

小学校高学年生の学校享受感に影響を及ぼす要因について

藤 田 直 美 ・ 香 川 克

1、問題及び目的

子ども達が日常生活している学校では毎日いろいろなことが起こっている。その都度、その子たちがその子たちなりに解決しながら過ごしているが、時には自分自身で受け止められなくなり、身体症状を訴えたり不登校傾向になったり反社会的行動をとったりしてSOSを発信してくることがある。子ども達が抱えている問題は一過性の場合もあるが、なかなか解決できず事態が膠着することがあり次第に積み重なっていくと心身の健康にも影響を及ぼしかねない。実際、栗太郡養護教諭部会（2000、現在は栗東市）では、頭痛や腹痛等の内科的な理由で保健室に来室してきた子ども達の訴えを丁寧に聴き取り、その状況を分析した。結果、5人に1人が心理的な要因を抱えており子ども達が身体症状を通して心のSOSを発していると報告されている。子ども達が抱えている課題はそれぞれ異なり、その状況は「学校が楽しい」「学校が

楽しくない」という児童の主観的な訴えによって表現されと考え、このように子ども達の心や行動、意識等が揺れ動く状態を Figure1 に示した。

「学校が楽しい」「学校が楽しくない」という感情は、常に一定とは限らない。教科や学級活動の内容、認知の仕方や、その子を取り巻く環境や状況の変化、相互作用によって毎日の中でも刻々と変動していると思われる。「わからない」「難しい」が「わかる」「できた」に変わることは、子ども達自身の課題解決能力を高め、環境に適応する力が養われ、ひいては自己肯定感・自己有能感を高める。教育目標の「生きる力」の育成にも関わって、子どもの成長のチャンスでもある。従って「学校が楽しくない」要因を除くことが必ず必要であるとは言えない。文部科学省（2003）の学校教育に関する小学生の意識調査の結果「学校生活満足度」では90.5%が、内閣府（2001）の小学生の意識調査でも、92.4%の子ども達が概ね満足であると回答しており、殆どの子ども達は学校は楽しいと認識している。しかし、近年「いじめ」「自殺」など命にかかわる問題も後を絶たないことを踏まえると、この10%前後の子ども達がSOSを発信していることは学校にとって大きな課題の一つであると思われる。

古市・玉木（1994）は「学校享受感」を「学校生活が楽しさ」と定義して、その影規定要因

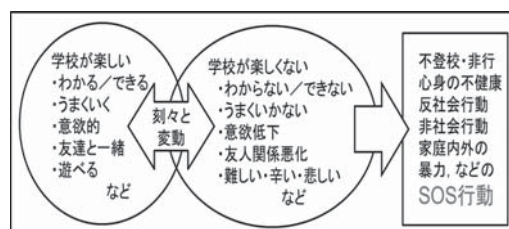


Figure 1 学校の楽しさの変動モデル

を研究した。Figure1 に示したように、学校生活が楽しくない場面が、積み重なっていくと SOS 行動を呈し、学校不適応症状を呈する。学校が楽しくない状況が要因で学校不適応に陥ると考えると、学校生活にうまく適応することと学校の楽しさが一致するのかという疑問が生じる。学校適応感に影響を及ぼす要因については、多くの先行研究（浅川・尾崎・古川 .2003、三島 2006.2010、河村・田上 .1997、古川・大江・内藤・浅川 .1993、石田 .2009、神蘭 2005）があり、学校生活スキルや社会スキル、コミュニケーションスキル、学業成績、自己肯定感などの個人に起因する要因と、友人関係などの相互関係に起因する要因が示唆されてきた。

三島（2006）は、学校に行きたいという気持ちの強さが、学校生活に対する主観的な適応状態を反映していると考え、そうした気持ちの強さを「総合的適応感覚」と定義し、「学校に来るのは楽しい」「学校が休みの日は退屈だ」「学校に行きたくないと思うことがある（逆転項目）」の3項目の尺度で主観的学校適応感尺度を作成している。

しかし、江村・大久保（2012）は、「実際には学校に行きたくないと思っていてもそれなりに楽しんでいる児童もいる」と述べ、「学校に行きたい」「行きたくない」という感情と学校享受感が必ずしも一致するとは限らない事を指摘している。森田（1991）も、一見何の問題もなく毎日登校している多くの子ども達にも学校に登校したくないという回避感情があると述べている。学研教育総合研究所が児童の学校生活関する意識調査（2010、インターネットによる回答）結果をみると、回答児童は学校生活を概ね楽しみ友達関係もよく自己肯定感も高い集団だと推測されたが、4割以上の児童が学校に「行きたくない時がよくある」「少しある」と回答している。不登校の事例の中には、一見学校生

活に適応している子どもが突然不登校を呈するという所謂「優等生の息切れ」と呼ばれた子ども達もいる。従って、江村、大久保、森田が示したように、学校生活にうまく適応していても、学校に行きたいと考えているとは言い切れず、さらに学校が楽しいという気持ちとも必ずしも一致しないと思われる。

このような先行研究の結果を鑑みて、本研究では、「学校享受感」は「学校生活が楽しいと思える感情」と定義して、学校生活の楽しさに影響を及ぼす要因を検討する。

「学校享受感」を規定する要因は、学業成績、学習理解度、発達障害、人間関係、自己肯定感、不安感、家庭の状況等多くの要因が考えられる。先行研究や種々の統計資料から、その要因を客観的に概推した。古市（1990）は、登校に対して生じる強い忌避感情を学校ざらい感情と定義し、その規定要因の検討を試みた。その結果小学生男子は学業上の不適応が、小学生女子は友人との間に良い人間関係が形成できないことが、学校ざらい感情を規定すると示唆している。さらに、古市・玉木（1994）は、学校享受感を学校生活の楽しさと定義して、中学生の学校生活の楽しさをもたらし要因について級友適応、教師適応、学業適応、家族適応の4側面から検討を行い、寄与率から男子生徒は学業成績、教師関係、女子生徒は級友関係が大きく影響を及ぼすことを示した。その結果をもとに古市（1997）は、小学生の学校生活の楽しさとその規定要因の検討を行い、小学生では、級友関係、教師関係が学校生活の楽しさに影響を及ぼすとともに男子では学業成績においてもその規定要因である可能性を示唆している。内閣府の、小学校4～6年生を対象にした意識調査（2001）では、学校生活の嫌なことは「運動が苦手」「勉強が分からない」「嫌いな先生がいる」という項目が上位を占めている。文部科学省の小学生

3年生と5年生を対象にした「学校教育に関する意識調査」(2001)では、学校生活での楽しいことに、両学年とも「友達と遊ぶこと」と回答した子どもの割合は90%を超えている。一方で学校生活での不満は「友達のこと」「勉強のこと」「テストのこと」が上位を占めており、これらの調査結果は、学校生活の楽しさが学業適応、級友適応、教師適応を示唆した古市らの研究結果と一致していると思われる。

藤田・西川(1999)は、小学校高学年の「学校が楽しい」理由を記述式で調査した。結果、友達との遊びや会話を上げる児童が多く、「学校享受感」には「友人関係」の影響が大きいことを報告しており、これは子どもの意識に関する統計の結果や先行研究とも一致する。しかし、児童が記述する調査では、「給食」「休み時間」(藤田・西川1999)や「遠足」「行事」(小学生白書 web 版2010)等を記述しており、子ども達は身近で具体的な出来事・事象を記入する可能性が予測される。藤井(2005)は、学校の楽しさに「友人と一緒にいる」ことを挙げる児童が圧倒的に多いとしながらも、友人関係に満足していない児童の約半数が、学校が楽しいと回答している調査結果を報告しており、友人関係以外の要因の検討も必要だと思われる。

桜井(1985)は、小学生のコンピテンスと学業成績の相関関係を検討し、男児では運動と学習に関するコンピテンスとの間に、強い相関関係にあること、女児ではその両者に全く相関関係がみられないという性差が存在することを示した。また男女ともに、学習コンピテンスが友人関係コンピテンス、自己価値コンピテンスや学業成績にも有意な正の相関関係がみられたことを示した。運動や学習ができると自己効力感や得意感が高まり、子ども達自身の自信にもつながる。子ども達はその殆どの時間を集団で活動する。Figure1にあるように、子ども達にとっ

て「できた」「折り合いがつけられた」という社会スキルは、学校不適応症状やSOS症状を予防するためにも、学校生活を円滑に送る上でも必要な要因と思われる。石隈(2002,2003)も、学校生活の中で「児童生徒の学習スタイルや行動スタイルと学級や学校で要請される学習活動や行動の折り合いがうまくいかない時、児童生徒も教師も苦戦する」と述べて、学級と自分の関係の折り合いをつけるために必要な学校生活スキルを検討し、「進路決定スキル」「集団生活スキル」「自己学習スキル」「課題遂行スキル」「健康相談スキル」「コミュニケーションスキル」「健康維持スキル」の7つ下位尺度を見出した。

個人の能力に起因すると思われるコンピテンスや学校生活スキルが「学校享受感」に影響を及ぼすと思われるが、一方で近藤(1994)は、不適応の要因が個人の能力に起因するような解釈をしている誤りについても述べている。不適応症状は必ずどんな場面でも起こるとは限らない。学校生活にうまく適応しているかどうかはその子自身の能力だけに起因するのではなく、その子を取りまく学校生活環境、殊更、教師関係の影響、殊更に、教師と子ども、または学級集団と子どものマッチングが影響を及ぼすことを提唱している。村井(2010)も、脳の情動情報処理機構の視点で、授業者の行動と学習者の皮膚抵抗反応の研究結果と、授業者と学習者の人間関係から、「教育はその教育スキル等の獲得の重要性もあるが、子どもとの信頼関係がすべてである」と述べている。現実には、学年が上がり担任が変わると急に不登校傾向を示す子どもや、逆に教室復帰する子どもがいる。

河村・田上(1997)は、学級内での不適応が深刻化する以前に予防することが必要であるという視点で「承認」と「非侵害」の因子から学級生活の満足度を測定する指標を示した。この下位尺度では、学級内での受容感・共感・人間

関係を問うとともに、いじめの早期発見を目的に作成されているので、孤立や侵害されているかどうかについて構成されている。学級には様々な子どもがおり、一人で活動することを好む子どももいる。江村・大久保（2012）も、この尺度は、いじめや不適応の可能性を発見するために開発された尺度であり、一人ひとりの個性を踏まえると、必ずしも児童の適応感につながらないことを指摘するとともに、「適応とは個人と環境の関係（近藤、1994）を示す概念であり、小学生にとっては学級と自分との関係」と述べて「居心地の良さの感覚」「被信頼・受容感」「充実感」の3因子で小学生用学級適応感を測定する尺度を作成した。大対・大竹・松見（2007）は、不登校や学校不適応状態への予防的介入を目的に、学校適応を「個人の行動が学校環境において強化される状態」と定義して、学校適応アセスメントのための三水準モデルを提唱した。三水準モデルは、第一水準の行動的機能（個人内要因や環境要因等）、第二水準の学業的・社会的機能（学業、友人や教師関係等）、第三水準の学校適応感（満足感、達成感、楽しいという気持ち、不安感、ストレス等）から構成されている。大対らは、個人の能力やスキルが相互関係の中で影響し合って、学校に適応し、ひいては、学校が楽しい感情を規定することを提示した。学校生活の楽しさを規定する要因について、古市（1997）が、学業成績・級友適応・教師適応を示したように、個人の能力やスキルに加え、学級内の関係性も大きく影響していると思われる。栗原（2009）、栗原・井上（2010）は、江村・大久保（2012）が作成した学級適応感測定尺度や、大対・大竹・松見（2007）が提唱した三水準モデルを参照に、さらに全体的に多面的に包括的に判断できる「学校環境適応感」測定尺度を開発している。この尺度は、満足感・教師サポート・友人サポート・向社会スキル・

非侵害的關係・学習適応の6領域から構成されている。確かにこの尺度でその時点での本人の主観的な「うまくやっていると感じている程度」を測定しうるのは可能である。しかし現実には、自分はうまくできていると思っているからこそ、トラブルや深刻な事態になる事例もある。また、先に述べたように学校享受感と学校適応感とは必ず一致するとは限らず、「学校環境適応感」測定尺度では難しいと思われる。

以上の先行研究から「学校享受感」に影響を及ぼす規定要因を検討するために、コンピテンスが学校生活スキルに影響を及ぼし、それが学級内の適応感に影響を及ぼし、ひいては学校享受感に影響を及ぼすという仮説をたて、Figure2のような階層的なモデル図を作成した。コンピテンスは、桜井（1992）が検討した4項目のコンピテンスの中から、文部科学省調査結果も参照し「運動に関するコンピテンス」、「学習に関するコンピテンス」を説明変数に採択した。子ども達はその殆ど時間を集団で過ごす。石隈（2002、2003）が作成した学校生活スキルの中から、仲間との会話や自分の考えや気持ちが相手に伝えられる「コミュニケーションスキル」や、「集団生活スキル」、子ども達にとって影響があると示されてきた学業成績に関連して「課題遂行スキル」の3因子を下位尺度に採択した。

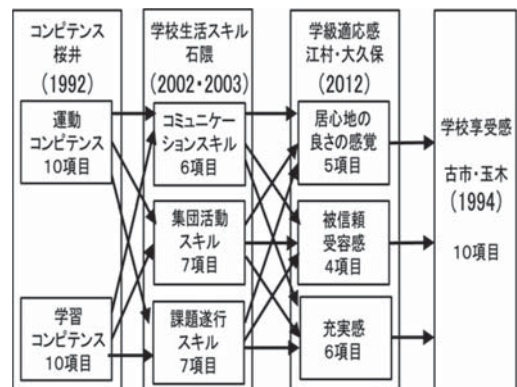


Figure 2 学校享受感に影響を与える要因モデル

子ども達はその殆どの時間を学級という単位の中で過ごす。学級内での人間関係は最も学校享受感を左右すると考え、江村・大久保（2012）の作成した「学級適応感」を採択した。「学級適応感」には、学級内の安心できる居場所や幸福感である「居心地の良さの感覚」や、教師や友人からの受容・承認・信頼である「被信頼・受容感」、学級としてつながって、仲間と共に成長したり夢中になったりする「充実感」の3つの下位尺度で構成されている。学校享受感に影響を及ぼす規定要因に級友や教師関係を示す研究が多くなされている。「学級適応感」の下位尺度によって、対級友や対教師関係も推測され则认为る。

今回の研究では、この仮説を調査分析することで、小学生高学年の「学校享受感」に影響を与える主観的要因を明らかにしたいと考える。

2、方法

(1) 質問調査紙

①フェイスシート

成績に関係しない事、個人が特定されない事、担任や学校関係者は、回答用紙は見ない事、学年と性別を記入する事で研究に同意する意思があるという事を示した。記入に際しては、自分の気持ちに一番近いところに○をすること、枠線上や2か所以上に○は集計できないことを明示し、○は1つ、枠内に記すよう依頼した。

②尺度の構成

- ・学校享受感尺度 10 項目（古市・玉木 1994）
- ・児童コンピテンス尺度（桜井 1992）
運動に関するコンピテンス 10 項目と学習に関するコンピテンス 10 項目を採択した。コンピテンスは、他の尺度に合わせて、疑問形から肯定文に改めて用いた。
- ・学校生活スキル尺度（茨城県教育研修セン

ター 石隈 2002、2003）

集団活動スキル 7 項目とコミュニケーションスキル 6 項目と課題遂行スキル 7 項目を採択した。

・学級適応感尺度（江村・大久保 2012）

居心地の良さの感覚 5 項目、被信頼・受容感 4 項目、充実感 6 項目を用いた。

以上 65 項目で構成した尺度を「とてもあてはまる」「どちらかといえばあてはまる」「どちらかといえばあてはまらない」「まったくあてはまらない」の 4 件法で調査した。

(2) 手続き

関西地区の小学校 5 校に、6 月中旬に訪問し、研究の目的・概要・質問調査項目の内容を説明し、調査の協力は強制ではないこと、記入上の諸注意、調査結果は統計上の分析をするため各校ごとの結果は集計しないことを伝え、調査を依頼した。その上で、研究協力依頼文書と在籍児童数分の質問調査用紙を手渡し、回収日を調整した。調査の実施については学校裁量に任せて回収日に各学校に訪問し回収した。

(3) 研究協力者

上記の小学校で、同意を得た小学校 5、6 年生 839 名。

すべて回答した群 676 名（男子 336 名、女子 340 名）で主たる分析を行った。

(4) 調査期間 2013 年 6 月 19 日～7 月 4 日

3、結果

(1) 尺度の信頼性の検討

「学校享受感」「コンピテンス」「学校生活スキル」「学級適応感」の下位変数について、「とてもあてはまる」—4 点、「どちらかといえばあてはまる」—3 点、「どちらかといえばあてはまらない」—2 点、「まったくあてはまらない」—1 点（逆転項目は逆に）で得点化し、それぞ

Table 1 各下位尺度の項目と信頼性

<p>① 学校享受感 α 係数=.876</p> <hr/> <p>1 私は学校に行くのが楽しみだ。</p> <p>2 学校は楽しくて1日あっという間に過ぎてしまう。</p> <p>3 学校は楽しいので、少しぐらゐの調子が悪くても学校に行きたい。</p> <p>4 学校では楽しいことがたくさんある。</p> <p>*5 学校にいるのがいやなので授業が終わったらすぐに家に帰りたい。</p> <p>6 学校がなければ毎日つまらないと思う。</p> <p>*7 日曜日の夜、また明日から学校だと思つて気分が重くなる。</p> <p>8 今の学校は楽しいので、いつまでもこの学校にいられたらよいのと思う。</p> <p>*9 学校ではいやなことばかりある。</p> <p>10 私はこの学校が好きだ。</p>	<p>④ コミュニケーション α 係数=.722</p> <hr/> <p>1 男子は女子と、女子は男子と自然に話すことができる。</p> <p>2 きちんとあいさつできる。</p> <p>3 苦手な人ともつきあうことができる。</p> <p>4 人にどのように話しかけていいのか、どんなふう会話に始めたらいいのかわかる。</p> <p>5 自分と同じくらいの年れいの人と話すことができる。</p> <p>6 友達に自分の考えや気持ちを伝えることができる。</p> <p>⑤ 集団活動スキル α 係数=.817</p> <hr/> <p>1 ぼう力をふるったり人を傷つけることを言う前に一度止まって考えることができる。</p> <p>2 授業中、むだ話をしないで先生の言うことに集中できる。</p> <p>3 相手の立場に立って考えてみるができる。</p> <p>4 先生や友達が話しているとき、きちんと聞くことができる。</p> <p>5 まちがいがあつたとき、すなおにあやまることができる。</p> <p>6 自分や人が失敗したとき、ゆるすことができる。</p> <p>7 注意されたとき、自分の行動に問題があつたかどうかを考えることができる。</p>
<p>② 運動コンピテンス α 係数=.892</p> <hr/> <p>1 運動は得意な方だ。</p> <p>2 初めてのスポーツでもうまくできる自信がある。</p> <p>3 運動の大会ではよく選手に選ばれる。</p> <p>*4 運動は参加するよりも見ている方が好きだ。</p> <p>5 新しいスポーツはすぐやってみたくなる。</p> <p>*6 体育の時間はきらいだ。</p> <p>*7 スポーツは苦手だ。</p> <p>8 運動では友達に負けなと思う。</p> <p>9 クラスの中でも運動ができる方だと思ふ。</p> <p>*10 運動しているところをあまり人に見られたくない。</p>	<p>⑥ 課題遂行スキル α 係数=.817</p> <hr/> <p>1 宿題を家でやることができる</p> <p>2 疲れていても宿題などやるべきことはできる。</p> <p>3 提出物は決められた日までに出すことができる。</p> <p>4 そうじや給食当番など自分の決められた役割をすることができる。</p> <p>5 課題が与えられたとき、だれかにたよる前に一人でまず考えてみるができる。</p> <p>6 ノートをきちんと書くことができる。</p> <p>7 自分のプリントの整理がきちんとできる。</p>
<p>③ 学習コンピテンス α 係数=.852</p> <hr/> <p>1 勉強は、クラスの中でできる方だ。</p> <p>*2 勉強は苦手だ。</p> <p>3 頭は良い方だと思ふ。</p> <p>*4 成績は悪い方だと思ふ。</p> <p>5 宿題は短い時間でやり終えることができる。</p> <p>6 授業はよくわかる。</p> <p>*7 先生の質問には答えられないことが多い。</p> <p>8 むずかしい問題にも挑戦している。</p> <p>9 テストではたいい良い成績がとれる。</p> <p>10 授業中、自分の意見を自信を持って発表できる。</p>	<p>⑦ 居心地の良さの感覚 α 係数=.943</p> <hr/> <p>1 このクラスにいと落ち着く。</p> <p>2 このクラスにいと安心する。</p> <p>3 このクラスにいと気持ちになる。</p> <p>4 このクラスにいと楽しい。</p> <p>5 このクラスにいとときは幸せである。</p> <p>⑧ 被信頼・受容感 α 係数=.888</p> <hr/> <p>1 このクラスでは先生や友だちから頼られている。</p> <p>2 このクラスでは先生や友だちから認められている。</p> <p>3 このクラスでは先生や友だちの役に立っていると思ふ。</p> <p>4 このクラスでは先生や友だちから好かれていると思ふ。</p>
<p>*は逆転項目</p>	<p>⑨ 充実感 α 係数=.873</p> <hr/> <p>1 このクラスにいと何かができてうれしいと思ふことがある。</p> <p>2 このクラスでは自分の目標に向かつて、がんばることができる。</p> <p>3 このクラスには夢中になれることがある。</p> <p>4 このクラスにいと、がんばろうという気持ちになる。</p> <p>5 このクラスにはほめてくれる人がある。</p> <p>6 このクラスにいと何かをやつていて時間をわすれてしまうことがある。</p>

れの α 係数を算出した結果を Table1 に示す。どの変数もクロンバック α 係数は .70 より高く、十分な内部一貫性を有していることが確認できた。

(2) 学校享受感に影響を及ぼす主観的要因の検討

①学年別、男女別による変数の検討

学校享受感と「コンピテンス」「学校生活スキル」「学級適応感」の各下位変数について、男女別・学年別で分散分析を行ったところ、「運動コンピテンス」($F(3, 672) = 20.17, p < .001$)、「コミュニケーションスキル」($F(3, 672) = 5.41, p < .01$)、「集団活動スキル」($F(3, 672) = 13.42, p < .001$)、「課題活動スキル」($F(3, 672) = 33.51, p < .001$)の4つの変数で男女間の有意差が認められた。従って以下の分析を男女別に分けて行い、男女別の平均値、標準偏差、最小値、最大値を算出し t 検定を行った。その結果を Table2 に示す。「学校享受感」($t(674) = 2.58, p < .05$)、「コミュニケーションスキル」($t(674) = 3.92, p < .001$)、「集団活動スキル」($t(674) = 6.28, p < .001$)、「課題遂行スキル」($t(674) = 9.92, p < .001$)は女子の方が、コンピテンスは両者とも男子の方が有意に高いことが示された。

②相関・因果関係の検討

各変数の因果関係を検討するため、ピアソンの相関係数及び重回帰分析を行った。相関係数

を Table3 に、重回帰分析結果を Table4 に示す。さらに Figure2 のモデル適合度を分析するために「一般化最小2乗法」で共分散構造分析を行った。各要因の相関関係は有意にみられたが、Figure2 のモデル図では男子 (GFI=.863、AGFI=.658、CFI=.333、RMSEA=.177)、女兒 (GFI=.861、AGFI=.653、CFI=.328、RMSEA=.178) と、両者ともに適合度が低く、これらの説明変数では、影響を及ぼす規定要因といえないことが明らかにされた。そこで、重回帰分析で有意差の見られなかった説明変数を除いた。その上で、各変数やパスの方向を再構成したり、相関係数を挿入したりするなど、探索的に検討を繰り返し行った結果、Figure3 にあるように男女別に要因が異なるモデルが見いだされた。

男子パス図の適合度は $GFI = .989$ 、 $AGFI = .957$ 、 $CFI = .977$ 、 $RMSEA = .049$ であり、男児の学校享受感に影響を与える主観的要因について、これらの変数で概ね説明がつくと思われる。「学校享受感」には直接的には「学習コンピテンス」「居心地の良さの感覚」「充実感」が有意な正の影響を、「被信頼・受容感」が有意な負の影響を与えることが示された。「居心地の良さの感覚」は「学校享受感」に大きな影響を及ぼす。「居心地の良さの感覚」には「被信頼・受容感」「充実感」が、「充実感」には「被信頼・受容感」「コ

Table 2 各変数の男女別基礎統計と t 検定結果

	学校享受感	運動 コンピテンス	学習 コンピテンス	コミュニケー ションスキル	集団活動 スキル	課題遂行 スキル	居心地の 良さの感覚	被信頼 受容感	充実感	
小学生 男子 n=336	平均値	28.99	28.34	27.21	17.84	20.36	22.64	14.84	9.89	17.64
	標準偏差	6.21	6.99	6.46	3.26	3.87	3.85	4.20	3.12	4.55
	最小値	10	10	10	7	8	8	5	4	6
	最大値	40	40	40	24	28	28	20	16	24
	一項目平均値	72.50	70.75	68.00	74.33	72.71	80.86	74.20	61.81	73.5
小学生 女子 n=340	平均値	30.20	24.30	26.14	18.82	22.17	25.27	15.23	10.13	18.13
	標準偏差	6.02	7.17	6.17	3.23	3.63	3.00	3.99	2.97	4.35
	最小値	11	10	11	7	9	8	5	4	6
	最大値	40	40	40	24	28	28	20	16	24
	一項目平均値	75.5	60.75	65.25	78.42	79.18	90.25	76.15	63.31	75.54
t値	2.58*	7.42***	2.20*	3.92***	6.28***	9.92***	1.24	1.04	1.44	

*= $p < .05$, **= $p < .01$, ***= $p < .001$

注) 一項目平均値=平均値を変数の尺度数で割り尺度一項目の平均を算出し 100 点満点に修正した値

Table 3 各変数の男女別相関係数

男子 n=336	平均値	標準 偏差	最小値	最大値	相関係数								
					運動 コンピテン ス	学習 コンピテン ス	コミュニケー ションスキル	集団活動 スキル	課題遂行 スキル	居心地の 良さの感覚	被信頼 受容感	充実感	
運動コンピテン ス	28.34	6.99	10	40									
学習コンピテン ス	27.21	6.46	10	40	.301***								
コミュニケーション スキル	17.84	3.26	7	24	.295***	.372***							
集団活動スキル	20.36	3.87	8	28	.172**	.366***	.550***						
課題遂行スキル	22.64	3.85	8	28	.277***	.536***	.445***	.587***					
居心地の 良さの感覚	14.84	4.20	5	20	.290***	.286***	.401***	.347***	.416***				
被信頼・受容感	9.89	3.12	4	16	.329***	.513***	.523***	.464***	.537***	.626***			
充実感	17.64	4.55	6	24	.316***	.333***	.533***	.430***	.443***	.714***	.658***		
学校享受感	28.99	6.21	10	40	.273***	.353***	.410***	.352***	.392***	.707***	.469***	.622***	

女子 n=340	平均値	標準 偏差	最小値	最大値	相関係数								
					運動 コンピテン ス	学習 コンピテン ス	コミュニケー ションスキル	集団活動 スキル	課題遂行 スキル	居心地の 良さの感覚	被信頼 受容感	充実感	
運動コンピテン ス	24.30	7.17	10	40									
学習コンピテン ス	26.14	6.17	11	40	.254***								
コミュニケーション スキル	18.82	3.23	7	24	.391***	.388***							
集団活動スキル	22.17	3.63	9	28	.156**	.383***	.525***						
課題遂行スキル	25.27	3.00	8	28	.172**	.426***	.533***	.549***					
居心地の 良さの感覚	15.23	3.99	5	20	.391***	.177**	.366***	.250***	.261***				
被信頼・受容感	10.13	2.97	4	16	.388***	.444***	.477***	.381***	.401***	.499***			
充実感	18.13	4.35	6	24	.314***	.246***	.425***	.334***	.273***	.753***	.615***		
学校享受感	30.20	6.02	11	40	.299***	.329***	.401***	.347***	.319***	.716***	.454***	.658***	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Table 4 男女別重回帰分析

男子重回帰分析結果 n=336

①コンピテン→学校生活スキル

説明変数	従属変数		
	コミュニケーション	集団活動 スキル	課題遂行 スキル
運動コンピテン	.20***	.07	.13**
学習コンピテン	.31***	.35***	.50***
R	.42	.37	.55
R ²	.18***	.14***	.30***

②学校生活スキル→学級適応感

説明変数	従属変数		
	居心地の 良さの感覚	被信頼 受容感	充実感
コミュニケーション	.25***	.33***	.39***
集団活動スキル	.05	.08	.09
課題遂行スキル	.28***	.34***	.22***
R	.48	.63	.58
R ²	.23***	.39***	.34***

③学級適応感→学校享受感

説明変数	従属変数	
	学校享受感	
居心地の良さの感覚	.55***	
被信頼・受容感	-.05	
充実感	.26***	
R	.73	
R ²	.53***	

女子重回帰分析結果(n=340)

①コンピテン→学校生活スキル

説明変数	従属変数		
	コミュニ ケーション	集団活動 スキル	課題遂行 スキル
運動コンピテン	.31***	.06	.07
学習コンピテン	.31***	.37***	.41***
R	.49	.39	.43
R ²	.24***	.15***	.19***

②学校生活スキル→学級適応感

説明変数	従属変数		
	居心地の 良さの感覚	被信頼 受容感	充実感
コミュニケーション	.30***	.33***	.34***
集団活動スキル	.05	.12*	.15*
課題遂行スキル	.07	.16**	.01
R	.38	.52	.45
R ²	.14***	.27***	.20***

③学級適応感→学校享受感

説明変数	従属変数	
	学校享受感	
居心地の良さの感覚	.51***	
被信頼・受容感	.05	
充実感	.25***	
R	.74	
R ²	.55***	

 β = 標準偏回帰係数

R = 重相関係数

R² = 決定係数* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

コミュニケーションスキル」が、「被信頼・受容感」には「学習コンピテンス」「課題遂行スキル」「コミュニケーションスキル」が、すべて有意に正の影響を及ぼすことが示され、Figure3-①のような階層的な関係が見いだされた。

女子パス図の適合度はGFI = .993、AGFI = .973、CFI = .993、RMSEA = .020であり、女子の学校享受感に影響を与える主観的要因についても、これらの変数で概ね説明がつくと思われる。「学校享受感」には直接的には「集団活動スキル」「居心地の良さの感覚」「充実感」「コミュニケーションスキル」が有意な正の影響を与えることが示

された。「居心地の良さの感覚」は「学校享受感」に大きな影響を及ぼす。「居心地の良さの感覚」には「充実感」が、「充実感」には「被信頼・受容感」「集団活動スキル」「コミュニケーションスキル」が、「被信頼・受容感」には「居心地の良さの感覚」「集団活動スキル」「課題遂行スキル」が、正の影響を及ぼすことが示され、Figure3-②のように一方通行的な関係にある可能性が見いだされた。

③回答不備群と全回答群の平均の比較

調査質問紙は65項目で構成しており中心化傾向を避けるため4件法で回答を求めている。全部回答するには、項目の内容と自分の気持ちに折り合いをつけたり、正確にその枠に収まるように記入したりする力が必要になる。不備回答をみると、2か所以上に○をつけたり、枠線に○をつけたり、空欄のままにしたり、各下位変数によってばらつきがみられた。これは、単に見落としたという理由だけではなく、尺度の内容に答えたくなかった、質問の意味が理解できなかった、どうしても自分の気持ちと折り合いがつけられなかった等の可能性も考えられる。不備回答は、同意を得て調査回収した子ども達の19.4%にのぼる。古荘(2009)は、自尊感情について小学生に調査しており、その際「0」得点に近い子の存在に着目し、問題を抱えている一人一人の子どもの背景を非常に心配している。古荘が問題提起した「0」得点は本調査でもみられ、回答不備の子ども達は、自尊感情の高低も関わっている可能性が考えられ、教育現場において、様々な課題を抱えてSOSサインを発信している子ども達の姿と重なる部分が垣間見える。全回答群分析の結果、Figure3のパス図が得られ、学校享受感に影響を及ぼす要因が示唆された。さらに様々な課題が推測される不備回答群を分析することで、学校享受感に影響を及ぼす要因がより詳しく判明し、教育現場

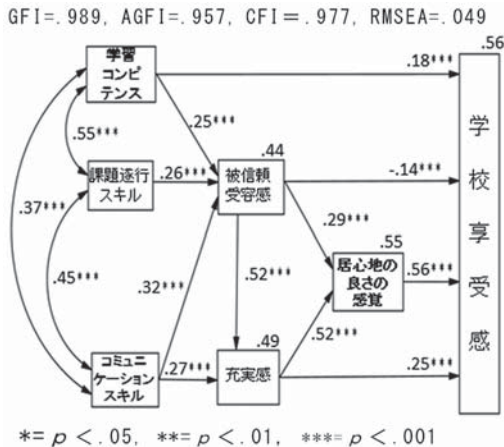


Figure 3-①小学生男子

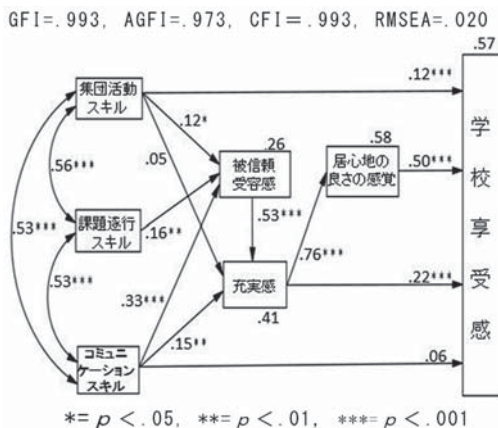


Figure 3-②小学生女子

において支援する方向性の一指標になるのではないかと考え、今回、不備回答（163名）の分析も試みた。

回答不備項目を「0」点として各変数の合計得点を算出し、「各変数の合計得点×各変数の項目数／各変数の回答数」という式で個人の点数を修正した上で、平均値を算出した。この値を修正平均値として、全て回答した群との比較を行った結果を Table5 に示す。全回答群と比べると、回答不備群は「学校享受感」($t(837) = 3.95, p < .001$)、「学習コンピテンス」($t(837) = 3.17, p < .01$)、「集団活動スキル」($t(837) = 3.10, p < .01$)、「課題活動スキル」($t(837) = 3.09, p < .01$)、「被信頼受容感」($t(837) = 3.35, p < .01$)、「充実感」($t(837) = 2.28, p < .05$)で有意に低く、回答不備の子ども達は、全て回答した子ども達に比べると、明らかに「学校享受感」が低く、「学習コンピテンス」「課題遂行スキル」「被信頼受容感」も低いことが示唆された。また、「コミュニケーションスキル」($t(837) = 1.13, ns$)と「居心地の良さの感覚」($t(837) = 1.49, ns$)は全回答群と回答不備群で有意差はみられず、相手に自分の気持ちや考えを伝えたり、学級内で安心できる環境であっても、自分が認められなかったり、学習がうまくできないと、「学校生活の楽しさ」は得られない可能性が示された。

4、考察

(1) 各変数とモデルについて

コンピテンスは相対的な自己評価と得意感を問うている。調査統計では、学習や運動が学校の嫌なことの上位に挙がっていたが、平均値は「どちらかといえばできる」という範囲を示しており、学業不振が学校生活にも影響を及ぼすという可能性が低い集団であることが推測され、男女ともに「運動コンピテンス」が学校享受感に及ぼす影響は低いと思われる。一方「学習コンピテンス」では男女の差がみられ、男子は学業成績が学校享受感に影響を及ぼすことが示唆された。この結果は、古市（1997）や結果は桜井（1985）の研究結果と一致している。

学校生活スキルにおいても、女子のみ「集団活動スキル」が大きく影響していることが示唆され、「学校享受感」に影響を与える下位変数に男女異なった特徴がみられた。「集団活動スキル」では、素直に謝ることが出来たり、相手の話を聞いたり、共感する、等の対人関係を円滑に行う下位尺度で構成されている。

性差は学級適応感でも見られた。コンピテンスと学校生活スキルの説明変数が再構成し、男子は「学習コンピテンス」「課題遂行スキル」「コミュニケーションスキル」が、女子は「集団活動スキル」「課題遂行スキル」「コミュニケーション

Table 5 回答不備群と全回答群の比較（ t 検定）

		学校享受感	運動 コンピテンス	学習 コンピテンス	コミュニ ケーション	集団活動 スキル	課題遂行 スキル	居心地の 良さの感覚	被信頼 受容感	充実感
有効 回答群 n = 676	平均値	29.60	26.30	26.67	18.33	21.27	23.96	15.04	10.01	17.89
	標準偏差	6.14	7.36	6.33	3.28	3.86	3.69	4.10	3.05	4.45
	最小値	10	10	10	7	8	8	5	4	6
	最大値	40	40	40	24	28	28	20	16	24
回答 不備群 n = 163	修正平均値	27.49	28.16	25.09	18.00	20.08	22.95	14.50	9.09	17.00
	標準偏差	5.99	7.25	5.57	3.65	4.52	4.03	4.44	3.49	4.54
	最小値	8	6	8	3	0	10	0	0	0
	最大値	39	40	37	24	28	28	20	16	24
	不備回答 平均人数	4.80	8.40	9.00	4.50	6.57	3.71	8.40	16.75	7.83
	t 値	3.95***	2.90**	3.17**	1.13	3.10**	3.09**	1.49	3.35**	2.28*

*= $p < .05$, **= $p < .01$, ***= $p < .001$

注）不備回答平均人数＝下位変数の空白・2カ所・線上の回答数の平均値（単位：人）

ンスキル」が「被信頼・受容感」に影響を及ぼす事が示された。古市（1990）は、小学生女子の「学校享受感」と「友人関係」、「学校ざらい」と「非協調性」との関係を示しており、集団や対人関係の影響を受けるという点では、今回の調査結果とほぼ一致していると思われる。「被信頼・受容感」は受容・承認感で構成されており、他者から、認められたい、好かれたいという気持ちは、女子では、コミュニケーションを通じで集団や人間関係を円滑にする事が、男子では集団生活やコミュニケーションより「学習コンピテンス」が影響を及ぼす特徴が示された。「被信頼・受容感」は説明変数だけでなく、それが及ぼす従属変数にも性差が見られた。男子は「被信頼・受容感」が「充実感」「居心地の良さの感覚」に双方に有意に正の影響を及ぼすことと、直接的に「学校享受感」には有意に負の影響を及ぼす関係が示された。教育現場では、学級崩壊、いじめ、スクールカーストなど学級風土に根差す問題が報告されている。スクールカーストは学級集団での人間関係に序列が形成されることで、鈴木（2010）によるとスクールカーストは教室内の居心地の悪さを規定する要因の可能性とともにスクールカーストが高いほど偽りのキャラを演じてしまう傾向があることを示唆している。「被信頼・受容感」が「学校享受感」に負の影響を示すのは、学級集団の中で好かれるキャラ、頼りになるキャラ、場合によっては場の空気を読み自己の本意と異なるキャラを演じなければならないという無言のプレッシャーと、自分らしく主体的に生きたいという気持ちが相反した結果である可能性が示唆された。周りに合わせようとして自分を偽るという傾向は思春期の子ども達にみられる特徴の一つでもある。思春期特性は小学生高学年では女子の方が早期に発現するといわれているが、男子においても、このような特徴を示す可

能性も示唆された。

女子においては「被信頼・受容感」「充実感」「居心地の良さの感覚」が一方通行に構成されるモデルが見いだされた。小学校高学年の対人関係について田中（2005）は「意見や行動の相違から対立・葛藤が生じて、思い通りにならない「他者」を経験する場でもあり、子どもはこうした「他者」との折衝・仲直りを繰り返すことで自己中心性を減少させ、他者を考慮して人間関係の調整能力を発達させていく」と述べた上で、小学校4年、6年、中2生の対人関係の調査を実施している。その結果、年齢が上がるにつれて自分の評価が気になる傾向と、友人関係が気を使う煩わしい側面を持つようになることを示唆している。松尾・新井（1998）によると女子の方が、対人不安傾向が強いことを示唆している。女子は、人間関係を重要視している一方で、他者に嫌われないよう、拒絶されないよう、細心の注意を払っていると推測される。また、女子は「被信頼・受容感」と「学校享受感」には相関はみられるが、寄与率は低かった。つまり「被信頼・受容感」は直接的ではなく、間接的に「学校享受感」に影響を及ぼす重要な変数であると思われる「学級適応感」の3変数はそれぞれ併走しているのではなく階層的であり、「学校享受感」に影響を及ぼす要因は男女で異なることが見いだされた。

（2）全回答群と回答不備群との比較

回答不備群の「学校享受感」、「学習コンピテンス」「集団活動スキル」「課題遂行スキル」が全回答軍に比べて有意に低いことが示された。桜井（1992）によると、学習コンピテンスと対人不安傾向は負の相関を示していると示唆している。回答不備群の「学習コンピテンス」は全回答群より有意に低いことが示されたことから、回答不備群は対人不安傾向が全回答群より強いことが推測される。横山ら（1992）は、敬

意・賞賛・共感・愛情・受容といった社会的報酬を受けるためにはそれに見合う行動が当然要求され、もしそれに失敗すれば社会的報酬ではなく逆に、軽蔑・非難・拒否といった社会的処罰を受けることになる。社会的処罰を受ける可能性があるとき、他者の共在が不安や緊張を高めることを示唆している。回答不備群の「集団活動スキル」、「課題遂行スキル」は全回答群と比べると有意に低い。松尾・新井（1998）は小学生の子どもは他者からの評価や視線を意識する傾向と対人不安は正の有意な関係があり、その対人不安は主観的に社会的スキルが不足していると感じるときに生じると報告している。回答不備群では「充実感」も有意に低いことが示された。「充実感」は学級内での動機づけや集団凝集性の意を含んでいる。これらのことから、回答不備群では、集団活動や課題遂行のできなさ感が対人不安や対人緊張を招き、他者評価に対して不安になり、ひいては学級凝集性にも影響を及ぼしているという可能性が推測された。また、回答不備群の中でも「被信頼・受容感」は、他の変数に比べて不備回答率が高い。このような他者の評価に対して自己と照らし合わせることから回避していた結果である可能性も示唆された。

(3) 学校享受感に影響を及ぼす要因について

人間は基本的に5段階の階層欲求があると言われている。この視点で各変数を見ると「充実感」は、集団や個人の成長を積極的に促す学級凝集性のある学級の意を含んでおり、欲求階層説の社会的欲求がこの部分に当たる。社会的欲求が満たされると、集団への帰属や仲間同志の相互の働きかけによって人はより成長するといわれている。「被信頼・受容感」は5段階の欲求階層では他者に認められたい・尊敬されたいという尊厳欲求で、社会的欲求の上位に位置すると思われる。上田（1994）によると、尊厳欲

求は、自己の価値を自ら認めて（自己受容）、自信や自尊心を高めたりするといった特徴を持っており、これらは他者受容にも影響を及ぼすと述べている。この欲求は自分だけでなく集団をも成長させる動機づけや学校生活や学習へのモチベーションとも関係してくる。「居心地の良さの感覚」は最も基本であり、男女ともに有意な正の影響を及ぼすことが見出された。「居心地の良さの感覚」の尺度項目をみると学級内で落ち着いたり安心したりできる居場所や幸福感の要素が含まれている。藤井（2005）は、「居場所」は「自分」という存在感とともに他者との相互承認の関わりにおいて生じると述べるとともに、「学級での楽しさ」は、対人関係の在り方が決定的であり、不安や葛藤、恐怖心などが横行するような学級は、自分の存在確認ができないと述べている。学級での安心した居場所や幸福感が継続的に確保されると、学級と個人の能力をお互いに働きかけて成長しようとする。そのような学級風土が構築され、自己向上心や自信、他者受容するようになってくる。

「被信頼・受容感」である他者承認は自尊心や自信とも関連がある。欲求階層では社会的欲求、尊厳欲求の順で高次になっていくが、まだまだ発達途上にいる小学生は、自己の能力や他者承認・自尊心感情がある程度高くないと学級や仲間に向き合えない可能性も示唆された。古荘（2009）は、日本の子ども達の自尊感情は小学校4年生くらいから顕著に低下し始める。自尊感情が低いと、「一つの悪い情報をきっかけに、そこから脱却できなくなる」と述べており、自分にある程度自信がないとすべてあきらめてしまったり、一つできないと仲間と向き合えなかったりという傾向が日本の子ども達にもあることを示唆している。さらに古荘（2009）は小学生版 QOL 調査の「自尊感情」「学校」の項目で、学校での調査は無記名ゆえに個人を特定で

きないが、「0」得点に近い子の存在に着目し、問題を抱えている一人一人の子どもの背景を非常に心配している。この結果は本調査でもみられ、回答不備群では「学級適応感」が「0」得点の子ども達が他の変数より多く見られた。「被信頼・受容感」「充実感」は全回答群に比べて有意に低いことも示された。「被信頼・受容感」「充実感」は自分だけでなく他者との関わりで形成されていく。回答不備群の全てがそうだというのではないが、このような視点でみると、回答不備群の子ども達は、全回答群の子ども達と比べると、学習意欲やモチベーション、自信や自尊心が低く、仲間への受容承認欲求も満たされてない可能性が示唆された。学習支援は最も大きな教師の職務であるが、それに留まらず、受容承認欲求が満たされる学級づくりによって「学校が楽しい」と思えない子ども達の解決が図られることを期待したい。

5、おわりに

「学校享受感」に影響を及ぼす主観的な要因を検討した結果、その要因には男女で異なることが示された。「学校享受感」を規定する児童の主観的要因には、学級集団の中で自分と学級が共に成長し活動して、学級内で安心した居場所と幸福感が重要であることが示唆され、小学生にとっての学級の存在の大きさが明らかにされた。上田(1994)は、教師自身の在り方は人間形成の一要因になり、その人格特徴が子ども達に直接強い影響力を発揮し教育的効果を生むことを指摘している。人が人を教育する時、もちろん学習指導要領に沿った教育を計画的に実践することは教育公務員としての義務であるが、関わっているその人の人間性が重要であると思われ、さらなる自己研鑽を積みたいと考える。

6、引用文献・参考文献

- ・新井邦二郎 1999 「自己決定の発達と学習意欲の発達との関係」筑波大学心理学研究(20)、99-105
- ・浅川潔司・尾崎高弘・古川雅文 2003 「中学校新入生の学校適応に関する学校心理学的研究」兵庫教育大学研究紀要、23、81-88
- ・Brizendine, L (訳) 吉田利子 2008 「女は人生で三度、生まれ変わる一脳の変化でみる女の一生」草思社
- ・江村早紀・大久保智 2012 「小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討」発達心理学研究、23、3、241-251
- ・Eliot, L (訳) 竹田円 2010 「女の子脳 男の子脳 神経科学から見る子どもの育て方」日本放送出版協会
- ・古市裕一 1990 「学校ざらい感情とその規定要因」日本教育心理学会総会発表論文集、32、473
- ・古市裕一・玉木弘之 1994 「学校の楽しさとその規定要因」、岡山大学教育学部研究収録、105-113
- ・古市裕一 1997 「小・中学生における学校生活の楽しさと戸の要因」日本教育心理学会総会発表論文集、39、248
- ・古川雅文・大江幸銅・内藤勇次・浅川潔司 1993 「学校における児童の生きがい感尺度の構成」兵庫教育大学研究紀要・第1分冊、学校教育・幼児教育・障害児教育、13、103-114
- ・藤井美保 2005 「子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在」住田正樹・南博文 九州大学出版会 第6章
- ・藤田正・西川潔 1999 「他者の受容感と学校が楽しい理由について」奈良教育大学教育研究紀要、95-102
- ・学研教育総合研究所 2010 「小学生白書 web 版」
- ・ハインツ・ハルトマン(訳 霜田静志・篠崎忠男) 1967 「自我の適応—自我心理学と適応の問題」誠信書房
- ・樋掛優子・内田伊知郎 2011 「児童・生徒の学校適応に関する日本の研究の動向について—学級適

- 応に関する理論的視点の整理(1)」新潟青陵学会誌、4 (1)、71-78
- ・茨城県教育研修センター 石隈利紀 2002・2003 「学校生活適応のための始動・援助の在り方」
- ・石田靖彦 2009 「学校適応感尺度の作成と信頼性、妥当性の検討」愛知教育大学教育実践センター紀要、12、287-292
- ・河村茂雄・田上不二夫 1997 「いじめ被害・学級不適応児童発見尺度の作成」カウンセリング研究、30、112-120
- ・柏原恵龍 1993 「自己理解の心理学」法政出版株式会社
- ・鬼頭昭三 2003 「脳を活性化する性ホルモン—記憶・学習と性ホルモンの意外な関係」講談社
- ・栗原慎二 2009 「小中学生の学校環境適応感測定尺度「アセス」の開発」月刊学校教育相談、11、44-48
- ・栗原慎二・井上弥 2010 「アセスの使い方・活かし方」月刊学校教育相談、7 増刊号、ほんの森出版
- ・栗太郡立養護教諭部会 2000 「内科的訴えによる保健室来室児童の実態とそこのかかわり方について」学校保健会保健安全部会研究収録 (28) 栗太郡学校保健会 栗太郡小中学校教育研究会、2-3
- ・松尾直博・新井邦次郎 1998 「児童の対人不安傾向と公的自己意識、対人自己効力感との関係」教育心理学研究、46、21-30
- ・三島浩路 2006 「階層型学級適応感尺度の作成」カウンセリング研究、39、2、81-90
- ・三島浩路 2010 「小学生の社会的スキルと友人関係における排他性・学校適応感との関連」現代教育学部紀要、2、49-55
- ・村井護晏 2010 「科学教育」三恵社
- ・文部科学省 2003 「子どもの育ちをめぐる現状等に関するデータ集」学校教育に関する意識調査
- ・森田洋司 1991 「「不登校」現象の社会学」学文社
- ・内閣府政策統括官(総合企画調整担当) 2001 「青少年の生活と意識に関する基本調査報告書」
- ・大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 2007 「学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み」教育心理学研究、55、135-151
- ・桜井茂男 1985 「児童のコンピテンスと学業成績について」相談学研究、18、1
- ・桜井茂男 1992 「小学校高学年生における自己意識の検討」実験社会心理学研究、32、85-94
- ・桜井茂男 1993 「認知されたコンピテンス測定尺度(日本語版)の作成」教育心理学研究、31、3、60-64
- ・桜井茂男 2005 「学習意欲の心理学」誠信書房
- ・鈴木 翔 2010 「「スクールカースト」とは何か?—首都圏の公立中学生を対象とした質問紙調査の分析から—」日本教育社会学会大会発表要旨集録(62)、196-197
- ・田中理絵 2005 「子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在」住田正樹・南博文 九州大学出版会 第5章
- ・上田吉一 1994 「人間の完成 マスロー心理学研究」誠信書房
- ・横山博司・坂田桐子・黒川正流・正和秀敏 1992 「他者共在が不安反応に及ぼす効果—SOCIAL ANXIETY についての実験的研究 (1) —」実験社会心理学研究、32、33-44

<付記>

本論文は2013年度京都文教大学に提出した卒業論文をもとにしています。研究遂行に当たり、調査にご協力いただいた小学校の校長先生、担任の先生方、児童の皆様、また、ご指導・ご助言して下さった先生方、院生の皆様に心より感謝申し上げます。

Abstract

The Factors which Affects Enjoyment of Attending Elementary School for Fifth and Sixth Grade Students

Naomi FUJITA, Masaru KAGAWA

The purpose of this study was to examine the factors which affects enjoyment of attending elementary school, and investigate the relations between enjoyment of attending school and three factors, which encompass a total of eight subfactors: “Competence” includes (1) cognitive and (2) physical competence (Sakurai, 1992); “School life skills” include (3) task completion skills, (4) group activity skills, and (5) peer communication skills (Ishikuma, 2002-2003); “Subjective adjustment” includes (6) sense of comfort, (7) feeling of acceptance and trust, and (8) sense of fulfillment (Emura & Okubo, 2012). A questionnaire was completed by 839 fifth and sixth grade elementary school students to examine the reliability and validity of the scales. A factor analysis yielded 3 significant subscales for boys and girls. For boys, the most significant subscales were sense of comfort, feeling of acceptance and trust, and cognitive competence. For girls, the most significant subscales were sense of comfort, feeling of acceptance and trust, and group activity skills.

Key words : enjoyment of attending elementary school, subjective adjustment in the classroom, differences between boys and girls