

保育者養成のための幼児観察 IV



立川 多恵子

第三稿においては、指導者自身が長期に亘って幼児観察の経験を持ち、観察を通じて子どもを理解することはどんなことであるかを考えてみた。その結果、子どもの内面性を理解するには、観察場面における共感的理解が大切であることを知り、それを学生にも体験させたいと考えた。

そこで本稿では、学生たちが幼児観察において、どのようなプロセスで共感的理解に近づくかを明らかにすることにした。

一 観察の方法

(一) 期日 昭和四十八年十月～十二月

(二) 観察者 本養成所 一学年 五十四名

(三) 観察計画

- ① 協力園別に五グループに編成する。
- ② 学生は二人一組になって、担任から観察を依頼された園児を観察対象児とする。
- ③ 週一回、五週に亘って追跡的に観察する。一回の観察時間は二時間とする。
- ④ 観察は保育時間に行なわれるので、幼児に積極的、積極的に働きかけて、保育計画に支障をきたさないように配慮する。

(四) 観察後の処理

- ① 観察記録は一回ごとに整理し、その都度考察を加えたものを二部用意する。そのうち一部は次回の観察日に幼稚園に提出、一部は観察者自身で保管する。

② 二回目、四回目の観察終了後に、各グループごとの討論を行なう。その際には、交互に司会、及び書記を担当する。記録はその都度整理する。

③ 五回目の観察終了後、各自の観察対象児についてどう考えたかをまとめてレポートする。同時に、学生自身が自分の観察プロセスをかえりみる。

④ 観察対象児について書いたレポートを持ち寄って、各グループごとに協力園の教師と話し合いをもつ。

二 観察の結果とその考察

観察終了後学生が書いた「私の観察プロセスをかえりみる」というレポートについて検討すると、表現方法はまちまちであるが、八六％（四十六名）の学生が、観察に当たっては、子どもの外面的な動きにとらわれず、子どもの内面に触れることが大切であり、そのためには、子どもとの共感が必要であることに気づいていることがわかった。追跡観察中に共感的な体験を得たと報告しているものが、五四％（二十九名）であった。

しかし、それを具体的に指摘している場面の記録を読んでもみると、厳密には、共感的理解に達したと言えるものは少なかった。

ここでは、共感的理解への「手がかり」を得ることができたと考えられるいくつかの例を取り上げて、考察する。

例一 子どもに誘われることがきっかけとなった場合。（観察者A 以下Aとする）

Aは「観察プロセスをかえりみる」というレポートの冒頭で、『私は、一、二回の観察とも、極めて義務的に務めてきてしまったように思われる。対象児のその日の行動をメモ帖に必死になって書き綴るだけで、頭で考えるということもなかった』と書いている。

ところが第三回目の観察のさい、子どもにメモ帖を取り上げられ、それを奪いかえそうと追いかけてこをしているうちに、子どもとの遊びの面白さ、楽しさに引きこまれ、子どもが遊びの中で表現する行動の意味を読みとれるようになってきている。この追いかけてこの体験について、観察終了後の感想として、『メモ帖を取り上げたのは、私たち観察者に対しての子どもからのプロポーズ、追いかけてこを通して、私は子どもの中に急速に入りこむこ、ができ、一種の安らぎさえ感じ始めた』と述べている。

子どもとの遊びの楽しさを知ったAは、その後の観察において、子どもとの遊びの中に入っていない時には、彼等の遊びを邪

魔したくないと考えて、保育室の隅に小さくなっている。子どもの自主的なあそびを尊重する保育者の姿勢を発見したと考えられる。

【例二】 大人としての責任を感じて、子どもへの働きかけを起すことがきっかけとなる。(視察者 B 以下 B とする)

第一回観察終了後に、B は、観察対象児について、『私に指名された対象児は、何時も同じ友だちとあそび、その行動は極めて消極的である。子どもの口から危ないという言葉が頻繁にとび出す。憶病な子どもである』と書いているが、この観察では、子ども以外の外的な動きや言葉から、どのようなタイプの子どものものであるかの概念規定をしようとしている。

第二回目の観察は、規定した概念の確認にとどまっているが、第三回目の観察において、子どもたちの危機場面に直面し、視察対象児に怪我でもあったら大変だと思わず子どもたちの中にとび出してしまおうのであるが、この経験をを通して B は、『対象児と観察者の間に何か関係が成立したのではないか』と考えている。観察者にとって予期しない危機場面に会って、対象児のことを心配し、直接的にその子どもにかかわったことが、対象児との内面的なつながりを作る契機になったものと推察される。

第四回目の観察においては、対象児の方から、始めて B に話しかけてきている。前回の危機場面で B の方から対象児に接近したことが、子ども側に親しみの感情を強めることになり、子どもからの話しかけとなって現われたものと考えられる。こうした二人の関係の発展から、第四回目の観察においては、観察者と対象児が、手を取り合って園外を散歩する経験にまで発展する。この散歩の中で、B は、対象児がさらに心の扉を開いてくれたことを感じる。

第五回目の観察後 B は、『子どもの育っていくのが目に見えて来る』と述べている。このことは、一か月余の集団生活の中で対象児自身が育ったということも考えられるが、むしろ、子どもの育って行く姿が観察の目に止まるようになってきたと考えることができよう。

【例三】 子どもの行動に対する感動がきっかけとなる。(観察者 C 以下 C とする)

C は「観察」をすることに、幼稚園につく前から緊張した。この緊張は『子どもを知らなければ』ということが強く頭にこびりついたためだと報告している。

第二回目の観察では、メモの手を休めて、ゆとりをもって観察

している。その回の観察において、対象児が鏡と水でキラキラ反
射させながらあそんでいる姿をみて、ハッとして、『Yは今、陽の
光と鏡の中に何かを発見し、真剣に見つめ、何かを求めようとし
ているのだな』と考える。この観察体験を通して、高いところか
ら子どもを観察する無意味さに気づき、子どもと同じ高さで、未
知の一人の人間として子どもとつき合ってみなければということ
をさとする。

しかし、この観察態度はすぐには定着しない。その直後、観察
者は対象児に対して、焦りから生じた要求を出している。すなわ
ち「おままごとやらないの」と誘いかけてしまっている。Cの気
持ちの中には、第一回目の観察で、対象児が消極的であり、なか
なか友だちの中に入って行けない子どもであるという概念を作り
上げていたため、早く仲間あそびのきっかけを作ってやりたいと
考えたのである。

観察後Cは、このことについて、『子どもを知るといふことも、
外見の表情や行動からのみとらえ、楽しい経験をさせてもっと豊
かな表情をみせて貰いたいと、急いでいた』と反省している。

第三回目になって、砂場の場面において、対象児が作った山を、
他の男の子がくずしてしまったのに黙っていたので、Cは『どう
したのかな、やっぱり反応がにぶい子どもかしら』と不安を感じ

る。しばらくして、男の子等がシャベルの柄で模様のような凸凹
をつけたのを見て、対象児が満面に笑みを浮かべたので、ハッと
したと報告している。その結果、対象児が作った山をくずされて
しまったのに黙っていたことの意味を知り、それに感動し、子ど
もの一つ一つの行動に共感することの大切さを知る機会になつた
ものといえる。

【例四】教師の助言が間接的に効果をもたらした場合。(観察者
D 以下Dとする)

第一回目は、どんな姿勢で観察したらよいか迷いながら、指
名された対象児の行動を遠くの方から観察した。観察終了後、記
録をその幼稚園の主任に読んでもらった結果、『事実の羅列だけ
でなく、子どもとかかわり合いを持ちながら、観察するように』
という指導を受けた。

第二回目の観察において、Dは早速かかわり合いを持とうとし
て『何をして遊んでいるの』という問いかけをした。子どもから
は『セメント作っているの』という言葉がかえってきただけで、
観察者が期待していたような子どもとのかかわり合いは発生しな
かった。主任の適切な指導も、この段階では観察者には十分消化
されていない。この経験からDは、子どもの状態を考慮しないで

子どもに言葉をかけるといふ方法は、子どもの活動を妨害するおそれがあることに気付き、時間をかけて、自然な形で子どもとのかかり合いが持てるまで「待つ」ことにした。

第三回目の観察において、子どもの蹴ったボールがDの足もとにころがって来た。Dが蹴りかえずと、子どもは再び蹴りかえして来る。Dと子どもとの間にボールの蹴り合いがしばらく続いた。

Dはこの経験を通して、『楽しかった』という感想をもらしている。本当の意味でのかかり合いが成立したのである。そこで、今後は気軽に子どもから話しかけてきてくれるにちがいないという期待をもった。この機会を通して、Dは「かかり合い」ということは、相互の情緒的な交流であることを洞察する。

第四回目の観察において、Dの期待通り、子どもは階段のぼりのあそびの場面で、Dに向かって、「ほく、手を離してやったんだよ」と話しかけながら、何度も階段を滑ってみせた。Dとの楽しかった経験が次の出会いへの期待となり、Dと子どもとの間に親密な関係が成立してきていることがわかる。

追跡観察を終了して、Dは『子どもというものは、五回位の観察では到底わかるものではない。しかし短期間の観察中に共感の喜びを得たのは幸いだ』と述べている。かかり合いの契機について、『待つ』ことの重要性を知り、親密な関係が進む喜びを体

験し、共感的理解を可能にする基盤を把握したものと考えられる。

【例五】 チームの話し合いがきっかけになった場合。(観察者E以下Eという)

観察の始まる前にEは、担任の保育者から「とんでもないことをやり出す子どもです」という助言を受ける。

そこで、第一回の観察では、「どんなことをやり出すのだろう」という好奇心が先立って、一時も対象児から目を離さずその行動を追った。したがって、対象児が次々に展開する行動に目を見張りながら記録をとったが、観察後、ペアを組んでいた友だちとの観察を通して、できるだけ対象児のよいところを探して担任に報告してあげることが、子どもにとって意味があることではないかと話し合った。

第二回目の観察では、この子どもの行動をクラスの他の子どもが常に真似をしていることを発見した。他の子どもが、彼の行動に魅力を感じているのである。教師にとって扱いにくい子どもの行動の中にも、子どもの成長にとって意味のある行動が存在することを知ったと報告している。

第四回目の観察において、高い崖を必死にかけのぼろうと努力している対象児の真剣な行動を観察している。『これこそこの子

の本当の姿だ』とハッとする。自己の持つ最大限の力を発揮し、崖のほりに何度もいどんだ後に、崖の上に立つことのできたその子どもの姿に、Eは強く感動した。すなわち、子どもの長所を発見しようという努力が、観察の観点を変えた。Eは追跡観察を終了した後に、『対象児が生み出す行動が大胆であっても、それがその子のものである以上、彼にとってそれが必要だと思ふようになった』と子どものエネルギーの大きさについて述べるまでに洞察が深まっている。

観察を行なった学生は、第一年次であり、子どもにどんな方法で働きかけをしてよいか、どんな働きかけが保育計画に支障をきたすのかが、よくわからない。

その点例一のAは、子ども側からの働きかけがあったのを契機にした。子どもから働きかけられることによって、自分の緊張と不安とが解消されたことを知って、子どもとかかわり合うことになり、共感的理解への手がかりを得た。この体験がその後の観察において、子どもの意志を尊重し、自分の方から無用な働きかけをしないで「待つ」姿勢の大切であることを発見している。観察者であっても、保育場面に積極的に参加せざるを得ない場合がある。それはとくに子どもの危機場面を見た場合であり、その際に

は、大人としての責任から行動しなければならぬことがある。

例二は、観察の初期において、外側から指名された子どもの問題を究明していた観察者が、傍観的な観察者としての立場を越えて、子どもを援助している。この際でできた子どもとかかわり合えば、観察者にとっては思いがけぬものであったが、そのかわり合いを大切にすることが、次の観察時において、子どもからの働きかけが起こるような雰囲気を作る結果になる。観察者も子どもからの働きかけを喜んで受けとめている。

前述の二例は、子どもと直接にかかわり合う機会を得て初めて、共感的理解への手がかりを得ることができた例である。

例三は、直接子どもとかかわり合うことなく、子どもの心とのつながりをもった例として興味深い。担任に指名された子どもを知るため、子どもの一挙手、一投足を記録しようとしていた観察者の最初の観察態度が、ベアーとの話し合いを契機として転換し、異なった観察態度を生み出している。すなわち、学生同士話し合った結果として生まれた心の余裕が、観察態度の転換を生み、子どもの行動の意味を読み取るのに役立っている。その際起きた感動の体験から、観察者の心は子どもとの心に結びつく。つまり、子どもと直接的な交流をもたないで、傍観している観察者の内面に起きた心の働きとして、とらえることができる観察例である。

過去において子どもと生活を共にした体験を持っていない学生の
場合、指導者が「子どもと直接かかわりをもて」と助言してみても、
最初からそれを理解することはできない。このことを指導者もよく知
っていなければならない。

例四の場合は、観察者は、指導者が「子どもと直接かかわりをもて」という助言にそのまま従ったことが、一方的に子どもに働きかける結果となった。そのため、子どもの感情を無視した事態が起きたが、その際の子どもの反応を通して、子どもとかがかわる契機が「待つ」ということにあることを洞察する。こうした洞察を通して成立した子どもとのかかわり合いが、共感につながるものであることを認識した。保育者が観察対象児について、事前に観察者に助言的説明をすることは、観察者に対して誤った先入観を与える場合が多い。しかもその先入観からぬけ出すためには、時間を要する。例五は、むしろ不適切と思われる保育者の助言を、ベアーとの話し合いの中で検討し、新しい観察態度を生み出したものである。子どものよい点をできる限り見つけ出して、こうとする好意的な観察態度が、観察者の気持ち子どもへ近づけ、感動の体験に結びついたものである。

三 むすび

幼児観察では、観察場面における共感的理解が大切である。その点を考えたとき、どのような状況に観察者をおいて、共感的理解への道を開かせたらよいか、その方法を究明する必要がある。どの学生も観察初期においては、外面的な子どものとらえ方をしている。学生によってはこうした観察態度が固定化したまま限られた観察期間を終了してしまふ場合もある。またなかには、前述の五つの例のように、ふとしたきっかけに観察視点の転換が起る場合もある。

各々の学生のレポートから、観察経過を分析的にみて行くと、観察視点の転換は、観察者の気持ち子どもに接近させることが前提になっている。観察視点の転換をおくらせ、子どもとの心的交流をさまざまに考える原因と考えられるものに、対象児に対する問題意識が指摘される。

今回の観察でも、幼稚園側に協力できる観察をさせたいという従来の観察方針を踏襲させたため、担任に観察対象児を指名してもらう方法をとったが、そのことが、「担任に何故選ばれたか」という疑問を観察者に投げかけることになり、その対象児の持つ

問題性の追求という観察態度の固定化からぬけ出すことが困難になったり、ぬけ出すのに時間を要した。この問題については次の稿で取り上げたいと考える。

観察視点を転換させるきっかけになったと考えられるものに、① 子どもと直接にかかわり合う機会をもつということがある。

その際に考えなければならない点は、子どもとの接し方の工夫である。過去において子どもと遊んだ経験の少ない学生の場合、事前指導によって説明するだけではむずかしい。観察の過程において、たまたま子どもと接する機会を得て、接し方の工夫をすること、そのことが共感的理解への道を開くためのきっかけであるといえる。

② 保育現場によっては、どうしても直接子どもと接するのが困難な場合がある。その場合、観察者としては、傍観者の観察態度で、客観的に行動を記述するのではなく、子どもがあそびを楽しんでいるその楽しみを、観察者自身も楽しむことができるようになることであり、そのためには、学生同士の討論が役立つ。そして、外面的観察態度からの転換は、指導者の適切な助言により、学生たちが自分の気持ちをありのまま話し合うことよって可能となる場合が多い。

観察者自身の内省によって、子どもの行動の意味を直観的にと

らえることができるようになり、こうした過程の中で、観察者側に起こる感動が共感的理解への導火線になり、「ゆとりのある観察」による共感的理解への道が開けてくる。

(つづく)

(注) 埼玉県立教員養成所研究紀要第二号(一九七四年三月)参照

(埼玉県立教員養成所)

