

博士学位申請論文

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	2
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	4
第三節 先行研究	8
第四節 基本概念の定義	35
第五節 本論文の目的と構成	42
第二章 高校生の学校適応の実態	44
第一節 高校生の学校適応の実態についての検討	
【研究 1】	45
第二節 本章のまとめ	53
第三章 学校適応とスクール・モラールとの関連	55
第一節 学校適応とスクール・モラールの関連についての 短期縦断的検討【研究 2】	56
第二節 学校適応に影響を与えるスクール・モラール要因 についての検討【研究 3】	69
第三節 本章のまとめ	78
第四章 学校適応とソーシャル・スキルとの関連	80
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】	81

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】	90
第三節	本章のまとめ	103
第五章	学校適応と教師の指導行動との関連	104
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】	105
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】	116
第三節	本章のまとめ	123
第六章	総括的考察および今後の課題	124
第一節	本研究の結果のまとめ	125
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	127
第三節	本研究の貢献	133
第四節	本研究の限界と今後の課題	134
引用文献		135
本論文を構成する研究の発表状況		158
資料		159

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

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

第三節 先行研究

第四節 基本概念の定義

第五節 本論文の目的と構成

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）。この背景には，教育機会の均等化を図るために進学希望者を高等学校全体で受け入れられるよう，適切な受験機会の提供や条件整備に努めてきたことや，少子化，社会や産業構造の変化などが関連している（中央教育審議会，1999；樋田，2014）。その結果，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，この現状に応え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応え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）。我が国では1970年代より，社会や産業に有為な人材の育成，選抜・配分するためにメリトクラシー¹とトラッキング²を背景とした高等学校が機能している（樋田，2014）。また，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

¹ メリトクラシーとは，個人の生得的能力と努力によって社会的地位が決定する（中村，2011）ことである。

² トラッキングとは，どの学校に入るかによってその後の進路選択の機会と範囲が限定される（藤田，1990）ことである。

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)。例えば,我が国を牽引する優れた才能や個性を有する生徒を支えるための教育(スーパーサイエンスハイスクールやスーパーグローバルハイスクール事業など)や,職業への準備としての専門的な知識・技能を身につけさせる専門教育(就職を念頭においたインターンシップなど)などがある。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。

このように高等学校は生徒のニーズや社会からの要請でもある人材育成に応えるように多様化を進めたが,その一方で,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る,つまり,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,中央教育審議会(2013)は,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ことを指摘している。また,小島(2002)は,大学への

進学率が低下するにつれ、生徒指導上の望ましくない行動を示す生徒が多くなることを明らかにしている。さらに、中途退学者の出現割合についての調査結果（東京都教育委員会，2013）によると、半数以上の学校は中途退学率が1%以上5%未満であったが、その一方で10%を超える学校が一定数あることを報告している。これらのことは、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%）を占めている。さらに、不登校生徒数も平成21年度は51,728名だったのが、平成24年度では57,664名と漸増傾向にある。不登校の理由として“無気力”（30.1%）や“いじめなどの友人関係の問題”（8.9%）、“学業不振”（8.0%）などが上位を占めていることを報告している。さらに、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）による中途退学者の調査において、自分の将来に対して不安感がある（69.6%）ため、高卒の資格（高等学校卒業程

度試験の受験も含む) 取得や, 正社員としての就職を考えて資格を取得したいが基礎学力に自信がないとの回答が多かった (59.0%) ことが明らかにされている。さらに, これらのことについて相談できる人が必要と考えている者が多い (66.6%) 反面, そのような対人関係を形成出来ていないと回答している者が一定数 (約 30%) いることも報告されている。つまりこの調査報告は, 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しているものであろう。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していることから重要であると考えられる。

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, 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; 那須, 1991)。しかしながら, 近年, こ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)。例えば, 大学への進学率が低い学校ほど, 学校不適応や中途退学などの問題への対応が求められる傾向がある (飯田, 2007) が, 在籍する生徒の学力が高い学校においても, **big-fish-little-pond effect**³

³ 学力が高い学校や学級の中では, 自分よりも優秀な生徒たちとの比較をしてみまい, このことが学業に対する努力や学習意欲にネガティブな影響を与えてしまうという現象のことである (外山, 2008)。

(井の中の蛙効果)による学業不振の問題が生じている(Marsh, 1991; 外山, 2008)。また, 学力中位の学校において, 学習時間や学習意欲の低下が著しい(Benesse 教育研究開発センター, 2013)ことが明らかにされている。これらの要因以外にも, 不本意入学や進路変更, 学校・学級内における対人関係の問題などについても報告されており, その割合は各学校によって差異がある(飯田, 2007)。つまり, 各学校の実態によって, 学校不適應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⁴を考慮する必要がある(石隈, 1999; 藤原・河村, 2013)。各学校によって, 生徒が友人関係を重要視している学校もあれば, 学業を重要視している学校もあり(二宮・大野, 1990; 山口・岡本・中山, 2004), 学校ごとにその学校に在籍している生徒が重要だと認知している学校生活の要因が学校適應と関連している(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應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應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することができると考えられる。

また, 文部科学省(2014a)によると, 工業や商業高等学校などの専門科の学校に在籍する生徒は減少(27.4%)し, 普通科の学校に在籍する生徒は増加(72.6%)傾向にあることが報告されている。さらに, 専門

⁴ 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)。

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）ことや，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。つまり，樋田（2014）も指摘しているように，近年，専門科の学校も普通科の学校の様相を呈してきていると考えられる。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ている。さらに本研究の検討は，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⁵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。

⁵ 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。また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。さらに，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、高校生の学校適応や文部科学省（2014b）が報告している中途退学、不登校理由に関連する変数について文献研究を行うことで、高校生の学校適応を扱った先行研究の現状や課題を把握する。また、文献の収集を試みる際に海外文献も概観する必要があると考えた。なぜならば、欧米では学齢人口の約25%の高校生が中途退学していることや、卒業率が頭打ちになっている現状を受け、中途退学・学校不適応予防や生徒を卒業させるための教育プログラムが多数開発され、その効果も実証されている（Baker & Sansone, 1990; Lehr et al., 2003）ためである。すなわち、海外の研究知見を整理することで、我が国における援助を検討する際に有益な一示唆が得られると考えられたからである。

そこで、オンラインデータベース PsycINFO を用いて 1985 年から 2014 年の文献を検索し、文献の収集を試みた。文献収集の手続きは、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。日本語の文献についても、“心理学研究”, “教育心理学研究”, “カウンセリング研究”, “発達心理学研究”, “パーソナリティ研究”, “学校心理学研究” に掲載されている論文をあたった。また、これらの研究雑誌に掲載されていた文献において頻繁に引用されている論文は、大学紀要も収集した。収集された文献の中で、“人種”, “ドラッグ”, など我が国の高校生とは関連が薄いと考えられる研究を除外し、最終的に我が国における研究と合わせて 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、学校適応と行動面(反社会的行動, 非社会的行動⁶など), 学習面(学習意欲や学業成績など), 学校生活に対する意識(学校・学級に対する帰属意識など)など, 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年代より上述した要因だけではなく、友人関係における困難(排斥や孤立など)や子どもを取り巻く環境要因(学校の特性や教師との関係性など)を考慮した“child by environment models”研究群に分類される研究である。この背景として、高校生の約60%が学校に対する帰属意識が低下している(Klem & Connell, 2004) ことに加えて、約30%の生徒は反社会的行動や精神的不健康などのリスクを抱えており、これらの問題は、教育成果やその後の well-being を悪化させる可能性がある(Dryfoos, 1997; Eaton, Kann, Kinchen, Shanklin, Ross, Hawkins, Harris, Lowry, McManus, Chyen, Lim, Whittle, Brener, & Wechsler, 2008) と指摘されているからである。このように、学校不適応や中途退学のリスクを抱えている高校生が一定数存在したことにより、この問題は個別支援から学校環境全体を捉えた予防的教育や支援に重点が移行していった(Braden, Dimarino-Linnen, & Good, 2001; Strein, Hoagwood, & Cohn, 2003) と考えられる。

⁶ 反社会的行動とは攻撃的行動や逸脱行動などに代表される外在化された問題行動であり、非社会的行動とは引っ込み思案行動などに代表される内在化された問題行動である(Merrell & Gimpel, 1998)。

そこで、以下では、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。なお、収集した論文については、Table 1 に示す。

(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

行動面との関連を検討した研究では、反社会的行動や非社会的行動が学校不適応、中途退学と関連している (Barry & Reschly, 2012; Parker & Asher, 1987) と指摘されており、この指摘を支持する知見が多数明らかにされている。その詳細は以下に示す通りである。

反社会的行動との関連

Rumberger & Larson (1998) は、反社会的行動は長期欠席と中途退学の予測因であることを、French & Conrad (2001) は、反社会的行動は中途退学のハイリスク要因の一つであることを明らかにしている。これらと同様の知見が多数の研究 (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, & Hawkins, 2000; Newcomb, Abbott, Catalano, Hawkins, Battin-Pearson, & Hill, 2002; Saraiva, Pereira, & Zamith-Cruz, 2011) においても報告されている。また、これらの結果については、縦断研究においても確認されている。例えば、Cairns, Cairns, & Neckerman (1989) は小学6年生、中学1年生時点において、反社会的行動が顕著な生徒は、そうではない生徒よりも高等学校を卒業できていない傾向があったことを報告している。

非社会的行動との関連

Bybee, Krarner, & Zigler (1997) は、非社会的行動を示す生徒は、学校不適應の問題を抱えやすく、よりよい教育成果 (GPA や学業成績) を得られにくいことを明らかにしている。この結果については、縦断研究 (Jimerson & Ferguson, 2007) においても同様の知見が報告されている。さらに、非社会的行動が顕著な子どもは高校 1 年生の時点で中途退学する傾向があるなど、学校に適應することが難しく、学校適應の問題を自身で解決出来ない傾向があると指摘されている (Kerr, Lambert, & Bem, 1996)。そのため、非社会的行動を示す子どもは、長期間にわたって学校適應の問題を抱えやすく、反社会的行動のように外在化するような問題ではないため、不適應であると認識されにくい (Ladd, 2003) ものと考えられる。このことについては、中途退学者の分類についての研究 (Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 2000) においても、学校内において反社会的行動が多い生徒 (“Maladjusted Dropouts”) に注意が向きがちであるが、非社会的行動を示す生徒 (“Quiet Dropouts”) に対しては、問題があるとは認識されにくく、当該の生徒が中途退学した後に学校不適應を示していたと認知される傾向があることが確認されている。

2) 学習面との関連

Barrington & Hendricks (1989) は、縦断的検討を行った結果、中途退学者は小学校段階から GPA が低く、学習スキルも身につけていなかったことを明らかにしている。同様に、Arcambault, Jaonsz, Fallu, & Pagani (2009) は、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ことを、Duchesne, Vitaro, Larose, & Tremblay (2008) は、小学生時の学業に対する不安が高等学校の未卒業を予測していたことを報告している。Janosz, LeBlanc, Boulerice, &

Tremblay (1997) は、1974年と1985年に調査を行い、学業成績が中途退学の予測因であったことを明らかにしている。同様に、Finn & Rock (1997) や Wouters, Fraine, Colpin, Van Damme, & Verschueren (2012) も、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を指摘している。

3) 学校生活に対する意識との関連

Mahoney & Cairns (1997), Caraway, Tucker, Reinke, & Hall (2003), Vasalampi, Salmela-Aro, & Nurmi (2009) は、学校・学級に対する帰属意識が低い生徒ほど学業に対する不安が高かったり、中途退学したりすることを明らかにしており、Flannery, Fenning, Kato, & McIntosh (2014) も同様の知見を報告している。また、動機づけとの関連について検討を行った研究 (Hardre & Reeve, 2003; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997) では、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ことや、進路選択やキャリアに関する積極的な関与や熟考が学校適応の予測因である (Stringer, Kerpelman, & Skorikov, 2012) ことなども明らかにされている。

以上のように、“main effects models” 研究群では、“行動面”，“学習面”，“学校生活に対する意識” が、学校不適応や中途退学を規定することを明らかにしている。そのため、これらの知見は、学校不適応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、より有益な示唆の提供に寄与していると考えられる。その一方で、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、必ずしも学校不適応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が規定するのではなく、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 (Coie, Watt, West, Hawkins, Asarnow, Markman, Ramey, Shure, & Long, 1993; Ladd, 1989; Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995)。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。そのため、以下では、“他者との関係性”、“教師の指導行動”、“学校の特性”ごとに先行研究を整理することとした。

1) 他者との関係性との関連

Cornell, Gregory, Huang, & Fan (2013) や Espinoza, Gonzales, & Fuligni (2013) は、学校・学級における排斥 (いじめやからかいなど) が中途退学や学校不適應の予測因であり、なおかつ、学業成績とも関連していることを報告している。この結果は、縦断的研究においても検討がなされ、この知見を支持する結果が得られている (Smithyman, Fireman, & Asher, 2014)。また、高等学校入学当初における友人からの排斥は、その後の学校忌否感情や成績不良 (underachievement) など、学校適應上の問題と関連していることを指摘している (Barrington & Hendricks, 1989; Ensminger & Slusarcick, 1992; Ladd, 1990)。さらに、反社会的行動を示す友人との結びつきが強い場合、例え学業に問題はなくとも早期に中途退学してしまうリスクを高める可能性があることが示されている

(Newcomb et al., 2002)。また、Janosz et al. (2000) は、他者から認められたいり受容されたいりしていると感じる機会は少なく、対人トラブルな

を抱えていない生徒と、他者から認められる機会が多いが、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ことを報告している。

その一方で、Schwarzwald, Moisseiey, & Hoffman (1986)によると、学校・学級内において他者からの受容経験は、意欲や学業成績の向上にプラスの影響を与えることが報告されており、この知見は数多くの研究によって支持されている。例えば、Fuligni, Eccles, Barber, & Clements, (2001) や Malecki & Demaray (2003) は、友人、教師からのサポートは学校適応と関連していることや、情緒的サポートは、ソーシャル・スキルや学業コンピテンスと関連していることを明らかにしている。同様に、Demaray & Malecki (2002) や Rotheram-Borus (1990) も、他者からのソーシャル・サポートを知覚できていることと、学校適応やソーシャル・スキルとは正の関連を、反社会的、非社会的行動とは負の関連があることを示している。また、low GPA や低学習意欲の生徒であっても、教師や友人からのサポートが学業成績や学習意欲を高めるため、学校の卒業の促進や、中途退学の抑制に関連していることが報告されている (Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006 ; Suh, Suh, & Houston, 2007 ; Ve'ronneau, Vitaro, Pedersen, & Tremblay, 2008)。

2) 教師の指導行動との関連

Christle, Jolivette, & Nelson (2007) は、教師の指導行動と生徒の学校生活における成果（学校適応、諸活動に対する意欲や学力）との関連について検討を行い、肯定的な指導行動（受容や認めたりするなどの行動）は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ことを明らかにしている。この結果の妥当性については、様々な研究結果によって支持されている。例えば、ポジティブな影響について、Hoy, Sweetland, & Smith (2002) や、Barile,

Donohue, Anthony, Baker, Weaver, & Henrich (2012) は、教師の肯定的な指導行動が生徒の学校適応や学業にプラスの影響を与え、なおかつ、生徒の教師に対する信頼感の向上にも寄与することを指摘している。さらに、教師への信頼感が生徒の学習意欲 (Lerner & Kruger, 1997)、自尊心や学校適応 (Hoge, Smit, & Hanson, 1990) を高めることが報告されている。ネガティブな影響については、Moos & Moos (1978) や Nafpaktitis, Mayer, & Butterworth (1985) は、教師が管理的で生徒に対してサポートをしないとあった指導行動ばかりを行う学級環境では、そうではない学級環境と比較して、生徒の長期欠席の割合が高くなることを報告している。また、生徒の欠席や逸脱行動に対して、教師が懲罰的な指導や対応ばかりを行うことは、学校卒業にネガティブな影響を与える (Croninger & Lee, 2001; Lee, Cornell, Gregory, & Fan, 2011) ことが明らかにされている。

3) 学校の特性との関連

McNeal (1997) は、学校適応や中途退学との関連を、Gage, Prykanowski, & Larson (2014) は、いじめや排斥行為と関連していることを指摘している。この要因について、Christle et al. (2007) は、学校全体として学業に傾倒している学校や、生徒が帰属意識を感じられない学校では中途退学率が高いなど、各学校の特性の差異が関連していることを明らかにしている。また、友人から受け入れられる、困った時にサポートしてくれる、教師が管理・権威的ではない指導行動を行っているといった特性のある学校では、生徒の学校適応や学業成果を促進し、長期欠席や逸脱行動を減少させることが報告されている (Klein, Cornell, & Konold, 2012; O'Malley, Voight, Renshaw, & Eklund, 2014; Zullig, Huebner, & Patton, 2011)。さらに、いじめや攻撃的行動などの非建設的な行動を防止する可

能性が高い (Bandyopadhyay, Cornell, & Konold, 2009; Klein, et al., 2012) ことも明らかにされている。そして、反社会的行動や規則違反が目立つ生徒であっても、上述したような学校環境での生活によって、学校を卒業できる可能性が高まると指摘されている (Worrell & Hale, 2001)。

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。このことについては、学校不適応や中途退学予防プログラム(例えば、“No Child Left Behind Act”, “School Wide Positive Behavior Intervention Support”, “Social and Emotional Learning” など)にも反映されている。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 (Braden et al., 2001; Strein et al., 2003), その効果も確認されている (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011 ; Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih, & Huang, 2010)。つまり、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。

Table 1 海外における先行研究の一覧

Author	n	Variable
Archambault, Jaonsz, Fallu, & Pagani (2009)	11,827	School dropout, Maternal education, Course retention
Bandyopadhyay, Cornell, & Konold (2009)	2,111	School climate, Bullying
Barile, Donohue, Anthony, Baker, Weaver, & Henrich(2012)	7,779	Teacher-student relationship climate, Math achievement
Barrington & Hendricks (1989)	651	Achievement / intelligence rate, Number of failing grade, GPA, Teacher negative comments
Barry & Reschly (2012)	11,000	Adaptive Skills, Behavioral symptoms, School problem
Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, & Hawkins (2000)	754	Academic competence, Problem behavior
Bybee, Krarner, & Zigler (1997)	74	Academic performance, Self-image, Social skill
Cairns, Cairns, & Neckerman (1989)	475	Academic competence
Caraway, Tucker, Reinke, & Hall (2003)	206	Academic data, Self-efficacy, Test anxiety, School engagement

Table 1 海外における先行研究の一覧（続き）

Author	n	Variable
Christle, Jolivette, & Nelson (2007)	196	Academic achievement, Suspension rate, Law violation rate, Successful transition rate
Cornell, Gregory, Huang, & Fan (2013)	276 (School sample)	General victimization, Bullying victimization, Climate of bullying in a school, Dropout counts
Demaray & Malecki (2002)	1,711	Social support, Range of academic, Behavioral problem
Duchesne, Vitaro, Larose, & Tremblay (2008)	1,817	Classroom behaviors, Academic achievement
Ensminger & Slusarcick (1992)	1,242	School dropout, First-grade school performance
Espinoza, Gonzales, & Fuligni (2013)	2(School sample)	Peer victimization, Distress, School adjustment, Academic problems
Finn & Rock (1997)	1,803	Achievement tests, Self-esteem
Flannery, Fenning, Kato, & McIntosh (2014)	36,653	Positive behavior support, Problem behavior, Fidelity of implementation
French & Conrad (2001)	1,673	Social preference, Antisocial behavior
Fuligni, Eccles, Barber, & Clements (2001)	1,253	Academic achievement, Problem behavior, Peer group association

Table 1 海外における先行研究の一覧（続き）

Author	n	Variable
Gage, Prykanowski, & Larson(2014)	4,742	School climate, Bullying victimization
Hardre & Reeve (2003)	483	Teacher autonomy support, Drop out Self-determined motivation, Perceive competence, School performance
Hoge, Smit, & Hanson (1990)	332	Self-esteem, School climate, Cognitive skills
Hoy, Smith, & Sweetland (2002)	97(School sample)	SES, Academic press, School achievement
Hoy, Sweetland, & Smith (2002)	97(School sample)	Academic press, School achievement, Teacher behavior
Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay (1997)	791	School adjustment, School dropout, Social and Personal Inventory (SPI)
Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay (2000)	1,704	School experience, Peer relationship, Deviant behaviors
Jimerson & Ferguson (2007)	137	Academic outcomes, GPA, Behavioral outcomes
Klein, Cornell, & Konold (2012)	3,687	Bullying, School climate, Risk behaviors
Learner & Kruger (1997)	150	Attachment, Self-concept, Academic motivation

Table 1 海外における先行研究の一覧（続き）

Author	n	Variable
Lee, Cornell, Gregory, & Fan (2011)	7,431	Dropout rates, School suspension, Student aggressive attitudes, Student belief school rules
Legault, Green-Demers, & Pelletier (2006)	741	Academic amotivation, Academic motivation, Behavioral problem
Mahoney & Cairns (1997)	392	Academic competence, Popularity, Aggression, SES
Malecki & Demaray (2003)	263	Social Skill, Social support, Problem behaviors, Academic competence
McNeal (1997)	undescribed	School climate, School-level concept
Moos & Moos (1978)	19(School sample)	Classroom social climate
Nafpaktitis, Mayer & Butterworth (1985)	29(School sample)	Teacher approval and disapproval, Classroom behavior
Newcomb, Abbott, Catalano, Hawkins, Battin-Pearson, & Hill(2002)	808	Poor academic achievement, General deviance, Bonding to antisocial peers, School bonding, Parental education expectations
O'Malley, Voight, Renshaw, & Eklund(2014)	461,388	School climate, GPA, Academic achievement
Reeve & Lee (2014)	313	Classroom engagement, Psychological need satisfaction, Self-efficacy

Table 1 海外における先行研究の一覧（続き）

Author	n	Variable
Rotheram-Borus (1990)	330	Reference-group choices, Self-esteem
Rumberger & Larson (1998)	undescribed	Dropout rate, School completion rate, Changed school rate
Saraiva, Pereira, & Zamith-Cruz (2011)	10	Problem behavior, Poor academic achievement
Schwarzwald, Moisseiev, & Hoffman (1986)	482	Sociometric formulations, Social acceptance, Academic status
Smithyman, Fireman, & Asher (2014)	3,636	Peer nomination, Psychological distress, Life satisfaction, School connectedness, GPA, Current victimization, Elementary school peer victimization
Stringer, Kerpelman, & Skorikov (2012)	454	Adjustment, Career preparation, Career confidence, Career planning
Suh & Suh (2007)	6,192	GPA, Socioeconomic status, Physical environment risk
Suh, Suh, & Houston (2007)	4,327	GPA, SES, Behavioral and emotional problems
Vallerand, Fortier, & Guay (1997)	4,537	Self-determined motivation, Intention drop out

Table 1 海外における先行研究の一覧（続き）

Author	n	Variable
Vasalampi, Salmela-Aro, & Nurmi (2009)	3,684	Achievement-related personal goal, School engagement, School burnout, GPA
Ve'ronneau, Vitaro, Pedersen, & Tremblay (2008)	997	School graduation, Peer acceptance, Academic adjustment, Friendship
Worrell & Hale (2001)	279	School climate, School completion, Hope in the Future
Wouters, Fraine, Colpin, Van Damme, & Verschueren (2012)	2,747	Academic self-concept, Educational track, Language and math achievement
Zullig, Huebner, & Patton(2011)	2,049	School climate, School satisfaction

2. 我が国における学校適応研究について

我が国における学校適応研究について概観した。その結果、Ladd (2003)が指摘する“main effects models”研究群に該当する研究が多く、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。この背景には、我が国における中途退学率は1980年代より2%前後を推移し（文部科学省，2014b），さらに，1990年代までの中途退学理由として“進路変更”（別の高等学校への入学や就職を希望など）といった，より個人的な理由を挙げている生徒の割合がもっとも多かった（文部科学省，2003）からだと考えられる。このような現状から，学

校不適応や中途退学問題は高校生全般の問題ではなく、ある特定の生徒の問題であると捉える傾向があった（中西・三川，1994）のである。しかしながら先述のように、近年の学校不適応問題は、他者との関係性など生徒を取り巻く環境要因との関連が報告されるようになってきている。そのため、まず、我が国においても個人要因（行動面，進路面など）との関連について検討が行われ、次いで、環境要因（学校の特性など）も含めた検討が行われるというように、海外と同様の研究動向を示していると考えられる。

そこで以下では、Ladd（2003）の分類方法に準拠し、“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。なお、収集した論文については、Table 2に示す。

（1）“main effects models”研究群

この研究群では、様々な変数（例えば、心理的距離や自己効力感など）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

河村（1999a）は、学校生活において適応している生徒ほどソーシャル・スキルが高いことを明らかにしている。また、浅川・東・古川（2001）は、ソーシャル・スキルを身につける必要性を感じている生徒ほど、学校適応しており、反対に、学校生活に不適応を示している生徒ほどスキルの必要性を感じていないことを明らかにしている。さらに、藤原・濱口（2011）は、“主張性スキル”は承認感と、“聴くスキル”は被侵害・不適応感と、それぞれ関連していたことから、各スキルが果たす学校適応

に対する機能の差異を明らかにしている。そして渡部（2009, 2010）は、他者への配慮行動と能動的な対人交流に関するスキルの活用頻度がバランスよく高い生徒ほど学校生活に適応していたことから、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必要があると指摘している。

2) 進路面との関連

河村(1999b)は進路意識が学校適応に正の影響を与えることを報告し、古川・高田（2000）も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、縦断的研究においても同様の知見が報告されている。例えば、浅川・高瀬・天根・小泉（1986）や古川・松川・浅川・上地（2001）では、中学校での進路意識と高等学校入学後の学校適応との関連について検討を行い、これらの変数間においても正の関連があったことを報告している。同様の知見が永作・新井（2005）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。

3) 尺度作成研究

生徒の学校適応を測定することを目的とした尺度は多数作成されている。その中でも、松山・倉智（1969）が作成したスクール・モラールテスト（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が多い尺度である。この尺度は、“学校への関心”、“級友との関係”、“学習への意欲”、“教師への態度”、“テストへの適応”という下位尺度から構成されているように、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。また、この SMT をモデルにした尺度も多数作成されており（浅川・森井・

古川・上地，2002；松山・倉智・数藤・宮崎，1984；内藤・浅川・高瀬・古川・小泉，1986；高瀬・内藤・浅川・古川，1986），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（Table 3-1）。

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，中途退学や不登校理由，および，尺度作成研究が示すように，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

河村（1999a）は，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を明らかにしている。また，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と指摘している。このことについて，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明らかにしており，河村（1999a）の指摘を支持する結果を報告している。

2) 学校の特性との関連

この研究では，普通科の学校と農業や工業高等学校などの専門科の学校とに分類し比較検討している研究と，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が報告されている。そのため，以下では，普通科の学校と専門科の学校を比較した研究，普通科のみを対象とした研究の順に整理する。

普通科の学校と専門科の学校の比較検討

二宮・久世・大野・和田（1987）は，進学校（A 高等学校），普通校（B 高等学校），家庭科と園芸科からなる高等学校（C 高等学校），商業高等学校（D 高等学校）の学校適応などの比較検討を行っている。結果，学校適応得点は A 高等学校が最も高く，自尊感情，充実感，信頼感も B 高等学校と C 高等学校よりも高いことを明らかにしている。また，D 高等学校は成績尊重主義得点が低く，仲間志向の得点が高いことが示された。そして，B・C 高等学校の学校適応は A 高等学校より低く，自尊感情，

充実感，信頼感は A・D 高等学校よりも低いことを明らかにしている。山口ら（2004）は，部活動の参加・不参加と学校適応との関連性について学校類型の視点から検討を行っている。その結果，在籍する生徒の学力が高い“進学校”では部活動の参加・不参加は学校適応に影響を及ぼしていないことが明らかにされ，反対に学力の低い“非進学校”においては，部活動への不参加生徒では，学習への動機づけが低く，教師への信頼的な態度が築かれにくく，全般的に不適応であることを明らかにしている。また，“職業高等学校”においては，部活動への参加が教師との良好な信頼関係を維持させていることを明らかにしている。

普通科の学校のみを対象とした比較検討

大久保（2005）は，大学進学率 80%以上の“進学校”と 20%以下の“困難校”を調査対象とし，学校生活の要因と適応感との関連について検討を行った結果，どの学校においても“友人との関係”が適応感に強く影響を与えていることを明らかとした。一方，“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ことを明らかにしている。

3) 尺度作成研究

生徒の学校・学級環境に対する主観的な認知に着目し，尺度を作成している研究は多くはない。各研究に共通している点として，大対・大竹・松見（2007）が指摘しているように，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学校適応を測定していることである。各尺度の具体的な内容については，以下に示す通りであった。

久世・二宮・大野（1985）は，“学校適応—脱学校尺度”として，“学校適応（項目例：今の学校生活に満足している）”と“脱学校（項目例：

学校に行きたくないと思うことがある)”の2下位尺度から、坂野・嶋田・三浦・森・小田・猿渡（1994）は、“学校適応感尺度”として、“学校の評価（項目例：今いる学校が好きだ）”，“勉強の評価（項目例：勉強はどの教科もやる気がしない）”，“部活の評価（項目例：学校でのクラブ活動が充実している）”の3下位尺度から、それぞれ学校適応を捉えている。また、河村（1999a）は、“学校生活満足度尺度（高校生用）”として、“承認感（項目例：学校生活では充実感や満足感を覚えることがある）”と、“被侵害・不適応感（項目例：私はクラスの人から無視されるようなことがある）”の2下位尺度から、大久保（2005）は、“青年用適応感尺度”として、“居心地の良さの感覚（項目例：周囲に溶け込んでいる）”，“課題・目的の存在（項目例：将来役に立つことが学べる）”，“被信頼感・受容感（項目例：周りから頼られていると感じる）”，“劣等感の無さ（項目例：周りに迷惑をかけていると感じる）”の4下位尺度から、それぞれ学校適応を捉えている。

以上のことから、高校生が学校生活を適応的に過ごすためには、他者からの承認や、充実感を得るとともに、他者から侵害行為を受けない、つまり、良好な対人関係を形成することが重要であると考えられる。さらに、各学校の実態が異なっていたことは、先行研究（中央教育審議会，2013；石隈，1999；藤原・河村，2013）の指摘を支持するとともに、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。したがって、我が国においても海外における“child by environment models”研究群で明らかになった、環境要因を考慮することの重要性が示されている。しかしながら、この研究群においても課題が残されている。それは、サンプルの課題である。Table 2 に示したように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

Table 2 我が国における学校適応研究の一覧

研究者	調査対象	研究の概要
天貝・杉原（1997）	1校，285名	信頼感との関連
浅川ら（2001）	2校，575名	社会的スキルとの関連
浅川ら（2002）	1校，377名	尺度作成
浅川ら（1986）	1校，376名	高校入学前後の比較
藤江・藤生（2012）	4校，611名	学校生活に関する自己効力感との関連
藤原・濱口（2011）	2校，701名	聴くスキルとの関連
古川ら（2001）	1校，133名	中学校での進路意識との関連
古川・高田（2000）	1校，320名	未来イメージとの関連
荏間澤・河村（2005）	1校，119名	中途退学傾向との関連
粕谷ら（2006）	4校，495名	入学時の学校生活認知との関連
河村（1999a）	54校，5,776名	尺度作成
河村（1999b）	41校，5,003名	スクール・モラルとの関連
永作・新井（2005）	3校，475名	進学動機との関連
内藤ら（1986）	7校，701名	尺度作成
二宮ら（1987）	4校，886名	学校，学科の比較
大久保（2005）	4校，612名	尺度作成，学校間比較
大谷・粕谷（2014）	1校，107名	入学時の不安と期待との関連
坂野ら（1994）	1校，211名	尺度作成
高梨ら（1998）	1校，188名	出席状況との関連
高瀬ら（1986）	1校，603名	尺度作成
谷井（1996）	1校，298名	親役割行動，性格との関連

Table 2 我が国における学校適応研究の一覧（続き）

研究者	調査対象	研究の概要
谷井・上地（1994）	1校，171名	親役割行動との関連
渡部（2009）	1校，176名	主張性4要件との関連
渡部（2010）	1校，177名	主張性4要件との関連
山口（2004）	2校，252名	教師との心理的距離との関連
山口ら（2004）	4校，893名	部活動への参加との関連，学校間比較

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，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。我が国の先行研究を概観すると，ある特定の高等学校を調査対象に検討を行っている研究が極めて多い現状がある。しかしながら，これらの研究で明らかになった結果は，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。Table 3-1に示したように，我が国ではSMTをモデルにした尺度が多数作成され，下位尺度の総計を学校適応として算出している

(Table 3-2)。そのため、例えば、友人に関連する得点は高く、学業に関連する得点は低い生徒は、学校不適応と判断されることになる。しかしながら、こうした生徒でも学校適応上の問題を抱えない可能性がある(大久保, 2005)。さらに、質問項目も肯定的な内容を問う項目のみとなっているが、Janosz et al. (2000) の知見を考慮すると、学校適応は学校や学級に対する肯定感のみならず、否定感や嫌悪感、つまり、肯定的な感情と否定的な感情の両方を考慮する必要があると考えられる。このことについては、Ladd & Price (1987) や Walls & Little (2005) も同様の指摘をしている。そのため、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検討を行う必要があると考えられる。

第三に、“main effects models”に分類される研究が多く、環境要因を考慮した研究が不足しているという点である。“main effects models”研究群の目的は、学校適応の実態把握や学校不適応のリスク要因を抱えている生徒のスクリーニングであり、この点については様々な知見が蓄積されている。しかしながら、“child by environment models”研究群の知見が少ないことから、その研究が望まれる。特に河村(2010)が指摘するように、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)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。これまでSMTをモデルにした尺度を用いた検討が多い、つまり、学校生活に対する肯定的な感情に着目されていた。しかしながら、上述したように学校生活を適応的に過ごすため

Table 3 - 1 我が国における学校適応尺度の一覧

開 発 者	尺 度 内 容
浅川ら（2002）	高校生活適応感尺度 “部活動への意欲”，“家族関係”，“教師との関係”， “学業への意欲”，“自己肯定感”，“友人関係”
河村（1999a）	学校生活満足度尺度（高校生用） “承認感”，“被侵害・不適応感”
久世ら（1985）	学校適応一脱学校尺度 “学校適応”，“脱学校”
松山・倉智（1969）	SMT “学校への関心”，“級友との関係”，“学習への意欲”， “教師への態度”，“テストへの適応”
松山ら（1984）	改訂学級適応診断検査 “学校への関心”，“級友との関係”，“学習への意欲”， “教師への態度”，“家族関係の認知”，“進路への見通し”
内藤ら（1986）	高校生用学校環境適応感尺度 “学習意欲”，“友人関係”，“進路意識”，“教師関係”， “規則への態度”，“特別活動への態度”
大久保（2005）	青年用適応感尺度 “居心地の良さの感覚”，“課題・目的の存在”， “被信頼感・受容感”，“劣等感の無さ”
坂野ら（1994）	高校生用学校適応感尺度 “学校の評価”，“勉強の評価”，“部活動の評価”

注）尺度内容について，上段は尺度名を，下段は下位尺度を示す

Table 3 - 1 我が国における学校適応尺度の一覧（続き）

開 発 者	尺 度 内 容
高瀬ら（1986）	<p>学校生活適応感尺度</p> <p>“学習意欲”，“友人関係”，“進路意識”，“教師関係”， “規則への態度”，“特別活動への態度”</p>

注）尺度内容について，上段は尺度名を，下段は下位尺度を示す

Table 3 - 2 我が国における学校適応尺度の特徴

	SMTをモデルにした尺度	学校・学級環境に対する主観的な認知を重要視した尺度
尺度構成	各尺度によって多少の差異はあるが，総じて，対人関係（友人や教師），学習，集団活動，進路などの下位尺度から構成されている	学校生活に充実感を得られる，他者から認められるなど，肯定的な感情と，他者からいじめやからかいを受けているか，劣等感を感じているかなど，否定的な感情を問う下位尺度から構成されている
質問項目内容	肯定的な内容のみ	肯定的と否定的な内容
学校適応の算出方法	下位尺度の総計を学校適応として算出	下位尺度得点を組み合わせて学校適応を算出（例えば，肯定的な感情が高く，否定的な感情が低い場合，学校に適応していると判断する）

には否定的な感情についても考慮する必要があるだろう。そのため、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、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、つまり、学校適応の予測要因を明らかに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。先述した通り、我が国においても海外においても、学校適応と対人行動は関連することが報告されている。しかしながら、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；二宮・大野, 1990；大対ら, 2007；柳井, 2001）と指摘されている。そのため、各学校によって学校適応と関連する対人行動には差異があることが予想されるが、このことについては検討がなされていないのである。したがって、各学校の特性を考慮した上で、学校適応と対人行動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（河村, 1996；河村・田上, 1997；三隅・矢守, 1989；三隅・吉崎・篠原, 1977；佐藤, 1993）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（例えば遠矢（2007）など）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。海外における“child by environment models”研究群の知見は、生徒の学校適応に影響を与える環境要因の一つとして教師の指導行動を考慮することの必要性を示唆している。しかしながら、我が国と海外における教師は、学校や仕事に対する考え方や

指導実践の内容（シム，2014）が異なり，OECD（2010）の授業の規律に関する国際比較の結果においても，我が国は最も規律が重視されていることが報告されている。そのため，海外の研究知見がそのまま我が国の高校生にも当てはまるかについては議論の余地がある。

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

これまで学校適応に関する研究は国内外を問わず数多く検討されてきたが，統一された見解が得られていない現状である（Ladd，1996；大対ら，2007）。そのため先行研究を踏まえ，以下に本研究における学校適応を定義する。

まず“適応”とは，“自らの欲求を満たすために環境（とくに対人関係や組織などの社会的環境）に対して適切な働きかけを行うことができ，それに対し環境から肯定的な反応や評価が与えられ，結果として情緒的に安定し有能感を持っている状態が適応状態である”（加藤，1990）と定義されている。この定義と同様に，適応とは個人と環境の相互作用（八木・篠原，1989）や個人と環境の調和（大久保，2005）など，個人と環境の関係を表す概念（福島，1989；近藤，1994）である。これらの考え方については，海外の指摘にも同様に見受けられる。例えば，Ladd（2003）は，適応は個人要因のみならず，学校や学級といった環境要因も考慮する必要があることを，Perry & Weinstein（1998）や大対ら（2007）は，

学校や学級といった環境要因が生徒の適応に重要な影響を及ぼすと指摘している。

これに対し“適応感”とは、適応そのものを意味する概念ではないが、個人の適応の一指標として考えることが可能であり、環境と個人との主観的な関係であると指摘されている（谷井・上地，1994）。また、高木・加藤・石川・田中・落合・堀（1981）は、小・中・高校生の場合、適応感は学校生活に対する満足や成績に対する満足によって規定されるところが大きいと指摘している。同様に高橋（1985）も、生徒が学級や学校生活に楽しみや満足感をもっているかどうかで、学校・学級への適応感について判断できると指摘している。このことについては、河村（1999a）は高校生自身の学校・学級に対する満足感の認知により学校適応感を捉えている。

上記した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

中央教育審議会（2013）によると、高等学校教育は中学校における教育の基礎の上に、心身の発達および進路に応じて、高度な普通教育や専門教育を施すことを目的としているため、生徒の学びについての選択の機会を広げてきた現状がある。だがその反面、進学率の向上と多様化の進展により高等学校として一括りに現状を捉えることが困難になっていることを報告している。

この背景因として、高等学校入学者選抜が関連している。入学者選抜

は、都道府県教育委員会が作成した統一学力検査によって実施されているため、中学校では生徒の学力を用いた進路指導が行われている、という現状が指摘されている（有菌，2006；文部省，1991）。そのため、在籍している生徒の学力や大学進学率が高い“進学校”，反対に学力や大学進学率が低い“非進学校”，そして、卒業後に進学や就職など希望する進路が多岐にわたっている生徒が多く在籍する“進路多様校”といった、学校間差が生じていることが指摘されている（飯田，2007；文部省，1997）。

本研究ではこの学校間差に注目し、高等学校ごとに学校適応を促進するための心理教育的援助サービスについて検討するため、調査対象校を“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”に分類する必要があると考えた。調査対象校を分類する基準については、各高等学校に在籍している生徒の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；瀬戸，2000）があるが、学力を用いて分類した場合、次のような問題点を指摘することができる。それは、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、つまり、“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。

卒業生の大学進学率が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

モラルという概念は産業モラル (industrial morale) として、企業体における生産性との関連を検討するために主として用いられてきた概念である (小川・水野・倉盛, 1979)。この概念を、学校・学級場面に適用したものがスクール・モラルである。松山・倉智 (1969) は、モラルの概念を“集団状況における成員間の融合的結合意識を基礎とした、ある目標に集団として指向する成員の意欲的・積極的な態度ないしは行動”と規定した上で、スクール・モラルとは、“学校の集団生活ないし諸活動に対する帰属度, 満足度, 依存度などを要因とする生徒の個人的, 主観的な心理状態”と定義している。そして、これまでの我が国における研究では、スクール・モラルの概念に基づく尺度 (近藤, 1994; 内藤ら, 1986; 高瀬ら, 1986; 山口ら, 2004) を用いて、対人関係や学業への意欲など、学校生活における様々な領域に対する意欲を統合したものを学校適応として捉えた研究知見が蓄積されてきた (岡田, 2008; 大久保, 2005)。

しかしながら、スクール・モラルと学校適応は、重複する部分はあるものの次元の異なる概念として考える必要があると指摘されている (橘川・高野, 2005)。スクール・モラルは学校生活を構成する諸領域を概念化したものであり、学校適応は学校生活全体を概念化したものであるため、これらは同一水準の概念ではない、つまり、スクール・モラルと学校適応が必ずしも一致しない可能性がある (岡田, 2012) からである。さらに、岡田 (2008, 2012) や小野寺 (2009) は、スクール・モラルは学校適応を規定する学校生活の要因として捉え直すことが可能であると指摘している。このことは、河村 (1999b) において、その妥当性について確認にされている。

以上に鑑みると、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・スキルに関する研究は、国内外を問わず多数行われている現状がある。ソーシャル・スキル研究については、社会心理学的な研究で理論を重視している研究や、臨床心理学的な研究で方法論や実践を重視している研究があり、こうした研究方略の違いから、ソーシャル・スキルは統一的な定義づけがなされていない（堀毛，1990；庄司・小林・鈴木，1989；渡辺，1996）。このことについては、海外においても我が国と同様の指摘がなされている（Merrell & Gimpel, 1998）。このような現状において、我が国における定義として、例えば菊池（1988）の“対人関係を円滑にすすめる具体的行動”や、相川（2000）の“ソーシャル・スキルとは、対人場面において、個人が相手の反応を解読し、それに応じて対人目標と対人反応を決定し、感情を統制したうえで対人反応を実行するまでの循環的な過程”などが挙げられる。海外における定義としては、Argyle（1981）は社会心理学の立場から、“相互作用する人の目標を実現させるために効果がある社会的行動”と、Libet & Lewinsohn（1973）は臨床心理学の立場から、“他者によって正または負の強化を受ける行動を発現させ、罰せられたり圧倒されたりするような行動をおさえる複雑な能力”といったように、それぞれの立場からソーシャル・スキルを定

義している。

これらのことを踏まえ、庄司（1994）はソーシャル・スキルの概念には、“学習される”、“対人関係の中で展開される”、“個人の目標達成に有効である”、“社会的に受容されるものである”、という4つの捉え方が含まれなければならないとしている。さらに渡辺（1996）は、ソーシャル・スキルは正の強化とともに負の行動の除去および回避する行動の両面が含まれる必要があると指摘している。そして、これらの指摘を包括する定義として、Cartledge & Milburn（1986）の“他者からの正の反応を引き出し、負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”という定義がある。

以上に鑑みると、Cartledge & Milburn（1986）の定義が、先行研究の指摘を包括していると考えられる。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、負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い。この理論は、もともと民間企業や官公庁における生産者や従業員が生産性や効果性、職務満足度や仕事意欲を促進するリーダーシップ行動についての研究知見（Casimir & Keats, 1996；Peterson, Maiya, & Herreid, 1994；城戸崎，1973；Smith, Peterson, Misumi, & Bond, 1992；三隅・篠原・杉万，1976）の蓄積によ

り発展してきた。そして、この理論を学校教育に援用し、教師の指導行動を、集団の目標達成を促進・強化する行動と関連する“P機能 (Performance function; 目標達成機能)”と、集団内の人間関係を維持する行動と関連する“M機能 (Maintenance function; 集団維持機能)”の2つの側面から把握したものである。また、P機能とM機能は別々に機能するのではなく、その程度に相違はあっても、P機能とM機能が同時に含まれていることを前提にしている。つまり、P機能、M機能の両方が強いPM型、P機能が強いPm型、M機能が強いpM型、P機能、M機能ともに弱いpm型、といったPM式指導4類型に分類し教師の指導行動を理解する。これについては、研究者間によって若干の差異はあるが、この理論と同様の枠組みで教師の指導行動を捉えている（例えば、浜名・松本，1993；弓削，2012など）。以上のように、教師の指導行動をリーダーシップPM理論の枠組みで把握することが妥当であると考えられる。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・モラール（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）。また、本論文の構成は、Figure 1に示した通りである。

以上のことを踏まえ、第2章から実証的検討を行う。

問題の所在と目的

第一章 問題の所在と本研究の目的

【問題の所在】

- ・各高等学校に在籍している生徒の実態に即した援助の必要性
- ・高校生に対する心理教育的援助サービスの必要性
- ・高校生を対象にした学校適応に関する先行研究の問題，課題点

【研究の目的】

- ・各高等学校の実態に即した心理教育的援助サービスモデルの検討

実証的検討

第二章 高校生の学校適応の実態

【研究 1】 高校生の学校適応の実態についての検討

第三章 学校適応とスクール・モラルとの関連

【研究 2】 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 3】 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

第四章 学校適応とソーシャル・スキルとの関連

【研究 4】 高校生のソーシャル・スキルの実態についての検討

【研究 5】 学校適応とソーシャル・スキルの関連についての検討

第五章 学校適応と教師の指導行動との関連

【研究 6】 学校タイプと学級担任教師の指導行動の関連についての検討

【研究 7】 学校適応と学級担任教師の指導行動の関連についての検討

総括

第六章 総括的考察および今後の課題

Figure 1 本論文の構成

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】

第二節 本章のまとめ

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

高校生の学校適応を促進するための援助について検討を行う場合、学校経営方針などの各学校の特性にも着目する必要があると指摘されている（石隈，1999；藤原・河村，2013）。しかし、各学校の特性については、今後の課題に留めている研究が多い。また、このことを考慮した研究（大久保，2005；山口ら，2004）においても、大学進学率が20～80%の学校が調査対象となっていないなど、サンプリングに課題を残している。そのため、先行研究において明らかになった結果は、調査対象校の生徒の実態だけを反映している可能性が否定できないと考える。したがって、先行研究において調査対象となっていない高等学校もサンプリングし、学校の特性を考慮した上で、各学校に在籍している生徒の実態を把握する必要があると考えられる。

以上のことから研究 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 2,329 名（男子 1,155 名，女子 1,174 名），2 年生 1,682 名（男子 833 名，女子 849 名），3 年生 1,968 名（男子 968 名，女子 1,000 名），計 5,979 名（男子 2,956 名，女子 3,023 名）の生

徒であった。

3つのタイプに分類した内訳は，“進学校”（3校）は，1年生 329名（男子 152名，女子 177名），2年生 397名（男子 183名，女子 214名），3年生 389名（男子 182名，女子 207名），計 1,115名（男子 517名，女子 598名）の生徒であった。“進路多様校”（12校）は，1年生 1,368名（男子 627名，女子 741名），2年生 887名（男子 428名，女子 459名），3年生 1,249名（男子 586名，女子 663名），計 3,504名（男子 1,641名，女子 1,863名）の生徒であった。“非進学校”（7校）は，1年生 632名（男子 376名，女子 256名），2年生 398名（男子 222名，女子 176名），3年生 330名（男子 200名，女子 130名），計 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⁷された。

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（10項目：例“学校生活では充実感や満足感を覚えることがある”）と，被侵害・不適応感（10項目：例“私はクラスの人から無視されるようなことがある”）の計20項目から構成されている。“今の学校生活をふり返って，質問に対して自分の気持ちにいち

⁷ 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。

ばん近い数字に，1 つだけ○をつけてください”という教示のもと，5 件法（1：全くそう思わない，2：あまりそう思わない，3：どちらともいえない，4：少しそう思う，5：とてもそう思う）による回答を求めた。なお，各下位尺度の全国平均値を基準に満足度 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な尺度である。

満足度 4 群の特徴については，次の通りである。“学校生活満足群”は，承認感が高く被侵害・不適応感が低いことから，不適応感やトラブルが少なく，学校・学級生活に対して満足感や充実感が高いため，学校生活に適応している状態であると判断される群である。“非承認群”は，承認感，被侵害・不適応感ともに低いことから，不適応感やからかいや無視などの被害を受けている可能性は低いが，学校・学級内で認められることも少ない群である。“侵害行為認知群”は，承認感，被侵害・不適応感がともに高いことから，自主的に諸活動を行っているが，他者とトラブルを起こしている可能性が高い群である。“学校生活不満足群”は，承認感低く，被侵害・不適応感が高いことから，からかいやいじめ被害などをを受けている可能性が高く，なおかつ，学校・学級生活において充実感を感じられる機会も少ないため，学校不適応になっている可能性が高い群である。

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

各下位尺度の内的整合性を確認するために、Cronbachの α 係数を算出した。その結果、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（Table 4）。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群との関連を検討するために，まず学校生活満足度尺度の下位尺度得点を用いて満足度4群を作成した。その後，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（Table 5）。結果，“進

Table 4 学校タイプごとの学校生活満足度尺度の平均値と標準偏差，および分散分析の結果

	進学校	進路多様校	非進学校	F値	多重比較
承認感	33.08 (7.59)	30.93 (7.56)	27.63 (8.04)	163.40**	進学校>進路多様校>非進学校
被侵害・ 不適応感	18.01 (7.72)	17.20 (7.40)	19.75 (8.93)	51.84**	非進学校>進学校>進路多様校

注) 括弧内の値は標準偏差を表す。 ** $p < .01$

Table 5 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。** $p < .01$

学校”では、学校生活満足群と侵害行為認知群に属する生徒が多く、非承認群と学校生活不満足群に属する生徒は少なかった。“進路多様校”では、学校生活満足群と非承認群に属する生徒が多く、侵害行為認知群と学校生活不満足群に属する生徒は少なかった。“非進学校”では、非承認群と学校生活不満足群に属する生徒が多く、学校生活満足群と侵害行為認知群に属する生徒は少なかった。

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

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検討を行うために一要因の分散分析を行った。その結果，承認感，被侵害・不適応感ともに学校タイプ差があることが明らかになった。

承認感については，“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”の順に得点が高いことが明らかになった。つまり，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を示唆しているといえよう。また，被侵害・不適応感については，“非進学校”，“進学校”，“進路多様校”の順に得点が高かった。そのため，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の侵害行為を受けたり，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，本研究の結果について，教師の指導実践状況に着目した先行研究の知見と照らし合わせてみると，上記の先行研究の知見と一定の整合性を有していることが分かる。教師の指導実践状況に関する研究において，大学進学率が高い高等学校の教師は，学校生活の中で生徒への強い指導をあまり行なわず生徒の自主性を尊重する場面が多く，大学進学率が低下するにつれ，教師は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ことが指摘されている（明石・武内・穂坂・畠山・大野・河野，1991）。そのため，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。そして，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應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・不適應感の差異の一要因であると推察される。

これらのことから、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ることができる。“進学校”では、日々の学校生活における自主的な活動場面において、他者から認められたり充実感を感じたりする機会が多くなると思われる。その一方で、このような活動の中で、生徒同士の意見がくいちがったり、上手くグループに入れなかったりなどの嫌な思いをする場面も少なからずあるのではないかと考えられる。“進路多様校”では、教師主導のもとで行われる活動が“進学校”よりも多いと考えられるため、生徒が活動を行う上でのトラブルは生じにくい、つまり、日々の学校生活を安心して過ごせていると考えられる。その一方で、生徒の自主的な活動が少ないために、活動を行う上で充実感を感じる場面が“進学校”よりも少ないのではないかと推察される。“非進学校”では、他者との交流や集団活動場面において悪ふざけや冷やかされるなど、生徒同士の交流が非建設的になっている可能性があり、学校生活を過ごす中で充実感を感じられる場面も少なくいのではないかと推察される。

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

χ^2 検定の結果より、“進学校”、“進路多様校”、“非進学校”において、生徒たちの満足度4群の出現分布に差異があることが明らかになった。

“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）ということである。上述したように、生徒の自主性が尊重されていることから、生徒は様々

な活動に対して意欲的に取り組んでいると考えられる。これらの群の相違点として、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。そのため、クラスメイトとのかかわりや集団活動場面においてトラブルが発生した場合に、トラブルを自ら解決できる生徒は被侵害・不適応感を感じる場面が少ない、つまり、学校生活満足群に分類されるのであろう。また、先行研究（飯田，2003；河村，1999a）においても指摘されているように、トラブルの対処に苦慮している生徒は、被侵害・不適応感を感じるため、侵害行為認知群に分類されると推察される。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、非承認群は他者からの承認や充実感を感じる場面が少ないため、諸活動に対して意欲が低下している傾向がある（河村，1999b）。そのため、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、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」と推察される。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推察される。以上のことから、“非進学校”には、早急な援助が必要と判断される生徒が多数在籍していると考えられる。

第二節 本章のまとめ

本章の目的は、サンプリングバイアスを考慮し、高校生の学校適応の実態について検討することであった。

具体的には、“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”に分類される高等学校を調査対象とした上で、生徒の学校適応について学校生活に対する肯定的な感情と否定的な感情から構成される尺度を用いて、その実態について検討することであった。分析の結果、学校適応を構成する承認感 は “進学校”，“進路多様校”，“非進学校”の順に、被侵害・不適応感 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。さらに、学校適応状態についても検討を行い、各学校によってその実態には差異があることが確認された。この結果は、高等学校の現状から高校生と一括りにするのではなく、各学校の特性を考慮して実態を把握する必要があるとの指摘（中央教育審議会，2013）

を支持していたと考えられる。

また、本章における検討は、第一章の第三節で指摘した、先行研究における課題、つまり、第一の課題であるサンプリングバイアス、第二の課題である学校適応の測定方法、第三の課題である環境要因としての学校の特徴を考慮する、について実証的に明らかにしたと考える。すなわち、“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、各学校における心理教育的援助サービスも差異があると考えられる。

そこで次章では、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・モラール との関連

- 第一節 学校適応とスクール・モラールの関連についての
短期縦断的検討【研究2】
- 第二節 学校適応に影響を与えるスクール・モラール要因
についての検討【研究3】
- 第三節 本章のまとめ

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

これまでの研究を概観すると、友人や教師との関係も良好で、学習にも意欲的に取り組んでいる生徒が学校に適応しているという仮説をもつて検討されている研究が多く（大久保，2005）、先行研究（小泉，1995；山口ら，2004など）においても、スクール・モラルを学校適応の指標として捉えた検討が行われてきた。しかし、近年，“Child’s School Adjustment⁸”（Perry & Weinstein，1998）や，“学校適応アセスメントの三水準モデル⁹”（大対ら，2007）で示されているように、学校生活における諸領域は学校適応の規定因であるとして捉えた検討も行われつつある。小野寺（2009）も指摘しているように、学校適応とスクール・モラルは円環関係にあるのか、因果関係にあるのかについては未だ議論が続いている。これらの変数間の関連について明らかにすることは、心理

⁸ 生徒の学校適応は“Academic Functioning”，“Social Functioning”，“Behavioral Functioning”から構成されており、これらの機能が生徒の学校適応に重要な影響を及ぼすと指摘している。

⁹ “Child’s School Adjustment”の知見を参考に作成され，“行動的機能”が“学業的機能”と“社会的機能”を規定し、最終的に，“学校適応”が規定されると指摘している。

教育的援助サービスを検討する上で重要であると考えられる。なぜならば、例えば、円環関係が認められた場合、生徒の援助を検討する際に、学校適応、スクール・モラルどちらからのアプローチも有効であると判断され、反対に、因果関係が認められた場合、スクール・モラルを高めることが学校適応を促進するため、この方向性で援助を検討する必要があるからである。つまり、本研究の検討は援助の方向性を検討する上で有益な一示唆となりうると考えられるのである。

以上のことから、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作成し検討を行うことを目的とした。なお、本研究にお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にするため、研究2では、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 校の 1 年生 221 名（男子 118 名，女子 103 名），2 年生 253 名（男子 124 名，女子 139 名），3 年生 126 名（男子 58 名，女子 68 名），計 610 名（男子 300 名，女子 310 名）の生徒¹⁰であった。

¹⁰ “進学校”（1 校）は、1 年生 75 名（男子 35 名，女子 40 名），2 年生 87 名（男子 43 名，女子 44 名），3 年生 43 名（男子 20 名，女子 23 名），計 205 名（男子 98 名，女子 107 名）の生徒であった。“進路多様校”（1 校）は、1 年生 105 名（男子 63 名，女子 42 名），2 年生 127 名（男子 58 名，女子 69 名），3 年生 53 名（男子 25 名，女子 28 名），計 285 名（男子 146 名，女子 139 名）の生徒であった。“非進学校”（1 校）は、1 年生 41 名（男子 20 名，女子 21 名），2 年生 49 名（男子 23 名，女子 26 名），3 年生 30 名（男子 13 名，女子 17 名），計 120 名（男子 56 名，女子 64 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

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（10項目：例“学校生活では充実感や満足感を覚えることがある”）と，被侵害・不適応感（10項目：例“私はクラスの人から無視されるようなことがある”）の計20項目から構成されている。“今の学校生活をふり返って，質問に対して自分の気持ちにいちばん近い数字に，1つだけ○をつけてください”という教示のもと，5件法（1：全くそう思わない，2：あまりそう思わない，3：どちらともいえない，4：少しそう思う，5：とてもそう思う）による回答を求めた。

スクール・モラール

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。SMSは，友人との関係（4項目：例“学校内に気軽に話せる友人がいる”），学習意欲（4項目：例“授業の内容は理解できている”），教師との関係（4項目：例“先生の前でも自分らしくふるまっている”），学級との関係（4項目：例“自分もクラスの活動に貢献していると思う”），進路意識（4項目：例“なりたい職業や興味のある職業がある”），計20項目から構成されている。“今の学校生活をふり返って，質問に対して自分の気持ちにいちばん近い数字に，1つだけ○をつけてください”という教示のもと，5件法（1：全くそう思わない，2：あまりそう思わない，3：どちらともいえない，4：少しそう思う，5：とてもそう思う）による回答を求めた。

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

各尺度の信頼性係数

各下位尺度の内的整合性を確認するために、Cronbachの α 係数を算出した。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¹¹

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。各尺度の記述統計量をTable 6-1に、尺度間の相関係数はTable 6-2に示す通りであった。

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

¹¹ 本研究で設定した交差遅延モデルはすべての変数間に関係を想定する飽和モデルであったため、適合度指標については検討していない。

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 の友人との関係へは有意なパスは認められなかった（Figure 2-1）。

Time 1 の学習意欲から 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 の学習意欲へは有意なパスは認められなかった（Figure 2-2）。

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・不適應感から 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（Figure 2-3）。

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（Figure 2-4）。

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（Figure 2-5）。

Table 6-1 研究 2 で用いた変数の平均値と標準偏差

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Time 1		
承認感	31.17	7.22
被侵害・不適応感	16.94	7.19
友人との関係	17.38	2.48
学習意欲	13.58	3.23
教師との関係	12.69	3.76
学級との関係	15.02	3.46
進路意識	14.79	4.14
Time 2		
承認感	30.80	7.47
被侵害・不適応感	17.50	7.75
友人との関係	16.97	2.88
学習意欲	12.95	3.03
教師との関係	12.07	3.60
学級との関係	14.31	3.56
進路意識	13.50	4.01

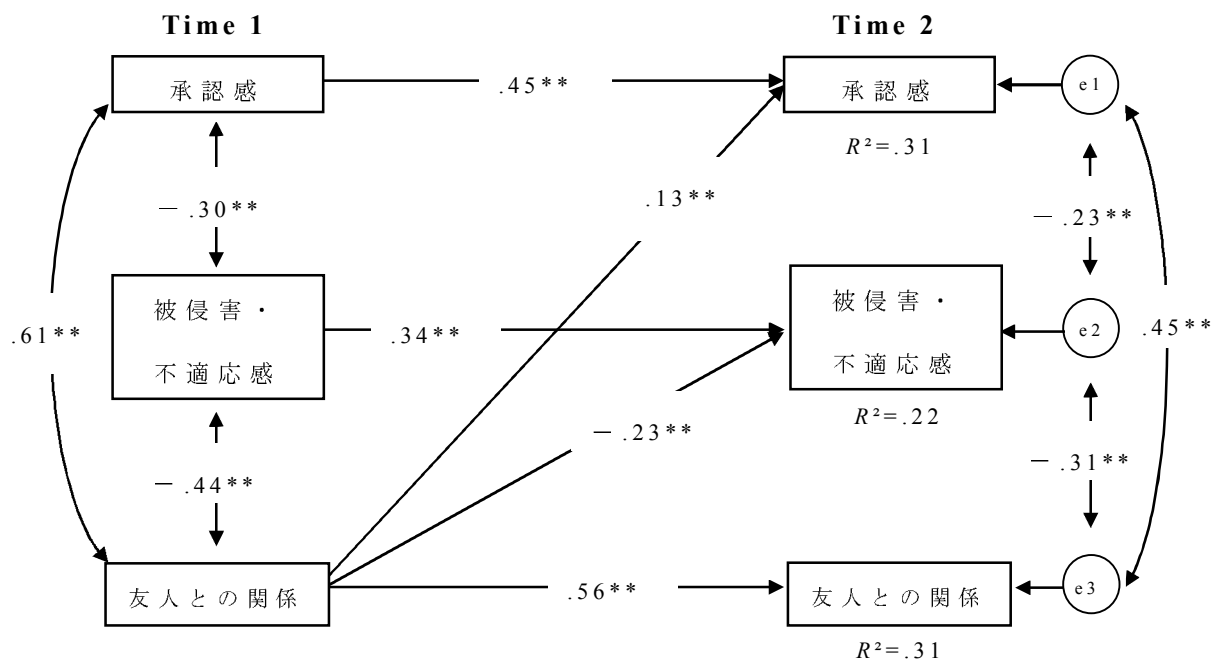
Table 6-2 研究 2 で用いた変数の相関係数

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
⑧	.54**	-.21**	.34**	.20**	.26**	.42**	.20**
⑨	-.25**	.43**	-.26**	-.10*	-.11*	-.31**	-.20**
⑩	.43**	-.36**	.56**	.09*	.22**	.41**	.24**
⑪	.24**	-.18**	.16**	.50**	.27**	.22**	.15**
⑫	.33**	-.13**	.18**	.12**	.43**	.25**	.10*
⑬	.40**	-.30**	.35**	.11*	.19**	.48**	.21**
⑭	.27**	-.12**	.20**	.23**	.17**	.24**	.50**

注 1) ① T1 承認感, ② T1 被侵害・不適応感, ③ T1 友人との関係, ④ T1 学習意欲, ⑤ T1 教師との関係, ⑥ T1 学級との関係, ⑦ T1 進路意識を示す。

注 2) ⑧ T2 承認感, ⑨ T2 被侵害・不適応感, ⑩ T2 友人との関係, ⑪ T2 学習意欲, ⑫ T2 教師との関係, ⑬ T2 学級との関係, ⑭ T2 進路意識を示す。

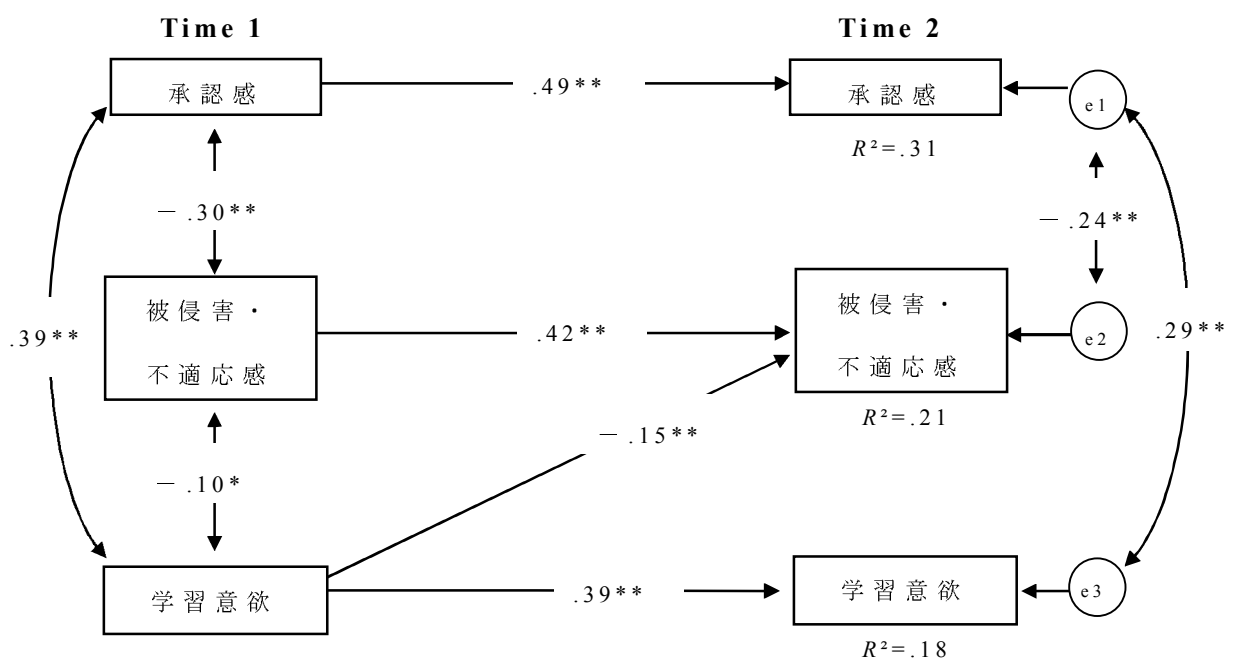
注 3) T1=Time 1, T2=Time 2 を示す。 ** $p < .01$, * $p < .05$



注 1) 有意なパスのみ表記

注 2) ** $p < .01$

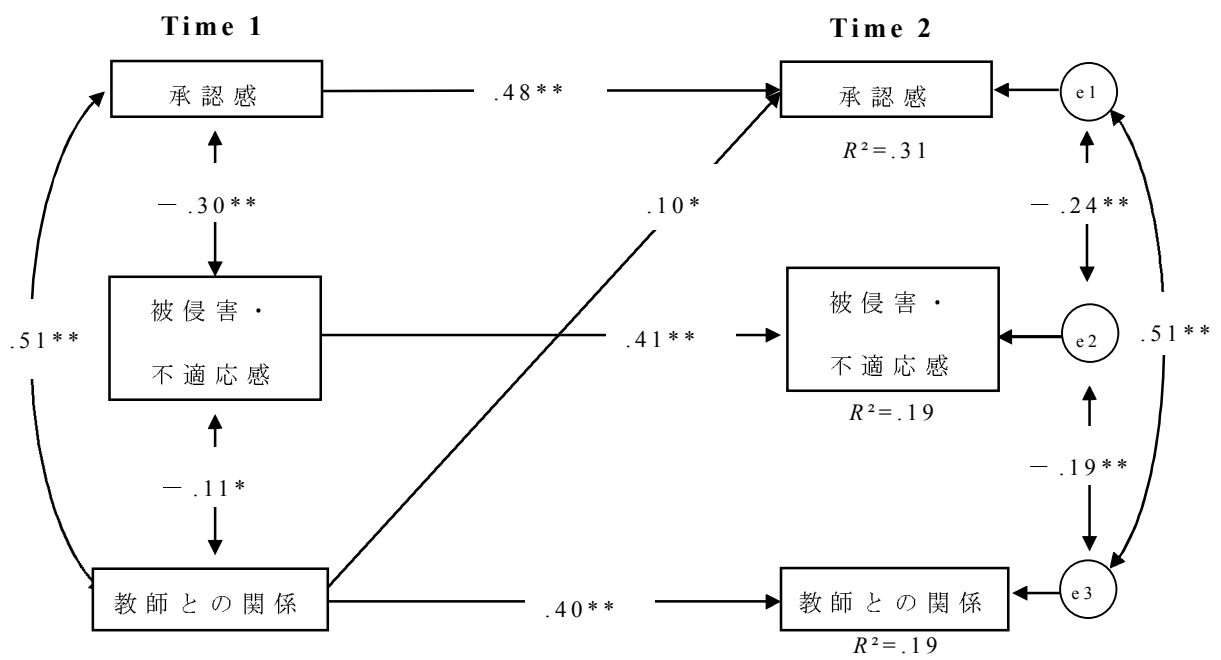
Figure 2-1 学校適応と友人との関係との交差遅延モデル結果



注 1) 有意なパスのみ表記

注 2) $^{**}p < .01$, $^*p < .05$

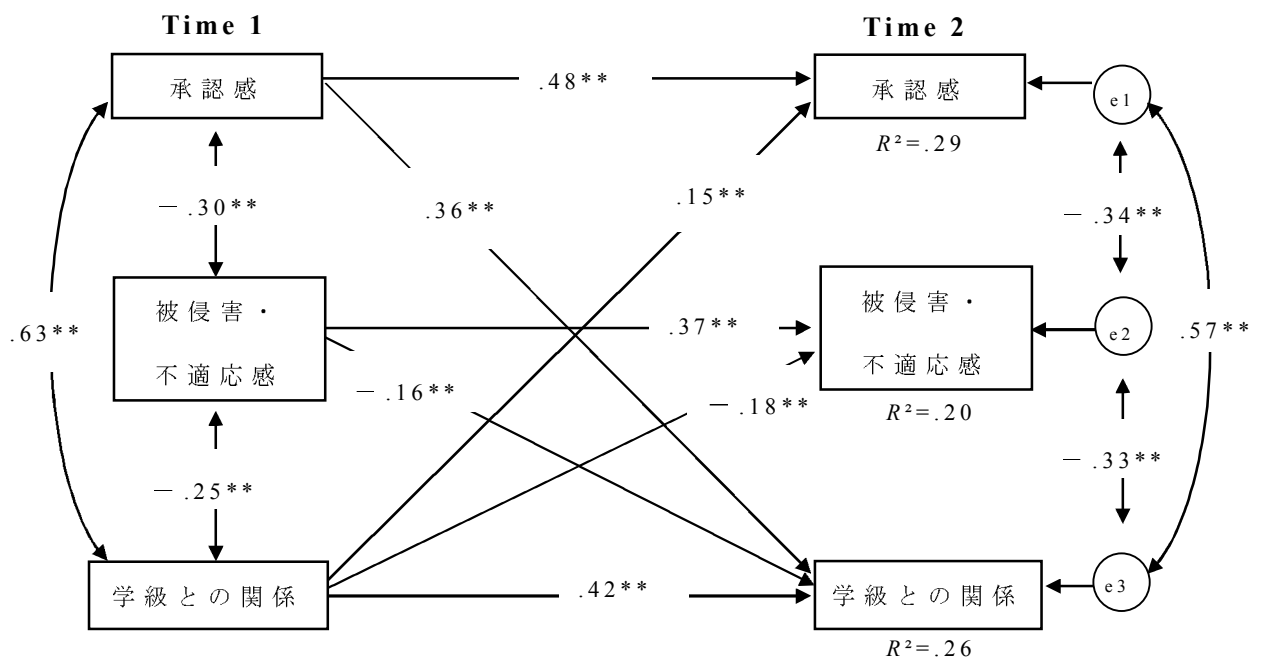
Figure 2-2 学校適応と学習意欲との交差遅延モデル結果



注 1) 有意なパスのみ表記

注 2) $**p < .01$, $*p < .05$

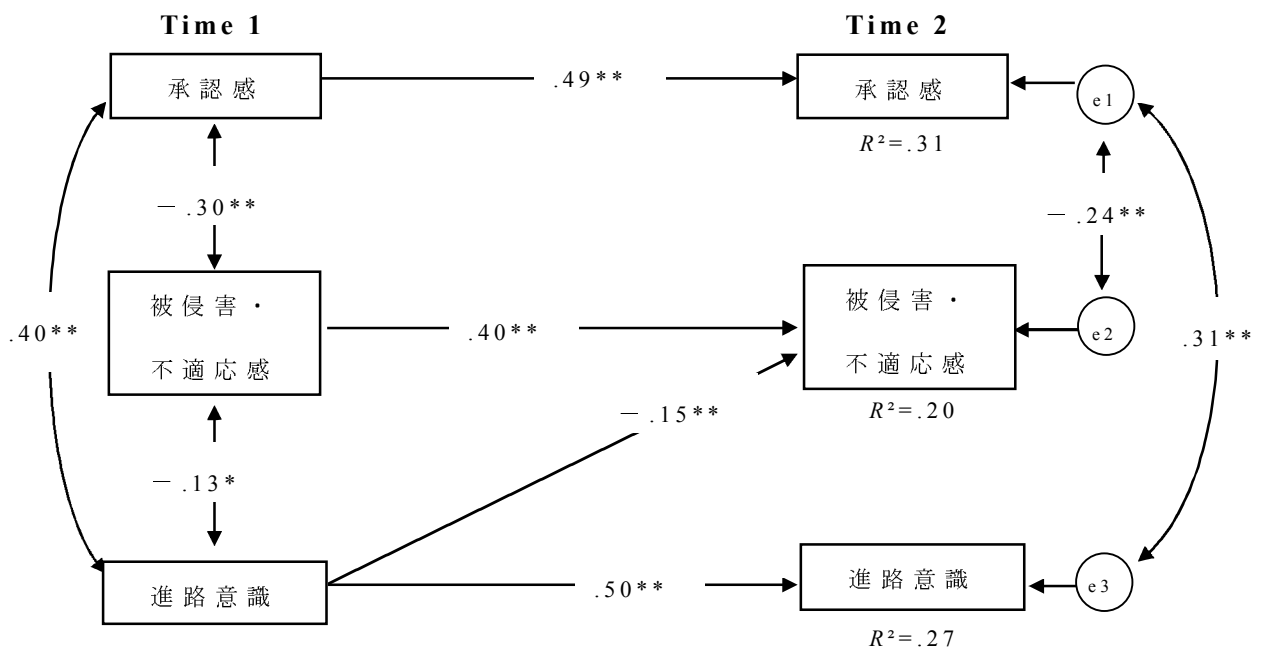
Figure 2-3 学校適応と教師との関係との交差遅延モデル結果



注 1) 有意なパスのみ表記

注 2) $^{**}p < .01$, $^{*}p < .05$

Figure 2-4 学校適応と学級との関係との交差遅延モデル結果



注 1) 有意なパスのみ表記

注 2) $^{**}p < .01$, $^*p < .05$

Figure 2-5 学校適応と進路意識との交差遅延モデル結果

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。

高等学校入学時点で、友人や教師、学習など、スクール・モラルを構成する要因の意欲が低い生徒は、これらの意欲が高い生徒と比較して、将来的に学校不適応や中途退学に陥ってしまう割合が高い (Barrington & Hendricks, 1989 ; Ensminger & Slusarcick, 1992) ことが縦断的研究によって明らかにされている。この知見は、スクール・モラルを構成する要因が学校適応を予測する可能性があることを示していると考えられるが、本研究の結果は、これらの海外の研究結果を支持するものであった。

また、学級との関係については相互の関連が示された。この結果について、我が国では学級集団を単位にして日々の学校生活が展開される (河村, 2010) との指摘から、次のように考えることができる。学校・学級生活において他者から認められつつ、侵害行為を受けないことが、学級全体としての一体感や帰属意識を高め、なおかつ、これらの要因が学校適応を促進する、つまり、我が国の高校生にとって学級という集団が学校適応には重要であり、学級集団を単位にしている我が国の特徴であると考えられる。

以上をまとめると、スクール・モラルを高めることで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 2 の結果から、スクール・モラルが学校適応を予測する可能性が明らかになった。しかしながら、各学校の特性の差異によって、生徒が友人関係を重要視している学校もあれば、学業を重要視している学校もある（二宮・大野，1990；山口ら，2004）。つまり、岡田（2004）も指摘しているように、学校の特性ごとにその学校に在籍している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と考えられる。このことについて把握することは、在籍する生徒たちの学校適応の援助を検討する上で重要である（Haynes et al., 1997; Lehr et al., 2003）。

そこで研究 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 943 名（男子 500 名，女子 443 名），2 年生 736 名（男子 345 名，女子 391 名），3 年生 840 名（男子 422 名，女子 418 名），計 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）は 1 年生 253 名（男子 123 名，女子 130 名），2 年生 346 名（男子 162 名，女子 184 名），3 年生 258 名（男子 125 名，女子 133 名），計 857 名（男子 410 名，女子

447名)の生徒であった。“進路多様校”(6校)は1年生453名(男子215名,女子238名),2年生228名(男子96名,女子132名),3年生344名(男子198名,女子146名),計1,025名(男子509名,女子516名)の生徒であった。“非進学校”(4校)は1年生309名(男子162名,女子147名),2年生162名(男子87名,女子75名),3年生156名(男子99名,女子57名),計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

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(10項目:例“学校生活では充実感や満足感を覚えることがある”)と,被侵害・不適応感(10項目:例“私はクラスの人から無視されるようなことがある”)の計20項目から構成されている。“今の学校生活をふり返って,質問に対して自分の気持ちにいちばん近い数字に,1つだけ○をつけてください”という教示のもと,5件法(1:全くそう思わない,2:あまりそう思わない,3:どちらともいえない,4:少しそう思う,5:とてもそう思う)による回答を求めた。

スクール・モラル

河村(1999b)が作成,標準化されているSMSを用いた。SMSは,友人との関係(4項目:例“学校内に気軽に話せる友人がいる”),学習意欲(4項目:例“授業の内容は理解できている”),教師との関係(4項目:例“先生の前でも自分らしくふるまっている”),学級との関係(4項目:例“自分もクラスの活動に貢献していると思う”),進路意識(4項目:

例“なりたい職業や興味のある職業がある”), 計 20 項目から構成されている。“今の学校生活をふり返って, 質問に対して自分の気持ちにいちばん近い数字に, 1 つだけ○をつけてください”という教示のもと, 5 件法 (1: 全くそう思わない, 2: あまりそう思わない, 3: どちらともいえない, 4: 少しそう思う, 5: とてもそう思う) による回答を求めた。

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

各下位尺度の内的整合性を確認するために, Cronbach の α 係数を算出した。その結果, 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 (Table 7)。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探索的に検討を行うために，まず各変数間の相関係数を算出した (Table 8)。次いで，多母集団同時分析 (最尤法) を行った。全ての学校タイプにおいて有意 (5%水準) ではなかったパスを削除しモデルを修正した結果，最終的に Figure 3 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。

Table 7 学校タイプごとのSMS得点の平均値と標準偏差，および分散分析結果

	進学校	進路多様校	非進学校	F値	多重比較
友人との関係	16.78 (2.85)	17.00 (2.68)	16.36 (2.72)	3.80*	進学校・進路多様校 > 非進学校
学習意欲	13.85 (2.86)	13.00 (2.86)	12.38 (3.29)	46.03**	進学校 > 進路多様校 > 非進学校
教師との関係	12.38 (3.27)	12.41 (3.38)	13.26 (3.07)	16.20**	非進学校 > 進学校・進路多様校
学級との関係	13.89 (3.31)	14.27 (3.39)	13.18 (3.35)	20.79**	進路多様校 > 進学校 > 非進学校
進路意識	14.60 (3.82)	14.21 (3.85)	14.42 (4.00)	2.40 <i>n.s.</i>	

注) 括弧内の値は標準偏差を表す。* $p < .05$ ，** $p < .01$

Table 8 各変数間の相関分析結果

	1	2	3	4	5	6	7
1 承認感	—						
2 被侵害・不適応感	-.30**	—					
3 友人との関係	.61**	-.48**	—				
4 学習意欲	.29**	-.04*	.18**	—			
5 教師との関係	.50**	-.14**	.35**	.24**	—		
6 学級との関係	.60**	-.35**	.53**	.17**	.40**	—	
7 進路意識	.32**	-.08**	.28**	.30**	.22**	.26**	—

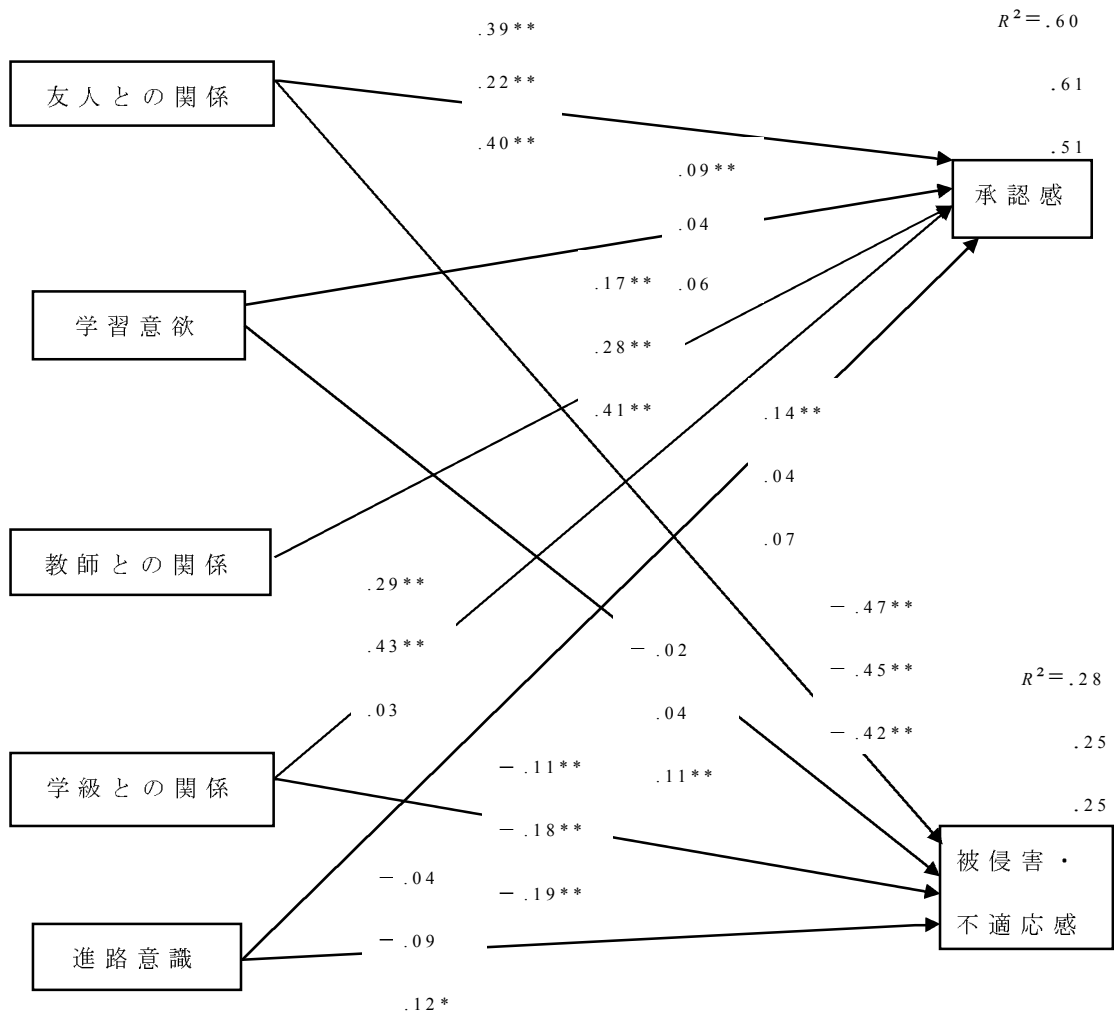
** $p < .01$

“進学校”では、全てのSMS下位尺度から承認感へ正のパスが認められた。被侵害・不適応感へは、友人との関係、学級との関係から負のパスが認められた。

“進路多様校”では、承認感へは、友人との関係、教師との関係、学級との関係から正のパスが認められた。被侵害・不適応感へは、友人との関係、学級との関係から負のパスが認められた。

“非進学校”では、承認感へは、友人との関係、教師との関係から、正のパスが認められた。被侵害・不適応感へは、友人との関係、学級との関係から負のパスが、学習意欲と進路意識”からは正のパスが認められた。

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、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”($z=1.96$,



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 スクール・モラルが学校適応へ与える影響

$p < .05$), “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

研究3では, “進学校”, “進路多様校”, “非進学校” ごとにスクール・モラルの実態や, 学校適応と関連しているスクール・モラルの下位領域について検討を行った。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った。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他の学校タイプと比べ特徴であった。“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おり，大学進学を希望している生徒ほど教科授業に対して積極的に取り組んでいる（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。学校生活においては，学級全体で取り組む体育祭や文化祭などの大きな行事が象徴的であるが，日々の学級活動なども，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。このことについては、明石ら（1991）も、“非進学校”の教師は、“進学校”や“進路多様校”の教師と比較して、生徒と積極的にコミュニケーションを交わしていることを指摘している。これらのことから、生徒は教師との関係に対する意欲が高く、なおかつ、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。この点については、“非進学校”の特徴として、対人関係が非建設的になっており、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%以下であることや、分散分析の結果からも、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。そのために，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。

以上のことをまとめると，これまでのように，スクール・モラルの下位領域は等価であると考えのではなく，各学校の特性を考慮することの必要性を本研究の結果は示していると考えられる。

第三節 本章のまとめ

本章では，学校適応とスクール・モラルの関連について検討を行うことを目的とした。研究2では，学校適応とスクール・モラルとの関連について交差遅延モデルを用いて分析を行った結果，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。この結果を受け，研究3では学校タイプごとにスクール・モラルの下位尺度と学校適応の関連について検討を行った。結果，“進学校”では，学習意欲や進路意識が高いことや，良好な友人関係の形成が学校適応を促進する可能性が示された。また，“進路多様校”では，学級との関係が高く，なおかつ学級集団活動に対する意欲や学級としての一体感が学校適応を促進する可能性が示された。さらに，“非進学校”では，教師との関係が高く，なおかつ教師や良好な友人との二者関係が学校適応を促進するが，学習や進路に関する意欲が被侵害・不適応感を高めてしまうことに留意する必要があることが示された。

これらの結果から，先行研究における第四の課題について実証的に明らかにすることができたと判断された。つまり，各学校によって，学校適応に影響を与えるスクール・モラルの要因には差異がある，ということである。

以上より、高校生の学校適応には学校タイプによる特徴が明らかになったが、全ての学校タイプに共通する特徴として対人関係領域が重要であることも示唆された。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】
- 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】
- 第三節 本章のまとめ

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

学校適応との関連が指摘されている対人関係の形成，維持にはソーシャル・スキルの活用が必要である（庄司，1994；渡辺，1996）。しかしながら，生徒がソーシャル・スキルを活用するかどうかは，在籍している学校や集団の環境の特徴に影響を受ける（Gresham, 1981；庄司ら，1989；渡辺，1996）と指摘されている。そして高等学校では，各学校独自の生徒文化が形成されており，生徒集団に特有な価値志向と行動様式の特徴を決定している（二宮・大野，1990；柳井，2001）。そのため，“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 1,833 名（男子 938 名，女子 895 名），2 年生 1,402 名（男子 694 名，女子 708 名），3 年生 1,258 名（男子 660 名，女子 598 名），計 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）は，1 年生 324 名（男子 151 名，女子 173 名），2 年生 389 名（男子 179 名，女子 210 名），3 年生 316 名（男子 152 名，女子 164 名），計 1,029 名（男子 482 名，女子

547名)の生徒であった。“進路多様校”(7校)は、1年生986名(男子463名,女子523名),2年生752名(男子365名,女子387名),3年生706名(男子352名,女子354名),計2,444名(男子1,180名,女子1,264名)の生徒であった。“非進学校”(6校)は、1年生523名(男子324名,女子199名),2年生261名(男子150名,女子111名),3年生236名(男子156名,女子80名),計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,対人関係や学校生活を送る上でのルールやマナーに関連した,配慮のスキル(10項目:例“友人が話しているときは,その話を最後まで聞いていますか”)と,能動的なかかわりや自己主張などに関連した,かかわりのスキル(10項目:例“みんなと同じくらい話していますか”)の計20項目から構成されている。“自分の行動にいちばん近い数字に,1つだけ○をつけてください”という教示のもと,4件法(1:全然していない,2:あまりしていない,3:ときどきしている,4:いつもしている)による回答を求めた。

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

各下位尺度の内的整合性を確認するために、Cronbachの α 係数を算出した。その結果、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（Table 9）。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，クラスタ分析による分類を行った。具体的には，高校生用スキル尺度の下位尺度得点

Table 9 学校タイプごとの高校生用スキル尺度の平均値と標準偏差，および分散分析の結果

	進学校	進路多様校	非進学校	F値	多重比較
配慮のスキル	33.73 (3.93)	33.68 (4.49)	32.33 (4.58)	37.91**	進学校・進路多様校>非進学校
かかわりのスキル	31.26 (5.82)	30.49 (5.43)	29.14 (6.23)	36.56**	進学校>進路多様校>非進学校

注) 括弧内の値は標準偏差を表す。** $p < .01$

を標準化し、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¹²による分類を採用した。各クラスタの特徴を Figure 4 に示した。

クラスタ1(1,550名)は、配慮のスキル得点、かかわりのスキル得点が高かったため良好群と解釈した。クラスタ2(1,105名)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(1,362名)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(476名)は、配慮のスキル得点、かかわりのスキル得点が高かったため、不活用群と解釈した¹³。

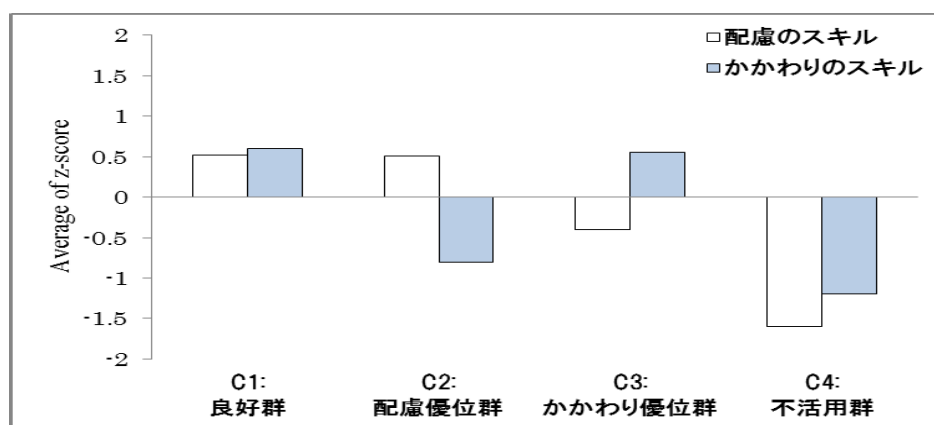


Figure 4 スキルタイプ4群の特徴

¹² 分類された4クラスタについて、以下スキルタイプ4群と記す。

¹³ 各クラスタの特徴について河村(2001)は次のように指摘している。良好群は建設的な対人行動を、配慮優位群は非社会的行動傾向が、かかわり優位群は反社会的行動傾向が、不活用群は非・反社会的行動傾向がある。

また、このクラスタの弁別性を検討するために、スキルタイプ4群を独立変数に、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、配慮のスキル、かかわりのスキルともにスキルタイプ4群の主効果が有意であったため、Tukey法による多重比較を行った。その結果、Table 10に示すようにスキルタイプ4群の弁別性が確認された。

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群との関連を検討するために、 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 (Table 11)。結果、“進学校”では、良好群とかかわり優位群に属する生徒が多く、配慮優位群と不活用群に属する生徒は少ない。 “進路多様校”では、配慮優位群に属する生徒が多く、かかわり優位群と不活用群に属する生徒は少なかった。“非進学校”では、かかわり優位群と不活用群に属する生徒が多く、良好群と配慮優位群に属する生徒は少なかった。

Table 10 スキルタイプ4群における高校生用スキル尺度の平均値と標準偏差、および分散分析の結果

	C1 良好群	C2 配慮優位群	C3 かかわり優位群	C4 不活用群	F値	多重比較
配慮のスキル	35.69 (2.59)	35.80 (2.06)	31.45 (2.79)	26.24 (5.68)	1640.07**	C1・C2>C3>C4
かかわりのスキル	33.74 (2.67)	25.38 (4.39)	33.31 (3.33)	23.32 (6.17)	1847.55**	C1・C3>C2>C4

注) 括弧内の値は標準偏差を表す。 ** $p < .01$

Table 11 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。

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

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検討を行うために一要因の分散分析を行った。その結果，配慮のスキル，かかわりのスキルともに学校タイプ差があることが明らかになった。ソーシャル・スキルの活用に環境要因が影響を与える（Gresham, 1981；庄司ら，1989；渡辺，1996）ことが指摘されているが，本研究の結果はこの指摘を支持していると考えられる。

配慮のスキルについては，“進学校”と“進路多様校”が“非進学校”よりも得点が高く，かかわりのスキルについては，“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”の順に得点が高かった。そのため，“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に対して積極的にかかわっているのではないかと考えられる。一方で，“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と考えられる。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。

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

χ^2 検定の結果より，“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”において，生徒たちのスキルタイプ4群の出現分布に差異があることが明らかになった。

“進学校”では，良好群とかかわり優位群に有意に多くの生徒が属していた。そのため，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，良好群と配慮優位群に有意に多くの生徒が属していた。そのため，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，かわり優位群と不活用群に有意に多くの生徒が属していた。そのため，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。

また，この結果については，次の見解からの解釈も可能であろう。す

なわち、本研究で用いたソーシャル・スキル尺度の特徴の一つとして、小野寺（2009）が指摘しているように、集団独自の要請特性に基づく行動の要素が強いということである。各学校の特性について、“進学校”では生徒の自主性が尊重される傾向がある、“進路多様校”では校則などの規則を遵守することが求められる傾向がある、“非進学校”では規則が重視されているが、校則違反などをする生徒が多いと指摘されている（明石ら、1990）。したがって、“進学校”では生徒自身による自主的な行動を行う場面が多いことが予想されるため能動的な行動が、“進路多様校”では規則遵守が求められていると予想されるためこのことに関連した行動が、“非進学校”では校則違反などに関連した行動、つまり、自己中心的な行動が、それぞれ要請されている可能性がある。そのため、学校タイプごとにスキルタイプ4群の出現率が異なっていたと考えられる。以上、 χ^2 検定の結果については、上述した各学校の特性からの見解からも理解することができよう。

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

学校適応とソーシャル・スキルとの関連については、様々な先行研究によって検討がなされ、その関連性が明らかにされている。また、どのような言動が他者から受け入れられ、評価されるかは、生徒が在籍している環境によって差異がある（大対ら，2007）と指摘されている。すなわち、各学校によって学校適応と関連しているソーシャル・スキルには差異があることが予想される。

さらに、ソーシャル・スキルを活用するか否かについては、他者との関係性が関連している（Gresham, 1988 など）ことが報告されており、このことを考慮するために、先行研究では親和動機に着目し検討が行われている（藤枝，2012；藤原・濱口，2011）。そして、親和動機よって動機づけられた対人行動は、良好な対人関係の形成を通じて学校適応に影響を与えると指摘されている（岡田，2008）。そのため、学校タイプを考慮し、親和動機も含めた上での検討が必要であると考えられる。

以上のことから、本節では、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、親和動機がソーシャル・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 1,002 名（男子 530 名，女子 472 名），2 年生 807 名（男子 452 名，女子 355 名），3 年生 626 名（男子 325 名，

女子 301 名), 計 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)は, 1年生 268名(男子 145名, 女子 123名), 2年生 273名(男子 140名, 女子 133名), 3年生 229名(男子 116名, 女子 113名), 計 770名(男子 401名, 女子 369名)の生徒であった。“進路多様校”(2校)は, 1年生 442名(男子 238名, 女子 204名), 2年生 321名(男子 189名, 女子 132名), 3年生 214名(男子 124名, 女子 90名), 計 977名(男子 551名, 女子 426名)の生徒であった。“非進学校”(2校)は, 1年生 292名(男子 147名, 女子 145名), 2年生 213名(男子 123名, 女子 90名), 3年生 183名(男子 85名, 女子 98名), 計 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

河村(2007)が作成した, 高校生用スキル尺度を用いた。この尺度は, 対人関係や学校生活を送る上でのルールやマナーに関連した, 配慮のスキル(10項目: 例 “友人が話しているときは, その話を最後まで聞いていますか”)と, 能動的なかかわりや自己主張などに関連した, かかわりのスキル(10項目: 例 “みんなと同じくらい話していますか”)の計 20項目から構成されている。“自分の行動にいちばん近い数字に, 1つだけ○をつけてください”という教示のもと, 4件法(1: 全然していない, 2: あまりしていない, 3: ときどきしている, 4: いつもしている)による回答を求めた。

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（10項目：例“学校生活では充実感や満足感を覚えることがある”）と，被侵害・不適応感（10項目：例“私はクラスの人から無視されるようなことがある”）の計20項目から構成されている。“今の学校生活をふり返って，質問に対して自分の気持ちにいちばん近い数字に，1つだけ○をつけてください”という教示のもと，5件法（1：全くそう思わない，2：あまりそう思わない，3：どちらともいえない，4：少しそう思う，5：とてもそう思う）による回答を求めた。

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（9項目：例“人とつきあうのが好きだ”）と，拒否不安（9項目：例“仲間から浮いているように見られたくない”）の計18項目から構成されている。“次の質問について，自分にどれくらいあてはまりますか。いちばんあてはまる数字に，1つだけ○をつけてください”という教示のもと，5件法（1：全くあてはまらない，2：あまりあてはまらない，3：どちらともいえない，4：かなりあてはまる，5：非常にあてはまる）による回答を求めた。

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

各下位尺度の内的整合性を確認するために、Cronbachの α 係数を算出した。その結果、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(Table 12)。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。

Table 12 学校タイプごとにおける親和動機尺度得点の平均値と分散分析結果

	進学校	進路多様校	非進学校	F値	多重比較
親和傾向	35.97 (7.56)	35.80 (7.93)	33.89 (8.41)	46.05**	進学校・進路多様校>非進学校
拒否不安	28.87 (8.25)	29.34 (8.08)	27.98 (8.65)	13.14**	進学校・進路多様校>非進学校

注) 括弧内の値は標準偏差を表す。** $p < .01$

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

“進学校”，“進路多様校”，“非進学校”ごとに，スキルタイプ 4 群と満足度 4 群との関連を検討するため，スキルタイプ 4 群については研究 4 と同様の手続きで，満足度 4 群については研究 1 と同様の手続きによりそれぞれ作成した。その上で，学校タイプごとにおける満足度 4 群とスキルタイプ 4 群による 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（Table 13-1～13-3）。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有意に多かった。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有意に多かった。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有意に多かったことも明らかになった。

Table 13-1 スキルタイプ 4 群と満足度 4 群の χ^2 検定の結果 (“進学校”)

		良好群	配慮 優位群	かかわり 優位群	不活用群	合計
学校生活	n	264	61	101	5	431
満足群	%	34.29	7.92	13.12	0.65	
	Adj	11.98**	-5.29**	-3.73**	-7.74**	
非承認群	n	31	51	43	18	143
	%	4.03	6.62	5.58	2.34	
	Adj	-5.54**	4.76**	0.36	2.37**	
侵害行為	n	26	14	54	6	100
認知群	%	3.38	1.81	7.01	0.78	
	Adj	-3.54**	-1.85	5.96**	-0.72	
学校生活	n	5	36	24	31	96
不満足群	%	0.65	4.68	3.12	4.03	
	Adj	-7.87**	4.23**	-0.89	9.57**	
合計		326	162	222	60	770

注 1) $\chi^2 (9) = 257.13, p < .01$

注 2) ** $p < .01$

Table 13-2 スキルタイプ4群と満足度4群の χ^2 検定の結果(“進路多様校”)

		良好群	配慮 優位群	かかわり 優位群	不活用群	合計
学校生活	n	304	59	121	7	491
満足群	%	31.12	6.04	12.38	0.72	
	Adj	13.40**	-4.54**	-5.04**	-8.60**	
非承認群	n	32	60	55	22	169
	%	3.28	6.14	5.63	2.25	
	Adj	-6.40**	6.77**	0.12	1.76	
侵害行為	n	51	24	102	19	196
認知群	%	5.22	2.46	10.44	1.94	
	Adj	-4.75**	-2.17*	6.67**	0.15	
学校生活	n	13	28	36	44	121
不満足群	%	1.33	2.87	3.68	4.50	
	Adj	-7.22**	1.74	-0.60	10.84**	
合計		400	171	314	92	977

注 1) $\chi^2(9) = 317.28, p < .01$

注 2) ** $p < .01$, * $p < .05$

Table 13-3 スキルタイプ 4 群と満足度 4 群の χ^2 検定の結果(“非進学校”)

		良好群	配慮 優位群	かかわり 優位群	不活用群	合計
学校生活	n	139	30	132	5	306
満足群	%	20.20	4.36	19.19	0.73	
	Adj	5.42**	-4.58**	2.44*	-6.70**	
非承認群	n	33	40	44	30	147
	%	4.80	5.81	6.40	4.36	
	Adj	-2.64**	3.15**	-2.57**	4.00**	
侵害行為	n	55	9	60	7	131
認知群	%	7.99	1.31	8.72	1.02	
	Adj	2.02*	-3.47**	2.02*	-2.08*	
学校生活	n	10	39	26	29	104
不満足群	%	1.45	5.67	3.78	4.22	
	Adj	-5.78**	5.98**	-2.98**	6.39**	
合計		237	118	262	71	688

注 1) $\chi^2(9) = 171.56, p < .01$

注 2) ** $p < .01$, * $p < .05$

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、まず各変数間の相関係数を算出した (Table 14)。次いで、多母集団同時分析 (最尤法) を行った。全ての学校タイプにおいて有意 (5%水準) ではなかったパスを削除しモデルを修正した結果、最終的に Figure 5 の結果が得られた。モデルの適合

Table 14 各変数間の相関分析結果

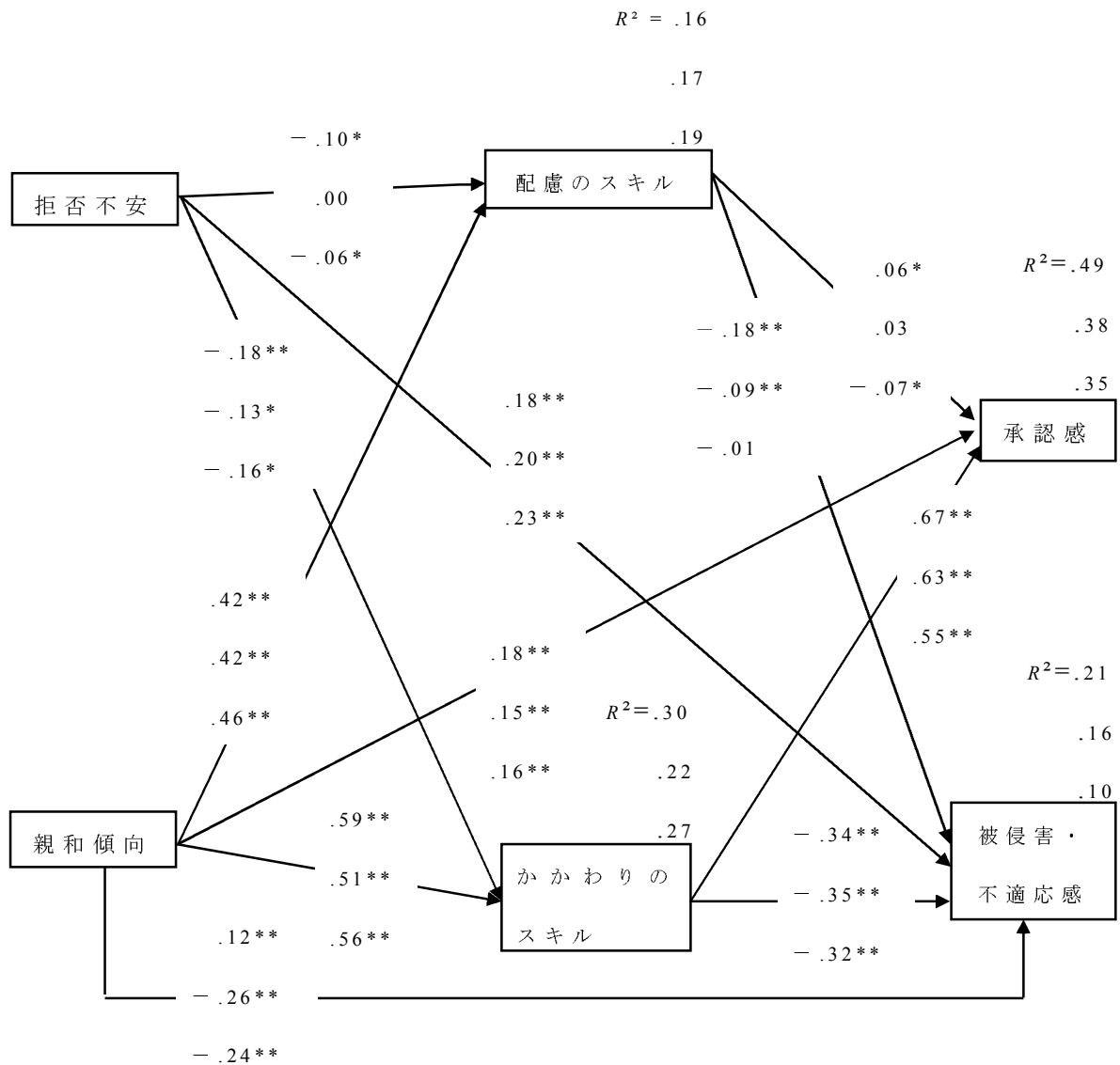
	1	2	3	4	5	6
1 承認感	—					
2 被侵害・不適応感	-.26**	—				
3 配慮のスキル	.42**	-.29**	—			
4 かかわりのスキル	.65**	-.30**	.63**	—		
5 親和傾向	.45**	-.25**	.42**	.50**	—	
6 拒否不安	.12**	.09**	.09**	.07**	.40**	—

** $p < .01$

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。

Figure 5 に示したように,配慮のスキル,かかわりのスキルに対して,親和傾向からは正のパス,拒否不安からは負のパスが認められた。また,ソーシャル・スキルが学校適応に影響を与えることも確認されたが,その影響の仕方については学校タイプ間で差異があることも示された。

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。



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 5 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

考察

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を行った。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。

1) 高校生に共通する特徴

もっとも顕著な特徴として全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。先行研究(河村, 2003; 小野寺, 2009)において、学齢が上がるにつれ、かかわりのスキルの重要性が増すことが指摘されているが、本研究の結果はこの指摘を支持しているものと考えられる。つまり、高校生においても、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。本研究の結果、良好群が学校生活満足群に、配慮優位群が非承認群に、かかわり優位群が侵害行為認知群に、不活用群が学校生活不満足群に、それぞれ有意に多いことが明らかとなった。この結果は、次のように考えることができる。配慮のスキルはルールやマナーに関連した行動であるため、他者とのトラブルの回避に寄与すると考えられるが、能動的な行動が少ないため他者との接点も少なく承認も得られにくいと考えられる。また、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は増えると思われるが、配慮のスキルの活用が不十分であると自分本位な行動となり、他者ともトラブルを抱えやすい、つまり、侵害行為を受ける可能性が高まると推察される。そ

して、配慮のスキルもかかわりのスキルも十分に活用していないということは、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、つまり、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、ルールやマナーに関連した行動と能動的な行動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、親和動機を高めることの重要性についてである。ソーシャル・スキルに対して親和傾向が正の影響を、拒否不安が負の影響を与えていた。この結果は、先行研究（藤枝，2012；藤原・濱口，2011）と概ね一致する結果であった。つまり、ソーシャル・スキルの活用を促すため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寄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。配慮のスキルは、建設的な対人関係を形成する上で最低限必要であるが、その活用は学齢が上がるにつれ前提条件となる（河村，2003；小野寺，2009）と指摘されている。しかしながら，“進学校”では、生徒同士の自主的な活動などが尊重されているからこそ、よりルールやマナーに関連した行動が求められているのではないかと推察される。例えば、自主的な活動を行う上で配慮のスキルをあまり活用しない場合、自分本位な行動をしていると認知される場面が多くなり、このことが対人トラブルの一因になり得ると予想される。その一方で、配慮のスキルを活用することは、集団活動の中で生徒同士が互いのことを尊重したかかわりをとるため、生徒同士の対人関係が良好なものになるのであろう。したがって、“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。先述したように“進路多様校”では、校則の遵守が求められていると予想されることから、学校生活において配慮のスキルの活用が当たり前になっており、他者からのフィードバックも得られにくいと思われる。その一方で、上述したような学校環境では、配慮のスキルを活用することで周囲と同じような行動を行っていることと認知されやすい、つまり、小野寺（2009）が指摘する集団独自の要請特性に沿った行動であると推察されるのである。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。この結果は、建設的な対人行動を行っている生徒が他者から侵害行為を受け、自己中心的な行動が他者から受け入れられている可能性を示唆するものである。このことについては、配慮のスキルから承認感へ有意な負のパスが確認されたことから推察されるのである。つまり、“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、“非進学校”の生徒は、“進学校”、“進路多様校”よりも親和動機が低いことから、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。

第三節 本章のまとめ

本章では、ソーシャル・スキルの実態、学校適応との関連について検討を行った。研究4では、各学校に在籍している生徒が活用しているソーシャル・スキルの実態について検討を行った。結果、“進学校”では良好群とかかわり優位群が、“進路多様校”では良好群と配慮優位群が、“非進学校”ではかかわり優位群と不活用群が、それぞれ有意に多く、生徒が活用しているソーシャル・スキルの実態には差異があることが明らかになった。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を行った。結果、親和動機からの影響を受けたソーシャル・スキルが学校適応を促進する可能性があることが示された。特に、能動的な行動が学校適応を促進する可能性があることが確認された。その一方で、その影響の仕方は学校タイプごとに異なることが明らかになった。本章の結果から、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。これらの結果から、先行研究における第五の課題について実証的に明らかにすることができたと判断された。つまり、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】
- 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】
- 第三節 本章のまとめ

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

生徒の学校適応に影響を与える環境要因の一つとして教師の指導行動が関連していることが明らかにされている。しかしながら、我が国においては、小学校および中学校を対象とした研究知見は蓄積されているが、高等学校を対象とした研究は極めて数が少ない。さらに、明石ら（1991）や小島（2002）の指摘を考慮すると、学校タイプごとに教師の指導行動には差異があることが予想されるが、このことについては検討がなされていないのが現状である。つまり、学校タイプごとの教師の指導行動の実態を把握する必要があると考えられる。

三隅（1985）は、小学校、中学校の研究知見に基づき高等学校の学級担任教師の指導行動を測定することを目的とした尺度を開発している。この研究において、高等学校における学級担任教師の指導行動も小学校版、中学校版と同様に P 機能と M 機能からなることを明らかにしている。しかしながら、平成 25 年度より学習指導要領は改訂され、さらに、教師の指導の実践状況についても基本的な生活習慣（欠席・遅刻・早退、非行など）や、学業（授業規律や質疑応答など）といった従来からの指導とともに、服装や持ち物（化粧、装飾品、携帯電話など）に関連する指導が行われている（明石ら、1991；高木・山本・速水、2006；渡部・松井、2008）ことが明らかにされている。三隅（1985）が作成した尺度項目を概観すると、上記の指導内容に当てはまると考えられる項目もあれば、

“携帯電話”や“化粧”などに関連する項目が含まれていないなど、現代の高校生を取り巻く環境の変化や多様化に対応していない可能性を否定できないのである。したがって、三隅（1985）が作成した高等学校版尺度について、その内容的妥当性を確認する必要があると考えられる。

以上のことから研究 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した。

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）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（Table 15）。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；高木ら，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（Table 16）。

Table 15 三隅（1985）の尺度に対する“いた”と回答した割合

Item	回答割合
P機能	
学校の規則（校則）を守るように言っていましたか。	83.30%
無届の遅刻・早退・欠席に対してきびしかったですか。	66.70%
本や新聞をよく読むように言っていましたか。	60.00%
体育祭や球技大会などの時あなたがたのクラスを熱心に応援していましたか。	40.00%
部活動と勉強を両立するように言っていましたか。	33.30%
学校行事や生徒会活動に積極的に参加するように言っていましたか。	33.30%
自分の考えをはっきり言うように言っていましたか。	20.00%
クラス討論に熱心に取り組むように言っていましたか。	20.00%
何のために勉強するのかを考えるように言っていましたか。	16.70%
クラスでの話し合いが活発になるような工夫をしていましたか。	13.30%
M機能	
あなたがたと雑談されていましたか。	80.00%
あなたがたと，気軽に話していましたか。	76.70%
困ったことがある時，あなたがたの相談にのってくれましたか。	76.70%
あなたがたの健康に気を配ってくれましたか。	76.70%
あなたがたと冗談を言い合ったりされていましたか。	70.00%
あなたがたを公平に扱ってくれましたか。	70.00%
あなたがたの気持ちをわかってくれましたか。	46.70%
クラスの運営について，あなたがたの自主性を尊重してくれましたか。	46.70%
あなたがたを大人として認めてくれましたか。	40.00%
皮肉っぽくしかる（いやみなどを言われる）ことがありましたか。	26.70%

注）文末の表現を回想形式に修正している

Table 16 項目内容を一部加筆修正した尺度に対する“いた”と回答した割合

Item	回答割合
P機能	
校則を守るように注意や指導をしましたか。	90.00%
クラスみんなが協力するように言いましたか。	90.00%
授業に集中していない生徒に注意をしましたか。	86.70%
決められた仕事（係や掃除など）をきちんとするように言いましたか。	86.70%
身だしなみ（頭髪や服装）について注意や指導をしましたか。	80.00%
授業中、私語をしないように注意や指導をしましたか。	76.70%
携帯電話や娯楽品（ゲーム機や化粧道具など）の持ち物について指導しましたか。	73.30%
無断欠席・早退について指導をしましたか。	63.30%
学校内におけるケンカや暴力行為などについて注意をしましたか。	53.30%
M機能	
生徒と気軽に話すことができましたか。	93.30%
生徒一人ひとりの努力を認めてくれましたか。	90.00%
生徒の意見をちゃんと聞いてくれましたか。	90.00%
授業時間以外に生徒と話したり接したりしましたか。	90.00%
先生は親しみを感じられるような言動をしていましたか。	90.00%
生徒の気持ちを理解しようとしてくれましたか。	86.70%
生徒一人ひとりの個性を理解しようとしてくれていましたか。	83.30%
クラスの問題などを生徒と一緒に考えてくれましたか。	56.70%
学校生活のこと（友人関係や学業など）について相談に乗ってくれましたか。	53.30%

注) 文末の表現を回想形式に修正している

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 1,590 名（男子 800 名，女子 790 名），2 年生 1,309 名（男子 731 名，女子 578 名），3 年生 1,238 名（男子 674 名，女子 564 名），計 4,137 名（男子 2,205 名，女子 1,932 名）の生

徒であった。

3つのタイプに分類した内訳は，“進学校”（3校）は，1年生 248名（男子 134名，女子 114名），2年生 533名（男子 283名，女子 250名），3年生 583名（男子 311名，女子 272名），計 1,364名（男子 728名，女子 636名）の生徒であった。“進路多様校”（4校）は，1年生 898名（男子 434名，女子 464名），2年生 358名（男子 208名，女子 150名），3年生 271名（男子 160名，女子 111名），計 1,527名（男子 802名，女子 725名）の生徒であった。“非進学校”（3校）は，1年生 444名（男子 232名，女子 212名），2年生 418名（男子 240名，女子 178名），3年生 384名（男子 203名，女子 181名），計 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を用いた¹⁴。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各9項目，合計18項目から構成されている。“次の質問に対して，普段の担任の先生の言動にいちばん近い数字に，1つだけ

¹⁴ 以下，PM尺度と記す。

○をつけてください”という教示のもと，5件法（1：全くあてはまらない，2：あまりあてはまらない，3：どちらともいえない，4：少しあてはまる，5：非常にあてはまる）による回答を求めた。

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

因子分析結果

Time 1 のデータを用いて因子分析を行った。固有値の減少推移は，8.83，2.40，0.89…，であり，また因子の解釈可能性から 2 因子解が妥当であると判断した。そこで因子数を 2 に固定した上で，最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。単独の因子に .40 以上の負荷量を示すという基準に基づき，繰り返し同様の因子分析を行った結果，最終的に各下位尺度 9 項目，計 18 項目を採用した。因子分析の結果を Table 17 に示す。

第 1 因子には，“生徒の意見をちゃんと聞いてくれる”や“生徒一人ひとりの個性を理解しようとしてくれる”などの項目が高い負荷を示し，“M 機能”に対応する因子と解釈した。第 2 因子には，“校則を守るように注意や指導をする”や“授業中，私語をしないように注意や指導をする”などの項目が高い負荷を示し，“P 機能”に対応する因子と解釈した。

Table 17 因子分析結果

Item	F1	F2	h ²
F1 M機能 ($\alpha=.93$)			
生徒の意見をちゃんと聞いてくれますか	.94	-.05	.82
生徒一人ひとりの個性を理解しようとしてくれますか	.93	-.04	.82
生徒一人ひとりの努力を認めてくれますか	.88	.00	.79
生徒と気軽に話すことができますか	.79	-.02	.60
学校生活のこと（友人関係や学業など）について相談に乗ってくれますか	.77	.02	.62
生徒の気持ちを理解しようとしてくれますか	.75	-.03	.54
先生は親しみを感じられるような言動をしていますか	.75	-.06	.52
クラスの問題などを生徒と一緒に考えてくれますか	.73	.06	.59
授業時間以外に生徒と話したり接したりしますか	.66	.07	.50
F2 P機能 ($\alpha=.90$)			
校則を守るように注意や指導をしますか	-.16	.89	.65
授業中、私語をしないように注意や指導をしますか	-.17	.82	.55
授業に集中していない生徒に注意をしますか	-.07	.76	.51
身だしなみ（頭髪や服装）について注意や指導をしますか	.13	.63	.51
携帯電話や娯楽品（ゲーム機や化粧道具など）の持ち物について指導しますか	.03	.63	.42
無断欠席・早退について指導をしますか	.16	.59	.48
学校内におけるケンカや暴力行為などについて注意をしますか	.18	.55	.45
決められた仕事（係や掃除など）をきちんとするように言いますか	.25	.52	.48
クラスみんなが協力するように言いますか	.37	.43	.51
固有値	8.83	2.40	
累積寄与率 (%)	49.06	62.39	
因子間相関	F1	—	.57

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

内的一貫性を検討するために、Time 1 のデータを用いて Cronbach の α

係数を算出した。その結果、P機能（9項目）は $\alpha = .90$ 、M機能（9項目）は $\alpha = .94$ と高く、満足し得る内的一貫性が認められた。

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

因子構造の妥当性について検討を行うために、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。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（Table 18）。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。

Table 18 学校タイプごとにおけるPM尺度得点の平均値と分散分析結果

	進学校	進路多様校	非進学校	F値	多重比較
M機能	35.91 (7.00)	33.18 (7.95)	32.74 (7.67)	69.74**	進学校 > 進路多様校 > 非進学校
P機能	32.68 (6.62)	33.74 (6.77)	32.53 (7.00)	12.25**	進路多様校 > 進学校・非進学校

注) 括弧内の値は標準偏差を表す。** $p < .01$

学校タイプ×PM式指導4類型の χ^2 検定の結果

先行研究（三隅，1985；三隅・矢守，1989）に準拠し，本研究においてもPM式指導4類型分類を行った。具体的には，全調査対象者のP機能（ $M=32.94$ ， $SD=6.83$ ），M機能（ $M=33.95$ ， $SD=7.67$ ）の平均値を基準に，P機能，M機能両方の得点が平均値よりも高い場合“PM型”，P機能得点のみ平均値よりも高い場合を“Pm型”，M機能得点のみ平均値より高い場合を“pM型”，P機能，M機能共に平均値よりも低い場合を“pm型”と分類した。その後，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（Table 19）。

結果，“進学校”では，PM型とpM型が多く，Pm型とpm型は少なかった。“進路多様校”では，Pm型が多く，pM型とpm型は少なかった。“非進学校”では，Pm型とpm型が多く，PM型とpMは少なかった。

考察

本研究の目的は，三隅（1985）が作成した尺度の内容的妥当性の検討，および，学校タイプごとの実態について検討を行うことであった。

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。すなわち，教師の指導行動は，集団の目標達成の働きの促進や強化に関

Table 19 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) ** $p < .01$, * $p < .05$

連する行動と、集団の中で生じた人間関係の緊張や不安を解消するとともに承認や支持に関連する行動、から捉えられるということである。

次に、学校タイプとの関連についてである。尺度項目内容を概観すると、M機能は生徒への心理的、物理的なサポートと関連している項目から構成され、P機能は授業規律や校則などと関連している項目から構成

されている。そのため、大学への進学率が低下するにつれ、生徒指導上の望ましくない行動を示す生徒が多くなる（小島，2002）という知見と一定の整合性を有していると考えられる。例えば“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、その発生したトラブルを収めることを目的にP機能に関連した指導行動を、それぞれ行う場面が多くなっているのではないかと推察される。

また、“非進学校”ではpm型も多かった。この結果について、生徒が日々の学校生活を送る上で、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があるだろう。例えば、教師の指導内容に問わず、注意や叱責をされていると認知している場合、教師の指導を聞き流すなど、指導行動として認知していないこともあると推察される。また、実際に教師が日々の教育実践の中で、指導行動を發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、学校タイプごとの実態によって、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。

この結果を踏まえ、次節では生徒の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

小・中学生を対象にした先行研究（河村，1996；河村・田上，1997；三隅・矢守，1989；三隅ら，1977；佐藤，1993）において，スクール・モラルと教師の指導行動には正の関連があることが報告されている。しかしながら，先述したようにスクール・モラルで学校適応を測定することには課題が残されている。そのため，この課題を考慮した上で，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必要があると考えられる。さらに，これまでの研究結果から各学校の特性を考慮する必要があるが，このことについては検討がなされていない。

以上のことから，研究 7 では上述したこと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 2,139 名（男子 1,075 名，女子 1,064 名），2 年生 1,885 名（男子 1,042 名，女子 843 名），3 年生 1,637 名（男子 915 名，女子 722 名），計 5,661 名（男子 3,032 名，女子 2,629 名）の生徒であった。

3 つのタイプに分類した内訳は，“進学校”（3 校）は，1 年生 835 名（男子 371 名，女子 464 名），2 年生 297 名（男子 149 名，女子 148 名），3 年生 263 名（男子 157 名，女子 106 名），計 1,395 名（男子 677 名，女子 718 名）の生徒であった。“進路多様校”（3 校）は，1 年生 673 名（男子

366名、女子307名)、2年生1,008名(男子575名、女子433名)、3年生853名(男子477名、女子376名)、計2,534名(男子1,418名、女子1,116名)の生徒であった。“非進学校”(4校)は、1年生631名(男子338名、女子293名)、2年生580名(男子318名、女子262名)、3年生521名(男子281名、女子240名)、計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¹⁵⁾。

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(9項目:例“校則を守るように注意や指導をしますか”),M機能(9項目:例“生徒一人ひとりの努力を認めてくれますか”),合計18項目を使用した。“次の質問に対して、普段の担任の先生の言動にいちばん近い数字に、1つだけ○をつけてください”という教示のもと、5件法(1:全くあてはまらない,2:あまりあてはまらない,3:どちらともいえない,4:少しあてはまる,5:非常にあてはまる)による回答を求めた。

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(10項目:例“学校生活では充実感や満足感を覚えることがある”)と、被侵害・不適応感(10項目:例“私はクラスの人から無視されるようなことがある”)の計20項目から構成され

¹⁵⁾ 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。

ている。“今の学校生活をふり返って、質問に対して自分の気持ちにいちばん近い数字に、1つだけ○をつけてください”という教示のもと、5件法（1：全くそう思わない，2：あまりそう思わない，3：どちらともいえない，4：少しそう思う，5：とてもそう思う）による回答を求めた。

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

各下位尺度の内的整合性を確認するために，Cronbachの α 係数を算出した。その結果，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。

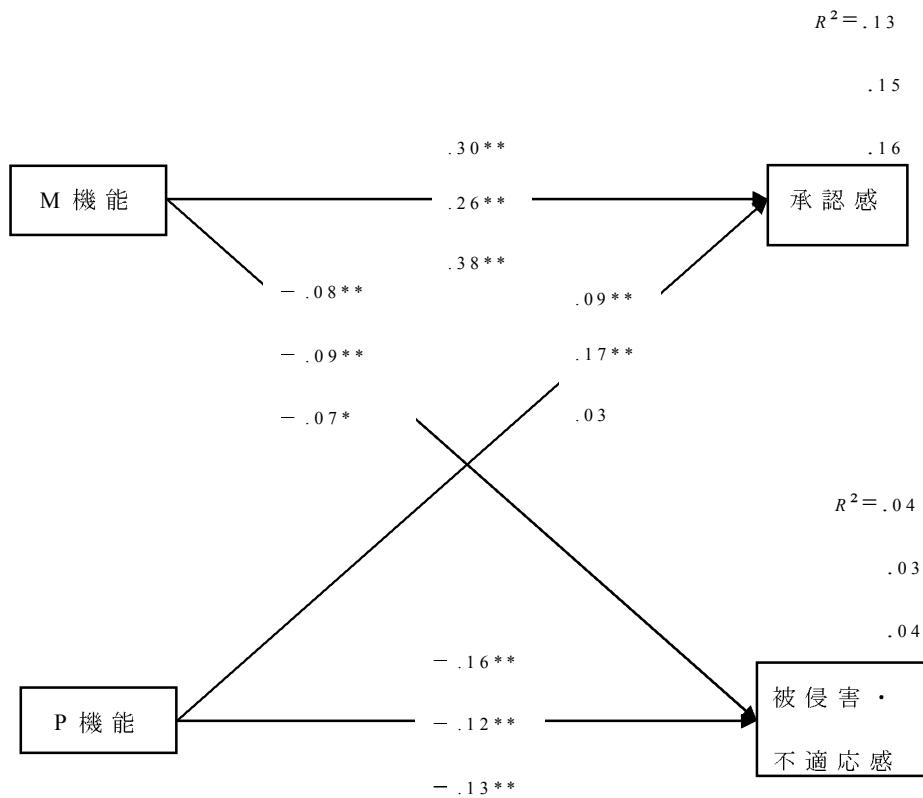
教師の指導行動が学校適応に与える影響についての検討

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探索的に検討を行うために，まず各変数間の相関係数を算出した（Table 20）。次いで，多母集団同時分析（最尤法）を行った結果，最終的に Figure 6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。

Table 20 改訂版 PM 尺度と学校適応の相関係数

	P 機能	M 機能
承認感	.26**	.37**
被侵害・不適応感	-.19**	-.15**

** $p < .01$



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 6 教師の指導行動が学校適応へ与える影響

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。

考察

研究7では、教師の指導行動が学校適応へ与える影響について検討を行った。結果、小・中学生を対象とした研究と同様の知見が得られた。つまり、教師の指導行動は学校適応を予測する可能性があるということである。その一方で、その影響の強さは小・中学生と比較して弱いものであった。つまり、学齢が上がるにつれ、教師からの影響は弱くなることを示唆するものであろう。しかしながら、学校タイプごとにその影響の仕方に差異が認められたということが、高校生独自の結果であったと考える。

そこで以下では、まず、全ての高校生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、M機能の特徴について三隅（1984）は、次のように指摘している。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。そのため、本研究結果は、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、“嫌なことをされますか”など直接的な侵害行為を問う質問項目と、“グループに入れずに一人であることがある”など間接的な侵害行為を問う質問項目が含まれている。そのため、例えば、学校・学級内において一人であることが多い生徒にとって、教師からの声かけや学級内での対人関係の調整などは一人であることの辛さを低下させる可能性がある、つまり、M機能が間接的な侵害行為の低下に寄与すると推察される。したがって、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、P機能は“進路多様校”が、M機能は“非進学校”が、それぞれパス係数がもっとも大きかった。そのため、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。その要因として、先述したように“進学校”では生徒の自主的な活

動が尊重されていることや、ソーシャル・スキルの高さなどから、生徒同士の建設的な交流が行われる場面が多く、そのようななかかわりの中で充実感などを感じている可能性が考えられる。そのため、そのような集団では、教師は委任的な関わりをしていると推察され、教師の指導行動との関連が相対的に低かったのではないかと考えられる。

“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。先述したように、“進路多様校”に在籍している生徒は、規則の遵守が求められている傾向や、研究4の結果から次のように考えることができる。すなわち、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。先行研究（明石ら，1991；小島，2002）の指摘や、研究1や研究4の結果から、“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ことが示されている。そのため、個別の心理的、物理的なサポートや、生徒同士の関係調整といった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。

第三節 本章のまとめ

本章では、教師の指導行動の実態、学校適応に与える影響について検討を行った。研究 6 では、三隅（1985）が作成した尺度の内容的妥当性について検討を行い、尺度項目内容の一部加筆修正を行った。その上で、各学校に在籍している生徒が認知する教師の指導行動の実態について検討を行った。その結果、現代においても、教師の指導行動をリーダーシップ PM 理論の枠組みで解釈することの妥当性が確認された。さらに、“進学校”では PM 型と pM 型が、“進路多様校”では Pm 型が、“非進学校”では Pm 型と pm 型が、それぞれ有意に多く、生徒が認知している教師の指導行動の実態には差異があることが明らかになった。

研究 7 では教師の指導行動が学校適応に与える影響について検討を行った。結果、小・中学生を対象とした先行研究と同様に、教師の指導行動が学校適応に影響を与える一要因であったことが示された。全ての学校に共通した結果として、P 機能と M 機能は、被侵害・不適応感を低め、M 機能は承認感を高める指導行動であることが示された。その一方で、P 機能から承認感への影響の仕方は学校タイプごとに異なることが明らかになった。

本章の結果は、海外の“child by environment models”研究群において指摘されていた教師の指導行動の重要性について、我が国においても同様の知見が確認された。さらに、各学校によって学校適応と関連している指導行動は異なることが示された。これらの結果から、先行研究における第六の課題について実証的に明らかにすることができたと判断された。

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

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

第三節 本研究の貢献

第四節 本研究の限界と今後の課題

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

本研究では、まず、第一章にて指摘された高校生の学校適応に関する研究群の課題について六点を指摘した。第一に、サンプリングバイアスの問題を考慮すること、第二に、学校生活に対する肯定的、否定的な感情を測定すること、第三に、“進学校”、“進路多様校”、“非進学校”といった環境要因を考慮すること、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を明らかにすること、第五に、対人行動との関連について検討すること、第六に、教師の指導行動との関連について検討すること、であった。

以上を踏まえ、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、Gresham（1988）や大対ら（2007）の見解、すなわち、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、学校タイプごと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、本研究の構成および成果は次のように対応している。すなわち、“進学校”、“進路多様校”、“非進学校”では、生徒の学校適応状態には明確な差異があり（研究1）、学校適応に影響を与える学校生活の要因も異なっていた（研究2、研究3）。そして、先行研究の知見より学校適応との関連が指摘されていたソーシャル・スキル（研究4、研究5）と、教師の指導行動（研究6、研究7）についても、学校タイプごとの実態に応じて、学校適応との関連には差異があることを明らかにした。このような実態から、各学校における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。そのため，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。具体的には，生徒のコミュニケーション能力の育成など，良好な人間関係形成に寄与するだけでなく，学習意欲や進路意識の向上にも効果的である協同的な学習活動（Holliday, 2005；杉江, 2007）を能動的に活用するといったことが有効となるだろう。例えば，生徒同士の教え合いや，希望する進路先が同じ生徒同士での協同的な学習活動など，集団で学習や進路に関連する課題に取り組める場面の設定を，計画的に一定の時間を確保して実施するなどが考えられる。

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。例えば，

生徒が日々の学校生活において対応に苦慮したことや，集団活動を円滑に進めるために有効であった方法など，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なども有効であると考えられる。

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わりが求められるだろう。具体的には，活動を始める前にあらかじめ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，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。具体的には，学校生活における諸活動に取り組む前に生徒たちの参加意欲や当事者意識を高める場面を設定する，活動中の節目に各自の取り組みを認める時間を設けて意欲の維持を図る，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などが有効となるだろう。

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。具体的には、グループ・アプローチの手法の一つでもあり、介入効果が確認されている構成的グループ・エンカウンター（例えば、大谷・粕谷，2014）などの活用が考えられる。グループ・アプローチでは、集団のメンバーからの受容や支持，対人関係を理解するための知性化など，良好な対人関係の形成に寄与する効果が得られる（野島，1999）ことから，自分の意見や考えを述べることに苦手意識がある生徒にとっても自己主張する場面になりうる，つまり，能動的な言動を促進することが予想される。

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。具体的には，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る，生徒と共に活動した際の肯定的な感情に関する自己開示を意識的に行う，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。具体的には，教師や生徒同士のコミュニケーション頻度を増やすということが考えられる。コミュニケーションが増大すれば，両者間の心理的距離はより親密化し，良好な関係の形成に寄与する（山

口，1995) ことから、ホームルームや休み時間、放課後などの時間に上記の場面を設定するなどが有効となるだろう。

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、他者の話を最後まで聞かずに自己主張ばかりするなど、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。そのため、上述した活動を展開した場合に、活動内でのトラブルが起きたりするなど非建設的な活動となり、被侵害・不適応感を高める可能性を否定できないのである。そこで、まずは、全ての生徒を対象に日常生活場面を例に取り上げながら、話し方や聞き方、相手の気持ちを察しながら接するなど、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ソーシャル・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。つまり、建設的な対人交流や集団活動を行う上で必要とされるソーシャル・スキルをターゲットスキルにした、ソーシャル・スキル・トレーニングを2人組、4人組、8人組、学級全体といったように徐々にグループサイズを大きくしながら取り組むといった構成も求められると考えられる。

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。そして、上述したように生徒同士でのかかわりが非建設的になる可能性があるため、まずは教師との二者関係を形成することが重要であると考えられる。

また、学習意欲、進路意識と被侵害・不適應感に有意な正のパスが認められたことに留意する必要があるだろう。そのため、学習や進路に関連した活動は、授業やガイダンスなどの公的な一斉指導場面のみならず、休み時間や放課後などの時間を活用した個別対応などが必要になるのではないかと推察される。

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 21 に整理した。

Table 21 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
	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>
	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	<u>対応</u>	<u>対応</u>	<u>対応</u>	<u>対応</u>
	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 領 域	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>
	協同的な学習活動の促進	小グループでの学習活動の促進	個別対応の促進	
	<u>対応</u>	<u>対応</u>	<u>対応</u>	<u>対応</u>
	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	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	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	
	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>
	生徒の主体性を尊重した委任のかかわり	生徒と共に活動するなど参加のかかわり	支援者としての受容・共感のかかわり	
	<u>対応</u>	<u>対応</u>	<u>対応</u>	<u>対応</u>
	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	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	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	
	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>
	かかわり優位群の対人トラブルの予防	学校・学級に対する帰属意識の促進	非建設的な交流の予防	
	<u>対応</u>	<u>対応</u>	<u>対応</u>	<u>対応</u>
	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	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	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	
	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>	<u>援助方針</u>
	個人の目標達成のための協同体制の開発	進路に関する話し合い活動の促進	個別対応の促進	
	<u>対応</u>	<u>対応</u>	<u>対応</u>	<u>対応</u>
	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	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	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，学校タイプごと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、学校タイプごとの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、学校タイプごと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

- 相川 充 (2000). 人づきあいの技術 サイエンス社
- 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.
- 天貝由美子・杉原一昭 (1997). 中・高校生の学校適応感と信頼感との関係 筑波大学心理学研究, **19**, 1-5.
- 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.
- Argyle, M. (1981). The nature of social skill. In M. Argyle (Ed.), *Social skills and health*. Methuen.
- 有菌 格 (2006). 高等学校入学者選抜 (辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦 監修 教育評価辞典) 図書文化社 477.
- 浅川潔司・東 由佳・古川雅文 (2001). 青年期の社会的スキルと学校適応に関する心理学的研究 兵庫教育大学研究紀要, **21**, 99-103.
- 浅川潔司・森井洋子・古川雅文・上地安昭 (2002). 高校生の学校生活適応感に関する研究—高校生活適応感尺度作成の試み— 兵庫教育大学研究紀要, **22**, 37-40.
- 浅川潔司・高瀬克義・天根哲治・小泉令三 (1986). 青年期の環境移行と適応過程(2) 日本教育心理学会第28回総会発表論文集, 558-559.
- Baker, J., & Sansone, J. (1990). Interventions with students at-risk for dropping out of school: A high school responds. *Journal of Educational Research*, **83**, 181-186.
- Bandyopadhyay, S., Cornell, G. D., & Konold, R. T. (2009). Validity of three

- school climate scales to assess bullying, aggressive attitudes, and help seeking. *School Psychology Review*, **38**, 338–355.
- 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.
- Barrington, B. L., & Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropout, and non-graduates. *Journal of Educational Research*, **82**, 309–319.
- Barry, M., & Reschly, L. A. (2012). Longitudinal predictors of high school completion. *School Psychology Quarterly*, **27**, 74–84.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, **92**, 568–582.
- Benesse教育研究開発センター (2013). 高校データブック2013
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, **64**, 139–151.
- Braden, J. S., Dimarino-Linnen, E., & Good, T. L. (2001). Schools, society, and school psychologists history and future directions. *Journal of School Development*, **70**, 487–498.
- Bybee, J., Kramer, A., & Zigler, E. (1997). Is repression adaptive? Relationships to socioemotional adjustment, academic performance, and self-image. *American Journal of Orthopsychiatry*, **67**, 59–69.

- Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child development*, **60**, 1437 – 1452.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in school students. *Psychology in the Schools*, **40**, 417 – 427.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches*. 3rd ed. Allyn and Bacon.
- Casimir, G., & Keats, D. (1996). The effects of work environment and in – group membership on the leadership preferences of Anglo – Australians and Chinese Australians. *Journal of Cross Cultural Psychology*, **27**, 436 – 457.
- 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 (1999). 初等中等教育と高等教育との接続の改善について (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～
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S.G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman,

- H. J., Ramey, S.L., Shure, M. B., & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, **48**, 1013–1022.
- 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.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, **103**, 548 - 581.
- Demaray, K. M., & Malecki, K. C. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, **17**, 213–241.
- Dryfoos, J. G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. In R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* 17–46. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S., & Tremblay, E. R. (2008). Trajectories of anxiety during elementary school years and prediction of high school noncompletion. *Journal of Youth and Adolescence*, **37**, 1134–1146.
- 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.
- Eaton, D. K., Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S., Ross, J., Hawkins, J., Harris, W. A., Lowry, R., McManus, T., Chyen, D., Lim, C., Whittle, L.,

- Brener, N. D., & Wechsler, H. (2008). Youth risk behavior surveillance — United States, 2007. *MMWR Surveillance Summaries*, **57**, 1–131.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, **65**, 95–113.
- Espinoza, G., Gonzales, N., & Fuligni, A. (2013). Daily school peer victimization experiences among Mexican-American adolescents: Associations with psychosocial, physical and school adjustment. *Journal Youth Adolescence*, **42**, 1775–1788.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, **82**, 221–234.
- Flannery, B. K., Fenning, P., Kato, M. M., & McIntosh, K. (2014). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools. *School Psychology Quarterly*, **29**, 111–124.
- French, C. D., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, **11**, 225–244.
- 藤江玲子・藤生英行 (2012). 高校生の学校生活に関する自己効力感と適応の関連について 学校心理学研究, **12**, 29–40.
- 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
- 藤田英典 (1990). 社会的・教育的トラッキングの柵造 (菊池城司 編 現代日本の階層構造③教育と社会移動) 東京大学出版会 127–154.
- 藤原和政・河村茂雄 (2013). 高等学校教育における学校不適應問題への

- 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.
- 藤原健志・濱口佳和 (2011). 高校生の聴くスキル尺度作成ならびに親和動機・学校生活満足感との関連の検討—「聴く」スキルと「話す」スキルの対人関係における役割とは?— カウンセリング研究, **44**, 299-312.
- 福島 章 (1989). 性格と適応 (福島 章 編著 性格心理学新講座第3巻 適応と不適応) 金子書房 3-37.
- Fuligni, J. A., Eccles, S. J., Barber, L. B., & Clements, P. (2001). Early adolescent peer orientation and adjustment during high school. *Developmental Psychology*, **37**, 28-36.
- 古川雅文・松川隆夫・浅川潔司・上地安昭 (2001). 高校進学に伴う学校適応に関する研究—中学校での進路意識, 学校適応と高等学校での学校適応の関連— 進路指導研究, **20**, 1-10.
- 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.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School psychology quarterly*, **29**, 256-271.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, **102**, 483-496.
- Gresham, F. M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology*, **19**, 120-133.

- Gresham, F. M. (1988). Social skills. *In Handbook of behavior therapy in education*, 523–546. Springer US.
- 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**, 101–110.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, **95**, 347–356.
- 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.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990) . School experiences predicting changes in self-esteem of sixth-and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 117–127.
- Holliday, D. C. (2005). *Cooperate and feel great: Cooperative learning training manual*. Lanham: University Press of America.
- 堀毛一也 (1990). 社会的スキルの習得 (斎藤耕二・菊池章夫 編著 社会化の心理学ハンドブック) 川島書店 79–100.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002) . The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and

- relationship to faculty trust. *The High School Journal*, **86**, 38–49.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, **38**, 77–93.
- 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.
- 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**, 3–9.
- 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.
- Jimerson, R. S., & Ferguson, P. (2007) . A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, **22**, 314–339.
- 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.
- 粕谷貴志・小野寺正己・大谷哲弘(2006). 高校入学時の学校生活認知と学校適応 教育カウンセリング研究, 1, 36-42.
- 加藤 厚(1990). 適応(國分康孝 編著 カウンセリング辞典)誠信書房 400.
- 河村茂雄(1996). 教師のPM式指導類型と勢力資源および児童スクール・モラールとの関係についての調査研究 カウンセリング研究, 29, 187-196.
- 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(2001). ソーシャル・スキルに問題がみられる児童・生徒の検討 岩手大学教育学部研究年報, 61, 77-88.
- 河村茂雄(2003). 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, 36, 121-128.
- 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.
- 河村茂雄・田上不二夫(1997). 児童が認知する教師のPM式指導類型と児童のスクール・モラールとの関係についての考察 カウンセリン

- グ研究, **30**, 121-129.
- Kerr, M., Lambert, W. W., & Bem, D. J. (1996). Life course sequelae of childhood shyness in Sweden: Comparison with the United States. *Developmental Psychology*, **32**, 1100-1105.
- 城戸崎雅崇(1973). 達成動機とリーダーシップの条件効果及び集団の業績規範に関する実証的研究 実験社会心理学研究, **12**, 108-112.
- 橘川真彦・高野玲子(2005). 中学生における学校適応感の構造と測定 宇都宮大学教育学部紀要, **55**, 17-36.
- 菊池章夫(1988). 思いやりを科学する 川島書店
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, **27**, 154-169.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, **74**, 262-273.
- 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.
- 小泉令三(1995). 中学入学時の子どもの期待・不安と適応 教育心理学研究, **43**, 58-67.
- 小島秀夫(2002). 高校教師が体験した困難(小野帛雄・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.
- 近藤邦夫(1994). 学校・学級システムと子どもの適応(教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学) 東京大学出版会 94-108.
- 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. (1989) . Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? In *social competence in developmental perspective*. 277–291. Springer Netherlands.
- Ladd, G. W. (1990) . Having friends, keeping friends, making friends, and being linked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, **61**, 1081–1100.
- Ladd, G. W. (1996) . Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.) , *Reason and responsibility: The passage through childhood* (363–386) . Chicago, IL: University of Chicago Press.
- 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.
- Ladd, G. W., & Price, J, M. (1987) . Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, **58**, 1168–1189.
- Learner, D. G., & Kruger, L. J. (1997) . Attachment, self-concept, and academic motivation in high-school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, **67**, 485–492.
- Lee, T., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X.(2011) . High suspension schools and dropout rates for black and white students. *Education and Treatment of Children*, **34**, 167–192.

- 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.
- Libet, J., & Lewinsohn, P. (1973). The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed person. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40*, 304–312.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997) . Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology, 33*, 241–253.
- Malecki, K. C., & Demaray, K. M. (2003) . What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly, 18*, 231–252.
- Marsh, H. W. (1991) . The failure of high-ability high schools to deliver academic benefits: The importance of academic self-concept and educational aspirations. *American Educational Research, 28*, 445–480.
- 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・モラルに関する研究（第1報） 大阪教育大学紀要, **18**, 19–36.
- 松山安雄・倉智佐一・数藤 茂・宮崎日出邦（1984）. 中学校用, 高等学校用 SMT 学級適応診断検査 日本文化科学社
- McNeal, B. R. (1997). High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly*, **78**, 209–222.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- 三隅二不二・篠原弘章・杉万俊夫（1976）. 地方官公庁における行政管理・監督者のリーダーシップ行動測定法とその妥当性 実験社会心理学研究, **16**, 77–98.
- 三隅二不二・矢守克也（1989）. 中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作成とその妥当性に関する研究 教育心理学研究, **37**, 46–54.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ（1977）. 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の研究 教育心理学研究, **25**, 157-166.
- 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 (2003). 今後の不登校への対応の在り方について (報告)
- 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
- 文部省 (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)
- 文部省 (1997). 21世紀を展望した我が国の教育の在り方について
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absence and grade. *Journal of Educational Psychology*, **70**, 263-269.
- Nafpaktitis, M., Mayer, G. R., & Butterworth, T. (1985). Natural Rates of teacher approval and disapproval and their relation to student behavior in intermediate school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, **77**, 362-367.
- 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
- 内藤勇次・浅川潔司・高瀬克義・古川雅文・小泉令三 (1986). 高校生用学校環境適応感尺度の試み 兵庫教育大学研究紀要, **7**, 135-146.

- 中村高康 (2011). 大衆化とメリトクラシー—教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス— 東京大学出版会
- 中西信男・三川俊樹 (1994). 高等学校中退問題とカウンセリング カウンセリング研究, **27**, 72—81.
- 那須光章 (1991). 高校中途退学者の中退要因と学習, 生活実態に関する研究 滋賀大学教育学部紀要, **41**, 87—106.
- Newcomb, D. M., Abbott, D. R., Catalano, F. R., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S., & Hill, K. (2002). Mediation and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behaviors. *Journal of Counseling Psychology*, **49**, 172—186.
- 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.
- 二宮克美・大野 久 (1990). 学校生活における青年 (久世敏雄 編著 変貌する社会と青年の心理) 福村出版 157—182.
- 野島一彦 (1999). グループ・アプローチへの招待 (野島一彦 編 現代のエスプリ「グループ・アプローチ」) 至文堂 5—13.
- OECD (2010). The learning environment, *PISA 2009 Results: What makes a school successful?* Vol. 4.
- 小川一夫・水野ひとみ・倉盛一郎 (1979). 学級の個性 (小川一夫 編著 学級経営の心理学) 北大路書房 171—198.
- 岡田 涼 (2008). 親密な友人関係の形成・維持過程の動機づけモデルの構築 教育心理学研究, **56**, 575—588.
- 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

- から一 大学院研究年報(文学研究科篇:中央大学), **34**, 213-229.
- 岡田有司(2008). 学校生活の下位領域に対する意識と中学校への心理的
適応—順応することと享受することの違い— パーソナリティ研究,
16, 388-395.
- 岡田有司(2012). 中学校への適応に対する生徒関係的側面・教育指導的
側面からのアプローチ 教育心理学研究, **60**, 153-166.
- 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.
- 小野寺正己(2009). 中学生の学級への適応感を高めるグループ・アプ
プローチに関する研究 筑波大学博士(学術)学位論文
- 大谷哲弘・粕谷貴志(2014). 高等学校入学時における学級適応を目的と
したグループアプローチプログラムの検討 カウンセリング研究,
47, 96-107.
- 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.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal
adjustment: Are low - accepted children at risk? *Psychological
Bulletin*, **102**, 357-389.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. (1995). Peer
relationships, child development, and adjustment: A developmental
psychology perspective . In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds),
Developmental Psychopathology: Vol. 2: Risk, Disorder and adaptation

- 96–161. New York: John Wiley & Sons.
- Perry, E. K., & Weinstein, S. R. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, **33**, 177–194.
- Peterson, M.F., Maiya, K., & Herreid, C. (1994). Adapting Japanese PM leadership field research for use in western organisations. *Applied Psychology*, **43**, 49–74.
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, **106**, 527–540.
- Rotheram-Borus, M. J. (1990). Adolescents' reference-group choices, self-esteem, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, **59**, 1075–1081.
- Rumberger, W. R., & Larson, A. K. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, **107**, 1–35.
- 坂野雄二・嶋田洋徳・三浦正江・森 治子・小田美穂子・猿渡末治(1994). 高校生の認知的個人差が心理的ストレスに及ぼす影響 早稲田大学人間科学研究, **7**, 75–90.
- Saraiva, A. B., Pereira, O. B., & Zamith-Cruz, J. (2011). School dropout, problem behavior and poor academic achievement: A longitudinal view of Portuguese male offenders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, **16**, 419–436.
- 佐藤静一(1993). 学級「集団」・生徒「個人」次元の学級担任教師のPM式指導類型が生徒の学校モラルに及ぼす交互作用効果 実験社会

- 心理学研究, **33**, 52–59.
- Schwarzwald, J., Moisseiev, O., & Hoffman, M. (1986). Similarity versus social ambition effects in the assessment of interpersonal acceptance in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, **78**, 184–189.
- 瀬戸健一 (2000). 高校の学校組織特性が教師とスクールカウンセラーの連携に及ぼす影響 教育心理学研究, **48**, 215–224.
- シム・チュン・キャット (2014). 日本とシンガポールにおける高校教師の仕事の違い (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 98–108.
- 庄司一子 (1994). 子どもの社会的スキル (菊池章夫・堀毛一也 編 社会的スキルの心理学) 川島書店 201–208.
- 庄司一子・小林正幸・鈴木聡志 (1989). 子どもの社会的スキルに関する展望 (1) —概念的検討— 教育相談研究, **27**, 59–70.
- Smith, P. B., Peterson, M., Misumi, J., & Bond, M. (1992). A cross-cultural test of the Japanese PM leadership theory. *Applied Psychology*, **41**, 5–19.
- Smithyman, T. F., Fireman, G. D., & Asher, Y. (2014). Long-term psychosocial consequences of peer victimization: From elementary to high school. *School Psychology Quarterly*, **29**, 64–76.
- Strein, W., Hoagwood, K., & Cohn, A. (2003). School psychology: A public health perspective: Prevention, populations, and systems change. *Journal of School Psychology*, **41**, 23–38.
- Stringer, K., Kerpelman, J., & Skorikov, V. (2012). A longitudinal examination of career preparation and adjustment during the transition from high school. *Developmental Psychology*, **48**, 1343–1354.

- 杉江修治 (2007). 協同で育てる学びへの意欲 (中谷素之 編著 学ぶ意欲を育てる人間関係づくり) 金子書房 111-125.
- 杉浦 健 (2000). 2つの親和動機と対人的疎外感との関係—その発達的变化— 教育心理学研究, **48**, 352-360.
- Suh, S., & Suh, J. (2007). Risk factors and levels of risk for high school dropouts. *Professional School Counseling*, **10**, 297-306.
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of categorical at-risk high school dropout. *Journal of Counseling & Development*, **85**, 196-203.
- 高木秀明・加藤隆勝・石川 透・田中祐次・落合良行・堀 啓造 (1981). 現代青少年の人間関係と適応感(5)—適応感の規定要因— 日本教育心理学会第23回総会発表論文集, 574-575.
- 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.
- 高橋 超 (1985). 学級・学校への適応 (小川一夫 編著 学校教育の社会心理学) 北大路書房 125-140.
- 高梨 実・鎌原雅彦・川嶋涼子・高木尋子・竹綱誠一郎 (1998). 高校生の学校適応感に関する研究—出席状況に着目して— 日本教育心理学会第40回総会発表論文集, 228.
- 高瀬克義・内藤勇次・浅川潔司・古川雅文 (1986). 青年期の環境移行と適応過程(1) 日本教育心理学会第28回総会発表論文集, 556-557.
- 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.
- 谷井淳一 (1996). 学校適応の—指標としての高校生のスクール・モラルと彼らの親の自己認知に基づく親役割行動の関係— 心理臨床学研

- 究, **14**, 67-74.
- 谷井淳一・上地安昭 (1994). 高校生の学校適応感と彼らの親の自己評定に基づく親役割行動の関係 教育心理学研究, **42**, 185-192.
- 東京都教育委員会 (2013). 都立高校と生徒の未来を考えるために一都立高校白書 (平成23年度版) 一
- 遠矢幸子 (2007). 個人内スキル活用と学級経営 平成16~18年度科学研究費補助金 (基盤研究 (B)) 研究成果報告書: 教師のエンパワーメント向上のための社会的資源に関する総合的研究 (研究代表者: 淵上克義) 27-50.
- 外山美樹 (2008). 教室場面における学業的自己概念一井の中の蛙効果について一 教育心理学研究, **56**, 560-574.
- 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.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, **14**, 332-341.
- Ve'ronneau, M., Vitaro, F., Pedersen, S., & Tremblay, R. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys? *Journal of Educational Psychology*, **100**, 429-442.
- Walls, A. T., & Little, D. T. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, **97**, 23-31.

- 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（2010）. 高校生の主張性の4要件と友人関係における行動および適応との関連 心理学研究, **81**, 56–62.
- 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.
- 渡辺弥生（1996）. ソーシャル・スキル・トレーニング 日本文化科学社
- Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001) . The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, **16**, 370–388.
- Wouters, S., De Fraine, B., Colpin, H., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2012) . The effect of track changes on the development of academic self-concept in high school: A dynamic test of the big-fish-little-pond effect. *Journal of educational psychology*, **104**, 793–805.
- 八木 晃・篠原彰一（1989）. 適応行動について（末永俊郎・金城辰夫・平野俊二・篠原彰一 編 適応行動の基礎課程）培風館 1–9.
- 山口正二（1995）. 生徒の教師認知における心理的距離に関する実証的研究 風間書房
- 山口正二（2004）. 生徒と教師の心理的距離に関する実証的研究—最適な心理的距離・自己概念・学校適応からの検討— カウンセリング研究, **37**, 8–14.
- 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.
- 弓削洋子（2012）. 教師の2つの指導性機能の統合化の検討－機能に対応する指導行動内容に着目して－ 教育心理学研究, **60**, 186－198.
- Zullig, J. K., Huebner, E. S., & Patton, M. J. (2011) . Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, **48**, 133－145.

【本論文を構成する研究の発表状況】

論文

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.

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 早稲田大学教育学研究科紀要（別冊）**21—2**，71—81.

藤原和政・河村茂雄（2014）. 高校生における学校適応と友人関係形成意欲，学習意欲との関連 早稲田大学教育学研究科紀要（別冊）**22—2**，73—82.

藤原和政・河村茂雄（印刷中）. 高校生における学校適応とスクール・モラルとの関連—学校タイプの視点から— カウンセリング研究

学会での発表

藤原和政・河村茂雄（2012）. 高校生におけるソーシャル・スキルの活用バランスの検討—学校タイプの視点から— 日本教育心理学会第54回大会発表論文集，761.

山口正二・福住紀明・遠田将大・西村多久磨・藤原和政・村上達也・飯田順子・濱口佳和・河村茂雄（2013）. 実証研究から見る小中高生におけるソーシャルスキルの発達とその課題（大会準備委員会企画シンポジウム(3)） 日本カウンセリング学会第46回大会発表論文集，24.

藤原和政・河村茂雄（2014）. 高校生における学校適応と友人・学習に対する意欲との関連についての一検討 日本カウンセリング学会第47回大会発表論文集，92.

資料 博士論文で用いた尺度

1. 学校生活満足度尺度
2. 学校生活意欲尺度
3. 高校生用スキル尺度
4. 親和動機尺度
5. PM 尺度

1. 学校生活満足度尺度

今の学校生活をふり返って、質問に対して、自分の気持ちにいちばん近い数字に、1つだけ○をつけてください。

5・・・とてもそう思う、とてもあてはまる
 4・・・少しそう思う、少しあてはまる
 3・・・どちらとも言えない、ふつうである
 2・・・あまりそう思わない、あまりあてはまらない
 1・・・全くそう思わない、全くあてはまらない

1	私は勉強や運動、特技やひょうきんなどで友人から認められていると思う。	5-4-3-2-1
2	私はクラスの中で存在感があると思う。	5-4-3-2-1
3	私はクラスやクラブ活動でリーダーシップをとることがある。	5-4-3-2-1
4	仲のよいグループの中では中心的なメンバーである。	5-4-3-2-1
5	私は学校・クラスでみんなから注目されるような経験をしたことがある。	5-4-3-2-1
6	学校生活では充実感や満足感を覚えることがある。	5-4-3-2-1
7	私はクラスで行う活動には積極的に取り組んでいる。	5-4-3-2-1
8	学校内で私を認めてくれる先生がいると思う。	5-4-3-2-1
9	在籍している学校に満足している。	5-4-3-2-1
10	学校内に自分の本音や悩みを話せる友人がいる。	5-4-3-2-1
11	私はクラスの人から無視されるようなことがある。	5-4-3-2-1
12	私はクラスメートから耐えられない悪ふざけをされることがある。	5-4-3-2-1
13	私はクラスやクラブでからかわれたり、ばかにされたりするようなことがある。	5-4-3-2-1
14	私は授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされることがある。	5-4-3-2-1
15	私はクラブなどの仲間から無視されることがある。	5-4-3-2-1
16	私はクラスの中で、孤立感を覚えることがある。	5-4-3-2-1
17	クラスで班をつくるときなど、なかなか班に入れず、残ってしまうことがある。	5-4-3-2-1
18	私はクラスの中で浮いていると感じることがある。	5-4-3-2-1
19	私は休み時間などに、ひとりであることが多い。	5-4-3-2-1
20	私はクラスにいるときやクラブ活動をしているとき、まわりの目が気になって不安や緊張を覚えることがある。	5-4-3-2-1

2. 学校生活意欲尺度

今の学校生活をふり返って、質問に対して、自分の気持ちにいちばん近い数字に、1つだけ○をつけてください。

5・・・とてもそう思う、とてもあてはまる
 4・・・少しそう思う、少しあてはまる
 3・・・どちらとも言えない、ふつうである
 2・・・あまりそう思わない、あまりあてはまらない
 1・・・全くそう思わない、全くあてはまらない

1	学級内には、いろいろな活動やおしゃべりにきそってくれる友人がいる。	5-4-3-2-1
2	学校内には気軽に話せる友人がいる。	5-4-3-2-1
3	人と仲よくしたり、友人関係をよくしたりする方法を知っている。	5-4-3-2-1
4	友人との付き合いは、自分の成長にとって大切だと思う。	5-4-3-2-1
5	学校の勉強には自分から進んで取り組んでいる。	5-4-3-2-1
6	学校の勉強の中で、得意な教科や好きな教科がある。	5-4-3-2-1
7	授業の内容は理解できている。	5-4-3-2-1
8	学習内容をより深く理解するための、自分なりの学習の仕方がある。	5-4-3-2-1
9	学校内に自分の悩みを相談できる先生がいる。	5-4-3-2-1
10	学校内には気軽によく話ができる先生がいる。	5-4-3-2-1
11	担任の先生とはうまくいっていると思う。	5-4-3-2-1
12	先生の前でも自分らしくふるまっている。	5-4-3-2-1
13	自分のクラスは仲のよいクラスだと思う。	5-4-3-2-1
14	クラスの中にいると、ほっとしたり、明るい気分になったりする。	5-4-3-2-1
15	クラスの行事に参加したり、活動したりするのは楽しい。	5-4-3-2-1
16	自分もクラスの活動に貢献していると思う。	5-4-3-2-1
17	なりたい職業や興味を持っている職業がある。	5-4-3-2-1
18	自分の将来に夢や希望を持っている。	5-4-3-2-1
19	自分の進みたい職業の分野については自分から調べている。	5-4-3-2-1
20	進路について仲のよい友人などと話し合うことがある。	5-4-3-2-1

3. 高校生用スキル尺度

自分の行動にいちばん近い数字に，1つだけ○をつけてください。

数字には下に書いてあるような意味があります。

4・・・いつもしている
 3・・・ときどきしている
 2・・・あまりしていない
 1・・・ほとんどしていない

1	班活動で友人が一生懸命やって失敗したときは，許していますか。	4-3-2-1
2	みんなで決めたことには，従っていますか。	4-3-2-1
3	友人の気持ちを考えながら話をしていますか。	4-3-2-1
4	自分がしてもらいたいことを，人にしてあげていますか。	4-3-2-1
5	みんなと同じくらい，話をしていますか。	4-3-2-1
6	うれしいときは，笑顔やガッツポーズなどの身ぶりで気持ちを表しますか。	4-3-2-1
7	自分から友人を遊びにさそっていますか。	4-3-2-1
8	困っているときに，友人に「手伝ってほしい」とお願いしていますか。	4-3-2-1
9	みんなのためになることは，自分で見つけて実行していますか。	4-3-2-1
10	友人が話しているときは，その話を最後まで聞いていますか。	4-3-2-1
11	自分の係の仕事は，最後までやりとげていますか。	4-3-2-1
12	友人との約束は守っていますか。	4-3-2-1
13	友人とケンカしたときに，自分にも悪いところがないか考えていますか。	4-3-2-1
14	友人が悩みを話してきたら，じっくり聞いてあげていますか。	4-3-2-1
15	わからないことがあるとき，友人や先生に聞いていますか。	4-3-2-1
16	友人が楽しんでいるときに，もっと楽しくなるよう，盛り上げていますか。	4-3-2-1
17	係の仕事などをするとき，何をどうしたらよいか意見を言っていますか。	4-3-2-1
18	ほかの人に左右されずに，自分の考えで行動していますか。	4-3-2-1
19	友人の中心になって，何をして遊ぶかアイデアを出していますか。	4-3-2-1
20	自分の判断が正しいと思うときでも，他の人たちの立場に立って考えていますか。	4-3-2-1

4. 親和動機尺度

以下の質問について、自分にどれくらいあてはまりますか。いちばんあてはまる数字に、1つだけ○をつけてください。数字には下に書いてあるような意味があります。

5・・・非常にあてはまる
 4・・・かなりあてはまる
 3・・・どちらともいえない
 2・・・あまりあてはまらない
 1・・・全くあてはまらない

1	仲間から浮いているように見られたくない。	5-4-3-2-1
2	どんなときでも相手の機嫌は損ねたくない。	5-4-3-2-1
3	できるだけ敵は作りたくない。	5-4-3-2-1
4	友達と対立しないように注意している。	5-4-3-2-1
5	誰からも嫌われたくない。	5-4-3-2-1
6	みんなと違うことはしたくない。	5-4-3-2-1
7	仲間外れにされたくない。	5-4-3-2-1
8	一人であることで変わった人と思われたくない。	5-4-3-2-1
9	一人ぼっちでいたくない。	5-4-3-2-1
10	人とつきあうのが好きだ。	5-4-3-2-1
11	友人とは本音で話せる関係でいたい。	5-4-3-2-1
12	友達には自分の考えていることを伝えたい。	5-4-3-2-1
13	人と深く知り合いたい。	5-4-3-2-1
14	友達と喜びや悲しみを共有したい。	5-4-3-2-1
15	知り合いが増えるのが楽しい。	5-4-3-2-1
16	できるだけ多くの友達を作りたい。	5-4-3-2-1
17	友達と非常に親密になりたい。	5-4-3-2-1
18	一人であるよりも人と一緒にいたい。	5-4-3-2-1

5. PM 尺度

以下の質問に対して、普段の担任の先生の言動にいちばん近い数字に、1つだけ○をつけてください。

5・・・非常にそう思う，非常にあてはまる
 4・・・かなりそう思う，かなりあてはまる
 3・・・少しそう思う，少しあてはまる
 2・・・あまりそう思わない，あまりあてはまらない
 1・・・全くそう思わない，全くあてはまらない

1	校則を守るように注意や指導をしますか。	5-4-3-2-1
2	授業中、私語をしないように注意や指導をしますか。	5-4-3-2-1
3	授業に集中していない生徒に注意をしますか。	5-4-3-2-1
4	身だしなみ(頭髪や服装)について注意や指導をしますか。	5-4-3-2-1
5	携帯電話や娯楽品(ゲーム機や化粧道具など)の持ち物について指導しますか。	5-4-3-2-1
6	無断欠席・早退について指導をしますか。	5-4-3-2-1
7	学校内におけるケンカや暴力行為などについて注意をしますか。	5-4-3-2-1
8	決められた仕事(係や掃除など)をきちんとするように言いますか。	5-4-3-2-1
9	クラスのみんなが協力するように言いますか。	5-4-3-2-1
10	生徒の意見をちゃんと聞いてくれますか。	5-4-3-2-1
11	生徒一人ひとりの個性を理解しようとしてくれますか。	5-4-3-2-1
12	生徒一人ひとりの努力を認めてくれますか。	5-4-3-2-1
13	生徒と気軽に話すことができますか。	5-4-3-2-1
14	学校生活のこと(友人関係や学業など)について相談に乗ってくれますか。	5-4-3-2-1
15	生徒の気持ちを理解しようとしてくれますか。	5-4-3-2-1
16	先生は親しみを感じられるような言動をしていますか。	5-4-3-2-1
17	クラスの問題などを生徒と一緒に考えてくれますか。	5-4-3-2-1
18	授業時間以外に生徒と話したり接したりしますか。	5-4-3-2-1