

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—

教職開発コース

椋 田 善 之

The Process of Parents Perspectives of Expectations and Concerns about Their Children in the Transition from Kindergarten to Elementary School

— Analysis of Interviews of Parents before and after Entering School —

Yoshiyuki MUKUDA

The purpose of this study is to see the changing process of how parents feel about the expectations and concerns towards schooling. 16 parents were interviewed before and after their child entering school and categorized whether their feelings were more inclined towards expectations or concerns. The result shows that: (1) parents who felt concerns before their child entering school, such as peer relationships, self-assertion, environmental adaptation, or teachers, and these are also tend to show their expectations; (2) parents with daughters were able to cope better with their expectations better than parents who had boys; (3) parents of two or more children showed fears regarding self-assertion of their younger children. However, these concerns were not seen in parents of a single or first-born child. On the other hand, parents who have a first born child express concerns about peer relationships and environmental adaptation, but they hope for their child's independence. It is suggested that parents speak with their children about what they do in the kindergarten in order to better understand how they interact with other children and make friends as they progress into elementary school. This papers children to independently create peer relationships in the Elementary School.

目 次

第1章 問題の所在と目的

第2章 研究方法

- A. 研究対象と手続き
- B. 質問項目
- C. 分析方法

第3章 結果と考察

- A. 保護者の幼稚園や小学校のイメージと期待や不安の内容
- B. 保護者の期待や不安の変容
- C. 子どもの性差による保護者の期待や不安の変容
- D. 子どもの出生順位による保護者の期待や不安の変容

第4章 今後の課題

第1章 問題の所在と目的

日本では、幼児期から児童期への教育の移行、連携及び接続についての議論が様々な視点によって行われ

ており、子どもの学びと発達の連続性を踏まえた教育の重要性が指摘されている。

平成17年1月の中央審議会答申（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」では、保育の質を高めるために「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」が取り上げられ、幼児教育での様々な遊びの中に「協同的な学び」を取り入れることによって、幼児教育のさらなる充実と小学校への繋がりを確保することが示唆されている¹⁾。そして、国立教育政策研究所（2005）は、このような「協同的な学び」によって小学校で必要な探求する力などが養われ、自己を形成していくことで、幼児が小学校への期待や不安を抱くようになるとしている²⁾。

しかし、小学校の入学については、幼児だけではなく、保護者にとっても期待や不安を抱くものだと指摘されている³⁾。これまでの小学校入学についての保護者の期待や不安に関する先行研究として、伊藤ら（1997）は、幼児期から児童期への移行期の子ど

もを持つ保護者を対象にしたアンケート調査を行っている。その結果、幼児期から児童期への移行期の子どもを持つ保護者は不安が高く、特に、第一子の子どもを持つ保護者は不安が高いことを明らかにした。そして、不安内容に着目すると、第一子の子どもを持つ保護者は「友だち」との関係について最も心配しており、普段の生活や学習内容、進捗、いじめ等に関して知りたいと感じているため、このような保護者が知りたいと考えている情報を与えることが必要であると指摘している⁴⁾。つまり、子どもの出生順位によって保護者の不安の高さが異なり、特に第一子の子どもを持つ保護者への支援が求められているといえる。この研究では、第一子の子どもを持つ保護者の不安にのみ着目していたが、第二子以降の保護者も不安を持っているといえるため、第二子以降の子どもを持つ保護者の不安にも着目し、第一子の子どもを持つ保護者と第二子以降の子どもを持つ保護者の不安の内容の違いを検討する必要があるといえる。

また、幼児期から児童期の移行期における子育て支援の観点から神田ら（2007）は、2001年からの母親の子育てに関する不安の縦断的な研究を行い、2007年度の調査において、幼児期から児童期への移行期における親の子育て不安について調査を行っている。その結果、ほとんどの保護者が入学後、子どもの成長を感じていたが、2割の保護者は「先生の対応」や「勉強面」で入学前の予想と異なっていたことを述べ、子どもの学校生活についても3割が不安を感じていることを明らかにしている⁵⁾。つまり、保護者の不安は、先ほどのような「友だち」との関係についての不安に加えて、「先生の対応」や「勉強面」といった子どもの学校生活についても不安を感じているといえる。しかし、子育ての不安ということに焦点を絞ると、移行期においてどのような子育て方法が良いかを探る研究になってしまい、移行期の保護者が持つ移行期に関する不安を明らかにするには至らないといえよう。

一方、幼児期から児童期への移行期の研究では、不安のみでなく、期待に関する調査も行われており、中山（1992）は、保護者への質問紙調査から、全体的には友だち関係や自己主張といった社会的・対人的な期待が高いが、子どもの学年が上がるとともに学業への期待が高まり、社会的な項目の達成への期待から学業への期待へと移行していることを示唆している⁶⁾。つまり、保護者が持つ子どもへの期待に関しては、学年によって変化するが、移行期では友だち関係や自己主張といった社会的・対人的な期待が高いといえる。し

かし、移行期においては、期待に加え、先ほどのような不安も伴うため、期待か不安のどちらの方を強く感じ、移行期を迎えているかを探る必要がある。

海外でも、幼児期から児童期への移行期の保護者を対象とした様々な研究が行われており、ドイツでは、保護者と学校を繋げるため、保護者と教師の話し合いの場を提供する実践や研究が行われている⁷⁾。また、アメリカでは、幼児期から児童期への移行期の保護者への支援の手だてとして、保護者の期待や不安を調査した研究が見られる。例えば、Landesmanら（1998）は、4,582名の保育士へのインタビューと質問紙調査から保護者の不安傾向を探り、保護者は子どもが幼稚園から小学校へ移行する際、友だちとの関係や環境の違いなどといった様々な困難を子どもが経験することを心配し、見守っていることを明らかにしている⁸⁾。さらに、Parsonsら（1982）の研究では、数学の子どもの認知能力に対する保護者の評価を調査したところ、子どもの性別によって保護者の期待や態度が異なり、このような期待や態度の違いが、児童の自己概念に影響を与えていることを示唆している⁹⁾。つまり、海外においても、幼児期から児童期への移行期について保護者は友だちとの関係について不安を持っていた。しかし、海外では、期待について性差による検討がなされ、子どもの性別によって期待の態度が異なり、その態度の違いが子どもに影響を及ぼしていることが明らかとなっていたため、日本においても性差によって保護者の期待や不安の内容が異なるかを明らかにすることが求められているといえる。

日本の研究においては、保護者が育児を行う際の意識を調査する研究が行われており、木村ら（2006）は、保護者が育児を行う際に、ポジティブな意識とネガティブな意識があり、出生順位によって育児への意識が異なるとしている。結果として、第一子の子どもを持つ保護者は「育児ストレス」が低く、「育児に対する自信」があり、第二子以降の子どもを持つ保護者は「子どもに必要とされている感覚」が高いことが示されていた¹⁰⁾。つまり、日本においては、性差よりも出生順位による検討が多くされているといえる。

このように保護者への期待や不安に関する様々な調査がこれまでに進行されており、保護者の期待や不安は子どもの特性によって異なり、児童に影響していると推測することができる。このことから、小学校入学予定児を持つ保護者の期待や不安は子どもの特性による違いがあるかどうかを把握し、それらが入学後どのように変化しているかを探ることによって、保護者への

支援を検討することができると考えられる。しかし、これまでに幼児期から児童期への移行期の子どもを持つ保護者へのインタビュー調査によって、小学校入学に対する期待と不安が子どもの特性によって違いがあるかを探り、その変容過程を探る研究は見あたらない。

保護者については、特に1980年代から子育てに悩む母親に焦点をあてた研究が多く行われるようになり、現在でも育児の悩みに関する研究は母親の視点であることから、本研究においても、保護者である母親に焦点をあて、研究を進める¹¹⁾。

そこで、本研究では、入学前後の子どもの保護者(母親)を対象にしたインタビューデータをもとに保護者(母親)の入学前の期待や不安は子どもの特性である男女比や出生順位によって違いがあるかどうかを明らかにし、入学後どのように変化しているかを見ることで、保護者と子どもへの支援を検討することを目的とする。

第2章 研究方法

A. 研究対象と手続き

本研究では、兵庫県のA幼稚園の保護者16名(母親):第一子の子どもの持つ保護者9名、第二子以降の子どもの持つ保護者7名、女子の保護者8名、男子の保護者8名を対象とし、2010年1～2月と5～6月の2回にわたりインタビューを行い、ICレコーダーで記録した。1～2月では、幼稚園の遊戯室、5～6月では、幼稚園の遊戯室もしくは保護者の自宅で実施した。なお、インタビューは、あらかじめ質問紙を作成する半構造化インタビューを行った。また、インタビュー時間は約30分、1対1の対面式で行った。

山本ら(1992)は、学校への適応変化は新環境への移行から2ヶ月後に起こり、以後は安定するとしている¹²⁾。このことから、小学校入学前に子どもが小学校を意識し始める1～2月と学校への適応変化が起こる5～6月に調査を行うことにした。

B. 質問項目

あらかじめ保護者への11項目の質問(下記)を用意し、半構造化インタビューにより、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、保護者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保護者に合わせて変更した。質問項目の作成選定の際は、Sandersら(2005)を参照した。Sandersら(2005)は、保護者や教師、子どもへのインタビューを行い、早期教育を実施したことによる影響を明らかにし、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。そこで、質問項目の作成・選定については、Sandersら(2005)の研究を基に作成することにした¹³⁾。入学前と入学後の質問項目をそれぞれ表1と表2に示す。

C. 分析方法

分析を行うにあたって、まず調査によって得られた回答の音声逐語記録した。その逐語記録を句読点によって区切り、意味内容が一つの命題に言及している文ごとに分けた。本研究では、インタビューデータから「概念」を生成し、複数の概念から現象を説明する「カテゴリー」生成まで行う修正版M-GTAを援用する¹⁴⁾。

分析にあたり、データに根ざした分析が行えるように、分析テーマを「保護者が感じる期待や不安と入学後の変容過程」とした。

さらに、就学前に行ったインタビューの結果のう

表1 保護者へのインタビュー項目(入学前)

- | |
|---|
| (1) お子様は何人おられますか？
(2) 今お子様は何歳ですか？
(3) お子様は幼稚園で毎日どのようなことをしていると思いますか？(幼稚園のイメージは？)
(4) ○○幼稚園の良いところはどのようなところだと思いますか？
(5) 逆に○○幼稚園に対してここは直して欲しいというところはありますか？
(6) もう少しでお子様は小学校に入学しますが、現時点で小学校とはどんな所だとお考えですか？(お母さんが持たれている小学校のイメージは？)
(7) 勉強するということはどのようなことだと思いますか？(勉強のイメージ)
(8) お子様は小学校に入学したらどのようなになってほしいですか？何か期待されていることはありますか？
(9) お子様は小学校に入学することに対して何か心配なことはありますか？
(10) 早く一年生になってほしいという期待はありますか？
(11) どのような一年生になってほしいですか？ |
|---|

表 2 保護者へのインタビュー項目（入学後）

- (1) お子様は小学校で毎日どのようなことをしていると思いますか？（小学校のイメージは？）
- (2) ○○小学校の良いところはどのようなところだと思いますか？
- (3) 逆に○○小学校に対してここは直して欲しいというところがありますか？
- (4) お子様が幼稚園に通われていた時に思われていた小学校のイメージと同じでしたか？
- (5) お子様が幼稚園に通われていた時に小学校入学に対して心配されていたことは現在どうですか？
- (6) 振り返ってみて幼稚園はどのようなところでしたか？
- (7) 幼稚園と小学校を比べて何か違うところがありますか？
- (8) 幼稚園と似ていると感じられるところがありますか？
- (9) 幼稚園と小学校がどのようになれば子ども達にとって良いと思われますか？
- (10) 小学校入学前にしておくべきことは何かありますか？

ち、小学校への期待や不安について語っている部分を詳細に分析し、期待か不安のどちらの方がより強く持っているかで対象者の分類を行った。その際、区切られた文の回答数の多さを基本とし、インタビュー時の保護者の印象などから総合的に判断した。カテゴリ数を見ると不安より期待を多く述べていても、不安の内容を多く答えていたり、「期待よりも不安だらけです」と答えている保護者は、不安に分類した。期待に分類したのは2名だけであったが、この2名は、不安について「特に不安には感じていません」と答え、期待については「お友だちとたくさん関わって楽しんで行ってほしい（中略）自分のことは自分で出来る」といった期待を答えていた保護者と、不安について「不安は不安です」と不安だけど、そこまで不安と感じていないと述べ、期待について「今まで以上に友だち関係を広げて（中略）どの話しもやっぱり聞けてというところでの友だち関係を広げていってくれたら」と述べていた保護者である。なお、分類については、他の研究者4名に25%の保護者（ $n=4$ ）のインタビューデータを読んでもらい、分類までを行ってもらった。その結果、一致率は $k=.86$ という実質的に一致しているとみなされる高い係数が確認された。

以上のような分析結果をもとに、保護者が入学前どのような期待や不安を持ち、入学後どのように変容しているかを分類されたカテゴリの対象者ごとに抽出し、その特徴を見る。

今回は修正版M-GTAの分析ワークシートを用いて、概念を生成し、カテゴリを作成していった¹⁵⁾。最終的なカテゴリとヴァリエーション（具体例）を表3に示す。以後、カテゴリを〔 〕、概念を【 〕に示す。

第3章 結果と考察

A. 保護者の幼稚園や小学校のイメージと期待や不安の内容

修正版M-GTAによって27の概念と、9のカテゴリと4の上位カテゴリが出現した。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4に示す。

保護者は、子どもの小学校就学に関する不安について、【友だち関係への不安】（12事例）、【適応への不安】（9事例）、【教師への不安】（6事例）、【自己主張への不安】（3事例）を抱いていた。特に、【友だち関係への不安】は12事例と最多であった。

その背景として、【小学校のイメージ】で抽出された概念を見ると、小学校でより大きな【集団生活】が始まることや【学習中心】となるといった変化がある中で自分の子どもが他の子どもと仲良くやっけていき、わからないことなどを教師に聞いたりすることが出来るかなどが挙げられていた。そのような保護者の小学校に対するイメージが、【小学校への不安】として自分の子どもが他の子どもと仲良く出来るかといった【友だち関係への不安】や、自分の子どもが自己主張し、教師に思いを伝えることが出来るかどうかといった【自己主張への不安】の概念につながっていた。しかし、ここで取り上げている【適応への不安】とは、小学校に入学すると【学習中心】になるため、学習についていけるかといった適応という意味ではなく、友だちとの関係がうまくいき、楽しく学校に行ってくれるか、集団活動にうまく入っていくかといった適応である。

ただし、これらの不安は、期待として【小学校への期待】で抽出された概念に表れる傾向にあった。しかし、【教師への不安】については、その逆である【教

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
環境認識	〔幼稚園のイメージ〕	【細かな支援】	9
		【アットホームな園環境】	6
		【子ども主体の保育】	5
	〔小学校のイメージ〕	【集団生活】	9
		【学習中心】	12
期待認識	〔小学校入学への期待〕	【自立への期待】	8
		【友だち関係への期待】	8
		【適応への期待】	5
		【自己主張への不安】	3
不安認識	〔小学校入学への不安〕	【友だち関係への不安】	12
		【適応への不安】	9
		【教師への不安】	6
		【学習中心】	11
		【細かな支援の継続】	5
現状認識	〔入学後の小学校のイメージ〕	【遊びの充実】	7
		【友だち関係の充実】	5
		【就学に向けた教育】	3
	〔入学後の幼稚園のイメージ〕	【遊び中心の保育】	6
		【園と家庭との密な関わり】	9
		【保護者同士の交流の充実】	6
	〔不安の継続〕	【不安の継続】	9
		【不安の解消】	7
	〔幼稚園と小学校の違い〕	【自立が求められる】	8
		【子どもを見取る力の違い】	3
		【教師のコミュニケーションの不足】	9
		【子どもに関する情報量の減少】	3
		【保護者同士の交流がない】	4

師への期待】のヴァリエーション（具体例）の数が少なかったため、概念を生成するまでには至らず、【教師の不安】のみを示している。

今回インタビューを行った保護者全員が、小学校入学への期待や不安の両方を持ちながら子どもの進学を見届けているようであった。期待や不安の両方を述べていた保護者の内容は、期待と同じ内容の不安を持っていた保護者もいたが、期待と不安で違った内容を述べている保護者もいた。

そして、入学後の不安については、【遊びの充実】によって、友だち付き合いが生まれたり、教師の【細かな支援の継続】によって、子どもを見てもらっているという安心感に繋がっていたり、【友だち関係の充実】を子どもが述べることによって不安が解消されているようであった。

その一方、【保護者同士の交流がない】ことや、【教師とのコミュニケーションの不足】によって【子どもに関する情報量の減少】していること、教師の【子どもを見取る力】の違いを指摘し、不安が解消されていない事例も見られた。A幼稚園では、お帰りの際に、保育者から保護者一人一人に一日の子どもの様子を伝え、「お便り」でも、一日の様子を細かく示していた。つまり、【園と家庭の密な関わり】があり、子どもの様子がよくわかったというコメントが多くあった。しかし、小学校に入学後は、教師との交流はなく、手紙

の返答にも時間がかかり、読んでもらえていないと述べている保護者もいた。さらに、【子どもを見取る力の違い】について、幼稚園の保育者は、人数が少なかったことから、一人一人の育ちを見てくれていたが、小学校では、一斉授業のため、個々を見ることが難しく、気持ちの面までをくみ取れていないことを指摘していた。

次に、保護者の期待や不安の変容を探る。

B. 保護者の期待や不安の変容

始めに、保護者の幼稚園のイメージや小学校のイメージ、期待や不安がどのように変化していったかの变容を表5に示す。なお、回答の内容は概念の頭文字のみを示している。例えば、幼稚園のイメージで【細かな支援】を答えた保護者は、【細】【アットホームな環境】を答えた保護者は【ア】と示すこととする。なお、【子ども主体の保育】、【子どもの自立】、【子どもを見取る力の違い】、【子どもに関する情報量の減少】については、頭文字にすると全て同じになってしまうため、【子ども主体の保育】は【主】、【子どもの自立】は【自】、【子どもを見取る力の違い】は【見】、【子どもに関する情報量の減少】は【情】とした。また、ヴァリエーション（具体例）の数が少なかったため、幼小の違いについて概念の生成までには至らなかった「遊び中心から学習中心」について述べているものや、「ス

表4 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
〔幼稚園のイメージ〕	【細かな支援】	個人をよく観察し、支援が行えるというイメージ	一人一人丁寧に関わってくださるんで、すごいなんか出来るっていうのを見てもらえたらと思います。
	【アットホームな園環境】	幼稚園のアットホームな園環境によって子ども達がのびのびしているイメージ	やっぱりアットホームな感じがあって、で、やっぱり二年保育だから、〇〇組でやっぱりちょっとトラブルがよくあったことが、もう〇〇組では、なんていうかな、もうみんなが理解できるから。そういうところがある。
	【子ども主体の保育】	日々、子どもが主体となって保育が行われているイメージ	お遊びとかで、あと、発表会とかも手作りのっていうか、子どもの意見を尊重して内容のことをしてくださるということぐらいですかねー。今思いつくのは。
〔小学校のイメージ〕	【集団生活】	教師が主体となり、集団生活を行うというイメージ	先生がこうしてねって言うたら、それを聞いてみんなと、同じように感じて、雰囲気の中でないとダメなところだよって言って、声はかいてですね。
	【学習中心】	小学校では学習が中心になるというイメージ	小学校は勉強かなと思います。今でもう100%遊びじゃないですか。それが勉強が入って、椅子に座る時間が増える。先生の話をよくとか、そういうイメージが。勉強中心のその生活が始まるというのか…
〔小学校入学への期待〕	【自立への期待】	子どもが小学校入学後に支援なしで自分のことは自分で出来るよう期待している	自分のことが自分で出来るように。用意から宿題をして、それから遊ぶとか、そういう普通の流れができる一年生になってほしいですね。難しいですね。
	【友だち関係への期待】	子どもが小学校で友だち関係をうまく築いていくことに期待している	今まで以上に友だち関係を広げて、今は多分幼稚園の中でもいいくらいいいんだと思うんです。ほんで、やっぱり自分の思いを押し殺したりとか、彼はするのだから、だから、それをうまく伝えて、どの話もやっぱり聞けていうところの、友だち関係を広げていったくれたらいいかなと思います。
	【適応への期待】	子どもが小学校に早く適応してくれることを期待している	早く環境に慣れて、環境に慣れて楽しく通ってもらえたらいいと思います。
〔小学校入学への不安〕	【自己主張への不安】	小学校で自己主張をできるかどうかの不安	クラスの中では、まあまあ、大丈夫だとは思うんだけど、言いたいことも言えずに、あのー、終わらないかなーとか。
	【友だち関係への不安】	子どもが小学校入学後友だちとうまくやっていけるかどうかの不安	人間関係で言えば、やっぱりね。いっぱい友達とうまくやっていけるのかっていうのが。
	【適応への不安】	小学校に適応することへの不安	なじむまでにすごく時間がかかる人なので、で、慣れてしまったらもう「ぎゃー」って感じなんやけど、やっぱりとかかりを見つけるまでが長いんで、とかかりが見つかるまではやっぱり、ちょっと話しをまめに聞きたいなーとは思ってるんやけどー。
	【教師への不安】	人数が増えることによって教師の目が届かないことへの不安	心配なのが小学校に入ったらもう先生、多分、そんなに目が届かないというか、それに対応できるかなっていうのはすごいありますよね。
〔入学後の小学校のイメージ〕	【学習中心】	学習が中心に行われているイメージ	こんな勉強したとか、そういうの結構話してくれます。はい。特になんか算数が好きなんで、算数のことはよく。
	【細かな支援の継続】	幼稚園に引き続き、細かな指導を行ってくれているイメージ	やっぱり少人数で、まあ、先生たちも割と親切というか、そんで、校長先生はね、わりとそういうんで教育熱心というところで、決め細かいのかなーというふうな、まあ、印象ですかな。
	【遊びの充実】	友だちとの遊びなどが充実しているイメージ	うーん、よく友だちと遊んでるみたいで、あ、すごい友だち、男の子も女の子もまだたくさん遊んでるんだって。うん。ほんとに小学校、最初じゃまるかーと思ったんですけど、全そんなんもなく、毎日楽しい楽しい。時間も早く集合場所に行くと、うん、待ってたりとか、ちょっと、ちょっと以外で、ははは。
〔入学後の幼稚園のイメージ〕	【友だち関係の充実】	友だち関係に不安を持っていたが、入学後友だちができて、不安が解消された	友達作りも、結構心配してたんやけど、毎日のように今日は、誰々誰々帰って帰ってきて、一応クラスの中ではみんな友だちか話をしたかなんか、そんな感じじゃったから…うん、まあね…心配は、今のところは…はい。
	【就学に向けた教育】	小学校につながる教育を行っていたイメージ	うーん、やっぱり、あの小学校の、その、学習するところが変わってくるんじゃないですか。そうだったところの、なんか基本をいっぱい作っていたんだし、あのーなんというんですかね。自主、自主性の目というんですかね？そういうのも、その子なりに種を植えていたんだしなっていうのを、はい。
	【遊び中心の保育】	遊び主体の保育を行っていたイメージ	あー、そうですね。やっぱり、子どももそうなんです。幼稚園は楽しかったって。やっぱりね、ずっと遊んでるし、うーんとか、学校と比べてずっと動き回って遊べるから。楽しかったって、ま、子どもは言ってるのかな。
〔幼稚園と小学校の違い〕	【園と家庭との密な関わり】	園と家庭との距離感が近く、密な関わりがあったイメージ	そーですね。親としてはやっぱり、関わりがすごくあった気はしますね。あの、幼稚園と家庭との関わりが密にあった気がしますね。小学校ってやっぱりね、家庭ってなと、ちょっと若干距離は遠くなったかなーという思いはあります。
	【保護者同士の交流の充実】	保護者同士の交流がたくさんあり、楽しかったイメージ	自分も、お母さん同士の交流がすごく良くてとれて楽しかったんで。ほんとに、うーん、いいとこいかしてもらってよかったなとは思ってます。
	【子どもの自立】	全てにおいて自分で行動できるようになることが求められる	やっぱりなんか、自立してないとか、やっぱり大変やなっていうのはよく。自分で考えて、宿題もして、用意もして、そういう意識がないと、時間に追われてる感じ。
	【子どもを見取る力の違い】	幼稚園と違い、小学校では、教師が一人ひとりを見ることが難しい	子どもがやってくることもとかも、多分先生が知ってはへんやなーというふうなことが、あの、よくあるんで、もうちょっとと一人一人子ども自身を見てほしいなって。
〔幼稚園と小学校の両方について〕	【教師のコミュニケーションの不足】	幼稚園と違い、教師とコミュニケーションが取りづらいイメージ	やっぱり、気になることは連絡帳に書いて、こう、直接先生としゃべらないで、言いたいことは連絡帳に書いて、それを子供が持って行って、返事を聞くっていうか、ちょっと遅いっていうか、あの、時間差があって…
	【子どもに関する情報量の減少】	配布物の減少などにより、子どもの様子がわからないイメージ	参観などがやっぱり少ない学校なので、あの、学校が今どんなことをして、まあ、多分6年間通ったらその、一年間の、なんというんですかね、行事とかもわかるんですけど、まった今はシークレットな状態なんで、本人に聞いても、全くわからないので、そのところがちょっと、うーん、あ、これでもいいのなっていう、不安がまだちょっとあるんで、まあ、それくらいですかね。はい。
	【保護者同士の交流がない】	幼稚園では、様々な保護者との交流が多くあったが、ほとんどない	【保護者のつながりは？】あ、それはもうそやね。ほんと全く近くに近しい、人数がやっぱり全然違うからね。そんなもう、子ども自体もなかなか管られないし。

ピードの差」があると述べている内容については、そのまま示す。さらに、ここでは、保護者は期待か不安のどちらを強く持っていたかを示し、その傾向を探る。そして、不安は入学後に解消されたか、それとも継続しているのかを示すこととする。

全体的な幼稚園のイメージを見ると、【細かな支援】について16名中8名、【子ども主体の保育】について16名中5名、【アットホームな園環境】について16名中3名が述べていた。それに対して、小学校のイメージとしては、【学習中心】について16名中12名、【集団生活】について16名中9名が述べていた。そして、不安の内容を見ると、【友だち関係への不安】について16名中12名が述べており、保護者は【友だち関係への不安】を最も多く述べる傾向にあった。さらに、不安の内容は【適応への不安】について16名中9名、【教師への不安】について16名中5名、【自立への不安】について16名中4名が述べていた。このような不安の一方、期待について見ると、【友だち関係への期待】について16名中9名が述べ、最も多く述べている内容であった。つまり、保護者にとって友だち関係については、最も不安に感じているが、最も期待している内容でもあるといえる。そして、期待については、【自立への期待】について16名中7名、【適応への期待】について16名中5名が述べていた。不安と期待のどちらを強く持ち、移行期を迎えているかについては、16名中14名が不安を強く持って子どもを小学校へ送り出していた。そして不安の解消と継続については、16名中9名の不安が継続し、残りの7名は解消してい

た。入学後の幼稚園のイメージとしては、【園と家庭との密な繋がり】があったと振り返った保護者が16名中9名、【保護者同士の交流の充実】を述べていた保護者が16名中7名、【遊び中心の保育】だったと振り返った保護者が16名中6名、【就学に向けた保育】を行ってくれていたと振り返った保護者が16名中2名であった。小学校のイメージは、【学習中心】と答えた保護者が16名中11名、【細かな支援の継続】を答えた保護者が16名中4名、【遊びの充実】を答えた保護者が16名中3名、【友だち関係の充実】を述べていた保護者が16名中3名であった。ここで注目すべき点として、入学後の小学校のイメージとして【遊びの充実】と【友だち関係の充実】を答えていた5名の保護者全員が不安の解消を述べていたところがあげられる。その5名とは、事例F、事例H、事例I、事例N、事例Pである。

事例Fを見てみると、入学前の不安として【友だち関係への不安】と【適応への不安】を持っていたが、入学後の小学校のイメージとして【遊びの充実】と【細かな支援】を述べ、【不安の解消】となっていた。実際に回答を見ると、小学校への不安として「やっぱり、何人か一緒だったら、結構行動は出来るんですけど、一人だとやっぱり、どうしても消極的になってしまう感じに見えるんで、はい、そういうところがあるから。」といった【友だち関係への不安】と、「はい、とりあえず（学校での生活に）慣れてほしい。」といった【適応への不安】を述べていた。そして、入学後の回答では、小学校のイメージとして「花いちも

表5 保護者の期待や不安の変容

	出生順位	性差	幼のイメージ	小のイメージ	不安	期待	期待/不安	不安の継続・解消	幼のイメージ	小のイメージ	幼小の違い
A	第一子	女子	細	集	友・教	友	不安	不安の継続	遊	学・細	自・情・保
B	第二子以降	女子	細	学	友・自	自・適	不安	不安の解消	遊	細	自・保
C	第二子以降	男子	細	集	友・自	友	不安	不安の継続	遊	学	見・情
D	第二子以降	男子	細	集	適・自・教	適	不安	不安の継続	遊・細	学	見・情・教
E	第二子以降	男子	細	学	友・自・適	友・適	不安	不安の継続	園・親	学	自・情
F	第二子以降	女子	主	学	友・適	友	不安	不安の解消	遊・園・親	遊・細	保
G	第一子	女子	主	学・集	友・適・教	友	不安	不安の継続	園	学	情
H	第一子	女子	主	学	友	友・自	期待	不安の解消	園	友	情
I	第一子	男子	主	学・集	適	友・適	期待	不安の解消	就	遊・細・友	自
J	第一子	男子	主	学・集	友	自	不安	不安の継続	園・親	学	情・教
K	第二子以降	男子	ア	集	友・適	適	不安	不安の継続	園・親	学	情
L	第一子	男子	ア	学	適	自	不安	不安の継続	就・園・親	学	情
M	第一子	男子	細	学・集	友	友・自	不安	不安の継続	園・親	学	見・情・教
N	第一子	女子	ア	学	友・教・適	自	不安	不安の解消	遊	遊・友	遊び中心から学習中心へ
O	第一子	女子	細	学・集	適	教	不安	不安の解消	親	学	スピードの差
P	第二子以降	女子	細	学	友・教	友・自	不安	不安の解消	園	学・友	自

んめとか、鬼ごっことか、先生と一緒になんかしてもらったりとかしてて、あとは、友達と一緒に遊ぶ、遊ぶっていうか、かけっこしたりとか」や「先生も、ある程度厳しいところもあるんで。優しいところもあるんですけど、厳しいところもあるんで、しっかり見ていただけてるみたいなんで。」と答え、【遊びの充実】や【細かな支援】をしてもらっているというイメージを持っていることがわかる。また、不安が入学後どうなったかという質問をしたところ、「団体できているクラスじゃないみたいで、先生も考慮してくださってるのか、一人で来てる子とか二人だけとか、そういう子を結構集めてもらってるみたいで、参観とかいってもね、ばらばらで遊んでる時もあるし、みんなで遊んでる時もあるみたいなんで、はい。」と答えていることから、教師の細かな支援によって遊びが充実し、【不安の解消】につながったといえよう。

次に、事例Nを見てみると、入学前の不安として、【友だち関係への不安】【適応への不安】【教師への不安】といった3つの不安を持っていたが、入学後の小学校のイメージとして【遊びの充実】や【友だち関係の充実】を述べ、【不安の解消】となっていた。実際に回答を見ると、小学校への不安として「いっぱい友達とうまくやっていけるかっていうのが。」といった【友だち関係への不安】や「先生がしまいなさいって言うまで、その次のことがこう、ばっばって回らへん子やと思うんで」といった【適応への不安】、「(教師に) ゆっくりと、勉強を教えてもらえと思うんですけど…他の友だちもいるし(見てもらえるか不安)」といった【教師への不安】を述べていた。そして、入学後の不安について訪ねると、「全然解消されましたねー。」と答えていた。その理由として、「よく幼稚園から好きな子と、近くの家の子と良く遊んでます。」といった【遊びの充実】や「子ども達その、周りの関係、その、まわりの関係その、関わるお友達がみんないい子っていうのがやっぱり。」といった【友だち関係の充実】が不安を解消できた理由だと述べ、教師への不安についても「幼稚園の〇〇先生に似ているので、似てる感じなんですけれど、優しい感じと、(中略) 怒る時は怒る顔して怒るけど、切り替えるっていうか、ちゃんと、違うところは、優しいというか、切り替えて、頼りになる感じの先生やなって。」と答え、不安が解消されているようであった。

これらの事例から読み取れることは、教師のクラス編制や遊びへの支援によって子ども達の遊びや友だち関係が充実し、それらの様子を保護者が認識すること

で、友だち関係に関する不安や適応への不安の解消へと繋がっていることが考えられる。

さらに、幼小の違いについて保護者が感じている内容を見ると、16名中10名の保護者は、【子どもに関する情報量の減少】を指摘していた。

実際の保護者の回答を見ると、事例Mは小学校の教師について「もうちょっと親とのコミュニケーション。連絡帳とかそういうなんはあるんはあるんですけど、なんか忙しいので、あ、先生見とってないかいいう感じやなーって他のお母さんと話したばかりなんですけど…」と答え、幼稚園を振り返ってもらうと、「幼稚園はやっぱり先生と毎日会ってるんで、園でどんなことがあったのか常にわかってたし、ひとつひとつ言ってもらってたけれど、今もうだから他のお母さんに聞かないとわからないこととかあって、子どもからしか聞かない。先生は連絡ないし、学級通信にも書いてくれてないので。」と答えていた。

事例Pの回答でも、小学校について「そうですねー、やっぱり子どもの様子が結構わかってたぶん、幼稚園は安心といえば安心。でも、小学校はね、こう親の噂とか、聞くと、ちょっと大丈夫かなってのがあったり…親が心配になって、どお? みたいな。」と答え、保護者の噂や、情報が入ってこないことによって不安に感じているようであった。

つまり、幼稚園では、教師と毎日会い、園での様子が伝わっていたが、小学校では教師とのコミュニケーションが取れず、小学校での様子がわからないといった不安があるようであった。このことから、教師は保護者とのコミュニケーションを取ることが望まれており、学級通信などでは、子どもの学校での様子などを伝えることが必要であると考えられる。

これまでに保護者の期待や不安の内容や変容について取り上げたが、次は性差に着目し、子どもの性差によって保護者の期待や不安の変容に違いがあるかについて検討を行う。

C. 子どもの性差による保護者の期待や不安の変容

まず、子どもの性差によって保護者の幼稚園のイメージや小学校のイメージ、期待や不安がどのように変化していったかがわかるよう、その変容を表6に示す。

表6を見てわかるように、女子の子どもを持つ保護者の幼稚園のイメージは、【細かな支援】4名、【アットホームな環境】1名、【子ども主体の保育】3名で、男子の子どもを持つ保護者の幼稚園のイメージは、

表6 女子と男子の保護者の期待や不安の変容

	出生順位	性差	幼のイメージ	小のイメージ	不安	期待	期待/不安	不安の継続・解消	幼のイメージ	小のイメージ	幼小の違い
B	第二子以降	女子	細	学	友・自	自・適	不安	不安の解消	遊	細	自・保
F	第二子以降	女子	主	学	友・適	友	不安	不安の解消	遊・園・親	遊・細	保
P	第二子以降	女子	細	学	友・教	友・自	不安	不安の解消	園	学・友	自
A	第一子	女子	細	集	友・教	友	不安	不安の継続	遊	学・細	自・情・保
G	第一子	女子	主	学・集	友・適・教	友	不安	不安の継続	園	学	情
H	第一子	女子	主	学	友	友・自	期待	不安の解消	園	友	情
N	第一子	女子	ア	学	友・教・適	自	不安	不安の解消	遊	遊・友	遊び中心から学習中心へ
O	第一子	女子	細	学・集	適	教	不安	不安の解消	親	学	スピードの差
C	第二子以降	男子	細	集	友・自	友	不安	不安の継続	遊	学	見・情
D	第二子以降	男子	細	集	適・自・教	適	不安	不安の継続	遊・細	学	見・情・教
E	第二子以降	男子	細	学	友・自・適	友・適	不安	不安の継続	園・親	学	自・情
K	第二子以降	男子	ア・細	集	友・適	適	不安	不安の継続	園・親	学	情・保・教
I	第一子	男子	主	学・集	適	友・適	期待	不安の解消	就	遊・細・友	自
J	第一子	男子	主	学・集	友	自	不安	不安の継続	園・親	学	情・教
L	第一子	男子	ア	学	適	自	不安	不安の継続	就・園・親	学	情
M	第一子	男子	細	学・集	友	友・自	不安	不安の継続	園・親	学	見・情・教

【細かな支援】5名、【アットホームな環境】2名、【子ども主体の保育】2名とあまり違いがないといえる。また、女子の子どもを持つ保護者の小学校のイメージは【集団生活】3名、【学習中心】7名で、男子の子どもを持つ保護者の小学校のイメージは【集団生活】6名、【学習中心】5名とあまり違いが見られなかった。不安の内容を見てみると、女子の保護者は8名中7名が【友だち関係への不安】を述べているのに対し、男子の保護者は8名中5名が【友だち関係への不安】を述べていたが、【適応への不安】についても8名中5名が述べていた。そして、それらの不安の継続・解消については、女子の保護者は8名中6名が【不安の解消】を述べていたのに対し、男子の保護者は8名中7名が【不安の継続】を述べていた。つまり、男子の保護者は、入学前の【友だち関係への不安】と【適応への不安】が解消せず、入学後も【友だち関係への不安】と【適応への不安】を抱えている。庄司（1991）の研究では、女子の方が男子よりも社会的スキルが高いことが証明されている¹⁶⁾。さらに、山口ら（2005）の研究においても、対象は小学校5年生と6年生を対象としたものであるが、集団活動スキルとコミュニケーションスキルにおいて女子小学生の方が男子小学生よりも高いという結果が出ている¹⁷⁾。つまり、今回の本研究の結果で、男子の保護者の【友だち関係への不安】と【適応への不安】が入学後も解消されなかった要因として、男子の社会的スキルが低いことから友だち関係がうまくいかないことが多くあり、自分の子どもが一人であることを保護者が不安に感じていると

考えられる。

そこで次に、女子の保護者で実際に友だち関係への不安を持っていたが、それが解消された事例Nを見ることにする。事例Nは、小学校への不安について「心配はもういっぱいありますけど、（中略）全ては、人間関係ですよ。やっぱりね、いっぱい友だちとうまくやっていけるかっていうのが。」と答え、多くの心配事の中でも友だち関係に関する不安が大きいことを述べていた。しかし、入学後のインタビューで「（不安は）全然解消されましたねー。（中略）関わるお友だちがみんな良い子っていうのがやっぱり。」と答え、友だち関係の不安は解消されていることがわかる。

次に、男子の保護者で友だちへの不安が継続していた事例Cを取り上げる。事例Cは小学校への不安について「誰とでもすぐに友だちになるタイプでもないみたいなんで、最初ちょっとぼつんとしてしまわないかなとか、そういう心配は」と答えており、初めて会う友だちとの関係がうまくいかどうかという友だち関係の不安をしてるようであった。そして、入学後に不安がどうなったかを聞いたところ「やっぱりまだ色々な友だちが増えたっていう感じはないみたいで。まあ、何人か遊ぶようにはなったけど…まだそこまで自分をはじきだせてないというか、そういう感じみたいですけどね。」と答え、友だち関係の不安が継続していることがわかる。さらに、この保護者は「〇〇幼稚園にアルバムを取りに行く機会があったんですね。（省略）みんなが集まって、すごい楽しそうに走り回って。で、帰る時に車の中でもう半泣きで。もっと遊

びたかったとかいって。(省略) 小学校って遊ぶのって休み時間しかないし、で、休み時間も 5 分や 10 分だったり、やっぱりはじけてないから、遊び足りないのかなーと思って。」と答え、子どもが自分を出しきれていない理由は遊び時間の短さにあることを推測していた。つまり、男子の中でも特に、自分を出すことを得意としていない子については、自分を出すためにも遊び時間が重要であると考えられる¹⁸⁾。

さらに、幼小の違いの内容を見てみると、男子の保護者は、8 名中 7 名が【子どもに関する情報量の減少】を挙げている。男子の保護者はこのような【子どもに関する情報量の減少】を挙げ、子どもの友だち関係に関する情報を得たいことを指摘していた。つまり、【友だち関係への不安】が継続している理由として、【子どもに関する情報量の減少】があることを示しているといえよう。

そこで、入学前に【友だち関係への不安】を述べ、不安が継続し、【子どもに関する情報量の減少】を挙げている事例 K を見ることにする。事例 K は、小学校への不安として「自分から手一出すことはないと思ってるんですけど、小学校行くと、先生がずっと見てるわけじゃないから、何が起るかね。」といった友だち関係への不安を述べていた。そして、入学後、「そうですね。ちょっとなんか、一回か、殴られたーいうて、帰ってきたけれど。」と述べていることから、友だち関係の不安が継続していることが伺える。そして、幼稚園と小学校の違いとして「やっぱり、気になることは連絡帳に書いて、直接先生としゃべらないで、言いたいことは連絡帳に書いて、それを子どもが持って行って、返事を聞くっていうか、ちょっと遅いっていうか、時間差があって。色々書いたんだけど。」と答えており、情報交換が連絡帳のみであることから時間がかかることや情報量も減っていることを指摘していた。

保護者の入学後の友だち関係に関する不安を解消させるためには、小学校での友だち関係についてのより詳しい情報が求められている。しかし、小学校の場合、毎日送り迎えて保護者と会う幼稚園と比べ、送り迎えがなく、保護者と話しをする機会が少ないといえる。そこで、幼稚園の頃から、言葉や絵によって、子どもが自分で園の様子や友だち関係を伝えられるようにすることが必要だと考えられる。また、懇談会などの際には、友だち関係はもちろんのこと、自己主張ができているかどうかや適応することができているかについての情報提供を行うことによって保護者の不安を解消

させることができるといえよう。

以上のように、ここでは子どもの性差に着目し、保護者の期待や不安の変容に違いがあるかの検討を行った。次は、子どもの出生順位に着目し、保護者の期待や不安に違いがあるかどうかについての検討を行う。

D. 子どもの出生順位による保護者の期待や不安の変容

最後に、子どもの出生順位によって幼稚園のイメージや小学校のイメージ、期待や不安がどのように変化していったかがわかるよう、第二子以降と第一子の子どもを持つ保護者の期待や不安の変容を表 7 に示す。

表 7 の入学前の幼稚園のイメージを見てみると、第二子以降の子どもを持つ保護者は 7 名中 5 名が【細かな支援】を行ってくれているというイメージを述べており、小学校のイメージとしては、7 名中 4 名が【学習中心】となることを述べ、7 名中 3 名は【集団生活】が始まるということについて述べ、ヴァリエーション（具体例）が少なかったことから概念の生成までには至らなかったが、自立しなければならないというイメージを 7 名中 2 名が述べていた。

一方、第一子の子どもを持つ保護者の幼稚園のイメージとして、9 名中 4 名が【子ども主体の保育】を行ってくれていると述べ、小学校のイメージは、9 名中 8 名が【学習中心】、9 名中 6 名が【集団生活】が始まることを述べていた。つまり、第二子以降の子どもを持つ保護者と第一子の子どもを持つ保護者の幼稚園と小学校のイメージには違いがあると考えられ、第二子以降の子どもを持つ保護者は第一子を小学校に通わせている経験があることから第一子の子どもを持つ保護者の回答には見られなかった子どもが自立しなければならないというイメージを 7 名中 2 名が述べており、第一子の子どもを持つ保護者は、入学前の小学校のイメージとして、学習中心になるというイメージを第二子以降の子どもを持つ保護者よりも持っているようであった。

そして、不安の内容を見てみると、第二子以降の子どもを持つ保護者にのみに見られる不安は【自己主張への不安】であることがわかる。第二子以降の子どもを持つ保護者は入学前の幼稚園において【細かな支援】をしてもらっているというイメージを持っており、第一子の子どもを小学校に行かせている経験から、小学校からは【集団生活】が始まるというイメージを 7 名中 3 名が述べ、【学習中心】となるイメージは 7 名中 4 名が述べていた。さらに、先ほども述べた

表7 第二子以降と第一子の子どもを持つ保護者の期待や不安の変容

	出生順位	性差	幼のイメージ	小のイメージ	不安	期待	期待/不安	不安の継続・解消	幼のイメージ	小のイメージ	幼小の違い
B	第二子以降	女子	細	学	友・自	自・適	不安	不安の解消	遊	細	自・保
C	第二子以降	男子	細	集	友・自	友	不安	不安の継続	遊	学	見・情
D	第二子以降	男子	細	集	適・自・教	適	不安	不安の継続	遊・細	学	見・情・教
E	第二子以降	男子	細	学	友・自・適	友・適	不安	不安の継続	園・親	学	自・情
K	第二子以降	男子	ア	集	友・適	適	不安	不安の継続	園・親	学	情
F	第二子以降	女子	主	学	友・適	友	不安	不安の解消	遊・園・親	遊・細	保
P	第二子以降	女子	細	学	友・教	友・自	不安	不安の解消	園	学・友	自
A	第一子	女子	細	集	友・教	友	不安	不安の継続	遊	学・細	自・情・保
G	第一子	女子	主	学・集	友・適・教	友	不安	不安の継続	園	学	情
H	第一子	女子	主	学	友	友・自	期待	不安の解消	園	友	情
I	第一子	男子	主	学・集	適	友・適	期待	不安の解消	就	遊・細・友	自
J	第一子	男子	主	学・集	友	自	不安	不安の継続	園・親	学	情・教
L	第一子	男子	ア	学	適	自	不安	不安の継続	就・園・親	学	情
M	第一子	男子	細	学・集	友	友・自	不安	不安の継続	園・親	学	見・情・教
N	第一子	女子	ア	学	友・教・適	自	不安	不安の解消	遊	遊・友	遊び中心から学習中心へ
O	第一子	女子	細	学・集	適	教	不安	不安の解消	親	学	スピードの差

ように、7名中2名が自立しなければならないイメージを持っており、第一子を小学校に送り出した経験から集団生活が始めることによって自己主張の大切さや難しさを感じ、このことが【自己主張への不安】を持つことに繋がっていると考えられる。

実際に事例Dは、幼稚園のイメージとして「一人ひとりのことをしっかり先生が、子どもの心をちゃんとみて、接してくださっている」といった【細かな支援】をしてもらっていることを述べている。そして小学校のイメージについて「やっぱり人数も幼稚園と違って多くなるし集団で動くことが増える」と答えている。このことから、「色んな判断をして行動が出来ないという面で、出来なくても、こう先生にも言えなくて、わかんないままで残されていっても。」といった教師に自己主張して、わからないことを知らせることができるかどうかを不安に思っているようであった。このことから、第二子以降の子どもを持つ保護者は【自己主張への不安】が特徴的であるといえ、より細かな支援を望んでおり、子どもが自己主張できるような支援が求められているといえよう。

一方、第一子の子どもを持つ保護者の不安は、9名中6名が【友だち関係への不安】について述べ、続いて9名中4名が【適応への不安】について述べていた。しかし、期待の内容を見てみると、9名中5名が【友だち関係への期待】と【自立への期待】について述べていた。調査を行った保護者の第一子の子どもは、1名を除いて8名が下に弟、もしくは妹がいた。事例Lは、入学前に長男として「〇〇(子どもの名前)にしっ

かりしてもらわないと。」と答えており、妹や弟のためにもしっかりと自立していくことを望んでいた。つまり、小学校学校生活で自立が求められることも要因の一つではあるが、兄や姉として、自立してほしいという気持ちが【自立への期待】として現れていたと考えられる。

第4章 今後の課題

保護者は不安について、【友だち関係への不安】、【適応への不安】、【教師への不安】、【自己主張への不安】を抱いていた。そしてこれらの不安の解消と継続については、16名中9名の不安が継続し、残りの7名は解消していた。ここで注目すべき点は、入学後の小学校のイメージとして【遊びの充実】と【友だち関係の充実】を答えていた5名の保護者全員が不安の解消を述べていたことである。つまり、クラス編制や教師が遊びや友だち関係への支援等を行うことによって遊びや友だち関係を充実させることが、友だち関係に関する不安や適応への不安の解消へと繋がると考えられる。

その一方で、16名中10名の保護者は、【子どもに関する情報量の減少】を指摘していた。つまり、家庭での教育を充実させるためにも、今後さらなる情報提供が望まれていると考えられ、特に学級通信では子ども達の友だち関係や学校での様子を伝えていくことが重要であるといえよう。

今回のインタビュー結果として、入学前の友だち関係への不安に焦点をあてると、16名中12名の保護者

が入学後に自分の子どもが他の子どもとうまくやっていき、学校が楽しくなるだろうかといった不安を抱えているようであった。さらに、小学校入学後、16名中10名の保護者が【子どもに関する情報量の減少】を指摘していたが、さらにその10名中5名の保護者は「小学校の様子は子どもに聞いてもわからない」などと答えていた。このことから、具体的に、幼稚園では、子どもが自分で園の様子を伝えられるようにすることや、小学校では、学校での友だち関係がどのように構築され、どのようにつながっているかといった様子や、自己主張は出来ているか、適応することができているかといったことを保護者に学級通信や面談等で知らせていく必要があるといえる。これらは今後本研究から得た知見を元に、実践を行うことを課題とする。

次に、子どもの性差による保護者の不安や期待の変容の違いについても検討を行った。その結果、女子の保護者は8名中7名が【友だち関係への不安】を述べているのに対し、男子の保護者は8名中5名が【友だち関係への不安】を述べていたが、【適応への不安】についても8名中5名が述べていた。そして、それらの不安の継続・解消については、女子の保護者は8名中6名が【不安の解消】を述べていたのに対し、男子の保護者は8名中7名が【不安の継続】を述べていた。つまり、男子の保護者は、入学前の【友だち関係への不安】と【適応への不安】が解消せず、入学後も【友だち関係への不安】と【適応への不安】を抱えている。男子の社会的スキルが低いことから友だち関係がうまくいかないことが多くあり、自分の子どもが一人であることを保護者が不安に感じていると考えられる。そこで、生活科や朝の時間、休み時間等を有効に使い、他の各教科の時間を有機的に連携させながらも、人間関係を築く活動を行っていく必要がある¹⁹⁾。さらに、男子の保護者は、8名中7名が【子どもに関する情報量の減少】を挙げている。男子の保護者はこのような【子どもに関する情報量の減少】を挙げ、子どもの友だち関係に関する情報を得たいことを指摘していたことから、特に男子の保護者に対して友だち関係に関する情報提供を行うことが重要であるといえる。

そして最後に、子どもの出生順位による保護者の不安や期待の変容の違いについて検討を行った。不安の内容を見てみると、第二子以降の子どもを持つ保護者のみに見られる不安は【自己主張への不安】であった。第二子以降の子どもを持つ保護者は入学前の幼稚園について7名中5名が【細かな支援】をしてもらっているというイメージを持っており、第一子の子ども

を小学校に行かせている経験から、小学校からは【集団生活】が始まるというイメージを7名中3名が述べ、【学習中心】となるイメージは7名中4名が述べていた。さらに、7名中2名が自立しなければならないというイメージを持っており、第一子を小学校に送り出した経験から集団生活が始めることによって自己主張の大切さや難しさを感じているといえ、このことが【自己主張への不安】を持つことに繋がっていると考えられる。

一方、第一子の子どもを持つ保護者の不安は、9名中6名が【友だち関係への不安】について述べ、続いて9名中4名が【適応への不安】について述べていた。しかし、期待の内容を見てみると、9名中5名が【友だち関係への期待】と【自立への期待】について述べていた。調査を行った保護者の第一子の子どもは、1名を除いて8名が下に弟、もしくは妹がいた。つまり、小学校学校生活で自立が求められることも要因の一つではあるが、兄や姉として、自立してほしいという気持ちが【自立への期待】として現れていたということが考えられる。

本研究では、保護者の小学校入学を行う子どもへの期待や不安の変容過程について調査を行ったが、保護者の心理的なエネルギーの大きさなどは、年齢の低い子どもに反映しやすい傾向にある²⁰⁾。実際に、今回の得られた結果では、保護者は友だち関係への不安を16名中12名が述べていたが、入学前の子ども達の友だち関係の不安は入学後の不満となって表れる傾向があった²¹⁾。そのため、今後は、子どもへのインタビュー調査の結果を踏まえて、保護者の期待や不安が子どもに影響しているかどうかを探ることを今後の課題とする。

また、今回入学前と入学後の2回インタビューを行ったことによって、入学前から入学後の保護者の期待や不安の変容過程を見ることができた。しかし、保護者の不安の解消までにはいったっていない事例がまだ見られたため、今後さらに追跡をし、その不安がどのように解消されたかをより詳しく聞き取ることによって、保護者への支援がどのようなものであるべきかをさらに追求していく必要があるといえよう。

引用文献

- 1) 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」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm
- 2) 国立教育政策研究所教育課程研究センター (2005) 幼児期から

- 児童期への教育，ひかりのくに，pp.127-130.
- 3) 岡本夏木 編著『小学生になる前後－5～7歳児を育てる－』岩波書店，1995，p. 103.
 - 4) 伊藤輝子・山内昭道・岩崎洋子 1997.「幼稚園・保育園・小学校の教育連携の実態と課題－来年度就学予定児を持つ保護者の不安に対する保育の課題－」『保育学研究』第35巻，第2号，pp.136-143.
 - 5) 神田直子・山本理絵 2007.「幼児期から学童期への移行期における親の子育て状況と不安，支援ニーズ－「第4回愛知の子ども縦断調査」結果第1報－」『愛知大学文学部論文集』第56巻，pp.17-33.
 - 6) 中山勘次郎 1992.「子どもに対する母親の期待とその発達の傾向」『上越教育大学研究紀要』第11巻，pp.1-12.
 - 7) Andress, W. Wilfried, Griebel, Renate, N & Bernhard, N. 2011. "Parents in their transition towards school. An empirical study in Germany" The 21st EECERA annual Conference, 1-12.
 - 8) Landesman, R. S., Gaines L.R., Phillips M. & Ramey C. 1998. "Perspectives of former Head Start children and their parents on school and the transition to school" *The Elementary school Journal* 98: 311-327.
 - 9) Parsons, J.E. Adler, T.F. & Kaczala, C.M. 1982. "Socialization of achievement attitudes and beliefs" *Child Development* 53: 310-321.
 - 10) 木村一絵・西内恭子・平野（小原）裕子・高田ゆり子 2006.「母親の育児意識を構成する概念とそれに関連する要因」『九州大学医学部保健学科紀要』第7号，pp.69-76.
 - 11) 吉田弘道 2012.「育児不安研究の現状と課題」『専修人間科学論集』第2巻，第1号，pp.1-8.
 - 12) 山本多喜司S・ワップナー 編著『人生移行の発達心理学』北大路書房，1992，pp.152-153.
 - 13) Dawn, S. Gabrielle, W. Bethan, B. Caroline, S. Anna, E. Rhana, M and Hilary, G. 2005. "A Study of the Transition from the Foundation Stage to Key Stage 1" *National Foundation for Educational Research*, 41- 54.
 - 14) 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.
 - 15) 田中浩司 2010.「年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス－M-GTAを用いた保護者へのインタビューデータの分析－」『教育心理学研究』第58巻，第2号，pp.212-223.
 - 16) 庄司一子 1991.「社会的スキル尺度の検討－信頼性・妥当性について」『教育相談研究』第29巻，pp.18-25.
 - 17) 山口豊一・飯田順子・石隈利紀 2005.「小学校の学校生活スキルに関する研究：学校生活スキル尺度（小学生版）の開発」『学校心理学研究』第5巻，pp.49-58.
 - 18) 春田葉子 2009.「自己表出ができてにくい子どもへの支援に関する実践的研究－「個と個」の関係から「小集団」の関係への適応過程に焦点をあてて－」『福岡市教育センター』第832号，pp.1-9.
 - 19) 廣内厚士 2010「他人のモカシンを履いて～幼小人事交流から保育を見直す～」『日本乳幼児教育学会第20回大会研究発表論文集』pp.26-27
 - 20) 酒井律子 2005.「不登校の子どもをもつ保護者へのアプローチ（特集 不登校）」『臨床心理学』第5巻，第1号，pp.57-61.
 - 21) 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－」『乳幼児教育学会』第20号，pp.59-69.

(指導教員 秋田喜代美教授)