

中学生における居場所感の継時的変化に関する研究

齊藤 裕太*・山本 奨**・大谷 哲弘**

(2018年2月7日受付)

(2018年2月14日受理)

Yuta SAITOH, Susumu YAMAMOTO, Tetsuhiro OHTANI

A Study on the Sequential Changes in the Sense of "Ibasho" of Junior High School Students

本研究では、居場所感を「居心地の良さを感じる」と定義して、居場所感の心理的側面に着目した。そして、居場所感の構造を明らかにし、時間の経過が中学生の居場所感に及ぼす影響について明らかにすることを目的とする。その結果、居場所感は「役割」と「規律」の2つの観点からとらえられることが明らかになった。尺度作成の過程で除外されたカテゴリーは教師の日々の取り組みによって中学生が既に得られている感覚であると考えられる。また、「規律」は先行研究では確認されなかった観点であり、教師が学級の「規律」が守られている環境をつくることで、中学生は身の安全を感じ、安心した生活を送ることができるということが示唆された。さらに、時間の経過とともに居場所感は低下することが示された。このことは、時間の経過とともに「役割」「規律」に対する意識が中学生に定着し、自覚しづらかったからであると推察される。

問題と目的

近年、居場所という言葉をよくの場面で目にするようになってきている。そもそも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る(西中, 2014)。当時の文部省(1992年)が『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-』において、「心の居場所」を「自己の存在感を実感し精神的に安心していられる場所」とし、学校がその役割を果たすことを求めた。

居場所という言葉は「いるところ、いどころ」(広

辞苑第6版, 2008) という意味を持つ言葉である。つまり、本来であれば居場所という言葉は物理的な空間を表す。しかし、居場所の概念は心理的側面・物理的側面の二つの側面を含むため(中島ら, 2007)、物理的な空間のみを指し示すのではなく、心理的な意味をもった居場所という言葉が広く用いられるようになり、「心の」という言葉をつけなくとも居場所という言葉が心理的な意味を含有することは一般的になりつつある(石本・西中, 2016)。そのため、居場所の心理的側面についての議論が多くなされるようになった。

今まで、居場所の概念や構造に関する研究が行われてきている。住田(2003)は「自分のありの

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, ** 岩手大学大学院教育学研究科

ままを受け入れてくれるところ」,「居心地の良いところ」,「そこにいるとホッと安心していられるところ」と定義づけている。則定(2007)は心理的居場所を「心の拠り所となる関係性,および,安心感があり,ありのままの自分を受容される場」と定義し,心理的居場所があるという感情のことを心理的居場所感と定義している。また,心理的居場所感が「本来感」「役割感」「被受容感」「安心感」の4概念から成ると示唆している。石本(2010)は居場所を「ありのままにいられること」と「役に立っていると思えること」という2つのキーワードで捉え,「自己有用感」と「本来感」から構成される居場所感尺度を作成した。大久保・青柳(2002)は「居心地の良さ」「課題・目的の存在」「被信感・受容感」「劣等感のなさ」の4下位尺度からなる居場所感尺度を作成している。

中学生の居場所感と学校生活との関連についても述べられている。田中・田嶋(2004)は中学生を対象に,居場所感と学校適応との関連について検討している。その結果,居場所感の高い群は低い群と比べ,学校享受合計得点が有意に高い傾向が示された。このことから,居場所感の高い生徒は,学校が楽しいと感じており,学校に適応しているという可能性が示唆されたとしている。杉本・庄司(2006a)は中学生を対象に,居場所の有無と学校適応との関連について検討している。その結果,居場所がある生徒の方がいない生徒よりも学校享受感が有意に高いことが示された。このことから,居場所のある生徒の方がいない生徒よりも学校享受感が高いことが示されたとしている。以上のことから,居場所感が高いということは,充実した学校生活を送るためにも必要なことであり得ることが考えられる。

また,居場所感の発達的变化についても研究が行われている。杉本・庄司(2006b)は,小学生,中学生,高校生を対象に,「自分ひとりの居場所」「家族のいる居場所」「家族以外の人々のいる居場所」の3つの場のどれを居場所だと感じるか学校段階ごとに検討している。その結果,小学生は,

「家族のいる居場所」を居場所だと感じる子どもが多く,中学生・高校生と,学校段階が上がるにつれて「自分ひとりの居場所」「家族以外の人々のいる居場所」を居場所だと感じる子どもが小学生と比べて増加した。このことから,発達段階により選択される「居場所」は異なってくるという発達的变化を示した。則定(2008)は,中学生,高校生,大学・専門学校生を対象に,重要な他者に対する心理的居場所感の発達的变化について検討した。その結果,加齢とともに心理的居場所感が移行することを示した。

これまでの研究では,発達的变化による居場所感の推移について述べられている。しかし,中学校では,年度初めからの時間の経過によって,人間関係が変化したり,学校行事や定期テストが行われたり,取り巻く環境は変化し続けている。そのような環境の中で生活している生徒の居場所感には継時的に変化すると考えられる。しかし,居場所感を継時的な変化を検討した研究は見当たらない。

そこで,本研究では,居場所感を「居心地の良さを感じる」と定義して,居場所感の心理的側面に着目する。そして,居場所感の構造を明らかにし,時間の経過が中学生の居場所感に及ぼす影響について明らかにすることを目的とする。そのために,以下の2つの方法でアプローチを試みる。1つ目は,中学生が居心地が良いと感じる項目を収集して居場所感尺度を作成すること。2つ目は,中学生の居場所感が継時的にどのような変化をしているのか明らかにすること。ここで明らかになった知見は,生徒が居場所感を得ることのできる学級経営を行うための一知見として,不登校問題や学校適応向上等の一助になるのではないだろうか。

研究1-① 居場所感暫定尺度の作成

目的

居心地が良いと感じる項目の収集と検討を行い,居場所感暫定尺度を作成する。

方法

調査対象者 公立中学校の生徒29名と教師25名を対象として実施した。教師には、カテゴリー作成にあたって、生徒がイメージしているものを言語化するための参考にするために回答を求めた。

実施日 調査は2017年3月に実施した。

調査手続き

- 1 生徒を対象とした質問紙 質問紙を学級担任を通して調査対象者全員に配り、一斉に実施した。
- 2 教師を対象とした質問紙 質問紙を副校長を通して調査対象者全員に配り、提出期限を設定して、回答を得た。

倫理的配慮 調査は無記名であること、成績には関係がないこと、得られたデータは調査以外の目的で使用しないことなどを紙面に明記した。

調査材料 生徒と教師ともに自由記述による回答とした質問紙を用いた。質問内容についてはそれぞれ以下の通りである。

- 1 生徒を対象とした質問紙 「あなたが、学級において『居心地が良いなあ』と思うのはどのような時ですか。」と尋ねた。その際、回答数に制限を設けない、もしくは、回答数を少数に制限してしまうと、回答が被ってしまったたり、ありふれたものになってしまったりと、生徒が感じている居心地の良さの本質に迫れないのではないかということを考えて、5個の回答を求めた。回答数は、小学校教職経験のある現職院生1名と中学校教職経験のある現職員生2名から助言を受けて設定した。なお、「みんなで協力して活動している時」、「失敗しても励ましてくれる時」の例示を付した。
- 2 教師を対象とした質問紙 「生徒が学級内で居心地の良いと感じる時は、どのような時だと思いますか。」と尋ねた。その際、回答数を制限せずとも、多くの解答を得ることができると判断したため、回答数の制限を設けずに、できるだけ多くの回答を求めた。なお、「みんなで協力して活動している姿が見られる時」、「失敗しても周りが励ましている姿が見られる時」の例示を付した。

結果と考察

質問紙の回答について、生徒と教師ごとにカテ

ゴリーを作成した。その際、物理的な場所や特定の場面について回答したもの（例えば、教室が温かい時、部活動をしている時など）については、心理的側面について検討する本研究の目的とは異なるため除外した。その結果、「協力」「自然体」「安心」「役割」「規律」「一体感」「被受容」の7つのカテゴリーを想定し、35項目を選定した。また、選定は、中学校教職経験のある現職院生2名と学卒院生2名の合計4名で行い、妥当性の確保を図った。

この結果から、中学生が居心地の良さを感じるためには、学級の規範意識や協力意識が高くて団結していたり、力を抜いてリラックスしたりすることができると感じることが必要であることが推察される。

以上のことから、自由記述による項目の収集の結果、7つのカテゴリー、35項目からなる居場所感暫定尺度を作成した。

研究1-② 居場所感尺度の作成

目的

研究1-①で作成した居場所感暫定尺度の因子構造を検討して居場所感尺度を作成する。

方法

調査対象者 研究1-①と同様の中学校の生徒277名を対象として実施した。

実施日 調査は2017年5月22日（以下、Time 1）に実施した。

調査手続き 質問紙を担当の先生を通して調査対象者全員に配り、クラス単位で一斉に実施した。

倫理的配慮 研究1-①と同様の倫理的配慮を行った。また、継時的な変化を調査する際にデータを照合するため、学年、学級、出席番号、性別の記入を求めた。

調査材料 以下の1と2より構成された質問紙を用いた。

- 1 研究1-①で作成した居場所感暫定尺度について「全く思わない(1)」～「とても思う(5)」の5件法で回答を求めた。

2 「学校生活の中で、居心地が良いと感じる時はどういう時ですか。自由に記述してください。」と尋ね、自由記述の回答を求めた。これは、得られたデータを本研究で用いることが目的ではなく、仮に1の結果が悪くても、肯定的なことを想起できるようにという生徒の安全面の確保を目的として付け加えた。

結果と考察

無回答項目のある調査対象者はいなかったため、277名すべてを有効回答とした。

1. 居場所感の構造 調査に使用した質問35項目がどのような構造になるのか検討するために因子分析を行った。因子分析の前に、各項目の平均値、標準偏差を算出し、天井効果が見られた26項目を削除し、9項目で因子分析（最尤法、プロマックス回転法）を行った。初期の固有値は順に5.32、1.23であり、第2因子までの回転前の累積寄与率は72.73%であったので、これらを手掛かりに2因子を抽出し、各因子の項目数を4項目ずつに揃えた。8項目で再び因子分析を行い、同様の構造であることが確認された。また、2つの因子の因子間相関は.628であった。そのプロマックス回転後の因子パターンをTable 1に示した。

項目	因子	
	No.1	No.2
役割 ($\alpha = .907$)		
10 クラスの役に立っている	.897	-.033
18 頼りにされている	.840	-.057
20 自分に適した役割がある	.798	.108
5 自分にしかできない役割がある	.784	.045
規律 ($\alpha = .837$)		
27 生活の規律が守られている	-.076	.941
21 授業の規律が守られている	-.044	.871
23 正しいことが評価されている	.260	.619
28 ダメなことを許さない雰囲気がある	.060	.514
因子間相関	No.1	No.2
	No.2	.628
下位尺度間相関	No.1	No.2
	No.2	.565*

* $p < .05$

Table 1 居場所感尺度の因子分析の結果と下位尺度構成

第1因子は、「自分にしかできない役割がある」等から構成され、役割に関連する項目が含まれていたため、4項目からなる「役割」と命名した。第2因子は、「授業の規律が守られている」等から構成され、規律に関連する項目が含まれていたため、4項目からなる「規律」と命名した。

研究1-①において、7カテゴリーを想定したが、因子分析の結果では、2因子構造となった。項目を比較すると、「役割」「規律」ともに、研究1-①で想定した通りとなった。また、今回の結果と他の居場所感尺度の因子を比べると、「役割」は、「役割感」（則定, 2007）や「自己有用感」（石本, 2010）との対応が見られた。しかし、「規律」は先行研究では見当たらない。これは、研究1-①において、学級内における居心地の良さについて問うているため、規律を重んじる学校の文化が表出したものだと考えられる。このことから、中学生は学級の規則が守られていることで、生徒は身の安全を感じ、居心地の良さを感じるのではないかと推察される。また、2つの因子を揃えるために除外した1つの項目以外は、天井効果が見られた。つまり、想定していた「協力」「自然体」「安心」「一体感」「被受容」は除外された。このことから、除外されたカテゴリーに関する感覚というのは、中学生が既に得ているものであったと推察される。先行研究では、これらのカテゴリーが因子として組み込まれている居場所感尺度が多く存在し、それらとは今回の結果は異なるものとなった。これまでの居場所感尺度では、総じてリラックスできたり、楽しく生活出来たりといった意味を含んだ因子によって構成されていた。しかし、中学生が居場所感を得るということは、それらだけで成り立つのではなく、学級が「規律」に守られていることで、生徒は身の安全を感じるということが、居場所感を得るための重要な要因であることが示された。

これらの結果から、中学生における居場所感とは、学級内での自分の役割が確立し、学級の役に立っていると感じる「役割」と、学級内の規律が守られ、正しいことが評価されていると感じる「規

律」という2つの観点で捉えられることが明らかになった。

2. 信頼性の検討 居場所感尺度の内的整合性を確認するため、各下位尺度についてCronbachの α 係数を算出した。その結果、第1因子は.907、第2因子は.843であり、高い値を示した。そのため、内的整合性が確認されたと言えよう。また、下位尺度間相関を算出したところ.565であり、有意な中程度の正の相関を示した。

研究2 居場所感の継時的変化の検討

目的

研究1で作成した居場所感尺度を用いて、中学生の学級における居場所感が継時的にどのような変化をしているのか明らかにする。

方法

調査対象者 研究1-①と同様の中学校の生徒177名を対象として実施した。

実施日 2017年7月20日（以下、Time 2）、10月24日（以下、Time 3）に実施した。

調査手続き 質問紙を学級担任を通して調査対象者全員に配り、クラス単位で一斉に実施した。

倫理的配慮 研究1-②と同様の倫理的配慮を

行った。

調査材料 研究1で作成した居場所感尺度の質問紙を用いた。

結果

計3回の調査のうち、無回答項目があった10名を調査対象者として除外し、167名（1学年80名、3学年87名）を有効回答とした。

居場所感の継時的な変化を検討するため、研究1で作成した居場所感尺度の各下位尺度得点を従属変数とした、学級（A～F学級）×時期（Time 1～3）の分散分析を「役割」「規律」それぞれ行った。各学級における3時点での各下位尺度得点の平均値と標準偏差をTable 2に示した。また、各学級における各下位尺度得点の変化をFigure 1～6に示した。

1. 「役割」による居場所感について 分析の結果、交互作用が有意傾向であった（ $F(10, 322) = 1.69, p < .10, \eta^2 = .050$ ）。そこで、水準ごとの単純主効果を検定した。その結果、B・E学級においては、時期の要因が有意で、Time 1がTime 2, Time 3よりも高く（ $MSe = 5.30, p < .05$ ）、Time 2とTime 3では差がなかった。また、D学級においては、時期の要因が有意で、Time 1, Time 2がTime 3よりも高く（ $MSe = 5.30, p < .05$ ）、

		役割			規律		
		Time 1	Time 2	Time 3	Time 1	Time 2	Time 3
A (n=28)	平均値	14.75	13.82	14.04	17.00	16.39	16.54
	標準偏差	3.90	4.15	4.52	2.17	2.65	3.06
B (n=27)	平均値	15.96	14.07	14.52	16.96	14.70	15.63
	標準偏差	3.05	3.75	4.26	2.06	3.08	3.30
C (n=26)	平均値	15.19	14.19	14.35	17.27	17.12	15.96
	標準偏差	3.95	4.16	3.59	2.10	2.55	2.31
D (n=29)	平均値	14.93	13.72	12.24	16.55	13.83	13.28
	標準偏差	3.49	3.75	4.26	2.28	3.90	4.33
E (n=27)	平均値	15.04	12.85	12.85	15.37	13.81	13.93
	標準偏差	4.20	4.36	4.06	3.96	2.97	3.21
F (n=30)	平均値	12.50	12.00	12.50	14.53	13.33	13.70
	標準偏差	3.77	3.45	3.38	2.55	3.10	2.37

Table 2 各学級における3時点での下位尺度得点の平均値と標準偏差

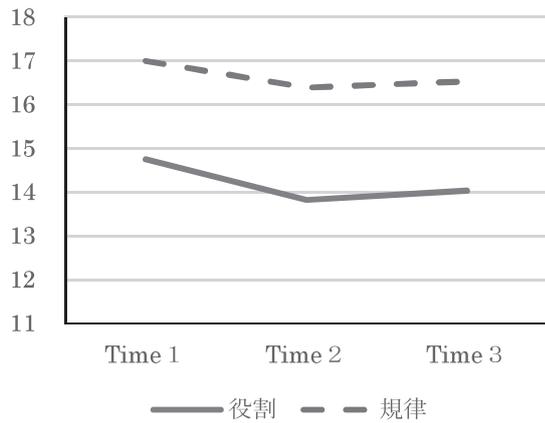


Figure 1 A学級における各下位尺度

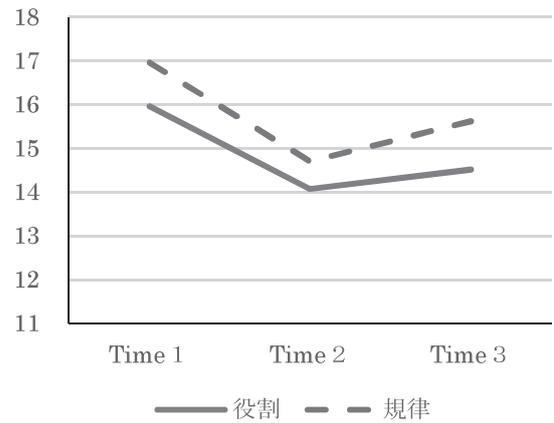


Figure 2 B学級における各下位尺度得点の
平均値の変化

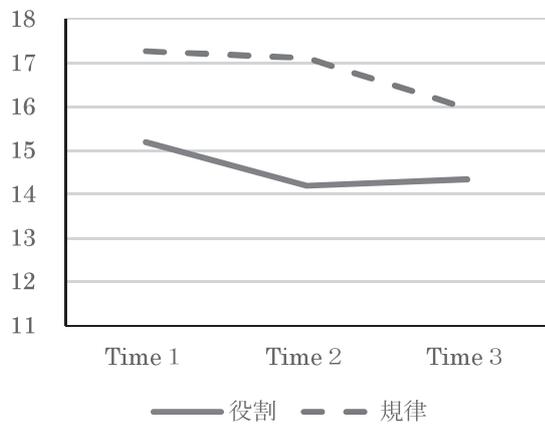


Figure 3 C学級における各下位尺度得点の
平均値の変化

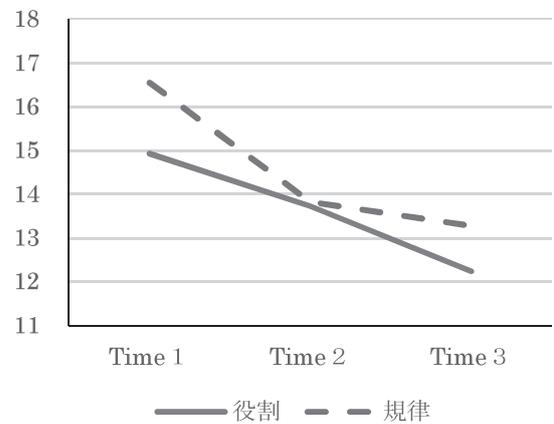


Figure 4 D学級における各下位尺度得点の
平均値の変化

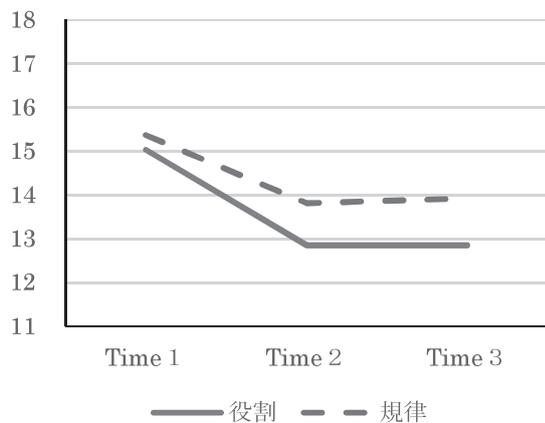


Figure 5 E学級における各下位尺度得点の
平均値の変化

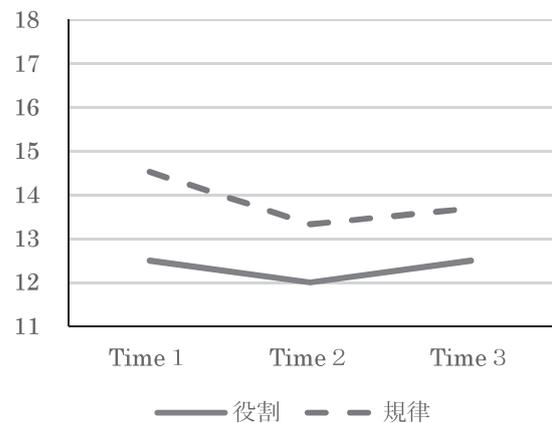


Figure 6 F学級における各下位尺度得点の
平均値の変化

Time 1 と Time 2 では差がなかった。A・C・F 学級においては、有意な差が見られなかった。

2. 「規律」による居場所感について 分析の結果、交互作用が有意であった ($F(10, 322) = 2.58, p < .01, \eta^2 = .074$)。そこで、水準ごとの単純主効果を検定した。その結果、B・D・E・F 学級においては、時期の要因が有意で、Time 1 が Time 2, Time 3 よりも高く ($MSe = 4.35, p < .05$)、Time 2 と Time 3 では差がなかった。また、C 学級においては、時期の要因が有意で、Time 1, Time 2 が Time 3 よりも高く ($MSe = 4.35, p < .05$)、Time 1 と Time 2 では差がなかった。A 学級においては、有意な差が見られなかった。

考察

居場所感は、すべての学級で Time 1 が一番高い値を示している。このことから、年度初めは新年度を迎えるにあたり、緊張感があったり気を引き締めなおしたりするため、どの学級でも居場所感が一番高くなることが考えられる。また、居場所感の継時的な変化のパターンとして、以下の3つのパターンが示された。1つ目は、Time 1 が Time 2 より高く、Time 2 と Time 3 との間に差がないパターン。2つ目は、Time 1 と Time 2 との間に差がなく、Time 2 が Time 3 より高いパターン。3つ目は、継時的に変化しないパターンである。さらに、居場所感が高くなった学級は1つもなかった。このことは、時間の経過とともに「役割」「規律」に対する意識が中学生に定着し、自覚しづらかったからであると推察される。

総合的な考察

本研究の成果

本研究では、居場所感の構造を明らかにし、時間の経過が中学生の居場所感に及ぼす影響について明らかにすることを目的とした。

その結果、居場所感尺度は「役割」と「規律」という2つの観点からとらえられることが明らかになった。先行研究で作成された居場所感尺度と比べてみると「役割」では、則定(2007)の「役

割」や石本(2010)の「自己有用感」と対応が見られた。学級という集団は中学生が自らの意思で組織化した集団ではなく、他者によって組織化された集団である。そのため、中学生一人ひとりがその学級で機能する役割を与えることが必要なのではないかと考えられる。つまり、中学生が学級にいて良いという正当性を与えることが重要であると推察される。

しかし、「規律」に対応する先行研究は見当たらず、本研究によって明らかになった新たな知見と言えるだろう。天井効果によって除外されたカテゴリを見てみると、「自然体」は、則定(2007)の「本来感」や石本(2010)の「自己有用感」、「安心」は則定(2007)の「安心感」、「被受容」は則定(2007)の「被受容」との対応がそれぞれ見られた。また、「協力」「自然体」「安心」「一体感」「被受容」は、大久保・青柳(2002)の「居心地の良さの感覚」との対応が見られた。これらは居場所感を構成する因子である可能性は排除できないが、天井効果が見られたことから、これまでの教師の取り組みによって、多くの中学生は既に得られている感覚であることが考えられる。つまり、中学生が居場所感を得るために教師ができることは、リラックスさせたり、楽しく生活させたりすることだけではなく、学級の「規律」が守られている環境をつくることで、中学生が身の安全を感じ、安心した生活を送ることができるということが示された。大西ら(2009)の小学生・中学生を対象にした研究によると、学級のいじめに否定的な集団規範への意識(本研究における「規律」に対応)を高くもつことが、いじめの加害傾向を低減させると述べている。つまり、規律が守られていると感じられていることが、いじめの加害者になり得る可能性を低下させているということである。また、川越・山中(2007)は学級経営について「担任教師が、学級集団に(自らのもつ何らかの価値の実現に向けた)規範・ルールを構築し、浸透させていく取り組み」と定義していることから、学級担任が「規律」を守る学級を作るということは、学級経営を行うことに近い意味を持つと考えられる。さら

に、山中（2009）は問題事象の発生が担任教師の学級経営に依存しているとしている。これらのことから、いじめ等の諸問題を防ぐためには、「規律」が守られていると感じることが必要であり、中学生が居場所感を得られているということは学級経営が上手く機能していることを示していると考えられる。

また、3回にわたる継時的な調査の結果から、中学生における居場所感は継時的に変化するということが明らかとなった。つまり、時間の経過は居場所感に影響を与えるものであることが示された。これは、時間の経過とともに「役割」「規律」に対する意識が中学生に定着し、自覚しづらかったため、居場所感が低下したのだと推察される。今までの先行研究では、一時点のみを抽出した居場所感による検討しかなされてこなかったため、時間とともに居場所感は変化するという前提のもと教師は学級経営していく必要があるのではないかと考えられる。

以上のことから、居場所感の構造として明らかになった「役割」「規律」は、中学生が常に自覚し続けなくてはならないものではなく、学級経営における観点として教師が意識していなければならないことであることが推察される。中学生が学級内において「役割」を自覚し、「規律」を守る環境をつくりだすことが学級担任のスキルとして求められていることであり、学級によって差が出る場所である。よって、教師が「役割」「規律」の観点をもった学級経営を行うことで、中学生が居場所感を得ることができるのだと考えられる。

本研究の課題

本研究での課題は3点挙げられる。第1に、尺度作成において再検査法を行い、今回作成した尺度の安定性を確認することである。それにより、信頼性の高いデータを収集することができたのではないかと考える。第2に、継時的な変化を検討するため、5～10月にかけて、3回にわたる質問紙を用いた調査を行った。しかし、今回得られたデータは学校現場における2学期までのデータであるため、今後は、1年を通した調査が必要であ

ると考えられる。第3に、居場所感が継時的に変化した要因の探索・検証である。どのような要因で居場所感が継時的に変化したのかを探索し、どのような効果があるのかを検証することで、学級経営に生かされる知見が得られるのではないかと考える。

引用文献

- 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.
- 石本雄真・西本華子（2016）. 中学生の居場所欠乏感と友人関係のあり方との関連 教育研究論集, 6
- 岩波書店（2008）. 広辞苑第6版
- 川越智子・山中一英（2007）. 学級づくりの過程に関する事例分析的研究－小学校の2つの学級を対象とした追跡的研究－ 日本教育心理学会総会発表論文集 49, 557,
- 文部省初等中等教育局（1992）. 学校不適応対策調査研究協力者会議 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
- 中島喜代子・廣出円・小長井明美（2007）. 「居場所」概念の検討 三重大学教育学部研究紀要, 58, 77-97
- 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
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和（2009）. 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響－学級の集団規範及びいじめに対する罪悪感に着目して－ 教育心理学研究, 57, 324-335
- 杉本希映・庄司一子（2006a）. 「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

- 杉本希映・庄司一子 (2006b). 中学生の「居場所環境」と学校適応との関連に関する研究 カウンセリング研究, 6, 31-39
- 住田正樹 (2003). 子どもたちの「居場所」と対人的世界 住田正樹・南 博文 (編), 子どもたちの「居場所」と対人世界, 3-17 九州大学出版会
- 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
- 山中一英 (2009) 「学級集団と友人関係」をめぐる諸問題への社会心理学的接近 兵庫教育大学研究紀要, 34, 23-34

