



Title	保育者による援助としてのクラス替え：フォーカス・グループ・インタビューによる実践知の検討
Author(s)	及川, 智博
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 145, 105-128
Issue Date	2024-12-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.145.105
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/93857
Type	departmental bulletin paper
File Information	09-1882-1669-145.pdf



保育者による援助としてのクラス替え

ーフォーカス・グループ・インタビューによる実践知の検討ー

及 川 智 博*

【要旨】 本研究は保育におけるクラス替えを、幼児が新たな仲間関係への再適応を求められる環境移行としてではなく、むしろ保育者による積極的な援助として捉え直した。その上で本研究は、保育のクラス替えを支えている保育者の実践知を明らかにすることを目的とした。各学年に複数クラスを有する保育施設3園を対象に、次年度のクラス編成の素案を決めた保育者計13名を協力者とした面接調査を実施した。得られた語りは、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析された。結果、保育者の実践知は、4つのカテゴリと4つのサブカテゴリからなる、計18の概念に分類・可視化された。保育者たちはクラス替えに際して、幼児たちの年度末までの成長と課題を見とり、次なる育ちに最も適した人的環境を構成しようと試みていたことが考えられた。最後に、保育実践に対する適応論的なアプローチの適用をめぐる問題点を指摘し、今後の課題と展望を述べた。

【キーワード】 保育、クラス替え、実践知、仲間関係、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ

問題と目的

本研究の目的は、保育におけるクラス替え¹の実践を支えている保育者の実践知²を明らかにすることである。クラス替えを実施している保育施設では、新年度の進級に合わせて、各クラスに属する幼児たちが適宜入れ替えられて新年度を迎える。しかし、各学年に1つのクラスのみ、もしくはそれよりも少ない園児数の保育施設が数多あるように、クラス替えそれ自体は、保育において必ずしも実施が求められている実践ではない。では、なぜ複数のクラ

¹ 本研究は保育における「クラス替え (class shuffle)」を、担任保育者を含めて、クラスの構成メンバーを編成しなおす実践と定義する。日本の保育においてクラス替えは、主に新年度へ向けた幼児たちの進級に合わせて実践される。

² 保育者研究において「実践知 (practical knowledge)」は、これまで、問題解決の場面で用いられる、実践者独自の知識や思考様式、方略の総体として定義されてきた (例えば、砂上他, 2012, 2015)。しかし、こうした議論および定義は、保育を、そしてそれに携わる保育者によるに営みの意味合いを、現場で生じる問題の解決という技術的なものへと矮小化しかねない。Biesta (2013 田中・小玉訳 2021) が指摘するように、教育の (また保育の) 営みは、技術的な側面のみには還元し難く、保育の場や子どもたちに対して自身がいかに向かい合うとするかという大人側の構えそれ自体もまた、専門知として把握されなければならない。そこで本研究は「実践知」を、現場における人々の営みをささえる専門職の知の総体として広義に定義するほか、その一端として、次年度の保育へ向けた保育者たちの迷いや葛藤も含めたクラス替えをめぐる実践知のあり様を描写する。

スを有する保育施設の保育者たちは、クラス替えを実践することを選び、またいかなる教育的な意図や配慮をもとに幼児たちを新年度のクラスに割り振っているのだろうか。本研究はその細部に、年度末におけるクラス替えの素案決定に携わった保育者たちの語りの分析を通して迫る。

仲間関係の変容をうみだす環境移行

保育におけるクラス替えは、特に心理学領域において、研究の題材として注目され始めた歴史がある。その歴史的な契機の一つは、特に心理学領域における、幼児同士の仲間関係をめぐる研究の活性化にあった。心理学領域において仲間関係というのは、幼児たちの社会性の発達や安心感を生み出す、大切な社会的資源として把握されてきた（Bukowski & Hoza, 1989）。その仲間関係の資源を十分に活用できなければ、幼児期の頃から必要な社会的経験を十分に得られず、その後の発達にリスクを生む可能性がある（Parker & Asher, 1987）。それゆえ、幼児個々の社会性の発達だけでなく、幼児同士が形成していく仲間関係それ自体もまた、心理学領域における重要な研究課題として位置づけられてきた。

ただし、ある時点までの先行研究の多くは、すでに幼児同士のつながりが形成された後の仲間関係を扱うものであった。集団の仲間関係が形成された後に、仲間関係を十分につくれず集団に適応できていない幼児を把握するソシオメトリック指名法や、仲間関係上の不適応を生み出す要因、例えば社会性の弱さを把握する実証的な手法が整備されてきた。そうした研究手法および知見の蓄積は、仲間関係上の不適応の改善をうながす、科学的な介入プログラムの開発を促進してきた（以上の研究動向の整理として、例えば、Kupersmidt & Dodge, 2004 中澤 2013）。しかし、倉持・柴坂（1999）が指摘するように、仲間関係は、幼児たちが集まればすぐに生まれるものではなく、それ相応のかかわりの歴史を通して徐々に形成されていく。ゆえに、仲間関係が形成されていくあり様を正確に把握するためには、多くの幼児たちが一斉に保育施設に入園したり、進級時にクラス替えが行われたりした際の、環境移行³が生じた段階からの縦断的な追跡調査が必要となる。

この点に注目して、新たな研究デザインを生み出した代表的な研究が、中澤（1992）と謝（1999）であった。例えば謝（1999）は、環境移行のタイミングから調査を開始することができれば、仲間関係の形成プロセスそれ自体を把握する縦断的研究が可能になると考え、幼稚園への入園以降における仲間関係の形成過程を検討した。2年保育の新入園児8名を協力者として、半年間にわたって縦断的に追跡した結果、特に幼児同士の仲間関係は入園後、6月から7月中旬（入園後1ヶ月半から3ヶ月）にかけて形成されることが示唆されている。関連して中澤（1992）は、すべてが新入園児の3歳児たちに注目し、1ヶ月の追跡およびソシオメトリック指名法を実施している。結果、入園5週目前後において、孤立する幼児の割合が増えることが報告されている。以上の謝（1999）や中澤（1992）は、入園してからある程度の段階で、幼児同士の仲間関係が安定してくることを示唆している。

また、一度安定した仲間関係に変化が生まれる契機として、特に取り上げられてきた現象

³ 「環境移行 (environmental transition)」とは、「人生の出来事や移動によって環境が変わること」(山本・ワッブナー, 1992, p.16) である。例えば、今日における乳幼児に対しては、保育施設への入園や進級、また小学校への進学といった環境移行が社会的に設定されている。

が2つある。第1に、新入園児の参入である。高濱・無藤（1997）は、3・4・5歳児が1クラスずつある私立幼稚園を対象に、3歳児クラスから在園している進級児11名と、4歳児クラス進級時に入園してくる新入園児10名との間に築かれる仲間関係について縦断的に検討している。結果、新入園児が加わることで、進級児がかかわる相手に変化が生まれるほか、その時期には仲間関係が不安定になることから、関係操作に動機づけられた行動を見せる幼児が現れたり、慣れ親しんだ他児に依存する幼児が現れたりしたことを報告している。また、大島（2020）は、新入園児と進級児の混合クラスでは、新年度の3週目以降、徐々に進級児と新入園児がかかわりをもつようになることを示唆している。関連して、大島・中澤（2012）は、幼稚園の年中クラスにおける進級児14名と新入園児18名を対象に、それぞれの幼児たちがいかなる仲間関係を形成しているかを把握するべく、ソシオメトリック指名法による縦断的調査を実施している。結果、年中時点では進級児が遊びたい相手として選択されることが多いものの、年長時点ではその被選択数の差がみられなくなること、また進級児は進級児を、新入園児は新入園児を遊びたい相手として認識する傾向があることを示唆している。

第2に、進級時におけるクラス替えである。クラス替えは、新入園児の有無を問わず、日常にかかわりを持つ相手が変わる契機であり、入園や新入園児の参入と同様に、仲間関係の変容との関連で取り上げられてきた。例えば小島（2008）は、朝と帰りのあいさつ場面、および昼食場面における着座位置の近接関係を指標として、クラス替え以後における仲間関係の変容を検討している。結果、幼児は「ほぼおとなの予想どおりに」（p.14）仲間関係を広げていたことや、もともと仲のよかった他児が仲間関係を広げていく際に重要な役割を担っていた可能性が報告されている。また、桃枝（2021）は、幼児にとってのクラス替えの意味をとらえるべく、年中に進級した際にクラス替えを経験した男児1名について、仲間関係を中心に追跡している。結果、男児は別のクラスに移った年少の頃の仲良しと交流を持ちつつも、徐々に年少時点では別クラスであった他児と関わりを持つようになり、仲間関係を広げていった過程が描かれている。また、こうした男児の成長の背景には、クラス替え後も継続して遊びたいと考える男児の希望と、クラス間の枠をゆるやかにとらえる保育者の姿勢が影響し合っていたのではないかと桃枝（2021）は考察している。

「クラス替え」は保育者が生みだす環境移行である

ここまで整理してきた「保育施設への入園」「新入園児の参入」「クラス替え」は、環境移行という性質では類似しているものの、保育実践上の意味合いは大きく異なる。というのも、「保育施設への入園」と「新入園児の参入」は、基本的に社会や家族といったような、保育施設の外部からの要請によって生まれる環境移行の契機である。その契機は、保育者たちの希望をもとに生まれるものではない。一方の「クラス替え」は、唯一、そうした外部の要請から一定の距離を置きつつ、保育者たちの教育的な意図やねがいをもとにして初めて生み出される環境移行である。

こうした実践上における特質の差異があるにもかかわらず、先行研究において「クラス替え」は、「保育施設への入園」や「新入園児の参入」と同様の位置づけで論じられてきた経過がある。そこで暗黙裡に敷かれてきたのは、環境移行を、人間に対して新しい環境への再適応を求める契機とみなす捉えである。例えば、先述した桃枝（2021）は、「子ども達は自分達の意思とは無関係に行われたクラス替えを単に受動的に受け入れるのではなく、能動的に

自分達の中に取り込み、年中2クラス独自の生活を保育者と共に生成させポジティブな経験へと変容させていった」(p.131)と、幼児たちが保育者と共に、自分たちの意思とは無関係に生まれた環境移行の契機を、いかに能動的に意味づけるかという観点から考察を進めている。また、幼児ではなく保育者に注目した大野(2009)は、クラス替え後である1学期のクラス運営に対する保育者の認識を、面接調査を通して検討している。結果、新年少クラスでは幼児が「園生活に馴染む」ことが、新年中クラスでは幼児が「新しいクラスに馴染む」ことが、保育者にとって1学期に考慮すべき課題として把握されていたことが示唆されている。関連して横山他(2012)は、幼稚園1園を対象に、こうした課題意識と関連した教育課程や保育者による援助のあり様を検討している。

たしかに、クラス替えを通して生じる新たな環境への適応は、幼児たちにとっても、また保育者たちにとっても、新年度における重要な課題となっていることだろう。ただし、そうした新しい環境への再適応という“壁”を生み出しているのは、他でもない保育者たちである。つまり、クラス替えは、新しい仲間関係の形成といったような環境への再適応が求められる契機というよりも、むしろ幼児たちのさらなる育ちを期待する教育的な意図や、それを支えるクラスのメンバーの再編成による人的環境の整備という、保育者による積極的な援助の1つとして把握されなければならない。

保育者による積極的な援助として「クラス替え」を把握する

以上の議論をもとに本研究は、クラス替えという援助を支えている保育者の実践知に、幼児たちを新年度クラスに割り振る際の思考や判断、また葛藤の可視化を通して迫る。そのために本研究では、各園における新年度のクラス替えの素案が決定した段階で、その編成に主として携わった保育者たちを対象に、いかにして新年度クラスに幼児たちを割り振ったのかを尋ねるフォーカス・グループ・インタビュー(以下、FGI)を実施して資料を収集する⁴。得られた語りは、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)を用いて分析する(木下, 2020)。M-GTAは、数ある質的データの分析手法のなかでも、複数の事態を考慮しながらも、行きつ戻りつしながら進むプロセス的な現象の全体像を「結果図」として可視化することに長けた分析手法である。特にクラス替えは、後に紹介する協力者の語りにも見られる通り、複数の事情を勘案しながら何度も幼児たちを入れ替えつつ、揺らぎ迷いながらも最終的な新年度のクラス編成案を決定していく思考と判断のプロセスに他ならない。その決定プロセスの特質を落とすことなく捉えることが可能な、M-GTAによる「結果図」を、保育者たちの語りをもとに描写する。以上の手続きにより、クラス替えという幼児たちへの積極的な援助を支えている保育者の実践知を明らかにすることが本研究の目的である。

⁴ なお、本研究で用いているクラス替えの「素案」とは、保育者たちによる新年度のクラス編成の第1次案を指す用語として用いている。本研究の全協力園において、幼児たちの新年度クラスへの割り振りは、第1次案が決定された後、園長をはじめとする管理職や、職員会議等を経て必要な相談と修正が行われた上で最終決定がなされていた。ただし、保育者たちによれば、素案を決定した後は、基本的に第1次案をベースとした微修正にとどまったという。以上より、本研究において把握される知見は、クラス替えの素案を決めた保育者の実践知であるという議論の制限および限界を有している。

方 法

M-GTA を実施する際には、協力者を少しずつ増やしていく理論的サンプリングを進めることが基本となる（木下，2020）。しかし、当該調査が計画されたのは国内外に新型コロナウイルス感染症（以下，COVID-19）が拡大していた時期であった。あわせて、クラス替えは通常、各年度につき一度しか行われないという、現象それ自体の特質による調査タイミングの制約もあった。そこで本研究では、予め可能な範囲で保育施設に調査を依頼し、計画的に資料を収集した後、分析の妥当性を担保する措置をとることとした。以下にその概要を記す。

調査協力者

本調査は202W年3月、北海道X市とその近郊に所在する、私立の幼保連携型認定こども園（以下，認定こども園）2園（以下，A園，B園）および私立幼稚園1園（以下，C園）の計3園を対象に実施された。協力園は特殊な教育プログラムを導入していない、遊びを中心とした保育を行っていることを基準に選定された。協力園はいずれも、同年齢の横割りによるクラス編成をもとに保育を実施していたほか、各学年に2～3つのクラスを有していた。なお、各協力園の設置法人は全て異なる。

結果的に、C園については主任教諭1名が全ての学年におけるクラス替えの素案を決定していたが、A園とB園については、当該年度の担任保育者をはじめとする、複数名の保育者間の協議によってクラス替えの素案が決定されていた。そのため、C園のみ調査協力者と著者による1対1の面接調査を実施し、A園とB園については、素案決定に携わった保育者ほぼ全員を対象としたFGIを実施した。協力者は全て女性であった。

調査の依頼に際しては、まず各園の施設長から調査協力の承諾を得た。その後、新年度のクラス替えの素案決定に携わった保育者たちを対象としたFGIを実施したい旨を伝え、日程等を調整した上で実施された。各園の都合により、全てのクラス替えや、そこに携わった保育者に面接をすることは叶わなかったものの、保育者13名を対象とした計4回のFGIを通して、5つのクラス替えにまつわる語りを得た⁵。各園で語りを得たクラス替えの内容、およびクラス替えの素案決定に携わった調査協力者の一覧をTable1に示す。

Table1 本研究において語りを得たクラス替えの概要および協力者

事例 No.	協力園	事例 (語りを得たクラス替えの内容)	協力者 (素案の決定に携わった保育者)
1	私立A認定こども園	年少（3クラス） →新年中（3クラス）	A1・A2・A3・A4・A5先生 (旧年少クラス担任・副担任)
2		年少（3クラス） →新年中（2クラス）	B1・B2・B3先生 (旧年少クラス担任)
3	私立B認定こども園	年少（3クラス） →新年中（2クラス）	B1・B2・B3先生 (旧年少クラス担任)
4・5	私立C幼稚園	年少（2クラス） →新年中（2クラス） 2歳児（1クラス） →新年少（2クラス）	C1先生（主任教諭）

⁵ 得られた語りのなかには一部、全員が新入園児のクラスへの割り振りに関する語りも含まれた（C園の2歳児クラス）。その語りのなかには、さらに上の学年でのクラス替えに結びつく語りも含まれていたことから、除外せず、すべての語りを分析に使用することとした。

面接手続き

面接はすべて著者が行った。調査は、当時流行していたCOVID-19の感染拡大防止対策を可能な限り施した上で、各園における静かな一室を借りて実施された。一部を除いて、協力者と著者は初対面であった。そのため、面接は各園における今年度の保育の経過などについて会話を交わすことで、協力者と著者との間にある緊張をほぐした上で実施された。回答の記録には、ICレコーダーと、A園とB園のみFGIにおける話者を特定するためのビデオカメラを用いた。また、面接進行の補助として筆記記録も同時に行ったほか、後述する質問内容に応じてタブレット端末、付箋、小さなマグネットシートを補助器具として用いた。

面接は、以下の5項目の質問による半構造化面接により実施された。まず、(1) クラス替えの実施状況と決定フロー、(2) クラス替えの基本的な意図とねらい、(3) 次年度へ向けた保育や幼児たちの課題と期待という、3つの基本的な情報および考え方を尋ねた。その後、(4) 実際に新年度クラスへ幼児たちをどのように割り振ったのかを可能な限り再現してもらった。最後に、(5) 面接内で話題としてきた学年の幼児たちについて、次年度に担任を受け持つことが決まっている保育者には次年度の保育の抱負を、そうでない保育者には次年度の保育に対するエールを語ってもらいながら、自由に交流してもらった。以上の質問項目から得られた語りのうち、当該年度のクラス替えと直接関わりが深いと考えられる語りを分析に使用した。面接の所要時間は、平均71分（最短65分—最長75分）であった。

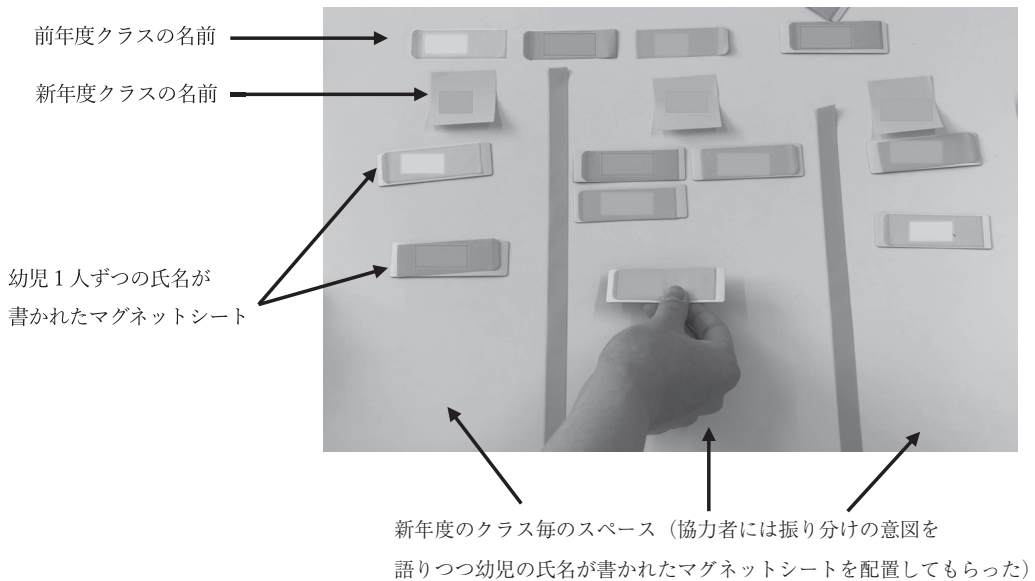
上記の質問項目のうち、特に項目（4）については、協力者と以下のように作業をしながら、幼児たちを新年度のクラスへどのように割り振っていったのかを、面接場面で可能な限り再現してもらった。はじめに、完全に当時のプロセス通りでなくても、クラス替えの素案決定に際して印象に残っている幼児たちの振り分けを再現してもらおうべく、付箋に当該幼児の氏名を協力者が判別可能な範囲で記載してもらい（例：タロウ、Aくん）、マグネットシート上に貼って付箋を机上で操作しやすいようにしてもらった。その上で、その幼児たちにいかなる教育的意図や葛藤を抱きながら、また保育者同士の相談をもとにしながら新年度クラスへ割り振ったのかを、実際にマグネットシートを自由に動かしつつ語ってもらった。面接時間中、各幼児のマグネットシートはクラスの枠を何度も飛び越えながら、最後には1つのクラスの枠内に収まっていった。なお、机上における作業の様子はタブレット端末によって撮影された。以上の作業を、可能な範囲で継続して再現し続けてもらった。机上における作業の様子の一例を、Figure1に示す⁶。

倫理的配慮

調査の依頼時および面接前に、調査への参加は任意であり、参加の拒否や中止、録音の中断・停止が可能であること、また拒否や中止に際して一切の不利益がないことを調査協力者全員に説明した。次に、得られた記録については、電子か筆記かを問わず厳重に管理されること、記録使用に際しては個人が特定されないよう十分に配慮することを説明した。また、面接内でも幼児個人の名前を出すことが難しい場合は、仮名を用いて差し支えないことについても説明した。以上の説明に対して同意を得られた協力者にのみ、本調査は実施された。

⁶ なお、A園の保育者からは「私たちも付箋に全員分の名前を書いて、それでこの3個の部屋（各クラスのスペース）をつくって分けていった（A1先生）」と、自分たちも本研究の手法と同様に、付箋を使うことでクラス替えの素案を決定していたとの報告があった。

Figure1 質問項目（4）における新年度クラスの素案決定プロセスに関する再現作業の様子



なお、本文中における協力者の仮名は、園名の仮名のアルファベットと数字の2つを組み合わせで表記することで、仮名でありつつも識別を可能にしている（例：A園における協力者の通し番号が1番の先生は「A1先生」）。

分析手続き

M-GTAによる語りの分析は、木下（2020）に基づいて、以下の4つの手順で進められた。（1）データに根ざした分析が可能となるように、分析テーマと分析焦点者を設定した⁷。本研究においては、分析テーマを「保育者におけるクラス替えの素案決定プロセスに関する研究」、分析焦点者を「新年度におけるクラス編成の素案を立てた保育者」とした。（2）逐語起こしされたプロトコルデータのなかから、分析テーマに関連する箇所を具体例として着目・抽出し、ワークシート上に概念名、定義、具体例を記載することで複数の概念を生成した。なお、ワークシートは概念毎にそれぞれ分けて作成された。（3）概念同士の関係性を検討することで、複数の概念からなるカテゴリーを生成したほか、カテゴリー同士の関係性をとらえることを目指した。本研究では、カテゴリーと概念との関係を円滑に把握するために、必要に応じてカテゴリーと概念との間にサブカテゴリーを設定した。（4）カテゴリー、サブカテゴリー、概念間の関係から結果図を作成し、ストーリーラインを生成した。

なお、本研究では先述のとおり、理論的サンプリングおよび理論的飽和化を厳密に図ることが困難な状況下にあった。そのため、本調査では以下の措置をとることで、M-GTAを用い

⁷ 木下（2020）によれば、「分析テーマ」とは、その分析で自分が明らかにしようとする問いを平易に表現したものである。また、「分析焦点者」とは、分析者（著者）とデータとの間に置く第三者の視点のことである。特にそこで置かれるのは、現象に携わっている協力者の視点である。以上の2つを連動させることにより、語りの深い解釈を目指すことが、M-GTAにおける方法の1つとして鍛えられてきた。

た語りの分析・説明および議論の妥当性を可能な限り担保することを目指した。まず、協力園3園には、可能な限り豊富な語りを得られるように配慮しながら面接調査を実施した。3園から得られた語りは著者が分析し、概念およびカテゴリーを緻密に生成した。その上で、分析にかかわるスーパーバイズとして、本研究からは独立した、保育者を対象とした質的な面接調査および論文執筆の経験がある研究者1名、および協力園3園とは異なる私立の認定こども園の園長1名（保育者としてクラス替えの担当経験あり）に、分析ワークシートを全て開示した上で、著者が作成した概念およびカテゴリーの妥当性を確認してもらったほか、追加で想定されるカテゴリーや概念があるかどうかについても検討してもらった。2名から得られた指摘をもとに再分析および概念・カテゴリー名の修正を行った上で、これ以上の修正および概念追加の必要がないとの助言をもって、保育者のクラス替えをめぐる実践知のあり様をとらえるための妥当な仮説的枠組みを得たと判断し、分析を終了した。

結果と考察

3園による5つのクラス替えをめぐる語りを分析した結果、保育者によるクラス替えの素案決定をめぐる実践知の特質は、4つのカテゴリーと4つのサブカテゴリーからなる、計18の概念に分類された。最終的に描かれた結果図をFigure2に示す。また、生成されたカテゴリー、サブカテゴリー、概念の定義と具体例の一例をTable2に示す。

なお、本文中においては以下、Figure2内のカテゴリーは【 】、サブカテゴリーは《 》，概念は〈 〉の囲みで、それぞれ表記している。協力者による語りの一部を本文中に挿入する際には、該当箇所を「 」で囲み、その括弧内もしくは判別が可能な箇所に発話者を記載している（例：A1先生による語りの場合は（A1先生）などと記載している）。また、本文内において、語りの意味内容がTable2に示すどの概念にまとめられたか明示的ではない箇所には、適宜文末などに補足を加えている（例：〈関係の再編成〉にまとめられた語りの意味内容については、（〈関係の再編成〉より）などと明記している）。

結果図におけるプロセス全体の動き

まず、クラス替えは、その必要性が公に定められていない実践である。極端に言えば、たとえ学年内に複数のクラスがあったとしても、一度もクラス替えを実施せずに卒園を迎えることもできる。クラス替えの実施の有無は、各園によって適宜判断されることになる。そこで保育者は年度末にかけて、はじめに【クラス替えの有無の判断】を行っていた。保育者は、各年度における〈幼児の実態に基づく判断〉、各園の〈教育課程に基づく判断〉、および〈経験則に基づく判断〉を組み合わせることで、クラス替え実施の有無を検討していた。その上で、クラス替えを実施しようと判断した際、保育者は大きく2つの方針をもとに検討を進めることで、幼児たちを新年度のクラスに少しずつ割り振っていた。

第1に、【園の基本方針に基づくクラス編成】の検討である。保育者は各園の実態に合わせた《クラス間のバランスをとる配置》と《配慮を要する幼児・保護者の配置》という2つの基本方針を概ね満たすように、新年度のクラスへ幼児たちを割り振ろうと考えていた。本研究では大きく7つの、クラス替えをめぐる基本的な編成方針が語られた。

Figure 2 新年度クラスの素案決定にかかわる保育者の実践知の仮説モデル（結果図）

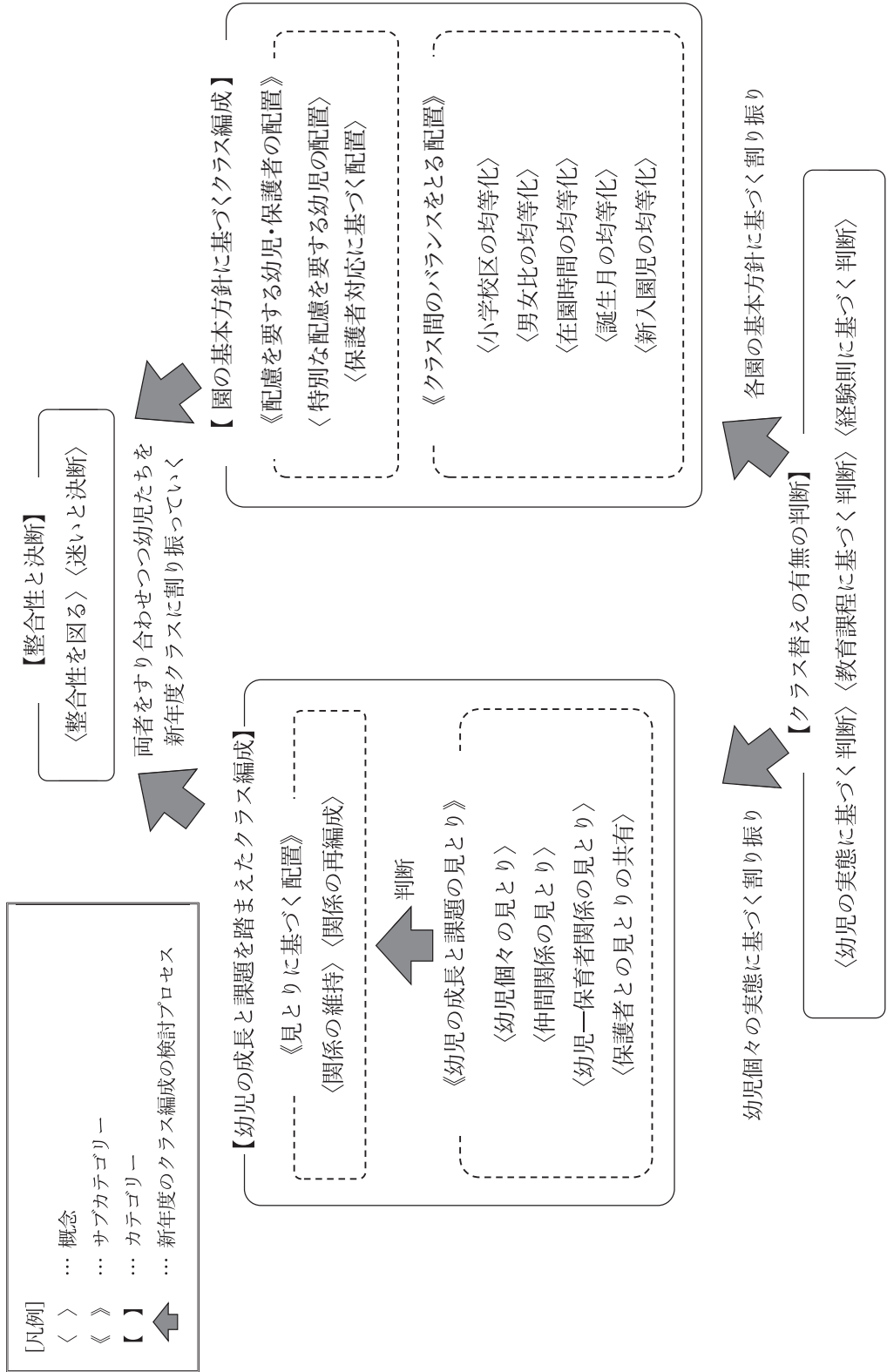


Table2 カテゴリー・サブカテゴリー・概念・具体例の一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義	語った園	具体例
クラス替えの有無の判断	—	幼児の実態に基づく判断	各年度に於ける幼児の実態に基き、クラス替えの必要性を検討すること	A・B	いろいろな子とかわる機会を（作りたい）。やっぱり固定で仲良しの子というのがクラスでいたい年中のときって決まってきたりもするので、それをちょっとあえて外してみたりとか、違う、もっといろいろな子とかかわったり、話してみたり（してほしい）。(A6先生)
		教育課程に基づく判断	各園の教育課程と必要性的検討	C	うちの教育課程から言うと、年少は自分らしさ、個の発揮みたいな感じなんですけど、年中になったら、それが小集団になって、（中略）年長で今できた関係性をより深めて、仲間と協同的な遊びということに向かうためには、クラス替えをするともう一度、一からの関係性づくりから始まってしまうので、そこは継続して、担任だけが代わるんですよ。（C1先生）
		経験則に基づく判断	各園で継承されてきた経験則に基づき、必要性的検討	A・B	（以前は）先生がそのまま持ち上がりだったので、何かもっといろいろな大人とかかわる機会を設けた方がいいね、みたいな話からですよ、（クラス替えが始まったのは）きっと。（A6先生）
園の基本方針に基づくクラス編成	クラス間のバランスをとる配置	小学校区間の均等化	小学校への移行を円滑にするため、学区の幼児を同じクラスに割り振ること	B・C	小学校に行くときに子どもたちが安心して「〇〇君も一緒だから安心だな」と思ってもらえるんじゃないかということもあったり、つながりをやっぱり大事にして進学してほしいというのがあるので、小学校区中心に人数バランスを決めています。（C1先生）
		男女比の均等化	各クラスの男女比が可能な限り均等になるように割り振ることを	A・B・C	男女比もそうだ。10人、10人だった。（B3先生）
		在園時間の均等化	各クラスにおける保育時間に偏りがないように幼児を割り振ること	A・B・C	こども園になったので、2号認定として1日8時間以上、12時間近く園で過ごすお子さんと、そうでない5時間程度で帰るお子さんとのバランスは最後、やっぱり調整はかけなきゃいけない。（B2先生）
		誕生月の均等化	各クラスで月齢の偏りが生じないように幼児を割り振ること	C	（新年少については）誕生月の偏りとかも見て。ここ（年少）で1年過ぐせば、（中略）年中でのクラス替えでは）そこまで神経質にならなくてもいいのかなという気はしています。（C1先生）
		新入園児の均等化	新入園児と在園児の割合を均等に割り振ること	C	慣れてきた4年教育児（在園児）と新たに入ってきた3年教育児（新入園児）がバランスよく半々になっていったら、うちのクラスも同じような成長するだろうという。（C1先生）

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義	語った園	具体例
園の基本方針に基づく編成	配慮を要する幼児の配置	特別な配慮を要する幼児の配置	をとりまわす子どもの発達に配慮し、必要に応じて個別の支援を行うこと	A・B・C	がっちり加配を付ける彼（スグル）を、1年目の先生の方に（入れた）。加配がちゃんと付くので。（加配が）付かなかったら逆なんですけど、付くということなので、1年目の先生のところに入れました。（B2先生）
		保護者対応に配慮	難しい幼児の集団生活への適応を支援すること	A・B・C	特別支援の子はよく考えますね。（中略）こっち（片方のクラス）ばっかりに偏っているとかいうふうになったときには、もう少しバランスを見て入れ替えようというのはあるかなと。（C1先生）
幼児の成長と課題を踏まえた編成	幼児の成長と課題の見とり	幼児一人ひとりの成長と課題を見とること	一人ひとりの成長と課題を見とること	A・B・C	ゲンキが結構新しい環境だったり新しい遊びだったり集団活動だったり、ちょっと最初、全然できなくて。（A3先生）
		仲間関係の構築	仲間関係の構築を支援すること	A・B・C	彼（タロウ）は思いのほか、成長したなと、自我が抑えられるように成長したんだなという姿があったので。（B3先生）
幼児の成長と課題を踏まえた編成	仲間関係の構築	仲間関係の構築	仲間関係の構築を支援すること	A・B・C	こっちの子（リョウ君）はその（ヒデキ君の遊びの）思いをくみ取れず、その遊びを結局、邪魔しちゃったりとか（中略）、その遊びがうまく成り立たない。（C1先生）
		仲間関係の構築	仲間関係の構築を支援すること	A・B・C	でも2学期ぐらいにショウタ君と仲良くなってからちょっとずつ積極的になったり、遊びの面でもゲンキが引っ張ったりとかする面もあって。（A3先生）
幼児の成長と課題を踏まえた編成	仲間関係の構築	仲間関係の構築	仲間関係の構築を支援すること	A・B・C	（クラスは別だけれど）関係性はすごくあって、入園当初からもうこの2人（ヒデキ・タケシ）はワイルドに遊ぶので、（中略）今は別のクラスだけけど「今この2人が（ヒデキ・タケシ）またくっついて同じクラスになるのはどうかな……？」というのはすごく悩んで。（C1先生）
		仲間関係の構築	仲間関係の構築を支援すること	A・B・C	

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義	語った園	具体例
幼児の成長と課題を踏まえたクラス編成	幼児の成長と課題の見とり	幼児・保育者の見とりの関係	幼児と保育者との関係性を捉えること	A・B・C	やっぱり彼（タロウ）は今、B3先生と同じクラスで、ちょっと認める姿が一瞬あれば満足して発揮できると思うんですね。せっかく発揮できるようになってきたところを、こうしてしまう（またB3先生と一緒にする）のはもったいないのかなというのがあって。（B2先生）
		保護者との見とりの共有	保護者と幼児の成長および課題を共有し、クラスについて共通理解を図ること	A・B・C	「いや、むしろ成長していますよ」って（お母さんに伝えた）、というのがあって、（C1先生）
	見とりに基づく配置	関係の維持	幼児の成長と課題に適切に対応されること・保育者との関係の維持	A・B・C	そこで2人の信頼関係があつての年中の方がいいかなと思って、ゲンキも新しい場所になるけど、きつとショウタといたら大丈夫かなと思って（同じクラスにした）。（A3先生）
		関係の再編成	幼児の成長と課題に、特定の児童・保育者は異なること	A・B・C	遊びの面は絶対、お互いの相乗効果でよりもっと遊べるようにって考えていけると思うので、そこ（ヒデキ・タケシ君）は組ませました。（C1先生）
	整合性と決断	整合性を図る	幼児を割り振って当初の計画と異なるとは生じた場合、適切な配置に調整を行うこと	A・B・C	（調整の結果）他がちょっとずれたときに、「あ、待って、（課題を抱えた幼児と相性がよさそう）この子はそういえば（元々配置したクラスから）いなくなっている。さっきこの子（課題を抱えた幼児）と仲良くなるようにイメージしたのに……でもやっぱりこの（別の相性が良さそう）子だったら（一緒にやっていたいけるかもしれない）」みたいな感じで。（B3先生）
		迷いと決断	不安が残る幼児の振る舞いについて断ることに迷い	A・B・C	（ヒデキは）せっかく伸びてきている。この子（タケシ）もその子なりに伸びているけど、果たしてまた一緒になって、どんな姿になるんだろうとか思ったんですけど、（中略）いろいろそういうのを考えていくと、いや、それぞれ育っているんだから、信じて（ヒデキとタケシを）組ませてみよう。（C1先生）

第2に、【幼児の成長と課題を踏まえたクラス編成】の検討である。クラス替えに際して保育者は、〈幼児個々の見とり〉、幼児同士の〈仲間関係の見とり〉、そして〈幼児—保育者関係の見とり〉を柔軟に組み合わせることで、《幼児の成長と課題の見とり》を進めていた⁸。また、その過程では必要に応じて、〈保護者との見とりの共有〉を行うこともあるという。この見とりは、幼児に対する新年度クラスへの《見とりに基づく配置》につながっていく。保育者は、年度末までの幼児一人ひとりの成長と課題に合わせて、次年度の園生活を通した育ちを実現するために最も適した人的環境が実現するように、幼児たちを割り振ろうと考えていた。その割り振り方はシンプルに、特定の幼児・保育者のクラスを分けるか、そのまま一緒にするかという、2つの概念に分けられた。まず、保育者は幼児の成長と課題を見とった上で、ときに〈関係の維持〉が必要だと判断することがあった。そのように判断した場合、保育者は、当該幼児を特定の他児や（次年度に学年を持ち上がる場合は）前年度クラスの担任・副担任保育者と再び同じクラスに配置していった。反対に、保育者は幼児の成長と課題を見とった上で、ときにクラス替えをひとつの契機として、〈関係の再編成〉を進めることが肝要だと判断することもあった。そのように判断した場合、保育者は、当該幼児を特定の他児や担任・副担任保育者とは別のクラスに配置していった。

ただし、幼児たちを少しずつ新年度のクラスに配置していくと、次第に【園の基本方針に基づくクラス編成】および【幼児の成長と課題を踏まえたクラス編成】に基づく割り振りとの整合性が取れなくなってしまうことがある。その際、保育者は可能な限り両者の方針を満たすように〈整合性を図る〉べく、幼児同士を入れ替えるなどして割り振りの見直しを行っていた。その上で保育者は、自身の判断による幼児の成長と課題の見とりに基づく配置が果たして適切かどうかに関する〈迷いと決断〉を経て、新年度のクラス編成の素案を固めていた。

以降では、協力者たちの具体的な語りを参照しながら、カテゴリー毎にプロセス全体の動きの細部を確認する。

【クラス替えの有無の判断】

クラス替えにあたって、はじめに保育者が確認していたのが、【クラス替えの有無の判断】であった。協力者たちから語られた、クラス替えの有無に関する判断基準をめぐる語りは、大きく3つの概念に分類された。

第1に、各年度の幼児やクラスの実態に応じてクラス替えの必要性を検討・判断する、〈幼児の実態に基づく判断〉である。この判断は、大きく2つの特徴からなっていた。まず、細部としての、保育者が気になる幼児たちの実態についてである。例えば、B1先生は1年間にわたって年少児クラスの担任をしてきて、「何かやっぱり、学年で動いているけど、やっぱりク

⁸ 概念名、および本文中で使用されている「見とり」という語について、本研究では「幼児一人ひとり、およびその周囲との関係性をめぐる状態について、自身の保育経験をもとに捉えようとする保育者の専門的行為」と定義し用いている。特に、本研究の協力者たちは、心理学等に由来する第三者的な評価指標ではなく、一貫して自身の（また同僚も含む自分たちの）今年度までの保育経験を参照しながら幼児たちを「見とって」いた。そして、自らの判断に基づいているからこそ、協力者たちは後述するように、クラス替えの素案を決定していきなかに〈迷いと決断〉に迫られていた。こうした“揺れ”を伴う行為は、森上・柏女（2013）や秋田（2019）等の保育学関連の辞典には記載がない「子ども理解」と同様（川田、2021）、現場において“ジャーゴン”として共有されてきた、保育者の専門性の基礎にある行為であると考えられる。

ラスの子で固まって仲がいい子たちもいる中で、例えば3人で仲良く、いつも一緒にいるけど、何かその関係性があんまりよくないなと（B1先生）」感じてきたのだという。同様にA6先生も、自身が担任をしてきた年中児クラスの幼児たちに対して、「いろいろな子とかかわる機会を（作りたい）。やっぱり固定で仲良しの子というのがクラスでだいたい年中のときって決まってきたりもするので、それをちょっとあえて外してみたりとか、違う、もっといろいろな子とかかわったり、話してみたり（A6先生）」してほしいと感じていたのだという。このように、保育者は当該学年における幼児たちの実態を見とった上で、次年度でのさらなる育ちを期待しつつ、クラス替えの必要性について判断していた。

次に、大枠としての、クラス全体の特徴についてである。例えば、保育施設によっては3歳以上児クラス（3歳児の年少児クラス～5歳児の年長児クラス）は、3歳未満児クラス（0歳～2歳児クラス）と比べて定員が増える。そのため、年少児クラスの段階で新入園児が多く入ってくることがある。結果、「ふたを開けてみないとやっぱりどんな感じの子たちかわからない（A4先生）」にも関わらず、保育者は新年度における年少児クラスの編成案を決めざるを得ない。また、年中への進級時に改めてクラス替えをしたとしても、保育を通してそのクラスがどのように形作られるかは見通し切れない。それゆえ結果的に、A5先生の言葉を借りれば、「カラーというか性格」が特徴的なクラス集団が毎年出来上がっていく（例えば、B1先生の担任クラスはしっかりしている幼児が多い「頭脳派集団」、B3先生の担任クラスはアイデアマンが多いが意見のぶつかり合いが耐えない「個性派集団」、A4先生の担任クラスは静かな幼児が多い穏やかな「受身型」のクラスになったのだという）。そうした現状に対して保育者は、各クラス集団の「カラー」の「バランスを整える（A1先生）」ために、幼児たちを適宜入れ替える必要があると考えるのだという。

第2に、〈教育課程に基づく判断〉である。この内容について語ったのは、C園の協力者のみであった。C1先生によれば、「うちの教育課程から言うと、年少は自分らしさ、個の發揮みたいな感じなんですけど、年中になったら、それが小集団になって、人とつながったり、交わったりすることが楽しい。それを次の学年に行ったときに、年長で今できた関係性をより深めて、仲間と協同的な遊びということに向かうためには、クラス替えをすともう一度、一からの関係性づくりから始まってしまうので、そこは継続して、担任だけが変わる（C1先生）」のだという。C園は自園の教育課程に基づき、年長への進級時にクラス替えを実施しないことを、園としての積極的な判断として位置づけていた。

第3に、各園の〈経験則に基づく判断〉である。例えばA園では、かつては「（年）少から（年）中は（進級時にずっとクラス替えを）していた（A1先生）」ものの、年中から年長へ進級する際のクラス替えは実施していなかった。それが始まったのは、「もっといろいろな大人とかかわる機会を設けた方がいいね（A5先生）」という議論が出た3年前からなのだという。また、クラス替えの進め方についても、各園での経験の蓄積が鍵となっていることもあった。例えば先輩保育者から、全ての幼児を「ばらばらに離すわけではなくて、その子の発達だったりとか、今の精神状態とか、遊びの広がりの様子とか、そういうのを全部踏まえた上で、どの子とどの子と一緒にくっつけた状態で上げる（B2先生）」かを考える必要性を教わったり、「（今までの方法では）あまりうまくいかないぞという先生たちの感触（A8先生）」を活かしたりするなどして、保育者は新年度におけるクラス替えの進め方を検討・判断していた。

【園の基本方針に基づくクラス編成】

以上のような園毎に異なる判断基準をもとに、クラス替えを進めるべきと判断した際、保育者は大きく2つの基本的な編成方針をもとに、幼児たちを新年度クラスに割り振っていた。まず詳述するのは、【園の基本方針に基づくクラス編成】である。保育者は《クラス間のバランスをとる配置》および《配慮を要する幼児・保護者の配置》という、大きく2つの方針を念頭に置きながら、新年度クラスに幼児たちを割り振っていかうと考えていた。順に確認する。

《クラス間のバランスをとる配置》 まず、《クラス間のバランスをとる配置》である。極端に言えば、協力者たちからは、“片方のクラスは男児のみ、もう片方のクラスは女児のみ”といった分け方にならないように、また“あるクラスに1月～3月生まれの月齢が低い幼児がまとまる”といったことがないように、幼児たちの幾つかの属性に注目し、それが新年度のクラス間においてある程度まで均等になるように割り振りを調整している旨が語られた。その調整の内容は、大きく5つに分類された。

第1に、〈小学校区の均等化〉である。特にC園では、「小学校に行くときに子どもたちが安心して『〇〇君も一緒だから安心だな』と思ってもらえる（C1先生）」ように、最後のクラス替え（年中進級時）では同じ小学校区の幼児が同クラスに揃うように意識して振り分けているのだという。ただし、この配慮は園が所在する地域の状況にもよると考えられる。C園は北海道内でも特に都市部に位置する私立幼稚園であり、通園する幼児たちの学区も複数にまたがっていた。反対に、郊外に位置したB園では、かつては〈小学校区の均等化〉を行っていたものの、「学区ごとによって、すごく人数に差がある（B2先生）」という話になり、現在ではそのような配慮を行わなくなったのだという。

第2に、〈男女比の均等化〉である。協力園全てにおいて、各学年で男女の数にはばらつきがみられたものの、クラス間でその比率が概ね均等になるように調整されていた。

第3に、〈在園時間の均等化〉である。特に認定こども園では、認定区分⁹に応じて幼児の在園時間にばらつきがでる。極端に言えば、あまりにばらつきが大きい場合、片方のクラスでは1号認定の幼児が降園した後も、多くの2号・3号認定の幼児がクラスに居て適度に関わりを深められるが、もう片方のクラスでは2号・3号認定の幼児が少なく、クラスの仲間と関わりを十分に深められないという事態に陥ることもある。合わせて、担任保育者の負担もクラス間で偏りが生じてしまう。また、そこまで極端でなくとも、通園バスを利用している保育施設で、かつ複数時間帯に分かれるバスコースがある場合もまた、幼児たちの登降園時間にばらつきが生じることになる。保育者からは、可能な限りクラス間でそうした在園時間の偏りが少なくなるように、〈在園時間の均等化〉を意識している旨が語られた。

第4に、〈誕生月の均等化〉である。この均等化について語られたC園においては、月齢による発達差が特に顕著である新年少児クラスで、誕生月のバランスを意識しているという。

⁹ 認定区分とは、保護者が認定こども園、幼稚園、保育所および地域型保育事業を利用するために、教育・保育の必要性に応じて自治体から認定される3つ（1号認定・2号認定・3号認定）の支給区分のことである。保護者が各自治体に申請し、各自治体は保護者の就労状況等に応じて区分を決める。それぞれの設定区分によって、幼児が利用できる保育施設・事業が異なるほか、保育の利用時間が変わってくる。保育の利用時間は、1号認定は4時間（教育標準時間）、2号認定と3号認定は8時間（保育短時間）もしくは11時間（保育標準時間）となる。特に認定こども園では、1号認定の幼児と2・3号認定の幼児とが一緒に保育を受けることになるため、同じクラスの幼児たちの間でも、園で過ごす時間にばらつきが生じてしまうことになる。

また、C1先生によれば、そのバランスについては、新年中への進級時にはそこまで神経質にならなくても良さそうなのだという。

第5に、〈新入園児の均等化〉である。この均等化について語られたのはC園のみであったが、それは未満児クラスから新年少児クラスへの移行に伴うクラス替えについても語られたことに由来すると推察される。先述のように、未満児クラスから以上児クラスへの移行の際には、多くの新入園児が加わることになる。そのため、新年少児クラスでは、在園児と新入園児がバランス良く半々になるように考慮しているという。また、今回の調査では明示的に語られなかったものの、新年中児クラス以降において途中入園する幼児が複数現れたら、その幼児たちが同じクラスにならないように分散させる可能性は十分に考えられよう。

《配慮を要する幼児・保護者の配置》 次に、《配慮を要する幼児・保護者の配置》である。語りは、以下の2つの概念に分類された。

第1に、〈特別な配慮を要する幼児の配置〉である。保育者からは、障害診断の有無にかかわらず、特別な配慮を要する幼児がいずれかのクラスに偏らないように配慮しながら新年度のクラス編成案を練っている旨が語られた。また、加配保育士がつく幼児については、複数いる場合はクラスを別にしつつ、可能な限り若手保育者の担任クラスに配置しようと考えられていた。協力者たちからは以上の配慮によって、次年度も特別な配慮を要する幼児に丁寧な声掛けやかかわりを持つことができるように、新年度に予定されているクラスの担任保育者の力量、および加配保育士の配置を考慮しながら、該当する幼児を新年度クラスに割り振っている旨が語られた。なお、以上の配慮の先にみられる、特別な配慮を要する幼児も含めた、保育者の幼児に対する丁寧なかかわりの実際をめぐる語りは、後述する概念〈幼児—保育者関係の見とり〉内にまとめられている。

第2に、〈保護者対応に基づく配置〉である。保護者のなかには、園および保育者にとって対応が難しい者もいる。そうした保護者が特定のクラスに偏らないように、また若手保育者に可能な限りその保護者が当たらないように、新年度のクラスが編成されていた。また、保護者と保育者との関係だけでなく、例えば「この1年間で子ども同士のトラブルがあって、大人同士もちょっと陰悪になっちゃった（A1先生）」場合など、幼児同士のトラブルにより関係が陰悪になっている保護者同士についても、場合によっては可能な限り別のクラスになるように、当該幼児たちを新年度クラスへ割り振っている旨が語られた。

【幼児の成長と課題を踏まえたクラス編成】における《幼児の成長と課題の見とり》

ただし、保育者は【園の基本方針に基づくクラス編成】のみに基づいて、機械的に幼児たちを新年度クラスに配置していたわけではなかった。むしろ、そうした各園の基本方針を背景としつつも、保育者が気を揉みながら検討していたのが、【幼児の成長と課題を踏まえたクラス編成】であった。

【幼児の成長と課題を踏まえたクラス編成】にあたって、まず保育者は《幼児の成長と課題の見とり》として、幼児に対する以下の3つの見とりを行っていた。第1に、〈幼児個々の見とり〉である。第2に、幼児同士の〈仲間関係の見とり〉である。そして第3に、〈幼児—保育者関係の見とり〉である。以上の3つを複合的にとらえることで、保育者は年度末の時点で、幼児たちのそれまでの成長の経過と、現在どのような課題を有しているかを見とり、それを基にクラス替えを進めようと考えていた。各概念にまとめられた語りの意味内容を具体的に把

握するために、以下では、複数の見とりを組み合わせながらクラス編成を検討していた各園の代表例として、Table2に語りの例を記載しているA園のゲンキ、B園のタロウ、C園のリョウ・ヒデキ・タケシを中心に確認していく。その後、カテゴリー【幼児の成長と課題を踏まえたクラス編成】内にまとめられた概念〈保護者との見とりの共有〉の内容についても確認する。

ゲンキの場合（A園・年少→年中） まず、A園のゲンキである。ゲンキについては、〈幼児個々の見とり〉と〈仲間関係の見とり〉が組み合わせられ、年度末までの成長と課題が解釈されていた。ゲンキはもともと、「新しい環境だったり新しい遊びだったり集団活動だったりだが、ちょっと最初、全然できな（A3先生）」い幼児であった（〈幼児個々の見とり〉より）。けれども、ゲンキは徐々に、その課題を克服しはじめたことを保育者は見とっていた。特にA3先生によれば、「2学期ぐらいにショウタ君と仲良くなってからちょっとずつ積極的になったり、遊びの面でもゲンキが引っぱり張ったりとかする面も（A3先生）」出てきたのだという（〈仲間関係の見とり〉より）。そうしたゲンキの育ちを見とった上で、保育者はゲンキとショウタとの関係を、年中児クラスでも継続して大切にしていくなければならない必要性を認識していった。

タロウの場合（B園・年少→年中） 次に、B園のタロウである。保育者はタロウに対して、〈幼児個々の見とり〉と〈幼児—保育者関係の見とり〉を組み合わせることで、年度末までの成長と、これからの課題を解釈していた。タロウは元々、自我がおさえられずに集団保育の場面で特に支援を要する、ひとりだちがなかなかできない幼児として保育者たちから認識されていた。しかしタロウは、B園独自の実践の1つである、「進級デイ」と呼ばれる年度末に設けられる年中児クラスの体験日において、いつもとは異なる環境に置かれたにも関わらず、「思いのほか、成長したなど、自我が抑えられるように成長したんだという姿（B3先生）」がみられたのだという（〈幼児個々の見とり〉より）。また、その成長した姿を目の当たりにして、「せっかく発揮できるようになってきたところを、こうしてしまう（またB3先生と一緒にクラスにする）のはもったいない（B2先生）」という考えも生まれていった（〈幼児—保育者関係の見とり〉より）。元々担任だったB3先生のことを頼らずとも、タロウは園生活を楽しんでいける段階にきているのだと、保育者たちは見とったのであった。

ヒデキ・リョウ・タケシの場合（C園・年少→年中） 最後に、C園のヒデキ・リョウ・タケシである。ヒデキとリョウは年少児の際に同じクラスで、タケシは別のクラスであった。ヒデキは遊びのイメージがパツパツと出てくるような幼児であり、かつ園生活での色々なことに折り合いをつけられる幼児であった（〈幼児個々の見とり〉より）。そのヒデキと特に遊びたがっていたのが、同じクラスのリョウであった。しかし、リョウはそこまで場面や状況を理解する力が高くなく、「（ヒデキの遊びの）思いをくみ取れず、その遊びを結局、邪魔しちゃったりとか（中略）、その遊びがうまく成り立たない（C1先生）」日々が続いていたのだという（〈幼児個々の見とり〉より）。

反対に、別のクラスに居たタケシは、「発想力がすごく豊かな子で、遊びが（ヒデキに）たぶん合う（C1先生）」ほか、実際ヒデキと楽しくワイルドに遊ぶ関係性も出来てきたのだという（〈幼児個々の見とり〉および〈仲間関係の見とり〉より）。ただし、ヒデキは自己主張が強く、また園生活で気持ちに折り合いをつけたり、場面を切り替えたりするのが得意ではなく、「今は別のクラスだけど『今この2人（ヒデキ・タケシ）がまたくっついて同じクラスになるのはどうかな……？』というのはすごく悩ん（C1先生）」だのだという（〈幼児個々の見とり〉）。

より)。以上のような見とりをもとに、保育者は新年度の2クラスへ、ヒデキ・リョウ・タケシをどのように割り振るのが最適か、悩みつつ判断していったのであった。

〈保護者との見とりの共有〉について 以上の幼児たちに対してではないが、保育者は時に、必要に応じて〈保護者との見とりの共有〉を図ることがあるのだという。例えば双子の場合、同じクラスに在籍することは、保護者にとって懇談会や行事の出席が楽になるといった現実的なメリットがある。しかし、そうしたメリットをもとに双子を同じクラスにしてしまうと、ときに2人は自宅と同じように、保育施設でもべったりと一緒に居て遊んでしまい、双子の成長にとってはポジティブに働かないと見通せることがある。そのような姿が予想された際、保育者からは必要に応じて保護者との相談の機会を設け、自身の見とりを共有し、さらなる幼児たちの育ちへ向けて、クラス替えの方向性をすり合わせる必要がある旨が語られた（A4先生）。また、双子等でなくても、わが子の育ちに悩みを抱えている保護者に『いや、むしろ成長していますよ』って（お母さんに伝えた）（C1先生）」りするなどして、クラス替えの方向性や今後の保育について、事前に相談をすることもあるという。

【幼児の成長と課題を踏まえたクラス編成】における《見とりに基づく配置》

以上のような見とりを複合的に組み合わせることで、保育者は《見とりに基づく配置》により、幼児たちを新年度クラスに割り振っていた。その割り振り方はシンプルに、幼児の成長と課題に応じて、適当と考えられる他児・保育者と同じクラスに配置する〈関係の維持〉と、反対に特定の他児・保育者とは異なるクラスに配置する〈関係の再編成〉の2つの概念に分けられた。「クラス替え」という用語からすると、つい既存の関係性をバラバラにしていくなイメージを抱き得るが、保育者から語られた具体例は、必ずしもそうではなかった。むしろ、当該幼児の成長と課題に関する見とりをもとに、意図をもって、あえて特定の幼児同士を、また幼児と保育者とをそのまま一緒にのクラスにしておくことも、保育者にとっては大切な配慮となっていた。以下では引き続き、《幼児の成長と課題の見とり》で取り上げた3つの事例をもとにその詳細を確認する。

ゲンキの場合（A園・年少→年中） まず、A園のゲンキとショウタである。ゲンキとショウタが仲良くなってから、徐々にゲンキは遊びの面でショウタをリードするなど、自分を出すことができるようになってきた。そうした姿を受けて保育者は、新しい環境でも積極的なことができる現在の仲間関係を大切にすることが、ゲンキにとって最適なクラス編成であると考えに至った。A3先生は「2人の信頼関係があつての年中の方がいいかなと思って、ゲンキも新しい場所になるけど、きっとショウタといたら大丈夫かな」と考え、ゲンキとショウタを新年度に同じクラスへ配置したのであった。また、それでもなおゲンキらのことが少し不安だったA3先生は、「でもちょっと2人、不安なので、私（A3先生）が見ようかなと思って」と、自身が次年度に担任することが決まっていたクラスに配置した。保育者はゲンキに対して、特定の幼児同士のみならず、担任保育者をも前年度と同じクラスに組み合わせるといふ、〈関係の維持〉を大切にしたい割り振りを行ったのであった。

タロウの場合（B園・年少→年中） 次に、B園のタロウである。タロウは年度末にかけて、自我を抑える力が育ち、園のなかで自分の力を発揮できるようになってきた様子が見られてきた。それに合わせて、担任保育者に頼らずとも自立していけるのではないかという見通しが保育者のなかで立っていった。この育ちを受けてB2先生は、「彼（タロウ）は頑張れるから、

こっち（年少のとき担任だったB3先生の居ないクラス）で頑張れ」と、年少の頃と同じ担任保育者が居るクラスとはあえて別のクラスに配置することで、次年度へ向けて、タロウに新たな成長の機会を生みうる人的環境を用意したのであった（〈関係の再編成〉より）。

ヒデキ・リョウ・タケシの場合（C園・年少→年中）最後に、C園のヒデキ・リョウ・タケシである。C1先生が悩んでいたのは、ヒデキにとって、リョウとタケシのどちらを組み合わせるのが最適かであった。そこでC1先生が下した決断は、幼児たちの遊びのさらなる充実であった。C1先生は、「遊びの面は絶対、お互いの相乗効果でよりもっと遊べるようにって考えていけると思うので、そこ（ヒデキ・タケシ）は組ませ」てみよう判断した（〈関係の維持〉より）。反対に、リョウについては、「（ヒデキと）遊びたくてもその遊びを十分できないんだったら、（リョウは）そういう遊びが成り立つような子と組ませ（C1先生）」の方が良いだろうと判断し、ヒデキ・タケシとは別のクラスに配置したのであった（〈関係の再編成〉より）。ただし、C1先生はこのように割り振ってもなお、この判断が果たして適切だったのか、当時のヒデキの担任保育者と最後まで悩み続けていた。この点については、後に触れる概念〈迷いと決断〉のなかで詳述する。

【整合性と決断】

以上のように、保育者は【クラス替えの有無の判断】の後、【園の基本方針に基づくクラス編成】が背景にありつつも、毎年における幼児たちの実態に応じた【幼児の成長と課題を踏まえたクラス編成】を丁寧に進めることで、少しずつ幼児たちを新年度のクラスに割り振っていた。しかし、その作業を進めていったり、すでに割り振った幼児を移動し直したりしていくと、徐々に当初の割り振りの方針・意図と整合性が取れなくなってしまうことがある。その際、保育者は可能な限り【園の基本方針に基づくクラス編成】と【幼児の成長と課題を踏まえたクラス編成】の両者を適切に実現できるように〈整合性を図る〉べく、代替となる組み合わせを探すなどしていた。そこでは例えば、課題を抱えた幼児に対して、『やっぱりこの（別の相性が良さそうな）子だったら（一緒にやっていけるかもしれない）』みたいな感じで（B3先生）代替となる幼児を割り振ったり、その際には同じ小学校区といった属性が同じ幼児同士を入れ替えたりするなどして、全体の均衡を保てるように微調整を進めていった。

ただし、そのようにして割り振ったとしてもなお、特に【幼児の成長と課題を踏まえたクラス編成】については、男女比を概ね均等にするとといったハッキリとした割り振りの基準がなく、保育者自身の見とりに基づく判断に委ねられている。その見とりが正しいかどうかは、次年度の保育を通してしか判断することができず、クラス替えの時点では見通しきれない。しかし、次年度のクラス編成の素案を立てなければ保育は始まらない。そうした状況下において、保育者は最終的に〈迷いと決断〉を経て、新年度クラスの素案を固めていた。

具体例として、先述したヒデキ・リョウ・タケシ（C園・新年中児）について再度取り上げたい。C1先生は、一度はヒデキ・タケシを同じクラスに（〈関係の維持〉より）、リョウを別のクラスに割り振った（〈関係の再編成〉より）。しかし、それでもなお、C1先生はこの判断が正しいのか、最後まで悩み続けたのだという。最終的に、C1先生は担任保育者と相談のうえ、以下のような判断をした旨の語りを残している。

（ヒデキは）せっかく伸びてきている。この子（タケシ）もその子なりに伸びているけ

ど、果たしてまた一緒になって、どんな姿になるんだろうとか思ったんですけど、じゃあ、こっちとこうなる（ヒデキとリョウが次年度も一緒のクラス）のがいいのか、こうなる（ヒデキとタケシが次年度に一緒のクラスになる）のがいいのかとか、いろいろそういうのを考えていくと、いや、それぞれ育っているんだから、（ヒデキとタケシを）信じて組ませてみようと。（C1先生、〈迷いと決断〉より）

このような迷いを含んだ語りは、C1先生におけるヒデキ・リョウ・タケシのケースのみで見られたわけではない。保育者たちは「大丈夫かなあ〜〜と思って、ちょっとまだ不安はあるんですけど……（A3先生）」といった不安を口にしたり、ときに「お互いに力を発揮できるかもしれない、かもしれない（B2先生）」と自分に言い聞かせたりしつつ、自分たちの見とりを信じて、また次年度における幼児たちの育ちを信じて、〈迷いと決断〉を経ながら新年度のクラス編成の素案を決定していた。

総合考察

本研究の目的は、クラス替えという幼児たちへの積極的な援助を支えている保育者の実践知を明らかにすることであった。この目的を達成するために、私立の幼稚園および認定こども園、計3園を対象として、クラス替えの素案決定に携わった保育者を対象とした面接調査を実施した。得られた語りは、M-GTAを用いて分析された。結果、協力者の語りから、4つのカテゴリーと4つのサブカテゴリーからなる計18の概念が生成された。描かれた保育者の実践知の仮説モデルと、語りの具体例は、それぞれFigure2とTable2に示したとおりである。以下、結果図により描かれた保育者の実践知を再度確認し、クラス替えという援助をめぐる保育者の教育的意図を検討した上で、今後の課題と展望を述べる。

先行研究は保育におけるクラス替えを、保育施設への入園や新入園児の参入と同様、仲間関係の再適応を求める環境移行の1つとして捉えてきた。たしかに、本研究の協力者も、例えば仲良しが固定化している幼児に対して「もっといろいろな子とかかわったり、話してみたり（A6先生）」してもらふことなどを期待していた（〈幼児の実態に基づく判断〉より）。

ただし、保育者がクラス替えを実践することの意味は、仲間関係のみに還元できるものではなかった。保育者は年度末において、まず、各年度における〈幼児の実態に基づく判断〉、および各園の〈教育課程に基づく判断〉と〈経験則に基づく判断〉を組み合わせながら、【クラス替えの有無の判断】を行っていた。その後、クラス替えを実施しようと判断した際、保育者は大きく2つの方針をもとに、幼児たちを新年度のクラスに少しずつ割り振っていた。第1に、各園の実態に応じた《クラス間のバランスをとる配置》と《配慮を要する幼児・保護者の配置》という、2つの基本方針に基づく【園の基本方針に基づくクラス編成】であった。第2に、保育者が大切にし、そして頭を悩ませていた【幼児の成長と課題を踏まえたクラス編成】であった。保育者は〈幼児個々の見とり〉、〈仲間関係の見とり〉、〈幼児—保育者関係の見とり〉の3つを組み合わせながら、各幼児の年度末までの成長と、現在抱えている課題のあり様を見とっていく。その上で、保育者は幼児の姿に合わせて、例えば「すごく不安感が強いお子さんで、安心して遊べるようになってほしいなと（B2先生）」判断するなどした際には、その幼児を特定の他児や保育者と同じクラスになるように割り振る〈関係の維持〉を進めて

いた。反対に、例えば仲良しな友だちとばかり遊んでいる幼児に対して「ほかも目を向けて生活していくというのも1つ面白いんだよということに気付いてもらえたらいいのかな〜と思って、ここは離してもいいかなと（C1先生）」判断するなどした際には、特定の他児や保育者とは別のクラスに割り振る〈関係の再編成〉を進めていた。保育者は、「最初から少しでも安定して、そのクラスで少しでも楽しさを見つけられる環境にするにはどの組み合わせがいいかというのはすごく考え（C1先生）」たり、「その子の発達だったりとか、今の精神状態とか、遊びの広がりの様子とか、そういうのを全部踏まえた上で、どの子とどの子を一緒にくっつけた状態で上げる（B2先生）」のが最適かを考えたりしながら、幼児たちを新しいクラスに割り振っていた（C1先生〈関係の再編成〉、B2先生〈経験則に基づく判断〉より）。

ただし、以上の2つの方向性をもとに幼児たちを新年度のクラスに配置していくと、次第に、両者の整合性が取れなくなってしまうことがある。その際、保育者は可能な限り両者の方針を満たすように〈整合性を図る〉べく、幼児同士を入れ替えるなどして割り振りの見直しを行っていた。その上で保育者は、幼児の成長と課題の見とりに基づく配置が果たして適切かどうかに関する〈迷いと決断〉を経て、新年度のクラス編成の素案を固めていた。

つまり、保育者たちにとってクラス替えは、年度末までの幼児一人ひとりの成長と課題を見とった上で、その幼児が次年度も安定し、そしてさらなる楽しみに出会いつつ暮らし育っていくために最も適した人的環境を構成するという、積極的な援助の1つとして把握・実践されていたことが考えられる。こうした、先行研究におけるクラス替えの捉えと、保育者の実践論理との齟齬は、保育に対する適応論的なアプローチの適用をめぐる問題点を象徴している。幼児たちが経験する1つひとつの出来事は、保育者たちによる教育的な意図にもとづいて用意されたり、保育者と幼児たちの手によって創造されたりして生まれている。そうした現場における保育の創造的な営み、およびそれを支える実践論理を包摂しながら幼児期の発達をめぐる知見を蓄積していくことを支える、新たな研究方法論の醸成が期待される。

最後に、今後の課題と展望を2点述べる。第1に、調査協力園の拡大による、知見の妥当性の検証および更新である。本研究は、北海道内の私立幼稚園1園および私立認定こども園2園を対象にしたものであり、議論には自ずと限界がある。保育施設の置かれた状況や各年度における幼児の実態により、クラス替えをめぐる教育的な意図や振り分けの方針が細部に異なる可能性は十分に考えられる。また、本研究の協力園は同年齢による横割りのクラス編成の保育施設であったが、異年齢による縦割りのクラス編成を実践している保育施設の場合にも、得られる知見は細部で異なるだろう。本研究の知見をめぐる妥当性の検証と更新を進めていくことが期待される。

第2に、複数クラスを有する保育施設と、そうではない比較的小規模な保育施設との間における、保育者の実践知の比較検討である。本研究は、クラス替えを保育者による積極的な援助の1つとして捉え、その教育的な意図やクラスの編成方針について分析を進めてきた。では、クラス替えのない比較的小規模な園では、幼児たちの進級に際して、いかなる教育的な意図や配慮がなされているのだろうか。この点の検討については他日に期したい。

引用文献

- 秋田喜代美（監修）（2019）. 保育学用語辞典 中央法規
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge. (ピースタ, G. J. J. 田中智志・小玉重夫（監訳）（2021）. 教育の美しい危うさ 東京大学出版会）
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). Wiley.
- 謝 文慧（1999）. 新入幼稚園児の友だち関係の形成 発達心理学研究, 10(3), 199-208. <https://doi.org/10.11201/jjdp.10.199>
- 川田 学（2021）. 総論 問題としての子ども理解 発達, 168, 2-8.
- 木下康仁（2020）. 定本 M-GTA—実践の理論化をめざす質的研究方法論 医学書院
- 小島康生（2008）. 進級によるクラス替えにともなう環境移行が幼稚園児の仲間関係に及ぼす影響—仲の良いお友達の存在が関係の広がりにもたらす効果とその個人差 中京大学心理学研究科・心理学部紀要, 8(1), 1-16.
- Kupersmidt, J. B., & Dodge, K. A. (2004). *Children's peer relations: From development to intervention*. American Psychological Association. (クーパーシュミット, J. B., & ダッジ, K. A. 中澤 潤（監訳）（2013）. 子どもの仲間関係—発達から援助へ 北大路書房）
- 倉持清美・柴坂寿子（1999）. クラス集団における幼児間の認識と仲間入り行動 心理学研究, 70(4), 301-309. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.70.301>
- 桃枝智子（2021）. クラス替えを伴い進級した幼稚園年中児の仲間関係—旧成員との関係継続と新成員との関係生成 質的心理学研究, 20(1), 114-132. https://doi.org/10.24525/jaqp.20.1_114
- 森上史郎・柏女霊峰（編）（2013）. 保育学用語辞典（第7版）ミネルヴァ書房
- 中澤 潤（1992）. 新入幼稚園児の友人形成—初期相互作用行動, 社会認知能力と人気 保育学研究, 30, 98-106.
- 大野和男（2009）. 保育者の視点から見た子どもにとっての1学期 松本短期大学研究紀要, 18, 3-21.
- 大島みずき（2020）. 進級・新入児混合クラスにおける幼児の仲間関係の形成 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 69, 233-241.
- 大島みずき・中澤 潤（2012）. 幼稚園進級児・新入園児混合クラスにおける仲間関係の縦断的变化 千葉大学教育学部研究紀要, 60, 115-119.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫（2012）. 幼稚園の片付けにおける実践知—戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較 発達心理学研究, 23(3), 252-263. <https://doi.org/10.11201/jjdp.23.252>
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫（2015）. 幼稚園 4 歳児クラスの片付けにおける保育者の実践知—時期の異なる映像記録に対する保育者の語りの分析 日本家政学会誌, 66(1), 8-18. <https://doi.org/10.11428/jhej.66.8>
- 高濱裕子・無藤 隆（1997）. 移行期の仲間関係—新入園児の参入にともなう進級児の相互作用の変化 日本家政学会誌, 48(4), 279-287. <https://doi.org/10.11428/jhej.48.279>
- 山本多喜司・ワップナー, S. (1992). 人生移行の発達心理学 北大路書房
- 横山真貴子・長谷川かおり・竹内範子・掘越紀香（2012）. 幼稚園の4歳児クラスにおける環境構成と保育者の援助のあり方—新入児と進級児の環境移行に着目して 教育実践開発研究センター研究紀要（奈良教育大学）, 21, 45-54.

付 記

本研究は、日本乳幼児教育学会第31回大会で発表した内容を大幅に加筆修正したものです。本研究にご協力をいただいた保育者の皆さまに心より御礼申し上げます。また、本論文の執筆にあたりご助言をいただきました川田学先生（北海道大学）、および分析のスーパーバイズにご協力をいただいた先生方に感謝申し上げます。本研究は JSPS 科研費 JP20K22191 および JP23K12748 の助成を受けて実施されました。本研究に関して、開示すべき利益相反関連事項はありません。

Class shuffle as an assistance by kindergarten teachers: Exploring practical knowledge through focus group interviews

Tomohiro OIKAWA

Key Words

early childhood care and education, class shuffle, practical knowledge, peer relationships, modified grounded theory

Abstract

Previous research has viewed class shuffle in kindergarten as an environmental transition that requires readjustment to children's peer relationships. The present study, on the other hand, rethought class shuffle as an assistance for children by teachers. The aim of the present study was to clarify the practical knowledge of teachers that do class shuffle in kindergarten. Interviews were conducted with a total of 13 teachers who decided on a draft of the next year's class formation in three kindergartens with several classes at each grade level. The teachers' narrative replies were analyzed using a modified grounded theory approach. The results showed that the teacher's professional thinking styles were classified and visualized into a total of 18 concepts, comprising four categories and four subcategories. It was suggested that when shuffling each class member, teachers try to identify the development and issues of each young child until the end of the year and to structure the human environment most suitable for their next development. Problems are identified with the application of the theory of adaptation, which has been used in empirical research on child development, to the practice of kindergarten. Finally, the limitations and future perspectives of the present study were discussed.