

保育者養成のための幼児観察 I

立川 多恵子

一 はじめに

保育者、特に幼稚園の教師になるためには、大学、または文部大臣指定機関である養成校で、所定の単位を取得することが必要である。

大学には、四年制大学と二年制の短期大学がある。その他の養成校もまた短期大学に準じて二年制をとっている。現在のところ、我が国では、二年制の養成校で資格を取得し、保育所・幼稚園に就職する人の数が圧倒的に多い。

養成期間の長い場合、広い教養を積み重ねながら、いろいろな角度から専門的な研究にも時間をかけることが可能である。短期的な養成校の場合、留年でもしない限りは、二年後には、一応有資格者として、子どもとの生活に入らなければならない厳しい時

間的制約がある。

そこで、短い期間に何に重点をおいて学習させるかが、養成の重要な問題になって来る。ある人は、保育者はピアノが上手に弾けなければならないから、器楽練習に時間をかけるべきだという。またある人は、幼い子どもに物を教える技術を学ばせることが大切であると主張する。

たしかに従来の養成校では、子どもの前に立った時、すぐにも役立つような保育技術の指導に力点をおいていた。その結果、卒業生たちは、学校で学んだ具体的な保育内容をそのまま、初めて出会う子どもたちに一方的に押しつけて、何かを子どもたちに指導したという満足感を持ってしまっていた。こうした保育方法で、子どもの中に育つものは一体何だろうか、そう考えた時、保育者養成の問題が、幼児教育の在り方自体の問題につながっていることの重大さを認識しなければならない。

短い養成期間に優先的に指導されるべきものは、子どもに何を、どう教えるかの保育技術の伝達ではなく、子どもの発達のよき援助者となるために、“子どもを正しく理解する力を育てる”ということに重点がおかれるべきであると考ええる。

ここで問題になるのは、子どもを正しく理解するとはどんなことかということである。

筆者は八年前から勤務校の一年次の学生に、児童心理学や、幼児教育の講義を担当してきた。そして、子ども理解を深めるために設定されているこれらの学科目を講義するだけでは、学生が子ども像を概念的に把握する結果になり、真の幼児理解を妨げていることに気づいた。

そこで、これらの学科目を学習する中で、生き生きとした子ども一人一人の姿をとらえ、子どもの理解を深めることができるように、学生を指導するよい方法はないものかと思案した結果、これらの学科目を教授するのと前後して、学生自身で直接に幼児の行動を観察できる機会を作った。授業の補助という、きわめて初歩的な発想から出発して、学生に“幼児観察”をさせる試みを行っていたわけである。

筆者は、その後、長期間に亘って、観察指導を続けている間に、よい保育者を養成するために“幼児観察”の果たす役割の重

大さを改めて認識することができた。

第一稿では、とりあえず、従来の心理学研究等でとり上げられていた観察法を使って、観察指導を行った経験にもとづいて論じていくことにする。

二 観察のねらい

観察指導の初歩的段階において、次のようなねらいをもった。

二年制の幼稚園教諭養成課程の場合、短い期間に子どもの行動や、心理を理論と結びつけて、十分に子ども理解をすすめる具体的な方法として、幼児観察をとり入れ、その成果を検討する。

ここで考える観察は、教育実習中の観察ではなく、学生が保育内容の授業を受ける前に、子どもをみつめるチャンスを作ろうとするものである。

この段階における観察指導のねらいは、教室において、子どもの発達過程についての講義をきく前後に、子どもの具体的行動を観察して、発達についての知識の具体化を計ることを考えたわけである。

二年制の養成課程では、子どもの発達過程について指導するさい、具体的事例と結びつけた方が、学生に理解されやすいと考えたからである。「教育実習中の観察でなく、云々」という筆者の言葉は、教育実習の形式は、一般に、観察・参加・実習と三分され行われているが、その場合の「観察」を意味するものではない点を断わりたかったためである。教育実習における観察は、保育者となるための実習の一段階であり、実地に幼児の指導についての正確なオリエンテーションを得ることを目的とするが、ここでいう観察は、保育について学習する以前に、幼児の行動の特性を充分理解してもらうことを目的としている。

三 観察の方法

(一) 期間 昭和四十三年六月―七月

(二) 参加学生 埼玉県立教員養成所幼稚園課程一年(五十名)

(三) 観察方法

① 心理学的観察法のうち、自然観察法を用いる。すなわち、協力園の日常保育の自由あそびの時間に現われる幼

児の行動を、その生起順序にしたがって観察し、記録させる。

② 協力園の保育をさまざまに、目立たぬ場所で姿勢を低くして観察させる。

③ 子どものありのままの姿を記録するため、客観的で、詳細な記録を書かせる。

(四) 観察のすすめ方

表(次頁)のように、A B班に分けて観察指導を行うのは、まず幼児の行動を観察して、その後、発達的特徴について学習する場合と、幼児の発達の特徴をあらかじめ学習してから、幼児の行動を観察する場合とでは、どちらの方が、子ども理解がなされやすいか知るために、計画された実験的な試みである。

A班 四月―六月 児童心理の講義を受ける。

B班 六月―九月 児童心理の講義を受ける。

四 結果とその考察

講義を理解しやすくするために、学生に対して子どもの行動観察を実施させることにしたが、実際に計画をたてて、観察指導を

〈表〉

A班 (あとで講義をきくグループ)	B班 (先に講義をきくグループ)
(目標) 幼児心理の講義に先立って、観察時間を充分に取り、そこで得られた資料を使って、講義する。	(目標) 幼児心理の講義をした後、その理論を充分に理解させるため、子どもの行動を観察する。
(観察対象) S幼稚園児の朝の自由あそび1時間	(観察対象) 初めの3回は学生が選んだ近隣の子どものあそび。 後の2回はS幼稚園児の朝の自由あそび1時間。
(計画) 1～5回教師とともに観察。 5月(第4週) 観察に関するエチケットの説明	(計画) 1～3回までは教師はそばにいない。
1回目 6月(第1週)	7月(第1週)
<ul style="list-style-type: none"> ・2人組んで観察。 ・観察後の感想、観察記録提出、話し合い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・観察について講義。 ・幼児心理に関する参考文献紹介。
2回目 6月(第2週)	夏期休暇中
<ul style="list-style-type: none"> ・1人で自由観察。 ・観察についての講義。 	<ul style="list-style-type: none"> ・近隣の幼児を三回観察。 ・観察記録に考察を加えたレポート提出。
3回目 6月(第3週)	9月(第1週)
<ul style="list-style-type: none"> ・1人で自由観察。 ・以後観察テーマを考えさせる。 ・観察レポートに考察を加えて提出。 	<ul style="list-style-type: none"> ・レポートを数例発表して話し合う。
4回目 6月(第4週)	9月(第2週)
<ul style="list-style-type: none"> ・1人で自由観察。 ・観察記録提出。 ・夏休みに自分の観察記録を讀んで、レポート作成を予告、話し合い。 	<ul style="list-style-type: none"> ・1人で自由に幼稚園観察。 ・感想、観察記録提出。 ・話し合い。
5回目 7月(第5週)	9月(第3週)
<ul style="list-style-type: none"> ・2人組んで観察。 ・レポートを書くために参考文献紹介。 	<ul style="list-style-type: none"> ・2人組んで観察。 ・観察記録提出。
夏期休暇中 文献を讀ませレポートをまとめる。	10月今までの観察記録を利用してテーマを選び、レポートをかく。
9月(第1週) レポートを数例発表させ、話し合う。	

すすめてみた結果、いろいろと問題点のあることに気づいた。

このことについて、学生の観察記録と、学生と筆者との話し合いの両面からとり上げていくと、次のような点が列挙される。

(一) 観察記録から取り上げられる問題点

① 平均的発達の側面から子どもの行動を価値判断している場合がある。

毎回の観察後にレポートを提出させ、後尾に考察欄を設けて、

感想を書かせた。その結果、B班の場合、特に観察前に講義で

きいた子どもの平均的発達と、目の前の子どもの行動を比較して、評価する傾向のあることがわかった。

観察者Nは、第四回目の観察レポートの考察欄に次のように記述している。

どの子どもを観察しようかと迷ったが、

ブランコのところ、ポットンと友だちのあそびを傍観している子どもがいたので、果して、どの位の時間で仲間あそびに入れるかと思ひ、その子を観察することにした。

黄色いワクの名札をつけているので、二年保育の四歳児であると思うが、入園から半年になるので、もう少し、スムーズに仲間あそびに入れなければと考えた。……中略……社会性の発達のおくれを感じた。

このように、観察者の頭の中には、平均的発達が知識として入っているのです、どうしてもそうした角度から子どもを観察する結果になり、その点での価値判断が加わった、このことは、子どもを「ありのまま」に観察するという態度の妨げになっているのではないかという、筆者の反省となった。

② 記録は詳細に書かれているが、その中に、主観によって書かれている部分が目についた。

子どもの「ありのまま」の姿を記録しておくため、客観的、詳細な記録をとるよう指導してきたが、詳細な記録はA班の学生に多く見られた。

学生の記録をよむと、A B班共に、主観で書いていると思われる記録が随所にみられた。

次の記録は五歳児を観察した学生Aの記録の一部である。

M子がブランコに腰をかけている。そこへもう一人の女の子(Y子)がやってきて、ブランコのそばの柱にもたれかかりながら、片足をブラブラさせ、のりたそうにしている。

M子「たちこぎやってごらん」こぐのを止めて、Y子に声をかけたが、再びこぎつづける。

Y子ブランコのそばの柱からはなれて、「競争したら」という。

M子「こわいよ」小さい声で叫ぶ。

わずかな時間の場面描写であるが、この記録は比較的、客観的であり、かつ詳細に書かれており、Y子がどんなポーズでM子に話しかけているかよくわかる。

しかし「のりたそうにしている」という表現は、観察者が子どもの動作を連続的に観察して、感じとったものであり、主観的表現といえよう。M子の「こわいよ」ということばの後に小さい声で叫ぶという説明がついているが、何と比較して「小さい声」なのか、次の「叫ぶ」ということばも、観察者の直観をまじえた表現となっている。「叫ぶ」と記述しないで、「言う」ということ

ばにおきかえても意味は通じる。

しかし、客観的描写でない筆者が指摘した「のりたそうにしている」「小さい声で叫ぶ」という言葉は、後で記録を読み返してみると、Y子のブランコの前での表情や、「こわいよ」といったM子のこわそうな状態が感覚的に理解される。

(二) 学生の話し合いからとらえた問題点

学生は、観察対象児の選定を工夫することによって、子どもの理解を深めようと努力している。

観察後の話し合いは、A班の場合、二回目と、四回目に行い、B班の場合、四回目に話し合った。その結果、次のような訴えが目立った。

① 観察対象の選定に時間がかかった。

どの子どもを観察対象にしようか、迷った学生もあった。そこで、A班の学生に対して、観察終了後「どんな風に観察対象を選んだか」きいた。

初回から最終回まで計画的に選んだ学生は六名のみで、初期は、可愛い、早く登園した等の理由の単純なものが多く、次第に、積極的な子ども、次に消極的な子ども等というように計画的に選択していく学生が多くなった。

学生は、観察対象児の選定を工夫することによって、どの子どもも理解も深めようと努力している。

② 観察記録をとるのが苦痛である。

③ 記録に追われて、その場で子どもの気持ちを考える余地がない。

②の観察記録をとるのが苦痛であるという発言には、いくつかの意味が考えられる。

観察者Sは、その理由として次のように述べている。

園児の行動が敏速であるため、追跡して行動のすべてを記録することは困難であり、詳細に記録をとることが苦痛に思われた。その上行動の記録にのみ追われていると、今、その子どもがどんな気持ちでいるか考える余裕さえなかったのにつまらなかった。

記録に追われて苦痛であるという裏面には、単に記録をとるという意識以上に出ることができず、また遊ぶことができなかったという悩みがある。

とくに観察において、何を感じているかを感じ取り、何を考えられているかを考えることが、子どもの内面を理解することにつながる。

るとしたら、子どもの行動を客観的にとらえて記録するという観察方法について、考えなおしてみる必要性が生じた。

④ 子どもが観察者に働きかけて困る。

バインダーに記録用紙をはさんで観察していると、子どもたちが「お姉さん何しているの」と話しかけてきて困ったという訴えが、A班の学生から出された。応対することは禁じられているので、逃げ出すと、かえって追いかけてきて、筆記用具をとられてしまつて困つたと述べている。

なかには、目の前で鉄棒から落ちそうになつたので、あわてて助けてしまつて、それを機会に友だちにされてしまつたと失敗談として報告している。

筆者は、学生に、客観的に観察する立場をとるよう指導したが、たしかに、観察者は子どもたちにとって、魅力的な新しい人の刺激ということが出来る。

子どもたちとのかかわりをさけて、観察することの方がむずかしい。また子どもたちに危険が生じたときには、それを援助しなければならぬ場合もある。

五 むすび

先に列挙した問題は、学生たちの観察記録を読んだり、観察終了後の学生たちの話し合いに参加して、学生から学んだものである。

ここで、それらについてまとめてみることにする。

第一は、観察前に平均的発達について知識を与えられると、子どもをありのままに受けとめにくくなる。

当時、平均的発達の解説を中心にして児童心理学を講義していた筆者は、B班の学生が子どもを観察するに当たつて、その平均的発達についての知識を用いて子どもを観察し、考察する傾向のあることを知り、平均的発達についての知識を持つていることは、観察事実と、それを結びつけるには有効であるが、子どもの姿をありのままに受けとめるための学生の心理的反応を妨げるといふ結論を得た。

第二は、客観的で詳細な記録に問題のあることを発見する。

ABどの班の学生の記録も随所に客観的でない表現を発見し、一時は筆者の指導が不足していることを反省したのであったが、記録を読み返すことによって、そうした主観的な記録が、子どもその時の状態をいきいきと伝えている場合のあることを知り、

一方では学生の訴えから、詳細な記録をとるために子どもを追跡している、子どもの内面の心の動きを感じるとる余裕がないことを知り、客観的で、詳細な記録を取らせることについて、もう一度考えなおす必要性を感じた。

第三は、観察対象児の選択について。

当初、筆者は指導にさいして、このことを少しも問題にしていなかったが、学生は対象児の選択法を工夫することによって、有効な観察をしようと努力していることがわかった。

計画的であるからといって問題がないわけではない。計画を立て方を検討する必要がある。また指導者側が観察対象児を適当に指示する方法も考えられるので、今後に向かって、研究を要する。

第四は、子どもと観察者との関係について。

このことは、観察指導のさいに、特に配慮しておかなければならない。

子どもの行動をさまたげぬために、目立たぬ場所で姿勢を低くして、遠くから子どもをみていたのでは、対象の子どもの微妙な行動の変化が見られないばかりか、会話も聞こえない。しかも遠くで目立たぬようにみていると、子どもたちの中には、観察され

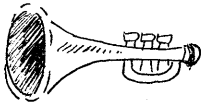
ていることを意識して行動する者も少なくない。

しかし、ここで一番問題になるのは、子どもから接触してきた時、その働きかけに対して、観察者としてどう反応することが最も適切かということである。

A班の観察者のように比較的自由的態度で子どもたちの中に入ると、子どもからの働きかけは特にはげしい。子どもに仲間意識を感じさせるためである。その点で、観察者として保育場面に入りながら、子どもに対してどのような役割をとったらよいか、充分考え直す必要があることに気付いた。

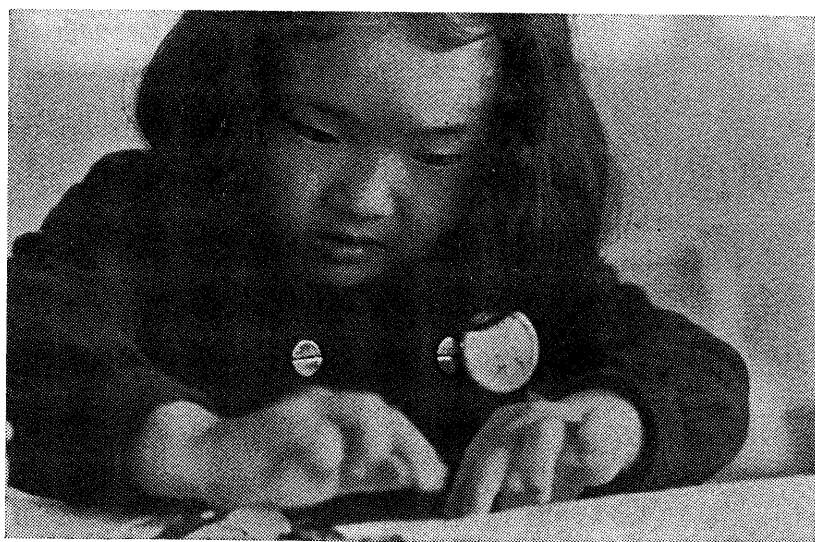
子どもの行動や心理を、理論と結びつけて理解する具体的な方法として、観察をとり上げたが、ありのままの子どもを受けとめるためには、観察指導の在り方を改めて考え直す必要があることを認識した。(つづく)

(埼玉県立教員養成所)

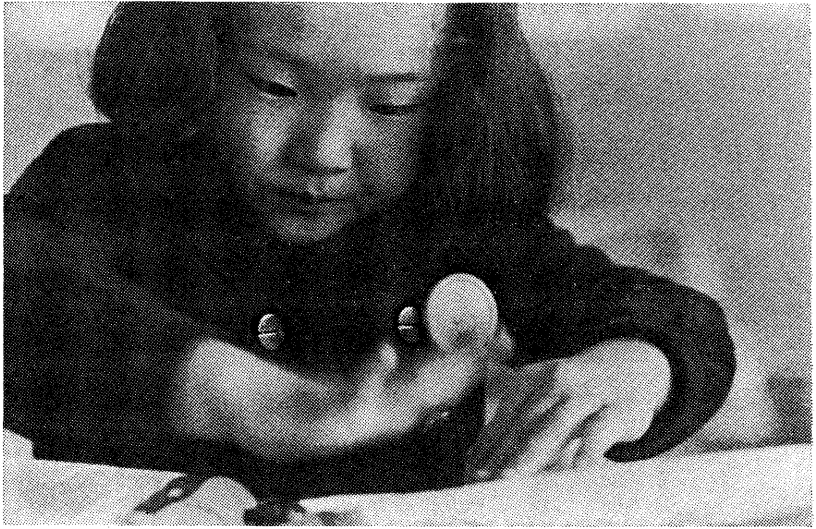




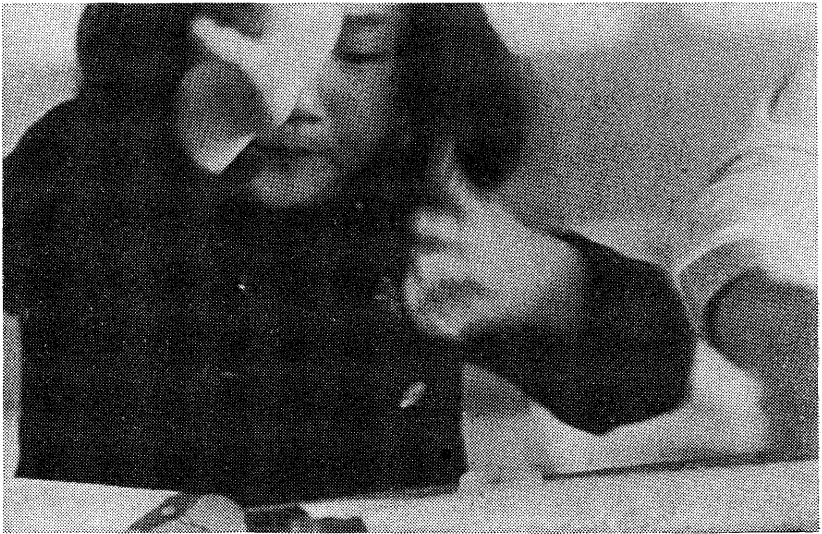
I



II



III



IV

写真撮影 西本 真