

保育実践における観察方法に関する理論的検討

— 開放性と主観性という観点から —

波多野 名奈

A Theoretical Study of Observation Methods as Early Childhood Care and Education Practice: Focusing on the Openness and the Subjectivity

Nana HATANO

Abstract

The purpose of this study is to compare and organize observation methods regarding childcare and education practices. The approaches that will be analyzed are New Zealand's Learning Stories, Italy's Reggio Emilia Approach (which have both been referred to often in recent years in Japan), and Makoto Tsumori's series of studies. The analysis of this paper will first summarize the methodologies of each approach while examining recorded cases, then, using these summaries, conduct a comparative investigation of the three. The conclusions of the analysis show that, while there are numerous similarities among the three observation methods, there are clear differences in their degree of openness and the ways each approach expresses subjectivity.

Key-words

Makoto Tsumori, Learning Story, Documentation, Openness of observation, Subjectivity of observation

要旨

本研究は保育実践における観察・記録の手法を整理し比較する。取り上げるのは、近年日本でも参照されることの多い、ニュージーランドのラーニング・ストーリーとイタリアのレッジョ・アプローチ、そして津守眞の一連の研究である。本論における分析は、まずそれぞれの方法によって記録された事例をとりあげながらその方法論について概括し、次いで三つを比較検討する。結論として、三つの観察・記録方法は、ともに他者との対話に聞かれているという開放性を備えていながらもその程度が異なっている点、主観性を排除していない点においては共通しながらもその位相を違えているという点が明らかにされた。

キーワード

津守眞 ラーニング・ストーリー ドキュメンテーション 観察の開放性 観察の主観性

I はじめに

(1) 問題と目的

保育という営みは、「見ること」をなくして始まらない。どのような援助もまずは目の前の子どもの姿を「見ること」から導き出されなければならない。眼前の子どもを「見る」ことのないマニュアル的画一的な対応は、現在

の保育の世界では肯定されないであろう。

では、保育者は、なんのために「見る」のかと改めて問うてみると、保護養育という側面の他に「子ども理解」というフレーズが、気泡のように浮上してくる。今、目の前にいる子どもをよりよく理解し、より充実した園生活を保障していくために、子どもの育ちを援助していく

ために、子どもを「見る」のだという言説の妥当性は、改めて問い直される必要性を感じさせないほど、我々の保育実践の深い場所に根を下ろしている。例えば秋田¹によれば、子ども理解は眼前にある子どもの姿を手がかりにしながらかも、その姿の背景や成長の歴史など「目の前にはないもの」を組み込みながら意味を付与することである。眼前の子どもを「見る」ことは保育の出発点であり、その（決して到達することがない）最終目的地が子ども理解であるという道程は、おおかた首肯されると言ってもよいだろう。

そしてこのような構図の上で、保育観察と記録の実践的方法が世界各国においてさまざまに試行錯誤され、開発されてきた。現在の日本においても、諸外国の知見に積極的に学び、子ども理解の幅を実践的に広げていこうとする機運は著しい。海外のみならず、国内においても、津守²³や鯨岡⁴⁵を理論的指導者としながら、子どもの「今・ここ」に立脚した事例研究が積み重ねられ、「保育研究はようやく実践の学としての確立へ歩みだした」⁶と言われるまでとなっている。

しかしながら、多くの観察・記録の手法が乱立する中で、方法論それ自体を批判的に問い直し、その可能性と共に限界をあぶり出そうとする試みは、西⁷が行った事例研究の方法論的検討を除き、いまだ少ない。本研究は、検討の対象を「事例研究」よりも数歩手前にある「観察と記録の手法」に限定する点において独自性をもつものである。本研究が検討の対象にするのは、西が対象とした「研究者自身が保育に携わった研究」や、「保育者自身による事例研究」⁸ではなく、子ども理解を深め、明日の保育の手立てを探る目的で実践者が行う日常的な観察と記録の手法である。これらを理論的に整理・検討することにより、それぞれの手法の可能性と課題をあぶり出し、子ども理解の新たな射程を照らす一助とすることが本研究の目的である。

(2) 方法

以上のような問題意識に基づき、本研究は保育実践における観察と記録の手法を整理し比較する。取り上げるのは、近年日本でも参照されることの多い、ニュージ

ランドのラーニング・ストーリーとイタリアのレージョ・アプローチ、そして津守眞の一連の研究である。津守は西が参照しているように「研究者自身が保育に携わった」例であり、上記二つの手法とは位層を違えているかもしれない。しかしながら津守の方法論は多くの実践者に受け継がれ現場に広がっているという意味において、その実践的であるさまは上記二例に劣らないと考えられる。本論における分析は、まずそれぞれの方法によって記録された事例をとりあげながらその方法論について概括する。次いで三つの手法を比較検討し、共通点並びに相違点について述べた上で、それぞれの方法論的課題を明らかにする。

II ラーニング・ストーリーにおける観察

ニュージーランドでは1996年に保育のナショナルカリキュラムである「テ・ファリキ (Te Whāriki) が制定され、98年までに政府認可の乳幼児センターではこの枠組みに対応するアセスメントを実施することが義務付けられた。「ラーニング・ストーリー (Learning Story)」はこの取り組みの中で生み出された、新しいアセスメントの手法である。

「テ・ファリキ」の制定及びラーニング・ストーリーの開発において主要な役割を果たしてきたカー⁹らによれば、従来のアセスメントは目的志向的で、関心の成果に注目し、介入の仕方に焦点を当て、妥当性と進歩を重要視し、子どもではなく実践者の方に価値を置き、「正しい」順序が目指されていた。多くの場合チェックリストが使用されたが、継続的ではなく単発的で、「就学準備」以外のゴールは設定されていなかった。ナラティブ（物語ること）をベースにした新しいアセスメントの手法であるラーニング・ストーリーの四つの特徴は、日々の実践に関わるものであるということ、観察をもとにしているということ、解釈することが求められているということ、より良い学びと教育的働きかけの道筋を指し示すものだということの四点¹⁰である。

次の引用は、ラーニング・ストーリーの記録シートの記入例として挙げられているものである。

学びの物語 観察用紙

リチャードは、ママが行ってしまうのを嫌がった。ナタリー（教師）が縫い物をすすめると、それはおもしろいかもしれないと考えた。

リチャードはナタリーに赤い糸が欲しいと頼み、縫い物に取りかかった。彼は穴に針を上下に通すことを知っていた。

何か困ったことがあると、彼はナタリーに助けを求めることができ、完成するまで活動に粘り強く取り組んだ。

彼はナタリーに「自分の好きな色は赤だ」ということと、その日が彼の弟の誕生日だということを伝えた。それで彼は「誕生日おめでとう」と書いて、弟の絵も描くことにした。

ナタリーは彼が一つひとつの文字を読み上げていくのを助け、彼は誕生日おめでとうと書くことができた。完成するとリチャードは自分の縫い物を自分の本に入れるためにナタリーに渡した。¹¹

ラーニング・ストーリーは、画一的フォーマットを強いるものではなく実践者の創意工夫を歓迎しているが、ひとつのプロトタイプには、子どもの発言や行動のプロセスの記述と共に写真や子どもの作品を添えて観察記録とし、この記録の中で何が学びの要点であるかについて観察者が解釈し次の保育の手立てのアイデアを記入する欄が設けられている。リチャードの縫い物の記録は、カーの解説¹²によると「縫い物の活動が一日の始まりを安心して過ごす助けになっている」ことと、「彼の好きな色」「読み書きの初歩的な力」についてのアセスメントになっているわけだが、読者は観察シートにあらかじめ印刷されている「所属」「安心」「探索」「コミュニケーション」「貢献」などの「学びの構え」のカテゴリーを手がかりにしながら自ら解釈を行う（＝物語る）ことも可能である。また、一人の子どもについて何人もの実践者がラーニング・ストーリーを作成し、それが互いに共有されるかたちで子ども理解が合意される。

III レッジョ・アプローチにおける観察

イタリア北部の小都市レッジョ・エミリアにて、教育哲学者ローリス・マラグッツィの理論的主導によりその方法論を確立してきたレッジョ・アプローチでは、テキスト・写真・音声・映像・スケッチなどさまざまな方法を駆使しながら子どもたちの表現を観察、記録しており、それらの総称が「ドキュメンテーション」と呼ばれている。証拠資料や文書記録などを意味する一般名詞である“documentation”という用語は、今や保育の世界ではレッジョ・エミリア流の観察記録を意味する固有名詞として広く認知されるに至っている。ドキュメンテーションの美的インパクトは日本をはじめ世界各国で大きく、またその捉えどころのなさゆえに各国流にアレンジされて普及した。

マラグッツィに師事し、彼亡き後レッジョ・アプローチを理論的に牽引しているリナルディ¹³によれば、レッジョ・エミリアにおけるドキュメンテーションの手法は、1970年代にマラグッツィが提案した「クラスダイアリー」に始まり、時代と共に変容を遂げている。ここでは、1981年に記録され、1983年に出版されたのちに『子どもたちの百のことば』¹⁴を通じて世界的に評判となった“The Diary of Laura”を取り上げる。これは近年、リナルディらによってイタリア語の原著が英訳され、世界各国の研究者による評価と共に再版された。

1981年10月21日 時計のチクタク

食事後のテーブル。皆とても満足している。子どもたちは互いに遊んだり、“おしゃべり”したりしている。この穏やかさを活かし、私はたくさんの写真がのせられた大きなカタログをローラに提供し、彼女がそれをばらばらめくることができるように援助する。それをしている間、彼女はとても集中していて、写真からけして目を離そうとせず、関心を持ってこれらの写真を次々に眺めていく。そのページにたどり着いたとき、彼女の動きはとても注意深く、繊細になる。

彼女がたいへん集中しているので、私は彼女の邪魔をしないよう、介入しない。私は彼女を見つめる。彼女は男の人と女の人の写真を指差し、静かに「マミー」「ダディ」と口にする。

時計が並んでいる写真を前にし、彼女は私を見る。私は彼女にもっと近づき、彼女と一緒にそれらを眺める。私は、「時計ね」と言い、自分の手首に巻いてある腕時計を彼女に見せる。私は、彼女がそのチクタクという音を聴くことができるように、彼女の耳に腕時計を近づける。彼女は長い間、熱心にその音を聴き、それから耳を遠ざけて頭をあげ、写真に戻る。それらの写真をもう一度じっと見て、そして確信をもって自分の耳をそのページにつける。(Eluccia)¹⁵

食事後の穏やかなひと時を利用して、教師はローラの目の前にカタログを置く。様々な商品の写真が載せられた、ごくありふれたカタログのようである。先月一歳の誕生日を迎えたローラは、教師の援助を受けながらも、巧緻性が高まってきた手指を器用に動かし、ページをめくっていく。めくるという行為そのものにも、次々に現れる写真の数々にも、驚くほどの集中力をもって取り組むローラの姿が、教師のナレーションとともにその場面を映しとった写真の中からも見て取れる。一組の男女の写真に目をとめたローラは、両親を意味する言葉をつぶやくが、すぐに次のページへと移っていく。たくさんの時計が並ぶページで、ローラは時計を指差しながら教師の顔を尋ねるように見る。問われた教師は、言葉と自らの腕にはめられた腕時計を見せることで、彼女に伝える。目を真ん丸に見開きながら腕時計の音にしばらく耳を傾けたローラは、その直後、カタログの上に身を伏せて時計の写真に迷いなく耳をつけ、その音を聴こうとする。注目すべき点は、観察の視点が「既にあるもの」として提示されていないことだ。「The Diary of Laura」に掲載された他のドキュメンテーションのタイトルも、「時計のチクタク」の他に「ローラと鏡」「台所のリング」など、子どもが集団生活の中で出会い触れ合う、モノや出来事が取り上げられていることが多い。プロジェクトとしての大きなテーマが設定されているドキュメンテーションを目にすることもあるが、その中でも社会性や認知能力の発達など、学びや成長を捉える特定のポイントは提示されていないように見える(注1)。つまり、ローラの創造的な発見について、これを発達課題の達成と評価する

眼差しが、書き込まれていないのである。科学的思考の芽生え、集中力の持続、教師の援助、イメージと経験の統合など、見る者によって多様な解釈の可能性がひらかれている。ローラの発見は教師や読む者の目を新たな世界へと開いたという意味で価値があるのだ、というメッセージが、このドキュメンテーションの中に込められているように見える。

IV 津守眞による保育観察

保育観察における観察者の構えについての津守の主張は、以下の2点にまとめられる。一つは、「観察すべき場面を、あらかじめきめておくという考えをすて、その日の保育の中で起こっていることで、観察者に訴えるものを、その場で選択して記録に残す」という姿勢である。観察者である保育者は自らの「見よう」とする意志を棚上げし、出会う子どもや出来事を受けとめる「容れ物」となる。二つ目は、「見せられた」場面を通じて「見えない」世界を感受しようとする構えである。「目にふれた行動がすべてではなく、それを通して、その背後にある世界の中で動いているものを、観察によって、とらえることができこそ、保育の観察となるのである」¹⁷。この見えないものの感受により、保育者の「応答」という次の保育実践が生起する。

では実際に、津守は保育の現場で何をどのように観察しているのであろうか。ここで、1980年の『保育の体験と思索』の文章を取り上げたい。数ある津守の著作の中からこの一冊に焦点を当てる理由は、これが長く客観的行動観察を行ってきた津守が観察手法を大きく転回させた試みであり、観察の方法論について特に自覚的にまとめられた文章であると思われるからである。ここでは、津守がお茶の水女子大学附属幼稚園および愛育養護学校のクラスに定期的に参加したときの記録が、時系列に沿って構成されている。例えば、4月26日にはじめて3歳児クラスに参加したときの様子から、4月28日、5月10日、5月12日というように、訪問日ごとの記録になっている。しかし、単に見たもの、聞いたことの羅列ではなく、合間あいまにそこで出会った子どもや体験から想起され思索された内容も含まれる。男児が積木でシメ

トリーのかたちをつくるという出来事に出会った記述の場面では、その日に家に帰ってから省察した内容も入れ込まれている。さまざまな要素が含みこまれている文章ではあるが、本研究ではその中でも特に、津守が子どもたちと実際に交わる中で、その場で生じた出来事を観察・記録している部分に注目する。

(1) 事例1 「容れ物」としての観察者

「容れ物」としての観察の例として取り上げるのは、津守が「予期しないときに、思いもよらなかったできごと」として記録した事例である。

黄色い蝶が飛んできて、子どもたちが捕まえようとするが、蝶の羽が破れてしまうことを憂えた津守は子どもたちに気づかれないように（「蝶がどこにいったかさがすふりをして、子どもたちの手がとどかない方向に、何度か体の向きをかえた」）、蝶を逃がした。すると、それを見ていたMとNは、おじさんが蝶を逃がしたとあって、顔を真赤にして怒って、砂を握って津守にかけてきた。

水でべちゃべちゃの砂をかけるので、私の服が汚れる。私は、瞬間、もう一步ふみこんで、こちらから砂をかけ返したかったが、一步退いて逃げた。他人の目を気にしたのである。MとNは、なおも私を追って砂をかけてくるので、私はおすもうしようといって、Mと何度か取り組み、Mを引き倒すと、Mは泣きそうになる。¹⁸

子どもたちは、津守が「蝶を逃がした」ことに怒り、砂をかけてくる。津守はとっさに「服が汚れる」ことを意識し、恐らく不快を感じている。「砂をかけ返したかった」気持ちからもそれが推測できる。津守は攻撃してきた子どもにやり返したかったが、保育者としての役割が頭をかすめ、「他人の目を気にし」て逃げた。MとNがしつこく追ってくるので、砂をかけ返してやりたいができない思いをおすもうで代替し、Mをやっつける。Mは津守に容赦なく引き倒されて泣きそうになる、という場面である。

この後の文章の中では、MとNとの関係性についての津守の省察が述べられ、次の回の観察時にこの省察の結

果が反映されて三者の関係が穏やかなものになっていくプロセスが描かれている。

予期せず会うことになったこの「黄色い蝶」の出来事の中では、津守はその場で視覚的に見たものだけでなく、自らの心の動きも描いている。後に省察の中では、砂をかけ返さなかった理由として「幼稚園の中ではなすべきことではないのだろうか」という迷いがあり、「子どもと同じレベルになってつき合うことをしなかった」ことに対する反省が述べられているが、この場ではごく素朴に「他人の目を気にし」たと書かれている。

(2) 事例2 見えないものの感受

次に取り上げる事例は、津守が子どもが見ているものに惹き寄せられるかたちで見たものの記録である。

活発で積極的なBは、この日、津守の手をひいて水道の流しにつれてきた。Bはポスターカラーで美しい色水をつくり、それを一度にざっと流す。水が流れていく捌け口の奥をのぞきこみ、耳をそこにつけるので、津守も同じように耳をつけてみる。

単純な手順ではあるが、自分で作った美しいものを、自分の手でひっくり返して流し去り、渦を巻いて捌け口から下の方に流れていくのを見、さらに、その音が消えていくのを耳をつけて聞く。その流しの捌け口の金具をはずして、目をつけて奥の方を見ると、その下の方が黒く暗くつづいていることに、私ははじめて気がついた。私はBと付き合いながら、この二年あまりの間に、私がBとふれたいくつかの印象がざっと心をよぎり、暗く口を開けた彼方の世界を見とどけ、克服しようとするかのようなこの子どもの遊びを、私自身も似たような課題を負っているように思えて、いっしょにゆっくりとつき合うことができ満足であった。¹⁹

「流れゆく暗い奥をのぞく」と題されたこの小節のなかで、おくれのあるBが見せようとしたもの、聴かせようとしたものを津守は受けとめる。子どもが見ているものを見、聴いている音を聴くことで、津守は美しい水の

流れとそれが消滅していく様、さらに水が消えていく先の暗く黒い世界をみる。その時、この子どもとの二年間にわたる交わりの歴史が「さっと心をよぎり」、この暗い穴に美しい水を流すという遊びの背後に「暗く口を開けた彼方の世界を見とどけ、克服しようとする」意味を捉える。これは後からの振り返りによって得られた印象ではなく、その場で、Bと共に過ごす中で感受されたものようである。ある印象、ある意味がふいに与えられるかたちで、津守は観察を経験している。

試行錯誤の中で津守がつくりあげた「このような観察法でとらえたなまの記録とこの考察」²⁰⁾は、津守本人だけでなく彼に指導を受けた学生や教職員たちによって数多く実践されている(注2)。あらかじめ見る視点をしぼった観察ではなく、眼前の出来事に対して徹底的に受動的であろうとする津守の手法は、他の二つの方法に比してきわめて独特である。また、観察者の心の動きがこれほどまでに生々しく記述されている点も、特筆すべきであろう。

V 三つの手法の整理

保育観察に関する三つのアプローチを概括してきた。以下、二つの視点からそれぞれの特性と課題を明らかにする。

(1) 観察と記録の開放性

ラーニング・ストーリーとドキュメンテーションに大きく共通する特性として、他の解釈にひらかれることを前提として作成されるという「開放性」が挙げられる。

ラーニング・ストーリーでは、二重の意味で観察の記録が「複数の視点」²¹⁾にひらかれている。ひとつは、カテゴリーを手がかりにしながらいくつもの解釈が可能である、という意味において、一つの記録が多くのストーリーの生成の土台となるということ、二つ目は一人の子どもに対して同僚や保護者を含めて多くのラーニング・ストーリーが集められ、その総体をもって「子ども理解」につなげるという態度である。アセスメントによって子どもの学びを就学準備のための認知・社会性発達という固定された枠組みに嵌め込むのではなく、多様な可能性

へとひらきながら、対話の中で教育的働きかけの視座を探る手がかりとしてこれを使用するという姿勢があらわれている。

しかしながら子どもの姿を一つの「ストーリー」として、大人が理解しやすいように“すっきりと”まとめてしまうことで、状況の複雑さ、矛盾や混乱、ネガティブな感情、子ども一人ひとりの個別性、感覚の多義性などが犠牲になることがある。提示されているカテゴリーは、「ストーリー」を編むための「手がかり」として有効であるが、逆に読み手の解釈を縛る結果にも陥る。カーは「データの「意味が通るように」もっともらしい物語に変えてしまうことで、常に行きすぎた単純化に陥る危険がある」²²⁾と、「物語る」際の落とし穴について警告している。わかりやすくシンプルな解釈がいくら積み重なっても、それは多層的解釈とはならず、一つの価値基準に基づいた単一の解釈の再生産にすぎないという限界を、「ラーニング・ストーリー」は自覚的に内包しているのである。

ドキュメンテーションの開放性は、多様な記録メディアを駆使することによって保障されている。ドキュメンテーションにはデッサンや写真がふんだんに使われ、子どもの活動のプロセスを言葉でのみナレーションしたものは少ない。また、時にはビデオや音声記録も使用される。この多様なメディアの使用が読む者・観る者の多様な解釈を導き、“discussion forum”²³⁾の生成へとつながるのである。読む者・観る者は写真やスケッチを見ながら自らの解釈を組み立てていかなければならない。ラーニング・ストーリーの観察記録が多様な「ストーリー＝解釈」を受け入れるのと似ているが、手がかりとなる視点を提示していない点において、ドキュメンテーションの開放性はより高いと言うことができよう。ただし、逆に言えば、ドキュメンテーションは読む者の解釈の力に大きく委ねられるため、一定の共通の土台の上で対話が可能となるラーニング・ストーリーに比して、解釈間に大きな断絶が生まれる可能性もある。

津守は自身の観察方法について、以下のように述べている。「観察法はそこで起こっていることをとらえる方法であり、保育担当者は、そこで観察したことをもとに

して次の保育を考え、第三者の観察者はそれによって子どもの理解を深め、保育を考える手がかりとする。」²⁴ここでは、観察の記録が自らの振り返りの素材になったり、他者に読まれたりすることが想定されており、観察は個人の経験の中に閉じ込められるものではないという捉え方が読み取れる。そして実際に、日々の事例検討や対話の中で、観察されたものが素材となっていることは疑いえない。しかしながら、観察がそもそも「対話」の素材であり、「対話」を生むためのツールとして価値をもたされており、他者との「対話」を通じてはじめて子ども理解へとつながるという立場は、津守の観察法では前面で主張されてはいないのである。

(2) 観察における主観性の捉え方

客観的な観察方法に対する批判意識は、三者とも共通しているところである。ラーニング・ストーリーは前述したように、「その生徒について何の予備的知識を持っていない人でも容易に取り出して点数化できるような学びの成果」²⁵を測ろうとする旧来のアセスメント・モデルを乗り越えるものとして開発された。客観性を追求するモデルを手放したラーニング・ストーリーは、しかしここで解釈の妥当性をいかに確保し説明責任を果たすかという問題に突き当たる。アセスメントが「単なる逸話や個人的な信念や願望を超えたもの」²⁶であるために、カーは「説得性 (plausibility)」と「信用度 (trustability)」という概念を導入し、限りなくデータを開示し解釈をする人びとの発言権を広範に保障することで、アセスメントとしての妥当性を担保しようとする²⁷。

リナルディ²⁸はドキュメンテーションを、客観的な事実の純粋な反映とは捉えない。それは「ナラティブの形式」であり、観察者の解釈の産物として構成されたものである。「ドキュメンテーションは、解釈のためのレンズそのものであるだけではない。それ自体が解釈そのものなのだ」²⁹。様々な機器の助けを借りながら、記録はあくまでも観察者の「見たまま」を忠実に残すことが求められる。写真やメモの集積は、観察者によって解釈され、選別され、並べられ、分類され、最終的にカタログとしてあるいはストーリーとして再構成されて可視化さ

れる。子どもの生活を眼前にする中で、観察者が何を子どもの学びとして価値あるものと捉えたか、そして、観察者が何を見なかったかを、ドキュメンテーションは語る。それぞれの断片は「記録者の主観を吹き込まれ」、観察者の思考や解釈は「具体化し、実体化され、再び解釈されることが可能になる」³⁰。そこには、本当にそこで起きていたことを客観的に切り取ることの不可能性が前提とされている。

このように見ると、ラーニング・ストーリーもドキュメンテーションも、共に「客観性への挑戦」³¹であり観察における主観性を排除していないという点においては共通しているが、その主観性の捉え方については看過できないずれがあることが明らかである。ラーニング・ストーリーが許容する主観性は、「ストーリー＝解釈」に含まれる主観性であり、観察データそのものの客観性は問題にしない。これに対して、ドキュメンテーションでは、観察されたデータそのものに主観が吹き込まれていると捉える。前述の事例に見られるように、観察された事例はどちらも子どもの動き、発言、教師の援助など、眼前の出来事が書き込まれており、記述の厚みに差異はあっても、全体として似通った内容となっている。しかし前者では観察記録そのものが主観的であるとは考えず、後者はそこに主観が入り込んでいると捉えているのである。

津守の観察記録は、二例に比すと異質である。そこには、眼前で起きた出来事だけでなく、「他人の目を気にした」「砂をかけかえしたかった」「さっと心をよぎ」ったなどの、その場で生じた観察者の心の動きが書き込まれている。読み手はあたかも自らがその場でその出来事を経験しているかのように、自分の心情を重ねあわせ、心を共振させながら読み取ろうとする。時には、記録に触発されるかたちで自らの体験や出会った子どもの姿が思い浮かべられ、思いもよらない場所へ連れていかれることもある。

津守が観察の最中に子どもの行動や発言に自らの心が揺さぶられた経験を描くのに対し、ラーニング・ストーリーの観察記録の中からは、観察者ナタリーの心の動きは伝わってこない。ナタリーがなぜ、リチャードに縫い

物を勧めたのか、リチャードが「誕生日おめでとう」と書くことができた時にナタリーがどのように感じたのかは、描かれていない。また、注目されているのは学びのプロセスとしての子どもの発言と行動、そして作品であり、津守のように子どもが見ている風景を共に見ようとする態度はここにはない。

ドキュメンテーションには、「彼女の邪魔をしないように」など、部分的に観察者の思考が記述されていることがある。しかし、ラーニング・ストーリーと同様、子どもの一連の動きに対して「その時」教師の心がどのように動いたか、という点については空白のままである(注3)。読み手は記録を、自分自身とは距離をもった対象としてとらえ、分析し、解釈するのである。

津守は、観察に自らの主観性をもちこむことについて、きわめて自覚的な態度をとっている。「観察において、心に感じるものをもってとらえられるとき、観察は体験となる。心に感じるものは、人の恣意的な意図や意志によってつくられるものでなく、心に感じることによって、われわれは人間の根源的世界に出会うのである」³²。

観察は子どもの姿や行動を対象として知覚するのみではなく、自らの心が子どもに出会うことで営まれる実践である。それによって始めて、「保育という、生きた人間同士のふれあい」を捉えることができるのであり、それこそが観察の目的でもあるのだというのが、津守の主張である。津守はむしろ戦略的に、観察者の主観性を観察に利用しようとしているということができよう。

このような立場に立つと、先に述べた「観察と記録の開放性」についても、異なる見解が導かれてくる。すなわち、対話とは、様々な見方や解釈を投げこみ合う中で子ども理解についての妥当性と合意を得るというかたちでなされるものだけを意味するのではない。読み手が観察者の心の動きに共振しながら、日常の中で通り過ぎていた出来事や、自分自身の歴史、意識化されずに隠されてきた想いなどに出会うことも、対話のひとつの在り方であるとも考えられるのである。津守の観察法は主観性を問題とするなかで、「対話」という概念自体の捉え直しを迫るものでもあった。

しかしながら、日本の実践者たちが多く学んでいると

はいえ、他者の深い部分を震わせる津守の観察法は、はたして誰にでも実践可能なのであろうか。「観察者としての観察は、子どもとともに動いた保育体験を前提とするより高度な作業である」³³と津守自らが述べているように、その境地に至るには相当の道のりが予想される。ラーニング・ストーリーやドキュメンテーションが地域や保護者、ひいては観察対象である子ども自身など多様なコミュニティに開かれた対話の素材として価値をもたされていたのに対し、間口が狭い印象はぬぐえない。広く多様な人々にアクセスしやすい記録となるためには、観察および対話の訓練法を含めた方法論の確立もまた、今後必要とされるであろう。

VI まとめと課題

本研究では、保育観察と記録の手法のうち、現在日本で広く学ばれ参照されている、ニュージーランドのラーニング・ストーリー、イタリアのレッジョ・アプローチ、そして津守眞の観察法を理論的に整理・検討した。「観察記録の開放性」という観点からは、ラーニング・ストーリーとレッジョ・アプローチのドキュメンテーションが、方法論的戦略として、記録の他者への開放性を広範に保障していることが述べられた。「専門職に対する外部への説明責任の要求が高まる」³⁴中で、子ども理解を実践者個人の営みではなく、他者との対話の中で共同的に形成していくものとして、観察の方法論自体を構造化していく方向性が確認された。「観察における主観性の捉え方」においては、三者が「客観性への挑戦」という点では共通姿勢をとっているものの、主観性という概念についてはそれぞれが異なる位相で捉えているという点が目明らかになった。また、それぞれの観点において、現時点で考えられる方法論的課題について論じられた。

本研究は今後も観察の方法論を探求していくが、課題として、以下三点について指摘しておきたい。

一つは、観察の方法論における文化的視座である。北山修は江戸時代の浮世絵を分析する中で、そこに描かれた母子像が、欧米の(聖)母子像に比較して共同注視の構図によって描かれている割合が高いことを述べている³⁵。この視点に立つならば、共に同じ対象を眺めることで二

者間の情緒的つながりを形成しよう、それによって子ども理解につなげようとする日本の文化的風土が、津守の観察法に影響を与えているということが出来るかもしれない。対象を詳細に観察することで子ども理解が可能になると確信する欧米と、子どもが見て、感じるさまを共に経験することで子どもの心へ近づこうとする日本。多少単純化が過ぎるきらいもあるが、文化という視点で観察の手法を捉える視点は、単に欧米の追従ではない日本独自の保育文化の価値を考える上で、今後重要になっていくと思われる。

次に、精神分析学の影響について述べる。西³⁶も言及するように、日本における保育観察やそれに基づく事例研究においては、その前提となる人間理解・関係性理解の根底に精神分析的な思考が抜き難く横たわっている。たとえば津守は自我心理学派のエリクソン、鯨岡³⁷は精神分析的母子関係論を参照している。しかしながら、保育実践のなかで精神分析の概念が語られることは現在のところほとんどないと言ってよいであろう。児童精神分析家であると同時に教育家でもあったアイザックスが、早くも1930年代に教育と臨床の間に慎重な線引きを行った³⁸ことから、精神分析の教育への転用および応用にはある種の危険性が存在しているということが出来る。教育・保育と精神分析臨床との相違を丁寧に切り分けながら、互いに参照し合う可能性について探求していく必要性がある。

最後に、観察における権力関係について述べる。ポストモダンのECEC (early childhood education and care) において、評価と結びついた大人の眼差しがもつ権力性への自覚を説いたMossら³⁹は、フーコーを引用しながら、声に耳を傾け可視化する行為は、子どもの「魂へ続く窓」を開け、その深奥にあるものを絶えず露わにすることであり、大人はそれによって子どもをより強く支配しようとするとして述べている⁴⁰。見えないものを可視化し、理解できないものを理解可能なかたちに落とし込むことは、子どもを大人の枠組みに嵌め込んでいくことでもある。さらに言うならば、子ども理解の方法論は、子どもを操作の対象とする技術へと容易に転化する危険性が常に用意されている⁴¹。近代的な思考枠組みのなかで、「大人と

子ども」「観察者と観察対象」の関係性は、前者が後者をいかに支配し管理するかという問題系において、長い間問われ続けてきたといえよう⁴²。本研究も、観察という行為、また、観察の場そのものに発現する権力関係について自覚的に捉え、観察がもたらすものは単なる子ども理解にとどまらないのではないかという視座をもとに次なる探求を進めたい。「視線とは「文化」であり、私たちの住む世界を構成するものである」⁴³という観点からみれば、保育観察の方法論を探求することは、保育の文化を問い直すことにもつながっていく。秋田⁴⁴は既に、何をとらえ書き込むかという「インスクリプション」の生成過程をみることは、園文化、保育者文化を見る一つの切り口になると論じている。保育者が保育文化のなかで無意識のうちに「見せられている」ものは何か。保育者のまなざしを規定する外部のシステムとは、一体何なのか。そしてこの観察という実践が、観察者と子どもに何をもたらすのかという点を、権力論とも絡めて明らかにしていくことが求められるだろう。

(注1) 先に述べたように、ドキュメンテーションの在り方は時代と共に変化している。『The Diary of Laura』は30年以上前の記録であり、これのみをもって現在のドキュメンテーションを定義することはできないという点には留意が必要だろう。

(注2) たとえば津守が校長を務めた愛育養護学校の日々の営みの記録である『学びとケアで育つ 愛育養護学校の子ども・教師・親』(2005)には、津守の思想と方法論の影響を色濃く反映した教師たちの数多くの記録が収められている。

(注3) ただし、ローラがスクールに入学して約1か月後のドキュメンテーションには、彼女がスクール生活に慣れてきたことへの教師の歓迎と喜びの文章が綴られている⁴⁵。

-
- 1 秋田喜代美 (2009) 「保育」研究と「授業」研究—観る・記録する・物語る研究—. 日本教育方法学会, 日本の授業研究 下巻, 177-187. 学文社.
 - 2 津守眞 (1987) 子どもの世界をどうみるか 行為とその意味. 日本放送出版協会.
 - 3 津守眞 (1997) 保育者の地平 私的体験から普遍に向けて. ミネルヴァ書房.
 - 4 鯨岡峻 (2005) エピソード記述入門 実践と質的研究のために. 東京大学出版会.
 - 5 鯨岡峻・鯨岡和子 (2009) エピソード記述で保育を描く. ミネルヴァ書房.
 - 6 無藤隆 (2003) 保育学研究の現状と展望. 教育学研究 第70巻 第3号. 393-400.
 - 7 西隆太郎 (2013) 保育者の省察に基づく事例研究の方法論—子どもたちとのかかわりを通して—. 乳幼児教育学研究. 第22号. 53-62.
 - 8 前掲 (7) 54.
 - 9 Carr, M., Jones, C. & Lee, W. (2005) Beyond listening: can assessment practice play a part? *Beyond Listening: Children's perspectives on early childhood services*. The Policy Press. 129-150.
 - 10 Carr, M. (2001) *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. SAGE Publications. 19. 保育の場で子どもの学びをアセスメントする. 大宮勇雄・鈴木佐喜子 (訳) (2013) 45. ひとなる書房
 - 11 前掲 (10) 147. 邦訳236.
 - 12 前掲 (10) 145. 邦訳235.
 - 13 Rinaldi, C. (2009) Reinventing Laura: an educational diary in a Reggio Emilia Nido. *The Diary of Laura: Perspectives on a Reggio Emilia Diary*. Redleaf Press. 9-15.
 - 14 Reggio Children (1996) *Catalogue of the exhibit The Hundred Languages of Children*. 子どもたちの100の言葉 レッジョ・エミリアの幼児教育実践記録. 田辺敬子・木下龍太郎・辻昌宏・志茂こづえ (訳) (2012) 日東書院
 - 15 Edwards C. & Rinaldi C. ed. (2009) *The Diary of Laura: Perspectives on a Reggio Emilia Diary*. Redleaf Press. 51.
 - 16 津守眞 (1974) 保育研究転回の過程. 津守眞・本田和子・松井とし・浜口順子. 人間現象としての保育研究 増補版 (1999) 光生館. 7.
 - 17 前掲 (16) 11.
 - 18 津守眞 (1980) 保育の体験と思索 子ども世界の探求. 大日本図書. 47.
 - 19 前掲 (18) 90-91.
 - 20 前掲 (16) 10.
 - 21 前掲 (9) 141.
 - 22 前掲 (10) 13. 邦訳36.
 - 23 前掲 (13) 14.
 - 24 津守眞 (1979) 子ども学のはじまり. フレーベル館. 125.
 - 25 前掲 (10) 12-13. 邦訳36.
 - 26 前掲 (10) 13. 邦訳36.
 - 27 前掲 (10) 182-183. 邦訳284.
 - 28 Rinaldi, C. (2005) Documentation and assessment: what is the relationship? *Beyond Listening: Children's perspectives on early childhood services*. The Policy Press, 17-28.
 - 29 前掲 (28) 25.
 - 30 前掲 (28) 23-24.
 - 31 Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. Routledge. 146.
 - 32 前掲 (16) 24.
 - 33 同上
 - 34 前掲 (10) 4. 邦訳22.
 - 35 北山修 (2001) 幻滅論. みすず書房.
 - 36 前掲 (7)
 - 37 鯨岡峻 (1999) 関係発達論の構築—間主観的アプローチによる—. ミネルヴァ書房.
 - 38 Isaacs, S. (1933) *Social Development In Young Children*. Routledge.
 - 39 Clark, A., Kjørholt, A. & Moss, P. ed. (2005) *Beyond Listening: Children's perspectives on early childhood services*. The Policy Press.

- 40 前掲 (39) 11.
- 41 宮澤康人 (2004) ホモ・エデュカンスの教育的無意識と〈自己〉の大きな物語. 教育学の最前線 教育学年報 10. 藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学 編. 87-116. 世織書房
- 42 波多野名奈・秋山茂幸・野見収・須川公央 (2004) 精神分析学における自他関係論. 東京大学大学院教育学研究科紀要 第44巻. 31-48.
- 43 多木 浩二 (2008) 眼の隠喩—視線の現象学. 筑摩書房.
- 44 秋田喜代美 (2004) 教育の場における記録 (インストラクション) への問い. 教育学の最前線 教育学年報10. 藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学 編. 439 - 455. 世織書房
- 45 前掲 (15)