

博士（人間科学）学位論文

青年の学校適応への関係論的アプローチ

A relational theory approach to school adjustment
in adolescence

2005年1月

早稲田大学大学院 人間科学研究科

大久保 智生

Okubo, Tomoo

研究指導員： 野嶋栄一郎教授

まえがき

近年、青年の学校適応に関する問題、例えば中学校では不登校や校内暴力やいじめ、高校・大学では留年や中途退学などが大きく取り上げられるようになってきた。こうした青年の学校適応の問題に対して心理学研究は、①現実の青年を見ずに、望ましい学校適応像を語り、②学校適応の問題を個人の性格や欲求などの内面の問題としてとらえ、③問題行動を一義的に不適応としてとらえてきた。

この3つの問題について、もう少し詳しく検討していくと、①の問題については、理想論で学校適応の問題が解決できるわけがないのは当然である。②の問題については、個人の性格や欲求をいくら考えても、学校適応の問題の解決に至れるわけがない。なぜなら、同じような特徴をもつ個人がみな適応の問題を抱えているとは限らないことから明白である。③の問題については、問題行動を不適応と一義的にとらえてみても、問題行動を解決する方策が浮かんでくることはない。むしろ、不適応であると騒ぎ立てることが、更なる悪循環を作り出し、状況を悪化させる可能性すらある。

以上のように、学校適応研究の現状から希望は見えてこない。さらに、心理学研究は学校適応の問題の予防などを叫び始め、個人の内面の自由さえ脅かそうとしている。こうした希望のかけらもない学校適応研究の流れに一石を投じたいと思い、一連の研究を行った。本論文の研究は、ある査読者にも指摘されたことだが、非常に常識的な体験の実証である。本論文で主張したかったことは、この常識的な体験の実証こそが、日本における学校適応に関する研究に欠けていたということである。したがって、本論文は、こうしたこれまでの学校適応研究とは一線を画する研究であるといえる。

さて、前述の問題は、以下の3つの学校適応に関する研究と対応している。それは、①適応状態の測定に関する研究、②適応状態の予測に関する研究、③問題行動に関する研究である。そして、本論文では、前述の3つの問題に対応した3つの問いを立て、それに答えることで、従来の研究では見逃されがちであった学校適応の問題について、これまでとは異なった視点から、より詳細な検討を加えていく。3つの問いとは、第Ⅰ部「何が学校適応を規定しているのか?」、第Ⅱ部「内面性か関係性か?」、第Ⅲ部「問題行動は不適応か?」という問いである。

また、この論文で行った全ての研究に共通しているのは、関係の中で学校適応をとらえようとする試みである。つまり、個人の問題としてとらえるのではなく、関係の問題として学校適応の問題をとらえようという試みである。よって、「青年の学校適応への関係論的アプローチ」という壮大なタイトルをつけた。本来、学校適応はその定義上、関係の中でとらえられるべきものであるため、「青年の学校適応への関係論的アプロー

チ」というタイトルは正確にはおかしいが、それでも、このタイトルに固執するのは、学校適応を研究する心理学者がこうした視点をもっていない(もっていたとしても見えてこない)からである。ただし、タイトルに比べ、行った実証研究は微々たるものであり、これらの結果だけで結論付けるつもりはない。

加えて、本論文には方法上の問題点もかなりある。例えば、本論文で用いている主な方法は質問紙調査であり、このような質問紙調査で何がわかるのかという批判があがるのは当然であろう。私自身、質問紙調査だけで何がわかるとは思っていない(むしろ、否定的でさえある)。それにも関わらず、あえて、問題のある質問紙調査にこだわったのには理由がある。現場に行けば、現実根ざした研究ができると考えている研究者や現場に行き、自らの理想とする価値観を振りかざし、教育を語る研究者とは一線を画したかったからである。手前味噌になるが、質問紙調査であっても、私自身は、現実根ざした研究ができたのではないかと思っている。このような質問紙調査であっても、これまでの学校適応研究とは別の結果や解釈が成り立つことを示せたことは、非常に意義深いと思う。本論文によって、適応の問題について個人の内面の問題から関係の問題へと視点の変更がなされるのなら、それは望外の幸せである。

目次

第1章 先行研究の動向 7

第1節 問題行動に関する研究 7

1. 問題行動の定義と分類 7

2. 不適応行動としての問題行動と社会的非行少年観 10

第2章 関係論の視点からの先行研究の整理 16

第1節 関係論とは何か 16

1. 相互作用論 16

2. 関係論 17

第2節 個人と環境の関係から生じる状態としての適応感 18

1. 個人環境の適合性としての個人-環境の適合性 18

2. 個人-環境の適合性としての適応感尺度の必要性 19

3. 適応 (adaptation) としての環境所感 20

第3節 相互作用論からみた適応感の予測 21

1. 個人-環境の適合の良き仮説 21

2. 適合の良き仮説における個人変数 22

3. 適合の良き仮説における環境変数 23

第4節 適応行動としての問題行動 24

1. 不適応行動としての問題行動と社会的非行少年観 24

2. 問題行動の連続性と主観文化 25

第5節 本論文の課題および目的と構成 26

1. 本論文の課題および目的 26

2. 本論文の構成 27

目次

まえがき

序論

第1章 学校適応に関する先行研究の概観とその問題点	1
第1節 適応の定義と学校適応に関する研究の分類	1
1. 適応の定義と学校不適応の定義	3
2. 学校適応に関する研究の分類	3
第2節 適応状態の測定に関する研究	3
1. 客観的適応状態の測定	4
2. 主観的適応状態の測定	4
3. 適応感の測定における問題点	5
第3節 適応状態の予測に関する研究	5
1. 個人変数からの研究	6
2. 環境変数からの研究	6
3. 先行研究の問題点	6
第4節 問題行動に関する研究	7
1. 問題行動の定義と分類	7
2. 不適応行動としての問題行動と受動的非行少年観	7
第2章 関係論の視点からの先行研究の整理	10
第1節 関係論とは何か	11
1. 相互作用論	11
2. 関係論	11
第2節 個人と環境の関係から生じる状態としての適応感	13
1. 個人環境の関係としての個人—環境の適合性	13
2. 個人—環境の適合性としての適応感尺度の必要性	13
3. 適所 (niche) としての居場所概念	13
第3節 相互作用変数からの適応状態の予測	15
1. 個人—環境の適合の良さ仮説	15
2. 適合の良さ仮説における個人変数	15
3. 適合の良さ仮説における環境変数	15
第4節 適応行動としての問題行動	19
1. 適応行動としての問題行動と能動的非行少年観	19
2. 問題行動の継続と生徒文化	19
第5節 本論文の課題および目的と構成	22
1. 本論文の課題および目的	22
2. 本論文の構成	22

本論

第 I 部 何が学校への適応を規定しているのか？

第 3 章 大学生の学校への適応感の検討	29
第 1 節 大学生用適応感尺度の作成 (研究 1)	30
第 2 節 大学新生の適応感の変化の検討 (研究 2)	33
第 3 節 本章のまとめと考察	38
第 4 章 中高生の学校への適応感の検討	40
第 1 節 中高生用学校生活尺度の作成 (研究 3)	42
第 2 節 青年用適応感尺度の作成 (研究 4)	47
第 3 節 学校への適応感の規定因の学校別の分析 (研究 5)	53
第 4 節 本章のまとめと考察	60
第 5 章 青年期における欲求充足と学校への適応感との関連	63
第 1 節 学校環境における心理的欲求充足と適応感の関連 (研究 6)	64
第 2 節 本章のまとめと考察	69

第 II 部 内面性か関係性か？

第 6 章 青年の適応事例と不適応事例の検討	71
第 1 節 大学新生の主観的適応に関する PAC 分析 (研究 7)	71
第 2 節 本章のまとめと考察	82
第 7 章 青年期における個人—環境の適合の良さ仮説の検証	84
第 1 節 心理的欲求尺度の作成 (研究 8)	85
第 2 節 青年期における心理的欲求、環境からの要請、不一致得点と 学校への適応感の関連 (研究 9)	89
第 3 節 本章のまとめと考察	96
第 8 章 中高生における個人—環境の適合の良さ仮説の検証	98
第 1 節 学校生活欲求尺度の作成 (研究 10)	98
第 2 節 中高生における学校生活欲求、環境からの要請、不一致得点と 学校への適応感の関連 (研究 11)	102
第 3 節 本章のまとめと考察	107

第Ⅲ部 問題行動は不適応か？

第9章 問題行動を起こす生徒の学校への適応感	109
第1節 問題行動と学校および家庭への適応感との関連（研究12）	110
第2節 本章のまとめと考察	116
第10章 問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけ	118
第1節 問題行動を起こす生徒の学級内における位置づけと学級の荒れ および生徒文化との関連（研究13）	119
第2節 本章のまとめと考察	124

結論

第11章 本論文のまとめと提言	127
第1節 本論文の結果のまとめ	127
1. 第Ⅰ部のまとめ	
2. 第Ⅱ部のまとめ	
3. 第Ⅲ部のまとめ	
第2節 本論文の成果と提言	132
1. 理想論から現実へ	
2. 内面の問題から関係の問題へ	
3. 「何が適応的か？」から「何が起きているのか？」へ	
第12章 今後の課題と展望	136
第1節 今後の課題	136
1. 測定の問題	
2. 調査対象者の問題	
3. 他の変数の問題	
第2節 今後の展望	139
引用文献	141

あとがき

第1章 学校適応に関する先行研究の概観とその問題点

近年、青年の学校適応に関する問題、例えば中学校では不登校や校内暴力がいじめ、高校・大学では留年や中途退学などが大きく取り上げられるようになってきた。青年の学校適応に関する問題を理解する際には、まず適応という概念について整理する必要がある。そこで、まず第1節では、適応の定義を明確にし、学校適応に関する研究の分類を行う。第2節では学校適応に関する研究の中でも、適応状態の測定に関する研究を代表的な適応状態の測定に関する研究と主観的適応状態の態性に関する研究の2つに大別し、概観する。第3節では、適応状態の予測に関する研究を個人要因からの研究と環境要因からの研究の2つに大別し、概観する。第4節では、問題行動に関する研究を概観し、どのように問題行動が先行研究で扱われてきたかを概観する。

序論

第1節 適応の定義と学校適応の問題に関する研究の分類

本節では、まず、適応の定義を明確にし、次に、学校不適応の定義について検討する。その後、本論文の論点を明確にするため、これまで行われてきた学校適応に関する研究の分類を行う。

1. 適応の定義と学校不適応の定義

(1) 適応の定義

適応 (adjustment) は、環境からの影響を受けるだけの順応 (adaptation) とは異なり、生体の側からの環境に対する積極的な働きかけの意味を含んでいる。すなわち、適応とは、個人と環境の相互作用 (八木・菅原, 1989) や個人と環境の関係 (福地, 1989; 近藤, 1994; 佐々木, 1992) を含む概念である。したがって、適応は、「例えば「生活条件と主体条件との一致または調和 (戸川, 1956)」や「生体が環境からの要請に応答することと同時に、自分自身の要求をも充足しながら、環境との調和した関係を築くこと」という (佐々木, 1992) と述べられているように、「個人と環境の調和」として定義づけられる。

また適応は個人と環境の調和の状態だけでなく、個人と環境の調和に際する過程をも含む概念である (佐々木, 1992; 戸川, 1956)。一般に適応の過程では、生体が環境からの新たな要請に応えることや自分自身の要求を充足させたりすることに困難が生じた場

第1章 学校適応に関する先行研究の概観とその問題点

近年、青年の学校適応に関する問題、例えば中学校では不登校や校内暴力やいじめ、高校・大学では留年や中途退学などが大きく取り上げられるようになってきた。青年の学校適応に関する問題を理解するには、まず適応という概念について整理する必要がある。そこで、まず第1節では、適応の定義を明確にし、学校適応に関する研究の分類を行う。第2節では学校適応に関する研究の中でも、適応状態の測定に関する研究を客観的適応状態の測定に関する研究と主観的適応状態の測定に関する研究の2つに大別し、概観する。第3節では、適応状態の予測に関する研究を個人変数からの研究と環境変数からの研究の2つに大別し、概観する。第4節では、問題行動に関する研究を概観し、どのように問題行動が先行研究の中でとらえられてきたかを検討する。

第1節 適応の定義と学校適応の問題に関する研究の分類

本節では、まず、適応の定義を明確にし、次に、学校不適応の定義について検討する。その後、本論文の論点を明確にするため、これまで行われてきた学校適応に関する研究の分類を行う。

1. 適応の定義と学校不適応の定義

(1) 適応の定義

適応 (adjustment) は、環境からの影響を受けるだけの順応 (adaptation) とは異なり、生体の側からの環境に対する積極的な働きかけの意味を含んでいる。すなわち、適応とは、個人と環境の相互作用 (八木・篠原, 1989) や個人と環境の関係 (福島, 1989; 近藤, 1994; 佐々木, 1992) を表す概念である。したがって、適応は、例えば「主体条件と客体条件との一致または調和 (戸川, 1956)」や「生体が環境からの要請に応じるのと同時に、自分自身の要求をも充足しながら、環境との調和した関係を保つことをいう (佐々木, 1992)」と述べられているように、「個人と環境の調和」として定義づけられる。

また適応は個人と環境の調和の状態だけでなく、個人と環境の調和に到る過程をも含む概念である (佐々木, 1992; 戸川, 1956)。一般に適応の過程では、生体が環境からの新たな要請に応えることや自分自身の欲求を充足させたりすることに困難が生じた場

合、妥当な解決方法を用いることによって困難の克服に成功し、新たな適応状態に達することもある。または、妥当とはいえない解決方法を用いて困難の克服に失敗し不適応状態に陥ることもあり、そこで起こる行動が不適応行動といえる。したがって、適応の過程において不適応は生じると考えられる。つまり、適応の対極が不適応ではなく、適応の失敗が不適応なのである。

(2) 学校不適応の定義

一方、学校適応の問題、すなわち学校不適応については明確な定義があるわけではない。一般に学校不適応は登校拒否や無気力などの非社会的行動、校内暴力や非行などの反社会的行動のように、心理的要因に起因し、正常な学校生活を妨げる問題行動を総称する言葉として用いられることが多い(岡安, 1994)。つまり、学校適応の問題、すなわち学校不適応は問題行動と同義であると考えられている。

2. 学校適応に関する研究の分類

このような学校適応の問題をとらえるため、様々な研究が行われてきている。これまでに行われてきた様々な学校適応に関する研究は次の3つに大きく分けることができる。

- ① 適応状態の測定に関する研究
- ② 適応状態の予測に関する研究
- ③ 問題行動に関する研究

① 適応状態の測定に関する研究とは、適応状態の測定を目的とした研究であり、客観的適応状態の測定に関する研究と主観的適応状態の測定に関する研究の2つに大別できる。なお、適応状態の測定に関する先行研究の概観は第2節で行う。

② 適応状態の予測に関する研究とは、適応状態の予測を目的とした研究であり、個人変数からの研究と環境変数からの研究の2つに大別できる。ここでは、個人変数と適応状態の関連についての研究や環境変数と適応状態の関連についての研究も、最終的には適応状態の予測を目的としているという意味で適応状態の予測に関する研究に含めることとする。なお、適応状態の予測に関する先行研究の概観は第3節で行う。

③ 問題行動に関する研究とは、学校適応の問題の具体的な現象として問題行動を取り上げ、検討している研究である。なお、問題行動に関する先行研究の概観は第4節で行う。

第2節 適応状態の測定に関する研究

適応状態の測定に関する研究は、他者評定による客観的適応状態の測定に関する研究と自己評定による主観的適応状態の測定に関する研究の2つに大別できる。本節では、客観的適応状態の測定に関する研究と主観的適応状態の測定に関する研究について概観し、その問題点について検討する。

1. 客観的適応状態の測定

客観的適応状態を測定する方法には、2つの視点があると考えられる。1つめの視点は、教師の視点からみた適応状態である。例えば、教師による行動評定（例えば、戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野，1997）などが挙げられる。2つめの視点は、仲間の視点からみた適応状態である。例えば、ゲスフーテストやソシオメトリックテストのような、仲間による行動評定（例えば、戸ヶ崎・坂野，1997）などが挙げられる。これらの客観的適応状態の測定は、クラスなどの集団で顕在化している不適応行動を査定するのに適している。しかしながら、登校はしているものの学校に対して忌避的感情を抱いている生徒が存在しているように（古市，1991）、周囲の人間から不適応であると判断されていなくとも、生徒が不適応的な感情や認知を持っている場合がある。また、客観的適応状態の測定は、教育的配慮から実施が困難になりつつある（小泉，1987）。そして、客観的適応状態と主観的適応状態との間には関連がある（内藤・浅川・高瀬・古川・小泉，1987；戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野，1997）ことから、客観的適応状態の測定から研究を行うよりも、主観的適応状態に焦点を当てたほうが、実際の青年が抱く感情や認知を検討することができ、実施においても客観的適応状態の測定よりも問題が生じる可能性が少ないと考えられている。

2. 主観的適応状態の測定

主観的適応状態を測定する研究では、主観的適応¹⁾を意味する適応感に注目することが多いといえる。適応感とは、加藤・石川・田中・落合・高木・堀（1981）によると「個人が自己を良い適応の状態であると意識していることで、生活における安定感、充実感、生きがい感などを意味する」と定義されている。曖昧であるが、この定義に従うならば、

1) 主観的適応は適応感と同義であるが、「適応感」と述べるときは測定されたものをさすことが多い。よって、本論文では、測定されたものについては適応感と呼び、測定されていないものについては主観的適応と呼ぶこととする。

適応感とは、充実感や孤独感や疎外感の上位概念であると考えられよう。そして、適応感だけでなく、類似した概念であるスクールモラル(小泉, 1995a)、充実感(鈎, 1996)、満足感(吉村, 1997) 孤独感(宮下・細川, 1993)、疎外感(古屋, 1995)によって主観的な適応状態が検討されている。このように、適応感とは、個人と環境の関係から生じる感情や認知の総称であるといえる。

また、適応感と適応の関係については、谷井・上地(1994)が言及している。谷井・上地(1994)は、「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1指標として考える事は可能であろう」と述べている。また、適応感には個人差があり、適応感を規定するものは個人と環境との主観的な関係であると考えられている(谷井・上地, 1994)。このように適応感が個人と環境の関係であることは、帰国子女の適応について検討した反町(1994)も述べている。反町(1994)は、個人と環境の一致・調和を個人の側から理解することが重要であると考え、個人の内的現実注目した安心感や充実感を表す用語として「適応感」を用いている。

このように、適応感とは個人と環境の相互作用の結果である適応状態の1指標であるといえる。しかし、従来の適応感研究にはいくつかの問題点があると考えられる。

3. 適応感の測定における問題点

これまで学校への適応状態の測定を目的とした様々な学校適応感尺度や学校不適応感尺度が作成されてきた(例えば、小泉, 1995b; 内藤・浅川・高瀬・古川・小泉, 1987; 鈴木・戸ヶ崎・坂野, 1998; 戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野, 1995)。先行研究で作成された学校適応感尺度や学校不適応感尺度の多くは、主に対人関係(友人との関係や教師との関係)や学業といった研究者側が設定した要因の集合として適応をとらえてきたといえる(大久保・青柳, 2003a)。つまり、学校への適応の問題はこうした要因の欠如として一義的に考えられ、学校適応感尺度や学校不適応感尺度が作成されてきたのである。

しかし、こうした要因の欠如は学校への適応状態とは異なると考えられる。なぜなら、現実的に考えて、学業ができなくても学校で適応の問題を抱えていない生徒も存在しているし、教師との関係が悪くても適応の問題を抱えていない生徒も存在しているからである。したがって、従来の学校適応感尺度や学校不適応感尺度は、こうした生徒が存在するという現実を考慮せずに作成されてきたと考えられ、その構成概念に問題があると考えられる。

また、学校適応感尺度や学校不適応感尺度の項目を詳しく見ていくと、適応状態というよりもむしろ個人の性格特性と考えられる項目もある。例えば、高校生用学級環境適応感尺度(内藤・浅川・高瀬・古川・小泉, 1987)は先行研究で用いられることが多いが(例えば、下坂, 2001; 谷井・上地, 1994)、その項目には「私は性格的に明るい方である」「私はユーモアのある人間である」などがある。確かに、明るい性格の生徒やユ

ユーモアのある生徒は、そうでない生徒よりも学校に適応しやすいかもしれない。しかし、明るくない性格の生徒やユーモアのない生徒が適応の問題を抱えているとは一概に言い切れない。現実的に、明るくなくても適応している生徒は存在するし、ユーモアがなくとも適応している生徒は存在する。また、明るくても適応していない生徒も存在するし、ユーモアがあっても適応していない生徒も存在する。こうした事実をこの尺度の項目では見落としてしまうと考えられる。そして、適応が「個人と環境の関係」を示す概念(福島, 1989; 近藤, 1994)である以上、こうした個人の性格特性が直接適応に結びつかないことは当然のことであり、よって尺度の得点が高くても適応しているとはいえないのである。

以上の構成概念の問題、項目の問題を踏まえると、従来の学校適応感尺度や学校不適応感尺度の問題点は以下の3点に集約できる。①測定されている内容は適応しやすい傾向にしかすぎず、実際の適応状態とは関連しない場合もある。②したがって、尺度の得点が高いからといって適応しているとは結論づけられない。③個人と環境の関係(福島, 1989; 近藤, 1994)という適応の定義から、適応状態については個人と環境の関係から生じる状態によって測定されるべきであるが、学校適応感尺度や学校不適応感尺度は学校環境側の特徴、特に個人の環境への意味づけを無視している。以上の問題点から、従来の学校適応感尺度や学校不適応感尺度は適応状態を表しているとは言い難い。したがって、現実的に学校への適応の問題を考えるなら、従来の学校適応感尺度や学校不適応感尺度のとらえ直しが必要である。

第3節 適応状態の予測に関する研究

適応状態の予測に関する研究は、個人変数からの予測による研究と環境変数からの予測による研究の2つに大別できる。本節では、個人変数からの適応状態の予測に関する研究と環境変数からの適応状態の予測に関する研究を概観し、その問題点について検討する。

1. 個人変数からの研究

適応の問題は、性格などの個人変数にその原因の多くを帰することができる場合が少なくないといわれている(山崎, 2002)。したがって、これまで青年の適応の問題を扱った多くの研究において、適応状態の予測・検討は性格特性や欲求や能力といった個人変数から行われてきた。

個人変数から適応状態を検討している研究として、例えば、性格特性と適応感の関連

を検討した宮下・細川(1993)の研究や、暴力欲求と学校適応感の関連を検討した小嶋・松田(1999)の研究や、知能や性格類型から適応状態を検討した吉崎(1982)の研究や、不適応について心理的特性の面から検討している高橋・西村・鈴木(1983)の研究や、学習関連人格特性と適応感との関連を検討した三浦・渋谷・半田(1987)の研究などが挙げられる。

この他にも、社会的スキルと適応の関連を検討した研究(例えば、河村, 1999, 2003; 美和・岡安, 2002; 小野寺・河村・武蔵・藤村, 2004; 戸ヶ崎・坂野, 1997; 和田, 2003)などは数多く存在する。社会的スキルに注目した研究では、学校への適応の問題を対人関係を築く能力の欠如としてとらえている。対人関係を築く能力がある者は適応しやすく、対人関係を築く能力がない者は適応しにくいという意味で社会的スキルも個人変数から適応状態を検討している研究といえる。

また、攻撃性と不適応行動との関連が指摘されているが(濱口, 2002)、こうした攻撃性に原因を求め、行動を説明しようとすることは Bateson (1972) に言わせれば、空虚で無意味なことである。こうした説明はナンセンスの極みであり(Bateson, 1972)、攻撃性などはその典型といえる。つまり、攻撃性などは関係の問題であり、個人の内面の問題ではないのである。

以上のことを踏まえると、個人変数からの適応状態を検討した研究は、個人の内面にその原因を求める研究といえる。

2. 環境変数からの研究

一方で、環境変数から適応状態を予測している研究も存在する。例えば、心理ストレスモデル(Lazarus & Folkman, 1984)および環境圧力理論(Murray, 1938)に共通した考えに従い、「主観的に知覚し解釈したストレッサーもしくは圧力が児童・生徒の不適応を決定している」と述べている平田・菅野・小泉(1999)の研究や、学校風土と適応との関連を検討した Hoge, Smit & Hanson (1990)の研究や学級風土と適応感との関連を検討した西田・田嶋(2000)の研究などが挙げられる。

また、教師の要請(飯田, 2002)や教師のピリーフ(河村・國分, 1996)から適応状態を検討した研究や友人の影響から学校への適応状態を検討した研究(Berndt & Keefe, 1995)なども、広い意味で環境変数からの予測に関する研究といえる。

しかし、このように環境変数から適応を予測することは、個人差を考慮しないこととなる。ただ、個人変数と環境変数両方を測定したからといって、適応の定義である個人と環境の関係を記述しているということにはならない。個人変数と環境変数を測定し、予測するだけでなく、その関係や相互作用を記述し、適応状態を予測する必要がある。

3. 先行研究の問題点

適応とは、第1節で述べたように個人と環境の相互作用（八木・篠原, 1989）や個人と環境の関係（福島, 1989; 近藤, 1994; 佐々木, 1992）を表す概念である。したがって、個人変数や環境変数から適応状態を予測するのではなく、個人と環境の相互作用や関係の変数から適応状態を予測する必要がある。

また、個人変数からの適応状態の予測は、望ましい性格特性や欲求といった議論につながる危険性がある。つまり、ある性格特性や欲求を備えていると適応しやすいと結論づける研究は、「～性格の人」や「～欲求を持ちやすい人」は適応しやすい（しにくい）というある種の特徴が望ましいものとして絶対化されることにつながるといえる。例えば、内向的な人は不適応感を抱きやすいといった場合、外向性は望ましい特徴となる。外向性が望ましいという場合、内向的な人が外向的になるように介入や教育を始めるようになる。このように望ましい特徴が想定されるとそれに向けて、介入や教育を始めるようになり、こうした内面を重視した視点はある種の管理社会（広田, 2001）の構築につながるといえる。適応の問題について、内面の問題としてとらえる研究は、こうした危険な発想であり、最近批判されている「心の教育」や「心のノート」の議論とも根底では大差ないといえる（小沢・中島, 2004）。

以上のような問題点から、適応の問題を内面の問題としてではなく、関係の問題としてとらえる必要があるだろう。最近では、関係性か内面性か（土井, 2003）といった議論があるが、こうした議論に対して実証研究を行い、結論づける必要があるだろう。

第4節 問題行動に関する研究

第1節で学校不適応は問題行動と同義であると考えられていると述べたが、本節では、まず、問題行動の定義と分類を行い、不適応行動としての問題行動がどのような視点でとらえられているのかを検討する。その際、受動的非行少年観という視点に注目する。

1. 問題行動の定義と分類

(1) 問題行動の定義

問題行動とは、「教育上指導を要すると見られる行動」を指して用いられる（井上・矢島, 1995）。つまり、問題行動とは、「教師や大人といった周囲の者にとってそのままでは困ると考える行動」のことである（加藤, 2003a）。したがって、ある行動が、ある

学校においては「そのままでは困る行動」となり問題行動とされるが、他の学校では、「そのままでは困る行動」ではなく、問題行動とならない場合もある。例えば、染髪やパーマ、ピアスといった行動は、学校によって規準が異なり、問題行動とみなされたり、みなされなかったりする。このように問題行動とは、ある行動が直ちに問題行動というのではなく、それを問題視する視線があつてはじめて成り立つ概念であり、非常に関係的な概念であるといえる（加藤，未公開）。

(2) 問題行動の分類

これまで心理学では、問題行動は一般に「反社会的行動」と「非社会的行動」に分類され、研究されてきたといえる。依田（1977）によると、「反社会的行動」は「社会および、社会の倫理、秩序に反する行動」を指し、「非社会的行動」は「社会的対人関係を営むにあたって、適切な対応ができず、ともすれば、常にその煩わしい状況から逃避し、極端に自分の殻に閉じこもり、退会的になったりする行動」のことを指す。具体的には、反社会的行動とは、暴行や恐喝、傷害といった非行、教師への反抗や授業妨害などを指し、非社会的行動とは、ある種の不登校や引きこもり、アパシーなどを指す（加藤，2003a）。言い換えるなら、反社会的行動が社会や集団にとどまりつつ、その中で起こす問題行動であるのに対し、非社会的行動とは、社会や集団への参加の拒否、あるいはそこから撤退を意味する問題行動であるといえる（加藤，2003a）。

2. 不適応行動としての問題行動と受動的非行少年観

前述のように、これらの問題行動は、不適応、すなわち適応の失敗として一義的にとらえられてきた。例えば、桜井（2000）は、問題行動を不適応行動ととらえており、多様な問題行動の背景に共通した不安があり、これが問題行動の原因であると述べている。

しかし、反社会的行動と非社会的行動とは性質が全く異なると考えられる。例えば、加藤・大久保（2002）は、いわゆる「荒れている」学校の生徒は、反社会的行動を肯定的に評価していることを示した。このことは、反社会的行動については、一方では排斥されるが、もう一方では受容される文化も存在することを示唆している（Emler & Reicher, 1995; 加藤, 2001a）。確かに非社会的行動については、社会や集団への参加の拒否であるから適応の失敗といえるが、反社会的行動については、社会や集団に参加しつつ、その中で起こされる行動であるから、適応の失敗とは一概に言い難い（大久保・青柳, 2003b）。

こうした問題行動を一義的に不適応行動ととらえる視点、特に反社会的行動も不適応行動ととらえる視点は、「受動的な非行少年」観（西村, 1991）に基づいているといえる。

「受動的な非行少年」観では、例えば、性格や家庭環境などの要因が生徒を非行、問題行

動に走らせると考える。こうした性格や家庭環境などの要因が生徒を非行、問題行動に走らせると考える研究はいずれも、問題行動の原因を個人のコントロールが及ばないところに求め、そうした要因が少年を非行へと向かわせるという説明を採用しているという意味で、「受動的な非行少年」観に基づく研究であるといえる(西村, 1991)。例えば、近年問題となっている「キレル」という現象も性格特性(衝動性)といった個人内の要因に焦点を当て、個人のコントロールが及ばない要因により問題行動を理解・説明しているという意味で、受動的な非行少年観に基づく説明の仕方であると考えられる(加藤・大久保, 投稿中)。

①適応状態の測定に関する研究においては、対人関係や学業といった要因の集合として適応感を測定することに問題があり、適応感測定では、特に個人の環境への受けつけを重視されてきた。適応している青年が不適応とされてしまう可能性のふたこみでの適応感測定ではなく、新たな視点から個人と環境の関係から適応状態を測定する必要性がある。

②適応状態の子割に関する研究においては、これまで個人要因や環境要因のみから適応状態を予測してきており、適応のメカニズムである個人と環境の関係という視点が考慮されていなかった。したがって、個人と環境の相互作用や関係の変遷から適応状態の子割を行う必要がある。

③問題行動に関する研究においては、問題行動も不適応行動と一義的にとらえてきた。問題行動が個別的な概念であるにも関わらず、一義的に不適応行動ととらえてしまうことは問題がある。特に、問題行動の中でも反社会的行動については、悪行行動ととらえることができる可能性がある。

以上の問題を克服することは、重要な課題が投げかけられていることである。そこで、本章では、関係論の視点から先行研究をとりよなおすこととする。まず、第1章では、相互作用論と関係論の差異について検討し、関係論という視点を明確にする。第2章では、対人関係を学業といった要因の集合としてとらえられてきた適応感を、個人-環境の適合の感覚としてとらえなおす。その際、居場所という概念から個人-環境の適合性について検討する。第3章では、個人-環境の相互作用変数から適応状態の子割する際、個人-環境の適合の良さ低さを注視し、これまで行われてきた個人-環境の適合の良さ低さを検証する。第4章では、問題行動と不適応行動と一義的にとらえる受動的な非行少年観に対し、適応行動ととらえる受動的な非行少年観から、生徒関係や学校-学業という集団の中で問題行動がもつ意味を探る。そして、最後に、第5章では、本研究の目的を規定する。

第2章 関係論の視点からの先行研究の整理

第1章では、学校適応に関する研究を、①適応状態の測定に関する研究、②適応状態の予測に関する研究、③問題行動に関する研究に分類し、概観してきた。その結果、それぞれ、以下の問題点があることが明らかとなった。

①適応状態の測定に関する研究においては、対人関係や学業といった要因の集合として適応感を測定することに問題があり、適応感尺度では、特に個人の環境への意味づけを無視されてきた。適応している青年が不適応とされてしまう可能性のあるこれまでの適応感尺度ではなく、新たな視点から個人と環境の関係から生じる状態を測定する尺度を作成する必要がある。

②適応状態の予測に関する研究においては、これまで個人変数や環境変数のみから適応状態を予測してきており、適応の定義である個人と環境の関係という視点が考慮されていなかった。したがって、個人と環境の相互作用や関係の変数から適応状態の予測を行う必要がある。

③問題行動に関する研究においては、問題行動を不適応行動と一義的にとらえてきた。問題行動が関係的な概念であるにも関わらず、一義的に不適応行動ととらえてしまうことは問題がある。特に、問題行動の中でも反社会的行動については、適応行動ととらえることができる可能性がある。

以上の問題点に共通することは、関係という視点が抜け落ちていることである。そこで、本章では、関係論の視点から先行研究をとらえなおすこととする。まず、第1節では、相互作用論と関係論の差異について検討し、関係論という視点を明確にする。第2節では、対人関係や学業といった要因の集合としてとらえられてきた適応感を、個人—環境の適合の感覚としてとらえなおす。その際、居場所という概念から個人—環境の適合性について検討する。第3節では、個人—環境の相互作用変数から適応状態の予測する際、個人—環境の適合の良さ仮説に注目し、これまで行われてきた個人—環境の適合の良さ仮説を概観する。第4節では、問題行動を不適応行動と一義的にとらえる受動的・非行少年観に対し、適応行動ととらえる能動的・非行少年観から、生徒関係や学校・学級という集団の中で問題行動がもつ意味を探る。そして、最後に、第5節では、本研究の目的を設定する。

第1節 関係論とは何か

前述のように、学校適応に関する先行研究には、関係という視点が抜け落ちていた。そこで、本論文では、先行研究をとらえなおす視点として、適応とは個人と環境の関係や相互作用であることを踏まえ、関係論という立場をとることとする。本節では、相互作用論と関係論の差異について検討し、関係論という視点を明確にする。

1. 相互作用論

Mishel (1968) 以後のパーソナリティ心理学では、「相互作用論」に落ち着いてきている (Magnusson & Endler, 1977) ように、今日、相互作用の概念は様々な研究や理論で最も用いられている概念といえる (Lerner, 1983; Lewis, 1997)。

相互作用の概念には、大別すると、2つのタイプがあると考えられる (Krahe, 1992; 並木, 1997)。統計的交互作用のような静的な相互作用と、個人と環境の力動的相互作用である。このうち、力動的相互作用は、トランザクション (transaction) とも呼ばれている (Pervin, 1968)。これは、行動と個人・状況変数との連続的で相補的な相互作用を意味している。すなわち、個人と環境の間の一時点的なやりとりだけでなく、そのやりとりの連続性をも取り入れたものである。したがって、力動的相互作用論とはやりとりの変化を記述する枠組みである。

力動的相互作用論の中でも、Kurosawa (1995) は、Lewin (1935) の力動論をもとに、個人と状況の相互作用のプロセス、特に個人の主観などの内的プロセスを重視するプロセス相互作用主義 (Process Interactionism) を提唱している。そして、Kurosawa (1995) は、プロセスモデルとして、個人変数、状況変数に加え、プロセス変数の必要性を提案している (Figure 2-1)。このモデルの特徴は、単に個人変数や状況変数から行動を検討するのではなく、個人変数と状況変数の相互作用プロセスとしてのプロセス変数から行動を検討することにある。ここでのプロセス変数とは、個人変数と状況変数から行動をつなぐ媒介変数であり、個人の内的変化のプロセスを意味している。つまり、このモデルの意図するところは、個人と状況がであったところに相互作用が生じ、相互作用により生じる内的変化のプロセスから行動を検討することであるといえる。そして、相互作用により生じる内的変化のプロセスを重視した点において、このモデルは意義深いといえる。

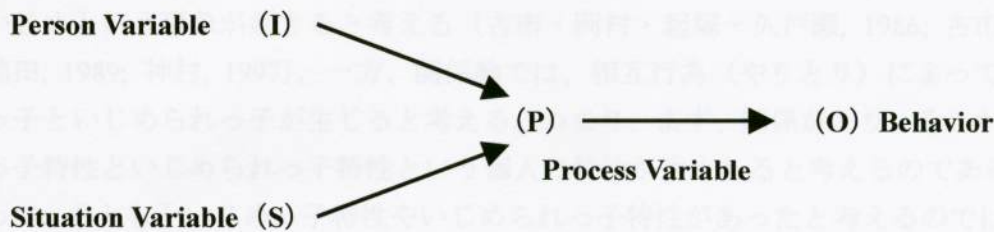


Figure 2-1 Causal model of the relations between person variable, situation variable, and behavior (adapted from Kurosawa, 1995).

ただし、前述の Kurosawa (1995) のプロセス相互作用主義を含め、個人と環境の出会ったところに連続的な相互作用が起こると考える力動的相互作用論は、やりとりの変化は記述できるが、結局、個人と環境の存在を前提としているため、その成り立ちについて問うことができないという問題点がある (大久保・黒沢, 2003)。

発達的にみると、人は社会や関係の中に生まれ、その中で個を確立していく。そう考えるなら、前提は個人や環境ではなく、社会や関係である (藤澤, 1998; 加藤, 2003b; 鯨岡, 1999; Vygotsky, 1994)。したがって、社会や関係の中から個人が成り立っていくことを説明することが可能な理論が必要である。そこで、個人の成り立ちを説明する関係論的アプローチを採用する必要がある。

2. 関係論

相互作用論に対して、関係論とは、個人を前提とするのではなく、関係を前提とすることを強調する (藤澤, 1998; 鯨岡, 1998) 立場と本論文ではとらえる¹⁾。また、関係論とは、関係が相互作用を含む概念であるため (Hinde, 1976)、関係を前提とする以外は力動的相互作用論とほぼ同じ枠組みであるといえる。つまり、力動的相互作用論と関係論は、個人と環境の相互作用のプロセスを重視する点では同じであるといえる。ただし、個人と環境を前提とするのではなく、関係を前提としているため、個人と環境の成り立ちを問うことができるのである²⁾ (大久保・黒沢, 2003)。

こうした相互作用論と関係論との間の差異は、理論的なものであって、現象を理解するのに大きな差異はないように思えるかもしれない。しかし、実際の適応の問題を考えはじめると、両者の差異は明確となる。いじめを例にとると、相互作用論では、いじめっ子といじめられっ子がおり、いじめっ子特性といじめられっ子特性が出会うところに

¹⁾ 関係とか関係性という用語を使っているからといって、本論文における関係論と同じというわけではない。例えば、宮本 (2004) が述べる関係は、個人の特性を前提とした関係であるため、関係論的な発想というよりも相互作用論的な発想であるといえる。

²⁾ こうした理論的特徴は、本論文を構成する実証研究の中では十分に生かされているとはいえないかもしれない。だが、背景にこうした理論があることを明示しておきたい。

いじめという現象が起きると考える（古市・岡村・起塚・久戸瀬, 1986; 古市・予公・前田, 1989; 神村, 1997）。一方、関係論では、相互行為（やりとり）によって、いじめっ子といじめられっ子が生じると考える。つまり、まず、関係があり、そこからいじめっ子特性といじめられっ子特性という個人の特性が生まれると考えるのである。したがって、もともといじめっ子特性やいじめられっ子特性があったと考えるのではなく、相互行為（やりとり）によって構成されたと考えるのである。いじめでは、いじめっ子といじめられっ子が入れ替わることが指摘されているが、いじめっ子がいじめっ子特性をもっているのなら、あるいじめっ子がいじめられっ子に変化した場合、その子は両方の特性をもっていることになり、この変化を説明することができない。また、特性を前提として考えると、いじめられっ子にも問題があると考えなければならなくなり、問題の発生を必然化することになる。逆に関係論では、いじめられっ子にも問題があるとは考えないため、問題の発生を必然的なものと考えないのである。

以上のように、関係論では全ての行動は関係（Bateson, 1972）やコミュニケーション（Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1967）が前提となっているととらえるのである³⁾。

第2節 個人と環境の関係から生じる状態としての適応感

第1章の第2節では、適応状態の測定に関する研究について概観し、適応感の測定における問題点について検討してきた。その結果、個人と環境の関係から生じる状態を測定する尺度を作成する必要性が示唆された。そこで本節では、個人と環境の関係を個人—環境の適合性としてとらえ、対人関係や学業といった要因の集合としてとらえられてきた適応感を、個人—環境の適合の感覚としてとらえなおす。その際、居場所という概念から個人—環境の適合性について検討する。

1. 個人と環境の関係としての個人—環境の適合性

個人と環境の相互作用や関係は、「個人と環境の適合」（French, Rodgers & Cobb, 1974; Kulka, Klingel & Mann, 1980）、「個人と文脈との適合の良さ」（Lerner, 1983; Lerner, Baker & Lerner, 1985）、「個人と環境のマッチング」（近藤, 1994）としてとらえられている。こ

³⁾ この視点では、行動しないとコミュニケーションしないということではできないことになる（Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1967）ため、一部で議論されている「やめる」とか「やらない」という現象に対する「やめる」動機づけ（高崎・長沼, 2004）や「負の動機づけ」（黒石, 2003）などという問いは成り立たなくなる。

れらは言葉は違うが、ほぼ同義であり、個人と環境の適合性としてまとめられる(大久保, 2002)。こうした個人と環境の適合性は、例えば、Pervin (1968) が遂行や満足との関連からレビューしているように新しい視点というわけではないが、適応を考える際には有益な視点であると考えられる。

2. 個人—環境の適合性としての適応感尺度の必要性

第1章第2節で、これまで対人関係や学業といった要因の集合としてとらえられてきた適応感を個人と環境の関係から生じる状態として測定する必要があることが示唆された。また、これまでの適応感尺度が個人の環境への意味づけを無視していることも、学校への適応の問題は個人と環境の関係の中で、青年が学校をどのように主観的に認知し、学校に対してどのような感情を抱いているのかを知ることから出発する必要がある。したがって、研究者が設定した適応の基準ではなく、青年自身の所属する学校環境に合うか—合わないかという内的基準に基づく尺度を作成する必要があるだろう。

前述のように、個人と環境の関係は個人と環境の適合性としてまとめられるが、この視点から適応感をとらえなおすと、適応感とは「個人が環境と適合していると意識していること」であると定義できる(大久保・青柳, 2003a)。よって、対人関係や学業などの要因の集合として測定してきた問題のある従来の適応感尺度ではなく、個人と環境が適合しているときの認知や感情に焦点を当てた新たな適応感尺度が必要となるといえる。つまり、個人と環境の適合感を測定できる尺度が必要となるといえるのである。

3. 適所 (niche) としての居場所概念

個人と環境の適合感を測定できる尺度が必要となるのだが、このような個人と環境の適合感を測定する尺度をどのように作成するのかという問題が生じる。つまり、項目収集の際にこれまでと同じ教示、例えば「学校に適応しているときはどんなときですか」などとしたのでは、対人関係や学業などの要因の集合として測定してきた問題のある適応感尺度が出来てしまう。したがって、これまでの適応感尺度とは異なる構造の尺度を作成する目的から、項目最終の際の教示の仕方を工夫する必要がある。また、青年にとって「適応」はなじみのない言葉であることから、別の言葉や概念で個人と環境の適合性を表す必要がある。

その際、本論文では、個人と環境の適合性を表すのに、日本独特の「居場所」(萩原, 1997; 大久保, 2003a; 小沢, 2000a, 竹森, 1999; 豊田・岡村, 2001) という概念を用いる。小沢 (2000b) は「居場所」の感覚を Erikson (1959) の適所 (niche) の感覚としてとらえているように、「居場所」の感覚は個人と環境が適合している感覚としてとらえられる(大久保, 2003a)。また、「居場所」は社会集団における位置づけ(内藤, 1997a) や関

係概念(萩原, 1997)としてとらえられていることから、「居場所」概念は個人と環境の関係を表す概念と考えられる。

以上のことを踏まえると、個人と環境の適合感を測定するため、個人—環境の適合性を表す「居場所」概念を用いて教示を行い、新たな適応感尺度を作成する必要がある。

第3節 相互作用変数からの適応状態の予測

第1章の第3節では、適応状態の予測に関する研究について概観し、先行研究の問題点を検討してきた。その結果、個人と環境の相互作用や関係の変数から適応状態の予測を行う必要性が示唆された。前節で述べたように、個人と環境の関係や相互作用は個人と環境の適合性としてとらえられることから、本節では、個人—環境の適合の良さ仮説に注目し、これまで行われてきた個人—環境の適合の良さ仮説を概観し、その問題点を検討する。

1. 個人—環境の適合の良さ仮説

個人—環境の適合性は、相互作用のプロセスに含まれる概念であり、Kurosawa (1995)の述べるプロセス変数 (Figure 2-1 参照) として考えられる。たとえば、青年に共通する学校環境における行動や適応状態をとりあげると、学校環境における個人と環境の相互作用は、学校環境からの影響を受けて自己を変容させ、また学校環境へ働きかけていくプロセスである。そこで、個人は当初ずれていた自身の信念等と学校における規範等を適合させていくのだと考えられる。この個人と環境のずれ(不一致)によって行動は動機づけられ、個人と環境が適合した適応状態へと到ると考えられる。つまり、このプロセスには、プロセス相互作用主義の重視する時間や変化が含まれていると考えられる。

個人—環境の適合性に関する研究を概観したとき、もっとも系統だっているのはLernerらの一連の研究である。Lerner (1983)はThomas & Chess (1980)のニューヨーク縦断研究をもとに、有機体の属性である気質と環境との関係を概念化するため、適合の良さモデル (“Goodness of Fit” Model) を用いている。このモデルは、個人の属性と環境の属性との適合やマッチングによって適応や発達を説明するモデルである。

また、このような個人と環境の相互作用や関係を個人と環境の適合性としてとらえる視点は、発達心理学や教育心理学特有のものではない。このような視点の研究は、ストレスに関する研究においても行われるようになってきている。ストレス研究における「適合の良さ」とは、ある状況における対処行動の選択の適切さをさしている (Vitaliano,

DeWolfe, Maiuro, Russo & Katon, 1990)。ストレスにおける適合の良さ仮説では、中村 (2000) が述べるように、ストレスを「個人と環境との相互作用」からとらえることに特徴がある。つまり、対処のみを取り上げて、その適応状態への効果を検討するのではなく、対処効果を考える際にもストレス状況側の要因をあわせて考えなければならないのである。このようなコーピングとストレス状況側の要因との適合の良さを検討した研究として、Vitaliano, DeWolfe, Maiuro, Russo, & Katon (1990) や Valentiner, Holhan, & Moos (1994) などが挙げられる。

ストレス研究では、他にも、Cohen & MacKay (1984) が、ストレッサーによって引き起こされた「欲求」と提供される「サポートの種類」とのマッチングによるストレス軽減に対する効果を強調している。日本では、周 (1994) も在日中国系留学生を対象とし、Cohen & MacKay (1984) のマッチング仮説を拡張し、対処要求とサポートのマッチングを検討している。

このようなコーピングとストレス状況との適合の良さ仮説や、対処要求とサポートとのマッチング仮説はコーピングや対処欲求を個人変数として、ストレス状況やサポートを環境変数としてとらえられる。したがって、個人と環境の関係を記述しているという意味で、Lerner (1983) の適合の良さモデルと同じ視点であると考えられる。そこで、個人と環境の関係を記述している適合の良さモデルやストレスにおける適合の良さ仮説、マッチング仮説を総称して、ここでは便宜的に適合の良さ仮説と呼ぶこととする。すなわち、適合の良さ仮説とは、個人変数と環境変数を測定し、個人変数と環境変数の適合の程度から行動や適応状態を説明するものである。

2. 適合の良さ仮説における個人変数

適合の良さ仮説は、個人変数と環境変数を比較し、適合性の程度から行動や適応状態を予測する手続き上、個人変数に対応した環境変数を測定しなければならない。Lerner は適合の良さモデルにおいて、様々な環境変数の中でも、特に「環境からの要請」という変数に注目している。これは、特定の環境において特定の個人属性が、どの程度必要とされているかを検討するための変数である。そのため、例えば特定の個人属性(例えば向性)を検討する際には、「どの程度その環境に外向性が必要とされているか」というように、個人属性を設定すれば、環境変数としての環境からの要請も、一義的に決まることになる。したがって、個人の属性として何を測定するかが重要となってくる。ここではまず、個人変数について考える。

(1) Lerner の気質と環境の適合の良さモデルの問題点

前述の Lerner (1984) は、個人変数として、気質、動機づけ、能力を挙げている。ここで Lerner が挙げている動機づけは、特性概念としての動機づけと考えられる。しか

し、Lerner らは一連の研究において、気質と環境との適合の良さを検討しているが、他の個人変数（能力と動機づけ）に関しては検討していない。

また、Lerner らの気質と環境の適合の良さモデルに対する批判も存在する。Lerner (1983) の気質における適合の良さモデルに対して、Promin & Daniels (1984) は環境要因を考慮せずに、気質と適応状態の直接的な関係を重視している。たしかに、Lerner らの研究においても気質と適応状態の直接的な関係のほうが、気質と環境の適合の良さと適応状態の関係よりも強いという結果が得られている。しかし、たとえ気質と適応状態の直接的な関係が強くても、適合の良さモデルよりも気質と適応状態の直接的関係が重要であるという結論には到らないと考えられる。なぜなら、適合の良さモデルでは、環境が多様でない場合、個人変数のみで適応状態を予測できてしまうからである。したがって、適合の良さモデルでは、環境の多様性が必ず必要な条件となる。環境が多様になるかどうかは、手続き上、何を個人変数にするかによってくる。

これらを勘案すると、Lerner らの研究の一番の問題点は気質と環境の適合の良さモデルを青年に適用したことにあると考えられる。つまり、青年期において環境からの要請に多様性のない気質を個人変数として重視してしまったことが問題なのである。たとえば、Thomas & Chess (1980) の研究で言及されている乳幼児の睡眠の規則性に対する養育スタイルは、労働者階級のプエルトリコ人の親と中流階級の親では、決定的に異なっていた。そのため、同じ気質の子どもでも異なる適応状態を導いた。つまり、乳幼児期には養育スタイルの多様性があったため、気質と環境の適合の良さが適応状態の予測因となったのだと考えられる。しかし、Lerner らの一連の研究では、主に青年を対象にしており、気質に対応した学校環境からの要請を測定している。気質に基づく学校環境からの要請は、養育スタイルほど環境による違いがないといえる。始業時間がある限り、例えば睡眠の規則性を求めない学校はない。そのため、睡眠の規則性のなさが、学校での不適応を予測するのだと考えられる。つまり、気質に対応した環境の要請に差がないため、気質の差が行動や適応状態に影響を与えるのだと考えられる。したがって、学校に通う青年を対象とする場合、気質以外の個人変数に注目する必要がある。

(2) 個人変数としての欲求

ここでは、青年を対象とする場合、気質以外の個人のどの属性に注目したらよいのかという問題について検討する。気質以外の個人の属性については、たとえば、Kulka ら (1980) は、青年と学校の適合を検討し、動機と能力を挙げている。Kulka ら (1980) の述べる動機は、個人の属性という意味で Lerner (1984) の挙げる動機づけと同義であると考えられる。前述のストレス研究における、コーピングは能力と、対処欲求は Kulka ら (1980) の動機や Lerner (1984) の動機づけとほぼ同じ属性と考えられる。また、これら以外にも性格特性も個人の属性として考えられる。

こうした様々な個人の属性の中で、最も中核となる変数について検討することは重要である。たとえば、根本（1987）は、「能力と公的要請が合致しない場合や、パーソナリティ特性と公的要請が合致しない場合の不適合は、結局子どもの欲求に反映されざるを得ない」と述べ、個人変数の中核として欲求をとりあげている。

黒沢（1998）や Nuttin（1984）の欲求と Lerner（1984）の動機づけ、Kulkaら（1980）の動機は、用語は異なるが、全て個人変数としてとらえられている。つまり、Lerner（1984）の動機づけや Kulkaら（1980）の動機は、本研究で採用した動機の定義である内的状態というよりも内的な特徴や個人差の変数と考えられる。したがって、プロセス相互作用主義（Process Interactionism）を提唱する黒沢（1998）の分類に従うと、これらは欲求とみなすことができる（大久保, 2002）。

欲求を青年期における個人変数の中核として考えると、欲求に対応した環境からの要請のほうが、気質に対応した環境からの要請よりも多様になると考えられる。たとえば、自律性欲求に対応した環境からの要請を考えると、自由な学校では自ら行動を決定し、自発的に行動することが求められる。一方、校則の厳しい学校では、教師が行動を決定し、受動的に行動することが求められる。このように、環境からの要請が多様であるような場合、欲求の強度のみで行動や適応状態を予測することは困難であることが想定される。そうした意味で、欲求と環境からの要請の適合性による行動や適応状態の予測が有効となるのである。

3. 適合の良さ仮説における環境変数

適合の良さ仮説における環境変数の特徴は、個人変数に対応したものであるということである。たとえば、個人変数として気質を取り上げると、手続き上、気質に対応した環境からの要請との適合の良さを検討しなければならない。適合の良さ仮説における環境変数の測定は、何を個人変数とするかで決まってくるが、いくつかの視点や集団のレベルで測定が可能である。したがって、ここでは、どの環境からの要請を測定していくべきかを検討する。

まず、環境変数、すなわち環境からの要請を測定する際、主観と客観のどちらの視点から記述するかが問題となる。すなわち、当該の環境を物理的な用語で客観的特質として記述することと、個人の環境への意味づけとして記述することのどちらが有効なのかを検討する必要がある。

この問題に対する答えを Lerner（1983）は、中学生を対象にした研究で示している。Lerner（1983）は、個人の気質とそれに基づく個人の認知した主観的な環境からの要請（個人の認知した環境からの要請）と他者が認知した客観的な環境からの要請（教師や友人が認知した環境からの要請）を測定し、その差を適合の良さの程度とし、適応状態との関連を検討している。その際、客観的な環境よりも主観的な環境との適合の良さの

ほうがより行動や適応状態（自尊心、友人関係、生徒の学業コンピテンスと社会的コンピテンスの教師評価、成績）を予測するという結果を見出した。このことは、環境の主観的な意味と個人の属性との適合性が最も行動や適応状態を予測することを意味している。加えて、古くから多くの研究者によって、認知された環境の重要性が述べられている（Murray, 1938; Kofka, 1936; Lewin, 1935; Vygotsky, 1994）ことから、環境の主観的な意味を記述する必要があるだろう。

また、どのような環境からの要請をとらえるのかという問題もある。例えば、学校での環境からの要請のレベルとして、友人などの仲間集団や、それに教師を含めた学級集団、そして学校集団といった集団の質によって要請は異なると考えられる。例えば、Lernerらの一連の研究では、環境を教師や仲間からの要請として測定しているが、学校からの要請というレベルでは、検討していない。また、Lernerらの研究では、教師からの要請を学校での学業的要請、仲間からの要請を社会的要請としてとらえているが、教師からの要請は学業に限らず、社会性も含んでいると考えられる。したがって、学業や社会性を含む包括的なレベルでの検討も必要である。その点、Kulkaら（1980）は、不適応状態である学校での非行を生徒—学校の適合の視点から、学校単位の視点で検討している。このようなレベルでの検討は、学校間の差が大きい（根本, 1983）ことを考慮すると、意義あることであろう。また、根本（1982）は「学級集団は学校全体の教育方針により大枠を規定される」と述べているように、学級集団のレベルにおいても学校の教育方針に影響を受けていると考えられるように、学校環境における多様な要請は入れ子構造として考えられる。したがって、環境からの要請の様々な集団のレベルにおいて、個人の属性との適合の良さから行動や適応が検討される必要がある。このように個人と環境の適合の良さを様々な集団のレベルにおいて検討することで、個人の適応についての予測の精度も高まると考えられる。

第4節 適応行動としての問題行動

第1章の第4節では、問題行動に関する研究を概観し、どのように問題行動が先行研究の中でとらえられてきたかを検討してきた。その結果、問題行動は不適応行動と一義的にとらえられてきており、その中でも反社会的行動は受動的非行少年観という視点でとらえられてきたことが明らかとなったが、反社会的行動については適応的な行動であることが示唆された。

そこで、本節では、まず、適応行動として問題行動をとらえる視点、能動的非行少年観について検討する。次に、能動的非行少年観の視点から、生徒文化と問題行動の継続について検討する。

1. 適応行動としての問題行動と能動的非行少年観

第1章の4節で、問題行動は一義的に不適応行動ととらえられてきたことが明らかになった。しかし、第1章の4節で検討したように、反社会的行動については、一方では排斥されるが、もう一方では受容される文化も存在することを示唆されており (Emler & Reicher, 1995; 加藤, 2001a)、また社会や集団に参加しつつ、その中で起こされる行動であるから、適応の失敗、すなわち不適応行動と言いがたい (大久保, 2003b; 大久保・青柳, 2003b)。

例えば、Pountain & Robbins (2000) は、いつの時代にも共通する Cool の条件として、親世代から贖意を買うこと、すなわち、問題行動と烙印を押されることが必要であり、それがかえって、若い世代の中では、仲間からの尊敬や賞賛を集めることを指摘している。つまり、少年たちは、「(何か問題があつて) うまくいかないから問題行動をする」のではなく、「うまくいくために (仲間集団において Cool であるために) 問題行動をする」のであると考えられる (加藤, 未公刊)。また、攻撃児に分類される子どもが、クラスの人気者であること (Bierman, Smoot & Aumiller, 1993) や荒れている学校では問題行動を起こす生徒が肯定的に評価される傾向があること (加藤, 2003c) などが指摘されている。こうした研究は、問題行動が適応的な行動であることを示唆している研究であるといえる。

こうした問題行動を適応的な行動としてとらえる視点 (加藤, 2003c; 加藤・大久保, 2004; 大久保, 2003b) として、近年の非行研究では、「能動的な非行少年」観という見方が提示されている (國吉, 1997; 守山・西村, 1999)。この見方では、少年は種々の要因によってやむをえず非行、問題行動に走るのではなく、彼なりに状況を解釈・判断した結果、自らの目標達成 (例えば、集団内での地位の維持や向上) にとって最適であるから、非行、問題行動を起こすと考える。つまり、集団内の自らの地位を維持し、向上させるために問題行動を起こすと考えるのである (Emler & Reicher, 1995; Emler, Reicher & Ross, 1987)。したがって、こうした見方に立つと、大人や教師からは不適応行動とみられる非行、問題行動も、仲間集団や学級集団においては、支持あるいは肯定的な評価を得られる適応的な行動とみなせるのである。言い換えると、問題行動は反学校的な価値観や文化とうまく適合した行動としてとらえられるのである。そのため、学校や学級内の問題行動を検討するには、単純に社会や大人の視点から不適応行動とみなすのではなく、学校・学級という集団の中で生徒の視点からそれがもつ意味を探る必要がある (加藤, 未公刊)。

2. 問題行動の継続と生徒文化

能動的非行少年観の視点でとらえると、問題行動は反学校的な価値観や文化とうまく適合した行動としてとらえられる。適合した行動であるとしてとらえられるということは、問題行動の発生ではなく、問題行動の継続に注目する必要がある(加藤, 2001b, 2003a)。例えば、Lemert (1951) は、発生と継続に対応した形で、偶発性に満ちた1次的逸脱と、社会的相互作用の産物としての2次的逸脱とを区別することを提案しているが、偶発性に満ちた問題行動の発生を検討するよりも、相互作用の産物である問題行動の継続を検討し、そのシステムを明らかにするほうが効果的である(加藤, 2003a)。また、教育現場で問題行動が問題されるのは、それが繰り返され、継続される場合であり、問題行動の発生よりも問題行動の継続について、検討する必要がある。

また、前述のように社会や大人の視点から不適応行動とみなすのではなく、学校・学級という集団の中で生徒の視点から問題行動がもつ意味を探る必要があるが、本論文では学校・学級集団の中での生徒の意味づけとして、生徒文化に注目する。生徒文化とは、「生徒が共有する雰囲気や意味づけ」(武内, 1993)や「生徒集団に特有な価値志向と行動様式」(白石, 1978)と定義される概念であり、この概念は主に向学校的か反学校的かの軸からとらえられてきている(佐古, 1992)。反学校的な文化の一つとしては、問題行動を起こす生徒への意味づけが考えられる。

さて、能動的非行少年観に基づけば、集団内の自らの地位を維持し、向上させるために問題行動を起こすと考えるため、問題行動は周囲の生徒に支持される必要がある。したがって、問題行動が繰り返され、継続するときには、それを支持する生徒文化があると考えられるのである。つまり、問題行動を起こす生徒に対して、他の生徒から肯定的な意味づけが行われていると考えられる。

以上のことを踏まえると、問題行動の継続について検討する場合、それを支持する生徒文化があるかどうかを検討する必要がある。具体的には、生徒の意味づけに焦点を当て、検討を行う必要がある。

第5節 本論文の課題および目的と構成

本節では、本論文の課題および目的と構成について論じる。まず、第1章での先行研究の概観および問題点の整理、第2章第4節までの先行研究の関係論からのとらえなおしに基づき、本論文の課題および目的を設定する。次に、本論文の構成について示す。

1. 本論文の課題および目的

(1) 本論文で明らかとなった課題

第1章での先行研究の概観および問題点の整理、第2章第4節までの先行研究の関係論からのとらえなおしの結果、以下のような課題が明らかとなった。

①適応状態の測定に関する研究について概観し、適応感の測定における問題点について検討した結果、個人と環境の関係から生じる状態を測定する尺度を作成する必要性が示唆された。そこで、本論文では、個人と環境の関係を個人—環境の適合性としてとらえ、対人関係や学業といった要因の集合としてとらえられてきた適応感を、個人—環境の適合の感覚としてとらえなおした。したがって、個人—環境の適合性の視点から新たな適応感尺度を作成する必要性が示唆された。

②適応状態の予測に関する研究について概観し、先行研究の問題点を検討した結果、個人と環境の相互作用や関係の変数から適応状態の予測を行う必要性が示唆された。個人と環境の関係や相互作用は個人と環境の適合性としてとらえられることから、個人—環境の適合の良さ仮説を概観し、検討した結果、個人変数としての欲求に注目し、個人—環境の適合の良さ仮説の検証を行う必要性が示唆された。

③問題行動に関する研究を概観し、どのように問題行動が先行研究の中でとらえられてきたかを検討した結果、問題行動は不適応行動と一義的にとらえられてきたことが明らかとなった。その中でも反社会的行動は受動的非行少年観という視点でこれまでとらえられてきたが、最近の研究の結果から反社会的行動については適応的な行動であることが示唆された。また、適応行動として問題行動をとらえる視点、能動的非行少年観の視点から、問題行動の継続に焦点を当て、反社会的行動を支持する生徒文化について検討する必要性が示唆された。

(2) 本論文の目的

以上の課題から、青年の学校適応の問題を検討する本論文の目的を以下のように設定した。なお、第1の目的は第Ⅰ部と、第2の目的は第Ⅱ部と、第3の目的は第Ⅲ部とそれぞれ対応している。

①第1の目的は、学校への適応感の規定因について明らかにすることである。まず、第3章では大学生を対象として、個人—環境の適合性の視点から適応感尺度を作成し、その信頼性・妥当性の検証を行う。また、個人と環境の関係の変化に伴う適応感の変化について検討する。第4章では、中高生を対象とし、これまでの中高生の学校適応感尺度をとらえなおし、中高生用学校生活尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検証する。次に、個人—環境の適合性の視点から青年用適応感尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検証する。そして、適応感の規定因を検討するため、学校別に学校生活尺度と学校への適応感との関連を検討する。また、適応は欲求の充足としてとらえられることから、欲求充足と適応感との関連を第5章では検討する。

②第2の目的は、適応の問題を内面性の問題としてか、関係性の問題としてとらえて予測・理解するのがよいのかを検討することである。まず、第6章では、大学生を対象として、学校適応事例と学校不適応事例から個人—環境の適合性の視点が妥当であるかどうかを検討する。次に、第7章では大量調査によって、個人変数として心理的欲求に注目し、青年期における個人—環境の適合の良さ仮説の検証を行う。第8章では、第7章に引き続き、個人変数として学校生活欲求に注目し、中高生における個人—環境の適合の良さ仮説の検証を行う。

③第3の目的は、問題行動は不適応行動なのか、適応行動なのかを検討することである。そこで、まず第9章では、問題行動は不適応行動なのか適応行動なのかどうかを検討するために、問題行動と生徒の学校および家庭への適応感との関連について検討する。次に、第10章では、問題行動が繰り返され、継続するときには、それを支持する生徒文化があると考えられるため、問題行動を起こす生徒の学級内における位置づけを検討し、その位置づけと学級の荒れおよび生徒文化との関連を検討する。

2. 本論文の構成

本論文は、序論（第1章、第2章）・本論（第3章～第10章）・結論（第11章、第12章）から構成され、本論は第Ⅰ部（3章、4章、5章）、第Ⅱ部（6章、7章、8章）、第Ⅲ部（9章、10章）の3部構成となっており、本論文の構成はFigure 2-2に示すとおりである。

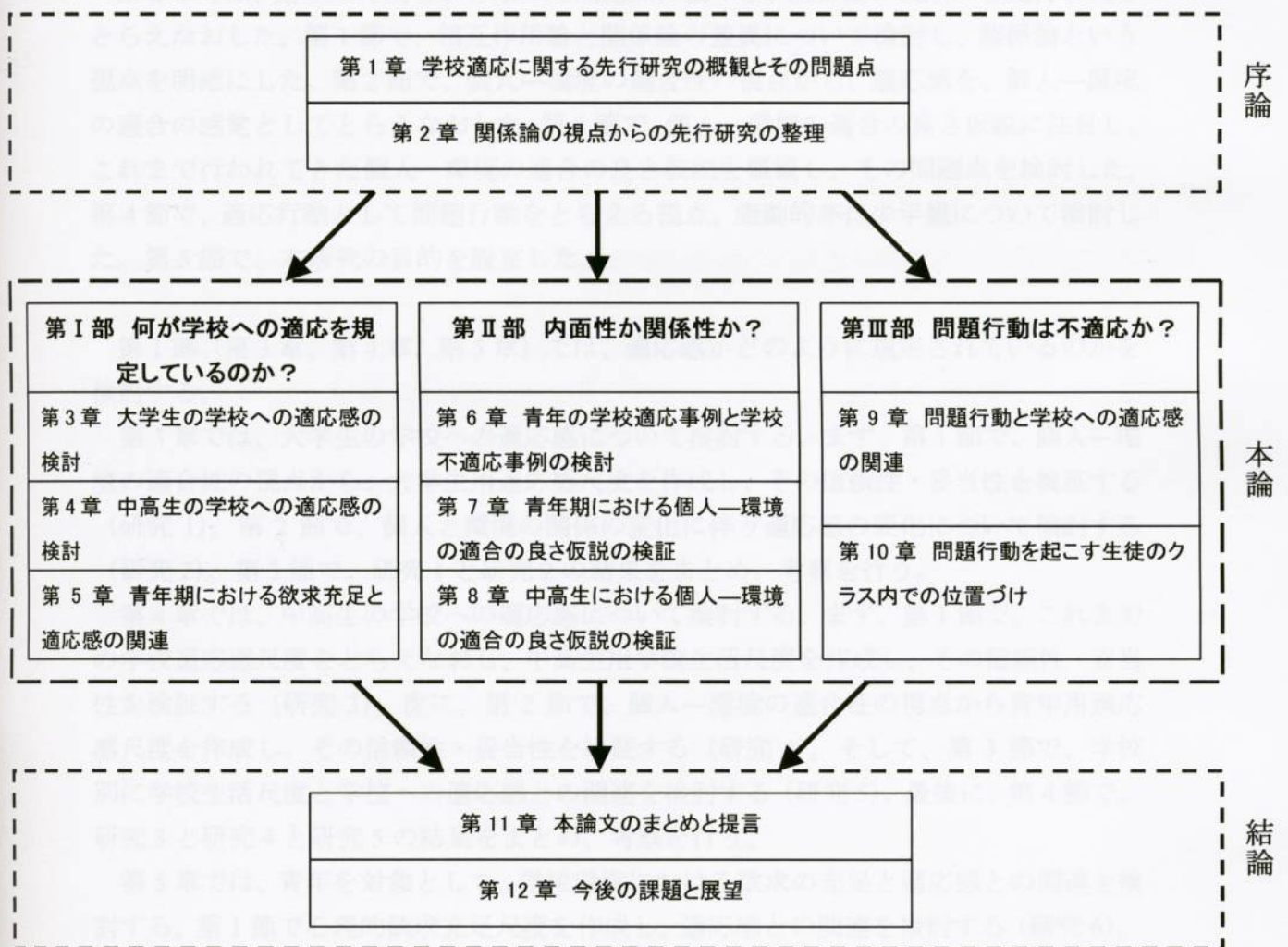


Figure 2-2 本論文の構成

第1章では、学校適応に関する先行研究を概観し、その問題点について検討した。まず、第1節で適応の定義を行い、学校適応に関する研究を①適応状態の測定に関する研究、②適応状態の予測に関する研究、③問題行動に関する研究の3つに分類した。第2節で、適応状態の測定に関する研究について概観し、適応感研究の問題点について検討した。第3節で、適応状態の予測に関する研究について概観し、個人変数と環境変数による適応状態の予測に関する研究の問題点について検討した。第4節で、問題行動に関する研究について概観し、問題行動を一義的に不適応行動としてとらえる視点、受動的・非行少年観について検討した。

第2章では、第1章で明らかとなった問題点に基づき、関係論の視点から先行研究をとらえなおした。第1節で、相互作用論と関係論の差異について検討し、関係論という視点を明確にした。第2節で、個人—環境の適合性の視点から、適応感を、個人—環境の適合の感覚としてとらえなおした。第3節で、個人—環境の適合の良さ仮説に注目し、これまで行われてきた個人—環境の適合の良さ仮説を概観し、その問題点を検討した。第4節で、適応行動として問題行動をとらえる視点、能動的・非行少年観について検討した。第5節で、本研究の目的を設定した。

第I部(第3章、第4章、第5章)では、適応感がどのように規定されているのかを検討する。

第3章では、大学生の学校への適応感について検討する。まず、第1節で、個人—環境の適合性の視点から、大学生用適応感尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検証する(研究1)。第2節で、個人と環境の関係の変化に伴う適応感の変化について検討する(研究2)。第3節で、研究1と研究2の結果をまとめ、考察を行う。

第4章では、中高生の学校への適応感について検討する。まず、第1節で、これまでの学校適応感尺度をとらえなおし、中高生用学校生活尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検証する(研究3)。次に、第2節で、個人—環境の適合性の視点から青年用適応感尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検証する(研究4)。そして、第3節で、学校別に学校生活尺度と学校への適応感との関連を検討する(研究5)。最後に、第4節で、研究3と研究4と研究5の結果をまとめ、考察を行う。

第5章では、青年を対象として、学校環境における欲求の充足と適応感との関連を検討する。第1節で心理的欲求充足尺度を作成し、適応感との関連を検討する(研究6)。第2節で、研究6の結果をまとめ、考察を行う。

第II部(第6章、第7章、第8章)では、適応を内面性の問題としてか、関係性の問題としてとらえて予測・理解するのがよいのかを検討する。

第6章では、大学生を対象として、学校適応事例と学校不適応事例から個人—環境の適合性の視点が妥当であるかどうかを検討する。第1節で、PAC分析を用いて、大学新

入生の主観的適応の構造とその意味づけについて検討する（研究7）。第2節で、研究7の結果をまとめ、考察を行う。

第7章では、青年を対象として、適合の良さ仮説の検証を行う。まず、第1節で、心理的欲求尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検証する（研究8）。第2節で、個人—環境の適合の良さ仮説を検証するため、心理的欲求、環境からの要請、不一致得点と適応感の関連を検討する（研究9）。第3節で、研究8と研究9をまとめ、考察を行う。

第8章では、第7章に引き続き、中高生を対象として、適合の良さ仮説の検証を行う。まず、第1節で、学校生活欲求尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検証する（研究10）。第2節で、個人—環境の適合の良さ仮説を検証するため、学校生活欲求、環境からの要請、不一致得点と適応感の関連を検討する（研究11）。第3節で、研究10と研究11の結果をまとめ、考察を行う。

第Ⅲ部（第9章、第10章）では、問題行動は不適応行動なのかを検討する。

第9章では、問題行動を起こす生徒の学校への適応感を検討する。第1節で、学校での問題行動と生徒の学校および家庭環境での適応感との関連を検討する（研究12）。第2節で、研究12の結果をまとめ、考察を行う。

第10章では、問題行動を起こす生徒の学級内の位置づけを検討する。第1節で、第1節（研究13）で、問題行動を起こす生徒の学級内における位置づけを検討し、その位置づけと学級の荒れおよび生徒文化との関連を検討する（研究13）。第2節で、研究13の結果をまとめ、考察を行う。

第11章では、本論文のまとめと提言を行う。

第1節で、第3章から第10章の実証研究から得られた結果についてまとめる。第2節で、第3章から第10章の実証研究から得られた結果に基づき、提言を行う。

第12章では、今後の課題と今後の展望について検討する。第1節で、今後の課題について検討する。第2節で、今後の展望について検討する。

第I部

何が学校 **本論** 応を規定

しているのか？

第3章 大学生の学校への適応感の検討

これまで、大学生の適応感やそれに伴う研究は、適応を対人関係や学業などの要因からとらえてきた。例えば、鈴木・アール・森野 (1998) は、女子学生の不適応状態を「友人関係の不調」、「授業への興味低下」、「学業意欲低下」、「大学生活への期待感低下」の4因子からとらえている。

第I部

何が学校への適応を規定

しているのか？

例えば、授業の「面白くない」といふことにならざる。しかし、大学生の学習意欲の低下が顕著であるならば、学業に参り減った学生を不適応とすると、多くの大学生が不適応ということになる。大学教壇を学業に参り減らねば意味づけしていない大学生が、学業に参り減らすに、他のことに取り組むことは、ある意味で大学に適応しているとも考えられる。こうした現状を考慮すると、これまでの適応感尺度で測定されている学業などに価値を置かない学生も数多く存在すると思われるため、大学生活に対する様々な意味づけを考慮し (中野, 2002)、大学課程へのより主体的な適応の感覚を測定する尺度が必要であると考えられる。すなわち、大学生が大学課程に対してどのような認知をしているかを感情を抱いているかを測定する尺度の開発が必要といえる。

そこで、まず第1稿 (研究1) では、個人×環境の適合性の観点から、大学生の適応感尺度の作成を行い、信頼性・妥当性の検討を行う。第2稿 (研究2) では、作成された尺度を用いて、適応の問題と直面する大学新入生を対象とし、適応感の変化の検討を行う。第3稿では、研究1と研究2をまとめ、考察を行う。

第3章 大学生の学校への適応感の検討

これまで、大学生の適応感やそれに準ずる研究は、適応を対人関係や学業などの要因からとらえてきた。例えば、鈴木・戸ヶ崎・坂野（1998）は、女子学生の不適応状態を「友人関係の不調」、「授業への興味低下」、「学業意欲低下」、「大学生活への期待感低下」の4因子からとらえている。また、藤井（1998）は、大学生活での不安を、「日常生活不安」、「評価不安」、「大学不適応」の3因子からとらえているが、項目の内容から「日常生活不安」は対人関係に関する因子、「評価不安」は学業に関する因子とも解釈できる。これらの研究の視点に立つと、個人が問題をどこに抱えているかが明確になるという利点があるため、個人への援助を目的とした場合には有益である。しかし、あらかじめ環境が求める適応の要因（対人関係や学業）を研究者側が設定することで、個人が学校環境をどのように意味づけているのかという問題は考慮されてこなかったといえる（大久保・青柳, 2003a）。

例えば、従来の研究の視点によれば、学業に取り組まない大学生は不適応ということになるだろう。しかし、大学生の学習意欲の低下が顕著である現在、学業に取り組まない学生を不適応とすると、多くの大学生が不適応ということになる。大学環境を学業に取り組む場と意味づけていない大学生が、学業に取り組まずに、他のことに取り組むことは、ある意味で大学に適応しているとも考えられる。こうした現状を考慮すると、これまでの適応感尺度で測定されている学業などに価値を置かない学生も数多く存在すると考えられるため、大学生活に対する様々な意味づけを考慮し（半澤, 2002）、大学環境へのより主観的な適応の感覚を測定する尺度が必要であると考えられる。すなわち、大学生が大学環境に対してどのような認知をしているかや感情を抱いているかを測定する尺度の開発が必要といえる。

そこで、まず第1節（研究1）では、個人—環境の適合性の視点から、大学生用適応感尺度の作成を行い、信頼性・妥当性の検討を行う。第2節（研究2）では、作成された尺度を用いて、適応の問題と直面する大学新生を対象とし、適応感の変化の検討を行う。第3節では、研究1と研究2をまとめ、考察を行う。

妥当性のための尺度

大学生用適応感尺度の妥当性の検討を行うため以下の尺度を用いた。

「学校適応一般学校尺度」(二宮 (1991) の学校生活に対する尺度のうち、「学校適応一般学校」因子の15項目を用いた。学校適応一般学校尺度は、「今の学校生活に満足している」「学校での勉強は、将来の生活や職業に役立つと思う」「この学校に対して誇りを感じる」などの項目から構成されている。回答形式は、「全くあてはまらない」「

第1節 大学生用適応感尺度の作成（研究1）（大久保・青柳, 2003a）

目的

本節（研究1）では、個人が環境と適合している時の認知や感情を測定する新しい適応感尺度を作成し、それを大学環境に適用させ、その信頼性・妥当性を検討することを目的とする。なお、妥当性としては、対人関係や学業などの要因の集合としてとらえる従来の適応感尺度ではなく、大学環境への認知や感情を測定していると考えられる適応感尺度（二宮, 1994）との関連を検討する。また、妥当性として、抑うつ尺度との関連も検討する。抑うつは、広く精神的健康の指標として用いられており、適応感との関連があると考えられる。

方法

適応感尺度の項目作成

男女大学生 112 名（男子 55 名、女子 57 名）から、「居場所があると感じる時」、「居場所がないと感じる時」の自由記述を収集した。大学生にとって、適応はなじみのない言葉であり、個人が環境と適合している時の認知や感情を測定する尺度を作成する本研究の目的から、「適応していると感じる時」ではなく、「居場所があると感じる時」、「居場所がないと感じる時」を教示文として用いた。

これらのデータを心理学専攻の大学院生 5 名が検討し、適応感尺度 44 項目を作成した。作成された適応感尺度 44 項目を大学環境に適用させ、大学環境への適応感を測定する尺度として用いた。回答形式は「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの 5 件法であった。

妥当性のための尺度

大学生用適応感尺度の妥当性の検討を行うため以下の尺度を用いた。

①学校適応—脱学校尺度：二宮（1994）の学校生活に対する尺度のうち、「学校適応—脱学校」因子の 15 項目を用いた。学校適応—脱学校尺度は、「今の学校生活に満足している」「学校での勉強は、将来の生活や職業に役立つと思う」「この学校に対して親しみを感じる」などの項目から構成されている。回答形式は、「全くあてはまらない」（1

点) ~ 「非常にあてはまる」(5点) までの5件法である。

②抑うつ尺度:抑うつ尺度としては、Zung(1965)の作成したSDS(Self-rating Depression Scale)の日本語版(福田・小林, 1973)20項目を用いた。抑うつ尺度は、「気分が沈んで憂うつだ」「朝方は、いちばん気分が良い(逆転項目)」「泣いたり、泣きたくなる」などの項目から構成されている。回答形式は、「ほとんどない」(1点) ~ 「ほとんどいつもある」(4点) までの4件法である。

調査対象者

首都圏の私立大学に通う大学生418名(男性234名、女性184名)であった。

結果と考察

大学環境への適応感尺度44項目に対して、因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行った(Table 3-1)。因子負荷量の絶対値0.4以上を示した項目を参考に4因子29項目が妥当であると考えられた。第1因子は、「周囲に溶け込んでいる」や「周りの人と楽しい時間を共有している」など、気楽な居心地の良さを表す項目からなっているので、「居心地の良さの感覚」因子と解釈した。第2因子は、「他人から頼られている」や「必要とされていると感じる」など、他者からの信頼感や受容感を表す項目からなっているので、「被信頼・受容感」因子と解釈した。第3因子は、「熱中できるものがある」や「好きなことができる」など、課題や目的のあることから生じる満足感を表す項目からなっているので、「課題・目的の存在」因子と解釈した。第4因子は、「その状況で嫌われていると感じる(逆転項目)」や「無視されていると感じる(逆転項目)」など、他者からの拒絶感や疎外感を表す項目からなっているので、「拒絶感のなさ」因子と解釈した。以後、これら4因子29項目を大学環境への適応感尺度とする。

尺度の信頼性を検討するため、クロンバックの α 係数を算出したところ、第1因子は0.895、第2因子は0.858、第3因子は0.828、第4因子は0.760であった。よって、内的整合性の観点からの信頼性は十分であることが示された。次に、尺度の妥当性を検討するため、大学環境への適応感尺度と学校適応—脱学校尺度および抑うつ尺度との相関係数を算出した(Table 3-2)。その結果、学校適応—脱学校尺度との関連では、得られた相関係数はすべて有意な正の値を示し、 $r=.410\sim.701$ の範囲であった。抑うつ尺度との関連では、得られた相関係数はすべて有意な負の値を示し、 $r=-.385\sim-.517$ の範囲であった。

Table 3-1 大学環境への適応感尺度因子分析結果

〈項目〉	因子 負 荷 量			
	I	II	III	IV
I 居心地の良さの感覚 ($\alpha=.895$)				
周囲に溶け込めている	.849	.038	-.106	-.104
周りの人と楽しい時間を共有している	.800	-.015	-.089	-.048
自由に話せる雰囲気である	.710	.004	.004	-.010
周りに共感できる	.692	.118	-.054	.151
周りの人と類似している	.604	.021	-.232	.228
* 孤立している	-.575	.009	.126	.336
周りから理解されている	.470	.379	-.029	.032
受け入れられていると感じる	.438	.238	.087	-.086
リラックスできる	.426	.111	.222	-.031
ありのままの自分を出せている	.411	.067	.193	-.046
II 被信頼・受容感 ($\alpha=.858$)				
他人から頼られていると感じる	-.067	.846	-.063	-.039
必要とされていると感じる	.012	.836	-.062	-.042
他人から関心をもたれている	.172	.577	.083	.068
一定の役割がある	.143	.496	.148	.103
良い評価がされていると感じる	.115	.493	.135	-.009
存在を認められている	.202	.413	.067	-.142
III 課題・目的の存在 ($\alpha=.828$)				
熱中できるものがある	-.215	.091	.808	.110
好きなことができる	.027	.057	.730	.090
満足している	.326	-.178	.676	.071
* 退屈である	-.104	-.020	-.647	-.019
やるべき目的がある	-.322	.126	.624	.074
自分のペースでいられる	-.112	-.048	.521	-.244
* 寂しさを感じる	-.143	.129	-.476	.151
IV 拒絶感の無さ ($\alpha=.760$)				
* その状況で嫌われていると感じる	.157	-.001	.094	.802
* 無視されていると感じる	-.014	.002	.094	.697
* 疎外されていると感じる	-.129	.044	-.076	.670
* 自分が場違いだと感じる	.070	-.071	-.069	.523
* 浮いている	-.170	-.076	.030	.508
* 他人から干渉されているように感じる	.347	.034	-.192	.462
因子間相関				
	I	II	III	
	II	.721		
	III	.626	.548	
	IV	.593	.385	.488

注: * がついている項目は、各尺度における逆転項目を示す。

Table 3-2 大学環境への適応感尺度と学校享受感・学校適応—脱学校尺度・抑うつ尺度との関連

	居心地の良さの感覚	課題・目的の存在	被信頼・受容感	劣等感のなさ
学校適応—脱学校	.594***	.701***	.442***	.410***
抑うつ	-.517***	-.484***	-.385***	-.456***

***p<.001

以上の結果から、本尺度の「居心地の良さの感覚」と「課題・目的の存在」については、「学校適応—脱学校」尺度とおおむね類似した概念を測定していると考えられる。また、本尺度の「被信頼・受容感」と「劣等感の無さ」については、「学校適応—脱学校」尺度と関連してはいるが、その値が「居心地の良さの感覚」と「課題・目的の存在」と「学校適応—脱学校」尺度との相関係数よりも低いことから、別の概念を測定していると考えられる。本尺度の「被信頼・受容感」と「劣等感の無さ」は学校環境における他者との関係性から生じる感覚であると考えられることから、全体的な学校生活への適応度を測定している「学校適応—脱学校」尺度とは別の概念を測定していると考えられる。また、適応の指標として用いられることが多い「抑うつ」尺度と本尺度が関連していたことから、学校で主観的に適応していないことは精神的健康に結びつくことが示唆され、納得のいく結果といえる。

第2節 大学新生の適応感の変化の検討（研究2）（大久保・青柳，印刷中）

前節（研究1）で作成された尺度は、個人と環境の適合の感覚、すなわち個人と環境の関係から生じる状態を測定する尺度であるため、大学環境との関係が変化した者と変化しなかった者ではその変化に違いがあると考えられる。したがって、本研究では、大学環境との関係が変化した者と変化しなかった者に分類し、大学環境への適応感の変化を検討することとする。また、個人と環境の関係の変化に伴う大学環境への適応感の変化を検討することは大学生用適応感尺度の妥当性の検証にもなると考えられる。

したがって、入学当初の「居場所」の有無と入学後しばらく経った後の「居場所」の有無から大学1年生を4群に分類し、大学環境への適応感の変化を検討する。

目的

本節（研究 2）では新しい学校環境で適応の問題と直面する大学 1 年生を対象とし、大学環境への適応感の変化を検討し、尺度の構成概念妥当性の検証を行うことを目的とする。大学生の適応の問題において夏期休暇がターニングポイントであることが示唆されている（戸ヶ崎・鈴木・坂野, 1999）ことから、夏期休暇を挟んだ大学環境への適応感の変化を検討する必要があるといえる。よって、本研究では入学当初（4 月）の大学環境への適応感と夏季休暇をはさんだ後（10 月）の 2 時点の大学環境への適応感を測定する。また、研究 1 では大学生用適応感尺度の性差の検討が行われなかったことから、本研究では性差の検討も併せて行う。

方法

質問紙の構成

- ①大学環境への適応感尺度：研究 1 で作成した作成した大学生用適応感尺度 4 因子 29 項目を用いた。本研究では、この 4 因子を大学環境への適応感尺度として用いた。回答形式は、「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの 5 件法である。
- ②大学環境における「居場所」の有無の測定：大学環境において「居場所」があると感じるか、「居場所」が無いと感じるかのどちらかを選択させた。

調査対象者と手続き

入学直後の前期 4 月と後期 10 月の講義時間を利用して、首都圏の私立大学に通う大学 1 年生 204 名（男性 133 名、女性 71 名）に対して質問紙調査を実施した。

結果と考察

性差の検討

まず、大学環境への適応感尺度を従属変数として、性別×時期の 2 要因の分散分析を行った（Table 3-3）。その結果、「居心地の良さの感覚」得点では、性別の主効果（ $F(1,202)=7.48, p<.01$ ）と時期の主効果（ $F(1,202)=7.45, p<.01$ ）がみられた。「被信頼・受容感」得点では、時期の主効果（ $F(1,202)=9.08, p<.01$ ）がみられた。

「居心地の良さの感覚」では女子が男子よりも得点が高かったが、女子のほうが学校に適應していることは二ノ宮・大野（1990）の研究において報告されている。「居心地の良さの感覚」は、特に二ノ宮（1994）の学校適應—脱学校尺度と強い関連がある（研究1）ことから納得のいく結果といえる。また、「居心地の良さの感覚」と「被受容・信頼感」では、10月のほうが4月よりも得点が高かったが、新しい環境に慣れ、新たな関係を築いたことにより適應感が高くなったのだと考えられる。

Table 3-3 性別×時期ごとの大学環境への適應感尺度の平均値と2要因分散分析結果

	男子		女子		二要因分散分析		
	(N= 133)		(N= 71)		性別	時期	交互作用
	4月	10月	4月	10月	F値	F値	F値
居心地の良さの感覚	28.835 (6.651)	30.752 (6.771)	31.099 (6.655)	32.578 (6.212)	7.479**	7.452**	0.124
被受容・信頼感	15.684 (4.227)	17.000 (4.030)	16.239 (3.926)	17.324 (3.872)	0.986	9.084**	0.084
課題・目的の存在	22.654 (5.135)	22.474 (5.060)	23.380 (5.001)	23.169 (4.790)	1.462	0.191	0.001
拒絶感の無さ	21.384 (3.888)	21.587 (3.772)	22.127 (3.581)	21.338 (3.242)	0.344	0.737	2.112

カッコ内は標準偏差

**p<.01

適應感の変化の検討

大学環境への適應感尺度の継時的変化を検討するため、前期、後期ともに「居場所」が無いと答えた調査協力者43名を「無→無」群、前期に「居場所」が無いと答え、後期に「居場所」があると答えた調査協力者68名を「無→有」群、前期に「居場所」があると答えたが、後期に「居場所」が無いと答えた調査協力者30名を「有→無」群、前期、後期ともに「居場所」があると答えた調査協力者63名を「有→有」群と分類した。その上で、大学環境への適應感尺度を従属変数として、時期×群の2要因の分散分析を行った（Table 3-4）。その結果、時期と群の交互作用が「居心地の良さの感覚」得点（ $F(3,200)=36.10, p<.01$ ）、「被信頼・受容感」得点（ $F(3,200)=18.48, p<.01$ ）、「課題・目的の存在」得点（ $F(3,200)=14.38, p<.01$ ）、「拒絶感の無さ」得点（ $F(3,200)=3.36, p<.05$ ）全てにおいて認められた（Figure 3-1, Figure 3-2, Figure 3-3, Figure 3-4）。Tukey法による多重比較の結果、「居心地の良さの感覚」得点、「被信頼・受容感」得点、「課題・目的

の存在」得点では、4月には、「有→無」群と「有→有」群が「無→無」群と「無→有」群よりも有意に得点が高かったが、10月には、「無→有」群と「有→有」群が「無→無」群と「有→無」群よりも有意に得点が高くなっていった。「拒絶感の無さ」得点では、4月には「有→有」群が「無→無」群と「無→有」群よりも有意に高かったが、10月には、「有→有」群が「無→無」群と「有→無」群よりも、「無→有」群が「無→無」群よりも有意に得点が高くなっていった。

Table 3-4 時期×群ごとの大学環境への適応感尺度の平均値と2要因分散分析結果

	無→無群 (N= 43)		無→有群 (N= 68)		有→無群 (N= 30)		有→有群 (N= 63)		二要因分散分析		
									時期	群	交互作用
	4月	10月	4月	10月	4月	10月	4月	10月	F値	F値	F値
居心地の良さの感覚	25.325 (4.965)	25.581 (5.320)	26.412 (6.433)	34.235 (4.905)	33.667 (5.622)	26.500 (5.218)	34.095 (4.409)	34.603 (5.604)	0.493	40.094***	36.099***
被受容・信頼感	13.628 (3.892)	14.628 (3.892)	14.574 (3.675)	18.559 (3.083)	18.433 (3.954)	14.633 (3.596)	17.603 (3.457)	18.429 (3.701)	1.997	17.735***	18.484***
課題・目的の存在	19.395 (4.238)	19.093 (4.633)	21.427 (5.023)	24.265 (4.544)	25.267 (4.210)	20.433 (3.191)	25.778 (3.875)	24.603 (4.613)	4.479*	25.635***	14.379***
拒絶感の無さ	19.488 (3.731)	18.954 (3.352)	21.279 (3.582)	22.544 (3.164)	21.833 (3.797)	20.567 (3.411)	23.413 (3.236)	22.556 (3.330)	1.064	19.360***	3.363*

カッコ内は標準偏差

*p<.05 ***p<.001

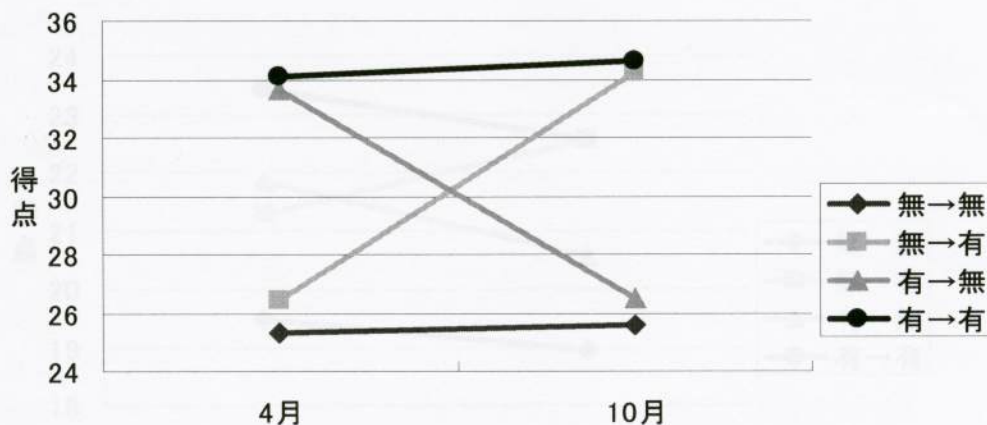


Figure 3-1 居心地の良さの感觉得点の各群別の変化

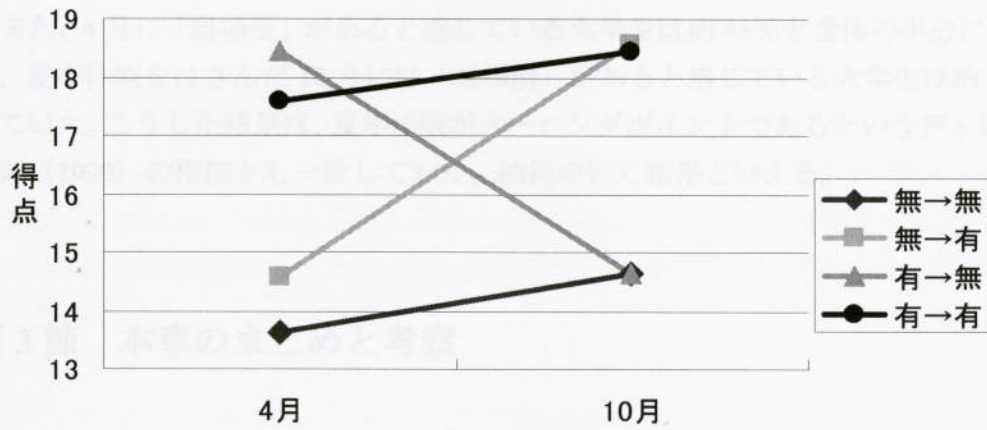


Figure 3-2 被信頼・受容感得点の各群別の変化

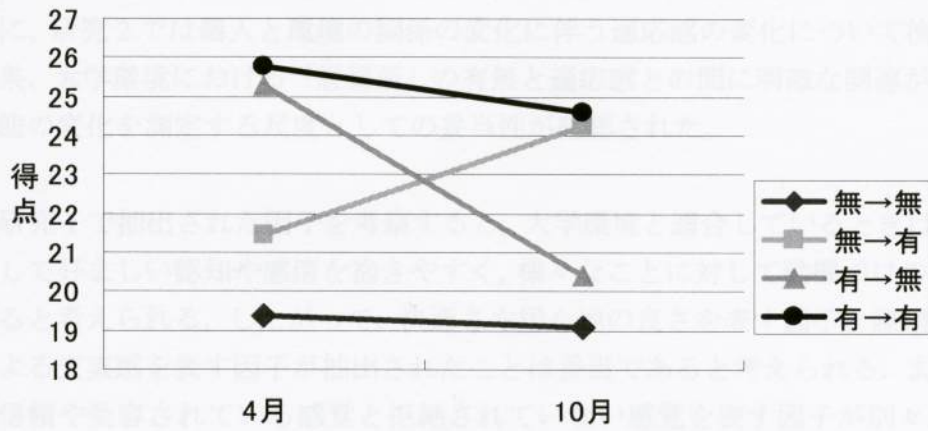


Figure 3-3 課題・目的の存在得点の各群別の変化

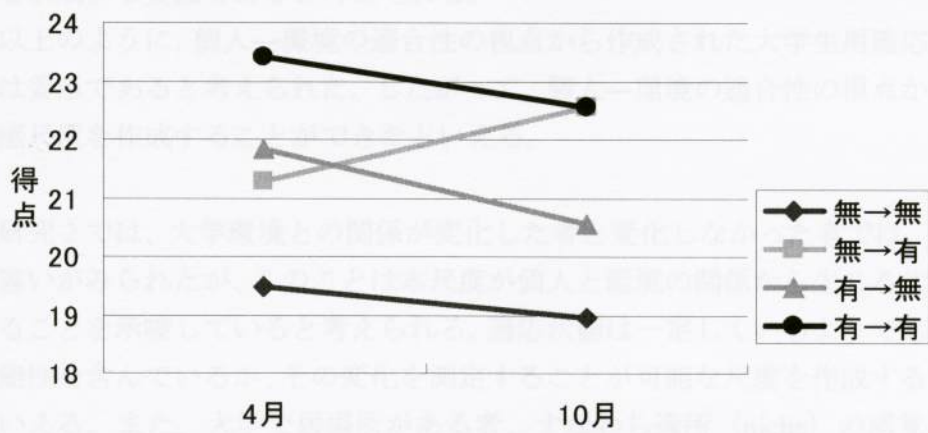


Figure 3-4 拒絶感の無さ得点の各群別の変化

また、4月に「居場所」があると感じている大学生は約45%と全体の半分に満たないが、夏季休暇をはさんだ10月には「居場所」があると感じている大学生は約65%と増えていた。こうした結果は、夏季休暇がターニングポイントであるという戸ヶ崎・鈴木・坂野(1999)の指摘とも一致しており、納得のいく結果といえる。

第3節 本章のまとめと考察

本章では、まず研究1で従来の大学生用の適応感尺度とは異なる、環境と適合している時に生じる認知や感情に焦点を当てた尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検討した。作成された大学生用適応感尺度は、十分な信頼性と妥当性を有していると考えられた。次に、研究2では個人と環境の関係の変化に伴う適応感の変化について検討した。その結果、大学環境における「居場所」の有無と適応感との間に明確な関連がみられ、適応状態の変化を測定する尺度としての妥当性が確認された。

研究1で抽出された因子を考察すると、大学環境と適合しているときは、大学環境に対して好ましい認知や感情を抱きやすく、様々なことに対して動機づけの高まる状態になると考えられる。したがって、快適さや居心地の良さを表す因子と課題や目的の存在による充実感を表す因子が抽出されたことは妥当であると考えられる。また、周囲からの信頼や受容されている感覚と拒絶されていない感覚を表す因子が別々に抽出されたことは、従来の対人関係因子とは異なったものである。このことは単なる他者との親和関係ではなく、当該の環境において他者との関係をどのようにとらえているかが適応感を構成する要因であると考えられる。

以上のように、個人—環境の適合性の視点から作成された大学生用適応感尺度の4因子は妥当であると考えられた。したがって、個人—環境の適合性の視点から大学生用適応感尺度を作成することができたといえる。

研究2では、大学環境との関係が変化した者と変化しなかった者では、適応感の変化に違いがみられたが、このことは本尺度が個人と環境の関係から生じる状態を測定していることを示唆していると考えられる。適応状態は一定しているようでも常に変化する可能性を含んでいるが、その変化を測定することが可能な尺度を作成することができたといえる。また、大学で居場所がある者、すなわち適所(niche)の感覚がある者ほど得点が高いことから環境への適合感を測定していると考えられる。また、研究1で検討しなかった性差については、「居心地の良さの感覚」では女子が男子よりも得点が高

かった。こうした結果は、先行研究の結果とも整合性があることから、納得のいくものであり、本尺度の妥当性を損なうものではないと考えられた。

本章では、大学生を対象として研究を行ってきたが、中高生の適応感については検討していない。したがって、第4章では中高生の学校への適応感について検討する。特に、中学校・高校では、学校の雰囲気も様々であることから、学校の特徴も考慮して、学校への適応感を検討する。また、大学生の適応感は高校時代の適応感にも影響されていることが指摘されている（研究7）ことなどを勘案すると、学校段階による変化を考慮できる、青年に共通する適応感尺度を作成する必要があるといえる。

なるため、説明を目的とした場合には有益であると考えられる。だが、従来の適応感研究における学校への適応感や不適応感の測定は、あらかじめ学校環境が求められる要因（友人との関係、教師との関係、学業）を研究者側が設定することで、当該の学校環境がどのような特徴を持っていて、何が重視されているのかは考慮されていない（岡田、2004；大久保・青柳、2004）。つまり、友人関係や教師との関係や学業はどの学校においても等しく価値が置かれ、学校適応に対して正の影響を与えているという暗黙の仮説をもって研究されてきたのである。したがって、これまでの適応感研究では、友人との関係もよく、教師との関係もよく、学業にも積極的に取り組む青年が最も適応していると考えられてきたのである。

しかし、こうした要因の欠如は学校への適応の問題とは異なると考えられる。実際に、教師との関係が悪くても適応の問題を抱えていない生徒も存在していたり、学業に積極的に取り組まなくても学校での適応の問題を抱えていない生徒も存在している。特に、教師との関係や学業に価値が置かれていない学校では、教師との良い関係や学業への積極的な取り組みは必ずしも学校への適応に結びつかないと考えられる。つまり、従来の適応感尺度による測定では、学校によって実際に青年が主観的に適応の問題を抱えているかどうかとは一致しない可能性がある。こうした従来の適応感の問題点を克服すると、学校への適応の問題は個人と環境の関係（近藤、1994）の中で、青年が学校をどのように主観的に認知し、学校に対してどのような感情を抱いているのかを知ることを前提とする必要がある。したがって、研究者が設定した適応の基盤ではなく、青年自身の認識する学校環境に合うか—合わないかという主的基盤に基づき尺度を作成する必要があるだろう。

このような観点で従来の適応感研究をとりなみすると、適応感の因子であると考えられてきた（友人との関係）、（教師との関係）、（学業）などは、学校への適応感そのものというよりも、適応感を規定する学校生活の要因としておぼろげにみられる（大久保・青柳、2004）。学校や個人によって重視される学校生活の要因は異なると考えられるため、学校生活の要因が学校への適応感にも与える影響の構造は異なると考えられる。例えば、学業が重視されていない学校では、学業への積極的な取り組みが学校への適応感とは関係

第4章 中高生の学校への適応感の検討

これまで、青年の適応感に関する研究の多くは、主に学校への適応感や不適応感に焦点をあててきた。こうした学校への適応感や不適応感は対人関係（友人との関係や教師との関係）や学業などの要因の集合として測定されてきた（例えば、小泉, 1995b; 内藤・浅川・高瀬・古川・小泉, 1987; 鈴木・戸ヶ崎・坂野, 1998; 戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野, 1995）。これらの研究は、個人が学校生活において問題をどこに抱えているかが明確になるため、援助を目的とした場合には有益であると考えられる。だが、従来の適応感研究における学校への適応感や不適応感の測定は、あらかじめ学校環境が求める要因（友人との関係、教師との関係、学業）を研究者側が設定することで、当該の学校環境がどのような特徴を持っていて、何が重視されているのかは考慮されていない（岡田, 2004; 大久保・青柳, 2004）。つまり、友人関係や教師との関係や学業はどの学校においても等しく価値が置かれ、学校適応に対して正の影響を与えているという暗黙の仮説をもって研究されてきたのである。したがって、これまでの適応感研究では、友人との関係もよく、教師との関係もよく、学業にも積極的に取り組む青年が最も適応していると考えられてきたのである。

しかし、こうした要因の欠如は学校への適応の問題とは異なると考えられる。現実には、教師との関係が悪くても適応の問題を抱えていない生徒も存在しているし、学業に積極的に取り組まなくても学校での適応の問題を抱えていない生徒も存在している。特に、教師との関係や学業に価値が置かれていない学校では、教師との良い関係や学業への積極的な取り組みは必ずしも学校への適応に結びつかないと考えられる。つまり、従来の適応感尺度による測定では、学校によって実際に青年が主観的に適応の問題を抱えているかどうかとは一致しない可能性がある。こうした従来の適応感の問題点を考慮すると、学校への適応の問題は個人と環境の関係（近藤, 1994）の中で、青年が学校をどのように主観的に認知し、学校に対してどのような感情を抱いているのかを知ることから出発する必要がある。したがって、研究者が設定した適応の基準ではなく、青年自身の所属する学校環境に合うか—合わないかという内的基準に基づく尺度を作成する必要があるだろう。

このような観点で従来の適応感研究をとらえなおすと、適応感の因子であると考えられてきた「友人との関係」、「教師との関係」、「学業」などは、学校への適応感そのものというよりも、適応感を規定する学校生活の要因としてとらえなおせる（大久保・青柳, 2004）。学校や個人によって重要視される学校生活の要因は異なると考えられるため、学校生活の要因が学校への適応感に与える影響の構造は異なると考えられる。例えば、学業が重視されていない学校では、学業への積極的な取り組みは学校への適応感とは関

連しないと考えられるし、反教師的な文化が存在するような学校では、教師との良い関係は学校への適応感とは関連しないと考えられる。これらの問題点を勘案すると、適応本来の意味である個人と環境の関係の視点から適応感尺度を作成する必要がある。この視点からとらえると、適応感とは「個人が環境と適合していると意識していること」であると考えられる。よって、対人関係や学業などの要因の集合としての従来の適応感尺度ではなく、個人と環境が適合しているときの認知や感情に焦点を当てた適応感尺度が必要となると考えられる。このような尺度としては古市・玉木（1994）の学校享受感尺度や久世・二ノ宮・大野（1985）の学校生活に対する尺度の「学校適応—脱学校」因子が考えられるが、これらの尺度は1因子構造であり、適応感の多様な側面をとらえきれないという問題点がある。また、これまで学校への適応感・不適応感を測定する尺度は学校段階ごとに作成されてきたため、変化を検討することができないという問題点もある。大学生の適応感は高校時代の適応感にも影響されていることが指摘されている（研究7）ことなどを勘案すると、学校段階による変化を考慮できる、青年に共通する多因子構造の尺度を作成する必要があるといえる。

また、学校の特徴によって適応状態は異なる（Fentzel & Blyth, 1986）ことから学校の特徴を把握した上で学校別の分析を行う必要があると考えられる。例えば、二ノ宮・大野（1990）の研究でも、学校別に分析を行い、学校の特徴と関連づけながら考察しているように、学校への適応は学校の特徴を把握した上で学校ごとにとらえる必要がある。実際、学校ごとに特徴があることを考慮すると、こうした学校別の分析を行うことは非常に意義があると考えられる。また、何よりも、こうした分析を行う理由は、従来の研究が前提としてきた「友人との関係」「教師との関係」「学業」という3つの要因が学校適応に正の影響を与え、一様に高いことが適応しているという暗黙の仮説の検証を行うためである。具体的には、学校別に学校生活の要因がどのように適応感に影響を与えているのかを検討する。

そこで、本章では、まず第2節（研究3）で、これまでの中高生用の学校適応感尺度を学校生活の要因ととらえなおし、学校生活尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検討する。次に、第3節（研究4）で、個人—環境の適合性の視点から青年に共通する適応感尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検討する。第4節（研究5）で、第2節（研究3）と第3節（研究4）で作成した尺度を用いて、学校別に適応感の規定因の検討を行う。最後に、第5節で、研究3と研究4と研究5をまとめ、考察を行う。

第1節 中高生用学校生活尺度の作成（研究3）（大久保・青柳, 2004）

前節で、従来の学校適応感尺度や学校不適応感尺度を学校生活の要因としてとらえ直したが、尺度実施の際の問題点が依然として残る。その問題点とは、ほとんどの学校適応感尺度や学校不適応感尺度が中学生と高校生を分けて尺度化しているため、学校段階による違いが検討できないという点である。中高生に共通する尺度、例えば中学・高校用学校モラルテスト（学校モラル研究会, 1984）なども存在するが、項目数が90と多く、負担が大きいという問題点をもつ（小泉, 1995b）。したがって、中学生と高校生に共通する主な学校生活の要因を測定でき、簡便に実施できる尺度を作成する必要があるといえる。

目的

本節（研究3）では、学校生活尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検討することを目的とする。なお、併存的妥当性として、中学生においては教育環境適応尺度Ⅱ（小泉, 1995b）との関連を、高校生においては高校生用学校環境適応感尺度（内藤・浅川・高瀬・古川・小泉, 1987）との関連を検討する。

方法

学校生活尺度の項目作成

学校生活尺度を作成するため、まず、中学生81名、高校生87名から「学校での生活でうまくやれているときはどんなときですか？」という教示の下、自由記述を収集した。収集された自由記述と従来の学校適応感尺度や学校不適応感尺度の項目を参考にして、学校生活尺度21項目を作成した。なお、本研究では簡便に使用できる尺度を作成することが目的であるため、「友人との関係」「教師との関係」「学業」以外の要因は、尺度には含めずに作成を行った。項目の精選にあたっては、学校教師2名の意見も参考にし、心理学専攻の大学院生3名で協議を重ねた。また、今回の調査では、生活一般ではなく、学校での生活について尋ねるため、「今のあなたの学校での生活についてお聞きします。学校の生活では以下の点にどの程度あてはまりますか？」と教示を行った。回答形式は「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの5件法である。

妥当性のための尺度

学校生活尺度の妥当性の検討を行うため以下の尺度を用いた。なお、①の尺度は中学生に実施し、②の尺度は高校生に実施した。

①教育環境適応尺度Ⅱ：中学生を対象として作成された小泉（1995b）の教育環境適応尺度Ⅱのうち、「正の級友関係」「負の級友関係」「学習意欲」「対教師関係」の4因子14項目を用いた。回答形式は、「ほとんどありません」から「よくあります」までの4件法である。

②高校生用学校環境適応感尺度：高校生を対象として作成された内藤・浅川・高瀬・古川・小泉（1987）の高校生用学校環境適応感尺度のうち、「友人関係」「学習意欲」「教師関係」の3因子18項目を用いた。回答形式は、「全くあてはまらない」から「非常によくあてはまる」までの5件法である。

調査対象者

中学生329名（男子174名、女子155名）、高校生479名（男子240名、女子239名）の計808名であった。

結果と考察

因子分析について

学校生活尺度21項目に対して、因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った（Table 4-1）。因子負荷量の絶対値0.4以上を示した項目を参考に3因子20項目が妥当であると考えられた。第1因子は、「仲の良い友人がたくさんいる」や「友人は私の気持ちをわかってくれる」など、友人との良い関係を表す項目からなっているので、「友人との関係」因子と解釈した。第2因子は、「一生懸命勉強している」や「成績を上げるために努力している」など、学業に対する取り組みを表す項目からなっているので、「学業」因子と解釈した。第3因子は、「先生は生徒の気持ちをわかってくれる」や「先生は生徒の言うことを真剣に聞いてくれる」など、教師との良い関係を表す項目からなっているので、「教師との関係」因子と解釈した。第3因子までの累積寄与率は58.513%であった。以後、これら3因子20項目を学校生活尺度とする。

まず、尺度の信頼性を検定するため、Cronbach's α 係数を算出したところ、第1因子は0.876、第2因子は0.878、第3因子は0.828であった。よって、内的整合性の観点からの信頼性は十分であることが示された。

Table 4-1 学校生活尺度因子分析結果

〈項目〉	因子 負 荷 量		
	I	II	III
I 友人との関係 ($\alpha=0.876$)			
仲の良い友人がたくさんいる	.799	.043	.108
友人は私の気持ちをわかってくれる	.764	.135	.062
気軽に話しかける友人がたくさんいる	.760	.073	.111
友人と一緒にいると楽しい	.698	.102	.065
悩みを打ち明けあえる友人がいる	.680	.131	-.014
同じことに興味をもっている友人がいる	.624	.154	.113
友人に好かれている	.596	.111	.171
II 学業 ($\alpha=0.878$)			
一生懸命勉強している	.160	.823	.174
成績を上げるために努力している	.167	.763	.173
授業の内容を理解している	.080	.756	.159
勉強でわからないことはわからないままにしない	.073	.723	.141
授業をまじめにうけている	.178	.690	.164
勉強に楽しく取り組んでいる	.148	.608	.344
III 教師との関係 ($\alpha=0.828$)			
先生は生徒の気持ちをわかってくれる	.065	.074	.738
先生は生徒の言うことを真剣に聞いてくれる	.144	.085	.676
先生は生徒の相談にのってくれる	.122	.129	.648
先生は生徒に公平に接してくれる	.058	.120	.611
困っているときに先生は励ましてくれる	.019	.222	.597
先生はわかりやすく教えてくれる	.181	.320	.524
先生の言うことをきちんと守っている	.039	.340	.503
固有値	6.471	3.110	2.122
寄与率	32.353	15.550	10.610
累積寄与率	32.353	47.903	58.513

以上の結果から、学校生活尺度の3因子は従来の学校生活尺度の3因子とほぼ対応していると考えられた。

信頼性と妥当性について

まず、尺度の信頼性を検討するため、クロンバックの α 係数を算出したところ、第1因子は0.876、第2因子は0.878、第3因子は0.828であった。よって、内的整合性の観点からの信頼性は十分であることが示された。

次に、尺度の妥当性を検討するため、中学生では教育環境適応尺度Ⅱとの相関係数を、高校生では高校生用学校環境適応感尺度との相関係数を算出した。その結果、中学生では、学校生活尺度の「友人との関係」と教育環境適応尺度Ⅱの「正の級友関係」($r=.679, p<.001$)、学校生活尺度の「友人との関係」と教育環境適応尺度Ⅱの「負の級友関係」($r=-.514, p<.001$)、学校生活尺度の「学業」と教育環境適応尺度Ⅱの「学習意欲」($r=.784, p<.001$)、学校生活尺度の「教師との関係」と教育環境適応尺度Ⅱの「対教師関係」($r=.583, p<.001$)の間に強い関連がみられた (Table 4-2)。他の組み合わせでも有意なものがあったが、学校生活尺度の「友人関係」と教育環境適応尺度Ⅱの「正の級友関係」「負の級友関係」、学校生活尺度の「学業」と教育環境適応尺度Ⅱの「学習意欲」、学校生活尺度の「教師との関係」と教育環境適応尺度Ⅱの「対教師関係」などの対応した組み合わせの相関係数のほうが高かった。

Table 4-2 学校生活尺度と教育環境適応尺度Ⅱとの関連

	友人との関係	学業	教師との関係
級友関係(正)	.679***	.153**	.141*
級友関係(負)	-.514***	-.123*	.021
学習意欲	.316***	.784***	.415***
対教師関係	.256***	-.275***	.583***

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

また、高校生では、学校生活尺度の「友人との関係」と高校生用学校環境適応感尺度の「友人関係」($r=.825, p<.001$)、学校生活尺度の「学業」と高校生用学校環境適応感尺度の「学習意欲」($r=.758, p<.001$)、学校生活尺度の「教師との関係」と高校生用学校環境適応感尺度の「教師関係」($r=.628, p<.001$)の間に強い関連がみられた (Table 4-3)。高校生の結果においても、中学生の結果と同様に対応した組み合わせの相関係数が最も高かった。以上の結果から、学校生活尺度の3因子は従来の学校適応感尺度の3因子とほぼ対応していると考えられた。

Table 4-3 学校生活尺度と高校生用学校環境適応感尺度との関連

	友人との関係	学業	教師との関係
友人関係	.825***	.124**	.168***
学習意欲	.082	.758***	.329***
教師関係	.269***	.398***	.628***

p<.01 *p<.001

学校生活尺度の性差と学校段階差について

学校生活尺度の性差と学校段階差を検討するため、学校生活尺度を従属変数とし、性別（男子、女子）と学校段階（中学、高校）を独立変数とした 2 要因の分散分析を行った（Table 4-4）。その結果、「友人との関係」得点では性別の主効果（ $F(1,804)=10.513$, $p<.01$ ）、学校段階の主効果（ $F(1,804)=8.761$, $p<.01$ ）がみられ、女子のほうが男子よりも「友人との関係」得点が有意に高く、また、中学生のほうが高校生よりも「友人との関係」得点が有意に高かった。女子のほうが男子よりも「友人との関係」得点が高いという結果については、McClelland（1953）が女子については親和動機が中核的な動機であることを示唆しているし、前原（1980）や青柳（1983）も親和動機は女子が男子より高いことを示していることから納得のいく結果といえる。つまり、親和動機が高い女子は、男子と比較して積極的に友人に対して働きかけ親密な関係を形成していると考えられる。こうした解釈は、古屋（1995）が女子のほうがより親密な親友との関係を形成していることを示していることから妥当な解釈であると考えられる。中学生のほうが高校生よりも「友人との関係」得点が高いという結果については、一般に義務教育では友人との良い関係を築くことを学校側から求められることが多いことから妥当な結果であると考えられる。「学業」得点では、性別×学校段階の交互作用（ $F(1,804)=9.723$, $p<.01$ ）がみられた。交互作用を検討した結果、高校生において男子のほうが女子よりも「学業」得点が有意に高かった。男子のほうが女子よりも「学業」得点が高いという結果については、男子のほうが女子よりも達成動機が高いという青柳（1983）の研究結果からも、学業に対して男子のほうが積極的に取り組んでいるという本研究の結果は納得のいく結果といえる。

Table 4-4 性別×学校段階ごとの学校生活尺度の平均値と2要因分散分析結果

	男子		女子		二要因分散分析		
	中学生 (N=174)	高校生 (N=240)	中学生 (N=155)	高校生 (N=239)	性別 F値	学校段階 F値	交互作用 F値
友人との関係	25.483 (5.881)	24.717 (5.295)	27.161 (5.998)	25.594 (5.058)	10.513**	8.761**	1.033
学業	19.586 (6.067)	20.504 (5.097)	19.156 (6.489)	17.531 (5.387)	17.420***	0.751	9.723**
教師との関係	19.420 (4.814)	19.188 (4.747)	19.684 (4.805)	18.720 (5.985)	0.075	2.607	0.977

カッコ内は標準偏差

p<.01 *p<.001

第2節 青年用適応感尺度の作成（研究4）（大久保，投稿中）

目的

本節（研究4）では、個人—環境の適合性の視点から適応状態をとらえるために、青年全体に実施可能な青年用適応感尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検証する。なお、妥当性としては、対人関係や学業などの要因の集合としてとらえる従来の適応感ではなく、学校環境への認知や感情を測定していると考えられる適応感尺度（久世・二宮・大野，1985）と学校享受感（古市・玉木，1994）との関連を検討する。また、妥当性として、抑うつとの関連も検討する。抑うつは、広く精神的健康の指標として用いられており、適応感との関連があると考えられる。

方法

尺度の作成

青年用の適応感尺度を作成するため、まず、中学生95名、高校生102名の「環境と自分がうまくフィットしている（居場所がある）と感じるときはどんなときですか？また、環境と自分がうまくフィットしている（居場所がある）と感じるとき、どのような状態になりますか？」という教示の下、自由記述を収集した。このような教示を意図的

に行った理由は、青年にとって「適応」はなじみのない言葉であり、また、これまでの適応感尺度とは異なる構造の尺度を作成する目的から、あえて「環境と自分がうまくフィットしている（居場所がある）と感じるとき」を教示文として用いた。

収集された自由記述と、研究1で作成された大学生用適応感尺度44項目を参考にして、青年用適応感尺度47項目を作成した。尺度作成の手順としてはまず、研究1で作成した大学生用適応感尺度に中高生の自由記述から得られた新たな項目を加え、それを原案とした。中学・高校教師に原案を見せ、項目のチェックを行ってもらった際に、大学生用適応感尺度は大学生用に作成されたものであるため、中高生にとっていくつかの表現がわかりにくいという指摘を受けた。わかりにくいという指摘を受けた項目については、中学・高校教師の意見をもとに中高生にとってわかりやすい表現に修正した。作成した青年用適応感尺度を学校という具体的場面に適用させ、学校への適応感尺度として用いた。今回の調査では、青年に共通する学校環境における適応感を測定するため、全ての項目の文頭に「学校において」という文を付け加えている。回答形式は、「全くあてはまらない」（1点）～「非常によくあてはまる」（5点）までの5件法である。

妥当性のための尺度

①学校適応—脱学校尺度：久世・二宮・大野（1985）の学校生活に対する尺度のうち、「学校適応—脱学校」因子の15項目を用いた。学校適応—脱学校尺度は、「今の学校生活に満足している」「学校での勉強は、将来の生活や職業に役立つと思う」「この学校に対して親しみを感じる」などの項目から構成されている。回答形式は、「全くあてはまらない」（1点）～「非常にあてはまる」（5点）までの5件法である。

②学校享受感尺度：古市・玉木（1994）の学校享受感尺度12項目を用いた。学校享受感尺度は、「私は学校へ行くのが楽しみだ」「学校は楽しくて、1日あっという間に過ぎてしまう」「学校は楽しいので、少くらい体の調子が悪くても学校に行きたい」などの項目から構成されている。回答形式は、「全くあてはまらない」（1点）～「非常によくあてはまる」（5点）までの5件法である。

③抑うつ尺度：抑うつ尺度としては、Zung（1965）の作成したSDS（Self-rating Depression Scale）の日本語版（福田・小林，1973）20項目を用いた。抑うつ尺度は、「気分が沈んで憂うつだ」「朝方は、いちばん気分が良い（逆転項目）」「泣いたり、泣きたくなる」などの項目から構成されている。回答形式は、「ほとんどない」（1点）～「ほとんどいつもある」（4点）までの4件法である。

調査対象者と調査対象校

中学生621名（男子295名、女子326名）、高校生955名（男子597名、女子358名）、

大学生 495 名（男子 271 名、女子 224 名）の計 2071 名が調査に参加した。調査対象者の学校別の内訳は、公立 A 中学校 361 名（男子 168 名、女子 193 名）、公立 B 中学校 260 名（男子 127 名、女子 133 名）、公立の共学校である C 高校 231 名（男子 104 名、女子 127 名）、公立の男子校である D 高校 408 名（男子 408 名）、公立の女子校である E 高校 147 名（女子 147 名）、公立の共学校である F 高校 169 名（男子 85 名、女子 84 名）、私立 G 大学 176 名（男子 128 名、女子 48 名）、私立 H 大学 217 名（男子 113 名、女子 104 名）、私立 I 大学 102 名（男子 30 名、女子 72 名）であった。

結果と考察

尺度の検討

学校への適応感尺度 47 項目に対して因子分析（主因子法、Promax 回転）を行った。その結果、因子負荷量の絶対値 0.4 以上を基準に、4 因子 32 項目を採用したが、研究 1 とほぼ同じ因子構造であった（Table 4-5）。第 1 因子は、「周囲に溶け込んでいる」や「周囲となじめている」、「周りの人と楽しい時間を共有している」など、周囲に溶け込め、なじめていることから生じる気楽さ、快適さ、居心地の良さの感覚を表す項目からなっているので、「居心地の良さの感覚」因子と解釈した。第 2 因子は、「将来役に立つことが学べる」や「これからの自分のためになることができる」、「成長できると感じる」など、課題や目的があることによる充実感を表す項目からなっているので、「課題・目的の存在」因子と解釈した。第 3 因子は、「周りから頼られていると感じる」や「周りから期待されている」、「周りから必要とされている」など、周囲から信頼され、受容されている感覚を表す項目からなっているので、「被信頼・受容感」因子と解釈した。第 4 因子は、「周りに迷惑をかけている（逆転項目）」や「自分だけだめだと感じる（逆転項目）」、「役に立っていないと感じる（逆転項目）」など、周囲との関係による劣等感を表す項目からなっているので、「劣等感の無さ」因子と解釈した。なお、学校段階ごとに因子分析を行っても、全体での因子分析と同様の構造がみられ、また、学校段階ごとの比較を行う都合上、全体での因子分析の結果を採用することとした。

尺度の信頼性を求めたところ、Cronbach の α 係数は、第 1 因子が 0.917、第 2 因子が 0.863、第 3 因子が 0.832、第 4 因子が 0.743 であった。第 4 因子の値は高いとはいえないが、一応の信頼性が保証された。なお、各因子に含まれる項目の得点を合計し、それぞれ「居心地の良さの感覚」得点、「課題・目的の存在」得点、「被信頼・受容感」得点、「劣等感の無さ」得点とした。

Table 4-5 学校への適応感尺度因子分析結果

〈項目〉	因子 負荷量			
	I	II	III	IV
I 居心地の良さの感覚 ($\alpha=.917$)				
周囲に溶け込んでいる	.915	-.226	.064	-.002
周囲となじめている	.823	-.123	.055	.019
周りの人と楽しい時間を共有している	.767	.048	.003	-.065
自由に話せる雰囲気である	.762	-.032	-.043	-.022
自分と周りがかみ合っている	.643	-.086	.222	-.003
ありのままの自分を出せている	.634	.001	.043	-.027
周りに共感できる	.595	.102	.059	-.076
リラックスできる	.572	.231	-.093	.048
幸せである	.507	.338	-.032	-.011
安心する	.505	.319	-.058	.011
周りと助け合っている	.505	.025	.271	-.070
II 課題・目的の存在 ($\alpha=.863$)				
将来役に立つことが学べる	-.149	.814	.012	.005
これからの自分のためになることができる	-.062	.782	.023	.017
やるべき目的がある	-.003	.736	.067	-.022
好きなことができる	-.144	.679	.097	-.019
成長できると感じる	.204	.586	-.070	.054
充実している	.318	.512	-.018	.023
熱中できるものがある	.062	.510	.084	-.092
III 被信頼・受容感 ($\alpha=.832$)				
周りから頼られていると感じる	-.056	.071	.728	.019
周りから期待されている	.073	-.008	.723	.022
周りから必要とされていると感じる	.012	.079	.694	-.02
周りから関心をもたれている	.202	-.027	.617	.061
存在を気にかけている	.110	.018	.486	-.127
良い評価がされていると感じる	-.024	.135	.407	.184
IV 劣等感の無さ ($\alpha=.743$)				
* 周りに迷惑をかけていると感じる	-.162	-.051	-.026	.717
* 自分だけだめだと感じる	-.128	-.007	.103	.630
* 役に立っていないと感じる	-.084	-.028	.261	.547
* 嫌われていると感じる	.293	-.074	-.040	.501
* 周りから指示や命令をされているように感じる	.131	.150	-.198	.453
* 自分が場違いだと感じる	.363	.012	-.110	.436
因子間相関				
	I	II	III	
	II	.646		
	III	.585	.430	
	IV	.449	.376	.367

注: *がついている項目は逆転項目を示す。

次に、尺度の妥当性を検討するため、「学校享受感」尺度、「学校適応—脱学校」尺度、「抑うつ」尺度との相関係数を算出した（Table 4-6）。その結果、「学校享受感」尺度、「学校適応—脱学校」尺度との間に有意な正の相関（ $r=.333\sim.702$ ）が認められ、「抑うつ」尺度との間に有意な負の相関（ $r=-.397\sim-.513$ ）が認められた。

Table 4-6 学校への適応感尺度と学校享受感・学校適応—脱学校尺度・抑うつ尺度との関連

	居心地の良さの感覚	課題・目的の存在	被信頼・受容感	劣等感のなさ
学校享受感	.702***	.679***	.445***	.333***
学校適応—脱学校	.580***	.692***	.352***	.374***
抑うつ	-.513***	-.496***	-.397***	-.503***

*** $p<.001$

以上の結果から、本尺度の「居心地の良さの感覚」と「課題・目的の存在」については、「学校享受感」尺度、「学校適応—脱学校」尺度とおおむね類似した概念を測定していると考えられる。また、本尺度の「被信頼・受容感」と「劣等感の無さ」については、「学校享受感」尺度、「学校適応—脱学校」尺度と関連してはいるが、その値が「居心地の良さの感覚」と「課題・目的の存在」と「学校享受感」尺度、「学校適応—脱学校」尺度との相関係数よりも低いことから、別の概念を測定していると考えられる。本尺度の「被信頼・受容感」と「劣等感の無さ」は学校環境における他者との関係性から生じる感覚であると考えられることから、学校の楽しさを測定している「学校享受感」尺度や全体的な学校生活への適応度を測定している「学校適応—脱学校」尺度とは別の概念を測定していると考えられる。また、適応の指標として用いられることが多い「抑うつ」尺度と本尺度が関連していたことから、学校で主観的に適応していないことは精神的健康に結びつくことが示唆され、納得のいく結果といえる。

学校への適応感尺度の性差、学校段階差の検討

学校への適応感尺度の性差および学校段階差を検討するため、学校への適応感の各下位尺度得点を従属変数とし、性別（男子、女子）と学校段階（中学、高校、大学）を独立変数とした 2 要因の分散分析を行った（Table 4-7）。「居心地の良さの感覚」得点（ $F(2,2065)=8.669, p<.001$ ）、「課題・目的の存在」得点（ $F(2,2065)=21.212, p<.001$ ）、「劣等感の無さ」得点では、性別×学校段階の交互作用（ $F(2,2065)=3.825, p<.05$ ）がみられた。「被信頼・受容感」得点では性別の主効果（ $F(1,2065)=4.851, p<.05$ ）と学校段階の主効果（ $F(2,2065)=13.472, p<.001$ ）がみられた。「居心地の良さの感覚」得点では、中

学と大学では女子が男子よりも有意に高かった。「課題・目的の存在」得点では、高校では男子が女子よりも有意に高く、大学では女子が男子よりも有意に高かった。「被信頼・受容感」得点では、女子が男子よりも有意に高く、大学が高校と中学よりも有意に高かった。「劣等感の無さ」得点では、高校では男子が女子よりも有意に高かった。

Table 4-7 性別×学校段階ごとの学校への適応感尺度の平均値と2要因分散分析結果

	男子			女子			二要因分散分析		
	中学生 (N=295)	高校生 (N=597)	大学生 (N=271)	中学生 (N=326)	高校生 (N=358)	大学生 (N=224)	性別 F値	学校段階 F値	交互作用 F値
居心地の良さの感覚	35.624 (8.498)	37.573 (8.506)	34.816 (9.265)	37.061 (8.737)	36.721 (8.758)	37.884 (8.386)	9.298**	2.113	8.669***
課題・目的の存在	22.983 (5.830)	25.429 (5.922)	24.155 (6.413)	22.442 (5.440)	22.743 (6.461)	25.759 (5.350)	3.907*	20.532***	21.212***
被信頼・受容感	16.136 (4.115)	16.457 (3.856)	17.081 (4.873)	16.409 (3.812)	16.618 (3.384)	17.857 (4.023)	4.851*	13.472***	0.982
劣等感の無さ	19.190 (4.190)	20.678 (4.144)	20.982 (4.729)	18.902 (4.543)	19.796 (3.772)	21.408 (4.160)	1.615	35.944***	3.825*

カッコ内は標準偏差

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

「居心地の良さの感覚」と「被信頼・受容感」では女子が男子よりも得点が高かったが、女子のほうが学校に適応していることは多くの研究において指摘されている。例えば、学校ざらい感情(古市, 1991)は女子のほうが低いことが報告されているし、二宮・大野(1990)の研究でも女子のほうが学校に適応していることが報告されている。「課題・目的の存在」については、男子のほうが女子よりも得点が高かったが、例えば、Maether & Nicholls(1980)は男子のほうが能力志向的動機が強いことを指摘していることから、男子のほうが課題や目的があることによる充実感を抱きやすいと考えられる。また、学校段階があがるにつれて、概して得点が高くなる傾向がみられた。発達に伴い、自身の課題や目的が見つかり始め、他者との比較ではなく自身の基準との比較で出来事をとらえるようになることによって、「課題目的の存在」や「劣等感の無さ」が高くなることは十分推察できる。また、信頼感は発達とともに増していくことが示唆されている(天貝, 2001)ように、学校段階があがるにつれて「被信頼・受容感」が高まることは妥当な結果といえる。このように、先行研究の結果と本研究の結果はほぼ一致していた。

第3節 学校への適応感の規定因の学校別の分析(研究5)(大久保, 投稿中)

目的

本節(研究5)では、中高生を対象とし、学校の特徴として学校生活尺度の学校別の得点を踏まえて、学校別に学校生活の要因の学校への適応感に影響の仕方について検討することを目的とする。このような分析を行うのは、本研究が前提とする学校への適応の規定因は学校ごとに異なるという視点が妥当であるかどうかの検討を行うためである。本論文が前提とする学校への適応感の規定因は学校ごとに異なるという視点が正しければ、学校ごとに学校への適応感に影響を及ぼす要因は異なるはずであり、その影響の仕方は学校の特徴を反映するはずである。

方法

質問紙の構成

①学校への適応感尺度：研究4で作成した学校への適応感尺度を用いた。実施方法、回答形式は研究4と同様である。

②学校生活尺度：研究3で作成した中高生用学校生活尺度20項目を用いた。実施方法、回答形式は、研究3と同様である。

調査対象者と調査対象校

研究4と同じ学校で調査を行い、中学生375名(男子181名、女子194名)、高校生612名(男子431名、女子281名)の計997名であった¹⁾。調査対象者の学校別の内訳は公立A中学校²⁾189名(89名、女子100名)、公立B中学校³⁾186名(男子92名、女子94名)、公立の共学校であるC高校⁴⁾172名(男子79名、女子93名)、公立の男子

¹⁾ 本研究で対象となった学校の指導件数や進学率についての情報は、当該の学校の教師や生徒、教育相談員などの関係者から得た。なお、本研究で対象となった学校は全て大都市圏の都市部の学校である。

²⁾ A 中学は、市内でも指導件数の少ない、いわゆる教育指導上問題の無い(荒れていない)学校である。

³⁾ B 中学は、市内でも指導件数が2番目に多い、いわゆる教育指導上問題のある(荒れている)学校である。なお、A 中学とB 中学はともに同一市内の学校である。

⁴⁾ C 高校は、普通科の共学校であり、大学進学率が約20%程度の、いわゆる「困難校」である。

校である D 高校⁵⁾ 280 名 (男子 280 名)、公立の女子高である E 高校⁶⁾ 115 名 (女子 115 名)、公立の共学校である F 高校⁷⁾ 140 名 (男子 71 名、女子 69 名) であった。

結果と考察

学校生活尺度の学校差の検討

学校の特徴を検討するため、学校生活尺度を従属変数とし、学校差を独立変数とした分析を学校段階ごとに行った。中学では t 検定を行った結果 (Table 4-8)、「友人との関係」得点 ($t=2.176$, $df=372$, $p<.001$) においては、B 中学が A 中学よりも有意に高かった。

「教師との関係」得点 ($t=3.561$, $df=372$, $p<.05$) においては、A 中学のほうが B 中学よりも有意に高かった。この結果は、B 中学と比べて A 中学のほうが友人との関係は希薄で、教師との関係は良いことを意味しているといえる。

Table 4-8 中学生における学校別の学校生活尺度の平均値と t 検定結果

	A中学 (N=189)	B中学 (N=185)	t値
友人との関係	25.376 (6.238)	27.530 (5.424)	3.561***
教師との関係	20.227 (5.904)	18.835 (6.434)	2.176*
学業	19.598 (4.552)	18.984 (5.044)	1.237

カッコ内は標準偏差

* $p<.05$ *** $p<.001$

高校では 1 要因の分散分析を行った結果 (Table 4-9)、「友人との関係」得点 ($F(3,701)=8.574$, $p<.001$)、「教師との関係」得点 ($F(3,701)=29.329$, $p<.001$)、「学業」得点 ($F(3,701)=13.493$, $p<.001$) において、4 群間に有意差が認められたので、Tukey 法の多重比較を行った。「友人との関係」得点では、D 高校と F 高校が C 高校、E 高校よりも有意に高かった。「教師との関係」得点では、C 高校と F 高校が D 高校と E 高校より

⁵⁾ D 高校は、普通科の男子校であり、大学進学率が 90%を超える、いわゆる「進学校」である。

⁶⁾ E 高校は、普通科の女子校であり、大学進学率が約 10%程度の、いわゆる「困難校」である。

⁷⁾ F 高校は、普通科の共学校であり、大学進学率が 90%を超える、いわゆる「進学校」である。

も有意に高く、C 高校が F 高校よりも有意に高かった。「学業」得点では、D 高校が C 高校、E 高校、F 高校よりも有意に高かった。この結果は、友人との関係については、D 高校と F 高校と比べて C 高校と E 高校のほうが希薄であること、教師との関係については、C 高校と F 高校と比べて D 高校と E 高校のほうが希薄であること、学業については、D 高校と比べて C 高校、E 高校、F 高校のほうが価値をおいていないことを意味しているといえる。

Table 4-9 高校生における学校別の学校生活尺度の平均値と分散分析結果

	C高校 (N=170)	D高校 (N=280)	E高校 (N=115)	F高校 (N=140)	F値
友人との関係	24.3235 (5.684)	25.289 (5.079)	26.157 (4.779)	27.214 (5.318)	8.574***
教師との関係	21.564 (5.137)	17.353 (5.285)	17.000 (6.366)	19.600 (6.513)	29.329***
学業	17.235 (4.810)	19.307 (4.793)	17.122 (4.674)	16.939 (3.236)	13.493***

カッコ内は標準偏差

* $p < .05$ *** $p < .001$

学校生活尺度と学校への適応感尺度の関連の学校別の分析

学校生活の要因が中高生の学校への適応感の各側面にどのように関連しているかを検討するため、学校への適応感尺度の各下位尺度得点を目的変数、「友人との関係」、「教師との関係」、「学業」の3つを説明変数として強制投入法による重回帰分析を学校ごとに行った。

A 中学では、Table 4-10 に示す結果となった。「居心地の良さの感覚」得点では、「友人との関係」($\beta = .689, p < .001$)と「教師との関係」($\beta = .149, p < .05$)に有意な正の関連がみられた。「課題・目的の存在」得点では「友人との関係」($\beta = .477, p < .001$)、「教師との関係」($\beta = .276, p < .001$)、「学業」($\beta = .129, p < .05$)に有意な正の関連がみられた。「被信頼・受容感」得点では「友人との関係」($\beta = .433, p < .001$)、「教師との関係」($\beta = .156, p < .05$)に有意な正の関連がみられた。「劣等感の無さ」得点では、「友人との関係」($\beta = .305, p < .001$)と「学業」($\beta = .184, p < .05$)に有意な正の関連がみられた。A 中学は、市内でも指導件数の少ない、いわゆる教育指導上問題の無い(荒れていない)学校である。「友人との関係」、「学業」だけでなく「教師との関係」も学校への適応感に正の影響を及ぼ

していた。大久保・加藤（2002）の研究では、問題の無い学級では問題のある学級と比べて教師との関係が良いことが明らかになっている。したがって、教育指導上問題のないA中学では教師との良い関係が学校への適応と関連していたのだと考えられる。

Table 4-10 A 中学における学校への適応感と学校生活との関連

	居心地の良さの感覚	課題・目的の存在	被信頼・受容感	劣等感の無さ
友人との関係	.689***	.477***	.433***	.305***
教師との関係	.149*	.276***	.156*	.115
学業	.033	.129*	.123	.184*
重相関係数	.772***	.706***	.576***	.472***

値は標準偏回帰係数

* $p < .05$ *** $p < .001$

B 中学では、Table 4-11 に示す結果となった。「居心地の良さの感覚」得点では、「友人との関係」($\beta = .734, p < .001$) に有意な正の関連がみられた。「課題・目的の存在」では、「友人との関係」($\beta = .430, p < .001$)、「教師との関係」($\beta = .295, p < .001$)、「学業」($\beta = .154, p < .05$) に有意な正の関連がみられた。「被信頼・受容感」得点では、「友人との関係」($\beta = .443, p < .001$)、「学業」($\beta = .234, p < .01$) に有意な正の関連がみられた。「劣等感の無さ」得点では、「友人との関係」($\beta = .404, p < .001$) に有意な正の関連がみられ、「教師との関係」($\beta = -.163, p < .05$) に有意な負の関連がみられた。B 中学は、市内でも指導件数が 2 番目に多い、いわゆる教育指導上問題のある（荒れている）学校である。また、学校生活尺度の学校別の得点から、A 中学と比べて、教師との関係が希薄な生徒が多い学校であるといえる。したがって、「教師との関係」は「居心地の良さの感覚」、「被信頼・受容感」と関連しておらず、「劣等感の無さ」とは負の関連を示していた。つまり、B 中学では「先生は生徒の気持ちをわかってくれる」「先生は生徒の言うことを真剣に聞いてくれる」などの教師との関係が良いほど劣等感を感じるという結果となった。加藤・大久保（2004）の研究では、教師の指導が学校の荒れを助長しており、反学校（教師）的な文化が形成されている可能性を指摘している。したがって、荒れている学校では、反学校（教師）的な文化が形成されているため、教師と良い関係を築くことが劣等感につながったのではないかと考えられる。

Table 4-11 B 中学における学校への適応感と学校生活との関連

	居心地の良さの感覚	課題・目的の存在	被信頼・受容感	劣等感の無さ
友人との関係	.734***	.430***	.443***	.404***
教師との関係	.002	.295***	-.091	-.163*
学業	.088	.154*	.234**	.033
重相関係数	.772***	.673***	.544***	.403***

値は標準偏回帰係数

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

C 高校では、Table 4-12 に示す結果となった。「居心地の良さの感覚」得点では、「友人との関係」($\beta=.697, p<.001$)と「教師との関係」($\beta=.166, p<.01$)に有意な正の関連がみられた。「課題・目的の存在」得点では、「友人との関係」($\beta=.325, p<.001$)と「教師との関係」($\beta=.365, p<.001$)に有意な正の関連がみられた。「被信頼・受容感」得点では、「友人との関係」($\beta=.438, p<.001$)と「教師との関係」($\beta=.175, p<.05$)に有意な正の関連がみられた。「劣等感の無さ」得点では、「友人との関係」($\beta=.310, p<.001$)と「教師との関係」($\beta=.175, p<.05$)に有意な正の関連がみられた。「劣等感の無さ」得点では、「友人との関係」と「教師との関係」に有意な正の関連がみられた。C 高校は、進学率が低い学校であり、学校生活尺度の学校別の得点からも、学業に対して価値を置いていない生徒が多い学校といえる。したがって、学業への積極的な取り組みが学校への適応感と関連していないのではないかと考えられる。

Table 4-12 C 高校における学校への適応感尺度と学校生活との関連

	居心地の良さの感覚	課題・目的の存在	被信頼・受容感	劣等感の無さ
友人との関係	.697***	.325***	.438***	.310***
教師との関係	.166**	.365***	.175*	.175*
学業	.001	.106	.131	.031
重相関係数	.752***	.601***	.567***	.402***

値は標準偏回帰係数

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

D 高校では、Table 4-13 に示す結果となった。「居心地の良さの感覚」得点では、「友人との関係」($\beta=.704, p<.001$)と「教師との関係」($\beta=.097, p<.05$)「学業」($\beta=.085, p<.05$)に有意な正の関連がみられた。「課題・目的の存在」得点では、「友人との関係」($\beta=.397, p<.001$)、「学業」($\beta=.362, p<.001$)に有意な正の関連がみられた。「被信頼・受容感」得点では、「友人との関係」($\beta=.579, p<.001$)、「学業」($\beta=.250, p<.001$)に有意な正の関連がみられ、「教師との関係」($\beta=-.118, p<.05$)に有意な負の関連がみられた。「劣等感の

無さ」得点では、「友人との関係」($\beta=.366, p<.001$)、「学業」($\beta=.242, p<.001$)に有意な正の関連がみられた。D 高校は進学率の高い学校であるが、学校生活尺度の学校別の得点から、教師との関係が希薄な生徒が多い学校であるといえる。こうした D 高校の特徴を考慮すると、「教師との関係」が「被信頼・受容感」と正の関連ではなく、有意な負の関連を示したことは、教師との関係が悪くなるほど学校で信頼され、受容されている感覚が増すという D 高校の現状を示唆する結果と考えられる。

Table 4-13 D 高校における学校への適応感尺度と学校生活との関連

	居心地の良さの感覚	課題・目的の存在	被信頼・受容感	劣等感の無さ
友人との関係	.704***	.397***	.579***	.366***
教師との関係	.097*	.063	-.118*	.010
学業	.085*	.362***	.250***	.242***
重相関係数	.760***	.609***	.630***	.474***

値は標準偏回帰係数

* $p<.05$ *** $p<.001$

E 高校では、Table 4-14 に示す結果となった。「居心地の良さの感覚」得点では、「友人との関係」($\beta=.644, p<.001$)と「学業」($\beta=.190, p<.05$)に有意な正の関連がみられた。

「課題・目的の存在」得点では、「友人との関係」($\beta=.223, p<.01$)、「学業」($\beta=.553, p<.001$)に有意な正の関連がみられた。「被信頼・受容感」得点では、「友人との関係」($\beta=.327, p<.001$)、「学業」($\beta=.427, p<.001$)に有意な正の関連がみられた。「劣等感の無さ」得点では、「友人との関係」($\beta=.346, p<.001$)に有意な正の関連がみられた。E 高校は、学校生活尺度の学校別の得点から、教師との関係が希薄な生徒が多い学校であるといえる。したがって、「教師との関係」は学校への適応感とは関連していなかったと考えられる。また、E 高校は、C 高校と同様に進学率が低い学校であるが、「学業」は学校への適応感と正の関連を示していた。

Table 4-14 E 高校における学校への適応感尺度と学校生活との関連

	居心地の良さの感覚	課題・目的の存在	被信頼・受容感	劣等感の無さ
友人との関係	.644***	.223**	.327***	.346***
教師との関係	.055	.058	-.105	.065
学業	.190*	.553***	.427***	.120
重相関係数	.733***	.687***	.582***	.413***

値は標準偏回帰係数

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

F 高校では、Table 4-15 に示す結果となった。「居心地の良さの感覚」得点では、「友人との関係」($\beta=.731, p<.001$) に有意な正の関連がみられた。「課題・目的の存在」得点では、「友人との関係」($\beta=.452, p<.001$)、「教師との関係」($\beta=.149, p<.05$)、「学業と」($\beta=.241, p<.01$) に有意な正の関連がみられた。「被信頼・受容感」得点では、「友人との関係」($\beta=.450, p<.001$)、「教師との関係」($\beta=.209, p<.01$) に有意な正の関連がみられた。「劣等感の無さ」得点では、「友人との関係」($\beta=.363, p<.001$) に有意な正の関連がみられた。F 高校は、学校生活尺度の学校別の得点から、教師との関係が良好な生徒が多い学校である。したがって、教師との関係が適応感と関連していたことは十分推測できる結果であるといえる。また、F 高校は進学率の高い学校であるが、学校生活尺度の学校別の得点から、学業に対して価値を置いていない生徒が多い学校といえる。したがって、学業が学校への適応感と関連していなかったことは納得のいく結果といえる。

Table 4-15 F 高校における学校への適応感尺度と学校生活との関連

	居心地の良さの感覚	課題・目的の存在	被信頼・受容感	劣等感の無さ
友人との関係	.731***	.452***	.450***	.363***
教師との関係	.032	.149*	.209**	-.059
学業	-.072	.241**	.119	-.108
重相関係数	.733***	.617***	.591***	.352***

値は標準偏回帰係数

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

以上のように、学校生活の要因の適応感への影響の仕方について学校ごとに違いがみられた。友人関係については、いずれの学校においても学校への適応感に強い影響を与えていた。一方、教師との関係や学業の学校への適応感に与える影響は学校によって違いがみられた。教師との関係については、B 中学では劣等感の無さに、D 高校では被信頼・受容感に負の影響を与え、E 高校では学校への適応感に影響を与えていなかった。学業については、困難校である C 高校では学校への適応感に影響を与えていなかったが、E 高校のように同じ困難校であっても学業が学校への適応感と関連する学校もあった。その一方で、F 高校のように進学校であっても学業が学校への適応感と関連しない学校もあるように、進学率が低いからといって学業が学校への適応感と関連しないわけではないことが明らかとなった。こうした学校生活の要因の適応感への影響の仕方は各学校の特徴を反映していると考えられた。そして、学校生活の要因が、一様に学校適応に対して正の影響を与えている学校はなかった。この結果は、従来の学校適応感研究が想定してきた適応の前提とは異なるものであった。したがって、本研究が前提とする学校への適応感の規定因は学校ごとに異なるという視点の妥当性が確認されたといえる。

第4節 本章のまとめと考察

本章では、研究3で、これまでの学校適応感の要因を適応状態に直接結びつかない学校生活の要因ととらえ直し、中高生に共通して使用することが可能な中高生用学校生活尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検討した。その結果、作成された学校生活尺度は、十分な信頼性と妥当性を有していると考えられた。

研究4では、個人—環境の適合性の視点から、青年用適応感尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検討した。その結果、作成された大学生用適応感尺度は、十分な信頼性と妥当性を有していると考えられた。

研究5では、研究3で作成した学校生活尺度と研究4で作成した青年用学校適応感尺度を用いて、学校ごとに適応感の規定要因を検討した。その結果、「友人との関係」「学業」「教師との関係」という3つの学校生活の要因が一様に等しく適応感に対して正の影響を与えている学校はなかった。この結果は、従来の学校適応感研究が想定してきた適応の前提とは異なるものであった。

研究3では、従来の学校適応感尺度と同じ「友人との関係」「学業」「教師との関係」の3因子が抽出された。抽出された「友人との関係」「学業」「教師との関係」の3因子は従来の代表的な学校適応感尺度との関連も強く、妥当性を有していると考えられた。また、 α 係数の数値から、十分な信頼性を有していると考えられた。その結果、項目数も20項目と手頃で、簡便に実施できる尺度を作成することができた。

各下位尺度について考察すると、「友人関係」では女子のほうが男子よりも得点が高く、中学生のほうが高校生よりも得点が高かった。「学業」では男子のほうが女子よりも得点が高く、高校生において男子のほうが女子よりも「学業」得点が高かった。こうした結果は先行研究の結果とも整合性があることから、納得のいくものであり、本尺度の妥当性を損なうものではないと考えられた。また、実施した学校による影響も示唆された。

以上のことをふまえると、本研究で作成された尺度の特徴は、従来の学校適応感尺度や学校不適応感尺度と異なり、測定している内容は学校への適応感ではなく学校生活の要因であることにある。つまり、本尺度の得点が高くても適応しているということには結びつくとは限らないという点が本尺度の特徴になる。なぜなら、どの学校でもこれらの要因を重視しているわけではないと考えられるからである。したがって、学校別にその特徴を踏まえながら、学校生活の要因がどのように学校への適応状態に影響を及ぼしているのかを検討する必要があるといえる。

研究4では、研究1とほぼ同じ「居心地の良さの感覚」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」の4因子が抽出された。抽出された4因子を考察すると、Birch & Ladd (1996) は、「好ましい学校への知覚や学校への感情をもつ子どもは、学校で居心地の良さを感じやすく、教育の経験からより学習や利益を獲得できるだろう」と述べているように、「居心地の良さの感覚」は適応感として妥当な因子であると考えられる。個人と環境の適合性は遂行と満足を高める (Pervin, 1968) ことから、「課題・目的の存在」の因子が現れたことは、適応していると様々なことに対して動機づけの高まる状態になることを示唆しているといえる。「被信頼・受容感」因子が現れたことについては、根本 (1983) が、受容の次元は、学級雰囲気⁸⁾を規定する重要な次元であると考察している。また、Birch & Ladd (1996) も、「子どもの仲間集団からの受容は教室の社会的ネットワークにどれだけ子どもがうまく適合しているかの指標である」と述べている。このことから、個人—環境の適合性の視点から、「被信頼・受容感」の因子が現れたことは、妥当であると考えられる。また、「被信頼・受容感」と「劣等感の無さ」という他者との関係性から生じる感覚を表す因子が別々に抽出されたことは、単なる他者との親和関係でなく、学校環境での他者との関係をどのようにとらえているかが適合の感覚を構成する要因であるといえる。

以上のように、個人—環境の適合性の視点から作成された適応感尺度4因子は妥当であると考えられた。したがって、個人—環境の適合性の視点から多因子構造の適応感尺度を作成することができたといえる。

研究5で、学校別に学校生活の要因(友人との関係、教師との関係、学業)と学校への適応感との関連を検討した結果、3つの学校生活の要因が一樣に等しく適応感に対して正の影響を与えている学校はなかった。したがって、本研究で推測されたとおり、学校別に適応感の規定因は異なっていた。こうした結果は、これまでの適応感研究の前提を覆すものであり、本研究が前提とする学校への適応感の規定因は学校ごとに異なるという視点の妥当性を示すものであるといえる。

学校生活の要因ごとに考察していくと、どの学校においても、「友人との関係」は、学校への適応感とのいずれの側面とも関連がみられ、強い影響力をもっていた。本研究の結果は、友人関係が学校適応に影響することを指摘している多くの研究の結果(例えば、Berndt & Keefe, 1995; 古市, 1991; 古市・玉木, 1994; 酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村, 2002)と一致していた。青年期は友人関係の重要性が高まる時期であり、不登校の原因として友人関係上の問題が挙げられることが多いことから、友人との関係が学校への適応と最も関連していたのだと考えられる。

一方、「教師との関係」と「学業」は各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。本研究の結果のように、学校によっては「教師との関係」が生徒の適

⁸⁾ 根本 (1983) の述べる学級雰囲気は、本研究の適応感と類似した概念であると考えられる。

応に負の影響を与えることは十分考えられる。例えば、教師への反抗が支持されるような雰囲気のある学校では、教師と良い関係を築くことは仲間からの排斥につながる可能性もあるだろう。また、「学業」も学校ごとに重要性は異なっていると考えられた。したがって、今後、さらに各学校の特徴をとらえた上で当該の学校において何が重視されているかを考慮して研究を進めていく必要があるだろう。

また、今回の調査に協力してくれた学校の教師達によれば、例えば、前述の学校によっては教師との関係が良くない生徒が学校に適応していることは実際の教育現場ではよく見かけられるという。こうしたこれまでの適応感研究では不適応とされてしまう生徒がなぜ学校に適応しているのかを考えていく必要があるだろう。その際、研究者が実際の教育現場で何が起きているのかを考慮した上で学校適応研究を進めていく必要があると考えられる。

今回の調査と適応状態との関連を検討するため、Deci & Ryanの自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000a) の3つの心理的欲求、①自律性への欲求 (deCharms, 1968; Deci, 1973)、②コンピテンシスへの欲求 (Harter, 1978; White, 1969)、③関係性への欲求 (Baumeister & Leary, 1995; Rubin, 1994) に注目する。Deci & Ryanの自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000a) では、心理的欲求の充足が人間の動機づけや幸福感 (well-being) を促進すると考えられており、多くの先行研究において、この3つの心理的欲求と主観的幸福感との関連が検討されてきている (Ryan, Sheldon, Gable & Ryan, 2000; Ryan & Frederick, 1997; Sheldon & Elliot, 1999)。また、心理的欲求の充足は行いを媒介として幸福と関連することが示唆されている (Connell & Wellborn, 1991)。

しかし、多くの先行研究において検討されているのは、一般的な心理的欲求の充足と一般的な幸福感の関係であり、特定の環境における適応状態ではない。また、適応への適応は主観的幸福感の指標として考えられている (Ryan, 1989; Ryan & Kaplan, 1995)。ことなどを踏まえると、環境を特定した上で、欲求充足と適応状態との関連を検討する必要があるだろう。その際、特に、青年に共通する主要な環境の一つである学校環境に目を向ける。

そこで、まず第1節(研究1)では、まず、心理的欲求充足尺度を作成し、次に、学校環境における心理的欲求の充足と適応感との関連を検討する。第2節では、研究1をまとめ、考察を行う。

第5章 青年期における欲求の充足と学校への適応感との

関連

適応は欲求の充足としてとらえられる。例えば、佐々木（1992）は適応を「生体が環境からの要請に応じると同時に、自分自身の要求をも充足しながら、環境との調和的な関係を保つことをいう」と述べているように、欲求を充足することが適応状態に影響を与えることは容易に予測できる。

そこで、本章では、欲求の充足と適応状態との関連を検討するため、Deci & Ryanの自己決定理論（Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000a）の3つの心理的欲求、①自律性への欲求（deCharms, 1968; Deci, 1975）、②コンピテンスへの欲求（Harter, 1978; White, 1963）、③関係性への欲求（Baumeister & Leary, 1995; Reis, 1994）に注目する。Deci & Ryanの自己決定理論（Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000a）では、心理的欲求の充足が人間の動機づけや幸福感（well-being）を促進すると考えられており、多くの先行研究において、この3つの心理的欲求と主観的幸福感との関連が検討されてきている（Reis, Sheldon, Gable & Ryan, 2000; Ryan & Frederick, 1997; Sheldon & Elliot, 1999）。また、心理的欲求の充足は行為を媒介として適応と関連することが示唆されている（Connell & Wellborn, 1991）。

しかし、多くの先行研究において検討されているのは、一般的な心理的欲求の充足と一般的な幸福感の関係であり、特定の環境における適応状態ではない。また、環境への適応は主観的幸福感の変数として考えられている（Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995）ことなどを勘案すると、環境を特定した上で、欲求充足と適応状態との関連を検討する必要があるだろう。その際、特に、青年に共通する主要な環境の1つである学校環境に焦点を当てる。

そこで、まず第1節（研究6）では、まず、心理的欲求充足尺度を作成し、次に、学校環境における心理的欲求の充足と適応感との関連を検討する。第2節では、研究6をまとめ、考察を行う。

第1節 学校環境における心理的欲求の充足と適応感の関連（研究

6）（大久保・長沼・青柳, 2003）

目的

本節（研究6）では、学校環境における心理的欲求の充足と学校環境への適応感との関連を検討することを目的とする。まず、“The Basic Need Satisfaction in Life Scale”（Ryan & Deci, 2000b）を翻訳して心理的欲求充足尺度を作成し、その構造を確認する。自己決定理論によれば3つの心理的欲求、①自律性への欲求、②コンピテンスへの欲求、③関係性への欲求が想定されているため、自己決定理論のとおりならば3因子構造が確認されるはずである。その後、学校環境における心理的欲求の充足と適応感との関連を検討する。

方法

調査内容

①心理的欲求充足尺度の作成：Ryan & Deci（2000b）の“The Basic Need Satisfaction in Life Scale”21項目をRyan & Deciから許可を得て、日本語に翻訳した。なお、項目の翻訳に際しては、心理学専攻の大学院生2名と心理学の大学教員1名とで協議しながら行った。また、翻訳した項目を腹案とし、バイリンガル2名とも検討を重ね、翻訳として適切かどうかを協議し、心理的欲求充足尺度21項目を作成した。今回の調査では、青年に共通する学校環境における心理的欲求充足を測定するため、全ての項目の文頭に「学校において」という文を付け加えている。回答形式は、Ryan & Deci（2000b）の“The Basic Need Satisfaction in Life Scale”は7件法であるが、調査対象者の回答のしやすさを考慮して、「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの5件法に変更した。

②学校環境への適応感：研究4で作成した学校への適応感尺度を用いた。実施方法、回答形式は研究4と同様である。

調査対象者

中学生 386 名（男子 179 名，女子 207 名）、高校生 328 名（男子 274 名，女子 54 名）、大学生 389 名（男子 239 名，女子 150 名）の計 1103 名であった。

関係性への欲求充足

結果と考察

心理的欲求充足尺度について

Ryan & Deci (2000b) は、「関係性への欲求充足」「自律性への欲求充足」「コンピテンスへの欲求充足」という 3 つの心理的欲求の充足を想定して尺度を作成している。したがって、自己決定理論のとおりならば 3 因子構造が確認されるはずである。このような因子構造に関する仮説 (3 因子) を確認するため、心理的欲求充足尺度に対して確認的因子分析を行なった。その結果を Figure 1 に示す。なお、「日常生活で言われたことをやらなければならないことが多い (逆転項目)」はパス係数の値が低かったが、言われたことをやらなければならないことが多いというのは自律性への欲求が充足されないことを表す項目であると考えられ、また、パス係数が有意であることからそのまま残すこととした。各適合度指標の値は、適合度指標 (GFI) = .83、修正適合度指標 (AGFI) = .79、RMSEA (root mean square error of approximation) = .04 であり、GFI (.83) は必ずしも高い値とはいえないが、RMSEA (.04) とともに許容される範囲内であり、心理的欲求充足尺度が 3 因子からなるという仮説は支持された。

また、尺度の信頼性を検討するため、クロンバックの α 係数を算出したところ、「関係性への欲求充足」因子は 0.85、「自律性への欲求充足」因子は 0.65、「コンピテンスへの欲求充足」因子は 0.66 であった。 α 係数は十分に高いとはいえないが、一応の信頼性が保証された。この結果を踏まえ、以後の分析では、各因子に関して「関係性への欲求充足」9 項目、「自律性への欲求充足」6 項目、「コンピテンスへの欲求充足」6 項目をそれぞれ加算して尺度得点を求め、これを解析に用いた。

Figure 5-1 心理的欲求充足尺度の確認的因子分析結果

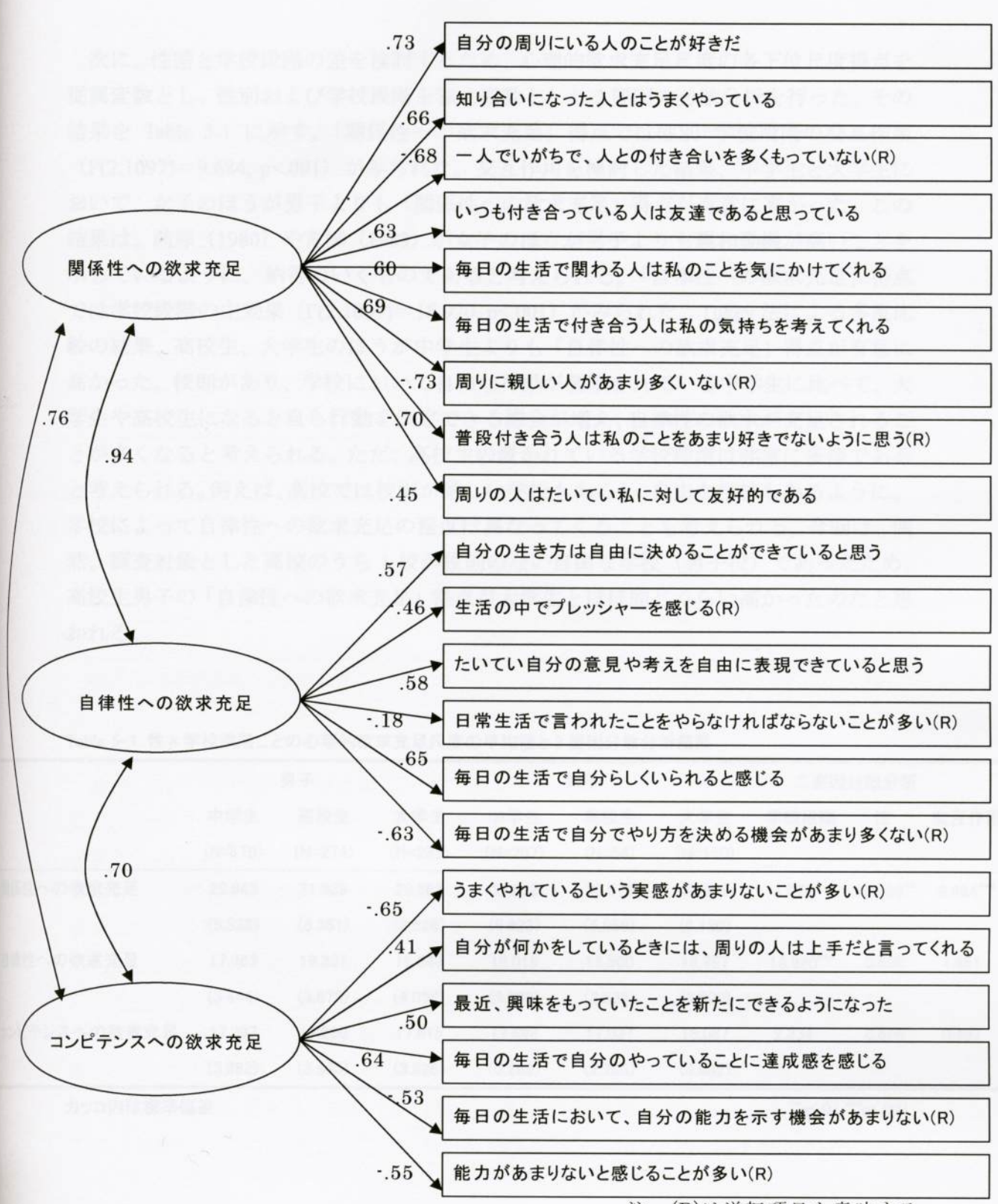


Figure 5-1 心理的欲求充足尺度の確認的因子分析結果

次に、性差と学校段階の差を検討するため、心理的欲求充足尺度の各下位尺度得点を従属変数とし、性別および学校段階を独立変数とした2要因の分散分析を行った。その結果を Table 5-1 に示す。「関係性への欲求充足」得点では性別×学校段階の交互作用 ($F(2,1097)=9.684, p<.001$) がみられた。交互作用を検討した結果、中学生と大学生において、女子のほうが男子よりも「関係性への欲求充足」得点が有意に高かった。この結果は、前原 (1980) や青柳 (1983) が女子のほうが男子よりも親和動機が高いことを示しているように、納得のいくものであると考えられる。「自律性への欲求充足」得点では学校段階の主効果 ($F(2,1097)=18.920, p<.001$) がみられた。Tukey 法による多重比較の結果、高校生、大学生のほうが中学生よりも「自律性への欲求充足」得点が有意に高かった。校則があり、学校において自由な行動が制限されている中学生に比べて、大学生や高校生になると自ら行動を決定できる機会が増え、自律性の欲求が充足されることが多くなると考えられる。ただ、高校生の置かれている学校環境は非常に多様であると考えられる。例えば、高校では校則が厳しい学校もあるし、自由な学校もあるように、学校によって自律性への欲求充足の程度は異なってくることも考えられる。今回は、偶然、調査対象とした高校のうち1校が校則のない自由な学校 (男子校) であったため、高校生男子の「自律性への欲求充足」得点が大学生とほぼ同じくらい高かったのだと思われる。

Table 5-1 性×学校段階ごとの心理的欲求充足尺度の平均値と2要因分散分析結果

	男子			女子			二要因分散分析		
	中学生 (N=179)	高校生 (N=274)	大学生 (N=239)	中学生 (N=207)	高校生 (N=54)	大学生 (N=150)	学校段階	性	交互作用
関係性への欲求充足	29.643 (5.338)	31.938 (5.361)	29.565 (6.526)	31.662 (5.623)	30.574 (5.958)	32.833 (6.130)	1.076	10.496**	9.684***
自律性への欲求充足	17.983 (3.444)	19.391 (3.679)	19.548 (4.058)	18.019 (3.596)	18.500 (3.538)	19.787 (3.800)	18.920***	0.630	1.451
コンピテンスへの欲求充足	17.397 (3.682)	17.230 (3.895)	17.615 (3.826)	17.696 (3.289)	17.037 (2.705)	18.087 (3.882)	2.334	0.566	0.497

カッコ内は標準偏差

** $p<.01$ *** $p<.001$

心理的欲求充足と学校環境への適応感との関連について

心理的欲求の充足が学校環境への適応感の各側面にどのように関連しているかを検討するため、学校への適応感尺度の各下位尺度得点を目的変数、心理的欲求充足尺度の各下位尺度得点を説明変数として強制投入法による重回帰分析を行った。なお、分析は中学生、高校生、大学生ごとに行なったが、心理的欲求充足尺度から学校への適応感尺度への影響は学校段階ごとにあまり差がみられなかったため、調査対象者全体で重回帰分析を行なった。その結果を Table 5-2 に示す。

Table 5-2 調査対象者全体における心理的欲求充足尺度と学校環境への適応感尺度との関連

	居心地の良さの感覚	課題・目的の存在	被信頼・受容感	劣等感の無さ
関係性への欲求充足	.624***	.252***	.306***	.179***
自律性への欲求充足	.153***	.237***	-.031	.358***
コンピテンスへの欲求充足	.112***	.254***	.411***	.191***
R	.782***	.615***	.616***	.609***
adj.R ²	.610	.376	.377	.368

adj.R²: 自由度調整後の決定係数

***p<.001

Table 5-2 に示す通り、説明率が約 35%から約 60%の間にあり、比較的高い説明率を示していることから、心理的欲求の充足は学校への適応感を説明するための要因として適切であると考えられる。

次に、学校への適応感の各下位尺度別に偏回帰係数の値をみていく。まず、調査対象者全体での結果を見ると、「居心地の良さの感覚」では、「関係性への欲求充足」得点が最も説明率が高かった ($\beta = .624, p < .001$)。「課題・目的の存在」では、「コンピテンスへの欲求充足」得点 ($\beta = .254, p < .001$) が最も説明率が高かったが、「関係性への欲求充足」得点 ($\beta = .252, p < .001$) や「自律性への欲求充足」得点 ($\beta = .237, p < .001$) も同様の説明率があった。「被信頼・受容感」では、「コンピテンスへの欲求充足」得点 ($\beta = .411, p < .001$) と「関係性への欲求充足」得点 ($\beta = .306, p < .001$) の説明率が高かった。「劣等感の無さ」では「自律性への欲求充足」得点が最も説明率が高かった ($\beta = .358, p < .001$)。

第2節 本章のまとめと考察

本章では、“The Basic Need Satisfaction in Life Scale”を翻訳し、心理的欲求充足尺度を作成した。因子構造に関する仮説（3因子）を確認するため、心理的欲求充足尺度に対して確認的因子分析を行なった。その結果、本尺度が仮説どおりの因子構造であることが確認された。3因子の α 係数は十分に高いとはいえないが、一応の信頼性が保証された。また、心理的欲求の充足と学校への適応感との関連を検討した結果、3つの心理的欲求の充足と学校への適応感の各側面との間に関連がみられた。「居心地の良さの感覚」には「関係性への欲求充足」が強く関連しており、「課題・目的の存在」には3つの心理的欲求の充足が関連しており、「被信頼・受容感」には「関係性への欲求充足」と「コンピテンスへの欲求充足」が関連しており、「劣等感の無さ」には「自律性への欲求充足」が関連していた。

以下において、学校への適応感の各側面に心理的欲求の充足がどのような影響を与えているのかを詳しく考察していく。「居心地の良さの感覚」に「関係性への欲求充足」が強く影響していたことは、友人関係が学校適応に影響することを多くの研究者が指摘している（例えば、Berndt & Keefe, 1995; 古市, 1991; 酒井・菅原・眞榮城・菅原・北村, 2002）ことから、納得のいく結果といえる。青年期は友人関係の重要性が高まる時期であり、不登校の原因として友人関係上の問題が挙げられることが多いことから、友人関係が学校への適応の問題と最も関連していると考えられる。「課題・目的の存在」に3つの心理的欲求の充足が影響していたことは、3つの心理的欲求のどれかひとつが強く関連しているわけではなく、3つの心理的欲求それぞれが充足されることで課題や目的の存在による充実感が生じるのだと考えられる。この結果は、3つの心理的欲求の充足が内発的動機づけを促進するという自己決定理論とも通じるものであるといえる。

「被信頼・受容感」は他者との関係から生じる感覚であるため、「関係性への欲求の充足」が関連していたことは納得できる結果といえる。「コンピテンスへの欲求充足」も関連していたが、自分の能力をうまく発揮でき、コンピテンスへの欲求が満たされているときには、他者から信頼され、受容されている感覚が増すのだと考えられる。「劣等感の無さ」に「自律性の欲求充足」が影響していたことは、自己決定できており、自律性への欲求が満たされている青年は、劣等感を感じにくいということを意味しているといえる。つまり、行動を自ら決定することは他者との比較より自らの価値に基づくものであるため、劣等感を感じるものが少なくなるのだと考えられる。

以上の結果から、心理的欲求の充足は適応感を規定する要因であることが示唆された。つまり、欲求を充足することで適応状態に至るようになると考えられる。

第6章 青年の学校適応事例と学校不適応事例の検討

本章では、個人一環境の適合性の高さ仮説の検証を行う前に、個人と環境の関係という視点、特に個人一環境の適合性の観点から、適応している事例と適応していない事例の構造とその意味づけについて検討する。また、適ましい（適応している）個人一環境の条件があるのかも検討する。まず、第1節では、適応している大学新入生と適応していない大学新入生の事例をPAC分析を用いて検討する。第2節では、適応している大学新入生と適応していない大学新入生の事例をPAC分析を用いて検討する。第3節では、適応している大学新入生と適応していない大学新入生の事例をPAC分析を用いて検討する。

第II部

内面性か関係性か？

第1節 大学新入生の主観的適応に関するPAC分析（研究7）（大久保, 2004）

目的

本章（研究7）では、適応の問題と直面せざるをえない大学1年生を対象に、大学に「居場所」があると感じると考えており、適応感程度の観点からも大学環境に適応していると考えられる学生と、大学に「居場所」がないと感じると考えており、適応感程度の観点からも適応していないと考えられる学生を取り上げ、彼らからの環境性について検討する。すなわち、個人と環境の適合性の観点から、大学生の主観的適応が個人においてどのように構造化されているのかを検討することが本章（研究7）の目的である。具体的には、適応している個人と適応していない個人の内面性においてどのような傾向がみられるのか、その構造がどのように意味づけられているのかをPAC（Personal Attribute Construct: 個人別属性構造）分析によって探索的に検討する。

本章（研究7）で用いるPAC分析は、個人の属性構造やイメージを測定するために、内藤（1993）によって開発された手法であり、個人の内部の構造を明らかにすることによってその特徴がある。個人の主観的適応の構造を明らかにすることが本章（研究7）の目的であることから、分析手法としてPAC分析を用いることが最も適していると考えられた。

PAC分析では、属性構造が適応の質を決定するといわれている（内藤, 1997b）。ここでは、個人一環境の適合性の観点として前述の「居場所」を用いた。「居場所」については、「自分がその場所と合っている感覚のことを指す」とあらかじめ明示した。このよ

第6章 青年の学校適応事例と学校不適応事例の検討

本章では、個人—環境の適合の良さ仮説の検証を行う前に、個人と環境の関係という視点、特に個人—環境の適合性の視点が妥当であるかどうかを検討するため、適応している事例と適応していない事例を取り上げ、主観的適応の構造とその意味づけについて検討する。また、望ましい（適応するのに容易な）個人の特徴はあるのかも検討する。

まず、第1節では、適応している大学新入生と適応していない大学新入生の事例をPAC分析を用いて検討する。第2節では、研究7の結果をまとめ、考察を行う。

方法

第1節 大学新入生の主観的適応に関するPAC分析（研究7）（大久保, 2004）

目的

本節（研究7）では、適応の問題と直面せざるをえない大学1年生を対象に、大学に「居場所」があると感じると答えており、適応感尺度の得点からも大学環境に適応していると考えられる学生と、大学に「居場所」がないと感じると答えており、適応感尺度の得点からも適応していないと考えられる学生を取り上げ、彼らの心理構造について検討する。すなわち、個人と環境の適合性の視点から、大学生の主観的適応が個々人においてどのように構造化されているのかを検討することが本節（研究7）の目的である。具体的には、適応している個人と適応していない個人の内面においてどのような構造がみられるのか、その構造がどのように意味づけられているのかをPAC（Personal Attitude Construct: 個人別態度構造）分析によって探索的に検討する。

本節（研究7）で用いるPAC分析は、個人の態度構造やイメージを測定するために、内藤（1993）によって開発された手法であり、個人の内面の構造を明らかにすることによってその特徴がある。個人の主観的適応の構造を明らかにすることが本節（研究7）の目的であることから、分析手法としてPAC分析を用いることが最も適していると考えられた。

PAC分析では、連想刺激が反応の質を決定するといわれている（内藤, 1997b）。ここでは、個人—環境の適合性の刺激として前述の「居場所」を用いた。「居場所」については、「自分がその場所と合っている感覚のことを指す」とあらかじめ教示した。このよ

うな教示の仕方を用いたのは、「適応」を連想刺激とすると、大学生にとって「適応」は馴染みのない言葉であるため、連想刺激として不適切であると考えたためである。なお、「居場所」の PAC 分析は内藤 (1997a) が行っているため、連想刺激として「居場所」を用いることには問題がないと考えられる。また、本節 (研究 7) では、大学環境での「居場所」のイメージに限定せず、個人の生活環境全体における「居場所」のイメージを検討する。なぜなら、大学環境での適応の問題には、別の環境の問題も関わっていると考えられるからである。こうした試みは、Bronfenbrenner (1979) のメゾシステム¹⁾の観点からも妥当であると考えられる。

方法

調査対象者

調査対象者は、大学 1 年生 2 名 (男子 1 名、女子 1 名) である。調査対象者の 2 名については、研究 1 の質問紙調査に参加した 418 名のうち、個別調査への協力に応じた大学新入生の中で大学生用適応感尺度の得点の高い者と低い者を抽出した。抽出された 2 名の大学生用適応感尺度の総合得点は、調査対象者 A (女子) が 124 点、調査対象者 B (男子) が 37 点であった。調査対象者各々の総合得点は、研究 1 の質問紙調査に参加した 418 名の上位、下位 5% の範囲内に位置していた。なお、調査対象者 A は、個別調査への協力に応じた大学新入生の中で最も大学生用適応感尺度の得点が高く、調査対象者 B は、質問紙調査に参加した 418 名の学生の中で最も得点が低い者であった。また、質問紙調査の際、大学における「居場所」の有無を尋ねているが、調査対象者 A は大学で「居場所」があると感じると答えており、調査対象者 B は大学で「居場所」がないと感じると答えている。この結果から、本研究の調査対象者 2 名は、尺度得点と自己報告の上での大学環境へ適応している者と適応していない者のそれぞれ代表的な事例として考えられる。

手続き

手続きは内藤 (1993, 1997b) に倣い、以下のように行った。まず、はじめに、連想刺激として、以下のように印刷された文章を提示するとともに、口頭で読みあげて教示を行った。

¹⁾ Bronfenbrenner (1979) のいうメゾシステムとは、「発達しつつある人が積極的に参加している二つ以上の行動場面間の相互関係からなる」ものである。本論文では、大学環境とその他の環境 (家庭など) との関係という意味で用いている。

「あなたはどのような場面や状況で居場所を感じやすいでしょうか。そして居場所を感じているとき、自分がどんな状態、どんな状況にあると感じられるでしょうか。またどんな行動をしたいと感じたり、実際に行動しがちでしょうか。頭に浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に番号をつけてカードに記入して下さい。」

教示の後、白紙のカードを30枚程度調査対象者の前に置き、頭に浮かばなくなるまで自由連想させ、記入させた。この後、調査対象者にとって重要と感じられる順に記入したカードを並べ換えさせた。次に、項目間の類似度距離行列を作成するために、ランダムに2つずつペアにして提示し、以下の教示と7段階の評定尺度に基づいて、類似度を評定させた。

教示と評定尺度

類似度の評定についての教示は、下記の教示と評定尺度が印刷された用紙を調査対象者に提示し、「」の部分を口頭で読みあげて行った。

「あなたが自身の居場所に関連するものとしてあげたイメージや言葉の組み合わせが、言葉の意味ではなく、直感的イメージの上でどのくらい似ているかを判断し、その近さを下記の尺度の該当する記号で答えて下さい。」

- 非常に近い.....A
- かなり近い.....B
- いくぶん近い.....C
- どちらともいえない.....D
- いくぶんか遠い.....E
- かなり遠い.....F
- 非常に遠い.....G

クラスター分析及び調査対象者による解釈の方法

上記の類似度評定のうち、同じ項目の組み合わせは0、Aは1、Bは2、Cは3というように、0から7点までの得点を与えることで作成された類似度距離行列に基づき、調査対象者別にクラスター分析（ウォード法）を行った。ついで析出されたデンドログラムの余白部分に連想項目の内容を記入し（Figure 6-1 参照、Figure 6-2 も同様）、これをコピーして1部は調査対象者がもう1部は調査者が見ながら、以下の手順で調査対象者の解釈や新たに生じたイメージについて質問した。まず、調査者がまとまりをもつクラスターとして解釈できそうな群ごとに各項目を上から読みあげ、項目群全体に共通するイメージやそれぞれの項目が併合された理由として考えられるもの、群全体が意味する内容の解釈について質問した。次に、第1群と第2群、第2群と第3群、第1群と第3

群というように、クラスター間を比較させて、イメージや解釈の共通点と相違点について報告させた。この後さらに、全体についてのイメージや解釈について質問した。その後、調査者として解釈しにくい個々の項目をとりあげて、個別のイメージについて補足的に質問した。最後に、各連想項目のイメージが肯定的 (+)、否定的 (-)、どちらともいえない (0) のいずれに該当するかを回答させた (Figure 6-1 の連想項目の後ろに付加された () 内の符号を参照、Figure 6-2 も同様)。なお、調査対象者自身の解釈部分の『』内は調査者の発言を表し、() 内は調査者による説明を意味している。また、以下における調査対象者と調査者とのやりとりは、調査対象者の了解を得た上で、テープレコーダーに録音し、テープ起こしを忠実に行ったものである²⁾。

結果と考察

各調査対象者の連想項目およびクラスター分析の結果は、Figure 6-1 および Figure 6-2 に示す通りである。クラスターの数の決定については、内藤 (1993, 1997b) に倣い、以下の手続きを用いた。まず調査者の試案的なクラスター構造の解釈を腹案とし、各クラスターの項目を上から順に読みあげ、それらへの調査対象者自身のイメージや解釈を報告させた。そして、調査対象者によるクラスターのまとまりが調査者と異なって分割されたり、併合される場合には、調査対象者のイメージにそって群の数を変更し、総合的に解釈した。本研究では2つの事例いずれにおいても、調査者の想定したクラスターの分割と調査対象者の解釈イメージが一致した。

解釈の視点

以下に調査対象者自身による構造の解釈をとりあげ、その後で総合的に解釈を行う。解釈に際しては、特に個人の欲求に注目する。大久保 (2002) は、特に青年期においては、個人の特徴として欲求に注目し、欲求と環境の適合の良さ・マッチングから行動や適応状態を検討する必要性を述べている。また、適応は欲求の充足 (佐々木, 1992) としてもとらえられている。このように、欲求は適応を検討する際、非常に重要な概念であると考えられるため、個人の欲求についてふれられている箇所に注目し、解釈を行うこととする。

²⁾ 各調査対象者のクラスターの解釈部分で字体が変わっている部分は調査対象者の発言を表している。また、内藤 (1997b) に倣い、『他にもありませんか』『その他にはどうでしょうか』という言葉は調査者は随所にかけているが、調査対象者の発言と直接関係ないと考えるため、こうした言葉は論文中には記載していない。

調査対象者 A の事例

調査対象者 A は、大学 1 年生女子で、年齢は 10 代後半であり、大学で「居場所」があると感じると答えており、適応感尺度の得点からも大学環境に適応している事例と考えられる。クラスター分析の結果は Figure 6-1 のようになった。

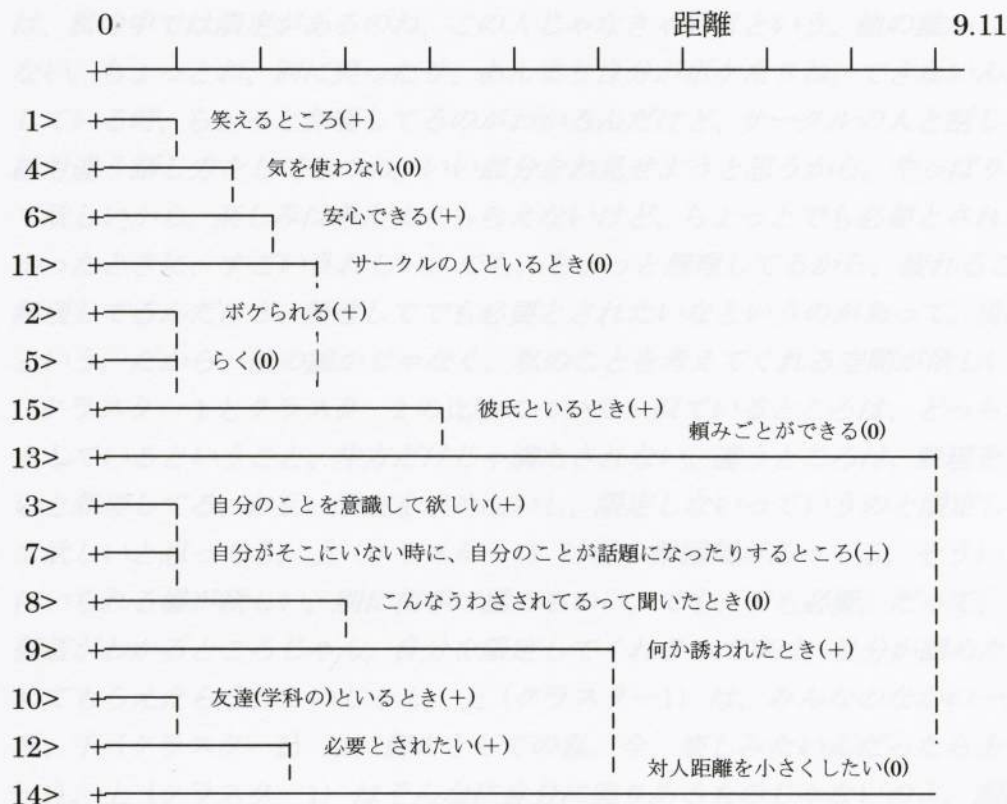


Figure 6-1 調査対象者 A のデンドログラム

- 1) 左の数値は重要順位
- 2) 各項目の後ろの () 内の符号は単独でのイメージ

<調査対象者 A によるクラスターの解釈>

クラスター1は「笑えるところ」から「頼みごとができる」までの 8 項目：ほんとの意味で自分がしやすい場所。たぶんこういう空間がないと人は、駄目なんだろうなあと思うけど。あとは、うーん、必要な空間だけど、たぶんこれだけじゃ物足りないと思う。別に相手を限定しなくて、気を使わないでいられたり、安心できたら、別に誰でもいいような居場所。でも、これだけしかなかったら、ちょっと虚しくなっちゃう。サー

クルとか、やっぱり、盛り上がりを求めるじゃん。べつにそれは誰でもいいんだよ、構成員は。あと、彼氏という時は、もう友達みたいになってる。でも、居心地は良いんだよ。だから、自分が楽にしても、他の人と合うんだよっていう、無理しなくても他の人と合うんだよっていう感じかな。それと、楽しさを与えてくれる。

クラスター2は「自分のことを意識して欲しい」から「対人距離を小さくしたい」までの7項目：これはね、全部、学科の友達という時があてはまる。学科の友達というのは、私の中では限定があるのね、この人じゃなきゃ駄目という。他の誰かじゃ換えられない。ちょっとね、別に笑ったり、あんまり自分がボケたりね、できないんだけど、話している時、ちょっと無理してるのがわかるんだけど、サークルの人と話している時と絶対違う話し方をしてるのね。いい部分をね見せようと思うから。やっぱり、必要として欲しいから。楽しみはあんまりもらえないけど、ちょっとでも必要とされてるってわかったときに、すごいうれしい。でも、ちょっと無理してるから、疲れることもある。無理してるんだけど、無理してでも必要とされたいなというのがあって。役に立ちたいという。だから、他の誰かじゃなく、私のことを考えてくれる空間が欲しい。

クラスター1とクラスター2の比較について：似ているところは、どちらも私が必要としているということ。片方だけじゃ満たされない。違うところは、無理を全くしてないと無理してる、お互い限定を求めないし、限定しないっていうのと限定してるし、して欲しいと思ってる。上(クラスター1)は場の雰囲気がある。そういうように楽にいられる場が欲しい。別に相手は誰でもいい。でも、下も必要。だって、自分の存在価値がわかるころじゃん。自分を限定してくれるって事は、自分が認めた人から、認めてもらえたらうれしいじゃん。上(クラスター1)は、みんなのなかの一人としての私、下(クラスター2)は、個人としての私。今、楽しみたいんだったら上(クラスター1)。上(クラスター1)はそんなに自分に実りあるものじゃないのよ。頭使っていないからさ。下の方(クラスター2)は、後で振り返った時、たぶん有意義だったなと思えると思う。全く別のものである。だからね、サークルの人と学科の人とが同居すると、私はどういう態度とっていいのかわからないの、いつも。だから、どういうふうにしゃべっていいのかわからないの、いつも。下(クラスター2)では無理してしゃべってるって言ったけど、だからあんまり無理してない自分を見られたくないというのもある。だから、サークルの人という時の自分を見られるのはちょっといやだな。『その場によって変えているということですか?』そう、下(クラスター2)は、個人としてだから、自分の事よく見られたいという意識がある。だからちょっと無理して頑張ってるんだけど、こっち(クラスター1)は集団の中の一人でもいいやと思ってるから、頑張らないし、いつもそんなに気を使ってられないじゃん。息抜きの空間も欲しいじゃん。

全体について：両方欲しいんだなと思う、自分でも、客観的に見て。どっちか取れといても無理だし。全体的に見て、違いはあってもそこに重なっている部分は結構あると思う。集団としてみても、その中でもちょっとぐらい限定してくれたらいいなとも

思うし。でもそれは、軽い感じで、あんまり意識されてもなっていうのもある。だから、集団の中で扱われてると思ってたのに、結構意識されてるとわかった時は結構うれしい。でも、それが集団の中で増えていって個人としてみていかれると、無理をどんどんするようになってっちゃうじゃん。上(クラスター1)はあくまでも楽な空間でありたいからさ。ちょっとくらい気に入らないことがあったとしても、集団の中の個性として流して欲しい。こういう人もいるよねというぐらいの勢いで。こんな悪いところ持った人もいるよね、みたいな。

補足質問：「ボケられる」...例えば、ちょっとぐらい滑っても、雰囲気フォローしてくれるかなという安心感。「らく」...気を使わないってこと。「対人距離を小さくしたい」...これはもっと近くにいたいなという感じ。無理してるとかは関係なくて、心的にもっと近づきたいみたいな。

以上の調査対象者の解釈で注目されるのは、サークルや彼氏と学科(大学での授業を含む生活)という場を分けて考えていることである。調査対象者 A は、大学を楽でいられる居心地の良い環境と自分の価値を見出す環境として意味づけ、振る舞い方を変えていることがみてとれる。

<調査対象者 A についての総合的解釈>

まず各クラスターの内容について吟味した後で、それらの関係や全体的特徴について考察する。

クラスター1：「気を使わない」「安心できる」「らく」というイメージが「サークルの人といるとき」「彼氏といるとき」と結びつくことから、<気楽な居心地の良さ>のクラスターであると解釈した。この気楽さや居心地の良さは、サークルにおいては集団の中で個を意識されないことによるものであると考えられる。恋人といるときは、友達みたいになってしまったが、居心地は良いということからもわかるとおり、一緒にいる時の気を使わない気楽さが現れているようである。調査対象者 A は、この気を使わない、気楽な雰囲気に自分を適合させ、楽しさを享受していることがわかる。

クラスター2：「自分のことを意識して欲しい」「必要とされたい」という、重要な他者から自己を強く認識されたいという関係性への欲求(Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000a)がみてとれる。そのため<存在価値の証明の場>のクラスターと解釈した。クラスター1では、どちらかというところ、環境に合わせていく受動的側面がみてとれたが、クラスター2では積極的に環境に働きかけていく能動的側面がみてとれる。

全体として：調査対象者 A には、自分からは環境に働きかけずに気楽でいたいという欲求と、自己の存在をアピールし、環境に働きかけて自分の価値を見出したいという一見相反する欲求が存在しているようである。このことから、調査対象者 A が学校環境の中で、それぞれの場の特質に合わせて、異なる種類の欲求を満たしていることがわ

かる。

最後に全項目の単独でのイメージをみると、プラスが9項目、どちらともいえないのゼロが6項目であった。この結果から、「居場所」について全体として肯定的にとらえていることが示唆される。また、大学に対するイメージの項目から、大学に対して肯定的なイメージをもっていると考えられる。

調査対象者 B の事例

調査対象者 B は、大学1年生男子で、年齢は10代後半であり、大学で「居場所」がないと感じると答えており、適応感尺度の得点からも大学環境に適応していない事例と考えられる。クラスター分析の結果は Figure 6-2 のようになった。

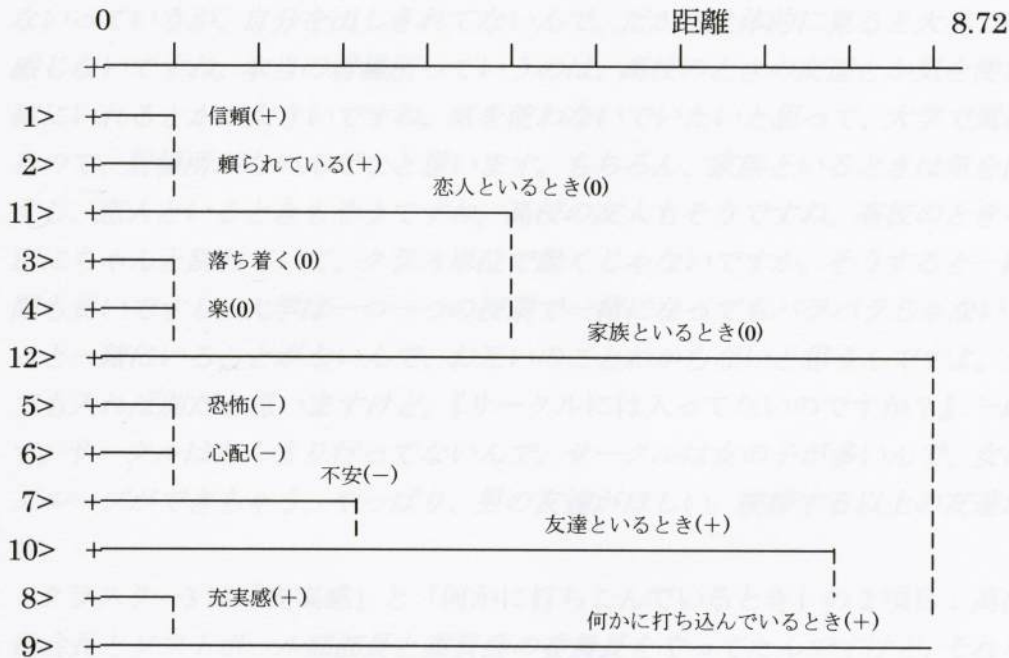


Figure 6-2 調査対象者 B のデンドログラム

- 1) 左の数値は重要順位
- 2) 各項目の後ろの () 内の符号は単独でのイメージ

<調査対象者 B によるクラスターの解釈>

クラスター1は「信頼」から「家族といるとき」までの6項目：ここにいるときには居場所っていうことを想像しないですね、居場所があるから。こう不安になったりとか

しないところですね。自分と同じ空気のところとかいうか。この場所では自分が出しやすい。相手も理解してくれていると思うんで、安心していられる。気を使わないですね。言葉とかも注意しないで話せるとか、そういう意味で楽とかとつながっていると思うんですけど。

クラスター2は「恐怖」から「友達といるとき」までの4項目：ある場面に自分に居場所があるとして、その居場所がなくなってしまうんじゃないかという心配とか不安、恐怖があると思うんですよ。友達といるときというのは大学の友達だと思うんで、あまり自分が大学では、自分というのを出しきれてないんでこうなったのかなと。自分を出したときに、その人と同じ空気にならないとか受け入れてもらえないかもしれないと思うから、そういう不安があると思う。あとは、嫌われたくない。ちょっとある居場所をなくしたくないですね。微妙な、挨拶するぐらいの友達とか、それもちよつとは自分の中で居場所だと思うんですよ。授業一緒だったりとか。そういう人にあまり心を開いてないっていうか、自分を出しきれてないんで。だから全体的に見ると大学では居場所を感じないですね。本当の居場所っていうのは、高校のときの友達とか気を使わないで一緒にいれるとかが大きいですね。気を使わないでいたいと思って、大学で気を使っているので、居場所がないんだなと思います。もちろん、家族といるときは気を使わないですし、恋人といるときもそうですね。高校の友人もそうですね。高校のときってクラス別にちゃんと別れていて、クラス単位で動くじゃないですか。そうすると一緒にいる時間も長いんですし。大学は一つ一つの授業で一緒になってもバラバラじゃないですか。ずっと一緒にいることがないんで、お互いのことわからないと思うんですよ。サークルにでも入れれば別だと思えますけど。『サークルには入ってないのですか？』一応入ってます。サークルはあんまり行ってないんで。サークルは女の子が多いんで、女の子だけのグループができちゃう。やっぱり、男の友達がほしい。挨拶する以上の友達がほしいです。

クラスター3は「充実感」と「何かに打ちこんでいるとき」の2項目：高校のとき生徒会長とソフトボール部部長と委員会の委員長をやってたんですけど、それなりに3つとも一生懸命やって、終わってみて、みんなそれなりに僕を必要としてくれましたし、そういうこと考えるとあそこは居場所だったんだなあと思えますけど。終わった後の充実感とか一つの事に打ちこんでいるとかそういうことで居場所というのをイメージしたんだと思います。何かに打ちこんでいると居場所と気づかないですね。高校のときは居場所と感じてなかったけど、大学に来て居場所だったんだなと思いました。

クラスター1とクラスター2の比較について：落ち着くとか楽とかは、恐怖とか不安とか心配とかと正反対のものだと思うんですけど、居場所じゃないと感じるときは心配とか不安とか恐怖のほうが大きいときで、居場所だなと感じるのは落ち着くとか楽というのが大きいときだと思うんですよ。どちらが大きいかというのを比べて、自分の中で決めていると思うんですけど。だから大学は居場所じゃないですね。ここに書いてある友

達というのは大学の友達のことだと思うんですよ。一番身近というか近くにいるという面で、高校の友達といるときは恋人といるときと同じような感じのイメージだと思うんですけど。似ているところは、落ち着く面もあれば心配する面も両方併せ持っていると思うんですよ。上(クラスター1)は落ち着くが強くて、下(クラスター2)は心配の方が強いという感じですよ。大学の友達だと信頼とかが薄いですね。逆に恋人とか、家族は頼られているという感じがして、信頼されていると思いますね。で、大学の友達といても少しは落ち着く部分はあるけど、嫌われるんじゃないかという不安の方が大きいと思うんですよ。

クラスター2とクラスター3の比較について：充実感と何かに打ち込んでいるときというのは、それしか見えてないんで、恐怖とかよりもこなしていかなきゃということが大きい。そういう意味でこの二つは違うと思うんですけど。充実感は、なんていうんですかね、達成感とかに似てると思うんですけど、最後のそこに行くまでにはですね、いろいろな弊害とか障害とかみたくないのがあるわけですよ。それを乗り切っていく中で心配とか不安とか生まれるところで似ているとは思うんですけど。

クラスター1とクラスター3の比較について：何かに打ち込んでいるときはこう、やっぱり信頼とか頼られているとか、チームのみんなといるときは落ち着くとか、何でも話せて楽とかという面で似ていると思うんですけど。違うところは、充実感とか達成するまでには安心はないんで、落ち着かないとかはらはらしてるというか。打ち込んでいるときはみんなの信頼とか得られていると思うんですよ。信頼を得られていても、恋人とか家族といるときは安心感は何かに打ち込んでいるときはないと思うんですよ。質が違いますね。あんまり考えないじゃないですか、安心とかいうのも、打ち込んでいるときは。一生懸命やりたいと安心はちょっと違うじゃないですか。あと、何かに打ち込んでいるときは信頼とか頼られていることがないと充実感は得られないと思うんですよ。

全体について：1のまとまり(クラスター1)と2のまとまり(クラスター2)というのは、どっかでこう、背中合わせになっているというか。ちょっとしたことで不安が大きくなったりすると、居場所じゃないなと感じたりとか、ちょっとのこう、落ち着く、楽の方が大きくなると、自分の居場所かなと感じたりするんですけど。この充実感とかいうのは他(クラスター1と2)とは別な居場所ですね。自分がそれをしたくてやっていて、頑張ってる居場所みたいな。(クラスター)3は生徒会とか何か打ち込んでいるときとかは、信頼とかないとやっていけないんで、そういう意味では頼られていると思いますけど、それよりも打ち込んでいるとか一生懸命やるとか達成とかが重要になっていると思いますね。上(クラスター1と2)は打ち込んでいるとかそういう部分もあるかもしれないけど、信頼とか頼られているというのが重要だと思いますね。みんな共通してると思うんですけど。何が重要かというのが違うだけで。

補足質問：「楽」...自分を作らなくていいというか、隠さないでいられる。言いたい

こともいえる。「心配」...嫌われると似ているんですが、自分の言ったことが違うふう
に理解されたりとか、嫌われていってしまうんじゃないかとかいう心配。「不安」...居
場所がなくなったとき、自分のことを考えると不安が大きいです。あとは孤立するんじ
ゃないかという不安。

以上の調査対象者 B の解釈で注目されるのは、大学環境、特に大学の友人関係に対
して否定的なイメージを持っていることである。

<調査対象者 B についての総合的解釈>

クラスター1:「家族といるとき」や「恋人といるとき」が「信頼」や「落ち着く」や
「楽」に結びつくことから<気楽な居心地のよさ>のクラスターと解釈した。また、「居
場所」を普段について考えていないことから、「居場所」がなくなって始めて、「居場
所」に気づくことも示唆される。また、このクラスターは、調査対象者 A のクラス
ター1と類似している。ただ、この両者の違いは、調査対象者 A は大学環境における対
人関係と結びついているが、調査対象者 B では、家族や恋人といった大学環境以外の
対人関係と結びついていることである。

クラスター2:居場所がなくなることへの「恐怖」、嫌われるのではないかという「不
安」、間違っ理解されるのではないかという「心配」という否定的なイメージと結び
ついた大学での関係の希薄な友人を思い浮かべたことから、これらは<孤立や拒否への
不安>のクラスターと解釈した。調査対象者 B の「気を使わないでいたいと思って、
大学で気を使っている。」というプロトコルから、気を使わないでいたい、自分らしく
いたいという欲求がありながら、大学環境では充足されていないのがみてとれる。

クラスター3:「何かに打ち込んでいるとき」の「充実感」のイメージであり、ここで
は一生懸命やることが重要視されている。そのため<達成による充実感>のクラスター
と解釈した。この達成による充実感は、信頼されているという感覚と関連していると考
えられる。このことは、「何かに打ち込んでいるときは信頼とか頼られていることがな
いと充実感は得られないと思うんですよ。」というプロトコルからも明らかである。ま
た、このような達成すべき課題によって充実感を得ていたという経験も「居場所」がな
いという感覚によって初めて気づいたものである。

全体として:調査対象者 B は大学で「居場所」のなさを感じているわけだが、これ
は関係性への欲求はあるが、大学環境を否定的なイメージで見ているため、欲求が満た
されないことに起因しているようである。今の大学での生活については、調査対象者 B
の言葉からわかるとおり、クラスター2の<孤立や拒否への不安>の側面が強いといえ
よう。そして、調査対象者 B の中には、家族や恋人、高校の友人などという肯定的な
イメージと大学環境という否定的なイメージという構造があることを示している。しか
し、大学で「居場所」がないからといって、他の環境で「居場所」がないわけではない。

調査対象者 B も高校時代や家庭、恋人の存在など、環境が変われば「居場所」があると感じているのである。

最後に全項目の単独でのイメージをみると、プラスが 5 項目、どちらともいえないのゼロが 4 項目、マイナスが 3 項目であった。調査対象者 A の結果とは異なり、調査対象者 B においては、否定的イメージがみられた。そして、否定的イメージの項目は大学環境を想定したものである。

第 2 節 本章のまとめと考察

本章の目的は、個人—環境の適合性の視点から、大学生の主観的適応の構造を PAC 分析を用いて検討することであった。その結果、各調査対象者独自の特徴的な心理構造がそれぞれはっきりと表れた。具体的には、適応している個人と適応していない個人では構造やその意味づけに違いがみられた。本研究で取り上げられた 2 事例における構造上の特徴は、当該の調査対象者特有なものを多く含んでいると考えられ、大学生の一般的な特徴を示すものとは言えないかもしれない。しかし、2 事例の対比においてさえ、大学環境への多様な構造と意味づけが見出されたことで、主観的適応について個人と環境の関係から検討する視点が有益な視点であることが示唆されたといえよう。

このことを調査対象者ごとに詳しく検討していくと、大学環境に適応している調査対象者 A は、環境と調和した形で欲求を充足していると考えられた。このことは、それぞれの場に合わせて異なる欲求を満たしていることから明らかであろう。そして、肯定的なイメージが多いことから大学環境を肯定的に意味づけていると考えられた。

一方、大学環境に適応していない調査対象者 B は、欲求が充足されていないと考えられた。そして、大学環境に否定的イメージを抱えていることから、大学環境を否定的に意味づけていると考えられた。また、調査対象者 B のプロトコルには、高校時代のことなどの過去の環境が現れていた。このことから、調査対象者 B においては、適応できていた高校と現在の適応できていない大学を対比することによって、大学での「居場所」のなさを感じていることが示唆される。したがって、新たな環境での適応の問題を検討していく際、過去の経験も考慮してとらえる必要があるといえる。

さらに詳しく調査対象者たちの欲求について考察してみると、2 人とも大学環境において他者との良い関係を希求する関係性への欲求 (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000a) が強いという特徴がみてとれる。関係性への欲求の充足が主観的適応と強く関

連するという研究6の結果を勘案すると、関係性への欲求の充足は適応の問題を考える上で非常に重要であると考えられる。調査対象者たちの強い関係性への欲求は、調査対象者Aにおいては環境と調和した形で充足されているが、調査対象者Bにおいては充足されていないといえる。この両者の違いは、大学環境に対して肯定的なイメージをもっているか、否定的なイメージをもっているかという点にあると考えられる。つまり、強い関係性への欲求という個人の特徴それ自体は適応とは関連しないといえるだろう。

また、調査対象者たちの欲求以外の個人の特徴と適応との関連についても考えてみると、高校時代に生徒会の会長や部活動の部長、委員会の委員長を務めていた調査対象者Bが、適応するのに困難な特徴をもっているとは考えにくい。したがって、適応できていないと感じられるのは、調査対象者Bの特徴のせいではなく、調査対象者Bが大学環境と調和できていない、すなわち大学環境との関係が悪いためであると考えられる。一方、調査対象者Aは、彼女のプロトコルからわかるように、敬語が使えないという特徴をもっている³⁾。敬語が使えないという特徴は、大学での生活の中でも、上下関係があるサークル活動などでは対人関係上の問題を引き起こしかねないため、一般に望ましくない特徴、すなわち適応するのに困難な特徴と考えられる。しかし、こうした特徴があっても調査対象者Aは、自己報告や尺度の結果からも主観的に適応しており、逆に一般に適応するのに困難な特徴を持っているとは考えられない調査対象者Bは主観的に適応していないのである。このことを踏まえると、適応するのに容易な(望ましい)特徴や適応するのに困難な(望ましくない)特徴という実体はなく、環境との関係によって個人の特徴の価値が決まり、個人の特徴と環境との関係によって適応は決まるのではないかと考えられる。したがって、欲求を含め個人の特徴は適応とは無関係であると本研究では結論づけられるだろう。こうした知見を一般化することは困難であるけれども、個人の特徴が適応とは関連しないという事例を示したこと、加えて個人と環境の関係という視点からはこうした事例が説明可能であることを考慮すると本研究で得られた知見は一定の意義があると考えられる。

本章では、個人の特徴が適応とは関連しないという事例を示したが、このことを一般化するために、第7章では大量調査によって個人の欲求と適応との関連を検討する。そして、個人の特徴としての欲求が適応と関連するのか、個人—環境の適合性のほうが適応と関連するのかを比較することで、内面性か関係性かという第II部の問いを実証的に検討する。

³⁾ 調査対象者Aは調査者とは初対面にもかかわらず、敬語を使うことができていないが、このことは調査者とのやりとりに限ったことではない。本人自身、対人関係一般において敬語が使えないということをPAC分析終了後に述べている。

第7章 青年期における個人—環境の適合の良さ仮説の検証

前章では、PAC分析を用いた青年の学校適応事例と学校不適応事例の検討を通して、個人と環境の関係によって主観的適応が規定されている可能性が示唆された。したがって、本章では、質問紙による大量調査によって、「個人が環境からの要請と適合した属性を持つときは、環境からの要請と適合しない属性を持つときよりもより適応的である (Lerner, J. V., 1983)」という適合の良さ仮説 (大久保, 2002) の検証を行う。したがって、この仮説に基づくならば、個人変数や環境変数のみよりも、個人と環境の相互作用のプロセス変数としての個人と環境の適合性のほうがより適応状態と関連することが予測される。

また、第2章第3節で検討したように、適合の良さ仮説を検証する際、個人変数として欲求に注目する。だが、欲求の種類は多様であり、欲求に関する理論も数多く存在する。本研究では、青年の適応の問題について検討するため、自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000a) における3つの心理的欲求、①自律性への欲求 (deCharms, 1968; Deci, 1975)、②コンピテンスへの欲求 (Harter, 1978; White, 1963)、③関係性への欲求 (Baumeister & Leary, 1995; Reis, 1994) に注目する。自己決定理論の3つの心理的欲求は行為を媒介として適応と関連することが示唆されており (Connell & Wellborn, 1991)、実際、日本における研究では3つの心理的欲求の充足と学校環境への適応との関連が報告されている (研究6)。

しかし、研究6を含め、先行研究は心理的欲求を欲求充足として測定している (Reis, Sheldon, Gable & Ryan, 2000; Sheldon & Elliot, 1999; 田中・山内, 2001) ため、研究の結果から導かれる考察は欲求を充足している個人は適応しているということぐらいである。実践への示唆として、欲求を充足すればよいというのでは適応の問題の解決にあまり役立たない。むしろ、適応の問題を解決するためには、前述のように個人と環境の適合性の視点から、どのような特徴をもつ個人がどのような特徴をもつ環境と出会ったときに適応できるのかどうかを検討し、個人と環境の関係の改善をはかるべきである (近藤, 1994; 加藤, 2003)。したがって、先行研究のように自己決定理論に基づいて、どの程度欲求が充足されているかを測定するよりも、個人が欲求をどの程度もっているかを測定する尺度を作成する必要がある。そのため、第2節 (研究8) では、研究6で作成した心理的欲求充足尺度をもとに、心理的欲求尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検討する。第3節 (研究9) では、研究8で作成した心理的欲求尺度を用いて、適合の良さ仮説を検証する。第4節では、研究8と研究9の結果をまとめ、考察を行う。

第1節 心理的欲求尺度の作成 (研究8) (大久保・加藤, 投稿中)

目的

自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000a) における3つの心理的欲求 (関係性への欲求、自律性への欲求、コンピテンスへの欲求) 尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検証することが本節 (研究8) の目的である。

方法

心理的欲求尺度の作成

Ryan & Deci (2000b) の“The Basic Need Satisfaction in Life Scale”を日本語に翻訳した心理的欲求充足尺度 (研究6) をもとに心理的欲求尺度を作成した。なお、項目の作成は、心理学専攻の大学院生2名と心理学の大学教員2名で協議して行なった。今回の調査では、青年に共通する学校環境における心理的欲求を測定するため、項目の文頭に「学校において」という文を付け加えている。回答形式は、「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの5件法である。

妥当性のための尺度

①安全感尺度: 関係性への欲求の妥当性を検討するための尺度としては、松岡・青柳・斎藤 (2001) の研究で使用された安全感尺度14項目を用いた。この尺度は、Ainsworth, Blehar, Waters & Wall (1978) の安全基地概念に従い、青年期のアタッチメント対象との関係を測定するため、松岡・青柳 (1998) の研究を参考に作成されたものである。自己決定理論に基づく研究では、関係性をアタッチメントととらえて測定している (Reis, Sheldon, Gable & Ryan, 2000) ことから、アタッチメント理論における安全感尺度を用いることとした。回答形式は、「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの5件法である。

②統制の位置尺度: 自律性への欲求の妥当性を検討するための尺度としては、鎌原・樋口・清水 (1982) の作成した統制の位置尺度18項目を用いた。Rotter (1966) の概念から作成された統制の位置尺度は、自分の行為に強化が与えられると信じているのか (内的統制)、自分の行為と無関係に強化が与えられると信じているのか (外的統制)

を測定している。内的統制は自律性の概念と関連すると考えられる。自律性の高い人間は自らの行動を決定するため、自分の行為に強化が与えられているという信念をもつことが予想される。したがって、自律性の高い人ほど内的統制であることが予想される。なお、この尺度は得点が高いほど内的統制であることを意味している。回答形式は、「そう思わない」から「そう思う」までの4件法である。

③学業コンピテンス尺度：コンピテンスへの欲求の妥当性を検討するための尺度としては、松井・村田（1997）の作成した青年用有能感尺度のうち学業コンピテンス因子の10項目を用いた。学校環境において、コンピテンスの感覚を得るには、学業への取り組みが重要であると考えられる。例えば、コンピテンスの下位概念であるコントロール感（perceived control）の研究において、Skinner, Wellborn & Connell（1990）は学業のコントロール感を扱うなど、コンピテンスに関する研究は学業に焦点をあてていることが多い。よって、学業コンピテンスとの関連を検討することが適切であると考えた。回答形式は、「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの4件法である。

調査対象者

中学生 387 名（男子 179 名、女子 208 名）、高校生 444 名（男子 274 名、女子 170 名）、大学生 390 名（男子 238 名、女子 152 名）の計 1221 名であった。

結果と考察

心理的欲求尺度の検討

心理的欲求尺度 21 項目に対して因子分析（主因子法、Promax 回転）を行った。その結果、因子負荷量の絶対値 0.4 以上を基準に、3 因子 20 項目を採用した（Table 7-1）。第 1 因子は、「周りに親しい人がたくさんいてほしい」や「一人でいないで人とのつきあいを多くもちたい」、「普段つきあう人は私のことを好きでいてほしい」などの項目からなっているので、「関係性への欲求」因子と解釈した。第 2 因子は、「言われてやるよりも、自分で決めてやることを多くしたい」や「自分の生き方は自由に決めたい」、「自由に考えや意見を表現したい」などの項目からなっているので、「自律性への欲求」因子と解釈した。第 3 因子は、「能力があると感じる事が多くあってほしい」や「毎日の生活において、自分の能力を示す機会が多くあってほしい」、「自分が何かをしているときには、周りの人に上手だと言われたい」などの項目からなっているので、「コンピテンスへの欲求」因子と解釈した。したがって、研究 6 で作成した心理的欲求充足尺度と同じ 3 因子構造であることが示された。

Table 7-1 心理的欲求尺度因子分析結果

〈項目〉	因子 負荷量		
	I	II	III
I 関係性への欲求 ($\alpha=.923$)			
周りには親しい人がたくさんいてほしい	.840	-.013	-.026
一人でいないで、人とのつきあいを多くもちたい	.821	.068	-.134
ふだんつきあう人は私のことを好きでいてほしい	.812	-.046	.044
いつもつきあっている人とは友達でいたい	.752	.128	-.120
周りの人は私に対して友好的であってほしい	.737	.015	.077
知り合いになった人とはうまくやっていきたい	.732	.115	-.049
毎日の生活で関わる人は私のことを気にかけてほしい	.700	-.181	.154
毎日の生活でつきあう人に私の気持ちを考えてほしい	.671	-.107	.142
自分の周りには好きな人がいてほしい	.623	.085	.055
II 自律性への欲求 ($\alpha=.865$)			
言われてやるよりも、自分で決めてやることを多くしたい	-.037	.821	-.039
自分の生き方は自由に決めたい	.007	.798	-.114
自由に考えや意見を表現したい	.052	.686	.030
毎日の生活で、自分らしくいたい	.083	.682	.074
毎日の生活で自分でやり方を決める機会が多くあってほしい	-.060	.657	.143
III コンピテンスへの欲求 ($\alpha=.867$)			
能力があると感じる機会が多くあって欲しい	-.036	-.067	.856
毎日の生活において、自分の能力を示す機会が多くあってほしい	-.049	.026	.746
自分が何かをしているときには、周りの人に上手だと言われたい	.152	-.164	.680
毎日の生活で自分のやっていることに達成感を感じたい	-.011	.172	.679
うまくやれているという実感がほしい	.073	.122	.583
興味をもっていることを新たにできるようにになりたい	-.014	.297	.475
	因子間相関		
	I	II	
	II	.501	
	III	.581	.581

尺度の信頼性を求めたところ、Cronbachの α 係数は、第1因子が0.923、第2因子が0.865、第3因子が0.867であり、信頼性が保証された。なお、各因子に含まれる項目の得点を合計し、それぞれ「関係性への欲求」得点、「自律性への欲求」得点、「コンピテンスへの欲求」得点とした。

また、妥当性を検討するために、「心理的欲求」尺度と「安全感」尺度、「統制の位置」尺度、「学業コンピテンス」尺度との相関係数を算出した。その結果、「関係性への欲求」と「安全感」尺度 ($r=.305$)、「自律性への欲求」と「統制の位置」尺度 ($r=.316$)、「コンピテンスへの欲求」と「学業コンピテンス」尺度 ($r=.311$) との間に有意な正の相関が認められた (Table 7-2)。3つの心理的欲求それぞれの相関は高いとはいえないが、「～したい」という欲求と安全感や学業コンピテンスなどの感覚、統制の位置などの信念とは測定しているものが異なるため、適当な相関の値だと考えられる。

Table 7-2 心理的欲求尺度と関連尺度との相関

	関係性欲求	自律性欲求	コンピテンス欲求
安全基地	.305***	.280***	.241***
統制の位置	.181***	.316***	.171***
有能感	.040	.070	.311***

*** $p<.001$

以上の結果から、個人の欲求の程度を測定する心理的欲求尺度は十分な信頼性と妥当性を有していると考えられた。

心理的欲求尺度の性差、学校段階差の検討

性差と学校段階の差を検討するため、心理的欲求の各下位尺度得点を従属変数とし、性別 (男子、女子) と学校段階 (中学、高校、大学) を独立変数とした2要因の分散分析を行った (Table 7-3)。その結果、「関係性への欲求」得点では、性別の主効果 ($F(1,1215)=32.293, p<.001$) がみられ、女子のほうが男子よりも有意に得点が高かった。この結果は、前原 (1980) や青柳 (1983) が女子のほうが男子よりも親和動機が高いことを示しているように、納得のいくものであると考えられる。「自律性への欲求」得点では、性別×学校段階の交互作用 ($F(2,1215)=6.307, p<.01$) がみられた。交互作用を検討した結果、男子においては、高校生と大学生が中学生よりも有意に得点が高く、女子においては、大学生が高校生と中学生よりも有意に得点が高かった。校則があり、学校での自由な行動が制限されている中学生に比べて、高校生や大学生になると自ら行動を

決定できる機会が増えることにより、自律性への欲求が強まっていくのではないかと考えられる。「コンピテンスへの欲求」得点では、学校段階の主効果 ($F(2,1215)=20.151, p<.001$) がみられ、大学生が中学生と高校生よりも有意に得点が高かった。大学進学率の増加に伴い、大学はエリート教育の場から大衆化された教育の場へと変化してきたが、依然として全ての人間が大学に通えるわけではない。したがって、義務教育である中学生やほぼ全員が高校に通える高校生と比べて、大学生が有能さの感覚を持ち、コンピテンスへの欲求を持っていることは容易に推察できる。

Table 7-3 性別×学校段階ごとの心理的欲求尺度の平均値と2要因分散分析結果

	男子			女子			二要因分散分析		
	中学生 (N=179)	高校生 (N=274)	大学生 (N=238)	中学生 (N=207)	高校生 (N=170)	大学生 (N=152)	性別 F値	学校段階 F値	交互作用 F値
関係性への欲求	30.626 (7.265)	31.664 (7.053)	31.622 (7.956)	33.401 (6.597)	34.071 (5.958)	33.487 (7.190)	32.293***	1.484	0.395
自律性への欲求	17.771 (3.672)	19.956 (3.927)	19.231 (4.781)	18.563 (3.383)	19.024 (3.533)	19.974 (3.893)	0.762	15.922***	6.307**
コンピテンスへの欲求	19.732 (4.826)	20.482 (5.047)	21.550 (5.015)	19.832 (4.256)	20.906 (3.891)	22.290 (4.323)	2.410	20.151***	0.448

カッコ内は標準偏差

** $p<.01$ *** $p<.001$

第2節 青年期における欲求、環境からの要請、不一致得点と適応感の関連 (研究9) (大久保・加藤, 投稿中)

目的

前節 (研究8) で作成した心理的欲求尺度を用いて、個人の欲求と環境からの要請との適合の良さ仮説を検証することが本節の目的である。

方法

手続き

①学校環境における個人の欲求：研究8で作成された心理的欲求尺度を用いて測定した。研究1同様、心理的欲求尺度の項目の文頭には「学校において」という文を付け加えた。

②学校環境からの要請：本研究では学校環境に焦点を当てているため、環境からの要請は学校環境からの要請を測定した。これらは、研究8で作成された心理的欲求尺度を「あなたの学校は～ことを求めていると思う」というように、表現を直して作成したものである。表現を直す際、文意が通るように気をつけた。回答形式は、研究8と同様に5件法である。なお、心理的欲求の因子に対応した項目の得点を合計し、それぞれ「関係性の要請」得点、「自律性の要請」得点、「コンピテンスの要請」得点とした。

③個人一環境の不一致得点の算出：個人と環境の適合の良さを測定するために、各心理的欲求尺度から対応した環境からの要請尺度を引き、その絶対値を個人一環境の不一致得点とした。したがって、不一致得点が低いほど、個人の欲求と環境からの要請が一致していることを意味し、不一致得点が高いほど個人の欲求と環境からの要請が一致していないことを意味している。なお、ここまでの手続きについては、気質の適合の良さモデル研究 (Lerner, Kucher, Lerner, & Lerner, 1986; Lerner, 1983; Lerner, Lerner, & Zabski, 1985; Talwar, Nitz & Lerner, 1990) の手続きを参考にした。

④適応状態：研究4で作成した学校への適応感尺度を用いた。実施方法、回答形式は研究4と同様である。

調査対象者

中学生249名(男子115名、女子134名)、高校生308名(男子156名、女子152名)、大学生392名(男子240名、女子152名)の計949名であった。

結果と考察

学校環境からの要請尺度の検討

学校環境からの要請尺度の信頼性を求めたところ、 α 係数は「関係性の要請」は0.853、「自律性の要請」は0.862、「コンピテンスの要請」は0.735であり、信頼性が保証された。

また、学校環境からの要請尺度を従属変数とし、学校段階 (中学、高校、大学)を独立変数とした1要因の分散分析を行った (Table 7-4)。その結果、「関係性の要請」得点 ($F(2,946)=16.278, p<.001$)、「自律性の要請」得点 ($F(2,946)=14.547, p<.001$) において、3群間に有意差が認められたので Tukey 法による多重比較を行った。「関係性の要請」得点では、中学生が高校生と大学生よりも有意に得点が高かった。一般に義務教育では、友人との良い関係を築くことを学校側から求められることが多いと考えられるため、納得のいく結果といえる。「自律性の要請」得点では、大学生が中学生と高校生よりも有意に高かった。大学環境では、中学や高校と異なり、授業の選択や出欠もカリキュラムの範囲内であればほとんど強制されることなく、学校内での行動も学校側の責任よりも個人の側の責任とされることが多い。このように考えると、自律性の要請得点が中学と高校よりも高いことは必然的な結果といえる。したがって、学校環境からの要請尺度は、それぞれの学校段階の特徴を表していると考えられた。

以上の結果から、学校環境からの要請尺度も十分な内的整合性を有しており、各学校段階における学校環境からの要請を測定していると考えられたので、以下の分析に使用することとする。

Table 7-4 学校段階ごとの学校環境からの要請尺度の平均値と分散分析結果

	中学生 (N=249)	高校生 (N=308)	大学生 (N=392)	F値
関係性の要請	29.952 (4.788)	27.79 (5.749)	27.358 (6.398)	16.278***
自律性の要請	17.285 (3.539)	17.533 (4.899)	18.964 (4.408)	14.547***
コンピテンスの要請	18.791 (3.483)	18.643 (3.804)	18.962 (3.953)	0.441

カッコ内は標準偏差

*** $p<.001$

不一致得点の高低と学校への適応感尺度について

まず、各不一致得点の上位 25%、下位 25%の被験者を抽出した。そして、Lerner (1983)の分析に倣い、各不一致得点の高い群と低い群を独立変数とし、学校への適応感尺度得点を従属変数としてそれぞれ t 検定を行った (Table 7-5, Table 7-6, Table 7-7)。その結果、関係性の不一致得点の低い群は不一致得点の高い群よりも、「居心地の良さの感覚」得点 ($t=9.403, df=481, p<.001$)、「課題・目的の存在」得点 ($t=8.136, df=481, p<.001$)、「被

信頼・受容感」得点 ($t=7.300$, $df=481$, $p<.001$)、「劣等感の無さ」得点 ($t=5.003$, $df=481$, $p<.001$) が有意に高かった。自律性の不一致得点の低い群は不一致得点の高い群よりも、「居心地の良さの感覚」得点 ($t=10.831$, $df=558$, $p<.001$)、「課題・目的の存在」得点 ($t=10.358$, $df=558$, $p<.001$)、「被信頼・受容感」得点 ($t=8.101$, $df=558$, $p<.001$)、「劣等感の無さ」得点 ($t=8.354$, $df=558$, $p<.001$) が有意に高かった。コンピテンスの不一致得点の低い群は不一致得点の高い群よりも、「居心地の良さ」得点 ($t=8.065$, $df=503$, $p<.001$)、「課題・目的の存在」得点 ($t=5.988$, $df=503$, $p<.001$)、「被信頼・受容感」得点 ($t=7.164$, $df=503$, $p<.001$)、「劣等感の無さ」得点 ($t=3.145$, $df=503$, $p<.01$) が有意に高かった。また、学校段階別に t 検定を行ってみても、同様の結果が認められた。したがって、個人の欲求と環境からの要請が適合（一致）している者ほど適応感が高く、個人の欲求と環境からの要請が適合していない（不一致な）者ほど適応感が低かった。この結果は、個人変数として気質に注目した Lerner ら (Lerner, Kucher, Lerner & Lerner., 1986; Lerner, 1983; Lerner, Lerner & Zabski, 1985; Talwar, Nitz & Lerner, 1990) の研究や個人変数として動機と能力に注目した Kulka, Klingel & Mann (1980) の研究と同様に、「個人が環境からの要請と適合した属性を持つときは、環境からの要請と適合しない属性を持つときよりもより適応的である」という適合の良さ仮説を支持するものであるといえる。

Table 7-5 関係性の不一致得点における高群と低群の学校への適応感尺度の平均値と t 検定の結果

	高群 (N=239)	低群 (N=244)	t値
居心地の良さの感覚	30.996(9.717)	38.369(7.380)	9.403***
課題・目的の存在	20.477(6.865)	25.033(5.365)	8.136***
被信頼・受容感	14.861(4.569)	17.648(3.783)	7.300***
劣等感の無さ	18.766(4.924)	20.794(3.930)	5.003***
df=481 カッコ内は標準偏差			*** $p<.001$

Table 7-6 自律性の不一致得点における高群と低群の学校への適応感尺度の平均値と t 検定の結果

	高群 (N=287)	低群 (N=273)	t値
居心地の良さの感覚	31.711(9.407)	39.370(7.105)	10.831***
課題・目的の存在	20.836(6.689)	26.018(4.973)	10.358***
被信頼・受容感	15.157(4.257)	17.854(3.571)	8.101***
劣等感の無さ	18.254(4.498)	21.271(4.019)	8.354***
df=558 カッコ内は標準偏差			*** $p<.001$

Table 7-7 コンピテンスの不一致得点における高群と低群の学校への適応感尺度の平均値とt検定の結果

	高群 (N=240)	低群 (N=265)	t値
居心地の良さの感覚	31.817(9.625)	37.887(7.215)	8.065***
課題・目的の存在	21.158(6.976)	24.381(5.045)	5.988***
被信頼・受容感	15.013(4.816)	17.600(3.211)	7.164***
劣等感の無さ	18.996(4.808)	20.234(4.032)	3.145**

df=503 カッコ内は標準偏差

p<.01 *p<.001

心理的欲求尺度, 学校環境からの要請尺度, 不一致得点と学校への適応感との関連について

心理的欲求尺度、学校環境からの要請尺度、不一致得点と学校への適応感との関連について検討するため、相関係数を算出した (Table 7-8)。その結果、概して、心理的欲求尺度や学校環境からの要請尺度よりも不一致得点のほうが学校への適応感との相関係数の絶対値が高かった。特に、心理的欲求尺度と学校への適応感との関連は弱く、相関係数の絶対値が 0.2 を超えたのは自律性への欲求と課題・目的の存在との関連のみであった。学校環境からの要請尺度と学校への適応感の相関の値は、心理的欲求尺度と学校への適応感との相関よりも高かったが、学級風土研究 (西田・田嶋, 2000) における適応感との相関とほぼ同様の値を示したことから、妥当な結果といえる。

Table 7-8 心理的欲求尺度, 学校環境からの要請尺度, 不一致得点と学校への適応感尺度との関連

	居心地の良さ の感覚	課題・目的の 存在	被受容感	劣等感の無さ
関係性への欲求	.105**	-.002	.037	-.064*
自律性への欲求	.160***	.220***	.051	.089**
コンピテンスへの欲求	.034	.108**	.070*	.023
関係性の要請	.216***	.196***	.184***	.013
自律性の要請	.331***	.435***	.195***	.307***
コンピテンスの要請	.226***	.287***	.219***	.123***
関係性の不一致	-.339***	-.325***	-.221***	-.135***
自律性の不一致	-.380***	-.377***	-.242***	-.273***
コンピテンスの不一致	-.310***	-.243***	-.220***	-.088**

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

また、学校段階別に相関係数を算出したが (Table 7-9, Table 7-10, Table 7-11)、中学生、大学生では概して、心理的欲求尺度や学校環境からの要請尺度よりも不一致得点のほう
が学校への適応感と関連しており、全体の結果とほぼ同様の結果が認められた。一方、
高校生では、「居心地の良さの感覚」得点と「課題・目的の存在」得点において、不
一致得点よりも学校環境からの要請得点と学校への適応感との関連のほうが強かった。つ
まり、高校生にとって学校への適応感の「居心地の良さの感覚」と「課題・目的の存在」
の側面は、個人と環境の適合性よりも、例えば学校風土などの学校環境からの要請に影
響されやすいと考えられる。

これらの結果をまとめると、高校生で一部異なる結果が認められたものの、ほぼ当初
の予測通りに適応状態 (学校への適応感) に対して、個人変数 (心理的欲求) や環境変
数 (学校環境からの要請) のみよりも個人-環境の適合性 (不一致得点) のほうに関連
していた。以上の結果から、適応の問題を検討する際、個人変数や環境変数のどちらか
一方のみでなく、個人と環境の適合性の視点からアプローチすることの必要性が示され
たといえる。

Table 7-9 中学生における心理的欲求尺度、学校環境からの要請尺度、不一致得点と学校への適応感尺度と
の関連

	居心地の良さ の感覚	課題・目的の 存在	被受容感	劣等感の無さ
関係性への欲求	.179**	.122	.067	-.005
自律性への欲求	.132*	.218**	.063	-.089
コンピテンスへの欲求	.067	.180**	.082	-.038
関係性の要請	.276***	.284***	.227***	.159*
自律性の要請	.330***	.329***	.106	.244***
コンピテンスの要請	.154*	.216**	.215**	.243***
関係性の不一致	-.372***	-.353***	-.205***	-.119
自律性の不一致	-.423***	-.346***	-.164*	-.208**
コンピテンスの不一致	-.387***	-.275***	-.201**	-.265***

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Table 7-10 高校生における心理的欲求尺度, 学校環境からの要請尺度, 不一致得点と学校への適応感尺度との関連

	居心地の良さ の感覚	課題・目的の 存在	被受容感	劣等感の無さ
関係性への欲求	.127*	-.078	.021	-.092
自律性への欲求	.250***	.219**	.068	.141*
コンピテンスへの欲求	.047	.045	.073	.021
関係性の要請	.217***	.207***	.148*	-.026
自律性の要請	.368***	.528***	.195**	.302***
コンピテンスの要請	.229***	.308***	.219**	.041
関係性の不一致	-.194**	-.285***	-.177**	-.114*
自律性の不一致	-.244***	-.366***	-.224***	-.248***
コンピテンスの不一致	-.232***	-.231***	-.220***	-.007***

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Table 7-11 大学生における心理的欲求尺度, 学校環境からの要請尺度, 不一致得点と学校への適応感尺度との関連

	居心地の良さ の感覚	課題・目的の 存在	被受容感	劣等感の無さ
関係性への欲求	.053	-.014	.033	-.080
自律性への欲求	.119*	.200***	.020	.109*
コンピテンスへの欲求	.016	.070	.028	-.031
関係性の要請	.203***	.221***	.233***	.057
自律性の要請	.333***	.376***	.203***	.274***
コンピテンスの要請	.264***	.308***	.220***	.113***
関係性の不一致	-.404***	-.405***	-.288***	-.246***
自律性の不一致	-.462***	-.415***	-.291***	-.336***
コンピテンスの不一致	-.313***	-.288***	-.268***	-.136**

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

第3節 本章のまとめと考察

本章では、まず第1節(研究8)において心理的欲求尺度を作成し、その信頼性と妥当性の検討、および性差、学校段階の差の検討を行なった。その結果、心理的欲求尺度は十分な信頼性と妥当性を有していると考えられた。第2節(研究9)では、作成した心理的欲求尺度を用いて、それに対応した学校環境からの要請尺度を作成した。また、心理的欲求尺度から学校環境からの要請尺度を用いて不一致得点を算出し、個人-環境の適合の良さ仮説の検証を行なった。その結果、適合の良さ仮説は検証され、個人変数や環境変数からではなく、個人と環境の適合性の視点から適応の問題にアプローチする必要性が示された。

以下において、それらについて考察を行っていく。

本章で注目した自己決定理論における3つの心理的欲求は生得的な特性としてとらえられているが(Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a)、学校段階による差が認められたことから、社会的環境による心理的欲求の変化が推察された。したがって、関係論の視点から動機づけをとらえなおした大久保・黒沢(2003)が提唱されているように、心理的欲求を生得的な特性としてではなく、環境との関係から生じた当該の環境における個人の特徴としてとらえる解釈の方が適切であると考えられる。ただし、本研究は縦断的な欲求の変化を検討したものではない。したがって、今後、個人の特徴としての心理的欲求が社会的環境との関係の中でどのように変化していくのかを検討していく必要があるといえる。

また、心理的欲求が学校への適応感と関連がなかったという結果は予測された通りであり、尺度の妥当性や本研究の意義を損なうものではない。むしろ、欲求が適応と直接結びつかなかったことは、個人と環境の適合性の視点(大久保, 2002)からみれば妥当な結果であり、適応の問題が個人の特徴のみによってとらえられるものではないことを示唆している。したがって、本研究において個人の特徴が適応の問題とは直接関連しないことを大量調査において明確に示すことができた点は非常に意義あることと考えられる。

これまで、個人が適応するためには望ましい特徴を有していることが暗黙のうちに前提とされてきた。しかし、本研究の結果から推察されることは、どのような個人の特徴が望ましいか、求められているかは環境との関係次第であるため、適応の問題において望ましい個人の特徴はなく、重要なのは個人と環境の適合性であるといえる(研究7)。例えば、自己決定理論における自律性への欲求は望ましい特徴であるといえる。しかし、

自分で何かを決めたいという自律性への欲求が低い青年は自由な雰囲気为学校環境では、環境と適合せずに何をしたらいいのかわからず適応の問題を抱えるかもしれないが、反対に自律性が求められていない環境では、環境と適合しているため、適応の問題を抱えることは少ないと考えられる。自律性が求められていない環境において、自律性への欲求が強い場合、適応の問題を抱えることになることも考えられるのである。つまり、望ましい個人の特徴が前提としてあるのではなく、社会環境との関係の中で望ましい個人の特徴という価値が付与されるのだといえる。

しかし、本章での研究だけで、個人の欲求と適応感との関連より、個人—環境の不一致得点と適応感との関連のほうが強いと結論づけるのは早急であろう。したがって、心理的欲求だけでなく、他の欲求にも注目して、研究を行う必要がある。そこで、第8章では、心理的欲求とは別の欲求に焦点を当て、再び個人—環境の適合の良さ仮説を検証する。

第1節 学校生活欲求尺度の作成（研究Ⅱ）（大久保・加藤、投稿中）

目的

友人との関係、教師との関係、学業という3つの主な学校生活の要因（研究Ⅰ）に基づき、学校生活欲求尺度を作成することが本節（研究Ⅱ）の目的である。

第 8 章 中高生における個人—環境の適合の良さ仮説の検証

証

学校環境は中高生にとって家庭とならんで最も主要な環境の1つであり、学校環境での生活は1日の大部分を占める。このことから学校生活における欲求に焦点を当てることは、学校環境における適応の問題を理解するのに役立つといえる。

学校での生活の主な要因として「友人との関係」「教師との関係」「学業」の3つが上げられるが、これらはどの学校においても存在する要因である（大久保・青柳, 2004）。様々な心理状態と関連するのはこの3つの要因であり、学校ストレス研究においても、「友人関係」「教師との関係」「学業」のストレッサーがストレス反応に影響を与えているとされている（嶋田, 1996）。古市らの研究（古市, 1991; 古市・玉木, 1994）でも、適応傾向として「友人適応」「教師適応」「学業適応」を挙げ、学校ざらい感情や学校享受感への影響を検討していることから、学校への適応状態に影響を与えるのはこの3つの要因であると考えられる（大久保・青柳, 2004）。研究3では、この3つの学校生活の要因を簡便に実施できる尺度を作成し、その信頼性と妥当性を検証しているが、欲求を測定する尺度ではない。本章の目的である個人—環境の適合の良さ仮説を検証するには、前述のように学校生活における欲求を測定する尺度が必要である。そのため、まず第1節（研究10）では、学校生活の要因に基づいて学校生活欲求尺度の作成を試みる。次に、第2節（研究11）では、作成した学校生活における欲求尺度を用いて、適合の良さ仮説を検証する。最後に、第3節では、研究10と研究11をまとめ、考察を行う。

第1節 学校生活欲求尺度の作成（研究10）（大久保・加藤, 投稿中）

目的

友人との関係、教師との関係、学業という3つの主な学校生活の要因（研究3）に基づき、学校生活欲求尺度を作成することが本節（研究10）の目的である。

方法

学校生活欲求尺度の作成

研究3で作成した「友人との関係」、「教師との関係」、「学業」の3因子からなる学校生活尺度をもとに表現を変え、学校生活欲求尺度21項目を作成した。表現を変える際には、学校教師2名の意見を参考にした。また、今回の調査では、生活一般における欲求ではなく、学校生活における欲求について尋ねるため、「今のあなたの学校での生活についてお聞きします。学校での生活においては以下の点にどの程度あてはまりますか?」という教示を行った。なお、回答形式は、「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの5件法である。

調査対象者

中学生371名(男子179名、女子192名)、高校生447名(男子344名、女子103名)の計818名であった。

結果と考察

学校生活欲求尺度の検討

学校生活欲求尺度21項目に対して因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った。その結果、因子負荷量の絶対値0.4以上を基準に、3因子21項目を採用した(Table 8-1)。第1因子は、「気軽に話しかける友人がたくさんほしい」や「仲の良い友人がたくさんほしい」、「友人に好かれたい」などの項目からなっているので、「友人との関係への欲求」因子と解釈した。第2因子は、「授業の内容を理解したい」や「成績を上げるために努力したい」、「一生懸命勉強したい」などの項目からなっているので、「学業への欲求」因子と解釈した。第3因子は、「困っているときに先生に励ましてもらいたい」や「先生には相談したい」、「先生は生徒の気持ちをわかってほしい」などの項目からなっているので、「教師との関係への欲求」因子と解釈した。

尺度の信頼性を求めたところ、Cronbachの α 係数は、第1因子が0.895、第2因子が0.885、第3因子が0.830であり、信頼性が保証された。なお、各因子に含まれる項目の得点を合計し、それぞれ「友人との関係への欲求」得点、「学業への欲求」得点、「教師との関係への欲求」得点とした。

Table 8-1 学校生活欲求尺度因子分析結果

〈項目〉	因子 負荷量		
	I	II	III
I 友人との関係への欲求 ($\alpha=.895$)			
気軽に話しかける友人がたくさんほしい	.814	.130	.111
仲の良い友人がたくさんほしい	.782	.056	.117
友人に好かれたい	.780	.125	.133
友人と一緒に楽しみたい	.715	.198	.099
友人には私の気持ちをわかってほしい	.702	.031	.186
友人には悩みを打ち明けあいたい	.624	-.022	.263
同じことに興味をもっている友人がほしい	.622	.116	.162
II 学業への欲求 ($\alpha=.885$)			
授業の内容を理解したい	.145	.800	.166
成績を上げるために努力したい	.118	.766	.124
一生懸命勉強したい	.044	.761	.156
勉強でわからないことはわからないままにしたくない	.078	.705	.236
授業はまじめにうけたい	.064	.680	.248
勉強は楽しく取り組みたい	.216	.594	.239
III 教師との関係への欲求 ($\alpha=.830$)			
困っているときに先生に励ましてもらいたい	.139	.098	.657
先生には相談したい	.051	.108	.648
先生は生徒の気持ちをわかってほしい	.282	.104	.606
わからないことがあったら先生に質問したい	.065	.319	.571
先生は生徒の言うことを真剣に聞いてほしい	.274	.178	.548
先生の言うことをきちんと守りたい	-.043	.277	.531
先生は生徒に公平に接してほしい	.234	.180	.501
先生はわかりやすく教えてほしい	.237	.285	.419
固有値	7.001	3.130	1.884
寄与率	33.339	14.904	8.972
累積寄与率	33.339	48.243	57.215

学校生活欲求の性差と学校段階の差を検討するため、各下位尺度得点を従属変数とし、性別（男子、女子）と学校段階（中学、高校）を独立変数とした2要因の分散分析を行った（Table 8-2）。その結果、「友人との関係への欲求」得点では、性別の主効果（ $F(1,814)=15.603, p<.001$ ）がみられ、女子のほうが男子よりも有意に得点が高かった。「教師との関係への欲求」得点では、性別の主効果（ $F(1,814)=14.124, p<.001$ ）と学校段階の主効果（ $F(1,814)=8.289, p<.01$ ）がみられ、女子のほうが男子よりも有意に得点が高く、中学生が高校生よりも有意に得点が高かった。「友人と関係への欲求」と「教師との関係への欲求」において、女子が男子よりも得点が高いという結果は、女子のほうが他者との良い関係を築こうとする欲求が強いことを示唆していると考えられる。前原（1980）が女子のほうが男子よりも親和動機が高いことを示していることから納得のいく結果であると考えられる。また、「教師との関係への欲求」において、中学生のほうが高校生よりも得点が高いという結果は、義務教育から高等教育に移るにつれ、教師との関係は重要ではなくなっていくことを示唆していると考えられる。一般に高等教育では、自律性が求められるようになる（研究6）ことから納得のいく結果であると考えられる。

Table 8-2 性別×学校段階ごとの学校生活における欲求尺度の平均値と2要因分散分析結果

	男子		女子		二要因分散分析		
	中学生 (N=179)	高校生 (N=354)	中学生 (N=192)	高校生 (N=93)	性別 F値	学校段階 F値	交互作用 F値
友人との関係への欲求	25.224 (5.641)	25.345 (5.813)	27.208 (6.170)	26.935 (5.219)	15.603***	0.028	0.189
学業への欲求	21.497 (5.330)	21.438 (5.414)	22.338 (5.044)	21.290 (4.774)	0.719	1.832	1.461
教師との関係への欲求	25.559 (5.808)	23.737 (6.102)	26.745 (5.542)	24.199 (5.975)	14.124***	8.289**	1.301

カッコ内は標準偏差

** $p<.01$ *** $p<.001$

以上の結果から、研究3で作成した学校生活尺度の3因子に対応した学校生活における欲求尺度を作成することができた。したがって、次節（研究11）では作成された学校生活欲求尺度を用いて、適合の良さ仮説の検証を行う。

第2節 中高生における欲求、環境からの要請、不一致得点と適応

感の関連（研究11）（大久保・加藤，投稿中）

目的

前節（研究10）で作成した学校生活欲求尺度を用いて、個人—環境の適合の良さ仮説を検証することが本節（研究11）の目的である。

方法

手続き

①学校環境における個人の欲求の測定：研究10で作成された学校生活欲求尺度を用いて測定した。

②学校環境からの要請尺度の作成：本研究では学校環境に焦点を当てているため、環境からの要請は学校環境からの要請を測定した。これらは、学校生活欲求尺度を「あなたの学校は～ことを求めていると思う」というように、表現を直して作成したものである。回答形式は、学校生活における欲求尺度と同様に「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの5件法である。

③個人—環境の不一致得点の算出：個人と環境の適合の良さ・マッチングを測定するために、欲求尺度から対応した環境からの要請尺度を引き、その絶対値を個人—環境の不一致得点とした。したがって、不一致得点が高いほど、個人の欲求と環境からの要請が一致していることを意味し、不一致得点が高いほど個人の欲求と環境からの要請が一致していないことを意味している。なお、ここまでの手続きについては、研究9と同様、気質における適合の良さモデル研究（Lerner, 1983）の手続きを参考にした。

④適応状態の測定：研究4で作成した学校への適応感尺度を用いた。実施方法、回答形式は研究4と同様である。

調査対象者

中学生296名（男子142名、女子154名）、高校生212名（男子145名、女子67名）の計508名であった。

結果と考察

学校環境からの要請尺度の検討

学校生活欲求尺度の因子に対応した項目の得点を合計し、それぞれ「友人との関係の要請」得点、「学業の要請」得点、「教師との関係の要請」得点とした。その上で、学校環境からの要請尺度の信頼性を求めたところ、 α 係数は「友人との関係の要請」は0.853、「学業の要請」は0.862、「教師との関係の要請」は0.735であり、一応の信頼性が保証された。

以上の結果から、学校環境からの要請尺度も十分な内的整合性を有していると考えられたので、以下の分析に使用することとする。

不一致得点の高低と学校への適応感尺度について

まず、各不一致得点の上位25%、下位25%の被験者を抽出した。そして、Lerner (1983)の分析や研究9の分析に倣い、各不一致得点の高い群と低い群を独立変数とし、学校への適応感尺度得点を従属変数としてそれぞれt検定を行った (Table 8-3, Table 8-4, Table 8-5)。その結果、友人との関係の不一致得点の低い群は不一致得点の高い群よりも、「居心地の良さの感覚」得点 ($t=9.688$, $df=283$, $p<.001$)、「課題・目的の存在」得点 ($t=7.150$, $df=283$, $p<.001$)、「被信頼・受容感」得点 ($t=7.528$, $df=283$, $p<.001$)、「劣等感の無さ」得点 ($t=5.978$, $df=283$, $p<.001$) が有意に高かった。学業の不一致得点の低い群は不一致得点の高い群よりも、「居心地の良さの感覚」得点 ($t=7.667$, $df=304$, $p<.001$)、「課題・目的の存在」得点 ($t=8.515$, $df=304$, $p<.001$)、「被信頼・受容感」得点 ($t=4.996$, $df=304$, $p<.001$)、「劣等感の無さ」得点 ($t=3.372$, $df=304$, $p<.01$) が有意に高かった。教師との関係の不一致得点の低い群は不一致得点の高い群よりも、「居心地の良さ」得点 ($t=7.696$, $df=279$, $p<.001$)、「課題・目的の存在」得点 ($t=7.995$, $df=279$, $p<.001$)、「被信頼・受容感」得点 ($t=5.788$, $df=279$, $p<.001$)、「劣等感の無さ」得点 ($t=5.716$, $df=279$, $p<.001$) が有意に高かった。また、学校段階別にt検定を行ってみても、同様の結果が認められた。したがって、個人の欲求と環境からの要請が適合(一致)している者ほど適応感が高く、個人の欲求と環境からの要請が適合していない(不一致な)者ほど適応感が低かった。この結果は、個人変数として気質に注目した Lerner (1983)の研究や個人変数として能力と動機に注目した Kulka, Klingel & Mann (1980)の研究や個人変数として心理的欲求に注目した研究9と同様に、「個人が環境からの要請と適合した属性を持つときは、環境からの要請と適合しない属性を持つときよりもより適応的である」という個人—環境の適合の良さ仮説を支持するものであるといえる。

Table 8-3 友人との関係の不一致得点における高群と低群の学校への適応感尺度の平均値とt検定の結果

	高群 (N=130)	低群 (N=155)	t値
居心地の良さの感覚	30.046(10.098)	40.065(7.315)	9.688***
課題・目的の存在	20.115(6.885)	25.452(5.715)	7.150***
被信頼・受容感	13.869(4.661)	17.439(3.319)	7.528***
劣等感の無さ	17.946(5.093)	21.187(4.056)	5.978***
df=283 カッコ内は標準偏差			***p<.001

Table 8-4 学業の不一致得点における高群と低群の学校への適応感尺度の平均値とt検定の結果

	高群 (N=161)	低群 (N=145)	t値
居心地の良さの感覚	32.199(10.031)	40.255(8.126)	7.667***
課題・目的の存在	20.323(6.723)	26.366(5.558)	8.515***
被信頼・受容感	14.969(4.469)	17.359(3.829)	4.996***
劣等感の無さ	18.888(4.950)	20.731(4.571)	3.372**
df=304 カッコ内は標準偏差			**p<.01 ***p<.001

Table 8-5 教師との関係の不一致得点における高群と低群の学校への適応感尺度の平均値とt検定の結果

	高群 (N=137)	低群 (N=144)	t値
居心地の良さの感覚	31.073(9.724)	39.188(7.897)	7.696***
課題・目的の存在	19.803(6.487)	25.528(5.496)	7.995***
被信頼・受容感	14.409(4.712)	17.340(3.746)	5.788***
劣等感の無さ	17.912(4.769)	20.910(4.005)	5.716***
df=279 カッコ内は標準偏差			***p<.001

学校生活における欲求尺度、学校環境からの要請尺度、不一致得点と学校への適応感尺度との関連について

学校生活欲求尺度、学校環境からの要請尺度、不一致得点と学校への適応感との関連について検討するため、相関係数を算出した (Table 8-6)。その結果、欲求尺度と学校への適応感尺度の組み合わせでは有意な相関は半分しかなかったのに対し、不一致得点と学校への適応感尺度の組み合わせでは、すべての組み合わせにおいて有意な相関がみられた。また、概して、学校生活欲求尺度や学校環境からの要請尺度よりも不一致得点のほうが学校への適応感との相関係数の絶対値が高かった。

Table 8-6 学校生活欲求尺度、学校環境からの要請尺度、不一致得点と学校への適応感尺度との関連(全体)

	居心地の良さ の感覚	課題・目的の 存在	被受容感	劣等感の無さ
友人との関係への欲求	.340***	.202***	.213***	.097*
学業への欲求	.021	.193***	.025	.001
教師との関係への欲求	.078	.115**	.048	-.044
友人との関係の要請	.374***	.320***	.273***	.076
学業の要請	.226***	.339***	.074	.071
教師との関係の要請	.247***	.293***	.185***	.056
友人との関係の不一致	-.419***	-.340***	-.360***	-.253***
学業の不一致	-.323***	-.326***	-.234***	-.086*
教師との関係の不一致	-.253***	-.200***	-.157***	-.185***

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

また、学校段階別に相関係数を算出したところ、中学生では、「課題・目的の存在」得点において、不一致得点よりも学校環境からの要請得点のほうが関連は強かったが、「居心地の良さの感覚」、「被信頼・受容感」、「劣等感の無さ」では、全体とほぼ同様の結果が認められた (Table 8-7)。つまり、中学生にとって学校への適応感の「課題・目的の存在」の側面は、個人と環境の適合性よりも、例えば学校風土などの学校環境からの要請に影響されやすいと考えられる。一方、高校生では、「友人との関係への欲求」と「居心地の良さの感覚」の関連が強かったが、他の組み合わせでは、全体とほぼ同様の結果が認められた (Table 8-8)。

これらの結果をまとめると、中学生で一部異なる結果が認められたものの、ほぼ当初の予測通りに適応状態 (学校への適応感) に対して、個人変数 (学校生活における欲求)

や環境変数（学校環境からの要請）のみよりも個人—環境の適合性（不一致得点）のほうが関連していた。以上の結果から、研究9と同様に適応の問題を検討する際、個人変数や環境変数のどちらか一方のみでなく、個人と環境の適合性の視点からアプローチすることの必要性が示されたといえる。

Table 8-7 学校生活欲求尺度, 学校環境からの要請尺度, 不一致得点と学校への適応感尺度との関連(中学生)

	居心地の良さ の感覚	課題・目的の 存在	被受容感	劣等感の無さ
友人との関係への欲求	.260**	.237***	.185**	.028
学業への欲求	.057	.190**	.071	-.056
教師との関係への欲求	.063	.160**	.050	-.068
友人との関係の要請	.371***	.427***	.314***	.089
学業の要請	.235***	.330***	.110	.088
教師との関係の要請	.273***	.390***	.243***	.057
友人との関係の不一致	-.475***	-.389***	-.418***	-.306***
学業の不一致	-.264***	-.283***	-.252***	-.084
教師との関係の不一致	-.246***	-.209***	-.191**	-.182**

p<.01 *p<.001

Table 8-8 学校生活欲求尺度, 学校環境からの要請尺度, 不一致得点と学校への適応感尺度との関連(高校生)

	居心地の良さ の感覚	課題・目的の 存在	被受容感	劣等感の無さ
友人との関係への欲求	.411**	.187**	.240***	.180**
学業への欲求	-.007	.207**	-.017	.068
教師との関係への欲求	.094	.119	.047	.018
友人との関係の要請	.381***	.214**	.205**	.077
学業の要請	.218**	.380***	.016	.072
教師との関係の要請	.221**	.229**	.067	.117
友人との関係の不一致	-.336***	-.273***	-.269***	-.148*
学業の不一致	-.403***	-.389***	-.207**	-.094
教師との関係の不一致	-.264***	-.176*	-.104	-.171*

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

第3節 本章のまとめと考察

本章では、まず研究10において、学校生活欲求尺度を作成し、その信頼性と妥当性の検討、および性差、学校段階の差の検討を行なった。その結果、学校生活欲求尺度は十分な信頼性を有していると考えられた。研究11では、研究10で作成した学校生活欲求尺度を用いて、それに対応した学校環境からの要請尺度を作成した。学校生活欲求尺度の得点から学校環境からの要請尺度の得点を引いて不一致得点を算出し、個人—環境の適合の良さ仮説の検証を行なった。その結果、研究9と同様に、適合の良さ仮説は検証され、個人変数や環境変数のみからではなく、個人と環境の適合性の変数から適応の問題にアプローチする必要性が示された。

本研究で注目した個人変数としての学校生活における欲求が適応と直接結びつかなかったことは、個人と環境の適合性の視点(大久保, 2002)からみれば妥当な結果である。また、本研究の結果は、自己決定理論(Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a)における3つの心理的欲求に焦点を当て、同様の研究を行った研究9とも一致する。これらの結果は、適応の問題が個人の特徴のみによってとらえられるものではないことを示唆している(研究7)。関係論の立場(加藤, 2003a; 近藤, 1994)から解釈すると、研究7での考察同様、やはり適応するのに容易な(望ましい)特徴や適応するのに困難な(望ましくない)特徴という実体はなく、環境との関係によって個人の特徴の価値が決まると考えられる(研究7)。

以上のように、前章に続き、本章において個人の特徴が適応の問題とは直接関連せず、個人—環境の適合性のほうが適応の問題と関連することを示せたことは、関係論の優位性を大量調査において明確に打ち出せた点において非常に意義あることと考えられる。また、本研究の結果は内面か関係性か(土井, 2003)という議論に対しても一定の示唆を持つだろう。例えば、適応の問題に対して、単に性格や欲求などの内面に原因を求めるとはではなく、内面も踏まえた上で関係の問題としてとらえていく必要があるだろう。

第III部

問題行動は不適応か？

本章では、問題行動は不適応行動なのか適応行動なのかを検討するため、問題行動を起こす生徒の学校への適応感を検討する。ここでいう適応とは、他校と比べて教育歴向上の問題が多い、荒れている学校で問題行動を起こす生徒が主体的に評議される傾向があること、荒れている学校で問題行動を起こしていることからも、荒れている学校には反社会的な価値観や文化が存在すると思われる。したがって、反社会的行動は主体的に評議される傾向があること、荒れている学校では、反社会的行動は主体的に評議される傾向があること、学校に対して否定的な意識を抱いていると考えられる。つまり、反社会的行動は非社会的行動傾向を示す生徒では、学校環境に適く変動に多様な適応が求められると考えられる。

中学生においては、学校だけでなく家庭も主な生活環境である。中学生の問題行動を抑制するには、Bronfenbrenner (1978) のメゾシステムの見方からも、学校環境への対応だけでなく、家庭環境への対応もとらえる必要があるだろう。反社会的行動を示す生徒は、学校での適応感の低さを家庭で補償することで抱えていると考えられる。このような反社会的行動を示す生徒の場合、学校環境を否定的に意識しているため、学校環境における適応感は低く、問題感が多いと感じ、反対に家庭環境については肯定的に意識しているため、家庭環境における適応感は高く、問題感があると感じていると考えられる。それに対し、反社会的行動を示す生徒は、その行動のため、家庭から懲罰を受けている。家庭で適応できていないと考えられる。したがって、反社会的行動を示す生徒については、荒れている学校では学校環境を肯定的に意識しているため、学校環境における適応感は高く、問題感があると感じ、家庭環境については否定的に意識しているため、家庭環境における適応感は低く、問題感が多いと感じていると考えられる。

また、研究1で作成した適応感は、他人と環境の適合の程度を測定しているため、反社会的行動を起こす生徒が学校に対して適応感を抱いていない場合、反社会的行動は非社会的な価値観や文化と不適合な不適応行動といえ、受動的な青少年期の投資が期待されることが実証される。逆に反社会的行動を起こす生徒が学校に対して適応感を持っている場合、反社会的行動は反社会的な価値観や文化とうまく適合した適応行動といえ、能動的な青少年期の投資が期待されることが実証される。

そこで、第1節(研究1)では、学校での問題行動と生徒の学校および家庭環境での適応感との関係を検討する。第2節では、偏差行(犯罪)と、有罪を行う。

第9章 問題行動を起こす生徒の学校への適応感 (研究12)

本章では、問題行動は不適応行動なのか適応行動なのかを検討するため、問題行動を起こす生徒の学校への適応感を検討する。その際、特に他校と比べて教育指導上の問題が多い、荒れている学校で調査を行う。荒れている学校では問題行動を起こす生徒が肯定的に評価される傾向があること(加藤, 2003c)などが指摘されていることから、荒れている学校には反学校的な価値観や文化が存在すると考えられる。したがって、反社会的行動を受容する文化が存在する学校(荒れている学校)では、反社会的行動は肯定的に評価されるため、反社会行動を示す生徒は学校環境に対して肯定的な意識を抱いていると考えられる。一方、非社会的行動では、他の生徒との関係をうまくとれないため、学校に対して否定的な意識を抱いていると考えられる。つまり、反社会的行動傾向と非社会的行動傾向を示す生徒では、学校環境に抱く意識に明確な違いがみられると考えられる。

中学生においては、学校だけでなく家庭も主な生活環境である。中学生の問題行動を理解するには、Bronfenbrenner (1979) のメゾシステムの観点からも、学校環境への意識だけでなく、家庭環境への意識もとらえる必要があるだろう。非社会的行動を示す生徒は、学校での適応感の低さを家庭で適応することで補っていると考えられる。このような非社会行動を示す生徒の場合、学校環境を否定的に意識しているため、学校環境における適応感は低く、居場所が無いと感じ、反対に家庭環境については肯定的に意識しているため、家庭環境における適応感は高く、居場所があると感じていると考えられる。それに対し、反社会的行動を示す生徒は、その行動のため、家族から受容されておらず、家庭で適応できていないと考えられる。したがって、反社会的行動を示す生徒においては、荒れている学校では学校環境を肯定的に意識しているため、学校環境における適応感は高く、居場所があると感じ、家庭環境については否定的に意識しているため、家庭環境における適応感は低く、居場所が無いと感じていると考えられる。

また、研究1で作成した適応感は、個人と環境の適合の感覚を測定しているため、反社会的行動を起こす生徒が学校に対して適応感を抱いていない場合、反社会的行動は反学校的な価値観や文化と不適合な不適応行動といえ、受動的非行少年観の視点が妥当であることが実証される。逆に反社会的行動を起こす生徒が学校に対して適応感を抱いている場合、反社会的行動は反学校的な価値観や文化とうまく適合した適応行動といえ、能動的非行少年観の視点が妥当であることが実証される。

そこで、第1節(研究12)では、学校での問題行動と生徒の学校および家庭環境での適応感との関連を検討する。第2節では、研究12をまとめ、考察を行う。

第1節 問題行動と学校および家庭への適応感との関連 (研究12)

(大久保・青柳, 2003b)

目的

本節(研究12)では、反社会的行動を示す生徒と非社会的行動を示す生徒が学校および家庭に対して適応感を抱いているのか、学校および家庭に居場所があるのかを検討することを目的とする。

方法

調査対象者

首都圏の公立中学校生徒100名(男子48名、女子52名)であった。

調査対象校

他校と比べて教育指導上の問題が多く、荒れていると考えられる中学校1校を対象とした。

調査内容

①学校環境への適応感：研究1で作成した適応感尺度44項目を学校という具体的場面に適用させ、「学校への適応感」尺度として用いた。回答方法は「全くあてはまらない」から「非常にあてはまる」までの5件法であった。

②家庭環境への適応感：同様に研究1で作成した尺度を家庭場面に適用させ、「家庭への適応感」尺度として用いた。回答方法は、①と同様である。

③学校および家庭における居場所の有無の測定：それぞれ「ある」「なし」のどちらかを選択させた。

④教師による生徒の行動評定：生徒の所属する担任の教師に、クラスメートや教師に対して攻撃行動を示す生徒と適切な対人関係を作れない引きこもりがちな生徒を選択するように依頼した。その結果、問題行動をする生徒は、反社会的行動をする生徒(12名)と非社会的行動をする生徒(13名)に分類された。

Table 9-1 学校環境への適応感尺度因子分析結果

結果

学校への適応感尺度について

44 項目に対して、因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。因子負荷量の絶対値 0.4 以上を示した項目の内容を参考に 3 因子 35 項目が妥当であると考えた。第 1 因子は、「寂しさを感じる」「自分が場ちがいだと感じる」「無視されていると感じる」（3 項目とも逆転項目）という項目が代表するように「拒絶感の無さ」因子と解釈した。第 2 因子は、「他人から頼られていると感じる」「一定の役割がある」「必要とされていると感じる」という項目が代表するように「被信頼・受容感」因子と解釈した。第 3 因子は、「自由に話せる雰囲気である」「満足している」「周りの人と楽しい時間を共有している」という項目が代表するように「居心地の良さの感覚」因子と解釈した。尺度の信頼性を求めたところ、 α 係数は第 1 因子は 0.863、第 2 因子は 0.867、第 3 因子は 0.839 であり、一応の信頼性が保証されたといえる (Table 9-1)。

家庭への適応感尺度について

44 項目に対して、因子分析（主因子法、プロマックス回転）を行った。因子負荷量の絶対値 0.4 以上を示した項目の内容を参考に 3 因子 30 項目が妥当であると考えた。第 1 因子は、「疎外されていると感じる」「無視されていると感じる」「孤立している」（3 項目とも逆転項目）という項目が代表するように「拒絶感の無さ」因子と解釈した。第 2 因子は、「周りから期待されている」「他人から関心をもたれている」「他人から頼られていると感じる」という項目が代表するように「被信頼・受容感」因子と解釈した。第 3 因子は、「好きなことができる」「満足している」「熱中できるものがある」という項目が代表するように「目的の存在」因子と解釈した。第 3 因子までの累積寄与率は 50.602%であった。尺度の信頼性を求めたところ、 α 係数は、第 1 因子は 0.821、第 2 因子は 0.823、第 3 因子は 0.860 であり、一応の信頼性が保証されたといえる (Table 9-2)。

ありのままの自分を出せている	0.25	0.44	0.17
周囲に受け込めている	-0.42	0.20	0.56
周りに共感できる	0.27	0.82	0.08
自分のペースでいられる	-0.09	0.47	0.66
*満足である	0.01	0.15	-0.19
	因子信頼係数	I	II
		0.821	0.823
		0.811	0.860

注：*がついている項目は、各尺度における逆転項目を示す。

Table 9-1 学校環境への適応感尺度因子分析結果

<項目>	因子 負荷量		
	I	II	III
I 拒絶感の無さ($\alpha=.821$)			
* 寂しさを感じる	.713	.256	-.185
* 自分が場ちがいだと感じる	.706	.121	-.184
* 無視されていると感じる	.658	-.126	.117
* 疎外されていると感じる	.635	-.098	.010
* 自分からその場に入っていけないと感じる	.595	.245	-.123
* 役に立ってないと感じる	.579	-.141	.146
* 違和感を感じる	.571	.097	-.137
* 他人から干渉されているように感じる	.512	.058	.004
* 孤立している	.507	-.210	-.076
* 自分だけ劣っていると感じる	.491	-.127	.185
* 嫌々ながら入っていかなくてはならないと感じる	.482	.137	-.267
* その状況で嫌われていると感じる	.454	.015	-.207
* 相手を理解できないと感じる	.452	-.260	.220
* 自分を他人と比較している	.445	-.011	.378
* 相手に迷惑をかけていると感じる	.428	-.011	.286
II 被信頼・受容感($\alpha=.823$)			
他人から頼られていると感じる	.113	.787	-.054
一定の役割がある	.040	.715	-.096
必要とされていると感じる	-.001	.687	-.017
周りから期待されている	.029	.653	.074
他人から関心を持たれている	.018	.640	.157
受け入れられていると感じる	-.187	.629	.012
周りから理解されている	-.096	.591	.087
良い評価がされていると感じる	-.119	.590	.082
やるべき目的がある	.092	.472	.016
存在を認められている	-.389	.438	.030
熱中できるものがある	.337	.428	.391
III 居心地の良さの感覚($\alpha=.860$)			
自由に話せる雰囲気である	.109	-.078	.864
満足している	-.137	-.087	.679
周りの人と楽しい時間を共有している	-.099	.028	.670
リラックスできる	.177	.050	.664
ありのままの自分を出せている	.025	.144	.617
周囲に溶け込めている	-.142	.220	.555
周りに共感できる	.027	.282	.508
自分のペースでいられる	-.080	.187	.489
* 退屈である	.001	.015	-.419
	因子間相関	I	II
		II	.320
		III	.411 .558

注: * がついている項目は、各尺度における逆転項目を示す。

Table 9-2 家庭環境への適応感尺度因子分析結果

<項目>	因子 負荷量		
	I	II	III
I 拒絶感の無さ($\alpha=.863$)			
* 疎外されていると感じる	.832	.056	.280
* 無視されていると感じる	.768	-.030	.134
* 孤立している	.767	.051	.135
* 自分からその場に入っていけないと感じる	.724	.039	.111
* 違和感を感じる	.682	.229	-.270
* 自分が場違いだと感じる	.665	.048	-.236
* その状況で嫌われていると感じる	.656	.211	-.063
* 浮いている	.610	.123	.015
存在を認められている	-.542	.275	-.135
ありのままの自分を出せている	-.535	.290	-.134
自分のペースでいられる	-.501	.222	.036
* 他人から干渉されているように感じる	.471	.195	-.183
周囲に溶け込んでいる	-.461	.256	.244
II 被信頼・受容感($\alpha=.867$)			
周りから期待されている	.207	.859	-.226
他人から関心を持たれている	.194	.825	-.028
他人から頼られていると感じる	.017	.727	-.062
必要とされていると感じる	-.113	.638	.126
一定の役割がある	.123	.566	.036
良い評価がされていると感じる	.089	.511	.315
受け入れられていると感じる	-.291	.480	.106
周りに共感できる	-.231	.473	.117
周りの人と類似している	.032	.414	-.106
周りから理解されている	-.308	.406	-.106
III 目的の存在($\alpha=.839$)			
好きなことができる	.063	-.202	.871
満足している	-.064	-.034	.785
熱中できるものがある	.194	-.135	.690
やるべき目的がある	.320	.267	.620
* 退屈である	.239	-.136	-.531
* イヤだと思ふ人がいる	.169	.066	.441
リラックスできる	-.091	.294	.413
	因子間相関	I	II
	II	.537	
	III	.541	.533

注: * がついている項目は、各尺度における逆転項目を示す。

両尺度の妥当性について

尺度の妥当性を検討するため、学校および家庭環境での居場所の有無を独立変数とし、学校および家庭環境適応尺度を従属変数としてそれぞれt検定を行った(Table 9-3, Table 9-4)。学校で居場所があると感じる者が無いと感じる者よりも、学校環境での「拒絶感の無さ」得点、「被信頼・受容感」得点、「居心地の良さの感覚」得点が(各々, $t=2.808$, $df=96$, $p<.01$, $t=2.829$, $df=94$, $p<.01$, $t=5.777$, $df=95$, $p<.001$) 有意に高かった。また、家庭で居場所があると感じる者が無いと感じる者よりも家庭環境での「拒絶感の無さ」得点、「被信頼・受容感」得点、「目的の存在」得点が(各々, $t=5.526$, $df=94$, $t=5.836$, $df=95$, $t=8.384$, $df=97$, いずれも $p<.001$) 有意に高かった。したがって、両尺度とも居場所があると感じる者は居場所が無いと感じる者よりも得点が高いという結果となった。これらの結果から、被験者の居場所の有無と両尺度の関連で検討された妥当性に関しては保証されたといえる。

Table 9-3 学校での居場所の有無と学校環境適応感尺度の平均値とt検定の結果

	学校に居場所あり (N=84)	学校に居場所無し (N=16)	t値
学校での拒絶感の無さ	50.537(8.717)	44.063(6.728)	2.808**
学校での被信頼・受容感	36.900(6.399)	32.000(5.922)	2.829**
学校での居心地の良さの感覚	33.407(5.696)	24.625(4.745)	5.777***
カッコ内は標準偏差		** $p<.01$ *** $p<.001$	

Table 9-4 家庭での居場所の有無と家庭環境居場所感尺度の平均値とt検定の結果

	家庭に居場所あり (N=84)	家庭に居場所無し (N=16)	t値
家庭での拒絶感の無さ	54.741(7.206)	43.000(9.320)	5.526***
家庭での被信頼・受容感	35.951(5.593)	26.800(5.532)	5.836***
家庭での目的の存在	29.095(4.219)	18.800(5.240)	8.384***
カッコ内は標準偏差		*** $p<.001$	

問題行動と学校および家庭環境での居場所の有無について

学校および家庭環境での居場所の有無と問題行動（反社会的行動、非社会的行動）の有無について Fisher の直接確率計算法を用いた（Table 9-5, Table 9-6）。その結果、「学校での居場所がある者」は「無い者」より有意に非社会的行動をしており、「学校での居場所が無い者」は「ある者」より有意に非社会的行動をしていることが示された（ $p < .01$, 両側検定）。また、「家庭での居場所がある者」は「無い者」より反社会的行動をする傾向があり、「家庭での居場所が無い者」は「ある者」より反社会的行動をする傾向があることが示された（ $p < .10$, 両側検定）。

Table 9-5 学校での居場所の有無と非社会的行動(人)

	学校に居場所あり	学校に居場所無し
非社会的行動をする生徒	6	7
非社会的行動をしない生徒	78	9

Table 9-6 家庭での居場所の有無と反社会的行動(人)

	家庭に居場所あり	家庭に居場所無し
反社会的行動をする生徒	8	4
反社会的行動をしない生徒	76	12

問題行動と学校および家庭環境における適応感尺度との関連について

被験者全体を教師評定に基づき、反社会的行動をする生徒群、非社会的行動をする生徒群、一般生徒群（どちらの行動傾向ももたないと評定された群）の3群に分類した。なお、担任教師に反社会的行動、非社会的行動両方をすると評定された被験者1名は分析から除外した。サンプル数は3群において異なるが、等分散性が仮定されたため、この3つの群の学校環境適応感尺度、家庭環境適応感尺度の得点の差異を一要因の分散分析で検討した（Table 9-7）。その結果、家庭環境での「被信頼・受容感」得点（ $F(2, 93)=4.942$, $p < .01$ ）、学校環境での「拒絶感の無さ」得点（ $F(2, 94)=3.751$, $p < .05$ ）、学校環境での「居心地の良さの感覚」得点（ $F(2, 93)=7.464$, $p < .01$ ）は3群間に有意差が認められたので Tukey 法の多重比較を行なった。家庭環境での「被信頼・受容感」得点では、標準群、非社会的行動をする生徒群が反社会的行動をする生徒群よりも有意に高かった。学校環

境での「拒絶感の無さ」得点では、一般生徒群が非社会的行動をする生徒群よりも有意に高かった。また、学校環境での「居心地の良さの感覚」得点では、一般生徒群、反社会的行動をする生徒群が非社会的行動をする生徒群よりも有意に高かった。

Table 9-7 問題行動による学校および家庭環境居場所感尺度の平均値と分散分析結果

	反社会的行動 をする生徒群 (N=11)	非社会的行動 をする生徒群 (N=12)	一般生徒群 (N=76)	F値
学校での拒絶感の無さ	49.639 (6.345)	43.167 (9.694)	50.432 (8.601)	3.751* 標準>非*
学校での被信頼・受容感	35.364 (6.281)	32.333 (8.659)	36.736 (6.077)	2.452† 標準>非†
学校での居心地の良さの感覚	34.091 (7.035)	25.750 (5.225)	32.658 (6.033)	7.464**反標準>非**
家庭での拒絶感の無さ	51.556 (6.966)	54.500 (9.269)	52.851 (8.856)	0.307
家庭での被信頼・受容感	28.700 (5.694)	35.917 (8.857)	35.095 (5.798)	4.942**非>反*標準>反**
家庭での目的の存在	26.800 (6.713)	28.833 (5.096)	27.461 (5.758)	0.679

カッコ内は標準偏差

†p<.1 *p<.05 **p<.01

第2節 本章のまとめと考察

本章の目的は、生徒の学校および家庭環境での適応感と学校での問題行動との関連を検討するものであった。その結果、反社会的行動をする生徒は、学校に居場所があるが、家庭に居場所が無く、家庭において信頼され、受容されている感覚が弱く、一方、非社会的行動をする生徒は、家庭に居場所があるが学校に居場所が無く、学校での拒絶されている感覚と学校での居心地の悪さを感じていることが示された。以下に本研究の結果について考察を行う。

まず、反社会的行動をする生徒について考察してみる。本研究の対象校のように荒れている学校においては、反社会的行動をする生徒は主観的に適応していた。荒れている学校では、反社会的行動を受容する文化が存在することが加藤・大久保の研究(2002)から推察されている。よって、荒れている学校、すなわち反社会的行動を受容する文化を持つ学校では、反社会的行動はうまく環境と適合した行動であり、適応的な行動であると考えられ、能動的非行少年観の視点が実証された。また、本研究の結果は、攻撃行動は仲間からの拒否とは相関しないという Dodge (1983) の結果とも一致していた。これらを踏まえると、荒れている学校で、反社会的行動を起こす生徒は、仲間との関係が

悪いわけではなく、その行動は学校環境における文化に適合していることがわかる。

非社会的行動をする生徒については、学校での拒絶感や居心地の良さの感覚が低いことから、他の生徒との関係がうまくとれていない可能性が示唆された。逆に、家庭での適応感の高さから、非社会的行動を示す生徒は、学校での適応感の低さを家庭で適応することで補っていると考えられる。また、非社会的行動は、学校における問題といえるが、これが進むことで家庭に引きこもり、不登校に陥るなど、学校だけの問題ではなく、家庭も巻き込んだ学校および家庭環境両方の問題へと発展する恐れもある。したがって、問題行動を検討する際、個々の環境における適応を考えるだけでなく、どの環境を心の拠り所としているのかという個人内の相対的な評価、すなわち個々の生活環境の関係性を詳細に検討する必要があるだろう。

また、本研究の結果から、反社会的行動をする生徒と非社会的行動をする生徒とは、学校および家庭環境への適応感と居場所の所在が異なることが示された。反社会的行動をする生徒が学校において適応感を感じていることから、反社会的行動は学校環境における文化と適合した行動と考えられた。逆に、非社会的行動傾向をする生徒が、学校において適応感を感じていないことから、学校環境における文化と不適合な行動として考えられた。つまり、同じ問題行動でも反社会的行動と非社会的行動とは、全く性質の異なるものであると考えられる。したがって、本研究の結果は、問題行動を一義的に不適応と考えてきた従来の研究の視点に対し、その見直しを迫るものである。

今回は生徒の分類をするために、教師からの評定を用いたが、教師から反社会的行動をしていると評定された生徒は、何度も反社会的行動を行っていると考えられる。そうした反社会的行動を繰り返す生徒の適応感が高いことから、本論文で用いている個人と環境の適合性の感覚としての適応感は行動の継続と関連すると考えられる。つまり、行動が継続しているときは学校に対して適合的なのであり、それを支持する文化が存在すると考えられる。そこで、第 10 章では、問題行動を繰り返し起こす生徒を支持する文化があるのかを検討する。

第10章 問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけ

荒れおよび生徒文化との関連 (研究13) ひんげ・あき

前章で、荒れている学校の反社会的行動をする生徒は学校に対して適応感を抱いていることが明らかとなり、荒れている学校では反社会的行動が適応的な行動であり、能動的・非行少年観の視点が妥当であることが示唆された。

ただし、前章では荒れている学校における学校への適応感であり、学校を単位とした分析であった。近年「学校の荒れ」だけでなく、学級の荒れを意味する「学級崩壊」も関心を集めていることから、「学級崩壊」という現象に焦点を当て、学級内における問題行動についても検討する必要があるといえる。

そこで、問題行動の中でも特に反社会的行動に注目し、反社会的行動を示す生徒が学級内でどのように位置づけられているか、すなわち、学級内で受容されているか、排斥されているかを検討することは、能動的・非行少年観を実証する上で、意義があるといえる。

また、問題行動を起こす生徒を学級集団の中で考えたとき、丹羽(1995)は教師にとって問題となる「攻撃児」が学級集団の中で必ずしも拒否される存在ではなく、受容される存在でもあること(Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Garipy, 1988; Bierman, Smoot & Aumiller, 1993)を指摘している。また、攻撃行動は必ずしも仲間からの拒否とは相関しないというDodge(1983)の結果なども勘案すると、問題行動を起こす生徒が学級内で一概に排斥されているわけではないと考えられる。したがって、問題行動を起こす生徒が学級の中心におり、すなわち受容されている学級では問題行動を支持する雰囲気(生徒文化)があり、そこでの問題行動(学級の荒れ)は継続すると考えられる。一方、問題行動を起こす生徒が学級の周辺におり、すなわち排斥されている学級では問題行動を支持する雰囲気(生徒文化)はなく、そこでの問題行動(学級の荒れ)は継続しないと考えられる。

本章では、まず第1節(研究13)で、問題行動を起こす生徒の学級内における位置づけを検討し、その位置づけと学級の荒れおよび生徒文化との関連を検討する。第2節で、研究13をまとめ、考察を行う。

第1節 問題行動を起こす生徒の学級内における位置づけと学級の荒れおよび生徒文化との関連（研究13）（大久保・加藤，投稿中）

目的

本節（研究13）の目的は、まず、問題行動¹⁾を起こす生徒が学級内で排斥されているのかあるいは受容されているのかを検討し、次に、問題行動を起こす生徒が排斥されている学級と受容されている学級において学級の荒れと生徒文化にどのような違いがあるのかを検討することを目的とする。

その際、生徒文化の測定としては、加藤・大久保（2002）の作成した「不良少年のイメージ尺度」を用いる。本研究で検討する生徒文化とは、「生徒が共有する雰囲気や意味づけ」（武内，1993）や「生徒集団に特有な価値志向と行動様式」（白石，1978）と定義される概念であり、この概念は主に向学校的か反学校的かの軸からとらえられてきている（佐古，1992）。よって、反学校的な文化の一つとして、問題行動を起こす生徒、すなわち不良少年をどのように意味づけているかをたずねる「不良少年のイメージ」を測定することが最も適していると考えられた。また、問題行動を起こす生徒が受容されているか、排斥されているかどうかは学級の中心にいるかどうかをたずねることで測定した。学級の中心かどうかを測定したのは、問題行動を起こす生徒が受容されているのなら、学級の中心に位置づけられるはずであり、問題行動を起こす生徒が排斥されているのなら、学級の周辺に位置づけられるはずだからである。

方法

調査対象者と手続き

関東近県の公立中学校5校1～3年生19学級645名（男子310名、女子335名）に対して、中学校の授業時間内で質問紙調査を実施した。回収に際しては、生徒一人ひとりに封筒を渡し、その中に回答済みの質問紙を入れ、封を閉じてもらった。これにより、回答内容が教師や他の生徒に見られることで、生徒個人の不利益とならないように配慮した。

¹⁾ 本章での問題行動は、問題行動の中でも特に反社会的行動を意味している。

調査内容

①問題行動の経験尺度：青少年人間関係調査研究会（2002）を参考に加藤・大久保（2002）の研究で作成された尺度で、「タバコを吸う」や「深夜に遊び回る」など全15項目から構成されている。回答形式は、「したことがない」（0点）と「したことがある」（1点）の2件法である。

②自己の学級内での位置づけ：自分が学級の中心から近いか遠いか²⁾を5件法で回答してもらった。なお、学級の中心から遠いほど学級内での位置づけ得点が高くなるようにしてある。また、得点の範囲は、1点から5点である。

③問題行動をする生徒の学級内での位置づけ：問題行動をする生徒が自分の学級の中心から近いか遠いかを②と同様に5件法で回答してもらった。

④学級の荒れ尺度：深谷・三枝（2000）を参考に作成した尺度で、「授業がはじまっても、ざわざわしている」や「授業がはじまっても、教科書やノートを出さない人がいる」など全10項目から構成されている。これに対し、「あなたのクラスでは授業中、以下のようなことがどれくらいありますか」という教示のもと、「ぜんぜんない」（1点）から「とてもある」（4点）までの4件法で回答してもらった。

⑤不良少年のイメージ尺度：加藤・大久保（2002）の研究で作成された尺度で、「否定感情」（例：「めざわり」「うざい」など10項目）、「活動評価」（例：「遊ぶのがうまい」「自由」など13項目）、「関係希求」（例：「頼りがいがある」「友達になりたい」など8項目）の3因子31項目から構成されている。これに対し、「あなたの周りにいる不良とか不良っぽいといわれる人について、あなたはどう思いますか」という教示のもと、「ちがう」（1点）から「そうだ」（4点）までの4件法で回答してもらった。

結果と考察

生徒の分類

まず、記述統計として、各尺度の平均値と標準偏差を算出した（Table 10-1）。また、各尺度の信頼性を求めたところ、Cronbachの α 係数は、問題行動の経験尺度が0.923、学級の荒れ尺度が0.865、不良少年のイメージ尺度の否定感情は0.867、活動評価は0.878、関係希求は0.878であり、一応の信頼性が保証された。

次に、生徒を分類するため、加藤・大久保の研究（2002, 2004）に倣い、問題行動の

²⁾「学級の中心」よりも「クラスを中心」のほうが中学生にとってわかりやすい表現であると考えられたので、「あなたはクラスの中でどの位置にいますか？」を教示とし、「クラスを中心」から「クラスを中心から遠い」までで選択させるようにした。

経験尺度の平均値をもとに2分割した。その結果、問題行動を全くしたことがない、ないし1つだけしたことがある生徒の群と問題行動を2つ以上したことがある群に分かれたため、前者を「問題行動をしない生徒」(N=371)、後者を「問題行動をする生徒」(N=248)と定義し、分類した。2項目以上該当する生徒とそれ以外に分類基準を設定した理由は、本研究では問題行動の発生ではなく、継続を問うているからである(Becker, 1963; 加藤・大久保, 2002)。教育現場で問題行動が問題視されるのは、それが繰り返される、継続する場合であり、1回限りの問題行動はそれほど問題視されない。特に、本研究で焦点を当てている「学級崩壊」は、学級における問題行動の継続を意味していることから、学級の中で生徒の問題行動が1回限りとは考えられない。また、問題視される生徒は通常1種類だけでなく数種類の問題行動をしている場合が多い。以上の理由から、加藤・大久保の研究(2002, 2004)と同様に本研究でも1項目にのみ該当する者は、教師からそれほど問題視されていない生徒であると考え、「問題行動をしない生徒」に分類し、2項目以上に該当する生徒を「問題行動をする生徒」に分類した。なお、このように分類した「問題行動をする生徒」はすべての学級において存在していた。

Table 10-1 各尺度の記述統計と α 係数

		平均値	標準偏差	α 係数
問題行動の経験		1.833	2.226	0.782
自己の学級内での位置づけ		3.020	1.046	—
問題行動をする生徒の位置づけ		2.905	1.471	—
学級の荒れ		24.736	5.536	0.854
不良少年へのイメージ	否定的感情	28.653	7.381	0.878
	活動評価	38.536	7.280	0.822
	関係希求	14.612	5.414	0.847

問題行動をする生徒としない生徒の学級内での位置づけ

問題行動をする生徒は問題行動をしない生徒と比べて、学級内でどのように位置づけられているのかを検討するため、「問題行動をする生徒」群と「問題行動をしない生徒」群を独立変数とし、自己の学級内での位置づけを従属変数としてt検定を行った(Table 10-2, Figure 10-1)。その結果、「問題行動をする生徒」群と「問題行動をしない生徒」群との間に有意差は認められなかった($t=1.068$, $df=614$, $n.s.$)。この結果から、問題行動をする生徒だからといって、一概に排斥され、学級の周辺部に位置するわけではないこと

が明らかとなった。

しかし、問題行動をする生徒が、実際は排斥されているにもかかわらず、自分は排斥されていないと思い込んでいる可能性もある。したがって、問題行動をしない生徒が問題行動をする生徒をどのように位置づけているかを調べることで、問題行動をする生徒が実際、学級において排斥されていないのか、あるいは排斥されていないと思い込んでいただけなのかを検討する必要があるだろう。

そこで、「問題行動をする生徒」と「問題行動をしない生徒」が「問題行動をする生徒」のことをどのように位置づけているかを検討するため、「問題行動をする生徒」群と「問題行動をしない生徒」群を独立変数とし、問題行動をする生徒の学級内での位置づけを従属変数としてt検定を行った (Table 10-2, Figure 10-2)。その結果、「問題行動をする生徒」群と「問題行動をしない生徒」群との間に有意差は認められず ($t=0.577$, $df=605$, n.s.)、「問題行動をしない生徒」群の「問題行動をする生徒」への位置づけ ($M=2.928$) は、「問題行動をする生徒」群の自己の位置づけ ($M=2.976$) とほぼ同じ数値であった。したがって、問題行動をする生徒における自己の位置づけは問題行動をする生徒と問題行動をしない生徒における問題行動をする生徒への位置づけとほぼ同じ結果となり、問題行動をする生徒が自分は排斥されていないと思い込んでいるわけではなく、他の生徒の評価とも一致しており、客観的に自らの位置づけを行っていることが明らかとなった。

Table 10-2 問題行動をする生徒としない生徒の学級内での位置づけの平均値とt検定結果

	問題行動をする生徒 (N=361)	問題行動をしない生徒 (N=260)	t値
自己の学級内での位置づけ	2.976 (1.044)	3.068 (1.052)	1.068
問題行動をする生徒の位置づけ	2.857 (1.409)	2.928 (1.517)	0.577

カッコ内は標準偏差

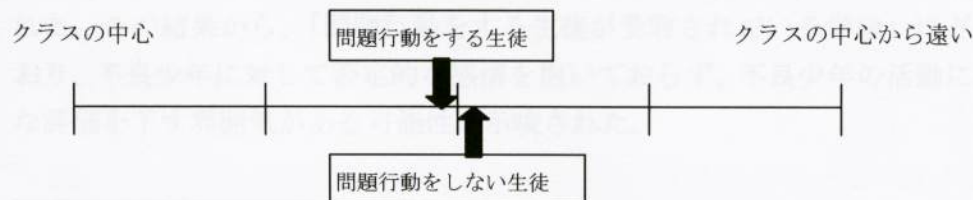


Figure 10-1 問題行動をする生徒としない生徒の自己の学級内での位置づけ

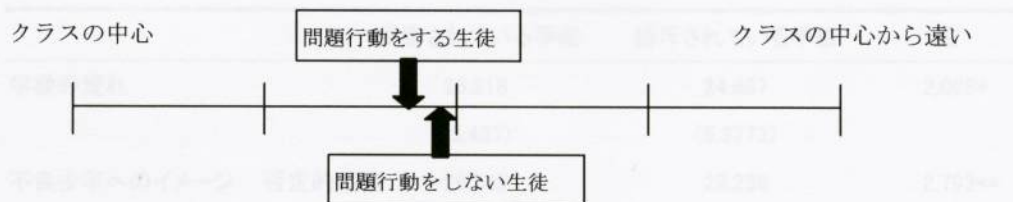


Figure 10-2 問題行動をする生徒としない生徒が認知する問題行動をする生徒の学級内での位置づけ

以上の結果から、問題行動を起こす生徒が自らを学級の中心から離れていないと思っているのと同時に、問題行動をしない生徒も問題行動をする生徒は学級の中心から離れていないと思っていることが明らかとなった。したがって、問題行動をする生徒は学級内で一概に排斥されているわけではなく、問題行動をしない一般生徒となんら変わらない存在であると今回の調査結果では考えられる。つまり、問題行動をする生徒は、問題行動をしているからといって、周囲から単に排斥されている存在ではないといえる。

問題行動をする生徒が受容されている学級と排斥されている学級における学級の荒れおよび不良イメージ

まず、調査に参加した全 19 学級のうち、問題行動をする生徒の学級の位置づけ得点が低い 5 学級を「問題行動をする生徒が受容されている学級」(N=170)、問題行動をする生徒の学級の位置づけ得点が高い 5 学級を「問題行動をする生徒が排斥されている学級」(N=159)と定義し、分類した³⁾。その上で、「問題行動をする生徒が受容されている学級」と「問題行動をする生徒が排斥されている学級」で、学級の荒れと生徒文化に違いがあるのかを検討するため、学級（「問題行動をする生徒が受容されている学級」、「問題行動をする生徒が排斥されている学級」）を独立変数とし、学級の荒れ尺度および不良少年のイメージ尺度を従属変数として、t 検定を行った (Table 10-3)。その結果、学級の荒れ尺度 ($t=2.028, df=317, p<.05$) と不良少年のイメージ尺度の「否定感情」($t=2.793, df=302, p<.01$)、「活動評価」($t=2.137, df=295, p<.05$)において有意差が認められた。この結果から、「問題行動をする生徒が受容されている学級」ほど学級が荒れており、不良少年に対して否定的な感情を抱いておらず、不良少年の活動に対して肯定的な評価を下す雰囲気がある可能性が示唆された。

³⁾ 問題行動をする生徒の位置づけ得点の上位 5 学級 ($M=2.388, SD=1.373$) と下位 5 学級 ($M=3.447, SD=1.474$) を比較した結果、上位 5 学級の問題行動をする生徒の位置づけ得点のほうが下位 5 学級よりも有意に高かった ($t=6.744, df=327, p<.001$)。

Table 10-3 問題行動をする生徒が受容されている学級と排斥されている学級における尺度の平均値と t 検定結果

	受容されている学級	排斥されている学級	t値	
学級の荒れ	26.218 (5.457)	24.987 (5.3773)	2.028*	
不良少年へのイメージ	否定的感情	26.765 (7.838)	29.239 (7.549)	2.793**
	活動評価	39.778 (6.377)	37.931 (7.432)	2.137*
	関係希求	15.763 (5.614)	14.689 (5.813)	1.638

カッコ内は標準偏差

**p<.01 *p<.05

以上のように、問題行動をする生徒を受容する学級では、問題行動を支持する生徒文化があり、そのために問題行動が継続化し、「学級崩壊」現象がおきている可能性が示唆された。したがって、学校だけでなく、学級においても問題行動を支持する生徒文化があることが本研究の結果から示された。こうした生徒文化の存在により、問題行動を起こす生徒が学校への適応感を抱きやすいと考えられる。研究 12 では、荒れている学校では問題行動を起こす生徒が学校に対して適応感を抱いていることを指摘しているように、問題行動は荒れている学校や学級では適応的な行動として考えられる（加藤, 2003a, c; 大久保, 2003b)。よって、今後、問題行動を一義的に不適応行動としてとらえるのではなく、適応行動としてとらえ、研究を進めていく必要があるだろう。

第2節 本章のまとめと考察

本章では、中学生を対象として、問題行動を起こす生徒が学級内で排斥されているのかあるいは受容されているのかを検討し、その後、問題行動を起こす生徒が排斥されている学級と受容されている学級においてどのような違いがあるのかを検討してきた。その結果、問題行動を起こす生徒が学級内で排斥されているわけではないことが明らかとなった。また、問題行動を起こす生徒の位置づけは学級の荒れと不良少年の活動の評価と関連しており、問題行動を起こす生徒が学級の受容されている学級ほど荒れており、問題行動を起こす生徒の活動に対して肯定的な評価を下す雰囲気があることが明らかとなった。

これらの結果は、研究 12 に引き続き、「能動的な非行少年」観を実証するものであり、問題行動を起こす生徒や非行少年が対人関係を築く能力である社会的スキルの欠如から仲間集団から排斥されていることを示唆する研究（磯部・堀江・前田, 2004; Patterson & Dishion, 1985）とは異なるものである。つまり、本研究の結果からいえることは、問題行動を起こす生徒は一概に排斥されているわけではないということであり、問題行動を起こす生徒が排斥されるかどうかは、単なる個人の能力の欠如というよりも学級などの集団がどのような価値観をもっているのかを考慮して検討していく必要があるということである。

また、問題行動を起こす生徒が受容されている学級ほど荒れており、問題行動を起こす生徒の活動に対して肯定的な評価を下す雰囲気があることが明らかとなったが、こうした問題行動を支持する生徒文化の存在により、問題行動を起こす生徒が学校への適応感を抱きやすいのだと考えられる。研究 12 では、荒れている学校では問題行動を起こす生徒が学校に対して適応感を抱いていたが、本章の結果でも問題行動を起こす生徒が受容されている学級ほど学級が荒れていることが示された。つまり、荒れている学校や荒れている学級では、問題行動を支持する雰囲気（生徒文化）があると考えられる。したがって、問題行動は荒れている学校や学級では価値観や文化に適合的かつ適応的な行動として考えられるだろう。

第11章 本論文のまとめと提言

本論文では、学校適応に関する研究を「適応状態の測定に関する研究」、「適応状態の予測に関する研究」、「問題行動に関する研究」の3つに分けた。それぞれの研究の基礎および研究点の整理を行い、それに基づき先行研究の関係論からのとらえなおしを行った。3つの研究の分類に対応した形で、本論文の課題および目的を設定した。3つの課題および目的に対応した形で、第1部「何が学校適応を規定しているのか?」(第3章、第4章、第5章)、第2部「内面性が関係性か?」(第6章、第7章、第8章)、第3部「問題行動は不適応か?」(第9章、第10章)において実証研究を行った。

本章では、これらの研究結果を本論文が学校適応の問題に対して、何を明らかにしたのか、本論文の結論による提言を行う。まず第1部では、本論文の1部の実証研究から得られた結果をまとめる。第2部では、本論文の結果から提言を行う。

結論

第1部 本論文の結果のまとめ

本論文では、第1部「何が学校適応を規定しているのか?」(第3章、第4章、第5章)、第2部「内面性が関係性か?」(第6章、第7章、第8章)、第3部「問題行動は不適応か?」(第9章、第10章)において実証研究を行ったが、その結果は以下のとおりにまとめられる。

1. 第1部のまとめ

第1部(第3章、第4章、第5章)では、適応感がどのように規定されているのかを検討した。

第1部では、大学入る学校への適応感について検討した。

まず、第1部(研究1)で、従来の大学生用の適応感尺度とは異なる、適度と適合している順に生じる認知・感情に焦点を当てた尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検討した。因子分析を行った結果、「安心地の良さと悪化」「自信感・受容感」「表現・目的の存在」「拒絶感の緩和」の4因子が抽出された。抽出された4因子は、妥当であると考えられた。作成された大学生用適応感尺度は、十分な信頼性と妥当性を有している。

第11章 本論文のまとめと提言

本論文では、学校適応に関する研究を①適応状態の測定に関する研究、②適応状態の予測に関する研究、③問題行動に関する研究の3つに分類した。それぞれの研究の概観および問題点の整理を行い、それに基づき先行研究の関係論からのとらえなおしを行った。3つの研究の分類に対応した形で、本論文の課題および目的を設定した。3つの課題および目的に対応した形で、第I部「何が学校適応を規定しているのか？」(第3章、第4章、第5章)、第II部「内面性か関係性か？」(第6章、第7章、第8章)、第III部「問題行動は不適応か？」(第9章、第10章)において実証研究を行った。

本章では、これらの研究結果をまとめるとともに、本論文が学校適応の問題に対して、何を明らかにしたのか、本論文の成果を論じ、その成果による提言を行う。まず第1節では、本論文の13の実証研究から得られた結果をまとめる。第2節では、本論文の結果から提言を行う。

第1節 本論文の結果のまとめ

本論文では、第I部「何が学校適応を規定しているのか？」(第3章、第4章、第5章)、第II部「内面性か関係性か？」(第6章、第7章、第8章)、第III部「問題行動は不適応か？」(第9章、第10章)において実証研究を行ったが、その結果は以下のようにまとめられる。

1. 第I部のまとめ

第I部(第3章、第4章、第5章)では、適応感がどのように規定されているのかを検討した。

第3章では、大学生の学校への適応感について検討した。

まず、第1節(研究1)で、従来の大学生用の適応感尺度とは異なる、環境と適合している時に生じる認知や感情に焦点を当てた尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検討した。因子分析を行った結果、「居心地の良さの感覚」「被信頼・受容感」「課題・目的の存在」「拒絶感の無さ」の4因子が抽出された。抽出された4因子は、妥当であると考えられた。作成された大学生用適応感尺度は、十分な信頼性と妥当性を有していると

考えられた。

次に、第2節(研究2)では、個人と環境の関係の変化に伴う適応感の変化について検討した。その結果、大学環境における「居場所」の有無と適応感との間に明確な関連がみられ、適応状態の変化を測定する尺度としての妥当性が確認された。大学環境との関係が変化した者と変化しなかった者では、適応感の変化に違いがみられたが、このことは本尺度が個人と環境の関係から生じる状態を測定していることを示唆していると考えられる。適応状態は一定しているようでも常に変化する可能性を含んでいるが、その変化を測定することが可能な尺度を作成することができたといえる。ただし、第3章では、大学生を対象として研究を行ってきたが、中高生の適応感については検討していない。本論文は青年の学校適応の問題を検討することを目的としていることから、中高生の学校への適応感について検討する必要性が示唆された。

第4章では、中高生の学校への適応感について検討した。

まず、第1節(研究3)で、これまでの学校適応感尺度を適応状態に直接結びつかない学校生活の要因ととらえ直し、中高生に共通して使用することが可能な中高生用学校生活尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検討した。因子分析を行った結果、「友人との関係」「学業」「教師との関係」の3因子が抽出された。抽出された3因子は、従来の適応感尺度と同様の因子であり、妥当であると考えられた。作成された学校生活尺度は、十分な信頼性と妥当性を有していると考えられた。第1節(研究3)で作成された尺度の特徴は、従来の学校適応感尺度や学校不適応感尺度と異なり、測定している内容は学校への適応感ではなく学校生活の要因であることにある。つまり、本尺度の得点が高くても適応しているということには結びつくとは限らないという点が本尺度の特徴になる。なぜなら、どの学校でもこれらの要因を重視しているわけではないと考えられるからである。したがって、学校別にその特徴を踏まえながら、学校生活の要因がどのように学校への適応状態に影響を及ぼしているのかを検討する必要性が示唆された。

次に第2節(研究4)では、個人—環境の適合性の視点から、青年用適応感尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検討した。因子分析を行った結果、「居心地の良さの感覚」「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」の4因子が抽出された。抽出された4因子は、研究1で作成した尺度とほぼ同様の因子であり、妥当であると考えられた。作成された青年用適応感尺度は、十分な信頼性と妥当性を有していると考えられた。

そして第3節(研究5)では、第1節(研究3)で作成した学校生活尺度と第2節(研究4)で作成した青年用学校適応感尺度を用いて、学校ごとに適応感の規定要因を検討した。その結果、「友人との関係」「学業」「教師との関係」という3つの学校生活の要因が一様に等しく適応感に対して正の影響を与えている学校はなかった。どの学校においても、「友人との関係」は、学校への適応感とのいずれの側面とも関連がみられ、強

い影響力をもっていたが、「教師との関係」と「学業」は各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。こうした結果は、これまでの適応感研究の前提を覆すものであり、本研究が前提とする学校への適応感の規定因は学校ごとに異なるという視点の妥当性を示すものであるといえる。

第5章では、適応は欲求の充足としてとらえられることから、青年を対象として、学校環境における欲求の充足と適応感との関連を検討した。第1節(研究1)で“The Basic Need Satisfaction in Life Scale”を翻訳し、心理的欲求充足尺度を作成した。因子構造に関する仮説(3因子)を確認するため、心理的欲求充足尺度に対して確認的因子分析を行った。その結果、本尺度が仮説どおりの3因子構造であることが確認された。また、一応の信頼性が保証された。心理的欲求の充足と学校への適応感との関連を検討した結果、3つの心理的欲求の充足と学校への適応感の各側面との間に関連がみられた。以上の結果から、心理的欲求の充足は適応感を規定する要因であることが示唆された。

以上、第I部では適応感がどのように規定されているのかを検討してきた。その結果、個人と環境の関係によって規定されていることが明らかとなった。また、個人と環境の関係によって規定されていることから、適応感の規定因は学校ごとに異なっていた。こうした結果は、友人との関係もよく、教師との関係もよく、勉強にも積極的に取り組む青年が最も適応しているというこれまでの適応感研究の前提を覆すものであった。

2. 第II部のまとめ

第II部(第6章、第7章、第8章)では、適応を内面性の問題としてか、関係性の問題としてとらえて予測・理解するのがよいのかを検討した。

第6章では、大学生を対象として、学校適応事例と学校不適応事例から個人—環境の適合性の視点が妥当であるかどうかを検討した。第1節(研究7)で、個人—環境の適合性の視点から、大学生の主観的適応の構造と意味づけについてPAC分析を用いて検討した。調査対象者は大学環境に適応している学生と大学環境に適応していない学生であった。2人の結果を比較すると、主観的適応の構造とその意味づけに違いがみられた。学校適応の事例では、大学環境は肯定的に意味づけられており、大学環境と調和した形で欲求が充足されていると解釈された。一方、学校不適応の事例では、他の環境に比べて大学環境は否定的に意味づけられており、大学環境で欲求は充足されていないと解釈された。また、適応するのに容易な特徴という実体はなく、環境との関係によって個人の特徴の価値が決まり、個人の特徴と環境との関係によって適応は決まるのではないかと考えられた。

第7章では大量調査によって、個人変数として心理的欲求に注目し、青年期における個人—環境の適合の良さ仮説の検証を行った。

まず第1節(研究8)において心理的欲求尺度を作成し、その信頼性と妥当性の検討を行なった。因子分析を行った結果、「関係性への欲求」「自律性への欲求」「コンピテンスへの欲求」の3因子が抽出された。抽出された3因子は、3つの心理的欲求に対応しており、妥当であると考えられた。心理的欲求尺度は十分な信頼性と妥当性を有していると考えられた。

第2節(研究9)では、作成した心理的欲求尺度を用いて、それに対応した学校環境からの要請尺度を作成した。また、心理的欲求尺度から学校環境からの要請尺度を用いて不一致得点を算出し、個人—環境の適合の良さ仮説の検証を行なった。その結果、適合の良さ仮説は検証され、個人変数や環境変数からではなく、個人と環境の適合性の視点から適応の問題にアプローチする必要性が示された。これまで、個人が適応するためには望ましい特徴を有していることが暗黙のうちに前提とされてきた。しかし、本研究の結果から推察されることは、どのような個人の特徴が望ましいか、求められているかは環境との関係次第であるため、適応の問題において望ましい個人の特徴はなく、重要なのは個人と環境の適合性であると考えられた。また、心理的欲求だけでなく、他の欲求にも注目して、研究を行う必要性が示唆された。

第8章では、第7章に引き続き、個人変数として学校生活欲求に注目し、中高生における個人—環境の適合の良さ仮説の検証を行った。

まず第1節(研究10)において、学校生活欲求尺度を作成し、その信頼性の検討を行なった。因子分析を行った結果、「友人との関係への欲求」「学業への欲求」「教師との関係への欲求」の3因子が抽出された。抽出された3因子は、3つの学校生活の要因に対応しており、妥当であると考えられた。学校生活欲求尺度は十分な信頼性を有していると考えられた。

第2節(研究11)では、研究10で作成した学校生活欲求尺度を用いて、それに対応した学校環境からの要請尺度を作成した。学校生活欲求尺度の得点から学校環境からの要請尺度の得点を引いて不一致得点を算出し、個人—環境の適合の良さ仮説の検証を行なった。その結果、研究9と同様に、適合の良さ仮説は検証され、個人変数や環境変数のみからではなく、個人と環境の適合性の変数から適応の問題にアプローチする必要性が示された。以上のように、第7章に続き、第8章において個人の特徴が適応の問題とは直接関連せず、個人—環境の適合性のほうが適応の問題と関連することを示せたことは、関係論の優位性を大量調査において明確に打ち出せた点において非常に意義あることと考えられる。また、本研究の結果は内面か関係性か(土井, 2003)という議論に対しても一定の示唆を持つだろう。したがって、適応の問題に対して、単に性格や欲求などの内面に原因を求めるのではなく、内面も踏まえた上で関係の問題としてとらえてい

く必要性が示唆されたといえる。

以上、第Ⅱ部では、適応を内面性の問題としてか、関係性の問題としてとらえて予測・理解するのがよいのかを検討してきた。その結果、個人変数は適応の問題とは直接関連せず、個人—環境の適合性の変数のほうが適応の問題と関連していた。この結果から、どのような個人の特徴が望ましいか、求められているかは環境との関係次第であるため、適応の問題において望ましい個人の特徴はなく、重要なのは個人と環境の適合性であることが示唆された。したがって、適応の問題を内面の問題としてではなく、関係の問題としてとらえる視点の妥当性が示された。

3. 第Ⅲ部のまとめ

第Ⅲ部（研究 12、研究 13）では、問題行動は不適応行動なのか、適応行動なのかを検討した。

第 9 章では、問題行動は不適応行動なのか適応行動なのかどうかを検討するために、問題行動と生徒の学校および家庭への適応感との関連について検討した。第 1 節（研究 12）で、荒れている学校での生徒の学校および家庭環境での適応感と学校での問題行動との関連を検討した。その結果、荒れている学校で、反社会的行動をする生徒は、家庭において信頼され、受容されている感覚が弱く、一方、非社会的行動をする生徒は、学校での拒絶されている感覚と学校での居心地の悪さを感じていることが示された。以上の結果から、荒れている学校、すなわち反社会的行動を受容する文化を持つ学校では、反社会的行動はうまく環境と適合した行動であり、適応的な行動であると考えられ、能動的非行少年観の視点が実証された。

第 10 章では、問題行動が繰り返され、継続するときには、それを支持する生徒文化があると考えられるため、問題行動を起こす生徒の学級内における位置づけと問題行動の継続および生徒文化との関連を検討した。第 1 節（研究 13）で、問題行動を起こす生徒が学級内で排斥されているのかあるいは受容されているのかを検討し、その後、問題行動を起こす生徒が排斥されている学級と受容されている学級においてどのような違いがあるのかを検討した。その結果、問題行動を起こす生徒が学級内で排斥されているわけではないことが明らかとなった。また、問題行動を起こす生徒の位置づけは学級の荒れと不良少年の活動の評価と関連しており、問題行動を起こす生徒が学級の受容されている学級ほど荒れており、問題行動を起こす生徒の活動に対して肯定的な評価を下す雰囲気があることが明らかとなった。

以上、第Ⅲ部では、問題行動は不適応行動なのか、適応行動なのかを検討してきた。その結果、荒れている学校の反社会的行動をする生徒の適応感が高いことから、反社会的行動は適応的な行動であると考えられ、能動的非行少年観の視点が実証された。また、問題行動の続く学級では、それを支持する雰囲気があることが示された。したがって、問題行動は不適応行動ではなく、価値観や文化と適合した適応行動と考えられた。

第2節 提言

本節では、本論文の結果から提言を行う。まず、本研究の結果から、現実にも根ざした研究を行う必要があることについて論じる。次に、内面の問題から関係の問題への転換と内面を重視する視点の危険性について論じる。最後に、「何が適応的か？」という問いから「何が起きているのか？」という問いへの転換とその実践的な可能性について論じる。

1. 理想論から現実へ

本論文の第Ⅰ部、第Ⅱ部、第Ⅲ部の結果から、共通していえることは、研究者は青年の現実をみる必要があるということである。例えば、これまでの学校適応感に関する研究でいわれていたことは、友人との関係もよく、教師との関係もよく、勉強もできる青年が学校に適応しているということである。また、これまでの学校適応の予測に関する研究でいわれていたことは、望ましい特徴を持っている個人は適応しやすいということである。また、問題行動に関する研究でいわれていたことは、問題行動は全て不適応行動であるということである。

しかし、これらの言説は、本論文の研究によって全て否定されたといえる。学校適応感の研究では、教育心理学の研究者側が、教師や学校と同じ視点に立ち、望ましい適応の要因を設定してきた。そのため、勉強もできて、友人との関係もよくて、教師との関係もよい生徒を望ましい適応をする生徒と想定したのではないかと考えられる。しかし、こうした生徒だけが学校に適応しているわけではないことは、常識的に考えて至極当然である。むしろ学校によっては、教師と良い関係を築くことは仲間からの排斥につながる可能性もあるといえる。青年の視点に立って、研究を行った本論文の結果では、望ましい適応というものはなく、適応を規定する要因は学校によって異なるということが明らかになった。したがって、まず、学校適応の問題を理解するには、青年の側の視点に立ち、研究をする必要があるだろう。

適応状態の予測の研究についても、望ましい特徴を備えてほしいという教師や学校と同じ視点で、教育心理学の研究者が研究を行っていると考えられる。しかし、本論文の

結果からいえることは、適応するのに望ましい特徴などというものはなく、それらは環境との関係の中で決まるということである。また、教育心理学の研究者は、詳しくは次節で述べるが、個人変数のみで適応状態を予測することがどういう事態や思想につながるかを考えずに、研究を行っていると考えられる。実際、法律が保障しているように様々な個人が存在していても良いわけであり、理想的な個人にさせようというところに無理があるといえる。もし、教育がこうした理想的な個人を想定しているのならば、教育心理学の研究者がまず初めに異議を唱えるべきであろう。しかし、現実的には、荻谷(2001)も指摘しているように、教育心理学は望ましい個人の行動を想定しているのである。それだけでなく、予防という名目で必要以上の介入を考えていることが多いといえる。

問題行動に関する研究についても、単純に社会や大人の視点から不適応行動とみなすのではなく、学校・学級という集団の中で生徒の視点からそれがもつ意味を探る必要がある。本論文の研究のように、生徒の視点から問題行動をとらえると、問題行動を起こす生徒は学校への適応感も高く、学級内でも排斥されているわけでもなかったことから、問題行動は仲間集団や学級集団においては、支持あるいは肯定的な評価を得られる適応的な行動と考えられた。

以上のように、これまでの研究では、青年や生徒の視点ではなく、教師や学校の視点から、現実に根ざすことなく、理想論から研究が行われてきたといえる。こうした理想論に基づいた研究からの教育への提言は、現実的ではなく、どこか説教じみて聞こえる。こうした理想論からの教育への提言について、例えば、広田(2003)は、以下のように批判している。

『理想の教育』像の単純さのゆえに生じるかもしれない困った帰結については、考慮が払われない。—教育をめぐる議論が混乱といかがわしさに満ちている原因の一つはここにある。教育という営みは、未来に向けたプロジェクトであるため、現在の時点での選択肢のうち、何が最も望ましいかについては、不確かさが必然的につきまとう。だから、もっとも美しい『べき論』や、もっともわかりやすいスローガンが、無責任に、はばをきかせることになる」(p.4)。

こうした理想論がはばをきかせないようにするためには、現実に根ざした研究を行っていく必要があるといえる。そのためには、研究者は常に現実を見据えていなければならないといえる。

2. 内面の問題から関係の問題へ

本論文の第Ⅱ部から、適応の問題に対して、単に性格や欲求などの内面に原因を求めるのではなく、内面よりも関係の問題としてとらえる必要性が示唆された。こうした結

果は、現在の心理主義や心理学化(斉藤, 2003a)といわれる風潮に逆行するものであり、非常に意義があるといえる。前述のように、多くの心理学における研究では、適応の問題を内面(心)の問題、例えば、不安(桜井, 2000)や欲求(小嶋・松田, 1999)、性格特性(三浦・渋谷・半田, 1987; 美和・岡安, 2002; 山崎, 2002)の問題としてとらえてきた。こうした研究の結果から導かれる帰結は、内面に働きかけて、適応の問題を予防すべきであるということになる。なぜなら、適応の問題の原因は内面(心)の問題なわけであるから、内面(心)に介入すれば適応の問題は、解決すると考えるからである。

このような予防としての内面(心)への介入が叫ばれていることは誇張ではない。例えば、山崎・島井(2002)は「心理的特性の問題に対して予防的にかかわる施策や教育はまだまだ手薄であり、この点は今後早急に達成すべき課題でもあろう」と述べているように、現実に提案され始めてきている。他にも、社会的スキルの獲得は、学校への適応の問題の予防的・開発的援助の方策として考えられているし、その社会的スキルの獲得をねらいとするソーシャルスキルトレーニング(SST)は、学校への適応の問題に対して予防的効果があると考えられている(河村, 2003; 小野寺・河村・武蔵・藤村, 2004)。

こうした予防としての内面(心)への介入¹⁾は、個人の内面の自由が著しく制限されたある種の管理社会の構築(広田, 2001)につながるといえる。斉藤(2003b)も思春期問題についての組織的な予防的措置はほとんど無効であると主張しており、予防について以下のように述べている。

「あらゆる問題を事前に予防する政策などありえないし、この国では予防はすぐさま管理に結びつく。さらに言えば、過剰な予防こそが新たな問題と呼び込んでしまう可能性すらある。いま緊急に求められているのは、予防よりも具体的な事後対応であり、そのための受け皿である」(p.277)。

このような予防措置が管理に結びつくことは想像に難くない。予防よりもむしろ重要なのは起こってからの対処である(斉藤, 2003c)。したがって、内面ではなく、関係を重視し、予防よりも対処を重視するアプローチをとる必要があるだろう。

こうした関係を重視し、予防よりも対処を重視するアプローチは、ある種の心理療法などでとられており(de Shazer, 1985, 1991; 加藤, 2003a; 森, 2000; 森・黒沢, 2002; 若島・長谷川, 2000; Watzlawick, Weakland & Fish, 1974)、システムズアプローチ²⁾と呼ばれている(吉川・東, 2001; 遊佐, 1984)。こうしたアプローチの特徴として、原因探しを

¹⁾ こうした批判は、「心の教育」や「心のノート」や「心のケア」などの問題にもあてはまる。

²⁾ システムズアプローチという言葉は、使う人によってその定義は微妙に異なるが(吉川・東, 2001)、本論文では問題の継続に焦点をあてるという意味で用いている。なお、システムズアプローチ、すなわちシステム論は関係論の応用と考えられており(加藤, 2003a)、特に本論文の関係論は、その特徴からもシステム論とも言い換えることが可能であろう。

しない³⁾ことが挙げられる。つまり、本論文の言葉で言うのなら、発生よりも継続を重視するアプローチであり、予防ではなく、対処を目指すものである。

今後、このようなシステムズアプローチとしての現場での実践を視野に入れながら、学校適応の問題について研究を行っていく必要があるだろう。つまり、内面に原因を求めるのではなく、問題の継続に焦点を当て、関係という視点から対処の仕方を探っていく必要があるだろう。

3. 「何が適応的か？」から「何が起きているのか」へ

問題行動の継続過程に焦点を当てた第Ⅲ部では、問題行動は荒れている学校・学級では適応的な行動として考えられたが、本論文は何が適応的かという議論に対しても一定の示唆を持つと考えられる。

これまで、「何が適応的か」という問題は、適応を学校（社会）の側から見るか、個人の側から見るか（内山・坂野, 1991）といった見方の問題としてとらえられてきた。なぜなら、何が適応的なのかは、学校（社会）の側からみると不適応的であるものが、個人の側からみると適応的であるように、逆に、個人の側からみると不適応的であるものが、学校（社会）の側からみると適応的であるように、見る立場によって異なってくるからである。したがって、学校（社会）の側から見るか、個人の側から見るかという立場によって、どちらが実践的に有効なのかが議論されてきたといえる。

しかし、こうした見方の違いは、単にどこから見るかの違いであり、こうした議論では、問題行動に対して有効な対策をたてられないといえる。なぜなら、これらの見方は結局、裏表の関係であり、どちらの見方が有効なのかについて結論が出るわけがないからである。むしろ、システムズアプローチ⁴⁾の観点から、学校（社会）の側から見たとき不適応であるにも関わらず、問題行動をする生徒がその状況や文脈に適応（適合）してしまっていることこそ問題にすべきであると考えられる。つまり、まず、「何が適応的か？」という判断をするのではなく、「何が起きているのか？」を知る必要があるといえる。そして、学校（社会）の側から見たとき不適応であるにも関わらず、問題行動をする生徒がその状況や文脈に適応（適合）してしまっている場合、問題行動とその対処という悪循環のシステムが作動していることから、問題行動の継続過程に焦点を当て、問題行動を適応的な行動ととらえることで悪循環への介入の様々な可能性が開かれることに注目すべきといえる。したがって、「何が適応的か」という議論よりも「適応

³⁾ 原因探しをしないということは、内面に原因を求めることは無く、予防として内面への介入も起こらないということである。

⁴⁾ ここでのシステムズアプローチは具体的に、問題行動と偽解決（対処）との悪循環（長谷川, 1987; 若島・長谷川, 2000）として特徴づけられる。したがって、本論文で取り上げている問題行動の継続過程には、この悪循環システム（長谷, 1991）が作動していると考えられる（加藤, 2003a）。

的とみることでどのような介入の可能性が開かれるか」という議論を進めていく必要があるだろう。こうした問いの変更は、学校における問題行動に対処する教師などに対して実践的に様々な可能性を開かせるものであるといえる。

本章では、今後の課題と展望について検討する。まず、第1節では、今後の課題について、測定の問題、調査対象者の問題、他の変数の問題の観点から検討する。第2節では、介入の観点から今後の展望について検討する。

第1節 今後の課題

本章では、今後の課題について検討する。本論文では、様々な実証を測定してきたが、そこで、まず、測定の問題について検討する。本論文の研究の中には調査対象者が少なかったり、各学校段階における男女の割合が均等であるといえなかったり、調査対象者の偏りがあった。そこで、次に調査対象者の問題について検討する。本論文では、変数を測定して検討してきたが、他の変数が測定している可能性もある。そこで、最後に他の変数の問題について検討する。

1. 測定の問題

(1) 相関の測定

個人と環境の相互作用、関係を個人と環境の適合性とともに本研究の視点は個人と環境の相互作用や関係の力動性を十分に反映しているとはいえない。なぜなら、個人と環境の力動性を個人と環境の適合性としてモデル化してしまったことで、連続的な変化を一時的で定量的な指標として記述しているからである (Kane, 2003)。したがって、可能であるならば青年自身と他者を取り巻く環境との関係の変化のプロセスを連続的に記述した上で適切な問題について検討する必要があると考えられる。

この問題と関連して、本研究で用いた個人変数から環境変数の測定を引き、絶対値を求めて不一致点を算出する方法は、こうした方法を用いて研究を行っている Lane, J. V. (1994) も述べているように、十分に信頼できる方法とはいえない。特に、個人の視点も環境からの視点も調査対象者の認知に基づいていることから、個人-環境の適合性の変数としては不十分な変数である可能性もある。

しかし、連続的な相互作用を表現しうる適切な測定モデルや方法が乏しい (Kane, 1993) ため、決して十分信頼できる変数とはいえないが、本研究の目的である

第12章 今後の課題と展望

本章では、今後の課題と展望について検討する。まず、第1節では、今後の課題について、測定の問題、調査対象者の問題、他の変数の問題の視点から検討する。第2節では、関係論の視点から今後の展望について検討する。

第1節 今後の課題

本節では、今後の課題について検討する。本論文では、様々な変数を測定してきたが。そこで、まず、測定の問題について検討する。本論文の研究の中には調査対象者が少なかったり、各学校段階における男女の割合が均等であるといえなかったりと、調査対象者の問題があった。そこで、次に調査対象者の問題について検討する。本論文では、変数を限定して検討してきたが、他の変数が関連している可能性もある。そこで、最後に他の変数の問題について検討する。

1. 測定の問題

(1) 関係の測定

個人と環境の相互作用、関係を個人と環境の適合性ととらえる本研究の視点は、個人と環境の相互作用や関係の力動性を十分に反映しているとは言い難いといえる。なぜなら、個人と環境の力動性を個人と環境の適合性としてモデル化してしまったことで、連続的な変化を一時的で定点的な切り取りとして記述しているからである(梅崎, 2003)。したがって、可能であるなら青年自身と彼らを取り巻く環境との関係の変化のプロセスを連続的に記述した上で適応の問題について検討する必要があると考えられる。

この問題と関連して、本研究で用いた個人変数から環境変数の得点を引き、絶対値を求めて不一致得点を算出する方法は、こうした方法を用いて研究を行なっている Lerner, J. V. (1984) も述べているように、十分に信頼できる方法とはいえない。特に、個人の欲求も環境からの要請も調査対象者の認知に基づいていることから、個人—環境の適合性の変数としては不十分な変数である可能性もある。

しかし、連続的な相互作用を表現しうる適切な測定モデルや方法が欠如している(Krahe, 1992) ため、確かに十分信頼できる方法とはいえないが、本研究の目的である

適合の良さ仮説を検証するためには、現状における可能な選択肢の中で最も有効な方法であったと考えられる。また、個人と環境の適合性の視点から適応の問題にアプローチすべきという本研究の知見は、方法上の問題点を差し引いても、今後の適応研究の方向性を考える上で、大きな意義があったと考えられる。

(2) 問題行動の測定

問題行動の測定として、研究 12 では、教師の行動評定から行った。問題行動とは「教育上指導を要すると見られる行動」を指して用いられる(井上・矢島, 1995)ことから、こうした行動評定が最も問題行動の測定としては適していると考えられるが、こうした行動評定は、教育的配慮から実施が困難になりつつある(小泉, 1987)。したがって、こうした行動評定に代替する測定方法を検討する必要があるだろう。

また、研究 13 では、問題行動の経験 2 回以上の生徒を「問題行動をする生徒」と問題行動の経験 1 回以下の生徒を「問題行動をしない生徒」に分類したが、こうした分類の基準は非常にあいまいになりがちである。加えて、「問題行動をする生徒」や「問題行動をしない生徒」の中にも様々なタイプの生徒が存在すると考えられる(加藤, 2001a)ことから、いくつかの分類基準を組み合わせて、生徒を分類していく必要があるといえる。

2. 調査対象者の問題

本論文のいくつかの研究では、各学校段階における男女の割合が均等であるといえず、今後は男女の割合を均等にして検討する必要があるだろう。また、本論文では、学校段階ごとの分析は行ったが、学年ごとの分析は行わなかったことから、今後、学年ごとに分析する必要もあるだろう。

また、研究 5 においては、調査対象者の人数は十分であったと考えられるが、比較する学校数が少なく、結果を一般化することは難しいかもしれない。よって、今後はさらに学校数を増やして分析する必要があるだろう。ただ、少ない学校の中でも、学校による違いは確実にみられた。従来、学校別の検討はあまり行われてこなかったが、学校ごとに学校への適応感とその規定する要因に違いがみられたことは、今後の研究の方向性を考える上で、大きな意義があると考えられる。

研究 12 では、前述のように教師による行動評定を行ったため、調査対象者が非常に少なく、また、荒れている学校でしか調査を行うことができなかった。したがって、学校間の比較などは行えなかった。また、問題行動は学級・学校全体に波及することが問題視されているため、今後は大幅に調査対象者を増やし、再度検討する必要があるといえる。

3. 他の変数の問題

研究3、研究5では、学校生活の要因を「友人との関係」、「学業」、「教師との関係」の3因子に限定し、他の要因を取り上げなかった。実際、本研究において学校生活の要因として取り上げた「友人との関係」、「学業」、「教師との関係」の他にも、例えば部活動なども学校への適応状態に影響を及ぼしているといわれている（吉村, 1997）。したがって、今後、学校生活の要因を「友人との関係」「学業」「教師との関係」に限定せずに、さらに詳細に検討していく必要があるといえる。

適合の良さ仮説を検証した、研究9、研究11では個人の欲求と環境からの要請に焦点を当てたが、個人の能力と環境からの要請との一致についても焦点を当て、研究を行っていく必要があるだろう。例えば、高望みをしていて欲求と環境からの要請とが一致はしているが、実際には能力が足りず、ついていけないという場合も考えられるだろう。

また、Lernerの気質と適合の良さモデルの研究が日本ではほとんど行われていないことから、個人変数として気質に注目して、個人—環境の適合の良さ仮説を検証することも重要であろう。他にも適応の問題は社会的スキルの視点から検討されることが多いため、社会的スキルに焦点を当て、個人—環境の適合の良さ仮説を検証することも可能であろう。今後、日本における適合の良さ仮説の検証に関する研究では、様々な変数に焦点を当て、検討していく必要があるだろう。

第2節 今後の展望

本節では、関係論の視点から今後の展望について検討する。関係論の視点に立つと、内面（心）の問題をどのようにとらえることができるのかを検討する。

第II部で明らかになったように、適応の問題は内面（心）の問題よりも関係の問題としてとらえる必要がある。また、11章第2節で検討したように、適応の問題を内面（心）の問題としてとらえると、予防教育のような危険な発想につながるといえる。

それでは今後、内面（心）の問題、心の問題はどのようにとらえていけばよいのだろうか？例えば、橋爪（2003）は、価値は交換するから生まれるのであって、価値があるから交換するのではないことを指摘しているが、これは心（心）の問題にもあてはまる。つまり、心があるからやりとり（相互行為）が起こるのではなく、やりとりが起こることで心（心）が生まれると考えるのである。上野・西阪（2000）も「心（心）があってインタラク션을やっているのではなく、インタラクションの中で心（心）が可視的になり、組織化される」と述べているように、心（心）を前提とするのではなく、インタラクション、すなわち関係を前提としている。

心を前提とするということは心を実体視するということであり、関係を前提とするということは心を経験の中で可視化されるものととらえることである。このように考えると、心を前提とし、心を扱う心理学ではなく、関係を前提とし、関係の中で心を見てしまう心理学というものが必要となる。したがって、本論文でとった関係論の視点は、内面（心）を前提とする心理学に対する批判となるものである。Vygotsky (1994) も相互作用を源泉として人格や個人の特徴が現れることを指摘しているし、また、Becker (1963) はマリファナ使用者の分析から、心（心理的特性）を前提とする心理学的な説明に対して、以下のように批判している。

「まず、第1に、逸脱の素因としてなんらかの心理的特性の存在を前提とした理論は、そのような特性をまったく示さない一群のマリファナ使用者の存在を説明できないのである。(中略) 第2に、心理学的理論は、ある特定個人のマリファナをめぐる行動が、時間的経過につれて大きな変化を示すという点を説明できない。」(p.44)

特に、この批判は、行動の原因としての動機（青柳, 2002）を考える動機づけ研究や行動の原因としての性格を考えるパーソナリティの特性論研究にあてはまる。行動の原因として動機や性格をおくということは、心を前提とすることであり、心を実体視していることになる（大久保・黒沢, 2003）。したがって、相互行為を前提とする動機概念やパーソナリティ概念が必要となるだろう。

また、このような内面（心）のとらえ方は、適応の問題や犯罪を考える際に応用できるだろう。例えば、犯罪の心理について考える際、犯罪者と一般人の違いを扱っている限りは、特殊科学であり、一般科学ではない（加藤, 2002）。したがって、犯罪者と一般人の心の違いを前提とするのではなく、犯罪者になりえる心（加藤, 2002）、すなわち、変化しうる心というものを考える必要があるだろう。

引用文献

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. D., Waters, E., & Wall, S. 1978. *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 天貝由美子 2001 *信頼感の発達心理学 —思春期から老年期に至るまで—* 新曜社.
- 青柳肇 1983 成功回避動機に関する研究その 6 —高校生における達成関連動機・遂行水準との関係— *早稲田心理学年報*, **15**, 13-22.
- 青柳肇 2002 認知発達支援の技法 田島信元・子安増生・森永良子・前川久男・菅野敦(編) *認知発達とその支援* ミネルヴァ書房. Pp.230-244.
- Bateson, G. 1972. *Mind and nature*. New York: Brockman. 佐藤良明(訳) 2001 *精神と自然 —生きた世界の認識論—* 新思索社.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, **117**, 497-529.
- Becker, H. S. 1963. *Outsiders: In the sociology of deviance*. London: Free Press. 村上直之(訳) 1993 *新装アウトサイダーズ: ラベリング論とはなにか* 新泉社.
- Berndt, T. J. & Keefe, K. 1995. Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, **66**, 1312-1329.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L. & Aumiller, K. 1993. Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, **64**, 139-151.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. 1996. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. J. Juvonen & K. A. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. Cambridge, UK/New York: Cambridge University Press. Pp. 199-225.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 磯貝芳郎・福永護(訳) 1996 *人間発達の生態学: 発達心理学への挑戦* 川島書店.
- Cairns, R. C., Cairns, B. D., Neckerman, C. H., Gest, S. D. & Garipey, J. L. 1988. Social network and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, **24**, 815-823.
- Cohen, S. & McKay, G. 1984. Social support, stress and buffering hypothesis: An empirical review and theoretical analysis. In A. Baum, J. Singer & Taylor (Eds.), *Handbook of psychology and health*, 4. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. 1991. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system process. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposia*

- on Child Psychology: Vol. 23. *Self processes and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Pp.43-77.
- deCharms, R. 1968. *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum. 安藤延男・石田梅男(訳) 1985 内発的動機づけ: 実験社会心理学的アプローチ 誠信書房.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, **11**, 227-268.
- de Shazer, S. 1985. *Key to solution in brief therapy*. New York: W. W. Norton. 小野直広(訳) 1994 短期療法 解決の鍵 金剛出版.
- de Shazer, S. 1991. *Putting difference to work*. New York: W. W. Norton. 小森康永(訳) 1994 ブリーフ・セラピーを読む 金剛出版
- Dodge, K. A. 1983. Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, **54**, 1386-1399.
- 土井隆義 2003 〈非行少年〉の消滅 —個性神話と少年犯罪— 信山社.
- Emler, N. & Reicher, S. 1995. *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Blackwell.
- Emler, N., Reicher, S. & Ross, A. 1987. The social context of delinquent conduct. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **28**, 99-109.
- Erikson, E. H. 1959. *Psychological Issues: Identity and the life cycle*. International University Press.
- Fentzel, L. M. & Blyth, D. A. 1986. Individual adjustment to school transition: An exploration of the role of the supportive peer relations. *Journal of Early Adolescence*, **6**, 315-329.
- French, J. R. P., Jr. Rodgers, W., & Cobb, S. 1974. Adjustment as person-environment fit. In G. V. Coelho, D. A. Hamburg & J. E. Adams (Eds.), *Coping and Adaptation*. New York: Basic Books. Pp.316-333.
- 藤井義久 1998 大学生生活不安尺度の作成および信頼性・妥当性の検討 *心理学研究*, **68**, 441-448.
- 藤澤等 1998 「関係科学」への道 北大路書房.
- 深谷昌志・三枝恵子 2000 授業の荒れ(生徒調査) モノグラフ・中学生の世界 vol.65 ベネッセ教育研究所.
- 福田一彦・小林重雄 1973 自己評価式抑うつ性尺度の研究 *精神神経学雑誌*, **75**, 673-679.
- 福島章 1989 性格と適応 本明寛・依田明・福島章・安香宏・原野広太郎・星野命(編) 性格心理学講座3 —適応と不適応— 金子書房. Pp.3-37.

- 古市裕一 1991 小・中学生の学校ざらい感情とその規定要因 *カウンセリング研究*, **24**, 23-27.
- 古市裕一・岡村公恵・起塚孝子・久戸瀬敦子 1986 小・中学校における「いじめ」問題の実態といじめられっ子の心理的特徴 *岡山大学教育学部研究集録*, **71**, 175-194.
- 古市裕一・玉木弘之 1994 学校生活の楽しさとその規定要因 *岡山大学教育学部研究集録*, **96**, 105-113.
- 古市裕一・予公俊晴・前田典子 1989 いじめにかかわる子どもたちの心理的特徴 *岡山大学教育学部研究集録*, **81**, 121-126.
- 古屋健 1995 青年期における対親友関係の発達的变化: 年齢変化、性差、疎外感との関連について *群馬大学教育学部紀要*, **44**, 379-390.
- 学校モラル研究会(編) 1984 *中学・高校用学校モラルテスト* 日本文化科学社.
- 萩原健次郎 1997 若者にとっての「居場所」の意味 *日本社会教育学会紀要*, **33**, 37-44.
- 濱口佳和 2002 学校における問題・不適応行動と攻撃性 山崎勝之・島井哲志(編) *攻撃性の行動科学: 発達・教育編* ナカニシヤ出版. Pp.135-151.
- 半澤礼之 2002 大学生における意味づけの変容と適応の関連の研究 —大学1年生を対象とした縦断的面接調査より— *中央大学大学院研究年報(文学研究科篇)*, **31**, 361-372.
- Harter, S. 1978. Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, **1**, 661-669.
- Hinde, R. A. 1976. On describing relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **17**, 1-19.
- 長谷正人 1991 *悪循環の現象学: 「行為の意図せざる結果」をめぐって* ハーベスト社.
- 長谷川啓三 1987 *家族内パラドックス* 彩古書房.
- 橋爪大三郎 2003 *心はあるのか* 筑摩書房.
- 平田乃美・菅野純・小泉英二 1999 不登校中学生の学校環境認知の特性について *カウンセリング研究*, **32**, 124-133.
- 広田照幸 2001 *教育言説の歴史社会学* 名古屋大学出版会.
- 広田照幸 2003 *教育には何ができないか* 春秋社.
- 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.
- 飯田都 2002 教師の要請が児童の学級適応感に与える影響 —児童個々の認知様式に着目して— *教育心理学研究*, **50**, 367-376.
- 井上實・矢島正見 1995 *生活問題の社会学* 学文社.
- 磯部美良・堀江健太郎・前田健一 2004 非行少年と一般少年における社会的スキルと

- 親和動機の関係 *カウンセリング研究*, **37**, 15-22.
- 伊藤亜矢子・松井仁 2001 学級風土質問紙の作成 *教育心理学研究*, **49**, 449-457.
- 神村栄一 1997 いじめ動機を喚起する被害生徒の諸特徴といじめの内容 第3回「健康文化」研究助成論文集, 平成7年度, 38-47.
- 鎌原雅彦・樋口一辰・清水直治 1982 Locus of Control 尺度の作成と信頼性, 妥当性の検討 *教育心理学研究*, **30**, 302-307.
- 荻谷剛彦 2001 階層化日本と教育危機: 不平等再生産から意欲格差社会へ 有信堂.
- 加藤弘通 2001a 問題行動の継続過程についての分析 *発達心理学研究*, **12**, 135-147.
- 加藤弘通 2001b 不登校・ひきこもり 矢島正見(編) *生活問題の社会学* 学文社. Pp.34-48.
- 加藤弘通 2002 「心理学の危機」以後の一般心理学の構想 —レオンチェフの活動理論を例に— *活動理論ニューズレター*, **11**, 20-27.
- 加藤弘通 2003a 問題となる行動: 問題の見方と対策の立て方 都筑学(編) *やさしい心理学入門* ナカニシヤ出版. Pp.161-176.
- 加藤弘通 2003b ヴィゴツキーと年齢の諸問題: 年齢の諸問題の具体的な諸相 *活動理論ニューズレター*, **13**, 1-4.
- 加藤弘通 2003c 問題行動と生徒文化の関係についての研究 —不良生徒及びまじめな生徒に対する生徒集団の評価が問題行動の発生に及ぼす影響について— *犯罪心理学研究*, **41**, 17-26.
- 加藤弘通 未公刊 中学・高校生における問題行動の継続化および集団化についての研究 博士学位請求論文.
- 加藤弘通・大久保智生 2002 問題行動の継続過程と生徒文化の関係: 〈荒れている学校〉と〈落ち着いている学校〉がもつ生徒文化の比較から *安田生命社会事業団研究助成論文集*, **37**, 73-79.
- 加藤弘通・大久保智生 2004 反学校的な生徒文化の形成に及ぼす教師の影響 —学校の荒れと生徒指導の関係についての実証研究— *季刊社会安全*, **52**, 44-57.
- 加藤弘通・大久保智生 投稿中 学校の荒れと生徒文化の関係 —〈落ち着いている学校〉と〈荒れている学校〉では生徒文化にどのような違いがあるのか—
- 加藤隆勝・石川透・田中祐次・落合良行・高木秀明・堀啓造 1981 現代青少年の人間関係と適応感(1) —研究の目的・方法— *日本教育心理学会第23回総会発表論文集*, 566-567.
- 河村茂雄 1999 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(1) —学校生活満足度尺度(中学生用)の作成— *カウンセリング研究*, **32**, 274-282.
- 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・國分康孝 1996 教師にみられる管理意識と児童の学級的往還との関係につ

- いての調査研究 *カウンセリング研究*, **29**, 55-59.
- Koffka, K. 1935. *Principles of gestalt psychology*. New York: Harcourt. 鈴木正彌 (監訳) *ゲシュタルト心理学の原理* 福村出版.
- 小泉令三 1987 受け入れ学級のクラス替えが天候児童の交友関係に与える影響 *教育心理学研究*, **35**, 197-203.
- 小泉令三 1995a 中学校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.
- 小泉令三 1995b 小学校中学年から中学校における学校適応感の横断的検討 *福岡教育大学紀要*, **44**, 295-303.
- 小嶋佳子・松田文子 1999 中学生の暴力に対する欲求・規範意識, 加害・被害経験, および学校適応感 *広島大学教育学部紀要*, **48**, 131-139.
- 近藤邦夫 1994 *生徒と教師の関係づくり: 学校の臨床心理学* 東京大学出版会.
- Krahe, B. 1992. *Personality and social psychology: Towards a synthesis*. London: Sage publication. 堀毛一也 (編訳) 1996 *社会的状況とパーソナリティ* 北大路書房.
- 鯨岡峻 1999 *関係発達論の構築* ミネルヴァ書房.
- Kulka, R.A., Klingel, D. M., & Mann, D. W. 1980. School crime and disruption as a function of student-school fit: An empirical assessment. *Journal of Youth and Adolescence*, **9**, 353-370.
- 國吉真弥 1997 自己呈示行動としての非行 (1) *犯罪心理学研究*, **35**, 1-13.
- 黒石憲洋 2003 動機づけ研究における文脈 *心理学評論*, **46**, 5-11.
- Kurosawa, K. 1995. Process interactionism, process analysis, and self process: An extension of Kurt Lewin's approach to personality psychology. *性格心理学研究*, **3**, 66-93.
- 黒沢香 1998 状況と内的プロセスの力動論 詫摩武俊 (監) *性格心理学ハンドブック* 福村出版. Pp. 97-103.
- 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.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer. 本明寛・春木豊・織田正美 (監訳) 1991 *ストレスの心理学: 認知的評価と対処の研究* 実務教育出版.
- Lemert, E. M. 1951. *Social pathology*. MacGraw-Hill.
- Lerner, K., Kucher, J. S., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. 1986. Contextual demands for early adolescent behavioral style. *Journal of Early Adolescence*, **6**, 279-291.
- Lerner, J. V. 1983. The role of temperament in psychosocial adaptation in early adolescents: A test of a "goodness of fit" model. *Journal of Genetic Psychology*, **143**, 149-157.
- Lerner, J. V. 1984. The import of temperament for psychosocial functioning: Tests of a goodness of fit model. *Merrill-Palmer Quarterly*, **30**, 177-188.
- Lerner, J. V., Baker, N., & Lerner, R. M. 1985. A person-context goodness of fit model of

- adjustment. In P. C. Kendall (Ed.), *Advance in cognitive-behavioral research and therapy: 4*. New York: Academic Press. Pp.111-136.
- Lerner, J. V., Lerner, R. M., & Zabski, S. 1985. Temperament and elementary school children's actual and rated academic performance: A test of a 'goodness-of-fit' model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **26**, 125-136.
- Lerner, R. M. 1983. A "goodness of fit" model of person-context interaction. In D. Magnusson & V. Allen (Eds.), *Human Development: An interactional perspective*. New York: Academic Press. Pp.279-294.
- Lewin, K. 1935. *A dynamic theory of personality*. MacGraw-Hill. 相良守次・小川隆(訳) 1957 パーソナリティの力学説 岩波書店.
- Lewis, M. 1997. *Altering fate: why the past does not predict the future*. Guilford Press.
- 前原武子 1980 達成傾向と親和傾向 琉球大学教育学部紀要, **24**, 233-242.
- Maether, M. L. & Nicholls, J. G. 1980. Culture and achievement motivation: a second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross cultural psychology*. New York: Academic Press. Pp.221-267.
- 鉤治雄 1996 大学生の小学校時代におけるエピソードと学校適応感に関する一研究 応用心理学研究, **21**, 59-67.
- Magnusson, D. & Endler, N. S. 1977. *Personality at the crossroads*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 松井仁・村田順子 1997 青年用有能感尺度調査表の検討 教育心理学研究, **45**, 220-227.
- 松岡陽子・青柳肇 1998 青年期のアタッチメント関係 —インターナル・ワーキングモデルとの関連から— ヒューマンサイエンスリサーチ, **7**, 149-162.
- 松岡陽子・青柳肇・斎藤富由紀 2001 中学生の学業達成目標とアタッチメントの関連について —“アタッチメント—探索”の視点から— 母子研究, **21**, 97-104.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E.L. 1953. *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mischel, W. 1968. *Personality and assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc. 詫摩武俊(監訳) 1993 パーソナリティの理論: 状況主義的アプローチ 誠信書房.
- 三浦香苗・渋谷美枝子・半田康 1987 学業不振児に関する教育心理的研究V —学力変動と学習関連人格特性・適応感との関連— 千葉大学教育学部研究紀要, **35**, 1-11.
- 美和健太郎・岡安孝弘 2002 大学生の学校不適応と社会的スキル、性格特性の関係 日本健康心理学会第15回大会発表論文集, 344-345.
- 宮本美沙子 2004 パーソナリティのダイナミズム パーソナリティ研究, **13**, 126-128.
- 宮下一博・細川あゆみ 1993 孤独感と性格・適応及び対処法略との関係 千葉大学教育学部紀要, **41**, 33-38.
- 森俊夫 2000 先生のためのやさしいブリーフセラピー ほんの森出版.
- 森俊夫・黒沢幸子 2002 解決志向ブリーフセラピー ほんの森出版.
- 守山正・西村春夫 1999 犯罪学への招待 日本評論社.

- Murray, H. A. 1938. *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press. 外林大作 (訳) 1961 パーソナリティ 誠信書房.
- 内藤哲雄 1993 個人の態度構造の分析について *人文科学論集 (信州大学人文科学部)*, 27, 43-69.
- 内藤哲雄 1997a 「居場所」に関する PAC 分析 *日本教育心理学会第会大会発表論文集*, 201.
- 内藤哲雄 1997b *PAC 分析実施法入門: 個を科学する新技法への招待* ナカニシヤ出版.
- 内藤勇次・浅川潔司・高瀬克義・古川雅文・小泉令三 1987 高校生用学校環境適応感尺度作成の試み *兵庫教育大学研究紀要*, 7, 135-146.
- 中村修 2000 ストレス対処は適応をもたらすか: ストレス対処効果に関する研究動向 *東北大学教育学部研究年報*, 48, 161-175.
- 並木博 1997 *個性と教育環境の交互作用: 教育心理学の課題* 培風館.
- 根本橋夫 1982 学級集団の独自性と学級集団研究の問題点: 実験小集団的研究とソシオメトリーによるアプローチの検討 *心理科学*, 5, 14-22.
- 根本橋夫 1983 学級集団に関する教育心理学的研究の到達点と課題: 本邦における実証的研究を中心として *心理科学*, 6, 31-47.
- 根本橋夫 1987 学級集団の独自性からみた学級集団の規範, 構造および風土 *心理科学*, 11, 1-16.
- 二宮克美 1994 大学生の大学生活への適応と社会意識 — 質問紙調査結果の基礎的分析 — *愛知学院大学教養部紀要*, 41, 77-112.
- 二宮克美・大野久 1990 学校生活における青年 久世敏雄 (編) *変貌する社会と青年の心理* 福村出版. Pp. 157-182.
- 西田純子・田嶋誠一 2000 中学校の「学級風土」に関する基礎的研究 — 「教師項目」を含む尺度作成の試み — *九州大学心理学研究*, 1, 183-194.
- 西村春夫 1991 能動的非行少年のイメージ *比較法制研究*, 14, 81-125.
- 丹羽洋子 1995 教室の中の人間関係: 教師と子ども・子ども同士の人間関係 内田伸子・南博文 (編) *講座生涯発達心理学 3: 子ども時代を生きる 幼児から児童へ* 金子書房. Pp. 171-205.
- Nuttin, J. 1984. *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. Leuven, Belgium : Leuven University Press/Lawrence Erlbaum.
- 岡田有司 2004 該当カテゴリー直接測定法による学校適応感尺度作成の試み *日本パーソナリティ心理学会第13回大会論文集*, 144-145.
- 岡安孝弘 1994 学校ストレスと学校不適応 坂野雄二・宮川充司・大野木裕明 (編) *生徒指導と学校カウンセリング* ナカニシヤ出版. Pp.76-88.
- 大久保智生 2002 青年期における個人—環境の適合の良さ・マッチングの検討: 動機

- づけを中心に ソーシャルモチベーション研究 (日本発達心理学会 *Social Motivation 研究分科会*), **1**, 51-61.
- 大久保智生 2003a 関係と「居場所」 ソーシャルモチベーション研究 (日本発達心理学会 *Social Motivation 研究分科会*), **2**, 52-53.
- 大久保智生 2003b 問題行動は不適応か? —動機づけへの関係論的アプローチの視点から— 日本発達心理学会第14回大会発表論文集, S41.
- 大久保智生 2004 新入生における大学環境への主観的適応に関する PAC (個人別態度構造) 分析 *パーソナリティ研究*, **13**, 44-57.
- 大久保智生 投稿中 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—
- 大久保智生・青柳肇 2003a 大学生用適応感尺度作成の試み —個人—環境の適合性の視点から— *パーソナリティ研究*, **12**, 36-37.
- 大久保智生・青柳肇 2003b 中学生の問題行動と学校および家庭環境への適応感との関連 —個人—環境の適合性の視点から— *日本福祉教育専門学校研究紀要*, **11**, 11-19.
- 大久保智生・青柳肇 2004a 中高生用学校生活尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 *日本福祉教育専門学校紀要*, **12**, 9-15.
- 大久保智生・青柳肇 印刷中 大学1年生における大学環境への適応感の変化の検討 —大学生用適応感尺度作成の試み(2)— *ソーシャルモチベーション研究 (日本発達心理学会 *Social Motivation 研究分科会*)*
- 大久保智生・加藤弘通 2002 問題行動と生徒文化についての研究(5) 日本犯罪心理学会第40回大会発表論文集, 138-139.
- 大久保智生・加藤弘通 投稿中 青年期における個人—環境の適合の良さ仮説の検証 —学校環境における心理的欲求と適応感との関連—
- 大久保智生・加藤弘通 投稿中 問題行動を起こす生徒のクラス内での位置づけと学級の荒れおよび生徒文化の関連
- 大久保智生・加藤弘通 投稿中 中高生における個人—環境の適合の良さ仮説の検証 —学校生活における欲求と適応感の関連—
- 大久保智生・黒沢香 2003 関係論的アプローチによる動機づけ概念の再考 *心理学評論*, **46**, 12-23.
- 大久保智生・長沼君主・青柳肇 2003 学校環境における心理的欲求の充足と適応感との関連 *ヒューマンサイエンスリサーチ*, **12**, 21-28.
- 小野寺正己・河村茂雄・武蔵由佳・藤村一夫 2004 小学生の学級適応への援助の検討 —ソーシャル・スキルの視点から— *カウンセリング研究*, **37**, 1-7.
- 小沢一仁 2000a 居場所 久世敏雄・斉藤耕二(編) *青年心理学事典* 福村出版. Pp. 285.
- 小沢一仁 2000b 自己理解・アイデンティティ・居場所 *東京工芸大学工学部紀要*, **23**,

- 94-106.
- 小沢牧子・中島浩壽 2004 *心を商品化する社会* 洋泉社.
- Patterson, G. R. & Dishion, T. J. 1985. Contribution of families and peer to delinquency. *Criminology*, **23**, 63-79.
- Pervin, L. A. 1968. Performance and satisfaction as a function of individual-environment fit. *Psychological Bulletin*, **69**, 56-68.
- Plomin, R. & Daniels, D. 1984. The interaction between temperament and environment: Methodological consideration. *Merrill-Palmer Quarterly*, **30**, 149-162.
- Pountain, D. & Robins, D. 2000. *Cool rules: Anatomy of an attitude*. Reakiton Books Ltd. 鈴木晶(訳) 2003 *クール・ルールズ: クールの文化誌* 研究社.
- Reis, H. T. 1994. Domains of experience: Investigating relationship processes from three perspectives. In R. Erber & R. Gilmour(Eds.), *Theoretical frameworks for personal relationships*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Pp.87-110.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. 2000. Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **26**, 419-435.
- Rotter, J. B. 1966. Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, **80**, 1-28.
- Ryan, R. M. & Deci, E. D. 2000a. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, well-being. *American Psychologist*, **55**, 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. D. 2000b. *The basic need satisfaction in life scale*. Unpublished manuscript, University of Rochester, Rochester, NY.
- Ryan, R. M. & Frederick, C. M. 1997 On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, **65**, 529-565.
- Ryff, C. D. 1989. Happiness is everything, or is it?: Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, **57**, 1069-1081.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. 1995. The structure of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, **69**, 719-727.
- 斉藤環 2003a *心理学化する社会* PHP エディターズ・グループ.
- 斉藤環 2003b *OK?ひきこもりOK!* マガジンハウス.
- 斉藤環 2003c *博士の奇妙な思春期* 日本評論社.
- 酒井厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊則 2002 中学生の親および親友との信頼関係と学校適応 *教育心理学研究*, **50**, 12-22.
- 佐古秀一 1992 学校の文化と生活: 教師をとりまく組織的・集団的文脈の検討を通して 梶田叡一(編) *新・児童心理学講座第13巻: 学校教育と子ども* 金子書房. Pp.25-57.

- 桜井茂男 2000 *問題行動の底にあるもの：子どもの不安とその克服* 教育出版.
- 佐々木正宏 1992 *適応の基礎* 大貫敬一・佐々木正宏(編) *心の健康と適応* 福村出版. Pp. 123-144.
- 青少年人間関係調査研究会 2002 *青少年の人間関係に関する調査報告書*(代表 矢島正見) 平成13年度(財)社会安全研究財団助成調査研究報告書.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. 1999. Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, **76**, 482-497.
- 嶋田洋徳 1996 *子どものストレスとその評価* 竹中晃二(編) *子どものためのストレス・マネジメント教育 一対症療法から予防措置への転換一* 北大路書房. Pp. 10-16.
- 下坂剛 2001 青年期の各学校段階における無気力感の検討 *教育心理学研究*, **49**, 305-313.
- 白石義郎 1978 高等学校における生徒文化の形態と機能に関する調査研究(1) *九州大学教育学部紀要(教育学部門)*, **24**, 147-164.
- 周玉慧 1994 ソーシャル・サポートの効果に関する拡張マッチング仮説による検討: 在日中国系留学生を対象として *社会心理学研究*, **10**, 196-207.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. 1990. What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, **82**, 22-32.
- 反町あゆみ 1994 帰国高校生の「適応感」に関する研究 一その規定要因と時系列変化について一 *カウンセリング研究*, **27**, 1-10.
- 鈴木伸一・戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1998 女子学生の不適応に関する研究(2) 一不適応状態測定尺度の作成一 *日本健康心理学会第11回大会発表論文集*, 100-101.
- 高橋良彰・西村春夫・鈴木真悟 1983 中学生の生徒間暴力についての分析3: 加害者の社会心理学的特性 *科学警察研究所防犯少年編*, **24**, 30-43.
- 高崎文子・長沼君主 2004 「やめる」動機づけ: 動機づけ理論はいかにネガティブな現象を説明できるか? *日本発達心理学会第15回大会発表論文集*, S66.
- 竹森元彦 1999 心の発達における居場所の役割 *鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)*, **14**, 127-136.
- 武内清 1993 *生徒文化の社会学* 木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典(編) *学校文化の社会学* 福村出版. Pp.107-122.
- Talwar, R., Nitz, K., & Lerner, R. M. 1990 Relations among early adolescent temperament, parent and peer demands, and adjustment: A test of the goodness of fit model. *Journal of Adolescence*, **13**, 279-298.
- 田中希穂・山内弘継 2001 動機づけが well-being におよぼす影響 *日本心理学会第65回大会発表論文集*, 548.

- 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く親役割行動の関係 *教育心理学研究*, **42**, 185-192.
- Thomas, A. & Chess, S. 1980. *The dynamics of psychological development*. New York: Brunner/Mazel. 林雅次(監訳) 1981 子どもの気質と心理的発達 聖和書店.
- 戸ヶ崎泰子・秋山香澄・嶋田洋徳・坂野雄二 1995 中学生の社会的スキルが友人関係と学校不適応感に及ぼす影響 *日本教育心理学会第37回総会発表論文集*, 557.
- 戸ヶ崎泰子・秋山香澄・嶋田洋徳・坂野雄二 1997 小学生用学校不適応感尺度開発の試み *ヒューマンサイエンスリサーチ*, **6**, 207-220.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1997 母親の養育態度が小学生の社会的スキルと学校適応におよぼす影響 *教育心理学研究*, **45**, 173-182.
- 戸ヶ崎泰子・鈴木伸一・坂野雄二 1999 女子学生の不適応の継時的変化 *日本健康心理学会第12回大会発表論文集*, 222-223.
- 戸川行男 1956 *適応と欲求* 金子書房.
- 豊田弘司・岡村季光 2001 大学生における「居場所」 *奈良教育大学教育研究所紀要*, **37**, 37-42.
- 内山喜久雄・坂野雄二(編) 1991 *実践問題行動教育体系 4: 問題行動の見方・考え方* 開隆堂.
- 梅崎高行 2003 スポーツの文脈と子ども —Social Motivation 研究の視点から— *心理学評論*, **46**, 76-101.
- Valentiner, D. P., Holahan, C. J., & Moos, R. H. 1994. Social support, appraisals of event controllability, and coping: An integrative model. *Journal of Personality & Social Psychology*, **66**, 1094-1102.
- Vitaliano, P. P., DeWolfe, D. J., Maiuro, R. D., Russo, J., & Katon, W. 1990. Appraised changeability of a stressor as a modifier of the relationship between coping and depression: A test of the hypothesis of fit. *Journal of Personality & Social Psychology*, **59**, 582-592.
- Vygotsky, L. S. 1994. The problem of the environment. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell. Pp.338-354. 大久保智生(訳) 2002 環境の問題 *活動理論ニューズレター*, **12**, 11-23.
- 和田実 2003 社会的スキルとノンバーバルスキルの自他認知と心理的適応との関係 *カウンセリング研究*, **36**, 246-256.
- 若島孔文・長谷川啓三 2000 *よくわかる! 短期療法ガイドブック* 金剛出版.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. 1967. *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathology and paradox*. W. W. Norman & Co. Inc. 山本和郎・尾川丈一(訳) 1998 *人間コミュニケーションの語用論* 岩波書店.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. & Fish, R. 1974. *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York: W. W. Norton. 長谷川啓三(訳) 1992 *変化の原理—問*

題の形成と解決 法政大学出版局.

White, R. W. 1963. *Ego and reality in psychoanalytic theory*. New York: International University Press.

八木冕・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) *適応行動の基礎過程: 学習心理学の諸問題* 培風館. Pp. 1-9.

山崎勝之 2002 日本における性格研究の動向と展望 *教育心理学年報*, **41**, 73-83.

山崎勝之・島井哲志(編) 2002 *攻撃性の行動科学: 発達・教育編* ナカニシヤ出版.

依田新(監) 1977 *新・教育心理学事典* 金子書房.

吉川悟・東豊 2001 *システムズアプローチによる家族療法のすすめ方* ミネルヴァ書房.

吉村斉 1997 学校適応における部活動とその人間関係のあり方: 自己表現・主張の重要性 *教育心理学研究*, **45**, 337-346.

吉崎静夫 1982 「学校適応」を規定する要因の検討 *人間科学部紀要(大阪大学)*, **8**, 30-57.

遊佐安一郎 1984 *家族療法入門: システムズアプローチの理論と実際* 星和書店.

Zung, W. W. K. 1965. A self-rating depression scale. *Archives of General Psychiatry*, **12**, 63-70.

あとがき

9月21日、22日の日本パーソナリティ心理学会13回大会が終わってからの短期間で、たいして能力の無い私が博士論文をなんとか書き上げることができたのは、様々な人たちとの出会いと協力と好意のおかげである。お世話になった方々に対して、ここで感謝の言葉を述べたいと思う。

加藤弘通先生（常葉学園短期大学）には、研究面だけでなく様々な面で、言葉に表せないくらいお世話になった。加藤先生と出会ったからこそ、私はここまでやってこれたと思う。まずは、私に常に刺激を与えてくれ、私の目標である加藤先生に心より感謝したい。

また、お世話になった先生方にお礼を言いたい。野嶋栄一郎先生（早稲田大学）には、私の研究の理解者として、いつも励ましていただいた。楽なほう、楽なほうへと逃げてしまいがちな私が、論文をなんとか書き上げることができたのは、野嶋先生のおかげである。青柳肇先生（早稲田大学）には研究の視点が全く逆ではあるにもかかわらず、広い心で見守っていただいた。黒沢香先生（東洋大学）は、生意気な私をいつも対等に扱ってくれ、丁寧に話を聞いてくれた。私が教える立場になったとき、黒沢先生のような教育者を目指していきたい。伊藤義徳先生（琉球大学）には、論文の書き方など様々な技術的なことから研究者としての姿勢など様々なことを教えていただいた。学部時代の恩師である中澤清先生（関西学院大学）には、忙しい中、貴重な時間を割いていただき、調査の協力をしていただいた。百合草禎二先生（富士常葉大学）には、多くの文献を紹介していただき、学会や研究会等で多くの発表機会をいただいた。都筑学先生（中央大学）、白井利明先生（大阪教育大学）には、学会や研究会などで研究について指摘をしていただいたりとお世話になった。また、斉藤美穂先生（早稲田大学）、石田敏郎先生（早稲田大学）には、快く副査を引き受けていただいた。以上の先生方に心より感謝したい。

岸俊行氏（早稲田大学大学院）や牧郁子氏（早稲田大学大学院）や村山航氏（東京大学大学院）をはじめ、同じ研究者の道を志す方々からは、数多くの刺激を得ただけではなく、精神的な支えとなっていた。また、最後の最後まで拙稿のチェックをしてくれた金築優氏（早稲田大学大学院）には、いつも勇気づけていただいた。心より感謝したい。

伊田勝憲先生（松坂大学）や高校の先輩である田中均さんや関西学院大学時代の友人である木村尚寛には調査実施の際に、協力していただいた。調査にご協力いただいた調査対象者の方々をはじめ、中学校、高校、大学の関係者の方々に心より感謝したい。

また、昔からの悪友たち、朝倉大輔、飯島真澄、石川尚、岩田和之、大塚晃、金室博之、金屋京、桜田司、武石龍之介、土井大樹、中田裕之、平山直紀、深谷幸治らもいつも楽しく気分転換をさせてくれた。彼らの変わらぬ友情に感謝したい。

最後に、勝手気ままな私を最も理解してくれ、援助してくれた父、勝昭、母、康世、祖母、フクと大沼泰枝さんに感謝したい。これらの人々の理解と協力なしでは、研究を続けることはできなかった。心から感謝の言葉を述べたい。ありがとう。

2004年10月20日

ところざわにて

大久保 智生