

子どもの自由を尊重する保育における保育者の実践構想プロセス

— 事例分析による試論 —

吉村 香

尾形節子

無藤 隆

(お茶の水女子大学大学院)(お茶の水女子大学附属幼稚園)(お茶の水女子大学)

目的

子どもの自由を尊重する保育(以下、自由保育)を行っている保育者の実践に、どのような実践構想がはたしているかを、事例に即して探ることを本研究の目的とした。

従来の教育実践研究は教師の実践と省察の過程を〈Plan(計画)-Do(実践)-See(評価)〉(以下PDS)と直線的・単線的にとらえ、P(計画)とS(評価)を対でとらえてきた。一方、教師の予測や計画の枠外で起こる出来事とその出来事に対する教師の態度をも対象とする実践研究も蓄積されている。

子どもの自由を尊重する保育形態では、プログラム遂行の手続きとして実践が成立しているのではなく、子どもが引き起こす出来事を契機に実践が展開される。保育者の省察も、計画がどの程度実践で遂行し得たかを評価するのではない。出来事とおして子どもと保育者がどのような経験をし、その経験は各人にとってどのような意味があったのか、まさに経験の質と意味を問うものとして、省察が行われている。

しかし保育案として計画を明示しない実践はともすると、一概に「場当たりの」と低い評価を受ける場合もある。実際、筆者が保育者の実践と省察の関連を分析した資料には、PDSでいう「計画」は皆無に近かった。そこで筆者は、自由保育の中でも明記された保育案をもたない形態の保育では、PDS理論で説明しきれない予測・計画(PDSのPと区別し以下、実践構想とする)がはたしていると考えた。

筆者(1997)は上述の研究で、保育者の省察が実践当日と翌日には質的な相違があることを見出している。本研究は保育者の省察における実践構想について、今後研究を深めるための第一歩とし、一人の保育者の省察を丹念に事例分析した。

方法

1. 資料収集

保育者の実践を観察し記録をとった。実践後、実践当日と翌日に、同じ実践場面についての省察を行ってもらい、録音して逐語的に文字化した。

- ・観察期間1995.2~1996.1(全12回)
- ・省察は「実践中に感じたこと、考えたことを自由にお話ください。観察記録のエピソードに限定しなくて結構です。」と伝え、自由に語ってもらった。
- ・対象保育者のプロフィール
 - 4年生大学児童学科を卒業。女性。
 - 調査時で経験7年め。ただし本研究対象園は6年目。
 - 保育案を明確に文字化せず省察により熟考し実践に臨む。

・事例は、一人の子どもまたは同じ問題意識に基づいて省察したエピソードを抽出し、時系列にしたものを、それぞれ一事例としてくくった(全5事例)。

事例分析の経過

分析1.事例1,2を対象に次の1.~4.の視点で分析した。

- 1)実践中保育者が、子どもに対してどのような心理的立場をとったか(例えば教える人、人間関係をとりもつ人など)、およびその立場をとった根拠を読みとり、質的に分類する。分類:1.子どもの心情に即す 2.自分の信念、価値観、ねがい
- 2)実践に対する保育者の自己評価を読みとる。
- 3)以後の実践構想を読みとる。
- 4)心理的立場の違いと実践の自己評価の関連を明らかにし、実践構想が導き出されるプロセスを考察する。

〈分析1の結果〉実践構想プロセスは子どもの心情に即した根拠で立場を決定し、実践の自己評価がポジティブな場合に生じる傾向があった。ただし実践行為が子どもに意味ある結果をもたらした事実も、関連しているようであった。

仮説a.保育者の実践構想は上記1.~4.に加え、実践行為の結果(子どもにどのような意味をもったか)も要因となる。

分析2.事例1,2,3を対象に、仮説bを検証。実践行為の結果と分析1の1)~4)との関連を検討した。

〈分析2の結果〉仮説aを支持。

ただし立場の根拠2.からは、実践構想が生じにくかった。

仮説b.実践中の立場の根拠(1.子どもの心情に即す 2.自分の信念、価値観、ねがい)は質的に異なる実践構想を導く。

分析3.事例4,5を対象に、仮説bを検証。立場の根拠1,2について、分析1の1)~4)の視点で分析した。

〈分析3の結果〉仮説bを支持。

分析4.5事例において生じたすべての実践構想について、その視点を質的に分類し、保育者の実践構想の特徴を考察した。

〈分析結果〉実践構想がいつ(実践当日か翌日)省察され、どのような視点でなされたかを表1に示した。

事例中の実践構想は5つの視点に分類できた。①自分と子どもの関係、②子どものあそびの方向性、③援助行為、④子どもの育ちの方向、⑤物的環境整備である。この5項目を更に2つに分類できる。①、④は保育者のねがいに基づいて今後の実践の方向性を指向する実践構想(例えば①「信頼関係を築きたい」など)。②、③、⑤は子どものあそびについての予測や、あそびへの援助行為計画(例えば②「今のあそ

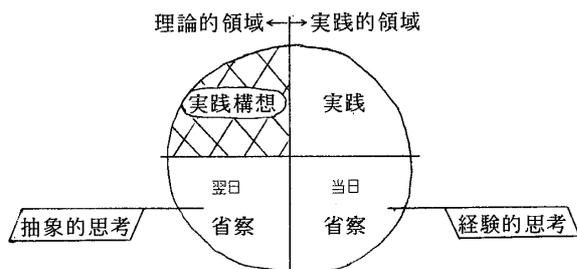
びを積み重ねていく」、③「一緒にあそぶ」、⑤「筆記具のない状態でしばらく保育する」など）。

＜表1＞省察日と実践構想の視点

事例	省察日	実践構想の視点	
キョウ介 6/15 6/19 6/28	翌日	自分と子どもの関係	1
	翌日	あそびの方向性	2
	当日	自分と子どもの関係	1
マイ 6/8 6/15 6/19	当日	自分と子どもの関係	1
	当日	援助行為	3
	当日	自分と子どもの関係	1
ハル子ら 5/25	翌日	援助行為	3
		子どもの育ちの方向	4
ケンら 2/23 6/8 6/15	当日	援助行為	3
	当日	援助行為	3
	当日	子どもの育ちの方向	4
リツ子 5/11 7/11	翌日	援助行為	3
	当日	物的環境整備	5

＜表1＞から、上述した2つのタイプの実践構想が数量的に大きな違いがないこと、また実践当日の方が翌日より多くの実践構想を生起させたことがわかる。これは筆者(1997)が保育者の実践と省察の関連を探った研究で、実践構想についてたてた仮説(図1)を深め、新たな課題を示唆する結果といえる。筆者は、保育者の実践当日と翌日の省察内容を分析した結果から＜図1＞を仮説として提示していた。

＜図1＞実践と省察の関連における保育者の実践構想の仮説



＜図1＞は保育者が、実践当日は実践場面の経験的思考、翌日は抽象的思考で省察を行い、実践から時間を経るに従って省察内容が客観化することを示している。2つの思考様式で同じ場面を省察することは、多角的視点で一つの場面の意味を検討することでもある。筆者は、2つの思考様式を経て今後の実践を構想するというプロセスを考えたのであった。

しかし本研究の結果は、実践当日の方が多くの実践構想を生起することを見出した。この結果から、保育者が省察する実践構想プロセスの内実は直線的・単線的ではなく、2つの試行様式にも含まれるものであることが明らかになった。

考察

事例分析の結果から、対象保育者の実践と実践構想プロセスの特徴を明らかにし、理論的に考察した。

実践の特徴

1. 子どもの自発的な動き、それに随伴する出来事にイニシアチブをとらせるかかわり。
2. ねがいはことばで明示せず、子どもが気づくよう意図して間接的に伝える。
3. 結果を性急に求めない。必要があれば長期的にねがいを保持し、それを伝えるのに適した出来事が生じるのを待つ。

実践構想プロセスの特徴

1. PDSのPに相当する「予測・計画」と、「ねがいに基づいて今後の実践の方向性を指向する」実践構想がある。
2. 抽象的な実践構想に基づく実践で試行錯誤し、そこからより具体的な実践構想を導く。
3. 子どもの心情の読みとりに即して自分の立場を決定した実践行為、およびその行為が子どもに意味ある結果をもたらしたことをポジティブに自己評価するところから、実践構想プロセスが生じやすい。ただし、ねがいを強く保持している場合、そのねがいに関連のない出来事からは、ポジティブな自己評価がなされても実践構想にはつながらない。
4. 「実践→実践当日の経験的思考→翌日の抽象的思考→実践構想」という直線的・単線的なプロセスだけではなく、経験的思考・抽象的思考にも含まれている。

理論的考察

稲垣・佐藤(1996)は、教育現場での授業研究を様々な視座から具体的に検討し、授業研究の危険を次のように指摘した。「機械的で形式的な枠にとらわれて、人為的なシステムやプログラムの中で無機的な手続きに解消され」ることである。保育者の実践構想にも、予測や計画は含まれていた。それは明日の実践に枠組みを設定する機能を有するかもしれない。特に明確な実践プログラムとしての保育案は、その枠組みを保育者が強固に意識化することとなる。

その点、本研究の対象保育者が2つのタイプの実践構想を行ったことは注目に値する。プログラム遂行につながり得る予測・計画と、ねがいに基づいて今後の実践の方向性を指向する実践構想である。後者はより柔軟な枠組みとしての機能を期待できる。また後者はPDSから「はみ出る」概念であり、自由保育に特有な実践構想スタイルの1つと考えられる。

今後の課題

事例をより多く収集し、実践構想が具体的な実践場面でのような機能をもつか、また、2つの思考様式との関連を実証的に解明する必要があるだろう。研究方法も検討したい。

引用・参考文献

稲垣・佐藤(1996)『授業研究入門』, 岩波書店, p.74
 佐藤・宮原(1987)「カリキュラムを見直す」,
 『岩波講座教育の方法3』Ⅲ, 岩波書店