

原著<論文>

語りの場における保育者と研究者の関係

—保育臨床の視点から—

吉村 香* 吉岡 晶子**

The Relationship between a Child Care Worker and a Researcher in Their Narratives:
From a Clinical Viewpoint of Child Care

Kaori Yoshimura and Akiko Yoshioka

This study is a cooperative study conducted by a child care worker and a researcher. The researcher observed her care activities and after each session of child care, they discussed her care. This study analyzed their narratives to examine how the child care worker made decisions about her child care. The result shows that there are two stages in the narratives. In the first stage; both the child care worker and the researcher were in a psychologically equal position, or a sort of “parallel relationship,” as the child care worker narrated what she thought in her daily care. This stage is based on their wish to understand each other. This relationship led to what might be termed “the conversational relationship.” In the conversational relationship, they formed cooperative contexts for child care. These features suggest that such a relationship between a child care worker and a researcher is as important in a clinical narrative setting as in a conference for child care.

キーワード：語り，文脈形成，並ぶ関係，対面関係，臨床的聴き手

narrative, forming context, parallel relationship, conversational relationship, clinical listener

はじめに

(1)保育者の語りと保育実践のつながり

保育者は、保育を成立させより確かな実践とするための研鑽が必要である。1990年代より盛んになった園内での事例検討会は既に保育現場に定着し、他にも研究者が介在する仕方によってカンファレンスやコンサルテーションなど、様々な形で保育者の保育行為の根拠が検討されるようになった^{注1)}。そのような場では、保育者は自らの保育を他者に向けて語ることが求められる。保育の実践と研究の関係性が問われ^{注2)}、連動の必要性が説かれてきた経緯において、保

育者の語りは実践と研究を繋ぐ方法論の中核であるにもかかわらず、その語り自体には関心が払われてこなかったのではないだろうか。

語り手である保育者が、聴き手との関係において子ども観や保育観に変容をきたし、保育実践を変えていく可能性が生じることは、保育者との関係性をつまびらかにしつつ金澤妙子(1996, 1997, 1998)が明示しているし、戸田雅美(1999)は事例検討会をとおして保育者の保持している価値を検討の俎上にのせ、価値の検討の重要性を明らかにした。また筆者らは、保育者の語りを研究者が聴くことをとおして、保育者の語りそのものの意味について考究してきた。保育者は一つの出来事あるいは一人の子どもについて語りを重ねることで、その出来事や子どもを次第に保育者自身の身から離して対

*千葉経済大学短期大学部 保育学

**お茶の水女子大学附属幼稚園 保育学

象化し、語りも具体性から抽象性へ内容の特徴が変容する(吉村ら, 1997)。変容の内実は子ども理解の深まりと保育者としての自己発見(佐藤, 1994)、またそのプロセスでそれまでの保育の文脈を意識化し、その文脈に調和した理解が形成されることである(吉村ら, 2003)。その文脈の全貌がこれまでの、あるいは今後の保育行為の判断の根拠となる。

(2)保育者と聴き手の関係への着目

語り手と聴き手が一つの保育の事象を挟んで語りの場を構成するとき、その場において保育学の探求が行い得る。そのとき、二者が二人称的他者として互いの主体性を認め合う関係の対等性が重要となる(吉村, 2007)。関係の対等性については、本研究が対象とする二者関係とは異なるが、カンファレンス等における事例検討の成果につながる要件としてすでに指摘されている(田代ら, 2003)。だがこれまで関心が払われてきた語り手と聴き手の対等性は、たとえば役職や経験年数による園内の上下関係を棚上げし、発話権の平等を保障することを意味していた。本研究はさらに、そのような対等性が保持されている場において、保育者が保育を文脈形成的に語り得るための聴き手のありよう、両者の関係のもち方について一つの可能性を追究するものである。

社会学では、ナラティブによって自己および社会が創り出されるとする見方が生まれ、臨床的なナラティブ研究がなされている(野口ら, 1997, 野口, 2005)。また心理学においても近年、自己形成との関連で語りに光を当てる研究が積み重ねられている(やまだ, 2000, 2003, 2004)。それらに共通しているのは、語り手と聴き手の関係性がキーワードとなっていること、関係性を基盤とする共同生成の視点で語りをとらえていることである。

やまだようこは、語りの場における語り手と聴き手の関係が、時として「対面関係」に、また時として「並ぶ関係」になることを、映画の

身体配置と語りの分析から明らかにした¹⁾。並ぶ関係における語りは西欧モデルの「対話」とは異質なオウム返しや、一見無意味とも受け取れる相槌が多い。だがやまだは、このオウム返しや相槌に完成度の高い響き合い・韻律的リズムを見出している。並ぶ関係は互いに微笑む・頷き合うことが特徴とされてきたが(蓮実, 1983, 佐藤, 1978, 1984)、やまだはむしろ、これらは対面関係の特徴であり、並ぶ関係ではむしろ声やリズムが重要なのだと指摘する。一方、対面関係は語り手と聴き手の役割交代が明確で文字通りの対話となり、表情も重要なメタ情報となる。

翻って保育者と保育研究者の語りでは、保育場面の見え方の差異をとおして互いが向き合い議論することもあり、逆に聴き手が保育者の理解の仕方に寄り添いつつ文脈を共同生成する横並びの関係をとることもあるだろう。語りの進行中にも関係性の変容を内包しているかもしれない。このように語りを生み出す場の力動性は、語り手と聴き手の身体的な位置関係にたとえて、とらえることも可能である。

ところで保育カンファレンス等、研究者が保育者集団の事例検討に立会い、介入する場では、聴き手は語り手(事例を提供する保育者)に対し、異なる見方や解釈を提示する他者としての異質性が評価され、視点の相互作用が強調されてきた(斉藤, 1994)。やまだの「対面関係」がそれに当たる。けれども、研究者が実際に保育を理解しようとして保育者の語りを傾聴してみると、保育者と対面関係で保育行為の判断の根拠を検討する前提として、保育者の形成しようとする文脈を理解する必要があることに気づく。語り手と聴き手がそれぞれ自身の保育理解の文脈を形成し、かつ相互に文脈を理解し合うプロセスには、どのような関係性が見出せるだろうか。発話権の平等が保持されていても、関係の質はそれだけでは語りきれないだろう。たとえば保育場面の見え方が異なると、両者は自身の見え方について語ると同時に、相手の見え方を

知ろうともする。つまり保育の事象を同じ方向から並んで共に見る関係と保育の事象を挟んで向き合う関係が、語りの中で並立することになる。保育者の語りにおける「並ぶ関係」と「対面関係」は、それぞれどのような文脈形成を実現するのだろうか。

(3)本研究の目的

本研究は語りが保育者の保育をより確かなものとし得るという考えに立ち、さらに聴き手が、保育者の語りをとおして保育を理解しようとするありようおよび語り手（保育者）と聴き手（ここでは研究者）の関係に注目した。そこで、語りの場において保育者と聴き手が対面関係にある場合と並ぶ関係にある場合を比較し、文脈形成の差異を明らかにすると共に、保育者が語る場の関係性について保育臨床の視点から改めて検討することを目的とする。

1. 研究方法

本研究では、研究者が保育者の語りを自分のものとし、語りをとおして保育および保育者を理解したいと考えていることから、研究方法には保育観察と語りが必要であると判断した。したがって一人の研究者が保育中には観察者となり、語りの場では聴き手となって参加・関与している。

(1)ローデータとその収集方法

本稿は保育観察のメモと保育者の語りの録音テープをローデータとしている。

観察期間：1995年4月～1995年10月 および2000年4月～2000年11月

観察頻度：1ヵ月に1～2回（計18回）

観察時間：基本的に登園時間（9：00）から昼食までの午前中を観察した。

観察の仕方：子どもたちと自然にかかわりながら観察メモをとった。

保育者：4年制大学で児童学を学ぶ。卒業後、直ちに東京都公立幼稚園に勤めるが、その後、

出身大学の附属幼稚園に移り現在に至る。2000年度（事例を抽出した年度）は3歳児を担当していた。本文中ではAと記す。

保育者の語り：可能であれば保育当日の午後、都合がつかなければ数日のうちに、保育者の語りを聴く場を設けた。場所は保育室で、子どもの机と椅子を用意する。机上には観察記録と録音テープを置き、記録を必要に応じて見ながら保育者に語ってもらった。話題は当該観察日の出来事に限定せず、「思いついたこと、思い出したこと、考えの及ぶことから自由に語ってください」と観察初日に伝えてある。

聴き方：保育者の語りを傾聴し、形成される文脈を理解しようとする姿勢で場に臨んだ。以下、聴き手をYと記す。

(2)1次テキストとその作成方法

ローデータをもとに、観察記録と語りの逐語録を作成した。本稿はこれらの1次テキストから研究のための2次・3次テキストを作成、考察を加えるものである。

観察記録：観察中のメモを即日整理した。B4用紙2～3枚程度。項目は、「その日の保育室の環境構成図」「子どものあそび」「保育者の援助」「気づいたこと等」である。

逐語録：語りの録音テープから、逐語録を作成した。保育者の語調、意識的につけたと思われるアクセント、声の大小、沈黙の長さなど、記号や文字の書き分けを工夫することで、語りの臨場感を保持するよう努めた。

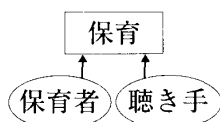
エピソードの単位：逐語録を作成する際、内容の明瞭な切れ目、保育者が明らかに区切りをつけているところを境にエピソードの一単位とした。Aの2000年度の語りでは、エピソード数73であった。

(3)エピソード選定と事例作成の方法

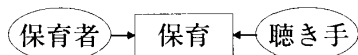
当該場面もしくは子どもについての理解の文脈を主として誰（保育者・聴き手）が形成しているか、という視点で逐語録を検討し、エピソード

ソードを以下の二つに分類した。

- ①保育者の発話で場面や子どもの行為が意味づけられ、その意味づけを下敷に文脈を形成している語り
 - ②保育者と聴き手が相互に意味づけの発話を行っており、共同で文脈を形成している語り
- この分類は、語りの場におけるAとYの関係を表しており、聴き手のありようが対照的である。①は両者が並ぶ関係、すなわち保育者の形成しようとしている文脈を、聴き手が理解して共有しようとする関係である(図1)。②は保育の事象をはさんで両者が対面し、対話を通じて共に文脈形成をしようとする対面関係である(図2)。



<図1> 並ぶ関係のイメージ



<図2> 対面関係のイメージ

紙数に限りがあるため、ここでは一つの語りの中で①と②が連続で現れているエピソードを取り上げる。このエピソードは途中、保育者の語り口調と沈黙によって、聴き手との間で一つの区切りが了解された。語りの内容も流れも区切りの前後で違いがみられる。このエピソードの逐語録と観察記録の記述から事例を構成した。なお本研究は「語り」を「他者との関係における発話」と考え、保育者のみならず聴き手の発話も同様の「語り」あるいは「語り直し」ととらえる。

(4) 解釈の視点

事例の中で、保育者が一人で意味づけを行っている部分と、聴き手との相互的な発話により共同で意味づけを行っている部分を次の視点から比較する。

- ①それぞれの場合で、聴き手の発話が語りにとってどのような意味をもつものであるか
- ②それぞれの場合で、保育者の文脈形成がいかになされるのか

2. 結果

<場面の概要と背景>

2000. 10. 30 (木) の保育 くもり

3歳児のモモ子は、入園して1学期は自分の興味にしたがってあそびを見つけ、あそび込んでいた。ひとりであそぶことも多いが、マナカとあそびたがる姿も見られた。それが2学期になると、「せんせい」「せんせい」とAの助けを求めるようになる。この日の観察記録には、モモ子がAを求め、一緒にあそびたがる場面が5つ記されていた。

Aは当該年度における語りで、子どもたちが「せんせい」「せんせい」と自分を求めて寄ってくる状態と、その関係から踏み出して友だちと好きなあそびを展開する状態に着眼し、そのような視点で語る頻度が高かった。この視点はAの着眼から共有に至ったものの、Yがその視点に固執した時期もあったことから、AはYの視点を意識していたとも考えられる。

<語りの事例> 保育当日の語り

() 内は事例作成時に加えた解説

A: モモちゃんが、「せんせい」「せんせい」ってすごかったでしょう? (①)

Y: そうですね。 (②)

A: ここんところ、そうなんですよねえ。1学期は割と、鉄砲玉? あんまり先生を必要としなかったんですよ。

Y: そうですねえ。しっかりした印象でした。

A: そう。で、むしろ先生がいなくても平気だったのが、今は「せんせい」「せんせい」で。(③-1) でも私はむしろ、いいかなって思ってるんですね。(③-2) きっと前はほんとに一人でやってて十分だったのが、今は誰かあそび相手がほしいんだろうけど、マナカちゃんとはうまくいかないんですよ

- ね。
- モモちゃんもマナカちゃんもものすごく(互いに対して)関心があるから、モモちゃんのところにはマナカちゃんが行くし、マナカちゃんのところにはモモちゃん行くんですけど、だめなんです。いっつも大抵けんかになっちゃうから。それでなんか、「せんせい」「せんせい」ってすごく言っていて。でも今日は「せんせい」「せんせい」って言いながらマー君がいたり。
- Y: ええ。(②)
- A: モモちゃんもなんか、別室でしたよね。あそこ(ござ)に仕切りなんかつくっちゃったんですよ。
- Y: あ、そうですか。
- A: つくったのはね、マー君かナオ君か、どちらかなんですけど。マナカちゃんのコーナーとモモちゃんのところと、一本ピツて。積み木で仕切りができてて。
- Y: ええーっ!
- A: だから、…共存してるんだけど、な—んか、あるんですね。(④)
-
- Y: ん。最初はモモちゃん、マー君とすごーい親密にやってみましたけど、その二人も仕切られたわけですか。(⑤)
- A: いや。マナカちゃんと仕切られた(観察記録の図を指す)。マナカちゃん隣(のござ)にいるんだけど
- Y: ええ、ええ、いましたね。(⑦-1)
- A: モモちゃんもご馳走三人分つくるんだけど、マナカちゃんのはないんですよ。で、私が「マナカちゃんもこっち来て食べる?」って言ってもモモちゃんは「だめ」って。幸いマナカちゃんのところにはナオ君が来て、私も「じゃ、そっちで美味しいのつくって」なんて言ったんですけど。(ナオと)二人でつくったのがあったから、マナカちゃんも淋しい思いはしなかったんですけど、あの二人(モモ子とマナカ)は、

- でも寄っちゃうんですよ。ああいうふうと同じ場所に。(⑥-1) だけど…ん…。
- Y: そういえば先生がお庭にいらして、みんなが割りとお庭に行った時も、マナカちゃんが誰かに「モモ子ちゃんのところに行くの」って言ってましたね。(⑦-2)
- A: でしょ? 私モモちゃんに「鉄棒(するから)見て」って言われて、行ったんですよ。見てたら、マナカちゃん来て、「マナカも」って、(⑥-2) モモちゃんと張り合って、違うのをやるんです。張り合うって、はっきり言うわけじゃないですけど、でもモモちゃんをどかして、やろうとするんです。お山に移動した時にも、結局最後はマナカちゃんとマー君が剣を持って一緒に移動しましたよね。
- Y: はい。(⑧)
- A: で、(山から)下りてきてしばらくして私が見たら、ござが三枚敷いてあって。で、モモちゃんは、自分とマー君と先生の分って。
- Y: ナオ君のはないんですか?(⑨)
- A: 最初はなかったんです。あの人は後から…。だからあの二人はちょっと今…ま、無理ないんですよ。両方とも割と自分の思いどおりにしたいし。(⑩)でも二人とも相手には関心があるからいっつも寄り添っちゃう。で、うまくいかないっちゃーけんかして。
- Y: んー。じゃあ、まだ、まだ、モモ子ちゃんとマナカちゃんの間関係って、変わっていきそうですねえ。(⑪)
- A: と思うんですけどねえ。マナカちゃんも結構、自分がやりたいって言ったら相手の状況は目に入らないから、結構強引にやっちゃうんですよ。モモちゃんと一緒に時もモモちゃんとあそぼうとするけど、モモちゃんがやってるものを無理矢理、…取ろうと思うんじゃないけど、やろうとして取っちゃう? とか、それもちょっと、ね。
- Y: そうですねえ。

結果1. 保育者が意味づけを行っている部分とその解釈

Aが一人で子どもの様子や場面に関して意味づけを行っているのは、前半（事例では……より上に示されている）部分である。ここでは主に、モモ子の今日の状態とあわせて、1学期との比較における最近（2学期）の様子が語られている。Aは今日のモモ子が「せんせい」「せんせい」と呼びかける頻度が「すごかった」(①)という意味づけから語り始めて、ともすると問題視されがちなモモ子の現状（保育者を求める頻度が高くなったこと）を「むしろ、いいかなって思ってる」(③-2)と意味づけた。その後続く「1学期との比較」,「マナカとの関係」は、これまでの経緯についてのAのとらえであり、これらが意味づけの根拠として理解できる。Yは「そうですね」「ええ」など同意して語りの文脈形成を保育者に委ねており(②), なら新たな視点の提示や質問を行っていない。経緯は観察者にはわからないため、Yは理解しようと傾聴しているのである。

一方Aは、今日「『せんせい』『せんせい』の頻度がすごかった」モモ子の現状をマナカとの関係で「共存してはいるが、うまくいかない何かがある」(④)と意味づけを重ねた。前者の「すごかった」だけではネガティブな意味づけとも受け取れるところだが、後者のようにことばを重ねると、様々な成長の経緯を経て次の成長のステップへ向かう前向きな充電状態のようにも受け取れる。またこのように意味づけを重ねることでA自身にとっても、日ごろ理解しているところをより詳細に想起し、自身のとらえてきたモモ子の生活の経緯を確かなものにする事ができるだろう。

このように前半部分では、AがYの同意を受けて意味づけとその根拠となる経緯を語っている。モモ子の今日の様子を契機に、モモ子の「せんせい」「せんせい」にも影響している人間関係、とりわけモモ子とマナカの関係について言及された。だがまだこの段階では、「モモ子の

今日の様子」「モモ子の最近の状態」「マナカとの関係」が等価的に羅列されていて、文脈をなしているとはいえない。

結果2. 共同で意味づけを行っている部分とその解釈

AとYが共同で意味づけを行っているのは、後半（事例では……より下に示されている）部分である。Aがモモ子とマナカの関係について「共存してはいるが、うまくいかない何かがある」のだろうと意味づけたところで、語りは一段落したとAもYも共通認識している。しばしの沈黙があり、YはAがすぐには次の話題を発しない様子から自分の発話するタイミングだと考えるものの、何をどのように切り出そうかと一瞬思案する。これまで聴き手としてAの語りを傾聴していたところから、ここで主体的に話題を選択し文脈を共に形成する者になろうとした。Yには別の観察場面に話題を転換するという選択肢もあったが、実際には観察した「マー君とモモ子の今日のかかわり」を話題として、Aのさらなる語りを引き出そうとした(⑤)。

前半で場面に至る経緯を語ってきたAは、今日の場面に引き戻されたかのように今日の具体的な出来事に身を置き直して語り始め、再び「モモ子とマナカの関係」に帰着する(⑥-1)。モモ子の「せんせい」「せんせい」と連呼する現状をAは、マナカとの関係で左右されるモモ子の一つのありようとしてとらえているため、この文脈においてモモ子の現状は、マナカとの関係を抜きには語れないのだろう。この内容は、前に行ったモモ子とマナカの関係についての意味づけ(④)の語り直しだが、前者と後者ではとらえている子どもの心の動きが逆である。つまり前者(④)は「一緒にいたい」気持ちから「離れて自分を立て直したい」気持ちへの移行という方向性なのに対し、後者(⑥-1)は「離れている」状態から「一緒にいたくて、また寄る」という逆の方向性で意味づけているのである。語り直しによって、Aが子どもの心の動きの双

方向性を見守っていることがYにも理解された。

モモ子の現状がこの語りの話題であるが、「せんせい」「せんせい」の意味をめぐってAのとらえてきたモモ子の生活の経緯が前半部分で共通認識され、その中から「モモ子とマナカの関係」が文脈の中心として鮮明化したのが後半部分といえよう。Yはその間、「ええ、ええ、いましたね」「そう言えばあの時も…でしたね」など、同意と同調を表しているのだが(⑦-1, ⑦-2)、特にYの提供した新たなエピソード(⑦-2)がAの二度目の意味づけ(⑥-1)を主体的に強調する語りとなっているのは重要であろう。これはYが主体的に語り始めたことを意味するからである。また、YがAの意味づけを単に受け入れるだけでなく主体的に同意したことから、Aの語りはより滑らかになり、モモ子とマナカの「複雑な思いをしながらも寄っちゃう」(⑥-2)具体的な様子を、弾むような勢いで語りだしたのである。それについてYは、同意を示し同調しながら聴いている(⑧)。だがここでの同調は前半部分とは異なり、観察場面を話題に立ち上げたり(⑦-2)、場面状況を確認するための質問を発する(⑨)など、前半部分に比べてYもより主体的に語っている。そのYの主体性が発露した後半部分は前半部分に比べ、AとYの協働性が高いといえるだろう。

結果の要点. 形成された文脈と両者の関係性

語りの前半部分では語る者とそれを聴く者という、やや固定的な役割関係が読み取れる。Aがモモ子の現状に意味づけをし、その意味づけの根拠となる経緯を想起している(①, ③-1, ④)のに対し、YはAの語りを傾聴し理解することに専心していることから、両者は並ぶ関係にあることがわかる。子どもの生活の経緯は観察者には知りようがないため、保育者のとらえてきた流れを理解するところからしか、そこに参加することはできない。このとき想起し語られたとらえは、結果1で述べたとおり、等価的に羅列されていて、聴き手が、子どもの生活

の文脈を共通認識する手がかりとなっている。並ぶ関係において語ることは、Aにとっては自身のとらえを意識化する、YにとってはAの視点に立つ意味をもつと考えられる。保育者は保育中の事象を意識に立ち上げることで、自身の意味づけを自覚すると同時に、その意味づけの根拠を意識化することができるのである。こうした営みが省察であり、結果として保育者は自身のありようにも眼を開くことになるだろう。さらにこの前半部分の内容は、後半部分で形成される文脈の構成要素となっている。

一方後半部分になると、両者は共に文脈を形成する主体として語り合う対面関係へと移行する。両者がそれぞれに見出した意味を発言しあい(⑤, ⑥-1, ⑦-2, ⑩, ⑪)、前半部分で羅列されていたとらえのうち、「モモ子とマナカの関係」を中心とする保育の文脈が協働で形成されていった。この対面関係における語りは両者にとって、並ぶ関係における語りの内容、すなわちAが日々の省察でとらえてきたモモ子の生活の経緯をふまえ、再び今日の保育場面に軸足を改めて対話したものと見えよう。Yにとっては、観察した保育場面についての語りだから主体的になれたとも考えられる。前半部分で一旦Aと並んでこれまでの経緯と意味づけを共通理解とし、Aの視点で保育を見直したYが、自分の視座を模索する構えで新たな関係で参加し直したとき、対話が生じたといえるかもしれない。

3. 考察

本研究では、保育カンファレンスおよび外部から講師を招いて一日保育観察してもらい、保育後に検討会を行うスタイルの園内研修に参加する保育者と研究者の関係を対面関係と考えている。そこで、それらとの対比で本研究が見出した保育者と聴き手の並ぶ関係の意味を改めて考察し、保育者が語る場について検討したい。

(1)対話における文脈の固有性と変容可能性

本研究では、保育者と聴き手が並ぶ関係を経て対面関係へ移行してから、文脈形成の協働性が高まった。前述したように、保育者の日ごとらえてきた子どもの生活の経緯が主な内容であれば、聴き手は傾聴し理解する立場になりやすいのに対し、それらをふまえて今日の保育場面について語り合う段階になると、観察場面であるが故に保育者と聴き手は向き合って主体的に対話できるからだと思われる。

ここでは対面関係をとることによって、どのような文脈形成がなされたのかを考察したい。保育者と聴き手が協働で対話し、それぞれの視点を差し出しながらかつ文脈を形成するということは、形成される文脈がその保育者と聴き手に固有のものであり、聴き手が交代したり、語りの場の状況が違えばまた、同じ事象が別な文脈で語られるかもしれないことを示唆している。そのように考えると、聴き手のありようおよび保育者と聴き手の関係の重要性が再認識される。

保育カンファレンスにおいて事例を提供し語る保育者と、聴き手となる他の参加者、あるいは園内での事例検討会で語る保育者と講師として招かれた研究者の関係は、場のスタート時点から対面関係をとる場合が多いのではないだろうか。保育観察をし、かつ保育者の語りをとおして保育者の視点に立ち、保育を改めて理解したいと考えている聴き手との語りの場では、保育者が自分自身を対象化するために必要な、自身の意味づけを意識化する時間がもてる。保育者その人固有の意味づけを共有した上で、改めて今日の保育場面を挟んで対面し、保育者と聴き手がそれぞれの視点で対話すると、保育者は自らの保育行為を全面的に否定されたり、自分には立ちようのない立ち位置から自身のとらえを別のそれに挿げ替えられるような圧力を感じずに、素のままの自分を語り差し出すことができるのではないだろうか。対話とは、ことばを通じて相手の意思や思いを迎え入れることであり、逆にいえば互いに自分を差し出すことであ

ろう。相手を迎え入れることで自分が壊されると感じれば、人は自分を差し出そうとはしない。

対話によって今日の保育に新たな意味が協働で見出される。このとき、自身のとらえを変容させるのは保育者だけではない。互いに自分を差し出しあい、相手を迎え入れる対話においては、聴き手である研究者にもまた、変容が迫られる。観察した保育場面は保育者と協働生成した新たな意味をもって立ち現れ、観察時とは異なる理解が生起するのは当然である。しかし形成される文脈が他ならぬこの私とあなたに固有のものであるならば逆に、今後また時間を経て省察したり他者の参加を得て語り合う機会があれば変容する可能性がある。保育者の語る省察が一つの意味に閉じて完結することがないのは、このためでもあるだろう。

(2)対話の基盤としての並ぶ関係

次に、対面関係で文脈を協働形成し始める前段階に、保育者と聴き手の並ぶ関係があったことに注目したい。

並ぶ関係での語りは、保育者が自身の日頃のとらえを意識化する意味があると前に述べた(結果の要点)。日頃の保育でとらえていたことを想起するには、保育者の心情を硬直させるような状況、つまり聴き手が自分を評価の眼でみているという緊張感や、間違いがあれば正そうとする聴き手主導の場から保育者が開放される必要があるだろう。保育者が聴き手に自身らしい保育を理解してほしいと感じられることが重要である。並ぶ関係は、文字通り並んで同じ方向に身体を向け、傍らにいる相手と同じ対象をできる限り同じようにみたいと思う心情のことであり、かつその状態が両者にとって心地よいことを意味する。聴き手が評価の眼や指導力を(持っていたとしても)一旦棚上げし、まずは保育の主体たる保育者の思いと文脈に自分を解放し、改めて保育の場を生き直してみようと思うとき、保育者は聴き手の傍らに座して語り出す心の構えができる。

Aが語りに一息つけたとき、Aの語りを聴いて理解しようとしているYがあえて自ら話題を選択し、共に語りの流れをつくる主体であろうとしたのは、並ぶ関係つまり同じものを同じようにみようとしている関係を相互に実感できていたからではなかったか。その実感が、新たな関係、すなわち身体の向きを少し内に向け、これまで共感してきてきた事象を挟んで語り直す対面関係に踏み出させたのではないだろうか。

(3)保育臨床としての語りの場

大場幸夫は、保育臨床を次のように定義している。「保育実践を理解する視点のひとつに挙げられる。…(省略)…保育臨床ということによって、子どもと共に生きるという保育者自身のあり方(専門性)そのものが、優れて臨床的であることを示唆される。そして、園生活という日常の有り様は、子どもの育ちを支えるベースとして意味深いものである。それらのことを深い実感をもって感知できるとき、保育者の共に生きるというあり方が、本来の臨床の根本精神に合致するものであることを理解することができる」²⁾。

この記述に鑑みると本研究は、保育者と研究者の語りというかわり方に、極めて臨床的な関係を求めていることが改めて理解できる。保育が、つまり保育者のありようが子どもと共にあろうとする臨床的な営みであるように、聴き手が保育者その人の子ども理解・保育理解を共有し、保育の場を共に生き直そうとするありようもまた、臨床の精神に依拠したものである。対面関係による保育学的議論や対話は、並ぶ関係によって象徴される語りの臨床性の上こそ、有効かつ建設的に実現できるのではないかと考える。

また、本研究は研究者と保育者が協働で保育学の探求を目指したものであるが、このように臨床的に保育学を探求し、保育の質の向上をはかることは、日常的かつ身近な人間関係—園内の保育者同士—においても当然可能なことであ

ろう。保育者が相互に臨床的な視座でみつめ合い、かわりあう関係は、それぞれの保育者の成長のみならず、保育者間の関係をもまた、深め高めることと思う。

注

(注1) 保育行為の判断の根拠を問うことの重要性は、その用語自体と共に、戸田雅美の提唱が保育および保育研究において一般的になったものである。戸田は保育学の定義として保育行為の判断の根拠を問うことを提唱した。戸田雅美(1992) 保育学を求めて—若手研究者のアイデンティティ・クライシス—。保育研究 vol. 13. No. 2. 建帛社. 34-51

(注2) たとえば実践者と研究者の相違に注目しているのは、青木久子(1998) 実践の根拠を問う難しさ。保育の実践と研究 vol. 2. No. 4. スペース新社保育研究室. 1-7

記録を通じて実践者と研究者が視点を交流することについては、田代幸代(1998) 客観的視点を保育に生かす。保育の実践と研究 vol. 2. No. 4. スペース新社保育研究室. 15-27

また上記の戸田は、「価値判断」の検討事例を通して実践者集団の課題を共に考える者としての自身の役割に言及している。戸田雅美(1999) 保育行為の判断の根拠としての「価値」の検討—園内研究会の議論の事例を手がかりに—。保育学研究 vol. 37. No. 2. 日本保育学会. 55-62

引用文献

- (1)やまだようこ(2004) 小津安二郎の映画『東京物語』にみる共存的ナラティブ。質的心理学研究 Vol. 3. 新曜社. 130-156
- (2)大場幸夫(1997) 現代保育用語辞典「保育臨床」。フレーベル館. 404

参考文献

- ・蓮実重彦(1983) 監督 小津安二郎. 筑摩書房

語りの場における保育者と研究者の関係

- ・ 金澤妙子 (1996) M子の午睡に関する一考察. 保育学研究 Vol. 32. No.1. 日本保育学会. 20-28
- ・ 金澤妙子 (1997) 発達観の自覚化と検討. 保育の実践と研究 Vol. 1. No. 4. スペース新社保育研究室. 12-25
- ・ 金澤妙子 (1998) 保育者の思考に関する一考察. 保育の実践と研究 Vol. 3. No. 3. スペース新社保育研究室. 32-47
- ・ McNamee, S & Gergen, K, J. 著 野口裕二ほか訳 (1997) ナラティブ・セラピー. 金剛出版. (McNamee, S. & Gergen, K, J. (1992) : Therapy as Social Construction. Sage publication LTD.)
- ・ 野口裕二 (2005) ナラティブの臨床社会学. 勁草書房
- ・ 斉藤こずゑ (2004) 子どもの目・実践者の目・研究者の目. 発達 Vol. 58. No. 15. ミネルヴァ書房. 7-11
- ・ 佐藤文子 (2004) 保育実践の深まりと保育者の成長—園内研修と保育者の変容—. 発達 Vol. 58. No. 15. ミネルヴァ書房. 33-39
- ・ 佐藤忠彦 (1978) 小津安二郎の芸術 (上・下). 朝日新聞社
- ・ 佐藤忠彦 (1984) 『東京物語』について. リポート (編) 小津安二郎 東京物語. リポート. 227-247
- ・ 田代和美・仲明子 (2003) 第三者は保育実践の話し合いにどのようにかかわれるのか: 役割意識からの脱却に向けて～お茶の水女子大学幼児教育現職研究会の資料から～. 保育の実践と研究 Vol. 8. No. 2. スペース新社保育研究室. 34-46
- ・ 戸田雅美 (1999) 保育行為の判断の根拠としての「価値」の検討—園内研究会の議論の事例を手がかりに—. 保育学研究 Vol. 37. No. 2. 日本保育学会. 55-62
- ・ やまだようこ編著 (2000) 人生を語る—生成のライフストーリー—. ミネルヴァ書房
- ・ やまだようこ (2003) ズレのある類似とうつしの反復. 質的心理学研究 Vol. 2. 新曜社. 108-123
- ・ やまだようこ (2007) 質的研究における対話的モデル構成法. 質的心理学研究 Vol. 6. 新曜社. 174-194
- ・ 吉村香ほか (1997) 保育者の成長における実践と省察. 保育学研究 Vol. 35. No. 2. 日本保育学会. 68-75
- ・ 吉村香ほか (2003) 保育者の専門性としての幼児理解—ある保育者の語りの事例から—. 乳幼児教育学研究 Vol. 12. 日本乳幼児教育学会. 111-121
- ・ 吉村香 (2007) 保育者が語る子どもの理解と援助—聴き手の視座から—. 保育の実践と研究. スペース新社保育研究室. 59-69
- ・ 鷺田清一 (1999) 「聴く」ことの力. 阪急コミュニケーションズ