

中学1年生の学校適応過程に和文化教育プログラムが及ぼす効果の短期縦断的研究

南 雅則（宝塚市立高司中学校） 浅川潔司（兵庫教育大学臨床・健康教育学系）

大畑和典（東広島市立志和中学校）

【問題と目的】

入学・卒業・進級・転校などに伴って、児童生徒はそれまでの慣れ親しんだ旧環境から離れ、新しい環境へ移行する。こうした新環境への移行について Wapner, Kaplan & Cohen(1973)は、新環境に移行したとき人間の行動を人だけの活動として扱うのではなく、環境を含めた全体を一つの「人間－環境システム」と考えることの重要性を主張し、環境移行以前に構築されていた個人とその環境との安定的な関係が一時的に、そして急激に崩れ、移行後に新環境と個人との間に調和のとれた状態（均衡状態）を再構築する必要に迫られる危機的な環境移行であると述べた。さらに、Wapner & Demick (1992)によれば環境は、物理的環境（自然物と人工物）、対人的環境（他の人々）、社会・文化的環境（法・規則・慣習）の3次元から構成され、個人は環境からの働きかけに対して、受動的に順応・同化するだけでなく、新環境に能動的に働きかけ、環境との間により調和のとれた状態を築きあげようとする存在であることが強調されている。

こうした理論に基づいて小中学校における環境移行期の児童生徒の学校適応を取り上げた研究としては、内藤・浅川・小泉・米澤（1985）、米澤・内藤・浅川・水取（1985）、小泉・藤田（1993）、小泉（1995）、澤田・古川（1996）、南・浅川・秋光・西村（印刷中）などがあり、中学校新入生の対人関係網は中学校入学後の約1ヶ月に急激に展開されることや、中学校入学後の適応状態の差は半年後ほぼ見られなくなることが報告されている。また、中学校入学後の学校適応感は小学校で形成された適応感に対応して形成されることや、中学校入学前の不安が高いほど情緒的安定性を含めた学校適応感が低いことが明らかにされている。

小中学校の移行期の児童生徒に対する支援について、澤田・古川（1996）は中学校入学までに中学校に対する期待を育て、過度の不安を軽減し、さらに目標達成の自信度を高めるような働きかけを行うことが、入学後の学校適応を促進させることにつながると述べ、具体的な方法として小学校での中学校側による説明会やオリエンテーションの充実、小学校児童と中学校生徒との親密な交流の場の提供、入学前児童の複数回にわたる中学校の体験入学の実施をあげているが、それがどの程度有効的に働き得るのかの実証的な検討は今後の課題とされていた。

中学校への入学は、新入生に対してそれまでの小学校の生活とは異なる教育環境と認知される可能性が考えられ、浅川・尾崎・古川（2003）によれば、中学環境の移行が順調に行われるように、小学校との連携のもと中学校においても社会性や対人関係能力の育成、さらに学習への意欲の向上など教育援助的な取り組みの導入の可否やその効果の検討も必要であると述べているように実証的な検討の必要性が求められている。

また、児島・佐野（2006）は、中学1年生へのオリエンテーション活動の充実を図ることや学校行事や教師間の小中連携等のあり方を示し、河村・粕谷・鹿嶋・小野寺（2008）は、定期的なアセスメントに基づいた対人関係構築のためのエンカウンターによるリレーションづくりとその評価の重要性を示している。しかし、実証的検討が十分に行われているとは言えず、特に全生徒を対象とした1次的心理教育援助サービス（石隈，1999）を目的とした取り組みについては、浅川他（2003）が指摘するように導入の可否やその効果の検討が必要であると言えるだろう。

ところで、現在の教育基本法・学校教育法においては「伝統と文化の尊重」が示され、現在多くの学校で日本の伝統的な文化が導入されている。その結果、書写やそろばんの他、和楽器の演奏をはじめ体育分野での剣道や柔道などが取り入れられるようになった。しかし、このような伝統的な文化の導入が、児童生徒にどのような教育的効果をもたらしているのか検討したものは見あたらない。

そこで本研究では広島県A中学校における和文化教育プログラムの教育的効果の検討を試みる。A中学校においては、俳句や書き初めの他に琴を実際に演奏したり、空手道や杖道⁽¹⁾に取り組むことで、日常の学習への興味や関心、意欲を高めようと和文化教育の取り組みを行っている。このような和文化教育プログラムを「人間－環境システム」（Wapner et al., 1973； Wapner & Demick, 1992）の立場からとらえるならば、一定の枠組みを持つ和文化という物理的環境、全員が参加するという対人的環境、一定の決まり事やルールに基づいて参加するという社会・文化的環境という環境の3次元から構成され

ており、生徒たちにはこうした環境に対して能動的に働きかけていくことが期待される。そこで、全校生徒もしくは学年全体の全ての生徒が同じ活動に取り組むという「形から入る教育」の枠組みの中で実施される教育活動が、中学校新入生の学校適応の面でどのような教育的効果をもたらしているのかを縦断的にとらえることは、今後の和文化教育の広がりを考える上で重要なことであると思われる。

本研究の目的は、和文化教育プログラムが中学校新入生の自尊感情と学校適応感に及ぼす効果を縦断的にとらえることである。さらに、直接生徒とかわっている教職員にとっては和文化教育プログラムの効果や生徒の学校適応の状態を簡便な方法で把握することができ、日常の指導等に生かすことが可能となろう。また、学校の特徴（規模や地域性）を生かした教育プログラム開発を進める際の知見を得ることができ、モデルケースとしての役割を果たすものとする。

【方法】

研究協力者

広島県内のA中学校1年生55名および兵庫県内のB中学校1年生86名の計141名が研究協力者として本研究に参加した。分析にあたっては回答に不備のない133名の回答が分析の対象となった。A中学校は和文化教育プログラムを実施する群（実験群）とし、B中学校は和文化教育プログラムを実施しない群（対照群）であった。

調査時期

2010年6月、2011年2月

手続き

中学生を対象とする質問紙調査では①学校適応感の測定にあたっては、浅川他（2003）によって開発された学校生活適応感尺度を一部修正したものを使用した。この尺度は、「部活動」「教師関係」「家族関係」「学習関係」「メンタルヘルス」の5下位尺度から構成されていた。②自尊感情の測定にあたっては、Rosenberg（1965）によって作成された自尊感情測度の10項目を、山本・松井・山成（1982）が邦訳したものを一部中学生にふさわしい言葉遣いに修正したものを使用した。これら2種類の尺度に対する反応は、非常にそう思う（4点）、かなりそう思う（3点）、少しそう思う（2点）、全くそう思わない（1点）の4件法により求められた。

【結果】

自尊感情得点

自尊感情得点を従属変数、学校と性を独立変数とする2（時期）×2（学校）×2（性）の1要因を被験者内要因とする3要因混合計画の分散分析を行った。

その結果、時期の主効果が有意（ $F_{(1,133)}=24.15, p<.001$ ）であり、2校ともに6月より2月の得点が低かった。また、6月の時点ではB中学校よりのA中学校の方が得点は有意に高かった（ $F_{(1,180)}=4.52, p<.05$ ）が、2月の時点では2校の得点には統計的な差は見られなかった。時期・学校別・性別の自尊感情得点の基本統計量をTable1、学校別の自尊感情の変化をFigure1に示す。

Table1 自尊感情の基本統計量

		N	6月	2月
A中	男	28	25.21 (6.66)	22.61 (5.63)
	女	24	25.33 (5.68)	22.96 (5.78)
B中	男	38	24.34 (6.42)	22.84 (6.47)
	女	47	21.87 (4.57)	20.49 (5.17)

上段:得点平均値 下段:標準偏差

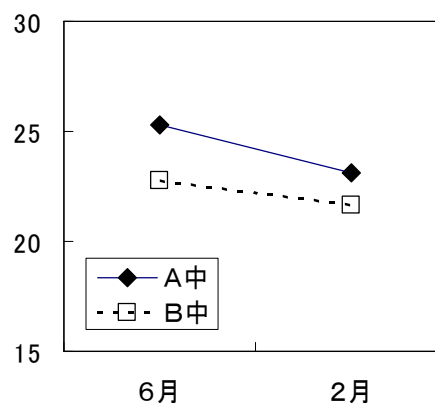


Figure1

学校別の自尊感情得点の変化

学校適応感得点

学校適応感（6月・2月）の各下位尺度得点を従属変数，時期および6月の自尊感情得点の平均値によって高低に2分された群と学校を独立変数とする2（時期）×2（群）×2（学校）の1要因を被験者内要因とする3要因混合計画の分散分析を行った。

その結果，「部活動」「教師関係」「学習関係」において時期の主効果（「部活動」： $F_{(1,133)}=25.84, p<.001$ ，「教師関係」： $F_{(1,133)}=14.83, p<.001$ ，「学習関係」： $F_{(1,133)}=32.01, p<.001$ ）がみられ，いずれも2月よりも6月の得点が高かった。また，「家族関係」においてはA中学校の低群とB中学校の高群・低群に時期の単純主効果（A中低群： $F_{(1,50)}=6.89, p<.05$ ，B中高群： $F_{(1,83)}=6.31, p<.05$ ，B中低群： $F_{(1,83)}=15.65, p<.001$ ）がみられ，いずれも2月よりも6月の得点が高かった。

さらに，「部活動」「教師関係」「家族関係」「学習関係」において群の主効果（「部活動」： $F_{(1,133)}=8.34, p<.01$ ，「教師関係」： $F_{(1,133)}=29.07, p<.001$ ，「家族関係」： $F_{(1,133)}=18.57, p<.001$ ，「学習関係」： $F_{(1,133)}=25.44, p<.001$ ）もみられ，いずれも低群よりも高群の得点が高かった。一方，「メンタルヘルス」においても群の主効果（ $F_{(1,133)}=38.67, p<.001$ ）がみられたが，こちらは高群よりも低群の得点が高かった。

学校別・自尊感情群別の学校適応感下位尺度得点の基本統計量をTable2に示す。

Table2 学校別・自尊感情群別の学校適応感下位尺度得点の平均と標準偏差

		A中		B中	
		高群 N=33	低群 N=19	高群 N=39	低群 N=46
部活動	(6月)	20.27 (3.02)	19.00 (4.31)	19.82 (4.99)	18.09 (4.80)
	(2月)	19.30 (4.41)	14.42 (5.12)	17.49 (5.51)	16.91 (5.03)
教師関係	(6月)	15.52 (4.70)	11.21 (2.68)	17.90 (3.34)	14.07 (4.44)
	(2月)	13.88 (5.04)	10.63 (3.06)	15.87 (4.68)	12.63 (4.47)
家族関係	(6月)	18.88 (4.28)	16.63 (4.67)	19.15 (3.48)	17.07 (4.57)
	(2月)	18.94 (3.57)	14.58 (3.59)	17.56 (4.19)	14.76 (4.48)
学習関係	(6月)	16.27 (4.01)	12.68 (2.58)	16.51 (4.49)	13.87 (4.00)
	(2月)	14.21 (3.71)	10.42 (2.48)	15.10 (4.66)	12.43 (3.50)
メンタルヘルス	(6月)	10.73 (3.32)	14.89 (3.73)	10.95 (3.62)	15.65 (4.03)
	(2月)	11.45 (3.54)	13.84 (4.94)	11.67 (3.80)	15.65 (3.81)

左側:下位尺度得点平均値 右側:標準偏差

【考察】

自尊感情得点の6月から2月までの変化（Figure1）をみると全体的に低下しているが，それぞれの時期の得点を学校間で比較するとA中学校の方が高い。自分自身の良さに気付いてそれを大切にしているという気持ちや，自分自身に自信をもたせて目標に向かって努力しようとする意欲を育てることが自尊感情を高めることに通じていく。その意味で，A中学校では和文化教育プログラムを通して，日常の学校生活全体の中に，一生懸命に取り組もうとする姿勢やまわりにいる同級生の頑張りを評価することの意識が高められていたと考えることができるだろう。しかし，6月よりも2月の得点が低かったことについては，中学校生活がスタートして約9ヶ月が経った時期であることを考えると，和文化教育プログラムを行うか行わないかということではなく，この時期は中学校入学後に何度か経験したテストの得点がよくなくて自己評価を下げてしまったり，他者の目を気にするようになる時期であるといえる。さらに第二次性徴期に重なり身体の変化に違和感を感じる時期でもある。したがって，日常の学校生活の中で生徒の心理的なサポートを行っていくことが重要であろう。さらに，2年生，3年生へと長期にわたり継続的に検討を行うことで，和文化教育プログラムが自尊感情や学校適応感に及ぼす効果についてもより明確になるのではないだろうか。

学校適応感の下位尺度の一つである「家族関係」において，A中学校の自尊感情高群は6月から2月にかけて変化がみられなかったが，A中学校の低群とB中学校の高群・低群はいずれも6月から2月にかけて得点が低下していた（Figure2）。このことから家族とのつながりや関わりの強さ・深さと自尊感情の関係が示唆される。B中学校高群の得点が低下していたことから和文化教育プログラムの有無が

「家族関係」に関与している可能性があるといえるだろう。

一方で「家族関係」以外の「部活動」「学習意欲」「メンタルヘルス」においては学校間の差がみられなかった。このことから、和文化教育プログラムは学校適応感に教育的効果をもたらさないとみるのではなく、和文化教育プログラムそのものが、生徒の興味関心を惹く内容になっているのかということや教師側の意図するところがどの程度定着しているのかということを変更して見直すきっかけにすることができるのではないだろうか。

最後に、「人間-環境システム」(Wapner et al., 1973 ; Wapner & Demick, 1992) の立場から、和文化という形から入る教育について述べる。一定の枠組みを持つ和文化という物理的環境からみると、時間やスペースが決まっていることや方法や手順が一定であること、どこからどこまでという範囲(到達点)がわかりやすいことがあげられるだろう。日頃経験しないことへの取り組み(新しい環境への短期的な移行)

にあたって、生徒自身が何を目標に、どのように取り組むのかということは重要なことである。そして全員が参加するという対人的環境からみると、周囲の同級生と協働して取り組む必要性が生じ、さらに一定の決まり事やルールに基づいて参加するという社会・文化的環境からみると、活動の中で生徒自身が自らの役割を果たそうとしたりすることで、自らが設定した目標や目的にしたがって相互交流を行うことになる。和文化の体験という新しい環境へ働きかけようとするところに和文化教育プログラムの意義があるといえるだろう。

【引用文献】

- 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.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 河村茂雄・粕谷貴志・鹿嶋真弓・小野寺正巳 (2008). Q-U 式学級づくり中学校一脱・中1ギャップ「満足型学級」育成の12か月一 図書文化
- 小泉令三 (1995). 中学校入学時の子どもの期待・不安と適応 教育心理学研究, **43**, 58-67.
- 小泉令三・藤田英明 (1993). 中学校入学後の生徒の適応過程: 出身小学校による多数派・少数派との関係 福岡教育大学紀要, **42**, 4, 311-319.
- 児島邦宏・佐野金吾 (2006). 学校改革選書5 中1ギャップの克服プログラム 明治図書
- 前原敏雄 (2009). 杖道教育プログラム 中村 哲 (編) 伝統や文化に関する教育の充実 教育開発研究所
- 南 雅則・浅川潔司・秋光恵子・西村 淳 (印刷中). 小学生の予期不安と中学校入学後の学校適応感との関係に関する学校心理学的研究 教育心理学研究, **59**
- 内藤勇次・浅川潔司・小泉令三・米澤孝雄 (1985). 児童の新教育環境移行に関する研究 兵庫教育大学研究紀要, **5**, 81-90.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 澤田俊和・古川雅文 (1996). 中学校への環境移行における学校適応感と期待・不安・目的意識に関する研究 生徒指導研究, **7**, 70-88.
- Wapner, S., & Demick, J. (1992). 鹿島達哉 (訳) 有機体発達論的システム論的アプローチ 山本多喜司・S.ワッパー (編著) 人生移行の発達心理学 北大路書房
- Wapner, S., Kaplan, B., & Cohen, S. B. (1973). An organismic-developmental perspective for understanding transactions of men in environment. *Environment and Behavior*, **5**, 255-289.
- 山本真理子・松井 豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, **30**, 64-68.
- 米澤孝雄・内藤勇次・浅川潔司・水掬義朗 (1985). 小学校から中学校への環境移行 (I) 中国四国心理学会論文集, **18**, 57.

注⁽¹⁾ この杖道教育プログラムの特徴は、単なる武道・武術の復古ではなく、形から入る教育という点にあり(前原, 2009), 杖道とよばれる「杖」(じょう, つえとよばれる木製の棒)を用いた現代武道を体験する。基本的技術の習得だけではなく技の意味や相手との関係を考えることで、これらの過程で生じた課題に向かって真剣に努力し、自他共に向上することを喜ぶ人間関係を持つことができるようになることが期待される。このように日本の伝統的な礼法や作法に気づき、固有の人生を充実させ社会で生きていくため、学習や生活に生かせるものを生徒たちにつかませることを目的とし、学年全体で取り組まれている。

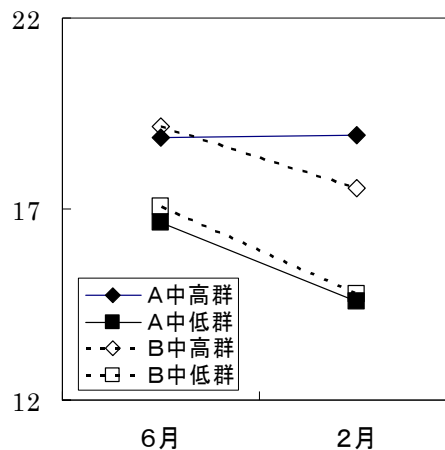


Figure 2
学校別・群別の家族関係得点の変化