

園から小学校への移行期に保護者がとらえた子どもの様子

藤崎 春代

Parents' perceptions about children's behavior during transition from pre-school to elementary school

Haruyo FUJISAKI

Parents' perceptions regarding their children's behavior during transition from pre-school to elementary school were investigated. Parents of pre-school children in kindergarten, nursery schools, and child-care institutions ($N = 60$) participated in the study. They made forced-choice responses and free descriptions about their children's behavior on three occasions; February of the final year of pre-school and in April and February of the first year of elementary school. The children talked to their mothers about their friends, teachers, and events, which allowed parents to learn about their children's lives and understand their problems. The results indicated that children considered peer relationships to be essential for developing expectations and concerns about schooling. Moreover, peer relationships were also a major cause of children's problems. Furthermore, there were individual differences in children, with some children showing no problems on any of the three occasions and others having problems on all three occasions. It is concluded that caregivers and teachers need to consider children's peer-relationships and individual differences.

Key words : nursery school/ kindergarten/ child care institution (園 : 保育所・幼稚園・こども園), elementary school (小学校), transition (移行), parent (保護者), peer relationships (友だち関係)

問題と目的

本研究では、保幼小接続期にある子どもの保護者に、園¹⁾の年長クラス(以下、年長)2月・小学校1年生(以下、1年生)4月と2月の3回にわたり実施した継続的質問紙調査の結果から、入学前後の子どもの様子について検討する。

子どもが小学生になることを巡って岡本(1995)は、小学校入学を間に挟んだ前後3年間余りの時期が、子どもの成長にどういう意味を持っているのかについて検討するとともに、「先生は、1年生というものは何も知らない白紙の状態にあるもの、またそうあってくれないと困るという前提から出発しがちです。(P.111)」と、幼児教育と学校教育の連絡が十分になされていない状況について述べている。もっとも、幼児教育と学校教育と

の連絡が不十分であっても、子どもが順調に学校生活に適応できていくのであれば問題はないだろうが、実際には、1年生がうまく学校生活に適応できない、学習の場に参加できない状況は「小1プロブレム」と呼ばれ、2000年代になると、年長児が1年生と共に活動する交流活動などが取られるようになった。しかしながら、問題の解決は容易ではなく、2017(平成29)年度同時改定(改訂)された幼稚園教育要領(文部科学省, 2017)、保育所保育指針(厚生労働省, 2017)、幼保連携型認定子ども園教育・保育要領(内閣府・文部科学省・厚生労働省, 2017)、2018(平成30)年度改定の小学校学習指導要領(文部科学省, 2018)においても、幼児教育と小学校教育の接続や連携の重要性が明示されている。これを受けて、従来から取り組まれていた交流活動が多様な

内容・形態で行われているほか(塩谷, 2019)、年長児に対するアプローチカリキュラムや1年生のスタートカリキュラムが、保幼小の接続カリキュラムとして取り組まれ始めており、実践手引きも多く刊行されている(木下, 2019; 三浦, 2017; 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター編著, 2018; 田澤・吉永, 2020)。学びへの取り組みの側面を中心とした保幼小接続期の支援の取り組みは園側・小学校側の双方で行われているといえよう。なお、幼児教育と小学校教育の接続・連携は日本のみの課題ではなく、経済協力開発機構(OECD)が2018年に日本を含む9か国に実施した国際幼児教育・保育従事者調査においては、海外においても重要な課題として取り組まれていることが報告されている(国立教育政策研究所, 2020)。

ところで、保幼小接続期の子ども支援に取り組むのは園と小学校のみではない。保護者も、入学に向けて取り組みを模索する。長田・関口・野口(2008)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」は何かについて質問紙調査を行った結果、社会生活習慣(片付け・一斉に動く・挨拶・安全に通園)や対人的積極性(意見を言える・相手の意見を聞く・思いやり)という集団での生活の仕方や人への関心が重視されていることを示した。また、ある事柄の発達を促す中心的役割を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結果、多くの事柄について、園・小学校・家庭の三者が担うと認識されていること、生活習慣に関する事柄は家庭が担うと認識されていることが示唆された。入学前後の保護者特に母親の気配りや取り組みについてベネッセ教育総研次世代育成研究室が2012年1~2月に年少児から1年生の各年齢1,000名以上の母親に自由記述を求めた結果からは、年長児では「友だちとの付き合い」「勉強・学習(授業についていけるか、等)」「新しい環境への順応」の順に多く記述され、入学を意識して「挨拶やお礼の促し」「入眠時刻への配慮」「友だちとのかわり」について3分の1以上の保護者が取り組んでおり(田村, 2013)、入学後もこれらの取り組みが必要だと振り返っていることが示された(邵, 2018)。保護者に入園前の1・2月と入学後の5・6月に子どもの入学に際しての

期待や不安をインタビュー形式で縦断的にたずねた椋田(2013)では、保護者は、入学前に友だち関係・適応・教師・自己主張への不安をいだいており、なかでも友だち関係の不安は対象者16名中12名と最多であった。これらの先行研究からは、園や小学校の取り組みが学びの側面中心であるのに対して、保護者は生活習慣への配慮を行うとともに、友だち関係への不安を持っていることが示唆される。

子どもも保護者も、すでに「子どもが家庭から家庭外の生活の場へと出ていく移行体験である」入園を経験しており、入園により子どもも保護者も育つことが示唆されている(藤崎, 2013)。しかしながら、園生活への移行は短期間で終了するものではなく、藤崎(2013)によれば、長い時間をかけて進行するものである。子どもは既に一度園生活への移行を果たしているとは言え、入学を機に今一度小学校生活への移行を巡る課題に取り組むこととなると考えられ、この移行においても時間がかかる可能性がある。あるいは、入学当初よりも、学校生活が一定程度進行したのちに子どもの戸惑いが出てくる可能性もある。そこで本研究では、移行期として注目されやすい入学当初の4月期のみでなく、1年生2月期にも着目して調査を行う。さらに比較のため年長2月期も加えて、年長2月から1年生2月の1年間にわたる3回の継続的質問紙調査から、入学前後の子どもの様子や戸惑いについて検討する。継続的調査からは、時期別の特徴のみでなく個人差についても検討できよう。

研究方法としては、保護者に、家庭で見られる園や学校にかかわる子どもの様子をたずねる質問紙調査を実施する。子ども自身に入学前の年長1・2月と入学後の5・6月に学校イメージや期待や不安について継続的インタビューを行ったり・描画を求めたりした先行研究(椋田・鈴木, 2009, 2011)があるが、その対象者は、大人に対して話ができる子どもとして幼稚園教諭により推薦された子どもであった。そこで、本研究では、子ども自身にたずねるのではなく、子どもの様子を日々見守っている保護者にたずねる。藤崎(2013)では、入園にともなって、子どもは家庭に園生活を持ち込んでおり、保護者は家庭での子どもの様子から影響を受けていることが示唆されている。入

学に際しても、子どもは家庭に学校生活を持ち込み、保護者はその様子から情報を得ると思われる。前述の椋田(2013)では、16名中10名の保護者は入学後「子どもに関する情報量の減少」を指摘していたという。保護者が送り迎えをし、日々保育者と情報交換が可能な園とは異なり、学校から直接にもたらされる子どもに関する情報が減少するなか、保護者はより一層家庭での子どもの様子に注目しているであろう。なお、椋田・鈴木(2009)では、第1子と第2子以降とで学校イメージや学校生活に対する不安の内容が異なることが示唆されているため、出生順にも着目することとする。

方法

1. 調査対象者と調査時期

1) 継続調査対象者：①保護者：本研究は、入園前から1年生2月までの継続的質問紙調査研究の一環として実施した。調査時期は、2010年から2019年にわたる。2010年と2011年に都内の子育て広場1施設で保護者610名に質問紙調査用紙を配布し、入園状況等を問う質問項目に回答を求めるとともに、卒園までの継続調査への協力依頼を行った。継続調査協力の同意が得られたのは182名(用紙配布者の29.8%)である。その後、調査の進展とともに、1年生まで継続調査をすることが必要と考え、卒園年度末に改めて調査終了時期の延長願いをした。回答者の子どもとの続柄は全員母親であり、本研究の対象者において保護者とは母親を指す。継続的調査のため、調査を重ねる途中で協力を辞退したり、海外へ転居したり、出産後の多忙等で一部の時期に回答の返送ができなかったりした対象者があるため、調査実施時期により回答者数は異なる。配布は1つの子育て広場施設で行ったが、多くの園・小学校のある地域での調査であるため、通園・通学先は多岐にわたる。さらに、国内転居者にも引き続き協力いただいたので、通園・通学先は最終的には7つの都県に広がり、都内在住者においても子育て広場の地域外への転居者もいた。②回答対象の子ども：1回目調査用紙冒頭で、対象者のすべての子どもの年齢をたずねた。そして、継続調査全体を通して、1回目調査の時点で最年少の児について

回答することを求めた。調査開始時点の子どもの月齢範囲は5から62カ月である。2) 分析対象者：本研究では、継続調査対象者のうち、年長2月・1年生4月・1年生2月のすべてに協力が得られた60名を対象とする。子どもの性別は、男児26名、女児34名。出生順位は、第1子41名、第2子以降19名。年長2月の在籍園は幼稚園40名(66.7%)・保育所15名(25.0%)・認定子ども園5名(8.3%)であり、入学先小学校は公立53名(88.3%)、国立・私立等7名(11.7%)である。

2. 質問紙の構成

各回の調査は多くの項目を含むが、本研究の分析に用いた項目のみ取り上げる。1) 3時期共通：①子どもの様子(Table 1の各項目について様子が見られる頻度を選択)、②園・学校生活にかかわる子どもの戸惑い(戸惑いの有無の選択、有の場合は内容を自由記述)、2) 1年生4月のみ：①入学についての子どもの期待・不安(自由記述)、②子どもの入学式の日の印象(自由記述)。

3. 倫理的配慮

第1回調査時の子育て広場での調査用紙と継続調査協力依頼文書の配付にあたっては、広場運営責任者に調査の目的・内容・倫理的配慮を口頭および文書にて説明して許可を得た。

保護者には、第1回調査時に、調査目的・縦断調査計画概要・倫理的配慮についての説明を記した継続調査協力依頼文書と協力同意書を配布した。倫理的配慮としては、協力は任意であること、協力しない場合も子育て広場利用において不利益を受けないこと、プライバシー保護の方針(後述)を記した。切手を貼った封筒を添付して、調査用紙と協力同意書は郵送にて筆者に直接提出を求めた。

今回の調査は郵送による継続調査であるため、対象者の氏名と住所情報も取得した。そのため、以下のプライバシー保護方針を伝えた。①氏名・住所の情報は、調査用紙および結果概要報告書(後述)の送付にのみ使用する。②分析にあたっては、各対象者にID番号をランダムに割り振り、調査用紙にはID番号を記載して継続データの管理に用いる。③氏名とID番号の対応表は、研究室の鍵のかかる棚に保管する。④研究終了後は、

責任をもって、対応表および氏名・住所情報について、紙媒体はシュレッダーにて廃棄し、ファイルについては消去する。

上記のプライバシー保護に加えて、次の2点にも配慮した。1点目は、毎回の調査用紙回収後1か月程度の後には、結果概要報告書を保護者に郵送して、対象者の利益保護に努めたことである。これは、対象者に好評であり、調査用紙返送時に「結果の報告を読んで、子育てを振り返る参考になっている」などのメモ書きを寄せる方があった。2点目は、保護者の不安・心配への対応である。調査には、子どもの戸惑いについての回答を求める項目も含まれている。戸惑いの大半は、園生活や学校生活の経過の中で自然に軽減したり、保育者・教師や周囲の保護者に相談したりすることで解決すると思われる。しかし、なかには、それだけでは解決しない心配を抱える保護者もありうる。そこで、筆者は長年にわたる子育て相談や発達相談の経験があることから、対象者が必要と感じた場合には、相談に応じる用意のあることを継続調査協力依頼文書に記載した。これについては、研究期間を通して1件の相談依頼があり、文書の交換という方法にて対応した。

結果と考察

1. 家庭で見られる園や学校にかかわる様子

子どもが、園や学校生活をどの程度家庭に持ち込んでいるのかを検討するため、年長2月・1年生4月・1年生2月の3時期それぞれにTable 1の

各項目が家庭で見られる頻度を4件法(1:ない、2:あまりない、3:ときどき、4:ほとんど毎日)でたずねた。表の項目は、1年生4月における平均値の高い順に並べている。3時期共に3点を超えるのは、「登園・登校を楽しみにする」「園・学校の出来事の話をする」「友だちの話をする」「行事を楽しみにする」である。一方で「園・学校ごっこをする」のように2点前後の項目もある。各項目の得点を3時期間で分散分析した結果、いくつかの項目で有意差が認められたので多重比較を行った。有意差がみられた項目に着目して時期ごとの特徴をまとめると、年長2月は、登園や行事を楽しみにし、園で習った歌を歌ったり制作物を作ったりし、園生活をぐっこ遊びで再現することもある。1年生4月は、登校を楽しみにし、先生の話をするのが年長2月より多いが、行事・歌・制作物・ぐっこ遊びについては年長時より得点が低くなる。入学当初は、登校が楽しく、学校のキーパーソンである先生への関心が高いといえよう。1年生2月は、「登園・登校を楽しみにする」ことが他の時期より低くなる。このことより、保幼小接続期を検討するにあたり、入学当初のみを考えるのではなく、より長いスパンで検討する必要があることが示唆される。

2. 入学に対する期待と不安

入学に際して子どもはどのような期待や不安を感じるのだろうか。この点について検討するため、保護者がとらえた子どもの期待と不安についての自由記述を整理した結果、『期待も不安も特

Table 1 時期別の家庭で見られる園・学校にかかわる子どもの様子の記述統計と分散分析結果

	①年長2月		②1年生4月		③1年生2月		F値	多重比較
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
登園・登校を楽しみにする	3.66	(0.66)	3.75	(0.60)	3.49	(0.82)	3.74 *	①・②>③
園・学校の出来事の話をする	3.33	(0.83)	3.43	(0.75)	3.45	(0.75)	1.27	
友だちの話をする	3.39	(0.74)	3.41	(0.81)	3.37	(0.67)	0.06	
行事を楽しみにする	3.44	(0.57)	3.12	(0.85)	3.26	(0.55)	4.23 *	①>②
園・学校のルールの話をする	3.10	(1.00)	3.04	(0.85)	2.79	(0.69)	2.09	
先生の話をする	2.78	(0.70)	3.00	(0.73)	2.86	(0.66)	3.19 *	②>①
園・学校で習った歌を歌う	3.28	(0.70)	2.98	(0.89)	2.95	(0.63)	4.99 *	①>②・③
園・学校で作った制作物をつくる	2.95	(0.77)	2.28	(1.00)	2.77	(0.71)	14.02 ***	①・③>②
園・学校ごっこをする	2.10	(0.87)	1.79	(0.81)	1.93	(0.75)	3.39 *	①>②

*: $p < .05$, ***: $p < .001$

Table 2 子ども自身の入学への期待と不安

カテゴリ	サブカテゴリ	期待			不安		
		例	人数	%	例	人数	%
特になし			6	(23.1)		1	(3.6)
友だち	新しい友だち	新しい友だちできるのが楽しみ	7	(26.9)	友だちできるか心配	5	(17.9)
	園の友だち	園の友だちと同じ学校で嬉しい	3	(11.5)	園の友だちと別の学校で寂しい	8	(28.5)
上級生		—	0	(0)	大きい子が怖い	2	(7.1)
先生		—	0	(0)	先生怖いか	1	(3.6)
活動	勉強	勉強が楽しみ	6	(23.1)	勉強できるか	4	(14.3)
	給食	給食楽しみ	3	(11.5)	給食食べられるか	5	(17.9)
	体育	体育楽しみ	3	(11.5)	—	0	(0)
	飼育係	飼育係楽しみ	1	(3.8)	—	0	(0)
小学生イメージ		小学生になること自体嬉しい	4	(15.4)	小学生になること自体心配	1	(3.6)
登下校		姉と通学楽しみ	2	(7.7)	1人で通学するのが不安	8	(28.6)
持ち物・服装		ランドセル・机・制服	5	(19.2)	—	0	(0)
		計	40	-	計	35	-
		実人数	26	(100)	実人数	28	(100)

人数：()内は期待・不安それぞれの実人数に占める比率%

に言っていない』という[特になし]が16名(対象者の26.7%)、[期待]のみ記述が16名(26.7%)、[不安]のみ記述が18名(30.0%)、[期待]・[不安]両方記述が10名(16.7%)であった。4分の1の子どもについては、期待や不安のあることが保護者に捉えられていないようである。

期待や不安が捉えられた場合の記述内容のカテゴリ・サブカテゴリ分け²⁾の結果をTable 2に示す。表からは、同じカテゴリが、子どもによって期待として捉えられたり不安として捉えられたりしていることがわかる。期待・不安共に関心の対象になっているカテゴリは「友だち」であり、サブカテゴリからは新しい友だちへの関心と共に、今まで共に過ごしてきた園の友だちへの関心も高いことがわかる。「活動」には、サブカテゴリとして勉強と給食が期待・不安共に含まれる。勉強の不安の中には『勉強で遊ぶ時間が減る、と不満そう』という記述もあった。期待には体育や係活動もあげられており、学校生活についての知識があることが期待につながる事が示唆される。「持ち物・服装」は期待にのみあげられている。「小学生イメージ」に分類されたのは、期待では『小学生になること自体、嬉しくて仕方ない様子』の記述の他、『お姉さんになる』と入学を誇らし

く感じていることがうかがえる記述もあった。一方で、不安では『努力しないと小学生になれないと考えていたらしく、入学に関するすべてに不安を感じていたようです』との記述であった。一人での「登下校」も不安の種であり、一方で、上のきょうだいのいる子どもにとっては期待につながっている。「登下校」の不安には、『誘拐されるかもしれないと号泣したことがあった』の記述があった。どのようなきっかけで『努力しないと』や『誘拐される』と思うに至ったかは不明だが、このように考えているのは入学や登下校が不安となるのは必然であろう。子どもに入学に関する話をする際には、必要以上の否定的イメージ伝達にならないような配慮が必要と思われる。

3. 入学式の日印象

通常、小学校生活の第1日目には入学式がある。学校生活の初日に、子どもはどのような印象をいただくのだろうか。教育方針から入学式が実施されない学校に通学した1名を除いた59名のうち、入学式の日印象の記述があったのは49名であった。記述をカテゴリ分けした結果をTable 3に示す。子どもの発言以外にも保護者から見た子どもの様子の記述もあったが、両者を含めてカテ

Table 3 入学式の日についての子どもの印象
(複数回答)

カテゴリ	サブカテゴリ	人数	%
無回答	—	6	〈10.2〉
特にない	—	4	〈 6.8〉
友だち	新しい友だち	10	(20.4)
	園の友だち	5	(10.2)
上級生	—	9	(18.4)
先生	学校の先生	4	(8.2)
	園の先生	2	(4.1)
教室の様子	—	3	(6.1)
保護者から見た 子どもの様子	嬉しそう	8	(16.3)
	落ち着き	4	(8.2)
	大きな声で返事	4	(8.2)
	緊張	9	(18.4)
	不安そう	1	(2.0)
その他	—	5	(10.2)

〈 〉内は入学式のあった59名に占める比率%

()内は印象を記述した49名に占める比率%

ゴリおよびサブカテゴリ分けした。最も記述人数が多いのは「友だち」であり、なかでも新しい友だちへの関心が高い(印象を記述した者の20.4%)。1名のみ『初めての男の子と手をつなぐのがいやだと言っていた』という否定的内容だが、他は『自分から話しかけていた』などの積極的な関心の記述である。一方で、『園の友だちと同じクラスになれなくて残念そう』あるいは『一緒になれて嬉しそう』という園の友だちへの関心もある。人への関心は、同級生のみではなく「上級生」や「先生」にも向けられている。なお、「先生」においても学校の先生への関心と共に、『来賓席に園の先生を見つけてうれしそう』という園の先生への関心も記述されている。「保護者から見た子どもの様子」のうち緊張については、5名は『緊張してはいたが、嬉しそうだった』等のように嬉しそうな様子と共に記述されているが、4名は緊張のみ記述される。不安そうな様子の子どもも1名おり、入学式当日、緊張や不安を感じていた子どもが全体の1割近くいる。

4. 園・学校生活にかかわる子どもの戸惑い

子どもが学校生活でどのような戸惑いを抱くのかについて、比較のため年長2月も含めて検討す

Table 4-1 時期別の戸惑いの有無

	戸惑いあり	戸惑いなし
年 長2月	31 (51.7)	29 (48.3)
1年生4月	19 (31.7)	41 (68.3)
1年生2月	33 (55.0)	27 (45.0)

人数：()内は対象児60名に占める比率%

Table 4-2 残差分析結果

	戸惑いあり	戸惑いなし
年 長2月	1.06	-1.06
1年生4月	-2.75	2.75
1年生2月	1.69	-1.69

る。戸惑いの有無については、各時期3分の1から半数の子どもが戸惑いを見せている(Table 4-1)。カイ二乗検定の結果($\chi^2 = 7.69, p < .05$)、時期により戸惑いを示す子どもの割合に差があり、残差分析の結果(Table 4-2)、1年生4月に戸惑いを示す子どもが少なかった。ただし、4月調査は入学から4月末までの1カ月足らずの期間の様子と限定されているのに対して、他の2時期は「最近の戸惑い」という質問設定のため、対象期間が長くとらえられている可能性があり、そのことが量的な差につながっている可能性がある。質的な差つまり内容についても検討する必要がある。

戸惑いの内容について検討するため、記述をカテゴリ分けして時期別に整理した(Table 5)。カテゴリには、戸惑いの元となる理由の記述がある場合と理由の記述がなく戸惑いの様子のみ記述される場合の2つの大カテゴリが設定でき、前者を〈理由〉、後者を〈状態〉とした。

カテゴリでは、どの時期も「友だち」が最も多い。ただし、時期により「友だち」の具体的内容は異なり、1年生4月は『最初は、友だちがいないと泣く日々が多くあった』や『お友だちをたたいたり蹴ったりする子が何人かいて怖がっている。園ではそういうことがなかったので』等のように、友だちがいないこと、あるいは今までの友だちとは違う特徴を持つ同級生への戸惑いであるが、年長2月や1年生2月は『友だちとの関係が深まる中、喧嘩が増えてきた』『仲良くしていた子が遊んでくれなくなった』等の友だち間のトラブルの記述が中心となる。この他、人数は少ないながら、3時期共に「活動」と「登園・登校しづ

Table 5 時期別の戸惑いの内容のカテゴリ分類結果

大カテゴリ	カテゴリ	例	年長2月 (実人数31名)		1年生4月 (実人数19名) [※]		1年生2月 (実人数33名)	
理由	友だち	友だちがいない・怖い友だちがいる・けんか	19 (61.3) <31.7)		8 (42.1) <13.3)		17 (51.5) <28.3)	
	活動	行事に不参加・朝泣きながら宿題・給食いや・勉強難しい	5 (16.1) <8.3)		1 (5.3) <1.7)		4 (12.1) <6.7)	
	先生	先生の対応に不満	1 (3.2) <1.7)	25 (80.6) <41.7)	1 (5.3) <1.7)	14 (73.7) <23.3)	0 (0) <0)	23 (69.7) <38.3)
	登下校	ひとりで登下校の不安	0 (0) <0)		3 (15.8) <5.0)		0 (0) <0)	
	失敗予期	忘れ物をするのではないかと失敗するのではないかと	0 (0) <0)		1 (5.3) <1.7)		2 (6.1) <3.3)	
状態	登園・登校しぶり	はっきりした理由は言わないが登校をしぶることが多い	2 (6.5) <3.3)		3 (15.7) <5.0)		6 (18.2) <10.0)	
	不安	不安からの体調不良・チック	2 (6.5) <3.3)	6 (19.4) <10.0)	1 (5.3) <1.7)	6 (31.6) <10.0)	0 (0) <0)	9 (27.3) <15.0)
	緊張	緊張で吃音が出る	2 (6.5) <3.3)		0 (0) <0)		0 (0) <0)	
	いらいら	帰宅後泣きわめいたり怒鳴ったりする	0 (0) <0)		2 (10.5) <3.3)		3 (9.1) <5.0)	
記述なし		0 (0) <0)	0 (0) <0)	0 (0) <0)	0 (0) <0)	1 (3.0) <1.7)	1 (3.0) <1.7)	

人数：() 内は各時期ごとに戸惑いありとした実人数に占める比率%

< > 内は対象者60名に占める比率%

[※] 1年生4月のみ理由の複数のカテゴリに記述がある者がいたため、合計が100%を超える。

り」がある。苦手や嫌いな「活動」については、『行事が始まる前にトイレに逃げて参加しなかった(年長2月)』、『宿題は必ずやるものである認識が薄く、眠くて寝てしまったときに朝やってから学校に行くことに驚いて泣きながらやっていた(1年生4月)』、『漢字が出てきて少し難しくなってくると、幼稚園の方が良かった、と学校を嫌がった(1年生2月)』等のように記述される。理由が記述されている場合はそれぞれの理由のカテゴリに分類したので、「登園・登校しぶり」とは、『理由はわからないのだが、1週間ほど登校をしぶり泣いたことがあった』等と記述のある場合である。1年生4月と2月に記述される「失敗予期」は『忘れ物をすると先生に凄く怒られるようで、忘れ物がないか何度も確かめ泣いていた』等が該当する。時期別の特徴としては、1年生4月の「登下校」への戸惑いがある。登園においては保護者が付き添っていたので、ひとりで登下校、特に電車に乗っての登下校は戸惑いを感じさせるといえよう。〈状態〉の記述については「登園・登校しぶり」の他、「不安」・「緊張」・「いら

いら」がある。〈理由〉と〈状態〉のどちらを記述するかは保護者の焦点の当て方の違いかもしれないが、Table 5からは、年長2月より1年生4月・2月の方が戸惑い内容における〈状態〉の割合が高い。園とは異なり、学校からもたらされる日々の情報の少なさの影響があるのかもしれない。

5. 3時期の戸惑いの有無によるタイプ分け

4の分析では、時期ごとに対象者全体の傾向を検討しており、個人別に3時期を関連づけていない。継続的調査とはいえ、安易に個人差に結び付けることは慎重にする必要があるが、戸惑いを示しやすい子どもとそうでない子どもがいる可能性がある。そこで、3時期の戸惑い有無の組合せ8タイプについて、該当人数をTable 6にまとめた。表は、1年生4月の戸惑いの有無で大きく2群に分けている。人数が多いのは〈1年生2月のみ〉タイプ12名(20.0%)と〈年長と1年生2月〉タイプ11名(18.3%)であり、いずれも1年生4月には戸惑いの様子が見られていない。なお、第1子の方が第2子以降よりも、入学に関しての戸惑い

Table 6 時期ごとの戸惑い有無タイプ別の人数

	タイプ名	年長2月	1年生4月	1年生2月	人数	%
1年生4月に戸惑い有	1年生4月のみ	—	○	—	7	(11.7)
	年長と1年生4月	○	○	—	2	(3.3)
	1年生4月と2月	—	○	○	1	(1.6)
	3時期共にあり	○	○	○	9	(15.0)
1年生4月に戸惑い無	年長のみ	○	—	—	9	(15.0)
	1年生2月のみ	—	—	○	12	(20.0)
	年長と1年生2月	○	—	○	11	(18.3)
	戸惑いなし	—	—	—	9	(15.0)
				計	60	(100)

() 内は全体60名に占める比率%

○; 戸惑いあり、—; 戸惑いなし

を感じやすいという先行研究(椋田・鈴木, 2009)を踏まえて、出生順に着目したところ、1年生4月に戸惑いのあった19名のうち第2子以降は6名(31.6%)であり、戸惑いのなかった41名のうち第2子以降は12名(29.3%)であった。入学当初の時期において、第2子以降に比べて第1子の方が戸惑いを示しやすいということは無いようである。

表からは、3時期共に戸惑いが見られない子ども(9名, 15.0%)もいれば、3時期共に戸惑いが見られる子ども(9名, 15.0%)もいることが分かる。以下、特徴的なタイプである〈戸惑いなし〉と〈3時期共あり〉について、戸惑いの理由・入学への期待と不安・入学式の日の様子・家庭で見られる園や学校にかかわる様子を絡めつつ検討する。

〈戸惑いなし〉タイプ(9名)では、入学への期待と不安について、[不安]はおらず[期待]が3名、[特になし]が6名であった。[特になし]の多いことと[不安]のないことが特徴である。入学式の日の印象としても、『園の友だちが隣のクラスになったことを残念がる』子どもがいたものの、ほぼ『落ち着いている』という記述であった。戸惑いも期待や不安も保護者に捉えられていないという結果からは、①実際に園生活に適應しており学校生活への移行もスムーズであった、②保護者の園生活・学校生活への関心が少ない、あるいは、③子どもが家庭に園や学校生活を持ち込んでいない、という3つの可能性が考えられよう。②については、今回の分析対象質問ではない

が、継続的調査の中で同時にたずねている保護者自身の期待と不安については[特になし]の6名すべてに記述回答があり、子どもの入学への関心がないとは考えにくい。③については、該当人数の少ない〈年長と1年生4月〉〈1年生4月と2月〉を除いた6タイプについて、Table 1の様子の項目のうち「友だちの話をする」「出来事の話をする」「先生の話をする」について6タイプ×3時期で2元配置分散分析を行った結果、いずれの項目においても交互作用・時期の主効果・タイプ的主効果すべてに有意な差はなかった(友だち; 交互作用 $F=1.039$, 時期の主効果 $F=.221$, タイプの主効果 $F=.578$, 出来事; $F=1.052$, $F=2.395$, $F=.534$, 先生; $F=1.130$, $F=3.495$, $F=.722$)。この結果からは、〈戸惑いなし〉の子どもが他のタイプの子どもの比べて家庭に園や学校生活を持ち込むことが少ないために、保護者に戸惑いを捉えられていないとは考えにくいことが示唆される。①の可能性が高いと考えてよいであろう。なお、第2子以降は9名中2名であり、順調な移行が出生順によるものではないことも示唆される。

一方で、〈3時期共にあり〉タイプ(9名)のうち、3名は3時期共に理由は「友だち」であり、他3名は年長2月と1年生2月は「友だち」であり1年生4月が「登下校」2名と「不安」1名であった。さらにもう1名も年長2月と1年生4月は「友だち」、1年生2月「登校しぶり」であった。9名中7名が「友だち」を主な理由としていえることがわかる。残りの2名は、年長2月は「活

動」で他の2時期は「不安」の1名、年長2月は「不安」で他の2時期は「いらいら」の1名であり、〈理由〉よりも〈状態〉が記述されている。なお、期待と不安については、[特になし]が1名・[期待]のみが1名なのに対して、[期待]と[不安]の両方が3名、[不安]のみが4名であった。[不安]が9名中7名で記述されているということは〈戸惑いなし〉タイプとの大きな違いと言えよう。また、入学式の日印象においても、友だちへの関心や落ち着いた様子が記述された子どもが5名いるものの、一方で、記述なしが1名、『緊張していた』が1名、『ランドセルが重い』1名、『桜がきれいだった』が1名おり、この点もほぼ全員が『落ち着いていた』と記述される〈戸惑いなし〉タイプと異なっている。

全体的考察

本研究では、保幼小接続期の子ども様子を、保護者に対する3回の継続的質問紙調査からとらえることを試みた。園生活においては、朝夕の送り迎え時や連絡帳等での保護者と保育者との情報交換がしやすく、保護者は園での子どもの様子をとらえやすいと思われる。それに対して、棕田(2013)で指摘されるように、入学後に個々の子どもの情報が教師からもたらされることは少なくなる。しかしながら、子どもは入学後も家庭で、友だちの話・先生の話・学校での出来事の話・行事の話・学校のルールの話をしており、こうした話から保護者は、子どもの学校での様子を推測し、戸惑いを把握し、子どもの学校適応に関する情報を得ていると考えてよいであろう。家庭で見られる子どもの様子の結果からは、全体として登園・登校を楽しみにしていると捉えられていることが多いことが分かったが、年長2月・1年生4月に比べて1年生2月にその程度が低くなっている。入学後1年を経過しても(あるいは、それ以降も)、子どもの様子に注目していくことが必要と言えよう。

学校イメージをたずねれば多くの子どもが「勉強するところ」と答えるであろうし、本研究でも「勉強」への期待を家庭で語る子どももいた。しかしながら、本研究からは、入学への期待と不安、入学式での印象、戸惑いのいずれにおいても

友だち関係が子どもの大きな関心事であることが示唆された。年齢にかかわらず、移行には人との別れと出会いが伴う。保幼小接続期の子どもも、それまでの友だちと別れ、新たな友だちと出会うことを期待したり不安に思ったりしていることが分かった。保護者の感じる子どもの成長を整理した藤崎(2020)によれば、保護者が1年生の1年間の子どもの成長として一番に感じる内容も、友だち関係であった。友だち関係は、近年子どもの育ちに関して幼児教育を中心として重視されている「非認知的能力」や「社会情動的コンピテンス」(ボーク, 2018; 遠藤, 2017; Heckman, 2013 古草訳 2015; 経済協力開発機構(OECD)編著, 2015 無藤・秋田監訳 2018; 森口, 2019)の中核を形成していると思われる。園から学校への移行においては、カリキュラムの連続性に注目されることが多く、学校は学習への取り組みへのサポートを重視することが多い。本研究でも、1年生4月と2月に戸惑いのあった児については宿題についての理解や難しくなっていく学習内容への抵抗感が語られており、子どもの認識面の発達を踏まえた学習へのサポート(心理科学研究会編, 2009)は不可欠と思われる。しかし、本研究の結果からは、学習面のみでなく、友だち関係についての取り組みも重要であることが示唆された。友だち関係の形成は、学級づくりとして小学校教育に位置づくものであり、社会情動的コンピテンスの発達を促していくことが求められよう。

上のきょうだいから学校についての情報がもたらされやすい第2子以降の方が、第1子よりも戸惑いを示さない、という点については、そうした傾向はみられなかった。子どもの戸惑いの理由の一番は友だち関係にかかわるものであり、これは、きょうだいからもたらされる情報の有無にかかわらない理由であることによるのだろう。なお、否定的な情報により、強い不安を抱いていた子どももいた。学校生活にかかわる情報伝達において、どのような配慮をするべきなのかについて検討の必要があろう。また、〈戸惑いなし〉タイプと〈3時期共にあり〉タイプの検討からは、3時期を通してのある程度の個人差がうかがえる結果が得られた。全体で60名という限られた人数のため限定的ではあるが、子どもの個人的特徴に配慮した対応を考えていく必要性が示唆される。

文 献

- ボーク重子 (2018). 「非認知的能力」の育て方 小学館
- 遠藤利彦 (2017). 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 国立教育政策研究所 平成27年度プロジェクト研究報告書, 初等中等教育, 31, 1-281.
- 藤崎春代 (2013). 子どもが家庭に持ち込む園生活が保護者に与える影響 昭和女子大学生生活心理研究所紀要, 15, 33-44.
- 藤崎春代 (2020). 保護者が捉える園生活を通しての子どもの発達 昭和女子大学生生活心理研究所紀要, 22, 1-11.
- Heckman, J. J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge, MA: MIT Press. ヘックマン, J.J. 古草秀子 (訳) (2015). 幼児教育の経済学 東洋経済新報社
- 経済協力開発機構 (OECD) (編著) (2015). 無藤隆・秋田喜代美 (監訳) (2018). 社会情動的スキル——学びに向かう力—— 明石書店
- 木下光二 (2019). 遊びと学びをつなぐこれからの保幼小接続カリキュラム——事例でわかるアプローチ&スタートカリキュラム——チャイルド本社
- 国立教育政策研究所 (2020). 幼児教育・保育の国際比較: OECD国際幼児教育・保育従事者調査2018報告書—質の高い幼児教育・保育に向けて 明石書店
- 厚生労働省 (2017). 保育所保育指針 <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (2020年12月10日アクセス)
- 三浦光哉 (2017). 5歳アプローチカリキュラムと小1スタートカリキュラム——小1プロブレムを予防する保幼小の接続カリキュラム ジアーズ教育新社
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/you.pdf (2020年12月10日アクセス)
- 文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 東洋館出版社
- 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター (編著) (2018). 発達や学びをつなぐスタートカリキュラム—スタートカリキュラム導入・実践の手引き 学事出版
- 森口佑介 (2019). 自分をコントロールする力——非認知的スキルの心理学—— 講談社現代新書
- 椋田善之 (2013). 幼稚園から小学校の移行期における保護者の子どもへの期待と不安の変容過程——入学前と入学後の保護者へのインタビューを通して—— 東京大学大学院教育学研究科紀要, 53, 233-246.
- 椋田善之・鈴木正敏 (2009). 就学前後の子どもが感じる幼小の違いに関する研究——5歳と1年生時点での子どものインタビューを通して—— 学校教育学研究, 21, 23-31.
- 椋田善之・鈴木正敏 (2011). 幼児の期待と不安から見る入学後の学校生活——子どもへのインタビュー調査と絵画から—— 乳幼児教育学研究, 20, 59-69.
- 長田瑞恵・関口はつ江・野口隆子 (2008). 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 十文字学園女子大学人間生活学部紀要, 6, 25-37.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2017). 保連携型認定こども園教育・保育要領 <https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/law/kodomo3houan/pdf/seisyourei/h260430/c1-2-honbun.pdf> (2020年12月10日アクセス)
- 岡本夏木 (1995). 小学生になる前後——五～七歳児を育てる [新版] 岩波書店
- 塩谷 香 (2019). データから見る幼児教育 保幼小接続の「いま」と考える——第3回幼児教育・保育についての基本調査 保育者と教員、家庭の連携を深め自己肯定感を高める学びを—— ベネッセ教育総合研究所 これからの幼児教育, 秋, 14-19.
- 心理科学研究会 (編) (2009). 小学生の生活とこころの発達 福村出版
- 邵 勤風 (2018). データから見る幼児教育 小学校入学前の生活に関する振り返り調査——保育者のかかわりと保護者の意識・行動との関係—— これからの幼児教育, 春, 16-21.
- 田村徳子 (2013). 第3回小学校入学前後の子どもの持つ親の悩みと課題——「幼児期から小

学1年生の家庭教育調査」(自由回答分析)より—— <https://berd.benesse.jp/berd/focus/2-youshou/activity3/> (2020年8月15日アクセス)

田澤里喜・吉永安里(編著)(2020). あそびの中の学びが未来を開く——幼児教育から小学校教育への接続—— 世界文化社

(大学院修士課程にて心理学を専攻した経験がある者)にそれぞれ記述数の20%程度をランダムに抽出してコーディングを求めた結果、筆者との一致率は $\kappa=0.85\sim0.95$ であり、信頼性は十分であると判断した。不一致箇所については協議の上で決定した。

謝 辞

長期にわたり、継続調査にご協力いただきました保護者の皆様に厚くお礼申し上げます。論文執筆にあたり、貴重なコメントをいただきました東洋大学久保ゆかり教授に深謝申し上げます。

本研究はJSPS科研費JP23530866の助成を受けたものです。

注

- 1) 本研究において「園」は保育所・幼稚園・幼保連携型認定こども園を総称して用いる。
- 2) 本研究においては、3つの分析においてカテゴリ分けを行っている(結果は、Table 2, 3, 5)。各カテゴリ分けにおいて、信頼性を検討するため、本研究の目的を知らない者1名

ふじさき はるよ (昭和女子大学生生活機構研究科)