

中学校生活に対する予期不安と入学後の 学校適応感に関する研究

南 雅 則*, 浅 川 潔 司**, 福 本 理 恵***,
古 河 真 紀 子****, 松 本 剛**, 古 川 雅 文**

(平成23年6月14日受付, 平成23年12月8日受理)

A study of the Anticipatory anxiety and the School Adjustment in Jr. high school

MINAMI Masanori *, ASAKAWA Kiyoshi **, FUKUMOTO Rie ***,
FURUKAWA Makiko ****, MATSUMOTO Tsuyoshi **, KOGAWA Masafumi **

The present study was proposed to clarify a difference in the school adjustment by the anticipatory anxiety in Jr. high school freshmen. One hundred twenty-three boys and one hundred two girls participated in the study. Anticipatory anxiety was measured by Anticipatory Anxiety Scale (AAS, Minami et al., 2011). School adjustment was measured by the Asakawa's Inventory of school adjustment for Jr. high school students.

Main findings were as follows : (1) Significant secondary interaction of time×gender×the social-cultural anxiety levels was found in subscale of "Relation of teacher" (2) Significant secondary interaction of time×gender×the personal anxiety levels was found in subscale of "Relation of teacher" (3) In May, significant secondary interaction of time×gender×the personal anxiety levels was found in subscale of "Will to study"

Those findings were discussed from viewpoints on Person-in-Environment transaction approach.

Key words: Transition, Person-in-Environment Transaction approach, Anticipatory anxiety

School adjustment, Junior high school students

問題と目的

小学校から中学校への移行は、友人関係の拡大と再構築、学級担任制から教科担任制への移行、部活動への参加、新しい学校の規則や生活スタイルの変化など環境の変化により、それまで構造化されて、均衡化されていた個人－世界の関係が一時的に崩壊し、新たに再均衡化することが求められている事態(米澤・内藤・浅川・水撮, 1985)⁽¹⁾である。古川・小泉・浅川(1992)⁽²⁾は、こうした環境移行は児童期から青年前期への心身の発達の変化と異なる校種への移行とが重なることになり、児童生徒にとっては「二重の意味で危機的である」と指摘し、この時期は児童期の比較的安定した発達状態と比べて、身体的にも精神的にも急激な発達の变化を遂げる時期であり、生殖器官の成熟、第二次性徴の出現、体型の変化などの身体的変化にとまどい不安を感じる事が多く(Newman & Newman, 1975)⁽³⁾、これに加えて、対人関係

や社会の中での自己の相対的位置の変化や、周囲からの期待や要求の変化など、不安定な心理状態にさせる要因は多い(古川他, 1992)⁽²⁾といえる。このようなことからこの時期の児童生徒にとっては新環境への適応を求められる可能性が高いといえよう。

有機体発達論(Werner, 1948)⁽⁴⁾に基礎を置き、人間－環境相互交流論(Person-in-Environment Transaction approach)を提唱したWapner, Kaplan & Cohen(1973)⁽⁵⁾は、新環境に移行したとき人間の行動を人だけの活動として扱うのではなく、環境を含めた全体をひとつの「人間－環境システム」と考えることの重要性を主張した。すなわち新環境への移行は、それ以前に構築されていた個人とその環境との安定的な関係が一時的に、そして急激に崩れ、移行後に新環境と個人との間に調和のとれた状態(均衡状態)を再構築する必要に迫られる危機的な環境移行であり、個人は環境からの働きかけに対して受動的

* 宝塚市立長尾中学校 (Nagao Junior High School)

** 兵庫教育大学 (Hyogo University of Teacher Education)

*** 東京大学 (Tokyo University)

**** 兵庫県立山崎高等学校 (Yamasaki High School)

に順応・同化するだけでなく、新環境に能動的に働きかけ環境との間により調和のとれた状態を築きあげようとする存在であるという。

また、環境移行に伴う個人の環境への適応過程は、未分化から分化へ、分化から統合へといった一定の発達の変化の方向を示すという定向進化の原理に則り、こうした短期の構造的変化はWerner (1948)⁽⁴⁾の提唱した有機体発達理論における微視発生的発達の法則に基づくものである。すなわちWapner & Demick(1992)⁽⁶⁾のいう、自己と環境内の対象の混在・環境の変化に伴う人の変化・人の変化に伴う環境の変化する状態から、経験世界との断絶・孤立の状態、環境との同調や対立の不安定な状態を経た、自己と環境の関係を統制する安定した状態として再構成されることを意味している。

こうした理論に基づいて小中学校間の環境移行における児童生徒の学校適応と対人関係の変化を取り上げた研究(たとえば内藤・浅川・小泉・米澤⁽⁷⁾, 1985; 米澤・内藤・浅川・水根, 1985⁽¹⁾; 浅川・米澤・小泉・古川, 1985⁽⁸⁾)では、中学校入学後約1ヶ月間は対人関係網の構成が急激に展開されるが、その後、長くとも9月までには収束し、安定した状態になることが明らかにされている。したがって、中学校入学後の微視発生的な適応過程は、危機的な時期に直面しそれを克服していく過程であるといえる。

半澤(2007)⁽⁹⁾は、四年制大学の1・2年生の大学の学業に関する入学前のイメージと入学後の実際の経験の間のズレを取り上げ、個人と環境の不均衡状態が生じる可能性を指摘した。大学という既存のカリキュラムや学業文化という社会環境の中で、大学生自身が大学に働きかけて調整することは事実上困難であり、この不均衡状態から生じた違和感は「学業に対するリアリテションock^(注1)」であると述べている。つまり、半澤(2007)⁽⁹⁾の指摘する「学業に対するリアリテションock」は、環境への働きかけができないために生ずる不均衡状態であり、安定的な関係を再構築する必要に迫られる危機的な環境移行(Wapner et al., 1973)⁽⁹⁾の一つといえるだろう。

Kramer (1974)⁽¹⁰⁾は、リアリテションockを受けないように新環境を想定してリハーサルを行い、それに備えようとして社会化の先取りをしようとする予期的社会化理論(Anticipatory socialization theory)を提示したが、現実には「リアリテションockを受けるのではないか」とか「リアリテションockを受けるのが怖い」という不安が新環境への準備に伴って生じると考えられる。生和(1999)⁽¹¹⁾によれば、広い意味での危険や困難の到来を想定したり予期した時の不安状態のことを認知論的には予期不安という。したがって、環境移行期における人間と環境との不均衡状態(半澤, 2007)⁽⁹⁾を予想することで生じる不安は予期不安と考えることができる。

ところで、中学校生活への期待・不安について、小泉(1995)⁽¹²⁾は、中学校への環境移行期の女子は男子に比べて対人関係や学習における不安が高く、中学校入学に対する期待や不安が中学校への適応過程に関連することを明らかにしている。さらに、澤田・古川(1996)⁽¹³⁾は小学校での適応感が入学前の中学校に対する期待・不安・目的意識に影響を与え、それが中学校での適応感につながることを明らかにしている。しかし、いずれも環境移行に伴う期待や不安を学校適応感との関連の中でとらえたものであり、期待や不安の構造を明らかにしたものはなかった。

南・浅川・秋光・西村(2011)⁽¹⁴⁾は、中学校生活に対する予期不安は、学校生活に適応しようとする中で感じる不安からなる「社会・文化的不安」と、対人関係を構築していく上での不安からなる「対人的不安」の2つの下位尺度から構成される「中学校生活予期不安尺度」を開発したが、下位尺度間の相関が高かったことから次元尺度としてその後の検討を行っている。しかし、「人間-環境システム」(Wapner & Demick, 1992)⁽⁶⁾注2からとらえるならば、「社会・文化的不安」は環境の特性の1つである社会・文化的側面であり、「対人的不安」は環境の別の特性である対人的側面であろう。「社会・文化的不安」は、相手(周囲)が自分に合うか合わないかといった不安を伴うものであり、「対人的不安」は自分が相手(周囲)に合うか合わないかといった不安を伴うものであるともいえる。したがって、予期不安と学校適応感の関連の検討にあたっては、「中学校生活予期不安尺度」を次元尺度として解釈するのではなく下位尺度ごとの学校適応感との関連を検討することが中学校新入生の学校適応過程をとらえる上で有効であると思われる。

また、南他(2011)⁽¹⁴⁾によれば、予期不安の低群において教師との関係性をしめる得点は、4月末では男子群よりも女子の方が高かったが5月末にはその差がなくなっていたことや、情緒的安定性の得点は予期不安の低群、中間群、高群の順に高かったことが明らかにされており、予期不安水準間の違いについて検討することも必要であると思われる。

そこで、本研究においては児童生徒の予期不安水準間の差と中学校生活の関係をとらえることにより、中学校入学後の学校生活への適応促進を図る上での知見を得ることを主たる目的として以下の研究を行うこととした。

方法

研究協力者

兵庫県A市内のB, C, D, Eの4小学校在籍の小学6年生で、F中学校とG中学校に入学した生徒236名(男子128名, 女子108名)のうち回答に不備があった11名(男子5名, 女子6名)を除く225名(男子123名, 女子102

名)が研究協力者として本調査に参加した。

調査時期

2009年3月, 4月, 5月に本調査は実施された。

質問紙

①フェイスシートにおいて, 出席番号, 性別, 兄姉の有無, 兄姉と話す程度, 転校経験の有無について回答が求められた。②「中学校生活予期不安尺度」(3月実施)は, 南他(2011)⁽¹⁴⁾によって開発された尺度で, 「社会・文化的不安」(9項目), 「对人的不安」(7項目)から構成されており, 十分な内的整合性を有し, 時間的安定性が確認されている。質問に対しては「1 ぜんぜんそう思わない, 2 少しそう思う, 3 かなりそう思う, 4 非常にそう思う」の4件法で回答が求められた。③「学校生活適応感尺度」(4月・5月実施)は, 浅川・尾崎・古川(2003)⁽¹⁵⁾によって中学生の学校適応感を測定するために開発された尺度で, 「部活動への意欲」, 「教師との関係」, 「家族との関係」, 「情緒的安定性(自己肯定感)」, 「学習への意欲」の5下位尺度から構成されていた。質問に対しては「1 ぜんぜんそう思わない, 2 少しそう思う, 3 かなりそう思う, 4 非常にそう思う」の4件法で回答が求められた。

手続き

学級担任が調査者の作成した手引きをもとに教示・説明をした後, 学級ごとに集団で実施された。小中学校の協力により, 中学校進学後の研究協力者のデータのマッチングが行なわれた。なお, 研究協力者に対しては, 調査は学校の成績とは無関係であること, 調査結果は研究目的以外にはいかなる用途にも供せず教員にも見せないこと, 回答したくなければ回答しない権利があること, が実施の際に口頭で強調されて提示された。また小中学校長, 小中学校PTA会長, 保護者に対しては, 事前に文

書にて調査協力依頼が行われ, 個人名はたずねないこと, 成績とは無関係であること, 調査結果は研究目的以外にはいかなる用途にも供せず教員にも見せないことが伝えられた。

結果

数量化I類による中学校生活予期不安尺度の分析結果

本研究では南他(2011)⁽¹⁴⁾の下位尺度構成をそのまま採用し, 学校適応感との関係を検討するために「社会・文化的不安」と「对人的不安」それぞれの信頼性係数を算出した。その結果, 「社会・文化的不安」は $\alpha=.85$, 「对人的不安」は $\alpha=.87$ でありともに十分な内的整合性を有していた。そこで, 数量化I類の手法を用いて「社会・文化的不安」と「对人的不安」に対する性, 兄姉の有無, 転校経験の有無の影響の強さを検討した。その結果, 「社会・文化的不安」, 「对人的不安」とも性の影響が強く見られた(Table1)。したがって, その後の検討を行う上で, 兄姉の有無, 転校経験の有無よりも性差による違いを考慮する必要性が示された。

性・不安水準・時期による学校適応感の分散分析結果

「社会・文化的不安」と「对人的不安」のそれぞれの得点の最低値から平均値-1/2SDであった人を低群, 平均値+1/2SDから最高値であった人を高群, その中間に当たる残りであった人を中間群に分類し, 浅川他(2003)⁽¹⁵⁾および南他(2011)⁽¹⁴⁾において十分な内的整合性を有していると確認されている学校生活適応感尺度の各下位尺度得点を不安水準(低群・中間群・高群)と性(男子群・女子群)で整理した(Table2, Table3)。性および不安水準と学校適応感の関連をみるために, 学校生活適応感尺度の各下位尺度得点をそれぞれ従属変数として, 2(時期)×2(性)×3(不安水準)の1要因を被験者内要因とする3

Table1 「社会・文化的不安」と「对人的不安」の数量化I類による分析結果

		カテゴリ	N	平均	カテゴリー ウェイト	レンジ	偏相関 係数
社会・文化的不安	性別	男	123	22.91	-.99	2.24	.17
		女	97	25.19	1.25		
	兄姉の有無	有	119	23.88	-.05	.12	.01
		無	101	23.95	.06		
	転校経験の有無	有	58	24.41	.21	.28	.02
		無	162	23.73	-.07		
	重相関係数						
对人的不安	性別	男	121	15.36	-1.33	3.01	.26
		女	96	18.33	1.68		
	兄姉の有無	有	117	16.85	.14	.31	.03
		無	100	16.46	-.17		
	転校経験の有無	有	58	16.81	-.23	.32	.03
		無	159	16.62	.08		
	重相関係数						

Table2 性・社会-文化的不安水準別学校適応感の下位尺度ごとの平均値(M)及び標準偏差(SD)

	男子						女子					
	低群 (N=25)		中間群 (N=69)		高群 (N=21)		低群 (N=6)		中間群 (N=65)		高群 (N=27)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
部活動への意欲 (4月)	17.37	3.65	16.79	4.20	17.05	3.66	17.35	3.71	17.79	3.74	17.00	3.79
教師との関係 (4月)	12.02	3.42	12.64	3.26	12.22	3.49	13.79	3.28	13.53	3.58	12.81	3.54
家族との関係 (4月)	15.60	3.02	14.03	3.91	15.00	3.33	15.71	3.89	15.76	3.61	15.58	3.27
情緒的安定性 (4月)	17.00	2.83	15.29	3.06	14.14	4.14	15.96	2.49	13.66	2.77	13.00	3.60
学習への意欲 (4月)	12.78	3.87	11.39	3.90	11.03	2.98	10.80	2.95	12.37	3.49	11.68	3.05
部活動への意欲 (5月)	17.51	3.44	15.76	5.26	17.11	3.14	16.05	4.15	16.66	3.43	16.71	4.02
教師との関係 (5月)	12.34	3.81	13.04	3.46	12.03	4.17	12.63	2.78	14.57	3.50	13.50	4.10
家族との関係 (5月)	15.45	3.16	13.90	4.23	14.39	3.41	15.38	3.57	16.24	3.43	15.30	3.43
情緒的安定性 (5月)	16.49	3.63	15.00	3.62	14.16	4.01	15.71	3.29	13.17	3.67	13.29	4.14
学習への意欲 (5月)	12.65	3.87	11.48	3.38	11.36	3.99	12.00	3.25	12.33	3.99	11.78	3.38

Table3 性・対人的不安水準別学校適応感の下位尺度ごとの平均値(M)及び標準偏差(SD)

	男子						女子					
	低群 (N=28)		中間群 (N=68)		高群 (N=20)		低群 (N=3)		中間群 (N=61)		高群 (N=32)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
部活動への意欲 (4月)	17.51	3.80	16.61	4.20	16.64	3.95	18.21	3.61	16.82	3.64	17.16	3.88
教師との関係 (4月)	12.04	3.41	12.48	3.44	12.09	3.68	13.62	3.75	13.11	3.08	13.18	3.71
家族との関係 (4月)	15.08	3.16	14.19	4.02	15.33	3.51	17.06	3.15	14.41	3.64	15.82	3.34
情緒的安定性 (4月)	17.02	2.37	15.64	3.54	13.65	4.08	16.05	2.58	14.85	2.30	12.66	3.31
学習への意欲 (4月)	12.30	3.85	11.04	3.42	11.34	3.63	12.00	2.70	10.81	3.09	12.00	3.40
部活動への意欲 (5月)	17.45	4.06	16.63	3.99	16.06	3.99	16.63	3.99	16.32	4.28	16.59	3.65
教師との関係 (5月)	12.84	3.98	12.05	3.26	11.64	4.15	12.86	3.48	13.57	3.28	13.93	3.93
家族との関係 (5月)	14.73	3.75	14.38	4.19	14.45	3.18	16.33	3.05	14.90	3.51	15.66	3.58
情緒的安定性 (5月)	16.40	3.52	14.82	3.40	14.16	4.23	15.90	3.75	14.48	3.03	12.66	4.07
学習への意欲 (5月)	12.09	4.16	12.22	3.07	11.11	3.68	12.33	3.09	10.52	2.90	12.79	3.87

Table4 時期×性×社会・文化的不安水準(群)による分散分析結果(F値)

	部活動への意欲	教師との関係	家族との関係	情緒的安定性	学習への意欲
時期	7.82 **	.81	.68	.96	1.75
時期×性	2.14	.00	.38	.07	.65
時期×群	1.82	2.57 †	.80	.83	.50
時期×性×群	.84	3.56 *	.30	.13	1.61
性	.00	5.15 *	4.05 *	7.08 **	.01
群	.13	1.12	.50	12.35 ***	.63
性×群	.86	.01	1.47	.73	1.97

***:p<.001, **:p<.01, *:p<.05, †:p<.10

Table5 時期×性×対人的不安水準(群)による分散分析結果(F値)

	部活動への意欲	教師との関係	家族との関係	情緒的安定性	学習への意欲
時期	7.37 **	.09	1.11	1.28	1.55
時期×性	1.20	.19	.22	.10	.00
時期×群	.16	.05	1.49	1.60	.25
時期×性×群	1.17	4.86 **	.53	.68	3.29 *
性	.16	5.42 *	4.26 *	3.35 †	.01
群	1.18	.02	2.27	16.91 ***	1.30
性×群	.10	.30	.67	.21	1.66

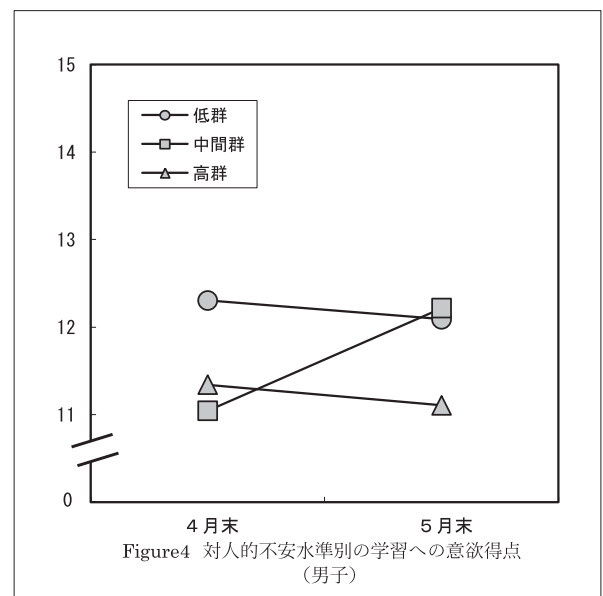
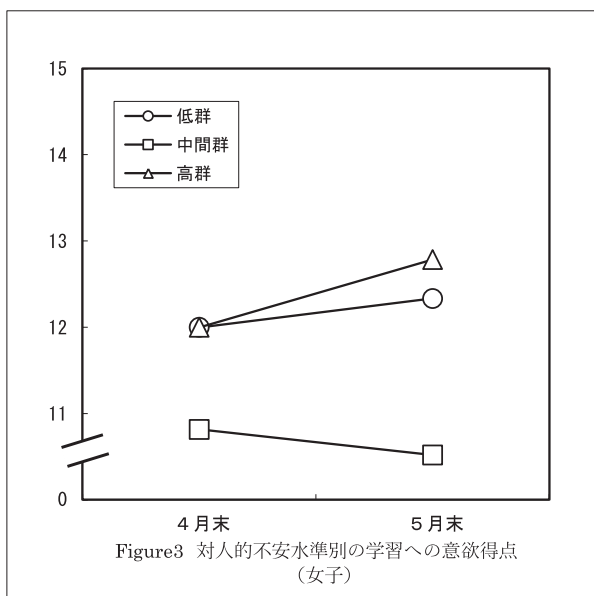
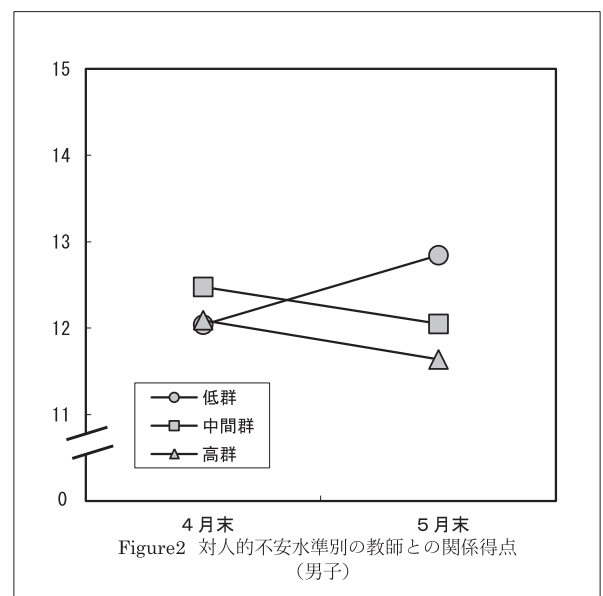
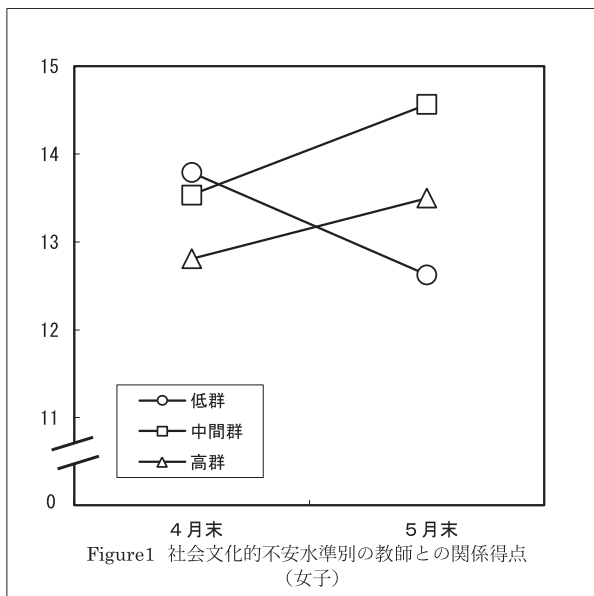
***:p<.001, **:p<.01, *:p<.05, †:p<.10

要因混合計画の分散分析を行った。結果（F値）をTable4とTable5に示す。

時期、性、社会・文化的不安水準を独立変数とした分散分析の結果は以下の通りであった。「部活動への意欲」において時期の主効果が有意（ $F(1,196)=7.82, p<.01$ ）であり、4月よりも5月の得点が低く、中学校入学後の4月に比べると5月では部活動に対する意欲が低下していた。「家族との関係」、「情緒的安定性」において性の主効果が有意（家族 $F(1,194)=4.05, p<.05$ ；情緒的 $F(1,201)=7.08, p<.01$ ）であり、「家族との関係」においては男子よりも女子の得点が高く、男子にくらべて女子の方が良好な関係にあることをうかがわせるが、「情緒的安定性」においては女子よりも男子の得点が高く、女子にくらべて男子の方が情緒的に安定していることがわかる。また、「情緒的安定性」においては社会・文化的不安

水準の群間の主効果が有意（ $F(2,201)=12.35, p<.001$ ）であり、多重比較の結果、低群の方が中間群・高群よりも得点が高く、社会・文化的不安が低い方が情緒的に安定していることが示された。

「教師との関係」においては2次の交互作用が有意（ $F(2,195)=3.56, p<.05$ ）であったため、性における単純交互作用の検定を行った。その結果、男子群において有意差はみられなかったが、女子群における時期と不安水準の単純交互作用が有意（ $F(2,93)=4.24, p<.05$ ）であった。単純・単純主効果の検定を行ったところ、女子低群と女子中間群の時期が有意傾向（女子低群 $F(1,93)=3.74, p<.10$ ；女子中間群 $F(1,93)=3.67, p<.10$ ）であり、女子低群における「教師との関係」得点は4月よりも5月の方が低い傾向を示し、その反対に女子中間群においては4月よりも5月の方が高い傾向を示しており、女子中間群では4月よ



りも5月の方が教師との関係は良好であったが、女子低群ではその反対の傾向が見られた (Figure1)。

時期、性、対人的不安水準を独立変数とした分散分析の結果は以下の通りであった。「部活動への意欲」において時期の主効果が有意 ($F(1,195)=7.37, p<.01$) であり、4月よりも5月の得点が低く、中学校入学後の4月に比べると5月では部活動に対する意欲が低下していた。「家族との関係」において性の主効果が有意 (家族 $F(1,191)=4.26, p<.05$) であり、いずれも男子より女子の得点が高く、男子にくらべて女子の方が良好な関係にあることをうかがわせている。また、「情緒的安定性」においては対人的不安水準の群間的主効果が有意 ($F(2,200)=16.91, p<.001$) であり多重比較の結果、中間群・低群の方が高群よりも得点が高く、情緒的に安定していることが示された。

「教師との関係」において2次の交互作用が有意 ($F(2,193)=4.86, p<.01$) であったため、性における単純交互作用の検定を行った。その結果、男子群における時期と不安水準が有意 ($F(2,102)=3.43, p<.05$) であった。続いて単純・単純主効果の検定を行ったところ、男子低群の時期が有意 ($F(1,102)=5.53, p<.05$) であり、男子低群における「教師との関係」得点は4月よりも5月の方が高く、4月よりも5月の方が教師との関係は良好であった。(Figure2)。

また、「学習への意欲」においても2次の交互作用が有意 ($F(2,198)=3.29, p<.05$) であったため、性における単純交互作用の検定を行った。その結果、男子群における時期と不安水準が有意傾向 ($F(2,114)=2.44, p<.10$) であった。続いて単純・単純主効果の検定を行ったところ、男子中間群の時期が有意 ($F(1,114)=4.29, p<.05$) であった。男子中間群における「学習への意欲」得点は4月よりも5月の方が高く、4月と比べると5月の方が学習への意欲が高くなっていた。次に、時期における単純交互作用の検定を行ったところ、5月の性と不安水準が有意 ($F(2,205)=3.32, p<.05$) であり、続いて単純・単純主効果の検定を行ったところ、女子群の不安水準が有意 ($F(2,84)=3.68, p<.05$) であった。5月の女子群における「学習への意欲」得点は中間群よりも高群の方が高く、4月では女子の群間に差はみられなかったが、5月には女子高群の学習への意欲が女子中間群よりも高くなっていた (Figure3, Figure4)。

考 察

「教師との関係」における社会・文化的不安水準の女子低群の得点は4月よりも5月の方が低く、女子中間群の得点は4月よりも5月の方が高い傾向を示していた。社会・文化的不安は相手が自分に合うか合わないかといった不安を伴うものであり、そうした点からみると社会・文

化的不安水準の女子低群は中学校入学後の4月では教師を身近に感じやすく、自分に合う存在であると考えやすいが、5月になると自分の抱いていた印象との違いを感じ、一定の距離を置くようになると考えられる。しかし、女子中間群は様子見をしていたような状態からより身近な存在であると感じようになり、女子高群はその不安の高さゆえに教師との距離を慎重に伺っている状態が続いていたと考えることができる。社会・文化的不安の高い女子にとって、中学校の教師(学級担任や教科担任)が自分に合うかどうかは大きな問題であり、こうした生徒の学校適応を促進していく上で重要な側面であると思われる。

また、対人的不安水準の男子低群の得点は4月よりも5月の方が高かった。対人的不安は自分が相手に合うか合わないかといった不安を伴うものであり、そうした点からみると中学校入学後1ヶ月以上が経った5月の時点では、教師との関係における再構造化が進んだのではないかと考えられる。つまり、「親しみが持てるか」「うまくやطيعけるか」といった対人的不安である、それまで教師に対して感じていた不安感情を自分から相手(環境)に働きかけることで緩和させ、学校生活への適応を図っているのではないと思われる。男子の場合、女子とくらべて環境に対する再構造化は早期には行われず、5月になってようやく不安低群にそれがみられたと考えることができるのかもしれない。しかし、そのことを確認するためには1年を通じて適応過程を検討していく必要がある。

「学習への意欲」における対人的不安水準の中間群の得点は4月よりも5月の方が高く、5月では男子低群とほぼ同じであった。男子高群においては、中学校入学後約2ヶ月が経過した5月末においても「学習への意欲」得点は男子中間群、男子低群とくらべて低い状態が続いていたが、男子中間群における「学習への意欲」得点は、4月末では男子高群とほぼ同じだったものが5月末では有意に高く、男子低群との差がみられなくなっていた。また男子低群においては「学習への意欲」得点は4月末の時点で男子高群、男子中間群とくらべても高く、5月末に至ってもそれは維持されていた。つまり「学習への意欲」は、男子低群は4月ですでに高かったが、男子中間群は5月末に至ってようやく高くなり、男子高群では5月末に至っても低いままであったという適応過程における連続性がみられたと考えることができる。しかし、本研究の結果から群間に得点の差がみられたことをもって、適応過程の連続性が確認できたことにはならない。したがって、この点を明らかにしていくためには「教師との関係」で指摘されたように1年を通じて検討していく必要がある。しかし、女子中間群の5月の得点が女子高群よりも低く、時期による変化がみられなかったこと

は、自分が環境になじめるか、適応できるかということを探りながら慣らしている過程であり、慎重に対処しようとする表れではないかと考えられる。また、女子低群の場合は女子高群と異なり不安の低さから「学習への意欲」はある程度の高さで維持されていたと考えることができるだろう。

また、「部活動への意欲」「家族との関係」「情緒的安定性」について交互作用はみられなかったが、主効果がみられた。「部活動への意欲」得点は4月よりも5月の方が低かったが、自分の入りたい部に自分の意志で入部するという部活動の原則を考えると、なぜ部活動に対する意欲が活動に参加してしばらく経った5月に低下したのかという疑問が生じる。これについては中学校入学前の部活動に対する期待の高さが入学後の部活動の中で、「思っていたよりも厳しかった」とか「なかなかやりたいことをやらせてもらえない」といったリアリティショックにより、5月に低下したのではないと思われる。

「家族との関係」において男子群よりも女子群の得点が高かったこと、「情緒的安定性」において女子群よりも男子群の得点が高かったことについて、これまでも女子の方が中学進学の影響を受けやすい（たとえば、Hirsch & Rapkin, 1987⁽¹⁶⁾；小泉, 1995⁽¹²⁾；内藤他, 1985⁽⁷⁾）ことや、恐れや不安、抑うつ気分や身体的徴候は男子群よりも女子群の方が表出しやすい（植本・塩山・小出・本多・高宮・白川・内海・松本・山本, 2000⁽¹⁷⁾）ことが明らかにされており、学童期以降は女子にその影響が強く現れたと考えられる。しかし、情的安定性が高ければ家族との関係が低いとか、情的安定性が低ければ家族との関係が高いということが本研究で明らかにされたわけではなく、他の適応感には性の主効果がみられなかったことを考慮すると、他の要因による影響の可能性も否定できない。

「情緒的安定性」において予期不安の水準間に有意差がみられ、予期不安の低い者の方が高い者にくらべて情緒的に安定しているという結果であった。これは澤田・古川（1996）⁽¹³⁾の、中学校に対する不安が強ければ中学校での適応感が低いという結果を裏付けるものであり、児童生徒の実態を反映していると考えられることができるだろう。

まとめと今後の課題

本研究は、中学校入学前の小学6年生の中学校生活に対する予期不安の水準に基づき、中学校入学後の4月と5月における学校適応感との関係について短期縦断的に検討したものである。しかし、学校適応感に及ぼす予期不安の影響を検討したのではなく、予期不安水準の異なる児童生徒が中学校生活をどのように感じているのかということをとらえることにより、中学校入学後の学校生活への適応促進を図る上での知見を得ようとするもので

あった。

小泉（1995）⁽¹²⁾は、中学校入学前の期待・不安という変数のみを用いたクラスター分析による群分けを行って中学校での適応状態を検討したところ、群間で適応状態の違いがみられたことから、中学校入学に対してどのように臨もうとしているのかという児童生徒の構えに関わっていると考えられる期待や不安が中学校への適応過程に関連していることを明らかにしている。本研究の結果からは、予期不安が低くても部活動への意欲が低いとか、その反対に予期不安が高くても学習への意欲が高かったりというように、不安が低いから適応的であり、不安が高いから不適応的であるといった単一次元的な結論は導かれていない。このことは、人間と環境を別々の実態として分析するのではなく人間と環境を一つの分析の単位ととらえる（Wapner & Demick, 1992）⁽⁶⁾という見地に立つならば、予期不安が高くても中学校入学後の学校生活の中で、不安を表出することで教師をはじめとする環境との関わり（相互交流）が予想され、中学校生活への適応が促進されていると考えられる。

したがって、環境移行期の児童生徒の支援にあたっては、不安を感じさせないようにすることが重要なのではなく、児童生徒がその時に感じている不安に対してどのように対処していくのかということが求められる。たとえば、児童生徒が教師を身近な存在と感じられるような関係づくりや学習に対する意欲を高めるような手立てが有効であろう。中学校生活に対する適応を論ずる際、中学校の体制（教科担任制、きびしい規則や先輩との関係など）が指摘されがちであるが、本研究の結果からは、児童生徒の心理的側面に注目し、予期不安の受け止め方の違いに応じた心理教育的援助の重要性が示唆されたといえる。

しかし一方では、本研究において、なぜ予期不安水準の違いによって異なる適応状態が示されたのかという点を明らかにすることができなかった。今後は児童生徒の特性の違いなどを要因に組み込んだ検討が必要であろう。また、学校適応の過程において、予期不安水準の低群－中間群－高群の順に環境に対する再構造化がみられるというような連続性がみられるのかという点についても明らかにされていない。この点については予期不安水準の違いによる適応過程の長期的縦断的な検討を行い、検証していくことが必要であり、今後の課題としてあげられる。

— 注 —

- 1 Kramer（1974）によれば、数年間の専門教育と訓練を受けて卒業した後の実社会において、実践準備ができていないと感じる新卒専門職者の現象、特定のショック反応とされる。

2 Wapner & Demick (1992) によれば、「人間-環境システム」は人間を身体・生物的側面(例:健康), 心理的側面(例:自己概念), 社会文化的側面(例:父親・学生・教授としての役割)の3つの側面から捉え, これに対して環境の特性には物理的側面(例:自然物と人工物), 对人的側面(例:他の人々), 社会文化的側面(例:法, 規則, 慣習)が含まれる。

－文 献－

- (1) 米澤孝雄・内藤勇次・浅川潔司・水槻義朗「小学校から中学校への環境移行 (I)」『中国四国心理学会論文集』18, pp.57, 1985
- (2) 古川雅文・小泉令三・浅川潔司「小・中・高等学校を通じた移行」山本多喜司・S.ワップナー(編著)『人生移行の発達心理学』北大路書房, pp.152-178, 1992
- (3) Newman,B.M., & Newman,P.R. *Development through life : A psychosocial approach*, 1975, 福富 護・伊藤恭子(訳)「生涯発達心理学」『エリクソンによる人間の一生とその可能性』川島書店, 1980
- (4) Werner,H *Comparative psychology of mental development*. 2nd ed. New York : International Universities Press, 1948
- (5) Wapner,S.,Kaplan,B.,&Cohen,S.B. An organismic-developmental perspective for understanding transactions of men in environment, *Environment and Behavior*, 5, pp.255-289, 1973
- (6) Wapner,S., & Demick,J. 鹿島達哉(訳)「有機体発達論的システム論的アプローチ」山本多喜司・S.ワップナー(編著)『人生移行の発達心理学』北大路書房, pp.25-49, 1992
- (7) 内藤勇次・浅川潔司・小泉令三・米澤孝雄「児童の新教育環境移行に関する研究」『兵庫教育大学研究紀要』5, pp.81-90, 1985
- (8) 浅川潔司・米澤孝雄・小泉令三・古川雅文「小学校から中学校への環境移行 (II)」『中国四国心理学会論文集』18, pp.58, 1985
- (9) 半澤礼之「大学生における『学業に対するリアリティショック』尺度の作成」『キャリア教育研究』25, pp.15-24, 2007
- (10) Kramer,M *Reality Shock -Why nurses leave nursing* C.V.Mosby,St.Louis., 1974
- (11) 生和秀敏「予期不安」中島義明他(編)『心理学事典』有斐閣, pp.866, 1999
- (12) 小泉令三「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, pp.58-67, 1995
- (13) 澤田俊和・古川雅文「中学校への環境移行における学校適応感と期待・不安・目的意識に関する研究」『生徒指導研究』7, pp.70-88, 1996
- (14) 南 雅則・浅川潔司・秋光恵子・西村 淳「小学生

の予期不安と中学校入学後の学校適応感との関連に関する学校心理学的研究」『教育心理学研究』59(2), pp.144-154, 2011

- (15) 浅川潔司・尾崎高弘・古川雅文「中学校新入生の学校適応に関する学校心理学的研究」『兵庫教育大学研究紀要』23, pp.81-88, 2003
- (16) Hirsch,B.J., & Rapkin,B.D. The transition to junior high school : A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58, pp.1235-1243, 1987
- (17) 植木雅治・塩山晃彦・小出佳代子・本多雅子・高宮静男・白川敬子・内海宏一郎・松本洋美・山本健治「阪神淡路大震災が小中学生に及ぼした心理的影響(第一報)」『精神神経学雑誌』102(5), pp.459-480, 2000

－謝 辞－

本研究は第17回日本青年心理学会で発表されたものの一部に加筆修正を加えたものです。その折, 慶応義塾大学の伊藤美奈子先生ならびに兵庫教育大学の中間玲子先生より貴重なご示唆とご意見を頂戴しました。著者一同衷心より感謝の意を表します。

－ APPENDIX －

中学校生活予期不安尺度

[社会・文化的不安]

小学校よりも、きまりがきびしくなりそうで不安だ
 小学校に比べると自由がなさそうなので心配だ
 中学校の先生にはきびしい先生が多そうなので心配だ
 授業がむずかしくなるのでついていけるか心配だ
 中学生は時間に追われていそがしいと思う
 日頃の生活面にきびしい先生がいると不安に思う
 大きなテストが1年間に何回かあるので不安だ
 中学校の先生は、ふんいきがかたそうだ
 教科によって先生が変わるので、授業になれるのが大変だ

[对人的不安]

部活動の友人と仲良くできるかどうか不安だ
 親しい友人ができるかどうか心配だ
 ちがう小学校の出身の生徒と仲良くなれるか不安だ
 まわりの生徒からいじめられないか心配だ
 知らない先生なので親しみが持てるかどうか不安になる
 部活動の練習がきびしくそうで不安だ
 部活動の先生とうまくやっていけるかどうか心配だ

学校生活適応感尺度

[部活動への意欲]

私は、部活動に自主的に参加しようと思う
私は部活動に意欲的に取り組んでみたい
部活があるから楽しいと思う
部活動に参加することは楽しいことだと思う
部活動をやることで、何かをやりとげているという実
感が得られると思う

[教師との関係]

私は先生に親しみや暖かさを感じる
私はこの学校の先生を信頼している
私はこの学校に好きな先生がいる
私はこの学校で気軽に話せる先生がいる
先生は私によく声をかけてくれる

[家族との関係]

親は私のことをよく理解してくれている
私は家族に受け容れられていると思う
私は親から信用されていると思う
私は親を尊敬している
私は自分の思っていることを家族にきちんと伝える

[情緒的安定性]

何をしても失敗しそうで心配だ *
私はちょっとしたことですぐくよくよする *
今の自分に自信がもてない *
自分がなさけなくてイヤになる *
友達からどう思われているか気になり,不安である *

[学習への意欲]

私は自分にあつた進路を考えている
私は自分の進路のことを真剣に考えている
私は予習や復習を毎日できるよう努力している
私は勉強に積極的である
私は勉強が楽しいと思う

(* は逆転項目)