

て、研究をすすめてゆくには、観察法を用いてもっと研究がすすめられねばならないであろう。

解決されない不十分なままに、私どもがすすめている観察研究の過程で、そこに生ずる困難な問題を紹介することにする。

(津守 真)

観察記録を続いで

守 永 英 子

三歳から入園した幼児十五名、四歳から入園した幼児二十名、合計三十五名の五歳児のクラス。

四月の末から、児童学科の先生や大学院生十数名の観察が始まりました。決まったテーマで観察するというわけではなく、各自がそれぞれ自由に観察記録をとり、隔週に研究会をもち、三人のレポーターの報告を中心に話し合いをするというようなものを行いました。

一学期も過ぎ、観察記録もかなりの量になりました。隔週の研究会には、なかなか参加できませんでしたが、観察記録は大分読ませていただきました。各自が自由に観点を決めてとった

記録ですから、内容も「目につく一人の子どもを追ったもの」「グループの動きの変化、発展を追ったもの」「描画・ままごと・砂場あそび・かたづけなどの活動にしばって観察したもの」「危機的な場面（けんかがおこりそうな）の観察」「観察者を観察したもの」「単に外から見える行動の記録でなく、一つの見方にもとづいて観察されたもの」など、いろいろです。三十五名の幼児が、保育室、遊戯室、園庭を使って自由に遊びまわる中で、十数名の観察者がとる記録ですから、保育者が参加している場面もあり、保育者の注意の中にははいつているが参加はしていないという場面もあり、また、ほとんど保育者の目にふれていない場面もあります。そして、保育者としては、それぞれの意味で、興味もあり、疑問もあり、何やらいたくもありません。これらの観察記録は、あくまでも、観察者が自分たちの研究のために行なったものですが、これらの記録を読んで、保育者の立場としてどう思うか、何か書くようにとの編集部からのお話なので、考えてみることにしました。

観察者と保育者

いいかえれば、見る側と見られる側といえるでしょうか。見る側は、ひたすら「見ることに集中して行動するのですが、

保育者の方は、子どもと生活しています。つまり、子どもの方を向いて動きまわっています。三十五人の子どもに次々に起こってくるいろいろな状況に応じて、必要な保育者の動きを考え、つくり出さなければならぬのです。見る側に対してはいつもすきだらけの背中を向けている……そのことが気の重さを感じさせるのは、私に防衛的な気持が強いためでしょうか。毎週観察日の水曜は、観察者十数人が出沒する保育室を離れて、園庭のすみの鉄棒の辺に私が行くことが多いと、他の先生に笑われました。私自身は無意識でしたが、やはり、何か普段とは違う気持が働くようです。

ほかの保育者の場合も、全く影響がないとはいえないように思います。というのは、子どもに何か注意する場合にしても、「あまり他人がいたので、いおうと思ったけどやめた」とか「他人がいたけれど、あまりひどかったので注意した」などという言葉を、日常の会話の中で耳にすることがあるからです。これは、「子どもにどうしても必要な、するべき注意を省いてしまった」ということではありませんけれど、注意するにしても、しないにしても、とにかく「他人」に、こだわりを感じているということ、保育の中で大切な「子どもと保育者」との関係の中に、余分なもの（意識）がはいってくるということなの

ではないでしょうか。

見学者や、観察者や、実習生など、ほかのおとなたちのいない日、幼児と保育者だけの関係で一日を過ごした日は、「きょうは水いらずだった」とにこりとする保育者の気持は、これらを端的に表わしていると思われます。

おとなのこのような気持に対して、子どもは観察者をどう思っているのでしょうか。

観察者と子ども

観察記録をみますと、観察者の、子どもに対する態度には、人によって違いがあるようです。また、子どもの方も、観察者にいろいろな対し方をしています。

・部屋の中央の机に向かって深く椅子にかけ、はさみで黄色のリボンを切っている。……………

すぐそばで「おままごと、あたし、おかあさん」と、三人でしているのを見る。

観察者Oを見ている。

他の子を見る（男の子たちが音をたてているので）

リボンをたたんで口にあてる。

おままごとをしている子たちを見る。

観察者Oに話しかける。

(記録者塚田)

• 小さい組の子二人が、庭でにわとりを抱いて立っているのを、
なでながら話す。(抱きたそう) A子来る。N子、A子を抱
きあげる。その後A子に「あなたどうしてよってくるの?」
そして観察者の方をみて笑い、いかにも内緒ばなしのようす。

(川原)

• E子が、こまをまわすと、うまく回って机から床へ落ちる。
「ヒュー」とうれしそうに笑う。観察者の顔を見上げる。記
録用紙をみていて観察者が顔をあげると、眼が合いつこり
笑う。……………

(小口)

• 自分で作った紙財布を先生にあげる。自分で作ったもの、自
分しか作れないものである財布が、買物ごっこで必要らしい。
……………ピアノを弾いている子のところへいって「Tちゃんお
財布の作り方教えてあげましょうか」ところがTちゃんは相
手にしない。受けいれられなかったH子ちゃん、さっそくA
のところに行き「お遊戯室へ行きましょう」と誘う。再び戻
ってきて、Nの弾いているピアノを、ジャンと強くうって
じゃまをする。そして観察者に、再びお財布の作り方を教え
ている。

(佐野)

• はじめA子が机にクレヨンと紙を出し、絵をかこうとしてい

たが、そこにHがきて、二人で絵をかき始めた。(時々、観
察者の方を見る)「見ちゃだめ」と観察者の方に向かっ
てい。絵はだんだんカーネーションと人の顔ができ上がって
いく。「みちゃだめ」とまた観察者に向かっている。

(保川)

以上のように、観察記録の中にみられる子どもたちの動きは、
何となく観察者の存在が気になったり、観察者の目や耳をは
かったり、喜びを分かちあおうとしたり、気にしたあげくは
きり拒否したり、などいろいろです。しかし、いずれにしても、
子どもにとって“観察者”は、“自分の周囲にいるおとな”で
あるようです。ただし、保育者とも違うし、生活を共にして
れる実習生とも違う、“いっしょに遊ぼう”と誘っても、気
を入れて遊んではくれず、逃げ腰で、折あらば気をそらそうとし、
何か紙にいっぱい書いてばかりいる奇妙なおとなであるのかも
しれません。気軽な子どもは、よく“何を書いているの?”と問
いかけます。観察者は、自分を無にして“対象をありのままに
みたい”と思っても、観察者がそこにいること自体が、新しい
意味や状況を生んでしまうことがあるようです。

「観察者と子どもとの関係」は、観察者自身にとっても、むしろかしい問題のようです。

・「サッカーをしよう」といわれたので、どうしていいかわからないままに二、三回やる。水を飲みに行ったのでその場をはなれたが、また姿を見られる。「ずるいよ。かくれようとしたって目立つからだめよ」自分のやりたいことに私（観察者）を入れようとする。……（保川）

観察者は、一年前に実習したクラスなので、顔見知りの子どもに遊びに誘われる場面です。そのあとで、観察者は次のように考察しています。

・記録の前半は、観察対象の子が私にかかわりをもってきたのをどう受けとめたらよいか困っている状態であった。はじめは、T子ちゃんが早く自分の遊びを展開すればいい、だから私が気にかかるようでは困ると思っていたので、T子が話したり、やろうということを真剣に受けとめられなかった。しかし、だんだん、T子がボール遊びの中に課題をたてて、自分で遊びを見つけていくところに、観察者としての役割をとりながらも、T子に近づく気持の変化が私の中にあり、ごく自然に、テニス遊びをはじめた。（中略）観察者という立場ではあるけれど、子どもたちの生活が展開している中にい

て、子どもの方から働きかけられた時には、自分の役割を忘れないようにしながらも、それを受けとめることも大切な気がした。（保川）

また別な場面の記録ですが、

・Y子がK子N子をさがしていた時に、ふっとK子とN子がいたことをY子に教えてあげたくなった時、一応、Y子がどのように二人をさがしていくか見ようと思いとどまったが、子どもをただみているだけでなく、子どもの気持をくみとり、その流れを知るような見方をしていると、ひよっとした時に子どもにかかわりたくなる時がある。保育者であれば、それを表わし、行動してもよいと思うが、観察者としては、どうしたらよいのであろうか……。（保川）

以上の記録・考察をみると、観察者の中に「子どものそばにいるおとな」としての人間らしさがとり戻されていくような気がします。

・今まで五回の記録には、「観察者と被観察者」と書いてきました。

でも、こういう特別なよるいを着たようなことばをはずして

みたら、「子どもと私」になりました。

「私」と「子ども」ではなくて「子どもと私」。

子どもがいてそこに私がいる。

私が「見に行く」から、そこに子どもが「いる」のではないのです。

当り前だけれど、大切なことに、一つ気付いたようです。

(本田)

・「見ると見られる」と「いる」

子どもを見に行く、

保育を見ている、

幼稚園を見てきた。

なんだかおかしなことではないでしょうか。「見る」極があるから「見られる」極ができて、「見られよう」とする動きがでてくる。時として「見せよう」とする動きまで誘い出してしまわないでしょうか。

「見たり、見られたり」するのではなく、「子どもがいて、そこに先生ではないおとなの私が出て……」

そこに生まれてくるのは何でしょうか。

それをつかまえてみたいものです。

(本田)

このように、観察者が、よろいをぬいで、生身の人間に

戻ってくる時、保育者として、また、いっしょに生活している子どもたちの身になって、ほっとするのです。

保育に役立つ観察

観察記録を読んでみると、子どもの動きの中で、保育者でなければみえにくいものと、観察者であるがゆえによく見えるものがあるように思われます。

たとえば、女兒と男児の、ふざけっこ、追っかけっこから、二グループに分かれて、それぞれ陣をきめ、ジャンケンをする遊び(私たちの子どものころは「カイセン」と呼んでいた)に移っていくところですが、保育者は、「男の子が追っかけてきていじわるをする」というN子の訴えで、ふざけっこから、げんかに発展しそうな危険を感じて、遊戯室、保育室を中心に遊んでいたものを、園庭に誘い出し、二グループの追いかけてこの延長のようである少しルールのある遊び、(ルールにのせれば、げんかに発展せずに、エネルギーを発散できると思い)に、誘導しました。しかし、私に訴えてきたN子を観察していた記録によると、

・園庭で、先生の所へN子行く。女の子がそのまわり集まる。すると、他の子にも、N子が叫び、呼びかけに行く。

男の子「(ジャングルジムの上から) お乗りの方はお早くねがいまーす」

先生「お乗り下さいですって、乗りましょうよ」 女の子たち乗る。

男の子たちでてくる。

陣とりになる。

(川原)

と、いうことになりました。

ここでは、動きの変わっていくきっかけとなったことがらや、ふざけっから、けんかの方向に動いていくのではないかという保育者の不安、子どもたちの動きを変えていこうとする保育者の働きかけ、などはとらえられていません。そして、主な動きとは無関係の、ジャングルジムでの、ちよつとしたやりとり(動きとして目に見える)が記録されています。

次の記録では、そのようなことが、観察者自身に感じとられていることがわかります。

・ M男は鉄棒で遊んでいる。女兒数名が、さか上がりを試み、M先生が、それを助けている。

M男は一番高い鉄棒に腰かけ、それらを見ています。女兒も腰かけてみたいといって、先生に助けてもらい、腰かけてみる

が、お尻が安定せず落ちてしまう。みんな大笑い。

(鉄棒の上で安定してすわっているのは、高度の技術らしい)

い)

M男は、ヒョイとびおりて、一番低い鉄棒にまわり、足をかけて上がって鉄棒の上に立つ。上手に平均をとってとびおる。女兒が「M男ちゃん、立ってる」と感心する。

M男は、何回もこれをくり返す。(以上要約)

この場合では、観察者は、「外側から見る人」として立っている。これ以上のかかわり方が出来ない。

(外からみえる行動ならば、かなり細かく記録することが出来る。しかし、つまらないので、やめてしまった)

(本田)

以上について、観察者自身、次のように考察しています。

・ 一般に外側にみえる行為が細かく再現されている記録が、客観的と評されがちであるが、行為の外形的模写は、人間の行動のきわめて限られた一面的把握でしかない。たとえば、場面Ⅰ(前述の場面)では、観察者は、距離的に近くにおいて(細かい動きもみえ、言葉も聞こえる)子どもにとっては目立たない位置を占め、外からの記録はきわめてとりやすい状況であった。

したがって、M男のさか上がり時の指のにぎりとか、O子の足の蹴上げ方の角度など、かなり詳細に記録することができた。

しかし、独力でさか上がりで上がることがその時のM男に何をもちたすのか、O子の足を先生がおさえてさか上がりをさせることが、O子の世界をどう新しくするのは、観察者には伝わってこない。

とくに、有力な助け手として先生が参加している活動の場を、外側から観察している場合、観察者がかかわれる部分は、外側からえられる面だけである。

観察者が対象と、このような関係にある時、記録は、対象の外側に対して忠実であり、外にみえる部分に関しては客観度が高いといえる。しかし、子どもの中に起こっていることに関しては手がかりがなく、**独断的に考察するにすぎない**から、むしろ、**主観的である**。……………

(本田)

保育者が子どもにかかわれる部分では、保育者は子どもに働きかけ、その手ごたえから子どもの内面にふれていきやすい立場にあるといえます。

しかし、子どもとのかかわり方によっては、三、四十人の子

どもを相手に、忙しく動きまわらねばならない保育者よりも、じっくりと一か所にとどまることのできる観察者の方がきめの細かいとらえ方ができるようです。

・ K男らが、砂場で、木片を動かして遊んでいる。M男がかけていってはいらうとする。M男、砂場にペタンとお尻をついて、砂を掘ろうとする。K男、「これじゃなきやだめ」と軽くこぼむ。

(K男の遊びは、砂で何かを作るのではなく、木片を動かして、軌跡を作っていく遊び方である。M男が「砂で何かを作ろう」という形で、しかも「一緒に遊ぼう」という気持で、接近してきたので、「僕は、こっちの遊びがいいんだ」という意志表示をしたらしい)

・ M男、しゃがんだままK男を見ているが、そばにころがっていたスコップを手に取り、サクツサクツと砂を掘りはじめる。「砂は、本当によい素材だ。どんな状態におかれた子どもをも受け入れてくれる。人間を困らせない素材だ」とパツと思う。観察者の気持が、明るく楽しくなる。

・ M男の足もとに穴が掘られ、山ができる。M男が水道で水をいじっている間に、K男が木片(乗物)を動かしてきて、M男の積み上げた砂にぶつかると、「あれ、山にぶつかっちゃっ

た」と笑う。M男の方を見る。

(M男が仲間入りを拒まれて、一人で所在なげに掘って積み上げた砂の山である。しかし、それがK男の遊びに触れて、新しいイメージを導き出す刺激となっている。M男の作ったものが、K男の遊びの中にとり入れられ、遊びがそこから広がる。ここで、K男の遊びの世界には、M男が仲間として受け入れられている。)

しかし、M男自身は、まだ気付いていない。

観察者としては、このあたりから大変面白くなってくる)

• M男は、また、しゃがんで砂を掘る。

T男が、如露をもってきて、雨をふらせる。

M男も、パツと立ち上がって如露に水を入れる。「ジャー、ジャー、雨」といいながら、ちょっと、その辺にまき散らす。が、すぐに、自分の掘った穴に水を注ぎ入れ始める。

T男も、あたり一面にまき散らすのを止めて、穴に注ぎ入れる。池のような水たまりができる。「お池」とつぶやく。

(M男は、遊びを広げる役割を次々にとっていく。本人は気付いていないが、T男の、他人にとっては迷惑な行為——雨が頭からかかる——を変えさせる役割も、とっている)

M男は、K男が木片を動かして作った軌跡に、静かに水をま

いていく。他人にかからないよう、低い姿勢で丁寧にまいていく。M男、「あー、また雨が降ってきます」と楽しげにいふ。

(M男は、このあたりから、はつきりと自分自身を、K男らと一緒に遊び仲間として位置づけている)

• K男が、如露の水で手を洗う。M男は逃げるように早く動く。

K男は追いかけるように動く。二人とも、楽しげに笑い合う。

K男は、また木片を走らせる。砂山にぶつかって、山がくずれると、そこに木片をはめこんで、「ガレージ、ガレージ」という。

M男が如露で注ぐ水が美しい。K男、また手をのばす。

(暑い日なので清涼感がある。いかにもさわりたくなるような水のほとばしりである。二人はさわやかな美しさを共有する)

• K男「セメントやさん、セメントやさん」といいながら、ピタピタと砂を手でたたく。M男、張り切って水を運んできて、どんどん注ぐ。K男、あまり強くだたくので泥がはねる。

M男「冷たいな」「とぶよ」とちょっと抗議。K男「こう?」と素直にたたき方を改める。

K男「セメントやさんも大変だな」とやさしく見上げて笑う。

(以下略)

(本田)

以上は、時間にして二十分ほどの小さな出来事です。しかし、一見、やや主観的ともみえるこの記録は、子どもたちの姿を生きた生きと写し出しているのです。

・自分として実現したいものをいだいて動いていたK男は、異なった遊び方で仲間にはいってこようとしたりM男を、一度は拒んだ。拒まれたM男の動きは一瞬止まるが、周囲にある素材(砂)は、どんな形ででも、M男を受け入れていて、M男がただ傍観することを許さず、M男を動かしてしまふ。M男はす.る.こ.と.が.あ.つ.て.ホ.ッ.と.す.る.

ものによって導き出されたM男の動きが、K男との間に新しい結びつきを生じさせる原因となる。その結果、二人は同じ方向をとり、共.に.楽.し.む.存.在.と.な.る.

これら一連の流れが、観察の過程で次々とみえてきて、みえたものがそのままに記録された。(あとから加えた考察や解釈ではないという意味)

観察者は、対象の外の動きとほぼ同時に、内側の動きを感じている。たとえば、「K男がM男を受け入れた」とか、「M男は自分自身を遊び仲間として位置づけた」などと外からみ

えない部分をみている。

外形模写に関してはさほど忠実な記録ではないが、内.側.に.生.ま.れた.もの.に.関.して.は.忠.実.で.あ.る.。そして内側の部分に関しては客.観.度.が.高.い.と.い.え.る.の.で.は.な.い.か.

(本田)

観察者のこの観察の中でいわれている、子.ど.も.の.内.側.に.生.ま.れた.もの.、これをピタリととらえるその感覚、それこそが、保育者の資質に、欠くことの出来ない大切なものといえるのではないのでしょうか。そして、そのためには、

・M男と観察者が一緒にホッとすることで、共.感.の.地.盤.が.成.立.して.い.る.。したがって、内.側.を.と.ら.え.や.す.い.関.係.が.で.き.て.い.る.。その結果、外.か.ら.み.え.な.い.部.分.に.関.し.て.の.記.録.が.な.さ.れ.て.い.る.

(本田)

というように、共.感.の.地.盤.の.成.立.が、重要な意味をもつてくるのでしよう。

つまり、共.感.を.地.盤.と.し.た.、子.ど.も.の.内.側.に.生.ま.れた.もの.を.と.ら.え.る.観.察.、そして、そ.の.よ.う.な.観.察.を.す.る.こ.と.に.よ.つ.て.磨.か.れた.感.覚.が.、保育の役に立つものといえましよう。

また、観察記録の中で、今までしてこなかった「新しい見方」にぶつかることも、「見方」を広げ、深めるために役立つと思

います。

・三人の男児、組み板をはじめる。それぞれ井形をつくる。

○児 「走るようにするんだ」

「たくさんなきやみんなのねないよ」（何をつくるかとい

う具体的イメージではなくて、走るとか、みんなのるとか

う運動的イメージである）

「太陽がないと力がでないんだよ」

井形（組み板で作ったもの）が六こできてつながる。

T児 「あ、ねるみたい」とねてみる。

M児 槌でたたいてみて、「ドレミファ……ミレド」

O児 槌をねじまわしにする。すぐにピストルになる。TV

……「バギューン」

通りかかったK児、「ゴジラがもち出しました」と槌をひろう。

T児 「これ、お寺の和尚さん、南無妙法蓮華経……」

保育者はへやのすみの方でごちゃごちゃしているのに気づき、

組み板の大きな箱を、使いやすいものに出してあげながら、「何

でしょう、でんしゃかな（井形のこと）」と声をかけてみたが、

共鳴がないことを感じました。それ以上、子どもとのかかわり

あいがもてませんでした。あとで記録をみますと、

・最初から、何か具体的なものをつくるうと思っっているのでは

ない。運動的イメージがある。できたものが、いろいろのイ

メージにもちいられる。ねること、音を出すこと、ピストル

の音と動き、ゴジラのもつもの、木魚。これも、いずれも動

的イメージである

（津守）

自分のとらえ方が、あまりに具体的で、既成のものにとらわ

れすぎていたことに気づきます。

その他、子どもの活動を「空間の拡張」「空間の共有」等の

観点からみる見方や、イメージの観察など、今までの保育生

活の中でもたなかった見方にぶつかり、新しい刺激をうけまし

た。これらは、もう少し時間をかけて、咀嚼しなくてはな

らないと思っっています。

（お茶の水女子大学附属幼稚園）

訂正

十一月号、「認知の発達と教育」の26ページ上段、ピア

ジェの観察記録中「シユマ」は「シエマ」のあやまりでし

た。

著者および読者におわび申し上げます。