

児童の学校・教室イメージと学校適応との関連

仮屋園 昭彦*・西 耕治**

(2002年10月8日 受理)

The Effect of School and Classroom Images on Adjustment to the School in Children.

KARIYAZONO Akihiko・NISHI Koji

The purpose of present study was to investigate the effect of school and classroom images on adjustment to the school among children. In Study 1, two scales were constructed to assess school and classroom images in elementary school children. In the school image scale, factor analysis yielded 4 factors : positive exterior, negative exterior, dominance, and safeguard. In the classroom image scale, factor analysis yielded 4 factors : relief, crowdedness, dominance, and cheerfulness. These findings suggest that schools and classrooms allow children to project their thought, feeling, conflicts, and frames of mind. In Study 2, Multiple-regression analyses were performed on the variables of school and classroom image ratings, using school and classroom image ratings as independent variables and school moral test ratings as dependent variables. The results shows that feelings of being dominated have an effect on children adjustment to the school.

問題と目的

本研究は、学校・教室に対するイメージが、児童の学校適応を把握するための新たな指標として有効か否かを検証することを目的とする。その際、学校・教室イメージを児童の適応状態を把握するためのスクリーニング手段として位置づける。したがって、学校・教室イメージを使って、重篤な状態に至る前の段階で、不適応傾向にある児童をすくい上げることを意図している。

* 鹿児島大学教育学部心理学科
Department of psychology, Faculty of education, Kagoshima university
**鹿児島市立名山小学校
Meizan elementary school, Kagoshima-shi

最初に、こうした児童を問題にする必然性についてふれておく。上述の児童はいわゆるボーダーライン領域にあると言える。そして現在、このボーダーライン領域にある児童の存在は決して無視できないところにきていると思われる。なぜなら、不登校をとってみても、「学校に行きたくない」という気持ちは、現在ではどの子も持ちうる心理特性であり、こうした気持ちを潜在的に抱えている児童の数は、実際の不登校者数よりも確実に多いと言えるからである。つまり、実際に症状や行動を呈した児童数よりも、そこまでは至らないながらも不適応傾向をもっている児童数の方がはるかに多いと言えるのである。

そして、こうした実際に症状や行動を呈する前段階の児童をすくい上げることができるならば、援助のための早期の対策、予防措置がとりやすくなる。同時に児童の改善率も高くなることが予想される。このような意味でボーダーライン領域にある児童は、もはや単なる境界領域としてではなく、独立したひとつの領域として捉えるべきである、というのが本研究の立場である。

こうした援助のありようを、学校での援助サービスシステムのなかに位置づけて述べてみよう。学校での援助サービスシステムは、一次的、二次的、三次的教育援助に分けることができる(石隈, 1998)。一次的教育援助は、主として教師により、学校の授業や行事を通して実践される。二次的教育援助は、児童の問題が悪化し、児童の成長を妨害することを予防する実践である。三次的教育援助は、実際に行動や症状が現れた児童に特別な援助を行う段階である。

学校・教室イメージによって児童の学校適応を把握しようとする試みは、二次的援助サービスとして分類でき、予防措置に役立つ新たな指標として期待できる。

次に、こうした二次的援助サービスのなかのスクリーニング手段として、学校・教室イメージを用いる必然性について述べてみよう。ここでは2種類の必然性について指摘したい。

第1の必然性として、まず、重篤な状態に至る前段階の、不適応傾向にある児童の特徴を考えるとからはじめてみよう。実際の症状や問題行動が現れる前段階にある児童にとって、学校という建物、教室という場所は、緊張や不安、不快感が高くなる場所、自分の居場所がない寂しいところ、とすることができよう。こうした児童にとって学校・教室がもつイメージは、当然のことながら悪いものになっているであろう。なぜなら、イメージの源泉は、心のありよう、すなわち、葛藤、欲動、感情、願望であり、イメージにはこれらの内容が表現されるからである(馬場, 1997)。したがって、学校・教室に対して形成されるイメージには、学校生活のなかでの児童の感情や気持ちが投影された内容になっていると判断できる。結果として、学校生活に緊張、不安、不快感を抱えている児童の学校・教室イメージは、これらの内容が反映されたものになる。そして、実際の症状や問題行動が現れる前段階の、不適応傾向にある児童は、学校・教室イメージの悪さを抱えつつも何とか通常の学校生活を送っている、というのが現状であろう。

以上のことから本研究では、実際の症状や行動が呈される前のボーダーライン領域にいる児童の特徴は学校・教室イメージが悪いことである、という仮説を提出する。そしてこのような仮説に立っているということが、学校適応の指標として学校・教室イメージを用いる第1の必然性である。

第2の必然性として、イメージ形成の対象として学校・教室を選択することの有効性をあげることができる。このことはつまり、学校適応という児童の心理特性を学校・教室イメージによって測定することの妥当性を考えるということである。

イメージによって人間の心のありようを把握する試みは、従来、投影法という心理検査に生かされていることは周知のとおりである。このとき重要なのは、刺激、題材の性質、つまりイメージ形成の対象である。刺激をどのように設定するかによって、誘発されるイメージの質も量も異なる(馬場, 1997)。

本研究では、イメージ形成対象として学校・教室を選択した。その理由を、上記のイメージ形成対象の重要性を踏まえて、以下に述べる。

通常の投影法心理検査は、被験者の全般的な心理特性、全人格的特性を把握することを目的としている。一方、学校適応のように、ある特定の心理特性を重点的に把握しようとする場合、通常の投影法心理検査で使用される全人格的な特性が反映される、刺激、題材を用いるよりも、当該の心理特性に直接関連し、しかも当該の心理特性が日常の暮らしのなかで自然に反映されうる事物をイメージ形成の対象として選択する方が有効であるように思われる。なぜなら、こうした方法をとることで、当該の心理特性の内容だけに焦点を絞り、その実相を詳細に把握することが可能になるからである。

本研究では、児童の学校適応という心理特性を取り上げ、その把握へ向けた新たな指標づくりを目的としているので、学校適応のありようだけが直接、自然に反映される事物が望ましい。このような観点から考えると、児童の場合、学校という建物、教室という場所こそ、児童が自らの学校生活に抱く思いを自然と反映させうる事物であると言えることができる。

児童は毎日、様々な感情を抱きながら学校に通い、学校で過ごす。運動が苦手な子にとって、運動会の日の学校は、たとえさわやかな晴天の日であったとしても、とても重たく、どんよりとした雰囲気を醸し出しているかもしれない。友人と仲違いしているときの教室は、つまらなく、寂しい場所になるであろう。このように児童は学校、教室に対し、日々の暮らしのなかで生じ、移り変わる生々しい感情や気持ちを反映させていると考えられる。したがって、学校、教室をイメージ形成の対象とすることは、学校生活のなかでの児童の生々しい心の実相を微細な部分までくみ取ることが可能であると言える。

イメージ形成の対象として、学校・教室イメージを用いることの有効性は過去の研究からも示唆される。たとえば平田・菅野・小泉(1999)は、不登校中学生と一般中学生との間で学校に対する認知に違いがみられることを明らかにしている。

以上のような考えに立てば、児童の学校・教室イメージは、学校に対する児童の心理特性が確実に投影されていると判断できる。

このような論拠のもとに、児童の学校適応を把握するための指標としての学校・教室イメージの有効性を検証する。

研究1

目 的

これまで述べてきたように、本研究では、学校・教室イメージをスクリーニング手段として用いる。しかし、これまで学校・教室イメージを測定する尺度は開発されていない。こうした現状を踏まえ、研究1では、学校・教室イメージ測定尺度の開発を行う。

開発にあたって、学校・教室イメージの内容に関する仮説を述べてみたい。先述のように、本研究では、学校に対する児童の心理特性が学校・教室イメージに投影される、と考えている。学校や教室は物理的な建築物であり、空間であるが、学校・教室イメージには、大きい、広いといった物理的特徴に関するイメージ以外に、児童の心の内面を反映した内容のものも含まれていると考えられる。具体的には、学校・教室イメージには以下のような内容が含まれると言えよう。

- 1) 学校・教室イメージには、学校と教室の実際の物理的特徴を反映したものと、学校での心のありようを反映したものと、との2種類の内容が含まれるであろう。
- 2) 物理的特徴、心のありようの2種類の内容はそれぞれ、ポジティブな面、ネガティブな面の両方を反映したものになるであろう。

研究1全体の手続きは、最初に大学生を対象にした、学校・教室イメージに関する自由記述をとり、その自由記述をもとに作成した質問項目によって調査を行い因子分析を行った。

方 法

- 1) 自由記述の手続き：被験者は大学生であった。大学生401名を対象に、学校という建物からイメージされる言葉、教室という場所からイメージされる言葉について自由に記述してもらった。
- 2) 質問項目の作成：学校イメージについては、自由記述から得られた111項目のイメージ語から24項目の「学校という建物に関するイメージ」質問紙を作成した。また、教室イメージについては、自由記述から得られた120項目のイメージ語から24項目の「教室という場所に関するイメージ」質問紙を作成した。
- 3) 質問紙の評定：「学校という建物に関するイメージ」と「教室という場所に関するイメージ」との2種類の質問紙に対して、小学6年生の児童291名に評定してもらった。評定は、「非常にそう思う」から「全くそう思わない」までの5段階であった。

結 果

- 1) 学校イメージに関する因子分析の結果

「学校という建物に関するイメージ」質問紙の評定値に対して因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った。学校イメージの因子分析では、因子負荷量の絶対値が、40に満たなかった6項目を削除した結果、18項目が残り、4因子の解釈が可能であった。因子分析の結果をTable 1に示す。

項目	F1	F2	F3	F4	共通性
広い感じのする建物	.683	-.141	.158	-.081	.518
大きな建物	.675	-.127	.097	-.144	.501
堂々としている建物	.660	-.097	.241	-.085	.510
丈夫な造りの建物	.571	-.069	.084	-.114	.350
自慢できる建物	.565	-.130	.392	-.148	.512
支配しているように感じる建物	-.040	.707	-.136	.080	.526
收容されているように感じる建物	-.105	.693	-.216	.149	.561
息苦しく感じることのある建物	-.166	.679	-.120	.172	.532
さみしいと感じることのある建物	-.097	.551	-.198	.212	.397
ごちゃごちゃしている建物	-.195	.471	-.033	.280	.340
暗い感じのする建物	-.338	.431	-.239	.427	.540
温かい感じのする建物	.301	-.097	.602	-.179	.495
楽しいと感じる建物	.270	-.288	.571	-.162	.508
守ってくれる建物	.182	-.233	.559	-.033	.401
きたない感じのする建物	-.345	.226	-.104	.620	.566
冷たい感じのする建物	-.091	.228	-.432	.594	.600
古い感じのする建物	-.243	.137	.052	.441	.275
かたい感じのする建物	.090	.215	-.252	.435	.307
因子寄与	2.595	2.534	1.695	1.615	8.439
因子寄与率(%)	14.4	14.1	9.4	9.0	46.9
α係数	.810	.822	.721	.672	

Table 1 学校イメージの因子分析結果

	F1	F2	F3	F4	共通性
心の落ち着く場所	.707	-.252	-.131	.171	.609
居ごこちのよい場所	.673	-.338	-.107	.210	.623
第2の家と感じる場所	.567	-.104		.150	.355
守ってくれる場所	.523	-.105	-.149	.214	.352
ごみごみしている場所	-.150	.701	.232	-.125	.583
きたない場所	-.149	.696	.139	-.098	.536
古いと感じる場所	-.129	.558	.013	-.049	.331
せまい場所	-.205	.458	.161	-.197	.317
支配されているように感じる場所	-.233	.124	.833	-.050	.502
收容されているように感じる場所	-.257	.183	.615	-.155	.765
息苦しく感じることのある場所	-.172	.347	.479	-.211	.424
緊張していなければならない場所	.149	.049	.452	-.158	.254
にぎやかな場所	.274	-.109	-.157	.738	.657
明るい雰囲気のある場所	.194	-.167	-.161	.734	.631
楽しい場所	.360	-.209	-.258	.616	.620
因子寄与	2.066	1.952	1.772	1.768	7.558
因子寄与率	13.8	13.0	11.8	11.8	50.4
α係数	.772	.740	.729	.837	

Table 2 教室イメージの因子分析結果

第1因子は、「広い感じのする建物」、「大きな建物」、「堂々としている建物」、「丈夫な造りの建物」、「自慢できる建物」、の5項目からなっていた。大きい、広い、堂々とした、といった建物の

物理的特徴に関する肯定的なイメージである。そこで、第1因子は肯定的外観因子と命名した。

第2因子は、「支配しているように感じる」、「収容されているように感じる」、「息苦しく感じる」、「さびしいと感じる」、「ごちゃごちゃしている」、「暗い感じがする」、という6項目からなっていた。支配、管理され、閉鎖的、閉塞的なイメージであることから、支配、収容因子と命名した。

第3因子は、「暖かい感じ」、「楽しいと感じる」、「守ってくれる」、の3項目からなり、暖かく、保護してくれるイメージであることから、保護因子と命名した。

第4因子は、「きたない感じ」、「冷たい感じ」、「古い感じ」、「堅い感じ」、の4項目からなっている。これらは建物の物理的な特徴、しかもよいイメージのする建物ではない特徴である。そこでこれらのグループを否定的外観因子と命名した。

これらの4因子の α 係数は、いずれも、6を越えており、信頼性は十分であると判断した。

2) 教室イメージに関する因子分析の結果

「教室という場所に関するイメージ」質問紙の評定値に対して因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った。教室イメージの因子分析では、因子負荷量の絶対値が、40に満たなかった9項目を削除した結果、15項目が残り、4因子の解釈が可能であった。因子分析の結果をTable 2に示す。

第1因子は、「心の落ち着く」、「居心地のよい」、「第2の家と感じる」、「守ってくれる」、の4項目からなり、教室という場所が精神的に安定した場所であることを意味する因子であると解釈できる。そこでこれらのグループは、安心・安定イメージ因子と命名した。

第2因子は、「ごみごみしている」、「きたない」、「古い」、「せまい」、の4項目からなり、ごみごみした、せまい混雑感を意味する。そこで、これらのグループは混雑感因子と命名した。

第3因子は、「支配されているように感じる」、「収容されているように感じる」、「息苦しく感じる」、「緊張していなければならない」、という4項目からなり、教室が閉鎖的、閉塞的な場所であることを意味する。そこでこれらのグループは、支配・収容因子と命名した。

第4因子は、「にぎやか」、「明るい」、「楽しい」、の3項目からなり、教室がにぎやかで明るい場所であることを意味している。そこでこれらのグループは、にぎやか因子と命名した。

これら4因子の α 係数は、いずれも、7を越えており、信頼性は十分であると判断した。

考 察

仮説と照らし合わせながら、研究1の結果について考察してみよう。仮説は以下の2つであった。すなわち、第一に、学校・教室イメージには、建物の物理的な特徴を反映した内容と、心のありようを反映した内容との2種類が含まれると予測した。第二に、これらの2種類にはそれぞれポジティブな面とネガティブな面の両方を反映した内容になる、という予測であった。

1) 学校イメージ

これらの仮説について、まず学校イメージはどうであっただろうか。結果の部分での因子名の命

名過程で明白なように、第1因子、第4因子には、建物の物理的な特徴のポジティブ、ネガティブな面がそれぞれ現れている。これらは学校という建物がもつ通常の物理的特徴であると言える。

児童の心のありようが反映されていると言えるのは、第2、第3の因子である。

まず、ネガティブな内容を含む第2因子から考えてみよう。第2因子は、支配・収容因子であった。これは児童が自らの学校生活を、支配されている、収容されている、あるいは何かを強要されていると捉えていることを意味する。こうした心のありようはどのようなメカニズムで生じ、そしてどのような過程を経て学校のイメージとして結実したのであろうか。学校生活をこのようなイメージで捉えている児童と捉えていない児童とがいるであろうから、これらは学校生活の特徴と児童ひとりひとりの精神特徴とのからみあいのなかから生じたものだと解釈できる。

そのからみあいとは、どのようなものなのであろうか。まず学校は基本的に集団で多様な課題に取り組んでいくところである。するとそこには当然、集団内での人間関係、集団生活を送るうえでのルールと制約が生まれる。同時に学校には、取り組まねばならない課題や行事がある。これらのものをこなして初めて学校生活は快適なものとなる。そしてこれらのものをこなしていくためには、学校内の人間関係、ルール、課題に相応しい精神発達を遂げていることが児童に求められる。あるいはこれらのものを、たとえ試行錯誤しながらでも乗り越えていけるためのレディネスが備わっていることが求められる。学校内のルールや課題は、児童の発達段階に相応しいかたちになっているはずである。また、人間関係も同一年齢集団である以上、児童ひとりひとりが多少の苦勞はあっても、なんとかこなしていかざるをえない。これらのことを考えるならば、学校という物理的な器に対して、支配、収容といったネガティブなイメージをもっている児童は、学校での人間関係、ルール、課題を十分こなさきれていない子、ということができる。つまり、年齢段階にふさわしい発達課題が身につけていない子、精神発達を遂げていない子、とみることができる。こうした子どもにとって、学校は苦痛な場所であるに違いない。学校が苦痛な子は自ら好んで、進んで学校に通っている、という感覚は薄いであろう。その結果、学校に対して支配、収容といった、強要される、被害者的なイメージをつくることになってしまった。

学校生活をうまくこなせる児童もいればそうでない児童もいる。このことは、学校生活の意味と重たさがひとりひとりの児童によって異なる、ということである。たとえば、運動会や修学旅行といった行事を軽く乗り越えられる児童もいれば、なかなか乗り越えられない児童もいる。行事の意味と重たさもひとりひとりの児童の精神発達によって異なるのである。学校生活とひとりひとりの児童の精神発達とのからみあい、という言葉が筆者が使ったのはこういう意味である。

そして、こうしたひとりひとりの児童がもつ学校生活の意味と重たさが学校イメージに反映されると言えるのである。

第3因子は保護因子である。暖かい、楽しい、守ってくれるといったイメージを学校にもつことができるということは、自らが好んで進んで学校に通っている証左であろう。そして建物に暖かみ、楽しさ、といったイメージをもてるということは、自らの学校での心のありようが反映されている

ということができる。

2) 教室イメージ

教室イメージについても、学校イメージとほぼ平行な因子構造が得られた。結果の部分での因子名の命名過程で明白なように、第2因子、第4因子には、建物の物理的な特徴のネガティブ、ポジティブな面がそれぞれ現れている。これらは学校という建物をもつ通常の物理的特徴であると言える。

児童の心のありようが反映されていると言えるのは、第1、第3の因子である。第3因子はネガティブな内容を含んでいる。第3因子に含まれる具体的な内容は、ほぼ学校イメージと同様であったので、因子名も学校イメージと同じ、支配・収容因子と命名した。物理的な物体である建物に、こうした被支配、被収容のイメージをもつ過程については、学校イメージのところで考察したとおりである。一方、第1因子にみられるような、安心感、居心地のよさ、保護といったイメージは、物理的特徴に快適な心のありようが反映されている、と言える。

学校、教室双方のイメージの分析から、本研究で設定した仮説どおり、学校・教室イメージには、物理的特徴に関するイメージ以外に、児童の心のありようを反映した精神的な特徴も含まれることが明らかになった。そしてこれら物理的、精神的2種類のイメージには、それぞれポジティブ、ネガティブの両面が含まれていることも示された。これらの結果から、研究1での本研究の仮説は支持されたと判断できる。そして、精神的イメージに含まれている内容は、そもそも学校・教室という物理的な建物、場所に備わっている特徴ではない。この点を考慮すれば、精神的イメージに備わっている内容は、児童の心のありようが反映されたものと解釈できる。

研究1から明らかになったことは、問題部分で指摘したように、児童の学校・学級イメージには、学校に対する児童の心理特性が確実に投影されている、ということである。このことを踏まえたうえで、研究2では、学校・教室イメージが児童の学校適応を把握するための指標になりうるか否かの検討を行う。

研究2

目 的

研究2では、学校・教室イメージが、児童の学校適応を把握するための指標になりうるか否かを検証することを目的とする。このことを検証するためには、学校・教室イメージの善し悪しと学校適応状態の善し悪しとが共変関係にあることを実証すればよい。したがって、具体的な仮説として、学校・教室イメージのなかでも特に心のありようが反映された因子が、学校適応状態に影響を及ぼしている、という予測が成り立つ。研究2ではこの仮説を検証する。

仮説を検証するために研究2では、学校適応状態を目的変数（従属変数）、学校・教室イメージを説明変数（独立変数）とし、学校・教室イメージの善し悪しが学校適応状態の変動に及ぼす影響を重回帰分析によって分析する。また、学校適応状態は、スクールモラルテストによって測定す

る。この理由は、本研究で考えている学校適応のありようがスクールモラルテストの測定項目と合致していたためである。

方 法

- 1) 被験者：小学校5，6年生の児童108名であった。
- 2) 手続き：学校・教室イメージは、研究1での因子分析の結果に基づき、学校イメージ尺度として18項目からなる質問紙 (Figure 1)，学級イメージとして15項目からなる質問紙 (Figure 2) を用い、被験者に実施した。また、スクールモラルテスト (学校モラル研究会，1984) は、質問項目5因子75項目のうち、学校・教室イメージと関係が少ないと判断した家族関係の認知因子15項目を削除した60項目を用いた (Figure 3 - 1，Figure 3 - 2)。質問形式はすべて、「非常にそう思う」の5点から「全くそう思わない」の1点までの5段階評定であった。

<p>肯定的外観因子</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. あなたの学校は大きな建物です。 2. あなたの学校の建物は広い感じのする建物です。 3. あなたの学校は堂々としている建物です。 4. あなたの学校の建物は丈夫な造りの建物です。 5. あなたの学校は誰にでも自慢できる建物です。 <p>支配・収容因子</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. 学校の建物はあなたを支配しているように感じる建物です。 7. 学校の建物は収容されているように感じる建物です。 8. 学校のなかにいるときどき息苦しく感じる建物がある建物です。 9. 学校のなかにいるときさみしいと感じる建物がある建物です。 10. あなたの学校はごちゃごちゃしている建物です。 11. あなたの学校の建物は暗い感じのする建物です。 <p>保護因子</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. あなたの学校の建物は暖かい感じのする建物です。 13. あなたの学校の建物は楽しいと感じる建物です。 14. あなたの学校の建物はあなたを守ってくれる建物です。 <p>否定的外観因子</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. あなたの学校はきたない感じのする建物です。 16. あなたの学校は冷たい感じのする建物です。 17. あなたの学校は古い感じのする建物です。 18. あなたの学校は堅い感じのする建物です。
--

Figure 1 学校イメージに関する質問紙

安心・安定因子

1. 教室は心の落ち着く場所です。
2. 教室は居心地のよい場所です。
3. 教室は第2の家と感じる場所です。
4. あなたの教室はあなたを守ってくれる場所です。

混雑感因子

5. あなたの教室はごみごみしている場所です。
6. 教室はきたない場所です。
7. あなたの教室は古いとを感じる場所です。
8. あなたの教室はせまい場所です。

支配・収容因子

9. 教室は支配されているように感じる場所です。
10. 教室は収容されているように感じる場所です。
11. 教室は息苦しく感じる場所です。
12. 教室はいつも緊張していなければならない場所です。

にぎやか因子

13. あなたの教室はにぎやかな場所です。
14. あなたの教室は明るい雰囲気のある場所です。
15. あなたの教室は楽しい場所です。

Figure 2 教室イメージに関する質問紙

本研究で用いたスクールモラルテスト項目(1)

学校への関心

1. 学校へ行くのが楽しいです。 5. 自分の学校がほめられるとうれしいです。
9. できることならほかの学校へ変わりたいと思います。
13. 学校さえなかったら毎日が楽しいだろうと思います。
17. 学校のことを考えると、気分が悪くなることがあります。
21. 学校にいる間、たいくつします。
25. できることならすぐにでも学校をやめたいと思います。
29. 学校は休みたくないと思います。
33. あなたの学校は、よその学校より良いと思います。
37. この学校で勉強できることをうれしく思っています。
41. 学校では、みんなが明るく、ほがらかだと思います。
45. なんのために学校に行くのかわからない、と思うことがあります。
49. 学校には、規則が多すぎてこまると思います。
53. あなたの学校の雰囲気は、おもしろくないと思います。
57. 学校というところは、いやなことばかりあると思います。

学習への意欲

3. 勉強なんかどうでもよいと思っています。
7. 授業中、いつも一生懸命勉強しています。
11. 勉強をやる気がなくて、もうだめだと思います。
15. 授業中に、先生からあてられるのがいやです。
19. 勉強は、難しいばかりで、おもしろくないと思います。
23. 勉強しても、みんなについていけないような気がします。
27. 授業でわからないところは、すぐに先生に質問します。
31. 先生は、自分の考えをおしつけすぎると思います。
35. きらいな授業のある日には、学校を休みたくなります。
39. もっと勉強して、よい成績をとろうとがんばっています。
43. あなたは頭がよくないと自分で思います。
47. あなたは、家でも自分で計画をたてて、勉強しています。
51. きらいな教科でも努力して勉強しています。
55. 授業中に、何を勉強しているのか、分からなくなることがよくあります。
59. あなたは授業中、よく自分の考えを言う方です。

Figure 3 - 1 本研究で用いたスクールモラルテスト項目

本研究で用いたスクールモラルテスト項目(2)	
級友との関係	
2.	同じ組の人は、みんな、あなたに親切にしてくれます。
9.	あなたの組は、まとまりがないと思います。
10.	あなたは、同じ組の多くの友達に好かれていると思います。
14.	あなたの組では、友達が困っているときに助け合います。
18.	あなたの組には、心から親しくしている友達がいます。
22.	あなたの組は、明るくて楽しいです。
26.	あなたの組では、みんな助け合って勉強しています。
30.	あなたの組には、いじわるする人がいます。
34.	あなたの組には、尊敬する人がいます。
38.	あなたのグループは、みんなから悪くみられていると思います。
42.	あなたの組には、あなたの失敗をよこぶ人がいます。
46.	あなたの組には、先生のごきげんをとる人がいて、おもしろくありません。
50.	あなたの組はよくまとまっていて、よその組よりもよいと思います。
54.	あなたは、この組で、のけものにされているような気がします。
58.	あなたの組には、あなたの気持ちを分かってくれる友達がいます。
教師への態度	
4.	先生はえごひいき(不公平)が多いと思います。
8.	先生は、あなたの気持ちを分かってくれていないと思います。
12.	先生は、あなたを悪くみているようです。
16.	先生は、親切で暖かみがあると思います。
20.	先生は、ものを聞きたくても、聞きにくい気がします。
24.	あなたの学校には、生徒から好かれている先生が多いと思います。
28.	先生は、口やかましすぎると思います。
32.	先生は、自分の考えをおしつけすぎると思います。
36.	先生は、生徒が失敗しても、ばかにしないで教えてくれます。
40.	先生は、生徒の言うことをよく聞いてくれます。
44.	先生には、何でも相談できます。
48.	先生は、何でもよくわかるように教えてくれます。
52.	先生が、生徒の言うことを信じてくれないことがあります。
56.	先生は、できない生徒をばげまして、元気づけてくれます。
60.	先生は、成績のよい人だけをかわいがると思います。

Figure 3-2 本研究で用いたスクールモラルテスト項目

結 果

結果の分析にあたっては、質問紙の全項目ともに得点が高いほどポジティブイメージが強く、低いほどマイナスイメージが強い、というかたちにした。したがって、マイナスイメージの因子に含まれる質問項目については、分析の際、得点を逆にした。具体的には、学校イメージのなかの支配・収容因子、否定的外観因子であり、教室イメージの混雑感因子、支配・収容因子であった。その結果、たとえば、「学校の建物はあなたを支配しているように感じる」という項目(支配・収容因子)に対して「非常にそう思う」と答えた場合は1点、「全くそう思わない」と答えた場合に5点と変えたうえで分析を行った。

1) 学校イメージ

学校適応状態(スクールモラルテスト)を目的変数(従属変数)、学校イメージを説明変数(独立変数)とし、学校・教室イメージの善し悪しが学校適応状態の変動に及ぼす影響を重回帰分析によって分析した。なお、重回帰分析は、スクールモラルテストに含まれる4因子ごとに行なった。

Table 3 学校イメージと学校適応との関連についての重回帰分析

目的変量	説明変量 (標準偏回帰係数)				重相関係数
	肯定的外観 (3.06)	支配・収容 (3.91)	保護 (3.33)	否定的外観 (3.33)	
学校への関心 (3.74)	0.06	0.46**	0.26	0.06	0.64**
級友との関心 (3.59)	0.02	0.18	0.26 +	0.20 +	0.54**
学習への意欲 (3.24)	0.11	0.29*	0.01	0.04	0.38**
教師への態度 (3.30)	0.13	0.26*	0.06	0.09	0.43**

(注1): () 内の数字は平均値を示している

(注2): *... p < .05, **... p < .01

(注3): +... p < .10

Table 4 教室イメージと学校適応との関連についての重回帰分析

目的変量	説明変量 (標準偏回帰係数)				重相関係数
	安心・安定 (3.01)	混雑感 (3.10)	支配・収容 (3.90)	にぎやか (4.29)	
学校への関心 (3.74)	0.15	0.24**	0.31**	0.26**	0.70**
級友との関係 (3.59)	0.16	0.15	0.25**	0.23*	0.57**
学習への意欲 (3.23)	0.13	0.14	0.14	0.12	0.38**
教師への態度 (3.30)	0.09	0.20 +	0.20 +	0.19 +	0.49**

(注1): () 内の数字は平均値を示している

(注2): *... p < .05, **... p < .01

(注3): +... p < .10

これらの結果をまとめて Table 3 に示す。

① 学校イメージが学校への関心に及ぼす影響

重回帰分析は、学校イメージに含まれる 4 因子の各因子得点を独立変数、スクールモラルテストの学校への関心因子の因子得点を従属変数とした。分散分析の結果、重回帰式の有意性がみられた ($F=16.35$, $df=4/99$, $p<.01$)。さらに標準偏回帰係数では、支配・収容に有意性がみられた ($F=18.44$, $p<.01$)。

② 学校イメージが級友との関係に及ぼす影響

重回帰分析は、学校イメージに含まれる 4 因子の各因子得点を独立変数、スクールモラルテストの級友との関係因子の因子得点を従属変数とした。分散分析の結果、重回帰式の有意性がみられた ($F=9.70$, $df=4/99$, $p<.01$)。さらに標準偏回帰係数では、保護と否定的外観にそれぞれ有意な傾向がみられた ($F=2.74$, $p<.10$; $F=2.90$, $p<.10$)。

③ 学校イメージが学習への意欲に及ぼす影響

重回帰分析は、学校イメージに含まれる 4 因子の各因子得点を独立変数、スクールモラルテストの学習への意欲因子の因子得点を従属変数とした。分散分析の結果、重回帰式の有意性がみられた ($F=4.02$, $df=4/99$, $p<.01$)。さらに標準偏回帰係数では、支配・収容に有意性がみられた ($F=5.00$, $p<.05$)。

④ 学校イメージが教師への態度に及ぼす影響

重回帰分析は、学校イメージに含まれる 4 因子の各因子得点を独立変数、スクールモラルテストの教師への態度因子の因子得点を従属変数とした。分散分析の結果、重回帰式の有意性がみられた ($F=5.53$, $df=4/99$, $p<.01$)。さらに標準偏回帰係数では、支配・収容に有意性がみられた ($F=4.15$, $p<.05$)。

2) 教室イメージ

教室イメージの結果は Table 4 にまとめて示す。

① 教室イメージが学校への関心に及ぼす影響

重回帰分析は、教室イメージに含まれる 4 因子の各因子得点を独立変数、スクールモラルテストの学校への関心因子の因子得点を従属変数とした。分散分析の結果、重回帰式の有意性がみられた ($F=22.17$, $df=4/99$, $p<.01$)。さらに標準偏回帰係数では、混雑、支配・収容、にぎやかに有意性がみられた ($F=6.66$, $p<.01$; $F=12.08$, $p<.01$; $F=8.80$, $p<.01$)。

② 教室イメージが級友との関係に及ぼす影響

重回帰分析は、教室イメージに含まれる 4 因子の各因子得点を独立変数、スクールモラルテストの級友との関係因子の因子得点を従属変数とした。分散分析の結果、重回帰式の有意性がみられた ($F=11.30$, $df=4/99$, $p<.01$)。さらに標準偏回帰係数では、支配・収容、にぎやかに有意性がみられた ($F=6.18$, $p<.01$; $F=5.19$, $p<.05$)。

③ 教室イメージが学習への意欲に及ぼす影響

重回帰分析は、教室イメージに含まれる4因子の各因子得点を独立変数、スクールモラルテストの学習への意欲因子の因子得点を従属変数とした。分散分析の結果、重回帰式の有意性がみられた ($F=4.04$, $df=4/99$, $p<.01$)。さらに標準偏回帰係数ではいずれの値にも有意性はみられなかった。

④ 教室イメージが教師への態度に及ぼす影響

重回帰分析は、教室イメージに含まれる4因子の各因子得点を独立変数、スクールモラルテストの教師への態度因子の因子得点を従属変数とした。分散分析の結果、重回帰式の有意性がみられた ($F=7.54$, $df=4/99$, $p<.01$)。さらに標準偏回帰係数では、混雑感、支配・収容、にぎやかに有意な傾向がみられた ($F=3.16$, $p<.10$; $F=3.50$, $p<.10$; $F=3.00$, $p<.10$)。

考 察

分析から、学校・教室イメージは、児童の適応状態を把握するための指標になりうることが示されたと言えよう。以下に学校・教室イメージと児童の適応状態との関連を具体的にみていくことにしよう。

学校・教室イメージともに、主として支配・収容得点が学校適応状態に影響することがわかった。学校イメージの結果では、スクールモラルテストのなかの4因子中3因子、すなわち、学校への関心、学習への意欲、教師への態度において、支配・収容得点の標準偏回帰係数が有意であった。このことは、支配・収容感覚が低いほど学校への関心、学習への意欲も高く、教師への態度もよくなるということである。逆に、支配・収容感覚が高いと学校への関心、学習への意欲が低くなり、教師への態度もわるくなる、ことを意味する。

教室イメージの結果では、スクールモラルテストのなかの4因子中3因子、すなわち、学校への関心、級友との関係、教師への態度において、支配・収容得点の標準偏回帰係数が有意であった。このことは、支配・収容感覚が低いほど学校への関心が高く、級友との関係、教師への態度もよくなるということである。逆に、支配・収容感覚が高いと学校への関心が低くなり、級友との関係、教師への態度もわるくなる、ことを意味する。

以上のことから、学校・教室イメージのなかでも特に支配・収容イメージが適応状態を規定している要因であることが明らかになったと言える。同時に支配・収容イメージが、児童の適応状態を把握するために最も有効な指標になっていると結論づけることができよう。

支配・収容イメージには、児童のいかなる心のありようが投影されているのであろうか。おそらく研究1で考察したように、支配・収容イメージには児童の精神発達の水準が投影されていると考えられる。学校では、児童の精神発達が考慮され、各学年の発達段階に相応しい課題、諸行事がカリキュラムとして準備されている。そして、支配・収容イメージが強い児童はこれらのカリキュラムをこなしていくことに苦痛を感じる子、ということができる。そしてこうした苦痛は、学校で設定されている精神発達段階に相応しい要求水準にたえきれない、乗り越えられないことから生じる。

上記の結果を、本研究の目的に立ち戻って考えてみよう。本研究で、学校・教室イメージの尺度を作成した意図は、重篤な状態に至る前の、不適応傾向にある児童のスクリーニングにあった。そして、結果から、学校・教室イメージのなかの支配・収容感覚が強い子は、年齢相応の精神発達を遂げていないことが推察された。そしてこのことは、支配・収容イメージが強い子への早期の対策、支援、ケアの必要性を意味する。

本研究で用いた学校・教室イメージ尺度はあくまでスクリーニングが目的なので、その質問項目からは、支配・収容イメージが強くなる具体的な場面、状況までは把握できない。そこで具体的な対応策としては、今後、こうした支配・収容イメージの発生場面を具体的に同定していくことが必要となる。友人関係、修学旅行、運動会といった学校行事、あるいは授業時間じっと着席していなければならないこと、など具体的にどの場面で特に支配・収容イメージが強くなるのか。あるいは学校・教室イメージといった場合、特にどのような場面を想定してイメージ全体を形成しているのか。これらを同定していく作業が必要である。

なぜなら、こうした支配・収容イメージの発生場面にこそ、その子の最も弱い面が顔をのぞかせるからである。たとえば、支配・収容イメージの発生場面が友人関係なのであれば、対人関係をこなしていく力に問題があろう。対人関係は自らの主張と他者の主張とによりあいをつけながらすめていかねばならない。そこで求められる力は、自己主張と自己統制とのバランスである。

また、支配・収容イメージの発生場面が授業なのであれば、授業中じっとしている力、あるいは学力等に問題があると考えられる。

こうした意味で、学校・教室イメージは、児童の精神発達上最も弱いところ、発達課題がクリアできていないところを同定していくための窓、としての役割をもっていると言えよう。

さらに、本研究の知見を過去研究の枠組みのなかで捉えてみよう。本研究の結果については、古川（1988）による小学校環境の評価についての研究でも、類似した知見が得られている。この研究で行われた因子分析のなかでは、規則による統制に関する認知が第1因子、第2因子という大きなカテゴリーで見いだされている。規則を不自由と感じるか、あるいは規則のなかでも自発性、自主性を見失わないようにするか、という内容である。これらの結果は、本研究での支配・収容イメージと通底すると思われる。すなわち、学校の規則やルール、課題を児童がどう受けとめるかが、学校認知のありようを大きく左右すると言えるのである。

また、伊藤（2001）では、学校臨床実践における学校・学級組織を視野に入れた介入の必要性が説かれている。つまり、児童が育った環境と学校の校風との齟齬に基づく不適応、といったように、組織環境と個人との双方の理解が問題を浮き彫りにする、ことが指摘されている。こうした知見は、研究1で考察した学校生活の特徴と児童ひとりひとりの精神特徴とのからみあい、という指摘と同じ指向性を示す。

これらの過去の知見と本研究の結果、考察との連続性も学校・教室イメージを学校適応の指標として用いる妥当性を示していると言える。

本研究から、学校・教室イメージは児童の学校適応を把握するための指標になりうることが実証された。同時に、把握しようとしている心理特性が日常の暮らしのなかで自然に反映されうる事物を投影の対象として用いることの有効性も示された。

これらのことを踏まえたうえで、研究2の考察のなかで、学校・教室イメージというスクリーニングテストの生かし方、意味について言及した。

今後は、スクールモラル以外の心理特性を取り上げ、学校・教室イメージとの関連性を調べる作業が求められよう。そのなかで、学校・教室イメージがもつ有効性の射程を明らかにしていく必要があるだろう。

引用文献

- 馬場 禮子 1997 心理療法と心理検査 日本評論社
古川みどり 1988 小学校環境の評価に関する研究 心理学研究 58, 359-365.
学校モラル研究会 1984 小学校SMT ―結果の見方と利用― 日本文化科学社
平田及美・菅野純・小泉英二 1999 不登校中学生の学校環境認知の特性について カウンセリング研究 32, 124-133
石隈 利紀 1998 学校臨床 下山晴彦(編)教育心理学Ⅱ 発達と臨床援助の心理学 東京大学出版会
伊藤亜矢子 2001 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究 49, 449-457.