

幼稚園教諭のクラス運営に向けての具体的な方策

—保育経験年数に着目して—

Kindergarten Teachers' Individual Methodologies for Classroom Management

—Focusing on the Year of Teaching Experience—

松本 佳代子 (帝京大学) 入江 礼子 (共立女子大学)

1. 問題と目的

幼稚園教諭は、クラスの子ども達みな心地よく、ともに育つことを願いながら日々そのクラス運営に臨んでいる。しかし現実には、なかなか難しいことである。その難しさは主に3点が考えられる。

第一に、子どもたち一人ひとりに寄り添いながら集団を捉えることの難しさである。クラスという子どもたちの集団の中で、子ども達一人ひとりを理解しながら寄り添い、子ども達の自己発揮や自己実現を援助することは容易ではなく、幼稚園教諭は子ども達一人ひとりと集団との間で揺らぎや迷い、葛藤を感じながら保育に臨んでいることが考えられる。

第二に、幼稚園という場の特性である。若月(2007)が「幼稚園は、園の独自性、多様性の幅が広い。何をもち『よい保育』とするのかもそれぞれの幼稚園が培ってきた文化によって異なってくる」と述べているように、教諭自身の保育観と幼稚園の保育観との間で揺らぎや迷い、葛藤を感じながら保育に臨んでいることが考えられる。

第三に、クラスの子どもたちの中にその理解

や対応が難しい子どもがいることである。幼稚園教諭自身にとって理解の難しい子どもとの関係づくりの中で、自分の保育が揺らぐことも考えられる。

ところで、子どもひとりひとりとクラスの関係性に着目した研究を行った林(2012)は、保育実践における保育者と子どもの関係性の特徴は、保育者と子どもひとりひとり(個)とクラス(集団)の関係は同時進行しているとしている。さらに恒川(2005)は、保育における個と集団への関わりを目指すことは、「保育の永遠のテーマ」だと述べている。

また刑部(1998)は、「ちょっと気になる子ども」であるKがクラス集団の中で気にならなくなっていく過程を記述・分析し、Kが気にならなくなる過程は、K自身の変化だけでなく、Kのクラスの子どもと保育者との関係変容の過程であったことを明らかにしている。このように保育実践における子どもの個人の育ちにとって、生活を共にするクラス集団との関係性は切り離すことができないことがこれらの研究から理解された。さらに今井(1998)は、個と集団は「人が人間らしく存在しうる最も本質的な結びつき(関係)」であるという。

このような先行研究の蓄積はあるが、幼稚園教諭のクラス運営において、幼稚園教諭と子ども一人ひとり（個）とクラス（集団）の関係は同時進行している中で、これらの子ども（個）とクラス（集団）の関係をどのように捉えクラス運営を行っているのか、その内実を明らかにした研究は見当たらない。また保育者自身のもつ方策に着目した研究は、幼児の状態と保育者の方略の関係性を明らかにした研究として、高濱（2003）があるが、この研究では子どもへの方策は書かれているものの、クラス運営に向けての方策という視点はない。そこで、本研究では、幼稚園教諭のクラス運営に視点をあて、集団と個が対立する場面でのそのあり様をその保育経験年数に着目して質的に分析することを目的とした。

2. 研究方法

1) 調査対象者

本研究では、幼稚園教諭のクラス運営に着目していることから、関東近郊の公立幼稚園教諭 27 名を対象とした。保育経験年数の群分けは、高濱（2001）の保育者の成長の研究にならって、幼稚園教諭を 2-4 年、5-10 年、11 年以上の 3 群に区分し、各群 8 名～10 名に依頼した。また、インタビューでは自身の保育について詳しい説明を求めため、丸 1 年以上の経験をもつ幼稚園教諭が対象として妥当だと判断した。保育経験年数は、現在の就職先を基本的に保育職に携わった年数を通算した上で各群にわけた。なお、研究の目的から対象者全員をクラス担任経験者であることを条件とした。

2) 調査方法

本研究では、半構造化インタビューを採用した。

3) 調査期日

インタビューの実施時期は、平成 25 年 7 月～11 月。調査対象者の許可を得て、語りの内容を ICレコーダーに録音した。インタビュー時間は、1 人あたり、30 分～40 分程度であった。インタビュー実施後は、ICレコーダーに録音した内容の逐語録を作成した。

4) 調査項目

インタビューの中で場面提示を行った。場面提示については、幼稚園で日常起こりやすい場面の中から、幼稚園教諭が個と集団の間で迷いや葛藤を感じると思われる場面を作成した。

5) 分析方法

本研究では、インタビューの際、ICレコーダーに録音したインタビュー内容の逐語録を分析データとして扱う。それぞれの語りの内容を十分に活かして、当事者の視点から、クラス運営の内実を明らかにするため、その語りを KJ 法に基づいて分析を行った。分析の手順は、第一に ICレコーダーの情報を文字として起こし、テキストを作成した。第二にテキストの分析テーマに関する箇所に着目して類似した部分（カテゴリー）を作成し、具体例として集めた。第三にこのカテゴリーごとに具体例を 1 枚のシートに保育経験年数別に整理しそれぞれの特徴を抽出した。場面提示法で提示した事例は以下の通りである。

【事例（場面提示法）】 かぜぐみ 5 歳児 25 名

9 月も半ばに入り運動会も近くなってきたことで、かぜぐみはクラス対抗リレーなど、それぞれの種目の練習に熱を帯びてきた。このクラスの特別支援を要する Aくんは足が速い。この日はリレーの練習の直前、クラスの男の子との遊びをめぐるトラブルからパニックを起こしてしまう。Aくんは、自分の思うようにものごとがいかない時、パニックを起こし、一度パニックになるとなかなか気持ちを切り替えることが出来ずその気持ちを引きずってしまう。Aくんは、パニックになった時自身で気持ちを切り替える術をまだ身につけていない。この日も気持ちを静めるために補助の先生と一緒に保育室で過ごしリレーの練習に参加することが出来なかった。その結果、となりのクラスに惨敗してしまう。子ども達は「Aくんがいなくて良かったんだ」「Aくん、また暴れていたから走れなかったね。」などと言い出した。

3、結果および考察

3-1 クラス運営における具体的な方策の有無について

【事例（場面提示法）】に対する語りの中からクラス運営に関連する部分を抽出した（N=166）。それらをKJ法を用いてカテゴリーを抽出した結果①「Aくんの変容」②「他の子どもたちの変容」③「クラス全体の変容」という3つのカテゴリーが得られた。さらに具体的な方策の有無で6項目に分類整理し、それらを保育経験年数別にまとめたものが<表1>である。

クラス運営における方策に関連する口述数は、3群ともほぼ同数（①56、②54、③56）で、保育経験年数によって変わらないことが明らかとなった。しかし口述内容をみていくと、そこには具体的な方策が述べられているものと述べられていないものがあった。また経験群によ

て口述数の多いカテゴリーに違いのあることが分かった。以下に3群の詳細をみていく。

1) 保育経験年数 2-4 年の幼稚園教諭

この群の口述数はそれぞれのカテゴリーに対してほぼ均等な数となっている（①20/56、②19/54、③17/56）。一方、具体的な方策をもった口述内容は全体の約21%（12/56）であり、多くのものが具体的な方策を持ちえていない。例えば、「A君の自己肯定感を高めていく援助や、その成長を支えていきたい」、あるいは「Aくん以外のクラスの子どもたちに寄り添いながらクラス運営に臨みたい」というような抽象的な内容となっている。ここから教諭自身の思いは読み取れるが、実践に反映するには具体性に欠ける口述と言えよう。

2) 保育経験年数 5-10 年の幼稚園教諭

この群の口述数は①「Aくんの変容」と③「クラス全体の変容」に着目しているものが2-4

<表1> 今後のクラス運営においての具体的な方策についての出現度数（N=166）

カテゴリー	具体的な方策の有無	口述例	2-4年	5-10年	11年以上
①「Aくんの変容」	あり	保育者としては、Aくんの成長を支えていくと思う。ちょっと変わってきた部分をいっぱい認めてあげて、Aくん自身が前は前より頑張っているとか、成長しているとかAくん自身が感じられるように自信や自己肯定感をそがれないように援助していく。(5-10年)	4	9	6
	なし	子どもたちと向かい合い繰り返し伝えていく。パニックを通して①頭に来る前にちゃんと言葉にしていう。②それでもダメなら、一度その場を離れて、補助の先生と一緒にクールダウンする。この作業を繰り返ししていく。(11年以上)	16	14	1
		Aくんの長所に着目して、自己肯定感を高める援助 (2-4年、5-10年)			
	カテゴリー① 小計			20	23
②「他の子どもたちの変容」	あり	Aくんの得意な所を集団ゲーム等にたくさん入れることで、まわりの子どもたちがAくんのいいところを認めていけるように、保育の中で取り上げていく。(2-4年)	3	0	3
	なし	まわりの子どもたちのAくんに対する理解とイメージを高める。(2-4年、5-10年)	16	11	6
		まわりの子どもたちの気持ちに寄り添い、成長を認める。(5-10年)			
	カテゴリー② 小計			19	11
③「クラス全体の変容」	あり	パニックについて、みんなで話し合う場面が増える。また困窮するには、パニックも必要として、パニックを通してクラスで話し合いを行い、仲間意識を育みたい。(11年以上)	5	10	27
	なし	課題活動や行事など、ひとつの目標に向かってやり遂げることは、子どもたちにとっても達成感を味わったり、成長のきっかけとなる。(11年以上)	12	10	13
		3学期終了に向けてこのクラスでよかった。楽しかったと思えるようにしたい。(2-4年)			
	カテゴリー③ 小計			17	20
口述数総計			56	54	56

年群と比して若干多くなっている(① 23/54 ② 11/54 ③ 20/54)。これはこの群が A くんに着目しながら、クラスという集団を捉えていこうとする視点を持ち始めていることをうかがわせる。また具体的方策を持った口述内容は全体の約 35% (19/54) であり 2 - 4 年群よりは増えていることが分かる。特に①「A くんの変容」と③「クラス全体の変容」についてはその増加がより顕著であると言える。A くんに関心することに関しても集団に関心することに関しても少しずつ実践に反映できる具体性のある口述と言えよう。

3) 保育経験年数 11 年以上の幼稚園教諭

この群の口述数は③「クラス全体の変容」に着目しているものが、他の 2 群に比してかなり多い(① 7/56 ② 9/56 ③ 40/56)。①「A くんの変容」や②「他の子どもたちの変容」といった個に注目するというよりは個も内包したクラス運営に焦点を当てて考えていることが分かる。また具体的方策を持った口述内容も全体の約 64% (36/56) であり、様々な具体的方策を持ちながら実践に臨んでいることをうかがわせた。特にクラスという集団に対しての具体的な方策は約 67% (27/40) のものが持ち合わせていた。さらに①「A くんの変容」に関しては 86% (6/7) が具体的方策を持ち合わせていたことから、個に対しても集団に対しても具体的方策をもって実践に臨んでいる姿が見えてきたと言えよう。

3 - 2 クラス運営における具体的方策の内容について

具体的方策の内容について、保育経験年数別に具体的方策の内容と口述例の代表を示したものが<表 2>である。<表 2>は、個に着目している①「A くんの変容」、②「他の子どもたちの変容」、そして集団に着目している③「クラス全体の変容」をそれぞれ保育経験別(2-4 年、5-10 年、11 年以上)に 3 群に分けて整理

した。これら具体的方策を持っている口述を KJ 法で検討した結果、「場面」「方法」「目標」という 3 つのカテゴリーが抽出された。「場面」というカテゴリーでは「話し合いの機会を設ける」「クラス全員での活動・遊びを通して」という 2 つの内容が抽出された。また「方法」というカテゴリーでは、「子どもたちひとりひとりを認める」「A くん課題を設定」「得意なことを遊びに取り入れる」「まわりの子どもたちを育てる」「保育者間の連携」「子どもたち同士をつなげる」「自分らしさを発揮する」「保育者の姿勢」の 8 つの内容が抽出された。「目標」というカテゴリーでは、「A くん中心のクラス運営」「トラブルを乗り越える力を育む」の 2 つの内容が抽出された。以下に経験年数別に具体的方策の内容を精査していく。

3 - 2 - 1 個(① A くん ② 他の子どもたち)の変容に着目したクラス運営における具体的方策の内容

ここでは、先に抽出された「場面」「方法」「目標」というカテゴリーのうち、「場面」「方法」という 2 つの小カテゴリーのみ抽出できた。またその内容を見ていくと「場面」では、「話し合いの機会を設ける」が、また「方法」では、「子どもたちひとりひとりを認める」「A くん課題を設定」「得意なことを遊びに取り入れる」「まわりの子どもたちを育てる」「保育者間の連携」となっている。

1) 保育経験年数 2-4 年の幼稚園教諭

カテゴリー①と②に着目した教諭のうち約 18% (7/39) が具体的方策を持っている。このように具体的な方策を持っている教諭は少ないものの、その内容を見てみると、A くんに着目して具体的な事柄をもって他の子どもたちと話し合いを持ったり、A くん自身がパニックを起こした時の気持ちを切り替えが出来るきっかけ作りを行ったり、まわりの子どもたちが育つように、A くんの良いところを保育の中に取り入れたり、補助の先生との連携を具体的にとり

幼稚園教諭のクラス運営に向けての具体的な方策

ながらやっていきたいなどが挙げられる。若干、 わり子どもたちを育てたいという口述内容も Aくんに対する具体的な方策が多いものの、ま ある。

(表 2) クラス運営における具体的な方策の内容 N = 67 (①、② N = 25 ③ N = 42)

大カテゴリー	小カテゴリー	内容	保育経験年数 2-4年		保育経験年数 5-10年		保育経験年数 11年以上	
			件数	口述例	件数	口述例	件数	口述例
① 「Aくんの寛容」 ② 「他の子どもたちの寛容」	場面	話し合いの機会を設ける	1	Aくんができること、苦手なことがわかってきているので、それを踏まえて、みんななら、どうしていくか？Aくんも一緒に楽しめるように、みんなで考える	1	トラブルがあるとクラスがまとまるチャンスとなるような言葉かけができる。何事もなく平穏に過ぎていくと、まとめていくのが難しい。トラブルがあるとお友だちのことを考える時間は多くなると思うのでこの機会を大切にしていきたい	5	Aくんについて、トラブルを通して①即に来る前に言葉で話す②それでダメなら一度その場を離れ補助の先生とクルダウンする③①②の作業を繰り返す
		子どもたちひとりひとりを認める	0		2	まわりの子ども達の成長を認めながら、仲間意識を育てながら、まわりの子ども達がAくんにとって必要な援助やかかわりを学んでいけるようにする	0	
	方法	Aくんの課題を設定	2	パニックを起こした時の気持ちを切り替える術を身に付けることができるようなきっかけ作りを保育者が行っていく	2	Aくん自身が認められる経験を通して自己肯定感を高めていく中で、気持ちを切り替える術を身につける	2	Aくんの課題はかかわりにあるとして、大きな集団ではなく、小さな集団の中でAくんのかかわりをみんなで相談しながら進めていく
		得意なことを遊びに取り入れる	2	行事や定期的な活動だと、Aくんの良さが発揮できず気持ちが向かないのではと思うので、遊びの中でAくんのよさである足が速くて頼りになるところを発揮できるような遊びを意図的に取り入れてみたり、鬼ごっこみたいな遊びの中でちょっとリレーを取り入れてみたり遊びの中で力を発揮できるようにする	3	リレーが好きなら、継続してできるように常にバトンを用意するなどの環境を用意し、体を使った遊びをクラスの中で位置づける	2	Aくんの足の速さを生かして、かつ相談、作戦が必要な鬼遊びなどを取り入れていく
		まわりの子どもたちを育てる	1	まわりの子どもたちがAくんのいいところを認めていけるように保育の中で取り入れていく	1	まずまわりの子ども達を育てていくことで、そこにAくんを取り込みながらクラス運営をする	0	
		保育間の連携	1	補助の先生と一緒にいながらもクラスに近寄り続けて、クラスみんなと一緒にできるように補助の先生と連携しながらかかわりを変えていく	0		0	
大カテゴリー	小カテゴリー	内容	保育経験年数 2-4年		保育経験年数 5-10年		保育経験年数 11年以上	
			件数	口述例	件数	口述例	件数	口述例
③ 「クラス全体の寛容」	場面	クラス全員での活動・遊びを通して	2	楽しさの中にもちょっとお友だちにことに気づけたり、遊びの中で発見できるようなことをこちらがしてあげたいと思う (A)	3	大きな課題だとそこでつまずいたりするかもしれないので、小さなことでもなんでもいい、遊びの中でリズム遊びを取り入れたら、みんなで作った結果でそれが心地よかったとか、いいものが出来たね、っていう経験をたくさん味わえるようにしたい (D)	7	2学期後半に遊園地をつくり年長は乗り物をグループでつくる。行事などの活動も見据えて、子どもたち同士相談しながら、その中で、自分の考えやみんなの考えを出しながら、Aくんもコントロールしたり、我慢したりしながらやっていくようなことを取り入れていく (G)

		話し合いの機会を設ける	1	子どもたちのいいところを言い合うような時間をつくる	4	極力、こちらが答えを用意しておいたとしても、まずは子どもたちに投げかけて、子どもたちと一緒に作ったりしていくことができればいいと思う (E)	8	友だち同士隣り合って遊びを進めていく中で、Aくんも含めてまたトラブルも出てくる。どうしたら楽しく遊べるのか？子どもたちひとりひとりが自分の意見を言う。友だちの意見を聞く。解決していく方向、解決していく糸口を自分たちで導き出す。自分たちでしっかり話し合っ解決してまた遊びを立て直していく援助をしていきたい (H)
方法		子どもたち同士をつなげる	1	遊びの中でAくんがあまりパニックをおこさないようにこちらで子どもたち同士を私の方でつなげたり、つなげていく (B) ことで一緒に楽しかったんね。という気持ちをより多くしていく	0		1	ひとりひとりいろんな考えをもっているの、そういう考えが合わさると、遊びがもっと楽しくなるということを感じさせたい
		自分らしさを発揮	0		2	まずは自分の思いを外に出せるということを1学期。相手の気持ちに気が付きたいのを1学期に気を付けて心掛けてきたことで、年長はみんなで力を合わせて頑張る。それぞれの役目があるのかなと思うので、その中でも、自分らしさを子どもたちが発揮できるようにすること。友だちのよさ、その子らしさに気づいてちょっとでも受け入れあっていたらいいと思う (F)	3	運動会って子ども同士の転機となる場所もある。例えばバトンの受け渡しは上手だよ。表現が上手だよ。などひとりひとりのよさが発揮できると思うので、十分自信をつけさせてあげたい (I) ぐんと自身が伸びていくような運動会をこういう機会にもっていき
		保育者の姿勢	0		1	保育者として自身が余裕をもって過ごすことが大切で、見通しをもった保育を心掛けること。例えば、火曜日に練習することを決めていても前日の月曜日に出来そうならする。など子ども達の様子を見て決める。何があってもいいように、例と余裕をもって過ごすとか、一番危ない木曜日は避けるとかする	0	
目標		Aくん中心のクラス運営	1	Aくんはいつも暴れているとまわりの子どもたちはいつもおもっていると思うので、意図的にそうじゃないところをたくさんあげ、たくさん伝えていくこと (C) で、まわりの子どもたちにとってAくんがクラスの中に存在できるようにしたい	0		4	何を想定するにもあの活動は楽しく参加できるだろうか。無理かもしれない。その時はどう配慮しようか。などいつも考えているので、やっぱりAくん中心に考えていく (J)
		トラブルの乗り越える力を育てる	0		0		4	子ども同士の遊びを巡るトラブルがある。子ども同士で遊んでいる時に自分たちで解決できない、また子ども同士の友だち関係や遊びの課題を乗り越える力を育てていく (K)

2) 保育経験年数 5-10 年の幼稚園教諭

カテゴリー①と②に着目した教諭のうち約 26% (9/34) の教諭が具体的方策を持っている。さらにカテゴリー①に着目した教諭のうち 64% (9/14) が具体的方策を持っている。この群は、Aくんという個に着目した上で、Aくんの得意な面がクラスの中で位置づくように環境を整えている。その一方、Aくんに着目するだけでなく、他の子どもたちとの関係も構築していきたいということを考えている教諭がいることもわかる。例えば、「まわりの子どもたちの成長を認めながら仲間意識をさらに育てながら、まわりの子どもたちがAくんにとって必要な援助やかかわりを学んでいけるようにする」といった口述も見られるのである。つまり、この経験群の特徴として、カテゴリー①「Aくんの変容」だけでなく、それと組み合わせ「他の子ども」も育てるといった視点も増え始めていることが分かる。個に着目し、その成長を認めながら仲間意識を育みたいという集団を捉えた方策が出てきていると言えよう。

3) 保育経験年数 11 年以上の幼稚園教諭

カテゴリー①と②に着目した教諭のうち約 56% (9/16) の教諭が具体的方策を持っている。さらにカテゴリー①に着目した教諭のうち約 86% (6/7) が具体的方策を持ちクラス運営に臨んでいる。その内容はより具体性を増している。実際にAくんと他の子どもたちがお互いを理解し、また知る機会としての話し合いの場を設定し、その中でAくんが得意なことを遊びに取り入れる中で、Aくん自身が課題と向き合いお互いを育てていこうとする方策がより具体的に語られている。さらに、Aくんの課題はかかわりであるとして、大きな集団ではなく小さな集団の中でみんなで相談するといった方策をもってクラス運営をしていることが伺える。

3-2-2 集団の変容に着目した具体的方策の内容

1) 保育経験年数 2-4 年の幼稚園教諭

カテゴリー③(クラス全体の変容)に着目した教諭のうち約 29% (5/17) が具体的方策を持っている。その内容は、クラス全員での生活や遊びの場を通して子どもたち同士をつなげる方策や、子どもたちのいいところを言い合う時間を作る方策などである。元々クラス全体という集団に着目している件数は少ないことから(表 1 参照)内容に関しては多くは語られていない。その少ない中での具体的なやり方としては<表 2 >内の下線(A)こちらがしてあげる、(B)こちらで子どもたち同士を私の方でつないだり、つなげていく。あるいは、(C)意図的にそうじゃないところをたくさん取り上げたくさん伝えていくこと等の口述に見られるように、教諭側が提案しているという形が多く見受けられるところに特徴がある。

2) 保育経験年数 5-10 年の幼稚園教諭

カテゴリー③に着目した教諭のうち約 50% (10/20) が具体的方策を持っている。経験年数 2-4 年群に比べると具体的方策が増えていることがわかる。その具体的口述を見ていくと<表 2 >内の下線(D)みんなでやった結果で、それが心地よかったとか、いいものができたねっていう体験をたくさん味わえるようにしたい、(E)こちらが用意しておいたとしても、まずは子どもたちに投げかけて、子どもたちと一緒に作ったりすることができたらいいと思う、(F)自分らしさを子どもたちが発揮できるようにすること、友だちの良さ、その子らしさに気づいてちょっとでも受け入れあっていければいいと思う等が挙げられている。つまり、生活や遊びの場面の中で、子どもたち同士の話し合いを通して、色々な意見を出し合いながらお互いの気持ちに気が付き、それを受け入れ合う中で自分らしさを発揮し主体的に園生活を過ごすという方策をもちクラス運営に臨んでいるこ

とがわかる。この群では、2-4 年群に比べて、すべてを教諭自身が取り仕切ってしまうのではなく、子どもたち同士の話し合いや受け入れ合いが出来るような方策をとっていることがわかる。しかしここでは、クラスの目標については語られていないこともわかった。

る中で協調性を育みトラブルを乗り越える力を獲得する方策、日々の話し合いの機会を重視し子どもたちの主体性を獲得し仲間意識を育みながら Aくんを中心においたクラス運営に臨む方策が特徴として挙げられる。

3-3 まとめ

3) 保育経験年数 11 年以上の幼稚園教諭

カテゴリー③に着目した教諭のうち約 67% (27/40) が具体的方策を持っている。<表 2> 内、下線 (G) 行事などの活動も見据えて、子どもたち同士相談しながら、その中で自分の考えやみんなの考えを出しながら Aくんもコントロールしたり、我慢しながらやっていくようなことを取り入れていく、(H) 子どもたちひとりひとりが自分の意見を言う、友だちの意見を聞く。解決していく方向、解決していく糸口を自分たちでしっかりと話し合っ解決してまた遊びを立て直していく援助をしていきたい、(I) ひとりひとりの良さがあると思うので、十分自信をつけさせてあげたい、(J) 何をやるにもあの活動は楽しく参加できているだろうか、無理かもしれない、その時はどう配慮しようかなどいつも考えているので、やっぱり Aくん中心に考えていく等から、その内容はクラス全員での活動や遊びを通してお互いを理解し知

3-1、3-2 を踏まえて見えてきた保育経験年数別のクラス運営の特徴をまとめたものが、<表 3>である。

1) 保育経験年数 2-4 年の幼稚園教諭

この経験群は、教諭自身が中心となり子どもたちへ発信するというトップダウン式で子どもたちとかかわる傾向が高いことがわかった。<表 2> (A) (B) (C) その内容は、状況に応じて声をかけていく。あるいは伝えていくものである。クラス全員の前で、教諭自身が中心となり、その時々に必要なことを子どもたちに声をかけながら伝えていく。ここからこの現状を教諭自身が自分でなんとかしなければならないという強い思いが見えてくる。子ども主体と考え、子どもの思いを受け止め、寄り添いたいという思いはあるが、その思いとは裏腹に教諭が直接解決法を与えているという特徴があることがわかった。そのかかわり方は保育者中心で

<表 3> クラス運営における保育経験年数別特徴

クラス運営の内容	保育経験年数		
	2-4 年	5-10 年	11 年以上
カテゴリー①、②	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスの子どもたちを育て、Aくんに対する意識を養える ・パニックやトラブルはできるだけ回避したい 	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスの子どもたちに Aくんの理解を求め、まわりの子どもたちの見方を養えていく ・パニックは回避したい教諭とパニックを子どもの成長のきっかけと捉える教諭の二極化傾向 	<ul style="list-style-type: none"> ・ひとりひとりを受け入れ、Aくんを中心に考える ・パニックを子どもの成長のきっかけと捉える
カテゴリー③	<ul style="list-style-type: none"> ・Aくんに寄り添いたい思いを持っているが、クラスを捉えた時、大きな枠組みで捉える傾向が強く、集団の中でひとりひとりを見ることが難しい ・ひとりと集団の間のかかわりのバランスの難しさを抱えている 	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちの自己肯定感を高め自信をつけることで仲間意識を高める 	<ul style="list-style-type: none"> ・話し合いからお互いを理解し、知ることを通して協調性を育みトラブルを乗り越える力を獲得しながら、仲間意識を育む
クラス運営の特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・目の前の子どもたちを捉えかかわるなど、その場の状況に応じたものであり先を見通したわけではない 	<ul style="list-style-type: none"> ・見通しや目標に照くその場での対処を試みる教諭と先を見通した上で具体的方策を持ちクラス運営に臨む教諭の二極化傾向 	<ul style="list-style-type: none"> ・先を見通しながら子ども同士の話し合いやかかわりの中になぜそれをする必要があるのか、なぜそれをするのが大切なのか、そのひとつひとつに意味付けがあることが明らかに

あると言えよう。

引用文献・参考文献

2) 保育経験年数 5-10 年の幼稚園教諭

この経験群は、教諭自身を中心となり子どもたちへ発信するというトップダウン式で子どもたちとかかわる教諭<表 2> (D) (E) と、子ども主体と考え子どもたち同士の話し合いや遊びを通して、主体性や協調性を育みたいとする教諭<表 2> (F) の大きく二つのかかわり方にわかれることがわかった。

3) 保育経験年数 11 年以上の幼稚園教諭

この経験群は、子ども主体と考え子どもたち同士をつなぐきっかけ作りやその為の援助を行うなど、間接的なかかわりが中心になっていることがわかった<表 2> (G) ~ (K)。遊びや帰りの会、行事など園生活における様々な場面において、子どもたちが主体的に園生活を過ごすことができるよう間接的な援助、特に子どもたちが仲間意識を感じられるようなかかわりを心掛けている。またその先には、ひとりひとりがクラスにとって大切な存在であるという教諭の思いも存在することが明らかとなった。

4、今後の課題

本研究は、幼稚園教諭の実際の語りから 3 つの経験年数別にクラス運営における具体的方策の有無とその内容の特徴を明らかにした。この中で保育経験年数 2-4 年の教諭は約 80% がクラス運営における思いを持っているが具体的方策を持ち合せていないことがわかった。そこで今後は本研究では明らかにされなかった幼稚園教諭の持つこの思いによる違いを明らかにしたいと考えている。幼稚園教諭のもつ思いの内容は、保育経験年数とどのように関連しているのか、また、思いと具体的方策には関連があるのかを今後の課題としたい。

若月芳浩. 保育者の専門性を育む園文化の探求—就職後の現場における悩みの質—日本教材文化研究財団研究紀要第 36 号. 乳幼児期の探求 I. 2007.

林悠子. 保育記録に見る保育者と子どもの関係性. 佛教大学社会福祉学部論集 第 8 号. 17-38. 2012.

恒川直樹. 保育の場で生きられた遊びの意味を問う試み—ある女の子との遊びと関係変容の事例から—. 保育学研究 43 (2). 8-20. 2005.

森上史郎、高杉自子、今井和子、後藤節美、田中泰行、渡邊英則著. 保育の基本 3 個と集団を生かす保育とは. フレーベル館. 49-50. 1998.

刑部育子. 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析. 発達心理学研究 第 9 巻 第 1 号 .1-11.1998. 文部科学省.

幼稚園教育要領解説. フレーベル館. 2009.

小原敏郎、入江礼子、白川佳子、上垣内伸子、酒井幸子、内藤知美、吉村香. 保育者の保育観に関する研究. —保育経験年数、保育所・幼稚園の違いに着目して—. 保育士養成研究第 31 号. 57-66. 2013.

志賀智江. 教育実習による幼児理解の促進と変容. 青山学院女子短大紀要 58 巻 P75-92. 2004.

高濱裕子. 保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応. 発達心理学研究 11 (3) .200-211.2000.

高濱裕子. 保育者としての成長プロセス. 風間書房. 2001.

高濱裕子. 保育システムのダイナミクスと保育者の方略—幼児の状態と保育者の方略の関係— 相山女学園大研究論集第 34 号 (社会科学編). 165-179. 2003.

本論文は共立女子大学大学院家政学研究科に
提出した修士論文(2013年度)の一部
を加筆修正したものである。

謝 辞

貴重なお時間を頂戴し本研究にご協力くださ
った公私立幼稚園の園長先生をはじめ教職員の
皆様方にこの場を借りて厚くお礼申し上げます。