

2 歳児の行動特徴

研究第8部
共同研究者

星 美智子
清水 玲子 (東京成徳短期大学)
植村 規代 (家庭生活研究会)
小林 千鶴子 (2歳児研究グループ)

I 研究目的

これまで3歳児のグループ遊びを通して、その行動特徴を考察してきたが、幼児期の発達の特徴をより明らかにするため、ひき続いて2歳児をとりあげることにした。2歳児は、精神発達が質的に飛躍する時期として、探索行動、対人関係、情緒等にその発現をみることができる。そして、これらが保育上の扱いにくさとなっていることが多い。2歳児の特性を観察して、保育に役立つ基礎研究を行うことを本研究の目的とする。

II 方法

〔対象〕

対象児は当研究所における育児講座の2歳児36名である。隔週、1時間半ずつの保育で9回連続を3期(各期12名ずつ)に分けて行った。

〔手続き〕

- 観察者2名が、3名ずつの対象児の行動を記録し、同時にカメラおよびビデオで撮影する。
- 観察者、保育者全員で、毎回対象児全員のひとりひとりの行動について討議し、記録を整理する。
- 保育は広い一室で行い、その一隅に長いすをコの字形に置いて母親たちが講座を受けた。つまり、母親のすわる場所は定められているが、子どもたちが母親のそばへ行くことは自由にできる状況を設定して保育を行った。

〔観察期間〕

1979年6月～1980年7月

III 結果

記録を各回ごとに表にまとめ、次のような視点で整理した。

1 2歳児の行動特徴

(1) 対人関係

対人関係は、保育者との関係、友だちとの関係、母親

との関係に區別し、それぞれの行動をつぎのように分類した。

- 自発的働きかけ A—action と、働きかけに対する反応 R—reaction
- 言語による交流 V—verbal と動作による交流 P—performance
- かかわり方の内容について、友好的反応(+) 拒否的反應(-) 無反応(N)

これらの項目に従い、各行動を分類整理したものが表1である。ここで、母親との関係は、母親は同室しているが講座を受けているという状況のため、保育者との関係および友だちとの関係と同一に見ることはできない。

第1表 対人関係の項目別分類 ()内は%

行動の分類項目		保育者との関係	友だちとの関係	母親との関係	合計	
自発的働きかけ(A)	動作による(P)	+	58 (29.5)	43 (21.8)	96 (48.7)	197 (100.0)
		-	1 (6.7)	12 (80.0)	2 (13.3)	15 (100.0)
	言語による(V)	+	87 (75.0)	12 (10.3)	17 (14.7)	116 (100.0)
		-	0	0	0	0
働きかけに対する反応(R)	動作による(P)	+	105 (80.8)	21 (16.1)	4 (3.1)	130 (100.0)
		-	11 (26.8)	25 (61.0)	5 (12.2)	41 (100.0)
	言語による(V)	+	37 (86.0)	4 (9.3)	2 (4.7)	43 (100.0)
		-	4 (28.6)	4 (28.6)	6 (42.8)	14 (100.0)
N		6 (37.5)	10 (62.5)	0 (0.0)	16 (100.0)	
合計		309 (54.0)	131 (22.9)	132 (23.1)	572	

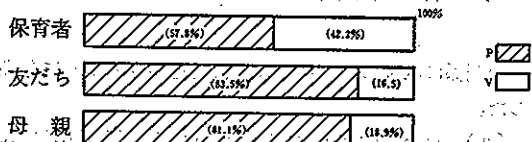
+ 友好的反応 - 拒否的反應 N 無反応

① 対人関係の対象別比較

対人関係を対象別に比較すると、保育者との関係が多く(54.0%)、全体のなかば以上である。友だちとの関係は(22.9%)、母親との関係は23.1%と少ない。

② 言語による交流(V)と動作による交流(P)との比較 (第1図)

第1図 言語による反応(V)と動作による反応(P)との比較



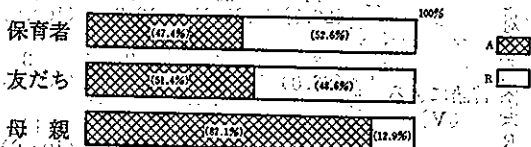
保育者との関係では、動作による交流(P)57.8%と言語による交流(V)42.2%で同じくらいであるが、友だちとの関係では(P)83.5%、(V)16.5%、母親との関係では(P)81.1%、(V)18.9%であり、ともに動作によるかわりが多い。友だちとかわるとき、たとえばまごとの場面で、相手にいきなり黙ってお茶の入っているつもりのお茶わんをつき出すといった形が多い。「ハイ、ドウゾ」「オ茶、ドウゾ」etc. のことが一切ともなわないのである。

③ 自発的働きかけ(A)と働きかけに対する反応(R)との比較

母親との関係では、母親が受講中のため子どもへの働きかけがセーブされており、従って働きかけに対する反応は12.9%と少ない。

保育者との関係をみると、自発的働きかけが47.4%、働きかけに対する反応が52.6%であり、同じく友だちとの関係では、51.4%と48.6%になっており、いずれも自発的働きかけと働きかけに対する反応の割合が相半ばし、母親との関係とは明らかな差がみられる。(第2図)

第2図 自発的働きかけ(A)と働きかけに対する反応(R)との比較

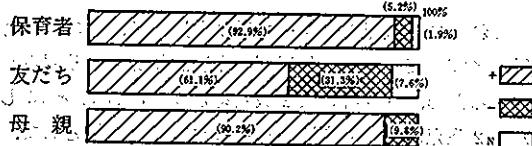


④ 友好的反応・拒否的反応の比較

友好的反応(+)をみると、保育者との関係では92.9%と殆んどを占め、母親との関係では90.2%、友だちとの関係では著しく減少して61.1%になる。逆に拒否的反応

は、保育者に対し5.2%、母親9.8%で、友だちとは31.3%と増加している。友だちとの関係では、たとえば、おもちゃの取りあい、すべり台でじゃまになる相手を押しのけるなどの場面がしばしばみられ、拒否的反応数を多くしている。なお、働きかけに対する無反応は、友だちの場合7.6%、保育者との間に1.9%みられたが、母親との関係では一切みられない。つまり、母親の働きかけに対してはとまどうことなく応じているといえる。(第3図)

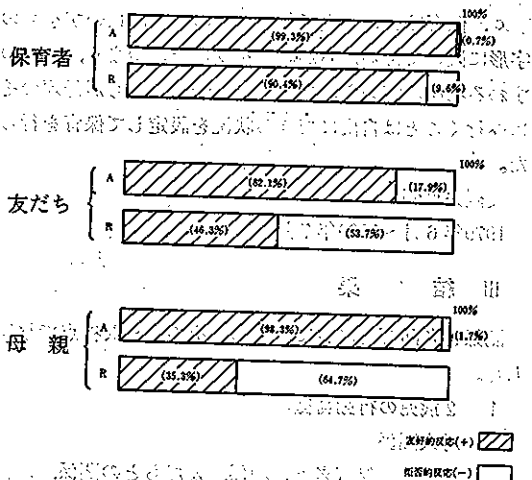
第3図 友好的反応(+)と拒否的反応(-)と無反応(N)との比較



⑤ 自発的働きかけ(A)と働きかけに対する反応(R)別にみた友好・拒否反応

友好的反応と拒否的反応とを自発的働きかけと働きかけに応じる行動に分けて比較してみた。第4図に示すように、働きかけられたときの反応は、特に友だちへは拒否的反応(53.7%)が大きい。③でも述べたように、友だちから急に働きかけられても、子どもはすぐに適切な反応ができない。相手がその場を立ち去った頃に、おもむろに母親や保育者に、友だちから受けとった積木を嬉しそうに見せるばあいも多く、拒否的行動と観察される行動も、子どもの側からみれば潜在的には友好的行動で

第4図 自発的働きかけ(A)と働きかけに対する反応(R)別にみた友好・拒否反応の比較



あることがしばしばである。それが数の上で友だちの働きかけに対する拒否的反応を多くしているといえる。つぎに、母親との関係でみると、子どもが母親に働きかけるばあいは殆んど友好的であるが、母親からの働きかけに対しては拒否的反応が多くなっている。これは、母親から子どもに働きかけることは特殊な場面に限られるからである。つまり、母親から離れて子どもを集団の中に入れようとする母親の構えに対して子どもが反撥するためであると考えられる。保育者との関係では、自発的働きかけ、働きかけに対する反応ともに友好的反応が殆んどである。これは、保育場面で対象児の発達に無理のない接し方をしている結果であろう。

⑥ 友だちとのスムーズなかかわりは難かしいが、特定の子どもに働きかける行動はときどき見られた。

- ex 1. E. S. が T. K. を追いかけてくっつく。
- ex 2. A. T. が T. K. にくっつく。
- ex 3. K. Y. と K. M. が一緒に遊ぶ。
- ex 4. K. K. と O. T. がからみつく。

⑦ 母親とのかかわり
母親は安全地帯であり、子どもの行動の軸になっている。離れていても存在を確認しており、うれしいと報告に行き、時おり休息や甘えに行くことが多い。A. T. は、母親がいつもの席から他へ移り、一瞬見えなくなったことで不安になり、しばらく母親から離れなくなった。また、母親のところへ行くかわりに保育者に「ママ、アソコニイル」と指さして言語で自分に確認する場面も見られた。

一方、母親の方が、子どもが気になってふり向いてばかりいて、遊んでいる子どもと目が合ったりすると、子どもは動揺した。あるいは母親が「向こうへ行って遊ばなさい」とつき離すと、子どもは不安定になり、よく母親にしがみついた。

2) 遊びの特徴

子どもたちの遊びを観察記録した中から、2歳児の行動特徴をとりあげてみる。よく遊ばれる遊具は、「ビニールボール」「ままごと」「すべり台」「フェニートンネル」「でんわ」「積木の汽車」「絵本」「ぬいぐるみ」であった。その他、何となくかけまわったり、他の子について歩くなどの遊びも多かった。遊びの中で観察された特徴としては、①ひとつの遊びが長つづきしない、②遊びを発展させられない、③ちょっとしたことで中断してしまう、④ものや人におつかることが多い、⑤子ども同志で遊べない、⑥保育者の働きかけがあると遊びがつづく、⑦ひとり遊び、平行遊びが多いなどである。

つぎに、具体的な遊び別に子どもの行動をあげてみる。

ボールあそび

遊んでいても、他のより強い刺激にパッとひかれたり、ころがしたボールがとどかないところへ入ってしまうとそこで遊びがきれたりする。保育者の働きかけでボールのやりとりを楽しむ。多くは、ひとりで持ち歩いている。ひとりで投げては追いかけてひろう。保育者が仲立ちして他の子とボールのやりとりをさせると、その場ではできるが、保育者がことばかけをやめただけでは、やりとりをやめてしまう。子ども同志では遊べない。

ままごと

子どもたちは「ままごと」が好きで、木製のままごと道具であそぶが役割はない。ひとりでお茶を注ぐなどしている。そして、保育者にさし出す。ぬいぐるみの口にあてて飲ませる。保育者に促されて友だちにあげる。しかし、さし出されると逃げる子どもがほとんどである。大人に「オイシイ」「アツシイ」などと言ってもらいたがる。

すべり台

すべる。ゆみきの汽車をすべり台の上から走らせる。ぬいぐるみをすべらせる。さかさから登る。他の子がいてもかまわずすべりおきる。

フェニートンネル

くぐる。こわがる子どももいる。中にははらってゆずられておもしろがる子どももいる。ボールを追って中に入り、くぐるのに夢中になってボールを追い越してしまう。

でんわ

「モンモン」というが会話はできない。1人では結構電話口らしくしゃべる。受話器をシモフアにして引っぱる。駅のマイクにみたたて「ジウガオカー」などくり返す。

ゆみきの汽車

1人で黙々と積む。一列に長く連ねてあそぶ。他の子が作って置いてある積木をこわす。

絵本

「ホットケーキの絵本」をみて、ままごとのホットケーキを作る。「自動車の絵本」をみて自動車の名前を言う。「うたの本」を見てうたう。保育者に読んでもらい部分的に興味を示す。「ぐりとぐら」を見てカステラを食べるまね。といったように絵本から関連した行動をおこすことが多い。

玉さし

穴がなくなるまでさす。ガチャガチャかきまわす。玉

をままごとにする。保育者の指導で玉をきれいにさしてパースデーケーキにする。

ぬいぐるみ

入室して母と離れるとき、ぬいぐるみを抱くことが多く、抱いていると気持ちが安定するらしい。ぬいぐるみにままごとで何か食べさせたり、すべり台ですべらせたりしてあそぶことも多くみられる。

(3) グループの課題活動

① おやつ

<課題> 1. いすを並べる。

2. すわる。

3. 紙芝居を見る。

① 「いただきます」をしてから食べる。

② お茶のおかわりをはっきり言う。

③ 自分で「ごちそうさま」をしてから席を立つ。

④ おやつだということは第2回目には殆んどの子がすぐわかって席についた。

⑤ 自分のおしぼりがわかる子も多い。

⑥ 手あそびは、気持ちでは参加しているがやらない子どももいる。

⑦ 待つことはわかっているが待ちきれずにちょっと手が出て、注意されるとひっこめる。

(ex.) E. S. は手はひざにのっていたが、思わず口をお皿に近づける。

⑧ 自分に配られた手元のおやつを見ず、目に見えたおやつにとびついてしまい、どれが自分のでどれが友だちののか、とは考えない。手元のおやつをみえるようにしてやるとはじめてわかる。

⑨ お茶のおかわりを、目で訴える子どももいた。

⑩ 「ごちそうさま」をしなれば遊べないことがわかって、あわててほおぼったり「もういらぬい」と少ないおやつを残したりする子どもも見られた。

⑪ 食べ終わって自分のお皿を片づけるときにまだ食べているとなりの子どもの分までどんどん重ねてしまう子どももいた。

② 紙芝居

<課題> 1. いすを並べる。

2. すわる。

3. 紙芝居を見る。

<紙芝居の内容> ① 「わんわんちゃん」

仔犬がちんちんをしたり、ビスケットを食べたり、棒を拾いに行つて水たまりでどろんこになったりして、シ

ャワーを浴びてねんねするというストーリー。

② 「こぐまのこぐちゃん」

こぐまが交通事故にあい救急車で病院に行くが、たいしたこともなくてミニカーのプレゼントをもらってお山へ帰るというストーリー。

紙芝居①と②の2組を1回おきに行なう。

・保育者の誘いや呼びかけで、並べられたいすにほとんどの子どもはすわったが、自分の遊びを続ける子どももいた。

・紙芝居にさわろうとしたり、裏を見にいこうとして、前に出てくる子どもが多い。

・ビスケットを仔犬に食べさせる場面で、T. K はままごとを走ってもってきて、画面の犬にいっしょうけんめい「食べさせ」ていた。

③で、保育者が「お名前、なんてつけようか」と言ったのに対して、「ワンワン」「イヌ!」といった答が多く、なかなか名前がつけられない。

④で、紙芝居を半分抜く場面では、半分かくす意味がわからず、「あけて、あけて」とかくれている半分をあけたがったり、自分であけにきたりする。

⑤で、ストーリーが追えず、ミニカーのところで急に集中する子どもが多く見られた。車の種類をよく知っている子どもは、次々と名前をさげぶ。

「もう1回(やって)」と要求しても、2回目には途中で遊びだしてしまうなど、持続的な集中はむずかしい。

2 グループ活動での変化

1) グループ活動のなかでの対象児の行動を、次の7点について評価し、変化を追った。評価は3段階とし、全9回を、前期(1~3回)中期(4~6回)後期(7~9回)に分けて検討した。

① 入室時の状態

入室時の状態を、(3. 積極的、2. 積極的ではないが入室する、1. いやがる)の3段階で評価したのが第5図である。いやがる子どもは回を重ねるにつれ減少しているが、積極的な子どもは特に増加していない。

② 母子分離

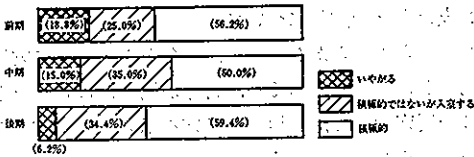
母子分離の状態を、(3. 安定、2. 不安定、1. 離れられない)の3段階で評価したのが第6図である。後期になると、離れられない子どもが減少し、安定している子どもが増加している。

③ 保育者との関係

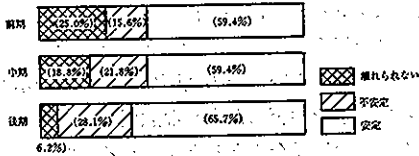
保育者との関係は、(3. やりとりがよくできる、2. 働きかけに応じる、1. 働きかけても応じない、逃げる)の3段階で評価した(第7図)。保育者との関係は前期の

グループ活動での子どもの変化

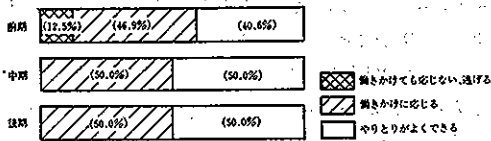
第5図 入室時の状態



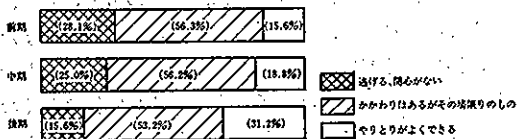
第6図 母子分離



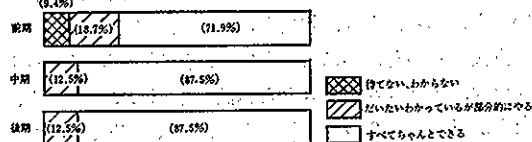
第7図 保育者との関係



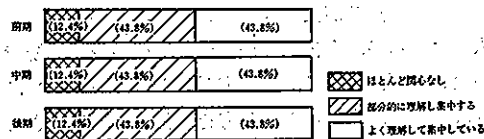
第8図 友だちとの関係



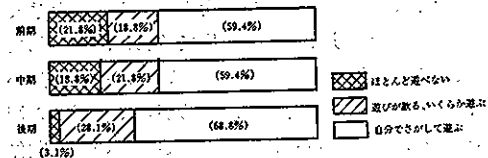
第9図 おやつ



第10図 紙芝居



第11図 遊び



間に変化をみせ、中期以降は、働きかけに応じない子どもはなくなってきている。

④ 友だちとの関係

友だちとの関係は(3:やりとりがよくできる, 2:かかわりはあるがその場限りのもの, 1:逃げる, 関心がない)の3段階で評価した(第8図)。これで見ると、友だち関係は回を重ねるにつれて、1が減少し、3が増加している。とくに後期にその変化が顕著である。

⑤ おやつ

おやつの場面での課題にどれくらい応じられるかを(3:すべてちゃんとできる, 2:だいたいわかっているが部分的にやる, 1:わからない, 待てない)の3段階で評価したのが(第9図)である。

はじめのころ、「おやつ」の状況のわからない子どもも、1~2回の経験でできるようになっており、すべてちゃんとできる子どもが多くなっている。

⑥ 紙芝居

紙芝居をどのくらいよく観ているかを、(3:よく理解して集中している, 2:部分的に理解し、集中する, 1:ほとんど関心なし、わからない)の3段階で評価した。(第10図)

同じ紙芝居を毎回くり返しみせているが、この項目については、変化がみられなかった。はじめからよく集中する子どもは、9回を通してよくみており、関心のない子どもは、回を重ねてもかわりなかった。つまり保育回数積み重ねよりも個人差が大きいのといえる。

⑦ 遊び

遊びを(3:自分から遊びをみつけていく、十分に遊べる, 2:自分で遊ぶがすぐやめてしまう、他につられていく, 1:ほとんど遊べない)の3段階で評価したのが第11図である。

図でみるように、遊びでは、後期になって急速に遊べるようになってきているのが明らかである。

(2) グループのメンバーの違いによる変化

同じ子どもでも、そのときのメンバーの構成によって、行動が大きく変化する場合がみられた。

ex. 1) III期の第1回目、のびのびとよく遊んだS.N.と、M.M.は、第2回目に前回休んでいたO.M.とK.K.が活発に遊びまわると、その勢いにおされて消極的になり、S.N.はすぐ泣き声を出しては母親にしがみつき、M.M.はすみにひっこんでしまった。

ex. 2) 月齢も高く、身体も大きく活動的なO.M.は、メンバーの1人が母親に叱られて大泣きしているのに影響され、急にしゅんとして元気がなくなってしまった。

ex. 3) H.R.は、O.M.が泣いているのをじつと見

つめていて、自分も次第に顔がゆがみ泣き顔になってしまった。

3) 個々の子どもの状態による変化

同じ子どもでも、そのときの調子によって行動が変化することが見られた。

ex. 1) II期の後期、それまで、よくわかってよく遊んでいたT.A.が、急にあらえてきてしまい、母親にも保育者にも理由がつかめなかった。

ex. 2) III期の後期、ふだん活発でリーダー的存在であるO.M.は、かぜの熱が下ったばかりのとき、いつもとちがいで、べそをかいてはたびたび母親のどころへ甘えに行行った。

IV. 考 察

1) 対人関係の特徴

1) 大人とのかかわりが、子どもどうしの関係より多いことについて。

表1から明らかなように、保育者とかわる量は、子どもどうしのかかわりに比較して多い。母親との関係は、母親が講義をうけている状況のため、全体量は減少しているが、それでも友だちとかわる量はほぼ同じである。2歳児は、遊びの場面でも、大人とのかかわりを必要としており、友だちどうしの関係を中心に遊ぶことは難しいと考えられる。

2) 友だちとの関係と母親との関係では、言語によるかかわりよりも動作によるものが多く、保育者との関係では言語と動作が同じくらいの割合であることについて。

母親とのかかわりについては、子どもが要求を言語化しなくても母親に理解してもらえるため、言葉が不必要なこと、また、本観察場面では、母親と離れて遊んでいて、母親のところに行きたくなくなったときのかかわりが多いため、母親にさわったり、抱いてもらったりすることがかわる目的であって、やはり言葉を必要としていないことが挙げられよう。友だちとの関係では、何と呼びかけてよいかかわらず、いきなり行動でかわろうとしていることが、「ボール遊び」で、ビニールボールを、だまって急に相手の前につき出すといった例からもうかがわれる。保育者との関係では、他との関係に比較して言語的かかわりが多いが、これは、母親と違って保育者は、個々の子どもの要求を動作だけでは理解できないこと、保育者への子どもの要求が、遊びの中での具体的要求であり、言語化しやすい性質の内容であること、また、保育者は何人もの子どもと同場面で接しており、言語化しなければ自分自身の要求を保育者に伝えることができない

いこと、などが要因として挙げられよう。さらに、保育者が、要求を言語化するよう、子どもとのかかわり方において努力していたことも影響していると思われる。

3) 友だちとの関係について

第4図からも明らかなように、自分から友だちに友好的に働きかけることはあるが、自分が働きかけられたときには無反応であったり拒否的反応を示したりすることが多い。こうした、うまくかわれない状況は、働きかけるときの未熟さ(ままごとで、何の呼びかけもなしに、いきなり茶ワンを相手につき出す)と関連して、急に働きかけられた場合に緊張し、身動きがとれなくなったり逃げ出してしまうといった人間関係の未熟さを示している。従って相手を拒否したような態度をとっても、必ずしも拒否できない場合もあると思われる。岡宏子氏が「すれちがいの友情」と名付けているように、こうした状態は、友だちを気にしてはいるがうまくかわれない2歳児の特徴をよく表わしていると思われる。

4) 母親との関係について

対象児は、何か不安定な状態が生じると、どの子も母親のところへ走った。遊びにうまくはいれないとき、だれかにぶたれた、など友だちとうまくかわれなかつたとき、ころんだりしたときなどに、母親のもとに走り、しばらく抱かれたり、母親の足元でじっとしていてもまた遊びに出ていく姿は、母親を安全基地としていることを示している。このことは、子どもがトイレに行きたくなくなったとき、保育者に要求することはなく、まっすぐ母親にむかっていることから確認できる。また、遊びと遊びの切れ目にぶらっと母親のところに寄ったり、うれしいことがあったとき、報告しに行ったりすること、さらに直接母親のそばへは行かないが、遊びの間にくり返し「ママ、アソコニイルヨ」と言語で確認していること、などが見られ、2歳児と母親とは、よく伸びるが必ずもどってくる丈夫なゴムひもで結ばれているようである。

2) 遊びにおける特徴

1) ひとつの遊びが長続きしないことについて

個人差はあるが、全体的にひとつの遊びが長く持続できていない。要因として、遊び方がひとつのパターンに固定されやすく、自分から遊び方を変化させ、発展させていくのは難しいため、同じことをくり返すうちに興味が減少していくことが考えられる。そのとき他により強い刺激(たとえば、玉さし盤で玉をガチャガチャかきまわす、トンネルを揺するなど)が出てくれば、つられていく。またボール遊びで、ころがっていくボールを追いきれず、途中でやめる場合など、ころがって視界から消えたボールを、ここからみればみつかる、といった関係

の理解の弱さを示していると考えられる。さらに、積木の汽車をつなげて熱心に積んでいる子どもが、他の子につなげた部分をこわされても、現在自分が積んでいるものでなければ怒りもせず、ほとんど気にとめないという現象は、ひとつの遊びの全体（この例の場合、汽車全体の完成）をまとめあげる力の弱いことを示している。我々が過去15年にわたって行なってきた3歳児グループでは、このような場合、壊された側の怒りは大きく、3歳児では、完成までのイメージを自分の中で持続できていることがうかがわれる。

2) 見えの狭さについて

2歳児は、歩行が完成し、走ったり跳んだりする能力も持っている。しかし、本観察場面で、ものにつまづいたり、子どもどうしがぶつかることが多かった。これは、身のこなしが運動発達の上から、まだ不器用であるのと同時に、興味の対象があると、それ以外のものは見えなくなる、といった見えの狭さを示していると考えられる。このことは、たとえば、すべり台の斜面を登ることに興味を持つと、これからすべろうとしている子どもが上にいても、気付かずに登っていきたり、トンネルのおふろに自分もはいるたくて、他の子どもの手足を踏みつけたり乗り越えたりしてトンネルのそばまで行くといった場面でもよく表われている。また、フェニートシネルに自分でボールを投げ入れて取りにはいったT.K.が、トンネルにはいると、こんどはくぐって出ることが行動目標になり、取りに行っただけの上をはらばいで乗り越えて出てきた姿も、この特徴をよく示していると思われる。

3) 遊具がこわれることについて

3歳児グループに比較して、遊具がこわれやすい傾向があることは、厳密なデータに基づいてはいないが、同じ遊具を使用して見ての感想である。木製の汽車積木、ままごとなどはこわれにくい。箱のふたがとれたり、プラスチック製の電話の受話器がとれたりすることは頻ぱんであった。このことは、2歳児の道具や遊具の扱い方が不器用であることとともに、こやったらこわれる、という見通しのないまま、おもしろければつられて無茶な扱いをする（たとえば、電話の受話器だけを持ってシャワー、シャワーと言って持ち歩き、電話の本体をひきずっていても気付かないなど）といった特徴を示していると考えられる。

4) 子どもどうしの交流の少なさについて

対人関係の項でも考察したように、子どもどうしの交流は少ない。これはうまくかわれない、という関係であることとともに、子どもどうしではうまく遊べないとい

うことも要因として考えられる。たとえば、ボールのやりとりでも、ボールを投げたりけったりは出来ても、大人なら受けて返してくれるが、子どもどうしではまだそれができないという限界があるため、遊びの中で保育者を必要としていることが考えられる。

3 グループの課題活動について

課題の理解は、1回の経験で、ほとんどの子どもがよく出来るようになってきている。これは、課題が、椅子を並べておやつにする、「いただきます」をしてからおやつを食べる、すわって紙芝居を観る、といった、具体的行動に関するものが中心であり、自分の欲求をおさえる課題は少ないこと、おやつ場面でも、お菓子を目の前に置いたらすぐ「いただきます」になるよう配慮したため、欲求をおさえる課題としては容易であること、などが要因として考えられよう。また、おやつ場面で、器や椅子を片づけることを覚え、やりたがる子どもが多かったが、その際に、まだお菓子のはいっている他の子どもの器をかまわずかさねてしまったり、他の子どもがすわっている椅子を無理にひっぱろうとするなど、遊びの場面からも考察した見えの狭さが、ここでもみられた。

4 紙芝居における興味と理解について

紙芝居に対する興味と理解には個人差が大きい。3歳児と比較して、ストーリーが追えず、画面にあるものに、部分的に反応する傾向がみられる。また、紙芝居を、そのものとして楽しむことが理解出来ていないことが、うしろからのぞいたり、半分ぬいた絵の残りを手でめくろうとする行動などからも考察できよう。

5 グループ活動における変化、成長

1) 適応

入室時の状況、母子分離、保育者との関係においては、はじめはなじめないが、すぐ慣れていくのが第5、6、7回などからもわかる。初めての経験で、戸惑いがあるのはむしろ当然であろう。友だちとの関係は、それらと同様にはいかず、後期になってようやく積極的になっている。それだけ、友だちに慣れるのがたいへんであることが考えられる。また、隔週で9回までというこのグループ活動の限界もあると思われる。しかし、少しずつでもグループ活動の中で友だちとの関係ができていくことは確認できた。

2) 課題活動における変化、成長について

第9回からも明らかのように、初めてでわからない課題も、ほとんどの子どもがすぐ理解できるようになる。これは、4. 紙芝居の興味と理解のところでも考察したように課題の難易度にもよるであろうが、今まで家庭で、自分の欲求をがまんする経験をあまりしていない2歳児

にとって、こうしたグループ活動への参加は、必要かつ有効なものであることが考えられる。また、紙芝居場面での態度に変化が見られなかったことは、対象児の興味や理解の個人差が固定していたためであり、集団の課題とは質的に異なるためである。

3) 状況の変化による動揺については、状況による同一児の変化の大きさも、特徴的であった。通常しつかりして理解力も運動能力も進んでいる子どもが、身体の調子や、その場のちょっとした状況の変化によって、こうまで甘えん坊の泣き虫になれるのかと驚くほどの態度の違いを示した。こうした動揺の激しさも、2歳児の特徴といえるのではないだろうか。

4) 母親の子どもを見る目の変化は、対象児にとっての初めてのグループ活動は母親にも大きな影響を与えた。たとえば、ジュースしか飲まないと思っていた我が子が麦茶を飲んだり、聞きわけがなくて困っていた子どもが皆と一緒にすわっておやつを待っている、母親と離れないと思っていたけれどスムーズに離れてよく遊んだ、など、母親にとっては、子どもの成長を初めて実感できる場になった。そして、9回にわたる講座と他の子どもたちの行動を観察する機会をもつことによって、母親たちは、問題視していたわが子の行動が、2歳児の発達の特徴であることを認知し、精神的に安定し、子どもを見る目が変化してきた。この母親の態度の変容が、今後の子どもたちの成長にとって、大きな役割を果たすことと予想される。

以上、5点にわたって考察してきたが、2歳児の特徴をまとめると次のようなことが言えよう。

a. 行動の未熟さからくる混乱

人間の基本的な動作や認識、言語が発達してきた2歳児は、獲得した力を精いっぱい使って行動する。しかし、どの面でも、まだ未熟で不器用であり、粗雑である。そのため、対人関係がうまく結ばず、ものや人におつきり、ひとつの目標ができると他のことがまったく見えなくなる。自分でやる意欲、つもりは充分なのに、現実の行動はそうのように未熟であるので、周囲との間に

矛盾をおこし、混乱するのであろう。従って、2歳児の行動の未熟さは、発達上必然的に起こるものであり、未熟さからくる混乱を恐れて周囲の大人が事前に行動を止めたり、先まわりしてやってしまうことは、2歳児の発達にとってむしろマイナスになると考えるべきではないだろうか。

b. 大人への依存

対象児は、気持の変化や行動の区切りごとに母親のもとへかけもどっていく。また、遊びの中で、常に保育者の助けを要求し、ことばかけを期待している。大人に保護され、見守られていて、初めて自分が発揮できていくのも2歳児の特徴といえるであろう。

V 結 び

2歳児のグループ活動の観察を通して、2歳児の行動特徴を検討した。行動の未熟さ、大人との絆の強さ、状況に影響されやすいことなどの特徴がみられ、また、グループ活動の中で対人関係、遊び、課題への理解などが伸びていくことが見いだされた。2歳児を理解するためには、1回の観察や検査ではとらえきれないこと、また保育の方法として、未熟さを問題視したり、はやくじょうずにさせようとあせったりせず、子ども自身が未熟さを乗り越えていけるように手助けをする必要があること、などをつけ加えておきたい。さらに、今後、今回の研究をもとに、2歳児の特徴を追求していきたいと考える。

【参考文献】

- 1) 岡宏子他：2歳児，現代幼児教育 Vol. 7, No. 4, 安田生命社会事業団（昭和52年）。
- 2) 星美智子他：3歳児の興味と理解—紙芝居を通して—，日本総合愛育研究所紀要第14集（昭和53年）。
- 3) 田中昌人：1, 2歳児の発達の特徵，1, 2歳児のための保育の手引，東京保育問題研究会乳児部会。
- 4) 長島瑞穂他：1～2歳児の保育，大阪保育運動センター（昭和55年）。