幼稚園教諭の学級づくり活動のプロセスに関する事例研究

－１学期間にわたる学級づくり活動に関する教師行動の分析から－

中井隆司
（奈良教育大学体育科教育学研究室）
小林愛美
（大阪市立野里幼稚園）

The changing process of the teacher behavior for organizing classroom of kindergarten teachers for one school term

Takashi NAKAI
(Department of Physical Education, Nara University of Education)
Aimi KOBAYASHI
(NOZATO Kindergarten, Osaka)

要旨：幼稚園教諭の学級づくり活動のプロセスを事例的に明らかにするために、教師特性の異なる３名の幼稚園教諭を対象に、１学期間にわたる保育場面での教師行動を「場面」「目的」「提示方法」の３つの視点から観察・分析した。

得られた主な結果は以下の通りである。

①各教諭の学級づくり活動に関する教師行動の共通点は、年度始めは「決まり」に関する行動の割合が高いが、学期末になるにつれて「活動準備」や「友達関係」に関する行動が増加していったこと、学期を通じて「社会的態度」と「教師と子ども間の信頼関係」に関する行動が重視されていたこと、提示方法は学期を通じて「教師からの提示型」が最も多かったこと、である。

②各教諭の学級づくり活動に関する教師行動には共通点がある半面、各教諭独自の特徴が認められた。これらの違いは、担当クラスの子どもの年齢、学級づくりに対する考え方などの教師特性が各教諭の教師行動に影響を及ぼしている可能性が考えられる。

キーワード：学級づくり classroom organization、幼稚園教諭 kindergarten teacher、教師行動 teacher behavior

１．緒　　言

「学級がうまく機能しない状況（高田　2000)」である「学級崩壊」という言葉が世に出て久しい。この「学級がうまく機能しない状況」とは、「授業不成立を中心として、学級の機能が不全になっている小学校特有の状態（新保　2000)」であり、子どもの発達段階において大切な社会的集団である学級集団をうまく機能させることができないという、最も深刻にして危機的な問題である。

「学級崩壊」を要因別にみてみると、小学校高学年に起こる「学級の荒れ」を指す高学年の「学級崩壊」と、特に小学校１年生に起こる「学級の未形成現象」を指す「小１プロブレム」の２つがある（新保　2000)．

前者は、中学生で迎えていた思春期が早くなり、小学校高学年から始まることと関連している。不安を感じ揺れ動きながら、大人から自立しようと葛藤する時期である思春期が早まり、勉強などへのストレスも高まり「みんなからはずれたくない」といった同調圧力などが加わり、子どもたちの様子自体が変貌していっている。そのことを理解できず、かつての小学校高学年のイメージをもって子どもとかかわろうとする教師と子どもの間のズレが「学級」を「崩壊」させるといったものである（新保　2000)。

一方､後者は学級という集団そのものが形成されず、子どもの発達に重要な意味合いをもつ学級という場が失われるという問題のことである。子どもたちが幼児期を十分生ききれてこなかった、幼児期を引きずって

いるという、現在の社会状況が要因として考えられる（新保　2000）。これは昨今の親の人間関係の希薄さとも関わってくるのだが、人間関係を学ぶ体験や様々な生活体験の不足が自己の欲求を抑え、他者と共存して生きていくといった仲間意識を育てることを阻害しているのである。その意味で、同じ「学級をうまく機能できない状況」であっても、こちらは集団を形づくることのできない「学級未形成」状態であるといえる。教師への不満などがあるわけでもなく、仲間からはずれる怖さという同調圧力があるわけでもない。子ども同士、教師と子どもの人間関係が未構築なまま、一人ひとりがバラバラに行動しているというのが、この「小１プロブレム」の状況なのである（高田　2000）。

この危機的な問題を改善しようとさまざまなことが論ぜられている。「学級」が「崩壊」する要因そのものを探る研究もあるが、やはり教師の在り方に言及したものが多い。「学級がうまく機能しない状況」を打破するために必要な教師の力量とは何か。それは「学級」を「うまく機能」させていく能力、すなわち学級づくりの能力であると考えられる（飯田　2000）。

小学校の子どもにとって学級とは、学習をしていく場所、生活をしていく場所、そして遊ぶ場所である。学校生活の日常的な教育活動は学級単位で行われ、その中で子どもたちは「社会的スキル（人とかかわる力）」を身につけていく（高田　2000）。松浦（1993）は、このような学級の教育的意義を、①教科の学習の場としての機能と役割、②集団における人間関係を学ばせるための教育の場としての機能と役割、③人格形成の場としての機能と役割、の３つでとらえたうえで、この学級づくりに必要な教師の力量を「変化する過程や状況を的確にとらえる力量」としている。集団の中で個を発揮するという「集団」としての性質と「個人」としての性質をあわせもつ学級の２側面をしっかりととらえ、相互に関連をもたせながら常に変化する子どもの姿（個の姿）、学級の姿（集団の姿）をとらえ、生かしていく能力が教師には必要であると述べている。

このことに関して、Leinhardt, et al.（1987）や香川・吉崎ら（1989）は、ルーチンの導入に焦点を当て、担任教師が学級を機能させていく過程で年度始めという時期の重要性を述べている。例えば、Leinhardt, et al.は小学校熟練教師６名（１年生担当１名、２・３年生担当１名、４年生担当３名、４・５年生担当１名）が、年度始めに自分たちの学級をうまく機能させるための授業構造をいかに確立するか、それを年度中頃までいかに維持するかという視点で研究を行っている。ここで注目すべきは、授業構造を確立するために必要なルーチン（ここでは、「授業環境の認知的複雑さを軽減するために働く、社会的でスクリプト化された行動パターン」と定義されている）のほとんどを、学年最初の１週間終了までに導入し確立させていたということである。６名の教師が行ったのは、学級での学習活動を混乱なく行っていくために必要なルーチンの導入であり、それらのほとんどを年度始めに行ったことに大きく意味があると考えられる。また、香川・吉崎らは小学校１年生担当の３名の教師（中堅教師１名、若手教師２名）を対象に、Leinhardt, et al. と同じ視点で授業ルーチンの導入と維持について研究した結果、ここでも年度始めである４月の重要性を結果としてあげている。この２つの研究では、学級の果たす機能と役割の１つである「学習活動の場」に焦点を当てて述べているが、どちらの研究も「学級をうまく機能させるため」に年度始めで教師が何をしているのかを検討した研究であり、「学習活動の場」としての機能だけに限定されるものではないと考えられる。

また、久保（1961）は、教師が行う学級づくりの実践の要点を３段階に分けている。学級づくりが行われるにも一定の手順というものが存在しており、学級づくりを行う上で子どもに指導する内容にも段階がある。特に年度始めに行われるであろう実践、すなわち第１段階に成されるべき内容として、①子どもの内面を知ること（子ども理解）、②子どもと教師の間に信頼関係をつくること、③外部からの抑圧から解放すること、④生活規則をつくること、が挙げられている。先にも述べたように学級づくりとは、「学級」を「うまく機能」させていくために教師が行うことであり、そのために必要不可欠とされるのが教師と子ども間の信頼関係である。子どもを理解し、それを受けて子どもとの間に信頼関係をつくる、学級づくりの第１段階として最も重要なものはそれではないだろうか。

一方で、小学校１年生に起こる「学級の未形成現象」を指す「小１プロブレム」との関係で、就学前教育である幼稚園や保育園の集団形成過程，すなわち，学級づくりが重要視されている。幼稚園という場所は、これまで家庭の中だけで生活してきた子ども達にとっての初めての集団生活の場という意義をもっており、多くの子どもにとって、人生で初めて意図的・組織的な教育を受ける場なのである（結城　1998）。幼稚園教諭は、その集団生活の場を整えるためにどのようなことをしているのであろうか。幼稚園においても学級は存在し、それを担任する教師が存在する。小学校教諭と同じように、幼稚園教諭も学級づくりを行っているはずである。

しかし、年度始めの幼稚園に関する研究はあるが、子どもの変化に焦点を当てたものが多い。望月・吉村（1995）は、入園当初の幼稚園生活への適応状態と、それに関係していると予想される幼稚園入園前後の幼児の様子を①母親への質問紙調査、②担任教師への質問紙調査から検討した結果、適応の変化に仲間関係や教師（保育者）との関係が深く関わっていることをあ

げている。また山本（1993）は、３名の園児を対象に様子の変化を４月（最初の１週間）及び５月（隔週）に観察・記録し、２学期にはＶＴＲを用いて園児の行動を記録した結果、スキンシップに重きをおいた教師のかかわりが、園児の幼稚園生活の適応性に関与しているのではないかということを導き出している。さらには、実際に保育を行った教師自身が、保育記録を用いて年度始めの保育を振り返るという手法の研究もある。村田・佐藤（1993）は、保育者の１学期間の保育実践記録から、１人の園児（３歳児）の人間関係に焦点を当てて保育者自身が考察し、それをもとに保育者と大学教員が対象児の育ちの過程である変容の姿を探ることで、保育者の役割について検討を加えている。また、中村・磯部（1993）は、保育実践をもとに３歳児の入園初期の保育についてのいくつかの事例をあげ、それについて検討を加えるという手法をとっている。

このように、学級づくりに関する研究や年度始めにおける幼稚園の保育実践に関する研究はあるものの、学級づくりに関する研究の対象は主に小学校以上であり、また、幼稚園の保育実践にからんだ研究も質問紙を利用したものや保育者自身が振り返るという手法をとった研究が多く、幼稚園教諭の行う実際の学級づくり活動がどのようなものであるのかということを研究対象にしたものは数少ない。

そこで本研究では、幼稚園教諭の年度始めである１学期間における学級づくり活動のプロセス（過程）をを教師行動の視点から事例的に明らかにするために、教師特性の異なる３名の幼稚園教諭の教師行動の推移について検討を加えた。このことによって、幼稚園教諭の様々な学級づくり活動のプロセスを解明することができ、そのプロセスの解明は新任教諭に対して学級づくりを考えるうえで貴重な資料になると考えた。

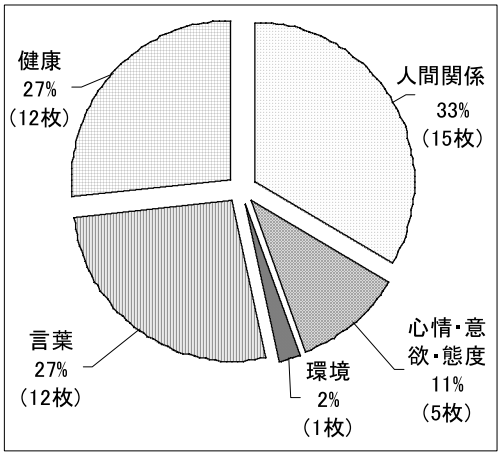

図１　Ａ教諭の学級づくりに対する考え方の分布

２．研究方法

２．１．対象教師の特徴

教職経験年数、担当クラスの子どもの年齢、園への在籍年数、学級づくりに対する考え方などの教師特性の異なる現職の幼稚園教諭３名を対象とした。対象教師は、教師と子どもの信頼関係づくりが主である学級づくり活動を明らかにする意図から事前に子どもと密接な関係を保持していない教師を選出した。なお、Ａ・Ｂ教諭は担当クラスの子どもが入園したばかりの年少児であるため、子どもとの面識はなく、Ｃ教諭の担当クラスは年長であるが、昨年も年長クラスを担当していたため、子どもとの関係は構築されていない。

各教諭の学級づくりに対する考え方は、１学期入園式（始業式）の２日前に実施した「１学期で大切にしたいもの・子どもに育ってほしいもの」をキーワードとしたイメージマップ・テスト（水越ほか　1980、三宅ほか　1988）をインタビュー（１学期の最初）の内容を参考にしながらＫＪ法（川喜田　2000）で分類した結果から解釈したものである。この分類は、本研究実施者を含む幼稚園教員養成課程の学生２名と、大学教員１名、大学院生１名の計４名で行い、４名全員の

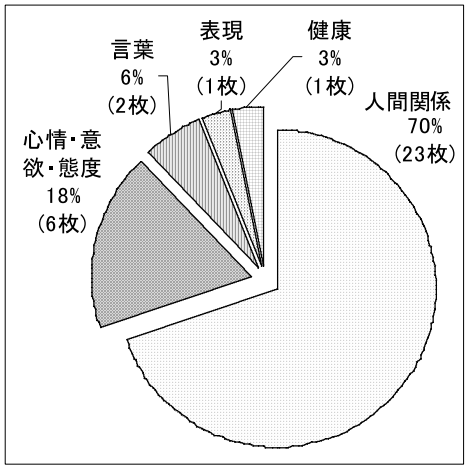

図２　Ｂ教諭の学級づくりに対する考え方の分布

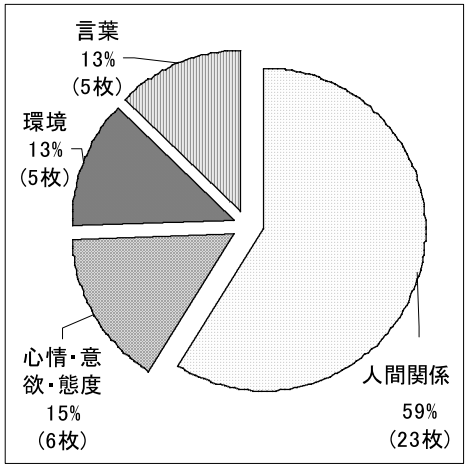

図３　Ｃ教諭の学級づくりに対する考え方の分布

表１　学級づくり活動に関する教師行動の分類基準カテゴリー

カテゴリー	定　　義	例
【場面次元】		
好きな遊び場面 ＜準備～片付け＞	園内の決められたスペースで子ども達が自ら遊んでいる活動の場面	砂遊び，ままごと，積み木遊びなど
みんなでする活動場面 ＜準備～片付け＞	共通経験としてクラス単位で行われる活動の場面	絵画活動，園外保育，音楽活動など
基本的な生活場面	遊びの側面をもたない，生活に即した活動の場面	登降園準備，手洗い，おやつ，トイレなど
【目的次元】		
マネージメント	子ども１人ひとりが，生活をしていくために最低限必要なこと	
基本的生活習慣	生活をする上で必要な基本の習慣	靴の脱ぎ履き，着替え方，手の洗い方など
社会的態度	社会生活をしていく上で必要な態度	話を聞く態度，挨拶をする，善悪の判断など
安　　全	怪我や病気をしないために必要なこと	危険行為の防止，体調管理など
支援	子ども１人ひとりが幼稚園で生活をしていくために必要なこと	
活動準備	ある活動をするために必要な準備	イスを出す，道具を用意する，帳面を出すなど
決まり	幼稚園において守らなくてはいけないルールやお約束	外へ行くときは帽子をかぶる，片付ける場所など
自覚・役割	自分でできるという自主的な態度や年齢に応じた自覚	お当番の仕事，自主的行動，お兄さん・お姉さんとしての行動など
交流	幼稚園生活での人間関係づくりに必要なこと	
先生と子どもの信頼関係	教師と子ども間に必要な関係	「先生とお友達」などの言葉掛け，スキンシップなど
個々の友達関係	ある特定のお友達との間の人間関係	他の子に関心がいくようにする，一緒に遊ばせるなど
集団の人間関係	自分のクラスの全体に対しての人間関係	仲間意識を芽生えさせる，みんなですることが楽しいなど
【提示方法次元】		
教師からの働きかけ （教師→子ども）	教師から話しかける，行動を起こす	
提示型	目的を達成するため，教師が提示する	「～しなさい」「～してはいけません」「～してみたらどうかな」
誘導型	目的を達成するため，子どもに考えさせる	「～してもいいのかな」「～しなくてもいいのかな」
受容型	目的を達成するため，子どもの行動を受け入れ，認める	「上手にできたね」「がんばったね」「それ，いいよ」
子どもからの働きかけ （子ども→教師）	子どもからの問いかけに対し返答する，行動を起こす	
提示型	目的を達成するため，教師が提示する	「これはこうするのよ」「それはここに直すのよ」
誘導型	目的を達成するため，子どもに考えさせる	「考えてごらん」「○○ちゃんはどう思う？」
受容型	目的を達成するため，子どもの行動を受け入れ，認める	「そう，よくわかったね」「うん，それでいいのよ」

意見が一致するまで話し合い決定した。分類の手順は、①幼稚園教育要領に設定されている５領域（人間関係、環境、表現、健康、言葉）と、生きる力の基礎とされている「心情・意欲・態度」を項目として仮定的に設定し、それをもとに解釈・分類を行った。②それ以外のカードについては４名で新たに解釈・分類を行い、項目を命名した。

１学期の最初のインタビューでは、事前に記入されたイメージマップ・テストをもとに、具体的にどのようなことを思い浮かべながら、どのような順番で書き込んだのか説明を求めた。さらに、①学級づくりの手順についての教師個人の考え、②学級づくりの手順についての園の方針、③学級づくりを行う際の提示方法、④幼稚園教育と家庭教育の違い、の４つについてインタビューを行った。

以上の資料をもとに解釈した各教諭の教師特性は以下の通りである。

Ａ教諭：奈良市立Ｓ幼稚園、女性、46歳、教職経験27年目（同幼稚園：６年目）、担当クラス４歳児（年少：男児11人、女児17人、計28人）。Ａ教諭の「学級づくりに対する考え方（図１）」の特徴は、自分と子どもの信頼関係づくりに重きはおいていないが当然すべきことと感じていること、子どもたちが幼稚園に慣れるために年度始めから幼稚園生活に必要な生活習慣を身につけさせること、そのあとに人間関係が広がるように友達関係などをつくってあげたいと考えていること、またそれらを身につけさせる方法としては指示することを避けたいとは感じているが、そうもいかず「知らせる」という方法をとろうと考えていること、である。

Ｂ教諭：奈良市立Ｓ幼稚園、女性、44歳、教職経験25年目（同幼稚園：１年目）、担当クラス４歳児（年少：男児11人、女児18人、計29人）。Ｂ教諭の「学級づくりに対する考え方（図２）」の特徴は、大きく自分と子どもとの信頼関係づくりを重視していること、その信頼関係もしっかりと個々人を教師自身が知っていく上でつくり上げられていくものであると考えていること、さらに、その信頼関係を基盤として幼稚園生活のリズムを身につけさせ、子どもたちに自分らしさを出していけるようにしていき、最終的には１学期で幼稚園って楽しいところだなというおもいを子どもに育てたいということ、である。

Ｃ教諭：大和郡山市立Ｓ幼稚園、女性、29歳、教職経験６年目（同幼稚園：６年目）、担当クラス５歳児（年長：男児12人、女児16人、計28人）。Ｃ教諭の「学級づくりに対する考え方（図３）」の特徴は、人間関係を重視する傾向にあり、自分との信頼関係づくりも重視してはいるが、それよりも子ども同士の関係、すなわち友達関係やクラスの仲間関係の方を大切におもっていること、それらの人間関係を軸としながら１学期の間に年長らしい態度や習慣を身につけていってほしいと考えていること、また提示方法としては子ども１人１人とスキンシップや言葉で身につけさせてたり、共感していきたいと考えていること、である。

２．２．各教諭の学級づくり活動に関する教師行動の抽出

１学期間にわたる幼稚園教諭の学級づくり活動を明

表２　Ａ教諭の学級づくり活動に関する教師行動の推移

カテゴリー	４月		５月		６月		７月	
	２週目	４週目	２週目	４週目	２週目	４週目	２週目	４週目
教師行動の総頻度数	1169	927	1311	1016	1195	1233	785	1198
【場面次元】								
好きな遊び場面	**43.2 (505)**	**33.5 (311)**	**29.1 (381)**	**16.9 (172)**	**39.5 (472)**	**45.4 (560)**	**37.5 (294)**	**34.3 (411)**
みんなでする活動場面	**10.3 (120)**	**5.3 (49)**	**24.1 (316)**	**26.5 (269)**	**7.4 (89)**	**11.4 (141)**	**27.8 (218)**	**31.0 (371)**
基本的な生活場面	**46.5 (544)**	**61.2 (567)**	**46.8 (614)**	**56.6 (575)**	**53.1 (634)**	**43.1 (532)**	**34.8 (273)**	**34.7 (416)**
【目的次元】								
マネージメント	**24.8 (290)**	**37.8 (350)**	**31.7 (416)**	**28.1 (286)**	**21.1 (252)**	**26.4 (325)**	**13.6 (107)**	**20.5 (245)**
基本的生活習慣	29.7 (86)	23.1 (81)	24.3 (101)	38.8 (111)	27.0 (68)	19.1 (62)	8.4 (9)	22.9 (56)
社会的態度	57.6 (167)	58.9 (206)	63.7 (265)	54.5 (156)	58.7 (148)	56.9 (185)	72.9 (78)	59.6 (146)
安　　全	12.8 (37)	18.0 (63)	12.0 (50)	6.6 (19)	14.3 (36)	24.0 (78)	18.7 (20)	17.6 (43)
支援	**47.8 (559)**	**32.9 (305)**	**32.8 (430)**	**45.4 (461)**	**43.6 (521)**	**53.0 (653)**	**57.8 (454)**	**55.9 (670)**
活動準備	32.2 (180)	49.8 (152)	55.3 (239)	62.7 (289)	66.8 (348)	53.3 (348)	70.7 (321)	47.2 (316)
決まり	66.4 (371)	47.5 (145)	42.8 (185)	26.9 (124)	22.1 (115)	38.9 (254)	24.0 (109)	32.7 (219)
自覚・役割	1.4 (8)	2.6 (8)	1.9 (8)	10.4 (48)	11.1 (58)	7.8 (51)	5.3 (24)	20.1 (135)
交流	**27.4 (320)**	**29.3 (272)**	**35.5 (465)**	**26.5 (269)**	**35.3 (422)**	**20.7 (255)**	**28.5 (224)**	**23.6 (283)**
先生と子どもの信頼関係	91.9 (294)	81.3 (221)	65.2 (303)	64.7 (174)	76.1 (321)	66.7 (170)	73.2 (164)	74.2 (210)
個々の友達関係	6.6 (21)	14.3 (39)	27.5 (128)	15.2 (41)	20.9 (88)	32.2 (82)	25.4 (57)	19.1 (54)
集団の人間関係	1.6 (5)	4.4 (12)	7.3 (34)	20.1 (54)	3.1 (13)	1.2 (3)	1.3 (3)	6.7 (19)
【提示方法次元】								
教師からの働きかけ	**72.2 (844)**	**83.1 (770)**	**70.7 (927)**	**80.0 (813)**	**74.3 (888)**	**80.2 (989)**	**83.2 (653)**	**78.7 (943)**
子どもからの働きかけ	**27.8 (325)**	**16.9 (157)**	**29.3 (384)**	**20.0 (203)**	**25.7 (307)**	**19.8 (244)**	**16.8 (132)**	**21.3 (255)**
提示型	66.5 (777)	75.0 (695)	75.3 (987)	71.7 (728)	73.1 (874)	77.9 (960)	79.7 (626)	71.5 (856)
誘導型	13.9 (163)	12.3 (114)	9.5 (124)	16.8 (171)	12.5 (149)	15.8 (195)	15.3 (120)	17.7 (212)
受容型	19.6 (229)	12.7 (118)	15.3 (200)	11.5 (117)	14.4 (172)	6.3 (78)	5.0 (39)	10.9 (130)

※1　表中の数値は，各次元における各カテゴリーの割合を示している．
※2　表中の( )内の数値は，各カテゴリーの教師行動の頻度を示している．
※3　下位カテゴリー（例えば，基本的生活習慣，社会的態度，安全）の数値は，上位カテゴリー（例えば，マネージメント）における割合と頻度を示している．
※4　提示方法次元の下位カテゴリー（提示型，誘導型，受容型）は「教師からの働きかけ」と「子どもからの働きかけ」の両下位カテゴリーを合計して示している．

らかにするために、平成12年４月初旬～７月下旬（１学期間）にわたり、教諭１名に対して１台のビデオカメラとワイヤレスマイクを用い、２週間に１回の割合で、保育内容が同一の曜日に各教諭の保育場面（登園から降園時まで）を収録した。本来であれば、教師の学級づくり活動の変化を知るためには日々の保育実践を把握する事が必要であるが、対象園や対象教師との関係の中で２週間に１回の割合で撮影することとした。ただし、その間にどのような保育内容を行っていたのかを把握するために、毎回の収録後に①２週間での変化（主に子どもの変化）、②２週間の間に学級づくりに関して教師が行ったこと、の２つについて対象教諭から情報を得た。

２．３．分析の手順

対象となった各教諭の学級づくり活動の特徴を導き出すために、本研究では収録した保育実践のＶＴＲから学級づくりに関する教師行動を抽出した。なお、本研究では、主に学級づくりに関する教師行動を分析対象とするため、遊びを発展させるためのものや、釘の打ち方・絵の描き方・歌の美しい歌い方といった保育内容の領域に関することは分析対象から除いた。抽出した教師行動は、Leinhardt, et al.（1987）の分類カテゴリーをもとに次元を加味し、本研究実施者が作成した分析基準カテゴリー（表１）で、学級づくりに関する教師行動の分析を行った。なお、分析はトレーニングを受けた本研究実施者を含む幼稚園教員養成課程の学生２名で実施した。分析者２名の一致率は全てのカテゴリーで80%を超えており、全カテゴリーの平均一致率も93.4%であった。

３．結果と考察

３．１．各教諭の学級づくり活動に関する教師行動

３．１．１．Ａ教諭の学級づくり活動に関する教師行動の特徴

表２は抽出されたＡ教諭の１学期間の学級づくり活動に関する教師行動の推移を各カテゴリー別に示したものである。抽出された行動は合計8834個であった。

まず最初に「場面」次元から、Ａ教諭の学級づくりに関する教師行動は年度始めでは「好きな遊び」と「基本的な生活」場面で多く出現していたが、学期末になるにつれて「みんなでする活動」場面でも出現し、最終的には、３つの場面に均等に出現していることがわかる。

次に「目的」次元では、Ａ教諭が学期を通じて「支援」行動を重視していることがわかる。その割合は６月末以降５割を超えている。内訳をみてみると、年度始めには大部分が「決まり」に関する行動であったが、５月末以降減少し、逆に「活動準備」に関する行動が増加していることがわかる。「役割・自覚」に関する行動は学期を通して低い割合であった。「マネージメント」に関しては、その割合は徐々に減少しているが「社会的態度」に関する行動が学期を通じて多く、

表３　Ｂ教諭の学級づくり活動に関する教師行動の推移

カテゴリー	４月		５月		６月		７月	
	２週目	４週目	２週目	４週目	２週目	４週目	２週目	４週目
教師行動の総頻度数	1053	1349	1503	1365	1224	1722	1062	1465
【場面次元】								
好きな遊び場面	**44.2 (465)**	**36.0 (485)**	**27.5 (413)**	**23.4 (320)**	**34.6 (424)**	**40.2 (692)**	**36.5 (388)**	**36.7 (537)**
みんなでする活動場面	**0.2 (2)**	**8.7 (118)**	**24.7 (371)**	**29.5 (402)**	**12.0 (147)**	**17.7 (304)**	**34.7 (369)**	**34.0 (498)**
基本的な生活場面	**55.7 (586)**	**55.3 (746)**	**47.8 (719)**	**47.1 (643)**	**53.3 (653)**	**42.2 (726)**	**28.7 (305)**	**29.4 (430)**
【目的次元】								
マネージメント	**18.4 (194)**	**32.2 (434)**	**28.7 (431)**	**27.3 (372)**	**20.4 (250)**	**23.9 (412)**	**12.6 (134)**	**19.1 (280)**
基本的生活習慣	33.5 (65)	23.0 (100)	25.8 (111)	14.8 (55)	18.0 (45)	9.7 (40)	11.9 (16)	5.0 (14)
社会的態度	45.4 (88)	66.4 (288)	54.1 (233)	72.8 (271)	57.2 (143)	70.9 (292)	56.0 (75)	61.8 (173)
安　　全	21.1 (41)	10.6 (46)	20.2 (87)	12.4 (46)	24.8 (62)	19.4 (80)	32.1 (43)	33.2 (93)
支援	**36.4 (383)**	**35.9 (484)**	**39.8 (598)**	**41.9 (572)**	**40.0 (490)**	**46.1 (793)**	**53.5 (568)**	**49.1 (720)**
活動準備	35.0 (134)	60.1 (291)	61.7 (369)	67.7 (387)	57.6 (282)	53.0 (420)	60.0 (341)	59.2 (426)
決まり	63.2 (242)	38.6 (187)	38.0 (227)	18.5 (106)	31.2 (153)	30.4 (241)	25.5 (145)	29.6 (213)
自覚・役割	1.8 (7)	1.2 (6)	0.3 (2)	13.8 (79)	11.2 (55)	16.6 (132)	14.4 (82)	11.3 (81)
交流	**45.2 (476)**	**31.9 (431)**	**31.5 (474)**	**30.8 (421)**	**39.5 (484)**	**30.0 (517)**	**33.9 (360)**	**31.7 (465)**
先生と子どもの信頼関係	91.4 (435)	78.4 (338)	71.5 (339)	64.6 (272)	67.6 (327)	67.7 (350)	86.1 (310)	71.0 (330)
個々の友達関係	7.6 (36)	19.3 (83)	22.6 (107)	28.5 (120)	17.4 (84)	30.0 (155)	12.8 (46)	27.7 (129)
集団の人間関係	1.1 (5)	2.3 (10)	5.9 (28)	6.9 (29)	15.1 (73)	2.3 (12)	1.1 (4)	1.3 (6)
【提示方法次元】								
教師からの働きかけ	**80.2 (845)**	**84.9 (1145)**	**76.6 (1151)**	**83.3 (1137)**	**74.1 (907)**	**78.2 (1347)**	**81.7 (868)**	**74.9 (1097)**
子どもからの働きかけ	**19.8 (208)**	**15.1 (204)**	**23.4 (352)**	**16.7 (228)**	**25.9 (317)**	**21.8 (375)**	**18.3 (194)**	**25.1 (368)**
提示型	74.6 (786)	82.4 (1111)	80.4 (1208)	81.6 (1114)	76.9 (941)	78.4 (1350)	83.6 (888)	76.9 (1126)
誘導型	8.6 (91)	7.4 (100)	7.8 (117)	6.4 (88)	8.9 (109)	12.3 (212)	8.8 (93)	13.0 (190)
受容型	16.7 (176)	10.2 (138)	11.8 (178)	11.9 (163)	14.2 (174)	9.3 (160)	7.6 (81)	10.2 (149)

※1　表中の数値は，各次元における各カテゴリーの割合を示している．
※2　表中の（　）内の数値は，各カテゴリーの教師行動の頻度を示している．
※3　下位カテゴリー（例えば，基本的生活習慣，社会的態度，安全）の数値は，上位カテゴリー（例えば，マネージメント）における割合と頻度を示している．
※4　提示方法次元の下位カテゴリー（提示型，誘導型，受容型）は「教師からの働きかけ」と「子どもからの働きかけ」の両下位カテゴリーを合計して示している．

「基本的生活習慣」や「安全」については大きな変化はみられない。「交流」に関する行動は学期を通じて約３割程度で推移しているが、「教師と子どもの間の信頼関係」に関する行動が１学期間を通じて高い割合を占めていることがわかる。また「友達関係」に関しても徐々に増加しており、自分との信頼関係をつくりながらも子ども同士のつながりをもたせようとする意図が読み取れるが、「集団の人間関係」に関しては１学期間を通じて低い割合であった。

最後に「提示方法」次元では、学期を通じて学級づくりに関する教師行動は「教師から」が圧倒的に多かったことがわかる。「子どもから」も約３割の割合を占めていたが、子どもに何かを身につけさせようとういうおもいを伝達する手段としてはやはり教師自らが行うことが多いようだ。内訳でも「提示型」が学期を通じて最も多かった。すなわち「～しなさい」や「～しましょう」といったいわゆる呼びかけ型の言葉掛けが多かった。「誘導型」の割合は４月には「受容型」よりも少なかったが、６月末から７月にかけて逆転している。つまり、子どもを認める行動（受容型）から子ども自身に考えさせる行動（誘導型）への移行が読み取れる。

以上のことから、Ａ教諭の学級づくりに関する教師行動の特徴は、①年度始めは「好きな遊び」や「基本的な生活」場面で「決まり」に関することを「教師から提示」したり「受容」することで身につけさせようとしていたこと、②学期末になるにつれて場面を問わず「活動準備」に関する行動や、「友達関係」に関する行動を「教師から提示」することが増加してきたこと、③学期を通じて重視していたのは「社会的態度」や「教師と子ども間の信頼関係」に関する行動であり、それを「教師から提示」したりすることで身につけさせようとしていたこと、である。

３．１．２．Ｂ教諭の学級づくり活動に関する教師行動の特徴

表３は抽出されたＢ教諭の１学期間の学級づくり活動に関する教師行動の推移を各カテゴリー別に示したものである。抽出された行動は合計10743個であった。

まず最初に「場面」次元から、Ｂ教諭の学級づくりに関する教師行動は年度始めには「好きな遊び」と「基本的な生活」場面で多く出現していたが、学期末になるにつれて「みんなでする活動」場面でも出現し、最終的には、３つの場面に均等に出現していることがわかる。

次に「目的」次元では、Ｂ教諭が学期を通じて「支援」と「交流」に関する行動を重視していることがわかる。内訳をみてみると、年度始めこそ「決まり」に関することが多いが、それ以降は「活動準備」に関する行動が多くなっている。また、「役割・自覚」に関する行動が７月になるにつれて多くなっているのもＢ教諭の特徴である。「交流」に関する行動では「教師と子ども間の信頼関係」を重視していることが読み取れる。特に年度始めには約８割を占めており、まず自分との信頼関係づくりを行っていたことがわかる。また年度始めにはあまり行われていなかった「友達関係」

表４　Ｃ教諭の学級づくり活動に関する教師行動の推移

カテゴリー	４月		５月		６月		７月	
	２週目	４週目	２週目	４週目	２週目	４週目	２週目	４週目
教師行動の総頻度数	468	961	921	801	921	926	1049	941
【場面次元】								
好きな遊び場面	0.0 (0)	53.6 (515)	33.3 (307)	0.0 (0)	13.4 (123)	50.3 (466)	47.0 (493)	45.4 (427)
みんなでする活動場面	25.6 (120)	17.2 (165)	29.1 (268)	63.0 (505)	60.2 (554)	27.3 (253)	27.7 (291)	22.8 (215)
基本的な生活場面	74.4 (348)	29.2 (281)	37.6 (346)	37.0 (296)	26.5 (244)	22.4 (207)	25.3 (265)	31.8 (299)
【目的次元】								
マネージメント	22.0 (103)	27.9 (268)	26.8 (247)	37.7 (302)	26.9 (248)	23.1 (214)	23.2 (243)	27.3 (257)
基本的生活習慣	7.8 (8)	10.1 (27)	15.4 (38)	11.3 (34)	5.6 (14)	3.3 (7)	11.1 (27)	2.3 (6)
社会的態度	76.7 (79)	72.8 (195)	68.4 (169)	60.3 (182)	71.0 (176)	75.7 (162)	72.0 (175)	86.0 (221)
安　　全	15.5 (16)	17.2 (46)	16.2 (40)	28.5 (86)	23.4 (58)	21.0 (45)	16.9 (41)	11.7 (30)
支援	26.5 (124)	31.4 (302)	43.1 (397)	32.5 (260)	54.3 (500)	45.4 (420)	50.7 (532)	43.8 (412)
活動準備	40.3 (50)	47.7 (144)	61.5 (244)	70.8 (184)	53.6 (268)	71.4 (300)	65.2 (347)	56.3 (232)
決まり	43.5 (54)	41.1 (124)	25.9 (103)	20.8 (54)	20.2 (101)	17.4 (73)	33.3 (177)	42.5 (175)
自覚・役割	16.1 (20)	11.3 (34)	12.6 (50)	8.5 (22)	26.2 (131)	11.2 (47)	1.5 (8)	1.2 (5)
交流	51.5 (241)	40.7 (391)	30.1 (277)	29.8 (239)	18.8 (173)	31.5 (292)	26.1 (274)	28.9 (272)
先生と子どもの信頼関係	80.9 (195)	67.3 (263)	68.2 (189)	74.9 (179)	82.1 (142)	42.5 (124)	74.5 (204)	59.2 (161)
個々の友達関係	2.9 (7)	19.7 (77)	18.4 (51)	15.1 (36)	8.1 (14)	16.8 (49)	17.5 (48)	31.6 (86)
集団の人間関係	16.2 (39)	13.0 (51)	13.4 (37)	10.0 (24)	9.8 (17)	40.8 (119)	8.0 (22)	9.2 (25)
【提示方法次元】								
教師からの働きかけ	90.8 (425)	83.5 (802)	78.4 (722)	74.5 (597)	74.7 (688)	74.2 (687)	71.3 (748)	78.9 (742)
子どもからの働きかけ	9.2 (43)	16.5 (159)	21.6 (199)	25.5 (204)	25.3 (233)	25.8 (239)	28.7 (301)	21.1 (199)
提示型	78.0 (365)	73.0 (702)	82.6 (761)	83.1 (666)	76.9 (708)	76.2 (706)	83.3 (874)	84.7 (797)
誘導型	10.7 (50)	8.8 (85)	7.5 (69)	6.6 (53)	9.2 (85)	8.6 (80)	7.0 (73)	10.0 (94)
受容型	11.3 (53)	18.1 (174)	9.9 (91)	10.2 (82)	13.9 (128)	15.1 (140)	9.7 (102)	5.3 (50)

※1　表中の数値は，各次元における各カテゴリーの割合を示している．
※2　表中の( )内の数値は，各カテゴリーの教師行動の頻度を示している．
※3　下位カテゴリー（例えば，基本的生活習慣，社会的態度，安全）の数値は，上位カテゴリー（例えば，マネージメント）における割合と頻度を示している．
※4　提示方法次元の下位カテゴリー（提示型，誘導型，受容型）は「教師からの働きかけ」と「子どもからの働きかけ」の両下位カテゴリーを合計して示している．

に関する行動は７月になるにつれて増加し、「集団の人間関係」に関しては学期を通じて低い割合だった。一方「マネージメント」に関する行動は学期末になるにつれて減少しているが、「社会的態度」と「安全」に関わる行動が高い割合を示している。特に、「安全」は７月になるにつれて割合が高くなっており、６月から水遊びが実施されたことが影響しているのではないかと考えられる。また「基本的生活習慣」は４月から減少し、７月ではほとんどみられなくなっていた。

最後に「提示方法」次元では、学期を通じてＢ教諭もＡ教諭と同様に学級づくりに関する教師行動は「教師から」が圧倒的に多かったことがわかる。「子どもから」もほぼ３割の割合を占めているが、子どもに何かを身につけさせようとういうおもいを伝達する手段としては、やはり教師自らが行うことが多いようだ。内訳でも「提示型」が学期を通じて最も多かったことがわかる。つまり、「～しなさい」や「～しましょう」といったいわゆる呼びかけ型の言葉掛けが多いことになる。そのほか、Ｂ教諭は比較的「誘導型」より「受容型」を多く行っていたことがわかる。

以上のことから、Ｂ教諭の学級づくりに関する教師行動の特徴は、①年度始めは「好きな遊び」や「基本的な生活」場面で「決まり」と「教師と子ども間の信頼関係」に関することを「教師から提示」したり「受容」することで身につけさせようとしていたこと、②学期末になると場面を問わず「活動準備」や「友達関係」に関することを「教師から提示」することが増加してきたこと、③学期を通じて重視していたのは「社会的態度」や「教師と子ども間の信頼関係」に関する行動であり、それを「教師から提示」することで身につけさせようとしていたこと、である。

３．１．３．Ｃ教諭の学級づくり活動に関する教師行動の特徴

表４は抽出されたＣ教諭の１学期間の学級づくり活動に関する教師行動の推移を各カテゴリー別に示したものである。抽出された行動は合計6988個であった。

まず最初に「場面」次元から、「好きな遊び」場面での学級づくりに関する教師行動が２回にわたり０個という結果になっている。これは、Ｃ教諭の保育１日目が始業式であり「好きな遊び」の時間がなかったためと、園外保育のために「好きな遊び」の時間を「みんなでする活動」の時間にまわしてしまったためである。そのため、Ｃ教諭が１学期間、学級づくりを行う際にどの場面を重視しているかということをこの表から明確に述べることは困難である。しかし、特別な事情がある場合（先述した２日）を除くと、Ｃ教諭は「基本的な生活」や「みんなでする活動」場面よりも「好きな遊び」場面に多くの学級づくりに関する行動を行っている傾向にあることが読み取れる。

次に「目的」次元では、「交流」に関する行動が年度始めは多いが、学期末になるにつれて減少し、逆に「支援」に関する行動が徐々に増加している。内訳をみてみると年度始めこそ「決まり」に関する行動が多いが、５月以降「活動準備」に関する行動が多くなっていくことが読み取れる。「決まり」に関しては７月

に新しい遊具を導入したことにより、再び多くなっている。そのほか、「役割・自覚」に関しては年度始めには多いが，徐々に減少している。C教諭が新しく年長になった子どもに対して「年長らしさ」を身につけさせる行動が多かったことが、４月から５月にかけてこの行動が多くあらわれた要因であろう。「教師と子ども間の信頼関係」に関する行動は学期を通じて重視しているが、学期末になるにつれて減少し、逆に「友達関係」に関する行動が徐々に増加していった。「集団の人間関係」に関しても年度始めには多かったが学期末になるにつれて減少している。進級児である子どもたちに前のクラスの友達より、今のクラスの友達とのつながりを大切にしてほしいというC教諭の学級づくりに対する考え方があらわれているためであろう。「マネージメント」に関する行動は時期的な大きな変化はみられず､学期を通じて約２割以上を占めていた。内訳では圧倒的に「社会的態度」に関する行動が多く、学期を通じて７割を越える日が多く、逆に「基本的生活習慣｣は学期を通じて低い割合を示す日が多かった。また「安全」については時期的な変化はみられなかった。

最後に「提示方法」では、学期を通じて学級づくりに関する教師行動は「教師から」が圧倒的に多かった。しかし、学期末になるにつれて「子どもから」の割合が少しずつ増加していった。また、C教諭もA・B両教諭同様に「提示型」が学期を通じて最も多みられた。

以上のことから、C教諭の学級づくりに関する教師行動の特徴は、①年度始めは「決まり」や「教師と子ども間の信頼関係」に関する行動を重視しており、それを「教師から提示」することで身につけさせようとしていること、②学期末になるにつれて「活動準備」や「友達関係」「集団の人間関係」に関する行動を「教師から提示」することで身につけさせようとしていること、③学期を通じて重視していたのは「社会的態度」や「教師と子ども間の信頼関係」に関する行動であり、それを「教師から提示」することで身につけさせようとしていたこと、である。

３．２．幼稚園教諭の学級づくり活動のプロセス

１学期間にわたる各教諭の学級づくり活動に関する教師行動を観察・分析することで、各教諭の特徴とともに以下の４点について各教諭共通の学級づくりに関する教師行動を導き出すことができた。①年度始めは「決まり」に関する行動の割合が高いこと、②学期末になるにつれて「活動準備」や「友達関係」に関する行動が増加していったこと、③学期を通じて「社会的態度」と「教師と子ども間の信頼関係」に関する行動を重視していたこと、④提示方法は学期を通じて「教師からの提示型」が最も多かったこと。この結果をもって幼稚園教諭の学級づくり活動の特徴であるとは言い切れないが、少なくとも対象とした３名の教諭に共通する結果である。これらの共通点は、Leinhardt, et al.（1987）や香川・吉崎ら（1989）が年度始めに多くの授業ルーチンを含めた学級づくり活動を導入しているという結果や久保（1961）の学級づくりの第１段階で実践される内容が幼稚園段階や幼稚園教諭についても確認できたことになる。

また一方で、各教諭特有の学級づくりに関する教師行動も認められている。これには先行研究などから、教職経験年数、担当クラスの子どもの年齢、園への在籍年数、学級づくりに対する考え方などの教師特性の影響が考えられる。学級づくりに対する考え方のような教師の指導信念については、これまでにも保育中の教師の行動や意志決定過程に強く関係していることが実証されており（中井・川下 2003､中井・松良 2005)、また、年少・年長といった子どもの発達段階による保育内容やその目的の違いについては容易に理解することができる。しかし、本研究では事例数などの関係から、明確な因果関係を認めることができなかった。その意味からも、事例数を増やして、さらなる検討が今後必要であると考える。

４．まとめ

本研究では、幼稚園教諭の学級づくり活動のプロセスを教師行動の視点から事例的に明らかにするために、教師特性の異なる３名の幼稚園教諭を対象に、１学期間にわたる保育実践を２週間に１回の割合でＶＴＲで収録し、対象教諭の学級づくり活動に関する教師行動を「場面」「目的」「提示方法」の３つの視点から観察・分析した。

各教諭の学級づくり活動に関する教師行動を分析した結果、次のような知見を得ることができた。

①各教諭に共通していた学級づくりに関する教師行動は、年度始めは「決まり」に関する行動の割合が高いこと、学期末になるにつれて「活動準備」や「友達関係」に関する行動が増加していったこと、学期を通じて「社会的態度」と「教師と子ども間の信頼関係」に関する行動を重視していたこと、提示方法は学期を通じて「教師からの提示型」が最も多かったこと、である。

②各教諭の学級づくり活動に関する教師行動には共通点がある半面、各教諭独自の特徴が認められた。これらの違いは、担当クラスの子どもの年齢、学級づくりに対する考え方などの教師特性が各教諭の教師行動に影響を及ぼしている可能性が考えられる。

以上、幼稚園教諭の１学期間にわたる学級づくり活動のプロセスについて、教師行動の視点から検討をくわえることによって、各教諭の学級づくりに関する教師行動の特徴や各教諭共通の教師行動を事例的に導き

出すことができた。しかし、各教諭の担当する子どもの年齢や学級づくりに対する考え方が保育実践に影響を与えたと明言するには、事例数が少なく詳細に検討することは困難であり、保育実践に及ぼす因果関係についての検討が今後の課題として残った。今後事例を積み重ねていくことで研究方法の改善などを図りつつ、より一般化できるのではないかと考えられる。さらに、本研究では学級づくりが頻繁に行われる時期として年度始め（１学期）に着目したが、「まだまだ完成というものはない」「２学期につなげていく」といったインタビューの発言内容から考えても、学級づくりは１年間を通じて、もしくは入園から修了まで通して行われるものである。長期的な視野をもって学級づくりのプロセスを検討していくことが今後の重要な課題である。

文　献

飯田　稔（2000）発達段階による「学級の荒れ」の違い－低・高学年、中学生の「荒れ」の理解と対応－児童心理 54（６）:45-52.

香川文治・吉崎静夫（1990）授業ルーチンの導入と維持．日本教育工学雑誌　14（３）:111-119.

川喜田二郎（2000）発想法（74版）．中央公論新社：東京．

久保英一（1961）学級づくりの実践過程．福井作文の会著　学級づくりの手順．明治図書：東京,pp.28-39.

Leinhardt,G. ,Weidman,C. and Hammond,K.M（1987）Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. Curriculum Inguirly 17（2）:136-176.

松浦　宏編著（1993）学級づくりと子どもをつかむ力量　ぎょうせい：東京。

三宅正太郎・森真理子・島本　昇・岡田　稔・大阪府科学教育センター・大阪市立鳴野小学校（1990）イメージマップ（IMT）を活用した生活科の評価について（１）－「アイ染め」の授業を中心として－．日本教育工学会研究報告集 90（５）:9-16.

水越敏行・吉崎静夫・三宅正太郎（1980）映像視聴能力の形成と評価に関する実証的研究－みどりの地球の継続視聴から－．放送教育研究 10:1-20.

文部省（1999）幼稚園教育要領解説．フレーベル館：東京．

望月久乃・吉村智恵子（1995）幼稚園生活への適応について（２）－入園前の幼児集団参加経験との関係から－．名古屋女子大学紀要（人・社）41:161-168.

村田陽子・佐藤　登（1993）保育内容の研究（６）－Ｙ男の１学期間における変容の姿－．研究論叢（芸術・体育・教育・心理）3（43）:213-228.

中井隆司・川下亜紀（2003）運動あそび場面における幼稚園教諭の意思決定過程と「個人レベルの指導論」との関係．奈良教育大学教育実践総合センター紀要12:1-10.

中井隆司・松良綾子（2005）保育場面に表出する「幼稚園教諭の指導信念」に関する事例研究．奈良教育大学教育実践総合センター紀要14:11-20.

中村万紀子・磯部景子（1993）日々の保育をふり返り子どもの育ちをみつめる－３歳児のクラスの入園初期の保育－．研究論叢（芸術・体育・教育・心理）3（43）:229-237.

新保真紀子（2000）「小１プロブレム」「学級崩壊」をともに越えるために－大同教「小１プロブレム」アンケートから見えてきたもの－．解放教育30（１）:65-77.

高田一宏（2000）「小１プロブレム」を乗り越える．解放教育 30（９）:9-16.

山本洋子（1993）新入園児への担当教諭のかかわり．美作女子大学・美作女子大学短期大学紀要 38:58-62.

結城　恵（1998）教授・学習の集団的文脈－目に見える集団と目に見えない集団－．志水宏吉編　教育のエスノグラフィー－学校現場のいま－．嵯峨野書院：東京，pp.123-149.