

キーワード：学童保育 向社会的行動 過剰適応 参与観察 レクリエーション

1. 問題と目的

1. 1. 課題意識

文部科学省の「子どもの徳育の充実に向けた在り方について（報告）」によると、現在の日本の若者・子どもたちには、他者への思いやりの心や迷惑をかけないという気持ち、生命尊重・人権意識の心、正義感や遵法精神の低下や基本的生活習慣の乱れ、自制心の低下、人間関係を形成する力の低下などの傾向が指摘されている。この課題を乗り越えるために、「他の個人や集団を助けようとしたり、こうした人々のためになることをしようとしたりしてなされた自主的な行為(Eisenberg etc. 1983)」である向社会的行動が注目されている。一方、所謂「良い子」を演じ、大人から認められる経験が多い子どもの中でも、自己を抑圧してしまい過剰適応になってしまっている子どもも存在する(山田2010)。向社会的行動を行動面として表れることだけに着目してしまうと、指示に従うことを善とする風土が形成され、子どもの向社会的行動の動機付けの在り方が希薄になってしまうことに課題を感じている。

2. 先行研究

2. 1. 向社会的行動の定義

向社会的行動とは、認知的側面に留まらず、行動的側面も対象としている。

向社会的行動は条件として表1のように、4つを伴った行動を指すことが多い(菊池1983)。

表1 向社会的行動の条件(菊池1983)

(1)	この行動が他人あるいは他のグループの援助行動であるということである。
(2)	相手から外的な報酬を得ることを目的としないことである。※ただし、厳密には定義していない。
(3)	行動をすることに何らかのコスト(損失)が伴うのが普通であるということである。
(4)	自発性であって、他人からの強制や心理的圧迫の結果、いやいやながらとられる行動ではないということである。

向社会的行動に至るまでのプロセスとして、図2のように、気づきから向社会的判断を基に動機付けとして共感性・役割取得の媒介を経て、意思決定をし、行動すると考えられている(菊池1983)。

共感性とは、相手が困っていることを知るだけでは、必ずしも相手を助けようとする気持ちにはならないかもしれないが、その苦しみを共有することは、向社会的行動をとらせる動機となるはずであると示している(菊池1984)。

役割取得とは、「他者の視点に立って、他者の感情や思考を推し量ること」であり、道徳的にコンフリクト状態に陥り、登場人物や仲間との役割取得の機会を経験するとともに、仲間との討論を通して自己の考え方が整理される結果、より価値的に高い理由付けを個人の責任において獲得していくと考えられている(荒木1990)。

媒介過程には、向社会的行動のモデルが周囲にいた場合とそう出ない場合といった「社会化変数」、緊急なものとそうではない場合、自分以外に助けの手をのべる可能性のある人がいる場合とそうで

ない場合、自分が快適な気分か落ち込んでいるのかといった「状況的変数」、知人なのか、初対面なのか、社会的弱者かそうではない場合かといった「援助を求めている個人の特徴」、向社会的行動が規範となっている社会かそうでない社会かといった「文化的変数」が影響を受けるとされている(菊池 1983)。つまり、ある状況に気づき、向社会的行動を実行するかどうかの意思決定をするまでのプロセスには、個人要因(共感性・役割取得・向社会的判断)と外的要因(社会的変数・状況的変数・援助を求めている個人の特徴・文化的変数)が存在する。

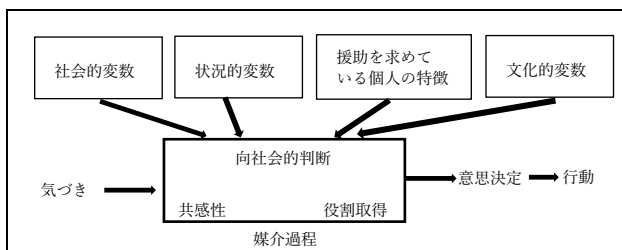


図2 向社会的行動のモデル(菊池 1983)

2. 2. 発達段階別の向社会的行動の動機

また、長谷川ら(2021)は、幼児の向社会的行動を動機別に分類した。その結果、外発的向社会的行動・内発的向社会的行動・葛藤ありの向社会的行動の3つに分類された。葛藤場面が幼児の向社会的性の発達に重要な役割を果たすと考えられた。保育者の声かけは「共感的声かけ」と「指示的声かけ」の2種類に分類した。その結果、「共感的声かけ」を行ったグループでは幼児全員がポジティブな感情を示したのに対し、「指示的声かけ」を行ったグループでは向社会的行動をとった幼児はポジティブな感情を示さなかった。

伊藤(2004)は、向社会的性についての認知を価値観と効力感に区別し、向社会的性についての認知に関して、7歳児から9歳児にかけて価値観が変化すること、向社会的行動の出現過程においては、7歳児は効力感から気づきへの影響が見られ、9歳児は、価値観と効力感から動機付けへの影響が見られたことを明らかにしている。小学生の向社会的行動の対象となった相手としては、7歳児にあたる小学

校2年生は、母親55.4%、父親15.7%、友人9.6%と続いている。9歳児にあたる小学校4年生は、母親34.1%、友人30.3%、兄弟7.6%と続いている(斎藤・杉田 2020)。小学校4年生は2年生と比べて、友人や兄弟など年が近い子どもに向社会的行動を行っている。

目標と向社会的行動の動機付けの研究もおこなわれている。山本ら(2021)は、小学生において、学級の向社会的目標構造からクラスメイトへの向社会的行動に至る過程として、自律的動機付けと他律的動機付けの両方を媒介する過程の存在を実証的に示した。一方、学級の規範順守目標構造から外的のみを媒介してクラスメイトへの向社会的行動に至る過程が確認された。学級での規則や秩序を守ることに関する目標の認知とクラスメイトに対する自律的ではない向社会的行動との関連が示された。大谷(2017)は、規範順守目標の提示は向社会的目標の提示に比べ、心理的リアクタンスを喚起させやすいことが分かった。そして、規範順守目標の提示はリアクタンスを介することで目標の共有を低めることが示された。

2. 3. 過剰適応の研究

向社会的行動は、心理的適応(内的適応)と社会的適応(外的適応)が一致していないとき、過剰適応となって現れる。心理的適応とは、幸福感や満足感を体験し心的状態が安定していることを意味し、社会的適応は個人が所属する文化や社会的環境に対する適応を意味している(北村 1965)。心理的適応と社会的適応にズレが生じている状態で、無理に社会に合わせようとしたときに過剰適応の問題が発生する。代表的な例として、宗像(1990)は、「よい子」を挙げている。自身の依存欲求から、依存欲求以外の自分の感情や気持ちを抑えてでも自分にとって重要な他者の期待に添うように努力するために、不快感・不安・不満などを持ちやすだけでなく、そのような自分自身に対し嫌悪感や無力感、自分らしさの喪失感を抱き、ストレス状態を増強してしまう傾向にあると示唆している。

新井田(2013)は過剰適応者の特徴を「自分らしさの欠如」「他者基準」,「社会適応能力の高さ」の3つに分類し,山田(2010)は,他者から承認されようと努力するほど抑うつ感が高まると指摘している。

以上より,向社会的行動と過剰適応には関係性があり,向社会性を育むためによかれと思う大人の意図が子どもを過剰適応にさせて,自分らしさの欠如,他者基準となる子どもを生み出してしまふ可能性があるのではないかと考える。とりわけ,当該分野の研究では参与観察により向社会的行動を捉え,過剰適応のスタイルと関連付けた研究はほとんどない。

3. 本研究の目的

向社会的認知評定が高い子どもが,レクリエーションという場で,どのような向社会的行動が起きるのか具体的な場面について明らかにする。そして,向社会的行動の事例を取り上げ,過剰適応との関係を考察していく。

3. 1. 対象者

埼玉県さいたま市の民間Z学童に在籍する小学生90名(1年生32名,2年生23名,3年生28名,4年生5名,5年生2名)を対象とし,学童支援員に向社会的認知評定を4件法の質問紙調査及びレクリエーションの振り返りで行う「あたたかいメッセージ」から,対象児を2名抽出する。

なお,参与観察の対象者に関しては,その中から向社会的認知評定が高い2名を抽出した。

3. 2. 実施期間

令和4年6月から8月に実施した。

3. 3. 学童の概要

Z学童は埼玉県さいたま市内にあり,周辺は再開発事業が行われており,高層マンションが立ち並び,東京都心へのアクセスが良好である。また,A学童は民営の学童であり,在籍登録者数は90名,夏休み期間の一日の利用者は常時30~60名程度である。指導員数は常勤3名,非常勤5名~10名であ

り,複数の小学校から子どもが集まり,学童までは全て送迎付きである。

夏休みの一日の生活時間は,多くの子どもが午前8時に学童にやってきて,午前10時から午前11時のレクリエーションの時間を参与観察の時間となる。また,室内環境は図4のように,大きく3部屋に分かれており,時間によって部屋の活用が異なる。

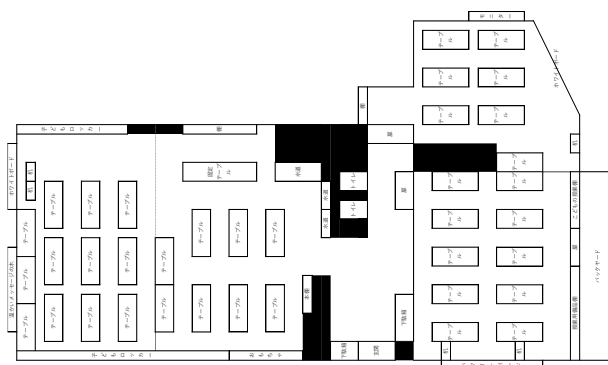


図4 Z学童の間取り

4. 手続き(1)の概要

4. 1. 向社会的認知評定

向社会的認知評定は,伊藤(2004)の研究を参考に表5の10問の質問から成る「向社会性についての認知評定」を「1しない」~「4いつもする」の4件法(range10-40)で行った。

表5 向社会性についての認知評定項目

評定項目	
分与 sharing	1 友だちが忘れ物をしてきたとき自分のものを貸す
	2 自分がいいものをもらった時友だちにもわかる
気づかい considering	3 友だちが急いでいるときには順番をかわる
	4 遊び道具が一つしか残っていないとき自分より小さな子に遊び道具をゆずる
援助 giving aid	5 友だちの仕事が大変なときにそれを手伝う
	6 友だちがいじめられているとき友だちを助ける

慰め comforting	7 怪我をしている友だちを見たらなぐさめる
	8 友だちが大切な物をなくしたとき元気づける
協力 complying	9 友だちに頼まれて友だちと一緒に仕事をす
	10 みんなと一緒に仕事をするとき力を合わせて仕事をする

4. 2. あたたかいメッセージの木

「あたたかいメッセージの木」とは、「ほめる」、「はげます」、「しんばいする」、「かんしゃする」メッセージを振り返りの時間に記入するものである。相手に自分の気持ちを伝えることを強く意識するために、送る相手の名前と自分の名前を書くように促した。メッセージは図6のようにA学童の壁に「あたたかいメッセージの木」とよばれる模造紙を貼り、子どもたちがいつでも見ることができるよう壁に掲示した。



図6 4回活動後のあたたかいメッセージの木

5. 手続き(2)の概要

5. 1. レクリエーションの参与観察

調査時期は2022年7月21日から8月25日の小学校の夏休み期間に行った。調査日数は7月21日から8月10日を前半とする9回と、8月16日から8月25日を後半とする8回の合計17回であった。本研究では、作成された記録(フィールドノート)をもとに、レクリエーションの準備とレクリエーションの時間に焦点を当てて分析を行った。

実施にあたっては、池島・松山(2014)の研究を参考にして、図2で示した向社会的行動が促される一定の環境を整える。すなわち、文化的変数を高める要因として、「レク企画会議」、「あたたかいメッセージの木」を取り入れた実践をする。

5. 2. レク企画会議

「レク企画会議」とは、子どもたちが話し合い、レクリエーションの目標や内容を表にまとめたものである。企画会議の流れは、①全体での意見の出し合いから、②小グループに分かれ、具体的な活動の決定をし、③運営における役割分担を決める。

5. 3. 倫理的配慮

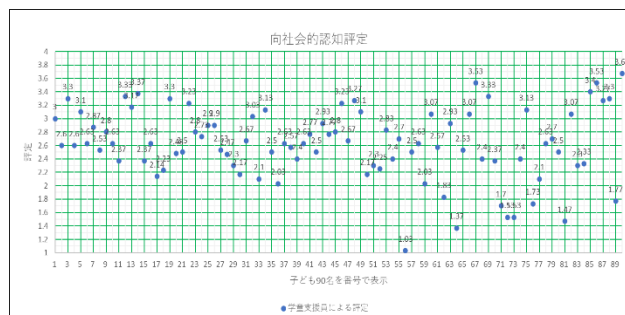
研究の実施にあたり、責任者に対しては研究の目的、研究の方法、公表について、プライバシーの保護等について同意を書面で得た。また、学童支援員に対しては研究の目的、研究の方法を口頭で伝え、同意を得た。

6. 結果と考察

6. 1. 向社会的認知評定

学童支援員が行った向社会的認知評定の平均値は2.62であり、最高値3.67、最低値1.03であった。なお、1番から32番までが1年生、33番から55番までが2年生、56番から83番までが3年生、84番から88番が4年生、89番から90番までが5年生である。性差については、男子が平均値2.37、女子が平均値2.92であった。

表7 向社会的認知評定



6. 2. あたたかいメッセージの分析

あたたかいメッセージの合計枚数は527枚、このうち名前が不明などにより、研究データとして欠損が生じたものが32枚である。また、グループに当てて記入していた12枚を除くと、分析に有効なメッセージは483枚である。

以上の2つの調査を通して、対象児AとBを2名抽出した。

6. 3. レクリエーションの参与観察

参与観察の対象児として抽出したAは小学校4年生の女子であり、大人からの向社会的認知評定が3.53である。負けず嫌いな性格であり、勝負のある遊びをいつもしている。対象児Bは小学校2年生の女子であり、大人からの向社会的認知評定が3.10である。友達同士で遊ぶこともあるが、学童支援員の手伝いをする事が多く、学童独自の授業においても、周りの子どもに注意するなど責任感が強い性格である。レクリエーションの参与観察では、以上の対象児がどのような向社会的行動が生起するかをビデオとフィールドノートを基に記述し、向社会的行動が生じた背景と解釈を加えていく。

6. 4. Aの向社会的行動の抽出

Aの向社会的行動を抽出するために、参与観察で記録したフィールドノート及び録画を分析・検討した。その結果から、向社会的行動を3つ事例として取り上げる。

事例1 風船バレーボールの時間管理 2022年8月16日

この日のレクリエーションは「風船バレーボール」だった。前半と後半に分かれて3人1チームで行った。学童支援員が、時間管理と音楽管理をしていると、Aは立ち上がり、学童支援員のほうに歩み寄り、「時間はかってもいい？」と尋ねてきた。学童支援員はコートより3歩下がり、「1試合3分でお願ひしてもいいかな。」と頼み、時間管理として使っていたタブレットをAに渡した。Aは、3分経過後に「みんな、終わり〜！」と他の子どもたちに大きな声で伝えた。

事例1は、風船バレーボールを盛り上げようと、学童支援員が音楽を流しながら、1試合3分の時間

管理も行ってた。事前に安全面の観点から、学童支援員は子どもたちに座って見学するよう促していた。ゲームに参加している子どもたち以外は全員座って見学をしていた。ゲームに参加する子どもと見学する子どもが入れ替わるタイミングでAが学童支援員の近くに寄ってきて、時間管理をすると申し出た。その後、Aは自ら大きな声で「みんな、終わり〜！」と伝えていることから、学童支援員の指示に従う・従わないといった「良い子」志向を超え、集団にとって役に立つことは何かを考え、行動するといった役割取得能力が基盤となった行動に移していることから、＜援助＞の向社会的行動であると分類した。

事例2 ボウリングの準備 2022年8月3日

レクリエーションの担当として「ボウリング」を行うことになった。ルール説明を考えている中で、1年生の男の子が「ルールを書きたい」とAに訴えてきたところ、Aは手に持っていたルール説明用のホワイトボードとホワイトボードマーカーを譲った。そして、1年生の男の子が「書き方がわからない！ルールもわからない！」と困っていたところ、Aと一緒にルールを考え、書いていた。

事例2は、Aがホワイトボードにルールを書こうとしていたところ、1年生の男子が書きたいと訴えてきて、Aは役割を譲った。しかし、1年生の男子は書き方やルールが分からず困っていた。Aは自分で書くことができるが、1年生の男子からホワイトボードを取ることはなく、1年生男子にゲームのルールを教え、みんなが楽しめるためにはどのようなルールを追加したほうがいいのかを一緒に考えていた場面である。自分が行えばすぐにできることだが、1年生の男子に寄り添う姿勢を示している。このことから、ホワイトボードとホワイトボードマーカーを譲る場面は＜気づかい＞、ルールと一緒に考える場面は＜協力＞に分類される向社会的行動と捉えた。

事例3 他の担当の手伝い 2022年8月18日

この日は他の担当の子どもが「卓球」を行うことになっていた。しかし、メンバー5名の内、3名が欠席をし、2名で準備を進めていた。9時ごろAが入室をした。宿題を終わらせた後、Aは学童支援員に「今日は、2人しかいないの？手伝おうか？」と聞いてきた。担当の子どもにAさんが手伝ってくれることを伝えると、一緒に卓球のネットの作成を行った。

事例3は、企画会議では5名いたメンバーだが、夏休み期間は毎日利用する子どもから、週に数回利用する子どもまで幅広く学童を利用する。そのため、レクリエーション担当の子どもも当日にならないと何名いるかわからない。この日は、企画会議の時は5名いたものの、レクリエーション当日は2名しかおらず、2名で卓球のネットの制作を行っていた。Aは宿題を終わらせると、学童支援員に手伝いを自ら希望した。担当の人数が多い日はこのような希望を申し出ることにはなかったことから、人数が足りないことを察して行動したと推測される。このことから、事例3は「援助」に分類される向社会的行動とした。

6. 5. Bの向社会的行動の抽出

Bの向社会的行動を抽出するために、参与観察で記録したフィールドノート及びビデオを分析・検討した。その結果から、向社会的行動を3つ事例として取り上げる。

事例4 暇だから手伝う 2022年8月8日

学童支援員の1人がレクリエーションの時間の少し前に入室するとともに、Bがかけより「暇！」と入室した学童支援員に伝えた。学童支援員は「お友達と遊ばないの？」と尋ねると、「遊ぶことがないからお手伝いしたい。」と訴えた。学童支援員は着替えた後、「授業の準備をしたいから、このファイル（12個のファイルを指さして）の中に入っているプリントを1つにまとめてくれるかな。」と尋ねた。Bは頷き、「もうやっついていい？」と聞き、承諾を得た後、黙々と与えられた手伝いを行っていた。

事例4は、学童支援員が入室した直後にBが「暇！」と訴えてきて、学童支援員に対して向社

会的行動を行った場面である。Bは特定の仲の良い友達とはいつも一緒に遊んでいるが、その子がいない日や帰ってしまった時は、学童支援員とよく話している姿が見られる。他の多くの子どもは「一緒に遊ぼう。」と誘うが、Bはお手伝いすることを希望していること、もうやってもいいかどうかの承諾を得ているところが特徴的である。レクリエーション中は、同じチームの仲間と協力し合ったり、対戦し合ったりと夢中になって遊んでいたが、レクリエーションの前や他の時間については上述した様子が見られる。以上の理由から、事例4は「協力」に分類される向社会的行動とした。

事例5 外遊びのチーム分け 2022年8月19日

この日のレクリエーションは「ドッジボール」であった。チーム編成の時に、3年生女子がパワーバランスを考慮せず、友達同士でチームを編成していた。Bは、学童支援員に「Xさんが、好き嫌いだけでチームを分けている。」と伝えてきた。学童支援員は、「パワーバランスを考えないで、好き嫌いでチーム分けをしているなら、それはよくないよね。一緒に考え直すことを伝えにいこう。」と言い、1年生から5年生までの力加減が平等になるように編成し直した。

事例5は、レクリエーション当日に外遊びにいけない可能性があることを子どもたちは知った。外遊びは、日陰でできるものがよいと学童支援員が助言したこともあり、ドッジボールとなった。このチーム分けの時に、Bの1個上の学年の子どもたちが、「Cさんは好きだから同じチーム、Dさんは普通だから違うチーム。」といった感じでチーム分けを行っていた。これに対して、Bはこのチーム分けはよくないと判断し、学童支援員に助けを求め、全チームの力加減が同じになるよう編成したという場面である。理由を尋ねると、Bは、「1年生だけのチームもあって、かわいそうだったから。」と他者視点に立った時に、良くないやり方だと捉え、学童支援員に伝えるという行動に移したという。以上のことから、1年生の視点に立った行動であり、「援助」に分類できる向社会的行動だ

った。

7. 考察

向社会的認知評定と温かいメッセージから2名の対象児を抽出し、夏休み期間のレクリエーション活動の参与観察を通して、向社会的行動という外的適応が内的適応と一致していない過剰適応状態になっていないか検討を加えた。

レクリエーションにおける向社会的行動の生起場面を見ると、2つの特徴が見出された。

1つ目は、本当に困っている人に対して、援助や協力などの行動が表出する場合（以下、必要的向社会的行動）である。必要的向社会的行動は事例2,3のように、援助を求めている人が実際に存在している状態で、援助を行っている。AとBを比べた時、上級生であるAのほうが、必要的向社会的行動が生起していたことから、学年差が示唆される。

2つ目は、困っている人はいないが、援助や協力などの行動が表出する場合（以下、任意的向社会的行動）である。任意的向社会的行動は事例4のBのように、何もやることがないなど、向社会的行動の動機が自分を守るために行っている。つまり、何もやることがないという状況から逃れるために、B自身が助けを求めており、学童支援員に手伝いをお願いされて向社会的行動を行うといった過程を辿っている。そこには、本当に困っている人はいないが援助や協力をする任意的向社会的行動が見られる。

更に、Bに焦点を当てると、事例4では、ファイルを渡された後、「もうやっていい？」と尋ねている。学童支援員の期待に応えようとして行動しようとしているため、確実性をもった行動を望んでいると捉える。他にもこのような許可を求めてから行動をする場面が多く見られた。石津・安保(2009)が指摘しているように、もし叱られて自分の考えを相手に伝えられない場合、適応感の著しい低下につながるため、他者志向的な「他者配慮」や「期待に沿う努力」をし、「良い子」でい

たいという思考になっていると考えられる。任意的向社会的行動をしたことにより、正の強化を促し、優越感・有能感は能力評価優位の援助、すなわち「できるから助ける」という援助を引き起こしやすくする（阿部・高木2011）。そのため、更なる「他者配慮」や「期待に沿う努力」をするが、もし動機が自己防衛から始まっているのならば、向社会的行動は押し付けられているものになり、外的適応と内的適応に差異が生じてしまう可能性もある。服部(2020)は、過剰適応は青年期以降に出現することが多いが、青年期以前にスタイルを身に付けることを指摘している。今野(2019)の青年前期の過剰適応研究では、両親や教師へのタテの関係には、「ほめてもらえるような行動をする」、「いい子でいようと意識して行動する」など表出的な行動により、承認欲求から、「自己抑制」、「達成的他者志向」の過剰適応行動に繋がると言われている。つまり、小学校低学年段階から過剰適応のスタイルは身に付けるのではないかと示唆する。

本研究では、向社会的認知評定の評定が高いかつ温かいメッセージのもらった枚数が多い子どもを抽出して参与観察を行った。対象児の選定にあたっては、専ら向社会性が高いと推測される子どもを抽出したため、過剰適応の要因となる個人の性格や家庭環境等は考慮することができなかった。また、夏休み期間のレクリエーションという限定的な時間だったことから、その他の生活の様子は見ることができていない。以上のことから、今後は性格を含めた向社会的行動と過剰適応の関係性や、1日の生活を通して明らかにしていく必要がある。

謝辞

本研究において、アンケート調査及び参与観察の協力を快く承諾して下さったZ学童の職員様には御礼申し上げます。

参考文献

- Eisenberg, N, Lennon, R. & Rothe, K. (1983). "Prosocial development: a longitudinal study". *Development psychology*, 19 (6). pp. 846-855.
- 山田有希子(2010)「青年期における過剰適応と見捨てられ抑うつとの関連」, 『九州大学心理学研究』第 11 卷, 九州大学大学院人間環境学研究院, pp.165-175.
- 菊池章夫(1983)『向社会的行動「波多野・依田 児童心理学ハンドブック」』, 金子書房。
- 菊池章夫(1984)「向社会的行動の発達」, 『教育心理学年報』第 23 卷, 日本教育心理学会, pp.118-127.
- 荒木紀幸(1990)『ジレンマ資料による道德授業改革—コールバーグ理論からの提案—』, 明治図書。
- 長谷川沙羅・井上久美子(2021)「幼児の向社会的行動を促進する大人の関わり方に関する一考察」, 『九州大学総合臨床心理研究』第 12 卷, 九州大学大学院人間環境学府附属総合臨床心理センター, pp.7-12.
- 伊藤順子(2004)「向社会的性についての認知はいかに行動に影響を与えるか: 価値観効力感の観点から」, 『発達心理学研究』第 15 卷 2 号, 日本発達心理学会, pp.162-171.
- 齋藤信・杉山佳奈子(2020)「小学生がおこなう向社会的行動—向社会的行動の対象と種類に関する自由記述の予備的検討—」, 『鈴鹿大学教職教育センター紀要』第 3 号, 鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部, pp.41-47.
- 山本琢俣・河村茂雄・上淵寿(2021)「学級の社会的目標構造とクラスメイトへの自律的な向社会的行動との関連—小中学生の差異に着目して—」, 『教育心理学研究』第 69 卷, 日本教育心理学会, pp.52-63.
- 大谷和夫・山本麻子(2017)「学級の社会的目標の提示が心理的リアクタンスと目標の共有に及ぼす影響」, 『心理学研究』第 88 卷 5 号, 日本心理学会, pp.499-503.
- 北村晴朗(1965)『適応の心理』, 誠信書房。
- 宗方久佐子・二宮克美(1985)「プロソーシャルな道德的判断の発達」, 『教育心理学研究』第 33 卷 2 号, 日本教育心理学会, pp.157-164.
- 新井田はつよ(2013)「過剰適応の特性についての研究—葛藤場面における外言と内言, および両者のズレの検討を通して—」, 『北星学園大学大学院論集』第 4 号, 北星学園大学大学院社会福祉学研究科, pp.149-164.
- 池島徳大・松山康成(2014)「学級における規範意識向上を目指した取り組みとその検討—”PBIS プログラム”を活用した開発的生徒指導実践—」, 『奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」』第 6 卷, 奈良教育大学大学院教育学研究科専門職課程教職開発専攻, pp.21-29.
- 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』第 57 卷, 日本教育心理学会, pp.442-453.
- 阿部晋吾・高木修(2011)「自己愛傾向が援助行動に及ぼす影響」, 『関西大学社会学部紀要』第 42 卷 2 号, 関西大学社会学部, pp.65-73.
- 服部智花(2021)「本来性と自他への信頼感が過剰適応に与える影響」, 『九州大学総合臨床心理研究』第 12 卷, 九州大学大学院人間環境学府附属総合臨床心理センター, pp.13-18.
- 今野裕之(2019)「青年前期における過剰適応行動の特徴」, 『青年心理学研究』第 31 卷, 日本青年心理学会, pp.55-58