

## 謝罪傾向が生徒の学校適応感に及ぼす影響に関するプロセスの検討

### —学校生活における対人関係のよさに着目して—

藤原 雄高\*

庄司 一子\*\*

#### 1. 問題の所在と研究の目的

文部科学省の令和元年度の調査によると、小・中・高等学校における暴力行為の発生件数は78,787件、小・中・高等学校におけるいじめの認知件数は609,421件、小・中学校における不登校児童生徒数は181,272人と報告されており、いずれも近年増加傾向にあり、子どもの学校不適応問題が深刻化していると考えられる。暴力行為と不登校に関して、小学6年生から中学1年生にかけて2倍近く増えており、中学校段階での問題の発生率は他の2つの学校段階に比べて高い状態にある。以上より、子どもの学校適応問題が深刻化しており、その中でも特に中学校における学校不適応問題が深刻であると考えられる。

山下・窪田(2017)は、いじめや不登校などの学校不適応を示す子どもは、学校場面における対人関係に問題を抱えていることが多いと述べている。松本(2016)は、1日の大半を過ごす友人や級友との関係は学校生活を送る上で重要な位置を占めており、友人や級友との間におけるトラブルをうまく対処できず、良好な人間関係を保つことができなくなると、それが原因で仲間はずれやいじめに繋がったり、精神的に不安定になり、不登校に繋がったりすると述べている。また、文部科学省の調査(2020)では「いじめを除く友人関係をめぐる問題」ほど高いが「教職

員との関係をめぐる問題」も不登校の要因として挙げられている。以上より、学校における対人関係上の問題や悩みが学校不適応問題の背景の一つとして考えられる。

田村(2013)は、対人関係を良好に保つためには、相手の気持ちを理解し、相手に嫌な思いをさせないように行動することが重要であるが、もし嫌な思いをさせてしまった場合に、関係を修復させる行動もまた重要であるとし、そのような対人関係を円滑に終結させるのに有効であると考えられ、よく用いられる行動に謝罪があると述べている。また、川井(2004)は、適切なときに「ありがとう」「ごめんなさい」が言えないために、人とうまく関わることができず、トラブルが長引いたり、人間関係が拗れてしまったりする子どもは少なくないと述べている。

中学生は対人葛藤が生じやすい時期であることから(田村, 2014)、対人関係上の問題が生じた時に謝罪を行いやすい生徒は、謝罪により問題を円滑に終結させることが可能であるため、対人関係の修復、維持がなされやすい。そのため、学校に適応的であり、学校不適応問題を起こす可能性が低いと考えられる。すなわち、謝罪を行いやすいことが学校不適応問題の保護要因(protective factor)となり得ると予想される。

そこで、本研究では、謝罪が学校における対人関係を媒介して学校適応感に与える影響を検討する前段階として、仮説モデルの作成を行うことを目的とする。仮説モデルの作成を行うにあたり本研究では謝罪と学校適応に関する研究のレビューを行う。

\* 筑波大学人間総合科学学術院博士前期課程

\*\* 筑波大学人間系

## 2. 適応, 適応感の定義

学校適応感について考える上でそもそも適応感そして適応とはどのような概念, 定義なのか整理する必要があると考えられる。そのため, 以下では適応と適応感の概念と定義を整理する。

適応と類似する概念として順応がある。順応は, 環境の諸条件に対応するような仕方, 主として生得的なメカニズムによって自らを徐々に変化させる過程を指し, 知覚や生物的・生理現象を説明する際に使用されることが多い(溝上, 2010)。一方, 適応は, 個体が環境の条件に対してある変容の過程を経て調和的な関係に至る働きを説明することが多い(溝上, 2010)。以上より, 適応とは, 環境からの影響を受けるだけの順応とは異なり, 生体の側から環境に対する積極的な働きかけを含んでおり(大久保, 2010), 個人と環境の関係を表す概念(福島, 1989)であると考えられる。

適応は個人と環境の関係を表す概念であるが, 両者が調和した「状態」としての捉え方と, 人がその内的欲求と環境との間により調和的な関係を作り出そうとして自分を変容させる「過程」としての捉え方がある(大久保, 2010 ; 鈴木, 2021)。

前者の捉え方による適応の定義には, 「適応とは, 環境の諸条件と個体の諸条件との間に成立する関係であって, 両者がなにかの点で一致または調和の関係にある場合に, その個体はその環境に対して適応状態にある」(戸川, 1956)や「適応とは, 人と環境との関係を表す概念であり, 両者が調和した状態を適応という」(福島, 1989)などがある。

後者の捉え方による適応の定義には, 「適応は, 状態だけでなく, 過程をも含む概念である。それは, 生体が自己の欲求を満たし, 環境との調和した関係を得ようと努力していく過程も表している」(大貫・佐々木, 1992)や「適応とは, 主体としての個人が, その欲求を満足させながら環境の諸条件のあるものに, 調和的関係をもつ反応をするように, 多少とも自分を変容させる過程である」(北村, 1965)などがある。

上述のように適応という概念は, 「状態」または「過程」から捉えられることが多いが, 原田・竹本(2009)は過剰適応の問題を取り上げ, 外面的には環境からの要請をうまくこなしながらも心理的にはストレスを感じている状態を適応と捉えることの問題を指摘し, 適応を定義する際には「適応=内的適応+外的適応+内的適応と外的適応の相互作用」という関係を考慮することが望ましいとしている。したがって, 適応は内的・外的両側面から捉える必要があると考えられる。

さらに, 岡田(2004)は適応を捉える際に主体からの視点に加えて他者からの視点も重要であると指摘している。その指摘を受け, 原田・竹本(2009)は, 主観的適応および客観的適応の両面において適応水準を判断するのが望ましく, 片方だけが良好であつてもう一方が良好でない場合は適応でない判断すべきであるとしている。

原田・竹本(2009)は, 以上の適応の状態的側面, 過程的側面, 内的側面, 外的側面, 主観的側面, 客観的側面を踏まえた上で以下の適応の包括的な定義づけを行なっている。「適応とは, 個人と環境との関係を表す概念であり, 主観的および客観的に, 内的適応と外的適応のバランスがうまく保たれている状態, およびその状態へ至る過程である」(原田・竹本, 2009)。

適応感とは個人が環境と適合していることと定義づけられ(大久保・青柳, 2002), 主観的適応と同義(大久保, 2010)である。また, 適応感とは適応そのものを意味する概念ではないが, 個人の適応の1指標として捉えられるものであり(谷井・土地, 1994), 適応状態の1指標である(大久保, 2010)。したがって, 適応感とは主観的な適応状態を表す指標であると言える。

原田・竹本(2009)の定義からも適応とは主観的適応状態である適応感を内包した概念であり, 適応感とは適応の下位概念であると考えられる。

本研究は後の中学生を対象とした調査を見据えた学校適応と謝罪に関する文献研究である。そして, 客観的適応状態の測定から研究を行う

よりも主観的適応状態に焦点を当てた方が、実際の青年の抱く感情や認知を検討することができ、実施においても客観的適応状態の測定よりも抵抗を感じる可能性が少ないこと(大久保, 2010)、子どもが主観的に環境をどう捉えているかという点が適応や不適応において重要であることから(北村, 1965)、客観的適応ではなく主観的適応に焦点を当てる。

本研究では、謝罪が学校における対人関係を媒介して学校適応感に与える影響についての仮説モデルの作成を行うことを目的としており、本研究は主観的適応状態に至る過程に関する研究である。

適応は個人と環境の関係を表す概念(福島, 1989)であり、適応は状態と過程から捉えることができる(大久保, 2010; 鈴木, 2021)。適応を捉える際には内的・外的両側面から捉える必要がある(原田・竹本, 2009)。適応感とは主観的適応状態を表す指標である。そこで、本研究では適応の包括的定義づけをおこなった原田・竹本(2009)を参考に適応と適応感を以下のように定義づける。

適応とは「個人と環境との関係を表す概念であり、主観的に、内的適応と外的適応のバランスがうまく保たれている状態、およびその状態に至る過程」であり、適応感とは「主観的に、内的適応と外的適応のバランスがうまく保たれている状態」である。

### 3. 学校適応, 学校適応感に関する先行研究の検討適応, 適応感の定義

本節では、先程の適応と適応感の定義を踏まえて学校適応と学校適応感の定義づけを行う。さらに、学校適応に影響を与える学校生活の諸領域、学校適応に関する理論についてまとめる。

#### 3.1. 学校適応, 学校適応感の定義

先行研究において学校適応は以下のような定義づけがなされている。「学校の要求する環境因子(友人や教師との対人関係, 学業)を単に充足した状態ではなく、生徒側の欲求をも充足した状態」(中本・森・屋良, 2007)。「個人の行動

が学校環境において強化される状態」(大対・竹中・松見, 2007)。「主観的にも客観的にも、児童・生徒が学校生活を肯定的に捉えており、かつ、学校側からの要請にも適切に応えている状態、及びその状態に至る過程」(原田・竹本, 2009)。研究者によって学校適応の定義は異なるものの学校適応とは児童生徒と学校環境の関係を表す概念であることは共通していると考えられる。

先行研究において学校適応感は以下のような定義づけがなされている。「個人が学校環境の中でうまく生活しているという、生徒の個人的、主観的な感覚」(中井・庄司, 2008)。「学校適応感とは、学校という環境に対して個人と環境の関係から生じる感情や認知の総称であり、主観的な適応状態である」(水野, 2016)。上記の学校適応感の定義を踏まえると学校適応感とは、児童生徒の学校環境に対する主観的適応状態であると考えられる。

先程、本研究における適応と適応感の定義づけをおこなった。ここでは、適応を状態的側面、過程的側面、内的側面、外的側面、主観的側面から包括的に適応を捉えた。そこで以下では、本研究における適応、適応感の定義を踏まえて学校適応と学校適応感の定義づけを行う。

適応とは個人が環境との関係を良好に保ち、調和的な関係を築いている状態、およびその状態に至る過程(原田・竹本, 2009)であり、学校適応が児童生徒と学校環境の関係を表す概念であることから、学校適応とは児童生徒が学校環境との関係を良好に保ち、調和的な関係を築いている状態、およびその状態に至る過程であると考えられる。適応状態を捉える際に外的適応と内的適応の両側面から捉える必要があるため、先行研究を参考に学校における内的適応と外的適応の定義づけを行う。

外的適応は社会的・文化的適応とも呼ばれ、個人が生きている社会的・文化的環境に対する順応、社会的・文化的環境からの要請を順次解決していることを意味する(原田・竹本, 2009)。原田・竹本(2009)は学校適応における外的適応を学校からの要請を順次解決していることとし

ている。岡田(2015)は学校での個人の外的環境における適応を意識レベルとして学校環境からの要請に応えられているという意識(要請対処)として捉えている。また、岡田(2015)は生徒の学校適応を捉える際には学校システムと生徒が調和的な関係にあるかという視点が重要であるとしており、学校システムと生徒の間に齟齬が生じた場合に生じる問題を非社会的な孤立傾向と反社会的な反社会的傾向の2つの側面から捉え、これらの2側面から行動レベルとして学校適応を捉えている。以上より、学校適応における外的適応とは児童生徒が学校環境からの要請に意識レベル、行動レベル共に応えられていることであると言えよう。

内的適応は心理的適応とも呼ばれ、幸福感や満足感、充実感などのポジティブな感情を抱き、心的状態が安定していることを意味する(原田・竹本, 2009)。原田・竹本(2009)は学校適応における内的適応とは学校生活にポジティブな感情を抱いていることとしている。岡田(2015)は学校での個人の内的環境における適応を学校生活の中で欲求を満たしていること(欲求充足)として捉えている。学校適応における内的適応とは、児童生徒が学校生活の中で欲求を満たすことが出来ており、学校生活にポジティブな感情を抱いていることであると言えよう。

以上より、学校適応を「児童生徒と学校環境との関係を表す概念であり、児童生徒が学校生活の中で欲求を満たし、学校生活にポジティブな感情を抱いており、かつ、学校環境からの要請に意識レベル、行動レベル共に応えることができていると感じている状態、およびその状態へ至る過程」と定義し、主観的な学校への適応状態である学校適応感を「児童生徒が学校生活の中で欲求を満たし、学校生活にポジティブな感情を抱いており、かつ、学校環境からの要請に意識レベル、行動レベル共に応えることができていると感じている状態」と定義する。

### 3.2. 学校適応に影響を及ぼす学校生活の諸領域

学校適応研究において児童生徒の学校適応に影響を及ぼす学校生活の様々な領域についての

研究が多くなされてきた。

例えば先行研究では、学業(渡邊・前川, 2011; 上田・杉村・玉瀬, 1976)、教師との関係(飯田, 2002; 中井・庄司, 2008; 林田・黒川・喜田, 2018)、友人関係(粕谷, 2013; 赤川・下田・石津, 2016; 林田・黒川・喜田, 2018, 石本・久川・齊藤・上長・則定・日湯・森口, 2009)、部活動(岡田, 2009; 山口・岡本・中山, 2004; 藤原・河村, 2016)、学級風土(安藤・田嶋, 2013)などの学校生活における様々な領域と学校適応の関連が検討されている。児童生徒の学校適応に影響を及ぼす学校生活に関わるこれらの諸領域を岡田(2015)は「適応の支え」と呼び、児童生徒の学校適応を理解する上でこの視点が重要であると指摘している。

上記の研究のように特定の領域と学校適応の関連を検討することは児童生徒の学校適応を考える上で重要であると考えられる。岡田(2015)はその重要性を認めつつも、生徒による適応様式の違いについて検討するためには、様々な領域を含みこんだ研究が必要であると指摘している。さらに、岡田(2012)は、中学生の学校適応に影響を与える学校生活における諸領域を、友人関係・クラスへの意識・他学年との関係からなる生徒関係的側面と教師との関係・学業への意欲・進路意識・校則への意識からなる教師指導的側面の2つの側面から整理し、様々な領域を含みこんだ両側面と学校適応の関連について検討を行なった。

また、大対・大竹・松見(2007)は学校適応に影響を及ぼす学校生活における諸領域を学業に関わる学業的機能と友人関係や教師との関係などの対人関係からなる社会的機能から捉えている。

児童生徒一人ひとり学校生活の中でうまくいっている領域、すなわち、適応の支えが異なると考えられるため、岡田(2015)が指摘するように、学校適応について検討する際には様々な領域を含み込んだ研究が必要であろう。

### 3.3. 学校適応に関する理論

近年、学校適応研究で用いられている理論に階層モデル(岡田, 2015)がある(Figure 1)。これ

は、学校生活の諸領域と学校生活全体への適応の水準を明確に区分し、学校生活の諸領域を学校への適応を説明するものとして位置づける(岡田, 2012)という考えである。このような視点のもとで先ほど列挙した学校適応に影響を及ぼす学校生活の諸領域と学校適応との関連に関する先行研究は行われている。

階層モデル(岡田, 2015)は、学校生活の諸領域と学校適応との関連についての理論であるため、児童生徒がどの領域でうまくいっており学校に適応しているのかを説明することは可能である。しかし、なぜ生徒によってうまく振る舞える領域に違いが生じるのかについて明らかにできていないことを岡田(2015)は自身の研究の課題として指摘している。階層モデルに児童生徒個人の要因を加えて児童生徒の学校適応につ

いて研究する上で学校適応を3つの水準から捉えた大対・大竹・松見(2007)の学校適応アセスメントのための3水準モデル(Figure 2)が有効であると考えられる。

これは、子どもがどの程度適応的な行動を取れるのかという行動的機能があり(水準1)、その行動が友人との関係や学業等の学校環境とどのような関係を形成しているのかというような社会的機能、学業的機能があり(水準2)、行動と学校環境との間に形成された関係の結果として、学校に対してどのような意識を持つようになるのか(学校適応感)が決まる(水準3)という理論である。

子ども個人の行動的機能にも焦点を当てている大対ほか(2007)の理論を用いることにより、岡田(2015)の課題を解決することができると考

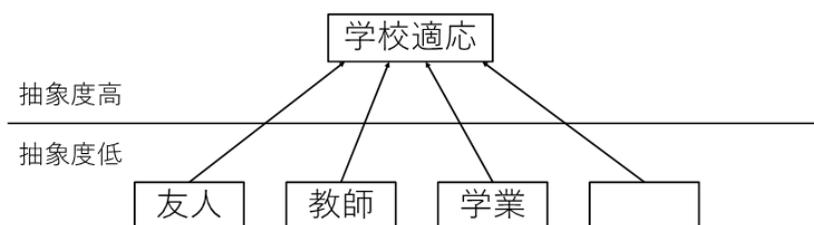
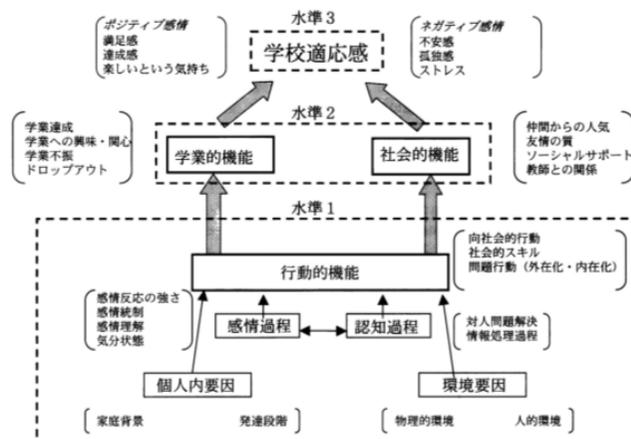


Figure 1 階層モデル(岡田, 2015)



注) 点線の四角は各水準、実線の四角は同水準内に含まれるアセスメントの数値を表す。括弧内は数値の指標の具体例を示している。太い矢印は水準間の関係、細い矢印は水準内の関係をそれぞれ意味する。

Figure 2 学校適応アセスメントの3水準モデル(大対・大竹・松見, 2007)

える。また、この理論を用いることにより、個人の行動機能により児童生徒は学校生活における諸領域でうまくいくことができ、その結果として学校に適応するという学校適応の過程についても明らかにすることができると考えられる。以上より、学校適応を状態、過程の両側面から捉える上で、大対ほか(2007)の理論を用いることが有効であると考えられる。

学校不適応問題の効果的な予防的介入を行うためには、学校適応を階層的に捉え、その構造について明らかにすることの重要性が指摘されているが(大対ほか, 2007), 実証研究により包括的な学校適応のプロセスに関する因果関係はほとんど検討されていないことが指摘されている(鈴木, 2021)。したがって、学校不適応問題に効果的な予防的介入を行うためには、児童生徒の学校適応のプロセスに関する因果関係を実証研究により明らかにする必要があると考えられる。

#### 4. 謝罪に関する先行研究の検討

学校生活における対人関係に関する領域での問題が学校不適応問題につながる事が指摘されている(松本, 2016)。対人関係に関する領域で問題を抱えていてもその問題を解決し、学校適応の支えを修復、維持することができれば、児童生徒は学校に適応することができると考えられる。そこで、本研究では適応の支えを媒介して学校適応に影響を与える個人の行動的機能と

して、対人関係の修復・維持の機能をもつ謝罪(Lazare, 2004)に焦点を当てる。以下では謝罪についての先行研究をまとめる。

##### 4.1. 謝罪の定義

心理学研究の中で、謝罪は弁明の一種として位置づけられている(田村, 2013)。弁明とは、違反を犯した加害者が葛藤を解決するために取る言語的方略(Itoi et al., 1996)、負事象(失敗, 規則違反, 他者への侵害)との関連が社会的に疑われるような状況下で、個人が試みる公的な言語的説明(大淵, 2015)のことである。そして弁明は、その出来事を引き起こしたのは自分であるという出来事と自分の行為との「因果関係の認識」、その出来事は悪い結果を引き起こしたという「結果の有害性の認識」、その被害には自分に責任があるという「個人的責任の認識」の3基準に基づき、否認、正当化、弁解、謝罪の4つに分類される(Itoi et al., 1996 ; 田村, 2013)(Figure 3)。

否認とは、問題となっている出来事と自分の行為との因果関係を認めない、つまり「自分はやっていない」と主張することである(田村, 2013)。正当化とは、問題となっている出来事と自分の行為との因果関係は認めるものの、自分の行為は正当なものであること、つまり「自分がやりました。でも、そんなに悪いことは起こっていない」ということを主張することである(大淵, 2010 ; 田村, 2013)。弁解とは、因果関係と結果の有害性を認めるものの、個人的責任を最小化しようと責任を他に転嫁すること、つま

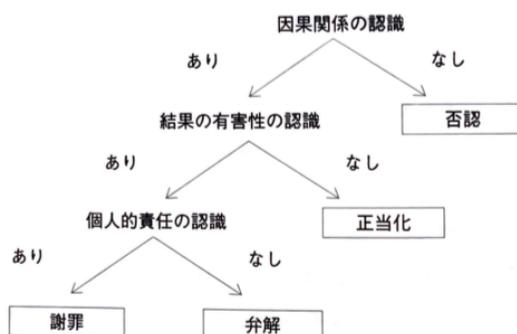


Figure 3 弁明の分類(田村, 2013)

り、「自分がやりました。その結果、悪いことが起こりました。でも、自分のせいではない」ということを主張することである(大淵, 2010; 田村, 2013)。そして、謝罪は、因果関係も、結果の有害性も、個人的責任も認めた上で葛藤を解決するために行われる弁明である。すなわち、対人葛藤場面において自分の行為によって相手に被害をもたらしたという認識があり、その責任は自分にあると感じ、その葛藤を解決しようとして相手に何らかの発言をした場合、その言葉が謝罪である(大淵, 2010; 田村, 2013)。

その他には以下のような謝罪の定義がある。「自分の過ちや相手にかけた迷惑によって相手に不愉快感情が生じた場合、その責任を認め、許しを乞い、相手との人間関係における均衡を修復するという目的を達成するための行為」(熊取谷, 1993)。「なんらかの加害行為或いは不快行為があった場合に、その行為者が、その加害行為の責任が自分にあると認識した上で、その被害に対して補償しようとする行為であり、その行為によって行為者と相手との均衡を回復しようとするもの」(Holmes, 1989)。「加害者が被害者に対して犯罪や苦情に対する責任を認め、後悔や反省を表明すること」(Lazare, 2004)。「侵害に対して罪の意識を感じていることを示す行為であり、また、違反行為から身を引き、ルール違反をしたことを認めることである」(Goffman, 1971)。研究者によって謝罪の定義がやや異なるものの、謝罪とは、加害行為や違反行為の責任が自分にあることを認め、その行為によって他者に与えた影響を鑑み、後悔の念を言葉や態度、行動によって表明する行為であると言えよう。中川・山崎(2005)は、このような責任の受容と罪悪感の認識を伴った謝罪を「誠実な謝罪」と定義している。

上記のような加害行為や違反行為に対する自身の責任を認め、罪悪感の伴った、悪いことをしたと思って行われる謝罪が謝罪の一般的なイメージであると思われるが、全ての謝罪がそうではない。謝罪の中には、罰の回避や仲間拒否の回避、印象操作など、何らかの目的を達成するための謝罪、悪いと思っていなくても行われ

る謝罪がある。このような謝罪を中川・山崎(2005)は「道具的謝罪」と定義した。

#### 4.2. 謝罪の効果

謝罪の被害者への効果としては、被害者の攻撃的感情の緩和、怒りの減少(土井・高木, 1993; 田村, 2013)や被害者の不安感の軽減(大坪, 2015)などを含む被害者の感情改善、弁償による物的被害の回復(大淵, 2015)などが指摘されている。加害者への効果としては、印象改善(大淵, 2015)、罪悪感や自責の念の軽減(大淵, 2010)、罰の軽減(Darby & Schlenker, 1982; 1989)などがある。このような効果の結果として、被害者の加害者に対する許しが促進され、被害者と加害者の関係修復がなされる(大淵, 2015)。

謝罪の効果を左右する最も重要な要因として罪悪感がある。加害者が罪悪感を伴った謝罪をすることは、加害者が違反についての責任を認識し、行動を改善する意思があることを被害者に伝えることを意味する(Lindsay-Hartz, 1984)。それにより、上記のような謝罪の効果が現れる。また、中川・山崎(2005)は、道具的謝罪と異なり、誠実な謝罪を行った場合、加害者は責任を受容し罪悪感を認識していることから違反が繰り返される可能性が低くなることが予想され、加害者は自らの非を認めているため、対人葛藤や被害者に対する不満が残る可能性が低く、道具的謝罪を用いる場合と比べると謝罪後の当事者間の関係は良好になると考えられると述べている。加害者の謝罪の言葉と情動表出行動の組み合わせによる謝罪行動が被害者の謝罪に対する評価と許しに与える影響を検討した早川・萩野(2008)の研究では、加害者の謝罪の言葉があり、罪悪感を伴うと被害者が認識する行動を示す謝罪が最も評価され、許しにつながることを示された。また、田村(2009)の研究では加害児童の罪悪感を伴う表情の謝罪は罪悪感を伴わない表情の謝罪よりも被害児童の怒りを抑制することを示した。以上より、誠実な謝罪は道具的謝罪よりも許し、そして対人関係の修復につながると考えられる。そのため、誠実な謝罪は道具的謝罪よりも対人関係上の問題の解決に有効であ

ると言えよう。

道具的謝罪は誠実な謝罪に比べて効果的ではないことを指摘した。しかし、道具的謝罪も効果がないわけではない。Risen & Gilovich(2007)は、自発的謝罪を行った加害者、強制された謝罪を行った加害者、謝罪を行わなかった加害者に対する被害者からの印象改善効果を検討した。その結果、自発的な謝罪であろうと強制された謝罪であろうと謝罪をする者は謝罪をしない者より好意的な評価を得た。この研究では、強制された謝罪の気のない謝罪、つまり罪悪感の伴わない道具的謝罪であっても謝らない場合より印象改善がなされることが示された。大淵(2015)は、罪悪感が伴っていても謝罪はプライドの回復、疑惑からの解放など受け手に様々な利益をもたらすものであるとしている。以上より、誠実な謝罪ほどではないが道具的謝罪にもある程度の効果はあると言えよう。

#### 4.3. 謝罪研究の研究手法

本邦における謝罪研究の多くはその研究方法として場面想定法を用いている。先行研究では、約束違反(早川・萩野, 2010)や物的加害・被害(粕川・藤崎・王, 2010; 田村, 2009)、身体的加害・被害(田村, 2010; 田村, 2013)、言語的攻撃による心理的被害(田村, 2011)などの日常生活の中で経験すると考えられる場面が用いられている。

また、他の研究方法としては個人の謝罪傾向を測定する心理尺度を用いた研究が近年海外で行われている(Howell et al., 2011)。謝罪傾向とは、「対人関係において違反行為を行なった際に謝罪する傾向の個人差」と定義される(Howell et al., 2011)。この謝罪傾向に関する研究ではHowell ほか(2011)が開発した Proclivity to Apologize Measure(以下 PAM)が用いられている。PAM は謝罪したがる理由について問い(大淵, 2015)、それがどれほど当てはまっているかにより謝罪傾向を図るものである。PAM は、罪悪感、共感性、寛容性、自尊心、謙虚さ、思いやり、幸福感、セルフコンパッションと正の相関を示し、自己愛とは負の相関を示す(Howell et al., 2011; Howell et al., 2012 ;

Vazeou-Nieuwenhuis & Schumann, 2018)。上記のように PAM と様々な個人特性との関連を検討する研究が行われてきた。本邦においては、大坪・山浦・八木(2015)が PAM の日本版である Japanese Proclivity to Apologize Measure(以下 J-PAM)を作成し、J-PAM と様々な個人特性との関連を検討し、海外の研究と同様の結果が示された。

PAM は1因子構造であるため、謝罪を誠実な謝罪と道具的謝罪に分けて、その傾向を測定することはできないと考えられる。そのため、謝罪の個人差をより詳細に検討するためには、誠実な謝罪と道具的謝罪の傾向を分けて測定する尺度の作成が必要であると考えられる。

#### 5. 謝罪と学校適応の関連

罪悪感の伴った誠実な謝罪は、被害者の感情宥和や加害者への印象改善をもたらすため、被害者の許しを促進しやすい(中川・山崎, 2005; 早川・萩野, 2008; 田村, 2009)。従って、誠実な謝罪を行いやすい児童生徒は、対人関係上の問題が生じた場合でも、誠実な謝罪を行うことにより問題を解決し、対人関係を修復、維持することが可能であると考えられる。学校における友人や教師との関係が良好な児童生徒は学校適応感が高いこと(江村・大久保, 2012; 林田・黒川・喜田, 2018)、学校が他者と共に生活する場であるため他者との円滑な関係を求められる(原田・竹本, 2009)ことから、学校生活の中で良好な対人関係を築くことが出来ている児童生徒は学校適応における内的適応・外的適応共に高いと考えられる。以上より、誠実な謝罪傾向の高い児童生徒は内的にも外的にも学校に適応的であると考えられる。

誠実な謝罪は道具的謝罪よりも対人関係上の問題を解決する上で有効であることを先程述べたが、児童生徒が毎回誠実な謝罪を行うわけではない。田村(2010)の研究では謝罪時の罪悪感 は学年が上がる と徐々に低くなる ことが示された。そして、田村(2010)では、児童の謝罪の目的 は学年が上がるにつれて、先生からの罰の回避

から親密性の高い他者との関係性の維持へと変化することが指摘されている。この指摘を踏まえると、仲間関係を重要視する学年の児童生徒は仲間関係維持のために罪悪感の伴わない謝罪を行うことが多くなることが予想され、道具的謝罪も対人関係上の問題の解決に有効であると考えられる。また、教師は加害児童に対し他の3つの弁明に比べ、謝罪を強く推奨する(大淵・斎藤, 1999)ため、学校において加害行為や違反行為をした児童生徒は謝罪をすることが強く求められると考えられる。そのため、道具的謝罪であっても謝罪ができる児童生徒は加害行為や違反行為を行なった際に謝罪を行うことにより学校からの要請に対処することができると考えられる。従って、道具的謝罪傾向の高い児童生徒も内的にも外的にも学校に適応的であると考えられる。

以上より、誠実な謝罪と道具的謝罪どちらも対人関係の修復、維持に効果的であると考えられる。さらに学校における対人関係は児童生徒の学校適応に大きな影響を及ぼすと考えられる。これらのことから、誠実な謝罪傾向と道具的謝罪傾向は学校における対人関係を媒介し、学校における内的適応、外的適応に正の影響を与えることが予想される。

本邦における謝罪と学校適応に関する研究は、管見の限り藤原・和気・藤枝・相川(2019)の教師評定による児童のあいさつ・感謝・謝罪スキルと学校適応感の関連を検討した研究のみである。藤原ほか(2019)では謝罪スキルと児童の社会的機能(児童同士の間関係の良好さと助け合い)の間に有意な関連は見られなかった。しかし、この研究で用いられた謝罪スキルについての質問は3項目のみであるため、謝罪と学校適応感の関連の検討は不十分であると考えられる。また、藤原ら(2019)の研究は教師評定による調査が行われており、子どもが主観的に環境をどう捉えているかという点が適応や不適応において重要である(北村, 1965)ことから、主観的適応を測定する必要もあると考えられる。

以上より、謝罪を誠実な謝罪と道具的謝罪の2つの側面から捉え、それらが子どもの主観的

な学校適応とどのように関連するのかを検討する必要があると考えられる。

## 6. まとめ——仮説の生成

本研究では、謝罪が学校における対人関係を媒介に学校適応に与える影響を検討する前段階として、仮説モデルの作成を行うため学校適応と謝罪に関する先行研究のレビューを行ってきた。そこで、先行研究から得られた知見をもとに以下では、仮説モデルの生成を行う。

仮説モデルは大対ほか(2007)の学校適応アセスメントのための3水準モデルを参考に行う。これは子どもがどの程度適応的な行動を取れるのかという行動的機能があり(水準1)、その行動が友人との関係や学業等の学校環境とどのような関係を形成しているのかというような社会的機能、学業的機能があり(水準2)、行動と学校環境との間に形成された関係の結果として、学校に対してどのような意識を持つようになるのか(学校適応感)が決まる(水準3)という理論をもとに作成されたモデルである。

先行研究からは、誠実な謝罪と道具的謝罪どちらも対人関係の修復、維持に効果的であると考えられること(中川・山崎, 2005; 早川・萩野, 2008; 田村, 2009; Risen & Gilovich, 2007)、学校における対人関係が児童生徒の学校適応に大きな影響を及ぼすこと(江村・大久保, 2012; 林田・黒川・喜田, 2018)が示唆された。そこで、筆者は誠実な謝罪傾向と道具的謝罪傾向は学校における対人関係領域との関係のよさを媒介し、学校における内的適応、外的適応に正の影響を与えるという仮説を立てる。

上記の仮説を大対ほか(2007)のモデルに当てはめる。水準1の行動機能として誠実な謝罪傾向と道具的謝罪傾向に焦点を当てる。水準2の社会的機能として学校生活の対人関係領域との関係の良さに焦点を当てる。生徒による適応様式の違いについて検討するためには、様々な領域を含みこんだ研究が必要である(岡田, 2015)。そのため、学校における対人関係について複数の領域に焦点を当てる。岡田(2008)の学校生活

の諸領域との関係のよさ尺度において対人関係に関すると考えられる領域に「友人関係」「クラスへの意識」「教師との関係」「他学年との関係」「部活動への傾倒」がある。全ての生徒が部活動に参加しているわけではなく、また、他学年との交流があるわけではないと考えられる。そのため、それら2領域を除いた全ての生徒が経験すると考えられる「友人」「クラス」「教師」、これら3領域を学校生活における対人領域として考える。水準3の学校適応感として内的適応と外的適応に焦点を当てる。内的適応として欲求充足(岡田, 2015), 外的適応として対処要請, 孤立傾向, 反社会的傾向(岡田, 2015)を取り上げる。欲求充足と対処要請は意識レベルの適応, 孤立傾向と反社会的傾向は行動レベルの適応である。そのため、内的側面と外的側面に加えて意識と行動の側面から生徒の学校適応を測定することも可能である。

仮説を大対他(2007)のモデルに当てはめたものをまとめると以下ようになる。誠実な謝罪傾向と道具的謝罪傾向は学校生活における対人関係領域(友人, 教師, クラス)との関係の良さを媒介して、学校における内的適応(欲求充足)と外的適応(要請対処, 低い孤立傾向, 低い反社会的傾向)につながる。この仮説を図に示したものが Figure 4 である。

学校不適応問題の効果的な予防的介入を行うためには、学校適応を階層的に捉え、その構造について明らかにすることの重要性が指摘されている(大対他, 2007)。しかし、実証研究により包括的な学校適応のプロセスに関する因果関係についてほとんど示されていない(鈴木, 2021)。

さらに、適応は内的側面・外的側面の両側面から捉える必要がある(原田・竹本, 2009)ことが指摘されている。

本研究の仮説モデルを用いて中学生を対象に調査を行うことにより、学校適応を主観的側面から捉えることができる。さらに、本研究の仮説モデルは内的適応と外的適応も含むため内的側面、外的側面の両側面からも学校適応を捉えることが可能である。加えて、謝罪傾向が学校生活における対人関係領域を媒介して学校適応感に及ぼす影響を検討することによって過程的側面からも学校適応を捉えることができると考えられる。

以上より、本研究で作成した仮説モデルの検証を行い、謝罪傾向と学校適応の様々な側面との関連を検討することにより、謝罪傾向が学校不適応問題の保護要因となりうるのかを明らかにすることができれば、学校不適応問題の効果的な予防的介入への示唆を得ることができると考えられる。したがって、今後は本研究で作成した仮説モデルの検証を行うことが求められる。

## 引用文献

- 赤川果奈・下田芳幸・石津憲一郎 (2016). 中学生の友人関係, 自尊感情及び学校適応感の相互影響性, 人間発達科学部紀要, 10, 1-10.  
 安藤 徹・田嶋誠一 (2013). 学級風土質問紙における生徒の見立てに関する研究, 九州大学大学院人間環境学研究院紀要, 14, 25-32.

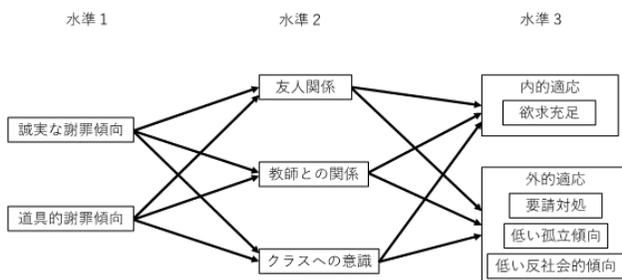


Figure 4 謝罪傾向が学校生活の対人関係領域を媒介し学校適応感に与える影響

- Andrew J., Howell, Raelyne L. Dopko, Jessica B., & Buro, T. K. (2011). The disposition to apologize. *Personality and Individual Differences, 51*, 509-514.
- Andrew J. Howell, Jessica B. Turowski, Karen Buro (2012). Guilt, empathy, and apology. *Personality and Individual Differences, 53*, 917-922.
- Anna Vazeou-Nieuwenhuis A., & Schumann, K. (2018). Self-compassionate and apologetic? How and why having compassion toward the self relates to a willingness to apologize. *Personality and Individual Differences, 124*, 71-76.
- Darby, B. W., & Schlenker, B. R. (1982). Children's reactions to apologies. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 742-753.
- Darby, B. W., & Schlenker, B. R. (1989). Children's reactions to transgressions: Effects of the actor's apology, reputation, and remorse. *British Journal of Social Psychology, 28*, 353-364.
- 土井聖陽・高木 修 (1993). 社会的苦境における謝罪の評価と加害者・被害者の感情, 社会心理学研究, *9*, 73-89.
- 江村早紀・大久保智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連: 小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討, 発達心理学研究, *23*, 241-251.
- 福島 章 (1989). 性格と適応, 本明寛・依田明・福島章・安香宏・原野広太郎・星野命(編), 性格心理学講座 3 適応と不適応, 金子書房, 3-37.
- 藤原和政・河村茂雄 (2016). 高校生における部活動と学校適応, スクール・モラルとの関連一部活動への積極性, 学校タイプに着目した検討, カウンセリング研究, *49*, 22-30.
- 藤原健志・和気淑江・藤枝静暁・相川充 (2019). 児童生徒のあいさつ・感謝・謝罪スキルと学校適応感の関連に関する調査研究(2)—3水準モデルに基づく検討一, 日本教育心理学会第61回総会発表論文集, 380.
- Goffman, E. (1971). *Interaction ritual*, New York: Anchor Books
- 早川貴子・萩野美佐子 (2008). 加害者による謝罪の言葉と情動表出行動が被害者の許しに与える影響, 上智大学心理学年報, *32*, 67-75.
- 早川貴子・萩野美佐子 (2010). 小学生から高校生までの仮想の謝罪場面における加害者の言葉と表情-親密性との関連から-, 上智大学心理学年報, *34*, 61-72.
- 林田美咲・黒川光流・喜田裕子 (2018). 親への愛着および教師・友人関係に対する満足感が学校適応感に及ぼす影響, 教育心理学研究, *66*, 127-135.
- 原田克己・竹本伸一 (2009). 学校適応の定義—児童・生徒が学校に適応するということ—, 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, *1*, 1-9.
- Holmes, J. (1989). Sex differences and apologies: One aspect of communicative competence. *Applied Linguistics, 10*, 194-213.
- 飯田 都 (2002). 教師の要請が児童の学校適応感に与える影響—児童個々の認知様式に着目して—, 教育心理学研究, *50*, 367-376.
- Itoi, R., Ohobuchi, K., & Fukuno, M. (1996). A Cross-Cultural Study of Preference of Account: Relationship Closeness, Harm Severity, and Motives of Account Making. *Journal of Applied Social Psychology, 26*, 913-934.
- 粕川正光・藤崎哲郎・王晋民 (2010). 友人間の謝罪場面における謝罪内容の重要性認知, 千葉科学大学紀要, *3*, 63-68.
- 石本雄真・久川真帆・齊藤誠一・上長然・則定百合子・日潟淳子・森口竜平 (2009). 青年期女子の友人関係スタイルと心理的適応および学校適応との関連, 発達心理学研究, *20*, 125-133.
- 粕谷貴志 (2013). 中学生の友人関係と学校適応との関連, 奈良教育大学紀要, *62*, 179-185.
- 川井栄治 (2004). 「ありがとう」「ごめんなさ

- い」がつくる人間関係, 児童心理, 13, 26-30.
- 北村晴朗 (1965). 適応の心理 誠信書房
- 熊取谷哲夫 (1993). 発話行為対象研究のための統合的アプローチ-日英語の「詫び」を例に-, 日本語研究, 79, 26-40.
- Lazare, A. (2004). *On apology*. New York: Oxford University Press
- Lindsay-Hartz, J. (1984). *Contrasting Experiences of Shame and Guilt. American Behavioral Scientists, 27, 689-704.*
- 溝上慎一 (2010). 現代青年期の心理学 有斐閣
- 文部科学省 (2020). 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果.
- 松本恵美 (2016). 児童期と青年期における友人関係研究の概要と展望, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 65, 135-145.
- 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科紀要, 126, 101-110.
- 中井大介・庄司一子 (2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連, 発達心理学研究, 19, 57-68.
- 中川美和・山崎晃 (2005). 幼児の誠実な謝罪に他者感情推測が及ぼす影響, 発達心理学研究, 16, 165-174.
- 大久保智生 (2010). 青年の学校適応に関する研究 関係論的アプローチによる検討 ナカニシヤ出版
- 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.
- 大坪庸介 (2015). 仲直りの進化社会心理学: 価値ある関係仮説とコストのかかる謝罪, 社会心理学研究, 30, 191-212.
- Ohtsubo, Y., Yamaura, K., & Yagi, A. (2015). *Development of Japanese Measures of Reconciliatory Tendencies: The Japanese Trait Forgiveness Scale and the Japanese Proclivity to Apologize Measure*, 社会心理学研究, 31, 135-142.
- 大淵憲一 (2010). 謝罪の研究 東北大学出版会
- 大淵憲一 (2015). 失敗しない謝り方 CCC メディアハウス
- 大淵憲一・斎藤麻貴子 (1999). 親と教師による子どもの釈明指導の研究: 日本人の釈明使用と状況要因, 大淵憲一 (編) 日本人の謝罪傾向の起源: 比較文化的発達研究, 平成 8 年度稲盛財団助成金研究報告書, 65-92.
- 岡田有司 (2004). 学校適応研究における諸問題-理論と研究方法の側面から-, 中央大学大学院研究年報文学研究科篇, 34, 213-229.
- 岡田有司 (2008). 学校生活の下位領域に対する意識と中学校への心理的適応-順応することと享受することの違い, パーソナリティ研究, 16, 388-395.
- 岡田有司 (2009). 部活動への参加が中学生の学校への心理社会的適応に与える影響-部活動のタイプ・積極性に着目して-, 教育心理学研究, 57, 419-431.
- 岡田有司 (2012). 中学校への適応に対する生徒関係の側面・教育指導の側面からのアプローチ, 教育心理学研究, 60, 153-166.
- 岡田有司 (2015). 中学生の学校適応 適応の支えの理解 ナカニシヤ出版
- 大貫敬一・佐々木正宏 (編) (1992). 心の健康と適応 パーソナリティの心理福村出版
- Risen, J. L., & Gilovich, T. (2007). *Target and observer differences in the acceptance of questionable apologies. Journal of Personality and Social Psychology, 92, 418-433.*
- 谷井淳一・上地安昭 (1994). 高校生の学校適応感と彼らの親の自己評定に基づく親役割行動の関係, 教育心理学研究, 42, 185-192.
- 田村綾菜 (2009). 児童の謝罪認知に及ぼす加害者の言葉と表情の影響, 教育心理学研究, 57, 13-23.
- 田村綾菜 (2010). 児童の謝罪に及ぼす親密性の影響, 発達研究, 24, 95-104.
- 田村綾菜 (2011). 対人葛藤場面における児童の謝罪と罪悪感の関連, 京都大学大学院研究科紀要, 57, 477-487.
- 田村綾菜 (2013). 謝罪と罪悪感の認知心理学

ナカニシヤ出版.

田村綾菜 (2014). 中学生の謝罪の抑制要因に関する探索的検討, 生活機構研究紀要, 23, 129-137.

戸川行男 (1956). 学校適応と欲求 金子書房  
上田敏見・杉村健・玉瀬耕治 (1976). 僻地における児童・生徒の学習意欲と学校への適応, 奈良教育大学教育研究所紀要, 12, 57-64.

山口正二・岡本貴行・中山洋 (2004). 高等学校における部活動への参加と学校適応度との関連に関する研究-学校類型の視点より, カウンセリング研究, 37, 232-240.

山下陽平・窪田由紀 (2017). 小学 3 年生を対象とした対人関係ゲーム・プログラムの効果の検討-対人不安傾向・ソーシャルスキル・学級集団の凝集性に着目して-, カウンセリング研究, 50, 121-132.

渡邊はるか・前川久男 (2011). 児童の学業適応感が学校生活適応感へ及ぼす影響の検討-重回帰分析による再検討-, 特殊教育学研究, 49, 351-359.

## **A Hypothetical Model of the Influence of Effective Apology on Students' School Adjustment: Focusing on Desirable Interpersonal Relationships**

Yutaka FUJIHARA  
Ichiko SHOJI

The purpose of this study was to develop a hypothetical model as to how students' apologetic tendency influences on their school adjustments. The hypothesis is that the tendency may help mediate interpersonal conflicts, develop desirable relationships, and prevent school maladjustment. First, previous research on (general) adjustment and school adjustment was reviewed and each definition was summarized. The definition of school adjustment was developed and included five aspects: subjective, internal, external, stative, and process. Next, previous research on the concept of apology was reviewed, and the definition and the effects of apology were summarized. In the previous research, apologies were divided into two types: sincere apologies and instrumental apologies depending on their motives. It was pointed out that both were effective in repairing interpersonal relationships.

Next, the relationship between apology and school adjustment was examined based on the findings of previous research. Since both sincere and instrumental apologies are effective in repairing interpersonal relationships, and since relationships with friends, classmates, and teachers in school have a significant impact on students' school adjustment, it was expected that students' tendency to effectively apologize to others would have a positive impact on school adjustment because of what the mediative effect of apology does to interpersonal relationships. A hypothetical model was created by applying Ohtsui et al.'s (2007) school adjustment assessment three-level model to the process cited above. Future research is required to examine the hypothesized model developed in this study to obtain suggestions for preventing students' school maladjustment.