

小学校1年生が捉えた幼稚園と小学校の違いと 環境への適応過程に関する研究

—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて—

椋田善之*, 佐藤 真**

(平成23年6月14日受付, 平成23年12月8日受理)

How School Children View the Differences between Kindergarten and Elementary School and the Adjustment Processes for Environment : Based on the Modified Grounded Theory Approach

MUKUDA Yoshiyuki *, SATO Shin **

The purpose of this study is to define how children view the differences between kindergarten and elementary school and Adjustment Process for Environment. The data was analyzed using the modified grounded theory approach. Elementary school students have complained about school life when the student has a continuing fear of school. On the other hand, the students who have contentment with school life are those who got rid themselves of the fear of school. The students who have complaints or are content with school life are those who had no fear of school in kindergarten. If students have a continuing fear or have no fear, sometimes they can't adjust to school. And, it was pointed out that the fear of school should overcome at the Kindergarten. If they still have the fear of school, the teacher should help them to overcome their fear.

Key Words: children view, adjustment process, the modified grounded theory approach

1. 問題の所在と研究の目的

近年、小学校に進学した子どもが学校に適応できず、授業が成立しない状況がしばしば見られるようになってきている⁽¹⁾。実際に、東京都教育委員会の「東京都公立小・中学校における第1学年の児童・生徒の学校生活の適応状況にかかわる実態調査」によると、「不適応状況の発生経験の有無」の項目では、校長で23.0%、教諭で19.3%の有回答があった⁽²⁾。また、校長が捉える不適応状況の態様として「授業中、勝手に教室の中を立ち歩いたり、教室の外へ行ったりする」が68.5%、「担任の指示通り行動しない」が62.1%などとなっており、様々な問題が起こっているとされている。そして、「不適応状況の発生の予防に効果的と思われる対応策」の質問に対しては、「補助要員の配置」と「学級人数の減少」とを上げている。

こうした小学校1年生の問題行動については、大阪人権教育研究協議会（以下、大人教）が「小1プロブレム^(註1)」と呼び、1998年から「小1プロブレム」に関する研究を続けている。なお、大人教では、「小1プロブレム」

を「幼児期を十分生ききれてこなかった、幼児期を引きずっている子どもが起こす問題」であり「子どもたちが十分育ちきれないまま学齢期を迎え、その変化に学校が対応しきれないため起きている現象」と捉えている。

このような幼稚園から小学校への移行は、山本ら（1992）⁽³⁾が指摘するように、子ども達は物理的環境、対人的環境、社会文化的環境などの変化にさらされるが、この変化に対して過度な緊張や不安を感じる場合、普通の移行ではなく危機的移行の一つであるといえる。そして、小学校へ適応するには、このような危機的移行を乗り越えなければならないといえよう。

小学校への適応については、小林（2003）⁽⁴⁾が幼・保・小における教師の不適応児の捉え方を比較している。その結果、小学校の教師は一斉指導に乗りにくい子どもは不適応であると捉えやすいが、それぞれの教師が共通して不適応であると捉える項目は興味や関心の赴くままに行動する項目であるとした。つまり、情動のコントロールが出来ず、集団活動を行えない子どもは不適応であると捉えられやすいといえよう。また、田邊（2010）⁽⁵⁾は、

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

** 兵庫教育大学 (Hyogo University of Teacher Education)

「安心する」とは不安がなく、落ち着いていることであると定義し実践を行っている。その結果、「適応する」とは新しい環境の中でも安心して自分を発揮することであり、児童の不安を軽減させることが生活環境への適応に繋がるとした。つまり、不安が継続していると「安心する」ことが出来ず、「適応する」ことは難しいといえよう。さらに、盛ら(2008)⁽⁶⁾の研究では、自己コントロールと基本的生活習慣の習得度が悪いと適応が悪くなるとし、友達との関係を良くすることや学業への自信をつかさねることが学校適応を向上させる要因であると示唆している。つまり、基本的生活習慣や自己コントロールが出来ているかを探るとともに、友達関係や学業に対する気持ちを直接子どもから探ることで、児童の適応状況を把握することが出来ると考えられる。

これまでに子ども⁽¹²⁾を対象にインタビューを行った研究は、入学後の不安傾向を明らかにしたり⁽⁷⁾、移行の捉え方が性差や出生順位などによって異なることを明らかにしている点で意義あるものであった。しかし、今後の研究においては、さらに、それぞれの不安がどう変化しているかを探ることが求められている。また、環境の変化をどのように感じ、「どのように不安を解消させていったか」などといった個人の不安や気持ちの変化の過程を具体的に見るといったことを直接的に検討するなどの視点も必要になるであろう。

一方、欧米では、就学前教育と学校教育における段差を指摘し、子どもの発達連続性を考えた接続などに取り組んでいる研究が見られる⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾。これらの研究は、小学校に入学後、児童がどのように学校に適応していくのかを探り、移行期の支援のあり方や移行期のプログラムの効果について調査するものである。また、移行を経験する子ども達に直接インタビューを実施し、子ども達が幼稚園と小学校の「段差」⁽¹²⁾をどのように感じているかを探る研究も数多く行われている⁽¹²⁾⁽¹³⁾⁽¹⁴⁾。

欧米の中でも、特にイギリスの研究は、早期教育を実施したことによる影響を子どもへのインタビュー調査から明らかにし、学校運営やカリキュラム、指導方法等についての課題を示している。Sandersら(2005)は、実際に移行を経験している子どもへのインタビューを実施し、半構造化インタビューで簡単な質問を行うことによって、学校での子どもの視点や経験を聞き出せるように工夫していた⁽¹⁵⁾。その結果、子ども達は教室の「空間が少ない」ことや「遊具が少ない」こと、「外遊びをする時間や場所が少ない」ことなどを指摘し、幼稚園と小学校のこのような変化に子どもが戸惑うことで移行が困難になっていることを指摘している。このような、幼稚園と小学校との違いを明らかにすることで、どこに段差を感じ、どのような段差に魅力を感じているかを明らかにし、子どもの適応を支援する上での示唆を行っている。

このように、イギリスの研究では、子どもに直接インタビューをすることにより、これまでに日本で明らかにされてこなかった、子どものそれぞれの経験や気持ちの変化を明らかにしている。さらに、この研究は先ほど日本で行われた子どもへのインタビュー調査で指摘した内容を補う事が出来る。つまり、半構造化インタビューで行われているため、構造化インタビューで行うより自由な回答を得ることが出来るのである。また、子どもへのインタビューから、子どもが持つ不安や期待などといった気持ちの変化を個々に見ている。以上のように、「適応」という問題については教師や教室などといった学校の構造的な問題からの視点と子どもに関する問題の二つに分けることが出来る。

そこで本研究では、子どもがどのような移行を体験し、適応までに至るのかを明らかにするため、イギリスで行われたSandersら(2005)の研究を参考にし、就学後の児童を対象にインタビューを行う。その上で、新入生が捉えた幼稚園と小学校の違いを明らかにし、子どもが感じている「段差」を捉え、「段差」から生まれる不安などが変化するさまを明らかにすることで、環境への適応を支援するための示唆を得ることを目的とする。

2. 研究方法

2.1 研究対象と手続き

本研究では、対象を兵庫県K幼稚園の2006年度卒園生15名(男児9名、女児6名)と、兵庫県F幼稚園の2009年度卒園生16名(男児8名、女児8名)とし、それぞれインタビューを行った。インタビューを行うにあたって、男女比、仲の良い友達であることなどを考慮に入れて参加する児童たちの推薦を依頼した。なお、インタビューでは、Sandersら(2005)の手法を援用し、緊張しないように絵を描いたりお話をしながら、インタビューアと対面する形でインタビューを行った。インタビュー時間は約30分で、2人1組で行い、絵を描いてもらいながらインタビューを行ったが、絵を描いてもらうことはインタビューの信頼性を確保する意味も持っている。つまり、児童にとって、言葉で表現することがまだ難しい場合もあるので、絵を描いてもらうことでその児童の心理状態を把握することを目的とした。

さらに、山本ら(1992)は、小学校入学において、学校でのルールや習慣に対する行動面での適応変化は新環境への移行から2ヶ月後に急激に起こり、以後は安定すると結論づけている。このことから、実施期間を兵庫県K幼稚園の卒園児は2007年6月9日～13日とし、兵庫県F幼稚園の卒園児は2010年5月25日～6月20日とした。

実施場所については、小学校のPC室、兵庫県F幼稚園の職員室、自宅など、児童が慣れ親しんでいる場所で行うこととした。

2. 2 質問項目

質問項目は、半構造化面接法で行い、あらかじめ児童への12項目の質問を用意し、その質問についてより詳しく聞き出すこととした。ただし、子どもとの自然な会話の流れを重視し、質問項目の表現や順番は子どもに合わせて変更した。なお、質問項目の作成・選定については、Sandersら（2005）の研究を基に作成した。しかし、質問項目はイギリスの児童に対するものであった。そこで、日本の児童に対するオリジナルの質問項目を作成するため、進野ら（2000）の研究を参考にした。

（児童へのインタビュー項目）

- (1)お名前を教えてくださいませんか？
- (2)今は何歳ですか？
- (3)幼稚園か小学校にきょうだいはいますか？
- (4)自分が小学校で何かしているところの絵を描いてみてくださいませんか？いつもしていることとか。
- (5)小学校で毎日していることは何かある？
- (6)何をするのが一番好き？
- (7)逆に小学校で苦手なこととか、好きじゃないことはあるかな？
- (8)幼稚園の時は小学校ってどんなところだった？そのイメージと同じだった？
- (9)振り返ってみて幼稚園ってどんなところだった？
- (10)小学生になる前はどんなことが不安だった？
- (11)小学校は幼稚園と比べて何か違うところがありますか？
- (12)幼稚園と似ているところはありますか？

2. 3 分析方法

分析方法は、質的研究である修正版グラウンデッド・セオリーアプローチ（M-GTA）を用いた。修正版M-GTAは、木下（2003）によって方法論が確立されており、独自の理論生成を可能とする研究方法である⁽¹⁶⁾。本研究では、3つの理由から修正版M-GTAで分析を行うことにした。すなわち、第一に質的研究としての分析技法が具体的に示されていること。第二に、修正版M-GTAは面接型調査を前提に考えられており、半構造化面接法でベース・データを収集するとしていること。第三に、応用可能性を重視し、結果を現場に還元することを重視していることからである。

2. 4 分析手順

まず、データに密着した分析が出来るよう、最初に分析テーマを設定する必要があることから、テーマを「児童が捉えた幼小の違いと環境への適応過程」とした。

修正版M-GTAでは、データの切片化は行わないため、一人分のデータに目を通した後、テーマに沿った内容が述べられた文に着目し、データを解釈した結果を概念と

する。そして、概念を作る際、分析ワークシートを作成し、ヴァリエーション（具体例）や定義、理論的メモなどを記入した。分析ワークシートを作成する目的は、データから概念を切り離すためである。一つの概念を生成する時には、多重の同時並行思考をし、現在作成している概念との関連を検討する。つまり、一つの概念を生成しながら、他の概念を同時並行で生成していくことである。そして、分析ワークシートの作成と同時に、分析のプロセスや概念に関する内容、アイディアやひらめきなどを記録しておく必要があるため、理論的メモを日付ごとにつけた。これは、カテゴリー生成や分析全体のまとめを検討するときに用いることにした。

最小単位の概念生成が出来た後、一つの概念と他の概念の関係を考える。このように、この2つの概念に関係してくる概念は何かを考えることでカテゴリーを創っていくのである。この時に、概念と概念の関係を図に作成した。以上の過程でカテゴリーを生成し、分析結果をまとめ、その概要をストーリーラインとして簡潔に文章化した。さらに、学校への移行過程がわかるよう、図を作成した。

2. 5 概念生成過程の例

本研究の概念の一つである【人の多さ】を元に、概念の生成過程を説明する。まず、インタビューでの会話の中で分析テーマである「児童が捉えた幼小の違いと環境への適応過程」に関連する箇所である「それから、1・2・3・6、6年生まである。クラスはでも、クラスは2年生と1年生はクラス2つ。あとは、あとは1、3年1組とかしかないねん。〇〇組やったら、なんかさ、なんか、ばーっと集めて〇〇組とかなるけど、それが違うねん。」という部分に着目した。そして、この部分についての意味を自分の解釈とは反対の観点からも考えた上で、表現すべき言葉を考えていくという手順で検討を行った。その結果、〈幼稚園と小学校で人の多さが違う〉と定義し、最終的に【人の多さ】という概念を生成した。分析ワークシートは表1のように示す。

3. 結果と考察

今回はM-GTAの分析ワークシートを用いて、概念を生成し、カテゴリーを作成していった。このような分析過程を全て終わらせてから、子どもが捉えた幼小の違いを中心に概念及びカテゴリーの表現や、カテゴリー間の関係性を子どもの気持ちの変動から考えた。最終的なカテゴリーとヴァリエーション（具体例）を表2に示す。以後、カテゴリーを〔 〕、概念を【 】, カテゴリー及び概念の定義を〈 〉内に示す。

表1 【人の多さ】概念の分析ワークシート例

概念名	人の多さ
定義	幼稚園と小学校で人の多さが違う
ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> •それから、1・2・3・6、6年生までである。クラスはでも、クラスは2年生と1年生はクラス2つ。あとは、あとは1、3年1組とかしかなねん。〇〇組やったら、なんかさ、なんか、ばーっと集めて〇〇組とかなるけど、それが違うねん。 •なんかさ、小学校よりもさ、幼稚園の方がさ、人が多いよな。 •あんな、幼稚園の時はやっぱり人間が少なかった。 •お友達がいっぱいおる。 •えっとな、いっぱい人おった。
理論的メモ	<p>○クラス編成の違いや年齢層の違いによる人数の違い。</p> <p>○人数の違いがないと答えた児童はいるか？→該当なし。</p> <p>○人数の違いについてどのように感じているか？→人数が多いことからグラウンドの使用が困難であることなどへの不満、たくさん友達が出来たという充実などにつながっている。</p> <p>○人の多さの違いへと概念名を変更。</p>

表2 カテゴリー、概念、定義、具体例の表

カテゴリー	概念名	定義	具体例
〔相違〕	【勉強】	幼稚園では遊び主体であるが、小学校から学習が主体になり宿題や勉強などがある	宿題出るのが違う。(他には?なんかある?)うん。お勉強するところ。
	【遊具】	遊具の大きさや多さの違い	遊具でっかい。遊具色々ある。
	【屋外】	運動場の広さなど、物理的環境(屋外)の違い	あんで。時計が外に2個ある。(他には?)ほか?え、運動場の時計が見にくい。あ、そうそう、あれがあった。サッカーする場所が広い。あ、まだあった。学校がでかい。だって、運動場めっちゃ広い。
	【屋内】	教室や教室の中にある物理的環境(屋内)の違い	3階とかあるの。それから、音楽室とかもある。図工室もある。
	【人の多さ】	幼稚園と小学校で人の多さが違う	あんな、幼稚園の時はやっぱり人間が少なかった。
	【規則や約束】	幼稚園で出来ていたことが小学校では禁止になり、約束などによって出来ていない	幼稚園の時は結構俺が走ることが好きで、いっぱい走ることが出来たんだけど、小学校はあのリレーがこう(直線)しか出来ないからな。
	【給食や掃除】	小学校では給食や掃除があるなどの違い	掃除。(幼稚園の時なかったもん。)うん。幼稚園の方が楽。
	【学校生活】	幼稚園と比べて休み時間が短いことや、チャイムがあるなどといった学校生活の違い	プールはえっと、幼稚園にタオルを置いてーまま行った。それで、その間に帰ってきたら着替え、拭いて、着替えんねん。椅子はこんなじゃなくて、3ぶくで、それでな、こう椅子重ねるねん。重ねるのがなんでないんやろなって思った。
〔満足〕	【勉強】	好きな(得意な)教科ができ、充実している	生活の時間好き。(あ、生活の時間好きなん?どんなことすんの?)〇〇(場所)でな、タケノコ作った。小学校なんか、勉強も楽しそうやなっておもった。(実際にやってみてどうやった?楽しかった?)うん。
	【遊び】	遊ぶ時間が確保出来ており、遊びが充実している	ブランコとか、のぼり棒とか。遊ぶところ。外で遊ぶのが好き。
	【遊具】	遊具が大きく、数も多いということを見ている	遊具がでっかい。遊具が色々ある。
〔不満〕	【勉強の多さ】	宿題や授業の多さと、教科への不満	授業がな、多すぎ。今5時間や。
	【勉強をする意味が不明確】	毎日勉強をしていることや、その内容への疑問、勉強をすることの意味がわからないことに不満を感じている	うん、幼稚園の方が楽。(楽やった?)でも、幼稚園やったらちょっとくらいせなあかんの?わからんわからん。なんで、小学校は勉強ばかり?と思うな。
	【遊ぶ環境の不足】	遊具など、遊ぶための環境が不足している	幼稚園の方がおもしろかった。だって、遊戯室の裏にな、えっと、俺がな、簡単に登れる木があったもん。
	【遊びの不足】	休み時間の不足などから自分が思っていたよりも遊べていない	休み時間とかめっちゃ短い。(休み時間が短い?)うん。1時間終わったら10分。
	【人間関係の悩み】	友達との関係がうまくいっていない	友達にいじめられる。(友達にいじめられんの?)うん。それとか、聞いてくれへん。話を。
〔不安の継続〕	【規則】	行動を制限されていることや小学校での規則がある	だってな、一年生な、サッカーやったらあかなくて言われるねんで。こまったところな、あんな、ボール片付けんな、ボールが無くなったこと。
	【物理的環境や学校生活】	物理的環境や給食と勉強と休み時間などといった学校生活への不安が継続している	給食遅くなるかなって。給食遅くなって、早くなって、遅くなって、今遅くなってん。ご飯が多い。今日はパンやったけど、給食が少なくなってほしい。だって、給食が少なくなってほしいわ。だって楽やもん。
〔不安の解消〕	【対人関係】	対人関係がうまくいかどうかの不安が継続している	どんな友達か来るかわからへんから。今も友達あんまりおらへんねん。2組しかよーおらへんねん。だから、2組全員(友達が)離れてもらったから、だから、友達がどんなかなって思ってた。
	【物理的環境や勉強】	物理的環境や勉強への不安があったが、解消された	あったけど、もうとけた。「む」が最近「む」と「る」と、それから「う」が上手ねん。だって花丸全部やったもん。(あ、そうなんや?なる前は字が書けるかなっていうのが不安やたん?)うん。(他に不安やったことあった?)不安やったこと?えっと、なんかさ、授業が難しいかって思ってたんが不安やったけど、でも、授業あんまり難しくなかった。
	【遊びや楽しさ】	遊べるかや学校での生活が楽しいかという不安が入学後解消された	楽しいところかなって。(楽しいところかなってとか?そのイメージと同じやった?)うん。
〔不安が今も昔もない〕	【対人関係】	友達が出来るかや、先生が怖いかもしれないという不安が解消された	えっと、なんかピンピン怖い先生やと思ってた。でもさ、今は優しいで。(あ、優しいんや?)めっちゃ優しいし、めっちゃ静かやで先生。
	【不安がない】	幼稚園のころから不安がなく、今も不安は特にない	なかった。だってお兄ちゃんずっとずっと言ってたもん。

3.1 相違カテゴリー

児童は、小学校入学後、様々な変化(違い)を感じている。それは、幼稚園よりも【遊具】が大きかったり、多いという違い。さらには、運動場の広さや運動場に設置されている時計の大きさの違いなどといった【屋外】の違いや、教室や教室内の机などといった【屋内】に関する違いを述べていた。また、児童は【人の多さ】の違いを指摘し、幼稚園よりも小学校の方が多いという違いを感じている。児童は、このような視覚などの身体を介して捉えた違いを述べた後、自分はやりたい事があるが、同級生や先生との約束で出来ないといった内容や、学校での規則によって使用出来ない遊具があるといった具体的な内容である【規則や約束】についても違いを述べていた。さらに、授業や宿題などといった【勉強】の違いや、【給食や掃除】の違い、そして、休み時間の短さや、プールの時のタオルの置き方などといった【学校生活】の違いなどについても感じていた。

これら8つの概念は、児童が捉えた幼稚園と小学校の違いであるため、〔相違カテゴリー〕とし、〈児童が捉えた幼小の違い〉と定義した。

このように、児童は小学校に対して様々な違いを感じており、このような違いから小学校に対して満足を感じている児童がいる一方、不満を感じている児童もいた。

3.2 満足カテゴリー

児童は、小学校に対する満足として、遊び時間に鬼ごっこやドッジボールなどをして遊んでいるといった【遊び】に関する満足を述べていた。また、幼稚園よりもジャングルジムが大きいことや遊具が多いといった【遊具】に関する満足についても述べていた。さらに、児童は小学校での好きな教科や幼稚園ではなかった点数が小学校であることによって100点が取れるなどといった【勉強】に関する満足についても述べ、小学校での生活が楽しそうであった。

以上の3つの概念は、児童の小学校に対する満足を述べたものであることから、〔満足カテゴリー〕とし、〈児童が小学校に対して感じている満足〉と定義した。

3.3 不満カテゴリー

児童は、勉強や遊びなどに対して満足している一方、それらへの不満についても述べていた。つまり、勉強に対しては、宿題や授業、教科が多いなどといった【勉強の多さ】に対する不満を述べていた。さらに、なぜ勉強を毎日しないといけないのか、なぜ毎日が勉強ばかりなのかなどといった【勉強をする意味が不明】であることにも不満を抱えていた。そして、休み時間が少なく、勉強ばかりでありあまり遊べていないことや、遊びたいものが学校にないといった【遊びの不足】についての不満、グ

ラウンドは何もなく、遊びの工夫がされていないといった【遊ぶ環境の不足】についても述べていた。

このような、【遊びの不足】や【遊ぶ環境の不足】を述べていた児童は友達にいじめられることや、まだ友達がいけないことなどといった【人間関係の悩み】を述べていた。さらに、トイレを授業の途中に行ってはいけないことや、ブランコの立ちのりはしてはいけないなどといった【規則】があることにも不満を感じていた。

これら6つの概念は、児童の小学校に対する不満を述べたものであることから、〔不満カテゴリー〕とし、〈児童が小学校に対して感じている不満〉と定義した。

3.4 不安の継続カテゴリー

次に小学校に適応するためには不安を取り除くことが必要であると先述したことから、不安についての傾向を探った。児童は幼稚園の頃、小学校がどんなところかわからなかったことが不安で、今もわからないところがあることが不安であったり、給食のことが不安で今も食べるのが遅いなどといった【物理的環境や学校生活】への不安が継続していることを述べていた。さらに、友達への不安が継続し、今も友達がいなかったり、友達は出来たが、幼稚園で仲が良かった友達と同じクラスになれなかったといった【対人関係】の不安の継続もあった。

これら2つの概念は、幼稚園の頃に不安であったことが今も継続されて不安となっていることから、〔不安の継続カテゴリー〕とし、〈幼稚園での不安が継続していること〉と定義した。

3.5 不安の解消

児童は、先ほどの不安の継続とは逆に不安を解消出来たことも述べていた。すなわち、どんなところかわからない、や勉強が難しいかもしれないという【物理的環境や勉強】への不安が、字が書けるようになったことや、3年生の部屋に行けるようになったことによって不安がなくなったことを述べていた。そして、楽しいところなのかどうかといった不安や遊べるかどうかといった不安があったが大丈夫であったという【遊びや楽しさ】の不安が解消されたことも述べていた。さらに、お友達が出来るかどうかが先生が怖いからどうしようといった【対人関係】への不安は、お友達が出来たことや先生が優しくなったことによって解消されていた。

ここで取り上げた3つの概念は、幼稚園の頃の不安が小学校に入学後に解消された内容であることから、〔不安の解消カテゴリー〕とし、〈幼稚園での不安が解消されたこと〉と定義した。

3.6 不安が今も昔もないカテゴリー

これまでに、不安が継続していたり、不安が解消された事例を取り上げたが、幼稚園の頃に不安がなく、小学校でも不安はないといった【不安がない】と述べた児童もいた。

この1つの概念は、幼稚園の頃に小学校への不安がなく、今も不安はないと述べたものであることから、〔不安が今も昔もないカテゴリー〕とし、〈幼稚園での不安がなく、今もない〉と定義した。

以上のように、M-GTAによって23の概念と、6のカテゴリーと4の上位カテゴリーが出現した。そして、類似例と対極例の有無や新たな解釈の可能性を検討した。その結果、最終的に定義と概念を確定し、それらを表3に示す。さらに、これらの結果を図1に示し、概念とカテゴリーの関係を説明する。なお、矢印は個人の気持ちの変動を表し、事例があったものに伸ばしている。

表3 生成されたカテゴリー、概念および事例数

上位カテゴリー	カテゴリー	概念	事例数
〈相違〉	〔相違〕	【勉強】	10
		【遊具】	17
		【屋外】	5
		【屋内】	11
		【人の多さ】	5
		【規則や約束】	5
		【給食や掃除】	8
〈適応〉	〔満足〕	【学校生活】	8
		【勉強】	12
		【遊び】	5
〈不適応〉	〔不満〕	【遊具】	9
		【勉強の多さ】	4
		【勉強をする意味が不明】	5
		【遊ぶ環境が不足】	4
		【遊びの不足】	10
		【人間関係の悩み】	7
〈不安〉	〔不安の継続〕	【規則】	7
		【物理的環境や学校生活】	5
	〔不安の解消〕	【対人関係】	4
		【物理的環境や勉強】	3
		【遊びや楽しさ】	4
〔不安が今も昔もない〕	【不安がない】	12	

3.7 カテゴリーの動き

まず、図1の〔相違カテゴリー〕を見てわかるように、児童は幼稚園と小学校の物理的環境の違いから学校生活の違いにいたるまで、様々な変化を感じている。そして、これらの変化を受けて、小学校に対して〔満足カテゴリー〕の内容を感じたり、〔不満カテゴリー〕の内容を感じたりする。例えば、ある児童は幼稚園と小学校の違いについて「なんか、幼稚園と小学校ってさ、小学校の方がなんか遊具が多い。」と述べ、「生活の時間好き」などといった小学校の生活が充実している内容を述べていた。しかし、その逆に、幼稚園と小学校の違いについて「幼稚園の方が楽。なんで小学校は勉強ばかりと思うな。」と述べ、「遊べない時もある。」「勉強やだ。宿題

も多いから。」といった小学校での生活に対する不満を述べていた。つまり、児童は幼稚園と小学校の違いについて、遊具の多さなどで満足している場合と、遊び主体の幼稚園教育から学習主体の学校教育への変化を感じ、その違いに対して不満を述べている児童もいる。小学校では、違いを前向きに捉えて満足している児童に対してよりも、不満を感じている児童に対してより多くの支援を行っていく必要があるといえよう。

具体的に見ると、〔相違カテゴリー〕には、【勉強】という概念があり、〔相違カテゴリー〕から矢印が伸びている〔満足カテゴリー〕と〔不満カテゴリー〕の両方に勉強に関する概念が存在していた。つまり、同じ勉強に関する変化に対しても、満足している児童と不満を感じている児童がいるのである。ここでは、このような個人差が生じないように、一斉授業の中でも個々への対応が求められると同時に、勉強への自信が持てるように配慮することが重要であるといえよう。

さらに、〔相違カテゴリー〕には、【遊具】という概念もある。【遊具】については〔満足カテゴリー〕に存在していることから、児童がその変化に満足しているといえる。しかし、〔不満カテゴリー〕に【遊びの不足】という概念が存在していることから、物理的には子どもにとって興味深く、満足が得られる環境は整っているが、遊びそのものの時間が不足していることが考えられる。時間的な制約から、【遊具】という環境の良さを生かし切れていないのである。ここでも、先ほどの勉強と同じように、大きな遊具などによって短い時間でも遊びが充実していると捉える児童もいれば、遊び時間の不足から不満を持っている児童もいるのである。すなわち、ここでも個人差が生じている。このような遊びの不足を補うため、入学当初の数週間は体を動かす時間を確保することや、児童が没頭できる遊びを授業の中で取り入れることなどが重要であるといえよう。

このように、個人によってそれぞれ環境の変化の受け止め方が異なっていたため、〔相違カテゴリー〕からは〔満足カテゴリー〕と〔不満カテゴリー〕の両方に矢印を伸ばした。さらに、ほとんどの児童は学校での生活について〔満足カテゴリー〕と〔不満カテゴリー〕の両方を述べている傾向にあった。そのため、図1では〔満足カテゴリー〕と〔不満カテゴリー〕の共通部分を作った。

次に児童が幼稚園の頃にどのような不安を抱え、入学後、その不安がどのように変化したかを探ることで適応過程を探ることとした。その結果、幼稚園の頃に抱いていた不安を入学後の動きと併せて分類すると、〔不安の継続カテゴリー〕と〔不安の解消カテゴリー〕、〔不安が今も昔もないカテゴリー〕とに分かれた。そして、これらの不安を持つ子どもたちが小学校に入学後、小学校に対して不満を抱いて生活をしているのか、または満足して

生活をしているのかも、インタビューの回答や様子、絵画などから総合的に検討した。

〔不安の継続カテゴリー〕で不安が継続している児童は、全員入学後の学校生活でどちらかといえば不満を抱いていた。つまり、児童の不安が継続すると、学校生活に対して比較的不満を抱えて生活を送っていると考えられる。その結果を踏まえ、〔不安の継続カテゴリー〕から〔不満カテゴリー〕に矢印を伸ばした。具体的な例を挙げると、小学校に対する不安として「(友達と)喧嘩とかしないかなー」と述べ、入学後に「(先生に)怒られたりする。」「(友達には)たたかれたり、なんか嘘(をつかれる)とかいうのがちょっと嫌い。」といった小学校での人間関係の不満などを述べた児童がいた。

一方、〔不安の解消カテゴリー〕は〔満足カテゴリー〕に矢印を伸ばした。〔不安の解消カテゴリー〕では、小学校が楽しいところかどうか不安であったが、実際に行ってみたら楽しかったと述べた児童などがいた。このように、不安が解消したことを述べていた児童は全員入学後の学校生活にどちらかといえば満足をしていた。例えば、「授業が難しいかっておもったんやけど、でも授業あんまり難しくなかった。」と述べたり、「花丸とか貰えるから嬉しい気持ちになんねんやんな。」や「幼稚園よりも楽しかったけどね。」と答えたりしており、充実している様子がうかがえる。

さらに、〔不安が今も昔もないカテゴリー〕では、不安が今も昔もないと述べた児童などがいた。このような一貫して不安を感じていない児童には、小学校での生活がどちらかといえば不満である者と、どちらかといえば満足である者と、両方のタイプの児童が入り交じっていた。そのため、〔不安が今も昔もないカテゴリー〕については〔不満カテゴリー〕と〔満足カテゴリー〕の両方に矢印を伸ばした。このように、不安が今も昔もないと答えていても、充実した学校生活を全員が送っているわけではなく、不満を抱えている児童もいるのである。その場合は、小学校への適応が困難になっている場合が考えられ、注意が必要であるといえよう。

以上のように、〔満足カテゴリー〕と〔不満カテゴリー〕は〔相違カテゴリー〕や〔不安の継続カテゴリー〕、〔不安が今も昔もないカテゴリー〕、〔不安の継続カテゴリー〕からそれぞれ矢印が伸びている。つまり、〔不満カテゴリー〕と〔満足カテゴリー〕が他のカテゴリーの中心であるといえるため、これら二つのカテゴリーをコア・カテゴリーとした。

〔相違カテゴリー〕については、環境に関する認識が主であることから、〈環境認識〉という上位カテゴリーを生成した。さらに、〔不安の継続カテゴリー〕と〔不安の解消カテゴリー〕、〔不安が今も昔もないカテゴリー〕については、3つのカテゴリー全てが不安に関する認識であ

ることから上位カテゴリーを〈不安認識〉とした。そして、〔満足カテゴリー〕と〔不満カテゴリー〕は学校での生活などといった現状に関する認識を述べているものであるため、上位カテゴリーを〈現状認識〉とした。

次に〔不満カテゴリー〕と〔満足カテゴリー〕を見てみると、〔不安の継続カテゴリー〕からは〔不満カテゴリー〕に、〔不安の解消カテゴリー〕からは〔満足カテゴリー〕へと伸びている。つまり、これは田邊(2010)の結果で述べられていたように、不安が継続している児童は小学校への不満を感じ不適応となり、不安が解消されている児童は小学校への満足を感じ適応していると考えられる。実際に、〔不安の継続カテゴリー〕は二つの概念の事例数を合わせると9事例あり、その9事例を述べていたもの全員が〔不満カテゴリー〕の内容を述べ、学校生活に不満を抱いていた。そして、〔不安の解消カテゴリー〕も二つの概念がり、それぞれの事例数を合わせると、7事例であったが、その7事例ともが〔満足カテゴリー〕に関する内容を述べ、学校生活に満足しているという〈現状認識〉を答えていた。

そこで実際に、〔不安の継続カテゴリー〕を述べていた児童が〔不満カテゴリー〕に関する内容を答えている事例を取り上げる。A児は不安なことについて「給食遅くなるかなーって」といった給食を食べることが遅いことに関して不安を持っていたようであった。さらに、「給食遅くなって、早くなって、遅くなって、今遅くなってん」と述べていた。つまり、入学前から給食を食べることが遅く、その事に関して不安を持っていたが、入学後も食べるのが遅いまま不安が継続しているようであった。さらに、「だって、給食遅れるもん。外には出へん、昼休み。だって時間ないもん」と述べており、これは給食が遅いことによって外で遊べる時間が少なくなり、遊べていないという不満を表現している。この事例は給食という学校生活への不安が継続することによって、遊ぶことが十分に出来ていないという不満を認識するようになったといえる。A児は基本的な生活習慣の習得度があまり良くなかったことから、遊びが減っていることに不満を持ち、学校生活へ適応することが困難になっていると考えられる。

一方、A児とは逆に、〔不安の解消カテゴリー〕を述べ〔満足カテゴリー〕に関する内容を答えたB児は、幼稚園の時に小学校で勉強についていけるかどうか不安であったが、入学後「でも、授業あんまり難しくなかった。今は不安ちゃう」と答え、不安が解消されているようであった。さらに、学校生活について「なんかさ、楽しかった。遊具がいっぱいありましたから。それに百点とか、こっちあるで。百点とか花丸が好きなん私」などといった内容を答え、勉強への自信や遊具の充実などによって楽しいと感じていることから、学校生活に適応し

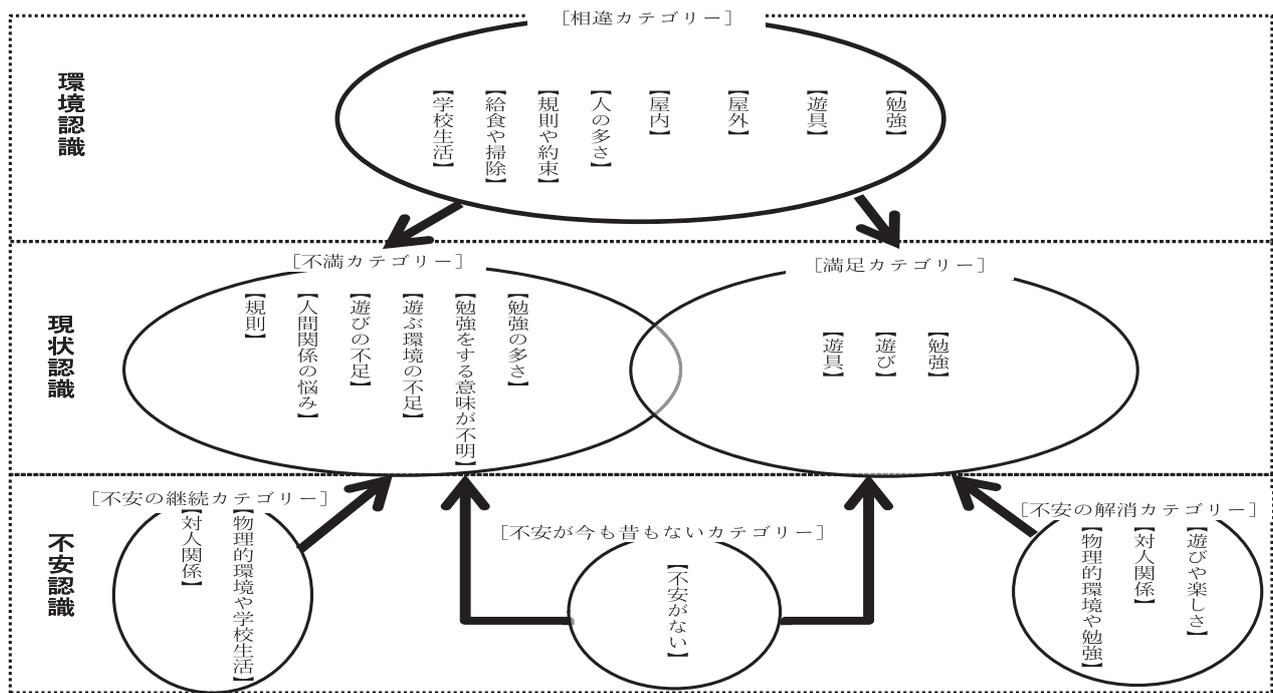


図1 児童が捉えた幼小の違いと気持ちの変化の過程（太字は上位カテゴリー）

ていると考えられる。つまり、B児は勉強への不安が解消されたことによって自信を持ち、そのことが結果的に学校生活への適応へと繋がったといえよう。このように、児童の視点から考えると、小学校では、不満を解消していくような支援も必要であるが、勉強について自信が持てるようにすることも求められているといえよう。

4. まとめ

これまでに日本で児童を対象にインタビューを行った研究は、どのように適応していくかを探ることや、環境の変化をどのように感じ、「どのように不安を解消させていったか」などといった個人の不安や気持ちの変化の過程を具体的に見るといったことを直接的に検討するなどの視点で研究は進められていなかった。

しかし、欧米では幼小の連携に関する様々な研究が行われており、その中でも、イギリスの研究は、子どもに直接インタビューをすることにより、これまでに日本で明らかにされていなかった、子どものそれぞれの経験や気持ちの変化を明らかにしている。さらに、この研究は先ほど日本で行われた子どもへのインタビュー調査で指摘した内容を補う事が出来る。つまり、半構造化インタビューで行われているため、構造化インタビューで行うより自由な回答を得ることが出来るのである。また、子どもへのインタビューから、子どもが持つ不安や期待などといった気持ちの変化を個々に見ている。

そこで、本研究では、イギリスの研究を参考に、児童へのインタビューを行い、子どもが持つ不安や気持ちの変化などを個々に見ることによって幼稚園と小学校の

違いをどのように感じ、どのように学校生活に馴染んでいったかを探り、環境への適応を支援するための示唆を得ることができた。

田邊（2010）の研究では、不安を取り除くことで学校生活が楽しくなり喜んで登校する姿が見られたようである。つまり、不安の解消が学校生活への適応を促すとし、不安の継続は不適応を招くとしていた。さらに、児童の小学校への適応について入学初期の子どもは様々な環境の変化に適応しなければならず、不安が生じ、精神的な不安定を引き起こすとし、適応のためには不安を取り除くことが必要であることが指摘されている⁽¹⁷⁾。本研究においても、不安が解消された児童は学校生活が充実しており、適応していると考えられたが、不安が継続している児童は学校生活に不満を抱き、適応が困難になっている傾向にあった。

そして、盛ら（2008）の研究結果では仲間関係を良くすることが適応を高めることであるとしたが、対人関係や社会性のみでなく、学業に対する自信をつけさせることも適応に繋がると述べている。さらに、人間関係や社会性などの充実も必要であるが、勉強などの学業に対する自信が学校への適応を向上させるきっかけともなる⁽¹⁸⁾。この点についても、本研究の結果、勉強への自信を児童が持ったことによって、学校生活が充実し、適応へと繋がった事例と一致する。

さらに、今回の結果から、給食などの不安が継続している児童にとっては、遊べていないという不満が浮上り、小学校への適応が困難になっていることが示唆された。そのため、幼稚園の段階で不安を軽減させる事が第

一条件であり、それでも小学校に入学後に不安を抱いている児童に留意し、不安が解消出来るように基本的な生活習慣の習得などが容易になるよう支援をすることが求められているといえよう。特に、幼稚園や小学校では【物理的環境や学校生活】と【対人関係】の不安を述べる傾向にあったため、これらを優先的に取り除く必要がある。

逆に、不安が解消された児童は小学校での生活に満足し、適応しやすくなると考えられる。今回の事例では、勉強への不安が解消されたことによって勉強への自信を持てることから、学校生活が充実して、学校生活への適応へと繋がるのである。つまり、児童の不安を取り除くことが学校への適応に繋がると同時に、危機的移行を乗り越える経験は、子どもを成長させているということが読み取れる。その意味では、幼小の段差を完全に排除するのではなく、それを認識した上で乗り越えさせるということも大切ではないかと考えられる。

しかし、今回、先行研究などでも示唆されなかった知見は、[不安が今も昔もない]と答えている児童の約半数が、実際は学校での〈現状認識〉について〔不満カテゴリ〕に関する内容を答えていたところである。つまり、大人の目線で考えると、「不安がない」と答えている児童に関しては、学校への不安が全くないため、学校生活も充実していると考えられるが、不満を持って学校生活を送っている児童もいるのである。そのため、「不安がない」と述べている児童でも不満を持ちながら学校生活を送っている可能性があるため、留意する必要がある。

これは、今後さらなる検討が必要であるが、小学校で「不安がない」といっている子どもたちは、幼稚園で不安と思えるだけの認識を持ち得ていないのではないかと考えられるのである。就学前において、学校というところがどのようなものであるか、認識ができないところには不安は生じない。つまり、小学校に対する「不安がない」と幼稚園で答えている幼児に対しては、小学校に対する認識を持っていない可能性があるため、小学校への見通しを持たせることが必要であるといえよう。しかし、支援の必要性という点から考えれば、こういった子どもたちにこそ、就学への見通しを持たせる上で過度の不安を持たせることがないよう支援することが必要であろう。

さらに、〈環境認識〉について、児童は様々な「段差」を感じていたが、その「段差」を前向きに捉える児童もいれば、不満を感じている児童もいた。この点については、個々への対応が必要であるといえ、【勉強】に関しては自信が持てるように配慮することや、【遊び】に関してはそれぞれが満足できるような配慮が必要であるといえる。

本研究において、M-GTAを用いて児童の小学校への移

行に際して、このような個々の差があることを気持ちの変化の図から発見出来たことは、今後の幼児と小学校1年生への支援に対して、どのように適応を支援すべきかについて、一定程度の示唆が得られたといえる。

木下(2005)は、M-GTAを用いた研究は、論文で得られた結果が現場で活用され、実践と現場との間で交流が生まれることが重要であると述べている⁽¹⁹⁾。本研究では、時間の都合上、現場に還元するまでには至っていない。つまり、インタビューデータのみでは適応している実際の姿を見ることが出来ないという限界を持っている。そこで、本研究では、児童に対するインタビューデータを用いたが、児童の適応過程の総体を描く上でも、今後は観察データを組み合わせ、多様な角度からプロセスを確認していく必要がある。この点については今後の課題として、さらに研究を進めていきたい。

－注－

- 1 大人教は、1998年に授業中にパニックを起こしたり、座ってられないといった小学校1年生の実態を「小1プロブレム(問題)」と呼び、研究を進めた。そこから「小1プロブレム」という言葉が全国で認知され、使われるようになった。
- 2 本研究では、「子ども」は幼児と児童の両方を述べる時に使用する。さらに、「幼児」は幼稚園に通っている者とし、「児童」は小学校に通っている者とする。
- 3 「段差」についての詳細は、西山薫「幼保小の連携の方向性と今日的課題－連携の諸相と問題点を中心に－」『清泉女学院短期大学研究紀要』21, pp.105-119, 2002を参照のこと。

－引用・参考文献－

- (1) 吉田正幸『幼稚園と小学校の連携方策』フレーベル館p.12, 2005
- (2) 東京都教育委員会『東京都公立小・中学校における第1学年の児童・生徒の学校生活の適応状況にかかわる実態調査』2009
(http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/pr091112/pr091112_s.htm)
- (3) 山本多喜司, S・ワップナー, 『人生移行の発達心理学』北大路書房, pp.152-153, 1992
- (4) 小林小夜子「幼稚園・保育所・小学校における不適応児のとらえ方に対する指導者間比較」『保育学研究』41(2), pp.32-39, 2003
- (5) 田邊道行「入学初期の子どもが学校生活に適応するための学校体制の工夫－幼稚園・保育所と小学校との円滑な接続を考慮した「安心スタートプラン」の実践を通して－」『教育実践研究』20, pp.307-312, 2010
- (6) 盛真由美, 尾崎康子「幼稚園から小学校への移行に

- おける適応過程に関する縦断的研究」『人間発達科学部紀要』2 (2), pp.175-182, 2008
- (7) 細川かおり, 伊藤輝子, 岩崎洋子, 朴淳香「来年度入学予定児の小学校入学に対する不安と期待に関する研究 (1)」『日本保育学会第51回大会研究論文集』pp.456-457, 1998
- (8) 進野智子, 小林小夜子「幼稚園から小学校への移行に関する発達心理学的研究Ⅲ」『長崎大学教育学部紀要 - 教育科学 - 』59, pp.53-68, 2000
- (9) Kay, M. *Transition to School : Looking Forward, Selected papers from the AECA National Conference Darwin*, pp.1-12, 1999
<http://canberrapreschools.org/downloads/WORKSHOPS/EARLY%20YEARS/School%20Readiness/Transition%20to%20school.pdf>
- (10) Marielle, B. Priscilla, L. *The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families, Harvard Family Project*, pp.1-9, 2004
- (11) Robert, P. Martha, C. Kyle, S. *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, Paul H Brookes Pub Co, 2007
- (12) Wilfried, G. Renate, N. *The children's voice in the complex transition into Kindergarten and school, Paper presented at 10th European Conference on Quality in Early Childhood Educaion*, 2000
- (13) Elizabeth, M. Linda, H. *Presepctives of "Big school" : Kindergarten Children's Response to The Pictorial Measure of School Stress, Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference*, pp.1-40, 2004
- (14) Kay, M. *Transition to school. What children think about how it works and how it is going to be different things., Summary of paper presented at 18th European Early Childhood Education Research Association Conference*, pp.1-6, 2008
- (15) Dawn, S. Gabrielle, W. Bethan, B. Caroline, S. Anna Eames, Rhona McEune and Hilary Grayson, *A Study of the Transition from the Foundation Stage to Key Stage 1, National Foundation for Educational Research*, 2005
- (16) 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂, 2003
- (17) 田邊道行「入学初期の子どもが学校生活に適応するための学校体制の工夫ー幼稚園・保育所と小学校との円滑な接続を考慮した「安心スタートプラン」の実践を通してー」『教育実践研究』20, pp.307-312, 2010
- (18) 盛真由美, 尾崎康子「幼稚園から小学校への移行における適応過程に関する縦断的研究」『人間発達科学部紀要』2 (2), pp.175-182, 2008
- (19) 木下康仁・萱間真美「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) について聴く何を志向した方法なのか, 具体的な手順はどのようなものか」『看護研究』38, pp.3-21, 2005