

学校生活における自己の価値観と周囲に対する評価とのずれが 中学生の適応に与える影響

光成 芳*・山本 奨**・大谷 哲弘**

(2018年2月14日受付)

(2018年2月14日受理)

Kaoru MITSUNARI, Susumu YAMAMOTO, Tetsuhiro OHTANI

The Influence of the Gap between One's own Values in School Life and One's Evaluation of Surroundings on the
Adaptation of Junior High School Students

本研究では学校生活の「学習」「部活動」「学校行事」「教師関係」「友人関係」のそれぞれにおいて個人の価値観と、価値観についての周囲への評価を測定し、一致している、または、ずれていることが学校適応感にどのように影響しているのかについて、ストレス反応を測定することで調査した。その結果、本人の高い意欲や価値観と周囲に対する評価が一致している場合は心理的に適応的な状態であることが明らかになった。一方で周囲への評価とのずれがある場合、「学習」では身体的反応、「部活動」では不機嫌・怒りと抑うつ・不安、「学校行事」と「友人関係」では抑うつ・不安、「教師関係」では無気力のストレス反応が検出された。よって、中学生の心理的な適応感を高めるためには、学校生活に対して自分自身の高い意欲や価値観、良好な関係のみ必要というのではなく、周囲との一体感や、価値観を共有していることが非常に大切であることが推察された。

キーワード：中学生、学校適応感、ストレス反応

問題と目的

「学校適応感」とは、学校という環境に対し、個人と環境の関係から生じる状態への認知の総称であり、主観的な適応状態である(水野, 2016)と考えられている。これまで児童や生徒の主観的な適応状態に関する研究が盛んに行われてきており、例えば渡辺・大重(2011)が個人の部活動に対する高い意欲が学校への適応感を高める可能性を示唆したように、「部活動」をはじめ「友人関係」や「教師関係」、「学習」など、様々な領域での知見が蓄積されてきた。

一方で、これまでの個人の主観的な状態のみを測定する研究に対し、大久保・加藤(2005)は、ストレスナーなど、個人変数に対応した環境変数との関係も合わせて考えなければならないと指摘している。岡田(2015)も、学校適応を「主体と環境の調和的關係」ととらえ、①個人の内的環境における適応、②個人の外的環境における適応、という二つの適応を「心理的適応」として、学校適応を捉える材料としている。また、石津・安保(2009)は学校適応に関して個人内要因と環境要因の関連性を検討し、他者との関係によって影響を受ける環境要因が適応を支えるべく作用するこ

* 岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, ** 岩手大学大学院教育学研究科

とを明らかにした。学校という環境を構成している要素は数多く存在すると考えられるが、学校環境において生徒にとって一番身近な存在となるものは、友人も含めた周りの生徒達であると考えられる。しかし、学校での適応研究において、個人の主観的な状態と、自分にとって学校という環境を構成しているであろう周囲の生徒との調和という要素にまで着目した研究は見当たらない。従来のように、良好な友人関係を築くことが適応感が高まる（石田・吉田，2015）や、学業成績の向上や、学校行事に対して意欲的で魅力を感じている生徒が適応感が高い（橘川・高野，2006）、また大前（1998）が明らかにした学校適応感の因果として教師との良好な関係が必要である、などのような、適応感に関して個人の主観的な価値観や意欲が単に高いか低いかで終始するのではなく、個人の環境との調和という観点から、自己と周囲の価値観の一致と不一致の関係性について検討する必要があるのではないだろうか。

そこで本研究では学校生活における個人の価値観と周囲への評価とのずれが学校適応感にどのような影響が起るのか、検討を行っていく。ところで生徒の適応感とは相互の関係の中で変化していくもので測定することが非常に困難であると考えられる。生徒の適応状態を予測するための心理的適応の指標として、ストレス反応が取り挙げられているが（下田・石津・榎村，2014）、本研究でも適応感をストレス反応で測定することとした。研究ではまず、学校生活における自己の価値観と、周囲に対する評価を測定するための尺度を開発する。次に学校生活における様々な場面や関係の中で、自己の価値観と周囲に対する評価のパターンごとに中学生のストレス反応にどのような影響を与えているのかについて明らかにする。

研究 I

目的

中学生に共通する学校生活における自己の価値観と、周囲に対する評価を測定するための価値観

尺度を開発し、その信頼性と妥当性を確認することが目的である。

方法

尺度項目の作成

一般的に適応感研究の多くで適応の要因として取り上げられる「学習」、「部活動」、「学校行事」の3つの「場面」と、「教師関係」、「友人関係」の2つの「関係」に関して、これら「場面」と「関係」を測定する2つの尺度の項目の作成を行い、それぞれについての今現在の価値観や考えについて問うていくこととした。

項目の作成は石田（2009）の学校適応感尺度を参考に、学校心理学の大学院生2名と大学院教員2名の協力のもと、中学生が理解しやすいか、意味が1つに捉えられるか、地域や時間と共に変化するものではないか、など検討した。加えて今回の調査は、中学生に共通する学校生活における自己の価値観と、周囲に対する評価を測定する目的のため、自己の価値観を計るものには項目の文頭に「わたしは」を、周囲に対する評価を問うものには「みんなは」という文を付け加えている。ワーディングについてはさらに「わたしは」と「みんなは」に続く部分は、同じ質問を繰り返すことで並列して比較可能な統計処理が行えるよう、例えば場面についての質問項目では、「○（○には場面の名前）に対するやる気がある」や「○に対し、一生懸命取り組みたい」のように、どの場面でも同じ文言になるよう語調を整えた。同じく対人関係についての項目でも「○（○には関係の名前）に認められたい」や「○との約束を守りたい」のように「わたしは」と「みんなは」で同じ文言にそろえた。

これらの質問を「学校生活に関するアンケート」と題し、全80項目（場面に関する質問60項目、関係に関する質問20項目）での調査を行った。「わたしは」と「みんなは」についてのそれぞれの項目について「とてもあてはまる」（5点）から「全くあてはまらない」（1点）までの5件法で回答を求めた。

調査時期

2016年3月

調査対象

中学生107名（男子54名，女子53名）

調査手続きと倫理的配慮

質問紙は無記名方式で調査対象者の在籍する学級単位で行った。担任教師の指示のもと授業時間などを用いて実施された。学年と性別，出席番号の記入を求めた。フェイスシートには，回答は本人の自由意志であり，強制ではないこと，個人のプライバシーは保護されることを明記した。以上の手続きおよび研究協力について，学校長からの承諾を得た。

結果と考察

場面に関する項目の探索的因子分析

106名から回答を得た。「学習」「部活動」「学校行事」の場面に関する40項目に対し，因子分析（最尤法，Promax回転）を行った。その結果，2因子が抽出され，因子負荷量の絶対値0.7以上を基

準にし，また作成するこの尺度が今度，学校現場での支援に活用しやすいよう可能な限り項目数を減らすことで中学生に負担をかけずに，また「良い結果を残したい」や「一生懸命取り組みたい」などのような生徒の能動的な価値観を測定できる24項目を採用した。

そこでこれら24項目による因子分析（最尤法，Promax回転）を再度行った結果，最終的に2因子が抽出された（TABLE 1）。第I因子は「わたしは」に関する項目で「やる気がある」や「一生懸命取り組みたい」，「良い結果を残したい」「目標が明確である」の4項目をそれぞれ3場面で構成している。第II因子は「みんなは」に関する質問で，「わたしは」同様，「やる気がある」や「一生懸命取り組みたい」，「良い結果を残したい」「目標が明確である」の4項目をそれぞれ3場面で構成している。第I因子を「場面—わたし」因子，第II因子を「場面—みんな」因子とそれぞれ命名した。

＜項目＞	因子負荷量	
	I	II
I 場面—みんな (α = .92)		
16. みんなは目標が明確である	.938	-.018
15. みんなは良い結果を残したい	.892	-.034
14. みんなは一生懸命に取り組みたい	.854	-.020
12. みんなはやる気がある	.729	.074
II 場面—わたし (α = .91)		
6. わたしは一生懸命に取り組みたい	-.007	.891
4. わたしはやる気がある	.002	.865
7. わたしは良い結果を残したい	.047	.822
b8. わたしは目標が明確である	.058	.808
因子間相関		
	I	II
	II	.401

TABLE 1 場面に関する項目の因子分析結果と因子間相関

	場面—わたし	場面—みんな
場面—わたし	—	.623***
場面—みんな		—

***p < .001

TABLE 2 場面価値観の低位尺度間相関

場面に関する項目の信頼性についての検討

因子分析結果において、各因子に高い負荷量を示した項目の合計得点を算出し、それぞれ「場面—わたし」得点、「場面—みんな」得点とした。それらの項目の内的整合性を検討するため、Cronbachの α 係数を求めた。その結果、「場面—わたし」、「場面—みんな」の α 係数はそれぞれ.91と.92であり、内的整合性が確認された。そしてこの「場面—わたし」、「場面—みんな」の2つを下位尺度とし、24項目で構成される「学校場面価値観尺度」を作成した。また、再検査信頼性の検討のために算出した再検査係数(ρ)は、「場面—わたし」については.472、「場面—みんな」は.431と、中程度の正の相関が得られた。なお、下位尺度間相関についてPearsonの積率相関係数を算出したところ.623であり、2つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。(TABLE 2)

作成した本尺度は合計で24項目からなり、教育・研究のための簡便な尺度として有用性が期待できる。

関係に関する項目の探索的因子分析

106名から回答を得た。「教師関係」「友人関係」の対人関係に関する40項目に対し、因子分析(最尤法, Promax回転)を行った。その結果、2因子が抽出され、因子負荷量の絶対値0.4以上を基準にし、また場面に関する項目と同様、学校現場での支援に活用しやすいよう項目数を減らし、「仲良くしたい」や「良好な関係を大切にしたい」などのような生徒の能動的な価値観を測定できる16項目を採用した。そこでそれら16項目による因子分析(最尤法, Promax回転)を再度行った結果、最終的に2因子が抽出された(TABLE 3)。第I因子は「わたしは」に関する項目で「仲良くしたい」や「気軽に話したい」、「良好な関係を大切にしたい」「自分の悩みを相談したい」の4項目をそれぞれ「教師関係」と「友人関係」の2関係で構成している。第II因子は「みんなは」に関する質問で、「仲良くしたい」や「気軽に話したい」、「良好な関係を大切にしたい」「自分の悩みを相談したい」の4項目をそれぞれ2関係で構成している。第I因子を「関係—わたし」因子、第II因子を「関係—みんな」因子とそれぞれ命名した。

<項目>	因子負荷量	
	I	II
I 関係—みんな ($\alpha = .91$)		
16. みんなは仲良くしたい	.988	-.101
15. みんなは気軽に話したい	.873	.020
14. みんなは関係を大切にしたい	.858	.060
12. みんなは相談したい	.563	.079
II 関係—わたし ($\alpha = .91$)		
6. わたしは仲良くしたい	-.083	1.011
4. わたしは気軽に話したい	-.042	.960
7. わたしは関係を大切にしたい	.076	.801
8. わたしは相談したい	.141	.429
因子間相関	I	II
	II	-.681

TABLE 3 関係に関する項目の因子分析結果と因子間相関

関係に関する項目の信頼性についての検討

因子分析結果において、各因子に高い負荷量を示した項目の合計得点を算出し、それぞれ「関係—わたし」得点、「関係—みんな」得点とした。それらの項目の内的整合性を検討するため、Cronbachの α 係数を求めた。その結果、「関係—わたし」、「関係—みんな」の α 係数はそれぞれ.91と.91であり、内的整合性が確認された。そしてこの「関係—わたし」、「関係—みんな」の2つを下位尺度とし、16項目で構成される「学校対人関係価値観尺度」を作成した。また、再検査信頼性の検討のために算出した再検査係数(ρ)は、「関係—わたし」については.472、「関係—みんな」は.431と、中程度の正の相関が得られた。なお、下位尺度間相関についてPearsonの積率相関係数を算出したところ.724であり(TABLE 4)、2つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。(TABLE 5)

研究Ⅱ

目的

研究Ⅱでは学校生活における様々な場面や関係の中で、自己の価値観と周囲に対する評価とのずれが中学生のストレス反応にどのような影響を与えているのかについて明らかにすることを目的とする。

方法

質問紙の構成

- ①学校場面価値観尺度：研究Ⅰで作成した学校場面価値観尺度を用いた。実施方法、回答形式は研究Ⅰと同様である。
- ②学校対人関係価値観尺度：同じく研究Ⅰで作成した学校対人関係価値観尺度を用いた。実施方法、回答形式は研究Ⅰと同様である。
- ③中学生用ストレス反応測定尺度：三浦(2002)によって作成された中学生用ストレス反応測

	関係—わたし	関係—みんな
関係—わたし	—	.724***
関係—みんな		—

*** $p < .001$

TABLE 4 対人関係価値観の下位尺度間相関

	α 係数	ρ 係数
【学校場面価値観尺度】		
場面—わたし	.916	0.506**
場面—みんな	.923	0.467**
【学校対人関係価値観尺度】		
関係—わたし	.919	0.472*
関係—みんな	.914	0.431**

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

TABLE 5 信頼性に関連する分析結果

定尺度20項目を用いた。この尺度は「不機嫌・怒り」「無気力」「抑うつ・不安」「身体的反応」の4つの下位尺度から成り立っており、中学生が日常生活においてストレス反応を測定することが可能である。回答は、尺度本来の4件法に従ったが、回答形式はほかに使用する尺度と語調を整理するために「そのとおりだ」を「とてもあてはまる」（4点）や「ぜんぜんちがう」を「全くあてはまらない」（1点）と変更して使用した。

調査時期

2017年5月～9月

調査対象と調査手続き

研究Iと同じ中学生432名（男子223名，女子209名）が調査に参加した。調査の手続きも研究Iと同様，対象となる学校の学校長から得た承諾

のもと，無記名方式で調査対象者の在籍する学級単位で行った。担任教師の指示のもと授業時間などを用いて実施された。学年と性別，出席番号の記入を求めた。フェイスシートには，回答は本人の自由意志であり，強制ではないこと，個人のプライバシーは保護されることを明記した。

結果と考察

各尺度の記述統計

学校場面価値観尺度に関して5月の調査では419名，7月の調査で422名，9月の調査では409名からの回答を得た。学校対人関係価値観尺度についても5月の調査では419名，7月の調査で422名，9月の調査では409名からの回答を得た。

それぞれの各尺度の記述統計結果を（TABLE 6）に示した。

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
【学校場面価値観尺度】				
学習－わたし	16.743	3.312	4	20
学習－みんな	16.037	3.074	4	20
部活動－わたし	17.865	3.723	4	20
部活動－みんな	17.374	3.498	4	20
学校行事－わたし	16.535	4.018	4	20
学校行事－みんな	16.657	3.474	4	20
【学校対人関係価値観尺度】				
教師－わたし	14.840	4.297	4	20
教師－みんな	15.385	3.770	4	20
友人－わたし	17.932	3.076	4	20
友人－みんな	18.051	2.923	4	20
【ストレス反応尺度】				
不機嫌・怒り	7.194	3.875	5	20
無気力	8.003	3.729	5	20
抑うつ・不安	6.751	3.005	5	20
身体的反応	7.240	3.136	5	20

TABLE 6 各尺度における記述統計結果

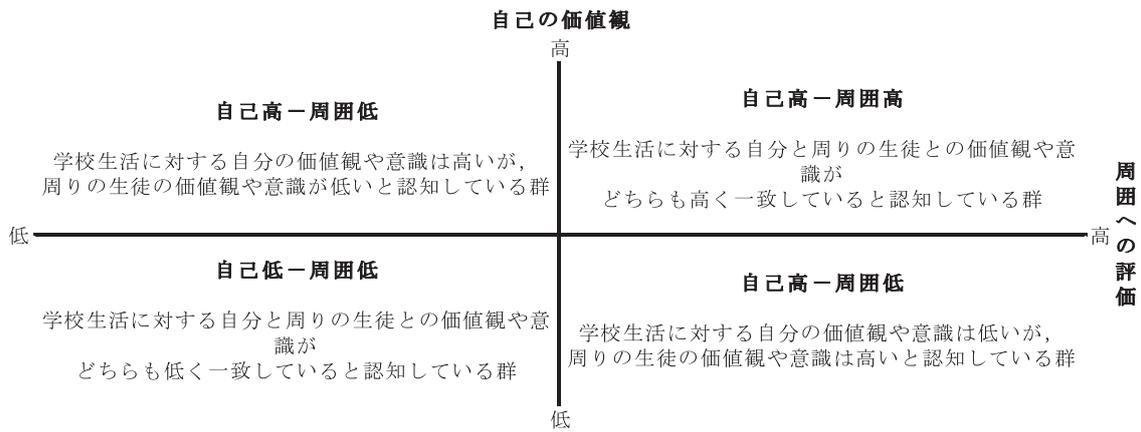


FIGURE 1 自己の価値観と周囲への評価の組み合わせによるパターン

自己の価値観と周囲に対する評価の高低群分け
 自己の価値観と周囲に対する評価との“ずれ”
 を測定するため、まず、「学校場面価値観尺度」
 と「学校対人関係価値観尺度」において、自己の
 価値観と周囲に対する評価について測定した、そ
 れぞれの各下位尺度の平均値から標準化得点を算
 出し、平均である「0」よりも高い得点と低い得
 点で対象者を群分けし、自己の価値観に関して
 「自己の価値観—高群」, 「自己の価値観—低群」
 と、周囲への評価に関して「周囲に対する評価—
 高群」, 「周囲に対する評価—低群」というよう
 に、それぞれ高低2つの群に分類した。これら
 を組み合わせるとFIGURE 1のような4つのパ
 ターンが現れた。この自己の価値観の高低と周
 囲に対する評価の高低を用いることで、価値観
 と評価の“ずれ”とストレス反応に関する検討
 を可能にした。

学習における生徒のパターンとストレス反応の
 関連の検討

以上の「学校場面価値観尺度」と「学校対人
 関係価値観尺度」の下位尺度得点をもとにそれ
 ぞれで作られた、自己の価値観の高さ、およ
 び周囲への評価の高さをそれぞれ要因とし、
 ストレス反応測定尺度の各得点について、二
 要因の分散分析を行った。その結果をTABLE
 7に示した。

「不機嫌・怒り」「無気力」「抑うつ・不安」
 のそれぞれの分析について自己の価値観の主
 効果が認められた。「不機嫌・怒り」, 「無
 気力」, 「抑うつ・不安」どれもが、自己の
 価値観が高い群のほうが低い群に比べ、ス
 トレス反応得点が低いことが分かった。ま
 た周囲に対する評価に関しては、「不機嫌・
 怒り」「抑うつ・不安」にそれぞれ主効果
 が認められ、「不機嫌・怒り」, 「抑うつ・
 不安」に関しても、ともに周囲への評価が
 高い群のほうが

	自己の価値観—高		自己の価値観—低		主効果		交互作用	効果量		
	周囲に対する評価—高	周囲に対する評価—低	周囲に対する評価—高	周囲に対する評価—低	自己の価値観	周囲に対する評価		自己の価値観	周囲に対する評価	交互作用
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	F値	F値	F値	η^2	η^2	η^2
【ストレス反応測定尺度】										
不機嫌・怒り	6.476(3.375)	7.390(4.136)	7.304(3.949)	7.894(4.030)	14.132***	12.400***	0.443	.006	.008	.000
無気力	6.785(2.711)	7.501(3.240)	9.156(4.547)	9.405(4.243)	106.417***	1.181	3.388	.080	.001	.003
抑うつ・不安	7.376(3.054)	8.237(3.873)	8.164(3.264)	8.744(3.837)	15.722***	13.250***	0.391	.007	.008	.000
身体的反応	6.380(2.540)	7.228(3.084)	8.015(3.343)	8.020(3.483)	39.141***	4.834*	4.723*	.031	.004	.004

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

TABLE 7 学習面における自己の価値観 x 周囲への評価のタイプ分類別の
 「ストレス反応測定尺度」下位尺度得点の平均値と二要因分散分析結果

が、ストレス反応得点は低いことが分かった。

「身体的反応」については交互作用が認められ、単純主効果の検討を行った結果、周囲への評価が高い群において、自己の価値観や意欲が低い群に「身体的反応」が生じる ($\eta^2=.022$, $***p<.001$) ことが示された。また、周囲への評価が低い群においても、自己の価値観や意欲が低い群に「身体的反応」が生じる ($\eta^2=.009$, $***p<.001$) ことが示された。学習に対して自己の価値観が高い群においては、周囲の学習に対する意欲や価値観が低いと「身体的反応」が生じる ($\eta^2=.011$, $***p<.001$) ことも示された。

この結果は学習意欲とストレス反応の関係を明らかにした下田・石津・樫村 (2014) の結果を裏付けるものであり、学習に対するネガティブな感情がストレス反応を表出する可能性が高いとみられる。また、自己の価値観が高いという「素因」をもつ生徒が周囲への評価が低くなれば、そのような素因をもたない生徒よりも身体的なストレス反応を起しやすと考えられる。つまりどれだけ学習に対する意欲が高い生徒であっても、周りの生徒や自分が在籍する学校の雰囲気自体が学習に力を入れていなければ、ストレス反応が身体に現れると考えられる。また、学習における「無気力」に関しては、周囲の学習意欲などの雰囲気によらずに自分自身の意欲や価値観に依存していることも示唆された。

以上より、学習面でのストレス反応の特徴として、個人の価値観だけではなく周囲に対する評価も大きく影響を及ぼしているということが示唆されたと考えるのが妥当である。学習というのは学校

生活において誰もが経験されやすい、「学業ストレスラー」としてストレス反応に影響を与える存在 (嶋田・三浦, 2003) であるが、自分自身の意欲や価値観のみによるのではなく、周囲の生徒の価値観との関係性にも注目しなければならないことが示された。

部活動におけるタイプ群とストレス反応の関連の検討

続いて部活動におけるストレス反応測定尺度の各得点について、個人の価値観、周囲への評価の下位尺度得点をそれぞれ要因とする二要因分散分析を行った。その結果を TABLE 8 に示す。

自己の価値観、周囲に対する評価ともに、「無気力」と「身体的反応」についての分析で主効果が認められた。「無気力」、「身体的反応」のどちらも、自己の価値観や周囲に対する評価が高い群が、低い群に比べてストレス反応得点が低いことが分かった。

「抑うつ・不安」については交互作用が認められ、単純主効果の検討を行った結果、周囲への評価が高い群において、自己の価値観や意欲が低い場合に「抑うつ・不安」が生じる ($\eta^2=.004$, $*p<.05$) ことが示された。また自己の価値観が高い群において、周囲への評価が低い場合「抑うつ・不安」が生じる ($\eta^2=.027$, $***p<.001$) ことも示された。

さらに「不機嫌・怒り」にも交互作用が認められ、単純主効果の検討の結果、部活動の価値観や意欲が高い生徒にとって、周囲の生徒の部活に対する価値観や意欲が低い場合、不機嫌や怒りなど態度にストレス反応が表れる ($\eta^2=.031$, $***p<.001$) ことが明らかになった。この結果から部活動にお

	自己の価値観一高		自己の価値観一低		主効果		交互作用	効果量		
	周囲に対する評価一高 周囲に対する評価一低		周囲に対する評価一高 周囲に対する評価一低		自己の価値観	周囲に対する評価	F値	自己の価値観	周囲に対する評価	交互作用
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	F値	F値		η^2	η^2	η^2
【ストレス反応測定尺度】										
不機嫌・怒り	6.510 (3.257)	8.317 (4.861)	7.260 (3.594)	8.041 (4.112)	0.0695	20.756***	3.253*	.001	.017	.030
無気力	7.277 (3.305)	8.502 (3.829)	8.691 (3.955)	9.253 (4.213)	41.469***	19.132***	1.482	.013	.009	.001
抑うつ・不安	6.229 (2.512)	7.546 (3.697)	6.988 (3.261)	7.386 (3.239)	1.82	14.956***	4.294*	.002	.012	.004
身体的反応	6.172 (2.716)	7.586 (3.409)	7.420 (3.251)	8.237 (3.586)	30.000***	17.817***	0.013	.007	.011	.000

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

TABLE 8 部活動における自己の価値観 x 周囲への評価のタイプ分類の「ストレス反応測定尺度」下位尺度得点の平均値と二要因分散分析結果

	自己の価値観一高		自己の価値観一低		主効果		交互作用	効果量		
	周囲に対する評価一高 周囲に対する評価一低		周囲に対する評価一高 周囲に対する評価一低		自己の価値観	周囲に対する評価		自己の価値観	周囲に対する評価	交互作用
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	F値	F値	F値	η^2	η^2	η^2
【ストレス反応測定尺度】										
不機嫌・怒り	6.474(3.248)	7.826(4.325)	6.836(3.359)	8.202(4.460)	2.201	29.822***	0.001	.002	.024	.000
無気力	7.058(2.936)	7.798(3.453)	8.705(4.248)	9.289(4.288)	80.430***	8.266**	0.111	.035	.006	.000
抑うつ・不安	6.258(2.679)	7.219(3.543)	7.116(3.425)	7.123(2.892)	3.844	6.193*	6.030*	.003	.005	.005
身体的反応	6.559(2.631)	7.236(3.164)	7.684(3.391)	8.140(3.487)	51.787***	8.539**	0.307	.020	.006	.000

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

TABLE 9 学校行事における自己の価値観 x 周囲への評価のタイプ分類別の「ストレス反応測定尺度」下位尺度得点の平均値と二要因分散分析結果

いて、自己の価値観や意識が高い生徒が周囲への評価が低くなると、そのような素因をもたない生徒よりもストレス反応を表す傾向にあると考えられる。部活動とは、中学校入学時の生徒が1番強く期待する活動であり(吉村, 1997), 特に新入生は高い意欲や期待感を持って入部するものと考えられる。部活動の活動の中で、自身の高い意欲と周りとのギャップにより学校生活でストレス反応が表出してしまおうという今回の結果は納得のいく結果であるといえよう。

またこの結果は従来の、個人の部活動に対する高い意欲が学校への適応感を高める(渡辺・大重, 2011)ことや、ストレス反応を抑制する(清水, 2011)ということに加え、単に意欲が高いというのではなく周囲への評価との一致、つまり、周りの仲間も部活動に一生懸命に取り組んでおり、自分も前向きで意欲的に取り組んでいるという環境によってストレス反応を抑制する効果が高まるという可能性が考えられる。

学校行事におけるタイプ群とストレス反応の関連の検討

学校行事におけるストレス反応測定尺度の各得点について、個人の価値観、周囲への評価の下位尺度得点をそれぞれ要因とする二要因分散分析を行った。その結果をTABLE 9に示す。

「無気力」と「身体的反応」について自己の価値観の主効果が認められた。「無気力」、「身体的反応」ともに、自己の価値観が高い群が低い群に比べ、ストレス反応得点は低いことが分かった。周囲に対する評価に関しては、「不機嫌・怒り」、「無

気力」、「身体的反応」にそれぞれ主効果が認められた。「不機嫌・怒り」、「無気力」、「身体的反応」に関しても、周囲に対する評価が高い群が、ストレス反応が小さかった。

「抑うつ・不安」については交互作用が認められ、単純主効果の検討を行った結果、周囲への評価が高い群においては、自己の価値観や意欲が低い場合に「抑うつ・不安」が生じる($\eta^2=.008$, ** $p<.01$)ことが示された。また自己の価値観が高い群は、周囲の意欲や価値観が低いと感じる場合に「抑うつ・不安」が生じる($\eta^2=.011$, *** $p<.001$)ことも示された。この結果により、文化祭や校内の陸上記録大会など学校行事においてネガティブな価値観や意欲を抱えている生徒は、同じく学校行事に対する周囲への評価の高低を問わず、ストレス反応が表出していることが明らかになった。また、行事に対して積極的で前向きな生徒であっても、周りの生徒が真剣に取り組んでいなかったり、意欲的ではないと感じるときに特に、不安感や、抑うつ的になると考えられる。一方で、学校行事において不機嫌になったり、怒りを感じる生徒は、自己の意欲や価値観によらず、周囲に対する評価が起因していることも示唆された。

学校行事に関してもストレス反応を抑制する上で重要なことは自分自身のポジティブな活動意欲だけではなく、その同じ価値観を周囲と共有し合い、一体になっていると認知している状態であると推測することができる。

	自己の価値観一高		自己の価値観一低		主効果		交互作用	効果量		
	周囲に対する評価一高 周囲に対する評価一低		周囲に対する評価一高 周囲に対する評価一低		自己の価値観	周囲に対する評価		自己の価値観	周囲に対する評価	交互作用
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	F値	F値	F値	η^2	η^2	η^2
【ストレス反応測定尺度】										
不機嫌・怒り	6.340(3.166)	8.053(4.482)	6.935(3.151)	8.024(4.423)	0.881	25.816***	1.092	.001	.021	.001
無気力	7.118(3.149)	8.179(3.508)	9.028(4.332)	8.874(4.084)	25.389***	3.075	5.523*	.020	.002	.004
抑うつ・不安	6.211(2.490)	7.139(3.514)	7.065(3.091)	7.260(3.300)	22.390***	8.955**	3.026	.004	.006	.002
身体的反応	6.696(2.835)	6.967(2.758)	7.626(3.629)	7.978(3.458)	41.762***	1.987	0.034	.016	.002	.000

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

TABLE10 教師関係における自己の価値観 x 周囲への評価のタイプ分類別の「ストレス反応測定尺度」下位尺度得点の平均値と二要因分散分析結果

教師関係におけるタイプ群とストレス反応の関連の検討

続いて対人関係に関して、教師関係におけるストレス反応測定尺度の各得点について、個人の価値観、周囲への評価の下位尺度得点をそれぞれ要因とする二要因分散分析を行った。その結果をTABLE 10に示す。

「無気力」と「身体的反応」での分析では、自己の価値観の主効果が認められた。「無気力」、「身体的反応」ともに、自己の価値観が高い群が低い群に比べ、ストレス反応得点は低いことが分かった。周囲に対する評価に関しては、「不機嫌・怒り」、「抑うつ・不安」にそれぞれ主効果が認められた。「不機嫌・怒り」、「抑うつ・不安」に関しても、周囲に対する評価が高い群のほうが、ストレス反応は小さかった。

「無気力」については交互作用が認められ、単純主効果の検定より、周囲への評価が高い群において、自己の価値観や意欲が低い場合に「無気力」感が生じる ($\eta^2 = .020$, *** $p < .001$) ことが示された。自己の価値観が高い群において、周囲への評価が低い場合に「無気力」が生じる ($\eta^2 = .008$, ** $p < .01$) ことも示された。また、周囲への評価が低い群において、自己の教師関係に対する価値観が高い生徒は無気力感を感じてしまう ($\eta^2 = .003$, * $p < .05$) ことが示された。

これは例えば教師との良好な関係にある学級に在籍している生徒が、教師不信で、その雰囲気にならず生徒自身の教師関係に対する価値観が低い場合、その生徒は無気力感を得てしまうというこ

とである。また、たとえ自分自身が教師と良好な関係を築けていても、周囲がそのような雰囲気ではなく、学校や学級が教師に対して信頼感が築けていない状態にある場合は、学級に対して無気力感を感じるということが考えられる。

なお、教師関係での「無気力」は今回の調査全体で唯一、自己の価値観が高いにも関わらず、周囲との不一致によりストレス反応得点の平均点が一番高い結果となっている。これは後述の「友人関係」にはこのような傾向は見当たらなかったが、「学習」などの場面と比べ、対人関係は特に周囲の価値観や雰囲気と一致できているかどうかが重要で繊細なものになっていると思われる。

友人関係におけるタイプ群とストレス反応の関連の検討

最後に、友人関係におけるストレス反応測定尺度の各得点について、個人の価値観、周囲への評価の下位尺度得点をそれぞれ要因とする二要因分散分析を行った。その結果をTABLE 11に示す。

「不機嫌・怒り」と「無気力」、「身体的反応」での分析で自己の価値観の主効果が認められた。「不機嫌・怒り」、「無気力」、「身体的反応」のすべては自己の価値観が高い群がより、ストレス反応得点が低いことが分かった。周囲に対する評価に関しても、「不機嫌・怒り」と「無気力」、「身体的反応」に関して主効果が認められ、「不機嫌・怒り」、「無気力」、「身体的反応」のすべてが周囲への価値観が高い群が低い群と比較すると、ストレス反応は小さかった。

「抑うつ・不安」については交互作用が認められ、

	自己の価値観一高		自己の価値観一低		主効果		交互作用	効果量		
	周囲に対する評価一高 周囲に対する評価一低		周囲に対する評価一高 周囲に対する評価一低		自己の価値観	周囲に対する評価		自己の価値観	周囲に対する評価	交互作用
	M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)	F値	F値	F値	η^2	η^2	η^2
【ストレス反応測定尺度】										
不機嫌・怒り	6.499(3.300)	7.880(4.258)	7.593(4.061)	8.263(4.483)	6.562*	12.666***	1.523	.005	.010	.001
無気力	7.306(3.217)	8.229(3.466)	8.272(4.257)	9.276(4.383)	48.443***	13.768***	0.022	.011	.001	.000
抑うつ・不安	6.273(2.684)	7.457(3.306)	7.037(3.306)	7.306(3.283)	1.854	10.427**	4.128*	.002	.008	.003
身体的反応	6.652(2.763)	7.640(3.286)	7.765(3.359)	8.140(3.454)	40.453***	13.667***	1.764	.010	.007	.001

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

TABLE11 友人関係における自己の価値観 x 周囲への評価のタイプ分類別の「ストレス反応測定尺度」下位尺度得点の平均値と二要因分散分析結果

単純主効果の検定より、自己の価値観が高い群において、周囲に対する評価が低い場合に「抑うつ・不安」の傾向が生じる ($\eta^2 = .018$, *** $p < .001$) ことが示された。また、周囲への評価が高い群において、自己の友人関係に対する価値観が低い場合「抑うつ・不安」が生じる ($\eta^2 = .004$, * $p < .05$) ことも示された。

この結果により、良好な友人関係を望んでいる生徒でも、学級全体が良好な関係を望んでいなかったり、信頼関係がうまく築けていない学級に所属している場合に心が暗くなってしまうような抑うつ状態や悲しさやさみしさなどの不安感が表出するということが明らかになった。その不安感や抑うつ程度は、学級に対して良好な関係を望んでいない生徒よりも大きく表れている。友人関係においても自分の友好関係さえよければ、ストレス反応が表れないというのではなく、学級や学校全体に友人やその関係を大切に作る雰囲気が無ければ、不安感などのストレス反応を感じてしまうのであろう。

総合的な考察

本研究では学校生活における個人の価値観と周囲への評価とのずれの有無によって学校適応にどのような影響が起こるのかをストレス反応で検討した。その結果、本人の高い意欲や価値観と、周囲に対する評価が一致している場合は心理的に適応的な状態であることが明らかになった。ストレス反応を起こさないためには、すなわち、「学習」「部活動」「学校行事」「教師関係」「友人関係」

という学校生活で経験する主な場面や対人関係について心理的な適応感を生むためには、どの場面や対人関係においても生徒本人の高い意欲やポジティブな価値観は概ね必要不可欠であった。これは石田・吉田 (2015) や橘川・高野 (2006) が示唆した適応感が高まる要因を支持する結果と言えよう。だが同時に、周囲に対する評価もストレス反応の大小に非常に大きな影響力があることも明らかになった。したがって中学生が適応感を得るためには本人の高い意欲や価値観だけではなく、周囲との一体感や価値観を共有していると感じていることが非常に大切であることが推察された。

また、概ねストレス反応の出現のパターンが似通っており、自己の価値観が高い群において周囲への評価が低い時、もしくは周囲への評価が高い群において自己の価値観が低い時にストレス反応が顕著に表れている。これはつまり「ずれ」が生じている状態であり、自分自身の意欲や価値観に対する周囲とのギャップを感じている状態でストレス反応が引き起こされるのであろう。

しかし、場面や対人関係によって異なるストレス反応が検出される中で、部活動における不機嫌や怒り、不安のような反応や、友人関係における抑うつ感などのように、その個人がもっている意欲や価値観に関わらずに、特定のストレス反応が表れてしまう可能性も示された。つまり、本人の高い意欲や価値観と、周囲に対する評価が一致している場合はストレス反応を示さず適応的な状態でといえるが、完全に一致することだけが適応感を得ることにとって大切なことではなく、周囲に

とられず自分自身の高い意欲や価値観のみによって抑えられるストレス反応もあること、また、自分の価値観に関係なく周囲の雰囲気によって抑えられるストレス反応が存在しているということも理解しておかなければならない。

本研究の課題

本研究では個人の価値観と周囲への評価ごとのタイプ分類から、それぞれのストレス反応の特徴を調査した。今回得た知見をもとに、実際の学校現場での介入を行う際に、どのようにして一致させていくのか、各場面、各関係に応じたその手続きについて解明していくことが今後の課題といえよう。

また、テスト不安に関する継時的変化を明らかにした三浦・嶋田・坂野（1997）のように、年間を通した調査を行い、学校生活でのストレス反応の縦断的な変化を検討し、時期によって変化する生徒のニーズを明らかにすることができれば、適切な指導方法や指導の時期を明らかにすることが可能になるだろう。

引用文献

- 石田靖彦（2009）. 学校適応感尺度の作成と信頼性、妥当性の検討 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12, 287-292.
- 石田靖彦・吉田俊和（2015）. 中学校入学後の友人関係が学校適応感に及ぼす影響—関係の親密さと友人の特徴の効果に関する縦断的研究—愛知教育大学研究報告（教育科学編）, 67-73
- 石津憲一郎・安保英勇（2008）. 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響 教育心理学研究, 56, 23-31
- 橘川真彦・高野玲子（2006）. 中学校における学校適応感に影響を及ぼす要因 宇都宮大学教育学部紀要, 1, 56, 1-16
- 三浦正江（2002）. 中学生の学校生活における心理的ストレスに関する研究 風間書房
- 三浦正江・嶋田洋徳・坂野雄二（1997）. 中学生におけるテスト不安の継時的変化—心理的ストレスの観点から— 教育心理学研究, 45, 31-40
- 水野君平（2016）. 学校適応感とその予測要因に関する検討（1）—「学校適応の負の側面」としてのスクールカースト—北海道大学大学院教育学研究院紀要, 126, 101-110
- 岡田有司（2015）. 中学生の学校適応 ナカニシヤ出版
- 大久保智夫・加藤弘通（2005）. 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— 教育心理学研究, 53, 368-380
- 大前泰彦（1998）. 和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要, 8, 33-40
- 清水安夫（2011）. 中学生を対象とした部活動ストレスモデルの構築—Negative Way モデル及びPositive Way モデルによる検討 桜美林論考自然科学・総合科学研究 2, 29-43
- 下田芳幸・石津憲一郎・榎村正美（2014）. 中学生における感情への評価と学校適応感の関連性についての検討 心理学研究, 84, 576-584
- 渡辺弥生・大重 啓（2011）. 中学生の部活動における顧問のリーダーシップが学校適応に及ぼす影響について 法政大学文学部紀要, 62, 95-112.
- 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（3）, 337-345