

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

田中 幸

New teachers' frame that see children
: Comparison between kindergarten teachers and nursery
school teachers.

Miyuki TANAKA

1. はじめに

2015（平成27）年4月より、子ども・子育て関連3法が本格施行された。これまでの日本の保育は、同じ地域に住む同じ年齢の子どもであっても、保護者の就労の有無や就労の形態により二分され、幼稚園と保育所という異なる管轄の施設で行われてきた。

平成18年より幼稚園と保育所に機能や特徴を併せ持つ「認定こども園」が導入され、今回子ども・子育て新制度では、「認定こども園」の新たな設置や幼稚園・保育所からの移行をやすくし、その普及を図ろうとしている。乳幼児期の保育を一元化し、全ての子どもたちが乳幼児期に質の高い教育・保育を受けることができるようにしていくことを目指しているのである。

では実際の動きはどうか。本学の位置するC県S市で見ると、認可保育所（園）が22（公立8、私立14 以下同様に表記する）、幼稚園が13（3、10）あり、そのうち認定こ

ども園は1（0、1）か所となっている¹⁾。C県全域に目を広げてみると平成27年4月1日現在、認定こども園は49か所（うち公立24か所）となっている²⁾。県庁所在地であるC市は保育所（園）144（59、85）、幼稚園92（1、91 公立は国立）で、うち認定こども園は7（2、5）である³⁾。T町は平成26年4月より、町内の公立保育所3、公立幼稚園2を統合し、一つの認定こども園とした。また別のS市では、平成20年度より段階的にこども園化を進め、平成25年にすべての公立の保育施設がこども園となっている（保育所型2、幼保連携型3）。

県内の認定こども園への移行の現状を見ると、自治体によってかなり差があり、「X市は“認定こども園”化をすすめています！」とHP上でその姿勢を示している市がある⁴⁾一方で、行政が主体となって移行しようという動きが見えにくい市もみられる。

本学は保育者養成コースを有する短期大学であり、卒業生の80%近くが幼稚園や保育所

などに就職している（残りは障害児・者施設、小学校、企業など）。認定こども園に就職する学生はまだ多くはなく、数名程度である。しかし就職した卒業生に話を聞くと、いずれその予定があるよさだという話を耳にするという者が少なからずおり、それを「不安だ」と言う。何が不安なのかと尋ねると「幼稚園と保育園は違うから」「幼稚園（あるいは保育園）の先生とうまくやれるかわからない」「幼稚園（保育園）のことしかわからない」などと言うのである。同じように学び、同じような実習経験等を経ているであろう相手に対し、就職した先の違いにより（自分たちとは）異なるものとみなすようになり、不安を抱くのである。これは全く不思議なことではあるが、その漠然とした不安を払拭できない限り、幼保一元化に向けた建設的な議論はなかなか進まないのではないかと考える。

そこで本研究では調査対象を初任保育者（本学で学び、同じような実習経験を経て卒業、就職したばかりの者）とし、RCRT調査を用いて幼稚園教諭と保育士の子どもを捉える視点の共通点や違いについて検討する。幼保一元化とは、施設などのハード面を一緒にすればいいだけの話ではなく、そこで働く保育者（保育教諭）たちが作り上げたい保育を共通のものにしていく必要があるといえるだろう。そのためには幼稚園教諭と保育士、お互いがどのように子どもを捉えているのかを知ることが有効であると考えらるからである。

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:2014年2月11日、14日、3月1日、25日、26日) 合計20名

本研究では第1回調査について分析・考察する。第1回調査協力者の属性は表1の通り。

(3) 材料

教師用RCRT調査用紙（近藤⁵⁾⁶⁾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。

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

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 | 私 | 保 | 1 | 19 |
| E | 公 | 保 | 1 | 18 |
| F | 私 | 保 | 1 | 16 |
| G | 公 | 保 | 1 | 15 |
| H | 私 | 保 | 1 | 29 |
| I | 私 | 保 | 2 | 14 |
| J | 私 | 保 | 2 | 14 |
| K | 私 | 保 | 2 | 14 |
| L | 私 | 保 | 2 | 12 |
| M | 公 | 保 | 2 | 24 |
| N | 私 | 保 | 2 | 26 |
| O | 公 | 保 | 3,4,5 | 20 |
| P | 私 | 保 | 3,4,5 | 30 |
| Q | 私 | 保 | 5 | 24 |
| r | 私 | 幼 | 満3 | 12 |
| s | 私 | 幼 | 3 | 17 |
| t | 私 | 幼 | 3 | 20 |
| u | 私 | 幼 | 3 | 21 |
| v | 私 | 幼 | 3 | 29 |
| w | 私 | 幼 | 3 | 35 |
| x | 私 | 幼 | 3 | 16 |
| y | 私 | 幼 | 4 | 21 |
| z | 私 | 幼 | 4 | 29 |
| aa | 私 | 幼 | 4 | 34 |
| ab | 公 | 幼 | 4 | 20 |
| ac | 公 | 幼 | 4 | 19 |
| ad | 私 | 幼 | 5 | 30 |
| ae | 私 | 幼 | 5 | 35 |

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保育者が記述を行った。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。その結果、新任保育士、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)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。理由の一つとして、当時の調査用紙(近藤, 1984)との形式の違いが考え

表2 子どもを捉える枠組みの数 (RCRT調査による抽出)

| | 因子数 | | | 因子数 | |
|---|-----|---|----|-----|---|
| A | 3 | ※ | r | 2 | ※ |
| B | 3 | | s | 3 | |
| C | 4 | | t | 3 | ※ |
| D | — | # | u | 3 | |
| E | 3 | | v | — | # |
| F | 3 | | w | 3 | |
| G | 3 | ※ | x | 3 | ※ |
| H | 3 | | y | 3 | |
| I | — | # | z | 3 | |
| J | — | # | aa | 2 | ※ |
| K | 2 | ※ | ab | 3 | ※ |
| L | 4 | | ac | 2 | |
| M | 2 | | ad | 4 | |
| N | 2 | ※ | ae | 3 | |
| O | 3 | | | | |
| P | 3 | | | | |
| Q | 2 | | | | |

※因子数を設定して再分析

#因子数を設定した分析においても抽出できず

られる。田中 (2014, 2015) ^{8) 9)} 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つというは少ないといえるだろう。個人差はあるが、就職後1～2か月の時点では、多角的に子どもを捉えることはまだ難しい段階といえるだろう。

(1) 初任保育士の子どもを捉える視点

1) 0歳児および0, 1歳児 (混合クラス) 担任

0歳児及び0, 1歳児担任3名の、抽出された子どもを捉える枠組みと主な因子内容については表3の通りであった。

0歳児、1歳児は発達が著しく、個人差も大きい時期である。できることが少しずつ増える時期ではあるが、生活のほとんどの場面で保育者の援助が必要である。保育者Aの第1因子には子どもができること、できないことが多く含まれており、その認識に従って個に応じた援助をしているのであろうと考えられる。

一方保育者B、保育者Cには子どもの性格面、個性を捉えるような枠組みが多く見られた。「わがままで甘えるか、優しくて甘えないか」(B)などの自己主張や周囲とのかかわり方に関するものや、「感情表現が豊かー泣く」(B)、「社会的で表情が豊かー人見知り」(C)など表現の豊かさに関するものなどが共通に見られた。

また、保育者Bの第2因子「行動が読めない、暴れるーわかりやすい、おとなしい」と保育者Cの第2因子「マイペースー周りに合わせられる」は、どちらも因子内容に「行動が読

めない」「暴れる」「脱走」などの言葉が出ている。これは、手続き⑥⑦で子どものペアに共通していること、あるいはどちらか一方にのみみられる重要な特徴として調査対象者自身が挙げた言葉である。日常の保育の中で、暴れたり脱走したりする子どもには特に注意が必要となり、そういった指導上気をつけなければならないことが保育者の子どもを捉える枠組みを形成しているとも言えるだろう。

表3 0歳児、0, 1歳児担任の視点 (保育士)

| 因子数 | 抽出された枠組みとおもな因子内容 |
|-------|--|
| A先生 | できることーできないこと (成長による獲得項目) |
| (3因子) | C3 歩くー座る |
| | D1 * 午前眠ありー午睡のみ |
| | C1 * ミルクのむー後期食 など |
| | 顔がただれている、細いー整っている、ムチムチ (外見的特徴) |
| | C4 顔がただれているー整っている |
| | C2 細いー赤ちゃんらしい、ムチムチ |
| | 他人に興味ー自分の世界 |
| | D4 * 自分の世界ー他人に興味 など |
| B先生 | わがまま、甘える、手を出すー優しい、甘えない、手を出さない |
| (3因子) | D1 我が強いー強くない |
| | C4 手が出るー手を出さない |
| | B2 甘えるー甘えない |
| | D2 わがままー優しい など |
| | 行動が読めない、暴れるーわかりやすい、おとなしい |
| | E1 行動が読めないーわかりやすい |
| | C1 暴れるーおとなしい など |
| | 感情が豊か、泣くー表現しない、泣かない |
| | B1 感情が豊かー表現しない |
| | C3 泣き止まないー泣かない |
| C先生 | 行動の活発さ、好奇心、表現が素直ー他者に感情を伝えない |
| (4因子) | E2 よく伝えてくれるー他者に感情を伝えない |
| | C3 活発・探索好きー行動的でない |
| | B1 不快の表現ー物事を受け入れる など |
| | マイペースー周りに合わせる |
| | E1 我が道を行くー周りを見られる |
| | B2 脱走ー理解力が高い |
| | 保育者と安定した関係があるー保育者への無関心、不安感 |
| | D4 (保育者が) することに対して興味を持ってくれるーあまり関心がない |
| | D2 * 自分のことを (保育者に) 見てほしいー受け止めてもらえているという意識がある |
| | 社会的で表情が豊かー人見知り |
| | D1 * 人見知りー社会的 |
| | C4 表情が豊かー表情に乏しい |

* はマイナス項目

2) 1歳児担任

1歳児担任4名の、子どもを捉える枠組みと主な因子内容については表4の通りであった。

複数の1歳児担任に共通の枠組みとして、「話す(言葉で伝える)」や「よく泣くかどうか」、「落ち着きの有無」、「活動への取り組みや意欲」などが挙げられる。

保育者E、F、Gは第1因子の因子内容に「指示語で伝える－言葉で伝える」(マイナス項目)、「たくさん話す－話さない」「よく話す－まだ話せない」という言葉が入っている。1歳児クラスに在籍する子どもたちは、言葉が芽生え、言葉を習得する発達過程にあり、その個人差は著しい。

保育者E、F、Gはまた、「よく泣く」「すぐ泣く」かどうかの枠組みを共通して持っていた。

保育者E、F、Hの第2因子には共通して「落ち着き」という言葉が見られる。それぞれE「わがまま、いたずら－我慢強く落ち着いている」、F「落ち着きや理解力がない－落ち着いている、理解力がある」、H「落ち着きがない－落ち着いている、集中力がある」という枠組みを有しているが、因子内容を見てみると「いたずら」「落ち着きがない」「悪さをする」「落ち着きがない」の反意語として「落ち着いている」「落ち着きがある」を挙げている。

「活動への取り組みや意欲」に関する枠組みは、保育者G、Hに共通して見られた。G「様々な活動への意欲、積極性がある－ない」やH「無気力－自立心がある」は子どもの生活全般に対する取り組みへの意欲についての枠組みである。

1歳児になると、子どもは歩行が完成し行動

表4 1歳児担任の子どもを捉える枠組み(保育士)

| 因子数 | 抽出された枠組みとおもな因子内容 |
|--------------|--|
| E先生 (3因子) | 言葉で伝え、しっかりしている－指示で伝える、なまける E2 * 指示語で伝える－言葉で伝える D2 しっかり者－なまけもの C1 * 気が強い－周囲をみる D4 * 無表情－表情が豊か など わがまま、いたずら－我慢強く落ち着いている D1 わがまま－我慢強い E1 いたずら－落ち着いている C2 自我が強い－消極的 など よく泣く－泣かない |
| F先生 (3因子) | 元気、たくさん話しく動く－一人がち、元気がない C4 たくさん話す－話さない C1 歩き回る－歩かない D2 友達とかかわる－一人でいる B2 元気－元気がない など 落ち着きや理解力がない－落ち着いている、理解力がある D1 落ち着きがない－落ち着きがある D3 * 話分かる－話分からない C3 友達をたたく－友達に優しい など よく食べ、泣かない－食べない、すぐ泣く D4 よく食べる－食べない E2 * すぐ泣く－泣かない |
| G先生 (3因子) | さまざまな活動への意欲、積極性がある－ない C4 歩く－歩かない C2 * よく食べる－あまり食べない D2 * 消極的－積極的 C1 よく話す－まだ話せない など 自立心があり、人懐っこい－甘える、人見知り E1 * 甘える－自分でやりたい D3 人懐っこい－人見知り 泣いて援助を嫌がる－援助を好む E2 よく泣く－泣かない D1 援助を嫌がる－援助を好む |
| H先生 (3因子) | 無気力－意欲的、自立心がある D2 * 1人でやりたい－無気力 E1 * すばやい－ボーっとしている C3 やる気がない－意欲的 など 落ち着きがない－落ち着いている、集中力がある B1 悪さをする－落ち着いている C2 話を聞けない－おとなしい D1 落ち着きがない－集中力がある 歩けない－歩行を楽しむ |

*はマイナス項目

範囲が広がり、言葉を習得し保育者との意思の疎通ができやすくなる半面、自分の意思を伝えたい欲求が高まる。一方で、保育者一人

あたりの子どもの数が増え、0歳児クラスに比べクラス規模が大きくなる。

そういった子ども育ちとそれに伴う保育の困難さが、1歳児担任をする初任保育者の、子どもを捉える枠組みを形成していると考えられる。なお、因子を抽出することができなかった保育者Dは、B1 しっかりしている子-手のかかる子、B2 気が強い-気が弱い、C1 落ち着きがある-落ち着きがない、C2 様々なものに興味関心がある-1つのことに集中している、D2 人見知りある-人懐っこい、C4 保育者とのかわりも多くある-保育者とのかわりを自分からあまり求めない、D1 「イヤイヤ」が多い-素直、E2 自己主張が強い-自己主張が弱いというコントラストが書かれていた。やはり「落ち着き」という言葉が挙げられていた。

3) 2歳児担任

調査に協力していただいた6名の保育者のうち、4名の保育者の回答から説明可能な因子が抽出され、因子数は2~4であった(表5)。

すべての保育者に共通するような枠組みはなかったが、複数の保育者に見られた枠組みとして「アピール力や積極性、発言力」、「乱暴、悪ふざけをするか、落ち着いているか」、「マイペースさ」などが挙げられる。

「アピール力や積極性、発言力」は保育者K、L、Nに見られた。K「声が大きい-小さい」「おしゃべり-静か」、L「発言力-ものしずか」、N「おしゃべり-口数が少ない」、「主張が強い-気が弱い」などが因子内容にみられる。表5のLの第一因子に見られるように、発言力と

表5 2歳児担任の子どもの捉える枠組み(保育士)

| 因子数 | 抽出された枠組みとおもな因子内容 |
|-------|--|
| K先生 | アピール力が強い-弱い |
| (3因子) | C1 声が大きい-小さい C3 力の強さ-力が弱い E2 おしゃべり-静か など 自分を出す、マイペース-自分を出さない、せっかち C4 自分を出す-自分を出さない D4 マイペース-せっかち など 泣く-泣かない D2 * 泣く-泣かない |
| L先生 | 理解力があり、消極的-発言力、積極的 |
| (4因子) | D3 食欲-小食 C4 * 発言力-ものしずか E2 理解力-わからんちん C1 * 積極性-消極性 など 落ち着きがあり、小柄で思いやりがある-活発で大きく、いじわる D1 * 活発-落ち着き B2 小さい-大きい C3 思いやり-いじめっこ など リズム感がある-ない C2 リズム感ある-リズム感ない B1 名前の音が似てる-違う 人なつこく集中力がある-人見知りで集中力がない D2 人なつこさ-人見知り E1 集中力ある-集中力ない |
| M先生 | マイペース、散漫で奔放にふるまう-よい子で集団に合わせる |
| (2因子) | E2 自由奔放-よい子 D2 散漫-没頭 E1 マイペース-集団に合わせる など 友達とかかわる-保育者とかかわる、一人でのいる C3 お気に入りの友達がいる-一人遊び、保育者につく C1 友達とかかわる-保育者とかかわる |
| N先生 | 乱暴、悪ふざけ、やんちゃ-落ち着きがある、しっかりしている |
| (2因子) | C1 乱暴-落ち着いている D1 悪ふざけする-しっかり者 B1 やんちゃ-落ち着いている など おしゃべり、主張が強い-口数が少なく気が弱い C2 おしゃべり-口数が少ない B2 おしゃべりが上手-おとなしい D2 主張が強い-気が弱い など |

*はマイナス項目

理解力はイコールではない。理解の正しさなどにかかわらず発言する姿そのものを捉える枠組みである。

「乱暴、悪ふざけをするか、落ち着いているか」は保育者L、Nに見られた。保育者Lの

第2因子の因子内容を見ると「活発」のコントラスト（反意語）に「落ち着き」を記入している。また、同じ因子を構成するのは「思いやりーいじめっ子」などである。保育者Nもまた、「乱暴」や「やんちゃ」のコントラストに「落ち着いている」を記入している。これらのことから考えると、保育者LやNは指導上問題と感じられる行動（乱暴、悪ふざけ、やんちゃなど）の有無から子どもを捉えているといえる。

「マイペースさ」は保育者K、Mに見られた。自分を出せているか、保育者の目を気にせず自由にふるまうことができているかという枠組みである。

この年齢の特徴として、「友達とのかかわり」のあり方を枠組みの一つとなりうるということが挙げられる（保育者M）。0、1歳児の担任でも、他者への興味の有無や、保育者との関係についてを枠組みにもつ者はいたが、そこから段階が上がり「友達と保育者のどちらとかわるのか」「仲の良い友達がいるのかいないのか」という視点をもつようになっていく。子どもの発達段階に合わせ、保育者の援助も変わる。それにより、保育者自身の子どもを捉える視点に変化していくのだろう。

4) 3歳以上児担任

3歳以上児担任3名の内訳は、3,4,5歳児混合クラス（縦割りクラス）担任が2名（保育者O、P）、5歳児担任が1名（保育者Q）であった。

保育者O、Pには共通の枠組みが見られた。それぞれ用いている言葉は違うが、「自分の意見の主張や質問をするか、しないで我慢する

か」というものである。年齢が上がるにつれ、子どもは自分の意見を言葉で主張するようになり、保育者もまたそれを求めるようになるということの表れであろう。

しかし一方で5歳児のみを担当する保育者Qには意見の主張という言葉が見られない。保育所保育指針では自己主張と他者の受容をおおむね4歳の発達過程と位置付けており、5歳児クラス（おおむね5歳から6歳）の子どもたちにとっては、できて当然のことなのか

表6 3歳以上児の担任の子どもを捉える枠組み(保育士)

| 因子数 | 抽出された枠組みとおもな因子内容 |
|-------|------------------------------|
| 0先生 | 自分の意見の主張や質問をするーしない |
| (3因子) | D1 自己主張が強いー強くない |
| | C2 よく質問するー自分から質問しない |
| | D2 声大きいー大きくない など |
| | 情緒が安定し、他人の意見を受け入れるー受け入れない |
| | B1 人の話を聞かないー人の話を聞く |
| | D4 寝起き悪いー寝起きがいい など |
| | C3 よく泣くーあまり泣かない |
| | 人見知り、顔立ちが整っているー社交的、整っていない |
| | D3 人見知りー社交的 |
| | B2 顔立ちが整っているー整ってない |
| P先生 | 自分の意見を主張するー我慢する、泣く、主張しない |
| (3因子) | C1 主張するー我慢する |
| | C4 主張するー言えずに泣く |
| | B1 意思表示するー主張しない |
| | E2 訴えるー我慢する など |
| | 甘えるーしっかりして甘えない |
| | C3 甘えるー甘えない |
| | D4 甘えるーしっかりしている |
| | かしこく、おしゃべりーかしこくない、しゃべらない |
| | B2 かしこいーかしこくない |
| | D2 よくしゃべるーしゃべらない など |
| Q先生 | いい子、周りに合わせるー激しい、周りを見ない |
| (2因子) | D1 優等生ー不良っぽい |
| | B2 * はげしいー落ち着いている |
| | C2 世渡り上手ー世渡り下手 |
| | D2 空気を読むー周りを見ない など |
| | コミュニケーション下手、消極的ー積極的、自分を貫く |
| | C4 コミュニケーションが下手ーコミュニケーションをとる |
| | E1 つられるー貫く |
| | E2 * 積極的ー消極的 など |

*はマイナス項目

もしれない。

(2) 初任幼稚園教諭の子どもを捉える視点

1) 満3歳児、3歳児担任

満3歳児担任1名、3歳児担任5名の子どもを捉える枠組みは表7の通りであった。

幼稚園における満3歳児クラスには、3歳の誕生日を迎えた子どもが入ってくる。幼稚園によって、年少クラスに入る（満3歳児時と、3歳児時で2回年少クラスに在籍）場合と、満3歳児だけのクラスに在籍する場合がある。保育者rの勤務する園は、満3歳児のみのクラスを有している。保育所で言うと2歳児クラスと同級生となる子どもたちである。

保育者rの子どもを捉える枠組みは2つで、「明るさ、友達に対する積極性」「素直さ、思いやり」であった。

3歳児担任の保育者s、t、u、w、xのうち、4名の保育者に共通する枠組みは「言葉で表現できるかどうか」であった。「言葉で主張する」は保育所の3、4、5歳児担任にも見られた枠組みである。因子内容を見てみると、「はっきり伝える－言葉が出ない」「はっきり言う－独り言のように言う」(s)、「気持ちを伝える－話さない」「おしゃべり－言葉で表現しない」(u)、「話す－話さない」「言葉で伝えてくる－目で訴えてくる」「自分から話しかけてくる－話しかけてこない」(w)、「おしゃべり－無言」(x)などが記入されており、保育所3、4、5歳児担任の「意見の主張」とまではいかないが、自分の思いを言葉で表現できるかどうかを軸に子どもを捉えていることがわかる。

また、同じく共通の枠組みに「友達への関心」

に関するもの、「友達への接し方」に関するものがあった。

保育者t、uは「友達といたがる」「友達に興味がある」という枠組みで子どもを捉えていた。因子内容には「一人にいる－友達といる」「ついていく－取り残される」「誰かといたい－特定の人といたい」「友達と同じことをする－一人でする」(t)、「友達に興味がある－一人でいるのが好き」(u)があった。

保育者s、u、wは「友達への接し方」の枠組みを有していた。「やさしい、受け入れる、譲れる－いじわる、受け入れない、相手の気持ちかわからない」といったものである。

保育所の2歳児担任にも「友達」に関係する枠組み（「友達とかかわるか保育者とかかわる、一人にいるか」）を有している保育者が1名いたが（保育者M）、ここでは5名中4名が友達への関心や態度など関する枠組みを持っていた。幼稚園の3歳児担任が、集団生活の中で子どもに対して期待する育ち（友達に関心を持ち、自分なりにかわり、優しくふるまうというような）の表れであろう。

「マイペースかどうか」という枠組みも保育者u、wに見られた。しかし「マイペース」という言葉のコントラストを見てみると、保育者uは「動きが早い」であり、保育者wは「周りに合わせられる」であった。「マイペース」がどういう状態を指すのかは保育者によってまちまちであるが、保育者として多少の手助けが必要であるという意識があると考えられる。「マイペース」は保育所2歳児担任にも見られ、子どもの育ちの連続性と保育者の視点の共通性によるものであるといえるだろう。

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

表7 3歳児担任の子どもを捉える枠組み(幼稚園教諭)

| 因子数 | 抽出された枠組みとおもな因子内容 |
|--------------|---|
| r先生 (2因子) | 明るく、友達に対して積極的—おとなしく消極的、一人遊び B1 積極的—消極的 |
| *満3歳児 | C2 友達を求める—一人で遊ぶ D2 * 言葉が出ない—おしゃべり E1 あかるい—おとなしい など 素直で従順、思いやりがある—わがままで自由 C1 素直—わがまま C3 * 自由人—従う D1 思いやり—わがまま など |
| s先生 (3因子) | 積極性、行動面のかわいらしさ—消極的、まじめ D1 かわいい—かわいくない C3 水遊び好き—きらい C4 * まじめ—おちゃめ C1 積極性—消極的 など 素直、保育者に甘える—自分の気持ちを表さない E2 抱っこ好き—抱っこ嫌い D3 素直—言わない C2 甘える—自分の世界 いじわる、負けず嫌い—やさしい、譲れる D2 いじわる—やさしい B1 一番でいたい—待てる など |
| t先生 (3因子) | 発言を相手に伝える—言葉が出ない、独り言 C1 はっきり伝える—言葉が出ない E2 はっきり言う—独り言のように言う C3 いつも笑っている—たまに笑う など 友達と一緒にいたがる—一人でいる、取り残される C4 * 1人でいる—友達という E1 ついていく—取り残される D1 甘えてくる—一人でいる など 誰でもいい—特定の友達という、一人でいる D4 誰かといいたい—特定の人といいたい B2 * 友達と同じことをする—一人でする など |
| u先生 (3因子) | 友達に関心、言葉で伝える—一人でいたい、話さない B1 友達に興味がある—一人でいるのが好き E1 気持ちを伝える—話さない B2 おしゃべり—言葉で表現しない など 活発、ふざける—おとなしい、マイペース C3 * おとなしい—活発 C1 わざとふざける—わからずふざける E2 動きが早い—マイペース など 意欲的、やさしい、気にしない—頼る、人の気持ちがわからない D3 怒られても気にしない—打たれ弱い D1 やさしい—相手の気持ちがわからない D2 自分でやりたい意欲—すぐやってもらおうとする |
| w先生 (3因子) | 言葉で表現し、保育者にかかわってくる—話さない C2 話す—話さない C4 言葉で伝えてくる—目で訴えてくる D4 自分から話しかけてくる—話しかけてこない など |

| | |
|--------------|---|
| | 自分の世界がありマイペース、助けが必要—周りに合わせられる、自分でできる D2 自分の世界がある—周りに合わせられる E2 遅れる—遅れない B1 助けを求める—自分でできる など 他者を受け入れる—受け入れない D3 受け入れる—受け入れない |
| x先生 (3因子) | おしゃべり、好奇心旺盛で笑顔—無表情、無関心 C2 おしゃべり—無言 C1 好奇心旺盛—無関心 E2 笑顔—無表情 など 落ち着きがある、しっかりしている—落ち着きがない B1 * 多動—落ち着きがある E1 * 忘れんぼ—しっかり者 D2 小さい—大きい 無頓着、よく食べる—しっかりしている、小食 B2 * しっかり者—無頓着 D4 よく食べる—小食 |

*はマイナス項目

2)4歳児担任

4歳児担任4名の幼稚園教諭の、子どもを捉える枠組みは表8の通りであった。

複数の保育者に共通して見られた枠組みは「好ましくない行動」「理解力」であった。

「好ましくない態度」は保育者y、aaに見られた。保育者yは第2因子の因子内容に「うるさい—うるさくない」「わざと—見てほしい」「悪ガキ—しっかり」という枠組みを持っている。「わざと—見てほしい」は同じ「見ていてほしい、気をひきたい」という気持ちから生まれるものであるように見えるが、保育者yによると「わざと」好ましくないことをするか、「見ていて」と言って好ましいことをするかの違いであるという。保育者aaは「自信があり調子にのる—自信がなく我慢する」という枠組みをもっている。因子内容には「自信がある」のほかに「調子に乗る」「すぐ手が

出る」などの記述がみられ、「自信がある」ことが必ずしも肯定的なイメージと結びついてはおらず、好ましくない行動と結びついている。一方保育者 ac は「落ち着きがない、やんちゃ、おちゃめー落ち着いている、クール」という枠組みをもっているが、「やんちゃ」「おちゃめ」はネガティブなイメージであるとは言えない。

「理解力」は保育者 y、ac に見られた。保育者 y は「しっかりして理解力があるーおせっかい、照れ屋、理解力がない」という枠組みを、保育者 ac は「ジャイアンタイプのわからんちんー出木杉タイプの先頭グループ」という枠組みをそれぞれ有していた。ジャイアン、出木杉とは漫画「ドラえもん」に出てくるキャラクターである。保育者 ac によれば、ジャイアンは意地悪でわからずや、出木杉は頭が良くて集団の先頭にいるリーダーのようなイメージであるという。

4 歳児担任保育者（幼稚園教諭）4 名には、あまり共通項目がみられなかった。他のどの年齢の保育者と比較しても、集団の中で良くも悪くも目につく振る舞いや態度に関する枠組みが多かった。それぞれの保育者が挙げた特徴（共通の、あるいは一方にしか見られない特徴）は、多くがネガティブなものであった（表 8 の因子内容の左側。右側はその後の反対の意味を持つ言葉＝コントラスト）。初任保育者は経験が浅く指導力不足であることが想像できるが、幼稚園の 4 歳児担任となると一人でクラスの子どもたちを見なければならぬことが多い。そのためクラス集団を指導するとき困難さがあると考えられ、好ましくない行

動や理解力の有無以外にもネガティブな特徴から子どもたちを認知しやすいのではないかと考えられる。

表8 4歳児担任の子どもを捉える枠組み（幼稚園教諭）

| 因子数 | 抽出された枠組みとおもな因子内容 |
|----------------|---|
| y 先生 (3因子) | しっかりして理解力があるーおせっかい '照れ置、理解力がない B2 しっかり者ーおせっかい D2 何でもできるー照れ屋 E2 理解できるー理解していない など うるさい、わざと悪さをするーうるさくない、しっかりしている D4 うるさいーうるさくない B1 わざとー見てほしい D3 悪ガキーしっかり など やさしいーいじわる E1 やさしいーいじわる |
| aa 先生 (2因子) | 自信があり調子に乗る、手が出るー断れず自信がない、我慢する C2 * 断れないー嫌がる C3 * 自信がないー自信がある C4 調子に乗るー落ち着いている D4 すぐ手が出るーがまんできるなど など 落ち着きがない、自己中心的ー集中力、協調性がある C1 落ち着きがないーじっとしている D3 自己中心的ー協調性がある B2 集中力がないー集中するなど など |
| ab 先生 (3因子) | 依存心があり甘えん坊ー一人でできる、さばさばしてかわりがない C4 * 1人でできるー依存心がある B2 甘えん坊ーサバサバ E2 かわりがあるーない など 心配性で室内にいるー戸外にいる C1 心配性ー平気 C2 部屋にいるー外にいる D4 * しゃべり方が幼いーきちんと話せる 元気ーおとなしい E1 元気ーおとなしい |
| ac 先生 (2因子) | 落ち着きがなくやんちゃ、おちゃめー落ち着いている、クール D3 せわしないー落ち着いている B1 やんちゃーおとなしい C3 おちゃめークール など ジャイアンタイプのわからんちんー出来杉君タイプのリーダー B2 * 派手ー地味 E1 ジャイアンタイプー出来杉君タイプ D2 わからんちんー先頭グループ など |

*はマイナス項目

3)5歳児担任(幼稚園教諭)

幼稚園 5 歳児担任 2 名の、子どもを捉える枠組みは表 9 の通りであった。

共通の枠組みとして「しっかりしているかどうか」が見られた。

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

「しっかりしているか」は、保育者 ad、ae ともに第 1 の枠組みである。保育者 ad には「しっかり者－頼りない」「しっかり者－お調子者」という記述が見られ、保育者 ae には「しっかりしている－できない」「しっかり者－ボーっとしている」という記述が見られた。しっかり者とは頼りがいがあり調子に乗らない、能力の高い子どもという認識で、どちらの保育者にとっても子どもを捉えるうえで重要な要素である。

「おとなしいか」もまた、どちらの保育者にも見られた枠組みであった。保育者 ad の「おとなしい」は「消極的」「しつこくない」と並ぶ言葉であるが、保育者 ae の「おとなしい」は「静か」と並ぶ言葉である。多少のネガティブな要素は含んでいるが、どちらかというところと好ましくない行動（しつこい、落ち着きない、うるさいなど）の対になる言葉として使用されている。

今回調査対象の幼稚園 5 歳児担任 2 名もまた、幼稚園 4 歳児担任と同様に一人担任であるが、仕事の内容や量は 4 歳児担任以上に難しく、多い。5 歳児、つまり年長クラスの子どもたちは、園内行事では全体の手本となることやリードする立場になることが求められる。5 歳児担任は自分のクラスだけでなく全体を見ることが求められていると言い換えることができるだろう。両保育者に共通の主枠組み「しっかりしている」は、高い理解力や態度に関するものである。おそらく、指導のしやすさ、指示の通りやすさという枠組みで子どもを認知しているのではないだろうか。

表9 5歳児担任の子どもを捉える枠組み(幼稚園教諭)

| 因子数 | 抽出された枠組みとおもな因子内容 |
|----------------|---|
| ad 先生 (4因子) | しっかりしている、空気を読める－頼りない、お調子者 B2 しっかり者－頼りない D1 * 空気読めない－空気読める C2 しっかり者－お調子者 弱い、泣き虫－我慢強い C1 * 強い－弱い C3 泣き虫－我慢強い おとなしく、消極的－にぎやか、積極的でしつこい B1 おとなしい－にぎやか D3 * 積極的－消極的 D2 * しつこい－しつこくない など |
| ae 先生 (3因子) | 行動が遅くぼんやり－しっかり、何でもできる C2 * しっかりしている－できない D2 行動が遅い－なんでもできる E2 * しっかり者－ボーっとしている など 落ち着きない、うるさい、せっかち－おとなしい、静か D3 落ち着きない－おとなしい E1 * 静か－うるさい B2 おしゃべり、せっかち－静か 大事なことを伝えられない－伝えられる D4 大事なことを伝えられない－いろいろ教えてくれる |

*はマイナス項目

4. 全体的考察

本研究は、こども園化の流れの中で多く聞かれる不安－保育所保育士と幼稚園教諭の相互理解がなかなか進まないこと－の解消の一助とするため、それぞれの立場の保育者の子どもを捉える枠組みを検討し、その共通点と相違点を明らかにすることを目的とした。調査対象を初任保育者としたのは、それまでの経験によらない差異を見出すためである。

結果として、今回調査した初任保育士は担当クラスの子どもの年齢に偏りがあり、初任幼稚園教諭とほとんど重ならなかったため、単純に比較をし、共通点や相違点を挙げることは難しかった。しかし発達の道筋に沿った保育者の認知枠組みの違いは認めることができた。乳幼児期の子どもは発達が著しく、それは運動、食事、言語などの側面だけでなく、他者との関係のありようなども含まれるが、

保育所0歳児から、保育所と幼稚園3歳児、保育所3歳以上児には子どもの育ちに応じた枠組みの変化が見いだせたといえるのではない。

しかし幼稚園4歳、5歳担任の認知枠組みには子どもの育ちの捉えというよりも、保育者としての指導しにくさ（ネガティブ要素）が多くみられた。

初任の保育所保育士の多くが3歳未満児と呼ばれる0,1,2歳児クラスの担任であった。3歳未満児は保育者一人当たりの子どもの人数が少なく、複数担任のシステムをとっているところがほとんどである。そのため初任保育士は、保育方法や技術面の指導やフォローが受けやすい環境にあり、子ども一人一人に丁寧にかかわることができる（そしてそれが未満児保育として当然のありようである）。また、3歳以上児担任でも縦割りクラス担任の2名は2人担任で、一人でクラスを受け持っていた初任保育士は5歳児担任の1名だけであった。

一方初任幼稚園教諭、特に4,5歳児担任は一人担任であった（3歳児は複数担任の園が比較的多かった）。入職後1～2か月という時期もあり、子どもを肯定的に、多角的にとらえるということが難しい状況であったと推察される。

幼稚園の4,5歳児担任だけを持ち出せば、幼稚園教諭と保育士とでは、子どもを捉える枠組みは異なるといえるかもしれない。しかしそれは、おかれている状況が生み出している違いであるようにも感じられる。幼稚園に保育所のような（複数担任制などの）システムがあれば、あるいは行事など「やらなければ

ならないこと」に追われていなければ、4,5歳児担任の初任幼稚園教諭は3歳児担任と同様にもっと肯定的に、多様な軸で子どもを捉える可能性があると考ええる。

5. 今後の課題

本研究では初任保育者の入職後1～2か月時点での子どもを捉える認知枠組みについて検討した。田中(2015)⁹⁾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。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だろう。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考ええる。

引用文献

(1) 佐倉市保育施設・事業所一覧

http://www.city.sakura.lg.jp/cmsfiles/contents/0000000/379/20150501_hoikusisetuichirann.pdf（情報取得 2015/12/8）

(2) 千葉県 認定こども園一覧

<http://www.pref.chiba.lg.jp/jika/hoikusho/nintei/ichiran>（情報取得 2015/12/8）

(3) 千葉市：認定こども園について

<https://www.city.chiba.jp/kodomomirai/kodomomirai/shien/kodomoen-ichiran.html>（情報取得 2015/12/8）

千葉市：千葉市内の認可保育所・保育園等 <https://>

www.city.chiba.jp/kodomomirai/kodomomirai/unei/list_hoiku.html (情報取得 2015/12/8)

千葉市：幼稚園のご案内

<https://city.chiba.jp/kodomomirai/kodomomirai/shien/yotien.html> (情報取得 2015/12/8)

(4) 千葉県山武市公式ホームページ “こども園ってどんなところ?”

<http://www.city.sammu.lg.jp/soshiki/25/kodomoentoha.html> (情報取得 2015/12/8)

(5) 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.

(6) 近藤邦夫 (1994) 教師と子どもの関係づくり . 東京大学出版会 .

(7) 秋田喜代美・安見克男 (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.

(8) 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.

(9) 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.

付記

本研究は平成26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。