

保育者養成のための幼児観察 Ⅱ

立川 多恵子



はじめに

前稿においては、子どもの行動と心理を、発達過程理論と結びつけて理解する方法として、心理学的観察法の一つである自然観察を用いるように指導した実践について報告した。

その結果、幼児観察を経験した学生たちから、いくつかの問題を提示された。

その一つは、学生が子どもの行動観察をする前に、平均的な発達過程について安易な知識を教えられると、そのことにこだわって、子どもをありのままに受けとめにくくなるということ。第二は、筆者が、観察記録のとり方について、できるだけ客観的にと指導しても、学生たちの記録を読むと主観的な表現が目立ったということである。ところが、そうした主観的表現を何回かにわた

って読み返すと、むしろ主観的な表現の方が、その時の子どもの状態を生き生きと伝えていることがわかった。また、記録を詳細にとることに専心した者は、そのことに心を奪われて、その時々の子どもの行動の意味を考えたり、感じたりすることができないことを知った。第三には、観察の対象とする子どもをどのように選定するかということである。初回から計画を立てて対象児を選んで観察した学生もいるが、年齢、性、外見から判断できる子どもの特徴によって選定している場合が多い。多くの学生は、観察回数を重ねるにしたがって、計画的な選び方をするようになる。対象児の選定についても、研究を必要とすることが解った。第四には、子どもと観察者としての学生との関係であり、従来の心理学的観察の方法によって学生を指導してみても、保育場面における観察では、子どもからのさまざまな働きかけがあり、それに応じない場合、結果として子どもを拒否することになる。また子ども

もから直接に働きかけてこない場合でも、子どもは観察されていることを意識して行動している場合が多く、子どものありのままの姿を観察していることにはならない。また観察者が子どもたちとかかわりを持ったために、何らかの形で保育を妨害し、子どもや保育者に影響を与えることを知った。

以上の点を反省してみても、保育者や子どもにも与える迷惑を最小限にする努力をしながら、学生の観察が将来の保育に役立つような方法がないかと考えた。

- そこで、早速、学生に対する観察指導を次のように変更した。
- ① 学生の観察を、第一学年の初めの時期に配置した。
 - ② 記録の方法について、学生の自由にまかせることにした。
 - ③ 子どもと観察者の在り方を再検討するため、実験的に、子どもと直接かかわりながら観察させることを一部において試みた。

④ 観察対象の選定等において、新しい方向を打ち出すために、観察後の話し合いを充実させた。

話し合いを大切にされた観察

方法

(一) 期間 昭和四十四年五月～七月

(二) 観察者 本養成所幼稚園課程一年生

(三) 観察方法

四十四名の学生を協力園別に二分し、各グループをA・B二班に分けて、第一表のような指導計画を立てて実施した。

即ち、A班の学生に対しては、従来の観察と同様に、子どもとできるだけ直接のかかわりを持たずに、その場で記録をとることを指示した。

B班には、第一回目から第三回目の観察においては、A班同様に第三者的な観察姿勢をとるように指示したが、第四回目と第五回目は、協力園の了解を得て、観察も、子どもとともにあそび、記録はメモ程度にとどめておいて観察後思い出しながら記録するように指示した。

観察終了後第二表に示すように話し合いを計画した。参加については、個人の自由意志による。

結果とその考察

第一表のような観察指導の計画によって実施された幼児観察の効果をも、グループの話し合いを通して考察してみる。

まず、話し合いのために集まる学生の出席状況であるが、正規

第二表 話し合い計画

第五回	第四回	第三回	第二回	第一回	計 画
観察終了後、次回の観察までに教師の司会でグループ別にA・B班合併の形で一時間位話し合う。 観察終了後、グループ別に、かつA・B班に分けて教師が司会して一時間位話し合う。					

第一表 観察計画

第五回	第四回	第三回	第二回	第一回	Yグループ
第三者的観察法をとり、その場で記録する。					
子どもと遊び、後で思い出して記録を書く。					B班
第五回	第四回	第三回	第二回	第一回	Zグループ
第三者的観察法をとり、その場で記録する。					
子どもと遊び、後で思い出して記録を書く。					B班

Yグループ				
	A班		B班	
	出席者数	欠席者数	出席者数	欠席者数
第一回	12名	0名	11名	1名
第二回	11名	1名	10名	2名
第三回	11名	1名	9名	3名
第四回	7名	(5名)	11名	(1名)
第五回	8名	4名	10名	2名

第三表 話し合い出席状況

の演習等と異なっており、学生は自由意志で参加することになった。第三表のように、A班の学生の場合は、観察の回数を重ねるにしたがって、次第に参加者数が減少した。

それに対して、B班の場合は、むしろ四回目、五回目になると、参加者数が増加していった。B班の場合には、第四回、第五回観察では、子どもたちと直接のふれ合いを経験することができ、自分たちの体験的な感動を友だちに報告することになって、話し合いへの参加意欲を盛り上げた。

話し合いの内容の変化を考察していくために、A班における学生Sの発言と、B班における学生Mの発言を取り上げて比較してみる。

学生Sの発言（A班所屬）

第一回 「幼児の中には動きのほげしい子どももいれば、そうでない子どももいるようだ」

第二回 「五歳児になると、大人ぶって見たがる。三歳児の手をとって『かわいいね』といったりした」

「M君は、自己主張の強い子どもだ」

第三回 「会話を聞くことができるようになった。ずいぶんいろいろなことを知っている。大人だけの世界で生活して

いるのだろうか」

第四回 「先生が、ある子どもに、あついならぬいでいいのよ、といわれた。先生は、見ていないようで見ているものだ」

第五回 「四歳児がめだかの歌を歌った。その時、『そっとのぞいてみてごらん』というところを子どもがどなった。先生が『そっとというのは、そういうものかな』と注意したので、なるほどと思った」

第一回の話し合いにおける学生Sの発言は、外側から把握しやすい子どもの活動のみをとらえているに過ぎない。

第二回、第三回の話し合いでは、個々の子どもを観察しているが、会話の内容を単純に解釈しているにとどまっている。

第四回、第五回の話し合いになると、保育者に対して目が向けられ、保育者が子どもにどんな指導や配慮をしているかをとらえてはいるが、大人側に立った見方に終っている。

学生Mの発言（B班所屬）

第一回 「あそべないで一人でいる子どもがいた」

「小さい子は賞められると本当にうれしそうだ」

第二回 「ガキ大将がグループを統率してあそんでいた」

第三回 「子どもは先生を独占したがる傾向がある。先生が忙しい時、子どもがあそびたがったら、何であそべないかをはっきり教えた方がよいようだ」

第四回 「四歳児の部屋で、窓際にいた女の子が私の方に小さいかわいい手を出してきたので、私も手を出した。その子は私の手をさわって『冷たいね。冷蔵庫みたいだね』と言った。その子の手があたたかかったので『あたたかいね』と言ったら、うれしそうに顔をした。それから後を向くたびに手をパッと出してきた。私もそれを待っていた」

第五回 「今日は一番楽しくあそんだ」「子どものことばのやりとりのむずかしさを感じる。四歳のY君とあそんだが、Y君がジャングルのてっぺんから『のぼってきて』と言った。私は『スカートだからだめ』といってしまった。Y君はがっかりした表情で反対の方をむいた。しばらくしてやってきた先生と、同じ会話をしたが、先生は『こわいからだめ』と言った。Y君はうれしそうに手をさし出した。子どもの呼びかけに答えるのは難しいと思った。こうした場合、Y君をもう少しよく知っていたら、適切なことばを探すことができたかもしれない。後何回か、観察を継続することができたら

と考える」

学生Mの場合も、第一回目は「あそべないでいる子どもがいる」という外側からみて、目立つ現象をとらえて発言しているに過ぎず、次の「小さい子どもは賞められるうれしそう」という発言は、子どもの感情をとらえた発言にはちがいないが、賞めことばに対する子どもの外面的な表情の観察にとどまっている。

第二回目でも、目立つ子どもの行動をとらえた発言に過ぎない。第三回目は、子どもの状態像を客観的にとらえた発言であるが、その中に子どもの気持ちを汲みとろうとした努力が認められる。第四回目の観察において学生Mは、公然と子どもとの直接のふれ合いを許されたわけであり、その際の記録は、手を握り合うことで子どもの手のあたたかさを感じると同時に、心のあたたかさを受けとめているという体験的な報告となり、情動的な結びつきができたことが、後の「私もそれを待っていた」という表現でわかる。第五回目の観察においても、子どもとあそぶことよって、楽しい経験をしている。その結果、子どものことばを受けとめる難しさに気づき、子どもが「のぼって」という短い言葉の中で、何を考え何を大人に求めているか、洞察しようとしている。「スカートだから」という自分の返答と、「こわいから」という保

育者の返答のどちらが、あの時のY君にとって、適切な受けとめ方であったかを考え、「子どもはうれしそうに手をさしのべた」という観察を通して、子どもの心情を洞察している。

話し合いにおけるS、M二人の学生の発言だけを分析することによって、A、B班の観察方法の効果を論じることが危険ではあるが、子どもとの直接のふれ合いをさけて第三者的に観察していると、結局大人側から見る結果になってしまうことがわかった。

子どもと直接ふれ合う機会を持ち、子どもとの心の結びつきを求める努力が始まると、子どものことはや行動から、その感情、思考を受けとめる工夫をすることになり、子どもの立場に立つて感じたり、考えたりしている。その結果、子ども理解が深まることになることを知った。

そこで、次の観察指導計画として、二つのことを実現させたいと考えた。

- ① 子どもとのふれ合いの可能な保育現場を観察の場にする。
- ② 観察が保育の実際に役立つように工夫する。

つまり、観察者が、子どもと直接ふれ合うことが多くなる
と、保育を妨害する結果になりかねないので、保育に協力しながら観察する方法はないものかと考えた。そこで担任が観察してみたいと指名した対象児を、追跡的に観察することにし

た。対象児の選定を協力園側にゆだねたわけである。

追跡的観察

- 一 方法
- (一) 期間 昭和四十六年九月～十月
- (二) 対象 本養成所一年生
- (三) 観察方法 第四表の通り

第四表

				グループ名
D	C	B	A	協力園
F幼稚園	H幼稚園	K幼稚園	O幼稚園	対象児
追跡的に観察する。				

- 観察者側からの積極的な働きかけはさけるが、子どもからの働きかけには応ずる。
- 二人一組で観察する。
- 第二回、第四回終了後グループごとに話し合う。
- 最終回の観察終了後レポートを作成、保育者との話し合い

を持つ。

二 結果と考察

(一) 指導者からみた学生の観察とその展開について

- ① 一般の傾向として、学生はまず、自分に与えられた対象児の行動からその子どもの問題点を探り、概念的な把握をする。
- ② 観察の経過の中で、概念的な把握のワクの中に入れることのできる行動を観察すると安定し、そのワクに入れることのできない行動を認めると不安定になっている。観察を重ねていくうちに、最初形成された概念規定にそわない行動がいくつもみられるようになると、自分の作ったワクを破らざるを得ないようになり、次第に観察の目が広がる。こうして、四回目、五回目の観察になると、子どもに対する問題意識が消失する。同時に、対象児に対して心情的な関係を持つようになり、好意的と思われる見方が増加する。
- ③ 学生の記録は、最初は詳細にとられているが、次第に詳細でなくなる。二人一組にして同一対象児を観察しているわけであるが、二人の間の見方のちがいが記録に現れていることを発見した。どんな詳細な記録であっても、同一の場面をみていても、その時点ですでに行動の観察が相異なる場合があ

る。そこで、二人の間の話し合いは、観察事実をたしかめながら子どもを観察する目をひろげるよい機会となる。直接触れ合うことを許される第四回、第五回目になると、この記録のずれ、見方のちがいが大きくなるばかりでなく、子どもに誘われて二人がばらばらになり、同一場面を見ることも困難になる。

(二) 観察者から見た観察の経過

学生が書いた「観察の経過をかえりみて」というレポートを整理した結果、次のような二つの傾向のあることがわかった。

- ① 対象児の発達の变化について、それを追って報告を書いている場合。
- ② 自分の観察プロセスを振り返って、内省的な分析を試みている場合。

ここでは②の部類に属する学生Cの報告を抜粋して掲載する。

第一回観察

できるだけ客観的に観察することが大切であると考える努力する。(注・指導者は、今回の観察指導では、客観的に観察することは指導していない)

観察法としては、二人組になったFと一緒に対象児につきまといながら観察した。最初に担任から聞いた祖父母に養育されているという先入感が、子どもの行動を判断する決め手になっている。

第二回観察

対象児が観察されていることを気にするので、Fと別れて、遠くから観察する。観察は客観的であるべきだと考えていたが、自分の考えを押し殺して、観察記録をとるだけに没頭している自分に疑問を感じる。対象児を無生物としてとらえるのではなく、人間性を尊重した観察方法を考える必要性を感じている。

第三回観察

幼稚園の行事の手伝いになり出される。

第四回観察

対象児と接触する機会がふえると、不思議に子どもが寄って来る。足でけつとばされた時は参ったが、観察者としてより、子どもの友だちとして受け入れてくれたことがうれしかった。子どもの気持ちがわかるように思えた。

第五回観察

対象児と会話をするようになる。だっこをねだられた

り、おんぶをねだられたりして、対象児と仲良くなると、その子どものあたたかさが感じられ、対象児の見方が変わっていった。

学生Cは、担任から対象児を指名された時、担任の説明から、両親のいない子、年寄りに育てられた子どもは、きつと問題のある子どもにちがいないという先入観をもって、子どもの行動を解釈している。

第二回目の観察において、観察は客観的でなければという考え方に疑問を感じていると同時に、子どもを研究の対象として冷たくみていたのでは、子どもの内面を知ることができないことをさとする。

そこで、子どもを一個の人間としてみていくことの必要性に気づく。この認識が、第四回目の観察において観察者の姿勢を変化させ、その結果、子どもから働きかけられるような存在となる。

観察者は、この経験を通して喜びを感じ、子どもと心情的に結びつく。第五回目の観察では、対象児とあそび、あたたかさ、やさしさを感じとり、観察の目を大きく転換させている。

学生Cは、一人の子どもの追跡観察する経過の中で、試行錯誤しながら、自主的に、子ども理解の方法を見出していく。

(三) 保育者との話し合い

学生が追跡観察した子どもについてレポートをまとめた段階で、各グループごとに保育者との話し合いを行ったが、観察者の対象児に対する見方が保育者と異なった場合、保育者側の受けとり方は次の二つに分けることができる。

① 学生の観察の未熟さを指摘して、保育者側の観察した結果を主張する場合。

② 学生の観察結果を尊重して、保育者自身の気づかなかつた面として、学生の発言を受け入れる場合。

学生の観察そのものにも問題があるが、①の場合は、保育者に指導者としての意識が強く、学生の観察の未熟さを指導しようとする態度があり、②の場合は保育者もまた学生と共に子どもの理解を深めようとして、学生の発言を受け入れる態度のちがいが指摘できる。

むすび

① 学生の観察は、指導する際に客観性を強調すると、第三者的な見方をして、結局は大人の観点に立って観察する方に片寄って

しまったり、外面的な解釈に終わってしまうことがある。

② 子どもとかわりながら観察することによって、必然的に子どもの働きかけに応じることになり、次第に子どもの感情や思考に対する理解が深まる結果になり、心情的な結びつきがなされ、内面的な見方が育つことが期待される。

③ 観察において、子どもと直接にふれ合う機会を持つためには、学生の観察が保育現場に役立つものでなければならず、その点の工夫として、協力園側に対象児の選定を依頼し、幼稚園の協力を得ることができた。ただし、観察開始初期において、保育者から得た対象児の情報が、学生の観察を束縛する傾向が認められた。

④ 二人一組にして同じ対象児を観察しても、必ずしも一つ一つの場面で同じ観察を行っているとは限らない。この差異について二人で話し合うことは、子どもの理解を深めるのに役立つ。

⑤ 一人の子どもについて追跡的に観察をしていると、試行錯誤の中で、自らの力で子ども理解の方法を生み出す場合もある。

⑥ 追跡的に観察した後の保育者との話し合いは、保育者にとっても、子どもを異なった角度から考える機会になり、そのような学生との話し合いは、学生自身の子どもの観察の目を広げるきっかけになる。(つづく)

(埼玉県立教員養成所)