

保育者養成のための幼児観察 V

立川 多恵子

幼児観察において共感的理解を可能にするためには、次の条件を満たすことが大切であることがわかった。

① 問題意識をもって観察しない。

② 観察の場で子どもと直接ふれ合う。

本校は付属幼稚園を持たないため、学生の観察指導は県内の公立幼稚園の協力を得て実現している。幼稚園としては本務ではないので、園側の好意によって観察指導が成り立っているにすぎない。そこで指導者としては、少しでも協力園側の保育に協力できるような観察をさせたいと考え、三年前から、担任が観察して欲しいという子どもについて学生が観察するという方法をとってきた。

観察対象を担任から指名されたということが観察者である学生にこだわりの気持ちを与え、その結果、その子どもがどんな問題を持った子どもであるかを究明するという姿勢で観察を開始する

ことになる。そこで、どうしてもそのことにとらわれて、外面的な行動のみをみるようになり、共感的理解に達するために必要な面をとらえることの大切さに気づくまでに、時間がかかった。この点を重視して、今回は幼稚園側の了解をえて、一グループに限って、観察の対象とする子どもを、観察者自身に選定させることにした。

一 観察方法

(一) 期日 昭和四十九年十月～十二月

(二) 観察者 本養成所学生 第一学年

(三) 観察計画

四十七名の学生を機械的にA B C D E Fの六グループに分け、六つの協力園に依頼する。グループAを実験グループとした。

(四) 観察前の指示

Aグループについては、次のように指示した。「あなたたちのグループは、幼稚園側から観察対象児の指示をいたしません。自分たちで観察対象児を選定して下さい」と指示し、七名の学生を二人ずつ組ませ、三組作り、一人を単独観察者とした。組み合わせは学生に任せた。

(四) 観察方法

他のグループと同様に、一回の観察時間を二時間とし、一週間一回、計五回の観察を行なった。観察終了後、組を作っている二人の間で話し合いをさせ、その都度レポートを提出させ、その中の感じ方、考え方について、共感に結びつく箇所を指導者が指摘することにした。

二 結果とその考察

Aグループ(実験グループ)における観察対象児の選定の方法と観察経過との関係について考察する。

(一) 積極的に働きかけてくる子どもを観察対象児にする場合

毎回最初に子どもからの働きかけがあるので、子どもとのかかわり合いが容易となり、子どもと共にあそぶことを通して、追跡的に観察することが可能である。しかし一方では、観察者と対象児との間に閉鎖的な関係ができ、観察者であるはずの学生が対象

児をリードする結果になることもあり、子ども同志のあそびの発展を妨げたり、全体の保育を妨害することもあり得る。

観察A₁の場合

A₁は第一回の観察において、子どもたちの積極的な働きかけに会い、その受けとめ方がわからず立ち往生する。その時一人の女兒M子に助け出され、園庭に出ることができた。鉄棒の補助をしたりブランコをふってあげたりしながらその子どもを観察する。

第二回目も相変わらず男児の攻撃的な働きかけを受け、悲鳴をあげるが、再びM子に助け出され、二人で園庭に出る。砂あそびをしながらM子の話しかけに応じる。別れ際になって、M子に荷物をかくされたので、夢中になって追いかける。

第三回目、M子に誘われて園庭に出る。M子が大きななしの木がゆれているのを見て、突然「あっ、かしさんがお話している」という。このことばをきいて、子どもの内面にはじめてふれたような感動を覚える。この回もM子とあそぶ。二人のあそびが低調になった時、M子から「何してあそぶ」といわれ、「ハッ」とする。何時の間にか観察者である自分がリーダーシップをとって、M子をふりまわしていたことを反

省する。

第四回目、観察者はカマキリを見せにきたM子と園庭に出ると、男児が働きかけてきた。M子が手をひっぱるが、初めて男児と一緒にあそぶ。子どもたちが自発的にいろいろのあそび方を創造していくのに驚く。子どもとのあそびの中で、大人として禁止しなければならないことがあるが、動機について考えて行くことも必要だということに気づく。

第五回目、M子と粘土あそびをしていると、男児が割り箸鉄砲を観察者の方へむける。M子は「だめ、他の人にならないけど」といったので、観察者はうれしくなる。また男児がかかってくる、M子は一緒に戦う。観察者が「今日でおしまいなの」と告げると、「いや」とだだをこねる。しかし、帰りに部屋からみんなと一緒に明るく手をふっていたのでほっとしたと報告している。

(考察)

男子からの攻撃（観察者を歓迎する）をどう受けとめてよいか困っている観察者に対して、積極的に助け出してくれた女児を観察対象にした例である。

最初は消極的にかかわっていたが、帰り際に自分の荷物をかく

されたことをきっかけにして、感情をあらわにして子どもとかけまわる。こうした感情をぶつけ合って子どもと接した体験は、M子との親密感を深めるきっかけになる。

第三回目は、前回の体験が基盤になって、M子の言った言葉に感動する。しかし、M子と密着しすぎてしまったことについて反省する。その結果、保育場面における大人の役割を自覚する。つまり、二人だけの関係が継続し、M子がほかの子どもたちの遊びの中に参加する妨げになっている点を、十分に考えなければならぬことを知った。

しかし、対象児と観察者の間に成立した心情的な関係は尊重しなければならない。

(二) 活動的で目立つ子どもを観察対象に選定した場合

観察者B₁の場合

B₁は観察前に元気のよい子どもを観察しようと、ペアーを組んだB₂と話し合う。第一回目の観察場面でもっとも活動的に見えたT夫を、早速観察の対象に決定する。初めのうちT夫は、あそびに夢中になっていた。観察しやすかったが、観察されることがわかると、数人の子ともと一緒に

積極的に観察者に向かって攻撃して来たので、観察を中断しなければならなくなった。

第二回目には、観察者に誘いをかけてきたR子を観察することにきめる。ところがR子と二人だけであそぶ結果になり、子どもたちの中にいるR子の姿を観察することができなくなり、残念だと報告している。

第三回目も、R子から働きかけてきた。R子は他の子が観察者に話しかけてくるといやがる。二人だけの密着した関係を欲し、他の子どもを排斥することになってしまった。

第四回目も、R子から誘いがあるが、積極的に挑戦してきたT夫の方にかかわる。今度は逃げないで押しかえすと、T夫は「痛い」と言ってけりかえしてくる。その際のいかにも嬉しそうなる表情をみ、肩ぐるましたり、木にのぼるT夫のふみ台になりながら、子どものいきいきした行動に接して観察者は感動する。

第五回目も、再びR子に働きかけられ、R子を観察する。しかし、できるだけ一人一人の子どもを大切にしなければという気持ちから、対象児の要求を何でもきき入れる結果になり、そうした受けとめ方が果たして子どもを大切にしたことになったかどうかについて考え込んでしまう。

(考察)

観察対象児を学生たちの興味から、まず元気のよい子に決め、それに該当する子どもを集団の中に求めている。元気のよい子を観察していると、活気があって面白いが、子どもから積極的に働きかけられると、未熟な観察者は手も足も出ない。そこで追跡的な観察は不可能になると考えて、あそびに誘ってくれた女兒に観察の対象を変えている。その子に慕われることによって、二人だけの関係に終始し、ほかの子どもと遊ばない子どもにしてしまったことについて反省している。

第四回目に再びT夫と接触する。今度はT夫からの挑戦をはね返すあそびを展開することによって、T夫とのかかわり合いを進展させることができた。このかわり合いを通して、力一杯ぶつかって来る子どもの姿に感動する体験をする。

(三) 直感的に好意を持った子どもを観察対象にする場合

第一回目の観察において、観察者Cは、弟の幼い時に似ているS夫に好意を感じ、かわいいなと思ひ、観察の対象に選ぶ。

第二回目、その子が時々こちらをみるので、積極的に働き

かけてきて欲しいと願っていることを感じ、さらに、担任に作ってもらった「しゅりけん」を手にもって、「ほら」と観察者に向けてことばをかけて通ったときに、Cはその子に対して、ニコリしてうなづく。この時に非常に感激したと報告している。S夫は園庭に出ても観察者の手を離さず、ほかの子どもが観察者にしかけた死刑あそびからも救ってくれる。それらがCにとっては感動の連続となった。

第三回目には、S夫は観察者に興味を示しはしたが、積極的に働きかけてこない。しかしS夫と友だちとのあそびの発展を大切にするために、遠くから観察している。

第四回目になると、S夫は観察者のそばへ来て、肩をついたりしながら友だちと楽しんでいる。ホールの方へ行つてあそび始めたので、ついていくと、突然「石やきいもだよ」と言つて積木をくれた。あそびが思いがけない方向に発展したことを知り、楽しくなったと報告している。

(考察)

この学生は、好意を感じた子どもを観察している。しかしすぐに直接的に働きかけることはしていない。つまり、その子どもにあそびを大切にしながら、観察者の好意あるまなざしとその子ども

にも伝わって、子どもから働きかけてくるまで待っている。こうして子どもとのかかり合いに親密さが増し、対象児の方から次々と示してくれた好意に感動している。

Cは対象児を静かに遠くから観察することもあり、その点で子ども自身をあそびを大切にする気持ちが見られ、追跡的観察が容易になった例である。

四 観察対象を容易に決定できない場合

第一回目の観察で、観察者Dは対象児をどの子にしようかと迷い、その結果個々の子ども数人を比べている。その過程では、外側からの批判的な見方が目立つ。しかしそうした観察を通して子どもによって異なった接し方が必要なことがわかる。

第二回目には、六人の子どもを観察する過程で、保育者の参加の仕方について考える。

第三回目には、五名の子どもの主に観察しており、観察の対象を一人にしぼることができないと訴えている。指導者から無理に一人にしぼる必要がないという助言を受け、急に気持ちが悪くなったと述べている。

第四回目は、子どもたちと一緒に遊び、子どもにとって、

二個のびんのふたと磁石とが、創造的あそびを生み出すよい教材であることを知り、そのことに興味を持って、それで遊んでいた四人の子どもの観察をする。またB夫が観察者のめがねにさわったので、めがねが気になるのかとがっかりしているとき、「ほくもめがねをもっているよ」という子どもからの好意的な答えが返ってきて、ほっとする。

第五回目、熱心に遊んでいた五人の子どもの記録をとっているが、K夫が「先生みて」と言ってあき箱利用の作品を見せに来たので、「よくできた、すごいねえ」と答える。この答えが、子どもと共感した応答でないことを感じ、子どもに申し訳ないと考えている。

(考察)

対象児を選定するために、何人かの子どもを観察して、比較検討している。このことが、子どもの中に個人差のあることを発見させることには役立つのだが、この間の観察は、外面的な行動観察で終っている。

第三回目になっても対象児が一人にしほれず、その点について指導者に相談している。対象児を選定することを考えなくなった

後の観察では、子どもたちのあそびに参加している。その結果、子どものあそびの楽しさをとらえることができた。また、めがねに関する体験から子どもの気持ちを観察者の持ち物に親しみを感じたことにあるのを知って、子どもとの間の距離のちぢまったことを感じとっている。

こうして子どもと直接かかわることによって、観察者は子ども側に立つことを教えられ、その内面性を考えることができる。

担任から観察対象を指示されないで、自己選択をすると、子どもたちから積極的に働きかけられやすいし、観察者も働きかけることが容易である。これは学生側に、担任から与えられた課題によって観察をすすめなければならないという、心の構えがないためであると考えられる。

観察者A₁は、男児の攻撃的な働きかけ(実は歓迎)をどう受けとめてよいかとまどっている時、一人の女兒に助け出される。その子とかかわりを持ちながら観察をしているうちに、情緒的な結びつきが可能となり、観察は内面化する。

B₁の場合にも、子どもからの働きかけによって関係が成立し、その子どもを観察対象に選定している。このように積極的に働きかけてきた子どもを対象児にした場合には、どの回においても子

どもの側から親しみをもって誘いかけてくれるので、かかわりを持ちながら追跡することが容易となり、したがって、子どもの感情を受けとめやすいが、対象児と二人だけの関係におちいって、

ほかの子どもや保育者に迷惑をかけることを考えなければならぬ。子どもとの交流の中で観察していると、どうしたら子どもの働きかけに答えることができるかを学生は学ぶ。観察者B₁は、初期の段階では、男児の積極的な働きかけからのがれざるをえなかったが、その後子どもからの挑戦を自分の体で受けとめることによって、子どもと仲間になれることを知った。

観察対象児を選ぶ時、直観的に好意を感じた子どもを選ぶ場合がある。観察者Cは一人の男児に好意をもつ。しかし、すぐ観察者側から働きかけたりせずに、子どもの方から働きかけてくる機会を待つ。これは子ども自身のおそびを大事にした観察者の態度である。子どもからの働きかけが起こると急速に親しさを増し、共感的理解が可能になった。

なかには、対象児を選定するために数人の子どもを観察し、比較している学生もある。指導者から一人にしほる必要はないと言われ、初めて子どもたちとおそびながら観察できるようにするが、対象児を選定しようとしている過程で学んでいるものがある。しかしその場合には、子どもの見方が批判的になっている。

それは、子どもたちを比較検討するという観察の姿勢がわざわざしている面があるものと考えられる。

三 まとめ

以上から、観察対象児を学生自身で自由に選定する場合の利点としては、次の四つがあげられる。

- ① 観察対象児の活動している場面において、観察者の興味や関心によって、主体的に観察することができる。
- ② 学生自身で選定するために、初めの段階において、観察者は、対象児の感情を汲むことが容易であり、従って内面的理解がなされやすい。
- ③ 自分が選定した対象児を追跡観察するということは、観察者なりの観察目標があるからであり、指導者によって選定された子どもを観察する際に生ずるような義務感がない。そこで、子どもからの働きかけを受け入れることが容易となり、観察者の働きかけも子どもに容易に受け入れられる。
- ④ 直接子どもとかかわりを持ちながら観察することは、共感的理解の機会を多くする。

観察対象を学生自身で選定した場合の問題点としては、次の三つが考えられる。

① 観察対象児を選定するために時間がかかる。ただし、その際の試行錯誤は学生の学習上の利点にもなっている。

② 初めの段階で観察者に積極的に働きかけてきた子どもを観察対象児にする傾向があり、その子どもにも愛着を感じる。そこで観察期間を通して、二人だけの固定的な関係に陥りやすい。

③ 他の観察者とペアとなって観察対象児を追跡することは困難である。子どもはそれぞれの観察者に個別に働きかけるので、共通の子どもを追跡することが不可能になる。したがって、観察後において、共通の課題を取り上げて二人で話し合うことはできない。

対象児の選択について、第四回目のように、指導者が観察対象児を選定して学生に観察させる場合と、今回のように、学生が自主的に観察の対象を選定する場合の二つの方法を用いたが、その指導の在り方について整理してみると、それぞれの問題点は、角度を変えて考えれば利点になることがわかった。例えば、担任が観察対象児を指定して学生に観察させる場合、子どもの問題性が気になり、それを究明しようとする観察視点が持続した。この場合子どもからの働きかけは少ない。そのため同一の対象児をペアで観察することは容易となり、観察後の話し合いは、同一の課題をとり上げて討論を行なうことが可能になる。

一方、学生自身で対象児を選定する方法によると、観察対象児がなかなかきままらない。しかし、学生自身で選定した対象児との感情的交流が容易である。このことは、共感的理解へのきっかけを作りやすいことを意味する。

(注) 埼玉県立教員養成所紀要第三号(昭和五十年十月発行) 参

照

(つづく)

(埼玉県立教員養成所)

