

## 〈原著論文〉

## 児童の学校生活スキルと居場所感及び学校適応感に関する研究

山口豊一

(跡見学園女子大学)

奥田奈津子

(志木市立教育サポートセンター)

The study on the school-life skills of elementary school students  
and sense of Ibasho and school adjustment

キーワード：小学生，学校生活スキル，居場所感，学校適応感

KEY WORDS : elementary school students, school-life skills, sense of Ibasho, school adjustment

## 抄録

本研究の目的は、小学生の学校生活スキルと学校居場所感及び学校適応感の関係を検討することであった。そこで、小学生 375 名に質問紙調査を実施し、有効回答 347 名を分析対象とした。学校居場所感と学校生活スキル及び学級満足度の性差と学年差を検討するため、2 要因の分散分析を行った。その結果、学校居場所感の「被受容感」は、男より女の方が高く、「心安らぐ空間」と「被受容感」は 4 年より 5 年が高かった。さらに、学校生活スキルの「進路決定スキル」と「コミュニケーションスキル」は、4 年より 6 年の方が高かった。また、学級満足度の「承認」は、4 年より 5 年と 6 年の方が高かった。よって、学校居場所感と学校生活スキル及び学級満足度の下位尺度の一部には、性差と学年差があることが明らかとなった。

さらに、学校居場所感と学校生活スキル及び学級満足度の関連を検討するため、共分散構造分析を行った。その結果、学校生活スキルが高いほど、学校居場所感が高まり、学級満足度が高くなるという適合度の高いモデルが得られた。

以上から、児童の学校生活スキルを高めることは、学校居場所感及び学校適応感の向上につながることを示唆された。

## 1. 問題

1980 年代に不登校児童生徒が増加したことを受けて、文部省 (1992) は「登校拒否 (不登校) 問題について—児童生徒の『心の居場所』づくりを目指して—」という報告書を出し、学校内での「居場所」を作ることの必要性を指摘した。さらに、文部科学省生涯学習政策局生涯学習推進課が、「子どもの居場所づくり新プラン」(生涯学習政策局子どもの居場所づくり推進室, 2004) を計画・実施し、学校外での「居場所」づくりが行われるようになった。このように、子どもの「居場所」づくりに関しては、心の「居場所」がないことへの注目から、学校内外において「居場所」をつくるという動きに進展している (杉本・庄司, 2006)。なお、平成 27 年度の小中学校の不登校児童生徒数は 126,009 名であり、前年度から 2.5% 増加している (文部科学省, 2016a)。依然として高水準

にある不登校児童生徒数に対し、児童生徒が不登校とならないような魅力ある学校づくりの他、教育支援センターや不登校特例校、ICT（インフォメーション アンド コミュニケーション テクノロジー）を活用した学習支援、フリースクール、夜間中学での受入れなど、現在も学校内外における「心の居場所」づくりの必要性が求められている（文部科学省，2016b）。

「居場所」の定義について、文部省（1992）によると、「児童生徒が存在感を実感することができ、精神的に安心していることのできる場所」とであるとされている。上野（1992）は「安心して身を置くことのできる場所」、坂本（1993）は「自己存在感が得られる場所」、村瀬・重松・平田・高堂・青山・小林・伊藤（2000）は、「心のよりどころとなる物理的空間や対人関係、もしくはありのままの自分で安心していられる時間を包含するメタファー」などと定義している。これらの定義から、現代における「居場所」という言葉には、単に人がいるところという物理的な意味だけではなく、心理的側面が含まれているといえる（杉本・庄司，2006）。

一方、「居場所」があるという感覚と考えられる居場所感について、児童期を対象とした研究は多くなく、居場所感と不登校、いじめや非行等の学校不適応との関係を調査した研究も少ないという現状がある（西中，2014）。不登校問題の解決を目的に「居場所」づくりが行われているのであれば、居場所感と学校不適応との関連を明らかにすることは、急務の課題であると考えられる。

一方、学校不適応については、「学校ストレス」との関連が指摘されている（岡安・嶋田・坂野，1993；嶋田・岡安・坂野，1992）。「学校ストレス」は、児童が学校生活を送る中で感じるさまざまな心理的ストレスであると考えられる。こうした心理的ストレスについて、学校生活を送る上で会う発達課題・教育課題の解決を促進するスキル（以下、学校生活スキル）との関連が指摘されている（山口・飯田・石隈，2005）。山口ら（2005）によると、スキルの欠如は、高い学校ストレスや学校における不適応に結びつく傾向があるとされ、特定のスキルの欠如が顕著な子どもに対して、そのスキルを教育していく必要があると述べられている。よって、学校不適応の予防の観点から、学校生活スキルと居場所感の関係について、明らかにする必要があるといえる。居場所感と子どもの学校生活スキル及び学校適応感のそれぞれの関係を明らかにすることは、「居場所」づくりが推進されている現状において、学校側の指導方針や子どもとの関わり方に、一つの指標をもたらすものである。

居場所感については、様々な尺度開発が行われており、おおよそ「被受容感」「安心感」「本来感」「自己存在感」「自己有用感」「充実感」「連帯感」「高揚感」「場との一致感」「内省」「自由の確保」といった下位尺度によって構成されていることが明らかとされている（西中，2014）。しかし、ほとんどが青年期を対象とした尺度であり、児童期を対象とした尺度は多くない（奥田・山口，2016）。そのような現状の中、児童の学校居場所感を測定する尺度として、小学生版学校居場所感尺度が作成されている（奥田・山口，2016）（表1）。小学生版学校居場所感尺度は、「自由性」「心安らぐ空間」「被受容感」「自己内省性」の4因子構造になることが明らかにされており、信頼性、妥当性共に確認されている（奥田・山口，2016）。

また、居場所づくりに関しては、対象ごとに市区町村、ボランティア団体が率先して実施しており、学級単位でもプログラムの実施が図られている（東京都杉並区児童青少年センター，2000；東京都

品川区教育委員会, 2004; 木下, 2013). 次に, 学校生活スキルについては, 発達段階ごとに尺度が作成されており, 学校適応との関連が指摘されている(飯田, 2003; 飯田・石隈, 2006; 五十嵐, 2011). 一方, 居場所感と学校生活スキルの研究は, ほぼすべてが青年期以降を対象としたものである. よって, 児童期の居場所感と学校生活スキルの研究は十分とはいえず, 研究の蓄積が望まれる. また, 学校適応感については, スクール・モラルの観点や児童の主観的な適応感, 対人関係に重きを置いた適応感を測定する尺度の開発が行われている(松山・倉知・数藤・宮崎, 1984; 浜名・松本, 1993; 河村, 1998, 1999 他). さらに, 学校適応感は, 友達との関係, 教師との関係, 学業場面, ソーシャルサポート, 自己概念, 自尊感情, 食生活など様々な要因との関連が指摘されている(戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野, 1997; 大河原・林・工藤・根本・萱野・新谷, 2006; 齋藤・神村, 2008; 富岡, 2013; 金平・玉木, 2014 他). 一方, 居場所感と学校適応感に関する研究に関しても, 多くは青年期以降を対象としている. 数少ない児童期を対象とした研究に, 空間的居場所(好きな場所)と心理的居場所(安心できる人)と学校適応の関係を検討したものがあある(豊田・吉田, 2012). 豊田・吉田(2012)は, 空間的居場所は, 男子が「運動場」, 女子が「教室」を選択する者が多いこと, 心理的居場所は, 「母親」を選択する者が多く, 学年が上がるにつれ, 「友人」を選択する者が増加することを明らかにしており, 心理的居場所を「自分」とする者は, それ以外の者よりも学校適応が低いことを指摘している. しかし, 居場所の定義の多様性から, 空間的居場所が必ずしも好きな場所とは限らない点や, 質問項目が選択制のため, “居場所がない”者の学校適応が検討できていない点など, 課題も残っている.

以上から, 学校生活スキルと居場所感, 学校適応感との関連が想定されていながらも, 特に児童期を対象とした研究は多くないという現状がある. そのため, 児童期の学校生活スキルと居場所感及び学校適応感の影響関係を検討することは, 様々な実践における評価の指標となり得ると推定され, 本研究は意義があると考えられる.

表1 小学生版学校居場所感尺度(奥田・山口, 2016 p.116 を参考に作成)

<b>I 自由性</b>
1. 学校では, 自由に行動できる
2. 学校では, 自分の好きなようにできる
3. 学校では, 自分の好きなことができる
<b>II 心安らぐ空間</b>
4. 学校には, 落ちつける場所がある
5. 学校には, リラックスできる場所がある
6. 学校には, 何でも話せる場所がある
<b>III 被受容感</b>
7. 学校には, 自分を本当に理解してくれる人がいる
8. 学校では, 友達と一緒にいられる
9. 学校には, 悩みを聞いてくれる人がいる
<b>IV 自己内省性</b>
10. 学校では, 自分のことについてよく考える
11. 学校では, 自分のペースで勉強できる
12. 学校では, 自分の能力を活かせる

## 2. 目的

本研究では、まず児童の学校生活スキル、学校居場所感、学校適応感の性別並びに学年による差を調査・検討する。次に、児童の学校生活スキルが学校居場所感及び学校適応感にどのような影響を与えているのか、調査・検討することを目的とする。なお、本研究における居場所感は、先行研究をふまえ、「精神的に安心し、自己存在感を得られる、物理的・心理的空間がある感覚」と操作的に定義する。

## 3. 方法

### (1) 調査対象者

関東圏内のA小学校の児童375名（4年生男63名、女56名：5年生男57名、女54名：6年生男76名、女69名）。

### (2) 調査時期

2015年7月上旬～中旬。

### (3) 調査内容

a. フェイスシート：学年、性別。

b. 学校生活スキル尺度小学生版（山口ら，2005）：学校生活スキルの個人差を問う尺度。「進路決定スキル」「集団活動スキル」「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因子全43項目。本研究では、下位尺度の「進路決定スキル」「自己学習スキル」「コミュニケーションスキル」「健康維持スキル」のみ抜粋。さらに、質問の量を考慮し、各因子において因子負荷量の高かった上位3項目を採用し、全12項目を用いる。5件法。

c. 小学生版学校居場所感尺度（奥田・山口，2016）：小学生の学校における居場所感を測定する尺度。「自由性」「心安らぐ空間」「被受容感」「自己内省性」の4因子12項目。4件法。

d. 楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U小学校4～6年生用（河村，1998）：学級集団をアセスメントし、より適切な支援をするための尺度。「学校生活意欲尺度」（全9項目）と「学級満足度尺度」（全12項目）の2つから構成される。全21項目。本研究では、質問の量を考慮して、「学級満足度尺度」のみ抜粋。全12項目。4件法。

### (4) 調査手続き

対象者には、質問紙に本研究の趣旨の説明と同意に関する文章を添付し、回答をもって同意とみなした。質問紙は学校長の意向に沿い、各クラス担任を通して対象者に配付してもらった。質問紙の回収は、配付時と同様に小学校に訪問し、各クラス担任を通して回収した。

### (5) 倫理的配慮

対象者の所属する学校長に対し、本研究の趣旨を説明した文書を作成し、同意を得たうえで、質問紙を対象校に持参し、質問紙調査を実施した。対象者の自由意志により、調査に協力しなくてもよいことを明確に伝えているため、調査に協力しないことも可能であり、心理的ストレスは回避できるように配慮した。質問紙は無記名で記入するため、個人は特定されず、個人情報を守られるとした。結果を論文や学会等に報告する際は、集団としてデータを公表し、個人が特定されないよう

に配慮を行った。また、本研究は跡見学園女子大学文学部臨床心理学科倫理委員会審査にて承認を受けた（承認番号：15014）。

#### 4. 結果と考察

全配付数 375 名の中から、無記名や欠損のあったものを除外した有効回答数は 353 名であった（有効回答率 94.13%）。対象者の性別は、353 名中「男」179 名（50.71%）、「女」174 名（49.29%）であった。

次に学年は、353 名中「4 年生」115 名（32.58%）、「5 年生」106 名（30.03%）、「6 年生」132 名（37.39%）であった。

##### (1) 学校生活スキル、学校居場所感、学校適応感の各尺度の性別・学年別の平均値の差の検討

学校生活スキルと学校居場所感、学校適応感を測定する尺度の 3 つについて、それぞれ性別・学年別による 2 要因の分散分析を行った（表 2）。なお、学級満足度尺度得点を算出する都合上、下位尺度の「被侵害」において逆転項目処理を施し、「被侵害のなさ」得点を算出した。「被侵害のなさ」得点と「承認」得点の合計を、学級満足度得点として、以後も分析を行った。

その結果、性別、学年別における交互作用は認められなかった。性別においては、学校居場所感の「被受容感」について、女子の方が男子より高かった。よって、女子児童は友達や周囲の人に受け入れられていることを、居場所を感じるうえで重視することが明らかとなった。杉本・庄司（2006）においても、「被受容感」が女子において高いことが示されており、本研究と一致する結果となった。次に、学年別の差においては、「心安らぐ空間」と「被受容感」において、どちらも 4 年生より 5 年生の方が高かった。よって、居場所を感じるうえで、5 年生は、リラックスできる空間があることと、周囲から受け入れられていることを重視することが明らかとなった。さらに、学校生活スキルの「進路決定スキル」と「コミュニケーションスキル」は、どちらも 4 年生より 6 年生の方が高かった。よって、6 年生は中学進学に向けた進路決定、さらに、最高学年ゆえに、リーダーシップの発揮とコミュニケーションを要する機会が多くなることから、それらのスキルが高いと推察される。また、スキルは学習されるものであり、学年が上がるにつれ、スキルの向上が期待されている（山口ら、2005）。そして、学級満足度の「承認」は、4 年生より 5 年生と 6 年生の方が有意に高かった。つまり、小学校高学年において、より学校内で周囲から承認されていると感じることが示唆された。富岡（2013）は、4 年生より 5 年生と 6 年生の学校適応感が高いことを明らかにしており、本研究と一致する結果となった。一方で、富岡（2013）は、学年差が生じた理由として、それが発達のなものなのか、クラスや学年の特徴を反映しているものなのか、検討する必要性を述べている。金平・玉木（2014）の研究では、学級満足度に学年差がみられていないことから、本研究の結果の解釈は、慎重に行う必要がある。

表2 学校生活スキル, 学校居場所感, 学校適応感の各下位尺度の性別, 学年別による差

学校居場所感		<i>N</i>	平均値	標準偏差	主効果( <i>F</i> 値)	交互作用	多重比較	
自由性	性別	男	169	7.70	2.77	0.08	0.31	<i>n. s.</i>
		女	170	7.76	2.55			
	学年	4年	106	7.41	3.03	1.22	0.31	<i>n. s.</i>
5年		103	7.94	2.36				
6年		130	7.84	2.54				
心安らく空間	性別	男	169	8.56	2.45	0.28	0.37	<i>n. s.</i>
		女	170	8.41	2.35			
	学年	4年	106	8.14	2.72	3.68*	0.37	4年<5年
5年		103	9.00	2.16				
6年		130	8.35	2.25				
被受容感	性別	男	169	9.27	2.42	7.57**	0.89	男<女
		女	170	9.94	2.19			
	学年	4年	106	9.01	2.61	7.02**	0.89	4年<5年
5年		103	10.19	1.93				
6年		130	9.63	2.28				
自己内省性	性別	男	169	9.10	2.35	0.18	1.87	<i>n. s.</i>
		女	170	9.02	2.28			
	学年	4年	106	9.12	2.61	2.50	1.87	<i>n. s.</i>
5年		103	9.41	2.23				
6年		130	8.74	2.08				
学校生活スキル		<i>N</i>	平均値	標準偏差	主効果( <i>F</i> 値)	交互作用	多重比較	
自己学習	性別	男	179	9.79	3.11	0.00	2.70	<i>n. s.</i>
		女	174	9.87	3.27			
	学年	4年	115	9.81	3.40	0.75	2.70	<i>n. s.</i>
5年		106	9.57	3.15				
6年		132	10.06	3.03				
進路決定	性別	男	178	10.70	3.23	0.32	1.83	<i>n. s.</i>
		女	174	10.53	2.79			
	学年	4年	115	9.89	3.37	5.14**	1.83	4年<6年
5年		105	10.86	2.91				
6年		132	11.06	2.67				
コミュニケーション	性別	男	179	11.85	2.55	0.00	1.92	<i>n. s.</i>
		女	174	11.88	2.23			
	学年	4年	115	11.48	2.54	3.23*	1.93	4年<6年
5年		106	11.80	2.31				
6年		132	12.25	2.30				
健康維持	性別	男	175	11.44	2.99	1.14	1.43	<i>n. s.</i>
		女	170	11.08	3.00			
	学年	4年	110	11.25	3.15	0.14	1.43	<i>n. s.</i>
5年		105	11.40	3.07				
6年		130	11.18	2.80				
学級満足度		<i>N</i>	平均値	標準偏差	主効果( <i>F</i> 値)	交互作用	多重比較	
承認	性別	男	175	17.58	4.26	1.45	0.70	<i>n. s.</i>
		女	170	18.20	4.34			
	学年	4年	111	16.64	4.86	6.99**	0.70	4年<5年, 6年
5年		102	18.53	4.02				
6年		132	17.89	3.80				
被侵害のなさ	性別	男	175	20.15	4.38	0.41	1.73	<i>n. s.</i>
		女	170	20.52	3.89			
	学年	4年	111	19.65	4.54	2.59	1.73	<i>n. s.</i>
5年		102	20.94	3.68				
6年		132	20.43	4.08				

\**p*<.05 \*\**p*<.01

(2) 学校生活スキル、学校居場所感及び学級満足度の影響関係

先行研究から、学校生活スキルと学校適応感の関連が指摘されている（飯田，2003；飯田・石隈，2006；五十嵐，2011）。また、学校不適応の一つである不登校問題の解消を目的として、「居場所」づくりが推進されている。つまり、「居場所」があることによって、学校への適応が良くなることが望まれている。そこから、居場所感が高まると学校適応感が高まるという影響関係を推定することができる。そのため、本研究では、以下の仮説をもとに検討を行う（図1）。

仮説1：学校生活スキルが高いと、学校適応感が高い。

仮説2：学校生活スキルが高いと、居場所感が高い。

仮説3：居場所感が高いと、学校適応感が高い。

仮説4：学校生活スキルが高いほど、居場所感が高くなり、学校適応感が高くなる。

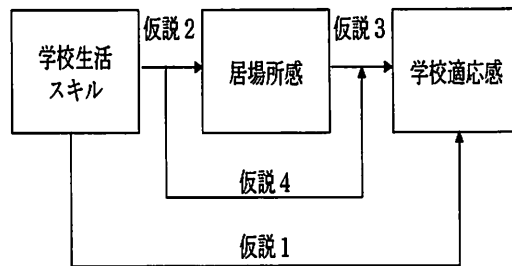


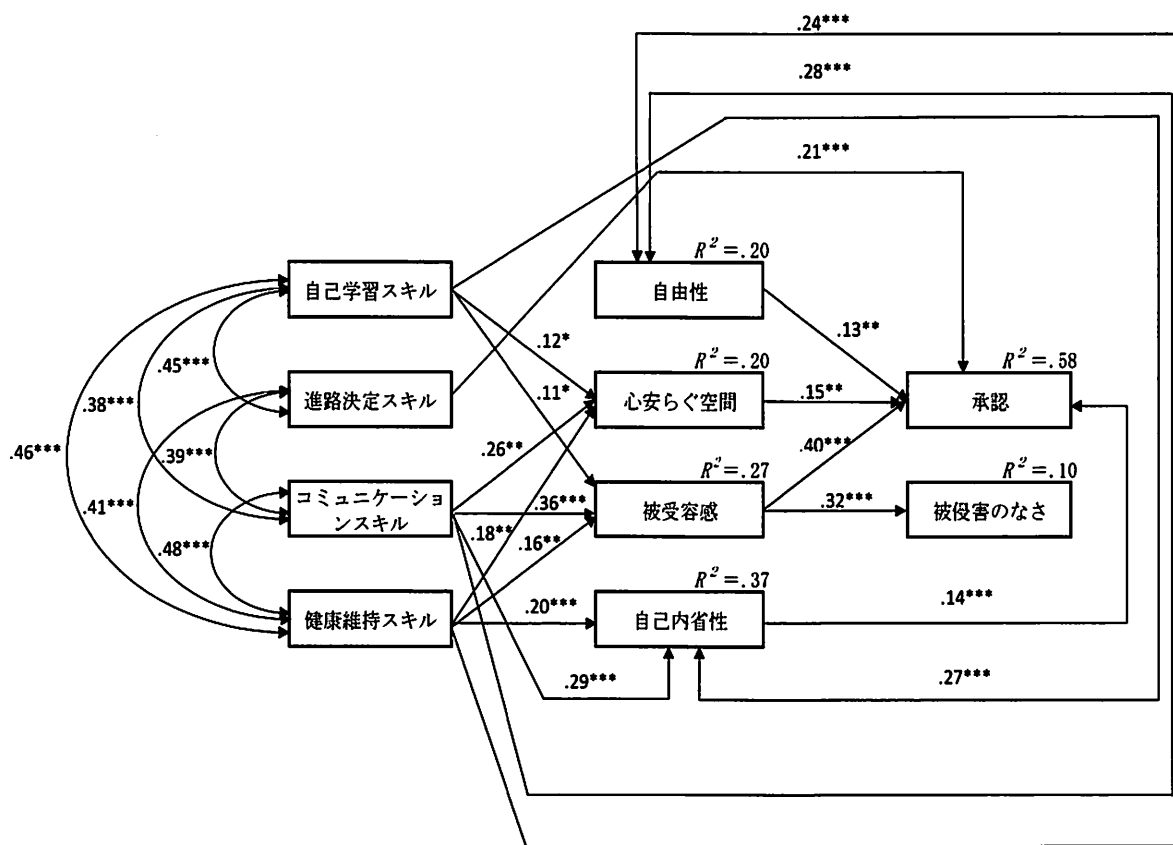
図1 仮説モデル

a. 学校生活スキルと学校居場所感及び学級満足度の下位尺度の影響関係

学校生活スキルと、学校適応感及び学校居場所感の影響関係を検討するために、共分散構造分析を行った。

仮説モデルに基づき、まず、第1水準に学校生活スキル尺度の下位尺度である「自己学習スキル」「進路決定スキル」「コミュニケーションスキル」「健康維持スキル」の4つを設定した。次に、第2水準には、小学生版学校居場所感尺度の下位尺度である「自由性」「心安らぐ空間」「被受容感」「自己内省性」の4つを設定した。さらに、第3水準には、学級満足度尺度の下位尺度である「承認」「被侵害のなさ」の2つを設定した。

第1水準の各変数から第2、第3水準の各変数に対してパスを設定し、第2水準の各変数から第3水準の各変数に対してパスを設定した。パス解析を行い、有意で無いパスを削除して分析を繰り返した結果、最終的に仮説モデルが得られた（図2）。



※図中には、有意なパスのみを表記。なお、誤差変数間の共分散は省略。

図2 学校生活スキル、学校居場所感及び学級満足度の影響関係

モデルの適合度は ( $\chi^2 = (15) = 19.50, p = .19, NFI = .98, CFI = 1.00, GFI = .99, AGFI = .96, RMSEA = .03$ ) であった。GFI, AGFI, CFI の値が .90 以上であり, RMSEA が .05 以下であった。よって, モデルの適合度は高いと判断された。

### b. 3尺度の下位尺度の影響関係

最も影響関係の強いパスを整理すると, ①学校生活スキルの「自己学習スキル」が高いと, 学校内にて自己を内省し, 勉強を進められる「自己内省性」が促進され, 自己価値の高まりとともに周囲に「承認」されていると感じられるようになること, ②「コミュニケーションスキル」が高いと, 学校内に信頼できる他者や, 一緒にいてくれる友達を作ることができ, 「被受容感」が促進され, 周囲に「承認」されると同時に, 「被侵害のなさ」を感じることに, ③「健康維持スキル」が高いと, 学校内にて無理をせず, 自由にふるまう「自由性」が促進され, ありのままの自分を表出し, 周囲に「承認」されていると感じられること, ④「進路決定スキル」が高いと, 自分の進む方向に向けて積極的に活動でき, 周囲から「承認」されていると感じること, の4点が示唆された。よって, 仮説は全て支持された。以上から, 児童の学校生活スキルを高めることは, 学校における居場所感を促進し, 学校適応感を高めることが示唆された。児童の学校生活スキルを高める実践方法としては, SST (ソーシャルスキルトレーニング) の有効性が指摘されている (藤枝, 2006, 2011; 岡沢,



2008 など)。SST の実施により、学校生活スキルが向上することで、学校居場所感が高まることが考えられる。また、学校に居場所を作るための実践もいくつか報告されている（東京都品川区教育委員会，2004；東京都杉並区児童青少年センター，2000；木下，2013）。これらの実践を踏まえて、学校居場所感および学校適応感を高めることが望まれる。

## 5. 今後の課題

本研究の課題として、第1に、研究対象校の少なさが挙げられる。富岡（2013）が、学校適応感における学年差の解釈について、その学級の雰囲気と発達の側面のどちらが影響しているのか検討することの必要性を指摘しているように、本研究においては、対象校独自の傾向を示したにすぎない可能性が懸念される。今後は調査対象校を増やし、より一般化を図ることが必要になると考えられる。

第2に、学校居場所感と児童の学習面の適応との影響関係の検討が不十分であることが挙げられる。本研究では、対象者への心理的負担を考慮し、Q-Uテストの学級満足度尺度（「承認」「被侵害」）のみを用いた。しかし、学校生活意欲尺度（「友人との関係」「学習意欲」「学級との関係」）を実施していないため、学習意欲、友達や学級における人間関係による影響を検討することができなかった。今後は、学校生活意欲尺度を実施し、学習意欲、友達関係や学級との関係についての適応と、学校居場所感との影響関係を検討することが必要であると考えられる。

第3に、学校内外における居場所感と学校適応感の影響関係を検討することがある。先述の通り、文部科学省（2016b）は不登校対策として、学校内外における「心の居場所」づくりを推進している。そうした現状をふまえると、学校内だけではなく、家、教育支援センター、フリースクールなど、学校外の「心の居場所」の有無と学校適応感について検討することにより、学校の指導方針、教育相談の在り方などをより明確にすることができると考えられる。

## 引用文献

- 藤枝静暁（2006）. 小学校における学級を対象とした社会的スキル訓練および行動リハーサル増加の試み. *カウンセリング研究*, 30 (1), 218-228.
- 藤枝静暁（2011）. 夏休みと冬休みにおける児童を対象とした家庭でのソーシャルスキル・トレーニングの実践研究. *カウンセリング研究*, 44 (4), 313-322.
- 浜名外喜男・松本昌弘（1993）. 学級における教師行動の変化が児童の学級適応に与える影響. *実験社会心理学研究*, 33 (2), 101-110.
- 五十嵐哲也（2011）. 中学進学に伴う不登校傾向の変化と学校生活スキルとの関連. *教育心理学研究*, 59, 64-76.
- 飯田順子（2003）. 中学生における学校生活スキルと学校生活満足度との関連. *学校心理学研究*, 3 (1), 3-9.
- 飯田順子・石隈利紀（2006）. 中学生の学校生活スキルと学校ストレスとの関連. *カウンセリン*

- グ研究, 39, 132-142.
- 金平希・玉木健弘 (2014). 小学生における食生活と学級満足度との関連性. 福山大学人間文化学部紀要, 14, 107-120.
- 河村茂雄 (1998). たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック (小学校編). 図書文化.
- 河村茂雄 (1999). たのしい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック (中学校編). 図書文化.
- 木下智彰 (2013). 児童の心の居場所をつくる教育実践の検討. 奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究, 5, 31-40.
- 松山安雄・倉知佐一・数藤茂・宮崎日出邦 (1984). 小学校用 SMT 結果の見方と利用. 東京: 日本文化科学社.
- 文部科学省 (2016a). 平成 27 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果 (速報値) について.
- 文部科学省 (2016b). 不登校児童生徒への支援の在り方について (通知).
- 文部省 (1992). 登校拒否 (不登校) 問題について——児童生徒の「心の居場所」づくりを目指して (学校不適応対策調査研究協力者会議報告). 教育委員会会報, 44, 25-29.
- 村瀬嘉代子・重松正典・平田正子・高堂なおみ・青山直英・小林敦子・伊藤直文 (2000). 居場所を見失った思春期・青年期の人々への統合的アプローチ——通所型中間施設のもつ治療・成長促進的要因. 心理臨床学研究, 8, 221-232.
- 西中華子 (2014). 児童期・青年期における居場所に関する一考察——居場所感の視点から. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 8 (1), 151-164.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1993). 中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果. 教育心理学研究, 41 (3), 302-312.
- 岡沢雅子 (2008). 学級におけるよりよい人間関係づくりをめざした取組. 教育実践研究第 18 集, 163-168.
- 奥田奈津子・山口豊一 (2016). 小学生版学校居場所感尺度の作成. 跡見学園女子大学文学部臨床心理学科紀要第 4 号, 113-119.
- 大河原美以・林もも子・工藤梨早・根本祥子・萱野亜希子・新谷雅人 (2006). 児童生徒の心の健康と教師の生徒指導観——長崎県教育委員会との連携による調査研究報告 1. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 57, 137-151.
- 齋藤恵美・神村栄一 (2008). 社会的スキルとソーシャル・サポート知覚が小学生の学級適応感に及ぼす影響. 新潟青陵大学大学院臨床心理学研究, 2, 65-70.
- 坂本昇一 (1993). 登校拒否のサインと心の居場所. 小学館.
- 嶋田洋徳・岡安孝弘・坂野雄二 (1992). 児童の心理的ストレスと学習意欲との関連. 健康心理学研究, 5, 7-19.
- 杉本希映・庄司一子 (2006). 「居場所」の心理的機能の構造とその発達的变化. 教育心理学研究,

54, 289-299.

生涯学習政策局子どもの居場所づくり推進室(2004). 子どもの居場所づくり 地域子ども教室推進事業の実施にあたって. 教育委員会月報, 656, 2-25.

戸ヶ崎泰子・秋山香澄・嶋田洋徳・坂野雄二(1997). 小学生用学校不適応感尺度開発の試み. ヒューマンサイエンスリサーチ, 6, 207-220.

富岡比呂子(2013). 児童の自己概念と自己効力感——学校適応感との関連性について. 創大教育研究第22号, 79-93.

東京都品川区教育委員会(2004). 事例紹介3スマイルスクール——品川区の放課後等の居場所づくりへの取組. 教育委員会月報, 56(2), 20-21.

東京都杉並区児童青少年センター(2000). 行政実務最前線レポート 地域での中高校生の居場所づくり——「ゆう杉並」の取組み. Gyousei EX, 12(11), 2-4.

豊田弘司・吉田真由美(2012). 子どもにおける居場所, 情動知能及び学校適応. 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要第21号, 9-17.

上野ひろ美(1992). 「居場所」(身体)と「関わり」(対話)——共同感情の組み換え. 現代教育科学, 10, 28-30.

山口豊一・飯田順子・石隈利紀(2005). 小学生の学校生活スキルに関する研究——学校生活スキル尺度(小学生版)の開発. 学校心理学研究, 5(1), 49-58.