

## 初任保育者の子どもを捉える視点(2)

田中 幸

New teachers' frame that see children (2)

Miyuki TANAKA

キーワード：教師用 RCRT 子どもを捉える視点 認知的枠組み 初任保育者

### 1. はじめに

2015(平成27)年4月より、子ども・子育て関連3法が本格施行され1年が経過した。卒業生から「就職先がこども園化した」との声がちらほら聞かれる。「幼稚園を希望して就職したが、こども園化して1歳児クラスの配属になった」、「乳児の経験がないので、やっと慣れたと思ったが、また振り出しに戻って最初から学び直し」…などという声とともに。このような声からは、現場の保育者にとって環境が変わる戸惑いが大ききものであることがうかがえるが、子どもにとってはよい変化であるようにしなければならない。違いに戸惑うことよりも、共通なところに目をやり受け入れること、そして目指すべき先を共通のものにすることが何よりも大切であろう。

筆者は幼稚園と保育園に勤務する本学を卒業したばかりの初任保育者を調査の対象とし、教師用 RCRT を用いて「保育者の子どもを捉える枠組み」について検討した(田中, 2016)<sup>1)</sup>。本学の保育コースで2年間共に学び、同じような実習経験を経て、幼稚園と保育所に分か

れて勤務する初任保育者の就職後1～2か月時点での子どもを捉える枠組みを調査した。その結果、①初任保育者の子どもを捉える枠組みは2から4つ程度であること、保育所は3歳未満児の担任が多く、幼稚園では3歳以上の子どもの担任となるため、保育者の子どもを捉える視点について単純比較は難しかったが、②保育所の0歳児から、保育所と幼稚園の3歳児、保育所の4歳以上児の担任には、発達の道筋に沿った保育者の認知枠組みの違いが見られること、③幼稚園4、5歳児担任の認知枠組みは、子どもの発達によるものよりも、保育者としての指導のしにくさ(ネガティブ要素)が多く見られることなどが明らかとなった。

保育所の3歳未満児の担任が複数担任の一人として、先輩保育者の指導やフォローを受けながら保育に当たっているのに対し、幼稚園教諭の4、5歳児担任のほとんどが一人担任であり、就職して1、2か月の時期では子どもを肯定的に、多角的に捉えることが難しい状況であったのではないかと考えられた。

そこで本研究では、初任保育者の子どもを捉える視点の、1年間の変化を検討することにし、その共通点と違いについて考察していく。

2. 方法

(1) 調査対象

2014年4月に初任保育者となった2013年度本学卒業生33名。

(2) 調査日時

- 1) 第1回調査(実施日:2014年5月3日、11日、31日、6月8日) 合計31名
- 2) 第2回調査(実施日:2014年9月23日、27日、10月5日、12日、13日) 合計21名
- 3) 第3回調査(実施日:2015年2月11日、14日、3月1日、25日、26日) 合計20名
- 4) インタビュー (実施:2015年5月、6月)

本研究では第1回から第3回までのすべての調査に参加したものを分析の対象とする。調査協力者の属性は表1の通りであった。

**表1 調査協力者の状況**

	公私別	幼保別	担当クラス (歳児)	初回調査時の クラス人数
A	公	保	0	9
B	私	保	0	13
C	私	保	0, 1	21
D	公	保	1	18
E	私	保	1	29
F	私	保	2	14
G	私	保	2	14
H	私	保	2	12
J	公	保	2	24
K	私	保	5	24
l	私	幼	3	20
m	私	幼	3	35
n	私	幼	3	16
o	公	幼	4	20

Eは5月に配属  
大文字は保育所、小文字は幼稚園

(3) 材料

教師用 RCRT 調査用紙 (近藤<sup>2) 3)</sup> を保育者用に作成したもの。

(4) 手続き

調査の手順は以下のとおりである。

- ①クラスの子どもを思い浮かべた順に記入 (A欄、想起順)。
- ②クラスの中で「似ている」子どものペア2組を記入 (B1、B2)。
- ③想起順の早かった (A欄の最初から4名) と遅かった子ども (A欄の最後から4名) を対にして記入 (C1~C4)。
- ④保育が難しいと感じる子、ウマが合わないと感じる子4名とウマが合うと感じる子4名を対にして記入 (D1~D4)。
- ⑤わかりにくい子2名とわかりやすい子2名を対にして記入 (E1,E2)。合計で計12組のペアを作成してもらう。
- ⑥②で挙げてもらったBのペアの子どもたちの「何が似ているのか」を記入し、その言葉の調査対象者としての反意語を記入してもらう。
- ⑦③、④、⑤のペアの「一方の子どもに見られるがもう一方の子どもには見られない重要な特徴」を挙げてもらい、それぞれの言葉について、その人にとっての反意語を記入してもらう。つまり、調査協力者一人一人に、その人なりの12の尺度が作られる。
- ⑧その12の尺度によってクラスの子どもたち一人一人を評定してもらう。

調査は、調査者の説明に沿って調査協力者が記述して区という形で行われた。所要時間は調査後の話し合いを含めて3時間程度であった。

(5) 倫理上の配慮

データの収集と使用、および個人情報の取り扱いについて、調査対象者に文書と口頭で説明し、承諾を得た。

### 3. 結果と考察

調査対象者が RCRT 調査の中で作成した 12 の尺度について因子分析（主因子法、バリマックス回転）をした。因子負荷が 2 つ以上の因子 0.40 以上見られた場合、それぞれの視点にかかわる尺度であるという認識から、それぞれの因子の解釈の参考とした。また、因子が抽出されなかった場合は因子数を設定し再度分析を行った。第 2 回調査は因子数を設定しても因子が抽出されないものが多かったため、第 1 回調査と第 3 回調査の結果を分析することとした。また、第 1 回調査もしくは第 3 回調査でも因子が抽出されなかったものは調査から除外した。

その結果、保育士、幼稚園教諭ともに子どもを捉える枠組みを 2～4 程度有していることがわかった（表 2）。これは、秋田・安見（1997）<sup>4)</sup> の 5 名の幼稚園教諭の園児を捉える認知枠組み数（4～5 因子）に比べると少ない。また、田中（2014, 2015）<sup>5) 6)</sup> で調査を行った 4 名の保育者は 3～6 の枠組みを有しており、それと比較しても子どもを認知する枠組みが 2 つというのは少ないといえるだろう。

表2 子どもを捉える枠組みの数  
(RCRT調査による抽出)

	第1回調査(5, 6月)	第3回調査(2, 3月)
A	3	4
B	3	3
C	4	2※
E	3	2※
F	3	2※
H	3	3
J	2	2
K	2	3※
I	3※	3
n	3※	2※
o	3※	4

※因子数を設定して再分析

子どもを捉える認知的枠組みの数については、個人差もあるだろうが、就職後 1 年未満の時点では、多様な角度から子どもを捉えていくことがまだ難しい段階といえるかもしれない。

第 1 回調査（就職後 1～3 か月時点）と第 3 回調査（就職後 10～11 か月時点）では、子どもを捉える認知的枠組みの数が増えている者が 3 名（保育士 A, 保育士 K, 幼稚園教諭 o）に対し、変わらない者が 4 名（保育士 B, 保育士 H, 保育士 J, 幼稚園教諭 l）、減少した者が 4 名（保育士 C, 保育士 E, 保育士 F, 幼稚園教諭 n）であった。保育経験が、保育者の子どもを捉える視点の数を増やすのではないかと考えたが、少なくとも保育経験 1 年未満ではそうではないことがわかった。

#### (1) 初任保育士の子どもを捉える視点の変化

初任保育士の子どもを捉える視点（認知的枠組み）について、担任する子どもの年齢ごとに検討していく。

##### 1) 0, 1 歳児担任

保育士 A（0 歳児担任）、保育士 B（0 歳児担任）、保育士 C（0, 1 歳児担任）、保育士 E（1 歳児担任）の第 1 回調査時と第 3 回調査時の子どもを捉える視点について、表 3 に示す。

保育士 A は、第 1 回調査時には「できること、できないこと」が子どもを捉える枠組みの第 1 因子であった。まずは何ができて何ができないのか、という視点から子どもを捉え、個に応じた援助をしていた。それ以外には、外見的特徴や他者とのかかわり方を視点として有

表3 保育士の子どもを捉える視点(0歳児, 1歳児担任)

第1回調査		第3回調査						
抽出された枠組みとおもな因子内容		抽出された枠組みとおもな因子内容						
保育士 A	(3因子) できること—できないこと(成長による獲得項目) C3 歩く—座る D1 * 午前眠あり—午睡のみ C1 * ミルクのむ—後期食 顔がただれている、細い—整っている、ムチムチ(外見的特徴) C4 顔がただれている—整っている C2 細い—赤ちゃんらしい、ムチムチ 他人に興味—自分の世界 D4 * 自分の世界—他人に興味		(4因子) 影が薄い、おとなしい—気が強い、食べるのはやい C4 影が薄い—濃い B2 * 気が強い—おとなしい D2 食べるとき寝る—食べるのはやい しゃべる、人を見る—身振り手振り、だれでもいい C2 しゃべる—身振り手振り E1 人を見る—誰でもいい 歩く、走る—はいはい、走らない C1 歩く—はいはい D3 走る—走らない アレルギー対応—健康 D1 アレルギー—健康					
	保育士 B			(4因子) ものが分かる、言葉がはっきり—わからない、言えない D1 ものがわかる—わからない D3 言葉がはっきり—言えない C2 まねをする—まねをしない C4 笑顔—真顔 嫌なことがあると泣く、人見知り—泣かない、種やかい E1 いやなことがあるとすぐに泣く—泣かない C1 人見知り—人見知りしない C3 怒りっぽい—種やか 乗り物好き—興味ない B1 乗り物が好き—興味ない				
				保育士 C		(2因子) 排泄の自立、ムードメーカー—おむつ、無表情 C4 排泄の自立—オムツ D3 よく笑う—無表情 B2 ムードメーカー—我が道を行く 繊細、人を見る—たくましい、人懐っこい D2 繊細—たくましい D1 人を見る—人懐っこい		
						保育士 E		(2因子) 冷静、静か、控えめ—落ち着きない、暴れる、積極的 C4 冷静—落ち着きない C3 一息つく—積極的 B2 * 暴れる—静か D2 控えめ—積極的 大人、よく理解している、頭が良い—こども、わからんちん D4 大人—こども B1 * わからんちん—よく理解している C1 頭が良い—素直
								保育士 D
保育士 E								

\*マイナス項目

していた。第3回調査時には、第2因子は話す能力、第3因子は運動的な能力となっていた。やはり、個々の育ちの個人差が大きい乳児クラスの担任は、個の育ちや課題を大きく意識して援助している影響があるのだろう。しかし、第1回調査時と第3回調査時との大きな

違いとして、クラスの子どもたちの成長に伴い「午睡があるか、ないか」「ミルクを飲むのか、飲まないのか」といった単純に二分されることばかりでなく、「どれくらい言葉で表現できるのか」「どれくらいの運動機能の発達が見られるのか」というような、個の育ちをより丁

## 初任保育者の子どもを捉える視点 (2)

寧に見ていく視点と変化しているところが挙げられるだろう。

また、保育士 A の第 3 回調査時の第 1 因子は「集団内での存在感、アピール力」などであった。子どもが成長に伴い、自己主張をし、それぞれの個性を發揮するようになっていると考えられ、それが保育士 A の視点を構成しているのではないかと考えられる。

保育士 B の第 3 回調査時の第 1 因子は（主に保育者の）話を理解できるかどうか、言葉で表現できるかどうかといった、「言語理解」「言語表現」に関するものであった。保育士 B も保育士 A と同じく 0 歳児の担任である。年度末の 2 月、3 月ごろになると 0 歳児クラスには、年度途中の入所があれば生後数か月の乳児も在籍するし、4 月から（あるいはそれ以前から）在籍している子どもはほとんどが 1 歳の誕生日を迎えており、もうすぐ 2 歳になるような子どもまでがいることになる。発達著しい時期の子どもたちであり、保育士としても「こちらの言っていることが分かっている」「話せるようになってきた」など、成長を感じられるポイントとして視点となりやすいのかもしれない。4、5 月当初には見られなかった視点であり、子どもの育ちと、それを楽しむことができる保育士の心の余裕や子どもとの関係性などの表れともいえるだろう。

保育士 C は 0、1 歳児の担任である。因子が抽出されず、因子数を 2 に設定して再度分析した。第 1 因子が 22.60%、第 2 因子が 14.52% の寄与率であった。第 1 回調査時には 4 つの視点を有していたのにもかかわらず、第 3 回調査では 2 つになってしまったということ

は、一見すると子どもを多様な視点からとらえていないように思われるかもしれない。しかし、質問紙の回答を見てみると、「気が強い - 素直」「ムードメーカー - 我が道を行く」「よく食べる - 好き嫌が多い」「喜怒哀楽が豊か - 無表情」「人を見る - 人懐っこい」「乱暴 - おとなしい」など、多くの言葉が挙げられていた。各因子の付与率の低さは、様々な尺度で子どもの様子を捉えているから、といえるだろう。つまり、保育士 C は 1 年間の保育経験を経て、子どもを多様な軸でとらえるようになっていないかと考えられる。

保育士 E は 1 歳児担任である。保育士 E も保育士 C と同様に、因子が抽出されず、因子数を 2 に設定して再度分析した。第 1 因子が 36.69%、第 2 因子が 22.58% の寄与率であった。保育士 E は第 1 回調査時と同様に、第 3 回調査時にも落ち着きや理解力などの視点を有していた。しかし「泣くか、泣かないか」「よく食べるか、食べないか」といったわかりやすい特徴を表す視点がなくなっており、場面に応じた子どもの行動特性のようなものが視点を構成していた。

### 2) 2 歳児担任

保育士 F、保育士 H、保育士 J の第 1 回調査時と第 3 回調査時の子どもを捉える視点について、表 4 に示す。

保育士 F は因子が抽出されず、因子数を 2 に設定して再度分析した。第 1 因子が 36.98%、第 2 因子が 19.42% の寄与率であった。教師用 RCRT では、12 組の子どものペアを作り、ペアの子どもを見比べて、どちらか一方に見ら

表4 保育士の子どもを捉える視点(2歳児担任)

第1回調査		第3回調査	
抽出された枠組みとおもな因子内容		抽出された枠組みとおもな因子内容	
保育士 F	(3因子)	(2因子)	
	無気力—意欲的、自立心がある	言葉が出る、理解力がある—言葉が出ない、指示わからない	
	D2 * 1人でやりたい—無気力	D1 言葉が出る—言葉が出ない	
	E1 * すばやい—ボーっとしている	C4 理解力がある—指示がわからない	
	C3 やる気がない—意欲的 など	D3 言葉で表現できる—言葉では言えない など	
	落ち着きがない—落ち着いている、集中力がある	自我が強い、保育士とかかわらない—いわれるがまま	
B1 悪さをする—落ち着いている	C3 * 自我が強い—言われるがまま		
C2 話を聞けない—おとなしい	B2 * 保育士とかかわらない—保育士とかかわろうとする		
D1 落ち着きがない—集中力がある	D4 姿勢が良い—姿勢が悪い		
歩けない—歩行を楽しむ			
保育士 H	(3因子)	(3因子)	
	アピール力が強い—弱い	活発、積極的、我が強い—おとなしい、消極的、穏やか	
	C1 声の大きい—小さい	B2 活発—おとなしい	
	C3 力の強さ—弱さ	C4 積極的—消極的	
	E2 おしゃべり—静か など	D3 自我が強い—穏やか など	
	自分を出さず、マイペース—自分を出さない、せっかち	頭がいい、おりこう—理解できない、天然	
C4 自分を出さず—自分を出さない	B1 頭がいい—理解できない		
D4 マイペース—せっかち など	C2 おりこう—天然 など		
泣く—泣かない	とっつきにくい—わかりやすい		
D2 * 泣く—泣かない	D2 とっつきにくい—わかりやすい		
保育士 J	(2因子)	(2因子)	
	マイペース、散漫で奔放—よい子が集団に合わせ	自由さ、気ままさ	
	E2 自由奔放—よい子	B2 勝手、危険—安全	
	D2 散漫—没頭	D1 自由—我慢	
	E1 マイペース—集団に合わせる など	C3 * 我慢—自由奔放 など	
	友達とかかわる—保育者とかかわる、一人でのいる	リーダーシップ、自己表現力	
G3 お気に入りの友達がいる—一人遊び、保育者につく	C1 リーダー—従順		
C1 友達とかかわる—保育者とかかわる	E2 * 静か—自己表現が強い		

\*マイナス項目

れる特徴（あるいは、二人に共通の特徴）を挙げてもらう。そして、自分が挙げた言葉の反対の意味を持つ言葉を書いてもらう。

保育士 F は第1回調査では、どちらか一方に見られる特徴（あるいは、B1とB2は二人に共通にみられる特徴）を「無気力」「落ち着きがない」「歩けない」…などのネガティブなものがほとんどを占めた。それが、第3回調査では「言葉が出る」「理解力がある」などのポジティブな言葉が多く挙がるようになっていく。第3回調査の第2因子を見ると「自我が強い—言われるがまま」「保育士とかかわらない—保育士とかかわろうとする」という項目がある。指導上の課題があり、それによ

て視点が構成されていることはあるのだろうと推察されるが、それでも子どもを肯定的にとらえようとする姿勢が見られ、仕事への慣れやそれに伴う心のゆとり、保育士としての成長などの表れであると考えられる。

保育士 H は、第1回調査の第1因子は「アピール力の強さ」であったが、第3回調査では「活発さ、積極性」などであった。「アピール力の強さ」は声の大きさや力の強さ、おしゃべりかどうか項目として挙げられていたが、「活発さ、積極性」では活動への取り組み方、性格面などで構成されている。声の大きさその他はすぐにとらえられる特徴であるが、積極性や自我の強さなどは子どものことを知らな

## 初任保育者の子どもを捉える視点 (2)

ければ上げることができない項目であろう。

保育士 J は保育士 F と同様に、第 3 回調査ではネガティブな特徴を挙げるが多かった。因子数は 2 で、寄与率は第 1 因子 52.22%、第 2 因子 16.08% であった。「勝手、危険-安全」「自由-我慢」に類似する言葉が多く挙げられており、インタビューでは最近困っていることとして「保護者からのクレーム」「臨時職員からの圧力」(本人の言葉のまま)という言葉が出てきた。具体的には「叩いたり、かんだり、ひっかいたり…というトラブルが決まった子どもに多く見られ、当然だけれどやられてしまう子どもの保護者の方はクレームを言う」「職場は非常勤の先生が多くて、正規はクラスに自分だけの時もあるし、クレーム対応は自分の仕事になる。けががないようにしないと、と(経験の長い)臨職の先生にもプレッシャーのようなものをかけられているように感じる」ということであった。

保育士 J の場合は、外的な要因(クレームやプレッシャー)が子どもを捉える視点の構成に大きな影響を与えていると考えられる。これは、保育経験の多少にかかわらず(田中, 2015)。どんなに経験豊かな保育者でも、指導上の課題を感じ、それにとらわれざるを得ない状況になった時、多様な視点で子どもを捉えることが難しくなるのである。より多くの視点で子どもを捉えるようになるためには、直面している課題を解消するための動きが大切である。就職後 1 年という時期では、それを一人で行うことは大変に難しく、同僚の保育士のフォローや客観的なアドバイスをくれる存在などが必要であろう。

### 3) 5 歳児担任

保育士 K の第 1 回調査時と第 3 回調査時の子どもを捉える視点について、表 5 に示す。

保育士 K は年長児の担任である。第 1 回調査時から、「コミュニケーションが下手」や「空気を読む」などの、3 歳未満児ではなかなか上げられないような特徴が挙げられていた。第 3 回調査時になると、担任する子どもたちは小学校入学を控えた時期である。挙げられた特徴も「協調性」「努力」「集中力」など、担任として年長児に求めているものがうかがえるようなものになっている。

## (2) 初任幼稚園教諭の子どもを捉える視点の変化

初任幼稚園教諭の子どもを捉える視点(認知的枠組み)について、表 6 に示す。幼稚園教諭 l、幼稚園教諭 m は 3 歳児担任、幼稚園教諭 o は 4 歳児担任である。それぞれの視点の特徴などを検討していく。

幼稚園教諭 l は、第 1 回調査時には「はっきり話すか」「友達といえるのか」「友達にこだわりはあるのか」という視点を有していた。第 3 回調査では「理解力と話を聞く力、話す力」「(保育者に)甘えるか、活発なのかおとなしいのか」「思い通りにならないと怒る、自己中心的かどうか」という視点に変化している。第 1 回調査での視点は、子どものことをよくわからなくても判断できるような視点である。まずは判断しやすい特徴で子どもを捉えていることがうかがえる。それが、第 3 回調査時で挙げられている項目は、集団生活(主に保育者の指示を聞いて行動するような、一斉的な活動)

表5 保育士の子どもを捉える視点(5歳児担任)

第1回調査		第3回調査	
抽出された枠組みとおもな因子内容		抽出された枠組みとおもな因子内容	
保育士 K	(2因子)	(2因子)	
	いい子、周りに合わせる—激しい、周りを見ない	協調性、勤勉さ	
	D1 優等生—不良っぽい	D2 協調性がある—ない	
	B2 * はげしい—落ち着いている	C1 努力する—言われてやる	
	G2 世渡り上手—世渡り下手	G2 * 自慢する—特技が多い	など
	D2 空気を読む—周りを見ない	自信、集中力	
	コミュニケーション下手、消極的—自分を責め、積極的	B1 自信がない—自信がある	
	C4 コミュニケーションが下手—コミュニケーションをとる	D4 * 器用—不器用	
	E1 つられる—責め	D3 集中力がない—集中力がある	
	E2 * 積極的—消極的	感情の表現方法	
	C3 泣いてアピール—こらえる		
	C4 甘えん坊—強がり		
		*マイナス項目	

表6 幼稚園教諭の子どもを捉える視点

第1回調査		第3回調査	
抽出された枠組みとおもな因子内容		抽出された枠組みとおもな因子内容	
幼稚園教諭 I	(3因子)	(3因子)	
	はっきり伝える—言葉でない、独り言	理解力が高い、話が伝わる—理解力が低い、伝わらない	
	C1 はっきり伝える—言葉でない	C4 理解力が高い—理解力が低い	
	E2 はっきり言う—独り言のように言う	D2 話を聞く—聞かない	
	C3 いつも笑顔—たまに	E2 話が伝わる—伝わらない	など
	友達という、ついていく—一人でいる、取り残される	甘える、活発—甘えない、おとなしい	
	C4 * 一人でいる—友達という	B1 甘える—甘えない	
	E1 ついていく—取り残される	D3 大人数で遊ぶ—少人数で遊ぶ	
	D1 甘えてくる—一人でいる	C3 活発—おとなしい	など
	誰かといいたい、一人—特定の人といいたい、友達と同じこととする	自己中心的、思い通り—思いやり、譲れる	
D4 誰かといいたい—特定の人といいたい	E1 自己中心的—思いやりがある		
B2 * 友達と同じこととする—一人でする	C2 思い通りにならないと怒る—一人に譲れる		
	D4 思ったことを伝える—伝えない		
幼稚園教諭 m	(3因子)	(2因子)	
	おしゃべり、好奇心旺盛—無言、無関心、無表情	社交的、積極的—内向的、消極的	
	C2 おしゃべり—無言	D4 社交的—内向的	
	C1 好奇心旺盛—無関心	B1 * 消極的—積極的	
	E2 笑顔—無表情	C3 おしゃべり—無口	など
	多動—忘れん坊—落ち着きがある、しっかり者	自由、好奇心旺盛—真面目、落ち着きがある	
	B1 * 多動—落ち着きがある	B2 自由奔放—まじめ	
	E1 * 忘れん坊—しっかり者	E1 よく動く—落ち着きがある	
	しっかり者、小食—無頓着、よく食べる	C2 好奇心旺盛—怖がり	
	B2 * しっかり者—無頓着		
D4 よく食べる—小食			
幼稚園教諭 o	(3因子)	(4因子)	
	依存、甘えん坊、こだわり—一人でできる、こだわらない	すぐ怒る、気が強い—優しい、繊細、気が弱い	
	C4 * 一人でできる—依存心がある	D1 すぐ怒る—優しい	
	B2 甘えん坊—サバサバ	C4 気が強い—気が弱い	
	E2 こだわりがある—ない	B1 * 繊細—強い	など
	心配性、きちんと話せる—気にしない、幼い	食欲がある、遊び込める—少食、遊べない、無表情	
	C1 心配性—平気	D4 食欲がある—少食	
	C2 部屋にいる—外に出る	C2 遊び込める—遊べない	
	D4 * しゃべり方が幼い—きちんと話せる	E1 * 無表情—表現豊か	
	元気—おとなしい	てきぱき—マイペース	
E1 元気—おとなしい	C3 リズムのある生活—時間を気にしない		
	C1 てきぱき—マイペース		
	幼い、支援が必要—大人っぽい		
	E2 支援を要する—要しない		
	B2 幼い—大人っぽい		
	*マイナス項目		



## 初任保育者の子どもを捉える視点 (2)

での子どもの理解力などについて言及している。これは、「一見聞いているようだが実はよくわかっていない、伝わっていない」というようなものであり、すぐ判断できる特徴ではなく、指示の後にはどのように行動するかといったところまでしっかり理解していないと挙げられない視点である。

同様に、第3回調査の第3因子も「思い通りにならないと怒る－人に譲れる」や「思ったことを伝える－伝えない」も、「怒る」の理由「思い通りにならなかったら」や、「(思っていることがあるのにもかかわらず) 伝えない」というような、子どもに対する深い理解がないと挙げられない特徴であるといえるだろう。

幼稚園教諭 m は3歳児担任である。第1回調査でも第3回調査でも、「好奇心旺盛」という言葉を用いている。保育者として、子どもを捉えるときにもつ視点は子どもとの関係性の変化や子どもの発達、保育者としての経験や力量に左右されるものばかりではない。幼稚園教諭 m のように、子どもを捉えるときに変わらない視点があることもまた事実であろう。しかしよく見てみると、第1回調査では「好奇心旺盛」のコントラストが「無関心」であるのに対し、第3回調査では「怖がり」となっている。何か新しいもの、ことや活動がある時に、積極的に取り組まない子どもを「関心がない」と捉えるのではなく「怖いのだ」と捉えるということは、これもまた、子どもの性格などをしっかり理解していないと出てこない言葉なのではないだろうか。

インタビューによると、クラスの中に新奇

なものに対する好奇心よりも、恐怖心が勝ってしまう子どもの存在があり、その「なかなか心を許さなかった子どもが、私を頼ってきてくれた時、とてもうれしかった」と話していた。

幼稚園教諭 o は、4歳児の担任である。第1回調査時には「依存するか」「心配性か」「元気か」といった視点から子どもを捉えていた。第3回調査では、第1因子「すぐ怒る、気が強い」の性格的な特徴を挙げていた。第2因子には「遊び込める－遊べない」という因子内容がある。これは、一人一人の遊びへの取り組みをしっかりと把握していないと出てきにくい言葉である。丁寧に子どもの様子を捉えようとしていることがうかがえる。

第3因子は「リズムのある生活－時間を気にしない」「てきぱき－マイペース」という二つで構成されているが、インタビューによると、年長への進級を前に、見通しを持って生活すること、周囲を見て素早く行動することなどを求めている様子があった。これもまた指導上の課題の一つと言え、それが幼稚園教諭 o の視点に影響を与えているといえるだろう。

## 4. 今後の課題

本研究では初任保育者の入職後1～2か月時点と、入職後10～11か月時点での子どもを捉える認知枠組みの違いについて検討した。田中(2015)<sup>6)</sup>は、子どもを捉える認知枠組みは、子ども理解や子どもと保育者間の関係の深まりにつれ変化するものであること、指導上の困難さが子ども認知に大きな影響を与える可

能性があることを示した。今回の2回の調査の比較では、子どもの育ちによっても（つまり、子どもが見せる姿が変わるという点で）、保育者の認知枠組みが変化する可能性が示唆された。今回は短い期間での比較となったが、もう少し長い期間、初任保育者の認知枠組みの変化を縦断的に検討することにより、枠組み獲得のプロセスを明らかにすることができると思う。初任保育者の子どもを捉える視点の傾向が明らかになれば、保育者養成校や初任保育者を現場で指導する保育者にとって有用であると思う。

付記

本研究は平成27年度学校法人千葉敬愛学園研究プロジェクト補助金の助成を受けて行われた。

引用文献

- (1) 田中幸（2016） 初任保育者の子どもを捉える視点 - 幼稚園教諭と保育所保育士の比較 - 千葉敬愛短期大学紀要 .38.11-23
- (2) 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.
- (3) 近藤邦夫（1994） 教師と子どもの関係づくり . 東京大学出版会 .
- (4) 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.
- (5) 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 .36.11-25.
- (6) 田中幸（2015） 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 - 千葉敬愛短期大学紀要 .37.1-10.