

保育者と小学校教員の就学移行期の子どもへの対応

—保育場面と学校場面における対応の比較—

A Comparison of ECEC Teachers and Elementary School Teachers in Responding to Child's Behavior in the Transition from Early Childhood Facilities to Elementary School: Focusing on the differences between ECEC and school settings

越中 康治¹ ・ 松井 剛太² ・ 濱田 祥子³ ・ 山崎 晃⁴

Koji Etchu, Gota Matsui, Shoko Hamada, Akira Yamazaki

1. 問題と目的

これまで保育所・幼稚園・認定こども園（以下、就学前施設）と小学校との連携・接続に関する実践や研究の報告が多くなされている。元々は小1プロブレムの解消が念頭に置かれ、就学前施設と小学校との環境の違い、保育者と小学校教員の教育観の違い、幼児と小学生の学びの違いなど、いくつかの差異が指摘され、それらを埋めるための実践が検討されてきた（全国幼児教育研究協会，2006；酒井・横井，2011）。具体的には、職員間の連携や交流活動の工夫、そしてカリキュラムの接続などである。それらの成果は、アプローチカリキュラム、スタートカリキュラムとして結実され、小学校においてスタートカリキュラムを策定することが義務化されたことで、保幼小連携・接続の土台が出来上がったといえる。さらに、現行の保育所保育指針、幼稚園教育要領、認定こども園教育・保育要領や、小学校学習指導要領においては、資質・能力や幼児期の終わりまでに育ってほしい姿のように、就学前施設と小学校で子どもを理解する上での共通の視点を持ったことで、連携・接続で子どもを中心に話がしやすくなった側面もある。

ただし、令和元年度の文部科学省の幼児教育実態調査によると、保幼小連携・接続の段階について、ステップ0（連携の予定・計画がまだない：6.7%）、ステップ1（連携・接続に着手したいがまだ検討中：5.8%）、ステップ2（年数回の授業、行事、研究会などの交流。接続を見通した教

育課程の編成・実施は未実施：50.6%）とあり、6割以上の学校園で接続を見通したカリキュラムの編成までには至っていないことも明らかにされている。このように、できる学校園は細やかで充実した取組が進んでいる一方で、公立・私立、就学前施設別の設置条件の違い、立地条件などの違いなど連携・接続が実施しにくい環境下にある学校園では連携・接続が進まない現状は解消されていない。

こういった状況の中で、保育者と小学校教員の間で連携・接続の実態によって、互いの教育環境に対する理解や取組のあり方が多様になっている事例が散見される。例えば、小学校との連携・接続が十分にされていない就学前施設の5歳児クラスの担任には、いまだに「小学校に行くまでにできるようになることを増やさなければならない」という就学プレッシャーがかかるという意見を聞くことも多い。それによって、自身の感情に反して、過度に指導的な実践をするという場合も見られる。一方、就学前施設との連携が取れており、実際に参観の経験もある小学校の教員からは、保育者の応答的な関わりを小学校でも参考にしたいという意見もある。このように、個々に保育者や小学校教員の置かれている状況に目を向けた場合、以前のように一律に保育者と言えば「待つ」「見守る」、小学校教員と言えば「指示する」「指導する」といったステレオタイプが当てはまらなくなっていることが推察される。つまり、保幼小連携・接続の取組が多様になってきた中で、以前よりも保育者、小学校教員に子どもに対する関わり幅

1 宮城教育大学

2 香川大学

3 比治山大学

4 広島文化学園大学

が生まれてきているのではないだろうか。

冒頭で述べたように、これまで保幼小連携・接続の議論においては、ある事象に関して、就学前施設と小学校における解釈の共通点や違いを提起して、共通点を活かし、違いを埋めるための方策が検討されることが多かった（木下，2010；中田，2015；野田，2018）。それは、互いの文化的差異を理解する上では貴重な知見であるが、一方で、個々の保育者や教員の中にある違いを捨象して、「保育者」、「小学校教員」という枠で括って議論を単純化してしまったことも否めない。

そこで本研究では、保育者と小学校教員に対して、一人の子どもの事例を提起する場面想定法によって、関わりの特徴を明らかにする。その際、自身が所属する学校園とは異なる状況、具体的には、就学を控えた年長時点と就学して間もない小学校1年生時点の2つの状況を想定して回答を求めた。そこで生まれる違いを通して、保育者、小学校教員という立場が個々の保育者や小学校教員にどのような影響を及ぼしているかを明らかにし、これからの連携・接続に関する新たな視点を探索的に検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 対象者

郵送法により質問紙調査を実施した。全国の423の就学前施設、193の小学校に質問紙を送付し、保育者145名（幼稚園69名、保育所61名、認定こども園15名）、小学校教員62名から有効な回答を得た。分析対象者の勤務経験年数の平均は14.11年（ $SD=9.37$ ，中央値12，範囲1～38），その内訳は、保育者の勤務経験年数の平均が12.66年（ $SD=8.53$ ，中央値10，範囲1～38），小学校教員の勤務経験年数の平均が17.97年（ $SD=10.33$ ，中央値18，範囲2～37）であった。

倫理的配慮として、調査への参加は任意であり、回答は強制されるものではないこと、回答しなかったことによる不利益が生じることはないことを説明した。また、回答内容は統計的に処理され、研究結果は個人や園・学校が特定されない形で公表すること、質問紙への回答・提出をもって同意とみなすことを説明した。

(2) 手続き

調査では、日頃から動き回ることが多く、落ち着きのない様子が見られる6歳のAくんの事例として、「製作の時間になったとき、最初はAくんも椅子に座って取り組んでいましたが、おもむろに立ち上がって移動し、大きなスペースがある教室の後ろの床に座って製作を続ける様子が見られました。しかし、とても集中して取り組んでいます。」というエピソードを提示した。その上で、「エピソードが年長の2月頃で、あなたが担任の保育者だったら（保育場面）」と「エピソードが小学校1年の5月頃の図画工

作科の時間で、あなたが担任の小学校教員だったら（学校場面）」のそれぞれを想定させ、質問1「このときのAくんにどのようにかわりますか？」と質問2「どのような環境構成（学習形態や座席配置等を含む）の工夫をしますか？」の2点について自由記述を求めた。

(3) 倫理的配慮

研究の実施にあたり、広島文化学園大学学芸学部・教育学研究科の研究倫理審査委員会（承認番号02004）の承認を得た。

3. 結果

(1) 自由記述の確認

分析対象者207名の自由記述を分析の対象とした。分析にさきがけて記述の内容を確認したところ、質問1「このときのAくんにどのようにかわりますか？」と質問2「どのような環境構成（学習形態や座席配置等を含む）の工夫をしますか？」のいずれについても、保育場面と学校場面で「同じ」あるいは「同様」として、一方の記述を省略しているケースがあった。質問1では保育者145名中24名、小学校教員62名中14名、質問2では保育者145名中23名、小学校教員62名中15名が一方の記述を省略していた。なお、Fisherの直接確率計算（両側検定）の結果、質問1と質問2のいずれについても、保育者と小学校教員とでその割合に有意な差は認められなかった。以下では、一方の記述が省略されているケースについては、他方の記述を代入したデータを用いて分析を行なった。

(2) 自由記述の前処理と頻出語の確認

樋口（2020）を参照してKH Coder（3.Beta.04a）を使用した。形態素解析（文章を単語あるいはフレーズ毎に切り分ける処理）にはKH Coderに同梱された茶筌（ChaSen）を使用した。以下の分析では、特に言及がない限り設定はデフォルトのままとしている。分析にさきがけて、「製作」と「制作」、「Aくん」と「A君」、「声かけ」と「声掛け」、「褒め（る）」と「ほめ（る）」などの表記ゆれについてExcel上で後者を前者に統合するかたちでローデータの修正を行った。また、茶筌を利用して予め複合語の検出を行った結果を踏まえ、「本児」「他児」「声かけ」「保育者」「保護者」「図画工作」「一人」の複合語と「Aくん」の語について、分析に使用する語の取捨選択において強制抽出する語に指定した。

まず、質問1と質問2のそれぞれについて、保育場面と学校場面の記述をまとめて前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、質問1では765、質問2では743の文が確認された。総抽出語数（分析対象に含まれているすべての語の延べ数）は質問1で15,995、質問2で16,035、異なり語数（何種類の語が含まれていたかを示す数）は質問1で6,521、質問2で7,091であった。そのうち助詞や助動詞などのどのような文章にでもあらわれる一般的な語が除外さ

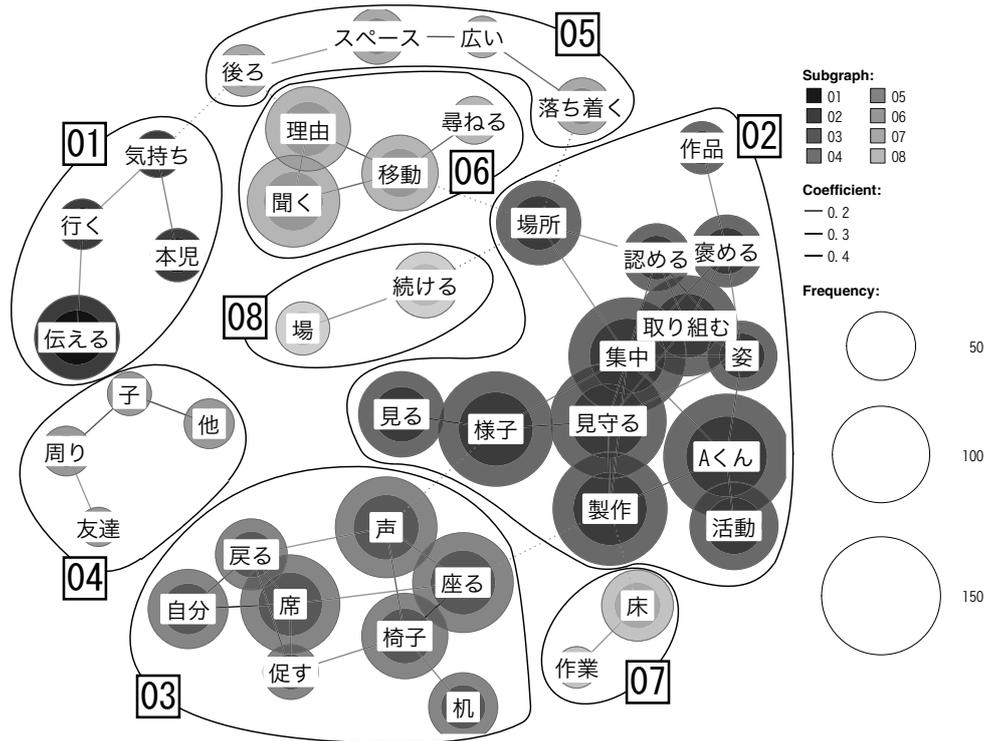


Figure 1 質問1「このときのAくんにどのようにかわりますか?」の共起ネットワーク

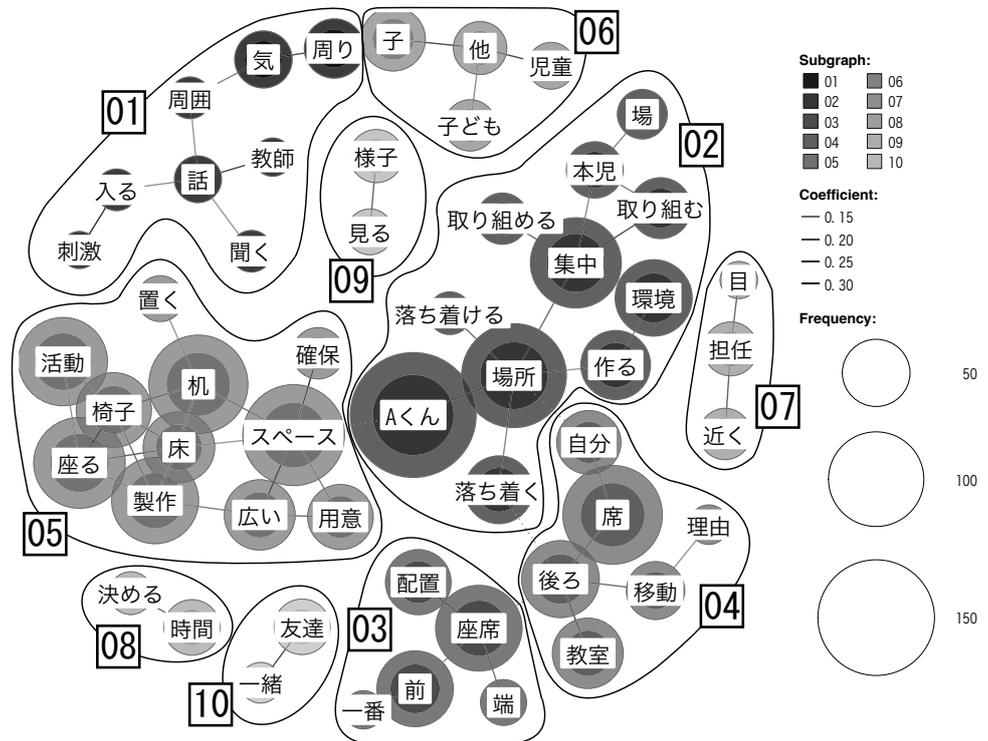


Figure 2 質問2「どのような環境構成(学習形態や座席配置等を含む)の工夫をしますか?」の共起ネットワーク

座席を一番前の中央にし、教師の話に集中できるようにしていく」のように、教師の話を知ることができるよう座席の位置を移動させるという記述が見られた。また、「周り

の様子が気にならないよう囲ったりしていく」、「周囲が気にならないような場所を設ける」、「人の動きとかが視界に入ると刺激となるのであれば、一人で集中しやすいよう仕

切りを使ったり、広いスペースを用意する」のように、視覚的な工夫を行ったり、集中できる空間をつくるという記述も見られた。

サブグラフ02では「Aくんが活動に落ち着いて取り組めるような場所を用意し」、「本児が落ち着ける環境、集中できる環境を、本児と一緒に作って行く」などの集中できる空間をつくるという記述が多く見られた。また、「本児が活動、授業に合わせた落ち着ける場所、集中できる場所をみつけて取り組むことができるよう」、「Aくんが活動するときには、場所などを選べるようにする」、「椅子ではなく本児がどこで取り組むのかを一番に考え、本児と相談し、場所の決定をする」のように、子ども自身に場所を選択させるという記述も見られた。さらに、環境構成の一環として、「集中してできる場所で製作できるように声をかける」や「集中して取り組めたことは沢山褒めてあげる」のように集中できる言葉かけをするという記述も見られた。

サブグラフ03では、「座席は一番前か後ろ」、「座席の周りは静かな子にし、端の席にする」、「Aくんが集中してできるよう端の席に配置する」などの座席の位置を移動させるという記述が見られた。なお、「配置」の語に関しては、「可能であれば補助職員も配置してもらおう」、「加配の先生を教室に配置できるなら事前をお願いしておく」のような文脈でも使用されていた。

サブグラフ04では、「自分の椅子で取り組みたくない理由を聞く」や「本児の移動してしまう理由や気持ちを聞いたうえで」、あるいは「自分の席に誘導する」や「『自分の席でしてね』と約束しておく」などの記述が見られた。また、「自分で席を選ばせる」や「机を教室の後ろに移動し、どちらでも取り組めるようにする」などの子ども自身に場所を選択させる記述も見られた。

サブグラフ05では、「Aくんが落ち着く場所にテーブルと椅子を置いてみたり」、「椅子に座って作業してもOK、床でもOKのような」、「広いスペースに机と椅子を用意し」、「集中して活動に取り組むやすい場所に机を置く」、「教室の中で落ち着ける床のスペースを確保する」などの、集中できる空間をつくる、あるいは子どもに場所を選択させるという記述が多く見られた。

サブグラフ06では、Aくんが集中できるように「他の子が気にならない位置にする」のような記述の他に、「他の児童の製作の妨げにならないように」、「他の児童の気が散らないようにも配慮する」などAくん以外の子どもに配慮した記述が見られた。また、「他の子も使ってもOKな“椅子に座って作るスペース”や“床に座って作るスペース”、“寝転んで作るスペース”など色々な場を作る」、「他の児童にも声かけをし、床でもよいことにします」、「他の子どもも活動内容に応じて同様にします」などの、他児をAくんに合わせてとする記述も見られた。

サブグラフ07では、「机を担当の一番近く、目の前にす

る」、「席は前方で自分(担任)の目につきやすいところにす」、「担任の近くに座れるようにします」などの記述が見られた。また、「一番前の席にして主担任の目と手が届きやすくするか、支援児の保育士にも情報共有をし、丁寧にAくんに合わせて関わりができるよう、後方、廊下側の席とする」のように、加配の先生を置くことを想定した記述も見られた。

サブグラフ08では、「ある程度のルール(例えば時間やできる事など)を決める」、「『この時間は床に座るのを頑張る時間!』とAくんと決め」、「決められた時間が来るまでは座る約束をする」などの記述が見られた。サブグラフ09では、「無理に元の席に戻さず様子を見る」や「様子を見て他の方法を考えます」の他に、「必要であれば一人先生をつけたりして様子を見てもらう」、「特別支援の先生に様子を見てもらったり、どのようにしていけば良いか相談していく」といった記述も見られた。サブグラフ10では「友達と一緒に座れるように」や「徐々に友達と一緒に机で製作できるようにしていく」などの記述が見られた。

(6) 特徴語の確認と多重対応分析

ここまで、質問1と質問2のそれぞれで記述全体を概観した結果を踏まえつつ、保育者と小学校教員、保育場面と学校場面のそれぞれの語の使用傾向を探るために、KH Coderの特徴語の一覧を作成する機能を用い、Jaccardの類似性測度(0から1までの値をとり、関連が強いほど1に近づく)が大きい順に、上位10ずつをリストアップした(Table 2)。

さらに、KH Coderの対応分析のコマンド(抽出語を用いた対応分析を行い、その結果を2次元の散布図に示す)を用いて、抽出語×外部変数(保育者と小学校教員、保育場面と学校場面)の多重対応分析(複数の変数を同じ分析の中に入れることで、抽出語とそれぞれの変数との関連を同時に探索したり、それを通じて、各変数間の関連を探索したりすることができる)を行った(Figure 3, Figure 4)。なお、出現数による語の取捨選択は最小出現数30に設定し、文書とみなす単位は文とした。また、差異が顕著な上位20語を分析に使用し、原点から離れた上位20語のみラベル表示する設定とした。さらに、出現回数が多い語ほど大きい円で描画するバブルプロットを選択し、原点付近を拡大した(係数3)。

Figure 3とFigure 4はいずれも第1軸が保育者と小学校教員(正が保育者、負が小学校教員)を、第2軸が保育場面と学校場面(正が保育場面、負が学校場面)を弁別する次元と解釈できる。まず、Table 2を参照しつつFigure 3を確認すると、質問1「このときのAくんにどのようにかわりますか?」について、保育者の記述及び保育場面の記述では、「Aくんが集中して製作に取り組む様子を見守る」のような記述が特徴的であることが窺える。また、特にFigure 3からは、保育者の記述では「Aくん・本児の姿を

Table 2 自由記述における特徴語

質問1 「このときのAくんにどのようにかかわりますか？」						質問2 「どのような環境構成の工夫をしますか？」									
保育者		小学校教員		学校場面		保育者		小学校教員		学校場面					
見守る	.333	席	.210	見守る	.353	席	.228	Aくん	.302	座席	.226	Aくん	.253	席	.202
Aくん	.301	声	.173	集中	.350	座る	.173	場所	.238	席	.169	場所	.223	座席	.193
集中	.291	聞く	.157	製作	.312	聞く	.170	スペース	.218	後ろ	.158	スペース	.207	机	.164
様子	.283	自分	.148	様子	.270	自分	.150	集中	.216	教室	.146	集中	.194	後ろ	.142
製作	.267	褒める	.145	取り組む	.259	伝える	.149	座る	.207	前	.142	製作	.194	前	.136
取り組む	.227	戻る	.132	Aくん	.256	理由	.138	机	.207	児童	.135	座る	.188	教室	.117
座る	.202	見る	.129	声	.209	戻る	.118	環境	.188	活動	.124	活動	.171	配置	.116
伝える	.177	理由	.125	椅子	.176	尋ねる	.065	製作	.157	子	.117	床	.153	作る	.101
場所	.173	作品	.104	見る	.156	周り	.060	椅子	.151	他	.115	椅子	.150	他	.072
椅子	.167	声かけ	.092	褒める	.142	場合	.060	用意	.140	配慮	.112	環境	.147	児童	.071

注) 数値はJaccardの類似性測度

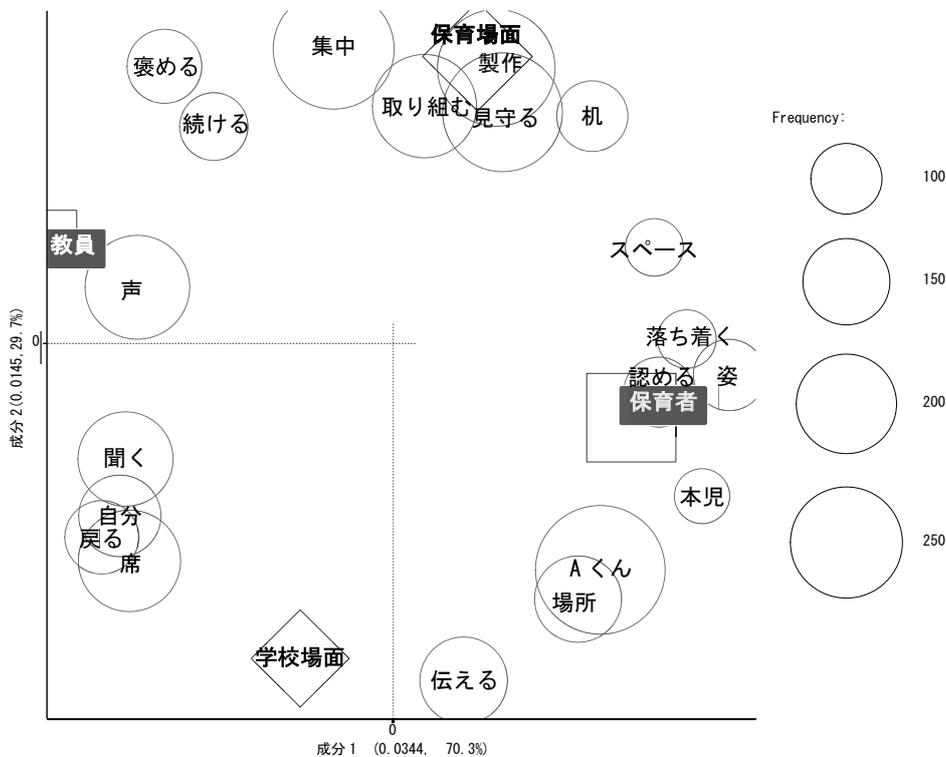


Figure 3 質問1 「このときのAくんにどのようにかかわりますか？」の多重対応分析

認める」や「Aくん・本児が落ち着く場所・スペース」といった記述も特徴的であることが窺える。他方、小学校教員の記述及び学校場面の記述では、「自分の席に戻るよう声をかける」「理由を聞く・尋ねる」などの記述が特徴的であった。

次に、Table 2を参照しつつFigure 4を確認すると、質問2 「どのような環境構成（学習形態や座席配置等を含む）の工夫をしますか？」について、保育者の記述及び保育場面の記述では、「Aくん・本児が集中して製作・活動できるスペース・場所・環境を用意する」のような記述が特徴的であることが窺える。他方、小学校教員の記述及び学校場面の記述では、「席・座席を教室の後ろ・前に配置する」

の記述が特徴的であった。

(7) カテゴリーの生成と記述内容の判定による分析

ここまでのテキストマイニングによる分析では、「保育者と小学校教員の記述の特徴」と「保育場面における記述と学校場面における記述の特徴」を大括みに確認した。以下では、保育者が保育場面と学校場面のそれぞれでどのように記述しているか、小学校教員が保育場面と学校場面のそれぞれでどのように記述しているかを詳細に検討することとした。この目的のために、テキストマイニングの結果を踏まえつつ、著者間で協議の上で自由記述に含まれる主要な内容を抽出してカテゴリーを生成し、個々の記述に各カテゴリーに該当する内容が含まれているかを判定する作

保育者と小学校教員の就学移行期の子どもへの対応

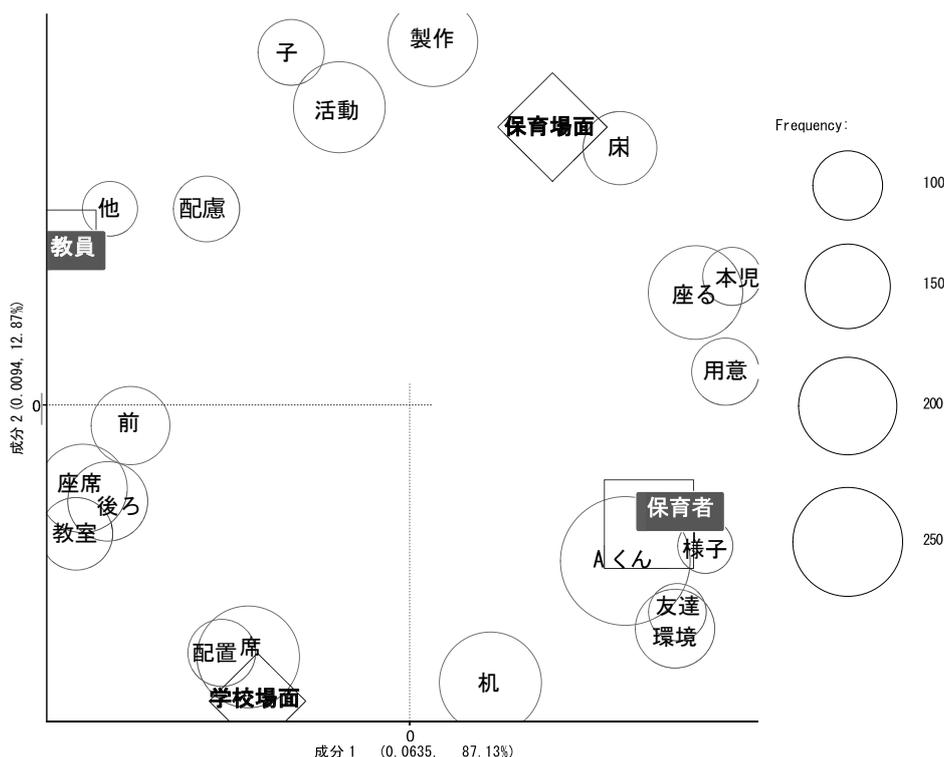


Figure 4 質問2「どのような環境構成（学習形態や座席配置等を含む）の工夫をしますか？」の多重対応分析

Table 3 保育場面と学校場面における子どもへの対応に関する保育者と小学校教諭の記述内容（記述された割合と人数）

	保育者 (n=145)		小学校教員 (n=62)		直接確率計算			McNemar検定			
	保育場面	学校場面	保育場面	学校場面	保育場面	学校場面	保育者	小学校教員			
質問1「このときのAくんにどのようにかかわりますか？」											
①見守る	73%	106	40%	58	52%	32	58%	36	保>小**	小>保*	保>学**
②席に着くよう指示する	28%	41	35%	51	23%	14	55%	34		小>保*	学>保**
③席に意識を向けさせる	32%	46	21%	31	23%	14	27%	17			保>学*
④褒める・認める	32%	47	22%	32	29%	18	31%	19			保>学*
⑤理由を聞いて対応する	28%	41	23%	34	16%	10	35%	22	保>小†	小>保†	学>保**
⑥今後について提案する	14%	21	17%	25	6%	4	11%	7			
⑦集団のルールを伝える	6%	8	6%	8	6%	4	6%	4			
⑧他児をAくんに合わせる	3%	5	4%	6	3%	2	6%	4			
質問2「どのような環境構成（学習形態や座席配置等を含む）の工夫をしますか？」											
⑨座席の位置を移動させる	52%	76	49%	71	42%	26	66%	41		小>保*	学>保**
⑩集中できる空間をつくる	66%	95	39%	56	34%	21	37%	23	保>小**		保>学**
⑪集中できる言葉かけをする	23%	33	10%	15	6%	4	8%	5	保>小**		保>学**
⑫子どもに場所を選択させる	12%	18	11%	16	15%	9	10%	6			
⑬加配の先生を置く	7%	10	7%	10	6%	4	13%	8			
⑭視覚的な工夫を行う	10%	15	5%	7	5%	3	8%	5			保>学†

注) 直接確率計算の「保」は保育者, 「小」は小学校教員, McNemar検定の「保」は保育場面, 「学」は学校場面を表す。

†p<.10, *p<.05, **p<.01

業を行うこととした。

カテゴリーの生成に関して、協議の結果、自由記述に含まれる主要な内容として、質問1では8カテゴリー（①～

⑧）、質問2では6カテゴリー（⑨～⑭）を設けた（Table 3）。それぞれの記述の中にこれらの内容が含まれるかを2名が独立に判定した結果、一致率は90.0%であっ

た。不一致の回答については協議の上で判定を行った。各場面において各カテゴリーの記述を行った保育者と小学校教員の割合と人数をTable 3に示す。

(8) 保育者と小学校教員の記述の比較

保育者と小学校教員の記述が異なるのかを検討するため、それぞれの内容について記述がなされていた人数について、場面ごとにFisherの直接確率計算(両側検定)を行った。その結果、保育場面では、小学校教員よりも保育者が、⑩集中できる空間をつくる、⑪集中できる言葉かけをする、と記述していた。他方、学校場面では、保育者よりも小学校教員が、②席に着くよう指示する、⑨座席の位置を移動させる、と記述していた。なお、①見守る、⑤理由を聞いて対応する、については、保育場面では保育者が、学校場面では小学校教員が、それぞれより多く記述していた。

(9) 保育場面と学校場面の記述の比較

保育場面と学校場面で記述が異なるのかを検討するため、それぞれの内容について記述がなされていたか否かについて、保育者と小学校教員のそれぞれでMcNemar検定を行った。その結果、保育者では、学校場面よりも保育場面において、①見守る、③席に意識を向けさせる、④褒める・認める、⑩集中できる空間をつくる、⑪集中できる言葉かけをする、⑭視覚的な工夫を行う、の割合が高かった。他方、小学校教員では、保育場面よりも学校場面において、②席に着くよう指示する、⑤理由を聞いて対応する、⑨座席の位置を移動させる、の割合が高かった。

4. 考察

本研究の目的は、場面想定法を用いた調査により、保育者と小学校教員という立場が就学移行期の子どもへの対応にどのような影響を及ぼしているかを明らかにすることであった。その結果、現在の立場による対応の違いが確認された。従来から指摘されてきたように、保育者においては見守るという記述が特徴的であり、子どもの姿を認め、活動に集中できる関わり・環境構成を行うとする傾向にあった。他方、小学校教員においては、席に戻るよう指示し、席を移動させるという対応が特徴的であった。

また、本研究では、保育者と小学校教員のいずれも、自分が置かれた立場によって子どもへの対応を使い分ける可能性も示唆された。保育者・教師ともに、保育場面では保育者に特徴的であった見守るなどの対応を、学校場面では小学校教員に特徴的であった席に戻るよう指示するなどの対応を回答する傾向が強まった。

しかしながら、本研究の結果からはそれだけにとどまらない可能性も示唆された。これからの連携・接続に関する方向性として、下記の2点について考察する。

第1に、適応論から学び論、そして子ども論への移行が部分的に確認されたことである。自由記述の確認におい

て、全体の2割弱の回答に、保育場面であろうが学校場面であろうが、Aくんへの関わりや環境構成の工夫は変わらないという結果が見られた(Aくんへの関わり：保育者145名中24名、小学校教員62名中14名、環境構成の工夫：保育者145名中23名、小学校教員62名中15名)。その一因としては、保育場面、学校場面それぞれに、場への適応に縛られず、その子の感情や特性を読み取って対応するという意識が背景にあることが推察される。

先述したように、就学前施設と小学校の連携・接続については、小学校における小1プロブレムの解消という目的を中心に進められてきた経緯がある。そして、今もなお、それも含みこんで進められており、十分に解消の方途が見出されているわけではない。そういった要因から、「学校環境への適応」を第一義とせざるを得ない状況にある学校では、現実的に小学校の前倒しがなされてきた部分がある(角谷ら, 2012)。また、保護者の要請に起因して、小学校が意識された学習に傾注する就学前施設も少なくない(金澤, 2018)。

一方で、就学前施設と小学校の連携・接続において、一人ひとりの学びを繋げることが理念として掲げられてきた経緯もある。幼児期の学びの芽を学童期の自覚的な学びに繋げるという見方が提示され、幼児期において、いわゆる非認知能力を育むことの効果が明示されたり(秋田, 2012)、幼児の主體的な遊びが小学校以降の学びの芽になることが強調されたり(栗原, 2020)するなど、さまざまな観点から連携・接続における学び論の重要性が指摘されてきた。

そういった趨勢の中で、一人ひとりの子どもの感性や感情に着目し、連携・接続の取組を捉えなおす動向が出てきている(天願ら, 2020; 水島, 2021)。ここでは、一人ひとりの子どもの小学校という環境に対する感じ方、また小学校に向かう子どもの気持ちを中心にするときの大人の構えが問われているといえるだろう。このように、子ども論を視角とした連携・接続を検討する上で、保育者・小学校教員の双方に場面よりも子どもを優先する意識が見られたことに本研究の意義が認められると思われる。

第2に、Table 3の結果から、小学校教員のほうが、職業的ステレオタイプの関わりに囚われていないのではないかと示唆される。先述したように、保育者のほうが、学校場面よりも保育場面での関わりや環境構成の工夫において、6つの項目においてギャップが大きかった(小学校教員は3項目)。それらの6つの項目について確認してみると、保育者の保育場面での割合が高い項目が、小学校教員の回答では学校場面のほうが高い割合になっていることが興味深い。

例えば、Aくんへの関わりについて「①見守る」に着目した場合、保育者は保育場面では73%、学校場面では40%であるが、小学校教員の結果を見ると、保育場面で52%、

学校場面では58%となっている。また、他の5項目を見ても、③席に意識を向けさせる、④褒める・認める、⑩集中できる空間をつくる、⑪集中できる言葉かけをする、⑭視覚的な工夫を行う、のいずれにおいても同様の傾向が見られている。一方、小学校教員でギャップが大きかった3項目については、保育者の回答と照らし合わせても同様の傾向は見られない。

つまり、これらの結果を踏まえると、保育者のほうが、小学校の教育に対するステレオタイプのイメージが強いこと、さらに小学校と対比するような語り口によって、保育・幼児教育で大切にされてきた関わりや環境構成の工夫を主張する傾向にあるのではないだろうか。遡って考えれば、かつて小1プロブレムの要因として自由な形態の保育・幼児教育の特徴が挙げられたこと（尾木、1999）や、就学前施設では子どもを遊ばせているだけといった言説が強調された時代もあったため、このような傾向が現れたともいえるかもしれない。

本研究の結果からは、接続期の子どもとの関わりや環境構成の工夫について、小学校教員が就学前施設の方法を受け入れつつ進めている実態が示唆された。文部科学省によって立ち上げられた「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」においても、より一人ひとりの子どもに目が向けられることが論点の一つになっている。今後は、「就学前施設では～、小学校では～」という言及ではなく、「この子どもには～」という議論が求められるのではないだろうか。

引用文献

1. 秋田喜代美（2012）挑戦的な課題や学び合いを通し学びに向かう力を育む。View21 小学版（4），22-25，ベネッセ教育総合研究所。
2. 樋口耕一（2020）社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—（第2版）。ナカニシヤ出版。
3. 金澤妙子（2018）保育の流行と保育者の主体性。大東文化大学 教育学研究紀要（9），1-15。
4. 木下光二（2010）育ちと学びをつなげる幼小連携—小学校教頭が幼稚園へ飛びこんだ2年間—。チャイルド本社。
5. 栗原さゆり（2020）子どもの主体的な思いを高めるための幼小連携におけるカリキュラム—子どもの変容と教師の働きかけに関する考察から—。福島大学人間発達文化学類 附属学校臨床支援センター紀要（2），97-105。
6. 水島謙（2021）子どもの気持ちを大切にした保幼小連携。子どもの文化 53（9），30-33。
7. 中田基昭（2015）幼児教育と小学校教育における子どもの在り方と世界。岡崎女子大学・岡崎女子短期大学 地域協働研究（1），45-55。
8. 野田日出子（2018）幼稚園と小学校における教師の子どもへの捉え方：就学前後の子どもに対する援助方法やかかわり方に着目して。新渡戸文化短期大学学術雑誌（8），33-46。
9. 尾木直樹（1999）「学級崩壊」をどうみるか。日本放送出版協会。
10. 酒井朗・横井絃子（2011）保幼小連携の原理と実践—移行期の子どもへの支援—。ミネルヴァ書房。
11. 角谷詩織・神村大輔・長谷川敬子（2012）幼児期の遊びを通した学びをつなげ「出来る」よりも「やりたい」思いを増やす。View21 小学版（4），4-9，ベネッセ教育総合研究所。
12. 天願順優・岡花祈一郎（2020）5歳児は「小学生になる」ことをどう捉えているのか—モザイクアプローチを手がかりにして—。子ども学（8），243-258。
13. 全国幼児教育研究協会編（2006）学びと発達の連続性—幼小接続の課題と展望—。チャイルド本社。

付記

科学研究費補助金（課題番号：19K02604，研究代表者：山崎 晃）の助成を受けた。