

小学校1年生の入学期の実態とレジリエンスとの関連

—情緒・行動の特徴と学校適応感に着目して—

森岡育子¹⁾

岩元澄子²⁾

要約

近年、小学校1年生の学校不適応が「小1プロブレム」として問題となっている。本研究は、小学校1年生の入学期の実態を情緒・行動の特徴と学校適応の観点から明らかにするとともに、それらとレジリエンスとの関連について検討することを目的とした。対象は、N県内のA小学校およびB小学校への入学予定児で、幼稚園の担当教諭あるいは保育所の担当保育士に、小学校入学の2カ月前にレジリエンス尺度への回答を求めた。また、その児の保護者に、入学の2カ月前、入学後の4月と6月に、CBCLへの回答を求めた。さらに、その児の担任教諭に、入学後の4月と6月に学校適応感尺度への回答を求めた。統計学的分析によって、情緒・行動の特徴としては、「身体的訴え」が、入学の2カ月前よりも4月の方が有意に高いことが示された。また井潤他(2000)の一般児童の臨床域人数と比較して、1年生は、4月には「社会性の問題」が臨床域である児が有意に多く、「非行的行動」が臨床域である児が有意に少ない傾向にあることが示された。また学校適応としては、「安心感」が、4月より6月の方が有意に高いことが示された。レジリエンスと情緒・行動の特徴との関連では、4月、6月ともに、「ソーシャルスキルの柔軟な利用」、「意欲」とさまざまな情緒・行動の特徴との間に有意な負の相関がみられた。またレジリエンスと学校適応感との関連では、4月には「ソーシャルスキルの柔軟な利用」と「集団適応」、「安心感」、「意欲」と「集団適応」、「資源」と「安心感」との間に正の相関がみられたが、6月には「意欲」と「集団適応」にのみ正の相関がみられた。これらのことから、「小1プロブレム」の実態が、情緒・行動の特徴と学校適応という観点から明らかになるとともに、入学前のレジリエンスを把握することで、入学後の子どもたちの情緒・行動の特徴や学校適応を予測できる可能性、さらには「小1プロブレム」防止のための援助の要点が示唆された。

キーワード：小1プロブレム、レジリエンス、学校適応、CBCL

問題と目的

はじめに

満6歳4月、子どもたちは小学校へ入学する。ほとんどの子どもたちが、就学以前に幼稚園や保育所で集団生活を経験している今日でも、小学校入学はフォーマルな社会集団への最初の参加である(大嶽, 1998)。

近年、小学校入学後に学校生活に不適応を起こす児童の問題が、「小1プロブレム」として社会的に注目されている。2003年、国立教育研究所が、文部省(現文部科学省)からの委嘱を受けまとめた「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」報告書に、高学年で起こる「学級崩壊」とともに、新1年生の学校不適応の問題が「小1問題」という名称で取り上げられている。

1) 久留米大学大学院心理学研究科

2) 久留米大学文学部

「小1プロブレム」とは、「学級崩壊」とは異なり、学級集団が形作られない未形成状態での現象（尾木，1999）である。また、その現象について、「集団行動が取れない、授業中に座ってられない、話を聞かないなどの行動が数カ月継続する状態である」（東京都教育委員会，2004）といった記述が散見されるが、統一された見解はなく、その実態の調査や研究はほとんどなされていない。

「小1プロブレム」への対策として、文部科学省（2003）の「幼児教育振興プログラム」では、幼稚園と小学校との連携、子どもたちの異年齢交流の推進などの施策が打ち出され、2009年施行の「幼稚園教育要領」と「保育所保育方針」、2011年施行の「小学校新学習指導要領」でも、幼稚園・保育所・小学校の3者の連携が明記されている。また、学校現場においては、1年生担当の加配教員の配置、30人学級の整備などの対応が広がってきているほか、子どもたちの実態がある程度把握できた5月に改めて学級編成を行う学校もでてきており、「小1プロブレム」への対策に苦慮しているのが現状である。

1 「小1プロブレム」に関する研究

秋田（2003）は、ねらい達成のための指導事項を5領域とする幼稚園の教育課程と、学習すべき内容を教科ごとに定める小学校以上の教育課程との間の編成上の大きな違いが、幼稚園・保育所と学校の文化に顕著な相違を生み出しており、それにより幼保小に段差が生じ、子どもたちの移行を困難にしていると述べている。また、丹羽・酒井・藤江（2004）は、幼稚園、保育所、小学校教諭と保護者を対象に、育てたい子ども像についての意識調査を行い、幼稚園教諭・保育士あるいは保護者は、小学校教諭よりも「自主性・積極性」を重視しているという結果から、3者が相互理解し連携をしていくことが必要であると述べている。また、1年生の不適応の背景として、家庭の問題、子どもの生活の変化、幼保小の段差の問題、小学校をめぐる問題の4つの側面を挙げている。また、長谷部（2004）は、保育実習を体験した保育士をめざす学生を対象に、「小1プロブレム」の要因について尋ね、家庭のしつけや養育態度が挙げられたことから、就学前に学校生活適応のための準備となる保育が必要であると述べている。これらは、「小1プロブレム」に関わる報告と考えるが、論説や意識調査にとどまる。

これに対して、盛・尾崎（2007）は、小学校1年生を対象に、社会的スキル、基本的生活習慣、友人関係と学校適応との関連について研究を行っている。その

結果、自己コントロールが高い子どもや基本的生活習慣が定着している子どもは集団適応が高いこと、良好な友人関係は学校生活における安心感に影響を及ぼすことを示している。このほかに「小1プロブレム」に関する実証的な研究は現在のところ見当たらない。しかし、学校適応感を3月、4月、6月と経時的に調査しているにもかかわらず、その他の調査を6月に実施しており時間的な因果関係の検討が十分とは言えない。

2 適応要因としてのレジリエンス

近年、ストレスへの予防要因あるいは緩衝要因として、レジリエンスに注目が高まっている。レジリエンス研究は、外傷体験研究を起点として、さまざまな種類の不適応への危険要因を持っているにもかかわらず予想に反して予後が良好な人に関して、何が予防的に作用しているかに着目する形で発展している（Werner & Smith, 1982; Garmezy, 1983; Blom, 1986）。齊藤・岡安（2009）は、レジリエンス研究をレビューし、レジリエンスとは、「何らかのリスクに対して適応状態を維持、あるいは引き起こされた不適応状態から回復する能力や過程である」とまとめている。また、小花和（2002）は、レジリエンスを規定する要因として、気質、セルフ・エフィカシーなどの個人要因、問題解決能力、社会的スキルなどの子どもによって獲得される要因、サポートしてくれる家族や家族以外の人の存在などの環境要因を挙げている。それらの規定要因には、嶋田（1998）が学校適応の要因として挙げているセルフ・エフィカシー、社会的スキル、ソーシャルサポートが包含される。

日本においてもレジリエンスを測定するために尺度研究が行われている。幼児を対象にしたものとして、「意欲」「資源」「楽観」の3因子からなるHiew（2000）によって作成されたSRC（State-Resilience Scale）の日本版（小花和，2000）や、「ソーシャルスキルの柔軟な使用」「ストレス耐性」の2因子からなる尺度（高辻，2002）がある。また、中学生を対象にした、「意欲的活動性（自己志向性）」、「内面共有性（関係志向性）」、「楽観性」の3因子からなる尺度（石毛，2004）や、大学生を対象とした、「新奇性希求」「感情調整」「肯定的な未来志向」の3因子からなる尺度（小塩・中谷・金子・長峰，2002）がある。そしてそれらを使ってレジリエンスに関する研究が進められている。小花和（2002）は、母親の認知からみた幼児期の日常的なストレスについて、4歳児では、「意欲」「資源」が「ひきこもり」「対人緊張」といったストレス反応と負の相関にあることを示している。高辻（2000）は、幼稚園

児を対象に、レジリエンスの中核をなすと考えられる行動の柔軟性は、友達関係を中心とした適応的な園生活と関連が見られるという知見を明らかにしている。石毛・無藤（2004）は、受験期の中学3年生の学業場面では、「意欲的活動性」と「楽観性」がストレス反応の抑制および受験後の成長感の向上に寄与することを、目久田・武田・磯部・江村・前田（2004）は、大学生のネガティブ経験に関しては、レジリエンスが高いほうが落ち込みが低く、落ち込みを低減させるコーピング方略を使用する傾向にあることを示している。このように、子どもたちの日常的な生活場面やストレス場面についての研究が多く報告されている。しかし、前述したように「幼保小の段差」（秋田，2003；丹羽他，2004）が指摘される中であって、小学校への入学という場面での、レジリエンスとストレス反応または適応との関連については検討されていない。

3 研究の目的

本研究では、「小1プロブレム」の予防や「小1プロブレム」からの回復を視野に入れ、レジリエンスに着目し、小学校入学後の1年生の実態を情緒・行動の特徴と学校適応の観点から明らかにするとともに、それらとレジリエンスとの関連について検討することを目的とする。

レジリエンスと入学後のストレス反応や適応との関連について明らかにすることは、その対策として掲げられている幼保小の連携に一つの示唆を与えると思われる。また、レジリエンスを把握することにより、入学後にストレス反応や不適応を起こす子どもたちを予測することができれば、それぞれに応じた対応することも可能になると考える。そこで、小学校入学をこれまでとは異なる状況に直面するときと捉え、本研究におけるレジリエンスを、「その状況（特にストレスフルな場面）で要求されることに柔軟に反応する傾向」（Asendorpf & van Aken, 1999）と定義し、研究を進めることとした。

方 法

1 調査対象

N県内のA小学校およびB小学校の入学予定児の幼稚園の担当教諭・あるいは保育所の担当保育士（以下保育者）および保護者と小学校入学後の1年生担任教諭を対象とした。

2 調査内容と調査時期

保育者評定用レジリエンス尺度（以下レジリエンス尺度とする）

高辻（2002）により作成された保育者評定用レジリエンス尺度と、小花和（2000）により作成された幼児用レジリエンス尺度の一部を本研究におけるレジリエンス尺度として使用した。前者は、「ソーシャルスキルの柔軟な利用（14項目）」「ストレス耐性（5項目）」といった個人内要因からなり、4件法で回答する。後者は、「意欲（8項目）」「楽観（3項目）」といった個人内要因と「資源（11項目）」という環境要因からなり、5件法で回答する。ただし、「楽観」は高辻（2002）の「ストレス耐性」と項目内容が重複していると判断して本調査では除外した。2010年1月下旬から2月初旬にかけ、保育者に回答を求めた。

Child Behavior Checklist/4-18 日本語版・親用（以下CBCLとする）

Achenbach（1991）により開発された子どもの情緒・行動の問題を包括的に評価する尺度である。井調・上林・中田・北・藤井・倉本・根岸・手塚・岡田・名取（2001）によって日本版の標準化がなされている。「ひきこもり」「身体的訴え」「不安/抑うつ」「社会性の問題」「思考の問題」「注意の問題」「非行的行動」「攻撃的行動」「その他の問題」の9つの尺度と、上位概念である「内向（ひきこもり，身体的訴え，不安/抑うつ合計）」と「外向（非行的行動，攻撃的行動合計）」「総得点（9つの尺度合計）」から構成され、全113項目、3件法で回答する。本研究では、「過去6カ月以内」という教示文を「過去1カ月以内」に変えて実施した。2010年1月下旬から2月初旬、4月下旬、6月下旬の3回、保護者に回答を求めた。

学校適応感尺度

盛・尾崎（2007）によって作成された学校適応感尺度。「集団適応（12項目）」と「安心感（5項目）」からなり、4件法で回答する。4月下旬、6月下旬に、1年生担任に回答を求めた。

3 手続き

N県内のA小学校と隣接するB小学校および各小学校へ入学予定児の在園する7幼稚園・保育所に対し、本研究の目的と調査内容の概要を説明の上、協力を依頼し、同意を得た。次に、保護者、保育者および教諭に対して、調査の趣旨を説明した協力依頼状を同封し、質問紙を配布、回収した。その際、保護者への調査に関しては、保育者ないし教諭に配布および回収を委託した。

4 分析対象

各時期の質問紙への欠損値を除く回答者数は、レジリエンス尺度については87名（57%）、CBCLについ

て、2月は62名(41%)、4月は91名(55%)、6月は89名(81%)、学校適応感について、4月は106名(64%)、6月は92名(84%)であった(回答率)。

結 果

1 小学校1年生の実態

1) 入学前後の情緒・行動の特徴の差異

入学前後の2月、4月、6月の子どもたちの情緒・行動の差異を調べるために、分析対象をレジリエンス尺度および2月、4月、6月のCBCLへの回答のあった40名とし、一元配置の分散分析を行った。その結果(表1)、「身体的訴え」($F(2,117) = 2.90, p < 0.10$)、「外向T得点」($F(2,117) = 2.71, p < 0.10$)、「T得点」($F(2,117) = 2.71, p < 0.10$)において有意な傾向がみられた。そこで、Tukey法を用いた多重比較の結果、「身体的訴え」で2月、6月より4月のほうが有意に高く、「外向T得点」および「T得点」では各月間に有意な差はみられなかった。

2) 情緒・行動の特徴の入学前後の臨床域人数の変化

2)-1 入学前後の臨床域人数の変化

入学前後の2月、4月、6月における、CBCLの各下

位尺度および上位概念のカットオフ(下位項目は67点、上位概念は60点)以上の境界域を含む臨床域の人数を調べたところ、各月の人数の差は最高4(「T得点」)、最低1(「ひきこもり」、「身体的訴え」、「不安/抑うつ」、「注意の問題」、「内向T得点」)であった。これは最大でも全体の10%の値であるため、統計的な検定をする必要はないと判断した。人数の推移を表2に表す。

2)-2 入学後の臨床域人数の一般との比較

CBCLのT得点について、フィッシャーの直接確率法を用いて、対象と井潤他(2001)の調査の一般群との臨床域の人数を比較した。その結果(表3)、「社会性の問題」で、4月の1年生の臨床域人数のほうが一般群よりも有意に多かった。また、「非行的行動」では、4月の1年生のほうが有意に少ない傾向がみられた。

3) 入学後の学校適応感の差異

入学後の4月と6月の学校適応感の差異を調べるために、分析対象を両月ともに学校適応感尺度への回答のあった92名とし、T検定を行った。その結果(表4)、「集団適応」では有意な差はみられなかったが、「安心感」では4月より6月のほうが有意に高かった($t(91) = 2.96, p < 0.01$)。また、「総得点」では有意差はみられなかった。

2 レジリエンスと情緒・行動の特徴との関連

レジリエンスと入学後の情緒・行動の特徴との関連を調べるため、レジリエンス尺度の4つの下位尺度とCBCLの下位尺度および上位概念との相関分析を行った。

表1 CBCLの月別平均分散分析結果(n=40)

| | 2月 | 4月 | 6月 | F値 | 多重比較 |
|--------|---------------|---------------|---------------|-------------------|---------------|
| ひきこもり | 54.4 (5.6) | 54.2 (5.8) | 54.5 (4.7) | 0.04 | |
| 身体的訴え | 52.0 (4.1) | 54.5 (5.7) | 52.9 (3.8) | 2.90 ⁺ | 2月、6月 < 4月 |
| 不安/抑うつ | 54.1 (3.7) | 53.3 (4.6) | 53.1 (5.0) | 0.54 | |
| 社会性の問題 | 54.5 (5.7) | 54.1 (6.7) | 53.8 (6.1) | 0.11 | |
| 思考の問題 | 52.1 (5.5) | 51.7 (5.4) | 50.5 (5.6) | 1.42 | |
| 注意の問題 | 54.6 (5.5) | 53.1 (5.0) | 53.8 (4.7) | 0.73 | |
| 非行的行動 | 55.0 (8.3) | 53.8 (5.3) | 54.5 (7.1) | 0.29 | |
| 攻撃的行動 | 56.2 (5.6) | 54.3 (5.3) | 54.2 (4.6) | 1.87 | |
| 内向T得点 | 52.6 (6.0) | 53.2 (7.0) | 51.4 (7.3) | 0.76 | |
| 外向T得点 | 55.8 (7.2) | 52.7 (7.0) | 52.5 (7.1) | 2.72 ⁺ | n.s |
| T得点 | 54.9 (6.9) | 51.4 (7.9) | 51.4 (8.1) | 2.71 ⁺ | n.s |

上段：平均 下段：(標準偏差) ⁺p < .10

表2 CBCLの月別の臨床域人数(n=40)

| | 2月 | 4月 | 6月 |
|--------|----|----|----|
| ひきこもり | 2 | 2 | 1 |
| 身体的訴え | 1 | 2 | 1 |
| 不安/抑うつ | 0 | 1 | 1 |
| 社会性の問題 | 1 | 4 | 3 |
| 思考の問題 | 3 | 3 | 0 |
| 注意の問題 | 1 | 2 | 2 |
| 非行的行動 | 5 | 3 | 4 |
| 攻撃的行動 | 2 | 0 | 0 |
| 内向T得点 | 5 | 5 | 4 |
| 外向T得点 | 9 | 6 | 6 |
| T得点 | 9 | 9 | 5 |

表3 CBCLの臨床域人数の一般との比較

| n | 4月 91 | | 6月 89 | | 一般群 3073 |
|--------|-----------|-------|-----------|------|-------------|
| | 臨床域人数(%) | P値 | 臨床域人数(%) | P値 | 臨床域人数(%) |
| ひきこもり | 3(3.3%) | 0.37 | 2(2.2%) | 0.17 | 184(6%) |
| 身体的訴え | 4(4.4%) | 1.00 | 1(1.1%) | 0.13 | 154(5%) |
| 不安/抑うつ | 1(1.1%) | 0.13 | 1(1.1%) | 0.13 | 154(5%) |
| 社会性の問題 | 9(9.9%) | 0.01* | 4(4.5%) | 0.78 | 123(4%) |
| 思考の問題 | 3(3.3%) | 1.00 | 1(1.1%) | 0.26 | 123(4%) |
| 注意の問題 | 4(4.4%) | 1.00 | 3(3.4%) | 0.63 | 154(5%) |
| 非行の行動 | 7(7.7%) | 0.09+ | 7(7.9%) | 0.12 | 430(14%) |
| 攻撃的行動 | 3(3.3%) | 0.63 | 1(1.1%) | 0.13 | 154(5%) |
| 内向T得点 | 9(9.9%) | 0.23 | 9(10.1%) | 0.23 | 461(15%) |
| 外向T得点 | 15(16.5%) | 1.00 | 13(14.3%) | 0.67 | 522(17%) |
| T得点 | 15(16.5%) | 1.00 | 12(13.5%) | 0.47 | 522(17%) |

+p<.10, *p<.05

注) 一般群は、井潤他(2001)の調査による

表4 学校適応感尺度の各月平均とT検定結果(n=92)

| | 4月 | 6月 | t値 |
|------|---------------|---------------|--------|
| 集団適応 | 33.5 (5.1) | 33.7 (5.9) | 0.43 |
| 安心感 | 17.5 (2.6) | 18.3 (3.0) | 2.96** |
| 総得点 | 51.0 (6.6) | 52.0 (7.6) | 1.61 |

**p<.01

上段:平均 下段:(標準偏差)

その結果(表5),4月は、「ソーシャルスキルの柔軟な利用」と「ひきこもり」,「社会性の問題」,「注意の問題」との間に有意な負の相関,「不安/抑うつ」,「思考の問題」,「内向T得点」との間に有意な負の相関傾向,「意欲」と「注意の問題」との間に有意な負の相関,「思考の問題」との間に有意な負の相関傾向がみられた。6月は、「ソーシャルスキルの柔軟な利用」と「不安/抑うつ」,「社会性の問題」,「注意の問題」,「非行の行動」との間に有意な負の相関,「内向T得点」との間に有意な負の相関傾向,「意欲」と「社会性の問題」,「注意の問題」との間に有意な負の相関,「思考の問題」,「T得点」との間に有意な負の相関傾向がみられた。

3 レジリエンスと学校適応感との関連

レジリエンスと学校適応感との関連を調べるため,

レジリエンス尺度の下位尺度と学校適応感尺度の下位尺度および「総得点」の間の相関分析を行った。

その結果(表6),4月は,「ソーシャルスキルの柔軟な利用」と「安心感」,「総得点」との間に有意な正の相関,「集団適応」との間に有意な正の相関傾向,「意欲」と「集団適応」,「総得点」との間,「資源」と「安心感」との間に有意な正の相関がみられた。また,6月は,「意欲」と「集団適応」,「総得点」との間に有意な正の相関がみられた。

考 察

1 小学校1年生の実態

1) 入学前後の情緒・行動の特徴

小学校1年生の入学前後の情緒・行動の特徴の差異についてCBCLを用いて比較したところ,頭痛・腹痛・吐き気などの「身体的訴え」が入学前の2月より入学後の4月のほうが高まることが示された。小花和(2002)は,幼児期のストレス反応を測る場合,尺度によって示された問題行動の中で,ある時期から急に出現したものを子どもが適切に処理できなかった結果として引き起こされたストレスとみることができるとしている。このことから,4月の「身体的訴え」の増加は,入学による児童のストレス反応の可能性を表すものと考えられる。2009年度の小学校1年生の不登校児童数は1080名にのぼり,小学生の不登校児童の約

表5 レジリエンス尺度とCBCLの相関

| | ひきこもり | 身体的訴え | 不安/抑うつ | 社会性の問題 | 思考の問題 | 注意の問題 | 非行的行動 | 攻撃的行動 | 内向T得点 | 外向T得点 | T得点 |
|----------------|---------|-------|--------------------|---------|--------------------|---------|--------|-------|--------------------|-------|--------------------|
| (4月) | | | | | | | | | | | |
| ソーシャルスキルの柔軟な利用 | -0.44** | -0.17 | -0.29 ⁺ | -0.32* | -0.28 ⁺ | -0.45** | 0.01 | -0.08 | -0.30 ⁺ | -0.03 | -0.19 |
| ストレス耐性 | -0.15 | -0.08 | -0.05 | -0.05 | -0.01 | -0.11 | 0.13 | 0.15 | -0.10 | 0.17 | 0.04 |
| 意欲 | -0.17 | -0.09 | -0.07 | -0.21 | -0.31 ⁺ | -0.40* | 0.13 | -0.05 | -0.12 | 0.04 | -0.14 |
| 資源 | -0.16 | 0.16 | -0.02 | 0.07 | 0.26 | 0.09 | -0.07 | -0.08 | 0.06 | -0.05 | 0.12 |
| (6月) | | | | | | | | | | | |
| ソーシャルスキルの柔軟な利用 | -0.25 | -0.22 | -0.33* | -0.51** | -0.19 | -0.38* | -0.37* | -0.22 | -0.28 ⁺ | -0.19 | -0.25 |
| ストレス耐性 | 0.02 | 0.00 | 0.02 | -0.21 | 0.07 | -0.05 | -0.17 | -0.14 | 0.03 | -0.09 | -0.08 |
| 意欲 | -0.05 | -0.04 | -0.23 | -0.51** | -0.29 ⁺ | -0.40* | -0.20 | -0.16 | -0.16 | -0.13 | -0.33 ⁺ |
| 資源 | -0.07 | 0.01 | 0.02 | 0.03 | 0.24 | 0.12 | 0.07 | 0.07 | -0.01 | 0.21 | 0.18 |

⁺p<.10, *p<.05, **p<.01

表6 レジリエンス尺度と学校適応感尺度との相関

| | 集団適応 | 安心感 | 総得点 |
|----------------|-------------------|--------|--------|
| (4月) | | | |
| ソーシャルスキルの柔軟な利用 | 0.29 ⁺ | 0.44** | 0.39** |
| ストレス耐性 | 0.11 | -0.05 | 0.07 |
| 意欲 | 0.41** | 0.22 | 0.39** |
| 資源 | -0.05 | 0.38* | 0.11 |
| (6月) | | | |
| ソーシャルスキルの柔軟な利用 | 0.14 | 0.22 | 0.20 |
| ストレス耐性 | -0.17 | -0.28 | -0.24 |
| 意欲 | 0.37* | 0.13 | 0.33* |
| 資源 | -0.18 | 0.16 | -0.07 |

⁺p<.10, *p<.05, **p<.01

4.8%を占めている(文部科学省)。入学後に児童の示す「身体的訴え」を、周囲の大人はストレス反応の可能性として捉え、早急な判断と対応をすることが、1年生児童の不登校を予防する手立ての1つになるのではないかと考える。

2) 入学前後の情緒・行動の特徴の臨床域人数

入学前後のCBCLにみる境界域を含む臨床域の人数の推移からも、臨床域の人数の一般群との人数の比較からも、4月には「大人に頼り過ぎる」、「他の子と仲良くできない」、「よくからかわれる」などの「社会性の問題」を示す子どもが増え、その割合は一般群よりも多いことが示された。しかし、6月では一般群との

有意な差はみられなかった。このことから、入学当初の4月は、子どもたちにさまざまな環境の変化をもたらした、新たな対人関係を構築しなければならない状況を強いることになり、「社会性の問題」が臨床域となる子どもが一時的に増えるのではないと思われる。

また、4月は、「悪いことをしても悪いと思わない」、「嘘をつく」、「ののしる」などの「非行的行動」を示す子どもは、一般群よりも有意に少ない傾向となった。小学校入学は、家族や周囲の大人たちにとっても期待や不安が大きく、さまざまな場面で子どもたちを励ます機会や言葉かけが増え、子どもたちもそれに応じて、張り切って生活を送ろうという気持ちが膨らむことが推測される。これにより、前述のような「非行的行動」が減少するのではないと思われる。

3) 入学後の学校適応感

4月と6月の学校適応について学校適応感尺度を用いて比較したところ、「話を聞くと落ち着いて座っている」、「チャイムや音楽などの合図で行動できる」、「友だちの邪魔をしないで仲良く活動する」などの「集団適応」には有意な差はなく、「先生に自由に話せる」、「学校での1日を楽しそうに過ごしている」などの「安心感」は6月のほうが高いことが示された。

山本・利島・石井・藤原・福田・浅川・古川・南(1981)は、学校でのルールや習慣に対する行動面での適応的变化は、新環境への移行から2カ月後に急激に起こり、以後は安定すると述べているが、本調査では異なる結果となった。これには、山本他の指摘が、30年前のものであることが関係するのかもしれない。「小1プロ

ブレム」と称される1年生の学校不適応の問題は、1990年代半ばごろから教育現場で囁かれ始め、「小学校1年生に起きた異変」として初めて尾木（1999）により問題提起された比較的新しい問題である。また、「小1プロブレム」は数カ月続く（東京都教育委員会、2004）とされているが、本調査の結果からも集団生活適応には時間を要していることが示唆された。今後は調査の時期を2、3カ月以降に延ばし、「集団適応」の推移を検討する必要がある。一方、「安心感」は6月に高まっており、2、3カ月のうちに、新しい環境や対人関係に慣れていくことが示された。山本他は、6月下旬から7月上旬にかけて対人環境での適応が大きく前進すると述べているが、4月よりも6月に高かった「安心感」は、これを反映するものと考えられる。

2 レジリエンスと情緒・行動の特徴との関連

入学直後のCBCLとレジリエンスの関連を検討した結果、「ソーシャルスキルの柔軟な利用」と「ひきこもり」、「不安／抑うつ」、「社会性の問題」、「思考の問題」、「注意の問題」、「内向T得点」との間、「意欲」と「思考の問題」、「注意の問題」との間に有意な負の相関または相関傾向がみられた。ソーシャルスキルは、他者との関係を円滑に進めるための技能であるが、入学後の対人関係においてはその技能を利用することが内向的な問題や社会性・思考・注意の問題の低減と関連することが示された。また、それ以前とは全く異なった環境の中で、周囲と積極的に関わろうとする意欲的な側面が、思考・注意の問題の抑制と関連していることが示された。

小花和（2002）による幼児を対象とした調査では、「資源」が「ひきこもり」、「対人緊張」と関連することを報告しているが、本調査では「資源」の関連はみられなかった。「資源」はレジリエンスの構成要素の中の環境要因であるが、「ソーシャルスキルの柔軟な利用」および「意欲」は個人によって獲得される要因であり、入学期の子どもたちのストレス反応の抑制には、環境要因よりも個人内要因が関連することが示唆された。

また、入学後の6月のCBCLとレジリエンスの関連を検討した結果、「ソーシャルスキルの柔軟な利用」と「不安／抑うつ」、「社会性の問題」、「注意の問題」、「非行的行動」、「内向T得点」との間、「意欲」と「社会性の問題」、「思考の問題」、「注意の問題」、「T得点」との間に有意な負の相関または相関傾向がみられた。4月と同様に、6月においても、さまざまな情緒・行動上の問題の抑制とレジリエンスの個人により獲得される

要因が関連していることが明らかになった。その中でも、特に「意欲」では関連が増していることから、学校生活に適應する過程では、学校場面において積極的に行動しようとする意欲が重要であることがうかがえた。

3 レジリエンスと学校適應感との関連

レジリエンスと入学直後の4月の学校適應感との相関分析の結果、「ソーシャルスキルの柔軟な利用」と学校適應感の「集団適応」、「安心感」、「総得点」との間、「意欲」と「集団適応」、「総得点」との間、「資源」と「安心感」との間に有意な正の相関または相関傾向がみられた。つまり、入学以前の生活で身につけていたソーシャルスキルを学校場面においても使用できることが、学校適應全般に関連していることが示された。これは、幼稚園児を対象とした高辻（2000）の調査の、友人関係を中心とした園生活への適應に行動の柔軟性（ソーシャルスキル）が関連しているという報告と同様の結果であると考えられる。また、「一つの課題に集中して取り組み粘り強くやり遂げる」、「物事の段取りや計画を立てようとする」などの「意欲」と集団生活への適應が関連していることや、「いざというとき家族が助けてくれる」、「家族以外にも嬉しかったことや悲しかったことを話せる人がいる」などといった「資源」と学校生活への安心感が関連していることが明らかとなった。レジリエンスの「資源」には、ソーシャルサポートおよび周囲の大人との愛着を基盤とする関係が含まれている（小花和、2004）との見地から、入学直後の急激な環境の変化の際の不安を和らげることが推察される。

山本（1991）は、新環境への移行時に何らかの危機を迎える子どもたちがいる半面、新しい学校生活が始まるという心地よい緊張感と期待感を楽しみ、新環境でのスタートを快適に切る子どもたちがいると述べている。これをレジリエンスの観点から考えると、後者は周囲のサポートによって安心感を得、新しい生活に意欲的に臨み、新しい出会いを柔軟にこなすといったレジリエンスの高い子どもたちと言えるのかもしれない。

また、レジリエンスと入学後数カ月した6月の学校適應感との相関分析の結果、「意欲」と「集団適応」、「総得点」との間に有意な正の相関がみられ、意欲的な態度は、入学直後においても数カ月後においても、学校生活でのルールや習慣への適應と関連するレジリエンスであることが示唆された。なお、今回有意な結果

はみられなかった「ストレス耐性」と「資源」については、今後の研究による検討を要する。「友だちに嫌なことを言われてもあまり気にしない」、「友だちにおもちゃを取られたとき、あまり落ちこまずすぐに別の遊びを始める」といった、一見「ストレス耐性」が高く見える子どもたちの中に、嫌なことがあっても主張せずに我慢してしまい、学校適応が進まない子どもが含まれていることもあり得ることに慎重である必要がある。また、入学という環境の変化を伴う時期には、子どもたちの「資源」が変化することも考えられ、入学後数カ月経った時点での「資源」とそれによる学校適応への影響についても検討を要する。

まとめと今後の課題

本研究では、小学校入学期の1年生の実態を情緒・行動の特徴と学校適応感の観点から明らかにするとともに、それらとレジリエンスとの関連について検討することを目的とし、調査を実施した。

その結果、入学がストレスサーとなり、ストレス反応として身体的な訴えをする子どもが増えることや、「社会性の問題」を臨床域の程度に示す子どもが増加する半面、「非行的行動」を臨床域の程度に示す子どもは少ないといったことが、入学直後の子どもたちの実態として明らかになった。また、4月から6月という入学初期段階での学校適応過程においては、対人場面を中心にした安心感が高まるが、学校生活を送る上でのルールや習慣に関する面での適応は2、3カ月経っても、大きく前進しないことが示された。

レジリエンスの「ソーシャルスキルの柔軟な利用」および「意欲」は、さまざまな情緒・行動の問題の低減との関連がみられた。また、入学直後は、「ソーシャルスキルの柔軟な利用」、「意欲」、「資源」というレジリエンスが「集団適応」や「安心感」と関連していることが示された。

これらの結果から、入学前の子どもたちのレジリエンスを把握することは、入学直後に不適応を起こす可能性のある子どもたちを予測することにつながることを示唆された。それは、現在小学校で行われている新1年生の学級編成作業にも役立てることができ、5月学級編成といった問題の解消にも寄与するものと考えられる。

また、入学前にソーシャルスキルを高めるような環境を整え、子どもたちに身につけさせることにより、入学時のストレス反応や不適応を予防できることが示唆される。1年生を対象に20時間の社会的スキルの

実験授業を行った調査では、向社会的スキルの獲得がストレス反応の軽減につながったことが明らかにされている(大門・尾崎, 2007)が、ソーシャルスキルの獲得を目指した授業を計画的に仕組むことは、「小1プロブレム」対策としても有効であると思われる。さらには、子どもたちの意欲を高めるために、学校行事を充実させたり、学級での役割意識を持たせたりなどの学校・学級作りを心がけることが望まれる。

今回の調査では、レジリエンスは入学前に測定した。しかし、今回使用した尺度の「資源」といったサポートしてくれる人の存在などの環境要因(小花和, 2002)は、入学を機に変容する可能性も考えられる。したがって、今後は、レジリエンスの変容を確かめた上で、レジリエンスと情緒・行動の特徴や適応との関連を検証することが課題である。それによって、入学後子どもたちの学校適応を促していくための具体的な対策がさらに明らかになるとと思われる。

引用文献

- 秋田喜代美(2003).「幼稚園と小学校の連携 幼稚園教育」小田豊・神長美津子編著『新たな幼稚園教育の展開—幼児教育の充実に向けて』東洋館出版社 pp. 203-215.
- Asendorpf J.B., & van Aken, M.A.G. (1999). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality prototypes in childhood : Replicability, predictive power, and the trait? type issue. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 815-832.
- Blom, G.E. (1986). A School disaster-Intervention and research aspects. *Journal of American Academy of Child Psychology*, 25, 336-345.
- 大門明美・尾崎康子(2007). 小学校1年生における学校ストレスに関する研究：社会的スキル教育による軽減効果 日本教育心理学会総会論文集, 49, 496.
- Gamerzy , N (1983). Stressors of childhood. In N. Gamerzy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping, and development in children*. New York : McGraw-Hill. pp 43-84.
- 長谷部比呂美(2004). 保育者をめざす学生の幼保小連携に関する意識—「小1プロブレム」の背景要因についての自由記述から—お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要, 1, 43-52.
- 井潤知美・上林靖子・中田洋二郎・北道子・藤井浩子・倉本英彦・根岸敬矩・手塚光喜・岡田愛香・名取宏美(2001). *Child Behavior Checklist/4-18 日本語版*

- の開発 小児の精神と神経, 41(4), 243-252.
- 石毛みどり・無藤隆 (2005). 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連－受験期の学業場面に着目して－教育心理学研究, 53, 356-367.
- 石毛みどり・無藤隆 (2006). 中学生のレジリエンスとパーソナリティとの関連パーソナリティ研究, 14(3), 266-280.
- 国立教育研究所・学級経営研究会 (2000). 学級経営の充実に関する調査研究・最終報告書 181-182.
- 目久田純一・武田さゆり・磯部美良・江村理奈・前田健一 (2004). 大学生の精神的回復力とコーピング方略・落ち込みの検討 広島大学心理学研究, 4, 129-138
- 文部科学省 (2003). 幼児教育振興プログラム
- 文部科学省 (2010). 平成 21 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- 盛真由美・尾崎康子 (2007). 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：富山大学人間発達科学部紀要, 2(2)：175-182.
- 丹羽さかの・酒井朗・藤江康彦 (2004). 幼稚園，保育所，小学校教諭と保護者の意識調査－よりよい幼保小連携に向けて－お茶の水大学子ども発達教育センター紀要, 2, 39-50.
- 小花和 Wright 尚子 (2002) 幼児期の心理的ストレスとレジリエンス 日本生理人類学会誌, 7, No1, 25-32.
- 小花和 Wright 尚子 (2004). 『幼児期のレジリエンス』ナカニシヤ出版
- 尾木直樹 (1999). 『「学級崩壊」をどうみるか』 日本放送出版協会
- 大嶽紀子 (1998). 「幼稚園から小学校へ－学校という経験－」会沢勲・石川悦子・小嶋明子編著『人生移行の心理学 ころと社会のライフイベント』2 プレーン出版, pp. 23-44.
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 (2002). ネガティブな出来事から立ち直りを導く心理的特性－精神的回復力尺度の作成 カウンセリング研究, 35, 57-65.
- 齊藤和貴・岡安孝弘 (2009). 最近のレジリエンス研究の動向と課題 明治大学心理社会学研究, 4, 72-84.
- 嶋田洋徳 (1998). 『小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究』風間書房
- 高辻千恵 (2000). 幼児の社会的行動に関する諸要因－ego-resiliency を中心に－日本発達心理学会第 11 回大会発表論文集, 89.
- 高辻千恵 (2002). 幼児の園生活におけるレジリエンス－尺度の作成と対人葛藤場面への反応による妥当性の検討－ 教育心理学研究, 50(4), 427-435.
- 東京都教育委員会 (2004). 東京都教育ビジョン
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill
- 山本多喜二・S. Wapner (1991). 『人生移行の発達心理学』北大路書房
- 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

The relation between the actual conditions of the first graders in elementary school and their resilience

— Focused on emotional and behavioral characteristics, and school adjustment —

IKUKO MORIOKA (*Graduate School of Psychology, Kurume University*)

SUMIKO IWAMOTO (*Faculty of Literature, Kurume University*)

Abstract

In recent years, maladjustment of the first graders in elementary school has been a problem called “Sho-ichi Problem” or the elementary school first-grader problem. The present study aims to clarify the actual conditions of the first graders in elementary school from two viewpoints; emotional and behavioral characteristics, and school adjustment, and to examine the relation between these factors and the first graders' resilience. The Resilience Scale was administered to the kindergarten or nursery teachers in February. The Child Behavior Checklist (CBCL) was administered to their parents in February, April, and June. After entering the elementary school, the School Adjustment Scale were administered to teachers in April and June. By statistical analysis, the score of “somatic complaints” of CBCL increased in April compared to that of February. The previous study showed that the first graders have more “social problems” and less “delinquent behaviors” compared to the clinical groups of children (Itani,2000). With regard to the school adjustment, the score of “sense of security” in June was higher than that in April, (but there was no difference in “group adjustment”. “flexible use of behavioral characteristics” after they entered school.) In April, “flexible use of social skills” had a positive correlation with “group adjustment”, and “sense of security”, “motivation” had a positive correlation with “group adjustment”, and “resources” had a positive correlation with “sense of security”. In June, a positive correlation was noted only between “motivation” and “group adjustment”. By detecting the first graders' pre-school resilience, it has a possibility to predict their emotional and behavioral characteristics as well as school adjustment for the purpose of prevention for “Sho-ichi Problem”.

Key words: “Sho-ichi Problem” (the elementary school first-grader problem), resilience, school adjustment, CBCL