

小学校 学級経営

小1プロブレムの予防に関するスタートカリキュラムの研究

一幼・保・小の接続に関する意識調査とSSTを活用した適応プログラムの開発・実践を通して一

教育相談課 研究員 石澤 祐子

要 旨

幼・保・小の接続に関する意識調査から、小1プロブレムの予防には、対人関係スキルやコミュニケーションスキルの育成と幼児教育の「遊びの中からの学び」を意識した指導の工夫が必要であると示された。それらを基にSSTを活用した適応プログラムをスタートカリキュラムにおいて実施したところ、攻撃性や多動・衝動性の行動傾向が抑制され、自己制御や関係促進の行動傾向が向上するとともに、学校適応尺度において有意な向上が認められた。

キーワード：小1プロブレム スタートカリキュラム 幼・保・小の接続 SST

I 主題設定の理由

小学校に入学した子どもが、落ち着いて話が聞けない、教室の中にいられない、友達と一緒に活動できないなど、学校に適応しにくくなっている状況が続いている。「公立小・中学校における第1学年の児童生徒の学校生活への適応状況にかかわる実態調査」（東京都教育委員会、2009）を見ても、都内の校長の4人に1人が不適応が発生したと回答しており、その不適応状況として、「授業中、勝手に教室の中を立ち歩いたり、教室の外へ出て行ったりする」「教育的な配慮や支援を要する児童に教諭が個別対応している間に、他の児童が勝手なことをしている」などが多く挙げられていることから、いわゆる「小1プロブレムへの対策」や「特別支援教育の充実」は今日的に大きな教育課題である。

新保（2001, 2007）は、小学校1年生におきる、授業不成立をはじめとする学級の学びと遊びと暮らしの機能が成り立たない学級未形成の状態を「小1プロブレム」と呼び、その要因として、①子ども達を取り巻く社会の変化②親の子育ての変化と孤立化③変わってきた就学前教育と変わらない学校教育の段差の拡大④自己完結して連携のない就学前教育と学校教育の4点を挙げている。そして、小1プロブレムの解決のためには、学校文化の見直しや就学前教育と学校教育の段差縮小のための交流、そして人間関係づくりが大事な「今どきの子どもたち」には、様々な人間関係トレーニングを遊びや学習を通してしかけることが必要だと述べている。

文部科学省と厚生労働省も、幼稚園教育要領、保育所保育指針、小学校学習指導要領（2008年3月）を一斉改訂し、円滑な接続のための交流、連携の実施を義務付けた。また、小学校学習指導要領解説生活編では「スタートカリキュラムの編成」が新入学児童の小学校生活への適応を促し、小1プロブレムなどの問題解決に効果的であるという見解を示した。文部科学省の調査によると、現状では、幼児と児童の交流や教師同士の交流を行っている自治体は約55%、幼稚園と小学校の教育課程編成について連携を行っている自治体は16%と報告されている（幼児教育実態調査、2008）。また、教育課程上の接続のための取組が行われない理由として、「接続関係を具体的にするのが難しい」ことを挙げる自治体が約50%を占めていたことから、スタートカリキュラム編成の中で、何を接続させるのが課題となっていることが分かる（幼小接続関係調査、2009）。

そこで本研究では、本県の幼稚園教諭・保育士及び小学校教諭への接続に関する意識調査から、幼児教育との接続を意識した指導の工夫はどうあればよいかについて探る。そして、その接続を意識した指導の工夫と人間関係づくりのトレーニングを合わせた適応プログラムを作成し、スタートカリキュラムにおいて実践することは、小1プロブレムの予防と子どものスムーズな学級適応に有効であろうと考え、本主題を設定した。

II 研究目標

小1プロブレムを予防し、1年生児童がスムーズに学級に適応できるよう、小学校入門期のスタートカリキュラムにおけるプログラムを開発し、その有効性を検証する。

III 研究仮説

幼稚園教諭・保育士及び小学校教諭に対する意識調査を基に、ソーシャルスキルトレーニング（SST）を活用した適応プログラムを開発し、小学校入門期のスタートカリキュラムにおいて実践することは、小1プロブレムを予防し、児童のスムーズな学級適応に有効であろう。

IV 研究の実際とその考察

1 意識調査について

幼稚園教諭・保育士と小学校教諭（以下「幼・保・小の教諭・保育士」という。）両者への意識調査では、幼児教育との接続を意識した指導の在り方を探ることと、もう一つ、本県の就学前後の子どもの実態を捉えることもねらいに加えた。適応プログラムを作成する際に子どもの実態を捉えておくことはとても重要だが、入学してきた児童の実態をすぐに捉えることは非常に難しいと考えられる。幼・保・小の情報交換会などで子どもの情報が伝えられることが望ましいが、一つの小学校に複数の幼稚園・保育園から入学してくるのがほとんどであり、全ての子どもの情報を得ることは難しいであろう。そこで、本県の幼・保・小の教諭・保育士への意識調査から就学前後の子どもの実態を捉え、それを基にどの学校でも使えるプログラムとして作成することとした。

(1) 調査対象者

小学校については、県内の小学校を規模ごとに分け、地域に偏りのないよう勘案し無作為に抽出した計51校の1・2学年担任に回答を依頼した。また、幼稚園・保育園についても同様に抽出し、協力の承諾を得た計36園の5才児クラス担任経験者に回答を依頼した。無記名式の質問紙法で調査し、そのうち小学校220名、幼稚園・保育園132名の合計352名から回答を得た。（回収率：小学校98%、幼稚園・保育園68.9%）

(2) 調査時期

平成22年9月22日（水）～10月15日（金）

(3) 結果と考察

表1 質問1(1)(2)の分析結果

項目	質問1(1)					質問1(2)				
	平均値(SD)			t値	有意差	割合(%)			カイ2乗値	有意差
	全体	小	幼保			全体	小	幼保		
正しい食習慣が身に付いていない(偏食・食事のマナーなど)	3.16	3.22(0.6)	3.08(0.78)	1.89		17.0	14.2	22.1	3.287b	
早寝早起きができない	2.73	2.65(0.71)	2.87(0.81)	2.69	**	22.1	16.4	31.3	11.093b	**
排泄後の後始末ができない	2.12	2.02(0.74)	2.29(0.95)	2.80	**	5.5	5.9	4.6	0.26b	
整理整頓(片付け)が苦手	2.98	3.16(0.63)	2.67(0.73)	6.37	**	10.6	16.0	1.5	17.194b	**
自分のことが自分でできない(衣服の着脱・手洗い・汗の始末など)	2.54	2.64(0.68)	2.37(0.96)	2.83	**	31.6	32.4	29.8	1.844a	
姿勢を保つことができない(離席など)	3.06	3.21(0.79)	2.82(0.80)	4.56	**	25.0	29.7	17.6	6.902b	**
あいさつができない	2.73	2.80(0.74)	2.63(0.86)	1.85		18.4	16.0	22.1	2.285b	
決められた時間で、行動を切り替えられない	2.92	3.06(0.71)	2.69(0.80)	4.38	**	26.7	29.7	21.4	2.637b	
乱暴する(たたく・けるなど)	2.52	2.55(0.78)	2.49(0.85)	0.70		6.6	7.8	4.6	1.273b	
同年代の友達と1対1の関わりをもてない	2.44	2.50(0.76)	2.34(0.85)	1.83		6.0	8.2	2.3	4.973b	*
集団遊び・集団活動ができない	2.50	2.55(0.71)	2.43(0.93)	1.30		31.6	27.9	37.4	3.854b	
自己中心的、自分勝手な行動が多い	2.94	3.02(0.71)	2.80(0.87)	2.40	*	32.2	36.1	26.0	4.094b	*
自分の思いを話せない	2.82	2.88(0.69)	2.71(0.76)	2.15	*	31.3	27.9	38.2	3.203b	
言葉遣いが悪い	2.77	2.79(0.76)	2.75(0.78)	0.43		4.3	4.6	3.8	0.094b	
人の考えや注意を素直に受け入れない	2.64	2.67(0.73)	2.60(0.88)	0.77		23.9	27.4	18.3	4.092b	
大人との1対1の関わりを求める	2.85	2.94(0.80)	2.70(1.30)	1.91		1.4	0.9	2.3	1.143b	
忍耐力がない(我慢、苦手なことへの挑戦)	3.12	3.18(0.65)	3.03(0.76)	1.98	*	36.5	37.9	34.4	0.503b	
人の気持ちを考えることができない	2.86	2.92(0.66)	2.78(0.77)	1.70		25.3	20.1	34.4	8.443b	*
ルールや約束が守れない	2.75	2.80(0.68)	2.67(0.83)	1.55		44.0	46.6	39.7	1.633b	
話を聞けない	3.20	3.30(0.63)	3.06(0.74)	3.16	**	72.1	73.1	70.2	0.256b	
集中できない	3.07	3.10(0.68)	3.02(0.75)	1.05		25.6	18.7	36.6	14.578b	**

(n=348 ** p<.01 * p<.05)

質問1(1)『就学前後の子どもの気になる点』の各項目における、幼稚園教諭・保育士と小学校教諭の平均値及び両者の *t* 検定による有意差と、(2)『小学校教育への適応のために育てることが必要な点』の各項目ごとの割合と両者のカイ2乗検定による有意差を表1に示す。(1)の分析結果から、本県の就学前後の子どもの主な課題として、「話を聞けない」「正しい食習慣が身に付いていない」「忍耐力がない(我慢、苦手なことへの挑戦)」「集中できない」という実態が示された。また、有意差が見られた項目の中で、小学校教諭の方が高い平均値を示した項目を見ると、小学校において「チャイムでの行動」や「管理する持ち物の多さ」「机や席に座っての活動」といった新しい教育環境に戸惑う子どもたちや、一斉授業や集団行動についていけず、「自分のことが自分でできない」「自分の思いを話せない」「自己中心的、自分勝手な行動が多い」といった傾向を示す子どもたちの実態が示された。そして、質問1(2)で高い割合を示した項目から、小学校教育への適応のためには、「話を聞く力」「ルールや約束を守る意識」「忍耐力」の育成が特に必要であり、その中でも『話を聞く力』は最も重要視されていることが明らかになった。

表2 質問2(1)(2)の分析結果

項目	質問2(1)					質問2(2)				
	平均値(SD)			t値	有意差	割合(%)			カイ2乗値	有意差
	全体	小	幼保			全体	小	幼保		
時間割や1単位時間の弾力的な運用	2.99	3.21(0.71)	2.67(0.75)	6.674	**	9.1	12	4	6.711b	**
生活科を中心とした総合的な指導	2.84	2.83(0.79)	2.85(0.73)	0.192		7.1	8	5	0.789b	
話し方や指示の仕方の工夫	3.39	3.49(0.60)	3.24(0.68)	3.643	**	22.1	23	21	0.186b	
集団行動や友達との関わりに関する指導の工夫	3.53	3.57(0.59)	3.47(0.61)	1.593		43.8	43	44	0.832a	
持ち物の管理に関する指導の工夫	3.08	3.24(0.64)	2.82(0.79)	5.174	**	1.5	1	2	0.012b	
読み聞かせの活用	3.16	3.25(0.67)	2.99(0.73)	3.362	**	3.2	4	2	0.846b	
遊びを取り入れた授業展開の工夫	3.10	3.05(0.72)	3.19(0.75)	1.788		9.7	6	19	7.816a	**
学習環境の工夫	2.84	2.87(0.79)	2.81(0.80)	0.714		2.6	1	5	3.315b	
給食指導や時間の工夫	3.10	3.12(0.65)	2.95(0.72)	3.218	**	0.9	0	2	1.086b	

(n=348 **p<.01 *p<.05)

質問2(1)『重要視している接続を意識した指導の工夫』の各項目における、幼稚園教諭・保育士と小学校教諭の平均値及び両者の *t* 検定による有意差と、(2)『一番重要視している指導の工夫とその理由』の各項目ごとの割合と両者のカイ2乗検定による有意差を表2に示す。この分析結果から、小学校入門期における接続を意識した指導の工夫について、幼・保・小ともに「集団行動や友達との関わりに関する指導の工夫」を特に重要視していることが示された。そしてその理由からは、友達とのトラブルや集団での活動ができない子が多く、「学校生活のルールを守る」「相手の気持ちを考える」「忍耐力」「話を聞く力や集中力」「友達と関わる力」

「コミュニケーション力」といったスキルを育てるための指導が必要と考えていることも明らかになった(図1)。これらは、小学校教育への適応のために育てることが必要な点で、高い割合を示した項目とほぼ同じであることから、これらの対人関係スキルやコミュニケーションスキルの育成をスタートカリキュラムにも取り入れていくべきだろうと考える。

また、「話し方や指示の仕方の工夫」を重要視する割合も高かったことから、指導の際には、子どもたちが理解しやすいよう実態に合った「話し方や指示の仕方」をすることが重要であり、幼・保の教諭・保育士の方が有意に高かった項目が「遊びを取り入れた授業展開の工夫」であったことから、幼児教育で行う「遊びの中からの学び」に近い形を取り入れていくことも大切であると考え。加えて、小学校教諭の方が有意に高かった「時間

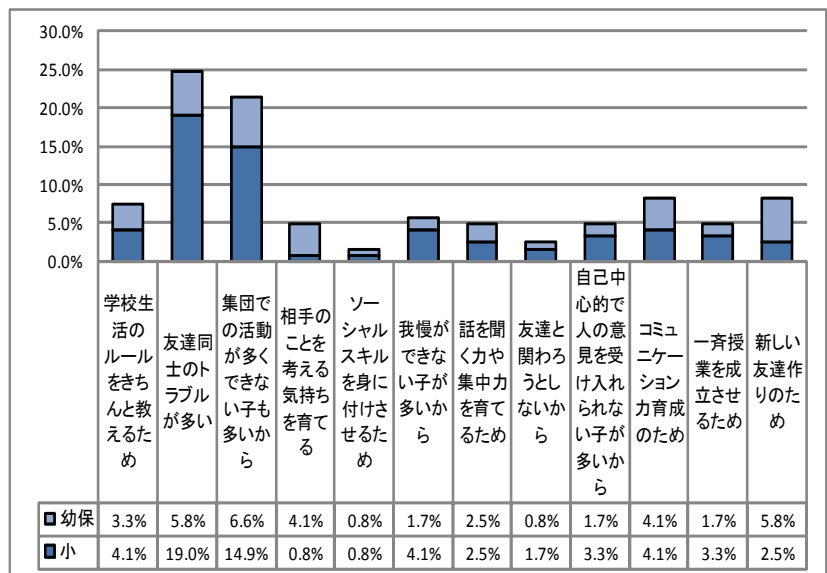


図1 集団行動や友達との関わりに関する指導の工夫を重要視する理由

に近い形を取り入れていくことも大切であると考え。加えて、小学校教諭の方が有意に高かった「時間

割や1単位時間の弾力的な運用」については、モジュール制などの活用も効果的であろうと考える。

2 ソーシャルスキルトレーニング (SST) の活用について

この幼・保・小の接続に関する意識調査で明らかになったことを基に、SST を活用した適応プログラムを作成することとした。ソーシャルスキルとは「対人関係を円滑に運ぶための知識と具体的な技術やコツを総称したもの」と定義されている(佐藤, 2005)。SST の流れは、ウォーミングアップ→インストラクション→モデリング→リハーサル→フィードバック→般化とし、その中に、1年生の発達段階や幼児教育との接続を意識した工夫を取り入れて行う。

3 検証尺度について

(1) 幼保小連携のための子どもの行動傾向測定尺度(短縮版)

行動傾向測定尺度は、就学前から入学後にかけて共通した測定が可能な、教師・保育者評定による行動傾向の観察尺度として作成された、立元・戸ヶ崎(2007)の「幼保小連携のための子どもの行動傾向測定尺度」を使用した。内容は、セルフコントロール領域とコミュニケーション領域の2領域28項目で構成され、回答は5件法からなり、1～5点を与えている。適応プログラム実施前後に評定を行い、学級全体の行動傾向の変容を見るために使用した。

(2) 学校適応尺度

学校適応尺度は、盛・尾崎(2008)の「幼稚園から小学校への移行における適応課程に関する縦断的研究」に示されたものを使用した。教師評定用で集団適応・安心感の2領域19項目で構成され、4件法で1～4点を与えている。事前事後の学級の適応状態を測るためと、子どもの行動傾向と学校適応との関連を見るために使用した。

4 対象学級について

A小学校1年4組29名(男子16名, 女子13名)を検証授業の対象学級とした。児童は、4つの幼稚園と9つの保育園から入学してきている。それぞれの「幼稚園幼児指導要録」及び「保育所児童保育要録」から学級の課題を分析してみると、「落ち着きがなく、時々乱暴になる」「自分勝手な行動が多く、ルールが守れない」「感情のコントロールができない」などの衝動的・攻撃的な面や、「自分の気持ちを話せない」「友達との関わりが少ない」などのコミュニケーション力不足の面があることが分かった。これらは、幼・保・小の接続に関する意識調査の分析から明らかになった本県の子どもの課題と重なる面もある。これらのことも生かし、プログラムを作成することとした。

5 スタートカリキュラムにおけるプログラムの実際

幼・保・小の接続に関する意識調査の結果や要録の記載事項を参考に、学級担任と打ち合わせながら、『クラスで育てるソーシャルスキル』(NPO星槎教育研究所, 2009)『特別支援教育実践ソーシャルスキーマニュアル』(上野・岡田, 2006)を参考として、全7回のプログラムを計画し実践した(表3)。

実践する際には、『仙台型スタートカリキュラム』(仙台市教育委員会, 2010)を参考に、次のような点を工夫した。まず、子どもたちには、このプログラムの時間を『ぼかぼかタイム』と呼び、早く学校に慣れ、みんなと仲良しになるための学習をする時間と教示した。原則として週の初めの1時間目に位置付け、楽しい時間を休み明け

表3 適応プログラムの構成

プログラム名	ねらい
4月25日(月) 先生と遊ぶ	ゲームを楽しむことを通して、不安や緊張を軽減し、多くの友達と関わることで、仲間づくりの契機とする。 ＜主な活動＞手遊び歌・ドラえもんゲーム・仲間集めゲーム
5月9日(月) 気持ちのよいあいさつ	あいさつの仕方を知り、よいあいさつを体験することで、心地よさを味わい、進んであいさつをすることができるようにする。 ＜主な活動＞表情じゃんけん・あいこでじゃんけん・あいさつゲーム
5月31日(火) いろいろな顔に注目	表情が気持ちを伝えることを知り、いろいろな顔から気持ちを想像する活動を通して、相手の立場に立って気持ちを考えることができるようにする。 ＜主な活動＞表情じゃんけん・O×ゲーム
6月13日(月) ふわふわ言葉と チクチク言葉	言葉によってうれしくなったり悲しくなったりすることを知り、あたたかい言葉を使う活動を通して、自分も相手もうれしくなる言葉を使おうとする態度を身に付ける。 ＜主な活動＞じゃんけん列車・空き缶積みリレー
6月20日(月) 上手な話の聞き方	上手な話の聞き方のポイントを知り、互いに話したり聞いたりする活動を通して話を聞いてもらうことの心地よさを味わうとともに、相手の話を聞こうとする態度を育てる。 ＜主な活動＞おちたおちた・ステレオゲーム・おみくじトーキング
6月27日(月) 友達と一緒に	楽しく遊ぶためのポイントを知り、実際に集団で遊ぶ活動を通して、進んで友達と仲よく遊ぶようになる態度を育てる。 ＜主な活動＞NHK教育テレビ番組(できたできたできた)・ジャンボじゃんけん
7月4日(月) めざせ、マナー名人	今まで学習してきたスキルを使って、どんな場面でもどんな言葉が必要かを考えたり、適切な言い方を練習したりする活動を通して、日常生活の中で、自然に適切に使えるようにする。 ＜主な活動＞O×ゲーム・マナーカルタ・くじ引きリレー

に設定することで登校を刺激した。

また、幼児教育との接続を意識して、以下のような点も工夫した。

- ・幼児教育で行う「遊びの中からの学び」に近い形として、簡単なゲームや手遊び歌などをウォーミングアップやリハーサルの中に取り入れる。
- ・ひらがな指導が終了していないことを考慮して、視覚に訴える掲示物や視聴覚番組などを取り入れる一方で、ワークシート等の書く活動を入れない。
- ・プログラム前半は、1単位時間を15分や30分のモジュールで区切り、徐々に学習時間を長くしていく。
- ・机や椅子は極力使わず、床に座ったり体を動かして活動したりすることができるように、広い空間のある教室を使用する。

6 プログラムの効果について

(1) 幼保小連携のための子どもの行動

傾向測定尺度の結果と考察(表4, 5)

表4は、事前テストと事後テストで下位尺度ごとの平均点を t 検定で比較し、プログラムの効果を測定した結果である。全ての下位尺度で得点の上昇が認められ、特に「関係促進」「攻撃性」「自己制御」「衝動・多動性」では1%水準で有意な向上が認められた。

① 関係促進

各項目ごとに比較してみると、「仲間が何かを成し遂げた時には一緒に喜ぶ」「仲間に励ましの言葉をかける」「仲間のよい点を褒める」の3項目が1%水準で有意な上昇が認められた。4回目のプログラムにおいて、仲間を励ます言葉や褒める言葉もふわふわ言葉になることを学習し、空き缶積みリレーを通して、ふわふわ言葉を実際に使う練習も行ったことや、上手な人を見付け発表する場面をどのプログラムにも設定したことが、有意な向上を示す結果になったものと考えられる。般化後、担任からも、「すごいね」「おめでとう」「がんばって」などの言葉を自然に言える子が多くなったという感想が挙げられた。

② 集団行動

集団行動スキル尺度全体では、平均点の上昇が見られたが、有意な差は認められなかった。各項目では、「ひとりで過ごしている」「ひとりきりで遊んでいる」の2項目に、1%水準で有意な向上が認められた。6回目のプログラムで仲間への入り方を学んだり、全プログラムを通しいろいろな人と組になってゲームを行ったりすることで、学級の友達に慣れ、関わることができるようになっていったと推測される。

③ 主張性

主張性スキル尺度全体では平均点の上昇が見られたが、有意差は認められなかった。各項目ごとでも有意差の見られた項目はなく、このプログラムによる効果は見られなかった。子どもの実態を見ても、自分の思いをなかなか言えず、表情カードなど個別の支援を必要とする子も多かった。偏差得点で見ると標準に近いが、数回のプログラムではなかなか効果が見られなかったことから、生活科や国語など他教科との総合的・関連的指導も考えていくべきであると考え(図2)。

④ 攻撃性

攻撃性の行動傾向は、六つの下位尺度の中で一番大きく平均点の上昇が見られた。各項目ごとにおいても、「仲間とのトラブルが生じた時に、泣いたり、攻撃したり、逆上したりする」「大きな声を出し

表4 幼保小連携のための子どもの行動傾向尺度の t 検定結果

下位尺度	人数	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t 値	有意差
関係促進	29	15.72(3.19)	18.13(2.75)	6	**
集団行動	29	16.44(3.99)	17.68(3.48)	1.99	
主張性	29	9.27(2.92)	9.55(2.86)	0.77	
攻撃性	29	16.17(3.74)	20.20(3.94)	10.91	**
自己制御	29	15.44(2.68)	18.24(3.38)	8.26	**
衝動・多動性	29	17.24(4.99)	19.06(4.24)	4.22	**

(* * $p < .01$)

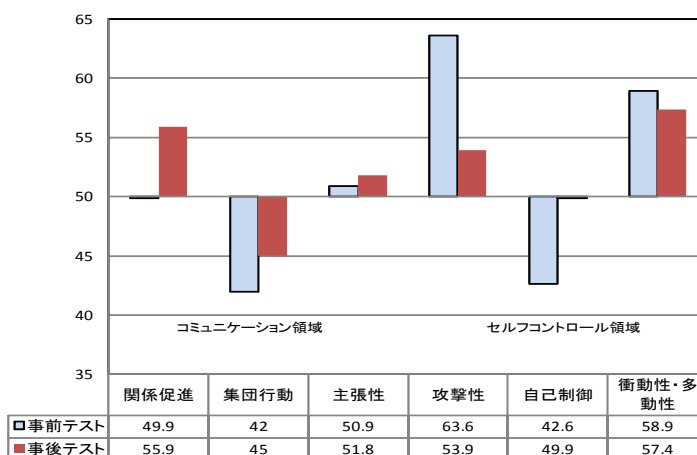


図2 下位尺度の偏差得点の比較

て仲間を従わせようとする」「仲間を叩いたりけったりする」「仲間の遊びや活動を邪魔をする」の4項目に、1%水準で有意差が認められた。3回目のプログラムでは友達の表情を見て、悲しい顔や嫌な顔にさせないことを、4回目のプログラムでは、乱暴な言葉遣いが相手を傷つけることを学んだ。これらの学びが有意な向上につながったと推測される。般化後、担任からも、子どもたちがチクチク言葉を使わないよう意識したり、悲しい顔から相手の気持ちを考えたという感想が挙げられた。

- ⑤ 自己制御
自己制御スキルを各項目ごとに比較してみると、「ゲームでの負けを認める」「仲間と遊具や教具を分かち合って使う」「仲間の提案を受け入れる」の3項目は1%水準で、「仲間とのトラブルが生じた時自分の気持ちをコントロールする」

表5 各項目の平均点(降順)

幼保小連携のための子どもの行動傾向測定尺度項目	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値	有意差
先生が話している最中に、離席する● (多動性・衝動性)	4.34 (1.07)	4.89 (0.55)	3.02	**
ゲームや集団での活動に率先して参加する (集団行動)	3.44 (0.78)	3.51 (0.78)	0.57	
大きな声を出して仲間を従わせようとする (攻撃性)	3.41 (1.32)	3.96 (1.20)	3.02	**
仲間を叩いたりけったりする● (攻撃性)	3.41 (0.78)	4.65 (0.81)	8.05	**
席についていても、そわそわ落ち着きがない● (多動性・衝動性)	3.34 (1.47)	3.55 (1.42)	1.99	
仲間の遊びや活動を邪魔する● (攻撃性)	3.31 (1.16)	4.51 (0.78)	7.54	**
進んで、集団の遊びや活動に加わる (集団行動)	3.27 (0.88)	3.37 (0.90)	0.83	
進んで仲間の手伝いをする (関係促進)	3.27 (1.06)	3.51 (0.87)	1.49	
自分から仲間に話しかける (集団行動)	3.27 (1.19)	3.51 (0.96)	1.36	
ひとりきりで遊んでいる● (集団行動)	3.27 (0.92)	3.86 (0.78)	2.99	**
ゲームでの負けを認める (自己制御)	3.24 (0.91)	4.27 (0.92)	9.84	**
じっくり考えないで衝動的に行動する● (多動性・衝動性)	3.24 (1.21)	3.75 (1.12)	3.55	**
話し合いの時にははっきりとした声で発言する (主張性)	3.24 (0.98)	3.00 (1.25)	0.36	
イライラ、不機嫌である● (攻撃性)	3.24 (0.78)	3.55 (0.90)	1.80	
先生が話している時に、先生の方を向いて聞く (多動性・衝動性)	3.2 (1.17)	3.55 (0.94)	2.58	*
仲間の提案を受け入れる (自己制御)	3.2 (0.61)	3.65 (0.72)	3.82	**
年下の子どもに話しかけたり、世話をしたりする (関係促進)	3.17 (1.03)	3.31 (0.60)	0.84	
ひとりで過ごしている● (集団行動)	3.17 (0.80)	3.86 (0.78)	3.84	**
教室や保育室の遊具や備品をきちんと片付ける (多動性・衝動性)	3.13 (0.99)	3.31 (1.03)	1.00	
仲間と遊具や教具を分かち合って使う (自己制御)	3.1 (0.61)	3.79 (0.55)	7.89	**
仲間に励ましの言葉をかける (関係促進)	3.1 (0.85)	3.82 (0.60)	5.19	**
適切な場面で、自分のよいところや得意な点を述べる (主張性)	3.1 (1.11)	3.24 (0.95)	0.94	
仲間のよい点を褒める (関係促進)	3.1 (0.48)	3.58 (0.68)	3.78	**
仲間が何かを成し遂げた時には一緒に喜ぶ (関係促進)	3.06 (0.75)	3.89 (0.48)	7.41	**
批判されたり問題点を指摘されても受け入れることができる (自己制御)	3.03 (0.68)	3.37 (0.90)	2.28	*
仲間とのトラブルが生じた時に、自分の気持ちをコントロールする (自己制御)	2.86 (0.35)	3.13 (0.83)	2.11	*
仲間とのトラブルが生じた時に、泣いたり、攻撃したり、逆上したりする● (攻撃性)	2.79 (1.07)	3.51 (1.18)	6.00	**
必要な時に、はっきりとした声で発言する (主張性)	2.93 (1.16)	3.31 (1.07)	0.42	

●は逆転項目 (n=29 *p<.05 **p<.01)

る」「批判されたり問題を指摘されても受け入れることができる」の2項目は5%水準で、有意差が認められた。どのプログラムにもゲームを取り入れ、勝ったり負けたりを経験できたこと、3回目のプログラムに、ルールを無視してゲームをするモデリングを行ったこと、また、6回目のプログラムで視聴したテレビ番組のねらいが、「できなくても怒らない」「順番やルールを守る」であったことも有意な向上につながったと推測される。

⑥ 衝動・多動性

衝動・多動性スキル尺度全体では、平均点の上昇について1%水準で有意差が認められた。各項目でも、「先生が話している最中に、離席する」は1%水準で、「先生が話している時に、先生の方を向いて聞く」「じっくり考えないで衝動的に行動する」の2項目は5%水準で、有意差が認められた。5回目のプログラムにおいて「上手な聞き方」を学んだこと、聞き方のポイントを掲示し、日常の学校生活の中で般化を行ったことが、聞くスキルの有意な向上につながったと推測される。また、15分や30分のモジュール制を活用して、1単位時間を工夫したことも効果があったのではないかと推測される。

(2) 学校適応尺度の結果と考察(表6, 7)

表6 学校適応尺度のt検定結果

表6は、学校適応尺度とそれを構成する下位尺度(2領域)ごとの平均点をt検定で比較し、プログラムの学校適応に対する効果を測定した結果である。二つのいずれの下位尺度においても平均点が上昇し、1%水準で有意差も認め

	人数	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値	有意差
学校適応	29	47.06 (6.99)	57.34 (8.62)	11.877	**
下位尺度					
集団適応	29	29.82 (6.95)	34.89 (6.93)	9.52	**
安心感	29	17.24 (3.84)	22.44 (4.44)	1.99	**

(**p<.01)

られた。また、表7は、各項目の事前テストの平均点を降順に並べたものである。各項目ごとに見ても、全17項目中2項目が5%水準で、12項目が1%水準で有意な差が認められた。事前テストでは、「行動の取りかかりに時間がかかる」「保育(授業)中に保育(授業)と関係のないことをする」「いつも心配・不

安そうである」の項目が平均点が低く、決められた学習を決められた時間で行う小学校教育に慣れない様子や不安そうに生活している様子が見えていたが、事後テストでは有意な上昇が認められたことから作成したプログラムは学校適応に効果があり、特に集団適応の向上に有効であった。

(3) 二つの尺度の関連から

行動傾向測定尺度の六つの下位尺度それぞれのプレテストを

基に、プログラムによる学校適応への効果に違いがあるか、G-P分析を行った。その結果、主張性高群は集団適応において、主張性低群、攻撃性高群、自己制御低群は安心感において、平均点の上昇は認められるものの有意な上昇は認められなかった。これらのことから、自分の考えを強く主張しすぎる子は集団に適応しづらく、自分の思いを話せない子や攻撃的な行動の多い子、気持ちのコントロールが苦手な子は、学校に対して安心感がなかなかもてないものと推測される。このような行動傾向をもつ子どもたちに対しては、平均点の上昇があることを考慮し、その子なりのペースで成長しているものと捉え、個別に支援しながら見守っていくのがよいのではないかと考える。山田・大伴（2009）も、小学校入学当初においては個人の困難克服よりも「その子仕様」の特別な手だてを取り入れることで、本人にとっても担任にとっても物理的・精神的余裕をもてる必要があると述べている。このようなプログラムを行う際にも、それぞれの子どもの行動傾向を理解し、特別支援教育のようなきめ細やかな配慮も取り入れながら、人との関わり方をじっくり育てていくことが大切であろうと考える。

表7 項目ごとのt検定結果（降順）

学校適応評価		事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値	有意差
自分で行えることは、人に頼らず自分で行う	(集団適応)	3.10(0.61)	3.51(0.63)	3.92	**
友達の邪魔をしないで、仲良く活動する	(集団適応)	3.10(0.77)	3.27(0.84)	1.41	
集団での行動・活動がとれる	(集団適応)	2.93(0.75)	3.27(0.79)	3.36	**
一度くらい失敗しても、あきらめずに挑戦する	(集団適応)	2.93(2.93)	3.48(0.73)	4.70	**
先生の話聞く時、落ち着いて座っている	(集団適応)	2.86(1.09)	3.20(0.79)	3.55	**
先生の指示通りに行動する	(集団適応)	2.72(1.09)	3.13(0.74)	3.04	**
忍耐力がある	(集団適応)	2.65(0.85)	3.27(0.79)	6.76	**
チャイムや音楽などの合図で行動できる	(集団適応)	2.65(0.85)	3.37(0.62)	6.59	**
保育(授業)中に奇声や大声、おしゃべりが多い●	(集団適応)	2.51(1.12)	2.93(0.96)	3.04	**
保育(授業)中に保育(授業)中と関係のないことをする	(集団適応)	2.24(0.83)	2.89(0.90)	7.29	**
行動の取りかかりに時間がかかる●	(集団適応)	2.10(0.90)	2.44(0.86)	2.28	*
幼稚園(小学校)での一日を楽しそうに過ごしている	(安心感)	3.31(0.54)	3.72(0.52)	3.55	**
先生に自由に話せる	(安心感)	3.00(0.96)	3.24(0.87)	2.04	*
自分の思ったことを相手に伝えられる	(安心感)	2.89(0.90)	3.17(0.84)	1.86	
ありのままの自分が出せる	(安心感)	2.86(0.78)	2.96(0.82)	1.14	
リラックスしている	(安心感)	2.82(0.80)	3.24(0.86)	3.04	**
いつも心配・不安そうである●	(安心感)	2.34(0.66)	2.93(0.79)	4.04	**

●は逆転項目 (n=29 *p<.05 **p<.01)

表8 G-P分析のt検定結果

	自由度	学校適応								
		集団適応				安心感				
		事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値	有意差	事前平均(SD)	事後平均(SD)	t値	有意差	
関係促進	高群	7	30.62(2.69)	35.25(2.57)	4.08	**	20.00(3.16)	25.25(2.86)	5.47	**
	低群	8	27.22(2.69)	32.22(2.57)	6.25	**	15.00(3.64)	18.44(3.81)	3.64	**
集団行動	高群	7	21.14(3.01)	26.42(3.23)	3.45	*	21.14(2.11)	26.42(1.81)	5.32	**
	低群	7	13.71(3.11)	17.42(3.01)	5.79	**	13.71(3.68)	17.42(3.45)	3.02	**
主張性	高群	2	31.00(6.24)	34.00(5.29)	3.00		22.33(0.66)	27.33(0.33)	8.66	*
	低群	5	26.33(3.11)	30.50(3.09)	5.25	**	13.33(1.58)	16.66(1.25)	2.41	
攻撃性	高群	6	23.33(2.37)	28.33(2.38)	19.36	**	21.00(1.91)	24.14(3.43)	2.42	
	低群	8	35.33(1.02)	39.22(1.09)	6.13	**	14.44(3.12)	19.66(4.63)	6.29	**
自己制御	高群	8	34.77(2.10)	38.77(1.73)	5.65	**	17.66(3.60)	23.77(2.86)	11.93	**
	低群	5	21.50(2.47)	25.83(2.74)	7.05	**	19.16(3.97)	22.33(5.08)	2.26	
衝動・多動性	高群	7	18.25(1.91)	25.37(1.47)	3.28	**	20.25(3.57)	23.25(4.83)	2.64	*
	低群	10	15.90(1.01)	21.27(1.22)	8.83	**	15.90(3.36)	21.27(4.05)	8.83	**

(*p<.05 **p<.01)

7 学級担任の観察から

対象学級の担任から聞いた、児童の変容について以下に記載する。

- 子どもたちはロールプレイを好み、遊びながら楽しさを感じ、回を重ねるごとに次のプログラムの時間が待ち遠しいようだった。ゴールデンウィーク前までは緊張していた子どもたちも、春の運動会後から友達とのトラブルが増えていったが、この適応プログラムが進むにつれて学んだことを生かして対応し、落ち着いていったと感じている。
- 2学期に入っても学級は落ち着いており、小1プロブレムのような問題は起きていない。小学校の教育環境に慣れ、楽しく過ごしている。友達とトラブルになっても「それはちくちく言葉だよ」と教え合ったり、休み時間には「入れて」と言って仲良く遊んだり学んだことが生かされると感じている。

V 研究のまとめ

本研究では、幼・保・小の接続に関する意識調査とSSTを活用して適応プログラムを開発し、スタートカリキュラムにおいて実践することで、小1プロブレムの予防とスムーズな学級適応に効果があるかを検証し

た。その結果、以下のことを確認することができた。

- ・県内の幼・保・小の教諭・保育士への意識調査から、スタートカリキュラムにおいて「集団行動や人との関わりに関する指導」を行い、対人関係スキルやコミュニケーションスキルを育成することが必要であること、その際に幼児教育との接続を意識して、遊びを取り入れた授業展開や時間割・1単位時間の弾力的な運用、及び話し方や指示の仕方の工夫が大切であることが明らかになった。
- ・意識調査を基に、子どもの実態に合ったSST 中心の適応プログラムを行うことは、攻撃性や衝動・多動性の行動傾向を抑制し、自己制御や友達との関係を促進する行動傾向を向上させるなど、子どものスムーズな学校適応に一定の効果がある。その際、簡単なゲームや手遊び歌、ロールプレイなどの遊びの要素を取り入れたり、視覚に訴える掲示物や小1プロブレム対応の視聴覚番組を活用したりすることに加えて、モジュール制を活用した学習時間を導入するなどの工夫が必要である。
- ・攻撃性の高い子、自己主張性・自己制御性の弱い子は、安心感がなかなかもてず、また主張性の強すぎる子は集団に適応しにくい。そうした子への個別な配慮を取り入れることが大切である。

VI 本研究における課題

本研究では、検証尺度を学級担任一人が評定しプログラムの効果を確認する方法をとった。そのため、その教師の先入観の影響が大きく、必ずしも信頼性の高い評定とは言い難い。今回作成したSST プログラムをスタートカリキュラムにおいて多くの1年生担任に実践してもらい、さらに信頼性の高いデータを得る必要があると考える。

また、幼・保・小の連携を考えるならば、スタートカリキュラム編成の際に幼稚園・保育園側がともに参加し、本研究で作成したプログラムをその学校の実態にあったプログラムに修正し実施していただきたいと考える。

<引用文献>

- 新保真紀子 2001 『小1プロブレムに挑戦する』, pp.16-22, 明治図書
新保真紀子 2007 『子どもがつながる学級集団づくり入門』, p. 165, 明治図書
佐藤正二・相川充 2005 『実践ソーシャルスキル教育』, p. 7, 図書文化
盛真由美・尾崎康子 2008 「幼稚園から小学校への移行における適応課程に関する縦断的研究」, pp. 175-182, 富山大学人間発達学部紀要

<引用URL>

- 立元真・戸ヶ崎康子 2007 「幼保小連携のための子どもの行動傾向尺度(短縮版)」
<http://homepage2.nifty.com/s-tatsu/youhosyo.html> (2011.1.5)

<参考文献>

- 上野一彦・岡田智 2006 『特別支援教育 実践ソーシャルスキルマニュアル』 明治図書
NPO 星槎教育研究所 2009 『クラスで育てるソーシャルスキル』 日本標準
木村吉彦・仙台市教育委員会 2010 『「スタートカリキュラム」のすべて』 ぎょうせい
厚生労働省 2008 『保育所保育指針(平成20年3月告示)』
文部科学省 2008 『幼稚園教育要領(平成20年3月告示)』
文部科学省 2008 『小学校学習指導要領 生活科編(平成20年8月告示)』
山田有希子・大伴潔 2009 「保幼・小接続期における実態と支援のあり方に関する検討」 東京学芸大学紀要
幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議 2010 『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について(報告)』 文部科学省

<参考URL>

- 東京都教育委員会 2009 「公立小・中学校における第1学年の児童生徒の学校生活への適応状況にかかわる実態調査」
<http://www.metro.tokyo.jp/INET/CHOUSA/2009/11DATA/60.jpbc100.pdf> (2010.5.12)