

保育「方法」考 (一)

戸田 雅美

一、はじめに

教育「方法」という言葉は広く使われる言葉である。保育「方法」という言葉も使われる言葉である。また私自身も使うこともある。しかし、保育の場面の中で「方法」という言葉を使うことにはある種の

違和感が常に伴うのは、私だけであろうか。

ここでは、保育「方法」という言葉に伴う「違和感」をあえて自覚化して検討してみたい。さらに、保育の場面における「方法」という言葉と「方法」という言葉の一般的な意味とのずれについて吟味することによって、保育における「方法」のとらえ方について

考えてみたい。

今回の(一)では、私自身の中での「違和感」の存在とその在り様を明らかにする。さらに、次回(二)三月号掲載予定)、保育における「方法」という言葉について吟味することによって、保育における「方法」というとらえかたについて考えていくこととした。

二、「違和感」の所在

はじめに、私が保育の「方法」という言葉に出会って、「違和感」を感じた場面について考えてみる。

保育学会第五十八回大会(二〇〇五年五月)における、大会企画シンポジウムⅢのテーマは「こどもの傍らに在る大人になるために―実践研究者になる―」であった。このシンポジウムのために事前の話し合いをもったとき、提案者の一人であった西原彰宏氏は、ある一人の子どもとその家族とのかかわりについてまとめられ、その事例を通して「傍らに在ること」につい

て述べられた。そして、「傍らに在ること」そのものが「教育方法」といえるのではないかと提案された。西原氏によれば、とかく保育には「方法」がない、と批判されがちであることに對して、いかにも何気なく見えてしまう「傍らに在ること」そのものが大切であり、このことこそが保育の「方法」といえるだろう、という理由から「教育方法」という言葉をあえて使ってみたのだという。

けれども、これに對し私は「傍らに在ること」が大切なこと、保育には「方法」がないという批判が不当なものであること、という点については基本的には同意しつつも、保育の「方法」として「傍らに在ること」をとらえることに「違和感」があり、その点をめぐって議論をしたが、このときには検討を深める時間的余裕がないまま、保育学会のシンポジウムにおいては、西原氏も私も「方法」の話には触れなかった。つまり、「方法」についての議論は、私の中では、課題

のまま残されたのである。

実は、私自身、以前かかわっていた公立幼稚園の研究の場で「幼稚園の研究は、幼児理解に終始している。方法の提案がなければならぬ」という批判をされたことがあり、その研究発表の場における講演の題名を『「方法」としての幼児理解』としたことがあった。すなわち、「幼児理解の研究」がまずあって、その発展形態としての「方法の研究」があるのではなく、保育においては、「幼児理解をすることそのものを」「方法」と考えるべきだというものであった。この考え方は、西原氏の提案ときわめて近いものと考えてよいだろう。

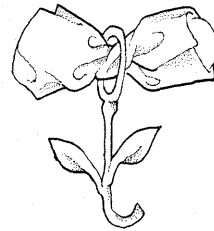
幼児理解と「方法」を分けて考えたり、まして「方法」だけを研究したり、提案したりすることはできないという点においては、今でも私の考えは変わらぬ。けれども、幼児理解を「方法」として使うと考えると「違和感」があり、『「方法」としての幼児理解』

という言い方をするに、今は慎重になつてい。なぜなら、「幼児理解をすることが、関係性の中で、結果的に『方法』として機能するだろう」ということはいえると考えられるが、これを反転させて、『「方法』として機能させるために幼児理解をする」と考えることは、保育の本質から大きく外れるように感じられるからである。

三、具体的な保育の場面における「方法」の実態

「方法」をめぐる「違和感」は、具体的な保育の場面を検討しようとするときさらに深まる。

ある幼稚園の三歳児クラスの六月のことである。担任の教師がそのとき気になっているというゆりを、私は時々見ていた。



ゆりは、幼稚園にいる子どもたちやそこに展開している遊びに興味がいっぱいという様子で、子どもに近づいていってはそのことに驚いた相手とトラブルを起こしたり、遊びに無理に入ろうとして相手を泣かせてしまったりの連続だった。元気がよいため、四歳児が相手でも同じように行動するので、三歳児に対しては年下だからと意識している四歳児が、ゆりに対しては思わず本気で相手になってしまおうという場面も何回かあった。

その日の中で、一度、三歳児の女児三人が、保育室で使っていたかごの中に入り込んで身を寄せ合うのが楽しいという感じで遊んでいた。そこへ、ゆりが強引に入って、相手の子が泣き出してしまおうという場面があった。ゆりも「入れて」とは言ったものの「狭いからだめ」という相手の言い分が納得できず、強引にかごに入ってしまったからである。担任は、それぞれの子どもを丁寧に聞いて、共感し、どうしたらよ

いか考えようとしていたが、互いに納得できる良い「方法」が見つからないまま、時間の経過とともにゆりが他の遊びを見つけてこの場を離れ、このトラブルは終わりとなった。

その日、降園後次のような話し合いがあった。「この遊びをこんな風に遊びたい」というよりも「友達と一緒にという気持ち」を感じたい子どもが多いようにだし、ゆりも「遊びたい」、「友達とも一緒にいたい」という気持ちが強くあつて、その気持ちそのものは大切なのだが、それがトラブルになつていっているように見える。だから、かごのように「一緒に」の感じがするものを環境にもっと用意したら、また違った動き（たとえば、先生がかごの隣にゆりのための場をとっても素敵に作つたりすると、そこにはゆりが入るかもしれないし、他の子が入るかもしれない等）も出てきてよいのではないだろうか。このような具体的な「方法」の提案を受けて、担任は、さっそく、段ボール箱を開いて

作った囲いなどを用意した。

二週間後、再びその園を訪れる機会があり、担任からその後の話を聞くことができた。

具体的な「方法」として用意した囲いは、実際にはゆりには役に立たなかつたらしい。ところが、ある雨の日、クラスの子どもたちが全員保育室で遊んでいたため、その賑わいがこわくて、テラスから覗くようにしていたのぞみのために、テラスに一人用のおうちを用意していた囲いで作ってあげることができた。のぞみはそこでほっとできたようだった。その様子を一人で部屋の隅にいたひろとが見ているのに気がついた。担任が誘うと、ひろともテラスにやってきて一人用のおうちを、のぞみのおうちの隣に作ってもらって、そのおうちから他の子の遊びを見るようになった。二人はその一人用のおうちが気に入って、毎日隣同士に作っているうちに、二人のあいだには安心できる雰囲気が出てきた。

ゆりはというと、たまたま妹にあたる赤ちゃんの検診についていくという経験があつて、人形を赤ん坊に見立てて服を全部ぬがせては検診の真似をするという「病院ごっこ」を始めた。そこで、担任が廢材を使って聴診器を作つてやると、それ以来毎日「病院ごっこ」をしている。聴診器は特に気に入り、必ず自分のロッカーに大事そうにしまつて帰るといふ。「病院ごっこ」はいつもゆりが始めるので、他の子どもが入れてもらう立場になるせいも、病院ごっこがとても楽しいからか、前ほどトラブルもなくなった。

そういうえば、他の子どもがゆりを見る見方も変わってきているかもしれないという。たまたまその日も、プールから出た後ひろと、ゆり、のぞみと三人が順に並んで色水遊びをしていた。以前だったらトラブルの多いゆりのそばにひろとやのぞみが近づくこともなかったのに、それぞれ個人用の小さな机で同じように園庭に向かつて並んでいた（けつして向き合つて一緒

にやっているわけではない」とはいえ、とても落ち着いて隣同士で色水遊びをしていられるのを見て驚いたそうである。

この事例では、具体的な「方法」として用意した囲いはゆりのためには、直接的には役に立たなかった。しかも、その囲いは「一緒」の感じがするものとしてではなく、のぞみやひろとが「一人」の安心感をもつために機能したのである。これは、そもそも話し合いで提案された「方法」が誤っていたと考えるべきなのであろうか。ただ、結果を見ると、ゆりは自分の遊びが楽しくなってトラブルも少なくなり、のぞみやひろとも幼稚園という大勢の子どものいる場で安心でき、落ち着いて遊び始めるようになった。これはただの偶然であり、「場当たり的」な保育行為の結果に過ぎないのだろうか。

そうではないだろう。担任はゆりの病院ごっこを見て聴診器を作ったり、のぞみやひろとの様子を見て一

人用のおうちを他の子がいないテラスの隣同士に作ったり、色水遊びの場として一人用の小さなテーブルを出したりしている。そこでは、その時々の子どもの思いを理解しながら、その思いがうまく実現できる「方法」を考え、提案し、子どももその「方法」の提案を納得して受け入れていると考えられる。そこには、「丁寧に編み出されていく保育のプロセス」を読み取ることができる。しかし、こういう「方法」が、保育の、いわゆる「方法」なのだろうか。

*子どもの名前はすべて仮名である。

ここでは、「方法」という言葉をめぐる私自身の「違和感」を手がかりに、保育の「方法」のについての問いの所在を明らかにしてきた。(二)ではこの問いに対する論考を試みたい。

(東京家政大学)