

保育者養成のための幼児観察 Ⅲ

立川 多恵子

I稿、II稿において、本校の幼稚園教諭養成課程の学生に、観察指導を実施した結果について報告した。

幼児観察は、観察の方法によって、学生に見えてくる子どもの姿が異なってくることを知り、保育者養成における観察指導の望ましい姿を求めるため、指導者である筆者自身が、観察経験を持つことにした。

一 期間 昭和四十六年五月―昭和四十七年六月まで

二 場所 O大付属幼稚園

三 方法 右記の観察期間を三段階に分け、各々の段階で方針を立て、観察を実施する。後段階は、前段階における観察の反省にもとづいて方針を立てる。

四 観察の方針

第一段階

- (一) 焦点を絞るために観察対象を個人にする。
- (二) 子どもの理解を深めるため追跡観察の形をとる。
- (三) 子どもの行動を直截に、極力詳細に記録する。

第二段階

- (一) 個人の追跡観察を基底として、そこからグループ観察を試みる。
- (二) 子どもの観察を通して、保育者の保育的配慮を究明する。
- (三) 観察の客観性を高めるために、二人組の観察を計画する。

第三段階

- (一) 観察対象児を選定する場合、子どもの問題性を求めない。
- (二) 記録はメモ程度にとどめ、子どもの働きかけに応じて、時には、共に遊んでみる。
- (三) 保育場面における観察者の在り方を考える。

五 観察結果

第一段階

(一) 観察の焦点を絞るため、個人を対象とした観察を計画したが、まず、どのような子どもを観察対象にするかということが問題になった。

興味の持続できることを願って、「問題のあること」が予想されるA子を選択した。A子は、観察者が観察を開始しようとした時点で、クラスの子どものほとんどがグループあそびを開始していたのに、部屋の中央にある机のそばにひとり立っていた。

どのような条件で観察対象児を決定したかは、観察内容や、子ども理解の仕方そのものに大きな影響を与えている。このことについては後述する。

(二) 子どもの理解を深めるため追跡観察の形をとったが、時間の関係で、週に一回、合計五回しか実施できず、その他の日の行動は担任の助言にもとづいて、観察者自身の推測によって究めざるをえなかった。しかし、この方法を用いても、子どもの発達過程を把握することは可能であると考えられる。A子は、長期欠席の後、五月中旬になって登園したために、(担任からの情報によって確認) A子が休んでいた一か月の間に確立してしまったグループへの参加が困難であった。そうした状態のA子に対する保育者

の配慮と、A子の参加の仕方について追跡的に観察した結果、筆者は次のように考察している。

第一回目の観察後のA子は表情も乏しく、無口で、動きがおそい。彼女なりのあそびの盛り上がりの中でも、保育者さまつわりつき、保育者のやさしい受け入れを求めていた。

保育者はこれに対して、何時もやさしく手をさしのべている。その日の終りに「ああ、面白かった」と一言、大きな声で自己表示している。

第二回目の観察では、前回より積極的に行動していたが、この日もあいかわらず、保育者を求めていたが果たせなかった。(保育者は最初に一度だけA子に仕事を依頼するという働きかけをした。)そこで、保育者から離れて、友だちの中に自分の場を見つける努力を始めている。

エブロンのもつて、周囲を見まわすA子の姿から、A子がなんとかして、自主的にあそびを探し求めようと努力していることが推察された。

この日は友だちに対して、拒否的な態度をとっているのが目立ったが、仲間あそびに入りたくても、入れないいら立ちの表示と考えられた。

第三回目の観察では、それもすっかり消失した。

第四回目の観察では、前回まで見られた周囲を見回す動作も目立たず、次々と新しいあそびに没頭していく。保育者の後を追う動作も見られない。素直に集団の中に埋没し、集団の一員として行動している今回のA子を観察して、観察者自身も、心の安らぎを感じ、A子が一か月の立ち遅れをのり越え、彼女なりの動きをあそびの中に実現していることを認められた。

(三) 子どもの行動を直截に、できるだけ詳細に記録するということは、観察者にとって努力を要する。やもすると、その記録は会話中心の記録になり、子どもの体の動きの詳細な記録がとりにくい。詳細に記録をとるとその後の記録が空白になる。この観察方法は、とかく記録することそのものに追われるため、子どものいきいきした動きを前にしながら、子どもの行動の意味を受けとめて考えるための余裕がない。

そこで観察に対する興味が湧かないため、形式的な記録が目立つ。

したがって、場面の考察は、あとで観察記録を読み返ししながら解釈していく結果になる。

つまり、十分な記録がとれたとしても、それは、子どもの外面の動きの詳細な記録にとどまり、それにもとづいて、後になって、子どもの内面の動きを臆測していく結果になってしまう。

(四) 当時は予測していなかったことであるが、追跡的に観察をしているうちに、対象児に対して愛情が湧いていることを経験した。

このことについては、五回目の追跡観察終了時に書いた次のようなレポートから言える。

週に一回、A子を観察して、すっかりA子に親しさを覚えはじめたある日、A子は保育者を交えたゴムとびの仲間に入って、友だちの後について、一生懸命跳んでいた。しかし、ひざの上の高さになると、どうしても跳び越えられない。

それでも真赤な顔をして、一段、一段試みる。保育者も「もう一度やって」と激励する。A子は両足を揃えて、やっと跳ぶことができ、ニッコリとして嬉しそう。この頃から私は、A子を励ましながら、自分自身もゴムとびをしているような気持ちになり、記録の方は留守になる。

そして、A子が次の段に挑んで、跳べないと、周囲の子どもが声援する。その時、私自身も思わず「もう少し」と小さ

い声でつぶやく。再び失敗、もう一步真赤な顔で、両足揃えて跳ぶ、どうしても跳べない。ゴム紐を持っている友だちが少し低くする。やっと跳べた。A子はニッコリ笑って友だちの後に並ぶ。(私も思わずニッコリする)

この観察は、充分な記録が残っていないにもかかわらず、時間がたった今日、なお、その日の情況が観察者に思い出され、何とかして跳び越えようとしたA子の気持ちがよみがえって来る。

この場面は、A子にとって充実した生活の一コマだったと考えられる。

こうした子どもが懸命にあそんでいる場面で、観察者自身も子どもと共にあそんでいるような感情を持つ。そんな時は、詳細な記録はとれていない。子どものあそび姿に感動しているのである。その間の時間の経過も気にならない。子どもは今、どんなことを考えているのだろうか、考えてみようとも思っていない。ふと我に戻って、観察者としての自分を意識した時に、初めて時間が経過していたことに気がつく。

第二段階

(一) 第二段階の観察では、前段階の観察対象児とは対照的な動き

のはげしいYを選ぶ。Yは観察開始の時点で、つな引きをしている八人の子どもに対して、大声で命令していた。この段階でも観察の興味を持続する目的で、問題のありそうな子どもを対象児に求めた。

Yについての個人観察ではあるが、Yが活動的であるため、Yに接触する子どもたちに観察範囲が広がっていく。Yの場合、ボスの存在であり、YをとりまくU、M、Hの三人の子どもたちが、五回の追跡観察を通じて、終始登場してくる。

したがって、最初からの観察のねらいとしていた、個人の追跡観察が基盤となって、そこからグループ観察を試みることは比較的容易であった。五回のうち二度だけ機会を得て、M、H、Jを中心とした観察を試みた。その結果、グループの発達を明確にとらせることができた。

その一部を具体的にあげてみる。

(Yの第二回目の観察)

十時四十分——Yは、J、Mに「かたつむりを探しておけ」といって、山の方に走り去る。J、Mは木の葉の裏などを時々ぞいてみる。(Hはその日欠席)五分位経過した後、

M「先生(観察者に向かつて)かたつむり探して」(命令調)

という。J「Mちゃん探さないとY大将に叱られるよ。Y大将どこにいったかな」M「きっとお部屋だろうね」J「山かもしれないよ」J「まーちゃんぼくもいくよ」M「でもかたつむり探さないと叱られるよ」M「先生（観察者に）用がないならかたつむり探しておいて」

Yは遊びを提案して一時グループから離れたわけだが、それを受けた仲間だけでは、遊びが盛り上がりがない。自発的な形で育てられた遊びでない場合、その提案者がその場を立ち去ると、遊びそのものの充実、発展はみられないのだろうか。Yを除く、他の仲間の一人一人の成長が期待される場面である。

この観察より約二か月前、第五回目の観察において、次のような場面の観察がなされている。

Yがホールから出ていった。M、H、Jの姿も見えない。園庭に出る。外は寒い。砂場を見ると数人の男の子があそんでいる。よくみると、M、H、Jの姿も見られる。

すでに大きな二つの山を作り、トンネルを作っている。三人は口々に何か話している。どの子も手を休めていない。そこにYがやってきた。仲間のあそぶ様子をじっと見ていたが、脇の方にすわって独自の山を作り出した。Mが水を流し

た。Hが砂で山を固める。Jがトンネルをのぞいていたが、立ち上がり、かけ足で庭先の小枝を拾いにいく。JとHは早速山の頂上をかざり始める。（観察者はそう思ったが、山の木を植えているつもりかもしれない。）Mが水道を止めて、何か助言する。今までだまって自分の山を作っていたYが、ここで始めて声をかけた。Jが何か主張している。（言葉ははっきりきこえない。）Mも何かいっている。山には小枝が次々に植えられていく。Hが「Y君の山と一緒にしよう」と提案する。Jは大きい山から小さいYの山まで、川をつなげる。水は小さい山に向かって流れる。Yもその川の底をもう一度手でなでる。Mも、Hも、Jも、口々に何か叫んでいる。

第一段階と同様に週一回の観察からではあるが、Y一人だけを観察していたのでは明瞭に現れない、社会性の発達、特に、仲間との関係の中で育った、協力して遊ぶ心を確認することができた。

第二回目の観察では、Yが離れた後のグループには、充実した遊びが見られないばかりか、M、H、JはただYの後を追っているという状態だった。したがって、この段階では、ボスYの存在

があつて初めてグループあそびが成立していたといえよう。しかし、第五回目の観察では、Yから離れたM、H、Jには、自発的にあそびを生み出す力が育っていた。Yの存在がなくても、仲間のおそびに活気があつた。M、H、Jの成長が、はじめてYに助演者の役割を経験させた。

(二) 観察法を通して、保育者の保育方法をとらえようとして、子どもたちから「隊長」といわれ、恐れられていたYに対する扱いがどのような形でなされていくかを究明しようと試みたわけだが、第一回目の観察では、ビニール袋に虫をつかまえてきたYに、保育者は輪ゴムを渡す場面しかみられなかった。

第二回目の観察では、保育者が充分な時間をかけて、Yとふれ合っている場面をとらえることができた。

その場面の記録をとりあげてみる。

十時六分——部屋から男の子が「先生、「ライダー劇場」とかいて」と画用紙をもって現われる。保育者、園庭から部屋に戻る。机に向かって白い紙に「ライダーげきじょう にゅうじょうりょう、十円」と書く。

Yを含め、五人の子どもが部屋の片隅でライダー劇場と思われるものを積木で作り上げている。——省略——

十時二十分——男の子が、先生に「十円だよ」（ライダー劇場の入場料のことらしい）保育者「貴女もいる？」と傍の女の子にきく。M「ほくもみたいよ」保育者、十円を六個作る。その十円を持ってライダー劇場にやってくる。——省略——

Y「てれながら」「じゅんちゃん手伝えよ」J「わー出てきたカメンライダー」保育者「すぐいいいな」J「いろいろな怪獣が出てくるね」保育者「あの羽のはえているの何」保育者「音楽も入っているのね」保育者「あれ、今度のは」J「くも男だよ」五人の男の子が劇場のまわりで働いている。Yは紙にかいた人形を動かしつつける。

この場面では、Yは、保育者の前で盛んにてれながら、それでも一生懸命に工夫をこらして、ウルトラセブンを演じていた。その姿を認める保育者の目、それに無上の喜びを感じるY、こうした保育者とYとの関係の中で、Yの情緒の安定が得られるのを確認した。

第四回目の観察においては、ボールあそびの中で、保育者が全勢力を使って、Yに休当たりしていた。Yのように活動力の旺盛な子どもに対する保育者の配慮のあり方をとらえることができた。

しかし、五回にわたる観察を通して考えてみると、保育者が狙ったものは、Y自身の変革や成長より、むしろ周囲の子どもたちの成長がYに与える影響であり、その目標に向かって、着実に努力されていたと考えられる。

この点については、具体的な場面での観察によって把握し得たということではなく、観察を続けていく過程で、観察者自身の内面に育った洞察であるのは、興味深い。

(B) 二人一組で行なった観察は、Yを中心に三回に亘って実施したものであるが、観察終了後、両者の観察記録を照合しながら話し合った。その結果、両者の記録の概略は同じでも、細部においてはかなり把握の仕方に相違がみられた。

例えば、二人一組で観察した二回目の記録の一部をとりあげる。

十時～十時五分 (T₁の記録)

Yは友だちを「どいて」とどかして、基地の中に入り指示する。

子ども数がかぶる間にかぶえ、一人の男の子の怪獣の出現で喧騒になる。Yは基地の上にのり横になる。次に立ち上がり、降りようとするが、ちゅちゅちゅとして、「オタスケ」と

言って構え、今度は思い切つてとびおる。

ひざをおさえながら、コーナーの遊具へ。さっきの怪獣になった子どもに働きかける。ブロックをとり、二人でいじる。キングブロックで作った車に関心を示すが、Kがとんできて「これぼくの——」と言うと、割合あつさりひきさがる。怪獣になった子と二人で、手を合わせて組み合う。

十時～十時五分 (T₂の記録)

再びホールに子どもが増え、にぎやかになる。Yは家の中に再び入る。JがMの鬼に大きな声で叫んでいる。

Mの鬼は先生を追う。Yは家の屋根でいねむりのまね。Mはなお先生の後を追う。Yは起き上がって飛びおり、別の男の子と自動車について話し合う。

Y「ほくにこれちょうだい」という。

A「よく使っているの」と言い、大急ぎで友だちを呼びにいく。その友だちは「いやだよ」という。Yは「君、兄さんでしよう」と言い、つづけて、Y「ほく弟でいいよ」と言う。二人で手をとってジャンプする。

前述の二つの記録の相違の一つは、表現の仕方にある。観察後

の二人の話し合いから、T₁の「基地」はT₂の場合「家」と表現され、T₁の「怪獣」は、T₂の場合「鬼」という表現になっていることがわかった。同一場面をみていても、観察内容が相違している。

二人が同一場面を観察して、見えるもの、きこえる内容が違ってしまふのは何故だろうか。それは第一に、T₂（筆者）の方が長期間に亘ってYを観察していたことがあげられよう。

その当時、T₂はYの友だち関係の発達について関心をもっていた。したがって、Yが自分の要求を友だちとの間で、どのように実現していったかということが、T₁よりも詳細に観察されている。

このことから、たとえ観察者が客観的に観察したいと願っても、観察者の興味の持ち方が、無意識に観察内容に影響していたことを知った。したがって二人が観察した結果について、互いに話し合うことは、対象児に対する理解の幅を広げることになると考えられる。

第三段階

(一) 前段階までは、観察対象児の選び方として、観察における興味を持続するため、何らかの問題があると予想される子どもを選

ぶという方法をとった。

ここでは、問題を明確にするとともに、その問題に対して保育者がどのような扱い方をしているかが観察のねらいとなっていた。追跡的に観察を重ねているうちに、対象児に対する観察者の愛情が芽生え、対象児と観察者の間に感情の交流が行なわれたという経験は、対象児の問題の原因究明が主体となっている観察ではとらえられないものを知った。

そこで、第三段階では、観察者が好ましいと考えたタイプの子どもを観察対象児に選んでみた。

第一回目の観察のさい対象児に選んだKは、大へんワンパクに見える体の大きい男の子であった。むやみに友だちにとびついて行くので、友だちに逃げられてばかりいた。

その後、保育室で保育者が針をもって鯉のぼりを縫っている姿を見て、Kは「先生はお姉さんみたいだね」「うちの姉さん、修学旅行にいった手紙くれたんだよ」と言った。この言葉をきいた観察者ははっとした。Kの保育者に対する気持ちの中に優しい姉への思慕が含まれていることを感じ、観察者自身、それに共感できた。このことは、対象児の問題性を解明するための観察方法では、到底、経験できないものであった。

(二) 第二段階においては、逐次記録の計画を立てたが、実際の観

察に際して、或る場面に興味を持つと、観察者は自然に記録する手を休めて、その場面を凝視する。そして、その行動の意味を考へることによって、子どもの内面的な心の動きを知ることを経験した。

そこで、この段階では、会話を逐一記録するのではなく、メモをとる程度にして、観察場面で子どもの行動の意味を充分考へてみることにした。

この方法で観察をすすめて行くと、観察者にとって、興味のある場面が子どもの活動の中に観察された場合、観察者自身の思考を深めていくことがわかった。

このように、子どもの行動に対して観察者の興味が強くなる、その行動について思考を深める。その後には次の行動が予想されるようになり、観察の興味は一層増す。

第二回目の観察時、今日はどんな観察ができるかなと考えながら園庭に出る。

目の前のタイコ橋を黄色いセーターを着た小さい女の子が、のぼったり、おりたりしている。その子は一段、二段のぼっては、地面に降り立ち、再び三段、四段とのぼって行く。

こうして何度かくりかえすうちに、タイコ橋の上部に足がかかる。その緊張した表情は、遠くから見ている観察者にとるようにかかる。一段わたっては、もとにかえり、時間をかけてタイコ橋の中央まで渡り切ることができる。上体を起こして周囲をみまわしたその子は、相変わらず緊張で顔をこわばらせているが、それでもふんばって周囲を見まわすようになる。次第にその表情は柔らかい、少し離れた所で凝視していた観察者と視線があった時、子どもは微笑をかえした。しっかりと足どりで地面におり立ったその子は、駆け足で山の上に消えた。

観察者は、タイコ橋の梯子の所で、昇降している女の子を見た時、何をしているのかなと注目し、視線を止めた。

彼女の行動から目を離さず追っていると、その女の子が安定した気持ちでタイコ橋に挑み、自分の力の可能性を広げるために、小さい努力を重ねていくことを知った。「ガンバレ、ガンバレ」と心の中で声援を送りながら、少しも躊躇せずに新しい目標に挑む子どもの姿に、発達のための限りないエネルギーを発見した。

そして、山の上に走り去ったその子の充実感を感じ取り、それ

に基づいて、次の活動がどのように展開するか予測することができた。

(三) 前の二段階において、観察者が、保育場面に入ると、とかく邪魔な存在となり、保育者にとっても、子どもにとってもマイナスの存在と考えていたが、第三段階において、対象児を好意的にみることによって、観察者が保育場面にいて、プラスの存在になり得ることを経験した。

第一回観察において、Kは友だちと掴み合いになって、友だちに去られ、一人になる。しばらくして、一人でホールにいく。観察者も後についていく。Kは部屋の中央にある大きな自動車をみつめて、それにのって一周する。観察者は記録の手を休め、Kの視線を笑顔で受けとめる。

Kは再び一まわりして、観察者を見てニッコリ笑う。

Kはこうしてホールを自動車にのって十周位する。観察者の前を通るごとに、「ニッコリ」してこちらを向く。

観察者は、Kが何故一周りしてニッコリするか、その理由を考えたわけではない。Kのそばにいる一人の人間として、Kが一周りしてはニッコリ笑って、観察者の脇を通りすぎることを楽しみに期待し、それが実現されることによって、満足感を得た。

Kもまた、観察者がそこに立っていることを確認して、自分の行動が承認され、共に喜んでくれる大人の存在に対して、安定感と充実感を感じたと考える。

六 まとめ

(一) 観察対象児が個人であることは、焦点をしばって観察することができるので都合がよい。しかし、そのさい観察対象児の決定の仕方が、その後の観察場面の意味づけに影響することがわかった。

(二) 個人を追跡的に観察することは、子どもを知るためにはよい方法であるが、観察者の態度によっては、その子どもの活動を妨げることになりかねない。

(三) 追跡観察をしながら、個人の行動の詳細な記録をとっていくことの難しさと苦しさを体験した。しかもこうした記録の取り方は、子どもの内面を臆測するにとどまることを知った。

(四) 長期に追跡的に観察することによって、対象児への愛情が湧くのを経験したことは、予測しなかったことである。この経験は観察を興味深くするだけでなく、子どもの感情的側面にふれての体験につながる。

(五) 観察の客観性を求めるために二人一組で観察することを試み

たが、二人の観察内容の相違は、観察者の子どもに対する関心のちがいが反映してゐることを知った。

(六) 観察者の観察姿勢が観察場面のとらえ方に影響して来ることを知り、従来のように問題のありそうな子どもを対象児に選択することをさせた結果、観察内容に変化が起きることを経験した。

すなわち、観察者が好意をもって、対象児に対して肯定的な見方をする時、子どもの新しい可能性を発見することができた。

(七) 記録のとおり方について、詳細な記録をとるという方法への反省から、記録をメモ程度にとどめて、時には、子どもからの働きかけに答えることもあるという柔軟性のある観察方法に変えてみたところが、観察者の観察の立場が子ども側に立っていることを知り、共感的理解にとって効果的であった。このような観察方法は、子どもへの抵抗感を少なくし、時には、観察者を保育場面においてプラスの存在とすることも可能であることがわかった。

(八) この研究では、観察における観察者の興味という問題を問題にしていたが、観察への興味は、観察を重ねていくうちに変化していくことを知った。

当初は興味のない場面でも、その場にいる子どもの感情に触れることが可能になると、新しい興味が湧いて来る。

幼児を観察することが、子ども観や、保育観の育成に役立つことを知り、そのための観察指導をどのようにしたらよいか、根本的に考えて行くため、指導者である筆者自身が観察の経験を持った。

その結果、幼稚園の現場に入って観察するということは、子どもを鏡のように冷たく写しとることではなく、そこには、すでに子どもと観察者の人間関係が成立していることが重要な意味を持つていることを知った。この観察者と子どもに成立した人間関係を大切にしながら、どのような興味で、幼児観察をすすめていくかを確認することが必要であり、それによって、おのずから観察指導の在り方を明確にする必要がある。

特に保育に興味をもつ人間にとっては、幼稚園に入って観察するという時、すでに子どもを観ると同時に、保育上の扱い方に触れて考えることになる。ここで重要な条件は、保育者の活動に支障のない形で観察しながら、子どもとの共感を大切にしたい観察が望まれ、そのことが、学生たちの望ましい保育観を育成していく効果的な方法と考える。

(注) 埼玉県立教員養成所紀要創刊号参照

(埼玉県立教員養成所)