

**幼稚園と小学校の教師が持つ保育・授業観とその形成
—幼小接続のための相互理解に向けて—**

廣瀬 聡弥・山田 芳明

美作大学・美作大学短期大学部紀要（通巻第56号抜刷）

論 文

幼稚園と小学校の教師が持つ保育・授業観とその形成 —幼小接続のための相互理解に向けて—

Perspectives on teaching held by preschool and elementary school teachers

廣瀬 聡弥・山田 芳明*

キーワード：幼小連携、保育・授業観、教職歴、造形表現・図工、移行

問題と目的

新しい環境への移行は、うまく適応できればそれまで以上の発達した段階に移ることができるが、適応に失敗すれば発達にとって悪い影響を及ぼすと言われている¹⁾。その中で幼稚園や保育所から小学校への移行は、子どもにとって大きな段差であることが指摘されている^{2)・3)}。それでは、これまで幼稚園や保育所に在籍していた子どもが小学校入学に伴い、彼らにとってどのような環境の変化があるのだろうか。子どもは小学校への入学に伴い、新しい校舎、通学路、教師、同級生、学校の規則など、新しい物理的環境、対人的環境、社会文化的環境にさらされる⁴⁾。物理的環境とは学校や家庭など、対人的環境とは家族、友達、教師など、社会文化的環境とは学校の規則、雰囲気、家庭の習慣などのことである。そして、小学校入学に伴う環境の移行を検討する際に、子どもと彼らを取り巻く環境を別々のものとして切り離して捉えるのではなく、人間—環境の相互交流（man-environmental transaction）、つまり、子どもと環境とを1つのシステムとし⁵⁾、様々な要素が動的に関連していると捉えるべきである。

それでは、子どもが幼稚園や保育所から小学校へ移行する際にどのように適応していくのかについて、環境の3つの側面に焦点を当てながら概観する。まず、物理的環境については、子どもが小学校という見知らぬ環境に入った場合、はじめは自分の教室などの限られた場所しか知らないが、そこを拠点（アンカーポイント）として行動範囲を広げ、各場所の位置関係を把握し、体制化される¹⁾。そして、1ヵ月後には教室からより離れた場所で遊ぶようになることが報告されている⁶⁾。

対人的環境については、一般的に子どもは年齢が低いほど近接的な要因、つまり住んでいるところが近い、あるいは座席が近いといった距離の近さによって友達を選択すると言われている⁷⁾。ゆえに、年齢の高い子どもと比較して年齢の低い子どもは友人を形成しやすく、また、たいていの子どもは入学以前の同じ幼稚園や近所の友達が何人かいるため、その友達を社会的アンカーポイントとし、その友達を中心に新たな対人関係を構築する¹⁾。性差はあるものの、入学後2週間から2ヵ月で新しい友達を含めた人間関係を形成することが報告されている⁴⁾。また、入学当初に友達が多い子どもは、その後の学校生活に対して好意的であるなどの報告もされている⁸⁾。

しかし、社会文化的環境については、子どもが育って

* 鳴門教育大学

きた家庭や幼稚園に比べると、小学校は独特の特徴を有している¹⁾。このことは、小学校1年生の約半年間は、授業の参加の仕方を学んでいる時期であるという主張からも伺える³⁾。小学校に入学した子どもは、そこでうまくやっていくために新しい価値観や文化を含む学校の社会文化的環境をよく理解し、適応していかなければならない。入学後の子どもに約束、手を洗う、物を大切にするなど社会文化的項目について家庭と学校のいずれでよく行うのか調査した結果、新環境に移行してから2ヵ月後に学校で行う方を選択することが報告されている⁴⁾。しかし、これは家庭と学校の社会文化的環境について調査されたものであり、幼稚園や保育所から小学校への社会文化的環境の適応過程について調べたものではない。さらに家庭、幼稚園、そして小学校の社会文化的環境について共通するものもあるが多くは異なるものであり、上述の結果だけで子どもが小学校に適応したとは考えにくい。

そのような中、教育現場における円滑な幼小接続に向けた取り組みとして、さらには教育改革の動きの中で幼小中高の教育課程間の一貫性に向けた取り組みとして⁹⁾、幼稚園と小学校の連携（近年では保育所も含めた連携）がある¹⁰⁾。一般的に幼小連携と言うと、幼児と児童が行事などで関わるイベント型交流が中心である²⁾。イベント型の交流により、幼児が小学校に行き、校庭や校舎、さらには教室の中で様々な体験をすることにより、新しい物理的環境に慣れるという面で有効であろう。また、活動の中で幼児と児童が交流する機会を持つことで、入学後の顔見知りができ社会的アンカーポイントになることが期待できる。その場合は、当然であるが5年生以下の児童が望ましい。ゆえに、イベント型の交流は対人的環境の面においても有効であると考えられる。

また、幼小連携では移行の主体である子どもだけではなく、幼稚園や小学校の教師同士の交流や対話がますます重要視されている。幼稚園の教師は送り出す側、小学校の教師は受け入れる側であるが、双方がそれぞれの教育課程や子ども観などを理解しておくことは、上述の子どもの社会文化的環境への適応を促すう

えで大きな役割を担うと考えられる。なぜなら、教師は幼稚園や小学校の特有のルールや活動、価値観などの社会文化を作り出す存在であり、その中で子どもは生活するからである。

特に子どもをどのように捉えるか、子どものどのような状態が適応状態であるかという子ども観については、両機関の教師の間で異なると考えられる¹¹⁾。各機関の教師に対して子ども観に関する意識調査を行った研究において、幼稚園の教師は年長児を自己抑制と自己主張が可能であると捉えているのに対し、小学校の教師は1年生を自己抑制と自己主張が困難であると捉えていた¹²⁾。つまり、幼稚園の教師が幼児を有能であると捉えているのに対し、小学校の教師は幼稚園から移行してきた児童を幼稚であると捉えていた。

各々の教師が子どもと関わる際、幼稚園の場合は保育、小学校の場合は授業という形で関わる。子どもをどのように捉えているのかは、保育に対する考え方や実践（保育観）、授業に対する考え方や実践（授業観）といった土壌を抜きにしては考えられない。保育観や授業観が双方の社会文化的な違いを生み、それが幼小の接続において大きな段差になっているように思われる。

保育や授業を規定するものの一つとして、幼稚園教育要領や小学校学習指導要領がある。幼稚園教育要領¹³⁾の第1章 総則 第1 幼稚園教育の基本では、「幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、(中略) 幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする。(中略) その際、教師は、幼児の主體的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。」とある。一方、小学校学習指導要領¹⁴⁾の第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針では、「児童に生きる力をはぐくむことを目指し、(中略) 基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主體的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努

めなければならない。」とある。つまり、保育では人格形成を主とした心身の発達を助長することが一義とされ、授業では知識及び技能を確実に習得させることが一義とされている。そして、そのための手立てとして、保育では環境を通して行うのに対し、授業では育む・養うべき事柄が列挙され、いずれの学校においても取り扱わなければならないと明言されている。

このように両機関において求められていることが異なり、それらが基となって保育や授業が実践される中で、それぞれ固有の保育観や授業観といった社会文化が形成されると考えられる。それでは、両機関の実践場面において、具体的にどのような差として表れているのであろうか。例えば、実際に両機関の教師が相互理解や対話に困難が生じたことが報告され¹⁵⁾、筆者自身も幼稚園、小学校、中学校の教師との間で共通のテーマについて話し合う中で、社会文化的な違いを実感している。野口・鈴木・門田・芦田・秋田・小田¹⁵⁾は、幼稚園と小学校の教師が実践場面でよく用いる特定の語を対象とし、語のイメージに内包される教師の実践知の内容について調べた。その結果、例えば「教師中心」という語では幼稚園の教師が“押し付け”、“教師のペース、思いが強い”と見なすタイプが多いのに対し、小学校の教師は“指導”と見なすタイプが多いというように、保育や授業を行ううえで用いられる同一の語であっても両者の捉え方が異なっていた。

また、教師の中で保育観や授業観といったそれぞれの文化がどのように形成されていったか、つまり熟達に伴う変容過程を理解する必要がある。教職は他の職業の熟達過程と比べ、以下の2点の特徴を有している¹⁶⁾。まず、他の多くの職業の場合は職業に就いてから初めて新参者として知識を得ていくのに対し、教職の場合は職業に就く前に教育を受ける生徒としての立場から観察し、職業の知識を得ている。次に、多くの職業の場合は先輩や同僚の仕事を観察しながらより高度で責任ある仕事を少しずつ任されるのに対し、教職の場合は授業に関しては新任者も全責任が委譲され、教室という閉鎖的な空間のために他者の仕事の様子を観察する経験が少ない。これらの教職固有の特徴

を考慮して、秋田¹⁶⁾はどのように熟達化がなされるのかについて、教職に就く前に学生が持っている授業イメージと現職教員で新任と中堅の教員が持つ授業イメージを比喩生成課題を用いて検証した。その結果、教職を受講していない一般学生と教職受講学生の比較では一般学生の方が授業のイメージを浮かべるのが難しい傾向が見られた。また、新任と中堅教員の比較から、授業について「伝達場」から「共同作成場」というイメージへ熟達化に伴い変化していた。つまり、まず授業を見たり聞いたりすることにより授業のイメージが容易になること、さらに授業を経験することにより授業観が質的に変化することがわかった。

上述の結果を鑑みると、両機関の保育観や授業観の理解のためには、まず双方の保育や授業を見ることが大切であると考えられる。例えば、無藤³⁾は卒園児が小学校1年生の1学期にどのような授業を受けているか、さらには5年生、6年生ではどのように幼稚園の教師が授業を見る機会を持ち、一方で小学校の教師も保育を見る機会を持つことを提案している。その際に、完成された授業案や授業を1時間見るだけではなく、その準備や課題をどのようにつくってきたかという過程を見る必要があると述べている。

しかし、現実的には保育や授業を行っている時間帯は両者とも保育や授業があるために実践することは難しい。そこで、同様の保育や授業を具体的に想定し、実践する過程を比較することによって、それぞれの保育観や授業観が見えてくるのではないかと考えられる。

本研究では幼稚園と小学校において類似した活動である、幼稚園の造形表現、小学校の図画工作という具体的な保育・授業を想定した。そして、保育・授業の準備から実施、評価に至るまでの一連のながれの中で、教師がどのような事柄を重視しているのかを調べることにより、両教育機関における保育観や授業観について検討することを目的とする。さらには、教師が各機関に所属し熟達していく中で、保育観や授業観がどのように変化するかについて調べ、それらの形成過程について検討する。

方 法

1. 調査協力者

公立・私立幼稚園計8園に勤務する教師99名(平均年齢29.4歳、レンジ20-58歳)、公立小学校計14校に勤務する教師63名(平均年齢40.8歳、レンジ22-60歳)の計162名を調査対象とした。

幼稚園は、園によって保育内容やカリキュラムが多様であることが指摘されている¹⁷⁾。そこで、保育内容やカリキュラムが偏らないように、関西、中国地方の公立および私立の幼稚園に調査協力を依頼した。また、小学校についても、関西、中国、四国地方の公立小学校に調査を依頼した。

2. 質問内容

幼稚園の造形表現や小学校の図工において、授業の準備から実施、評価に至るまでの一連のながれについて質問紙法により調査を実施した。質問紙は、幼稚園と小学校に対して同一のものであった。質問紙の構成は、1)ねらいや目標をどのように決定するのかに関する『ねらい(目標)について』7項目、2)題材やテーマをどのように決定するのかに関する『題材(テーマ)について』8項目、3)授業や保育で扱う材料や用具をどのように選定するのかに関する『授業(保育)で扱う材料・用具について』6項目、4)導入の役割や注意していることに関する『導入について』6項目、5)子どもが取り組んでいる際の教師の役割や注意していることに関する『活動の過程について』9項目、6)活動後にどのような点を評価するのかに関する『評価について』7項目の計43項目からなる。質問内容は、幼稚園教育要領 第2章 ねらい及び内容の表現¹³⁾、小学校学習指導要領 第2章 各教科 第7節の図画工作¹⁸⁾を参考にし、現役の幼稚園と小学校の教師に予備調査を行い決定した。具体的には、発想や思いなどの子どもの内面に関すること、子どもの状態に関すること、子どもの表現方法に関すること、環境構成に関すること、身の回りの生活に関すること、できたものに関すること、教師の関わり方

に関することなどの内容から構成されている。各項目について、「よくある(5点)」、「ややある(4点)」、「どちらとも言えない(3点)」、「あまりない(2点)」、「全くない(1点)」の5件法で回答を求めた。質問紙の回収率は79.4%であった。

結 果

1. 各項目における幼稚園-小学校、および教職歴の比較

造形表現や図工において、幼稚園と小学校、および教職歴の長さによりどのような差異があるのかについて調べた。教職歴については、幼稚園と小学校のそれぞれについて勤務年数の中央値を求め、中央値より小さいものを教職歴が短い、大きいものを教職歴が長いとした。『ねらい(目標)について』から『評価について』までの43項目について、それぞれ所属×教職歴の2要因分散分析を行い、交互作用あるいは主効果が有意であった項目の平均得点と分析結果をTable 1に示す。

『ねらい(目標)について』では、「2. 同じ学年で取り上げられるねらいや、過去に同じ学年で実際に取り上げられたねらいを参考にする」に関して、幼稚園が高い得点を示した。「1. 幼稚園教育要領や学習指導要領、教科書や関連する本などのねらいを参考にする」は、幼-小ともに教職歴が長い方が高い得点を示した。また、「6. 幼稚園あるいは小学校で予め決められたものを参考にする」、「7. 子どもの状態などにより、ねらいを変更することがある」に関しては交互作用が有意であることから、幼稚園と小学校で異なる熟達化がなされることがわかった。

『題材(テーマ)について』では、「10. 四季や行事など、子どもが実際に体験したことや、子どもにとって身近だと考えられる題材を参考にする」、「11. 絵本のストーリーなど、子どものイメージをかき立てるような内容を参考にする」、「12. 子どもが積極的に取り上げる題材(例: 普段の遊びや活動の中で見られるものなど)を参考にする」の3項目に関していずれも幼稚園が高い得点を示し、その内の項目10

Table1 各質問項目における所属(幼-小)と教職歴(短い-長い)による平均得点および分析結果

	質問項目	幼稚園				小学校				主効果 F (1,130)		交互作用 F (1,130)
		短い	長い	計	長い	短い	長い	計	所属	教職歴		
ねらい(目標)について(7項目中)												
1	幼稚園教育要領や学習指導要領、教科書や関連する本などのねらいを参考にする	3.72	3.93	3.83	3.25	3.85	3.59			5.09*		
2	同じ学年で取り上げられるねらいや、過去に同じ学年で実際に取り上げられたねらいを参考にする	4.49	4.33	4.41	4.05	3.92	3.98			11.00**		
6	幼稚園あるいは小学校で予め決められたものを参考にする	3.72	3.33	3.52	3.25	3.81	3.57					8.81*
7	子どもの状態などにより、ねらいを変更することがある	3.58	3.93	3.76	4.15	3.69	3.89					6.67*
題材(テーマ)について(8項目中)												
8	幼稚園教育要領や学習指導要領、教科書や関連する本などで取り上げられる題材を参考にする	3.91	3.76	3.83	3.60	4.35	4.02					7.07*
10	四季や行事など、子どもが実際に体験したことや、子どもにとって身近だと考えられる題材を参考にする	4.49	4.80	4.65	4.25	4.42	4.35			8.34**		5.18*
11	絵本のストーリーなど、子どものイメージをかき立てるような内容を参考にする	4.19	4.13	4.16	3.45	3.77	3.63			14.45**		
12	子どもが積極的に取り上げる題材(例：普段の遊びや活動の中で見られるものなど)を参考にする	4.00	4.38	4.19	3.35	3.88	3.65			16.74**		10.66**
授業(保育)で扱う材料・用具について(6項目中)												
16	教科書や関連する本などで取り上げられる材料・用具を選ぶ	3.91	3.69	3.80	3.90	4.31	4.13					5.54*
18	子どもが普段接することの多い馴染みのある材料・用具を選ぶ	4.19	4.20	4.19	3.50	4.12	3.85					4.66*
19	子どもが普段接することの少ない目新しい材料・用具を選ぶ	3.28	3.89	3.59	3.60	3.54	3.57					5.73*
20	子どもの年齢や発達段階を意識して材料・用具を選ぶ	4.16	4.60	4.39	4.15	4.31	4.24					6.51*
導入について(6項目中)												
22	導入の際に、子どもたちの意欲をかき立てるような話や、イメージをふくらませるような子どもとの会話がある	4.53	4.87	4.70	4.35	4.42	4.39			9.40**		
23	導入の際に、活動の手順を明示する	4.40	4.18	4.28	4.75	4.73	4.74			11.81**		
25	先生または子どもがつくったものを例として見せる	3.58	3.51	3.55	4.40	4.23	4.30			25.20**		
26	導入はできるだけ短くなるように努めている	2.93	3.33	3.14	3.60	3.88	3.76			12.24**		
27	導入の際に、先生自身が実際に子どもの前で絵を描くなど手順を見せる	3.42	2.78	3.09	4.10	4.04	4.07			28.38**		
活動の過程について(9項目中)												
29	活動の過程において、技術的な指導を行っている	3.30	3.60	3.45	4.15	4.27	4.22			36.29**		
30	活動内容の違いによって見られる、子どもの反応(例：意欲的であるなど)を把握して接している	3.98	4.44	4.22	3.90	4.12	4.02					7.74**
33	先生も子どもと一緒に活動に取り組むことがある	3.23	3.64	3.44	3.40	3.81	3.63					5.49*
34	子どもがつくったり、かいたりしていているものに提案をする	3.47	3.44	3.45	3.90	3.85	3.87			11.14**		
評価について(7項目中)												
38	子どもの活動の中の気づきを評価する	4.19	4.40	4.30	3.95	4.35	4.17					5.81*
39	ねらいが達成できているかを評価する	3.79	4.13	3.97	4.20	4.27	4.24			4.09*		
41	子どもが新しく表現の手段を身につけたかを評価する	3.60	3.60	3.60	3.90	3.81	3.85			4.70*		
42	つくったり、かいたりしたものを評価する	3.28	3.42	3.35	4.60	4.50	4.54			78.74**		
43	すべての子どもが活動を達成していることを評価する	3.23	3.24	3.24	3.60	4.04	3.85			12.87**		

注. * $p < .05$, ** $p < .01$

と12に関しては幼-小ともに教職歴が長い方が高い得点を示した。「8. 幼稚園教育要領や学習指導要領、教科書や関連する本などで取り上げられる題材を参考にする」に関しては交互作用が有意であることから、幼稚園と小学校で異なる熟達化がなされることがわかった。

『授業（保育）で扱う材料・用具について』では、「20. 子どもの年齢や発達段階を意識して材料・用具を選ぶ」に関して、幼-小ともに教職歴が長い方が高い得点を示した。「16. 教科書や関連する本などで取り上げられる材料・用具を選ぶ」、「18. 子どもが普段接することの多い馴染みのある材料・用具を選ぶ」、「19. 子どもが普段接することの少ない目新しい材料・用具を選ぶ」の3項目に関しては交互作用が有意であることから、幼稚園と小学校で異なる熟達化がなされることがわかった。

『導入について』では、「22. 導入の際に、子どもたちの意欲をかき立てるような話や、イメージをふくらませるような子どもとの会話がある」では幼稚園が高い得点を示し、一方で「23. 導入の際に、活動の手順を明示する」、「25. 先生または子どもがつくったものを例として見せる」、「26. 導入はできるだけ短くなるように努めている」、「27. 導入の際に、先生自身が実際に子どもの前で絵を描くなど手順を見せる」の4項目に関していずれも小学校が高い得点を示した。

『活動の過程について』では、「29. 活動の過程において、技術的な指導を行っている」、「34. 子どもがつくったり、かいたりしているものに提案をする」の2項目に関していずれも小学校が高い得点を示した。「30. 活動内容の違いによって見られる、子どもの反応（例：意欲的であるなど）を把握して接している」、「33. 先生も子どもと一緒に活動に取り組むことがある」は、幼-小ともに教職歴が長い方が高い得点を示した。

『評価について』では、「39. ねらいが達成できているかを評価する」、「41. 子どもが新しく表現の手段を身につけたかを評価する」、「42. つくったり、

かいたりしたものを評価する」、「43. すべての子どもが活動を達成していることを評価する」の4項目に関して、いずれも小学校が高い得点を示した。「38. 子どもの活動の中の気づきを評価する」は、幼-小ともに教職歴が長い方が高い得点を示した。

以上の結果より、6つの分類のうち導入と評価は多くの項目において幼稚園と小学校に差があり、役割が異なることがわかった。また、その他のねらい、題材、材料・用具、活動については、所属により差がみられる項目、所属によらず同様の熟達化がなされる項目、幼稚園や小学校における文化の中で異なる熟達化がなされる項目があることがわかった。

2. 項目間の関連

上述の項目ごとの分析より、所属により差がみられる項目、熟達により差がみられる項目、両機関の中で異なる熟達化がなされる項目があり、保育や授業の計画から実施、評価に至るまでの6つの分類ごとに調べるだけではなく、項目間の関連について調べる必要がある。

そこで、複数の項目の値の大小はそれらに共通する原因といえる共通因子の値の大小によって説明されるとする因子分析により、本研究において共通因子である保育観や授業観について調べた。

まず、43項目の平均値、標準偏差から天井効果とフロア効果の見られた14項目を分析から除外した。残りの29項目に対して主因子法による因子分析を行い、スクリー基準に基づき、固有値の減衰状況と解釈可能性から5因子構造が妥当であると考えた。そこで、5因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行い、0.40以上の因子負荷量を基準とし、0.38を示した1項目については解釈可能性から因子に属するものと判定し2項目を分析から除外し、再度、主因子法・Promax回転による因子分析を行った。最終的な因子パターンと因子間相関をTable 2に示す。なお、回転前の5因子で27項目の全分散を説明する割合は45.8%であった。

第1因子は、「42. つくったり、かいたりしたもの

Table2 質問項目と因子パターン

	質問項目				
	I	II	III	IV	V
42	0.82	-0.26	-0.18	-0.01	0.10
27	0.69	-0.34	0.20	0.04	-0.16
25	0.68	-0.18	0.12	0.19	-0.20
39	0.67	0.11	-0.02	-0.19	0.12
29	0.67	0.15	0.00	0.03	-0.01
43	0.66	-0.12	-0.04	0.04	0.14
34	0.64	0.12	-0.07	0.10	0.03
35	0.60	0.15	0.14	-0.04	0.07
41	0.55	0.31	-0.14	0.09	-0.04
26	0.49	-0.05	-0.14	0.03	-0.12
16	0.48	0.20	0.08	-0.16	0.16
33	0.44	0.21	0.02	0.20	0.15
17	0.43	0.18	0.37	-0.16	-0.14
12	-0.23	0.66	0.09	0.28	0.12
18	0.16	0.57	0.12	-0.05	-0.13
11	-0.24	0.56	0.16	0.04	-0.05
19	0.30	0.52	-0.22	-0.01	-0.13
30	0.35	0.48	-0.08	-0.17	0.06
32	0.28	0.44	0.03	0.14	-0.08
9	-0.01	-0.06	0.79	0.04	0.09
2	-0.16	0.27	0.62	-0.11	-0.08
6	0.00	0.06	0.43	0.10	0.22
7	-0.02	0.10	0.06	0.65	-0.04
14	0.14	0.13	-0.02	0.62	0.04
5	0.04	0.00	-0.05	0.38	-0.09
8	0.18	-0.21	0.20	0.01	0.77
1	-0.02	0.05	-0.03	-0.07	0.70
	因子間相関				
	I	II	III	IV	V
I	-	.33	.19	.04	-.14
II		-	.12	.09	.14
III			-	-.11	-.01
IV				-	-.22
V					-

を評価する」、「27. 導入の際に、先生自身が実際に子どもの前で絵を描くなど手順を見せる」、「29. 活動の過程において、技術的な指導を行っている」など、授業や保育において指導や評価に関する13項目からなり、「指導・評価」因子と名付けた。第2因子は、「12. 子どもが積極的に取り上げる題材を参考にする」、「18. 子どもが普段接することの多い馴染みのある材料・用具を選ぶ」など、子どもの状態、気づき、反応を保育や授業に反映させる6項目からなり、「子ども理解」因子と名付けた。第3因子は、「9. 同じ学年で取り上げられる題材や、過去に同じ学年で実際に取り上げられた題材を参考にする」、「6. 幼稚園あるいは小学校で予め決められたものを参考にする」など、幼稚園や小学校の既存のものを参考にする3項目からなり、「学校文化」因子と名付けた。第4因子は、「14. 子どもの状態などにより、題材を変更することがある」、「5. ねらいを予め明確に決めておかず、子どもの実際の活動の中で決める」など、子どもの活動内容によって保育や授業を変える3項目からなり、「保育・教育の柔軟性」因子と名付けた。第5因子は、「8. 幼稚園教育要領や学習指導要領、教科書や関連する本などで取り上げられる題材を参考にする」、「1. 幼稚園教育要領や学習指導要領、教科書や関連する本などのねらいを参考にする」など、教育要領や指導要領、教科書を参考にする2項目からなり、「教育要領・指導要領」因子と名付けた。

3. 下位尺度間の比較

得られた5つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し、「指導・評価」下位尺度得点、「子ども理解」下位尺度得点、「学校文化」下位尺度得点、「保育・教育の柔軟性」下位尺度得点、「教育要領・指導要領」下位尺度得点とした。そして、各下位尺度得点について、幼稚園と小学校、および教職歴による差異を所属×教職歴の2要因分散分析により調べた。

その結果、「指導・評価」については、所属の主効果が有意であった (Fig. 1, $F(1,134) = 21.55, p < .001$)。指導に関する得点は、幼稚園よりも小学校

の方が高いことが示された。次に、「子ども理解」については、所属の主効果、教職歴の主効果がともに有意であった (Fig. 2, 所属, $F(1,134) = 11.90, p < .001$; 教職歴, $F(1,134) = 6.03, p < .05$)。子ども理解に関する得点は、小学校よりも幼稚園の方が高く、また幼稚園と小学校ともに教職歴が短いよりも長い方が高いことが示された。次に、「学校文化」については、交互作用に有意な傾向が見られた (Fig. 3, $F(1,134) = 3.58, p = .061$)。学校文化に関する得点は、幼稚園の教職歴の短い教師において高い傾向があることが示された。次に、「保育・教育の柔軟性」については、教職歴の主効果に有意な傾向が見られた (Fig. 4, $F(1,134) = 2.79, p = .097$)。教育の柔軟性に関する得点は、幼稚園の教職歴の長い教師において高い傾向があることが示された。最後に、「教育要領・指導要領」については、交互作用が有意であった (Fig. 5, $F(1,134) = 4.39, p < .05$)。小学校の教職歴の長い教師は、学習指導要領に関する得点が高いことが示された。

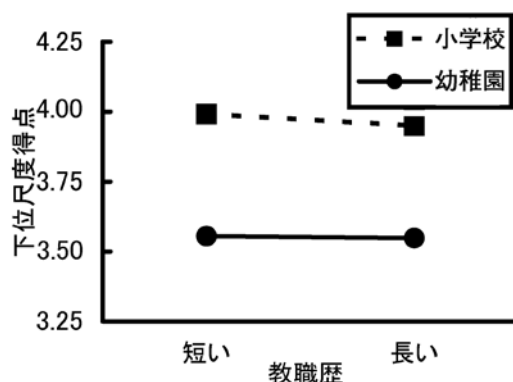


Fig.1 所属機関 (幼・小) および教職歴による「指導・評価」下位尺度得点

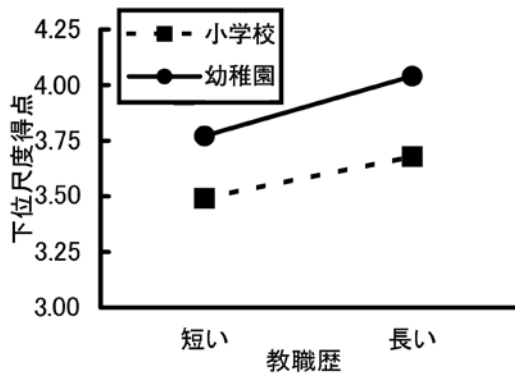


Fig.2 所属機関（幼-小）および教職歴による「子ども理解」下位尺度得点

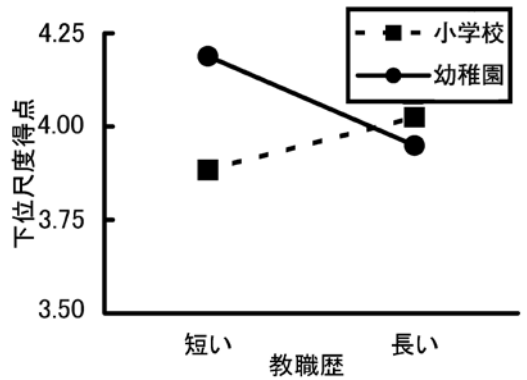


Fig.3 所属機関（幼-小）および教職歴による「学校文化」下位尺度得点

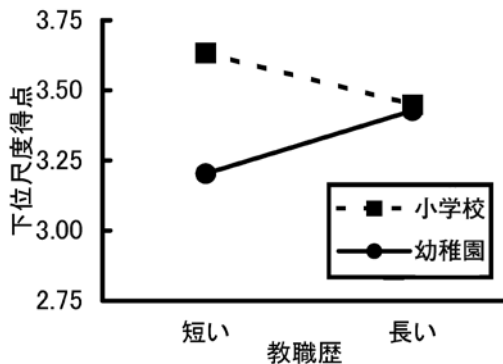


Fig.4 所属機関（幼-小）および教職歴による「保育・教育の柔軟性」下位尺度得点

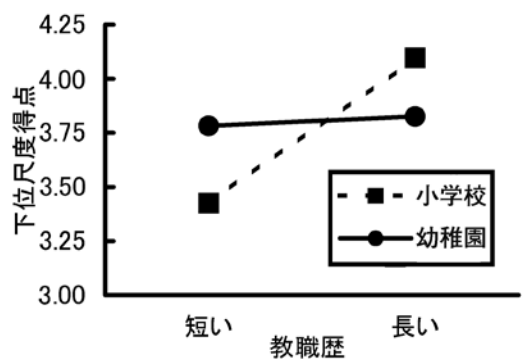


Fig.5 所属機関（幼-小）および教職歴による「教育要領・学習指導要領」下位尺度得点

考 察

幼稚園の造形表現と小学校の図工という類似した活動について、教師がどのような事柄を重視しているのか調べた。保育や授業のながれの中で、ねらい、題材、保育や授業で扱う材料・用具、そして活動の過程については、所属により差がある項目、所属によらず同様の熟達化がなされる項目、幼稚園や小学校において異なる熟達化がなされる項目があり、役割

が大きく異なるというのではなく、項目の内容によって異なるということがわかった。しかし、導入や評価の質問項目の多くは、所属のみ効果があり、幼稚園と小学校において差があった。導入について、幼稚園の教師は子どものイメージをふくらませるなど子どもの内面を重視しているのに対し、小学校の教師は活動の手順を明示したり道具の使い方の説明をするなどその後の活動が円滑にすすむことを重視しており、導入の役割が質的に異なることが明らかになった。また、評価について、小学校の教師はねらいや表現、ま

たはできた作品の達成度を評価することに重点をおいているのに対し、幼稚園の教師は評価に重点をおいていないことがわかった。

次に、保育や授業の背景にある共通する考えを探った結果、「指導・評価」、「子ども理解」、「学校文化」、「保育・教育の柔軟性」、「教育要領・指導要領」という5つの因子が存在することがわかった。そして、保育と授業の差異は、幼稚園の教師が子ども理解に重点をおいているのに対し、小学校の教師は指導や評価に重点をおいている点であった。これは、幼稚園教育要領と小学校学習指導要領を反映したものであった。つまり、幼稚園教育要領では「幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであり、(中略) 幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない。」とあるように、保育において、子どもの人格形成が大切であるため子ども理解を重視し、小学校学習指導要領では「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむ」とあるように、まず教えるべき内容があり、それを子どもが主体的に学び取っていく手立てを考えるため、指導や評価を重視していることが反映されていた。

しかし、保育観や授業観として固定的なものだけではなく、教職歴が長くなる、つまり熟達化に伴い、幼稚園と小学校のどちらの教師も保育や授業を考える際に、子どもを理解しようとし、子どもの状態や反応によって教育に柔軟に反映させていることが明らかになった。この結果は、秋田¹⁶⁾の研究において小学校の教師が授業イメージについて、「伝達の間」から「共同作成の間」へ熟達化に伴い変化するという結果を支持するものであり、同様のことが幼稚園の教師にも言えることがわかった。一方で、小学校の熟練教師は学習指導要領をより活用するようになるという差異が認められた。

以上の結果から、小学校の教師は指導や評価を重視するという授業観が根底にあり、授業をすすめるにあ

たり導入や評価の役割として表われていたと考えられる。つまり、学ばせる内容が明確であるため、授業のながれにおいて導入により方向付けをしっかりと行い、評価するという授業形態になったと考えられる。これは、逆に小学校において評価を重視するという姿勢が、授業観を形成したとも考えられる。一方、幼稚園の教師は子ども理解やその子が以前どうだったかという教育の連続性という保育観が根底にあり、導入において子どもの内発的動機づけを促し、あまり子どもを評価しないという保育形態になったと考えられる。しかし、これらの考えは推測の域を出ず、本研究で得られた導入や評価、各因子、さらには子どもの発達がどのように関連しているのかについて詳細に調べ、モデルを構築することが今後の課題である。

両教育機関において保育観、授業観を理解することは、幼稚園から小学校の段差の理解へとつながり、さらにはその段差を低いものにしたたり、より意味のある段差の構築へとつながると考えられる。また、幼稚園側としては指導や評価などの授業観を理解したうえで保育を考え、小学校側としては子ども理解や教育の連続性などの保育観を理解したうえで授業を考えるという姿勢は、お互いにとってより教育的意義の深まりにつながることを期待される。

引用文献

- (1) 古川雅文(1995) 学校環境への移行. 内田伸子・南 博文(編) 生涯発達心理学 第3巻 子ども時代を生きる - 幼児から児童へ 金子書房. 31-59.
- (2) 秋田喜代美(2002) 幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例. 小学館. 10-28.
- (3) 無藤 隆(2004) 幼小連携について考えておくべきこと. 幼年教育研究年報, 26, 1-9.
- (4) 古川雅文・小泉令三・浅川潔司(2005) 小・中・高等学校を通した移行. 山本多喜司・ワップナー, S. (編) 人生移行の発達心理学 北大路書房. 152-178.
- (5) Wapner, S. & Demick, J. 鹿島達哉(訳)(2005) 有機体発達論的システム論的アプローチ. 山本多喜司・ワップナー, S. (編) 人生移行の発達心理学 北大路書房. 25-49.
- (6) 古川雅文・利島 保・石井眞治・山本多喜司

- (1979) 新入学児の小学校への適応に関する微視発生的研究(3). 中国四国心理学会論文集, 12, 44.
- (7) Epstein, J. L. (1989) The selection of friends: Change across the grades and different school environments. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. Wiley. 158-187.
- (8) Ladd, G. W. (1990) Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- (9) 秋田喜代美 (2003) 幼稚園と小学校の連携. 小田豊・神長美津子 (編) 新たな幼稚園教育の展開 東洋館出版社. 203-215.
- (10) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館. 230-232.
- (11) 小林小夜子 (2003) 就学前集団保育から小学校への移行における適応に関する発達心理学的研究 - 研究の視点と課題 -. 広島大学大学院教育研究科紀要, 52, 65-71.
- (12) 進野智子・小林小夜子 (1999) 幼稚園から小学校への移行に関する発達心理学的研究 I. 長崎大学教育学部紀要 - 教育科学 -, 56, 63-70.
- (13) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館. 252-268.
- (14) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領. 東京書籍株式会社. 13-17.
- (15) 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田 宏・秋田喜代美・小田 豊 (2007) 教師の語りに用いられる語のイメージに関する研究 - 幼稚園・小学校比較による分析 -. 教育心理学研究, 55, 457-468.
- (16) 秋田喜代美 (1996) 教える経験に伴う授業イメージの変容 - 比喩生成課題による検討 -. 教育心理学研究, 44, 176-186.
- (17) 無藤 隆 (2003) 保育学研究の現状と展望. 教育学研究, 70, 393-400.
- (18) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領. 東京書籍株式会社. 83-87.

