

ある自由保育幼稚園における参与観察の困難さについて —観察者が観察できるものは何か—

Difficulties of the Participant Observation

at the Kindergarten Based on Children-Centered Care

-What Cannot Observers Observe? -

阿部 学

千葉大学大学院人文社会科学研究科博士後期課程

筆者は自由保育の理念にもとづく実践を行っているA幼稚園への参与観察を行っているが、観察をするうちに、観察する主体としての自己のあり方について考えさせられるような、種々の困難さを感じるようになっていった。本稿では、筆者の経験した参与観察における困難さを描き出し、参与観察のあり方を再考する視座について考察してゆく。考察の結果から、観察者が観察できるのは、日常的なありのままの姿としてある対象ではなく、観察する主体による影響を受けた対象でしかないことが理解された。そこから発展的に、A幼稚園の参与観察においては、観察する主体である筆者が子どもたちにどのように認識され、彼・彼女らの世界へ招かれてゆくのか、ということを反省的に理解してゆくことが有効だろうと示唆された。また、保育研究や授業研究など狭義の意味でのカリキュラム研究において、観察する主体としての自己のあり方を考える必要性もあわせて示唆された。

キーワード：参与観察、フィールドワーク、自由保育、観察する主体、方法論的課題

1. 研究の背景と目的

1.1. はじめに

筆者は2008年度より、自由保育の理念にもとづく実践を行っているA幼稚園¹への参与観察を行っている。参与観察の目的は、A幼稚園独自の保育実践²がいかにして可能となっているのかを解明することである。なお、筆者はA幼稚園の教員ではなく、加えて言えば保育現場での実習経験もない。2008年度より前からA幼稚園の教員と交流があった³ことをきっかけとして、幾度かの訪問経験はある⁴が、基本的にはA幼稚園にとって第三者的な存在である。

そうした背景のもと参与観察を始めたのだが、観察をするうちに、種々の困難さを感じるようになっていった。詳しくは後述するが、筆者の意図していないかわり方を子どもたちが望み、接するようになっていたことが理解され、観察する主体としての自己のあり方を考えさせられるようになっていったのである。

そこで本稿では、筆者が経験したA幼稚園における参与観察の困難さを解釈的に描き出し、A幼稚園を参与観察する上で留意すべきことや、困難さから導き出されるA幼稚園のカリキュラムの成り立ち方の一端を明らかにすることを目的とする。また、発展的に、参与観察あるいは保育研究・授業研究の方法論的なあり方を再考す

る視座について考察する。

1.2. 参与観察とは何か

参与観察とは何か。佐藤(1992)によれば、参与観察とは、もとは「人類学的フィールドワークの中心的技法」⁵であり、具体的には「現地に長期間滞在し、そこに住む人びとの生活に密着して調査を進める」⁶研究方法のことを指す。

しかし、現在においては、参与観察を厳密に定義することは難しい。

たとえば、佐藤においては、参与観察はフィールドワークを上位概念とし、次のように整理されている⁷。フィールドワークとは、もとは「野外調査」の意味であり、広義では、文献研究や研究室での実験など、屋内での研究と対比される言葉である。野外に出て調査をするという意味で、地学系・動物系・植物系の調査もフィールドワークのひとつである。フィールドワークのタイプは、それら自然科学系のフィールドワークと、人文社会科学系のフィールドワークに分けられる。人文社会科学系のフィールドワークはさらに関与型フィールドワークと、非関与型フィールドワークに分けられ、参与観察は関与型フィールドワークにあたる。関与型フィールドワークでは、参与観察と「現場での活動や生活に直接参加しないまでも、現地を何度も訪れてそれらの人びととかなり

親しい関係をもっておこなう現場密着型」の調査は、一応は区別され整理されている。また、非関与型フィールドワークでは、「一回限りの聞き取り調査」やサーベイ調査、現地での資料収集などが挙げられている。佐藤によるこの分類からは、参与観察には、一回限りのかかわりでもなく、単純に活動に密着するだけでなく、活動に長期的に参加するという特徴があることを理解できる。活動に参加しない一時的なかかわりは、分類上は参与観察とは区別されている。

しかし、この定義には次のような曖昧さがある。まず、「現場での活動や生活に直接参加しないまでも、現地を何度も訪れてそれらの人びととかなり親しい関係をもっておこなう現場密着型」の調査において、「現地を何度も訪れてそれらの人びととかなり親しい関係をもって」いる状態と「直接参加」している状態の区別が曖昧である。現地の人と「かなり親しい関係をもって」「密着」している段階ですでに、その場に「直接参加」しているとも考えられるだろう。たとえば、観察者が保育実践を教員に近い立場からともに行う場合は、目にみえて「直接」的だと判断できるだろうが、子どもに指導をしない傍観者的な存在でありながら、子どもたちと「かなり親しい関係をもって」「密着」している場合はどうだろうか。あるいは、ある会議に新参者として参加するとして、意見を何も言わず傍観者的な存在として場にのぞむことになった場合、それは会議に参加したとみなしてよいだろうか。それが2、3人の会議なら参加していると判断できそうだが、10人の会議であればどうか、100人の会議であればどうか、と考えてゆくと、後者にゆくに従い判断が分かれることになるだろう。また、フィールドにかかわる時間的な長さについても曖昧である。「一回限りの聞き取り調査」は参与観察とは区別されているが、何度も回数を重ねてゆけば、それは参与観察と捉えてよいだろうか。さらに、「聞き取り」をするというかかわり方は、場の活動に影響を与えないだろうかという疑問がある。「聞き取り調査」が場に影響を与えたことで、その場の人にとって何かを聞き取られるということが、日常の活動の一部となることはないだろうか。すべては状況ごとに異なるだろうが、そうした本来的な曖昧さを含め、一般的な定義を概観してすでに、参与観察という語の定義は曖昧だと理解できる。

佐藤自身もまた、参与観察の定義の曖昧さを述べている。佐藤は、McCall・Simmons (1969) による参与観察の調査技法を紹介している⁸。そこでは、参与観察は狭義の意味では「社会生活への参加」、「対象社会の生活の直接観察」、「社会生活に関する聞き取り」を行うものとしてあるが、「文書資料や文物の収集と分析」や「出来事や物事に関する感想や意味づけについてのインタビュー」を含めて参与観察と呼ぶことも多いとされている。素朴な印象では、「文書資料や文物の収集と分析」

は参与観察には含まれないのではないかと考えられるが、参与観察を進める上で必要なデータを得るための周縁的な作業も参与観察の一部とみなされることがある。また、先に挙げた分類では参与観察に含まれなかった「聞き取り調査」が狭義の意味で参与観察と位置づけられていることも分かる。

さらに、佐藤は、Junker (1960) と Gold (1958) によるフィールドワーカー⁹の役割の類型論を紹介しながら以下のような説明をしている¹⁰。フィールドワーカーの役割は次の4つに分類される。対象者に調査していること自体を気付かれないようにする「完全なる参加者」、調査していることを知られており、準メンバーとして何らかの役割が与えられる「観察者としての参加者」、一度だけ現地を訪れインタビューなどを行う、参加より観察が主たる目的となる「参加者としての観察者」、まったく対象者と接触をもたない「完全なる観察者」の4つである。厳密には参与観察は「観察者としての参加者」に該当するのだが、実際に調査をするうちに、状況に応じて「完全なる参加(者)の極と完全なる観察(者)の極とのあいだをゆれ動く」ことになるという。フィールドワーカーにおいては「常に「参与観察者」という役割が固定して存在しているというわけではない」のであり、「「参与観察」というのはあくまで理想型」にすぎないということになる。参与観察の定義の曖昧さは、観察者が実際のフィールドで多様な役割を担う必要があり、さらにそれが流動的にならざるをえないものだというところに起因すると言える。

こうした参与観察の方法論的な曖昧さは、他の文献を概観しても理解される。たとえば、箕浦 (1999) は、「参与観察をめぐる問題」として、「フィールドへの参与の深さもさまざま」であると述べている¹¹。それによると、フィールドへのかかわり方は、すでに自分が通常の参加者であるような仕方でも参与する「完全な参加者」、発達遅滞児童へのボランティア的援助などある役割をもちながら観察する「積極的な参加者」、フィールドには入るがその場の日常的な流れを崩さないように積極的な役割を担わない「消極的な参加者」、直接的な接触は一切もたない「観察者役割のみ」に分類できるという。この分類は、佐藤の紹介する4つの分類と類似する部分が大きく、参与観察をする者の役割の曖昧さがやはり理解できる。また、箕浦においてはすべてが「参与観察をめぐる問題」としてまとめ上げられている点において、佐藤による例との違いもある。佐藤による例においては、参与観察とは、例外的に傍観者的な存在にもなりえるが、厳密にはフィールドにおいて何かしらの役割をもち、活動をともにするものとして理解されるが、箕浦の例においては、参与観察とは、活動をともにしたり、傍観者的な存在になったりすることが本来的に包括されているものだと理解される。実際、箕浦は、自身編著による著

書¹²に収録された、柴山（1999）による「ある中国人5歳児の保育園スクリプト獲得過程-事例研究からみえてきたもの-」¹³という、研究方法として参与観察を行ったと明記されている論考を指して、その方法は「消極的な参加」にあたるとしている¹⁴のだが、柴山の論考には、柴山が対象である子どもと、一般的な意味での直接的なかわりをもとうとしたことを理解できる記述はない。また、この論考における参与観察は、佐藤による例では「参加者としての観察者」にあたると考えられる。参与観察の方法論として参考になれることが多い佐藤、箕浦両氏の考えを概観しても、若干の違いがあることが理解される。さらに、参与観察に深く関連する語として、エスノグラフィーがあるが、エスノグラフィー作成の方法のひとつとして参与観察を捉える例もあれば、双方を同義であつかっている例もある¹⁵。このように、参与観察の方法論的意味は、拡散しており、厳密に捉えることが難しい。

1.3. 参与観察の方法論的課題

こうした参与観察の方法の曖昧さからは、実際に参与観察を始めると、そのフィールドごと、また同じフィールドだとしても研究者あるいは研究目的ごとに、観察する主体としての自己のあり方をどう設定し、具体的にどう振る舞ってゆくべきかという課題に直面することが理解される。しかも、様々あるフィールドワーカーとしての役割を、その場その場で判断し柔軟に変えてゆく必要があるということを理解できていても、観察者が実際に直面するのは、いかに自己のあり方を設定することが望ましいことなのかを、意図的であれ非意図的であれ、その場その場で言えば即興的に判断してゆくことなのである。

しかし、参与観察の入門書の類いを概観しても、そうした問いには答えてくれない。「現地の人びととどのようなつきあい方をし、また現地社会とその文化に対してどのようなスタンスをとったらよいか」¹⁶、「学級観察の場合は（中略）長期間の観察では、ある時期は、参加者としての役割に比重を置き、子どもたちとの人間関係を築き、その後は意図的に観察者の役割に切り替えるという工夫が必要」¹⁷、「対象に参加しとけ込むことと同時に、観察者としての自分の立場を保つことも重要」¹⁸という指摘こそされ、それは研究ごとの課題だとみなされている。曖昧さを超えた望ましい参与観察のあり方を理解しようとしても、参与観察のあり方は曖昧だということしか示してくれないのである。

また、参与観察で明らかになったことを記述した論考においても、論考の主たる目的は、参与観察の結果明らかになったことを整理して示すことであり、参与観察の過程における困難さを積極的に主張することは少ないだろう。

なお、確認しておくが、ここでの困難さというのは、観察している場に内在していると考えられる困難さではなく、そうした場にのぞむ自己のあり方を定められないという類いの困難さである。たとえば、教育困難校における参与観察を行う場合、その学校の授業進行の困難さなどを指すのではなく、そうした場に入ってゆく自分は一体どうあればよいのかという意味での困難さを指す。

そうした困難さが生じるのは当然のことである。参与観察における主体のあり方を定めることの困難さを、注意事項のような形で一般的に述べようとする自体が難しいからである。なぜならば、参与観察は、種々の実証研究の方法論のように、誰が実験・観察しても同じ結果がでることを求める方法とは違い、それぞれの研究者が感じた驚きや疑問をもとに、解釈的アプローチとして成果を語るということを可能にしてくれる方法なのであり、その方法論的な望ましさは、自ずとそれぞれの観察する主体に委ねられるからである。結果として同じところに行き着くが、それこそが参与観察という方法の独自性である。そうした特徴から重要な知見も積み重ねられてはいるが、当然、方法の曖昧さを同時に内包することになってしまうのである。

しかし、参与観察の研究方法としての厳密さを主張するならば、研究の過程における困難さ、すなわち観察する主体としての自己のあり方についての課題を、それぞれの研究に委ねるだけでは不十分ではないか。暗黙のうちに理解されがちな、観察する主体としての自己のあり方によって、研究の成果が変わってくるということも考えられるのではないか。人によっては、フィールドで容易に活動をとともにさせてもらえる場合もあれば、なかなか受け入れられない場合もあるだろう。また、観察中の何気ない会話の中で、思わず本音を口にしたくなる人と捉えられている場合もあれば、観察者本人は充実したかわり方ができていると思っけていても、実は建前しか言われていないという場合もあるだろう。得られたデータの正しさを考えるときには、そのデータについての解釈の深さを問う以前に、観察者の観察したものが、観察者自身のあり方と密接に関係していることを考慮しなければならない。

具体的に考えてみよう。教育社会学者の新谷（2002）は、「ストリートダンスからフリーターへ-進路選択のプロセスと下位文化の影響力-」¹⁹において、ストリートダンスを行っている若者への参与観察を行っている²⁰。新谷は「筆者は当初、「大学でストリートで活動している若い人を調査しているのですが」と話しかけ、以後ダンスを教わるなどしてフィールドに入っていく」と述べている²¹。素朴には、参与観察のきっかけとして何ら不思議のないかわり方にも思えるが、ひとつの可能性として、実際には新谷がストリートダンスを行っている者

の中に入り込んでゆける、意図的であれ非意図的であれ、何かしら特殊なかかわり方をしていたとも考えられる。また、対象の若者が、調査の中で新谷に心を許し、新谷にだからこそ語ったこと、言い換えれば新谷とその若者との関係の中でしか語りえなかったことがあるかもしれない。逆に、人によってはそうした場になかなか入り込んでゆけなかったり、うまく話を聞き出せなかったりという者もいるだろう。

問題なのは、うまくかかわることができていない者が、かかわりの困難さを自覚せず、観察の結果を研究の成果としてまとめてしまうことや、特殊なかかわり方をしている者が、自身のかかわり方に無自覚なまま、過度に成果を一般化してしまうことである²²。参与観察のあり方は基本的には研究者自身に委ねられているため、そうした問題が生じているか否かは外部からは判断しづらいものである。

以上の考察から、観察する主体のあり方に関して、どういう困難が生じ、その困難さによって対象の何が理解できていないのか、あるいは確かに理解できている部分はどこまでなのかということ、概念としてではなく、事例からひとつひとつ示し、共有してゆく必要があると言えるだろう。そうした事例が積み重なり、議論が重ねられることによって、参与観察という方法の有効性や妥当性がより正しく示すことができるはずである。

また、課題として付け加えるならば、教育という分野特有の課題についても考えてゆく必要があるだろう。それは、保育という場の特殊性あるいは授業という場の特殊性と主体との関係を考慮する必要があるということである²³。たとえば、ある異文化をもつ民族の中に入ってゆく場合と、子どもたちが一定数いる教室という場に入ってゆく場合では、それぞれ固有の課題が浮かび上がってくると想定される。ここではそうした可能性があることを示すにとどめ、以下、筆者による具体例をみてゆくこととしよう。

2. A幼稚園への参与観察

2.1. A幼稚園の概要²⁴

A幼稚園では、自由保育の理念にもとづく実践が行われている。一般に自由保育は、一斉保育と対比され、「子どもの自由な活動を尊重する」という保育理念に基づく保育²⁵というきわめて曖昧な仕方 で定義されている。A幼稚園の実践も、様々な要素が複雑に影響し合っており、一口に自由保育と言うだけでは説明しきれないものである。その全体像をここで描き出すことは不可能であるが、議論を進めてゆくに必要なと思われる特徴を記しておこう。

A幼稚園では、自由保育の理念にもとづき、多くの時間を子どもたちの自由な遊びの時間にあてている。A幼

稚園の保育室は、構造上、年少・年中・年長と学年ごとに異なる場所にはあるが、2クラスずつあるそれぞれの学年には、クラスを区切る壁がない。壁がないことにより、子どもたちは自由に保育室内で遊ぶことができる。また、基本的には園庭へ出て遊ぶことも自由であり、子どもたちは思い思いに自分のやりたい遊びを選択している。

教員については、クラスに1名担任がおり、「フリー」の教員が学年に1名配置されている。すなわち、基本的には1学年を3名の教員が流動的にみていることになる。さらに、先に述べたように子どもたちは園内の好きな場所で遊んでいるので、実際には、教員は学年を超えてさらに流動的に子どもをみることになっている。そのため、子どもによっては、自分の興味関心に従い、担任以外の教員に親しみを感じていたり、具体的な援助を求めたりすることがある。

その一方で、すべての時間を自由な遊びの時間としているのではなく、一斉的な活動や課業的な活動を不定期ではあるが行っている。よって、A幼稚園における自由保育の捉え方は、「一斉的活動形態もその中に含んだ自由保育」ということになる。A幼稚園の教員である新垣(2006)によれば、A幼稚園における一斉的な活動や課業的な活動には、子どもたちの「活動」に刺激をあたえるという意味がある。なお、ここでの「活動」という語には、「子どもの「遊びこむ」姿や「やりとり」を行う姿を目指して、教師が援助を継続的に行うことによってかかわりをもつ子どもの「遊び」＝「生活」という独自の意味がある。

以上は部分的な特徴ではあるが、少なくとも次のことは理解される。A幼稚園が目指すものは、「一斉的活動形態もその中に含んだ自由保育」の理念にもとづく実践における子どもたちの「活動」の深まりである。その子どもたちの「活動」とは、「遊び」であり、また「生活」そのものであり、子どもたちが園内に居場所を見つけ、好きな遊びをとことん「遊びこむ」ことが望まれている。そのため、教員による援助の仕方も、クラスはもちろん、特定の子どもや場所にこだわらない、流動的な仕方での援助が求められることになる。

また、子どもの「活動」自体にも、独自のものが多くみられる。それぞれの「活動」には、その「活動」が成立するための固有の文脈があり、やはりそこまでを描き出すことはできないが、いくつか例を挙げてみよう。たとえば、子どもたち自らが釘と金槌を使い、主としてお店の機能をもつ「おうち」を制作する「おうち作り」、保育室にあるステージで歌や踊りを披露する「ステージ遊び」、映画やアニメを子どもたち自身が企画・制作する「メディア遊び」などが挙げられる。さらに、これらの活動は、しかるべきときに使い始められる「園通貨」によりさらに深まりをみせるようになる。

2.2. 本来的な参与観察の目的

筆者によるA幼稚園への参与観察の本来的な目的は、そのごく一部を前節で示したような保育実践が、いかにして可能となるのかを解明することにある²⁶。

解明する方法としては、A幼稚園に継続的に足を運び、参与観察を行うのがよいだろうと考えた。筆者は本格的な参与観察を始める2008年度より前に、幾度かA幼稚園を訪問していた²⁷が、いざ実際に実践の場にのぞむと、新垣の論文²⁸を読み園の概観についてある程度理解したつもりでいても、目の当たりにする様々な出来事に驚かされることが多かった。また、なぜそうした実践が可能になるのか、はじめは見当もつかなかった。そこで、参与観察の初期段階では、教員や子どもたちの様子について、特定のクラスにこだわらず広く観察し、その全体像を粗く捉え、課題を突き詰めてゆける観点を探つてゆこうと考えた。なお、教員間のうちに共有されている暗黙の了解、すなわち園全体のあちこちで起こっている「活動」を教員らがいかに解釈し展開させてゆくのかをみてゆけば、実践の構造がみえてくるのではないかと、それとなく考えてもいた。さらにもう一点付け加えれば、園の全体を観察しながらも、園の「活動」が最も象徴的に現われる年長の様子を中心的にみるのが望ましいだろうとも考えていた。

具体的な方針としては、教員に似た立場から、積極的に実践の援助を行うのではなく、しかしながら子どもたちとのかかわりを不自然な形で拒絶するのでもない、素朴な意味でその場に見学に来た人であろうとした。そうすることで、自由な遊びが行われている園の雰囲気壊すことなく、ごく自然な園の日常の姿を観察することができると考えたのである。筆者がそのような方針で行おうとした参与観察は、これまで挙げたいくつかの例の中では、箕浦による「消極的な参加者」にあたると言えるだろう。また、Junker・Goldによる例のうち「観察者としての参加者」あるいは「参加者としての観察者」の中間のようななかかわり方にあたることも解せる。

また、園の雰囲気は、子どもたちの様子からのみつくられるのではなく、教員を含めた全体のかかわり合いからつくられると考えるのが一般的であろう。筆者が「完全なる参加者」的方法や「完全なる観察者」的方法を志向しなかったのは、教員の方々を含めた全体への影響を考えた面もある。前者については、第三者的な存在である筆者には、教員の方々のように振る舞うことは、特にA幼稚園においては難しいだろうと判断したためである。後者については、ありのままの様子を観察できるという点で魅力ある方法であるが、自由保育という形態や、知らない大人に興味を示しやすい子どもたちを前にするということから、実際に行うことはできないだろうと判断したためである。

教員の方々へは、意識的に筆者を無視するのでもなく、

積極的に紹介したり一緒に遊ばせたりするのでもなく、それぞれがごく自然だと思ふ仕方で振る舞ってほしいと伝えた。A幼稚園では、見学者・実習生・非常勤の教員等が不定期に訪れており、筆者のような存在の扱いに慣れているだろうと判断し、こちらから教員の方々の行動を制限するようなことはしない方がよいだろうと考えたためである。もとより、自由保育という形態上、あちらこちらで遊ぶ子どもたちに目を配る必要があり、筆者よりもそちらに集中する必要があるだろうとも考えられた。

参与観察をはじめる前には、以上のことを念頭に置いていた。

2.3. 参与観察における困難さ

そのような方針で、筆者は2008年の4月から、平均して週1回程度、不定期で参与観察を始めた²⁹が、観察をするうちに、種々の困難が生じてきていることが理解された³⁰。それは先に述べたように、園の実践の進行自体が困難な場面に直面したという類いの困難さではなく、観察する主体としての自己のあり方、すなわち自分が園でどのように振る舞えばよいのかという点が、参与観察を進める上で考察すべき課題に思われたという意味での困難さである。

以下、分量の都合上、断片的ではあるが3つのエピソードを示し、次章でそれらについて考察をしてゆくこととする。なお、これまで保育者を「教員」と表記してきたが、エピソード内においては実際の雰囲気に近いように、「先生」として表記する。また、教員の発言を参考にしている部分があるが、それは保育時間外での筆者によるインタビューにおける発言である。

2.3.1. 年長の子どもたちが筆者を「仲間」として認識した

ここでは、年長の子どもたちとのかかわりについて記述する。

筆者が年長の子どもたち（2008年度の年長）の前に姿を見せたのは、2008年の4月が初めてではない。2007年度に、幾度かの交流があった当時の年長の子どもたち（2007年度の年長）との「お別れ会」³¹において、筆者は先生方からのリクエストに答え、ギターの演奏を披露した³²。当時の年中の子どもたち（2008年度の年長）は、会場である保育室の後方でその様子を見学していた。そのことを子どもたちが覚えているかは、年長の担任であるY先生とK先生曰く、「覚えている子もいるかもしれないが、覚えていない子もいるかもしれない」とのことである。筆者がこれまでかかわった限りでは、何となく覚えている子もいれば、まったく覚えていない様子の子もいるようである³³。

そうした背景がどの程度影響しているのかは判断し

かねるが、初めて観察をした日から、年長の子のうち数名は、筆者の存在に興味を示した³⁴ようで、すぐに「誰?」、「何してるの?」と問いかけてきた。前述の方針から、子どもたちを無視するのは、園の雰囲気上不自然だと考え、「遊びに来ての」、「見学してるの」など曖昧な返事をしておくこととした。なお、意図的にそうしたわけではないが、子どもたちの前に立ち、きちんと自己紹介をする機会はなかった。

その後、4月と5月で計9回の観察を行ったが、園を訪問するたびに、筆者と年長の子どもたちの関係がみるみると変化していったように筆者には感じられた。筆者と年長の子どもたちのかかわりは、事後的に解釈するに、以下のような変化をしていた。4月のはじめ1、2回は数名がよって来る以外は顔見知り程度の関係である。その後、よって来る子が特定の子だけでなく、人数が増えてくる。5月に入る頃には、筆者が保育室に入ると「あべちゃん! あべちゃん!」³⁵と、およそ全員からのコールを受けるようになり、5月の終わりには保育室に入るとたくさんの子が押し寄せて来て、大人の筆者でも押し倒されてしまうのではないかと思うほどの歓迎を受けるようになった。

Y先生とK先生曰く、すわって先生の話聞く「お集まり」の時間では、筆者がいないときは多くの子はすわっていられるが、筆者がいると「テンションが高く」なり、すわってられず、筆者によって来る子がみられるようになるという。筆者においては、筆者が訪問することによる悪影響があると理解され、積極的な訪問がめられる気持ちであった。

筆者からすれば、子どもたちにそれほどまで受け入れられるような振る舞いはしていいと思われる。確かに、子どもの「遊ばー」というお願いには、それを断るのは園の雰囲気にそぐわず、不自然だろうとの判断から、筆者なりに応えてきた。しかし、子どもたちが満足するまで熱心に時間をかけて一緒に遊んだという経験は皆無に近いと考えている。多くの場合、筆者と子どもの遊びは、継続せずすぐに終わるものだった。

Y先生とK先生は、子どもたちが筆者を「仲間」と認識したのだらうと述べている。他の男の先生ともお父さんとも違う、遊びに来てくれているお兄さんの存在と認識した、ということである。あえて要因を考察すれば、不定期に若い男の人が来るのは珍しいということ、子どもをしかったり怒ったりせずとりあえず受け入れるという筆者の振る舞い方に親しみを感じていること、昨年度のギター演奏を覚えていて「かっこいい」³⁶と認めている可能性があることの3点が挙げられるようである。

筆者は先生的なかかわり方は意図的に避けたが、「仲間」として認識されることはまったくの想定外であった。

2.3.2. 子どもたちが筆者について多様な認識をしていた

先の節と関連するが、年長の5、6人の女の子が、筆者に対し特殊な認識をするようになった。具体的には、筆者に対し、恋愛感情と言えるような思いを抱くようになっていった。観察をはじめてまだ間もない4月の段階で、Bちゃんから「あべちゃん結婚してるの?」と聞かれたり、「(昼食を)一緒に食べたい」と言われ席を用意されたりしている。筆者が直接的に知っているのはBちゃんのみだが、Y先生とK先生によればそうした感情を持つ女の子は5、6人いるとのことである。

また、年長・年中の子の中には、筆者を「先生」と呼ぶ子も数名いることが直接確認された。「先生ー」と呼ばれたり「新しい先生なの?」と尋ねられたりした場合は、「先生じゃないよ」とだけ伝えていた。その返答には、不思議な顔をする子が多かったが、突然聞かれたとき、他に何と言うべきか、適当な言葉が見つからなかった。

これらの例は目にみえて困難さを示してはいないが、筆者が想定していない認識のされ方を子どもからされているという点において、自分の振る舞いに反省的にならざるをえない事柄であると理解された。

2.3.3. ある年中の子が積極的なかかわりを望むようになった

筆者は、参与観察のはじめの段階では、各保育室と園庭を巡回し、園の全体の動きを観察しようとしていたが、5月の中旬になり、園全体が主任のR先生曰く「はじまりのバタついてる状態」から抜け出し、安定した雰囲気を感じられるようになると、従来の考えどおり年長の保育を中心に観察しようと視点を変えた。そのため、それ以降は年少・年中を観察する時間は減り、年長を観察することがほとんどになっていった。そうすると必然的に、年少・年中の子どもたちとかかわる機会も減ることになる。実際、6月以降はほとんど年少・年中の保育室に顔を出してはいない。

しかし、そうした状況でも、年中のSくんは、筆者と積極的なかかわりを持つようとしてきた。以下、Sくんとかかわりについて記そう。

Sくんとは、観察のはじめの4月の段階で、園庭で一緒に遊ぶ機会があった。観察のはじめの時期は、園の全体像を掴むために、各保育室と園庭を巡回していたのだが、その時、「ねえねえー、一緒に遊ばー」と突然声をかけてきたのがSくんである。その日の天気は晴れで、園庭は子どもたちや先生方でいっぱいだったが、その中でこれまでかかわりのなかった筆者に声をかけてきたのである。前述のとおり、子どもたちとかかわりを不自然な形で拒絶することは、園の雰囲気にそぐわないと思い、また子どもの遊ぶ様子を眺めるだけでなく体験的

に理解する必要もあるだろうとも思い、「遊ぼー」という申し出に応え、少しの間³⁷一緒に砂場遊びをした。遊んでいる間は、Sくんが積極的かつ一方的に自分の好きなおもちゃのことや家族で旅行をした経験などを筆者に話っていた。筆者は相づちを打つという仕方で話を継続させた。その後、もう一度同様の機会があり、また少しの間一緒に遊んだ。

6月以降は年長の保育室へ向かうことが多くなったが、A幼稚園では、入り口を入ってすぐ右手に年中の保育室があり、たまたまその辺りで遊んでいたSくんと出くわすことは何度かあった。何気なく年中の保育室の前を通り過ぎる筆者を見つけると、「あべちゃんだ！」と筆者の名前を呼び、遠くからでも「一緒に遊ぼー！」と走りよって来た。多くの場合、「ちょっと他のお部屋にいて来なきゃいけないんだ」と伝えていたが、あまりに熱心に呼び止める³⁸ので、数分の間、年中の保育室で行動をとるともするということがあった。担任のT先生によれば、年長の保育室を観察し、そのまま帰宅した筆者について、「もう帰っちゃったの？」と訪ねることもあったという。Sくんはもとから外部から来た人に積極的に話しかけやすい子ではあるが、2008年度に実習生が来たときには、話しかける程度で、筆者に対するほど「べったり」ではなかったとのことである。また、T先生はその要因について、はじめに一緒に遊んだ経験がSくんには筆者が思う以上に楽しかった経験であり、その思いを継続し強く持ち続けているのではないかと述べている。

夏休み明けの9月のある日、Sくんは同じように筆者に「遊ぼー！」とよって来た。筆者は、研究としては年長の保育を観察したいと思っていたが、これほどまで強く求められていながらあまり一緒に遊んであげられないのは申し訳なく、また不自然なことでもあるだろうとも思い、はじめに年長の保育を観察し、次に一緒に遊ぼうと即興的に判断した。Sくんには「用事があるから、ちょっと待っててね」と伝え、一旦はその場を後にした。その後、年長の保育の観察を終え、Sくんのところへ戻って来たのだが、ちょうどそこで自由な遊びの時間が終わってしまった。「じゃあ今度遊ぼうね」と伝えたが、Sくんはそこで声を上げて泣き出してしまった。筆者は申し訳なく思い、「ごめんねー」と筆者なりに謝罪の意を伝えたが、その場では「もう嫌いだ！」と言ってきかなかった。少し時間がたち、落ち着いた後、Sくん自らが筆者の謝罪の意を受け入れてくれたことを伝えられ、「嫌いだって言ったけどほんとに嫌いじゃないから、また遊んでね」というお願いを受けた。

3. 考察

筆者による参与観察においては、以上のような困難さを感じられた。これらの困難さから何が考察されるだろ

うか。

3.1. 観察者が観察できるものは何か

観察する主体としての自己は、「対象に参加しとけ込むことと同時に、観察者としての自分の立場を保つことも重要」³⁹だと言われるが、筆者による参与観察からは、その課題を単純には達成できないことが明らかとなった。

筆者は観察者として、A幼稚園の日常的な文脈を壊さず、ありのままを捉えることができ、かつ自身の課題を深く探求してゆけるような参与観察の方針を事前に考察した。A幼稚園では、常に園内のあちらこちらで子どもが「遊びこむ」ことをしており、教員もそれを流動的な形で援助している。そうした日常の中に、子どもや教員とまったく接触を持とうとしない者が継続して存在することは、非日常的で不自然なことだと思われたため、子どもからのかわりには前述のような仕方即興的に応えるという方法をとった。

しかし、そうした筆者の方法は、次のような意味で、当初望んでいたとおりに機能しなかった。

たとえばSくんの例においては、筆者と一緒に遊んだ経験が、Sくんにとっては筆者が思う以上に、貴重で大切なものだったということが理解される。園の日常的な文脈を壊さないようにするためにSくんの要望に応え、短時間だけ一緒に遊ぶということが、結果としてSくんに大きな影響を与え、筆者に対し日常的な遊び方とは異なる振る舞いをSくんにさせることになった。

また、筆者が方針として考えていた振る舞い方以外にも、筆者がその場にいるだけで、自ずと子どもたちに影響を与えていたものがあつたとも考えられる。自分はこういうあり方をしていると思っていても、その場ではまったく別のあり方をしている者として捉えられる可能性があるということである。2.3.1.の例における年長の子どもたちや、2.3.2.の例における特定の子たちの様子からは、筆者が何かしら直接的なかわりをしなけなくとも、子どもたち自身が、場を共有する筆者のことを「仲間」や「恋愛対象」や「先生」など、それぞれ自由に認識していることが分かる。もちろんSくんの例においても同様のことが指摘される。また、先に挙げたエピソード以外では次のようなことも反省的に挙げられる。筆者は「お集まり」の時間には子どもたちの最後列あたりにすわっていることが多かった。これは、全体を見渡す目的で室内を立ち歩くことで、子どもたちに「観察されている」という違和感を与えないようにしようと考えたためである。しかし、目立たずに子どもたちの近くにすわっていることで、かえって子どもたちの注目を集めやすくなったと考えられる。もしかしら、いかにも第三者的で観察者らしい、違和感を与えるような存在であろうとすれば、逆に子どもたちが自ずと筆者から離れていっ

たかもしれない。

さらに、考察を深める上で、教員へのインタビューが参考になる。筆者が観察することの多かった年長のY先生とK先生は、先に記したように、子どもたちが筆者を「仲間」として認識したのだらうと述べている。その言葉には、子どもたちがそのように認識したのだらうという先生方による推測以外に、先生方自身が、筆者を子どもたちの「仲間」と認識したという、2つの意味があるだろう。実際、筆者と子どもたちの関係が変わってゆくに従い、一緒に歌を歌おうと筆者を誘ったり、子どもたちと筆者を交えて話をしたりということがされるようになっていった。もしくは、子どもたちが筆者を「仲間」と認識するより前に、先生方が筆者の何かしらの振る舞いをみて、「仲間」と認識していた可能性もあり、そうした意識が暗黙のうちに子どもたちに影響したとも考えられる。ここで語られるような事柄は、事後的に解釈されたものなので、厳密にどの段階から先生方が筆者を子どもたちの「仲間」と認識したのかは判断できないが、少なくとも、観察者の認識のされ方が多様である点は理解できる。参与観察をする筆者からすれば、子どもたちや教員の方々が観察する対象であったが、子どもたちや教員の方々にとっては、逆に第三者である筆者こそが、何者かと観察すべき対象であったと言える。そうしたあり方は、人間のあり方としてはごく自然なものである。

すなわち、観察者が対象者にかかわるとき、そのかわり方が、本来意図していなかった影響を対象者に与える可能性があることと、観察者に意識される意図的なかかわり方以外の面で、すでに観察者も対象者に観察されるというあり方で場に存在してしまうということ、その2点にまとめられる困難さが、ここでは生じていた。また、この困難さは、参与観察をしてみなければ分からなかったことだと言える。どのような振る舞いが影響しやすいか否かということについて、未知の場へ行くほどに、曖昧な予測しかできない。観察者が参与観察におけるこの種の困難さを事後的にしか発見しえないという点も、参与観察における本質的な困難さであろう。

そうしたときに、参与観察として筆者が観察したものは、本来筆者が観察したかったものなのか、という疑問が浮かぶ。観察者はできるだけ客観的に、できるだけ場に影響を与えないような仕方であることに志向し、そのように振る舞おうとするが、観察者がその場にいる時点で、すでにその場に何かしらの影響を与えられてしまっている。その結果、目指した対象は、本来観察者が観察したかった日常的なありのままの姿としてあるのではなく、観察者による影響を含めた姿としてあるにすぎないということになる。筆者は、筆者がいないときにSくんが行っている日常的な遊びを観察することも、年長の子の理想的な「お集まり」を観察することもできな

い。そうであるならば、観察者が事後的に、研究成果として描き出すものは、厳密な意味では、本来観察したかった、ありのままの姿としてある対象ではないということになる。筆者は、筆者が観察した子どもたちの姿を、日常的な姿としてまとめ上げることはできない。また、こうした状況では、Sくんが「(筆者が)もう帰っちゃったの?」とT先生に問いかけたように、筆者の存在が不在という仕方でもSくん等に影響していると考えられる。そうすると、観察者が観察したものは一体何なのかということについて、よりいっそう疑問が深まってしまふ。以上のとおり、観察する主体の影響を考慮せずして対象について語ることは、慎重である必要がある⁴⁰。

3.2. A幼稚園での参与観察をどう進めるか

考察により導かれたそのような方法論的課題を前にして、A幼稚園の参与観察には今後どのような可能性があるだろうか。観察者の存在が観察する場に自ずと影響を与えてしまうという点は、程度の差こそあれ、参与観察の本質的な課題だと言える。しかし、その一方で、A幼稚園だからこそ、よりそうした課題が顕在しやすかったとも考えられる。今後の望ましい参与観察のあり方を探る目的で考察しよう。

A幼稚園では、基本的に子どもたちは園をいっぱいを使い自由に遊んでいる。自分の興味関心にもとづき、遊びたい遊びを探し、園内のさまざまなものに目を向け、砂場で遊んだり、虫を探したり、保育室に「おうち」を建てたり、そこにできたお店に買い物に行ったりするだろう。

そうした言わば「遊びを探す」という行為が日常的なものであるならば、課題を与えられるばかりの状況で過ごすよりも、普段見かけないものや園内の変化などに敏感になるのではないかと。筆者が園内でどのような存在なのかということについて、積極的に認識をされることは、保育実践の特徴と関係した、A幼稚園の子どもたちの特徴であるとも考えられる。

以上のように考えると、ひとつの積極的な案として、第三者である筆者が子どもたちにどのように認識され、彼・彼女らの世界へ招かれてゆくのか、ということを反省的に観察し、その過程を整理してゆくことが、A幼稚園の実践の全体像を明らかにする有効な方法のひとつだと考えられる。あるいは、教員が筆者をどう子どもの中に導くかという過程もみてゆく必要があるだろう。透明人間的な存在としてA幼稚園の日常の様子を観察することはできないが、その不可能性を逆にA幼稚園の特徴のひとつだと仮説立て、観察され解釈される自己について解釈することで、A幼稚園の新たな一面が見えてくることになるのではないだろうか。

3.3. 教育研究についての発展的課題

ここまでは主として A 幼稚園での研究について論じてきたが、ここで明らかになったことは、保育研究や授業研究のあり方を考える上でも参考にしなければならないことである。

教育に関する種々の研究のうち、保育における保育者と子どもの豊かなかかわりを解明しようとする研究や、よりよい授業をつくろうとする研究など、狭義の意味でのカリキュラム研究においては、多くの場合、研究者が、特定の幼稚園であったり、クラスであったり、本来自分が所属していない場を研究上のフィールドとし、第三者的にかかわるという仕方で行われるだろう⁴¹。そうした意味では、保育研究や授業研究は、程度の差こそあれ、常に参与観察的であると言える。

たとえ学校に勤める教員が、研究する主体として自らの授業を分析しようとする場合でも、本人が研究上必要だと思う材料を得ることを目的に授業に望むという点において、日常的な授業の仕方とは異なる仕方であるのぞんでいてと考えられる。言い換えれば、普段より第三者性が増した状態で子どもにのぞむことになると言える。その違いによる影響がどの程度のものなのか、という疑問はあるだろうが、たとえば研究授業において、準備を入念に行ったり、参観者を前に緊張したりといった点において、少なくとも普段とまったく同じような仕方では授業にのぞんではいないということは素朴に理解されるだろう。

そうした意味では、保育研究や授業研究においては、その場を観察する主体のあり方に意識的になる必要があると言える。たとえば、授業研究において、後に見返しながら検討をする目的でビデオカメラを教室に持ち込んだ場合、子どもたちはそのビデオカメラを意識することで、日常とは異なる授業態度をとってしまうかもしれない。撮影者が熱心に子どもたちに近づいて撮影すればするほど、その場の様子はより豊かに記録できるかもしれないが、子どもたちにはビデオカメラの存在がより強く意識されてしまうであろう。あるいは、授業者と観察者が休み時間に楽しげに話す様子を見て、子どもたちが観察者に共感し、熱心に授業を受けるようになることがあるかもしれない。このように、教授行為や教育内容とは異なる部分で、授業を成立させる要素は無数に想定される⁴²。

また、近年では、総合的な学習の時間における自由な形態での学習や、キャリア教育・メディアリテラシー教育・異文化理解教育等での外部講師との連携など、従来の枠組みでは捉えきれないような授業がみられるようになってきている。授業の形態や内容が変わるほどに、子どもと授業者・観察者とのかかわりは、より複雑なものとなってゆくだらう。

以上のような、本来研究の前提にしなければならないことを無視し、明らかにしたいことと関連する部分のみ

を成果としてまとめ上げることも可能だろうが、そうすることで、先に指摘したように、授業であれば授業、保育であれば保育の、観察者が観察できる限りという意味でのありのままの姿を語ることからは遠ざかってしまう。ありのままの姿から遠ざかれば、意図的ではなくとも、結果として事実とは異なることを述べてしまう可能性が増す。また、主体のあり方を考慮しなければ、研究の過程を意図的に操作することも可能である。

今後、教育研究において、研究する主体としての存在のあり方が、積極的に議論されることが期待される。

<謝辞>

A 幼稚園の先生方には、筆者の参与観察について全面的なご協力をいただいています。先生方のご協力なしには、本稿における問題意識を掴むことすらできませんでした。この場を借りて感謝申し上げます。また、本稿でそのかかわりを「困難さ」と表現してしまいましたが、筆者に寄ってはしがみついて来てくれる子どもたちのおかげで、いつも楽しい気持ちで園に向かうことができます。子どもたちにも記して感謝申し上げます。

¹ 千葉県市川市にある学校法人幼稚園。

² A 幼稚園の実践は、自由保育の理念にもとづく保育形態であるという前提に加え、A 幼稚園のもつ文化的文脈や教員間で暗黙のうちに共有されている技術や保育方針などが複雑に影響し合っているように筆者には思われる。素朴な幼稚園像を思い描く者が A 幼稚園を訪れた場合、「園通貨」が使われていたり、保育室内に子どもたち自身が建てた木造の「おうち」（主にお店の機能をもつ）が立ち並んでいたりと、その独自性に驚かされることになるだろう。その全体像を描き出し、理論的な整理を試みることは現在の筆者の中心的課題であり、現段階で分かりやすく特徴を示すことはできないが、その一端は次の文献に詳しい。

新垣理佳『幼児教育における「仕事」の時間のカリキュラム開発-芸術表現活動と経済活動に重点をおいたカリキュラム-』千葉大学大学院教育学研究科カリキュラム開発専攻修士論文、2006

新垣は A 幼稚園の教員であり、教員の視点から A 幼稚園の実践を理論的に整理することを試みている。

³ 注 2 で紹介した新垣理佳氏は筆者の大学院修士課程時代の先輩であった。

⁴ 2007 年度の 3 学期に、記録してある限りで保育現場を 3 回見学し、教員による反省会等の場に 1 回訪れている。当時は具体的な研究的観点をもって場にのぞんではいなかった。

⁵ 佐藤郁哉『フィールドワーク』新曜社、1992 p.159

⁶ 佐藤郁哉『フィールドワーク』新曜社、1992 p.23

⁷ 佐藤郁哉『フィールドワーク』新曜社、1992 pp.35-36

⁸ 佐藤郁哉『フィールドワーク』新曜社、1992 p.161

佐藤による引用は、McCall・Simmons(1969) “The Nature of Participant Observation.” から。

⁹ 参与観察等のフィールドワークを行う者。

¹⁰ 佐藤郁哉『フィールドワーク』新曜社、1992 p.163
佐藤による引用は、Junker(1960) Field Work;

Gold(1958) “Roles in Sociological Field Observation.” から。

¹¹ 箕浦康子『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、1999 pp.38-39 また、本文中に記述はないが、

Spradley(1980)による分類を参考にしていると思われる。

¹² 箕浦康子『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、1999

¹³ 箕浦康子『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、1999

pp.123-140 に収録。

¹⁴ 箕浦康子『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、1999 p.39

¹⁵ 佐藤郁哉『フィールドワーク』新曜社、1992 に詳しい。佐藤は同書の中でエスノグラフィーという語の曖昧さもあわせて述べている。

¹⁶ 佐藤郁哉『フィールドワーク』新曜社、1992 p.35

¹⁷ 箕浦康子『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、1999 p.39

¹⁸ 中澤潤「観察法の意義と種類」、辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦 監修『教育評価辞典』図書文化、2006 p.126

¹⁹ 日本教育社会学会『教育社会学研究第71集』、2002 pp.151-170 に収録。

²⁰ 新谷自身は「参与観察およびインタビュー」を行ったと述べている。

²¹ 同論文の脚注にて。

²² ここでは「うまくかわることができていない」、「特殊なかかわり方をしている」という2点を挙げたが、当然ながら、それらは固定された状態ではなく、その差は曖昧である。よって、厳密にはすべてのかかわりの中で、自己のあり方の考察が課題とされるべきである。

²³ こうした課題点は以下の文献等で指摘はされている。佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996

²⁴ 本章で述べるA幼稚園の概要の多くは、注2で示した新垣理佳『幼児教育における「仕事」の時間のカリキュラム開発-芸術表現活動と経済活動に重点をおいたカリキュラム-』による。ただし、筆者によって再解釈・再構成された部分もある。その差異は曖昧であり、すべての内容に引用府を付けていない。特に必要だと判断される場合のみ引用府を付けることとする。

²⁵ 田代和美「自由保育」、森上史朗・柏女霊峰 編『保育用語辞典 第4版』ミネルヴァ書房、2008 p.10

²⁶ A幼稚園は、参与観察をしたいという筆者の願いを快く受け入れてくださった。なお、本稿で語られるのは主に2008年4月から9月の出来事である。

²⁷ 注4を参照。

²⁸ 新垣理佳『幼児教育における「仕事」の時間のカリキュラム開発-芸術表現活動と経済活動に重点をおいたカリキュラム-』千葉大学大学院教育学研究科カリキュラム開発専攻修士論文、2006

²⁹ 筆者は2008年現在、大学院生であり、毎日通うことは不可能であった。訪問が不定期なのはそうした理由による。週1回も訪問できない時もあれば、週4回訪問する時もあった。

³⁰ 本来的には園の実践の成り立ちを解明することが参与観察の目的であり、そこで生じた問題を描き出すことは解釈的アプローチとして導き出された二義的な課題である。そうした意味で、本稿における参与観察が二重の意味を持つことを確認しておく。はじめから困難さを

描き出すことを目的に参与観察を行ったのではない。

³¹ 園の恒例行事。教員らが出し物を年長の子どもたちに披露する。

³² 筆者は研究活動の他、ミュージシャンとしての活動もしている。

³³ 本稿執筆段階では、厳密に確認することはできない。

³⁴ 筆者のことを「前にも来てた?」という具合に覚えていた子と、まったく覚えていない様子の子がいた。

³⁵ 名前を聞かれたときには、2007年度の年長の子どもたちに呼ばれていた「あべちゃん」という呼び名を伝えていた。

³⁶ A幼稚園において、教員が頻繁に使う言葉。一般的な「かっこいい」という意味以外に、様々な肯定的意味を含んで使われているようである。

³⁷ 筆者の記憶では15分程度。

³⁸ その熱心さを表現することは、比喩的にでも、量的にでも難しいが、少なくとも筆者が感じた限りでは、対応に困るほどの熱心さであったと言える。

³⁹ 中澤潤「観察法の意義と種類」、辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦 監修『教育評価辞典』図書文化、2006 p.126

⁴⁰ しかしながら、本稿での教員の方々へのインタビューにおける筆者の存在の影響など、考慮しなければならない点は無数に考えられる。そうしたさらなる困難さについての考察は今後の課題としたい。

⁴¹ もちろんフィールドに足を運ばずに行える研究もある。たとえば教育方法の歴史的変遷を探る研究は参与観察よりも文献研究が担う面が大きいだろう。授業研究や保育研究を狭義の意味でのカリキュラム研究としたのは、広義の意味でカリキュラム研究とは、そうした様々な研究方法・研究対象を含むものだと考えられるからである。また、授業研究や保育研究を包括的に述べているのは、本稿で示す事柄が、幼稚園・小・中・高など特定の段階を指しての限定したものではないと考えるからである。

⁴² 本稿における問題意識は、現象学的教育研究の分野ではすでに問題として積極的に指摘されてきた内容だと言える。ただし筆者には、そうした問題を乗り越え、いかにして教育研究が可能となるのかという点に対する答えは示されていないように思われる。