

# 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

盛 真由美\*・尾崎 康子

A Longitudinal Study on Adaptation Process in the Transition from Kindergarten to Elementary School

Mayumi MORI\* and Yasuko OZAKI

## 要 約

本研究は、幼稚園から小学校への移行期における子どもの学校適応を検討することが目的である。研究1では、幼稚園教師100名と小学校教師132名に子どもの適応評価について質問紙調査を行い、幼稚園教師と小学校教師の適応の捉え方を比較した。その結果、両教師間に子どもの適応の捉え方に有意な違いは認められなかった。そこで、研究2では、同一の子どもの適応状態を幼稚園教師と小学校教師に評定してもらい、幼稚園から小学校への移行期の学校適応を縦断的に調べた。その結果、子どもは小学校入学後に学校適応していくことが示されたが、基本的な生活習慣が身につけていない子どもや自己コントロールが低い子どもは学校適応が悪いことが示された。

キーワード：学校移行, 適応過程, 縦断的研究, 小学校1年生

Key words: transition, adaptation process, longitudinal study, the first grade of elementary school

## 問題と目的

「移行」という言葉は、「うつりゆき」を意味する言葉で、何か移りゆき、変化するという場合に使われる。人生の過ごし方は個人差、性差、時代差、文化差があるが、おおよそ社会的標準として定まっているので、ある程度共通性をもった展開を示し、この中で生起する変化の過程を人生移行と呼び、人生の出来事や移動によって環境が変わることを環境移行という。人生移行の中には、入学、卒業、就職などの社会の大多数の人々が経験したり、その移行を人生のある特定の時点で経験することを社会全体から期待され、本人もそれを予期している移行と、大病や災害など突発的に起こる出来事における移行とがある。後者の方が予期できないため本人にとって衝撃は大きい。前者のような予期できる移行であっても大きな変化が生じるため、ある個人にとっては衝撃が大きい。このことから、人生移行や環境移行は、危機を内在していると言われている(山本・ワップナー, 1991)。

このような人間の環境移行に伴う危機の問題はEriksonの発達理論にみることができる。Eriksonは、人間を精神・身体的、対人関係的、社会文化的、歴史的という多次元的存在としてとらえ、自我をその

統合の主体として心理社会的発達論を展開した。環境移行に伴う危機の問題は、このEriksonのライフサイクルアプローチにその基礎をみることができ。Eriksonは、発達に伴う危機の概念に基づいて人間の発達を8段階に区分し、各段階で自我を発達させるためには対で示されている拮抗を克服する必要がある、この心理社会的危機をいかにして克服するかということが社会的発達の重要な条件になるとした(小林, 2003a)。Eriksonの理論を基礎にMoos & Schaeferの危機理論(1986)では、人生の危機的移行に当たって人はなぜ異なった反応をするのかを検討し、危機的移行の過程は、人間が新しい環境に直面して、その環境からの要請に応じる適切な手段をもっていないことに気がついた時、古い習慣や生活様式などを捨てて、自分と環境の新しい調和を求めていく過程であるとした。さらに、Moos & Schaeferの理論を基に、山本・ワップナー(1991)は人間-環境システムを分析の単位と考え、人間を身体・生物的側面、心理的側面、社会文化的側面の側面から、環境を物理的側面、対人的側面、社会文化的側面から捉えている。通常、平衡状態で統一されて機能していた人間-環境システムが、発達や環境の要因によって混乱したり動揺したりすることによって、均衡が崩れ、新しい人間-環境システムを

\*富山市立光陽小学校

作り上げなければならない過程を危機的環境移行とした。これは、新しい環境にうまく適応できるか、あるいは適応に失敗して何らかの不都合を引き起こしてしまうかの分岐点であり、学校環境の変化にかかわる環境移行は危機的環境移行と言える。

小学校、中学校、高校といった学校への新入学は、危機的環境移行の一つである。学校に入学すると同時に、新入生は、新しい校舎や通学路を使用し、新しい先生や同級生と出会い、今までとは異なった学校の規則や雰囲気に関われることになる。物理的環境、対人的環境、社会文化的環境のすべてがこれまでなじみのないものになるため、このような新環境は新入生を緊張させ、これからの学校生活に対して期待と共に不安を抱かせるであろう。また、こうした不安や緊張を過度に感じる新入生は、精神的、身体的に不調をきたすことが考えられ、新しい物理的環境、対人的環境、社会文化的環境にうまく適応できるかどうかは、学校環境移行における危機的な場面である。幼稚園から小学校への移行を考えた場合、幼稚園での文化や人間関係などを身に付けている子どもが、小学校での新しい文化や友人関係などに習熟し、適応していく過程と考えられる。

我が国における学校環境移行の適応に関する研究は、中学生、高校生を対象としたものが多く、友人や教師との関係、学業、個人の学校適応感、期待や不安などについて検討されてきた（大久保,2005；浅川・尾崎・古川,2003；小泉,1995）。一方、小学校入学の移行における適応過程の研究は、他の学校環境の移行研究に比べて僅少であるが、代表的なものに、小学校への適応過程を扱った山本・利島・石井・藤原・福田・浅川・古川・南（1981）の研究が挙げられる。山本ら（1981）は、新入学児童を対象に4月から9月の約半年間、机、トイレ、建物などの物理的環境、友人や話し相手などの対人的環境、約束やものを大切にすることなどの社会文化的環境のそれぞれ5項目、計15項目について「学校と家庭の何れを好むか（学校と家庭の何れでよく行っているか）」について調査している。それによると、対人的環境に対する適応については、入学直後は不安や緊張が高いが、時間が経つにつれて友人や教師に慣れ、順調な適応を示すと結論づけている。また、学校でのルールや習慣といった文化社会的環境に対する行動面での適応的变化は、6月以降に起こり、以後は安定するという結果であった。

一方、小林（2003a）及び進野・小林（2000）は、幼稚園から小学校への移行問題について、子どもへの聞き取り調査によって不安状態を調べたり、幼稚園教師と学校教師の不応児の捉え方から不応状態を検討するなど、様々な観点から研究を進めている。さらに、今までの小学校への移行に関する研究（小林,2003b）を概観し、今後、適応的移行について、幼稚園、保育所、小学校そして家庭を含めた調査を行うことによって心理的側面や文化社会的を検討する必要性を述べている。

このように、小学校移行に関する先行研究では、幼稚園から小学校への移行を通じた縦断的な適応状態は調べられてこなかった。環境移行の観点から考えると、幼稚園において平衡状態で統一されて機能していた人間-環境システムが、小学校入学によって、均衡が崩れ、新しい人間-環境システムを作り上げる過程を検討する必要がある。つまり、小学校移行における適応を検討するためには、移行する前の幼稚園での適応状態から、小学校入学後の新しい人間-環境システムを作り上げるまでの過程について縦断的に研究する必要があると考えられる。

そこで、本研究では、幼稚園から小学校に移行する際の適応状態を縦断的に調べ、移行における学校適応の実態を明らかにするとともに、学校適応に関する要因を検討することを目的とする。なお、幼稚園や小学校での子どもの適応状態を評価するには、幼稚園や学校での子どもの日常行動を最も熟知している担任教師に評定を依頼することが望ましい。しかし、同一の子どもを縦断的に評価するには、幼稚園教師と小学校教師に評定を依頼することになるが、その際、幼稚園教師と小学校教師では適応の捉え方が異なり、評価基準にずれが生じることが考えられる。そこで、研究1では、幼稚園教師と小学校教師の適応の捉え方を調べ、両者に違いがないかどうかを検討する。そして、研究2では、幼稚園の卒園時期から小学校入学後まで3回にわたって縦断的に調査を実施し、小学校への移行における学校適応を検討する。

## 研究 1

### 目的

幼稚園教師と小学校教師の子どもの適応についての捉え方を調べ、両者の違いを検討する。

## 方 法

**対象者** T市内幼稚園教師100名（男1名, 女99名, 平均年齢36.8 (SD=11.8) 歳) T市内小学校教師132名（男31名, 女101名, 平均年齢41.0 (SD=8.6) 歳) の計232名に質問紙調査を依頼した。

なお, 幼稚園教師の保育歴は平均14.2年で, 年長児の担任経験は平均4.5年であった。また, 小学校教師の教職歴は平均16.0年で, 低学年児童の担任経験は平均4.6年であった。

**実施手続き** 調査対象者が, 市内中心部から周辺部の市立幼稚園17園 (41名), 私立幼稚園6園 (59名), 市立小学校8校 (132名) にまたがっており, 配布と回収のため, 2006年1月下旬～2月上旬の2週間にわたって質問紙調査を実施した。

**調査内容** 「幼稚園・保育所・小学校における不適応児の捉え方」(小林,2003a), 「幼稚園・保育園への適応尺度」(木村・藤崎,2000), 「学校への適応感尺度」(大久保,2005) を参考に幼稚園と小学校の生活場面を考慮して11項目を構成した。これらの項目について, 事前に, 幼稚園教師(4名)と小学校教師(8名)に評価してもらい, 表現がわかりにくいと指摘された項目の修正を行った。最終的には, Table1の11項目を用いて適応評価尺度とした。11項目の内的整合性を求めたところ, Cronbachの $\alpha$ 係数は0.86であった。そして, 小学校教師(幼稚園教師)に「低学年児童(年長児童)がこれらの行動や様子をとった場合に不適応だと思うか」について, 「そう思わない」～「そう思う」

の4件法で尋ねた。

なお, 質問紙では, 子どもの適応状態ではなく不適応状態を尋ねたが, これは, 適応状態を問う内容にすると, 大半が「適応と思う」と答えることが予想されたので不適応状態を尋ねることにした。

## 結果と考察

適応評価尺度及び各項目における幼稚園教師と小学校教師の平均値と標準偏差をTable1に示す。幼稚園教師と小学校教師ともに, 何れの項目についても, 平均値は2点台であった。また, 適応評価尺度の平均値を求めたところ, 幼稚園教師は26.77であり, 小学校教師は25.99であった。さらに, 幼稚園教師と小学校教師の適応評価尺度の違いを検討するためにt検定を行ったところ, t値は1.093であり, 両者に有意差は認められなかった。

従って, 幼稚園教師と学校教師では, 子どもに対する適応評価に有意な違いはなく, 子どもの適応の捉え方については, 幼稚園教師でも小学校教師でも概ね同じであることが示唆された。そこで, 研究2において, 同一の子どもの適応状態を幼稚園と小学校で評価するにあたって, 幼稚園では幼稚園担任教師に, 小学校では小学校担任教師に適応状態を評価をしてもらうこととする。

## 研究 2

### 目 的

幼稚園から小学校への移行における子どもの学校適応について縦断的に検討する。具体的には, 幼稚

Table 1 幼稚園教師と小学校教師の適応評価尺度及び各項目の平均値と標準偏差

	幼稚園教師 Mean (SD)	学校教師 Mean (SD)
01 集団での行動・活動がとれない	2.77 (0.81)	2.82 (0.88)
02 授業(保育)中に, 奇声や大声, おしゃべりが多い	2.89 (0.82)	2.76 (0.78)
03 教師の話を聞く時, 落ち着いて座ってられない	2.61 (0.79)	2.70 (0.81)
04 チャイムや音楽などの合図で行動できない	2.38 (0.72)	2.29 (0.71)
05 教師の指示通りに行動しない	2.39 (0.78)	2.26 (0.67)
06 友達の活動の邪魔をする	2.41 (0.81)	2.42 (0.72)
07 授業(保育)中に, 授業(保育)と関係ないことをする	2.55 (0.69)	2.52 (0.75)
08 行動の取りかかりに時間がかかる	2.21 (0.69)	2.01 (0.70)
09 自分でできることでも, 他者を頼る	2.13 (0.69)	2.09 (0.64)
10 1度失敗すると, すぐにあきらめてしまう	2.13 (0.63)	2.04 (0.62)
11 忍耐力がない	2.28 (0.77)	2.13 (0.65)
適応評価尺度 (11項目合計)	26.77 (5.31)	25.99 (5.27)

園の卒園時期から小学校入学後まで3回にわたって縦断的に調査を実施し、学校適応の過程を明らかにする。そして、学校適応に関する要因として、社会的スキル、学習理解、基本的生活習慣を取り上げ、それらの要因と学校適応尺度との関係を検討する。

## 方法

**対象児** T県内幼稚園（3園）の年長児84名を対象とした。子どもは、いずれも各園の年長クラス（4～5歳児）に在籍し、卒園後は、すべてT県内小学校（3校）に入学した。性別は、男児44名（52.4%）、女児40名（47.6%）であった。出生順位は、第1子53名（63.1%）、第2子以上31名（36.9%）であった。

**調査期間** 2006年3月～6月の期間内に3回実施した。Ⅰ期の調査は、幼稚園年長クラスの3月下旬に、Ⅱ期の調査は、小学校1年生の4月下旬に、Ⅲ期の調査は、小学校1年生の6月下旬に行った（Figure 1）。すべての対象児84名に対して、3回の縦断調査を行った。

**実施手続き** 幼稚園から小学校への移行期の変化を同一の子どもで追跡していくため、調査は記名で行い、対象児の各クラス担任に評定を依頼した。幼稚園では、幼稚園教師5名（男1名、女4名）であった。対象児の卒園後に入学した小学校では、小学校教師10名（女10名）が評定に携わった。幼稚園教師の保育歴は15.2年（3～32年）、小学校教師の教職歴は15.8年（4～24年）であった。

### 調査内容

①**学校適応尺度** 研究1で作成した教師の適応評価11項目を元に作成した。そのうち、3項目は不適応の表現で、8項目については、教師が日常の教育活動において子どもの状態を捉えやすいように、不適応表現を適応表現に改めて用いた。最終的には、Table2の11項目を用いて学校適応尺度とした。11項目の内的整合性を求めたところ、Cronbachの $\alpha$

係数は0.91であった。

②**社会的スキル尺度** 磯部・岡安・佐藤・佐藤（2001）の児童用社会的スキル尺度の「仲間をほめる」、「他の子どもに好意的な言葉をかける」、「仲間が何かを成し遂げたときには、一緒に喜ぶ」（仲間強化3項目）、「からかわれたり悪口を言われたときには、無視をしたり話題を変えたりして対処する」、「仲間から身体的な攻撃を受けたときは、それに応じずにその場を離れる」（自己コントロール2項目）の5項目を用いた。それぞれの項目の合計点を仲間強化及び自己コントロールの得点とした。

③**学習理解度** 学習状況を調べるために、「学習内容をよく理解している」の1項目を用いた。

④**基本的生活習慣** 第一著者（教職経験16年）の経験から、手際よく体育服へ着替ることやしっかりと学習の後片付けをすること、宿題などの提出物を確実に出すことが、小学校生活に欠かせない基本的生活習慣だと感じていたことから、「衣服の着脱がスムーズにできる」「忘れ物がない」「身の回りの整頓ができる」の3項目を用いた。これら3項目の合計点を基本的生活習慣の得点とした。

実施に際しては、それぞれの項目がここ2週間の対象児の状態にどの程度あてはまるかについて「あてはまる」（4点）、「大体あてはまる」（3点）、「あまりあてはまらない」（2点）、「あてはまらない」（1点）の4件法で回答を求めた。なお、社会的スキル尺度、学習理解度、基本的生活習慣の調査は、6月下旬（Ⅲ期）に実施した。

## 結果と考察

### 1. 学校適応尺度の時期変化

同一の子どもに対して、幼稚園年長時の3月（Ⅰ期）、小学校1年生時の4月（Ⅱ期）、同6月（Ⅲ期）の3期に亘って、教師が学校適応尺度の評定を行った。各期における学校適応尺度及び各項目の平均値と標準偏差をTable2に示す。

学校適応尺度の調査時期（Ⅰ期、Ⅱ期、Ⅲ期）による違いを検討するために1要因分散分析を行った結果、時期の効果が有意であった（ $F(2,166)=3.28, p<.05$ ）。そこでLSD法を用いた多重比較を行ったところ、Ⅲ期はⅠ期よりも有意に高かった（ $p<.05$ ）。

以上の結果から、子どもの学校適応は入学から2ヵ月を過ぎた6月頃に良くなることが示された。

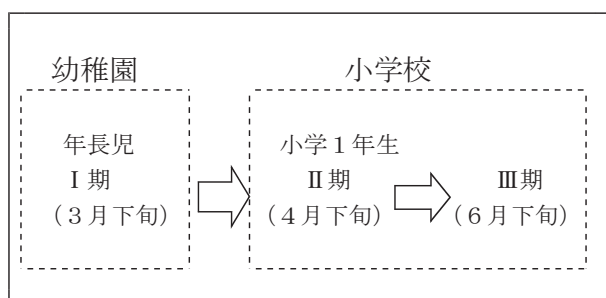


Figure 1 対象児及び調査時期

山本ら（1981）は、入学直後は対人的環境に対する適応については、不安や緊張が高いが、時間が経つにつれて友人や教師に慣れ、また、6月以降に適応状態が安定することを報告したが、本研究においてもそれを裏付けることができた。しかし、山本ら（1981）は、小学校入学以後を調べただけで、幼稚園からの適応変化をについては言及していない。小林（2003b）は、幼稚園から小学校への移行に際して移行危機が起こることを予想している。また、教育現場では、移行危機について危惧する声も多い。しかし、本研究の結果は、小学校入学時の適応状態は、幼稚園時と有意な違いは認められないものであり、移行危機が示されなかった。これは、近年、小学校と幼稚園の連携事業が進んでいるため、小学校を訪れる経験も多く、小学校になれていることが、移行危機を軽減する方向に働いたことが考えられる。

## 2. 学校適応の関連要因

学校適応に関連する要因として社会的スキルの仲間強化及び自己コントロール、学習理解、基本的な生活習慣を取り上げた。学校適応に対するこれらの要因と調査時期による違いについて調べるために、各要因ごとに平均値によって高群と低群に分類した。そして、学校適応尺度を従属変数とし、各要因の高低群と時期を独立変数とした2要因分散分析を行った。

学校適応と基本的な生活習慣の関係を検討するた

め、学校適応尺度を従属変数とし、基本的な生活習慣高低群（2）×時期（3）の2要因分散分析を行った結果、交互作用（ $F(2,164)=16.37, p<.01$ ）が有意であった（Figure2）。群の単純主効果を検定したところ、I期（ $F(1,82)=5.87, p<.05$ ）、II期（ $F(1,82)=80.00, p<.01$ ）、III期（ $F(1,82)=81.34, p<.01$ ）において、高群が低群よりも有意に高かった。また、時期の単純主効果は、高群において有意であったため（ $F(2,116)=19.39, p<.01$ ）、LSD法による多重比較を行った結果、I期<II期（ $p<.001$ ）、I期<III期（ $p<.001$ ）の関係が認められた。しかし、低群において有意ではなかった（ $F(2,48)=3.63$ ）。

次に、学校適応と社会的スキルの自己コントロールとの関係を検討するために、学校適応尺度を従属変数とし、自己コントロール高低群（2）×時期（3）の2要因分散分析を行った結果、交互作用（ $F(2,164)=4.91, p<.05$ ）が有意であった（Figure3）。群の単純主効果を検定したところ、I期（ $F(1,83)=.54$ ）においては高低群間に有意差はなく、II期（ $F(1,82)=6.53, p<.05$ ）、III期（ $F(1,82)=13.72, p<.01$ ）で、低群より高群が有意に高かった。また、時期の単純主効果は、高群において有意であったため（ $F(2,122)=9.11, p<.01$ ）、LSD法による多重比較を行った結果、I期<II期（ $p<.05$ ）、I期<III期（ $p<.01$ ）の関係が認められた。しかし、低群において有意ではなかった（ $F(2,42)=.59$ ）。

学校適応と社会的スキルの仲間強化の関係を検

Table2 各時期における学校適応尺度及び各項目の平均値と標準偏差

	I 期 Mean (SD)	II 期 Mean (SD)	II 期 Mean (SD)
01 集団での行動・活動がとれる	3.38 (0.69)	3.37 (0.69)	3.42 (0.61)
*02 授業（保育）中に、奇声や大声、おしゃべりが多い	2.11 (0.97)	1.60 (0.71)	1.60 (0.70)
03 先生の話聞く時、落ち着いて座っている	3.23 (0.88)	3.35 (0.78)	3.39 (0.71)
04 チャイムや音楽などの合図で行動できる	3.31 (0.60)	3.35 (0.77)	3.49 (0.59)
05 先生の指示通りに行動する	3.37 (0.65)	3.29 (0.77)	3.31 (0.69)
06 友達の邪魔をしないで、仲良く活動する	3.18 (0.88)	3.40 (0.58)	3.46 (0.61)
*07 授業（保育）中に、授業（保育）と関係ないことをする	1.86 (0.79)	1.71 (0.75)	1.75 (0.80)
*08 行動の取りかかりに時間がかかる	2.40 (1.01)	2.24 (0.99)	2.20 (0.99)
09 自分でできることは、人に頼らず自分で行う	3.32 (0.62)	3.32 (0.75)	3.40 (0.68)
10 1度くらい失敗しても、あきらめず挑戦する	2.93 (0.62)	2.81 (0.74)	2.87 (0.79)
11 忍耐力がある	2.89 (0.98)	2.87 (0.80)	2.89 (0.82)
学校適応尺度（11項目合計）	34.24 (6.48)	35.20 (6.26)	35.69 (5.99)

\* は逆転項目

討するため、学校適応尺度を従属変数とし、仲間強化群と時期を独立変数とした2要因分散分析を行った (Figure4)。その結果、仲間強化の主効果 ( $F(1,82) = 6.10$ ) が5%水準で有意であった。時期の主効果 ( $F(2,164) = 2.86$ )、交互作用 ( $F(2,164) = .47$ ) は有意ではなかった。仲間強化の主効果は、仲間強化高群が仲間強化低群よりも有意に高かった ( $p < .05$ )。

学校適応と学習理解の関係を検討するため、学校適応尺度を従属変数とし、学習理解群と時期を独立変数とした2要因分散分析を行った (Figure5)。学校適応について、交互作用が有意であった ( $F$

(2,164) = 7.71,  $p < .01$ )。学習理解の単純主効果を検定したところ、Ⅱ期 ( $F(1,82) = .13$ )、Ⅲ期 ( $F(1,82) = .51$ ) では有意ではなかったが、Ⅰ期においては、学習理解低群が学習理解高群よりも有意に大きかった ( $F(1,82) = 6.00, p < .05$ )。また、時期の単純主効果は、学習理解低群において有意ではなかった ( $F(2,38) = 1.57$ ) が、学習理解高群において有意であったため ( $F(2,126) = 10.54, p < .001$ )、LSD法による多重比較を行った結果、Ⅰ期 < Ⅱ期 ( $p < .05$ )、Ⅰ期 < Ⅲ期 ( $p < .001$ )、Ⅱ期 < Ⅲ期 ( $p < .05$ ) の有意な関係が認められた。

以上の結果から、自己コントロール、基本的生活

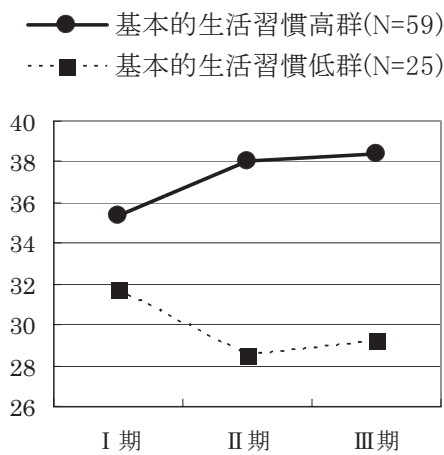


Figure2 基本的な生活習慣高低群における学校適応の時期変化

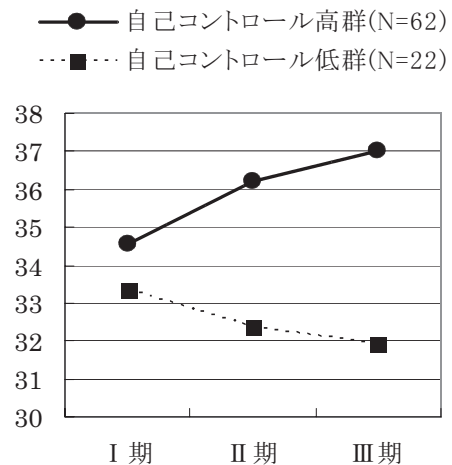


Figure3 自己コントロール高低群における学校適応の時期変化

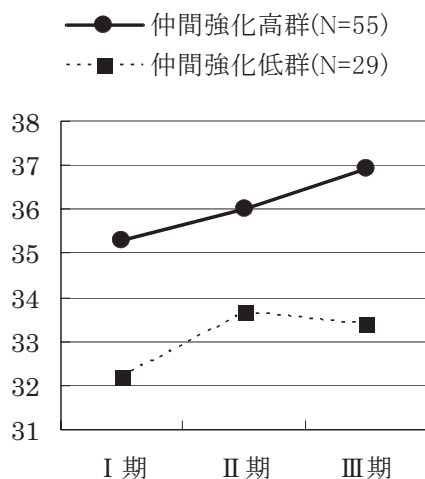


Figure4 仲間強化高低群における学校適応の時期変化

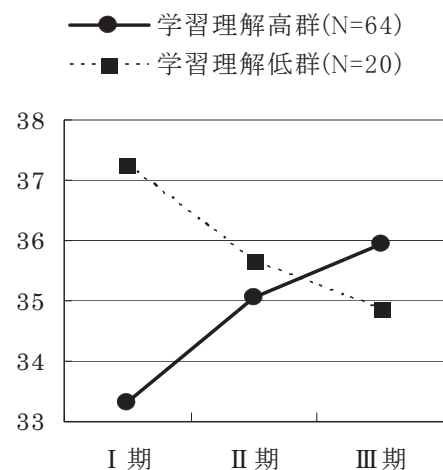


Figure5 学習理解高低群における学校適応の時期変化

習慣の習得度が悪いと学校移行後の適応が悪いことが明らかになった。自己コントロールのスキルがよく身に付いている子どもは、学習場面や集団行動の際にうまく対応できるが、逆に、自己コントロールがうまくできない子どもは、口論になったり乱暴なことをしたりして適応が悪くなると考えられる。また、基本的な生活習慣がしっかり身に付いていないと集団行動に遅れたり、忘れ物のために学習に支障をきたしたりすることが推察される。特に、自己コントロールと基本的な生活習慣は、時期を追うごとに習得度の高い子どもと低い子どもとの適応の差が大きくなることから、幼児期から社会的スキルや基本的な生活習慣を身に付けることができるように指導を工夫していく必要があると考えられる。

一方、何れの時期でも、仲間強化が良い子どもは、悪い子どもよりも学校適応が高いことが示された。基本的な生活習慣や自己コントロールのように、さらに適応が悪くなるわけではないが、仲間強化はどの時期においても一定して学校適応に関係していることは、友達との関係をよくすることは学校適応を高めることであり、友達との関係が改善しない場合は、ソーシャルスキルトレーニングなどによって対応することが効果的であることが考えられる。

また、学習理解は、他の要因とは異なる適応変化を示した。学習理解の高い子どもは、幼稚園では低い子どもよりも適応状態が悪いが、学校に入学すると急速に良くなって、1年生の6月には、有意差はないものの学習理解の低い子どもと逆転した状態になっていた。幼稚園は、遊び中心の保育であり、学習理解がよい知的水準の高い子どもはその特性や能力を評価されることは少ないが、学習中心の学校場面では、その特性や能力が評価されるようになり、学校適応が飛躍的に向上することが考えられる。従って、学校では、子どもを学校に適応させるにあたって、対人関係や社会性などの改善ばかりに目が向きがちであるが、学業に対する自信をつけさせることが、結果的に学校適応を向上させることを忘れてはいけないであろう。

### 総括的考察

本研究より、子ども全体では幼稚園から小学校への移行における学校適応は進んでいることが示された。しかしながら、基本的な生活習慣が身に付いてい

ない、自己コントロールの習得が悪いといった子どもは、幼稚園から小学校へと学校環境が変化したことに際し、適応があまりよくないことが明らかになった。山本ら（1981）は、入学後のルールや習慣の定着や対人関係について、子どもが次第に適応すると言及しているが、本研究で縦断研究を行ったところ、子どもの状況によっては入学後の適応が順調に進まず、学校環境の変化にうまく適応できず危機的な状態になることが認められた。これらのことから、順調な適応には、自分のことは自分で行う、少しぐらい嫌なことがあっても我慢をするといった集団における態度と基本的な生活習慣の確立に対する指導や支援が重要であり、それらを基に子どもは充実した小学校生活を送ることができるのではないかと考えられる。

本研究で、幼稚園から小学校への移行における適応状態を縦断的に調べた所、小学校入学時の適応状態は幼稚園よりも悪いわけではなく、学校移行の危機状態は認められなかった。今回の調査対象の幼稚園は、3園とも幼稚園と小学校の連携が進んでおり、幼稚園時代に小学校へ行く経験があったこと、2園の幼稚園が小学校に隣接していたことなどから、子どもが小学校に対する知識を入学前からもっていたことが、移行危機を生じさせなかった背景にあると考えられる。そのため、今後、連携が行われていない学校などについて、さらに数多くのデータを積み重ねていく必要があるだろう。

また、一般に、適応過程の縦断的評価は、同一の評価者が行うことが望ましい。しかし、一方では、幼稚園や小学校における日常活動を評価するには、その状態を最も把握している担任教師が望ましい。従って、本研究のように、幼稚園と小学校の両方の評価を行う際には、その評価を誰にってもらうか難しい課題である。本研究では、研究1で幼稚園教師と小学校教師の子どもへの適応の捉え方に差がなかったことから、幼稚園担任教師と小学校教師に評価を依頼することにした。しかし、今後、学校移行における評価について、評価者が変わる場合と、同一の評価者の場合を比較検討する必要があるだろう。

本研究では、いくつかの課題が今後に残されたが、幼稚園と小学校の連携が進んでいる中でも、子どもの状況によって、学校適応に違いが認められたことから、今後は、学校適応に影響を与える要因が異なることを踏まえ、学校移行において、子どもの実態

にあった支援を見出し、実践していくことが望まれる。

## 謝 辞

本論文は、富山大学教育学研究科に提出した2007年度修士論文の一部を加筆・修正したものです。本研究にあたり、調査にご協力いただいた皆様に心より感謝を申し上げます。

## 引用文献

浅川潔司・尾崎高弘・古川雅文 2003 中学校新入生の学校適応に関する学校心理学的研究 兵庫教育大学研究紀要, 23,81-88.

磯部美良・岡安孝弘・佐藤容子・佐藤正二 2001 児童用社会的スキル訓練 日本行動療法学会第27回大会発表論文集, 225-226.

木村玲比奈・藤崎真知代 2000 幼児の社会的適応と社会的情報処理過程群馬大学教育学部紀要(人文・社会科学編), 49, 339-356.

小林小夜子 2003a 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

広島大学大学院教育学研究紀要, 52, 65-71.

小林小夜子 2003b 幼稚園・保育所・小学校における不適応児の捉え方に対する指導者間比較保育学研究, 41 (2) , 32-39.

進野智子・小林小夜子2000 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, 59,53-68.

小泉令三 1995 中学校入学時の子どもの期待・不安と適応 教育心理学研究, 43, 58-67.

Moos, R. H. & Schaefer, J. A. 1986 Life transition and crises. A conceptual overview. In R. H. Moss (Ed.) Coping with life crises. Plenum Press.

大久保智生 2005 青年の適応感とその規定要因：青年用適応感尺度の作成と学校別の検討 教育心理学研究, 53, 307-319.

山本多喜二・利島保・石井真治・藤原武弘・福田廣・浅川潔司・古川雅文・南博文 1981 幼児の生活環境拡大の微視発生に関する比較文化的研究 昭和53~55年度科学研究費補助金一般研究(B) 課題番号15401研究成果報告書

山本多喜二・ワップナー 1991 人生移行の発達心理学 北大路書房