

学校におけるブックトークを活用した授業実践 ～心寄せて伝え合う力をはぐくむために～

北垣真由美・小坂浩嗣

要約

実践研究では、子どもたちが抱えるコミュニケーションの課題に取り組むため、ブックトークを活用した授業実践が子どもたちに伝え合う力をはぐくむ可能性と効果を検証することを目的とした。Y小学校5年生（男子7名、女子9名）を協力学級として、X年4月～X+1年2月の期間に計5回のブックトークを活用した授業実践を計画し、実践した。その結果、実践の経過と児童による振り返りから、子どもたちによるブックトークの実践は話す・聴くを基本要素とした伝え合う力を育成する手法として有用性が示唆された。ただ、学校教育での活用には、学級経営との関連を踏まえた計画・実践が重要であることを指摘した。

キーワード：コミュニケーション、伝え合う力、グループアプローチ、ブックトーク

1 問題と目的

(1) 研究課題設定の背景

子どもたちのコミュニケーション力を育成するため、学校教育の現場ではいろいろな手法を用いた実践とその知見が蓄積されてきた（和田, 2010 ; 川渕, 2011 ; 大西, 2012）。それらの実践の成果を踏まえてコミュニケーションについて考え直してみると、コミュニケーションとは、話すことと聴くことを基本にした伝え合いの行為とも言えるだろう。その伝え合う力とは、話し手の話す力と聴き手の聴く力が基本要素となる。それぞれの力には、言語的・非言語的発信機能と受信機能がある。具体的には、話す力の言語的機能には言葉や文字を使うこと、非言語機能には表情・仕草などの態度や、描画や歌、造形などで表現する機能がある。聴く力の言語的機能には言葉や文字を介して意味理解すること、非言語機能には感じる、察する、汲み取る、想像するなど受け取る認知形態がある。このように伝え合う行為では、言語とともに表情や仕草などの多様な非言語でやり取りされる感じ、思い、考え、意思などに心を寄せ合って臨むことが大切にされる（山下, 1994 ; 1999）。

では、心を寄せ合うとは、どのように考えられるだろうか。花田（2010）は、言語的発信機能を発達的に捉えたなかで、自分の気持ちを言葉に変換するときの自己内対話の時間が重要であるとしている。つまり、自分の心の状態を見つめ直し、その状態を適切に表現できる言葉を検索する作業である。言い換えれば、考える作業である。もし、言葉を見出したとしても、次にその言葉が相手に受けとめられるのか、伝わるのかを吟味して、より言葉や文章を精緻化しなければならない。一

方、聴き手も、話し手が捉える言葉を聴きとめることから始まり、その言葉の意味や言外の意味などを連想したり、心の状態を想像したりしながら理解しようと努める。ここには、お互いに相手の心を想像し合うという心理的一体感が生じてくる可能性がある。こうした相手のことを想像しながら考える過程や状態を、心を寄せ合うと捉えることができよう。

先述した先行実践研究においては、子どもたちにコミュニケーション力を育成する取組で、こうした子どもたちに考える時間を設定したり、その時間を保障したりする工夫に大きな課題を有していた。それが大切だとの認識に立ちながらも、上手く実践において実現することが困難とされてきた。この課題を解消するため、従来の手法である話し方や聴き方のスキル学習も取り入れるが、子どもの「伝えたい」「聴いてよかった」「伝え返したい」という思いや気持ちを喚起させ、それを尊重できる手法の組合せや実践の工夫について、実践的に検証することが求められる。

さて、学校教育活動では集団が基盤となる。話し手と聴き手という一対一の関係は班や学級・学年といった集団との関係を無視することはできない。その意味から伝え合う力を育成するためには集団の人間関係を形成することも一つの要因となる。

小学校学習指導要領解説国語編（2008）の目標に掲げられている「伝え合う力を高める」とは、「人間と人間との関係の中で、互いの立場や考えを尊重し、言語を通して適切に表現したり正確に理解したりすることである」。この点に関して大野（2007）は生徒が思いを伝えやすくなる安心感として、①自分の考えをこの集団の中で言えるという〈関係性の安心感〉、②自分の考えを言う場を事前にもつという〈場なれの安心感〉、③自分の考えを発表しても大丈夫だという〈内容面の安心感〉を挙げている。大西（2011）は、これらを踏まえて、言語活動を取り入れた授業を充実させることによって生徒に〈場なれの安心感〉や〈内容面の安心感〉を与え、幼小中一貫教育や教育相談の充実を通して〈関係性の安心感〉を生み出せると考え実践した。その結果、安心感についての3要素が満たされれば〈安心して思いが伝え合える関係〉を築くことができることを示唆した。

そこで、子どもたちの人間関係をもとにした学級集団への安心感を醸成しながら、話し手と聴き手による伝え合いのスキル学習を展開するため、ブックトークを活用することにした。ブックトークでは、教師や子どもたちが自分の好きな本を選びそれを紹介することにより、聴き手に読書の楽しさや読書で知る喜びを伝えることが大切とされている。子どもたちが読書を通して自分自身と対話する時間を持ったりブックトークを通して子ども同士が思いや気持ちを共有する時間を持ったりできる可能性が大きいのではないかと考えた。

（2） 研究課題に関する先行研究

ブックトークは、1920年頃にアメリカの公共図書館で、子どもへの奉仕という考え方のなかで

生まれた方法である。日本で最初にブックトークが紹介されたのは1959年であるが、学校図書館司書が少なく学校図書館が十分に整備されていなかったなどの理由から一般には普及しなかった京都ブックトークの会(2009; 間崎, 1974; 「この本読んで!」編集部, 2012)。その後、1974年に全国学校図書館協議会が、機関紙『学校図書館』でブックトークの特集を組んで紹介したのをきっかけにブックトークが注目され始めた。2000年の〈子ども読書年〉、2001年の〈子ども読書活動推進法〉制定とも関連して、ブックトークの研究や実践が広がりを見せてきている(渡辺・小柳・和田・齋藤, 2012; 京都ブックトークの会, 2009)。

ところで、上述したように、ブックトークは読み聞かせやストーリーテリングとともにアメリカから日本に輸入されてきた。それら3種の違いについて渡辺・小柳・和田・齋藤(2012)から概説しておく。

読み聞かせは、絵本を見せながら1冊を最後まで読んで聴かせることで、ストーリーテリングは、何も見ないで、最後まで話をして聞かせること、ブックトークは読みたいという気持ちをもってもらうために、あえて〈ここからおもしろくなる〉というところで終わりにして、〈あとは読んでください〉という方法をとる、といった違いがある。また、ブックトークのなかで読み聞かせ、ストーリーテリングを入れることはめずらしくない。つまり、複数の本を順序よく紹介していくブックトークでは、ストーリーのドラマティックな展開部分を〈とっておき〉として知らせない方法を基本的方法としながら、読み聞かせやストーリーテリングを組み入れたりして演出を工夫することができるという柔軟性を有した手法と捉えることができる。また、山岡(1991)は、ブックトークは読み聞かせやストーリーテリングよりも、演じ手の人柄や考え方がよく伝わり、個性も発揮できるとした反面、「それだけに、日頃本と人とのつきあいを深め、テーマといかにかわるかが問われる分野でもある」と指摘した。

こうした社会的背景とブックトークが有する教育的特性を鑑みて、学校教育へのブックトークの普及が進んでいる。学習指導要領解説国語編(2008)には「読書の範囲を広げるために、学校図書館などの施設の利用方法を学び、図書を紹介するブックトークなどの活動や読書案内、新刊紹介などを積極的に利用する態度を養うことが必要になる。友達同士で面白かった本の紹介をし合ったり、同じ題材の本を交換して読んだりするなど、読書への関心を高め、学級における児童の読書生活を整えるようにすることが大切である」と解説され、学校図書館の利用とブックトークの活動推進が望まれている。学校教育においてブックトークを授業に取り入れる目的は、学習活動を活発にさせたり、学習内容を充実させたりすることであり、子どもを本好きにさせたり、子どもに生きる力を獲得させたりすることにある。すなわち、学校教育でブックトークを導入する目的には、教育活動や

教科学習を補完する意義があると言える（鈴木喜代春・ブックトーク研修会, 2007）。

これら先行研究をもとに、本実践研究では、子どもたちが抱えるコミュニケーションの課題に取り組むため、ブックトークを活用した授業実践が子どもたちに伝え合う力をはぐくむ可能性と効果を検証することを目的とした。

本実践研究に取り組む上で留意したことは、次の3点である。第1点は、「話し方」「聴き方」のコミュニケーションスキルの習得をめざしながらも、子どもや教職員一人一人の思いを尊重し、その思いを大切にしながら取り組むことである。第2点は、子ども同士、教職員と子ども、教職員同士など、人と人がお互いにそれぞれの思いを大切にできる仲間関係づくりに留意することである。第3点は、学校や子ども、教職員及び地域が有するハードとソフトのリソースを生かすことである。

2 対象と方法

(1) 対象

本実践研究では、Y小学校5年生（男子7名、女子9名）を協力学級とした。

(2) 方法

本実践研究では、X年4月～X+1年2月の期間に授業に生かすブックトークの実践を計画した。

実践期間中、計5回のブックトークを活用した授業実践を計画した（表1）。授業で実施するブックトークは、上述したインフォーマルブックトークに対してフォーマルブックトークに位置づけられる。すなわち、実施時間や参加者、テーマなどが事前に計画され、実施の枠組みが定まっているブックトークである。

授業を計画するにあたっては、徐（2010）が指摘した①テーマを決める、②本を選ぶ、③構成を考える、という3点を参考にした。テーマを決めるときは、子どもの生活・視点から探り、季節や行事に合うものを選び、学習単元と関連させてテーマを決めた。本を選ぶときは、絵本・フィクション・ノンフィクションなど多様なジャンルを取り入れるようにし、読書力の幅に応じられるように、やさしいものと少しグレードの高いものの両方を組み込むことなどを考慮した。また、東京都学校図書館協議会・東京都小学校図書館研究会ブックトーク研究委員会（2007）が指摘した①テーマに関してあらゆる面に目をむけるためにウェビングをすると、本の偏りをなくして多角的なブックトークができる、②感動を与える本を選ぶ、③学習したいと思わせるため学習の展開に合った本を選ぶ、の3点も参考にした。特に③に関しては、感動を与える本、資料として優れている本、学習した後にさらに思考を深めていくための本など、授業展開のどの段階でブックトークを導入するかを考えて本を選ぶようにした。

ブックトークを構成するときには、組み合わせと順序とつながぎを考慮した。組み合わせに関しては、テーマに対して、本のどの一面を取り出せばいいのか、どの部分を言いたいのかということ整理し、どのように紹介するかを考えた(高桑, 2011)。順序に関しては、子どもたちが飽きることなく話が聴けるように柱となる本を丁寧に紹介すること、それぞれの本の性質によって軽重をつけること、ブックトークの初めと終わりの本に気を配ること、自分の持ち味を生かしてブックトークストーリーを描くようにした(高桑, 2011)。つながぎに関しては、本と本をテーマという糸でつないでいくように、自然の摂理に沿った流れで筋道をたてることを意識した(キラキラ読書クラブ, 2009)。

表1 5年生を対象にした授業に生かすブックトークの授業計画

実施	対象学年	課 題	内容・教科との関連
1回	6月	「とっておきの本を紹介しよう」	構成的エンカウンターグループやSSTの手法を用い本の紹介をするグループアプローチの授業実践。話し方スキル・聞き方スキルの習得をめざす。
2回	10月	「つながって生きる」	教師のブックトークを聞いてその中から気に入った本を選ぶ。
3回	11月	「ブックトークで伝え合おう」① ～つながって生きるということ～	6/4 に実施したSSTを用いた授業を生かし、グループごとに本に対する思いや考えを伝え合う。
4回	11月	「ブックトークで伝え合おう」② ～つながって生きるということ～	前時で伝え合ったことをもとにグループでブックトークのシナリオをつくり、発表する。
5回	11月	「ブックトークで伝え合おう」③ ～つながって生きるということ～	校長先生にブックトークをすることで、つながって生きるということについて、自分たちの思いや考えを伝える。

3 実践研究の結果

(1) 5年生国語「とっておきの本を紹介しよう」

協力クラスとなる5年生は、読書に対して意欲的である。また、グループ活動で遠足の思い出を新聞にしたり、バケツ苗の観察をしたりする等、かかわりを大切に生活できている。さらに休み時間は、自分の気持ちをうまく伝えようと努力している姿も見受けられる。そこで「本の紹介」を活用して、子どもたちが生き生きと自分の思いや考えを伝え合うことの楽しさを味わわせたい。ここでは、自信をもって話したり、しっかりと聴いたりできるようにさせたい。

本授業では、長野麻子作・長野ヒデ子絵『すっすっはっはっこ・きゅ・う』の読み聞かせに動作化や身体表現を組み合わせた「スーハー体操」を、アイスブレイキングとして導入で行った。この授業では、子どもが自分のお気に入りの本を紹介することを目的とし、SST(話し方・聴き方)の手法を用いて、グループによる伝え合いの活動を展開した。教師がモデリングをし、どのように話したり、聞いたりしたらよいか具体的に示した。振り返りシートでは、子どもたちが伝える力を習得した推移が、わかりやすいように数値化できる項目を取り入れた。国語の単元計画を表3に、

学習指導案（展開）を表4に示す。なお、表4の「聞き方」は本来なら「聴き方」と記すのだが5年生児童には未習の漢字であるため「聞き方」で表す。

- 1) 授業実施日時：平成X年6月
- 2) 子どもが紹介した図書の一覧（表2）

表2 子どもが紹介した図書の一覧

『100万回生きたねこ』(佐野洋子・作絵, 講談社) 『もし高校野球の女子マネージャーがドラッカーのマネジメントを読んだら』(岩崎夏海・著, ダイヤモンド社) 『チームあかり』(吉野万理子著・学研教育出版) 『ドラごば 心に響くドラえもん名言集 小学館 藤子・F・不二雄プロ』(小学館作, 小学館) 『魔女館と秘密のチャンネル』(つくもようこ・著者, CLAMP・画家, 講談社 青い鳥文庫) 『おねえちゃんてふしぎだな』(北川チハル・作, 竹中マユミ・絵, あかね書房) 『ももこの話』(さくらももこ・著, 集英社文庫) 『マジックツリーハウス』(メアリー・ポーブ・オズボーン著, メディアファクトリー) 『テニスの王子様』(許斐剛・著, 集英社) 『若草物語』(オルコット・作, 藤田香・絵, 青い鳥文庫) 『ベイカー少年探偵団(1)消えた名探偵』アンソニー・リード・著, 評論社) 『海は生きている』(富山和子・作, 講談社) 『ポーソーとんがりねずみ』(渡辺わらん・文, 廣川沙映子・絵, 講談社) 『点子ちゃん』(野田道子・作, 太田朋・絵, 毎日新聞社) 『にじいろのさかな』(マーカス・フィスター・作, 講談社) 『かいけつゾロリ 恐怖の超特急』(原ゆたか・作, ポプラ社)

表3 国語の単元計画

第1次:	国語「とっておきの本を紹介しよう」・・・1時間(本時)
第2次:	国語「つながって生きるということ」・・・20分
第3次:	国語・総合「ブックトークで伝え合おう～つながって生きるということ～」・・・2時間
第4次:	総合「校長先生へのブックトーク」・・・25分

表4 学習指導案（展開）

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1 「スーハー体操」をする。	○気持ちほぐしのためのオリジナル体操を行い、「ブックトーク」への意欲を高める。 (『すつすつはっはっこ・きゅう』の本をもとに、5年生といっしょに作成)
2 本時の課題を確認する。	①本の題名と作者 ②なぜ紹介したいのか ③おもしろいところ ④さわやかなピーアール, を踏まえて本の紹介を行うことを確かめさせる。
3 シナリオをつくり, 発表の仕方を工夫する。	○話す順序を提示して, シナリオの書き方を知らせる。 (ワークシート・個別支援)
4 グループで本の紹介をする。	○シナリオをもとに, 発表を工夫させる。 ○リーダー・コーリーダーの役割(すすめ方)の確認 ○「スキルボード」に着目させる。(モデリング) (話し方) (聞き方)
5 紹介された本を読み合う。	①相手の顔を見る ①相手の顔を見る ②相手に届く声の大きさ ②うなずきながら聞く ③笑顔で言う ③最後まで聞く
6 活動を振り返る。	○グループで読み合う。 ○振り返りカードをもとに話し方や聞き方について どうであったか話し合う。 ○伝えたい内容をわかってもらうためには, シナリオが必要であることを気付かせる。

3) 振り返りシートの結果

① 話し方スキルについて

子どもの自己評価の結果を図1に示す。「相手の顔を見て話す」「相手に届く声の大きさと話す」の2項目については、「とてもがんばった」「まあまあがんばった」に8割以上が回答したことからがんばって取り組んだと捉えることができる。しかし、3つのスキルとも、学ぶ上では難しさを感じていたとも捉えることができる。特に「笑顔で話す」については、「ちょっとがんばった」と回答した割合が多かったことから、照れや緊張感のためか、取り組みに難しさを感じていたのかもしれないと推察された。支援を要するQ児は、本が好きであり、意欲的に読書をしていることがワークシートからも伝わってきた。話し方スキルのQ児の自己評価は、「相手の顔を見て話す」「相手に届く声の大きさと話す」では「まあまあがんばった」とし、「笑顔で話す」は「ちょっとがんばった」と自己評価していることから、Q児の自己評価は高いとはいえないが、読書好きというよさを生かして話すことへの苦手意識を克服していける可能性を見出した。

② 「聞き方スキル」について

子どもの自己評価の結果を図2に示す。3つのスキルとも「とてもがんばった」と回答した割合が多かったことから、全体的によくがんばって取り組んだことが読み取れる。特に「最後まで聞く」は全員が「とてもがんばった」と自己評価した。以上から5年生は「聞くスキル」に意欲的に取り組んだことがわかる。しかし、子どもたちがスキルを学ぶ上において、「最後まで聞く」というスキルは学びやすかったのに比べて、「うなずきながら聞く」「相手の顔を見て聞く」というスキルはやや難しかったようである。Q児は「最後まで聞く」と「うなずきながら聞く」に対しては、よくがんばったとし、「相手の顔を見て聞く」がまあまあがんばったと自己評価していた。

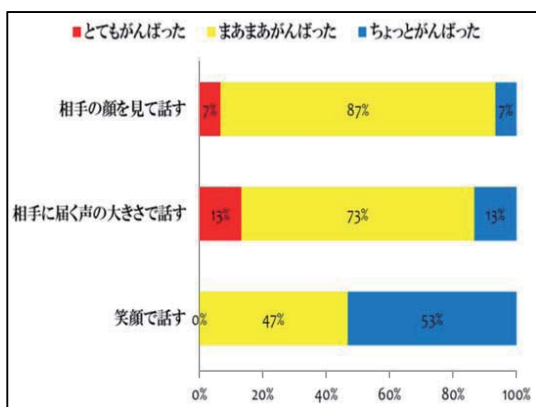


図1 「話し方スキル」の自己評価 (対象: 5年生児童15人)

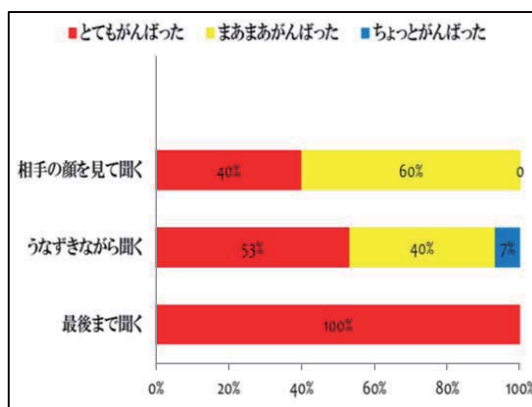


図2 「聞き方スキル」の自己評価 (対象: 5年生児童15人)

③ 自由記述による感想

子どもの自由記述をカテゴリーにわけて整理した結果を表5に示す。この結果から「おもしろかった」「楽しい」「またやりたい」というワードが多数出現し、子どもが活動全般や伝え合うことへ意欲的に取り組んだことが読み取れる。また、友達が紹介してくれた本を読みたいと読書への意欲が高まっていることから、「とっておきの本」を紹介し合ったことが、自分と友達の気持ちをつなぐ作用をしたのではないかと考えられる。

回答のなかに「みんなの好きな本が、楽しい気持ちや悲しい気持ちを表していたから、自分もそういう気持ちになって話した」というQ児の感想があった。Q児の「気持ちを伝えたい」思いや「他者への気遣い」を読み取ることができる。Q児は友達から聞いた話に共感し、その気持ちを友達に「伝え返そう」としている思いを抱えていることが推察される。これら子どもの自由記述の感想から、伝えたい、受けとめたい、伝え返したい気持ちの芽生えが見られ、ブックトークを使って伝え合う雰囲気醸成し、伝え合う力をはぐくむ実践につなげたいと考えた。

表5 自由記述による子どもの自己評価（対象：15人）

カテゴリー	カテゴリーに含まれるワード・センテンス	計
活動全般への正感情	○おもしろかった。またやってみたい	8
	○最初から最後までとても楽しく元気に勉強ができてよかった	
伝え合うことへの正感情	○いろんな本があると知って、とても楽しかった	10
	○本を読むのって楽しいなと思った	
	○友達がしょうかいしてくれた本を読みたい	
	○この授業を受けて、みんなの気持ちの本がわかった。本の楽しさがわかってますます読みたい	
スキルへの価値づけ	○話し方の技や聞き方の技を教えてもらってよかった	1

4) 授業の所感

本授業では、とっておきの本の紹介とSST（話し方・聞き方）を組み合わせたグループアプローチによる授業を実践した。子どもは、事前に紹介したい本を選んでおき、本時では一人一人がシナリオをつくり、話し方・聞き方のスキルボードを活用して、グループでブックトークをした。友達から紹介された本を読み合うときは、どの児童もとても楽しそうだった。5年生と筆者でつくった「スーハー体操」もリズムカルにでき、アイスブレイキングになったと思う。本授業を通して、子どものなかに「伝えたい」「受けとめたい」「伝え返したい」という気持ちの芽生えが見られた。この授業を生かして学級全体に伝え合う雰囲気醸成していくため対話型ブックトークに取り組みたい。

(2) 5年生ブックトーク「つながって生きるということ」

次時に予定している国語・総合「ブックトークで伝え合おう～つながって生きるということ～」

に向けて、子どもが紹介したい本を選択するために、本時では「つながって生きるということ」をテーマに関する図書を紹介した。「つながり」とは、何かと関係をもつことである。ここでは、特に「つながり」を「平和」と「いのちの尊厳」「自然」から考えられるように、事前に教師がテーマに合った本を選び、ブックトークをした。

- 1) 授業実施日時：平成X年10月
- 2) 紹介した図書（表6）

表6 紹介した図書の一覧

『あさになったのでまどをあけますよ』（荒井良二作・絵、借成社） 『あの日のこと』（葉祥明作・絵、佼成出版） 『いのちのバトン』（日野原重明作、いわさきちひろ絵、ダイヤモンド社） 『くじけないで』（柴田トヨ著、飛鳥新社） 『わたしたちの「無言館」』（窪島誠一郎著、アリス館） 『いのち—わたし画学生さんのぶんまで生きる—』（窪島誠一郎著、かせりょう絵、アリス館）

- 3) シナリオ

本授業で実践したブックトークの手順を表7に示す。

表7 「つながって生きるということ」シナリオ

1 おはようございます。朝になったので窓を開けますよ。うーん空気が気持ちいい。 2 『あさになったのでまどをあけますよ』荒井良二（「あさになったので～きみの町は・・・」）まで読み聞かせ。荒井さんの絵は明るくて温かい色合いだね。1ページ目なんか新野の自然に似ていない？とっても豊かな自然。みんなの故郷はここだね。ふるさはずっと変わらないでほしいね。でも・・・ 3 『あの日のこと』（初めと終わりを読む） 4 「ぼくは、津波に遭って本当につらいけれど、ふるさとの海がある町ですと生きていく、犬の「うみ」といっしょに生きていくと決めたのだね。 5 葉祥明さんの描く海の色は優しいね。 6 みんな、「太鼓の達人」って知っている？知っている人手を挙げて」（全員挙手） 7 今から紹介するのは、「人生の達人」のお二人です。このお二人は、なんと百歳なんですよ。柴田トヨさんは、文学の大好きなおばあちゃん。日野原重明さんは、人の命を助けるお医者さんです。 8 日野原さんの「いのちのバトン」の詩を2編読む。絵は、いわさきちひろさんが描きました。（「わたし、いわさきさんの絵大好き」と担任の先生が言う。「実は私も」） 9 わたしたちってつながって生まれてきたのだね。 10 悲しいことやつらいことがあったとき、励まされたのが柴田さんの『くじけないで』のこの詩でした。（読む） 11 お二人の「太鼓の達人」いえ（笑い）、「人生の達人」の本から、いっぱい元気をもらえますよ。 12 長野県の上田市というところに「無言館」という美術館があるのです。この夏、文化の森で特別展があったから知っている人がいるかもしれません（二人うなずく）。 13 （『わたしたちの「無言館」を見ながら）この美術館は、絵の大好きな若者が戦争に行きついでに亡くなり、その人が遺した絵を家族の方と相談して展示しています。本の作者である窪島誠一郎さんが建てました。 14 馬とおばあちゃんと妻せつこの絵を順次みせながら詩を読む。 15 窪島誠一郎さんは、「いのち」という本も書きました。 16 みんなは「いじめ」のことをニュースや新聞でよくみていますね。（うなずく） 17 この本の主人公、中学生の女の子なんですけど、この子もいじめにあっていました。こんなつらい思いをするのなら、死んじゃおうって思いました。でも、お母さんが見つけてくれたのです。そしてね、「いっしょに無言館に行こう」って。なぜって、その無言館には、女の子のおじいちゃんの絵が飾られているから。 18 （女の子が無言館に入ってから読む） 19 「いつもその笑顔を忘れないで。かけがえのない生命を大切に、ぼくたちのぶんまで強く生きて・・・」 20 自分だった、女の子のおじいちゃん、戦争で亡くなった画学生からのメッセージをどう受け取りますか？ 21 今日は、「つながって生きる」というテーマでブックトークをしました。聴いてくれてありがとう。

- 4) ブックトークの所感

ブックトークに対する子どもの反応はよかった。筆者が紹介した本のなかから、子どもは気に入った本を手にとって自分で読む時間を確保し、ブックトークしたい本を選ぶ学習作業にスムーズに

移行できたと思う。また、子どもは選んだ一冊の感想をワークシートに書き留めた。

ここへくるまでに、担任教師と何度も打ち合わせをした。筆者はグループ編成を意識して第二希望までの本を選ばせワークシートに記入させた。第一希望と第二希望の本を選ばせて、それをもとにバランスよく4人編成のグループをつくるつもりだった。しかし、担任教師は、子どもの本に対する思いを尊重したいと第一希望の本を選んだ子ども同士でグループ編成したいと話した。ワークシートによると多くの子どもが選んだ本もあり、一人しか選ばなかった本もあった。結果として、子どもの思いを大切にしたいという担任教師に筆者も同意し、グループ編成を工夫・改善した。具体的には、同じ本を3冊用意して、3グループづくり、違う本を選んだ子ども同士で1グループつくった。それが子どもの学習活動への関心・意欲の持続につながった。

(3) 5年生国語・総合「ブックトークで伝え合おう～つながって生きるということ～」

本授業は、6月に実施した国語「とっておきの本を紹介しよう」を生かした対話型の授業である。10月に実施したブックトーク「つながって生きるということ」で紹介した本の中から、子どもは気に入ったものを選んだ。そして、同じ本を選んだ子ども同士でグループを作り、グループ内で本を紹介し合った（Iメッセージの交流）。次に各グループで学校長にブックトークをするためにシナリオづくりをした（WEメッセージの発信）。Iメッセージとは自分が相手に伝えたい思いや考えのことである。WEメッセージとは、Iメッセージを伝え合い、伝え合った内容をワークショップ型の話し合いなどを通してまとめた、グループとして相手に伝えたい思いや考えのことである。国語の単元計画は表9、学習指導案（展開）を表10に示す。

- 1) 授業実施日時：平成X年11月
- 2) 紹介した図書：(表8)

表8 紹介した図書の一覧

『あさになったのでまどをあけますよ』(荒井良二作・絵、偕成社) 『あの日のこと』(葉祥明作・絵、佼成出版) 『いのちのバトン』(日野原重明作、いわさきちひろ絵、ダイヤモンド社) 『くじけないで』(柴田トヨ著、飛鳥新社)

表9 国語の単元計画（全4時間）

第1次：国語「とっておきの本を紹介しよう」・・・1時間 第2次：国語「つながって生きるということ」・・・20分 第3次：国語・総合「ブックトークで伝え合おう～つながって生きるということ～」・・・2時間(本時) 第4次：総合「校長先生へのブックトーク」・・・25分

3) ブックトークとグループアプローチを組み合わせた対話型授業の展開

協力クラスである5年生では、6月に実施したブックトークとソーシャルスキルズトレーニングとを組み合わせた国語科の授業実践により、子どもが自分のとっておきの本を生き生きと紹介することを通して、自分の思いや考えを伝え合うことの楽しさを味わい、友達の思いや考えを聴いて共感し「伝え返したい」という気持ちの芽生えをみることができた。また、自信を持って話したり、しっかりと聴いたりできるように〈話し方〉〈聴き方〉のスキルを獲得目標として示したり、教師がモデリングしたりすることで、どの子どもも意欲的に取り組めた。学級のなかにも伝え合う雰囲気醸成されつつあった。

そこで、子どもの意欲をさらに高めるために、本授業では、ブックトークを活用した伝え合いの学習を実施した。その学習指導案（展開）を表7に示す。ブックトークのテーマは、子どもの発達段階を考慮しつつ、身近なもので、高学年として生き方を考えることのできるものにしたと考えた。社会に目を向けると、原発や東日本大震災復興への課題、いじめ問題、尖閣諸島問題やオスブレイ飛行等にかかわる国際事情の不安など課題が山積し、新聞やニュース等で関心をもっていたり、胸を痛めたりしている子どももいた。また、5年生としては〈かかわり〉を大切にしたい学級経営方針のもと、被災地の小学校へ応援メッセージと四つ葉のクローバーの葉を送ったり、一人一人の思いを歌に込めて音楽会で発表したりしてきている。そのような背景を踏まえ、ブックトークのテーマを「つながって生きる」と設定した。

本時の授業では、「話し方」「聴き方」を振り返らせ、表情やしぐさ等も工夫させた。グループ・ブックトークでは、話し手は、自分の思いや考えをどう相手に伝えるかということや、紹介する本にどう関心をもってもらえるかということに留意し、聴き手は、関心をもって聴き、話を理解したり、相手の思いをくみ取ったりできるように意識させた。なお、子どもには、学校長にブックトークをするという共通の目的をもたせて、一体感や期待感を味わわせた。このような相手の立場を考えた対話や心の交流を通して、互いの考えが深まったり、感性が豊かになったりしながら「もっと伝えたい」「伝え返したい」との思いで実践する子どもの育成をめざした。

表 10 学習指導案（展開）

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1 「花は咲く」の歌を聴く。	○気持ちをほぐしながら、先週に読書タイムで行った教師によるブックトークを思い起こさせ、学習への意欲を高める。
2 本時の課題を確認する。	○「つながって生きる」というテーマで、自分たちがブックトークをすることを知らせる。
3 自分の思いや考えを伝え合う。	○同じ本を選んだ児童どうしてグループになり、本の感想を話し合う。自分と似た思いや考え、違う感じ方や意見に着目し、対話できるようにする。 ○「スキルボード」に着目させる。(モデリング) （話し方） （聞き方） ① 相手の顔を見る ①相手の顔を見る。 ② 相手に届く声の大きさ ②うなずきながら聞く ③ 表情をつけて言う ③最後まで聞く
4 伝え合った内容をもとにシナリオをつくり、発表の仕方を工夫する。	○自分たちが伝えたい内容をまとめ、構成を考えてシナリオを書かせる。 ○よく伝わるように表情やしぐさ、動作等についても工夫させる。（ワークシート・机間指導）
5 グループでブックトークをする。	○友達の思いや考えに気づき、お互いのよさを認め合う雰囲気をつくる。
6 活動を振り返る。	○今日の学習に対する自己評価をする。 （振り返りカード）

4) 振り返りシートによる自己評価

① 話し方スキルについて

子どもの自己評価の結果を図3に示す。「相手の顔を見て話す」「相手に届く声の大きさで話す」の2項目については、「とてもがんばった」に8割以上が回答したことから、6月に実施した自己評価と比較すると評価がかなり伸びていると捉えることができる。話すことについては、今回は3つのスキルとも、子どもが意識して頑張って取り組んだとも捉えることができる。特に前回「ちょっとがんばった」と回答した割合が多く、照れや緊張感のためか、取組に難しさを感じていたのかもしれないと推察された「笑顔で話す」という項目は、今回「表情をつけて話す」にかえた。そして、どのような表情や仕草、身振り手振りをつけて話すのがいいのかワークシートに書かせたり、練習する時間を確保したりするなど工夫改善した結果、学ぶ上での難しさは、他の項目よりは感じているものの、「とてもがんばった」「まあまあがんばった」に8割以上が回答したことから、前回よりもリラックスして意欲的に取組めたのかもしれないと推察された。

② 聞き方スキルについて

子どもの自己評価の結果を図4に示す。前回に続き3つのスキルとも「とてもがんばった」と回答した割合が多かったことから、全体的によくがんばって取り組んだことが読み取れる。5年生は

今回も「聞くスキル」に意欲的に取組んだことがわかる。また、前回子どもがスキルを学ぶ上において、やや難しさを感じていた「うなずきながら聞く」「相手の顔を見て聞く」であるが、「相手の顔を見て聞く」では「とてもがんばった」と約9割の子どもが回答し、「うなずきながら聞く」でも、「とてもがんばった」「まあまあがんばった」と8割以上が回答していることから、しっかりと聞く態度が身についてきたのかもしれないと推察された。「ちょっとがんばった」と回答している子どものなかに、筆者が机間指導をしているときに「うなずきながら聞くのを忘れていた」などつつぶやき、「でも相手の顔は見られた」などと獲得スキルを意識して自己分析している子どもがいた。数値だけでは判断できないと感じた一面であった。

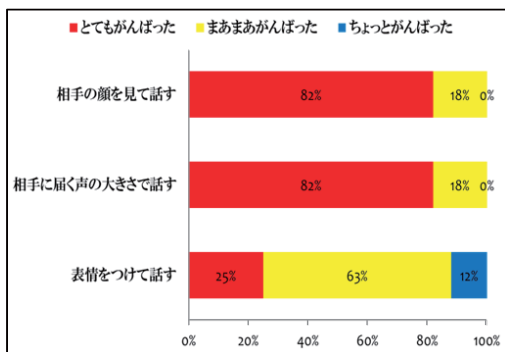


図3 話し方スキルの自己評価 (対象：16人)

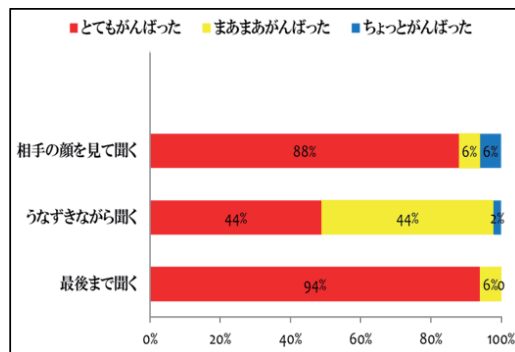


図4 聞き方スキルの自己評価 (対象：16人)

③ 子どもの自由記述による感想

子どもの自由記述をカテゴリーにわけて整理した結果を表11に示す。この結果から「みんな」「考え」「伝わる」「伝えたい」というワードが多数出現し、前回の自由記述に多数出現した「おもしろい」「楽しい」「またやってみたい」というワードから伝え合う活動への関心意欲の芽生えがみられた。今回は、子どもが友達に思いを寄せて伝え合おうとする雰囲気が醸成され、自分の思いや考えを話したい、友達に聞いてもらいたいと感じる子どもが増えたのではないかと捉えた。

また、「いのち」「生きる」「つながり」「支え合う」というワードの出現から、テーマが、子どもの発達段階や思考の流れと合って取組に意欲を示し、テーマが子どもにとって価値あるものとして深く考えられ、それを自分の言葉として伝え合ったり、ブックトークしたりできた結果ではないかと推察された。ここから、伝え合う力をはぐくむためには、子どもが自分自身の伝えたい思いや考えを持っていることと、聞いてもらえる仲間がいるということが、「話す」「聞く」スキルの習得とともに重要な条件だと考えた。回答のなかに「緊張」というワードがあった。苦手なことや初めて

のことに對しては、誰でも自信がなく緊張することだろうと思われる。「みんなで発表して緊張した」と記述した子どもの気持ちを察し、個別的な支援を行いながら発表する経験を積み重ねていくことで緊張感が緩和され、自信を持って話すことができるのではないかと思われた。

表 11 自由記述によるカテゴリー化

カテゴリー	カテゴリーに含まれるワード・センテンス	計
テーマへの価値づけ	○いのちの大切さや、いのちは一つしかないことがわかった。 ○つながって生きることは大事だと思った。 ○わたしはいろいろな人に支えられて生きているということを改めて思った。 ○みんなに支えられて生きているのだと思った。	4
仲間と伝え合うことへの正感情	○いろいろな考えがでてきて、少しにている所もあったけれどちがうところもあった。 ○みんな自分の考えを発表できていて、早くブックトークしたい。 ○みんなに本を紹介してもらっているいろいろな本の大切さがわかった。 ○みんなに伝えたいことがわかった。 ○みんなの気持ちや考えを伝え合ってみんなの気持ちや考えがわかった。 ○みんな違う意見を持っていて、いろいろな考えがたくさんあった。 ○みんなの気持ちが伝わってきた。 ○みんながんばっていた。	10
スキルへの価値づけ	○相手の顔を見て話すことがとってもよくわかった。	1
緊張感	○みんなで発表してちょっときんちょうした。	1

5) 授業の所感

ここでは6月のSSTを取り入れた授業を生かし「つながって生きるということ」について、本を通して考えたことを伝え合い、グループでブックトークをした。担任と筆者は、子どもの「思い」を最優先するように打ち合わせをしたり、事前に模擬授業をしたりして臨んだ。教頭より国語教育の観点から、対話型ブックトークについて「テーマを共有するということはテーマを絞るということ、そのために子どもの背景や思いをよく知ってグルーピングすることが必要。また、話し合いの形態も工夫がいる。〈ブックトークする側〉〈ブックトークを聞く側〉〈やり取りをみる側〉というような・・・。対話のつながりや、一人一人の思いの違いをどうつなげるかということが今後の課題よ」とアドバイスされた。

子どもは、最初緊張したり、活動に難しさを感じたりしているようにも思われたが、だんだん自発的に楽しく伝え合い、大きな声で自信をもってブックトークをすることができた。担任教師の「みんなすごい力があるね。感動したよ」という言葉は子どもの胸に残るだろうと思った。子どもの「思い」を大切にす学級風土があるからこそできた実践だと実感した。

11月にはグループごとに学校長に対してブックトークをした。テーマは「つながって生きる」と

いうこと」である。子どもは、東日本大震災や命の大切さ、支え合って生きることなど、自分たちの思いを一生懸命に伝え、学校長は子どもたちの思いを受け取り、一人一人にコメントを伝え返してくれた。例えば「東日本大震災に触れ、遠いところでも思いがあつたらつながれるということ」「多くの子どもを失った東北の小学校のことを思い、助け合っていくこと」「故郷や父母に思いを馳せ、みんなが手をつないで今ある命を大切にすること」「地震に負けないでワカメ養殖をするために海に乗り出した人々を思い浮かべ、一生懸命生きていく大切さが、子どもたちのブックトークから伝わったこと」など、心を込め表情豊かに話された。学校長と子どもたちの伝え合いが醸し出す空気の色は、やわらかな陽だまりの色だったように筆者には思えた。ブックトークの終了後、学校長から「素晴らしい本と素晴らしい子どもを結ぶのは教師の役割である」ということを教えられた。この言葉をきっかけに5年生での実践を振り返ったとき、担任も学校長も、話し手と聴き手のお互いが思い合う気持ちを最優先にして大切にしていたことから、それが子どもに伝え合う力をはぐくむ上での最大の要点だと考えた。

自信のなさが気にかかっていたQ児について振り返りシートの結果からまとめておく。話し方については、「相手の顔を見て話す」「相手に届く声の大きさと話す」とともに「とてもがんばった」と自己評価し、「表情をつけて話す」は「まあまあがんばった」と自己評価した。自由記述には、「私は津波を経験していないけれど、今津波を経験した人に伝えたい」と自分の意志を明記していた。また、学校長へのブックトークについて「校長先生に東日本のことを思って私たちの思いを知ってもらいたい」と意欲をもって取り組んだ。ブックトーク後には「校長先生は、自分の思いや気持ちを受けとめてくれたと思う。いろいろなことを言ってくれたり、教えてもらったりしたから」「私たちには、いろいろな思いや考え、気持ちがありました。『あの日のこと』『朝になったのでまどをあけますよ』『くじけないで』『命のバトン』校長先生は何が一番心に残りましたか」と記述していた。これらの記述からは「伝えたい」「受けとめてほしい」「受けとめたい」「伝え返したい」というQ児の伝え合おうとする気持ちが清々しく表現されていると筆者には思えた。自信なく見えたQ児が、一連の授業を通して話したり、聴いたりするスキルを学ぶことにより、少しずつ伝え合う力を身につけていっていることと、自信をつけつつあることが読み取れた。

4 考察

伝え合う力を育成するためのブックトークの可能性

本実践では、ブックトークを教育活動に活用する可能性を探るために実践した授業のなかで、5年生に対して「とっておきの本を紹介しよう」「ブックトークで伝え合おう」をテーマにした一連

の授業から、伝え合う力を育成する可能性を探ることをねらいとした。

授業のねらいには、伝え合うための基本スキルである「話し方」と「聴き方」の習得を第一段階においた。そのねらいに到達するためSSTのエクササイズをブックトークと組み合わせた。SSTでは習得すべきターゲットスキルを明確にすることが重要とされる。この授業では「話し方の技」と「聴き方の技」と命名し、それぞれに3つのターゲットスキルをボードにして黒板に掲示した。

また、筆者が担任教師と協同して「話し方の技」や「聴き方の技」をモデリングとして子どもたちにロールプレイで説明したり、子どもが本を紹介するシナリオの基本パターンをワークシートで作らせ、それを使ってグループでリハーサルをさせたりと、SSTのエクササイズを応用して授業を組立て実践した。

授業後の子どもによる自己評価では、「話し方スキル」「聞き方スキル」とも「よくがんばった」「まあまあがんばった」と答えた子どもが8割以上いたことから、SSTのエクササイズを組み合わせさせてブックトークを実践したことは、子どもにとって獲得目標が明確になって学習意欲を高めることにつながったのではないかと考えられる。

その一方で問題も見出された。「話し方スキル」のうち、「笑顔で話す」という項目の自己評価が低かった理由は、子どもが照れや緊張感のため取組に難しさを感じたと推察された。そこで、次時以後では、どのような表情をつけて話すかワークシートに書かせたり、話す練習ができるように時間を確保したりするなど授業計画を改善した。11月の学校長へのブックトークでは、表情をつけて話せる子どもが増えたことで、改善の効果はあったと考えられる。ただ、実践する上では、単にブックトークとSSTの2つの手法の良い点を合わせれば効果が上がるものではない。実践をしながら、子どもにこれらの手法とやり方が合っているのかを検証しながら工夫改善して取り組むことが実践上の課題であることを再認識した。

上記のようなSSTを組み合わせるだけでなく、本実践では構成的エンカウンターグループのエクササイズを組み入れたり、要素を加味したりして取り組んだ。

5年生では、ブックトークの最初にアイスブレイキングとして、スーハー体操をした。スーハー体操は、長野麻子作・長野ヒデ子絵『すっすっはっはっこ・きゅう』をもとに5年生と筆者でつくったものである。スーハー体操は、キーボードやタンバリンでリズムをとり、身振り手振りを交えて楽しく取り組めるように工夫した。3年生と4年生ではイルカ作詞作曲「まあいいのち」の歌に手話を組み入れたところ、どの子どもも積極的に手話をしていた。また、6年生ではイルカ作詞作曲「まあいい地球はだれのもの」を歌い、優しい歌の世界に浸ることができた。授業の導入で、これらの活動をしたことにより、子どもは、教師や友達と一体感を味わい、心をひらいて学習へと

向かうことができた。

さらに、5年生での「ブックトークで伝え合おう」の授業実践では、子ども同士によるブックトーク作りは、子ども同士の話す、聴く、伝えるという相互作用をねらって実践した。教師のブックトークを聴いて自分の気に入った本を選び、同じ本を選んだ者同士でグループをつくり、グループで自分の思いや考えを伝え合った。次にグループでブックトークのシナリオをつくり、学級内でグループごとにブックトークをした。そのグループで学校長にブックトークをしたときは、自信をもって発表することができた。授業後における子どもの感想に「みんなの意見を聞いてうれしかった」「みんなの気持ちがわかった」などと書かれていることから、子どもがブックトークを実践することに主体的に取り組んだのは、自分の思いを話したり、友達の思いを聴いたり、受けとめたり、伝え返したりする活動を楽しみと感じ、充実感をもっていたからではないかと考える。

最後に、本実践のなかで見出した課題を挙げておく。5年生にグループでブックトークを実践する計画をしたときには、グループ分けは4人編成で均一になることを想定していた。しかし、子どもが選択した好きな本でグループ分けすると人数に偏りがあったり、一人の子どもしか選択しなかった本があったりした。筆者は事前に第二希望までとっていたことから、グループの人数がバランスとれるように調整した。しかし、そのグループ編成に担任教師から「子どもが第一希望に選んだ思いを尊重したい」との意見が出され、筆者はグループを再編成した。このグループ編成がその後に、子どもがブックトークをする上での意欲づけに大きな要因として働いた。

グループ分けするとき機械的に分けるのではなく、子どもの本への思いを尊重したことにより、子どもは意欲的に自分の思いや考えを伝え合い、グループごとに自信をもって学校長へブックトークをすることができた。このことからブックトークやSST、構成的エンカウンターグループなどの手法のみに頼るのではなく、学級経営と連動させながら教育活動に取り組むことが実践上の課題でもあることを挙げておきたい。

付記

本実践研究にあたり、いろいろとご協力いただきました協力校の学校長をはじめ、教職員の皆さま、地域の皆さま、そして児童生徒の一人ひとりに心より深謝いたします。また、阿部悦子先生にはブックトークに関して貴重なご助言をいただきました。心よりお礼申し上げます。

引用文献

- 花田修一 2010 『イラスト版 気持ちが伝わる言葉の使い方 子どもとマスターする 49 の敬語』 合同出版 pp. 102-103.
- 徐奈美 2010 『今日からはじめるブックトーク 小学校での学年別実践集』 少年写真新聞社
- 川渕美紀 2011 コミュニケーションスキルを中心にした授業の実践～ともに笑える授業をめざした指導案づくり～ 鳴門教育大学教職大学院学校臨床実践コース最終成果報告書
- キラキラ読書クラブ 2009 『キラキラ応援ブックトーク 子どもに本をすすめる 33 のシナリオ』 岩崎書店
- 「この本読んで！」編集部・堀越一夫（監修） 2012 『小中高校生向け 実践例 64 本収録 ひと目でわかるブックトーク』 NPO読書サポート
- 京都ブックトークの会 2009 『あなたもブックトーク』 連合出版
- 間崎ルリ子 1974 「アメリカにおけるブックトーク」 学校図書館 287 pp. 39-42.
- 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説国語編』 東洋館出版社
- 大西由花 2012 「へきち中学校における仲間づくりの実践～安心して思いが伝える関係をめざして～」 鳴門教育大学教職大学院学校臨床実践コース最終成果報告書
- 大野睦仁 2007 「相手を変えるペア学習で安心感を持たせる」 石川晋（編）『授業成立の基礎技術 2 クラスに安心感が生まれるペア・グループ学習』 学事出版, pp. 36-41
- 高桑弥須子 2011 『学校ブックトーク入門－元気な学校図書館のつくり方』 教文館
- 東京都学校図書館協議会・東京都小学校図書館研究会ブックトーク研究委員会 2007 『小学生のためのブックトーク 12 か月』
- 和田久美子 2010 小規模校におけるコミュニケーション力の育成－小学校 6 年生へのソーシャルスキル教育の実践を通して－ 鳴門教育大学教職大学院学校臨床実践コース最終成果報告書
- 渡辺暢恵・小柳聡美・和田幸子・齋藤洋子著 2012 『学校司書と先生のためのすぐできるブックトーク』 ミネルヴァ書房 pp. 2-15.
- 山下一夫 1994 『カウンセリングの知と心』 日本評論社
- 山下一夫 1999 『生徒指導の知と心』 日本評論社

高等学校の相談室への来談を促進する体験的プログラムの試み

木屋村 円・阿形恒秀

要約

高等学校における相談室は、「ニーズがある」のに「自主来談がない」という“開店休業”状態となっている学校が少なくない。その理由の一つに、高校生の「相談することへの抵抗」が考えられる。そこで筆者は、生徒が相談室に足を運ぶきっかけになる体験的プログラムを実施することによって、相談室の敷居を低くし、相談室が生徒にとって「気軽に相談できる場所」となり、援助を必要とする生徒の相談室への来談を促進したいと考えた。

体験的プログラムは、「自分らしさ」発見プログラムと名づけ、YG性格検査を基にしたYG相談と、コラージュの制作を基にしたコラージュ相談を実施、YG相談には15名、コラージュ相談には4名の生徒が参加した。検査結果や造形作品についての面談が「対話の入口」となり、話が学校生活や家庭、自分自身のことへ展開していく場合もあった。また、プログラムを実施していく中で、自主来談生徒も出てくるようになり、相談室の活性化を実現できた。

キーワード：「自分らしさ発見」プログラム、YG相談、コラージュ相談

1 問題と目的

本実践・研究は、予防的教育相談の観点から、高校における教育相談活動を活性化させ、生徒理解・生徒支援の充実に寄与することを目的とするものである。

文部科学省（2010）は、児童生徒の学習能力や思考力・社会的能力・情緒的豊かさの獲得のための基礎部分とも言える心の成長を支え底あげしていく「育てる（発達促進的・開発的）教育相談」と、問題が生じた時の初期対応を迅速に適切に行うために、何事も生じていない時に児童生徒や保護者と信頼関係を築いておく「問題を未然に防ぐ（予防的）教育相談」が重要であるとしている。また、藤岡（2006）は、学校心理学における援助サービスの概念について、全ての子どもが対象であり予防的視点が含まれる「一次的援助サービス」、苦戦し始めた一部の子どもを対象とし予防的視点が強まった「二次的援助サービス」、大きな援助ニーズを持つ特定の子どもの対象にした「三次援助サービス」の3領域を示している。そして、「治療的教育相談（治すカウンセリング）」から「予防的・開発的教育相談（育てるカウンセリング）」へ転換すべきであると提唱している。

鳴門教育大学においても、全ての子どもがいじめや暴力、肥満やうつなど心身に關わる問題を持つ可能性があると考え、予防教育科学センターを設置し予防教育の研究が進められている。同センターは、学校と連携・協力して、予防教育の観点に立った新しい学校教育の開発・実践

に取り組み、「自己信頼感」「感情の理解と対処」「向社会性」「ソーシャルスキル」などの育成をねらいとした具体的な予防教育プログラムを開発している。

このような予防教育は、高等学校における不登校や中退留年などの問題に対応するうえでも重要な意味を持っている。

高校生にとっての3年間は、アイデンティティの確立という青年期の発達課題に直面し、「疾風怒濤」の多感な日々を過ごす時代である。彼ら彼女らは、「自立」というテーマを軸に、高校生活を通じて、友人関係（同世代同性との関係・同世代異性との関係）、大人との関係（教師との関係・親との関係）の在り方を模索し、自身の個性・適性を考えながら進路を模索している。高校生は、「わたしとは?」「あなたとは?」「わたしたちとは?」という問いを前に、大なり小なり、揺れ動く日々を過ごしているのである。そのような課題が、生徒指導・教育相談上の問題として表出すると、不登校・不適応・いじめ・非行等となる。

筆者（木屋村）が勤務していたX高校において教育相談課が毎年実施している生徒対象の「悩みアンケート」の結果からも、各学年に、学習・進路・部活動・友人関係などに関わるさまざまな悩みを持つ生徒がいることが把握できた。また、保健部からの報告により、全身倦怠や吐き気などの不定愁訴で保健室を利用する生徒（特に女子生徒）が少なくないことがわかった。さらに、学年会議や職員会議での生徒状況の報告から、少数ではあるが、不登校傾向にあり授業の欠課時数が多くなり進級・卒業が難しい生徒、休学や進路変更をする生徒もいることが把握できた。

このように、教育相談的援助を必要とする生徒が存在する中で、教育相談課では、原則毎週1回昼休みに、担当者が相談室に常駐し生徒の相談を受けつける体制をとっていた。また、X高校は中高一貫校であったが、併設された中学校にはスクールカウンセラーが常駐していた。

しかしながら、相談室への自主来談生徒は毎年0名で、スクールカウンセラーへの相談もほとんどが教員の相談であるという状況が続いていた。

教育相談の組織は、近年、ほとんどの高校において校務分掌の中に何らかの形で位置づけられ、多くの学校で相談室が設置されている。だが、「ニーズがある」のに相談室への「自主来談がない」という“開店休業”状態となっている学校は少なくない。その理由の一つに、教師やスクールカウンセラーに相談することに対する高校生の「抵抗」が考えられる。

そもそも、自分の問題を他者に話すということは、自分の内面（欠点や短所も含めて）に目を向け、自らの課題に向き合うことでもあるので、大きなエネルギーを要する作業であり、心理療法においても、苦悩する者がクリニック等を訪れるまでには、何らかの躊躇や抵抗が生じるものであろう。このような、一般的な「相談することへの抵抗」に加えて、高校生には高校生特有の「相談することへの抵抗」が見られる。一人では負いかねる問題に直面した高校生は、「聞いてもらいたい」「助けて欲しい」という気持ちの一方で、「自立」というテーマを抱えているため、親・教師・スクールカウンセラーなどの大人の助力を得ることに抵抗を感じ、「介入されたくない」「自力で解決したい」という気持ちを合わせ持つものである。

このような葛藤状態にある高校生に対しては、直截的に「悩みの相談に対応する」というメッセージを送り自主来談を「待つ」だけでは、どうしても相談室が“開店休業”状態に陥ってしまうのではないだろうか。

そこで筆者は、生徒が相談室に足を運ぶきっかけになる体験型のプログラムを実施することによって、高校生の「相談することへの抵抗」を和らげ、相談室の敷居を低くし、相談室が生徒にとって「気軽に相談できる場所」となり、援助を必要とする生徒の相談室への来談を促進して、予防的教育相談を展開したいと考えた。

2 対象と方法

本実践・研究の対象は、2012年度に筆者（木屋村）が在籍していたX高校における全学年の生徒に広報を行い、プログラムへの参加を希望した生徒である。

鳴門教育大学教職大学院に在学中であった筆者（木屋村）は、大学院の実習科目である4～6月の『学校課題フィールドワークⅠ』及び10月～12月の『学校課題フィールドワークⅡ』の期間中、火・木・金曜日の週3日の昼休みと放課後に相談室に常駐した。そして、相談室の環境整備を行い、相談室への来談を促進する体験的プログラムを企画した。また、並行して、相談室への来談者への対応も行った。

体験的プログラムは、具体的には『学校課題フィールドワークⅠ』ではYG性格検査を基にした「YG相談」を、『学校課題フィールドワークⅡ』ではコラージュの制作を基にした「コラージュ相談」を実施した。

3 結果

（1）相談室の環境整備と広報

文部科学省（2004）は、教育相談室の環境について、「個別及び少人数での相談が可能な空間を構成できる面積等とし、ゆったりとした心休まる雰囲気を備えたラウンジ的な空間となるよう配慮して形状及び家具・設備等を計画することが望ましい。また、生徒のプライバシーを保護するとともに、カウンセリングに必要な静ひつな環境を整えるため、遮音性・吸音性等に配慮することが望ましい。」と述べている。

X高校では、教育相談室がほとんど活用されていなかったため、一部を物置スペースとして使われるなどの状況があったので、まず室内の物品を整理するとともに、観葉植物・ぬいぐるみ・センターテーブル・卓上カレンダー・壁掛け時計などを配置した。また、ソファとテーブルの位置を変え生徒が座る側の窓は厚手のカーテンで隠れるようにし、入り口付近に衝立を置き、「使用中」のかけ札を作成して面談中はドアの外側に掛けておくなど、生徒にとって「落ち着く空間」「守られた空間」になるような環境整備を行った。

そして、「相談室だより No. 1」を発行し、筆者（木屋村）の自己紹介と相談室の説明を行い、あるスクールカウンセラーの言葉を参考に、「自分の悩みや問題を誰かに『話す』ことは、その

悩みを相手に『放す』ことになり、自分から『離す』ことにもなります。そうすることで、気持ち軽くなり、違う見方もできるようになります。」という表現で、「話す（相談する）」ことの意味を伝えた。

（２）ＹＧ相談

直截的な「悩みの相談」への抵抗・躊躇を和らげ、生徒達が相談室に足を運ぶ契機になる体験型のプログラムを考案するにあたって、名称は「自分らしさ」発見プログラムとした。高校生の直面する大きな課題である「アイデンティティの確立」を念頭に置き、プログラムが生徒にとって「自分を知る」道しるべとなり、自分の内面に目を向け、充実した学校生活を送ることができるようになってほしいという願いから、「自分らしさ」発見プログラムという名称を選んだ。

「自分らしさ」発見プログラムの第１弾として、ＹＧ相談を実施した。希望者を対象にＹＧ性格検査（矢田部ギルフォード性格検査）を行い、その結果を相談室で筆者から生徒に伝え、検査結果を巡る対話から自然なかたちで話題が学校生活や生徒自身のことに広がっていく場合は、その話を受けとめ、問題の状況によっては個別の継続的な教育相談に展開したいと考えた。このように、単に検査を実施し検査結果を解説するのではなく、検査を「対話の入口」とする取組であるので、プログラムを「ＹＧ相談」と名づけた。

生徒には、「相談室だより No. 2」でＹＧ相談の案内を行った。なお、相談室だよりの下部に、保護者の押印欄のある「参加申込用紙」をつけた。保護者の了解を要件とすることは、「相談に行く」ことを親に知られることになるため一長一短があると感じた。しかし、管理職からの助言もあり、「性格検査」の実施から起こりうるさまざまなことを想定し慎重に実習を進めるということから、今回はこのような方法をとった。

ＹＧ相談の案内に対して、15名の生徒の申し込みがあった。

5月29日（火）の放課後15:30～16:10、相談室以外の部屋を確保して、15名一斉にＹＧ性格検査を実施した。そして、後日、検査結果をもとに順次、相談室で生徒一人ひとりに対して個別にＹＧ相談を実施した。その際に、生徒には、業者から届いた診断結果のプロフィール表ではなく、筆者が修正を加えたプロフィール表を渡した。

本来のプロフィール表に書かれている各因子の言葉は、「抑うつ性」「思考的内向・外向」など、高校生には難解で場合によれば本来の意味とは異なったニュアンスが伝わりかねないことを考慮し、生徒にはアルファベットの記号のみを残した修正版プロフィール表を示し、大阪府立藤井寺高等学校の教育相談室の資料を参考に作成した、表1「ＹＧ性格検査各因子の説明」に基づいて検査結果の説明を行った。

この各因子の説明は、実は、それぞれの因子に対応する10問の質問の文章から抽出した言葉によって作成したものである。たとえば、因子D「抑うつ性」は、質問48の「理由もなく不安になることが時々ある」や質問108「ぼんやり考えこむくせがある」などの回答から得点化されたものであり、因子S「社会的内向・外向」は、質問1「色々な人と知り合いになるのが楽

表1 YG性格検査各因子の説明

因子	低得点	高得点
D	陽気。くよくよしない。人に対して自分の気持ちをストレートに表現できる。	時々何となく悲しくなったり考え込むことがある。自分の感情や欲求はコントロールする。
C	冷静沈着。いつも気分が安定している。	お天気やさん。気分が変わりやすい方である。
I	自分に自信をもっている。自分に満足している。	自分自身が「ダメだ」とか「イヤだ」と思うことがある。
N	楽天的。イライラしない。つまらないことは気にしない。	デリケート。人の目が気になる。ささいなことが気にかかる。
O	客観的。現実的に物事を考える。	いろんなことを空想する。「自分の世界」をもっている。
Co	人にはよく気を使う方である。人とは合わせてやっつけていける。	時々他人に不満を感じる。人に合わせていくのは苦手。
Ag	穏やか。優しい。思い切ったことをするのは苦手。	はっきりものを言う方である。自分でこうと思ったことは貫く。
G	動き回るよりものを考える方が好き。でしゃばるのは嫌い。	活発。動き回るのが好き。器用な方である。
R	慎重。おとなしい。	気軽なタイプ。お調子者。人とはしゃぐのが好き。
T	じっくり深く物事を考える。自分の内面に興味が向く。	大ざっぱ。のんき。あっさり外の世界に関心が向く。
A	引っ込み思案。人前に出るのは苦手。	世話好き。グループなどでは人を引っ張っていくタイプ
S	あまり目立つのは好きではない。小数の友人と深くつき合う方。	誰とでも話しができる。いろんな人とつき合うのが好き。

しみである」や質問61「人と広くつきあうのが好きである」などの回答から得点化されたものである。これらの質問文の言葉を活かして説明文を作成した。

因子分析の方法には、細分化した因子を総合して全体像に結びつけていく際に、意味の言い換えというある種の「飛躍」を伴う場合がある。YG性格検査における生徒の回答をできるだけそのままの言葉で返すという点では、解釈における「飛躍」を排した、カウンセリングにおける「繰り返し」「反射」の意義に通じていると言えるかもしれない。

また、本来のプロフィール表では、複数の因子を総合して6つの性格特徴（たとえばD・C・I・Nを総合して「情緒不安定—安定」という特徴を分析する）を読み取っているが、性格特徴の説明にある「虚脱感」「独善的」「陰気」「神経過敏」などの言葉も、分析者の意図と高校生を受けとるニュアンスに差が出ると思われるので、修正版のプロフィールからは除いた。さらに、本来のプロフィール表では、全体としての性格傾向の5類型が判定されるが、たとえば「情

緒面で安定していて行動面で積極的なD型 → 管理職に向いている」などの飛躍を伴う解釈をそのまま生徒に伝えることは、「型」が一人歩きし暗示を与えることにもなりかねないので、全体としての類型も生徒に渡すプロフィール表からは削除した。

要は、YG性格検査を生徒との実存的な対話の契機とすることと位置づけ、そのような観点から表2「YG相談実施マニュアル」を作成し、これに沿って個別のYG相談を進めた。

表2 YG相談実施マニュアル

- 1 学年・クラス・名前の確認をする。(間違いのないように。)
- 2 YG性格検査を受けた動機と検査時の状態を、アンケートから確認する。
- 3 次の3点を確認する。
 - ① 性格検査は可変的・力動的である。
「性格検査は、その時その時で変わり、この検査を受けた日の状態がわかるだけである。」
 - ② YG性格検査は自己評価である。
「質問に答えているのはあなた自身だから、自分で自分のことをどう思っているかがわかるだけである。」
 - ③ 因子の傾向は、統計的・相対的なものである。
「人と比べると、どちらかと言えば～という傾向があるという意味で聞いてください。」
- 4 YGプロフィール表の各因子の中で、特徴的なものをあげる。
 - ・難しい言葉やきつい言葉は、わかりやすく、やわらかい言葉に変えて説明する。
 - ・長所となるものはそのまま説明し、短所となるものはそのことについて困っていないか、悩んでいないかなどを少し聞いてみる。
- 5 他に気になることがないか聞く。
もし、あれば面談の予約をする。
なければ、「何かあったら、また相談室へ来てください。」と伝え、面談を終了する。
- 6 記録を行う。(面談終了後)

X高校は進学重視型の中高一貫教育を推進しており、習熟度別学級編成を行っているが、YG相談に参加した15名の生徒は、全員が習熟度の高いクラスに所属している生徒であった。しかし、プロフィール表では、「自分に自信がない」「情緒の不安定さが大きい」などと書かれていた生徒が多かった。勉強のできる生徒はその生徒なりに、さまざまなプレッシャーやストレスを感じている場合もあることが、検査結果からも、あるいはYG相談からも改めて確認できた。

YG相談を行った15名中10名の生徒は、YG性格検査の結果についてのやりとりだけで、他には特に気になることはないということで、面談を終えた。しかしながら、5名の生徒については、検査結果を巡る対話が糸口となって、本人が現在直面している悩みや問題に話題が展開した。このことから、「相談に対する生徒の葛藤・抵抗を和らげ、対話の入口とする」という「自分らしさ」発見プログラムの目的は、ある程度達成できたと思う。やはり、話す機会やきっかけさえあれば、生徒たちは自分の抱えている悩みや思いを話したいのだということがよく

わかった。

(3) コラージュ相談

「自分らしさ」発見プログラムの第2弾としてコラージュ相談を実施した。「コラージュ」とは、雑誌・パンフレット・新聞などから、自分が気に入ったイラストや絵柄・写真などを切り抜いて、自由に思うままに台紙の上に貼りつけていく造形である。特別な技術や知識を必要としない簡単な創作活動だが、作品には無意識レベルも含めた内面が表現され、心理療法にも活用されている。筆者は、希望する生徒を募り、相談室で生徒がコラージュを制作する様子を見守り、その作品を生徒とともに味わい、その過程で話題が学校生活をはじめその他の問題に展開する場合には対話を深めていくプログラムを企画し、「コラージュ相談」と名づけて「相談室だより No. 3」で生徒に案内した。

プログラムの意図はあくまでも「対話の入口」であるので、相談室だよりには「皆さんの作品と一緒に味わいたいと思う」と記し、先生方にも、コラージュの制作を生徒との対話の契機とするという趣旨を職員朝礼で説明した。

一方、管理職から「自分の内面に関する解釈を期待してくる生徒もいるのではないか」という指摘があった。筆者は、「心理的な解釈を行うのではなく、生徒が自分自身のことを考える契機、筆者との対話を深める契機とすることが趣旨である」と説明したが、生徒が自分の内面を見つめるヒントとしてコメントを希望する場合は、スクールカウンセラーの助言をいただくようにした。また、YG相談と同様に、参加申込用紙に保護者の押印欄を設けた。

コラージュ相談には、4名の申し込みがあった。11月から12月にかけて、順次、コラージュ作成と、日を置いてのコラージュ相談を行った。

コラージュの制作にあたっては、まず筆者がコラージュの作り方を説明し、前もって筆者が集めておいたいろいろな種類の雑誌を生徒に選ばせた。雑誌を選ぶのに迷う生徒もおり、制作には45分をあてる予定であったが、生徒によっては60分かかった生徒もいた。生徒が制作している間は、筆者は、「何を最初に切りとったか」「作業はスムーズに進んだか、迷っていなかったか」などに注目しながら、簡単な記録をとりつつ、作業の様子や生徒の表情を見守ることに徹した。

制作終了後、生徒にはワークシートを記入させた。ワークシートでは、まず、作品にタイトルをつけ、次に、

- ・取り組む前はどのような気持ちか。
- ・なぜ、その絵柄を最初に切ったか。
- ・制作途中で迷いはなかったか。
- ・できあがった作品を見て、何か気づくことはあるか。

などについて記入させた。

スクールカウンセラーには、生徒の作品とワークシート、及び筆者の観察の記録を見ていただき、コメントをいただいた。

日を改めての個別のカラージュ相談においては、基本的には作品を「一緒に鑑賞する」「作品のよさをほめる」というスタンスに立って、適宜、スクールカウンセラーと筆者のコメントを返した。

YG相談同様に、カラージュ相談においても、カラージュを巡る話から、話題が学校生活や家族関係などの他の問題に展開していった生徒も見られた。

なお、カラージュ相談参加者4名の内、3名は、YG性格検査も受けYG相談の際に自分の抱えている悩みや問題を話した生徒であった。ある生徒は、YG相談の時とは違う新たな悩みをカラージュ相談で口にした。このことから、体験プログラムは、単発の企画ではなく継続性を持たせた試みとして企画することが重要であることに気づいた。

4 考察

筆者は、「自分らしさ」発見プログラムにおける性格検査や造形活動を、心理アセスメント(心理療法を進めるにあたってのクライアントの問題の査定)として実施するのではなく、「相談の契機」「生徒の守り」として位置づけた。「相談の契機」とは、高校生にとって相談室に悩みを話しにいくということはかなり抵抗を感じるものであるので、悩みの相談という形ではなくプログラムへの参加という形にすることで、相談室の敷居を低くし生徒が足を運びやすいようにするという意味である。また、「生徒の守り」とは、体験プログラム終了後の個別面談において、生徒が自己の内面を開示する状況になっていない場合は、検査結果や造形作品を巡るやりとりだけで面談を終了することも可能であるので、生徒の意思に反して自己開示に至ることを防ぐという意味である。

学校課題フィールドワークⅠでのYG相談には、15名の生徒が参加した。また、学校課題フィールドワークⅡでのカラージュ相談には4名の生徒が参加した。そして、検査結果や造形作品を巡るやりとりで一定の満足感を得て面談を終了する生徒もいれば、そこから話題が他の問題に展開していく生徒もいた。中には、深刻な問題に直面していることが判明したケースもあり、担任等との連携を図って、注意して見守っていく体制をとった。

また、相談室が生徒にとって身近なものと感じられるようになったからか、生徒の自主来談も見られるようになり、2名の生徒については、継続した面談を展開していくこととなった。

このように、相談室への来談を促進する体験的プログラムの実施によって、「開発的・予防的教育相談を展開する」「相談室の活性化を図る」という当初の目的は、ある程度達成できたと思われる。長年「開店休業」状態が続いていたX高校相談室に、YG相談・カラージュ相談・自主来談を合わせて、20名を超える生徒がのべ数十回来談したことは、大きな意義があったのではないだろうか。今回の試みによって、生徒にとっての「自立のための安心基地」としての相談室の存在意義を再確認できたように思う。また、自主来談生徒との対応の中で、一見「進路相談」「学習相談」の形をとりながら、継続的な面談を通じて、家族関係や友人関係の問題などに話題が及び、そのような「意味ある寄り道」を経て、話の内容が再び「進路の問題」「学習の

問題」に立ち戻っていくという学校教育相談の特質がわかったことも、大きな気づきであった。

ただし、実際にプログラムの運営や来談者への対応を行う中で、筆者は教育相談を担うことについての「専門性」「覚悟」を考えさせられる場面もあった。コラージュ相談は、コラージュ療法のように心理療法として行うのではなく、「相談の契機」「生徒の守り」として位置づけた。しかし、実施計画の起案の過程で、「専門家ではないので生徒の内面には触れない」という筆者の説明に対し、管理職から、「自分の内面に関する解釈を期待してくる生徒もいるのではないか」「そういう生徒の対応はどうするのか」という指摘があった。この指摘を受けて、改めてコラージュ相談の意義を考える中で、筆者は以下の2点について自身の「専門性」に関する認識が十分ではなかったことに気づいた。

- ① 「専門的な解釈・分析」と「内面への侵襲（踏み込むこと）」とを混同していたため、「専門的な解釈・分析はしない」と言いながら、相談室だよりの最初の案に「コラージュは心のうちが表れる」と載せ、生徒に専門的な解釈を想像させるメッセージを送ろうとした。（実際に配布した相談室だよりではこの表現は削除した。）
- ② 「心理療法の専門家」と「教育の専門家」とを混同していたため、教員としてできる、あるいは、しなければならない対応や留意すべき責任性の問題が曖昧になっていた。学校現場で数多くの生徒と関わってきた経験を活かした、教員ならではの生徒との関わりの意味と覚悟は考えていたにもかかわらず、「専門家」ではないという素人性を強調する言葉は、結果的には、そのような教員としての責任ある態度まで回避するニュアンスになってしまった。

このような問題を感じとったからこそ、管理職は、「心の問題を扱うのか扱わないのか、どちらなのか」と問いかけてきたのではないだろうか。この指摘を受けて、筆者は、「相談の契機」「生徒の守り」としてコラージュを位置づけていることを改めて丁寧に説明するとともに、生徒から要望があれば、スクールカウンセラーからいただいたコラージュ作品に関するコメントを生徒との面談で活用し、「専門性」を補うことで管理職の決裁をいただいた。

この経緯を通じて、筆者は、教育相談担当教師としての役割の整理と責任の自覚の大切さ、専門家や関連機関との連携の重要性を再認識した。生徒が「気軽に相談できる」教育相談をめざすことがプログラムのねらいであったが、YG性格検査にしてもコラージュにしても、展開次第では、否応なしに生徒の内面に深く立ち入ることになる。そういう意味では、教育相談を担う教師がカウンセリングや心理療法に関する基本的な理解を深めておくことは必須であり、ケースによっては専門家や専門機関との連携を通じてスーパーバイズを受けることが重要となるだろう。

また、不登校生徒に対する個別の支援に関して、筆者の見立てでは、早期の対応として家庭訪問などの援助的介入が必要であると感じる場面もあったが、それぞれの教員の生徒観・教育観の違いなどの問題に直面し、具体的な対応に踏み出せなかったこともあった。今回の取組を踏まえて、教育相談に関する教員のさらなる合意形成を図り、組織的な生徒理解・生徒援助を

推進していくことが今後の課題であると考えている。

引用・参考文献

- 阿部和代（2010）「専門高校における不適応の防止に向けて～教員によるワークショップと生徒集団への働きかけ～」 鳴門教育大学教職大学院最終報告書
- 阿形恒秀（1993）「教育相談の人間観と対決の意義—カウンセリングと教育を統合する視点から—」 鳴門教育大学大学院修士論文
- 秋田県総合教育センター（2000）「心を育てる学校教育相談の在り方」『研究紀要』第32集
- 藤岡秀樹（2010）「学校心理学から見た教育相談・生徒指導—予防的・開発的視点に焦点を当てて—」 『京都教育大学教育実践研究紀要』第10号
- 長谷川好宏（2006）「Y Gテスト入門」 ウィズダムマネジメント出版部
- 河合隼雄（2009）「心理療法序説」 岩波書店
- 文部科学省（2004）「高等学校施設整備指針」
- 文部科学省（2010）「生徒指導提要」
- 森谷寛之・入江茂・杉浦京子・山中康裕編（1993）「コラージュ療法入門」 創元社
- 長崎県教育センター（2011）「望ましい人間関係を育む指導の在り方—教育相談の考え方や技法を生かして」
- 山梨県総合教育センター（2003）「教育相談に関わる調査研究—学校における開発的・予防的
教育相談への支援—」
- 山下一夫（1999）「生徒指導の知と心」 日本評論社

高校生の社会適応を支援するソーシャルスキルトレーニングの実践

仁 木 浩 志

要約

本研究では、社会で必要とされる基本的ソーシャルスキルを習得し、社会人としての対人関係能力、コミュニケーション能力の形成に役立てることをねらいに、SSTの授業プログラムを開発し、高等学校の学級集団を対象に実施した実践を報告するものである。Y高等学校3年生（男子9名）を協力学級として、X年4月～X年11月の期間に計5回のSSTの実践を計画し、実践した。その結果、実践の経過と生徒による振り返りから、高校生の社会進出に向けた適応に有用なプログラムであることが示唆された。ただ、学校教育での活用には、学級経営との関連を踏まえた計画・実践が重要であることを指摘した。

キーワード：社会適応，コミュニケーション，ソーシャルスキルトレーニング

1 問題と目的

高校生の対人関係能力の低下や社会的スキルの学習不足は、特定の生徒に限らず、今日の高校生に共通の課題とされている（渡辺・原田，2007）。社会的スキルの不足は、いじめや不登校、学業成績などにも関連している。特に、子どもの頃に社会的スキルが不足していた者は思春期において非行傾向を示したり、成人してから職場や家庭内で不適応に陥ったり、うつ病などの精神障害を発症する頻度が高くなる傾向にあるとの調査結果もある（小林・相川，1999）。協力校においても、不登校や中途退学、学力不足など様々な学校不適応に陥る生徒が増える傾向にあり、その原因として基礎学力やコミュニケーション力の低下とともに社会的スキルの不足が問題とされてきた。このような現状を鑑みて、多くの教員は生徒に対するコミュニケーション力の育成が生徒指導における重要課題の一つであると考えている。

さて、従来学校現場ではコミュニケーション力を育成する指導の一環として、ソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training；以下SSTと略す）を導入した実践が蓄積されてきた（阿部，2010；松木，2010；榎井，2011；今村，2011）。これらの実践は、学級集団でのコミュニケーション力の底上げを図り、生徒の対人関係を円滑に行う力を育成することをねらいに集団指導の形態が採られた。一方、特別支援教育の一環として、発達障害の児童生徒に対して学習や生活および対人スキルを習得させ、学校生活へのより良い適応をねらいに個別指導の形態でSSTを実践した報告もある（和田，2010；佐藤，2010，後藤，2010）。これらは指導形態が違えども児童生徒が学校生活を円滑に送れ、学校への適応性

と社会性を高めることに主眼がおかれて取り組まれているのが特徴である。

高校生を対象にした SST を実践する意義は、卒業後の就職にともない実社会から求められる高度な社会的スキルを習得し、これまでの生活体験で習得してきた社会的スキルを見つめ直し、洗練させ、社会に進出していくトレーニングとしての重要性が指摘されてきた(相川・佐藤, 2006)。相川らによれば、青年期は自分の意識や行動を対象化し、幼児童期に体得してきた社会的スキルを土台として、社会を形成する成人として必要なスキル学習が重視される。それは話す・聴くなどの具体的行動を習得するに止まらず、社会についての捉え方や考え方のスキルを学んだり、状況に応じてスキルを適切に使い分けたりすることを学んだりして、社会的スキルをより洗練させることを意図するものである。例えば、14の基本スキルの中で、上級レベルのスキルとして、「やさしい頼み方や上手な断り方」、「トラブル解決策を考える」などが挙げられている。

このように今日の高校生は、社会から高度な社会的スキルを求められる一方、先述したように習得している社会的スキルの貧弱な高校生が少なくない。協力校でも同様の傾向があるうえに、卒業後に社会へ出て行く生徒の割合は、卒業生全体の 80.5%になる。こうした実状を踏まえ、本研究では、社会に出る前の「キャリア教育」の一環としてコミュニケーション力の育成をねらいに、SST の考え方と手法を取り入れた授業プログラムの開発とその効果検証を目的とした。

2 対象と方法

(1) 協力ホームルーム

Y 高等学校3年生(男子9名)

協力学級には、X 年4月から6月の毎週火曜日に生徒との人間関係づくりと学級の様子を把握することを目的に関与観察に入った。ホームルームの特徴は、真面目でおとなしく静かに話の聞ける生徒は多いが、一方ではマイペースな生徒も一部見られた。全体には他者をフォローするなど対人関係も良好との印象であった。

(2) 方法

事前の卒業生、在校生、教職員へのソーシャルスキルニーズ調査の結果をもとにターゲットスキルを決定した。計画した授業について各授業回のターゲットスキルとそのねらいを表1にまとめた。

表1 各セッションの実践計画とねらい

回	ターゲットスキル	ねらい
第1回	ガイダンス	ソーシャルスキルの理解とSSTの動機づけを高める。
第2回	聴く	人の話に注意深く耳を傾ける大切さに気づき、「聴く」ことの大切さを理解する。
第3回	話しかける・ 話を続ける	適切な話しかけ方、話を続けることで相手との関係を深めるためのコツを理解する。
第4回	お願いの仕方	相手が気持ちよく引き受けてくれるためにはどのように頼むのがよいか理解する。
第5回	上手な断り方	相手も自分も不快にならないで済む断り方の方法を理解する。

3 結果

実践した全セッションにおける授業経過の概要を以下にまとめた。

【第1回】ガイダンス：X年4月24日(火) 4, 5校時

筆者が指導者となり、SSTのガイダンスを行った。実施時期はコース主任と相談し、4月下旬「課題研究」の時間に設定した。資料として「卒業生のアンケート調査結果のまとめ」、「視覚教材」、「社会性に関する調査用紙」を準備した。授業では「ソーシャルスキルの意義」や「卒業生のアンケート調査」、「学校で行うメリット」などを伝え、授業に対するモチベーションを高めた。また、ソーシャルスキルの実態を把握するため、社会性に関する調査を実施した。調査用紙を配布し、調査の趣旨及び記入方法を説明した。生徒全員が記入した後に用紙を回収し、結果の返却について連絡をした。全体的に落ち着いた雰囲気でのセッションであった。

【第2回】 聴く：X年5月17日(木) 1校時

アイスブレイキング 筆者が「今から私とじゃんけんをしてみます」と告げると、生徒は座ったまま声を出さずに2回じゃんけんをした。次に後出しじゃんけんを筆者とティーチングアシスタント(以下TAと略記する)でモデリングを見せ、筆者が「じゃんけんポン」とかけ声を出し、それに対してTAが少し遅く「ポン」とかけ声をかけた。モデリング後、「生徒は起立してください。私に勝ってください」と指示し、生徒と3回練習した。次は「私に負けてください。勝った人は座ってください」と指示し、生徒が残り一人になるまで続けて終了した。生徒は乗り気で楽しい反応を示していた。次に、卒業生のアンケート調査の結果について簡単に振り返りを行った。卒業生が「働いた時に大切だと思ったこと10項目」にふれ、その中に【相手の話をしっかり聞く】があることを確認させた。

インストラクション 今回のテーマについて提示した。筆者が、第1回目は「聴くです。上手に話を聴くことは学校場面や友達関係で頻繁に求められるスキルです」と話し、「様々な場面で話を聴くことは結構ありますね。それはどのような時ですか？また、どのような事が大切だと思いますか？」と発問した。しばらく経って「相手と向かい合う」、「目とか口元を見る」、「静かにする」、「途中で話をしない」など、何人かの生徒から意見が挙がった。できる限りポイントに近い意見を整理し、聴く

ときのポイントとなるスキル「見る」、「待つ」、「うなづく・あいづち」及びSSTのルールをホワイトボードに掲示した。

モデリング 3つのポイントをふまえたBadモデルとGoodモデルを筆者とTAで、各ポイントごとに示した。筆者がTAに「相手が話を聞いてくれなかった」らどんな気持ちになったか発表してもらい、スキルが適切に使えることの大切さを強調した。生徒はBadモデルとGoodモデルを見ることで、その違いからターゲットスキルのねらいを見つけ出し、Goodモデルで行うと真剣に観察していた。

リハーサル 話しやすい内容をテーマに練習することとした。机を両サイドに動かし、椅子だけで3人一組のグループを作り、「ターゲットスキルを使う人」、「ターゲットスキルを使われる人」、「観察する人」の役割を順番に回し、ポイント1「見る」、続いてポイント2「待つ」、ポイント3「うなづく・あいづち」のBadモデルとGoodモデルを1人40秒間で練習を行った。最後にポイント1からポイント3に留意しながら1人1分程度練習を行った。リハーサル中は机間巡視を行い、適切なスキルが使えていないグループにはヒントを出すなどの援助を行った。

シェアリング 「今日は話を上手に『聴く』という練習をしてもらいました。しっかり聴くことができましたか。実際にやってみてどうでしたか?」と問い掛け、振り返りアンケートにより、授業の感想、授業理解度とスキルの実行期待度を5件法で回答させた。その結果を図1、表2に示す。また、TAは、生徒が入学時又はコース選択をした2年次の段階から教科担当者及び担任教諭として、生徒に最も近い立場で関わっていることから、本授業についての聞き取り調査を授業後に行った。その結果を表3に示す。

表2 授業後の生徒の自由記述

ターゲットスキル	感想・意見等
【聴く】	<ul style="list-style-type: none"> ・いざやるようになったときは、思った以上に緊張した。 ・「うなづく」、「あいづち」は大切だと感じた。 ・もう少し声を大きく出すこと、人の目を見て話すことだけを意識したらよいと思う。 ・コミュニケーションについて深く考えたことがなかったのでよい勉強になった。 ・笑わずに聞くのが難しかった。途中、気まづくなってしまった。 ・意識して話したり、聞いたりするより、自然と話したり聞いたりする方がやっぱりおもしろい。 ・聞き方一つで嫌な気持ちになったりすることが今回の授業でよくわかった。 ・この授業で教えてもらったことを、どんな生活に役立てていきたいと思った。 ・話しているときは、相手の目を見て聞くことだったが、目をそらすと相手は話しにくいと思った。これから積極的に練習していきたい。

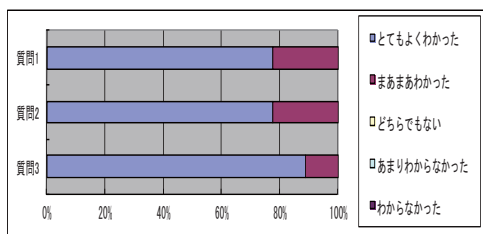


図1 第2回における授業理解度と実行期待度

表3 TAからの聞き取り調査の結果

- ・生徒がどんなテーマについて、話をしたらいいのかがわからず少し困惑していたので、最初にテーマをハッキリと提示する。また、同じテーマをくり返し練習するほうが効果的だと思う。
- ・観察役は「聞き役」に注目していくことを的確に指示する。(話役に集中してしまう生徒が見られた。)
- ・アイスブレイキングが少し長すぎる。今後、リハーサルに重点を置いて取り組ませる。
- ・話役が笑いの要素等を入れ、聞き役に関心を持たせて取り組めるとさらによい。
- ・生徒は想像以上に興味を持って取組んでいたのが驚いた。

その結果から、内容に関しては概ね理解できており、「学んだことを積極的に使っていきたい」「生活で役立てたい」と考えている生徒がいることがわかった。TAからはリハーサルに重点をおくことやリハーサル時のテーマが曖昧などの指摘があり、進め方の工夫が必要であることがわかった。

【第3回】話しかける・話を続ける：X年6月26日(火)5、6校時

アイスブレイキング

筆者が生徒の円陣の中心に立ち、「今から私が指示を与えます。指示された条件に合えば席を移動してください。例えばメガネをかけている人、靴下が白の人等と言えは動いてください。その時指示した人も必ず動きます。また、フルーツバスケットと言ったら全員が動き席を移動してください」と指示する。筆者が終了を告げると、「もっとやろう!」、「アイスブレイキングだけでいいよ!」等の声が挙がるなど、盛り上がった雰囲気から緊張感を解きほぐすことができた。

(1) 話しかける

インストラクション

盛り上がった余韻が収まるのを待って、筆者は次の指示をして、行動目標や学習のねらいを明確化した。「第3回目は『話しかける』です。一般にコミュニケーションをすることは、自分を誰かに分かってもらいたいという動機から生まれる行動です。『話しかける』という行動も自分の考えや感じを他者に伝えたいのです。人と話を始めたり話に加わったりするとき、私たちはさまざまな表現をしています。『挨拶をする』、『自己紹介をする』、『相手の名前を呼ぶ』、『質問をする』、『自分の意見を言う』、『話をする』などです。誰かに話しかけるとき、相手に話をしっかり聞いてもらうためにはどのようにすればいいでしょうか?今日は上手な話しかけ方について練習しましょう。」次に「『話しかける』ときどのような事が大切だと思いますか?」と発問し意見を発表させた。出てきた意見をまとめ、ポイントとなるスキル「【相手を見る】【相手に近づく】【適切な声の大きさ】」及びSSTのルールをホワイトボードに提示した。

モデリング

筆者と生徒によるロールプレイを行い、スキル1「相手に近づく」ときのBadモデルを示した。「相手に近づく」ときの適切な距離感をパーソナル・スペースとして体験させた。パーソナル・スペースとは、コミュニケーションをとる相手が自分に近づくことを許せる自分の周囲の空間のことである。「生徒は一人だけ前に出てください。筆者がA君に近づきます。A君、これ以上近寄られると違和感があるという距離でストップをかけてください。それでは、今からさっきと同じ要領で3人の生徒に距離感を体験してもらいます。」体験後に「体験してどうでしたか?人によって違いがあることに気づきました

か？」と 筆者が生徒に問うと、「よく分かった」、「違いに気づいた」などの返答があった。次に近づいてはいるが、『相手を見る』ができていないBad モデルをロールプレイで示した。最後に、相手に近づき、相手を見ているが、『適切な声の大きさ』ができていないBad モデルをロールプレイで示した。

リハーサル

筆者は「それでは、今からテーマにそって練習をします。まず3人組になって、聞き役・話し役・観察役を最初に決めてください。練習を始めるときは、いったん離れた状態から相手に近づき『話しかける』場面から行ってください。ポイントにあげた『相手に近づく』、『相手を見る』、『適切な声の大きさ』を意識して練習してください」と指示した。場面設定は、知らない高校生同士での自己紹介とし、視覚教材の例題を提示した。それぞれ役割を順番に交代し、観察役が良かった点や気づいた点をフィードバックすることを3回繰り返した。フィードバックでは「自然な感じで会話ができていたが、雑談のようになった」「受け答えがしっかりできていた」「自然と会話が進んでいた」などの感想が出された。リハーサル中の教室内の雰囲気はとてもいい感じであった。

(2) 話を続ける

インストラクション

筆者は「話を続けることは、人間関係をつくり維持するために大切なことです。話の中では、多くの質問や問いかけが使われます。特に初対面するとき、人は質問をしながらお互いに近づいていきます。そこで、話を続けるポイントには3つあります。それは、『質問を使い分ける』、『おまけの情報をつけ加える』、『質問をつけ加える』です。質問には開かれた質問と閉じられた質問の2つ種類があります。例えば『親を大切にしていますか?』『昨日は残業だったの?』と聞かれたら、私たちは『はい』か『いいえ』でしか答えることしかできません。でも、『学生のころ部活は何をやっていたの?』『この前の映画どうだった?』と聞かれたらどうでしょう。『テニス部だった』『バスケット部だった』とか『面白かった』『つまらなかった』など回答が自由にできます。閉じられた質問には、はい/いいえの二つの選択肢しか与えられていません。一方、開かれた質問は、相手に考えさせ、気づきを与え、発見を促していきます。そこで、話を続けるためには、相手に考えさせ、気づきを促す効果的な開かれた質問を創り出す練習が必要です」

「次に、話しの上手な人は、自分を相手に知らせることに躊躇がなく、おまけをつけ加えるのが上手です。つまり、要求された答えをするだけでなく、質問に関連したことや自分の関心のあることをつけ加えて、相手と共有できる領域を広げることです」さらに『質問をつけ加える』では、「コミュニケーションをとるためには、自分のことを相手に知らせるとともに相手のことも興味を持って接していく必

要があります。質問に答えた後にこちらから質問を加えてみましょう」と教示した。

モデリング

3つのポイントを再度確認して、筆者とTAが以下のシナリオでロールプレイをして見せた。

筆者「こんにちは」
TA「こんにちは」
筆者「A高校の〇〇です」
TA「B高校の〇〇です。」
筆者「何年生ですか？」
TA「3年生です」、「あなたは何年生ですか？」
筆者「3年生です」、「ところでB高校って受験勉強たいへんでしょう」
TA「はい」、「B高校のことよく知っていますね」、ところで「〇〇君はスポーツする？」
筆者「はい。テニスをやっています」、「〇〇君は何かしているのですか？」

生徒は教員たちのモデリングに興味を持ち、真剣な表情で見つめ、さまざまな反応を示す様子が伺えた。モデリングにより臨場感が出て生徒の注意を惹きつけることができた。

リハーサル

以下の教示により、リハーサルに移った。「それでは、今からテーマに沿って練習をしてもらいます。まず3人組になって、聞き役・話し役・観察役を最初に決めてください。課題研究で作成した名刺を交換して会話を3分間続けてください。」練習を始めるときは、3つのポイント「質問を使い分ける」「おまけの情報をつけ加える」「質問をつけ加える」を意識するように確認させた。それぞれ役割を順番に交代し、観察役が良かった点や気づいた点をフィードバックすることを3回繰り返した。フィードバックでは、「話題の切り換えが上手にできていた」「スキルのポイントを意識してできていたが、3分間話が続かなかった」「質問の仕方や使い分けがちぐはぐだった」などの感想が出された。場面設定の「名刺交換」は、卒業後の実社会に直結した課題であったため、生徒は本腰を入れて取り組んでいた。

シェアリング

授業終了後に、振り返りアンケートを用いて、授業の感想、授業理解度とスキルの実行期待度について、5段階で自己評価させた。

(3) 結果

振り返りアンケートによる自己評価の結果とTAからの聞き取り結果を以下に示す(図2,表4,表5)。

以上の結果では、授業理解度、実行期待度ともに高い。自由記述から、①生徒が興味を持って取り組んでいること、②スキルの大切さや必要性を実感していること、③これから使っていきたいと思っていることが明らかになった。TAからの聞き取りでは、生徒の集中力を考えると、2コマ分を1回で行うのは無理があることがわかった。

ターゲットスキル	感想・意見等
【話しかける・話を続ける】	<ul style="list-style-type: none"> ・友達とはやりやすかったけど、知らない人と会話するとなかなか言葉が続かなかったりするので、こういった授業で練習しておくことはすごくよいと思いました。 ・話を続けることはとても難しいということがわかった。でも、コミュニケーションがとれないと社会に出て困るので何とか身に付けるようにしたいと思います。 ・社会に出てからの人付き合いの練習になったと思う。今後の生活に活かしたいと思いました。 ・とてもわかりやすく楽しい2時間でした。今日学んだことを取り入れながら、様々な人と仲良くなりたいです。 ・バイト等で目上の人と接する機会が多いので、それなりに対応方法は心得ています。今回は復習という気持ちで授業を受けることができました。 ・とてもよくわかった。話し方や話しを続ける方法がとても自分の役に立つととても思った。とてもわかったのだからもっと使っていきたいです。 ・なかなか楽しかったです。進め方もよかったと思います。 ・初対面の人と話すときはとても緊張します。積極的に話すのが苦手なので頑張って話せるようになりたいと思っています。 ・これから話題をどんどん使っていきたい。

- ・スキルのポイントが整理されていた。
- ・40分を2コマにしたほうがよかった。
- ・長時間になると集中力が落ちるので、生徒同士のロールプレイを取り入れるのがよい。
- ・生徒に感想を聞いた後、拍手を入れたほうがよかった。
- ・面接の対策に入っているので、モチベーションも高くコミュニケーションをとるタイミングもよかった。

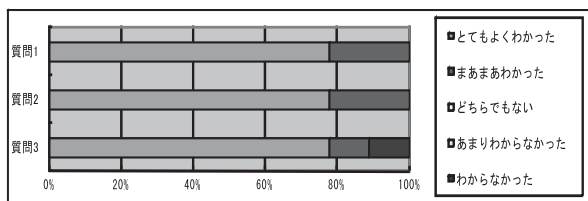


図2 セッション3における授業理解度と実行期待度

【第4回】 お願いの仕方 : X年10月24日(水) 1校時

(1) 授業の経過

アイスプレイング

筆者が「今日はキャッチボールをしましょう。2人組を作ってください。相手が受け取りやすいボールを投げ合ってみましょう」と指示し、人数合わせに筆者も活動に加わった。次に、「これからするキャッチボールは普通とは違います。相手にボールを投げるとき、ひとこと言って投げてください。投げられた人は、それを受けて、ひとこと言って投げ返します」と説明し、筆者が手本を見せた。「あまり長い話になるとなかなか投げられません。特にテーマを決めません。短い言葉でキャッチボールしてください」と教示した。遠くにボールを投げたり、ボールをぶつけあったりなど、少々ふざけあう場面も見られたが、場の雰囲気や和ませる効果はあった。

インストラクション

「4回目は『お願いの仕方』です。人に何かをお願いするとき、気持ちよく引き受けてもらえる場合や嫌々引き受けてもらう場合、あるいは断られてしまう場合など、様々なケースがあります。今日は『気持ちよく引き受けてもらう頼み方』と『断られてしまった場合の対処』について練習してみましょう」と教示した。「では、質問ですが、誰かに『頼みごと』をされたとき、嫌な気持ちにならずに引き受けた。それはどのような頼まれ方でしたか?」と問うと、「しっかりと理由を言って頼んできたとき」との答えが返ってきた。他回答が出てこなかったため、筆者の体験談を話した。「私の友人にAさんという人がおり、Aさんは普段から何事にも一生懸命頑張っています。そのAさんが仕事の期限が間に合わ

ず、『手伝ってもらえませんか?』と優しく頼まれ、その時の様子がとても困っていることが解った。」それらを基に「お願いをするときのポイントには、『困っていることを表現しながら話す』『状況を具体的に話す』『もしよかったら』『お願いできませんか』などの言葉を付け加える、断られたら『別の方法を考える』がポイントとしてあげられます」と伝え、4つのポイントとSSTのルールをホワイトボードに提示した。

モデリング

「『用事があって放課後の生徒会委員会に参加できない代わりに委員会に出席を頼む』場面設定でやります。みなさんも学校生活でこのような経験はありませんか?」と伝え、視覚教材をホワイトボードに提示した。「それでは、『お願いの仕方』のロールプレイをやります。まず、筆者がお願いをする人、生徒2人がお願いをされる人、TAが観察役となります」と説明した。「特に観察役は、お願いをする人がポイントに留意できていたかをしっかり見てください。はじめに『Badモデル』をします。続いて『Goodモデル』をします」と伝え、ロールプレイを開始した。プレイ後に、筆者が「お願いをされてどのような気持ちになりましたか?」と生徒に問うと、「断れない気持ちになった」「引き受けようと思った」など良かった点を挙げていた。また、観察役のTAからは「守るべきポイントが確認できた」と伝えられ、それぞれの役割の重要性を確認した。

今回は、2人の生徒を事前に指名して準備したシナリオを渡し、TAと筆者で打ち合わせを行った。2人の生徒が「俺がこっちの方やるけどいい?」と相談して役割を決めた様子から、生徒が学習方法に慣れてきたこと、生徒が自分の言葉で演じている様子から、設定した場面が生徒の身近な課題で適切であったことがわかった。

リハーサル

ワークシートの課題を提示した。ワークシートを見ながら「(1)のモデリングは、そこに書いてある場面設定で、ロールプレイをやりました。次に、(2)のリハーサルのやり方について説明します」と伝え、筆者がリハーサルの内容を音読して確認させた。「場面における考え方、ロールプレイの状況のところを見てください。ここでは、リハーサルをやる前に【1】の『代わりに出席をお願いする場面』と【2】の『お願いをしたのに断られてしまった場面』での、『お願いの仕方』を考え、具体的なセリフを書いてください。制限時間は5分です」と伝え、シナリオ作成を開始した。筆者は机間巡視しながら、ほとんど理解できていない生徒や遅れ気味の生徒にはヒントを与えたり、「普段使っている言葉でいいよ!」などの指示をしたりサポートした。その後、「ポイントに留意しながら、作成したワークシートを使って練習していきましょう。3人組になってください。生徒A、生徒B、観察役を決めてくだ

さい。練習時間は1分間です」と次のステップを指示した。それぞれ役割を順番に交代し、観察役が良かった点や気づいた点をフィードバックすることを3回繰り返した。フィードバックでは、「スキルを意識してうまく使えていた」「別の方法の考え方がよかったが、具体的な理由がなかった」「相手の目を見て、ハキハキと相手の都合も考えて丁寧にお願いしていた」「気持ちよくお願いしていた」などの感想が出された。

シェアリング

今回のリハーサル後は、ざわつき落ち着きのない雰囲気であった。その状態が収まるのを待って、筆者が「相手に気持ちよく引き受けてもらうためには、具体的に状況を説明して、自分がしてほしいことを具体的に提案することが必要でした。それでも、必ず相手が引き受けてくれるとは限りません。相手には相手の都合があるので断られるケースがあります。しかし、それはあなた自身が否定されているわけではありませんので、次の機会に期待してください」と感想を話すと、段々と姿勢も良くなりほとんどの生徒が前を向いて聞いていた。振り返りアンケートを用いて、授業の感想、授業理解度とスキルの実行期待度に、今回から学習したスキルが実際に使えていたかについて、肯定的な言葉が使えていたかどうかの「言語的側面」、アイコンタクト、声の大きさなどの「非言語的側面」を5件法で自己評価させた。

(2) 結果

振り返りアンケート及び自己評価の結果を以下に示す(図3、図4と表6)。TAの聞き取りからは、「生徒Aや生徒Bのような大人しい生徒が筆者に気遣いをしていた」「明るく積極的な態度で真面目に取り組めた」との所感を得た。

以上の結果からは、授業理解度は高いが、実行期待度は第2回や第3回に比べると少し下がった。その理由として、今回のスキルはやや高度であるため、実行することが難しいと感じられたと思われる。自己評価については、概ねできているが「話し方のスピード」「姿勢」「身振り手振り」など非言語的スキルを上手くできていないと思っている生徒が多かった。

表6 授業後の生徒の自由記述

ターゲットスキル	感想・意見等
【お願いの仕方】	<ul style="list-style-type: none"> ・アイスブレイキングが面白かった。 ・ポイントをよく押さえることができ、積極的に練習することができた。「お願いの仕方」はこれからの生活に役立つので、やってみようと思った。また、勉強にもなったし、楽しかった。 ・人に頼む一番良い方法を学ぶことができた。これからの生活に活かしていきたい。 ・いろいろな理由が聞けておもしろかった。断るのが下手でよかった。

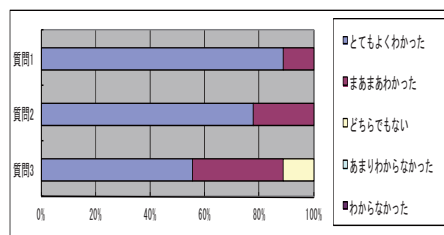


図3 セッション4の授業理解度と実行期待度

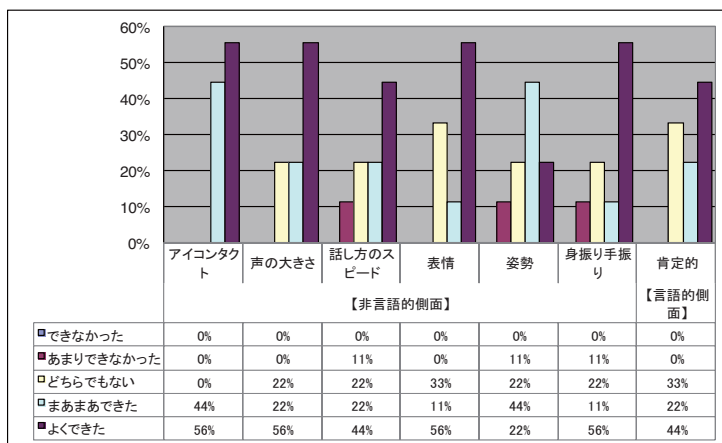


図4 セッション4における自己評価

【第5回】上手な断り方 : X年11月13日(火) 4校時

(1) 授業の経過

アイスブレイキング

この日のセッションは今までと様子が違っていた。筆者の「今からアイスブレイキングを始めます」に、いつも乗り気な生徒の1人が机の上に横たわったままだったので二度三度と注意を促した。その理由が分からないまま姿勢が改まったので、筆者が「2人組になって向かい合って座ってください」と指示した。筆者と1人の生徒が向かい合って座り、「次に右手で握手をします。握手をしたまま左手でジャンケンをします。勝った人は、左手で握手している相手の右手甲を軽く叩き、負けた人は黙って叩かれます。それでは、実際にやりますので見てください」と手本を見せ、筆者の合図で生徒は30秒間活動を行った。終了後「お互いに一言掛けながら、手の甲を優しくさすってあげてください」と指示した。上述の生徒は機嫌が戻った様子であった。

インストラクション

筆者から「第5回目は『上手な断り方』です。人から何かをお願いされたとき、『断りづらいなあ』とか『何だか悪いことをしたなあ』と思ったことはありませんか？ 今日、『相手の気持ちを大切に断り方』について練習してみましよう。では、どうしてそのような気持ちになるのでしょうか？ お願いされたことを断った具体的な体験を発表してください」と問いかけた。生徒からの発表が出てこなかったため、筆者の体験談を話した。その後「上手に断ると、自分も悪いことをしたと思わなくて済むし、相手も嫌な気持ちになり傷つくことが少なくて済みます。そこで、上手な断り方のポイントには、『謝罪』『断りの表明』『断りの理由』『代わりの提案』がポイントとしてあげられます」と教示し、

4つのポイントと SST のルールを提示した。

モデリング

筆者から「今日は、生徒が上手に断る人、筆者がお願いする人になってやります」と、これまでやってきた筆者と生徒の役割を逆転させた設定で行うことを説明した。「『友達からゲームソフトを買いに行きたいけど、お金が少し足りないので貸してほしいと頼まれる』場面設定でやります。みなさんも学校生活でこのような経験はありませんか？」と伝え、視覚教材をホワイトボードに提示した。「それでは、『上手な断り方』のロールプレイをやります。まず、筆者がお願いする人、生徒2人が断る人、T Aが観察役となります。特に観察役は、断る人がポイントに留意できていたかしっかり見てください。はじめに『Bad モデル』をします。続いて『Good モデル』をします」と伝えロールプレイを開始した。1人の生徒が Good モデルを始めると、感情表現がないシナリオを棒読みしていたので、生徒から笑いが出て「しっかりやれよ」「聞こえん」などと中傷するような発言が挙がった。筆者は生徒に注意をするとともに、その生徒に話し方のアドバイスをして、再度ロールプレイを行った。筆者のお願いする役について、悪かった点を全員の前で指摘し、その理由を解説した。また、観察役からは「ポイントは確認できたが、役割に徹していない」「役割を意識して行うこと」と発言があり、あらためてポイントを確認した。

リハーサル

最初に「今回は、グループワークでシナリオを作成してリハーサルを行います」と告げ、ワークシートを各グループの机の上に1枚（A3サイズの拡大版）配布した。ワークシートを見ながら「（1）のモデリングでは、そこに書いてある場面設定で、ロールプレイをやりました。次に、（2）のリハーサルのやり方について説明します」と伝え、筆者がリハーサルの内容を音読して確認させた。「場面における考え方・ロールプレイの状況を見てください。その中に4つの具体的な場面を提示してあります。この中から、場面を1つ選択して、3人グループで表の空欄部にシナリオを作ってください」と指示し、モデリングのシナリオ例を全員に配布した。制限時間を10分に設定してグループワークを開始した。筆者は机間巡視をしながら、ほとんど理解できていない生徒や遅れ気味の生徒にはヒントを与えるなどのサポートを行った。遅いグループのため時間延長した後、「ポイントに留意しながら、作成したワークシートを使って練習していきましょう。3人組になってください。生徒A、生徒B、観察役を決めてください。練習時間は1分間です」と次の指示をした。それぞれ役割を順番に交代し、観察役が良かった点や気づいた点をフィードバックすることを3回繰り返した。フィードバックでは、「スキルが使えていた」「代わりの提案が使えていた」「代わりの提案の言い方がいいであった」「断り方がまあま

あよかった」「すばらしかった」などの感想が出された。

シェアリング

筆者から「人からお願いされても全部引き受けてあげられるとは限りません。たとえ、断っても相手の事情や気持ちを考えて、嫌な思いをしないよう考えて決めることが大切です。しかし、どんなに配慮しても、相手が傷ついてしまうという場合も考えられます。そんなときは、代わりの案を考えるように心がけてください」と告げ、振り返りアンケートを記入させた。

(2) 結果

振り返りアンケート及び自己評価の結果を以下に示す(図5, 図6と表7)。また, TAの聞き取りからは、「ロールプレイのセリフをきちんと覚えて、感情を込めて行うことが必要である。人に見せるため、役割に入り込み真剣に取り組む。」「ロールプレイの内容の把握を事前にしっかり行うことが必要である。」「ロールプレイでは、周りの雰囲気流されてしまっていた。」の所感を得た。

以上の結果から、授業理解度は高いが、実行期待度は第2回や第3回と比べるとやや低かった。自由記述からも、スキルの重要性は理解しているが実際に使うのは難しいと感じていることが読み取れた。自己評価は、第4回に比べてできていると評価した生徒が増えた。

表7 授業後の生徒の自由記述

ターゲットスキル	感想・意見等
【上手な断り方】	<ul style="list-style-type: none"> 優しく包み込むような慈悲の心を持って断ることで、全てが上手く行くことを知りました。とても有意義な時間でした。 断ることもこれから生きていく中で、大切だと思うので、今日学んだことを使っていきながら、人間関係を上手(續けていきたいと思っています)。 面白かった。しかし、上司とかの前では絶対に断れないだろうと 思います。自分は苦勞しそうです。しかし、この授業で学習したことを基に何とかやっついていこうと思っています。 今日の授業で自分の考え方が変わった。 人に断るといことは、人生の中で非常に必要になってくると思うので、今日やったことはいん有意義だった。今後の生活に使っていきたいと思う。 断るための4つのポイントを上手に使って練習することができました。今回学んだことを普段の生活に取り入れていきたい。

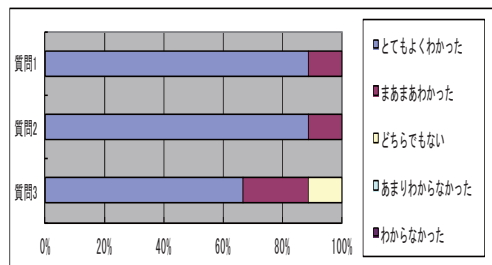


図5 セッション5の授業理解度と実行期待度

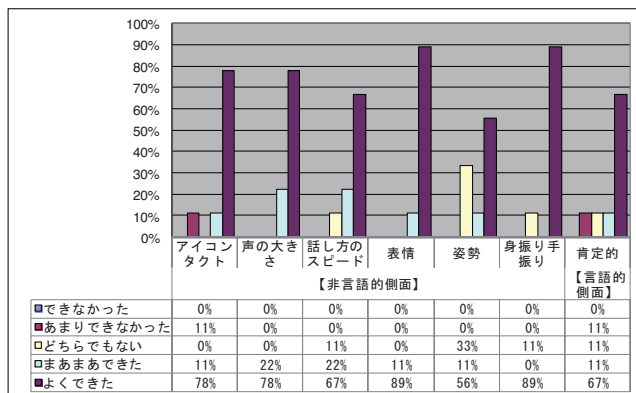


図6 セッション5における自己評価

4 効果の査定

SSTの効果を測定するため、第5回を終了して2週間後に質問紙調査を実施した。質問紙は、事前に実施したソーシャルスキル尺度（上野一彦，岡田智）の中で、今回の授業内容と関連している下位尺度のみを抜粋し、質問紙を構成した。使用した下位尺度は「対人マナー」「仲間関係の開始」「聞く・話す」「非言語的スキル」「アサーション」「話し合い」の6尺度である。以下に、授業の実施前後におけるソーシャルスキル尺度の下位スキル平均得点についてのt検定の結果を示す（表8，図7）。

表8 対応のある差の検定(t検定)

尺度名	SST 前平均	SST 後平均	差の平均	t値(df=8)	有意確率
対人マナー	2.30	2.50	0.22	1.70	0.128
仲間関係の開始	1.90	2.50	0.57	2.95	0.018*
聞く・話す	1.70	2.10	0.39	2.14	0.065 †
非言語的スキル	2.00	2.50	0.57	4.72	0.002**
アサーション	1.90	2.30	0.37	2.22	0.057 †
話し合い	1.90	2.40	0.52	3.31	0.011*

**p<0.01, *p<0.05, †p<0.01

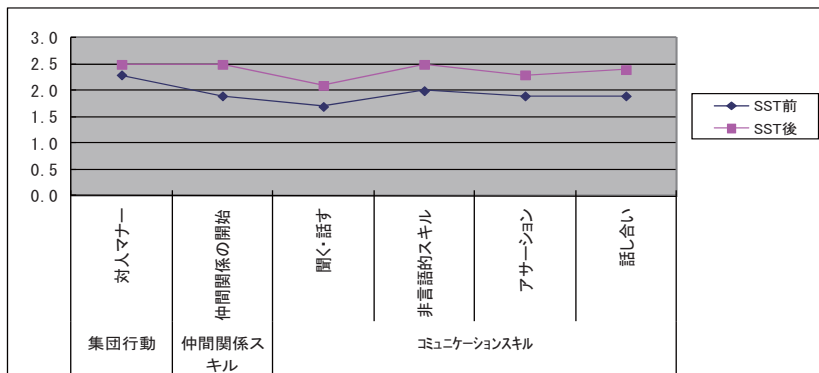


図7 ソーシャルスキル平均得点の変化

5 考察

本研究では、社会に出る前の「キャリア教育」の一環としてコミュニケーション力の育成をねらいに、SSTの考え方と手法を取り入れた授業プログラムの開発とその効果検証を目的とした。全5回の授業実践について、ソーシャルスキル尺度の下位スキル得点のt検定の結果から、以下の点が明らかになった。第一点は、非言語的スキル (p<0.01)，仲間関係の開始 (p<0.05)，話し合い (p<0.05) で有意に得点が上昇したことから、これら3つのスキル学習には効果のあることが示唆された。その理由には、第2回で行った聴くスキルや第3回で扱った話しかけるスキルが生徒にとって身近な課題で取り組みやすかったこと、グループワークを活動により生徒同士の刺激になって活動が促進されたことが考えられた。また、筆者の要因として、ファシリテーターとして適宜活動に参加し円滑に進めたこと、アイスブ

レイキングやモデリングにより生徒が主体的に活動できる雰囲気づくりをしたことが挙げられる。第二点は、聞く・話す、アサーションに関しては、得点の上昇は見られたが有意ではなかったことから、本授業で採用されたプログラムが生徒のニーズに合致しておらず、プログラムに開発の余地があることであった。その有意差を得られなかった理由は、「聞く・話す」のスピーチというテーマや「アサーション」の伝える・断るといったテーマが難しく、実際にできると実感するまでには至らなかったと推測される。一方、対人マナーについては、事前の得点が高かったことから、2年生からクラス替えがないため人間関係が確立されていたためではないかと考えられた。

全5回の各授業後に実施した振り返りアンケートの結果について、ソーシャルスキルの理解度における「とてもよくわかった」の平均回答率は84.5%であった。実行期待度については、第2回から第3回において、質問項目の「今日習ったことを、これからやってみようと思いましたか？」に対する「とてもやりたい」の平均回答率は83.5%と高かったが、第4回から第5回には平均回答率が61.5%に下がった。これらの結果から、SSTの内容について理解が深まったことを意味するものと捉えられる。自由記述に多かった「積極的に練習したい」「有意義だった」「役に立った」などの肯定的意見からも、生徒の学習したスキルへの理解が深まったことが裏付けされる。しかし、理解されているにもかかわらず生徒が実行しようと捉えなかったのはどうしてだろうか。その理由の一つに、第3回から第4回の期間には、生徒全員が卒業後の進路を決定したため、気の緩みが生じていたことが推察された。第4回のアイスブレイキングでふざける行動があったこと、第5回で見られた乗り気のない態度から生徒の心の様子がうかがい知れた。理由の2つ目は、第4回と第5回で扱ったテーマが生徒にとってやや高度で難しい内容であったことが考えられる。特に、言語的スキルを習得するためのロールプレイやリハーサル中に見られた生徒同士のからかいや揶揄などの行動は、スキル習得への難しさに対する不安と抵抗感を防衛するため、他者を攻撃したのではないかと考えられた。第4回から第5回での言語的スキルについての自己評価が高まったことは、適正な評価ではない反面、生徒の心の内を表した行為であろうと捉えた。小林(2005)はソーシャルスキルを学級で実践する上で大切なこととして、①学級経営がうまく機能していない学級では、ソーシャルスキル教育を避けることが賢明である、②教員の力を生かして、存分に創意工夫すること、③子どもが「またその授業を受けたい」と心底思える、心地よく楽しい授業に仕上げる、の3点を挙げている。協力学級は、授業実践前から全体的に落ち着いた雰囲気が感じられ、授業を盛り上げようとする姿勢がうかがえたことから、学級経営が機能し、ソーシャルスキル教育を受け入れる土壌はあった。この意味からも上述した点に関しては、生徒の責任にするのではなく、指導する側の教師が生徒の実態を的確に捉え、小林の挙げた②と③を踏まえ「言語的」な行動を適正に促すワー

クを工夫したりエクササイズを開発したりすることが実施上の課題であると考えた。

また、今後の課題には次の2点が挙げられる。1点目は、ソーシャルスキル教育実施後、学習したスキルを日常生活で般化維持させていく支援の方法である。高校生の年代では、ロールプレイを「人前で演じるのは恥ずかしい」と感じやすく、「そんなことして何になるのか?」と斜に構えたり、ふざけ合ったりして自己防衛し真剣に取り組まない傾向があった。これらのことから、「社会的スキルは実社会での対人関係で活かされるスキルであること、自分たちの生活に必要であること」を意識化させ、学校場面や社会場面で洗練していく工夫をしなければならないと考える。そのポイントは、実際にスキルを使う場面であるリハーサルにおいて、練習時間を十分に取り、繰り返す機会を多く与えるなどの工夫することが課題である(小林, 2005)。

2点目は、ソーシャルスキルトレーニングに関して教職員の共通理解と実施体制を整えることである。佐藤・金山(2006)は、SSTを「学校現場に導入するためには、教員の理解を深めてもらう必要がある」と指摘している。筆者は今回SSTを実践してみて、まずは実践する教員自身がSSTに関して研修を受け、その理解を深めることが必要だと実感した。教員がSSTの理論を理解し、生徒の発達段階やニーズに応じたターゲットスキルを選定し、教職員同志で協力しながら実践・検証・改善することが重要であると考える。また、教員がソーシャルスキルの指導技術を習得する自己研修はもちろん、校内教職員に対してもSSTの共通理解を図るための研修が必要であり、それらをマネジメントする教員の養成も求められる。

引用・参考文献

- 相川充・佐藤正二 2006 実践ソーシャルスキル教育 中学校編 図書文化社
- 阿部和代 2010 専門高校における不適応の防止に向けて～教師によるワークショップと生徒集団への働きかけ～ 鳴門教育大学大学院高度学校教育実践専攻学校臨床実践コース最終成果報告書
- 後藤聡子 2010 生徒の社会性を育てるために～中学校におけるグループ活動の工夫～ 鳴門教育大学大学院高度学校教育実践専攻学校臨床実践コース最終成果報告書
- 今村有紀 2011 不登校や逸脱行動を生じさせない集団づくり 鳴門教育大学大学院高度学校教育実践専攻学校臨床実践コース最終成果報告書
- 小林正幸・相川充 1999 ソーシャルスキル教育で子供が変わる(小学校) 図書文化
- 小林正幸 2005 先生のためのやさしいソーシャルスキル教育 ほんの森出版

- 榎井裕次 2011 高校生への人間関係づくりを支援するための働きかけ～エンカウターの活用と併設
中学校での取り組みを通して～ 鳴門教育大学大学院高度学校教育実践専攻学校臨床実践コース最終
成果報告書
- 松木伸介 2010 生徒の学校適応を促す取り組み ―Q-Uを活用した検討会とエンカウターを通して
― 鳴門教育大学大学院高度学校教育実践専攻学校臨床実践コース最終成果報告書
- 佐藤正二・金山元春 2006 中学校におけるソーシャルスキル教育 図書文化社
- 佐藤道子 2010 小学校におけるソーシャルスキルトレーニングの実践的研究 鳴門教育大学大学院高
度学校教育実践専攻学校臨床実践コース最終成果報告書
- 上野一彦・岡田智 2006 実践ソーシャルスキルマニュアル 明治図書
- 和田久美子 2010 小規模校におけるコミュニケーション力の育成 鳴門教育大学大学院高度学校教育
実践専攻学校臨床実践コース最終成果報告書
- 渡辺弥生・原田恵理子 2007 高校生における小集団でのソーシャルスキルトレーニングがソーシャル
スキルおよび自尊心に及ぼす影響 法政大学文学部紀要, 55, 59-72.

2012年の世界の不登校研究の概観

— ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から —

佐藤 正道

要約

日本の不登校の問題を考えるうえで、常に世界の研究に目を向け続けることは必要である。筆者は1980年から1990年までの研究の概観を行い、その継続研究として1991年から2002年まで、および2011年はERICおよびPSYCHOLOGICAL ABSTRACTSの、2003年から2010年まではPSYCHOLOGICAL ABSTRACTSの不登校との関連が考えられるキーワード school attendance, school dropouts, school phobia, school refusal を持つ文献を分類してきている。その継続研究として2012年の文献52件について取り上げ分類し検討を加えた。

Key words : school attendance, school dropouts, school phobia, school refusal

I はじめに

筆者(1992a)は、諸外国と日本における不登校の初期研究を踏まえた上で、ERICおよびPSYCHOLOGICAL ABSTRACTSの school attendance, school dropouts, school phobia, school refusal をキーワードとする1980年から1990年の400件あまりの文献を中心に各国別、年代順別に分類し、不登校研究の概観を行った。不登校の問題を考える上で、日本国内ばかりではなく世界の研究に常に目を向け続け、1年毎の形式で蓄積していくことは意味があると考え、1991年からそれぞれの年の文献について継続研究を行ってきた(1992b,1993,1994,1995,1996,1997,1998,1999,2000,2001,2002,2003,2004,2005,2006,2007,2008,2009,2010,2011,2012)。

本研究は、2012年の文献についての継続研究である。ERICデータベースは2003年以降、データベースの検索方法を変更していたため、2003年以降の文献については、年毎の検索ができなくなっていたが、2011年途中で確認をしたところ年毎の検索が利用可能になっていた。今回の研究では、2011年の文献に続いて、2003年以前の研究と同様、ERICデータベースとDIALOGデータベースのPSYCHOLOGICAL ABSTRACTS (PsycINFOデータベース)を用い、文献検索を行った。検索方法は、インターネット経由での作業を行った。これらの中から不登校との関連が考えられるものについて、キーワード毎に分類した。筆者の作業(1992a)に続くこの継続研究は、今回で22年目に当たるが、同一規準での作業をし、世界での傾向を把握する基礎研究の2012年分である。

2012年について、ERICデータベースでは、school attendanceに関する文献が279件、school dropoutsに関する文献が167件、school phobiaに関する文献が5件、school refusalに関する文献

は 8 件であった。DIALOG データベースでの PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS では、school attendance に関する文献が 849 件、school dropouts に関する文献が 354 件、school phobia に関する文献が 482 件、school refusal に関する文献は 238 件であった。

ERIC データベース 459 件、PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS データベース 1,923 件の文献の中で不登校との関連が考えられる 52 件について、キーワード毎に分類し、研究の概観をする。

II 各キーワード毎の研究の概観

ここで取り上げる研究は、2012 年 6 月現在、ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS (PsycINFO データベース)において検索し、不登校との関連が考えられる 2011 年分として収録されている文献である。ここでは、日本の幼稚園・保育所から高等学校に対応する学年までの不登校との関連が考えられる文献を取り扱っている。

1 school attendance に関する研究の概観

2011 年の school attendance をキーワードに持つ文献は 1,125 件が見いだされる。これらのうち、ここでは 16 件を概観する。国別では、これらのうち、アメリカ合衆国が 9 件、英国が 2 件、南アフリカが 1 件、パキスタンが 1 件、ノルウェーが 1 件、インドが 1 件、オーストラリアが 1 件である。

Harris と Franklin(2012)によると、青年期の女性が妊娠しているようであれば、彼女の世界は急に、大きく変わる。青年期は、徐々に児童期から出て、大人としての人生に必要とするスキルを習得するための時間であるが、妊娠した青年期の女性に対しては省略されてしまうことになる。17 歳、15 歳あるいはもっと若くても、20 代に入ったときにすぐに、青年期の母親にはぜひソーシャルスキルとライフスキルが必要となる。自分自身が良い親となり、自足する大人になるよう準備するため、青年期に子どもを産んでいる女性は、余分の挑戦をすることになる。若い母親が妊娠期間および、その子どもの 1 歳までに行う行動や決定の多くは、来たるべき多くの年月の間、母子の人生の質に深く影響を及ぼす。青年期の母親を支援するようにデザインされた学校に基づくプログラムである、問題解決に焦点化した、テイキング・チャージ (TC) 介入を記述することをここでは目的としている。チャージをすることは問題解決に焦点化し、発達上の枠組みの範囲内で開発された、青年期の母親の強さ、リソース、人生のゴール、発達上の課題を利用した多モードの、簡潔な認知行動カリキュラムである。カリキュラムのゴールは、(a) 母親の教育、(b) 社会的なサポートと個々の関係、(c) 育児、(d) 雇用とキャリアの準備という 4 つの目的とされた人生の領域での良好な結果に達するために必要とする解決を青年期の母親が展開できる問題解決に焦点化したアプローチを構築することである。

Thompson と Sanchez(2012)によると、問題解決に焦点化したブリーフ・セラピー (SFBT) は、使用するトレードマークの技術以上である。強い治療的連携を進展させ、クライアントを信用し、クライアントの能力を展開することに、セラピストが焦点化する楽観的な治療のプロセスである (Watts と Pietrzak,2000)。De Jong と Berg(1998)によると、セラピストとクライエン

トの関係を、協力的、共同的、尊敬し合う、共有し合うものであり、基本的なスキルは SFBT 専用ではない。Littrell (2012) は、暖かさ、純粋性と感情移入の促進的な状況がカウンセリングの過程に浸透しないならば、戦略と技術は無駄であると付け加えている。提供される治療処置のタイプに関わらず、研究者と実践者は、信頼できる輸送手段の欠如、矛盾しているかあるいは遅い仕事のスケジュール、ほとんど財源がないこと、保育の困難さのような、サービスを求め、関わっている家族に対する障がい、研究者と実践家は注意してきている (Kazdin と Wassell, 1999; Sanders, 1999)。これらの障がいは、しばしばオフィス・ベースでのセッションへの参加を妨害をし、家族の家でのような自然主義的な環境で提供されるサービスは、潜在的に重要な治療処置の選択肢として行われてきている。地域に密着したサービスは、セラピストのオフィスでのサービスをますます提供することになったが、在宅で提供されるこれらのサービスが満足感を改善し、セラピーセッションへのクライアントの参加をうながしたかどうかは、不明である。この研究の目的は、在宅対オフィス・ベースのセッティングで問題解決に焦点化した家族療法 (SFFT) を受けている家族が、問題を抱え逃げ去ろうとする若者との様々な治療処置の結果に関して異なるかどうかを評価することであった。家族対立の問題を扱うことに焦点化したコミュニティ・エージェンシーで家族ベースのサービスを求めた人々の中から、家族は求められた。家族も、青年期の子ども達の逃亡、怠学、非行行動と関連した困難さに対して、援助を求めてきていた。この研究では、原級留置、目標達成、関連性、カウンセラーのラポート、サービスに対する満足感を含む治療処置プロセスと関連した在宅対オフィス・ベースのサービスを受けている家族間の違いを評価している。

Duckworth と Allred (2012) によると、家族の背景、教育課程、教員の質に対して研究者が統制しても、ある生徒は他の生徒より上手にやっていくものである。例えば、より学問的に優秀な子どもは、有能ではない仲間を一般には上回っている。学級での雰囲気での歴史的関心から、どのような洞察が収集されるか。最近の経験的な研究は、成功した学業的達成にとって最も重要な雰囲気での特定の次元について何を語っているのか。特に、学校へのレディネス、学業成績と教育的達成に最も強く影響するのは、どの雰囲気での側面か？雰囲気と学業的結果の関係を、どの要因が調停し緩和するのか。学校における成功にとって最も重要な雰囲気での側面を意図的に創り上げる際に、どんな展開がなされたか？最後に、雰囲気がどのように、そしてなぜ学業的的成功に影響するかについて、より深く理解することに熱心で関心がある研究者に対して、どの方向に、将来の進展はあるのか。

Haine-Schlagel ら (2012) によると、児童期の破壊的行動の治療処置への親のかかわりは効果的なケアの重要な構成要素である。日常的なケアに親をかかわらせるセラピストの努力を予測する要因と治療処置にセラピストが親とかかわる時間量についてはほとんど分かっていない。地域に密着した外来患者のメンタルヘルスの治療処置へ、セラピストのセッションに親をかかわらせることを調査することを目的としている。4 ～ 13 歳の破壊的行動に問題のある子どもに対する心理療法の大規模な縦断的観察研究からデータを得ており、ベースラインでの子ども、

親と家族，セラピストの特徴についての尺度と同様に達成される治療的戦略に対するコード化されたビデオ録画された心理療法セッションを含んでいる。親との関係は，セラピストが親に治療処置戦略を向けるセッションでの時間の割合で定義される。結果から，セラピストがセッション内で平均 44%の時間を親に治療処置戦略を向けていることを示していた。多面的モデリングは，子ども，親，家族機能のクライアントレベルとセラピストの経験と背景のプロバイダーレベルの親とのかかわりの予測因子を調べるのに用いられた。子どもが比較的高い行動上の問題があるとき，親が比較的高い内在的な介護者の重圧を報告しているとき，セラピストが比較的经验豊富であるときに，より多く，セラピストは親とかかわっている。

Gere ら(2012)によると，児童の不安のメンテナンスでの役割を理論上強調するので，過保護な育児と児童の不安の関係が繰り返し調査研究されてきている。この関係が児童の不安に対して特有かどうか，一般にあわせて起こる同一児童の行動上の問題に対して統制して行っている研究はこれまで見られない。目下の研究では，メンタルヘルスクリニックにリファーされている7～13歳の89人の男子の計190人の児童と保護者を調査研究している。結果によれば，あわせて起こる児童の行動上の問題を統制後に過保護な育児と児童の不安徴候の間の有意な相関関係が消えることが明らかになった。過保護は児童の不安とは特有には関連がないように考えられる。過保護な育児は児童の行動上の徴候にかなり特有に関連が見られた。不安を抱えた児童の親と動こうとするときには，あわせて起こる児童の行動上の問題を研究者や実践家は考慮する必要がある。

Gupta と Sarkar(2012)によると，Baker-Henningham らが中所得国の行動上の問題があり貧弱なソーシャルスキルである就学前児童についての関連した重要な治療介入を行っているとして述べている。次のようないくつかの問題に焦点を当てようとしている。第1に，Baker-Henningham らが治療介入の対象として3～6歳の就学前児童を選び，一方で行為障害の発症が11.6歳である。児童が行為障害の症候群的診断があるかどうかについては明らかには言及していない。重篤な行動上の問題のある児童が登校しそうにないということがわかっているにもかかわらず，低い登校状況の児童を研究から除外していない。さらに統計的に重要な改善は，行動上の問題のある児童の親の報告から見いだされていない。Baker-Henningham らは評価に対して重篤な問題のある児童を含め，行動上の問題の低～中レベルの児童で重要な結果が見いだされている。

Smith と Cook(2012)によると，学業的達成を改善する上での問題に基づく学習(PBL)の影響を教授法のその他の形態と比較することははっきりしない。PBLの貧弱な教授の準備とブレインストーミングの漠然とした報告が主要な貢献要因である。これらの問題に対処するため，de Bonoの6色ハット発想法に基づくPBL過程の教授前のブレインストーミング段階に足場メカニズムを取り込んでいる。結果によれば，登校状況と学業的達成により評価するとき，教授前の準備は，足場のないPBL群と講義に基づく配置群と比較すると，足場を用いたPBL群に対する学習過程プログラムのすべてのレベルで増加していた。

Chacko ら(2012)によると，行動上の親の訓練(BPT)は，児童期の注意欠陥多動性障害

(ADHD)の治療処置と関連した破壊的行動障害に対するエビデンスベースの治療介入である。効果に関するデータを確信させているにもかかわらず、BPT への関わりは、特にリスクの大きい家族に対して、長い間、問題となっていた。包括的な BPT アプローチの臨床試験からのデータは関わりを強化し、積極的親強化戦略プログラム(STEPP)の結果を示している。STEPP プログラムが、治療処置に出席する傾向、治療処置のコース上の課題を完了する傾向、BPT からの離脱について、従来のグループ・ベースの BPT プログラムと比較された。経験的に治療処置の関わりに関係があり、STEPP プログラムにより目標とされる要因は、これらの要因が STEPP プログラムへの参加によって強化されたかどうかを決定するために分析された。ADHD の学齢に達した 80 人の児童のシングルマザーのランダムな一団において STEPP プログラムが時間とともに治療処置に出席するより大きな傾向と治療処置コース上の課題を完了するより大きな傾向につながる事が分析からわかった。STEPP プログラムへの参加は、離脱の低い率と関係していた。最後に、STEPP プログラムに割り当てられる親が、グループメンバーからの社会的支持、治療処置に対する予想と治療処置に参加することに対して認識された障がいのような STEPP プログラム内で目標とされた関わりに経験的に関連した要因の重要な改善が報告されている。

Vandervord(2012)によると、心的外傷後ストレス障害(PTSD)の子どもと若者に対するエクスポージャーなしの心的外傷に焦点を当てた認知療法(CT)と心的外傷に焦点を当てた認知行動療法(CBT)の効果を比較している。一回の事件を体験した心的外傷がある 7～17 歳の 33 人の子どもと若者を、子どもと親に個別に行われる 9 週間の CBT か CT にランダムに配置した。治療意図に基づく分析によれば、PTSD、うつ状態、一般的な不安の重篤さを治療介入がかなり軽減した。治療処置後に、CBT の 65%、CT の 56%がもはや PTSD の基準を満たさなかった。治療処置を完了した人は CBT の 91%、CT の 90%と、比較的良好な反応を示し、利得は 6 ヶ月の追跡調査でも維持されていた。母親のうつ状態の症状と役に立たない心的外傷の信念が、子どもの結果を和らげた。一回の事件の心的外傷に続く PTSD は心的外傷に焦点を当てた認知行動の方法でうまく治療処置され、エクスポージャーの使用は良好な結果に対する必要条件ではないことがわかった。

O'Dwyer ら(2012)によれば、就学前の児童の座りっきりの時間を減少させ、全身活動を増やすことで家族に焦点を当てる活発な遊びという治療介入の効果を述べている。77 家族が、イングランド北西部の 8 つのランダムに選ばれたシュアスタート児童センターから編成された。センターは、ランダムに 4 つの治療介入か 4 つの比較群に配置された。治療介入群の親子は、訓練された活発な遊びの専門家により提供される 10 週間の活発な遊びのプログラムを受けた。これには、活動と教育的な構成要素が含まれていた。比較群の家族は、普通のルーチンを維持するよう依頼された。それぞれ参加している親子は、ベースラインとポスト・テストで 7 日間、単軸の加速度計をつけていた。座りっきりの時間と全身活動が子どもと家庭レベルの共変量に対して調整された週と週末には、多面的分析を用いて分析した。重要な治療介入の効果が、週

と週末日の座りっきりの時間と身体活動に対して観察された。10 週間の家族に焦点化した活発な遊びの治療介入は、就学前の子どもの座りっきりの時間と全身活動レベルの肯定的な変化をもたらした。特定の共変量が、結果尺度に重要な影響を及ぼすと確認された。さらに、親が活発であった子どもは、親の活動習慣がこの年齢層の身体活動のかかわりの調停者であることを示している、より座りっきりでない時間とより多くの身体活動につながっていた。

Maynard ら(2012)によると、(1)無断欠席する若者の登校を増やすという目標を持つ無断欠席プログラムが、慢性的な登校問題のある初等学校と中等学校の生徒の登校行動に影響を及ぼすのか？、(2)学校ベース、クリニックあるいはコミュニティベース、法廷ベースの、それぞれのプログラムの効果の違いが存在するのか？、(3)家族、グループ、多重モデルのようないくつかの様式が生徒の登校を増加させる上で他より効果があるのか？という3つの問題について論じている。National Center for School Engagement, 国家中途退学予防センター、無断欠席と長期欠席の研究者との接触による無断欠席プログラムの膨大なデータベースのリストを用いている。これに加えて、潜在的な研究に対する調査報告書でのリストを調査している。調査結果から、常習的無断欠席の生徒は登校行動を目標としている介入から利益を得ることが示される。常習的無断欠席の若者に介入することは、重要で、価値がある。プログラムのタイプと様式の中の影響に最小の違いがあれば、プログラムのタイプまたは様式は、他より効果的であることとしては目立たない。影響の統計的に有意な違いは、この概観に含まれる介入のタイプと様式の間では見いだされなかったが、共同で多モードの介入が、共同ではなく単一の介入プログラムより効果的であるという一般的な確信を支持する利用可能なエビデンスの不足があった。研究間の、研究グループ内の少ないサンプルサイズと大きな異質性のため、このメタ分析から調査結果を解釈して適用するときには、注意が払わなければならない。全体として、概観に含まれる研究では、およそ学校の1週間に相当する平均4.69日、登校が改善されている。この研究に含まれる介入が、全体としては、効果的であるとわかったが、大部分の研究の事後テストの長期欠席の平均率は許容できるレベルを上回っていた。この研究結果は、更に調査研究が必要であり、特に脆弱で危機的状态にある生徒には、介入の結果を調査するだけでなく、より効果的な介入と方針を作成することが、長期欠席と戦うことにとって重要である。この研究においても確認されるギャップと不足は、目下の方針と実践がそれに基づくエビデンスベースを増やし、強化する必要がある。さらなる研究の調査が必要であるが、同じことでは十分ではない。無断欠席の介入研究の質での重要な改善が必要であり、確認されたギャップが対象とされる必要がある。

Maxwell(2012)によると、あらゆる州が18歳まで在籍が必要であるとするバラク・オバマ大統領の要求は行動の動揺を若干の州会議事堂で起こさせるかもしれないが、登校法を変えることはアメリカ合衆国の中途退学率を低下させるために単独の州では何もできない。一般教書において、オバマ大統領は、州が「彼らが卒業するか、18歳を過ぎるまで、すべての生徒は高等学校に在籍する」ことを義務づけなければならないとし、生徒の中途退学が許されないとし

た。アメリカ合衆国のデンバーに拠点を置く教育委員会に従って、21 の州とコロンビア特別区が 18 歳になるまで生徒の在籍を必要とし、11 の他の州は 17 歳までを必要としている。いくつかの州の議員が法律を通過させようとして近年失敗しているが、その他の 18 の州では在籍を必要とする年齢が伝統的な 16 歳である。州法で強制的な在籍年齢を引き上げるといふ、学校に在籍することについての義務に関する強いメッセージを生徒と保護者に送る一方で、学校の関わりを構築し中途退学の早期の兆候を見つけ対処する包括的な戦略なしでは州と地区が中途退学の問題の影響の多くを重視しないことになる、専門家と教育者は主張している。在籍条件を設定することは伝統的に州と地域の地区の範囲であり、多くの努力が 16 歳の在籍年齢から変更することへの激しい反対に直面している。その大きな理由は、学校の地方自治にかかるコストと問題である。この一般教書に関連する文献が、ERIC ではこの他にも新聞や雑誌で取り上げられているが、この文献をその一例として取り上げておくことにした。

Banerjee ら(2012)によると、教師と生徒の登校が共有の利益を生み出すならば、教師と生徒の登校が相互に補強を求めているという理論的モデルを論じている。パキスタン北西部フロンティア省のデータを用いて、この提案を支持する経験的な証拠を進めている。教師と生徒の登校の内生性に対して統制をし、教師の登校を引き起こす最も強力な要因は学校に生徒が登校することであり、生徒の登校に影響を与える最も重要な要因は教師の存在である。結果によれば、教師の長期欠勤を減少させる政策を作成する際に展開される重要な道筋が生徒の登校を引き起こすことに集中することである。

Balfanz と Byrnes(2012)によれば、アメリカ合衆国の教育制度は、病気または異常な出来事を除けば、生徒が授業で毎週日に学校にいるという仮定に基づいている。州教育局、学区、あるいは校長が、慢性的欠席の 2 つの一般的定義であるが、生徒が年度の 10%以上を欠席したか、その前年度に 1 ヶ月以上 欠席したかについて、どれだけの生徒がいるかを上げることになる。発見されるずっと以前に、慢性的長期欠席は荒廃をもたらすことになる。その荒廃は過去の四半世紀の学校改革運動を台無しにするかもしれない。将来の努力の好影響を否定することになるかもしれない。慢性的長期欠席は、無断欠席あるいは一日平均出席と同じではない。慢性的長期欠席は、いずれにせよ年度の 10%を失うことを意味する。異なる日中で、異なる生徒がその 90%を構成するので、学校は 90%の一日平均出席をすることができ、まだ生徒の 40%を慢性的に欠席にすることになる。ジョージア、フロリダ、メリーランド、ネブラスカ、オレゴンとロードアイランドの 6 州だけからのデータから、この問題を論じている。データが転校生を含むか否かを問わず、これらの州が慢性的長期欠席を判断する方法は日数によって異なっている。限られたデータからは、国家の生徒の登校に対する挑戦の規模では、経験に基づいた推測だけを生ずることになる。10%という国家全体での慢性的長期欠席率は控えめで、15%程度であり、500 万～750 万人の生徒が慢性的に欠席していることを意味する。

Fleisch ら(2012)によれば、南アフリカ学校法では、「学習者が 7 歳に達する初等学校最初の日から 15 歳または 9 年生(最初になるいずれか)の年齢に達する最後の日まで学校に通うこと

とする」と、すべての子どもに義務づけている(南アフリカ共和国,1996)。(1)どんな範囲に、この法的要求は満たされたか?(2)義務教育への一般的な接近を成し遂げることに関する傾向は、何か?(3)登校していない義務的な就学年齢の学習者に関連する要因と特徴は何か?という3点について取り上げている。統計南アフリカデータセット、コミュニティ調査2007を用いた。分析から政府からのデータよりも幾分高い割合で登校していない義務的な年齢の子どもが見いだされた。6歳と7歳の子どもの学籍登録が改善されているという過去10年間での大きな変化はあるが、それ以外の傾向は変わらない。登校していない子どもに関連する要因や特徴に関して、分析から特定の部分母集団が比較的高い不登校率であり、有色の男子、親特に母親が死亡している子ども、南アフリカ以外で生まれた子ども、過去5年間に転校した子ども、障害のある子ども、特定の地域のコミュニティに住んでいる子どもである。多くの広範な関連する要因が学校にいない子どものことを説明することになると考えられる。要因は、障害、家族構成、社会的補助資格があるが受給していない家庭の子ども、地理的人種の特徴である。南アフリカで貧しいことは経済の主流からの排除を意味するかもしれないが、学籍や社会的補助の登録のような基本的国家サービスからの排除を意味するものではない。登校していない子どもは経済の主流に加わることから除外される家庭に生活するばかりではなく、国家サービスの辺縁にいることにもなり、家庭でも辺縁に置かれるかもしれない。

Connolly と Olson (2012)は、小学校の低学年での登校状況に目を向けている。特に、幼稚園前(PreK)と幼稚園(K)に学籍登録された児童に焦点を当てている。学籍登録された1/9以上の欠席として定義される慢性的欠席(CA)の形態、その後の登校状況と学業成績を決定するのに数年間にわたって児童を追跡調査している。ボルチモアに関連する地域が、幼稚園に学籍登録以前に在宅ケアをされていた子どもの一貫した過小能力である。これらの児童がヘッドスタートの生徒と類似の人口統計学的特徴を共有していることを見いだした。幼稚園では無料の食事の資格を得たという点で、ヘッドスタートの生徒の経済的資格をこれらの児童が満たしているということがわかった。ヘッドスタートあるいは市立学校幼稚園前プログラムに学籍登録をこれらの児童がされていることを確認し、なぜ就学前プログラムに参加しないのかを決定するには努力が必要である。これらの分析の結果から、(1)幼稚園前と幼稚園の児童に対するMSDE報告の一日平均登校状況(ADA)とCA率、(2)関連するボルチモア市のエージェンシー間の協調した努力が、ヘッドスタートと市立学校幼稚園前プログラムに登録するには最大にしなければならないこと、(3)市立学校は、ヘッドスタート卒業生の間に見られる高い登校率を模倣するために家族の教育と援助活動をヘッドスタートと共に展開すること、(4)学校規模の登校状況と同じく、児童の登校状況を把握し、重要な指標としてADAとCAのいずれも調査することである。

2 school dropouts に関する研究の概観

2011年のschool dropoutsをキーワードに持つ文献521件のうち、関連の考えられる16件に

ついて概観する。国別では、アメリカ合衆国が 12 件、中国が 2 件、オーストラリアが 1 件、南アフリカが 1 件、オランダが 1 件取り上げることとする。

Franklin ら(2012)によると、問題解決に焦点化した介入は、学校環境で危機的状態にある若者の行動を変える見込みがあるとされてきている。Garza 高等学校は、問題解決に焦点化したオルタナティブスクール(SFAS)として知られてきており、様々な調査研究に参加してきている。問題解決に焦点化したアプローチがモデルスクールプログラムに展開されてきており、モデル中途退学予防介入プログラムとして、また生徒に対する高い学業上の成功を提供するものとして、テキサス州教育局により認められている。過去数年の間に、Garza 高等学校は Austin 独立学区で最も高い SAT 大学試験得点を達成してきている。Garza 高等学校は、問題解決に焦点化した技術を毎日の教育実践に学校がどのように展開していくかを研究しているアメリカ合衆国やその他の国々からの数多くの研究者に研究され訪問されてきている。調査研究の要約と概観と同様に、SFAS として Garza 高等学校が、どのようにその地位となり、維持してきているかについて、特定の情報をここでは提供している。最後に、危機的状況にある生徒に対する問題解決に焦点化したスクールプログラムを構築する上で、将来的研究の提案と示唆を与えている。

McCabe ら(2012)は、若いメキシコ系アメリカ人(MA)での外在化する行動上の問題に対する 3 つの異なった治療介入、親子相互作用療法(PCIT)文化的改訂版、いわゆる *Guiando a Ninos Activos* (GANA)である標準 PCIT、通常の治療処置(TAU)に対して、治療処置後 6 ヶ月から 24 ヶ月の期間にわたって、治療処置の効果を調査している。臨床的に重大な行動上の問題を抱えた 3 歳から 7 歳の子どものいるメキシコ系アメリカ人の 58 家族が、任意に GANA、標準 PCIT、TAU に配置された。以前報告されてきているように、3 つの治療処置アプローチは、広範な親報告尺度にわたって行為上の問題での重要な事前事後の改善を示し、追跡調査の期間にもかなりの効果を維持してきている。GANA は、6 ヶ月から 24 ヶ月の治療処置後の 10 個の親報告尺度の 6 つで TAU よりもかなりすぐれた結果を示し、GANA は、子どもの内在化した兆候に関して、かなり PCIT を上回っていた。PCIT と TAU は、互いにあまり大きな違いはなかった。これらのデータから、PCIT と GANA は、時間とともに治療処置の利得を維持し、長期にわたって GANA は TAU の効果を上回り続けることを示唆している。

Chacko ら(2012)は、school dropouts にも関連する文献であるが、school attendance において、取り扱うこととする。

Wellisch と Brown(2012)によると、しばしば目的を達していない英才児は、動機づけと社会情緒的な調整の問題を抱えており、学習障害であるかもしれない。これらの十分には達成されていない愛着の困難さや母親の抑うつ状態のような要因を調べている。これらが学習と達成に対する障がいとなるため、才能について、特定の過去と現在の実践を概説し、学校には社会情緒的な問題と学習障害に対する早期の特定で重要な役割があると論じている。Gagne は十分には達成できていない生徒を天賦と能力との識別モデルに含めたが、達成できている子どもは学

習能力発達プログラムに含め、才能のある十分には達成できていない人に対する別々の経路をサポートすることについて論じている。そのような経路が才能のある達成できている人と十分には達成できていない人に対する内包的モデルを通して達成することを示している。天賦、社会情緒的問題、学習障害の特定を通して、子どもの早期の仕分けがモデルには含まれている。

van Heesch ら(2012)によると、中途退学は「原因仮説」に従って、公衆衛生に対する不健康の高い関連を伴う重要な予測要因である。中途退学がどのように健康に影響を与えるかを調査するよりもむしろ、「選択仮説」に従って、どのように不健康が中途退学に影響を及ぼすかを調査しようとして行っている。入院はより重篤な病気を潜在的に示している。データは、オランダの中等教育学校集団(VOCL'93)と国立医学登録(LMR)の縦断的データから得られている。全日制の教育から離脱するまで中等教育学校での1年生から追跡してきた16,239人の生徒から、研究対象は構成されている。生徒は、教育的履歴と入院に関して聞き取りをされた。9%が入院し、10%が中途退学した。比較的低い教育的水準の生徒に対してではなく、大学前教育の中等教育学校の最も高いタイプで始めている生徒にとって、入院はその後の中途退学の予測につながっている(OR1.54 95% CI 1.05-2.26)。9日以上入院をしてきている(OR2.34 95%CI1.08-5.09)、あるいは3回以上入院した(OR4.20 95%CI1.75-10.04)大学前生徒が、特に中途退学率を高めている。研究結果は、さらに「選択仮説」をサポートし、公衆衛生に対する中途退学の関連を追認している。公衆衛生の従事者と教育的専門家は、入院している子どもの聞き取りを強めることを目指し、同時に、病院でのより高い質の教育を受けることができるように改善することを目指さなければならない。

Barrat ら(2012)によると、習慣的な認識では中途退学した生徒は永久に学齢簿から存在しなくなるということである。このことは複雑な中途退学の話の不完全な図であり、中途退学は必ずしも永続的な高等学校の結果であるというわけではない。学籍登録と最初の9年生の地区集団の履修履歴にしたがって、集団の中途退学、再登録、卒業の結果を述べている。中途退学者の1/3は地区の高等学校に再入学し、比較的年齢の高い生徒や履修単位に遅れている生徒はその他の中途退学者よりも再入学の可能性はあまりなかった。再入学と挑戦した地区に対する生徒の動機づけを調査した教育委員会、高等学校長、再入学者の面接が、中途退学者が再入学したときに行われた。限られた雇用の機会や復学を促す学校指導者の努力のために中途退学者は復学している。学籍への再登録は、資金、責任、卒業への道筋を中途退学する生徒を獲得することに関して地区の挑戦を創り出していた。

Abar ら(2012)によれば、(1)10年生の間に生徒が自己報告した登校理由の特有のプロフィールがあるかどうか、(2)これらのプロフィールが学年が進んでからの中途退学に差別的に関連しているかどうか、(3)親の特徴がこれらのプロフィールにわたって異なっているかどうか、について取り上げている。2002年の教育縦断研究からのデータ15,362人分を用いて、5つの潜在的な集団が見いだされた。49%の最初の集団は、固有、特定、あるいは取り入れ、登校に対する外的動機づけを報告していた。32%の第2集団は、特定あるいは取り入れ、外的理

由に対して登校し、11%の第3集団は固有のおよび特定、あるいは取り入れの理由を報告していた。最後の二つの集団は、5%が特定かあるいは取り入れのみを、4%は外的動機づけのみを報告していた。特定あるいは取り入れ、および外的な集団の人たちは10年生と12年生の間に中途退学の最も大きな危機であった。生徒が結果で最も良好な形態を示していたのは固有、特定、内的・外的集団であり、集団全体で育児の特徴が異なっていた。固有、特定、取り入れ、外的、内的の用語が具体的な状態として何を示しているのかが十分に伝わりきれないものとなっている。

WexlerとPyle(2012)によれば、アジア系アメリカ人の高校生の中途退学の体験と展望を記述し、アジア系アメリカ人が他のどの少数民族の集団より大きな成功を示すという一般的な確信である、6件の推奨される中途退学予防の実践と達成の方向性の典型的な少数民族の考え方(MMM)を含む有力な考えを配置している。青年男女の中途退学者は、8つの場合について面談された。調査結果によれば、MMMはこのような生徒に提供された治療介入の不足部分に関与し、この展望から最も価値のある推奨が含まれることが明らかになった。すなわち、危機的状态にある生徒に対する大人の擁護、治療介入を目的とし個別化することを目標とした組織的なデータ追跡システムの使用、学業支援と個別化された学習環境を提供する学校の能力である。

LangbergとBecker(2012)によれば、注意欠陥多動性障害の若者は級友よりも低い評価や原級留置や中途退学の危機を含む学業上の障がいをしばしば体験する。薬物療法は、ADHDの若者に最も一般的に用いられる治療処置であり、薬物を使用することが長期間の学業上の機能を改善する範囲を理解することが重要である。ADHDの若者の長期間の薬物使用と学業成績の関係について文献の概観をしている。3年以上のADHDの若者の追跡調査をしている2000年以降に刊行された関連する文献を特定するため、組織的な文献検索が行われた。学業成績、到達度テスト得点、原級留置が、興味深い学業上の結果に含まれていた。9件の研究には、8,721件にわたる8つの地域の縦断研究のサンプルが含まれていた。これらの研究から、長期間の薬物使用は標準化された到達度得点での改善に関係していた。しかし、これらの改善の程度は大きいものではなく、臨床的教育的重要性さは疑わしいものがあつた。

ChungとMason(2011)は、なぜ中国の貧困な地方の生徒が公式統計が認めるよりも多くの中途退学となっているのかを考察している。発展途上国のすべての立案者に対する教育について、最も扱いにくい事柄の中では、教育的質の問題があり、小学校の中途退学者の展望から彩られるかもしれないので、辺境の山村共同体での教育の類型を取り上げる。主として中途退学者の現象を貧困、学校資源の欠乏と不公平と一般に関連づける見解の範囲を示し、ローカル・レベルでより微妙に陰影のついていることを示す。中国が今日急進的に移行する社会での教育制度がその人民、特に取り残され簡単には調整することができない人々と、おそらく不利な条件に置かれた社会経済的、文化的、地理的位置のため、衝突する価値が伴うことを示している。雲南行政区の貧困、地方の民族誌的研究において、かなりの乖離を価格を通して見いだした。学校組織とねらいに関する親と教育の目的との間で、カリキュラムと教科書において代表される

知識と比較して教室での役割に関する教師先生と生徒の間で；政府教育方針と資源配布に関する辺境の地方の貧しい者の懸念との間，教師の，生徒の能力についての新しくマーケット指向の社会的，教育的理想との間で見いだされた。教育的質の欠如と生徒が結果として学校を中退することに関連した問題のスケールと複雑さに対するいくらかの洞察を，提供している。このことは，公式な1%の中途退学率によって明らかにされることはない。

Fleischら(2012)は，school dropoutsにも関連するが，school attendanceで取り扱う。

Yiら(2012)によると，9年生までの一般的な教育の必要条件とそのサポートにもかかわらず，中国の貧しい農村地帯ではさらに高くなると考えられる中途退学率の被害を被ることが考えられる。中国の文部省からの統計では9年間の義務教育法での一般的な遵守が示されるが，中国での独立した調査に基づく中途退学率に関する研究はほとんど見られてきていない。2009～2010年の間に，7800人以上の7年生と8年生を調査し，中途退学率を調査するために，北部中国と北西部中国の二つの行政区の4つの郡で，46校のランダムに選択した中学校から9人の生徒を選択した。学校，家庭の貧困，貧弱な学業成績のような中途退学に関連する要因を調査するために，調査データを用いた。研究の調査結果によると，7年生と8年生の間の中途退学率は5.7%に達し，8年生と9年生の間では9.0%に達した。7年生の1学期の最初の1ヶ月の間の中学校に登校している全生徒数では，14.2%が9年生の最初の1ヶ月までに学校を去ったことになる。より貧しい家族，さらに親が健康でなかった家族から，年上であった生徒が，あるいは貧弱な学業成績である生徒で中途退学率が高かった。中学生に対する授業料を減らす政府の政策が必要である場合があるが，中途退学の問題を解決するには十分ではない。

Bjerk(2012)によると，高等学校中途退学者が労働市場での成功や将来の犯罪行為のような早い段階での成人期の結果として，類似の高等学校修了者よりも，平均では，はるかに悪いことを行っている一方で，中途退学者のこの集団には大きな違いがあるということを示している。働くか，家族の世話をするために中途退学をしたというような，学校から引っぱり出されたと感じる人たちは，高等学校を修了した類似の中途退学前の特徴のある人と同様の20代前半の労働市場と犯罪の結果にかかわる行動をとっている。追放，貧弱な成績，転校，学校を好きではないことなどを含むその他の理由のため中途退学をしたというような，それ以外の類似の高等学校修了者よりもかなり悪いことをして学校から放り出されたと感じる人々である。これらの結果から，中途退学をした後でどのように時間を使うかという計画のない人が中途退学をしたときには，有害な影響が起こることを示している。

BowersとSprott(2012)によると，歴史的には，中学校を卒業することができない生徒は，中途退学者の一つのカテゴリーと考えられるが，高等学校中途退学者の複数の下位群が存在するかもしれないとしている。このことは，中途退学類型学と呼ばれる。中途退学類型学が大規模な国家データセットに存在する範囲を評価し，下位群の各々にわたる既知の共変量の影響を評価している。成長混合モデルは，教育縦断研究2002(全国教育統計センター)を用いて評価した高等学校の最初の3学期の間のデータセットと非累積的な学業成績評点の平均値である。モ

デルは対象者の 24.6 %に対して評価し、中途退学者の 91.8 %を含む中途退学に関連する 2 つの主な下位群を特定している。

Gasper ら(2012)によると、学校を変える若者は、高等学校中途退学を含む、広い多くの否定的な行動的教育的な結果を示している。学校を変える若者がそれ以前の学業成績と関連するレベルで中途退学者と類似する時から、実際に学校を変えることが若者を中途退学の危機があるかどうかは不確かである。このことは学校を変えようとするのが中途退学につながる離脱の長期にわたる同様の発達過程の一部である場合があることを示している。若者の国家縦断調査 1997 からのデータを用いて、同じ高等学校にとどまった類似の若者と、高等学校を変えようとした一組の若者と一致している傾向スコアを用いている。学校を変えようとした者と中途退学者の間の半分以上の関係が 9 年生前に観察された特徴によって説明される一方で、学校を変えることが中途退学と関連していることがわかった。さらに、学校を変えようとするごとと中途退学の関係は、学校を変えることに対する若者の傾向に従い変化する。

Balfanz ら(2012)によれば、12 の州が過去 10 年の間に多くの新しい卒業生を評価し、高等学校卒業率が全国的に、多くの州と学区の全域でよくなり続けていることを示している。テネシー州とニューヨーク州は、同期間の高等学校卒業率の二桁の増加で国家を導き続けている。中途退学工場といわれた高等学校、登校している生徒数も、過去 10 年の間、特に郊外と町の中、南部で、近年の都市部でより加速した割合でかなり減少した。2020 年のクラスに対して 90% の高等学校卒業率という目標に対処する進展を含む Grad Nation を形成する市民マーシャル・プラン上のその他の進展が、これらの肯定的な傾向が続くことができるという望みを提供している。ある州では、国家的な高等学校卒業率の目標に対処し、もう一つの州でも同様であった。学校と地域社会への広がりのあるかなりの数の機関が、市民マーシャル・プランのベンチマークに合わせて努力している。若干の州と学区では、中途退学の危機が解決されることができると示しているが、10 の州が過去 10 年と比較して、最近では低い高等学校卒業率であり、他の州と地区は落ち込んできている。国家のペースは、2020 年のクラスにより、90% の高等学校卒業率の国家目標に対処するためには、3 倍以上に速められなければならない。

Fall と Roberts(2012)によれば、前後の関係、自己システム、学校関連の変数が中途退学に影響している。異なる種類の前後関係および自己システム変数がどのように生徒の関わりに影響を及ぼすか、高等学校から中途退学する決定することに関与する上でどのように相互作用するかは明らかではない。動機づけとなる発達上の自己システムモデルが、この複雑な現象を理解するために有望な理論を提供している。自己システムモデルは、社会的関係、自己認識、学校との関わりと学業成績の相互作用で反復する役割を中途退学決定への先例として認められる。自己システムモデルに関係する 2002 ~ 2004 年の教育縦断研究からのデータを分析し、教師のサポートと親のサポートという社会的関係の認識が、学校の統制の認識と学校との同一視という生徒の自己認識を予測することがわかった。このことは生徒の学業上の、行動上の関係と学業成績を予測するものである。10 年生での学業上の、行動上の関係と達成は、12 年生での中

途退学の可能性を減少させることと関連している。

3 school phobia に関する研究の概観

2011年の school phobia をキーワードに持つ文献 487 件のうち、関連の考えられる 9 件を取り上げる。国別では、アメリカ合衆国が 6 件、イタリアが 2 件、カナダが 1 件をここでは取り上げることとする。

Johnson ら(2012)によると、優位行動システム(DBS)は優位動機づけ、優位行動と従属行動、力と従属の認知への反応性に導く生物学に基づくシステムとして概念化される。DBS に関する問題が精神病理学の幅広い範囲にわたって明白であることが、発展している研究量から示されている。DBS は、精神的、社会的、生物学的に関連している。外在化している障害、マニア傾向と自己愛的特性が高められた優位動機づけと行動に関連があることが、広範囲な研究から示されている。躁病と自己愛的特性も、膨らんだ力の自己認知に関連があるように考えられる。従属を避けたいという願望と同様に従属と従順さに、不安と抑うつ状態が関連する。DBS のモデルには、自己報告、観察、生物学的方法、自然主義的、実験的パラダイムの使用という人間と動物の研究から支持されている。利用できる研究の限界には、DBS の複数の尺度を用いた縦断的研究の相対的な不足と自己愛性人格障害と双極性障害を研究するために診断されたサンプルを用いた関連した研究の欠如が含まれる。

Arpin-Cribbie ら(2012)は、中学生での完全主義と精神的苦悩を減らすことについてのウェブに基づく認知行動治療介入(CBT)の効果を評価している。完全主義で高いと評価された参加者 77 人が、3 つの 10 週の 1 つに、ウェブに基づいて、治療処置をされない群(NT)、一般的なストレス管理群(GSM)、CBT 群という治療介入条件に任意に配置された。結果によれば、CBT 条件は GSM 条件や NT 条件の参加者よりも、完全主義を減少させるのに有効であり、かなり大きな改善の形態を支持していることが示された。CBT と GSM が苦悩をかなり減らす能力を示す一方で、CBT 参加者にとっては、完全主義の変化はうつ状態と不安の変化とかなり相関していた。結果は、完全主義者に関連する問題で、ウェブに基づく CBT の効果に対する支持を提供している。

Rudy ら(2012)によると、一般的な自己有用感、全体的な能力についての個々の信条、社会的自己有用感、社会的状況を切り抜ける能力、個々の信条が強く社会不安のレベルに関連すると、エビデンスが示している。否定的な自己陳述は、否定的な自己関連の認知としても知られているが、社会不安のレベルにも関連してきている。自己有用感と否定的な自己陳述は子どもの社会不安の現象学と維持についての重要な変数であることが示されてきているが、相互には調査されてきていない。否定的な自己関連の認知と自己有用感の関係を調査し、否定的な自己に関連する認知と自己有用性との関連を調査することにより、否定的な自己陳述と社会不安との関係の調停変数として、一般的な自己有用性と社会的自己有用性を調べることを目的に研究を行っている。11 ～ 14 歳の 126 人の子どもの対象者に基づいた結果である。否定的な自己陳

述と一般的な自己有用性，社会的自己有用性の間の有意な関係が確立していた。一般的な自己有用性が否定的な自己陳述と社会不安の間の関係を十分に調停しているが，仮説に反して，社会的自己有用性は否定的な自己陳述と社会不安の関係を調停してはいなかった。

Tan ら(2012)によると，不安を抱えた若者の感情障害，特に高い否定感情と無効な情緒規制戦略への依存に焦点を当てて概観している。現実世界との関係で不安を抱えた若者の情緒的反応性と規制を調査している研究はこれまでなかった。9～13歳の全般性不安障害，社会不安障害，社会恐怖(ANX)の65人と年齢的に一致している健康な統制群(CON)の65人の現実世界での情緒的体験を比較するため，生態学的瞬間評価アプローチを利用した。階層的線形モデルによると，現在の感情の瞬間報告の間の同程度のレベル以外，ANXの若者はCONの若者よりも，神経質さ，悲しみ，狼狽する感情の平均的過去時間ピーク強度の比較的高いレベルを報告していた。期待されているように，ANXの若者は，否定的な出来事に応じて頻繁に生理的反応を報告していたが，認知行動戦略をどれほど頻繁に使用したかという集団の差異は見られなかった。回避，動転，問題解決は，ANXとCONの若者に対して，神経過敏以外のすべての否定感情の下方制御と関連していた。集団の差異は受容，熟考，生理的反応に対して現れていた。現実世界との関係では，ANXの若者は，高いレベルの瞬間的な否定感情を報告してはいないが，出来事に挑戦するに従って，高まった否定感情を報告している。さらに，ANXの若者はどれくらいしばしば適応可能な調整戦略を使用するかという差異は報告していないが，出来事に挑戦することへの生理的反応がありそうである。CONの若者よりも否定感情を下方制御するためのいくつかの戦略を用いることでは効果的ではない。

Hirshfeld-Becker ら(2012)は，パニック障害と大うつ病性障害の親を持つ子どもで，早期児童期から青年期での精神医学的障害の特異性と過程を調査研究している。4つのグループの平均年齢14歳の10年間の追跡調査で，精神医学的障害の割合を調査研究している。4つのグループは，137人のパニック障害とうつ状態の親を持つ子ども，26人のうつ状態ではないパニック障害の親を持つ子ども，48人のパニック障害ではないがうつ状態の親を持つ子ども，80人のうつ状態でもパニック障害でもない親を持つ子どもである。追跡調査の評価は青年男女と母親による構造化された面接により，また診断は母子により支持されるのであれば存在すると評価した。親のパニック障害は，親のうつ状態とは独立して，多面的な不安障害，パニック障害，広場恐怖，社会恐怖，強迫性障害の子どもで，障害の発症率を予測した。親のうつ状態は，双極性障害，薬物乱用，破壊的行動障害の子どもと独立して予測した。親のパニック障害とうつ状態は相互作用して特定恐怖と大うつ病性障害を予測した。恐怖症はすべての危機的なグループで上昇し，うつ状態はパニック障害のあるなしにかかわらず，うつ状態の親を持つ子どものグループで上昇し，うつ状態だけの親を持つ子どもで最も高い割合であった。親のうつ状態はうつ状態の新しい発症を独立して予測し，親のパニック障害は独立して社会恐怖の新しい発症を，二つの相互作用は独立して特定恐怖と全般性不安障害を予測した。危機的状态にある子どもは，青年期に進むにつれて，新しい障害を進行させ続ける。これらの結果は，パニック障害

や大うつ病性障害の治療処置に対して現れる大人を持つ子どもへのスクリーニングとモニタリングの必要性を支持するものである。

Alexander-Passe(2012)は、自分自身が失読症の一人として、家庭や学校生活に対処する上で多くの困難を伴いながら成長した。家族でどのような失読症の子どもでも助ける準備ができていた環境の中で、大人として、失読症について理解し、個人にどのような影響を及ぼすかについてより理解をしたかった。失読症と呼ばれている徴候の収集にかかわる教育的介入の研究よりもむしろ、失読症の肉體的側面や情緒的側面の研究から開始した。うつ状態の原因と影響、不安からの開始、防衛的メカニズムと最終的にはうつ状態に導かれることについての概観から始めている。平行して、うつ状態に苦しむその他の学習障害群とともに、主流社会からの排除を体験している人々が、うつ状態のより大きな危険性にあることを示唆している。何が失読症の人にうつ状態を苦しませるのかについての調査を行っている。失読症が一定条件であり、うつ状態が影響するならば、何が偶然にうつ状態を引き起こすことになるのか？または、なぜ、失読症のある人たちが、うつ状態に強いのか？ 29人の大人の失読症の人の主要な研究が、解説的現象的分析(IPA)の質的、量的方法論を用いて行われている。IPAが、参加者の人生経験と二次的症候を理解する際に有益であることが分かった。学校を出た後にだけ読書障害であると大多数の参加者は診断され、出会った多くの失読症の人に特有であると分かった。下位要因として、うつ状態を調査しようと試みる一方、参加した人々の大多数が児童期や成人期では若干うつ状態であり、研究の主な焦点であることが分かった。性別は、男性と女性の失読症の人が遭遇した教育的な体験にどのように対処するかを理解する上で重要な変数であることが分かった。

Rutaら(2012)によれば、自閉症スペクトラム指数(AQ)は、広義(BAP)の、中間(MAP)の、狭義(NAP)の自閉症表現型を定義するのに用いられてきている。AQ得点での差異があるかどうかをテストするためAQの新しいイタリア版を用い、245人の自閉症の親と300人の統制群の親でのBAP、MAP、NAPの分布がシチリアのサンプルで繰り返されるかどうかを調べている。自閉症スペクトラムの状態にある子どもの親は、全AQ、ソーシャルスキル、コミュニケーションの下位尺度で統制群の親よりも高得点であり、BAP、MAP、NAPの高い割合を示していた。イタリア版AQは、これらの異なる表現型の文化をまたがる信頼できる尺度であり、家族での自閉的特徴の重篤さの表現型勾配を確認することができる。

Scainiら(2012)によれば、いくつかの調査研究から、児童青年のDSM-IVの社会恐怖を評価するための経験的に用いられた自己報告の手段である社会恐怖と不安尺度児童版(SPAI-C)が、十分な心理測定特性であることがわかった。これらの調査研究の結果が異文化全体で繰り返される一方で、SPAI-Cの心理測定特性の全体的な強さはわかっていない。年齢、性別の異なる対象者の中で、様々な国で行われたPubMed、PsycInfo、ERICデータベースから収集された研究でのメタ分析技術によりSPAI-Cの有効性を評価した。主にヨーロッパと北アメリカから、合計21件の文献を取り上げた。Cronbachの α 、性差の平均スコアの差、構成概念妥当性に基

づく心理測定特性が SPAI-C 尺度に対して強いことわかった。女性は男性よりかなり高得点であり、地理的差異は性差に関連する得点の差異に和らげる効果を示していた。

Pass ら(2012)によれば、児童の社会不安は一般的であり、その後の情緒的な障害や学業上の障害が予測される。社会的不安のある母親の子どもは危機的状態にある。障害に対するそれぞれの脆さが児童で確認されることができかどうかについて立証することが、重要である。学校が始まる際の社会的挑戦に焦点化した人形劇(DP)の手順を用いて入学 2 か月前に、社会恐怖の 62 人と心配性ではない母親 60 人とその 4.5 才の子どもの反応が比較された。DP 反応は、子どもの 1 学期の終わりに不安・抑うつ兆候と社会的な心配についての教師の報告に関連して調査された。14 ヶ月で評価された、早期の児童の行動上の抑制と愛着の役割についても考慮された。心配性ではない母親の子どもと比較して、社会恐怖の母親の子どもで学校の DP での不安の否定的な反応がかなり起こりそうであった。否定的な DP は、教師が報告する不安・抑うつと社会的な心配の問題を予測した。児童の行動の抑制や愛着の影響はなかった。不安の危機にある児童の脆弱さは、人形劇の物語を用いて確認される。

4 school refusal に関する文献

2011 年の school refusal をキーワードに持つ文献 246 件のうち、関連の考えられる 11 件を取り上げる。国別では、アメリカ合衆国が 8 件、英国が 1 件、オランダが 1 件、日本が 1 件をここでは取り上げることとする。

Kearney と Spear(2012)によれば、登校拒否行動は、登校を拒否したり、まる 1 日間、学級に居続けることの困難さに関連するものである。これらの人々を取り上げる教育者、臨床医、親、その他の専門家に共通する枠組みを提供するために、登校拒否行動であるすべての若者を定義、分類、評価し、治療処置する任意の方法を展開することに焦点を当てている。課題を抱えた長期欠席のあらゆる生徒を含む登校拒否行動の定義が、最初に記述されている。登校拒否行動の若者を分類、評価、治療処置する試みが次に記述され、登校拒否行動の主な機能を理解し、しばしば不登校行動に影響を与える主要な関連する機能を考察するという、二つの要に焦点を当てている。アプローチの一つの要は登校拒否行動の主な機能あるいは長期欠席を強化し持続させる要因に関するものである。登校拒否行動の若者の行動はまったく異質であり、そのような行動に基づくこれらの人々に対する分類学は特に役立ってきていない。学校を欠席している理由により、機能的モデルは若者を次のように組織する。(1)否定的な感情を引き起こす学校に基づく刺激を回避すること(不安/抑うつ状態)、(2)嫌悪する社会的評価的な状況を回避すること、(3)重要な他者からの注意を求めること、(4)校外での具体的な報酬を追求することの 4 点に登校拒否を理論づけている。記述されている手順は、学校環境で完全にあるいは凝縮された形で適応される。学校心理学者、教育相談カウンセラーやその他の関係者が、若者にトレーニングする不安管理スキルを提供したり、結果戦略について親に推奨することができる。実際に、記述された治療処置手順の多くは、学校に基づいた状況で管理されたとき、もっとも効果

的である。そのようにすることは、学校環境への子どものエクスポージャーを強化し、子どもの管理を増やし、メンタルヘルスの専門家や学校当局のような多面的な専門家を必然的に治療処置に巻き込むことになる。これらの正式な治療処置とは別に、最前線の学校当局は、子どもの登校を強化するために、その他の実践に関わることになる。Kearney らは最前線のアプローチの多くを検討し、その概要を示している。

Gosch ら(2012)は、不安障害が若者により体験される最も一般的なメンタルヘルスの問題であるが、しばしば、教職員の注意を引きつける注意欠陥多動性障害(ADHD)のような破壊的な外在化する若者の問題であるとしている。これらの問題の否定的な結果に関する誤解、診断基準についての不慣れ、内在化した兆候を認識することの困難さにより、不安障害の若者は見落とされるかも知れない。疫学的研究から若者では12%から20%の間の有病率であり、不安障害で10人に1人が苦しんでいることが分かり、大部分の教職員は驚かされている。治療処置をされないままにすると、これらの障害は、社会的情緒的な発達に対して長期間にわたる影響を与える傾向がある。若者の不安障害に伴う否定的な結果には、学力の過小達成、不完全雇用、薬物乱用、低水準の社会的支援、その他の精神医学的障害を伴う高い合併症が含まれる。更にエビデンスから、これらの障害が慢性のコースをたどり、しばしば成人期にまで持続することが示唆されている。不安障害に対してリスクのある子どもたちを特定し治療介入する教職員に情報を提供することを目的にしてこの章を記載している。

Mennuti ら(2012)によると、学校、そして教職員は、児童青年の認知、行動、情緒、社会、人との関わりの上で、重要な役割を演じている。生徒の年齢、発達段階と、現れている問題に基づいた効果的で特定の治療介入に対する個別の計画について戦略的に考えることを、教育環境での認知行動療法第2版では示している。教育環境での認知行動治療介入において、最高水準の技術を代表する、将来を見通した、専門家によって書かれた、学校で一般的に見られる様々な問題に対して、エビデンスに基づく治療介入を提示している。革新的で確立したアプローチを含み、学齢に達した児童青年が直面する様々な問題とその関連したことに対し、評価方法と治療介入を提供している。理論的、臨床的関連と同様に、ケース研究とセッションのアウトラインの使用は、臨床医と学生に対するリファレンスとして、価値を高めている。ネットいじめ、親と学校との協議、学校全体での明確な行動のサポートと双極性障害に関する話題が、第2版では新しいものとして加えられている。

Magagna(2012)によると、無口な子どもとの言葉によらないコミュニケーションは、親と専門家がコミュニケーションを受け取る誰かに依存することの子どもの困難さを共感的に理解させるものである。母親に合図を送り、母親から合図を受け取る上での子どもの困難さ、ひとたび話すことの能力が発達するならば他の人に対し心の状態を伝える方法のように言葉を使い続ける上での子どもの困難さ、別々の人として言葉を発達させる上での子どもの困難さを取り上げている。他の人に依存することの子どもの困難さは、目下の、そして次につながる世代の家族との関係により影響される介護者とその他の家族のメンバーの質により影響される。

Campo(2012)によると、一般に機能的身体症状(FSS)と呼ばれる医学的に不可解な肉体での症状は、小児医学の状況では普通に見られ、苦しみ、障害、医学的援助を求めることに関連している。生涯にわたる不安や抑うつ症状および障害を伴う小児 FSS の関係を概観している。児童、青年の地域に根ざした臨床例で、不安と抑うつ症状と障害のある FSS の横断的、縦断的關係を調査している統制研究の概観と批評を行う。その結果、FSS は児童期と青年期での不安と抑うつ症状、そして障害と一貫して横断的に関わり、関連する不安と抑うつ状態の可能性は、報告される FSS の数とともに増加している。人生の早い時期での一つ以上の FSS の存在は、後年の多面的な FSS や不安と抑うつ状態の症状の可能性を増加し、児童期の不安や抑うつ状態の症状と障害は多面的な連続する FSS と関連する。生涯にわたる FSS、不安、抑うつ状態の強い関連は、既存の疾病分類学を再考させ、徴候学的な関係を再概念化する必要がある。FSS、不安と抑うつ状態、そして障害の大規模な人口に基づく縦断研究が、様々な徴候と状況の現世の関係を樹立するために必要である。

Graff と Karsten(2012)によると、発達障害のある人々と共に活動する専門家は強化因子を組織的に識別する方法を用いることから利得が得られるが、実践家の知識と刺激選択評価の使用(SPA)はほとんど調査されてきていない。適応された行動分析の領域の内外にいる発達障害の人々にかかわる専門家の SPA の気づきと実行を評価することを目的に研究を行っている。406人が調査に応じ、246人の回答者は直接 Email で入力し、160人の回答者はインターネット配信を利用した。適応された行動分析、心理学、特別支援教育のようなすべての訓練にかかわった回答者の60%は、刺激選択評価の用語の知識を報告している。直接観察と行動尺度を含む評価のような SPA の少なくとも一つの直接的方法を用いて、行動分析のほぼ90%が報告されている一方で、通常の規準での評価を構成する障害として、知識不足(18.6%)と時間不足(81.4%)を多くは報告している。(1)行動の分析家、教育者、その他の支援者での強化因子識別法の気づきと許容に対する必要性と、(2)発達障害のある人々の教育と治療処置での SPA 利用の規則性を潜在的に増加させるための障害の特定の解決、という用語で調査の結果が論じられている。

Huberty(2012)によると、一般には成人の障害と考えられるが、不安と抑うつ状態は児童・青年に広がっており、学業成績、社会的発達、長期にわたる成果に影響を与えている。これらは取り扱うことも難しく、特に相前後して起こるときには診断用レーダーからも飛んでしまう傾向がある。若い人々で出現する、これらの複雑な障害を理解し、治療することに対して、児童・青年の不安と抑うつ状態尺度が発達心理学的展望を提供している。生物学、遺伝学、社会構造、家族のようなよく知られた発達上の関係に対する学校環境に加えて、不安障害、うつ病性障害とその組み合わせの情緒的規則の重要な役割を分析することにより、研究と実践に対して豊富な資源を提供する。正確な診断技術、適切な治療介入方法、経験的にしっかりとした予防戦略が、受け入れやすい、臨床的に関連した範囲を与える。この尺度は、開業医、研究者、卒業生、臨床児童心理学、メンタルヘルス、スクールカウンセリング、家族療法、精神医学、

社会福祉と教育に対する必須の参考書である。

Alexander-Passe(2012)は、school refusalにも関連するが、school phobiaで取り扱う。

Nauta と Emmelkamp(2012)によると、分離不安障害(SAD)は、家から、あるいは子どもが愛着を持っている人からの分離に関して、発達上の不適切で過度な不安により特徴づけられる。さらわれたり、道に迷ったりするような、子どもたちに何か悪いことが起こるかもしれないと恐れたり、事故や病気にかかったりするような何か悪いことが親に起こるかも知れないと恐れたりする。少なくとも4週間の間、社会的、学業上の、あるいはその他の重要な機能上の領域で重篤な苦悩や障害を不安が引き起こし、発症は18歳以前でなければならない(APA,1994)。SADの子どもは、一人で家にいたり、友達の家で遊んだり、ベビーシッターの家にいたり、友達や親戚の家に泊まることを避けるかも知れない。ホームシックはとても普通に見られることである。さらに、SADの子どもは離れているときにしばしば親に電話をかけたり、繰り返して安心を求める。胃痛や頭痛のような身体症状を報告したり、親から離されることについて悪夢を見るかも知れない。

Arugaら(2012)によれば、学校不適応を予防するサポート法と戦略を展開するために高校生の学校回避に関連する感情に関わる要因を特定することを目的に研究を行っている。長野県の3校の公立高校から合計1,756人の生徒が、研究に参加することに同意した。人口統計学的な詳細、生活環境、心理社会的要因に関連する情報と同様に、学校回避感情(FSA)尺度の質問に応答した。有効回答が、1,178人の生徒から得られた。FSA尺度の3つすべての下位尺度の平均得点は、学年が上がるにつれて増加した。階層的重回帰分析法では、生徒の年齢、何人家族か、社会的サポートは予測因子から除外され、対人恐怖症傾向とソーシャルスキルは多重共線性を回避するために別に分析された。対人恐怖症傾向が含まれると、生徒の学年、対人恐怖症傾向、自尊心、級友によるサポートがすべてのFSAの下位尺度に対して重要な予測因子であった。ソーシャルスキルのレベルが対人恐怖症傾向の代わりに含まれたとき、分析は類似した結果を与えたが、生徒のソーシャルスキルと未確認の不満が対人恐怖症傾向の代わりに選択された。高校生の間では、対人恐怖症傾向は、最も強く学校回避に関連した感情の一因となった。学校不適応を防ぐために人間関係を改善するだけでなく、詳細に生徒の対人恐怖症傾向を理解し、ソーシャルスキルと自尊心を進めるために効果的サポートを展開し、級友を作るのを援助する必要性を暗示している。

Peters と Connolly(2012)によると、不安は、特に重要な成長と発達段階の児童期の間に、すべての人間が体験する生来の感情である。治療処置戦略が、青年期に重要な機能障害と障害が起きる不安障害に対して存在する。児童不安障害の精神薬理的な管理についての文献の現在の概要を提供している。向精神薬物の潜在的副作用と複雑化を概観している。合併症を抱えた患者の不安障害の治療処置が調査研究されている。治療処置コースと薬理的な推奨への影響についても述べている。不安を増すことについて10才の男子を記述している臨床スケッチが、院内および外来患者の治療処置と治療法の記述をしている。

Casoli-Reardon ら(2012)によると、無断欠席は生徒がまる一日あるいは一部分授業に参加することを拒否することにより定義されるが、出席しなければならない日の欠席日数により、教員や学校管理者に対して、ますますいらいさせ複雑な問題となっている。問題を定める上で州の間で均一性が欠如しているため、アメリカ合衆国での無断欠席の広がりに関する統計は存在しないが、いくつかの州では 20 %相当の高い率を示している(Zorn-Heilbrunn, 2007)。登校を拒否している生徒の 2/3 が根底にある精神医学的疾患であることもデータが示している(Bernstein & Garfinkel,1986)。これらの生徒に介入するには、慎重な診断評価、創造的援助活動と持続が求められる。教師は診断をすることを期待されてはいないが、精神疾患の指標として行動について知っていることは、効果的に学校が対応することを援助することができ、生徒に必要なサポートを提供するチームを再結集することができる。学校回避の原因について述べ、学校がどのようにこの問題に対処することができ、学校回避の問題を抱えた生徒を学校に戻す方法を示している。

III おわりに

2011 年の ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS における不登校に関連すると考えられる研究では、単行本の形で出版され、その中での章が文献として取り上げられているものが多く見られる。ここ数年の傾向として、特別支援教育で取り上げられている障害に関わる文献が増加してきている。不安障害、社会恐怖、行為障害、ADHD、自閉症スペクトラムなどに関する文献が多く見られているが、これらの重複障害、併発疾患についても取り上げられていることも近年の特徴である。様々な場面での認知行動療法を活用したケースも多く見られる。薬物やタバコの常用等の物質乱用と不登校の関連を取り上げている文献も見られるが、ここでは取り上げなかった。

インターネットでの掲載が容易になり、引用文献、参考文献をあわせて掲載する文献が多くなっている。文献を電子データとして保存することが普通となり、それぞれのキーワードに関わる文献数が著しく増加してきていることも近年の特徴である。

2012 年の DIALOG データベースでの ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS では、2013 年 6 月現在で、school attendance に関する文献が 1,128 件、school dropouts に関する文献が 521 件、school phobia に関する文献が 487 件、school refusal に関する文献は 246 件であった。2011 年の検索文献総数は 2,282 件であり、このうち 52 件について取り上げた。検索文献件数は、1997 年 101 件、1998 年 95 件、1999 年 118 件、2000 年 166 件、2001 年 289 件、2002 年 280 件、2003 年 371 件、2004 年 833 件、2005 年 935 件、2006 年 806 件、2007 年 1,225 件、2008 年 1,269 件、2009 年 1,558 件、2010 年 1,647 件、2011 年〇 件、2012 年 2,282 件であり、文献数としては 2007 年から 1,000 件を越し、更に増加し続けている。2004 年以降の急激な増加が文献の電子化の普及と関連があると考えられる。増減については今後も注目していきたい。

基礎研究としての ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献を用いた世界の不登

校に関する研究の1年毎の概観は、22年目となる。2002年まで進めてきたERICの年毎の概観が、検索方法が一度変更され、できなくなっていたことは残念であるが昨年より再度検索ができるようになった。PSYCHOLOGICAL ABSTRACTSの年毎の検索が可能であったので、基礎研究を継続してきている。日本における登校に関連する問題、不登校に関連する問題は解決してきているとは考えられず、通常学級に在籍している児童生徒のコミュニケーション能力との関連、更に特別支援教育との関連もあり、今後も2000年代の1年毎の概観のアプローチをしていく必要があると考えている。

なお、2010年の文献に関わる作業中に、東日本大震災が起こり、この文献分類作業には直接的には関連はないが、2012年のこれまでの検索キーワードに重ねての関連文献として東日本大震災をキーワードとする文献は見られていない。

文献

- Abar, Beau et al. : Associations between reasons to attend and late high school dropout., Learning and Individual Differences , **22** (6) , 856-861 , Dec , 2012.
- Alexander-Passe, Neil : Dyslexia and depression: The hidden sorrow: An investigation of cause and effect., Series: Psychiatry -- Theory, applications and treatments,vi , 349 , 2012.
- Arpin-Cribbie, Chantal et al. : Web-based cognitive-behavioral therapy for perfectionism: A randomized controlled trial., Psychotherapy Research , **22** (2) , 194-207 , Mar , 2012.
- Aruga, Mieko et al. : Factors involved in the feelings related to school avoidance among high school students in Nagano Prefecture, Japan.,Japan Journal of Nursing Science ,**9** (1) , 38-55, Jun , 2012.
- Balfanz, Robert; Byrnes, Vaughan : The Importance of Being in School: A Report on Absenteeism in the Nation's Public Schools.,Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review,**78** (2) , p4-9 Oct 2012, (EJ1002822)
- Banerjee, Ritwik et al. : Student and Teacher Attendance: The Role of Shared Goods in Reducing Absenteeism., Economics of Education Review, **31** (5) ,p563-574, Oct 2012, (EJ988627)
- Barrat, Vanessa X. et al. : When dropping out is not a permanent high school outcome: Student characteristics, motivations, and reenrollment challenges.,Journal of Education for Students Placed at Risk , **17** (4) , 217-233 , Oct , 2012.
- Bjerk, David : Re-Examining the Impact of Dropping out on Criminal and Labor Outcomes in Early Adulthood,Economics of Education Review, **31** (1) , p110-122, Feb 2012., (EJ953952)
- Bowers, Alex J.; Sprott, Ryan : Examining the Multiple Trajectories Associated with Dropping out of High School: A Growth Mixture Model Analysis,Journal of Educational Research, **105** (3) , p176-195, 2012, (EJ960682)
- Campo, John V. : Annual Research Review: Functional somatic symptoms and associated anxiety and depression - developmental psychopathology in pediatric practice.,Journal of Child

- Psychology and Psychiatry , 53 (5) , 575-592 , May , 2012.
- Casoli-Reardon, Michele et al. : Ending School Avoidance, Educational Leadership, **70** (2) , p50-55, Oct 2012, (EJ1002454)
- Chacko, Anil et al. : Evaluating a comprehensive strategy to improve engagement to group-based behavioral parent training for high-risk families of children with ADHD.,Journal of Abnormal Child Psychology , **40** (8) , 1351-1362 , Nov , 2012.
- Chung, Carol & Mason, Mark : Why Do Primary School Students Drop out in Poor, Rural China? A Portrait Sketched in a Remote Mountain Village,International Journal of Educational Development, **32** (4) , p537-545 Jul 2012. (EJ964328)
- Connolly, Faith; Olson, Linda S. : Early Elementary Performance and Attendance in Baltimore City Schools' Pre-Kindergarten and Kindergarten,Baltimore Education Research Consortium, (ED535768)
- Duckworth, Angela Lee; Allred, Kelly M. : Temperament in the classroom.,Zentner, Marcel et al. (Ed) , Handbook of temperament, 627-644 , xvii , 750 , 2012.
- Gere, Martina K. et al. : Overprotective parenting and child anxiety: The role of co-occurring child behavior problems., Journal of Anxiety Disorders , **26** (6) , 642-649 , Aug , 2012.
- Graff, Richard B.& Karsten, Amanda M. : Assessing preferences of individuals with developmental disabilities: A survey of current practices., Behavior Analysis in Practice ,**5** (2) , 37-48 , Win , 2012.
- Gupta, Rishab & Sarkar, Siddharth : Child conduct problems and social skills in a middle-income country., The British Journal of Psychiatry ,**201** (5) , 411 , Nov 1 , 2012.
- Fall, Anna-Maria; Roberts, Greg : High School Dropouts: Interactions between Social Context, Self-Perceptions, School Engagement, and Student Dropout.,Journal of Adolescence, 35 (4) , p787-798, Aug 2012., (EJ983842)
- Franklin, Cynthia et al. : Research and development of a solution-focused high school., Franklin, Cynthia et al. (Ed);Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice.,371-389 , xx , 426 , 2012.
- Fleisch, Brahm et al. : Who Is out of School? Evidence from the Statistics South Africa Community Survey,International Journal of Educational Development, **32** (4) , p529-536 Jul 2012, (EJ964326)
- Gasper, Joseph et al. : Switching Schools: Revisiting the Relationship between School Mobility and High School Dropout.,American Educational Research Journal, **49** (3) , p487-519, Jun 2012, (EJ968126)
- Haine-Schlagel, Rachel et al. : Therapist focus on parent involvement in community-based youth psychotherapy., Journal of Child and Family Studies , **21** (4) , 646-656 , Aug , 2012.

- Harris, Mary Beth; Franklin, Cynthia : Taking charge: A solution-focused intervention for pregnant and parenting adolescents.,Franklin, Cynthia et al. (Ed) ,Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice.,247-263 , xx , 426 , 2012.
- Hirshfeld-Becker, Dina R.et al. : Psychopathology in adolescent offspring of parents with panic disorder, major depression, or both: A 10-year follow-up., The American Journal of Psychiatry , **169**(11), 1175-1184 , Nov 1 , 2012.
- Huberty, Thomas J. : Anxiety and depression in children and adolescents: Assessment, intervention, and prevention.,xxv , 469 , 2012
- Johnson, Sheri L.et al. : The dominance behavioral system and psychopathology: Evidence from self-report, observational, and biological studies.,Psychological Bulletin , **138**(4) , 692-743 , Jul , 2012.
- Kearney, Christopher A.; Spear, Melissa : School refusal behavior: School-based cognitive-behavioral interventions.,Cognitive-behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice (2nd ed.) ,161-185 , xxviii , 754 , 2012.
- Langberg, Joshua M.& Becker, Stephen P. : Does long-term medication use improve the academic outcomes of youth with attention-deficit/hyperactivity disorder? ,Clinical Child and Family Psychology Review , **15**(3), 215-233 , Sep , 2012.
- Magagna, Jeanne (Ed) : The silent child: Communication without words.,xxvi , 366 , 2012.
- Maxwell, Lesli A. : States Mull Obama's Call to Raise Compulsory-Attendance Age, Education Week, 31 (**20**) , p1, 18 Feb 2012 (EJ973147)
- Maynard, Brandy R.et al. : Indicated Truancy Interventions: Effects on School Attendance among Chronic Truant Students. Campbell Systematic Reviews. 2012.10. (ED535217)
- Mennuti, Rosemary B. et al. (Ed) : Cognitive-behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice (2nd ed.) , xxviii , 754 , 2012.
- McCabe, Kristen et al. : Parent-child interaction therapy for Mexican Americans: Results of a pilot randomized clinical trial at follow-up.,Behavior Therapy , **43**(3) , 606-618 , Sep , 2012.
- Nauta, Maaike H.; Emmelkamp, Paul M. G. : Separation anxiety disorder,Sturmey, Peter & Hersen, Michel (Ed) ; Handbook of evidence-based practice in clinical psychology, Vol 1: Child and adolescent disorders.,411-432 , xxi , 729 , 2012.
- O'Dwyer, Mareesa V.et al. : Effect of a family focused active play intervention on sedentary time and physical activity in preschool children.,The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity , **9** , pp. 13 , Oct 1 , 2012 , ArtID 117.
- Pass, Laura et al. : Doll Play Narratives about Starting School in Children of Socially Anxious Mothers, and Their Relation to Subsequent Child School-Based Anxiety ,Journal of Abnormal Child Psychology, **40**(8) , p1375-1384, Nov 2012 (EJ982633)

- Peters, Todd E. & Connolly, Sucheta : Psychopharmacologic treatment for pediatric anxiety disorders., *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* ,**21** (4) , 789-806 , Oct , 2012.
- Rudy, Brittany M. et al. : The relationship among self-efficacy, negative self-referent cognitions, and social anxiety in children: A multiple mediator model., *Behavior Therapy* , **43** (3) , 619-628 , Sep , 2012.
- Ruta, Liliana et al. : The Autism-Spectrum Quotient--Italian version: A cross-cultural confirmation of the broader autism phenotype., *Journal of Autism and Developmental Disorders* , **42** (4) , 625-633 , Apr , 2012.
- 佐藤正道 1992a 『世界の不登校研究の展望－ 1980 年以降の ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の 文献を中心に』, 鳴門教育大学修士論文, p.295
- 佐藤正道 1992b 『1991 年の世界の不登校研究の概観－ ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』, 鳴門生徒指導研究 第 2 号, 91-110
- 佐藤正道 1993 『1992 年の世界の不登校研究の概観－ ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』, 鳴門生徒指導研究 第 3 号, 179-197
- 佐藤正道 1994 『1993 年の世界の不登校研究の概観－ ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』, 鳴門生徒指導研究 第 4 号, 174-187
- 佐藤正道 1995 『1994 年の世界の不登校研究の概観－ ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』, 鳴門生徒指導研究 第 5 号, 156-167
- 佐藤正道 1996 『1995 年の世界の不登校研究の概観－ ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』, 鳴門生徒指導研究 第 6 号, 154-168
- 佐藤正道 1997 『1996 年の世界の不登校研究の概観－ ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』, 鳴門生徒指導研究 第 7 号, 89-104
- 佐藤正道 1998 『1997 年の世界の不登校研究の概観－ ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』, 鳴門生徒指導研究 第 8 号, 181-203
- 佐藤正道 1999 『1998 年の世界の不登校研究の概観－ ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』, 鳴門生徒指導研究 第 9 号, 100-121
- 佐藤正道 2000 『1999 年の世界の不登校研究の概観－ ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』, 鳴門生徒指導研究 第 10 号, 86-109
- 佐藤正道 2001 『2000 年の世界の不登校研究の概観－ ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』, 鳴門生徒指導研究 第 11 号, 94-122
- 佐藤正道 2002 『2001 年の世界の不登校研究の概観－ ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』, 鳴門生徒指導研究 第 12 号, 60-85
- 佐藤正道 2003 『2002 年の世界の不登校研究の概観－ ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』, 鳴門生徒指導研究 第 13 号, 142-170

- 佐藤正道 2004 『2003年の世界の不登校研究の概観－ PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』,鳴門生徒指導研究 第14号,74-109
- 佐藤正道 2005 『2004年の世界の不登校研究の概観－ PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』,鳴門生徒指導研究 第15号,53-101
- 佐藤正道 2006 『2005年の世界の不登校研究の概観－ PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』,鳴門生徒指導研究 第16号,40-81.
- 佐藤正道 2007 『2006年の世界の不登校研究の概観－ PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』,鳴門生徒指導研究 第17号,53-96.
- 佐藤正道 2008 『2007年の世界の不登校研究の概観－ PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』,鳴門生徒指導研究 第18号,97-123.
- 佐藤正道 2009 『2008年の世界の不登校研究の概観－ PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』,鳴門生徒指導研究 第19号,94-126.
- 佐藤正道 2010 『2009年の世界の不登校研究の概観－ PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』,鳴門生徒指導研究 第20号,56-88.
- 佐藤正道 2011 『2010年の世界の不登校研究の概観－ PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』,鳴門生徒指導研究 第21号,57-86.
- 佐藤正道 2012 『2011年の世界の不登校研究の概観－ ERIC および PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS の文献から－』,鳴門生徒指導研究 第22号,25-67
- Scaini, Simona et al. : A meta-analysis of the cross-cultural psychometric properties of the Social Phobia and Anxiety Inventory for Children (SPAI-C).,Journal of Anxiety Disorders , 26(1), 182-188 , Jan , 2012.
- Smith, Mike & Cook, Kathryn : Attendance and achievement in problem-based learning: The value of scaffolding.,The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning , 6(1), 129-152 , Spr , 2012.
- Tan, Patricia Z. et al. : Emotional reactivity and regulation in anxious and nonanxious youth: A cell-phone ecological momentary assessment study.,Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53(2), 197-206 , Feb , 2012.
- Thompson, Sanna J.; Sanchez, Katherine : Solution-focused family therapy for troubled and runaway youths., Franklin, Cynthia et al. (Ed); Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice.,216-230 , xx , 426 , 2012 .
- Wellisch, Mimi & Brown, Jac : An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children., Journal of Advanced Academics , 23(2), 145-167 , May , 2012.
- Wexler, Jade & Pyle, Nicole : Dropout prevention and the model-minority stereotype: Reflections from an Asian American high school dropout.,The Urban Review ,44(5), 551-570 , Dec , 2012.

- Vandervord Nixon et al. : A randomized trial of cognitive behaviour therapy and cognitive therapy for children with posttraumatic stress disorder following single-incident trauma., *Journal of Abnormal Child Psychology* , **40** (3) , 327-337 , Apr , 2012.
- van Heesch, Mirjam M. J. et al. : Hospital admissions and school dropout: A retrospective cohort study of the 'selection hypothesis' ,*European Journal of Public Health* , **22** (4) , 550-555, Aug, 2012.
- Yi, Hongmei et al. : Dropping out: Why Are Students Leaving Junior High in China's Poor Rural Areas?,*International Journal of Educational Development*,**32** (4) , p555-563, Jul2012, (EJ964863)

チーム支援におけるコラボレーションの在り方—いじめに対応した事例検討から—

朝日真奈・小坂浩嗣

要約

いじめは、早期発見すること、チーム支援で早期介入・早期対応をしていくことが重要である。しかし、いじめに限ったことでなく不登校や暴力行為、学級崩壊などの生徒指導における戦略としてチーム支援が必要とされているが、その立ち上げから対応に関する実際については曖昧な現況である。そこで、本稿ではいじめに対して常勤型のスクールカウンセラーがコーディネーターとなり、教職員のチーム支援で取り組んだ事例を報告し、チーム支援におけるコラボレーションの在り方について検討することを目的とした。①コーディネーターは、どんなことを意図してコーディネートしたのか、②コーディネートする際に、どんな点を重視したのか、③その効果は、どんな場面で認められたのか、について考察し、チーム支援の利点を明らかにするとともに今後の課題を示した。

キーワード：いじめ，チーム支援，コーディネーター，コラボレーション，常勤型スクールカウンセラー

不登校・いじめ等の生徒指導上における諸問題の予防的・開発的指導

—学級風土質問紙を使って学級集団のありかたを考える—

安藤 恵・葛西真記子

要約

本研究では、中学生の不登校の予防的・開発的指導に焦点を当てた。不登校のきっかけの一つに学校での人間関係がある。そのことから、生徒の人間関係を形成するための手立てとして Y 市では人間関係づくりプログラム「あったかプログラム」が作成されている。生徒の学校での人間関係の主な基盤となる学級集団に注目し、「あったかプログラム」の学級集団における効果を検証するために、Y 市にある 3 中学校 11 学級の中学 2 年生生徒（有効回答数 368）とその学級担任教諭（有効回答数 10）に質問紙調査協力を依頼した。質問紙調査には主に学級の雰囲気や特徴といった学級風土をみる学級風土質問紙を用い、その効果「あったかプログラム」の計画的な実施により、学級内の生徒間の親しが高まり、学級状態に満足することが、不登校の予防的対応となることが検証された。また今後、結果を生徒とともに話し合いながら学級風土を考える資料となる可能性が示唆された。

キーワード：予防的・開発的指導 人間関係づくり 学級風土質問紙

1. 研究の背景

今日、学校教育においては、児童生徒の生徒指導上の課題が山積みで、しかも多様化している。その生徒指導上の問題を、特に暴力行為・いじめ認知・不登校の観点でみると、平成 23 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（文部科学省、2012 年 9 月公表）では、（国・公・私立）小・中・高等学校における暴力行為発生件数は、55,899 件、いじめ認知件数は（国・公・私立）小・中・高等・特別支援学校で 70,231 件、不登校児童生徒数は（国・公・私立）小・中学校で 117,458 人であった。不登校に関してみると、小・中学校における不登校児童生徒数は、同調査で前年度（約 12 万人）より約 2 千人減少し、不登校児童生徒の割合は 1.12%（前年度 1.13%）で、中学校では 38 人に 1 人の割合であった。このことは、依然として 11 万人を超える児童生徒の学習権が、完全には保障されていない状況にあることを示していて、学力面も含めて喫緊の教育課題であると言える。

また同じ調査で、学年別の不登校児童生徒数をみると、小学校 6 年生で 7,522 人であった不

登校児童生徒数が中学1年生になると21,895人と、小学校から中学校への移行期に3倍近く増加し、中学1年生から中学2年生の進級時には1.5倍近く増加することが目立ち(図1)、とりわけ中学生への対応が重要である。

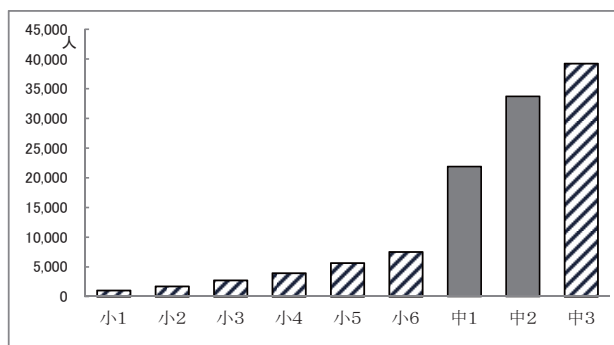


図1 学年別不登校児童生徒数

児童生徒の不登校の要因・背景は、多様で複合的であり、個々にさまざま

までである。平成23年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(文部科学省、2012年9月公表)の中学生における不登校になったきっかけと考えられる状況では、本人に係る状況の無気力不安など情緒的混乱24.9%に次いで、学校に係る状況として、いじめを除く友人関係をめぐる問題15.8%となっている(図2)。つまり、不登校のきっかけの一つとして学校での人間関係をめぐる問題を主なものとして考えることができる。

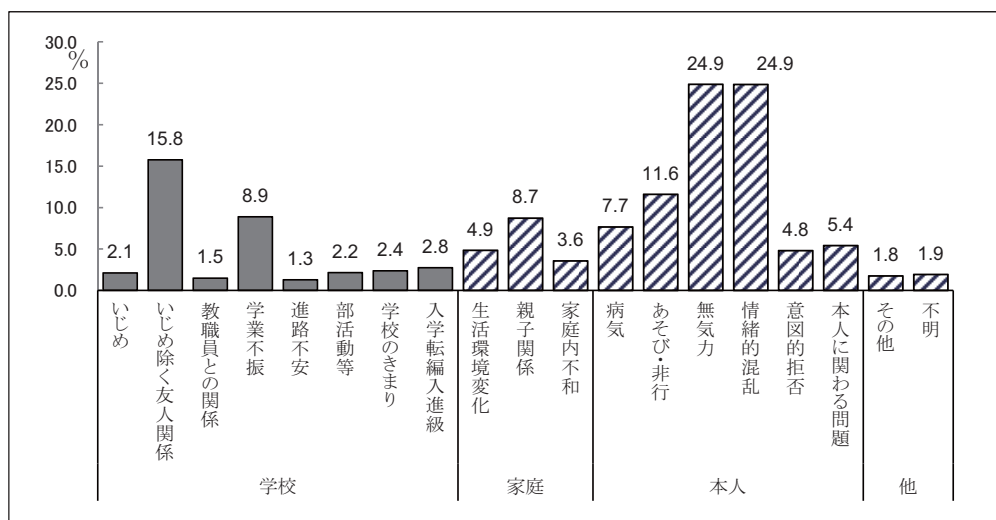


図2 中学生における不登校になったきっかけと考えられる状況

不登校のきっかけについては、佐藤(2005, 2011)も①友だち関係、②教員との関係、③学業、④部活動、⑤環境移行をあげている。このように、中学生の不登校の学校生活での背景には人間関係をめぐる問題が関係しており、生徒の対人関係を形成していくことに、何らかの手立てが必要であると考えられる。そこで、いじめ・不登校への取り組みとして、人間関係づくりのプログラムを実施している自治体や学校は多く、全国的に広がっていることからその効果についてある一定の成果があると考えられる。

例えばX県も不登校等の生徒指導上の諸問題は学力問題とともに喫緊の教育課題であり、課

題の予防的対応として、児童生徒の人間関係づくりに取り組んでいる県である。X県は平成23年度の「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」において、暴力行為発生件数は(国・公・私立)小・中・高等学校で、全国が1,000人当たりの発生件数4.0件であったことに対して、X県は8.6件であった。いじめ認知件数が(国・公・私立)小・中・高等・特別支援学校で全国では、1,000人当たりの発生数が5.0件に対して、X県は3.7件、不登校児童生徒数が(国・公・私立)小・中学校で、全国は1,000人当たりの不登校児童生徒数11.2人、X県は13.7人(図3)であった。

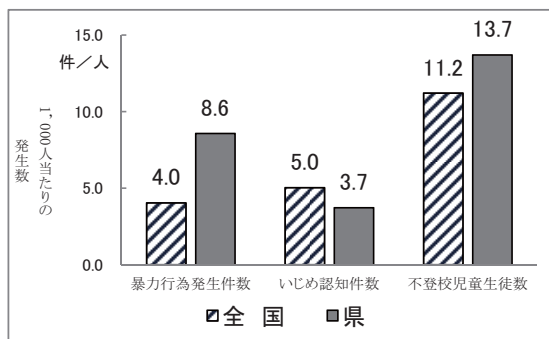


図3 平成23年度暴力行為発生件数・いじめ認知件数・不登校児童生徒数

こうした実態から、X県では中学入学時におけるガイダンスや仲間づくりのための集団合宿等の実施、児童生徒の心の状態を把握する調査「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」の実施、教育相談体制の強化などの取り組みを行ってきた。特に県都であるY市では、予防という観点で、他市県の先行実践にならって、小・中学校を中心に人間関係づくりプログラムの冊子「あったかプログラム」を作成した。そして、市内小・中・高・養護学校の全教員に配布して、小中学校での実践を奨励している。

高知市教育委員会 (2011) あったかプログラムより抜粋		目次	
- はじめに -			
◎人間関係づくりについて◎			
高知市の人間関係づくりプログラムについて		4	
あったかプログラムの実施にあたって		8	
実施上の留意点		12	
用語解説		14	
目次の効果的な使い方		16	
◎指導案&ワークシート◎			
I 学年始めに			
新しい仲間との出会いの場面で (学級活動・授業開始など)		1	【小1・小2】 びったんこじゃんけん 18
		2	【小3・小4】 いっしょは、だ〜れだ! 20
		3	【小5・小6】 あなたは名探偵 22
		4	【小5・小6】 あなたはどっち? 24
		5	【小5~中1】 出合いのビンゴ 26
		6	【小6・中1】 質問じゃんけん 28
		7	【中1・中2】 責任を知るイニス・ノートイズ 30
		8	【中1・中2】 友だちを知る探偵ゲーム 32
		9	【中1~中3】 すごくト〜キングで新しい仲間を知らそう 34
		10	【中3】 卒業する自分への手紙 37
II 休み明けに			
仲間との再会の場面で (長期休業明けなど)		11	【小3~小6】 今年の夏はどんな色 40
		12	【小4~中3】 アドジャントーキング 42
		13	【小5~中3】 きいごろう〜キング 44
		14	【小5~中3】 二番煎じ 46
		15	【中1~中3】 体験したことビンゴ 48
III 行事			
仲間のお祝いとこみ分けよう (行事などを通して)		16	【中1~中3】 共同絵画 54
		17	【中1~中3】 君はどこでヒーロー 56
		18	【中1~中3】 言葉の可笑み 58
IV 学期末に			
学期(学年)末		19	【小2~小4】 あなたにプレゼント 62
		20	【中1~中3】 Oクラスのナイスキ! ナイス! & もう一つの通知表 64
		21	【中1~中3】 みんなでつろう。よりよいクラス 68
		22	【小5~中1・中2】 感謝の花束 70
		23	【小6】 別れの花束 72
		24	【小6】 中学生になった私への手紙 75
		25	【中3】 クラスへのラブレター 76
V 日常生活において			
日常生活の中で		26	【小1~小3】 へんしんじゃんけん 80
		27	【小1~小4】 こおりおひ 82
		28	【小1~小6】 宝さがし 84
		29	【小1~小6】 なんでもバスケット 86
VI ソーシャルスキル			
対人関係		30	【中1・中2】 聞きたい、知りたい、教えてほしい 90
		31	【中1~中3】 7つの目標で、学びの達人になろう! 93
		32	【中2・中3】 目は口ほどにものを言う 98
VII 協力			
協定で決まらずに話し合いの場面で話し合いの場をわたり物事を決めよう		33	【小1~小4】 絵あわせドシ 102
		34	【小2・小3】 動物園をおすれちゃった (園は青色?) 105
		35	【小2・小3】 スイスききかな 110
		36	【小2・小3】 時を測れることもたし (共同絵画) 112
		37	【小2~小6】 人間知恵の輪 114
		38	【小3~小6】 軌道修正 116
		39	【小5~中2】 協力バス 117
		40	【小5~中3】 無人島SOS 120
		41	【小6・中1】 エンジェルハート 122
		42	【小6・中1】 トラストウォール 124
		43	【中2】 気持ちをあわせて 126
VIII 学習			
ひらがな学習を仲間づくりに		44	【中1】 「あいうえお」であそぼう 130
IX 道徳学習			
道徳学習への興味づけに		45	【中1~中3】 向いているのはどんな人 134
		46	【中2・中3】 よろず屋オーケション 136
		47	【中2・中3】 いろいろいる人が住むマンション 138
		48	【中2・中3】 夢を語る (土佐の偉人に学ぶ) 143
X 自他発見			
自己肯定感を高めるために		49	【小6~中3】 私は私が好きです。なぜならば 148
		50	【小6~中3】 私の四面鏡 149
		51	【小6~中3】 いいところさがし 152
XI ショートエッセイサイズ			
授業中へのスミズミ		1	【小1~中3】 ビート 156
		2	【小1~中3】 負けるが勝ちじゃんけん 158
		3	【小1~中3】 ゴールをめざせ (お題とり) 159
XII より張りシート (共通用)			
活動の心をつらう		1	【小1・小2】 小学校中学年用 164
		2	【小3・小4】 小学校中学年用 165
		3	【小5・小6】 小学校高学年用 166
		4	【中1~中3】 中学校用 167
◎参考文献一覧			
①	52	③	100
②	88	④	128
⑤	132	⑥	154
- おわりに -			

図4 人間関係づくりプログラム「あったかプログラム」の目次

「あったかプログラム」は、Y市が平成16年度から実施している「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q・U」によって明らかになってきた児童生徒の実態から、児童生徒の自尊感情「自己を評価する感情」を育て、「自分はみんな（教員や友だち）から認められている」という有用感や自己信頼感を高めることができるプログラムとして作成された。プログラムのねらいは、①自分づくり、②友だちづくり、③仲間づくりにあり、主に構成的グループエンカウンター (Structured Group Encounter) やソーシャルスキルトレーニング (Social Skill Training)、グループワークトレーニング (Group Work Training)、プロジェクトアドベンチャー (Project Adventure) などの手法を用いて、実施時期や目的別に構成され、学年始めや長期休業明け、学校行事の前後、学期や学年の終わりなどの時期や日常生活・ソーシャルスキル・協力・進路学習などの目的に合わせて使えるようになっている (図4)。この冊子を活用してプログラムを実施し、安心感のある学級の中で、ふれあい体験を重ね、相互に影響し合うことで、学習意欲を高めようとしているが、まだその効果について実証されてはいない。

河村 (2010) は、日本の学級集団について、日本の学校で組織される学級集団は、単に子どもたち個々の学習の定着だけに主眼をおいて組織されているわけではない。学級集団は所属する子どもたちにとって1つの小さな社会であり、そのなかで子どもたちには班活動や係活動、給食や清掃などの当番活動、さまざまな学級行事、学校行事への学級集団としての取組みなどが設定されている。日本の学級集団は、最低1年間構成されるメンバーが固定され、そのメンバー集団を単位にして、生活活動、学習活動、子どもたち同士のかかわり合いを通じた、心理社会的な発達の促進を目的としているのであると述べている。児童生徒は学校という小社会の中でその多くの時間を学級単位で過ごし、生活と学習をしている。そのために学級の構成員となるメンバーがどういう集団で、そこに自分がどう所属していくかということが大きな関心事となる。そしてその構成メンバーによってつくられる雰囲気や学級の性格、特徴が学級風土である。

河村が1995年に開発した Q・U は、学級満足度尺度で学級集団の傾向をつかみ、学校生活意欲尺度で学級集団の潜在的ニーズがわかるようになっている (河村, 2010)。

伊藤・松井 (2001) は、学級の状態を見立てるものとして学級風土質問紙を作成した。従来より教員のリーダーシップ (三隅・吉崎・篠原, 1977 他) やソシオメトリックテストを用いた学級内勢力関係等 (楠見, 1986 他) の研究で、学級のアセスメントが提案されてきたが、伊藤らの研究では、学級の多様な側面に焦点を当てつつ、学級全体の持つ雰囲気や個性という学級全体の記述でとらえる方法を求めた。伊藤ら (2001) は、21 中学校 85 学級 2,465 名に質問紙を実施し、分析単位問題に配慮して、学級を単位に分析を行い、グループ主軸法によって項目割付の妥当性を検討している。その結果、3 領域、8 尺度を得た。3 領域は「関係性」「個人の発達と目標志向」「組織の維持と変化」とされ、「関係性」領域の尺度として、学級としての活動への関心や取り組みの熱意を問う「学級活動への関与」、生徒同士の仲のよさを問う「生徒間の親しさ」、学級内のグループ分かれや重苦しい雰囲気を問う「学級内の不和」、この学級にな

ってよかったかを問う「学級への満足感」、学級内で自然な自己開示ができるか、先生に対して素直な自分を見せることができるかを問う「自然な自己開示」がある。「個人の発達と目標志向」には「学習への志向性」尺度があり、「組織の維持と変化」領域の尺度は、学級内の秩序や同等さを問う「規律正しさ」と「学級内の公正さ」がある。伊藤・松井（2001）は、この尺度を用いて、学級風土の事例を記述し、質問紙結果から学級の現状や課題を導くことができ、学級経営資料として活用できるとしている。

学級風土質問紙を用いた先行研究として、松井（2008）は、学級風土を「学級が集団として持っている行動の傾向や特色など、個々の学級が持つ心理社会的な個性」と定義し、伊藤・松井（2001）の学級風土質問紙等の質問紙を用いて、不登校児がいるクラス、いないクラス、学級復帰しているクラスの3つの群において「学級風土」と「不登校児に対する認知・対応」を比較検討した。その結果、ルールや決まりごとにしばられず、多少のルール違反を認め合い、お互いに許しあえる関係をつくっていること、学級内の仲の良さ得点が高すぎないこと（不登校児が自分にも入り込める余地があり、自分の居場所を見つけられるかもしれないと感じられるようなクラスの風土）が、不登校児の学級復帰につながる可能性がある学級風土と考えた。佐藤・橋谷・後藤（2009）は、学級風土を「児童生徒の構成や学級担任の指導など多様な要因が影響し合いながら生じる学級の個性」と定義し、学級風土と教員の実践知「学級担任が経験を通して培ってきた授業・学級づくりにおける実践的な知識と思考」について検討した。分析の結果、小学校中学校とも「自然な自己開示」に学級差がないこと、小学校で「規律正しさ」、中学校は「学習への志向性」に改善が必要とした。安藤（2012）は、臨床心理を実践する研究者の立場から学級アセスメントを実施し、伊藤・松井（2001）の学級風土質問紙や河村（1999）のQ-U等を活用、学級担任への結果のフィードバック面接を行うことで、教員支援のあり方を検討した。その結果、学級アセスメントをツールとして活用して、教員の日々の実践を活性化させようこと等が示唆された。

本研究では、伊藤・松井（2001）の学級風土質問紙の8つの尺度「学級活動への関与」「生徒間の親しさ」「学級内の不和」「学級への満足感」「自然な自己開示」「学習への志向性」「規律正しさ」「学級内の公正さ」が、学級集団を客観的にみていく視点として具体的であると考え、用いることとした。

2. 研究の目的

児童生徒がより望ましい環境下で学習ができ、進路保障されることが学校教育において重要なことであると考え。そのためには、すべての子どもが安心していられる居場所としての学級が存在し、年間計画を立て予防的に取り組む必要がある。

本研究では、不登校はどの子にも起こりうる（文部科学省、2010）という観点から、学校での人間関係の主な基盤となる学級集団に注目し、その在り方について検討した。その際に、研究調査協力を依頼した中学校の属するY市が推奨している人間関係づくりプログラム「あった

かプログラム」について、不登校予防としての効果を実証的に検証した。人間関係づくりプログラム「あったかプログラム」の実施が学級の人間関係にどのように影響し、また学級の構成メンバーによってつくられる雰囲気や学級の性格、特徴である学級風土を生徒やその学級担任がどのようにとらえているかを検討することを目的とした。

3. 対象と方法

(1) 調査対象

質問紙調査の対象は Y 市内 3 校 (A・B・C) の中学 2 年生生徒とその学級担任教諭とした。対象を中学 2 年生としたのは、全国的には不登校等の数が増える現象が中学 1 年生で顕著であるために「中 1 ギャップ」という表現が用いられているが、中学 1 年生から中学 2 年生への時期も不登校生徒が増加し、学力問題においても課題となっているにもかかわらず、中学 2 年生を対象とした研究が少ないためである。対象とした 3 校は、学校規模が似ていて Z 市教育委員会の推進していた人間関係づくりプログラムを学年集団で取り組んだ実績がある 2 校 (A・B) と、学年としての人間関係づくりプログラムへの取り組みはまだ実施されていなかった C 校とした。第 1 期調査の協力者数は、A・B・C、3 校の中学 2 年生の学級数 11 (A1~A3, B4~B6, C7~C11, 有効回答数 368)、学級担任数が 10 名であった。人間関係づくりプログラムの実施については、教員への負担感を考慮し、学級担任用質問紙で実施の有無を問うことにした。第 2 期調査の協力者数は、学級が 11 (有効回答数 373)、学級担任数が 6 名であった。

(2) 調査時期

本研究では、学級状態についての変化を把握したいと考え、調査は第 1 期 (4 月) と第 2 期 (7 月) の 2 回実施した。

(3) 調査方法

調査は、学級の雰囲気や特徴といった学級風土をみるために、伊藤・松井 (2001) の学級風土質問紙を利用した。学級風土質問紙は、「学級活動への関与」(行事への取り組みなど 13 項目)、「生徒間の親しさ」(学級以外でも親しいなど 7 項目)、「学級内の不和」(グループの対立など 8 項目)、「学級への満足感」(学級が気に入っているなど 5 項目)、「自然な自己開示」(個人的なことが安心して話せるなど 6 項目)、「学習への志向性」(授業中の集中など 6 項目)、「規則正しさ」(守るべき規則が示されているなど 6 項目)、「学級内の公平さ」(誰の意見も平等に扱われるなど 5 項目) の 8 尺度 57 項目で構成されており、各質問項目に対して、「5: とてもそう思う, 4: 少しそう思う, 3: どちらともいえない。ふつうである, 2: あまりそう思わない, 1: 全くそう思わない」の 5 件法による回答を求めた。また、生徒には登校理由や望む学級像を、学級担任には人間関係づくりプログラムの実施の有無や学級生徒の状況等について、自由記述等の方法で回答を求めた。質問紙は以下の構成であった (表 1, 2)。

表 1 生徒用質問紙の構成

第1・2期共通：フェイスシート……質問紙調査の依頼と説明，学級，出席番号，性別
第1・2期共通：質問Ⅰ……学級風土質問紙（学級についての質問 56項目 5件法）
第1期：質問Ⅱ（選択）……学校に登校する理由について
勉強したいから・進学や就職のため・部活動をしたいから・友だちにあえるから・親に叱られるから・行事があるから・先生にあえるから・学級が楽しいから・学校は行かなければならないから・その他
第2期：質問Ⅱ（自由記述）……どんな学級であればいいか。そのためにできること。

表 2 学級担任用質問紙の構成

第1・2期共通：フェイスシート……質問紙調査の依頼と説明，学級
第1・2期共通：質問Ⅰ……学級風土質問紙（学級についての質問 56項目 5件法）
第1期：質問Ⅱ学級状態について……クラス替えの有無・在籍生徒数・新学期に登校のない生徒数・非行系の心配があると思われる生徒数・発達障害等で支援が必要と思われる生徒数・「あったかプログラム」の実施の有無・「あったかプログラム」以外の仲間づくりの実施の有無・学級のルール作りの有無・学級経営上大事にしていること・学級担任経験年数
第2期：質問Ⅱ学級状態について……在籍生徒数・4月以降に登校のなかった生徒数・非行系の指導をした生徒数・発達障害等で支援が必要だった生徒数・「あったかプログラム」の実施の有無・「あったかプログラム」以外のエクササイズ等の実施の有無・学級経営でルールづくりと仲間づくりのどちらを重視したか・Q-Uの結果

4. 調査結果

(1) 生徒用質問紙調査「登校理由」の結果

登校理由は、「友だちにあえるから」が30.2%であった。「勉強したいから」が5.8%、「進学や就職のため」が18.2%で、勉強目的は合わせて24%だった。「部活動をしたから」18.3%、「学校は行かなければならないから」14.6%と続き、「学級が楽しいから」は6.7%であった。少数意見であるが、「先生にあえるから」という回答も0.4%あった。「親に叱られるから」という理由が2.8%だった（図5）。

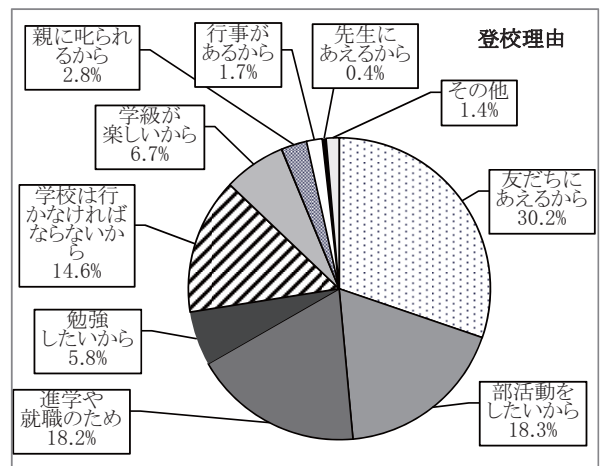


図5 登校理由

(2) 学級担任用質問紙調査の結果

人間関係づくりプログラムの実施について，第1期は10学級中6学級，第2期は6学級中

4 学級で、第 1 期、第 2 期とも実施していた学級は 3 学級であった。第 2 期調査から、7 月に新たな不登校生徒の出現はなかった。

(3) 学級風土質問紙の分析結果

学級風土尺度の項目の平均と標準偏差には偏りがみられなかったため、どのような概念で構成されているか検討するため因子分析を行った（主因子法・Promax 回転）。その結果抽出した 5 因子を『学級活動への関与』『学習と規律性』『生徒間の親しさ』『学級内の不和』『学級への満足度』と命名した。下位尺度別に α 係数を算出した結果、ある程度の内的一貫性が得られた ($\alpha = .766 \sim .926$)。したがって、尺度の信頼性は得られたと考える（表 3）。

表 3 学級風土質問紙の因子分析結果

項目	因子負荷量					平均値	標準偏差	
	I	II	III	IV	V	統計量	統計量	
I. 学級活動への関与 ($\alpha = .926$)	50 行事の時、やる気のある人が多い	.787	.118	-.106	-.021	-.039	3.69	.902
	33 クラスが成功するように願っている	.766	-.001	-.083	-.036	.079	3.79	1.016
	56 行事の時に、盛り上がる	.766	-.170	.006	.041	.119	3.95	.966
	32 行事の時、練習や準備をたくさんする	.715	.167	.019	.040	-.136	3.47	.923
	41 行事の時、活動を本当に楽しんでいる	.712	.085	-.029	.013	.056	3.60	.975
	51 クラスの活動がうまく進むか気にかける	.690	-.030	-.108	.196	.029	3.38	.995
	22 クラスの活動に自分から進んで参加する	.605	.025	.263	-.017	-.165	3.47	.983
	23 クラスの活動に多くのエネルギーを注ぐ	.554	.096	.256	.045	-.105	3.36	.966
	43 友だち同士、助け合う	.526	-.048	.215	-.082	.049	3.94	.903
	1 行事などクラスの活動に一生懸命取り組む	.515	.083	.264	-.104	-.246	4.02	.846
	42 クラスのことをよく考える	.493	.275	.008	-.038	.059	3.37	.993
	37 自分たちの気持ちを素直に先生に見せる	.487	.143	-.042	.014	.151	3.30	1.065
	28 先生がそばにいても遠慮なく話せる	.460	-.034	.039	-.004	.182	3.57	1.036
45 このクラスは笑いが多い	.404	-.191	.201	-.029	.216	4.28	.833	
II. 学習と規律性 ($\alpha = .891$)	20 このクラスは、落ち着いて静かだ	-.334	.895	.091	.070	.009	2.49	1.066
	38 このクラスは勉強熱心だ	.056	.805	-.052	.066	-.004	2.92	1.032
	48 このクラスは、規則を守る	.176	.702	-.099	-.107	-.004	3.20	1.022
	29 クラスのみんなは、よく勉強する	.138	.683	.008	-.011	-.048	3.21	.968
	55 このクラスは先生の指示にすばやく従う	.056	.613	.002	.030	.031	3.02	.936
	9 授業中よく集中している	.043	.607	.080	-.036	-.064	3.34	1.048
	2 誰もがクラス全体のことを考えている	-.087	.550	.287	-.091	.003	3.29	.960
	39 掃除当番をきちんとする人が多い	.247	.508	-.110	.006	.054	3.41	1.002
	12 先生に言われた以上に作業や活動をする	.238	.460	.095	.056	-.040	3.22	.958
	47 このクラスは、成績を競い合っている。	.080	.420	-.090	.297	.169	2.91	1.108
35 もめごとを起こす人はいない (r)	.043	.408	-.059	-.202	.082	3.17	1.180	
III. 生徒間の親しさ ($\alpha = .886$)	4 男子と女子は仲が良い	.009	-.016	.827	.108	-.053	3.69	.972
	15 男女一緒におしゃべりをしたり、遊んだりする	-.035	-.021	.798	.140	-.150	3.30	1.132
	14 このクラスではみんな仲が良い	-.064	.072	.746	.009	.138	3.68	1.045
	3 このクラスではお互いにもとても親切だ	-.009	.237	.546	-.058	.043	3.70	.935
	24 学校に限らず個人的にも仲が良い	.353	-.125	.486	-.062	.041	3.82	.944
	18 自分たちの気持ちを気軽に言い合える	.178	.030	.448	.005	.185	3.47	1.064
	8 個人的な問題を安心して話せる	.039	.129	.438	-.017	.181	3.31	1.146
16 グループ同士の対立はない (r)	.129	.004	.429	-.069	-.029	3.74	1.108	
IV. 学級内の不和 ($\alpha = .767$)	44 クラス全体が、嫌な雰囲気になることがある	.087	-.033	-.009	.734	-.049	2.76	1.140
	52 クラスがバラバラになる雰囲気がある	-.112	.022	.019	.662	-.029	2.77	1.092
	25 重苦しい雰囲気になることがある	-.023	.049	-.004	.660	-.023	2.77	1.113

V. 学級への 満足度 ($\alpha = .899$)	49 自分たちの意見を押し通そうとする人たちがいる (r)	-.003	.044	.104	.553	.076	3.01	1.051
	26 他の人と一緒にならないグループがある	-.011	.096	.034	.524	-.009	2.91	1.002
	40 みんなが逆らえない人がいる (r)	.089	.053	-.073	.524	-.009	2.59	1.203
	53 反対意見がある時も黙っている人が多い (r)	.143	-.219	.222	.431	.020	3.42	.940
	36 このクラスが気に入っている	.111	.039	-.024	.017	.850	3.43	1.149
	27 このクラスになって良かったと思っている	.046	.028	-.008	-.009	.815	3.54	1.145
	7 このクラスは、心から楽しめる	.036	.047	.348	-.014	.481	3.70	1.047

注. (r) は逆転項目であることを示す。

因子間相関		I	II	III	IV	V
I	学級活動への関与	1.000	.678	.720	-.221	.606
II	学習と規律性	.678	1.000	.614	-.261	.513
III	生徒間の親しさ	.720	.614	1.000	-.396	.672
IV	学級内の不和	-.221	-.261	-.396	1.000	-.398
V	学級への満足度	.606	.513	.672	-.398	1.000

さらに、人間関係づくりプログラム実施前と実施後での学級ごとの風土の違いをみるために、『学級活動への関与』『学習と規律性』『生徒間の親しさ』『学級内の不和』『学級への満足度』の5因子について、それぞれ2要因の分散分析を実施した。

その結果、学校(3)×調査時期(2)によって、『生徒間の親しさ』を分析した結果、交互作用に有意傾向がみられた ($F(2, 21) = 2.99, \uparrow$)。要因「学校」の主効果は有意であり ($F(2, 21) = 10.98, p < .001$)、要因「調査時期」の主効果も有意だった ($F(2, 21) = 8.72, p < .01$)。多重比較の結果、学校 B-A 間で 0.1%水準で有意な差が、学校間 C-A も 1%水準で有意な差がみられた (表 5 図 6)。

表 5 学校別にみた時期別の「生徒間の親しさ」の結果

source	SS	Df	MS	F	有意確率
A : 学校	2.27	2	1.14	10.98	*** B>A,C>A
B: 調査時期	0.04	1	0.04	8.72	**
AB	0.03	2	0.02	2.99	†

† $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

また、学校(3)×調査時期(2)によって、『学級内の不和』を分析した結果、交互作用に有意な差がみられた ($F(2, 18) = 4.41, p < .05$)。要因「学校」の主効果が有意であり、($F(2, 18) = 3.63, p < .05$)、要因「調査時期」の主効果も有意であった ($F(2, 18) = 20.47, p < .001$)。多重比較の結果、学校 A-C 間に 1%水準で有意な差がみられた。交互作用が有意であったことから、単純主効果の検定を行った。その結果、時期 4 月に有意な差がみられ ($F(2, 36) = 3.90, p < .05$)、時期 7 月にも有意な差がみられた ($F(2, 36) = 3.42, p < .05$)。また、学校 A に有意な差がみられ ($F(2, 18) = 14.27, p < .001$)、学校 C にも有意な差がみられた ($F(2, 36) = 14.99, p < .001$) が、学校 B には有意な差がみられなかった ($F(2, 18) = 0.04, n.s$)。単純主効果の検定後の多重比較の結果、調査時期 4 月では学校 A-C 間に 0.1%水準で有

意な差がみられ、調査時期 7 月では学校 A-C 間に 0.1%水準で有意な差がみられた (表 6, 表 7, 図 6)。

表 6 学校別にみた時期別の「学級内の不和」の結果

source	SS	Df	MS	F	有意確率	
A: 学校	1.23	2	0.61	3.63	*	A>C
B: 調査時期	0.15	1	0.15	20.47	***	
AB	0.06	2	0.03	4.41	*	

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

表 7 時期別と学校別の「学級内の不和」の結果

source	SS	Df	MS	F	有意確率	
時期 4 月	0.69	2	0.34	3.90	*	A>C
時期 7 月	0.60	2	0.30	3.42	*	A>C
学校 A	0.10	1	0.10	14.27	***	
学校 B	0.00	1	0.00	0.04	n.s	
学校 C	0.11	1	0.11	14.99	***	

n.s: not significant * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

さらに、学校(3)×調査時期(2)によって、『学級への満足度』を分析した結果、交互作用に有意な差がみられた ($F(2, 6) = 21.26, p < .001$)。要因「学校」の主効果は有意であり、($F(2, 6) = 15.92, p < .001$)、要因「調査時期」の主効果も有意だった ($F(2, 6) = 8.14, p < .05$)。多重比較の結果、学校 C-A 間に 1%水準で有意な差がみられた。学校 B-A 間でも 1%水準で有意な差がみられた。交互作用が有意であったことから、単純主効果の検定を行った。その結果、時期 4 月に有意な差がみられ ($F(2, 12) = 17.45, p < .001$)、時期 7 月にも有意な差がみられた ($F(2, 12) = 14.55, p < .001$)。また、学校 A に有意な差がみられ ($F(1, 6) = 6.51, p < .05$)、学校 B においても ($F(1, 6) = 11.21, p < .05$)、学校 C においても有意な差がみられた ($F(1, 6) = 32.95, p < .001$)。単純主効果の検定の多重比較の結果、調査時期 4 月では学校 C-A 間に 0.1%水準で、学校 C-B 間で 1%水準、学校 B-A 間でも 1%水準で有意な差がみられた。調査時期 7 月では学校 C-A 間に 0.1%水準で有意な差がみられ、学校 B-A 間も 0.1%水準で有意な差がみられた (表 8, 表 9, 図 6)。

表 8 学校別にみた時期別の「学級への満足度」の結果

source	SS	Df	MS	F	有意確率	
A: 学校	1.27	2	0.63	15.92	***	C<A<B
B: 調査時期	0.01	1	0.01	8.14	*	
AB	0.03	2	0.01	21.26	***	

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

表9 時期別と学校別の「学級への満足度」の結果

source	SS	Df	MS	F	有意確率	
時期 4月	0.71	2	0.35	17.45	***	A>C
時期 7月	0.59	2	0.29	14.55	***	A>C
学校 A	0.00	1	0.00	6.51	*	
学校 B	0.01	1	0.01	11.21	*	
学校 C	0.02	1	0.02	32.95	***	

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

図6に示したように、人間関係づくりプログラムを4月のみ実施した学校と実施がほとんどなかった学校では、『学級内の不和』は4月の調査時よりも7月の調査時に評定値の平均が上がっており、『学級への満足度』は下がった。一方、人間関係づくりプログラムを4月調査時と7月調査時両方とも実施していた学校は、『学級内の不和』の数値に変化がなく、『学級への満足度』も上がった。このことから人間関係づくりプログラムの実施には一定の効果があると考えた。

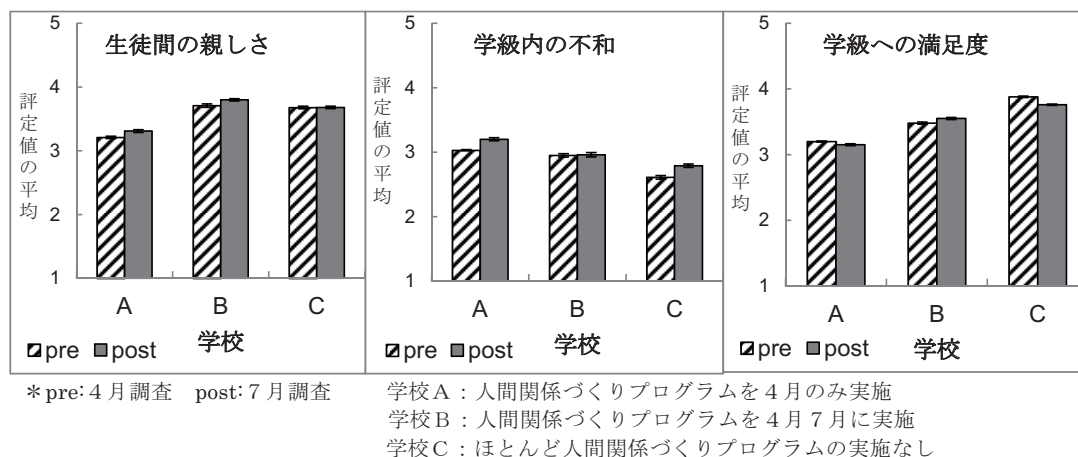


図6 因子別学級風土質問紙評定値分散分析結果

(4) 学級風土質問紙の生徒と担任の比較結果

学級風土のとらえかたについて生徒と学級担任で違いがどの程度あるかみるために、生徒とその学級担任の評定値の平均を比較した。紙面の都合上、人間関係づくりプログラムの実施が4月時のみ実施・4月7月とも実施・7月時のみ実施の3タイプの学級の結果について述べることにする。

A2学級は4月の調査では人間関係づくりプログラムを実施したが、7月の調査時は未実施と回答した学級であった。7月時に生徒の『学級活動への関与』と『生徒間の親しさ』の平均値が上がっていた。『生徒間の親しさ』は学級担任の方が生徒より高い値を示し、生徒の思っている以上に学級担任の方が生徒間の親しさが高まったと感じていることがわかった(図7)。

B6 学級は 4 月 7 月の調査とも人間関係づくりプログラムを実施したと回答した学級であった。7 月時に生徒の『生徒間の親しさ』と『学級への満足度』の平均値が上がった。学級担任と生徒の値に開きがみられたが、生徒のとらえていることと似た傾向を示していたため、基準とするところに違いがある可能性がある (図 8)。

C8 学級は、4 月の調査では人間関係づくりプログラムが未実施と回答し、7 月の調査時には実施したと回答した学級であった。この学級は、生徒の値に大きな変化はなかった。学級担任は『生徒間の親しさ』『学級への満足度』が 7 月調査時に平均値が上がり、『学級内の不和』が下がった。つまり学級担任は学級内の不和が減った分、生徒間は親しくなり、満足したととらえていると考えられた (図 9)。

(5) 「生徒が望む学級」の結果

第 2 期の生徒用質問紙 II では、2 学期以降の学級について、どんな学級であればいいか。そのためにできることはあるかということについて記述を求めた。生徒の記述したものを「明るく楽しく」「仲良し協力仲間」「け

じめ」「授業学習」「頑張る」「行事への積極性」「トラブル回避」「現状維持」「その他」に分類分けした。学級風土質問紙で『学習と規律性』の値が全体的に低かったが、記述から生徒たち

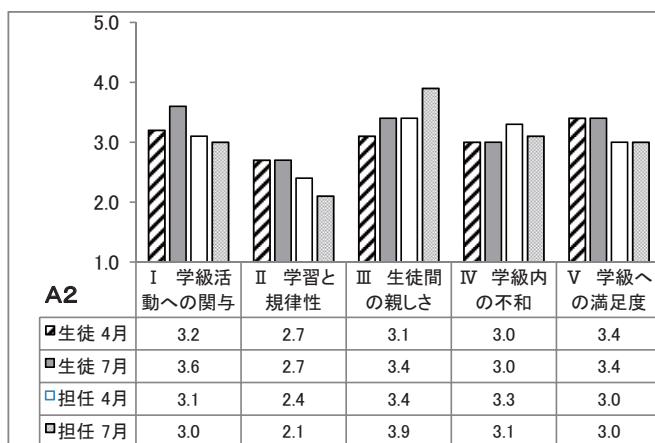


図 7 A 2 学級の生徒と担任の各因子の時期別平均得点比較

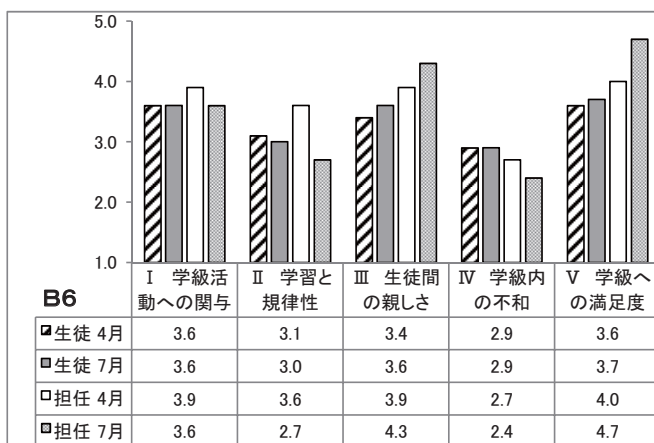


図 8 B 6 学級の生徒と担任の各因子の時期別平均得点比較

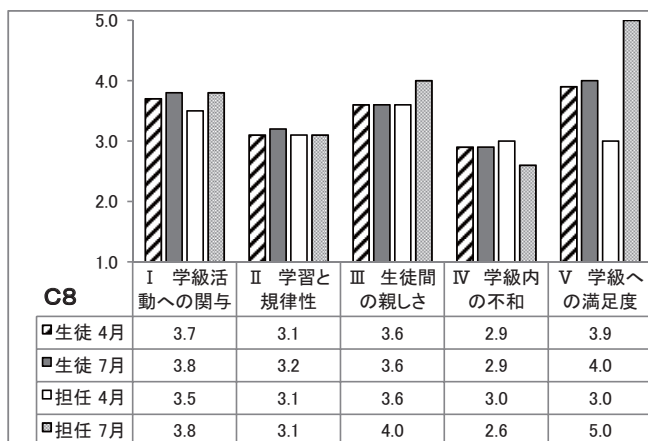


図 9 C 8 学級の生徒と担任の各因子の時期別平均得点比較

は「明るく楽しい」雰囲気のある学級を好む回答が多い一方で、授業場面での「けじめ」がきちんとつけられるようになることへの言及も多く、自分たちの学級での課題を自覚していると考えられた。

5. 考察と課題

生徒用質問紙調査「登校理由」の結果から、生徒たちが学校での人間関係を求めて登校してくることが明らかになった。一方で、その人間関係を理由に、不登校という状態に陥るのもまた明らかな事実であった。このことから、人間関係を形成するためのプログラムの実施は、現在の児童生徒には必要な手立てであるといえる。

学級風土質問紙の分析からは、『生徒間の親しさ』『学級内の不和』『学級への満足度』に人間関係づくりプログラムの実施と時期に有意な差があり違いがみられた。また、回答のあった学級においては、7月に新たな不登校生徒の出現はなかったことから、人間関係づくりプログラムの実施により、学級内の生徒間の親しさが高まり、学級状態に満足したことで、不登校予防となった可能性も考えられる。そして、生徒と学級担任の学級風土質問紙における評定値の平均得点を比較した結果から、学級集団の状態の見立ての違いは、主に『学習と規律性』『生徒間の親しさ』『学級への満足度』の3因子に差があった。さらに生徒たちの望む学級像の記述とあわせて考察すると、生徒たちは、自分たちの学級の長所となる学級の特徴を理解したうえで、現状に改善を加えたらよいと感じるところも理解していることが、本調査によって明らかになった。特に調査した学級は『学習と規律性』が低い傾向にあり、学級風土をとらえるうえで特徴となる点である。学習環境を整え、生徒たちのニーズに適した学びの場を提供していくことが学級担任をはじめとした教員集団に求められる。

学級風土は、学級の雰囲気や特性を表すものであり、学級の構成員や行事等のあった時期などによって、個々に違いがあるものである。したがって、望ましい学級というのは、個々の学級の状態によって、課題や目標とするところが異なってくる。今回実施した学級風土質問紙は、その尺度によって、学級のおおよその個性がつかめ、生徒たちは質問紙に答えながら、自分たちの学級がどのようにあればよいのかを考えることができる。対象としているのが中学生であることから、質問紙の結果を生徒にフィードバックし、生徒とともに学級のあり方を考えていく資料として活用することが可能なツールである。伊藤・松井（2001）や安藤（2012）の述べているように、学級風土質問紙は学級担任が学級集団をみていく手立てとして利用価値が高い。この学級風土質問紙を、心理臨床を研究する立場や教員で共有するのはもちろん、学級で生徒たちとともに自分たちの強みとなる学級風土を把握し、さらに集団がよりよくなっていくように話し合うツールとして活用することが、期待される。

なお、本研究では、人間関係づくりプログラムの実施について、教育現場の実態から統制群を置くことが難しく、学年単位で取り組んだ実績のある学校とまだ未実施の学校に研究協力を依頼したが、実際には学級の実情に合わせて、実施をしたり見合わせたりした学級があった。

そのため、予測した学級数よりも実施数が少ない結果になった。学級経営はプログラムだけを行っているわけではないので、他の要素が加味されていることの検証が十分でない。また、Y市の場合における研究であるため、一般化は難しいと考えられる。

<引用・参考文献>

- ・安藤徹（2012）学級アセスメントを活用した教師支援の形成 継続的フィードバック面接による支援方法の検討. 心理臨床学研究. **29**. 6. 750-761.
- ・伊藤亜矢子・松井仁（1996）. 学級風土研究の経緯と方法. 北海道大学教育学部紀要. **72**. 47-71.
- ・伊藤亜矢子・松井仁（2001） 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究. **49**. 449-457.
- ・河村茂雄（2007）. データが語る①学校の課題. 図書文化社.
- ・河村茂雄（2010）. 日本の学級集団と学級経営—集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望—. 図書文化社.
- ・河村茂雄（2011）. 実証性のある校内研究の進め方・まとめ方 Q・U を用いた実践研究ガイド. 図書文化社.
- ・高知県教育委員会（2011）. 平成 23 年 4 月「高知県の教育」.
- ・高知市教育委員会（2010）. 人間関係づくりプログラム実践資料 不登校を生じさせない学校づくり 高知あったかプログラム ～楽しい学級・学校づくりのために～. 高知市教育研究所.
- ・高知市教育委員会（2011）. あったかプログラム. 高知市教育研究所.
- ・高知市教育委員会（2012）. あったかアンケート（中学校用ハンドブック）. 高知市教育研究所
- ・松井綾（2008）. 中学生における学級風土が不登校児に対する認識に及ぼす影響. 聖徳大学大学院修士論文要旨集.
- ・文部科学省（2010）. 生徒指導提要 教育図書.
- ・文部科学省（2012）. 平成 23 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（2012 年 9 月 11 日公表）結果（暴力行為, いじめ, 小中学校不登校等）について.
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/shidou/1267646.htm (2012 年 12 月 7 日取得)
- ・文部科学省（2003）. 不登校への対応の在り方について 文部科学省初等中等教育局長通知.
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20030516001/t20030516001.html (2012 年 12 月 7 日取得)
- ・佐藤公孝・橋谷由紀・後藤美智子（2009）. 小学校 5 年生・中学校 1 年生における学級風土と教員の実践知について—学級風土質問紙及び授業観察・学級担任への聞き取りからの考察を通して—. 平成 21 年度研究紀要第 23 号. 川崎市総合教育センター.
<http://www.keins.city.kawasaki.jp/kiyou/kiyou23/23-005-032.pdf> (2011 年 6 月 12 日取得)
- ・佐藤修策（2011）. 親と教員がむきあう不登校. あいり出版.
- ・佐藤修策（2005）. 不登校（登校拒否）の教育・心理的理解と支援. 北大路書房.

震災後の対処方法と人生観の変化

—東日本大震災1年後の高校生への調査を通して—

熊谷 圭二郎

要約

東日本大震災による津波の被害が大きかった地域に住む高校生 371 名に対して PTSD や震災によって引き起こされたストレスに対する対処方法、人生観の変化について調査した。その結果、女子生徒の方が PTSD の傾向があり、特に「再体験」因子については男子生徒よりも有意に高かった。また、家屋が全壊だった生徒や親しい人の死を体験している生徒ほど PTSD の傾向があることが分かった。震災のストレスに対する対処方法としては「普段の生活維持・没頭」をしている生徒が多く、女子生徒や親しい人の死を体験している生徒の方が、震災のストレスに対し「ポジティブな思考」をする傾向があることが明らかになった。また、人生観の変化においても女子生徒や親しい人の死を体験した生徒は「命や他者の大切さ」「自己の振り返り」が有意に高いことが分かった。さらに高校生にとって家屋の損傷は PTSD には影響を与えるが、対処方法および人生観の変化に影響は与えていないことが明らかになった。

キーワード：東日本大震災， PTSD， 対処方法， 人生観

I はじめに

2011年3月11日14時46分、宮城県牡鹿半島沖を震源とする東北地方太平洋沖地震が発生した。マグニチュード9.0という観測史上最大の地震である。さらに巨大地震であるだけでなく、予想を超えた大津波によって多くの被害を被った出来事であった。警視庁緊急災害警備本部の発表によると2012年8月22日現在における被害状況は死亡者1万5868人、行方不明者2848人、家屋全壊129340戸、半壊264013戸となっている。

仙台近郊にある筆者の勤務校は高台にあったため直接、津波の被害はなかったが、数百メートル先では大津波の被害があり、家屋を流失してしまった生徒や親しい人を喪ってしまった生徒も少なくない。また、そのような大きな被害がなかった生徒であっても地震や津波による心理的な被害は大きいことが予想される。藤森（1997）が指摘しているように「災害のもたらす恐怖と衝撃，物理的・経済的被害，心理的喪失感は複雑に重なり，長期にわたって被災した人々の心と体を容易に解放しようとしなさい」のであろう。昨日までの生活が，地震によって瞬く間に暗転するという衝撃はとて大きく，これからの生活に対する不安は計り知れない。実際，震災後も同校に勤務しながら無気力とまではいなくても，意欲を失っている生徒が増えたように感じた。

そこで，震災から1年が経過した現在，地震や津波の恐ろしさを身近に感じた高校生の PTSD や

震災によって引き起こされたストレスに対する対処方法、また、震災を経験しての心理的变化（人生観の変化）を調査し、それらについて検討することを目的とする。

II 方法

1) 調査対象と調査方法

今回の調査の対象者は宮城県の沿岸地にあるA高校2年生221名（男121名、女100名）と1年生150名（男78名、女72名）の計371名（男199名、女172名）。調査方法は質問紙による集団方法で調査を行った。調査期間は2012年2月中旬から3月上旬でホームルームの時間などを利用して実施した。

2) 調査項目の構成

ア) 震災後の心理的症狀

被災者のストレス反応を測る尺度として、林（1995）のPTSD診断尺度を用いた。この診断尺度はDSM-IVによる心的外傷後ストレス障害の診断基準に記載されている17症状を参考に作成したもので、再体験因子5項目、認知的回避因子7項目、生理的過緊張因子5項目の3つの因子から構成されている。このPTSDの得点方法は、「はい」を1点、「いいえ」を0点とし、その総計を「PTSD総得点」とした。また、PTSDの3つの因子のそれぞれの項目の得点の合計を因子の得点とした。

イ) 対処方法尺度

震災によるストレスに対してどのような対処方法を用いたかを調べるために尾関（1993）のコーピング尺度を用いた。この尺度は、問題焦点型因子5項目、情動焦点型因子3項目、回避・逃避型因子6項目の14因子で構成されている。また、事前に震災後のストレスに対する対処方法についての記述調査を行った際、尾関（1993）尺度にはない10項目が挙げられていたので、それらの項目を加え24項目のコーピング尺度を作成した。「まったくしない」、「たまにする」、「ときどきする」、「いつもする」の4件法で回答を求め、それぞれ順に1点、2点、3点、4点として得点化した。

ウ) 人生観の変化

未曾有の震災を経験した生徒たちにとって今回の出来事は、彼らの人生観・価値観に大きく影響を与えたと思われる。そこで西本・井上（2004）が作成した18項目の質問を使用した。「まったくそう思わない」1点、「あまりそう思わない」2点、「ややそう思う」3点、「とてもそう思う」4件法で回答を求めた。

Table 1 性別・被害状況の人数 (N=371)

	性別		家屋の損傷				親しい人の死	
	男	女	全壊	半壊	一部破壊	被害なし	あり	なし
合計	199	172	20	41	147	163	53	318

Ⅲ 結果

1) PTSD について

Table 2 PTSD 診断尺度の該当人数, %, 標準偏差

	人数	%	標準偏差
再体験			
1 地震のときの光景が繰り返し思い出される。	80	21.6	0.41
2 地震のときの光景を繰り返し夢に見る	24	6.5	0.25
3 もう一度、地震が起きたように感じてびっくりする	57	15.4	0.36
4 地震を思い出されるものを見たり聞いたりするとつらくなる。	132	35.6	0.48
5 地震のことを思い出すと体がこわばり、緊張する。	38	10.2	0.30
認知的回避			
6 地震のことを考えたり、話題にすることを避ける。	52	14.0	0.35
7 地震のときのことを思い出させることや場所を避ける	35	9.4	0.29
8 地震のときのことをよく思い出されない。	67	18.1	0.39
9 大切だとわかっていることでも一生懸命になれない。	115	31.0	0.46
10 ほかの人といっても、その人との距離が遠く感じられる。	128	34.5	0.48
11 ものごとに感動しなくなる、できるだけ感情を押さえる	73	19.7	0.40
12 先のこと、将来のことを考える気になれない	102	27.5	0.45
生理的過緊張			
13 寝つきが悪くなったり、すぐ目を覚ましたりする	47	12.7	0.33
14 いらいらしがちで、ささいなことにもすぐかっとなる	95	25.6	0.44
15 ものごとに集中できない	164	44.2	0.50
16 ものごとに過敏になって、眠気も起きない。	12	3.2	0.18
17 わずかなことにもひどく驚く	35	9.4	0.29

Table 3 性別・被害状況と PTSD の得点の平均

	PTSD 総得点	再体験	認知的回避	生理的過緊張
性別				
男	3.96	0.60	1.62	0.91
女	4.58	1.23**	1.45	0.99
家屋の損傷				
全壊	6.35*	1.60*	1.70	1.45*
半壊	3.61	0.85	1.49	0.80
一部破壊	4.45	0.89	1.61	1.07
被害なし	3.98	0.82	1.48	0.82
親しい人の死亡				
あり	6.19**	1.40**	2.02*	1.40**
なし	3.93	0.81	1.46	0.88

**p<.01 *p<.05

PTSD 診断尺度のそれぞれの該当者人数，%，標準偏差は Table 2 のとおりである。「15 ものごとに集中できない」(44.2%)が最も高い値を示し，次に「4 地震のことを思い出されるものを見たり聞いたりするとつらくなる」(35.6%)，「10 ほかの人といっても，その人との距離が遠く感じられる」(34.5%)，「9 大切だとわかっていることでも一生懸命になれない」(31.0%)が高い値となっている。

性別・被害状況と PTSD の「PTSD 総得点」，および「再体験」「認知的回避」「生理的過緊張」の3因子それぞれの得点ごとの分散分析を行った。その結果は Table 3 に示すとおりである。性別では「再体験」($p < .01$)において女性の方が高く，有意差が認められた。家屋の損傷については「PTSD 総得点」($p < .05$)，「再体験」($p < .05$)，「生理的過緊張」($p < .05$)において有意差が認められた。そこでそれぞれについて Tukey HSD の方法による多重比較を行った結果，「PTSD 総得点」については「全壊」>「半壊」，「被害なし」($p < .05$)，「再体験」については「全壊」>「一部損壊」，「被害なし」($p < .05$)となり，ともに有意傾向であった。「生理的過緊張」については有意な差は認められなかった。

2) 対処方法について

Table 4 対処方法の平均・標準偏差

	項目名	平均	標準偏差
1	現在の状況を変えるよう努力する	2.36	0.85
2	先のことをあまり考えないようにする	1.94	0.88
3	自分で自分を励ます	2.08	0.94
4	なるようになれと思う	2.73	0.98
5	物事の明るい面を見ようとする	2.67	0.94
6	時の過ぎるのにまかせる	2.64	0.98
7	人に問題解決に協力してくれるように頼む	1.98	0.89
8	たいした問題ではないと考える	2.37	0.96
9	問題の原因を見つけようとする	2.54	0.96
10	何らかの対応ができるようになるのを待つ	2.27	0.84
11	自分のおかれた状況を人に聞いてもらう	2.03	0.98
12	情報を集める	2.44	1.01
13	こんな事もあると思ってあきらめる	2.39	0.91
14	今の経験はためになると思うことにする	2.71	0.97
15	友人と遊んだりする	3.02	0.97
16	普段どおりの生活をする	3.50	0.70
17	勉強など自分の夢や未来につながる行動をする	2.51	0.97
18	芸術やスポーツ，趣味などに没頭する	3.08	0.96
19	人をサポートする活動やボランティア活動をする	1.87	0.89
20	人と会話をする	3.25	0.94
21	自分自身を批判したり，責めたりする	2.20	1.06
22	悲しみやつらさなどの感情を外に出して表現する	1.78	0.87
23	明るい未来を信じる	2.61	1.04
24	自分より大変な人がいるのだと思うようにする	2.95	1.04

震災後の混乱を乗り越えるための対処方法の各尺度の平均および標準偏差は Table 4 のとおりである。「16 普段どおりの生活をする」(3.50) がもっとも高く、「20 人と会話をする」(3.25)、「18 芸術やスポーツに没頭する」(3.08)、「15 友人と遊んだりする」(3.02) が比較的高く、「22 悲しみやつらさなどの感情を外に出して表現する」(1.78)、「19 人をサポートする活動やボランティア活動をする」(1.87)、「2 先のことはあまり考えないようにする」(1.94)、「7 人に問題解決に協力してくれるように頼む」(1.98) は低い結果となった。

Table 5 対処方法の因子分析の結果

項目	F1	F2	F3	F4	共通性	平均	標準偏差
第 1 因子: 前向き思考 $\alpha = .76$							
5 物事の明るい面を見ようとする	.715	.054	.092	-.080	.519	2.67	0.94
3 自分で自分を励ます	.646	-.237	.009	.121	.396	2.08	0.94
23 明るい未来を信じる	.543	.243	-.200	.072	.556	2.61	1.04
1 現在の状況を変えるよう努力する	.514	-.071	-.068	.172	.344	2.36	0.85
14 今の経験はためになると思うことにする	.472	.147	.029	-.028	.303	2.71	0.97
24 自分より大変な人がいるのだと思うようにする	.456	.167	-.036	-.101	.253	2.95	1.04
第 2 因子: 普段の生活維持・没頭 $\alpha = .69$							
20 人と会話をする	-.063	.734	-.037	.194	.644	3.25	0.94
16 普段どおりの生活をする	-.043	.610	.076	-.181	.294	3.50	0.70
15 友人と遊んだりする	.061	.586	.066	.121	.483	3.02	0.97
18 芸術やスポーツ、趣味などに没頭する	.090	.400	.009	-.091	.206	3.08	0.96
第 3 因子: 諦めと無為 $\alpha = .69$							
6 時の過ぎるのにまかせせる	-.020	.096	.686	-.061	.469	2.64	0.98
4 なるようになれと思う	.314	-.059	.591	-.076	.460	2.73	0.98
13 こんな事もあると思ってあきらめる	-.043	-0.56	.547	.058	.301	2.39	0.91
2 先のことをあまり考えないようにする	-.167	-0.70	.481	.188	.256	1.94	0.88
8 たいした問題ではないと考える	-.044	.132	.468	-.021	.227	2.37	0.96
第 4 因子: 感情表現と自己批判 $\alpha = .60$							
11 自分のおかれた状況を人に聞いてもらう	.082	-.044	.122	.607	.442	2.03	0.98
22 悲しみやつらさなどの感情を外に出して表現する	.094	-.049	-.060	.550	.339	1.78	0.87
21 自分自身を批判したり、責めたりする	-.059	.028	-.032	.446	.180	2.20	1.06
7 人に問題解決に協力してくれるように頼む	.012	.051	.111	.430	.238	1.98	0.89
因子間相関	F2	.524					
	F3	.158	.038				
	F4	.583	.452	.114			

対処方法の尺度を因子分析（主因子法，プロマックス回転）した結果が Table 5 である。第 1 因子として挙げられた「5 物事の明るい面を見ようとする」「3 自分で自分を励ます」「23 明るい未来を信じる」「1 現在の状況を変えるよう努力する」「14 今の経験はためになると思うことにする」「24

自分より大変な人がいるのだと思うようにする」を「ポジティブな思考」因子とした。第2因子に挙げた「20 人と会話する」「16 普段どおりの生活をする」「15 友人と遊んだりする」「18 芸術やスポーツ、趣味などに没頭する」は「普段の生活維持・没頭」因子とした。第3因子として挙げた「6 時の過ぎるのにまかせる」「4 なるようになって思う」「13 こんな事もあると思ってあきらめる」「2 先のことをあまり考えないようにする」「8 たいした問題ではないと考える」を「諦めと無為」因子に、第4因子に挙げた「11 自分のおかれた状況を人に聞いてもらう」「22 悲しみやつらさなどの感情を外に出して表現する」「21 自分自身を批判したり、責めたりする」「7 人に問題解決に協力してくれるように頼む」を「感情表現と自己批判」因子にした。

Table 6 基本属性・被害状況と対処方法の平均

	ポジティブな思考	普段の生活維持・没頭	諦めと無為	感情表現と自己批判
性別				
男	2.49	3.19	2.38	1.94
女	2.65*	3.24	2.44	2.06
家屋の損傷				
全壊	2.55	2.95	2.41	1.93
半壊	2.61	3.34	2.43	1.93
一部破壊	2.59	3.20	2.41	2.02
被害なし	2.52	3.23	2.40	2.00
親しい人の死亡				
あり	2.73*	3.31	2.43	2.13
なし	2.53	3.20	2.41	1.98

**p<.01 *p<.05

Table 7 PTSD尺度と対処方法の相関係数

	ポジティブな思考	普段の生活維持・没頭	諦めと無為	感情表現と自己批判
PTSD 総得点	-.035	.030	.126*	.189**
再体験	.230**	.152**	-.025	.260**
認知的回避	-.217**	-.154**	.211**	-.063
生理的過緊張	-.047	-.018	.113*	.164**

**p<.01 *p<.05

基本属性・被害状況と対処方法の4因子についての分散分析の結果をTable 6に挙げた。対処方法の第1因子「ポジティブな思考」における「性別」(p<0.5)については女子生徒の方が高く、「親しい人の死亡」(p<0.5)においては親しい人の死を経験している生徒の方が高く、ともに有意差が認められた。

PTSD尺度の「PTSD 総得点」および「再体験」「認知的回避」「生理的過緊張」とストレスに対する対処方法の相関係数はTable 7に示したとおりである。対処方法の「ポジティブな思考」につい

では PTSD の因子である「再体験」($p < 0.1$)、「認知的回避」($p < 0.1$)に弱い相関関係が認められた。「普段の生活維持」については「再体験」($p < 0.1$)、「認知的回避」($p < 0.1$)に有意差が認められたが、相関係数としては低い値であった。「諦めと無為」については「認知的回避」($p < 0.1$)と弱い相関関係が認められ、「表現と援助行動」については「再体験」($p < 0.1$)と弱い相関関係が認められた。

3) 人生観の変化について

Table 8 人生観の変化の平均・標準偏差

項目	平均	標準偏差
1 無常観を感じた	2.68	0.94
2 自然の力は恐ろしい	3.63	0.68
3 ボランティア活動に関心を持つようになった	2.78	0.94
4 人と人とのつながりの大切さを感じた	3.49	0.76
5 家族や友人のありがたさがわかった	3.56	0.68
6 人は結局自分のことしか考えない	2.33	0.95
7 人にやさしくしよう	3.32	0.79
8 死というものが身近に感じられるようになった	2.91	0.95
9 命の尊さを感じた	3.39	0.84
10 自分を見つめ直した	2.68	0.95
11 毎日を悔いのないように一生懸命に生きよう	2.94	0.93
12 やりたいことをして生きないと損だ	3.37	0.79
13 いつ何が起きるか分からない	3.71	0.55
14 備えあれば憂いなし	3.11	0.9
15 何でも前向きに考える	2.75	0.94
16 行政や政治への信頼感がなくなった	2.87	0.9
17 物欲がなくなった	2.02	0.86
18 普段の生活のありがたさが分かった	3.51	0.72

震災後の人生観の変化に関する尺度、それぞれの項目の平均および標準偏差は Table 8 のとおりである。「13 いつ何が起きるか分からない」(3.71)、「2 自然の力は恐ろしい」(3.63)、「5 家族や友人のありがたさがわかった」(3.56)、「18 普段の生活のありがたさがわかった」(3.51)が平均 3.5 以上という高い値であった。

人生観の変化を因子分析(主因子法, プロマックス回転)したものが Table 9 である。第 1 因子に挙げた「5 家族や友人のありがたさがわかった」「18 普段の生活のありがたさが分かった」「4 人と人とのつながりの大切さを感じた」「2 自然の力は恐ろしい」「9 命の尊さを感じた」「7 人にやさしくしよう」「1 無常観を感じた」を「他者や命の大切さ」因子と命名した。第 2 因子に挙げた「15 何でも前向きに考える」「12 やりたいことをして生きないと損だ」「14 備えあれば憂いなし」を「積極性と備え」因子とした。第 3 因子に挙げた「17 物欲がなくなった」「10 自

分を見つめなおした」「8 死というものが身近に感じられるようになった」を「自己の振り返り」因子とした。

Table 9 人生観の変化の因子分析結果

	F1	F2	F3	共通性	平均	標準偏差
第1因子: 他者や命の大切さ $\alpha = .85$						
5 家族や友人のありがたさがわかった	.869	-.007	-.101	.657	3.56	0.68
18 普段の生活のありがたさが分かった	.726	.052	-.128	.481	3.51	0.72
4 人と人とのつながりの大切さを感じた	.674	.172	.011	.643	3.49	0.76
2 自然の力は恐ろしい	.673	.011	-.101	.394	3.63	0.68
9 命の尊さを感じた	.650	.089	.160	.663	3.39	0.84
7 人にやさしくしよう	.515	.192	.128	.546	3.32	0.79
1 無常観を感じた	.448	-.342	.271	.244	2.68	0.94
第2因子: 積極性と備え $\alpha = .52$						
15 何でも前向きに考える	-.149	.640	.231	.469	2.75	0.94
12 やりたいことをして生きないと損だ	.035	.547	-.099	.277	3.37	0.79
14 備えあれば憂いなし	.186	.366	-.174	.187	3.11	0.90
第3因子: 自己の振り返り $\alpha = .59$						
17 物欲がなくなった	.174	-.056	.660	.313	2.02	0.86
10 自分を見つめ直した	.158	.079	.565	.512	2.68	0.95
8 死というものが身近に感じられるようになった	.298	-.006	.346	.322	2.91	0.95
因子間相関	F2	.640				
	F3	.575	.492			

Table 10 基本属性・被害状況と人生観の変化の平均

	他者や命の大切さ	積極性と備え	自己の振り返り
性別			
男	3.24	3.08	2.41
女	3.52**	3.07	2.69**
家屋の損傷			
全壊	3.39	2.88	2.82
半壊	3.45	3.08	2.59
一部破壊	3.37	3.04	2.50
被害なし	3.34	3.12	2.52
親しい人の死亡			
あり	3.54*	3.11	2.77**
なし	3.34	3.07	2.50

**p<.01 *p<.05

Table 11 PTSD と人生観の変化との相関係数

	他者や命の大切さ	積極性と備え	自己の振り返り
PTSD 総得点	0.52	-.067	.159**
再体験	.280**	.055	.340**
認知的回避	-.188**	-.220**	-.096**
生理的過緊張	-.059	-.157**	.069

**p<.01 *p<.05

基本属性・被害状況と人生観の変化 3 つの因子との分散分析の結果は Table 10 に示した。「他者や命の大切さ」因子および「自己の振り返り」因子については「性別」(p<0.1), 「親しい人の死亡」(p<0.5)において有意差が認められ, 女子生徒および親しい人の死を経験した生徒が高い値となった。

PTSD 尺度の「PTSD 総得点」および「再体験」「認知的回避」「生理的過緊張」と人生観の変化 3 因子の相関係数を Table 11 に示した。「他者や命の大切さ」因子については「再体験」(p<0.1), と弱い相関関係が認められた。「積極性と備え」因子については「認知的回避」(p<0.1) と弱い負の相関関係が認められた。「自己の振り返り」因子については「再体験」(p<0.1) と弱い相関関係が認められた。

Table 12 人生観と対処方法の相関関係

	ポジティブな思考	普段の生活維持	諦めと無為	感情表現と自己批判
他者や命の大切さ	.500**	.416**	-.048	.273**
積極性と備え	.364**	.440**	-.016	.211**
自己の振り返り	.447**	.225**	-.042	.335**

**p<.01 *p<.05

人生観の 3 因子とストレスに対する対処方法の 4 因子との相関関係を Table 12 に示した。「ポジティブな思考」因子, 「普段の生活維持」因子, 「感情表現と自己批判」因子とも「他者や命の大切さ」因子 (p<0.1), 「自己の振り返り」(p<0.1), 「欲求達成と備え」(p<0.1) のすべての項目において有意差が認められた。

IV 考察

1) PTSD について

PTSD 診断尺度の結果を見ると, 震災から 1 年が過ぎた現在でも「ものごとに集中できない」生徒が約 45% も存在する。地震の時の衝撃の強さや時折おとずれる余震によって心理的に落ち着ついてものごとに集中することが難しくなっていることのあらわれであろう。

また, PTSD と性別との関係をみると「再体験」が男性よりも女性の方が有意に高い結果となった。

また、有意差はでていないが、他の因子などの平均を比べると男子生徒よりも、女子生徒の方がいずれの因子も高い結果となっている。これは他の先行研究（藤森・藤森, 1995 ; Manuel & Anderson, 1993）と同様の結果である。やはり、高校生においても女性の方が男性よりも震災の影響を受けやすいということであろう。

PTSDと家屋の損傷については、「PTSD総得点」「再体験」「生理的過緊張」は、全壊だった生徒の方が家屋の被害がない生徒よりも有意に高い傾向が見られた。「認知的回避」だけが有意差が見られなかったが、全壊の生徒は住むべき家なくなるか、住めない状態になっているため、今後、どのように暮らしていくかについて日々向き合っていかなければいけない分、認知的回避をしたくてもできない状況だったと考えられる。また、半壊の生徒の PTSD 診断尺度の点数が被害なしと同様か、一部低い点数となっている。これについてはより詳細に分析する必要があるかもしれないが、全壊の家と比較して、家屋が半壊だった生徒はとりあえず帰るべき家があり、震災前と同じような生活環境がある分、助かったという思いが強かったためではないだろうか。実際、半壊の生徒から話を聞いたとき、「自分の家のすぐそばで（津波によって）流されたりした家もあったから、住めるだけよかった」と述べた生徒が多かった。家屋の被害が半壊だった生徒は対処方法においても「ポジティブな思考」「普段の生活維持・没頭」が他の家屋被害と比較しても最も高く、人生観に関しても「他者や命の大切さ」が最も高かった。このような結果となったのはやはり大きな被害から逃れることができたという思いが大きかった分、命の大切さを痛感し、自己の出来事を前向きに捉え、普段の生活の維持や趣味などへ没頭を心がける傾向が高くなったのであろう。

PTSDと親しい人と死亡との関係については、やはり身近に死を経験した生徒ほど PTSD 診断尺度全般で高い数値となっており、親しい人の死を身近に感じていた人の方が、PTSD 的症狀としてあらわれていることがわかる。

2) 対処方法について

対処方法について因子分析を行った結果「ポジティブな思考」「普段の生活の維持・没頭」「諦めと無為」「感情表現と自己批判」の4つの因子に分かれたが、平均値の高さでいえば「普段の生活の維持・没頭」>「ポジティブな思考」>「諦めと無為」>「感情表現と自己批判」という結果になった。つまり、震災のストレスに対する対処としては今まで通りの生活を維持することや人との会話、趣味などへの没頭など行動面での対処方法を多く用いるが、自己の感情を表現するなどの行動は少なかったことがわかった。また、行動面での対処ほど多くはないが、情緒面での対処としては自分より大変な人がいることを考えたり、物事の明るい面に目を向けようとするなど積極的な対処方法か、諦めや時の過ぎるのに任せるといった消極的な対処方法をとっていることがわかる。

性別と対処方法の関係については、「ポジティブな思考」が男子生徒よりも女子生徒の方が有意に高く、また、親しい人の死を体験していない人よりも体験している人の方が有意に高かった。女子生徒や親しい人の死を体験した生徒はともに PTSD の傾向が有意に高い結果となっており、そのように PTSD の傾向が高い生徒ほど心のバランスをとろうとするあまり、ポジティブな面に目を向

けようとする傾向が高いということであろう。今後このような生徒たちの心理的変化の調査や心のケアに関して検討していく必要があるだろう。

「PTSD 総得点」と対処方法の「表現と援助要請」については有意差が認められるが、相関係数が非常に低く、PTSD が高い生徒がその苦しさを表現し、援助を求めるとは言いがたい。そのような生徒に対しては今後継続的に注意する必要がある、ときには援助者からのアプローチが必要になるであろう。

また、PTSD の「再体験」と対処方法の「ポジティブな思考」および「感情表現と自己批判」について弱い相関関係が認められるところから、「再体験」が高い生徒はポジティブな思考をしようとする一方、その苦しさを表現したり、援助の要請をしたりする傾向があることがわかる。一方、「認知的回避」については「ポジティブな思考」とは弱い負の相関関係、「諦めと無為」とは弱い正の相関関係があるところから、認知的回避が高い者はポジティブな思考はせず、諦めやあまり考えないことで震災のストレスに対処しようとする傾向がうかがわれる。

3) 人生観の変化について

人生観の変化に関しては西本・井上（2004）が使用した尺度を使用した。因子分析の結果、3 因子となり西本・井上（2004）とは異なるものとなった。本調査は高校生を対象に震災後 1 年後に行ったものであるが、西本・井上（2004）の調査は震災が起こってから 4 年後から 7 年後の 4 年間、大学生（平均年齢 19.7 歳）を対象にして行っている。そのような期間および対象の違いが結果の違いとなって表れた可能性は高いであろう。参考までに西本・井上（2004）と本調査との違いを述べると、西本・井上（2004）の研究では「積極性」「他者とのつながり」「無常観」「運命論」の 4 因子となっており、本調査における「積極性と備え」が「積極性」に、「自己の振り返り」が「無常観」に類似している。本調査における「他者や命の大切さ」については西本・井上（2004）の「他者のつながり」に類似しているが、本調査の因子は「無常観を感じた」「自然の力は恐ろしい」などの項目も含まれている。西本・井上（2004）は調査時点別による検討を行っており、「他者とのつながり」と「無常観」因子においては「震災 6 年後よりも 7 年後のほうが人生観の変化が大きかった」ことを指摘しており、本調査における「他者や命の大切さ」についても時間とともに西本・井上（2004）の調査のように変化する可能性がある。

性別と人生観に関しては、「積極性と備え」が男女ほぼ同じ値となっているが、「他者や命の大切さ」、および「自己の振り返り」において女子生徒の方が男子生徒よりも有意に高かった。西本・井上（2004）の結果では人生観の変化はいずれの因子においても女子生徒の方が男子生徒よりも有意に高い結果がでていところから、やはり男子生徒よりも女子生徒の方が震災による人生観の変化は大きいと言えるであろう。

親しい人の死に関しても性別と同様に、「他者や命の大切さ」、および「自己の振り返り」において親しい人の死を経験した生徒の方が経験しなかった生徒よりも有意に高かった。親しい人の死を通して、命や人との絆の大切さを深く感じるとともに、自分の生について深く考えるようになった

ということであろう。ストレスに対する対処方法では「ポジティブな思考」が性別および親しい人の死において有意差があったのにもかかわらず、人生観の変化における「積極性と備え」においては有意差があらわれていない。対処方法の「ポジティブな思考」と人生観の変化の「積極性と備え」は一見、同じようなものを感じるが、震災による強いストレスに対する対処方法として、とりあえずポジティブな面に目を向けることで現在の心のバランスを保とうとしているということであり、人生観のような長期に関わるような心情の変化にまで至っていないということであろう。対処方法のところでも述べたが、このように震災のストレスが強いにもかかわらず、ポジティブな思考でそれを乗り越えようとしている生徒の心のケアについては注意が必要であろう。

家屋の損傷と人生観の変化に関しては対処方法と同様に有意差は見られなかった。先行研究（日下ら，1997；西本・井上，2004）では家屋の損傷の程度がひどいほうが人生観の変化が大きかったと指摘しているが、本研究ではそのような結果はでなかった。高校生の場合、震災1年後という時期においては、震災による物的な損傷は PTSD に影響はしても人生観の変化や対処方法には影響を与えないということであろう。

次に、PTSD と人生観の関係については、PTSD の「再体験」においては人生観の「他者や命の大切さ」「自己の振り返り」と弱い正の相関があり、震災における再体験を経験している生徒ほど自己を振り返り、他者や命というものの大切さを感じる傾向があることがわかる。また PTSD の「認知的回避」においては人生観の「積極性と備え」が弱い負の相関となっており、震災に対して心理的に向き合うことができず、回避傾向にある生徒は、自分の人生に対して前向きにとらえることができないことがうかがえる。

4) 人生観の変化と対処方法について

人生観と対処方法の関係については対処方法の「ポジティブな思考」が人生観の「他者や命の大切さ」「自己の振り返り」において比較的強い相関関係となっている。また、対処方法の「普段の生活維持・没頭」が人生観の「他者や命の大切さ」および「積極性と備え」に比較的強い相関関係が見られる。このことから震災のストレスに対する対処方法として「ポジティブな思考」をする生徒と「普段の生活維持・没頭」する生徒はともに「他者や命の大切さ」を感じているが、「ポジティブな思考」をする生徒は、震災という出来事を通じて、自分自身を見つめるように人生観が変化したことがわかる。それに対し、対処方法として「普段の生活維持・没頭」する生徒は、震災という出来事を通じて、自分のこれからの人生に対し前向きにとらえ、やりたいことをやろうと人生観が変化したために、普段の生活の維持や趣味に没頭するようになったことがわかる。つまり、震災の出来事によって死を身近に感じ、自分自身を見つめるようになった生徒は、震災のストレスに対し、明るい面に目を向けるようにすることで乗り越えようとする事がわかる。また、震災というつらい出来事を経験した結果、自分のやりたいことに目を向け、なんでも前向きに考えようという考え方になった生徒は、震災以前と同様の生活を行おうとしたり、自分の興味あることに力を入れようとしていることがわかる。

V 今後の課題

震災による津波の被害が大きかった地区の高校生の PTSD および対処方法、人生観の変化について調査を行ったが、以下のような課題が挙げられる。

①対象者が一高校に偏っているため、調査対象者が限定されてしまったのが本研究の限界となっていてしまっている。今後、対象年齢を広げるとともに、時系列の研究を行う際には地域をより広くする必要はある。

②震災後1年後の調査であり、今後、対処方法や人生観の変化については変わっていく可能性がある。西本・井上（2004）の先行研究によれば6年目と7年目に大きな変化があると指摘されており、今後も調査が必要であろう。

③家屋の被害が半壊だった生徒の PTSD 診断尺度の点数が、家屋の被害のない生徒よりも低い点数となっていたり、対処方法の「ポジティブな思考」などが高い傾向がある。この生徒の心理的变化に関しては今後も引き続き調査する必要があるだろう。

④震災による被害が大きかった生徒ほど、ポジティブな思考を行うことで心理的なストレスの対処をしようとする傾向が見られた。このような生徒は今後どのような心理的变化を歩んでいくのか、今後も調査が必要であろう。

⑤震災により心理的に大きな傷を抱えた生徒は少なくない。これからそのような生徒の心理的变化を押さえながらも、身近にいる援助者は何ができるのか、また、何をすべきなのかという援助の在り方についても探っていく必要がある。

引用文献

- ・林春男（1995） 心的ダメージのメカニズムとその対応 『こころの科学』65, pp25-33
- ・尾関友佳子（1993） 大学生用ストレス自己評価尺度の改定：トランスアクションナルな分析に向けて 久留米大学大学院比較文化研究科年報, 1, pp95-114
- ・藤森和美（1997） 災害被災者の精神健康と回復への援助 『悲嘆の心理』松井豊編（1997）, 185-202
- ・藤森和美・藤森立男（1995） 心のケアと災害心理学 芸文社
- ・日下菜穂子・中村義行・山田典子・乾原正（1997） 災害後の心理的变化と対処方法—阪神・淡路大震災6ヶ月後の調査— 教育心理学研究, 45, pp51-61
- ・西本実苗・井上健（2004） 震災後の心理的变化—人生観を中心とした検討— 関西学院大学 人文論究, 54(3), pp72-86
- ・Manuel, G. M. & Anderson, K. M (1993) Stress and coping ; The Roma Prieta earthquake. Current Psychology, 12(2), 130-141

参考文献

- ・ 荒堀浩文 (1997) 阪神・淡路大震災後の教師の対応と子どもたちの心のケア問題 教育心理学年報, 36
- ・ Herman, J.L (1992) Trauma and Recovery revised edition. New York:Basic Books ハーマン, M.D. 中井久夫訳 心的外傷と回復 増幅版 みすず書房
- ・ 小林明子 (2008) 震災を体験した小学校高学年の子どもの心理 静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇), 58, pp171-180
- ・ 藤森和美 (1999) 子どものトラウマと心のケア 誠信書房
- ・ 廣井脩 (1995) 災害と日本人—巨大地震の社会心理 時事通信社
- ・ 丸山奈緒 (2003) 阪神・淡路大震災における青少年の心理面への長期的影響について」臨床教育心理学研究, 29(1) 関西学院大学
- ・ Raphael, B (1989) When disaster strikes Beverley radhael. Basic Books, Inc. New York. (石丸正訳(1989)災害の襲うとき カタストロフィの精神医学 みすず書房)
- ・ 山本夕希 (2003) 発生から 7 年後の阪神大震災が大学生に与える心理的・身体的影響について 臨床教育心理学研究, 29(1) 関西学院大学

運動部活動における指導者に対する生徒の認知の多様性

—性別・学年・競技水準・競技種目からの検討—

松井 幸太

要約

本研究では、高校運動部活動における指導者の関わりと指導者に対する生徒の認知について、生徒の性別・学年・競技水準・競技種目による諸要因から比較検討を行った。高校運動部所属の男女 978 名に対して質問紙調査を行い、指導者の受容的な関わりと統制的な関わりについて回答を求めた。受容と統制の尺度得点の高低により、4 つの指導者像（受容型、統制型、両高型、両低型）に分類し、諸要因ごとに生徒の認知する指導者像の人数の偏りを χ^2 乗検定により調べた。結果より、次のような傾向が示された。1) 男子は統制的な関わりの多い指導者像として、女子は受容的な関わりの多い指導者像として認知している。2) 学年による有意差は確認されなかった。3) レギュラーのほうが非レギュラーよりも受容的な関わりの多い指導者像として認知している。4) 部活動の競技水準が高くなるにつれ、受容型から統制型が多くなり、さらに全国大会水準では両高型が多くなる。5) 個人競技では受容的な関わりの多い指導者像として、集団競技では統制的な関わりの多い指導者像として認知している。

キーワード： 高校運動部活動、生徒の認知する指導者像、性別、学年、競技水準、競技種目

I. はじめに

学校教育場面において生徒が自らの興味により、多くの期待を寄せる活動のひとつに部活動がある。実際に多くの生徒が部活動に参加し、中にはかなりの時間と労力を費やす生徒も少なくない。運動部活動の意義について、保健体育審議会（1997）は、「学校教育活動の一環として行われており、スポーツに興味と関心を持つ同好の生徒によって自主的に組織され、より高い水準の技能や記録に挑戦する中で、スポーツの楽しさや喜びを味わい、豊かな学校生活を体験する活動である。……学級や学年を離れて生徒が自発的・自主的に活動を組織し展開することにより、生徒の自主性、協調性、責任感、連帯感などを育成する」と述べている。つまり、運動部活動場面とはスポーツを通じた学習の場であり、そこで生徒は身体的・技能的なことだけでなく、心理的・社会的なことも数多く学び取っているように思われる。

例えば、上野・中込（1998）は、高校運動部活動において獲得可能な心理、社会的スキルが、一般社会で必要とされるライフスキルに般化可能であると述べている。また、雨ヶ崎ほか（1999）は、部活動引退後に競技スポーツがどのような影響を与えているかについて調べ、「精神的に強くなった」「人間関係に自信を得た」が上位 2 つの回答であることを報告している。さらに、スポーツ活動に内在する価値に関して、桂（2006）は、勝利を目標と定め、それに対する強い自我関与の過程で自己の存在を実感し、生きる力はこうした経験の積み重ねから生まれ、人間的成長もなされてくると述べている。このように考えると、生徒の心理的な成長にとって運動部

活動が重要な役割の一端を担っていると捉えることができる。

そうした運動部活動への生徒の参加と離脱に関しては、指導者の影響が大きいことが知られている。青木（1989）によれば、運動部活動からの離脱理由を調べた結果、「人間関係のあつれき」が全体の48.9%と最も多く、そのほとんどが指導者との関係を問題にしている。一方、植田・高野（2002）は、大学競技者の動機づけに対する外的な要因の中で、「指導者との関係」が57.2%を占め、第一の理由であったと報告している。要するに、生徒の参加や離脱の両面において指導者の影響が大きいと考えられる。

また生徒の部活動への取り組みに関しても、土屋・中込（1989）によれば、バーンアウトの発生進行過程には、疎通性と信頼性の欠如した人間関係が影響しており、対人的なトラブルに対して指導者の積極的な対処行動が必要であると述べられている。しかし、中込・岸（1991）は、指導者からの期待や称賛、指導者への依存が、生徒のバーンアウトを引き起こす要因となっていることも指摘している。つまり、指導者は単に積極的に関わっていくのではなく、子ども達に過度に期待をかけることなく、子ども達が指導者に依存し過ぎないように、その関わり方には慎重さが求められるといえる。

したがって、運動部活動における生徒の取り組みに関して、指導者の関わりが重要であると考えられる。賀川（1993）は「運動部活動は、時によって重大な障害を引き起こしかねないものであるが、その反面、そうした場の特性により、それが自我同一性を探求する場となり、それを乗り越えることによって大きな成長が期待できるわけである。このように、生徒にとって肯定的にも否定的にも影響を及ぼす運動部活動に対して、指導者がどれだけの確な状況を把握し、かつ適切な対応をとれるかが非常に重要になってくる」と述べている。

指導者の指導行動が生徒の心理的側面へ与える影響については、これまでに多くの研究が行われており、Smoll & Smith（1989）は、指導者の行動と競技者の反応行動に関する理論モデル（図1）を提唱し、指導者の言動に対して、競技者がそれをどのように認知するかによって、競技者の反応が決定されると述べている。この理論モデルに基づき、Babkes & Weiss（1999）は、親自身が報告する親の態度ではなく、子ども達によって認知された親の態度が、子ども達の有能感やスポーツの楽しみ、内発的動機づけに関連していることを示している。同様に教育場面においても、内発的動機づけや自己概念といった生徒の心理的側面へ影響を与えているのは、教師の指導態度それ自体よりも、生徒によって認知された教師の指導態度であることが知られている（Ryan & Grolnick, 1986 ; 金子・新瀬, 2002）。そこで本研究では、生徒が認知する主観的な心的表象として指導者との関係を捉えるため、指導者の関わりに対する生徒の認知に着目することにした。

指導者の関わりに対する生徒の認知に関しては、松井（2012）が高校運動部活動における指導者の受容的な関わりと統制的な関わりとの2側面から、生徒の認知する指導者像を分類し、生徒の認知する指導者像と生徒の依存性との関連について検討を行っているが、生徒の認知する指導者像についての詳細な検討は行われていない。Smoll & Smith（1989）の理論モデルでは、

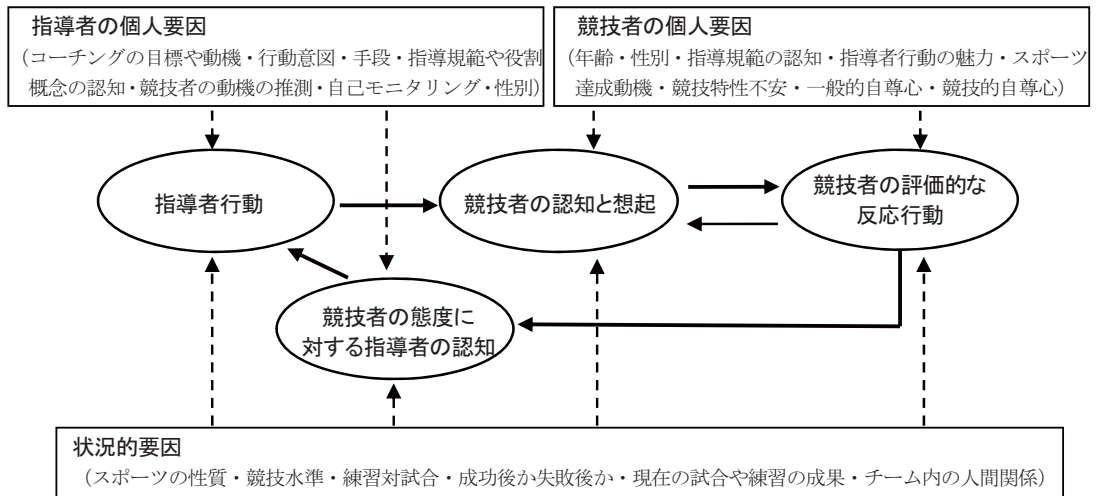


図1 Smoll & Smith (1989) の理論モデル

指導者行動に対する競技者の認知によって競技者の反応行動が決定されるが、その過程に競技者の個人要因や状況要因が影響していることが指摘されている。しかし、これらの要因に関して、実証的に十分検討した研究はほとんどない。

そこで本研究では、Smoll & Smith (1989) の理論モデルを援用し、生徒の認知する指導者像が、指導者行動によってではなく、生徒の認知によって決定されるという仮説の検証を行い、さらに生徒の認知の仕方に影響を与えている諸要因として、生徒の性別・学年・競技水準・競技種目による影響を実証するため、各要因による比較を行うことを目的とした。

II. 方法

1. 対象者と時期

2008年6月下旬～9月上旬に1都5県の高等学校運動部所属の生徒978名を対象に質問紙調査を実施した。競技種目は球技を中心とした20種目である^{注1)}。本研究では、指導者との関係について検討していくため、少なくとも週3日は指導者が部活動指導にあたる部活動を対象とした。また「指導者」の多くは学校の「教員」であるため、部活動場面だけでなく日常の学校生活場面での関わりをもつ場合がある。そのため、日常の学校生活場面よりも、部活動場面で主に指導者と関わる生徒を対象とした^{注2)}。

2. 手続き

運動部ごとに集団調査法で実施した。調査の際、筆者が生徒に対して匿名性や守秘義務の遵守について説明を行い、承諾した生徒のみが調査に参加した。質問紙のほとんどがその場で筆者により回収され、後日回収の場合には、質問紙は封入された状態で回収された。

3. 質問項目

1) フェイスシート

- ①性別：男子・女子の2択で回答を求めた。
- ②学年：学年について回答を求め、得られた回答から1年、2年、3年以上の3つに分類した。
- ③部内における生徒の競技水準：部内における生徒個人の競技水準について、レギュラー、準レギュラー、非レギュラーの3択で回答を求めた。
- ④部活動間の競技水準：部活動としての競技水準について、全国大会水準、都道府県大会水準、地区大会水準の3択で回答を求めた。
- ⑤競技種目：種目について回答を求め、得られた回答から集団競技と個人競技に分類した^{注3)}。

2) 生徒に対する指導者の関わり (14項目)

運動部活動場面において普段指導者がどのように生徒に関わっているかについて、生徒に対する指導者の関わりを尋ねる項目(松井, 2012)を利用した。松井(2012)は、親の養育態度に関するBaumrind(1967)の「受容・寛容」と「厳格・監督」をもとに項目を作成し、指導者の受容的な関わりと統制的な関わりとの2側面から生徒の認知する指導者像について検討を行っている。本調査においても、指導者の受容的な関わりと統制的な関わりとの2種類の関わりに対して、5件法(とてもあてはまる、ややあてはまる、どちらでもない、あまりあてはまらない、全くあてはまらない)で生徒に回答を求めた。

Ⅲ. 結果と考察

1. 指導者の関わりに対する生徒の認知

(1) 対象者全体における特徴

生徒に対する指導者の関わりを尋ねる各項目の平均値を表1に示した。平均値の最も高かった項目は、「12. 部活動には、指導者の特色が現れている」であり、指導者は部活動に積極的に関わり、指導していると生徒が認知していることがわかる。そして、その特色として「14. 部活動の指導者は、部員をまとめ、部を引っ張っている」、「7. 部活動の指導者は、厳しい指導をするほうだ」などの項目の平均値が高かった。反対に、最も平均値の低かった項目は、「3. 練習の内容は、生徒側に任されている」であった。さらに、「7. 部活動の指導者は、厳しい指導をするほうだ」と「10. 部活動の指導者は、私にしかって伸ばす指導をする」の平均値は、0.44ポイントも離れており、生徒は指導者の指導を「しかって伸ばす指導」というよりも、「厳しい指導」として生徒が受け止めている傾向がうかがえる。これらのことから、本研究の対象となった部活動の全体的な特徴として、指導者主導の指導により、部員を統率しており、その指導について生徒は厳しい指導と考えているといえる。

なお、生徒に対する指導者の関わりを尋ねる項目に関しては、松井(2012)により2因子構造が確認されており、第1因子は、指導者の受容的な関わりを表し、項目1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13の9項目から構成されている。第2因子は、指導者の統制的な関わりを表し、項目5,

表1 生徒に対する指導者の関わりを尋ねる項目の平均値 (1≦M≦5)

No	項目内容	性別		学年			競技水準 (チーム内)		競技水準 (チーム間)		競技種目		全体 n=978		
		男子 n=813	女子 n=164	1年 n=428	2年 n=399	3年 n=150	レギュラー n=333	準 n=212	非 n=368	地区 n=312	都道府県 n=510	全国 n=100		集団競技 n=642	個人競技 n=336
12	部活動には、指導者の特色が現れている	3.77	3.88	3.71 (b)	3.81	3.92 (a)	3.87 (a)	3.75	3.70 (b)	3.77	3.79	3.92	3.76	3.83	3.79
14	部活動の指導者は、部員をまとめ、部を引っ張っている	3.54 b	3.89 a	3.74 a	3.50 b	3.46 b	3.59	3.66	3.54	3.58 b	3.51 b	4.00 a	3.49 b	3.81 a	3.60
7	部活動の指導者は、厳しい指導をするほうだ	3.64 a	3.30 b	3.63	3.59	3.45	3.39 b	3.71 a	3.69 a	3.40 b	3.71 a	3.63	3.69 a	3.37 b	3.58
1	部活動の指導者は、私の意見を良く聞いてくれる	3.23 b	3.73 a	3.38	3.27	3.25	3.47 a	3.48 a	3.02 b	3.39 b	3.14 c	3.91 a	3.13 b	3.65 a	3.31
6	部活動の指導者は、私を支えてくれる	3.21 b	3.69 a	3.38 (a)	3.24	3.14 (b)	3.46 a	3.32 a	3.03 b	3.35 b	3.11 c	3.87 a	3.09 b	3.66 a	3.29
5	部活動の指導者は、私に高い課題を求めていることがある	3.24	3.19	3.17	3.25	3.34	3.42 a	3.20 b	3.04 (c)	3.21	3.21	3.41	3.21	3.26	3.23
10	部活動の指導者は、私にしかって伸ばす指導をする	3.15	3.09	3.17	3.12	3.13	3.10	3.14	3.20	3.08	3.15	3.33	3.20 a	3.03 b	3.14
8	部活動の指導者は、私の考えを理解してくれる	3.07 b	3.48 a	3.16	3.14	3.09	3.31 a	3.18 a	2.90 b	3.19 b	3.00 c	3.63 a	2.99 b	3.42 a	3.14
11	部活動の指導者は、私を認めてくれている	3.01 b	3.36 a	3.05	3.06	3.15	3.35 a	3.14 b	2.76 c	3.11 (b)	2.94 c	3.60 a	2.95 b	3.31 a	3.07
13	部活動の指導者は、私を信頼している	2.93 b	3.16 a	2.97	2.93	3.07	3.21 a	3.03 (b)	2.70 c	2.95 b	2.87 b	3.53 a	2.86 b	3.17 a	2.97
4	部活動の指導者は、私の嫌な面が多少見えても許すことができる	2.89 b	3.13 a	2.94	2.90	2.98	3.13 a	2.90 b	2.74 b	3.01 a	2.81 b	3.11 a	2.81 b	3.18 a	2.93
2	部活動の指導者は、私に褒めて伸ばす指導をする	2.75 b	3.17 a	2.91	2.74	2.79	2.94 a	2.88 a	2.64 b	2.87 (b)	2.70 c	3.15 a	2.65 b	3.16 a	2.82
9	部活動の指導者は、私の性格が好きである	2.60 b	2.90 a	2.67	2.62	2.63	2.74 a	2.75 a	2.48 b	2.59 b	2.59 b	2.96 a	2.56 b	2.81 a	2.65
3	練習の内容は、生徒側に任されている	2.45 b	3.14 a	2.58	2.49	2.70	2.78 a	2.49 b	2.38 b	2.47 b	2.45 b	3.14 a	2.34 b	2.99 a	2.56
受容得点 (項目1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13)		2.90 b	3.31 a	3.01	2.93	2.98	3.16 a	3.02 b	2.74 c	2.99 b	2.85 c	3.43 a	2.82 b	3.26 a	2.97
統制得点 (項目5, 7, 10)		3.34 (a)	3.19 (b)	3.32	3.32	3.31	3.30	3.35	3.31	3.23 b	3.36 a	3.46 a	3.37 a	3.22 b	3.31

注) 0.1%水準, 1%水準で有意差が確認された箇所については, 大小関係をアルファベットで示した〔a > b > c〕。

5%水準で有意が確認された箇所については, 大小関係を括弧書きのアルファベットで示した〔(a) > (b) > (c)〕。

7, 10 の3項目から構成されている。2因子ともに負荷量.35以上であった項目14と、どちらの因子にも負荷量.35未満であった項目12の2項目については除外されている。本研究においても、松井（2012）の因子構造に基づき、第1因子を構成する項目群の平均値を受容得点とし、第2因子を構成する項目群の平均値を統制得点として算出した（表1）。

（2）性別による比較

生徒に対する指導者の関わりを尋ねる各項目と、受容得点および統制得点の平均値に関して、生徒の性別による偏りの有意性をt検定により調べた。結果は、表1の通り、項目5, 10, 12以外の項目と受容得点および統制得点において有意であった。有意水準は、統制得点では5%水準、項目4, 13では1%水準、それ以外の項目と受容得点では0.1%水準であった。各項目の平均値の比較において、男子のほうが女子よりも有意に得点の高かった項目は項目7のみであり、指導者の統制得点に関わる項目であった。反対に、指導者の受容得点に関わる項目では、全ての項目で女子のほうが男子よりも得点が高いことが示された。そして、下位尺度得点の比較においても女子のほうが男子より受容得点が高い、統制得点が高いことが示された。

このことから、指導者の関わりに対して、女子のほうが男子よりも受容的な関わりが多く、統制的な関わりが少ないと認知していると考えられる。

（3）学年による比較

生徒に対する指導者の関わりを尋ねる各項目と、受容得点および統制得点の平均値に関して、生徒の学年による偏りの有意性を一元配置の分散分析により調べた。結果は、表1の通り、項目14が1%水準、項目6, 12が5%水準で有意であった。そのため、多重比較（LSD法）を行ったところ、項目14では1年生が2, 3年生よりも、項目6では1年生が3年生よりも、項目12では3年生が1年生よりも得点が高いことが示された。

よって、項目6, 14からは、部員をまとめ、部を引っ張っている指導者に生徒が支えられている様子が見え、その傾向は3年生より1年生のほうが顕著であることが示された。反対に、3年生は1年生よりも指導者の特色を感じながら活動している様子が見える。しかしながら、そのほかの多くの項目や下位尺度得点では学年による有意差は確認されなかったことから、生徒に対する指導者の関わりには学年による差は少ないと考えられる。

（4）部内における生徒の競技水準による比較

生徒に対する指導者の関わりを尋ねる各項目と、受容得点および統制得点の平均値に関して、部内における生徒の競技水準による偏りの有意性を一元配置の分散分析により調べた。結果は、表1の通り、項目10, 14以外の項目と受容得点において有意であった。有意水準は、項目12では5%水準、それ以外の項目および受容得点では0.1%水準であった。多重比較（LSD法）の結果、各項目の平均値の比較において、受容得点に関わる項目では全ての項目でレギュラーが非レギュラーよりも得点が高いことが示された。そして、下位尺度得点の比較においても、受容得点はレギュラーが有意に最も高く、非レギュラーが有意に最も低かった。一方、統制得点に関わる項目では、項目5でレギュラーがほかの生徒よりも得点が高い、項目7でレギュラ

一がほかの生徒よりも得点が有意に低かったが、統制得点としては有意差は確認されなかった。

以上のことから、指導者の受容的な関わりについては、非レギュラーよりも準レギュラーが、準レギュラーよりもレギュラーのほうが多いと認知しているといえる。統制的な関わりについては、部内における生徒の競技水準による有意差は確認されなかった。

(5) 部活動間の競技水準による比較

生徒に対する指導者の関わりを尋ねる各項目と、受容得点および統制得点の平均値に関して、部活動間の競技水準による偏りの有意性を一元配置の分散分析により調べた。結果は、表1の通り、項目5, 10, 12以外の項目と受容得点および統制得点において有意であった。有意水準は、項目4と統制得点では1%水準、それ以外の項目と受容得点では0.1%水準であった。多重比較(LSD法)の結果、各項目の平均値の比較において、受容得点に関わる項目では全ての項目で全国大会水準の部活動が都道府県大会水準もしくは地区大会水準の部活動よりも得点が有意に高かった。そして、下位尺度得点の比較においても、受容得点は全国大会水準の部活動が有意に最も高く、都道府県大会水準の部活動が有意に最も低かった。統制得点に関しては、全国大会水準と都道府県大会水準の部活動が、地区大会水準の部活動よりも有意に高かった。

このことから、指導者の受容的な関わりについては、全国大会水準の部活動で最も多く、都道府県大会水準の部活動で最も少ないと認知しており、統制的な関わりについては、全国大会水準もしくは都道府県大会水準の部活動のほうが地区大会水準の部活動よりも多いと認知しているといえる。

(6) 競技種目による比較

生徒に対する指導者の関わりを尋ねる各項目と、受容得点および統制得点の平均値に関して、競技種目による偏りの有意性をt検定により調べた。結果は、表1の通り、項目5, 12以外の項目と受容得点および統制得点において有意であった。有意水準は、項目10と統制得点では1%水準、それ以外の項目と受容得点では0.1%水準であった。各項目の平均値の比較において、受容得点に関わる項目では全ての項目で個人競技のほうが集団競技よりも得点が有意に高かった。反対に、統制得点に関わる項目では、項目7, 10で集団競技のほうが個人競技よりも得点が有意に高かった。そして、下位尺度得点の比較においても、個人競技のほうが集団競技よりも受容得点は有意に高く、統制得点は有意に低いことが示された。

このことから、指導者の関わりに対して、個人競技のほうが集団競技よりも受容的な関わりが多く、統制的な関わりが少ないと認知しているといえる。

2. 生徒の認知する指導者像

(1) 生徒の認知する指導者像の分類

生徒に対する指導者の関わりについて、その特徴を受容と統制から捉えるため、それぞれの尺度について平均値を基準に高得点群と低得点群に分け、操作的に以下の4パターンに生徒の認知する指導者像を分類した。松井(2012)は、同様の方法により生徒の認知する指導者像を

分類しており、それぞれ受容型、統制型、両高型、両低型と命名している。本研究もこれに倣い、各指導者像の検討を行った。

一つ目は、受容得点は高く、統制得点の低い受容型の指導者像である。受容型では、指導者は専ら受容的な関わりを持ち、厳しく指導するといった統制をあまり持たない指導者像として生徒から認知されている。生徒にとって指導者は良き理解者であり、生徒が自ら判断し行動する中で、それに対して指導者は受容的に支えているといった特徴が考えられる。受容型には、全体の26.1%にあたる255名が該当した。

次に、受容得点は低く、統制得点の高い統制型の指導者像である。統制型では、指導者は強い統制を発揮し、厳しく指導的な関わりを持つ一方で、受容的な関わりをほとんど持たない指導者像として生徒から認知されている。つまり、生徒にとって指導者は権威的であり、受容的な関わりや双方向のコミュニケーションをあまり受けずに活動を行っているといった特徴が考えられる。統制型には、全体の26.3%にあたる257名が該当した。

第3に、受容得点も統制得点も高い両高型の指導者像である。両高型では、指導者は受容的な関わりを持ちながらも、厳しく指導的な統制力も有する指導者像として生徒から認知されて

表2 生徒の認知する指導者像ごとの人数と χ^2 検定の結果

		受容型	統制型	両高型	両低型	全体
性別	男子	181 b (22.3)	238 a (29.3)	247 (30.4)	147 a (18.1)	813 (100.0)
	女子	74 a (45.1)	18 b (11.0)	60 (36.6)	12 b (7.3)	164 (100.0)
学年	1年	110 (25.7)	116 (28.1)	138 (32.2)	64 (15.0)	428 (100.0)
	2年	104 (26.1)	105 (26.3)	125 (31.3)	65 (16.3)	399 (100.0)
	3年	41 (27.3)	36 (24.0)	44 (29.3)	29 (19.3)	150 (100.0)
競技水準 (チーム内)	レギュラー	99 (a) (29.7)	57 b (17.1)	130 a (39.0)	47 (14.1)	333 (100.0)
	準レギュラー	59 (27.8)	59 (27.8)	68 (32.1)	26 (b) (12.3)	212 (100.0)
	非レギュラー	78 b (21.2)	127 a (34.5)	82 b (22.3)	81 a (22.0)	368 (100.0)
競技水準 (チーム間)	地区大会	96 a (30.8)	71 (22.8)	87 (27.9)	58 (18.6)	312 (100.0)
	都道府県大会	106 b (20.8)	160 a (31.4)	153 (30.0)	91 (17.8)	510 (100.0)
	全国大会	29 (29.0)	13 b (13.0)	51 a (51.0)	7 b (7.0)	100 (100.0)
競技種目	集団競技	122 b (19.0)	208 a (32.4)	189 (29.4)	123 a (19.2)	642 (100.0)
	個人競技	133 a (39.6)	49 b (14.6)	118 (35.1)	36 b (10.7)	336 (100.0)
全体		255 (26.1)	257 (26.3)	307 (31.4)	159 (16.3)	978 (100.0)

注) N(%)

残差分析の結果、1%水準で有意であった箇所について、調整済み残差が正の値の場合に”a”，負の値の場合に”b”を付した。5%水準で有意であった箇所については、調整済み残差が正の値の場合に”(a)”，負の値の場合に”(b)”を付した。

いる。つまり、指導者は厳しい指導によりチームを牽引してはいるものの、ひとりよがりになることなく、生徒の意見に対しても耳を傾け、双方向のコミュニケーションをとっていると考えられる。両高型には、全体の31.4%にあたる307名が該当し、4つの指導者像の中で最も多かった。

最後に、受容得点も統制得点も低い両低型の指導者像である。両低型では、指導者は受容的な関わりも、指導的な関わりも持たない指導者像として生徒から認知されている。指導者は活動現場には出てきて、生徒と場の共有はしているが、積極的な関わりも持たず、生徒と希薄な関係にあると考えることができる。両低型には、全体の16.3%にあたる159名が該当し、4つの指導者像の中で最も少ない指導者像であった。

(2) 同一部内における生徒の認知する指導者像のズレ

本研究では、指導者の指導行動を集団機能としてのリーダーシップではなく、個人に対する関わりとして捉え、実際の指導者の関わりや行動よりも、生徒一人ひとりがいかにそれを認知しているかに焦点をあてている。そこで、生徒の認知する指導者像は、指導者行動ではなく、生徒の認知によって決定されるという仮説を検証するため、それぞれの生徒の認知する指導者像について、同じ部活動ごとに各指導者像の人数を集計し、その割合を算出した。本研究では、同一部活動内の生徒は同じ指導者について回答しているため、その回答のズレを調べることで、同一の指導者であっても生徒の認知する指導者像が同一のものとして認識されとは限らないことが検証できる。ただし、人数の割合を判断するにはある程度の部員数が必要であるため、本研究対象となった48の部活動のうち部員数が15人以下である部活動を除き、18の部活動を対象に、部活動ごとにそれぞれの生徒の認知した指導者像の人数と割合を集計した。

結果より、部員の8割以上から同じパターンの指導者像として同定されている指導者がいる部活動は、1つの部活動だけであり、全体の5%に過ぎなかった。また、部員の6割以上から同じパターンの指導者像として同定されている指導者のいる部活動でも、3つの部活動だけであり、全体の16%に留まった。つまり、それ以外の多くの部活動においては、指導者は生徒によってさまざまな指導者像として多様に捉えられていた。したがって、同じ部活動の同じ指導者であっても生徒の認知する指導者像は一様ではないことが示された。

(3) 性別・学年・競技水準・競技種目による生徒の認知する指導者像の比較

生徒の性別、学年、競技水準（チーム内・チーム間）、競技種目による諸要因から、生徒の認知する指導者像に偏りがあるかについて検討するため、それぞれの要因ごとに生徒の認知する指導者像の人数を集計し、表2にまとめた。そして、各要因による偏りの有意性を χ^2 検定により調べた。 χ^2 検定の結果が有意であった項目に関しては、1%の標準正規偏差値2.58、5%の標準正規偏差値1.96を基準にして、調整済み残差を比較する方法により残差分析を行った。

まず、性別に対する χ^2 検定の結果は有意であった($\chi^2(3)=56.15, p<.001$)。残差分析の結果、男子のほうが女子より統制型と両低型の割合が有意に高く、受容型の割合が有意に低かった。したがって、男性では受容的な関わりの少ない統制型と両低型が多かったのに対して、女子で

は受容的な関わりを特徴とする受容型が多く、さらに両高型と合わせると、女子のうち 81.7% の生徒が受容的な関わりの多い指導者像として、指導者を認知していることが示された。

次に、学年に対する χ^2 検定の結果は有意でなかった。したがって、生徒の認知する指導者像に関して、学年による偏りは確認されなかった。

第3に、部活動内における生徒の競技水準に対する χ^2 検定の結果は有意であった ($\chi^2(6)=51.49, p<.001$)。残差分析の結果、レギュラーでは両高型と受容型の割合が有意に高く、統制型の割合が有意に低かった。準レギュラーでは両低型の割合が有意に低かった。非レギュラーでは統制型と両低型の割合が有意に高く、受容型と両高型の割合が有意に低かった。したがって、レギュラーの生徒の場合、指導者が両高型や受容型といった受容的な関わりの多い指導者像として認知されているのに対し、非レギュラーの生徒では、統制型や両低型といった受容的な関わりの少ない指導者像として認知されている傾向が示された。

第4に、部活動間の競技水準に対する χ^2 検定の結果は有意であった ($\chi^2(6)=41.80, p<.001$)。残差分析の結果、地区大会水準の部活動では受容型の割合が有意に高かった。都道府県大会水準の部活動では統制型の割合が有意に高く、受容型の割合が有意に低かった。全国大会水準の部活動では両高型の割合が有意に高く、統制型と両低型の割合が有意に低かった。したがって、競技水準の最も低い地区大会水準の部活動では受容型が多く、都道府県大会水準になると受容型は少なく統制型が多くなり、そして最も競技水準の高い全国大会水準では両高型が多くなることを示された。

最後に、競技種目に対する χ^2 検定の結果は有意であった ($\chi^2(3)=74.41, p<.001$)。残差分析の結果、集団競技のほうが個人競技より統制型と両低型の割合が有意に高く、受容型の割合が有意に低かった。したがって、個人競技の部活動では受容型が多かったのに対して、集団競技の部活動では統制型や両低型といった受容的な関わりの少ない指導者像として指導者を認知している傾向が示された。

IV. 総合考察

本研究は、Smoll & Smith (1989) の理論モデルを援用し、生徒の認知する指導者像が、指導者行動によってではなく、生徒の認知によって決定されるという仮説の検証を行った。同じ部活動内における同一の指導者に対して、それぞれの生徒が認知する指導者像の偏りを調べたところ、同じパターンの指導者像として同定されている指導者がいる部活動は少なく、多くの部活動において指導者は生徒によってさまざまな指導者像として多様に捉えられていることが示された。そして、生徒の認知に影響を与えている諸要因として、生徒の性別・学年・競技水準・競技種目による関連を検証するため、各要因による生徒の認知する指導者像の偏りを検討した。

まず、性別による比較では、男子のほうが女子よりも統制的な関わりが多く、受容的な関わりが少ないと認知していることが示され、生徒の認知する指導者像に関しても、男子のほうが女子より統制型と両低型の割合が多く、受容型の割合が少なかった。この結果より、男子では、

統制的な関わりが多い指導者像として認知している傾向があり、女子では受容型の多い指導者像として認知している傾向があるといえるが、中でも注目すべきは、女子におけるその比率である。つまり、女子では受容型もしくは両高型に8割以上の生徒が該当し、受容的な関わりが多い指導者像として指導者を認知していることが示され、女子生徒の認知する指導者像の認知の顕著な特徴であるといえる。ただし、本調査における対象者の男女の人数比は大きく、女子の対象者が比較的少なかったことも考慮に入れる必要があると思われる。

次に、学年による比較では、多くの項目で有意差が確認されなかった。したがって、指導者の関わりや生徒の認知する指導者像に対しては、学年による違いではなく、ほかの要因が影響を与えていると考えられる。

第3に、部活動内における生徒の競技水準による比較では、指導者の受容的な関わりは、非レギュラーよりも準レギュラーが、準レギュラーよりもレギュラーのほうが多いと認知されていることが示された。そして、生徒の認知する指導者像に関しても、レギュラーでは両高型と受容型といった受容的な関わりが多い指導者像が多く、非レギュラーでは統制型と両低型といった統制的な関わりが多い指導者像が多かった。この結果には、レギュラーが優遇されがちな競技環境における非レギュラーの生徒に対する指導者の関わりの課題が示されていると考えられる。

第4に、部活動間の競技水準による比較では、指導者の受容的な関わりは全国大会水準の部活動で最も多く、都道府県大会水準の部活動で最も少ないと認知されており、統制的な関わりは全国大会水準もしくは都道府県大会水準の部活動のほうが地区大会水準の部活動よりも多いと認知されていた。そして、生徒の認知する指導者像に関して、競技水準の最も低い地区大会水準の部活動では受容型が、都道府県大会水準では統制型が、そして最も競技水準の高い全国大会水準では両高型が多くなる傾向が示された。三隅（1966）のPM理論では、集団目標達成機能（Performance）と集団維持機能（Maintenance）の組み合わせにより4タイプのリーダーシップに分類し、集団の生産性は、PM型、Pm型、pM型、pm型の順に高いことが知られている。同様に、スポーツ集団における研究においても、戦績においてはPMが最も強いことが示されている（丹羽，1978）。本研究における受容と統制をPM理論に即して考えると、指導者が生徒の考えを理解し、認める受容的な関わりは集団維持機能として、指導者が生徒に高い課題を求め、厳しい指導の中で生徒を伸ばそうとする統制的な関わりは目標達成機能としての側面をもっていると考えられる。この場合、生徒の認知する指導者像と競技水準との関連について、両高型、統制型、受容型の順に競技水準が高いことが示され、PM理論と一致する結果であるといえる。

また、Hersey & Blanchard（1977）は、シチュエーション・リーダーシップ理論（SL理論）により、成員の成熟度^{注4）}との関連から、指導者の仕事指向的行動（指示的行動）・対人関係指向的行動（協力的行動）からなる効果的なリーダーシップ・スタイルについて検討している。つまり、SL理論によると、成熟度の低い段階では、仕事指向的行動が多く、対人関係指向的行動

動が低い教示的リーダーシップが有効であり、成熟度が高まるにつれ、仕事指向的行動を徐々に低め、対人関係指向的行動は高い説得的リーダーシップに移行する。そして、成熟度が平均以上に達した場合、仕事指向的行動が低く、対人関係指向的行動は高い参加的リーダーシップをとることが効果的となる。さらに成熟度が高くなると、仕事指向的行動も対人関係指向的行動も低く、自主性を尊重した委任型リーダーシップが最も効果的であると考えられている。

この SL 理論をスポーツ場面でバスケットボールチームに当てはめた Case (1987) は、中学生、高校生、大学生、社会人の各年代のチームごとに調査を行い、指導者のリーダーシップ・スタイルが、中学生と社会人のチームにおいては低仕事指向的行動・高対人関係指向的行動であり、高校生や大学生のチームにおいては高仕事指向的行動・低対人関係指向的行動であった結果に対して、中学生のような低い成熟度であまり勝利を強調されない状況では、仕事指向的行動は低く、対人関係指向的行動は高いと上手くいき、高校や大学のような中程度のチームで主に競技力の向上が目標とされる状況では、対人関係指向的行動よりも高い仕事指向的行動が求められ、さらに、社会人では、競技志向を有するものの、個人が十分動機づけられているため、指導者は仕事指向的行動が低いのが適切だと考察している。本研究結果においても、競技的な成熟度の低い部活動においては、受容型の指導者像が多く、中程度になると統制型が多くなるという結果が示されており、成熟度の内容やその程度こそ完全に一致するわけではないが、先行研究を一部支持している結果であると考えられる。

最後に、競技種目による比較では、指導者の関わりに対して、個人競技のほうが集団競技よりも受容的な関わりが多く、統制的な関わりが少ないと認知していることが示され、生徒の認知する指導者像に関しても、個人競技のほうが集団競技より統制型と両低型の割合が少なく、受容型の割合が多かった。集団競技では受容的な関わりの高い受容型と両高型の生徒を合わせると 48.4%と全体のほぼ半数の割合であるが、個人競技では 74.7%もの生徒が受容型もしくは両高型であった。このことは、個人競技の場合、生徒は指導者から 1対1の指導を受ける機会が多く、生徒と一人ひとりに合わせて対応することがしやすい一方で、集団競技の運動部活動では、生徒一人ひとりに対してきめ細やかな指導がしにくくなることが表れていると考えられる。

V. 今後の課題

本研究では、生徒の認知する指導者の関わりや指導者像について、生徒の性別・学年、競技水準、競技種目による要因ごとに比較し、それぞれの特徴を把握することができた。しかし、生徒の認知する指導者像と関連して、生徒の反応行動については検討されていない。つまり、生徒の認知する指導者像が生徒の反応行動に対して、どのような影響を与えているのかについてまでは理解することはできていない。そのため、今後の研究において、生徒の認知する指導者像と生徒の内面とがどのように関連しているのかについて検討していくことが求められる。

注

- 注1) 20 種目の内訳は、サッカー、バスケットボール、バレーボール、ラグビー、バドミントン、テニス、野球、ソフトボール、陸上競技、卓球、柔道、剣道、弓道、体操競技、相撲、水球、フィールドホッケー、自転車競技、空手道、少林寺拳法である。
- 注2) フェイスシートにて、学校生活の中で指導者と関わる場面とその割合（部活動や授業、担任など場面ごとにその比率）を尋ね、学校生活場面全般における指導者との関わりのうち、部活動場面における関わりが 6 割に満たない生徒は今回の対象からは除外された。例えば、“部活動：授業：担任＝5：3：2” の場合には、今回の研究対象には含まれない。
- 注3) サッカー、バスケットボール、バレーボール、ラグビー、野球、ソフトボール、水球、フィールドホッケーを集団競技とし、バドミントン、テニス、陸上競技、卓球、柔道、剣道、弓道、体操競技、相撲、自転車競技、空手道、少林寺拳法を個人競技として分析を行った。
- 注4) ここでの成員の成熟度とは、達成可能な、しかし、できるだけ高い目標を設定しようとする本人の基本的な姿勢、責任負担の意志と能力、ならびに教育や経験の程度と定義されている。

文 献

- 青木邦夫（1989）高校運動部員の部活動継続と退部に影響する要因．体育学研究，34：89-100.
- 雨ヶ崎俊子・阿江美恵子・掛水通子（1999）本学競技者に関する研究（7）：年代別競技スポーツの経験の影響．東京女子体育大学紀要，34：37-50.
- Babkes, M. L. & Weiss, M. R. (1999) Parental influence on children's cognitive and affective responses to competitive soccer participation. *Pediatric Exercise Science*, 11 : 44-62.
- Baumrind, D. (1967) Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 76 : 43-88.
- Case, B. (1987) Leadership in sport : A field test of the situational leadership theory. *International Journal of Sport Psychology*, 18 (4) : 256-268.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977) Management of organizational behavior.
- 保健体育審議会（1997）生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について．
- 賀川昌明・沢井勝之（1993）中学生・高校生の運動部活動における悩みの分析．鳴門教育大学研究紀要（生活・健康編），8：73-86.
- 金子勅榮・新瀬和夫（2002）小学生の向社会性と親の養育態度．金沢大学教育学部紀要（教育学部編），51：145-158.
- 桂 和仁（2006）部活は諸刃の剣，運動部活動の意味を問う：地域を育てる・個を育てる．日本スポーツ心理学会第33回大会研究発表抄録集，pp. 6-7.

- 松井幸太 (2012) 高校運動部活動における指導者の関わりと生徒の依存性. 応用教育心理学研究, 29 : 25-35.
- 三隅二不二 (1966) 新しいリーダーシップ : 集団指導の行動科学, ダイヤモンド社.
- 中込四郎・岸 順治 (1991) 運動選手のバーンアウト発症機序に関する事例研究. 体育学研究, 35 : 313-323.
- 丹羽劭昭 (1978) 運動部の集団機能と PM リーダーシップとの関係. 体育社会学研究会 (編) 体育社会学研究 7, 道和書院, pp. 123-140.
- Ryan, R. M. & Grolnick W. S. (1986) Origins and pawns in the classroom : Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3) : 550-558.
- Smoll, F. L. & Smith, R. E. (1989) Leadership behaviors in Sport : A theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*, 19 : 1522-1551.
- 土屋裕睦・中込四郎 (1998) バーナウトの規定要因の分析 : 大学運動選手の競技状況に着目して. 日本体育学会大会予稿集, 40 : 183.
- 上野耕平・中込四郎 (1998) 運動部活動への参加による生徒のライフスキル獲得に関する研究. 体育学研究, 43 : 33-42.
- 植田恭史・高野 進 (2002) コーチング研究 [I] : 学生アスリートのモチベーション. 東海大学紀要体育学部, 31 : 1-6.

所属感の観点から見たいじめ理解とその対応 ～共同体感覚の概念を通して～

松吉祐馬・葛西真記子

要約

本研究では、いじめが最も多いとされる中学校におけるいじめ加害傾向と、所属感をはじめとする共同体感覚との関連を調査し(研究1)、さらにその結果を現職教員、教職経験者と共有し、いじめ加害傾向に対する対応策を検討した(研究2)。研究1の結果、いじめ加害傾向と共同体感覚の間には関連が見られた。さらに共同体感覚の中でも所属感はいじめ加害傾向に影響を与えていることが示唆された。研究2でその結果を教職経験者と共有したところ、いじめが起きてからの事後対応は難しく、所属の問題を抱えた生徒に関しては、クラスでの役割決めなど、予防的アプローチが重要であると考えられた。

キーワード：いじめ加害傾向 所属感 共同体感覚 予防的アプローチ

1. 研究の背景

(1) いじめ

現在、いじめの定義は被害者側の認知面がより重視され、いじめ被害者の抱える問題や、被害者に対する支援方法に関して多くの研究がなされている。一方で、いじめ発生に至る大きな要因として考えられるいじめ加害者の抱える問題や、いじめに至る動機についての調査はあまりなされていない。また加害者に着目した研究であっても、そういった児童生徒に対する具体的な対応策まで検討されているものは多くない。

わが国におけるいじめの実態を把握するために、文部科学省は、2010年に児童生徒の問題行動等、生徒指導上の諸問題に関する結果を報告しており、それによると、現在いじめの認知学校数は小学校 36.6%、中学校 56.8%、高等学校 40.5%となっており、また中学生では1校あたりの認知件数が3.2件と、小学校(1.7件)、高等学校(1.2件)と比べても、いじめが多く認知されている。またいじめの様態としては、「冷やかしやからかい」「悪口」が小・中・高等学校を通じて最も多いが、「ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたり」といった悪質ないじめは小学校に比べて、中学生では多く見られると報告されている。また学校内における暴力行為発生件数は小学校・高等学校は低い位置で推移しているのに比べ、中学校では年々増加傾向が見られる。いじめの認知件数は全体として減少しているものの、特に中学校ではその様態は悪質

化しており、より目立つ問題行動となっていると推測される。

また、いじめた児童生徒の気持ちとして、児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議(1996)では、小学生に比べて中学生では「かわいそうだと思った」、「いつか仕返しをされるのではと少し怖くなった」、「後でいやな気分になった」が減少し、「気持ちがスカッとした」、「おもしろかった」、「いい気味だと思った」、「なんとも思わなかった」が増加している。このことは、罪悪感が希薄化しているだけでなく、自分自身のストレス症状を緩和するための反社会的な対処行動のひとつとして、いじめを行っている可能性を示唆するものだと思われると岡安ら(2000)によって述べられている。

いじめ加害者の研究として平松(2004)は、いじめ意識調査による教育心理学的取り組みとして、中学生を対象に、いじめの意識調査を行った結果、いじめた側つまり加害者は、いじめられる人の気持ちを考えたことがあるにも関わらず、いじめをして、かわいそう、やめたいというのは少数しかいなかった。またいじめる人・いじめられる人のどちらに問題があるかという質問に関しては、被害者側は、いじめる側に問題があると考えているが、いじめた経験のある者は、いじめられる側、または両方に問題があるという回答が多かったという結果を示している。さらに平松(2004)は学校現場へ結果をフィードバックして全教員で検討する試みを実施した。

また岡安ら(2000)は、いじめ防止対策および、いじめ被害者・加害者の精神的健康を改善する方法を考察する上での基礎資料を得ることを目的に、中学生のいじめ被害・加害経験と心理的ストレスとの関係について検討した。その結果、中学生のいじめへの関わり方は、無視・悪口被害群、全般的被害群、無視・悪口加害群、全般的加害群、非関与群の5つのグループに類型化できるとし、その中でも、全般的加害群には不機嫌・怒りや無気力のレベルが高い者が多く、さらに先生との関係が良好でないものが多いこと、などが明らかにされた。さらにこの研究においても、最後にいじめ被害者および加害者への心のケアのあり方といじめの実態を査定する上での問題点について議論されている。

本間(2003)は、いじめ加害者の特徴やいじめ加害の停止と関連する要因を明らかにすることを通して、いじめ加害者への対応について検討することを目的とし、調査を行った。その結果、いじめ加害者によるいじめの停止に正の相関を持つ要因は、いじめやいじめ加害者に対する道徳・共感的な認知や感情であった。いじめ加害者のいじめ停止理由の自由記述でも、この結果は指示された。またいじめ加害者によるいじめ停止理由の記述を通して、いじめ停止に教師の指導が大きな影響を与えていることも明らかになった。さらに「加害・継続群」は、他の群に比べて、いじめ加害に関して大きな問題性を有しており、彼らの自尊心の強さやいじめに対する積極的な在り方は、他者からの挑発やからかいへの反応として突発的に相手を攻撃する反応的攻撃(reactive aggression)というより、金品の獲得や相手への支配など特定の目的への手段として意図的・積極的に攻撃を仕掛ける能動的攻撃(proactive aggression)の特徴に近いと考察されている。

これらの研究では、いじめのスクリーニングや、いじめへの対応に関する部分が焦点になっ

ており、いじめ研究に関しては、実態調査のようなものが多くあるが、いじめ加害者の加害に至った経緯や、心理的な要因に関してまではほとんど論じられていない。しかし、上記の研究のように、結果を教員にフィードバックし、対応について検討することは、教師の生徒理解の視点を広げるという意味において意義があることであると考えられる。

こういったいじめを含む、児童生徒の問題行動の要因に関して、野田(1989)をはじめ、多くの研究者が Adler の個人心理学の観点から、言及しているにも関わらず、それらの視点から、いじめ加害に至る要因を、量的に調査・検証したものはほとんど見られない。本研究では、Adler の個人心理学の中でも「所属感」という概念に着目し、児童生徒のいじめを始めとする問題行動の理解をすることで、いじめ問題にかかわる教師や SC のいじめ問題への理解の幅が広がり、いじめ問題における加害者側へのアプローチを検討できるのではないかと考えた。

(2) 所属感(Sense of belonging)について

対人関係について Adler(1929)は「個人の人生を統一のとれたものと見なすことに加えて、人生を社会的な関係の文脈と関連づけて考察しなければならない」と指摘している。その上で「人間の最も強い傾向の一つは、孤立した個人としてではなく、社会の一員として生きるために、集団を形成することである」と述べており「人間は、もっとも社会的な生き物である」と主張している。また野田(1989)は学校生活に求める「子どもたちのニーズは、学校やクラスの中に自分の居場所を見つけること」であると述べ、「居場所を見つけることに失敗した子どもが問題を起こしているものと考えている」と指摘している。そして「子どもがクラスの中で自分の居場所を見つけるニーズについて考えると、子どものいろいろな問題行動が理解できる」としている。つまり所属感を得ることは人間の基本的な欲求であり、それを獲得するための行動の方向性を間違えた子どもが、クラスの一員になるために、いじめの中心にいることで注目を得ていると考えることができる。つまり児童の問題行動は所属感の不十分さが要因の一つと考えられる。

この所属の概念は Adler の個人心理学においては共同体感覚(Social Interest)という概念の一部と考えられている。共同体感覚は Adler の個人心理学における中心的理論概念のひとつである。Adler 自身はこの概念を「他の人と結びつき、仕事を他の人と協力して成し遂げ、社会的観点から自分を一般的に有用なものにしようとする傾向」のことであり、共同体感覚こそ、社会的存在としての人間にとって最も根本的な動機であると述べている (Adler, 1930)。また Mosak & Maniaci(1999)は、共同体感覚は「私たちがお互いに、そして、世界と共に持っている共感的で情緒的な絆」であると述べている。このように共同体感覚は、複雑であいまいに定義されている概念である。

野田(1989)は共同体感覚の定義は困難であると述べたうえで、上記で挙げたこれまでの共同体感覚の議論をまとめ、共同体感覚は“「私は共同体の一員だ」という感覚”である「所属感」、 “「共同体は私のために役に立ってくれるんだ」という感覚”である「信頼感」、 “「私は共同体のために役立つことができる」という感覚”である「貢献感」という3つの側面で構成される

と述べている。Manaster & Corsini(1982)は所属感とは共同体感覚の一部であると述べており、ここからも野田(1989)の指摘した「所属感」が共同体感覚を構成している一側面であると考えられる。

またこの共同体感覚は社会適応や劣等感との関連が指摘されている。Lundin(1982)は、共同体感覚は肯定的な社会適応の基準であると述べ、高坂(2012)によると、共同体感覚は向社会的行動と正の相関を示しており、共同体感覚と社会適応に関連があることが考えられた。他方、共同体感覚と劣等感の関連について Dreikurs(1949)は、劣等感の形成に伴って「子どもは自分自身の相対的な劣等感を増大させ、その劣等感のために子どもは集団のルールに抵抗したり、集団に対して敵意のある行動を取ったりする」ため共同体感覚の成長が損なわれると指摘している。これらから、共同体感覚は社会適応や精神的健康とは正の相関を示し、劣等感とは負の相関を示すことが予想される。

所属感や共同体感覚の研究に関して、高坂(2011)は、共同体感覚を測定するための尺度を作成し、この尺度を用いて、大学生を対象に、共同体感覚と社会的行動(社会的迷惑行動及び向社会的行動)との関連を調査している(高坂, 2012)。その結果、共同体感覚は向社会的行動と正の相関を示す一方、「ルール・マナー違反」との正の相関もみられた。特に共同体感覚のうち「所属感・信頼感」が「ルール・マナー違反」と関連を示した。この結果からも Adler の共同体感覚の理論は一部支持されたが、社会的迷惑行動との関連は支持されず、より学校現場に絞った問題行動に焦点を当てた研究の必要性が考えられた。

また間瀬ら(2005)は、前節で述べたようなアドラー心理学的観点に立ち、対応した症例について検討している。対象は A 子、中学 1 年生女子で、授業に参加できない、集団不適応、粗暴な言動などの問題を抱えている。症例の考察として、A 子の問題行動は所属を求めてのものであると述べている。A 子が所属していた学年には各種の問題行動をとる生徒が数名存在しており、小学校時代は、教師の関心がどうしてもそれらの児童に集中しがちであり、その他の児童は置き去りにされたような状態であった。つまり、A 子からすると望むような注目を得られない、学校という集団に所属できない状況であったと考えられる。そのような環境の中で A 子が注目を得るための方法としてとったのが「いじめっ子」になることであったと述べられている。

以上のように所属感や共同体感覚についての研究は、あまり多くなされておらず、上記に挙げたように、量的に測定するための尺度などは作成されているが、Adler,A.の個人心理学で述べられているような、子どもの不適応行動との関連が述べられている研究は少ない。また言及はされていても、量的に証明はなされていない。

(3) スクールカウンセラーの導入と教師との連携

これまで述べてきたように、いじめを含めた子どもの問題行動への対応として教師の役割がアドラー心理学においても重要視されてきた。そんな中で、教師の負担軽減や専門的な視点を求められ、1995 年に旧文部省によって派遣されたスクールカウンセラー(以下 SC)と教師との関係性、連携は、子どもの問題行動に対応する上で重要だと考えられる。葛西・野村・上藤

(2005)は児童の学校での不適応問題が深刻化する中、その予防法として、教師による臨床心理学的な側面から児童理解を深めることの重要性を述べている。その結果から、児童の表出されていない様々な感情を理解するためには、学校内での連携や、学校外の専門家との連携の必要性についても言及している。

実際の学校現場では、子どもへの援助という共通の目的を持ちながらも、教師と心理臨床家の言動や在り方に違いが生じ、連携が困難になる場合がある(高嶋・須藤・高木・村林・久保・畑中・山口・田中・西嶋・桑原, 2007)。実際、伊藤(2000)によれば、スクールカウンセラーの実践活動に対する派遣校教師の評価を調査したところ、「教師とは異なる専門的な見方を知ることができる」「第三者の客観的な意見が聞ける」「専門家であるという安心感がある」などと SC の専門性は評価されたが、「学級担任の負担が軽減され授業に専念できる」「学校として職場のチームワークが良くなる」といった項目では教師からの評価は低かった。つまり教師は SC の効果として、教師にはない専門性を評価し、そこに安心を見出す一方、教師自身の負担軽減や職場のチームワークの改善という点においては、SC の成果を認めるには至っていないことが示された。

(4) 目的及び仮説

そこで本研究では、いじめの度合いが高く、いじめを行うことに罪悪感などが希薄化し、より加害者側の要因が多いと考えられる中学生のころを被験者である大学生・大学院生に想起してもらい、質問紙調査に回答を求めることとした。その結果から Dreikurs(1972)の述べた共同体感覚(特に所属感)の概念をもとに、いじめの加害傾向と所属感との関連を調査することを第1の目的とした。また 2010 年度の文部科学省の調査によるいじめ対応の実態と、いじめと所属感の関連についてのアドラー心理学的な見解などを調査対象者(教師)と共有した上で、いじめ問題に対する予防的なアプローチ方法、その上での、SC と教師の連携のあり方について検討することを第2の目的とした。

仮説としては、第1の目的に関しては、前節でも述べたように、所属感は人間の基本的な欲求であり、それを獲得する方向性を間違った子どもが、クラスの一員になるために、いじめの中心にいて注目を得ていると考えることができることと、先行研究の高坂(2012)の研究でも見られたように社会的行動とも関連が示されていることから、いじめ加害傾向と所属感の高さの間には負の相関が見られると予想された。第2の目的に関しては、面接調査で教師の持つ SC との連携や、子どもの問題行動に対しての意識を調査し現状を把握するものであるため、仮説は設定しなかった。

2. 研究1

(1) 方法と対象

1) 調査対象

調査対象は、A大学における大学生・大学院生 226名(10代から40代まで)とし、質問紙による調査を実施し、回収できた207名(男性101名、女性106名)を最終的な分析対象とした(回収率91.6%、有効回答率100%)。

2) 調査時期と手続き

調査は2012年2月～4月の期間に実施した。調査対象となりうる大学生・大学院生が出席する講義の際に、調査協力を依頼する質問紙を全員に配布、口頭でも教示・依頼を行なった。質問紙は持ち帰って個人で回答してもらうよう教示し、次週の授業の際に回収した。

3) 調査内容

研究Iでは、いじめが最も多いとされる中学生時代の所属感を含む共同体感覚と、いじめ加害傾向との関連を調査することを目的とし、安藤(2007)が「中学生の日常生活調査票」の回答者である生徒のうち2301名を分析対象とし、いじめをタイプ分けし、 α 係数の高いことが証明された「ケンカを売ったことがある」などの項目を含む、いじめ加害傾向に関する尺度11項目と、「所属感(信頼感)」11項目、「自己受容」6項目、「肯定感」7項目の下位尺度を含み、前章で述べた通り信頼性・妥当性ともに証明された、高坂(2011)の共同体感覚の尺度24項目を合わせた計35項目の質問紙に中学生時代を想起して回答してもらうことを求めた。所属感を含む共同体感覚が低い生徒は、いじめ加害傾向が高くなるという仮説のもと調査を行った。

なお、いじめ加害傾向に関する尺度には「頻繁にしていた(3点)」「2・3回していた(2点)」「全く経験したことがない(1点)」の3件法で、共同体感覚尺度に関しては「とてもあてはまる(5点)」～「まったくあてはまらない(1点)」の5件法で回答を求めた。またフェイスシートでは性別と年齢層についての回答も求めた。

4) 分析方法

統計解析のソフトウェアであるSPSSを用いて、共同体感覚といじめ加害傾向の相関を見るために、ピアソンの積率相関係数を算出した。また共同体感覚は「所属感」「自己受容」「貢献感」の下位尺度から成っているため、重回帰分析を行い、それぞれがいじめ加害傾向とどういった因果関係を示すのかを見た。

(2) 結果

1) いじめ加害傾向と共同体感覚の相関について

いじめ加害傾向尺度と共同体感覚の対象者全体の平均値を算出し、さらに共同体感覚に関しては下位因子ごとにも平均値を算出し、それぞれの相関を表したものを表4に示す。その結果、共同体感覚といじめ加害傾向の間には1%水準で負の相関がみられ、また所属感、貢献感にもいじめ加害傾向と1%水準で負の相関がみられたが、自己受容ではいじめ加害傾向と相関が見られなかった。したがって、所属感や貢献感という集団に対する共同体感覚といじめ加害の傾向の間に関連があることが明らかになった。

表 4 共同体感覚といじめ加害傾向の相関(N=207)

	加害傾向	所属感	自己受容	貢献感
共同体感覚	-0.25**	0.93**	0.81**	0.83**
いじめ加害傾向		-0.27**	-0.13	-0.24**
所属感			0.63**	0.67**
自己受容				0.52**

** 1%水準で有意

2) いじめ加害傾向と共同体感覚の重回帰分析結果

いじめの加害傾向と所属感・自己受容・貢献感という共同体感覚の関係性を分析するために、いじめ加害傾向を従属変数とし、所属感・自己受容・貢献感の3つの因子を独立変数とする重回帰分析を行った。解析は強制投入法による。解析の結果得られた標準偏回帰係数、単相関係数および分析の信頼性を証明するために多重共線性の診断結果を表5に示す。

解析の結果、説明率(Rの二乗)は8.2%で説明率の検定は1%水準で有意であった【 $F(3, 203) = 6.011$ 】。標準偏回帰係数の有意性を見ると、所属感因子に関しては5%水準で有意に負の係数を示した。つまり集団に対して所属感を抱けていない者に、いじめ加害の傾向を強く有している傾向がみられた。また独立変数である共同体感覚の下位因子すべてにおいて、VIFが低いため、多重共線性は発生しておらず、分析の信頼性は高いと考えられる。

表 5 いじめ加害傾向を従属変数とした重回帰分析結果

変数	標準偏回帰係数	単相関係数	VIF
所属感	-0.24*	-0.27	2.28
自己受容	0.09	-0.13	1.72
貢献感	-0.12	-0.24	1.87

* $p < 0.05$

3. 研究II

(1) 方法と対象

1) 調査対象

研究Iと同様にA大学において、臨床心理学を専攻する現職教員、または教職経験者15名(男性3名、女性12名)を対象に協力を依頼した。なお教職経験年数の平均は20.53年である。

2) 調査時期と手続き

2012年7月～10月に実施した。小～高等学校のクラス担任や養護教諭をはじめ、特別支援教室の教員など、15名に対して、1人あたり30分ほどの半構造化面接を実施した。面接を開始する前に本研究の趣旨を説明し、対象者の承諾が得られた場合に限り、対象者に同意を得た

うえて IC レコーダーに面接内容を録音した。その際、いつでも中断・拒否が可能であることを伝えた。

3) 調査内容

研究Ⅱでは、教師の持つ SC に対するイメージや、所属感の問題を抱えた生徒に教師と SC が連携して、どのような支援を行っていくことが出来るのかを検討することを目的とし、「スクールカウンセラーについて」「いじめについて」「所属感の問題について」の3つの要素に焦点をあてインタビュー調査を行った。最後に言い残したことや調査の感想等について尋ねた。

(a) スクールカウンセラーについて

調査対象者の在籍校または在籍していた学校におけるスクールカウンセラーの在籍状況、来校頻度、勤務時間などを尋ね、スクールカウンセラーとの連携状況、連携のために必要だと感じることなどについて回答を求めた。

(b) いじめについて

いじめに関しては、いじめ対応の経験、対応方法、いじめ対応におけるスクールカウンセラーに求める役割を尋ねた。

(c) 所属感の問題について

2010年度の文部科学省の調査による、いじめ対応の実態と、いじめと所属感の関連についてのアドラー心理学的な見解、研究Ⅰの結果（所属感のなさがいじめ加害傾向に影響を与えているということ）などを調査対象者と共有した上で、所属感といじめ加害傾向との関連に関する率直な感想、所属感の問題に対する予防的なアプローチ方法、そのうえでのスクールカウンセラーに求める役割について尋ねた。

4) 分析方法

はじめに IC レコーダーに録音した面接内容を逐語記録し、個人が特定されるような表現や地名・学校名などを修正した。修正後のデータを用い KJ 法(川喜田, 1986)を用いて分析を行った。また結果の妥当性を高めるために分類者は筆者も含めて複数人で分析を行った。

(2) 結果

1) KJ 法による分析結果

(a) いじめ対応における SC に求める役割


教師がいじめ対応をするにあたって SC に求める役割を探索するため、「いじめ対応において SC に求める役割はありますか？またどういった役割を期待しますか」と教示し回答を求めた。複数回答可とした。

その結果を KJ 法(川喜田, 1986)にならい、分析を行ったところ、「教師のヘアドバイス」(例：子どもを傷つける言葉などを教えてほしい)、「被害児童へのフォロー」(例：SC にいじめられた子の話を聞いてほしい)、「加害児童へのフォロー」(例：加害児童へも心理的フォローをしてほしい)、「第3者として介入」(例：第3者として話を聞く)、「SC は必要ない」(例：いじめ対応は教師で行う)という5つのグループと、「専門性を生かす」、「保護者へのフォロー」、「コン

サルテーション」,「予防的取り組み」というどこにも属さないものに分けられた。なお「被害児童へのフォロー」と「加害児童へのフォロー」を『子どもへのフォロー』として中グループとした。

それぞれ「教師へのアドバイス」(5件),「被害児童へのフォロー」(5件),「加害児童へのフォロー」(3件),「第三者として介入」(4件),「SCは必要ない」(3件)であった。この結果を図式化したものを図3に示した。

表 12 KJ 法図式化の記号

	関係あり
	同じ
	因果関係

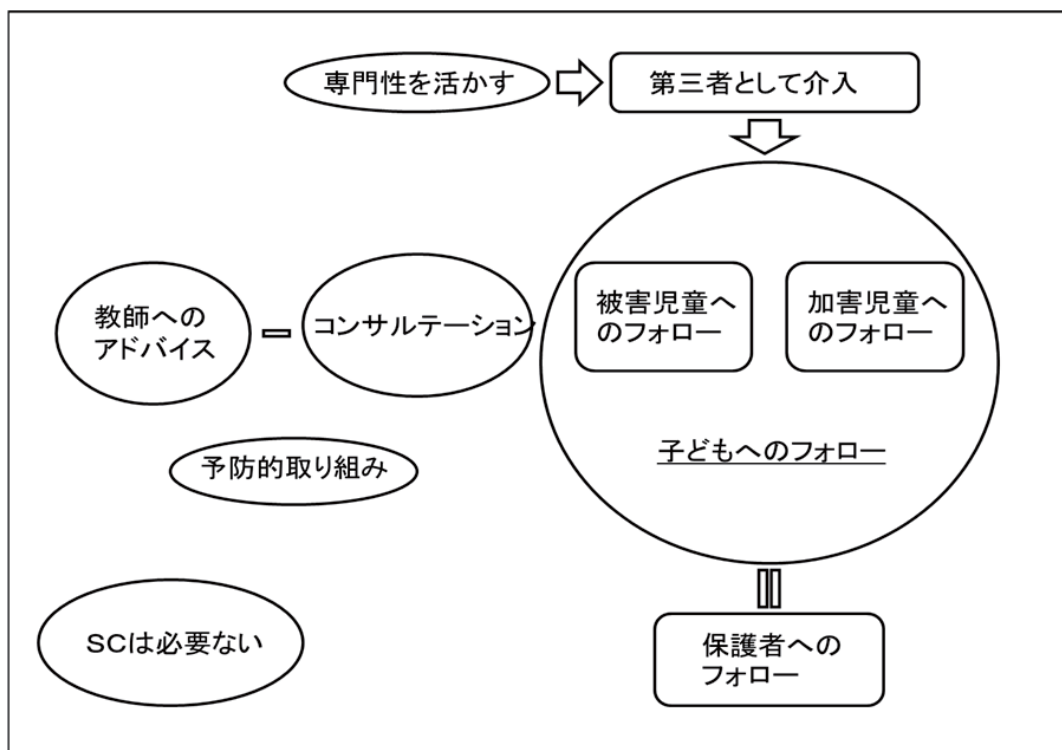


図 3 いじめ対応における SC に求める役割の KJ 図

(b)いじめに対する予防的なアプローチ

研究 I の結果をもとにいじめ加害傾向を所属感の問題としてとらえた時に学校全体や、クラス単位で可能となる予防的なアプローチを探索するため、研究 I の結果および現在の対応の問題点、予防的アプローチの重要性について教示したうえで、「予防的なアプローチとして どう

いったことが可能だと考えられますか」と教示し回答を求めた。複数回答可とした。

その結果、「教師の役割」(例：子どもが褒めてほしいところに気づく)、「教師と子どものつながり」(例：担任と子ども一人一人がつながっていること)、「子ども同士のつながり」(例：グループ学習、ペア学習)、「役割分担」(例：学祭などで役職に就かせる)、「自己肯定感」(例：子どもの出来たことをクラスで取り上げる)という5つのグループと、どこにも属さない「雰囲気づくり」に分けられた。なお「子ども同士のつながり」と「教師と子どものつながり」は『つながり』という中グループに分類した。

それぞれ「教師の役割」(7件)、「教師と子どものつながり」(7件)、「子ども同士のつながり」(5件)、「役割分担」(2件)、「自己肯定感」(6件)の回答を得た。この結果を図式化したものを図4に示した。

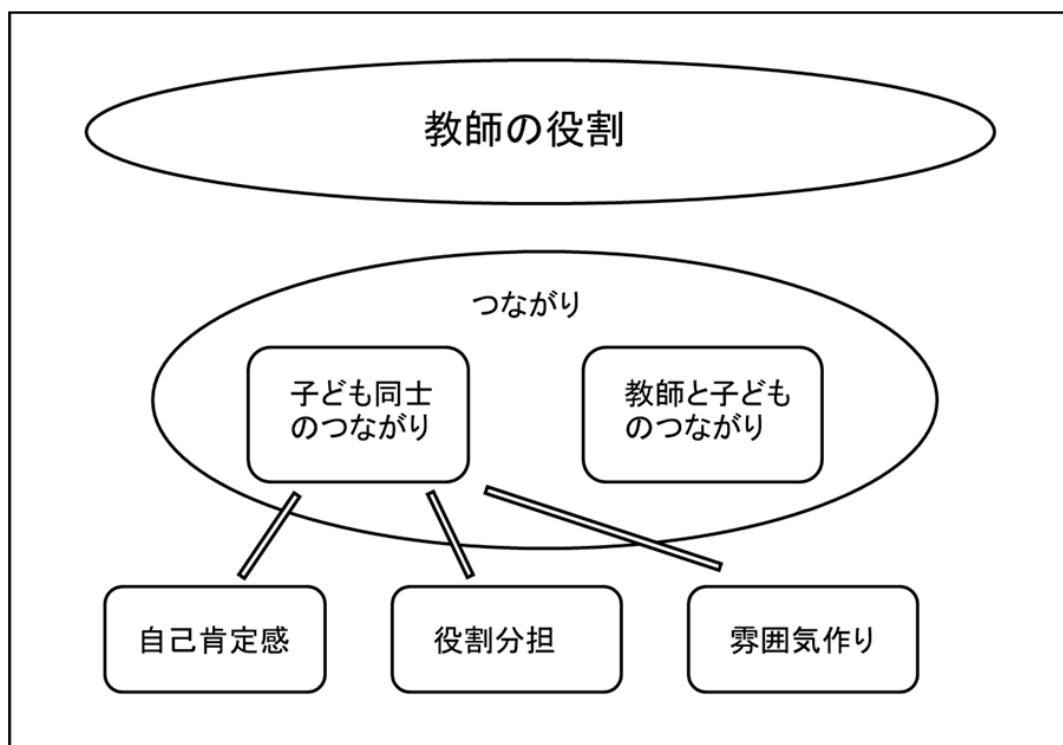


図4 いじめに対する予防的アプローチのKJ図

(c) 予防的アプローチにおけるSCに期待する役割

いじめ対応への予防的アプローチを行っていくうえで、教師がSCにどのような役割を求めているかを探索するために、「予防的アプローチを行っていくうえで、SCに求める役割を教えてください」と教示し回答を求めた。複数回答可とした。

その結果、「体制づくり」(例：すぐに対応できる体制をつくる)、「教師とSCの連携」(例：コンサルテーション)、「具体的な予防策」(例：ストレスの対処法などの指導)、「専門的な視点」(例：教師への声掛け)、「早期発見」(例：発達障害の傾向などの早期発見)、「エンカウンター」(例：SC視点からのエンカウンター)の6つのグループと、どのグループにも属さない「個別対

応」「教師のSC理解」に分けられた。

それぞれ「体制づくり」(5件)、「教師とSCの連携」(5件)、「具体的な予防策」(4件)、「専門的な視点」(6件)、「早期発見」(2件)、「エンカウンター」(2件)であった。この結果を図式化したものを図5に示した。

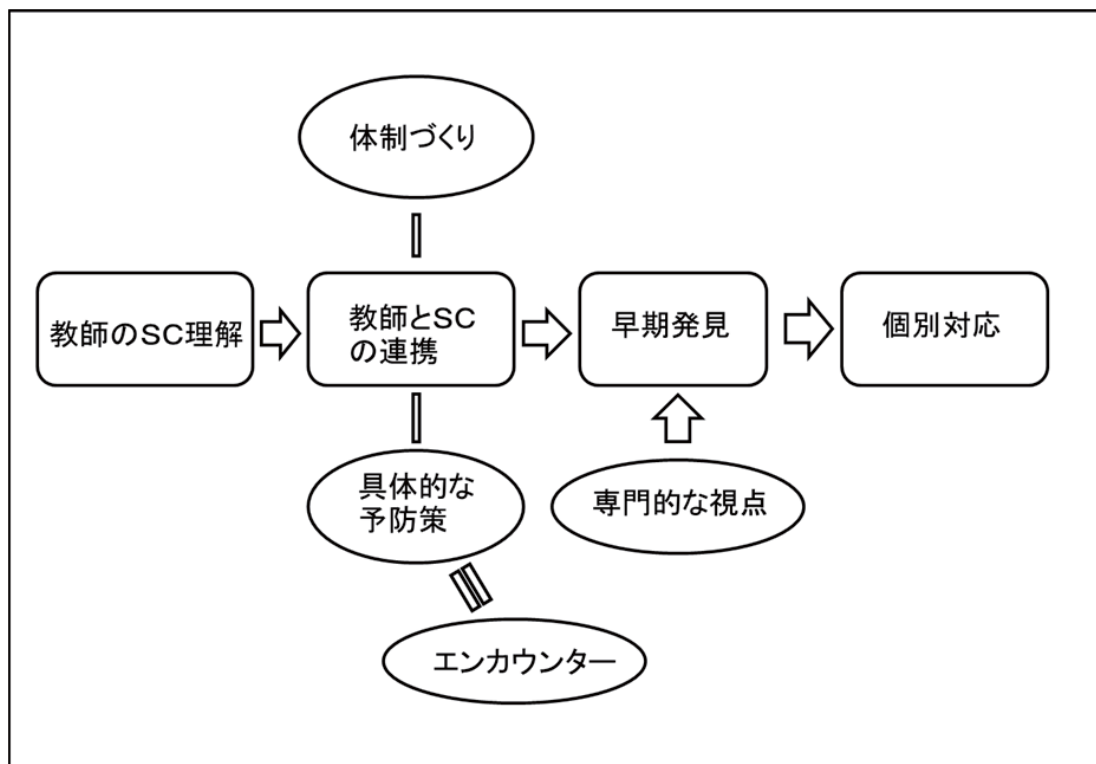


図5 予防的アプローチにおけるSCに期待する役割のKJ図

4. 考察と今後の課題

(1) 研究Iの考察

本研究の目的は、いじめの度合いが高く、いじめを行うことに罪悪感などが希薄化し、より加害者側の要因が多いと考えられる中学生のころを被験者である大学生・大学院生に想起してもらい、質問紙調査に回答してもらうことで、いじめの加害傾向と、所属感を含む共同体感覚との関連を調査することであった。さらに所属感とは人間の基本的な欲求であり、それを獲得する方向性を間違えた子どもが、クラスの一員になるために、いじめの中心にいて注目を得ていると考えることができるため、いじめ加害傾向と所属感の高さの間には負の相関が見られるという仮説を検証するものであった。

本研究では、所属感をはじめ、貢献感、共同体感覚全体に、いじめ加害傾向との間に負の相関がみられ、また重回帰分析の結果、所属感はいじめ加害傾向の要因になっているという結果が得られた。所属感に関する結果は、野田(1989)の「子どもたちのニーズは、学校やクラス

の中に自分の居場所を見つけること」であり、「居場所を見つけることに失敗した子どもが問題を起こしているものと考えている」という指摘をはじめ、当初検討していた仮説通りの結果であったように考えられる。

また平均値の差の検定において男女差が見られたのも、いじめ加害傾向と所属感であり、より男性に多くの傾向がみられた。このことから、女性よりも男性の方が所属感といじめの加害傾向の関連がより大きいのではないかと考えられた。

本研究では、従来、定義付けが難しく、あまり研究がなされてこなかった共同体感覚の概念を通して、いじめ加害傾向の要因を検討できたことで、今後、問題行動を含めた生徒理解の幅が広がり、教師が所属感を高めるクラス作り、雰囲気作りを行うことで、いじめなどの問題行動の予防につながることを期待している。

(2) 研究Ⅱの考察

研究Ⅱを通して、伊藤(2000)のスクールカウンセラーの実践活動に対する派遣校教師の評価で得られた「教師とは異なる専門的な見方を知ることができる」「第三者の客観的な意見が聞ける」「専門家であるという安心感がある」などと SC の専門性は評価されたという結果と同様に、いじめへの予防的アプローチにおいても、SC の専門的な視点や、客観性は本研究でも評価されたと考えられる。その一方で、教師と SC の連携に関する意見や、改善点といった回答も多く得られたことから、学校現場における教師と SC の連携に関して、上手くいっていない部分、改善点も多くあるのではないかと考えられた。しかし、全体として、教師の SC に求める役割は大きくなっていると考えられ、教師の期待に応えることのできる知識や経験をもった SC の育成は、今後も教師と連携を深めていくための課題ではないか。

調査対象者へのインタビューを通して、所属感の問題を抱えた生徒に対応するにあたり、いじめが起きてしまったからの事後対応というものの難しさに関しては、ほとんどすべての対象者が述べており、予防的アプローチの必要性は高いと考えられた。実際の学校現場で可能ないじめ問題への対応方法として、教師と SC が連携し、SC が専門的な視点、客観的な視点を持つことが考えられる。これにより、子どもの変化や、対応の難しさに敏感になっておくことで、早期発見に繋がり、教師が行うことのできる、子ども同士の横のつながりの促進や、教師と子どもの関係づくりの役に立てるということが、本研究で得られた結果から考えられる、いじめ問題への対応方法ではないかと考えられた。

本研究は従来の高島ら(2007)の研究などで調査されていた、SC と教師の連携の在り方について考察した上で、教師と SC が連携して、どのような問題行動へのアプローチが有効であるかまで検討出来たことは従来の研究では見られなかった点ではないかと考えられる。本研究の結果から考えられる教師および SC の今後の課題としては、教師はより SC の活動内容を理解し、学校現場に役立てられるような SC との関係づくりを当面の目標とし、SC は教師のニーズにこたえることのできる知識や経験を積み、お互いが連携を取りやすい関係性を築いていくことが今後の課題ではないかと考えられた。

(3) 問題点と今後の課題

本研究の問題点および課題は大きく以下の3点が挙げられる。

第1に本研究で取り扱った所属感をはじめとする共同体感覚以外で、いじめ加害傾向に影響を与えていると考えられる要因について言及できなかったことである。重回帰分析の結果から、所属感・貢献感・自己受容の3因子がいじめ加害傾向に与える影響の説明率は8.2%であったことから、いじめ加害の要因は他にも多くのものが想定できる。そのため、今後は他にもいじめ加害に影響を与えていると考えられる因子を比較対象として調査を行うことで、所属感が、いじめ加害傾向の要因のなかで主要なものであるのかどうか検討する必要があると考えられる。

第2に質問紙調査を侵襲度や調査の困難さの問題から、中学生を対象とせず、大学生・大学院生を対象に、想起してもらったため、中学生時代に抱いていた感情や、他者との関係性が結果に明確に反映されたかどうかという点である。今後は、侵襲度の観点などに気を配りながらも、実際に中学生を対象とした研究を行っていく必要があるのではないかと考えられた。

第3にインタビュー調査の対象者の現職教員のほとんどが、心理学を専攻していたため、SCの能力を評価した上での回答が多く、SCに対する批判的な評価や、課題などが見えにくかった点が挙げられる。今後は生徒指導の教師など、様々な立場の教員を対象に調査する必要があると考えられた。

文献

- Adler,A. (1927) *Menshenkenntnis, Fischer* TB.-Vlg., Ffm (高尾利数(訳),1987 人間知の心理学, 春秋社)
- Adler,A. (1929) *The Science of Living* (The Science of Living, Introd. &ed. H.L.Ansbacher, Doubleday Anchor Books,1969) (岸見一郎(訳) 1996 個人心理学講義, 一光社)
- Adler,A. (1930) *The Education of Children, Gateway* (岸見一郎(訳) 1998 子どもの教育, 一光社)
- Dreikurs,R. (1972) *Discipline Without Tears, Penguin USA* (松田荘吉(訳) 1991 やる気を引き出す教師の技量, 一光社)
- 東山弘子 (2004) 日本におけるスクールカウンセリングの現状と今後の課題 教育学部論集 15, 13-24.
- 平石賢二 (2002) 心の問題をどのようにサポートするか, 梶田正巳 (編) 学校教育の心理学, 名古屋大学出版会
- 平松芳樹 (2004) いじめの意識調査による教育心理学的取り組み I. 中学生の場合, 中国学園紀要, 3, 53-58.
- 本間友巳 (2003) 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応, 教育心理学研究, 51, 390-400.
- 伊藤美奈子 (1999) スクールカウンセラーによる学校臨床実践評価と学校要因との関連, 教

- 育心理学研究, 47, 531-539.
- 伊藤美奈子 (2000) スクールカウンセラー実践活動に対する派遣校教師の評価, 心理臨床学研究, 18(1), 93-99.
- 亀口憲治 (2002) 概説コラボレーション-協働する臨床の知を求めて, 現代のエスプリ, 419, 5-19.
- 葛西真記子・野村京子・上藤礼子 (2005) 教師の児童理解を深めるための臨床心理学的研究, 鳴門教育大学学校教育研究紀要, 20, 53-57.
- 高坂康雅 (2011) 共同体感覚尺度の作成, 教育心理学研究, 59(1), 88-99.
- 高坂康雅 (2012) 大学生における共同体感覚と社会的行動との関連, 和光大学現代人間学部紀要, (5), 53-60.
- Lundin, R.W. (1982) *Alfred Adler's basic concepts and implications. Accelerated Development.* (前田憲一(訳)(1998) アドラー心理学入門, 一光社)
- 間濑明・中村このゆ (2005) 中学生の問題行動に対するアドラー心理学的理解と対応—不登校傾向と集団への不適応を示す女子中学生の事例を中心に—, 群馬大学教育学部紀要, 54, 185-202.
- Manaster, J.G. & Corsini, J.R. (1982) *Individual Psychology Theory and Practice, F. E. Peacock Publishers, Inc.* (高尾利数・前田憲一(訳) 1995 現代アドラー心理学, 春秋社)
- Mosak, H.M. & Maniacci, P.M. (1999) *A primer of Adlerian psychology: The analytic-behavioral-cognitive psychology of Alfred Adler*, Brunner Mazel. (坂本玲子(訳) (2006) 現代に生きるアドラー心理学—分析的認知行動療法を学ぶ—, 一光社)
- 野田俊作 (1989) 子どもの課題、親の課題、そして教師の課題アドレリアン, 3, 61-70.
- 野田俊作 (1989) アドラー心理学トーキングセミナー ～性格はいつでも変えられる～, 星雲社
- 文部科学省 (2010) 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査 (http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/shidou/1267646.htm)
- 岡安孝弘・高山巖 (2000) 中学生におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス, 教育心理学研究, 48, 410-421.
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・山口智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子 (2007) 学校現場における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究, 心理臨床学研究, 25(4), 419-430.