

# 保育者養成における幼児観察に関する一考察（1）

奥 田 倫 子

## I はじめに

二年制の保育者養成では、短期間に保育者になるための基礎を身につけて、有資格者として現場に送り出さなければならないという厳しい現状を抱えている。そこでは何が学習の中核となるべきかがたえず問われてきた。

筆者は3年間に渡り、「幼稚園参観」の指導にあたってきた。この学科目は、保育科1年次の学生が1年間を通して隔週土曜日毎に幼稚園に出向き、観察を行うものである。学生は、観察終了後、レポート提出を課せられている。学生と共に観察を行い、レポートを読んでいくうちに、幼稚園参観は単に保育を見るに過ぎない科目ではなく、保育者養成に重要な位置を示す科目であることに気付かされた。レポートを読みつつ、学生の保育や子どもを見る目に新鮮さを覚えることもあれば、時には的を得た鋭い目にはっとさせられることもあった。観察を通して、自分の幼少時代を回想する者、自分なりの子ども観や保育観を訴えてくる者、問題や課題を見出す者もいた。また一年間に渡って継続的に観察を行うため、子どもの成長ぶりに感動する者や、特定の子どもの観察を続けることによって、子どもの個性や個人差に気付く者もいた。時には観察している自分、保育科で学んでいる自分、将来保育者になる自分について深く思いを巡らし、自己を見つめる契機となる者もいた。反面、観察時間（平均80分）の長さに不平を訴える者、何を見ればよいのか分からない者、やる気がなくぼんやり見てしまう者、記録レポートに苦痛を感じる者など、ネガティブな取り組みも見受けられた。学生の個人差を思い知らされつつ、いろいろな指導方法を試みていく中で、もし効果的な方策を見出すことができるなら、子ども理解が深まり、子どもを見る目、子ども観を育成できるのではないかと仮説を立ててきた。またこのことは、保育理解を深め、保育を見る目と保育観を育成することでもある。

これまで、養成校における観察を取りあげた研究の中で、長期に渡って行われたものとしては、立川の「保育者養成のための幼児観察」があり、6年間の経過報告がなされている。立川は二年制の保育者養成校で、幼稚園課程1年次の学生を対象に、児童心理の講義と並行させながら観察を実施し、その指導方法を模索してきた。その結果、以下の考察がなされた。1. 観察実施の時期については、一般知識を習得した後に行う場合は、知識と子どもの姿が結びつきやすいが、反面わずかな知識に依存し、子どもの姿をありのまま見ることができない。2. 子どもと接触をもたず、詳細に記録することを要求される場合は、子どもの内面の心の動きを感じる余裕がなく、また速記することに追われ、子どもの行動に感動したり思考する余裕がない。

3. 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、結局は大人の視点に立って観察する方に偏ったり、外面的な解釈に終わってしまう。4. 子どもと直接触れ合う観察を行う場合は、子どもの感情や思考に対する理解が深まる結果となり、心情的な結びつきがなされ、内面的な見方が育つ。また子どもを好意的に見るようになり、子どもの新しい姿を次々に発見することができる。5. 数人で一人の子どもの観察し結果を話し合うこと、また保育者と対象の子どもについて話し合いを持つことは、観察事実を確かめながら、子どもを観察する目を広げるよい機会となる。6. 学生自身が対象児を選択する場合、主体的な観察、内面的理解がなされやすい。

小林<sup>2</sup>は、観察法学習が、幼児や保育を見る視点にどのような影響を及ぼすかについて、短期大学保育科在学生と卒業生を対象に調査を行った。その結果、観察法学習群は未学習群よりも卒業後の視点の拡大が質的、量的に現れ、学生時代の観察法の習熟が、幼児や保育を観る目を養うために必要であることがわかった。

観察の中でも、教育実習で行われる幼児行動観察の記録分析を通し、教育実習生の幼児理解を明らかにしようとする研究が行われている<sup>3</sup>。ここでは3年次の6月に観察実習が設けられ、その時点での幼児理解の実態を把握するために、幼児観察レポート記述を、I. 具体的記述、II. 一般的傾向、III. 背景とのつながり、IV. 実習生の心情的かかわり、V. 実習生の援助的・指導的かかわり、VI. 教育的意義づけの6つのカテゴリーに基づいて分析を行った。その結果、実習生の幼児理解は、I + II、あるいはI + II + IVのレベルにとどまっていること、また事実の記述とそれに伴う内的解釈の関連があいまいであり、直観的、短絡的なものが多いことが分かった。

同じく教育実習の一環として、VTRを用いて実習生の保育を録画し、それを実習生と担任教諭が観察しながら反省会を行う方法が、保育者の資質向上にどのような効果をもつかについて検討が行われた<sup>4</sup>。その結果、実習生に関しては保育技術や、保育に取り組む姿勢において効果が見られた。

また保育現場においても、保育者の資質向上のためにVTRを用い、自己研修や研究会などに利用する場合は近年ますます増えてきている。自己の保育を録画したVTRを保育者が分析検討することによって、客観的に把握し、その効果を保育にフィードバックさせることによって、保育がどのように変容するかについて研究が行われている<sup>5</sup>。変革がVTR録画の効果によるものか、保育経験によるものかは定かではないものの、VTRを観察することによって、今まで全く気付かなかった保育者自身の行動に気づき、それを保育に反映できたこと、回を重ねるにつれ、保育者自身の行動よりも子どもや回りの環境に目を向けるようになってきたことが効果としてあげられている。

VTRと同様、保育者の資質向上をめざすために、保育記録が自己研修や研究会などに用いられ、その方法や指導のあり方も問われてきている。「現職教育における保育記録の指導を考えるー保育記録の分析を通してー」<sup>6</sup>では、現職の保育園保母及び児童厚生員の職員を対象に、

「行動観察のポイント」と題した講義を実施し、その後提出された保育記録を分析検討し、指導法について考察している。観察指導を受けた結果、受講者の感想として、子どもの実態理解が深まった、保育者自身の保育行動の反省材料となったことがあげられている。しかし、講義担当者らが意図した、対象児、保育者、他児の三者行動の関係性を考察しながら、保育状況全般にわたっての考察を記述した者は、わずかであった。そのため、VTR等を使い、保育の状況を受講生と共に見ながら、指導計画、環境設定、第三者記録の工夫について学習する機会を設けることを改善点として取りあげている。

また平岩<sup>7)</sup>は、保育者の資質向上のために、保育記録に基づく保育集団討議を進めていく際の意義や留意点について具体的に述べている。保育記録を書き残し、第三者に検討してもらうことの意義として、幼児理解を深め、自らの保育観を向上させ、幼児指導を前進することができるとまとめている。

このように、観察に関する研究を取りあげてみると、短大生、4年生学生、保育者などレベルは異なるものの、全体的に次のことが言えるように思われる。

- ・観察によって、子どもや保育を見る目を養うことができる。
- ・観察記録やVTRを用いた観察によって、自分の保育を振りかえり、よりよい実践に結びつけることができる。
- ・観察指導を受けることによって、子どもや保育の理解をより深めることができる。
- ・観察記録に基づく討議や、同一対象を観察しての話しあいは、より多面的な見方を知ることになる。

本研究では、将来保育者を目指す学生を対象とし、望ましい観察の在り方とその指導法を探っていくことを目的とする。具体的には、観察が学生の子ども（保育）理解を深め、子ども（保育）を見る目や子ども（保育）観を育成するものであるという仮説を明らかにし、そのための効果的な方策を見出していくことである。今回は第一回目として、子どもの観察の理論と実際について、文献を中心に様々な角度から述べていくことにする。まず、今日子どもの観察が重要とされる教育的背景について、筆者なりに取りあげてみる。次に、子ども理解と観察のかかわりについて論述していくことにする。さらに、保育現場における観察の意義とその在り方について具体的に触れていく。保育科学生は、卒業後は現場での観察者となるので、その関連性について明らかにしておく必要があると考えたためである。最後には、保育者養成における観察の在り方と指導法について、以上のことを総括して筆者なりの考えを述べていくことにする。

## II 子どもの観察と今日の教育的背景

### 1. 教育要領・保育指針の改訂

1989年3月15日、25年ぶりに幼稚園教育要領が全面改訂、告示され、引き続き保育所保育指針も、1990年に改訂告示の予定である。これらの改訂に共通しているのは、子どもを主体とし

た保育、子どもの視座に立った保育を重視している点である。子どもの側に立った保育というのは、フレーベルや倉橋惣三以来受け継がれてきた保育の原点に立つ考え方である。しかしこの改定の背景には、子どもを取り巻く環境が、ここ20数年来目まぐるしく変わってきたことがある。時代の変化に伴う種々の問題や状況を踏まえ、幼稚園教育では、その基本について共通理解が得られるような具体的手掛かりを示す必要があるとして、改善の視点を挙げている<sup>8</sup>。幼稚園教育は

1. 幼児の主体的な生活を中心に展開されるものであること
2. 環境による教育であること
3. 幼児一人一人の発達の特性及び個人差に応じるものであること
4. 遊びを通しての総合的な指導によって行われるものであること

1と3が、子どもの主体性を尊重する保育を表すものであることは明らかである。2の環境に関しても、子どもが自発的、主体的にかかわれるような環境を構成することが示されており、4についても子どもの生活の中心であり、自発的活動の総称でもある遊びを通して幼稚園教育が行われることが示されていることから、子どもの主体性を尊重した保育の在り方がここでも強調されていると言えよう。

一方1990年に告示予定の保育所保育指針に関しては、その動向を1988年10月1日付の「保育所保育指針検討小委員会の検討状況について」より読み取ることができよう。諏訪<sup>9</sup>は検討状況を受けて、「二 改訂の基本的考え方」の中の保育理念や保育の目標・方法・環境・指導の基本方針を現行の保育指針と比較し、キーワードを比べてみた場合、「生活」や「集団活動」の視点はより曖昧になり、保母が一人ひとりの子どもを受容し、子ども一人ひとりが自由に活動するという「個」の視点が前面に押し出されたものになっているという。

保育所保育指針検討小委員会副委員長の高城<sup>10</sup>は、「保育指針」改訂の論点と称し、保育目標の中では個性化と自己発揮を目途としていること、保育方法の中では個々を把握し総合的な指導を行うことを重視していることを述べている。検討状況のみを踏まえて断定することは危険だが、おそらく「個」を尊重する姿勢は変わらないであろう。

幼稚園教育要領や保育所保育指針の改訂の動向を辿ると、子どもの主体性や「個」を重視することが、これからの保育現場や養成校での課題といえる。そのためには、まず子どもを見る目がしっかり育っていくようなアプローチを保育者養成カリキュラムの中で考えていかなければならないであろう。保育に関する専門的知識や技術論のみでは、保育者を育てあげるための必要条件となり得ても、十分条件とはなり得ないであろう。

## 2. 発達観の変遷

20世紀以降、急速な展開を見せた科学的児童研究によって、今まで「無垢」あるいは「白紙」と隠喩されていた子どもが、「可能性」や「発達」として隠喩されるようになった。<sup>11</sup>そうすると子どもと大人の関係は、子どもから大人に至る道筋、いわば発達で説明され、子どもはそ

の途上にあるものとして輪郭を与えられた。そこでは、子どもは不完全さから完全さに向かうものであり、おとなになることが、人間の成長の最終目標であり、そこへだんだん近づくことが望ましいとされていた。おとなになる過程が「よくなること」「プラスとなること」であり、その過程を助けるための働きかけが教育であった。

しかしその後、発達概念をめぐる様々な議論が展開されてきている。最近では、発達とはおとなを完態とみなし、子どもの発達の目標をおとなになることと考えるのではなく、子ども時代独自の価値を見つめていこうとする動きが生まれている<sup>12</sup>。そして子どもであることの本質が見直され、それを豊かに膨らませていくことが、教育者の担うべき役割であると考えられている。

佐伯<sup>13</sup>は、発達を「達人化」と見るのではなく、「円熟化」として見直すことを提案している。「達人化」が無駄なく、効率良く、「うまくできるようになる」過程であるのに対し、「円熟化」は無理や無駄を含んだ、遊びの多い、結果的には「うまくできるようになる」ことだという。また「達人化」は「おとなになろうとする」働きであるのに対し、「円熟化」は「こどもになろうとする」働きで支えられているという。

おとなになろうとする過程の中でのみ子どもを捉えると、子どもの本来の姿は見えてこない。子どもが子どもであること自体、大きな意味があり、子ども時代を充実させてこそ、次の時代をよりよく生きることができると確信する。そうすると、教育者とは子どもをそのものの姿で捉え、価値を見出していけるものでなければならない。観察は、子どもをありのまま見る目を養い、子ども時代の魅力に気付かされる作業である。

### III 観察と子ども理解

#### 1. 子どもを理解すること

村瀬学の『子ども体験』の中に意味深い一節がある<sup>14</sup>。

私たちは、誰もがたくさんなエピソード、たくさんな小物語でできている。それらの物語群から一本の、その子らしい大きな物語を組み立てることはたやすい。でも本当はそういう大きな物語より、日々の生まれては消えてゆく小さな物語の中にこそ、その子の生きられている現実がある。

私たちおとなは、子どもを理解する上で、私たちの知っているその子についてのいくつかの小さな物語をつなぎあわせて、大きな物語を組み立てている。そしてその大きな物語を組み立てて満足し、その子について何もかもわかったような気持ちになる。しかし考えてみれば、それは人間として当然のことなのかもしれない。私たちは誰かに出会くと、その人についての何らかの情報やイメージを集め、それがあつまる程度までまとめて、こういう人であると自分なりに理解できない限り、安心してつきあうことはできない。

奥 田 倫 子

しかし相手が子どもである場合、それでよいのであろうか。子どもは自分を相手に理解してもらうために、相手に伝わるような方法を駆使して、働きかけることは少ない。もちろん全くないとは言えず、例えば先生に自分の作ったものを認めて欲しい場合、先生の洋服のすそを何度もひっぱるといったこともある。しかし言語能力がまだ十分ではないことから、その気持ちが直接伝わらない場合もでてくる。そうすると、十分な理解を受けることのできない子どもは、充たされない思いのまま、その思いを別の行動を通してぶつけることもある。これはおとなでも同じである。おとなもいろいろな形で、充たされない思いをぶつけている。充たされない思いが蓄積され、自分が望んでもいかなかった行動となって現れ、それが回りの人の誤解を招くようになると、悪循環を辿っていく。

そうすると大切なのは、小物語に目を向けていくことである。最初は、それほど重要にも思えない物語や、ほんのささいな物語にも目を向けていくことから始まるであろう。そうするうちに、自分が物語を選びすぐっていたことに気付くからである。その気づきが起こり、物語を見る目が鍛えられるようになると、今度は目にとめるべき物語を、直観的に選択することができるようになる。

小物語に目を向けていくことは、観察である。子ども理解は観察によって、深まっていく。

## 2. 観察とは

観察とは、対象がどういう（なる）状態であるか、ありのままの姿を注意して見ることである。「観察」の語義について見てみると、「観」は「觀」の俗字であり、みる、明らかに示すなどの意味を含み<sup>15</sup>、「察」はつまびらかにする、明らかにする、考える、省みるなどの意味を含む<sup>16</sup>。このことから、観察とは対象をみることによって、明らかにすることであり、その過程で考えたり、省みたりしていると解釈できる。また観察は英語では Observe であり、『小学館ランダム英和大辞典』<sup>17</sup>によると、1. 見る、見守る、知覚する、気づく、2. (何かをはっきりさせたり学んだりするために)…注意を払う、を注意して見るなどの意味をもつ。また Witness (目撃する)と比較すると、両者とも知覚したりするものに綿密な注意を払うことであるが、Witnessの方が偶然性を含んでいる。このことから、観察とは意図的に見ること、目的をもって注意して見ることだといえよう。

観察法とは、対象を深く見極めることによって理解する方法である。観察法が、科学的研究のもっとも基本的な方法といわれているのは、実際に展開されている行動を、それが生起されている瞬間にありのままに捉えることができるからである。この方法は、特に乳幼児を研究する際に有効だといわれている。というのは、乳幼児は言語能力が十分発達していなかったり、内省も不十分なので、他の方法を用いるのは難しいからである。

## 3. 観察者の見る目

観察は、観察者自身の問題を含めずして一方的に論じることはできない。瞬時に何をどのよ

うに見るか、またどのように解釈するかは、観察者の感覚、感性、価値観、経験、知識、性格などによって大きく左右されるように思われる。見る目に及ぼす様々な影響について、次の6つの観点から考察してみたい。

(1) 感覚との関わり

例えば同じ場面を同瞬間に捉えたとしても、観察者の見る角度や対象との距離間隔が異なるなら、目に映ってくる映像も異なってくる。対象の表情がはっきり見える角度と、対象の横顔や後ろ姿しか見えない角度とでは、対象の気持ちをどれだけ察することができるかが違ってくるであろう。また対象のすぐ傍で見ている人と、遠く離れて見ている人とでは、対象を含めた場の把握の仕方が異なってくる。それは単に視覚だけに限らず、他の感覚器官で感受する場合も同様であろう。観察室で観察を行う場合は、視覚や聴覚のみで感受するが、対象と同室で行う場合は、嗅覚も加わるであろうし、対象の雰囲気や活力なども伝わってくると思われる。対象と関わりながら行う場合は、さらに触覚や運動感覚も加わるであろう。このように考えると、感覚器官にどのような刺激を受けたかによって、対象の捉え方が異なってくるであろう。

(2) 感性や感じる力との関わり

目には直接見えない、対象の心の内側をどれだけ見えるかは、観察者の感性や感じる力に拠るところが多い。それはどれだけ対象の感じ方、気持ちをそのまま感じとれるかであり、「共感」できるかである。「共感的理解」は非指示的カウンセリングの提唱者であるロージャズによってカウンセリングの必要条件の一つとして取りあげられている。これは、人の感情を知的にではなく、その人の身になって実感的に理解することである。その人の身になって理解するためには、その人の見ている世界をイメージすることである。イメージすることによって、その人の感じ方を知り、気持ちを理解することができる。

共感的理解が、子ども理解の本質的役割を担うことは、これまで多くの教育者らによって指摘されてきた。その一人、倉橋惣三は『育ての心』の「子どもの心持ち」と題した一節で、次のように述べている<sup>18</sup>。

心理学は児童の心理を分析して教えて呉れる。それが、教育の正しき方法を知る為に、極めて必要な知識であることは言を俟たない。すなわち、児童に関する精しい理解である。しかし、それだけで、児童のすべてが知れたのではない。それを理解するほかに、味わい触れてやるという、大切や要件が残されている。〔中略〕教育者は、児童を理解すると共に、その心持ちを味わってやらなければならない。

倉橋は、味わい触れるものは芸術家であるという。芸術家はイメージを膨らませることによって対象の世界へ到達する。そして対象の内面の奥深くまで味わい触れることによって、対象の心持ちを捉えることができる。教育者は時には芸術家のようにでなければならないのだが、それだけではなく、愛の力が対象を深く理解することを可能ならしめるのだという。愛によっ

## 奥 田 倫 子

て、対象についてもっと知りたいという気持ちが起こり、対象の心を敏感に感じとろうとするからである。

## (3) 価値観との関わり

観察者も人間である以上、何らかの価値観を抱いている。ある人が望ましいと捉えていることは、別の人にとってはそうでない場合もあり、また何に最も価値を見出すかの違いもあるだろう。人とうまく関われることをまず強調する人、創造的であることに重きを置いている人、それぞれである。そうすると、同じ場面を見るにしても、視点の置き方、見る目の違いが生じてくるのは言うまでもないだろう。観察者の価値観は、何を重要とみなし特定の場や対象を抽出しているかに影響を与えるであろうし、その重要だと思ふ基準によって記述も行うのである。価値観はさらに、どのように意味づけ解釈していくかを支配することにもなる。

観察者と対象者が、おとなと子どもという関係である場合は、なおさら価値観の及ぼす影響が顕著になるように思われる。多かれ少なかれ、おとなは子どもにこうなって欲しい、こう育って欲しいというそれぞれの願いを抱いているものである。そうすると大人側の思いや願いが反映し、子どもをそのまま見ることができなくなる危険性が生じてくる。ありのまま見るとは、両者の関係が親子、先生と子どもなど親密である場合には、特に難しくなることも考えられる。

## (4) 子ども観との関わり

子どもの観察に携わる者は、子どもとはこういうものであるというそれぞれの持論を持っていることと思う。それは、子どもを見るうちに養われたものなのかもしれないし、子どもと接触する経験を通して備わったものなのかもしれない。あるいは知識として形成されたものなのかもしれない。村瀬<sup>19</sup>は、子どもとたえず接触しているため、目の前の子どもそのものを理解しているようにみなされる保母や教師も、実は子どもと直接接することの少ない一般の社会人と同様、子ども観を通して子どもを見ていると考える。保母や教師も全く目の前の子どもを見ているのではなく、期待する、こうあるべきとする子ども像を通して見ているところがあるという。そうなると、自分の想定する子ども像と合致しない子どもは、「悪い子」や「障害児」とレッテルをはられる危険性もあることを指摘している。

子ども観を持つことがいけないのではない。ただ大切なのは、目の前の子どもをゆがみなくみていると思ひ込むのではなく、自分なりの子ども観が見る目に何らかの影響を与えている可能性を自覚することである。そうすると、生の子どものをもっとよく見ようと心掛け、より確かな子ども観を築きあげることが可能となるように思われる。

## (5) 知識との関わり

観察者の知識が見る目に影響を与える場合、二通りのことが考えられるように思われる。一つは、知識に依存し、知識の枠内で対象を規定しながら見てしまう場合である。もう一つは、知識はあくまでも副次的であって、知識にこだわることなく見る場合である。この場合、知識は解釈や理解をする上で、手掛かりを得るためのものである。後者の方が、対象をありのまま



見ることは自明であろう。

知識を深めることは、観察眼を深めることでもある。対象についてあるいはその近辺の知識にとどまらず、幅広い知識を身につけることは、いろいろな見方ができることにもつながる。

「名画の子ども」を通して、子ども観を豊かに語った倉橋の試み<sup>20</sup>や、古説話や詩歌・彫刻などの芸術作品を参照にしながら、子どもの行為の意味を探ろうとした本田の試み<sup>21</sup>には学ぶべきところが多い。

知識の中でも、殊に発達に関する知識が子どもを見る目を規定する場合がある。平均的な子どもの発達の姿をうのみにして、子どもを見る枠組みとして安易に用いる危険性は多くの研究者の指摘するところである。何歳ではこれができるといった枠組みに照らし合わせて見ると、それにあてはまらない子どもの行動が特に目立って見えることがある。また一旦そのように見ってしまうと、他の行動もそのような目で捉えてしまい、先入観を持つことになる。

#### (6) 見る気との関わり

見ようとする気持ち、どれだけ期待をもって見ることに取り組むかということ、[見る気]として表し、見る気と見る目との関わりについて述べてみたい。津守<sup>22</sup>は長い観察経験より、日によって、子どもをよく見ることのできる日とそうでない日とがあるのは、保育の場に出てゆく以前に、見る行為がはじまっているのではないかと考える。つまり、見る以前に、見ることへの期待と希望と緊張があり、その日の見る目に影響を及ぼしているのである。前回の観察はどうであったか、観察前日ぐっすり眠れたかなど、様々な要因が絡み合って、観察への期待、意欲、心構えとなって現れてくる。また対象への興味の度合いによっては、見る気を左右し、見る目に影響を及ぼすこともある。

見る気のない観察は、目の開かれていない状態である。感動や驚き、発見の少ない、平坦で面白味のない観察である。また注意深さにも欠け、大切な部分を見逃してしまうこともある。

以上述べてきたように、見る目に与える影響の中には、避けられないものもあるが、多くは意識化することによって、あるいは訓練することによって、最小限度にくだとめることが可能である。何度も述べてきたが、観察者自身、これらを自覚することによって、客観的に自分の見る目を把握し、対象をありのままの姿に近い状態で把握することができる。自覚するためには、対象についてのいろいろな人達の見方を知ることである。同じ対象を見ている人に限らず、異なった対象を観察している人の見る目を知ること、より多方面な見方につながるのである。

### 4. 観察の今日的課題

#### (1) 観察における客観性

前にも述べたように、観察とは科学的研究の基礎的な方法である。科学的であることは、誰が行っても一様な結果を得られることなのであり、普遍的、客観的なことである。従って観察者が変わると、結果が変わるものは客観的ではないのである。だが前節によると、観察者の見

る目に観察者の様々な要素が影響していることがわかった。このように矛盾すると、観察における客観性をどのように捉えていけばよいのだろうか。近年特に、観察の客観性について見直されているので、それと照らしあわせながら考察してみたい。

観察に客観性が求められてきた背景として、20C前半に自然科学の方法論が心理学の分野に浸透していったことがある。そこでは子どもをものと同じように対象化し、大量のデータを統計的に処理し結論づけるという方法が一般的となった。また科学的研究のもとでは、誰が行っても同じように評価できる、つまり一致度が高いという客観性を第一義にしていたため、客観的に相手と距離をおいて観察する方法が取られていった。科学的方法と理論への関心が高まるにつれ、次第に研究で得られた子どもの姿と生の子どもの姿とは掛け離れたものになってきた。

最近では、清水<sup>23</sup>によれば、自然科学の先端の領域では、純粹客観主義は否定され始め、物理学の領域ですら、純粹客観的な立場はありえないとされている。却って人間に対する科学・学問の分野の方が、まだ純粹客観主義にこだわっているのではないかと清水は指摘する。やまだ<sup>24</sup>もまたこの流れを踏まえ、「物は、観察者の位置に無関係に、いつ、だれが、どこで観ても同じように純粹客観的に単に存在するのではなく、観察者と相互作用することによってしか存在しえない」と言う。つまり、どんなに厳密に条件を統制して、観察者の影響が現れないように試みても、全く客観的な観察とは有り得ないということである。

また最近では、方法論の客観性を厳密に求めるあまり、目で見ることのできる子どもの行動の外側ばかりを捉え、内面性が捉えられていないと批判されるようになった。子どもの「行動」と「心」とは必ずしも対応していないため、外側から見ることで「行動」は、必ずしも、その子のありのままの姿をあらわしているとは言いがたい。勿論、外側から見られる行動の連関を見ていくこと、あるいは行動を文脈の中で捉えていくことによって、ある程度内側が推察できる場合もあろう。しかしそれはあくまでも推察であって、心の内側を理解するためには、別のアプローチが必要である。

そのアプローチとは、人と人は相互作用することによって、理解できるという考えにたち、対象と関わりあうことによって、対象の心の内を理解しようとするものである<sup>25</sup>。要するに、相手と接することによってその心待ちに触れ、相手の心を洞察しようとするアプローチである。もう一つのアプローチは、観察者の内側の目を用いて、観察することである。それは感性や想像性や直観を働かせて、対象を見、理解することである。子どもの行為は、おとな自身の体験と重なっていることから、自分自身の子ども時代を想起することによって、あるいは自分自身の立場に置き換えて考えてみることによって、理解することも可能なのである。

これらのアプローチは、「客観」の対立項である「主観」的な観察を意味するのではない。やまだは主観的な観察を「こちら側の感情移入に頼って相手を擬自分化することで、相手の自律性を否定する結果になる、擬人的な観察」<sup>26</sup>であると言う。つまり観察者の独断的な解釈や押しつけ的解釈を行うことである。

観察における客観性は、単に方法論を指すのではなく、もっと広い意味で解釈されなければならない。これまで述べてきたことをもとに考察すると、以下のとおりである。

- できるだけ、対象の行動のみを取りあげるのではなく、文脈、他の行動や様子との関わりの中で捉えることである。そうすると、なぜそのように解釈したのか、思ったのかが明確化され、他の人と共通理解できるものとなる。
- 観察者は、自分の観察に及ぼす影響や、自分のものの見方、解釈の仕方を客観的に把握することである。たとえ、対象と相互作用しながら観察をするにしても、これらのことを客観的に踏まえた上で行くと、対象をありのままに近いかたちで捉えることができ、信頼度の高い観察となる。
- 厳密に統制された条件のもとで、なるべく観察者の主観が入らないように行われる観察においても、その結果をたえず生の子どもの姿と照らしあわせ、再び研究に還元していくことは、本当の意味での客観性に近づく手立てであるように思われる。それは研究結果が孤立してしまうのではなく、現場の実態に則し、広く適用されるからである。

## (2) 観察における日常性

客観性と同様、観察法の見直しのネックとなったのは、日常性である。日常性が重視されたのは、生態学的アプローチが、1950年代頃より子どもや発達研究に盛んに取り入れられるようになってきたことによる。そこでは、子どもが置かれている日常的な文脈の問題を抜きにして、子どもだけをつかもうとする研究方法が問題視されてきた。というのは、子どもの思考は特に文脈依存的であるため、子どもの置かれている日常生活条件との関連の中で追跡しなければ、子どもの本来の姿は見えにくいのである。そこでできるだけ日常場面で子どもの生きた姿を把握しようとする研究が生まれてきた。日本においては、筆者の知っている限り、中沢和子の『イメージの誕生－0歳からの行動観察－』<sup>27</sup>、津守真の『保育の体験と思索』を始めとする数多くの著作<sup>28</sup>、やまだようこの『ことばの前のことば－ことばが生まれるすじみち－』<sup>29</sup>がそれに当てはまるといえよう。

中沢は、終章の「なぜ行動観察をとったか」でこう述べている<sup>30</sup>。

調査を始めてみて、私は設定した問題を子どもに与える形式の調査が、いかに子どもの実態を捉え難いかということを感じざるをえなかった。たとえば、ある子どもがキャンディを数えようとしなないのは数えられないからではなくて、虫歯があつて甘いものをいっさい禁じられているからなのである。子どもはキャンディをみないように顔をそむけ、問題には答えないで一生けんめい虫歯の話をしようとする。〔中略〕だからこうした子どもは調査の得点が高い。けれども園の生活のなかでならば、この子どもたちは高い数能力を示す。たとえば人数分の教材を間違いなく数えて取る。おやつの中には一人一人の皿にお菓子を配り、いくつずつ配るといくつ余るかわかっている。

中沢はこのような体験を通して、調査という手段を用いず、日常場面での行動観察を方法と

## 奥 田 倫 子

して選び、普遍性が高いといえるだけの事例を収集することを試みた。そして、収集した豊富な事例をもとに、子どものイメージが成長していく過程を体系化したのである。

一方、津守<sup>31</sup>は、子どもが成長する姿を明らかにしようと日常生活場面での行動観察を試みたゲゼルの発達研究に影響を受け、日本という生活の土壌の中で子どもの発達する過程を明らかにすることを志し、関わっていたお茶の水女子大付属幼稚園で逸話記録の蒐集を行った。それをまとめたものが『乳幼児精神発達診断法』である。津守<sup>32</sup>は、この診断法が取った人間科学の立場を、今後復権させる必要があると述べている。すなわち、検査や実験場面で客観的に観察した資料を基にしたのではなく、日常生活の中にあられるままの行動を取りあげたことである。それは日常の生活や遊びの中にこそ、子どもの本領が発揮されると確信しているためである。その後、津守<sup>33</sup>は日常場面での観察を続けていくものの、観察法は180度展開し、客観的行動観察から離れ、子どもと生活を共にすることによって主観的観察を試みるようになる。

やまだ<sup>34</sup>が中沢や津守とは異なっている点は、ひとりの子どもの行動を追っていることである。やまだは多くの対象者を抽出するよりも、一人の対象者（この場合、自分の子ども）を抽出し法則化することを選んだのである。その方法は多くの被験者を用いて行う実験室での研究よりも、日常生活にておこる重要な心理現象を発見するには、豊富な知見を与えてくれるという。というのは、その対象者の行動の背景をなす文脈がつかみやすくなり、関連性を捉えながら解釈できるからである。

## 5. 観察の方法

ここでは、無藤<sup>35</sup>の分類に従って観察方法を大まかに3つに分け、それぞれの利点、欠点を取りあげ、観察による理解を深めるためには、どのようなアプローチが望ましいのか考えてみたい。

第一は、保育に参加しながら行う参与観察である。この場合、活動に加わりながら記録を取るため、断片的で記述もれが多い。参加後に記述する場合でも、時間がたつと記憶が曖昧になり、正確な記録は残しにくい。また自分の取った行動を客観的に記録することができないのが難点である。さらには、主観的なために、記録に偏りがあつたり、ひとりよがりの解釈がなされないように注意する必要がある。反面、場の参加者として状況が把握しやすいという利点や、子どもや他の保育者の気持ちを汲み取ることができ、目で見える部分の理解にとどまらず、内面性を捉えることができるという利点がある。

第二には、子どもと関わりをもたずに行う観察である。これは参加することによって、状況が変わることや、子どもに影響を及ぼすことをできるだけ避け、ありのままの行動を見ていこうとするものである。これは第一の参与観察よりも、正確で細かい記録を取ることができる。また人間の目で見ているため、観察していく中で大切そうな場面を拾い出すことや、全体的に見たり部分的に見たりするなど、自分で調節しながら見ることができるのが利点である。しかし、長時間にわたって素早く、休まず記録を取り続けるのは、かなりの集中力と苦痛を伴うた

め、断片的になってしまう場合もある。さらに、外側から見える部分の記録を残すことばかりに集中すると、対象者の気持ちに共感したり、心の中まで理解する余裕はなく、機械的な観察に終わってしまうことも多い。

第三には、ビデオによる観察である。最近では、ビデオが視聴覚手段による記録の中でも最もよく用いられているようであるが、その他テープレコーダーや8ミリなどを利用することもできる。ビデオが何よりも便利なのは、何度も繰り返し見ることができる点である。細かい言葉や動きの関連を、時間を追って分析することができ、どのように行動が生じたのか、前後関係もよくつかむことができる。しかしカメラの位置が悪ければ、場面のイメージを捉えきれないことも多く、カメラ自体には場面を選ぶ力がないため、大切な場面を見落としてしまうこともある。また画面に収まっている場面以外の状況は、全く画面から遮断されてしまうため、臨場感がつかめない。それから、ビデオで記録したことを文字化し、分析するのは手間がかかる。そのため、場合によっては、未処理のテープがどんどん増えることにもなりかねない。

観察方法によるそれぞれの利点、欠点について取りあげてみたが、どの方法が子ども理解を深めるために最も望ましいといえるものではなく、それぞれの方法で得たことをつきあわせ、総合的に理解することが最も望ましいように思われる。ビデオによる観察と参与観察など、2つの方法を同時進行させていくことも、後の記録整理の時間と労力さえ厭わなければ可能であろう。それぞれの方法で得たデータをつきあわせ、分析することによって、より質の高い結果を得ることも可能である。

## 6. 記録の意義

記憶されたことは時間の経過とともに再生しにくくなり、再生できる量は低下してしまう。またその前後の経験の記憶に干渉されることによって、そのままの形では残りにくい。さらに、記憶は認識の枠組み、既成の知識体系と関連づけられる中で変容が生じるのである。A子の語ったことを覚えているつもりでも、再生した時には、傍にいたB子の言葉と混同したり、観察者の言葉で言い換えられることもあるだろう。そうなると、記憶されたことは、何らかの形で留めておくことが必要なのである。

文章化することは、見た場面をもう一度頭の中で再現することである。書くことは、言葉を選ぶことである。場面のイメージをそのまま表す言葉を探すことによって、忘れかけていたことがところどころ思い出せる時もある。順序だてて、状況を辿りながら、何が起こったのか、なぜ起こったのかを考えてみる。その整理作業の中で、問題点が明確になったり、課題が見えてくることもある。

さらには時間を経て記録したことを見直すと、記録当時とは異なった読み方ができるものである。これは別の視点、第三者的に、客観的な目で読み直すことである。これによって曖昧な表現に気付いたり、当初気付かなかったいろいろな発見をすることがある。

記録は自分のために用いる場合と、他の人に報告するために用いられる場合がある。報告す

ることを前提とするなら、他の人が読んでも状況がよくつかめ、わかりやすいことが条件である。しかし報告しない場合でも、他人が読むことを想定し、書くように心掛けると、自分を客観視できるものである。いずれにおいても、自分にわかりきっていることは知らず知らずのうちに省略してしまったり、無意識のうちに自分の思い込みが入ってしまう場合があるので、なかなか事実を正確に伝えることは難しいであろう。また何を記録に残すか、どのような表現方法を取るのかによって、記録は全く異なるものとなってしまう。記録を報告を前提に、また想定して書くこと、そして他の人に読んでもらうことは、自分を外から眺め、客観的に評価、理解することにつながる。

記録は、それだけで終わらず、実践に戻っていくものである。記録が評価の資料となり、評価が目的（目標）を修正し、実践へ戻り、一つのサイクルができあがる。記録はまた研修や研究の資料としても活用できる。実践と記録の積み重ねによって、実践者と記録者が共に成長していくのである。

#### 7. 子ども理解のための観察

これまで述べたことをもとに、子どもを理解するための観察とはどのようなべきなのかまとめてみたい。

まず、観察者が自分自身を知ることから始まらなければならない。「見る目」に及ぼす影響について述べてみたが、自分がどういう価値観の持ち主なのか、どういう状態で観察しているのかなど、客観的に把握することが大切である。特に観察者の先入観は、ありのまま対象を見ることを妨げてしまうので注意したい。観察が主観的な見方や記述で終わらないためには、第三者の見方を知ることである。観察結果をつきあわせ、自分の観察や記述の癖や傾向を知ることでもできよう。また対象者について、意見を交換することも見方を広げることになる。さらに、自分の記録を時間を経て読みかえすことも、自分のものの見方を把握することにつながるであろう。

次に、観察を行う際、対象の外面的な言動だけを捉えるのではなく、その意味を理解するの  
でなければ、真の子ども理解にはつながらない。子どもの内的世界を理解するには、子どもの心に直接接触れることである。そのためには、子どもの心持ちを子どもの身になって知ること、共感することである。人間の気持ちは、人間であるからこそ理解できるのであって、観察にもそのメリットを生かしていかなければならない。共感することは、子どもを外側から見ているよりも、直接関わって見る方が、一般的には可能であろう。しかし場合によっては、子どもと直接関わりをもつことが不可能な条件のもとで観察を行わなければならないこともある。その場合、観察者の感性や直観や想像力をフルに用いることである。観察場面の中には、人間に共通の体験が含まれており、観察者自身の体験の中から、対象者の気持ちを汲み取れることもある。多くの芸術家は、このような方法で、対象についての本質を伝えている。

さらには、子どもの行動のみを追うのではなく、行動を子どもの置かれている場との関連の

中で把握することである。というのは、子どもは環境によって大きく影響されやすく、場によって異なった行動をとるからである。そのためには、地域環境、園内環境、家庭環境などの広い意味での場から、観察場面の状況、教師や他児の様子などの狭い意味での場についてまで把握しておく必要がある。いろいろな場面における行動を観察していくことも、その子の全体像が浮かびやすくなり、理解する上での大きな手掛かりとなる。またその場限りの観察ではなく、時間的推移の中で、子どもの行動がどのように変わっていくか観察することも、理解を深める上で極めて重要である。

#### IV 保育現場における観察

##### 1. 保育者の子どもを見る目

保育者が確かな子どもを見る目を持つことは、保育の基本であり、課題でもある。保育者の見る目は、子どもと共に生活し、応答していく関係の中で創られていく。時には、保育の専門書を読むことや、他人の保育を見ること、自分の保育を見られることも見る目を鍛えることになるのかもしれない。また子どもの世界を覗いてみた時、目が開かれることもあるだろう。しかし反面保育者であるがゆえに、歪んだ目で見てしまうこともあるだろう。子どもを理解したと思いきみ、レッテルをはって見てしまうことや、集団として一律に見てしまうこともあるのかもしれない。

観察によって、対象の理解が深められるのなら、保育者も観察することによって、見る目を磨き、子どもをより深く理解していくことができるのだろうか。『乳幼児発達事典』<sup>36</sup>では、「観察する」の語義として、「見る」「注目する」「見守る」「気づく」「知覚する」「注意して見る」などが挙げられている。関心をもって目を注ぐ場合、感ずるところがあって見る場合、偶然目に映って意識する場合など、見え方も様々である。A子のことが気になってA子ばかりにいつも目がいつてしまうこともあれば、最近B男の言動が気になるから、特に注意して見てみようとする場合もあれば、偶然にC男の行為が目に入り、おやっと思ひ注意を向けることもあるだろう。いろいろな見え方がある中で、保育者の観察の在り方について考えてみたい。

##### 2. 保育者の観察の在り方

保育者は子どもと共に生活している存在である。共に生活する中で、子どもの息吹や、目の置き方、動き方、物の見方など体や心で感受し、その心の内に触れることができる。さらに第三者として観察に臨む者には得られ難い、子どもとの心の通い合い、信頼に基づいた相互関係が成り立っている。その相互関係は、保育者が子どもを理解することによってだけでなく、子どもに理解されることによって形成されていく。子どもにどのように理解されたかを知ることによって、さらに子どものことを深く理解できるためである。しかし保育を行いながらの観察は、子どもと共に生活している保育者にとって困難である。子どもはたえまなく動いており、助けを求めてくることもあるれば、一緒に遊ぼうと誘ってくることもある。また観察対象ばかり目で追っていると、他の大切なことを見失ってしまう恐れもある。そうすると保育者が観察し

## 奥 田 倫 子

ようとする程、子どもから離れてしまい、信頼関係の絆を失ってしまうかもしれない。それではどのように保育者は観察を行えばよいのであろうか。

まず、ポイントを決めて観察することである。保育の始まりから終わりまで、一貫して見る必要はない。一度に多くのことがらを見ようとする、視点があいまいになり、長続きしない恐れもある。今日は砂場の様子を見ようとか、A子の食事の様子を見ようなど、あらかじめ何を見るか設定しておくことも一つの方法であろう。あるいは心を動かされたこと、気になることを注意深く見ていくこともできよう。また毎日行われる視診にしても、重要な観察のきっかけになる。その時の印象によって、気にかかる子がいれば、一日中その子を心にかけて観察しなければならない。いずれにしても大切なのは、その時観察したことが、それ限りのものかどうか把握していくために、観察をその日一日だけで終わらせずに、長いスパンにわたって確かめていくことである。

さらにもう一つは、子どもをその場で理解することにこだわらないことである。子どもたちが帰った後、あるいは眠った後、保育者は保育の最中には見過ごしてしまった子どもの気持ちに気付くことがある。またふとある時、類似した体験を通して、子どもの気持ちが始めて見えてくることもある。その時、保育者は体験やイメージを呼び起こし、もう一度ゆっくりと考えてみる。子どもと共に過ごしている時には、漠然と理解されていたことが、時を経て眺めてみる時、意味が浮かびあがってくる。倉橋は「子どもらが帰った後」と題して、このように述べている<sup>37</sup>。

子どもらが帰った後、その日の保育が済んで、まずほっとするのはひと時。大切なのはそれからである。

子どもといっしょにいる間は、自分のしていることを反省したり、考えたりする暇はない。子どもの中に入り込みきって、心に一寸の隙間の残らない。ただ一心不乱。

子どもが帰った後で、朝からのいろいろなことが思いかえされる。われながら、はっと顔の赤くなることもある。しまったと急に冷汗の流れ出ることもある。ああ済まないことをしたと、その子の顔が見えて来ることもある。――一体保育は…。一体私は…。とまで思い込まれることも屢々である。

大切なのは、此の時である。此の反省を重ねている人だけが、真の保育者になれる。翌日は一歩進んだ保育者として、再び子どもの方へ入り込んで行けるから。

日々の反省を重ねることは容易ではない。しかしそれを成し得てこそ、よりよき実践へとつながる。いろいろなことを思い出すことができても、じっくり考える余裕のない時もある。また自分の見たくない部分は、保育者も人間である限り、意識の中でうやむやにになってしまう時もあるのかもしれない。自分の保育を、真正面から眺めようとすることは、勇気のいることであり、時間や労力を惜しまずに費やす覚悟も必要である。



### 3. 保育者の観察と子ども理解

前章で、観察をする上で「共感」することが非常に重要であることを述べた。それは保育者にとっても言えることである。子どもと共に生活している保育者は、第三者以上に、子どもに共感することが可能であろう。保育者は子どもと直接触れ合ったり、ぶつかりあうことによって、子どもの感触を知り、鼓動や熱い涙を感じ、つぶやきを耳にする。そのため子どもの思いを感じとることができやすいのである。さらに子どもは、保育者が自分の気持ちを汲み取ってくれたことを知ると、安心してありのままの自分を表し、心を開くようになってくる。そうすると、子どもとの間の心理的な距離がぐっと近くなり、心が通じ合うようになる。子どもの心が見えてくると、子どもの行為の意味が見えてくる。そして、子どもの本当の姿に出会うことができるのである。

観察をしていく上で、その場の文脈と関連づけながら、対象を見ていくことは、前に述べた通り重要である。子どもの行動はそれだけで生起するのではなく、前日起こったこと、他児や保育者との関わり、その場の状況などもろもろのものがその子の内面に作用し、表出されたものだからである。ところが保育者が子どもと関わりながら、全体を眺めていくこと、状況を見取っていくことはなかなか難しい。しかしそうすることによって、自分の見方が勝手な解釈や思い込みなのか、あるいはその状況より判断したためなのか知ることができるように思われる。自分の見る目が、自分勝手な目とならないためには、状況的、行動的な証拠と照らし合わせて、考察することが必要に思われる。

しかし自分勝手な見方とと思っているものが、保育者ゆえに働く直観という場合もあるのかもしれない。経験豊かな保育者の直観は、事実を突いていることも多いだろう。その場合、自分の見方が一人よがりのものかどうか知るために、他の人の見方を知ることが大切である。他の担任や保育者の見方を知ることが勿論、子どもの両親や研究者の見方も参考になるだろう。多様な意見を突き合わせ、情報交換することによって、自分の見方を客観的に知るのである。一旦自分の見方を客観的に理解しておくこと、思い切った観察や解釈を試みることも可能となるのではないだろうか。

### 4. 保育者の記録の意義

前章で一般的な観察記録の意義について述べたが、ここでは特に保育者が行う場合、どのような意味や価値を持つのか考えてみたい。

小川によると、「保育者には、経験の積み重ねによって頭で意識しなくても行動できる能力と、反対に常に意識をはたらかせておく能力が必要」<sup>38</sup>であり、記録を取るのは、後者によるものだという。小川はまたこのように述べている<sup>39</sup>。

習慣化からくる保育者の慣れ的感覺は、子どもの健全な発達を促すうえで、決してよいことではない。子どもたちにとって、保育の場での毎日は新しい経験の機会であり、子どもが

## 奥 田 倫 子

幼稚園や保育所の生活の中で、感動や驚きを経験するためには、保育者が常に目覚めた状態にいて、幼児一人ひとりの個性を的確に把握できなければならない。保育に慣れるということは、うっかりすると意識が眠りこけたままで、子どもへの対応ができてしまう状態であり、そうすると子ども一人ひとりをしっかりとらえることはできない。

保育の仕事の多くは、日々の経験の積み重ねによるものである。経験の繰り返しによって、知らず知らずのうちに子どもへの対応や関わり方が身についていくようになる。それは大切に必要なことでもあるが、反面、無意識に行動しているがゆえに気付かないことも出てくる。また見る目が固定し、一定方向から眺める習慣がついてしまう。そうすると、保育の大切な部分を見逃してしまったり、子どもの心情に気付かないままで日々過ごしてしまったり、保育がマンネリ化する恐れも生じてくる。ゆえに意識的に子どもや保育者自身、保育を見ていくことがどうしても必要となってくる。その作業は、記録することによって可能となろう。記録することによって、無意識の部分が明らかになり、保育が見えてくるのである。

また記録を取ることは、保育者が自己を客観視し、反省、評価することである。書くことによって、自分の子どもへの関わりや対応、またその時の自分の心情を振りかえることができる。この振りかえりの作業は、究極的には自分の子どもの見方、保育観や子ども観を知ることでもあり、保育者が成長していく上で、極めて重要な役割を果たす。それは、記録には、記録者のものの見方、価値観が反映されるためである。確かに、記録作業は、地味で根気のいる仕事である。しかしこの努力過程を通してこそ、自分の保育あるいは自分自身を形成していくことができるのである。

## V お わ り に

最後に、保育者養成における幼児観察の在り方について、これまで述べたことを踏まえて、自分なりに考察してみたい。

観察することが、対象をより深く理解するために有効な手段であることを、これまで文献を参考に述べてきた。学生は、養成校で保育の基礎的知識を習得することによって、一般的な子どもの姿を概念的、知識的に理解している。さらに子どもの姿を自分の目で確かめる機会や子どもと直接接する機会を与えられることによって、子ども理解が育てられていく。このことは、保育の理解とも関わっている。というのは、保育は、常に子どもを理解することから始まるからである。保育とは、子どもが生活の主体者として、内なる力を発揮させながら、その人間性を形成する営みであることを考えると、保育者は子どもを理解してこそ、適切な援助や指導が可能となるのである。

現場の子ども理解とも共通していることであるが、学生が観察によって子どもを理解していく際、次の2つの方向があるように思われる。一つは、子どもの行動を、その置かれている状況との関わりの中で捉え、解釈していくことである。そのためには、まず子どもの行動をあり

のまま把握することから入らなければならない。その上で、回りの状況や前後関係に目を向けることによって、行動の意味を推察することが大切である。保育者は、子どもの行動を冷静に客観的に把握することも度々必要であるため、このように具体的な事実をもとに解釈を行うことを身につけておくと、現場に出た時の子ども理解に役に立つように思われる。またこの場合、観察記録は具体的な行動の記述とそれについての解釈を区別して書くことが望ましい。両方が含まれた記述であると、主観的な見方と事実が混同してしまう恐れがある。ありのまま見たことをもとに、解釈を書くよう心掛けると、裏付けとなる行動の記述が曖昧であったり、自分の一方的な見方であることに気付くこともあるので、見る目を養うことにもつながるであろう。

もう一つの子ども理解の方向は、子どもの心情に共感することによって、子どもの行為の意味を解釈することである。共感することによって、子どもの内面を理解し、結果的には子どもの行動を子どもの視座から捉えることとなるのである。これは、保育者となる学生の子ども理解に不可欠である。また、子どもに共感できることは、保育者の大切な素質であるため、養成校で重視すべき点である。保育者を希望している学生は、子ども好きなことが多いため、子どもの行為に共感することはさほど難しいことではない。ただ、まだ十分な保育の知識や経験の積み重ねのない学生の、共感・心情的理解のみが重んじられると、子どもの見方が固定してしまい、狭い意味での子ども理解ともなりかねない。そのためには、学生が自分の見方を自己評価できるような手立てを講じるべきである。この場合の記録は、学生の心情や見方が反映されたものとなるが、子ども理解を深めるのには重要な役割を果たしているように思われる。子どもの行動をどのように受けとめ、どのように感じたのかについてありのまま描くことは、子どもや保育についての自分の考えを深める大切な機会となる。またその記録を時期を経て読み返す時、客観的に自分の見方を知り、思い込みに気付いたり、その時の自分の思いに共感することもある。これは確認することによって、保育を学んでいる自分の成長に気付くことであり、大切な点である。

学生が観察を行う際、考えて置かなければならないのは、子どもと直接関わって観察を行うかどうかである。それぞれの園や養成校の事情などもあり、また関わりの程度も異なると思うが、どのようなプラス面、マイナス面があるのだろうか。関わって観察する場合には、子どもを体感することができるのがまず利点であろう。また子どもと応答することによって、外から見ているとは分からない子どもの気持を知ることができる。しかし関わって行う場合には、子どもの活動や保育の流れを妨げる場合もあるので、注意すべきである。子どもと接しなければと思いこむと、タイミングを持つことなく子どもの活動に介入し、却って子どもの活動が停滞することもありうるので、十分な事前指導が必要である。反面、関わることによって、始めて自分が子どもの活動を妨げていることに気付き、子どもの活動を尊重するようになる場合があることも念頭に入れておかなければならない。一方、目の前に子どもがいるのに、関わらずに傍観することは、保育者を希望している学生にとって辛い経験であるが、保育の実践を第三者の立場で全体的に見ることは、保育を学んでいく上での必要な経験となる。しかしこの場合にも、

## 奥 田 倫 子

第三者の立場にこだわらず、時として子どもや保育者の立場を想定して子どもの行動を見てみるなど、角度を変えて観察を行うこともできる。

以上、学生の観察における子ども理解の方向を取りあげてみたが、さらに効果的な観察指導を行うために、次のことを提案したい。

一つには、子どもを観察することと並行し、学生自身が自分の子ども時代を振りかえることである。子どもを観察することによって、個人差はあるものの、自分が子どもだった時のことが断片的に思い出されたり、自分はどんな子どもだったのだろうと思いを巡らすことがある。自分の体験やその時の心情が思い起こされると、目の前の子どもの見方や感じ方が理解できることもある。これは自分の体験に限らず、他の人の幼少時代の体験を聞くことも、子ども理解の手立てとなる。根本的なところで、自分の体験に共通している部分があるためである。

次に、子ども理解と共に、自分の見方を客観的に知り、自己評価できるようなアプローチが必要である。それは多様な見方を知ることにより可能となる。そのための方策として、複数で一人の子どもを観察することがある。観察後、気付いたことや感じたことを学生内で話しあうことによって、自分とは異なった他の人達の見方を知ることができる。さらに、担当保育者に、普段の対象児の様子や家庭背景などについて聞く機会が与えられると、見たことを確かめることができ、より深い理解が可能となる。また指導者が別の角度から観察し、そこから得たことを学生に伝えることも、幅広い理解を知る機会となる。一方、同一対象を観察した学生間で観察記録を照らし合わせることも、一つの方法となる。それによって、記録もれに気付いたり、異なった表現方法を知ることができる。また自分の記述の癖や傾向を知ることができ、改善点を自分でみつけだすことができる。学生が多様な見方を知るとは、今後保育者として子どもと接する際、自分の見方に固執せず、柔軟な目をもつことにつながるように思われる。また他人の意見や見方を尊重することにもなり、共に学びあい、成長していく態度に結びつくのではないだろうか。さらに、このような歩みの中で、子ども観や保育観は、より洗練された形で構築されていくように思われる。

最後に、子ども理解のためのアプローチは、まず指導する側が、学生を十二分に理解することから始まらなければならないと考える。学生は理解されることによって、理解される側の気持ちに気づき、理解することの大切さを体得するよう思われる。学生が発見したこと、感じたことに、指導者側が新鮮さや共感を覚えた場合、具体的な形でそれを示すことが必要であろう。逆に、指導者側の発見や感想を分かちあうことも大切である。また保育と同様、学生の指導も個人差を切捨てて一方的に指導するのではなく、たえず一人ひとりの子ども理解の実情にたって、指導法を模索していかなければならないであろう。

以上、保育者養成の学生の望ましい観察の在り方とその指導法について、文献を中心に述べてみた。今回は、今回の思索をもとに、筆者の行ってきた観察の指導方法とその実態を具体例としてとりあげ、学生の子どもの理解との関連について明らかにしていきたい。

註

1. 立川多恵子「保育者養成のための幼児観察」『幼児の教育』V75 N 8 1976；V76 N 1 1977.
2. 小林栄子「観察法学習にみられる視点に関する研究(2)」『山梨学院短期大学研究紀要第6号』1985.
3. 安部川由紀ほか「教育実習生の幼児理解に関する研究(1)－3年次実習における幼児観察レポートの分析を通して－」『日本保育学会第41回大会研究論文集』1988.
4. 小川哲也・角尾和子「幼稚園教育実習に関する一考察－(2)同一指導計画による実習過程の分析(VTRを用いた場合)－」『日本保育学会第38回大会研究論文集』1985.  
小倉康仁・小川哲也「幼稚園教育実習におけるVTRを使用した反省の効果(その1)」『日本保育学会第39回大会研究論文集』1986.
5. 惣楽恵子ほか「保育者の行動変容について－VTRを用いた気づきの研究－」『日本保育学会第42回大会研究論文集』1989.
6. 金谷京子・小川博久「現職教育における保育記録の指導を考える－保育記録の分析を通して－」『日本保育学会第41回大会研究論文集』1988.
7. 平岩定法「幼児理解のためのミクロ的実践分析の方法(No.3)－ミクロ分析における集団討議過程－」『中京女子大学紀要 第19号』1985.  
平岩定法「保育実践の分析方法－保育記録の集団討議過程の分析(No.4)－」『中京女子大学紀要 第22号』1988.
8. 文部省「幼稚園教育の在り方について」IV 改善の視点、1986.
9. 諏訪きぬ「1 保育所保育指針改訂の動向」全国保育団体連絡会・保育研究所編『保育白書 1989年版』草土文化、1989.
10. 高城義太郎「平成元年 新・保育所保育指針誕生のねらいとこれからの課題(パートII)」『現代保育』V37 N 3 1989.
11. 本田和子『異文化としての子ども』紀伊国屋、1982.
12. マリー・ウィン著、平賀悦子訳『子ども時代を失った子どもたち』サイマル出版会、1984.  
本田同上書など
13. 佐伯胖「「子供を理解する」ということ」村井潤一ほか編『別冊 発達』V 6 1987.
14. 村瀬学『子ども体験』大和書房、1984 P236.
15. 諸橋轍次『大漢和辞典』修訂版 巻十 大修館書店、1985.
16. 諸橋轍次『大漢和辞典』修訂版 巻三 大修館書店、1984.
17. 小学館ランダムハウス英和大辞典編集委員会『小学館ランダムハウス英和大辞典』小学館、1979.
18. 倉橋惣三「育ての心」『倉橋惣三選集第三巻』フレーベル館、1927 P174.
19. 村瀬前掲書.
20. 倉橋「名画の子ども」前掲書.
21. 本田和子「保育研究における詩的経験」津守真・本田和子・松井とく共著『人間現象としての保育研究 1』光生館、1974.
22. 津守真『保育の一日とその周辺』フレーベル館、1989.
23. 清水美智子「人間の発達と経験」村井潤一編『発達とその環境』ミネルヴァ書房、1979.
24. やまだようこ『ことばの前のことば－ことばが生まれるすじみち－』新曜社、1987 P 6.
25. 津守真、やまだようこなどの観察研究の中で試みられている。
26. やまだ前掲書 P 8.
27. 中沢和子『イメージの誕生－0歳からの行動観察－』NHKブックス、1979.
28. 津守真「保育研究転回の過程」津守真・本田和子・松井とし共著『人間現象としての保育研究 1』光生館、1974.  
津守真『子ども学のはじまり』フレーベル館、1979.  
津守真『保育の体験と思索－子どもの世界の探究－』大日本図書、1980.

- 津守真『子どもの世界をどうみるかー行為とその意味ー』NHKブックス、1987.  
津守『保育の一日とその周辺』前掲.
29. やまだ前掲書.
  30. 中沢前掲書 P209-210.
  31. 津守真「I 乳幼児精神発達診断法」『別冊 発達』V 8 1988.
  32. 同上書.
  33. 津守前掲書「保育研究転回の過程」.
  34. やまだ前掲書.
  35. 無藤隆「保育を実践することと保育を研究すること」無藤隆・内田伸子・斎藤こずゑ編著『子ども時代を豊かにー新しい保育心理学ー』学文社、1976.
  36. 黒田実郎監修『乳幼児発達事典』岩崎学術出版社、1985.
  37. 倉橋「育ての心」前掲書 P51.
  38. 小川博久編著『保育実践に学ぶ』建帛社、1988 P257.
  39. 同上書 P259.