

京都教育大学

平成 25 年度 修士論文

思春期に特別な支援を要する児童生徒の **Self-Esteem** の状態と  
重要な他者との関係性  
～思春期スクリーニングとの関連から見えること～

学校教育専攻 学校教育専修

由良 渉

指導教員：内田 利広

指導教員：森 孝宏

## 目次

### 歴史的概観

1. 小・中学校における思春期に関わる諸問題 . . . . . 1
2. Self-Esteem（自尊感情）とその周辺概念に関する研究 . . . . . 2
3. 重要な他者（Significant Others）に関する研究 . . . . . 5
4. 「子どもの強さと困難さに関するアンケート」

（the Strengths and Difficulties Questionnaire）（以下 SDQ）

について . . . . . 7

問題と目的 . . . . . 9

方法 . . . . . 12

### 結果

1. 小学 5 年生と中学 1 年生の SO の種別と機能の違い . . . . . 18
2. 「自尊感情尺度」10 項目の因子分析 . . . . . 23
3. SE と SO と思春期スクリーニングとの関係に関する分析 . . . 25

### 考察

1. 小学校 5 年生と中学 1 年生の SO の種別と機能の違い . . . . . 42
2. 尺度について . . . . . 43
3. 特別支援必要得点と思春期スクリーニングの各因子（領域）と  
SE の関連 . . . . . 44
4. 仮説 I 「SE は特別な支援を要する状態と関連している」に関する  
検証 . . . . . 45
5. 仮説 II 「SO の確定・未確定と SO との関係性は SE と関連してい  
る」に関する検証 . . . . . 45
6. 仮説 II 「SO との関係性が SE に関連している」に関する検証 . 46

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| 7. SO 種別で群分けし、思春期スクリーニングで使⽤した項⽬<br>や因子を含めた包括的な SE 得点との関連における探索的分析・ | 47 |
| 8. 今回の調査結果をもとにした児童生徒理解から教師の支援の<br>在り方への提言・                         | 55 |
| 結論・                                                                | 58 |
| 要約・                                                                | 59 |
| 文献・                                                                | 61 |
| 調査要項                                                               |    |
| 調査⽤紙                                                               |    |
| 謝辞                                                                 |    |

## 歴史的概観

### 1. 小・中学校における思春期に関わる諸問題

思春期に特別な支援を要する児童生徒は、この時期の特徴であるアンビバレントな「思春期心性」(齋藤,2011)を中核の要因として理解することが可能だと言われる。また、同じような問題を呈していても「発達上の一時的な不適応である場合とその後の長期的精神障害の前兆である場合が混在」(中釜,1999)するとも言われる。最近取り上げられることが多い発達障害のある児童生徒も思春期に二次障害を伴って特別支援を要する場合がある。これに対し中田(2011)は「障害特性を理解する支援」と「心を支える」支援の両方が必要だと述べている。

特別な支援の中でも学校不適応問題一特に不登校問題は「学校恐怖症」、「登校拒否」と呼ばれていた時代から30年余りにわたり理解と対応策が議論されてきた。しかし最近でも「方向喪失型」(香川,2012)が報告されるなど未だ議論の余地を残し、喫緊の課題であると言える。文部科学省の定義[学校不適応対策調査研究協力者会議,1992](生徒指導提要,2010)による調査での不登校児童生徒は、2013年の報告によると小学校,中学校合わせて117,458人となり、全児童生徒の1.12%にのぼる(文部科学省,2013)。これは病休などを除く年間30日以上欠席の児童生徒の割合であり、学校に行っているが、通常の教室に入ることができない「別室登校」児童生徒や結果的に数時間でも登校することができる「登校しぶり」などは統計に表れていないことから、

これらを含めたパーセンテージはさらに上がることが予想される。

秋光（2009）は「学校における子どもの人間関係」をキーワードとして先行論文をレビューしている。この中で秋光は「学校のあらゆる場面で子どもは他者と関わり合い、その営みを通じて成長を遂げていることを示して」と述べており、友人関係、学習活動、教師の視点など多様なテーマを扱っているにも関わらず、児童生徒の家庭を含めた人間関係には触れていない。「学校における」と言う場合、校内での活動に限定することは常識的であり、教師の権限が及ぶ活動範囲を示しているとも考えられる。しかし、児童生徒の人間関係を考える時、多くの児童生徒は毎日家庭と往復しており、家庭での人間関係が学校生活に影響する可能性は十分考えられるにも関わらず、児童生徒を中心とした生活環境全体をとらえた人間関係に関わる調査研究は酒井ら（2002）や右高（2009）などを除き数少ない。

## 2. Self-Esteem（自尊感情）とその周辺概念に関する研究

OECD の PISA 2006 Executive Summary において科学的リテラシーとの関連の中で日本の生徒の自己効力感に注目が集まった。それは日本の生徒の自己効力感が、たとえ成績が良くても、アメリカや OECD の平均より大きく下回っていたという事実からであった。ここで言う自己効力感とは、「ある行動や課題を『自分が達成できる』という信念または自信を示すもの」と定義づけられている。成績が良くても自己効力感が低いという事実は、そ

れまで日本の教育界で一般に信じられていた成績が悪いと自信がなくなり、成績を向上させれば自信がつくという常識を根底から覆す印象を与えた。理由も明確でなく大変不思議な現象だけに、日本の教育界ではこの報告以降自己効力感、自己肯定感、自尊感情などの類似概念が取り沙汰され、向上を目的とした取り組みが各地でなされてきた。(山本,2012 他)

自己効力感に類似する概念はいくつもあり、論文によってその定義も様々である。田島ら(2013)は「自尊感情」、「自己イメージ」、「自己価値」、「自己肯定感」、「自己効力感」、「自己尊重」、「自己評価」、「自尊心」という用語について、その特徴を検討している。その中で「自尊感情」が掲載されていた12冊中8つの辞典やハンドブックで「自分自身を肯定的に評価する気持ち」と同義の定義がなされていたとした。「自己価値」「Self-Esteemの訳語」「自己肯定感」などと同義であるとも指摘している。この分類から「自己効力感」などの用語は自己に対する操作的な印象を与えやすく、「自己イメージ」などの用語は静的な印象を与えることが示された。よって他の用語と「自尊感情」とは定義の内容からして区別され、受容的でかつ自己像への影響力があると考えられた。「自尊感情」は前述の通り Self-Esteem の訳語であることから以下「自尊感情」を SE と記す。

近藤(2010)は、SEの各種理論と尺度について述べている。歴史的に見て、現在の「自尊感情」概念に直接つながる論述を初めに述べたのは、19世紀のアメリカの哲学者であるウィリアム・ジェームズ(James,W)だとしている。ローゼンバーグ、ハーター、ポープ、クーパー・スミス、ヘルムライヒと言ったSEの先行

研究の成果を比較した後、SEを「自己効力感」を高めるものと位置づけ、SEに関する因子分析を行い、尺度を作成している。近藤はSEを「基本的自尊感情」と「社会的自尊感情」に分けて考えることを主張している。思春期の児童生徒の臨床にスクールカウンセラーとして30年以上にわたって携わってきた近藤は思春期の児童生徒が語る様々な問題の背景に「基本的自尊感情の弱さからくる不安」があることを指摘している。「基本的自尊感情」は「他者との比較や優劣とは無縁に、理由もなく絶対的、根源的な思いとして自分はこのままでよいのだと思える、そうした感情」と定義している。近藤はSEに関する尺度作成のために小学校4, 5, 6年生を調査し、学年が進むにつれSE得点の平均点が低下していることをデータとして実証している。これによって思春期になるとSEが下がりやすくなる可能性が示された。

「自尊感情」を測定する尺度として日本でこれまで最もよく使われているのはローゼンバーグ(Rosenberg, 1965)の尺度であるが、最も古い尺度でもある。ただ10項目1因子構造と簡便で使いやすいメリットがある。また近藤が述べた「基本的自尊感情」の概念もローゼンバーグの自尊感情尺度の理念とも合致する。邦訳版も数多い。堀(堀, 2003)は、山本他(1982)の邦訳の他に、星野(1970)などの各邦訳版を因子分析し、ポジティブワーディングとネガティブワーディングの2因子構造でとらえることを示している。また第8項目の翻訳の違いにより、因子構造まで変化することを示している。同じく星野訳の「もう少し自分を尊敬できたらと思う」の第8項目について田中(2006)は、日本人の価値観では第8項目が「現状に満足してしまったら今後の成長が

望めない」など向上心に関する項目ととらえられる場合があると不適切さを指摘している。

### 3. 重要な他者 (Significant Others) に関する研究

重要な他者 (Significant Others) (以下 SO と記す) について初期に言及していることが明確なのは、アメリカの社会学者ミード (Mead, G.H, 1934) や心理学者のサリバン (Sullivan, H.S, 1953) などである。ミードは「自尊感情」で前述したウィリアム・ジェームズと師弟関係にあったことから SE と SO の概念が生まれたごく初期から、両者の関係性は近いものであった可能性が推測される。サリバンは、精神分析の立場から前思春期における同性同年齢の友達との関係性 *chumship* の重要性を発達の視点から述べている。

また、我が国における SO に関する先行研究をレビューした永田 (2004) によると、近接領域であるソーシャルネットワーク研究においても SO を取り上げた研究が見られたと報告している。ただ、これらの研究では SO の果たす機能や必要性の強さといった現象そのものを扱っていると述べている。これに対し、心理学分野では愛着理論を提唱した Bowlby (1969) を初めとした愛着形成についての実証的研究が盛んに行われた。また精神分析分野では Freud (1905) から始まる様々な発達論の中で SO との関係性についての研究がなされてきた。Greenberg & Mitchell (1983) は Freud から続く欲動/構造モデルと Sullivan から始まる関係/構造モデルを区分している。永田はこの後、幻想的な関係性よりも現実的対人関係を重視する方向の研究が盛んになっていると報告して

いるが、筆者は永田がその後で述べている通り、その両方が思春期心性を理解する上で重要であると考えている。思春期におけるSOについて香川（1994）は、思春期の自我の状態をブロス

（Blos.P,1962）の考えとして「理想化された他者像は、自我理想として、弱体化している超自我に代わって自我を導いていく」と紹介している。親との関係性の中で作り出された超自我が、友達という理想化された他者像に移り変わる様子を端的に示している。それは、「思春期心性」と呼ばれる複雑で理解することが難しい発達段階において、SOは現実的な関係とともにその体験を内在化—統合していくのではないかという予測であり、これに関わる検証を本研究のサイドラインとしたい。

SO との関係性について酒井ら（2002）は、学校適応と親および親友との信頼関係について「親子が相互に信頼し合っている家庭の子どもは学校での適応が比較的良く、親子間での相互の信頼感が低い家庭の子どもは不適応な傾向にあることが示された。」と述べていることから、SO との「信頼」が関係性のキーワードになる可能性が考えられた。

また宮下（2004）は、ある調査で「友人関係の満足度」と「何でも話せる友達がいる」にほとんどの青少年が肯定的な回答をしたにも関わらず、社会が青少年の関係を「希薄化」「表層化」と揶揄するズレの奇妙さを取り上げている。このことをヒントに筆者が今年1月に行った尺度作成のための調査では「何でも話せる」ことを項目として採用したが、他の「信頼」、「いい関係」との関連がみられなかった。これについて、辻木（2013）の自己開示抵抗感の研究は、「深刻度が高い内容については、被開示者が親密

度が高い友人であったとしても、深刻度が低い内容について自己開示を行うより自己開示抵抗感が高まる」という知見を示したことから、積極的な自己開示である「話せる」ことより、逆に聞いてほしい時に「聞いてもらえる」こと（傾聴）が SO の要素として重要である可能性が考えられた。

杉浦（2009）は「SO との関係の良好さが社会的望ましき次元で SE と関連する」ことを仮説としていたが、調査後の考察では関係の良好さよりも「比較対象があるか否かが問題になっている」と結んでいる。これは大学生における SO に関する調査研究の結果であり、思春期における「SO との関係の良好さ」は SE と関係する可能性を残しており、杉浦の大学生での結果と比較する余地があると考えられた。

#### 4. 「子どもの強さと困難さに関するアンケート」(the Strengths and Difficulties Questionnaire ) (以下 SDQ)について

SDQ はグッドマン (Goodman,R,1997) によって開発され、イギリスの子どものメンタル・ヘルスの全国調査にも使用されている尺度である。2008 年に Matsuishi 他により邦訳版が論文とともに発表された。現在多くのメンタルクリニックなど医療分野で使用されている他、大学生のメンタル・ヘルスの研究などにも使用されている。改訂版が老人などにも使用されている。厚生労働省の「軽度発達障害児に対する気づきと支援のマニュアル」に関するホームページで本尺度の本人用、保護者用、教師用がダウンロードできるようになっており、信頼性並びに妥当性は高いと言える。

思春期の児童生徒理解と対応の取組の一例として、A市では教育・保健・福祉・医療が連携して「思春期スクリーニング～生活と健康についてのアンケート～」を数年前から実施している。アンケートは既に標準化された自己概念尺度 SDQ（邦題「子どもの強さと困難さに関するアンケート」）25項目5因子に、抑うつなど心身相関的な視点からの「生活と健康についてのアンケート」10項目を加えた全35項目からなるものである。A市では保護者説明会後に、このアンケートを子どもと保護者（学校によっては担任も）に実施し、その結果を一次、二次カンファレンスの後、必要があれば校内で対応したり、保護者と連携をしたり、専門的な連携諸機関を含めた事後支援につなぐという施策で、予防的で問題の早期発見を重視している。これは、この時期の児童生徒に対する具体的で画期的な取組であると言えよう。

## 問題と目的

思春期の児童生徒の諸問題は多岐にわたっており、一つの方策によって解決するという単純なものでないことは前述した通りである。しかし、それだけに学校現場において日々の教育活動の中で教師は児童生徒への対応に悪戦苦闘している。対応策に追われがちな教師にまず必要なのは児童生徒理解であると考えられる。『生徒指導は生徒理解に始まり生徒理解に終わる』といわれるように、生徒理解の充実が、生徒指導上の諸問題の解決に果たす役割は大きい。もちろん、人間を完全に理解するということは不可能であるが、可能な限り理解しようとする姿勢と継続的な積み重ねが大切である。常に児童生徒と接していると、児童生徒のことはよくわかっているものと思いきみがちである。その自信と熱心さは尊重されなければならないが、ともすると教師の生徒理解が、教科指導を通しての一面的な生徒理解に止まりがちであり、心しなければならない。」（福島県教育委員会,1981）とあるように対応策の前に児童生徒理解の充実が求められている。

その中で A 市の思春期スクリーニング事業は児童生徒理解に大きな役割を果たしていると考えられる。

さらにこのアンケートを活用する上で、思春期における児童生徒の「自尊感情」の状態について調査することは有効であると考えられた。なぜなら歴史的概観で述べたように「自尊感情」は思春期に低くなりやすい（近藤,2010）ことが予想されるからである。遠藤（1999）は自尊感情を「自己に対する評価感情。自分自

身を基本的に価値あるものとする感覚」とまとめており、これを本論での「自尊感情」の定義とする。ただし「自尊感情」は、しばしば自己愛的なイメージを持たれやすいことから、本稿では以下「自尊」の文字を敬遠し、同意義語として「Self-Esteem」（以下 SE と記す）の用語を使用することとする。（尺度名は別。）

SE は「自己受容」と「自己評価」の 2 側面があると言われる（堀,2003）が、「自己評価」部分について小林（2012）は親しい他者との関係性が自己評価を上げ、社会的適応をしやすくすると述べている。また菅（1975）も SE は対他者関係との相関が高いことを指摘している。神野（1997）は児童生徒の「自己評価感情」を育む可能性の一つとしてミード（G. H. Mead）のいう「重要な他者（Significant others）」（以下 SO と記す）の有無とその関係性があることについて言及している。これらの文献から SE と SO に関連性があることが想定され、思春期の児童生徒を理解する上で、児童生徒の SE の状態と共に SO との関係性についても調査することが、児童生徒の理解につながると考えられた。

SO の主要な機能として、伊藤ら（伊藤・岡部,2003）は①支援②同朋③モデル④対立を挙げている。本論での SO の定義は「個人の人生にとって重要な存在であり、感情や動機、自己概念などに大きな影響を及ぼす人物」（石井，2007）とする。

以上のことから、思春期に支援を要する児童生徒の理解と支援、指導方法を考える上で、前述の A 市の思春期スクリーニング事業と共同で、SE の状態と SO との関係性についての質問紙による調査を行うこととした。市内公立全小・中学校のうち、調査を希望した学校の小学校 5 年生と中学校 1 年生を対象にローゼンバー

グの自尊感情尺度改訂版（今回の調査のために筆者が星野訳を小学生中学生用に改訂作成したもの）と、学校場面や家庭場面に限定されない仮想不安場面における SO の種別と関係性と機能に関する 5 項目を調査することとした。

本研究では、特別な支援を要する児童生徒の SE が低いことを実証し、SE を適切に育むためには SO に注目する必要性を示したい。ただし香川（2001）が「信頼できる他者の役割を張り切って担おうとしても、子どもの側から選ばれない限り難しい」と語るように他者が操作的に配置する「ソーシャルサポート」と、児童生徒が主体的に選び取って必要とする SO との違いを指摘しておきたい。

以下に本研究の仮説を示す。

#### 【仮説Ⅰ】

SE は特別な支援を要する状態と関連している。

#### 【仮説Ⅱ】

SO の確定・未確定と SO との関係性は SE と関連している。

以上の仮説を確かめるために、仮説Ⅰを検証するために、特別な支援を要する児童生徒は、問題がないと判断される児童生徒より SE が低いことを示したい。また仮説Ⅱを検証するためには、SO が未確定であったり、または関係性に不満があったりすれば SE が低くなることを示したい。

以上の仮説から本調査研究では、教師が思春期に特別な支援を要する児童生徒を理解するには、児童生徒の SE の状態を踏まえつつ、児童生徒が望む SO の存在を確かめ、その関係性に注目することが重要であるという知見を検証することを目的とする。

## 方法

### 1. 調査対象

A市公立全小・中学校のうち調査希望があった12小学校の5年生537名と2中学校の1年生341名を対象に調査を行った。

### 2. 質問紙

#### (1) A市思春期スクリーニング

SDQ各5項目5因子

a,情緒面 b,行為面 c,多動・不注意 d,仲間関係 e,向社会性

生活と健康に関する調査5項目1因子 その他5項目

6因子とも「あてはまる」「まああてはまる」「あてはまらない」の3件法で調査された。

思春期スクリーニングでは各因子（領域）内での合計得点が多いものから High-need、Some-need、Low-need にカットオフされ、High-need 領域の出現数を特別支援必要得点として算出した。各因子（領域）におけるカットオフポイントは尺度作成者が提示した数値を参考に、スクリーニング実施者がこれまで数年間の調査から統計をとり、微調整しながら設定しているポイントを採用した。特別支援必要得点は0から6までの得点である。0は High-need 領域が無かったと判断され、特別な支援が不要である可能性が高いことを示す。特別支援必要得点が1以上は High-need 領域が有る、つまり特別な支援を要する可能性があるものと判断される。以上から各因子（領域）で特別支援必要得点

が何点であるかは、特別な支援を要するか否かを見極めるスクリーニングの重要な指標となっている。(実際の思春期スクリーニングでは、対象となる児童生徒を絞り込むため、特別支援必要得点 2 以上の児童生徒をリストアップしている。)

本調査研究で SE の状態と SO の関係性について考察するにあたり、この思春期スクリーニングの各因子(領域)との相関を基礎データとして使用した。

さらに、SO と SE の両方に関係すると予想される思春期スクリーニングの質問項目である「親はあなたが困った時に助けてくれる」「友達 is あなたが困った時に助けてくれる」「先生はあなたが困った時に助けてくれる」の支援期待感を示す 3 項目も分析対象の候補とした。

また、向社会性因子もすべてが逆転項目で構成される他の因子とは異なるポジティブな指標であることから分析対象の候補とした。

尺度として特別な支援を要する指標として特別支援必要得点も採用することとした。

## (2) ローゼンバーグ「自尊感情尺度」(星野訳を参考に筆者が改訂) 10 項目 1 因子 4 件法

SE を測定するための尺度として採用した。思春期スクリーニングは全 35 項目と小学校 5 年生にとっては質問項目数が多いことから、少しでも少ない項目で SE を測ることができるものを必要としたからである。ただし、ローゼンバーグ尺度の星野訳の邦訳版そのままでは小学校 5 年生や中学 1 年生では理解

しかねる用語や言葉遣い、また倫理上学校現場で児童生徒に調査する上で適当でない表現がみられたことから、A市で2013年1月に尺度作成のための調査を実施した際に小学校1校、中学校1校の校長先生、ならびに調査担当者からの助言を生かした形で筆者が改訂したものを使用した。

内容としては「自分自身を基本的に価値あるものとする感覚」に関する10項目。質問がネガティブなもので終わらわないように項目の順番も並び替えた。ただし原版の通り5項目は逆転項目を採用した。

(3) SOに関する質問項目 仮想不安場面での重要な他者について（筆者作成）

a,種別 b,関係性（信頼/傾聴/いい関係） c,機能（支援/同朋/モデル/対立の4機能）

a, 種別に関して

SOの種別については、伊藤ら（2003）の調査をヒントに、様々な家庭状況の児童生徒を想定し作成した。

b, 関係性に関して

酒井（2003）から、「その人のことをいつも信頼できる。」（信頼）という質問項目を作成した。

宮下（2004）と辻木（2013）から、「私が困ったり、気分が落ち込んだ時、その人はいつも私の話をきいてくれる」（傾聴）の項目を作成した。

大学生を調査した杉浦（2009）と比較する意味でも、SOと「私とその人はとてもいい関係だと感じている。」（いい関係）という

質問項目を作成した。

以上 3 項目ともに SO に関する別々の論文からキーワードだけを取り出したものであり、一つの尺度にまとめずに、各項目についての回答傾向と SE との関連性を調べることにした。

また、SO が確定していない児童生徒には回答を求めることができないことから、SO が確定していると考えられた児童生徒の調査にのみ用いることにした。

#### (4) SO を想定する仮想不安場面について

仮想不安場面は先行研究（伊藤ら,2003 他）において様々な状況が想定されており、その状況次第で SO が変化する可能性があることも指摘されている。しかし、今回の調査ではできるだけ短時間で、児童生徒が興味を持って答えることができ、かつ学校場面、家庭場面などという現実場面に限定されない状況を想定することが求められた。杉浦(2009)が述べているように、関係の良好さより比較対象によって SE が変化する事が予想されたことも含め、フェスティンガー(Festinger,L,1954)の社会的比較理論から SO としての比較対象者が限定される「無人島」を選択した。

問題の条件設定文は以下の通りである。

「あなたが無人島に行くことになったとします。その無人島のことはくわしく分かりません。チケットはあなたの分の他にもう 1 枚しかありません。」

問題文は以下の通りである。

1 誰と一緒にいきますか？

①友達②先生③お父さん④お母さん⑤きょうだい⑥おじいさん

おばあさん⑦だれでもいい⑧ひとりで⑨わからない

2 その人のことをいつも信頼できる。

3 私が困ったり、気分が落ち込んだ時、その人はいつも私の話を聞いてくれる。

4 私とその人はとてもいい関係だと感じている。

5 その人はあなたにとってどのような人と言えますか。一つ選んでください。

① 助けてくれる人② 仲の良い人③ 自分のお手本になる人④ ライバル⑤ その他

今回の調査では前述の通り、条件的に短時間で児童生徒の負担を最小限にすることを最重要課題として、複数の SO について調べることは断念し、代わりに仮想不安場面において SO として誰を選択するかという種別、関係性、機能というシンプルな質問項目の構成にすることとした。

### 3. 調査方法

2013 年 4 月から 8 月の間に思春期スクリーニングの質問紙と同時または、ほぼ同時期に各学校の教室で、担任管理のもとで実施・回収した。実施手続きについては、倫理的配慮を重視し、各校の管理職を含めた担当者から担任へ説明する資料と担任が教室で児童生徒への説明と実施上の留意点を読み上げるための要綱の 2 部を作成し、担当者に説明の上、調査用紙とともに配布した。実施後は筆者が各校から直接質問紙を回収した。

調査用紙は、児童生徒の負担軽減のため、思春期スクリーニングで使用されているマークシートと同じものを使用した。

集計は Canon 社のスキャナー Snapshot を使用した。集計用ソフトウェアはマークシート制作会社が配布しているカンマくん 2 を使用し、集計したものを excel データに変換してローデータとした。

## 結 果

### 1. 小学5年生と中学1年生のSOの種別と機能の違い

思春期スクリーニングに参加したA市立の12小学校の5年生537名のうち回答に不備のあった4名を除いた533名とA市立2中学校の1年生341名のうち回答に不備のあった4名を除いた337名を分析対象とした。

小学5年生と中学1年生のSOの種別人数と機能において、顕著な違いが見られた。(Table1~4, Figure1,2 参照)

Table 1 小学5年生 SOの種別

| 種別    | 度数  | パーセント |
|-------|-----|-------|
| 友達    | 152 | 28.5  |
| 先生    | 5   | .9    |
| 父親    | 89  | 16.7  |
| 母親    | 162 | 30.4  |
| 兄弟    | 28  | 5.3   |
| 祖父母   | 14  | 2.6   |
| 誰でもいい | 14  | 2.6   |
| 一人で   | 4   | .8    |
| 不明    | 65  | 12.2  |
| 合計    | 533 | 100.0 |

Table 2 小学5年生 SOの機能

| 機能    | 度数  | パーセント |
|-------|-----|-------|
| 支援    | 199 | 37.1  |
| 同朋    | 141 | 26.3  |
| モデル   | 64  | 11.9  |
| 対立    | 18  | 3.4   |
| その他   | 36  | 6.7   |
| 小計    | 458 | 85.3  |
| SO未確定 | 75  | 14.7  |
| 合計    | 533 | 100.0 |

Table 3 中学1年生 SOの種別

| 種別    | 度数  | パーセント |
|-------|-----|-------|
| 友達    | 201 | 59.6  |
| 先生    | 6   | 1.8   |
| 父親    | 26  | 7.7   |
| 母親    | 38  | 11.3  |
| 兄弟    | 18  | 5.3   |
| 祖父母   | 2   | .6    |
| 誰でもいい | 10  | 3.0   |
| 一人で   | 14  | 4.2   |
| 不明    | 22  | 6.5   |
| 合計    | 337 | 100.0 |

Table 4 中学1年生 SOの機能

| 機能    | 度数  | パーセント |
|-------|-----|-------|
| 支援    | 57  | 16.7  |
| 同朋    | 163 | 47.8  |
| モデル   | 34  | 10.0  |
| 対立    | 9   | 2.6   |
| その他   | 26  | 7.6   |
| 小計    | 289 | 84.8  |
| SO未確定 | 48  | 15.2  |
| 合計    | 337 | 100.0 |

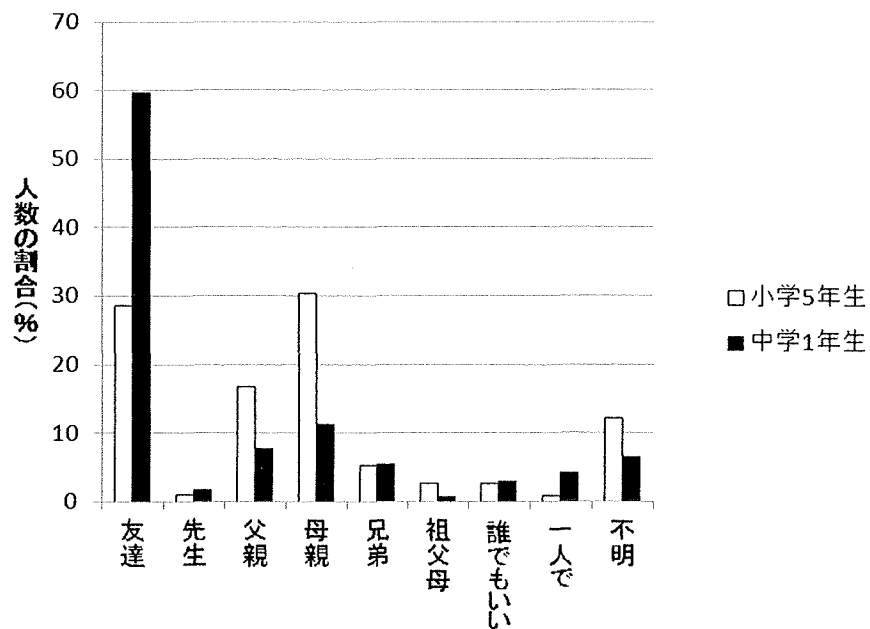


Figure1 小学5年生と中学1年生のSO種別の対比

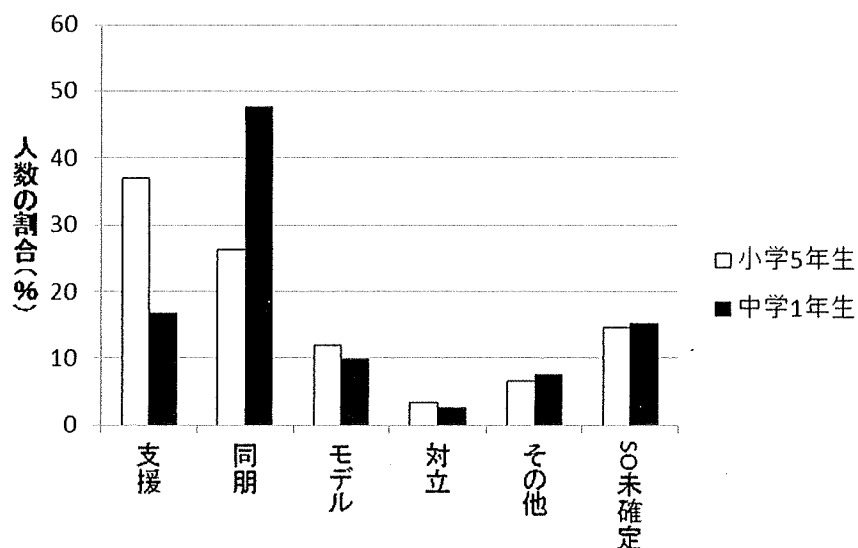


Figure2 小学5年生と中学1年生のSO機能の対比

小学5年生におけるSOは50%近くの251名が「親」（「母親」162名30.4%、「父親」89名16.7%）を挙げていたが、「友達」は152名と30%弱であった。機能としては「支援」が199名37.1%と最も多いことが示された。

一方中学1年生におけるSOは60%近くの201名が「友達」を挙げており、「親」は64名（「母親」38名11.3%、「父親」26名7.7%）と30%に満たなかった。機能としては「同朋」が50%を上回った。

以上の結果から小学5年生と中学1年生のSOの種別と機能に差があり、今後の分析対象として小学5年生と中学1年生のデータをまとめて分析するか、分けて分析するかの判断が必要だと考えられたため、 $\chi^2$ 検定により度数に有意な差があるかを検定した。検定の結果をTable5, 6に示す。

Table 5 SOの種別と学年のクロス表

|       |       | 学年     |         | 合計      |     |
|-------|-------|--------|---------|---------|-----|
|       |       | 小学5年生  | 中学1年生   |         |     |
| SOの種別 | 一人で   | 度数     | 4       | 14      | 18  |
|       |       | 期待度数   | 11      | 7       | 18  |
|       |       | 調整済み残差 | -3.4 ** | 3.4 **  |     |
|       | 兄弟    | 度数     | 28      | 18      | 46  |
|       |       | 期待度数   | 28.2    | 17.8    | 46  |
|       |       | 調整済み残差 | -0.1    | 0.1     |     |
|       | 先生    | 度数     | 5       | 6       | 11  |
|       |       | 期待度数   | 6.7     | 4.3     | 11  |
|       |       | 調整済み残差 | -1.1    | 1.1     |     |
|       | 祖父母   | 度数     | 14      | 2       | 16  |
|       |       | 期待度数   | 9.8     | 6.2     | 16  |
|       |       | 調整済み残差 | 2.2 *   | -2.2 *  |     |
|       | 誰でもいい | 度数     | 14      | 10      | 24  |
|       |       | 期待度数   | 14.7    | 9.3     | 24  |
|       |       | 調整済み残差 | -0.3    | 0.3     |     |
|       | 不明    | 度数     | 65      | 22      | 87  |
|       |       | 期待度数   | 53.3    | 33.7    | 87  |
|       |       | 調整済み残差 | 2.7 **  | -2.7 ** |     |
|       | 父親    | 度数     | 89      | 26      | 115 |
|       |       | 期待度数   | 70.5    | 44.5    | 115 |
|       |       | 調整済み残差 | 3.8 **  | -3.8 ** |     |
|       | 母親    | 度数     | 162     | 38      | 200 |
|       |       | 期待度数   | 122.5   | 77.5    | 200 |
|       |       | 調整済み残差 | 6.5 **  | -6.5 ** |     |
|       | 友達    | 度数     | 152     | 201     | 353 |
|       |       | 期待度数   | 216.3   | 136.7   | 353 |
|       |       | 調整済み残差 | -9.1 ** | 9.1 **  |     |
| 合計    | 度数    | 533    | 337     | 870     |     |
|       | 期待度数  | 533    | 337     | 870     |     |

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

Table 6 SOの機能と学年のクロス表

|       |       | 学年     |         | 合計      |     |
|-------|-------|--------|---------|---------|-----|
|       |       | 小学5年生  | 中学1年生   |         |     |
| SOの機能 | SO未確定 | 度数     | 75      | 48      | 123 |
|       |       | 期待度数   | 75.4    | 47.6    | 123 |
|       |       | 調整済み残差 | -0.1    | 0.1     |     |
|       | その他   | 度数     | 36      | 26      | 62  |
|       |       | 期待度数   | 38      | 24      | 62  |
|       |       | 調整済み残差 | -0.5    | 0.5     |     |
|       | モデル   | 度数     | 64      | 34      | 98  |
|       |       | 期待度数   | 60      | 38      | 98  |
|       |       | 調整済み残差 | 0.9     | -0.9    |     |
|       | 支援    | 度数     | 199     | 57      | 256 |
|       |       | 期待度数   | 156.8   | 99.2    | 256 |
|       |       | 調整済み残差 | 6.4 **  | -6.4 ** |     |
|       | 対立    | 度数     | 18      | 9       | 27  |
|       |       | 期待度数   | 16.5    | 10.5    | 27  |
|       |       | 調整済み残差 | 0.6     | -0.6    |     |
|       | 同朋    | 度数     | 141     | 163     | 304 |
|       |       | 期待度数   | 186.2   | 117.8   | 304 |
|       |       | 調整済み残差 | -6.6 ** | 6.6 **  |     |
| 合計    | 度数    | 533    | 337     | 870     |     |
|       | 期待度数  | 533    | 337     | 870     |     |

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ 

まず学年とSOの種別との関連に関して $\chi^2$ 検定を行った。 $9 \times 2$ の $\chi^2$ 検定の結果、人数の偏りは有意であった( $\chi^2(8)=118.81$ ,  $p < 0.1$ )。Table5に調整された残差と残差の有効性の記号を記した。残差分析より、1)SO友達では中学1年生が小学5年生より有意に多いこと、2)SO母親、SO父親では小学5年生が中学1年生より有意に多いこと、3)具体的なSOが未確定な「一人で」では、中学1年生が小学5年生より有意に多いこと、4)具体的なSOが未確定な「不明」では、小学5年生が中学1年生より有意に多いことが分かった。

次に学年とSOの機能との関連に関して $\chi^2$ 検定を行った。 $5 \times 2$ の $\chi^2$ 検定の結果、人数の偏りは有意であった。( $\chi^2(5)=59.92$ ,

$p < 0.1$ ) Table6 に調整された残差と残差の有効性の記号を記した。残差分析より、1)SO の同朋の機能では中学 1 年生が小学 5 年生より有意に多いこと、2)SO の支援の機能では、小学 5 年生中学 1 年生より有意に多いことが分かった。

この 2 つの結果から、小学 5 年生は、重要な他者 (SO) として「親に支援を求めている」児童が多いことが示された。中学 1 年生は重要な他者として「友達に仲の良さを求めている」生徒が多いことが示された。また、SO が現実的に確定できないと考えられる「一人で」は中学 1 年生が多く、「不明 (分からない)」は小学 5 年生が多いことが示された。

以上の結果から SO と SE に関する以下の分析では小学 5 年生と中学 1 年生に SO の種別と機能に顕著な違いがあることから、小学 5 年生と中学 1 年生を分けて分析することが適当であると考えられた。

また SO において具体的に SO を挙げた者をまとめて SO 確定群または具体名で分けた群、「誰でもいい」「一人で」「わからない」と答えた者をまとめて SO 未確定群として群分けに用いることとした。

## 2. 「自尊感情尺度」10 項目の因子分析

ローゼンバーグ (Rosenberg, 1965) の「自尊感情尺度」は、先行研究のレビュー (内田, 2010, et al) で 1 因子構造であること、日本においては第 8 項目の共通性が低くなることが指摘されていた (内田ら, 2010 他)。今回の調査では小学生、中学生ともに第 8 項目「私は自分をもっと大切にできたらいいと思います」で因

子負荷量が顕著に低かった。(小学校-.04, 中学校-.05), 信頼性を示す Cronbach の  $\alpha$  係数も 10 項目では不十分 ( $\alpha=.7$ ) であるが, この項目を削除すると  $\alpha$  係数が十分な内的整合性 (小学 5 年生  $\alpha=.83$ , 中学 1 年生  $\alpha=.82$ ) を示すことから, 今回の分析では第 8 項目を削除した。これを表で示すと Table7,8 のようになる。

Table7 小学5年生 自尊感情尺度 因子分析結果

|                              | 因子   | 項目が削除された場合の<br>Cronbach のアルファ |
|------------------------------|------|-------------------------------|
|                              | 1.00 |                               |
| 私は自分をよい人間だと思っています。           | .73  | .75                           |
| 私には自慢できるものが少ないと感じます。         | .63  | .75                           |
| 私にはたくさんよいところがあると思います。        | .63  | .76                           |
| 私は時々、自分はダメだなと思います。           | .63  | .75                           |
| 私は何をやってもうまくいかないと思うことが時々あります。 | .63  | .75                           |
| 私は自分にだいたい満足しています。            | .54  | .77                           |
| 私は自分のまわりの人から大切にされていると思います。   | .53  | .77                           |
| 私は何でも人と同じぐらいうまくできます。         | .52  | .77                           |
| 私はよく失敗すると感じます。               | .50  | .77                           |
| 私は自分をもっと大切にできたらいいと思います。      | -.04 | .83                           |

Table8 中学1年生 自尊感情尺度 因子分析結果

|                              | 因子<br>1.00 | 項目が削除された場合の<br>Cronbach のアルファ |
|------------------------------|------------|-------------------------------|
| 私にはたくさんよいところがあると思います。        | .69        | .75                           |
| 私には自慢できるものが少ないと感じます。         | .68        | .75                           |
| 私は自分をよい人間だと思っています。           | .67        | .75                           |
| 私は何をやってもうまくいかないと思うことが時々あります。 | .63        | .75                           |
| 私は時々、自分はダメだなと思います。           | .59        | .75                           |
| 私は自分にだいたい満足しています。            | .58        | .76                           |
| 私は何でも人と同じぐらいうまくできます。         | .51        | .77                           |
| 私は自分のまわりの人から大切にされていると思います。   | .49        | .77                           |
| 私はよく失敗すると感じます。               | .47        | .76                           |
| 私は自分をもっと大切にできたらいいと思います。      | -.05       | .82                           |

残りの 9 項目 1 因子の合計得点を「SE9」と命名し、SE に関する尺度得点として使用することとした。

### 3. SE と SO と思春期スクリーニングとの関係に関する分析

#### (1) 特別支援必要得点と思春期スクリーニング各因子（領域）と SE の相関

特別な支援を要することが疑われることを示すと考えられる特別支援必要得点と思春期スクリーニング各因子（領域）と SE の相関を分析すると以下のようなになった（Table9,10 参照）。

Table 9 小学5年生の特別支援必要得点とSDQ各領域とSEの相関

| 小学5年生<br>N=518 | 特別支援<br>必要得点 | 行為面   | 多動性   | 情緒面   | 仲間関<br>係 | 向社会<br>性 | 生活健<br>康面 | SE9    |
|----------------|--------------|-------|-------|-------|----------|----------|-----------|--------|
| 特別支援必要得点       |              | .57** | .51** | .44** | .59**    | -.32**   | .58**     | -.39** |
| 行為面            |              |       | .45** | .32** | .36**    | -.28**   | .45**     | -.36** |
| 多動性            |              |       |       | .33** | .26**    | -.39**   | .34**     | -.45** |
| 情緒面            |              |       |       |       | .30**    | .00      | .51**     | -.40** |
| 仲間関係           |              |       |       |       |          | -.26**   | .44**     | -.35** |
| 向社会性           |              |       |       |       |          |          | -.15**    | .26**  |
| 生活健康面          |              |       |       |       |          |          |           | -.42** |
| SE9            |              |       |       |       |          |          |           |        |

\*\*  $p < .01$ 

Table 10 中学1年生の特別支援必要得点とSDQ各領域とSEの相関

| 中学1年生<br>N=332 | 特別支援<br>必要得点 | 行為面   | 多動性   | 情緒面   | 仲間関<br>係 | 向社会<br>性 | 生活健<br>康面 | SE9    |
|----------------|--------------|-------|-------|-------|----------|----------|-----------|--------|
| 特別支援必要得点       |              | .37** | .49** | .43** | .47**    | -.26**   | .44**     | -.29** |
| 行為面            |              |       | .40** | .21** | .25**    | -.24**   | .33**     | -.23** |
| 多動性            |              |       |       | .32** | .25**    | -.39**   | .47**     | -.37** |
| 情緒面            |              |       |       |       | .33**    | -.02     | .47**     | -.43** |
| 仲間関係           |              |       |       |       |          | -.21**   | .40**     | -.31** |
| 向社会性           |              |       |       |       |          |          | -.24**    | .30**  |
| 生活健康面          |              |       |       |       |          |          |           | -.34** |
| SE9            |              |       |       |       |          |          |           |        |

\*\*  $p < .01$ 

向社会性因子得点はスクリーニングの中では逆転項目として計算されるが、本研究での分析では向社会性を質問内容の通り、ポジティブな指標として扱うことから、粗点の合計点数として計算している。

小学生5年生、中学1年生ともに特別支援必要得点と思春期スクリーニングの各因子（領域）とSEの間に、1%水準で有意な中くらいから弱い相関が認められた。（小学5年生で  $r = .32$

～.59,  $p < 0.1$ , 中学 1 年生で  $r = .26 \sim .49, p < 0.1$ , 以上  $r$  は絶対値で表示。)

また、各因子間の相関では「情緒面」因子と「向社会性」因子では小学 5 年生、中学 1 年生ともにほぼ無相関 ( $r = .00, r = -.02$ ) であった。小学 5 年生、中学 1 年生ともに「生活健康面」因子と「向社会性」因子は弱い、またはきわめて弱い負の相関が見られた。 ( $r = -.15, p < 0.1, r = -.24, p < 0.1$ )。この結果から、ポジティブな指標であり、SDQ の別の 2 因子から独立、または他の因子とは方向の違う「向社会性」については後の分析で使用するものとした。その他の各因子間では、小学 5 年生、中学 1 年生ともに、SE との間には中くらいから弱い相関が見られた ( $r = .26 \sim .59, p < 0.1, r = .21 \sim .49, p < 0.1$ ) ことから、特別支援必要得点と思春期スクリーニングの各因子 (領域) と SE の関係を分析することとした。

(2) 思春期スクリーニングでの特別支援必要得点を独立変数, SE9 を従属変数とした  $t$  検定。(仮説 I の検証)

小学 5 年生と中学 1 年生で両方に思春期スクリーニングにおける特別支援必要得点の有無によって、SE の平均値に有意な差 ( $t(521) = 7.15, p < .001, t(330) = 5.50, p < .001$ ) が認められたことから、特別な支援を要する児童生徒は SE が低いことが示された。結果を Table 11, 12 に示す。

Table 11 小学5年生 特別支援必要得点の有無によるSEの平均値の比較

|     | 特別支援必要得点無し<br>N=345 | 特別支援必要得点有り<br>N=178 | t値       |
|-----|---------------------|---------------------|----------|
| SE9 | 24.5 (4.30)         | 21.5 (5.12)         | 7.15 *** |

\*\*\*  $p < .001$ 

Table 12 中学1年生 特別支援必要得点の有無によるSEの平均値の比較

|     | 特別支援必要得点無し<br>N=268 | 特別支援必要得点有り<br>N=64 | t値       |
|-----|---------------------|--------------------|----------|
| SE9 | 23.7 (4.36)         | 20.2 (5.51)        | 5.50 *** |

\*\*\*  $p < .001$ 

(3) SO が未確定・関係不満足であることと SE の低さの関連に関する検討（仮説Ⅱの検証）

- ① SO の具体的項目を選んだ児童生徒を SO 確定群、「誰でもいい」「一人で」「わからない」の項目を選んだ児童生徒を SO 未確定群として 2 群に分け、SE9 の平均値を比較した  $t$  検定

小学 5 年生では、有意差 ( $t(508)=2.15, p<.05$ ) が見られたことから、SO が未確定であれば SE が低く、確定していれば SE が高いことが示された。結果を Table13 に示す。

Table 13 小学5年生 SOの確定・未確定によるSEの平均値の比較

|     | SO確定群<br>N=443 | SO未確定群<br>N=67 | t値     |
|-----|----------------|----------------|--------|
| SE9 | 23.7 (4.77)    | 22.3 (4.97)    | 2.15 * |

\*  $p < .05$ 

Table 14 中学1年生 SOの確定・未確定によるSEの平均値の比較

|     | SO確定群<br>N=288 | SO未確定群<br>N=43 | t値              |
|-----|----------------|----------------|-----------------|
| SE9 | 23.1 (4.58)    | 22.2 (6.13)    | .95 <i>n.s.</i> |

中学1年生でも同様の分析 (Table14 参照) を行ったが、有意な差は見られなかった ( $t(330)=.95, n.s.$ )。

中学1年生においては、1の結果から、小学5年生とのSOの種別や関係性の違いが考えられたため、SOの種別で群分けし、関係性を示す分析対象を加えて中学1年生のSOとSEの関係を詳細に分析することとした。

## ② SOとの関係を満足・不満足の2群に分け、SE9の平均値を比較したt検定 (仮説IIの検証)

SOとの関係性に関する3項目 (信頼, 傾聴, いい関係) はSOが確定している場合のみ回答を求めた。SOに関する3項目は最小値1最大値4で平均値と標準偏差がそれぞれ 3.66 ( $SD=.60$ ), 3.41 ( $SD=.80$ ), 3.60 ( $SD=.63$ )と天井効果が疑われたことから、それぞれをそのまま分析項目として採用することは難しいと考えられた。しかし、逆に3項目の中で1項目でも2以下の回答が見られた児童生徒は、アンケート結果を当該校に返却する際に筆者

が参加した校内カンファレンスで気になる児童生徒であることが多かった。このことから関係性を尋ねた 3 項目の内、1 項目でも不満足に感じていることが、SE や特別な支援を要する状態と関連する可能性が疑われた。合計点数を求めカットオフポイントを求めても、SO に対して 1 や 2 をつけた児童生徒の実態をとらえることができない。また、平均値から  $SD$  を差し引いても 2 以下になる項目がなく、平均から 1  $SD$  以上離れた回答は特殊と考えられたことから、3 項目のうち、1 項目でも 2 以下を選んだ児童生徒を SO 関係不満足群、その他を SO 関係満足群と命名した。関係満足群と不満足群の内訳を Table15,16 に示す。

Table 15 小学5年生の関係満足群と不満足群の内訳

| 回答番号 | 関係不満足群 |    | 関係満足群 |     |
|------|--------|----|-------|-----|
|      | 1      | 2  | 3     | 4   |
| 信頼   | 2      | 23 | 88    | 328 |
| 傾聴   | 11     | 53 | 139   | 237 |
| いい関係 | 7      | 10 | 123   | 297 |
|      | 78     |    | 344   |     |

Table 16 中学1年生の関係満足群と不満足群の内訳

| 回答番号 | 関係不満足群 |    | 関係満足群 |     |
|------|--------|----|-------|-----|
|      | 1      | 2  | 3     | 4   |
| 信頼   | 4      | 10 | 67    | 207 |
| 傾聴   | 13     | 29 | 87    | 170 |
| いい関係 | 8      | 8  | 85    | 194 |
|      | 39     |    | 231   |     |

回答番号の内容

- 1 全然あてはまらない
- 2 あまりあてはまらない
- 3 かなりあてはまる
- 4 すごくあてはまる

小学生の「いつも信頼できる」(信頼) では 1 が 2 人、2 が 23 人、3 が 88 人、4 が 328 人、「いつも私の話を聞いてくれる」(傾

聴)では、1が11人、2が53人、3が139人、4が237人、「いい関係だと感じている」では1が7人、2が10人、3が123人、4が297人であった。中学生の「いつも信頼できる」(信頼)では1が4人、2が10人、3が67人、4が207人、「いつも私の話を聞いてくれる」(傾聴)では、1が13人、2が29人、3が87人、4が170人、「いい関係だと感じている」では1が8人、2が8人、3が85人、4が194人であった。小学生が3項目のいずれかで1か2をつけた関係不満足群は78人であった。3か4だけだった関係満足群は344人であった。中学生が3項目のいずれかで1か2をつけた関係不満足群は39人、3か4だけだった関係満足群は231人であった。

SO関係満足群とSO関係不満足群でSE9の平均値の比較をすると、小学生5年生、中学1年生のどちらにおいてもそれぞれ有意な差( $t(420) = 6.13, p < .001$ ,  $t(268) = 2.73, p < .01$ )が見られたことから、SOとの関係が不満足であればSEが低いことが示された。(Table17,18 参照)

Table 17 小学5年生 SOとの関係満足度によるSEの平均値の比較

|     | SO関係満足群<br>N=344 | SO関係不満足群<br>N=78 | t値       |
|-----|------------------|------------------|----------|
| SE9 | 24.2 (4.70)      | 20.6 (4.08)      | 6.13 *** |

\*\*\*  $p < .001$

Table 18 中学1年生 SOとの関係満足度によるSEの平均値の比較

|     | SO関係満足群<br>N=231 | SO関係不満足群<br>N=39 | t値      |
|-----|------------------|------------------|---------|
| SE9 | 23.4 (4.39)      | 21.2 (5.33)      | 2.73 ** |

\*\*  $p < .01$

(4) 中学生の SE と SO に関する他の分析対象を加えた分析

(3)－①の分析では明確にならなかった中学生の SO と SE の関係に他の分析対象を加えることで、探索的に SE と SO の関連を分析した。(4) で使用する尺度、因子、項目間の相関は Table19,20 の通りである。

**Table 19** 小学5年生 各尺度・項目間の相関係数

|                      | SE9    | 向社会性   | 親は助けて<br>くれる | 友達は助け<br>てくれる | 先生は助け<br>てくれる |
|----------------------|--------|--------|--------------|---------------|---------------|
| 特別支援必要得点<br>(N=523)  | -.39** | -.32** | -.34**       | -.27**        | -.24**        |
| SE9<br>(N=519)       |        | .26**  | .27**        | .22**         | .17**         |
| 向社会性<br>(N=526)      |        |        | .32**        | .32**         | .28**         |
| 親は助けてくれる<br>(N=529)  |        |        |              | .32**         | .40**         |
| 友達は助けてくれる<br>(N=531) |        |        |              |               | .38**         |

\*\*  $p < .01$

**Table 20** 中学1年生 各尺度・項目間の相関係数

|                      | SE9    | 向社会性   | 親は助けて<br>くれる | 友達は助け<br>てくれる | 先生は助け<br>てくれる |
|----------------------|--------|--------|--------------|---------------|---------------|
| 特別支援必要得点<br>(N=332)  | -.29** | -.26** | -.30**       | -.37**        | -.21**        |
| SE9<br>(N=329)       |        | .30**  | .11          | .17**         | .05           |
| 向社会性<br>(N=334)      |        |        | .30**        | .41**         | .22**         |
| 親は助けてくれる<br>(N=336)  |        |        |              | .37**         | .46**         |
| 友達は助けてくれる<br>(N=335) |        |        |              |               | .40**         |

\*\*  $p < .01$

特別支援必要得点は、特別な支援を要する状態を示すものとして採用した。

「向社会性」因子は、前述の通り、思春期スクリーニングの中でポジティブな指標であり、他の因子と独立した特徴を示したことから採用した。

また、特別支援必要得点と弱い正の相関を示す思春期スクリーニングの生活と健康に関する質問3項目「親は助けてくれる」「友達は助けてくれる」「先生は助けてくれる」も「支援期待感」を表すものとして採用した。

中学1年生でのSE9と支援期待感項目との相関以外、特別支援必要得点とそれぞれの尺度、項目間で中程度相関から弱い正の相関を示し、特別な支援を要する児童生徒の状態に何らかの関連が考えられることから(4)での分析対象に加えることとした。

① SEと支援期待感3項目を説明変数、特別支援必要得点を目的変数とした重回帰分析

1の結果から中学1年生のSOを3群に分けて分析することとした。過半数を超えた「友達」、親を含む「家族」、SOを確定していない「未確定」の3群である。小学5年生についても、比較対象とするために、これと同じ群分けをした。

重回帰分析をする前に、中学1年生のSOを上記の3群に分け、それぞれのSEと思春期スクリーニングの支援期待感項目との相関をみると、SO未確定群のみで、SEと「親は助けてくれる」の項目に中程度の相関( $r=.39, p<0.1$ )が見られたことから、中学1年生の全体ではSOが確定していることとSEの状態との関連がはっきり分からないものの、SOが未確定だと答えた生徒では、親への支援期待感が高いとSEが高くなることが示された。

小学生でも同じ分析を行ったところ、「友達」群では、「親は助けてくれる」で  $r = .38, p < 0.1$ , 「友達は助けてくれる」で  $r = .31, p < 0.1$ , 「先生は助けてくれる」で  $r = .22, p < 0.1$  と全ての支援期待感項目と SE との弱い正の相関が見られた。「家族」群では有意な相関が見られなかった。「未確定」群では親と先生に弱い正の相関が見られた（親  $r = .39$ , 先生  $r = .31$ ）。結果を Table21 に示す。

**Table 21 中学1年生 SO種別によるSE9と支援期待感項目との相関**

| SO種別                        | 中学1年生支援期待対象 |     |     | 小学5年生支援期待対象 |       |       |
|-----------------------------|-------------|-----|-----|-------------|-------|-------|
|                             | 親           | 友達  | 先生  | 親           | 友達    | 先生    |
| 友達群<br>中1 N=195<br>小5 N=149 | -.01        | .01 | .06 | .38**       | .31** | .22** |
| 家族群<br>中1 N=83<br>小5 N=287  | .07         | .20 | .04 | .18         | .14*  | .10   |
| 未確定群<br>中1 N=43<br>小5 N=67  | .39**       | .28 | .01 | .39**       | .20   | .31** |

\*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

さらに相関が見られた中学1年生 SO 未確定群、小学5年生 SO 友達群、小学5年生 SO 未確定群で、支援期待感3項目と SE9 を説明変数、特別な支援を要する指標である特別支援必要得点を目的変数とした重回帰分析を行った。結果を Table22, 23, 24 に示す。

Table 22 中学1年生SO未確定群  
各変数から特別支援必要得点への回帰

|           | 特別支援必要得点( $\beta$ ) |
|-----------|---------------------|
| 親は助けてくれる  | .07                 |
| 友達は助けてくれる | -.01                |
| 先生は助けてくれる | -.46 **             |
| SE9       | -.50 ***            |
| $R^2$     | .35 ***             |

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$

Table 23 小学5年生SO友達群  
各変数から特別支援必要得点への回帰

|           | 特別支援必要得点( $\beta$ ) |
|-----------|---------------------|
| 親は助けてくれる  | -.38 **             |
| 友達は助けてくれる | -.06                |
| 先生は助けてくれる | .13                 |
| SE9       | -.33 ***            |
| $R^2$     | .31 ***             |

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$

Table 24 小学5年生SO未確定群  
各変数から特別支援必要得点への回帰

|           | 特別支援必要得点( $\beta$ ) |
|-----------|---------------------|
| 親は助けてくれる  | -.37 **             |
| 友達は助けてくれる | -.03                |
| 先生は助けてくれる | .03                 |
| SE9       | -.39 ***            |
| $R^2$     | .35 ***             |

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$

すべての説明変数からの影響力を検討するために強制投入法を用いた。なお、データが重回帰分析に適しているか確認するため、共線性の診断を行った。VIFの値は1.1~1.8の範囲で多重共線性の指標である  $VIF < 10$  を大きく下回っていたことから、問題はないと判断された。

分析の結果、項目、尺度全体の重回帰分析の説明率 ( $R^2$ ) は小学5年生友達群では  $R^2 = .31$ 、小学校5年生、中学1年生ともにSOが未確定な群ではどちらも  $R^2 = .35$  と精度はよくないものの有意な影響が得られた。

まず中学1年生のSO未確定群(43人)では「先生は助けてくれる」とSEが有意な負の影響( $\beta = -.46, p < .01$ ,  $\beta = -.50, p < .001$ )を示した。小学5年生の友達群(152人)では、「親は助けてくれる」の項目とSE9の標準偏回帰係数( $\beta$ )が有意な負の影響( $\beta = -.38, p < .01$ ,  $\beta = -.33, p < .001$ )を示した。小学5年生のSO未確定群(67人)では「親は助けてくれる」の項目とSEの標準偏回帰係数( $\beta$ )が有意な負の影響( $\beta = -.37, p < .01$ ,  $\beta = -.39, p < .001$ )を示した。以上の有意な結果をFigure3,4,5に示す。

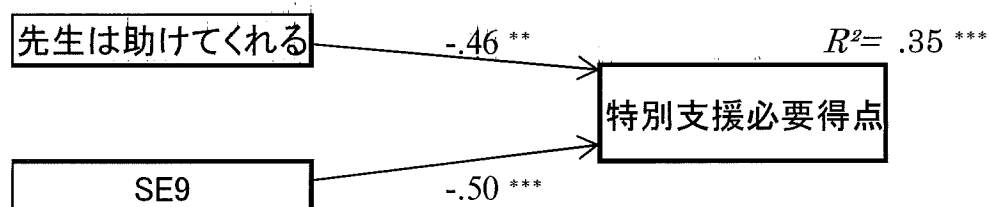


Figure 3 中学1年生SO未確定群

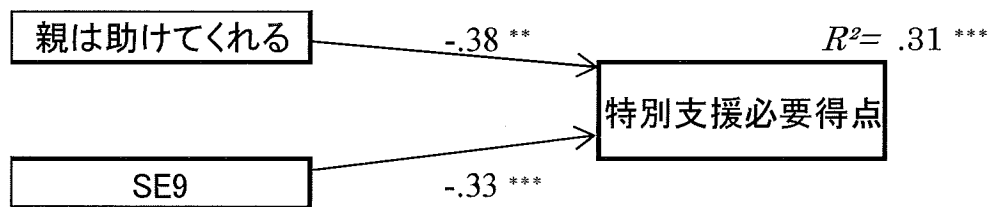


Figure 4 小学5年生SO友達群

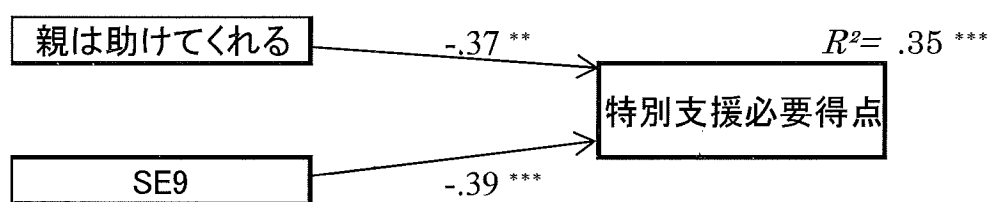


Figure 5 小学5年生SO未確定群

以上の結果から、中学1年生のSO未確定群においては、「親は助けてくれる」とSEに弱い相関が見られながら、重回帰分析では特別支援必要得点には「親は助けてくれる」が影響せずに、「先生は助けてくれる」項目が特別支援必要得点に影響するということが示された。

小学5年生のSO友達群、SO未確定群においては、SEとの相関と同じく、「親は助けてくれる」が特別支援必要得点に影響することが明らかになった。SO友達群、SO未確定群ともにSEとの相関が見られた「先生は助けてくれる」は特別支援必要得点に影響を与えていないことが示された。また、SO友達群でSEとの相関が見られた「友達は助けてくれる」も特別支援必要得点に影響を与えていないことが示された。

小学5年生では「親は助けてくれる」がSEや特別支援必要得点に直接影響を与えていたのに比べ、中学1年生では、「親」と

「先生」の支援期待対象が SE と特別支援必要得点では違ったことから、中学 1 年生の SO と SE の関係をさらに分析を進めることにした。

思春期スクリーニングの 6 因子のうち、「向社会性」について SO 群の違いと SE の高低との関連について検討することとした。Table9,10 で示された通り、相関係数を比較しても他の因子間ではそれぞれどれか他の 1 因子と中程度以上の相関が見られるのに対し、「向社会性」だけはどの因子とも弱い相関しか示されなかったことから、他の因子より比較的独立した因子であることが示唆された。また質問項目の内容からも、児童生徒の現状のネガティブな状況を測定する尺度と考えられる他因子とは異なり、ポジティブな要素を示す「向社会性」は小学 5 年生、中学 1 年生ともに SE とは弱い正の相関 ( $r=.26, p<0.1$ ,  $r=.30, p<0.1$ ) が見られ、特別支援必要得点とも弱い負の相関が見られた ( $r=-.26, p<0.1$ ) (Table14 参照) ことから、中学 1 年生の SO と SE の関係性を分析する上で「向社会性」を分析対象に加えることとした。

② SE 低群高群と SO3 群を独立変数，向社会性を従属変数にした  $2 \times 3$  の 2 要因分散分析

SE の低群高群と SO3 群を独立変数，向社会性を従属変数とした  $2 \times 3$  の 2 要因の分散分析を行った。SE9 は中学 1 年生で平均値が 23.0,  $SD=4.81$  であることから，SE 低群を 23 点未満，高群を 23 点以上とすることとした。

なお，SE 低群・友達 は 96 名，SE 低群・家族 は 29 名，SE 低群・未確定 は 24 名，SE 高群・友達 は 102 名，SE 高群・家族 は

55名，SE高群・未確定は19名であった。

分散分析の結果，有意な交互作用がみられた ( $F(2,316) = 7.65$ ,  $p < .001$ )。SO3群の主効果，SEの低群高群の主効果もともに有意であった ( $F(2,316) = 3.36$ ,  $p < .05$ ,  $F(1,316) = 33.97$ ,  $p < .001$ )。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「未確定」群における単純主効果が有意であり ( $F(1,316) = 29.63$ ,  $p < .001$ )，SE低群よりSE高群の方が向社会性得点が高かった。また「友達」群における単純主効果も有意であり ( $F(1,316) = 8.64$ ,  $p < 0.1$ )，SE低群よりSE高群の方が向社会性得点の平均値が高いことが明らかになった。「家族」群では単純主効果が有意でなかったが，SE低群高群共に向社会性得点の安定した高さが認められた。またSE低群において単純主効果が有意であり ( $F(2,316) = 9.03$ ,  $p < .001$ )，「未確定」群は「友達」，「家族」より有意に向社会性得点が低かった。SE高群では向社会性において「友達」「家族」「未確定」のそれぞれの群に有意な差は認められなかった。結果をTable25に示す。交互作用についてはFigure6に示す。

Table 25 中学1年生 SE3群とSEを要因とする向社会性得点の分散分析結果

| SE   | N   | SOの種別           |                 |                 | 主効果         |                | 交互作用<br>(F) | 多重比較                   |
|------|-----|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|----------------|-------------|------------------------|
|      |     | 友達<br>196       | 家族<br>83        | 未確定<br>43       | SO3群<br>(F) | SE低群<br>高群 (F) |             |                        |
| SE低群 | 147 | 11.27<br>(1.74) | 11.89<br>(1.60) | 9.83<br>(2.04)  | 3.36 *      | 33.97 ***      | 7.65 ***    | 未確定<友達,家族<br>$p < .05$ |
| SE高群 | 175 | 12.03<br>(1.89) | 12.44<br>(1.77) | 12.84<br>(1.64) |             |                |             |                        |

\*\*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

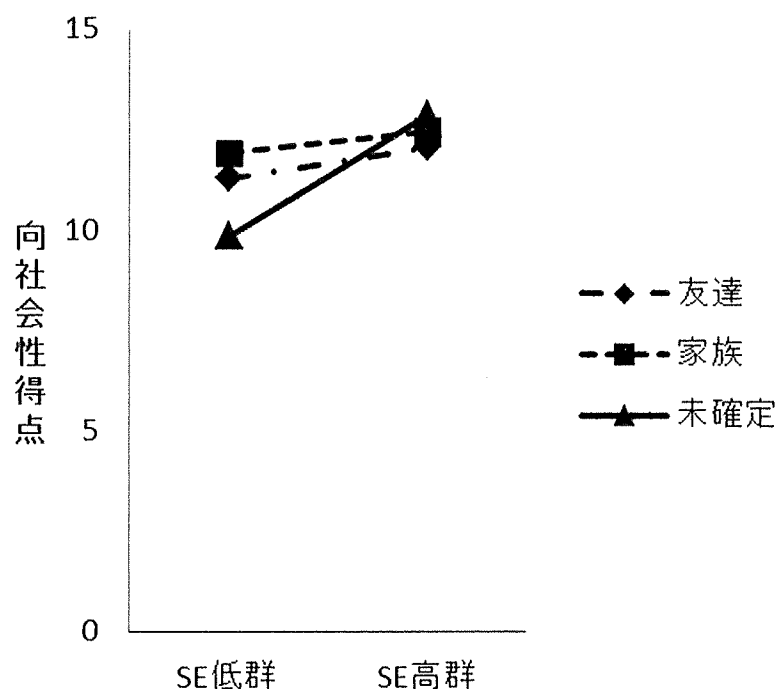


Figure 6 中学1年生SO3群とSEを要因とする向社会性への分散分析

以上の結果から，中学 1 年生において SO が未確定な場合，SE が低群で「友達」「家族」群よりも向社会性が有意に低くなり，SE が高くなると向社会性が向上し，「友達」「家族」群と差がなくなることが示された。

さらに SO 各群における SE を説明変数，向社会性を目的変数とした単回帰分析を行った結果，中学 1 年生の「未確定群」のみで説明率 ( $R^2$ ) は精度がよくない (どちらも  $R^2=.32$ ) ものの高い標準偏回帰係数 ( $\beta$ ) が得られた ( $\beta=.56, p<0.01$ ) ことから，中学 1 年生の SO 未確定群においては，SE の高低が生徒の向社会性に影響を及ぼすことが明らかになった。結果を Table26, 27 に示す。

Table 26 小学5年生 SO各群のSEから向社会性の回帰

| SOの種別 | 向社会性 ( $\beta$ ) | $R^2$ |
|-------|------------------|-------|
| 友達    | .38 ***          | .15   |
| 家族    | .20 ***          | .04   |
| 未確定   | .29 ***          | .08   |

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$

Table 27 中学1年生 SO各群のSEから向社会性への回帰

| SOの種別 | SE ( $\beta$ ) | $R^2$ |
|-------|----------------|-------|
| 友達    | .21 ***        | .05   |
| 家族    | .23 ***        | .05   |
| 未確定   | .56 ***        | .32   |

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$

## 考 察

### 1. 小学校 5 年生と中学 1 年生の SO の種別と機能の違い

小学 5 年生と中学 1 年生の SO の種別と機能の違いが有意であるかを  $\chi^2$  検定で分析した。残差分析の結果小学 5 年生では重要な他者 (SO) として母親、父親を挙げた児童が中学 1 年生より有意に多く、SO の機能としては「支援」を挙げた児童が中学 1 年生より有意に多いことが明らかになった。

中学 1 年生では重要な他者 (SO) として友達を挙げた生徒が小学 5 年生より有意に多く、SO の機能としては「同朋」を挙げた生徒が小学 5 年生より有意に多いことが明らかになった。

また SO が確定できていないと考えられる「一人で」は中学 1 年生が有意に多く、「不明 (分からない)」は小学 5 年生が有意に多かった。

この結果は、思春期の自我状態についてブロス (Blos, P, 1962) が「第二の分離個体化過程」と述べたように、小学校 5 年生ではまだしっかりと「超自我」として機能する「親」の影響が学年を経て弱体化し、「理想化された他者像」である「友達」へ移行していくことをはっきりと示していると考えられる。親に対して不安場面で求める機能は、基本的に「助けてくれる」(支援) であり、友達に対して求める機能は「仲がいい」(同朋) ことなのだと考えられた。

この SO の種別と機能の思春期における変化は小学校高学年の SE を調査し、学年が上がるにつれ SE 得点が下がるとした近藤

(2010) の調査結果と合わせて考えると、SO の種別と求める機能が変化する中で SE 得点が影響を受ける可能性があることが示唆された。

よって、以下の分析は小学 5 年生と中学 1 年生を分けて分析することが適当であると考えられた。

## 2. 尺度について

ローゼンバーグ (Rosenberg, 1965) の自尊感情尺度は、これまでの我が国における自尊感情に関する多くの研究で用いられてきた。10 項目 1 因子構造という少数の質問で実施できることは、現在の多忙な小学校、中学校現場で実施するのに適していると考えられた。ローゼンバーグの自尊感情尺度は複数の邦訳がなされてきたが、4 件法で実施され、用語が平易な邦訳版である星野 (1970) をもとに、調査を実施する A 市の公立小学校、中学校の校長を始め学校側の意向を受けて修正し、小学校 5 年生と中学校 1 年生に理解でき、できるかぎり倫理上の配慮をした質問項目に筆者が改訳したものを使用した。

10 項目 1 因子構造が見込まれたが、因子分析の結果、小学生中学生ともに、各項目の因子負荷量と Cronbach の  $\alpha$  係数による因子間の内的整合性を重ねて検討した結果、因子負荷量が顕著に低く、項目を削除することで、十分な整合性を示す基準である  $\alpha = .80$  を超えることから、「私は自分をもっと大切にできたらいいと思う」の項目が削除されることが適当であると考えられた。

これは、ローゼンバーグの自尊感情尺度に関する先行研究 (内田ら, 2010, 田中, 2006, et al) で示されたように、日本では、

自分で自分を尊敬するという文化がないという文化差が背景にあることが考えられる。また、今回の調査において *respect* の訳を直訳である「尊敬する」から小中学生が日常的に使う「大切にする」という言葉に変更したにも関わらず他の項目と外れてしまったのは、小学 5 年生や中学 1 年生の発達段階ではローゼンバーグの言う *good enough* 「自分はこのままでいい」という自己受容概念は、田中（2006）の調査で見られた「現状に満足してしまったら今後の成長が望めない」という向上心の問題にすり替えられてしまった可能性も考えられた。

いずれにしても他の 9 項目間で正の相関が見られ、十分な内的整合性（ $\alpha = .82$ ）も得られたことから、今回の研究における SE を示す尺度として「SE9」と命名し以下の分析に使用することとした。

### 3. 特別支援必要得点と思春期スクリーニングの各因子（領域）と SE の関連

まず、特別な支援を要する状態を示すと考えられる特別支援必要得点と、スクリーニングするために使用している思春期スクリーニングの各因子（領域）と、さらに今回使用することと SE9 との関連性を確かめるために相関分析を行ったところ、特別支援必要得点と「行為面」「多動性」「情緒面」「仲間関係」「生活健康面」との間に小学 5 年生、中学 1 年生ともにほぼ中程度の正の相関が見られた。このことから特別支援必要得点が算出の基礎データとなっている思春期スクリーニングの各因子得点とある程度関連があることが示された。

また、支援を要する状態とは逆の作用を示すと考えられる「向  
社会性」「SE9」との間には弱い負の相関が見られたことから、  
特別な支援を要する可能性のある児童生徒の SE9 の得点や「向  
社会性」得点に注目して分析することが有効であることが示され  
た。

#### 4. 仮説Ⅰ「SE は特別な支援を要する状態と関連している」に 関する検証

仮説Ⅰを検証するために、「思春期に特別な支援を要する児童  
生徒は問題がないと判断される児童生徒より SE が低い」ことを  
想定し、小学校 5 年生と中学校 1 年生における特別な支援を要す  
る児童生徒の SE の状態について分析した。

今回調査した小学 5 年生、中学 1 年生のうち、思春期スクリー  
ニングで特別支援必要得点が 1 点以上ある児童生徒と特別支援  
必要得点がない児童生徒で SE の平均値の差を判定する  $t$  検定を  
行った。その結果、特別支援必要得点がある児童生徒は特別支援  
必要得点がない児童生徒より SE が有意に低いという結果が得ら  
れた。これは仮説Ⅰが支持されたことを示すとともに、教育現場  
でこれまでから経験知として特別な支援を要する児童生徒は SE  
が下がっているのではないかと言われていたことが、数量的に実  
証されたと言える。

また、この結果は特別な支援を要する児童生徒を理解する上で、  
SE の状態に注目すべきであることを示していると考えられる。

#### 5. 仮説Ⅱ「SO の確定・未確定と SO との関係性は SE と関連し

ている」に関する検証

仮説Ⅱは SO が未確定であれば SE が低くなることを示していると考えられた。小学 5 年生において、SO を具体的に挙げた児童を SO 確定群、「誰でもいい」「一人で」「わからない」と答えた児童を未確定群とし、その SE 得点の平均値を  $t$  検定で比較した結果、SO 未確定群は SO 確定群より SE が有意に低かった。このことから、小学 5 年生では不安場面において意識している SO の不在そのものが SE に影響を及ぼすと考えられた。これは、小学生の SO の種別の調査で、中学 1 年生より「わからない(不明)」が多かったこととも関連する可能性がある。つまり、小学 5 年生では SO が具体的に確定していることが SE の状態を適切に維持することにつながっていると考えられた。SO が未確定である群に対して、何が SE に関連するかについてはさらに後で分析することとした。

中学 1 年生において同様の分析を行った結果、SO の確定、未確定では SE の平均値に有意な差が見られなかったことから、中学 1 年生では SO の確定、未確定が SE に関連するとは一概に言えないことが明らかになった。なぜ中学 1 年生では SO の確定が SE と関連しないのかについてはさらに後で分析することとした。

以上のことから仮説Ⅱの「SO の確定・未確定が SE に関連する」ことが小学 5 年生においては支持されたが、中学 1 年生では支持されなかったと言える。

## 6. 仮説Ⅱ「SO との関係性が SE に関連している」に関する検証

仮説Ⅱを検証するために、本研究では SO との関係性に不満足であれば SE が低いと想定したが、これは逆に言えば SE を育むために SO との関係性がどれだけ重要なのかを検証することにもつながると考えられた。

SO との関係性に関して、先行研究（伊藤ら,2003 他）から重要だと指摘されていた「信頼」「傾聴」「いい関係」の 3 項目のうち、いずれかに満足できないと感じている（3 項目の内いずれかの項目に 1 点，2 点を記入した）児童生徒を SO 関係不満足群とし、いずれの項目も平均と 1 標準偏差以内の点数（3 点，4 点）で答えた児童生徒を SO 関係満足群として SE の平均値を比較した結果，SO 関係不満足群の SE の平均値が SO 関係満足群の SE の平均値より有意に低いことが示された。

このことは、小学 5 年生・中学 1 年生ともに不安場面における SO が確定していても，SO との関係性に不満足であると感じれば SE が低下する可能性が高いことが明らかになった。

逆に言えば、不安場面における SO が確定しており、SO との関係性に満足を得られるように支援できれば、児童生徒の SE が適切な状態で維持されることにつながるとも考えられる。

以上のことから、仮説Ⅱのうち SO との関係性が SE に関連することは支持されたと言える。

7. SO 種別で群分けし、思春期スクリーニングで使用した項目や因子を含めた包括的な SE 得点との関連に関する探索的分析  
5 では、中学 1 年生の SO が確定しているか未確定かで SE と関連するかどうかを明らかにすることはできなかった。また、小

学 5 年生の SO 未確定群の SE に何に関連しているのかについても明らかにできなかった。

そこで SO を中学 1 年生で過半数を超えた「友達」群，小学生で多かった両親を含めた「家族」群，そして SO を確定していない「未確定」群の 3 群に分け、特別支援必要得点に関連する尺度や項目を分析対象に加え、探索的に SE 得点との関連に関する探索的な分析を行った。

筆者の作成した SO との関係性に関する質問項目は、SO が確定している時にのみ回答を求めたことから、SO 未確定群との分析対象には採用できなかった。しかし、思春期スクリーニングの生活と健康に関する「友達は助けてくれる」「親は助けてくれる」「先生は助けてくれる」という支援期待感を示す 3 項目 はいずれも特別支援必要得点と弱い正の相関が見られた。これは伊藤ら（2003）をもとに今回の調査で SO の機能として挙げた「支援」「同朋」「モデル」「対立」という 4 つの中の「支援」に関する質問項目であると考えられ、特別支援必要得点とも弱い正の相関が見られたことから、SO と SE の関係性を明らかにする上で分析対象として採用した。

中学 1 年生の SO3 群それぞれで、支援期待感を示す 3 項目と SE との相関を分析したところ、未確定群のみで「親は助けてくれる」と SE で有意な正の相関（ $r = .39, p < 0.1$ ）が見られたことから、SO が未確定な場合、親への支援期待感が持てないと SE が低下し、親への支援期待感が持てる生徒は SE が高いことが示された。つまり、中学 1 年生で SO が未確定である時、SE を適切に維持する一つの要因として親への支援期待感に注目するこ

とが有効であると考えられた。

小学 5 年生においても同じ分析をしてみると、SO に友達を選んだ群では、全ての支援期待感と SE に弱い正の相関 ( $r = .22 \sim .38, p < 0.1$ ) が見られたことから、小学校 5 年生の SO を友達とした児童は、友達、親、教師すべての支援期待感が SE の状態に関連する可能性があることが示唆された。

SO が未確定であるとした児童は「親は助けてくれる」と同時に「先生は助けてくれる」にも弱い正の相関が見られた ( $r = .39, p < 0.1, r = .31, p < 0.1$ ) ことから、小学 5 年生で SO が未確定な児童は、親への支援期待感が SE の状態と関連するだけでなく、教師への支援期待感が SE の状態と関連することが示された。

このことは結果 1 で示された小学 5 年生と中学 1 年生の SO の違いと関連すると考えられた。小学校 5 年生では、SO を友達と選んだ児童が 29% で、父親母親を合わせた群が 47% に上るのに比べて、中学校 1 年生では友達が 60% 近くに増加し、父親母親を合わせた群は 19% に減少することから、思春期を通して SO の対象が親から友達へと移行していくことが示されていると考えられる。小学 5 年生以前ではさらに親群の割合が増えることが予測される。つまり、小学 5 年生で、友達を選ぶということは、それまで親を SO としていた児童が SO の対象を友達に移行し始めたのだと考えられる。そうであるならば、小学 5 年生における SO を友達とした児童は、親、友達、教師それぞれに対し支援期待感を強く持てることをてこにして SO の対象を移行しようとしているとも理解できる。その中で、いずれかに対して支援期待感

が下がれば、SE の状態も不適切な状態になることが予測されるし、SE の状態が不適切になっている時には、SO のいずれかに支援期待ができなくなっているとも考えられる。

小学校 5 年生で SO が未確定な児童は SO を友達や家族とした児童よりさらに SO との関係性が不安定なことが予測されることから、関係性が不安定になりやすい同年代の友達ではなく、安定した関係性が期待でき大人である親や教師に対しての支援期待感が持てることが、SE の適切な状態を維持することにつながるとともに、SE を適切な状態に維持するためには、親や教師といった周囲の大人が児童に対して实际的に支援できる体制を整えることが期待されているのだということが明らかになった。

中学 1 年生の SO 未確定群で、親への支援期待感と SE の間に弱いながらも有意な正の相関が示されたことは齋藤（2011）の指摘する「思春期のアンビバレントな心性」が示されていると考えられた。つまり、中学生になり、親に対して離れたい、独立したいという願望が強いゆえに表面上 SO は未確定となるが、逆に親への依存心も生まれるという両価性のある状態である。また、藤井（2001）の言う「現代の青年は相手と親密な関係をもちたいと願う一方で、傷つけあうことを恐れ、『適度な』心理的距離を模索して揺れ動いている」ことから、学校場面において心理的な負担が大きいことが想定され、思春期以前から形成されてきた親への支援期待感が SE を適切な状態に維持することにつながると考えられる。

小学校 5 年生、中学校 1 年生とも SO が未確定で SE が不適切な状態であれば、最後の頼みの綱である家庭での親への支援期待

感も下がっていることが疑われると考えられる。小学校 5 年生では教師への支援期待感も SE の状態に影響している可能性が高いことから、学校場面で教師が児童の支援期待感に応えることで SE を適切な状態に維持することが可能であるとも考えられる。

さらに SE と支援期待感の相関が見られた小学 5 年生 SO 友達群、SO 未確定群、中学 1 年生の SO 未確定群で、SE と支援期待感を説明変数とし特別支援必要得点を目的変数とした重回帰分析を行った。その結果、小学 5 年生の SO を「友達」とする児童では、親に支援期待感が持てず、SE が低いと特別な支援を要する状態になりやすい傾向が示された。小学 5 年生の SO が未確定な児童は、友達群同様、親に支援が期待できず、SE が低ければ、特別な支援を要する状態になりやすいことが示された。

中学 1 年生の SO が未確定な生徒は、 $R^2 = .35$  と説明率の精度がよいとは言えないものの「先生は助けてくれる」の項目が、特別支援必要得点への重回帰分析では標準偏回帰係数が  $\beta = -.46, p < 0.1$  と有意に高いことが示された。SE も  $\beta = -.50, p < 0.01$  と有意に高いことから、教師に支援期待感が持てず、SE が低くなれば、特別な支援を要する状態になりやすいことが示された。

以上をまとめると小学 5 年生の SO 友達群、小学 5 年生と中学 1 年生の SO 未確定群では、SE の低下がどちらも特別な支援を要する状態に影響することが明らかになった。また小学生 5 年生は児童が親への支援を期待できること、中学 1 年生では生徒が教師への支援を期待できることが、特別な支援を要する状態に影響することが明らかになった。

このことから小学 5 年生では、SO を家族としている児童を除

いて、親への支援期待感が持てないと特別な支援を要する状態になりやすいことが明らかになった。これは小学5年生の多くが親をSOとして選んでいることとも合致する。つまり、中学1年生と比べ小学校5年生は多くが重要な他者として親を求めており、その関係性の中でSEの状態が変化し、SEの状態が特別な支援を要することになるかどうかと関連することが明らかになった。

中学1年生のSOが未確定な生徒の支援期待感項目とSEの相関を見直すと、親への支援期待感は教師への支援期待感とは逆にSEとの相関では $r=.39, p<0.1$ と有意な正の相関を示すのに対し、特別支援必要得点への重回帰分析での標準偏回帰係数は $\beta=.07, n.s.$ と影響を与えない、つまり親への支援期待感は特別支援必要得点に直接影響を与えないことを示している。ここが、小学5年生とは大きく異なる点である。

つまり、小学5年生では親への支援期待感がSEにも特別支援必要得点にも影響を与える一平面における三角構造が想定されるが、中学1年生のSOが未確定な生徒では親への支援期待感はSEに影響を与えるが、特別支援必要得点には直接影響を与えない。教師への支援期待感が直接特別支援必要得点に影響を与えるという二層構造が想定された。

臨床心理学の精神分析から出発した発達理論の中でサリバン(Sullivan, H.S, 1953)は前思春期において親友関係(chumship)が重要であることを述べている。今回の調査結果からも友達との関係性が児童生徒の発達に大きな役割を担っていることが予測され、事実60%近くの生徒がSOに友達を挙げたにも関わらず、中学1年生のSO未確定群に関する分析結果からは、友達との関

係性が全く示されない。中学 1 年生の SO が未確定群では、親への支援期待感と SE が相関を示し、SE と教師への支援期待感が生徒の特別な支援を要する状態に影響を与えるという結果からは、SO が未確定な生徒が、内的に他者との関係の安定性を求めていることが推測される。

これは、前述したように中学 1 年生が小学 5 年生と比べ、多くの生徒が SO の対象を親から友達に移行する中での発達上の心理的負担と関連して考えることができる。学校現場における臨床的な知見から、多くの生徒が SO とする友達は、この時期自他ともに社会性が未熟であることが多く、互いに満足できる関係性を維持し続けることが難しいと言われる。笠原（2000）は自分に友達がいなかった理由を深く内省し、「傷つきたくない」「嫌われたくない」「バカにされたくない」「迷惑をかけたくない」という 4 つの心理を上げた。これは重要な他者は確定できないと表現しながらも友達を求め、しかしその反面「自己愛の高まり」（齋藤, 2011）を示す 4 つの心理が働く状況が生まれるのだと理解できる。不安場面で SO が未確定であるならば、傷つけられず、嫌われず、バカにされず、迷惑をかけたと考えずに済む相手を求めていると考えれば、同年代の友達ではなく、受容的な大人である親や教師に支援期待感を持つことは自然であろう。ただそれで満足するというより、笠原が言うように次の段階として友達に対し「自分から心を開く」ために必要な準備段階だと考えられる。

中学 1 年生 SO 未確定群の支援期待感と SE の相関からは、外見上 SO は確定していないと表現し、親からは巣立とうとする姿を見せつつ、親への支援があることを確かめ、親との絆を内在化

させることによって SE を適切な状態に維持していることが読み取れる。重回帰分析からは教師への支援期待感が実感できることで、傷つきを怖れながらも教師との二者関係を最後の頼みの綱にして学校生活を送ることができる状態であると考えられた。

以上のように結果の解釈が難しい中学 1 年生の SO と SE 関する分析をさらに深めるために支援期待感とは別に、特別支援必要得点と弱い正の相関が見られた思春期スクリーニングの「向社会性」を分析対象に加えた。「向社会性」は他の因子と異なり、スクリーニングが目的の質問の中で逆転項目だけで構成されている特殊性から、ポジティブな行動意識指標であると考えられた。逆に「向社会性」が低いということは、集団生活に適応しにくいとも考えられる。

中学 1 年生の SE を低群高群 2 群、SO を 3 群に分け独立変数とし、「向社会性」を従属変数として  $2 \times 3$  の 2 要因による分散分析を行った結果、SO「家族群」では明確な結果は得られなかったが、「SO 友達群」と「SO 未確定群」では、SE が低い生徒よりも SE が高い生徒の方が向社会性が高くなることが示された。また「SO 未確定群」では SE が低い場合、他の群より向社会性が大きく下がり、SE が高くなると他の群と同じくらいになるという結果が示された。

このことから、中学 1 年生では SO が未確定で SE が低くなる時に向社会性が低くなる、つまり特別な支援を要する状態に陥りやすいと考えることができる。中学 1 年生の SO 未確定群では、SE が向社会性に影響することは SO 各群の SE から向社会性への単回帰分析の結果からも明らかである。

また SO の種別の  $\chi^2$  検定の結果で、SO が同じように未確定でも小学 5 年生では「不明（わからない）」が多く、中学 1 年生では「一人で」が多かったこととの関連も考えられた。つまり、小学 5 年生で SO が未確定であることは SO を誰に求めればいいのか決めかねる不安定な状態であることが予想され、SO が未確定であること自体が SE に影響を及ぼすのに対し、中学 1 年生では SO に「一人で」を選んだ生徒が多いということを含めて考えると、SO が未確定であることが決してネガティブな意味合いを持つとは言いきれないことが示唆された。これまでの結果からも中学 1 年生で SO が未確定な生徒の SE 低群では小学 5 年生と同じく不安定な状態になることから社会性が低くなることは想定されやすい。しかし、SO が未確定であっても SE 高群では社会性が高くなるという結果からは、不安場面でも「一人で」を選び、SO を自ら確定しないことを選び取って独力で自分の力を試してみたいというポジティブな一群の存在が考えられる。中学 1 年生が無人島で一人で暮らせるという客観的に見れば非現実的な幻想を抱くぐらいの「高まった自己愛性」（齋藤,2011）が、社会性を逆に高くするとも考えられた。

これらの結果は、中学 1 年生全体で SO の確定・未確定によって SE の高さの平均値を単純に比較するだけでは明確な結果が得られなかった理由を説明していると言える。

#### 8. 今回の調査結果をもとにした児童生徒理解から教師の支援の在り方への提言

これまでの分析結果を総合的にまとめると、小学校 5 年生と中

学校 1 年生の児童生徒理解から特別な支援を考える上で、小学 5 年生・中学 1 年生ともに不安場面で児童生徒の SO の確定・未確定と SO との関係の満足・不満足、そして SE の状態に注目することが支援の方法を考える鍵になることが明らかになった。

小学 5 年生、中学 1 年生のいずれにおいても、不安場面における SO が確定している場合は、その SO との直接的な関係が満足できているかどうか重要だと言える。関係に満足を与える要素として、少なくとも「信頼できる」「話を聞いてくれる」「いい関係だと思える」ことが必要だと考えられた。よって教師は児童生徒が選んだ SO との関係を環境調整することが特別な支援につながると考えられた。

小学校 5 年生においては、親への支援期待感が SE の状態と特別支援必要得点に影響すると考えられ、教師への支援期待感は SE の状態と正の相関が見られることから、教師は児童が親への支援期待感を向上させるための橋渡しの役割を担うことが特別な支援を行うことにつながると考えられた。また、なんらかの事情で親への支援期待感を向上させることが難しい場合は、教師自身が児童の支援期待感に応え続けることで、児童の SE の状態を適切に維持し、間接的に特別な支援が必要な状態になることを避けることが可能であることが考えられた。

中学 1 年生においては、SO が確定している生徒には前述の通り、SO との関係性に満足できるように環境調整することが支援につながることが明らかになった。

中学 1 年生で SO が確定していない生徒には、生徒が表だって表現していなくても教師への支援期待感を十分に汲み取り、生徒

に対して常にいつでも支援をする用意があると開かれた態度で接することが直接特別な支援につながるということが明らかになった。これと並行して親への支援期待感が SE と正の相関を示し、SE の状態は特別支援必要得点にも、向社会性にも影響を与えることが示されたことから、生徒の SE を適切な状態に維持するために親への支援期待感を向上させる努力も並行してなされることが適切であると考えられた。

今回の研究では、教師の児童生徒理解の在り方を探ることが目的であることから小学生の家族群での父親と母親の役割の違いなど、SO の対象ごとに分けた 1 要因の分散分析などさらなる詳細な分析については、言及することができなかった。これらは今後の研究課題としたい。

## 結論

1. 小学5年生・中学1年生とも特別な支援を要する状態と児童生徒のSEは関連する。
2. 小学5年生はSOが確定・未確定がSEと関連する。
3. 中学1年生はSOの確定・未確定とSEは直接関連しない。
4. 小学5年生・中学1年生ともSOが確定している場合、関係性の満足・不満足がSEと関連する。
5. 小学5年生のSOが未確定な場合、「親は助けてくれる」という親への支援期待感が、SEと特別な支援を要する状態に直接影響する。
6. 中学1年生でSOが未確定な場合、「親は助けてくれる」という親への支援期待感がSEに影響し、SEと「先生は助けてくれる」という教師への支援期待感が特別な支援を要する状態に直接影響する。
7. 中学1年生でSOが未確定なSEの高い生徒の中には、SOを自ら確定しないことを選び取り、独力で自分の力を試してみたいというポジティブな一群の存在も考えられ、社会性も高くなる。

以上から、思春期に特別な支援を要する児童生徒を理解するには、SOの種別、関係性とSEの状態に着目することが重要であると考えられる。

## 要約

思春期の特別な支援を要する児童生徒を理解し、支援の在り方を探るために、特別な支援を要する現状と Self-Esteem(以下 SE)の状態と重要な他者 (Significant Others) (以下 SO) との関係性に関する調査研究を行った。仮説として特別な支援を要する状態と SE が関連すること、SE の状態は SO が確定・未確定と関係の満足・不満足によって左右されることを想定し、検証した。

A 市の思春期スクリーニング事業とほぼ同時に共同で SE の状態を測定する 10 項目と SO の種別と関係性、機能に関する 5 項目の計 15 項目の質問紙を配布し回答を求めた。その結果、小学 5 年生と中学 1 年生の SO の種別と機能に顕著な違いが示された。小学 5 年生では SO に親を求める児童が多く、機能としては支援を求める児童が多かった。中学 1 年生では、SO に友達を求める生徒が多く、機能としては同朋（仲がよい）ことを求める生徒が多かった。この違いは発達段階の違いを示し、小学 5 年生と中学 1 年生を分けて分析することが適当であると判断された。

筆者の仮説通り小学 5 年生・中学 1 年生とも特別な支援を要する状態の児童生徒の SE は低いこと、小学 5 年生は SO が確定していないと SE は低くなること、さらに小学 5 年生・中学 1 年生とも SO が確定している場合、関係性に満足できなければ SE は低くなることが示された。

しかし中学 1 年生は SO の確定・未確定と SE は直接関係しないことが示されたことから SO を群分けし、思春期スクリーニン

グの支援期待感項目や向社会性を分析対象に加えて SE と特別な支援必要得点との関連を分析した。

その結果、小学 5 年生の SO が未確定な場合、SE と特別な支援を要する状態には、「親は助けてくれる」という親への支援期待感が直接影響すること、「先生は助けてくれる」という教師への支援期待感とは正の相関を示すものの、特別な支援が必要な状態には直接影響を及ぼさないことが示された。

中学 1 年生で SO が未確定な場合、SE には「親は助けてくれる」という親への支援期待感が影響し、特別な支援を要する状態には SE と「先生は助けてくれる」という教師への支援期待感が直接影響することが示された。中学 1 年生で SO が未確定な SE の高い生徒の中には、SO を自ら確定しないことを選び取り、独力で自分の力を試してみたいというポジティブな一群の存在も考えられ、社会性も高くなることも示された。

以上結果から、教師が特別な支援を要する児童生徒への支援の在り方が分かった。SO が確定している児童生徒へ教師は SO との関係が満足できる環境調整をすること。SO が確定していない小学 5 年生に対して、教師は「親への支援期待感」を高めることを橋渡しの支援すること、それができない場合は、児童の教師への支援期待感に応えることで SE を適切な状態に維持することが間接的に特別な支援につながるということが分かった。SO が確定していない中学 1 年生に対して、教師は「教師への支援期待感」に応え、生徒に対して常に支援をする用意があるという開かれた態度を示すことが直接特別な支援につながり、並行して「親への支援期待感」を高める努力もなされるのが適切であると考えられた。

## 引用文献

- 秋光恵子（2009）.学校心理学に関する研究の動向—学校における子どもの人間関係に関する研究を中心に— 教育心理学年報,48,153-162,
- 遠藤由美（1999）.自尊感情 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁桵算男・立花政夫・箱田裕司編 心理学辞典 有斐閣
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*,7,117-140.
- 藤田正・西川潔（1999）.他者からの受容感と学校が楽しい理由について. 奈良教育大学教育研究所紀要論文, 35, 95－102
- 藤井恭子（2001）.青年期の友人関係における山アラシ・ジレンマの分析 教育心理学研究,49,146-155
- 福島県教育委員会（1981）.生徒理解の充実 教育福島 61,巻頭
- George Herbert Mead (1934) .『Mind, Self, and Society』  
*University of Chicago. Chicago* / 河村望訳（1995）.精神・自我・社会 人間の科学社
- 星野命(1970). 感情の心理と教育（二）児童心理, 24, 1445-1477.
- 堀啓造（2003）.Rosenberg 日本語訳自尊心尺度の検討  
KeizoHori(homepage)<http://www.ec.kagawa-u.ac.jp/~hori/yomimono/sesteem.html>（2014年1月2日）
- 石井辰典・竹澤正哲（2007）. 重要他者の意味尺度の作成 上智大学心理学年報,35, 51-59

- 神野秀雄（1997）.自閉的孤立から重要な他者の発見，そして共生へ，さらに感情の分化と象徴機能の良好な発達をみせた自閉症児の6年間のプレイセラピーの過程 愛知教育大学治療教育学研究, 18, 1-22.
- 伊藤匡・岡部大介（2003）.対人認知過程に状況要因が及ぼす影響—どの様な人がSOと認知されるか— 横浜国立大学大学院教育学研究科教育相談・支援総合センター紀要,3,77-97
- 香川克（1994）.思春期における対自他認知体系の発達の變化—同性同年輩の他者をめぐって— 東京大学教育学部紀要 34,235-244
- 香川克（2001）.護られているという実感の薄い子どもへの心理的サポート（特集・子どもへの虐待を防ぐ），教育と医学, 49(4), .307-313
- 香川克（2012）不登校の状態像の変遷について・方向喪失型の不登校という新しい型 心理社会的支援研究,2,3-15, 京都文教大学
- 笠原ますみ（2000）.あなたに友達がいない理由 新潮社
- 近藤卓（2010）.自尊感情と共有体験の心理学 理論・測定・実践 金子書房
- 右高和生（2008）.児童・生徒の学校と家庭における生活とストレス：市内小学生と中学生の実態調査の結果から 中部大学現代教育学部紀要,1,179-189
- 宮下一博（2004）. 青少年の友人関係の現状 伊藤美奈子・宮下一博（編著） 傷つけ傷つく青少年の心, p.31
- 文部科学省（2010）.生徒指導堤要

文部科学省（2013）.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」

中釜洋子（1999）.思春期（puberty） 氏原寛・近藤邦夫・東山紘久・山中康裕・小川捷之・鑑幹八郎・村山正治（編著） カウンセリング辞典，ミネルヴァ書房

中田洋二郎（2011）.子どもの心を理解し、発達を支援する 斎藤万比古（編著）発達障害が引き起こす不登校へのケアとサポート 学研教育出版

永田彰子（2004）.生涯発達の観点からみた重要な他者との関係に関する研究の動向と展望 ―発達初期の重要な他者との関係が後の発達に与える影響に着目して― 広島大学大学院教育学研究科紀要第二部,53,401-410

斎藤万比古（2011）.なぜ発達障害が不登校の原因となるのか 斎藤万比古（編著） 発達障害が引き起こす不登校へのケアとサポート 学研教育出版

酒井厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊則（2002）.中学生の親および親友との信頼関係と学校適応 教育心理学研究,50(1), 12-22

菅佐和子（1975）.Self-Esteem と対他者関係に関する一研究 ―青年期を対象として― 教育心理学研究,23,224-229

杉浦祐子（2009）.大学生の自己概念,反映的自己と自尊心の関連における重要な他者の機能 日本パーソナリティ心理学会大会発表論文集,18,124-125

Sullivan,H.S. (1953) The Interpersonal Theory of Psychiatry. New York: Norton. 中井久夫・宮崎隆吉・高木敬三・鑑幹八郎

- 共訳（1991）精神医学は対人関係論である みすず書房
- 田中道弘（2006）Rosenberg の自尊心尺度の再検討 埼玉学園大学紀要人間学部篇,6,135-139
- 田島賢侍・奥住秀之（2013）子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義及び尺度に関する文献検討：肢体不自由児を対象とした予備的調査も含めて 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 64(2),19-30
- Toyojiro Matsuishi, Miki Nagano, Yuko Araki, Yoshiyuki Tanaka, Mizue Iwasaki, Yushiro Yamashita, Shinichiro Nagamitsu, Chiho Iizuka, Takashi Ohya, Kunihiro Shibuya, Munetsugu Hara, Kentaro Matsuda, Akira Tsuda, Tatsuyuki Kakuma (2008).Scale properties of the Japanese version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) *A study of infant and school children in community samples, Brain and Development* ,30,6,410-415
- 辻木舞子（2013）．自己開示抵抗感と自己愛の様相に関する研究 京都教育大学大学院教育学研究科修士論文
- Rosenberg,M.（1965）Society and adolescent self-image. New Jersey:Princeton University Press.
- 内田知宏・上埜高志（2010）.Rosenberg 自尊感情尺度の信頼性および妥当性の検討—Mimura&Griffiths 訳の日本語版を用いて— 東北大学大学院教育学研究科研究年報,58(2),257-266
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子(1982). 認知された自己の諸側面 教育心理学研究, 30, 64-68.
- 山本泰寛（2012） 算数科の学習が自己効力感に与える影響の一

考察：小学校４年「わり算の筆算」の単元を通して 創大教育研究,21,129-146.

吉川栄子・高橋宗（2006） 学級集団を形成する要因についての  
検討：学級満足群と友達関係において(人間心理学科) 聖泉  
論叢,14,113-125

## 思春期の児童生徒の意識調査（先生方への説明用）

調査にご協力いただき、ありがとうございます。

この調査は、思春期スクリーニングに重ねて、児童生徒の「自尊感情」(Self-Esteem)と「重要な他者」(Significant Others)との関係性の相関状態を確かめるための調査です。今年度思春期スクリーニングと共同で、スクリーニング結果をさらに詳細に検討するために実施する予定です。

この調査は A4 用紙 1 枚に前半 10 問、後半 5 問で構成されています。

解答はすべて研究室の厳重な管理のもとで直ちに記号化され、コンピュータにより統計的に分析されます。ご協力いただいた方にご迷惑をおかけすることは決してありません。またこの調査は、コンピュータにデータを入力後、シュレッターにて処分するなど個人情報の保護に最大限の配慮をいたします。

お忙しい中のご協力重ねて御礼申し上げます。

### 【実施要項・配慮事項・注意事項】

- 1 最初に「氏名・男女・学年・クラス・番号」を記入させてください。
- 2 アンケート記入はおよそ 10 分から 15 分程度です。深く考えすぎず、ぱつと思いついたとおりに回答するようにお声かけをお願いします。
- 3 問題 11 の回答欄は 3 段、問題 15 の回答欄は 2 段の中から 1 つだけ答えを選ぶように指示してください。（例：問題 11 の回答「お母さん」の時は 2 段目の②にマークし、1 段目、3 段目にはマークしません。）
- 4 アンケートを書き終えたら担任の先生に回収していただきます。児童生徒が回答を他の人に見せたり、他の人の回答を見たりしないようご配慮ください。
- 5 児童生徒の質問には答えていただける範囲でお答えくだされば結構です。

### 【予想される質問への説明】

- ① 問題 8：「自分をもっと大切にできたら」の場面の説明として、例えば「自分が本当に欲しいものが目の前にあるのに、自分の気持ちを言えずに、他の人に渡してしまったり、なくしてしまったりすること」としてください。

### 【間違いやすい回答欄】

- ① 問題 11、15：3 段または 2 段の各段から選んでマークする。  
→問題 11:3 段 9 個の中から 1 つだけ選び、その段の横の番号にマークする。  
→問題 15:2 段 5 個の中から 1 つだけ選び、その段の横の番号にマークする。

京都教育大学大学院教育学研究科修士課程 2 回生  
由良 渉 (e-mail : din25021@kyokyo-u.ac.jp)

## 思春期の児童生徒の意識調査（子どもへの説明用）

調査にご協力いただき、ありがとうございます。

この調査は、思春期の子どもが日常生活の中で、どのように感じ考えているかを調べるために行うものです。正しい答えや、間違った答えというものはありません。思った通りに答えてください。

この調査は A4 用紙 1 枚に前半 10 問、後半 5 問の全 15 問でできています。

回答はすべて研究室の厳重な管理のもとで直ちに記号化され、コンピュータにより統計的に分析されます。ご協力いただいた方にご迷惑をおかけすることは決してありませんので、日ごろ感じていることを率直にお答えください。

またこの調査は、コンピュータにデータを入力後、シュレッダーにて処分するなど個人情報の保護に最大限の配慮をします。

それぞれの質問をよく読み、全ての質問について答えてください。回答もれないようにお願いします。

### 【実施要項・配慮事項・注意事項】

- 1 最初に「氏名・男女・学年・クラス・番号」を記入します。
- 2 アンケート記入はおよそ 10 分から 15 分程度です。深く考えすぎず、ぱっと思いついたとおりに回答してください。
- 3 問題 11 の回答欄は 3 段、問題 15 の回答欄は 2 段の中から 1 つだけ答えを選んでください。（例：問題 11 の回答「お母さん」の時は 2 段目の②にマークし、1 段目、3 段目にはマークしません。）
- 4 アンケートを書き終えたら担任の先生が回収されます。自分の回答を他の人に見せたり、他の人の回答を見たりしないでください。
- 5 難しい言葉があれば、先生に質問してください。

京都教育大学大学院教育学研究科修士課程 2 回生  
由良 渉 (e-mail : din25021@kyokyo-u.ac.jp)

## 思春期の子どもの心についてのアンケート

氏名

↑ 男子  
↑ 女子

- ① 全然あてはまらない  
② あまりあてはまらない  
③ かなりあてはまる  
④ すごくあてはまる

- 1 私は自分のまわりの人から大切にされていると思います。
- 2 私にはたくさんよいところがあると思います。
- 3 私はよく失敗すると感じます。
- 4 私は何でも人と同じぐらいうまくできます。
- 5 私には<sup>じまん</sup>自慢できるものが少ないと感じます。
- 6 私は何をやってもうまくいかないと思うことが時々あります。
- 7 私は自分にだいたい満足しています。
- 8 私は自分をもっと大切にできたらいいと思います。
- 9 私は時々、自分はダメだなと思います。
- 10 私は自分をよい人間だと思っています。

★ あなたが無人島へ行くことになったとします。その無人島のことはくわしく分かりません。チケットはあなたの分の他にもう1枚しかありません。

- 11 誰といっしょに行きますか？ ①友達 ②先生  
① お父さん ②お母さん ③きょうだい ④おじいさん・おばあさん  
① だれでもいい ②ひとりで ③わからない ④その他

★ 11で「誰でもいい」「ひとりで」「わからない」以外にマークした人にたずねます。

- 12 私は11で選んだ人（以下「その人」と書きます）のことをいつも信頼できる。
- 13 私が困ったり、気分が落ち込んだ時、その人はいつも私の話をきいてくれる。
- 14 私とその人はとてもいい関係だと感じている。
- 15 その人は、あなたにとってどのような人だと言えますか。一つ選んでください。  
①助けてくれる人 ②仲の良い人 ③自分のお手本になる人 ④ライバル  
①その他

※ これでアンケートは終わりです。最後に記入もれがないか、おたしかめください。

11こ、または15こマークされていたら正しく答えていただいています。  
ご協力ありがとうございました。

## 謝辞

小学校の教師として20年以上を経験した中で、児童生徒理解という教師の原点をぼんやりと大切だと感じていた折に、臨床心理学の視点を軸にした研修機会をいただきました。これまで先輩や同僚の先生方に教えていただいたこと、子どもたちや保護者の皆様との出会いを通した実践の中で感じてきたこと、そして自分自身の物の見方や感じ方を見つめ直し、学問的に体系づけて検証したいと考え二年間学んでまいりました。

ただ臨床心理学の世界の流儀も作法も分からない私が、このような論文をまとめることができましたのも、ゼミの指導教官である内田利広教授を始め、教育臨床心理学コース、教育・発達心理学コースの諸先生方のおかげと心からありがたく感じております。

また、このような研修の機会を私に与えていただきました京都府教育委員会、中丹教育局、ならびに福知山市教育委員会荒木徳尚教育長様はじめ福知山市教育委員会の皆様方には研修中のご支援、ご指導を賜りましたこと深く感謝申し上げます。指導教官としてお世話になった藤本敦郎前指導主事、安藤茂樹指導主事先生のご配慮は心温かく感じました。

今回の調査研究は、多くの先生方、児童生徒の皆さんのご協力なくしてはできませんでした。現場の多忙さの中に身を置きながら、私の調査に快くご協力いただきました福知山市立小中学校校長会会長衣川裕二校長先生始め、各協力校の校長先生方、担当の先生方、担任の先生方そして各小中学校の児童生徒の皆様に深い敬意とともに感謝を申し上げたいと思います。

菟原小学校校長善積里美校長先生、前校長岸上真里先生をはじめ、菟原小学校の職員の皆様方にも、私が研修に専念できるように心を尽くしてご配慮賜りましたこと感謝申し上げます。

研修中実習や研修会に参加して学びを掘り下げ、広げることができたのは、京都府総合教育センター角南ちえみ所長様のご配慮からでした。中垣ますみ教育相談部長ならびに教育相談部の先生方には日々の私の学びを聴いていただき、ずっとサポートしていただきました。

最後になりましたが、この二年間苦楽を共にした京都教育大学教育臨床心理学コースの同級生の皆さんからは、いつも新しい刺激と変わらぬ安心感と居心地の良さをいただきました。一緒に学べて楽しかったです。

お世話になった皆様方に心からの感謝をこめてこの謝辞を結びたいと思います。皆様、本当にありがとうございました。