

幼児の行動観察



水原泰介

子どもを教育する人には、子どもを理解することが大切である。幼児の場合に、ひとりひとりの子どもをじゅうぶん理解する方法としては、正確な観察が最も重要である。実際に幼児の教育に携わっている人々にとっては、幼児を理解するために、幼児の行動についてどんなことを観察すればよいのか、どういうふうに関察すべきであるかということが主として問題になるであろう。本稿においてはこれらの点を中心にして、幼児の観察について考察をしてみよう。

(一) ひとりひとりの子どもの時々の時の特徴を理解することが大切である。

同一人物でも時期により、年齢によってその行動特徴が異なっている。したがってそれぞれの時期の行動特性によく合った指導が必要である。もし、このような時期、年齢による行動特性の差異を見落として子どもを扱っていたならば、子どもの適応をたすけ、発達を促進するような適切な指導はできないであろう。

同一人物でも、時期、年齢により行動特性が異なっていることを示す一つの例をあげてみよう。この例は、お茶の水付属幼稚園のひとりの園児(男子)を三年間にわたって観察したものである。朝、幼稚園に来てから、午後に幼稚園が終るまでのすべての行動を記録し、各々の行動をいろいろの角度から分析した。このようにして分析された行動特徴の幾つかのものについて入園時、一年目、二年目、三年目を比較してみよう。

(1) 行動の方向(第一図)

行動が、はっきりした一つの目的をもっていて、その目標達成のための行動であるか(単一)、または、はっきりした目的はなく、あれこれ興味のむくままに行動しているか(重複)——この子どもの行動の中で、はっきりした目標をもった行動は五・八％に過ぎないが、三年目には八三・一％を占めている。

(2) 行動の効果(第一図)

第一図

行動の方向	単一		重複	
	入園時	53.8	46.5	46.5
一年目	60.9	39.1	39.1	39.1
二年目	68.1	31.9	31.9	31.9
三年目	83.1	16.9	16.9	16.9
行動の効果	成功		失敗	
	入園時	61.5	38.5	38.5
一年目	73.3	26.7	26.7	26.7
二年目	81.3	18.7	18.7	18.7
三年目	83.1	16.9	16.9	16.9

目的をもった行動が、どの程度まで目的が達せられて本人の意志になつたかを調べた。成功の例——友だちにバケツを貸してくれと頼んだとき、友だちが貸してくれた。失敗の例——友だちを遊びにさそつたが拒否された。この分析によると、入園時には、目的をもった行動の中で、成功したのは六一・五％に過ぎないが、三年目には、八三・一％が成功している。

(イ) 要求水準 (第二図)

子どもが目ざしている目標が、その子どもの実力に比べてどの程度のものであるかを調べた。(例) 強——目標があまりに実力以上と思われる行動。鉄棒で逆上がりができない子どもが、逆上がりをしようと試みているなど。中——実力相応の目標設定。低——あまりに実力以下と考えられる行動。友だちが皆やっていることを尻込みしてやらないなど。

この結果によると、入園時には、行動の一〇・七％が現在の実力以上のところを目ざしているが、三年目には四七・四％にな

第二図

要求水準	強			中			弱			
	入園時	10.7	60.9	22.4	22.1	65.4	12.6	28.3	68.7	2.9
一年目	28.4	47.4	45.6	69	28.4	52.6	19.1	43.0	50.0	7.0
二年目	46.3	53.3	45.1	26	53.3	45.1	1.6	53.3	45.1	1.6
三年目	53.3	45.1	1.6	53.3	45.1	1.6	53.3	45.1	1.6	

は一八・〇になり、協力遊びが四九・九％を占めて最も多くなっている。

このように同一児童でも、時期によって行動特徴が著しく異なっているのである。したがって、時期によるこれらの差異を考慮に入れて子どもの扱い方を考えなければならない。

また、同じ年令の子どもでも、ひとりひとりの子どもの示す行動特徴は異なっている。したがって、これらの個人差をはっきりと認識し、これを考慮に入れてひとりひとりの子どもの特性に即した指導をおこなうことが大切である。同一年令の子どもたちでも、子どもにとって行動特徴が著しく異なることを示す一例をあげてみよう。お茶の水女子大学児童学科で河尻朋子・杉本陽子氏は積極的な園

(二) 遊びのレベル (第一表)

この子どもの遊びをひとり遊び、平行遊び、集合的遊び、協力的遊びの四種類に分けてみると、入園時はひとり遊びが最も多く四四・六％を占めているが、三年目にはひとり遊び

(第一表) 遊びのレベル

時期	遊び	ひとり遊び	平行遊び	集合遊び	協力遊び
入園時		44.6	32.9	9.5	13.1
一年目		29.5	11.7	27.0	31.8
二年目		10.0	28.3	24.7	37.1
三年目		18.0	12.1	19.8	49.9

(第二表) 行動の様式

項目	性別		男				女			
	分類別	被験者	積極的		消極的		積極的		消極的	
			A	B	C	D	E	F	G	H
運動的			55.7	66.7	49.2	39.5	50.9	49.5	46.7	41.6
言語的			26.1	13.1	3.8	15.8	31.6	31.3	9.3	6.9
知覚的			14.2	18.6	47.1	37.6	16.7	15.9	36.5	47.3
情緒的			4.1	1.6	0	7.0	0.8	3.3	7.4	4.3

(イ) 行動の様式(第二表)
 行動が運動的(主として身体を動かす行動)、言語的(話すこと)が主になっている行動)、知覚的(見たり聞いたりすること)が主になっている行動)、情緒的(泣く、笑うなどの情緒的表現)が主になっている行動)

児4名と消極的な園児4名(全員5才児)について、朝、登園してから午後幼稚園が終るまでの間のすべての行動を記録して、これをいろいろの角度から分析した。この研究では、積極的な子どもと消極的な子どもとは数多くの行動特性においてかなり顕著な差異が見出されているが、ここではその中の二、三の行動特徴について紹介してみよう。

(第三表) 接触のしかた

項目	性別		男				女			
	分類別	被験者	積極的		消極的		積極的		消極的	
			A	B	C	D	E	F	G	H
友人として			90.1	93.7	22.2	49.0	94.2	93.7	36.8	51.6
単なる顔見知りとして			9.9	6.3	77.8	51.0	5.8	6.6	63.2	48.3

(ロ) 接触の仕方(第三表)
 女の子どもの接触の仕方に、親しい友たちとして接触するのと、単なる顔見知りとして接触するのがある。
 男女共に積極的な子どもは、たいていの場合友人として接触しているが、消極的な子どもは単なる顔見知りとして接触する
 場合が多い。

出が主になっている行動)——のいずれであるかを調べる。
 この結果によると、男女共に消極的な子どもは積極的な子どもに比べて、運動的、言語的な行動が少なく、知覚的な行動が多くなっている。

(第四表) 認識の明瞭度

項目の程度	性別		男				女			
	分類別	被験者	積極的		消極的		積極的		消極的	
			A	B	C	D	E	F	G	H
高			53.6	43.0	12.4	34.2	36.6	53.4	18.7	9.3
中			26.6	28.5	33.5	26.4	38.8	29.7	29.8	35.3
低			19.8	28.5	54.1	39.3	25.6	17.0	51.5	55.5
計			100	100	100	100	100	100	100	100

(イ) 認識の明瞭度 (第四表)

自分のおかれている立場をどの程度はつきり認識しているかを調べる。

高——自分のおかれている立場をよく理解し、自分のとるべき行動をはつきり認識し、目的を定め、それへの遂行の意欲が強く見られる時。 中——自分のおかれている立場の認識が明確でなく、またそれへの遂行の関心が低い時。 低——自分のおかれている立場をじゅうぶん理解することができないで、目的もなくまごまごしているような時。

この研究結果によると、男女共に、積極的な子どもは自分のおかれている立場をはつきり認識している場合が多く、消極的な子どもは、自分のおかれている立場をじゅうぶん理解していない場合が多い。

以上は積極的な子どもと消極的な子どもの行動特徴の差異を二、三の側面について述べたに過ぎないが、このような例を見ても同じ年齢の子どもでも子どもによってその行動特徴が著しく異なっていることがわかるであろう。

(二) ひとりひとりの子どもがその時その時にぶつかっている課題が何であるかを理解する。

上に述べたようにひとりひとりの子どもその時その時の特徴を理解することが大切であるが、この場合、われわれは子どもどの

ような特徴を重視すべきであろうか。その最も主要なものの一つは、子どもがそれぞれの時期にぶつかっている課題である。たとえば、ある子どもはひとりっ子で、入園前までは自分の家族(おとな)とのみ接触していた。この子どもが幼稚園に来れば家族以外の人間と接触し、それに反応してゆかなければならない。そこで、この子どもは、自分の家族以外の人に対してどのように反応すべきかという課題にぶつかることになる。

五才になる男の子は体が小さく、友だちや家族から「ちびだ」「ちびだ」と言われている。彼はくやしい。彼はこの事態にどう対処すべきかという課題にぶつかる。

子どもたちはこのように発達の途上において、いろいろの課題にぶつかる。そしてある場合には比較的順調に片づくが、場合によっては、容易に解決せず相当長期間にわたって子どもはその課題にとつ組んで多大のエネルギーを注いでいる。その課題の解決に失敗すると、それは将来に悪い影響を残し、健全なハースナリティの発達を妨げるような場合も少なくない。前述の例のひとりっ子は他の子どもたちとの接触の仕方を学ぶことに失敗して、他人に対して好ましくない態度、例えば過度に警戒的な態度をとるようになるかもしれない。

その子どもの一見ふしぎに思えるようなさまざまな行動も、このような課題にぶつかっている者の行動として見ることによってその意味がはっきりと把握出来る場合が多い。例えば、ある五才の男児

は年下の子どもと遊ぶことが多く、同年の子どもに対して攻撃的態度をとることがしばしばある。また、彼は大きいもの、強いものに関心を示し、それがしばしば彼の絵やねんどの作品の中にあらわされる。ところで彼が「ちび」「ちび」と言われてくやしがり、この事態にどう対処するかが切実な課題となっているということがわかれば、彼のこれらの行動や態度のもつ意味がはっきりと理解できるであろう。

子どもたちが発達の途上においてぶつかる課題は、多くの子どもに共通したものである場合もあれば、各々の子どもに独特のものである場合もある。例えば、幼稚園での生活においては、おとな（先生）の愛情を独占することはできない。そこで、おとなの愛情を皆で共有することを学ぶという課題にぶつかる。この課題は比較的多くの子どもに共通した課題である。

このように比較的多くの子どもに共通した課題もあるが、しかし、ひとりひとりの子どもの生育歴、家庭環境などはお互に異なっており、したがって同じ課題（例えばおとなの愛情の共有を学ぶこと）に対しても子どもによって反応の仕方やその課題にとり組む時期や期間などが異なっている。ひとりひとりの子どもに特有の課題の例としては上に述べた「ちび」の子どもがぶつかった課題のようなものが考えられる。この種の課題は子どもによって種々さまざまである。

子どもたちは彼らがあぶつかるこれらの課題の遂行を通して発達し

てゆくのである。健全なパーソナリティを育てるためには、各々の子どもがその時期、その時期にあぶつかっている課題が何であるかを理解し、その課題の遂行を妨げているものがないかどうかに注意し、適切な指導、援助をおこなってやることが大切である。

各々の園児が今どのような課題にあぶつかっているかを見出すことは相当むずかしい仕事である場合が少なくない。

課題によっては、上述の「ちび」の子ども例のように、いろいろの生活領域にわたって、さまざまの反応をとらせる場合があるからである。子どもたちがあぶつかる課題は種々さまざまであるが、その大部分は次の諸事項に関連をもっている場合が多いようである。

したがってこれらの諸事項について観察を進めることは、これらの子どもが当面している課題について見落としを防ぎ、見当づけを容易にするであろう。

(1) 身体的要因

例えば、身体が小さすぎたり、肥り過ぎたりしていると、周囲の人々から、「ちび」とか「でぶ」とか言われ、このような事態にどう対処するかという課題が発生する場合がある。

(2) 愛情関係

例えば、弟や妹が生まれたため、母親の愛情を独占することができなくなったような場合には、母親の愛情を弟や妹と分かち合うことを学ぶという課題が発生することが多い。

(3) 嫉、慣習

例えば、家庭での子どもの扱い方と、幼稚園での子どもの扱い方とに食い違いがあるような場合には、子どもは不安を感じ、このような事態にどのように対処するかという課題が発生することが多い。

(二) 仲間関係

例えば、ある子どもが他の子どもたちからのけ者にされるというようなことが起こると、このような事態にどう対処するかという課題が発生する機会が多いであろう。

これらの事項をあきらかにする場合に、身体検査の結果を調べた、母親に面接したりすることなどが参考になることは言うまでもないが、子どもの行動を観察し、子どもの話を聞くことの重要性も忘れてはならない。後で述べる「その子どもがその課題にぶつかっている（取り組んでいる）かどうか」「その子どもの心を最も強くとらえている課題は何であるか」などの判定は、行動観察に頼らなければならぬからである。

これらの事項がどうなっているか。それらはその子どもの行動にどのような影響を及ぼしているか——を観察、調査して、その子どもがどのような課題にぶつかっているかをあきらかにするのである。ここで注意すべきことは、例えば、ある子どもの身体が小さいという事実、あるいは「ちび」と言われているという事実から直ちに、「ちび」と言われることにどう対処するかという課題にその子どもがぶつかっていると速断してはならないということである。そ

の子どもは「ちび」と言われることを何とも思っていないかもしれないのである。もし何とも思っていないければ、その子どもは上述のような課題にぶつかってはいないのである。「ちび」と言われることが彼の行動に影響を及ぼしている（彼が解決を迫られて緊張状態にある）ことがあきらかである場合にだけ、そのような課題にぶつかっているという判断を下すべきである。

子どもが同時に幾つもの課題に当面することは稀ではない。しかし多くの場合、その中の特定のものに重点がおかれている。その子どもの心を最も強くとらえている課題が何であるかを知る必要がある。

(三) 正しい観察を妨げている好ましくない習慣がある。

子どもたちの健全な発達を促進するための適切な援助を与えるためには、ひとりひとりの子どもがぶつかっている課題が何であるかを理解することが大切である。そのためには、ひとりひとりの子どもについて正確な観察がなされることが必要である。ところで、われわれは、観察に際して、次のような好ましくない習慣（傾向）をもっている場合が多い。

(1) 評価を急ぐ傾向

子どもの観察が未だじゅうぶんおこなわれず、判断の材料が未だそろっていないうちに、「良い」「悪い」「好ましい」「好ましくない」などの評価を下してしまうことが多い。この

ように評価を下してしまうと、これが先入観となってその後の観察に影響する。たとえば、ある子どもにも「落ち着きのない、いじわるな子どもだ」という評価を下してしまうと、その後は、その子どもの落ち着かない行動ばかりが目につき易くなり、彼の言動がことごとくにいじわるく見えてくるというようなことが起こり易い。

また、「よい」「わるい」の評価は、先生の主義、方針に合うかどうかで決まる場合が多い。先生の方針に合う行動は「よい」とされ、合わない行動は「わるい」と判断されるのである。このように先生の主義、方針に合う、合わないという観点から見たのでは、子ども自身の立場、子どもの気持が見落とされ、子どものありのままの姿を把握することが出来ない。

(ロ) 解釈を急ぐ傾向

一、二の観察事実から、直ぐに、子どもの行動について、例えば「彼は先生の注意をひこうとしてあのようなことをしているのだ」というように解釈をすることが多い。また、上述した評価の場合と同様に、このような解釈を下してしまうとそれが先入観となってその後の観察に悪い影響を及ぼす。

子どもの場合とも言えども、おかれている状況、動機、行動などが、一見してわかるほど単純ではない。このような尚早な解釈は、誤まっていたり、一面的であったりする場合が多い。

(ハ) 一般化を急ぐ傾向

ある男の子が女の子の髪を引っばっているのを二、三回見かけると、直ぐに「彼はいつも女の子をいじめている」というような一般化した断定を下すようなことが起こり易い。「事ごと」に反抗する」「何事にも注意が集中できない」——なども一般化した断定である。

観察者にとって重要なことは、どういう場面でどういう行動が起こっているかということである。ところが、上述のような一般化を急ぐ傾向があると、このような重要な事実の観察がおろそかになってしまふのである。場面が異なれば行動が異なっているかもしれないのに、このような場面、情況の差異や行動の変化に対してじゅうぶんな注意が向けられなくなるのである。

われわれは、このような観察の仕方が習慣的になっており、ややもすると、評価、解釈、一般化への誘惑を感じる。ところが多くの場合本人は自分がこのようなやり方をとっていることに気づいていないのである。また、このようなやり方のために、観察がゆがめられていることにも気がついていない場合が多い。観察の仕方を改善するには、先ずこのような好ましくない習慣をとり除き、じゅうぶんに観察が重ねられ、適確な判断が下せるようになるまで、評価、解釈、一般化を保留しておくことが必要である。

子どもがおかれている情況、その中での子どもの欲求、感情に対して、正確で且つ深い認識をもつためには先入観なしに観察を重ね、じゅうぶんな「材料」を集めることが最も大切なことである。