

フィールド心理学はいかにして保育¹の中の「人間関係」を捉えることができるか

梅 崎 高 行

「行きたくない、乗りたくはないと言ったのは、ここのことだ。あいつは若いから、これを言えば頑固爺の屁理屈だと笑うだろうがな。」

彼は顔を元に向け直し、胸を張ってみた。

「こうして列車の最後尾から車内をまっすぐに見つめている。何か事故はないか、客に病人でも出やしないか、そう注意を払ってまっすぐ前を見て胸を張っている。それが車掌の本分というものだ。」

(かんべむさし『車掌の本分』p.102、L9-14.)

1. 目的

フィールド心理学の目標は、関係性の中で育まれる人の心の働きを記述することである。本稿ではこの立場から、幼稚園教諭免許を取得する者にとって必須の学びである保育内容「人間関係」について考える。具体的には、1)フィールド心理学は保育の中の「人間関係」をいかに捉えることができるか、また、2)いかに捉えることで幼稚園教諭の保育実践に貢献できるか、以上の問いを立て、検討を行う。

はじめにフィールド心理学とは何か、整理を行う。その上で、フィールド心理学と保育実践の共通点について述べる。ついで保育実践を対象としたフィールドワークから、保育に見られる「人間関係」を記述する。これを議論の題材とし、フィールド心理学の立場から、記述されたエピソードの解釈を行う。以上の過程を通し、自明視される「人間関係」の意味を再考すること、また、再考によって保育実践に寄与し得る視点を提出することが、本稿の目的である。

2. フィールド心理学とは何か

心理学に、パラダイムの変革が起こっている(伊藤・能智・田中、2005)。教育学、看護学、文化人類学、あるいは社会学といった他の学問分野の刺激を受け、質的に、人の生の意味的側面を捉えようとする動きが盛んとなりつつある。従来の量的、客観主義的心理学では、心を名づけ、演繹(トップダウン)的に、要因間の因果を探ることに邁進してきた(Danzinger, 1997)。その結果、そこに生きる人々の姿を、本当に描ききれていないという懸念が広まってきた。そこで質的心理学では、心を命名することの自明性を問い、帰納(ボトムアップ)的に、人の営みを記述

する立場に立つ。従来前提とされた心の存在を保留し、社会構築的に、関係性の中で人を捉えようとするのである (Flick, 1995)。

ここで、どちらの立場が優れているのかといった、不毛な議論を展開するつもりはない。また、そもそもフィールド心理学が、いずれかの立場へ明確に区分されるわけでもない。あえていえば、人の生の意味的側面を捉えようとする点で質的心理学に近いのだが、フィールド心理学は方法として、量的な方法も採用し得る。現実には立ち向かおうとするフィールド心理学にとり、量的／質的という区分は、単にデータ収集・分析の方法に過ぎない。フィールド心理学は人の心を、人と人との関係から適切に掬うため、いずれの方法も折衷主義的に採用するのである (佐藤、1992)。

フィールド心理学の目的は、フィールドで展開されるあらゆる種類の実践に対し、貢献できる視点を提供しようとするところにある。そのため解決すべき問いは、所与のものとしてあるのではなく、実際の実践の中から立ち上がる。フィールドに参入する仕方は、研究の目的に応じていくつか想定されるが (やまだ、1997: 箕浦、1999: 尾見・伊藤、2001: やまだ・サトウ・南、2001: 無藤・やまだ・南・麻生・サトウ、2005)、いずれにせよフィールド心理学では、フィールドに参加することが研究の出発点となる。その上で、個々具体的な実践者の営みを、間主観的に理解し、保育実践に通底するメタ意味を掘り下げてゆくのである (鯨岡、1999a: 1999b: 2005)。鯨岡 (2005) は、信頼性と妥当性に変わるフィールド心理学の評価軸を、読者の了解可能性に求めている。この意味でフィールド心理学は、一本の恋愛映画に例えられる。われわれは会ったこともなければ人となりも知らない脚本家の書く恋愛映画に、心を動かすことがある。これは映画に表現された恋愛を、「あること」として了解できる、われわれの心の機能が働いているからに他ならない。鯨岡 (2005) のいう了解可能性とは、われわれのもつこのような心の機能を指す。こうした力に期待をし、「あること」として知見を提供できれば、エピソードとして披露される個別具体的な事例も、広く実践に供す知見とすることができるのである (鯨岡、2005)。

3. フィールド心理学と保育実践

幼稚園教諭は日々の保育実践において、何をしているのか。幼稚園教諭としての教育を受けてきた環境や、個々の幼稚園がもつ文化に影響を受け、教師の数だけ教育観が存在するといっても過言ではない。しかしながら一方で、多くの教師に共有される教育観もあり、それは、主体的な存在として園児を捉え、園児の振舞い一つひとつに意味を認めることだといえるだろう。第三者から見て同じような保育の日常も、教師にとっては一つひとつ異なる意味をもつできごとであり、またそのようにまなざしを向けるからこそ、園児一人ひとりの主体性を育み、社会化に向けた教育を実践することができるのである。

従来の量的心理学においても、フィールドに参入し、研究を行ってきた経緯がある。フィールドにおける量的心理学で重視されたのは、やはり、信頼性と妥当性の評価軸であった。たとえば園児のいざこざについて研究しようとしたとき、いざこざがどのようなものか定義し、複数の研究者でカウントした上で、別に測定される園児の属性 (パーソナリティなど) や保育環境 (教師の教育スタイルなど) と関連づけることが、一般的なスタイルであった。もちろん研究の目的に応じ、こうしたスタイルの研究展開が求められる場合もある。またこれらの研究が、保育実践に有意な影響を与えた点も、見逃すことはできない。しかしながら量的心理学では、行動の意味や、意味を解釈するための文脈が、捨象されることもやむなしと位置づけられる。たとえばある定義

に従ってカウントされたいざごぎのあり／なしが、量的な厳密さによって表記されれば、1ないし0である。しかし、1と表記されたいざごぎにも様々な意味があるのであり、だからこそ教師は、研究者に1と表記されるいざごぎの後で、当該園児の両者を抱きしめたり、当該園児を含めたクラス全員を叱ったり、様々に対応するのである。

文脈に基づき行動の意味を捉えようとするフィールド心理学の志向は、こうした教師の日常の実践に近い(無藤・倉持、2003)。この点で、教師の抱える‘いま’‘ここ’の具体的問題に供す知見を生み出し、貢献することが可能となるのである。

4. 保育の中の「人間関係」

ところで保育の中の「人間関係」とは何か。幼稚園教育要領(文部科学省、1998)に従えば、教師や友だちとのかかわりの中で、ポジティブ／ネガティブそれぞれの感情体験をし、自己や社会性を育むこととまとめられる。換言すれば、「自己や社会性を育むため、ポジティブ／ネガティブそれぞれの感情体験は必要であり、教師や友だちとのかかわりすなわち人間関係は、この前提となるもの」とできるだろう。ここで暗に示唆されるのは、安易な能力還元主義や能力欠如仮説の回避である。これらを回避し、自己や社会性の発達を、「関係性」の中で語ることに他ならない。このことを以下、具体的なエピソードで考える(以下、幼稚園名、教師名、園児名はすべて仮名)。

5. 「人間関係」のフィールド心理学的解釈

筆者は平成〇年4月より、私立ツバメ幼稚園をフィールドとして、保育実践のフィールドワークを行っている。週に2回、登園直後(午前9時)から給食(午後0時)までの約3時間、園内を自由に行き来し、必要に応じて園児とかかわりながら、教師と園児、園児と園児の交渉に焦点を当てて、観察を行っている。現在のところ観察中は一切記録を取らず、フィールドワーク直後にノートをまとめるスタイルをとっている。ここではまとめられたフィールドノーツから、3つのエピソードを取り上げる。このエピソードについてフィールド心理学の立場から、解釈を試みる。

エピソード1 平成〇年6月2日

給食の時間が近づき、中田先生が片づけを指示されたときだった。これまでの経験から、ハプニングはこのときに起こることが多く、今日も例に漏れなかった。先生の指示を聞き、片づけを行う子どもと、まだ遊びたい子どもとの間に、いざごぎが起こるのである。今日のスズメ組において、片付けようとする前者はタクヤだった。後者はシンゴだった。タクヤが手を伸ばす直前、別の男児がシンゴの使っている遊具を片付けようとしたときは、中田先生がいち早く気づき、「シンゴくんが(片づけを)するから」という言葉で場は事もなく過ぎた。しかし今度は、「まだ遊ぶの!」と強く主張するシンゴに対し、重ねてタクヤが関わったため、取り上げられた道具を取り返そうとするシンゴがタクヤの首を突き返すかたちとなり、タクヤが泣いてしまった。中田先生は両手でシンゴをしっかりと抱きかかえ、「タクヤくん泣いているよ」と諭す。シンゴは小さな声

で「ごめんなさい」と言う。「タクヤくん聞こえた？」という中田先生の問いに、シンゴは首を振る。そこで中田先生は、「タクヤくん、(泣くのを)ストップ」とタクヤに泣き止むことを命じ、シンゴの小さな声も聞こえるようにしてから、再び、シンゴにごめんなさいを命じた。

タクヤにとってできごとは、「先生の言いつけを守って片づけを行っている自分が、何ゆえこんな理不尽な思いをしなければならないのか」というものと考えられる。一方、シンゴにとってできごとは、「自分はただもう少し遊びたかっただけであり、なぜそれを強制的に終了されなければならないのか」というものと考えられる。中田先生は両者のもついずれの気持ちも、間主観的に了解できたからこそ、まずは両者を落ち着かせることを試みる。シンゴをあたたく抱きしめ、タクヤには泣き止むことを命じている。その上で、人を傷つける行為について、誤ったことというレッテルを貼り、両者に共有させることを試みている。以上は中田先生が、タクヤやシンゴを、良い子／悪い子といった能力主義へ単純に還元しなかったからこそ、成しえた対応と考えられる。

エピソード2 平成〇年6月5日

マサヒロとゴロウが、一つの椅子をめぐる攻防を始めた。どのような経緯でそうした攻防が起きたのか、筆者には確認ができない。いずれにせよ、彼らにとっては非常に大きな問題であるようだ。筆者はとりあえず掴み合いを制し、二人の園児から、それぞれ‘その席に座りたい気持ち’を聞き出すのだが、両者の一步も譲らない強い気持ちに、適切な解決案を提示することができない。現実問題として、二人が同時に、望むその椅子に腰掛けることは不可能である。そこで「じゃあ、どうしたらいいかな？」と問いを向けてみるのだが、彼らに筆者の言葉は届かない。マサヒロは椅子に座ってこちらに背を向け、ゴロウは床に座って途方にくれている。

(中略)

そのうち中田先生が戻ってこられる。マサヒロとゴロウのいざこざに気づいた先生は、「じゃあそれは先生のお椅子」と言って、二人が争っていた椅子を取り上げてしまう。座るべき椅子を取り上げられ、二人はいざこざも忘れ、慌てて新しい椅子を取りにゆくことになる。

エピソード1と異なり、中田先生はいざこざの経緯を見てはいない。したがって両者の思いをそれぞれ間主観的に解釈し、解決案を提示することは難しい。そこで示された中田先生のアイデアは、ひとまずそれぞれの物語の解釈を放棄した上で、ただし公平に、両者の思いを充足させることであった。この場面では、マサヒロかゴロウのいずれかが椅子に座ることになれば、座れなかった園児が収束できない思いを抱くことが目に見えている。そこで両者の思いを超越した‘先生のお椅子’といったアイデアの投入によって、場を収めてしまうのである。こうした園児のいざこざの微細性を踏まえ、いざこざを収めてから考えさせるという立場に立ったからこそ、提示できた解決の方法といえる。

エピソード3 平成〇年6月9日

筆者は、新聞紙を丸めた剣を手を持った園児たち数人に囲まれている。はたして予想通り、そのうち一人の園児とのやり取りがきっかけとなって大きな遊びとなり、園児たち皆から、剣で攻撃されることになる。それを見ていた中村先生が近寄ってきて、助けてくださる。中村先生はこれまでに園児たちと、剣を使った遊びの仕方を約束しておられた。具体的には、人を叩いたり、人に向けて突いたりしないことを、遊びの条件として挙げておられた。にもかかわらず、この場

面でそれが破られてしまった。中村先生は、「梅崎先生（筆者）は嫌な気持ちが出たよ」とおっしゃり、かかわった園児たちに反省を求める。園児たちは静かになって、先生の話の話を聞いている。ところがその中の一人の男児ツヨシが、「僕やってない」と主張し始めた。間違いなくツヨシは筆者を攻撃していたし、また中村先生もしっかりとそれを見ていたのだが、ツヨシはやっていないと主張を繰り返す。ツヨシの「僕はやっていない物語」を、中村先生がどう取り扱うのか。筆者は興味深く見守っていたが、「僕やってない」、「やったでしょ。先生見ていたよ」、「僕やっていない」、「…」といった平行線となってしまふ。

中村先生は、ツヨシと物語を共有できず困っている。教師の目的は園児に非を認めさせ、納得させることであり、怒ることではない。したがって男児が物語を受け入れない限り、叱ることは意味をもたなくなる。斎藤・岸本（2003）は、望む医師からの診察を受けられず、不具合を訴える患者を例に、論理実証モードからナラティブモードへの展開を説いている。すなわち量的・客観主義的心理学から、質的・主観主義的心理学への展開が、（自然）科学で解決し得なかった生のリアリティに対し、有効であることを論じている。中村先生がここで求められた対応は、事実確認を保留した上で、ツヨシの語る物語に寄り添うことであったのかもしれない。

6. 「人間関係」再考 子どもの発達にとって、人間関係とはいかなる意味をもつのか

保育の日常を記述した3つのエピソードに通底するのは、園児たちの主体性をもった姿である。園児たちは教師とのかかわりにおいて、あるいは友だちとのかかわりにおいて、自らの主体性を際立たせている。この意味で、教育要領に示された主体性を育むための「人間関係」は、なるほど重視の必要がある。特にそうした主体性は、エピソードで示されたいざこざの機会に、顕著となるようである。

ただしこれらのエピソードにおいて、若い園児たちは、際立たせた主体性の収め方にまだ習熟できていない。抜いた剣の収め方には長けていない。そのため互いの主張を終えると場が停滞し、新たな人間関係の局面（保育の日常）へ、移行できなくなることがある。そこで求められるのが教師のかかわりであり、園児たちが主体性の発揮を適切に調節できるよう、支援することである。では、どのようなかかわりが望ましいかかわりと呼べるのか。

エピソード3において中村先生は、事実確認を優先したことにより、困難な状況に陥っているように見える。これに対し中田先生は、エピソード2において事実確認をいったん放棄している。またエピソード1では、自らの主張のため、両者の思いに寄り添い、両者を落ち着かせることを優先させている（表1）。

いわば中村先生は、因果の同定やデータの客観性を重視した、従来の心理学の立場にある。これは園児の主観を了解し「私」の主観を優先した、中田先生のこの場の対応とは、対照的なありようにある。もちろん両者のかかわりは、いざこざに至る経緯も異なるため、一概に比較できるものではない。しかしながら少なくとも「人間関係」が要領に示されるようなねらいをもつ場としてあるためには、支援者である教師の折衷主義的アプローチが、有効であることを示している。

表1 主体性発揮の場としてのいざござに対する教師らの方略といざござの結末

	エピソード1	エピソード2	エピソード3
教師	中田先生	中田先生	筆 者 中村先生
園児	タクヤ、シンゴ	マサヒロ、ゴロウ	ツヨシ、ほか数人
方略	間主観的かかわり	主観的かかわり	事実確認 客観性重視
結末	○	○	×

7. 関係性の中の学び 保育実践への示唆

一般に生徒が怠けているとして、教師はどのように振舞うだろうか。よくある振舞いは、「たるんでいる！ビシビシいくぞ!!」というものであり、この場合、動機づけの回復を前提とした社会的な交渉が、教師と生徒の間で交わされることになる。しかしながら生徒の怠けすべてが、こうした前提に立って解決できるわけではない。教師にとってこのことは、よく経験されることがらである。

刑部（1998）は教師にとって‘ちょっと気になる子ども’が、関係性の中で捉え直されることにより、気にならなくなってゆく過程を描いた。また松嶋（2002）は、非行少年の犯した非行が、ソーシャルスキルの欠如といった能力欠如によって、生起する視点を否定した。これらの知見は、素朴に‘ある’と仮定される人の内的な属性を、一度手放すことで得られた特筆すべき知見といえる。刑部（1998）や松嶋（2002）が示唆するのは、やる気など内的な属性を前提とした交渉が、適応的／不適応的に働く両可能性について、自覚的であることの重要性である。

こうした視点の変化は、実践者が特に求められる能力と考えられる。保育の中の「人間関係」が園児の学びの場として機能するため、教師の立ち位置は、常に柔軟であることが求められるのである。

8. まとめ

かんべむさしの作品に、「車掌の本分」というタイトルの作品がある（かんべ、2005。本稿の冒頭に一部引用）。車両の最後尾から、電車が安全に運行できているか、眺めることこそ‘車掌の本分’と考えるサルが、遊園地側の事情によってそれを果たせなくなり、ついには職務への動機づけを失うという物語である。ここでサルがわれわれの投影であることがユニークな点だが、ときにわれわれも本分を、ホメオスタシス^{※2}に優先させる。サル同様にわれわれもまた、社会的文脈に突き動かされる存在なのである。

保育実践においても、安易な能力還元主義や能力欠如仮説の採用は回避されるべきである。代わって人間関係を、あくまで「関係性」の中で捉えること、すなわち個々の園児の振舞いを、文脈と共に切り取ることが求められる。物語において、やはりわれわれが投影された遊園地職員は、盲目的に動機づけをサルの内に想定してしまった。一方教師は日々の保育実践において、これを

見事に回避していた（エピソード1、2）。優れた教師はこのように、保育実践そのものに、また実践を省察する機会に、「関係性」の視点を活用できる。保育実践における問題は、常に本分であるとは限らないのである。

注

- 1 本稿では、幼稚園教諭の実践を、保育という語で表記する。
- 2 生理的欠乏状態を埋めようとする働き。食や睡眠などの欲求を満たそうとする機能。

引用文献

- Danziger, K. 1997 Naming the mind: How psychology found its language. Sage Publications. (河野哲也(監訳) 2005 心を名づけること 心理学の社会的構成 勁草書房)。
- Flick, U. 1995 Qualitative forschung: Ein Handuch. Rowohlt-Taschenbucher-Verlag. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 2002 質的研究入門—<人間の科学>のための方法論— 春秋社)。
- 刑部育子 1998 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析 発達心理学研究、9、1、1-11。
- 伊藤哲司・能智正博・田中共子(編) 2005 働きながら識る、関わりながら考える 心理学における質的研究の実践 ナカニシヤ出版。
- かんべむさし 2005 車掌の本分 星新一・フランク、A.・五味太郎・モンゴメリー、L.M.・赤瀬川隼・かんべむさし(著) 光村ライブラリー・中学校編 第二巻 車掌の本分・ほか 光村図書 pp.87-107。
- 鯨岡峻 1999a 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。
- 鯨岡峻 1999b 関係発達論の展開 初期「子ども—養育者」関係の発達の変容 ミネルヴァ書房。
- 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。
- 松嶋秀明 2002 いかに非行少年は問題のある人物となるのか?—ある更生保護施設でのソーシャルスキルトレーニングにおける言語的相互行為— 質的心理学研究、1、1、17-35。
- 箕浦康子(編著) 1999 フィールドワークの技法と実際 マイクロ・エスノグラフィー入門 ミネルヴァ書房。
- 文部科学省 1998 幼稚園教育要領(文部省告示第174号) 平成10年12月14日。
- 無藤隆・倉持清美(編著) 2003 保育実践のフィールド心理学 北大路書房。
- 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ(編) 2005 質的心理学 創造的に活用するコツ 新曜社。
- 尾見康弘・伊藤哲司(編著) 2001 心理学におけるフィールド研究の現場 北大路書房。
- 斎藤清二・岸本寛史 2003 ナラティブ・ベイスト・メディスンの実践 金剛出版。
- 佐藤郁也 1992 フィールドワーク 書を持って街へ出よう 新曜社。
- やまだようこ(編) 1997 現場心理学の発想 新曜社。
- やまだようこ・サトウタツヤ・南博文(編) 2001 カタログ現場心理学—表現の冒険— 金子書房。

謝 辞

多忙な保育実践の中で、筆者のフィールドワークを受け入れてくださる、ツバメ幼稚園の先生方と園児の皆さまに、厚く御礼申し上げます。