

中学生及び高校生における教師の自律性支援への 認知と学校適応感：教育相談への示唆

梅光学院大学子ども学部 岩 佐 康 弘
広島大学大学院人間社会科学研究科 石 崎 和 也
松山大学経営学部 日 原 尚 吾

要 旨

近年、学校生活上の不適応を示す中学生や高校生は多く、生徒の学校適応感に関わる要因の解明は重要である。本研究では、中学生及び高校生における教師の自律性支援への認知と学校適応感の関連を検証した。対象者は、中学1年生608名と高校1年生594名であった。パス解析の結果、教師の自律性支援への認知は学校適応感との正の関連が示された。学校での教育相談場面における、教師の自律性支援をふまえた教師の対応について考察した。

キーワード：教師の自律性支援への認知、学校適応感、教育相談、中学生、高校生

1. 問題

近年、中学校や高等学校で不登校などの学校生活上での不適応を示す生徒は多く（文部科学省，2022）、生徒の学校生活への適応が深刻な社会問題となっている。学校生活に対する生徒の主観的な適応状態を表す学校適応感（石田，2009）は、在学中のキャリア意識（南他，2013）のみならず、卒業後の抑うつ症状など精神的健康（Sandstrom & Cillessen, 2010）などにも影響を及ぼす。従って、中学生や高校生の学校適応感に関わる要因を明らかにすることは、極めて重要である。先行研究では、学校適応感に関わる要因として、生徒の学校適応を支える立場である教師の存在が注目されてきた。しかし、これらの先行研究の多くは、教師と生徒の関係性（e.g., 教師との関係に対する生徒の満足感；林田他，2018）に着目しており、教師から生徒への支援に着目した研究は乏しい。実践的手立てを想定した場合、学校適応感を抱く生徒における教師との関係性の理解だけでなく、学校適応感に繋がる教師の具体的な働きかけ自体を解明することが重要である。そこで本研究では、生徒の自発性を促す支援を指す教師の自律性支援（Deci & Ryan,

1987)に着目した上で、生徒のその支援への認知と学校適応感との関連を、中学生及び高校生を対象に検討する。さらに、学校での教育相談場面において、生徒の学校適応感に寄与する実践的示唆についても考察する。

学校適応感

学校適応感とは、学校での課題や要請に対して生徒が適応していると主観的に感じることを指す(石田, 2009)。近年、学校適応感は、学校での各場面や課題ごとの適応感を詳細に捉える試みがなされている。石田(2009)は、学校適応感を学習関係、友人関係、学校全体、教師関係、の4つの側面から包括的に検討している。学習関係とは、学業に関する意欲関心、授業に対する満足感を指す。友人関係とは、友人に対する親密感や満足感を指す。学校全体は、学校への帰属意識や満足感を指す。教師関係とは、教師に対する信頼感や満足感を指す。なお、教師関係の側面は、生徒の学校生活場面や課題における適応感というより、教師との関係性自体を捉えているという指摘もある(e.g., 渡邊, 2020)。そこで本研究では、教師関係の側面の学校適応感を除いた、学習関係、友人関係、学校全体の各側面の学校適応感に着目する。

生徒の学校適応感には、教師との良好な関係性が重要な役割を果たすことが先行研究によって明らかにされてきた。例えば、生徒が教師との関係性に満足し(林田他, 2018)、教師に対する信頼感を持つことが(中井・庄司, 2008)、高い学校適応感につながっていた。一方で、教師から生徒へのどのような働きかけや支援が、生徒の学校適応感に関わるのかを検討した研究は乏しい。学校での教育相談場面における手立てを検討する場合、学校適応感を抱く生徒における教師との関係性の特徴だけでなく、教師から生徒への具体的な支援こそ明らかにされる必要がある。そこで本研究では、学校適応感に関わる要因として、生徒の自発性を促す支援を指す教師の自律性支援(Deci & Ryan, 1987)に着目する。

生徒による教師の自律性支援への認知と学校適応感

教師の生徒への自律性支援とは、生徒の立場に立った上で、彼らの選択や自発性を促すことである(Deci & Ryan, 1987)。先行研究によると、教師の自律性支援を認知している生徒は、内発的動機づけが高く(Jang et al., 2009)、学業成績が良好であり(Ng et al., 2016)、高い自尊感情(Chirkov & Ryan, 2001)や低い抑うつ症状(To et al., 2017)を示す。つまり、教師の自律性支援への認知は、生徒の学業場面での適応のみならず、精神的健康にも関わる。こうした関連性の背景としては、3つの基本的な心理的欲求(i.e., 自律性への欲求、有能感への欲求、関係性への欲求)の充足が想定されている(岡田, 2018)。自律性への欲求は、自身の行動を自ら決定したいという欲求を指す。有能感への欲求は、活動を通して自身の能力を高めたいという欲求を指す。関係性への欲求は、他者との情緒的な繋がりを築きたいという欲求を指す。生徒は教師の自

自律性支援を認知することで、自律性への欲求が満たされ、自ら学業に熱心に取り組むようになると考えられる。また、生徒は教師の自律性支援を認知することで、有能感への欲求が満たされ自身の能力を肯定的に自覚するとともに、関係性の欲求の充足によって他者関係に安心感を抱くようになると考えられる。

これらの先行研究を踏まえると、生徒による教師の自律性支援への認知は、学習関係、友人関係、学校全体の各側面の学校適応感に関わることが予想される。生徒は教師の自律性支援を認知することで、学業に自律的に取り組むようになることから、学習関係の側面の学校適応感を抱くことが予想される。また、生徒は教師の自律性支援を認知することで、有能感を持ち、学校内での他者関係において安心感を自覚できるようになることから、友人関係や学校全体の側面の学校適応感を抱くことが予測される。

以上のように、生徒による教師の自律性支援への認知は、多様な学校適応感（学習関係、友人関係、学校全体）に関わることが想定されるが、この関連性を検討した先行研究は見当たらない。中学生や高校生の学校不適応が社会的問題になっていることを踏まえると（文部科学省，2022），中学生及び高校生の学校適応感に関わる要因としての教師の支援のあり方を明らかにすることは重要である。これらを明らかにすることによって、学校の教育相談場面において、生徒の学校適応感に繋がる教師の指導や支援への示唆を得ることができると考えられる。

目的と仮説

本研究の目的は、生徒による教師の自律性支援への認知と学校適応感（学習関係、友人関係、学校全体）との関連を、中学生及び高校生を対象に検討することであった。学校適応感及び教師の自律性支援に関する先行研究（e.g., 石田, 2009; 岡田, 2018）を踏まえて、教師の自律性支援への認知は学校適応感（学習関係、友人関係、学校全体）と正の関連がみられると予測した。

2. 方法

対象者

対象者の属性を Table 1 に示す。対象者は、日本の中学校に所属する中学 1 年生 608 名（平均年齢 12.7 歳, $SD = 0.4$; 男性 49.8%）と、日本の高等学校に所属する高校 1 年生 594 名（平均年齢 15.8 歳, $SD = 0.4$; 男性 49.7%）であった。通っている学校の種別は、中学 1 年生、高校 1 年生共に、私立の学校より、公立及び国立の学校に通っている生徒が多かった。家庭年収に関しては、中学 1 年生では 400 ～ 600 万円未満の家庭が、高校 1 年生では 600 ～ 800 万円未満の家庭が最も多かった。両親の学歴は、中学 1 年生、高校 1 年生共に中等教育機関より、高等教育機関を修了している両親が多かった。

Table 1 対象者の基本属性

属性変数	凡例	度数 (%)	
		中学1年生 ($n = 608$)	高校1年生 ($n = 594$)
年齢	平均年齢	12.7 ($SD = 0.4$) 歳	15.8 ($SD = 0.4$) 歳
性別	男性	303 (49.8)	295 (49.7)
	女性	305 (50.2)	299 (50.3)
学校種別	公立及び国立	531 (87.3)	365 (61.4)
	私立	77 (12.7)	229 (38.6)
家庭年収	200万円未満	9 (2.0)	8 (1.8)
	200～400万円未満	68 (14.8)	55 (12.7)
	400～600万円未満	155 (33.7)	102 (23.6)
	600～800万円未満	105 (22.8)	105 (24.2)
	800～1000万円未満	59 (12.8)	78 (18.0)
	1000～1200万円未満	28 (6.1)	38 (8.8)
	1200～1500万円未満	18 (3.9)	25 (5.8)
	1500～2000万円未満	11 (2.4)	14 (3.2)
	2000万円以上	7 (1.5)	8 (1.8)
母親の学歴	不明	148 (24.3)	161 (27.1)
	中等教育機関を修了	153 (25.2)	146 (24.6)
	高等教育機関を修了	453 (74.5)	445 (74.9)
父親の学歴	不明	2 (0.3)	3 (0.5)
	中等教育機関を修了	175 (28.8)	171 (28.8)
	高等教育機関を修了	425 (69.9)	412 (69.4)
	不明	8 (1.3)	11 (1.8)

手続き

オンライン調査会社である株式会社マクロミル (<https://www.macromill.com/>) の登録者のうち、中学1年生もしくは高校1年生の子どもと共に参加できる母親に対して、2022年1月にオンライン上で質問紙への回答を求めた。参加者に対して、(1) 研究結果に影響しない範囲での目的の説明、(2) 調査への参加は強制ではなく自由意思であること、(3) 調査のどの段階でも参加を止めることができること、(4) データは統計的に処理され、個人情報特定される形で公開されることはないこと、(5) 参加を拒否しても教育上・学業上の不利益は生じないこと、(6) 取得したデータは厳重に保管すること、を明示した。上記の事項をオンライン画面上で表示し、参加へ同意した参加者のみが調査に回答した。本研究は、広島大学大学院人間社会科学研究科の倫理審査(承認番号 20210225)によって承認された。本調査で使用したデータは、Open Science Framework (OSF) のホームページにおいて公開されている (<https://osf.io/v8bma/>)。

質問紙構成

教師の自律性支援への認知 日本語版学習風土尺度(青島・鈴木, 2022)の15項目を使用した。「1. 全くあてはまらない」から「7. とてもあてはまる」の7件法であった。回答の内的一貫性は高かった ($\alpha = .95$)。

学校適応感 学校適応感尺度(石田, 2009)のうち、「学習関係」、「友人関係」、「学校全体」の下位尺度を使用した(各4項目)。「1. 全くあてはまらない」から「5. とてもあてはまる」の5件法であった。回答の内的一貫性は、友人関係 ($\alpha = .82$)、学習関係 ($\alpha = .82$)、学校全体 ($\alpha = .87$) で、いずれも高かった。

3. 結果

記述統計

各指標の平均値と標準偏差をTable 2に示す。分析には、SPSS Ver. 24 (Arbuckle, 2016)を使用した。予備的分析として、各指標とデモグラフィック変数(性別, 学校種別, 母親の学歴, 父親の学歴, 家庭年収)との関連を検討した。その結果、男性は女性より、学校適応感の友人関係の得点が高かった ($t(1200) = 2.62, p = .009$, Cohenの $d = 0.15$)。私立の学校に通っている生徒は、公立及び国立の学校に通っている生徒より、学校適応感の学校全体の得点が高かった ($t(1200) = 2.41, p = .016$, Cohenの $d = 0.16$)。母親が高等教育機関を修了している生徒は、母親が中等教育機関を修了している生徒より、教師の自律性支援の認知 ($t(1195) = 5.69, p < .001$, Cohenの $d = 0.38$)、学校適応感の学習関係 ($t(1195) = 5.11, p < .001$, Cohenの $d = 0.34$)、友人関係 ($t(1195) = 3.56, p < .001$, Cohenの $d = 0.24$)、学校全体 ($t(1195) = 5.36, p < .001$, Cohenの $d = 0.36$) の得点が高かった。父親が高等教育機関を修了している生徒は、中等教育機関を修了している生徒より、教師の自律性支援の認知 ($t(1181) = 4.95, p < .001$, Cohenの $d = 0.32$)、学校適応感の学習関係 ($t(1181) = 3.44, p = .001$, Cohenの $d = 0.22$)、学校全体 ($t(1181) = 4.09, p < .001$, Cohenの $d = 0.26$) の得点が高かった。家庭年収は、教師の自律性支援への認知 ($r_s = .12, p < .001$)、学校適応感の学習関係 ($r_s = .20, p < .001$)、友人

Table 2 各変数の記述統計

変数	平均	標準偏差	得点の範囲
教師の自律性への認知	4.70	1.00	1-7
学習関係	3.27	0.79	1-5
友人関係	3.72	0.77	1-5
学校全体	3.37	0.88	1-5

関係 ($r_s = .10, p < .001$), 学校全体 ($r_s = .20, p < .001$) と正の順位相関がみられた。

教師の自律性支援への認知と学校適応感の関連

教師の自律性支援への認知と学校適応感の関連を検討するために、相関分析を行った (Table 3)。教師の自律性支援への認知は、学校適応感の学習関係、友人関係、学校全体と正の関連がみられた。

さらに両者の関連を詳細に検討するために、教師の自律性支援への認知から学校適応感への関わりを想定したパス解析を実行した (Figure 1)。説明変数として教師の自律性支援への認知を、目的変数として学校適応感の各下位尺度である、学習関係、友人関係、学校全体を投入した。また、統制変数として、デモグラフィック変数を投入した。具体的には、性別 (ダミー変数; 0 = 男性, 1 = 女性), 学校種別 (ダミー変数; 0 = 公立及び国立, 1 = 私立), 母親の学歴 (0 = 中等教育機関, 1 = 高等教育機関), 父親の学歴 (0 = 中等教育機関, 1 = 高等教育機関), 家庭年収のうち、有意な関連がみられた教師の自律性支援への認知及び学校適応感の各変数に対して、パスを想定した。目的変数の残差間に相関を仮定した。推定には、完全情報最尤推定法を使用した (Enders, 2010)。分析には、Mplus Ver. 8.7 (Muthén & Muthén, 1998-2017) を使用した。モデルの適合度は、CFI (Comparative Fit Index) と RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) を用いて評価した。CFI が .950 以上, RMSEA が .050 未満で、それぞれ当てはまりが良いとされている (Byrne, 2012)。分析の結果、モデルの適合度は十分に高かった (CFI = .993, RMSEA = .036)。さらに、中学1年生と高校1年生の学年間によって、教師の自律性支援への認知から学校適応感への関わり方が異なるかについて検討するために、多母集団同時分析を行った。各学年の全てのパスが等値であるように制約されたモデルと、各学年で1つのパスのみが自由に推定されたモデルとの適合度を全て比較した (合計で3回の比較)。適合度の比較には、モデル間でのCFIの差分 (ΔCFI) およびRMSEAの差分 ($\Delta RMSEA$) を用いた。 $\Delta CFI \leq -.010$ および

Table 3 教師の自律性支援への認知と学校適応感との相関

		1	2	3	4
1. 教師の自律性支援への認知		—			
2. 学習関係	<i>r</i>	.609 ***	—		
	95%CI	[.57, .64]			
3. 友人関係	<i>r</i>	.429 ***	.468 ***	—	
	95%CI	[.38, .47]	[.42, .51]		
4. 学校全体	<i>r</i>	.562 ***	.532 ***	.670 ***	—
	95%CI	[.52, .60]	[.49, .57]	[.64, .70]	

注. 95%CIは、95%での信頼区間をさす。

*** $p < .001$.

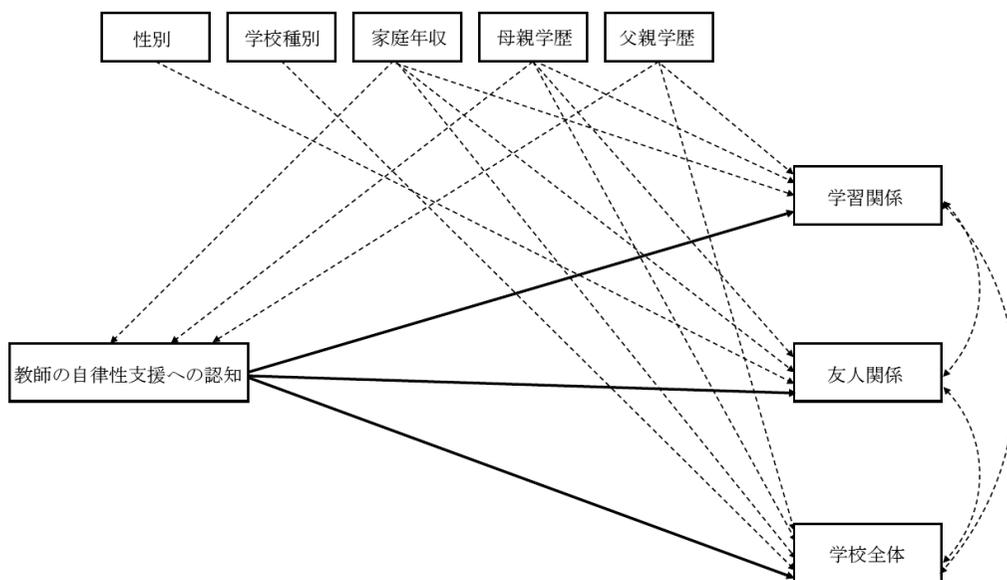


Figure 1. 推定されたパス解析のモデル図

注. 煩雑化をさけるために、残差相関と統制変数からのパス係数は、点線で示した

Table 4 教師の自律性支援への認知から学校適応感への標準化パス係数

目的変数	標準化パス係数 (β)	95%CI	調整済み R^2
学習関係	.61***	[.54, .68]	.40***
友人関係	.46***	[.37, .55]	.22***
学校全体	.57***	[.52, .65]	.37***

注. 95%CIは、95%での信頼区間をさす。

*** $p < .001$.

$\Delta RMSEA \geq .015$ の場合、モデルの適合度が有意に異なるとみなされる (Chen, 2007)。各モデルにおける適合度を比較した結果、等値制約を外すことにより適合度が有意に改善されるパスはなかった ($\Delta CFI = .001 - .002$, $\Delta RMSEA = -.001 - .000$)。つまり、教師の自律性支援への認知から学校適応感への関わりにおいて、学年の調整効果はみられなかった。従って、対象者を学年で区別せずに検討したモデルの結果を報告する。Table 4 に標準化したパス係数を示す。教師の自律性支援への認知は学校適応感の学習関係、友人関係、学校全体と正の関連がみられ、本研究の仮説は支持された。

4. 考察

近年、不登校など学校生活上の不適応に陥る中学生や高校生は多いため (文部科学省, 2022), 生徒の学校適応感に関わる要因を明らかにすることは、極めて重要である。先行研究では、

生徒の学校適応感に関わる要因として、生徒と教師の関係性が検討されてきた。しかし、教師のどのような指導や支援が生徒の学校適応感に関わるのかは、未検討であった。学校適応感に関わる教師の支援の解明は、学校での教育相談場面での実践的手立てを提示する上でも有効である。そこで本研究では、教師の支援として教師の自律性支援に着目した上で、その支援への生徒の認知と多様な学校適応感（i.e., 学習関係、友人関係、学校全体）との関連を、中学生及び高校生を対象に検討した。

相関分析及びパス解析の結果、中学生及び高校生における教師の自律性支援への認知は、学習関係、友人関係及び学校全体の各側面の学校適応感と関わることを示された。これらの関連性は、性別、学校種別、家庭年収、両親の学歴といったデモグラフィック変数の分散を統制した上での結果であり、中学生及び高校生全般にある程度共通して確認されることが示唆される。これらの結果は、本研究の仮説を支持している。生徒は、教師の自律性支援を認知することによって、自律性への欲求、有能感への欲求、関係性への欲求といった、基本的な欲求が充足されることが想定されている（岡田, 2018）。そのため、生徒は、教師の自律性支援を認知することで、学業に自律的に取り組み、学習関係の側面の学校適応感を抱き、さらには自身の有能感や学校内の他者関係において安心感を自覚し、友人関係や学校全体の側面の学校適応感を抱くと考えられる。

教育相談への示唆

本研究の結果は、中学生及び高校生の学校適応感を支えることを目指した教育相談についての示唆を与える。まず、教師による生徒の自律性を支援する重要性が示された。これまで、生徒の学校適応感を支える基盤として、教師と生徒の良好な関係性（e.g., 教師との関係に対する生徒の満足感；林田他, 2018；教師に対する信頼感；中井・庄司, 2008）の重要性が指摘されていた。しかし、教師の具体的な指導や支援のあり方までは、十分に検討されてこなかった。本研究では、生徒の学校適応感に関わる教師の支援として、教師の自律性支援の有効性を実証的データより明らかにした。これにより、学校での教育相談場面で、教師の自律性支援を踏まえた指導を展開する意義を示した。

生徒の学校適応感に繋がる教育相談のあり方について考察する。本研究の結果を踏まえると、学校適応感に繋がる教育相談として、生徒の自律性を促して、学校生活に前向きに取り組む意欲を支えることが重要であると考えられる。具体的には、教師の自律性支援を構成する6つの下位側面を踏まえた指導（岡田, 2018；Reeve, 2016）が有効であるかもしれない。6つの下位側面には、(1) 生徒の視点に立つこと、(2) 内的な動機づけの資源（興味や好奇心、心理的欲求）への働きかけ、(3) 要求する際の理由づけ、(4) 生徒の否定的な感情を認めること、(5) 統制的でない言語表現の使用、(6) 辛抱強く待つこと、がある。これらの下位側面を踏まえると、教師は生徒の学校生活上の相談に対応する際、まず、生徒の立場に寄り添って傾聴し、共感することを心掛

け、生徒の否定的な気持ちを受容することが大切と考えられる。その上で、生徒自らが学校生活を前向きに過ごせるように、教師は生徒と一緒に目標をスモールステップで設定すること（例：遅刻気味の生徒には、まずは生活習慣を整えることを目的として就寝と起床時間を設定するなど）が、有効かもしれない。このような教師の自律性支援を踏まえた教育相談は、生徒が自ら課題を見出し主体的に解決する生きる力の伸長にも繋がるものであり、学校生活のみならず社会生活での適応に寄与する支援として期待ができる。

本研究の限界と今後の展望

以下に、本研究の限界点と今後の展望を2点述べる。第一に、本研究では、生徒による教師の自律性支援への認知に着目したため、教師の自律性支援は生徒が評定したものを利用した。そのため、教師が生徒への自律性支援を実際にどのように試みることが、生徒の学校適応感に関わるかまでは明らかにできていない。今後は、教師の自律性支援の測定には教師評定版を利用し、教師の自律性支援に関する実際の試みの程度や内容が、生徒の学校適応感に関わるかを明らかにする必要がある。

第二に、本研究は、1時点データに基づく横断的検討である。そのため、教師の自律性支援から学校適応感への因果関係を明らかにできたわけではない。今後は、因果関係に迫ることができるとは限らない。縦断的なデータを用いた検討によって、教師の自律性支援と学校適応感との関連性を詳細に検討していく必要がある。

結論

本研究は、中学生及び高校生における教師の自律性支援への認知と学校適応感との関連についての学術的知見を提示すると共に、教育相談場面に関する実践的示唆を提供した。具体的には、中学生及び高校生における教師の自律性支援への認知は、学習関係、友人関係、学校全体の各側面の学校適応感と正の関連がみられることを明らかにした。従来の研究で看過されてきた、学校適応感に繋がる教師から生徒への働きかけとして、教師の自律性支援に着目した上で、その支援の有効性を示した。学校での教育相談場面では、教師の自律性支援を構成する6つ側面（生徒の視点に立つ、内的な動機づけの資源へ働きかけ、要求する際に理由づけ、生徒の否定的な感情を認める、統制的でない言語表現の使用、辛抱強く待つ）を踏まえた対応を、教師は生徒に対して行うことが有効と考えられる。

付記

本研究は、筆頭著者に対する科学研究費補助金（特別研究員奨励費、課題番号 20J11894）の助成を受けて行われた。

引用文献

- 青島拓紀・鈴木雅之 (2022). 日本語版学習風土尺度 (LCQ-J) の作成 *日本教育工学会論文誌*, 46 (1), 91 - 101.
- Arbuckle, J. L. (2016). *SPSS AMOS24 user's guide*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York, NY: Routledge.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14 (3), 464 - 504.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy support in Russian and US adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (5), 618 - 635.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024 - 1037.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- 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 (2), 127 - 135.
- 石田靖彦 (2009). 学校適応感尺度の作成と信頼性、妥当性の検討 - 生徒評定と教師評定を用いた他特性 - 他方法相関行列からの検討 - *愛知教育大学教育実践総合センター紀要*, 12, 287 - 292.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 644 - 661.
- 南雅則・浅川潔司・新見直子・古川雅文・三木麻里子 (2013). 高校生活に対する予期不安と高校生の学校適応感・キャリア意識に関する研究 - 高校入学初期段階に焦点をあてて *キャリア教育研究*, 32 (1), 1 - 13.
- 文部科学省 (2022). 令和3年度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概要 文部科学省 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_2.pdf (2022年11月20日)
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- 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(1), 57 - 68.
- Ng, B. L., Liu, W. C., & Wang, J. C. (2016). Student motivation and learning in mathematics and science: A cluster analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14 (7), 1359 - 1376.
- 岡田 涼 (2018). 教師の自律性支援の効果に関するメタ分析 *香川大学教育学部研究報告第I部*, 150, 31 - 50.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp.129 - 152). Singapore: Springer.
- Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. N. (2010). Life after high school adjustment of popular teens in emerging adulthood. *Merrill-parmer quarterly-journal of developmental psychology*, 56 (4), 474 - 499.

- To, S., Helwig, C. C., & Yang, S. (2017). Predictors of children's rights attitudes and psychological well-being among rural and urban mainland Chinese adolescents. *Social Development, 26* (1), 185 - 203.
- 渡邊 仁(2020). 高校における学校適応研究の過去10年の動向と課題 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 137, 1 - 30.

