

# The Development of school Adjustment Model

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/23748">http://hdl.handle.net/2297/23748</a>

# 学校適応モデルの作成

原田 克巳, 竹本 伸一

## The Development of School Adjustment Model

Katsumi HARADA, Shinichi TAKEMOTO

### 問題と目的

学校適応という概念は教育心理学を始めとする諸領域で度々用いられてきたが、長らく統一的な定義が存在しなかったため、アセスメントに用いる指標が研究間で統一されておらず、児童・生徒の学校適応に関するアセスメントが適切に行われているかどうかについては疑問の余地が残されていた。これを受けて、原田・竹本(2009)は先行研究で用いられてきた適応および学校適応の定義をレビューし、学校適応を、“主観的にも客観的にも、児童・生徒が学校生活を肯定的に捉えており、かつ、学校側からの要請にも適切に答えている状態、およびその状態に至る過程である”として、学校適応の包括的な定義を提唱している。よって、今後はこの定義に基づいて学校適応を構成する諸概念を具体的に記述していく必要があるといえよう。

原田・竹本(2009)の学校適応の定義にも見られるように、適応には主観的側面と客観的側面があり、学校適応について考察するためには両方の側面を考慮する必要がある。竹本(2009a,b)は、学校適応の主観的側面と客観的側面にそれぞれ着目し、生徒と教師にインタビュー調査を行い、木下(2003;2007)の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTAと表記)による理論化およびモデル化を試み、竹本(2009a)では生徒が考える適応的な生徒像をモデル化して学校生活主観的適応モデル(Figure 1)を、竹本(2009b)では教師が考える適応的な生徒像をモデル化して学校生

活客観的適応モデル(Figure 2)を、それぞれ作成している。

これらのモデルではカテゴリーとして、学校生活における対人関係である『豊かな人間性』、学習や進路に対する意識である『確かな学力』、学校生活における総合的な感情である『学校生活へのポジティブ評価』が共通して用いられており、学校生活主観的適応モデルに含まれる11個の概念および学校生活客観的適応モデルに含まれる9個の概念の中で【良好な友人関係】、【学習意欲】、【知識・技能】、【夢・目標への努力】、【問題の自己解決】、【居心地の良い場所】の6個の概念が共通しているなど、カテゴリーレベルにおいても概念レベルにおいてもモデルの共通性は高い。すなわち生徒と教師が考える学校適応の概念は、細部では若干異なるものの、全体的な共通性は高いといえよう。したがって、生活主観的適応モデルと学校生活客観的適応モデルに含まれる諸概念において共通の特徴を有する概念を統合し、概念の再定義やヴァリエーションの整理を行うことによって、主観的側面と客観的側面の両側面を捉えた学校適応の概念を生成することができると考えられる。

以上を踏まえ、本研究では、原田・竹本(2009)によって提唱された学校適応の定義に従い、学校生活主観的適応モデル(竹本, 2009a)と学校生活客観的適応モデル(竹本, 2009b)を統合する過程を通して、主観的側面と客観的側面の両側面を捉えた学校適応モデルを構築することを目的とする。

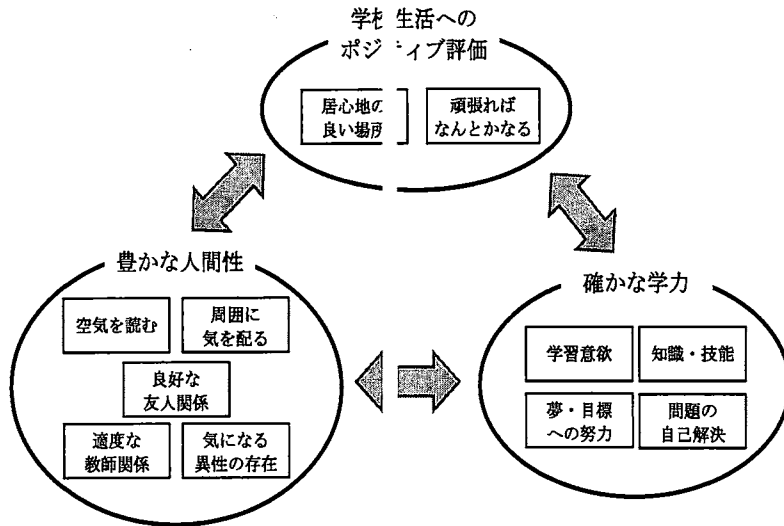


Figure 1 学校生活主観的適応モデル (竹本, 2009a)

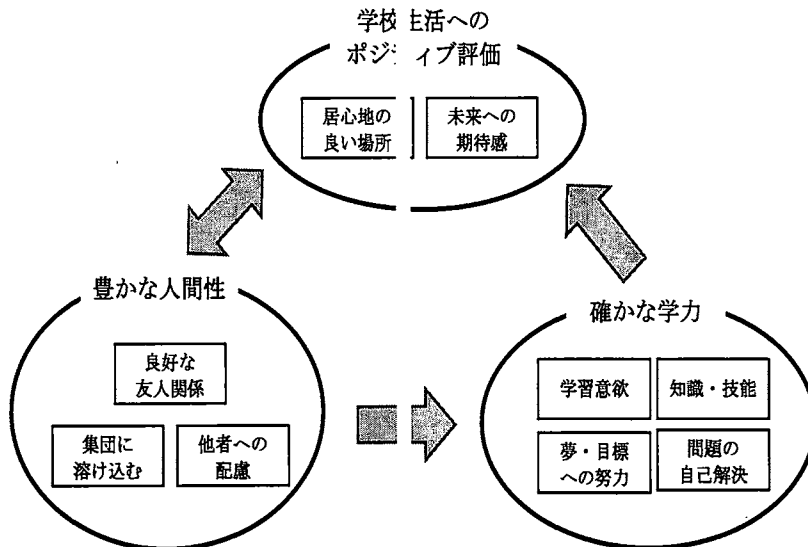


Figure 2 学校生活客観的適応モデル (竹本, 2009b)

方法

竹本 (2009a,b) のインタビューデータに対して M-GTA によるモデルの作成を行う。具体的には、学校生活主観的適応モデル (以下、モデル1と表記) と学校生活客観的適応モデル (以下、モデル2と表記) に含まれる概念を検討し、

概念の統合や再定義、ヴァリエーションの再分類を行うことによって学校適応モデルを作成する。

調査協力者 中学生6名(男子3名, 女子3名) と高校生7名 (男子3名, 女子4名) および中学校教員4名 (男性3名, 女性1名) と高等学

校教員3名（男性2名，女性1名）の合計20名

分析手続き M-GTA の提唱者である木下(2003)に準じ，以下の段階を踏んで行った。

i) 分析テーマと分析焦点者に照らしてデータの関連箇所に着目し，それを一つの具体例として，他の類似具体例をも説明できるような概念を生成する。ii) 概念を創る際に，分析ワークシートを作成し，概念名，定義，最初の具体例などを記入する。iii) データ分析を進める中で新たな概念を生成し，分析ワークシートは個々の概念ごとに作成する。iv) 同時並行で他の具体例をデータから探し，ワークシートに追加記入していく。v) 生成した概念の類似例を確認するだけでなく，対極例についても検討することで解釈が恣意的に偏る危険を防ぐ。vi) それ以上新しいサンプルを増やしても新たな知見が得られない状態（理論的飽和）に達したら分析を終了し，生成した概念同士の関係を図にしていく。vii) 複数の概念からなるカテゴリーを生成し，カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ，その概要を簡潔にモデル化および文章化する（仮説モデルの生成およびストーリーラインの作成）。

### 結果

以下，生成された概念は【 】で，カテゴリーは『 』で，それぞれ括弧で表すことにする。

#### 概念の統合・再定義

モデル1には11個の概念が，また，モデル2には9個の概念が，それぞれ含まれている。モデル1とモデル2の両方で同一名称が付けられた概念は細部には違いが見られたものの基本的には同質の概念であると判断されたため，そのままヴァリエーションを統合し，【良好な友人関係】，【学習意欲の維持】，【知識・技能の習得】，【問題の自己解決】，【夢・目標への努力】，【居心地の良い場所】を生成した。このとき，【学習意欲】を【学習意欲の維持】に，【知識・技能】を【知識・技能の習得】に，それぞれ概念名を

改めている。【学習意欲の維持】に関しては，学習意欲があることが大切なのではなく，学習意欲を維持していくことが大切であることを強調するためであり，【知識・技能の習得】に関しては，知識・技能を有していることが大切なのではなく，知識・技能を習得していくことが大切であることを強調するためである。

その後，残った概念について検討を行った。まず，モデル1の【空気を読む】と【周囲に気を配る】，およびモデル2の【集団に溶け込む】と【他者への配慮】は，それぞれ学校生活における集団機能の維持に関する概念として統合可能であると判断されたため，これらの概念を統合して【集団機能の維持】とした。また，モデル1の【頑張ればなんとかなる】とモデル2の【未来への期待感】を統合し，【時間的展望の確立】とした。【頑張ればなんとかなる】は現在を肯定的に捉えられるかどうかに関する概念であり，【未来への期待感】は過去を受容をも含めた未来に関する概念であるため，これらの概念は過去・現在・未来の一貫性に関する概念としてまとめることができるからである。そして，【適度な教師関係】と【気になる異性の存在】に関しては，両概念が学校生活に適応しようとする主体である生徒から生成された概念であり，教員と生徒の双方が最も重視しているカテゴリーである『豊かな人間性』に属していることを尊重し，学校適応の概念としてそのまま用いることとした。

以上より，学校生活への適応として，10個の概念が生成され，モデル1やモデル2と同様に，三カテゴリーにまとめられた（Table 1）。

#### 仮説モデルの作成

モデル1では，『豊かな人間性』，『確かな学力』，『学校生活へのポジティブ評価』の三つのカテゴリーは互いに影響を与え合うという関係が見られ（竹本，2009a），モデル2では，『確かな学力』は『学校生活へのポジティブ評価』に影響を与え，『学校生活へのポジティブ評価』と『豊

かな人間性』は互いに影響を与え合い、『豊かな人間性』は『確かな学力』に影響を与えるという関係が見られた(竹本, 2009b)。これらを踏

まえ、カテゴリ間の関係を検討する中で仮説が生成され(Table 2,3)、学校適応モデルが作成された(Figure 3)。

Table 1 学校適応の構成概念

カテゴリー	学校適応の構成概念	定義
豊かな人間性	集団機能の維持	自らが所属する集団の規則に従い、集団機能の維持に努めること。
	良好な友人関係	友達との良好な関係を築き、維持すること。
	気になる異性の存在	学校生活に対する満足感を増加させてくれる異性が身近にいること。
	適度な教師関係	教師と適度な関係性を保ち、必要に応じて援助要請ができること。
確かな学力	学習意欲の維持	学習に参加し、課題に取り組もうとする意欲を継続的に持つこと。
	知識・技能の習得	学習内容を理解し、新たな知識や技能を習得すること。
	夢・目標への努力	夢や目標を持ち、自らの進路を視野に入れながらそれらに向かって積極的に取り組むこと。
	問題の自己解決	生じた問題に対して自ら取り組み、解決していこうとすること。
学校生活へのポジティブ評価	居心地の良い場所	学校の中で居心地の良い時間を過ごせる場所を確保すること。
	時間的展望の確立	過去を受容し、現在を精一杯生きることによって肯定的な未来を思い描くこと。

Table 2 カテゴリ間の影響に関する仮説

仮説	ロー・データ
『豊かな人間性』は『確かな学力』に影響を与える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 例えば、勉強できる人がいて影響を受けたり。そう考えたら友達が多い方がいいと思います。(生徒 A)</li> <li>● どっちかって言ったら気持ちと気持ちのつながり。それをきちんと保つてるといふか、そういったことができればそこに物理的な、成績だとか、そういったものが出てくる。(教師 F)</li> </ul>
『確かな学力』は『豊かな人間性』に影響を与える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 勉強も一種のあれですよね。人に教えてあげたりとかで、居場所っていうか、人とつながりができるって感じで。(生徒 E)</li> <li>● 例えば勉強の良くできる子がいたら、その子になんかちょっとわかんないところ教えてもらったりとかする。(生徒 L)</li> </ul>
『豊かな人間性』は『学校生活へのポジティブ評価』に影響を与える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 人間関係が良ければ居心地もいいと思います。(生徒 F)</li> <li>● 人間関係を基にして、…その副産物として何か達成感になるような。(教師 F)</li> </ul>
『学校生活へのポジティブ評価』は『確かな学力』に影響を与える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 楽しいって感じを学校で持てるなら、まあ、学校来ようかなってなつて、学校に来たら授業を受けるし、授業を受けてれば、まあ、少しずつでも学力はついてくるから。(生徒 C)</li> </ul>
『確かな学力』は『学校生活へのポジティブ評価』に影響を与える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>● まあ、でも極端に周りより成績が悪かったりできないってことにコンプレックスを持つと、それはそれでいるのがつらくなるっていうのはあるかもしれないですね。(生徒 F)</li> <li>● 学校の中で居場所があることが大事。で、例えば授業が一定レベルわからないと授業の中に自分の居場所はなくなるわけや。(教師 G)</li> </ul>
『学校生活へのポジティブ評価』は『豊かな人間性』に影響を与える。	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 学校に自分から来たいって、集団に自分から参加したいって思う、そういう状態を作りたい。(教師 A)</li> <li>● 明るいとか、笑ってるとか、よくしゃべるとか、楽しそうな感じ。別に学校来るのが苦でもないし、みんなとワイワイやってるのが楽しそうな感じ。(生徒 D)</li> </ul>

Table 3 学校適応過程に関する仮説

仮説	ロー・データ
『豊かな人間性』、『学校生活へのポジティブ評価』、『確かな学力』のバランスが大切である。	● 体調悪くても学校来れるような感じで、体調良いに越したことはないけど、悪くてもなんとかなるし。バランス悪い状態になって、それでそのバランスに耐えられなくなって、…風邪引いてて学校に来れてる状態から、風邪こじらせて来れなくなるって感じ。(生徒 C)
『豊かな人間性』は学校適応の主要な要因である。	● 一番重要なのは人間関係かなっていうのははっきり言うとそうですね、それが一番だと思います。(生徒 F) ● 学校生活に適応できるかどうかのポイントは、…人間関係が一番大きいんじゃないかと思う。…友達がおるから学校に来るんやっていうのが非常に多いような気がする。(教師 C)

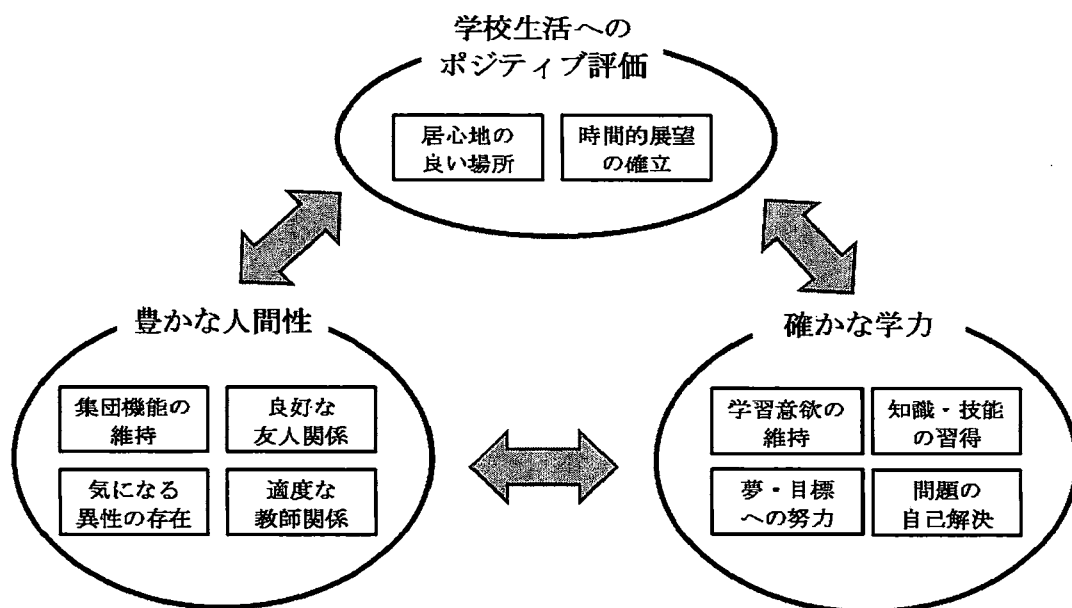


Figure 3 学校適応モデル

ストーリーライン

ストーリーラインとは、生成した概念とカテゴリーだけで分析結果を簡潔に文章化することである。ストーリーラインを書くこと自体が解釈であり、最後の分析であるといえるため、この作業は非常に重要である(木下, 2003)。以下、本研究における分析結果のストーリーラインを述べる。

学校適応は、主観的にも客観的にも『豊かな人間性』を中心にして構成される。『豊かな人間性』を有している生徒は、【良好な友人関係】や【適度な教師関係】を築くことができ、対人関

係を構築・維持する能力に長けているため、学校生活において【居心地の良い場所】を確保しやすくなる。また、対人関係の中で自己と他者を比較することによって自己理解を深め、過去から現在を経て未来に通じる自己イメージを構成し、【時間的展望の確立】に至ると考えられる。そして、【居心地の良い場所】と【時間的展望の確立】によって構成される『学校生活へのポジティブ評価』は、生徒の生活を安定させ、学習に取り組む下地を整える役割を果たしており、これによって『確かな学力』の形成が促される。そして『確かな学力』を有している生徒は、他

の生徒から学習などにおいて質問を受けることが多く、他者と関わる時間が増え、『豊かな人間性』を育む機会が増加する。したがって、『豊かな人間性』→『学校生活へのポジティブ評価』→『確かな学力』→『豊かな人間性』→…』というサイクルが想定される。

同様に、『豊かな人間性』を有している生徒は教師と適度な関係を維持しているため、授業への動機付けが高く、友人関係の良好さも加わってグループ学習等での学びが促進される（『確かな学力』の向上）。そして、学校のカリキュラムは学習が中心であるから、授業が理解でき、勉強が楽しいと感じることは、学校での大部分の時間を充実して過ごせているという認知、すなわち『学校生活へのポジティブ評価』につながる。その後、『学校生活へのポジティブ評価』は学校で過ごす時間を共有している友人や教師との関わりを促進させ、『豊かな人間性』を育んでいく。したがって、『豊かな人間性』→『確かな学力』→『学校生活へのポジティブ評価』→『豊かな人間性』→…』というサイクルが想定される。

このように、学校適応を構成する三カテゴリーである『豊かな人間性』、『確かな学力』、『学校生活へのポジティブ評価』は互いに影響を及ぼし合いながら変容していくと考えられる。

### 考察

#### 『豊かな人間性』

学校適応における『豊かな人間性』は、【集団機能の維持】、【良好な友人関係】、【気になる異性の存在】、【適度な教師関係】で構成されている。これらの概念は対人関係の円滑さに関する内容を多く含んでいることから、『豊かな人間性』について考察する際のキーワードとして社会的スキルをあげることができよう。社会的スキルとは、人間関係の円滑な形成や維持に必要とされる技能であり、対人関係を円滑に進める具体的な行動（菊地、1988）や学習可能な対人関係を円滑に運営する適応能力（大坊、1998）を意味

する。そして、社会的スキルは学習することによって習得可能であるという点が強調されており、社会的スキルを向上させることを目的とした実践的な研究が数多く行われている。例えば、石川・小林（1998）は小学生に対して、i）適切な社会的スキルを用いる必要性についての教示、ii）問題場面の提示、iii）モデリングの師範、iv）役割交代をしながらのロールプレイング、v）フィードバック、vi）般化のための宿題の決定、といった一連の社会的スキル訓練を実施し、社会的スキル訓練は攻撃性の高い子どもや引っ込み思案の子どもにも有効であることを明らかにしている。また、江村・岡安（2003）は、社会的スキル訓練を行うことによって孤独感の減少や友人関係の向上などの効果が生じること指摘している。したがって、児童・生徒に社会的スキルを習得させる試みは、いじめや不登校などの問題に対する予防的・開発的援助の一つの方策として捉えることができ、『豊かな人間性』の向上に寄与することが予想される。

#### 【集団機能の維持】

本研究における集団機能とは、困っている人がいたら助けたり、クラスの取り組みに協力したりするなどといったように、集団での活動に積極的に参加することを意味する。集団には目標や規範が存在し、集団目標や集団規範が共有されなくなったとき、集団機能の維持は困難となり、最悪の場合は学級崩壊に至る可能性がある。したがって、学校生活への適応を捉える際に、集団目標や集団規範が共有されているかどうかは非常に重要な観点となり、学校における集団生活を維持するためには最低限必要な概念であるといえよう。

#### 【良好な友人関係】

給食やそうじの時間、休み時間など、学校生活では生徒同士で過ごす時間は少なくないが、この時間を一緒に楽しめる友人がいなければ学校生活は孤独で退屈なものになることが予想される。実際、所属グループがなく親友もいない子どもたちは不登校傾向を有すること（伊藤、

2002) や、長期にわたって友人がいなかったり疎外されたりすることが後の情緒的な問題行動を予測することが明らかにされており (Ladd & Troop-Gordon, 2003), 友人関係が学校生活に及ぼす影響は大きいと考えられる。本研究においても、良好な友人関係が学校適応を導くことが示唆され、友人関係と学校適応はかなり密接な関連があることが改めて明らかになったといえよう。

#### 【気になる異性の存在】

恋愛は中学生や高校生にとって最も関心が向けられる事柄の一つであり (宮武, 1998), 性役割の発達や内的成長の原動力になるため (鈴木・松井・井上・宮武, 1997), 異性との関係が学校生活に与える影響は決して小さくはないことが予想される。特定の他者に強い恋愛感情を抱いている人ほど自己の成長を実感していることが明らかにされており (Ruvolo & Brennan, 1997), 異性や恋愛に関心を持つことは学校生活を楽しく充実して送る上で効果的に作用すると考えられ、【気になる異性の存在】は学校適応の構成要素の一つであると捉える必要があるといえよう。

#### 【適度な教師関係】

生徒にとっての重要な他者には、友人や両親だけでなく教師も含まれていると考えられるが、教師は、友人、両親、兄弟姉妹などと比較して最も重要度が低い関係であると認知される傾向にある (Lempers & Clark-Lempers, 1992)。つまり、生徒にとって教師は重要な他者に含まれるものの重要度は低いという微妙な位置付けの他者であると考えられる。生徒にとって教師は学校生活で接する大人の筆頭であるため、決してその存在が無価値であったり無意味であったりするわけではないが、教師は生徒を評価する立場にあり、生徒は教師から評価される立場にあることを考慮すると、生徒は教師と適度な距離を保ちながら関係を維持することが望ましいと捉えているといえよう。

#### 『確かな学力』

学校適応における『確かな学力』は【学習意欲の維持】、【知識・技能の習得】、【夢・目標への努力】、【問題の自己解決】で構成されている。確かな学力の育成に関する重要な視点として、中央教育審議会 (2003) では、i) 知識や技能を剥落させることなく自分の身に付いたものとする、ii) それを実生活で生きて働く力とすること、iii) 思考力・判断力・表現力や学ぶ意欲などを高めること、が指摘されている。また、2006年に改正された教育基本法や学校教育法においては、学力の重要な要素として、i) 基礎的・基本的な知識・技能の習得、ii) 知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、iii) 学習意欲、の三点が指摘されている (中央教育審議会, 2008)。つまり、確かな学力とは、学習意欲、知識・技能、思考力・判断力・表現力、問題解決能力などが複合的に組み合わされた概念であると捉えることができよう。

#### 【学習意欲の維持】

意欲には、状況意欲、文脈意欲、パーソナリティ意欲の三つのレベルが存在することが指摘されている (鹿毛, 2004)。状況意欲とは刻一刻と変化するような移ろいやすい意欲を指し、文脈意欲とはある特定の活動内容や領域に対応した意欲を指し、パーソナリティ意欲とは生活全般に影響を及ぼすその人固有の統合的な意欲のあり方を指す。つまり、意欲には「波」があり、興味や注意力ばかりでなく、感情や体調の影響を受け、学習内容や領域によっても異なり、個人差があると考えられる。このように意欲を、状況意欲、文脈意欲、パーソナリティ意欲の三つのレベルに分けて捉えようと、パーソナリティ意欲は生徒個人固有の意欲であるため、教師の働きかけによって高めることができる意欲は状況意欲と文脈意欲であると考えられる。これらの意欲を高めるためには、学習しやすいようにクラスの雰囲気を整えるなどの工夫が必要であり、学習によって自己が成長していると感じる



ことができれば学習意欲は高まる(神藤, 1998)ことから、学習において成功体験を積み上げていくことが重要であるといえよう。

学習意欲に関する概念は、主観的適応(竹本, 2009a)、客観的適応(竹本, 2009b)を問わず抽出されており、学校生活に適応する上で、何らかの課題に意欲的に取り組むことは必須であると考えられる。ただ、学習意欲に影響を及ぼす要因に関する教師と生徒の認知にはかなりのズレがあり、例えば、教師は生徒を褒めることが学習意欲を高めると認知しているが、生徒自身は褒められたとしても学習意欲がそれほど高まるわけではないと認知していることが明らかにされている(吉田・山下, 1987)。したがって、教師は生徒の視点も考慮しながら、どうすれば生徒の学習意欲を高めることができるのかについて考えていく必要があるといえよう。

#### 【知識・技能の習得】

学習の当事者である生徒は学校生活の中で学習活動をあまり重視していないことが多く、【知識・技能の習得】に関しては教師と生徒の間に意識のズレが生じていることが推測される。しかし、各学校段階において最低限必要な知識・技能を身に付けることは非常に重要であり(中央教育審議会大学分科会, 2007)、生徒が学習活動をどのように捉えていたとしても【知識・技能の習得】は学校の主要な機能であることに変わりはない。したがって、生徒が学校生活に適応するためには学習活動を自らの発達課題として受け止め、必要とされる知識・技能を習得していくことが望ましいと考えられる。

#### 【夢・目標への努力】

目標に関する先行研究の中でも、学習に関する内容を扱った研究は多く、生徒の学習目標は次の二つに大別されている(石田・川村, 2008)。一つは、学習そのものを価値付けし、課題の熟達を通して自分自身の能力の発達と向上を目指す、努力を重視する目標であり、もう一つは学習における相対的評価を強く意識し、高い能力や評価の獲得を目指す、能力を重視する目標で

ある。【夢・目標への努力】にはこれらの学習に関する目標だけでなく生活全般に関する目標が含まれる。夢や目標は人それぞれであり、個人差も大きいですが、何らかの目標を持ち、それを実現させるために計画を立てながら継続的に努力することは学校生活を充実して送る上で必要であろう。

#### 【問題の自己解決】

ストレスへの対処方略には、問題焦点型対処、情動焦点型対処、社会的支援の探索、回避・逃避型対処の4種類が見出されており(杉山, 2002)、生徒はこれらの対処方略を用いながら学校生活を送っていると考えられる。問題焦点型対処とは、その状況において生じている問題を解決することを通してストレス値を減じようとするを目的とした対処方略であり、情動焦点型対処とは、具体的な問題解決ではなく、ストレス状況で喚起された不快な情動状態を鎮め、調整するための対処方略である(Folkman & Lazarus, 1980)。また、社会的支援の探索とは他者に援助を要請する対処方略であり、回避・逃避型対処とはストレスを生じさせる問題について考えないようにする対処方略である。

これらのストレス対処方略を自ら主体的に行使する能力を高めようとする教育プログラムとしてストレス・マネジメント教育があげられる。ストレス・マネジメント教育とは、ストレスに対する自己管理を効果的に行えるようにすることを目的とした働きかけであり、ストレスの本質を知り、ストレスの成立を未然に防ぐ手段を修得させることを目指した健康教育である(児玉, 1997)。生徒が学校生活に適応していくためには自ら問題に対処する能力が必須であり、今後、ストレス・マネジメント教育が学校で実施され、生徒の学校適応を促進させることが期待される。

#### 『学校生活へのポジティブ評価』

学校生活への包括的な感情や評価を表す『学校生活へのポジティブ評価』は、【居心地の良い場所】と【時間的展望の確立】によって構成さ

れており、『学校生活へのポジティブ評価』には学校生活における人間関係や学習活動で生じる感情が反映されているため、このカテゴリーはこれまで学校適応感として捉えられてきた領域に相当すると考えられる。

#### 【居心地の良い場所】

ある種の日常的疎外感情が「自分の居場所がない」という言葉を通して表現されることがあり(堤, 2002), 居心地の良い場所を確保できない生徒は疎外感や孤独感などのネガティブな感情を抱くことが予想される。しかし, ネガティブな感情から逃れるために居心地の良い場所を獲得しようと試みるのが人格形成を促進する(宮下, 1995)と捉えることも可能であるため, 仮にある時点で居心地の良い場所が確保されていないとしても, 学校生活の中で居心地の良い場所を作り出そうと努力しているのであれば, それは学校適応への着実な歩みとして評価することができよう。ただ, 疎外感の高い者ほど自己の過去や未来を否定的に捉える傾向があることが明らかにされており(宮下, 1994), 居心地の良い場所がないことによって【時間的展望の確立】に悪影響が及ばないよう注意する必要があると考えられる。

#### 【時間的展望の確立】

時間的展望は, 認知, 欲求・動機, 感情・評価の三側面とそれらを支える基礎的認知能力から構成されていると捉えることができ(都筑, 1999), 時間的展望が現実場面での行動に何らかの影響を与えることが示唆されている。また, 過去・現在・未来の間には規定関係があり(白井, 2008), 相互に関連が深いことを踏まえると, 学校適応について考察するためには現在や未来だけでなく過去についても考慮しておく必要があると考えられる。

そして, 【時間的展望の確立】は青年期の発達課題であるアイデンティティの確立の一部として捉えることができる。アイデンティティは, 連続性(自分自身が時間的に連続しているという自覚)と斉一性(自分が他の誰でもない自分

であるという自覚)によって構成され(Erikson, 1959), 過去・現在・未来の自分が連続しているという感覚を持つことが重要である。自己を過去・現在・未来の連続体として捉えることができる生徒は学校生活での自己を一貫して肯定的に評価することができ, 学校生活に適応しているという感覚を獲得しやすくなると考えられる。

### 総合考察

#### 学校適応と生きる力

21世紀は, 政治・経済・文化を始めとする社会のあらゆる領域において新しい知識・情報・技術が活動の基盤として飛躍的に重要性を増す, いわゆる知識基盤社会の時代であると言われており(中央教育審議会, 2005)。また, 知識基盤社会の特質として, i) 知識には国境がなく, グローバル化が一層進む, ii) 知識は日進月歩であり, 競争と技術革新が絶え間なく生まれる, iii) 知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く, 幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる, iv) 性別や年齢を問わず参画することが促進される, などがあげられ(中央教育審議会, 2008), 知識基盤社会の中では「生きる力」を育むという理念はますます重要になっている。生きる力とは, 将来の職業や生活を見通して, 社会において自立的に生きるために必要とされる力であり(中央教育審議会, 2007), 生きる力の知の側面として確かな学力の育成が重要視され, 今後の学校教育が目指す方向であると位置付けられている。

学校適応モデルにおいて『確かな学力』に影響を与える要因として『豊かな人間性』と『学校生活へのポジティブ評価』が指摘され, 特に『豊かな人間性』は学校生活への適応の中核を担う概念であることが明らかにされた。したがって, これからの学校教育では, 『豊かな人間性』の育成を中心に据え, 『豊かな人間性』を基盤とした『確かな学力』の形成を図り, 波及的に生きる力の育成につなげていくことが大切であると考えられる。

### 『豊かな人間性』と『学校生活へのポジティブ評価』の関係

学校生活における対人関係と感情や評価には相互に規定関係があることがこれまで数多くの研究で実証されている。例えば、社会的スキルが高い生徒は低い生徒よりも学校嫌い感情が有意に低いこと(沖・藤生, 2003)、仲間からの人気や友人関係の質といった社会的機能は学校への肯定感や不安感と関係していること(Ladd, 1990)、「自分は先生から好かれている」という認知は学校享受感の増大やストレス反応の低減に影響を及ぼしていること(山本・仲田・小林, 2000)、などがあげられる。このように、学校生活における対人関係は学校生活全般に対する感情や評価に大きな影響を及ぼすため、社会的スキル訓練や構成的グループエンカウンターなどを実施することによってクラスの雰囲気を整え、『豊かな人間性』が育まれる環境を整備することは学校適応への支援として非常に重要であると考えられる。

### 『学校生活へのポジティブ評価』と『確かな学力』の関係

学習活動での達成感や充実感、あるいは反対に無力感や挫折感は、学校生活全般への評価に大きな影響を与えることが予想される。よって、教師を始めとする心理教育的援助サービスの提供者は生徒の感情にも気を配り、『確かな学力』の向上と『学校生活へのポジティブ評価』の形成を両立させることが求められるといえよう。

学校生活の大半を占めるのは授業の時間であり、『確かな学力』が著しく不足している場合は授業が理解できないため、学校生活の大半は退屈な時間を過ごさなければならないことが予想される。したがって、この場合、『学校生活へのポジティブ評価』を形成することは難しく、逆に学校生活へのネガティブ評価が形成される可能性がある。特に、授業が理解できないと認知している生徒は理解できていると認知している生徒に比べて学習場面で不快な出来事を経験し

やすく、ストレス反応を表出しやすいため(松田・玉瀬, 2002)、失敗が積み重なれば学習性無力感の状態に陥ることも想定される。このような状態では学校生活に期待感を持つことも難しくなり、自分には居場所がないと感じることも増えるため、学習面でのサポートは『確かな学力』を身に付けさせるためだけでなく、『学校生活へのポジティブ評価』を形成する上でも重要になってくるといえよう。

### 『確かな学力』と『豊かな人間性』の関係

学習場面で困難に直面した際、身近な他者に援助を求めることは適切な学習方略の一種であり(Karabenick & Knapp, 1991)、生徒は授業などの学習場面で周囲の友人に援助を求めることが多い。学業的援助要請は人間関係に関わる方略であるため、社会的な要因の影響を大きく受けることが指摘されており(伊藤, 2007)、他者との関係が良好ではない場合、援助要請行動は抑制されることが予想される。こういった意味において、学習は人間関係とも密接に関連すると考えられる。

生徒は友人や教師と様々な活動を共有しながら相互に影響を及ぼし合っており、特に学習面においては友人から多大な影響を受けることが繰り返して指摘されてきた(岡田, 2008)。例えば、ポジティブな友人関係は学習に対する意欲(吉田・山下, 1987)や学業達成(Guay, Boivin, & Hodges, 1999)を向上させるが、ネガティブな友人関係は学業成績を低下させることが示唆されており(Guay et al., 1999)、学習場面においても友人関係は重要な意味を持っている。生徒の友人関係は相互の情報交換やモデリングなどを通して学習への従事や意欲に影響することが予想されるため(Ryan, 2000)、生徒は【良好な友人関係】を基盤として友人との間で学習に関する相互作用を行い、その経験によって学習に対する意欲や学業達成が促進されていることが推測される。

### まとめと今後の課題

本研究では、原田・竹本(2009)によって提唱された学校適応の定義に基づき、学校生活主観的適応モデル(竹本, 2009a)と学校生活客観的適応モデル(竹本, 2009b)を統合することによって、学校適応のモデル化を試みた。その結果、『豊かな人間性』、『確かな学力』、『学校生活へのポジティブ評価』の三要素によって構成される学校適応モデルが作成され、これら三要素は互いに影響を与え合うことが示唆された。

今後は作成されたモデルを教育実践に活用することが求められるため、学校適応モデルに対応した学校適応尺度を作成することが望ましいと考えられる。なぜなら、学校適応モデルに対応した尺度を活用することによって、学校適応の定義・モデル・尺度が理論的に統一された形でアセスメントを行うことが可能になるからである。

### 引用文献

- 中央教育審議会 (2003). 初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)
- 中央教育審議会 (2005). 我が国の高等教育の将来像(答申)
- 中央教育審議会 (2007). 教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ
- 中央教育審議会 (2008). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)
- 中央教育審議会大学分科会 (2007). 学士課程教育の再構築に向けて(審議経過報告)
- 大坊郁夫 (1998). しぐさのコミュニケーション—人は親しみをどう伝えあうか—サイエンス社
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, **51**, 339-350.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: Norton. (Erikson, E. H. 小比木啓吾(訳) (1982). 自我同一性—アイデンティティとライフ・サイクル—誠信書房)
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, **21**, 219-239.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement. *Journal of educational psychology*, **91**, 105-115.
- 原田克巳・竹本伸一 (2009). 学校適応の定義—児童・生徒が学校に適応するという—金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, **1**, 1-9.
- 石田靖彦・川村祥世 (2008). クラスの目標構造が生徒の学習行動に及ぼす影響—生徒のコンピテンスの違いに着目して—愛知教育大学教育実践総合センター紀要, **11**, 255-261.
- 石川芳子・小林正幸 (1998). 小学校における社会的スキル訓練の適用について—小集団による適用効果の検討—カウンセリング研究, **31**, 300-309.
- 伊藤美奈子 (2002). 不登校気分の背景にある休み時間イメージと学校適応, 親友とグループの有無—不登校予備軍に注目して—お茶の水女子大学人文科学紀要, **55**, 275-286.
- 伊藤崇道 (2007). 自ら学ぶ方略を育てる 中谷素之(編) 学ぶ意欲を育てる人間関係づくり—動機づけの教育心理学—金子書房 Pp.13-31.
- 鹿毛雅治 (2004). 「動機づけ研究」へのいざない 上 淵寿(編) 動機づけ研究の最前線 北大路書房 Pp.1-28.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J.R. (1991). Relationship of Academic Help Seeking to the Use of Learning Strategies and Other Instrumental Achievement Behavior in College Students. *Journal of Educational Psychology*, **83**, 221-230.
- 菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する—一向社会的行動の心理とスキル—川島書店
- 木下康仁 (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—弘文堂
- 児玉昌久 (1997). ストレス・マネジメントの基本的な考え方 竹中晃二(編) 子どものためのストレス・マネジメント教育—対症療法から予防措置への転換—北大路書房 Pp.34-40.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peer in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, **61**, 1081-1100.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of

- children's psychological adjustment problems. *Child Development*, **74**, 1344-1367.
- Lempers, J. D., & Clark-Lempers, D. S. (1992). Young, middle, and late adolescents' comparisons of the functional importance of five significant relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, **21**, 53-96.
- 松田由美・玉瀬耕治 (2002). 中学生の学校ストレスと授業理解感・被尊重感 教育実践総合センター研究紀要, **11**, 35-42.
- 宮武朗子 (1998). 異性交際の始まり(中学校) 現代のエスプリ, **368**, 29-39.
- 宮下一博 (1994). 疎外感の要因に関する研究—家庭環境及び自己概念に焦点を当てて— 千葉大学教育学部研究紀要(第1部), **42**, 71-83.
- 宮下一博 (1995). 疎外感と創造性 千葉大学教育学部研究紀要(教育科学編), **43**, 7-11.
- 岡田涼 (2008). 友人との学習活動における自律的な動機づけの役割に関する研究 教育心理学研究, **56**, 14-22.
- 沖郁子・藤生英行 (2003). 中学生の社会的スキルと学級不適応感との関係 教育相談研究, **41**, 39-48.
- Ruvolo, A. P., & Brennan, C. J. (1997). What's love got to do with it? Close relationships and perceived growth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **23**, 814-823.
- Ryan, A. M. (2000). Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School. *Educational Psychologist*, **35**, 101-111.
- 神藤貴昭 (1998). 中学生の学業ストレスと対処方略がストレス反応および自己成長感・学習意欲に与える影響 教育心理学研究, **46**, 442-451.
- 白井利明 (2008). 学校から社会への移行 教育心理学年報, **47**, 159-169.
- 杉山成 (2002). 目標に纏わるストレスへの対処方略 小樽商科大学人文研究, **103**, 105-114.
- 鈴木信子・松井豊・井上果子・宮武朗子 (1997). 中学生の恋愛意識(5) 日本教育心理学会総会発表論文集, **39**, 143.
- 竹本伸一 (2009a). 学校生活主観的適応モデルの作成—生徒が考える適応的な生徒— 日本心理臨床学会大会発表論文集, **28**, 209.
- 竹本伸一 (2009b). 学校生活客観的適応モデルの作成—教師が考える適応的な生徒— 日本心理学会大会発表論文集, **73**, 1254.
- 堤雅雄 (2002). 「居場所」感覚と青年期の同一性の混乱 島根大学教育学部紀要(人文・社会科学), **36**, 1-7.
- 都筑学 (1999). 大学生の時間的展望—構造モデルの心理学的検討— 中央大学出版部
- 山本淳子・仲田洋子・小林正幸 (2000). 子どもの友人関係認知および教師関係認知とストレス反応との関連—学校不適応予防の視点から— カウンセリング研究, **33**, 235-248.
- 吉田道雄・山下一郎 (1987). 児童・生徒の学習意欲に影響をおよぼす要因と現職教師の認知 教育心理学研究, **35**, 309-317.