

博士学位申請論文
概要書

高校生の学校適応の促進を目的とした
心理教育的援助に関する研究

2015 年度

藤原和政

早稲田大学

目 次

第一章 問題の所在と研究の目的	1
第一節 高等学校の現状	1
第二節 高校生の学校適応を促進するための援助の必要性	2
第三節 先行研究	5
第四節 基本概念の定義	14
第五節 本論文の目的と構成	16
第二章 高校生の学校適応の実態	17
第一節 高校生の学校適応の実態についての検討	
【研究 1】	17
第三章 学校適応とスクール・モラルとの関連	22
第一節 学校適応とスクール・モラルの関連についての 短期縦断的検討【研究 2】	22
第二節 学校適応に影響を与えるスクール・モラル要因 についての検討【研究 3】	25
第四章 学校適応とソーシャル・スキルとの関連	31
第一節 高校生のソーシャル・スキルの実態についての検討 【研究 4】	31
第二節 学校適応とソーシャル・スキルとの関連 についての検討【研究 5】	36

第五章	学校適応と教師の指導行動との関連	42
第一節	学校タイプと学級担任教師の指導行動との 関連についての検討【研究6】	42
第二節	学校適応と学級担任教師の指導行動 との関連についての検討【研究7】	48
第六章	総括的考察および今後の課題	53
第一節	本研究の結果のまとめ	53
第二節	“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”における 心理教育的援助サービスの方針の提案	54
第三節	本研究の貢献	58
第四節	本研究の限界と今後の課題	59
引用文献		60

第一章 問題の所在と本研究の目的

第一節 高等学校の現状

高等学校への進学率は漸増を続け現在では98%を超えている（文部科学省，2014a）。そして，現在の高校生の能力，適性，興味・関心，進路希望等は多様化し，この現状に因應するため専門科高等学校や定時制・通信制高等学校のみならず，単位制高等学校や総合学科の導入・創設などの制度が整備されてきた（中央教育審議会，2013）。つまり，現在の高等学校は，生徒の多様なニーズや実態に因應することができる教育機関になったと考えられる。

多様化した高等学校の背景には，社会の高度化・複雑化に対応した計画的・効率的な人材育成も目指されている（飯田，2007）。この計画的・効率的な人材育成という目的を達成するために，中学校において行われる普通教育を基礎としつつ，各学校の実態に合わせた様々な施策も実施されている（中央教育審議会，2014）。つまり，高等学校は効率的な人材育成という観点からも多様化を進めていったと考えられる。

その一方で，高等学校では学力による学校間差が生じていると指摘されている（樋田，2014）。このことについては，経済・産業構造の変化や大学入試の多様化など，生徒の進路先の選択肢が増えたことにより（中央教育審議会，2014），その後の進路選択において，比較的汎用性の高い普通科を希望する生徒が多いことが関連している（中央教育審議会，1991；柳井，2001など）。そのため，生徒が希望する高等学校に進学するためには，各学校が設定する入学者選抜基準を満たす必要があり，より高い学力が求められるようになったと考えられる。一方で，定員に満たない高等学校では，教育課程を履修する資質能力の有無にかかわらず，

生徒を募集する必要性が生じたのである。すなわち、各学校に入学する生徒の学力には差異が生じていると考えられる。

このような現状を受け、それぞれの学校の教育目標や教育課題にも差異が生じてきている。例えば、学力向上を目的とした取り組みを推進する学校もあれば、義務教育段階での学習内容が未定着の生徒や、不登校・中途退学経験のある生徒の支援を目的とした学校もある（中央教育審議会，2013）。このことは、高等学校と一括りに論じることが困難になってきている現状があることを示唆していると考えられる。

したがって、耳塚（2014）も指摘しているように、“高等学校”という同じ学校制度に属してはいても、各学校が抱える教育課題や生徒の実態は異なっている、という認識をもつことが求められていると考えられる。

第二節 高校生の学校適応を促進するための援助の必要性

文部科学省（2014b）によると、中途退学の理由として平成11年度以降では、“学校生活・学業不適応”を挙げている生徒が最も多くの割合（40.0%）を占めており、不登校生徒数も漸増傾向にある。これらの他にも、発達障害や不本意入学などに起因する中途退学や長期欠席などの学校不適応問題も報告されている（中央教育審議会，2013）。これらのことから、高校生の中途退学や不登校などの学校不適応問題は複雑かつ多様化していると考えられる。

さらにこの問題は、一過性の問題ではなくその後の生活にも影響を与えている。内閣府（2012）によると、中途退学者の多くが将来に対する不安感や基礎学力の自信のなさ等について悩みを抱えているが、そのことについて相談できる人がいないとの調査報告をしている。これは、高等学校を中途退学すると、その後の進路面や学力面のみならず、それら

をフォローする対人関係面にも困難さをきたす可能性があることを示唆するものであろう。したがって、高校生が学校生活に適応し、卒業するということは、高卒の資格取得という面のみならず、その後の生活全般とも関連する問題なのである。

このように、学校不適応に起因するマイナス面について論じてきたが、このことについては、これまで学校不適応や中途退学問題が集中して見られていた大学進学率の低い特定の学校を対象に検討がなされてきた（古賀，1999）。しかしながら、近年、これらの問題を抱え対応に苦慮している状況は大学進学率が高い学校や、学校に在籍する生徒の学力は中位で様々な進路意識をもつ学校においても多く見られるようになった（横島，2009）。また、学校不適応の理由や、その割合は各学校によって差異があることが指摘されている（飯田，2007）。つまり、各学校の実態によって、学校不適応と関連している要因は異なることが予想される。

このことについて検討するためには、学校の特性¹を考慮する必要がある（石隈，1999；藤原・河村，2013）。なぜならば、学校ごとに生徒が重要だと認知している学校生活の要因が学校適応と関連している（岡田，2004）からである。そして、このことについて把握することは、在籍する生徒たちへの学校適応の援助を行う上で重要である（Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997；Lehr, Hansen, Sinclair, & Christenson, 2003）と指摘されている。したがって、各学校の特性を考慮した学校適応の援助を検討することで、各学校の実態に即したより効果的な援助について明らかに

¹ 各学校における学校経営方針や学校の雰囲気，および，生徒に対する教師の指導行動の差異である（河村・藤原，2010）。

することができると考えられる。

また、近年、専門教育を主とする専門科の学校においても、普通科の学校と同様に学力向上や大学進学を念頭においた教育課程が編成されるようになってきている（中央教育審議会，2014）。さらに、どちらの学校においても、授業科目などの差異はあるにせよ、日々の学校生活は、学級集団を単位として様々な活動が展開されているなど、類似点も多いと思われる。したがって、普通科の学校に在籍している高校生を対象にすることで、専門科の学校に在籍している生徒にも援用できる知見を得ることができると考えられる。

以上のことから、本研究では、普通科の学校を対象に、各学校の特性を考慮した上で、各学校の実態に即した学校適応の援助方針を明らかにすることを目的とした。これは、高等学校におけるより効果的な心理教育的援助サービス²の理論的発展にも寄与するものであると考えられる。

そこで次節では、各学校の特性を考慮した心理教育的援助サービスについて検討を行うために、高校生の学校適応やその関連変数について概観する。

² 児童生徒の問題状況の解決を援助し、成長を促進することを目的としており、学校教育の一環として行われる活動である。援助ニーズの大きさによって、“一次的援助サービス（予防・開発的援助）”、“二次的援助サービス（予防的援助）”、“三次的援助サービス（個別援助）”がある。学校不適応などの問題は、生徒自身の要因と学校・学級環境要因との相互作用の結果であるため、学校の特性という視点を重要視している点に特徴がある（石隈，1999）。

第三節 先行研究

本節では、学校適応やその関連変数に関する先行研究を概観し、本研究の方向性を明確にする。そのため、高校生の学校適応に関する文献研究を行うことで、先行研究の現状や課題を把握する。

そこで、1985年から2014年の国内外の文献の収集を試みた。文献収集の手続きは、海外の文献については、英語の査読付き論文を対象に、“high school adjustment”、“high school maladjustment”、“high school dropout”、“non-graduate”のキーワードを用いて検索した。国内の文献についても、主要な心理学会の査読付き論文を中心に、該当する文献において頻繁に引用されている大学紀要も収集した。最終的に国内外合わせて80の文献が対象となり、これらの文献について検討することとした。

1. 海外における学校適応研究について

海外の研究動向についてLadd(2003)は、学校適応研究は大きく分けて次の2つの研究群があると指摘している。まず、1960年代から1980年代にかけて、個人要因の特定の一側面に着目した“main effects models”研究群に分類される研究である。次いで、1990年代より子どもを取り巻く環境要因を考慮した“child by environment models”研究群に分類される研究である。

そこで、まず欧米の研究について、“main effects models”研究群と、“child by environment models”研究群に分類し先行研究を整理する。

(1) “main effects models”研究群

この研究群では、学校適応と生徒の行動面や学習面など特定の要因との関連について検討が行われている。代表的な要因として、“行動面”、“学習面”、“学校生活に対する意識”に着目しその関連について検討が行われている。

1) 行動面との関連

先行研究結果については、概ね以下のようにまとめられる。すなわち、反社会的行動は長期欠席や中途退学の予測因である（Rumberger & Larson, 1998）ことや、非社会的行動も学校不適應や中途退学との関連が示されているが、外在化するような問題ではないため学校適應の問題を抱えていると認識されにくい（Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 2000）、こと等である。このように、反社会的行動、非社会的行動は、学校不適應や中途退学のハイリスク要因の一つであるという知見が報告されている。

2) 学習面との関連

先行研究結果については、概ね以下のようにまとめられる。すなわち、学業成績が中途退学の予測因（Arcambault, Jaonsz, Fallu, & Pagani, 2009）であることや、小・中学校段の学校教育を完了（理解）できていなかった場合、中途退学のリスクが高まる（Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 1997）こと等である。つまり、Finn & Rock（1997）も指摘しているように、学業問題の解決は高等学校卒業に重要な要因であることが報告されている。

3) 学校生活に対する意識との関連

先行研究結果については、概ね以下のようにまとめられる。すなわち、学校・学級に対する帰属意識が低い生徒ほど中途退学に至る傾向がある（Mahoney & Cairns, 1997）ことや、外発的動機づけが学校生活における諸活動に対する低意欲や中途退学志向と関連している（Vallerand, Fortier, & Guay, 1997）こと等である。このように、中途退学や学校不適應について検討する上で、学校生活に対する意識も重要な関連変数であることが報告されている。

以上のように，“main effects models”研究群の知見は，学校不適應や中途退学のリスクを抱えている生徒をスクリーニングする上で，より有益な一示唆の提供に寄与していると考えられる。一方で，例えば，反社会的行動が目立つ生徒が多く在籍している学校・学級では，そのような行動はクラスメイトから支持される傾向がある（Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993）ことも報告されている。そのため，この研究群で明らかになった知見が，必ずしも学校不適應などのリスクを高めるとは限らないと考えられる。つまり，この研究群では生徒が在籍している学校環境が考慮されていないため，上述したような課題を残していると考えられ，結果の解釈には一定の限界があると考えられる。

（2）“child by environment models”研究群

この研究群では，学校不適應や中途退学は生徒個人の特徴だけに規定されるのではなく，生徒を取り巻く環境も関連しているだろう，との仮説のもと研究が行われている。そして，代表的な環境要因として，“他者との関係性”，“教師の指導行動”，“学校の特性”に着目し，その関連について検討が行われている。

1) 他者との関係性との関連

先行研究結果については，概ね以下のようにまとめられる。すなわち，学校・学級における排斥が中途退学や学校不適應の予測因である

（Cornell, Gregory, Huang, & Fan, 2013）ことや，他者から認められていると感じる機会は少なく，対人トラブルなどを抱えていない生徒と，他者から認められる機会は多いが，対人トラブルを抱えている生徒も中途退学のリスクが高い（Janosz et al., 2000）ことである。また，その一方で，学校・学級内において他者からの受容経験は，諸活動に対する意欲や学業成績の向上にプラスの影響を与えるため，中途退学の抑制に関連

している (Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006) ことも報告されている。つまり、学校・学級内における良好な他者との関係は学校適応を促進し、他者からの排斥等は学校不適応を増加させることが明らかにされている。

2) 教師の指導行動との関連

先行研究結果については、概ね以下のようにまとめられる。すなわち、肯定的な指導行動（受容や認めたりするなどの行動）は学校適応にポジティブな影響を、否定的な指導行動（管理や叱責ばかり行うなど）はネガティブな影響を与える (Christle, Jolivette, & Nelson, 2007) ということであり、様々な研究において、同様の研究結果が得られている (Barile, Donohue, Anthony, Baker, Weaver, & Henrich, 2012)。つまり、生徒の学校適応は、教師の指導行動からも影響を受けると考えられる。

3) 学校の特性との関連

先行研究結果については、概ね以下のようにまとめられる。すなわち、生徒が帰属意識を感じにくい学校では中途退学率が高い (Christle et al., 2007) 一方で、生徒に対してサポートティブな学校では、学校適応や学業成果が促進され、長期欠席や逸脱行動を減少させる (O'Malley, Voight, Renshaw, & Eklund, 2014) ことが明らかにされている。つまり、各学校の特性を考慮することの重要性を示していると考えられる。

以上のように、“child by environment models” 研究群では、友人とのかかわりや教師の指導行動といった環境要因が、学校適応や中途退学と関連していることを示している。つまり、“main effects models” 研究群における課題であった、生徒を取り巻く環境要因を考慮することの重要性を示唆していると考えられる。さらに、各学校の実態に合わせたプロ

グラムの実施が推奨されており，その効果も確認されている（Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011）。このことから，学校
の特性を考慮した上で，各学校の実態に即した援助方針の検討やプログラ
ムの実施が求められていると考えられる。

2. 我が国における学校適応研究について

我が国における先行研究を概観した結果，Ladd（2003）が指摘する
“main effects models”研究群に該当する研究が多く行われ，近年になり
“child by environment models”研究群に該当する研究が行われつつある。
そこで以下では，Ladd（2003）の分類方法に準拠し先行研究を整理する。

（1）“main effects models”研究群

この研究群では，様々な変数との関連について検討が行われているが，
特に“行動面”と“進路面”との関連についての検討が多く行われてい
る。さらに，生徒の学校適応を測定するための“尺度作成”研究も多く
行われていた。そのため，以下では“行動面”，“進路面”，“尺度作成”
研究について整理する。

1) 行動面との関連

先行研究結果については，概ね以下のようにまとめられる。すなわち，
学校生活において適応している生徒ほどソーシャル・スキルが高く（河
村，1999a），ソーシャル・スキルに含まれる構成要素の活用頻度をバラ
ンスよく高めることが重要である（渡部，2009），ということである。つ
まり，ソーシャル・スキルの活用は，生徒の学校適応について検討する
上で，着目すべき重要な要因であると考えられる

2) 進路面との関連

先行研究結果については，概ね以下のようにまとめられる。古川・高
田（2000）は，進路意識と学校適応とは正の相関関係にあり，中途退学

者は進路意識が特に低いことを明らかにしている。これらのことは、永作・新井（2005）による縦断研究においても報告されており、中学校時点における内発的な進路意識が高等学校での学校適応に正の影響を与えることを確認している。これらの結果は、生徒の学校適応を検討する際に、進路面に着目することの重要性を示しているだろう。

3) 尺度作成研究

作成された尺度として、松山・倉智（1969）が作成したスクール・モラルテスト（School Morale Test：以下 SMT と記す）は、その後の研究においても用いられることや、SMT をモデルにした尺度も多数作成されている。各尺度によって多少の差異はあるが、総じて学校適応を対人関係領域、学習領域、集団活動領域、進路領域に関する肯定的な質問項目により測定している。つまり、学校生活を様々なカテゴリーに分類し、その総計を学校適応として捉えている点に特徴があると考えられる。

以上のように、我が国においても行動面と学校適応は関連していることが明らかになった。さらに、進路面に着目した研究が報告されているという点は我が国の特徴であったと考えられる。また、尺度作成研究において共通して見出された下位尺度の領域は、中途退学や不登校理由と関連していると考えられるため、学校不適応問題を抱えている生徒のスクリーニングに寄与すると考えられる。しかしながら、生徒の学校適応には学習面や教師との関係なども関連することが予想されるため、先行研究で検討されていなかった変数も含めて検討する必要があるだろう。さらに、作成された尺度は肯定的な質問項目のみで構成され、下位尺度の総計を学校適応として算出するため、Janosz et al.（2000）が指摘する中途退学のリスクが高い生徒をスクリーニングすることや、各学校の特

性を考慮した検討を行えない可能性が高いのである。これらのことが、我が国における“main effects models”研究群の課題であると指摘できる。

(2) “child by environment models” 研究群

この研究群では、海外における研究群と同様に、“他者との関係性”、“学校の特性”に着目した研究がある。そして、“尺度作成”研究では、生徒の学校・学級環境に対する主観的な認知に着目し検討が行われている。そこで以下では、“他者との関係性”、“学校の特性”、“尺度作成”研究について整理する。

1) 他者との関係性との関連

先行研究結果については、概ね以下のようにまとめられる。日々の学校生活において他者から承認され、侵害行為を受けることも少ないと認知している生徒ほど学校生活に適応しており、反対に、承認されることが少なく、侵害行為を受けていると認知している生徒ほど学校不適応を示していること、承認されることも侵害行為も受けていないと認知している生徒や、承認されつつも侵害行為を受けていると認知している生徒も学校不適応に陥るリスクを抱えている（河村，1999a）ことである。この不適応に陥るリスクについて、荻間澤・河村（2005）は、他者から承認されることも侵害行為を受けることも少ないと認知している生徒に中途退学者が多かったことを実証的に明らかにしている。このことから、他者からの承認と侵害行為という視点で学校適応を捉えることにより、不適応に陥るリスクを抱えている生徒についても把握することが可能になると考えられる。

2) 学校の特性との関連

先行研究結果については、概ね以下のようにまとめられる。まず、普通科の学校と専門科の学校とに分類し比較検討している研究において、

生徒の学校適応には学校間差が示されている（二宮・久世・大野・和田，1987；山口・岡本・中山，2004）。次いで，普通科の学校のみを対象とし，大学への進学率を用いて調査対象校を分類した上で比較検討を行った研究では，全ての調査対象校において“友人との関係”が適応感に強く影響を与えていた一方で，“教師との関係”と“学業”はそれぞれの学校によって学校への適応感への影響の仕方が異なっていた（大久保，2005）ことが明らかにされている。これらの結果は，生徒の学校適応の要因は，学校の特性によって異なることを示していると考えられる。

3) 尺度作成研究

作成された尺度として，例えば，久世・二宮・大野（1985）は，“学校適応—脱学校尺度”として，“学校適応”と“脱学校”の2下位尺度から，河村（1999a）は，“学校生活満足度尺度（高校生用）”として，“承認感”と，“被侵害・不適応感”の2下位尺度から，それぞれ学校適応を捉えている。これらの尺度では，学校生活全体を包括的に捉えるために，学校生活に対する肯定的な感情と否定的な感情を組み合わせることで学校適応を測定している，という点に特徴があると考えられる。

以上のように，高校生の学校適応には，他者からの承認が得られ，侵害行為は受けないといった良好な他者との関係性の形成が重要となると考えられる。さらに，各学校の実態が異なっていたという結果は，各学校の特性を考慮することの必要性を示していると考えられる。しかしながら，この研究群においてもサンプリングの課題が残されているだろう。先行研究の調査対象校は少なく，得られた結果が調査対象校の特徴を示しているだけ，という可能性を否定できないのである。さらに，調査対象校が多い先行研究であっても，学校の特性が考慮されていないという

課題を指摘することができる。これらのことが、我が国における“child by environment models”研究群の課題であり、検討の余地が残されていると考えられる。

3. 先行研究の課題

高校生の学校適応に関する先行研究を概観した結果、我が国における研究の課題点を次のように指摘することができる。

第一に、サンプリングバイアスについてである。我が国の先行研究では、ある特定の高等学校を調査対象にしているなど、得られた結果が調査対象校の生徒の実態だけを反映している可能性を否定できないのである。したがって、各学校の特性を考慮したサンプリングを行い、その上で検討を行う必要があると考えられる。

第二に、SMTをモデルにした尺度による学校適応を測定することの限界点である。SMTをモデルにした尺度では、下位尺度の総計を学校適応として算出するため、学校不適応と判断された生徒でも学校適応上の問題を抱えない可能性がある。さらに、Janosz et al. (2000)の指摘からも、学校適応について、肯定的、否定的な感情の両方に対する主観的な認知を測定することができる尺度を用いて必要があると考えられる。

第三に、環境要因を考慮した研究が不足している点である。我が国では、日々の学校生活は学級集団を単位に展開されることから、高校生においても、集団への順応が求められる(Hess & Azuma, 1991; 河村, 2010)ものとする。よって、学校適応に環境要因がより影響を与えることが予想されるため、検討の必要があると考えられる。

第四に、学校生活に対する肯定的、否定的な感情に影響を与える要因が明らかにされていない点である。高校生に対する心理教育的援助サービスを検討する上で、学校生活に対する肯定的な感情を向上させ、否定

的な感情を低下させる要因を把握する必要があるだろう。しかしながら、このことについては検討の余地が残されている。

第五に、対人行動と各学校の特性を考慮した検討がなされていない点である。他者から評価される、受容される対人行動は、在籍している学校環境の特徴によって差異がある（Gresham, 1988；大対・大竹・松見, 2007）。そのため、各学校の特性を考慮した上で、学校適応との関連について検討を行う必要があると考えられる。

第六に、教師の指導行動を考慮した知見がほとんど報告されていない点である。我が国では、教師の指導行動と学校適応との関連については、小・中学生を対象にした研究知見は蓄積されているが、高校生を対象とした研究は極めて少ないため、小・中学生を対象とした研究知見を基に予測する、つまり、仮説の域を脱していないのである。そのため、このことについても検討の余地がある。

第四節 基本概念の定義

本節では、本研究を進める上で必要な“学校適応”，“進学校，進路多様校，非進学校”，“スクール・モラル”，“ソーシャル・スキル”，“教師の指導行動”，の5つの基本概念を定義する。

(1)学校適応の定義

学校適応に関する先行研究の共通点は、学校適応とは生徒個人と学校・学級環境との関係性であることから、本研究における“学校適応”を以下のように定義する。

学校適応とは、“生徒の学校・学級環境に対する満足感の認知”である。

(2)“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”の定義

調査対象校を分類する基準については、学力を用いている研究（Marsh,

Kong & Hau, 2000 ; 山口ら, 2004) と, 卒業生の大学進学率を用いている研究 (河村・藤原, 2010 ; 大久保, 2005) がある。しかしながら, 学力を用いて分類した場合, 生徒の学力を把握するための定期考査などの学力検査の内容が統一されていないため, “進学校” と分類された学校間においても生徒の学力には差異が生じる可能性を否定できないのである。この問題を回避するために, 本研究では, 各高等学校が公表している卒業生の大学進学率を用いることとし, 調査対象校を以下のように定義し分類した。なお, 分類の基準は卒業生の大学進学率を用いている研究 (河村・藤原, 2010 ; 大久保, 2005) に準拠した。

大学進学率が 80%以上の学校を“進学校”, 20%より大きく 80%未満の学校を“進路多様校”, 20%以下の学校を“非進学校” と定義した。

(3) スクール・モラルの定義

先行研究では, スクール・モラルを学校適応として捉える立場と, 学校適応の規定因であると捉える立場があるが, 学校生活における諸領域から構成されている点は共通していた。そこで, 本研究におけるスクール・モラルを以下のように定義する。

スクール・モラルとは, “学校生活を構成する諸領域に対する意欲” である。

(4) ソーシャル・スキルの定義

ソーシャル・スキルには様々な定義があるが, Cartledge & Milburn (1986) の定義は, 様々な定義を包括した内容であると考えられる。

そこで, 本研究におけるソーシャル・スキルを Cartledge & Milburn (1986) の定義に基づき, “他者からの正の反応を引き出し, 不の反応を回避する手助けとなるような形で相互作用を行うことを可能にする, 社会的に受容される学習された行動” と定義する。

(5)教師の指導行動の定義

我が国における教師の指導行動については、リーダーシップPM理論（三隅，1984）を援用した研究が多く，その妥当性についても確認されている。そこで本研究においても，三隅（1984）の定義に基づき，以下のように定義する。

教師の指導行動とは，“特定の集団成員が集団の課題解決ないし目標達成機能と，集団維持機能に関して，より著しい何らかの継続的な，かつ積極的な影響を与える行動”である。

第五節 本論文の目的と構成

本論文の目的は，我が国の普通科の高等学校に在籍している生徒を対象に，“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”の実態に即した学校適応の促進のあり方を検討し，高校生の学校適応を促進するための心理教育的援助の方針について提案することである。また，この目的を達成するために，全ての研究においてサンプリングバイアスを考慮したサンプリングを行う。その上で，“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”に在籍する生徒の学校適応の実態を把握する（研究1）。次いで，“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”における心理教育的援助サービスの方向性を明らかにするため，学校適応とスクール・モラル（研究2，研究3），ソーシャル・スキル（研究4，研究5）との関連について検討する。そして，第三節での指摘や，心理教育的援助サービスについて検討を行う上で，実際に援助を実施する教師の指導行動を検討することが重要（石隈，1999）であることから，学校適応と教師の指導行動との関連について検討する（研究6，研究7）。

以上のことを踏まえ，第二章から実証的検討を行う。

第二章 高校生の学校適応の実態

第一節 高校生の学校適応の実態についての検討【研究 1】

目的

研究 1 では、先行研究で調査対象になっていない高等学校も含めた上で、学校タイプごとに在籍している生徒の学校適応の実態の傾向を明らかにすることを目的とした。

方法

調査対象

A 県の県立高等学校 22 校の 1 年生～3 年生 5,979 名（男子 2,956 名，女子 3,023 名）が調査対象であった。

3 つのタイプに分類した内訳は，“進学校”（3 校），1,115 名（男子 517 名，女子 598 名），“進路多様校”（12 校），3,504 名（男子 1,641 名，女子 1,863 名），“非進学校”（7 校），1,360 名（男子 798 名，女子 562 名）の生徒であった。

調査時期

2006 年 6 月～9 月，2007 年 6 月～9 月に実施³された。

³ 2006 年度から 2007 年度にかけ、各高等学校の卒業生の大学進学率に大きな変動は認められなかったため、上記の方法でサンプリングを行った。なお、2006 年度と 2007 年度のサンプリングにおいて、同一の対象者は含まれていない。

調査内容

学校適応

河村（1999a）によって作成，標準化されている学校生活満足度尺度を用いた。この尺度は，承認感と，被侵害・不適応感から構成されている。なお，各下位尺度の全国平均値を基準に，“学校生活満足群”，“非承認群”，“侵害行為認知群”，“学校生活不満足群”といった満足度4群に分類して，生徒の学校適応状態を理解することが可能である。

調査手続き

調査は，学校長，学年主任，学級担任に承諾を得た上で，ホームルーム時に集団方式で実施した。本調査が学校の成績に一切関係がないこと，回答は強制ではないこと，教員が回答後の調査用紙を見ることはないこと，個人のプライバシーは保護されることをフェイスシートに明記した。また，質問紙を配布した後に各学級担任からも教示をしてもらった。

結果

尺度の信頼性係数

承認感（ $\alpha = .92$ ），被侵害・不適応感（ $\alpha = .90$ ）であり各下位尺度の内的整合性が確認された。以下，各下位尺度の加算得点を尺度得点として用いた。

学校タイプを要因とした分散分析の結果

“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”を独立変数に，承認感，被侵害・不適応感を従属変数とする一要因の分散分析を行った。その結果，各下位尺度において，学校タイプの主効果が有意であった。Tukey法による多重比較の結果，承認感については“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”の順に，被侵害・不適応感については，“非進学校”，“進学校”，

“進路多様校”の順に，それぞれ得点が高いことが明らかになった。

学校タイプ×満足度4群の χ^2 検定の結果

学校タイプと満足度4群による χ^2 検定を行った結果，満足度4群の出現の分布に有意な偏りが認められたため残差分析を行った。その結果をTable 1に示す。

Table 1 学校タイプ×満足度4群の χ^2 検定の結果

		進学校	進路多様校	非進学校	合計
学校生活満足群	n	527	1427	312	2,266
	%	47.28	40.76	22.92	
	Adj	7.15**	5.36**	-12.94**	
非承認群	n	118	832	389	1,339
	%	10.62	23.73	28.65	
	Adj	-10.49**	2.98**	6.25**	
侵害行為認知群	n	238	465	173	876
	%	21.31	13.37	12.78	
	Adj	7.01**	-3.59**	-2.29**	
学校生活不満足群	n	232	780	486	1,498
	%	20.89	22.34	35.75	
	Adj	-3.63**	-5.93**	10.34**	
合計		1,115	3,504	1,360	5,979

注1) $\chi^2(6) = 332.19, p < .01$

注2) %の値は，学校タイプごとの満足度4群の出現率である。 ** $p < .01$

考察

承認感，被侵害・不適応感と，学校タイプ差との関連についての検討

大学進学率が高い学校に在籍している生徒ほど，他者から承認される場面が多く，充実感を得ながら日々の学校生活を過ごしていることが示唆された。また，大学進学率が低い学校に在籍している生徒ほど，日々の学校生活を過ごす上で，他者からいじめなどを受けたり，不適応感を感じたりする場面が多いことを示していると考えられる。

またこの結果は，教師の指導実践状況に着目した先行研究の知見と一定の整合性を有しているだろう。つまり，大学進学率が高い学校ほど，自主的な活動が多くなるため生徒同士の交流が活発となり，充実感を得る機会も多くなると推察される。また，大学進学率が低下するにつれ生徒の行動を規制するような強い指導を行う場面が多くなるということから，大学進学率が低い学校ほど対人関係や集団活動場面においてトラブルなどが生じている可能性があり，このことが嫌な思いや不適応感を感じる場面になっていると思われる。つまり，このことが学校タイプ間における，承認感と被侵害・不適応感の差異の一要因であると推察される。

学校タイプと満足度4群の出現分布との関連についての検討

“進学校”では，学校生活満足群と侵害行為認知群に有意に多くの生徒が属していた。これらの群に共通する特徴として，承認感が高く日々の学校生活を意欲的に過ごしている（河村，1999a）ということであり，相違点として，学校生活満足群は，他者からの侵害行為を受けていないと認知しているが，侵害行為認知群は他者からの侵害行為を認知している点である。したがって“進学校”では，日々の学校生活で少なからず生じることが予想されるトラブルに対して，建設的に対処できる生徒と，その対処に苦慮している生徒が在籍していると考えられる。

“進路多様校”では、学校生活満足群と非承認群に多くの生徒が属していた。これらの群の共通点は、他者からの侵害行為を受けていると認知する機会や不適応感を感じる場面が少ないため、対人交流や集団活動場面においてもトラブルが発生することが少ないと考えられる。その一方で、日々の学校生活の中で他者から承認される機会が多い生徒と、そうではない生徒に分かれていると考えられる。さらに、学校生活満足群に分類される生徒は学校生活における諸活動に対しても意欲的に取り組んでいるが、非承認群に分類されている生徒は諸活動に対する意欲が低下している可能性がある、つまり、生徒の諸活動に対する意欲が二極化している傾向があると考えられる。

“非進学校”では、非承認群と学校生活不満足群に多くの生徒が属していた。これらの群の生徒は、不登校や中途退学に至る可能性が高い（河村，1999a）ため、在籍している半数以上の生徒が不登校や中途退学に至る可能性が高い状況にあると考えられる。さらに、小島（2002）の指摘からも、対人関係や集団活動場面でトラブルが生じている可能性があると思察される。そのため、トラブルを回避し、対人関係や学級集団から距離をとることで自分の安定を保っている生徒は、被侵害・不適応感を感じにくく、結果として非承認群に分類されると思われる。しかし、トラブルを回避できていない生徒は、被侵害・不適応感を感じる場面が多い、つまり、学校生活不満足群に分類されていると思察される。

以上の結果から、“進学校”、“進路多様校”、“非進学校”に在籍する生徒の学校適応に関する実態は異なっていたため、各学校で求められる心理教育的援助サービスにも差異があると考えられる。

そこで第三章では、学校適応との関連が予測される学校生活の要因について検討する。

第三章 学校適応とスクール・モラルとの関連

第一節 学校適応とスクール・モラルの関連についての短期縦断的検討

【研究 2】

目的

研究 2 では、学校適応とスクール・モラルの関連について円環関係か因果関係のどちらの立場をとるかを明確し、援助の方向性について検討することを目的とした。そのため、各学校に在籍する生徒を調査対象としたが、学校ごとの分析は行わなかった。

方法

調査対象

A 県の県立高等学校 3 校（“進学校” 1 校 205 名，“進路多様校” 1 校 285 名，“非進学校” 1 校 120 名）の 1 年生～3 年生 610 名（男子 300 名，女子 310 名）の生徒であった。

調査時期

2007 年 10 月（Time 1）と 2007 年 12 月（Time 2）に実施された。

調査内容

学校適応

研究 1 と同様。

スクール・モラル

河村（1999b）が作成，標準化されている学校生活意欲尺度（School Morale Scale：以下 SMS と記す）を用いた。この尺度は，友人との関係，学習意欲，教師との関係，学級との関係，進路意識から構成されている。

調査手続き

研究 1 と同様。

結果

各尺度の信頼性係数

算出した α 係数は Time 1, Time 2 の順に, 承認感が $\alpha = .88, .90$, 被侵害・不適応感が $\alpha = .90, .90$ であった。SMS については, 友人との関係が $\alpha = .88, .89$, 学習意欲が $\alpha = .85, .83$, 教師との関係が $\alpha = .83, .84$, 学級との関係が $\alpha = .90, .91$, 進路意識が $\alpha = .80, .82$ であった。各測定時期において, 各尺度における一定の内的整合性が確認された。以下, 加算得点を各下位尺度得点として用いた。

交差遅延モデルの作成

Time 1 と Time 2 の学校生活満足度尺度と SMS の各下位尺度を用いて, 交差遅延モデルを用いた共分散構造分析を実施した。

Time 1 の友人との関係から Time 2 の承認感へ有意な正のパスが, 被侵害・不適応感へ有意な負のパスが認められた。また, Time 1 の承認感, 被侵害・不適応感から Time 2 の友人との関係へは有意なパスは認められなかった。

Time 1 の学習意欲から Time 2 の被侵害・不適応感へ有意な負のパスが認められた。また, Time 1 の承認感, 被侵害・不適応感から Time 2 の学習意欲へは有意なパスは認められなかった。

Time 1 の教師との関係から Time 2 の承認感へ有意な正のパスが認められた。また, Time 1 の承認感, 被侵害・不適応感から Time 2 の教師との関係へは有意なパスは認められなかった。

Time 1 の学級との関係から Time 2 の承認感へ有意な正のパスが, 被侵

害・不適應感へ有意な負のパスが認められた。また，Time 1 の承認感，被侵害・不適應感から Time 2 の学級との関係へは，有意な正のパスと負のパスが，それぞれ認められた。

Time 1 の進路意識から Time 2 の被侵害・不適應感へ有意な負のパスが認められた。また，Time 1 の承認感，被侵害・不適應感から Time 2 の進路意識へは有意なパスは認められなかった。

考察

研究 2 では，学校適応とスクール・モラルの関連について交差遅延モデルを用いて検討を行った。各モデルの結果は，概ねスクール・モラルから学校適応への影響が大きかった。しかし，結果の一部に円環関係も示されたため，学校適応とスクール・モラルが円環関係にあるのか，因果関係にあるのかについての明確な結果を得るには至らなかった。したがって，一部の結果の解釈については慎重にならざるを得ないが，スクール・モラルを高めることにより，学校適応がより促進される可能性が示唆されたといえよう。

そこで次節では，学校適応とスクール・モラルの関連をより詳細に検討するために，SMS の下位尺度と学校適応との関連について検討する。

第二節 学校適応に影響を与えるスクール・モラル要因についての検討

【研究 3】

目的

研究 3 では、まず、各高等学校におけるスクール・モラルの実態を把握する。その上で、スクール・モラルと学校適応との関連について前節の結果を考慮し検討を行うことを目的とした。

方法

調査対象

A 県の県立高等学校 13 校の 1 年生～3 年生 2,519 名（男子 1,267 名，女子 1,252 名）が調査対象であった。

3 つのタイプに分類した内訳は，“進学校”（3 校），857 名（男子 410 名，女子 447 名），“進路多様校”（6 校），1,025 名（男子 509 名，女子 516 名），“非進学校”（4 校），627 名（男子 348 名，女子 279 名）の生徒であった。

調査時期

2007 年 10 月に実施された。

調査内容

学校適応

研究 1 と同様。

スクール・モラル

研究 2 と同様。

調査手続き

研究 1 と同様。

結果

尺度の信頼性係数

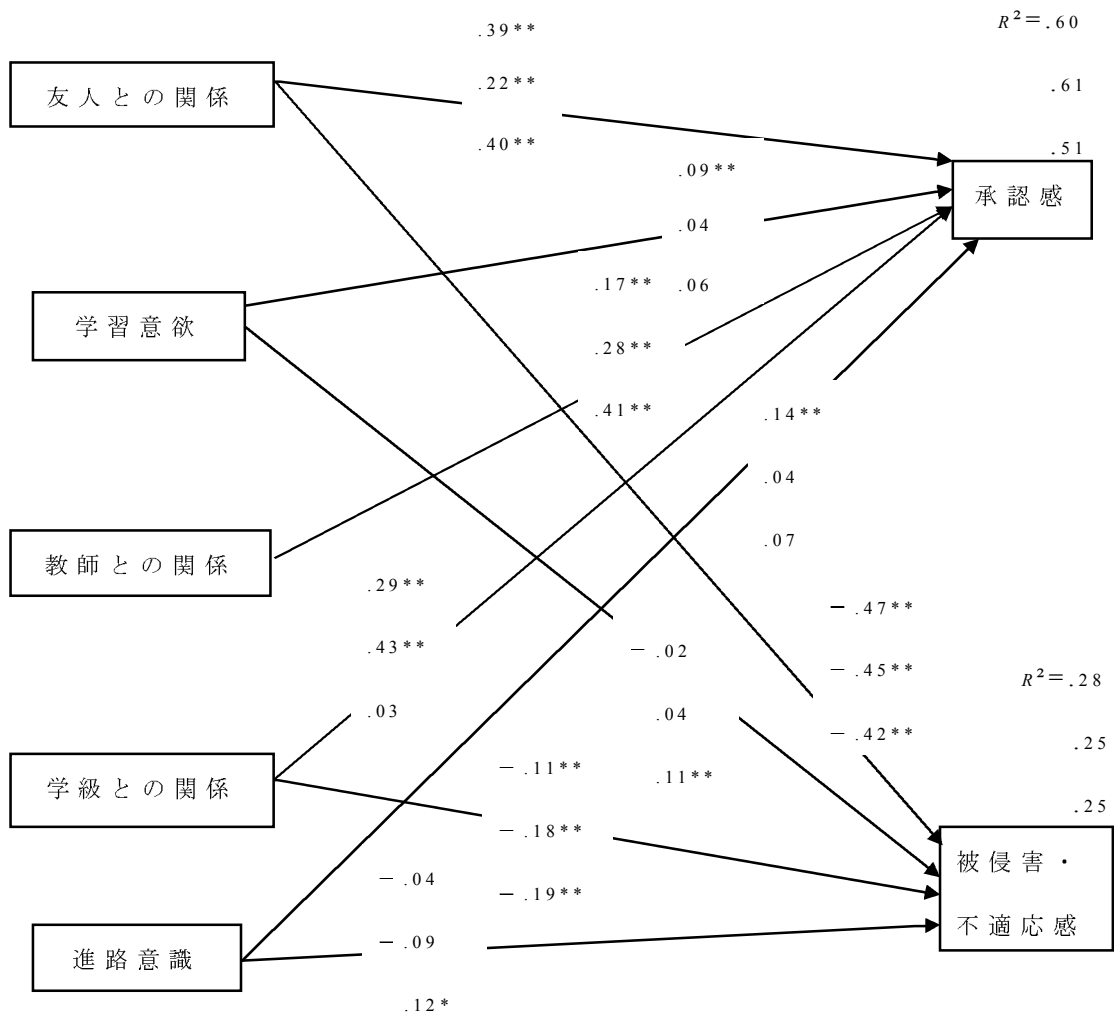
学校生活満足度尺度では、承認感 ($\alpha = .86$)、被侵害・不適応感 ($\alpha = .90$)であった。SMS では友人との関係 ($\alpha = .79$)、学習意欲 ($\alpha = .73$)、教師との関係 ($\alpha = .76$)、学級との関係 ($\alpha = .82$)、進路意識 ($\alpha = .83$)であり、各下位尺度の内的整合性が確認された。以下、各下位尺度の加算得点を尺度得点として用いた。

学校タイプを要因とした分散分析の結果

“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”を独立変数に，SMS の下位尺度を従属変数とする一要因の分散分析を行った。その結果，各下位尺度において，学校タイプの主効果が有意であった。Tukey 法による多重比較の結果，友人との関係は“進学校”と“進路多様校”が“非進学校”よりも，学習意欲は，“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”の順に，教師との関係は“非進学校”が，“進学校”，“進路多様校”よりも，学級との関係は“進路多様校”，“進学校”，“非進学校”の順に，それぞれ得点が高いことが明らかになった。なお，進路意識については学校タイプ間において有意な差は認められなかった。

スクール・モラルが学校適応に与える影響についての検討

SMS が承認感と被侵害・不適応感に与える影響について検討を行うために，多母集団同時分析（最尤法）を行った。モデルを修正した結果，最終的に Figure 1 の結果が得られた。モデルの適合度は $\chi^2(3) = 2.45$ (*n.s.*)，GFI=1.00，AGFI=0.99，RMSEA=0.01 であり，十分に適合していると判断できる値であった。



注 1) * $p < .05$, ** $p < .01$.

注 2) 上段は進学校, 中段は進路多様校, 下段は非進学校のパス係数を示している。

注 3) 独立変数間の共分散および従属変数の誤差項は省略した。

Figure 1 スクール・モラルが学校適応へ与える影響

学校タイプ間におけるパス係数の比較を行った。まず承認感へのパス係数について、友人との関係では、“進学校”と“非進学校”が“進路多様校”よりも、パス係数が高いことが示された（順に、 $z=3.98$, $p < .01$ ；

$z=3.61, p<.01$)。学習意欲では，“進学校”が“進路多様校”($z=1.96, p<.05$)，“非進学校”($z=1.96, p<.05$)よりも高いことが示された。教師との関係では，“非進学校”が“進学校”($z=5.81, p<.01$)と“進路多様校”($z=3.32, p<.01$)より，“進路多様校”が“進学校”($z=3.05, p<.01$)よりも、それぞれパス係数が高いことが示された。学級との関係では，“進路多様校”が“進学校”($z=3.94, p<.01$)と“非進学校”($z=9.85, p<.01$)より，“進学校”が“非進学校”($z=5.81, p<.01$)よりも、それぞれパス係数が高いことが示された。進路意識では，“進学校”が“進路多様校”($z=2.86, p<.01$)と，“非進学校”($z=1.97, p<.05$)よりもパス係数が高いことが示された。

被侵害・不適応感へのパス係数について、友人との関係、教師との関係、学級との関係において、学校タイプ間において有意な差は認められなかった。学習意欲では，“非進学校”が“進学校”($z=2.68, p<.01$)と，“進路多様校”($z=2.07, p<.01$)よりも高いことが示された。進路意識では，“非進学校”が“進学校”($z=3.12, p<.01$)と，“進路多様校”($z=3.17, p<.01$)よりも高いことが示された。

考察

分析の結果、共通する特徴と学校タイプごとの特徴が示された。そこで、まず全ての高校生に共通する特徴について考察し、次いで、学校タイプごとの具体的な特徴について考察を行うこととする。

1) 高校生に共通する特徴

承認感と友人との関係、教師との関係に正のパスが、被侵害・不適応感と友人との関係と学級との関係に負のパスが認められた。そして、被侵害・不適応感と教師との関係については有意なパスは認められなかつ

た。つまり、学校タイプの差異に関わらず、高校生の学校適応には、対人関係領域に関連した意欲が重要な要因となっていることが確認された。

2) 学校タイプごとの特徴

“進学校”では、学習意欲得点が高く、学習意欲と進路意識が承認感と関連していたことが特徴であった。“進学校”に在籍している大多数の生徒は大学進学を希望している（荒牧，2002）。つまり、学校生活の目標が明確になっており、その目標達成の手段として、学習活動に対して意欲的に取り組んでいると考えられる。さらに、この意欲的な取り組みは自身の目標達成に寄与する、つまり、学習活動や進路に関する活動が充実感を感じる機会になっていると推察される。

“進路多様校”では、学級との関係得点が高く、なおかつ、“進学校”、“非進学校”よりも承認感と関連していたことが特徴であった。“進路多様校”では、卒業後の進路先は大学や専門学校、就職など多岐にわたっており、そのため、生徒たちの日々の学校生活に対する目的意識が分散していると考えられる。このような環境の中では、ある一つの目的に沿った活動の魅力が増加する（狩野・田崎，1990）ものと考えられる。日々の学級活動など、活動の目的が生徒たちに共有されて、一つの目的に沿って取り組むことで、学級全体としての一体感を感じられる機会になっていることが考えられる。これらのことから、“進路多様校”の生徒は、集団活動に対して魅力や充実感を感じつつ、意欲的に取り組んでいるのではないかと考えられる。

“非進学校”では、教師との関係得点が高く、なおかつ、“進学校”、“進路多様校”よりも承認感と関連していた。“非進学校”では、対人トラブル等を抱え学校不適応を示している生徒の割合が相対的に高く（河村・藤原，2010）、教師とのかかわりは学校生活を過ごす上で拠り所にな

っていると推察される。そのため、生徒は教師との関係に対する意欲が高く、それらのかかわりの中で充実感を感じていると推察される。

そして、学級との関係と承認感に有意なパスが認められず、学習意欲、進路意識と被侵害・不適応感に正のパスが認められたことも、“非進学校”の特徴であると考えられる。この点について、集団活動を行う上でもトラブルが生じている可能性が高く（河村・藤原，2010）、そのような状況下での集団活動場面では、承認感を得られる機会が少ないと考えられる。また、学習に対して苦手意識や劣等感が高い生徒が多く在籍しており（武内，1981）、大学への進学率が20%以下であることなどから、学習に関連する活動に対して意欲的に取り組んでいる生徒は“進学校”や“進路多様校”と比較して少数であることが推察される。そのため、学習に関連するやり取りを行える生徒が少なく、学校や学級の中で浮いてしまい、被侵害・不適応感を感じてしまう場面が多くなっているのではないかと考えられる。さらに、“非進学校”では希望進路の未定者が多く在籍している（岩田，2010）。つまり、自身の進路に対して見通しが持てていない可能性があるために、進路に関連した活動場面において、不適応感を感じてしまうのではないかと推察される。

本章の結果をまとめると、まず、スクール・モラルから学校適応への影響が強い可能性が示された。次に、学校タイプごとによって学校適応に影響を与えるスクール・モラルの要因には差異があること、全ての学校タイプに共通する特徴として対人関係領域の重要性が示唆された。

そこで、第四章では対人関係や学校適応との関連が指摘されているソーシャル・スキルに着目し検討することとする。

第四章 学校適応とソーシャル・スキルとの関連

第一節 高校生のソーシャル・スキルの実態についての検討【研究 4】

目的

先行研究の知見に鑑みると，“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”では，生徒が活用しているソーシャル・スキルの実態にも差異があることが予測される。したがって，研究 4 では上記の仮説について実証的に明らかにすることを目的とした。

方法

調査対象

A 県の県立高等学校 15 校の 1 年生～3 年生 4,493 名（男子 2,292 名，女子 2,201 名）が調査対象であった。

3 つのタイプに分類した内訳は，“進学校”（2 校），1,029 名（男子 482 名，女子 547 名），“進路多様校”（7 校），2,444 名（男子 1,180 名，女子 1,264 名），“非進学校”（6 校），1,020 名（男子 630 名，女子 390 名）の生徒であった。

調査時期

2007 年 11 月～12 月に実施された。

調査内容

ソーシャル・スキル

河村（2007）が作成した，生徒が学校生活で必要とされるソーシャル・スキル尺度（以下，高校生用スキル尺度と記す）を用いた。この尺度は，配慮のスキル，かかわりのスキルから構成されている。

調査手続き

研究 1 と同様。

結果

尺度の信頼性係数

配慮のスキル ($\alpha=.92$), かかわりのスキル ($\alpha=.93$) であり各下位尺度の内的整合性が確認された。以下, 各下位尺度の加算得点を尺度得点として用いた。

学校タイプを要因とした分散分析の結果

“進学校”, “進路多様校”, “非進学校” を独立変数に, 配慮のスキル, かかわりのスキルを従属変数とする一要因の分散分析を行った。その結果, 各下位尺度において, 学校タイプの主効果が有意であった。Tukey 法による多重比較の結果, 配慮のスキルは, “進学校” と “進路多様校” が, “非進学校” よりも得点が高かった。かかわりのスキルは, “進学校”, “進路多様校”, “非進学校” の順に得点が高かった。

学校タイプごとのソーシャル・スキルの活用バランスの検討

“進学校”, “進路多様校”, “非進学校” における生徒のソーシャル・スキルの活用バランスについて検討を行うために, まず, K-means 法によるクラスタ分析を行った。解釈可能性を考慮し 4 クラスタによる分類を採用した。

クラスタ 1 は, 配慮のスキル得点, かかわりのスキル得点がともに高かったため良好群と解釈した。クラスタ 2 は, 配慮のスキル得点は高いがかかわりのスキル得点が低かったため, 配慮優位群と解釈した。クラスタ 3 は, 配慮のスキル得点は低いがかかわりのスキル得点が高かったため, かかわり優位群と解釈した。クラスタ 4 は, 配慮のスキル得点,

かかわりのスキル得点がともに低かったため、不活用群と解釈した。

学校タイプ×スキルタイプ4群の χ^2 検定の結果

学校タイプとスキルタイプ4群による χ^2 検定を行った結果、スキルタイプ4群の出現の分布に有意な偏りが認められたため残差分析を行った。その結果をTable 2に示す。

考察

配慮のスキル、かかわりのスキルと、学校タイプ差との関連についての検討

一要因の分散分析の結果から、各学校に在籍している生徒の実態について、次のように考えられる。“進学校”の生徒は、他者への配慮行動をしつつ、能動的なかかわりに関連した行動もしている、つまり、学校生活における様々な活動場面で対人関係や集団活動に積極的にかかわっているのではないかと考えられる。“進路多様校”の生徒は、他者へ配慮するソーシャル・スキルについては、“進学校”の生徒と同程度に活用しているが、かかわりのスキルに関連した行動を行う場面が少ない、つまり、他者や集団活動等に対して能動的にかかわる場面が少ない可能性がある。そして、“非進学校”の生徒は、配慮のスキル、かかわりのスキルともに他の学校タイプと比較して得点が低かったことから、学校生活における対人関係や集団活動に対して消極的になっていたり、距離をとっていたりする可能性が考えられる。

Table 2 学校タイプ×スキルタイプ4群の χ^2 検定の結果

		進学校	進路多様校	非進学校	合計
C1：良好群	n	391	884	275	1,550
	%	38.00	35.76	26.96	
	Adj	2.69**	1.96*	-5.01**	
C2：配慮優位群	n	213	679	213	1,105
	%	20.70	27.78	20.88	
	Adj	-3.30**	5.42**	-3.13**	
C3：かかわり優位群	n	343	666	353	1,362
	%	33.33	27.66	34.61	
	Adj	2.18*	-2.84**	3.35**	
C4：不活用群	n	82	215	179	476
	%	7.97	8.80	17.55	
	Adj	-2.43**	-6.17**	6.91**	
合計		1,029	2,444	1,020	4,493

注1) $\chi^2(9) = 96.53, p < .01$

注2) ** $p < .01$, * $p < .05$

注3) %の値は、学校タイプごとのスキルタイプ4群の出現率である。

学校タイプとスキルタイプ4群の出現分布との関連についての検討

“進学校”では、日々の学校生活において、ルールやマナーに関連した配慮行動を行いつつ、自己主張をするなどの建設的な対人行動をしている生徒と、自己主張する場面が多くなるなど自分本位な行動をしている生徒が多いと考えられる。したがって、“進学校”では、学校生活にお

ける対人関係や様々な活動に対して能動的に立ち振る舞っている生徒が多い一方で、その行動が自分本位的になっている生徒と、周囲への配慮に関連した行動も伴っている生徒が在籍していると考えられる。

“進路多様校”では、建設的な対人行動をしている生徒と、自己主張等の能動的な行動よりも周りへの配慮行動が目立っている生徒が多いと考えられる。したがって、“進路多様校”では、学校生活におけるルールやマナーなどに関連した行動をしている生徒が多い一方で、自己主張や能動的なかわりに関連した行動が伴っている生徒とそうではない生徒が在籍していると考えられる。

“非進学校”では、自分本位な行動が目立つ生徒と、学校・学級生活において意図的にスキルを活用していない、もしくは、どう立ち振る舞っていいかが分からない、つまり、ソーシャル・スキルの知識自体が乏しい、などの理由から、スキルを活用していない生徒が多いと考えられる。したがって、“非進学校”では、学校生活におけるルールやマナー、周囲への配慮に関連した行動が少なく、自分本位な立ち振る舞いをしている生徒か、意識的もしくは無意識的にソーシャル・スキルを活用していない生徒が在籍していると考えられる。

研究4の結果を踏まえ、次節ではソーシャル・スキルが学校適応に与える影響について検討を行う。

第二節 学校適応とソーシャル・スキルの関連についての検討【研究 5】

目的

研究 5 では、学校適応とソーシャル・スキルとの関連について検討することを目的とした。この目的を達成するために、ソーシャル・スキルの活用との関連が指摘されている親和動機（藤枝，2012）がソーシャル・スキルに影響を与え、影響を与えられたソーシャル・スキルが学校適応と関連するというモデルを作成し検討することとした。

方法

調査対象

A 県の県立高等学校 6 校の 1 年生～3 年生 2,435 名（男子 1,307 名，女子 1,128 名）が調査対象であった。

3 つのタイプに分類した内訳は，“進学校”（2 校），770 名（男子 401 名，女子 369 名），“進路多様校”（2 校），977 名（男子 551 名，女子 426 名），“非進学校”（2 校），688 名（男子 355 名，女子 333 名）の生徒であった。

調査時期

2013 年 6 月に実施された。

調査内容

ソーシャル・スキル

研究 4 と同様。

学校適応

研究 1 と同様。

親和動機

杉浦(2000)によって作成された尺度である,親和動機尺度を用いた。この尺度は,親和傾向と,拒否不安から構成されている。

調査手続き

研究1と同様。

結果

尺度の信頼性係数

学校生活満足度尺度では,承認感($\alpha=.89$),被侵害・不適応感($\alpha=.92$)であった。高校生用スキル尺度では,配慮のスキル($\alpha=.90$),かかわりのスキル($\alpha=.91$)であった。親和動機尺度では,親和傾向($\alpha=.94$),拒否不安($\alpha=.92$)であり,各下位尺度の内的整合性が確認された。以下,各下位尺度の加算得点を尺度得点として用いた。

学校タイプを要因とした分散分析の結果

“進学校”,“進路多様校”,“非進学校”を独立変数に,親和傾向,拒否不安を従属変数とする一要因の分散分析を行った。その結果,各下位尺度において,学校タイプの主効果が有意であった。Tukey法による多重比較の結果,親和傾向,拒否不安ともに,“進学校”と“進路多様校”が,“非進学校”よりも得点が高かった。

学校タイプごとにおけるスキルタイプ4群×満足度4群の χ^2 検定の結果

学校タイプごとに,スキルタイプ4群と満足度4群における χ^2 検定を行った結果,出現の分布に有意な偏りが認められたため残差分析を行った。全ての学校タイプにおいて,良好群は学校生活満足群に,不活用群は学校生活不満足群に属する生徒が多かった。配慮優位群は非承認群に,かかわり優位群は侵害行為認知群に属する生徒が多かった。また,“非進

学校”においてのみ，良好群が侵害行為認知群に，かかわり優位群が学校生活満足群に属する生徒が多かったことも明らかになった。

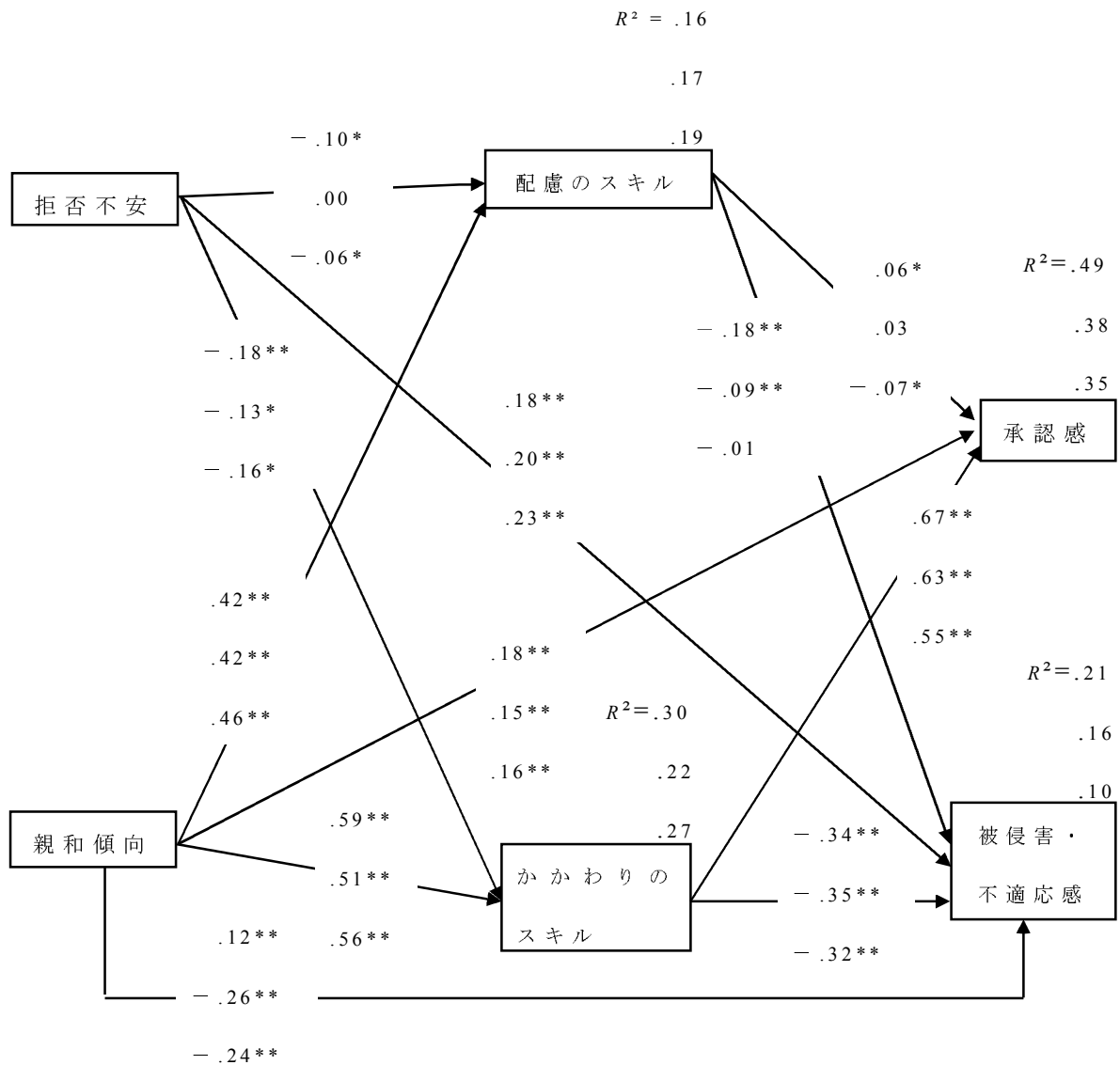
ソーシャル・スキルと親和動機が学校適応に与える影響についての検討

ソーシャル・スキルと親和動機が承認感と被侵害・不適応感に与える影響について探索的に検討を行うために，多母集団同時分析（最尤法）を行った。モデルを修正した結果，最終的に Figure 2 の結果が得られた。モデルの適合度は $\chi^2(4)=3.58(n.s.)$ ，GFI=.996，AGFI=.961，RMSEA=.049 であり，十分に適合していると判断できる値であった。

次に，ソーシャル・スキルから学校適応へのパス係数について，学校タイプ間比較を行った。まず承認感へのパス係数について，配慮のスキルでは，“進学校”と“非進学校”が“進路多様校”よりもパス係数が高いことが示された（順に， $z=2.82$ ， $p<.01$ ； $z=2.78$ ， $p<.01$ ）。かかわりのスキルでは，“進学校”と“進路多様校”が“非進学校”よりもパス係数が高いことが示された（順に， $z=3.22$ ， $p<.01$ ； $z=2.45$ ， $p<.01$ ）。次に被侵害・不適応感へのパス係数について，配慮のスキルでは，“進学校”が“進路多様校”（ $z=2.78$ ， $p<.01$ ）と，“非進学校”（ $z=3.84$ ， $p<.01$ ）より，“進路多様校”が“非進学校”（ $z=2.04$ ， $p<.05$ ）よりも，それぞれパス係数が高いことが示された。かかわりのスキルでは，学校間において有意なパス係数の差は認められなかった。

考察

分析の結果，全ての高校生に共通する特徴と学校タイプごとの特徴が示された。そこで，まず全ての学校タイプに共通する特徴について考察し，次いで，学校タイプごとの具体的な特徴について考察を行うこととする。



注 1) * $p < .05$, ** $p < .01$.

注 2) 上段は“進学校”，中段は“進路多様校”，下段は“非進学校”のパス係数を示している

注 3) 有意なパス係数のみ示している

注 4) 独立変数間の共分散および従属変数の誤差項は省略した

Figure 2 学校タイプごとのソーシャル・スキルと親和動機が学校適応へ与える影響

1) 高校生に共通する特徴

もっとも顕著な特徴として、すべての学校タイプにおいて、かかわりのスキルが学校適応に与える影響が大きいということであった。つまり、能動的な行動が学校適応を促進する上で重要であることを示している。

次に、渡部（2009）も指摘しているように、ソーシャル・スキルに含まれる構成要素をバランスよく活用頻度を高めることが重要であるということである。配慮のスキルは他者とのトラブルの回避に寄与すると考えられ、かかわりのスキルは能動的な行動と関連しているため、他者から承認される場面の増加に寄与すると考えられる。そのため、これらのスキルをバランスよく活用していないと、他者とのトラブルを回避できない、承認される機会も減少するなど、学校不適応に陥ってしまう可能性が高くなると推察されるのである。したがって、学校生活を適応的に過ごすためには、配慮のスキルとかかわりのスキルをバランスよく十分に活用する必要があるものと考えられる。

そして、ソーシャル・スキルの活用には親和動機が関連しており、特に、他者と仲良くなりたいなどの親和動機を高めることがソーシャル・スキルの活用に関与すると考えられる。

2) 学校タイプごとの特徴

“進学校”の特徴は、配慮のスキルから承認感と被侵害・不適応感に有意なパスが確認されたことである。そのため、“進学校”における配慮のスキルの活用は、対人トラブル等を抑制し、建設的な対人関係の維持にも寄与すると共に、活用の重要性をより示すものであると考えられる。

“進路多様校”の特徴は、配慮のスキルから、承認感へは有意なパスは確認されなかったが、被侵害・不適応感へは有意なパスが確認されたことや、配慮優位群が学校生活不満足群に有意に多くいないことである。

そのため、“進路多様校”における配慮のスキルの活用は、周りから浮いてしまうなどを予防する、つまり、被侵害・不適応感の減少に寄与すると考えられる。

“非進学校”の特徴は、良好群が侵害行為認知群に、かかわり優位群が学校生活満足群に有意に多いということである。そのため、“非進学校”ではルールやマナーに関連した言動が強化されず、むしろ、異質な言動として認知される可能性が否定できないのである。さらに、親和動機の低さから、他者と関わろうとする動機が低いために、ソーシャル・スキルをあまり活用しない、もしくは、他者への配慮をしないのではないかと考えられる。

以上の結果から、生徒の学校適応を促進するためにソーシャル・スキルの活用を促すことの重要性が示されたといえよう。その一方で、一概にソーシャル・スキルの活用を促せば学校適応も促進されるということではなく、各学校によってターゲットとなるソーシャル・スキルは異なることが確認されたと考えられる。

次章では、“child by environment models”研究群において学校適応との関連について指摘されているが、我が国では研究数が極めて少ない教師の指導行動との関連について検討を行う。

第五章 学校適応と教師の指導行動との関連

第一節 学校タイプと学級担任教師の指導行動との関連についての検討

【研究 6】

目的

研究 6 では、まず予備調査として、高等学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度（三隅，1985）の内容的妥当性の確認をする。その後、学校タイプごとの学級担任教師の指導行動の実態について検討を行うことを目的とする。

予備調査

方法

調査対象

都内の大学 1 校，心理学を専攻する 1 年生～4 年生および，大学院生，合計 30 名（男子 14 名，女子 16 名）が調査対象であった。

調査時期

2013 年 6 月に実施した。

調査内容

教師の指導行動

三隅（1985）の高等学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度を用いた。“高等学校の担任の先生で以下に書いてあるようなことを言ったり，したりしていた先生はいましたか？高校生の頃をふり返り教えてください”との教示のもと，2 件法（1：いた，2：いなかった）による回答を求めた。

調査手続き

調査対象者が受講する講義時間を用いて集団で実施された。

結果

三隅（1985）が作成した尺度の内容的妥当性を検討するために、大学生に対して回想法による調査を実施した。その結果、各質問項目に対して“いた”と回答した割合は13.3%～80%であった。この結果より、尺度項目内容について一部加筆修正が必要であると判断された。

そこで、心理学を専門とする大学教員2名、高等学校教員3名、高等学校での勤務経験のある大学院生2名において、教師の指導の実践状況に関する先行研究（明石ら，1991；高木・山本・速水，2006；渡部・松井，2008）を参考にし、尺度項目内容の加筆修正を行った。その内容についても回想法による回答を求めた結果、53.3%～90%の割合で“いた”との結果が得られた。

以上の結果より、三隅（1985）が作成した尺度をそのまま用いるよりも、尺度項目内容の一部を加筆修正した方が、現代の高校生の実態により即している、つまり、内容的妥当性が確認されたといえよう。

本調査

方法

調査対象

A県内の県立高等学校10校の1年生～3年生4,137名（男子2,205名，女子1,932名）が調査対象であった。

3つのタイプに分類した内訳は，“進学校”（3校），1,364名（男子728名，女子636名），“進路多様校”（4校），1,527名（男子802名，女子725名），“非進学校”（3校），1,246名（男子675名，女子571名）の生

徒であった。

調査時期

1回目（Time 1）の調査を2013年7月に実施した。そして、再検査法による信頼性を検討するために2回目（Time 2）の調査を2013年11月に実施した。

調査内容

教師の指導行動

予備調査で内容的妥当性が確認された、三隅（1985）の高等学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の項目内容を一部加筆修正したものを用いた⁴。この尺度は、P機能とM機能に該当するであろうと想定される下位尺度から構成されている。

調査手続き

研究1と同様。

結果

因子分析結果

Time 1のデータを用いて、最尤法・Promax回転による因子分析を行った。解釈可能性などを考慮し、各下位尺度9項目、計18項目を採用した。第1因子は“M機能”に対応する因子が、第2因子は“P機能”に対応する因子であると解釈した。

収束的妥当性の検討

収束的妥当性を検討するために、高等学校における学級担任教師のリー

⁴ 以下、PM尺度と記す。

ダーシップ行動測定尺度（三隅，1985）の下位尺度ごとに相関係数を算出した。結果，P機能が $r = .87$ ($p < .01$)，M機能が $r = .86$ ($p < .01$)であり収束的妥当性が示された。

信頼性の検討

P機能 ($\alpha = .90$)，M機能 ($\alpha = .94$)であった。次に，時間的安定性について検討するために，Time 1から約4カ月後における尺度の再検査信頼性係数 (r) を求めた。結果，P機能で $r = .65$ ($p < .01$)，M機能で $r = .70$ ($p < .01$)と十分な値を示し，時間的安定性が確認された。

以上の結果より，各下位尺度の加算得点を尺度得点として用いた。

因子的妥当性の検討

確認的因子分析を行った。結果，適合度指標は $GFI = .92$ ， $AGFI = .87$ ， $RMSEA = .05$ であり， $AGFI$ の値がやや低い概ね満足できる適合度が得られたことが確認された。

学校タイプを要因とした分散分析の結果

“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”を独立変数に，PM尺度の下位尺度を従属変数とする一要因の分散分析を行った結果，各下位尺度において，学校タイプの主効果が有意であった。Tukey法による多重比較の結果，M機能は“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”の順に，P機能は，“進路多様校”が“進学校”と“非進学校”よりも，それぞれ得点が高いことが明らかになった。

学校タイプ×PM式指導4類型の χ^2 検定の結果

学校タイプとPM式指導4類型による χ^2 検定を行った結果，PM式指導4類型の出現の分布に有意な偏りが認められたため残差分析を行った。その結果を，Table 3に示す。

Table 3 学校タイプ×PM式指導4類型の χ^2 検定の結果

		進学校	進路多様校	非進学校	合計
PM型	n	584	602	466	1,652
	%	42.82	39.40	37.40	
	Adj	2.66**	-0.53	-2.18*	
Pm型	n	110	281	200	591
	%	8.06	18.39	16.05	
	Adj	-8.02**	5.78**	2.13*	
pM型	n	399	248	97	744
	%	29.25	16.30	7.78	
	Adj	13.21**	-2.19*	-11.23**	
pm型	n	271	396	483	1,150
	%	19.87	25.92	38.76	
	Adj	-7.98**	-2.06*	10.34**	
合計		1,364	1,527	1,246	4,137

注1) $\chi^2(6) = 319.99, p < .01$

注2) %の値は学校タイプごとのPM式指導4類型の出現率である。

注3) ** $p < .01$, * $p < .05$

考察

内容的妥当性の検討を行った結果、尺度項目内容の一部に加筆修正が必要であると判断されたため、先行研究などを参考に質問項目内容の加筆修正を行った。そして、因子分析と収束的妥当性の検討を行った結果、三隅(1985)が指摘する、P機能とM機能に該当する因子が抽出された。これらの結果は、高校生を取り巻く環境の変化によって、生徒が認知す

る教師の指導行動の内容には変化があったことを示していると考えられるが、PM理論が指摘する集団機能概念は変化しないといえるだろう。

次に、学校タイプとの関連についてである。“進学校”では生徒の自主性が尊重されている傾向があるため、教師は生徒が様々な活動を行う上でサポートしている、つまり、M機能と関連した指導行動を認知する場面が多くなっていると推察される。“進路多様校”と“非進学校”では、P機能に関連した指導行動を認知する場面が多いと考えられるが、その内実には差異があるだろう。つまり、“進路多様校”では生徒に規則を理解させ遵守させる、すなわち、予防的にP機能に関連した指導行動を、“非進学校”では対人関係や集団活動場面においてトラブルが発生している可能性が高いため、発生したトラブルを収めることを目的としてP機能に関連した指導行動を行う場面が多くなっていると推察される。

また、“非進学校”ではpm型も多かったため、生徒は教師がP機能、M機能と関連した指導行動をあまり行っていないと認知している可能性や、実際に教師が日々の教育実践の中で、指導行動を発揮していない可能性も否定できないことに留意する必要がある。

以上のことから、学校タイプごとによって、生徒が認知する教師の指導行動に差異があることが実証された。そこで、次節では学校適応と教師の指導行動との関連について検討を行う。

第二節 学校適応と学級担任教師の指導行動との関連についての検討

【研究 7】

目的

研究 7 では学校適応と教師の指導行動との関連について検討を行うことを目的とした。

方法

調査対象

A 県内の県立高等学校 10 校の 1 年生～3 年生 5,661 名（男子 3,032 名，女子 2,629 名）が調査対象であった。

3 つのタイプに分類した内訳は，“進学校”（3 校），1,395 名（男子 677 名，女子 718 名），“進路多様校”（3 校），2,534 名（男子 1,418 名，女子 1,116 名），“非進学校”（4 校），1,732 名（男子 937 名，女子 795 名）の生徒であった。

調査時期

2013 年 9 月～11 月に実施した⁵。

調査内容

教師の指導行動

研究 6 において加筆修正された PM 尺度を用いた。この尺度は，P 機能と，M 機能から構成されている。

⁵ 研究 7 のサンプルは研究 6 のサンプルと一部重複している。

学校適応

研究 1 と同様。

調査手続き

研究 1 と同様。

結果

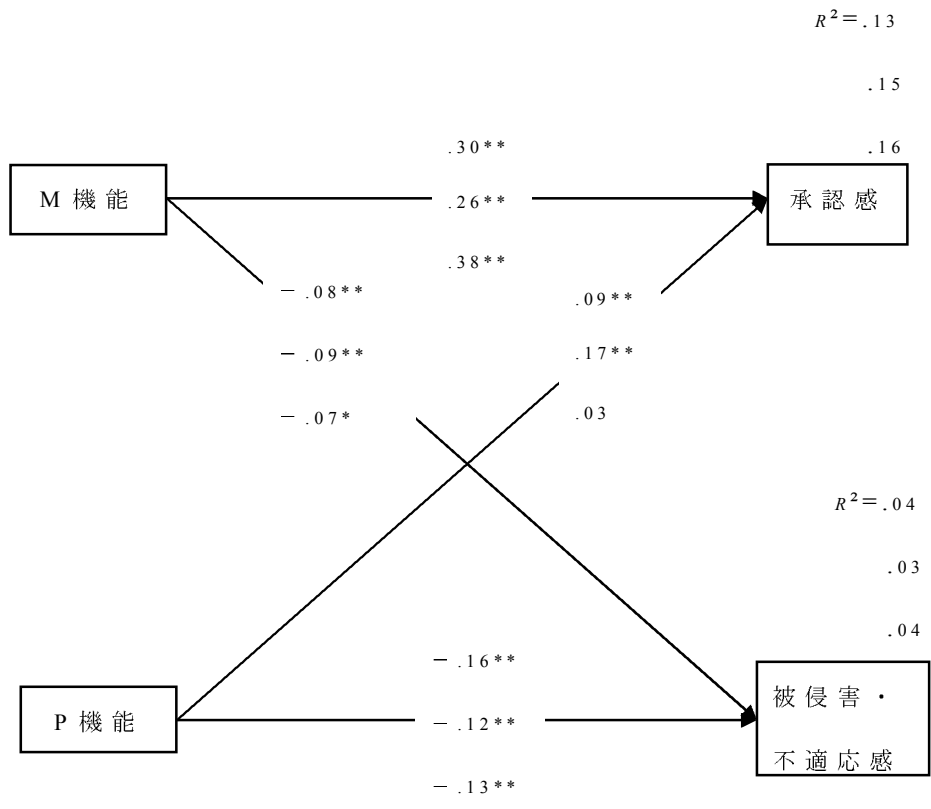
尺度の信頼性係数

学校生活満足度尺度では、承認感 ($\alpha = .88$)、被侵害・不適応感 ($\alpha = .90$) であった。PM 尺度では M 機能 ($\alpha = .92$)、P 機能 ($\alpha = .91$) であり、各下位尺度の内的整合性が確認された。以下、各下位尺度の加算得点を尺度得点として用いた。

教師の指導行動が学校適応に与える影響についての検討

教師の指導行動が承認感と被侵害・不適応感に与える影響について検討を行うために、多母集団同時分析（最尤法）を行った。結果、最終的に Figure 3 の結果が得られた。なお、データとモデルは完全に適合していた。

次に学校タイプ間におけるパス係数の比較を行った。まず承認感へのパス係数について、M 機能では“非進学校”が“進学校 ($z = 1.98, p < .05$)”と“進路多様校” ($z = 2.88, p < .01$) よりも、“進学校”が“進路多様校” ($z = 1.96, p < .05$) よりも、それぞれパス係数が高いことが示された。P 機能では“進路多様校”が“進学校” ($z = 1.96, p < .05$)、 “非進学校” ($z = 3.10, p < .01$) よりも、“進学校”が“非進学校” ($z = 1.98, p < .05$) よりも、それぞれパス係数が高いことが示された。なお、被侵害・不適応感へのパス係数について、M 機能、P 機能ともに、学校間において有意なパス係数の差は認められなかった。



注 1) * $p < .05$, ** $p < .01$

注 2) 上段は進学校，中段は進路多様校，下段は非進学校のパス係数を示している。

注 3) 独立変数間の共分散および従属変数の誤差項は省略した。

Figure 3 教師の指導行動が学校適応へ与える影響

考察

分析の結果、教師の指導行動は学校適応を予測する可能性があることが明らかになった。そして、学校タイプごとによってその影響の仕方に差異が認められた。

そこで以下では、まず、全ての学校タイプに共通する結果について考察し、次いで、学校タイプごとの結果について考察する。

1) 高校生に共通する特徴

全ての学校タイプにおいて、P機能から被侵害・不適応感へは負のパスが、M機能から承認感へは正のパスがそれぞれ認められた。P機能には集団の目標達成を促進・強化に関連する指導行動の一要因として、集団生活を送る上でのルールやマナーに関連した行動が含まれている。M機能は、集団内の人間関係の維持に関連する指導行動であり、生徒個人のみならず集団全体への配慮や承認、支持に関連した行動が含まれている（三隅，1984）。そのため、本研究の結果は三隅（1984）の指摘とも一定の整合性を有しているとともに、P機能は被侵害・不適応感を低め、M機能は承認感を高めることが予想される指導行動であると考えられる。

そして、M機能から被侵害・不適応感へ負のパスが認められたことについては、次のように考えられる。水野・戸田（2014）も指摘しているように、被侵害・不適応感は、直接的な侵害行為を問う質問項目と、間接的な侵害行為を問う質問項目が含まれている。P機能、M機能の特徴を考慮すると、P機能は直接的な侵害行為と、M機能は間接的な侵害行為と、それぞれ関連した指導行動であると考えられる。

2) 学校タイプごとの結果

“進学校”では、P機能、M機能ともに承認感への正のパスが認められた。しかしながら、他の学校タイプと比較すると、その影響は弱いものであった。すなわち、教師の指導行動は学校適応と関連しているが、“進学校”に在籍している生徒にとって、その影響は相対的に低いと考えられる。

“進路多様校”では、P機能、M機能ともに承認感への正のパスが認

められたが、他の学校タイプと比較すると P 機能からのパス係数は最も高く、M 機能からのパス係数は最も低かった。“進路多様校”の特徴を考慮すると、校則や授業規律といった規則の遵守や、教師から与えられた様々な課題を遂行している生徒は、教師からの承認を得る機会が増えると推察される。

“非進学校”では、M 機能からのパス係数がもっとも高かったが、P 機能からは有意なパスが認められなかった。“非進学校”では対人トラブル等を抱えている生徒が多いことから、教師との良好な二者関係が重要であると推察される。そのため、M 機能に関連する指導行動が、生徒にとって被受容感を高め、学校生活における充実感を促進するのではないかと推察される。一方で、P 機能は生徒の課題達成や規律の遵守と関連した指導行動であるため、生徒の被受容感を高めるというよりは、生徒のことを考え課題等に向き合せようとするといった側面が強調されると考えられる。そのため、承認感とは関連が認められなかったと推察される。

第六章 総括的考察および今後の課題

第一節 本研究の結果のまとめ

本研究は、第一章において指摘した高校生の学校適応に関する研究群の課題を六点指摘し、次のように対応している。

第一の課題については、研究1～7において大規模なサンプリングを行い、第二の課題については、先行研究で用いられることが多かったSMTをモデルにした尺度ではなく、学校・学級環境に対する主観的な認知を重要視した尺度を用いて検討を行った。第三の課題については、各学校が公表している大学進学率を用いて調査対象校を、“進学校”、“進路多様校”、“非進学校”に分類することで、それぞれの課題を考慮した検討を行った。研究1の結果、大学進学率が低下するにつれ学校不適応を示す生徒の割合が増加することを明らかにした。第四の課題については、縦断調査と横断調査を組み合わせた検討（研究2，研究3）を行い、スクール・モラルから学校適応への影響が大きいことと、各学校によって学校適応に影響を与えるスクール・モラル要因は異なることを明らかにした。第五の課題については、研究4と研究5にて検討を行った結果、ソーシャル・スキルの活用やどのような言動が評価されるかは、生徒が在籍している学校環境の特徴に影響を受けるとする主張を支持する結果が得られた。第六の課題については、研究6において三隅（1985）が作成した尺度の内容的妥当性について検討をし、尺度項目内容について一部加筆修正を行った。その結果、現代の高校生においてもPM理論が指摘する集団機能概念を用いて教師の指導行動を理解することの有効性が確認された。研究7では一部加筆修正を行った尺度を用いて、教師の指導行動と学校適応との関連について検討を行った結果、三隅（1985）の

指摘を支持する結果が得られたとともに、学校タイプごとによって、学校適応と関連している教師の指導行動には差異があることが明らかになった。

高校生への心理教育的援助サービスについて、各学校の実態を考慮することが必要であることを第一章の第二節で述べたが、このことに対して、研究1～7を通して各学校の実態を明らかにした。これらの知見から、学校タイプごとの心理教育援助サービスの方向性については、“進学校”では一次的教育援助サービス、“進路多様校”では二次的教育援助サービス、“非進学校”では三次的教育援助サービスを念頭においた二次的援助サービスが、それぞれ求められるだろう。

そこで、次節では、“進学校”、“進路多様校”、“非進学校”ごとに、生徒の学校適応の促進を目的とした心理教育的援助サービスの方向性を考慮して具体的な援助方針について提案する。

第二節 “進学校”，“進路多様校”，“非進学校”における心理教育的援助サービスの方針の提案

本研究により、高校生の学校適応の促進を目的とした援助は高校生と一括りにするのではなく、学校タイプごとに検討する必要性が明らかにされた。そこで本節では、本研究の結果を踏まえ、“進学校”、“進路多様校”、“非進学校”ごとに、援助方針を提案する。

1. “進学校”における援助方針

“進学校”に在籍する生徒の特徴は、学習意欲得点が高く、なおかつ、学習意欲と進路意識が学校適応に正の影響を与えるということである。さらに、友人との関係からも正の影響が認められたため、学習場面を活用した良好な友人関係の形成などを目的とした援助が求められるだろう。

このような活動場面を設定した場合、ソーシャル・スキルの実態を考慮すると、多くの生徒が能動的に参加することができると考えられる。しかしながら、かかわり優位群に属する一部の生徒は、対人関係や集団活動場面において、対人トラブル等を抱え、その対処に苦慮することが予想される。そのため、生徒同士のトラブルの発生の予防や、建設的にトラブルを解決する能力の開発を促進する援助が必要であろう。

さらに、このような活動を効果的に展開するためには、教師は生徒の自主性に任せきるのではなく、生徒の主体性を尊重しつつも様々な活動を見守り、必要に応じて支えるといった委任的なかかわりが求められるだろう。つまり、予防的なP機能の活用が、学校生活における諸活動での教師の指導行動として有効となると考えられる。

2. “進路多様校”における援助方針

“進路多様校”に在籍する生徒の特徴は、学級との関係得点が高く、なおかつ、学校適応に正の影響を与えるということである。そのため、在籍する学校・学級に対する帰属意識を高めることを目的とした活動を構成し展開することが求められるだろう。

このような活動場面を設定した場合、ソーシャル・スキルの実態を考慮すると、良好群に属する生徒は能動的に参加できると予想されるが、配慮優位群に属する生徒は、自己主張等をあまりせず周囲の意見などに合わせるが多くなることが予想される。そのため、自己主張をする、諸活動に対して能動的な言動を促すといった援助が必要であろう。

さらに、このような活動を効果的に展開するためには、教師も一緒に活動に取り組むことなどを通して、生徒の活動に対する興味・関心を喚起するといった参加的なかかわりが求められるだろう。つまり、集団全体を方向づけるためにP機能、活動に対する興味・関心・意欲を促進す

るために M 機能，というように場面に応じた指導行動が有効となると考えられる。

3. “非進学校”における援助方針

“非進学校”に在籍する生徒の特徴は，教師との関係得点が高く，なおかつ，学校適応に正の影響を与えるということである。さらに，友人との関係も学校適応への正の影響が認められた。そのため，教師や友人との良好な二者関係の形成を目的とした活動を構成し展開することが求められるだろう。

このような活動場面を設定した場合，ソーシャル・スキルの実態を考慮すると，かかわり優位群に属する生徒は，自分本位な行動になることが予想される。また，不活用群に属する生徒は，ソーシャル・スキルの知識自体が乏しい，もしくは，意図的にソーシャル・スキルを活用していない可能性がある。そこで，まずは，全ての生徒を対象に人と接する上での基本的なスキルについて学習する機会を設けることなどが求められるだろう。このような基本的なスキルが定着した段階で，集団活動を行うためのルールやマナー，集団へのかかわり方について学習するなど段階的にスキルを学習する機会を設ける必要があると考えられる。

さらに，このような活動を効果的に展開するためには，教師が支援者であると生徒に認識されることが必要であると考えられる。つまり，M 機能を活用した受容・共感的なかかわりが求められるだろう。

また，学習意欲，進路意識と被侵害・不適応感に有意な正のパスが認められたことに留意した活動場面の設定が必要になるだろう。

以上のように，“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”における援助方針について論じたが，学校ごとの援助方針の具体的な内容については Table 4 に整理した。

Table 4 本研究の結果から考えられる学校生活の要因ごとの援助方針に基づく具体的対応

		学校タイプ		
		進学校	進路多様校	非進学校
援助対象		かかわり優位群	配慮優位群	かかわり優位群、不活用群
指導行動		予防的なP機能の発揮	場面に応じたP機能、M機能の発揮	受容・共感を基盤としたM機能の発揮
援助サービス		一次的援助サービスが中心	二次的援助サービスが中心	三次的援助サービスが中心
	援助方針	援助方針	援助方針	援助方針
	かかわり優位群の対人トラブルの予防	配慮優位群の能動的なかかわりの促進	全ての生徒を対象とした基本的なソーシャル・スキルの開発	
	友人 対応	対応	対応	対応
	生徒自身の経験に基づいた、建設的な問題解決を促すような解決法についてのプログラムの作成や実施する	構成的グループ・エンカウンターなどのグループ・アプローチの手法を用いて、自分の意見や感情を抵抗なく自己表明する機会を設ける	日常生活場面を例に取り上げながら、話し方や聞き方など、人と接する上での基本的なソーシャル・スキルについて学習する機会を設ける	
サ ポ ー ト 教 師 領 域	学 習	援助方針 協同的な学習活動の促進 対応 計画的に一定の時間を確保して、希望する進路先が同じ生徒同士の教え合い活動を行う	援助方針 小グループでの学習活動の促進 対応 班活動などの小グループを活用して、役割交流などを促進する	援助方針 個別対応の促進 対応 授業では公的な一斉指導のみならず、個別作業やルーティンなペア学習を取り入れる また、休み時間や放課後などの時間の活用した個別の学習支援を実施する
	教 師	援助方針 生徒の主体性を尊重した委任のかかわり 対応 生徒の自主性に任せきるのではなく、様々な活動を見守り、必要に応じて支える	援助方針 生徒と共に活動するなど参加のかかわり 対応 学校・学級全体で一つの活動に取り組む意義や、活動の魅力などを生徒に伝えたり、肯定的な感情に関する自己開示を意識的に行う	援助方針 支援者としての受容・共感のかかわり 対応 生徒との心理的距離を親密化するために、コミュニケーションの頻度を増やす
	学 級	援助方針 かかわり優位群の対人トラブルの予防 対応 活動を始める前に予想されるトラブルに対応するルールやマナーについて学校・学級全体で確認するなどの環境調整を行う	援助方針 学校・学級に対する帰属意識の促進 対応 諸活動に取り組む前に参加意欲や、当事者意識を高める場面を設定する。活動後には生徒個々の取り組みと共にみんなで協力して達成できた成果を認め合う場面を設定する	援助方針 非建設的な交流の予防 対応 グループサイズを徐々に大きくすると共に、必要とされるソーシャル・スキルを学習させ、生徒同士の関係調整を行う
	進 路	援助方針 個人の目標達成のための協同体制の開発 対応 生徒同士による、学習内容や希望進路に関する情報交換を行う機会を計画的に設定する	援助方針 進路に関する話し合い活動の促進 対応 希望する進路先が同じ生徒同士による、小グループでの志望動機や進路に関する情報交換の場を設定する	援助方針 個別対応の促進 対応 ガイダンスなどの公的な一斉指導のみならず、個別に進路相談などを定期的にも実施する また、社会で自立するために必要な基本的なソーシャル・スキルを学習させる

注) 太枠内は、学校ごとの生徒が重要だと認知している学校生活の要因を表している

第三節 本研究の貢献

本研究における学問的，実践上の貢献は以下の通りである。

学問的貢献として，次の二点が挙げられる。一点目は，高等学校を一括りにするのではなく，各学校の特性を考慮する必要があることを実証的に明らかにした点である。二点目は，学校適応を予測する要因について，その詳細を明らかにした点である。先述したように，先行研究では学校適応を予測する要因（スクール・モラル，ソーシャル・スキル，教師の指導行動）は，一律に学校適応に正の影響を与えるとの仮説のもと検討がなされてきた。しかしながら，本研究においては，各学校によってスクール・モラルの下位領域は等価ではないことや，学校適応に対して正の影響を与える要因もあれば，負の影響を与える要因もあることが明らかになったのである。この結果については，ソーシャル・スキルや教師の指導行動でも同様の知見が得られた。すなわち，先行研究における仮説を反証するとともに，各学校の特性を考慮することの重要性について示すことができた。以上の知見に学問的貢献があると考えられる。

実践上の貢献として，“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”ごとに，高校生の学校適応の促進を目的とした心理教育的援助サービスの援助方針を提案した点である。中央教育審議会（2013）や耳塚（2014）も指摘しているように，現在，高等学校の実態は多様化しており，高等学校と一括りに論じることが困難となっている。さらに，高校生の学校適応を促進するための援助の必要性が指摘されているが，学校タイプごとの特徴を考慮した検討は行われていなかった。このことに対し，本研究では大規模なサンプリングを行いそこから得られた知見に基づき，各学校の実態に即した援助方針の提案を行った。この提案は，現代の高等学校現場において有益な一示唆になりうると考えられる。

第四節 本研究の限界と今後の課題

本研究における限界として、以下の二点がある。第一に、結果の解釈に関する問題である。本研究は普通科に在籍している生徒のみを対象とされていた。先述したように、専門科の学校にも援用ができるだろうのもと研究を進めてきたが、結果の援用には慎重にならざるを得ない。したがって、今後、単位制高等学校や工業高等学校などの、特色のある学校も調査対象にした検討を行う必要があるだろう。

第二に、学校タイプごとにおける援助方針についての実証的検討である。本研究では得られた結果に基づき、各学校の実態に即した学校適応の促進を目的とした援助方針を提案した。しかしながら、提案された援助方針の臨床的妥当性については介入研究を行わなければ確認することができないだろう。石隈（1999）が指摘するように、提案された援助方針を現実の教育実践に反映させてこそ、意義のある援助方針になると考える。

【引用文献】

- 明石要一・武内 清・穂坂明德・畠山 滋・大野道夫・河野銀子 (1991).
高校教師の現状分析 千葉大学教育学部研究紀要, **39**, 127-169.
- 荒牧草平 (2002). 現代高校生の学習意欲と進路希望の形成—出身階層と
価値志向の効果に注目して— 教育社会学研究, **71**, 5-23.
- Arcambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student
engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal
of Adolescence*, **32**, 651-670.
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R.,
& Henrich, C. C. (2012). Teacher-Student relationship climate and
school outcomes: Implications for educational policy initiatives.
Journal of Youth and Adolescence, **41**, 256-267.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of
aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggres-
sive) boys. *Child Development*, **64**, 139-151.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children and
youth: Innovative approaches*. 3rd ed. Allyn and Bacon.
- Christle, A. C., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics
related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*,
28, 325-339.
- 中央教育審議会 (1991). 新しい時代に対応する教育の諸制度の改革につ
いて (答申)
- 中央教育審議会 (2013). 初等中等教育分科会高等学校教育部会 第 11
回部会 (1) 高等学校教育の在り方について 資料 1 課題の整理と

検討の視点

- 中央教育審議会（2014）．初等中等教育分科会高等学校教育部会 審議まとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, **105**, 138–149.
- Durlak, A. J., Weissberg, P. R., Dymnicki, B. A., Taylor, D. R., & Schellinger, B. K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, **82**, 405–432.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, **82**, 221–234.
- 藤枝静暁（2012）．子どもを対象としたソーシャルスキル教育の実践研究 風間書房
- 藤原和政・河村茂雄（2013）．高等学校教育における学校不適応問題への対応の変遷 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, **21-2**, 71–82.
- 古川雅文・高田晃治（2000）．高等学校への適応と未来イメージに関する研究—高校新生と中退生を対象として— 兵庫教育大学研究紀要, **20**, 169–176.
- Gresham, F. M. (1988). Social skills. *In Handbook of behavior therapy in education*. 523–546. Springer US.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, **8**, 321–329.
- Hess, R. D., & Azuma, H. (1991). Cultural support for schooling; Contrasts

- between Japan and United States. *Educational Researcher*, **20**, 2–12.
- 樋田大二郎 (2014). 変わる高校生活と地位達成の仕組み—メリトクラシーとトラッキング構造のその後— (樋田大二郎・荻谷剛彦・堀 健志・大多和直樹 編著 現代高校生の学習と進路) 学事出版 10–21.
- 飯田浩之 (2007). 中等教育の格差に挑む—高等学校の学校格差をめぐって— 教育社会学研究, **80**, 41–60.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学 誠信書房
- 岩田 考 (2010). 進路未定とフリーター (中村高康 編著 進路選択の過程と構造) ミネルヴァ書房 184–208.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of youth and Adolescence*, **26**, 733–762.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts : A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, **92**, 171–190.
- 狩野素朗・田崎敏昭 (1990). 学級集団理解の社会心理学 ナカニシヤ出版
- 荻間澤勇人・河村茂雄 (2005). 高校生の中途退学傾向の分析 日本カウンセリング学会第38回大会発表論文集, 153–154.
- 河村茂雄 (1999a). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の活用 (高校生用) 岩手大学教育学部研究年報, **59**, 101–108.
- 河村茂雄 (1999b). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発—学校生活満足度尺度 (高校生用) の作成— 岩手大学教育学部研究年

- 報, **59**, 111–120.
- 河村茂雄 (2007). hyper-QU よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート 図書文化社
- 河村茂雄 (2010). 日本の学級集団と学級経営 図書文化社
- 河村茂雄・藤原和政 (2010). 高校生の学校適応を促進するための援助に関する研究—学校タイプ, 学校生活満足度の視点から— 学校心理学研究, **10**, 53–62.
- 古賀正義 (1999). 「中退問題」に関するディスコース分析 (第一次報告) —高校での事例研究から— 宮城教育大学紀要, **34**, 221–239.
- 小島秀夫 (2002). 高校教師が体験した困難 (小野厩雄・市川昭午・下村哲夫・若井彌一 編 教職研修 12月号) 教育開発研究所 84–87.
- 久世敏雄・二宮克美・大野 久 (1985). 中学生・高校生の学校生活への適応に関する一研究 日本教育心理学会第 27 回総会発表論文集, 404–405.
- Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationship in the school context: A child by environment perspective. *Advances in Child Behavior and Development*, **31**, 43–104.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, **98**, 567–582.
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2003). Moving beyond dropout towards school completion : An integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, **32**,

342-364.

Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, **33**, 241–253.

Marsh, H. W., Kong, C. K., & Hau, K. T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish - little- pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, **78**, 337–349.

松山安雄・倉智佐一（1969）．学級におけるスクール・モラールに関する研究（第1報） 大阪教育大学紀要， **18**， 19–36．

耳塚寛明（2014）．多様化の中の質の保証—高校教育政策の新局面—（樋田大二郎・荻谷剛彦・堀 健志・大多和直樹 編著 現代高校生の学習と進路）学事出版 136–142．

三隅二不二（1984）．リーダーシップ行動の科学（改訂版）有斐閣

三隅二不二（1985）．高等学校における教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する実証的研究 昭和59年度科学研究費補助金（一般B 研究代表者：三隅二不二）研究成果報告書 68–77．

水野治久・戸田有一（2014）．小学生の友人に対する被援助志向性と学校適応の関連—ソーシャルスキル，スクールモラール，被援助志向性に焦点をあてて— 日本教育心理学会第56回総会発表論文集，568．

文部科学省（2014a）．平成26年度学校基本調査—平成26年度（確定値）結果の概要—

文部科学省（2014b）．平成25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」について

- 永作 稔・新井邦二郎 (2005). 自律的高校進学動機と学校適応・不適応に関する短期縦断的検討 教育心理学研究, 53, 516-528.
- 内閣府 (2012). 若者の意識に関する調査 (高等学校中途退学者に関する調査) 報告書
- 二宮克美・久世敏雄・大野 久・和田 実 (1987). 高校生の学校生活への適応に関する一研究 日本教育心理学会第29回総会発表論文集, 604-605.
- 岡田有司 (2004). 学校適応研究における諸問題—理論と研究方法の側面から— 大学院研究年報 (文学研究科篇: 中央大学), 34, 213-229.
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究 53, 307-319.
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, L. T., & Eklund, K. (2014). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 29, 1-16.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 (2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究, 55, 135-151.
- Rumberger, W. R., & Larson, A. K. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
- 杉浦 健 (2000). 2つの親和動機と対人的疎外感との関係—その発達の変化— 教育心理学研究, 48, 352-360.
- 高木邦子・山本将士・速水敏彦 (2006). 高校生の問題行動の規定因の検討—有能感, 教師・親・友人関係との関連に着目して— 名古屋大学紀要, 53, 107-120.
- 武内 清 (1981). 高校における学校格差文化 教育社会学研究, 36, 137

－ 144.

Vallerand, J. R., Fortier, S. M., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and social Psychology*, **72**, 1161－1176.

渡部麻美 (2009). 高校生における主張性の4要件と精神的適応との関連
心理学研究, **80**, 48－53.

渡部麻美・松井 豊 (2008). 教師の視点から見た高校生の友人関係にお
ける問題 筑波大学心理学研究, **36**, 25－31.

山口正二・岡本貴行・中山 洋 (2004). 高等学校における部活動への参
加と学校適応度との関連性に関する研究－学校類型の視点より－
カウンセリング研究, **37**, 232－240.

柳井 修 (2001). キャリア発達論 ナカニシヤ出版

横島義昭 (2009). 心理教育的援助サービスの全面展開をめざした学校づ
くり (石隈利紀 監修 水野治久 編 学校での効果的な援助をめ
ざして) ナカニシヤ出版 15－22.