

小学生の居場所の実態と学校適応との関連についての検討

—学校内の対人関係に着目して—

Examination of the relationship between the actual situation of elementary school student's places of their own and school adjustment

—Focusing on interpersonal relationships in school—

幅上美紀¹, 各務至², 松本拓真³

HABAUE Miki, KAGAMI Itaru, MATSUMOTO Takuma

[キーワード Keyword]	居場所 (a place of my own), 学校適応 (school adjustment)
[所属 Institution]	¹ 小牧市立本庄小学校, ² 北方町教育委員会, ³ 岐阜大学教育学部 (Faculty of Education, Gifu University)

[要旨 Abstract] 本研究では、小学生の学校内での対人関係として「友人関係」と「教師との関係」を想定し、その対人関係における居場所の実態や居場所感の要素、居場所感と学校適応との関連を検討することを目的とし、ある小学校の4・5・6年生262名を対象に質問紙調査を行った。その結果、青年期の居場所感では「安心感」「被受容感」「役割感」の3因子だったのが、児童期では「安心・被受容感」「役割感」の2因子となり、このことから、児童期は青年期とは異なる居場所感をもっている可能性が示唆された。また、「友人関係」「教師との関係」のどちらの対人関係においても、学校適応に影響するのは「安心・被受容感」であることが示された他、教師との関係における居場所感が、友人との関係における居場所感に強い影響を与えることも明らかとなった。これらのことから、教師の子どもの居場所づくりにおける役割の重要性が再確認された。本研究の結果は、教師の子どもの理解の一助となり、居場所づくりをさらに促進していくことに貢献しうると考えられる。

1. 問題と目的

1.1. 心の居場所の必要性

近年、子どもを対象とした居場所づくりが様々なところで行われている。居場所という言葉が頻繁に使われるようになったのは1980年代後半の不登校の増加が発端であり、学校に居場所がない子どもたちのための、フリースクールを始めとした学校外の居場所づくりが求められたからであった。これを受けて、当時の文部省(1992)は「登校拒否(不登校)問題について一児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して」という報告書において、「学校は、児童生徒にとって自己の存在感を実感でき精神的に安心していることのできる『心の居場所』としての役割を果たすことが求められる」とし、学校が「心の居場所」である必要性を示している。

しかし、文部科学省が2021年10月に発表した「令和2年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によると、小・中学校における不登校の児童生徒数は19万6127人と過去最多を記録し

た。不登校の割合は年々増加しており、学校における居場所づくりが進展していない可能性が高いというのが現状である。

1.2. 居場所を対人関係から捉える必要性

こうした背景から、教育や心理学の分野においても、居場所についての議論が多くなされてきている。そもそも「居場所」という言葉は、「人のいるところ」「いどころ」という物理的な空間を意味する言葉であった。しかし、上野(1993)は物理的空間の確保だけでなく、集団の中に自分の位置があることが「居場所」を得ることに繋がると提唱し、この考えに基づき山本(1996)は、「居場所」を「社会的意味合いを帯びた物理的な場所と安心した心理状態の両方を含んだもので、そこでは他者とのつながりが存在する」とした。このように心理的な「居場所」は、他者との関係性やつながりの中から生まれ、他者と関わりをもつ上で非常に重要な概念であると考えられる。

他者との関係と居場所の関わりについて述べられた研究は多く見られる。石本(2010)は、他者との関係

の中でありのままの個人が認められることと、役に立っていると思えることが居場所の心理的条件であると述べている。中藤 (2012) は、個人が居場所のなさや居心地の悪さを感じる時、「その空間に身体はあるが、その場に <私> は居られない」という状況であり、交換不可能で個別な <私> として存在することが難しいという個人の実存にとって危機的な状況であると述べている。そして、小沢 (2002) は、そのような居場所の感覚が問題になるということ自体が、多くの人が他者との関係の中での温かい交流を大切に思い、そのような人間関係をその居場所でほしい、得たいと感じているということを示していると述べている。これらのことから、居場所は自己を必要としてくれたり認めてくれたりする他者の存在によって生じる場であると考えられ、居場所を対人関係から捉えることの重要性が伺える。

また、1.1. で述べたように、居場所は不登校などの学校不適応の問題に関連して議論されるようになったものである。不登校の主要なきっかけが友人関係であることや (住本, 1998), 友人関係が学校適応に強い影響を与えること (古市・玉木, 1994) を考えると、対人関係から捉える居場所は不登校や学校適応に関する支援のあり方を検討する上で有用な視点を提供するものであるといえよう。したがって、本研究では、居場所を対人関係から捉えることとする。

1.3. 小学生を対象とする意義

居場所を対人関係から捉え、実証的に研究したものはいくつかみられるが、どれも青年期を対象としたものが多い。文部省 (1992) が居場所づくりの対象を「すべての小・中学生」としていることから、教育の分野では小学生を対象にした居場所づくりも数多く行われているが、実証性に乏しいことが指摘されている。また、中学生以上の青年期にある子どもたちと、児童期と青年期の狭間にある小学生の子どもたちでは発達段階が異なるため居場所感の構造も異なることが予想され、小学生を含めた青年期までの子どもを対象に研究を行った杉本・庄司 (2006) においても、その可能性について言及されている。これらのことから、児童期を対象とした、対人関係における居場所の実態やその居場所感で感じられる気持ちである居場所感の要素について明らかにする必要があると考えられる。

1.4. 児童期の対人関係

児童期の居場所感の実態を対人関係の視点から捉える上では、先述したように、学校が「心の居場所」の役割を果たすことが求められ、居場所づくりが学校を

中心に行われていることから、学校内での対人関係が重要になってくると考えられる。児童の学校内での対人関係としては、主に「友人関係」や「教師との関係」などが挙げられるだろう。

「友人関係」における居場所について研究したもの (e.g. 石本, 2010) はいくつかみられるが、どれも青年期を対象としたものであり、実際の小学生の「友人関係」に焦点を当てて検討したものはとても少ないというのが現状である。

また、「教師との関係」における居場所については、青年期においてすら実証的に研究したものは見られない。居場所づくりを促進するにあたっては、まずは教師自身が児童にとっての居場所であることが求められ、そのために子どもがどのような居場所感を「教師との関係」に求めているのかの実態を把握することが必要である。特に、小学校は学級担任制であるため、教科担任制である中学校や高校などと比べて子どもと教師との関わりが多く、より「教師との関係」における居場所感の促進は重要となってくると考えられる。この「教師との関係」における子どもの居場所感の実態の把握は、教師の子どもの理解につなげられ、居場所づくりをさらに促進していくことに貢献しうるため、検討する意義は大きいと考えられる。

1.5. 学年差および性差

青年期を対象とした居場所感の基礎的研究では、発達的变化について検討したものが多く見られ (石本, 2010; 則定, 2008; 杉本・庄司, 2006), 年代に応じた重要視される居場所感や心理的機能が異なることが示されている。さらに性差についても検討されており (秦, 2000; 石本, 2010; 則定, 2008), 性別により居場所を感じられる状況および感じている居場所感が異なることも示されている。このように青年期においては、発達段階や性別によって求める居場所感が異なることが示唆されており、効果的な居場所づくりを考える上でそれらの違いを考慮する必要性が示されている。また、先述したように、児童期は青年期への過渡期で大きく発達する段階であり、友人関係や親子関係が変化し始める時期でもある。そのため児童期においても、対人関係と大きく関連する概念であるとされる居場所の実態の把握を行う上で、学年段階や性別による居場所感の違いを検討する必要があると考えられる。

1.6. 学校適応との関連

また、不登校問題の解決を目的に居場所づくりが行われていることから、居場所感と学校不適応との関連を明らかにすることも必要である。対人関係 (友人と

の関係や教師との関係)や学業などの要因の集合として、学校への適応感を測定している研究(小泉, 1995)や、居場所をもっていることが学校への適応に影響していることを示した研究(田中・田嶋, 2004)など、広く対人関係と学校適応との関連や、居場所感と学校適応との関連を見た研究は多く蓄積されつつあるが、対人関係における居場所感と学校適応感との関連を見た研究はほとんど見られないのが現状である。対人関係の種類ごとに居場所感が自己肯定意識や学校適応感に与える影響が異なることを示した研究(石本, 2010)が見られるが、青年期を対象としている。また、上記した研究のほとんども青年期を対象としたものである。よって、青年期において蓄積された成果をもとに、小学生の学校適応に関連する要因についても対人関係における居場所感の見地から明らかにする必要があると考えられる。

1.7. 教師の居場所づくりにおける役割

文部科学省(2012)が、「教師が、児童生徒が自ら人間関係をつくるための場をつくること、学校における居場所づくりである」としていることから、児童生徒の心の居場所づくりを進める上で、教師の役割はとて重要であると考えられる。

Bowlby(1973)のアタッチメント理論では、乳児が安心して環境の探索に向かうためには、アタッチメント対象(主な養育者)を安全基地とみなし、その対象者から安心感を得ていることが重要であるとされている。この論を基に児童期の子どもにおける教師に対するアタッチメントについて考えると、児童が教師を安心できる安全基地としてみなせている状態であれば、その関係を基盤として学級や友人に対する積極的な働きかけ(探索行動)につながるのではないかと推測される。また、藤井(2003)は、児童が学校生活を楽しいと感じ、学校を自分の居場所として捉えることができるかは、成績やクラブなどに対する自信、教師と児童との対人関係、児童同士の仲間関係によって大きく左右されるとともに、児童に対する教師の指導の在り方も大きな影響を与えているとしている。他にも、Ladd & Birch(1997)が、教師との関係性の確立と子どもの学校生活の適応との相関を明らかにしている。

これらのことから、教師の児童への働きかけや関わり方が、児童の居場所に影響を与えることが考えられる。よって、本研究でも、教師が児童にとっての居場所であることが、児童の居場所にどのように影響を与えるのかを検討し、その重要性を確認することが必要であると考えられる。

1.8. 仮説

本研究の仮説を以下に記述する。

仮説1 教師との関係に居場所を感じられている児童は、学校適応感が高くなるだろう。

仮説2 教師との関係に居場所を感じられている児童は、友人との関係における居場所も感じやすくなるため、下記の仮説モデルがあてはまるだろう(Figure 1)。

2. 方法

2.1. 調査方法

岐阜県のある小学校の教頭先生に調査依頼を行い、本研究の目的、参加は任意であること、プライバシーの保護について説明し、本研究への同意を求めた。教頭先生を通して校長先生に調査の説明をしていた。質問紙調査実施の承諾をいただいた。その後、調査の手続きについて説明し、クラスごとで調査が実施された。

調査は、Microsoftフォームによる質問紙調査法を用いた。依頼書には、MicrosoftフォームのQRコードを添付した。Microsoftのフォームにて児童が質問への回答を行い、回答終了後に送信してもらって回収を行った。

2.2. 調査対象者

調査対象者は岐阜県のある小学校の児童4年生(男性53名、女性52名)、5年生(男性44名、女性47名)、6年生(男性33名、女性33名)の262人であった。そのうち回答に不備があった8人を除き、計254名を有効分析対象とした。

2.3. 調査内容

個人的要因に関する項目 プライバシー保護のため個人特定されない項目とした、性別・学年・クラスの回答を求めた。

居場所感 児童の「友人関係」「教師との関係」における居場所感を測定するために、則定(2007)が作成した「青年版心理的居場所感尺度」を使用した。この尺度は、「本来感」「役割感」「被受容感」「安

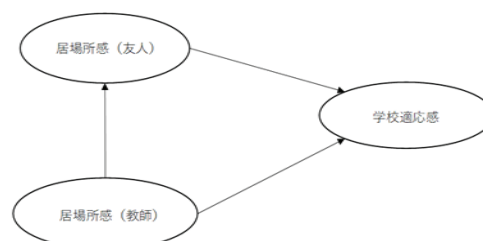


Figure 1. 仮説2のモデル

Table 1 本研究で作成した居場所感尺度の項目

＜役割感＞	
1	友だち (先生) から頼りにされていると感じる。
2	友だち (先生) のためにできることがあると感じる。
3	友だち (先生) の役に立っていることがあると感じる。
4	友だち (先生) に対して、自分にしかできないことがあると感じる。
＜被受容感＞	
5	友だち (先生) と一緒にいると、ここにいていいのだと感じる。
6	友だち (先生) に、ありのままの私でも好かれていて感じる。
7	友だち (先生) は、いつでも私を受け入れてくれていて感じる。
8	友だち (先生) は、私を大切にしてくれると感じる。
＜安心感＞	
9	友だち (先生) と一緒にいると、安心する。
10	友だち (先生) と一緒にいると、居心地がいい。
11	友だち (先生) と一緒にいると、ホッとする。
12	友だち (先生) と一緒にいると、くつろげる。

心感」の4つの下位尺度から構成されている。青年期を対象に作成した尺度であることから、小学生に分かりやすい表現、内容に改めてから、項目として採用した。

内容を改める際には、指導経験豊富な小学校教員1名と心理学の教員1名と共に、小学生に適した内容かを吟味し、変更した (Table 1)。また、児童期の発達段階にそぐわないと考えられる「本来感」は使用しないこととした。また、「役割感」の「友だち (先生) の支えになっている」「友だち (先生) と一緒にいると、自分のことをかけがえのない存在なのだと感じる」, 「被受容感」の「友だち (先生) に無条件に受け入れられている」「友だち (先生) に必要とされている」の4項目は他の項目と意味が似通っており、小学生に分かりにくい表現であると考えられたため、小学生の負担を考慮して使用しないこととした。よって、本研究では、「友人関係」と「教師との関係」のそれぞれの対人関係において、「役割感」「被受容感」「安心感」の3つの下位尺度の、計12項目について「全くそう思わない」(1点) から「とてもそう思う」(5点) の5件法により回答を求めた。

学校適応感 学校適応感を測定するために、古市・玉木 (1994) によって作成された「学校享受感尺度」の10項目について、「全くそう思わない」(1点) から「とてもそう思う」(5点) の5件法により回答を求めた。この尺度は、高い信頼性が確認されており、適応傾向との基準関連妥当性の検討も行われている (古市, 2004)。また、調査者の負担や抵抗感を考慮し、「学校ぎらい尺度」を反転させて作成してある点から、学校適応を測定するには適していると考えられる。一部の

項目において、子どもが悩み、回答しづらくなってしまふと考えられた「たくさん」や「毎日」などの限定的な表現を削除したり、「日曜日の夜」という表現を「休日」に改めたりしてから採用した。

勉強に関する項目 学力が学校適応に与える影響を統制するために、「学校の勉強についていけていると思う」「今後勉強をしていくのに不安がある (逆転項目)」という勉強に対する自信について問う項目を用いた。それぞれの問いに対し、「全くそう思わない」(1点) から「とてもそう思う」(5点) の5件法により回答を求めた。

3. 結果

3.1. 居場所感の実態

実際にどれだけの児童が居場所感を得られているのかを検討するために、「友人関係」における居場所感得点と「教師との関係」における居場所感得点それぞれで、平均が4点以上になった児童の割合を算出した。その結果、「友人関係」における居場所感が4点以上だった児童の割合は70.08%、「教師との関係」における居場所感が4点以上だった児童の割合は55.91%であった。また、学校適応感得点についても、4点以上だった児童の割合を算出した結果、59.06%であった。

また、平均が2点以下だった児童の割合も算出した。その結果、「友人関係」における居場所感が2点以下だった児童の割合は1.97%、「教師との関係」における居場所感が2点以下だった児童の割合は3.54%であった。また、学校適応感得点についても、2点以下だった児童の割合を算出した結果、3.94%であった。

3.2. 居場所感尺度の因子分析の結果

友人との関係における居場所感

則定 (2007) に基づき、3因子で確認的因子分析を行った結果、適合度指標は $\chi^2 (51) = 221.13, p < .001, GFI = .87, AGFI = .80, RMSEA = .12$ となり、モデルの適合度は低いと判断した。また、本尺度は小学生の発達段階に合わせて項目を削除したり、改変したりしたため、12項目に対して探索的因子分析を行った。

固有値が順に7.85, 1.07, 0.58, 0.46と減衰していたことから、2因子構造が妥当であると判断し、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、全ての項目において因子負荷量が0.45以上であった。

第1因子は、則定 (2007) の「安心感」因子と「被受容感」因子の項目で構成されていたため、「安心・被受容感 (友人)」と命名した。第2因子は、則定 (2007)

の「役割感」因子の項目で構成されていたため、「役割感(友人)」と命名した。本研究では、則定(2007)の「安心感」と「被受容感」が同じ因子として抽出される結果となった。

「安心・被受容感(友人)」の信頼性係数は $\alpha = .94$ であり、「役割感(友人)」の信頼性係数は $\alpha = .90$ であった。尺度全体の信頼性係数は $\alpha = .95$ であったため、尺度全体の内的整合性も確かめられた。結果をTable 2に示す。それぞれの下位尺度の項目得点の合計を項目数で割ったものを、安心・被受容感(友人)得点、役割感(友人)得点とした。

教師との関係における居場所感

則定(2007)に基づき、3因子で確認的因子分析を行った結果、適合度指標は $\chi^2(51) = 186.85, p < .001, GFI = .88, AGFI = .82, RMSEA = .10$ となり、モデルの適合度は低いと判断した。また、本尺度は小学生の発達段階に合わせて項目を削除したり、改変したりしたため、12項目に対して探索的因子分析を行うこととした。

固有値が順に8.46, 0.96, 0.52, 0.45と減衰していたことから、2因子構造が妥当であると判断し、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、全ての項目において因子負荷量が0.45以上であった。

第1因子は、則定(2007)の「安心感」因子と「被受容感」因子の項目で構成されていたため、「安心・被受容感(教師)」と命名した。第2因子は、則定(2007)の「役割感」因子の項目で構成されていたため、「役割感(教師)」と命名した。本研究では、則定(2007)の「安心感」と「被受容感」が同じ因子として抽出される結果となった。

Table 2 居場所感(友人)の因子分析結果

	因子負荷量		
	I	II	共通性
I 安心・被受容感(教師) $\alpha = .95$			
10. 先生と一緒にいると、居心地がいい。	1.05	-.14	.89
11. 先生と一緒にいると、ホッとする。	.97	-.04	.88
9. 先生と一緒にいると、安心する。	.90	-.00	.81
12. 先生と一緒にいると、くつろげる。	.76	.08	.68
7. 先生は、いつでも私を受け入れてくれていて感じる。	.69	.20	.72
8. 先生は、私を大切にしてくれて感じる。	.64	.21	.66
5. 先生と一緒にいると、ここにいるのいいと感じる。	.52	.37	.70
II 役割感(教師) $\alpha = .92$			
3. 先生の役に立っていることがあると感じる。	-.12	1.01	.85
4. 先生に対して、自分にしかできないことがあると感じる。	-.04	.91	.76
1. 先生から頼りにされていると感じる。	.05	.80	.71
2. 先生のためにできることがあると感じる。	.29	.52	.59
6. 先生に、ありのままの私でも好かれていて感じる。	.42	.48	.72
因子寄与	5.29	3.66	8.95
累積寄与率	44.10%	74.50%	
因子間相関			.77

「安心・被受容感(教師)」の信頼性係数は $\alpha = .95$ であり、「役割感(教師)」の信頼性係数は $\alpha = .92$ であった。尺度全体の信頼性係数は $\alpha = .96$

であったため、尺度全体の内的整合性も確かめられた。結果をTable 3に示す。それぞれの下位尺度の項目得点の合計を項目数で割ったものを、安心・被受容感(教師)得点、役割感(教師)得点とした。

3.3. 居場所感の学年差・性差の検討

各学年と性別ごとの居場所感尺度の安心・被受容感得点と役割感得点、学校適応感得点の平均と標準偏差をTable 4に示す。

友人との関係における居場所感の学年差・性差の検討

友人との関係における居場所感尺度の因子である安心・被受容感得点と役割感得点について、学年と性別の差を検討するために、参加者間2要因分散分析を行った。「安心・被受容感(友人)」の学年と性別の交

Table 3 居場所感(教師)の因子分析結果

	因子負荷量		
	I	II	共通性
I 安心・被受容感(友人) $\alpha = .94$			
10. 友だちと一緒にいると、居心地がいい。	.99	-.13	.82
9. 友だちと一緒にいると、安心する。	.98	-.12	.81
11. 友だちと一緒にいると、ホッとする。	.91	-.01	.81
12. 友だちと一緒にいると、くつろげる。	.65	.17	.61
5. 友だちと一緒にいると、ここにいるのいいと感じる。	.55	.30	.63
7. 友だちは、いつでも私を受け入れてくれていて感じる。	.54	.37	.73
8. 友だちは、私を大切にしてくれて感じる。	.47	.41	.68
II 役割感(友人) $\alpha = .90$			
3. 友だちの役に立っていることがあると感じる。	-.06	.89	.72
4. 友だちに対して、自分にしかできないことがあると感じる。	-.11	.82	.56
1. 友だちから頼りにされていると感じる。	.01	.80	.66
6. 友だちに、ありのままの私でも好かれていて感じる。	.09	.79	.74
2. 友だちのためにできることがあると感じる。	.34	.46	.56
因子寄与	4.53	3.79	8.32
累積寄与率	37.70%	69.30%	
因子間相関			.76

Table 4 各学年と性別ごとの居場所感尺度の安心・被受容感得点と役割感得点、学校適応感得点の

		4年(52人)		5年(44人)		6年(32人)	
		M	SD	M	SD	M	SD
【居場所感(友人)】							
安心・被受容感	男子	4.35	0.70	4.49	0.82	4.33	0.90
	女子	4.30	0.94	4.21	0.95	4.31	0.76
役割感	男子	3.91	0.83	4.09	0.93	3.97	0.93
	女子	4.06	0.97	3.92	0.89	3.99	0.73
【居場所感(教師)】							
安心・被受容感	男子	4.17	0.96	4.08	0.91	4.00	1.11
	女子	4.22	1.00	3.86	1.01	3.88	0.93
役割感	男子	3.76	0.93	3.80	0.94	3.54	1.07
	女子	3.79	1.06	3.59	0.98	3.67	0.82
【学校適応感】							
	男子	3.88	0.94	4.13	0.78	3.88	0.97
	女子	4.10	0.95	3.86	0.98	3.65	0.86

相互作用 ($F(2, 248) = 0.58, p = .56, \eta^2 = .00$) も、「役割感(友人)」の学年と性別の交互作用 ($F(2, 248) = 0.76, p = .47, \eta^2 = .01$) も見られなかった。また、「安心・被受容感(友人)」の学年の主効果 ($F(2, 248) = 0.04, p = .96, \eta^2 = .00$)、性別の主効果 ($F(1, 248) = 1.10, p = .30, \eta^2 = .00$)、「役割感(友人)」の学年の主効果 ($F(2, 248) = 0.02, p = .98, \eta^2 = .00$)、性別の主効果 ($F(1, 248) = 0.00, p = .98, \eta^2 = .00$) のいずれも見られなかった。

教師との関係における居場所感の学年差・性差の検討

教師との関係における居場所感尺度の因子である安心・被受容感得点と役割感得点について、学年と性別の差を検討するために、参加者間2要因分散分析を行った。「安心・被受容感(教師)」の学年と性別の交互作用 ($F(2, 248) = 0.47, p = .63, \eta^2 = .00$) も、「役割感(教師)」の学年と性別の交互作用 ($F(2, 248) = 0.64, p = .53, \eta^2 = .01$) も見られなかった。また、「安心・被受容感(教師)」の学年の主効果 ($F(2, 248) = 1.83, p = .16, \eta^2 = .01$)、性別の主効果 ($F(1, 248) = 0.60, p = .44, \eta^2 = .00$)、「役割感(教師)」の学年の主効果 ($F(2, 248) = 0.62, p = .54, \eta^2 = .01$)、性別の主効果 ($F(1, 248) = 0.03, p = .87, \eta^2 = .00$) のいずれも見られなかった。

学校適応感の学年差・性差の検討

学校適応感得点について、学年と性別の差を検討するために、参加者間2要因分散分析を行ったところ、学年と性別の間には交互作用 ($F(2, 248) = 2.05, p = .13, \eta^2 = .02$) は見られなかった。また、学年の主効果 ($F(2, 248) = 1.40, p = .25, \eta^2 = .01$) も、性別の主効果 ($F(1, 248) = 0.65, p = .42, \eta^2 = .00$) も見られなかった。

3.4. 友人・教師との対人関係における居場所感が学校適応感に及ぼす影響

下位尺度間の関係を明らかにするために、すべての下位尺度に対して相関分析を行った (Table 5)。その結果、すべての組み合わせで有意な相関が認められた ($r = .25 \sim .82, p < .001$)。

友人・教師との対人関係における居場所感が学校適応感をどの程度予測するか検討するため、友人・教師との対人関係における居場所感の下位尺度(「安心・被受容感」「役割感」「勉強(剰余変数)」)を説明変数、学校適応感を目的変数とする重回帰分析を行った (Table 6)。

その結果、決定係数は $R^2 = .51$ であり、0.1%水準で有意であった ($F(5, 248) = 51.77, p < .001$)。居

場所感との関連を下位尺度別にみると、説明変数の標準偏回帰係数は、「安心・被受容感(友人)」($\beta = .46, t(248) = 6.15, p < .001$)、「役割感(友人)」($\beta = -.05, t(248) = -0.56, p = .58$)、「安心・被受容感(教師)」($\beta = .32, t(248) = 3.96, p < .001$)、「役割感(教師)」($\beta = -.01, t(248) = -0.07, p = .95$) となった。また、剰余変数としての「勉強」は $\beta = .14, t(248) = 2.91, p < .001$ となった。

したがって、友人との関係における「安心・被受容感」、教師との関係における「安心・被受容感」、「勉強」が学校適応感に正の影響を及ぼしていることが明らかとなった。友人との関係における「役割感」については、相関係数 $r = .54$ と中程度の正の相関が見られたが、有意ではなかった。また、教師との関係における「役割感」についても、相関係数 $r = .55$ と中程度の正の相関が見られたが、有意ではなかった。しかし、どの分散拡大要因 (VIF) も $VIF < 5$ であったため、多重共線性の可能性は認められなかった。このことから、「安心・被受容感」と「勉強」を統制すると、「役割感」から「学校適応感」への影響が見られなくなると考えられる。

Table 5 下位尺度相関

	役割感 (友人)	安心・被受容感 (教師)	役割感 (教師)	学校適応感	勉強
安心・被受容感(友人)	.77***	.61***	.60***	.65***	.27***
役割感(友人)	—	.59***	.74***	.54***	.36***
安心・被受容感(教師)		—	.82***	.60***	.25***
役割感(教師)			—	.55***	.34***
学校適応感				—	.32***
勉強					—

*** $p < .001$

Table 6 友人・教師における居場所感を説明変数、学校適応感を目的変数とした重回帰分析の結果

	全体		
	学校適応感		
	偏回帰係数	標準偏回帰係数	VIF
【居場所感(友人)】			
安心・被受容感	.50***	.46***	2.82
役割感	-.05	-.05	3.75
【居場所感(教師)】			
安心・被受容感	.30***	.32***	3.40
役割感	-.01	-.01	4.50
【勉強】	.12**	.14**	1.17
説明率 (R^2)	.51***	.51***	

** $p < .01$, *** $p < .001$

3.5. 共分散構造分析による教師との関係における居場所感が友人との関係における居場所感に与える影響の検討

これまでの結果から、友人との関係における居場所感の「安心・被受容感」も教師との関係における居場所感の「安心・被受容感」も学校適応感に影響を与えることが示された。それを踏まえて、教師の与える居場所感は直接的に学校適応感に影響するだけでなく、子どもの友人との関係における居場所感へも影響し、両方の居場所感が学校適応感に影響するという仮説 (Figure 1を参照) を検証するために、共分散構造分析を行った。

仮説に従いFigure 2のモデルにおける共分散構造分析を行った結果、適合度は低く、モデルの当てはまりは悪いと判断した。友人と教師の居場所感の下位尺度に高い相関が想定されたため、誤差分散であるe1とe3、e2とe4に相関を仮定し、再度、共分散構造分析を行った。モデルの適合度を確認したところ、 χ^2 検定は有意ではなかった ($\chi^2 = .84, df = 1, p = .36$)。また、適合度の各指標はGFI = .99, AGFI = .98, CFI = 1.00, RMSEA < .00であり、このモデルの適合度は高いと判断し、本モデルを採用した。

「居場所感 (友人)」から「学校適応感」 ($\beta = .44, p < .001$) のパス、「居場所感 (教師)」から「学校適応感」 ($\beta = .31, p < .001$) のパス、「居場所感 (教師)」から「居場所感 (友人)」 ($\beta = .75, p < .001$) のパスすべてが有意であった (Figure 3)。以上のことから、「安心・被受容感 (教師)」は学校適応感に直接影響もするが、「安心・被受容感 (友人)」も高める形で学校適応感に影響することが示された。

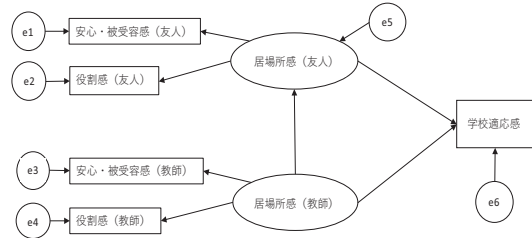


Figure 2. 最初に仮定したモデル

4. 考察

4.1. 居場所感の実態

「友人関係」における居場所感得点、「教師との関係」における居場所感得点、学校適応感得点のいずれも、「とてもそう思う」「ややそう思う」と多く答えた平均4点以上の児童が5割を超える結果となった。特に、「友人関係」における居場所感得点は7割を超えており、「友人関係」に居場所を感じられている児童が多くいることが明らかとなった。

一方で、平均が2点以下だった児童の割合も算出した結果、「友人関係」における居場所感が2点以下だった児童の割合は1.97%、「教師との関係」における居場所感が2点以下だった児童の割合は3.54%、学校適応感得点が2点以下だった児童の割合は3.94%、と「友人関係」に居場所を感じられていない、または学校に適応できていない児童が一定数存在することも分かった。

多数の児童が学校内の対人関係に居場所を感じられている一方で、感じられていない児童もいるという結果から、感じられていない児童に配慮し、居場所感を高めていく手立てを積極的に講じていく必要があると考えられる。

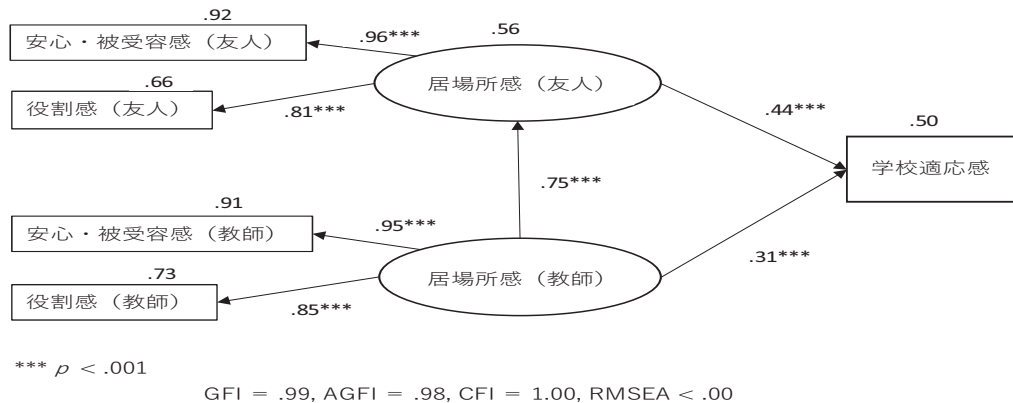


Figure 3. 共分散構造分析による教師における居場所感が友人における居場所感に与える影響

4.2. 居場所感尺度の検討

探索的因子分析の結果、「友人関係」「教師との関係」における居場所感のどちらも2因子構造が妥当であると考えられ、その項目内容から、それぞれ「安心・被受容感」、「役割感」と解釈された。則定(2007)の尺度では、「安心感」と「被受容感」は分けられていたが、本研究ではそれらが1つの因子として見出される結果となった。このことから、児童期の子どもにとって、「安心感」と「被受容感」の区別は難しかったものと考えられる。よって、児童期の子どもは「友人関係」「教師との関係」のどちらにおいても、受け入れられていることが実感でき、安心できる感覚を居場所感の要素の1つとして求めていることが明らかとなった。この結果を参考に、新たに居場所づくりの介入方法を検討し、小学生の居場所感の促進を目的とした実践研究を行っていききたい。

本研究で作成した「友人関係」「教師との関係」における居場所感の下位尺度得点の学年差・性差を2要因分散分析で検討したところ、いずれも有意な差は見られなかった。このことから、「友人関係」「教師との関係」における居場所感の学年、性別による違いは認められなかった。「友人関係」「教師との関係」の居場所感のどちらでも学年差・性差が確認できなかったという結果から、児童期の子どもは、対人関係における居場所感においては、学年や性別に関係なく「安心・被受容感」や「役割感」を求めている可能性が示唆された。

しかし、本研究では、学年ごとの調査対象者数にばらつきがあった(4年生101名, 5年生88名, 6年生65名)ため、学年差・性差を的確に測ることができたとはいえない。また、小学生の居場所感の学年差や性差が確認されている西中(2014)や杉本・庄司(2006)などの研究に比べて、本研究のサンプルサイズが小さかったことも、学年差・性差が確認できなかった原因であると考えられる。これらのことから、本研究における居場所感についての学年差・性差の検討ももう少し慎重に進める必要があると考えられる。また、今後は異なる学校段階の生徒も対象に調査を行い、その発達の变化を検討することも必要であると考えられる。

4.3. 「友人関係」「教師との関係」における居場所感と学校適応感との関連について

「友人関係」における居場所感と学校適応との関連

「安心・被受容感」から「学校適応感」への有意なパスが見られた。このことから、「友人関係」における居場所感のうち、「安心・被受容感」が「学校適応

感」に正の影響を与えることが明らかとなった。

古市・玉木(1994)が、中学生の学校享受感を高める要因として級友関係があることを示唆している他、石本(2010)も中学生の友人間における居場所感が学校適応に影響を与えていることを示している。このように、先行研究では青年期の生徒の友人関係における居場所感が学校適応に影響を与えることが多く言われてきていたが、本研究にて児童期においても友人関係における居場所感の「安心・被受容感」が学校適応に影響していることが示された。

一方で、「役割感」は「安心・被受容感」を統制すると学校適応に影響しないことも明らかとなった。しかし、「安心・被受容感」得点と「役割感」得点の相関係数を算出したところ、正の強い相関が見られた($r = .77, p < .001$)。これらのことから、小学生の「友人関係」における居場所感において「安心・被受容感」も「役割感」も重要な要素ではあるが、小学生はそれぞれをうまく弁別して考えられておらず、質問紙調査だけでは「役割感」の学校適応への影響が見出されなかったのではないかと考えられる。

学校現場では、まずは安心でき、受け入れられている感覚を得られる学級・学校づくりを行っていくことで、友人関係における「安心・被受容感」を高めていくことが重要であると考えられる。また、その中で「役割感」を助長していくことも重要である。これらの学校生活における取り組みを通して、児童の学校適応を積極的に高めていく必要があるだろう。

「教師との関係」における居場所感と学校適応との関連

「安心・被受容感」から「学校適応感」への有意なパスが見られた。このことから、「教師との関係」における居場所感のうち、「安心・被受容感」が「学校適応感」に正の影響を与えることが明らかとなった。したがって、仮説1は支持された。

一方で、「友人関係」と同様に、「役割感」は「安心・被受容感」を統制すると学校適応に影響しないことも明らかとなった。しかし、「安心・被受容感」得点と「役割感」得点の相関係数を算出したところ、正の強い相関が見られた($r = .82, p < .001$)。これらのことから、小学生の「教師との関係」における居場所感においても、「安心・被受容感」も「役割感」も重要な要素ではあるが、小学生はそれぞれをうまく弁別して考えられておらず、質問紙調査だけでは「役割感」の学校適応への影響が見出されなかったのではないかと考えられる。

教師は、児童に対して受け入れていることが伝わる

ような態度、安心感を与えられるような関わりや声かけを心掛けていくことで、児童の居場所感を高める一助となっていく必要があると考えられる。

4.4. 教師との関係における居場所感が友人との関係における居場所感に与える影響

共分散構造分析の結果、「居場所感（教師）」から「居場所感（友人）」へのパスは有意となった。したがって、仮説2は支持された。

重回帰分析の結果からは、教師との関係における居場所感に相対的に小さい影響しかないかのように思われたが、共分散構造分析の結果から、教師との関係が子どもが友人との関係での居場所感を抱く基盤となっている可能性が示された。

このことから、まずは教師が子どもの居場所となれるよう、「安心・被受容感」や「役割感」を与えられるような態度や声かけを心掛けていくことが求められると考えられる。そうした教師との関係における居場所感を土壌とし、学級での活動を通して子ども同士の関わりを活発にしていくことで、さらに子どもの友人関係における居場所感も高めていけるよう、教師が働きかけていくことが重要であるだろう。

また、今までの居場所感研究は、それぞれの対人関係への居場所感を独立的に捉えているもの（e.g. 石本, 2010）はあったが、本研究の教師との関係における居場所感が友人との関係における居場所に影響を及ぼすといったような居場所感同士の関係について述べられることはほとんどなかった。本研究にて、居場所感同士の関連が確認されたことは、居場所感研究に新たな知見をもたらした可能性があり、今後さらに検討を進めていくべきものとして重要視されるものとする。

4.5. 本研究のまとめと今後の課題

以上のように、子どもの居場所感を高める上で教師に求められる役割とは何かについて実証的に示された本研究の結果は、居場所づくりにおける新たな知見として重要視されるものと考えられる。この結果を基に、子どもに「安心・被受容感」「役割感」を与えられる教師の具体的な行動や声かけについても、実証的に研究していきたい。具体的な研究内容としては、教師の指導行動に着目し、実際の子どもたちの教師の指導に対する認知の状況について調査し、結果を教師にフィードバックすることを通して、より効果的な指導行動を検討していくことを想定しており、今後はその実施について検討を深めていきたい。

また、本研究の問題点と今後の課題として、以下の2点が挙げられた。

1つ目は、居場所感尺度の因子の区別の曖昧さについてである。本研究では「安心感」「被受容感」「役割感」の3因子の居場所感尺度を用いたが、結果として「安心感」と「被受容感」は同じ因子として見出された。また、居場所感の下位尺度間の相関は高いが、学校適応感との関連を見たときに「安心・被受容感」は影響するが、「役割感」は影響しないという結果となった。これらの結果から、小学生にとって居場所感の因子それぞれの違いが分かりにくかったものと考えられる。今後は、他の研究（西中, 2014）にて小学生の居場所感の要素として見出されている、自己の存在意義を肯定的に捉えている感覚である「自己存在感」や自分の能力の発揮できる実感や生き生きした感覚である「充実感」なども含めた居場所感尺度を再度検討し、小学生がどのような居場所感を求めているのか、よりはっきりと見出せるよう具体的に探っていくべきであろう。

2つ目は、居場所感尺度においても学校享受感尺度においても学年差・性差が確認できなかった点である。どちらの尺度もいくつかの先行研究にて学年差・性差が確認されているため、本研究の結果は慎重に解釈する必要があるだろう。学年差が見られなかった原因としては、学年ごとの調査者数のばらつきとサンプルサイズの小ささが挙げられる。今後はばらつきの調整を確実にし、調査者数を増やして検討していく必要があると考えられる。性差については、あまり男女の調査者数の違いはなかった。先行研究では性差が確認されることが多かったが、本研究では、結果として性差が見られなかった。このことから、児童期の居場所感においては性差が見られないという可能性も十分に考えられる。今後は、この可能性についても調査の中で具体的に探っていく必要があると考えられる。

今後は以上の2点に配慮した研究が望まれる。

5. 引用文献

- Bowlby, J. (1973). Attachment and Loss, Vol2: Separation. New York: Basic Books.
- 藤井 美保 (2003). 「居場所」としての学校と子どもの対人関係（住田正樹・南博文編子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在）九州大学出版会, 229-248.
- 古市 裕一・玉木 弘之 (1994). 学校生活の楽しさとその規定要因 岡山大学教育学部研究収録, 126, 29-34.
- 古市 裕一 (2004). 小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因 岡山大学教育学部研究収録, 126, 29-34.

- 秦 彩子 (2000). 「心の居場所」と不登校の関連
臨床教育心理学研究, 26, 97-106.
- 石本 雄真 (2010). 青年期の居場所感が心理的適応,
学校適応に与える影響 発達心理学研究, 21 (3),
278-286.
- 小泉 令三 (1995). 小学校中学年から中学校におけ
る学校適応感の横断的検討 福岡教育大学紀要,
44, 295-303.
- Ladd, G. W., & Birch, S. H. (1997). The teacher-child
relationship and children's early school adjustment.
Journal of School Psychology, 35, 61-79.
- 文部省 (1992). 登校拒否 (不登校) 問題について—
児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して (学
校不適応対策調査研究協力者会議報告) 教育委
員会会報, 44, 25-29.
- 文部科学省 (2012). 「絆づくり」と「居場所づくり」.
<https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf02.pdf>.
- 文部科学省 (2021). 「令和2年度児童生徒の問題行動・
不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」.
[https://www.mext.go.jp/content/20201015-
mext_jidou02-100002753_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf).
- 中藤 信哉 (2012). 「居場所のなさ」についての研究
京都大学大学院教育学研究科紀要, 58, 209-220.
- 西中 華子 (2014). 心理学的観点および学校教育
の観点から検討した小学生の居場所感: 小学生の居
場所感の構造と学年差および性差の検討 発達心
理学研究, 25 (4), 466-476.
- 則定 百合子 (2007). 青年版心理的居場所感尺度の
作成 日本教育心理学会総会発表論文集, 49, 337.
- 則定 百合子 (2008). 青年期における心理的居場所
感の発達の变化 カウンセリング研究, 41, 64-72.
- 小沢 一仁 (2002). 居場所とアイデンティティを現
象学的アプローチによって捉える試み 東京工業
大学工学部紀要 (人文・社会編), 25, 30-40.
- 杉本 希映・庄司 一子 (2006). 「居場所」の心理的
機能の構造とその発達の变化 教育心理学研究,
54, 289-299.
- 住本 克彦 (1998). 人間関係のもつれから不登校に
なった子ども達の事例を通しての一考察 兵庫県
立但馬やまびこの郷研究紀要, 1, 17-24.
- 田中 麻貴・田嶋 誠一 (2004). 中学校における居場
所に関する研究 九州大学心理学研究, 5, 219-
228.
- 上野 ひろ美 (1993). 教室を「まなざしの範囲」にす
る 吉本 均 (編) 新・教授学のすすめ「まなざし」
で身に語りかける 明治図書, 35-43.
- 山本 淳子・仲田 洋子・小林 正幸 (2000). 子ども
の友人関係認知および教師関係認知とストレス反
応との関連: 学校不適応予防の視点から カウン
セリング研究, 33, 235-248.