

定時制高校生における生活実態と学校適応感との関連 ——学校適応感尺度 ASSESS による検討——

四元 照道 神戸学院大学大学院心理学研究科 道城 裕貴 神戸学院大学心理学部

Empirical investigation regarding relationship between living conditions and perceived school adjustment in night classes for Japanese high school students

Terumichi Yotsumoto (*Graduate School of Psychology, Kobe Gakuin University*)
Yuki Dojo (*Department of Psychology, Kobe Gakuin University*)

本研究は、定時制高校における学校生活に関する認知（授業理解・学校満足）・仕事の有無などと学校適応感との関連を明らかにすることを目的とした。定時制高校の生徒 70 名（男子 38 名、女子 32 名）を対象に、学校適応感尺度 ASSESS（Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres）及び定時制高校の学校生活、生活実態に関する質問からなる質問紙調査を実施した。結果として、授業理解に関する認知と学校適応感の関連では、授業の理解度が低いと認知している生徒の方が、授業の理解度が高いと認知している生徒に比べて学校適応感が高かった。また仕事の有無と学校適応感の関連については、仕事をしていない生徒の方が、仕事をしている生徒に比べて学校適応感が高かった。よって、仕事をしながら学校に登校し学習する場合には時間的な余裕が少なく、加えて授業理解ができなくても教師や友人からのサポートを受けている可能性が示唆された。

Key words: night classes, school life, living conditions, school adjustment, ASSESS (Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres)

キーワード：定時制課程、学校生活、生活実態、学校適応感、学校適応感尺度 ASSESS (Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres)

Kobe Gakuin University Journal of Psychology
2025, Vol.8, No.1, pp.11-19

問題と目的

高等学校の定時制課程は、「わが国にこれまでになかった全く新しい観点に立つ教育制度」として位置づけられ、1948 年（昭和 23 年）の学校教育法制定時より設置されている制度である（文部科学省、2020）。この制度の創設趣旨は、中学校卒業後に勤務等により全日制高校に進学できない青少年に、高校教育を受ける機会を提供することである。学校教育法第 4 条においては、「夜間その他特別の時間又は時期において授業を行う課程」と規定されている。定時制・通信制課程に学ぶ生徒の就労形態が多様化してきていたことを受け、1989（平成元年）4 月、従来「4 年以上」であった修業年限が「3 年以上」に弾力化され、履修上無理がなければ、全日制課程と同様に

3 年での卒業が認められることとなった（文部科学省、2013）。

定時制高校（以下、定時制とする）においては、不登校経験がある生徒、日本語運用に困難を抱える外国籍の生徒、疾患や障がいがある生徒など、多様な背景をもつ生徒が在籍していることが報告されている（日本高等学校教職員組合定通部、2010）。近年では、特別支援学校では取得できない高等学校卒業資格を得る目的で、自力通学が可能な生徒に限り、より高い配慮が必要とされる生徒も入学するケースが増加していると報告されており（文部科学省、2020）、結果として多様な生徒がクラス内に在籍している現状であると考えられる。定時制のイメージとしては、就労と学業の両立というイメージが先行し

がちであるが、最近では人間関係の悩みや、身体的・精神的事情から定時制高校を選ぶ生徒も一定数出始めている。

通信制高校を対象とした質問紙調査では、入学形態と入学理由の関連、及びそれらと精神健康の関連が検討され、「学力上の理由」「友人関係上の理由」「前校での不適応」「心の病気」などの入学理由や入学形態が関わっていたことが明らかになった(平部他, 2017)。渡邊他(2017)は、学校への適応感尺度(大久保, 2005)、学校生活感尺度(大久保・青柳, 2004)、日常生活スキル尺度(島本・石井, 2006)、及び仕事への満足度等への質問紙を用い、定時制高校生及び全日制高校生の学校適応への過程について検討した。その結果、「日常生活スキル」及び「友人関係」に加え、全日制では学習活動全般に対して肯定的に捉えている生徒ほど学校へ適応している傾向にあったが、定時制は教師や家族との関係を肯定的に捉えている生徒ほど学校へ適応している傾向にあることが明らかとなった。また、定時制は全日制よりも「日常生活スキル」が学校へ適応するために重要であり、それらを用いて学校へ適応していることが示され、全日制と定時制の学校への適応の仕方が質的に異なることを指摘した。さらに、渡邊他(2018)は、学校への適応感尺度(大久保, 2005)、学校生活感尺度(大久保・青柳, 2004)、及び日常生活スキル尺度(島本・石井, 2006)を用いて学校への適応過程を検討した。その結果、定時制高校生は、全日制高校生に比べ、「学校への適応感」「日常生活スキル」「友人との関係」が低い傾向にあったことが明らかとなった。さらに、全日制高校生では学校へ適応すると日常生活スキルが上がり、また学校へ適応していくというモデルが適合しており、学校へ適応していない状態であると学習意欲がわかず、日常生活スキルも上がらないということを示した一方で、定時制高校生は、日常生活スキルと学校への適応の間には相乗効果がないということが示された。続けて、渡邊他(2024)は、全日制と夜間定時制及び多部制定時制において、生徒の学校への適応感に対するソーシャルスキル及び友人や教師との関係の交互作用効果を検討した。その結果、課題・目的の存在があることによる「充実感」に対して、全日制高校生ではソーシャルスキルの高い生徒の方が「友人との関係」の関連が強かったが、定時制高校生ではソーシャルスキルの低い生徒の方が強かったことが明らかとなった。つまり、定時制においては友人と良好な関係を形成できれば、学校へ通う目的が明確になって充実感が高まると考えられ、学校環境の違いによって友人や教師との関係、学校への適応感の関連に対してソーシャルスキルの高さが果たす役割が異なることを示唆した。これらの研究から、全日制と定時制の学校環境の違いに関して、定時制の方が学校にいる滞在時間が短いこと、特別活動が少ないこと、夜間

定時制は全日制に比べてクラスや学年の人数が少なくクラスへの依存度が高いことなどに加え(渡邊他, 2018; 渡邊他, 2024)、定時制においては言葉遣いや上下関係が厳しくないことが多いこと(青戸・村瀬, 2012)などが挙げられる。

松井・阿形(2014)は、公立の定時制・通信制高校の生徒を対象に、日常生活や学校生活の様子、小・中・高それぞれの学校生活に対する満足度等を調査し、それらが不登校経験の有無により差異が見られるかを検討した。その結果、学校生活に対する満足度では中学校時代には不登校経験者と非経験者には差が見られたが、高校になってからの差異は見られず、不登校経験者であっても非経験者と同様の満足感を得られていることを示唆した。さらに、中学校時代には不登校などの不適応を示した生徒が、定時制に入学後は友人や教師と良好な関係を形成し、学校への適応感が高まった事例も複数報告されていることから(例えば伊藤, 2009)、定時制の学校環境や特徴を活かした支援を考案する必要がある。また、これらの先行研究において、特に就労などの生活実態についてはほとんど聞かれておらず、学業や対人関係、就労などからなる定時制高校生の生活実態、学校生活と学校適応感との関連を明らかにすることが重要であると考えられる。

山田(2023)は、2004年から2023年までの定時制・通信制高校での心理教育プログラムの実践研究について概観し、定時制・通信制高校の心理教育プログラムの実践研究には、主に対人関係スキルの育成、ストレスマネジメント、構成的エンカウンターによる実践が行われていることを示した。例えば、杉山他(2023)は、定時制に通う生徒を対象に、援助要請に関する心理教育と問題解決訓練によって構成されたストレスマネジメントを実施した結果、対象者全体に被援助に対する懸念・抵抗感の減少と、高うつ高群において回避の減少傾向といった機能的変容をもたらしたことを示した。一方、定時制高校生を対象に、総合的な学習の時間に人形劇を用いたキャリア学習の授業を実践し、ソーシャルスキルと自己肯定感が向上したことを明らかにした研究もある(小坂・辰巳, 2020)。

教育現場において、生徒の主観的な学校適応感を多面的・精緻に把握するための学校適応感尺度 ASSESS (Adaptation Scale for School Environments on Six Spheres; 以下、アセスとする)は、心理測定としての精度が高く、学術的にも信頼できるとされている(貴村・秋光, 2024)。アセスは、石井他(2009)によって開発された学校適応感の多面的な測定尺度で、児童生徒の「主観的な学校適応感」を把握するために設計されている。この尺度では、まず生活全体に対する満足度(生活満足感)を評価し、子どもが日々の生活にどれほど喜びや楽しさを感じているかを把握する。さらに、対人関係の適応として、担

任の教師との良好な関係「教師サポート」や友人からの支援「友人サポート」を通して、周囲との関わりに安心感を持っているか、また子どもが積極的に友人関係を築いたり、他者を支援する姿勢「向社会的スキル」を有したりしているか、そして他者からの否定的な関わりがないこと「非侵害的關係」も測定対象となる。非侵害的關係を除いた3因子（教師サポート・友人サポート・向社会的スキル）は「対人的適応」としてまとめられる。最後に、学習面での適応度（学習的適応）を評価することで、子どもが学習方法を理解し、学習への意欲を持っているかを見極め、これらの項目を通じて、子どもの学校生活全体における適応状態を多面的に捉えることができる。

東京都立大江戸高等学校（定時制課程）（2024）では、生徒の学校適応感を把握するために、アセスを導入している。新潟県立出雲崎高等学校（総合学科・職業教育を含む）では、「生徒一人ひとりを伸ばし、輝かせる教育の実現」に向けて、アセスを用いた学校適応感の測定を実施している。職業科目を含む多様な学習環境において、心理的支援を行うための基盤として活用されている。この取り組みでは、生徒の「生活満足感」「学習的適応」「教師サポート」など6因子を偏差値で評価し、職業科目における学習困難や対人関係の課題を早期に把握、支援計画に反映させることで、年3回の測定を通じて進路選択や職業意識の形成にも寄与している（新潟県立出雲崎高等学校、2025）。

本研究では、定時制高校生を対象に質問紙調査を行い、学校生活について回答を求め、それらと学校適応感との関連を明らかにすることを目的とする。定時制高校生を対象にしたアセスの研究は少ないため、本研究では探索的に検討する。定時制の生活実態と学校適応感との関連が明らかになることで、学校ができる心理教育的な支援などの知見が得られると考えられる。

方法

調査日時

本研究は、2024年11月29日から12月3日にかけて行った。

調査対象

本研究では、定時制に在籍する生徒70名を分析対象とし、平均年齢は17.7歳（ $SD = 5.84$ ）であった。定時制には、留年、転入、再入学など多様な事情を抱える生徒が在籍しており、実際の内訳は、高校1年生相当52名、17歳2名、18歳5名、20歳1名、25歳1名、26歳2名、27歳1名、30歳1名、35歳

2名、38歳1名、40歳1名であった。

質問紙の構成

本調査では、フェイスシートにおいて、調査の目的と内容を示し、同意の有無、調査対象者の性別、年齢、学年について回答を求めた。次に、学校適応感を測るアセス（栗原・井上、2010）への回答を求めた。Table1は、アセスの質問事項であり、「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「非侵害的關係」「向社会的スキル」「学習的適応」の6因子、30項目で構成されていた。1「当てはまらない」から5「当てはまる」の5件法で回答を求めた。アセスは、教育現場において児童生徒の適応感・満足度・社会性など多面的な側面を把握できるツールとして活用されている。アセスは、個人特性票・学級平均票・学級内分布票・学級間分布票を作成することで、児童生徒一人ひとりの学校適応を把握し、教室内での指導に役立てたり、学級内や学年の相対的な位置を理解したりすることができる。アセスの各因子において、平均値4.0を基準とし、4.0を下回るようであれば適応状態が悪く、3.0を下回っている場合は、早急な支援が必要とされている（栗原・井上、2010）。本研究は、学校適応感の全体的な把握を目的としたため、これらの個人特性票・学級平均票・学級内分布票・学級間分布票は作成しなかった。

最後に、日本高等学校教職員組合定通部（2010）が作成した「定時制高校の生活実態にかかわる項目」から学校生活に関する質問を行った。本研究では、授業理解に関する認知、仕事の有無（内訳）、学校生活の満足度の3つに焦点を当てた。授業理解に関する認知では、「授業内容について理解できていますか」という質問に対して「ほとんど理解できる」から「どの授業も全く理解できない」の5件法で回答を求めた。仕事の有無に関しては、まず「仕事をしている」「仕事をしていない」の2件法で回答を求め、さらに内訳を聞いた。学校生活の満足度では、「現在この学校に満足していますか」という質問に対して「大変満足している」から「大変不満である」の4件法で回答を求めた。

手続き

第一著者が、対象校において「数学」と「情報」の非常勤講師を務めていた関係で、その授業時間内で質問紙調査への参加を依頼した。本研究では、事前に学校長へ本調査の趣旨を説明し、正式な承諾を得たうえで調査を実施した。調査対象者（生徒）にも調査内容を説明し、同意を得たのちに、WEB形式による質問紙調査を行った。具体的には、学校のパソコン室にて、調査URLをアップロードし、情報科の授業時間中に自記式で回答を行わせた。

Table 1
学校適応感尺度アセスの質問項目

因子	質問項目
生活満足感	気持ちがすっきりとしている
	気持ちが楽である
	生活がすごく楽しいと感じる
	自分はこのびのびと生きていると感じる
教師サポート	まあまあ、自分に満足している
	担任の先生は困ったときに助けてくれる
	担任の先生は信頼できる
	担任の先生はわたしのことをわかってくれている
友人サポート	担任の先生はわたしのいいところを認めてくれている
	担任の先生は、わたしのことを気にしてくれている
	友だちは、わたしのことをわかってくれている
	悩みを話せる友だちがいる
非侵害的關係	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
	「いいね」「すごいね」と言ってくれる友だちがいる
	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
	友だちにいやなことをされることがある●
向社会的スキル	友だちから無視されることがある●
	友だちにからかわれたりバカにされることがある●
	仲間に入れてもらえないことがある●
	陰口を言われているような気がする●
学習的適応	友だちや先生に会ったら、自分からあいさつをしている
	あいさつはみんなにしている
	困っている人がいたら、進んで助けようと思う
	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
	相手の気持ちになって考えたり行動する
	勉強のやり方がよくわからない●
	授業がよくわからないことが多い●
	勉強の問題が難しいとすぐにあきらめてしまう●
	勉強について行けないのではないかと不安になる●
	自分は勉強はまあまあできると思う

注) ●は逆転項目を示す。

なお、第一著者が授業担当者であることによる回答への影響（バイアス）や権力関係への配慮として、以下の点に留意した。調査は、授業の評価や成績には一切関係しないこと、回答は匿名で行われ、個人が特定されることはないことを十分に説明した。さらに、調査協力は任意であり、回答しないことによる不利益は一切ないことを強調した。調査中は、第一著者が個々の回答内容を閲覧することがないよう配慮した。これらの対応により、調査環境における心理的安全性を確保し、生徒が自由に回答できる状況を整えた。

分析方法

本研究では、授業理解に関する認知、仕事の有無（内訳）、学校生活の満足度の3つに焦点を当てアセスの因子ごとに比較する。本論文の分析に用いた統計パッケージは、IBM社製 SPSS Statistics 28 である。

倫理的配慮

神戸学院大学心理学部人を対象とする研究等倫理審査委員会による承認を得たうえで実施した（承認番号 24-4）。

結果

まず、全体及び男女別の平均値を見ていく。「生活満足感」では、全体 2.6 ($SD = 0.97$), 男性 2.4 ($SD = 0.98$), 女性 2.5 ($SD = 0.89$), 「教師サポート」では、全体 2.6 ($SD = 1.00$), 男性 2.4 ($SD = 0.97$), 女性 2.5 ($SD = 0.88$), 「友人サポート」では、全体 2.5 ($SD = 0.81$), 男性 2.3 ($SD = 0.81$), 女性 2.4 ($SD = 0.89$), 「非侵害関係」では、全体 2.6 ($SD = 1.05$), 男性 2.6 ($SD = 1.1$), 女性 2.2 ($SD = 0.93$), 「向社会的スキル」では、全体 2.4 ($SD = 0.82$), 男性 2.1 ($SD = 0.76$), 女性 2.6 ($SD = 0.69$), 「学習的適応」では、全体 3.3 ($SD = 0.78$), 男性 3.0 ($SD = 0.71$), 女性 3.5 ($SD = 0.65$) であった。上述のように、アセスの各因子において、平均値 4.0 を基準とし、4.0 を下回るようであれば適応状態が悪く、3.0 を下回っている場合は、早急な支援が必要とされている (栗原・井上, 2010)。Table 2 は、アセスの因子別基準値ごとの人数を示している。「学習的適応」以外は、約 7 割の生徒が早急な支援が必要とされる 3.0 以下を下回っていた。つまり、今回の定時制高校生の結果は、全体的に適応状態が悪いことが明らかとなった。続けて、性別によって有意差があるかを検討するため、因子ごとに対応のない t 検定を行った。その結果、すべての因子において性別の有意差は見られなかった。

Table 2
アセスの因子別基準値ごとの人数

	4.1以上	4.0以下	3.0以下
生活満足感	6	10	54
教師サポート	11	11	51
友人サポート	5	14	51
非侵害の関係	5	14	51
向社会的スキル	3	11	56
学習的適応	12	29	29

授業理解に関する回答別の生徒数

次に、授業理解に関する認知によって学校適応感がどのような違いが見られるかを検討した。

Figure 1 は、授業理解に関する認知の回答別生徒数を示している。「ほとんどの授業で理解できる」は 21 名、「ほとんどの授業でだいたい理解できる」は 21 名、「一部の授業で理解できないものがある」は 20 名、「あまり理解できない」は 3 名、「どの授業も全く理解できない」は 5 名であった。つまり、半数以上の生徒が授業を理解していることが示された。人数が少なかったため、「ほとんどの授業で理解できる」及び「ほとんどの授業でだいたい理解できる」と回答した人を理解高群 (42 名), 「一部の授業で理

解できないものがある」と回答した生徒を理解中群 (20 名), 最後に「あまり理解できない」及び「どの授業も全く理解できない」と回答した生徒を理解低群 (8 名) として分析を行うこととした。Table 3 は、授業理解に関する認知別のアセスの平均値 (標準偏差) を表している。

3 群におけるアセスの 6 因子の平均評定値に対して、1 要因 3 水準の分散分析を行った。その結果、「教師サポート」、「友人サポート」、「向社会的スキル」、「学習的適応」において群の効果が見られた。群の差について多重比較 (Bonferroni 法) を行った。「教師サポート」においては、理解高群と理解中群の間に有意差はなかったが、理解低群との間に有意差が見られた。つまり、理解高群及び理解中群に比べて理解低群の方が高かった ($p < .05$)。「友人サポート」においては、理解高群に比べて理解低群の方が高い傾向が見られた ($.05 < p < .10$)。「向社会的スキル」、「学習的適応」においては、理解高群と理解低群との間と、理解高群と理解中群との間に有意差が見られた。つまり、理解高群よりも理解低群の方が高く ($p < .05$), 理解高群よりも理解中群の方が高かった ($p < .05$)。

仕事の有無とアセスとの関連

次に、仕事の有無とアセスの関連について検討した。「仕事をしている」と回答した生徒は 41 名, 「仕事をしていない」と回答した生徒は 29 名であった。その内訳としては、「正規採用」が 3 名, 「パート・アルバイト」が 34 名, 「家業の手伝い」が 5 名, 「何もしていない」が 25 名, 「他の学校に通っており仕事をしていない」が 1 名, 「その他」が 2 名であった (Figure 2 参照)。

「正規採用」「パート」「家事手伝い」を合わせたものを仕事有群 (41 名), 「他の学校」「何もしていない」「その他」を合わせたものを仕事無群 (29 名) とした。仕事の有無別にアセスの因子ごとの平均値を算出し、その結果を Table 4 に示した。因子ごとに仕事の有無によって有意差があるかを検討するため対応のない t 検定を行った。その結果、「非侵害の関係」及び「学習的適応」においては、仕事有の生徒の方が仕事無しの生徒より有意に高くなっていた ($p < .01$)。

学校満足度とアセスとの関連

次に、学校満足度とアセスの関連について検討した。学校生活に関して「大変満足している」が 6 名, 「まあまあ満足している」が 45 名, 「少し不満である」が 15 名, 「大変不満である」が 4 名であった (Figure 3 参照)。「まあまあ満足している」「大変満足である」と回答した生徒を満足高群 (51 名), 「少し不満である」「大変不満である」と回答した生徒を満足低群 (19 名) として分析を行った。学校満足度によるアセス因子

ごとの平均値を算出し、その結果を Table 5 に示した。因子ごとに学校満足度の高低によって有意差があるかを検討するため対応のない *t* 検定を行った。その

結果、3 因子（生活満足感、教師サポート、友人サポート）において有意差が認められ、いずれも満足低群の得点が満足高群を上回っていた ($p < .05$)。

Figure 1
授業の理解別人数 (人)

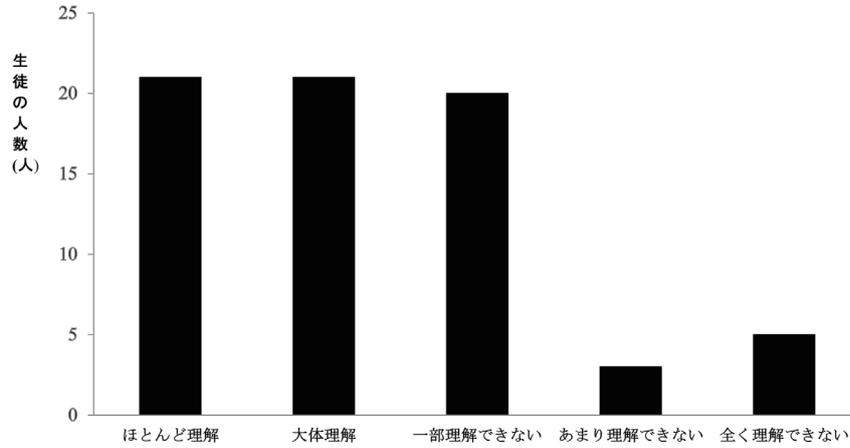


Table 3
授業理解別のアセス尺度得点の平均値 (標準偏差) と 1 要因分散分析の結果

下位尺度	理解高	理解中	理解低	F 値	多重比較 (Bonferroni, $p < .05$)	η^2
	($n=42$)	($n=20$)	($n=8$)			
生活満足感	2.4(0.98)	2.5(0.89)	3.1(1.11)	1.51		0.04
教師サポート	2.4(0.97)	2.5(0.88)	3.5(1.08)	4.49*	低 > 中, 中 = 高	0.12
友人サポート	2.3(0.81)	2.4(0.89)	3.1(1.26)	2.87 [†]	低 > 高	0.08
非侵害的關係	2.6(1.14)	2.2(0.93)	2.7(0.86)	1.00		0.03
向社会的スキル	2.1(0.76)	2.6(0.69)	3.0(1.10)	5.15**	低 > 高, 中 > 高	0.13
学習的適応	3.0(0.71)	3.5(0.65)	4.0(0.99)	6.95**	低 > 高, 中 > 高	0.17

注)** $p < .01$, * $p < .05$, [†]. $05 < p < .10$

Figure 2
仕事の有無及びその内訳 (人数)

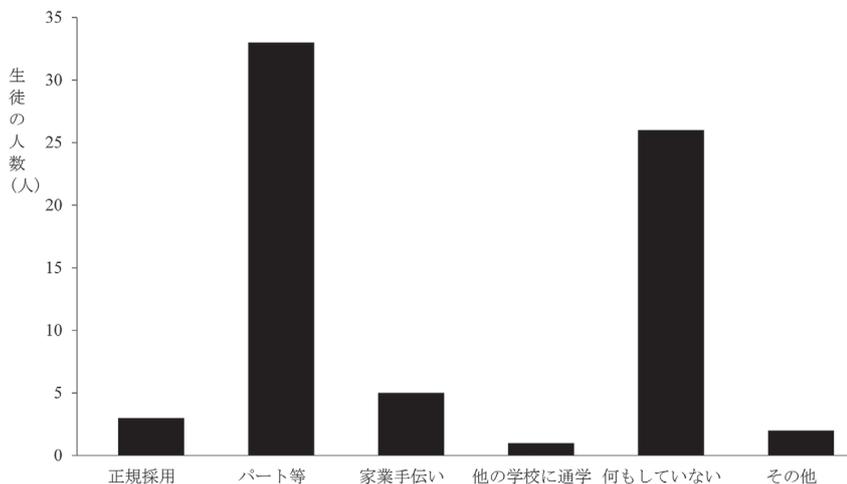


Table 4

仕事の有無別のアセス尺度得点の平均値と標準偏差、*t*検定の結果

下位尺度	仕事あり (<i>n</i> =41)		仕事なし (<i>n</i> =29)		<i>t</i> 値	有意差	<i>d</i>
	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>			
生活満足感	2.4	0.94	2.7	1.00	1.62	<i>n.s.</i>	0.39
教師サポート	2.5	1.07	2.6	0.91	0.61	<i>n.s.</i>	0.15
友人サポート	2.3	0.96	2.6	0.83	1.08	<i>n.s.</i>	0.26
非侵害的關係	2.8	1.05	2.1	0.93	2.84**	有>無	0.69
向社会的スキル	2.3	0.74	2.4	0.95	0.58	<i>n.s.</i>	0.14
学習的適応	3.5	0.82	3.0	0.63	2.82**	有>無	0.69

注)***p*<.01

Figure 3

学校への満足度別人数 (人)

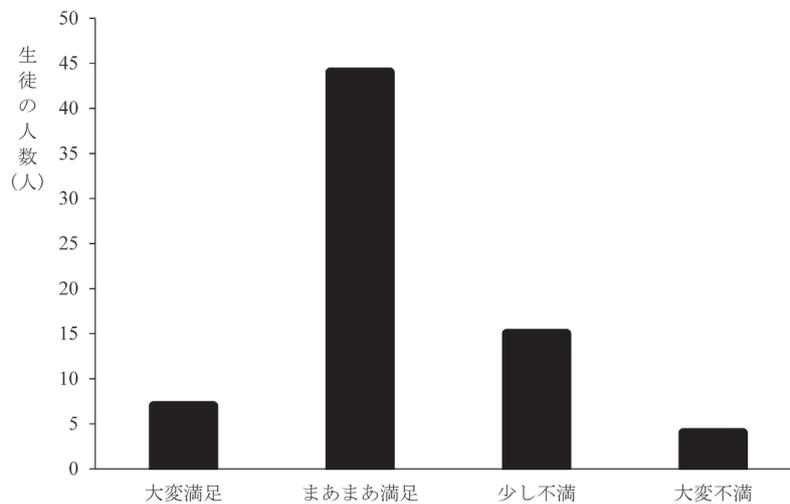


Table 5

学校満足度別アセス尺度得点の平均値と標準偏差、*t*検定の結果

下位尺度	満足高 (<i>n</i> =51)		満足低 (<i>n</i> =19)		<i>t</i> 値	有意差	<i>d</i>
	平均	<i>SD</i>	平均	<i>SD</i>			
生活満足感	2.3	0.86	3.1	1.02	3.45***	低>高	0.93
教師サポート	2.3	0.83	3.3	1.11	3.95*	低>高	1.06
友人サポート	2.2	0.84	2.9	0.93	2.88**	低>高	0.78
非侵害的關係	2.5	1.13	2.5	0.85	1.11	<i>n.s.</i>	0.03
向社会的スキル	2.3	0.74	2.6	1.02	1.65	<i>n.s.</i>	0.45
学習的適応	3.4	0.71	3.0	0.94	1.58	<i>n.s.</i>	0.43

注)****p*<.001,***p*<.01,**p*<.05

考 察

まず、本研究では、主観的な学校適応感を測るアセスのすべての因子において適応状態が悪いことが示された。特に「学習的適応」以外の因子においては、早急な支援が求められる基準であった。学校適応感を測定した尺度は異なり、全日制のデータも取得し

ていないという違いはあるが、渡邊他(2018)が示した定時制高校生の学校適応の低さを支持する結果となった。本研究は1校70名の限定したデータではあるが、定時制高校生の学校適応についての知見を少なからず得られた可能性がある。対象生徒の中には、不登校経験者や全日制からの転編入者が多く、教育への信頼感や学校への所属意識が希薄になりや

すい傾向があったことが考えられる。定時制は柔軟な対応を重視する一方で、規律の緩さが生徒の自己管理能力の育成を妨げる可能性も指摘されている（渡邊他, 2024）。さらに、経済的困難や家庭環境の不安定さ、就労との両立など、学校外のストレス要因が多く存在することも、生徒の学校適応感に影響を及ぼしていると考えられる。

授業理解に関する認知とアセスとの関連

授業理解に関する認知とアセスの関連について、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「学習的適応」の4つの因子において、授業の理解度が低いと認知している生徒の方が、授業の理解度が高いと認知している生徒に比べて学校適応感が高かったことが明らかとなった。つまり、授業理解に対する認知が必ずしも、「教師サポート」「友人サポート」「向社会的スキル」「学習的適応」などの学校適応感と一致しない可能性を示唆した。授業が理解できていない生徒の方が、教師や友人との関係が良好であり、社会的な関係を保つことができ、学習が分からなくてもそれらをサポートしてくれる、あるいはサポートをしてくれるだろうという期待を抱き、前向きに高校生活を送ることができている可能性がある。定時制は友人と良好な関係を形成できれば、学校へ通う目的が明確になって充実感が高まることを明らかにした、渡邊他(2024)の研究と類似した結果となった。中学時代には不登校などの不適応を示した生徒が、定時制に入学後は友人や教師と良好な関係を形成し、学校への適応感が高まった事例（例えば伊藤, 2009）からも、定時制が居場所として機能していることが考えられる。全日制と比べ、滞在時間が短く、特別活動が少ないという状況で、さまざまな事情を抱える定時制の生徒は周囲と絶妙な距離を保ちつつ、居場所を確保しているのかもしれない。

仕事の有無とアセスとの関連

仕事の有無とアセスの関連については、「非侵害的關係」「学習的適応」において、仕事をしていない生徒の方が、仕事をしている生徒に比べて学校適応感が高かったことが明らかとなった。つまり、就労経験が「非侵害的關係」や「学習的適応」といった学校適応感の高さと関連するといったことが明らかとなった。「非侵害的關係」は他者からの否定的な関わりがないこと、つまり対人関係に問題がないことを示しており、就労経験が対人関係に良い影響を及ぼしていることが示唆された。また「学習的適応」は、学習面での適応であり、生徒が学習の意欲を持っているかを捉える指標でもあることから、就労経験によって学習での目標設定がより明確になったことなどが伺える。定時制は全日制よりも「日常生活スキ

ル」が学校へ適応するために重要であること（渡邊他, 2017）、定時制高校生では日常生活スキルと学校への適応の間には相乗効果がないということ（渡邊他, 2024）からも、学校外での就労経験が定時制高校生の日常生活スキルを上げたということが示唆される。定時制では学校内での滞在時間が少ないことから、学校外の生活が重きを占めることが考えられる。また、これらのことから、キャリア教育を単なる職業理解にとどめず、社会性や自律性の育成の場として再定義されるべき必要性が示唆された。さらに、仕事をしておらず、「何もしていない」と回答した生徒が一定数おり、定時制はそもそも学校での滞在時間が少ないことから、学校外での活動が乏しいことが予測され、そのような生徒に心理的・社会的な包括的な支援が必要であることが考えられる。

学校満足度とアセスとの関連

学校満足度とアセスの関連については、「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」において、学校生活への満足度が低いと認知している生徒の方が、満足度が高いと認知している生徒に比べて学校適応感が高かったことが明らかとなった。学校環境の違いからも、定時制高校生にとっての高校生活は生活の中の一部であることが考えられ、学校生活への満足度は低くても全般的な生活に対する満足感である「生活満足感」は高いことが考えられた。あるいは、生活に対する満足度は高いことで、学校生活への期待値が低いことなども考えられる。「教師サポート」では、学校への満足度が低くても、教師との関係性は良好であり、対象校の教育相談、生徒指導などの日常的な個別支援が機能している可能性がある。「友人サポート」においても、学校生活全般への不満はあっても定時制で得た対人関係に十分に満足しているのかもしれないことが考えられる。

本研究の課題と及び今後の展望

本研究は、定時制に在籍する生徒を対象に質問紙調査を実施し、学校生活の実態と学校適応感との関連を探索的に検討することを目的とした。本研究では、定時制1校に在籍する70名の生徒を対象に調査を実施した。定時制高校生は全国的にも数が限られており、本データは貴重なものであるが、データ数が少なく、1校の限定された結果であることから、定時制高校生の一般化には慎重な検討が必要である。

一方で、渡邊他(2018)や渡邊他(2024)が指摘したように、全日制とは質的に異なる、定時制ならではの学校への適応過程があることを十分に支持する結果となった。単なる学校環境の違いか、あるいは就労、家庭環境、中学校までの経験などのさまざまな事情を抱える定時制高校生が、学校というもの

をどのように位置づけているのかといったことにも関連するかもしれない。これらの定時制高校生の日常生活が、学校適応にどのような影響を及ぼしているのかについては、さらなる研究が望まれる。

さらに、今後、定時制高校生のそれぞれに異なる日常生活に対応する意味でも、定時制高校においてアセスをセルフツールとして活用することが良いと思われる。個人の適応状況を可視化することで、生徒自身の内省を促し、支援の焦点を明確にすることが可能となる。また、集団データを分析することで、学年やクラスごとの傾向を把握し、学校環境の改善に活かすことができる。例えば、「教師サポート」の得点が全体的に低い場合には、教員との関係性を見直す取り組みが求められるだろう。このように、アセスの活用は学校全体の環境改善への示唆を提供する可能性を有している。

引用文献

- 青戸 泰子・村瀬 まき (2012). 定時制高校生の自己肯定感を高める要因に関する一研究 岐阜女子大学紀要, 42, 41-54.
- Asghar, A., Sladeczek, I. E., & Mercier, J. (2017). Learning in science, technology, engineering, and mathematics: Supporting students with learning disabilities. *Canadian Psychology*, 58(3), 238-249.
- 平部 正樹・小林 寛子・藤後 悦子・藤本 昌樹・藤城 有美子・北島 正人 (2017). 入学状況から見た通信制高等学校生徒の精神健康 東京未来大学研究紀要, 10, 135-144.
- 石井 眞治・井上 弥・沖林 洋平・栗原 慎二・神山 貴弥 (2009). 児童・生徒のための学校環境適応ガイドブック—学校適応の理論と実践— 協同出版
- 伊藤 秀樹 (2009). 不登校経験者への登校支援とその課題—チャレンジスクール, 高等専修学校の事例から— 教育社会学研究, 84, 207-226.
- 貴村 亮太・秋光 恵子 (2024). 学校適応感尺度 ASSESS と教師用 RCRT を活用した省察的実践による学級雰囲気の変化 日本心理学会第 66 回総会発表論文集, 558.
- 小坂 浩嗣・辰巳 敏夫 (2020). 定時制高校での人形劇によるソーシャルスキル向上をねらいとした授業実践 鳴門教育大学授業実践研究, 19, 89-95.
- 栗原 慎二・井上 弥 (編著) (2010). アセス (学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト) の使い方・活かし方 ほんの森出版
- 文部科学省 (2013). 高等学校制度の概要 (資料 3) 中央教育審議会第 47 回初等中等教育分科会資料 Retrieved July 6, 2025, from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/___icsFiles/afielddfile/2011/12/15/1313846_03.pdf
- 文部科学省 (2020). 定時制・通信制課程の現状について Retrieved July 6, 2025, from https://www.mext.go.jp/content/20200522-mxt_koukou02-000007159_32.pdf
- NGSS Lead States. (2013). Next generation science standards: For states, by states. The National Academies Press. Retrieved July 6, 2025, from <http://www.nextgenscience.org>
- 日本高等学校教職員組合定通部 (2010). 定時制・通信制生徒の意識と生活実態調査のまとめ Retrieved July 6, 2025, from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/mext_01592.html
- 新潟県立出雲崎高等学校 (2025). アセス (ASSESS) 教職員研修の実施 Retrieved July 6, 2025, from <https://www.izumozaki-h.com/news/news-2316/>
- 大久保 智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因—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.
- 大久保 智生・青柳 肇 (2004). 中高生用学校生活尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 日本福祉教育専門学校紀要, 12, 9-15.
- 島本 好平・石井 源信 (2006). 大学生における日常生活スキル尺度の開発 教育心理学研究, 54, 211-221.
- 杉山 智風・岸野 莉奈・石川 利江・小関 俊祐 (2023). 定時制高校の生徒を対象としたストレスマネジメントが友人への被援助志向性と活性化/回避に及ぼす効果の検討 桜美林大学研究紀要 総合人間科学研究, 3, 147-161.
- 東京都立大江戸高等学校 (定時制課程) (2024). 支援教育研修 Retrieved July 6, 2025, from <https://www.metro.ed.jp/oedo-he/guide/qanda.html>
- 渡邊 仁・太田 正義・飯田 昭人・加藤 弘通 (2017). 定時制高校における学校への適応の検討について：全日制高校との比較から 日本教育心理学会 第 59 回総会発表論文集, 622.
- 渡邊 仁・太田 正義・飯田 昭人・加藤 弘通 (2018). 定時制高校における学校への適応の検討について：全日制高校との比較から 日本教育心理学会 第 60 回総会発表論文集, 741.
- 渡邊 仁・太田 正義・飯田 昭人・加藤 博通 (2024). 高校生における学校への適応感の関連要因の検討—ソーシャルスキル及び友人や教師との関係の交互作用効果に注目して— 学校心理学研究, 23, 123-137.
- 山田 洋平 (2023). 定時制・通信制高校での心理教育プログラム実践の動向 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 10 (1).