

接続期の子どもの発達を支えるアーティキュレーション ・サポートシステム (A・S・S) — 地域ネットワーク環境の在り方に関する研究— (20年度中間報告)

小泉裕子・高垣マユミ・富田久枝・松田広則・田爪宏二・鈴木樹・榎本至
(児童学科・児童学科・児童学科・児童学科・こども心理学科・教育学科・教育学科)

本研究は、就学前教育(幼稚園・保育所)から小学校へ移行する接続期を取りあげ、「子どもの学びと発達の連続性を育む」ための人的ネットワークを構成し、接続期教育の実態を改善するアクション・リサーチ(AR)である。

昨年の報告では、我が国における幼小連携研究の足跡を概観した。

本年度は、アーティキュレーション・サポート・システム(A・S・S)の効果を検証するため、「幼小連携の阻害要因として存在する小学校・幼稚園の教師間にある教育観(発達観、授業や保育の方法観、指導援助観)の段差」を明らかにしながら、その段差を埋めるべく滑らかな連携を推進するためのアクション・リサーチを行なった。

なお本年度の報告は、昨年度の報告書で提案したKS'ProjectとKKG'Projectの一部に該当する。(なお、3つのフィールド研究のうちZ'Projectは残念ながら研究環境が整備できず効果の検証が実現できなかった。)

1. はじめに

幼稚園・小学校教師間にある教育観の段差を明らかにした研究には、柏木(1998)の質問紙調査研究がある。小学校教師の求める幼稚園教育が、基本的生活習慣の定着や強制的態度を身につける時期であるとしているのに対し、幼稚園側は遊び中心で個の重視を目標とした保育を目指している結果が得られ、幼稚園教育に期待する教育観の差異が報告された。林(1995, 1996)は、小学校教師が幼稚園教育への関心はあるものの、十分な理解に至っていないことを明らかにしている。しかし柏木、林らの研究はいずれも質問紙調査であり、教師の教育観に踏み込んだ質的な調査には至っていない。小谷(2003)は、公立幼稚園と国公立小学校において、担任教師の授業や保育における援助行動を観察しそれぞれの特性を比較している。そこでは、小学校教師は一斉活動を成立させる指導を行い、教師からの発話による働きかけが中心となっているのに対し、幼稚園では幼児一人一人が課題を見つけることに時間を費やしたり、幼児の活動に応じて環境を変化させることがその指導方法の特徴であることを明らかにした。この研究では、授業(保育)内容や方法を客観視する観察法を施行しているが、教師各々が持つ個人の教育観のあり様について触れられていない。

2. 本研究の2つの独創的手法

(1) アクション・リサーチ(=以下AR)

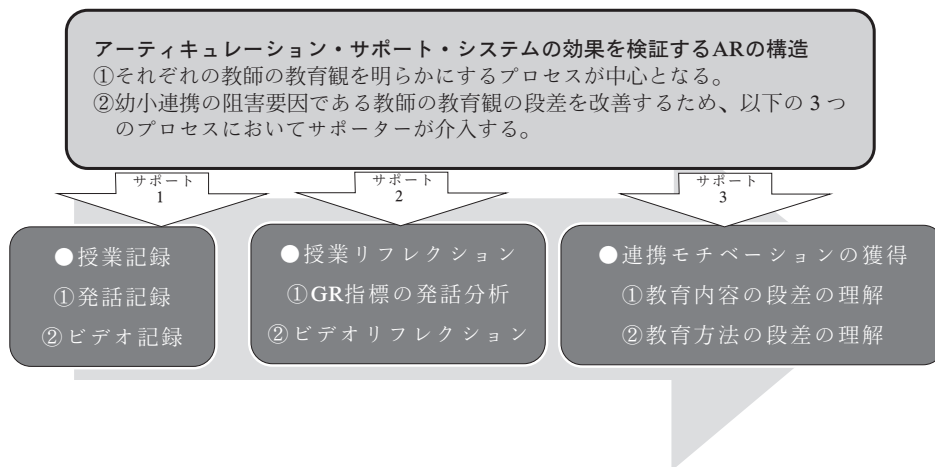
以上のように我々は、教師達の授業観・保育観を巡る実践研究の成果を整理した結果、質問紙調査や授業観察法の限界を越えた研究法が必要であると考え、アクション・リサー

チを試みている（小泉他）。ARは、佐野（2000）の指摘する、「今まで優秀な教師といわれてきた人たちであっても、対応できない側面がある。ARはこれまでの経験では解決できない得体の知れない問題を抱えており、既成概念から抜け出し新たな試行が必要な時代にこそ有効な授業研究法」という文脈にもあるように、教師間にある教育観の違い（段差）に注目した実践研究を施行しながら、教育の相互理解を果たすべく教育環境の改善を図るための研究手法といえる。本研究では、以下に示す「GRによる発話分析」を行い、教師の授業観・保育観を明らかにする過程で、振り返る際の人的サポートとしての研究者2人と大学院生1人を適用した。教師が自らの授業観・保育観を振り返る際に、もう一つの「振り返る協働者（A・S・S）」の存在が効果的であること、そしてそれぞれの教師が「教育観の段差を乗り越え幼小連携モチベーションを獲得」することに効果的であることを検証していく。

（2）グラウンド・ルール（＝以下GR）による発話分析

また、個人の教師にある教育観に注目する研究に教師の発話分析がある。本研究では我が国のGR研究の中から松尾・丸野（2007）の指標を採用し、1人の小学校教師と1人の幼稚園教諭に適用しそれぞれの教育観の構造を明らかにしていく。（高垣・関川2007）

2. 研究の手続き



（1）授業（保育）記録、発話記録のサポートの実態

本研究では、教師らの授業観を振り返る素材として、ビデオによる授業記録と教師－子ども間の発話の記録を収集した。記録の収集は、当事者である教師ではなく、研究をサポートする大学院生Sである。Sは高垣の指示の元で授業（保育）をビデオ記録したあと、教師の行動プロセスとGRに基づく発話プロトコルの対比表を作成し、後日実施するリフレクション資料を整備する。

①小学校教諭のデータは、小学校1年生担任C1名と児童28名クラスを対象に、2007年6月－2008年3月（全19回）「朝の会」及び1時限目の授業「国語」を記録した。

②幼稚園教諭のデータは、年長児担任M1名と幼児48名を対象に、2008年4月－10月（全12回）にわたり、「朝の集まり」及び「保育の時間」を記録した。

(2) GR発話分析及びビデオリフレクション

本研究の発話分析の特徴は、日本語版GR (松尾・丸野、2007) の3つの側面を指標に、「グラウンド・ルール (集団・クラス) に参加する、教師の教育観を直接的に反映するひとそろいの暗黙の理解」と定義したところである。研究協力者である小学校教諭Nが小学校1年生の実態に合わせて計9項目のカテゴリーを設定 (高垣らがサポート)、さらに幼稚園教諭Mにも同様の手続きで幼稚園児の実態に合わせた計9項目のGRを設定 (小泉らがサポート) し、GRの生成状況を数量的、質的に分析していった。

また、ビデオリフレクションは発話における内観的意味を補助する有効な手法である。本研究では、GR発話分析の結果について、ビデオを見ながらサポーターと共に再考する独創的なリフレクションを行った。教師は自らの授業を見ながら、発話した意味と行為について、サポーターとの対話の中で振り返っている。サポーターは、幼小連携のモチベーションを高めるための協力者であり、対話の中には、幼小の教師達に互いの教育を意識した質問を誘導することもある。

(3) 連携モチベーションの獲得

第3の手続きとして、一連の研究を終えた幼小それぞれの教師2人が、自らの教育観 (児童や幼児理解の際の発達観、授業や保育の方法観、指導援助観) の変化について語り合う場面を設定する。ここにおける対話にも、連携モチベーションの2人の実態を確認しながら、サポートシステムとして「振り返る協働者 (A・S・S)」が介入していく。

3. 結果の中間報告

(1) 幼稚園教諭Mの授業リフレクションと連携モチベーション獲得におけるAR効果

現在、ARの手続きの中でGR発話分析を主とした授業記録を元に授業リフレクションを行ったところである。その中でも本稿では、幼稚園教諭Mの授業リフレクションをとりあげる。(この結果の一部はGR発話分析に特化した鎌倉女子大学大学院生である関川満美の修士論文として発表予定のため、GR発話分析のプロセスについては省略する。)

1) 幼稚園教育の特性を明らかにするサポート効果

幼稚園教諭Mは、人的環境としての2人のA・S・S (研究者Kと大学院生S) との対話の中で、自らの教育方法をリフレクションしながら、幼稚園教育の特性も指摘していく。

Table 1 に示したデータは、i ~ iv の「朝の集まりの会」の1場面のiii とiv の切り替え場面で、その保育について語る場面である。

- | | |
|-----|--------------------------|
| i | 教師が椅子に座り、対面して子どもが床に座る。 |
| ii | 教師は全員が集まるまで子どもと一緒に待っている。 |
| iii | 全員が集まるのを子どもと一緒に確認する。 |
| iv | これから「今日の一日のこと」を子どもに伝える。 |

M⑨⑩の文脈からは、幼稚園年少の担当者が子どもの行動にけじめをつけるとき、気持ちを切り替える手段として手遊びを使用する一般性のあることを意識していることがわかる。そしてM⑪では、年長担任では意識的に手遊び使わないことを指摘し、「歌って場面を切り替え、集中して話を聴くような場を作っている」と語っている。最後に、Kが「幼稚園の先生の特徴ですかね?」と確認すると、M教諭は「そうですね」と答えている。こ

の対話から、幼稚園教育には、一斉保育の場合、保育場面を切り替えるときや、子どもに集中させて伝達する時は、年齢に応じた幼稚園教育の独特な指導法があることが意識化されていることが確認された。

2) 自らの教育（保育）を問い直す効果

一連の研究に参加したA・S・S（KとS）の効果については、3者対話の終盤においてTable 2の示されるデータを得ることができた。そこからは、⑦自分の保育を問い直す場面となったことや、⑨実践者でない人（第3者）の視点からの問いかけを通して、幼児教育を園外に説明する難しさを実感していることは興味深い。

また、⑧のように、言葉での援助法が幼稚園にとっては一部の援助法であり、保育者の身体性や環境構成などあらゆる形態で保育を行うことを認識しており、ここにおいても、幼稚園教育の特性を自覚している様子が見える。

3) 連携モチベーション獲得の効果

連携モチベーションについては、Table 3より、小学校などの教育方法や教育の重点への関心が高まっていることが確認できる。さらに、小学校側に幼稚園の教育を伝えて行く重要性を認識していることは、すでに、M教諭が連携への自己課題を明確にしているという点で連携モチベーションは高まったと言えよう。

Table（幼稚園教諭MとA・S・S（研究者Kと大学院生S）の3者による対話プロトコル表）

Table 1：A・S・Sと「幼稚園教育を明らかにするサポート効果」

<p>K：今何を言ったんですか</p> <p>M：①真ん中よってといいました。横に広がりすぎているよと言っているのかな。</p> <p>K：全員に対して投げかけた言葉ですか M：②そうですね。</p> <p>③1回くらいたたせて「おはよう」をいったのも、違う先生なら手遊びをさせて、おはようといわせることもあるかもしれませんが、④年長ではあまりやらない。手遊びなどで注目を寄せて、というのは私はやらない。⑤同じようなことをやっているけれど、年長だったら立たせるなど、あるいは、歌って場面を切り替え、集中して話を聴くような場を作っている。K：幼稚園の先生の特徴ですかね？ M：⑥そうですね。</p>
--

Table 2：A・S・Sと「保育を問い直す効果」

<p>⑦自分の保育をビデオで見ながら、その発言の意図を自分自身で省察することにより、自分の保育を問い直す場面となった。</p> <p>⑧また、保育では言葉でのやりとりが援助方法のごく一部であり、保育者の体や表情、モノの設定や環境構成などあらゆる形態で行なっていることを改めて認識した。</p> <p>⑨K先生やSさんと一緒にビデオを見たことにより、園内の保育者との研修などとは違い、保育実践者ではない人の視点からの問いかけがあり、園外に開かれた説明をするときの難しさを感じた。</p>
--

Table3 : A・S・Sと「連携モチベーション効果」

⑩「幼小連携」という堅い言葉はしっくりこないが、現在の小学校や中学校などが、どのような学び方や生活の仕方のスタイルで教育を行い、育ちの重点をどのように置いているのかを見てみたくなった。

⑪また、就学する際に子どもが苦勞するのであれば、幼稚園がどのようなことを大切に保育を行なっているのかを伝えていく必要もあるのだろうと思う。

以上、A・S・Sの存在が、授業者（保育者）Mの保育を振り返る協働者として効果があり、また、幼小連携を意識した保育を促す契機となったことが確認できた。本研究では、A・S・Sのこれらの一連の効果を「カタリスト効果 (Catalyst effects)」と命名し、次年度に向けてのさらなるアクション・リサーチを展開していくこととする。