

中学生の「学校適応感」や「逸脱願望の抑制」に影響を及ぼす 要因に関する研究^{注)}

— 学校生活と心理状態に関する実態調査を通して —

内 田 利 広 ・ 盛 永 俊 弘

(京都教育大学)

(長岡京市立長岡中学校)

A study of the influential factors on junior high school students' "school adaptability"
and "repression of their desires to deviate".

An investigation of real-life situations in school life and research on the students' state of mind

Toshihiro UCHIDA, Toshihiro MORINAGA

2002年11月30日受理

抄録：本論は、中学生にとって大きな問題になっている不登校や逸脱行動といった問題行動の背景にどのような心理的構造があるのかを、質問紙調査によって明らかにしようとしたものである。まず、中学生の心理状態を把握するため、日常生活に関する質問項目と心理状態に関する質問項目を中心とした質問紙を独自に作成し、この調査結果を因子分析にかけることによって、11のカテゴリー（不安感、学校適応感、友達関係、親との関係、教師との関係、自己肯定感、逸脱願望の抑制、孤立感、学習効力感、将来展望自己責任感）が抽出された。

次に、その因子のうち、特に不安感、学校適応感、逸脱願望の抑制、自己肯定感に注目し、それらを目的変数とする重回帰分析を行った。その結果、学校適応感には、不安感、友だち関係、教師との関係、自己肯定感、逸脱願望の抑制が、また逸脱願望の抑制には、教師との関係、自己責任感、学校適応感、友だち関係が影響していることが示唆された。

キーワード：中学生、学校適応感、逸脱願望の抑制、欠席願望

I はじめに

学校生活のさまざまな場面で輝きを見せてくれる子どもたち。一方で、不登校や、問題行動を起こす子どもたち…。同じ中学生が織りなす光と影。しかしよく見ると、どの生徒も、重なる“課題”をもって生きているように感じられる。“心の矛盾”を抱え、友だちに気を遣い、同調志向に足下をすくわれそうになりながらも、友だちを求め、生き方を求め、心の居場所を求めてけなげに生きている中学生。

本論では、そうした中学生の心理状態の構造を、独自に作成した質問紙調査（「中学生の生活と心理に関する調査」）を通して分析することで、不登校や問題行動の背景を考察しようと試みたものである。

II 調査の目的と方法

1 調査の目的

今、学校現場で大きな課題となっている中学生の不登校や逸脱行為の背景や要因と、“欠席願望”（登校を回避しようとする心理状態）や“逸脱願望”（逸脱行為をしようとする心理状態）が、どのように関連しているのかを、統計処理の方法を用いて分析する。

2 調査の内容

中学生の生活と心理状態を理解するために、「勉強時間・欠席日数・ストレス解消法」などの生活に関する質問項目と「不安感・イラダチ感・学校充実感・人間関係能力・友だち関係・親との関係・教師との関係・自己肯定

感・自己存在感・自己決定感・自己責任感・人生の目的意識・学習に対する思い・勉強する意味の実感」などの心理状態に関する質問項目からなる計99項目の質問紙を作成した。

質問項目の内容は、「子どもの心理と行動に関する調査」(東京都立教育研究所, 1999), 「児童用コンピテンス尺度」(桜井, 1992), 「児童用領域別効力感尺度」(桜井・桜井, 1991) 「大学生用の自己決定感尺度」(桜井, 1993) 「児童用の他者受容感尺度」(高野ら, 1992), 「閉塞状況の中の生徒たち」「キレル・ムカつく」の質問項目(ベネッセ教育研究所, 1998)などを参考に作成した。

なお、質問紙は、心理状態に関する質問は4件法で回答を求めているが、生活に関する質問などの一部は、5件法や複数回答可、さらには自由記述により回答を求めている。

3 処理方法

最初に、4件法で質問した回答の評定を、「はい」を1点、「どちらかといえばはい」2点、「どちらかといえばいいえ」3点、「いいえ」4点というように、1点から4点までの得点化した(86項目)。その後、因子分析により、項目間の関連性を検討する。因子抽出法は、主因子法で、回転法はkaiserの正規化を伴うバリマックス法である。

その後、抽出された因子を利用し、因子間の関係を「重回帰分析」で調べてみる。回帰分析は、抽出された「学校適応感」などの因子を目的(従属)変数として、ステップ・ワイズ方式でおこなった。なお、統計分析プログラムは、「SPSS」を利用した。

4 手続き

無記名の質問紙法による学級単位ごとの一斉調査。各学級で担任教師の教示により実施。その場で回収した。

5 調査対象

京都府下の公立中学校の1年～3年生(各学年2学級)。内訳は、1年生68名、2年生66名、3年生72名の計206名(男子107名、女子99名)であった。

6 調査時期

平成13年7月中旬

III 結果

1 因子分析の結果と考察

質問紙の各質問項目を変数として因子分析をおこなった。その結果、11因子構造を抽出した。その結果を整理したものを、Table 1 に示す。なお、因子の解釈に用いる項目は、絶対値.40以上の負荷量をもつ項目を採用した。

次に、各因子ごとに、その項目内容から、因子名を決定していった。「…」内は、その因子内の質問項目である。

第1因子は、まわりから「どう思われているか」「よく思われていないのではないか」「どうつきあったらいいのか」「自分のいいたいことを、どう伝えたらよいか」「友だちとうまくいかないと、自分が悪いのではないか」などの対人不安と、「自分はダメな人間ではないか」「自分なんか生まれてこなかったらよかった、自分を消してしまいたい」という自己否定感、また「小さなことでも、くよくよ考えてしまう」「何となくさびしい気持ちになることがある」という自信のなさや寂しさ、さらには「将来の自分に」に対する不安や「いくら努力しても、報われない」無力感などの質問項目で構成される。第1因子は、人間関係に対する不安(対人不安)や自己有能感や自己評価の低さ(自信のなさ・自己否定感・無力感・孤立感)、また漠然とした将来に対する不安などが示されていることから、【不安感】と命名する。

第2因子は、「学校が楽しい」「とても充実していて、やる気の毎日」「学校にしていると安心でき、ホッとできる」と「学校に行きたくない(R…以後、Rは逆転項目)」「毎日がとても退屈でつまらない(R)」「学校には自分の居場所がなく、息苦しい(R)」「いやなことが多く、とてもストレスを感じる(R)」との質問項目で構成される。

第2因子は、学校生活に対する評価の気持ちを示している。学校に対する充実感の対極には「学校に行きたくない」「退屈でつまらない」「居場所がなく息苦しい」「ストレスを感じる」心理状態がある。したがって欠席願望の抑制感を含むこの因子名を【学校適応感】と命名する。

第3因子は、「自分の生き方を語り合える」「苦しいとき、悩みを聞いて、助けてくれる」「さびしい気持ちやつらい気持ちを受け止めてくれる」「自分のことをわかってくれる」「友だち」がいるという項目と「心を許せる友だちがいないので、自分は孤立(R)」「昼休みなどの休憩時間に、居場所がない(R)」という質問項目で構成される。第3因子は、共感的で受容的な友だちの存在を示している。そのような友人関係が築けなければ「孤独」で「居場所」がなくなることを示している因子である。この因子を【友だち関係】と命名する。

第4因子は、「親に自分のことをわかってもらえて、うれしかったことがある」「何か失敗しても、親は、温かく見守っていてくれる」「親は、自分の気持ちを、よく聞いてくれる」「家にいると、ホッと、のんびりできる」「親は、自分のことを大切に思い、自慢に思っている」と「親がうとうとして、家にいてもくつろげません(R)」の質問項目で構成される。第4因子は、温かで受容的な親の存在を示していることから、【親との関係】と命名する。

第5因子は、先生たちは、「何か失敗しても、温かく見守っていてくれる」「自分たちのことは、だいたい自分たちで決めさせてくれる」「よくないことをしたとき、きちんと叱ってくれる」や「自分の気持ちを、よく聞いてくれ、理解してくれる先生」「好きな先生、尊敬している先生がいる」の質問項目で構成される。第5因子は、温かく共感する先生、生徒の自主性を尊重する先生、同時に、よくないことをしたときはきちんと叱るなど、生徒にとって適切に指導してくれる望ましい教師の存在を示している。

したがって、この第5因子を【教師との関係】と命名する。

第6因子は、「自分は“よい子”と思われている」「自分で自分をほめてやりたい」「自分のことが、好き」「まわりの人から信頼され、たよりにされている」の質問項目で構成されている。第6因子は、自己肯定感や自己存在感、自己価値に対する有能感があり、自己受容できる気持ちをあらわしている。したがって、この第6因子を【自己肯定感】と命名する。

第7因子は、「よくないこと(例えば、タバコ、バイク、万引きなど)をしてみたいと思う(R)」「学校のルールはきちんと守りたいと思う」の質問項目で構成される。第7因子は、ルールを遵守しようとする規範意識の対極に、逸脱行為への願望があることを示しているため、【逸脱願望の抑制】と命名する。

第8因子は、「親から見捨てられるのではないかと不安を感じた」「友だちに自分の気持ちを素直に言ったことで、関係が悪くなり、心を傷つけられた」の質問項目で構成される。第8因子は、“見捨てられ不安”や傷つき体験による孤立感を示していると考え、【孤立感】と命名する。

第9因子は、「その気になれば、授業の内容はたいてい理解できると思う」と「学校の成績は、いくら努力しても、良くならないと思う(R)」の質問項目で構成される。第9因子は、学習領域での有能感(効力感)を示しているため、【学習効力感】と命名する。

第10因子は、「自分には将来の夢や希望がある」と「自分が本当にやりたいことが何だかわからない(R)」の質問項目で構成される。第10因子は、将来の展望や目的意識を示しているため、【将来展望】と命名する。

第11因子は、「きちんとやらないと気がすまない」「自分でとった行動の結果は、自分で責任を負わなくてはならないと思う」の質問項目で構成される。第11因子は、質問項目からは、やや強迫的な感じも受ける。しかし、「きちんとやらないと気がすまない」の質問項目に対して「はい」「どちらかといえば、はい」と回答した生徒は55%、また「自分でとった行動の結果は、自分で責任を負わなくてはならないと思う」の質問項目に対して「はい」「どちらかといえば、はい」と回答した生徒は90%に達する。したがって、ここでは【自己責任感】と命名する。

TABLE 1

質問No	質問項目	F 1	F 2	F 3
不安感 ($\alpha=.88$)				
IV-4	友だちにどう思われているか、いつも気にしています。	.802	-.049	-.084
II-14	人から、よく思われていないのではないかと不安になることがあります。	.802	-.164	-.014
II-15	自分はダメな人間ではないかと、不安になることがあります。	.680	-.205	-.059
IV-14	友だちと、どうつきあったらいいのか、わからないときがあります。	.619	-.056	-.323
VII-11	自分のいいたいことを、どう伝えたらよいかわからないことが多いです。	.596	-.043	-.163
VIII-1	将来の自分に、不安を感じたり、悩んだりすることがあります。	.567	-.089	.030
VII-8	小さなことで、くよくよ考えてしまいます。	.545	-.164	-.146
II-6	何となくさびしい気持ちになることがあります。	.536	-.166	.155
IV-10	友だちとうまくいかないと、いつも自分が悪いのではないかと感じてしまいます。	.517	.032	-.061
VI-6	自分なんてどうなったっていい、自分なんか生まれてこなかったらよかった、自分を消してしまいます。	.501	-.303	-.097
II-13	いくら努力しても、報われないような気持ちになることがあります。	.468	-.300	-.027
学校適応感 ($\alpha=.85$)				
II-7	学校に行きたくない、と思うことがあります。	-.214	-.717	.036
II-1	わたしは、今、学校が楽しいと思います。	-.149	.695	.227
II-2	とても充実していて、やる気の毎日です。	-.113	.683	.113
II-8	毎日がとても退屈でつまらない、という気持ちになることがあります。	-.154	-.646	.205
III-3	学校にいと安心でき、ホッとできる気がします。	-.146	.525	.279
III-9	学校には自分の居場所がなく、息苦しく感じるがあります。	-.312	-.481	.353
II-3	学校や家で、いやなことが多く、とてもストレスを感じます。	-.296	-.435	.135
友だち関係 ($\alpha=.81$)				
IV-3	自分の生き方を語り合える友だちがいます。	-.031	-.039	.683
IV-1	苦しいとき、悩みを聞いて、助けてくれる友だちがいます。	-.107	.163	.654
IV-6	友だちといると、ホッとできるし、友だちの中で自分の力を発揮できます。	-.056	.209	.615
IV-8	心を許せる友だちがいなくて、自分は孤独だと思えます。	-.297	.224	-.585
VI-1	自分には、さびしい気持ちやつらい気持ちを受け止めてくれる人がいます。	-.073	.262	.563
IV-11	友だちに自分のことをわかってもらえて、うれしかったことがあります。	.086	.035	.550
IV-7	昼休みなどの休憩時間に、居場所がないような気がします。	-.319	.153	-.493
親との関係 ($\alpha=.82$)				
V-7	親に自分のことをわかってもらえて、うれしかったことがあります。	.033	-.025	.120
V-6	何か失敗しても、親は、温かく見守っていてくれると思います。	-.051	.167	.051
V-1	親は、自分の気持ちを、よく聞いてくれます。	.014	.151	.016
V-5	家にいると、ホッとしのびりできます。	-.075	.075	.139
V-8	親がうとうとして、家にいてもくつろげません。	-.103	-.009	.083
V-2	親は、自分のことを大切に思い、自まんに思っていると思います。	-.172	.263	.035
教師との関係 ($\alpha=.72$)				
III-4	先生たちは、何か失敗しても、温かく見守っていてくれます。	-.076	.370	-.027
III-7	先生たちは、自分たちのことは、だいたい自分たちで決めさせてくれます。	-.047	.012	.160
III-5	先生たちは、よくないことをしたとき、きちんと叱ってくれます。	-.062	.173	.067
III-6	自分の気持ちを、よく聞いてくれ、理解してくれる先生がいます。	-.138	.060	.228
III-8	好きな先生、尊敬している先生がいます。	.049	.081	.235
自己肯定感 ($\alpha=.71$)				
VII-13	学校や家の人から、自分は「よい子」と思われています。	-.044	.136	.032
VI-11	自分で自分をほめてやりたい、と思うことがあります。	-.019	.067	.096
VI-3	わたしは、自分のことが、好きです。	-.166	.274	.059
VI-10	自分はまわりの人から信頼され、たよりにされていると思います。	-.272	.099	.233
逸脱願望の抑制 ($\alpha=.63$)				
II-11	よくないこと（例えば、タバコ、バイク、万引きなど）をしてみたいと思うことがあります。	-.059	.081	.016
VII-4	学校のルールはきちんと守りたいと思います。	.011	.139	-.086
孤立感 ($\alpha=.49$)				
V-9	親から見捨てられるのではないかと不安を感じたことがあります。	.238	-.067	-.084
IV-15	友だちに自分の気持ちを素直に言ったことで、関係が悪くなり、心を傷つけられたことがあります。	.257	-.061	-.067
学習効力感 ($\alpha=.57$)				
iii-11	その気になれば、授業の内容はたいい理解できると思います。	.012	.123	.013
iii-12	学校の成績は、いくら努力しても、良くならないと思います。	-.164	.111	.065
将来展望 ($\alpha=.57$)				
VIII-3	自分が本当にやりたいことが何だかわかりません。	-.183	.180	.052
VIII-4	自分には将来の夢や希望があります。	.060	.046	.208
自己責任感 ($\alpha=.38$)				
VII-7	きちんとやらないと気がすみません。	.140	-.074	.037
VI-8	自分でとった行動の結果は、自分で責任を負わなくてはならない、と思います。	.158	-.022	.053
累積寄与率 (%)		10.100	17.243	23.779

F 4	F 5	F 6	因子負荷量		F 9	F 10	F 11	共通性
			F 7	F 8				
.015	-.022	-.059	.046	.060	-.007	.065	.086	.675
.011	.012	-.042	-.053	.101	.077	-.076	.021	.697
-.028	-.086	-.111	-.076	.210	-.079	-.089	-.119	.606
.003	-.090	-.094	-.151	.236	-.048	-.071	.187	.628
-.005	.079	-.169	-.069	-.001	-.114	-.110	.170	.478
-.156	-.064	.146	.190	.131	.007	-.119	-.159	-.472
.044	-.111	.121	.128	.050	.031	-.016	.043	.397
-.122	-.051	-.002	-.128	-.012	-.047	.060	-.010	.379
-.010	-.082	-.209	.102	-.010	-.020	.063	.200	.377
-.175	.018	-.184	-.001	.311	-.044	-.034	-.007	.516
-.255	.060	.016	-.066	.004	.021	-.089	-.227	.443
-.014	.120	.042	.097	-.049	-.060	.141	.063	.617
.059	.181	.158	.011	-.192	.228	-.030	.049	.710
.191	.164	.169	.058	-.116	.202	.074	-.028	.648
.150	.054	.027	.088	-.007	.018	.112	-.021	.530
-.015	.066	.102	.134	.151	.025	.119	-.077	.452
.129	-.043	-.075	.002	-.001	-.035	-.041	-.147	.502
.229	.086	.249	.022	-.258	.154	.008	-.090	.516
.016	.115	.128	-.084	-.049	-.162	.066	.061	.542
-.047	.207	.002	-.091	-.009	.013	.124	-.009	.535
.023	.107	-.015	.072	-.028	.195	-.002	.052	.484
.126	.019	-.031	.093	-.142	.182	-.001	-.107	.571
.237	.147	.148	-.100	-.015	.011	.153	.000	.524
.174	-.035	.185	.042	.010	-.058	.095	.109	.403
.065	-.002	-.068	-.004	-.283	.112	-.081	-.145	.497
.705	.096	.238	.127	.130	.158	-.029	.025	.639
.676	.150	.180	-.046	-.077	-.011	.169	.073	.587
.659	.224	.061	.201	.049	.028	.067	.082	.566
.626	.045	.007	.031	-.295	-.026	.053	-.072	.521
-.573	.049	.121	.081	-.116	.119	.030	.012	.397
.454	.156	.309	-.053	-.171	.028	.140	.183	.512
.234	.606	.090	.111	.145	.044	-.015	-.041	.610
.121	.577	.023	-.051	-.187	.102	-.150	-.006	.448
.166	.577	-.059	.269	-.111	.010	-.047	.070	.495
.200	.547	.140	.141	.153	-.026	.168	-.173	.536
.064	.427	.203	-.010	.029	.032	.286	-.035	.377
.186	.184	.617	.189	-.054	-.041	-.020	.001	.511
.260	-.057	.555	-.086	.020	.120	-.055	-.030	.419
.333	.109	.484	-.078	-.107	.076	.156	-.055	.514
.163	.073	.479	.090	-.041	.077	.126	.174	.462
.045	.133	.071	-.687	.103	-.080	.099	.193	.570
.205	.107	.055	.628	-.089	.198	-.010	.041	.526
-.167	-.141	-.168	-.011	.628	-.148	-.079	-.059	.570
-.079	.061	.056	.008	.456	.001	.057	.097	.308
.084	.043	.081	.004	-.051	.626	.146	.093	.455
.153	.096	.046	.094	-.137	-.504	.040	.152	.385
.117	-.029	-.021	.063	-.029	.032	-.694	-.044	.572
.132	.001	.042	-.015	.021	.175	.483	.011	.332
.144	-.162	.213	.113	.098	.199	.045	.475	.409
.043	.017	-.116	.253	.014	.160	-.134	.415	.323
30.153	34.082	37.905	40.871	43.652	46.045	48.402	50.242	

2 重回帰分析の結果と考察

前途の因子分析において抽出された各因子に対して、それぞれがどのように影響を及ぼしているかを検討するために、重回帰分析を行った。その結果は以下のようであった。

不安感、友だち関係、教師との関係、自己肯定感、逸脱願望の抑制とが関連することが示された (Table.2, Fig.1)。

また、「学校適応感」と「欠席願望」は、欠席日数と、関連することが示された。

Table 2

	学校適応感
R (R ²)	.665 (.429)
不安感	-.320***
友だち関係	.281***
教師との関係	.149*
自己肯定感	.153*
逸脱願望の抑制	.121*

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

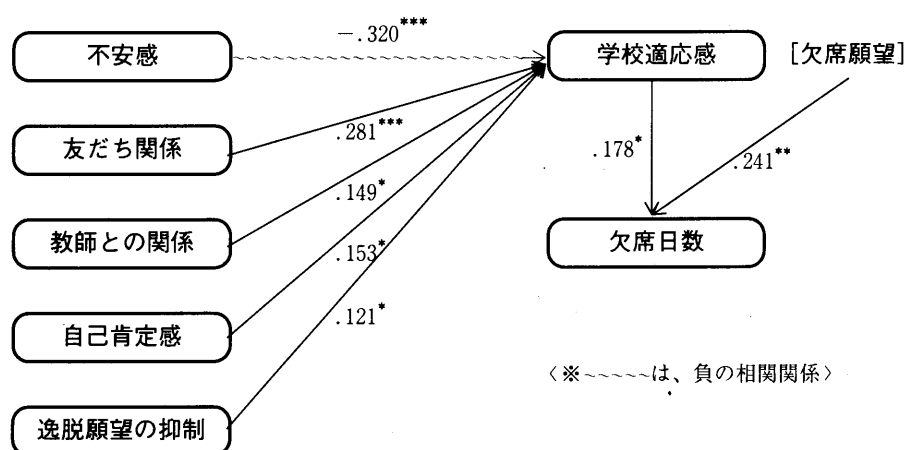


Fig.1 重回帰分析の結果

まず「学校適応感」を目的変数として、ステップ・ワイズ方式回帰分析を行ったところ、標準偏回帰係数が有意であった予測 (説明) 変数である因子のみを取捨選択して、提示される。

この結果、「学校適応感」に強く影響している因子は、選出順に、「不安感」、「友だち関係」、「教師との関係」、「自己肯定感」、「逸脱願望の抑制」であった。

不安感の標準偏回帰係数は、 $-.320$ ($t = -5.577$, $p < .001$) で、負の相関関係にある。それ以外の4つの因子は、正の相関関係にある。友だち関係の標準偏回帰係数は、 $.281$ ($t = 4.690$, $p < .001$)、教師との関係の標準偏回帰係数は、 $.149$ ($t = 2.473$, $p < .05$)、自己肯定感の標準偏回帰係数は、 $.153$ ($t = 2.602$, $p < .05$)、逸脱願望の抑制は、 $.121$ ($t = 2.191$, $p < .05$) である。

したがって、「学校適応感」が高まるには、不安感が低く、共感的な友だちが存在することと強く関係していることがわかる。また、望ましい教師の存在、自己肯定感や逸脱願望の抑制の高さも学校生活に対する適応感を高める要因になることを示唆している。

また、「欠席日数」を目的 (従属) 変数とした回帰分析の結果、学校適応感の標準回帰係数は、 $.178$ ($t = 2.581$, $p < 0.5$) で、関係性が認められた。

さらに、「欠席願望」 (質問項目Ⅱ-⑦「学校に行きたくないと思う」) と「欠席日数」の関係も有意であった。標準回帰係数は、 $.241$ ($t = 3.54$, $p < 0.1$) である。(Fig.2)

したがって、学校適応感や「欠席願望」の高低が、欠席日数に影響を及ぼすことが示唆された。

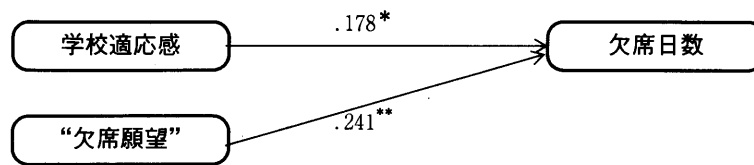


Fig.2 欠席日数を目的変数とした重回帰分析の結果

次に「逸脱願望の抑制」に強く影響している因子は、重回帰による分析の選出順に、「教師との関係」、「自己責任感」、「学校適応感」、「友だち関係」であった。

教師との関係の標準偏回帰係数は、.251 ($t=3.522$, $p<.01$), 自己責任感の標準偏回帰係数は、.281 ($t=4.390$, $p<.001$), 学校適応感の標準偏回帰係数は、.230 ($t=3.026$, $p<.01$) で正の相関関係にある。友だち関係の標準偏回帰係数は、-.183 ($t=2.602$, $p<.05$) で、負の相関関係にある。(Table 3, Fig.3)

この結果、「逸脱願望の抑制」は、教師との関係や自己責任感、学校適応感の高さと関連があることがわかる。自己責任感や学校適応感との関連は、当然の結果ができたものと思われる。ここでは、教師との関係が抽出されたことに注目しておきたい。

なお、友だち関係と負の相関関係にあるということは、共感的な友だちの存在が、逸脱願望の抑制を低下させる要因になることを説明している。つまり、友だち関係のなかでは、逸脱性が高まる(ルールの遵守性が低下する)ことを示唆している。また、このことは友だちの「同調圧力」に関係するものと思われ、質問項目のⅣ-⑬で「一人ではやらないことや、悪いと思ったことでも、友だちと一緒にやってしまう」傾向の生徒が49%、もいたことと関連しているものと思われる。

Table 3

	逸脱願望の抑制
R (R^2)	.425 (.164)
教師との関係	.251**
自己責任感	.282***
学校適応感	.230**
友だち関係	-.183*
	* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

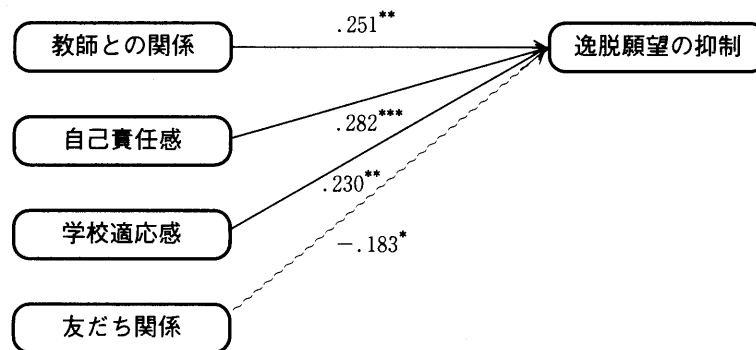


Fig.3 「逸脱願望の抑制」を目的変数とした重回帰分析の結果

次に、中学生に広がっている「不安感」と、低い「自己肯定感」が、どんな心理要因と関連性があるかも確認しておく。「不安感」に強く影響している因子は、選出順に、学校適応感、孤立感、自己責任感、であった (Table 4, Fig.4)。

学校適応感の標準偏回帰係数は、.406 ($t=-6.872$, $p<.001$) で負の相関関係にある。孤立感の標準偏回帰係数は、.301 ($t=5.094$, $p<.001$), 自己責任感の標準偏回帰係数は、.117 ($t=3.026$, $p<.05$) で正の相関関係にある。

この結果、「不安感」の高さは、学校生活に対する不適応感と強く関連することがわかる。また、孤立感や弱いながらも自己責任感とも関連する。

つまり、学校生活に対する不適応感が強くなると、不安感が高まることが理解できる。

「自己肯定感」を説明している因子は、選出順に、親との関係、学校適応感であった。

Table 4

	不安感
R (R^2)	.589 (.338)
学校適応感	-.406***
孤立感	.301***
自己責任感	.117*
	* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

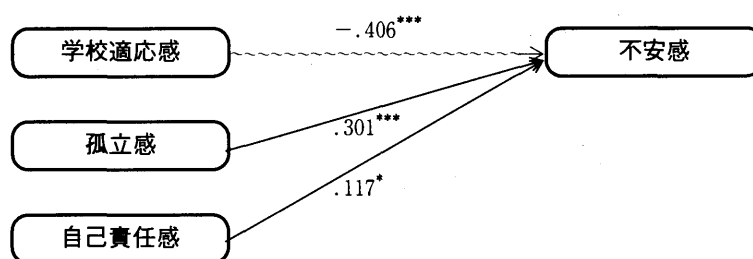


Fig.4 「不安感」を目的変数とした重回帰分析

親との関係の標準偏回帰係数は、.427 ($t = 6.908$, $p < .001$), Table 5
 学校適応感の標準偏回帰係数は、.255 ($t = 4.122$, $p < .001$)である (Table 5, Fig.5)。

この結果、「自己肯定感」の高さは、受容的な親の存在や学校生活に対する適応感に強く関連することがわかる。つまり、受容的な親が存在し、親との関係が良好な状態の場合、自己肯定感が高まることを示唆している。

	自己肯定感
R (R^2)	.570 (.318)
親との関係	.427***
学校適応感	.255***

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

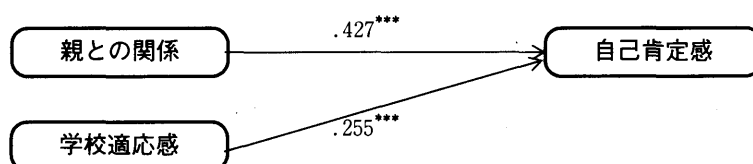


Fig.5 「自己肯定感」を目的変数とした重回帰分析の結果

IV 総合考察

1 重回帰分析を通して

(1) 欠席願望や欠席日数の要因

学校適応感の因子は、欠席願望（「学校に行きたくないと思う」）の質問項目を含めて構成し、欠席願望の抑制としても考えられる因子である。

したがって、学校適応感を高めることが、欠席願望を低下させる要因になると考えられる。つまり、学校適応感に関連する心理要因である不安感を低下させ、共感的な友だち関係を築くことが、欠席願望を低下させる重要な要因になるということである〔なお、友だち関係の因子には、「昼休みなどの休憩時間に、居場所がないような気がする」を逆転項目に含んでいるが、これは「不登校予備軍の子どもたちにとって、最も苦痛な時間」（森田，1991）といわれている〕。

また、生徒にとって望ましい（適切な指導を行う）教師の存在、さらには自己肯定感や逸脱願望の抑制を高めることが、欠席願望を低下させる可能性があることを示唆している。

また、これとは別に、学校適応感や欠席願望（「学校に行きたくない」）は、欠席日数と関連があることが明らかとなった（但し、ここでは、不安感や友だち関係と欠席日数との関係は説明されない）。

以上のような心理構造を理解することは、不登校の予防や援助に関しての貴重な視点になると考える。

(2) 逸脱願望や問題行動の要因

「逸脱願望の抑制」は、教師との関係や自己責任感、学校適応感の高さに関連があることがわかった。

教師との関係が逸脱願望の抑制に関連するという意味は、教師の適切な指導・対応がなされない場合、逸脱願望の抑制を低下させる可能性があることを示唆している。私たちは、問題行動を起こす生徒に対して、規範意識が低い、罪悪感が希薄などの“本人の問題”，または友人関係や家庭の問題として捉える傾向がある。しかし、今回の結果は、弱いながらも“教師の不適切な指導”との関係性を示しているのである。

また、共感的な友だちの存在は、逆に逸脱願望の抑制を低下させる（＝逸脱性が高まる）要因になることが示唆された。そのことは、友だち関係のなかで、むしろ逸脱性が高まる（ルールへの遵守性が低下する）ことを示している。友だちのピアプレッシャー（“同調圧力”）により、「一人ではやらないことや、悪いと思ったことでも、友だちと一緒にだつてやってしまう」と推察される。あらためて、友だち関係のもつ意味の大きさを考えさせられる。

但し、ここで考察した「逸脱願望」とでもいうべき心理状態は、直ちに「問題行動」として顕在化するものではないことを再確認しておきたい。逸脱願望と実際の問題行動との関連は、この分析からは判断できない。

(3) 不安感を低下させる要因、自己肯定感を高める要因

中学生の不登校や問題行動の背景に、不安感の広がりや自己肯定感の低さがあることを多くの研究が指摘している。

今回の統計分析の結果、不安感を低下させるには、学校適応感を高めることが重要な要因であることが明らかになった。

また、自己肯定感を高めるには、同じく学校適応感を高めることが必要であるが、それ以上に、温かく見守る親の存在が大きいことを示している。

(4) 学習面の心理状態と逸脱願望との関係

私たちは、問題行動の背景に、学習面の問題が大きいと考えている。しかし、今回の分析結果からは、「学習面での理解」や「学習に対する有能感（効力感）」と、「逸脱願望の抑制」とには強い関係性はみられなかった。

ここで考えられることの1つは、「学習面での理解」「学習に対する有能感（効力感）」は、間接的な要因として影響する可能性はあるものの、「逸脱願望の抑制」に“直接的に影響”することが、私たちが考えているよりも低いのではないかと、ということである。したがって、関係を明らかにするには、様々な“補助線”が必要だと思われる。

そこで、いくつかの補助的な分析結果をもとに見てみる。

まず、質問項目「学校の授業の内容は、どのくらい理解できていると思いますか（Ⅰ－④）」を目的（従属）変数にした重回帰分析の結果は、「学習効力感（学習の有能感）」と「友だち関係（負の相関）」、「教師との関係」の3因子が有意であった。

学習効力感の標準偏回帰係数は、.440 ($t = 6.904$ $p < .01$)、友だち関係の標準偏回帰係数は、 $-.179$ ($t = 2.541$, $p < .05$)、教師との関係の標準偏回帰係数は、.167 ($t = 2.394$, $p < .05$) ($R^2 = .312$)

また、質問項目「勉強は得意ですか（Ⅲ－①）」を目的（従属）変数にした重回帰分析の結果は、「学習効力感（学習の有能感）」と「自己肯定感」の2因子が有意であった。学習効力感の標準偏回帰係数は、.521 ($t = 8.949$, $p < .001$)、自己責任感の標準偏回帰係数は、.184 ($t = 3.155$, $p < .01$) ($R^2 = .343$)

学校適応感を目的（従属）変数とし、学習効力感（学習の有能感）を説明（独立）変数にした回帰分析の結果は、1%水準で有意であった。

学習効力感（学習の有能感）を目的（従属）変数にした重回帰分析の結果は、自己責任感の1因子のみが、1%水準で有意に関係した。

2 教師の対応へのいくつかの示唆

(1) 親との連携の大切さ

私たちには、不登校や問題行動を起こしている生徒を見てみると、「本人の問題」「友だち関係の問題」「家庭の問題」に見えることが多い。どんな「問題」も、人間関係の中で生じるという事実を前にすれば、「影響力」のある友人や家庭が関係するのは当然だともいえる。しかし、仮に家庭に問題があったとしても、家庭を取り除くことはできない。また、そういう見方では、“家庭は敵”になってしまい連携できないことになってしまう。つまり、「家庭の問題」という見方だけでは、不登校や問題行動を起こす生徒への“対応の指針”が見えにくいことになる。むしろ、親を大切なパートナーと考えて、親の持っている力を引き出し、親と一緒に対応していくという姿勢の方が、解決にとって大切だと考えさせられた。

(2) 教師の適切な指導・対応の大切さ

さらに、今回あらためて考えさせられたのは、不登校や問題行動の要因の背景に、私たち教員も関係している（“影響力”のある位置にいる）という意味である。

したがって原因を詮索するのなら、当然、私たちも“原因の構成メンバー”になりうるという事実を忘れてはいけなく強く感じさせられた。

また、不登校や問題行動に陥る過程と、立ち直りの過程は、“一人ひとり違う”という事実も忘れてはならないことだと考えさせられた（例えば、生徒一人ひとりの違いを見ないで、「不登校とは、こんなものだろう」と、これまでの“経験と勘”で判断してはいけないということでもある。）

不登校や問題行動など、すべては人間関係の中で生じる。しかも、そうした生徒の心の傷が癒され、立ち直っていくのも人間関係の中である。解決は、生徒を取り巻く人間関係に大きく規定されているともいえるのである。

したがって、私たちができる不登校や問題行動の対応の基本は、信頼関係に基づく人間関係を築き上げて行くことだと考えさせられた。

それに関連して、文部科学省（2001）は、昨年、不登校の大規模な追跡調査を明らかにしている。そこで、注目されたのは、不登校生徒本人が答えた「不登校のきっかけ」の多くが、「学校要因」（友人・教師との人間関係、学業の不振、クラブ活動の問題）だという結果である（文部科学省（2001）『不登校に関する実態調査（平成5年度不登校生徒追跡調査報告書）』）。

(3) “初期対応”の大切さ

調査結果は、欠席願望や逸脱願望が広がっているとしても、実際の不登校や問題行動との間には、大きなハードルがあることを明らかにした。

このことをよく考えてみると、不登校や問題行動を起こしている生徒は、その「大きなハードルを越えてしまった」と見ることもできるのではないか。もしそうだとするなら、問題行動の背後にある心の状態や意味を理解しないで、表面的な指導で一時的に事象が収まったように見えても、根っ子には相当大きな背景なり意味があるため、再び再燃したり、長期化することもあり得るということだと感じた。

だからこそ、初期の事象を軽く（甘く）みないで、初期対応（“生徒理解”や“関係づくり”を含める）を丁寧にしていく必要があると考える。学年始まりの生徒との“関係づくり”は、1年間を見通す上で大きな位置を占める。また、1年生での指導は、3年間を見通す上で大きな位置を占めるということを、あらためて考えさせられた。

注）本論は、盛永俊弘（当時、長岡京市立長岡第二中学校）が平成13年度京都府現職教育職員長期研修派遣として京都教育大学で行った研究成果をまとめた研究報告書（「揺れる中学生の心ー不登校や問題行動の背景を探るー」）の一部に加筆・修正して作成したものである。

文 献

森田洋司（1991）『「不登校」現象の社会学』学文社

東京都立教育研究所（1999）『子どもたちの揺れ動く心と学校のあり方』

ベネッセ教育研究所（1998）「キレル・ムカつく」『モノグラフ・中学生の世界VOL.61』

桜井茂男（2000）『問題行動の底にあるもの』教育出版

文部科学省（2001）『心と行動のネットワークー心のサインを見逃すな、情報連携から行動連携へ』

文部科学省（2001）『不登校に関する実態調査（平成5年度不登校生徒追跡調査報告書）』