

昼間定時制高校生における情動知能と自尊感情の類型が学校適応に及ぼす影響

田口 恵也 (京都橘大学 総合心理学部, taguchi-k@tachibana-u.ac.jp)

赤松 大輔 (京都教育大学 教育学部, akamatsu@kyokyo-u.ac.jp)

小泉 隆平 (近畿大学 総合社会学部, koizumi@socio.kindai.ac.jp)

Profiles of emotional intelligence and self-esteem among daytime part-time high school students:

Effects on school adjustment

Keiya Taguchi (Faculty of Comprehensive Psychology, Kyoto Tachibana University, Japan)

Daisuke Akamatsu (Faculty of Education, Kyoto University of Education, Japan)

Ryuhei Koizumi (Faculty of Applied Sociology, Kindai University, Japan)

Abstract

Emotional intelligence, defined as the ability to accurately recognize and regulate one's own and others' emotions, has been suggested as a predictor of psychological adjustment. Furthermore, emotional intelligence is assumed to consist of multiple subdomains, and an approach has been proposed to examine the relationship between profiles formed by combinations of these subdomains and psychological adjustment. This study investigated the profiles of emotional intelligence and self-esteem among 118 students enrolled in a daytime part-time high school, and examined their relationship with school adjustment. Cluster analysis and ANOVA revealed four distinct clusters: (a) "moderate group" characterized by average levels of emotional intelligence and self-esteem; (b) "high competence group" with generally high levels of both emotional intelligence and self-esteem; (c) "low competence group" with generally low levels of both constructs; and (d) "other-oriented group" characterized by low self-esteem and an uneven emotional intelligence profile—specifically, low scores on resourcefulness and goal pursuit, but high scores on consideration and voluntary helping. The self-esteem scores of the other-oriented group were as low as those of the low competence group. The low competence group showed significantly lower school adjustment scores compared to both the high competence and moderate groups. In contrast, the other-oriented group did not differ significantly from any of the other groups in terms of school adjustment. These findings suggest that, although students in the other-oriented group do not exhibit notable difficulties in school adjustment, they may experience a unique form of internal distress due to their low self-esteem.

Key words

emotional intelligence, self-esteem, profile, school adjustment, part-time high school

1. 問題と目的

自己や他者の情動を理解し、状況や相手に応じて適切に調整する能力は、社会の中で他者との円滑な関係を構築・維持していくうえで重要である。こうした「自他の情動を適切に認識し、調整する能力」は情動知能と呼ばれ (Salovey & Mayer, 1990)、良好な対人関係や学校適応など個人の適応を予測する要因であることが示されている (Lopes, Salovey, Côté, & Beers, 2005; 豊田・吉田, 2012)。とりわけ、人生満足度や抑うつなどの心理的適応を予測する要因である自尊感情の効果を含めたうえでも、情動知能は独自に心理的適応を促進する効果を有することが示されている (Gardner & Lambert, 2019; Rey, Extremera, & Pena, 2011)。

また、情動知能には、いくつかの下位領域が想定されており、それらの下位領域と適応指標との関連も検討されている。例えば、情動知能は、自己の情動を理解・調整する「自己領域」、他者の情動を理解・調整する「他者領域」に区分され (野崎・子安, 2015; Salovey & Mayer,

1990)、それぞれに予測する適応指標が異なることが示唆されている (野崎・子安, 2015)。さらに、一部の研究では、情動知能には「自己領域 (自己対応)」や「他者領域 (対人対応)」だけでなく、自己や他者を取り巻く状況の変化に対応する能力である「状況対応」が含まれる場合もある (島井・大竹・宇津木・内山, 2002)。島井他 (2002) では、自己対応、対人対応、状況対応と健康状態の指標である GHQ60 との関連が検討されている。その結果、状況対応は、自己対応や対人対応と同様に、不安と睡眠、社会的活動障害との間に有意な関連がみられるだけでなく、身体的症状とも有意な関連がみられるなどより多様な側面で心身の適応を予測することも示唆されている。

加えて、近年では、情動知能と適応指標との関連を検討する上で、情動知能の各側面を別々に扱うのではなく、複数の側面を組み合わせたプロフィールとして扱う場合もある (e.g., Martínez-Monteagudo, Inglés, Suriá, Lagos, Delgado, & García-Fernández, 2021)。Martínez-Monteagudo et al. (2021) は、情動知能の各側面はそれぞれが独立にではなく、複雑に関連しながら個人の適応に影響を与えていることから、情動知能をプロフィールで捉える必要性を指摘している。実際に、Martínez-Monteagudo et al. (2021) は、自己領域の情動知能の下位概念について

潜在プロファイル分析を行い、情動知能全体が高いタイプ、低いタイプ以外に、情動に注意を払う能力が高いものの情動の調整は苦手なタイプや、情動を調整する能力は高いものの情動への注意は苦手なタイプなど、不均衡なタイプが存在することを明らかにしている。あわせて、情動知能全体が高いタイプと比べて不均衡なタイプは、学業や対人関係に関する肯定的な自己概念の得点が低いことや、不均衡なタイプの中でも情動に注意を払う能力が高いものの情動の調整は苦手なタイプは、情動を調整する能力は高いものの情動への注意は苦手なタイプと比べて肯定的な自己概念の得点が低いことも示されている (Martínez-Monteagudo et al., 2021)。

Martínez-Monteagudo et al. (2021) において、情動知能の得点の高さが下位概念間で不均衡なタイプが抽出され、タイプによって肯定的な自己概念に差があることを鑑みると、自己対応、対人対応、状況対応の3つの領域を想定した場合にも、一部の領域の得点のみが高い不均衡なタイプが存在し、タイプ間で個人の適応状態に差がある可能性がある。例えば、自己の情動の理解や調整にかかわる自己対応と比べて、他者の情動の理解や調整にかかわる対人対応や周囲の状況の変化に合わせる状況対応が不均衡に高いタイプは、自己の情動への気づきや調整は得意ではないものの、他者や周囲の情動を察知し対応する能力は高いため、自己より他者の情動への対応を優先しやすいことが予想される。先行研究では、自己より他者を過度に優先する性格である非緩和共同性と自尊感情の間には負の関連があることが示されている (萩原・下司・小塩, 2022)。また、他者の期待に答え、自己主張を抑制するなど過剰に他者志向的な傾向を示す過剰適応は、内的な適応の低さとして「自分に自信がない」など自尊感情の不全を併せ持つことが示唆されている (石津・安保, 2008; 2009)。これらの知見を踏まえると、自己より他者を優先しやすい個人は、自尊感情の低いという不適応的な傾向を共通して有していると考えられる。すなわち、情動知能に関しても上述のような領域間の得点が不均衡で、自己より他者の情動への対応を優先しやすいと想定されるタイプは自尊感情が低いという特徴を併せ持つ可能性がある。したがって、情動知能のプロフィールを検討するうえで自尊感情を加えることで、非緩和共同性や過剰適応のように内的な部分で不適応を抱える個人の存在を見出し、そうした個人の特徴に対する理解を深めることができるかもしれない。しかし、従来の情動知能に関する研究では、情動知能と自尊感情の関連や、情動知能と自尊感情が心身の適応に及ぼす影響については検討されてきた (Gardner & Lambert, 2019; Rey, Extremera, & Pena, 2011) 一方で、情動知能と自尊感情を合わせたプロフィールについては扱われていない。そこで、本研究では、情動知能の下位領域に自己対応、対人対応、状況対応の3つの領域に関する項目を含む島井他 (2002) の尺度を用いて、情動知能と自尊感情のプロフィールを分類し、適応との関連を検討する。

なお、本研究では昼間定時制高校に在籍する生徒を対

象に情動知能と自尊感情のプロフィールについて明らかにし、学校適応との関連を検討する。定時制高校は、元来、就労などの理由から全日制高校に進学できない勤労青少年に学習の場を提供することを目的に発足された。しかし、近年の定時制高校では、当初想定していた勤労青少年が減少し、全日制高校の中途退学者、全日制高校で不適応を起こした編入者や小中学校における不登校経験者など多様な背景を持つ生徒が多く在籍するようになってきている (e.g., 金子・伊藤, 2017; 山田, 2023)。とりわけ、昼間定時制高校は、勤労学生の就業時間にあたる昼間に授業を行っていることから、従来の定時制高校が想定していた生徒層よりさらに多様なニーズや背景をもった生徒の受け皿として役割を果たしている (赤松・小泉, 2021)。

定時制高校に在籍する生徒は、精神的健康に関するリスクが高いことが指摘されており (神原・吉良・尾形, 2019)、定時制高校の生徒の心理面に着目した支援の必要性が指摘されている (新開, 2018)。一方、これらの研究では、昼間定時制高校には焦点が当てられておらず、昼間定時制高校における生徒の特徴は十分に検討されていない。上述のように、昼間定時制高校は、授業時間の観点から、従来の定時制高校より多様な背景をもつ生徒が集まりやすい。こうした生徒たちへの介入や支援を行うためには、まず、昼間定時制高校における生徒の特徴を捉え、介入が必要な生徒層を明確化することが重要となる。そこで、本研究では、昼間定時制高校を対象に情動知能と自尊感情の類型を検討し、生徒の特徴を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2.1 調査時期と調査協力者

2018年4月に西日本の公立昼間定時制高校に在籍する1年生118名⁽¹⁾を対象に調査を実施した。

2.2 質問項目

- 情動知能：島井他 (2002) の尺度をもとに、第3著者および調査協力校の教員によって、高校生を対象とする上で適切な表現になるよう修正したものを用いた。「自己対応」7項目 (e.g., 一度始めたことは、最後までやりたい)、「対人対応」7項目 (e.g., 相手を傷つけることはしたくない)、「状況対応」7項目 (e.g., 急な場面でも適切な対応ができる) の計21項目から構成される。
- 自尊感情：Rosenberg 自尊感情尺度の日本語版である星野 (1970) を元に調査協力校の教員と協議を行い、高校生に理解しやすいと考えられる3項目 (e.g., 自分には、いくつかのよいところがある) を作成し、用いた。
- 学校適応：本間 (2000) など学校適応に関する尺度項目を参考に、10項目 (e.g., 学校に相談できる大人がいる。) を作成し、用いた。

以上の質問項目に関して、「1. あてはまらない」から「4. あてはまる」までの4件法で回答を求めた。

2.3 倫理的配慮

本研究は、第3著者の所属機関の倫理規程に則って実施された。生徒には、調査への参加は任意であること、データは個人を特定しないよう扱うこと、調査への不参加によって不利益が生じないことなどを説明し、調査を実施した。

3. 結果

3.1 各尺度の因子構造の検討

島井他（2002）によるEQSは、主に社会人を対象とした研究で用いられており、高校生を対象とした研究はみられない。加えて本研究で対象とする昼間定時制高校に通う生徒が一般的な高校生サンプルであるとはいえない。そのため、島井他（2002）で想定されている3因子構造が高校生のサンプルにおいても妥当かどうかを検討するために確認的因子分析を行った。その結果、適合度指標はCFI = .74、RMSEA = .09、SRMR = .11であった。各適合度指標の許容可能な値は、CFI > .95、RMSEA < .06、SRMR < .08であることから（Hu & Bentler, 1998）、

適合度指標はいずれも許容可能な値ではなかった。

確認的因子分析の結果を踏まえ、探索的因子分析を行った。固有値の減衰状況（5.72、2.56、1.50、1.29、1.14、1.03、…）および解釈可能性を踏まえ、4因子解を採用した。情動知能に関する21項目に関して、主因子法・プロマックス回転による探索的因子分析を行った。情動知能に関する探索的因子分析の結果の詳細は表1に示す。

第1因子は、島井他（2002）で「状況対応」と想定された項目（e.g.,「急な場面でも適切な対応ができる」）の因子負荷量が高かった。加えて、「自己対応」として想定されていた項目（e.g.,「自分一人でも物事を決めることができる」）も高い因子負荷量を示していた。いずれも、自己や状況にかかわらず必要な判断や決断を行う能力を反映した項目であることから、「機転性」と命名した。

第2因子は、島井他（2002）で「自己対応」と想定された項目のうち、特に目標志向的な行動を遂行する能力に関する項目（e.g.,「自分で決めたことはやり遂げようとしている」）が付加していた。そのため、第2因子を「目標追求」と命名した。

表1：情動知能の項目に関する探索的因子分析

項目	EQSによる分類	F1	F2	F3	F4	共通性
F1 機転性						
急な場面でも適切な対応ができる	状況対応	.83	-.09	.06	-.02	.64
必要な時は、すぐに決断することができる	状況対応	.82	.01	-.16	.06	.66
自分一人でも物事を決めることができる	自己対応	.64	.21	-.07	-.21	.53
リーダー的な役割をすることが多い	状況対応	.54	.06	.03	.19	.43
今の自分の感情を言葉に表すことができる	自己対応	.51	-.04	-.05	.10	.26
物事をよい方考える	状況対応	.47	.21	.05	.01	.37
自分の長所も短所もよくわかっている	自己対応	.44	.20	.02	.05	.34
新しい集団や仲間にも、すぐになじむことができる	状況対応	.43	-.04	.24	.10	.31
苦手な人と仲よくできる	対人対応	.41	-.19	.14	.30	.31
F2 目標追求						
一度始めたことは、最後までやりたい	自己対応	.00	.82	.02	-.01	.68
自分で決めたことはやり遂げようとしている	自己対応	.09	.80	-.03	.01	.69
目標のためなら、どんなにつらいことでも乗り越えられる	自己対応	.07	.60	.06	.03	.46
F3 配慮						
相手を傷つけることはしたくない	対人対応	-.05	-.02	.59	-.08	.29
先を見通して計画を立てる	状況対応	.28	.00	.58	-.23	.38
相手の話をじっくり聞きたい	対人対応	.03	-.01	.48	.14	.33
友だちが喜んでると自分も嬉しくなる	対人対応	-.15	.12	.48	.27	.48
その場の雰囲気を壊さない（空気を読む）ように気をつけている	状況対応	-.33	.16	.46	.08	.33
嫌なことがあっても人や物にあたったりしない	自己対応	.23	-.05	.40	-.11	.19
F4 自発的援助						
みんなのためなら嫌なことでもやれる	対人対応	.08	.07	-.25	.82	.58
悩んでいる人を見ると助けてあげたくなる	対人対応	.04	.05	.27	.47	.48
ボランティア活動に参加したい	対人対応	.05	-.10	.18	.35	.20
		.43	—			
	因子間相関	.24	.42	—		
		.20	.35	.53	—	

第3因子には、島井他（2002）で「対人対応」と想定された項目（e.g., 相手を傷つけることはしたくない）に加え、自己主張を控える、周りへの気遣いをするを意味する項目（e.g., その場の雰囲気を壊さない（空気を読む）ように気をつけている）が含まれていた。そのため、第3因子を「配慮」と命名した。

第4因子は、島井他（2002）の「対人対応」に関する項目のうち、特に積極的に他者を手助けすることを反映した項目（e.g., みんなのためなら嫌なことでもやれる）のみで構成されていた。そのため、第4因子を「自発的援助」と命名した。

以上の4因子に関して、内的整合性を表す指標である ω 係数は、第1因子から順に $\omega = .85$ 、 $\omega = .82$ 、 $\omega = .70$ 、 $\omega = .64$ であった。自発的援助の ω 係数が低い値を示したが、項目数の少なさを考慮し、後の分析に耐えうる値であると判断し、因子ごとの平均得点を尺度得点として用いた。

次に、学校適応に関する10項目に関して、探索的因子分析を行った。固有値の減衰状況（3.20、1.67、1.15、0.91、…）、Minimum Average Partial correlation 基準、解釈可能性を踏まえ、1因子解を採用した。探索的因子分析（主因子法・プロマックス回転）の結果、因子負荷量が.35未満を示した1項目（「昼休み等の自由な時間の過ごし方に困っ

ている。」）を除き、最終的に9項目を学校適応の尺度として用いることとした。 ω 係数は、 $\omega = .76$ と十分な値を示したため、平均得点を算出し、尺度得点として用いた。

自尊感情についてはCronbachの α 係数を算出した結果、 $\alpha = .65$ とやや低い値であった。EQSの自発的援助と同様に、項目数の少なさを考慮し、後の分析に耐えうる値であると判断したため、平均得点を尺度得点として用いた。

3.2 自尊感情と情動知能に関するクラスター分析

自尊感情と4つの情動知能の標準化得点を用いて、クラスター分析（K-means法）を行った結果、解釈可能な4クラスターが抽出された（図1）。次に、クラスターの特徴を捉えるために、クラスターを独立変数、自尊感情と情動知能の各下位尺度を従属変数とした一要因分散分析、およびHolm法による多重比較を行った（表2）。その結果、第1クラスターは、自尊感情や情動知能の得点が全クラスターのうち、概ね中間に位置していたことから、「中間群（ $n = 42$ ）」と命名した。第2クラスターは、自尊感情および情動知能の得点が全クラスターのうち、最も高い値を示したことから、「高コンピテンス群（ $n = 25$ ）」と命名した。第3クラスターは、自尊感情および情動知能の得点がいずれも低いことから、「低コンピテンス群（ $n = 25$ ）」と命名した。第4クラスターは、他のクラスター

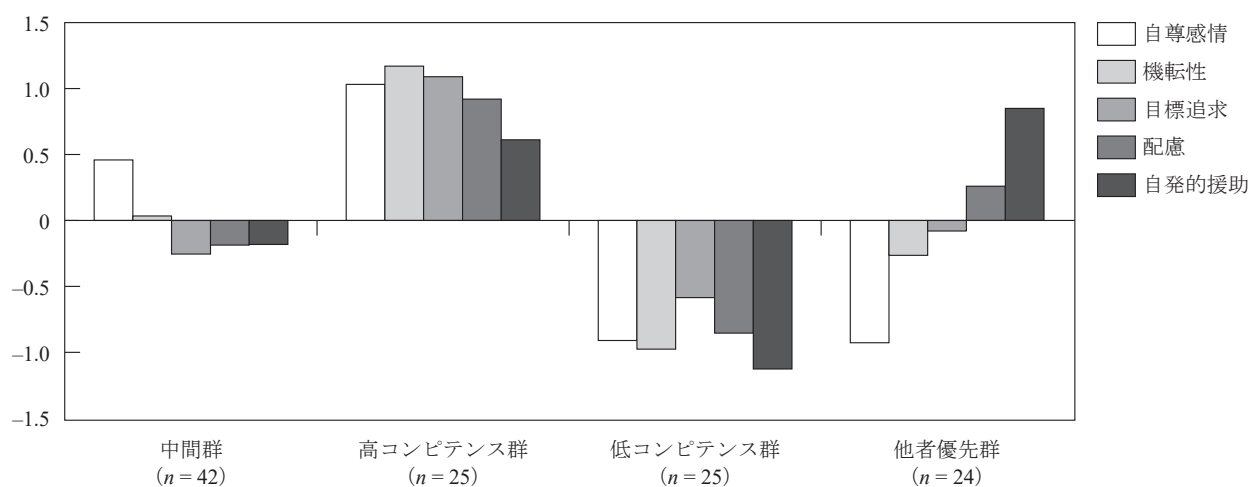


図1：情動知能と自尊感情のクラスター（標準化得点）

表2：クラスターごとの平均値・標準偏差および分散分析の結果

	1. 中間		2. 高コンピ テンス		3. 低コンピ テンス		4. 他者優先		分散分析		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	η^2	多重比較 ($ps < .05$)
自尊感情	2.99	0.33	3.37	0.40	2.08	0.42	2.07	0.44	75.20 **	.67	2 > 1 > 3 > 4
機転性	2.46	0.32	3.08	0.44	1.90	0.42	2.29	0.38	40.45 **	.52	2 > 1 > 4 > 3
目標追求	2.77	0.40	3.57	0.41	2.57	0.64	2.88	0.50	20.83 **	.36	2 > 1 > 3 > 4
配慮	3.07	0.30	3.52	0.25	2.79	0.35	3.25	0.42	21.89 **	.37	2 > 4 > 1 > 3
自発的援助	2.52	0.45	2.99	0.40	1.97	0.30	3.13	0.44	40.46 **	.52	2 > 4 > 1 > 3

注：** $p < .01$ 。

と比べて自尊感情と機転性、目標追求の得点は低い半面、配慮および自発的援助の得点が高かったことから「他者優先群 ($n=24$)」と命名した。

3.3 クラスターと学校適応との関連

生徒の学校適応についてクラスター間の差異を明らかにするために、クラスターを独立変数、学校適応を従属変数とした1要因分散分析を行った。その結果、クラスターの主効果は有意であった ($F(3, 111) = 4.96, p < .01, \eta^2 = .12$)。Holm法による多重比較の結果(図2)、低コンピテンス群は、高コンピテンス群 ($p = .03, d = .34$) と中間群 ($p < .01, d = .48$) より学校適応の得点が有意に低かった。

4. 考察

本研究は、昼間定時制高校の生徒を対象に、生徒の情動知能と自尊感情のプロフィールを分類し、学校適応との関連を明らかにすることを目的としていた。

クラスター分析、および分散分析の結果、生徒の情動知能と自尊感情は高コンピテンス群、中間群、低コンピテンス群、他者優先群の4つのタイプに分類された。高コンピテンス群、中間群、低コンピテンス群は自尊感情と情動知能の各下位尺度の高低のパターンがそれぞれ対応していた。一方で、他者優先群では、自尊感情や情動知能の各下位尺度の高低のパターンが対応していなかった。具体的には、配慮と自発的援助の得点が高いものの、機転性や目標追求の得点は低いという情動知能の得点の下位領域間で高低の偏りがみられたことに加え、自尊感情が低いという特徴を有していた。

これらの結果から、自己対応、他者対応、状況対応の3つの領域を含めたプロフィールを扱った本研究においても、情動知能の下位概念間のプロフィールを検討したMartínez-Monteaquedo et al. (2021) のように、情動知能の一部の得点のみが高い不均衡なタイプが存在していることが明らかになった。他者優先群において得点が高かった配慮や自発的援助は、主に島井他(2002)の対人対応

にかかわる項目(e.g., 相手を傷つけることはしたくない)から構成され、得点が低かった機転性、目標追求については主に自己対応(e.g., 自分の長所も短所もよくわかっている)や状況対応(e.g., 急な場面でも適切な対応ができる)にかかわる項目から構成されていた。このことから、他者優先群は他者の情動理解や調整に長けている半面、自己の情動の理解や調整、周囲の状況の変化への対応は、他者の情動理解や調整ほど得意ではないと考えられる。また、他者優先群の自尊感情は低コンピテンス群と同程度に低かった。このことから、他者優先群は、不均衡に他者志向的であり、自尊感情が低いという特徴を有する過剰適応(石津・安保, 2008)のようなタイプや非緩衝共同性(萩原他, 2022)のようなタイプのように、情動知能における自他の領域の不均衡さと自尊感情の低さを併せ持つ層であると考えられる。

次に、学校適応について、低コンピテンス群は、高コンピテンス群や中間群と比べて得点が低かった。一方、他者優先群は、高コンピテンス群、中間群、低コンピテンス群のいずれとも差が見られなかった。このことから、他者優先群は、自尊感情の低さとは裏腹に、学校適応は比較的高く維持されていることが示唆された。これは、他者優先群が、情動知能の中でも、配慮や自発的援助など他者の情動理解や調整に関わる側面に長けていることが関連している可能性がある。過剰適応に関する先行研究では、自分に対する自信がないなど内的な適応は低くとも、他者配慮や期待に沿う努力など他者志向的な適応方略によって友人関係や勉強など学校場面での適応が維持されることが明らかにされている(石津・安保, 2009)。したがって、本研究の他者優先群も、自尊感情のような内的な適応は低いものの、他者の情動理解や調整の能力を活用し、他者志向的な適応方略を用いることで学校適応を維持しているのかもしれない。

加えて、他者優先群が学校適応を維持しているという結果は、本研究が昼間定時制高校の生徒を対象とした調査であったゆえに生じた可能性も同時に考えられる。定時制高校は、多様なニーズや背景をもった生徒を受け入れている(金子・伊藤, 2017)。そのため、定時制高校では、そうした多様なニーズに応えるための教師の支援的な姿勢がみられる。具体的には、定時制高校の生徒は、全日制高校に通う生徒と比べてコミュニケーションのスキルやソーシャルスキルが低いという特徴を持つため(e.g., 堀田・石津, 2017; 神原他, 2019)、定時制高校の教師は、生徒のコミュニケーションの苦手さに配慮した関わりを行っていることが報告されている(川村, 2014)。昼間定時制高校は、従来の定時制高校が想定していた生徒層よりさらに多様なニーズや背景をもった生徒を受け入れることから(赤松・小泉, 2021)、昼間定時制高校においても同様に、コミュニケーションの苦手さを抱えた生徒が多数在籍しており、教師は生徒の苦手さに配慮した支援的な関わりを行っていることが予想される。こうした昼間定時制高校における教師の支援的な姿勢は、生徒のコミュニケーションスキルを補い、対人関係での適応を高

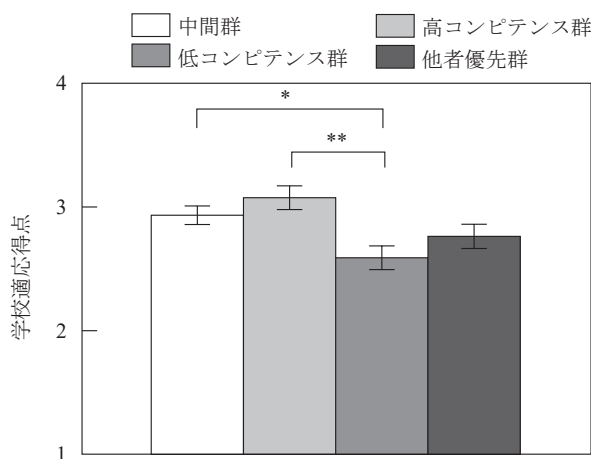


図2: 学校適応得点のクラスター間での比較

注: * $p < .05$, ** $p < .01$ 。

める要因の一つであると考えられる。他方で、他者の情動理解や調整の能力も、対人関係の適応において特に重要であるとされている（豊田・森田・岡村・稲森, 2008）。この二点を総合すると、他者優先群の生徒は、他者の情動理解や調整に長けているという要素を持ち合わせ、そこに昼間定時制高校の支援環境が補償的に作用することで、対人関係の適応を比較的維持しやすいのかもしれない。学校において対人関係は、学校適応に影響を与える要因である。例えば、定時制高校の生徒を対象とした先行研究では、生徒自身が自分の存在や行動を級友や教師から承認されていると感じることによって学校適応が高まることが示唆されている（青戸・村瀬, 2012）。これらを踏まえると、他者優先群における学校適応の得点が高コンピテンス群、中間群に劣らなかったのは、昼間定時制高校の支援環境ゆえに生じた結果であることは十分に考えられる。

また、本研究では、他者優先群のように情動知能の中でも自他の側面によって得意・不得意に偏りがある場合には、学校適応には大きな問題を抱えていない一方で、自尊感情が低いという知見が得られた。これは、情動知能を高めるための介入方法や介入効果を考えるうえで、タイプ別の支援を考案したり、支援を通じてタイプ間の変遷を経て生徒の適応を高めたりすることを提案したりできるという点で重要な意味を持つと考えられる。先行研究では、情動知能を高めるべく数多くの介入研究が行われており、それらの介入には一定の効果があることが明らかにされてきた（e.g., Hodzic, Scharfen, Ripoll, Holling, & Zenasni, 2018）。さらに、本研究の知見は踏まえるならば、こうした介入を行う際には、情動知能を漠然と高めるのではなく、情動知能の各下位領域を考慮した介入方法を考案することでより効果的な介入を行うことができると考えられる。例えば、低コンピテンス群の学校適応を高めるために、情動理解や調整のスキルを向上させる介入を行うとする。その際、他者の情動理解や調整にかかわるスキルの向上だけではなく、自己の情動理解や調整、状況の変化へ対応するスキルなどを合わせた介入を行い、バランスよく生徒のスキルを高めることで、低コンピテンス群が他者優先群ではなく、中間群や高コンピテンス群へ移行していくと考えられる。また、低コンピテンス群への介入効果を検討する際に、自尊感情と学校適応のように内外の適応を同時に測定することで、生徒が他者優先群のような内外の適応のアンバランスを抱えていないかを評価することが可能になるだろう。

最後に、本研究には以下の限界点がある。第1に、本研究はサンプルが限定的であることが挙げられる。本研究の調査協力校は昼間定時制高校1校のみであり、サンプルも新入生118名と少なかった。このことから、本研究の知見が昼間定時制高校全体にも当てはまるのか、はたまた調査協力校固有のものであるのかまでは定かではない。そのため、本研究で得られた知見を解釈する上で一般化可能性には注意する必要がある。また、上述のように、他者優先群における学校適応が比較的高く維持さ

れているという結果は、昼間定時制高校の生徒を対象としたために生じた可能性がある。しかし、本研究は夜間定時制高校や全日制高校の生徒との比較を行っていないため、本研究の結果が昼間定時制高校の生徒に固有のものかどうかは判断できない。そのため、今後は昼間定時制高校と夜間定時制高校、全日制高校の生徒を対象として、本研究の結果が昼間定時制高校の生徒に固有のものかどうかを改めて検討していく必要がある。

第2に、本研究の知見は1時点の横断的な調査に基づくものであり、他者優先群の不均衡さが生じる過程までは検討されていない。過剰適応に関する研究では、自己抑制や自己不全感のような内的不適応によって、他者配慮や他者の期待に沿う努力など過剰な外的適応が生じることが示唆されている（石津・安保, 2009）。こうした知見を踏まえると、情動知能においても他者優先群のような不均衡に他者の情動を理解・調整する能力が高いタイプは、元の自尊感情の低さによって生じているのかもしれない。一方で、益子（2010）では、過剰な外的適応行動が自尊感情の一種である本来感の低さを予測することも示唆されている。このことから、情動知能についても自他の能力の不均衡さゆえに自尊感情が低下するという逆のプロセスも想定されうる。そのため、今後は縦断的にデータを収集することで、他者優先群のような情動知能の不均衡さと自尊感情の低さを併せ持つタイプが生じる過程について明らかにしていくことで、本研究で示された類型のより深い理解につながるだろう。

上記の限界点はあるものの、本研究は、希少な昼間定時制高校の生徒の情動知能と自尊感情の実態を捉え、困難を抱える生徒の存在を示唆したという点で、一定の実践的意義を有する。今後は、本研究で得られた知見をもとに、教育現場における介入や支援に関する研究へと展開していくことが期待される。

注

⁽¹⁾ 調査協力校の意向で生徒の性別および年齢に関する情報は収集することができなかったことから、本研究では記載していない。

引用文献

- 赤松大輔・小泉隆平（2021）．昼間定時制高校新入生における情動知能と自尊感情の関連—自尊感情のレベルと変動性に着目して—．近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要, 5, pp. 1-12.
- 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, pp. 41-54.
- Gardner, A. A. & Lambert, C. A. (2019). Examining the interplay of self-esteem, trait-emotional intelligence, and age with depression across adolescence. *Journal of Adolescence*, 71, pp. 162-166.
- 萩原千晶・下司忠大・小塩真司（2022）．日本語版改訂非緩和共同性尺度の作成．心理学研究, 93, pp. 120-128.

- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: A meta-analysis. *Emotion Review*, 10, pp. 138-148.
- 本間友巳 (2000). 中学生の登校を巡る意識の変化と欠席や欠席願望を抑制する要因の分析. *教育心理学研究*, 48, pp. 32-41.
- 堀田あけみ・石津憲一郎 (2017). 高校生の学校適応を支える要因の検討 (1) —全日制高校と定時制高校の比較から— 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 12, pp. 27-39.
- 星野命 (1970). 感情の心理と教育 (2). *児童心理*, 24, pp. 1445-1477.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3 (4), pp. 424-453.
- 石津憲一郎・安保英勇 (2008). 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響. *教育心理学研究*, 56, pp. 23-31.
- 石津憲一郎・安保英勇 (2009). 中学生の過剰適応と学校適応の包括的なプロセスに関する研究—個人内要因としての気質と環境要因としての養育態度の影響の観点から—. *教育心理学研究*, 57, pp. 442-453.
- 金子恵美子・伊藤美奈子 (2017). 定時制高校に通う生徒の学校適応と性格特性との関連. *埼玉純真短期大学研究論文集*, 10, pp. 37-44.
- 川村雅則 (2014). 定時制高校生の進路や生活に関する予備的研究. *季刊北海学園大学経済論集*, 61, pp. 131-154.
- 神原広平・吉良悠吾・尾形明子 (2019). 定時制高校に在籍する青年の抑うつと心理的特徴の検討. *Journal of Health Psychology Research*, 32, pp. 13-19.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Coté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, pp. 113-118.
- Martínez-Monteaudo, M. C., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos, N., Delgado, B., & García-Fernández, J. M. (2021). Emotional intelligence profiles and self-concept in Chilean adolescents. *Current Psychology*, 40, pp. 3860-3867.
- 益子洋人 (2010). 大学生の過剰な外的適応行動と内省傾向が本来感におよぼす影響. *学校メンタルヘルス*, 13, pp. 19-26.
- 野崎優樹・子安増生 (2015). 情動コンピテンスプロフィール日本語短縮版の作成. *心理学研究*, 86, pp. 160-169.
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20, pp. 227-234.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp. 185-211.
- 島井哲志・大竹恵子・宇津木成介・内山喜久雄 (2002). 情動知能尺度 (EQS) の構成概念妥当性と再テスト信頼性の検討. *行動医学研究*, 8, pp. 38-44.
- 新開美和子 (2018). 定時制高校におけるストレスマネジメント教育の実践. *養護実践学研究*, 1, pp. 89-96.
- 豊田弘司・森田泰介・岡村季光・稲森涼子 (2008). 大学生における他者意識と情動知能の関係. *奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要*, 17, pp. 29-34.
- 豊田弘司・吉田真由美 (2012). 子どもにおける居場所、情動知能及び学校適応. *奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要*, 21, pp. 9-17.
- 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), 1.

付録

学校適応の尺度項目一覧

〇〇高校には話しやすい先生がいる。
 学校に相談できる大人がいる。
 〇〇高校で学ぶのは楽しい。
 授業はわかりやすい。
 授業で困ったときに先生に質問できる。
 悩みを話せる友人がいる。
 気軽に話せる友人がいる。
 〇〇高校に登校するとき不安になることがある。(R)
 友人関係で困っていることがある。(R)

注：(R) は逆転項目、〇〇は高校名を指す。

受稿日：2025 年 4 月 10 日

受理日：2025 年 9 月 3 日

発行日：2025 年 12 月 25 日

Copyright © 2025 Society for Human Environmental Studies



This article is licensed under a Creative Commons [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International] license.

<https://doi.org/10.4189/shes.23.147>