転校児童の新しい学校への適応過程

小 泉 令 三*

ADAPTATION PROCESS OF TRANSFERRED CHILDREN IN NEW SCHOOLS

Reizo KOIZUMI

The adaptation process of transferred children (New-TC) in grades three to six in new schools was investigated four times in the three-month period following their transference by means of questionnaires which covered physical, interpersonal and socio-cultural environments of the school. Subjects were 40 New-TC, 65 children transferred the previous year (Ex-TC) and 120 children who had been in the schools before Ex-TC (Host-C). The main findings were as follows: (1) New-TC had lower score than Ex-TC and Host-TC in interpersonal transaction with classmates and teachers during their first two periods, (2) New-TC with lower social difficulty, such as feeling of anxiety or difficulty in social situations, showed a tendency for higher score in interpersonal transaction with classmates and teachers, (3) New-TC had lower score than Ex-TC and Host-C in cognition of school facilities and equipments (physical environment) during their first three periods, (4) No difference was found in three groups concerning reception of class (interpersonal environment) and interest of learning (socio-cultural environment). These results were discussed from a microgenetic developmental view-point.

Key words: adaptation process, transferred children, environment transition, social difficulty, microgenetic development

問 題

進学・卒業・海外移住などに際しては、人は慣れ親しんだ旧環境から離れ、新しい環境に移行 (transition) することになる。転校もこうした環境移行事態の一形態といえる。本研究は、児童にとって急激な環境移行事態である転校を取り上げ、その適応過程を検討することを目的としたものである。環境移行事態に直面した個人の適応過程にかかわる諸問題については、Wapner, Kaplan & Cohen (1973) が人間—環境相互交流 (man-environment transaction) 論に基づくアプローチを行ってきたが、本研究は、この理論を転校事態に適用しようとするものである。

ところで、人間—環境相互交流論は以下の2つの仮説から成り立っている。第1に、彼らは個人とそれを取り囲む環境を1つのシステムと考え、個人は環境との間により調和のとれた状態、すなわち均衡化の状態を目指し、その過程で種々の行動を取るものと考えている。そして個人を取り巻く環境を構成する次元として、物理的環境、対人的環境、社会文化的環境の3次元を提唱している。

第2の仮説は、環境移行に伴う個人の新しい環境への適応過程は、未分化から分化へ、分化から統合へといった一定の発達変化の方向を示すとの定方向性原理である。こうした短期の構造的変化は、Werner (1948) の提唱した有機体発達理論における微視発生的発達 (microgenetic development) の考えに基づくものである。すなわち、新しい環境に直面した当初の個人と環境の相互交流は、経験のレベルにおける認知や情動や評価の3水準が混沌としたものであって、未分化な状態にある。それが個人—環境

* 広島大学教育学部 (Faculty of Education, Hiroshima University)

間の相互交流の累積とともに、3水準が次第に分化し、当該者特有の意味づけがなされた生活空間として再体制化されるのである。

ところで、児童の転校先の学級における適応過程に関するこれまでの研究は少ない。転校生を地位不明メンバーと定義し、クラスへの対人的同化過程を検討したものに Ziller & Behringer (1961) がある。彼らは、小学転校生を対象とし、ソシオメトリックテストを一定の期間をおいて繰り返し実施した。その結果、転校生の友人選択の一貫性は低く、転校後間もない頃は、クラス内で社会測定的地位の低い児童を友人として選択するが、後により高地位の児童に選択の対象が移行するとの興味深い結果を報告している。我国でも、横島(1976)が小・中学校転校生を対象として、同様の結果を得ており、また、以前に転校経験のある者の方が無い者より適応に際し有利であることを報告している。

以上の研究は、人間—環境相互交流論の観点からは、対人的環境において定方向性原理を適用できる可能性を示しているといえよう。すなわち、転校直後には未知の対人的環境の中でクラス内の社会測定的地位の低い児童と接触する。そして、クラス成員との相互交流進展によりクラス内人間関係網の認知が進んで、転校生内部での対人的環境再体制化がなされる結果、社会測定的地位の高い児童への選択移行へとつながったと解釈できる。

一方、小田(1985)は小学校転校生で、地域言語への同化と学校モラル(学校への関心、級友との関係、教師への態度)との間に有意な相関が認められると報告している。ここで注目されている地域言語は、人間—環境相互交流論における社会文化的次元を検討したものといえる。

しかし、以上の先行研究にもかかわらず、転校生の新環境移行に関しては、まだ不明な点が多い。そこで、本研究においては特に以下の3点を問題点として取り上げることとした。

第1は、転校生の適応過程のどの側面に注目するかという点である。これまでは交友関係成立、地域言語への同化など各側面から別個に検討されてきた。しかし、Wapner et al.(1973)は、物理的環境、対人的環境、社会文化的環境がそれぞれ独立ではなく、1つの生活空間として互いに関連をもって生活体に影響を与えることを主張しており、転校生の適応過程に関しても、3つの次元を総合的に検討する必要がある。この際、移行場面がもつぱら教育的環境であるという特質を考えるならば、学業に関わる側面、あるいは物理的な環境そのものの認知などもその学校生活への適応過程で重要な役割を果たすものと考えられる。

第2は、4月時転校生がいつ頃新しい教育環境体制化の安定期を迎えるのかという新環境の適応の臨界点の問題である。我国では4月に新年度が開始され、この時期に人口移動も激しく、したがって転校生も多数に上ることを考えるならば、4月を基点としてこの問題を考えることは教育上も重要である。この点に関し、横島(1976)は4月時転校生を対象としているものの、転校後4か月の7月に第1回目の調査を実施しており、その間の移行過程が不明である。転校生の最初の危機的時期である1学期中の短期的構造的変化を、微視発生的観点から検討するためには、この時期のより詳細な調査が必要であろう。

第3は、転校生の個人変数の問題である。これまで、転校生の学年や転校経験の有無などは分析の要因として組み込まれているが、その他の個人変数、特に性格に関しては考慮されていない。環境をどのように受けとめるか、そしてその環境にどのように働きかけるかといった点に性格が強く関与すると考えるのは妥当であろう。

本研究においては、以上の問題点についてアプローチするために、予備調査で以後の研究で使用する2つの尺度の作成と検討を行った。次に研究Ⅰでは、環境を構成する3次元である物理的・対人的・社会文化的環境での適応過程、および新環境体制化の時期に関して検討した。さらに研究Ⅱでは、転校生の有する個人変数と適応過程との関係を検討した。なお本研究では、各測定における転校生の得点の変化および受け入れ児童の得点との差の変化を、転校生の適応過程を表わす指標とした。

予備調査

目的

研究Ⅰ・Ⅱで使用する2つの尺度(教育環境適応尺度、社会的困難度尺度)の構成と妥当性・信頼性の検討が目的であった。

1 教育環境適応尺度(Adjustment Scale for School Environment: 以下 ASE 尺度とする)

方法

調査対象者 兵庫県下のH小学校および大阪府下のS小学校の3年生 128名(男65, 女63), 4年生 119名(男68, 女51), 5年生 139名(男78, 女61), 6年生 58名(男30, 女28)の計444名(以下S1群とする)および福井県下のS小学校の4年生 79名(男40, 女39, 以下S2群とする), H中学校1年生40名(男20, 女20, 以下S3群とする)が調査対象者であった。

尺度の構成 既存の適応検査に比べより簡便で、また対人的・社会文化的環境を中心として、環境移行期の適

応状態の変化を適切に測定できる尺度となるよう構成した。Baker (1981) の FSA (Freshman's Scale for Adjustment) を翻訳し、その中から児童用に使用可能な項目を抽出・改正したもので、27項目（4段階評定）から構成されていた。FSA は、大学新入生の入学時の適応状態調査の目的のために作成されたもので、大学生活を主として対人関係および学業関係という2つの次元からとらえたものである。

調査内容・手続および調査時期 因子分析実施のために、S1群に対しASE尺度を昭和59年4月に実施した。また併存的妥当性検討のために、S2群の2クラスに対しASE尺度とともに、1クラスには改訂版学級適応診断検査(SMT)、他の1クラスには教研式環境適応性検査(EAT)を1日の間隔をおいて同年3月に実施した。SMT、EATはともに児童の学級(学校)への適応度測定を目的とした尺度である。時間的な安定性検討のために、同年3月にS3群を被験者としてASE尺度を約2週間の間隔をおいて再度実施した。調査にあたっては、各クラス単位で調査者または学級担任が説明しながら、各質問項目に対する回答を求めた。

結果と考察

因子構造を検討する目的から、S1群の各項目に対する反応間の相関行列を求め、これをもとに因子分析(主因子解ののち、バリマックス回転)を行った。固有値の変動状況を考慮し、さらに同一項目で特定の因子に.34以上の負荷量を示し、同時に他の因子に.30以上の負荷量を示さないことを基準にして吟味したところ、解釈可能な3因子を抽出した(TABLE 1)。具体的な項目内容から、第1因子は「対クラス感情」の因子(8項目)、第2因子は「対人交流」の因子(6項目)、第3因子は「学業への関心」の因子(5項目)と解釈した。FSAは対人関係および学業関係の2つの次元から構成されていたが、以上の因子分析の結果、児童期の被験者にとっては対人関係がさらに対集団関係および対個人関係という2つの次元に細分化することが明らかとなった。上記19項目の合計得点を以後の分析に用いた。

ASE尺度、SMTおよびEATの各尺度内での全項目合計得点をそれぞれの尺度の尺度得点とした。S2群に対する調査結果をもとに、ASE尺度得点と他の2つの尺度得点との積率相関係数を算出したところ、SMTとは $r=.83$ ($n=39$, $p<.01$)、EATとは $r=.79$ ($n=40$, $p<.01$)の相関値が得られ、本尺度が教育環境への適応度測定にかないうる尺度であると考えられた。

S3群に対する調査結果から得られた再テスト法による信頼性係数は $r=.75$ ($n=40$, $p<.01$)であり、短期間

TABLE1 Factor pattern of Adjustment Scale for School Environment*

Item	I	II	III
I Reception of class			
クラスの人について不満がありますか	.67**		
あなたのクラスでは、あなたがなかまにはいりにくいと感じるときがありますか	.65		
あなたのクラスの人、あなたのことをあまりよく思っていないと感じるときがありますか	.58		
近ごろ何となくさびしくなることがありますか	.57		
あなたは、近ごろ何となく不安になることがありますか	.46		
クラスで自分のやりたいことがやれないと感じるときがありますか	.48		
ほかのクラスの先生について不満がありますか	.46		
ほかの学校にかわりたいと思うときがありますか	.42		
II Interpersonal transaction			
担任の先生に何でも話しかけたり尋ねたりしますか		.60	
クラスの人に何でも話しかけることができますか		.60	
クラスに何でも話すことのできる友だちがいますか		.57	
他のクラスの先生に何でも話しかけたり尋ねたりしますか		.57	
他のクラスに何でも話すことのできるなかのよい友だちがいますか		.54	
異性の友だちとしゃべったり遊んだりすることがありますか		.33	
III Interest of learning			
近ごろ勉強する気がしないと感じるときがありますか			.56
今している勉強がつまらないと思うときがありますか			.48
勉強のやり方がわからなくてこまるときがありますか			.44
学校での勉強が楽しいと感じるときがありますか			-.34
近ごろいっしょうけんめい勉強することがありますか			-.46

Note. * This scale was based on and revised from FSA (Baker, 1981).

** Loadings whose absolute values are less than .30 are not presented for the sake of clarity.

の時間的要因による変動は少なく、安定性を有する尺度であると考えられた。また因子分析で使用した項目間相関係数から求めたCronbachの α 係数は $\alpha=.75$ であり、問題のない値であると考えられた。

2 社会的困難度尺度 (Social Difficulty Scale: 以下SD尺度とする)

方法

調査対象者 S1群のうち3年生66名(男34, 女32)、4年生58名(男35, 女23)、5年生69名(男41, 女28)、6年生29名(男14, 女15)の計222名(以下S4群とする)、およ

TABLE2 Items and loadings of Social Diffi-
culty Scale*

Item abbreviation	Loadings
知らない子といっしょにいる	.73
はじめて会った人(子ども)と話をする	.65
見知らぬおとなの人と話をする	.61
話し合いのとき、自分の意見を変えないでとおす	.57
おしゃべりの中で、自分が中心になる	.53
ひとりで町の食堂にはいる	.53
ほかの子がすぐ近くによってくる	.52
班活動の班長に、自分がすすんでなる	.52
病気になる、お医者さんに行く	.48
係の人がその係の仕事をしてくれないので、文句をいう	.44
見知らぬ子に、じっと見つめられる	.43
同じ学年の男女いっしょのグループで遊ぶ	.43
友だちに自分のうちあけ話をする	.42
班のきまりや約束を自分ひとりで決める	.39

Note. * This scale was based on and revised from Revised SSQ (Furnham, 1983)

びS3群が参加した。

尺度の構成 社会的行動場面における行動の積極性—消極性の測定を目的として、本尺度を構成した。Furnham (1983) による改訂版 Social Situation Questionnaire (改訂 SSQ) を翻訳し、その中から児童用に使用可能な項目を抽出し、改正したもので22項目(5段階評定: 5点, 困難さを感じる; 1点, 困難さを感じない)から成っていた。改訂 SSQ の原版である SSQ (Bryant & Trower, 1974) は学生が日常の社会的行動場面において感じる不安や困難度を測定する目的で開発されたものである。

調査内容・手続および調査時期 因子分析実施のために、S4群に対しSD尺度を昭和59年4月に実施した。時間的安定性の検討のために、S3群に対し、同年3月にSD尺度を約2週間の間隔を置いて再度実施した。実施手続はASE尺度の手続と同一であった。

結果と考察

因子構造を検討する目的から、S4群のSD尺度に対する反応を分析した。項目ごとの反応の平均値および標準偏差より、極端に反応の偏りのある8項目は反応分布の正規性が疑われるため削除し、残る14項目について各項目に対する反応間の相関行列を求め、これをもとに因子分析を行った。固有値1.00を基準に検討した結果、1因子のみを抽出し、単一構造であると考えられた(TABLE 2)。この1因子に含まれる14項目の合計得点をこれ以後の分析に用いた。

S3群に対する調査結果から得られた再テスト法による信頼性係数は $r=.78$ ($n=40$, $p<.01$) であり、短期間

の時間的要因による変動は少ないと考えられた。また、因子分析に使用した項目間相関行列より求めた Cronbach の α 係数は $\alpha=.83$ であり、内的整合性も満足なレベルにあるものと考えられた。

研究 I

目的

環境を構成する3次元における転校生の適応過程を前年度転校生やそれ以前より在籍する児童との比較を通して検討することを目的とした。ここで前年度転校生を1群として設定したのは、新環境移行1年後の適応状態を検討する目的からである。

各環境次元内の具体的対象については、物理的環境として、学校敷地内諸施設の地理的空間認知を取り上げ、対人的環境としては、教師および級友の双方を対象とした。また社会文化的環境としては、学校環境の中心ともいえる学業を取り上げることとした。

方法

調査・分析対象者 兵庫県下のH小学校の3—6年生の各学年3クラス(6年のみ2クラス)、および大阪府下のS小学校の3—6年生の各学年1クラスが調査対象者であった。この内、一部の者は予備調査に参加した。調査対象者およびその中の分析対象者の内訳を表わしたものがTABLE 3である。新転入群(New-TC)とは昭和59年4月の転校生、前年転入群(Ex-TC)とは昭和58年度中の転校生を表わす。またHost群(Host-C)とは、新転入群、前年転入群以外の調査対象者中より、各クラスごとに男子4名、女子4名を無作為抽出した者である。

質問紙の構成 以下の2種類の尺度から成り立っていた。(1)ASE尺度: 予備調査で示したように対クラス感情、対人交流、学業への関心の3領域について、教育環境への適応を測定するもの、(2)物理的環境認知尺度: 本質問紙は多数の被験者のいるH小学校のみを対象とした。

TABLE3 The number of subjects

Grade	Total number	Group of subjects for analysis		
		New-TC*	Ex-TC**	Host-C***
3	128	11(M 2, F 9)	15(M 9, F 6)	32(M16, F 16)
4	119	8(M 2, F 6)	13(M 4, F 9)	32(M16, F 16)
5	139	12(M 8, F 4)	19(M10, F 9)	32(M16, F 16)
6	97	9(M 6, F 3)	18(M 9, F 9)	24(M12, F 12)
Total	483	40(M18, F 22)	65(M32, F 33)	120(M60, F 60)

Note. *New-TC: New transferred children.

**Ex-TC: Children who were transferred in the previous year.

***Host-C: Children sampled randomly from those who had been in the school before Ex-TC.

H小学校敷地内の設備・遊具の中から、それまでの在籍児童には既知であるが、転校直後の児童には未知であろうと考えられるものを2名の児童(3年1名, 5年1名)と協議の上、校舎内外より5地点(対象)ずつ選び出し、合計10地点(対象)(池, ミニロープウェイ, プールのシャワー, 式典用マット, 給食センター, 放送室, 児童会室, 音楽室のピアノ, 理科準備室, 図書室のカウンター)について、その存在場所を知っているか否かを回答するよう求めた。

調査時期 転校生の転校後1週目前後に第1回目、転校から約1か月後の5月中旬に第2回目、同じく約2か月後の6月中旬に第3回目、約3か月後の7月中旬に第4回目の調査を実施した。

調査手続 各クラス単位で調査者が説明しながら、各質問項目への回答を求めた。

結果と考察

ASE尺度を構成する3因子の各因子ごとの項目合計得点および物理的環境の認知数のそれぞれについて、2(中学年, 高学年)×3(転入年次: 新転入群, 前年転入群, Host群)×4(調査時期)の3要因分散分析を行った。

対人交流転入年次($F=4.65$, $df=2/219$, $p<.05$), 調査時期($F=13.61$, $df=3/657$, $p<.01$)の主効果および学年×調査時期($F=4.04$, $df=3/657$, $p<.01$), 転入年次×調査時期($F=3.56$, $df=6/657$, $p<.01$)の交互作用が有意であった。学年×調査時期の交互作用については、中学年(3・4年)児童は調査時期による有意な変動を示さなかったのに対し、高学年(5・6年)児童は調査2回目($\bar{X}=15.5$)と3回目($\bar{X}=16.4$)の間に有意な上昇が認められるという結果であったが、ここではむしろ転入年次の要因を含む転入年次×調査時期の交互作用が重要である。転入年次×調査時期の交互作用はFIG. 1のとおりであるが、下位検定の結果、Host群, 前年転入群に調査時期による有意な変動は見出されなかった。新転入群は、調査1回目($\bar{X}=13.1$)には他の群より得点が低かったが、調査2回目($\bar{X}=14.2$)から3回目($\bar{X}=15.5$)にかけて上昇し、調査3回目には他の2群と差のない水準に達していた*。対人交流は、実際の接触経験による相互認識の上に成立するものだけに、前年転入群・Host群と同水準に達するのに期間を要するのは当然であると考えられる。なお、転校から2か月後の6月中旬に、対人交流項目合計得点において新転入群と受け入れ児童(前年転入群, Host群)間に顕著な差がなくなることは、この時期が新転入群の対人的環境再体制化の時期であることを示す1つの指標となりうるであろう。古川・藤原・

FIG. 1 Mean interpersonal transaction scores of three transfer types at four periods

New-TC: New transferred children.

Ex-TC: Children who were transferred in the previous year.

Host-C: Children sampled randomly from those who had been in the school before Ex-TC.

井上・石井・福田(1983)は、大学新入生の対人的適応過程において、入学後約1か月を経た5月頃に対人関係変化の1つの節目が存在することを示唆している。彼らはこの時期を、新入生の適応の進展にとって臨界期的な重要性をもつ時期と考えている。Ziller & Behringer (1961)は、転校後3—5週間ごろから社会測定的地位が安定し始めることを報告している。これらの報告に比べ、本研究では少し遅れて5月中旬から6月中旬にかけて対人的環境再体制化の時期が示されたが、このずれの原因として、対象とする移行事態の種類や、被験者の年齢、受け入れ集団の状態および測度の相違などが考えられる。特に受け入れ集団の状態に関して、4月には受け入れ児童も新年度の開始、担任教師の変更、教室の移動、クラス替えなど学習環境の変動を経験するため、これらの状況が転校生の対人的環境再体制化に影響を与えた可能性も考えられる。

学業への関心 学年の主効果($F=5.14$, $df=1/219$, $p<.05$)が有意であり、中学年児童($\bar{X}=14.5$)は高学年児童($\bar{X}=13.7$)より学業への関心が高いことを示していた。転入年次の要因を含む有意な主効果、交互作用は認められず、転校生とそれ以前からの在籍児との間に有意な項目合計得点の差は見出されなかった。学習教材や学習形態・指導者(教師)が一変したにもかかわらず、学業への関心が低下しなかったのは、児童期にあるものは、潜在的に学業への志向性をもっているからであろうと推察される。

* 多重比較は以後の分析を含めすべて危険率を.05に設定し、TurkeyのHSD法(Kirk, 1968)に基づいて行った。

FIG. 2 Mean scores of Scale for Physical Environment Cognition of three transfer types at four periods
New-TC : New transferred children.
Ex-TC : Children who were transferred in the previous year.
Host-C : Children sampled randomly from those who had been in the school before Ex-TC.

物理的環境認知 学年 ($F=16.66, df=1/138, p<.01$), 転入年次 ($F=97.72, df=2/138, p<.01$), 調査時期 ($F=183.18, df=3/414, p<.01$) の主効果, および学年×調査時期 ($F=2.71, df=3/414, p<.05$), 転入年次×調査時期 ($F=52.54, df=6/414, p<.01$) の交互作用が有意であった。学年×調査時期の交互作用については, 高学年児童は中学年児童と類似した認知数増加パターンを示し, 高学年児童は, 調査1—3回目で中学年児童より認知数が多かった。FIG. 2は, 転入年次×調査時期の交互作用を図示したものである。FIG. 2からも明らかなように, 調査1回目には新転入群 ($\bar{X}=2.4$) が他の群より認知数が少なかったが, 調査時期を経るにしたがい有意に認知数が増加した。しかし, 調査4回目になっても新転入群 ($\bar{X}=9.0$) と Host 群 ($\bar{X}=9.8$) との間には, 有意な差が認められ, 転入後4か月経過した時点でも, 新転入群は物理的環境の認知に関して, 受け入れ児童 (前年転入群, Host 群) の一部 (Host 群) と同水準には至らないことが明らかとなった。これは, 物理的環境認知尺度に取り上げられた学校敷地内の設備・備品に1年間の学校生活を通して順次使用されるために接触することが稀な項目, 例えばプールのシャワーや式典でのみ使用されるフロー用マットなどが含まれていたことも影響したと考えられる。

対クラス感情 いずれの主効果, 交互作用も有意ではなかった。この因子項目は, 適応上の重大な問題につな

TABLE 4 Means and standard deviations (in parentheses) of Social Difficulty Scale score for each group

Social difficulty status	Group		
	New-TC*	Ex-TC**	Host-T***
Higher social difficulty group	54.1(2.0)	56.0(3.5)	58.4(2.2)
Lower social difficulty group	28.7(9.2)	26.2(3.2)	22.2(2.8)

Note. * New-TC : New transferred children.
** Ex-TC : Children who were transferred in the previous year.
*** Host-C : Children sampled randomly from those who had been in the school before Ex-TC.

がる可能性もあるような, クラスへの負の感情や, さびしさ・不安を測定している。本研究の調査対象クラスが転校生に対して拒否的でなく, 転校生がこうした面で問題なく適応していったことが予想される。

研究 II

目的

転校生の個人変数として, 社会的困難度 (social difficulty), すなわち社会的場面での行動の積極性—消極性を取り上げ, これが転校生の適応過程に与える影響を検討することを目的とした。ここで社会的困難度に着目したのは, 社会的困難度の水準が社会的行動の積極性—消極性に深く関与するであろうと考えられ, これが転校生の環境との相互交流に影響をもつ要因の1つであると推測されたためである。

方法

調査・分析対象者 研究 I と同一であった。
質問紙の構成 (1) ASE 尺度 (2) SD 尺度の2尺度から構成されていた。なお (2) SD 尺度は調査1回目のみ実施した。

調査時期および調査手続 調査 I と同一であった。
結果と考察

社会的困難度に関して, 中高学年を含めて新転入群・前年転入群・Host 群ごとにその得点が最上位および最下位から10番目までの被験者をそれぞれ抽出し, 高得点群 ($n=10$, 以下社会的困難度高群とする) と低得点群 ($n=10$, 以下社会的困難度低群とする) とした。なお, 社会的困難度高群とは, 社会的場面における行動に高い困難性を覚える者である。TABLE 4 は転入年次群ごとの社会的困難度高低群の平均特性得点と SD を整理したものである。いずれの転入年次群でも, 社会的困難度高低群間で特性得点に1%水準で有意差が認められた。ASE 尺度

FIG. 3 Mean interpersonal transaction scores of two social difficulty groups and three transfer types at four periods

New-TC : New transferred children.

Ex-TC : Children who were transferred in the previous year.

Host-C : Children sampled randomly from those who had been in the school before Ex-TC.

の各因子（対クラス感情，対人交流，学業への関心）ごとに，2（社会的困難度高・低群）× 3（転入年次：新転入群，前年転入群，Host 群）× 4（調査時期）の3要因分散分析を行った。

対クラス感情の因子項目では，社会的困難度の主効果（ $F=12.39$, $df=1/54$, $p<.01$ ）のみが有意であり，社会的困難度高群（ $\bar{X}=22.2$ ）は社会的困難度低群（ $\bar{X}=26.0$ ）よりもクラスに対し拒否的であった。対人交流の因子項目については，調査時期の主効果（ $F=6.45$, $df=3/162$, $p<.01$ ）および転入年次×調査時期の交互作用（ $F=2.39$, $df=6/162$, $p<.05$ ）が有意であり，また社会的困難度の主効果（ $F=3.51$, $df=1/54$, $p<.10$ ）および社会的困難度×転入年次×調査時期の二次の交互作用（ $F=2.00$, $df=6/162$, $p<.10$ ）に傾向が認められた。この二次の交互作用を表わしたものが FIG. 3 である。新転入群について社会的困難度高群は調査時期による変動が認められないのに対し，社会的困難度低群は，調査1～4回目にかけて対人交流得点が上昇する傾向が認められた。学業への関心の因子項目については，社会的困難度の主効果（ $F=2.91$, $df=1/54$, $p<.10$ ）に傾向が認められ，社会的困難度高群（ $\bar{X}=12.8$ ）は社会的困難度低群（ $\bar{X}=14.1$ ）に比べ学業への関心が低い傾向にあった。

社会的困難度とは，日常の社会的場面で生起する種々の不安や困難度を意味し，従来より，人間行動を規定する状況的要因および人格的要因の確立を目的とした研究において扱われてきた概念である（Furnham, 1983）。本研究においては，環境適応にかかわる人格的要因としての社会的困難度に注目したが，これが社会的行動と深く関連をもつ以上，特に対人行動への影響が予想された。

分析の結果，ASE 尺度への反応に関して，新転入群内で社会的困難度の低い者は，高い者に比べ新環境移行後の対人行動が活発化する傾向が認められた。すなわち，社会的困難度の低い者は対人的環境において相互交流が促進されやすく，これが対人交流の活発化へとつながる傾向を示したと考えられる。

なお，社会的困難度の高い者は，新転入群，受け入れ児童（前年転入群，Host 群）とともにクラスに対して拒否的であり，また学業への関心も低い傾向にあることが示された。これは対個人的交流に関しては，社会的困難度の寄与が認められなかった受け入れ児童でも対クラス関係といった集団場面においては，社会的場面で生じる不安や困難性が行動を抑制し，その結果，対集団感情を低下させるのではないかと考えられる。さらに日本の学校環境においては，学習がクラスという集団単位の授業によって実施されて

いるため社会的困難度の高い者は，集団内での積極的発言やリーダーシップ行動などの学習活動が抑制され，その結果，学業への関心も向上しにくいのではないかと推察される。以上の結果から，社会的困難度は転校生の適応過程への影響という視点だけに留まらず，一般的な学校生活での適応にも関連する個人変数であるとも考えることも可能であろう。

全体的考察と結論

本研究では，転校後3か月間の小学校転校生の新環境への適応過程を検討した。その結果，人間—環境相互交流論において環境を構成するとされる3次元のうち，物理的環境次元の認知と対人的環境次元の対人交流に関しては，新転入群は転校後まもない時期には受け入れ児童（前年転入群，Host 群）より低得点であった。しかし，対人的環境次元の対クラス感情と社会文化的環境次元の学業への関心に関しては，こうした差は認められず，転校直後より受け入れ児童と同レベルであった。

新転入群と受け入れ児童との間に顕著な差が認められた側面について考えると，設備・備品などの物理的環境やクラス成員，教師は転校によって全く様相が一変する。よってそれらの認知や相互交流の活発化には，学校生活における実際の接触が必要であり，新転入群が受け入れ児童と同等の水準に達するのに期間が必要であると考えられる。なお，本研究において転校による影響が認められなかった学業への関心や，対クラス感情として測定されているクラスへの負の感情・さびしさ・不安は，適応上重要な側面であり，転校による影響が認められるよう

な個別のケースこそ、教育実践上問題となることはいうまでもない。

本研究においては、対象としたのは環境を構成する各次元内での一部の領域であるが、その結果からも、次元によってまた認知・感情・関心といった経験のレベルによって、適応過程の様相が異なることが明らかとなったといえよう。今後、こうした適応過程の様相の相違が、互いにどのように関連して後の適応の進展を方向付けるのかといった点での検討が必要であろう。

次に、新環境の再体制化の時期について、対人交流に関しては、転校から2か月後の6月中旬がひとつの目安となるが、物理的環境認知に関しては、7月時点でも新転入群は受け入れ児童の一部である Host 群と同水準とはならず、再体制化に時間を要することが明らかになった。さらに、上述のように転校による影響を受けにくい環境次元・領域があることを考えあわせると、少なくとも7月中旬までの転校後3か月間は各次元・領域ごとに再体制化の様相が異なり、転校生の生活空間全体は時期的に異質な構造を示していると考えられる。これは Werner (1948) の微視発生的発達過程を示した現象ともいえよう。本研究の結果から転校生の場合、生活空間全体におけるこの発達過程は夏期休業直前まで長引く可能性を示唆したといえる。

なお、転校後約1年を経過した前年転入群とそれ以前より在籍する Host 群との間には、いずれの測度に関しても差は認められなかった。これは、転校後約1年間の学校生活が生活空間の再体制化に十分な期間であることを示唆しているといえよう。

転校生の個人変数と適応過程の関連については、社会的困難度の低い転校生の場合、転校後3か月の間に対人交流が活発化する傾向が示された。すなわち、社会的場面で不安や困難度を感じにくい転校生は、新環境での対人交流を活発化できる可能性を示していると言える。

転校生の個人変数としての学年差については、年齢水準による適応過程の差異はいずれの環境次元においても認められなかったが、これから直ちに小学校中高学年を1つの年齢集団として取り扱うのは危険であろう。なぜなら、適応度測定のための測度は他にも数多くあり、それらによる検討の必要性があるからである。

引用文献

Baker, R. 1981 Freshmen's scale for adjustment.

Unpublished manuscript, Clark University, Worcester, MS.

Bryant, B. & Trower, P.E. 1974 Social difficulty in a student sample. *British Journal of Educational Psychology*, 44, 13—21.

Feldbaum, C.L., Christenson, T.E., & O'Neal, E.C. 1980 An observational study of the assimilation of newcomer to the preschool. *Child Development*, 51, 497—507.

Furnham, A. 1983 Social difficulty in three cultures. *International Journal of Psychology*, 18, 215—228.

Kirk, R.E. 1968 *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences*. Belmont, California: Books/Cole.

古川雅文・藤原武弘・井上弥・石井眞治・福田廣 1983 環境移行に伴う対人関係の認知についての微視発達の研究 心理学研究, 53, 330—336.

小田義彦 1985 地域言語への同化過程についての研究 (II) 日本心理学会第49回大会発表論文集, 259.

横島章 1976 転校生の適応過程に関する研究(1) 日本教育心理学会第18回総会発表論文集, 450—451.

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.

Werner, H. 1948 *Comparative psychology of mental development*. 2nd ed. New York: International Universities Press.

Ziller, R.C., & Behringer, R.D. 1961 A longitudinal study of the assimilation of the new child into the group. *Human Relations*, 14, 121—133.

付 記

本論文は、兵庫教育大学大学院へ提出された昭和59年度修士論文の一部を加筆修正したものである。御指導いただいた兵庫教育大学 内藤勇次教授、浅川潔司助手、助言をいただいた富山大学 古川雅文助手に深く感謝いたします。また、本研究に御協力下さった先生方、および本論文を御校閲いただいた広島大学教育学部 山本多喜司教授、今泉信人助教授に御礼申し上げます。

(1986年4月12日受稿)