

國學院大學学術情報リポジトリ

学びの協同性を育むための仲間との相互作用への援助事例

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 渡邊, 雅俊 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00001412

学びの協同性を育むための仲間との相互作用への 援助事例

渡邊 雅俊

【要旨】

本研究の目的は、対人場面でいざこざが目立ち教員から気になると捉えられていた年長児とその仲間のペアを対象として、造形表現の学習課題である見立て描画を採り上げ、仲間との相互作用において互惠性を高める援助方法について検討することであった。援助は、作品名を決める話し合いの際、表現方略の視覚的手がかりを提示し、それを操作しながら考案するように導いた。その結果、個別の事後学習課題活動において表現方略の向上と構成要素数の増加が認められた。ペアでの学習課題活動における話し合いの分析をふまえると、互いの発案に興味・関心を持ち、それを共有することで表現可能性を広げる方略を習得できたことが、見立て描画の学習に利益をもたらしたと推察された。

【キーワード】

仲間との相互作用 学びの協同性 気になる幼児 見立て 表現方略

問題と目的

協同学習と総称されるグループやペアになって児童生徒全員が協力しながら共通の課題に取り組み、全員が利益を得ることを志向する学習活動（町・中谷, 2013）は、多くの研究で効果が実証されている（e.g., Johnson & Johnson, 2009; Tenenbaum, Winstone, & Avery, 2019）。現行の学習指導要領において主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善が求められたことに相まって、近年、多くの授業で活用されるようになった（高口, 2019）。このような小学校の学びへの円滑な移行における重要な課題として、幼稚園教育要領（2018）と保育所保育指針（2018）にある「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」のなかに協同性が掲げられている。ここでは「友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる」ことを協同性と捉え、近年、教育現場において数多くの実践が行われている。

それらの知見は、3種に大別できる。その一つは、幼児の行動観察に基づき、協同の成立に有効な題材やテーマ（伊藤・松本・中塚・本多・西川・横山, 2010; 山田・清水・相原, 2012）、対人関係のあり方（高橋, 2010; 赤嶺・平安名・安里, 2017; 保木井, 2015）、教材・教具（松本・松井・西宇, 2012; 郭, 2018）等、環境構成に関する検討である。二つ目は、教員・保育者の指導・援助に関する検討である。これらでは、ペアやグループで活動する幼児が協同できる援助として、共

通の明確な目標を持たせること、材料や道具の扱い、手順や役割、ルールの理解の確認などが重要であることを示している（中坪・岡花・古賀, 2010; 埋橋・小尾, 2012; 齋藤・無藤, 2009; 佐藤, 2009）。他方、協同性を教員・保育者が強く意識して援助すると、集団行動が苦手な幼児を困った子というイメージを持ってしまうという危惧も指摘されている（川田・津田, 2009）。三つ目は、幼児の協同性の特質を検討した研究である。それらでは、5歳児になると、他者視点の取得やイメージの共有が可能になり、協同的な遊びや造形表現が成立していることを報告している（藤塚, 2019; 藤谷, 2016; 佐川, 2014）。

以上の幼児教育・保育の実践は、比較的新しい課題である協同性の特質に迫り、それを育む環境構成や援助方法を方向づける知見としての意義は大きい。しかし、それらは幼稚園や保育園の集団やペア活動における遊びや行事等の場面（例えば、ごっこ遊びや運動会、お祭り等）について検討しており、授業や学習を想定した場面における協同性には触れられていない。遊びや行事等の場面では、幼児同士が協同できることが援助の主なねらいになるが、小学校の授業における協同は、ペアやグループで話し合いながら、一つの目的（解答や発表、作品等）に向けて収束的に調整する過程（話し合って折り合いをつける）を辿ることが多い。そして、この協同によって、児童個々の学習を促進することが指導のねらいになる。このような小学校の学びに接続する協同性（以下、「学びの協同性」）における環境構成や援助に関する知見は、幼小接続を意図した幼児教育・保育実践を構想する際に有益な情報になると考える。

今のところ、「学びの協同性」に関連する知見は少ないが、若林（2008）は、幼児の協同学習の可能性を探るために、困窮者をどのように助けたらよいかといった問いを与え、4、5名の小グループで話し合わせる効果を検証している。その結果、話し合いの事前に行われた個別面接時に述べた助け方とは異なる案を見出した幼児が半数を占めた。このことは、幼児が仲間との話し合いを通して、向社会的な考え方を学ぶことが一程度可能である一方で、援助がないと半数には学習に利益をもたらさないことを示唆する。同様の傾向は、Ahmadian & Tajabadi (2017) によるイランの6歳児ペアにおける第二言語（英語）学習でも確認されている。ペアは、聴取単語とその該当カードのマッチング課題を二人で対話しながら取り組んだ。この課題遂行過程における相互作用は、Storch (2002) の対等性と互惠性の2指標によって分類された。対等性は、課題の解決に対する権限の度合いを示し、強いペアは解決に至る方向性や制御に関する言動が均等であるが、低いと独占的・支配的になる。他方、互惠性は、課題の解決に対する貢献の度合いであり、強いペアでは解決に至る方向性や制御に関する言動が、肯定的・互助的交渉となる。このようなペアでは、課題遂行の目標や解決の発想が共有されるため、相手に対して、同意や提案、うなずきといったフィードバックが顕著になる（Damon & Phelps, 1989）。対象児のペア活動を分析した結果、互惠性が十分で関係性も高い協働型、互惠性が不十分で対等な関係性である支配同士型に分類できた。これらとは対称で、十分な互惠性はあるが対等な関係性ではない得意・不得意型、互惠性が不十分であり、関係性も対等ではない支配・受け身型に分類された。このうち協

働型と得意・不得意型の相互作用が多いペアは、学習成績が改善したものの、分析対象となった9組のペアのなかで5組に止まった。他の支配同士型と支配・受け身型の相互作用が多かった4組のペアは、活動による学習効果が示されなかった。これらのペアは、互恵性が低いため、互いに言い争ったり、相手を無視して独りで課題を進めてしまったりしていた。このような状況は、幼稚園・保育園の小集団やペアによる活動においても、よく見られると思われる。

これらの先行研究が示唆するのは、幼児が小集団やペアで学習するためには、援助が必要なことである。そして、その要点は、仲間との相互作用において互恵性を高めるようにすることであると考えられる。

ところで、本研究では、幼稚園で対人関係におけるいざこざが目立ち教員から気になると指摘されていた年長児を対象とした。近年、このような知的障害はないが「トラブルが多い」、「感情のコントロールが難しい」、「多動である」などの行動特徴が見られる気になる子ども（本郷, 2005）への関心が高まっている（野村, 2018）。これは、発達障害のある幼児や児童生徒への早期対応が重視されており、教員・保育者から見て気になる子どもの行動が、その発見の手がかりとして有効だからである。そして、これを専門的介入や特別支援教育に接続させることの重要性が、数多くの研究で指摘されている（e.g., 中山, 2015; 坂本・日下部, 2016）。しかしながら、実態調査やアセスメントに関する研究は多い一方で、教育実践に活用できる具体的な手立てについて検討しているものは少ない。

以上から、本研究は、対人場面でいざこざが目立ち教員から気になると捉えられていた年長児1名とその仲間1名の男児ペアを対象とした。そして、この事例を通して、「学びの協同性」に資するために、仲間との相互作用において互恵性を高める援助方法について検討することを目的とする。

方 法

1. 参加児

幼稚園年長の同じクラスに在籍する2名の男児が参加した。このうちの一人は、年中時より教員から気になる子として捉えられていたA（援助開始時：5歳11ヵ月）であった。年長クラスの担任教員によれば、全般的な発達的問題があるわけではなく、言葉や運動面で同年齢児と比べて目立つところは見られない。その一方、集団場面における仲間との関わりにおいて「指示を十分に理解できないで誤った行動を示す」、「特定の物事に拘って行動が抑制できない」、「相手の話を聞き入れない」ことで、頻繁にいざこざが起きてしまうという実態があった。例えば、担任教員から遠足の思い出を絵で表現することを指示された時は、自分の好きなアニメキャラクターを描いてしまい、それを仲間から指摘されると、間違えていないと言い張って小競り合いに発展してしまうことがあった。このような行動特性は、担任教員ばかりでなく、他の複数の教員も共通の認識を持っていた。

調査開始前に、Aの保護者と幼稚園の依頼により、著者が実施したWISC-IVの結果（5歳11ヵ月）では、全検査IQが88（90%：83-94）であったが、各指標得点間に1.5SD以上の差が認められたため、知的水準の発達について検討できない。指標得点は、言語理解（VCI）は84（90%：79-93）、知覚推理（PRI）は93（90%：87-101）、ワーキングメモリ（WMI）は71（90%：67-80）、処理速度（PSI）113（90%：103-119）であった。ディスクレパンシー比較のために、それらの差を検討したところ、 $VCI: 84 < PSI: 113$ 、 $WMI: 71 < PRI: 93$ 、 $PRI: 93 < PSI: 113$ 、 $WMI: 71 < PSI: 113$ において有意差が認められた（5%有意水準）。WMIが他指標得点に比べて、著しく低いことから、Aは聴覚的情報を保持しながら処理する能力の弱さが推定され、それが、教員の指示や仲間の発言に対する理解の不十分さに反映していると思われる。他方、PSIが他指標得点よりも高いことから、単純な視覚的情報を処理する能力が強いと考えられた。このことが、同様の特性のある活動や課題（例、描画や書字）の場面での動機付けになる一方で、それに傾注するあまり、拘りや行動抑制の困難の一因にもなっていると推測された。

AとペアになったB（援助開始時：6歳3ヵ月）は、普段よく遊ぶ数名の仲間の一人であり、比較的良好な関係を維持している相手である。担任教員によれば、社会性や学習における発達的問題は認められない。性格は少し内向的であり、教員や仲間の発言はよく聞いているが、自分から積極的に話すほうではない。他方、思いやりがあり、誰かが困っている場面では声をかけたり、手伝ったりする行動がよく見られる。このような性格や行動特性が、拘りが強くて主張の抑制が難しいAに合っており、一緒に活動することが多いのだろうと担任教員は捉えていた。

以上のAとBは、幼稚園長と担任教員、保護者に対して調査目的と手続き、研究成果の公表等の説明、データ管理、個人情報保護を誓約する旨の文書を配布し、承諾を受けた。

AとBのペアが在籍する幼稚園の年長クラスの人数は、19名（男児11名、女児8名）であった。基本的な一日の流れは次の通りであった。午前9:00から9:20の間に登園し、支度を済ませたら自由遊びか集団活動を行う。11:00前後に片付けが始まり、その後、30分程度、読み聞かせや子ども同士の話し合いなどの集団活動が行われる。その後、12:00から昼食を摂って13:00から午後の遊び、集団活動を実施して、14:00に降園する。

2. 学習課題と材料

学習課題は、初等教育の造形表現や図画工作で活用される見立てと、それに描画を組み合わせた見立て描画（Watanabe, 2011）であった。これは、型紙シールの貼付と描画によって、絵を制作することが求められる。見立ては、外在する素材や事象を内的過程で操作し、他のイメージを形成することであり、幼児期から児童期における感性や表現、創造性の育成に重要な役割を担う（上野, 1995; 上野, 1998; 若山, 2008）。この教育実践への寄与を意図したことが選定理由である。見立て描画の材料は、鉛筆（2B）と用紙（厚口A4）、型紙であった。型紙は、色と形が異なる12種のシール（形：丸、四角、三角×色：赤、青、黄、緑）であり、A4の台紙に貼付されていた（以下、型紙セット）。また、援助に用いるため型紙セットと同じ色と形、寸法の型紙カード1セットを

準備した。

3. 援助の手続き

学習課題は、午前中の遊びの時間に幼稚園内の空き室で実施した（以下、学習課題活動）。援助者は著者であり、全部で4回の学習課題活動を計画した。援助者は参加児のAとBに対して、学習活動前に3日間の自由遊び時間で交流し、一定の信頼関係を形成した。スケジュールと手続きは、以下の通りであった。

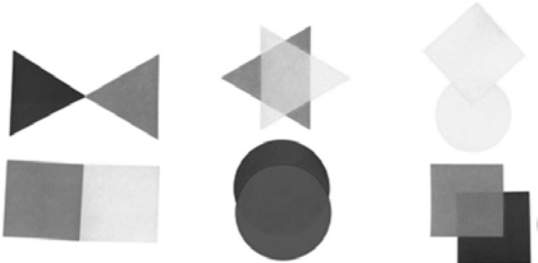
（1）第1回目の学習課題活動（個別での事前学習課題活動） 初回は、AとBに個別で見立て描画に取り組んで貰った。援助者は、初めにペアと机を挟んで向き合う位置から絵に関する質問（「絵を描くのが好きですか」、「いつもどのような絵を描きますか」等）を与えて動機を高めるように努めた。次の練習では、鉛筆と用紙、赤丸の型紙シール1枚を参加児に渡して「それは何に見えますか」と問いかけ、反応に合わせて描画を求めた（e.g., 参加児「りんご」→援助者「では、りんごをつくってください」）。課題の適応に問題がないことを確認した後、新しい用紙1枚と型紙セット1組を渡して「今度はいろいろな形と色があります。これらを上手に使って絵をつくってください。シールになっているので貼ると取れないから気をつけてください。終わったら、私（援助者）に教えてください」と伝えた。型紙は参加児から要望があった場合、1セットまでの追加を認めた（最大使用枚数は24枚）。参加児が終了を伝えてきたら、作品名と貼付された型紙が何を見立てているのか（見立て表現）を確認して終了した。

（2）第2回目の学習課題活動（ペアでの援助無し学習課題活動） 第1回目の1週間後に、ペアで学習課題に取り組む活動を実施した。その際に援助は行わず、2名で自由に話し合っ1つの見立て描画の作品完成を目指して貰った。AとBには、部屋の中央に配置された横隣合わせの2組の机と椅子に、それぞれ着席して貰った。初めに「この前（第1回目の学習課題活動）、AちゃんとBちゃんがつくってくれた絵はこれです（2人の作品を提示する）。絵の名前と形（型紙）の使い方が違いますね（AとBそれぞれに作品名と見立て表現について紹介して貰う）。今日は、二人で話し合っひとつの絵をつくりましょう」と話し、相手の作品名と見立て表現に違いがあるが、今回は合意のうえ1つの作品を一緒に制作することを強調して伝えた。ペアが制作する作品について合意し、援助者に伝えてきたら、用紙1枚と型紙セット1組を渡して制作を始めて貰った。終了後は、作品名と見立て表現の確認を行った。

（3）第3回目の学習課題活動（ペアでの援助有り学習課題活動） 第3回目は、第2回目の2日後に実施した。前回と同様に、ペアで学習課題に取り組む活動であるが、今回は仲間との相互作用において互惠性を高めることを試みる。Storch（2002）によれば、互惠性は、課題の解決に対する貢献の度合いである。本研究の学習課題活動に転じれば、見立て描画の制作に貢献できたと互いに実感できるのは、作品名や見立て表現に自分の提案が取り入れられることであろう。このためには、AとBの両方が提案でき、それを共有しながら話し合えるような働きかけが有効だと考える。そこで、本研究では、表現方略の視覚的手がかりを提示し、それを操作しながら考案す

るように援助する。この理由は、表現方略に着目させることで、作品名や見立て表現を構想しやすくなるからである。また、表現方略を言葉だけで伝えることは、幼児にとって認知能力の制限があり負担が大きいので、提案を互いに視認できるようにすれば、共有が容易になると考えた。具体的な手続きはTable 1のとおりであった。学習環境はペアでの援助無し学習課題活動と同じであった。初めに「今日も、二人で話し合ってひとつの絵をつくりませんが、先生（援助者）がお手伝いします」と伝えた。続いて、表現方略の視覚的手がかりを介した話し合いに導くために、ペアに型紙セットと同じ色と形、寸法の型紙カード1セットを渡して、「どのような絵をつくるか、この形（型紙）カードを動かしながら、組み合わせ方を考えてみてください」と話した。次に援助者は、ペアの目前で実際に型紙カードを操作して見せながら、「この形カード同士を合わせたり、重ねたりすると何に見えるかな」と問いかけ、「二人で話し合って、つくりたい絵が決まったら、その名前を教えてください」と伝えて話し合いを始めさせた。ペアが制作する作品について合意し、援助者に伝えてきたら、用紙1枚と型紙セット1組を渡して制作を始めて貰った。終了後は、作品名と見立て表現の確認を行った。

Table 1 援助の手続き

教 示	視覚的手がかり
「どのような絵をつくるか、この形（型紙）カードを動かしながら、組み合わせ方を考えてみてください」	
↓ 「この形カード同士を合わせたり、重ねたりすると何に見えるかな」 （調査者が型紙カードを操作する） 「二人で話し合って、つくりたい絵が決まったら、その名前を教えてください」	型紙カード  調査者の型紙カードの操作例

（４）第４回目の学習課題活動（個別での事後学習課題活動） 第３回目の１週間後に、最後の第４回目をＡとＢそれぞれ個別に実施した。ここでは、援助の効果を確認するために、第１回目の個別での学習課題活動と同じ手続きで行った。

結 果

１．仲間との相互作用への援助の効果

援助の効果については、個別の事前学習課題活動と事後学習課題活動の比較を通して検討する。効果の指標は、参加児が個人制作で完成させた作品に適用されている表現方略と構成要素数を採り上げた。

表現方略は、上野（１９９５）による外在する素材や事象を内的過程で操作し、他のイメージを形成するという見立ての定義に基づき、本研究の学習課題である見立て描画では、型紙の図形と色から、どのような内的操作によって見立てを表現したのかという点を基準として、次の３種に分類した。単一操作は、図形と色を単一に捉えて表現に反映させる操作が行われたと推定される方略である。Figure 1の見立て描画の作品例（ＡとＢとは別の年長児の作品）では、「月」のように、１つの型紙を用いて見立てを表現している時に使っていると推測される方略である。合成操作は、複数の図形と色の組み合わせを表現に反映させる方略である。Figure 1の「家」や「雪だるま」のように、見立て表現のなかに２つ以上の型紙を使っているが、図形の辺と辺を単純に合わせている時に用いられる方略である。混成操作は、複数の図形と色をより複雑あるいは新奇に組み合わせ、表現に反映させていると推測される方略である。Figure 1の「星」に見られるような型紙を重ね合わせたり、ずらしたりする組み合わせ方である。これらの方略は、表現可能性を基準とすると、単一、合成、混成操作の順に水準が高いと考えられる。なお、作品に複数の表現方略

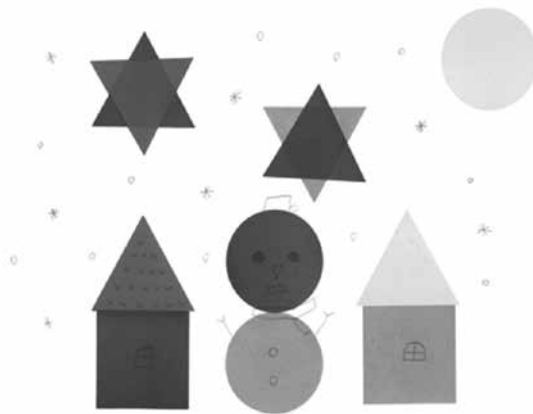


Figure 1 見立て描画の作品例
作品名「クリスマスの夜」、見立て表現「月」「星」「家」「雪だるま」

が適用されている場合は、より水準の高いもので同定した（Figure 1の作品は混成操作）。

構成要素数は、作品中の型紙の使用と描画を構成要素と捉え、これらの総数を算定した。例えば、Figure 1の作品（作品名「クリスマスの夜」）において、見立て表現は「月」と「雪だるま」、「星」と「家」が2つずつである。このうち、月は型紙が1枚だけ使われ、描画がないので要素数を1とする。雪だるまでは、2枚の型紙に描画が付加（描画は数量を問わず1要素とする）されているので、構成要素数は3となる（Figure 1の作品の構成要素数：月1 + 雪だるま3 + 星2 + 星2 + 家3 + 家3 = 14）。構成要素数は、参加児の見立て描画の制作に対する能動性を推計すると考えた。

Figure 2は、個別の事前学習課題活動と事後学習課題活動を通したAとBの作品の変化である。Aの事前学習課題活動の作品名は「自分の家」であった。見立てることよりも、家の絵を描くと主張し、部屋を細かく描写した。その後で、思い出したように、後から型紙シールを貼り合わせている。この作品の表現方略は単一操作であり、構成要素数は5であった。ペアでの学習課題活動を終えた後に実施した事後学習課題活動の作品名は「家と車とおもちゃ」となった。今回は、見立て表現を考えることが優先になり、特に3枚の型紙シールで貼り合わせたおもちゃの見立て表現では、集中して考えていた。この作品の表現方略は混成操作に向上し、構成要素数も14に増えていた。Bの事前学習課題活動の作品名は「家の近くと太陽」であった。Bは、最初に赤丸の型紙シールから太陽を見立て、その後に三角と四角で何をつくるかを考えて、家を見出した。表現方略は合成操作であり、構成要素数は8であった。事後学習課題活動では、作品名「曇りの日」をつくった。ここでは、構想を練る時に「昨日、曇っていたな」という自分の発話を手がかりに、雲の見立て表現を見出していた。この作品において、表現方略は混成操作に向上し、構成要素数も19に増加した。

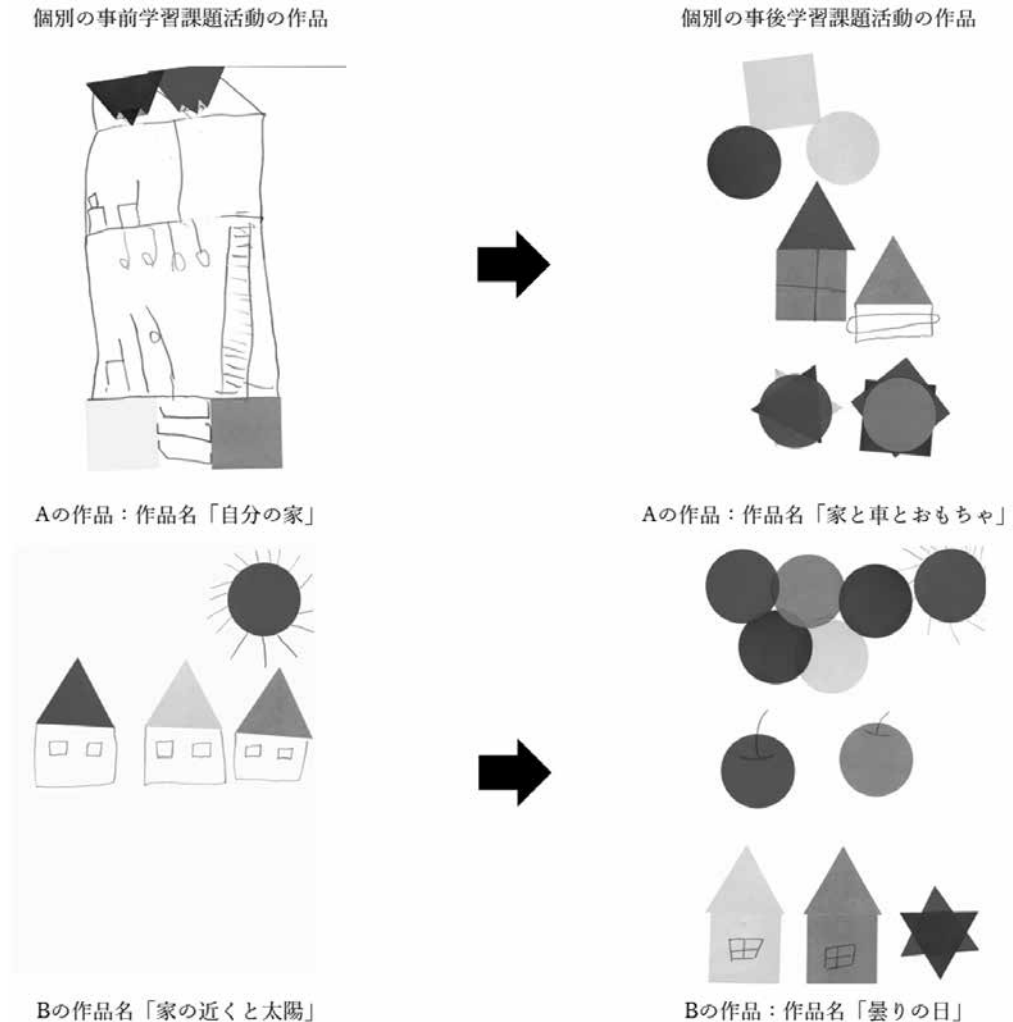


Figure 2 個別の事前学習課題活動と事後学習活動を通したA（上段）とB（下段）の作品の変化

2. ペアでの学習課題活動における話し合いの分析

ペアでの学習課題活動のAとBの発話について、ビデオカメラの録画記録に基づいてトランスクリプトを作成した。そのなかで、学習課題活動に明らかに無関係な発話（雑談、ふざけ、からかい、独り言等）は除外した。Figure 3は、ペアでの援助無し学習課題活動（上段）と援助有り学習課題活動（下段）における合意までの話し合いの進行を図示したものである。

援助無しの学習課題活動における話し合いの進行では、Aが最初に「家」（発話3）、さらに「中に人がいる」（発話5）と提案したのに対し、Bは、それに同意するだけで終了している。その結果、Aだけが型紙シール2枚の添付とそれに描画を加えて作品を完成させてしまった。この次に実施した援助有りの学習課題活動は、Aが援助無し学習課題活動と同様に「家」（発話7）を

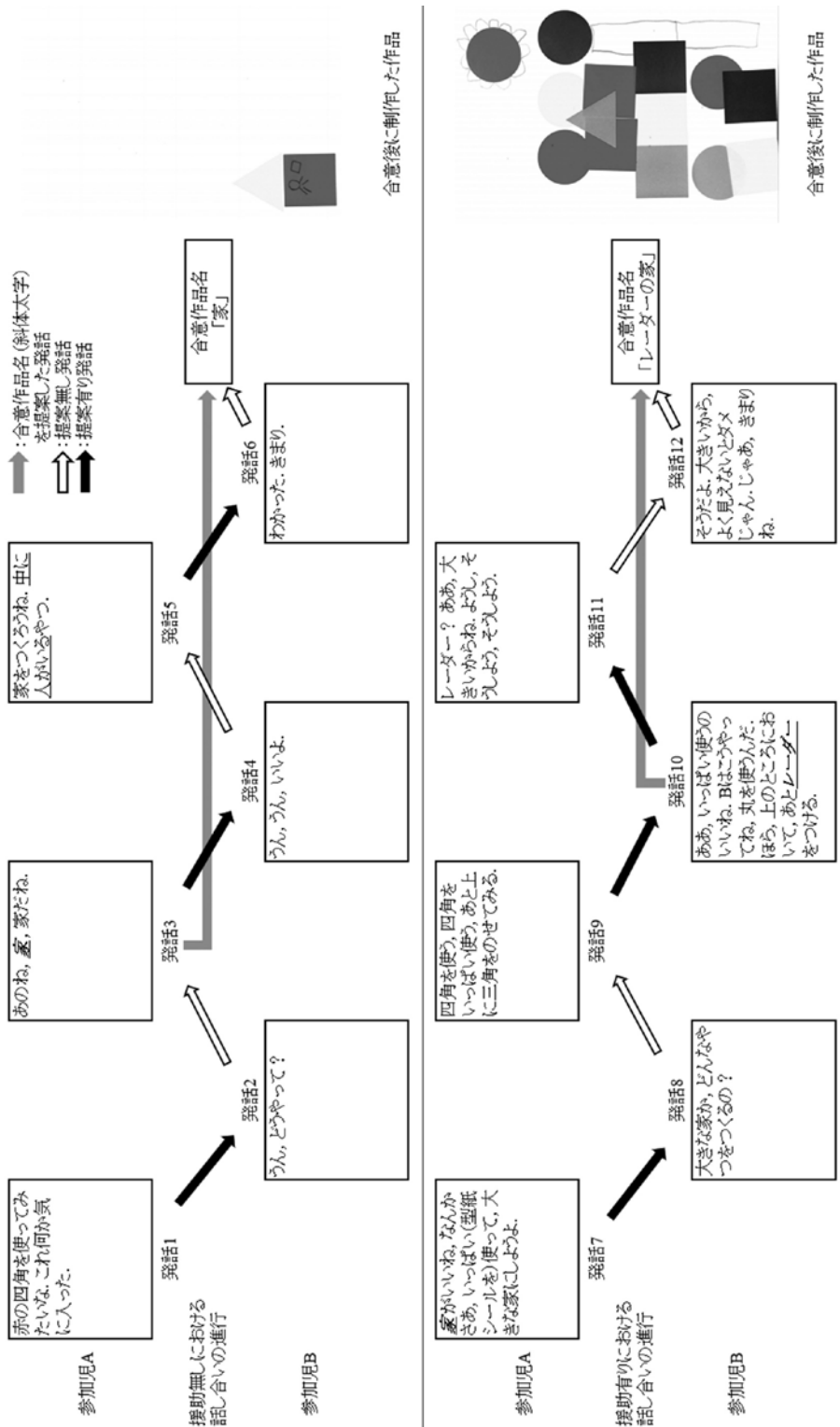


Figure 3 ペアでの援助無し学習課題活動（上段）と援助有り学習課題活動（下段）における合意までの話し合いの進行

提案し、さらに型紙シールの四角と三角で制作する（発話9）ことをBに主張した。これに、Bは同調して質問しながらも、丸い型紙シールを使うことを薦めたうえで「レーダー」（発話10）を付け加える提案を「家が大きいからよく見えるように」（発話12）という理由を述べて、Aを納得させている。このように、援助無し学習課題活動に比べ、Aの提案に対して、Bも型紙シールをどのように見立てるかを考えて提案するといった変容が示された。これは、普段の遊びのなかで、Aが主張して、Bがそれを受け入れるといった、よく見られる関係性とは異なっている。作品名を決めた後は、見立て表現のうち「家」を主にAが、「レーダー」と「太陽（描画を含む）」をBが制作するといった協同での作品完成に至っている。

ペアの学習課題活動で制作した作品に適用された表現方略と構成要素数にも差異が見られた。援助無し学習課題活動で制作された作品の「家」は合成操作方略で、構成要素数4に止まった。一方、援助有り学習課題活動の作品「レーダーの家」は、より複雑な混成操作方略を用いて、構成要素数も16に増えた。

考 察

本研究は、対人場面でいざこざが目立ち教員から気になると捉えられていた年長児Aとその仲間Bを対象として、造形表現の学習課題である見立て描画を採り上げ、仲間との相互作用において互惠性を高める援助方法について検討することを目的とした。援助は、AとBの両方が提案でき、それを共有しながら話し合えることを意図して、表現方略の視覚的手がかりを提示し、それを操作しながら考案するように導いた。その結果、個別の事前学習課題活動と事後学習課題活動の比較から、AとBの両方に表現方略の向上と構成要素数の増加が認められた。また、ペアでの学習課題活動における話し合いを分析すると、援助無しの話し合いでは、Aだけの提案で作品名が決まり、その後もAだけで制作してしまう一方的な活動に終始してしまった。これに対し、援助有りの話し合いでは、BはAの提案に同意するだけでなく、自分も提案し、その理由も伝えることができた。そして、Aがその理由に納得し、同意するといった進行が見られた。さらに、作品をAとBが自分の提案した箇所を分担して制作した。このような変容に伴い、援助無しの学習課題活動の作品よりも援助有りの作品のほうが表現方略の水準が高まり、構成要素数も大幅に増えた。

以上から、事例による検討であるため制限はあるが、仲間との相互作用における互惠性を高める援助は、AとBの両方に有効であったことが示唆された。ペアでの援助有り学習課題活動で表現方略の視覚的手がかりを提示し、それを操作しながら考案するように導いた働きかけは、作品名や見立て表現の構想を促進できたと考えられる。これは、形や色の組み合わせを自分の手で型紙カードを動かし、言葉だけでなく、視覚的情報と併せることで表現方略に着目することが可能になったからだと推察する。この行為を同時並行で進めながら話し合うことで、AとBは、互いの発案に興味・関心を持てるようになり、共有することができた。そのため、それぞれの提案が

取り入れられた作品名とその後の制作が展開したと推測する。そして、ペアでの援助有り学習課題活動での作品名や見立ての構想によって、表現可能性を広げる方略を習得したことが、見立て描画の学習に利益をもたらしたと考える。Storch（2002）の分類に当てはめれば、AとBの関係性は、支配・受け身型から協働型への変容が認められたと言える。このことから、本研究の援助は、仲間との相互作用において互惠性を高めることに一程度の効果があったと思われる。

Aは、WISC-IVの結果から、認知能力のアンバランスさが認められ、教員の指示や仲間の発話に対する理解の不十分さや、拘り、行動抑制が見られる気になる幼児であった。ペアでの学習課題活動の援助無し場面では、Bに対する強制的な関わりが示され、気になる実態が顕在化していた。しかし、本研究の互惠性を高める援助によって、Bの提案を受け入れ、一緒に活動することができた。このような仲間との相互作用の経験を積み重ねていくことは、対人関係で気になる幼児の援助の要点の一つになると考えられる。

幼小接続を意図した幼児教育・保育実践において、小学校の協同学習への円滑な移行を目指して「学びの協同性」を計画的に育成することは重要である。そのためには、協働できることを目標とするばかりでなく、協同が学習に利益をもたらすような援助を検討することが求められる。この点について、本研究の成果をふまえると、ペアやグループで話し合っ作品を制作したり、意見をまとめたりする場面を設定し、教員・保育者が、視認性や操作性のある手がかりを提示しながら、発言を導き出すように働きかけることが肝要であると考えられる。

本研究は、事例による検討であったため、幼児全般に対する効果は明らかではない。この点については、今後、援助群と比較対象群を設けた研究で検証していくことが必要である。また、援助による学習効果については、その維持や転移についても検討しなければならない。そのうえで、幼稚園や保育園の集団活動場面において、適用可能な環境構成や援助を実践することが課題である。

付 記

本研究にご協力くださいました幼稚園の園児と教員の皆様に感謝申し上げます。この研究はJSPS科研費18K02800の助成を受けました。

引用文献

- Ahmadian, M., & Tajabadi, A. (2017). Patterns of interaction in young EFL learners' pair work : The relationship between pair dynamics and vocabulary acquisition. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 22, 98-114. doi: 10.17576/3L- 2017-2301-08
- 赤嶺優子・平安名盛孝・安里悦子 (2017). 幼児の協同的な活動に関する一考察：友達との関わりを大切に、思いや考えを共有したダムづくりを通して. 沖縄キリスト教短期大学紀要, 46, 75-87.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International*

Journal of Educational Research, 58, 9-19. doi.org/10.1016/0883-0355(89)90013-X

- 藤塚岳子 (2019). 幼児の協同遊びにおける共有の過程：年長児の劇遊びを通して. 東海学園大学教育研究紀要, 3, 9-19.
- 藤谷智子 (2016). 幼児期の協同性の発達における論理的思考力：5歳児の発達過程に着目して. 武庫川女子大学 紀要 人文・社会科学編, 64, 31-39. doi/10.14993/00001013
- 保本井啓史 (2015). 幼児の協同的な活動はどのように成立しているか：—メンターシップの概念による分析—, 保育学研究, 53, 261-272. doi/10.20617/reccej.53.3_261
- 本郷一夫 (2005). 「気になる」幼児とは. 言語, 34, 42-49.
- 伊藤 篤・松本かつみ・中塚景子・本多玲子・西川加奈子・横山 瞳 (2010). 自然や地域社会を学習環境として取り入れた幼児教育実践：幼児の協同する経験と学びの連続性に着目して. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 4, 161-167. doi/10.24546/81002647
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story : Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379. doi.org/10.3102%2F0013189X09339057
- 郭 小蘭 (2018). 5歳幼児の対話と協同的学びを引き出す教材研究の実践例. 幼児教育研究, 5, 1-10. doi/10.20645/00001303
- 川田 学・津田千明 (2009). 幼児期における協同性とその援助の視点を探る. 香川大学教育実践総合研究, 18, 65-78.
- 厚生労働省 (2018). 保育所保育指針.
- 町 岳・中谷素之 (2013). 協同学習における相互作用の規定因とその促進方略に関する研究の動向. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 60, 83-93. doi/10.18999/nupsych.60.83
- 松本博雄・松井剛太・西宇宏美 (2012). 幼児期の協同的経験を支える保育環境に関する研究：—モノの役割に焦点をあてて—, 保育学研究, 50, 287-297. doi/10.20617/reccej.50.3_287
- 文部科学省 (2018). 幼稚園教育要領.
- 中坪史典・岡花祈一郎・古賀琢也 (2010). 幼児同士の協同遊びを育む保育者の実践的思考. 教育学研究ジャーナル, 6, 31-39. doi/10.20677/csssej.6.0_31
- 中山智哉 (2015). 保育現場における「気になる」子どもに関する研究動向と展望：子どもの保育、保護者支援、保育者支援の視点から. 九州女子大学紀要, 52, 1-16.
- 野村 朋 (2018). 「気になる子」の保育研究の歴史的変遷と今日的課題. 保育学研究, 56, 70-80. doi/10.20617/reccej.56.3_70
- 佐川早季子 (2014). 幼児の造形表現におけるモチーフの共有過程の検討：—身体配置・視線に着目して—, 保育学研究, 52, 43-55. doi/10.20617/reccej.52.1_43
- 齋藤久美子・無藤 隆 (2009). 幼稚園5歳児クラスにおける協同的な活動の分析—保育者の支援を中心に. 湘北紀要, 30, 1-13.
- 坂本佳世・日下部典子 (2016). 保育園・幼稚園における「気になる子」への特別支援に関する研究の展望. 福山

大学こころの健康相談室紀要, 10, 11-20.

佐藤康富（2009）. 幼児期の協同性における目的の生成と共有の過程. 保育学研究, 47, 143-152. doi/10.20617/reccej.47.2_143

Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52, 119-158. doi.org/10.1111/1467-9922.00179

高口 努（2019）. 全国学力・学習状況調査の調査結果―「主体的・対話的で深い学び」の視点から―. 国立教育政策研究所紀要, 148, 91-101.

高橋勝子（2010）. 幼児の『協同する経験』から『学び』への連続性を探る―幼児期における友達関係の成立過程から―. 聖霊女子短期大学紀要, 38, 40-50. doi/10.24571/swjcb.38.0_40

Tenenbaum, H. R., Winstone, N. E., Leman, P. J., & Avery, R. E. (2019). How Effective Is Peer Interaction in Facilitating Learning? A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi.org/10.1037/edu0000436

上野行一（1995）. 美術教育と「みたて」の作用（1）. 美術教育学, 16, 39-49. doi: 10.24455/aaej.16.0_39

上野行一（1998）. 小学校図画工作科の題材における「みたて」の造形の教育的価値：美術教育と「みたて」の作用（5）. 美術教育学, 19, 53-64. doi: 10.24455/aaej.19.0_Cover1

埋橋玲子・小尾麻希子（2012）. 幼児教育における「協同的な学び」を推進する教師の援助：幼稚園5歳児クラスの事例にみる. 総合文化研究所紀要, 29, 225-238. doi/10.15020/00000733

若林紀乃（2008）. 幼児の向社会的行動における協同学習の可能性と事前学習のあり方. 幼年教育研究年報, 30, 61-68.

若山育代（2012）. 見立て描画遊び研究の展望：見たてのイメージの「創造」と導入の在り方に着目して. 美術教育学, 33, 437-447. doi: 10.24455/aaej.33.0_437

Watanabe, M. (2011). Cognitive Processes in Formative Activity Containing Symbolic Use: Students with Mild to Moderate Intellectual Disabilities. *The Japanese Journal of Special Education*, 48, 581-591. doi: 10.6033/tokkyou.48.581

山田千明・清水亜紀・相原佑美（2012）. 幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続：教科活動につながる協同的な遊びと学びについて考える. 山梨県立大学人間福祉学部紀要, 7, 59-68.

（わたなべまさとし 國學院大學人間開発学部初等教育学科教授）