

児童の居場所感を高める教師と保護者の実践

窪田 彩花* 堀井 俊章

Teachers' and Parents' Practices to Increase Sense of "Ibasho"
among Elementary School Children

Ayaka KUBOTA and Toshiaki HORII

問題と目的

令和2年度の小・中学校における不登校の児童生徒数は196,127名に上り、8年連続で増加し、約55%の不登校児童生徒が90日以上欠席している(文部科学省, 2021a)。文部科学省(2021a)はこの実態を「憂慮すべき状況」と認識している。不登校の児童生徒の中には、自室にひきこもり、家族を避けて生活する者も存在している(内閣府, 2019)。このことから、学校に居場所がないだけでなく、家族が共に生活をする場である家庭も居場所として機能していないことがうかがえる。居場所に関する実証研究を行ってきた杉本・庄司(2006)は「児童期には『家族のいる居場所』を持てることによって心理的安定の基礎となる」と指摘しており、今日学校のみならず家庭においても居場所づくりは重要な課題の一つといえる。

居場所という用語は、本来「いるところ」や「いどころ」という物理的な場所を意味する(広辞苑第七版, 2018)。しかし、居場所は心理的な意味を持つという考え方もあり、代表例として、文部省(現文部科学省)(1992)は居場所を「心の居場所」と捉え、「自己の存在感を実感し精神的に安心していられる場所」(国立教育政策研究所, 2012a)としている。本研究においてもこの定義を採用する。

学校教育において従来、教師は居場所づくりを実践し、児童に適切な働きかけを行うことが求められている(国立教育政策研究所, 2012b)。近年における平成29年告示の「小学校学習指導要領解説(特別活動編)」(文部科学省, 2017)、令和3年の中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(文部科学省, 2021b)、および令和4年の「不登校に関する調査研究協力者会議報告書～今後の不登校児童生徒への学習機会と支援の在り方について～」(文部科学省, 2022)の中でも居場所づくりや居場所の保障の重要性が指摘されている。

また、家庭教育においては、親と子が同じ体験を持ち、親子のきずなを深めることが期待され(文部省, 1996)、家庭教育はすべての教育の出発点であり、家庭が居場所として機能することが重視されている(文部科学省, 2011)。社会全体が家庭を支えることは前提となるが、家庭が児童の居場所となるよう保護者が児童に働きかけることは、保護者にとって重要な役割の一つであると考えられる。

児童の居場所づくりに関する従来の研究を概観すると、小谷津・堀井(2021)は教師による居場所づくりの実践と、教室における児童の居場所感(居場所であると感じる程度)との関係について数量的検討を行っている。また、坂井・榊原(2021)は児童の居場所づくりのために、教師が日常的に行っている働きかけやその意図について継続的な観察を通して事例的に検討している。これらの例のように、教師による居場

* 元横浜国立大学教育学部学生

所づくりに関する研究は散見されるが、従来保護者による居場所づくりの実践と、児童の家庭における居場所感との関係について明確にした実証的研究は不十分であり、どのような実践が児童の居場所感に繋がるか不明瞭である。

また、学校教育と家庭教育は相互に浸透し合うという側面をもっている（佐藤・巖・西中・平良，2016）。例えば学習指導の面では、学校における教師による学習指導の実践が児童の家庭での勉学への姿勢に肯定的な影響を与えたり、家庭における保護者による学習指導の実践が児童の学校での勉学への姿勢に肯定的な影響を与えたりすることがある。つまり、学校の実践と家庭の実践はそれぞれ児童の心理面に相互波及的に影響を与える可能性がある。このような点を鑑みると、教師による居場所づくりの実践は児童の教室（以下、クラス）での居場所感に繋がるだけでなく、家庭での居場所感に繋がり、保護者による居場所づくりの実践は児童の家庭での居場所感に繋がるだけでなく、クラスでの居場所感に繋がる可能性もあると推測される。しかし、そのような点についての検討も従来の研究では不十分である。

そこで本研究では、教師による居場所づくりの実践は児童のクラスにおける居場所感と家庭における居場所感に繋がり、また、保護者による居場所づくりの実践は児童の家庭における居場所感とクラスにおける居場所感に繋がるという仮説モデル（Figure 1）に基づき、それぞれの関連について数量的に検討することを目的とする。このような研究は学校教育と家庭教育双方のあり方を問い直し、広く社会に向けて啓発や提言を行うためにも意義があると考えられる。

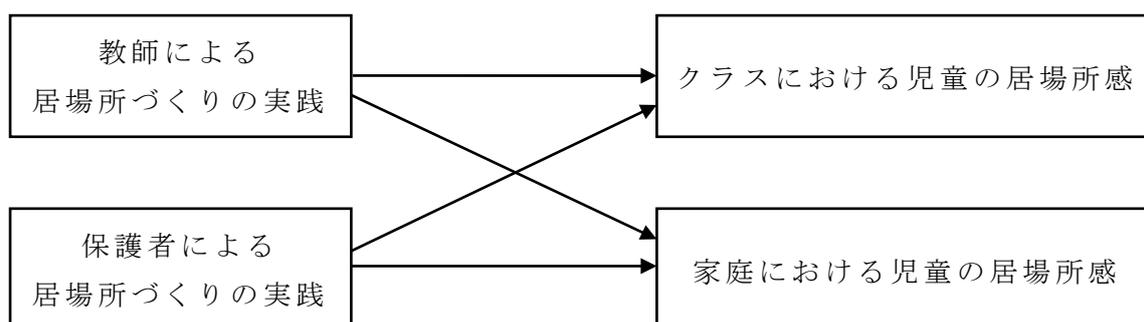


Figure 1 本研究における仮説モデル

予 備 調 査

目的

自由記述式の質問紙調査によって、クラスが児童の居場所になるために教師が行っている具体的な実践内容を把握し、その結果に基づき、本調査で用いる児童用の教師実践尺度項目を構成することを目的とする。また、保護者にも同様な調査を行い、家庭が児童の居場所になるために保護者が行っている具体的な実践内容を把握し、本調査で用いる児童用の保護者実践尺度項目を構成することを目的とする。

方法

調査時期および調査協力者 2021年10月26日から11月2日にかけて、首都圏公立小学校の教師40名および保護者180名を対象に個別無記名式の質問紙調査を実施した。回収数は教師15名（回収率37.50%）、保護者93名（回収率51.67%）であった。

教師の教職経験年数の平均値は 14.07 年 ($SD=8.28$) であった。

手続き 本調査は学校管理職の許可を得たうえで調査の趣旨および倫理事項の説明を文書で行い、同意を得た者を対象に実施した。倫理事項は個人のプライバシーが守られること、回答は研究以外の目的には使用しないこと、研究終了後は回答用紙を調査者が責任をもって処分すること、参加は自由であり決して強制ではなく研究への参加を途中で中止したいと思った場合にはいつでも中止することができることなどである。質問紙は教師には管理職を通じて配布し回収した。保護者には児童を通じて各家庭に配布し回収した。

質問紙の構成 教師用と保護者用の 2 種類の質問紙を使用した。

1. 教師用質問紙

1) フェイスシート 調査協力者の教職経験年数や担任を務めたことのある学年・学級について記入を求めた。

2) 教師の実践について 居場所の定義を示したうえで、クラスが児童の居場所になるために教師が行っている具体的な実践（行動や声かけ）について、自由記述式による回答を求めた。

2. 保護者用質問紙

1) フェイスシート 調査協力者の児童の学年・学級について記入を求めた。

2) 保護者の実践について 居場所の定義を示したうえで、家庭が児童の居場所になるために保護者が行っている具体的な実践（行動や声かけ）について、自由記述式による回答を求めた。

結果と考察

教師の実践内容について、自由記述データを切片化し、54 項目が得られた。心理学を専攻する学生 4 名の評定者で KJ 法（川喜田，1967，1970）を援用しカテゴリー分析を行った結果、「積極的声かけ（29 項目）」「受容的態度（13 項目）」「相互交流（12 項目）」の 3 カテゴリーに分類された。ワーディング処理を行い、内容的妥当性を検討し、計 20 項目から成る教師実践尺度を構成した。

保護者の実践内容についても同様の分析を行った結果、270 項目が得られ、「相互交流（139 項目）」と「積極的声かけ（131 項目）」の 2 カテゴリーに分類された。ワーディング処理を行い、内容的妥当性を検討し、計 15 項目から成る保護者実践尺度を構成した。

本 調 査

目的

教師および保護者の実践と児童のクラスおよび家庭における居場所感の関連について、児童側の観点から検討することを目的とする。

方法

調査時期および調査協力者 2021 年 12 月 3 日から 12 月 15 日にかけて、首都圏公立小学校の 3 年生 90 名（男子 33 名，女子 57 名），4 年生 73 名（男子 31 名，女子 42 名），5 年生 74 名（男子 37 名，女子 37 名），6 年生 56 名（男子 33 名，女子 23 名）の合計 293 名を対象とし、質問紙調査を実施した。

手続き 調査協力の了承を得た小学校に質問紙を持参し、3 年生 3 学級，4 年生 3 学級，5 年生 3 学級，6 年生 2 学級の各学級の担任に調査の実施を依頼した。調査の趣旨および倫理事項に関しては予備調査と同様の内容を学級担任から児童に分かりやすい言葉で説明してもらい、同意を得た者を調査対象とした。調査は集団・無記名式であり、実施時間は 30 分から 1 時間であった。

質問紙の構成 質問紙は以下の4点から構成された。

1. フェイスシート 調査協力者のクラス番号と性別について記入を求めた。

2. 教師実践尺度 これは予備調査で構成された尺度（全20項目）であり、教師の実践を児童が経験している程度を測定する尺度である。教示文は、「あなたは、学校のクラスの中で、次のようなことをどのくらい経験していますか。あてはまるものを1つ選んで、○をつけてください。」とした。各項目に対する回答は、「いつもある（6点）」「よくある（5点）」「ときどきある（4点）」「あまりない（3点）」「ほとんどない（2点）」「まったくない（1点）」の6件法で求めた。

3. 保護者実践尺度 これは予備調査で構成された尺度（全15項目）であり、保護者の実践を児童が経験している程度を測定する尺度である。なお、各家庭の事情や児童の心性に配慮し、教示文や各項目は「保護者」や「親」という言葉ではなく「おうちの人」という言葉を用いた。教示文は、「あなたは、おうちにいるとき、次のようなことをどのくらい経験していますか。あてはまるものを1つ選んで、○をつけてください。」とした。各項目に対する回答は、「いつもある（6点）」「よくある（5点）」「ときどきある（4点）」「あまりない（3点）」「ほとんどない（2点）」「まったくない（1点）」の6件法で求めた。

4. クラスおよび家庭の居場所感を測定する尺度 西中（2014）による小学生の居場所感を測定する尺度を用いた。この尺度を「クラスにいるとき」（18項目）と「おうちにいるとき」（18項目）の2通りで尋ねた。すなわち、前者はクラスの居場所感を測定する尺度（以下、クラス居場所感尺度）として、後者は家庭における居場所感を測定する尺度（以下、家庭居場所感尺度）として用いた。

クラス居場所感尺度は「クラス被受容感」（6項目：例「受け入れられている気がする」）、「クラス充実感」（5項目：例「生き生きしている感じがする」）、「クラス自己存在感」（4項目：例「自分はかけがえのない存在だ」）、「クラス安心感」（3項目：例「ほっとする」）の4つの下位尺度から構成されている。家庭居場所感尺度の構成も同様であり、「家庭被受容感」「家庭充実感」「家庭自己存在感」「家庭安心感」の4つの下位尺度から構成されている。各項目に対する回答は、「とてもあてはまる（6点）」「あてはまる（5点）」「ややあてはまる（4点）」「あまりあてはまらない（3点）」「あてはまらない（2点）」「まったくあてはまらない（1点）」の6件法で求めた。

結果と考察

教師実践尺度の因子構造および信頼性の検討

教師実践尺度20項目について、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。固有値1.0以上と因子の解釈可能性から2因子を抽出し、一つの因子にのみ.40以上の負荷となるよう項目の取舍選択と回転を繰り返した。その結果、2因子15項目が得られた（Table 1）。2因子の累積寄与率は44.35%であり、因子間相関は.62と中程度であった。

第1因子は、「他の人とはちがう意見を言ったときにも、先生がみとめてくれる（.70）」、「先生が、クラスの全員に対して同じようにせつしてくれる（.68）」、「自分が失敗をしたときに、先生が受け入れてくれる（.67）」など、教師の実践という観点から捉えると、教師が許容的な雰囲気をつくり、児童を尊重し受け入れる態度を表す項目が高い負荷量を示していたことから、「教師の受容的態度」と命名した。

第2因子は、「先生からクラス全員の前でほめられる（.83）」、「先生から、個人的に直接ほめられる（.73）」、「心配なことがあったときに、先生に「だいじょうぶ」などと安心できるような言葉かけをされる（.52）」など、教師が児童をほめるなど、積極的・肯定的に言葉をかける態度を表す項目が高い負荷量を示していたことから、「教師の積極的声かけ」と命名した。

Table 1 教師実践尺度の因子分析の結果

	因子	
	I	II
教師の受容的態度		
他の人とはちがう意見を言ったときにも、先生がみとめてくれる	.70	-.01
先生が、クラスの全員に対して同じようにせっしてくる	.68	.10
自分が失敗をしたときに、先生が受け入れてくれる	.67	-.12
先生に、だれかが失敗をしたときも、クラスみんなで受け入れるように言われる	.59	-.05
クラスのだれかがやりたいと言ったことを先生がやらせてくれる	.57	.01
先生が、授業中にグループ活動の時間をつくってくれる	.54	.07
先生が、係（や班のリーダー）などの役割をつくってくれる	.50	-.02
先生に、「いじめは許さない」という話をされる	.43	.11
先生が笑顔でいる	.42	-.10
先生がいそがしそうなきにも話を聞いてくれる	.41	.25
教師の積極的声かけ		
先生からクラス全員の前でほめられる	-.24	.83
先生から、個人的に直接ほめられる	-.09	.73
心配なことがあったときに、先生に「だいじょうぶ」などと安心できるような言葉かけをされる	.12	.52
先生から「ありがとう」などとかんしゃされる	.27	.45
先生に話しかけられる	.20	.44
	I	II
因子間相関	I —	.62
	II	—

各因子の負荷量.40以上の項目のまとまりを下位尺度とし、それぞれの下位尺度について Cronbach の α 係数を算出した結果、「教師の受容的態度」が.82、「教師の積極的声かけ」が.75であった。これらの結果から、教師実践尺度は十分な内的整合性を備え、心理尺度として一定水準以上の信頼性をもつことが確認された。

保護者実践尺度の因子構造および信頼性の検討

保護者実践尺度の15項目について最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。固有値1.0以上と因子の解釈可能性から2因子を抽出し、一つの因子にのみ.40以上の負荷となるよう項目の取捨選択と回転を繰り返した。その結果、2因子15項目が得られた (Table 2)。2因子の累積寄与率は55.92%であり、因子間相関は.68と中程度であった。

第1因子は、「相談したときに、おうちの人に「だいじょうぶ」などと安心できるような言葉を言われる (.85)」、「おうちの人に、「ありがとう」などとかんしゃされる (.77)」、「おうちの人から、良いことをしたときにほめられる (.68)」など、保護者の実践という観点から捉えると、保護者が児童を安心させたり、児童に感謝したり、児童をほめたりなど、保護者が児童の気持ちに寄り添い、積極的に言葉をかける態度を表す項目が高い負荷量を示していたことから、「保護者の積極的声かけ」と命名した。

第2因子は、「おうちの人と小さいころの自分や家族の写真・ビデオなどを見る (.72)」、「おうちの人とトランプやゲームをする (.67)」、「おうちの人や宿題などの

Table 2 保護者実践尺度の因子分析の結果

	因子	
	I	II
保護者の積極的声かけ		
相談したときに、おうちの人に「だいじょうぶ」などと安心できるような言葉を言われる	.85	-.08
おうちの人に、「ありがとう」などとかんしゃされる	.77	.03
おうちの人から、良いことをしたときにほめられる	.68	-.03
おうちの人から「ごめんね」などとあやまられる	.66	-.03
おうちの人が笑顔でいる	.57	.22
おうちの人からていねいな言葉づかいをされる	.57	-.03
保護者との共同体験		
おうちの人と小さいころの自分や家族の写真・ビデオなどを見る	.06	.72
おうちの人とトランプやゲームをする	.02	.67
おうちの人や宿題などの勉強をいっしょにしたり、チェックしたりする	.14	.47
お風呂そうじなどの役割がある	-.13	.47
	I	II
因子間相関 I	—	.68
	II	—

勉強をいっしょにしたり、チェックしたりする (.47)」など、保護者が児童と共に活動を行う内容を表す項目が高い負荷量を示していたことから、「保護者との共同体験」と命名した。

各因子の負荷量.40以上の項目のまとまりを下位尺度とし、それぞれの下位尺度について Cronbach の α 係数を算出した結果、「保護者の積極的声かけ」が.83、「保護者との共同体験」が.70であった。これらの結果から、保護者実践尺度は十分な内的整合性を備え、心理尺度として一定水準以上の信頼性をもつことが確認された。

クラス居場所感尺度と家庭居場所感尺度の信頼性の検討

クラス居場所感尺度と家庭居場所感尺度の因子構造が西中（2014）の因子構造と概ね同一であることを確認したうえで、各下位尺度の Cronbach の α 係数を算出した。その結果、クラス居場所感尺度のクラス被受容感は.89、クラス充実感は.87、クラス自己存在感は.84、クラス安心感は.83であった。また、家庭居場所感尺度の家庭被受容感は.92、家庭充実感は.89、家庭自己存在感は.84、家庭安心感は.85であった。これらの結果からクラス居場所感尺度と家庭居場所感尺度は高い内的整合性を備え、心理尺度として高い信頼性をもつことが確認された。

各下位尺度間の相関分析

教師実践尺度、保護者実践尺度、クラス居場所感尺度、家庭居場所感尺度の相関を検討するために、各下位尺度間の Pearson の積率相関係数を求めた（Table 3）。その結果、教師実践尺度の「教師の受容的態度」「教師の積極的声かけ」と、クラス居場所感尺度の「クラス被受容感」「クラス充実感」「クラス自己存在感」「クラス安心感」および家庭居場所感尺度の「家庭被受容感」「家庭充実感」「家庭自己存在感」「家庭安心感」は有意な正の相関を示した。

Table 3 各下位尺度の記述統計量および各下位尺度間の相関分析の結果

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>r</i>											
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
教師実践尺度															
1. 教師の受容的態度	46.47	7.14	.82	—	.55***	.44***	.32***	.40***	.31***	.32***	.33***	.35***	.27***	.29***	.26***
2. 教師の積極的声かけ	19.61	3.94	.75	—	—	.50***	.35***	.48***	.43***	.42***	.40***	.40***	.36***	.39***	.32***
保護者実践尺度															
3. 保護者の積極的声かけ	27.49	5.50	.83	—	—	—	.56***	.49***	.44***	.53***	.47***	.66***	.58***	.63***	.61***
4. 保護者との共同体験	16.00	4.50	.70	—	—	—	—	.35***	.31***	.38***	.31***	.40***	.39***	.38***	.38***
クラス居場所感尺度															
5. クラス被受容感	27.47	5.93	.89	—	—	—	—	—	.81***	.79***	.80***	.66***	.62***	.61***	.57***
6. クラス充実感	22.56	5.54	.87	—	—	—	—	—	—	.83***	.77***	.59***	.72***	.65***	.52***
7. クラス自己存在感	17.27	4.74	.84	—	—	—	—	—	—	—	.71***	.66***	.70***	.82***	.59***
8. クラス安心感	13.46	3.50	.83	—	—	—	—	—	—	—	—	.59***	.60***	.53***	.62***
家庭居場所感尺度															
9. 家庭被受容感	29.54	6.36	.92	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.84***	.85***	.85***
10. 家庭充実感	23.98	5.57	.89	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.85***	.77***
11. 家庭自己存在感	18.24	4.85	.84	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.75***
12. 家庭安心感	14.89	3.34	.85	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

*** $p < .001$

また、保護者実践尺度の「保護者の積極的声かけ」「保護者との共同体験」と、クラス居場所感尺度の「クラス被受容感」「クラス充実感」「クラス自己存在感」「クラス安心感」および家庭居場所感尺度の「家庭被受容感」「家庭充実感」「家庭自己存在感」「家庭安心感」は有意な正の相関を示した。

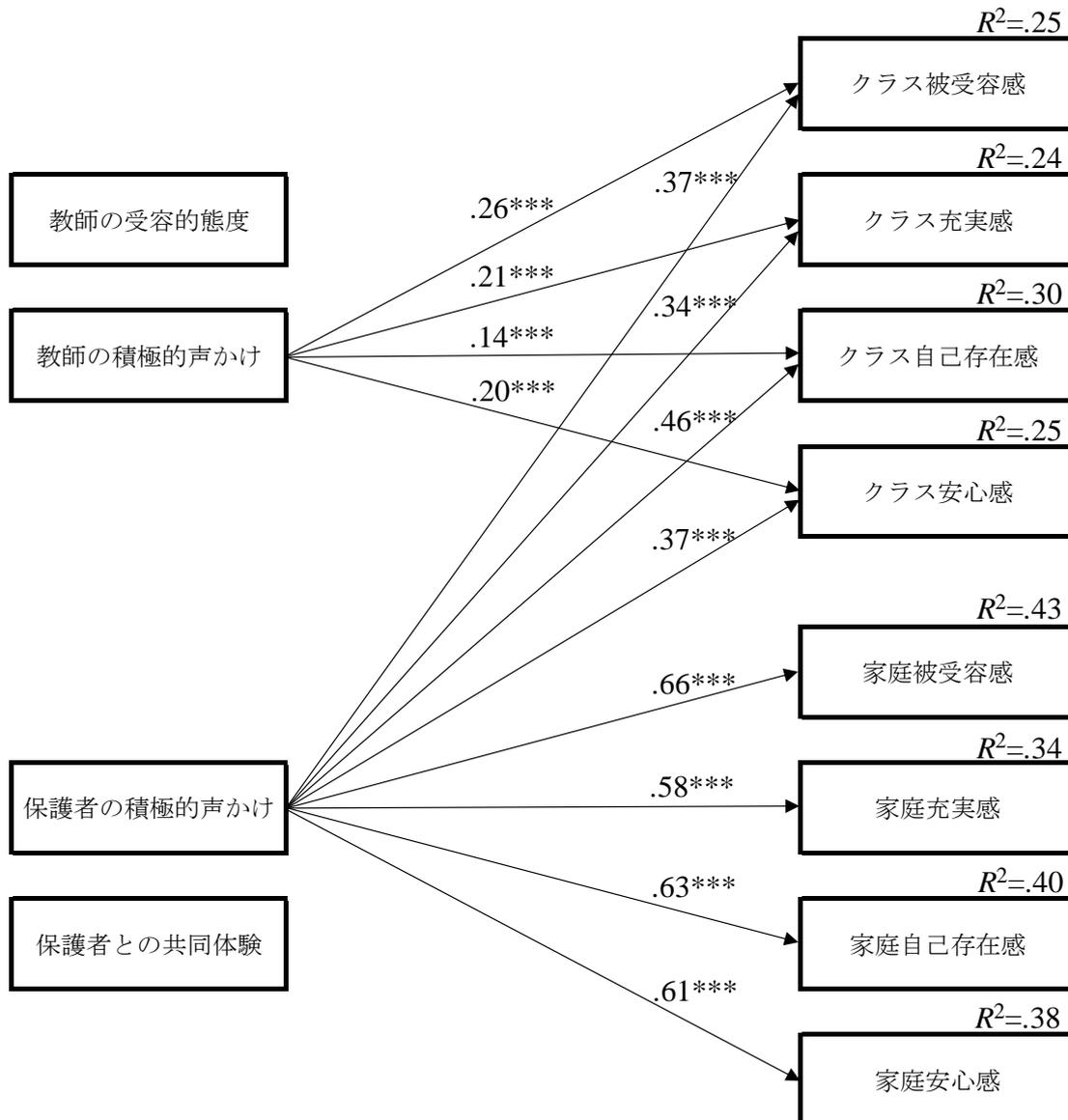
各下位尺度を用いた共分散構造分析によるパス解析

教師の実践は児童のクラスにおける居場所感と家庭における居場所感に繋がり、また、保護者の実践は児童の家庭における居場所感とクラスにおける居場所感に繋がるという仮説モデルを設定し、共分散構造分析によるパス解析を行った。

その際に、相関分析の結果 (Table 3) において、すべての下位尺度間に有意な相関が見られたため、教師実践尺度と保護者実践尺度の下位尺度間、およびクラス居場所感尺度と家庭居場所感尺度の誤差変数間に共分散を仮定した。そのうえで、教師実践尺度と保護者実践尺度の下位尺度からクラス居場所感尺度と家庭居場所感尺度の下位尺度へのパスを仮定した解析を行った。5%水準で有意でないパスを削除した結果、Figure 2 のようなモデルが得られた。Figure 2 にはパス係数 (標準化推定値) と決定係数の値を示した。

モデルの適合度指標は $\chi^2(20)=25.824(p=.172)$, GFI=.986, AGFI=.944, CFI=.998, RMSEA=.032 であり、モデルはデータに十分適合していることが示された。

Figure 2 を見て分かるように、教師実践尺度の「教師の積極的声かけ」からは、クラス居場所感尺度の「クラス被受容感」「クラス充実感」「クラス自己存在感」「クラス安心感」への有意な正のパスが確認された。また、保護者実践尺度の「保護者の積極的声かけ」からは、クラス居場所感尺度の「クラス被受容感」「クラス充実感」「クラス自己存在感」「クラス安心感」および家庭居場所感尺度の「家庭被受容感」「家庭充実感」「家庭自己存在感」「家庭安心感」への有意な正のパスが確認された。なお、男女間および学年間のモデルの比較を行うために、それぞれについて多母集団同時分析を行った結果、いずれも差異が見られなかった。



注. *** $p < .001$

$\chi^2(20) = 25.824 (p = .172)$, GFI = .986, AGFI = .944, CFI = .998, RMSEA = .032

図が煩雑になることを防ぐため、有意でないパス、誤差変数、外生変数間および内生変数の誤差変数間の共分散は省略した。

Figure 2 各下位尺度を用いた共分散構造分析によるパス解析の結果（パス図）

これらの結果より、「教師の積極的声かけ」は「クラス被受容感」「クラス充実感」「クラス自己存在感」「クラス安心感」と有意な正の関連を示し、「教師の積極的声かけ」は、児童のクラスにおける居場所感に繋がる可能性が示唆された。古市・柴田(2013)は、教師からほめられる経験が児童の学校生活全般への適応により影響を与えることを報告している。「教師の積極的声かけ」は、教師が児童をほめるなど、積極的・肯定的に言葉をかける態度を表す。したがって、本研究の結果は古市・柴田(2013)の報告と符合する。

「保護者の積極的声かけ」は、「家庭被受容感」「家庭充実感」「家庭自己存在感」「家

庭安心感」と有意な正の関連を示し、「保護者の積極的声かけ」は、児童の家庭における居場所感に繋がる可能性が示唆された。兄井・須崎・横山（2013）によれば、保護者がほめることにより児童の自尊感情が高まるとされている。また、自尊感情と概念的に類似する自己肯定感は居場所の心理的機能の一種と捉えられる（杉本・庄司, 2006）。したがって、ほめるなどの保護者の積極的な声かけは児童の居場所感に繋がり得ることが推察される。

また、「保護者の積極的声かけ」は、「クラス被受容感」「クラス充実感」「クラス自己存在感」「クラス安心感」と有意な正の関連を示した。すなわち、「保護者の積極的声かけ」は、児童の家庭における居場所感だけでなく、クラスにおける居場所感にも繋がる可能性が示唆された。北田・中地（2018）は、両親からほめられる経験が不登校傾向の低下と関連を示したことを報告している。不登校傾向の低下とクラスでの居場所感の上昇は概念として関連を持つことが想定される（文部科学省, 2022）。したがって、ほめるなどの「保護者の積極的声かけ」はクラスでの居場所感に繋がり得ることが推察される。

なお、パス係数を見ると、「教師の積極的声かけ」から「クラス被受容感」「クラス充実感」「クラス自己存在感」「クラス安心感」にかけての値よりも、「保護者の積極的声かけ」から「クラス被受容感」「クラス充実感」「クラス自己存在感」「クラス安心感」および「家庭被受容感」「家庭充実感」「家庭自己存在感」「家庭安心感」にかけての値が全体的に大きいことが分かる。このことから、「教師の積極的声かけ」よりも「保護者の積極的声かけ」が児童の居場所感とより強く関連を示したといえる。

まとめと今後の課題

本研究は、教師による居場所づくりの実践が児童のクラスにおける居場所感と家庭における居場所感に繋がり、また、保護者による居場所づくりの実践が児童の家庭における居場所感とクラスにおける居場所感に繋がるという仮説モデルに基づき、それぞれの関連について数量的に検討することを目的とした。その結果は主に以下の4点に要約される。

第一に、教師による居場所づくりの実践としての「教師の積極的声かけ」は、児童のクラスにおける居場所感と関連を示した。第二に、保護者による居場所づくりの実践としての「保護者の積極的声かけ」は、児童の家庭における居場所感と関連を示した。第三に、保護者による居場所づくりの実践としての「保護者の積極的声かけ」は、児童の家庭における居場所感だけでなく、クラスにおける居場所感とも関連を示した。第四に、「教師の積極的声かけ」よりも「保護者の積極的声かけ」が児童の居場所感とより強く関連を示した。

以上の結果より、「教師の積極的声かけ」は児童のクラスにおける居場所感に繋がる可能性が示唆されるが、「保護者の積極的声かけ」は児童の家庭およびクラスにおける居場所感に更に強く繋がる可能性が示唆される。家庭教育はすべての教育の出発点である（文部科学省, 2011）。今後、児童の居場所感を高めるために、家庭教育の充実がますます求められるといえよう。但し、本研究の知見は横断的研究によって得られたものであるため、今後は縦断的研究等を展開し、本研究の知見を裏付けていく必要がある。

引用文献

兄井 彰・須崎 康臣・横山 正幸（2013）. 子どもの自尊感情と生活のあり方との関係についての研究 生活体験学習研究, 13, 43-50.

- 古市 裕一・柴田 雄介 (2013). 教師の賞賛が小学生の自尊感情と学校適応に及ぼす影響
岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 154, 25-31.
- 川喜田 二郎 (1967). 発想法——創造性開発のために—— 中公新書
- 川喜田 二郎 (1970). 続・発想法——KJ法の展開と応用—— 中公新書
- 北田 千尋・中地 展生 (2018). 両親からの褒められ経験と自尊感情及び不登校傾向の関
連 帝塚山大学心理科学論集, 1, 19-26.
- 国立教育政策研究所 (2012a). 生徒指導リーフ『絆づくり』と『居場所づくり』 Retrieved
from <https://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf02.pdf> (2021年12月11日)
- 国立教育政策研究所 (2012b). 小学校の初任者教員 これだけは押さえよう! ——生徒指
導 はじめの一步—— Retrieved from https://www.nier.go.jp/shido/shonin_sb.pdf (2021年12
月11日)
- 小谷津 美咲・堀井 俊章 (2021). 教室が児童にとって居場所になるための実践とその効
果 横浜国立大学教育学部紀要. I, 教育科学, 4, 200-208.
- 文部科学省 (2011). 子どもたちの未来をはぐくむ家庭教育——家庭教育支援の取組につ
いて—— 文部科学省
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 特別活動編 Retrieved from
[https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/13/
1387017_014.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/13/1387017_014.pdf) (2021年12月11日)
- 文部科学省 (2021a). 令和2年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に
関する調査結果 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf
(2021年12月11日)
- 文部科学省 (2021b). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して——全ての子供たちの
可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現 (答申)—— Retrieved from
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2022年8月10日)
- 文部科学省 (2022). 不登校に関する調査研究協力者会議報告書——今後の不登校児童生
徒への学習機会と支援の在り方について—— Retrieved from [https://www.mext.go.jp/
content/20220610-mxt_jidou02-000023324-03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220610-mxt_jidou02-000023324-03.pdf) (2022年8月10日)
- 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—— 文部省初等中等教育局
- 文部省 (1996). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について 中央教育審議会第一
次答申 Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (2021年
12月11日)
- 内閣府 (2019). 令和元年版 子供・若者白書 日経印刷
- 西中 華子 (2014). 心理学的観点および学校教育の観点から検討した小学生の居場所感
——小学生の居場所感の構造と学年差および性差の検討—— 発達心理学研究, 25,
466-476.
- 坂井 華・榊原 範久 (2021). 児童の居場所づくりのための担任教諭の働きかけによっ
て創られる学級のエスノグラフィー 上越教育大学研究紀要, 41, 81-91.
- 佐藤 貢悦・巖 錫仁・西中 研二・平良 直 (2016). 日本における「家庭教育」の現状とそ
の課題について 家庭教育研究, 21, 1-11.
- 新村 出 (編) (2018). 広辞苑第七版 岩波書店
- 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の变化 教育心
理学研究, 54, 289-299.