

保育現実の分析のための方法論的検討 —津守真における転回をめぐって—

鳥光美緒子¹ 北野幸子² 山内紀幸³ 中坪史典³ 小山優子³

Methodologies Used to Analyze Early Childhood Care and Education: A Study on the Evolving Research Methods of Makoto Tsumori

Mioko Torimitsu¹, Sachiko Kitano², Noriyuki Yamauchi³,
Fuminori Nakatsubo³, and Yuko Koyama³

Child care is very much a human-oriented activity and involves diverse personalities working together. The purpose of this study is to examine some fundamental issues regarding the methodologies used to analyze reality of child care. In this study we focused how Makoto Tsumori(1926-) changed and struggled his conceptualization of research methods used in studying child care over time. He started his career as a positivistic psychologist, using quantitative inquiry, such as statistical research methods. However, in a process of trial and error, he modified his research methods to incorporate with interpretive research and other qualitative inquiry. This paper describes the evolution of his studies can be characterized by three distinct periods (trial and error, transformation and enlightenment). And it analyzes pertinent issues within the evolution processes.

Key Words: child care, research method, Makoto Tsumori, quantitative inquiry, qualitative inquiry

1. はじめに

<観察者として保育場面に入り込むことへの違和感>, 保育研究者が保育の現実を捉えようとするフィールドに足を踏み入れたとき, こうした感情を誰もが抱いた経験があるのではないだろうか。目の前で展開される保育の一体何を観察すればよいのか。それは保育者なのか, 子どもなのか。それとも両者の相互作用なのか。あるいは個々の子どもなのか, 子どもの集団なのか。さらにそれらをどのように収集し, 記録していけばよいのか。

もちろん, 発達心理学領域においては, こうした問いに対する多くの知見や具体的研究方法論が蓄積されている。私達はこれらの先行研究を参照し, それに基づいてテーマを設定し, 実際の研究を試みること

で, 発達心理学的研究方法論を学ぶ。そのことによつて, 必然的に観察対象や観察方法も焦点化されることとなる。それでは一体, これまで蓄積されてきた発達心理学の知見は, 保育学の進歩にどのように寄与したのだろうか。確かにこれら発達の知見や発達理論は, 科学的に実証された形で, 保育指導法や保育カリキュラムの形成に多大な役割を果たしてきた。私達もまた, 発達心理学の科学的基盤や発達の尺度に依拠することで, 子どもの行動を客観的に捉え, 評価することができた。しかしながら, 人と人, 人と物の関係など, 様々な事象が複雑に絡み合って成立する保育の営みにおいて, これら科学に裏打ちされ導出された知見や理論は, 決してこれまで保育者の悩みや問いに真っ向から答えてきたとは言い難い。つまり, これまでの発達心理学研究が, そのまま保育研究と成り得てきたとは必ずしも言い切れないのである。

この問題を深刻に受けとめ, 自らの研究方法論において「転回」を重ねてきた代表的保育研究者として, 津守真(1926~)が挙げられる。彼は児童心理

1 広島大学教育学部附属幼年教育研究施設助教授
2 広島国際大学社会福祉学部助手
3 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

学、発達心理学の研究者としてそのキャリアを開始するが、後に研究者としての職を辞し、愛育養護学校校長へと転身する(1983年)。研究者から実践者への転身である。この転身は、1950年代から1970年代にかけて遂行された、保育実践と研究方法の在り方をめぐる彼自身の「転回」の必然的帰結でもあった。つまり彼は、「保育現実」「子どもの発達」を客観的に捉える科学研究、実証主義的研究から、観察者の主観的解釈による子ども理解へとその過程をたどるのであり、いわば研究方法の両極を経験し苦悩した人物である。この津守真の「転回」の帰結は、今日の保育学界において、これこそが保育研究の王道であると称され、神話化されつつあり、保育研究の在り方を主張する際に各論者もまた、頻繁にその論拠として用いている。同時に彼の「転回」の帰結は、発達心理学・学習心理学・教育心理学など、いわゆる実証主義研究者からは、ほとんど黙殺されてもいる。

それでは、彼の「転回」によって、一体何が獲得されたのか。そして何が失われたのか。本論では、津守真の保育研究の変遷過程の検証を行うことで、「保育現実」の分析のための研究方法論の在り方を検討する。具体的には、研究方法をめぐる彼の変遷過程を、①模索期(1950年～1968年)、②転回期(1969年～1974年)、③啓蒙期(1974年～)に区分し、各々の時期において発表された著書・論文を通して、彼の保育研究に対する試行錯誤の様相に接近する。私達は、この検証を通して、実証主義か脱実証主義かという二分法に規定されない、保育学における保育研究の内在的な構造の一端を明らかにすることが可能であると考えている。また、それによって「保育現実」の分析のための研究方法論の課題と可能性が提示できればと期待する。

なお本論は、広島大学教育学部附属幼年教育研究施設において、1997年4月から1998年12月まで週1回のペースで、鳥光美緒子助教授(幼児教育学)指導のもとで行われた「津守真研究会」の研究成果をまとめたものである。本論の構成は、会に参加したメンバーの分担執筆という形をとっており、各分担は次の通りである。「1. はじめに(鳥光・中坪)」「2. 模索期(北野)」「3. 転回期(山内)」「4. 啓蒙期(小山)」「5. おわりに(鳥光・中坪)」。

2. 模索期(1950年～1968年)

津守における保育研究の一大課題は、「遊び」の解明であった。幼稚園において子どもたちは遊びの中

で成長していく。「幼児が自分自身を打ち込んで遊ぶ姿。……この遊びとは、いったい何なのか。それが生み出される過程はどのようなものだろうか」¹⁾。子どもがよく打ち込んで遊び、満足いっぱいの日を過ごすこと、これが子どもの成長にかかわると津守は考える。よって、彼の課題は、こういった保育現実を分析することであり、その方法論的模索が試みられることとなる。

1950年「幼児教育と特殊教育」²⁾において、津守は、特殊教育を考える場合でも、幼児教育を考える場合でも、少しでも多くを覚えさせることや結果を急ぐこと、到達目標にのみとられることは望ましくない、と指摘する。「何々ができるようになることを、あせろうが、あせるまいが、子どもの方は無頓着である。子どもは子どもなりに自分の世界を眺めながら、自分の面白いことを熱心にやっている。子どもに相応しい世界を思いきって作ってやって、大人もその世界と一緒に入って考えたらどうだろうか」と提案する。それを考える手段、分析の方法を津守は模索していくことになる。

(1) 生態学的観察法(質問紙・タイムサンプリング・カテゴリー分析)

津守は、実験心理学を中心とする実証科学的研究の保育への貢献を疑問視する。あらかじめ準備された実験室、仕組まれたテスト、設定された調査で得られたものは、その条件下での知見として位置づけることはできても、保育実践の指標とはなりえない、準備にはならない。つまり、場面や対象が限定された条件のもとでは、全体との関連・文脈が分からない。よって、まず津守は、数量化、カテゴリー化によって保育現実を分析しようと試みる。保育現実の分析のため津守が関心を示す方法は、生態学的観察法である。実験状況、設定場面を放棄し、フィールドにおいて、子どもの生活を対象とし、より長い時間観察や調査を行う。子どもの日常生活を対象として、そこでの行動を詳細に記録し、分析したものにBaker, R. Sears, R. R.等の生態学的研究がある。これらの影響のもと、津守は客観性を重視しながら、質問紙調査法、タイムサンプリング法、カテゴリー分析法を用いて、観察研究による保育現実の分析を試みる。以下に例をあげよう。

「遊びの指導とくふう」(1955)³⁾では、「望ましい子どもの遊び」を、「単に受け身の活動ではなく、子どもが積極的に参加すること」「他人とともにできる活動であること」と言及している。しかし、実際にここで調査されたものは、幼稚園から高等学校の子ども

の、デパートへの出入りの頻度を時間帯別にまとめたものであり、「望ましい」遊びとの関係は、わかりにくい。こういった調査から価値と意味の問題を描きだそうとしても、そこには無理が生じるのである。「保育者の適性に関する予備的研究」(1960)⁴⁾でも、質問紙による調査結果が、「どれだけ実際の保育態度と一致するものであるか……検討を要する」としている。「保育者と子どもの人間関係」(1964)⁵⁾では、実験設定場面ではなく限定されない場面での保育者の子どもへの行動を分析・評価しようとの試みがなされた。タイムサンプリング法が用いられ、行動を記号化し、望ましい保育との比較によって問題点を明らかにすることが目指される。そこでは、個人的な話しかけや微笑みかけの頻度が高いほど保育の質が高いとの指標が示された。遊びに打ち込む子どもの姿とそれを支える、受動的で応答的な保育者の関わりが描かれたが、そういった遊びとそうでない遊びの違いを科学的に捕らえることは、この観察方法では困難であり、機械的分類から保育現実を捕らえることには、方法上課題が残されることとなる。「乳児保育の諸問題」(1964)⁶⁾では、子どもの遊びや発達を捉えるために、Gesell, A. や MacGraw, M. B. など、発達心理学者の発達段階説が用いられた。しかし、ここで明らかになったのは、発達の順序であり、個人差であり、自分の面白いことを熱心にやっている、自分自身を打ち込んで遊ぶ姿ではなかった。発達の基準に照らしあわせ、それを指標にしても、それは彼の考える望ましい保育に必要な発達課題が提示され、それとの位置づけが与えられるに過ぎないのである。

津守は、これらの諸研究において、客観的な観察法、信頼度の高い観察法を試みた。外部から見聞きできる行動や言葉を出来るだけ正確にかつ詳細にとりあげること、観察者間の一致度を高めることが重要視された。しかし、外側の時間で区切ると、保育の中で起っている経過は無視され、大きな時間の流れの中の、断片が拾われることとなる。そうすると、この方法論では、機械的な分類は可能であるが、子どもの没頭している遊びを解明することは難しい。そこで価値や意味がいかにか構成されるかを分析することは難しい。子どもが没頭している遊びを解明するために津守は、日常生活をありのまま詳細により細かく記録をとるだけでなく、観察者が引き付けられる場面を拾い上げていく観察法を模索する。

(2) 観察者の印象にのこるエピソードの記録

津守は1964年以降、毎日のようにお茶の水大学附属幼稚園の堀合文子のクラスに観察に行く。観察者

が目当たりにした保育場面を自由に記述するという方法による保育現実の分析を試みる。ここで拾い上げられるエピソードは、観察者にとって印象の深いエピソードであり、そういったエピソードを継続的にとらえることが重要視される。こういったエピソードの観察記録の例を以下にあげよう。

「乳幼児精神発達診断法：3～7才まで」(1965)⁷⁾は、1953～56年の堀合文子クラスの逸話(保育場面で印象に残った)約1000から行動項目を作成し、それらを元に各幼稚園へアンケートを配り、カテゴリー化し作った指標である。「四歳児の三学期の記録①②」「五歳児の記録」等においても、観察者の選択するエピソードを記録するという観察が試みられている。ありのままの姿を観察者が記録するのである。

こういった観察者の印象にのこる莫大な数のエピソード記録は、数量化による客観性の主張により、程度の説得力がもたらされたとしても、その目的が、日常生活の疑問からおこった研究であったとしても、津守が意図する保育現実を、価値と意味を構成する記述たらしめるには到らない。実際に明らかになったのは、子どもの依存性と大人の養育態度の関係性であり、数量化された指標・基準に過ぎないからである。

(3) 子どもの内面の観察：発達の経験

津守は、観察者にとって吸引力を感じる場面とは、子どもの経験、子どもの内部に感動を伴った経験があった場面であると考え、それを分析する方法を模索する。それは、何らかの子どもの表情や動きなどを通して、おとなにも感動として伝わる場面であると分析する。そこでの説明において「発達の経験」という理解がキー概念となる。

「精神発達遅滞児の対人的能力の指導—精薄幼児の治療教育の研究—」(1965)⁸⁾において津守は、精薄幼児の治療教育において重要なのは、自己活動であると強調する。「精薄幼児の治療教育においては、自己活動がまず重視されねばならない。子どもが自ら外界に対して興味をもち、自分自身を発揮して活動するようになると、いろいろの面で著しい発達がみられるようになる」。つまり津守は、子どもの発達は、自己活動から始まり、自己活動が成立すると対人的活動など発達が見られるようになる、と考える。よって、治療において重要なのは、子どもの内面を重要視し、対人的な活動の状況を明らかにし、そのための指導を提示することとなるのである。

「メディテーション 精神薄弱者の存在理由」(1965)⁹⁾では、大人に影響力を持つ大きな存在として子ども

をとらえる。子どもは、「自ら意識せずして頭脳の良
いおとなを教育する力」をすら持っている」と評され
る。

「精神発達遅滞児の指導」(1966)¹⁰⁾において津守
は、目的すなわち治療や実践に役立つ方法の模索が
課題であり、実験的手法による実証科学的研究の治
療や実践への貢献は疑問視される。「治療教育の上
でいちばん問題になるのは、行動上の特性をとらえ、行
動面でも理解に立って、集団の構成を考え、適切な治
療教育の方法を見出すことである」と。そして、その
ためにより詳細に子どもたちを理解することが必要
と考える。VTRなどを勧めながら、「指導場面を客
観的に再現して検討することができるならば、子
どもをよりよく理解し、また指導の技術を再検討して
向上させるのに役立つであろう」と。そして、遅滞児
の研究から幼児教育に普遍的原理を導き得るとの指
摘も行う。

「発達の経験—精神薄弱児の発達」(1967)¹¹⁾におい
ては、津守は以下のこと指摘する。すなわち、二つの
時点と比較してみると、生活体の変化を認めるこ
とはできるが、「これは精神発達の結果を、二つの時
点において評価したものにほかならないのであって、
精神発達の行なわれている、そのところをとらえた
ものではないこと」に津守は気付く。生活の場の中
にある発達の段階を一段登ること、これが精神発達
であり、～という知的な経験をした場合、その場面で
一歩子どもは発達したと考える。津守は、重要なのは、
遅れているということだけに目をつけるのではなく、
「発達がどのように行われているかということを知
解せねばならないのである」と考える。そして、「精
神薄弱児も、具体的なこの場面で、一歩前進したとい
う体験—それは具体的には、成功感とか、満足感とか、
成就感とかいうものであろう—をすることができる
し、外から見ていても、そこで一つの進歩がみられ、
新しいことを学んだということを知覚することがで
きるであろう。このようなところで発達はおこなわ
れて、それが積み重なって、二つの時点での差とな
ってあらわれるのである」と。発達の経験のプロセス
そのものを重要視することを強調する。

つまり、津守において保育現象の解明は、「発達」を
捉えるための保育観察によりなされると考えられる
のである。

「精神発達遅滞幼児の行動診断」(1967)¹²⁾では、精
神発達検査、知能検査、面接などから判断するだけ
では十分ではないと感じ、「直接に子どもの行動を観
察することの必要を強く感じてきたのである」とい
う。判断基準として、行動の観察を位置づけ組織だ

ようとしたものが、「行動診断法」である。

そこで、生じた問題を二つあげている。一つは、自
己活動の場を主とすべき行動診断が、場面を決めて
しまうことにより制約をうけること。発達検査や知
能検査は、その場面で踏むべき標準がきまっている
が、それでは、それぞれの子どもに即したものでない
し、行動に応じて行動の発展を図るように、とい
った配慮がかけられる。自己活動が重視されない。

二つ目の問題は、行動のスケールを作ったりする
と、個々の子どもをそれに当てはめようとして、子
どもをありのままに理解することが妨げられる。単純
化やスケール化など、子どもの行動を類型化するこ
とが目的なのではない。問題は、むしろ、行動診断を
実施する過程において子どもを理解することが重要
なのである。よって津守は、スケール化や数量化を放
棄し、一方で、各場面で行動をどの様に理解するかを
問題とする。そして、理解のための手引き、観点を場
面ごとに提示し、具体的方法を提示する。VTRによ
る行動診断場面の録画、観察後の話し合いの録音、記
述記録など、による方法。事実の記録と解釈に分けて
記述する方法や、解釈、親からの情報などを加えるこ
とを提案する。そして津守は、日本教育心理学会のシ
ンポジウムの記録(1968)¹³⁾において、発達経験、子
どもの内面はどう観察されるか?その具体的方法の
模索を行っているのである。

以上のように、保育現実の分析するために、津守が
行った方法論的模索は、3つのプロセスに分類される
ようである。このような模索を経て、津守は、保育研
究の「転回」期をむえることとなる。

3. 転回期 (1969年～1974年)

(1) 内面世界の表現としての行為と作品

津守は1970年から1973年にかけて、子どもの描画
研究を次々に学会で発表する¹⁴⁾。彼に従うならば、こ
の契機となったものは1969年の夏に子どもの描いた
絵を並べて、長時間みているうちに、その線の動きの
変化が子どもの心の変化に対応していること気が付
いたためであるという。彼は、保育者によって見落と
されがちな子どもの作品の中に、彼の内面世界の表
現をみようとする。

彼は三歳児が描いたぐるぐる巻の渦巻きをについ
て、それに子どもの内面世界の迷いを見いだす。それ
は毎日の園生活の中でのどうしたらいいか迷ってい
る心の動きであり、いろいろ探りをいれている状態
である¹⁵⁾。やがてその中で子ども達は、自分の中心

を見いだしてそこに夢中になっていく。この姿は、「保育研究転回の過程」においてはより明瞭な形で示されている。彼は子どものもつれた糸玉のような線の描画と中心をもった渦巻きの描画の双方を提示しながら、そこに子どもの内面世界が混沌から統合への過程を見るのである¹⁹⁾。

さらに津守は、子どもの行為自体もその過程の範疇で捉えようとする。子どもが「だんごをのせる皿を水で洗って、砂が一粒もつかないようにすることは、物を取りまく世界全体をなめらかにし完全にすることである。皿のうへの団子もまた、手のひらでなめらかに丸めた球である。そこには触運動感覚で考えられるかぎりの完全さがある。子どもが砂遊びによって、実現しようとしたものは触運動でなめらかさをもった完全な世界であったといえよう」¹⁷⁾。

この無秩序から統一へと向かう内面世界とその表現としての作品あるいは行為という考え方は、以降津守の保育研究の基本的な枠組みとなっていく¹⁸⁾。子どもの内面世界の発達に内在的な統一性、普遍性を付与し、同時に子どもの行為や作品自体をその現れとして理解するという分析手法が確立されたのである。

(2) 体験の共有

1970年初頭の描画研究への取り組みと呼応する形で、「保育の構造」(1971)¹⁹⁾において、それまでの「発達の経験」という言葉を「発達の体験」という言葉に置き換える作業を行う。この「体験」は、子ども自身の発達体験を指し示すものとしてだけでなく、観察者自身の分析アプローチを規定するものでもあり、これによって保育分析の観察手法は大きな変化を上げる。

「保育者として子どもと共に動きながら子どもを観察するときには、第三者としての観察では得られないものがわかるということである。・・・視覚と聴覚で捉えるものは、子どもが外に表現したところのことである。だから、観察のしかたによっては、外側からだけしかとらえなれないことになる。保育者の場合には、子どもと共に動くから、共通の体験ができ、そこでは子どもの内面に即して理解される」²⁰⁾。

もはや観察者は子どもを「見る」のではなく、五感を使って彼らの内面世界を「感じ」なければならないのである。感じるためには、まず私たちは、子どもと共に生き、共に遊び、共にそばにることによって「感動しなければならない」²¹⁾。子どもの体験と観察者の体験とが共有化されるとき、はじめて子どもの真の姿を捉えることができるのである。観察者は「先

入観をはいして、その場面に集中する構え・・・が前提条件であり」、「生きた事実にふれて感動することを妨げる要因」²²⁾を排除し、「観察者の側の価値基準や概念的わく組などをとり去る意志的な行為を必要とする」²³⁾。彼は、解釈の妥当性と客観性の問題を、今度は、「自分の知識枠組みをあてはめず」、先入観なく子どもと関わり、心と心の根源的なつながりによって、体験を共有することに求めるのである²⁴⁾。

経験が体験という言葉に置き換えられて以降、観察者はもはや研究者ではなくなった。共に生き、保育を行う実践者になって初めて、子どもの世界と交わることが可能となり、内面世界が理解できるのである。観察者はもはや保育者と一体化されるのである。

4. 啓蒙期 (1974年～)

(1) 自己回顧

津守は1974年、「保育研究転回の過程」を執筆するが、これは、彼が今まで行ってきた研究を振り返りながら、自分自身の保育研究史を築き上げたものである。その中には、彼が模索し続けていた時期の回顧と反省がみられ、その反省によって導き出された保育研究の形が明確に提示されている。彼の主張には過去に試みた研究を否定し、その模索の到達点として、このような保育研究の形態が作り上げられたことが示されるのである。その保育の根本原理として、保育者自身も子どもの発達の経験を体験すること、その体験の前提として子どもの生きた事実を捉えることを強調し、それこそが保育研究だと主張するのである。さらに津守は、「実践と研究とは一つのことの表裏をなすものであって、切り離すことのできないものである」²⁵⁾と述べ、保育実践と保育研究の強い結びつきを強調する。これにより、津守は長年、保育研究の問題意識として持ち続けていた、「幼児が、自分自身を打ちこんで遊ぶ姿。この遊びとは、いったい、何なのか。それが生み出される過程はどのようなものなのだろうか。ことに、幼稚園の場において、子どもたちが、自分を打ちこんで遊んで、満足できる一日は、どのようにして生まれるのか」²⁶⁾という問いについての解決をみるのである。

この保育研究の転回前後、津守はさらに回顧的な著述を始める。1973年の「幼児の観察研究-靴と幼児」²⁷⁾では、初めて自分自身の体験から、靴とそれに対する考えを述べる。また、1975年の「旅・発達」²⁸⁾では、津守自身が自己の青年期や幼少期を思い返したり、海外の学会に出かけた際の思い出を語りながら、

様々な事柄について意見を述べたり深い省察を加える。この津守自身の自己省察の過程は、保育場面における子どもの発達の体験にもその省察を加えることで、彼の考える保育研究がさらに発展していくきっかけとなった。

(2) 体験をさらに省察する

津守は、転回期において導き出した体験の共有による保育分析の手法を繰り返し、様々な論文、エッセイで述べるとともに、さらに保育者の体験を省察し、反省していく手続きを体系化しようとする。観察者(=保育者)の体験に留まらず、それに続く省察過程を明らかにすることによって、それまでの子どもの内面世界を理解するだけでなく、子ども理解、観察者の体験世界の省察、さらに保育実践への応用という一連のカテゴリーを読者に提示する。

まず彼は、「子ども学のはじまり」(1974)において、子ども学を提唱し、保育研究の姿勢として子どもから学ぶことの重要性を述べる。その前提として、「おとなが考えているのは異質な子どもの世界」²⁹⁾があることを想定し、その未知の世界との交流により、子どもを理解し、保育実践へとつなげていくことをくり返し述べる。1976年から連載した「保育の体験と思索」では、「その未知の世界を愛し、畏敬し、くり返しその体験に立ちもどって、そこで感じとることのできたかすかな手がかりを、何度もとらえ直してゆくときに、そのことの実態または本質に次第に近づいてゆくことができる」³⁰⁾とし、観察者の体験の反省過程の重要性と、それによる本質的な子どもの世界の理解の確実性を主張する。

1980年に「保育の体験と思索」を本にまとめる際に執筆した序章では、体験を保育実践へと結びつけるための二つの省察段階を明確に示している。一つは「保育の実践において、保育者は、その場で、子どもの心の動きを、あるいは状況を理解し、その理解に従って、子どもに回答していく」³¹⁾ことである。これは、子ども理解を、保育場面ごと保育者の保育行為を行なう前段階の「実践における思索」として位置づけることを意味する。二つには、保育の実践後の「省察による思索」である。「実践における体験は、時間をへだてて、そのことをふり返って見るときに、それを意識化し、その意味を問い直すことができる。そのときに、実践の場では気づかれなかった子どもの世界や、自分自身の前提を、より明瞭に見ることができるし、それらのことの本質に近づくであろう」³²⁾。この二つの省察を意識することによって、子どもの世界を深く体験できるようになるのである。さらに、1992

年には、「反省的实践家」³³⁾との関連から、その中で「(1)出会うこと、(2)交わること—子どもの表現を理解すること、(3)生命的に現在を形成すること、(4)省察」といった実践の流れを挙げ、保育研究における保育者の省察の循環過程を提示するのである。このようにして、津守の保育現実に関する思索は、子どもの根源的世界を理解することだけでなく、保育者の保育行為や実践の場での子どもの状況の理解、さらに自己省察による保育者自身の前提を問うものとして意味づけ、保育者の体験と省察、保育行為の循環構造を確立していった。そして、保育実践者向けに啓蒙していくことで、保育者の個別的な保育現象にも対応しうる学として成熟させたのである。

5. おわりに

保育研究者は、複合的で不確定的な「保育現実」を、どのような科学的関心や手続きによって明らかにすることができるのであろうか。本論では、保育研究の在り方を検討すべく、津守真の研究方法論の「転回」を中心に、その変遷過程に着目してきた。この問題に対する津守の回答は、以下のようなものであった。観察者が、子どもとの生きた行為の中での相互交流の中に自分を置きながら、子どもとの根元的世界とのつながり、子どもの内的世界に触れ、それを省察し自覚化することによって保育実践へとつなげていくことが保育研究である。つまり保育研究とは、発達心理学的尺度に依拠しながら子どもの客観的行動を評定するのではなく、観察者が先入観なしに子どもと触れ合い、心に触れるものを基礎としながら、子どもの行動の背後にある内面の世界の些細な変化を認識し、省察することである。

確かに彼の主張は、発達心理学的因果モデルや客観的事実の描写といった実証主義的研究手法に対抗して、保育学固有の研究方法論を示した点でその意義と功績は大きい。事実、わが国保育学界の保育研究の在り方をめぐる議論においても、彼の主張は今も強烈なインパクトを与え続けている。しかし同時に私達は、津守の言う保育研究について、その理論的特殊性を考慮する必要があるのではないか。以下に、私達が考察した津守の保育研究理論的特殊性を提示することで、本論の結びとしたい。

第1に、研究者と実践者との関係性に関する問題である。津守によると、研究と実践とは、一つのことの表裏をなすものであって、切り離すことのできないものであるとされる。省察的態度を持ちながら、子

どもとの根元的関わりを行う実践者こそが観察者であるという彼の理論は、いわば観察と実践の一元化を意味するものである。彼に従えば、研究者は実践に関わることなしに、保育現象を捉えることはできなくなるし、また研究者の第三者的視点を排斥することにはならないだろうか。自らの研究者としての視点に嫌悪感を感じ、実践者へと転身した彼の帰結は、確かに彼の保育研究を自らの人生においても証明したものはあるが、それによって保育研究者の役割問題は残されたままになってしまった。

第2に、研究対象の縮減に関する問題である。津守の保育研究とは、実践者と子どもとの対一の人格的人間関係を前提とし、さらに子どもの行為や作品に表れた子どもの内面世界が分析の対象となっている。津守のこの分析対象は、かなり縮減化されたものであり、例えば観察者の解釈に内在的であるであろう「前理論」や「保育設定」全体を想定できるものではない。つまり、保育行為が成立するコンテキストや保育行為の基盤となる前理論を捉えることが困難になるのではないだろうか。

第3に、主観的な解釈に伴う問題点である。子どもと体験を共有化し、省察を加えるとしながらも、私たちにとって津守のその解釈記述は、かなり物語化されている印象を受けるのはなぜだろうか。いくら先入観を排し、体験を共有することによって子どもの内面世界を記述できたとしても、やはり解釈には津守自身の前理解が作用していることは否めない。例えば、「自分自身打ち込んで遊んでいる子どもの姿」はすでに彼にとっては自明の前提である。そのために、その感じた世界を記述する際には、その前理解によって捉えられるものだけが浮上し、一つの発展性、一貫性のある物語的志向を有することが多くなるのかもしれない。無論、私達は、主観的解釈に基づく研究を否定するつもりはないし、解釈的研究は保育現象を分析する際の有効な手法の一つであることは明らかである。しかし同時に、主観的、解釈学的研究そのものが内包する観察者の「前理解」の問題点について、あるいは体験世界を記述することの困難性についても敏感であることが重要であるように思う。

註

- 1 津守真「保育研究転回の過程」津守真・本田和子・松井とし『人間現象としての保育研究I』1974年、18-19頁。
- 2 津守真「幼児教育と特殊教育」『幼児の教育』第

- 49巻、第6号、1950年、9-13頁。
- 3 津守真「幼児の遊びとくふう」『初等教育資料』8月号、1955年、14-33頁。
- 4 津守真「保育者の適性に関する予備的研究」『幼児の教育』第59巻、第9号、1960年、51-52頁。
- 5 津守真「保育者と子どもの人間関係」『お茶の水女子大学紀要』17号、1964年、77-113頁。
- 6 津守真「乳児保育の諸問題」『幼児の教育』第63巻、第4号、1964年、43-52頁。
- 7 津守真・稲毛教子『乳幼児精神発達診断法：3～7才まで』大日本図書、1965年
- 8 津守真「精神発達遅滞児の対人的能力の指導-精薄幼児の治療教育の研究」『教育と医学』第13巻、第11号、1965年、69-81頁。
- 9 津守真「メディテーション」精神薄弱者の存在理由』『教育と医学』第13巻、第11号、1965年
- 10 津守真「精神発達遅滞児の指導」『教育と医学』第14巻、第11号、1966年、40-42頁。
- 11 津守真「発達の経験-精神薄弱児の発達」『精神薄弱児研究』1967年、6-11頁。
- 12 津守真・水田順子・西山恭子・川島杜紀子・岡本明子・西淑「精神発達遅滞幼児の行動診断」『教育と医学』第15巻、第11号、1967年、45-58頁。
- 13 津守真「発達経験の観察、VTRによる質的観察と数量化」『教育心理学年報』第8集、1969年、76-79頁。
- 14 津守真「描画におけるanticipationの発達」『第34回日本心理学会発表論文集』1970年、33頁、「描画の発達に見られる内と外」『第35回日本心理学会発表論文集』1971年、336-337頁、「過程としての描画」『第14回日本教育心理学会発表論文集』1972年、32-33頁など他6発表。
- 15 津守真「幼児にあらわれた人間の原型」『幼児の教育』第73巻、第4号、45-63頁。
- 16 津守真「保育研究転回の過程」19頁。
- 17 同上、26頁。
- 18 津守真『子どもの世界をどうみるか～行為とその意味～』NHKブックス、1987年など。
- 19 津守真「保育の構造」『幼児の教育』第70巻、7号、1971年、4-11頁。
- 20 津守真「保育における観察研究の諸問題(1)」『幼児の教育』第70巻、第12号、1972年、59頁。
- 21 津守真「発達の見方」『幼児の教育』第71巻第11号、1972年、70-72頁。
- 22 津守真「保育における観察研究の諸問題(1)」59頁。
- 22 津守真「保育研究転回の過程」18-19頁。

- 23 津守真「幼児の観察研究～反省と出発」『幼児の教育』第72巻第2号, 1973年, 62-71頁。
- 24 津守真「幼児にあらわれた人間の原型」45-63頁。
- 25 津守真「保育研究転回の過程」28頁。
- 26 同上, 3頁。
- 27 津守真「幼児の観察研究-靴と幼児」『幼児の教育』第72巻, 第3号, 1973年, 64-72頁。
- 28 津守真「旅・発達(一)」『幼児の教育』第74巻, 第2号, 1975年, 53-58頁。これは「旅・発達(四)」第74巻, 第6号, 1975年まで連載される。
- 29 津守真「子ども学のはじまり」『幼児の教育』第75巻, 第1号, 1976年, 60-64頁。『子ども学のはじまり』フレーベル館, 1979年。
- 30 津守真「保育の体験と思索-子どもの世界の探求(一)」『幼児の教育』第75巻, 第11号, 1976年, 53-58頁。これは, 第77巻, 第2号, 1978年まで継続する。
- 31 津守真『保育の体験と思索-子どもの世界の探求-』大日本図書, 1980年, 8-9頁。
- 32 同上, 9-11頁。
- 33 津守真「実践の現場から発達をとらえ直す-研究と実践の間で-」『教育学研究』第59巻, 第1号, 1992年, 66-67頁。