

# 幼稚園教諭の子どもを捉える視点 新入園児担任の視点の変化についての検討

田中 幸

Kindergarten teacher's frame that see children  
: Changes of the frame, which guides new kindergartener.

Miyuki TANAKA

保育者は一人一人、独自の視点(枠組み)から子どもを捉えていると考えられている。これまでに教師用RCRTを用いた保育者の視点の検討がされてきており、保育者には子どもを捉える上で共通の視点があることが示唆された。一方で、それぞれの保育者が独自の視点も有していることが明らかになっている。

本稿では、新入園児を担当する教師の、入園から半年間の子どもを捉える視点を調査する。時期による視点の変化や、特徴について検討する。

## 1. 問題と目的

幼児期には仲間との交渉が増え、仲間意識が発達する。この時期に適切な社会的行動を行えるか否かは、仲間による受容や拒否などの対人的評価のもととなり、子どもの適応上の大きな問題となる(中澤, 1993)。この時期の子どもたちは、多くの時間を幼稚園や保育所で過ごしており、子どもたちが適切な社会的行動を身につけるためには、保育者の援助が必要であると考えられる。佐伯(1995)は、学び手(I)が外界(THEY世界)の認識を広げ、深めていくときに、必然的に二人称的世界(YOU世界)との関わりを経由するとし、これを「学びのドーナツ論」とした。佐伯(1995)によると、学校での学びには、二人称的他者(YOU=教師)に関して、それぞれの接面が適切に構成されていることが必要である。幼稚園児にとっては、円滑な対人交渉に必要なスキルを身につけることも「学び」である。これらを合わせて考えると、保育者が子どもの仲間関係の形成に大きな影響を与え得ると言える。しかし残念ながら、「どの子にも適切に」援助することは大変難しい。多くの子どもの担任をしていると、どうしても「見えてこない」「わかりにくい」「うまく関係がもてない」…などの子どもがあらわれる。それには無意識のうちに存在する教師の「子どもを捉える枠組み」が影響を与えていると考えられる。この枠組みを調べるものとして、近藤(1984)の教師用RCRTがある。

田中(2014)は同一クラスに関わりを持つ二人の幼稚園教諭(担任と担任補助)にRCRT調査を行い、子どもを捉える視点・検討を比較した。その結果、秋田ら(1997)と同様、教師はそれぞれ独自の視点で子どもを捉えていることが明らかになった。ではこの「視点」とは教師にとって不変のものなのであろうか。川原(2005)は教師志望の学生が初任の教師に移行した際の認知の異動について調査したが、調査対象者が学生から教師へと立場が変わっており、同一の子どもを捉えた教師の視点の変化を追った研究ではなかった。

また田中(2014)はRCRTの子どもの名前を思い浮かべた順番(想起順位)を記入する欄を手がかりとして用い、教師に意識されやすい(されにくい)子どもが生じる要因について、教師の立場から検討した。その結果、一方の教師から「意識されにくい」子どものほとんどが、もう一方の教師からも「意識されにくい」あるいは意識されない傾向(想起順位が中央から後半)であることが明らかになった。このことから子どもの意識されにくさは、教師独自の視点によるものであるとは言いきれず、子どものもつ特性によるものである可能性が示された。

そこで本研究では、幼稚園の子ども達にとって最も関わりの深い存在である担任に焦点をあて、入園初期からの子どもを捉える視点の変化について調べることを目的とする。また、「意識されやすい子ども」「意識されにくい子ども」は、時期をまたいで固定化されるのかそれとも時期によって変化するのか、固定化あるいは変化するとして、その理由を検討する。

## 2. 方法

調査対象：C幼稚園の2年保育4歳児担任教諭A(教諭歴17年, 40代女性)。

調査日時：2005年4月, 7月, 10月。

材 料：教師用RCRT調査用紙および説明用紙。MDレコーダー(SONY MZ-N10)。

ただし、調査の目的を被験者に明らかにしないため、調査用紙および説明用紙には「児童・生徒に関するイメージ調査」との表題が書かれている。

手 続 き：筆者の説明のもと調査用紙に記入してもらった。ただし園児一人一人についての評価欄は説明用紙をもとに時間のあるときに回答してもらい、約1週間後に筆者が回収した。10月の調査の3日後にインタビューと調査結果のフィードバックを行った。

## 3. 結果と考察

### (1) 因子分析

RCRT調査で作成された尺度についての因子分析(主因子解, バリマックス回転)をしたところ、4月で因子が抽出されなかったため、因子数を設定して再度因子分析を行った。そ

の結果、因子数6のときに説明可能な因子が抽出された(表1)。

4月の入園直後の教師の子どもを捉える視点は、「教師との信頼関係が築けているか、まだ十分に築けていないか」、「発話などが積極的で自分を強くアピールできるか、アピールする力が弱い」、「身体的な活発さ」、「年齢のわりに落ち着いているか、幼いか」、「見た目の特徴がないか、個性的か」、「感情表現の豊かさ」の6つであった。この時期の視点は、教師との関係性や表面に現れやすい特徴が占めており、教師はまず外面的特徴から子どもを捉えていることがわかった。

表1 教師Aの因子分析結果(4月調査)

			因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	
C2	教師との距離が近い	...	距離が遠い	0.861	0.306	0.044	-0.205	-0.121	0.137
C1	教師への信頼	...	信頼関係ができていない	0.793	0.192	0.166	0.045	-0.184	0.186
C4	声大きい	...	声小さい	0.128	0.777	0.447	-0.049	-0.174	0.266
C3	アピール度が強い	...	アピール度が弱い	0.481	0.727	0.209	0.037	-0.078	0.050
D2	話しかけが多い	...	話しかけが少ない	0.602	0.693	-0.046	-0.105	0.003	0.008
E1	よく動く	...	おとなしい	0.116	0.224	0.887	-0.141	-0.042	0.202
E2	お姉さん	...	幼い	-0.102	-0.037	-0.155	0.882	0.339	0.196
B1	顔・身体的(に類似)	...	個性的	-0.173	-0.096	-0.043	0.264	0.758	0.003
B2	表情に乏しい	...	喜怒哀楽	-0.148	-0.089	-0.15	-0.121	-0.009	-0.587
寄与率(%)				22.8	20.1	12.3	10.5	8.6	6.1

7月と10月にはそれぞれ3因子が抽出された(表2, 表3)。7月は「感情の起伏が激しく力で訴えるタイプか、おだやかでおとなしいタイプか」、「友達と好きな遊びを楽しめるか、

ひとりもしくは教師などの大人と過ごすことが多いか」、「自分のしたいことや主張を人に流されずに貫けるか」であった。この調査では、第1因子「感情の起伏が激しく力で訴えるタイプか、おだやかでおとなしいタイプか」の寄与率が43.6%と高かった。

インタビューによると、教師Dはこのクラスのことを17年間の教師生活で最も「手が出るクラス」であると認識しており、この視点は時期的なものというよりも、そのときに直面していた指導上の問題に大きな影響を受けていたものと考えられる。しかしながら4月の調査では全く挙げられていなかった内面的な特性「友達と遊べるか」、「人に左右されないか」が挙げられており、子どもに対する理解が深まるにつれ、教師D自身が持つ保育において大切にしたい思いなどが、子どもを捉える枠組みにあらわれはじめていると考えられる。

表2 教師Aの因子分析結果（7月）

				因子1	因子2	因子3
C1	乱暴	…	おとなしい	0.960	-0.031	-0.051
C4	カッとなる	…	おだやか	0.946	0.091	0.025
B1	手が出る	…	手を出さない	0.921	-0.072	-0.044
B2	おとなしい	…	にぎやか	-0.758	-0.362	-0.145
C3	感情に波がある	…	おだやか	0.745	-0.252	0.456
D2	口調が強い	…	おだやかに話す	0.737	0.282	0.389
E2	遊べる	…	遊べない	0.146	0.865	-0.211
E1	友達がいる	…	友達がいらない	-0.001	0.858	0.171
C2	強い	…	弱い	0.590	0.611	-0.109
D3	大人好き	…	友達好き	0.300	-0.556	0.476
D4	人に左右される	…	自分がしっかり	-0.014	-0.031	0.857
寄与率(%)				43.6	22.3	13.0

10月は「子どもらしく無邪気か、大人っぽく大人の目を気にするか」、「明るく積極的か、おとなしくのんびりしているか」、「教師や友達に頼って遊びを主導してもらうか、意欲的に自分の遊びを楽しんでいるか」であった。この調査では、すべてが子どもの内面的な特徴であった。

また、7月の調査と10月の調査の両方で「遊べない」というコンストラクトが挙げられていた。このコントラスト（自分自身の考える反意語）は7月には「遊べる」であったのが、10月には「遊びを楽しむ」に変化していた。このことから、子どもの成長に合わせて、教師の子どもを捉える視点も変化していくことがうかがえた。

表3 教師Aの因子分析結果(10月)

			因子1	因子2	因子3	
D3	大人っぽい	…	こどもっぽい	-0.929	-0.065	-0.004
C3	子どもらしい	…	消極的	0.874	0.150	-0.103
C4	はしゃぐ	…	どっしりしている	0.797	0.472	-0.076
C2	大人を気にする	…	気にしない	-0.722	0.168	0.326
E1	明るい	…	暗い	0.639	0.556	-0.284
D4	おしゃべり	…	おとなしい	0.092	0.984	0.017
D1	のんびり	…	活発	0.069	-0.658	0.110
B1	おとなしい	…	積極的	-0.226	-0.649	0.537
C1	乱暴	…	おとなしい	0.443	0.635	-0.045
B2	頼る	…	自立している	0.041	0.060	0.775
D2	遊べない	…	遊びを楽しむ	-0.415	-0.367	0.667
E2	意欲的	…	消極的	0.354	0.512	-0.607
寄与率(%)			31.2	26.8	16.0	

## (2) 因子得点

子ども一人ひとりについて、各因子の平均得点を算出し(マイナス項目は得点を逆にして計算した)、その因子得点にしたがってプロットした「子ども認知図」を作成した。また、図上には「理想の子ども」、「現実の自分」、「理想の自分」と、その教師における子ども全体の「平均」についてもプロットした。なお、本文中および図において、アルファベットは園児のID(全調査共通のもの)を、数字は教師Aによる子どもの想起順位を表す。また、数字の太字は男児を、斜字は女児を表している。

### ① 第1回調査：4月

図1は教師Aの第1因子と第2因子の得点から作成した子ども認知図である。アルファベット数字が左下から右上にかけて散布している。このことから、この時期の教師Aにとって子どものアピールの強さが信頼関係の有無の実感につながったのではないかと考えられる。

図1において、想起順位の早い子ども(C1, M2, AG3, E4)は図の左下か右上に位置しており、中央値から極端にはずれている子どもから想起していることがわかる。この回の調査での「ウマの合う子ども」はN16, G24, R29, P33であり、ほとんどの子どもが図1にお

いて「平均」および「現実の自分」に近いところに位置しているのに対し、「ウマの合わない子ども」(C1, M2, X20, Z27)は図1の左下に固まって位置している。

このことから、教師Aは現実の自分と類似している子どもと「ウマが合う」と感じ、教師である自分との信頼関係が築けず、アピールしてこない子どもと「ウマが合わない」と感じていることがわかる。

②第2回調査：7月

図2は教師Aの子ども認知図(第1因子・第2因子)である。詳しく見てみると、想起順位の早い子ども(V1, D2, E3, Y4)が図の右側に偏っており、全て男児であった。この回の調査での主軸であった『おとなしい、おだやか—乱暴、感情の起伏がある』で「乱暴」のほうに偏りが大きい子ども達に、教師Dの意識が集中した状態であったと推察される。

また、「ウマの合う子」(N11, AB19, I24, F29)の多くは図2の「理想の自分」、「理想の子ども」の近くに集中していたのに対し、「ウマの合わない子」(E3, A14, AE17, P27)には

共通した特徴がなく、それぞればらばらに位置していた。

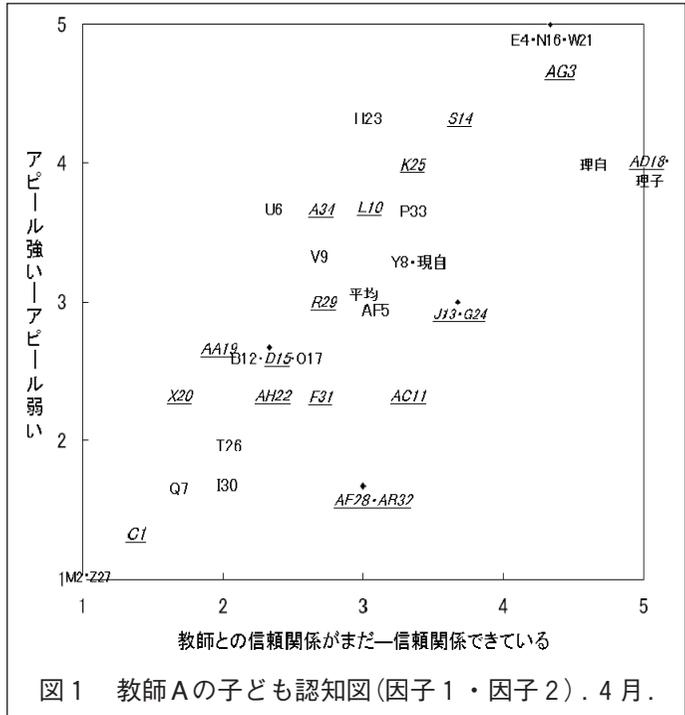


図1 教師Aの子ども認知図(因子1・因子2). 4月.

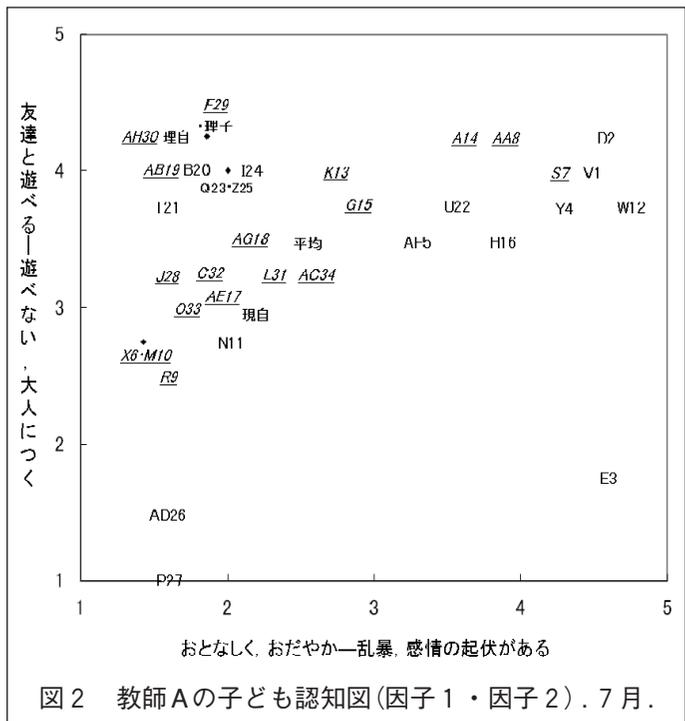


図2 教師Aの子ども認知図(因子1・因子2). 7月.

「わかりやすい子」(Y4, B20)はやや友達と遊べる子どもであり、「わかりにくい子」(E3, P27)人は、「ウマが合わない子」でも名前が挙げられており、教師との距離を感じさせる結果であるといえる。

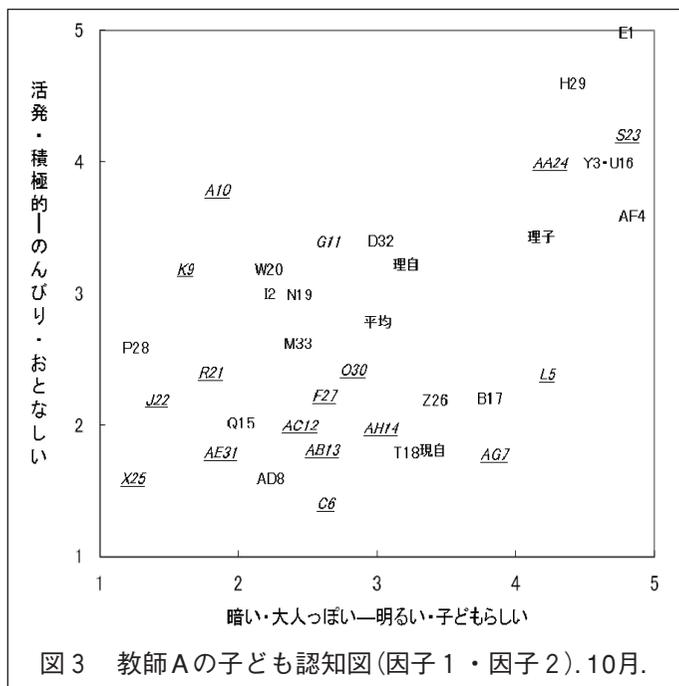
「わかりにくい」、「ウマが合わない」に名前が挙げられている園児Pは第1回の調査では「ウマが合う」で名前が挙げられていた。第3回調査後に行ったインタビューで思い当たることについて尋ねると、教師Dは「4月(第1回調査時)の時点ではよく話しかけてきたので、もう信頼関係ができたなと感じていた。」が、「ただ単に大人が好きだけで、私じゃなくてもいいということがわかった」。そして、「(Pは)ゲームの話題が多くて、私(教師A)と話題がかみ合わない」と感じるようになっていく。このケースでは、園児P自身には第1回調査から第2回調査の間の2ヵ月半に大きな変化があったわけではない。にもかかわらず教師の認知は「ウマが合う」から「ウマが合わない」と逆転している。このことから、子ども自身に大きな変化がなくても、教師の視点が変わることによって、教師からの認知がまったく逆転してしまう子どもがいることがわかる。

### ③第3回調査：10月

図3は教師Aの子ども認知図(第1因子・第2因子)である。

図3を詳しく見てみると、想起順位の早い子ども(E1, Y3, AF4)は比較的、図の右上方に集まっていることがわかる。教師Aは「明るく子どもらしい」、「活発で積極的」な子ども達から想起しているといえる。

「ウマが合う」子ども(L5, AD8, U16, H29)は図3上ではバラバラに存在しているが、第2因子、第3因子の得点を見ても「きわめて明るく、自立した子ども」であった。教師Aはそういったタイプの子どものウマが合うと認識しているようである。それに対して「ウマが合わない」子ども(A10, P28, AE31, D32)は図3の左側に偏っており、「暗い、大人っぽい」子ども達



であった。また、これまでの2回の調査に比べ、「ウマが合わない」子どもたちの想起順位が遅めであることが特徴として挙げられる。

Pは第2回調査に続きこの回の調査でも「ウマが合わない」と「わかりにくい」の両方で教師から名前が挙げられていた。Pは想起順位もすべての調査において後半であり（第1回調査：33，第2回調査：27，第3回調査：28，数字は想起順位），教師Dとの距離をもっとも感じさせる子どものうちの一人であると言える。

### (3) 時期別に見る教師Aの想起順位

担任教師Aが、クラスの子どもを思い浮かべた順番（想起順位）について図4に示した。図の横軸（x値）は4月の時点での想起順位を、縦軸（y値）は10月の時点での想起順位を表している。（1，1）に近い子どもほど両時期において教師Aから早い段階で想起されており，右上にある子どもほど，両時期において教師Aから意識されにくい子どもである。

また、アルファベットは園児のIDを表し，太字は男児，斜字は女児を示す。なお，以下の文中においては，必要に応じて「ID（x値：4月の想起順位，y値：10月の想起順位）」と表す。

図4においては，左上に飛び出している子ども1名と左下部のかたまりが特徴として挙げられる。M（2，33）は4月→7月→10月と想起順位を2→10→33に落としていた。インタビューによると，教師DにとってMは教師との距離が遠い子どもであり，入園当初はおとなしいので気になっていたが，それが園生活への緊張などのためではなく子ども自身の性質であるという認識に変わったあたりから，意識しにくくなったようであった。

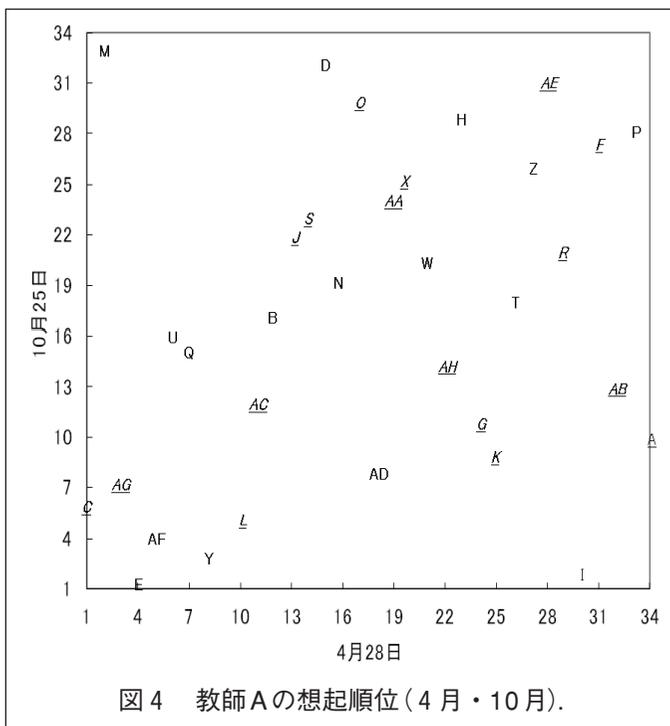


図4 教師Aの想起順位(4月・10月)。

左下部の群はC（1，6），AG（2，7），E（4，1），AF（5，4），Y（8，3），L（10，5）の6名で構成されている。この中の男児（E，AF，Y）は，3回の調査を通して継続的に教師から

上位で想起されている子ども達であった。女兒(C, AG, L)は第2回の調査での想起順位はそれぞれ32, 31, 18であり、教師のAの子どもに対する認識はばらばらであったが、どの子どもも比較的「のんびり, おとなしい」とされていた。また, Cは4月の時点での「ウマが合わない」子, AGは4月の時点での「よくわかる」子, Lは10月の時点での「ウマが合う」子として、それぞれ名前が挙げられていた。

教師Aの子どもを捉える視点は時期ごとに変化しているにもかかわらず、毎回継続して想起順位が早い子ども、もしくは遅い傾向にある子どもが数名いるということは、教師はRCRTによって抽出されたその時々の「教師の子どもを捉える枠組み」だけによって子どもを認知するのではなく、それ以外の要因があるのではないかと考えられる。

#### 4. おわりに

田中(2014)と本研究において明らかになった結果から、継続した「意識されにくい子ども」の解消のためのいくつかの提案をする。

まず1つめに、教師たちは同じ子どもたちを見ている、共通の軸と独自の軸とを組み合わせさせて子どもたちを捉えていることがわかった。このことから、教師がクラスの子も達への理解をより深めるためには、他の教師から情報や助言を得ることが重要であるといえるだろう。保育の現場でもT.T.が広く行われることが望まれる。

また、教師の子どもを捉える視点は、子どもに対する理解の深まりや、直面している指導上の問題、子どもの成長などによって変化することがわかった。調査の過程には、担任教師がクラス内で発生している問題に心を砕き、そのことが子どもを捉える視点に大きな影響を与えていると考えられる時期もあった。クラス内で指導上の問題が生じた場合、その問題解決に時間がかかると教師の視点が固定化され、子どもの姿を多角的に捉えることが困難になることも予想される。そのため、問題解決への速やかな行動と、周囲の教師がそれに協力することが必要である。実際この教師は、補助教師や隣のクラスの担任に協力を仰ぎ、問題の解決を最優先事項として保育にあたっていた。その結果、7月には「手が出てしょうがない」と感じていたクラスは、夏休み明けには「だいぶ落ち着いた」と感じるまでに変化した。

クラスに子どもが35人いれば、1番目に名前が出てくる子どもと35番目に名前がでてくる子どもがいるのは当然のことである。しかし、もし最後の方に名前が挙げられる子どもが、いつも同じような顔ぶれであったなら、教師は「この子には意識が向きにくい」ということを心の隅にとめておかなければならないだろう。こういった「意識しにくさ」を客観的に判断するためには教師用RCRTのような調査用紙でなくても、時折クラスの子どもの名前を思いつくままに書きとめてみる、時には名簿順に、時にはその逆に…などと工夫をして記録をとってみる、など自らの無意識を意識するように心がける必要があるだろう。

引用文献

- 秋田喜代美・安見克夫 1997 園児を捉える保育者の見方—RCRT法による検討 立教大学心理学科研究年報, 39, 33—41.
- 川原誠司 2005 教師志望から教師初任へ移行する際の認知の異同—2種類のRCRTの結果を通して— 日本教育心理学会第47回総会発表論文集, 525.
- 近藤邦夫 1984 児童・生徒に対する教師の見方を捉える試み—その1 方法について 千葉大学教育工学研究, 5, 3—28.
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係作り 東京大学出版会
- 近藤邦夫 1995 子どもと教師のもつれ 岩波書店
- 中澤 潤 1993 仲間との出会い—仲間関係を支えるもの 無藤隆(編)別冊発達15現代発達心理学入門 ミネルヴァ書房 Pp111—121.
- 佐伯 胖 1995 「学ぶ」ということの意味 岩波書店
- 田中 幸 2014 幼稚園教諭の子どもを捉える視点の違い—ティーム保育を実践する教師間の比較— 千葉敬愛短期大学紀要, 36, 11—26.