

(様式5)

平成23年度教職大学院派遣研修研究報告書

研修生番号	管23K10	氏名	波多江 誠
研究主題 —副主題—	「品川区保幼小連携校園における教員の相互理解について」 — エスノグラフィーによる子どもの「居場所」分析を通して —		
所属校	品川区立第一日野小学校	派遣先	東京学芸大学教職大学院

項目	内容
I 研究の目的	<p>近年、保幼小連携の重要性がさかんに論じられている。以前から「小1プロブレム」への対応を目的として、保育所・幼稚園と小学校との連携が求められてきた。しかし、幼児教育の重要性がさらに高まる中で、保幼小連携の意義が問い直され始めている。多くの保育所・幼稚園・小学校が連携するようになってきたが、「幼稚園と小学校では子ども同士の関係を捉える観点が異なっている」ことや、保育所・幼稚園と小学校の間の「園文化と学校文化が異なり、指導の考え方が大きく異なる」ことから、和田(2010)、湯川(2010)が指摘するように、保育士・教員間[以下「教員間」]の相互理解が課題とされている。</p> <p>そこで、本研究では、同じ敷地内に幼保一体施設と小学校があり、単独保育所とも連携を行っているA区立B小学校・C幼保一体施設・D保育園[以下「保育園」]を対象として、教員の相互理解の現状を検討することとした。この3校園は、接続期カリキュラムの開発、子ども同士の交流、合同研究会などを行っており、教員間の相互理解も図られていると思われる。保幼小の連携を阻害する教員間の相互不理解を解消するためには、保幼小の間でどのような点において理解の一致がなされているのか、あるいはどのような点には隔たりがあるのかを、実証的に明らかにすることが必要であると考え、研究を行った。</p>
II 研究の方法	<p>【研究1】 幼小教員へのインタビューの質的検討 (幼、小の教員4名対象)</p> <p>①観察時期と手続き：子どもの「居場所」について、8月末に半構造化面接法を用いてインタビューを実施した。インタビューデータは同意を得てICレコーダーで録音し逐語記録化。</p> <p>②分析方法：小川・岩田の「居場所論」を参考に、11のカテゴリーを用いて分析し、解釈を試みた。分析過程で新たに4つのカテゴリーを追加した。</p> <p>【研究2】 保育・授業場面における子どもの「居場所」の質的検討 (小学校と連携保育園・幼稚園を対象とした参与観察)</p> <p>①観察時期と手続き：4月22日から1月18日にかけて保育園・幼稚園と小学校において保育・授業を観察した。観察日数は20日間。</p> <p>②分析方法 子どもたちの遊びや保育士のかかわり、授業における先生と子どもの行為を記録した。エピソードの抽出は、【研究1】のカテゴリーを使用。</p> <p>【研究3】 研究協議会における談話分析 (保4人、幼3人、小14人)</p> <p>①観察時期と手続き：11月に行われた保幼小合同研究協議会を逐語記録化。</p> <p>②分析方法：全逐語記録を子どもの「居場所」にかかわる意味の単位ごとにセグメントとして切り出し、各セグメントに【研究1】で使用したカテゴリーを割り当てた。</p>

【主要参考文献】
 和田信行「幼稚園、保育所と小学校における教員・保育士の相互理解の促進」
 『初等教育資料』856、2010:12-17
 小川博久・岩田遵子『子どもの「居場所」を求めて』ななみ書房、2009

Ⅲ 研究の結果
 紙面の都合上、【研究2】【研究3】についての研究結果を以下にまとめた。
 【研究2】
 観察記録を分析したところ、子どもの「居場所」に関連すると思われるエピソードの総数は76であった。カテゴリーごとに分類されたエピソード数は、表に示す通りであった。個々の事例分析は紙面の都合上、割愛した。

		保育園	幼稚園	幼小	小学校			
					交流	低	中	高
先 生 と 子 ど も	否定的言明の排除				1	1		
	ノリの共有・乱調	○1	○2●4	●1	○1	○1●2	●1	○1
	象徴体系の変容	1	1		2		○1●2	
	比喩言語				1			1
	「身構え」のなぞり	1	3					
	応答的同調	2	5			1	2	
子 ど も 同 士	相互承認の「まなざし」	1	3		1			
	ノリの共有・乱調		○1●4	○1				
	象徴体系の変容	1	2					
	意思あるノリの共有	○1	○2●3	○2●1		○1●1	○2●2	
	応答的同調		2					
	自己の確立	1	1	1			1	
負のノリの共有	1	1						

○はノリの共有
 ●はノリの乱調に関するエピソード

※「ノリ」：対等な相互性のもとでの、かかわるもの同士の身体的同調

【研究3】

談話分析から、保幼小の教員間の相互理解の相違について以下の点が明らかになった。①応答的同調や相互承認の「まなざし」によって子どもの「居場所」をつくらうとする意識の差。②意思のあるノリの共有に対する考え方の違い。小学校低学年までは、意思のないノリの共有を強く否定する傾向がある。一方、中学年以降の教員からは、意思のないノリの共有をあえて設定することがある。③物的環境に対する理解。協議会ではどの教員からも物的環境に注目した発言がされている。連携により、「環境を通した学び」への理解が深まってきていると思われるが、同じ環境設定に対する理解は異なっていた。④象徴体系の変容に対する理解。低学年までの教員からはごっこ遊びや先生に教えてあげるといった、象徴体系が変容する行為の意義が発言された。しかし、中学年以降の教員からは、一人で前に出て話したり目立ったりする行為を子どもたちが望んでいないことから、象徴体系が変容しない手立てを行っていることが発言されていた。

IV 考察

保幼小連携校園の教員間では、先生と子どものノリの共有や子ども同士のノリの共有が大切にされ、保育や授業においては物的環境や応答的同調、相互承認の「まなざし」を通して子どもの「居場所」づくりが行われていた。

しかし、相違も見られた。低学年までの教員は、意思のないノリの共有を強く否定する。子ども一人ひとりの自己の確立を願い、象徴体系が変容するような遊び・学びを通して子ども同士が意思のあるノリの共有ができるように支援していた。一方、中学年以降の教員は、中・高学年になっても自己の確立と呼べない実態を仕方ない状況と捉え、あえて意思のないノリの共有場面を設定していた。また、子どもが象徴体系の変容を望まなくなることも捉えていた。このように、小学校低学年を境にして相互理解に壁ができる背景には、「段階」という概念が関連していると考えられる。その時期・その年齢において身につけさせたい力を着実につけていきたいと考える保育園・幼稚園と小学校低学年の教員の相互理解は十分に図られているが、中学年以降の教員には、「段階」という意識が少なく、発達の連続性や学びの連続性を踏まえるまでには至っていない。

今後、保幼小連携による教員の相互理解は、これまで以上に発達の連続性や学びの連続性を踏まえた取り組みによって推進されなければならない。