

学校環境適応感尺度「ASSESS」を利用した生徒指導の進め方(Ⅱ)

－ 新入学生の大学環境への適応過程分析 －

The School Counseling Proceeding in college student by ASSESS Test (Ⅱ)

石井 眞治・酒井 研作・森川 敦子・山崎 茜・道法亜梨沙

Shinji ISHII, Kensaku SAKAI, Atuko MORIKAWA,

Akane YAMASAKI and Arisa DOHO

キーワード：生徒・進路指導論・生徒指導・新入学生・適応過程・ASSESS テスト

問題

本研究の目的は、旧環境の高等学校から新環境の大学へ環境移行をした際、大学新入生がどのような発達変化過程を経て新環境へ適応していくかを、学校環境適応感尺度「ASSESS」を利用して検討するところにある。

近年、「小1プロブレム」、「中1ギャップ」等の児童・生徒の特定行動を表す言葉は、教育関係者の間でだけでなく、社会問題ともなっている。

文部科学省(2010)は「『小1プロブレム』とは小学校に入学したばかりの児童が落ちついて教員の話の聞けなかったり、教室を歩き回ったりして授業が成立しない児童がいる状態が数ヶ月に渡って持続する状態」としている。また、文部科学省(2010)はこの「小1プロブレム」の原因について、「遊びが中心だった幼稚園・保育園から学習が中心の小学校への大きな環境の変化が生じたためや、家庭内のしつけの問題が不十分であったため」にあると指摘している。つまり、幼稚園や保育園では教員の話の長時間聴けなくても、また、保育中に歩き回ったりしていても、幼稚園生活では適応的な生活として考えられていたのである。しかし、移行後、小学校の生活では、教員の話の聞けなかったり、授業が成立しないくらいに歩き回ったりするのは、不適切な行動なのである。全ての新入学児童が不適切な行動を示すわけではない。特定の新入学児童が学級内で集団行動をとれない状態、授業中に長く座ってられない状態、教師の話の聞くことができない状態等の小学校で不適切な行動を示す児童の存在を「小1プロブレム」と称するのである。

また、「小学校」から「中学校」へ環境移行後、特定の新生徒が中学校で不適切な行動を示す生徒の存在がある。この現象を「中1ギャップ」と称するのである。この「中1ギャップ」はいくつかの要因に帰因することが明らかにされている(文部科学省, 2016)。つまり、「中1ギャップ」の原因は小学校と中学校の間に存在する環境の変化であるとされている。たとえば、小学校と中学校の間には、教室担任制から教科担任制へ変化がある。また、教師の授業スタイルの変化や定期試験制への変化も存在する。さらには、サークル活動や部活動の際の先輩・後輩の人間関係の変化等もある。「中1ギャップ」に直面した新入学生徒はいろいろな小学校の環境と中学校の環境間の変化に対応するため、心理的不安やストレスが高くなり、心身症や不登校、引きこもり等の不適応の症状も生じさせるくらい大変な状態である。

「小1プロブレム」、「中1ギャップ」等はいずれも旧環境から新環境へ移行した際に対処が十分にできず、不適切な状態に陥ったため生じたものである。このように、慣れ親しんだ環境の中で営まれる生活が未知の新しい環境の中で営まれる生活へと変化していく環境変化のことを環境移行(Environmental transition)と呼ばれている(Wapner, Cohen & Kaplan, 1973)。

人間は、人生のいろいろな時期に様々な場所で環境の変化に直面する。それは、住み慣れた町や村から新しい土地への引越しであったり、また部屋の模様替えであったりする。もっと極端な例をあげれば、災害により家を失うこともあれば、革命により一夜にして社会の仕組みが変わってしまうこともある。環境移行に伴う生活変化は物理的環境の変化だけでなく、人間関係の変化である対人的環境の変化、習慣の変化のような文化的環境の変化もある。つまり、環境の変化とは人間にとってはそれまでの慣れ親しんだ環境の中で営まれる生活が、未知の新しい環境の中で営まれる生活へと変化していく過程であるといえる。

人間が経験する環境移行には、突発的なものだけが含まれるものではない。成熟、加齢といった時間的な経過の中で経験する環境移行も多い。はじめて家庭を離れて幼稚園という全く新しい環境の中で過ごさねばならなくなった子供にとっては、新入園が環境移行であるし、さらに加齢し、友人や教師との関係、習慣、教育目的等がそれまでとは異なった上級学校への入学も環境移行である。また、学生生活から社会人への変化である就職や、結婚、子供の誕生、離婚といった際にも人間は環境移行を経験する。さらには、退職したり、親しい人が死亡したりするといった際にも、人間は環境移行を経験する。このように、誕生、入園、入学、卒業、就職、転職、結婚、離婚、出産、就職、配偶者の死等、人間が長い人生周期の節目で経験する変化は、突発的というよりも人生において半ば必然的に経験する環境移行であるといえる。人間は、突発的であれ、必然的であれ、一生の間にさまざまな形で環境の変化に遭遇し、それまで築いてきた自分なりの適応状態を組み立て直して、新しい環境内での適応状態を再構築していく。環境移行とはそうした一連の事態を含む概念である。

Moos (1986) は入学、卒業、退職、家族の誕生、死、移住等が精神病の発生と深い関係があることを見いだしている。また、Masuda & Helmes (1977) は、人生周期上の環境移行が病気の発生や進行と深い関係があることを明らかにしている。これらの事実は、環境移行が、人格崩壊、異常行動、不安、混乱、緊張といった、その程度に差はあるものの人間になんらかの危機的な状況をもたらす「危機的移行」の性質を備えたものであることを示している。

環境移行危機論 (Wapner, Cohen & Kaplan, 1973) は環境移行を危機的なものとして考えている。人間の「危機」とは人間が自己の個人的同一性、社会的同一性といった心理的安定を失い混乱状態に陥ることである。人間が心理的安定を得るためには、自分自身を認識するのはむろんのこと、自己と物理的環境、対人的環境、文化的環境間との間で均衡状態がとれていると認識する必要がある。

環境移行後は自己と環境との間の均衡状態を保つために、とりあえず現在の自分が有する思考や行動の型を適用して同化する以外に方法はない。移行直後、環境適応のために同化の結果、自分の思考や行動の型、価値が役に立たない状態に直面すると、不安や緊張を伴って混乱状態に陥ってしまう。この不適応に伴う混乱状態が人格崩壊であったり、この不適応感の故に問題行動や異常行動示すようになる。Moos (1986) や Masuda & Helmes (1977) が環境移行を危機的状況と指摘するのはこのことである。しかし、環境移行危機論 (Wapner, Cohen & Kaplan, 1973) によれば、種々の環境移行を経験した人間は混乱状態に陥ってしまった際であっても、自己と環境間との不均衡状態や両者間の心理的不均衡状態を認識する必要があり自己と環境間に心理的均衡状態が得られるまでは、今までの思考、行動様式を適用していく以外に方法がないのである。

環境移行危機論 (Wapner, Cohen & Kaplan, 1973) に基づき、環境移行を経験した人間がどのような発達過程を経て人間-環境システムを再構造化するかに関して、これまでさまざまな研究がなされてきた (新入園：浅川・古川・石井・山本, 1978; Ciottene, Wapner & Kaplan, 1978. 小学校新入学：福田・藤原・南・山本, 1979; 福田・山本, 1980; 石井・福田・利島・山

本, 1979; 石井・山本・福田, 1980; 古川・利島・藤原・山本, 1980; 古川・利島・石井・山本, 1979; 山本・浅川・古川・南・藤原, 1979. 転校: 小泉, 1986. 大学入学: 古川・藤原・井上・石井・福田, 1983; McNile & Wapner, 1980. 卒業: Apter, 1976. 海外旅行: Grosslight, Grosslight, Reed & Wapner, 1977. 移民: Lucca-Irizarry, Wapner & Pacheco, 1981. 建築の移動: Beck, Cohen, Craik, Dwyer, McCleary & Wapner, 1973. 精神病院の転居移動: Demick & Wapner, 1980. 法律の変更: Ishii, Minami, Yamamoto & Nishiyama, 1986.)

こうした環境移行危機論に基づき, 新入園, 小学校新入学, 転校, 海外旅行, 移民等の環境移行等の微視発達の研究が行われてきた。これらの研究から明らかになったことは, 環境移行直後は混乱状態を経験する。その後, 人間と環境との能動的な相互交流の結果として, 発達過程を経て適応へと向かうと考えることができる。これは人間の適応性や存在維持への志向性の表れである。つまり, 人間-環境システムは力動的な構造的な存在であり, たとえ移行後, 人間-環境システムが不均衡に陥ろうともそのままの状態にとどまらない。人間は環境との構造の統一を保持しようとし, 人間-環境システムを均衡状態にしようとするからである。

危機的環境移行論からの仮説に従えば, 「小1プロブレム」, 「中1ギャップ」は環境移行によって不均衡が生じた結果である。しかし, 人間-環境システムはその不均衡のまま留まるわけではなく, 環境と調和的な統一をはかろうとする。従って, 環境移行により混乱状態に直面している人間も本来の適応性の志向性の故に調和のとれた適応状態に至ると考えられる。

「小1プロブレム」, 「中1ギャップ」への取り組みは我が国でなされている生徒指導や教育相談の枠組みとは少し異なるものである。こうした観点から, 石井・酒井・山崎・道法(2015)は包括的アプローチから新入学大学生の適応・不適応生徒への取り組みについて検討してきた。

包括的支援とは「一部の生徒ではなく全ての生徒を対象に, 治療ではなく全人格的発達を促す必要がある」とする米国スクール・カウンセリング理論の人間観をよりどころにしていることである。包括的支援による生徒指導とは, 包括的に全児童生徒を対象に援助することである。また包括的支援による生徒指導を行い, 全ての児童生徒のニーズに基づいて援助するためには, 個人々のニーズを明らかにするための心理・教育的アセスメントを行い, それぞれのニーズに速やかに対応する必要がある。包括的支援を円滑に実施するためには, 一つの支援方法が合う児童生徒もいれば, 合わない児童生徒もいるため, 先ずは, 児童生徒一人々の支援ニーズをアセスメントする必要がある。また, 教師が児童生徒一人々の支援ニーズをアセスメントするためには, 専門的な知識を必要としないで気軽にアセスメントできる道具が必要である。

児童生徒の不登校やいじめ等の問題行動は, 学校適応感と強い関係があることが明らかになってきた。児童・生徒の支援ニーズをアセスメントするためには, 児童生徒の「適応」を測定するのではなく, 学校適応感を測る必要がある。学校適応感を測る道具は, 「適応感」を測定する道具が必要なのである。

石井ら(2015)が既に明らかにしたように, 大対・大竹・松見(2007)は「満足感」・「不安感」・「達成感」・「孤独感」・「ストレス」の指標, 大久保(2005)は「居心地の良さ」・「課題・目的の存在」・「被信頼・受容感」・「劣等感の無さ」の指標, 岩崎・牧野(2004)は「人間関係」・「逸脱」・「学校好き」の指標, 石本(2007)は「学校生活享受感」・「自己肯定感」の指標, 酒井・菅原・眞築城・菅原・北村(2002)は「教室での反抗的気分」・「教室での不安な気分」・「教室でのリラックスした気分」・「孤立傾向」・「反社会的傾向」の指標から学校適応感を測定しようとしてきた。しかし, 従来の適応感を測定しようとする指標は学習場面, クラス, 学校の対人関係の要因に限定しており, 家族関係や学校外の影響を測定する指標は明らかにすることができなかった。従来の適応

感を測定しようとする指標は児童・生徒の適応感全てを反映しようとする測定尺度とはなっていないことが明らかとなった。児童・生徒の適応をとらえ、支援の手がかりを得るために開発してきたのが「6領域学校適応感尺度（Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres：ASSESS）石井・井上・沖林・栗原・神山（2009）」であった。

本研究の目的は環境移行危機論（Wapner, Cohen & Kaplan, 1976）の観点から、「ASSESSテスト：6領域学校適応感尺度（石井ら，2009）」により，高等学校から大学へ環境移行した大学生が適応していく過程を明らかにするところにある。

方法

調査参加者：本研究の調査対象者は2016年にH大学教育養成学科に入学した学生であった。対象者は男子大学生30名（平均年齢19歳1ヶ月）、女子大学生52名（平均年齢18歳11ヶ月）、総計82名であった。

研究計画：本研究の目的は大学生の新環境移行の適応過程を明らかにするため，縦断的研究法により環境移行直後と移行後6ヶ月後に同一の適応感尺度により検討した。

適応感の測定法：ASSESSテスト「6領域学校適応感尺度：Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres（石井ら，2009）」を使用した。

ASSESSテスト項目：ASSESS高校生版を使用した。テスト項目は次のとおりであった。

(1). 生活満足感因子：1. まあまあ自分に満足している，2. 気持ちがすっきりとしている，3. 気持ちが楽である，4. 自分のはのびのびと生きていくと感ずる，5. 生活がすごく楽しいと感ずる。(2). 教師サポート因子：1. 担任の先生は私のことをわかってきている，2. 担任の先生は私のことを気にしてくれている，3. 担任の先生は信頼できる，4. 担任の先生は困ったときに助けてくれる，5. 担任の先生は私のいいところを認めてくれている。(3). 友人サポート因子：1. いやなことがあったとき，友だちは慰めたり励ましたりしてくれる，2. 「いいね」「すごいね」と言ってくれる友だちがいる，3. 悩みを話せる友だちがいる，4. 元気がないとき，友だちはすぐ気づいて，声をかけてくれる，5. 友だちは，わたしのことをわかってくれる。(4). 向社会的スキル因子：1. あいさつはみんなにしている，2. 落ち込んでいる友だちがいたら，その人を元気づける自信がある，3. 困っている人がいたら，進んで助けようと思う，4. 友だちや先生にあつたら，自分からあいさつをしている，5. 相手の気持ちになって考えて行動する。(5). 侵害的関係因子：1. 仲間に入れてもらえないことがある，2. 陰口を言われているような気がする，3. 友達にからかわれたり，バカにされたりすることがある，4. 友達にいやなことをされることがある，5. 友達から無視されることがある。(6) 学習的適応因子：1. 勉強のやり方がよくわからない，2. 自分は，勉強はまあまあできると思う，3. 勉強の問題が難しいとすぐにあきらめてしまう，4. 授業がよくわからないことが多い，5. 勉強についていけないのではないかと不安になる。以上の34尺度から構成されていた。

手続：縦断的研究方法により環境移行直後である入学まもない4月と環境移行6ヶ月後である11月に，集合調査法によりASSESSテストを実施した。テストは約15分であった。

結果

1. **ASSESSテストの整理：**各調査対象者の回答と記入状況を確認した。その結果，環境移行直後に回答した調査参加者は男子30名，女子52名であった。また環境移行6ヶ月後の調査では，該当のうち男子2名，女子4名が非参加者であった。従って，非参加者を除いた男子28名，女子48名，計76名を分析対象者とした。

2. ASSESS テストのデータの処理

(1) 調査時期別・性別・ASSESS 領域別の適応平均得点と標準偏差：各調査対象者の評定値を Excel の表に整理した。ASSESS 解析プログラム（石井ら，2009）で解析した。ASSESS 得点を解析した結果，7 領域算出した。ASSESS 得点は，(1) 生活満足度，(2) 教師サポート，(3) 友人サポート，(4) 向社会的スキル，(5) 非侵害的關係，(6) 学習的適応，(7) 対人的適応の 7 領域独立に ASSESS 平均値と標準偏差を算出し，調査時期別，領域別，性別に適応感得点の平均値と標準偏差値を算出したのが表 1 である。また，性別に平均値を図示したのが図 1 である。

表 1 ASSESS からの時期別・性別にみた学校環境適応感の平均値と標準偏差

時期	性	生活満足度		教師サポート		友人サポート		向社会的スキル		非侵害的關係		学習的適応		対人的適応	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
4 月	男性	44.9	8.6	48.7	10.5	51.0	10.7	50.6	8.1	62.1	12.3	44.8	7.2	53.1	6.8
	女性	46.6	7.8	43.5	7.7	53.0	9.1	53.3	10.4	59.0	8.6	40.3	6.6	52.2	5.5
11 月	男性	49.3	6.8	44.8	5.8	53.1	10.2	54.6	12.7	63.8	13.5	45.6	10.3	54.1	6.9
	女性	44.6	6.8	46.4	9.6	53.6	10.1	49.5	5.5	59.3	8.5	41.3	6.8	52.2	5.2

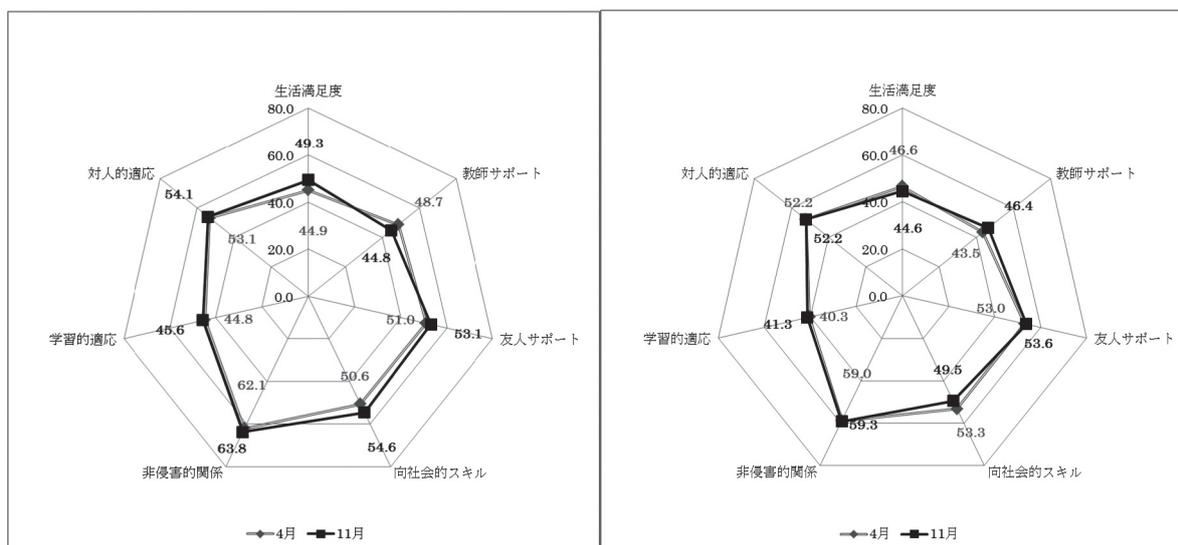


図 1 ASSESS からの時期別・性別にみた学校環境適応感の平均値（左：男性 右：女性）

表 1 を基に ASSESS 領域別独立に，性と調査時期について二元配置の分散分析を行った。

① 生活満足度：性と調査時期の間に統計的有意な交互作用が見られた ($F(1,74) = 13.29, p < .01$)。そこで，単純主効果の検定を行った結果，移行後 6 ヶ月後，統計的に有意な性差がみられた ($F(1,74) = 7.22, p < .01$)。移行直後には男子調査参加者 ($M = 44.9$)，女子調査参加者 ($M = 46.6$) は適応を示した。移行 6 ヶ月後には男子調査参加者 ($M = 49.3$) は適応の促進を示した ($F(1,74) = 9.95, p < .01$)。しかし，女子調査参加者は移行直後 ($M = 46.6$) では適応状態を示したが，6 ヶ月後 ($M = 44.6$) には生活満足度は順調な適応を示さなかった。また，移行 6 ヶ月後には生活満足度は性差が見られた ($F(1,74) = 8.43, p < .01$)。

② 教師サポート：性と調査時期の間に統計的有意な交互作用が見られた ($F(1,74) = 6.91, p < .01$)。そこで，単純効果の検定を行った結果，移行直後に教師サポートに性差が見られた ($F(1,74) = 6.12, p < .05$)。即ち，男子調査参加者 ($M = 48.7$) は女子調査参加者 ($M = 43.5$) より，教師サポートにより多い適応を示した。しかし，移行 6 ヶ月後には男子調査参加者 ($M = 44.8$)，

女子調査参加者 (M=46.4) は教師サポートに性差は見られなかった。ASSESS テストでは教師サポートは「担任の先生は困ったときに助けてくれる」や「担任の先生は信頼できる」「担任の先生はわたしのことを分かってくれる」など教師からの支援や教師との関係の指標である。

③ 向社会的スキル：性と調査時期の間に統計的有意な交互作用が見られた ($F(1,74) = 14.31, p < .01$)。そこで、単純効果の検定を行った結果、男子調査参加者は環境移行直後 (M=50.6) から環境移行 6 ヶ月後 (M=54.6) と向社会的スキルに適応を促進していた ($F(1,74) = 5.95, p < .05$)。一方、女子調査参加者は環境移行直後 (M=53.3) から環境移行 6 ヶ月後 (M=49.5) と向社会的スキルに適応の停滞が見られた ($F(1,74) = 5.83, p < .05$)。その結果、環境移行 6 ヶ月後に性差が見られた ($F(1,74) = 5.83, p < .01$)。ASSESS テストでは向社会的スキルは「困っている人がいたら、進んで助けようと思う」や「友達や先生にあったら自分から挨拶している」「挨拶はみんなにしている」など友人や他人に積極的に働きかける傾向の指標である。学校内外における先般的な生活への満足感を示す最も重視する指標である。

④ 学習的適応：性の主効果が見られた ($F(1,74) = 7.23, p < .05$)。男子調査参加者は環境移行直後 (M=44.8) から環境移行 6 ヶ月後 (M=45.6) まで適応を示していた。一方、女子調査参加者は環境移行直後 (M=40.3) から環境移行 6 ヶ月後 (M=41.3) まで学習的適応の程度は停滞の様相を示していた。ASSESS テストでは学習的適応は「自分は、勉強はまあまあできると思う」や「授業はよく分からないことが多い」「勉強のやり方がよくわからない」など学習意欲や学習方法に対する適応感を示す指標である。

(2) 領域間の相関関係

危機的環境移行理論からすると適応過程には学校環境の領域が関与していることが予想された。表 1 に基づき環境移行後の得点と環境直後の得点の差異を個人毎に算出し、適応得点促進者 (+) である個人を環境適応群、適応得点減退・停滞者 (-, =) である個人を適応停滞群とした。それぞれ環境適応群と適応停滞群独立に ASSESS の 7 領域間相互のピアソンの積率相関係数を算出し、適応群の結果を図 2 に、適応停滞群の結果を図 3 に示した。

ASSESS テストでは生活満足度は「自分はこのびのび生きていると感じる」や「気持ちがあっさりとしている」「生活がすごく楽しいと感じる」など学校内外における一般的な生活への満足感を示す指標である。

① 環境適応群

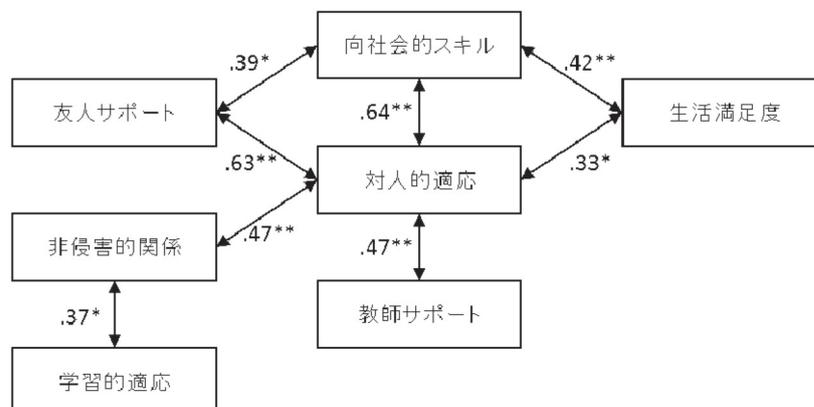


図 2 環境適応群における生活満足度と学校環境適応度との相関関係

生活満足度は向社会的スキルと対人的適応と高い相関関係を示している。また、対人的適応と中程度の相関関係を示している。また、対人的適応と向社会的スキルや教師サポートと強い相関関係を示している。さらに、対人的適応は友人サポートやいじめ感を感じていない非侵害的關係とも高い相関関係を示している。また、学習的適応は非侵害的關係とも弱い相関関係を示した。しかし、生活満足度は、教師サポートや非侵害的關係とは直接の相関関係は見られなかった。また、非侵害的關係と友人サポートとは直接には強い相関関係は見られなかった。

② 適応停滞群

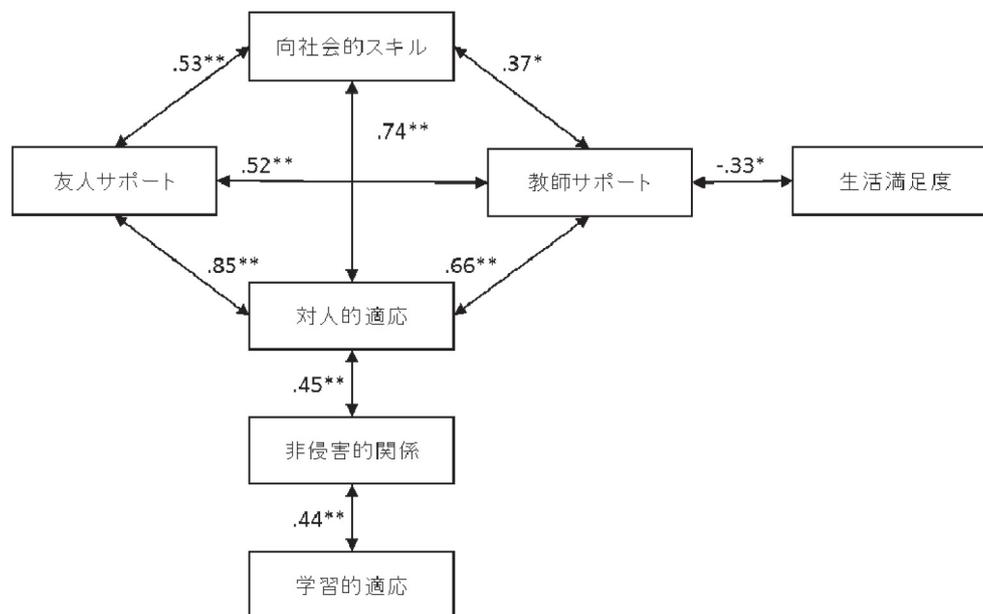


図3 適応停滞群における生活満足度と学校環境適応度との相関関係

適応停滞群と生活満足度との相関関係は環境適応群とは異なった様相を見せた。生活満足度と相関関係が明らかになったのは、教師サポートと弱い負の相関関係であった。教師サポートは対人的適応関係と友人サポート関係と強い正の関係が見られた。また、対人的適応は友人サポートや向社会的スキルと強い相関関係が見られた。対人的適応はいじめ感を感じていない非侵害的關係とも高い相関関係を示している。非侵害關係は環境適応群と同様に学習的適応と強い関係が見られた。

考察

本研究の目的は環境移行危機論 (Wapner, Cohen & Kaplan, 1976) の観点から「ASSESS テスト：6 領域学校適応感尺度 (石井ら, 2009)」により、旧環境の高等学校から新環境の大学へ環境移行した大学生が、発達的に適応していくかを明らかにしようとした。この目的を達成するために縦断的方法により環境移行直後と 6 ヶ月後に集合調査法によりテストを実施した。

本研究の主な結果は次のとおりであった。移行直後の 4 月では男子調査参加者の生活満足感得点と女子調査参加者の生活満足感得点は同程度であり、適応感には性差は見られなかった。しかし、移行 6 ヶ月後の生活満足感得点には大きな性差が見られた。即ち、男子調査参加者は移行直後から移行 6 ヶ月後には生活満足感得点は大きく上昇を示し、適応感の促進を示していた。一方、女子調査参加者は移行直後に比して移行 6 ヶ月後には生活満足感得点は減少し、適応感は見られなかった。

そこで、本研究の結果から、旧環境の高等学校から新環境の大学へ環境移行した調査参加者の

適応を考察する。ASSESSテストでの生活満足度の指標は「自分はこのびのび生きていると感じる」や「気持ちがいっぱいとしている」「生活がすごく楽しいと感じる」など学校内外における一般的な生活への満足度を示す指標であり、環境適応の最も重視する指標である。

環境移行危機論 (Wapner, Cohen & Kaplan, 1976) の観点から、高等学校から大学へ環境移行した大学生が適応していく過程を明らかにした研究がなされている。古川・藤原・井上・石井・福田 (1983) は高等学校から大学新入学生を対象に心理的距離地図により、対人関係の微視発生的研究を行っている。また、McNile & Wapner (1980) は質問紙法により大学への新入学生を対象に適応過程の研究を検討している。しかし、いずれの研究においても、適応過程の性差を明らかにしていなかった。そこで、本研究の結果から新環境への性差による適応について考察する。

「ASSESSテスト」の学校適応感の構造は理論的には、「生活満足度」「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「非侵害的關係」「学習的適応」の6側面からとらえようとしている。また、「全体的適応」は総合的適応感である「生活満足度」因子によってとらえようとしている。さらに、「対人的適応」と「学習的適応」を総合したものとして位置づけている。「ASSESSテスト」の6因子間の相関から考えると「生活満足度」は「学習適応」「非侵害的關係」「友人サポート」「教師サポート」「向社会的スキル」の全ての因子と高い因子と相関があると想定している。

本研究の結果、6ヶ月後の環境移行での環境適応群の「生活満足度」と他の側面との相関関係は「向社会的スキル」と「対人的適応」と高い相関関係を示している。一方、適応停滞群における「生活満足度」との相関関係は環境適応群とは異なった様相を見せた。即ち、「生活満足度」と相関関係が明らかになったのは、「教師サポート」と弱い負の相関関係のみであった。この結果は本研究の次の結果と関係しているのかもしれない。

本研究の2番目の結果は「教師サポート」と調査時期との性差が関係していることが明らかとなった。ASSESSテストでは、教師サポートは「担任の先生は困ったときに助けてくれる」や「担任の先生は信頼できる」「担任の先生はわたしのことを分かってくれる」など、教師からの支援や教師との関係の指標である。移行直後には、男子調査参加者は女子調査参加者より教師サポートへのより多い適応感を示したが、移行6ヶ月後には男子調査参加者は教師サポートを減少させていた。一方、女子調査参加者は移行6ヶ月後には教師サポートを減少させていた。ASSESSテストでは、教師サポートは「担任の先生は困ったときに助けてくれる」や「担任の先生は信頼できる」「担任の先生はわたしのことを分かってくれる」など、教師からの支援や教師との関係の指標である。従って、女子学生が6ヶ月後に「生活満足度」を促進できなかったのは「教師へのサポート」を減少させたのかもしれない。

本研究の3番目の結果は「向社会的スキル」と調査時期との性差が関係していることが明らかとなった。男子調査参加者は環境移行直後から環境移行6ヶ月後には向社会的スキルで適応を促進していた。一方、女子調査参加者は環境移行直後から環境移行6ヶ月後では向社会的スキル感に適応の停滞が見られた。その結果、環境移行6ヶ月後には性差が見られた。ASSESSテストでは、向社会的スキルは「困っている人がいたら、進んで助けようと思う」や「友達や先生にあったら自分から挨拶している」「挨拶はみんなにしている」など、友人や他人に積極的に働きかける傾向の指標である。従って、女子学生が6ヶ月後に「生活満足度」を促進できなかったのは「向社会的スキル」を減少させたのかもしれない。

本研究の4番目の結果は「学習適応」における性差である。ASSESSテストでは、学習的適応は「自分は、勉強はまあまあできると思う」や「授業はよく分からないことが多い」「勉強のやり方がよくわからない」など学習意欲や学習方法に対する適応感を示す指標である。男子調査参加者は環境

移行直後から環境移行6ヶ月後まで適応を示していた。一方、女子調査参加者は環境移行直後から環境移行6ヶ月後まで学習的適応の程度は停滞の様相を示していた。従って女子調査参加者は6ヶ月経ても「生活満足感」を促進できなかったのかもしれない。

引用文献

- Apter, D. (1976). Modes of coping with conflict in the presently inhabited environment as a function of variation in plans to move to a new environment. Unpublished master's thesis. Clark University.
- 浅川潔司・古川雅文・石井眞治・山本多喜司 (1978). 新入園児の幼稚園への適応に関する微視発生的研究 (1) 日本心理学会第42回大会発表論文集.
- Beck, R. J., Cohen, S. B., Craik, K. H., Dwyer, M., & Wapner, S. (1973). Studying environmental moves and relocations. *Environment and Behavior*, 5, 3, 335-349.
- Ciotto, R., Wapner, S., & Kaplan, B. (1978). Transition from home to nursery school. Paper presented in Symposium of Systems Analysis of critical Environmental Transitions at the meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Demic, J., Wapner, S. (1980). Effects of environmental relocation on members of a psychiatric therapeutic community. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 444-452.
- 福田廣・藤原武弘・南博文・山本多喜司 (1979). 新入学児の小学校への適応に関する微視発生的研究 (4). 中国四国心理学会論文集, 12, 44.
- 福田廣・山本多喜司 (1980). 新入学児の小学校への適応に関する微視発生的研究 (5). 日本心理学会第44回大会発表論文集, 441.
- Grosslight, J. H. Reed, R., & Wapner, S. (1977). Cognitive maps of London during the course of a 5-month sojourn. Paper presented at the meeting of the Southeastern Psychological Association, Hollywood, Florida.
- 石井眞治・福田廣・利島保・山本多喜司 (1979). 新入学児の小学校への適応に関する微視発生的研究 (2). 日本心理学会第43回大会発表論文集, 480.
- 石井眞治・山本多喜司・福田廣. (1980). 新入学児の生活環境に対する母親の認知的変化 (1). 日本心理学会第44回大会発表論文集, 483.
- Ishii, S., Minami, H., Yamamoto, T., & Nishiyama, S. (1986). Reorganization of person in environment system following mandatory seatbelt legislation in Japan. Presented at the IAAP 21st International Congress of Applied Psychology, 13-18, Jerusalem Israel.
- 石井眞治・井上弥・沖林洋平・栗原慎二・神山貴弥編著 (2009). 児童・生徒のための学校環境適応ガイドブックー学校適応の理論と実践ー. 協同出版
- 石井眞治・酒井研作・山崎茜・道法亜梨沙 (2015). 学校環境適応感尺度「ASSESS」を利用した生徒指導の進め方. 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究, 2, 1-7.
- 石本雄真 (2007). 友人関係スタイルが学校適応心理的適応に及ぼす影響. 日本教育心理学会総会発表論文集, 125.
- 岩崎香織・牧野カツコ (2004). 小・中学生の家庭生活と学校適応ーJELS2003報告 (3). 日本教育社会学会大会発表要旨集録, 2-3.
- 久保智生 (2005) 「青年の学校への適応感とその規定因ー青年用適応感尺度の作成と学校別の検討.

- 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 古川雅文・利島保・石井眞治・山本多喜司 (1979). 新入学児の小学校への適応に関する微視発生的研究 (3). 中国四国心理学会論文集, 12, 43.
- 古川雅文・利島保・藤原武弘・山本多喜司. (1980). 新入学児の生活環境に対する母親の認知的変化 (2). 日本心理学会第 44 回大会発表論文集, 484.
- 古川雅文・藤原武弘・井上弥・石井眞治・福田廣 (1983). 環境移行に伴う対人関係の認知についての微視発生的研究. 心理学研究, 53, 330-336.
- 小泉令三 (1986). 転校児童の新しい学校への適応過程. 教育心理学研究, 34, 289-296.
- Lucca-Irizarry,N.,Wapner,,S.,& Pacheco, A. M. (1981). Adolescent return migration to Puerto Rico: Self-identity and bilingualism. Agenda, 11, 15-17, 33.
- Masuda,J,G., & Holmes,T.H.(1977).Impact of a natural catastrophe of life events. Journal of Human Stress, 3, 22-23 .
- McNile, O. V., & Wapner,S. (1981). Developmental analysis of means of coping with conflict induced by transition from high school to college. Working Notes.
- Moos,R.(1986). Coping with life crisis an integrated approach. New York:Plenum Press.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要. 文部科学省
- 文部科学省 (2016). 中 1 ギャップの真実. Leaf. 15. (<https://nier.go.jp/shido/leaf15.pdf>)
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 (2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み. 教育心理学研究, 55, 135-151.
- 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.
- 山本多喜司・浅川潔司・古川雅文・南博文・藤原武弘. (1979). 新入学児の小学校への適応に関する微視発生的研究 (1). 日本心理学会第 43 回大会発表論文集, 479.
- Wapner,S., Kaplan,B., & Cohen,S.B.(1973). An organismic developmental perspective for understanding transactions of men in environment.Environment and Behavior, 5, 55-289.