

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 —

田中 幸

Difference of kindergarten teacher's frame that see children
: Comparison between teachers who guide the same class.

Miyuki TANAKA

ティーム保育（複数の保育者で集団の保育を行うこと）は多くの保育所、幼稚園で行われている。そのメリットは、教師同士が得意分野などを生かして補いあえるという、保育の実践に関することだけではない。複数教師により子どもたちを多様な角度からみることができるという「子どもを捉える視点」の多さについても挙げられている。

そこで本稿では、幼稚園において一つのクラス集団を捉える複数の教師の視点の違いを調べ、ティーム保育の有効性について検証する。

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「学びのドーナツ理論」とした。このI/YOU/THEY関係は「私」と他者(道具)、世界(道具が作用を及ぼす対象世界)の関わりを表し、この構造にはIとYOUの境界、YOUとTHEYの境界があり、それぞれを第一界面、第二界面と呼ぶ。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、それぞれの界面が適切に構成されていることが必要である。それは、教師は子ども(I)に対して「あなたと、私」の信頼関係を持つこと、加えて現実の文化的実践(THEY)に深く関与し、価値・意義・大切さを子どもに示す力量である。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だろう。

う。しかし、筆者自身が幼稚園教諭であった当時を振り返ると、残念ながら「どの子にも適切に」援助できたとは言い難い。平等を心掛けて保育にあたっていたつもりだが、気になる子とそうでない子とでは、意識に上がる機会には開きがあったように思える。

なぜ、気になる子とそうでない子が生じてしまうのだろうか。それには、無意識のうちに存在する保育者の「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。

近藤・沢崎・齋藤・高田(1988)は、ひとつの子ども集団(小学6年生のクラス)を捉える担任教師(以下、「現担任」とする)と、そのクラスの前の担任教師(以下、「前担任」とする)の視点の違いを教師用RCRTにより調査した。その結果、現担任および前担任の子どもを捉える枠組みにはそれぞれ3つの視点が存在していた。現担任は、「自分を保ちつつ状況に柔軟に対応—判断に迷い、行動をパターン化する」、「てきぱき行動できるが、緻密さにかける—後手に回るが着実」、「論理的思考ができるが固い—論理的思考に弱い—ユニーク」であった。それに対し前担任は「しゃべらない、暗い—よくしゃべる、明るい」、「友達のことを考える—自己中心的」、「きちょうめん—雑」であった。

また担任が替わることによって、教師内地位が大きく変動した子どもの群が存在することがわかった。これは、前担任は「友達のことを考えられる子ども」と高く評価していた子どもたちを、現担任は「自分の考えを持ってない子ども」と低く評価したためであった。しかし、この研究では前担任の調査は、当該クラスの担任であった当時(現担任に対する調査の2年前)に行われており、その2年の間には、子ども達の成長や友達関係の変化などが考えられ、全く同じ子ども集団を捉えた調査であるとは言いがたい。

幼稚園児を捉える保育者の視点について検討した研究として、秋田・安見(1997)が挙げられる。秋田・安見(1997)は、1つの幼稚園の年長担当保育者2名、年中担当保育者1名および年少担当保育者2名の計5名の保育者に対し、近藤(1984)の教師用RCRT調査を行い、保育者がどのような枠組みで子どもたちを捉えているのかという共通性と個人差、同一クラスでの2人担任の場合における保育者の視点の相違などに関して分析・検討した。

保育者の視点について因子分析(主成分法バリマックス回転)した結果、5人の保育者は4あるいは5の多様な枠組みをもっていること、複数の保育者から挙げられた視点の、「保育者から見て手がかかるかどうか、感情表現の豊かさや直接性、気持ちの切り替えの早さ、行動の活発さ」などが保育者の視点の共通性として示唆されることがわかった。また、同一クラスを受け持っている年少担当の保育者の比較では、それぞれ「感情をストレートに表現できるか、気持ちの切り替えが早いのか、甘えるのが苦手か、お絵かきが形になってきたか、言語的な活動が得意か」と「自己主張が強いのか、友達とよく遊ぶか、気持ちの切り替えが早いのか、気持ちを言葉で伝えられるか」という視点を持っており、共通するものがある一方で

独自のものもあることがわかった。また、それぞれの教師の「ウマの合う子」「保育が難しいと感じている子」には共通する子も、異なる子も挙げられていた。これらのことから、保育が難しいと感じるのは、子ども側の特性だけではなく、保育者の特性との関係の中で生じていることが示唆されるとされた。しかしこの研究では、教師間の相違点については調査結果の概観にとどまっており、細かい比較・分析は行われていなかった。

幼稚園では、子どもの年齢にもよるが、多くは幼児数十名に対し担任教師が一人というクラスの構成になっている。近年、教育の現場で実践されているT.T.(チームティーチング、保育の現場ではチーム保育と言われる)において、複数教師が同一集団をともに保育するメリットは、教師同士が得意分野や持ち味を生かして補いあい協調できるという、保育の実践に関することだけではない。複数教師により子どもたちを多様な角度からみることができるという「子どもを捉える視点」の多さもある(千葉大学教育学部附属幼稚園, 2002)。逆に言うと、一人の教師が子どもたちを捉える視点は、いくらその教師が子どもを多角的に捉えようとしていたとしても、限界があるということを示していると言えるだろう。

本研究では、チーム保育を行っている複数の教師に対して同時期に教師用RCRTを行うことにより、子どもの成長など「子どもを捉える教師の視点」に違いを生じさせるかもしれない要因を取り除き、一つのクラス集団を捉える複数の教師の視点の違いを調べ、チーム保育の有効性について検証する。

また、教師用RCRTにおいては、教師がいくら「子どもたちに平等に接している」と思っているとしても、どうしても生じてしまう差を示す欄としてA欄が挙げられる。これは、子どもの名前を思いついた順番(想起順位)で記入する欄である。想起順位が早い子どもは教師に良くも悪くも注目される(意識される)存在であるだろうし、想起順位が遅い子どもは、その教師にとって意識の辺縁に置いてしまいがちな存在であるといえるだろう。そこで本研究の第2の目的は、チーム保育を行っている2人の教師(担任と補助教師)の想起順について比較・検討することにより、教師に意識されやすい(されにくい)子どもが生まれる原因が教師側にあるのか(教師の持つ子どもを捉える枠組みの違いによって変わるのか)、あるいは子ども側にあるのか(どの教師にも共通した存在であるのか)を明らかにすることである。

2. 方法

対象者：大学教育学部附属幼稚園の2年保育4歳児担任教師Aおよび同クラスを主に担当する補助教師B、3年保育4歳児担任教師Cの合計3名。教師Aは幼稚園教諭歴10年の30代の女性教諭、教師Bは幼稚園教諭歴18年の40代の女性教諭、教師Cは幼稚園教諭歴21年、40代の女性教諭である。

対象クラス：2年保育4歳児クラス。このクラスは調査の約6ヶ月前に入園した子どもたちの

クラスである。

調査日時：20XX年10月。

材 料：教師用RCRT調査用紙および説明用紙。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。調査用紙は近藤(1995)と同じものを使用した。

手 続 き：個別に、筆者の説明のもと調査用紙に記入してもらった。ただし子ども一人一人に対する評定欄については、説明用紙をもとに各自で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。

3. 結果および考察

【ひとつのクラスを捉える教師の視点の違い】

1) 因子分析

教師A, B, Cの子どもを捉える視点を調べるために、RCRT調査で作成された12の尺度について因子分析(主因子解, バリマックス回転)を行い、固有値1.00以上の因子を、枠組みを示すものとして抽出した。ただし教師Aに関しては、因子が抽出されなかったため、因子数を3に設定し、再び因子分析を行った。

①担任教師A

担任教師Aが記述した12の尺度について、3因子に設定し、バリマックス回転を用いた因子分析(主因子解)を行ったところ、表1のような結果になった。

第1因子

「たくましい—かよわい」(.813), 「おとなしそう—活発そう」(-.722), 「意欲的—様子見」(.715), 「目立つ—目立たない」(.671), 「(園児)Iと仲よい—Iが苦手」(.599), 「T(教師)へ興味ある—Tに興味薄い」(.585), 「おしゃべり—言葉少ない」(.467), 「情けない—男らしい」(-.461)の8項目に負荷量が高かった。『集団の中で自信をもって活発に行動でき、教師にも積極的に関わってこられるか、周りの様子を伺いながら行動しているか』に関する因子である。「たくましい—かよわい」, 「意欲的—様子見」, 「情けない—男らしい」などのコンストラクトが含まれていることから、教師Aの示す「活発さ」には、行動面だけでなくそれに伴う決断の潔さも含まれていることが分かる。また、「T(教師)へ興味ある—Tに興味薄い」というコンストラクトから、教師Aは自分との関係性を、子どもを捉えるひとつの視点として持っていることが分かる。

第2因子

表1 教師A(クラス担任)の因子分析結果

「すなおな反応—反抗的」(.690), 「やさしい—いじわる」(.559), 「強情—すなお」(-.426)の3項目からなる、『素直さ, やさしさ』を示す因子である。記述を見てみると, 性格が「強情」であると捉えられていても, 「素直な反応」であると認知されている子どもがおり, 重層的な判断がされていることが分かる。

		因子1	因子2	因子3
D4	たくましい …… かよわい	0.813	0.057	0.285
B1	おとなしそう …… 活発そう	-0.722	0.276	0.138
E2	意欲的 …… 様子見	0.715	0.251	0.003
C1	目立つ …… 目立たない	0.671	-0.557	0.022
C4	Iと仲よい …… Iが苦手	0.599	-0.083	0.063
C2	Tへ興味ある …… Tに興味薄い	0.585	0.317	-0.358
E1	おしゃべり …… 言葉少ない	0.467	0.239	-0.317
D1	情けない …… 男らしい	-0.461	0.097	-0.314
C3	素直な反応 …… 反抗的	0.149	0.69	-0.117
D2	やさしい …… いじわる	-0.135	0.559	0.208
B2	強情 …… 素直	-0.109	-0.426	0.34
D3	依存的 …… 自立的	0.161	0.432	0.674

第3因子

「依存—自立」(.780)のみからなる因子である。『自立して行動できているか, 教師や友達に依存してしまっているか』を示す因子である。

寄与率(%)	25.14	14.36	12.11
--------	-------	-------	-------

担任教師Aの最大の特徴として, 第1因子に「Iと仲よい—Iが苦手」(Iは園児名, 男児)というコンストラクトが存在することが挙げられる。細かく記述を見てみると, 教師Aは園児Iについて「強情」「意地悪」「反抗的」と述べており, クラス33名のうち24名に関しては「園児Iと仲よい」に「あてはまらない」としている。

入園直後からこの調査の頃までの保育の記録(1日の記録)には, ほぼ毎日園児Iに関するというエピソード的な記録がとられており, 担任教師Aが園児Iのことを注目していたことが分かる。

クラスを経営する立場の担任である教師Aにとって, 園児I自身の性格的な問題も, 園児Iと他の友達との関係についての問題も, 頭を悩ませる問題であり, 子どもを捉える視点に大きな影響を与える要因であったことがうかがえる。しかしその中において, 現実の自

分も理想の自分も、「I と仲よい」に「ややあてはまる」(評定4)と考えており、上手く関係が持っていると感じているようである。

②補助教師B

補助教師Bが回答した12の尺度について、バリマックス回転を用いた因子分析(主因子解)を行ったところ、3因子が抽出された。

第1因子

「気配り—自己中心的」(.912),「乱暴—おだやか」(.846),「頑固—素直」(.844),「嫌なことがあると激しく泣いて教師に訴える—自分で問題解決できる」(.804),「問いつめられると混乱する—筋道を立てて話せる」(.767),「おおらかさ—神経質」(−.687),「誰とでも遊ぶ—友達を独占する」(−.563)が高い負荷量を示す項目であった。

「乱暴—穏やか」などの短い言葉でのコンストラクトが並ぶ中、「問いつめられると混乱する—筋道を立てて話せる」,「嫌なことがあると激しく泣いて教師に訴える—自分で問題解決できる」という具体的で長いセンテンスのコンストラクトが存在するのが特徴的である。この言葉から、教師が子ども同士のトラブルに介入する場面での印象が、この教師の視点に大きな影響を与えていることがうかがえる。

因子1全体としては、『対人関係がスムーズにいく性格か, 対人的なトラブルが生じやすい性格か』を表しているといえる。

第2因子

「身軽さ—運動が苦手」(.855),「ものおじしない—慎重」(.724),「のんびり—てきぱき」(−.686)からなり、『運動的, 身体的に活発な性質か, 不活発な性質か』を示す因子であるといえる。

第3因子

「1人でも遊びを見つけられる—友達にこだわる」(.775),「誰とでも遊ぶ—友達を独占する」(.741)の2項目からなる因子である。「友だちにこだわる」,「友達を独占する」のコントラストとして、「ひとりでも遊びを見つけられる」,「誰とでも遊ぶ」が挙げられていることから、多くの友達と遊ぶことも含め、自分がしたいように行動できるかどうかが重要であると考えていることがうかがえる。『友達にこだわるか, 自分のしたいことを優先させるか』を示す因子であるといえる。

担任の補助的な立場である教師Bは、朝の登園時の活動(迎え入れや所持品の始末など)と、昼食時の活動(テーブルの設定やお弁当の準備, 食事など), 降園時の活動(絵本や手遊び, 帰りの身支度など)などの一斉活動の時には当該クラスにおり、それ以外の自由遊びの

時間には、主に戸外で年少児、年長児も含めた全園児の遊びを補助していた。

そのため、自由遊びでは自然とトラブルの場面や、危険を伴うかもしれない遊びにつくことが多くなっており、第1因子『対人関係がスムーズにいく性格か、対人的なトラブルが生じやすい性格か』のような視点や、第2因子『運動的、身体的に活発な性質か、不活発な性質か』のような視点が生じたのではないかと考えられる。

③教師C（隣のクラスの担任）

教師Cが回答した12の尺度について、バリマックス回転を用いた因子分析（主因子解）を行ったところ、3因子が抽出された。

第1因子

「表情が硬い—にこやか」(.918), 「おすまし—表情豊か」(.786), 「口が重い—おしゃべり」(.712), 「親しげ—他人行儀」(-.712), 「おとなしい—活動的」(.562), 「活発—もの静か」(-.514)といった項目に負荷量が高かった。『対人的におとなしく他人行儀であるか、積極的で誰とでも親しくできるか』を示す因子である。「口が重い—おしゃべり」, 「親しげ—他人行儀」などのコンストラクトからも分かるとおり、教師Cは対象クラスの担任ではないため、子どもが自ら積極的に関わってくるかどうか子どもを捉える上で重要なポイントになっているようである。

第2因子

「わんぱく—おとなしい」(.922), 「衝動的—落ちついている」(.864), 「幼い—大人っぽい」(.656), 「活発—もの静か」(.638), 「運動好き—静的」(.612), 「おとなしい—活動的」(-.503)などの項目の負荷量が高かった。また、「活発—もの静か」と「おとなしい—活動的」は因子1と共通する項目であった。『精神面、身体面での落ち着き』を示す因子であるといえる。

第3因子

「理屈っぽい—行動的」(.870)の1項目のみからなる因子である。『物事を理屈で捉えるタイプか、考えるよりも先に行動するタイプか』を示す因子であるといえる。

先にも述べたとおり、教師Cは対象クラスの隣のクラスの担任であり、第1因子『対人的におとなしく他人行儀であるか、積極的で誰とでも親しくできるか』や、第2因子『精神面、身体面での落ち着き』のような目に付きやすい特徴が子どもを捉える視点を構成しているのではないかと考えられる。

2) 因子得点

子ども1人ひとりについて、各因子の平均得点を算出し（マイナスの項目は得点を逆にし

て計算した), その因子得点に従ってプロットしたものを図に示した。また, 図上に「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, 数字はそれぞれの教師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教師Aの視点から見た子ども

教師Aの, 1人1人の子どもを因子得点にしたがってプロットしたものを図1に示した。図1では, 平均点近くに想起順の後半の番号が多く, 前半の番号は図の中央から大きく外れたところに点在している。このことからこの教師は, 第1因子, 第2因子ともに大きく振れている子ども(様子見, 活発, 意地悪, 素直)から認知しており, 2つの視点で大きな特徴を持たない子どもたちについては意識しにくいと言える。

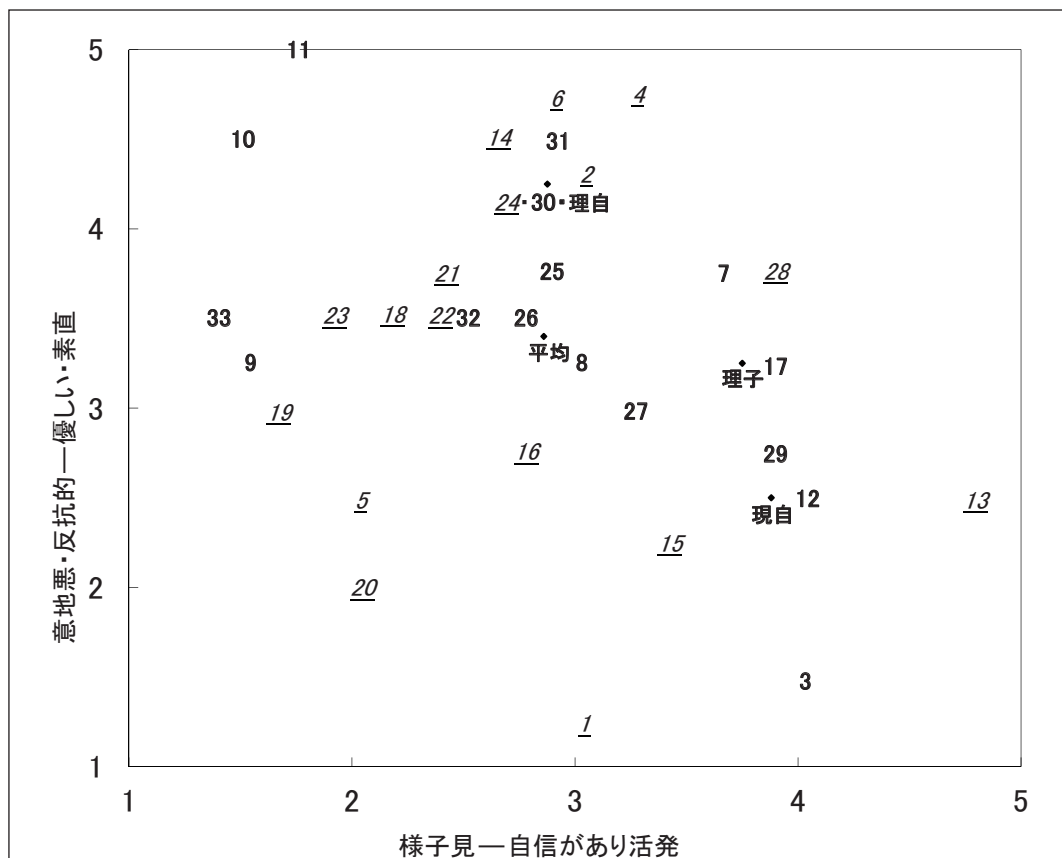


図1 教師Aの子ども認知図(因子1・因子2)

番号は想起順位。ただし, 数字の太字は男児を, 斜字は女児を示す。

また, 「理想の子ども」, 「現実の自分」, 「理想の自分」, 「平均」は子どもの因子得点の平均をそれぞれ示す。

②教師Bの視点から見た子ども

教師Bの子ども認知図を図2に示した。まず想起順位についてであるが、第1因子で規定されている、「対人的に神経質でトラブルが多い」子どもたちから想起していることがわかる。また、教師Bの自己像の関連を見てみると、「現実の自分」は「おおらかでも神経質でもなく、慎重」としており、「理想の自分」は「おおらかで、やや慎重」とされている。「現実の自分」と「理想の自分」には多少の開きが見られ、その開きに教師B自身がとらわれ、子どもを捉えるときの視点を構成しているといえるかもしれない。

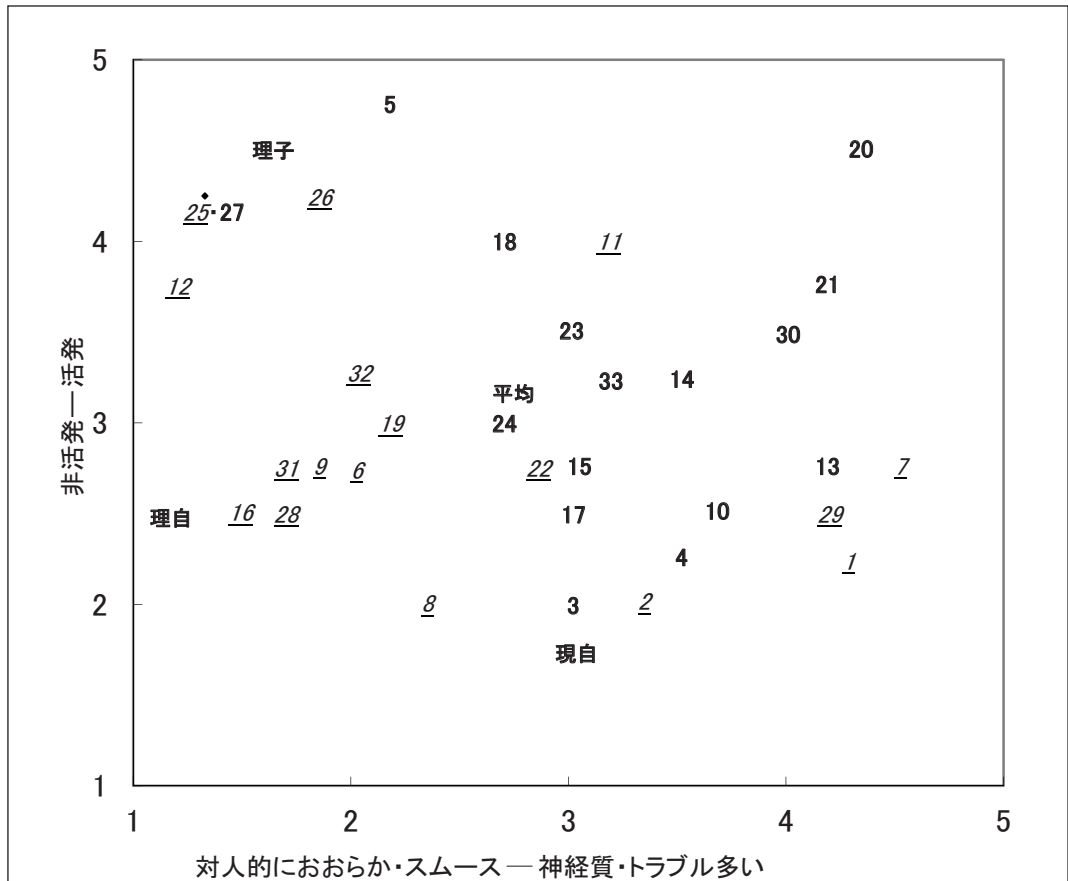


図2 教師Bの子ども認知図（因子1・因子2）

番号は想起順位。ただし、数字の太字は男児を、斜字は女児を示す。
 また、「理子」は「理想の子ども」、「現自」は「現実の自分」、「理自」は「理想の自分」、「平均」は子どもの因子得点の平均をそれぞれ示す。

【教師Aと教師Bの想起順位の比較】

1) 教師Aと教師Bの想起順位の相関

対象クラスに特に関わりの深い担任教師Aと補助教師Bの、クラスの子どもの名前を思い浮かべた順番(想起順位)についての相関を調べたところ、相関係数は.156であり、両者の想起順位に相関は見られなかった(ns)。

2) 教師A, Bによる想起順位の比較

教師AおよびBによる、対象クラスの子どもたちの想起順位について図3に表した。図3の横軸(x値)は教師Aの想起順位を、縦軸(y値)は教師Bの想起順位を表している。原点(1, 1)に近い子どもほど両方の教師から早い段階で想起されているということになり、原点から右上部に離れている子どもほど、両教師から意識されにくい子どもであるといえる。また、数字は教師Aの想起順位を表し、太字は男児を、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「図上の数字(x値:教師Aの想起順位, y値:教師Bの想起順位)」と表す。

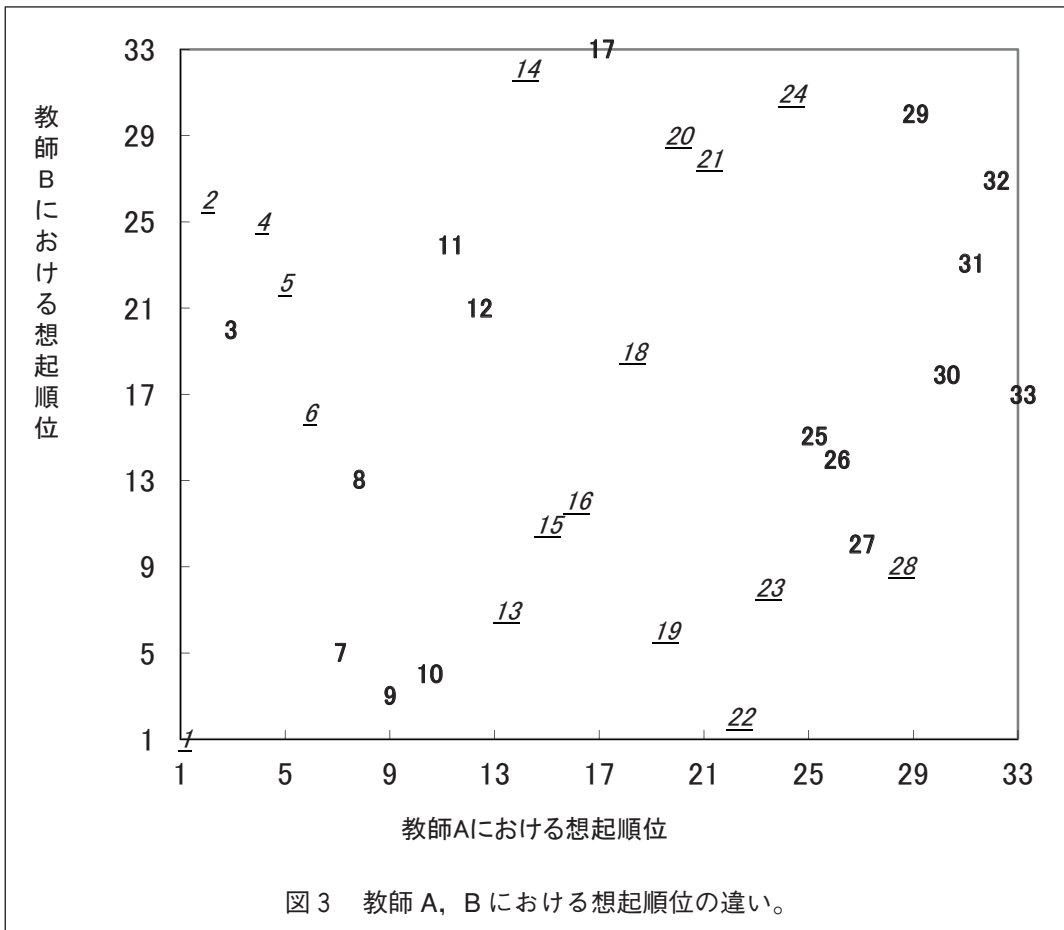


図3 教師A, Bにおける想起順位の違い。

図3の特徴を見ていくと、図の中央付近にはあまり数字が位置しないことがわかる。まず左側上方の群(2, 3, 4, 5, 6)であるが、この位置は教師Aから早く想起されているが、教師Bからの想起は後半になっている子ども達である。全体的に女兒が多く、教師Aは男児よりも女兒に意識が行きやすいと言える。

右側下方の群(19, 22, 23, 27, 28)は教師Aによる想起が後半で、教師Bには早めの段階で想起されている一群である。この群にも女兒が多く、教師Bもまた、女兒に意識が向きやすいといえる。また、これら二つの群に属する子ども達は、少なくともどちらか一方の教師から早い段階で想起されている子どもたちであるといえる。

右側上方の群(29, 30, 31, 32, 33)は、教師Aからの想起が遅く、教師Bからの想起も後半以降の子ども達である。その中でも特に右上方に位置している29(29, 30), 32(32, 27)はどちらの教師からも想起されにくい子どもであると言える。

3) 「意識されやすい子ども」および「意識されにくい子ども」

ここでは、教師による想起順位の上位20%を「意識されやすい子ども」、下位20%を「意識されにくい子ども」とし、その特徴に注目した。なお、対象クラスは33名の子どもが在籍していたので、「意識されやすい子ども」は教師による想起順位の1-6を、「意識されにくい子ども」は同28-33を指すものとする。

①意識されやすい子ども

担任教師Aに「意識されやすい子ども」に注目してみると、1(1, 1)以外は全て教師Bの想起順位が後半で、図3における左側上部群であった(1(1, 1), 2(2, 26), 3(3, 20), 4(4, 25), 5(5, 22), 6(6, 16))。教師Bは担任補助であり、教師Aの補助的な立場であるので、教師Aに「意識されている」と教師Bが判断できる子どもには積極的に関わる必要がなく、その結果これらの子どもとの関わりが減少するなどし、おのずと想起順位が下がったと考えられる。

逆に教師Bに「意識されやすい子ども」は、上位から順に1(1, 1), 22(22, 2), 9(9, 3), 10(10, 4), 7(7, 5), 19(19, 6)であり、必ずしも教師Aから遅めに想起されているわけではなかった。これは、教師Aは担任であるため、教師Bの子どもへの関わりや意識に注目せず、自分の思うように子どもと関わっていたか、あるいは教師Bとの意思の疎通ができていたとしても、担任という立場上、教師Bに子どもを任せっぱなしにはできないためではないかと考えられる。

どちらの教師からも「意識されやすい子ども」は1名いた。1(1, 1)は、教師Aから「反抗的である」と捉えられているが、他の因子では平均的な位置にあり特に目立った特徴はな

い。また教師Bからは「やや神経質で非活発、自分のしたいことをできない」と捉えられている。つまり教師Aは多くの特徴を見出しておらず、教師Bは多面的に捉えているといえる。当時1は対象クラスに転入してきたばかりで、クラスになじんでいなかったの、一斉活動の時間（お弁当や降園時の活動など）は、保育室に入ることを嫌がっていた。そのため教師Bは1と過ごす時間が多くなり、より深く知ることができたのであろう。教師Aと教師Bの認識にばらつきがあることから、両教師から早く想起されたのは、子どもの「性質」というよりは当時の「転入生という立場」によるものであると考えられる。

また図3の原点付近（左側下部）には、教師Bから意識されやすく、教師Aの想起順も比較的早い子どもが1名いた。7（7, 5）は教師Aからは「やや活発でやや素直、自立的である」と捉えられていた。また、教師Aにとっては「ウマが合わない」存在であり、RCRTにおいて7にあってもう一方の子どもにはない特徴として「情けない（⇔男らしい）」が挙げられていた。行動面では活発であるが意思決定が弱く、その点で教師Aの意識が向きやすいようであった。しかし教師Bからは「活発でややおおらか、自分のしたいことができる」と捉えられており、かつ「よくわかる」と捉えられていた。また7は教師Bの「理想の子ども」像に近かった。

②意識されにくい子ども

次に教師Aに「意識されにくい子ども」を見ると、意識されにくい順に33(33, 17), 32(32, 27), 31(31, 23), 30(30, 18), 29(29, 30), 28(28, 9)であり、28を除き図3の右側上方群となっている。教師Bに「意識されにくい子ども」は意識されにくい順に17(17, 33), 14(14, 32), 24(24, 31), 29(29, 30), 20(20, 29), 21(21, 28)である。つまり、教師Aから意識されにくい子どもは教師Bからもあまり意識されず（28を除き想起順位が後半）、教師Bから意識されにくい子どもは教師Aからもあまり意識されていない（14を除き想起順位が後半）。

また、どちらの教師からも「意識されにくい子ども」が1名、その傾向にあるもの（教師Aから意識されにくく、教師Bからも比較的意識されにくい、図4の右側上部に位置しているもの）が1名いた。

これらの子どもの特性を見てみると、29(29, 30)は教師Aからは「やや自信があり依存的」で「ウマが合う」と、教師Bからは「やや神経質だが自分のしたいことができる」と捉えられていた。この教師A「やや自信がある」と教師B「やや神経質」、教師A「依存的」と教師B「自分のしたいことができる」の2組は、一見すると対立するようにも見える。

一方32(32, 27)は教師Aからは「依存的」、教師Bからは「やや活発でおおらか、自分のしたいことができる」かつ「ウマが合う」と捉えられていた。ここでも、教師A「依存的」と教師B「自分のしたいことができる」は一見すると同じ子どもを表現しているとは考えにく

い評価であった。

29および32の2名は両方の教師からの認識が食い違う子ども達であるといえる。両教師にとって「意識されにくい子ども」ではあるが、どちらか一方の教師には「ウマが合う」と認知され、好意的に受け止められていた。

③その他の特徴

ところで、両教師から「意識されにくい」もしくはその傾向がある、とされた子どもたち以外にも、特徴的な子どもが2名見受けられた。

33(33, 17)は教師Aからはクラスでもっとも「意識されにくい子ども」である。教師Aにとって33は「きわめて様子見でやや依存的」、なおかつ「ウマが合わない」存在であるとされている。一方教師Bは33についてどの因子でもほぼ中央値付近にしており、目立った特徴を認識していないようであった。この子どもの最大の特徴は、どちらの教師からも「わかりにくい」子どもであるとされていることである。

20(20, 29)もまた、33と同様に両教師から「わかりにくい」とされた子どもであった。教師Aは「やや様子見でややいじわる、やや自立的」と捉えており、教師Bは「やや神経質でやや非活発、やや自分のしたいことを優先させる」と捉えていた。この子どもはどの特徴においても「やや」の位置に存在しており、はっきりとした強い特徴は挙げられていなかった。

4. 全体的考察

1) ティーム保育における、複数教師による視点の多様性について

同一クラスを捉える複数の教師の視点を比較したところ、全ての教師から「行動面での活発さ」が、また教師AとBからは「(教師や友だちから)自立しているか」の項目が共通して挙げられていた。「行動面での活発さ」は秋田・安見(1997)でも多くの保育者が持つ枠組みとして挙げられており、幼児期の子どもを指導する教師が持ちやすい視点であるといえる。独自の項目として、教師Aは「優しいか意地悪か」、教師Bは「対人的におおらかか神経質か」、教師Cは「おとなしく他人行儀か親しげで積極的か」「行動的か理屈っぽいか」という視点を持っていることがわかった。それぞれの教師ごとに、共通のモノサシと独自のモノサシとを組み合わせることで子どもたちを捉えていると言することができる。

今回の調査では、教師Cは隣のクラスの担任であった。教師Cの「他人行儀か、活発か、理屈っぽいか」という視点は、子どもの表面的な部分を捉えるものであるが、もし教師Cが自分の担任するクラスの子どもの対象にRCRTを行ったならば子どもの性格や、指導上問題を感じていることなどが視点として挙げられた可能性があるだろう。よって今回の調査で抽出された項目は対象クラスの子どもの対する、それぞれの立場によって構成された視点であ

ると言える。しかし立場による違いであったとしても、教師の視点が多いといえることには変わりがなく、チーム保育における「多様な角度から子どもを捉えることができる」というメリットに関しては、有効であると言えるだろう。さらに言うならば、それぞれの教師が独自に子どもを捉えているだけでなく、教師同士が適切に情報交換を行うことが重要であり、そのことが子どもの理解を深めることにつながるだろう。

また因子分析の結果、教師B, Cの子どもを捉える枠組みは3つであった。秋田・安見(1997)では5名の保育者が4～5の枠組みであったのに対しやや少ないように感じられる。他の教師用RCRTを用いた研究では、例えば伊尻(2001)では36名の小・中・高等学校教師のうち11名(30.6%)が2因子、16名(44.4%)が3因子、9名(25%)が4因子であった。このことから、3因子というのは標準的な因子数であると言える。

因子分析での、それぞれの教師の寄与率に注目してみると、教師Aは第1因子が24.1%、第2因子が14.4%であるのに対し、教師Bはそれぞれ36.4%、20.3%、教師Cは30.0%、29.8%であった。このことから、担任である教師Aが多様な軸で子どもを捉えようとしているのに対し、教師Bは第1因子の軸を中心にして子どもを捉えていたといえる。

2) 教師の子どもに対する「意識しやすさ(しにくさ)」の要因について

担任である教師Aと、担任補助である教師Bの想起順位を比較したところ、二人の教師の想起順位には相関がなかった。

また、想起順位上位20%の「意識されやすい子ども」は、転入してきたばかりの女兒を除いては教師間で共通する子どもはいなかった。つまり、教師からの「意識されやすさ」は、問題行動や積極性、引っ込み思案などの子どもの目立った特性によるものとはいいきれず、教師が独自に持つ視点や、教師の特性と子どもの特性との関係、教師との関係そのものによって生じるものであることがわかった。

しかし想起順位が下位20%の、教師に「意識されにくい子ども」にはある程度の共通性が見られた。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」あるいはあまり意識されない傾向(想起順位が中央から後半)であることがわかった。また、教師が「わかりにくい」とした子どもも、想起順位が後半の傾向であることがわかった。教師の「意識しにくさ」と「わかりにくさ」には何らかの関係があると言えるかもしれない。

これらのことから、「意識されやすい子ども」と異なって「意識されにくい子ども」は、教師独自の視点によるものであるとはいいきれず、子どもの持つ特性によるものであるかもしれないことが示唆された。教師の「意識しにくさ」については、さらなる検討が必要であると思われる。

【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.
- 千葉大学教育学部附属幼稚園 2002 平成14年度研究紀要, 2-16.
- 伊尻正一 2001 教師用RCRTによる教師研修 日本教育心理学会第43回総会発表論文集, 179.
- 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 1995 子どもと教師のもつれ 岩波書店
- 近藤邦夫・沢崎俊之・斉藤憲司・高田治 1988 教師―児童関係と児童の適応―教師の儀式化の観点から― 東京大学教育学部紀要, 28, 103-142.
- 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, 111-121.
- 佐伯 胖 1995 「学ぶ」ということの意味 岩波書店

本論文は、2005年度に千葉大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部を加筆修正したものである。