

児童・生徒のための「適応度診断と介入」検査の開発と応用(1) ——小学5年生と中学2年生の友人とのつき合い方を中心にして——

今川峰子* 三島浩路

Development and Application of the “School Adjustment and Intervention Assessment” Test for Supporting Children and Students (1)

——Analysis of Relationships with Friends for Elementary School Fifth Graders and Second Year Students at a Junior High School——

IMAGAWA Mineko MISHIMA Kouji

要 約

友人とのつき合い方で支援が必要な児童・生徒を特定し、学校満足度、担任教師・養護教諭との関係を把握した研究である。調査協力者は小学5年生101名と中学2年生91名である。友人とのつき合い方についての12項目を因子分析した結果、自己開示・親和因子と同調因子を抽出した。友人に対する自己開示・親和得点は、中学生の方が小学生よりも高く、逆に同調得点は中学生の方が小学生よりも低く、分散分析の結果、学年の主効果は統計的に有意であった。自己開示・親和得点を縦軸に、同調得点を横軸にとり、友人とのつき合い方をクラス別に図示した。支援が必要な児童・生徒の特定は、個々人の自己開示・親和得点、同調得点、学校満足度得点、パーソナルスペースをZ得点に変換した上で実施した。支援が必要な児童・生徒は1クラス3名～5名程度が特定された。

キーワード：自己開示・親和 同調 つき合い方 学校適応度 パーソナルスペース

I. 問題及び目的

1. 学校現場で必要とされるスクールカウンセリングとは

日本では、2009年に「ガイダンスカウンセラー」という認定資格をスクールカウンセリング推進協議会が認定する事業を発足させた。学校教育に役立つ「子どもたちの発達課題を解き成長を援助するスクールカウンセリング」を目指して、関連の参加団体が協力することになった。現在の参加団体は、学会連合資格「学校心理士」認定運営機構、日本学校

心理士会、日本学校教育相談学会、日本カウンセリング学会、日本キャリア教育学会、日本教育カウンセリング学会、日本生徒指導学会、NPO 日本教育カウンセラー協会、一般社団法人臨床発達心理士認定運営機構、日本臨床発達心理士会の10団体である。

スクールカウンセリングを担う「ガイダンスカウンセラー」とは、幼・小・中・高校・中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校において、子どもたちの①学業、②人格形成・社会性、③進路、④健康面における発達を援助する専門家である。すべての子どもの発達課題に対する一次的支援、苦戦している子どもの二次的支援、さらに不登校や発達障害などで特別な教育ニーズを必要とする子どもに対して、リーダーあるいはコーディネーターとして

* 中部大学現代教育学部幼児教育学科
中部大学現代教育学研究所

三次的支援を行なうスペシャリストである。困っている子どもや、支援が必要な子どもだけでなく、予防・開発的に、教室での集団指導や学校組織でのチーム対応、教師へのコンサルテーションなどの支援をするスペシャリストを目指している。支援するには、彼らを取り巻く教師・両親・友人・地域の機関など多くのリソースを活用し、チームで援助することが大切になる。

アメリカ合衆国ではスクールカウンセリングの歴史は古く、スクールカウンセラーはガイダンスカウンセラーを意味し、スクールサイコロジストと共に学校現場における心理教育的援助の専門家である。アメリカのスクールカウンセラー（ガイダンスカウンセラー）は、中学校以上には必ず数名が配置されている。重要な仕事は①生徒の成績を管理する、②標準学力検査を実施し、管理する、③その他の進路・適性などのテスト、進路指導の資料などを管理する、④児童・生徒の問題行動への介入と道徳、健康などの授業を担当することである（今川、2003、2011）。歴史的には心理学的・臨床的パラダイムをルーツとしたカウンセリングの立場から、教育的パラダイムをルーツとするカウンセリングまで、多種多様な理念が並立したため、スクールカウンセラー自身が混乱すると同時に、学校現場の管理職、教職員、保護者も混乱した経緯がある。この克服のために、1970年代と1980年代には、総合的なガイダンス・カウンセリング・プログラムが生まれてきた。そして、1997年に、米国スクールカウンセリング協会（ASCA）は、『スクールカウンセリングスタンダード：アメリカのスクールカウンセリングプログラム国家基準（Campbell & Dahir、中野良顕訳、1997/2000）』を、次いで『スクール・カウンセリングの国家モデル、ASCA・中野良顕訳、2003/2004』を相次いで出版した。ASCAは相互に関連する学業的発達、キャリア的発達、個人的・社会的発達を支援する心理教育的援助の専門家としての立場を明確にしている。

2. 学校適応度をどのようにアセスメントをするのか

学校心理学は学校教育において児童・生徒が学習・発達面、人格・社会面、進路面において出会う

問題を解決し、成長することを促進するための学校心理士をささえる学問である（日本教育心理学会、1996）。そして、児童・生徒の発するSOSを受け止め支援する心理教育的支援を目指した学問である。

学校心理士会では、児童・生徒が学校現場で受ける心理教育的支援の程度を便宜的に一次的支援、二次的支援、三次的支援の三段階に分けて整理している（石隈、1999：学校心理士資格認定委員会編、2008）。三段階の支援の分類は、必要とされる心理教育的援助の程度に応じた分類であり、学習面、心理・社会面、進路面、健康面と全体的な領域に及ぶ。

一般に、一次的支援とはすべての児童・生徒を対象にし、発達促進的あるいは予防的な側面を持つ支援である。例えば、構成的グループ・エンカウンター（国分、2000）は向社会的行動を促進する効果がある。予防的な援助サービスの例として、入学時の不安を和らげ、学習方法などのオリエンテーションを実施することがあげられる。これは、多くの担任教師が学期の初めに実施している。

二次的支援とは、登校しぶり、学習意欲の低下、学級での孤立など、問題をもち始めた、危険性の高い子どもに対する支援である。子どもの問題状況を早期に発見し、問題状況のアセスメントを行ないながら実施する、いわば早期の援助であり、不適応に陥る前のまさに予防的な支援である。

三次的支援とは、不登校、LD、ADHDなどの障害、いじめ、非行などの問題状況により特別な援助を個別に提供する必要のある特定の子どもの支援であり、学級担任・保護者・養護教諭・コーディネーターなどがチームを組んで援助する場合である。

Perry & Weinstein (1998) は学校適応とは3つの側面から成っていると言う。①学習成績や学習への動機づけなどの学業的側面、②友人とのつき合い方・教師との関係・集団所属感など仲間や大人との対人関係を示す社会的側面、③注意力・情動の抑制・社会規範に従うことができるなどの行動的側面である。

学校不適応感とは「日常の学校生活において経験される出来事や周囲の人間の自分に対する関わり方についての主観的な心理状態であり、特に児童のネガティブな感情や認知を示す」と戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野（1997）は定義する。彼らはこのような状

態に陥る具体的な状況を検討した結果、友達との関係、教師との関係、学業場面という3つの因子を抽出している。

「友達といつも一緒にいたい」「グループの仲間同士で固まっていたい」と級友の多くが思っている学級では、仲間はずれになることの不安や恐れを避けようとする力が強く働き、仲間と群れることが多くなる。このようなクラスでは、自分だけ違う意見を言うこと、違った行動をとることは、仲間はずれになる危険性が高い。このため、自分の気持ちや意見が違っていても、仲間や周りの人々からの目を気にして同調しようとする。つまり個人の内的な欲求を無理に抑制してでも、周りの期待や要求に応える努力をする「過剰適応」は「行き過ぎた適応」であり、非適応になる。学級という限られた空間のなかでの行き過ぎた適応は、ストレスを生むことになる。それが個性を伸ばすことを阻み、「過剰適応」によるストレスが昂じた結果、いわゆる良い子の息切れ型不登校につながる危険性が高い（石津・安保，2008）。

3. 本研究に関連する先行研究と本研究のねらい

青少年白書（2001）の小学校高学年から大学生までを対象とした調査からは、「何でも話せる友達がいる」という回答は、小学4～6年生で68.1%、中学生で73.8%、15～17歳で77.7%、18～21歳で78.4%、22～24歳で80.1%と年齢区分が上がるほど高くなっていった。最近の調査（内閣府，2007）では、同じ項目で小学生と中学生について尋ねているが、小学4～6年生で84.7%、中学1～3年生で84.1%と2001年の調査よりも低年齢から高くなっていた。

ただ、Benesse（2004，2009）の子ども生活実態調査からは、小学生・中学生・高校生の多くが仲間との付き合いは楽しいけれど、仲間外れを気にし、仲間から浮き上がらないように気遣う日々を過ごしていることが窺える。例えば、「グループの仲間同士で固まっていたい」と答えた割合は、小学生（46.2%、52.5%）、中学生（51.9%、50.9%）、高校生（40.%、43.8%）と約半数近くにのぼる。「仲間はずれにされないように話を合わせる」については、小学生（46.7%、51.8%）、中学生（43.3%、46.%）、高校生（39.1%、43.3%）と、高校生より中学生、中学

生より小学生の方が高い割合になり、2009年の方が同調的な行動は高くなっていた。（ ）内の前掲の数値は2004年の調査を、後掲は2009年の数値を示している。

落合・佐藤（1996）は中学生から大学生を対象にして、友人とのつき合い方の質問項目を因子分析して、その得点を発達的に検討している。「みんなと何でも同じでいたい」「みんなと違うことはしたくない」「みんなと意見を合わせようと思う」など同調的な項目は中学生で最も高く、高校、大学と学年が上がるに従って低くなる。さらに、「友達とは本音で話さないほうが無難だ」「友達に自分のすべてをさらけ出すのは危険である」「友達と本音で話すのは避けている」など防衛的な項目は、男女共に、中学生が高く、高校、大学では低い。

では、なぜ、同調的な行動をするのであろうか。学校生活では授業や給食、そして部活動など、仲間と同じ限られた空間で共同生活を送ることになる。このため、とにかく一緒に行動し、遅れたりはずれたりしないようにするための同調行動は、仲間はずれにならない、いじめられないための重要な社会的スキルとしての役割を果たしている（上野・上瀬・松井・福富，1994）。いじめの研究からは、仲間はずれやいじめに遭う子ども達の多くは、仲間とは異なった態度や行動を示すことが多い。仲間達がこのような態度や行動を受け入れず、否定的に見てしまう時に、いじめにつながることになる（竹村・高木，1988）。前述したBenesseの調査からは、小学生ほど仲間と話すことは楽しいと感じているものの、仲間はずれを恐れ、自己主張を控え、仲間と合わせようとする緊張した人間関係のなかで学校生活を送っている児童・生徒が半数近くいることが分かる。高校生よりも、むしろ小・中学生でこの傾向が強い。

さて、人は信頼しあう仲間、家族、教師から認められることで自己効力感を高めることができる。仲間から認められることで、仲間集団への所属感を強め、集団での適切な役割を果たすことを学ぶことができる。学習場面でも仲間に教えること、逆に教えらることで知識を深めることができる。このためには、仲間・家族・教師に信頼感を抱くこと、親密な感情を抱くこと、心を開いて話すことが重要である。

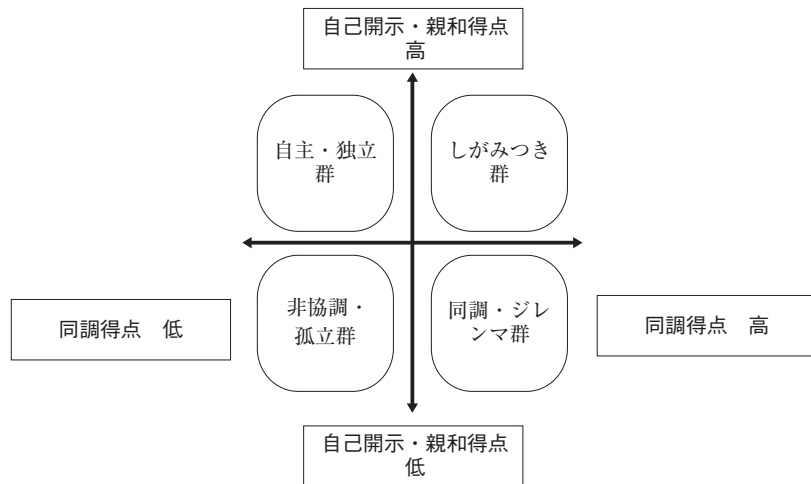


Figure 1 友人とのつき合い方の4つのタイプ

では、望ましい人間関係とはどのような関係であろうか。孔子の論語に「子曰く、君子は和して同ぜず。小人は同じて和せず」との一節がある。君子(聖人)は人との親密な関係を築くことができるが、周りの人に迎合するために、自分の信念や意見を変えることはしない。逆に小人(つまらない人)は、人に迎合し同調してしまうが、本当の意味で親密な関係が築けない。心を開いて親密な関係になることと、人に迎合して同調することとは違った次元での社会的スキルである。要するに友人に迎合して同調的に振る舞うことが、必ずしも心を開いて本心を語り合い、親密な関係を築くことにつながらない。

すでに、今川(2009)では、友人とのつき合い方について、小学4年生から中学3年生を対象にして、友人への自己開示、親和、葛藤、同調、支配に関する10項目を因子分析し、2因子を抽出した。①自己開示・親和因子と②同調・葛藤因子である。これをもとに項目数を加えて39項目にして、大学生を対象にした調査を実施した。友人とのつき合い方について得られたデータの因子分析を実施したところ、①自己開示・親和因子、②同調因子、③葛藤因子の3個を抽出した(今川, 2010)。小・中学生と大学生を対象とした前述の二つの研究からは、友人に心を開き、親密に交わることと、友人に迎合して同調的な行動をとることとは異なった次元であることが統計的に証明されている。ただ、これらの研究では、友人とのつき合い方だけに焦点を当てているために、学習面での満足度や担任教師・親などとの人間関係を包括的に把握できていなかった。

このために、本研究の目的は、まず、第一に今川(2009, 2010)の研究を踏まえて、自己開示・親和得点の軸と同調得点の軸から、友人とのつき合い方を分類することにある。Figure 1は友人とのつき合い方の4つのタイプを示したものである。

次に、友人とのつき合い方に関する先行研究からは、同調得点は中学生よりも小学生の方が高く、逆に、自己開示・親和得点は小学生よりも中学生の方が高くなると予想されるが、小学5年生と中学2年生の比較からこの点を検証する。

第三に、友人とのつき合い方の図をもとに、友人関係で問題を抱える児童・生徒を特定することと、学習面を含めた学校生活満足度、担任教師や養護教諭との関係についても把握することにある。

Ⅱ. 研究方法

1. 検査項目

今川(2010)で利用した項目をもとに、A小学校の教務主任の協力を得て、小学4～5年生でも分かりやすい文章表現に直し、漢字にはルビを付けた。作成した検査は「自分らしさを活かしてつき合う」と題した冊子である。作成した冊子は以下の5つの下位検査から構成されている。

- ①学校満足度の項目(「学校は楽しい」「学校の授業はよくわかる」「学校がすきである」「学校での勉強は楽しい」の4項目)……5段階評定
- ②友人とのつき合い方の項目(「6つの同調項

目」「6つの自己開示・親和項目」

「項目」については、Table 1を参照してほしい)……5段階評定

③父子関係の項目(「6つの同調項目」「5つの自己開示・親和項目」)

本研究では分析の対象から削除……5段階評定

④母子関係の項目(「6つの同調項目」「5つの自己開示・親和項目」)

本研究では分析の対象から削除……5段階評定

⑤児童・生徒を取り巻く人々とのパーソナルスペース(以後PSと略す)

(人物は同年齢の見知らぬ子・友人・父親・母親・担任教師・養護教諭)

調査協力者の個人名を記入することは求めなかったが、番号で調査協力者が特定できるようにした。

本研究で分析した検査は①友人とのつき合い方の項目と②学校満足度の項目、⑤児童・生徒を取り巻く人々(担任教師・養護教諭に限定)とのPSである。児童・生徒を取り巻く人々とのPSは、友人とのつき合い方で支援が必要な児童・生徒に支援できる人物を把握するために挿入した検査である。この検査は「話をしている場面を想像してシールを貼る問題」によって構成した。検査内容を以下に詳述する。この⑤のPS検査では「ここには、友だち・お父さん・お母さん・先生が描かれています。それぞれ違った人物とあなたが話をする場面を想像してください。そして、シールに描かれた人物はあなた自身だと思って、あなたがその中の人物と話をしている場面をつくってください。相手の人物を考えて、いつものように話をする位置に、あなた自身のシールをはってください」と説明し、自分自身と見立てたシールを貼る作業を求めた。

練習問題として、隣の学校の同じ学年の児童、又は生徒を挿入した。男子用と女子用、さらに小学5年生用と中学2年生用の4種類の検査を作成した。担任教師については、男性・女性の2種類を用意して、担任の教師が、女性の場合には女性の教師との会話距離を、男性の場合には男性の教師を選んで会話場面を作することを求めた。人物は小学5年生男女・中学2年生男女・40歳成人男女の身長をもとに

して、35分の1に縮小したイラストをもとに作成した。

2. 調査協力者

B市のC小学校5年生の3クラス(男子55名、女子46名:合計101名)

B市のD中学校2年生の3クラス(男子49名、女子42名:合計91名)

3. 実施方法と実施時期

予め、実施の要項を両校の校長・教頭に説明し、2010年10月に担任教師が児童・生徒に説明して実施した。検査に要する時間は約15分~30分であった。検査結果をまとめ、2011年1月に担任教師・校長・教頭を交えて検討会を行なった。

Ⅲ. 結果

1. 友人とのつき合い方(自己開示・親和得点と同調得点)

結果の分析はすべて統計解析パッケージ(IBM SPSS STATISTICS BASE 19)を利用した。調査で利用した友人とのつき合い方の12項目はTable 1に示した通りである。この12項目について、「とてもよく当てはまる」「少し当てはまる」「どちらとも言えない」「あまり当てはまらない」「全く当てはまらない」の5段階の評定を求めた。

友人項目の評定値を「とてもよく当てはまる」を5点、「少し当てはまる」を4点、「どちらとも言えない」を3点、「あまり当てはまらない」を2点、「全く当てはまらない」を1点として数値化して因子分析を実施した。Table 1は主因子法によりプロマックス回転をさせた後の因子負荷量を、友人とのつき合い方の項目について負荷量の高い項目の順に示したものである。第1因子は同調性の項目に負荷量が高く、第2因子は自己開示・親和性の項目に負荷量が高い。Cronbachの α 係数を算出し信頼性の指標にした。「同調項目」についてCronbachの α 係数は0.718、「自己開示・親和項目」の α 係数は0.696であった。

第1因子に負荷量が高い項目のうち、負の負荷量を示す3項目(逆転項目)については、得点を逆転

Table 1 友人関係に関する12項目の因子分析 (パターン行列)

内 容	第1因子	第2因子
4 言い争いにならないように、あまり自分の意見は主張しない	.74	.10
5 友達を失いたくないから、相手の意見にあわせようとする	.73	-.08
6 ケンカにならないように、友達にはできるだけ従うようにしている	.73	.08
2 ケンカになってもいいから、自分の意見をはっきり言うことがある	-.62	.00
3 正しいと思ったことには、友達と意見がちがっていても主張する	-.51	.07
1 友達と意見がちがう場合には、自分の意見をとおすことが多い	-.48	.16
8 困ったとき、友達に相談すると安心できる	.11	.85
9 友達には安心して甘えることができる	-.01	.71
7 私の友達には安心して、悩みを打ち明けることができる	.11	.71
11 仲の良い友達でも裏切ることがあるので信用できない	.07	-.55
10 仲の良い友達であっても、本当の気持ちは知られたくない	.22	-.44
12 友達には表面的な話をし、深くつき合わないようにしている	.21	-.40
第1因子との因子間相関		-.14

Table 2 友人関係に関する2つの尺度得点の平均値とS.D.

学 年	性 別	F1 (同調) 尺度得点 平均値 (S.D.)	F2 (自己開示) 尺度得点 平均値 (S.D.)
小学5年	男子 (n=55)	2.94(0.64)	3.28(0.65)
	女子 (n=46)	3.19(0.75)	3.18(0.68)
中学2年	男子 (n=49)	2.76(0.65)	3.49(0.68)
	女子 (n=42)	2.75(0.73)	3.88(0.90)
主効果 (学年) $F(1,188)$		9.66**	18.78***
主効果 (性別) $F(1,188)$		1.42	1.80
交互作用 $F(1,188)$		1.76	5.52*

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

させて6項目を加算して、F1 (同調) 尺度得点と名付けた。同様に第2因子に負荷量が高い6項目を加算して、F2 (自己開示・親和) 尺度得点と名付けた。F1 (同調) 尺度得点とF2 (自己開示・親和) 尺度得点のどちらも最低点は6点、最高点は30点である。

2. 友人に対する自己開示・親和得点と同調得点についての学年と性の比較

Table 2は友人とのつき合い方に関する2つの尺度得点の平均値とS.D.を示したものである。下段には2つの尺度得点について2要因 (学年・性別) の分散分析の結果を示したものである。学年・性別の主効果と交互作用のF値と確率を表示した。

Figure 2はF1 (同調) 尺度得点の学年・男女別平

均値を図示したものである。中学2年生よりも小学5年生の方が得点は高い。2要因の分散分析の結果、学年についての主効果は統計的に有意であった ($F(1,188)=9.66, p<0.01$)。F2 (自己開示・親和) 尺度得点を小学5年生と中学2年生の男女別で比較したのがFigure 3である。F2 (自己開示・親和) 尺度得点は中学2年生の方が小学5年生よりも高い。2要因の分散分析を実施した結果、学年についての主効果は統計的に有意であった ($F(1,188)=18.78, p<0.001$)。さらに交互作用についても統計的に有意であった ($F(1,188)=5.52, p<0.05$)。中学2年生の方が小学5年生よりも自己開示・親和得点が高く、女子では男子以上にこの傾向が顕著であった。

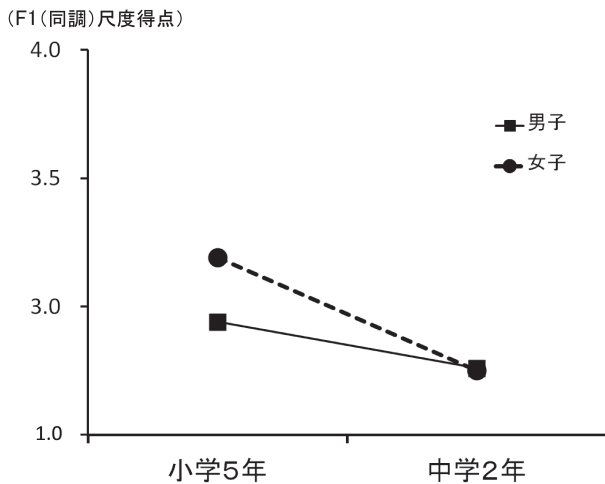


Figure 2 F1 (同調) 尺度得点の学年・男女別平均値

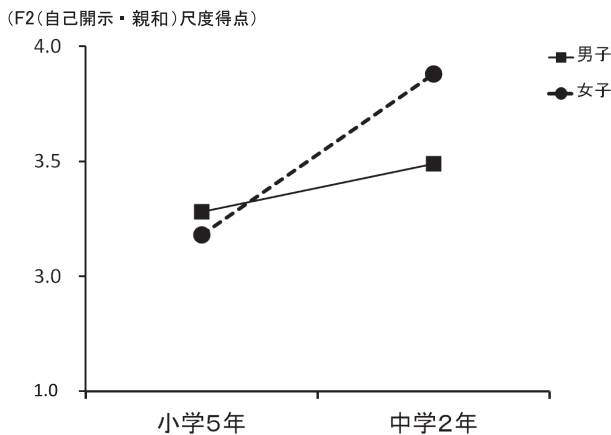


Figure 3 F2 (自己開示・親和) 尺度得点の学年・男女別平均値

3. つき合い方の4つのタイプと支援が必要な児童・生徒の特定

Figure 4-1～Figure 4-3、Figure 5-1～Figure 5-3 は、F1 (同調) 尺度得点 (以後略して同調得点) を横軸に、F2 (自己開示・親和) 尺度得点 (以後略して自己開示・親和得点) を縦軸にとり、個々の児童・生徒がどこに位置づけられるかを図示したものである。図中の縦軸の破線は同調得点を、横軸の破線は自己開示・親和得点の学年の平均値を示している。学年別に同調得点の平均値と自己開示・親和得点の平均値をつき合い方の4つのタイプに分類する基準とした。

Figure 1 は本研究のつき合い方の4つのタイプとその特徴を示している。自己開示・親和得点が高く、同調得点が低い場合には、(1)自主・独立群に相当する。友人とは仲良く親密な関係を築くことができる。その一方で自分の意見を持ち、論語の「君

子は和して同ぜず」の立場をとることができる。4つのタイプでは最も望ましい友人とのつき合い方になる。(2)自己開示・親和得点は高く、同調得点も高い場合にはしがみつき群に相当する。親密な関係の友人を求め、仲良く振る舞うことができる。ただし、自分から意見を主張することがなく、争いを避け、嫌われないように振る舞う。同調得点が極端に高すぎる場合には、ストレスを抱えている場合があるため、注意を要する。(3)自己開示・親和性が低く、同調得点が低い場合は、非協調・孤立群に相当する。心を閉ざし、友人と親密な関係を築けず、仲間集団で行動することを回避し、わが道を行くタイプである。(4)自己開示・親和性が低く、同調得点が高い場合は、同調・ジレンマ群に相当する。心を開き親密な関係を築くことができず、仲間はずれを恐れ、表面的には同調するタイプである。自分の欲求を抑制して、表面的には仲良くしているような態度をとるため、精神的なストレスが4群中では最も高い。論語の「小人は同じて和せず」に相当する。

同調得点が低い、又は高いケース、自己開示・親和得点が低いケースを発見するために、個人の得点をZ得点に変換し、 ± 1.5 点を基準にした。

学校満足度得点については、「学校は楽しい」「学校の授業はよく分かる」「学校がすきである」「学校での勉強は楽しい」の4項目について、5段階の評定値を加算した。学校満足度得点は最低4点～最高20点である。特に学校満足度得点が低いケースを発見し解釈に利用するために、Z得点に変換して、 -1.5 点以下のケースを特定した。

担任教師・養護教諭とのPSについては、測定値を35倍して実測値(cm)に近づけた。PSの平均値は友人との距離が最も接近している。次いで母親⇒父親⇒担任教師・養護教諭の順で離れていた。児童・生徒を取り巻く人物として、特に離れているケースを発見するために、PSの距離もZ得点に変換して、 $+1.5$ 点以上を基準にした。

Figure 4-1 について、自己開示・親和得点が低いケースを特定すると、女子33番・女子39番・女子38番が該当する。女子39番と33番は友人との親密な関係を築くことができず、仲間はずれを恐れ、表面的には同調しているために精神的なストレスを抱えている同調ジレンマ群に相当し、支援が必要な

児童である。女子の38番は仲間と集団で活動することを回避し、勝手な行動する非協調・孤立群に相当し、支援が必要な児童である。このクラスの男子は女子よりも仲の良いグループを作っている。一方、女子グループは仲間はずれを恐れて相手に合わせる行動が目立つ。女子34番は担任教師とのPSが離れ、学校満足度も低く、担任教師に馴染めず、学校にも満足していないことから、支援を必要としている。

Figure 4-2についても同様に、自己開示・親和得点が低いのは、女子35番と男子10番であり、同調ジレンマ群に相当する。男子19番が非協調・孤立群に相当して、支援を必要とする児童である。男子1番は担任教師とのPSが離れているが、学校満足度はそれほど低くはなく、友人とのつき合い方も問題がない。担任教師とは合わないがそれなりに友人とのつき合い方を軸に満足した学校生活を送っていると考えられる。学校満足度得点が低いのは女子36番、女子42番、女子44番であった。

Figure 4-3では、自己開示・親和得点が低いのは男子9番で、同調ジレンマ群に相当し、女子39番と男子5番は非協調・孤立群に相当し、それぞれ支援

が必要な児童である。男子4番は同調得点が低く、学校満足度も、担任教師とのPSも離れ、非協調・孤立群に相当していた。女子の34番は担任教師とのPSが離れ、非協調・孤立群に相当していた。

中学生の友人とのつき合い方についても、自己開示・親和得点が低いケースをまず特定すると、Figure 5-1では、女子の1番・男子34番・女子7番・女子9番が同調ジレンマ群に相当し、支援が必要な生徒である。学校満足度が低いのは女子の1番と男子36番・男子38番である。担任教師とのPSのZ得点が1.5高い生徒はいなかった。ただし、養護教諭とのPSが離れている生徒が男子の33番と男子の40番であった。

Figure 5-2では、自己開示・親和得点が低いケースは、男子42番であり非協調・孤立群に相当し、女

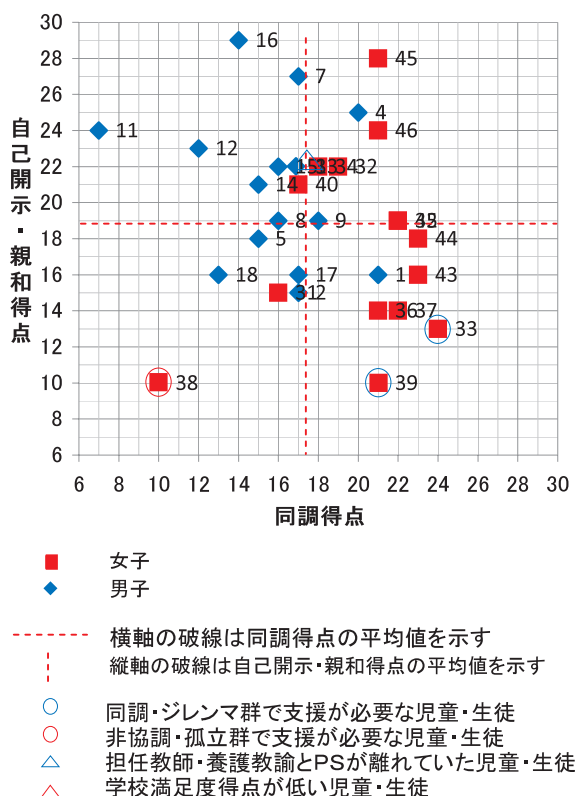


Figure 4-1 小学5年1組の友人とのつき合い方

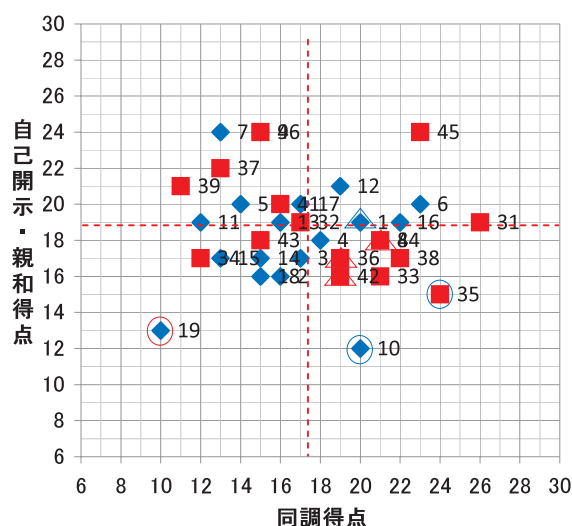


Figure 4-2 小学5年2組の友人とのつき合い方

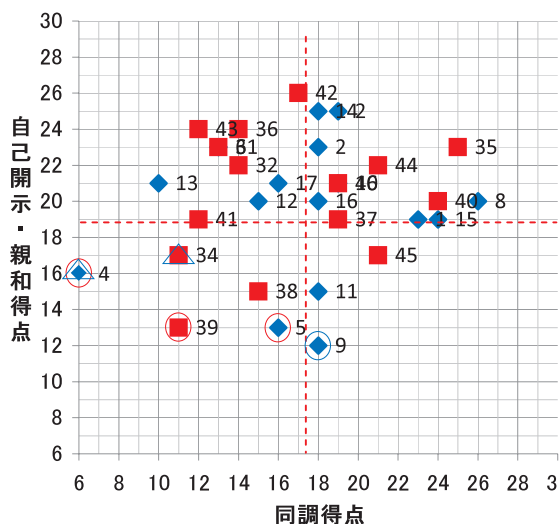


Figure 4-3 小学5年3組の友人とのつき合い方

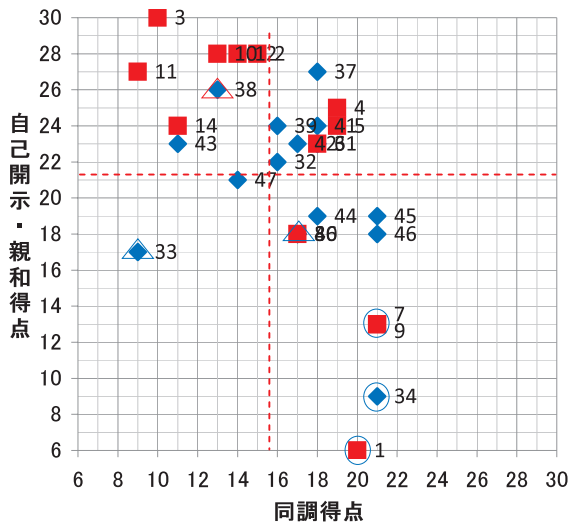


Figure 5-1 中学2年1組の友人とのつき合い方

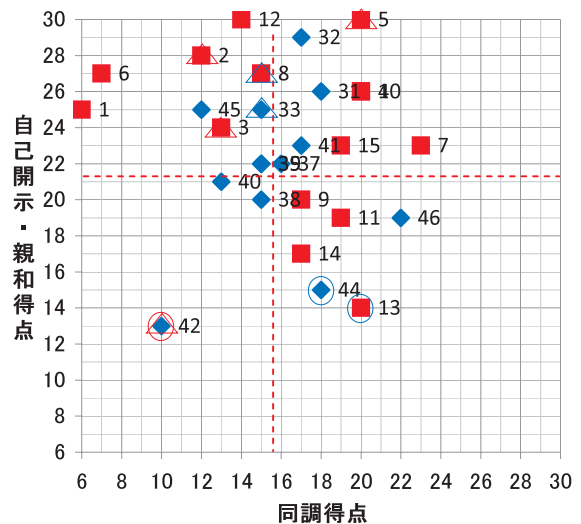


Figure 5-2 中学2年2組の友人とのつき合い方

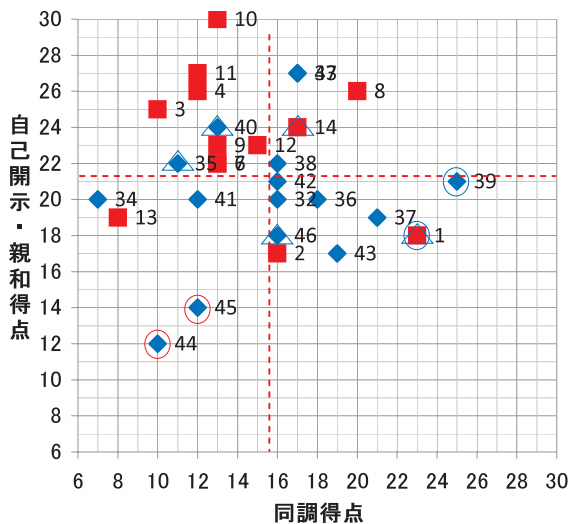


Figure 5-3 中学2年3組の友人とのつき合い方

子13番・男子44番は同調ジレンマ群に相当していた。それぞれ支援を必要とする生徒である。学校満足度が低いのは男子42番と女子2番・女子5番・女子3番であるが、担任教師とのPSが1.5点以上離れている生徒はいなかった。しかし、養護教諭とのPSが離れていた生徒は女子の8番と男子の33番であった。これらの生徒は自主・独立群に相当した。

Figure 5-3では、自己開示・親和得点が高いのは、男子44番と男子45番であり、非協調・孤立群に相当し、支援を要する生徒である。同調得点が高いのは男子の39番と女子の1番であり、いずれも同調ジレンマ群に相当する。学校満足度が低いのは男子35番である。担任教師とのPSが離れているのは、男子35番・男子40番・男子46番・男子45番と女

子14番である。友人とのつき合い方では問題を抱えていない生徒のうち、担任教師とのPSが1.5点以上離れている生徒が5名も含まれていた。担任教師に強い反発を抱く男子生徒と女子生徒がこのクラスでは多いことが分かる。女子14番と男子35番は養護教諭とのPSも離れていた。しかも、男子35番は学校満足度も低く、担任教師・養護教諭との確執が学校満足度の低さに関係すると読み取れる。

IV. 考察及び今後の問題

大学生をもとにした項目から、小学生でも回答しやすい表現にして作成した「自分らしさを活かしてつき合う」について、小学5年生と中学2年生に実施した。友人とのつき合い方の「自己開示・親和項目」と「同調項目」について、Cronbachの α 係数を算出し信頼性の指標にしたが、「同調項目」の α 計数は0.718、「自己開示・親和項目」は0.696であり、一応目的とした内容を測定していると考えることができる。

つき合い方についての2要因分散分析の結果から、友人に対する自己開示・親和得点は中学2年生が小学5年生よりも高く、女子の方がその傾向は顕著であった。学年が上がるほど、友人とのつき合い方はより親密になると報告する先行研究の結果と一致する。同調得点については、中学2年生は小学5年生よりも男子・女子共に低くなっていた。以上から、中学生の方が、自分の意見や主張を大切にしつつ、

次第に親密な関係を築いていることが分かる。

自己開示・親和得点、同調得点、学校満足度得点、担任教師・養護教諭とのPSについて、それぞれのZ得点をもとに、自己開示・親和得点は-1.5点以下、同調得点は±1.5点、学校満足度得点は-1.5点以下、担任教師・養護教諭とのPSは+1.5点以上を基準にして、対象となる児童・生徒を特定して図の中に印をつけた。

小学生については、自己開示・親和得点が低く、同調得点が低い児童はクラスに2~4人いた。学校満足度得点が低い児童5人のうちで担任教師とPSが離れている児童が2名いた。小学校では全ての教科を担当する担任教師との関係が悪いと、学校満足度にも影響しやすいと推測できる。

一方、中学校でも、友人とのつき合い方で自己開示・親和得点が低く、支援が必要な生徒はクラスに2~4人はいた。Figure 5-2では、学校満足度得点が低い生徒がクラスに3人いたが、友人とは親密な関係を保ち、担任教師とのPSも離れていなかった。おそらく学習面や生活面で問題を抱えていると推察される。さらに、Figure 5-3では担任教師とPSが離れたていた5人の生徒の学校満足度は低くない。このクラスでは、担任教師と心が離れている生徒でも学校生活は楽しんでいると言える。

クラス別に図示した結果について、支援が必要な児童・生徒について、担任教師と話し合いをした。教師から日頃の態度とほぼ合致するとの意見を得た。しかし、Figure 5-3の男子45番は学級委員を務め、非協調・孤立群に該当するとの結果に教師から異論が出された。教師の目と検査結果の不一致については、担任教師が気づかないのか、項目の問題か、男子生徒が回答を故意に歪めたのかまでは判定できなかった。中学校の養護教諭とPSが離れている生徒が多い点を検討会で問題にしたところ、この中学校の養護教諭は生徒にとっても厳しく、実態を反映しているとの説明を受けた。

最後に本研究は小学5年生と中学2年生を対象に実施して、それぞれの尺度をZ得点に変換して±1.5点を支援が必要と思われる基準の判断にしたが、支援の程度を広げるとしたらどうするのか、さらに分かりやすく図示する工夫が求められる。

さらに、大村・大竹・松見(2007)が提唱するよ

うな学校適応アセスメントのモデル等を参考に包括的・理論的な視点が求められる。この点は今後の課題である。

引用文献

- American School Counselor Association 2003 The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs. Alexandria, VA: American School Counselor Association Press. 中野良顕訳 2004 スクール・カウンセリングの国家モデル - 米国の開発型プログラムの枠組み 学文社
- Benesse 教育研究開発センター 2005 第1回子ども生活実態基本調査報告書(小学生・中学生・高校生を対象に) ベネッセ株式会社
- Benesse 教育研究開発センター 2010 第2回子ども生活実態基本調査報告書(小学4年~高2生を対象に) ベネッセ株式会社
- Campbell, C. A., &Dahir, C. A. 1997 Sharing the vision: The national standards for school counseling programs. Alexandria, VA: American School Counselor Association Press. 中野良顕訳 2000 スクール・カウンセリング・スタンダード - アメリカのスクール・カウンセリング・プログラム国家基準 - 図書文化社
- 学校心理士資格認定委員会 2008 第3章 学校心理学の領域と学習課題およびキーワード 学校心理学ガイドブック 風間書房
- 今川峰子 2003 デラウェア州の教育行政とスクールカウンセラー アメリカのスクールサイコロジストの働きーデラウェア州での学校視察からー資格連合「学校心理士」資格認定運営機構学校心理士資格認定委員会 16-27
- 今川峰子 2009 交友関係のタイプを診断するテスト開発の試みー会話時のパーソナルスペースと感情の測定を利用してー 中部大学現代教育学部紀要 1, 105-117
- 今川峰子 2010 大学生の親友・両親との関係と会話時のパーソナルスペースの関連につて 中部大学現代教育学部紀要 2, 35-47
- 今川峰子 2011 日本の学校で必要とされる心理教育的援助の専門家とはーアメリカ合衆国・香港・台湾の比較を通してー 中部大学現代教育学部紀要 3, 31-42
- 石隈利紀 1999 学校心理学ー教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的支援 誠信書房

- 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, 23-31
- 國分康孝・國分久子・片野智治・岡田弘・加勇田修士・吉田隆江 2000 エンカウンターとは何か—教師が学校で生かすために 図書文化社
- 松井豊 1990 友人とのつき合い方の機能。齊藤耕二・菊池章夫(編著) 社会化の心理学ハンドブック 川島書店 283-296。
- 内閣府政策統括官(総合企画調整担当)付青少年調査担当編 2001 第2回青少年の生活と意識に関する基本調査 財務省印刷局
- 内閣府政策統括官 共生社会政策担当編 2007 低年齢少年の生活と意識に関する調査 財務省印刷局
- 日本教育心理学会 1996 スクールサイコロジストとは—学校心理学に基づくスクールカウンセラー— 日本教育心理学会リーフレット
- 落合良行・佐藤有耕 1996 青年期における友達とのつきあい方の発達的变化 教育心理学研究 44, 55-65.

- Perry, K. E. & Weinstein, R. S., 1998 The social context of early schooling and children's school adjustment. Educational Psychology, 33, 177-194
- 竹村和久・高木修 1988 “いじめ”現象に関わる心理的要因—逸脱者に対する拒否的態度と多数派に対する同調傾性— 教育心理学研究 36, 57-62.
- 戸ヶ崎泰子・秋山香澄・嶋田洋徳・坂野雄二 1997 小学生用学校不適応感尺度開発の試み ヒューマンサイエンスリサーチ 6, 207-220
- 上野行良・上瀬由美子・松井豊・福富護 1994 青年期の交友関係における同調と心理的距離 教育心理学研究 42, 21-28.

謝辞

本研究の実施にあたりご協力いただいた小学校・中学校の先生方、児童・生徒のみなさん、そして校長先生に深く感謝いたします。なお、本研究は科学研費補助金・基盤研究(C)(No. 22530727、研究代表者 今川峰子)の補助を受けて実施されたものである。

受付日 2011年9月30日

受理日 2011年11月21日

Abstract

This study identified pupils and students who need support in terms of their relationships with friends, while also determining their score of school satisfaction and relationships with their homeroom teachers and school nurses. There were 101 children in their fifth year of elementary school that cooperated with the survey, as did 91 students in their second year of middle school. As a result of a factor analysis on 12 items dealing with their relationships with friends, a self-disclosure/intimateness factor and a conformity factor were selected. The scores for self-disclosure/intimateness towards friends was higher with the middle school students than with the elementary school children, whereas on the other hand the scores for conformity was lower for the middle school students than for the elementary school children. The results of a variance analysis were statistically significant for the main effects by school year. How the children interacted was graphed for each class by putting the scores for self-disclosure/intimateness on the vertical axis and the scores for conformity on the horizontal axis. Children and students who need assistance were identified by converting the individual scores for self-disclosure/intimateness, conformity, school satisfaction, and personal space into a Z score. There were about three to five children and students identified as needing assistance in each class.