

# 中学校入学後の心理的抵抗感と学校適応感との関係

南 雅則 浅川潔司

## 1 問題と目的

小学校から中学校に至る移行期の児童生徒の学校適応について、これまでに多くの研究が行われてきた。例えば、内藤・浅川・小泉・米澤（1985）によれば、中学校入学後 10 日目に測定された新環境に対する認知的な把握の水準が高い生徒は、低い生徒よりも学級を受容しようとしており、教師や生徒間の交流や学習に対する意欲も高いことが報告されている。また、小学校卒業前の中学校生活に対する期待や不安の有無と中学校入学後の楽しさや悩みの感情との関係を検討した都筑（2001）によれば、小学校時代に中学校生活に期待と不安の両面感情を持つ者は、実際に中学校生活を送っていくうちに現在の学校生活を意欲的に過ごすようになり、また将来の学校生活にも積極的に関わるようになることが明らかにされている。さらに、中学校入学前の予期不安を検討した南・浅川・福本・古河・松本・古川（2012）によれば、中学校入学前の不安が低ければ中学校での生活が適応的であり、不安が高ければ不適応的であるといった結論は導かれておらず、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によって環境との相互交流が促進され、中学校生活への適応がみられることが示唆されている。

こうした知見から、中学校入学後の学校生活に対する適応感を予測する要因として、入学前の中学校生活への期待や不安以外に期待をしていたが実際は異なっていたとか、あるいはその反対であるというような入学直後の中学校生活に対する認知的な要因の存在が考えられる。したがって、中学校入学後の生徒の学校適応を検討する際には、従来のような入学前の期待や不安と入学後の学校適応感との関係の検討の他に、入学直後の中学校生活をどのように感じているのかということと入学後の学校適応感との関係を検討することが必要であると思われる。新環境に対する違和感を感じている生徒と感じていない生徒で新環境との適応過程に違いがあるとすれば、中学校新入生の学校生活を考える上で意義を持つものであると考えられる。

そこで本研究では、入学直後の中学校生活をどのように感じているのかということをも中学校入学後に知覚された社会的・対人的違和感と操作的に定義し、その社会的・対人的違和感を測定する尺度の開発し、中学校入学後の社会的・対人的違和感と学校適応感との関係を探索的に検討することを目的とした。

## 2 研究方法

（1）研究協力者 兵庫県 A 市立 B 中学校の中学 1 年生（7 クラス）258 名（男子 139 名、女子 119 名）。なお、この中学校は 4 小学校から生徒が入学しており、部活動が盛んな中学校である。なお、校区内の小中学校間での児童生徒の交流は行われていない。

（2）調査時期 調査は 201X 年 4 月上旬、4 月下旬、6 月上旬にそれぞれ実施された。4 月上旬の調査は中学校入学直後の印象を測定することを目的として、入学式が行われた週に実施された。

(3) 質問紙の構成 ①中学校生活に対する社会的・対人的違和感を尋ねる質問項目：南他(2011)によって開発された中学校生活予期不安尺度の質問項目(16項目)について中学校入学後にそれをどのように感じているかを尋ねる文言に修正したものを使用した。文言は、教員養成系大学の大学院で心理学を担当する教員と心理学を専攻する現職教員3名(小学校1名, 中学校1名, 高等学校1名)の4名による検討を経て修正された。なお, 中学生の心理面にできるだけ負担をかけないため, 5項目についてはポジティブな表現とした。調査では「次の質問について, 今どのように感じているのかを答えて下さい。中学校に入学する前にどのように感じていたのかは関係ありません。」という教示文が提示された。質問に対する回答は「1全くそう思わない, 2あまりそう思わない, 3どちらかと言えばそう思う, 4とてもそう思う」の4件法で求められた。

②学校生活適応感尺度：南他(2011)において中学生の学校適応感を測定するために使用された尺度で, 「部活動への意欲」(5項目), 「教師との関係」(5項目), 「家族との関係」(5項目), 「情緒的安定性」(5項目), 「学習への意欲」(5項目)の25項目から構成されている。この尺度は, 浅川他(2003)によって7因子36項目の尺度として開発されたものが, 南他(2011)によって5因子25項目に再構成されたものである。浅川他(2003)によって, スクールモラルテスト(松山・倉智・数藤・宮崎, 1984)との併存的妥当性と, 十分な内的整合性を有することが確認されている。質問に対する回答は, 「次の質問について今あなたがどのように感じているのかを答えて下さい。」という教示文が提示され, 「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。

(4) 手続き 4月上旬調査では中学校生活に対する社会的・対人的違和感を尋ねる質問項目, 4月下旬調査と6月上旬調査では学校生活適応感尺度が使用された。調査は各教室で調査者による教示と説明の後, 学級ごとに集団で実施された。その際, データの同定のため, フェイスシートに出席番号と性別の回答を求めた。いずれの調査においても研究協力者に対しては, ①調査は学校の成績とは無関係であること, ②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, ③回答したくなければ回答しない権利があることが文書ならびに口頭で提示された。

### 3 結果

#### (1) 中学校生活に対する社会的・対人的違和感を尋ねる質問項目の因子分析結果

中学校生活に対する社会的・対人的違和感を尋ねる質問項目について, 共通する潜在的な因子を探るため因子分析を行った。初期の固有値の減衰状況(3.70, 2.28, 1.48, 1.14, 1.01, …)から2ないし3因子構造が妥当であると考えられたため, 2因子構造と3因子構造をそれぞれ仮定して最尤法-プロマックス回転による探索的因子分析を行った。IT相関係数, 因子負荷量, 因子の解釈の可能性を考慮した結果, 最終的に2因子12項目が抽出された。内的整合性の検討のため算出された信頼性係数は第1因子 $\alpha=.78$ , 第2因子 $\alpha=.73$ であった。次に, 本尺度の弁別力を検討するため全12項目について平均値+1/2SD以上をG群, 平均値-1/2以下をP群としてG-P分析を行った。その結果, 全ての項目において有意( $t(112$

～250)=-64.80～-25.79,  $p<.001$ ) な結果が得られ、尺度の程度を弁別する有効性が確認された。

第 1 因子は「1 中学校はきまりがきびしい」, 「3 中学校は自由がない」などにみられるように、中学校の生活は小学校に比べて窮屈に感じたり、きまりがきびしく自由がないなど、中学校のきびしいきまり等に対する違和感や抵抗感といったネガティブな感情が反映されたと考えられた。また、第 2 因子は「4 ちがう小学校の出身の生徒と仲良くなれそうだ」, 「7 中学校で親しい友人ができそうだ」などのように、新しい友人関係の構築に対するポジティブなとらえ方が反映されたと考えられた。

因子間相関は  $r=-.04$  でほぼ無相関であったため、それぞれの因子は異なる概念を説明していると判断し、第 1 因子を「心理的抵抗感」、第 2 因子を「親和性」と命名した。本研究では第 1 因子が社会的・対人的違和感を反映していると判断して、第 1 因子の合計得点を以後の分析に用いることとした。

(2) 心理的抵抗感水準・性・時期を独立変数、学校生活適応感得点を従属変数とした分散分析の結果

心理的抵抗感得点の最低値から平均値-1/2SD を低群、平均値-1/2SD から平均値+1/2SD を中間群、平均値+1/2SD から最高値を高群の 3 水準に分けたのち、学校生活適応感尺度の下位尺度ごとについて、心理的抵抗感水準と性(男子・女子)、時期(4月・6月)に整理した(Table1)。心理的抵抗感と学校適応感との関係を検討するために、学校生活適応感の下位尺度得点を従属変数とし、3(心理的抵抗感水準)×2(性)×2(時期)の 1 要因を被験者内要因とする 3 要因混合計画の分散分析を行った。Table2 に下位尺度ごとの結果を示す。

「情緒的安定性」において、心理的抵抗感水準と性と時期に 2 次の交互作用がみられた( $F_{(2,216)}=3.35, p<.05$ ) ため、性における単純交互作用の検討を行った。その結果、女子群に有意差( $F_{(2,101)}=4.90, p<.01$ ) がみられたため単純・単純主効果の検定を行ったところ、女子群の低群に有意差( $F_{(1,101)}=6.64, p<.05$ ) がみられ、4月に比べ6月の得点は低かった。また、女子群の中間群に有意傾向( $F_{(1,101)}=2.96, p<.10$ ) がみられ、4月に比べ6月の得点は高い傾向を示した。なお男子群には有意差はみられなかった。

「家族との関係」において、心理的抵抗感水準に主効果がみられた( $F_{(2,217)}=7.58, p<.01$ ) ため多重比較を行ったところ、低群・中間群にくらべて高群の得点が低かった。時期と性に交互作用がみられた( $F_{(1,217)}=13.52, p<.001$ ) ため、単純主効果の検定を行ったところ、女子群では4月に比べて6月の得点が低かった。男子群に有意な差はみられなかった。

「部活動への意欲」において、心理的抵抗感水準に主効果がみられた( $F_{(2,191)}=3.08, p<.05$ ) ため多重比較を行ったところ、低群にくらべて高群の得点が低かった。さらに、時期の主効果に有意な傾向がみられ( $F_{(1,191)}=3.36, p<.10$ )、4月に比べて6月の得点は高い傾向を示した。

「教師との関係」において、心理的抵抗感水準に主効果がみられた( $F_{(2,218)}=13.41, p<.001$ ) ため多重比較を行ったところ、低群にくらべて中間群の、中間群にくらべて高群の得点が低かった。さらに、時期の主効果がみられ( $F_{(1,218)}=9.74, p<.01$ )、4月に比べて6月の得点が

Table1 時期・性・心理的抵抗感水準別の学校適応感下位尺度得点

	男子						女子					
	低群(N=38)		中間群(N=41)		高群(N=39)		低群(N=40)		中間群(N=38)		高群(N=29)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
部活動への意欲(4月)	17.14	3.09	16.56	2.97	16.97	4.01	18.18	2.19	16.88	2.91	16.24	3.26
教師との関係(4月)	13.06	3.50	12.00	3.16	11.05	3.36	13.49	2.96	11.95	2.83	10.17	3.75
家族との関係(4月)	15.05	3.27	14.61	3.11	13.77	3.66	16.23	2.90	16.11	3.11	14.07	4.14
情緒的安定性(4月)	15.19	3.10	13.60	2.88	13.67	4.11	14.92	3.41	12.05	3.18	11.43	2.81
学習への意欲(4月)	12.39	3.15	12.17	2.58	10.13	3.87	12.35	3.55	11.58	3.38	11.21	3.06
部活動への意欲(6月)	17.93	2.89	17.07	3.19	17.06	4.30	18.33	2.29	17.55	2.84	16.12	4.16
教師との関係(6月)	14.03	3.42	12.60	3.41	11.33	3.72	14.00	3.63	12.32	3.31	10.90	4.51
家族との関係(6月)	15.81	3.35	14.86	3.42	13.23	3.89	15.74	3.64	14.89	3.91	13.15	4.37
情緒的安定性(6月)	15.56	3.30	13.67	3.61	13.95	3.93	13.90	3.30	12.76	3.26	11.68	3.70
学習への意欲(6月)	13.21	2.92	11.85	2.97	10.85	3.45	12.75	3.60	11.92	3.30	11.59	4.14

Table2 時期×性×心理的抵抗感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	3.36 †	9.74 **	4.96 *	.41	7.24 **
時期×性	.37	.05	10.20 **	.62	.01
時期×心理的抵抗感	.94	.21	2.51 †	1.85	1.78
時期×性×心理的抵抗感	.38	.51	.98	3.35 *	1.49
性	.05	.24	.29	11.86 **	.76
心理的抵抗感	3.08 *	13.41 ***	7.58 **	10.19 ***	5.40 **
性×心理的抵抗感	1.17	.73	.17	.46	.45

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , †  $p < .10$

高かった。

「学習への意欲」において、心理的抵抗感水準に主効果がみられた ( $F_{(2,219)}=5.40, p < .01$ ) ため多重比較を行ったところ、低群にくらべて高群の得点が低かった。さらに、時期の主効果がみられ ( $F_{(1,219)}=7.24, p < .01$ )、4月にくらべて6月の得点が高かった。

#### 4 考察

2次の交互作用がみられた「情緒的安定性」について、心理的抵抗感が低い女子は4月にくらべて6月の得点が低くなっていた。中学校新入生においては女子の方が男子よりも学校生活に対する感受性が強く、身の回りのことがらを鋭敏に受け止めている(都筑, 2001)ことから、この群は中学校入学段階においてかなり学校生活に適応していると考えられ、中学校生活に対する自信や自己に対する肯定的な評価を持っていたと思われる。しかし、時間の経過とともに6月の時期にはそれが収束し、一定の落ち着きを見せたのではないかと考えられる。つまり、4月にくらべ6月の得点は低くなっていたが、群間の得点を比較すると他の群よりも高かったため、「情緒的安定性」が下がったととらえるのではなく、中学校入学とい

う event によって一時的に拡散した環境との相互作用が時間の経過とともに再構造化されてきたと考えることが妥当ではないかと思われる。

時期と性の交互作用がみられた「家族との関係」について、男子群では時期に差がみられなかったが女子群では4月に比べて6月の得点が低くなっていた。青年期における独立意識の発達的変容を検討した加藤・高木（1980）によれば、親への依存度は中学生から高校生や大学生に移るにつれて男子の場合は有意な発達的变化がみられないが、女子の場合は高校生や大学生にくらべて中学生は依存度が有意に低かったことが報告されている。加えて、南・住本・三木・古河（印刷中）によれば、女子においては中学校入学直後から6月にかけてアンカーポイントが家族から友人や教師に移っていくことが示唆されている。したがって、女子においては、中学校入学を境に新しい人間関係や学校環境の変化とあいまって、親子の関係が大きく変化していると考えられるだろう。

「教師との関係」については4月より6月の得点が高かった。中学校での生活について、入学前の予想と実際に異なっていたことを自由記述で回答させた南・浅川・小林・西垣・村上（印刷中）によれば、中学校入学前の中学校の教師についてのイメージを尋ねるとすぐ怒るとかこわいと感じていたのが、実際には優しくおもしろいと感じていたことが報告されている。学校の生徒指導のあり方や生徒に対する接し方の違いを考慮しなければならないが、今回の研究協力校においても教師に対するイメージが実際には優しくおもしろかったと感じていた可能性があり、4月に比べて6月の得点が高かったのではないかと考えられる。

「学習への意欲」についても4月より6月の得点が高かった。小泉・藤田（1993）によれば、小学校の高学年から中学3年生にかけて学習に対する意欲には大きな変化がないが、中学1年生については入学直後の4月に比べて10月の学習意欲が低いことが報告されている。本研究では4月から6月までの2ヶ月間の比較であるが、小泉・藤田（1993）の結果とは異なっていた。これは入学してしばらくは新しい環境への期待と新しい出来事の経験によって意欲が高まることや、基礎基本の徹底を図るという今回の研究協力校の特徴が影響している可能性が考えられる。すなわち、小学校の復習も行いながら中学校の学習が嫌いにならないような工夫が行われているためではないかと思われる。

「部活動への意欲」も4月に比べて6月の得点が高かったが、同様の質問紙を用いて別の中学校で「部活動への意欲」を測定した南他（2011）によれば、4月末にくらべて5月末の「部活動への意欲」得点が低かったことが報告されている。本研究において南他（2011）と反対の結果がみられたことについて、以下の2つの理由が考えられる。第1に、今回の研究協力者の部活動に対する期待の大きさとその期待に応えてくれる部活動の内容である。都筑（2000）によれば、中学校入学前の段階で8割以上の生徒が部活動を楽しみにしており、入学後も部活動を楽しいと回答し「先輩はこわい」、「部活動はきびしい」と思って入学したが、実際には先輩はやさしかったし、部活動も楽しいと感じていたと考えることができる。第2に、今回の研究協力校が部活動に対してかなり力を入れていることである。大久保（2005）は、「学校への適応感の規定因は学校ごとに異なり学校の特徴を反映する」と述べている。したがって、その学校やその学校の教師集団の特徴が影響因となっている可能性があるが、本研究におい

ては学校の文化的背景を要因とした検討には至っていない。

山本（1992）によれば、「危機的移行の過程とは、直面した新しい環境に応じる適切な手段を持っていないことに気づいた時、自分と環境との新しい調和を求めていく過程であり、それは新しい状況に対処していく仕方を学び新しい環境に調和した目標や対象を築いた時、一定の安定が得られ強さと活力が回復される」という。また、Wapner & Demick（1992）は、「発達的变化を促進する条件」に関する概念の一つとして「プランニング」を上げており、差し迫った環境移行に備えて能動的にプランニングを行うことは、より発達した人間－環境状態を達成する効果的な方法であることを示唆している。本研究では、中学校への入学という環境移行にあたり、外的な要因である教師との関係や学習への意欲といった新環境と個人との間に調和のとれた状態（均衡状態）が再構築されることをあらためて確認することができたが、生徒個人の中でどのような「プランニング」が行われたのかについては明らかにできておらず、中学校新入生の心理教育的支援を行う上でプランニングの形成過程の検討は今後の課題であるといえるだろう。