

ある一人の小学校新1年生が学校に適応していく過程

— 聴きとり調査の分析から —

On the Process of a Student's Adjustment to the Elementary School :
An Analysis of Oral Interviews with a First Grade Student

古 屋 義 博*
FURUYA Yoshihiro

要約：小学校新1年生のある女子児童が入学後の約4週間、断続的に登校を渋ったが、徐々にその傾向はなくなっていった。入学から1学期終了までの学級担任が果たした役割や他の児童との関係構築の質的变化を、対象児からの日々の聴きとりにより明らかにすることを目的とした。報告された全エピソード375件の中で、人物が登場した223件を分析した主な結果は以下のとおりである。学級担任に関するエピソード(22.0%)が圧倒的に多い。登校を渋らなくなった第5週目以降に学級担任が登場するエピソードの比率が低下し、他の児童とのかかわりに関するエピソードの比率が上昇した。男子児童と対象児とのかかわりに関するエピソードが多くなった第7-9週目をやや先行するように、学級担任と男子児童とのやりとりに関する報告が多くなった。以上の結果から、対象児が学校に適応していく過程で果たした学級担任の役割の重要性について指摘した。

キーワード：学級担任 小学校新1年生 適応 人間関係

1 問題と目的

発達の初期段階にある子どもの社会性やその周辺領域の発達を促進する要因として、特定の大人の役割は非常に重要である。そして、特定の大人との関係構築を基礎としながら、子どもはさまざまな場面への適応を可能にしていく(竹田・里見, 1994; 津守・稲毛, 1995a; 津守・稲毛, 1995b)。

近年、比較的初期の発達段階にある子どもの発達に関して、特定の大人の役割の重要性を積極的に再認識する動きがある。

例えば、乳幼児の保育を司る保育所の保育内容を定めた『保育所保育指針』の平成11年10月の改訂である。『新・保育士保育指針(厚生省, 1999)』によれば、各年齢層ごとの保育内容の説明に、『旧・保育所保育指針(厚生省, 1990)』にはなかった項目「保育士の姿勢と関わりの視点」の新設された。「総則」に“保育においては、保育士の言動が子どもに大きな影響を与える。したがって、保育士は常に研修などを通して、自ら、人間性と専門性の向上に努める必要がある。また、倫理観に裏付けられた知性と技術を備え、豊かな感性と愛情を持って、一人一人の子どもに関わらなければならない。”など、特定の

*障害児教育講座

大人である保育士の役割が各所に追加された。

別の例として、幼児の教育を司る幼稚園の教育内容を定めた『幼稚園教育要領』の平成10年12月の改訂である。『新・幼稚園教育要領（文部省，1998）』と『旧・幼稚園教育要領（文部省，1989）』の「総則」を比較すると、『旧・幼稚園教育要領』の記載がそのまま維持された状態で、教師の役割を強調する記載が追加されたことや、「指導計画作成上の留意事項」に“幼児の主体的な活動を促すためには、教師が多様なかかわりをもつことが重要であることを踏まえ、教師は、理解者、共同作業など様々な役割を果たし、幼児の発達に必要な豊かな体験が得られるよう、活動の場面に応じて、適切な指導を行うようにすること。”という記載に代表されるように、特定の大人である教師の役割についての記載が各所に追加された。

これらの例が、特定の大人の役割の重要性を積極的に再認識する動きを象徴していると言えるだろう。

筆者ら（古屋・鷹野・山中，2002）は社会性やその周辺領域の発達について、学校年度が存在するために、その切り替え時に一時的ではあるが、見かけ上の退行現象が生じることを、知的障害養護学校に在籍する児童を対象にして明らかにした。一時的ではあるが、見かけ上のその退行現象は、学校年度の切り替えによる環境の変化により毎年繰り返されることであり、その期間の慎重な取扱いが特定の大人である教師、特に学級担任に求められると強調した。

学校年度の切り替えによる環境のさまざまな変化については、進級よりも入学・進学の方が明らかに大きい。特定の大人である教師、特に学級担任の役割はなおさら大きくなる。

そこで、本研究では、小学校という新しい環境に子どもが適応していく過程で特定の大人である教師、特に学級担任が果たす役割と、その過程で生じる他の児童との関係構築の質的变化を事例研究によって明らかにすることを目的とする。

2 方法

(1) 対象児

平成8年12月生まれの女子児童。3人きょうだいの第2子（本調査実施時）。ほとんどの領域で概ね標準的な発達水準にある。ただ、出生から幼児期前期まで身長・体重が平均より2標準偏差を越えて不足していた（本調査実施時点でも学級の中で体が最も小さい一人であった）。また、新しく出会う人との関係がなかなかつけれないという傾向がある。顔見知りの同年齢の子どもが散在する大きな集団に入ることを強く苦手とする。

2年保育の幼稚園を卒業。顔見知りの子どもが散在する大きな集団に入ることを強く苦手とするという対象児の特性を保護者は考慮して、誰もまだ登園していない登園可能時間の最も早い時間に対象児を登園させた。しかし、入園直後の約2か月間、大半の子どもが登園する時間になると、幼稚園教諭に帰宅したいと泣き訴え、幼稚園からの電話連絡により保護者が迎えに行き早退するということがしばしばあった。しかし、保育時間後に園児がいなくなった幼稚園に、時には数人の友人と好んで遊びに行っていた。

幼稚園でできた友人はいずれも対象児が入学する小学校以外の小学校に入学した。よって、対象児が入学した小学校には年上のきょうだい（4年生）とそのきょうだいの友人を

除いて、対象児が知る子どもはいなかった。対象児が通い始めた小学校の規模や学級編制等については、対象児のプライバシー保護のため詳細を記述できないが、文部科学省の平成15年度学校基本調査の全国の小学校の「学校数（23633校）」「学級数（272258学級）」「児童数（7226911人）」から算出できる「学校あたりの学級数（11.5学級）」および「1学級あたりの児童数（26.5人）」より、ともに若干小さい値を示す学校・学級の規模であった。

小学校の入学式の日のエピソードを次に示す。教室に入ることと入学式会場の座席に座ることや記念撮影に参加することを、「その場から動かない」または「泣く」ことで強く拒否して、その時間帯は保護者と遠く離れてそれらの状況を観察していた。入学式会場ではすべての予定が終了して新1年生が全員退出した後に、保護者とともに記念撮影を行った。教室で行われた学級懇談では、すべての予定が終了して、全児童が教室から出た後に、保護者とともに教室に入り自分の座席を確認していた。

その後、しばらくは登校を渋るが、きょうだい（4年生）に促されて一緒に登校したり、保護者と一緒に教室まで行くなどした。なお、入学式を除き、対象児からの強い要請で、保護者が教室まで付き添って登校したのは、第2週目の第1-3日目（4月14・15・16日）の3日間と第4週目の第1日目（4月28日）の合計4日間であった。なお、第3週の第1日目（4月22日）からは学級の友人（以下、女子児童A）と二人だけで登校するようになった。

(2) 手続き

入学式から1学期末までの15週（平成15年4月から7月の授業日72日間）。原則として毎日放課後に対象児からその日の学校のエピソードを筆者が聴きとった。聴きとりに際しては、対象児の報告に対して「繰り返えすこと・要約すること・促すこと」などを中心に行い、対象児の感情に付き添う態度（諏訪，1995）を原則とした。記録は聴きとりを行いながら筆者が筆記した。なお、この期間、対象児の欠席および早退・遅刻はなかった。

(3) 分析

報告されるエピソードを「特定の人物が登場するエピソード」と「それ以外のエピソード」に分類する。特定の人物が登場するエピソードについては、そこに複数の人物が登場した場合、登場した人物ごとに独立したエピソードとして集計する。なお、学級担任に関するエピソードについては質的な分析をあわせて行う。

3 結果と考察

(1) 報告されたエピソードの全体の数量について

全授業日72日間の内の66日間について聴きとりを行った。報告されたエピソードの合計は375件であった。

「特定の人物が登場するエピソード」と「それ以外のエピソード」の週ごとの総数と平均値を表1に示す。

入学すぐの第1週目、登校を渋り保護者が同伴した第2・4週目のエピソードの1日あたりの数は相対的に少ない。学校での活動があまり楽しくなかったことを示すように「口

が重い' 状態である。しかし、登校を渋ることがなくなった第5週目以降、報告されるエピソードの数は多くなった。適応しかけた第3週目の第1日目(4月22日)には、筆者と出会うなり学校でのエピソードを自分から初めて報告し始め、この日は計14件のエピソードが報告されている。学校での体験の様子と'口の重さ'は、強く関連しているようである。

表1 エピソードの週ごとの総数と平均値

週 数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	合計
人物の登場	13	6	19	12	19	13	21	17	19	11	21	23	9	14	6	223
それ以外	4	9	10	3	9	10	8	13	13	7	13	14	14	11	14	152
合 計	17	15	29	15	28	23	29	30	32	18	34	37	23	25	20	375
1日平均	3.4	3.0	7.3	3.8	7.0	5.8	7.3	6.0	6.4	6.0	6.8	7.4	4.6	6.3	5.0	5.7

(2) 「特定の人物が登場するエピソード」の各人物ごとの件数について

「特定の人物が登場するエピソード」で人物ごとにその件数を集計した結果を表2と表3に示す。表3は表2の中の「同じ学級の女子児童」と「同じ学級の男子児童」の内訳を示したものである。

表2 人物の登場件数とその割合

	件 数	割 合 (%)
担 任	49	22.0
その他の教職員	8	3.6
同じ学級の女子児童	74	33.2
同じ学級の男子児童	67	30.0
対象児のきょうだい (4年生)	7	3.1
同学年の他の学級の児童	6	2.7
他学年の児童 ※	12	5.4

※ 対象児のきょうだい (4年生) を除く

同性の児童 (33.2%) に次いで、異性の児童 (30.0%)、学級担任 (22.0%) の順に量が多く、「特定の人物が登場するエピソード」の全体の85.2%を占める結果となっている。表3に示したように同性・異性の児童をそれぞれ各個人ごとに集計して比較した場合には、学級担任 (22.0%) に関するエピソードが圧倒的に多く、次いで多い男子児童A (7.6%) や女子児童A (7.2%) の約3倍となっている。この結果は、対象児にとって学級担任の

存在が非常に大きかったことを示していると考えられる。

登場する児童については、特定化される傾向が、特に同性に児童について強かった。女子児童に関するエピソードは74件であった。しばしば登場する5人の女子児童（「頻出女子」とする）に関するエピソード数がその中の60件（81.1%）を占めている。残りの14件が他4人（それぞれ5件、5件、3件、1件の登場）の女子児童に関するエピソードになっている。一方、男子児童でも4人（「頻出男子」とする）が比較的多く登場して、男子児童に関するエピソード67件の中の49件（73.1%）を占めていた。残りの18件が他7人（それぞれ5件、4件、3件、2件、2件、1件、1件）が登場している。

女子児童の登場と男子児童の登場について比較すると、頻出女子とその他の女子との登場の仕方に比較的大きな不連続性が認められる。一方、男子児童の登場の仕方は比較的広く浅い傾向である。これらの結果から、学級の中の人間関係の核としての同性の特定の仲間が形成されたと考えられる。

表3 同じ学級の児童の登場件数とその割合

	件数	割合(%)	
女子児童 A	16	7.2	} 頻出女子
" B	13	5.8	
" C	11	4.9	
" D	10	4.5	
" E	10	4.5	
その他の女子児童（4人）	14	6.3	
<hr/>			
男子児童 A	17	7.6	} 頻出男子
" B	12	5.4	
" C	12	5.4	
" D	8	3.6	
その他の男子児童（7人）	18	8.1	

(3) 「特定の人物が登場するエピソード」の各人物ごとの推移について

「特定の人物が登場するエピソード」を人物ごとに集計して、その累積頻度（割合）の推移を図1に、学級担任外の教職員と他学級・他学年の児童が登場した時期を表4に示す。

登校を済んだ第1・4週目をそれぞれピークとして、対象児に対してサポートタイプにかかわってくれる学級担任やきょうだい（4年生）に関するエピソードの割合が減少している。対象児にとって学校への適應に関して何らかのつまずきが生じていた際に、サポートタイプな存在へとそのままざしが注がれたと考えられる。

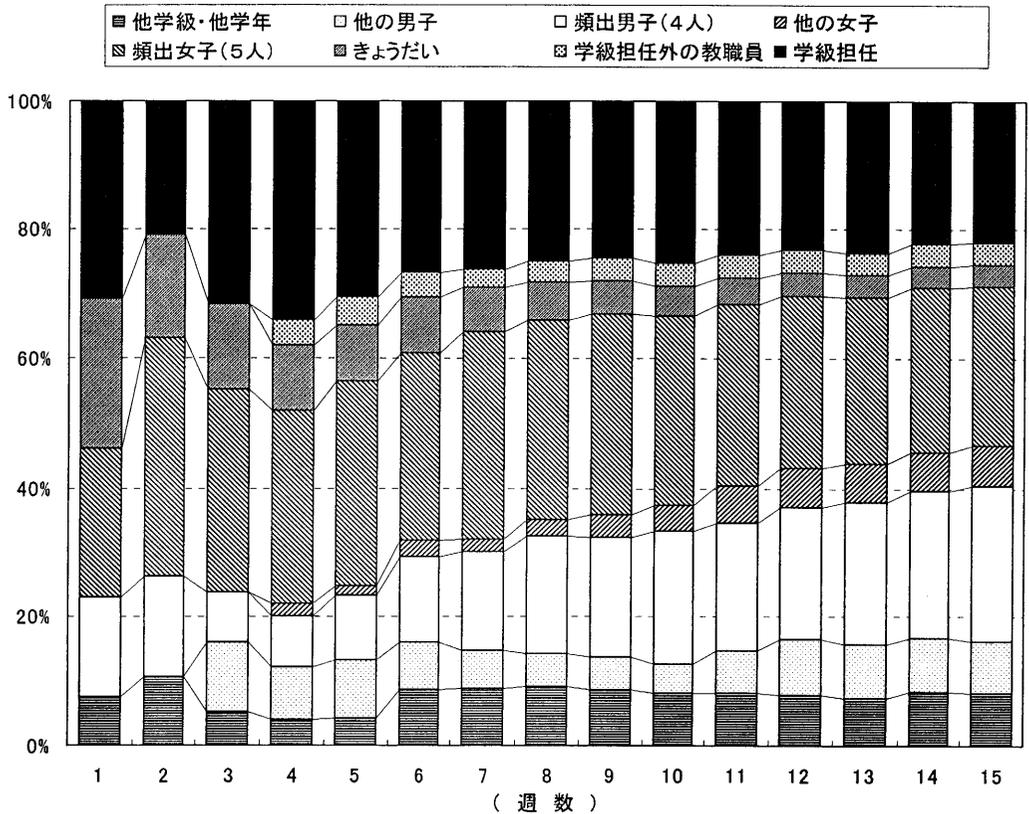


図1 「特定の人物が登場するエピソード」の累積件数（割合）の推移

表4 学級担任外の教職員と他学級・他学年の児童が登場した時期

週数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
同学年の他学級	・	・	・	・	・	・	1	2	1	・	1	・	・	1	・
2年生	・	・	・	・	・	2	・	・	・	・	・	1	・	・	・
3年生	・	・	・	・	・	・	・	・	・	1	・	・	・	・	・
4年生（きょうだいを除く）	・	・	・	・	・	1	1	・	・	・	・	・	・	2	・
5年生	・	・	・	・	・	1	・	・	・	・	・	・	・	・	・
6年生	1	1	・	・	・	・	1	・	・	・	・	・	・	・	・
養護教諭	・	・	・	1	1	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・
教職員A（きょうだいの学級担任）	・	・	・	1	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・
教職員B	・	・	・	・	・	・	・	1	・	・	・	・	・	・	・
教職員C	・	・	・	・	・	・	・	・	1	・	・	・	・	1	・
教職員D	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	1	・	・	・	・
教職員E	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	1	・	・	・

登校を最後に決った第4週目を境に、きょうだい（4年生）に関するエピソードの比率は低下の一途をたどり、学級担任に関しても低下していく。そして、頻出女子が常に同じような割合で登場しながら、その他の児童のエピソードの比率が上昇した。表4に示したとおり、第4週目を境にさまざまな人物が登場している。つまり、人間関係形成のスター

トとしてサポートティブな存在へのつながりから、同性の特定の仲間集団の形成へと移行し、それが人間関係の核となり、その他の関係へと徐々に広がっていく様子がここからわかる。

(4) 学級担任と同じ学級の児童が登場するエピソードについて

学級担任および頻出女子・頻出男子の登場の仕方の推移を表5に、学級担任に関するエピソードの内容を表6にそれぞれ示す。

表5 学級担任および頻出女子・頻出男子の登場の仕方の推移

登場人物	件数	第1週	第2週	第3週	第4週	第5週	第6週	第7週
学級担任教諭	49	1・21・	.....	431・	22・1	211・	...1	122・
女子児童A	16	・2...・	.....	.....	1...・	・11・	...1	...1・
＃ B	13	...1・	.....	...1	.....	21...・	...1	.....
＃ D	10	・2...・	...11	1...1	.....	...1・	...1	.....
＃ E	10	.....	...1...・	.....	.....	...1...・	...1	.....
＃ C	11	.....	.....	.....	.....	.....	.....	...1・
男子児童B	12	.....	...11	.....	...1・	.....	.....	112・
＃ C	12	.....	.....	...1	.....	...12・	.....	13...・
＃ D	8	.....	.....	1...・	...2・	.....	.....	...1・
＃ A	17	.....	.....	.....	.....	.....	...2	12...・
保護者と登校した日		○...・	○○○...・	.....	○...・	.....	.....	.....

下段に続く

	第8週	第9週	第10週	第11週	第12週	第13週	第14週	第15週	登場人物
	2・1...・	・1・12	13・	2・1...・	...22	・111・	.....	...1・	学級担任教諭
	・21...・	.....	...・	1...・	2...1	.....	・1...・	...1	女子児童A
	...1...・	.....	...・	1...1...・	...2...・	.....	1...1...・	.....	＃ B
	.....	...1...・	...・	.....	.....	.....	...1...・	.....	＃ D
	.....	.....1	...1	...1...・	1...・	1...・	1...・	...1...・	＃ E
	...1...・	.....	...3	.....	.....	...1	...3	...2・	＃ C
	1...1...・	...1...・	...・	.....1	...1...・	.....	.....	.....	男子児童B
	.....	...12	...1	.....	.....	.....	.....	.....	＃ C
	...1...・	...1...・	...・	...1...・	.....	1...・	.....	.....	＃ D
	1...1...・	...111	...1	...1...・	...11...・	1...2...・	.....	.....	＃ A
	.....	.....	...・	.....	.....	.....	.....	.....	保護者と登校した日

上段からの続き

表6 学級担任に関するエピソードの内容

週数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
学級担任の氏名や容姿等	3	・	・	・	1	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・
学級担任の本人への言動	1	・	4	3	1	・	4	1	2	4	3	・	1	・	・
学級担任の言動（上記以外の一般）	・	・	3	1	1	・	・	・	・	・	・	1	2	・	1
学級担任の言動（特に対・男子児童）	・	・	1	・	1	1	1	2	1	・	・	・	・	・	・
学級担任の言動の予測	・	・	・	1	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・	・
その他	・	・	・	・	・	・	・	・	1	・	・	3	・	・	・

対象児が学校に適応しつつあった第3-5週目のそれぞれの第1日目に、学級担任に関するエピソードが比較的多い。その間、対象児に対して学級担任がどのような配慮と関与を行ったかを、対象児が報告したエピソードの内容から推測する。

その間の学級担任が登場するエピソードの中で直接対象児本人に関係するのは8件であり、その中で対象児のプライバシーにかかわるような個別具体的な情報を削除して表7に示す。授業中の活躍を保障して認める関与（表7の中の①②③⑦）や対象児のかなり特殊なニーズを具体的に受けとめる関与（同④）などが挙げられている。これらのエピソードからわかるように、その間、学級担任がかなり慎重な配慮と関与を行っていたことが推測できる。

表7 第3-5週目の学級担任が登場するエピソードの中で直接対象児本人に関係するもの

-
- ① 「先生に言いたいことある人？」って先生言ったから手を挙げて「歯(※乳歯) がぐらぐらしていて気になります」って言った。(第3週)
 - ② 先生が「一人で歌、うたえる人？」って聞いたから手を挙げた。(第3週)
 - ③ 先生が「** (※学級の女子児童の名前) ちゃんと二人でうたってごらん」と言ったけど、**ちゃんうたえなかったら一人でうたった。ぞうの歌をうたった。(第3週)
 - ④ 給食でお魚おいしくておかわりしようとしたけどなかったから先生が自分のをくれた。(第3週)
 - ⑤ 今日の給食、野菜残したけど、フルーツ全部食べて、牛乳も全部飲んだ。カレーは2杯おかわりした。先生が「** (※対象児の名前) ちゃん、すごいね」って言った。(第4週)
 - ⑥ 先生に「今日はもう限界です (※もう学校にいることができない、という意味)」って言わなかったけど、でも先生、限界ってわかるかなあ？ (第4週)
 - ⑦ 勉強で先生が「家で何か飼っているものありますか」と言ったから手を挙げて「**と**と**と** (※それぞれ生き物の名称)」って言ったら、先生が「そうですか。それはいいですね」って言った。
 - ⑧ (※削除)。(第4週)
-

児童に関するエピソードについて考察する。女子児童Cを除く頻出女子は初期から登場して学期末まで安定して登場している。一方、男子児童Aを除く頻出男子は第2週目の後半から登場して、学期末まで変動を繰り返している。なお、遅れて登場した女子児童C（第7週目から登場）と男子児童A（第6週目から登場）については、対象児の報告によると、その関係のとりくにさについてが主であった。

男子児童については、第7週目以降に急激に多く登場する。その動きを先行するように学級担任の男子児童に対するかわりに関するエピソードが多くなっている。第5-9週目の間の対象児の報告を対象児やその他の児童のプライバシーにかかわる情報を削除して表8に示す。

最初は学級担任の男子児童の行為に対する態度を観察している様子がうかがえる（表8の中の①②③）。次に学級担任の男子児童に対する援助的な関与（同④。そして同⑤もある男子児童の固有のニーズに対する配慮に関するエピソード）についてである。第9週（同⑥）については、対象児自身が困った時に学級担任に報告して、その後処理を学級担任

が適切に行った、または代理弁護してくれたというエピソードである。それらのエピソードから、学級担任が観察学習の対象であったこと、そして必要に応じて学級担任へ援助を要請することが可能であることを学習したと考えられる。

表8 第5-9週目の学級担任が登場するエピソードの中で男子児童に関係するもの

-
- ① (※学級担任の叱り方についての報告) (第5週)
 - ② (※学級担任の叱り方についての報告) (第6週)
 - ③ (※男子児童の間のけんかの仲裁に入った学級担任の様子) (第7週)
 - ④ ** (※男子児童の名前) くと先生が来て「**くんが水こぼしちゃったからみんなでふいて」って言って来たからみんなでふいた (第8週)
 - ⑤ (※削除) (第8週)
 - ⑥ ** (※男子児童の名前) くんが** (※対象児の名前) の頭を傘でぶった。だから先生に言ったら、**くん、先生に怒られてた。(第9週)
-

4 まとめと今後の課題

小学校への入学間もない時期に登校を渋った一人の女子児童が、学校に適応していく過程で学級担任が果たした役割や他の児童との関係構築の質的变化を対象児からの日々の聴きとりにより明らかにした。

特定の人物について報告されたエピソードの数が、その人物に対する対象児の関心の度合いと比例していると仮定すれば、学級担任の存在がきわめて大きかったと言える。そして、学校への適応が進行するにしたがい、相対的に学級担任に関するエピソードは減少して、学級の児童との関係構築に関するエピソードが増加していった。学級担任との良好な関係が人間関係の核になり、その後、その関係が徐々に広がっていったと言えるだろう。

その際に学級担任が行った対応や配慮は、対象児が活躍できる場の提供と、その活躍に対して具体的に正の強化を与えていくというものや、対象児の気持ちを代理弁護することなどがあった。

また、対象児の人間関係の質的な変化を示す異性の児童との関係構築に関して、学級担任が観察学習の対象になっていた可能性があることが挙げられる。学校現場でしばしば聞かれる声として、児童が学級担任にだんだん似てくるという現象がある。対象児が報告したエピソードはその現象を裏づけているのかもしれない。

他の児童との関係構築の変化については、同性の特定の児童との関係が形成され、それが安定的に維持されていた結果であった。そして、その後、同じ学級の異性の児童、他の学年、他の教職員、そして同学年の別の学級の児童へと対象児のまなざしが広がっていった様子が、対象児から報告された。この変化の初期段階で、学級担任との人間関係の構築が核になっていたことが考えられる。

冒頭に引用した『幼稚園教育要領』の“幼児の主体的な活動を促すためには、教師が多様なかわりをもつことが重要であることを踏まえ、教師は、理解者、共同作業など様々

な役割を果たし、幼児の発達に必要な豊かな体験が得られるよう、活動の場面に応じて、適切な指導を行うようにすること。”という記載は、対象児のような特性を持つ小学校の低学年にも該当することであり、教師のさまざまな役割について、児童が持つさまざまな特性を考慮しながら、今後も十分に検討していかなければならないと考えられる。

文 献

- 1) 古屋義博・鷹野美香・山中淳子 (2002) ある一人の知的障害児の社会性発達の過程と教師による関与との関係 —知的障害養護学校の自由遊び場面における自然的観察—. 山梨大学教育人間科学部紀要, 3(2), 227-234.
- 2) 厚生省 (1990) 保育所保育指針. 厚生省.
- 3) 厚生省 (1999) 保育所保育指針. 厚生省.
- 4) 文部省 (1989) 幼稚園教育要領. 文部省.
- 5) 文部省 (1998) 幼稚園教育要領. 文部省.
- 6) 諏訪茂樹 (1995) 援助者のためのコミュニケーションと人間関係 [第2版]. 建帛社.
- 7) 竹田契一・里見恵子編著 (1994) インリアル・アプローチ. 日本文化科学社.
- 8) 津守真・稲毛教子 (1995a) 増補・乳幼児精神発達診断法 0才～3才まで. 大日本図書.
- 9) 津守真・稲毛教子 (1995b) 増補・乳幼児精神発達診断法 3才～7才まで. 大日本図書.