えるか。

⑤ その保育者の保育批判を招きかねない危険性を、どのように建設的討議として維持し続けるか。

⑥ 養成機関のどのような観察が、現場の保育の発展にも役立つのか等であり、またこの観察法自体の効果も今後吟味されなければならない。

最後にこのような観察に協力してくれた、富山大学教育学部付属幼稚園の子供たち、デイスカッションに参加して下さった先生方に感謝いたします。また、貴重な記録を提供したり、新しい試みを共に模索してくれた、学生達にも感謝いたします。

#### 〈注〉

注1 ランゲフェルド著／和田修一監訳「教育の人間学的考察」改訂版P143未来社 一九七三

注2 一九九〇年六月十二日の四歳児クラス（担任高桑幸子教諭）での観察事例

注3 森上史朗の定義による

注4 この三つの因果の分類は、松村康平（前お茶の水大学教授）による

（富山大学教育学部）