

# 幼児の幼稚園入園後の適応プロセスに関する考察

## ～幼稚園教諭へのインタビューを通して～

### A Study on the Adaptation of Children After Entering Kindergarten

### ～ Through Interviews with Kindergarten Teachers ～

鶴岡 奈々, 山内 淳子

Nana TSURUOKA, Junko YAMAUCHI

#### 概要

本研究では、保育者の視点から語られた内容をもとに、年少児が幼稚園入園後の困難性の高い移行期をどのように乗り越えていくのか、その適応のプロセスを明らかにしていくことを試みた。D児の入園後の適応プロセスでは、「Dちゃん天気予報」といった【比喩を用いた会話】が重要な要因になっていたことがわかった。E児の入園後の適応プロセスでは、【安心を与える拠り所（マニくん）の取り入れ】が重要な要因になっていたことがわかった。F児の入園後の適応プロセスでは、保育者Cによる【家へのお土産づくりの提案】が重要な要因になっていたことがわかった。これら適応プロセスからは以下の点がうかがわれた。一つ目は、いずれの場合も、子どもが安定した状況にいたる前には、子ども自身に主体的に頑張ろうとする気持ちが生じている点である。二つ目は、子どもの気持ちに合致したものに保育者がいかにたどりつけるかにはいくつものパターンがあった点である。幼児は、保育者によって自分の気持ちに合致する何かを提案・提供された場合には、それをしっかりと受け止め、それを糧にして主体的に頑張ろうと努力し始め、やがて移行期を乗り越えていくのではないかと推察された。

#### I. 研究の目的

本研究の目的は、年少児が幼稚園入園後の移行期をどのように乗り越えていくのか、その適応のプロセスを考察していくことにある。

横山ら（2012）が指摘する通り、家庭から幼稚園等への入園、幼稚園等から小学校への入学など、子ども時代には新たな環境への適応が迫られる移行期がいくつかあり、今日、こうした「移行期」が注目されている。稲田（2013）によれば、移行期とは「人生の各段階で、これまで体験していたものとは異なる新しい環境と出会い、そこに適応するまでの過渡期」であり、「子どもにとってその後の成長・発達の道筋を方向づける期間」であ

るとともに、「子どもを取り巻く周囲の人々の理解やケアがより重要な時期」だとされる。横山ら（2012）も、子どもたちが新たな環境に適応していくためには、それぞれの移行期において、現場での支援が不可欠であると指摘している。

特に3歳児の幼稚園入園においては、幼児は家庭から初めての集団生活の場へと移行していく。横山ら（2012）が指摘する通り、それはまさに「困難に満ちた入園期の移行」であると言える。この困難に満ちた移行期を、幼児がどのようにして乗り越えていくのか、その適応のプロセスを考察することは、適切な支援の在り方を探るうえでも重要であると思われる。

ここで、本研究における「適応」の定義につい

て触れておきたい。真嶋ら(2017)は、入園初期の適応に着目する必要性を認めつつ、「適応」の定義が曖昧であると指摘し、「適応」という概念がどのように使用されているか文献から整理し、幼児の園への「適応」の定義を、「幼児と環境との相互作用により、幼児が心理的安定を得ながら、環境との適切な関係を構築すること」と明確化している。本研究も基本的にはこの定義に従うものであるが、後に示す幼稚園教諭のインタビュー回答から、幼稚園教諭たちが「泣かずに笑顔で登園できるようになった状態」を入園初期の適応の第一段階と捉えているとうかがわれたことから、本研究では、「幼児が心理的安定を得た状態」を「適応」した状態として捉えている。

なお、幼児の幼稚園入園期の適応については、これまでにも多くの研究がなされてきた。高月・松岡(2006)、奥山(2008)、相川(2000b)、七木田ら(2011)の幼児に焦点を当てた観察的研究、塚崎・無藤(2004)、横山ら(2012)の保育者に焦点を当てた観察的研究、吉村・望月(1995)、望月・吉村(1995)、相川(2000a)、高濱・渡辺(2010)の保護者を対象とした質問紙調査による研究、大野(2010)の保育者へのインタビューによる研究、師岡ら(2005)の保育者のエピソード記録の考察による研究などである。これらの先行研究からは、幼児ひとりひとりのペースを大切にしたい関わりやすさの重要性など、興味深い示唆は得られているものの、本研究のように、保育者の視点から語られた内容をもとに、年少児が幼稚園入園後の困難性の高い移行期をどのように乗り越えていくのか、その適応のプロセスを明らかにしたものはない。

## II. 研究の方法

2017年6月19日、Y県X幼稚園の年少クラスの担任保育者A、B、Cの3名(X幼稚園では原則みな年少クラスから入園する)にインタビュー調査を行った。担任保育者A、B、Cはそれぞれ、保育歴8年、22年、25年であった。インタビューでは「この春に入園した年少児およびその保護者への支援として印象に残っている事例」について語ってもらった。あわせて、「入園期に保護者と信頼関係を築いていくために大切にしていること」

についても語ってもらった。このうち今回は、保育者Aが語った年少児Dの事例と、同じく保育者Aが語った年少児Eの事例、保育者Cが語った年少児Fの事例の3事例を分析対象とした。これら以外の語りは入園児の保護者への支援についてのものであったため、今回の分析対象とすべく、今回の分析対象からは除外した。

インタビューは幼稚園の一室をかりて実施した。インタビュー時間はそれぞれ10分程度であった。回答内容は了承を得たうえでICレコーダーにて録音し、後日すべて文字化した。個人のプライバシーへの配慮を約束したうえで、調査結果を発表することへの了承も得た。

文字化されたデータの分析、特にカテゴリーの抽出までは、グラウンデッド・セオリー・アプローチ(戈木2016)を参考に進めていった。グラウンデッド・セオリー・アプローチは、現象を構成する複数のカテゴリー(概念)を把握し、カテゴリーの位置関係を明確にするもので、データに含まれる現象の構造やプロセスを明らかにするのに適していると言われている(戈木2016)。

## III. 研究の結果と考察

### 1. 年少児Dの事例

— 比喩(天気予報)を用いた会話 —

保育者Aのインタビュー回答データのうち、年少児Dの入園から適応までが語られた部分からは、表1に示す通り「入園期の泣き」≪保育者・保護者間の情報共有≫≪保育者間の情報共有≫【比喩(天気予報)を用いた会話】≪泣かずに登園しようとする子どもの気持ち≫≪安定≫の6つのカテゴリーが抽出され、なかでも【比喩(天気予報)を用いた言葉かけ】が中心となるカテゴリーであると捉えられた。これら6つのカテゴリーはさらに、「状況」「行為/相互行為」「帰結」の3つに分類された。なお、ここで、「状況」はある現象のスタート時点の状況を、「帰結」は行為/相互行為の結果としての状況を、「行為/相互行為」は、その状況のなかで生じる出来事や、状況に対して誰がどういうふうに対応するのかという方策や反応を示している(戈木2016)。

表1 年少児Dの事例 — 比喩（天気予報）を用いた会話 —

状況	<p>《入園期の泣き》          &lt;入園期の泣き (1)&gt;          &lt;朝の子どもの大泣きによる母親の心配 (2)&gt;          &lt;朝の子どもの泣きによる母親の心配 (4)&gt;          &lt;なんとなくの安定 (7)&gt;          &lt;子どもの泣きのぶり返し (8)&gt;          &lt;他の子との比較による母親の不安 (9)&gt;</p>
行為/相互行為	<p>《保育者・保護者間の情報共有》          &lt;母親への子どもの様子の伝達 (5)&gt;          &lt;母親に子どもを褒めてもらう (6)&gt;          &lt;母親への子どもの様子の伝達 (10)&gt;          &lt;母親への子どもの様子の伝達 (22-23)&gt;</p> <p>《保育者間の情報共有》          &lt;保育者間の子どもの様子についての共有 (12)&gt;          &lt;「泣いている」という言葉への子どもの敏感さ (13)&gt;          &lt;比喩を用いた保育者間の会話 (14)&gt;</p> <p>【比喩（天気予報）を用いた会話】          &lt;比喩による会話への子どもの反応 (15)&gt;          &lt;比喩を用いた子どもとの会話 (16)&gt;          &lt;比喩を用いた子どもとの会話の繰り返し (17)&gt;</p> <p>《泣かずに登園しようとする子どもの気持ち》          &lt;自ら泣き止むという子どもの変化 (18)&gt;          &lt;比喩による会話が楽しい (19)&gt;          &lt;泣かずに登園するという園での宣言 (20)&gt;          &lt;泣かずに登園するという家での宣言 (21)&gt;          &lt;比喩による会話が楽しみで登園 (24)&gt;          &lt;泣かずに登園するという宣言 (25)&gt;</p>
帰結	<p>《安定》          &lt;保護者の嬉しい気持ち (3)&gt;          &lt;全く泣かない状況へ到達 (26)&gt;</p>

《》カテゴリー、【】中心となるカテゴリー、<>切片データのラベル名、() 切片データ番号

年少児Dは、《入園期の泣き》が激しく、<朝の大泣きによる母親の心配>も大きく、4月中一時的に<なんとなくの安定>も見られたものの、5月の連休明けには<泣きのぶり返し>があり、<他の子との比較による母親の不安>も大きかった。

保育者Aは、<母親への子どもの様子の伝達>を頻繁に行い、<母親に子ども（D児）を褒めてもらう>ことを願ってD児が頑張ったことを伝えるなど、《保育者・保護者間の情報共有》に努め

ていた。

これと平行して、保育者Aは、D児の様子について《保育者間の情報共有》も行っていた。そうしたなか、保育者Aは、<「泣いている」という言葉への子ども（D児）の敏感さ>に気づき、「泣いています」と言うかわりに、「雨が降っています」と言うようになり、ここから<比喩を用いた保育者間の会話>が生まれていった。保育者Aは次のように語っている。

それ（D児が泣いていること）をなんか「泣いてるね」って言うと、その子（D児）も敏感になっているので、ちょっと「今日は雨が降っていますね。天気は雨ですか？」とかいう、ちょっと私がそんなふうに、「今日の何々ちゃんの天気は雨でした」とか言って他の先生に伝達をしていたことがあったんです

こうした＜比喩を用いた保育者間の会話＞を聞いたD児が、本当に天気のことを言っていると思い、外は晴れているのに保育者たちが雨だと話しているのに対し「雨じゃないよ」と、＜比喩による会話への反応＞を示した。そこで、保育者Aは、

比喩で話していることを説明し、そこからD児と保育者との間で「Dちゃん天気予報」といった【比喩を用いた会話】が生まれていった。保育者Aは次のように語っている。

（D児が「雨じゃないよ」と言ったのに対し）「そうじゃなくって、Dちゃんのおめめから涙が出ることを雨って言ってんだよねー」とか言って、「でも、にこにこで来たら晴れなんだけど」とか言って、「今日、明日の天気予報はどうかねー」みたいな「Dちゃん天気予報」とか言って、毎日「明日は晴れかなー雨かなー」とか言って、「雨だったら先生傘を用意しとかなきゃいけないんだけど」って言いながら、毎日ちょっとやっていたんですね

D児はこの＜比喩による会話が楽しい＞と感じたようで、「晴れ」と言いたいがために、D児に

＜自ら泣き止むという変化＞が見られるようになった。保育者Aは次のように語っている。

門の所で泣いていたっという顔はしてるけど、ここに、お部屋に来ると、それまでに泣くのを止めて、「あのね、にこにこで来たよ」って言うようになってきて、「今日は晴れだよ」とか。「えーどしゃぶりじゃなかった？」とかいうときもあるんですけど、「晴れだよ」って本人が言うので、「あっそーなんだ」って言いながら聞いていたら、そのうちなんかそれ（Dちゃん天気予報）が楽しくなってきた

こうして＜比喩による会話を楽しみで登園＞するようになったD児は、＜泣かずに登園するという園での宣言＞や＜泣かずに登園するという家で

の宣言＞をするようになり、＜泣かずに登園しようとする気持ち＞がD児に見られるようになっていった。保育者Aは次のように語っている。

「明日の天気予報は晴れだからね」って（Dちゃんが言って）帰るようになって、で、お家でもそれ（「明日の天気予報は晴れだからね」）を言うようになった

その後、D児は＜全く泣かない状況へ到達＞していった。

## 2. 年少児Eの事例

### －安心を与える拠り所（マニくん）－

保育者Aのインタビュー回答データのうち、年少児Eの入園から適応までが語られた部分からは、表2に示す通り＜入園期の泣き＞＜保育者・保護

者間の情報共有＞【安心を与える拠り所（マニくん）の取り入れ】＜拠り所を支えに頑張ろうとする子どもの気持ち＞＜安定＞の5つのカテゴリーが抽出され、なかでも【安心を与える拠り所（マニくん）の取り入れ】が中心となるカテゴリーであると捉えられた。これら5つのカテゴリーはさらに、「状況」「行為／相互行為」「帰結」の3つに分類された。

表2 年少児Eの事例－安心を与える拠り所（マニくん）－

<p>状況</p>	<p>《入園期の泣き》                  &lt;入園期の泣き(1)&gt;                  &lt;保護者と離れるときの泣き(2)&gt;</p>
<p>行為/相互行為</p>	<p>《保育者・保護者間の情報共有》                  &lt;マニくんと一緒に登園する(3)&gt;                  &lt;マニくんを園に持っていくことへの保護者の不安(10)&gt;</p> <p>【安心を与える拠り所（マニくん）の取り入れ】                  &lt;マニくんが見てくれていることでの安心感(5)&gt;                  &lt;マニくんを抱きしめることでの安心感(6)&gt;                  &lt;他の子どもへの影響の懸念(7)&gt;                  &lt;子どもの安定を最優先(8)&gt;                  &lt;マニくんを園に持ってくることを許可(9)&gt;                  &lt;マニくんを園に持ってくることを許可(11)&gt;                  &lt;マニくんに似せた人形づくり(15)&gt;                  &lt;園に来たくなるような工夫の模索(18)&gt;                  &lt;マニくんの服を素敵にする提案(19)&gt;                  &lt;笑顔の登園でマニくんにシールを貼る提案(20)&gt;</p> <p>《拠り所を支えに頑張ろうとする子どもの気持ち》                  &lt;マニくんを持って登園(4)&gt;                  &lt;マニくんがいることでの安心(12)&gt;                  &lt;マニくんを忘れたことによる泣き(14)&gt;                  &lt;マニくんに似せた人形の受け入れ(16)&gt;                  &lt;透明マニくと登園(17)&gt;                  &lt;マニくんへのシール貼りを楽しみに登園(21)&gt;</p>
<p>帰結</p>	<p>《安定》                  &lt;マニくと離れても安定(13)&gt;                  &lt;かかわりの継続による安定(22)&gt;                  &lt;保護者による子どもの成長の喜び(23)&gt;</p>

《》カテゴリー、【】中心となるカテゴリー、<>切片データのラベル名、() 切片データ番号

年少児Eも、《入園期の泣き》、とくに<保護者と離れるときの泣き>が見られた。

年少児Eのこうした状況を受けて、《保育者・保護者間の情報共有》が図られるなか、保育者Aは、E児が幼い頃から大事にし、寝るときも一緒に「マニくん」というネコのぬいぐるみがあること、<マニくんと一緒に登園する>とE児が主張していることを保護者からの話で知った。しか

し、保護者は、家のおもちゃを園に持っていくことは望ましくないのではと考え、<マニくんを園に持っていくことへの不安>を抱いていた。

保育者Aも<他の子どもへの影響の懸念>を抱いたものの、<子どもの安定を最優先>し、<マニくんを園に持ってくることを許可>した。保育者Aは次のように語っている。

家のお人形を持ってくることが他の子どもたちにとってもどうかなくて思ったんですが、でもその子（Eちゃん）の安定が一番大切なので、まず「そのマニくん持ってきてもいいですよ」ということで

こうして保育者Aは【安心を与える拠り所（マニくん）の取り入れ】という対応を選択した。E児が＜マニくんを持って登園＞するようになると、かばんからマニくんの顔だけを出し、E児が＜マニくんが見てくれていることでの安心感＞を得ら

れるようにしたり、寂しくなったらE児がかばんの所へ行き＜マニくんを抱きしめることでの安心感＞を得られるようにしたりしていった。保育者Aは次のように語っている。

かばんのチャックを少し開けて、そこ（かばん）から顔だけを出して、マニくんが見てるっていうことにして安心感をもらったりとか、あとは何かちょっと寂しいとかお家の人を思い出してるときには、そのかばんの所に行行ってマニくんを出して抱きしめる、はい（笑）、それで落ち着くとか

その後、E児に＜マニくんを忘れたことによる泣き＞が生じたときには、「（マニくんが）いなきゃだ」と泣くE児を見て、どうにか不安な気持ちを取り除こうと、その場にあった新聞紙を丸め、それにビニールをかけ、目と鼻をつけて急い

で＜マニくんに似せた人形づくり＞を試みた。すると、E児も保育者Aがつくった＜マニくんに似せた人形を受け入れ＞、その日それを持って泣かずに過ごした。保育者Aは次のように語っている。

（マニくんを家に忘れてきてしまって）「（マニくんが）いなきゃだ」ってことで泣いたんですけど、でもどうにかその不安な気持ちをもって思って、ちょっとこっちで即席で新聞紙を丸めてその上にちょっとビニール袋をかけて、そのほんとはそのマニくんに似せた目とか鼻をつけたりして、マニくんに似せたちょっと人形を作ったんです。って、そしたらそれでちょっとそれ（マニくんに似せた人形）を受け入れてくれて、それを持って遊んでくれて、それから涙みせることなく過ごしたんですね

保育者Aが＜マニくんに似せた人形づくり＞をしてから、その人形は保育者AとE児によって「透明マニくん」と呼ばれるようになり、今度はE児は＜透明マニくと登園＞するようになった。保育者Aは、透明のビニールの下に新聞紙が透けて見えていた＜透明マニくんの服を素敵にする提

案＞、すなわち、笑顔で登園したら透明マニくんにシールを貼るという提案をE児にもちかけた。E児はこれを受け入れ、翌日から＜マニくんへのシール貼りを楽しみに登園＞するようになっていった。保育者Aは次のように語っている。

「あっじゃあ、その-Eちゃんが泣いて来なかったら、にこにこで来てくれたら、先生嬉しいから、マニくんの身体にシールを貼るね」って。で、「出席カードするときにシールを貼るよ！」って言ったら、「うん！」とか言って、次の日から「泣かないで来たよ、貼って」みたいな感じで、そのビニールのマニくんにシールを貼って

その後、E児が安定するようになっていった後も、このシール貼りは続き、マニくんの服はすっかり水玉模様の素敵な服になっていった。

≫≪家族からの励まし≫【家へのお土産づくりの提案】≪お土産をつくって持ち帰りたいという子どもの気持ち≫≪安定≫の6つのカテゴリーが抽出され、なかでも【家へのお土産づくりの提案】が中心となるカテゴリーであると捉えられた。これら6つのカテゴリーはさらに、「状況」「行為/相互行為」「帰結」の3つに分類された。

### 3. 年少児Fの事例 一家へのお土産づくり

保育者Cのインタビュー回答データのうち、年少児Fの入園から適応までが語られた部分からは、表3に示す通り≪入園期の泣き≫≪関わりの方

表3 年少児Fの事例—家へのお土産づくり—

状況	<p>《入園期の泣き》</p> <p>＜最初の数日間のための泣かない登園(1)＞</p> <p>＜大泣きの登園 (2)＞</p>
行為/相互行為	<p>《関わりの模索》</p> <p>＜一緒に好きな遊びを見つけてする (3)＞</p> <p>＜保育者の思いを伝える (7)＞</p> <p>＜子どもにプレゼントする (8)＞</p> <p>《家族からの励まし》</p> <p>＜姉妹との会話 (9)＞</p> <p>＜姉妹からのアイデアの提供 (10)＞</p> <p>＜母親の「手紙」を活用した関わり (14)＞</p> <p>＜母親からの問い合わせ (15)＞</p> <p>【家へのお土産づくりの提案】</p> <p>＜製作したものを家へのお土産にするという提案 (4)＞</p> <p>＜保育者による製作用の素材と場所の準備 (6)＞</p> <p>《お土産をつくって持ち帰りたいという子どもの気持ち》</p> <p>＜お土産をつくって持ち帰りたい子ども (5)＞</p> <p>＜お土産をつくって持ち帰りたい子ども (12)＞</p>
帰結	<p>《安定》</p> <p>＜見つけた安定できる場所 (11)＞</p> <p>＜できてきた友達との関係 (13)＞</p> <p>＜元気な登園 (16)＞</p>

年少児Fも、入園当初、＜大泣きの登園＞をしていた。

保育者Cは、F児が少しでも泣かないで登園できたときには「先生すごく嬉しい」と＜思いを伝える＞、励みになればとシールなどをこっそり＜プレゼントする＞、F児の好きな遊びは何か理解しようと＜一緒に好きな遊びを見つけてする＞な

ど、《関わりの模索》をしていた。製作が好きであることがわかると、F児に対し、＜製作したものを家へのお土産にするという提案＞をした。F児がこの提案を受け入れ意欲を示したため、保育者Cは製作用の素材や場所を準備した。保育者Cは次のように語っている。

とくに製作をそのお子さんは好んでいたので、「じゃあつくってお土産にしてお家に持って帰ったらどう？」なんて言って。(F児が) いくつもやりたいやいたいっていうふうになったので、つくれるように品物やコーナーの部分(製作用の素材や場所)を準備したりしました

これと並行して、F児に対する＜家族からの励まし＞もあった。F児は、保育者Cが＜製作したものを家へのお土産にするという提案＞をしてからは、毎日のように主体的にこれを行い、製作を

行う場所は、F児にとって心が＜安定できる場所＞になっていった。そして、そこで友達とのコミュニケーションも図られるようになっていった。保育者Cは次のように語っている。

安定する場所がこうやっぱり見つかったことで、毎日「今日はお土産を持って帰るんだ！」なんて言いながら、もう今度はその製作する場所で一緒に遊んだお友達とのこうコミュニケーションもだんだんとれるようになってきて、友達関係もまた少しずつできてきたなっていうのは思いました

やがて、F児は元気に登園するようになり、保護者も安定していった。

#### 4. 3つの事例から捉えられる適応プロセス

D児の幼稚園入園後の適応プロセスにおいては、「Dちゃん天気予報」といった【**比喻を用いた会話**】が重要な要因になっていたことがわかる。それは、保育者AがD児の様子について「保育者間の情報共有」に努めたこと、さらに、「泣いている」という言葉へのD児の敏感さを察知しそれに配慮したこと、そしてさらには、「**比喻を用いた保育者間の会話**」にD児が偶然反応したことで生まれていったものであった。保育者AがD児にとって登園する楽しみにつながるだろうと予測し、意図的に始めたものではなかったが、D児はこの「Dちゃん天気予報」を気に入り、これを糧に、泣かずに登園しようと主体的に頑張るようになり、それが安定へとつながっていった(図1)。

E児の幼稚園入園後の適応プロセスにおいては、【**安心を与える拠り所(マニくん)の取り入れ**】が重要な要因になっていることがわかる。それは、保育者AがD児の様子について「保育者・保護者間の情報共有」に努めたこと、さらに、家のおもちゃを園に持ってくることに、「他の子どもへの影響の懸念」を一瞬抱きつつも、「子どもの安定を最優先」すべきであるという信念を貫いたことによって可能となった。E児はこの拠り所を支えに徐々に安定していった。家にマニくんを忘れることでこの拠り所を失ったときにも、保育者Aがつくった「マニくんに似せた人形を受け入れ」、それを支えに泣かずに過ごした。そして、笑顔で登園する度シールを貼って「マニくんの服を素敵にする提案」も受け入れ、これを楽しみにすることを糧にして、泣かずに登園しようと主体的に頑張るようになり、それが安定へとつながっていった(図2)。

F児の幼稚園入園後の適応プロセスにおいては、保育者Cによる【**家へのお土産づくりの提案**】が重要な要因になっていることがわかる。これは、

D児への「**関わりの模索**」のなかで、D児が製作を好むことに保育者Cが気づいたことによって生まれたものである。この提案をD児は受け入れ、意欲的にお土産づくりをし、製作の場所は、D児にとって「**安定できる場所**」になっていった。そこで「**友達との関係**」も生まれていき、D児は元気に登園するようになっていった(図3)。

これら図1、図2、図3にみる適応プロセスには、以下の点がうかがわれた。

一つ目は、いずれの場合も、子どもが安定した状況にいたる前には、子ども自身に主体的に頑張ろうとする気持ちが生じていることである。この主体的に頑張ろうとする気持ちは、保育者から提案・提供されるものが、子どもの気持ちに合致したものであったとき、言い換えれば、子どもが面白そうと思えるものだったり、やってみたいと思えるものだったり、子ども自身が望んでいたものだったりした場合に生じていた。D児、E児、F児の事例で言えば、「Dちゃん天気予報」といった【**比喻を用いた会話**】や、【**安心を与える拠り所(マニくん)**】や、【**家へのお土産づくり**】がこれにあたり、適応プロセスにおける重要要因として捉えられたものであった。不安定な状態で泣き続けている子ども自身が実は適応を望んでおり、保育者から差し出されるものが、自分の気持ちに合ったものであったときには、まるで目の前にあらわれたロープをしっかりとつかんでぐいぐい登っていくかのように、子どもは自ら頑張る姿を見せていた。そして、保育者の側も、子どもの気持ちに合致したという手ごたえを感じ、子どもの主体的な姿勢が見えた場合には、このチャンスを逃さず、これを継続的に生かし、子どもの適応を支援していった。

二つ目は、この子どもの気持ちに合致したものに、保育者がいかにたどりつけるかは、いくつものパターンがあった。保育者間で情報共有を図ったり、子どもの反応を察知したりするなかで、偶然生まれてくる場合もあれば、保育者・保護者間の情報共有によって得られる場合もあれば、保育



者が関わりを模索し子どもを理解しようと試みるなかで見いだされる場合もあった。いずれにせよ、保育者が入園期に行う、保育者間の情報共有、保育者・保護者間の情報共有、子ども理解のための子どもへの直接的な関わりなどが、ある日、子どもの気持ちに合致したものの提案・提供を可能にするのだと思われた。

以上、本研究では、年少児が幼稚園入園後の困難性の高い移行期をどのように乗り越えていくのか、その適応のプロセスを明らかにすることを試みてきた。幼児は、保育者によって自分の気持ちに合致する何かを提案・提供された場合には、それをしっかりと受け止め、それを糧にして主体的に頑張ろうと努力し始め、やがて移行期を乗り越えていく。そして、この子どもの主体的な姿勢を引き出す子どもの気持ちに合致するものは、対象を子どもに限らず、保育者がさまざまに関わりを進めるなかであるとき生じるものであり、それが子どもの気持ちに合致し、子どもが主体的な姿勢を示したなら、保育者はそのチャンスを逃さず、繰り返しこれを生かしながら、子どもの適応に向けてサポートしていくのだと考察された。

今後さらに多くの事例を通してこの考察を検証していきたい。また、保育者らによって語られた入園児の保護者への支援についても今後考察していけたらと思う。



図1 年少児Dの事例  
-比喩(天気予報)を用いた会話-

図2 年少児Eの事例  
-安心を与える抛り所(マニくん)-

図3 年少児Fの事例  
-家へのお土産づくり-

## &lt;引用・参考文献&gt;

- ・横山真貴子・長谷川かおり・竹内範子・堀越紀香 (2012) 幼稚園の4歳児クラスにおける環境構成と保育者の援助のあり方—新入児と進級児の環境移行に着目して—.奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要.21.45-54
- ・稲田素子 (2013) 移行期.小田豊・山崎晃(編)幼児学用語集.北大路書房.218
- ・真嶋梨江(2017)幼児の園への適応とその支援に関する文献展望・岡山大学教師教育開発センター紀要.7.41-50
- ・高月教恵・松岡知子(2006)子どもの人間関係の育ちと教師の関わり方についての一考察—入園当初の3歳児を中心に—.新見公立短期大学紀要.27.127-135
- ・奥山順子(2008)幼稚園教育における「集団」の意味—3歳児の園生活への「適応」をめぐる—.秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要.30.121-132
- ・七木田敦・林よし恵・松本信吾・久原有貴・日切慶子・藤橋智子・正田るり子・菅田直江・田中恵子・落合さゆり・真鍋健・金子嘉秀 (2010) 発達に課題のある幼児の幼稚園適応に関する実践研究—適応過程とその関連要因の検討を中心に—.広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要.39.45-50
- ・塚崎京子・無藤隆(2004)保育者と子どものスキンシップと両者の人間関係との関連—3歳児クラスの観察から—.保育学研究.42(1).42-50
- ・吉村智恵子・望月久乃 (1995) 幼稚園生活への適応について.名古屋女子大学紀要.41.151-160
- ・望月久野・吉村智恵子 (1995) 幼稚園生活の適応について (2) —入園前の幼児集団参加経験との関連から—.名古屋女子大学紀要.41.161-168
- ・相川徳孝(2000a)3歳児が幼稚園生活に適応するプロセスⅠ—就園前の子どもの養育環境と幼稚園生活への適応に関する調査—.聖学院大学論叢.12.2.1-23
- ・相川徳孝 (2000b) 3歳児が幼稚園生活に適応するプロセスⅡ—事例を通して見る適応の姿—.聖学院大学論叢.13.1.1-19
- ・高濱裕子・渡辺利子 (2010) 家庭から就学前施設への環境移行—幼稚園入園をひかえた子どもを持つ親の関心—.お茶の水女子大学人文科学研究.6.95-106
- ・大野和男(2010)入園からクラス替えに至る幼稚園児の様子：保育者の視点から見たクラスに「なじむ」ことと子どもの発達.松本短期大学紀要.19.3-14
- ・師岡章・霜出博子・高橋敬子 (2005) 保育行為の特質—入園時に不安を見せる幼児へのかかわりを手がかりとして—.白梅学園短期大学紀要.41.1-14
- ・戈木クレイグヒル滋子 (2014) グラウンデッド・セオリー・アプローチ—分析ワークブック第2版.株式会社日本看護協会出版会

## 付記

本論文は、山梨学院短期大学研究倫理規程に基づく「人の研究に関する研究倫理審査」により承認された(承認番号2017042)。

