



Title	「学校適応」を規定する要因の検討
Author(s)	吉崎, 静夫
Citation	大阪大学人間科学部紀要. 1982, 8, p. 37-59
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/11024">https://doi.org/10.18910/11024</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

「学校適応」を規定する要因の検討

吉 崎 静 夫

## 「学校適応」を規定する要因の検討

### I. 問 題

文部省初中局教育研究開発室の委嘱をうけて、昭和53年4月にスタートした「小学校高学年における心身発達状況と学校教育への適応」に関する研究（研究代表者、水越敏行大阪大学教授）において、われわれは、石川県下の四つの小学校から5年生学級を選び、2年間にわたって質問紙や面接調査をくりかえしてきた。そのさい、各学校のご配慮により、同じ教師の担任する同じ学級を2年間にわたって追跡することができたのである。

この研究のプロジェクトチームは、大阪大学、京都教育大学、金沢大学、岐阜大学の4大学に所属する、専門領域を異にする15名の研究者によって構成されていた。筆者自身は、このプロジェクトチームにおいて、学校適応・不適応診断モデル（とくに対人関係領域における）の作成を担当した。このプロジェクト研究の成果は、すでに昭和54年3月に刊行された第1次中間報告書と昭和55年9月に刊行された第2次最終報告書にまとめられている。

このプロジェクト研究では、一人一人の児童についての多量な情報（各児童につき約400アイテムの情報）にもとづいて、多面的な、しかも精密な適応・不適応診断を各児童について行い、さらに各適応・不適応類型ごとに典型的な児童を抽出し、そのプロフィールを具体的に描いている。

また、そのような適応・不適応の実態の基礎となる要因として達成動機、親和動機、自己概念、コンフリクト傾向（ストルーテストによる）、性格などが取り上げられ、適応・不適応診断結果との関係が検討されている。しかし、それらの分析はほとんどが事例研究のレベルにとどまっている。

そこで筆者は、このプロジェクト研究の資料を再分析することによって、児童たちの学校適応・不適応がどのような要因によって規定されているのか、またそれらの規定因の相対的重要度はどうなのか、さらにそれらの規定因によって学校適応・不適応状態のどの程度のものが説明されるのか、といった問題を明らかにすることができるのではないかと考えた。

もとよりこのプロジェクト研究はこれらの問題解決を主目的として計画されたものではないから、児童たちの学校適応・不適応状態に影響をあたえると思われる要因を可能な限り取り上げているわけではない。しかし、本研究で取り上げることができた12個の要因は、知能や性格といった個人的特性、性別や生れ月といった個人的属性、さらに勉強時間や睡眠時間

といった生活時間まで、多岐にわたっており、分析の価値は十分にあると考える。

## Ⅱ. 目 的

本研究の目的は、小学校高学年児童の学校適応度がいかなる要因によって規定されているのか、数量化理論第Ⅰ類を用いて、分析・検討を試みることにある。

そのさい、学習能力・態度、対人関係、健康・運動といった各領域からそれぞれに児童の学校適応状態をとらえた場合に、各規定因の相対的重要度がどのように異なったものとなるのかも、あわせて分析・検討する。

## Ⅲ. 方 法

### 1. 調査の実施手続

#### (1) 調査および分析対象者

調査対象者は、前述の「学校適応」に関するプロジェクト研究の対象児童 158 名である。ただし、今回の分析対象となったのは、12個の説明変数に関する資料に欠損のない、そのうちの128名（男子70名、女子58名）の児童である。分析にあたっては、128名を一括して一群とし、学級別に比較・分析する方法をとらなかった。

#### (2) 調査期日

昭和53年4月より2年間、5年生から6年生までを追跡調査期間とした。

### 2. 児童の学校適応状態（基準変数）を診断するための評価用具

#### (1) 学習能力・態度領域に関する評価用具

##### ① 理科アチーブメントテスト（ACHIV 尺度）

理科の学習能力を評価するために、自作のアチーブメントテストを5年生で3回（7月、11月、2月）と6年生で1回（7月）の計4回実施した（各回の問題内容については、前述の研究報告書を参照されたい）。4回にわたるテストの内容を、「要素的知識」、「概念把握」、「関係把握」、「調べ方」、「知識の体制化」という五つの内容カテゴリーに分類したものを、表1に示す。

「要素的知識」カテゴリーに属する問題は、例えばヒトやフナの器官、実験器具や薬品などの名称や性質を問うものである。一般に児童は、このような「知識の再生」問題で高得点を得ていた。

「概念把握」カテゴリーに属する問題は、岐阜大学教育学部附属カリキュラム開発研究センターで開発された「重さの保存」に関する多重対問形式の問題2問と、国研が昭和52年に

表1 内容カテゴリーにもとづく、アチーブメントテスト問題の分類

内容カテゴリー	要素的知識	概念把握	関係把握	調べ方	知識の体制化
問題	2回目2番 3番	1回目4番 5番 3回目2番 3番 4回目3番	1回目1番 2番 3番 4回目1番	2回目1番 3回目1番 *(4回目2番)	1回目6番 3回目4番 4回目4番

(注) \*印の問題は、調査実施時点において未学習の学級があったため、採点から除いた。

行った「学習到達度と学習意識調査」の「理科調査票A」から選んだ「食塩水」の問題である。

「関係把握」カテゴリーに属する問題では、「太陽（日光）と植物の育ち方」、「空気（酸素）の量と発芽の様子」、「太陽（の高さ）と気温・地温」といった諸関係を問うものが基本となっている。

「調べ方」カテゴリーに属する問題は、与えられた課題を解決するための実験構成を問うものからなる。

「知識の体制化」カテゴリーに属する問題は、従来のアチーブメントテストではみかけられない新しい形式のものである。この問題は、与えられたいくつかの言葉（その時期に学習した内容のキーとなるもの）を自分なりのカテゴリーでグルーピングをし、それらをグループにした理由を記述するというものである。採点にあたっては、アプリアリに出題者側が正答といったものを準備せず、児童たちがつくったカテゴリーから採点基準をつくった。

## ② 「理科好意度」尺度 (LIKE 尺度)

学習態度を評価するための三つの尺度のうちの一つが、この尺度である。好意度評価は、「あなたは、理科が好きですか、それともきらいですか。」という問のもとに、5段階評定（⑤とても好き、④やや好き③どちらでもない、②ややきらい、①とてもきらい）でなされた。

## ③ 「自分の考えにもとづいた発言」尺度 (SPEAK 尺度)

この尺度と、次の EXPER 尺度は、吉崎・水越（1979）によって作成されたもので、理科授業における児童の学習行動を自己評価させるものである。各項目は、それぞれ5段階評定である。

- ①あなたは、積極的に自分の考えを発表していますか。
- ②あなたは、理由のある意見を言いますか。
- ③あなたは、ほかの人の意見とつなげて発言していますか。

④あなたは、自分の考えをはっきりさせてから話し合いに参加していますか。

④ 「正確な知識・技術にもとづく積極的な実験・観察」尺度 (EXPER 尺度)

各項目は、それぞれ5段階評定である。

①あなたは、実験器具や観察器具を正しく使うことができますか。

②あなたは、理科のことはや記号を正しく使っていますか。

③あなたは、授業中におどろきや疑問(なぜ?どうして?)を感じていますか。

④あなたは、積極的に実験や観察に参加していますか。

(2) 対人関係領域に関する評価用具

① ソシオメトリックテスト (SOCIO 尺度)

理科のグループ学習という基準のもとで、選択・排斥数の制限なしで回答を求めた。ただし集計・分析にあたっては、選択・排斥ともに5名を限度とした。テストは、5年の1・2学期と6年の1・2学期、計4回行われた。

② 友人関係調査 (FRIEND 尺度)

「仲のよい友達やおよび仲のよくない人」という基準のもので、仲のよい友達の場合は5名、仲のよくない人は3名までという制限つきで回答を求めた。調査は、6年の2学期に行われた。結果の集計・分析の方法は、ソシオメトリックテストの場合と同じである。

③ 教師一児童関係調査 (CON 尺度)

吉崎・水越(1979)が作成した、理科授業における教師の配慮行動(自主性と信頼関係を育てるための配慮)に関する評価尺度を用いて、各児童に教師一児童関係を評価させた。調査は、ソシオメトリックテストの場合と同様に、計4回行われた。評価項目は、次の通りである(各項目とも5段階評定である)。

①あなたの先生は、あなたたちの発表をよく聞いてくれますか。

②あなたの先生は、あなたたちと同じ気持ちになって、いっしょに考えますか。

③あなたの先生は、えこひいきしないで、みんなを同じようにあつかいますか。

④あなたの先生は、結果がよいか悪いかよりもあなたたちの考え方や調べ方を大切にしていますか。

⑤あなたの先生は、あなたたちが考えるのにじゅうぶんな時間を与えていますか。

⑥あなたの先生は、あなたたちに自分でもできるという自信をもたせるようにしていますか。

⑦あなたの先生は、わかりやすくはっきりと黒板に書きますか。

⑧あなたの先生は、わかりやすく説明しますか。

その結果、一回ごとの各児童の得点は、8—40点の間に分布することになる。

④ 学習集団雰囲気調査 (SOFT 尺度)

集団雰囲気の評価にあたっては、吉崎・水越(1979)が作成した評価尺度(「活発さと明

るさ (ACTI)」、 「規律とまとまり (ORDER)」、 「優しさと温かさ (SOFT)」のうちの一つの尺度 (SOFT 尺度) を用いた。

調査は、ソシオメトリックテストの場合と同様に、計4回行われた。評価項目 (SD 法形式) は次の通りである。

① やさしい—こわい, ② ていねいな—らんぼうな, ③ 温かい—冷たい, ④ すなおな—ひねくれた, ⑤ 親切的な—不親切的な。回答は、5段階評定でなされた。

#### ⑤ 社会適応調査 (SOCAJ 尺度)

長島・山崎・藤原 (1958) が作成した「適応性診断テスト (改訂版)」を用いた。このテストは10個の特性からなり、さらに因子分析の結果、これら10個の特性は前半五つの特性と後半五つの特性とに二分されることがわかっている。前半の五つは個人的内部的な基礎構造に関連するもので個人的適応特性と呼ばれており、これに対して、後半の五つの特性は明らかに社会的、対人的場面における行動に関連するもので、社会的適応特性と呼ばれている。今回は、後者の社会的適応に関する五つの特性、計75問を利用した。

#### (3) 健康・運動領域に関する評価用具

##### ① 運動能力 (SPORT 尺度)

今回は、運動能力をみるために、文部省制定のスポーツテストに準拠して6種目 (50m走、走り幅とび、ソフトボール投げ、斜めけん垂、ジグザグドリブル、連続さか上り) の運動能力テストの成績を使用した。

##### ② 肥満度 (HIMAN 尺度)

肥満児やいそぎ児の選定には、体脂肪含有率や皮下脂肪厚を測定する方法が望ましいのであるが、今回は一般に簡易なスクリーニング法として広く実用されている標準体重による方法をとった。すなわち、標準体重を用いて次式により肥満度を算出した。

$$\text{肥満度} = \frac{\text{実測体重} - \text{標準体重}}{\text{標準体重}} \times 100(\%)$$

標準体重には地域性を考慮して、金沢市学校保健センター作成の身長別平均体重 (小学校用、男女別、昭和51年度) を使用した。

##### ③ 心理的ストレス徴候と身体症状 (STRESS 尺度)

STRESS 尺度として、担当教師の観察による心理的ストレス徴候と、父兄の観察にもとづく身体症状の有無を用いた。

###### a. 心理的ストレスの徴候

心理的ストレス徴候として取り上げた19項目は、自律神経系の機能障害として身体面に現われた精神身体症や、習癖として固定化され行動面に反復出現する神経質症のものを含んでいる。例えば、頭痛、腹痛、けがをよくする、爪かみ、指しゃぶりなどがある。

## b. 身体症状

家庭における平生の健康状態をみるために、日本学校保健会貧血委員会が作成した健康状態調査表の中の「身体のようにす」から選んだ11項目について、父兄の観察所見を調査した。例えば、カゼをひきやすい、下痢しやすい、大便が3日以上続けて出ない、立ちくらみ、めまいをおこしやすい、などがある。

aとbの各項目ごとにチェックされた場合を-1点とし、両者の合計を STRESS 尺度の得点とした。

### ④ 生活行動 (LIFE 尺度)

学校における生活習慣や行動特性など11項目について、担任教師に評価してもらった。

これら11項目は、心理的、身体的に病的なものではないが、一般的な活動性における適応状態を教師の評価にもとづいて確認しようとしたものである。例えば、姿勢、集中力、動作、運動習慣などが含まれている。

## 3. 児童の学校適応状態を規定する要因 (説明変数)

### (1) 性別

教科としては理科が選ばれており、学習能力・態度領域や対人関係領域において、性差の影響があるのではないかと予想される。

### (2) 生れ月

本研究と同一の対象児童の学業成績を分析した藤田(1980)の研究によれば、各教科において遅生れ(4月2日から5月31日までに生れた児童)は、早生れ(次年の2月1日から4月1日までに生れた児童)よりも平均が高い。例えば、国語では1年生の男子早生れ群の平均は2にみたないが、遅生れ群では3をこえている。しかも、この差は5年になっても、それほど縮まっていない。この遅生れと早生れの差は、男子において特に顕著であり、音楽を除いては最初に生じた差はなかなか縮まる傾向を示さない。また女子においても遅生れ群は早生れ群よりも、ほとんどの場合、上位にあるが、その差は男子に比べて少なく、2、3の教科においては、ほとんど差がない。

このように、男女の間に大きな量的差はあるが、早生れは遅生れよりも平均して成績は悪く、その差は学年が進んでも容易に縮まらない。この事実は、最初に生じた差がいかに持続的な大きな影響力をもつかということ、さらに各学年でこの差を維持するような要因があるのではないかということを示唆している。

本研究では、このような遅生れ優位現象が学校適応の場合にもみられるのかどうかを検討するために、児童たちの生れ月を遅生れ(4-6月生れ)、普通(7-12月生れ)、早生れ(1-3月生れ)の3群に分けてみた。

### (3) 知能偏差値

6年生の4月に、教研式知能検査を実施した。そして偏差値にもとづいて、5段階に分けた。

#### (4) 睡眠時間

NHKの「昭和50年度国民生活時間調査」によれば、小学生(5・6年生)の睡眠時間は平日で9時間19分となっている。そこで9時間を基準に、4段階に分けた。

#### (5) テレビ視聴時間(家庭)

NHKの同調査によれば、小学生の平日のテレビ視聴時間は、2時間20分となっている。そこで本研究では、2時間を基準に3段階に分けた。

#### (6) 勉強時間(家庭)

NHKの同調査によれば、小学生の「課外活動、自宅学習」時間は、平日で1時間43分となっている。そこで本研究では、1時間以上・2時間未満を標準時間帯として、3段階に分けた。

#### (7) 学習塾

昭和51年度の文部省調査(児童生徒の学校外学習活動に関する実態調査報告)によれば、塾に通っているものは、小学生は全体の12%、中学生38%となっており、小学生では高学年になるほどこの比率が高まっている。

本研究の対象児童においては、128名中の33名、つまり約26%の児童が塾に通っている。

#### (8) けいこごと

そろばん、習字、絵、ピアノ、オルガン、パレー、水泳、柔道、剣道、その他(ただし、勉強はのぞく)のうちで一つでも習っていれば、「習っている」の群に、まったく習っていないければ、「習っていない」の群に分けた。

#### (9) 性格類型

本研究では質問紙法による性格検査の中から、信頼性・妥当性の検討が十分になされているY・G性格検査を選び、5年生のときに実施した。

各類型は、次のような五つの類に分類された。A類(典型A型、準型A'型、混合型A"型)、B類(典型B型、準型B'型、混合型AB型)、C類(典型C型、準型C'型、混合型AC型)、D類(典型D型、準型D'型、混合型AD型)、E類(典型E型、準型E'型、混合型AE型)

#### (10) 親和動機

曾我部・宮本・下山(1979)が作成した、14項目からなる親和動機測定尺度を用いた。各項目とも「とてもよくあてはまる(1)」から「まったくあてはまらない(4)」まで、4段階評定となっている。

(1)私は、友だちからきられても、気にしない。(\*)

- (2)学校やクラスがかわったりして、友だちがいなくなると、さびしく思う。
- (3)私は、友だちから知らん顔されると、とてもみじめな気持ちになる。
- (4)私は、人といっしょにいるのが好きなので、いろいろな集りに参加することがよくある。
- (5)私は、人とつきあうのがうまいと思う。
- (6)私は、友だちとけんかをして、すぐ仲なおりたいくなる。
- (7)私は、初めて会った人でも、その人から好かれるよう努力する。その他に、7項目ある。
- ただし、\*印の項目は、逆転項目である。

本研究においては、親和動機得点を1項目あたりの平均値で表わした。その結果、各児童の得点は1.0から4.0の間に分布することとなり、得点が1.0に近いほど親和動機が強く、一方得点が4.0に近いほど親和動機が弱いことを意味する。

#### (1) 達成動機

曾我部・宮本・下山(1979)が作成した、4因子28項目からなる達成動機測定尺度のうち、本研究では失敗回避に関する7項目を除く、3因子21項目を用いた。各項目は、親和動機と同様に4段階評定である。

##### a. 学業達成

- ①私は、授業中いっしょうけんめい勉強している。
- ②私は、自分の勉強がうまくできるよう、全力をつくしている。

その他に、5項目ある。

##### b. 困難の克服

- ①私は、1度や2度の失敗には負けず、自分の力の限り、ちょうせんすることが多い。
- ②もし、二つの問題のうち、自由に一つを選ぶなら、私はかんたんな問題よりもむずかしい問題を選ぶ。

その他に、5項目ある。

##### c. 社会的競争

- ①私は、他の人と競争するとき、いつも良い成績をとりたいと思う。
- ②私は、ものごとは他の人よりもじょうずにやりたいと思う。

その他に、5項目ある。

本研究では、3因子21項目の合計点を1項目あたりの平均値に直して、各児童の達成動機得点を求めた。その結果、得点が1.0に近いほど達成動機が強く、一方得点が4.0に近いほど達成動機が弱いことになる。

#### (2) 自己概念

鈴木(1974)が作成した児童用自己概念測定尺度を用いた。この尺度は、魅力性(めだつ—めだたない、など)、情動安定性(親切な—いじわるな、など)、明朗性(おもしろい—つ

まらない, など), 強靱性 (強い—弱い, など), 過敏性 (短気な—気の長い, など), 誠実性 (まじめな—ふまじめな, など) の 6 因子, 26 項目からなり, SD 法形式で作られている。また各項目は, 5 段階評定である。

本研究では, 26 項目の合計得点を 1 項目あたりの平均値に直して, 各児童の自己概念得点を求めた。その結果, 得点が 1.0 に近いほど自己概念が高く, 一方 5.0 に近いほど自己概念が低いことになる。

#### IV. 結果と考察

##### 1. 学校適応状態の診断と学校適応度

###### (1) 学習能力・態度領域における学校適応状態の診断と学校適応度

学校適応状態診断の詳細については, 第 2 次最終報告書「小学校高学年における心身発達状況と学校教育への適応について」(pp. 5-9) を参照されたい。ここでは, その概要を示す。

図 1 に示されるように, 主尺には学習能力を評価するためのアチーブメントテスト, 副尺には学習態度を評価するための三つの尺度 (LIKE 尺度, SPEAK 尺度および EXPER 尺

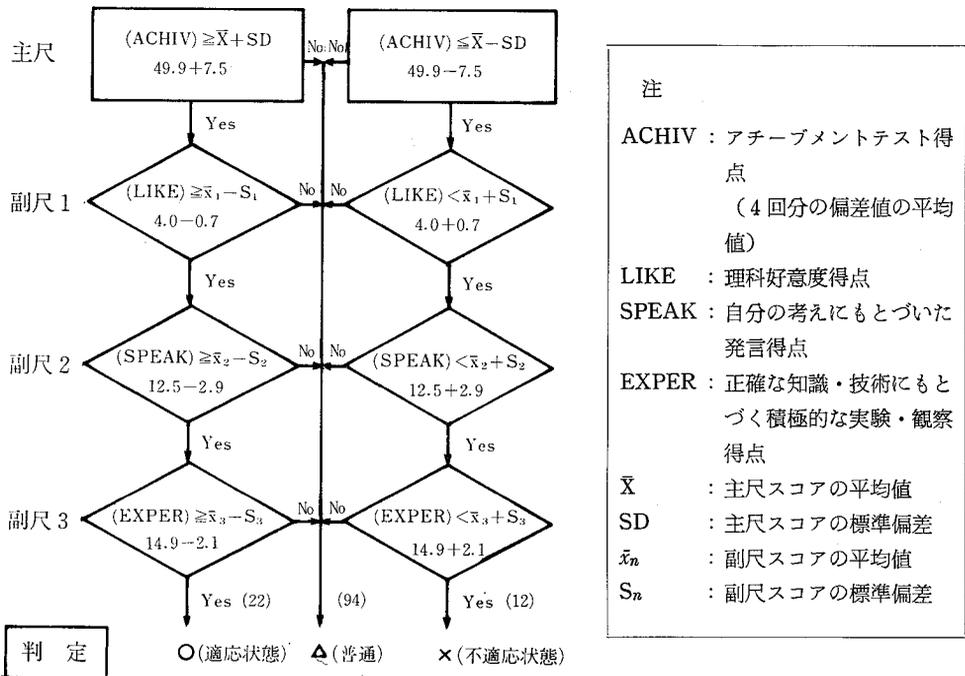


図 1 学習能力・態度領域における適応・不適応状態診断モデル

度)を用いた。つまり、まず主尺によって客観的な適応・不適応状態にある児童をピックアップし、次に三つの副尺によって主観的な適応・不適応状態をチェックしようとした。この診断方法は、基本的には次の対人関係や健康・運動領域の場合にも適用される。このことは、主尺レベルにおいて適応状態にある児童であっても、副尺レベルにおいて不適応状態(基準よりもかなり低い得点)を示せば、最終的には適応状態にあるとは診断されないことを意味している。また逆に、たとえ主尺レベルにおいて不適応状態にあっても、副尺レベルにおいて適応状態(基準よりもかなり高い得点)を示せば、最終的に不適応状態にあるとは診断されないことになる。この領域において適応状態(O)にあると診断されるためには、アチーブメントテストの得点が平均値プラス1標準偏差以上で、かつ三つの副尺のいずれもがその段階における低い基準値をこえていなければならない。また逆に、不適応状態(X)にあると診断されるのは、アチーブメントテストの得点が平均値マイナス1標準偏差よりも低く、かつ三つの副尺のいずれにおいてもその段階における高い基準値にみたない場合である。

その結果、最終的に適応状態(O)にあると診断された児童は22名で、128名の17.2%であった。また不適応状態(X)にあると診断された児童は12名で、128名の9.4%にあたった。残りの94名(73.4%)の児童は、普通状態(Δ)にあると診断された。

本研究では、適応状態(O)に3、普通状態(Δ)に2、不適応状態(X)に1といったスコアを与えて、学習能力・態度領域における学校適応度を表わすことにした。

## (2) 対人関係領域における学校適応状態の診断と学校適応度

学校適応状態診断の詳細については、同報告書(pp. 9-14)を参照されたい。

図2に示されるように、主尺には他者評価形式の評価用具(ソシオメトリックテストと友人関係調査)、副尺には自己評価形式の評価用具(教師-児童関係調査、学習集団雰囲気調査および社会適応調査)をそれぞれ用いた。つまり主尺によって各児童の客観的適応状態を診断し、さらに副尺によって児童の主観的適応状態をチェックした。

ところで主尺レベルで適応状態にある児童とは一定数の学級成員から選択されている児童つまり人気児のことであり、不適応状態にある児童とは一定数の学級成員から排斥されている排斥児、もしくは被選択・被排斥がともにない孤立児のことである。

最終的に適応状態(O)にあると診断された児童は32名(25.0%)で、不適応状態(X)にあると診断された児童は10名(7.8%)である。そして残り86名(67.2%)の児童は、普通状態(Δ)にあると診断された。

本研究では、適応状態(O)に3、普通状態(Δ)に2、不適応状態(X)に1といったスコアを与えて、対人関係領域における学校適応度を表わすことにした。

## (3) 健康・運動領域における学校適応状態の診断と学校適応度

学校適応状態診断の詳細については、同報告書を参照されたい。

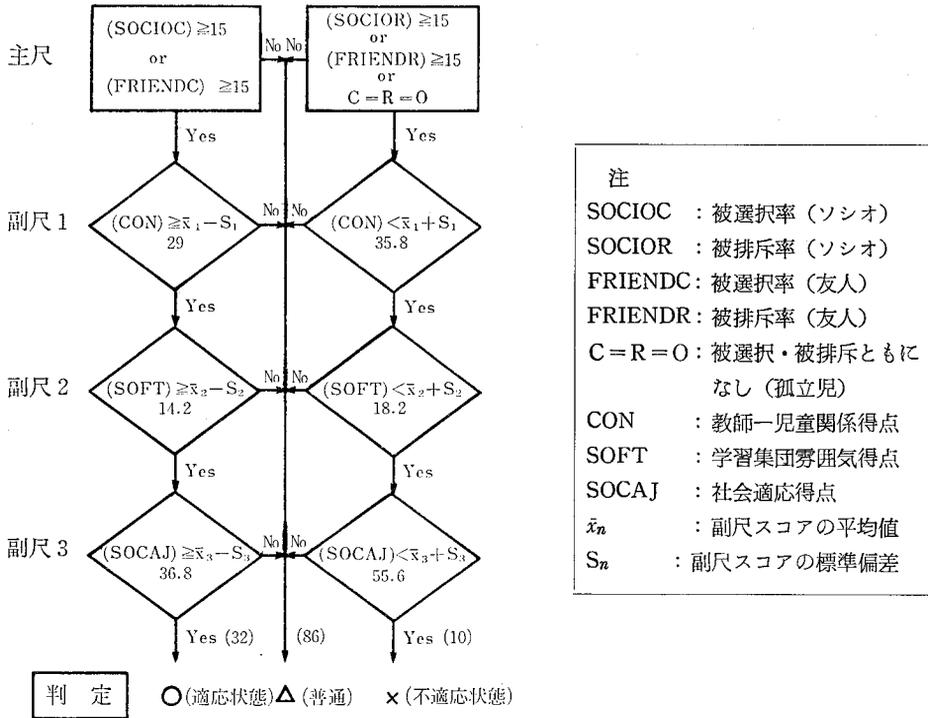


図2 対人関係領域における適応・不適応状態診断モデル

図3に示されるように、主尺には運動能力テストと肥満度、副尺には STRESS 尺度と LIFE 尺度を用いた。各尺度の判定には、上位得点者および下位得点者それぞれの20パーセント内外を基準とした。ただし肥満度については、国際的にも広く使用され、一応の有効性を認められている  $\pm 20\%$  を基準とした。

最終的に適応状態 (○) にあると診断された児童は23名 (18.0%) で、不適応状態 (×) にあると診断された児童は15名 (11.7%) である。そして、残り90名 (70.3%) の児童は、普通状態 (Δ) にあると診断された。

また本研究では、他の二つの領域と同様に、適応状態 (○) に3、普通状態 (Δ) に2、不適応状態 (×) に1といったスコアを与えて、健康・運動領域における学校適応度を表わすことにした。

#### (4) 総合領域における学校適応度

ここでは、前述の三つの領域、すなわち学習能力・態度領域、対人関係領域、健康・運動領域を総合化した、総合領域の学校適応度を考えてみる。

本研究では、表2のように、3領域の合計スコアにもとづいて、学校適応度 (総合領域)

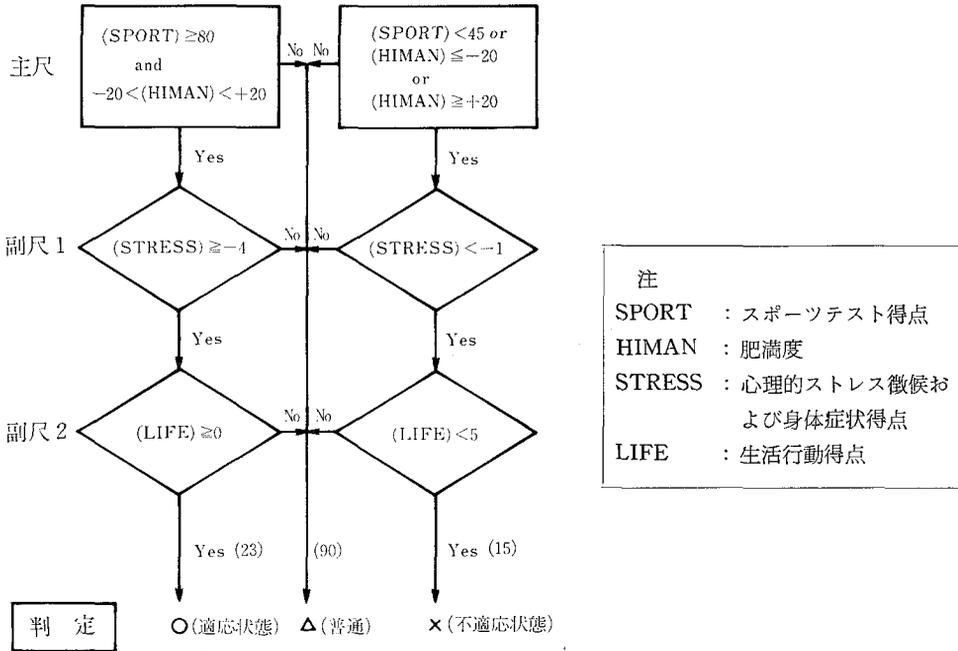


図3 健康・運動領域における適応・不適応状態診断モデル

表2 3領域の合計スコアにもとづく、学校適応度(総合領域)の位置づけ

3領域の合計スコア	学校適応度(総合領域)	人数 (%)
8または9	5	17 (13.3)
7	4	37 (28.9)
6	3	52 (40.6)
5	2	15 (11.7)
3または4	1	7 (5.5)
計		128 (100.0)

を5段階に位置づけた。適応段階4、5といった適応状態にある児童は54名(42.2%)で、逆に適応段階1、2といった不適応状態にあるのが22名(17.2%)である。

2. 学校適応度の規定要因：総合領域

説明変数カテゴリーごとの学校適応度(総合領域)の平均値と標準偏差を、表3に示した。次に、学校適応度(総合領域)を外的基準変数、性別から自己概念までの12変数を説明変数として、林の数量化理論第I類(林・樋口・駒沢, 1970)による分析を行った。結果は、

表3 説明変数カテゴリーごとの基準変数の平均値と標準偏差〔総合領域〕

説明変数	カテゴリー	人数	平均	標準偏差
性別	1. (男子)	70	3.386	0.937
	2. (女子)	58	3.259	1.133
生れ月	1. (遅生れ)	29	3.586	0.983
	2. (普通)	73	3.288	0.964
	3. (早生れ)	26	3.154	1.223
知能偏差値	1. ( ~34)	4	2.000	1.414
	2. (35~44)	16	2.938	1.182
	3. (45~54)	65	3.308	1.014
	4. (55~64)	39	3.539	0.790
	5. (65~ )	4	4.500	0.577
睡眠時間	1. (~7.99時間)	15	3.267	1.100
	2. (8.00~8.99)	51	3.471	1.027
	3. (9.00~9.99)	50	3.220	1.075
	4. (10.00~ )	12	3.250	0.754
テレビ視聴時間	1. (~1.99時間)	25	3.480	0.963
	2. (2.00~2.99)	39	3.462	1.022
	3. (3.00~ )	64	3.188	1.052
勉強時間	1. (~0.99時間)	15	3.000	1.195
	2. (1.00~1.99)	77	3.325	1.044
	3. (2.00~ )	36	3.472	0.910
学習塾	1. (習っていない)	95	3.347	1.070
	2. (習っている)	33	3.273	0.911
けいごと	1. (習っていない)	37	3.270	0.962
	2. (習っている)	91	3.352	1.058
性格類型	1. (A 類)	25	3.200	0.913
	2. (B 類)	35	3.514	1.121
	3. (C 類)	21	3.619	1.024
	4. (D 類)	20	3.300	1.031
	5. (E 類)	27	3.000	0.961
親和動機	1. (1.0~1.9)	46	3.326	1.034
	2. (2.0~2.4)	59	3.475	0.916
	3. (2.5~4.0)	23	2.957	1.224
達成動機	1. (1.0~1.9)	52	3.500	1.000
	2. (2.0~2.4)	57	3.319	0.985
	3. (2.5~4.0)	19	2.895	1.150
自己概念	1. (1.0~1.9)	12	3.917	0.996
	2. (2.0~2.4)	31	3.516	0.890
	3. (2.5~2.9)	62	3.274	1.058
	4. (3.0~5.0)	23	2.913	0.996

表4の通りである。これら12個の説明変数と外的基準変数である学校適応度との重相関係数(R)は.565であった。この係数の2乗( $R^2=.319$ )はいわゆる決定係数と呼ばれているもので、学校適応度の変動の約32%がこれら12個の変数によって説明されることを意味している。

三つの領域を総合化した視点より学校適応度をとらえていることを考えるならば、様々な

表4 学校適応度(総合領域)を外的基準とした数量化I類によるカテゴリー・スコアとレンジ

説明変数	カテゴリー	スコア	レンジ	レンジの 相対順位	偏相 関係数
性別	1. (男子)	.089	.197	10	.110
	2. (女子)	-.108			
生れ月	1. (遅生れ)	.039	.257	9	.112
	2. (普通)	.056			
	3. (早生れ)	-.201			
知能偏差値	1. ( ~34)	-1.141	2.439	1	.365
	2. (35~44)	-.401			
	3. (45~54)	-.003			
	4. (55~64)	.153			
	5. (65~)	1.298			
睡眠時間	1. ( ~7.99)	-.154	.282	8	.110
	2. (8.00~8.99)	.090			
	3. (9.00~9.99)	-.000			
	4. (10.00~)	-.192			
テレビ視聴時間	1. ( ~1.99)	.233	.372	5	.168
	2. (2.00~2.99)	.079			
	3. (3.00~)	-.139			
勉強時間	1. ( ~0.99)	-.439	.537	4	.188
	2. (1.00~1.99)	.098			
	3. (2.00~)	-.026			
学習塾	1. (習っていない)	.023	.090	11	.045
	2. (習っている)	-.067			
けいこごと	1. (習っていない)	.013	.018	12	.010
	2. (習っている)	-.005			
性格類型	1. (A 類)	-.152	.714	3	.272
	2. (B 類)	.187			
	3. (C 類)	.398			
	4. (D 類)	-.128			
	5. (E 類)	-.316			
親和動機	1. (1.0~1.9)	-.144	.294	7	.158
	2. (2.0~2.4)	.150			
	3. (2.5~4.0)	-.098			
達成動機	1. (1.0~1.9)	.117	.320	6	.119
	2. (2.0~2.4)	-.039			
	3. (2.5~4.0)	-.203			
自己概念	1. (1.0~1.9)	.622	.822	2	.244
	2. (2.0~2.4)	.141			
	3. (2.5~2.9)	-.117			
	4. (3.0~5.0)	-.200			

要因が児童の学校適応度を規定していると予想される。このような複雑な学校適応現象に関して、これらの説明変数とその3分の1程度を説明できたということは、評価してよいことであると思われる。

表4には、説明変数の各カテゴリー・スコアとそのレンジ、レンジの相対順位、そして偏

相関係数が示されている。

まず、カテゴリー・スコアを手掛りとして、児童の学校適応度に促進的に寄与しているカテゴリーと抑制的に寄与しているカテゴリーを検討してみる。

最も大きなプラスの寄与をしているのは、知能偏差値(65～)であり、次いで自己概念(1.0～1.9)、性格類型(C類)、テレビ視聴時間(～1.99)、性格類型(B類)、知能偏差値(55～64)、親和動機(2.0～2.4)の順である(カテゴリー・スコアが.150以上)。

反対に、マイナスの寄与をしているのは、知能偏差値(～34)、勉強時間(～0.99)、知能偏差値(35～44)、性格類型(E類)、達成動機(2.5～4.0)、生れ月(早生れ)、自己概念(3.0～5.0)の順である(カテゴリー・スコアが-.200以下)。

これらの結果からわかることは、①知能、自己概念および性格類型が、学校適応度と大きなかかわりがある、②予想以上に大きなかかわりがあったのは、テレビ視聴時間や勉強時間といった家庭での生活時間である、といったことである。

次に、表4のレンジの大きさ(変数ごとの最大カテゴリー・スコアと最小カテゴリー・スコアとの差)を比較することによって、12の説明変数の相対的重要度を考えてみよう。この値が大きい変数ほど、学校適応度にとって重要な要因であることを示している。レンジの大きいものから順にみてみよう。

#### ① 知能偏差値

われわれが取り上げた12個の説明変数のうちで、学校適応度とのかかわりの最も大きいのが、この知能変数である。知能が学校適応の大きな規定要因の一つであることは、知能と学力との関係に関する諸研究(例えば、清水, 1978)の成果から考えてみても、予想されたことである。残りの11変数の影響を除いた、知能偏差値と学校適応度との偏相関係数は.365である。

#### ② 自己概念

自己概念の高い(数値が1.0に近い)児童ほど学校適応度は高く、自己概念の低い(数値が5.0に近い)児童ほど学校適応度は低い。つまり、自分に自信をもつことが、学校に適応しやすい条件をつくることになる。知能などの11個の説明変数の影響を除いた、自己概念と学校適応度との偏相関係数は.244である。

#### ③ 性格類型

C類(典型C型, 準型C'型, 混合型AC型)といった「情緒安定・内向型」の児童の適応度が最も高く、E類(典型E型, 準型E'型, 混合型AE型)といった「情緒不安定・内向型」の児童の適応度が最も低い。このように内向型の児童において、適応度の差が大きい。また、一般に理想型といわれるD類(情緒安定・外向型)の児童の適応度がやや低い。

#### ④ 勉強時間(平日)

1時間以上2時間未満の児童の学校適応度が高く、1時間未満の児童の学校適応度が低い。次のテレビ視聴時間とあわせて、家庭での生活時間が学校適応の重要な規定因の一つとなっているのは興味深い。

⑤ テレビ視聴時間（平日）

2時間未満の児童の学校適応度が高く、3時間以上の児童の学校適応度が低い。長時間のテレビ視聴は、学校適応を阻害しているようである。

⑥ 達成動機

達成動機の強い（1.0～1.9）児童の学校適応度が高く、達成動機の弱い（2.5～4.0）の児童の学校適応度が低い。

⑦ 親和動機

親和動機の中程度（2.0～2.4）の児童の学校適応度が高く、親和動機の弱い（2.5～4.0）児童と強い（1.0～1.9）児童の学校適応度が低い。達成動機の場合と違って、動機が強すぎると学校適応を阻害する要因が働くようである。

⑧ 睡眠時間（平日）

睡眠時間が短い（8時間未満）児童と長い（10時間以上）児童の学校適応度が低い。全国平均の9時間前後というのが、小学校高学年段階では適当な時間らしい。

⑨ 生れ月

学業成績における「遅生れ有利・早生れ不利」という藤田説は、早生れ不利ということが学校適応に関してもいえそうである。しかし、学校適応度に関していえば、生れ月はそれほど重要な規定因ではないといえよう。

⑩ 性別

学習能力・態度領域において、「理科」の学力を主尺にして適応・不適応を診断したために、女子に不利に働いたものと思われる。

以下、⑪学習塾、⑫けいこごと、と続く。学習塾やけいこごとに通うことは、まったくといってよいほど学校適応度と関係がなかった。

### 3. 学校適応度の規定要因：各領域の比較

まず、学校適応度（学習能力・態度領域）を外的基準変数として、数量化理論第Ⅰ類による分析を行った。その結果、12個の説明変数と外的基準変数との重相関係数（R）は.498であった。つまり、学校適応度（学習能力・態度領域）の変動の約25%がこれらの変数によって説明されることになる。

次いで、学校適応度（対人関係領域）を外的基準変数として、同様に数量化理論第Ⅰ類による分析を行った。説明変数と外的基準変数との重相関係数（R）は.466であった。その結果、学校適応度（対人関係領域）の変動の約22%がこれらの変数によって説明されることに

なる。

最後に、学校適応度（健康・運動領域）を外的基準変数として、同様に数理化理論第Ⅰ類による分析を行った。説明変数と外的基準変数との重相関係数（R）は.521であった。その結果、学校適応度（健康・運動領域）の変動の約27%がこれらの変数によって説明されることになる。

ところで、各領域間において、児童の学校適応度の規定要因の重要度にかかなりの相異があるのだろうか。また各領域に共通に重要な規定要因は何なのだろうか。これらの問題を明らかにするために、規定因としての各説明変数の相対順位を各領域ごとにまとめ、表5に示した。

表5 規定要因としての各説明変数の相対順位

領域 順位	総 合	学習能力・態度	対 人 関 係	健康・運動
1	知 能	知 能	知 能	知 能
2	自 己 概 念	性 格 類 型	自 己 概 念	性 格 類 型
3	性 格 類 型	睡 眠 時 間	勉 強 時 間	睡 眠 時 間
4	勉 強 時 間	自 己 概 念	性 格 類 型	自 己 概 念
5	テレビ視聴時間	性 別	達 成 動 機	勉 強 時 間
6	達 成 動 機	達 成 動 機	睡 眠 時 間	生 れ 月
7	親 和 動 機	勉 強 時 間	生 れ 月	テレビ視聴時間
8	睡 眠 時 間	生 れ 月	テレビ視聴時間	親 和 動 機
9	生 れ 月	親 和 動 機	親 和 動 機	性 別
10	性 別	けいこごと	学 習 塾	学 習 塾
11	学 習 塾	学 習 塾	けいこごと	達 成 動 機
12	けいこごと	テレビ視聴時間	性 別	けいこごと

各領域に共通して順位の高い変数は、知能、自己概念、性格類型の三つである。特に知能は、すべての領域において第1位である。勉強時間、睡眠時間およびテレビ視聴時間といった生活時間変数は、どの領域においても必ず一つは上位5位内に入っている。特に睡眠時間は、総合領域での順位は8位であるが、学習能力・態度領域や健康・運動領域ではともに第3位という、重要な規定要因となっている。

各領域に共通に高い三つの変数（知能、自己概念、性格類型）を除いて、各領域において高順位の変数を取り上げ、考察を加えてみる。

学習能力・態度領域においては、睡眠時間変数とともに、性別変数が重要な要因となっている。これは、前述したように、教科として理科を取り上げたためと思われる。

対人関係領域においては、勉強時間変数と達成動機変数が重要な要因となっている。ところで、この領域における適応・不適応状態を診断するための主尺は、ソシオメトリックテス

トと友人関係調査であった。そして、ソシオメトリックテストの選択・排斥基準は、理科授業におけるグループ編成であった。そのため、知能、自己概念および性格類型とともに、勉強時間や達成動機といった学習に関する要因が対人関係への適応を規定していたものと思われる。

さらに、健康・運動領域においては、睡眠時間や勉強時間といった生活時間変数が重要な要因となっている。生活のリズムということが大切なのであろう。

また、各領域に共通して順位の低い、つまり規定力の弱い変数には、けいこごと、学習塾といった「おけいこごと」に関する変数と性別変数（学習能力・態度領域を除く）がある。

以上のように、各領域に共通の規定因と各領域固有の規定因があるのがわかる。

## V. 要 約

本研究の目的は、小学校高学年児童の学校適応度がいかなる要因によって規定されているのか、数量化理論第I類を用いて、分析・検討することにあつた。

調査対象者は、文部省委嘱研究「小学校高学年における心身発達状況と学校教育への適応（研究代表者、水越敏行大阪大学教授）」の対象児童158名（石川県内の公立小学校4校から1学級ずつ選ばれた計4学級に所属）であつた。ただし、今回の分析対象となつたのは、12個の説明変数に欠損値のない、そのうちの128名（男子70名、女子58名）であつた。分析にあつては、128名を一括して一群とし、学級別に比較・分析する方法をとらなかつた。

昭和53年4月より2年間、5年生から6年生までを追跡調査期間とした。その調査期間中、学級の組み替えや担任教師の変動はなかつた。

外的基準変数としては、学習能力・態度、対人関係、健康・運動といった三つの領域を総合化した領域（つまり、総合領域）の学校適応度（5段階評定）を考えた。さらに総合領域の学校適応度との比較のために、上述の3領域それぞれにおける学校適応度（3段階評定）を基準変数として取り上げた。

説明変数としては、性別、生れ月、知能偏差値、睡眠時間、テレビ視聴時間、勉強時間、学習塾、けいこごと、性格類型、親和動機、達成動機、自己概念といった12個の変数を取り上げた。

分析の主なる結果は、次の通りであつた。

(1)12個の説明変数と、外的基準変数である学校適応度（総合領域）との重相関係数（ $R$ ）は.565であつた。この結果、学校適応度（総合領域）の変動の約32%（ $R^2 = .319$ ）がこれら12個の変数によって説明されることがわかつた。

(2)カテゴリー・スコアのレンジを手掛りとして、学校適応度（総合領域）を規定する12個

の説明変数の相対的重要度を検討したところ、①知能偏差値、②自己概念、③性格類型、④勉強時間、⑤テレビ視聴時間、の五つの変数が上位5番以内に入る重要な規定因であることがわかった。学習塾やけいこごとに通うことは、学校適応度とまったくと言ってよいほど関係がなかった。

(3)上述の三つの領域の学校適応度は、12個の説明変数によって約22～27%説明されることがわかった。

(4)三つの領域における重要な規定因(上位5番以内に入る変数)を検討したところ、知能偏差値、自己概念、性格類型は、3領域共通に重要な要因であることがわかった。また学習能力・態度領域では睡眠時間と性別、対人関係領域では勉強時間と達成動機、そして健康・運動領域では睡眠時間と勉強時間が重要な要因であることがわかった。

(付記)本研究を進めるにあたり、大阪大学人間科学部教授水越敏行先生を始めとする、「学校適応」研究プロジェクト・チームのメンバーの方々よりご援助をいただきました。記して感謝いたします。また、同プロジェクト研究にご協力くださった石川県下4校4学級の児童諸君、そして先生方に対し、深く感謝する次第です。

データの分析にあたっては、京都大学大型計算機センターを利用した。

#### 参 考 文 献

- 石川県教育委員会, 1979, 昭和53年度本県児童・生徒の健康と体力。  
 石川県統計調査課, 1980, 昭和54年度学校保健統計調査。  
 厚生省, 1979, 昭和54年度厚生白書(日本の子供たち—その現状と未来—), 大蔵省印刷局。  
 清水利信, 1978, 学力構造の心理学, 金子書房。  
 鈴木真理子, 1974, 児童用 Self-Differential Scale の作製, 教育心理学研究, 22, 3, 35-39。  
 曾我部和広・宮本光博・下山剛, 1979, 児童における達成動機づけの測定及び変容に関する研究, 日本教育心理学会第21回大会発表論文集, 582-583。  
 長島貞夫・山崎正・藤原喜悦, 1958, 新訂適応性診断テスト解説, 金子書房。  
 日本学校保健会, 1979, 昭和53年度学校保健センター的事業報告書。  
 林知巳夫・樋口伊佐夫・駒沢勉, 1970, 情報処理と統計数理, 産業図書。  
 藤田恵麿, 1980, 小学校における学業成績の変動と安定性, 金沢大学教育工学研究, 6, 43-51。  
 水越敏行, 1979, 小学校高学年における心身発達状況と学校教育への適応について, 文部省委嘱研究報告書(第1年度, 中間報告), 大阪大学人間科学部。  
 水越敏行, 1980, 小学校高学年における心身発達状況と学校教育への適応について, 文部省委嘱研究報告書(第2年度, 最終報告), 金沢大学教育工学研究, 6, 1-93。  
 吉崎静夫・水越敏行, 1979, 児童による授業評価—教授行動・学習行動・学習集団雰囲気—の視点より一, 日本教育工学雑誌, 4, 41-51。

## FACTORS RELATED TO PUPILS' ADJUSTMENT TO THEIR SCHOOL LIFE

Shizuo YOSHIKAWA

The purpose of the present study was to investigate what main factors were related to pupils' adjustment to their school life, using Hayashi's Quantification Theory Type 1.

The subjects were 128 pupils from four classrooms of elementary schools. In analyzing the data, we treated the pupils as a group and a comparison was not made among four classrooms. We followed them for two years from 5th grade to 6th grade.

As the external criterion variable, we employed the pupils' adjustment to their total school life which put three aspects of school life, i. e. learning, interpersonal relationship, and health, together.

The explanatory variables were twelve items; sex, birthmonth, intelligence standard score, hours of sleep, hours of viewing TV at home, hours of studying at home, going to the private school ("juku") after school, taking lessons in arts and sports out of school, personality type, affiliation motive, achievement motive, and self-concept.

Main results were as follows:

(1) The resulting multi-correlation coefficient ( $R$ ) between the external criterion variable and the twelve explanatory variables was .565; hence, the coefficient of determination was  $R^2 = .319$ .

(2) The analysis revealed that the variable with the highest correlation with the adjustment to the total school life was the intelligence. The second most important variable was the self-concept and the third was found to be the personality type. The fourth variable was the hours of studying at home and the fifth variable was the hours of viewing TV at home. The variable with the lowest correlation with the adjustment was the taking lessons out of school and the second lowest variable was the going to the private school after school.

(3) When we employed their adjustment to the learning aspect of school life as the external criterion variable, the multi-correlation coefficient ( $R_A$ ) between the external criterion variable and the twelve explanatory variables was .498, hence the coefficient of determination was  $R_A^2 = .248$ . As for the interpersonal relationship, the multi-correlation coefficient ( $R_B$ ) was .466 and the coefficient of determination was  $R_B^2 = .217$ . As for the health, the multi-correlation coefficient ( $R_C$ ) was .521 and the coefficient of determination was  $R_C^2 = .271$ .

(4) Finally, a comparison was made among the adjustment of three aspects of school life, i. e. learning, interpersonal relationship, and health. It was found that the intelligence, self-concept, and personality variables were important in common.