

支援が必要なクラスと児童生徒への介入

今川 峰子

Classroom Intervention and Intervention for Children and Students who need Support

IMAGAWA Mineko

要 約

本研究は支援が必要な児童・生徒をアセスメントして、教育現場に速やかにフィードバックし、介入への道筋を探るために1学期末の7月に検査を実施し、翌年の2月に再検査して変化を把握したものである。今川・三島(2012, 2013)の12の指標を利用した。調査協力者はA小学校の4クラス117名とB中学校の3クラス105名であった。12の指標について、クラス要因と実施時期について分散分析を実施したところ、小学校ではクラス要因の主効果と実施時期の主効果が共に統計的に有意であった指標は「学校満足度」「担任教師パーソナルスペース」「養護教諭パーソナルスペース」の3つであった。中学校ではクラス要因の主効果のみが「母親同調得点」「養護教諭パーソナルスペース」の2つの指標で認められた。小学校では12の指標から学級経営が困難なクラスを学年全体で支援しようとしたが、様々な問題が起きて3つの指標は逆に低下してしまった。

キーワード：アセスメント 学校経営 介入 学校満足度 担任教師パーソナルスペース

問題と目的

日本では、集団での学習形態を取り入れ、グループでの学び学習が多い。この集団学習の方法は、グループの考え方や意見を集約して分かりやすく説明する能力を養うことができ、他のグループの異なった課題解決の方法に気づくことで、学習教材を多面的に理解できるメリットがある。そして授業以外にも、給食、掃除、教材の準備、動植物の飼育等で集団行動の大切さを教えている。中央教育審議会義務教育特別部会(2005)は、優れた教師像の3つの要素として、①教職への強い情熱(仕事への誇り・子どもへの愛情)、②教師力(子ども理解力、指導力、学級づくりなど)、そして③総合的な人間力を挙げ、この中に学級づくりの重要性を挙げている。

しかし、近年、少子化・核家族化・地域の希薄化などの社会的変化を背景に、家庭の教育力が低下し、教師の指示に従えない、集団で行動できない、勝手に振る舞う、キレやすい子が目立ってきている。いじめ、不登校、学級づくりの困難な実態が浮かび上がり、河村(2004, 2007)は学級崩壊の実態と学級崩壊に至りやすい教師の指導(管理型となれあい型)を紹介する。仲間と協調すること、集団行動がとれることに価値を置いた教育方法の意義は論ずるまでもないが、それが時としてマイナスに働くことがある。Benesse(2005, 2010)の子ども生活実態基本調査からは、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。

中学生から大学生を対象にして、友人との付き合い方を発達の視点から検討した落合・佐藤(1996)

* 中部大学現代教育学部

の研究では、「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」など同調的な項目は中学生が最も高く、高校、大学と学年が上がるに従って低くなる。一方、「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」など防衛的な項目は男女共に中学生が高く、高校、大学では低くなり、成長・発達に伴い友人には自己開示的になる。

周囲との和を重んずる日本の文化的・社会的風土を背景に、日本の子どもは同調的に振る舞い、暗に自己主張を抑えるために、「よい子」として過剰適応的な性格が形成されやすい(遠藤, 1995; 榎本, 1995)。他者志向的な「よい子」が危ないと指摘される根拠を検討した桑山(2003)はP-F studyを利用して、欲求不満事態での aggression に対する方略に着目して検討している。過剰適応傾向の高い人の方が低い人よりも aggression を外に向ける反応は少なく、自分に向ける、あるいはどこにも向けない反応が多いことを指摘する。ただ、日本の文化的・社会的要因が間接的に作用することは否めないが、児童・生徒の他者志向的自己を形成する直接的要因は、日本の学校現場における教師の学級づくりや友人関係にあり、この点をまず検討する必要がある。

学校現場で非適応とみなされる過剰適応を検討した一連の研究がある。よい子が危ないと指摘されることについて、石津・安保(2008)は過剰適応を臨床的視点ではなくて、実証的に検討している。同調的傾向が強い中学生を対象にして検討したが、結果は過剰適応的であることが非適応的であるとは言い難いものであった。しかし、石津ら(2009)は、幼少期の気質と養育態度により形成された性格特性としての「自己不全感」「自己抑制」は、友人との関係にマイナスに作用するが、他者志向的で適応方略とみなせるような過剰適応は、むしろ他者配慮や人に良く思われたい欲求につながるために、友人関係で適応的に働くと言う。よい子が危ないとの指摘については、気質と親子関係により培われた「自己不全感」「自己抑制」が友人関係にマイナスに作用する場合に限られることになる。

友人関係を含めた学校不適応感について、戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野(1997)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への

関わり方に対する児童自身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のことを示す」と定義し、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。PerryとWeinstein(1998)は、学業的機能、社会的機能、行動的機能の3つを挙げている。学業的機能は学習スキルや成績、そして学習への動機づけが含まれる。社会的機能とは、仲間の中で人気があるか、仲間や教師と良い人間関係を築いているかを含む。行動的機能とは感情や注意の自己制御やルールを守り、向社会的行動がとれることを言う。

石隈(1999, 2007)は学校適応のための心理教育的援助は①学業面、②人格形成・社会性、③進路面、④健康面と包括的視点を挙げる。大対・大竹・松見(2007)は学校適応アセスメントのための3水準モデルを提唱する。PerryとWeinstein(1998)を参考にして、学校適応のための水準1は育った家庭環境、物理的環境などによって行動的機能は培われ、子どもの感情統制、気分状態に影響する。このため、入学後の学校生活でのトラブル・反社会的行動、又は仲間とうまく協調できるなどの向社会的行動に関係する。水準2では、水準1の行動的機能を基盤として、学校生活での学業場面や友人関係で、教師や仲間から受ける強化に左右され、学業意欲が高まるのか、又は学業不振になるのか、仲間の人気者になるのか、孤立するのかに影響する。水準3では最終的に水準2の学業場面、友人関係場面、教師との関係を反映した学校における満足感・達成感・不安感・孤立感を包括的にアセスメントするモデルである。

大対ら(2007)の3水準モデルは、子どもの生得的な気質・親子関係・家庭環境等で培われる行動機能を基盤に、学校入学後の友人関係や教師との相互作用による影響を含めた学校適応度をダイナミックにアセスメントするモデルを提唱した意義は大きい。ただ、学校適応といっても、現実には荒れた学校、進学校、普通科高校など学校環境の違いにより、簡単に研究者自身が設定した基準でアセスメントできないことが多い。児童・生徒自身が所属する学校環境に合うか、又は合わないかは内的基準として把握すべきと大久保(2005)は指摘する。同様の指摘は久世敏雄・二宮克美・大野久(1985)の研究にも

認められる。大久保（2005）は、荒れていない学校の方が困難校よりも友人関係は希薄であったが、教師との関係は荒れていない方が良かったことを報告している。その上に教師との関係も児童・生徒個人にとって合う先生、合わない先生は、それぞれ異なる場合がある。

すべての子どもに共通する絶対的な学校適応の基準は存在しない。ただ、多くの児童・生徒から慕われる教師はいる。そして、教師や友人と安定した信頼関係を築くことで、楽しい学校生活を送ることができる。その基盤には家族の支えがあり、日常生活が安定していることが前提条件になる。

ところが、児童・生徒個人にとって、安定した満足できる状態が常に継続するわけではない。クラスが変わり、友人関係が変化し、担任教師が変わり、学習内容が難しくなることで、何らかの変化が生ずる。学校での満足感、学校現場の教師の努力・管理職のリーダーシップ・親子の関係などにより変動する。このため、可能な限りアセスメントする学校現場の現状を把握し、この結果を速やかに学校現場にフィードバックしつつ研究を進めることが求められる。特に友人関係で問題を抱えている、学業面を含めた学校生活に満足感が低い児童・生徒については、誰が援助するのが相応しいかの情報を速やかに学校現場にフィードバックできる研究が求められている。

今川（2009, 2010）と今川・三島（2012a, 2012b）は友人・父親・母親・担任教師・養護教諭とのパーソナルスペース（以後 PS とする）を援助に適した人物を選ぶために利用している。1960 年代～1980 年代にかけて PS は盛んに研究されてきた。Sommer（1969/1972）は人間の身体を直接とりまく見えないバブルのような空間領域を PS と名づけ、この PS に侵入されると人は不快感を抱き、それを回避するために遠ざかる行動が喚起される。親密な相手とは PS を縮小し、結果として接近した距離でコミュニケーションをすることになる。接近した距離でコミュニケーションをすると相手に好意的態度を表すことになる。男性は立ち話でも座っている場合でも、好意を抱く相手には接近した距離で会話するが、女性は好きな女性との距離が最も接近している（Mehrabian, 1969）。Hall（1966/1970）は、

4つのコミュニケーションの距離帯を紹介し、親密な相手ほど接近した距離帯で会話すると述べている。

PS を測定するには3つの方法が利用されている。①シミュレーション法はシールや人形などを置くことで相手との距離を推測する方法である。その他に、②実験的方法や③フィールド法（自然観察法）により測定されてきている。最も多く利用される方法は、①シミュレーション法であり、接近した会話距離は好意・友情・魅力と関係しているという（Altman, 1975; Sunderstrom & Altman, 1976）。シミュレーション法は実際の PS を反映しないとの批判もあるが、十分親密さの程度を測定できることを支持している（Leventhal, Matturro & Schanerman, 1978; Knowles, 1980）。実験的方法でも親友や友だちには接近した距離をとるとの研究は多い（Aiello & Cooper, 1972; Allgeier & Byrne, 1973; 青野, 1979; Mehrabian & Diamond, 1971; 渋谷, 1990; Aiello, 1991）。Hayduck（1983）と Aiello（1991）は多くの研究をレビューし、PS を規定する年齢・性・社会的地位などの要因を挙げているが、基本的には好意的な相手、親密な相手になるほど接近した距離でコミュニケーションすることは広く支持できるという。

12 の指標から構成した今川ら（2012b）は包括的アセスメントを実施し、小学生についてクラス内の個々人を速やかに学校にフィードバックした。特に友人自己開示・親和得点が低く、孤立・非協調群に相当する児童は、現場の教員による評価が一致していた。さらに、この 12 の指標のうち、学校満足度・友人関係・担任教師 PS から学級全体の状況が把握できることを確認することができた。

本研究では今川ら（2013）の「自分らしさを活かしてつき合う」と題したアセスメント検査を利用して、①学校満足度、②友人自己開示・親和得点、③友人同調得点、④父親自己開示・親和得点、⑤父親同調得点、⑥母親自己開示・親和得点、⑦母親同調得点、⑧友人 PS、⑨父親 PS、⑩母親 PS、⑪担任教師 PS、⑫養護教諭 PS の 12 の指標を基に、第一に特に支援が必要な児童・生徒の特定をすること、第二に学級の状況を担任教師と校長や学年主任にフィードバックして学級運営に役立てることを目指

した。6月下旬～7月初旬にアセスメントを実施し、3学期の中旬に再度検査を実施して、その変化を把握した。

方 法

1. 調査項目

今川ら（2013）が作成したアセスメント検査を利用した。その内容は以下の通りである。

- (1) 学校満足度：「学校は楽しい」「学校の授業はよく分かる」「学校の行事や体験活動に参加するのは楽しい」「学校での勉強は楽しい」「学校に行きたくないことがある（逆転項目）」の5項目（Table 1には項目と因子分析の結果を表示）である。調査協力者には、次の質問を読んで当てはまる数字に○印をつけてくださいと教示して、「とてもよく当てはまる」「少し当てはまる」「あまり当ては

まらない」「全く当てはまらない」の4段階に評定することを求めた。この5項目の信頼性係数（Cronbachの α 係数）は0.767である。逆転項目は得点を逆転させて5項目を加算し、本研究の①学校満足度得点として利用した。

- (2) 友人関係：あなたがクラスの友だちと話をしている時を思いうかべてください。そして、次の質問を読んで当てはまる数字に○印をつけてくださいと教示して、学校満足度の項目と同様に4段階に評定することを求めた。友人関係の項目と因子分析の結果をTable 2に示した。第1因子は自己開示・親和項目に負荷量が高く、逆転項目は得点を逆転させて6項目を加算し、②友人自己開示・親和得点とした。第2因子は同調項目に負荷量が高く、③友人同調得点として利用した。自己開示・親和項目についてのCronbachの α 係数は0.750であり、同調項目のCronbachの α 係数は

Table 1 学校満足度項目の因子分析結果

項 目	第1因子
学校は楽しい	.807
学校の授業はよくわかる	.680
学校の行事や体験活動に参加するのは楽しい	.674
学校での勉強は楽しい	.628
学校に行きたくないことがある（逆転項目）	-.439

Table 2 友人関係の項目の因子分析結果

項 目	第1因子	第2因子
(8) 困ったとき友達に相談すると安心できる	.783	-.119
(7) 仲のよい友だちに相談すると安心できる	.780	-.077
(9) 友だちには安心して、甘えることができる	.696	-.048
(11) 仲のよい友だちでも、裏切ることあるかもしれないので信用できない（逆転項目）	-.601	.107
(12) 友だちとは表面的な話をして、深くつき合わないようになっている（逆転項目）	-.566	.075
(10) 仲の良い友だちであっても、本当の気持ちは知られたくない（逆転項目）	-.542	.212
(6) ケンカにならないように、友だちにはできるだけ従うようになっている	-.178	.664
(5) 友だちを失いたくないから、相手の意見にあわせようとする	-.130	.647
(4) 言い争いにならないように、あまり自分の意見を主張しないことが多い	-.074	.610
(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多い（逆転項目）	-.057	-.597
(1) 友だち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（逆転項目）	.167	-.557
(3) 正しいと思ったことは、友だちと意見がちがっていても主張することが多い（逆転項目）	.073	-.520
第1因子との因子相関		-.151

0.648 である。

- (3) 父子関係：友人関係の質問と同様に、あなたがお父さんと話をしている時を思いうかべてくださいと教示して、4段階の評定を求めた。項目は Table 3 に示した通りであり、友人関係同様に2つの因子に分けた項目ごとに④父親自己開示・親和得点、⑤父親同調得点として利用した。自己開示・親和項目の Cronbach の α 係数は 0.801 であ

り、同調項目の Cronbach の α 係数は 0.703 である。

- (4) 母子関係：あなたがお母さんと話をしている時を思いうかべてくださいと教示して、4段階の評定を求めた。項目と因子分析の結果を Table 4 に示した。父親と同様に⑥母親自己開示・親和得点と⑦母親同調得点として利用した。自己開示・親和項目の Cronbach の α 係数は 0.794 であり。同

Table 3 父親項目の因子分析結果

項 目	第 1 因子	第 2 因子
(7) 父親には安心して悩みをうちあけることができる	.816	.085
(8) どんなことでも、父親に相談すると安心できる	.798	.131
(9) 父親はいつも信頼できる大切な人である	.649	.108
(10) 父親であっても、自分の本当の気持ちは知られたくない (逆転項目)	-.557	.056
(11) 父親であっても、自分のプライバシーまでは立ち入られたくない (逆転項目)	-.508	.006
(12) これまで父親に甘えたことがない (逆転項目)	-.484	.047
(5) 意見がちがうときには、父親に合わせるようにしている	.149	.629
(6) 言い争いにならないように、あまり自分の意見を言わない	-.076	.627
(4) 父親と意見がちがうときには、自分の意見は言わないことが多い	-.087	.620
(3) 父親と意見がちがうときは、自分の意見をとおすことが多い (逆転項目)	-.052	-.585
(1) 父親 父親であっても、譲れないことはしっかり主張することがある (逆転項目)	.018	-.581
(2) 父親 自分の意見をとおそうするために、父親と言い争うことがある (逆転項目)	-.211	-.498
第 1 因子との相関		.072

Table 4 母親項目の因子分析結果

項 目	第 1 因子	第 2 因子
(8) どんなことでも、母親に相談すると安心できる	.824	.109
(7) 母親には安心して悩みをうちあけることができる	.785	.086
(9) 母親はいつも信頼できる大切な人である	.681	.168
(10) 母親であっても、自分の本当の気持ちは知られたくない (逆転項目)	-.541	.064
(11) 母親であっても、自分のプライバシーまでは立ち入られたくない (逆転項目)	-.515	.008
(12) これまで母親に甘えたことがない (逆転項目)	-.422	.047
(6) 言い争いにならないように、あまり自分の意見を言わない	-.087	.661
(5) 意見がちがうときには、母親に合わせるようにしている	.074	.625
(4) 母親と意見がちがうときには、自分の意見を言わないことが多い	-.117	.596
(1) 母親であっても、譲れないことはしっかり主張することがある (逆転項目)	-.039	-.594
(3) 母親と意見がちがうときは、自分の意見をとおすことが多い (逆転項目)	-.130	-.540
(2) 自分の意見をとおそうするために、母親と言い争うことがある (逆転項目)	-.175	-.528
第 1 因子との因子間相関		.073

調項目の Cronbach の α 係数は 0.761 である。

- (5) 友人 PS・父親 PS・母親 PS・担任教師 PS・養護教諭 PS：小学 5 年生の友人（同性）は同年の男子と女子の平均身長を 35 分の 1 に縮小したものを使用した。自分自身と見立てた人物シールを貼付して会話場面を作るように教示した。中学 2 年生の友人（同性）は、同年の男女の身長を 35 分の 1 に縮小したものを利用した。アセスメント検査は、男女の小学生用冊子と男女の中学生用冊子、合計 4 種類と、人物シールも 4 種類を用意した。この検査には、人物との会話場面作成の例として、今川（2010）で測定した隣の学校の知らない小学生（中学生）の 35 分の 1 のイラストが挿入されている。

2. 調査協力者

P 小学校の 5 年生 4 クラスと Q 中学校の 2 年生の 3 クラスであったが、分析したのは 2 回の検査に協力した 222 名（小学生：男子 55 名、女子 62 名；中学生：男子 49 名、女子 56 名）である。

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、それを受けて第 1 回のアセスメントを 2012 年の 6～7 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。7 月末に検査結果を担任教師・校長にフィードバックして、支援が必要な児童・生徒と学級について話し合いを持った。2013 年 1 月に再度アセスメント検査を実施して 2013 年の 3 月に結果を学校にフィードバックした。

結 果

1. 小学校について

(1)学校満足度得点、(2)友人自己開示・親和得点、(3)友人同調得点、(4)父親自己開示・親和得点、(5)父親同調得点、(6)母親自己開示・親和得点、(7)母親同調得点、(8)友人 PS、(9)父親 PS、(10)母親 PS、(11)担任教師 PS、(12)養護教諭 PS の 12 の指標について、平均値と SD をクラス別、実施時期別に Table 5 に示した。12 の指標について、クラス要因と実施時期の 2 要因の分散分析を実施した。クラス要因の主効果

Table 5 小学生の12の指標に関する平均値とSD

実施時期	組		学校満足 度得点	友人同調 得点	友人自己開 示親和得点	父親同調 得点	父親自己開 示親和得点	母親同調 得点	母親自己開 示親和得点	実測友人 PS (cm)	実測父親 PS (cm)	実測母親 PS (cm)	実測担任教師PS (cm)	実測養護教諭PS (cm)
1 回 目 (7月)	A組	平均値	15.23	15.39	16.77	15.13	15.76	14.58	16.26	35.6	56.2	49.9	77.4	71.0
		SD	3.58	4.01	4.10	5.71	4.16	5.15	4.49	31.8	41.5	84.6	81.4	40.7
	B組	平均値	16.97	14.79	17.64	15.25	16.78	13.96	19.19	34.0	45.4	34.1	65.1	62.4
		SD	2.58	3.87	4.32	3.37	3.69	3.95	3.83	16.3	23.7	14.2	26.0	24.7
	C組	平均値	17.42	15.96	18.36	15.48	15.84	13.88	18.26	37.9	62.6	36.1	81.0	64.7
		SD	1.81	3.29	3.86	3.95	4.66	3.53	3.85	21.9	69.3	33.0	85.1	34.4
	D組	平均値	17.60	15.30	18.31	15.26	15.71	13.62	17.34	31.7	45.3	40.0	63.7	57.4
		SD	2.55	3.36	3.15	3.59	4.70	4.03	4.81	16.5	27.4	32.7	26.0	15.1
2 回 目 (2月)	A組	平均値	14.27	15.06	17.52	15.00	15.26	13.90	17.55	41.1	59.6	45.0	175.7	122.5
		SD	3.62	4.34	3.56	5.41	3.14	4.61	3.62	36.7	34.3	36.2	149.2	121.9
	B組	平均値	14.86	14.90	17.48	15.63	15.26	13.36	17.50	33.9	49.5	32.9	109.5	76.0
		SD	2.45	3.77	4.24	4.71	4.39	4.32	4.86	17.0	32.8	18.5	64.8	37.9
	C組	平均値	14.74	14.89	17.89	15.27	16.12	13.93	18.59	32.5	47.7	35.5	109.0	78.6
		SD	2.84	2.78	2.68	3.45	4.62	4.06	3.79	22.7	38.2	30.4	70.9	66.3
	D組	平均値	17.79	14.40	17.83	16.21	15.24	13.17	17.43	34.8	45.5	36.8	76.2	54.8
		SD	2.32	2.84	4.51	3.26	4.22	3.82	4.68	19.8	36.6	28.7	31.3	21.7
主効果 (組)			F(3,200) = 6.65***										F(3,200) = 4.05**	F(3,200) = 4.44**
主効果 (時期)			F(1,200) = 9.06**										F(1,200) = 15.56***	F(1,200) = 5.59**
交互作用			F(3,200) = 2.65*										F(3,200) = 2.51	F(3,200) = 2.09

*** $p < 0.001$ ** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

は、(1)学校満足度 ($F(3,200) = 6.65, p < 0.001$)、(11)担任教師 PS ($F(3,200) = 4.05, p < 0.01$) (12)養護教諭 PS ($F(1,200) = 4.44, p < 0.01$) の3つの指標が有意であった。実施時期の主効果についても(1)学校満足度 ($F(1,200) = 9.06, p < 0.01$)、(11)担任教師 PS ($F(1,200) = 15.56, p < 0.001$)、(12)養護教諭 PS ($F(1,200) = 5.59, p < 0.01$) の3つの指標が有意であった。交互作用は(1)学校満足度 ($F(3,200) = 2.65, p < 0.05$) のみが有意であった。

Figure 1 は(1)学校満足度得点を、Figure 2 は(11)担任教師 PS を、Figure 3 は(12)養護教諭 PS を実施時期とクラス別に比較したものである。(1)学校満足度は3クラス (A組・B組・C組) のすべてが第1回よりも第2回の方が低下したが、1クラス (D組) のみは逆に上がっていた。Figure 2 と Figure 3 からは、第1回と第2回の担任教師 PS が最も接近していたのがD組であり、次いでB組とC組で、最も離れてしまったのがA組であった。養護教諭 PS もD組→B組・C組→A組の順で離れていた。

第1回の検査で、A組は(1)学校満足度が低く (Zスコア <-1.5)、担任教師 PS が離れている児童 (Zスコア $>+1.5$) が多くいたために、担任教師と話し合ったところ担任自身の健康状態が悪いとの訴えがあった。このため、担任教師、学年主任と校長を交えて学級経営が困難になりはじめているA組の状態をどうするかの話し合いが持たれ、学年全体で援助することになった。しかし、同学年のB組でいじめが発生し、学校全体で取り組むこととなり、A組だけの援助ができなくなってしまったと2学期以降の経緯についての報告を受けた。

2. 中学校について

小学校と同様、12の指標について、平均値とSDを次ページのTable 6に示した。12の指標についてクラス要因と実施時期の2要因の分散分析を実施した。中学校の3組のうち、クラスの主効果が有意であった指標は、(6)母親同調得点 ($F(2,171) = 9.43, p < 0.01$) と(12)養護教諭 PS ($F(2,171) = 5.32, p < 0.05$) のみであった。G組は母親得点が特に低く、養護教諭 PS も離れていた。実施時期についての主効果は有意ではなかった。さらに交互作用についても統計的には有意ではなかった。

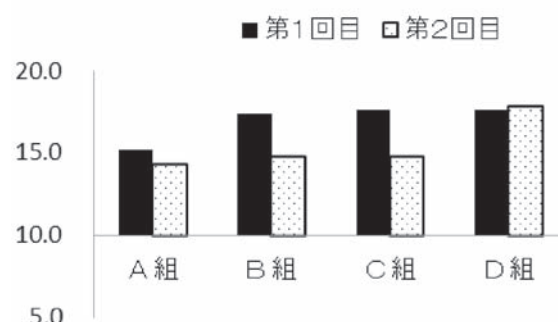


Fig. 1 学校満足度のクラス別比較

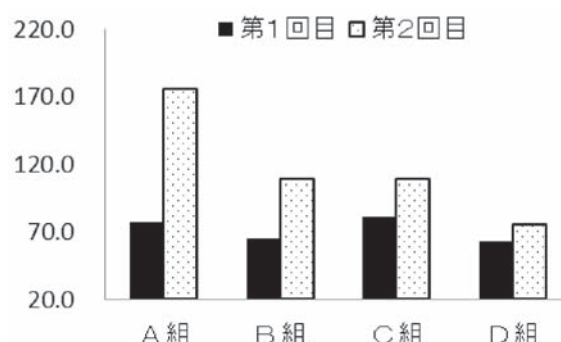


Fig. 2 担任教師 PS のクラス別比較

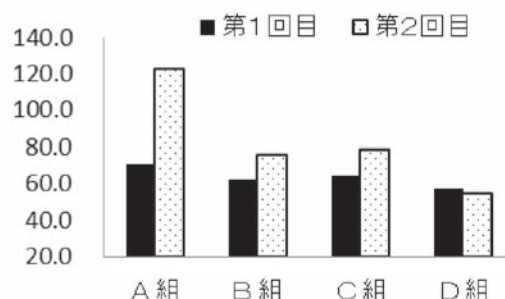


Fig. 3 養護教諭 PS のクラス別比較

Table 6 中学生の12の指標に関する平均値とSD

実施年月	組		学校満足 度得点	友人同調 得点	友人自己開 示親和得点	父親同調 得点	父親自己開 示親和得点	母親同調 得点	母親自己開 示親和得点	実測友人 PS (cm)	実測父親 PS (cm)	実測母親 PS (cm)	実測担任教師PS (cm)	実測養護教諭PS (cm)	
1 回 目 (7月)	E組	平均值	14.56	15.83	18.03	14.74	15.22	13.17	17.29	39.7	69.7	52.9	68.0	84.0	
		SD	2.71	3.14	4.05	4.32	4.25	3.90	5.03	27.9	53.5	46.5	24.6	38.9	
	F組	平均值	15.30	15.32	18.97	14.29	12.43	13.27	16.65	37.3	90.2	49.4	71.5	79.7	
		SD	2.97	3.41	3.66	4.59	4.24	3.72	3.76	16.9	92.8	24.3	38.9	39.9	
	G組	平均值	15.29	14.61	17.97	12.59	13.66	10.47	16.66	39.3	93.3	68.5	88.8	140.6	
		SD	3.15	2.81	4.46	5.85	4.78	3.56	4.50	30.6	61.1	40.4	69.7	114.6	
2 回 目 (3月)	E組	平均值	14.94	15.57	17.94	14.44	15.09	12.43	16.91	40.4	63.5	47.3	67.4	80.6	
		SD	2.22	3.06	4.43	4.54	4.03	3.78	4.00	30.1	41.5	38.0	30.8	42.5	
	F組	平均值	14.59	15.46	17.49	14.70	13.43	13.35	16.14	40.7	82.6	57.0	76.8	79.6	
		SD	2.97	3.32	2.74	3.73	4.07	3.61	4.14	31.5	89.1	57.5	56.8	75.4	
	G組	平均值	14.59	15.06	18.06	13.09	14.22	10.91	16.00	38.8	90.6	66.7	97.6	109.0	
		SD	2.66	3.09	4.06	4.86	4.35	3.68	4.42	20.7	63.1	44.3	97.5	99.2	
主効果 (組)								F(2,171) 9.43**						F(2,171) 5.32**	
主効果 (回)								F(1,171) 0.37						F(1,171) 0.53	
交互作用								F(2,171) 0.90						F(2,171) 0.88	
*** $p<0.001$								** $p<0.01$		* $p<0.05$					

*** $p<0.001$ ** $p<0.01$ * $p<0.05$

考 察

本研究では、新しい学年が始まり学級づくりが進行する時期にアセスメント検査を実施して、学校満足度・友人関係・親子関係・担任教師との関係から援助が必要な児童・生徒を特定して、担任教師に情報をフィードバックして援助に役立てることを目指した。小学生を対象にした今川ら (2012b, 2013) の研究からは、12の指標を利用して学級の荒れをアセスメントするためにこの点も留意して結果を担任教師と管理職にフィードバックした。小学校のA組では学級経営が困難な状態に陥りつつあるために、担任教師・学年主任・校長と話し合いを持ち、2学期から5年生全体でA組を支援することになった。3学期に再度アセスメント検査を実施して学年全体で支援の成果を検討することにしたが、D組を除いてすべて1学期末の状況よりも学校満足度、担任教師PS、養護教諭PSが悪くなっていた。A組の担任教師は健康上の理由から入院し、健康状態が良くなったために再度復帰したが学級経営は改善できなかった。A組の担任教師は2学期から学級のルールを厳しくして改善しようとしたが修復できなかったとの報告を受けた。又、B組ではいじめが発生し、学校全体で支援に当たることになり、学級全体のまとまりが悪くなってしまった。

中学生ではG組の母親同調得点が1学期末も3学期のアセスメント結果も低く、さらにこのG組の養護教諭PSが離れていた。要するにクラス要因の主効果は2つの指標に認められたが、小学校のように学校満足度と担任教師PSのクラス要因の主効果は有意ではなかった。さらに、1学期末と3学期のアセスメント結果については、クラス要因の主効果が認められた母親同調得点と養護教諭PSにも実施時期の主効果、さらに交互作用も有意ではなかった。すなわち12の指標すべてについて実施時期の主効果は統計的に有意ではなかった。中学校では教科担任制のため、授業担当の教師は教科によって異なる。このため、担任教師による学級経営の差が学校満足度に影響を及ぼすことにはならなかったと考えることができる。

今川ら (2013) では、小学校で学級経営が困難になったクラスでは、学校満足度得点のZスコアが-1.5以下の児童が多く、友人自己開示・親和得点も低く、担任教師PSのZスコアが1.5以上と教師と離れた児童数が多くなっていた。中学校では中学1年生と中学2年生の担任教師とのPSが最も離れていたが、中学3年生には接近していた。高校進学・就職など重要な進路選択の学年になり、担任教師と頻繁に相談する機会があり、コミュニケーションを通して担任教師へ信頼感を抱くようになる。担

任教師の指導の問題点を可能な限り早い時期にアセスメントして、小学校に退職後のベテラン教員が補助として担任教員を援助することができれば、教師力を培うことにつながる。

中学校のように小学校5年・6年で学級担任制から教科担任制に変えることで、学級の荒れを防ぐことも可能であろう。ただ、児童の個性を把握して、信頼関係を構築するには不十分になる可能性も秘めている。海外では専門家(スクールサイコロジスト)が加わり、学校の違いに応じて介入のモデルを組織的に実施していることを、山崎・戸田・渡辺(2013)は紹介する。今後は日本の学校制度に適した介入の方法を提供する必要がある。

引用文献

- Aiello, J. R., & Cooper, R. E. (1972). Use of Personal space as a function of social affect. *Proceeding of the 80th Annual Convention of American Psychological Association*, 7, 207-208.
- Aiello, J. R. (1991). Human spatial behavior. Stokols, D., & Altman, I. (Eds.) *Handbook of Environmental Psychology*. Krieger Publishing Company Malabar, Florida. pp. 389-504.
- Allgeier, A. R., & Byrne, D. (1973). Attraction toward the opposite sex as a determinant of physical proximity. *Journal of Social Psychology*, 90, 213-219.
- Altman, I. (1975). *The Environmental and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, and Crowding*. Books-Cole. Monterey, Calif.
- 青野篤子(1979). 対人距離に関する発達の研究 実験社会心理学研究, 19, 97-105.
- 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.
- 遠藤由美(1995). 子どもの自立心を育てるとは 児童心理 49, No. 2, pp. 9-14.
- 榎本博明(1995). “よい性格”と“悪い性格” 児童心理 49, No. 15, pp. 13-21.
- Hall, E. T. (1966/1970). かくれた次元(日高敏隆ほか訳). 東京: みすず書房(Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.)
- Hayduck, L. A. (1983). Personal space in children: Where we now stand. *Psychological Bulletin*, 94, 293-335.
- 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—会話時のパーソナルスペースと感情の測定を利用して—中部大学現代教育学部紀要 第1号, 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いて 中部大学現代教育学部紀要 第2号, 35-47.
- 今川峰子・三島浩路(2012a). 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— 中部大学現代教育学部紀要 第4号, 11-21.
- 今川峰子・三島浩路(2012b). 友人関係で支援を要する児童のアセスメント検査の作成—友人・親子・学級満足度・担任の学級経営等、包括的視点からの検討— 学校心理士会年報, 4, 83-92.
- 今川峰子・三島浩路(2013). 児童・生徒を支援するための「適応度診断と介入」検査の開発と応用 平成22年度～平成24年度科学研究費補助金(基盤研究(C)) 研究成果報告書.
- 石隈利紀(1999). 学校心理学—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.
- 石隈利紀(2007). 第3章 学校心理学の領域と学校課題およびキーワード. 学校心理士認定委員会(編) 学校心理学ガイドブック第2版 風間書房 pp. 24-33.
- 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.
- 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, 442-453.
- 河村茂雄(2004). 学級のアセスメント 石隈利紀・玉瀬耕治・緒方明子・永松浩(編) 講座「学校心理士—理論と実践」2 学校心理士による心理教育的サービス 北王子書房 pp. 46-58.
- 河村茂雄(2007). データが語る①学校の課題 図書文化
- Knowles, E. (1980). Convergent validity of personal space measures: Consistent results with low correlations. *Journal of Nonverbal Behavior*, 1980, 4, 240-248.
- 久世敏雄・二宮克美・大野久(1985). 中学生・高校生の学校生活への適応に関する一研究. 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 404-405.

- 桑山久仁子 (2003). 外界への過剰適応に関する一考察—
欲求不満場面における感情表現の仕方を手掛かりにし
て—. 京都大学大学院教育学研究科紀要 第49号,
481-49.
- Leventhal, G. Matturro, M., & Schanerman, J. (1978).
Effects of attitude, sex, and approach on nonverbal,
verbal and projective measures of personal space.
Perceptual and Motor Skills, 47, 107-118.
- Mehrabian, A., & Diamond, S. G. (1971). Effects of
furniture arrangement, props, and personality on
social interaction. *Journal of Personality and Social
Psychology*, 20(1), 18-30.
- Mehrabian, A. (1969). Significance of posture and position
in communication of attitude and status relationships.
Psychological Bulletin, 71, 359-372.
- 文部科学省中央教育審議会 (2005). 新しい時代の義務教
育を創造する (答申) [http://www.mext.go.jp/b_](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf)
[menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf)
[all.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf)
- 落合良行・佐藤有耕 (1996). 青年期における友達とのつき
あい方の発達の変化 教育心理学研究, 44, 55-65.
- 大久保智生・青柳肇 (2004). 中高生用学校生活尺度の作成
と信頼性・妥当性の検討. 日本福祉教育専門学校研究
紀要, 12, 9-15.
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要
因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討—. 教育
心理学研究, 53, 368-380.
- 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.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context
of early schooling and children's school adjustment.
Educational Psychology, 33, 177-194.
- 渋谷昌三 (1990). 人と人との快適距離—パーソナルスペー
スとは何か 日本放送出版協会.
- Sommer, R. (1969/1972). 人間の空間：デザインの行動的
研究. (穂山貞登訳). 東京：鹿島出版会 (Personal
Space: The Behavioral Basis of Design. Prentice-Hall,
Englewood Cliffs, N. J.).
- Sunderstrom, E., & Altman, I. (1976). Interpersonal
relationships and personal space: research review
and theoretical model. *Human Ecology*, 4, 46-67.
- 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.
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生編 (2013). 世界の学校予防
教育. 金子書房.

受付日 2013年9月30日

受理日 2013年10月28日

Abstract

Through testing at the end of the first term in July and retesting the following February, this study assessed children and students in need of support, provided prompt feedback, and explored routes of intervention using the 12 indices of Imakawa & Mishima (2012, 2013). Survey participants comprised 117 children from four classes at Elementary School A and 105 students from three classes at Junior High School B. ANOVA was used to analyze class factors and implementation period on the 12 indices. At the elementary school, the main effects for both class factors and period of implementation comprised the following three indices: "level of satisfaction with school"; "personal space with classroom teacher"; and "personal space with school nurse". At the junior high school, only the following two main effects for class factors were confirmed: "score for conformity to mother" and "personal space with school nurse". At the elementary school, classes which experienced difficulties in management through the 12 indices were supported throughout the entire year, but various problems arose, and the three indices were eventually dropped.

[Keywords] Assessment, Classroom Management, Intervention, Satisfaction with school, Personal space with classroom teacher