

子どもの相互主体関係を育てる実践的研究の視座

上野 ひろ美・片山 紀子*

(奈良教育大学教育学教室)

(平成8年4月30日受理)

はじめに

1. 「集団への着目」から「応答関係への着目」へ
 - (1) 集団への着目
 - (2) 応答関係の質への着目
2. 応答関係の質を捉える試み
 - (1) 子ども相互の関わり
 - (2) 関わりの発展に伴う変化
 - (3) 関わりの媒介者としての保育者
3. 行為的關係と実践的研究
 - (1) 研究方法としての実践記録
 - (2) 行為的關係と相互主体関係

はじめに

保育実践は生活主体・発達主体としての子どもと、保育主体としての保育者との相互応答の関係として展開する。まなざし、表情、身振りなどの身体表現、身体を含んだ語りかけや問いかけなど、大人と子どもの双方がそれぞれ表現主体として参加することによって、保育場面は展開を帯びる。

こうした日常の現象としてあらわれる広義の応答・表現行為が、教授学の積極的な研究対象として認知されたのはごく近年のことである。子どもの表現がすぐれた保育実践の証として語られることは多いが、そのことの教育学的、教授学的意義は必ずしも積極的に論じられてはいない。応答・表現行為を「身体をそなえた主体」としての子どもと大人、子ども相互の関りのありようとして把握することは、保育を具体的位相において捉え、実践のリアリティに迫るために不可欠な観点である。

とりわけ今日における子どもの相互関係の構築は、一方で集団活動に対して連想されがちな画一的イメージゆえにその指導が弱体化し、他方でひたすら「他者の内面を思いやる」式の微視的な心理主義に囚われている。本論では、身体をそなえた主体としての保育者と子ども、子どもと子どもが相互に場所と時間とを共有し、そこでの応答関係から人と関わる力が獲得されていく事

* 奈良教育大学附属幼稚園講師

実を取り上げる。その際、その場に居合わせる大人の判断と行為（タクト）、判断と行為を方向づける源泉として子どもへの期待を併せ視野に入れる。子どもの相互関係を構築する実践展開のために、現象学的アプローチと意味論的解釈とでもって考察を進めることが目的であるが、ここではそのための視座を求めるとどまる。

1. 「集団への着目」から「応答関係への着目」へ

(1) 集団への着目

幼児教育において、集団を保育の対象として育てあげていくことの必要性が、十分に認識されているとは言えない。それにはさまざまな原因が考えられるが、とりわけ次の事情によるところが大きい。それは、クラスを単位とした活動よりも、自由な遊びのなかでの子どものつながりを重視し、遊びのなかで発生するグループを子どもにとっての第一次的な集団と考えることによる。集団を保育の対象、指導の対象とすることは、「画一的、訓練的な学校教育」の先取りに過ぎず、また、しつけや行儀の型にはめるための管理主義に陥るものと警戒されるのである。教育ならびに保育のリアリティとして子ども集団を度外視した実践展開をすることは不可能であるにもかかわらず、観念としてこうした警戒が強い。

保育関係者の意識としてのこうした警戒は、集団の指導についての誤解ないし理解の不十分さから生じている。すなわち集団は子どもを管理するのに都合がよいという管理主義的発想が現実として関係者の間にあり、それに対する反発として集団指導が批判され軽視されるのである。

従来のこの傾向は、新幼稚園教育要領や新保育所保育指針、さらには新学力観に基づく実践展開に伴い、指導を後退させた援助・支援概念に後押しされる形で一層強まっている。しかし、集団指導を管理主義の象徴として忌避する一方、他方で、子どもたちの他者と関わる力、仲間や集団を組織する力、異質な他者と交わる力の衰弱が嘆かれているのも事実なのである。この兆候は発達問題にとどまらず、大きく社会問題にさえなっている。この矛盾を教育・保育実践がどう捉えるかは急を要する。

集団指導が教育・保育の実践課題として掲げられるのは、しつけや教授を中心として子どもを管理しよいかからではない。そうではなくて、歴史的・社会的に制約されたきわめて具体的な状況に生活する存在である子どもの発達に、人との関わりが決定的な作用を及ぼすからである。「近い範囲」(ペスタロッチー)にある一定の人間関係は、その子にとってのある種の生活の論理となっていく。子どもは集団に関わりながら、さまざまな関係を受けとめ、人格を形成していく。したがって子どもの人格の発達を図るということは、その子を取りまく人との関係の発展をめざすという課題を同時に担うことになるのである。

集団のなかで、子どもたちは生活意欲や活動意欲を刺激されて、活動力や活発さを増し、要求や自己表現をしてくるようになる。また友だちの喜び、怒りや悲しみに触れることをとおして、人間的共感の力をつけていく。子どもたちが仲間や集団に支えられて、予期された以上の達成を果たす事実を多くの実践が示している。さらには、子どもの思考力形成にあたって、子どもたちが集団的に広く、多様で異質なものに接するほど、ひとりの子どもの思考力や認識は発展するという、認識過程と集団過程の統一の見地が提起され、実証されてもいる。

集団が子どもに及ぼす発達の作用、人格形成作用についてこのように捉えたと、教育・保育実践は一人ひとりの子どもにたいする周到な働きかけとともに、子どもの集団それ自体をも働きか

けの対象として捉えることが必要になる。集団は、それ自身が指導の対象として捉えられるほどに構成員に及ぼす影響力、教育力をもっているわけである。それは事実として作用する力であり、子どもたちにとってプラスにもマイナスにも働く。だからこそ、明確な指導の対象として位置づける必要があるのである。

集団を意図的、系統的に指導するために必要なこと、この点を自覚的に追究しようとした乳幼児保育研究の取り組みとして、「集団づくり」と呼ばれる理論と実践がある。これは自立した集団の指導と形成とを教育・保育の独自の課題として捉え、その指導の筋道を明らかにしようとするものである⁽¹⁾。伝統的な発達研究は、現在の子どもの傾向を分析することによって、発達の筋道を明らかにしようとし、また、実際問題としてそうするより方法はない。しかし、そのことは、発達として捉えられたそのものが時代とその社会における子どもの育ち方の「傾向」だという側面を避けることができない。とりわけ社会性の発達はその時代や文化の影響を色濃く受ける。とすれば、保育者が時代と社会の代表として影響を行使するなかで、子どもたちがどれほど自主的になり得るのか、そのとき子ども集団はどういう状態なのか。そのことを育てたい集団のイメージとして描きながら、実践を展開することが必要になる⁽²⁾。

子どもたちの社会的な要求と行動力を育て、子どもたちの内に自発的で能動的な人格を形成するためには、クラスのなかに子どもたち相互の「責任ある依存関係」を形成し、相互の生活と発達に責任を持ち、協力し合って課題に取り組んでいくような自立した集団の形成が求められる。自立した子ども集団の形成を指導の独自の対象として捉えた集団づくりの理論と実践は、主として組織形態的観点、指導技術的観点に立ち、子どもの民主的な相互関係を構築しようとしてきた。

(2) 応答関係の質への着目

集団づくりの理論と実践がめざした民主的な人間関係のあり方、関わり方を子どもが身につけていくという課題は、乳幼児期からの他者との関わり方、人間への関心のありようをどう導くかという課題につながる。相互に共感し合える、自他の要求や権利を尊重し合える、そうした関わりへ子どもたちをどのように到達させるかということである。城丸章夫はこの観点を「交わりの指導」と称して、集団の組織化と平行して展開することの必要性を強調した⁽³⁾。

人間の子どもは人間的環境においてのみ、人間的発達を遂げることができる。その場合の人間的环境とは、他者との応答的な共感関係である。子どもは大人に依存しつつ、大人との応答的な共感関係をとおして、外界事物の本質や人間を理解し、発達を遂げていく。微笑みに始まる共感能力や言葉の獲得も、すべて大人を介する他者との応答関係においてのみ可能となる。微笑みも言葉の意味も、他者と応答し合う共同の場で意味生成され、獲得される。また、子どもを取り巻く発達環境としての応答関係の重要性は、子どもの活動意欲を育てるためにも不可欠である。

吉本均は応答関係の質的發展を3つの段階に定式化している。第1は身体で向き合い、「まなざしを共有する」段階、第2は互いの「指さし」行為によって「対象を共有する」段階、第3は「真理・真実を共有する」段階である。他者と時間と空間を共有するなかで、子どもが自力でできる部分を増大させていくというこの把握は⁽⁴⁾、管理と混同されがちな指導概念に新たな地平を切り開くこととなった。

「まなざし」を共有する現象、「指さし行為」が出現する現象、これらはいずれも子どもの初期発達の事実である。初期発達の事実でありつつ、その現象は子どもの成長とともに消失してしまうのではなくて、後の発達の各時期においても基盤であり続ける。このことは、大人と子どもの

関係構築においても、子ども相互の関係構築においても同様に言えることである。

2. 応答関係の質を捉える試み

ここでは発達初期における子ども相互の関わりを保育現象から取りだしてみる。対象は堺市内の公立保育所での実践で、記録は〈記録1〉が堺市N保育者、その他は補助保育者ないし観察者としての片山による。

(1) 子ども相互の関わり

〈記録1〉 ベッドの下にあるスプリングをそとつままで上まであげ、いちばん上からシャラシャラと音をたてて落ちる様子を何度も繰り返し楽しんでいるA子(9カ月)。

その音を聞きつけすぐさま駆け寄ってくるU男(1歳4カ月)。横からじっとのぞきこんでいるが、手は出そうとしない。Aも熱心に遊んでいてUに反応しないので、Uは違う遊びに行ってしまう。ひとしきり遊んだAもその場を離れる。

午睡後、偶然ベッド近くを通ったU、ふと足をとめ、ゆっくりと腰を下ろし、朝のAと同じようにスプリングで遊びだした。やはりシャラシャラという音が快いのか、何度も繰り返ししていた。⁽⁵⁾

楽しさを感じている子どもの姿として記録されている。Aは自分で楽しんでいるだけなのだが、その様子を見守るUの姿が印象的だったと保育者は言う。Uは少し時間が経過してからその遊びを思いだし、ふと試す気持ちになったようだ。この行為は、クラスのなかでUの月齢が高いこともあり、集団のなかで成長している部分だと保育者には捉えられている。

この保育者は「モノとの関わり」「友だちとの関わり」「保育者との関わり」という3つの視点で子どもの姿を記録している。そして子どもの遊びがこの「3種の関わり」のなかを行ったり来たりしている⁽⁶⁾ことを子どもの事実に即して捉えている⁽⁶⁾。

そのなかで、保育者の動きをじっと目で追っている子どもが、その先にいる他児の存在に気づき、関心を持ち始める。保育者が一人の子どものところへ行ったら働きかけると、他の子どもはその様子に釘づけになる。が、その視線は必ずしも保育者のみを追っているわけではなく、むしろ保育者が働きかけている他児になる。子どもにとって保育者の存在が特別でありその関わりが全てであったものが、その先にまた違った関心の対象を発見するのである。何だか気になる、さらにすすめば働きかけたくなる、そしてその反応をも期待するようになる相手、そういった新しい存在が子どもたちのなかに生まれてくる。

① 他児の存在を意識する

〈記録2〉 朝のおやつ時間、M子(2歳)とA子(1歳7ヵ月)が向かい合って座っている。

保:「Mちゃん。Aちゃん(が)パクンするの見ててね」(と言いながら、Aに食べさせる)

M: (Aの顔をじっと見る)

A：(Mに見られていることを意識しているのか、いやがらずに食べる)
 保：「Mちゃんもする？」
 M：(うなずき、食べさせてもらう)(A子、M子の顔をじっと見ている)⁽⁷⁾

子どもたちは、毎日の生活のなかで自分以外の子どもの存在に気づき、徐々に意識していく。例えば、新しい生活が始まった頃それぞれに泣いていた子どもたちも、他の子どもの姿に触れることでその様子が変わってくる。他の子がみんなが泣きやめば「あれっ？」ときょとんとした顔をして泣きやんだり、ひとりが泣き出すとその様子を見て他の子どもたちが泣き出したりする。同じ要求をもった他児の存在を知ることで、一人ひとりの行動が自然と相手を意識したものになっていく。

〈記録2〉にみられるような保育者を介在させた間接的な関わりは、やがて子どもたち相互の直接的なやりとりへと発展する。そして関わり合う機会を重ねるうちに子どもは、他児を、自分と同じ要求を持つ存在としてだけでなく、関わりをもたらす相手として意識していく。

〈記録3〉 K子(2歳)とT男(1歳10ヵ月)が、砂場の横にあるテーブルで一緒にごはんづくりをしている。お互い別のことをしながらも、長い間同じ場所で遊ぶ。そこにA子(1歳6ヵ月)がやって来る。

K子：「見ててね」(と言って、砂でプリンをつくる)
 A子：(K子がつくったプリンに手をのぼす)
 K子：(A子にプリンをつぶされそうになると、先に自分でつぶしてしまう)⁽⁸⁾

互いにやりとりすることはなくても、子どもたちは同じ場所で遊ぶ。この場面では、友だちの存在だけでなく、関わりに対するK子の意識が伺える。「自分のすることを保育者や他の子どもたちに見てほしい」という気持ちと、逆に「自分の思うように自分でしたい」気持ちが、その行動のなかに見られる。つくる前に「見ててね」と働きかけ、A子の関心が自分の方に向けられているのを確認したり、A子から向けられる関わりを予測してその前に自らプリンをつぶしてしまう。そういった行為は、A子に関わりの対象として強く意識し始めているからこそ見られる。

② 共感的やりとり

〈記録4〉 朝のおやつ時間、H男(2歳5ヵ月)が同じ机に座っているAとMのエプロンに描かれているうさぎの絵を見て、「同じ」「同じ」と言いながら指さす。それをU男(2歳4ヵ月)が隣で聞いている。

保：「ほんとやね。一緒やね。」
 U：「おんなじ？」(少し考えて)「おんなじだね」⁽⁹⁾

〈記録5〉 Y男(3歳)が絵本の中のゴリラの絵を指さし、「おさるや、おさるや。バナナ食べてる」と保育者に見せて喜んでいる。すると、そばで別の絵本を見ていたM子(2歳9ヵ月)がその様子に気づき、今まで自分が見ていた絵本を放り出して、別の絵本を取り出

す

M：（Y男が見ていたものとは別のサルの絵を指さして）「これ、一緒や」（と何度も言う）

保：「ほんまや、一緒やなあ…」

しばらくしてYは、Mと保育者のやりとりに気づく。もうすでに他のページに移っていたが、もう一度前のページを探して戻り、「これか、これか」と言ってゴリラの絵を指さす。⁽¹⁰⁾

子どもたちは、他児の存在に気づきその存在を受けとめていくなかで、「同じ」という状況を喜ぶようになる。子ども同士が同じという行為や気持ちを通してつながりを持つわけである。最初は偶然に生まれた「同じ」でも、その喜びを知るうちに、真似ることで「おんなじ」を自らつくりだすようになっていく。そして互いに同じであることを確かめ合うことで、子ども相互の結びつきはより強化される。

〈記録5〉では、Y男の言葉を受けたM子が自分の絵本に置き換えた上で同意し、相手にも同意を求めていることがわかる。同じという意識を自分なりに発展させ相手に返しているのである。また、さらにその思いをY男が受けとり、M子に返していくことで、やりとりに広がりが見られている。相手を受けとめ、働き返す、そのやりとりのなかに、共感から生まれる子どもたちのつながりが見られる。

③ 意欲・要求の高まり

〈記録6〉 クラスの子どもたちの何人かが滑り台で遊んでいる。みんなが楽しそうに上から滑ってくるのを下からじっと見ているN子（1歳3ヵ月）。それに気づいた保育者に支えてもらいスロープの側から上にあがって、ニコニコしながら滑り降りてくる。一度は納得したかのようなNだったが、他の子どもの様子を見ているうちに今度はみんなと同じ階段の方へ行ってしまふ。そして何回か挑戦するうちに、ついに階段の方から一人で上れるようになり満足そうな顔で再び滑り降りてくる。⁽¹¹⁾

〈記録7〉 ブロックをつなげ、いろいろな形を作って遊ぶなかで、それを何かに見立てて楽しんでいる子どもたち。（長い、棒状のものを作って手に持っている）

N子（2歳9ヵ月）：「セーラームーン！」

A男（3歳3ヵ月）：「オーレンジャー！」「ウルトラマン！」

M子（3歳3ヵ月）：「バン、バンッ」（と鉄砲を撃つ真似）

Aが「ほらほら」と自分の作ったブロックをY男（3歳5ヵ月）に見せると、Yも同じものを作り出す。その姿を見ていたK男（3歳）も同じように作り出す。Yは少し作っては「こうか、こうか」「Aくん、こうか？」とAに自分のブロックを見せて、何度も確認している。⁽¹²⁾

〈記録8〉 園庭の隅の滑り台のような形をした小さな台のところに、3～4人の子どもたち

が集まって遊んでいる。小さな台ではあるが滑るので、上にあがるのはひと苦労といった様子だ。一番最初にのぼれたN子（2歳7ヵ月）はニコニコしながら台の上で他の子の様子を見ていたが、なかなかのぼれないA男（3歳1ヵ月）に気づき、ずっと手をさし出した。A男も思わずその手をしっかりつかんでいる。N子は、真剣な顔で身体を反らせながらAを引っぱりあげ、A男がのぼってくると満足そうに笑う。⁽¹³⁾

遊びのなかで子どもたちは相互に大きな影響を受けていることが記録からわかる。子どもにとって、毎日が新しいことへの挑戦である。それを支える力が関わりのなかにはある。友だちの行為がきっかけになって、自分も「やってほしい」「やってみたい」という意欲や要求が生まれる。そしてその思いが関わりのなかで高まるほど、子どもの生活は活気を帯びたものになっていく。

また一方、友だちと同じようにやりたいという思いは、相手に働きかけるきっかけになる。関わり合いのなかで生まれた意欲や要求が、逆に関わりを深めていくのである。友だちとつながり合い共に達成する喜びを知った子どもたちは、関わりを求め、自ら関わりを生み出す力を獲得していく。その結果、友だちがする遊びへの興味や関心はさらに強まり、一人ひとりの子どもは関わりに対して積極的になっていく。

（2） 関わり的发展に伴う子どもの変化

〈記録9-1〉 砂場で保育者と遊んでいたT男（1歳10ヵ月）。保育者Aに促されて保育者Bのところへ砂（ごちそう）の入った皿を持っていく。その様子を少し離れたところからK子（2歳）がじっと見ている。

T：「はい」（と言って保育者Bに差し出し、皿をほったまますぐに帰っていく）

K：（保育者Bのところへやって来て）「これ、T君の」

保B：「じゃあ、T君に持って行ってあげられる？」

K：（皿に再び砂を入れ、Tのところへ持っていこうとする）⁽¹⁴⁾

〈記録9-2〉 給食の時、隣同士に座ったK子（2歳1ヵ月）とO子（1歳3ヵ月）。食べているうちに、K子のごはんにO子の手がのびてくる。

K子：「これはKちゃん（の）」（Oのごはんを指さして）「これがあるやろ」

Kに言われて、一度は手をひっこめたO子だったが、しばらくするとまた手をのびしだす。

K子：「これ、Kちゃんのね」「だめ、だめ」⁽¹⁵⁾

〈記録9-3〉 友だちに関わる姿が多く見られるようになり、「自分でしたい」思いを外にあらわすようになってきたO子（1歳4ヵ月）。給食の時、隣に座っている子どものご飯を保育者が間違えて食べさせようとする、いやがって自分のご飯を何度も指さす。⁽¹⁶⁾

子どもたちは相手の行動や意識を通して、「○○のもの」という所有意識をもち始める。保育の場でも、自分のものと他の子どものもとの見分けを助けるために、絵シールで一人ひとりのマークをあらわし、「これは○○ちゃんね」と確認する。加えて、「これは誰のかな」と問いかけられることによって子どもは、他の子どものもについても意識できるようになる。「自分のもの」だけでなく、「自分のものではない」ものがあるからこそ、「自分の」という所有意識が育つのである。「自分」という存在は、他者の存在があり、その他者とやりとりするなかで、子どもたち一人ひとりのなかに生まれてくる。他者との関わりの中で子どもたちは他者のものと自分のものを区別するようになり、さらには「自分の」という所有意識のなかにある「自分」という存在を知っていく。

〈記録9-1〉からは、生活の場面でのそれぞれの持ち物などに対する固定化された「○○のもの」という意識だけでなく、遊びのなかでの、その時々で変わっていく「○○のもの」という所有意識がKに育ちつつあることがわかる。

そのKの所有意識は別の場面、記録〈9-2〉からも見るができる。Kは、ただ自分のものを主張するだけでなく、Oのものを捉えて比較したうえで、自分のものを主張している。「これは自分ので、こっちはOちゃんの」と比べ、さらに相手にもそれを伝えようとしている。一方Oはこの時点では、「自分の」にこだわる意識自体が、まだ弱い。だがOも、関わりの中ではっきりとした要求をもつようにならなくなっていった。〈記録9-3〉は〈記録9-2〉から約1ヵ月後のOの姿である。具体的な言葉はないが、Oの意思表示がはっきりわかる。自分のものと他児のものとの違いを主張している。日々の生活や遊びの中で保育者や他の子どもたちとの積極的な関わりが増えることと、自分という世界がつくられていくことは、一見逆の現象に見えるが実は密接につながっているのである。

〈記録10〉O子（1歳6ヵ月）が給食を食べるのをいやがり泣いている。保育者が「Oちゃん、そんなに泣かなくていいよ。」と声をかけると、他の机の子どもたちもじっと見る。

S（2歳3ヵ月）：「泣かなくていいよ」

A（1歳11ヵ月）：「泣かなくていいよ」

K（2歳4ヵ月）：Oの頭をなでながら「だいじょうぶ、だいじょうぶ」と繰り返す言う。⁽¹⁷⁾

共感的なやりとりや要求がぶつかり合う関わりの中で、子どもたちは相手の思いに触れていく。そして互いに相手を受け入れる気持ちを、徐々に持つようになる。〈記録9-1〉から〈記録10〉に至るKはいろいろな関わり方ができるようになっている。他の場面でも子どもたちの関わり方として多様な姿が見られる。何で泣いているのかな、どうしたのかなと考え、相手の気持ちを理解し受けとめようという思いが子どもたちのなかに育まれている。5月の始め頃には、他の子が泣いているのを見て思わず泣き出す子どもたちであったが、子ども同士の関わり合いを豊かに体験するうちに成長をみたのである。

（3）関わりの媒介者としての保育者

「2. 応答関係の質を捉える試み」であげた記録にみられる関わりの様相は、保育「現象」でありつつ、それは保育者との関わり、保育者がつくりだしていく場における子ども相互の関わり

の様相である。

保育者は子どもの行動の拠点である。保育者は、子どもが人と関わる喜びを知るという意味で、さらに、その関係を拠点として子ども相互の関わりが生まれるといった意味で、関わりづくりの出発点である。乳児期にまわりの大人にしっかりと認められ、受けとめられると、子どもたちは自信をもち、積極的に外界へ働きかけていく。子どもは、自分の行動・行為に敏感に応答してくれる保育者の肯定的態度によって、情緒的に安定し、自分のなかに自信を培い、次への活動意欲を生み出す。その過程で同時に保育者との信頼関係をも深めていくのである。

保育者は子どもの拠り所となり、一方ではその関係を発展させながら、子どもと子どもを結ぶ媒介者としての役割を果たす。安定した状態をつくりだし、仲間との活動を繰り返し、そのなかで子ども相互の交わりを育てる。子どもにとって「行動範囲が広がるということ、基点が定まるといえることは、まさに裏表の関係にある」⁽¹⁸⁾のである。

保育者が子どもの相互関係に及ぼす作用として例えば、子どもに向かって語る言葉の調子（トーン）がある。言葉のトーンはその場を支配するとさえ言える。言葉の調子（トーン）についてボルノーは、これは、話す際の語調とでも呼ばれ得るものであり、「他の人間に対する特定の感情的な姿勢であり態度であって、それらは言語においてどのような態度をとるかという、その仕方のなかに表現される」⁽¹⁹⁾と言う。どんな語りや対話であっても、常に一定の調子に合わされているのであり、とりわけ保育者は自分の立場から調子を規定することになり、この調子によって相手である子どもたちも一定の役割に「縛られる」ことになる。すなわち保育者と子ども、子ども相互の関わりを促進し励ますトーンであるか、相互作用をむしろ阻むトーンで語るかによって、実践展開は大きく変わるのである。仮に集団づくりの名の下に関わり形態をとったとしても、関わりを阻むトーンで語られれば、そこに内的な相互交流は生じ難い。

ピンスワンガーは「言葉が沈黙すると身体が語り始める」と言う。さほどに保育者の身体は多くのことを物語る。なかでも肉体の一部である眼にその人の心（精神）があらわれる「まなざし」は、実践場面で発揮される保育者の影響力の巨大さを象徴する。前掲の実践場面は保育現象でありつつ、実は保育者の語りのトーン、身体、まなざしによって形成された場での子どもの姿であるわけである。

このように言葉のトーンや身体やまなざしといった観点から実践における子どもと子どもの相互関係の形成に及ぼす影響を捉えることは、集団のありようを主として子どもの活動形態から捉えてきた集団づくりの実践にたいして、その基盤に必要な条件を提供する。保育者がつくりあげる場としての応答関係の質の問題である。そこでは子どもを発達主体と捉えつつ、文化を身を以て分かち伝える大人と、身を以てそれを獲得する子どもとの相互関係が浮かびあがる。個々の発達も集団の形成も同様に自発的展開ではなくて、関係のなかで展開するものであることが一層鮮明に自覚されるに至ったのである。

3. 行為的關係と実践的研究

(1) 研究方法としての実践記録

こうした把握は保育現象の「理解」と「記述」にあたって同様に転換をせまるものとなる。たとえば保育現象の記述にあたって、ひたすら第三者的に他者の視点から「客観的に」子どもを記述しなければならぬとする立場がある。これは自覚的にせよ無自覚的にせよ自然科学の因果論

的把握だと言える。因果論的に子どもを捉えれば、社会的諸関係の反映としての子どもという観点から、子どもの否定的状況は必ずしも本人の努力に起因するものではないという肯定面を持つ。が、実践的には子どもの現在の状態の原因を、その子の生育歴や過去に求めることとなり、結果として現在に対する追認と諦めに陥る危険をはらむ。

これに対し津守真は「保育の現在的性格」を強調している⁽²⁰⁾。子どもが自己の活動を展開し、自己実現していけるのは、保育者が子どもとともに現在を生きることを大事にし、その主体的活動を尊重することによる。この根底には保育を、保育者から子どもへの一方向的関係ではなくて、子どもと保育者の相互的な対等性、相互性という関係において捉えようとする考え方がある。保育現象は、子どもと保育者の相互的な働きかけによって展開してゆくものに他ならないので、相互作用の観点を抜きに考えることはできないからである。

因果論は勿論のこと、逆に未来へ奉仕として現在を犠牲にし、ある到達度に照らしてどれほど達成したかのみ問題にする、保育現象の目的論的把握もまた、結局のところ子どもにとっての「今、ここで」生きる意味が不問に付されることとなる⁽²¹⁾。「今、ここで」変わることを認められることを求める「期待に満ちた子ども」(フレーベル)に対して保育がどう応えるかが問題なのである。主観が対象を眺めて観測、加工、操作するという発想ではなくて、時間と場所を共有する、その関わり合いのなかから生まれてくる意味を了解し、自立の可能性を探るという発想である。

したがって保育記録も同様の立場に立ち、子どもと保育者の両者の関わりを含んだ書き方が求められる。世界は生きられているときにすでに主体により理解されているのであるから、主観を排した「客観的事実」というものはそもそも存在しないと捉えるわけである。客観的と見なされがちな知覚さえもまた、「いつでもすでに一つの解釈によって導かれており、しばしば間違った、そして表面的な理解によって誤らされ」ている⁽²²⁾。保育者が客観主義の立場に立つと、客観的に子どもに接しようとする態度自体が、すでに現象に影響を与えてしまう。つまり現象の客観的観察者ではなく、そのなかに自分が入りこんでいることを前提として実践を捉えねばならないのである⁽²³⁾。

ここに客観性、普遍性、論理性をその特徴として発展してきた近代科学の自然科学的方法論に対し、人間科学(human sciences/Geisteswissenschaften)における独自の的方法論(同時に独自の認識論、存在論に基づく)が必要とされる。この点に関連してガダマー(Gadamer)は、活動や理念について、価値観に全くとらわれない科学という視点から記述することは不可能だと言う。これは解釈学の主張であるが、その最大の理由として、人間の理解の過程におけるコンテクストの重要性を強調する。すなわち、ある事実の意味及び重要性を決定するのは、その事実自体ではなく、その事実が起こったコンテクストであり、したがって、ある事柄を意味あるものたらしめているコンテクストについての解釈が重要なことになるというのである⁽²⁴⁾。

コンテクストあるいは状況を通してのみある事柄は意味あるものとなるのであるから、「客観化」すなわちそのコンテクストから切り離してしまうことによって、理解されるもの自体の意味がなくなり、或いは変化してしまう。すなわち子どもとの関わり、子ども相互の関わりを捉えるとき、両者をめぐる状況あるいはコンテクストのなかに保育者は常に含まれる。したがって実践の記述にあたって、自分を取りまく状況やその意味づけを取り除くことはその状況自体を変えることになり、子どもの姿は「ありのまま」でなくなってしまう。

保育はすべて理解とともに始まり、理解のなかで行われているのであり、実践記録はその記

述であるわけである。

(2) 行為的關係と相互主体關係

この把握に示唆を与えるのが精神医学における行為的關係の把握である。たとえば木村敏は、他者の心の動きを「見る」唯一可能な仕方は、「その人と行為的な關係をもち、この關係そのものの自覚のなかで実践的にそれに触れる」⁽²⁵⁾ ことだけだと述べる。他者の自己の働きを、対象化することなく相互主体的に「自覚」する手段を、行為的關係における実践感覚に求めるのである。

その際に求められる観点は、相手を対等な他者として承認し（相互承認）、コンテクストの意味を問いつつ行為し続ける（意味の共有）ことである。実際のところ精神医学や障害児療育など臨床的性格を有する領域では、こうした実践とその記録が数多く提起されている。このことはいわゆる「健常児」を対象とした保育も例外でない。実践記録は相互關係、相互行為を、実践者の意味づけとともに記録するわけである⁽²⁶⁾。

子どもは発達途上にありつつ、一個の人間としての自由意志の主体である。社会や教育的観点からの要請と発達への期待を背後に担いつつ、保育者は子どもの自由意志に対して応答し、働きかける。自由意志の主体は同時に拒否してもよい主体である。決断の自由を手中にした子どもは、自分のなかのもう一人の自分に問いかけつつ、矛盾のなかでひとつの選択をおこなう。その選択にどれほど魅力と価値を示し得るかが、大人による指導と支えの問題なのである。最後に選ぶのは子どもである。

働きかける側も応答する側も、交互に転換しつつ、ともに瞬間瞬間の決断を伴うものである。とりわけ大人の側からのそれは集団の発展段階からのみ働きかけが規定されるわけではない。時間と場所を共有するなかで保育者が表情を示し、語る。子どもと向かい合ってなされる大人のその行為は、常に「問われている」わけである。子ども相互の関わる力も同様に形成される。表現し、自由な意志をもち、拒否もする個々の子どもが、相互に要求や願いを衝突させながら自己の矛盾と向かいあう。そのなかでさらなる価値が合意される。集団づくりの実践がめざした関わりづくりは、「向かい合う關係」のなかでの価値の葛藤と選択をくぐらせることで、相互關係の内実が充実される。

行為的關係において子どもとの関わり、子ども相互の関わりをつくりだす。そして心理的関わりのみならず、集団の発展を見通した関わりをつくりだす。保育現象を捉え、意味づけ、記述するその仕方のなかで、行為的關係のなかで相手を変え、子どもの相互關係を発展させ、自分も変わる、実践研究のあり方が凝縮される。この連関を記述するその仕方が保育実践研究に求められている。

註

(1) 集団づくりに関する文献は数多い。乳幼児保育に関する主なものをあげる。

- ・ 穴戸健夫『幼児の集団と教育』さ・さ・ら書房 1975
- ・ 乾孝『乾孝幼児教育論集』（風媒社 1972）『伝えあい保育論集』（新読書社 1976）『私の中の私たち』（いかだ社 1970）。関連して「伝え合い保育論」に基づくものとして畑谷光代『つたえあい保育の誕生』博文社 1968）などの実践記録がある。
- ・ 藤井敏彦「集団主義保育とは何か」「集団の科学とロマン」（『季刊保育問題研究』45号、60号）

- ・城丸章夫他『講座日本の教育 11 幼児教育』新日本出版社 1976
- ・天野章他『幼児教育学全集第7巻 人格の形成』小学館 1971
- ・海卓子『幼児の生活と教育』フレーベル館 1965
- ・田代高英『現代／幼児集団づくり入門』東方出版 1974
- ・全国幼年教育研究協議会『幼年期の集団づくり』さ・さ・ら書房 1978
- ・清水民子『乳幼児の発達と保育』青木書店 1978
- ・勅使千鶴編『増補版 乳幼児の世界』鳩の森書房 1978
- ・実践記録として、松原多恵子「幼児の集団づくり」(『季刊保育問題研究』40号)「生活発表会を通しての集団づくり」(『季刊保育問題研究』51号)「伸くん、みんなの友だちさ」(茂木俊彦編『障害児保育の理論と実際(下)』(都政人協会 1976)などは、今日の状況のなかでその観点を分析する価値がある。
- (2) 園原太郎『子どもの心と発達』岩波書店 1979
- (3) 城丸章夫『幼児のあそびと仕事』草土文化 1981
- (4) 吉本均『授業観の変革』明治図書 1992 ほか
- (5) 1993/9/16 堺市立新金岡保育所0歳児クラス
- (6) 堺市「遊びゼミナール・実践記録集」(未公刊)
- (7) 1995/6/2 堺市立日置荘保育所1歳児クラス
- (8) 1996/5/26 堺市立日置荘保育所1歳児クラス
- (9) 1995/10/26 堺市立日置荘保育所1歳児クラス
- (10) 「保」は片山、1995/6/14 堺市立ちぬが丘保育所2歳児クラス
- (11) 1995/5/9 堺市立日置荘保育所1歳児クラス
- (12) 1995/11/21 堺市立ちぬが丘保育所2歳児クラス
- (13) 1995/9/13 堺市立ちぬが丘保育所2歳児クラス
- (14) 1995/6/2 堺市立日置荘保育所1歳児クラス
- (15) 1995/6/30 堺市立日置荘保育所1歳児クラス
- (16) 1995/7/28 堺市立日置荘保育所1歳児クラス
- (17) 1995/10/6 堺市立日置荘保育所1歳児クラス
- (18) 浜田寿美男『「私」というもののなりたち』ミネルヴァ書房 1992
- (19) ボルノー、森田孝訳『言語と教育』川島書店 1971
- (20) 津守真『子どもの世界をどうとらえるか』NHK ブックス 1987。こうした把握を記録として試みたものとして、津守真『保育の体験と思索』(大日本図書 1980)がある。
- (21) 白石陽一「教授学研究における『相互主体性』の問題—現象学問題設定をとおして—」熊本大学教育学部紀要人文科学第43号、1994
- (22) ボルノー、前掲書
- (23) 河合隼雄『教育臨床学入門』岩波書店 1995
- (24) Gadamer, H. G. Practical philosophy as a model of human sciences. *Research in Phenomenology*, 9. 1979
- (25) 木村敏『偶然性の精神病理』岩波書店 1994
- (26) 榎沢幹男「保育者であることについて—保育実践に基づく、子供と保育者の相互性についての一考察」藤田千鶴子「理解するということ—障害児とのかわりをめぐって—」(東京大学教育学部教育方法学研究室『学ぶと教えるの現象学研究』1989)の試みが示唆深い。

A Consideration on the Relationship for Intersubject among Children

— A Method for Approach to the Practice —

Hiromi UENO and Noriko KATAYAMA

(Department of Pedagogy, Nara University of Education, Nara 630, Japan)

(Received April 30, 1996)

One of important themes in educational practice is to improve the quality of grouping of children. For this purpose, we think it necessary to take notice of the relationships between teachers and children and among children themselves. In order to catch those relationships, we tried describing the educational Phenomena, such as behavior, action, words, facial expression, body language and atmosphere. The first problem we can across in describing their relationship was whether we should allow the subjectivity of the describers to enter into the description.

Children are not objects for instruction by teachers. We can perceive children through a feel of Practice which is defined as Intuition Through Practice by KITARO NISHIDA. Nowadays SATOSHI KIMURA renames it "Active Relationship." In natural sciences, objective explanations is most important. But in human sciences, teachers cannot help describing according to their subjective views. Teachers always practise with their understandings about children and circumstances around them. It is necessary therefore, for teachers to describe both educational phenomena and their own subjective understandings. Interpreting phenomena helps describers to develop their practice. To present a case for this circulation of Expression-Interpretation-Description is a focal point of this study.