

## 就学を迎える子どもの発達に関する 教師、保育者、保護者の意識

Awareness of the developments of preschoolers by primary  
school teachers, kindergarten teachers and parents.

長田 瑞恵<sup>1)</sup>  
Mizue NAGATA

関口はつ江<sup>2)</sup>  
Hatsue SEKIGUCHI

野口 隆子<sup>1)</sup>  
Takako NOGUCHI

### 日本語要約

本研究は、幼稚園教諭、小学校教諭、保護者を対象に、就学を迎える子どもの発達に対する人々の意識を検討し、様々な事柄の教育をそれぞれどこが中心になって担うべきだと人々が考えているのかを明らかにすることを目的とした。そして、就学までに身につけているべき事柄についての認識と、それらの発達を促す中心的役割についての認識との間の関係を検討した。その結果、全体的には「社会生活習慣」や「対人的積極性」が重要視され、「物事への積極性」への発達期待が相対的に低いことが示された。また、多くの事柄において、責任の所在についての認識が回答者によって異なっており、幼児期の教育についての社会的な役割意識が不明確であることが示された。さらに、全ての立場の人々の発達期待が等しく高い事柄については、責任の所在についての認識も一致する傾向があったが、集団によって発達期待の程度に差があるものについては、責任の所在についての認識がずれる傾向があった。これらの結果から、社会全般として幼稚園教育への期待感が弱く、相対的に幼児教育が軽視されている可能性が示唆された。

1) 十文字学園女子大学人間生活学部児童幼児教育学科

Course of Early Childhood Care and Education, Department of Early Childhood and Elementary Education, Faculty of Human Life, Jumonji University

2) 東京福祉大学

Tokyo University and Graduate School of Social Welfare

キーワード：就学前の発達・発達期待・幼稚園教諭・小学校教諭・保護者

Key Words : Development of preschoolers, Expectation for development, Kindergarten teachers, Primary school teachers, Parents.

## Abstract

This study examined the expectations regarding children's development before they enter school, on the part of kindergarten teachers, primary school teachers, and parents of preschoolers and schoolchildren. It also surveyed who these three groups believed were responsible for educating preschoolers on various behaviors. In general, "social-life customs" and "positivity for personal relations" were thought to be more important, and "positivity for things" to be relatively less important. Respondents had different opinions as to where the responsibility lay, and there was no consensus on who was responsible for preschoolers' education. The expectation for the role of kindergarten education was poor, and it was suggested that preschool education was considered less important.

## 目 的

近年、「幼（保）小連携」という言葉に代表されるように、幼児期から児童期への連続性に関する問題への関心が高まっている。例えば、保育所保育指針や幼稚園教育要領、小学校学習指導要領のいずれにおいても、幼児教育から小学校入学後への関係に配慮する必要があるとしている（保育所保育指針、1999；幼稚園教育要領、1998；小学校学習指導要領、1998/2003）。中央教育審議会答申（2005）でも、今後の幼児教育の方向について、家庭・地域社会・幼稚園等施設の三者による総合的な幼児教育の推進とともに、幼児の生活の連続性及び発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実に取り組むよう提唱している。

それでは、このような背景の元、就学前時期の発達には具体的に何が期待されているのだろうか。幼児教育の期間を終えて小学校へ入学するまでに、子どもたちは何を学び、どのように育っていることが期待されているのであろうか。そして、幼稚園や保育所といった幼児教育に関わる機関はどのような役割をどの程度果たすべきであると考えられているのだろうか。就学前時期の発達に対する人々の意識や、誰が主体となって教育に関わるべきかという社会的な役割意識について明らかにすることは、幼児期から児童期への教育の連携という観点からも非常に重要である。

幼小連携に関する先行研究の多くは教育内容の連続性や教育課程などの検討に関するものであり（長山、2002）、小学校生活の基盤となる就学前の発達に対して保護者や教育関係者が抱く認識や期待に関しては近年の先行研究が少なく、これまで十分に検討されてきたとは言い難い。

飯島（1990）は幼稚園児の保護者を対象に、幼稚園教育に大切と考えられること（飯島はこれを「幼稚園教育観」と呼んだ）として「礼儀正しさ」「集団生活」「文字、算数などの勉強」など25項目に対する指導期待を検討した。その結果、母親たちの「幼稚園教育観」は「自発性（自由な発想を重んじる、創造性を伸ばす、個性豊かななど）」「礼儀（けじめ、規律正しさ、協調性を重んじるなど）」「知識・技術（おけいごとの教室がある、文字・算数などの勉強、時間割がきちんとしているなど）」「自由な生活（のびのび生活する、遊び中心の生活、友だちが多いなど）」の4つの軸を構成していることなどが示された。また、調査対象を保護者だけで

なく幼稚園教諭、保育士、小学校教諭まで広げ、彼らが幼稚園教育に対してどのような認識をもち、何を期待しているのかを探索的に検討したものに、小林らによる研究がある。進野・小林（1999）は幼稚園教育に対する幼稚園教諭と小学校教諭のとらえ方の相違を、飯島（1990）に基づいた質問項目を用いて検討した。その結果、両教諭とも「のびのび生活をする」は重要であり、「文字・算数などの勉強」「おけいこごとの教室がある」は重要ではないと考えていた。その一方で、「遊び中心の生活」は幼稚園教諭の方が重要であると考えており、「創造性を伸ばす」「友だちが多い」「規律正しさ」「動物や植物を愛する」「協調性を重んじる」「先生のいうことをよく聞く」は小学校教諭の方が重要であると考えていた。また、小林（2004）は質問項目を改良し、幼稚園教諭、保育士、幼稚園児保護者、小学生保護者が幼稚園教育にどのような指導をどの程度望んでいるかという期待を検討した。その結果、幼稚園教育に対する期待は、「生活態度（感謝の気持ち、物を大切にすること、礼儀正しさなど）」「自己実現（ユーモアを大切にすること、独創性、自由な発想など）」「遊び活動（友だちづくり、遊び、のびのび生活する）」の3つの軸を構成しており、幼稚園教諭は「生活態度」を最も重視し、次いで「遊び活動」、「自己実現」の順に重視していた。対象者全体では「遊び活動」が最も重視され、「自己実現」が最も重視されていない。さらに小学校教諭は幼稚園教諭や保育士よりも幼稚園に対して期待が低いことが示された。

以上のように、幼児期の発達について一般的に重要であると期待される事柄がある一方で、幼児期の教育に対する立場の違いによって、何を重要視するかには大きな違いがあることが伺われる。

しかし、子どもの就学までに発達が期待されるものの中には、幼稚園や保育所といった幼児教育機関のみが発達を促す中心的役割を担うものばかりではないだろう。なかには、家庭やその他の機関が主体となり、もしくは連携しながら発達を促す役割を担うと考えられるものもあるだろう。そこで本研究では、幼稚園教諭、小学校教諭、保護者を対象に、「幼児教育に重要なもの・期待するもの」という質問表現ではなく、「小学校入学までに身につけているべきもの」という質問表現を用い、就学を迎える子どもの発達に対する人々の意識を明らかにすることを第1の目的とする。質問項目は田中（2000）や関口・長田・野口（2005）で用いた発達評価の項目を参考に、表現を改良して選定する。先行研究で用いられた質問項目は、幼稚園での保護者会における話し合いから導き出されたもの（飯島、1990）など、かなり恣意的であった。また、質問項目に含まれる内容も「自分の思ったことを相手に伝えられる」という具体的レベルのものから、「豊かな個性」「独創性」という抽象的レベルのものまで様々なレベルのものが混在していた。そのために、回答者によって質問内容の捉え方が異なっていた可能性も高い。進野・小林（1999）も小学校教諭と幼稚園教諭の回答の違いについて、両者が共通して重要であると評価した「のびのび生活する」という項目の捉え方の相違に起因するのではないかと考察している。したがって、本研究では、質問項目は発達評価に含まれる幅広い項目の中から選定し、表現をできるだけ具体的なものに限定し、回答者によって質問項目の意味の捉え方が異なるないように配慮する。

また、幼児教育から学校教育への移行期に生じる様々な適応の問題を考えると、ある事柄の発達を促すべき中心的役割を人々がどこに求めているのかを明らかにすることも重要である。

同じ事柄についても、幼児期の教育に対する立場の違いによって、教育の中心を担うべき責任の所在を異なる主体に求めているかもしれない。このような責任の所在についての認識の違いが、幼児教育から学校教育への移行にまつわる様々な問題を発生・増幅している可能性も考えられる。そこで本研究では、様々な事柄の教育をそれぞれどこが中心になって担うべきだと人々が考えているのかを明らかにすることを第2の目的とする。

そして、就学までに身につけているべき事柄についての認識と、それらの発達を促す中心的役割についての認識との間の関係を明らかにすることによって、幼児教育が担うべき役割とそれに関わる問題について考察することを第3の目的とする。

## 方 法

**調査対象者** 福島県郡山市及び近郊の私立幼稚園の幼稚園教諭104名、福島県郡山市及び近郊の幼稚園児と小学1年生・2年生の保護者251名、福島県郡山市と埼玉県志木市の小学校に勤務する小学校教諭104名であった。

**調査時期** 2005年8月から2006年3月の間に実施した。

**材料と手続き** 無記名の教育意識質問紙を使用した。「下記の事柄について、あてはまる番号に○をつけてください。その他の場合には、具体的にお書きください。」という文に続いて、「①その事柄は、小学校入学までに身につけているべきと考えますか？（できなくてもいい、どちらでもいい、身につけている方がいい、身につけているべきである）」、「②その事柄は、家庭・幼稚園・小学校のいずれが主にやるべきと考えますか？（どちらかという和家庭、どちらかという幼稚園、どちらかという小学校、三者が同じくらい、子どもに任せる、その他）」

Table 1 質問番号と質問内容

質問番号	質問内容
1	鉄棒でまえまわりやさかあがりができる。
2	相手に対する思いやりをもてる。
3	ボールを投げたり両手で受け止めたりする。
4	教材等を使って文字や数を学ぶ。
5	自分の意見や考えを相手に伝えることができる。
6	自分から「おはよう」「ありがとう」などの挨拶をする。
7	相手の意見や考えを聞くことができる。
8	意欲を持って自分から物事にとりくむ。
9	外で元気に走り回ったり動き回ったりして遊ぶ。
10	友達と積極的に関わりやりとりできる。
11	身近な物を積極的に遊びに活用する。
12	自分の要求が通らなくても気持ちを抑えることができる。
13	友達と協力して遊ぶ。
14	簡単な会話や単語・アルファベット等の英語に触れる。
15	一斉場面で皆と一緒に動くことができる。
16	きちんと片づけができる。
17	住所や電話番号が言える。
18	好き嫌いせず、食べられる。
19	安全に気を付けて通園・通学できる。
20	好奇心をもって身近な物事を探ろうとする。
21	ひらがなの読み書きがだいたいできる。
22	自分から遊びを見つける。
23	はさみを使って小さな形をきれいに切り抜く。



と教示と評定方法が示されていた。これらの教示に続いて、23の事柄が列挙されており、それぞれ上記の①、②の評定が求められた。23の質問項目は田中（2000）を参考に、関口ら（2005）の用いた発達評価を中心に選定した。関口らの発達評価は、「知的発達」「運動的発達」「情緒的発達」「社会的発達」「生活習慣」「遊び」の6領域から成っている。本研究ではこれらの質問項目から、各領域を代表すると考えられる質問21項目に「その他」の質問2項目を加え、表現を具体的なものに改めて質問紙を作成した。質問リストを Table 1 に示す。以上の質問紙の内容及び調査実施方法は、共著者による協議の結果、調査協力者の人権の尊重と福祉に十分配慮したものと判断された。

## 結果

最初に、23の事柄について、その事柄が(1)小学校入学までに身につけているべきか（以後、「発達期待」と呼ぶ）、(2)家庭・幼稚園・小学校のいずれが主にやるべきか（以後、「責任の所在」と呼ぶ）、の2点に分けて検討する。そして、最後に(3)その事柄に対する発達期待と責任の所在との関連について検討を行う。

### (1) 小学校入学までに身につけているべきか？：発達期待

23の質問項目について、「できなくてもいい」を1点、「身につけているべきである」を4点として得点化し、因子分析を行った。因子の抽出には主因子法を用いた。因子数は固有値1以上の基準を設け、プロマックス回転を行った。その結果、5つの因子を抽出した。質問項目のうち、因子負荷がどの因子に対しても0.35に満たなかった4つの項目（質問9、10、13、23）を削除し、再度、因子数について固有値1以上の基準を設け、主因子法プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、5つの因子を抽出した。因子パターンを Table 2 に示す。

Table 2 因子分析の結果

質問	第1因子 物事への 積極性	第2因子 教科教育的 活動	第3因子 対人的 積極性	第4因子 社会 生活習慣
20 好奇心	.797	-.028	.067	-.145
11 身近な物を遊びに	.706	.099	-.011	.009
22 自分から遊ぶ	.567	-.078	.044	.134
18 好き嫌いなし	.425	-.090	-.147	.378
17 住所電話番号	.418	.193	-.129	.161
8 意欲	.397	.018	.376	.033
4 教材文字・数	-.134	.810	.072	-.013
21 ひらがな	.020	.760	-.020	.050
14 英語	.122	.652	-.008	-.242
1 鉄棒	.007	.415	-.043	.135
3 ボール	.027	.389	.021	.215
5 意見を伝える	-.028	.029	.827	-.041
7 相手の意見を聞く	.144	-.060	.617	.094
2 思いやり	-.133	.073	.426	.325
16 片づけ	.002	-.053	.085	.688
15 一斉に動く	.123	.142	-.003	.451
6 挨拶	-.119	-.052	.276	.405
19 安全に通園	.149	-.020	.046	.383
12 気持ちを抑える	.136	.011	.198	.310

第1因子は「好奇心をもって身近な物事を探ろうとする」「身近な物を積極的に遊びに活用する」「自分から遊びを見つける」「意欲を持って自分から物事にとりくむ」や、「好き嫌いせず、食べられる」「住所や電話番号が言える」に対して負荷量が高く、「物事への積極性」に関する因子とした。第2因子は「教材等を使って文字や数を学ぶ」「ひらがなの読み書きがだいたいできる」「簡単な会話や単語・アルファベットなどの英語に触れる」「鉄棒でまえまわりやさかあがりができる」「ボールを投げたり両手で受け止めたりする」に対して負荷量が高く、「教科教育的活動」に関する因子とした。第3因子は「自分の意見や考えを相手に伝えることができる」「相手の意見や考えを聞くことができる」「相手に対する思いやりをもてる」に対して負荷量が高く、「対人的積極性」に関する因子とした。第4因子は「きちんと片づけができる」「一斉場面で皆と一緒に動くことができる」「自分から『おはよう』『ありがとう』などの挨拶をする」「安全に気を付けて通園・通学できる」に対して負荷量が高く、「社会生活習慣」に関する因子とした。なお、質問12はいずれの因子に対しても因子負荷が0.35に満たなかったため、以後の分析からは削除した。4つの因子の間の相関を、Table 3に示す。

Table 3 因子間相関

	I 物事への積極性	II 教科教育的活動	III 対人的積極性
II 教科教育的活動	.49		
III 対人的積極性	.53	.37	
IV 社会生活習慣	.59	.39	.60

4つの因子ごとに各集団の評定値の平均を算出した。Figure 1に各集団の各因子の評定値の平均と標準偏差を示す。因子毎の評定平均値について、質問因子（4：被験者内要因：第1因子～第4因子）×集団（3：被験者間要因：幼稚園教諭、小学校教諭、保護者）の二要因反復測定分散分析を行った。その結果、質問因子の主効果が有意であり（ $F(3,1299)=738.68, p<.01$ ）、下位検定<sup>1)</sup>の結果、第4因子「社会生活習慣」は他の全ての因子よりも有意に評定平均値が高く、第3因子「対人的積極性」は第1因子「物事への積極性」と第2因子「教科教育的活動」よりも有意に評定平均値が高く、第1因子「物事への積極性」は第2因子「教科教育的活動」よりも有意に評定平均値が高かった。集団の主効果が有意傾向であり（ $F(1,433)=2.47, p<.10$ ）、下位検定の結果、幼稚園教諭は小学校教諭よりも評定値が高い傾向があったが、幼稚園教諭と保護者、保護者と小学校教諭の間には差がなかった。質問因子×集団の交互作用が有意であった（ $F(6,1299)=17.54, p<.01$ ）。

質問因子×集団の交互作用の内容を検討するために、質問因子毎に集団（3：被験者間要因：幼稚園教諭、小学校教諭、保護者）を要因とした一要因分散分析を行った。第1因子「物事への積極性」においては、集団の主効果は有意ではなかった（ $F(2,444)=1.01, n.s.$ ）。第2因子「教科教育的活動」においては、集団の主効果が有意であり（ $F(2,443)=16.32, p<.01$ ）、保護者は他の2集団よりも評定平均値が有意に高く、幼稚園教諭は小学校教諭よりも評定平均値が有意に高かった。第3因子「対人的積極性」においては、集団の主効果が有意であり（ $F$

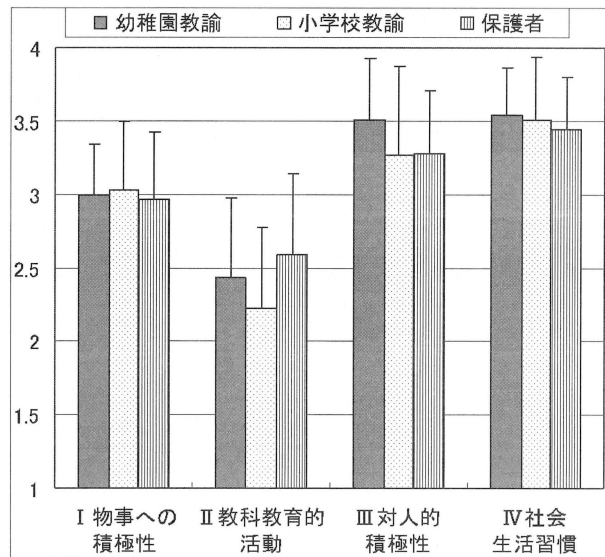


Figure 1 各集団の4因子の評定平均値

(2,445)=9.24,  $p<.01$ )、幼稚園教諭は他の2集団よりも評定平均値が有意に高かったが、小学校教諭と保護者の間には差がなかった。第4因子「社会生活習慣」においては、集団の主効果が有意傾向であり ( $F(2,451)=2.96, p<.10$ )、幼稚園教諭は保護者よりも評定平均値が高い傾向があったが、幼稚園教諭と小学校教諭、小学校教諭と保護者との間には差がなかった。

以上の結果から、全体としては、幼稚園教諭が就学までに身につけているべきものに対して最も発達期待が高いことが示唆された。質問因子毎の比較では、「社会生活習慣」が最も発達期待が高く、次いで、「対人的積極性の側面」、「物事への積極性」と続くことが示された。特に、「社会生活習慣」と「対人的積極性」は、各集団とも評定平均値が3以上であることから、一般的に就学までには身につけている方が良いと捉えられていると言えよう。それに対して「教科教育的活動」は、就学までには身につけているという点では発達期待は低いようである。

一方で、集団によって発達期待の高い領域や程度に違いがあることが明らかとなった。「物事への積極性」の領域は、どの集団においても就学までにどちらかといえば身につけている方がよいと考えられていた。対照的に、「教科教育的活動」は保護者が最も発達期待が高く、幼稚園教諭も相対的に発達期待が高かった。また、「対人的積極性」や「社会生活習慣」の領域においては、幼稚園教諭がより高い発達期待を持っていた。

## (2) 家庭・幼稚園・小学校のいずれが主にやるべきか? : 責任の所在

「その事柄を主に行うべきところ(責任の所在)」として「その他」を挙げた回答は今後の分析からは除外した。(1)で求めた質問因子毎に、その因子に含まれる質問項目における責任の所在としてそれぞれの回答を挙げた各集団内での人数の割合を Figure 2 から Figure 5 に示す。また、Table 4 は、各因子に含まれる質問項目に対して、責任の所在として各集団で最も多く回答があったものと、その回答が集団で一致しているか否か、また、発達期待の評定平均値が集団間で違いがあるか否かを、あわせて示したものである。

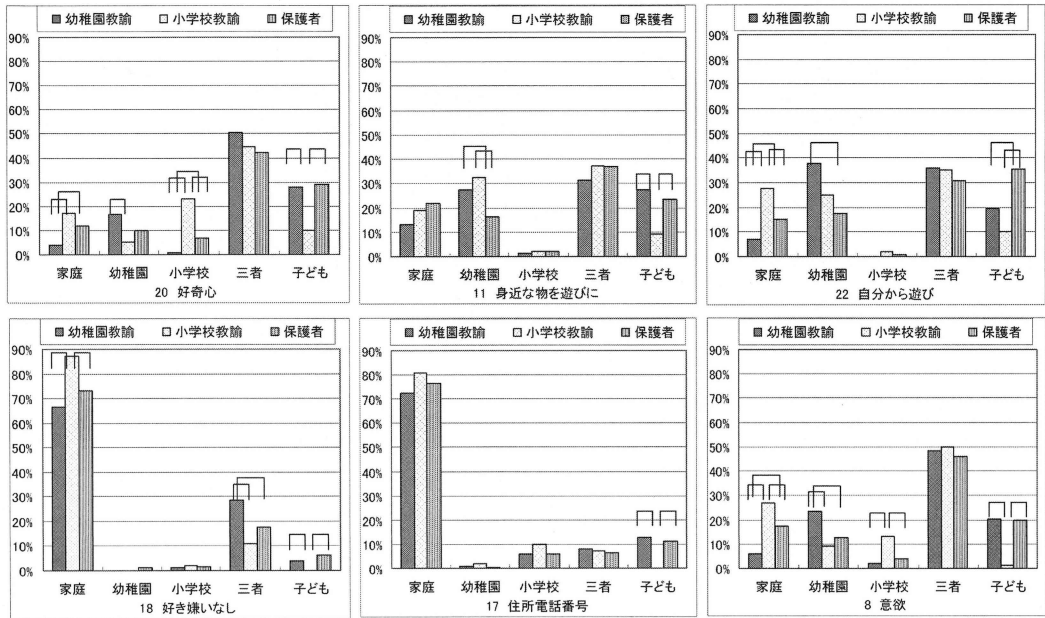


Figure 2 第1因子「物事への積極性」責任の所在（棒の上の線は、群全体に対してその回答を挙げた人数の割合について、比率と比率の差の検定の結果、群間で5%水準で有意差があったことを示す。）

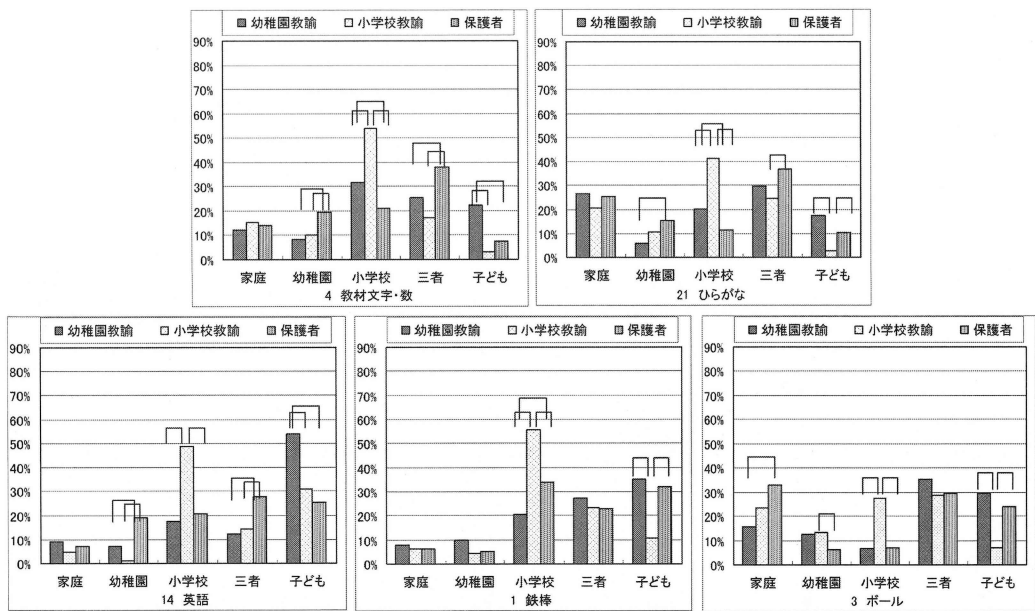


Figure 3 第2因子「教科教育的活動」責任の所在（棒の上の線は、群全体に対してその回答を挙げた人数の割合について、比率と比率の差の検定の結果、群間で5%水準で有意差があったことを示す。）

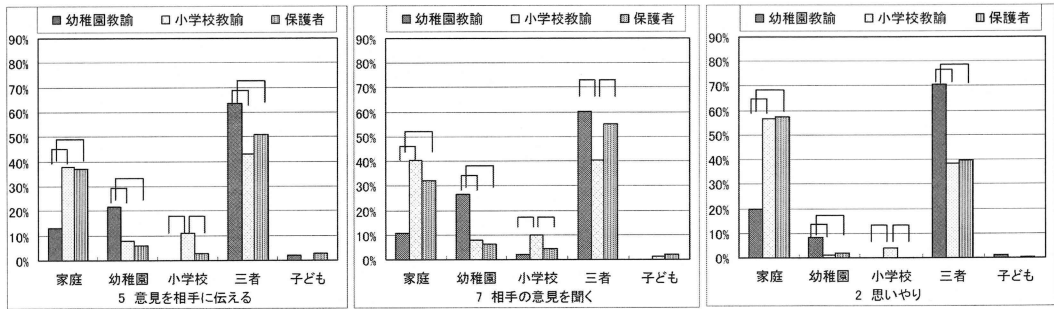


Figure 4 第3因子「対人的積極性」 責任の所在（棒の上の線は、群全体に対してその回答を挙げた人数の割合について、比率と比率の差の検定の結果、群間で5%水準で有意差があったことを示す。）

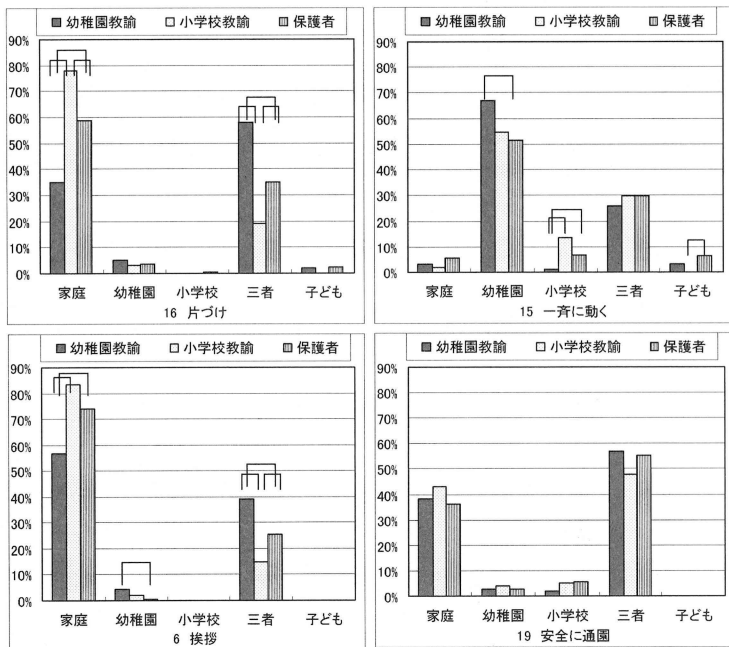


Figure 5 第4因子「社会生活習慣」 責任の所在（棒の上の線は、群全体に対してその回答を挙げた人数の割合について、比率と比率の差の検定の結果、群間で5%水準で有意差があったことを示す。）

Table 4 責任の所在として最も多く挙げられたものと、発達期待評定値の集団間の差

因子	質問	責任の所在			発達期待	
		幼稚園教諭	小学校教諭	保護者	集団間の評定平均値の差 <sup>注</sup>	
I	20 好奇心	三者	三者	三者	†	幼>小, 幼≒保, 小≒保
	11 身近な物を遊びに	三者	三者	三者	n.s.	
	22 自分から遊ぶ	幼稚園	三者	子ども	**	幼>保≒小
	18 好き嫌いなし	家庭	家庭	家庭	**	小>幼≒保
	17 住所電話番号	家庭	家庭	家庭	**	小≒保>幼
	8 意欲	三者	三者	三者	n.s.	
	4 教材文字・数	小学校	小学校	三者	**	保>幼>小
	21 ひらがな	三者	小学校	三者	**	保>幼>小
II	14 英語	子ども	小学校	三者	**	保>幼>小
	1 鉄棒	子ども	小学校	小学校	†	幼>保, 幼≒小, 小≒保
	3 ボール	三者	三者	家庭	n.s.	
III	5 意見を伝える	三者	三者	三者	*	幼>小≒保
	7 相手の意見を聞く	三者	三者・家庭	三者	**	幼>小≒保
	2 思いやり	三者	家庭	家庭	**	幼>保≒小
	16 片づけ	三者	家庭	家庭	**	幼≒小>保
IV	15 一斉に動く	幼稚園	幼稚園	幼稚園	n.s.	
	6 挨拶	家庭	家庭	家庭	n.s.	
	19 安全に通園	三者	三者	三者	n.s.	

注. 分散分析の結果, \*\* $p<.01$ , \* $p<.05$ , † $p<.10$

Figure 2 から Figure 5 及び Table 4 に示されるように、第 1 因子「物事への積極性」の中の質問項目では、幼稚園教諭と保護者は、他の集団よりも発達期待が高い場合には、その項目については主に自分に責任があると考えていた。しかし、発達期待を高く持つ項目に対して常に自己の責任を重く評価するというわけではない。すなわち、第 3 因子「対人的積極性」の中の質問項目については、幼稚園教諭が他の集団よりも発達期待が高かったが、責任の所在は家庭・幼稚園・小学校の三者ともであると考えていた。このように、発達期待の高さと責任の所在についての認識との関係は、領域によって複雑に異なっていた。

また、第 2 因子「教科教育的活動」の多くにおいて、小学校教諭は「小学校入学までに身につけているべき」という意味では発達期待が低く、小学校教育の領域であると考えている。それに対して、幼稚園教諭や保護者は自分たちにも責任があるとの認識があり、小学校教諭の認識との落差が大きい。

第 4 因子「社会生活習慣」については、それぞれの項目毎に責任の所在についての認識は集団間で一貫していることが多く、「安全に気を付けて通園・通学する」以外の項目では責任の所在は家庭ないし幼稚園であると考えられていた。

### (3) 発達期待と責任の所在との関連

最後に、その事柄が「小学校入学までに身につけているべきか否か」という発達期待と、その事柄を「家庭・幼稚園・小学校のいずれが主にやるべきか」という責任の所在との関連について検討する。

Table 5 は、発達期待についての被験者全体の評定平均値が高い（平均が3以上）か中程度か（平均が2~3）、発達期待の評定平均値に集団間で差があったか否か、そして責任の所在について各集団で最も多かった回答が一致したか否か、の3つの次元に関して、質問項目を分類したものである。

Table 5 責任の所在と発達期待評定平均値の集団間差による質問項目の分類

		発達期待 評定平均値 全体					
		高			中		
		発達期待	平均評定値	集団間差	発達期待	平均評定値	集団間差
責任の所在	無			有			
	無	有		無	有		
一致	8 意欲 (I)						
	15 一斉に動く (IV)	18	好き嫌いなし (I)	11 身近な物を	20 好奇心 (I)		
	6 挨拶 (IV)	5	意見を伝える (III)	遊びに (I)	17 住所電話番号 (I)		
	19 安全に通園 (IV)						
不一致			22 自分から遊ぶ (I)		4 教材文字・数 (II)		
			7 相手の意見を	3 ボール (II)	21 ひらがな (II)		
			聞く (III)		14 英語 (II)		
			2 思いやり (III)		1 鉄棒 (II)		
		16 片づけ (IV)					

注. 文頭の数字は質問番号, 括弧内の数字は因子番号

Table 5 に示されているように、発達期待の評定平均値が被験者全体で高い場合、集団間の評定値の差が無いと責任の所在は一致した。このような質問項目は第4因子「社会生活習慣」に含まれるものが多かった。また、発達期待の評定平均値が全体で高く集団間の評定値の差がある場合には、責任の所在は一致しなかった。このような質問項目は特定の因子に多く見られるわけではなかった。

一方、発達期待の評定平均値が被験者全体では中程度の場合、集団間の平均値の差が生じやすく、このような質問項目は第1因子「物事への積極性」と第2因子「教科教育的活動」に含まれるものであった。さらに、発達期待の評定平均値が被験者全体では中程度で集団間の平均値に差があると責任の所在の認識は一致せず、このような質問項目は第2因子「教科教育的活動」に集中した。

以上の結果から、「社会生活習慣」については、全ての立場の人々が発達期待が高く、なおかつ、責任の所在についての認識も一致していた。一方、「教科教育的活動」は集団によって発達期待の程度が異なり、なおかつ、責任の所在についての認識も一致していなかった。また、「対人的積極性」の中の項目はいずれもどの集団も身につけているべきだと考えているにもかかわらず、その重要視の程度には集団間で差があり、かつ、責任の所在についての認識にずれがあるものが多かった。

## 総合的考察

本研究では、幼稚園教諭、小学校教諭、保護者を対象に、「小学校入学までに身につけているべきもの」という質問表現を用い、就学を迎える子どもの発達に対する人々の意識を検討した。加えて、人々がある事柄の発達を促す中心的役割をそれぞれどこが担うべきだと考えているのかについても検討した。

まず、「小学校入学までに身につけているべきもの」という意味での発達期待については、全体的に「社会生活習慣」や「対人的積極性」という集団での生活の仕方や人への関心がより重要視されていることが示された。言い換えれば、「物事への積極性」というような、より知的な学習につながる特性は、相対的にはさほど重要であるとは捉えられていないようである。この結果は、小林（2004）において対象者全体では「自己実現」が最も重視されていなかったという結果と合致するものであろう。児童期の教科学習の生活への準備状態としては、このように好奇心・意欲などの「物事への積極性」への発達期待が相対的に低いことは問題であると考えられる。

また、「物事への積極性」の中の「好奇心をもって身近な物事を探ろうとする」「自分から遊びを見つける」については幼稚園教諭が重要視していた。その一方で、「教科教育的活動」においては一貫して保護者が他の2群よりもこれらの活動を重視していることが明らかとなった。

幼稚園教諭は上述の2項目以外についても、他の集団よりも重要視しているものがあつた。それは、「対人的積極性」に含まれる質問項目全てと「社会生活習慣」の中の「きちんと片づけができる」であつた。この結果は、幼稚園教諭は「生活態度」を最も重要視するという小林（2004）の結果と合致する。幼稚園教諭が園での生活や保育において何を中心に据えているかを表すものであろう。しかし、このことはまた、園での保育実践の形が関連していると考えられる。今後は保育実践との関連も検討が必要であらう。

一方、本研究の結果から、多くの事柄において、責任の所在についての認識が回答者によって異なることが示された。言い換えれば、幼児期の教育についての社会的な役割意識が不明確であることが明らかになったと言えよう。本研究の結果からは、一般に喧伝されているように、自分には教育の責任を認めず他者に責任を押し付ける明確な傾向は認められなかった。しかし、教育の主体が「家庭・幼稚園・小学校のいずれも（三者）」であるという認識が多いことや、教育の主体が「誰（どこ）であるか」ということについて様々な立場の人々の間で一致していないということは、結果的に子どもの発達についての社会的責任があいまいになり、改善が必要な事態であらう。

本研究の結果からは、幼稚園教諭自身が自らに期待している役割は「物事への積極性」の中の「自分から遊びを見つける」、「社会生活習慣」の中の「一斉場面で皆と一緒に動くことができる」の2つであつた。それに対して、小学校教諭や保護者から幼稚園のみに期待される役割は、「社会生活習慣」の中の「一斉場面で皆と一緒に動くことができる」だけであつた。言い換えれば、幼稚園にはこれ以外に明確な役割期待が存在しないと言える。また、小学校教諭や家庭は自分自身に責任の所在があると答える項目が幼稚園教諭よりも多かつた。これらの結果から、幼稚園教諭自身も自らの役割を少なく評価している上に、幼稚園教諭自身よりも小学校



教諭や保護者が幼稚園に対して責任を課していないという事実は、社会全般として幼稚園教育への期待感が弱く、相対的に幼児教育が軽視されていることを示すのではなからうか。このことは、小学校教諭は就学前教育にあまり期待していないという小林（2004）の指摘とも一致する結果である。

最後に、ある事柄に対する発達期待と、その事柄の教育の責任の所在との関連について、やはり興味深い結果が得られた。全ての立場の人々の発達期待が等しく高い事柄については、責任の所在についての認識も一致する傾向があったが、集団によって発達期待の程度に差があるものについては、責任の所在についての認識がずれる傾向があった。特に、「教科教育的活動」や「対人的積極性」に含まれる項目の多くが、集団間で発達期待の程度に差があり、責任の所在についての認識にもずれがあった。この結果は、これらの事柄に関連した問題が、就学前教育のあり方に関して今後十分に検討されなければならない課題であることを示すのではないだろうか。

## 文 献

- 中央教育審議会（2005）. 子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について—子どもの最前の利益のために幼児教育を考える—.
- 飯島婦佐子（1990）. 生活をつくる子どもたち 倉橋惣三理論再考 東京：フレーベル館.
- 小林小夜子（2004）. 就学前集団保育から小学校への移行期における適応に関する発達心理学的研究Ⅷ. 日本保育学会第57回大会発表論文抄録 800-801.
- 厚生労働省（1999）. 保育所保育指針.
- 文部科学省（1998）. 小学校学習指導要領2003年一部改正.
- 文部科学省（1998）. 幼稚園教育要領.
- 長山篤子（編）（2002）. 保育フォーラム 幼児期から小学校低学年までの連続的な育ちとそれに対応した保育内容（教育内容）を考える. 保育学研究、40、149-160.
- 関口はつ江・長田瑞恵・野口隆子（2005）. 幼稚園における保育法と保育者による発達評価の関連(1). 十文字学園女子大学人間生活学部紀要、3、1-13.
- 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.
- 田中敏明（編著）（2000）. 幼稚園教育要領と保育所保育指針にそって見る子どもの園生活と成長の姿—3歳から6歳まで—. 京都：ミネルヴァ書房.

## 付 記

本研究にご協力いただきました皆様に心よりお礼申し上げます。

また、本研究は十文字学園女子大学人間生活学部共同研究費（平成16～19年度）の助成を受けました。

## 脚 注

- 1) 本研究の分散分析の低位検定は最小有意差を用いた。