

保育の場におけるクラス集団に関する研究 —クラス集団のアセスメントツールの開発に向けて—

平川 久美子¹

平川 昌宏²

保育の場において、保育者には子どもへの個別的なかわりと同時に、子どもの発達を促す集団づくりが求められる。本研究では、保育の場におけるクラス集団のアセスメントツールの開発に向けて、保育者がクラス集団の状態をどのように捉えているかを明らかにすること、クラス集団の状態と保育の困難さとの関連について検討することを目的として、保育者に対する質問紙調査を行った。その結果、①クラス集団の状態は、〈積極性・自己主張〉〈逸脱行動・他児への否定的関わり〉〈他児への承認〉という3つの下位尺度から構成されていること、②保育者は、障害児や「気になる」子どもと他児との関係づくりにおいて、保育の困難さを特に感じていること、③逸脱行動や他児との否定的関わりが多いクラス集団のほうが、保育の困難さが高いことが明らかになり、クラス集団の状態に合わせてクラス集団全体に対して支援を行うことが、保育者の保育の困難さを軽減させることにつながる可能性が示唆された。

Keywords：幼児、クラス集団、アセスメント、クラスの状態、保育の困難さ

問題と目的

近年、障害児保育、さらには、「気になる」子どもといった特別な支援が必要な子どもに対する保育において、特別な支援が必要な子どももそうでない子どももお互いの活動に肯定的な影響を与え、相互に育ちあうインクルーシブな保育環境の重要性が指摘されている¹⁾²⁾。このようなインクルーシブな保育環境は、障害児や「気になる」子どもの発達を促すだけでなく、将来のインクルーシブな社会の担い手を育成していくという観点からも重要であると考えられる。したがって、障害児や「気になる」子どもの保育においては、このような子どもたちの特性や発達状態をアセスメントし、個別に支援を行っていくだけではなく、その子どもを取り巻く保育環境をアセスメントし、保育環境に対して調整や支援を行っていく必要があるだろう。

寺川³⁾は、「障害のある子どもが仲間とともに

育ち合う保育実践」を進めるうえで、「個の育ち」とともに「集団の育ち」を支援する必要性を示している。また、浜谷・五十嵐・芦澤⁴⁾も、障害児保育の実践研究において、支援児に対する個別支援と集団適応の過程だけではなく、クラス全体の仲間関係を視野に入れた実践分析の重要性を指摘している。これらの指摘は、インクルーシブな保育環境に向けた保育を行う上で、保育環境の中でもクラス集団の特徴やクラス集団全体としての仲間関係を目を向け、それについてアセスメントを行い、クラス集団の育ちを意識した保育を行っていく必要性を示していると考えられる。加えて、「気になる」子どもの保育を進める際には、当該児の支援ニーズの理解や支援の困難さだけではなく、他児との関係調整や当該児を含むクラス全体のクラス運営の困難さがあることが指摘されている⁵⁾⁶⁾。このような困難さに対応する上でも、その子どもの属するクラス集団の状態を見直し、関係調整や支援を行っていく必要があると考えられる。

これまで、保育環境に関するアセスメントス

1. 宮城学院女子大学教育学部教育学科

2. 東北福祉大学総合福祉学部社会福祉学科

ケールとしては、ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale)⁷⁾やCLASS (Classroom Assessment Scoring System)⁸⁾といったスケールが開発されている。これらのスケールでは、一定の基準から保育環境を得点化できるようになっているが、保育の場における物的環境や保育者から子どもへの働きかけ方が主に取り上げられており、クラス集団の特徴やクラス集団全体としての仲間関係を十分に捉えるものとはなっていない。また、保育環境の観察に基づく評価スケールとなっており、観察によって保育環境の実態を直接捉えることができる反面、実施上の負担が比較的大きく、クラス集団の効率的な見直しや組織的な研究には導入しがたいと考えられる。これに対して、本郷⁹⁾は、「気になる」子どもの保育の際に、保育者がクラスの状態や自身のクラスに対する働きかけを振り返り整理するためのツールとして「クラス集団チェックリスト」を作成している。このチェックリストは保育者や保育の場で巡回相談を行う専門家が比較的容易に用いることができるという点で、実用性の高いアセスメントツールになると考えられる。しかし、このチェックリストでは、クラス全体や「気になる」子どもに対する保育の方法、さらには他児と「気になる」子どもとの関係調整の方法について振り返ることに重点が置かれており、クラスの状態については全体的な雰囲気について尋ねるのみになっている。つまり、これまでの研究においてはクラス集団の詳細な特徴やその変化を量的にとらえることのできる実用性の高いアセスメントツールが存在していないと言えよう。

そこで、本研究では、保育の場におけるクラス集団のアセスメントツールの開発に向けて、担当保育者に対して質問紙調査を行い、保育者が捉えるクラス集団の特徴を明らかにすることを第一の目的とする。名倉¹⁰⁾は、質の高い幼児集団づくりを目的として位置づけた場合、そのねらいの視点として、幼児の自治集団の形成を目指す教育的なねらいと、誰もが居場所のある幼児集団の形成を目指す養護的なねらいがあることを指摘している。

そして、後者について、「実態の異なる幼児同士が集団で生活し一緒に活動をする中で、一人一人の最善の利益を保障し、安心して生活できる居場所のある集団をつくり、多様な他者を受け入れることが可能となる集団形成を目指す」ものと説明した上で、このような視点がインクルーシブ保育において、重要なねらいに位置づけられてきたことを指摘している。したがって、本研究においては、主にこの養護的なねらいという視点に基づきながら質問項目の作成を行う。つまり、「集団生活や活動への参加・逸脱」「仲間関係の広がり」「他児との関係性（認め合いや不和）」「子どもの自己主張」という観点から質問項目の作成を行う。そして、3歳以上児クラスの担当保育者にクラスの子どもの姿について回答を求め、その結果を分析することを通して、保育者が捉えるクラスの状態の構造を明らかにするとともに、学年による違いについて検討を行う。

さらに、本研究では、保育者が捉えるクラスの状態と保育者が感じる保育の困難さとの関連について検討を行うことを第二の目的とする。保育の困難さに関連する研究としては、これまで、障害児、特別の支援が必要な子どもにおける保育¹¹⁾¹²⁾¹³⁾や保護者支援・保育相談支援¹⁴⁾¹⁵⁾といった特定の状況において保育者が感じる保育の困難さについて扱った研究や、保育者のキャリアや熟達化のプロセスとの関連で扱った研究¹⁶⁾¹⁷⁾¹⁸⁾¹⁹⁾などが主になされているが、担当するクラス集団の状態と保育者が感じる困難さとの関連を扱った研究は行われていない。一方、杉本ら²⁰⁾は、クラス全体への関わりや援助と個別的な関わりや援助を同時並行的に進める必要性を指摘した上で、これら2つの関わりや援助をどのように分配していくのかという点に保育者が葛藤や困難さを感じていることを指摘している。このように、個別的な関わりや支援と全体への関わりや支援の分配がなされながら保育実践が進んでいくことを考慮すると、クラス集団の状態によって、換言すれば、クラス全体に対してどの程度関わりや支援が必要となるかによって、個別的な関わりや支援への分配が変

動し、結果として様々な場面における保育の困難さも変わることが考えられるだろう。また、クラス集団を保育の場における1つの人的環境と考えた場合、その状態によって個々の子どもの行動や態度に変化が生まれ、結果として様々な場面における保育の困難さが変わってくることも考えられる。さらに、クラスの状態と保育の困難さを詳細に検討することを通して、クラス集団のどのような特徴がどのような保育の困難さと関連するかを明らかにすることで、保育の困難さを軽減させるために有効な支援についても示唆が得られると考えられる。そこで、本研究では、得られた質問紙の結果から、保育者が捉えるクラス集団の状態と保育者の感じる保育の困難さとの関連について検討を行うこととした。

方法

1. 調査対象者

A市内の私立保育所の3歳以上児のクラスの担任で、主として母集団を担当している保育者を対象として調査を行った。回答が得られた77園235名のデータのうち(回収率73.3%)、回答に不備のあったデータを除いた191名のデータを分析した。このうち、異年齢混合クラスの担当保育者は44名だった。調査対象者の内訳をTable 1に示した。

Table 1 調査対象者の内訳

性別	男性	24
	女性	167
経験年数	5年未満	62
	5年以上10年未満	72
	10年以上15年未満	30
	15年以上20年未満	16
	20年以上	11

2. 調査時期

2017年7月下旬～8月下旬。

3. 調査内容

(1) クラス集団の状態

「集団生活や活動への参加・逸脱」「仲間関係の広がり」「他児との関係性(認め合いや不和)」「子

どもの自己主張」という観点から質問項目の作成を行った。実際には、保育関連の書籍等でクラスの状態やそこでの子どもの姿について記述されている内容や著者の保育カンファレンスの記録、さらには、学級風土質問紙²¹⁾などを参考にして項目を作成した。集団場面における子どもの姿(30項目)がどの程度見られるか、「ほとんど見られない(1)」～「いつも見られる(5)」の5段階で評定してもらった。

(2) 保育の困難さ

集団場面におけるクラスや個々の子どもへの関わり(5項目)にどの程度困難さを感じるか、「全く感じない(1)」～「非常に感じる(5)」の5段階で評定してもらった。

(3) 保育者の関わり

集団場面におけるクラスや個々の子どもへの関わり(16項目)をどの程度行っているか、「行っていない(1)」～「よく行っている(5)」の5段階で評定してもらった。

(4) その他

クラスづくりにおいて保育者が心がけていることや積極的に行っている活動・工夫、保育者が目指すクラス像について、自由記述を求めた。

4. 手続き

質問紙の作成にあたっては、保育経験のある保育者に事前に内容を確認してもらい、適宜項目の修正を行った。また、質問紙は保育所に郵送し、質問紙への回答後に返送してもらった。

5. 倫理的配慮

調査対象となる保育所に対しては、調査の趣旨および倫理的配慮について文書で説明し、質問紙への回答とその郵送をもって調査に同意したものととした。また、質問紙調査は無記名で行い、得られたデータについては個人が特定されない形で分析を行った。

Table 2 クラスの状態の因子パターン行列

質 問 項 目	I	II	III
I. 積極性・自己主張 ($\alpha=.75$)			
自分から進んで意見や考えを述べる	.64	-.01	.08
集団場面で先生の質問や声かけに積極的に答える	.56	.02	-.11
自分から友達を誘って遊ぶ	.54	.11	-.03
クラスでの活動や遊びについて自分の意見を言う	.45	.08	.16
遊びに入りたいときに自分から「入れて」と言う	.44	-.06	-.03
自分の興味・関心に応じて様々な他児と遊ぶ	.41	-.09	.04
自分が作成した制作物を他児と見せ合う	.41	-.03	.14
周りと違う意見だったときでも、自分の意見を伝える	.41	.04	.16
クラスでの活動や遊びに喜んで参加する	.38	.02	-.08
嫌なことや意地悪をされたときに「やめて」と言う	.36	-.01	-.07
II. 逸脱行動・他児への否定的関わり ($\alpha=.75$)			
集団場面で先生が話しているときに、他児とおしゃべりする	-.13	.73	.03
集団場面で周りの子どもにつられて騒ぐ	.04	.67	-.12
集団場面でじっと椅子に座ってられない	-.19	.66	.07
自分の意見を押し通そうとする	.17	.55	-.14
他児に対して拒否的な態度を示す（一緒に遊ぼうとしない、グループになることを嫌がるなど）	-.07	.43	.19
決まりやルールを守らない他児を非難する	.16	.42	.03
他児の間違いや失敗を笑ったりからかったりする	.07	.41	.08
いつも特定の他児と遊ぶ	.07	.36	-.13
III. 他児への承認 ($\alpha=.74$)			
他児の頑張っている姿を先生に知らせる	-.18	.02	.79
他児の成長や変化（できなかったことができるようになるなど）を喜ぶ	.11	.07	.64
他児の長所や得意なことをほめる	.04	-.02	.64
活動が遅れている他児や泣いている他児をなぐさめたり、励ましたりする	.14	-.09	.50
因子間相関 II	.16		
III	.53	-.03	

結果

1. クラス集団の状態の下位尺度の検討

クラス集団の状態の因子構造を検討するために探索的因子分析を行った。本研究では3因子構造を仮定し、因子の抽出には最尤法、回転方法にはプロマックス回転を用いて因子分析を行った。その結果、因子負荷量が0.35以上を示した22項目を採用した (Table 2)。

第1因子は、「自分から進んで意見や考えを述べる」「遊びに入りたいときに自分から『入れて』と言う」など活動や他児への積極的な関与や自己主張に関する項目から構成されていたことから、〈積極性・自己主張〉と命名した (下位尺度10項目)。

第2因子は、「集団場面で先生が話しているときに、他児とおしゃべりする」「他児に対して拒否的な態度を示す」など集団から逸脱した行動や他児への否定的関わりに関する項目から構成されていたことから、〈逸脱行動・他児への否定的関わり〉と命名した (下位尺度8項目)。

第3因子は、「他児の頑張っている姿を先生に

知らせる」など他児への承認に関する項目から構成されていたことから〈他児への承認〉と命名した (下位尺度4項目)。

2. クラス集団の状態の年齢群による差

クラス集団の状態における年齢群による差を検討するために、異年齢混合クラスを分析から除外し、3歳児クラス56名、4歳児クラス50名、5歳児クラス41名の計147名のデータについて分析を行った。

年齢群別のクラスの状態の下位尺度得点を Figure 1 に示した。下位尺度得点ごとに年齢群を独立変数とした1要因の分散分析を行ったところ、〈積極性・自己主張〉 ($F(2,144)=12.36, p<.001$) および〈他児への承認〉 ($F(2,144)=7.15, p<.001$) において年齢群の主効果が有意だった。多重比較の結果、〈積極性・自己主張〉は3歳児クラス・4歳児クラスよりも5歳児クラスの得点が有意に高かった。また、〈他児への承認〉は3歳児クラスよりも4歳児クラスの得点が有意に高く、4歳児クラスの得点よりも5歳児クラスの得点が有意に

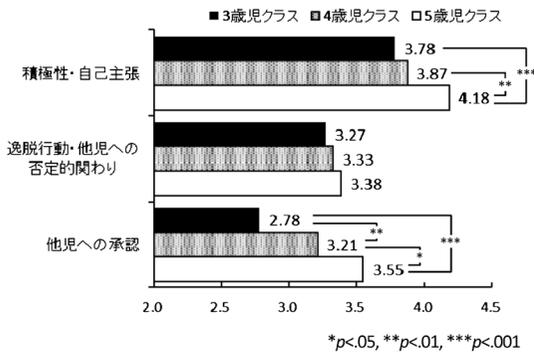


Figure 1 年齢群別のクラス集団の状態の下位尺度得点

高かった。このことから、クラス集団の状態のなかでも、〈積極性・自己主張〉や〈他児への承認〉は年齢が上がるにつれてより一層高まることが示された。

3. 保育の困難さの年齢群による差

保育の困難さにおける年齢群による差を検討するために、異年齢混合クラスを分析から除外し、3歳児クラス56名、4歳児クラス50名、5歳児クラス41名の計147名のデータについて分析を行った。

年齢群別の保育の困難さの平均評定値を Figure 2 に示した。保育の困難さの評定値について内容(5)×年齢群(3)の分散分析を行ったところ、内容の主効果のみ有意であった ($F(4,648) = 80.77, p$

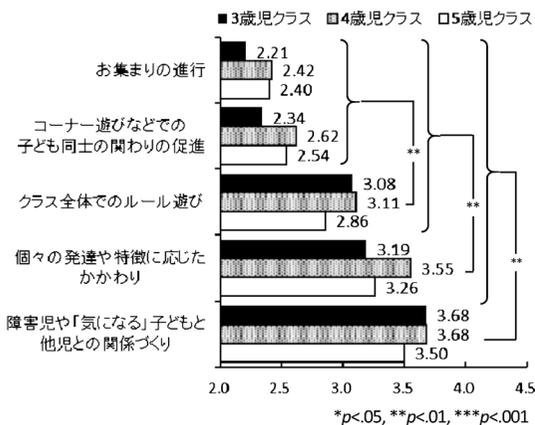


Figure 2 年齢群別の保育の困難さの平均評定値

<.01)。下位検定の結果、「障害児や『気になる』子どもと他児との関係づくり」の評定値が最も高く、次いで「個々の発達や特徴に応じたかかわり」が高かった。このことから、保育者は障害児や「気になる」子どもと他児との関係づくりや個々の発達や特徴に応じた関わりにおいて、困難さをより感じやすいことが示された。

4. クラス集団の状態と保育の困難さとの関連

クラス集団の状態と保育の困難さとの関連を検討するために、保育の困難さの評定値を目的変数、クラス集団の状態の下位尺度得点、保育者の経験年数、クラスの子どもの人数を説明変数として、ステップワイズ法を用いた重回帰分析を行った。Figure 3には重回帰分析の結果を示した。

まず、保育者の経験年数については「お集まりの進行」「クラス全体でのルール遊び」といったクラスでの集団活動の進行における困難さに負の影響を及ぼしており、保育者の経験年数が少ないほうがこれらの困難さが高いことが示された。一方で、困難さの評定値が高かった「個々の発達や特徴に応じた関わり」「障害児や『気になる』子どもと他児との関係づくり」への影響は示されておらず、保育者の経験年数が増加してもこれらの困難さが減少するわけではないことが示された。

また、クラス集団の状態に関しては〈逸脱行動・他児への否定的関わり〉がすべての困難さに正の影響を及ぼしていた。また、標準偏回帰係数も他の下位尺度に比べ高い値を示していたことから、逸脱行動や他児への否定的関わりが多いクラス集団のほうが、保育の困難さが高いことが示された。一方、〈積極性・自己主張〉が「お集まりの進行」における困難さに、〈他児への承認〉が「個々の発達や特徴に応じた関わり」「障害児や『気になる』子どもと他児との関係づくり」における困難さに、それぞれ負の影響を及ぼしていた。これらのことから、積極性・自己主張や他児への承認などのポジティブな状態がクラス集団にあると、保育の困難さが低減することも示された。

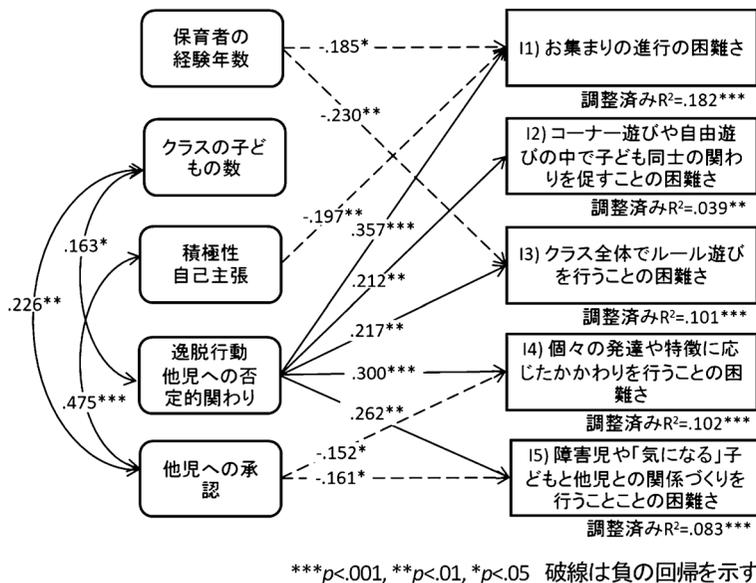


Figure 3 クラス集団の状態が保育の困難さに及ぼす影響

Table 3 保育者の関わりの因子パターン行列

質問項目	I	II
I. 子どもの集団参加の促進 (α=.77)		
子どもの得意なことをクラス全体の活動に取り入れる	.65	.05
子どもの興味・関心のあることをクラス全体の活動に取り入れる	.62	.05
クラス全体が落ち着いていられる時間を考慮して、活動を計画する	.61	-.08
保育者の喜びや発見をクラス全体に伝える	.60	.02
子どものできたことや良い部分をクラス全体に伝える	.57	.11
子どもの待ち時間が長くないように、活動内容を工夫する	.54	-.04
クラス全体が落ち着いていられるように、座席の配置を工夫する	.44	.01
クラスでの活動の進め方について、保育者間で役割を分担する	.43	.02
II. 子どもの相互理解の促進 (α=.72)		
子ども同士で話し合う場を設定する	-.17	.99
グループで協力して行う活動を取り入れる	.04	.69
子どもが自分の気持ちを言葉で表現する場を設定する	.22	.39
クラスで問題が起こったときに、その問題をクラス全体で共有する	.18	.36
因子間相関	II	.26

5. 保育者の関わりの下位尺度の検討

保育者の関わりの因子構造を検討するために探索的因子分析を行った。本研究では2因子構造を仮定し、因子の抽出には最尤法、回転方法にはプロマックス回転を用いて因子分析を行った。その結果、因子負荷量が0.35以上を示した12項目を採用した (Table 3)。

第1因子は、「子どもの得意なことをクラス全体の活動に取り入れる」「クラス全体が落ち着いていられる時間を考慮して、活動を計画する」などクラス全体での活動への参加を促したり、円滑

に活動を進めたりするための工夫に関する項目が含まれており、「子どもの集団参加の促進」と命名した。

第2因子は、「子ども同士で話し合う場を設定する」「グループで協力して行う活動を取り入れる」などクラス内での子ども同士の関わりや自己表現を促すための工夫に関する項目が含まれており、「子どもの相互理解の促進」と命名した。

6. 保育者の関わりの年齢群による差

保育者の関わりにおける年齢群による差を検討

するために、異年齢混合クラスを分析から除外し、3歳児クラス56名、4歳児クラス50名、5歳児クラス41名の計147名のデータについて分析を行った。

年齢群別の保育者の関わりの下位尺度得点をFigure 4に示した。下位尺度得点ごとに年齢群を独立変数とした1要因の分散分析を行ったところ、〈子どもの相互理解の促進〉においてのみ年齢群の主効果が有意だった ($F(2,144) = 26.33, p < .01$)。多重比較の結果、〈子どもの相互理解の促進〉は3歳児クラスよりも4歳児クラスの得点が有意に高く、4歳児クラスの得点よりも5歳児クラスの得点が有意に高かった。

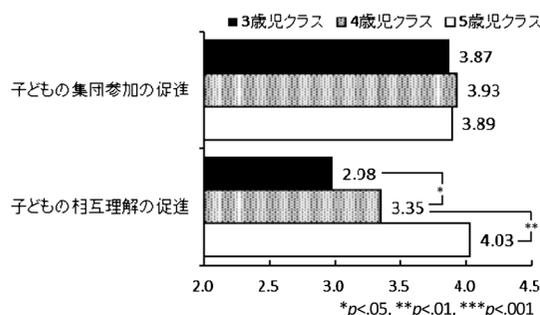


Figure 4 年齢群別の保育者の関わりの下位尺度得点

考察

Table 2から分かるように、クラスの状態は、〈積極性・自己主張〉〈逸脱行動・他児への否定的関わり〉〈他児への承認〉という3つの下位尺度から構成されていることが示された。また、因子間相関をみると〈積極性・自己主張〉〈他児への承認〉のような肯定的なクラスの状態については比較的関連があるのに対して、これらの因子と否定的なクラスの状態を示す〈逸脱行動・他児への否定的関わり〉との相関は低かった。したがって、〈積極性・自己主張〉〈他児への承認〉といった肯定的なクラスの状態と〈逸脱行動・他児への否定的関わり〉といった否定的な状態は、1つのクラスにおいて片方が増えれば片方が減るといった単純な関係ではなく、前者を促進する関わりと後者を軽

減する関わりを同時並行的に進めていく必要性があると考えられる。

さらに、Figure 1に示すように、肯定的なクラス集団の状態については年齢が上がるにつれて高まる一方で、否定的なクラス集団の状態においては年齢群による差がみられなかった。とりわけ〈積極性・自己主張〉の高まりには個々の子どもの発達が関連していると考えられる。幼児期は自己制御 (self-regulation) が顕著に発達する時期であり、そのうち、自己主張 (自分の欲求や意志を明確にもち、これを他者や集団の前で表現し主張することができるという側面) は、3~4歳頃までに大きな伸びがみられるとされている。そして、自己主張の得点は4歳半以降になると上がり下がりを繰り返し、直線的に上昇していくわけではないことが示されている²²⁾。このことから、幼児期後期頃にはうまく自己主張できたり、自己主張できなかったりすることを繰り返しながら、クラス集団全体として積極性や自己主張が高まっていくと考えられる。

同時に、このような〈積極性・自己主張〉の高まりの背景には、子どもの積極性や自己主張を引き出すような保育者の関わりがあると考えられる。Figure 4から分かるように、保育者の関わりの中でも〈子どもの相互理解の促進〉は年齢が上がるにつれてより多くなされていた。保育者が、子どもが自分の考えや気持ちを表現することができるような場を積極的に設定し、子どもの積極性や自己主張を引き出すような保育を行った結果として、クラス集団の積極性や自己主張が高まったということも考えられるだろう。

次に、保育の困難さに関しては、年齢群による差はみられなかったものの、保育者は障害児や「気になる」子どもと他児との関係づくりにおいて、保育の困難さを特に感じていること、加えて、これらの困難さは保育者の経験年数が増えても必ずしも軽減しない可能性が示唆された。櫻井²³⁾は、保育に関する知識やスキルの増加が逆に保育の困難さを抱える要因となりうることを指摘した上で、障害児保育における保育者の熟達化のプロセスと

して、実際の子どもに合わせた援助方法を探っていきながら、保育者自身の関わりを子どもの姿を通して省察する必要性を指摘している。さらに、廣澤²⁴⁾は、施設内における保育カンファレンスといったフォーマルな機会だけでなく、インフォーマルな情報交換の機会の重要性を指摘している。このような園内連携の中で、保育者が自身の関わりを省察する機会を作っていくことが大切になると考えられる。

さらに、クラス集団の状態と保育の困難さに関しては、クラスの中に〈逸脱行動・他児への否定的関わり〉を示す子どもの姿が多く見られると、保育における様々な活動において全般的に困難さが高くなることが示唆された。例えば、他児に対する否定的な関わりがなされた場合、それをきっかけとして他児とのいざこざに発展する可能性がある。クラス内で逸脱行動やいざこざが多くみられる場合、保育者にはそれらに対する対応が求められるため、当初の計画や保育者の「ねらい」に沿った子どもへの関わりが困難になると考えられる。さらに、クラスの中に逸脱行動や他児に対して否定的に関わる子どもの姿が多く見られることで、保育者は自身の保育に対する手ごたえも感じにくくなるだろう。これらのことから、保育者が保育の困難さを感じやすくなることが考えられる。

一方、クラスの中で〈積極性・自己主張〉を示す子どもの姿が多く見られると、「お集まりの進行」における困難さが低くなることが明らかとなった。〈積極性・自己主張〉の因子には、「自分から進んで意見や考えを述べる」「集団場面で先生の質問や声がけに積極的に答える」といったお集まり場面で期待される子どもの姿に関する項目も含まれている。そのような姿を多くの子どもが示すことで、お集まりの進行がより容易になると同時に、そのような子どもの姿に保育者は手ごたえを感じ、結果として保育の困難さが低減することが考えられる。

加えて、〈他児への承認〉を示す子どもの姿が多く見られると、「個々の発達や特徴に応じた関わり」や「障害児や『気になる』子どもと他児と

の関係づくり」における困難さが低くなることが示唆された。他児を認め、肯定的に受け止める子どもの姿が多く見られると、クラスの中で個々の発達や特徴の違いについても肯定的に受け止める雰囲気が生じることが考えられる。そして、保育者はそのような雰囲気に支えられ、さらにそれを促す保育を展開することが可能になるだろう。そのような保育の手ごたえが、「個々の発達や特徴に応じた関わり」や「障害児や『気になる』子どもと他児との関係づくり」における困難さを低減させると考えられる。加えて、〈他児への承認〉因子の中に、「活動が遅れている他児や泣いている他児をなぐさめたり、励ましたりする」といった項目が含まれているように、他児を認め肯定的に受け止める中で、他児を手伝ったりなぐさめたりなどの肯定的な関わりも見られるようになると考えられる。そして、このような行動を示す子どもたちがクラスに多く見られることで、保育者が個々の子どもに対して個別に関わる必要性が減り、結果として「個々の発達や特徴に応じた関わり」を余裕をもって行うことが可能になると考えられる。さらに〈他児への承認〉と「障害児や『気になる』子どもと他児との関係づくり」との関連に着目すると、クラスづくりにおいて、障害児や「気になる」子どもが他児から承認されるだけでなく、クラスのすべての子どもが他児から承認されるようなクラス集団づくりが「障害児や『気になる』子どもと他児との関係づくり」においては有効となると言えよう。

最後に、本研究の課題としては以下の2点が挙げられる。1点目は保育者の関わりとクラス集団の状態の関連についての詳細な検討である。保育者はクラス集団の状態に合わせて保育を展開すると同時に、保育者の関わりによってクラス集団の状態も変わっていく。詳細な縦断的研究によって、このような相互作用のプロセスについて検討を行っていくことが必要になると考えられる。その際、保育者の保育観や子どもの年齢によっても目指されるクラス集団の方向性が変わることが考えられるため、これらの要因を考慮した検討が必要

であろう。

さらに、本研究ではクラス集団の状態について明らかとなった3つの因子それぞれについて保育の困難さとの関連を検討した。しかし、実際にはこれらの3つの特徴が重なりあってクラス集団全体の状態が形成されると考えられる。したがって、今回明らかとなった3つの因子を組み合わせる形でクラス集団全体の特徴を記述していくこと、さらに、他の要因との関連について検討していただくことが2つ目の課題として挙げられるだろう。

付記

お忙しいところ調査にご協力くださった保育所の先生方に、心より感謝致します。

本研究のデータの一部は、日本発達心理学会第29回大会および日本教育心理学会第60回総会において発表した。

引用文献

- 1) 芦澤清音. (2011). 「発達障がい児の保育とインクルージョン」 大月書店.
- 2) 芦澤清音・浜谷直人・五十嵐元子・林恵・三山岳・飯野雄大・山本理絵. (2023). 「すべての子どもの権利を実現するインクルーシブ保育へ」 ひとなる書房.
- 3) 寺川志奈子. (2014). 障害のある子どもが仲間とともに育ち合う保育実践の検討. 障害者問題研究, 42(3), 170-177.
- 4) 浜谷直人・五十嵐元子・芦澤清音. (2013). 特別支援対象児が在籍するクラスがインクルーシブになる過程. 保育学研究, 51(3), 331-342.
- 5) 本郷一夫 (編著). (2006). 「保育の場における「気になる」子どもの理解と対応：特別支援教育への接続」 プレーン出版.
- 6) 岡村裕子. (2011). 保育者からみた「気になる子ども」についての調査研究. 滋賀大学大学院教育学研究科論文集, 14, 37-48.
- 7) Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition. Teachers College Press. (埋橋玲子 (訳). (2004). 「保育環境評価スケール①幼児版」 法律文化社.)
- 8) Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Pre-K. Paul H. Brookes Publishing Company.
- 9) 前掲5)
- 10) 名倉一美. (2018). 保育実践における幼児の集団づくりに関する一考察. 教科開発学論集, 6, 189-195.
- 11) 郷間英世・圓尾奈津美・宮地知美・池田友美・郷間安美子. (2008). 幼稚園・保育園における「気になる子」に対する保育上の困難さについての調査研究. 京都教育大学紀要, 113, 81-90.
- 12) 木曾陽子. (2012). 特別な支援が必要な子どもの保育における保育士の困り感の変容プロセス. 保育学研究, 50(2), 116-128.
- 13) 和田美香. (2021). 衝動・多動傾向のある子どもに対する保育者の困り感と対応の現状—質問紙調査の結果より—. 保育学研究, 59(2), 75-85.
- 14) 中山智哉・杉岡品子. (2016). 保育士の保育相談支援に関する質的研究：相談支援における困難性と専門性の深化のプロセス. 九州女子大学紀要, 53(1), 19-38.
- 15) 岸本美紀・武藤久枝. (2019). 保育者が保護者支援で抱える困難感の内容と構造—先行研究の分析結果から—. 岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要, 52, 39-46.
- 16) 高濱裕子. (2000). 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, 200-211.
- 17) 加藤由美・安藤美華代. (2013). 新任保育者の抱える職務上の困難感の要因に関する研究—新任保育者と中堅・ベテラン保育者および園長との比較—. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 154, 15-23.
- 18) 廣澤満之. (2018). 障害児保育における保育者の熟達化：保育困難感と熟達へのニーズの分析を通して. 白梅学園大学・短期大学紀要, 54, 37-54.
- 19) 緒方麻里・赤間健一. (2022). 保育士の困難感のキャリア間の比較. 福岡女学院大学大学院紀要：発達教育学, 10, 11-17.
- 20) 杉本翔平・石田淳也・松延毅・中村知嗣・藤田清澄・本田由衣・香曾我部琢. (2017). “気になる子”へ

の援助とクラス全体への援助—保育者による援助の配分—。宮城教育大学情報処理センター研究紀要：COMMUE, 24, 45-52.

- 21) 伊藤亜矢子・松井仁。(2001)。学級風土質問紙の作成。教育心理学研究, 49, 449-457.
- 22) 柏木恵子。(1988)。「幼児期における「自己」の発達」東京大学出版会。
- 23) 櫻井貴大。(2019)。障害児を保育する保育者の熟達化に関する研究。岡崎女子大学・岡崎女子短期大学研究紀要, 52, 67-76.
- 24) 前掲 18)