

幼児の観察研究——反省と出発



津 守 真

幼児教育の本格的研究はこれからだと思っている。

それは、なにも、今までにすぐれた研究がなかったというわけではない。ただ、幼児の実際にふれる人が、そこに何か本当に大切なものがあると感じていたものを、思考の対象からはずしてきたのではないかと思うのである。科学的研究法のわくの中に入らないからという理由で、見のがしてきた。そこに重要なことがふくまれていたのではないかと思う。幼児の保育は、人間の歴史と同じだけ長い過去と蓄積をもった仕事である。幼児の存在そのものが、多くの不可解なものを内にふくんだ人間の生涯に関するものである。現代の幼児教育とても、その人間の全体像の理解の中で考えられねばならないと思う。

* * * *

幼児の行動をどのように見るかということがここの直接の主題である。私どもは、子どもが何かするのを目で見ることができ、話すのを耳で聞くことができる。子どもは庭を走り、おとなに何かを見せ、砂場で皿を洗い、だんごをのせ、木の下で子ども同士で会話をかわし、床の上でつみきで車をつくり、紙をはさみで切り、遊んだものをそのままにして走り去る。通りすがりの管理者は、片付けないでだらしがないと思ひ、教師は、こんなに遊んでばかりいていいのかと不安に思う。心理学者は、冷静に客観的に観察し、分析し、分類することを考える。私は、いま直ちに、どういう見方がいいか悪いかをいうつもりはない。ただ、

子ども自身はそこで一体何を考えるのかという問いは、子どもの中に本氣にたずさわる者にとって、欠くことのできないものであると思う。それは、子ども自身の意識の中で、何を意図しているのかという問いだけではない。子どもが気付いている以上のことがそこにはふくまれている。子どもの行動の現象を通して、その奥にあるものをとらえ、それは何であるかを考えることが必要なのである。私共の生きているこの時代の主潮からいうと、目に見えてあらわれていることだけに、目を奪われやすい時代である。子どもの行動観察においても、外側から見たものを羅列しただけでは、子どもの世界で何が起っているのかわからない。それでは、どうしたら行動観察を通して、子どもの世界をとらえることができるであろうか。

客観的観察について

客観性ということとは、科学的研究の必要条件と考えられている。行動観察においても、客観的観察がすべてであるように従来考えられてきた。しかし、子どもの行動観察における客観性とは何であろうか。そのことをもう一度考え直さなければならない時期に来ていると思う。

客観的観察においては、観察者の知覚に与えられたものがまず重要性をもつ。とくに視覚と聴覚に、見えまた聞かえたままにできごとをとらえることは、人間である私どもに、常に伴うことである。観察においても、見聞きしたことを無視することができないのは、当然である。

ところで、われわれが外界を知る感覚器官は、視覚と聴覚だけではない。それ以外の感覚器官がある。赤ん坊を抱いたときなど、乳のにおいを通して私どもは安らぎを感じる。また、他人の家を訪問したときなど、その家の中においをいつまでも覚えていることがある。嗅覚を通して、われわれは外の世界の性質を知るのであり、それは案外、重要なことが伝えられていることもある。ただ、それを言語で説明しようと思うと、多くの文章を用いてもなお足りず、重要な部分は依然として残されてしまう。

触覚と運動感覚も行動観察にあたって、微妙なはたらきをする。そのことが明らかにわかるのは、観察室の中からガラス窓越しに見る場合と、子どもと同じ部屋の中にいる場合とを比べるときである。観察室の中は、視覚と聴覚だけがはたらく場合である。子どもと同じ部屋の中にいるときには、いわば、子どもの息吹きが身近に伝わり、子ども

の活力やふん開気が押しよせてくるのに、観察室の中ではそれが欠ける。また、才三者として子どもを観察する立場に立つときと、保育者として共に動く場合とでは、類似の微妙な相異である。この場合は、知覚の性質のみでなく、他のいろいろの要因が加わるが、知覚だけに限ってみても、相異がある。すなわち、保育者として、子どもと共に走るとき、運動感覚で子どもと同様の体験をする。ここでは、見ているだけの場合とは異なったものが伝わってくる。また、子どもが泣いているとき、見て知るだけでなく、そばにいき身を寄せるとき、身体の接触を通して子どもの中の何ものが伝わる。

このような嗅覚、触覚、身体運動感覚をとり上げるとき、すでに客観的行動観察から一步はずれているのではないかという疑問が出てくる。たしかに、それは本人だけに特有の感覚であって、全く同じ感覚を他人がもつことはできない。しかし、そういえば、視覚でも同様の面がある。見る人の位置を考えただけでも、二人の人が全く同じものを見ているということはないのである。聴覚の方が、より多く人々に共通のものがあるといえるかもしれない。太鼓のリズムは、そこにいるすべての人に、踊り出させるような力をも

っている。

こう考えると、触覚や身体運動感覚は主観的であり、視覚や聴覚は客観的であるというような分類はできないのである。どちらも、観察するその人が知覚しているのにほかならない。どの感覚器官であろうと、そこに与えられたものをそのままにうけとっていくならば、それは相手を知っていくことである。保育者は自ら身体を動かし、子どもと接触し、また見聞きして、多くの素材を結び合わせ、子どもの全体の姿をとらえる、

それでは、行動観察において、主観と客観とを区別するものは何であるか。才一に、それは、使用する感覚器官の違いではない。むしろ、用いる感覚器官の種類数が問題になる、一つのことを知るのに、一つの感覚器官だけで知るよりも、二つの種類の感覚器官を用いる方がより多く知ることができると、二つよりもさらに多くの感覚器官による方がなおよい。とすると、保育者として子どもとふれる方が、子どもの全体の姿に近づくことができるとは自明である。才三者として見るだけ、聞くだけの資料は、子どものある側面しか知れないことになる。

才二には、観察者の既存の知識との関係である。どの感

覚器官による資料であろうと、観察者の既存の知識のわくにはめてみようとする、その資料は限定された一面的なものになってしまふ。ごく身近な例でいうならば、おとんに理解しにくい行動があった場合、それを家庭のせいに行たり、問題児だとして既存の知識にはめるとき、たちまち、子どもの姿からはなれてしまふ。このように、観察者側の見方を固定して、それにあてはめてみることを主観的といふのである。

漢字の語源からみても「主とはしよく台の上で炎がじつと直立していることを示す字」であり、「いつも定位置を動かないのが主人である」(藤堂明保 漢字語源辞典)また、「客」は、「足先が固い石に届いて、ひっかかるさま」をあらわす。この意味からみると、自分の見方が固定して動かないのが主観であり、外にあるものにひっかかってとどまつて、物の輪郭をあちこちうりゆくのが客観である。多くの覚器官を用いるほど、対象の輪郭はより明瞭になるであろう。視覚や聴覚のみでなく、触覚や身体運動感覚が加わる方が一層客観的材料が増すことになる。しかも、人間の覚器官は限られたものであるから、知覚だけで得られることで、相手の全体をつくすことはできない。また、

その知覚の材料を、自分の知識の体系にはめてみようとする、それは主観的となる。いまここでも、どちらがいいとか悪いとかいおうとしているのではない。あるときは、知識の体系にはめてみる、それがその側面をよりよく見るのに役立つし、あるときには、説明のつかない事実につづかつて、考え方をかえなければならぬ。一つの知覚体験は、その両面をもっている。

要するに、ここで重要なことは、保育者が体を動かし、いろいろの場面で子どもにふれて知っていくことは、子どもの発達や教育のことを考える材料になっていくことである。それが社会常識であろうと、学問的立場であろうと、教育指導者であろうと、自分の考えをきめて固定させて、そこからだけ子どもを見るならば、それは一面的となり、子どもの全体像を見失う。自分が子どもを見、子どもの語ることを聞き、子どもにふれ、そして子どもとともに動いて、そこでできるだけありのままにとらえたことを総動員して考え合わせることが、子どもを知っていくのに必要である。

ここですでに明らかのように、従来幼児研究で多く用いられてきた客観的観察には、いろいろの点で限界がある。

才一には、使用する感覺器官をほとんど視覚と聴覚に限ったことである。それでは子どもの全体の把握には不十分であり、一面的になる。才二には、觀察された行動を分析して、あらかじめ定めたカテゴリーに分類して、そこで得られた資料の相互關係、できうれば因果關係を求めようとしたことである。それが社会的行動であろうと、知的行動であろうと同様である。まず觀察したものをあてはめるカテゴリーを定義し、そこにはめてゆこうとする。研究者の知覚に映じた資料が、子どもの非常に重要な部分を残さずにふくんでいるかのようである。それも、子どもの真実な姿にせまろうとする努力の過程としてならば、十分に容認される。こうしてなされた尊敬すべき児童研究は、数多くある。しかし、研究者に知覚された子どもの行動が、子どもの実体のすべてであると考えるようになると、それは間違ってくる。まして、それが教育を支配するようになると、人間の心を破壊するものとなる。子どもには、子どもの考え方があり、感じ方がある。どこまでいっても他人にはわかりきれない神秘なものがある。教育も研究も、その前提をくずしてしまつたら、人間同志のものではなくなる。

さて、幼稚園における子どもの行動觀察に話をもどそう。子どものすること、いうことを、全感覺器官を動員して觀察し、（それは具体的には保育者としての觀察と、才三者の觀察とを総合したものになる）できるだけ詳細に記録にとどめたとしよう。実例をあげるならば、いくらでも引用することができるが、煩雜であるから、ここでは省略する。詳細な行動觀察記録の適切なサンプルが集められれば、その子どもの全体像が把握されるであろうか。それがどんなに詳細正確をきわめても、知覚によって得られた材料だけでは全体像の把握に十分ではないのである。それには、知覚によって媒介されながら、知覚をこえて「感じる」力をはたらかせることが必要になる。知覚による資料が、行動の表面から知るものであるとすれば、「感じる」のは、子どもの世界のかくされた部分を知ることである。子どもの行動は、あらわれたものがすべてではなく、あらわれない世界の実現である。

行動を表現としてみる

觀察された行動は、觀察者の側から知覚されたものであ

って、子どもの側に起こっていることのすべてではない。われわれが観察するものは、子どもの側に起こっている何ものかの外にあらわれたものである。そのある部分は子どもによって気付かれた部分であり、そのある部分は、子どもにも気付かれない部分である。そのことは、自分自身について考えてみるならば、一層明瞭になる。外にあらわれている自分自身の行動は、自分のすべてではない。外にあらわれている面だけで自分のすべてが理解されるとはだれも思わないであろう。また、自分が意識し、意図したことだけが外にあらわれるのではない。自分自身を形作っている何ものが外にあらわれているに違いない。

「ねー、せんせい、ここまでとどく？」といって、ジャングルジムに上って、先生をよぶ子どもがいる。行動として見るときには、先生の注意をひく依存行動の一つとしてみることもできる。しかし、それは観察者の側にカテゴリーを設けて、あてはめて見ようとした見方である。先生は下から見上げて声をかける。「こっちから見るとすごいわよ。お空にいるみたい」先生の見方は、子どもの側の世界にふれている。ふだん、おとなを見上げて生活している子どもが、このときは、おとなを上から見おろしている。そ

して、空に上ったような得意さを感じて、「ねー、せんせい、ここまでとどく？」と叫ぶ。そして「お空にいるみたい」と先生にいわれて、得意になり、満足している。その子どもの感じ方は、そばで観察している観察者にも「感じ」として伝わってくる。まして、先生には、その感じはどうに伝わっている。それが先生に、「こっちから見るとすごいわよ。お空にいるみたい」といわせる。

ここで明らかのように、観察者の観察も、先生の観察も、すでに知覚をこえている。そこでは、子どもの側の世界が「感じ」とられている。その感じとられている部分が欠けたら、行動面だけどんなに詳細に記録されたとしても、中心を失った断片の寄せ集めになってしまう。

知覚されたものを表現としてみると、観察者の世界とは異質の「他」の世界が開けている。この「他」の世界は、こちら側からは、根本的にはわかりきることのできない世界である。行動としてこちら側から見えるものは、その「他」の世界の周縁にすぎない。それでは、この「他」の世界の奥にあるものは、全く知られ得ないものであるのか。それはここに述べた「感じる」はたらきによって、ある程度、可能になる。

「感じる」ことは、知覚を契機とすることが多い。見のがされやすいようなこまかい表情やしぐさなどがきっかけとなつて、知覚に気づくことも多いのだからと思う。しかし、知覚にとらわれては、この力を失つてしまう。むしろ知覚を契機としながら、知覚から自由になつて、相手の世界の心の波動にあわせて、こちらの感じ方をかえていくことのできる力である。

そこで「感じる」力をはたらかせるには二つの前提がある。才一は、自分には気付かれていない「他」の世界があることを、自分の中に認めることである。それは自分の意志とは無関係に動く世界である。自分の感じ方とは全く異なつて、いるかもしれない世界である。自分の世界の中にこういう空洞が位置を占めることである。ことに、子どもとふれているときに、自分とは異質の「他」の世界を認め、それに位置を与えていくことである。

才二には、自分が自由に感じることできるような、解放された心の状態を保つことである。それには、既存の知識から解放されることも必要である。また、そがしい緊張状態からの解放が必要なこともある。「感じる」ということは、「イメージ」といい直してもよい。しかし、イメー

ジというと、かえつて固定した空想を連想しやすい。また、たんに、思い浮かべられた知覚、すなわち表象をいう場合もある。そこで、むしろ日本語では「感じる」といった方が動的で適切だと思う。そのような心の状態をもつものには、いくらか訓練をも要する。詳細で正確な行動観察記録をとるには訓練を要するならば、子どもの行動にふれて、「感じる」ことができるようになるのには、それ以上の訓練が必要とされても不思議はないであろう。すぐれた保育者といわれる人を見ると、みな、このような、子どもの世界を「感じる」力を持ち得た人であるように思う。

「感じる」力が敏感になると、同じ行動に接しても、それだけ、子どもの世界に深く中心にふれて感じとることができるようになる。また、保育の最中は、次々と新しい場面の要求に追われ、緊張も大きく、十分に感じる力をはたかせる余裕のない場合も多い。そこで、そのときほのかに感じとつたことを手がかりにして、後になつてから考え直すときに、保育の最中にはとらえきれなかつたことがとらえられることも多い。

さて、知覚面で気付かれた世界を自分の中の「一」の世

界とすると、自分の中には、知覚され得ず、気付かれない「他」の世界がある。前者の世界は、自分にとって知られている部分であり、言語で説明もでき、また体系もち得る。それに対して「他」の世界は、未知であり、言語化されにくい。人はこの二つの世界を同時に保ちつつ生きていく。そして、あるとき、ある人は一方に傾き、他の人は他方に傾く。技術社会、能力主義の現代では、人は気付かれない「他」の世界を無視しようとする。「他」ですらも、すべて、自分の既知の世界の中にとりこむことができる。考える。そして、すべてを、自分の知識の中だけで割り切ろうとする。そこで一面的な見方になる。

子どもには、常に未知の「他」の世界が大きな位置を占めている。子どもは、それに脅かされ、見知らぬものへの夢をいだき、目に見えない世界の存在を信じて疑わない。風の搖らす窓の音に、風とともに乗ってくる何ものかを感じ、シャボンの泡立つ中に、わき立つ生命のうごめきを感じる。子どもの生活をいくらかでも理解しようとするならば、子どものもつ夢のような世界を、いくらかでも感じ、体験する努力をせねばならないと思う。子どもを能力だけで見るような一面的な見方では、到底、子どもの世界に近

づくことはできない。

人間の原型としての子どもの行動

子どもは頭で考えて意識して行動するのではないから、子どもの行動には、意識しない「他」の世界がそのままにあらわれやすい。それは、その子どもだけのものではなく、人間に共通のものである場合がしばしばである。おとなにあっては、社会の常識や、言語の固定概念によってかくされてしまったものが、子どもの行動には、本来の姿を保つてあらわれる。子どもの行動観察というのは、人間の精神の原型を見いだす作業であるともいえる。そのような例は数多く、またそこにこそこれからの観察研究の課題があるのであるが、次にいくつかの例を述べておきたい。

子どもはしばしばおとなに何かを求め、おとなのそばを離れず、ついてまわる。おとなの体験の側からいうならば、理由がわからずに、うるさくつきまとわれるということがある。外にあらわれた行動としては依存行動であるが、子どもの世界の表現として見るならば異なった見方ができる。子どもは何かをしたいと思い、いろいろと試みるがうまく

いれない。これかと思つて始めてみても、それでは満足できず、他のことを探し求める。おとなの側からいうならば、無理をいっておとなを困らせるということになる。ところが、そのような状態をいくらかの時間もちこたえていると、子どもはいろいろの可能性をためした後、一瞬の機会に、自分のしたいと思つていたことにいきあたる。そうすると、もはや、おとなを必要とせず、子どもは自分の仕事に没頭する。

最初の、おとなにつきまとうところだけを見てみると、依存行動と分類しなくなることが、その後まで継続して見ると、ひとつの行動の意味が明瞭になつてあらわれるのである。そこまで知つてから、前の行動にさかのぼつてみると、行動を外面から見たのでは、不十分であつたことが知られる。一つの行動は、そのときの子どもの世界の表現なのである。さらにまた、そのときの子どもの表現であるにとどまらない。どうしてよいかわからず、混沌とした中で、人は探し求めており、その中にあるとき中心が見出されるという、多くの人の精神に共通に存在する原型でもある。

混沌の中から中心が見いだされる原型は、子どもの描くうずまきの描画にもあらわれる。いり乱れる曲線を描いて

ていた三、四歳の幼児が、あるとき、中心に向かううずまきを描くときは、子ども自身のイメージの世界で、中心を見いだしたときである。これを描いている子どもには、そのころの子どもの生活全体の中にある感じ方、すなわちイメージがあらわれる。うずまきを描く子どもにふれるとき、混沌の中に中心を見いだす原型にふれているのである。

同じ原型は、子どもの遊びの中にも様式化されてあらわれているものが数多くある。「かごめかごめ」で、子どもたちが輪を作つてぐるぐるまわり、中心に鬼がいるような遊び、子どもたちが列を作つて、うずまき型に動いていく行列、おとなに片手を持ってもらつて、ぐるぐる回転するめまいの遊びなど。お祭りのとき、中央で太鼓をたたき、そのまわりに、幾重にも人の輪を作つて、踊りながら動いていくなど。中心を求めるうずまきのイメージが、その中でつくられていく。

もう一つ、私が興味深く観察した事例をのべる。

あるとき、私は、幼稚園で、七、八人の子どもたちがシンデレラごっこをしているところにいきあつた。シンデ

レラのレコードがかけられて、子どもたちだけで、レコードの進行につれて、シンデレラの物語の筋のように、動作をしていた。ピンクやみどりの布のスカートをはき、いい争いながらも役を自分たちできめて、その場面らしく感情をこめて、役のように振舞っていた。何度かくりかえしていたが、見ても子どもたちと動きの自然な高まりが感じられて、楽しい場面であった。

その中でも、子どもたちの活動がひとときわ活発になり、興奮に近い活気を感じさせられる場面が二つあった。その一つは、魔法使いのおばあさんが、杖でさわると、汚い洋服を着ていたシンデレラが、美しく着飾った王女様になるところである。そこでな、みんながはしゃいで踊って、ある男の子は、紙をひきちぎって空にまき、雪だ、と叫んでとびはねていた。シンデレラの話と雪は関係ないように思うが、雪が降ったはなやかなイメージ（雪は、子どもたちにも、はなやかな感じを起こさせるようだ）が、王女様への変身の瞬間のイメージと共通のものがあつたのである。人間の原型としての変身を考えるとき、これも興味深いテーマであるが、ここで注目したいのはもう一つの場面である。それは、時計が十二時を打って、シンデレラがい

そいで家に帰ろうとするとき、靴が片方ぬげるところ、それから、それをみんなにはかせてみる場所である。そこでは、子どもたちがわつと集まって靴をもぎとり、みんなでのぞきこんで、その靴をはかせてまわった。みんなの心が一時に一点に集中して、非常に興味深い場面であった。これを見て私は、「くつ」というのは、子どもにとって、何か特別な意味があるに違いないと思った。それほどまでに子どもたちをひきつけるのだから。

(つづく)

*

*

*