



中学生の対人関係改善に向けた教育的実践に関する研究－学校行事と教師による支援の可能性－

中川, 優子

(Degree)

博士 (教育学)

(Date of Degree)

2018-03-25

(Date of Publication)

2019-03-01

(Resource Type)

doctoral thesis

(Report Number)

甲第7076号

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/D1007076>

※ 当コンテンツは神戸大学の学術成果です。無断複製・不正使用等を禁じます。著作権法で認められている範囲内で、適切にご利用ください。



博 士 論 文

中学生の対人関係改善に向けた教育的実践に関する研究
— 学校行事と教師による支援の可能性 —

平成 30 年 1 月

神戸大学大学院人間発達環境学研究科

中川 優子

目次

第1章 問題と目的	1
第1節 研究の背景	1
第2節 研究の目的	5
第3節 本論文の構成	8
第2章 中学生の対人関係に関する考察—先行研究による検討—	11
第1節 対人関係に影響を及ぼす要因	11
第2節 中学生の対人関係	20
第3節 中学生の対人関係改善への取組	24
第3章 調査Ⅰ：養育者の態度が子どもの内的作業モデル形成及び 彼らの対人関係に及ぼす影響	28
第4章 調査Ⅱ - ①：学校行事を通じた仲間どうしのかかわりの変容 —中学3年生の場合	49
第5章 調査Ⅱ - ②：学校行事を通じた仲間どうしのかかわりの変容 —中学1年生の場合	68
第6章 調査Ⅱ - ③：学校行事を通じた仲間どうしのかかわりの変容 —中学2年生の場合	91
第7章 調査Ⅱ - ①～③のまとめ：学校行事を通じた中学生の対人関係の 変容とそれを促す担任の援助のあり方	113
第8章 結論・提言と課題	128
第1節 結論・提言	128
第2節 本研究の課題	133
引用文献	135
謝辞	143

第1章 問題と目的

第1節 研究の背景

文部科学省（2016）による平成27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」（確定値反映）を見ると、学年別いじめ認知件数（調査対象は小学1年生から高校4年生まで）に関しては、中学1年生が突出して多く（31,197件）になっており、学年別不登校児童生徒数（調査対象は小学1年生から高校4年生まで及び単位制高校在籍生徒）に関しては、小学生から中学生にかけて学年を追うごとにその数が増加（小学6年生9,095人、中学1年生24,776人、中学2年生36,249人、中学3年生37,383人）している。ここから、いじめや不登校に関する対策は、中学校においても今なお急務と言える。いじめは仲間関係の不全から生じる現象であり、不登校の原因のうち「友人関係」がかなりの割合を占めていることも知られている。つまり、いじめや不登校に対する対策には、対人関係の改善が必要である。

沢崎（2017）は、「不登校の発生には個人、家庭、学校、社会等の要因がそれぞれ複雑に絡み合い、その発生要因や支援のあり方を単純には規定することはできないし、時代とともに変化するものでもある」と述べ、その具体例としてタイプの多様化（昭和から平成にかけて「行きたくても行けない」という葛藤が少ないタイプや「なんとなく行きたくない」という無気力なタイプの増加が指摘されたこと）や保健室登校や相談室登校が広まり、学校内での支援が重要になるなどの変化が見られていることを挙げている。また、沢崎（2017）は、不登校と関連のある要因として貧困、虐待、さらに近年では発達障害のある子どもたちが不登校の中に多いのではないかという指摘があることも紹介し、こうした変化に対応するための国の施策として、（1）1995（平成7）年度から「スクールカウンセラー活用事業」を開始したこと、（2）2008（平成20）年度から「スクールソーシャルワーカー活用事業」もスタートしたことにより、学校内に心理や福祉の専門家が入ることとなり、現在では地域の教育相談室、教育支援センター（適応指導教室）、児童相談所、各種の民間施設など、多くの機関が連携しながらの支援体制が構築されつつあると述べている。

小林（2017）は、1986年に起きた級友グループによるいじめにより中学生が自死した事件以降、中学生の問題行動の質が「反社会的」なものから「非社会的」なものに変化したと述べている。小林（2017）は、1980年頃の新聞紙上を賑わした中学生の問題行動は「反社会的」な「校内暴力」であり、その攻撃の対象が対等の関係にある仲間や教師など

の大人であったことから、喧嘩や抗争、あるいは強者への反抗、反撃を意味するものであったが、1990年代になると、1997年に起こった神戸での少年の殺人事件のように、普段の生活では目立たない個人が、弱者や関係のない者に傷害や殺人を起こす事件が目立つようになり、「非社会的」な行動へと変化したことを指摘している。そして、小林（2017）は、その大きな転換の原因を、彼らが児童期であった頃の放課後の遊び文化の変化の中に見出した。それらは、「遊び集団の規模の縮小」「異年齢集団遊びの消失」「全人的な遊びから局面的な遊びへ」「情緒交換的遊びから情報交換的遊びへ」といった変化である。これにより、子どもの社会性が最も発達するはずの児童期に、遊び仲間の減少から人間関係が乏しくなったために、ソーシャルスキルを学ぶ機会も減り、複雑な人間関係を調節する力も損なわれ、他者と感情や感覚を共有することもなくなった結果、対人関係が育ちにくくなり、その後の問題行動を非社会的なものに変質させたのではないかと小林（2017）は分析している。

沢崎（2017）が示しているように、不登校の原因と考えられる要因が学校を含めて多岐にわたること、そして、それらが複雑に絡み合っている現状から、不登校生徒への支援としては、学校内に心理や福祉の専門家が入り、現在では多くの機関が連携しながらの支援体制が構築されつつある。また、学校では、不登校生の学級担任が中心となり、現在の生徒の状態について教師全員で共通理解を図り、担任一人が抱え込まないような支援体制も作られているが、学校だけでは不登校の原因と考えられる要因を減らすことは困難であり、スクールカウンセラーや関係する外部機関との連携は欠かせない。

文部科学省（2008）は、社会がますます複雑多様化し、子どもを取り巻く環境も大きく変化する中で、学校が様々な課題を抱えているとともに、家庭や地域の教育力が低下し、学校に過剰な役割が求められていることを指摘し、学校、家庭、地域の連携協力が不可欠であると述べている。そのことを受けて、文部科学省は、2006（平成18）年に改正された教育基本法に新設された「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」という規定を具体化する方策の柱として、学校支援地域本部が設置されたと説明している。2008年度から文部科学省がスタートさせた学校支援地域本部事業の中の取組の1つである、地域住民による学校支援ボランティアは、現在も学習や部活動の指導、校内の環境整備等において生徒たちの支援を行っている。文部科学省（2008）によると、学校支援地域本部は、地域が学校・子どもたちを応援・支援するという「一方向」の関係であったが、2015（平成27）年の中教審の答申で提言された地域学校協働本部は、地域と学校が「子どもの成長」

という共通の目標に向けて相互にパートナーとして連携・協働する「双方向」の関係であると説明がなされている。

文部科学省の2017（平成29）年9月現在の調査では、地域学校協働本部設置数（地域学校協働活動実施数）は、5,168本部（小学校：7,166校，中学校：3,469校），それを実施した市町村は、716市町村となっており，2016（平成28）年度の本部数4,527（小学校6,881校，中学校3,148校）及び実施市町村数669をいずれも上回っていることが示されている。このことから，多くの地域と学校が「子どもの成長」という共通の目標を達成するために連携・協働していることが示されている。

このような地域の人々による支援活動により，中学生は教師や家族以外の多くの年長者と接する機会を得ることになり，そうした他者とのかかわりからソーシャルスキルを学ぶことが期待できる。言い換えれば，社会教育的な文脈内でも，中学生が適切なソーシャルスキルを身につける機会があると言える。しかし，こうした状況において中学生が経験するのは大人とのかかわりが多く，同年齢の他者とのかかわりは相対的に少ない。不登校生も含めた最近の中学生は，スクールカウンセラー等の大人に接することは拒まないものの，同年齢の他者とのかかわりを避ける傾向を示すケースが見られる。彼らは，年長者とはかかわることができるので，他者とのかかわり全般を敬遠しているわけではないと考えられる。敬遠の理由としては，年長者から得られるような理解や配慮を同年齢からは得られにくい—同年齢どうしでは，常に配慮されるとは限らない「容赦ない」関係が生じており，そのことに中学生は耐えられない—可能性が考えられる。

このような同級生とのかかわりを敬遠する中学生の対人関係改善を図ろうとするならば，例えば，自分の意思を自分から相手に伝えるなど，同年齢の他者との間に発揮すべきソーシャルスキルを彼らが獲得し，それが適切に遂行できるようになることが必要であり，それらを促す支援も必要である。そして，同年齢の他者とのかかわりの場が多くもてることが期待できる場所は，学校であると考えられる。前述のような，同年齢の他者とのかかわりを避ける傾向を示す中学生の中には，過去にあった他者とのかかわりによるトラブルがトラウマとなっているために，かかわりをもとうとしない等のケースの存在も推測される。学校であれば，トラウマを持つ生徒の場合等には教師とスクールカウンセラーとの連携やスクールカウンセラーによる助言・サポートも可能となる。以上のことから，中学生の対人関係改善を図るための場として学校は適切であると考えられる。

そこで，学校における生徒どうしの対人関係に関する先行論文に着目してみると，それ

らは多様な観点から研究されてきている。例えば、粕谷・河村（2006）は、個々の中学生が持つ対人関係の判断・展開の基盤となる「内的作業モデル」と彼らが獲得・遂行する「ソーシャルスキル」は、中学生の対人関係に影響を与えている可能性を示している。また、谷口・田中（2004）が小学生と高校生を対象にして実施した「親の養育態度が児童・生徒の社会的スキル、学校適応感、および絶望感に及ぼす効果」に関する研究では、年齢の上昇とともに、学校適応感や絶望感は、「親の養育態度によって影響を受ける時期」から「後（のち）に形成される新しい対人関係に基づいて再形成（リバイス）される社会的スキルによって影響を受ける時期」へと移行することが明らかにされている。中学生については、この谷口・田中（2004）が対象とした小学生と高校生の間位置することから、彼らが持つソーシャルスキルには、親の養育態度の影響が残されている可能性も考えられるが、比較的新しい対人関係に基づいて彼らのソーシャルスキルがリバイスされることも予想される。これらの研究は、幼少期の愛着形成が何らかの形で学齢期や思春期の対人スキルに影響を及ぼすことを前提としたものであると考えられる。

河村（2008）は、現代の中学生が適切に他者とかかわれない原因として、「自分の感情や考え方をコントロールする力が低い」ことをあげており、自身の研究結果から、スキルの実行を妨げる要因として、①被受容感・自己効力感の低さ、②自己中心性に起因する合理化、③他者からの評価への不安をあげている。また、中学校勤務の経験から、関根（1991）は、子どもが家庭や学校において、自らの価値観を正しい方法で発信し、それが受け入れられれば、自分が受容された実感を持つことができ、そういった体験の上に、自分が他者を受容することができる」と述べている。さらに、渡邊（2013）は、親の養育態度と子どもの心理的適応との関連について検討した先行研究を概観し、親からの情緒的な支持や受容的な養育態度は子どものパーソナリティ、社会性、適応感に良い影響を与えていると述べている。これらから考えると、子どもに対する周囲の大人からの受容的態度（言い換えれば子どもが周囲から受ける被受容感）は、中学生の行動適応にとっても重要な変数であることがうかがわれる。これらの研究では、中学生が親や他者から受容されていることが対人スキルや社会性、適応などに関連していることが明らかにされていると言える。

以上の諸研究から導かれることは、周囲の大人からの受容的な態度により、子どもは「自分は他者から受け入れられている」と認知するが、それが「自分は他者から愛される価値がある」という自信にも似た確証—内的作業モデル—につながり、それらがさらに健全や社会性（ソーシャルスキルなど）や社会適応につながるといった経路である。この「自分

には愛される価値がある」という認識は、まさに、自己及び他者一般に関わる抽象的なレベルの内的作業モデル（遠藤，2007）に該当すると言えよう。遠藤（2007）は、「自分は受容される存在である」といった内的作業モデルが形成されるのは、**Strange Situation Procedure**（以下 **SSP**【注 1】）によって **B** タイプ（安定型）と分類されるケースにおいてであり、このタイプの子どもは、**SSP** においては養育者や実験者に肯定的な感情や態度を示すことが多いこと、養育者のふるまいに確かな見通しを持つことができ、結果的にアタッチメント行動が全般に安定することを紹介している。**SSP** の **B** タイプ傾向を持った子どもが成長して中学生になったと仮定すると、その内的作業モデルも安定傾向を示す可能性が高いことが予想され、対人関係を十全に展開するために適切なソーシャルスキルを遂行すると予想される。

その詳細は第 2 章で紹介するが、浅野・吉澤・吉田・原田・玉井・吉田（2016）により、養育者の態度と中学生のソーシャルスキルとの間の関連が、また、粕谷・菅原・河村（2000）により、養育態度が中学生の持つ内的作業モデル形成に大きな影響を及ぼしていることが、さらに、粕谷・河村（2006）により、中学生が持つ内的作業モデルの傾向と彼らのソーシャルスキルとの間の関連が示唆されている。以上の先行研究から、養育態度とソーシャルスキルとの関係、養育態度と内的作業モデルとの関係、内的作業モデルとソーシャルスキルとの関係は、それぞれに明らかにされているが、上記の経路、すなわち、養育態度（被受容感）が内的作業モデルを規定し、さらにそれがソーシャルスキルを規定するという関係性は、これまで明らかにされていない。そこで、この経路が妥当であるかどうかを確認した上で、養育者の態度（被受容感）を仲間からの被受容感に置き換え、それを高める教育実践が中学生のソーシャルスキルの適切な遂行につながるかどうかを明らかにできるのではないかと考えた。これが明らかにできれば、中学生の対人関係の改善方策をどう組み立てたらよいのかに関する提起にも結びつくと期待できる。

第 2 節 研究の目的

本研究は、すでに第 1 節で述べたように、中学生の対人関係改善のための方策に資する教育実践を提起することを目的としている。そして、この目的を達するために、以下の（1）及び（2）で整理するような 2 段階の研究を構想した。それぞれの内容を、その目的とともに詳述する。

(1) 親の養育態度から内的作業モデルを介して(介さずに)導かれるソーシャルスキル

中学生が適切にソーシャルスキルを発揮できるかどうかに影響を与える要因を愛着形成に求める一連の研究では、中学生が認知する親の養育態度、幼少期から形成された中学生が持つ内的作業モデルが、それぞれにソーシャルスキルに関連することが明らかにされていた。豊田(2014)が「Bowlby(1973)によれば、人間の発達初期における愛着関係は、養育者の情緒的受容性や要求への反応性によって規定される。それ故、ある特定の個人は養育者(愛着対象)との継続的な相互作用を通してその関係や愛着対象に対する期待を抱き、自分自身に対する主観的な信念・表象を発達させていくことになる。この主観的な信念・表象が内的な作業モデルである」と紹介しているように、情緒的に子どもを受容するという親の態度や子の要求に対して適切に応答するという親の態度が、自己に関する主観的な信念やイメージとしての内的作業モデルを導くことが示唆されている。

これを論拠として、本研究の第1段階として、「親の養育態度から内的作業モデルを介して導かれるソーシャルスキル」という経路が存在する可能性を検討する。すなわち、中学生が認知する親の養育態度のうち「被受容感」を出発点とし—自分の親が応答的であったかどうかについて、中学生がレトロスペクティブに回答することは困難であろうと予測したため—それが、内的作業モデル(本章の【注1】で述べた3分類に対応する3変数を想定)を介して(変数間の関係として、内的作業モデルを介さない場合もありうるが)ソーシャルスキル(「配慮」と「かかわり」の2変数を想定)に結びつくという経路を設定し、変数間の関連性を描き出すことを、第1段階の研究の目的とした。

これら変数間の関連性が明らかにされれば、すなわち、どのような要因が中学生のソーシャルスキルを促すのか(どのような要因が中学生のソーシャルスキルを妨げるのか)を示すことができれば、この知見を援用して、学校内における中学生の対人関係改善への支援方略を実践し、そのソーシャルスキル発揮に関する効果を検証することが、以下に示す第2段階の研究となる。

(2) 仲間からの被受容感を出発点として導かれるソーシャルスキル

上記(1)の中学生を対象とした研究によって、親からの被受容感が、どのような内的作業モデルを介してどのようなソーシャルスキルと関連しているのか、あるいは、親からの被受容感が、内的作業モデルを介すことなく直接的にどのようなソーシャルスキルと関連しているかが明らかにされると予想できるので、それらを、中学校内で展開される具体的な対人関係の文脈—教育的実践—の中に落とし込むことを通して、中学生が適切なソー

シャルスキルを発揮することを支援する方策を提起することが、この第2段階の研究となる。

こうした研究を実施するためには、認知された親からの被受容感及び幼少期より形成される内的作業モデルに該当する変数を、中学生が校内でのどのような経験によって認知したり形成したりする可能性があるのかを、ソーシャルスキルの獲得・遂行と関連づけながら検討する必要がある。

本研究の背景には、すでに述べたように、いじめや不登校の解決が求められているという課題意識があるが、この解決のためには、学級集団などにおいて互いに適切なソーシャルスキルを発揮しながら豊かな対人関係を築くことが必要となる。したがって、「親から受容されている」という認知に代わる認識は、「教師から受容されている」というよりは、むしろ「仲間から受容されている」という認識に焦点を当てて、第2段階の研究を実施する。

次に、幼少期からの親との関係性の中で形成される内的作業モデル—安定、回避、アンビバレント—toに代わる内的作業モデル（他者＝仲間との関係性における自己に関する信念や表象）は、学校内のどのような経験によって形成されると考えればよいのであろうか。本研究では、被受容感を出発点としているので、この被受容感と関連する自己に関する信念や表象を検討してみると、それに対応するものは「自尊感情」であると考えられる。例えば、大学生が対象ではあるが、櫻井（2014）は、自尊感情の高い者は、自己受容及び被受容感が高く、被拒絶感が低いことを見出している。つまり、自分自身を受容できていること、他者から自分が受容されていると認識していること、他者から自分が拒否されていないと認識していることが、自己に対する価値やイメージが高くて安定しているということである。

しかし、櫻井（2014）も指摘するように、高い自尊感情が攻撃性と関連する場合もあり、必ずしも自尊感情が適応状態を予測する指標となるわけではない。例えば、遠藤・星山・袴田・安田・下川・布施・伊藤（2008）は、Hwang（2000）の成果も紹介しながら、自尊感情を過度に促進することには問題があるとし、他者との関係の中で適応的に生活するための新しい態度として「他尊感情」を獲得する必要があること、自尊感情と同時に他尊感情を向上させる必要があることを主張している。その根拠として、遠藤ら（2008）は、「他者及び自分自身を尊重する態度が健全であれば、自己の形成にプラスの作用が働く」と述べている。そこで、本研究の第2段階では、内的作業モデルに代わる変数として「他尊感情」に着目することとした。自尊感情を高めることに関する先行研究は非常に多く見

られ、学校での取組も盛んであるが、他尊感情に関する実践的な先行研究は少ないという理由からも、他尊感情に着目した調査を行うこととした。

最後に、以上で述べてきたような中学生の被受容感及び他尊感情を高めることを通して、中学生のソーシャルスキルの獲得を促す具体的な教育実践として、どのような場面に着目したらよいかを検討した結果、「学校行事」を取り上げることにした。長谷川（2011）は、体育大会・合唱祭を取り上げ、友人関係と学校行事との関連を調査した結果、行事は学級という枠を超えて、人間関係を構築する機会として機能している可能性を示している。樽木・石隈（2006）は、文化祭で発表する学級劇を作り上げて行く過程における小集団による分業・協力の経験によって、生徒たちが学級での居やすさや学級内のトラブルに敏感になり、学級集団に関する理解を深めていくことを明らかにしている。さらに、山形（2014）は、実行委員会形式の学校行事（班別校外学習）運営を通して、中学生の学校生活、コミュニケーション等に関するスキルの変化を質問紙により調査し、学校行事の準備や経験が生徒全般に好ましい影響を与えたことを明らかにしている。このように、学校行事当日に向けた練習過程は、人間関係を構築する良い機会であったり、分業・協力経験から生じる居場所感を提供したり、学級集団の理解を深めたり、学校生活やコミュニケーションに関するスキルを高めたりすることが示唆されている。

また、こうした先行研究だけでなく、学校行事の練習等では、同年齢の他者である同級生とかかわる場面が普段の学校生活よりも多いと予想されることから、学校行事の練習等が中学生の対人関係改善のチャンスを提供する可能性は大きいと判断し、本研究では、学校行事の練習過程等における生徒の被受容感や他尊感情の変容を中心に縦断調査を実施することにした。また、教育現場で実践をする際の参考に供することができるように、学校行事の練習過程等における生徒の変容を促したと考えられる教師の介入・支援の妥当性についても検討する。

第3節 本論文の構成

次章以降の内容構成は以下の通りである。

まず、「第2章 中学生の対人関係に関する考察—先行研究からの検討」では、対人関係に関する先行研究を紹介し、中学生の対人関係に影響を及ぼしていると考えられる要因である「養育態度」「内的作業モデル」「ソーシャルスキル」について、それぞれの概念を整理する。また、主に中学生を対象とした近年の先行研究から得られた事例を紹介するこ

とにより、近年の中学生が持つ対人関係上の問題点に言及する。さらに、中学生の対人関係改善への取組に関する先行研究を紹介しながら、本研究で実施する方法について検討する。

次に、「第3章 調査Ⅰ：養育者の態度が子どもの内的作業モデル形成及び彼らの対人関係に及ぼす影響」では、親の養育態度、中学生の持つ内的作業モデル及びソーシャルスキルについての調査—近畿地方にある公立A中学校の全学年を対象に質問紙調査を実施する。質問紙では、中学生が認知する幼児期及び学童期における養育者の態度、中学生がその内面に持つ内的作業モデル、学校生活において生徒が級友や集団活動にかかわる上で必要となるソーシャルスキルに関する回答を求め—を通して、中学生が認知した養育者の態度が、彼らの内的作業モデル形成及び彼らのソーシャルスキルに及ぼす影響を明らかにする（この章は、神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要 第8巻 第2号「研究論文」に掲載された内容で構成する）。

「第4章 調査Ⅱ - ①学校行事を通じた仲間どうしのかかわりの変容—中学3年生の場合」では、養育者以外の他者からの影響を直接明らかにするために、中学生にとっては比較的新しい対人関係である「同級生どうしのかかわり」を出発点とし、練習や準備等の様々な場面での対人関係の変化や生徒の行動変容が期待される学校行事に注目し、各行事についての調査—近畿地方にある公立B中学校の3年生を対象に、体育大会・音楽会という学校行事の前・後等に質問紙調査を実施する。質問紙では、生徒が持つ他尊感情に関する回答を求める。また、学校行事を通して、中学生の対人関係の変化を観察する。さらに、学校行事の練習・本番後に振り返りを実施する—を通して、仲間とのかかわりによる中学生の変容について、被受容感、他尊感情及びソーシャルスキルに着目して考察する（この章は、応用教育心理学研究 第34巻 第1号に掲載予定の内容で構成する）。

「第5章 調査Ⅱ - ②学校行事を通じた仲間どうしのかかわりの変容—中学1年生の場合」では、調査Ⅱ - ①とほぼ同様な方法で、近畿地方にある公立B中学校で実施した質問紙調査、行動観察、振り返りの結果から、学校行事がもたらす仲間どうしのかかわりの変容について考察する。

「第6章 調査Ⅱ - ③学校行事を通じた仲間どうしのかかわりの変容—中学2年生の場合」では、調査Ⅱ - ①とほぼ同様な方法で、近畿地方にある公立B中学校で実施した質問紙調査、行動観察、振り返りの結果から、学校行事がもたらす仲間どうしのかかわりの変容について考察する。

「第7章 調査Ⅱ - ①～③のまとめ：学校行事を通じた中学生の対人関係の変容とそれを促す担任の援助のあり方」では、第4章～第6章で得られた調査Ⅱ - ①～③の結果を整理し、学校行事がもたらす仲間どうしのかかわりの変容及びそれを促したと考えられる教師の援助・介入のあり方について考察する。

「第8章 結論・提言と課題」では、調査Ⅰ及び調査Ⅱ - ①～③から得られた知見を基にして、中学生の対人関係改善に向けたソーシャルスキルの獲得を目指した教育的実践のあり方を教師による支援策も含めて論じるとともに、今後の研究課題について整理する。

【注1】

遠藤（2007）は、SSP（Strange Situation Procedure）を次のように説明している。アタッチメントの個人差を実験的に測定する手法（Ainsworth, 1978）である。乳児を、彼らにとっては新奇な実験室に導き入れ、見知らぬ人に対面させたり、養育者と分離させたりすることによってマイルドなストレス下に置き、そこでの乳児の反応を組織的に観察しようとする実験方法のことである。養育者との分離及び再会場面に現われる子どもの行動上の差異をもって、A 回避型（avoidant）、B 安定型（secure）、C アンビバレント型（ambivalent）の3つのいずれかのタイプに振り分けられることになる。Aタイプは養育者との分離に際し、さほど混乱を示さず、常時、相対的に養育者との間に距離を置きがちな子どもとされる。Bタイプは分離に際し、混乱を示すが、養育者との再会に際しては容易に静穏化し、ポジティブな情動をもって養育者を迎え入れることのできる子どものことである。Cタイプは分離に際し、激しく苦痛を示し、なおかつ再会以後でもそのネガティブな情動状態を長く引きずり、時に養育者に強い怒りや抵抗の構えを見せる子どもと定義される。1990年代に入り、こうしたABC3分類には収まりきれない第4のタイプであるD 無秩序・無方向型（disorganized / disoriented）（Main & Solomon, 1990）が見出された。

第2章 中学生の対人関係に関する考察 —先行研究による検討—

本章では、対人関係の改善に向けて支援したいと考えている中学生の対人関係について、その基盤形成過程とその問題点を検討するとともに、中学生の対人関係を改善するための方策と本論文における調査の位置づけを議論する。

第1節では、中学生の対人関係のあり方に深くかかわる形成要因と考えられる心理学的な構成概念を、先行研究に依拠しながら検討する。検討する概念は、「養育態度」「内的作業モデル」「ソーシャルスキル」であり、これらを中学生の対人関係と関連づけながら整理する。第2節では、主に中学生を対象とした近年の先行研究内の事例を通して、最近の中学生が抱える対人関係上の問題点を明らかにする。第3節では、中学生の対人関係改善への取組に関する先行研究を整理しながら、本研究で取り組むことにした諸調査の必要性及び方向性を示す。

第1節 対人関係に影響を及ぼす要因

(1) 養育態度と中学生の対人関係

養育態度とは、養育者が子どもを養育する際にとる態度であるが、それを測定する尺度としては、以下のものが代表的である。

① Parental Bonding Instrument (Parker, Tupling, & Brown, 1979)

親子の絆を結ぶために親が子どもとどのようにかかわっているかを測定する。下位尺度は「Care」と「Overprotection」である。

② 養育態度尺度 (鈴木・松田・永田・植村, 1985)

養育者が自身の養育態度について回答する。下位尺度は「受容」「統制」である。

③ 親の養育態度 (青木・谷口・竹嶋・戸田, 2008)

TK 式診断的新親子関係検査 (品川・河井・森上・品川, 1972) を用いて測定する。下位尺度は「拒否的態度非難型」「保護的態度干渉型」である。

以上のように、様々な角度から養育者の態度は測定されているが、その下位尺度は、子どもに対する態度がポジティブであると考えられる態度 (①における「Care」、②におけ

る「受容」，③における「保護的態度」)と，子どもに対する態度がネガティブであると考えられる態度(①における「Overprotection」，②における「統制」，③における「拒否的態度」)に大別されると言えよう。

また，養育態度測定に際しての回答者は，養育者自身だけでなく，養育される子どもに回答を求める場合も多い。村井(2002)は，子どもの問題行動が(母親の現実的育児態度ではなく)，「子どもからみた親の態度」と関係していることを指摘している。また，小住・伊藤・織田(2000)は，親のとった態度と，実際に子どもが感じとる親の態度が必ずしも一致するとは限らないと述べ，池田・上林・河野・西川(1986)により，子どもが親に対してどのような感情を抱いているかということが，不登校傾向の重要な指標となりうることが示唆されていることから，子どもから見た自分の親の養育態度を子どもがどのように認知しているかに焦点をあてた調査を行っている。このように，子どもを対象とした調査においての養育態度は，子どもが認知する養育態度を用いているものが多く見られる。

小住ら(2000)は，中学生327名を対象とした質問紙調査により，「実際には不登校に陥ってはいないものの，学校に対して忌避的感情を持つ」状態である「潜在的な不登校」傾向と養育態度との関係を測定している。その結果，潜在的な不登校傾向が強いと考えられる生徒は，その傾向が弱い生徒に比べ，養育態度の下位尺度である「同一化」が母親において，また，「情緒的支持」が父親において低いことが明らかにされた。これらのことから，小住ら(2000)は，親が子どもを承認し受容する傾向や，親の子どもに対する一体的な愛情が子どもである中学生の潜在的な不登校傾向に影響を及ぼしていることが示唆されたと述べている。

一般に，不登校の主な原因として，学校における対人関係が挙げられることが多い。実際には不登校には至っていないが，学校に対して「忌避的感情を持つ」状態の中学生は，学校における彼らの対人関係が上手くいっていないことが推測されるが，小住ら(2000)から，養育者(親)が彼らを受容することが少なかったことがその一因となっている可能性が示された。

また，浅野・吉澤・吉田・原田・玉井・吉田(2016)は，Maccoby(2014)を引用し，社会化とは「子どもが自ら生きている文化のなかで十分に能力を発揮するために必要なスキル，行動，価値，動機づけを身につける一連のプロセスである」と説明し，子どもの社会化の重要な要素として，向社会的側面には共感性の高さがあり，反社会的側面には，社会的迷惑行為や反社会的行動を促す「社会的認知バイアス」の低さを挙げている。浅野ら

(2016) は、中学生 488 名とその養育者 466 名を対象とした質問紙調査により、社会化エージェントとしての養育者の態度が、子どもの養育認知（子どもが認識している養育者による養育）を通じて、その子どもの社会化への影響を測定している。ここでは、社会化エージェントとしての保護者の養育態度のうち、「受容領域」と「監督（統制）領域」に着目したが、①養育者の受容は、子どもの受容認知を媒介して子どもの共感性を高くすること、②養育者の統制は、子どもの統制認知を媒介して子どもの社会的認知バイアスを低くすること、③養育者の受容は、子どもの受容認知を媒介して子どもの社会的認知バイアスを低くすること、④養育者の統制は、子どもの統制認知を媒介して子どもの共感性を高くすることが示された。受容と統制いずれの養育態度も、子どもの望ましい社会化に結びつくことが明らかにされた。

先に示した浅野ら（2016）の先行研究から、養育者の受容的な態度は、子どもの共感性を高めることや社会で生きる上で他者に迷惑をかけないように自己制御することを促していることが示された。先に示した小住ら（2000）による知見との共通点としては、「受容的な」養育態度が挙げられ、その態度は、中学生が学校という一つの「社会」に参加していく際に必要な共感性などの「対人」スキルや他者に迷惑をかけないという他者への「配慮」を促進することが示唆されている。「対人」スキルや「配慮」は、人が他者と良好な対人関係を結ぶ際に機能するため、これらは「ソーシャルスキル」の一部であると考えられることから、養育者の受容的な態度は中学生のソーシャルスキルの遂行を促進している可能性があると言えよう。

（2）内的作業モデルと中学生の対人関係

内的作業モデル（Internal Working Model: IWM）は、Bowlby, J.が提唱した概念であり、養育者と子どもとの間に築かれる情緒的な絆である愛着（アタッチメント）が、子どもの心に内在化された表象モデルであるとされている。では、子どもはどのようにして、愛着を表象化して内的作業モデルをつくりあげるのであろうか。この点について、遠藤（2007）は、次のように説明している。

「アタッチメント」が、人と人、特に親とその幼い子どもとの間の緊密な情愛的絆、ときには、その愛情関係全般の性質を指し示すことも少なくなく、それは必ずしも過誤ではないが、Bowlby（1969/1982）が最初に示した原義は文字通り、生物個体が他の

個体にくっつきようとする（アタッチしようとする）ことに他ならず、個体が危機的状況に接し、あるいはまた、そうした危機を予知し、恐れや不安の情動が強く喚起されたときに、特定の他個体への近接を通して、主観的な安全の感覚を回復・維持しようとする傾性をアタッチメントと呼んだ。発達早期に、子どもは自らの安全の感覚を、現に外在する養育者への物理的的近接を通して専ら得ようとする。そして、子どもはこうした経験の蓄積を通して、徐々に、一般化された養育者の心像を、そして相補的に自己の心像を内在化する。その後それらを社会生活の中で様々な人間関係をもつ上で、一種の表象上のモデルとして用いるようになる。

つまり、養育者の心像と自己の心像とが内在化されることによって、眼前に養育者が存在していなくとも、安全の感覚を得られるという信念が獲得され、それが基盤となって、養育者以外の他者と自己との関係性に関する認識のあり方に影響を与えるということである。こうした対人関係にかかわる認知的枠組みを、**Bowlby** は内的作業モデルと名付けた。そして、この内的作業モデルを基にして、私たちは、対人的な出来事の認知や解釈を行いながら、対人的な出来事を予測し、どのように行動するのかを計画する（粕谷・河村, 2005）とされている。

さらに、遠藤（2007）は、**Bowlby** 自身は、内的作業モデルという術語を、長期記憶ベースの自己や他者に関する一般化された記憶表象と、現時現空間の対人状況に応じて一時的に構成される作業記憶ベースのシミュレーション・モデルの両方に対して、取り立てて区別なく充てているところがあると指摘するとともに、**Bretherton & Munholland (1999)** の研究を参照しながら、内的作業モデルの特徴を、表象される内容のレベル（階層性）という観点から、次のように解説する。

現在のアタッチメント研究の流れにおいては、内的作業モデルは、きわめて経験に近いレベル（例えば、授乳場面などの個別の相互作用に関わるエピソード的な記憶及びそれらの一般化された表象など）から自己および他者一般に関わる抽象的なレベル（例えば、「他者は必要なときにいつも私を助けてくれる存在である」といった信念や確信など）に至る、多重の階層をなし、しかも相互に関連する認知的スキーマの集合体として捉えられている。

いずれにしても、乳幼児期から児童期を経て思春期・青年期に入った中学生は、具体的なエピソードに基づく特定の他者に関する表象や他者一般に関する抽象的な表象などの集合体としての対人関係にかかわる認知的スキーマ、すなわち内的作業モデルをつくり上げていると考えられる。粕谷・河村（2005）は、中学生が起こす対人関係にかかわる問題行動は、主に幼児期に形成される内的作業モデルに影響を受けると指摘しており、中学生一人ひとりが持つ内的作業モデルの様相は、幼児期からの親あるいは身近な養育者による養育態度・養育行動に大きく左右されると考えられる。

もし、ある生徒が、対人関係の上で不適応を示したり、問題行動を起こしたりした場合、その言動を引き起こす要因には様々なものが挙げられるが、その要因の1つとして、当該生徒が幼少期から形成してきた内的作業モデルの傾向は望ましいものではない可能性が高いと考えられる。そして、学校教育に携わる者としての立場からすれば、特定の生徒の対人関係における不適応や問題行動の改善を目指すことになるが、そのための支援においては、上述した不健全な内的作業モデルの形成過程に寄与した家庭の改善、すなわち「親から子どもに対する接し方の変容」も視野に入れることとなる。

対人関係上の問題行動が改善していくという生徒の変容に関して、粕谷・菅原・河村（2000）も、以下に示すような家庭による協力的な介入（養育者の変容）の必要性を主張する。

内的作業モデル形成には、早期の愛着対象としての母親、愛情を持って接してくれる養育者が大きな影響を持っていることを考えると、学校において対人関係の躓きや不適応行動への対策、支援を考える場合には、行動の変容を目指した本人への介入に加えて、本人が外界を良いもの、安定したものであると内在化できるように、また、自分が愛され、助けられるに値する存在として捉えられるように、家庭での本人を取り巻く環境に対して適切な介入をすることが必要になってくると考えられる。

一方で、佐藤（1993）による研究は、中学生の対人関係にかかわる問題行動の改善に向けた変容にとって、必ずしも養育者の協力的な介入を必要としないことを示唆している。彼女は、中学生 106 名、高校生 234 名、大学生 403 名を対象に、質問紙調査によって、内的作業モデルに相当する彼らの対人的構えと、親や親以外に対する彼らの愛着の程度（安定度）を調査し、両者の関連性を比較した。その結果、中学生段階では、「親あるいは親以

外の対象への愛着のうち、少なくともどちらかが良好であれば、比較的適応的な対人態度を持つことができる」こと、「親への愛着と親以外の対象への愛着が、一般的対人態度に対してどちらも似たような（すなわち、加算的に考えることが可能な）意味を持っている」ことが明らかにされている。この知見からすれば、教師など親以外の他者（大人）が中学生に対する接し方によっては、対人関係にかかわって彼らが示す問題行動の改善につながると期待できることになる。言い換えれば、中学生の望ましい内的作業モデルの再形成にとって、養育者との愛着形成の再構築が難しい場合には、養育者以外の年長者との愛着形成を代替的に構築するという方途がありうると言えよう。

（3）ソーシャルスキルと中学生の対人関係

社会の中で必要とされる効果的なコミュニケーションの技術・スキルのことを、心理学ではソーシャルスキルと呼んでいる。ソーシャルスキルについて、松永（2017）は次のように説明している。

ソーシャルスキルには、言語的・非言語的レベルにおいてさまざまなものがある。「挨拶をする」「相手をほめる」「相手に嫌なことをされたらそれを伝える」等は言語的なものである。「相手の話を上手に聴く」「知らない人にも声をかけることができる」「周りの人と異なる意見をもっていてもうまくやっていける」等は非言語的なものである。

私たちは言語・非言語を問わず、こういったソーシャルスキルを駆使して、他者と良好な関係を保つ努力をしながら、意思の疎通を図ることによって対人関係の形成・維持を行っている。では、私たちはこのソーシャルスキルをどのようにして身につけたのであろうか。河村（2008）はその点について、次のように説明している。

ソーシャルスキルは生まれつき身につけているものではなく、学習によって獲得され発達するものである。少子・核家族化の影響で、家庭教育で子どもたちが多くの人とかわることがむずかしくなり、また、地域社会も都市化が進み、自然発生的な対人関係の機微を学習する機会が急速に減少しているために、現代の子どもたちはソーシャルスキルを学習する機会が不十分である。

ソーシャルスキルとは素質のように先天的なものではなく、後天的に周囲の人との日常的なかかわりから試行錯誤を経て学び、身につけていくものである。幼少期には主に養育者を始めとした大人とのかかわりから、幼稚園や小・中学校に通うようになると教師など養育者以外の大人や子どもどうしのかかわりからも、ソーシャルスキルを学ぶことができると考えられる。このことから、幼少期に家庭環境などの理由により、ソーシャルスキルの基礎を学ぶことができず、対人関係が未熟なまま成長してしまった子どもは、養育者を始めとする家族に限らず、学童期後の「比較的新しい」対人関係からもソーシャルスキルを学ぶことができると言えよう。

次にソーシャルスキルと中学生の対人関係について、先行研究を紹介しながら整理してみたい。江村（2007）は、中学2年生85名（ソーシャルスキル教育を受けたクラス56名とソーシャルスキル教育を受けなかったクラス29名）を対象に質問紙調査を実施し、ソーシャルスキル教育が仲間受容に及ぼす効果を検討している。その結果、ソーシャルスキル教育を受けたクラスは受けなかったクラスに比べて、①仲間受容の指標として用いた仲間からの好意性の得点が上昇していたこと、②好意性得点の上昇には「社会的働きかけスキル」が寄与している可能性が高いこと、③ソーシャルスキルの習得だけでなく、ソーシャルスキル教育の授業中に行った「お互いのよいところをみつけてほめる」という要素もクラス内の好意性を高めることに関連していたと考えられること、④仲間関係が改善しにくいと言われる中学生に対するソーシャルスキル教育も仲間受容促進をもたらすことが明らかにされた。

江村（2007）からは、ソーシャルスキル教育により、中学生の仲間受容が促進されたこと及びそのことにより、中学生という時期にあっても仲間関係改善が可能であることが示唆され、中学生の仲間受容と、他者の尊重につながる「お互いのよいところをみつけてほめる」という取組との関連が考えられる。以上のことから、対人関係が未熟なまま成長してしまった中学生は、学童期後の「比較的新しい」対人関係である、学校における自分の周りにいる生徒との関係を改善するために必要なソーシャルスキルをソーシャルスキル教育によっても学ぶことが可能であると言えよう。

河村（2001）は、児童（1494名）・生徒（2101名）を対象に、彼らが持つ「児童や生徒が学級生活で必要とされるソーシャル・スキル」を質問紙により調査している。また、河村（2001）はこの調査に先立ち、彼らの学級担任（小学校46名、中学校62名）に、「級友と交友関係を維持する」「集団生活・活動に不適應にならずに参加する」という2点に

ついて学級内で良好と考えられる児童・生徒と、非社会的な傾向、反社会的な傾向と認識される児童・生徒の抽出を依頼し、教師から反社会的傾向または非社会的傾向があると認知されている生徒のソーシャルスキルを分析し、その原因について検討を行っている。その結果としては、教師から反社会的傾向または非社会的傾向があると認知されている生徒には、学校生活で必要とされるソーシャルスキルの「かかわり」と「配慮」のバランスに問題があることが示されている。

ソーシャルスキルを適切に使えないために他者とコミュニケーションがとれないと、それがもとになって周囲の生徒とトラブルが頻発する場合がある。粕谷・河村（2006）は、子どもたちの対人関係の未熟さが学級集団形成の障害となり、学級崩壊を引き起こす要因の一端になると述べている。また、周囲との生徒とのトラブルが、いじめに発展する可能性もある。さらに、周囲とのトラブルが原因となり、学校で孤立し、学校に居場所を見出せなくなると不登校になることも考えられる。以上のことから、中学生が周りの他者とのかかわりからソーシャルスキルを獲得し、それを適切に使うことができれば、いじめ、不登校といった近年の中学生にとっての大きな問題だけでなく、彼らの日常で起こる、対人関係上のトラブルも減少させることができるのではないかと考えられる。

では、そのためには何が必要なのであろうか。具体策としては、中学生がクラスメート等、周りの他者と多くかかわることが必要な機会を教師が学校生活の中に設定すること、さらに、生徒のソーシャルスキルの獲得や遂行を促したり、それらが適切に行われたりするように教師が支援することである。

（4）本節のまとめ

（1）では現在の中学生の示す言動の背景にあるものと考えられる「養育態度」、（2）では中学生の対人関係の枠組みとなる「内的作業モデル」、そして（3）では彼らが対人関係を結ぶ上でその遂行が欠かせない「ソーシャルスキル」について、先行研究等からその概念を整理してきた。本項では、中学生の対人関係について理解する上で欠かせないこれら3つの要素である「養育態度」「内的作業モデル」「ソーシャルスキル」の関連について言及する。

（1）において、養育者の受容的な態度は中学生の「ソーシャルスキル」の遂行を促進している可能性が示されたことから、「養育態度」が中学生の「ソーシャルスキル」に影響を及ぼしていることが考えられる。

谷口・田中（2004）は、小学生 229 名・高校生 339 名を対象にして、小学生・高校生から見た親の養育態度が児童・生徒の社会的スキル、学校適応感、及び絶望感に及ぼす効果について共分散構造分析を用いた検討を行い、小学生においては親の養育態度が学校適応感や絶望感に対して直接的な影響を与えていると同時に、社会的スキルを仲介して間接的な影響を与えていることを明らかにした。また、高校生においては、親の養育態度が学校適応感や絶望感に対して社会的スキルを仲介した間接的な影響のみを持っていたことを明らかにした。さらに、谷口・田中（2004）は、社会的スキルの仲介効果が小学生では部分仲介であり、高校生では完全仲介であったことから、年齢の増加とともに、親の養育態度よりも「後の新しい対人関係での経験に基づいてリバイスされた（Duck,1991）」社会的スキルの方が、学校適応感や絶望感に対してより重要な役割を果たすことも明らかにした。また、谷口・田中（2004）は、小学生・高校生を対象にした調査において、「暖かく（原文ママ）、支配的でない母親の養育態度は、友だちに対する共感や積極的にかかわりといった子どもの社会的スキル行動の頻度を高めること」を明らかにしている。これらのことから、小学生・高校生に限ってはいるが、年齢の上昇とともに、親の養育態度よりも、比較的新しい対人関係での経験に基づいてリバイスされた社会的スキルの方が、学校適応感や絶望感に対してより望ましい役割を果たすことが明らかにされた。

以上のことから、養育者の態度が中学生のソーシャルスキルに影響を及ぼしている可能性が示された。本研究が対象とする中学生は、谷口・田中（2004）が対象とした小学生と高校生の間位置することから、中学生が持つソーシャルスキルには養育者の態度がもたらした影響が残されている可能性も考えられるが、「比較的新しい」対人関係での経験に基づいてリバイスされている可能性があることが予想される。中学生の場合、この「比較的新しい」対人関係とは、一般的には友だちやクラスメートあるいは教師が考えられる。

次に、「内的作業モデル」と「ソーシャルスキル」との関連について、先行研究から考察する。粕谷・河村（2006）は中学生 812 名を対象にして内的作業モデルとソーシャルスキルとの関連を検討し、内的作業モデル測定尺度の「安定」「不安/アンビバレント」「回避」という 3 つの下位尺度とソーシャルスキル尺度の「配慮のスキル」「かかわりのスキル」という 2 つの下位尺度間に関連が見られたことを明らかにした。全学年の男女に共通して「安定」と「かかわりのスキル」との関連が、2 年生及び 3 年生において男女ともに「安定」と「配慮のスキル」との関連が、全学年の女子のみに「不安/アンビバレント」と「かかわりのスキル」との関連が、学年や男女のばらつきはあるものの「回避」と「配慮のスキル」

及び「かかわりのスキル」との関連が見られたことも明らかにした。さらに、粕谷・河村（2006）は 内的作業モデルタイプ（安定型, 不安/アンビバレント型, 回避型, 非安定混在型）とソーシャル・スキル尺度の「配慮のスキル」「かかわりのスキル」という 2 つの下位尺度との間にも関連が見られたことを明らかにした。全学年の男女に共通して、内的作業モデルタイプの「安定型」の方が「非安定混在型」よりも「かかわりのスキル」得点が有意に高く、2 年生の男女及び 3 年生の男子において、「安定型」の方が「非安定混在型」よりも「配慮のスキル」得点が有意に高いことも示された。これらのことから、内的作業モデルは個人内要因として、生徒のソーシャルスキルの遂行に影響を与えている可能性が示唆されている。

また、相川（2000）は、ソーシャルスキルがどのような仕組みで生じているのかを探究し、ソーシャルスキルを生起させる中心的な役割を果たすものとして、個人の認知的な枠組みの機能を持つ「社会的スキーマ」があることを示している。対人的な出来事の認知や解釈、出来事の予測などに影響を及ぼすと考えられる「内的作業モデル」が、それとほぼ同じ機能を持つと考えられる「社会的スキーマ」の一部として機能すれば、「内的作業モデル」がソーシャルスキルの遂行に影響を与える可能性が考えられる。

ここまで述べてきたことを整理すると、①養育者の態度は、中学生のソーシャルスキルに影響を及ぼしている可能性がある、②内的作業モデルは中学生の個人内要因として、彼らのソーシャルスキルの遂行に影響を与えている可能性がある。また、内的作業モデル形成には、養育者が大きな影響をもっている（粕谷ら、2000）ことから、養育態度が中学生の持つ内的作業モデルの形成に影響を及ぼしていることが考えられる。

以上のことから、「養育態度」「内的作業モデル」「ソーシャルスキル」は、お互いに影響を及ぼし合っていることが推測されるが、これら 3 つの因果関係については、明らかにされていない。中学生の対人関係改善を考えるときに、いずれかに関して不足がある場合、これら 3 つの要因の因果関係が分っていれば、不足している要因を補う方策を考えることができると思われことから、本研究では、「養育態度」「内的作業モデル」「ソーシャルスキル」という 3 つの変数の因果関係を明らかにしたい。

第 2 節 中学生の対人関係

（1）小・中学生の対人関係に関する近年の研究動向

本項では、公立学校に週5日制が導入された2002年以降の小・中学生の対人関係に関する先行研究を紹介し、それらを概観しながら、近年の子どもの対人関係の問題点について論じる。中学生を対象とする本研究が、小学生の対人関係を含めた先行研究を紹介する理由を2点述べる。1点目としては、対人関係に影響を及ぼすと考えられている内的作業モデルは「乳幼児期、児童期といった未成熟な時期に徐々に構成され」（粕谷ら、2000）のからである。2点目としては、中学生の発達段階の前段階が小学生であることから、対人関係の発達に何らかの関連が予想されるからである。

教育心理学年報第50集（2011）において藤田は、2000年度及び2006年度から2010年度までの「教育心理学会総会発表論文集」における社会部門の発表件数上位5位までのテーマ一覧を供している。「自己」「学級適応」「社会的スキル・社会性」「教師」「対人関係」「動機づけ・学習」「授業」「進路・キャリア」「自己・社会的動機」といったテーマが並ぶ中、6つの年度すべての上位5位に見られるのは、「社会的スキル・社会性」であり、5つの年度の上位5位に見られる「対人関係」「学級適応」「教師」がそれに続いている。

A. 小学生の対人関係

藤井（2013）は、小学4～6年生354名を対象にした遊び経験とキレやすさの関係を検討した結果から、①遊び経験の少ない児童ほど、とくに先生に対してキレやすいこと、②主として1人で遊ぶテレビゲームよりも、集団で遊ぶテーブルゲームの方が児童の心の発達の面から見ると望ましいこと、③1人で遊ぶことを好む児童は、キレやすい傾向が強いことなどを示している。

B. 中学生の対人関係

吉武（2010）は、中学生を対象にした快感情を生起させるポジティブイベントと生活満足度との関連を検討した結果から、友人との親密なやり取りや、学校行事などの社会的で活動的なライフスタイルが快感情をうみ、生活満足感につながることを示している。また、細田・田嶋（2009）は、中学生を対象にした自他への肯定感とソーシャルサポートとの関連を検討した結果から、①友人からのサポートは自己肯定感に関連していること、②親子間や友人間での共行動サポート（一緒にいる、挨拶をする、何気ない話をするといった関わり）が、ソーシャルサポートとして中学生の他者肯定感だけでなく自己肯定感に強く関連すると述べている。共行動とはRock（1987）が提唱した *companionship* の訳で、「日常の何気ない関わりで、楽しむという本質的な目的のためになされる娯楽や他の活動の共有」のこと（藤田、2011）である。

次に、中学生の対人関係に関する近年の研究動向を探るために、2015年12月下旬～2016年1月中旬において、「中学生」「対人関係」をキーワードにして、Ciniiを使用した検索を行った。その結果示された101件の論文等において、発達障害という診断がなされていないケースを対象とする本研究の参考になると思われる論文等(2006年以降に発表されたもの)は39件であった。さらに、その中からWeb上及び大学図書館では論文等の内容を確認することができなかった8件、本研究では対象としない発達障害の事例等6件、計14件を除いた25件の論文等の中で、中学生の対人関係の現状に問題点を見出したことが出発点となり、研究が行われていたものが12件見られた。それらの概要を以下に示す。

- ・C:「対人関係を構築・維持するスキルが未熟である」(高橋, 2006)
- ・D:「女子の『グループ化問題』は、教師からの介入・指導の難しさや、学級運営への影響といった点からも指摘されている」(大嶽, 2007)
- ・E:「対人関係への不適応傾向が見られる」(高橋, 2008)
- ・F:「対人関係能力やソーシャルスキルを育むことが困難である」(大鷹・菅原・熊谷, 2009)
- ・G:「ソーシャルスキルを学ぶ場が減少している」(栗林・田邊, 2009)
- ・H:「円滑な人間関係を築けない生徒が増えてきている」(宮原・小泉, 2009)
- ・I:「対人関係を自律させるため必要な家庭のサポートが得にくい」(太田, 2009)
- ・J:「近年、子どもの仲間関係の希薄化や社会的スキルの未熟さが指摘されて久しい」(出口・木下・吉田, 2009)
- ・K:「いじめ、不登校、非行、学級崩壊等の学校不適応が注目されている」(宮原・小泉, 2010)
- ・L:「対人関係から捉える居場所は不登校や学校適応に関する支援のあり方に有用な視点を提供する」(石本, 2010)
- ・M:「対人関係に関する力が児童生徒に不足している」(岡崎・安藤, 2012)
- ・N:「学校不適応の要因の1つに対人関係をうまく築けないことがあげられる」(中野・佐藤, 2013)

これらの結果は、最近の中学生には対人関係能力が不足していることを示しているが、その原因として、ほとんどの文献(上記のC,F,G,H,J,K,M,N)がソーシャルスキルの不足

またはそれに類することに言及している。しかし、その背景として核家族化等による家庭のサポートの不足に言及した文献（上記の I）が見られたことにも注目したい。

（2）最近の中学生の対人関係

前項では、最近の中学生には対人関係能力が不足していること、及びその原因としてソーシャルスキルの不足を挙げている先行研究が多いことを紹介した。近年、中学生にソーシャルスキルが不足している主な理由としては、「ソーシャルスキルを学ぶ場の減少」（栗林・田邊, 2009）や「子どもの仲間関係の希薄化」（出口ら, 2009）が挙げられるが、中学生たちの仲間関係は本当に希薄になってしまったのだろうか。

榎本（2017）は、友だちに対して援助行動を取らない若者が増えていることをとりあげ、彼らは「悩んでいる友だち、元気のなさそうな友だちがいても、積極的に声をかけて、相談に乗ったり、励ましたりといったかわりをもととしない」と説明している。また、榎本（2017）は、学校でカウンセラーが必要になってきた理由の1つとして、友だち関係の中での悩みの解消が困難になってきていることを挙げ、その背景として、友だちどうしで本当に気になることを言にくい雰囲気存在を指摘している。さらに、榎本（2017）は、一見すると仲間関係の希薄さを表しているような、友人への援助行動のなさは、「相手の気持ちを傷つけることを過剰に恐れるあまり、相手の気持ちに立ち入ることを躊躇している」からであり、その根底には「相手に嫌われたくない」という思いが潜んでいると分析している。「相手を傷つけない」と相手を思いやるかのように見える言動ではあるが、清水（2017）による「思いやり行動（向社会的行動）の発達の基礎には、共感性の発達がある」という説明を参照するならば、榎本（2017）が指摘する若者の行動には共感性が見られないことから、思いやりとは呼ぶことはできない。清水（2017）は、自分が仲間から受け入れられていると感じ自尊心を持てること、友だちと親密な関係を築いて相手のためになることをしたいという動機を持てるかどうか、向社会的行動を示す鍵となると述べている。

以上のように、最近の若者は対面的コミュニケーションであっても、本音がなかなか出せないことが多いことを紹介したが、スマートフォンや SNS（ソーシャルネットワーキングサービス）の普及により、彼らの間で直接顔を合わせなくてもとれる方法でのコミュニケーションが多くなっていることもとりあげる必要がある。内閣府（2016）による「平成 28（2016）年度青少年インターネット利用環境実態調査」の結果から、中学生の携帯電話・スマートフォンの所有率は 51.7%で、中学生の約半数に携帯電話・スマートフォンが浸透

しており、彼らが感情を吐露する場合は、以前にはよく見られた（主に授業中に書いていた）「手紙」や「メモ」から、LINEを始めとするSNSへと変わりつつある。例えば、茨城県教育委員会（2017）は、平成28年度携帯電話・インターネット利用に関する実態調査の結果から、「携帯電話で一番よく利用する文字メッセージによるコミュニケーションツール」としてLINEをあげた割合が、中学生では69.0%と、他のコミュニケーションツール（メール、Twitterなど）に比べ、高い値を示したことを紹介している。

このように、相手への不満・悪口・仲間はずれなどをネット上で行うことが多く見られるとすれば、最近の中学生が面と向かって相手に自分の感情や不満・要求をぶつけることは非常にまれになっていることになる。こうした事態は、中学生にどんな影響を与えるのであろうか。渡辺（2015）は、一方的なつぶやきやメールが対面的コミュニケーションの時間を減らし、表情・しぐさ・声などから、互いの考えや気持ちを推測してコミュニケーションを「つむぐ」経験が不足していくと述べている。さらに、渡辺（2015）は、中学生という時期に特徴的な「個人的寓話【注1】」と呼ばれる自己中心性をあげ、こうした自己中心性は「本来多くの人とかかわる中で、他者の視点を認識できるようになり、相手の立場を理解し想像する能力を獲得」することにより弱まってくるものであるが、昨今は多くの人とかかわる機会が薄れていることや、対面的コミュニケーションの不足から、さらに自己中心的な考え方を強めたりすることも指摘している。

以上のことから、「インターネットがコミュニケーションツールとして不可欠となった」最近の中学生の対人関係改善に対しては、①多くの人とかかわり、②対面的コミュニケーション、③他者の視点の認識を促すような教師の支援が有効であると考えられる。

第3節 中学生の対人関係改善への取組

（1）ソーシャルスキルトレーニング及びプログラムの導入

第2節（1）で示したように、中学生の対人関係の現状に問題点を見出したことが出発点となり、研究が行われていた論文等は12件であった。12件中5件は、中学生の対人関係に関する質問紙調査のみであり、質問紙調査と面接調査を併用したものが1件であった。残りの6件については、ソーシャルスキルトレーニング（ゲーム、授業を含む）を導入したものが4件、社会性と情動の学習（SEL）プログラムを導入したものが2件であった。

以上のことから、中学生の対人関係改善への手立てとしては、ソーシャルスキルトレーニングまたはSELのようなプログラムが導入されていることがわかる。また、安達（2013）

は、近年の学校現場（小学校、中学校、高校）では、心理教育に注目が集まっており、その中でも社会的スキルの教育は、構成的グループエンカウンター、アサーショントレーニング、ストレスマネジメントなどと並び、特に注目を集めているプログラムの1つであると述べている。

しかしながら、Sutton, Smith, & Swettenham (1999) と大野 (2008) は、人格（パーソナリティ）に関する研究において、社会的スキルの高さが必ずしも好ましい結果をもたらさない可能性を示唆している。前者では、小学生のいじめ参加者（被害者を含む）を対象に、彼らの社会的認知能力を測定した結果、いじめの取り巻き（支援者と強化者）や被害者と比べていじめ加害の中心となっている者の得点が高かったことが示されていた。後者では、大学生を対象に、中学時代のいじめを尋ねた調査の結果、いじめ加害の中心者は社会的スキルが高いと評定された者が多く、いじめの取り巻きの社会的スキルは高い者と低い者の割合がほぼ同率であったことが示されていた。これらの結果に対して、澤田 (2014) は、他者の気持ちを推測する能力や社会的スキルに長けているからこそ、いじめを行使できるという解釈から、社会的スキル等の能力を高めることでいじめが減少するという結論に達することに警鐘を鳴らしている。

（2）学校行事（体育大会・文化祭・音楽会）の活用

前項で生徒の対人関係改善のための手立てとして、社会的スキル等の能力を高めることのみ頼る危うさを紹介した。学校現場でソーシャルスキルトレーニングなどを導入する場合、それは総合的な学習の時間等を使って、計画的に行われる。担任だけでなく、学年担当者全員があらかじめ授業案に目を通し、学年として取り組むことが多い。しかし、その内容は、①実施する時期の生徒の状態に合っているものとは限らないこと、②ソーシャルスキルトレーニングを実施する時間が時間割の都合で必ずしも連続しないことから、「特設」感が否めず、生徒も何か「特別な時間（内容）」ものという捉え方をするため、その内容がその場限りになり、長期的に見るとなかなかそのスキルが生徒に定着しにくい。松嶋 (2013) は、荒れた中学生が、体育祭や文化祭行事を媒介として他者とのつながりができたことや他人に感謝される体験を肯定的に受け止められるようになったことから、生徒の変容には学校行事という要因が寄与する可能性を報告している。

中学生を対象にした学校行事と生徒の変容との関連に関する近年の先行研究は、次の2つに大別される。1つ目は、行事の前に何らかのプログラムを導入し、対象とする生徒の

変容によって、その有効性を検証するタイプの研究である。宮原・小泉（2009）は、職場体験学習・合唱コンクール・修学旅行のそれぞれの実施前に「社会性と情動の学習（SEL）プログラム」を導入している。そこでは、事前に役割遂行の評定値が低かった生徒の得点が、SEL導入後に有意に上昇している。

2つ目は、行事を通して生徒の行動を観察し、その変容の原因を探求するタイプの研究である。長谷川（2011）は、体育大会・合唱祭を対象に、友人関係と学校行事との関連を調査し、行事は学級という枠を超えて、人間関係を構築する機会として機能している可能性を示している。また、樽木・石隈（2006）は、文化祭の学級劇を作り上げて行く過程での小集団による分業・協力の経験から、生徒たちが学級での居やすさや学級内のトラブルに敏感になり、学級集団に関する理解を深めていくことを明らかにしている。さらに、山形（2014）は、実行委員会形式の学校行事（班別校外学習）運営を通して、中学生の学校生活、コミュニケーション等に関するスキルの変化を質問紙により調査し、学校行事の準備や経験が生徒全般に好ましい影響を与えたことを明らかにしている。

このように、先行研究の検討から、中学生が体育大会などの学校行事に取り組むことが、多様な側面における彼らのポジティブな変容につながる可能性が示唆された。次に、学校行事の効用に関する先行研究などを用いて、この示唆についての検証を行う。

樽木（2013）は、長沼・落合（1998）が行った中学生、高校生、大学生を対象とした友だちとのつきあい方の検討から、中学生の友人関係は高校生以降の友人関係よりも広くて浅い付き合い方であり、共通体験で結びつくため、集団体験や集団での協力体験が重要であることを示している。このことから、学校行事の練習等には集団で取り組む機会も多く、他者との協力も不可欠であることから、それらを通して中学生どうしが結びつくことが期待できる。また、そのことは、樽木（2005）が学級集団づくりに影響する集団活動の機会として、学校現場では学校行事が活用されていると述べていることから支持されるのではないだろうか。さらに、学校行事の練習過程やその本番においては、生徒どうしのかかわりが日常の班活動よりも広範囲であると予測されることから、日常の班活動という固定化されたメンバーによる活動では時間や経験を共有できなかった生徒とも共通体験をすることにより、新しい対人関係を構築できる可能性が考えられる。また、第1章で述べたように、学校行事に向けた練習等で、中学生が他者と喜怒哀楽を共にするという共通体験の中で、他者とかわる喜びや楽しさを感じることによって、他者を尊重する体験ができることが予想され、他者から尊重される体験が他者から受容されることにつながるとすれ

ば、中学生の発揮するソーシャルスキルにも変化が見られ、対人関係の改善にもつながるのではないかと考えられることが挙げられる。

以上のことから、本研究における対人関係改善の手立てとしては、学校行事の活用を導入することとした。

【注 1】

藤井虔（1983）によれば、「個人的寓話（＝自分が特別でユニークである、たとえば、歳をとらない、死なないといった信念）」は、「想像的聴衆（＝自分が関心の対象としている自分自身の行動や思考に、周りの他者が自分と同じ関心を抱いているという信念）」とともに、青年期の自己中心性にかかわる大きな特徴である。こうした2つの概念によって、青年が示すこの時期特有の多様な行動や態度を説明できると考えられる。以下、藤井の説明（79ページ）を引用する：青年期に生じると期待される発達的变化の一つは、自己中心性の変化（脱中心化）である。青年期の自己意識の形成は、一面では、青年期の認知的発達を背景に自己の見方（見解）と他者の見方とを社会的相互作用を通じて分化し、自己をより客観的な立場、つまり社会的な立場から認知していく脱中心化の過程、自己システムとの関連でいえば自己システムの変化の前提となる主観的な認知的同化の修正過程と捉えられている。Elkind（1980）によれば、こうした脱中心化ないしは修正は、青年期になってただちに起こるものではなく、新しく現れた抽象的思考能力と、青年期の身体の激変による自己への過度な関心から生じた自他相互間の思考、感情領域における自己中心性を体験し、克服することによってはじめて可能になるとされる。

第3章 調査Ⅰ：養育者の態度が子どもの内的作業モデル形成及び彼らの対人関係に及ぼす影響

第1章で示した本研究の目的である中学生の対人関係の改善に向けた支援策を検討するために、第2章で整理した「養育態度」「内的作業モデル」「ソーシャルスキル」という相互に関連をもつと考えられる3つの概念間の因果関係を探ることを目的として、中学生(1年生～3年生)を対象に質問紙調査を行った。

Ⅰ. 問題と目的

中央教育審議会の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」(2008)には、内閣府による「低年齢少年の生活と意識に関する調査報告書」(2007)が紹介されている。9歳から14歳の子ども約3,600人を対象にしたこの調査項目のうち、中学生のみの項目である「友だちや仲間のことで悩みや心配事がある」に肯定的に回答した者の比率が、8.1%(1995年・対象者1,279人)から20.0%(2006年・対象者1,038人)に増加しており、中学生の対人関係に課題があることがうかがえる。

この点について、河村(2008)は、少子・核家族化の影響で、子どもたちが多くの人とかわることが難しくなっていること、また、都市化が進行した地域社会において、自然発生的な対人関係の機微を子どもたちが学習する機会が急速に減少していることを指摘している。さらに、有倉・猿渡(2002)は、高校生を対象とした上野・上瀬・松井・福富(1994)による調査結果の一部を取り上げ、表面的な交友関係の存在(内面では相手との距離を感じているにも関わらず、表面的には相手と行動を共にするといった矛盾)を指摘しており、中村(2001)は、小学4年生から中学3年生を対象にした調査から、中学2年生の対人不安が最も強いことを示している。

また、粕谷・河村(2005)は、愛着理論で重視されている「他者と自己の関係について各個人が持つ認知的な枠組み—これに基づいて、対人的出来事の解釈や知覚、未来の予測、行動のプランニングをする—」である内的作業モデルに着目し、中学生が起こす対人関係にかかわる問題行動には、幼児期においてどのような内的作業モデルが形成されたかが影響していると述べている。ここから、個々の中学生が形成していく対人関係を判断する枠組みには、幼児期からの養育者の態度が影響していると考えられる。

では、学校における対人関係上の問題行動が減少していくという生徒の変容を促すためには、どのような方策があり得るであろうか。これについて、粕谷・菅原・河村（2000）は以下のように分析している。

内的作業モデル形成には、早期の愛着対象としての母親、愛情を持って接してくれる養育者が大きな影響を持っていることを考えると、学校において対人関係のつまづきや不適応行動への対策、支援を考える場合には、行動の変容を目指した本人への介入に加えて、本人が外界を良いもの、安定したものであると内在化できるように、また、自分が愛され、助けられるに値する存在として捉えられるように、家庭での本人を取り巻く環境に対して適切な介入をすることが必要になってくると考えられる。

つまり、学校における対人関係上の問題行動の減少は、家庭における「養育者の子に対する接し方の変化」によってもたらされることになる。

このように、家庭における養育者との関係性が、中学生の学校における対人関係に影響を及ぼすという見解がある一方で、養育者以外の他者との関係性が、学校における問題行動の減少に寄与することを指摘する研究もある。例えば、佐藤（1993）は、大学生及び中・高校生を対象に、彼らの対人的構えと親及び親以外の対象への愛着の関連を調査し、中学生段階では、「親あるいは親以外の対象への愛着のうち、少なくともどちらかが良好であれば、比較的適応的な対人関係を持つことができる」こと、「中学生段階では、親への愛着と親以外の対象への愛着が、一般的対人態度に対してどちらも似たような（すなわち、加算的に考えることが可能な）意味を持っている」ことを明らかにしている。

次に、対人関係に直接かかわる技能、すなわちソーシャルスキルに関して検討したい。粕谷・河村（2006）は、近年の子どもたちの対人関係形成能力の未熟さは、学校不適応やいじめ、学級崩壊などにつながる要因の一つであると捉え、それをソーシャルスキルの問題として取り上げている。また、河村（2008）は、ソーシャルスキルは生まれつき身につけているものではなく、学習によって獲得され発達するものであり、対人関係が苦手な現代の子どもたちはソーシャルスキルを学習する機会が不十分であると述べている。このことから、ソーシャルスキルが未熟である子どもは、学童期以降の「比較的新しい」対人関係からもソーシャルスキルを学ぶことができると言える。

谷口・田中（2004）は、小学生・高校生を対象にして、彼らから見た親の養育態度が児

童・生徒のソーシャルスキル、学校適応感、及び絶望感に及ぼす効果を検討し、小学生においては親の養育態度が学校適応感や絶望感に対して直接的な影響を与えていると同時に、ソーシャルスキルを仲介して間接的な影響を与えているが、高校生においては親の養育態度が学校適応感や絶望感に対してソーシャルスキルを仲介した間接的な影響のみをもっていたことを明らかにした。また、谷口・田中（2004）は、小学生・高校生を対象にした調査において、「暖かく、支配的でない母親の養育態度は、友だちに対する共感や積極的にかかわりといった子どもの社会的スキル行動の頻度を高めること」を明らかにしている。これらのことから、谷口・田中（2004）は、年齢の上昇とともに、親の養育態度よりも「後の新しい対人関係での経験に基づいてリバイスされる」ソーシャルスキルの方が、学校適応感や絶望感に対してより重要な役割を果たすことを明らかにした。

さらに、河村（2008）は、現代の中学生が適切に他者とかわれない原因として、「自分の感情や考え方をコントロールする力が低い」ことをあげており、自身の研究結果から、スキルの実行を妨げる要因として、①被受容感・自己効力感の低さ、②自己中心性に起因する合理化、③他者からの評価への不安をあげている。また、中学校勤務の経験から、関根（1991）は、子どもが家庭や学校において、自らの価値観を正しい方法で発信し、それが受け入れられれば、自分が受容された実感を持つことができ、そういった体験の上に、自分が他者を受容することができる」と述べている。さらに、渡邊（2013）は、親の養育態度と子どもの心理的適応との関連について検討した先行研究を概観し、親の情緒的支持、受容的な養育態度は子どものパーソナリティ、社会性、適応感に良い影響を与えていると述べている。これらから考えると、子どもに対する周囲の大人からの受容的態度は、中学生の行動適応にとって重要な変数であることがうかがわれる。

以上のような先行研究の検討を踏まえると、親の養育態度、中学生の持つ内的作業モデル、ソーシャルスキルの関連性が明らかにされれば、中学生が示す問題行動の原因への理解が進み、中学生の対人関係の問題をこれまでよりも総合的に考察でき、対人関係改善への支援策をより具体的に検討することが可能となると考えられる。例えば、得られた結果から、中学生に不足している要素—例えば、他者を信頼する体験等—を補えば、彼らの持つ内的作業モデルの改変（粕谷ら、2000）やソーシャルスキルの改善につながれると期待できる。そこで、本章（調査Ⅰ）では、「中学生が持つ内的作業モデル」を媒介変数として、「中学生が認知する幼児期からの養育者の態度」と「中学生のソーシャルスキルの獲得とその適切な遂行」との関連を明らかにすることを目的とした。

II. 方法

質問紙調査

(1) 調査方法

調査対象 近畿地方にある公立 A 中学校 1 年生 53 名 (男子 22 名, 女子 31 名), 2 年生 61 名 (男子 37 名, 女子 24 名), 3 年生 49 名 (男子 23 名, 女子 26 名), 合計 163 名を対象とした。

調査の手続きと時期 調査実施に先立ち, 使用する質問紙の項目の中に, 中学生にとって回答しにくいものがあるか, 回答する際にいやな気持ちになるものがあるかどうかを探るために, 調査対象とは別の, 近畿地方にある公立中学校の 2 年生 3 名に対して, 2011 年 5 月中旬に予備的調査を行った。各生徒が回答に要した時間は 10 分程度であった。予備的調査において 3 名の回答者からは, 質問項目に対して回答しにくいものはなく, 回答する際にいやな気持ちになったものもなかったという結果を得た。これにより, 予備的調査で用いた質問項目を 2011 年 7 月実施の本調査でも用いることにした。また, 実施に当たり調査実施校では, 本調査実施目的の確認と質問紙の内容の検討が教師全員により行われた。さらに, 保護者に対しては, 本調査の実施目的, 無記名で調査を実施すること, 調査結果は教育研究以外には利用しない旨が記載された中学校長名の文書が生徒を通じて, 事前に各家庭に配布された。

2011 年 7 月中旬に, 事前に配布した調査手引書に従い, 各学級で学級担任が生徒に質問紙を同一時間帯に一斉配布し, 回答の記入を求め, その後回収した。実施時の教示では, 学校の成績にはいっさい関係しないこと, 回答の書かれた調査用紙を担任などの学校の教師が見ることはないこと, どうしても回答したくない質問には回答しなくてもよいこと, が伝えられた。各生徒が回答に要した時間は 10 分程度であった。回答後の調査用紙は, 各生徒が配布された封筒に入れ, それを学級担任が回収した。さらに生徒の前で, 学級担任が回収した生徒の個々の調査用紙入りの封筒すべてを大封筒に入れて厳封した。

(2) 調査内容

フェイスシート 学年・性別のみの回答を求めた。

親の養育態度を測定する尺度【注1】

親子の絆を結ぶために親が子どもとどのようにかかわっているかを測定する「Parental Bonding Instrument (以下 PBI 尺度と略す)」(Parker, Tupling & Brown, 1979) 及びこれを日本語に翻訳した「日本語版 PBI」(Kitamura, Psych & Suzuki, 1993) を使用し

た。

PBI 尺度は、通常 16 歳になるまでの親の養育態度を子どもが評定することを前提にして実施されるが、本研究では、子ども（生徒）が認識する幼児期及び学童期における親の養育態度を調査することが目的であるため、小さい頃（覚えているとき以降）から小学校卒業までを想起し 4 件法（1=あてはまらない～4=あてはまる）で回答を求めた。

PBI 尺度を使用する場合には、父親と母親の養育態度について回答を求めることが多いが、本研究では、生徒の家庭環境に配慮し、養育者を「父親」「母親」「両親」などと限定せずに「自分のことを一番よくめんどろをみてくれた人」を思い浮かべて回答するよう生徒に求めた。また、本研究の目的である中学生の対人関係改善策を考え、検討するためには、対人関係の改善に重要な要素となるソーシャルスキルの改善を図ることも必要であると考えた。関根（1991）により、親などから受容された体験は、他者への受容につながることを示されている。そのことにより、ソーシャルスキルの実行を妨げている要因の一部（被受容感・自己効力感の低さ）が修正できる可能性が考えられる。さらに、渡邊（2013）による先行研究概観の結果より、親からの情緒的な支持や受容的な養育態度は、子どものパーソナリティ、社会性、適応感に良い影響を与えていることから、養育者による受容が生徒のソーシャルスキルに大きな影響を及ぼすと考えられる。

これらの先行研究から、受容的な養育態度と中学生のソーシャルスキルの改善との関連が期待できると考え、PBI 尺度から、「私がかかえている問題や悩みをわかってくれた」等、子どもを受容するような養育態度を示している 6 項目を抽出し（Table 3-1）、これを「受容」を測定する尺度として使用した。

内的作業モデルを測定する尺度【注1】

中学生がその内面に持つと考えられている内的作業モデルの質を測定する「中学生用内的作業モデル尺度」（粕谷・河村，2005）を利用したが、本研究に適するように、いくつかの項目を削除した。「安定」尺度については、非常に似通った内容を尋ねる 2 つの項目（「私は、はじめて会った人とでもうまくやっていける自信がある」「私は、はじめて会った人とも親しくなりやすいほうである」）のうちから後者の 1 項目を削除し、「不安／アンビバレント」尺度についても、非常に似通った内容を尋ねる 2 つの項目（「私は、友だちが私を好いてくれていないのではないかと思うことがある」「私は、人が自分を好いてくれているかが気になるほうである」）のうち前者の 1 項目を削除した。「回避」尺度については、5 項目すべてを採用した。結果として、合計 15 項目を選定した。似通った内容の項目

を削除したのは、調査を実施した中学校から調査の実施にあたり、質問紙に回答する生徒の負担の軽減のために項目数への配慮を求められたためである。

なお、この「中学生用内的作業モデル尺度」は、詫摩・戸田（1988）が作成した成人版愛着スタイル尺度を参考にして作成されている。詫摩・戸田（1988）は、「回避」尺度は「人嫌いと自尊心の強さ」、「安定」尺度は「対人スキルのうまさと関係性に対する信頼感」、「不安／アンビバレント」尺度は「過度の親和性と関係性への不安感」によってそれぞれ特徴づけられているとしている。回答に際しては、中学生である今の自分のことを思い浮かべ、4件法（1＝あてはまらない～4＝あてはまる）での回答を求めた。

ソーシャルスキルを測定する尺度【注1】

学級生活において生徒が級友や集団活動にかかわる上で必要となるソーシャルスキルのレベルを測定する「中学生用ソーシャル・スキル尺度」（河村，2001）を利用したが、本研究に適するように、いくつかの項目を削除した。「配慮のスキル」尺度については、非常に似通った内容を尋ねる2つの項目（「友だちのまじめな話は、ひやかさないで聞いていますか」「友だちがなやみを話してきたら、じっくり聞いてあげていますか」）のうち前者の1項目と、質問の意図が中学生にとっては理解しにくい1項目（「係りの自分の仕事は、最後までやりとげていますか」）とを削除した。「かかわりのスキル」尺度についても、非常に似通った内容を尋ねる2つの項目（「うれしいときは、笑顔やガッツポーズなどの身ぶりで気持ちを表していますか」「おもしろいときは、声を出して笑っていますか」）のうち後者の1項目と、質問の意図が中学生にとっては理解しにくい1項目（「みんなと同じくらい、話をしていますか」）とを削除した。結果として、合計24項目を選定した。似通った内容の項目を削除したのは、内的作業モデルを測定する尺度の場合と同様、質問紙に回答する中学生の負担軽減に配慮したためである。また、中学生が質問に回答する際に混乱することを防ぐために、質問項目の形式をオリジナル項目が用いている疑問文から平叙文へと変えて、PBI尺度や内的作業モデル尺度と同じ形式に統一した上で使用した。回答に際しては、中学生である今の自分のことを思い浮かべ、4件法（1＝あてはまらない～4＝あてはまる）での回答を求めた。

Ⅲ. 結果

1. 因子分析の結果

（1）養育態度尺度

全6項目の各得点を単純に加算した値を、中学生が認知した養育態度（＝中学生が認知した養育者の受容的態度）を測定する尺度とし、「受容」尺度と命名した。なお、「私のことを『そばにいないと、何も十分にはできない子』と考えていたらしい」「私が必要なことや私が望んでいることをわかってくれなかった」「私に、『自分は望まれていない子』と思わせた」という項目については、尺度得点（因子を構成する項目の得点の単純加算）を算出する際に、反転操作を行った。また、この尺度の α 係数を求めたところ、一定程度満足できる値を示しており（Table 3-1）、尺度としての信頼性は確認されたと判断した。

Table 3-1 養育態度の項目

「受容」尺度($\alpha = .716$)

私が自分で決断することを好ましく思ってくれた
 私がかかえている問題や悩みをわかってくれた
 ものごとを私にまかせてくれた
 私のことを「そばにいないと、何も十分にはできない子」と考えていたらしい（*）
 私が必要なことや私が望んでいることをわかってくれなかった（*）
 私に、「自分は望まれていない子」と思わせた（*）

除外した項目

私に好きなことをさせてくれた
 私に対してやさしかった
 よく私に、にこりと笑ってくれた
 私といろいろなことを話すのを楽しんでいた
 精神的に不安定なときは、なだめてくれた
 好きなときに私を外出させてくれた
 好きな服を着せてくれた
 あまり私としゃべらなかつた
 私が大人びてくることを喜ばなかつた
 私のことを子どもあつかいすることが多かった
 私のかくしておきたいことをあばいた
 私がしようとするもののすべてに口を出し、言うとおりにさせようとした
 私が必要としていたほどには、私を手助けしてくれなかつた

*は反転項目

(2) 中学生用内的作業モデル尺度

全15項目を対象に因子分析を行った。粕谷・河村（2005）より、「回避」「安定」「不安

／アンビバレント」という3つの下位尺度は相互に独立していると想定できるために、主因子法・バリマックス回転を採用した。その結果、粕谷・河村（2005）と同様の3因子構造であることが確認された。この因子分析にあたり、因子どうしが相互に独立していることが予想されたためにバリマックス回転を用いたことから、Table 3-2には因子間の相関係数を示していない。また、因子分析の結果、各因子に対して負荷量の高い項目は、先行研究と全く同じであることが明らかにされた（Table 3-2）。このことから、第1因子に対しては「回避」尺度、第2因子に対しては「安定」尺度、第3因子に対しては「不安／アンビバレント」尺度と命名した。各下位尺度の α 係数はいずれも比較的高い値を示しており（Table 3-2）、尺度としての信頼性は確認されたと判断した。

Table 3-2 内的作業モデルの因子分析結果

	因子1負荷量	因子2負荷量	因子3負荷量	共通性
因子1「回避」尺度 ($\alpha = .791$)				
こちらが望む以上に親しくなることを求められると、いやになってしまう	.724	-.048	.030	.527
私は、親しくされると居心地の悪さを感じることもある	.693	-.145	.052	.504
あまりにも親しくしてくる友だちは苦手である	.675	-.082	.066	.467
どんなに親しい友だちでも、あまりなれなれない態度をとられるといやになってしまう	.633	.013	.057	.404
私は、あまり人と親しくするのは好きではない	.518	-.361	.120	.413
因子2「安定」尺度 ($\alpha = .763$)				
私は、知り合いが得意やすいタイプだ	-.036	.727	-.203	.571
私は、初めて会った人とでもうまくやっていける自信がある	-.010	.660	-.121	.451
私は、人に好かれやすいタイプだと思う	.015	.602	.051	.365
気楽に自分のことを友だちに話すことができる	-.244	.567	.068	.386
気楽に人に頼みごとをしたり、人から頼られたりすることができる	-.204	.549	-.057	.346
因子3「不安／アンビバレント」尺度 ($\alpha = .774$)				
ちょっとしたことで、すぐに自信をなくしてしまう	.129	-.192	.749	.614
私は、人が私のことを好きでいてくれるかが気になる方である	-.028	.154	.702	.517
友だちが急に冷たくなる気がして、不安になることがある	-.001	.058	.639	.412
私が思うほど、友だちは私と親しくなろうと望んでいないのではないかと感じることもある	.092	-.116	.602	.384
私は、あまり自分に自信をもてないタイプである	.095	-.162	.497	.282

(3) 中学生用ソーシャル・スキル尺度

全24項目を対象に因子分析を行った。河村（2001）より、「配慮のスキル」と「かかわ

りのスキル」の間にはある程度の相関があることが想定されるために、主成分分析・プロマックス回転を採用した。その結果、河村（2001）と同様に2因子構造であることが確認され、2つの因子いずれに対してもその負荷量が.40未満を示した1項目を除外し、得られた23項目について再度因子分析（主成分分析・プロマックス回転）を行った。第1因子14項目の中には、「相手が傷つかないように話をしている」等、先行研究では「配慮のスキル」尺度に含まれていた項目が12項目含まれているだけでなく、「わからないことがあるときに、友だちや先生に聞いている」等、先行研究では「かかわりのスキル」尺度に含まれていた2項目があることも明らかになった。そこで、先行研究では「かかわりのスキル」尺度に含まれていた2項目を除外し、得られた12項目について、再度、因子分析（主成分分析・プロマックス回転）を行った（Table 3-3）。この因子分析では、因子間にある程度の相関が予想されたためにプロマックス回転を用いたことから、Table 3-3には因子間の相関係数を示した。因子間の相関係数として、.457が得られたことから、相互に中程度の相関関係にある因子が抽出されたと言える。Table 3-3に示す第1因子における12項目で構成される概念を先行研究と同じく「配慮のスキル」尺度と命名し、第2因子については、第2因子に対しての負荷量が高い項目が先行研究と全く同じであることから、「かかわりのスキル」尺度と命名した。各下位尺度の α 係数はいずれも高い値を示しており（Table 3-3）、尺度としての信頼性は確認されたと判断した。

2. 性別・学年別に見た各下位尺度得点の特徴

生徒の性別及び学年別の観点から尺度得点の特徴を調べるために、養育態度（受容）尺度得点、中学生用内的作業モデルの下位尺度得点、中学生用ソーシャル・スキルの下位尺度得点をそれぞれ従属変数とする2要因分散分析（性×学年、いずれも被験者間要因）を行った（Table 3-4-1, Table 3-4-2）。

（1）養育態度（受容）尺度

「受容」尺度では、2つの要因間の交互作用は認められず、学年の主効果（ $p < .01$ ）が認められた。そこで、Tukey法による多重比較（5%水準）を行った結果、1年生の得点が2年生及び3年生の得点よりも有意に高いことが明らかにされた。

Table 3-3 ソーシャル・スキルの因子分析結果

	因子1負荷量	因子2負荷量	共通性
因子1「配慮のスキル」尺度($\alpha = .854$)			
相手が傷つかないように話をしている	.814	-.134	.581
みんなで決めたことには、従っている	.733	-.064	.498
班活動などで、友だちがいっしょうけんめい やって失敗したときは、許している	.730	-.212	.436
友だちの気持ちを考えながら、話をしている	.690	.061	.519
何かを頼んだりするとき相手に迷惑がかか らないか考えている	.633	.060	.440
友だちが悩みを話してきたら、じっくり聞いて あげている	.587	.021	.357
友だちとけんかしたときに、自分にも悪い ところがないか考えている	.584	.067	.381
友だちが話しているときは、その話を最後 まで聞いている	.571	.109	.395
自分がしてもらいたいことを友だちにして あげている	.534	.220	.441
友だちとの約束を守っている	.524	.139	.360
友だちどうしても、腹がたってもカッとした 態度をとらない	.524	-.061	.249
友だちのひみつは、だまっている	.483	-.131	.193
因子2「かかわりのスキル」尺度($\alpha = .811$)			
自分だけ意見がちがっても、自分の意見を言う	-.196	.817	.559
友だちの中心になって、何をして遊ぶか アイデアを出している	-.042	.751	.537
相手に聞こえるような声の大きさを話している	-.053	.711	.474
他の人に左右されないで、自分の考えで行動する	-.128	.668	.385
初めて会った人でも話をする	-.030	.652	.409
自分から友だちを遊びにさそっている	.053	.531	.310
うれしいときは、笑顔やガッツポーズなどの 身ぶりで気持ちを表している	.143	.477	.310
友だちが楽しんでいるときにも、もっと楽しくなる ように盛り上げている	.325	.466	.461
係などの仕事をするとき、何をどうやったら いいか意見を言っている	.312	.407	.380
因子間相関は.457			

Table 3-4-1 各下位尺度得点の性別、学年別、性×学年別の平均値および標準偏差

	男		女		1年		2年		3年		1年		2年		3年		
	[82]	[81]	[53]	[61]	[49]	男[22]	女[31]	男[37]	女[24]	男[23]	女[26]	男[22]	女[31]	男[37]	女[24]	男[23]	女[26]
受容	18.59 (3.31)	19.55 (3.58)	20.31 (2.86)	18.26 (3.94)	18.71 (3.12)	20.50 (2.39)	20.18 (3.19)	18.05 (3.52)	18.58 (4.57)	17.61 (3.07)	19.69 (2.87)	20.50 (2.39)	20.18 (3.19)	18.05 (3.52)	18.58 (4.57)	17.61 (3.07)	19.69 (2.87)
回避	9.24 (3.77)	8.64 (3.35)	8.54 (3.52)	8.46 (3.24)	9.97 (3.87)	8.18 (3.42)	8.79 (3.63)	8.70 (3.16)	8.08 (3.39)	11.11 (4.43)	8.96 (3.03)	8.18 (3.42)	8.79 (3.63)	8.70 (3.16)	8.08 (3.39)	11.11 (4.43)	8.96 (3.03)
安定	13.07 (3.39)	14.01 (3.49)	14.32 (2.94)	13.47 (3.67)	12.78 (3.62)	13.55 (3.21)	14.87 (2.64)	13.61 (3.53)	13.25 (3.93)	11.74 (3.09)	13.69 (3.86)	13.55 (3.21)	14.87 (2.64)	13.61 (3.53)	13.25 (3.93)	11.74 (3.09)	13.69 (3.86)
不安/アン ピバレント	12.08 (3.67)	14.61 (3.60)	12.60 (3.71)	14.18 (3.71)	13.08 (4.00)	11.25 (3.18)	13.56 (3.81)	13.19 (3.81)	15.71 (3.03)	11.09 (3.52)	14.85 (3.60)	11.25 (3.18)	13.56 (3.81)	13.19 (3.81)	15.71 (3.03)	11.09 (3.52)	14.85 (3.60)
配慮の スキル	36.65 (5.95)	40.73 (3.62)	40.99 (3.80)	37.98 (5.50)	37.06 (5.76)	39.91 (3.66)	41.76 (3.76)	36.74 (6.31)	39.88 (3.20)	33.39 (5.52)	40.31 (3.66)	39.91 (3.66)	41.76 (3.76)	36.74 (6.31)	39.88 (3.20)	33.39 (5.52)	40.31 (3.66)
かかわりの スキル	25.50 (5.10)	27.85 (4.54)	28.44 (4.20)	26.84 (5.11)	24.54 (4.80)	27.75 (4.51)	28.94 (3.96)	26.03 (4.88)	28.08 (5.29)	22.50 (4.72)	26.35 (4.18)	27.75 (4.51)	28.94 (3.96)	26.03 (4.88)	28.08 (5.29)	22.50 (4.72)	26.35 (4.18)

()内は標準偏差, []内は人数を表す。N=163

Table 3-4-2 各下位尺度得点の2要因分散分析結果および多重比較結果

	性差 F値	学年差 F値	交互作用 F値	多重比較 (学年差)(Tukey法5%水準)	
				*	*
受容	2.05 n.s.	5.53 **	1.66 n.s.	1年>2年,	1年>3年
回避	1.66 n.s.	3.53 *	1.95 n.s.		
安定	3.24 n.s.	2.42 n.s.	1.69 n.s.		
不安/アン ビバレント	25.69 **	4.89 **	.61 n.s.	2年>1年	
配慮の スキル	28.77 **	9.52 **	4.03 *	1年>3年,	1年>2年
かかわりの スキル	10.39 **	9.42 **	1.09 n.s.	1年>3年,	2年>3年

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

(2) 中学生用内的作業モデル尺度

「不安/アンビバレント」尺度では、性の主効果 ($p < .01$) が認められ、男子よりも女子の得点の方が有意に高いことが明らかにされた。また、「回避」と「不安/アンビバレント」においても、2つの要因間の交互作用は認められず、学年の主効果 ($p < .01$) が認められた。そこで、Tukey法による多重比較(5%水準)を行った結果、「回避」においては各学年間の有意差は見られなかった。「不安/アンビバレント」においては、2年生の得点が1年生の得点よりも有意に高いことが明らかにされたが、1年生と3年生の間及び2年生と3年生の間に有意差は見られなかった。「安定」尺度においては、2つの要因間の交互作用は認められず、性の主効果も学年の主効果も認められなかった。

(3) 中学生用ソーシャル・スキル尺度

「配慮のスキル」尺度では、2つの要因間に有意な交互作用が認められた。そこで、性

の要因について、Bonferroni 法による単純主効果の検定 (5%水準) を行った。その結果、1 年生においては、男子と女子の得点の間には有意差が見られなかった。また、2 年生において同じ検定を行ったところ、女子の得点が男子の得点よりも有意に高いことが明らかにされた。さらに、3 年生においても同じ検定を行ったところ、女子の得点が男子の得点よりも有意に高いことが明らかにされた。以上のことから、性の要因は、2 年生と 3 年生において、いずれも女子の得点が男子の得点よりも有意に高いことが明らかにされた。

次に、学年の要因に関して Bonferroni 法による単純主効果の検定 (5%水準) を行った。その結果、男子においては、1 年生の得点が 2 年生及び 3 年生の得点よりも有意に高く、また、2 年生の得点は 3 年生の得点よりも有意に高いことが明らかにされた ($p < .05$)。また、女子において同じ検定をしたところ、1 年生と 2 年生の間及び 2 年生と 3 年生の間、1 年生と 3 年生の間には有意差が見られなかった。以上のことから、学年の要因は、男子において、1 年生の得点が 2 年生及び 3 年生の得点よりも有意に高く、また 2 年生の得点は 3 年生の得点よりも有意に高いことが明らかにされた ($p < .05$)。「かかわりのスキル」尺度では、2 つの要因間の交互作用は認められず、性の主効果 ($p < .01$) が認められ、女子の得点が男子の得点よりも有意に高いことが明らかにされた。また、「かかわりのスキル」尺度では、学年の主効果も認められ、3 年生の得点が 1 年生及び 2 年生の得点よりも有意に低いことが明らかにされた。

3. 3 尺度における各下位尺度間の相互関連性

養育態度尺度、中学生用内的作業モデル尺度、中学生用ソーシャル・スキル尺度におけるすべての下位尺度得点の間にどのような関連性が見られるのかを調べるために、それらとのピアソン積率相関係数を算出した (Table 3-5)。中学生用内的作業モデル尺度の下位尺度の 1 つである「不安／アンビバレント」は、養育態度尺度の下位尺度である「受容」との間に負の関連 (5%水準) が、また、内的作業モデル尺度の「回避」との間に正の関連 (5%水準) が見られたものの、係数は非常に低く、残りの下位尺度との間に関連性は見られなかった。しかし、それらの組み合わせを除き、ほとんどすべての尺度間に有意な相関関係が見られた。

4. 各下位尺度間の因果モデルの検討 (パス解析)

養育態度尺度、中学生用内的作業モデル尺度、中学生用ソーシャル・スキル尺度におけ

Table 3-5 各下位尺度得点間の相関関係 (Pearsonの相関係数)

	受容	回避	安定	不安/アン ビバレント	配慮の スキル	かかわりの スキル
受容						
回避	-.370**					
安定	.363**	-.270**				
不安/アン ビバレント	-.168*	.155*	-.135			
配慮の スキル	.557**	-.406**	.406**	.081		
かかわりの スキル	.398**	-.458**	.636**	-.028	.536**	

** $p < .01$, * $p < .05$ N = 163

各下位尺度間の因果モデルの妥当性について検討するために、本研究の仮説に従って、養育態度尺度の「受容」から中学生用内的作業モデル尺度の下位尺度である「回避」「安定」「不安/アンビバレント」及び中学生用ソーシャル・スキル尺度の下位尺度である「配慮のスキル」「かかわりのスキル」へと直接的なパスと、さらに、「回避」「安定」「不安/アンビバレント」からそれぞれ「配慮のスキル」「かかわりのスキル」へも直接的なパスを想定した解析を行った。まず、調査対象全体に関してパス解析を行った。また、養育態度尺度・中学生用内的作業モデル尺度・中学生用ソーシャル・スキル尺度におけるすべての下位尺度得点を従属変数とする2要因分散分析(性×学年)の結果において、性差及び学年差が見られたことを踏まえると、男女別及び学年別のパス解析を行う必要があった。しかし、学年別のパス解析については、対象者数が少なく、解析結果の信頼度が低いと考えられるため、男女別のパス解析のみを行った。また、パス図には有意($p < .05$)であったパスのみを示す(Figure 3-1~Figure 3-3)。

(1) 調査対象全体

全学年の男女を対象にパス解析を行い、有意ではないパスを削除し、再度分析を行ったところ、モデルの適合度は GFI=.973, AGFI=.887, CFI=.970, RMSEA=.099 とな

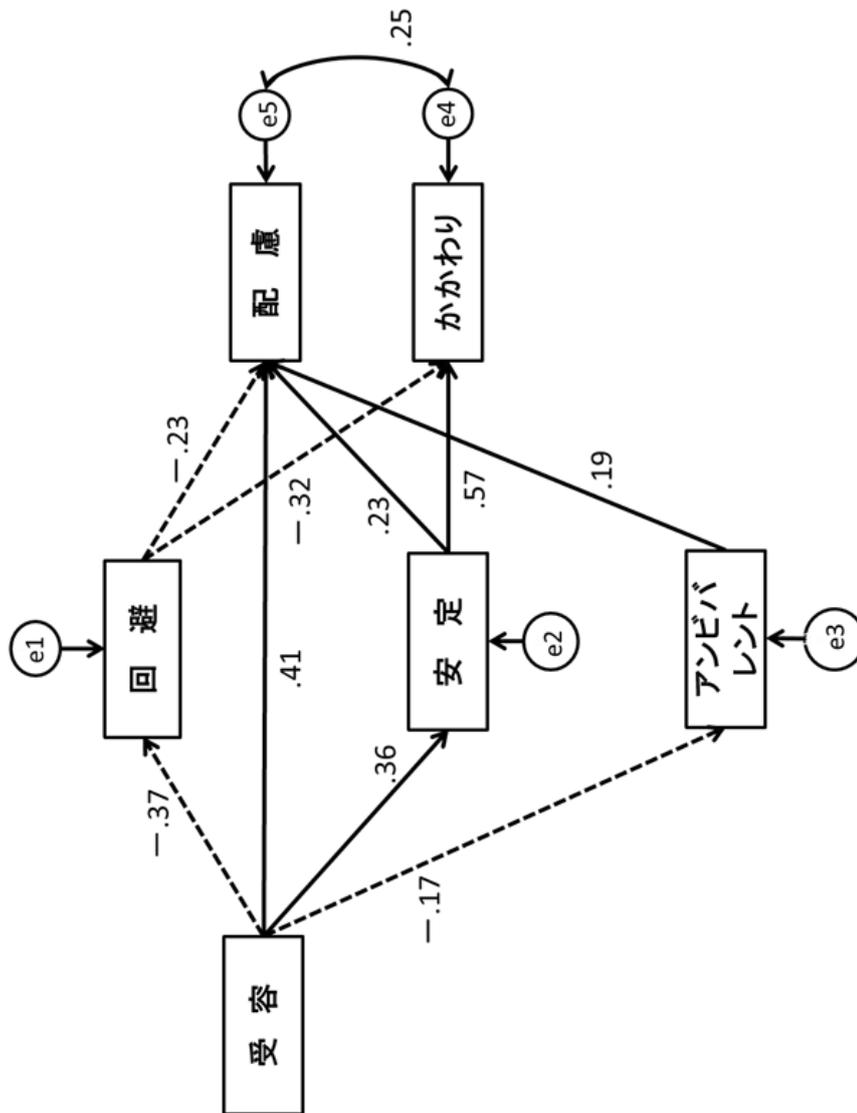


Figure 3-1 調査対象全体のパス解析結果
数字はパス係数($p < .05$)

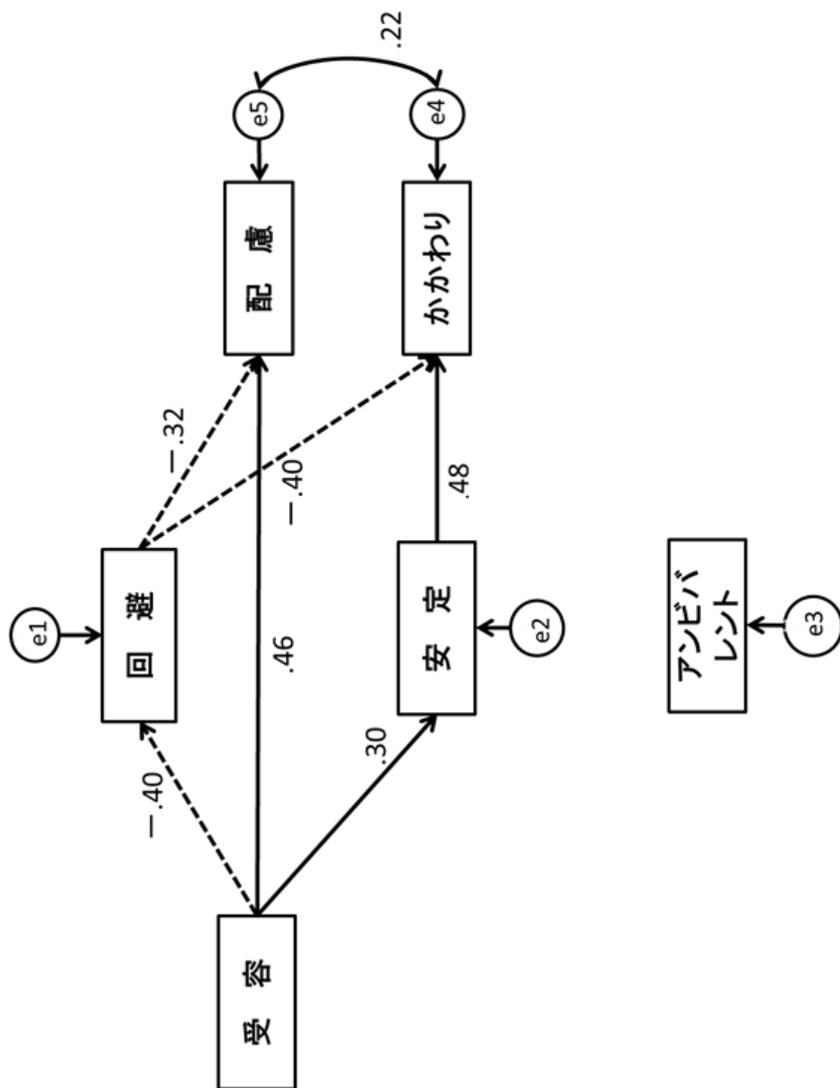


Figure 3-2 男子のパス解析結果
 数字はパス係数 ($p < .05$)

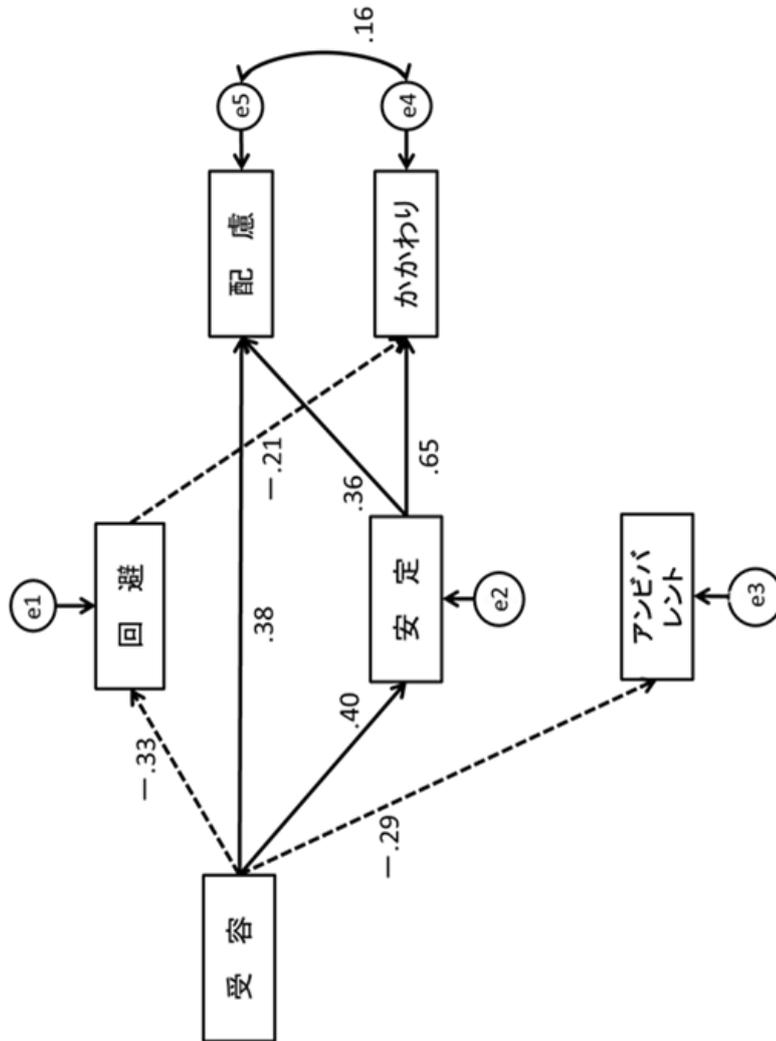


Figure 3-3 女子のパス解析結果
数字はパス係数 ($p < .05$)

り、十分な値を得た (Figure 3-1)。中学生が認知する受容的養育態度は、①子どもの内的作業モデルの「回避」傾向の抑制に働き、その傾向性が対人関係における「配慮」及び「かかわり」といういずれのソーシャルスキルに対しても促進的に機能する、②子どもの内的作業モデルの「安定」傾向の形成に促進的に働き、その傾向性が対人関係における「配慮」及び「かかわり」といういずれのソーシャルスキルに対しても促進的に機能する、③子どもの内的作業モデルの「不安／アンビバレント」傾向の形成に抑制的に働き、その傾向性が対人関係における「配慮」というソーシャルスキルに対して促進的に機能する、④子どもが中学生になった時の対人関係における「配慮」というソーシャルスキルに対して促進的に機能することが示された。

(2) 男子

全学年の男子を対象にパス解析を行い、有意ではないパスを削除し、再度分析を行ったところ、モデルの適合度は $GFI=.957$, $AGFI=.888$, $CFI=.967$, $RMSEA=.077$ となり、十分な値を得た (Figure 3-2)。中学生が認知する受容的養育態度は、①子どもの内的作業モデルの「回避」傾向の形成に抑制的に働き、その傾向性が対人関係における「配慮」及び「かかわり」といういずれのソーシャルスキルに対しても促進的に機能する、②子どもの内的作業モデルの「安定」傾向の形成に促進的に働き、その傾向性が対人関係における「かかわり」というソーシャルスキルに対して促進的に機能する、③子どもが中学生になった時の対人関係における「配慮」というソーシャルスキルに対して促進的に機能することが示された。

(3) 女子

全学年の女子を対象にパス解析を行い、有意ではないパスを削除し、再度分析を行ったところ、モデルの適合度は $GFI=.953$, $AGFI=.858$, $CFI=.969$, $RMSEA=.085$ となり、十分な値を得た (Figure 3-3)。中学生が認知する受容的養育態度は、①子どもの内的作業モデルの「回避」傾向の形成に抑制的に働き、その傾向性が対人関係における「かかわり」というソーシャルスキルに対して促進的に機能する、②子どもの内的作業モデルの「安定」傾向の形成に促進的に働き、その傾向性が対人関係における「配慮」及び「かかわり」といういずれのソーシャルスキルに対しても促進的に機能する、③子どもの内的作業モデルの「不安／アンビバレント」傾向の形成に抑制的に働くが、その傾向性はソーシャルスキルに影響を与えていない、④子どもが中学生になった時の対人関係における「配慮」というソーシャルスキルに対して促進的に機能することも示された。

IV. 考察と今後の課題

本研究における分析の中心は、先行研究を参考にして作成した 3 種の質問紙、「養育態度尺度」「中学生用内的作業モデル尺度」「中学生用ソーシャル・スキル尺度」の下位構造を確認するための因子分析と、その結果に基づいて算出した各下位尺度得点間の因果モデルの妥当性を検討するためのパス解析であった。

養育態度尺度、中学生用内的作業モデル尺度、中学生用ソーシャル・スキル尺度における各下位尺度得点に関するパス解析の結果から、中学生が十分なソーシャルスキルを獲得・遂行するためには、それ以前の段階で形成される内的作業モデルが重要な働きをすることが明らかにされた。

男子及び女子の結果から、中学生がソーシャルスキルを遂行するには、受容的養育態度が子どもの内的作業モデルが「回避」傾向とならないように、または「安定」傾向を促進するように機能する必要があることが示された。また、男子のパス解析の結果から、受容的養育態度が子どもの内的作業モデルの「安定」傾向の形成に促進的に働き、その傾向性が対人関係における「かかわり」というソーシャルスキルに対しては促進的に機能するものの、「配慮」というソーシャルスキルには何の影響も及ぼさなかった。

この点については、次のようなことが考えられる。受容的養育態度は、男子に他者への信頼感をもたせ、さらに、男子の内的作業モデルの「安定」は、詫摩・戸田（1988）が述べるように、「対人スキルのうまさ」によって特徴づけられるので、それは他者への積極的なかかわりを示すことにもつながると考えられる。適度に遂行されたソーシャルスキルは、結果的に、他者との円滑な人間関係に結びつくと解釈できる。また、男子は女子と比べて、他者に依存しない傾向が予測され、他者との間に女子のような「べったりした」関係を築く必要がないために女子ほど「配慮」は重視されないためであると考えられる。

さらに、パス解析により、受容的養育態度が彼らのソーシャルスキルに直接影響を及ぼしているケースにおいては、養育者の持つソーシャルスキルが、受容的養育態度を通して、彼らのソーシャルスキルに直接影響を及ぼしている可能性も考えられるが、養育者との間に形成されたと考えられる対人関係の枠組み以外のものが、彼らのソーシャルスキルの遂行を促しているという可能性も考えられる。河村（2008）が述べているように、中学生になった子どもが、学童期以降の「比較的新しい」対人関係において、ソーシャルスキルを学ぶことができることと、谷口・田中（2004）が述べている「暖かく、支配的でない（受容的な）」母親の養育態度は、友だちに対する共感や積極的にかかわり（配慮のスキルやかか

わりのスキル) といった子どものソーシャルスキル行動の頻度を高めることという2つの点から、養育者の態度が中学生のソーシャルスキルに直接影響を及ぼしているケースは、中学生になった子どもが学童期以降の「比較的新しい」対人関係において、友だちを含んだ他者に共感したり、彼らに積極的にかかわる頻度を高めたりしていることに該当すると考えられる。

以上のことから、中学生がソーシャルスキルを遂行するためには、中学生が認知する受容的養育態度が出発点となることが示された。さらに、中学生が十分なソーシャルスキルを遂行するためには、中学生が認知する受容的養育態度が、子どもの持つ内的作業モデルの傾向の形成に影響を及ぼすことが必要であることも示された。

最後に、本研究の課題について述べる。本調査では仮説に従って、養育態度(受容)を出発点としたために、先に述べたような友だち、教師といった他者からの具体的な影響については明らかにすることはできなかった。久保田(1995)は、Main, Kaplan & Cassidy(1985)が観察可能な行動の組織化の中に読みとれる種々のアタッチメント・パターンは、各個人の関係性の内的作業モデルの反映として捉えられるとしたことを紹介している。遠藤(2007)は、アタッチメントの連続性については研究間に食い違いがあるとして、幾つかの例を示している。アタッチメントの連続性が認められると考えられる例として、60人の白人ミドルクラスを対象にしたWaters et al.(2000)を挙げ、乳児期のアタッチメントタイプ(SSP: Strange Situation Procedureにより測定)と21歳時のアタッチメントタイプ(AAI: Adult Attachment Interview【注2】により測定)との間にABC(Aは回避型: avoidant, Bは安定型: secure, Cはアンビバレント型: ambivalent)3分類で64%、安定/不安定2分類で72%の一致が認められたことを紹介している。さらに、乳児期と成人期の間にはアタッチメントの有意な連続性が認められないと考えられる例として、ハイリスクの貧困家庭で生まれ育った57人を対象にしたWeinfield(2000)を挙げている。

以上の相反する研究結果について、遠藤(2007)は、Fraley(2002)による5つの縦断研究(218ケース)において、乳児期のSSPと16~21歳におけるAAIとの重みづけ相関が0.27(単純相関0.30)であることを紹介し、「(SSPとAAIの間には、)緩やかな連続性があるのではないか」と解釈している。

以上のことから、中学生が持つ内的作業モデルの傾向形成には、養育者の受容的態度が影響を与えている可能性が第一に考えられる。しかし、養育者以外の「比較的新しい」対人関係による他者からの影響が、内的作業モデルを媒介することなく、中学生のソーシャル

スキルに大きく影響を及ぼす可能性も考えられる。パス解析の結果である Figure 3-1～Figure 3-3 に示された「受容的養育態度が中学生のソーシャルスキルに直接影響を及ぼしている」ケースがまさに、それに該当するのではないだろうか。これらのことから、第 4 章では、友だちを始めとする同級生から受容されているかどうかに関する指標を用いてソーシャルスキルとの関連を明らかにしたい。さらに、それらの関連が明らかにされれば、同級生からの受容や中学生が遂行するソーシャルスキルを促すような、教師による支援策をより具体的に考えることができる。

【注 1】

いずれの尺度の場合も、一部の項目については、質問内容を中学生が理解しやすいように、語句や表記に修正を加えるという作業も行った。この作業は、筆者と心理学の専門家による討議の上で行った。

【注 2】

遠藤 (2007) は、AAI (Adult Attachment Interview) を次のように説明している。成人期のアタッチメントの個人差を測定する面接手法 (George et al., 1984 : Main & Goldwyn, 1984) である。Main らは、乳児の SSP でのアタッチメント分類とその養育者のアタッチメントをめぐる語りの特徴との間に特異的な関連があることを見出し、その語りの特徴をより具体的に捉え得る面接手法として案出したと言われる (Hesse, 1999)。両親 (やそれに代わる主要な養育者) との関係について、子ども時代を想起し語ってもらう中で、個人のアタッチメント・システムの活性化を促すように工夫されており、被面接者自身も通常意識化し得ないアタッチメントに関する情報処理プロセスの個人的特性を抽出すると言われている。乳児における SSP が現にそこにいる養育者に対する物理的近接の仕方を問題にしているのに対し、AAI では、頭の中に想起された養育者に対する表象的近接のあり方を問題にしている。被面接者は、アタッチメント軽視 (拒絶) 型 (dismissing / detached type) , 安定自律型 (secure autonomous type) , とらわれ (纏綿) 型 (preoccupied / enmeshed type) , 未解決型 (unsolved type) のいずれかに振り分けられる。成人期の AAI と乳児期の SSP の理論的な対応としては、アタッチメント軽視型は SSP の A タイプ (回避型) に、安定自律型は SSP の B タイプ (安定型) に、とらわれ型は SSP の C タイプ (アンビバレント型) に、未解決型は SSP の D タイプ (無秩序・無方向型) に相当するものとされる。

第4章 調査Ⅱ - ①：学校行事を通じた仲間どうしのかかわりの変容 — 中学3年生の場合

I. 問題と目的

第3章では中学生がソーシャルスキルを遂行するためには、中学生が認知した、子どもを受容する養育態度が出発点となることが示された。併せて、中学生が十分なソーシャルスキルを遂行するためには、受容的な養育態度が子どもの持つ内的作業モデルの傾向（「安定」「回避」「アンビバレント」）の形成に影響を及ぼすことが必要であることも示された。これらのことから、対人関係に起因するトラブルを起こした生徒が、教師のかかわりにより彼らの言動を変化させ、問題行動を減らすために少しでもソーシャルスキルを遂行させることができたのであれば、それは教師の態度が養育者の受容する態度と同じようなはたらき、すなわち内的作業モデルの傾向形成をもたらし、それが望ましいスキルの遂行に結びついた可能性を示唆している。

しかし、パス解析により、養育者の受容的な態度が彼らのソーシャルスキルに直接影響を及ぼしている経路も見られた。つまり、内的作業モデルを介することなく、養育者の態度が中学生の望ましいソーシャルスキルの遂行につながる可能性も示された。佐藤(2011)は、児童期には親から愛されることが子どもの自己を支えるが、思春期の子どもたちは友だちがいること、さらに、友だちが自分を受け入れてくれることが自分の支えになると述べている。また、樽木(2013)は、落合・佐藤(1996)を引用する中で、中学生は友人にも自分を見せようとせず、自分を守ろうとするために周囲への同調を選ぶことから、彼らのつき合い方は広く浅いことが多いと指摘し、そのつき合い方のために中学生は多くの仲間からの評価に影響されることを示している。これらのことから、中学生は、親を始めとする大人よりも同級生の目を気にする時期であることを考えると、学校で「親代わり」を務めることもある教師からの影響だけでなく、同級生からの影響も大きいことが考えられる。

以上のことから、第4章（～第6章）の調査Ⅱでは、養育者以外の他者からの影響を直接明らかにするために、「同級生どうしのかかわり」を出発点とし、学校行事（体育大会・音楽会）の前後等に生徒が持つ他尊感情を質問紙調査で測定し、さらに行事の練習や準備等の場面における中学生の対人関係の変容を観察した。ここで「養育者以外の他者」を同級生どうしに限定した理由は、第1章にも示したように、いじめや不登校に起因する中学

生の対人関係改善に向けては、学校内だけではなく専門家や地域からの支援も必要となるが、それらからは得ることが難しい、同年齢どうしのかかわりの場が必要であると考えたからである。

次に、本調査において、生徒の対人関係の変容を観察する場面として学校行事を取り上げたが、その理由は、第1章及び第2章で述べているように4つある。1つ目は、長沼・落合（1998）が行った中学生、高校生、大学生を対象とした友だちとのつきあい方の検討から、中学生の友人関係は高校生以降の友人関係よりも広くて浅い付き合い方であり、共通体験で結びつくため、集団体験や集団での協力体験が重要であると、樽木（2013）が解釈しており、ここから、学校行事の練習等には集団で取り組む機会も多く、他者との協力も不可欠だと考えられるからである。2つ目は、樽木（2005）が学級集団づくりに影響する集団活動の機会として、学校現場では学校行事が活用されていると述べているからである。3つ目は、生徒どうしのかかわりが日常の班活動よりも広範囲であるからである。4つ目は、学校行事に向けた練習等を通して、中学生が他者と喜怒哀楽を共にする中で、他者とかかわる喜びや楽しさを感じることによって、他者を尊重する体験ができることが予想され、他者から尊重される体験が他者からの受容感を高めることにつながるとすれば、中学生の発揮するソーシャルスキルにも変化が見られ、対人関係の改善にもつながると考えたからである。

さらに、本調査において、中学生の対人関係変容の指標として他尊感情を用いることにした理由を説明する。

柴山・武藤・五十嵐（2011）は、友人関係上の様々な問題が顕在化している背景には自尊感情の乏しさがあることを指摘する一方、Baumeister, Smart, & Boden（1996）やBaumeister（2001）による知見を参照しながら、自尊感情の高い人は自分の優越や優勢を守るために他者に害を与えること気にしない可能性、その背景には自分と異なる他者に対する評価・尊敬の欠如が存在する可能性を示唆している。また、柴山ら（2011）は、自尊感情を高めることが（他者への）攻撃性の抑制には必ずしも繋がらないとも述べるとともに、Hwang（2000）が自尊感情の過度の促進を問題視していることを紹介している。以上のことから、中学生の対人関係の改善を考えると、自尊感情の涵養だけでは不十分であると考えられる。では、何が必要なのであろうか。

滝（2009）は、いじめや不登校増加の背景にある対人関係や集団内のトラブルは、子どもが年齢相応の社会性を十分に発達させることができないままに、例えば、「他人を尊

重るとか気遣うとかができない」「周りに他人がいることにすら注意を払わず傍若無人にふるまう」「彼らは他人とかかわるよろこびや楽しさを実感した経験がないため、他者を単なる障害物であるかのようにしか受け止められない」ことに原因があると述べている。また、石川・石隈・濱口（2005）は、Hwang（2000）の提唱した other-esteem を「他尊感情」と訳し、その定義を「自分以外の他者を尊敬し、価値ある人間であると考え肯定的態度」と紹介している。さらに、柴山ら（2011）は、中学生の他尊感情が友人に対する「信頼・安定」「不安・懸念」「独立」といった感情と関連していること、それが「気持ちをわかってくれる友だちがいると思う」「友だちとの会話は楽しいと思う」といった友人適応を高める作用があることを報告した上で、中学生がよりよい学校生活を送るためには、他尊感情を高めることが重要であると述べている。

ここで、以上の先行研究の結果を踏まえて、自尊感情を高めることと他尊感情を高めることとを、単純化したケースを想定して比較してみたい。自尊感情は高いが他尊感情の低い生徒が二人いたとする。彼らは、互いの価値を尊重する言動を示し合うことはないため一場合によっては、自尊感情の持つネガティブな側面が顕在化し、自分の優越、優勢を維持・確認すべく、相手に対して攻撃的にふるまう可能性もある一相手から尊重されているという被受容感を持つ機会はなく、結果として、他尊感情を高めていくとは予測しにくい。これに対し、自尊感情は低いが他尊感情の高い二人の生徒を想定すると、彼らは互いの良さを認めて尊重する言動を示し合うため被受容感を高めることができ、自分の価値に気づくことが可能となる。その結果、自分自身に自信を持つことになり、自尊感情の高まりにつながっていくと予測できる。もちろん、現実のクラス内での関連性は、こうした想定ケースよりもはるかに複雑な力動性を示すであろうが、自尊感情を高める取組は他尊感情を高めることにはつながりにくい一方で、他尊感情を高める取組は自尊感情も高めていく可能性が高い。そこで、本研究では、他尊感情の涵養に着目して、中学生の対人関係改善の方策を探求していくことを大きな方針とした。

しかし、日本では他尊感情についての実践的な先行研究が少ない。鈴木（2009）は、小学生に自分が目標を持って毎日続けていることを発表させ、その発表に対して他の児童に「それは偉い」「きっとできる」などと唱和させることを通して、「児童の間に話しやすさや聞きやすさが生まれ、そのことがお互いの信頼関係を深め、強めること」「『友だちから学ぼう』という気持ちがふくらむこと」を報告している。また、高橋（2009）は、自尊感情を高める取組の持つ危うさに警鐘を鳴らしつつ、小学校高学年以上の子どもが「自他の

見つけ方」を体得することによって、対人関係能力や役割遂行能力の向上を図ることができ「学校グループワークトレーニング」を紹介している。しかし、中学生を対象とした他尊感情についての教育実践の報告は見られない。したがって、中学生の他尊感情を対人関係変容の指標として用い、調査・検討を行うことは意義あるものと考えられる。

II. 方法

1. 質問紙調査

(1) 調査方法

調査対象 近畿地方にある公立 B 中学校 3 年生 110 名（男子 48 名，女子 62 名）。

調査の手続きと時期 生徒の他尊感情の変化を捉えるため，同一の質問紙調査を複数回実施した。2014 年 4 月下旬実施の第 1 回目調査では，各学級（学級数は 4）で担任が生徒に質問紙を同一時間帯に一斉配布し，回答の記入を求め，その後回収した。実施時には，どうしても回答したくない質問には回答しなくてもよいことが生徒に伝えられた。回答に要した時間は 10 分程度であった。第 1 回目と同様の方法で，第 2 回目を 9 月上旬，第 3 回目を 10 月上旬（体育大会直後），第 4 回目を 10 月下旬（音楽会直後），第 5 回目を 12 月中旬，第 6 回目を 3 月中旬に実施した。

(2) 調査内容

記名 フェイスシートは特に設けなかったが，1 年間の縦断調査を計画しているため，個人を特定する必要性から名前の記入を求めた。各生徒のプライバシー保護のため，質問紙への回答後は，質問紙を裏向きにして机の上に置かせた上で教師が回収した。

他尊感情を測定する尺度 他尊感情の指標として「中学生用他尊感情尺度（柴山・武藤・五十嵐，2011）」を使用した。この柴山ら（2011）による先行研究において，当該尺度の内的整合性が高いこと（Cronbach の α 係数が.92）が確認されていることから，この尺度に含まれている 9 項目すべてを使用し，5 件法（1=あてはまらない，2=ややあてはまらない，3=どちらともいえない，4=ややあてはまる，5=あてはまる）によって回答を求めた。

2. 振り返り調査

(1) 調査方法

調査対象 同上公立 B 中学校 3 年 4 学級のうち 1 クラス（Q 組）29 名（男子 13 名，女子 16 名）。

調査の手続きと時期 調査対象は、筆者が担任をしているクラスとした。体育大会と音楽会に備えた練習期間中と、2つの行事の終了後に、振り返り調査を実施した。日々の練習後に約5分間で生徒に担任が準備した「振り返りシート」への記入を求め、その場で、そのシートを回収した。このシートに書かれた内容は、次の練習に関するヒントとなるよう、可能な限りその日のうちに、担任がクラス全員にフィードバックした。また、担任は、各練習日の特徴(対象クラスのその日の練習の様子や対象クラスに対する指導内容など)を、振り返りシートを回収した袋に記録した。2つの行事終了後の振り返りは、学級活動の時間等に約30分間実施し、生徒の記入後に回収した。2つの行事終了後の振り返りの内容も、次の行事等に活かすことを考え、行事終了後の早い時期にクラス全員に対してフィードバックした。

(2) 調査内容

記名 名前の記入を求めた。

練習後の振り返り 日々の練習後の「振り返りシート」は、他者とのかかわりについて生徒に意識させたいという意図から、西條(2013)の調査で使用されていた「他の人とのかかわり」という設問と、そうしたかかわりと関連が深いと考えられる「あなたが感じたクラス全体の様子」という設問で構成した。この2つに関して、生徒に自由に記述するよう求めた。さらに、それらとは別に、次の練習につながりそうな発見等があれば、最下段に設けた欄に自由に書くように求めた。この調査の目的は、体育大会及び音楽会に向けて、生徒たちが練習を積み重ねていく過程において、クラスメートとのかかわりに関する生徒の認知的変化や生徒のクラス全体の様子に関する生徒の認知的変化を継時的・追跡的に捉え、それを他尊感情の変化と関連づけて解釈することにあった。この調査では中学生の対人関係の変化を調べることを目的とするが、彼らが遂行したと推測されるソーシャルスキルについて直接調べているわけではない。しかし、個々の生徒が同級生に対して適切にソーシャルスキルを遂行したのであれば、クラス内の人間関係は良好なものになり、クラス全体の雰囲気も良くなる(ポジティブなものになる)ことが期待されることから、生徒の多くがクラスの雰囲気を良いと感じるのであれば、彼らが同級生に対して遂行したソーシャルスキルは適切なものであったと考えられる。

行事後の振り返り 2つの行事終了後の振り返りの際には、罫線のみ用紙を配布し、自由に各行事についての感想等を記述するよう生徒に求めた。こうした振り返りの機会を設けることで、生徒は行事に向けた練習から本番までに感じた事柄をまとめて記すことが期

待される。この調査の目的は、担任がより包括的に生徒の変容を把握することにあった。

Ⅲ. 結果と考察

1. 他尊感情尺度

他尊感情尺度全 9 項目を対象に主成分分析を行った結果、柴山ら (2011) と同様に、1 因子構造が確認された (Table 4-1)。各項目得点の単純加算である尺度得点を算出する際、因子負荷量が.30 未満であった 1 項目を除外した。除外後の 8 項目を対象として Cronbach の α 係数を求めたところ、その値は.754 となり、尺度としての内的一貫性 (信頼性) は担保されたと判断した。

Table 4-1 他尊感情尺度の因子分析結果 (主成分分析)

$\alpha = .754$	因子負荷量	共通性
私は、相手が傷つくようなことはしたくない	.718	.665
私は、人の個性の違いを理解し、それぞれに価値があると思う	.701	.560
私は、どんな人も生まれてきたからには価値があると思う	.674	.454
私は、この世の中で必要でない人などいないと思う	.646	.428
私は、人に対して、いつも親切でいようと思う	.580	.468
私は、相手とともに喜び合うことを大切にする	.576	.411
私は、人が目指している目標を応援しようと思う	.515	.295
私は、誰にでもその人が一番輝ける場所があると思う	.456	.283

この他尊感情尺度得点を従属変数として、「学年全体」及び「振り返り調査対象クラス (Q 組)」それぞれについて、1 要因 (被験者内) 反復測定 (6 回の反復) の分散分析を行った。主効果が認められた場合には、Bonferroni 法による多重比較を行った。その結果を Table 4-2 に示す。

学年全体では $F(5, 545) = 3.74$ 、Q 組 (振り返り調査対象クラス) においては $F(5, 140) = 2.47$ となり、いずれも調査回の主効果が有意 ($p < .05$) であった。多重比較の結果、学年全体では、第 6 回目 > 第 1 回目、第 6 回目 > 第 2 回目であった。Q 組では第 6 回目 > 第 1 回目であった。

全体的に見ると、年度の初めに比べて、2 度の行事を経ることによって、年度の最後に

Table 4-2 他尊感情尺度得点の平均値と分散分析結果

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	F値	多重比較 (調査回による差)
3年全体	35.39	35.58	35.81	36.07	35.92	36.85	3.74	6回目>1回目, 6回目>2回目*
[110]	(3.75)	(4.02)	(4.41)	(5.00)	(5.20)	(3.90)	*	
P組	36.38	35.88	36.31	36.88	37.04	37.04	1.58	
[26]	(3.60)	(3.79)	(3.77)	(4.02)	(3.86)	(3.73)	n.s.	
Q組	35.17	35.64	36.17	36.81	36.10	36.97	2.47	6回目>1回目*
[29]	(3.51)	(4.47)	(4.77)	(4.14)	(4.35)	(3.73)	*	
R組	34.59	35.00	34.54	34.00	34.54	36.63	1.37	
[27]	(4.01)	(4.30)	(4.92)	(6.70)	(7.75)	(4.28)	n.s.	
S組	35.46	35.79	36.21	36.54	36.04	36.75	1.28	
[28]	(3.86)	(3.59)	(4.05)	(4.37)	(3.82)	(4.06)	n.s.	

() 内は標準偏差, [] 内は人数を表す。 * $p < .05$

他尊感情が有意に高まっていることが示された。また、Q組の尺度得点においては、学年全体の場合と同じように、年度の初めに比べて、年度の最後に他尊感情が有意に高まっていることが示された。以上のことから、2度の行事後（第3回及び第4回）まで尺度得点は高まり続け、受験期に入った5回目の測定で若干の低下を示したものの、学年末には最も高い値を示した。このことから、行事により高まったと考えられる他尊感情が受験期を越えてもそのまま維持されたと解釈でき、このクラスを対象に行事の振り返りを分析することの妥当性が確認できたと考えられる。

2. 振り返り調査について

体育大会に向けて、生徒たちは16回の練習（練習1～16）を行った。練習が軌道に乗るまでの期間前半において、生徒の疲労回復を目的として、0校時練習についてはクラス全員を参加対象とするのではなく、種目別に練習を設定していた日があった。このため、この調査の参加者が20名未満の日（練習3・4・7・8）があったことから、生徒の認知変化を分析するデータとして、これら4回の練習に関する振り返りの記述は除外した。また、予行練習（練習12）は、競技のための練習というよりも体育大会の進行に重点を置いた練習であったため、得られたデータが6名分と少なく、これも除外対象とした。したがって、振り返り調査の分析対象としたのは、11回分の練習（練習1・2・5・6・9・10・11・13・14・15・16）となった。音楽会に関しては、7回の練習（練習1～7）があったが、どの回もクラス全員で同じ内容の練習を行ったため、得られたデータすべてを分析対象とした。

分析にあたって、まず、先に述べた2つの設問（「他の人とのかかわり」「あなたが感じたクラス全体の様子」）に対する生徒の回答をKJ法によってカテゴリ化した。この作業は、筆者とは別の公立中学校に勤務する教諭2名（1名は男性で教師歴5年、もう1名は女性で教師歴20年以上）に依頼した。分類作業にあたっては、心理学の専門家の助言も仰いだ。

その結果、どちらの行事についても、「パフォーマンスの改善を目指す手段（例：アドバイスをした、協力した、話し合った等）」「反省・内省（例：自分の姿や他者の姿を反省的に見直し、次からは～しようと思った等）」「他者の受容・モデル化（例：他者の姿や言動を認め、自分に取り入れようと思った等）」という3つのカテゴリが得られた。また、「あなたが感じたクラス全体の様子」については、「ポジティブ（例：まとまっていた、良い雰囲気だった等）」「ネガティブ（例：だらけていた、雰囲気が悪かった等）」という2つのカ

テゴリが得られた。

2名の教師による分類結果について κ 係数を算出したところ、「他の人とのかかわり」では体育大会が.783、音楽会が.796であった。「あなたが感じたクラス全体の様子」では体育大会が.803、音楽会が.789であった。なお、2名の教諭の分類結果が一致しなかった項目については、2名の教諭の協議により分類結果を確定した。

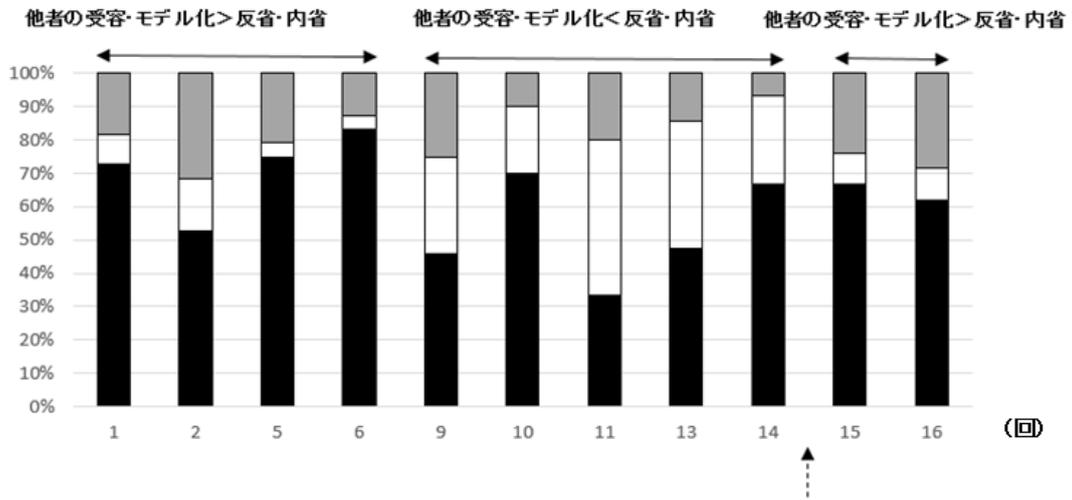
次に、練習回ごとに、各カテゴリに該当する回答を記述した生徒数をカウントした。欠席等により全員の回答が揃わない日もあったため、集計に際しては、各回の練習参加人数に対する各カテゴリの該当人数の割合を求めた。その結果を100%の積み上げ棒グラフで示した（Figure 4-1, 4-2）。Figure 4-1, 4-2において、横軸は練習回を、点線矢印は担任の介入があったことを表している。

（1） 体育大会について

Figure 4-1 の上段「他の人とのかかわり」を見ると、「パフォーマンス改善」にかかわる相互作用が全般的に多くなっている。これは、本番に向けた練習において運動技能などの向上が不可欠であることから、当然の結果と言えよう。しかし、練習期間の中盤において、「パフォーマンス改善」の割合が減り、それに代わって「反省・内省」と「他者の受容・モデル化」の割合が増えている。さらに、最終の練習日（本番直前）には、「他者の受容・モデル化」の割合が「反省・内省」の割合を上回っている。

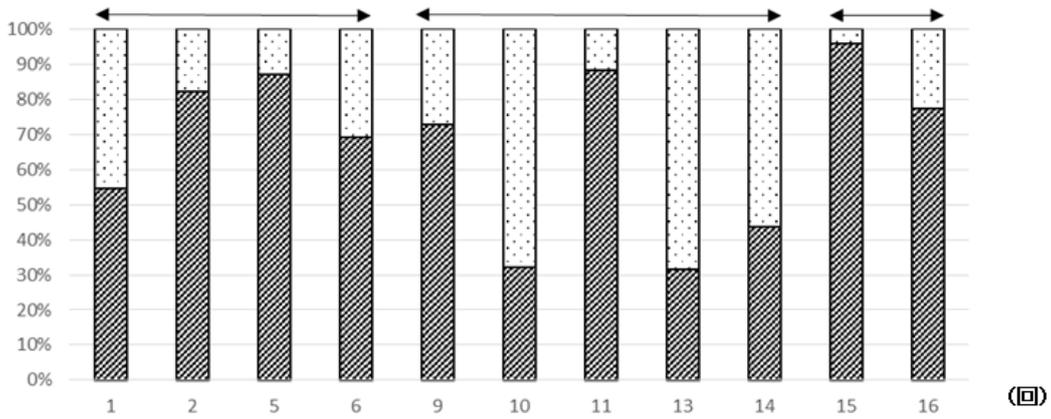
次に、Figure 4-1 の下段「あなたが感じたクラス全体の様子」を見ると、多くの生徒たちはクラスの様子を「ポジティブ」だと認識しているが、練習期間の中盤あたりで、クラスの様子に関する「ネガティブ」との認識が「ポジティブ」との認識を上回っている。

そこで、Figure 4-1 の上段と下段をさらに詳細に対比的に見てみると、「他者の受容・モデル化」>「反省・内省」（練習1・2・5・6・15・16が該当）のときには、クラス全体の様子を「ネガティブ」と感じるよりも「ポジティブ」と感じる生徒の方が多一方で、「他者の受容・モデル化」<「反省・内省」となっている練習回のうち、「他者の受容・モデル化」が20%に満たない（練習10・13・14が該当）とき、クラス全体の様子を「ポジティブ」と感じるよりも「ネガティブ」と感じる生徒の方が多い。特に、練習14では、「他者の受容・モデル化」が占める割合はFigure 4-1の中で最低を示している。また、「他者の受容・モデル化」が20%以上であった練習9・11のとき、クラス全体の様子は「ネガティブ」と感じるよりも「ポジティブ」と感じる生徒の方が多くなっている。特に、練習13と練習14においては、「反省・内省」の比率が高くなっているが、これは後述するように、



体育大会練習 かかわり

■ パフォーマンス改善 □ 反省・内省 ▨ 他者の受容・モデル化



体育大会練習 クラス全体の様子

▨ ポジティブ □ ネガティブ

Figure 4-1 体育大会の練習過程における「他の人とのかかわり」「あなたが感じたクラス全体の様子」

自分たちの練習が「だらけている」「グダグダしている」という表現に見られる、いわゆる「中弛みによる無気力な雰囲気」に起因していると考えられる。

担任は、まさにこのタイミングで「介入」をおこなった。翌週の練習 15 のグラフを見ると、それ以前とは一転して、「反省・内省」が減り、「他者の受容・モデル化」が増えており、この傾向は本番直前の練習 16 においても維持されている。また、「クラス全体の様子」も、練習 15 からは一転して「ポジティブ」の比率が明確に増え、本番直前の練習 16 においても維持されている。つまり、教師による支援が効果的であったと言えるのだが、この転換点にかかわる事情を、振り返り調査での生徒の記述（練習 14 と練習 15 における「クラス全体の様子」に関しては Table 4-3 に示す）や担任の記録も参照しながら、詳述してみたい。

Q 組の生徒たちは、他のクラスよりも早い時期から 0 限練習を開始するほど体育大会に向けての意欲が高かったが、「みんなモチベーションも高く、楽しんで練習していたけれど、練習を繰り返すうちに自分も含めて、友だちと話したり、（体育委員などの）話を聞かなかったり、授業中に寝てしまったり（M6）」という事態に陥った。練習 14 では、クラス全体の様子に「だらけていた」という内容の記述が多く見られた。個々にバトンプスの練習等に取り組んでいたが、クラス全体で取り組む場面では真剣さに欠けていた。その日の終学活で担任は、最近の様子も含めて、だらけた様子に関してクラスを厳しく叱った。リーダーも「次の練習は『なし』にします！（F12）」と宣言した。しかし、週明けの練習 15 の不参加者は 1 名だけで、クラス全体の様子も好転した。F2 は、「先週の金曜日（練習 14）はあまり良くない雰囲気だったのに、ここまですごいと思った。今日の朝練があつて良かった」と振り返った。

行事の振り返り調査において、F8 は、「土日の間（練習 14 と 15 の間）にクラスの人たちから、このままで大丈夫なのかという連絡がたくさん来ました。私は、みんなの思いに応えようと、月曜日に 0 限をしようと呼びかけたところ、ほぼ全員が参加してくれ、あらためて絆というものを感じさせられました」と述べている。練習 15 で再び 0 限練習ができたことに多くの生徒が感動し、「以前より良くなったクラスになり、その日からみんなが変わりました。遠ざかりかけていた『優勝』という言葉が見えてきた（F12）」と述べられていた。

Table 4-3 体育大会に向けての練習14及び15についてのクラス全体の様子

記入者	練習14についての記入内容	練習15についての記入内容
F1	みんなそれぞれ自分の競技に取りくんでいるとき、とても必死にがんばっているように思えた。	一人一人が優勝するからには多少しんどくても練習しようという思いがあったから競技ひでもいい記録が出たと思う。
F2	女子400mリレーのバトンパスの練習が良かった。	皆が頑張っているのを見て、自分だけ「疲れた」とか言うのはやめようと思った。
F3	全体的にダルかった。	タイムがすごい伸びてみてみんなうれしそう。
F4	最近までまとまってきた感じがあったのに、少しバラついてきたような気がする。	今日で6組のできるところをアピールできたかと思えます。
F5	だらけていた。	みんなの気持ちが変わったと思う。今日は時間を大切に使うことが出来た。
F6	クラス全体的に本当にグダグダだった。	最高とはいえないけど、みんな馬をつくるのに協力していると思う。
F7	全員は見えないけど、最後らへんはひまそうにした。	練習不参加
F8	やろうとしている人の足を引っぱってほしくない！！	やりたくない、やる気がない人はまなくて良いという内容で連絡を回したけど、ほとんどの人が参加してくれ、一体感を感じた。
F9	個人練習なので他の班のことまで見ていなかった。	金曜日に比べると、少しまとまった気がする。
F10	競技Aや競技B。種目ごとにグループごとに練習していた。	自分から動いてくれた。
F11	未提出	朝ということもあり走りは少し鈍かったけど、やる気は感じられた。
F12	無記入	先生がいなくても、みんなちゃんとしててし、前より良かった！
F13	練習不参加	だんだん人の話を聞くことが出来てきた。
F14	無記入	自分たちでできるようなになれたし、楽しかった。
F15	未提出	遅れてきた人を責めず、またぐなども言わずになかよく練習出来ていた。
F16	無記入	またいきいきしてきたように思う。楽しかった。
M1	マスクの人がふえているので、体にはくぐれぬ気をつけてほしい。	今までで最高に良かった。
M2	まあまあよかった。	とてもまとまっていた。
M3	楽しくまったりやっていた。	頑張っていた。
M4	積極的だった。	今が一番団結している。この調子！
M5	自分のチームの練習はとてもよかった。クラス全体の様子は見れてない。	良かったと思うけど、競技ひで決めたルールを守れている人が少ない。
M6	個人練習だし、自分も含めてダラダラしていた。	自主参加だけれども全員来て、むだな時間もあまりなかったからよかった。
M7	グダグダしていた。	今日はみんなしっかり練習できたと思う。
M8	だらけていた。	先週と別人のようだった。
M9	普通にやっているとところもあれば、ゆるいところもあった。	またモチベーションが上昇してきた。
M10	練習に来ていた人が多かった。	無記入
M11	未提出	また全員がまとまっていた気がする。
M12	未提出	朝なので眠気と闘っている人たちがいたが、あまりしゃべることなく練習出来たと思う。
M13	無記入	みんな真実だった。

註：表中の「M」は男子を、「F」は女子を表している。「M」「F」の後にある数字は生徒の識別のためにランダムに割り振った数字であり、各生徒の実際の出席番号とは異なる。

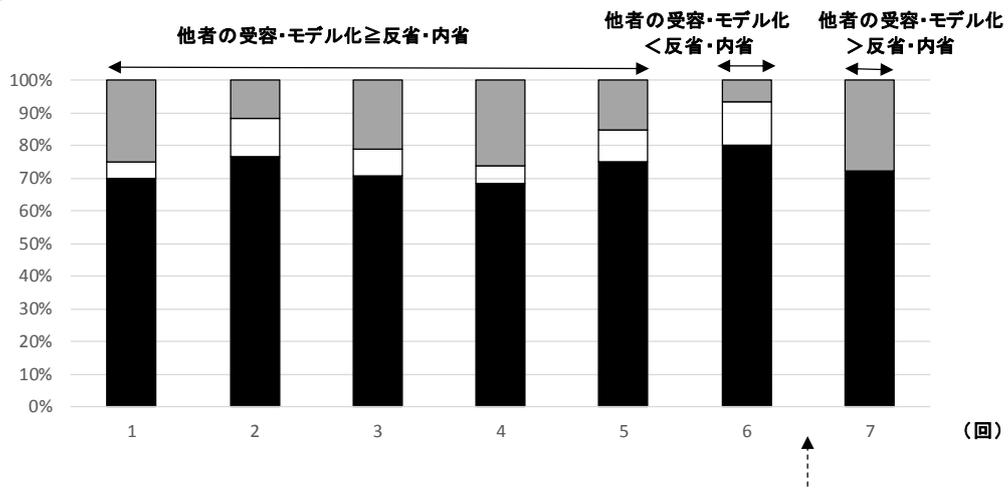
練習 16 後の振り返り調査では、「全員そろふことはできなかったけど、本番に向けてよい雰囲気になったと思う (F2)」という感想に代表されるように、クラス全体の様子をポジティブに捉えていた生徒が、練習参加者 23 名中 15 名いた。残り 8 名の中には「0 限続きで体調の悪い生徒が多い (F5)」と周囲の生徒の体調を気遣う生徒もいたが、「全員そろふと思った 0 限でしたが、そろわなかった。だんだんと気持ちが薄れてきたのでは? (F12)」と再びモチベーションが低下することを危惧する意見も複数見られた。担任は、練習の雰囲気が再び意欲的になったため、そのまま生徒の活動の様子を「見守る」ことに努めた。

体育大会本番で、Q 組は優勝した。行事後の振り返り調査において、Q 組の良いところは「ミスをして誰も責めずにみんなで取り返そうとするところ (M6)」であるという記述が見られた。また、対策を講じたのに本番でも失敗してしまった M9 は「ゴールした時は本当に残念だった。顔にも表れていただろう。そんな中、体育委員で活躍していた F12 さんが初めに寄ってきて『気にすんな』と言ってくれた。さすがだなと思った」と F12 を称えていた。これら 2 名の振り返りから、体育大会本番においても、Q 組の生徒は「努力をしている他者を尊重していた」ことが読み取れる。また、優勝できたことを喜ぶだけでなく、M9 のように自分を支えてくれた人に感謝していた生徒もいた。担任に関しては、「できるだけクラスのみんなに任せつつ、朝早くの練習を毎回見にきてくれていたし、振り返りの読み上げをしてもらって問題点をはっきりさせることができたのは、クラスが優勝できた理由の 1 つだと思っている (F11)」との記述 (行事後の振り返り) が見られた。これは、振り返りの内容を、時機を逃さず生徒にフィードバックした担任の援助を高く評価した内容となっている。

以上のように、自分を支えてくれた人の存在に気づき、感謝できることはまさに「他者の尊重」の姿であり、こうした生徒が見られるようになったことが、体育大会後に実施した質問紙調査において、他尊感情尺度得点がそれ以前よりも上昇したことに結びついていると考えられる。

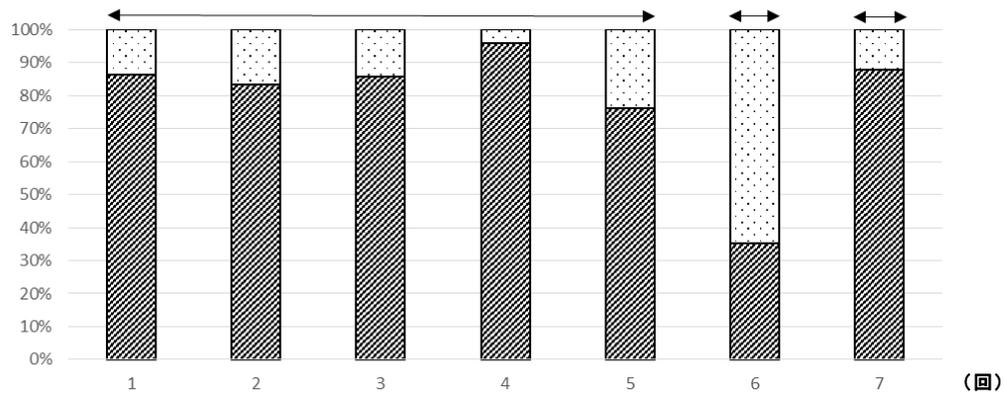
(2) 音楽会について

Figure 4-2 の上段「他の人とのかかわり」を見ると、「パフォーマンス改善」にかかわる相互作用が全般的に多くなっている。体育大会の場合と同様、音楽会の場合も本番に向けた練習において合唱の技能などの向上が不可欠であることから、この結果は当然であると言えよう。しかし、練習期間の中盤において、「他者の受容・モデル化」の割合が減っており、それに代わって「反省・内省」の割合が増えている一方で、最終の練習日 (本番直



音楽会練習 かかわり

■ パフォーマンス改善 □ 反省・内省



音楽会練習 クラス全体の様子

▨ ポジティブ □ ネガティブ

Figure 4-2 音楽会の練習過程における「他の人とのかかわり」「あなたが感じたクラス全体の様子」

前)には、「他者の受容・モデル化」の割合が増えて「反省・内省」の割合を上回っている。

次に、Figure 4-2 の下段「あなたが感じたクラス全体の様子」を見ると、多くの生徒たちはクラスの様子を「ポジティブ」だと認識しているが、練習期間の終盤で、クラスの様子に関する「ネガティブ」との認識が「ポジティブ」との認識を上回っている。

そこで、Figure 4-2 の上段と下段をさらに詳細に対比的に見てみると、「他者の受容・モデル化」>または＝「反省・内省」（練習 1・2・3・4・5・7 が該当）のときには、クラス全体の様子を「ネガティブ」と感じるよりも「ポジティブ」と感じる生徒の方が多く一方で、「他者の受容・モデル化」<「反省・内省」となっている（練習 6 が該当）とき、クラス全体の様子を「ポジティブ」と感じるよりも「ネガティブ」と感じる生徒の方が多い。特に、練習 6 では、「他者の受容・モデル化」が占める割合は Figure 4-2 の中で最低を示している。また、練習 6 においては、「反省・内省」の比率が高くなっているが、これは後述するように、練習方法等に納得していない生徒のモチベーションが低下したことに起因していると考えられる。

担任は、このタイミングを逃さず、「介入」を行った。翌日の練習 7 のグラフを見ると、それ以前とは一転して、「反省・内省」が減り、「他者の受容・モデル化」が増えており、この傾向は本番直前の練習 7 においても維持されている。ここでもまた、体育大会と同様の転換点があったと言えよう。「クラス全体の様子」も、練習 7 では一転して「ポジティブ」の比率が明確に増え、本番直前の練習においても維持されている。練習 7 において、「反省・内省」の比率が 0 になった原因としては、クラス全体の様子が大きく変化し、生徒たちがその状態に「満足」したためではないかと考えられる。

これらのことから、教師による支援が効果的であったと言えるのだが、この転換点にかかわる事情を、振り返り調査での生徒の記述（練習 6 と練習 7 における「クラス全体の様子」に関しては Table 4-4 に示す）や担任の記録も参照しながら、詳述する。

体育大会で優勝した Q 組には「その勢いで（音楽会の最優秀賞である）グランプリもとれると思った (M9)」生徒が少なくなかった。しかし、練習を続けていくうちに、練習方法等をめぐってクラス内で意見の対立が生じ、体育大会で培ったはずのクラスの団結力はなかなか発揮されなかった。練習 5 の頃、歌の振りつけをしないことに不満を持つ女子が現れた。練習 6 において担任は、男子に比べて女子の声がパワー不足であることを指摘し、「介入」を行った。練習 6 に関する振り返り調査では、「体を揺

Table 4-4 音楽会に向けての練習6及び7についてのクラス全体の様子

記入者	練習6についての記入内容	練習7についての記入内容
F1	体育館での練習でやっぱり特に女子の音が聞こえにくいので、もう少し一人一人出すべきだと思う。	プリをつけるか、つけないかとか歌う前にかげ声を言うか言わないかをみんなで話し合い、結果的にはどても0組らしいものができた。
F2	朝の練習で先生が8:20に教室を出た瞬間、みんなが好き勝手なことをし始めてびっくりした。みんななグラブをとるために練習に来たんじゃないの？	発言している人の話を聞けていなかった。
F3	体育館に来て歌ったら、やっぱり声が小さくなった。	もりあがってきた。
F4	女子、頑張っで声を出そう！（私も含めて）	楽しそうに歌えています！
F5	無記入	体をゆらすとみんな笑顔になっていた。
F6	無記入	教室でやる方がやる気があるのかわいい感じ。
F7	少しだけきた気がする。	少し焦っているけど、楽しそうだった。
F8	まだまだだなぁ…	やろうとしている人がいるのに、やらない人が足を引っぱっている。
F9	特に	いい感じ。並び方でけっこう変わった。
F10	学年練習でP組が行まいとみんな言っていた。	昨日より全体的に良かった。
F11	声かきれいにまとまるようになったと思う。	悪くないと思う。
F12	もう少し頑張っで声を出す！歌詞覚える！（私も…）	だんだん良くなってきている。
F13	無記入	かんべき やれば出来るんだ！
F14	欠席	注意されたことなどをその次には絶対直そうというのが歌にも現れていたから、良い雰囲気だと思っただ。
F15	まだ体育祭の時の団結力を取り戻せていないように感じた。	無記入
F16	無記入	無記入
M1	特になし	今までで全てが一番いい。
M2	まとまりがなともいい。	並び方が変わっていたけど、まとまっていた。
M3	頑張っでた。	頑張っでた。
M4	あまり良くなかった。	昨日より良くなかった。
M5	一瞬、モチベーションが下がった気がした。	モチベーションが下がっているのは予感ではなかった。
M6	良くなっている。	良い時と悪い時がある。
M7	もっと頑張ったほうがいい。	今までが一番最高。いろいろあったけど、ここまでこれてよかった
M8	少し声がなくなっできて、雰囲気が悪い。	体育大会の時の雰囲気に戻ってきた！
M9	他のクラスの勢いに少し戸惑っただか？	今は楽しめているかな？
M10	無記入	良い感じ。
M11	まとまりが戻えた。	気を引き締めていた気がした。
M12	気持ちの上があがっているが、声が出ていないかな～と思った。	かなり調子良くなっているのが声からも感じられた。
M13	みんな声を出していたので、歌いやすかった。	頑張っでいた。

註：表中の「M」は男子を、「F」は女子を表している。「M」「F」の後にある数字は生徒の識別のためにランダムに割り振った数字であり、各生徒の実際の出席番号とは異なる。

らしたりしないんですか？体を揺らしたりした方が楽しく見えると思う (F5)」「振りつけ、どうするのか？初歩的なことから始めますか？今になって… (F12)」というように、欄外の自由記述にも対立的な意見が混じり合う状態が見られた。練習6の終了後に、クラスの約3分の2の男女が自主練習をした。その終了後に、5名の女子 (F4, F7, F8, F11, F12) が残った。担任は教師主導で指示を出すのではなく、生徒からの動きがあればそれに応じる形となるように、「見守る」ことに努めた。その後、5名は練習の動画を見たが、「女子の音が聴こえない」と5名のうちの誰かが言った。見終わった後、担任が5名の女子に、練習6の男子の振り返りに「女子だけを責めるのはかわいそう」とパート数の違いから女子を理解した記述があったことを伝えたところ、F8を含む2名の女子は自分たちが理解されたことを知り、嬉しそうな表情を見せた。その後、5名は担任との話にヒントを得て、歌うときの生徒の並び方を見直し、歌の練習をした。最後に5名は、自分たちの歌の録音を担任に依頼し、録音された声を聞いた後、満足した様子で帰宅した。翌日の練習7では、担任が教室に到着する前から、クラス全員が歌の練習を自主的に始めていた。練習7で担任は、前日の5名の女子による「努力」をクラス全体に伝えた。対立の原因となっていた「(歌いながらの)揺れ」の導入も決まり、生徒たちは、時間を見つけては揺れる練習もした。音楽担当教師が「1日ですぐいぶん変わっている」とほめるほど、女子の声が大きくなり、上手くなった。練習7以降は自分たちで試行錯誤をくり返ししながら、練習を続けていたので、担任は練習環境に関する指示以外は出さないように努め、彼らの練習を見守った。

行事後の振り返り調査において、音楽会当日は、「歌っている時は緊張しているはずなのに何だかとても楽しかった (F11)」とある通り、緊張の中にあってもQ組の生徒たちは楽しそうに歌っていた。ここから、練習7でのクラスのポジティブな状態は音楽会の本番まで維持されたと考えられる。しかし、音楽会においてQ組は、グランプリ (各学年の金賞受賞のクラスから全校で1クラスのみが選ばれる) には選ばれず、金賞 (3年生は2クラス受賞) となった。行事後の振り返り調査において、「ぼくは金賞やグランプリよりもみんなまで必死に頑張って悔いなく歌えたことに感動した。対立やけんかなどもあったし、クラスとしてまとまっていなかったけど、最終的に良い方向にもっていった (M4)」という記述が見られた。また、M9は「(音楽会の練習をめぐって男女の対立が起き) 僕は今度こそやばいと思ったけど、体育大会同様立ち直れた。その中心となった人は、前回と

は違った。自分はどっちかといえば前に立つ人間ではないが、そうやって前に立つ人を見て参考にしている。今のクラスは誰でも輝けると思う。自分にも、他の人にも機会が来るかもしれない。こんなクラスになったのも先生（担任）が関連していると思う。1学期は、ごく普通のクラスだった。そこで先生は、べったりつくのではなく、サポートしてくれたと思う。それでみんな成長できたと思う」と記述している。

以上のように、周囲の他者の思いに気づき、互いにその思いの実現に向けて協力しようとする様子は、「他者の尊重」に他ならないが、こうした姿が、体育大会と概ね同様の経過をたどって確認されたと言えよう。そして、このことが、音楽会後に実施した質問紙調査において、他尊感情尺度得点がそれ以前よりも上昇したことに結びついていると考えられる。

3. 教師による援助・介入について

行事に向けた練習過程において、担任は、本研究の振り返り調査の一環として得られる生徒の記述内容の中で次の練習のヒントになる事項や特徴的な生徒の意見・感想などを取り出して、毎回その日のうちに、生徒にフィードバックするという援助を日常的に実施していた。こうしたフィードバック内容は、練習の方向性や技能向上の手がかりの提供にとどまらず、生徒たちに、クラスの状態やクラスメートの多様なものの見方や考え方を知らせる機能を持っていたと考えられる。

他方、教師による強い介入もなされている。それは、体育大会では練習 14 の後、音楽会では練習 6 の後であった。この時点で担任は知る由もないが、振り返り調査データの分析によって、それぞれの練習回における「他者の受容・モデル化」の比率は練習期間中で最小の値を示しており、多くの生徒はクラスの雰囲気良くないと捉えているという状況であった。体育大会の練習を例に挙げると、この練習 14 の後、担任は、時機を逃さずに生徒に「今が危機的な状況である」ことを明確に伝えるとともに、その時に生徒が出した方針を尊重した。おそらく、こうした介入と援助が、「自分たちの力でクラスの状態を変えねば」という生徒の意識を高め、自分たちで立ち直ることを促した。そして、練習 15 において、生徒が自分たちで練習できる状態に戻ったという判断から、担任はその後の練習を見守った。こうした教師からの一連の援助と介入も奏功して、行事の練習をめぐる生徒間の意見の対立がなくなり、本番で最高の結果を成し遂げようという共通の目標に向けてお互いを認め合いながら動き出すことにつながり、結果的に優勝に結びついたと判断でき

る。

以上の担任による援助と介入を整理すると、①毎回、振り返りの記入を実施し、その内容をフィードバックすること通して、他者の多様なものの見方や考え方の存在を知らせること、②タイミングを逃さず生徒に危機的な状況を伝えて、自分たちで立ち直ることを促し、彼らの出した方針を尊重すること、③生徒が自律的に練習できるようになったら、それを見守ること、という3点である。これらに共通する要素は、教師から生徒に対する「尊重」、生徒どうしが「尊重し合う」ことに対する教師の「尊重」であろう。すなわち、教師自身が「他者尊重」の視点に立つことが、生徒間の他者を受容するというかかわりを促すとともに、生徒の他尊感情を高める可能性がこの研究から示唆されたと言えよう。

第5章 調査Ⅱ - ②：学校行事を通じた仲間どうしのかかわりの変容 — 中学1年生の場合

I. 問題と目的

第3章では、調査Ⅰの結果のパス解析から、「養育者の受容的な態度が内的作業モデルを介することなく、中学生の望ましいソーシャルスキルの遂行につながる」ことが示された。そこで、第4章では、「同級生どうしのかかわり」を出発点とした場合にも、そのかかわりが中学生に望ましいソーシャルスキルを遂行させることにつながるかどうかを確認するために、学校行事（体育大会・音楽会）の前後等に、中学3年生の他尊感情を質問紙調査で測定し、さらに行事の練習や準備等の場面における中学生の対人関係の変容を観察した。その結果として、中学3年生は、他者尊重につながるかかわりによって、他者から「受容」されたという経験をし、それが彼らの自信となって、個々の生徒が他者のモデルとなる行動を続けていくことにより、クラスの雰囲気良くなったことが示された。このことと振り返り調査対象クラスの他尊感情尺度得点の高まりから、「他者の受容・モデル化」というかかわりと他尊感情とが関連する可能性が示唆された。

また、中学生の他者尊重につながるかかわりを促す教師の援助と介入については、次の3点が示された。1つ目は、学校行事に向けた練習後に、中学生に振り返りの記入を求め、教師がその内容を生徒にフィードバックすることにより、彼らに他者の多様なものの見方や考え方の存在を知らせることである。2つ目は、教師が生徒に「危機的な状況に直面している」現状を、タイミングを逃さずに伝え、彼らが自分たちで立ち直ることを促したり、彼らの導き出した方針を尊重したりすることである。3つ目は、生徒が自律的に練習できるようになったら、それを見守ることである。

そこで、第5章では、中学3年生とは発達段階や中学校生活の経験が異なる1年生に対しても、第4章で得られた結果と同じ結果が得られるのかどうかを検証することとした。2014年度に3年生を対象に実施した調査Ⅱ - ①とほぼ同様な方法で、質問紙調査と振り返り調査を行った。2014年度調査で対象とした3年生は、2年間の中学校生活の経験をもち、学校行事やその練習内容に対しても、一定程度のイメージを持って臨めると思われるため、「事前の予備知識」の必要はなく、担任が行った支援のほとんどは、実際に練習が始まってから実施されたものであった。しかし、今回の調査対象である1年生は、中学校生活の蓄積がほとんどなく、学校行事及びその練習内容についてのイメージを持つことが困難で

あり、スムーズに練習を開始できないことも予想されたため、「事前」に学校行事やその練習内容を詳細に説明したり、2014年度の3年生による振り返りの一部を紹介したりして、「予備知識」を彼らに提供した。

II. 方法

1. 質問紙調査

(1) 調査方法

調査対象 近畿地方にある公立B中学校1年生101名（男子57名，女子44名）。

調査の手続きと時期 生徒の他尊感情の変化を捉えるため、同一の質問紙調査を複数回実施した。本調査の実施に当たり、1年生担当教師全員により、この調査の実施目的が確認された。2015年5月上旬実施の第1回目調査では、各学級で担任が生徒に質問紙を同一時間帯に一斉配布し、回答の記入を求め、その後回収した。実施時の教示では、どうしても回答したくない質問には回答しなくてもよいことが伝えられた。回答に要した時間は10分程度であった。2014年度に実施した調査にならい、第1回目と同様の方法で、第2回目を9月上旬に、第3回目（体育大会直後）を10月上旬に、第4回目（音楽会直後）を10月下旬に、第5回目を12月中旬に、第6回目を3月中旬に実施した。

(2) 調査内容

記名 中学校で定期的に行っている生徒指導を目的としたアンケートと同様のスタイルにすれば、生徒は質問紙に対して特別なアンケートであると「構える」ことなく、ありのままを回答しやすいと考え、フェイスシートは設けなかった。名前の記入を求めたのは、1年間の縦断調査を計画しており、個人を特定する必要があるからである。質問紙への回答後は、用紙を裏向きにして机の上に置かせ、教師が回収することにより、各生徒のプライバシーが保持できるようにした。

他尊感情を測定する尺度 中学生の持つ他尊感情を測定する指標として「中学生用他尊感情尺度（柴山・武藤・五十嵐，2011）」を使用した。この柴山らの先行研究において、当該尺度の内的整合性が高いこと（Cronbachの α 係数は.92）が確認されていることから、この尺度に含まれている9項目すべてを使用し、5件法（1=あてはまらない，2=ややあてはまらない，3=どちらともいえない，4=ややあてはまる，5=あてはまる）によって回答を求めた。

2. 振り返り調査

(1) 調査方法

調査対象 前ページと同じ、公立 B 中学校 1 年 3 学級のうち 1 クラス (N 組) 34 名 (男子 19 名, 女子 15 名)。

調査の手続きと時期 調査対象は、筆者が担任をしているクラスとした。体育大会と音楽会に備えた練習期間中と、2 つの行事の終了後に、振り返り調査を実施した。日々の練習後に約 5 分間で、担任が準備した「振り返りシート」への記入を求め、その場で、そのシートを回収した。このシートに書かれた内容が次の練習のヒントとなるように、可能な限りその日のうちに、担任がクラス全員に対してフィードバックを行った。また、担任は各練習日の特徴 (対象クラスのその日の練習の様子や対象クラスに対する指導内容など) を振り返りシートを回収した袋に記録した。2 つの行事終了後の振り返りは、学級活動の時間等に約 30 分間実施し、生徒の記入後に回収した。2 つの行事終了後の振り返りの内容も、次の行事等に活かすことを考え、行事終了後の早い時期にクラス全員に対してフィードバックした。

(2) 調査内容

記名 名前の記入を求めた。

練習後の振り返り 日々の練習後の「振り返りシート」は、生徒に他者とのかかわりについて意識させたいという意図から、西條 (2013) の調査で使用されていた「他の人とのかかわり」という設問と、そうしたかかわりと関連が深いと考えられる「あなたが感じたクラス全体の様子」という設問で構成した。この 2 つに関して、生徒に自由に記述するように求めた。さらに、それらとは別に、次の練習につながりそうな発見等があれば、最下段に設けた欄に自由に記述するように求めた。この調査の目的は、体育大会及び音楽会に向けて、生徒たちが練習を積み重ねていく過程において、同じクラスの他の生徒とのかかわりに関する生徒の認知的変化や生徒のクラス全体の様子に関する生徒の認知的変化を継続的かつ追跡的に捉え、それを他尊感情の変化と関連づけて解釈することにあった。

行事後の振り返り 2 つの行事終了後の振り返りの際には、罫線のみを用紙を配布し、自由に各行事についての感想等を記述するように生徒に求めた。こうした振り返りの機会を設けることにおいて、生徒は行事に向けた練習から本番までに感じた事柄をまとめて記すことが期待される。この調査の目的は、担任がより包括的に生徒の変容を把握することにあった。

Ⅲ. 結果と考察

1. 他尊感情尺度

2014年度に実施した調査Ⅱ-①において、他尊感情尺度について、次の2点がすでに確認されている。1点目は柴山ら(2011)の先行研究同様に、この尺度が1因子構造であること、2点目は、各項目得点の単純加算である尺度得点算出の際に因子負荷量が.30未満であった1項目を除外した後の8項目について、内的整合性が十分に高いこと(Cronbachの α 係数は.754)である。

そこで、調査Ⅱ-①と同じように、この他尊感情尺度得点を従属変数として、「学年全体」「振り返り調査対象クラス(N組)」それぞれについて、1要因(被験者内)反復測定(6回の反復)の分散分析を行った。主効果が見られた場合には、Bonferroni法による多重比較を行った。その結果をTable 5-1に示す。

学年全体、N組(振り返り対象クラス)とも、調査回の主効果が有意であった(学年全体： $F(5, 500)=2.63, p<.05$ 、N組： $F(5, 165)=3.30, p<.05$)。多重比較の結果、回数間には有意差は見られなかった。

2. 振り返り調査について

体育大会に向けて、生徒たちは13回の練習(練習1~13)を行った。調査Ⅱ-①の場合と同様、予行練習(練習12)は、競技のための練習というよりも体育大会の進行に重点を置いた練習であったため、除外対象とした。したがって、振り返り調査の分析対象としたのは、12回分の練習(練習1・2・3・4・5・6・7・8・9・10・11・13)となった。音楽会に関しては、16回の練習(練習1~16)があったが、1日に複数回の練習があったため、振り返りの時間を十分にとれなかった回(練習9・11・14)を除外対象とした。したがって、13回分の練習(練習1・2・3・4・5・6・7・8・10・12・13・15・16)を振り返り調査の分析対象とした。

調査Ⅱ-①では分析にあたり、まず、先に述べた2つの設問(「他の人とのかかわり」「あなたが感じたクラス全体の様子」)に対する生徒の回答をKJ法によってカテゴリ化した。この作業は、筆者とは別の公立中学校に勤務する教諭2名(1名は男性で教師歴5年、もう1名は女性で教師歴20年以上)に依頼した。分類作業にあたっては、心理学の専門家の助言も仰いだ。その結果、どちらの行事についても、「他の人とのかかわり」については、「パフォーマンスの改善を目指す手段(例：アドバイスした、協力した、話し合った等)」

Table 5-1 他尊感情尺度得点の平均値と分散分析結果

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	F値	多重比較 (調査回による差)
1年全体	35.68	35.01	35.58	35.13	35.93	35.02	2.63	n.s.
[101]	(5.17)	(5.46)	(5.42)	(5.89)	(5.14)	(5.97)	*	
L組	36.27	34.58	36.15	35.88	36.61	35.09	4.00	1回目>2回目, 3回目>2回目*
[33]	(4.79)	(5.37)	(4.35)	(4.87)	(5.35)	(6.13)	*	5回目>2回目, 5回目>6回目*
M組	35.56	34.88	34.27	33.09	34.77	29.15	9.71	1回目>6回目, 2回目>6回目*
[34]	(5.85)	(6.13)	(6.79)	(7.39)	(5.23)	(8.55)	*	3回目>6回目, 5回目>6回目*
N組	35.24	35.54	36.35	36.44	36.44	35.35	3.30	n.s.
[34]	(4.88)	(4.93)	(4.65)	(4.57)	(4.79)	(5.54)	*	

() 内は標準偏差, [] 内は人数を表す。 * $p < .05$

「反省・内省（例：自分の姿や他者の姿を反省的に見直し、次からは～しようと思った等）」
「他者の受容・モデル化（例：他者の姿や言動を認め、自分に取り入れようと思った等）」
という 3 つのカテゴリが得られた。また、「あなたが感じたクラス全体の様子」については、「ポジティブ（例：まとまっていた、良い雰囲気だった等）」「ネガティブ（例：だらけていた、雰囲気が悪かった等）」という 2 つのカテゴリが得られた。

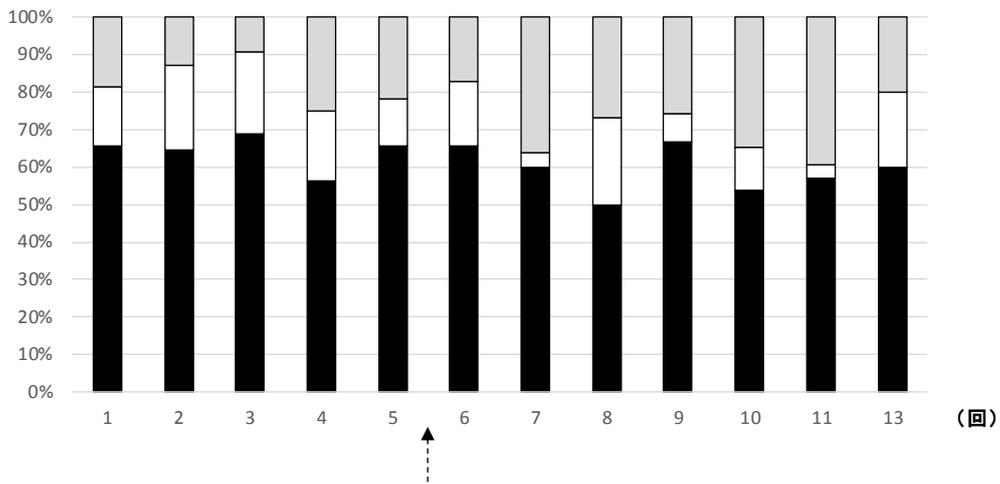
本調査における生徒たちの記述に関しても、同じカテゴリを使うことが妥当なのかどうかを検討するために、2014 年度実施の調査時と同じ中学校教師 2 名に、その時とまったく同じ手続きで分類作業を依頼した結果、「他の人とのかかわり」については、「パフォーマンスの改善を目指す手段」「反省・内省」「他者の受容・モデル化」という 3 つのカテゴリが、「あなたが感じたクラス全体の様子」については、「ポジティブ」「ネガティブ」という 2 つのカテゴリが抽出された。2 名の教師による分類結果について κ 係数を算出したところ、「他の人とのかかわり」では体育大会が.822、音楽会が.867 であった。「あなたが感じたクラス全体の様子」では体育大会が.847、音楽会が.746 であった。これら 5 つのカテゴリを用いて、本調査で得た生徒たちの記述を分類すると、それらのほとんどを適切に分類することができた。2 名の教諭の分類結果が一致しなかった項目については、2 名の教諭の協議により分類結果を確定した。

次に、練習回ごとに、各カテゴリに該当する回答を記述した生徒数をカウントした。欠席等により全員の回答が揃わない日もあったため、集計に際しては、各回の練習参加人数に対する各カテゴリの該当人数の割合を求めた。その結果を 100%の積み上げ棒グラフで示した（Figure 5-1, Figure 5-2）。Figure 5-1 及び Figure 5-2 において、横軸は練習回を表しており、点線矢印は担任の「強い介入」が、実線矢印（Figure 5-2 のみ）は担任の「中程度の介入」があったことを表している。

（2） 体育大会について

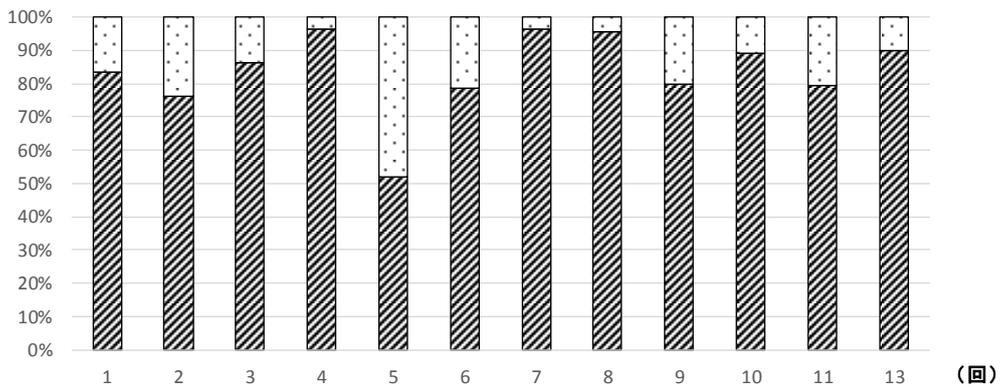
Figure 5-1 の上段「他の人とのかかわり」を見ると、「パフォーマンス改善」にかかわる相互作用が全般的に多くなっている。これは、本番に向けた練習において運動技能などの向上が不可欠であることから、当然の結果と言えよう。しかし、練習期間の後半において、「パフォーマンス改善」の割合が減り、それに代わって「反省・内省」と「他者の受容・モデル化」の割合が増えている。

次に、Figure 5-1 の下段「あなたが感じたクラス全体の様子」を見ると、多くの生徒たちはクラスの様子を「ポジティブ」だと認識しているが、練習期間の中盤あたりで、クラ



体育大会練習 かわり

■ パフォーマンス改善 □ 反省・内省 □ 他者の受容・モデル化



体育大会練習 クラス全体の様子

▨ ポジティブ □ ネガティブ

Figure 5-1 体育大会の練習過程における「他の人とのかわり」「あなたが感じたクラス全体の様子」

スの様子に関する「ネガティブ」との認識が「ポジティブ」との認識を上回っている。そこで、Figure 5-1 の上段と下段をさらに詳細に対比的に見てみると、調査Ⅱ - ①の場合のように「他者の受容・モデル化」及び「反省・内省」とクラス全体の様子を「ネガティブ」と感じる・「ポジティブ」と感じるかについての関連性には、規則性は見られない。しかし、「他者の受容・モデル化」の占める割合を比較すると、調査Ⅱ - ①における体育大会の練習では約 7%～約 32%の範囲であるが、調査Ⅱ - ②の体育大会の練習では約 9%～約 39%の範囲であり、調査Ⅱ - ②の方が多いたことが示されている。以上のことから、調査Ⅱ - ①の対象である 3 年生よりも調査Ⅱ - ②の対象である 1 年生の方が、行事の練習において、多くの生徒が他者の尊重に通じるかかわりを行っていたことが示されたと言えよう。

練習期間の中盤では、練習期間の序盤同様、「他者の受容・モデル化」が減少していることが示されているが、その中の練習 5 では「クラス全体の様子」を「ネガティブ」と感じる割合が練習期間中を通して最も多くなっている。これは後述するように、自分たちが思っていたように練習ができず、他者を責めるというトラブルに起因していると考えられる。担任は、まさにこのタイミングで「介入」を行った。練習 6 で、「反省・内省」と「他者の受容・モデル化」が同程度となった後は、「他者の受容・モデル化」が全体の 20%以上を継続して占めていることが示されている。また、「クラス全体の様子」も、練習 6 からは一転して「ポジティブ」の比率が明確に増え、本番直前の練習 13 においても維持されている。つまり、教師による支援が効果的であったと言えるのだが、この転換点にかかわる事情を、振り返り調査での生徒の記述（練習 5 と練習 6 における「クラス全体の様子」に関しては、Table 5-2-1、Table 5-2-2 に示す）や担任の記録も参照しながら、詳述してみたい。なお、第 4 章の記述の中学生の記号と区別するために、男子中学生を M'、女子中学生を F' と表記する。

練習を重ねていくうちに、N 組の生徒は大縄とびにその力を発揮するようになった。しかし、N 組にとって、大縄とびが「得意技」となりつつあった練習 5 の振り返りには「ふざけている人がいた」「引っかけた人を責めている人がいた」という内容が多く見られた。そこで担任は、終わりの会で、練習 5 でふざけていた生徒がいたこと、失敗した人を責めていた生徒がいたことに言及した。さらに N 組の生徒に対し、「(前の練習のようにうまくいかず) 焦りすぎた。焦って責めても(大縄は) とべない」「今日のことは、みんなそれぞれできなかつたことがあるはず。それを繰り返してはいけ

Table 5-2-1 体育大会に向けての練習5及び6についてのクラス全体の様子

記入者	練習5についての記入内容	練習6についての記入内容
F1	このごろは失敗したら、みんな手を挙げ、みんなで大丈夫!と喜んで安心してとべるようになって、とても良いと思った。	「きみはどこや?」とかを言われているのが少なくなつて、だんだん自分の場所が分つてきた。
F2	どうやったら多く大なわをとべるか、みんなが一生懸命に考えていました。	順番に並ぶ時に戸惑っていて、早く並べませんでした。
F3	大なわで人を責めずに練習していたので、これからも責めずに練習したい。	ザワザワした感じが多かつたと思う。
F4	がんばっている人はものすごくがんばっている中、遊んでいる人がいて、本当に残念だった。	ちよつとしゃべつたりしている人はいたけど、昨日ほどふざけている人がいなくなつたから、良かった。
F5	大なわの前半がまとまっていなかった。	今日は昨日みたいな事は起きなかつた。これからも続くようにする。でも先生が「静かに!」と言つた後に静かになつたので言われる前に静かにする。
F6	クラス全体、失敗した人に励ましてました。アドバイスをし合う回数が増えました。	クラスで指示通りに動いている人もいれば困っている人もいました。
F7	まだまだやななという感じがしました。	昨日よりも気合は入っていたけど動きのミスが多くそれは先生の話を聞き流していることやと思うしもっと速く動けるかなあと思いました。
F8	みんな楽しそうでしたが、前半の方が引っかけやすかつたので、工夫していっぱい引っかけようとする。	みんな楽しそうだった。特にリレーの時はみんなとても楽しそうだった。
F9	少しふんいきが悪かつた。手あげてない人がいることで責めたり、悪口を言つたりする人が増えてしまった。F13さんが悪口を言つてる人に気づき、注意したけど、F13さんがやういふことを言つてる人に逆に怒られたと言っていた。「F13は悪くないよ」と私はF13さんに言つたけど、責めたりしてる人が逆に怒るのはちよつとおかしいと思つた。	昨日よりもクラスがまとまつたよつたような気がした。
F10	大なわの前半チームで引っかけた時に男子が「だれ〜」とか「はあ〜」と言つていたので、そんなことを言わないようチームにしたい。	今日は全体が引ききまつたように感じていた。
F11	男子がケラケラと笑っている。女子は真剣にがんばっているのにこれはダメだと思つた。あと、一緒に回数を数えてくれない。言つたけど全然ダメだった(男子)。	みんなな招集をさちつと覚えていた。
F12	とても集中していたと思う。女子はいろいろ案を出していたけど、男子は案を出してくれなかつた...	みんな楽しそうに練習できた。行進で笛の音と共に足音がやんだ時はうれしかった。
F13	たくさんの方がうまくいくアドバイスをしてくれて、クラスがまとまってきたなと思つた。少しの人が引っかけた人を責めていたのがダメだと思つた。	並び直す時にみんなすんなり並び並べたので、まとまってきたかなと思つた。
F14	みんなで大きい声を出していたので、良かったと思つた。	リレーで一生懸命走っていたのでやる気が出ているなと思つた。
F15	前よりもすごく速くよつたので、すごいと思つた。失敗してもその人を責めたりしてないなかつたので良かったです。	行進では少し皆そろつていなくなつたけど最後には皆「ピタッ」と止まつたのですごいと思つた。
M1	うまい時とあまりうまい時があつた。	ほぼみんな場所をまちがつていなくなつた。
M2	大なわでどつ時になわが来てからとぶんどんじやなくて、なわが来ていない時も小さくとんでリズムよくとぶ。	昨日どちがつて先生に言われてからふざけている人がいなくなつた。
M3	引っかけた人を責めていた人がいました。	整列の時や並ぶ時にみんなどシツと動いていた。
M4	このままでは少しまずいと思つた。	特に悪い所があつたと思わなかつた。
M5	みんなで見えを出した。	この調子なら体育大会ではじめの嫌いな練習ができてさうだと思つた。

註:表中の「M」は男子を、「F」は女子を表している。「M」「F」の後にある数字は生徒の識別のためにランダムに割り振った数字であり、各生徒の実際の出席番号とは異なる。

Table 5-2-2 体育大会に向けての練習5及び6についてのクラス全体の様子

記入者	練習5についての記入内容	練習6についての記入内容
M6	回す人がまだ息が合っていないかった。	乗合が早く行って行けなかった。他の人が自分が出てないからってしゃべってた。
M7	まだ自分勝手に遊んだりしている人もいた。クラス全体的に成長する必要があると思った。	みんな当たり前だけどちゃんと先生方の言うことを聞いて実行していた。
M8	1人1人がすごく努力していた。	昨日よりまじめだった(一部をのぞく)。
M9	回す人の問題、とぶ人の問題、それぞれあるが、まだ全員がまとまっていないから、こちらの班の大きなわはとべていないかった。	昨日みだたいにふざけている様子はなく雨でジメジメするのに忘れず、それぞれの出番で動いていた。
M10	いつもよりつんつんしていた。違うチームの人たちが教えてくれた。	昨日みだたいな出来事はなかった。
M11	トラブルやケンカがなくて、いいふんいきでしていた。	トラブルやケンカがなかった。
M12	前の時間とはちがひ、真剣になっていた。	真剣だった。
M13	指示してくれるのはうれしいが、上から目線でことばがきついで、もう少しやさしいことばで言ってほしい。	ふざけた人がいない。行く場所がわからなくて困っている人や戸惑っている人に他の人がやさしく教えてあげていた。
M14	まとまって大なわの練習ができた。	昨日のこともありまじまじになったが、少ししゃべったり笑ったり気がゆるんでいる人が少しいる。
M15	大なわでたくさんとべた時に、みんなが楽しそうだった。	自分もそうだったのだが、1つ1つが終わると気が少しゆるんでしまった。競技の時はまじめだったのでそれが続けられると良い。
M16	ミスしてもみんなでカバーしていた。	みんな明るくていい感じだと思う。
M17	もっと意見を出し合えるような様子になればいい。	リレーのバトンの持ち方をまちがえている人がいるので意識しなくてもできるようにならないと思っただ。
M18	ふざけてとんでいた人がいたので残念だった。	先生が話している時、下を向いている人がいて残念だった。でもそれ以外の人は先生の話をよく聞いていた。
M19	女子(特に運動部系)の人は色々アドバイスをしているけど、男子はほとんど無口で受け入れているだけだった。	競技の人が確認している時に待機している時ふざけていた人がいた。その他の時にもふざけている人がいてとんでもない態度だったし腹が立った。もっと真剣に取り組まないといいけないと思う。

注: 表中の「M」は男子を表している。「M」の後にある数字は生徒の識別のためにランダムに割り振った数字であり、各生徒の実際の出席番号とは異なる。

ない」と言い、反省を促した。この時、担任はN組の全員に対して、諭すように話すことに留意した。F'9は体育大会終了後の振り返りで、その様子を次のように記した。

「0限では連続でたくさんとべた。でもその日の体育の時間（練習5）、とべなくなつた。引っかかることで焦る気持ちができ、責めたり、悪口を言う人が大量に増えてしまった。『引っかかった時、男子が手あげてくれへんねん』『はあ？女子もあげてないやつおるやん』そんな声が聞こえてきた。焦ってるし、責め合いになってしまってるから、1-Nはバラバラになった。それでも何とかして成功させたい、みんなで優勝したい、と思ってる人がいないわけじゃなかった。でも『そんなこと言ってたらあかんって』『うるさいな、〇〇（原文ママ）は何も分ってへんやろ、ほんまイライラするわ』ってついには注意してる人に逆ギレしてくる人もいた。もう正直1-N終わったって思った人はいっぱいいたと思う。実際自分も少し思ってしまった。それにまじめにやっている人が責められたり逆ギレされたりするのは明らかにおかしいと思った。その日の振り返りでそのことを書いた人はいっぱいいた。そのことで話もして、先生に『次、同じことは絶対起こらないはず』って言われて反省した人が次の日の練習で分った（原文ママ）。その日を境に責めたり、悪口を言う人もじょじょに減って『大丈夫!!』『ドンマイ』『もっかいやろう!!』っていうポジティブで明るい前向きな言葉が増えた。笑顔も増えた。」

N組の生徒はその後も他者を責めずに、「励まし合って練習」（M'7）を続け、それは「体育大会本番でもよく目にした」（M'7）光景となった。他者の失敗を責めずに、その努力を尊重し、他者に寛容になるという姿勢がN組全体に浸透し、練習が軌道に乗るの見届けた上で、担任は2014年度の3年生の場合と同様に、練習後の日々の振り返りは続けながらも、彼らの練習を「見守る」ことに努めた。体育大会本番では綱引き以外の団体種目ではほとんど1位をとることができた。クラス全員が走る総リレーでは、競技前にM'6から担任に「腰が痛いので走れないかも知れない」という訴えがあった。担任はN組の生徒席に行き、N組の生徒にM'6の事情を説明し、「M'6が走れないかも知れないから、みんなで距離を『貯金』しておこう。そうすればM'6がゆっくり走っても大丈夫だから」と呼びかけた。N組の生徒はみんな「わかりました」とうなずいた。短距離走が速く、リレーのアンカーを務めるM'6を責める生徒は誰も

いなかった。N組の誰もが、「M'6くんが腰を痛めてると聞いて少しでも良い結果を残せるように頑張ろうと思った」(M'19)ことが推測された。総リレー本番でN組は「団結してみんなで力を合わせて半周ぐらい距離をとって、M'6くんがゆっくり走っても大丈夫なようにみんなで助け合って支え合ったので1位がとれた」(F'5)。このようにほとんどの種目で1位をとることができ、N組は体育大会で優勝することができた。

行事後の振り返り調査において、N組の勝因としてあげられたものは「みんなを責めないこと」(F'1)、「たくさんの練習」(F'13)、「振り返り」(M'7・M'15)、「あの(練習5の後の)終学活」(M'12)、「自分が知っていることやできることなどを自分の中で留めておくのではなく、みんなに教え合い、力を合わせて最後まであきらめなかったこと」(M'13)、「1-Nの絆」(F'10)であった。また、F'9は「1-Nが優勝できたのは練習はもちろんだけど、どこのクラスよりも言い合いしたり、ぶつかり合ったりしたからこそ、チームワークも上がったと思う。失敗するからこそ弱さとかも分るし、コツに気づける人もいたと思った。失敗は成功のもと、という言葉はまさにその通りだし、1-Nにピッタリだと思いました。」と記していた。

「練習の時、なかなか大縄が連続でとべなかったりしたけど、毎日の振り返りで次の練習に向けてのアドバイスをしてくれた人がいたので、実際にやってみるととびやすくなりました」(F'2)というように技術面のサポートとなっただけでなく、「みんなが意見を出し合える、良い雰囲気になったきっかけになった」(M'7)、「自分たちで意見を出しあって賛否両論できて、クラス一丸となって競技ができるので楽しかった」(M'17)といった記述から判断すれば、振り返り(調査)が、クラスの雰囲気に影響を与える要因の1つとなっていたことがうかがわれる。

以上のように、他者の失敗を責めずに、その努力を認めて他者に寛容になるという姿がN組に見られるようになった。

(2) 音楽会について

Figure 5-2 の上段「他の人とのかかわり」を見ると、体育大会の場合ほどではないが、全般的に「パフォーマンス改善」にかかわる相互作用が多くなっている。しかし、練習期間の序盤・中盤・終盤に各1回、「パフォーマンス改善」の割合が減り、それに代わって

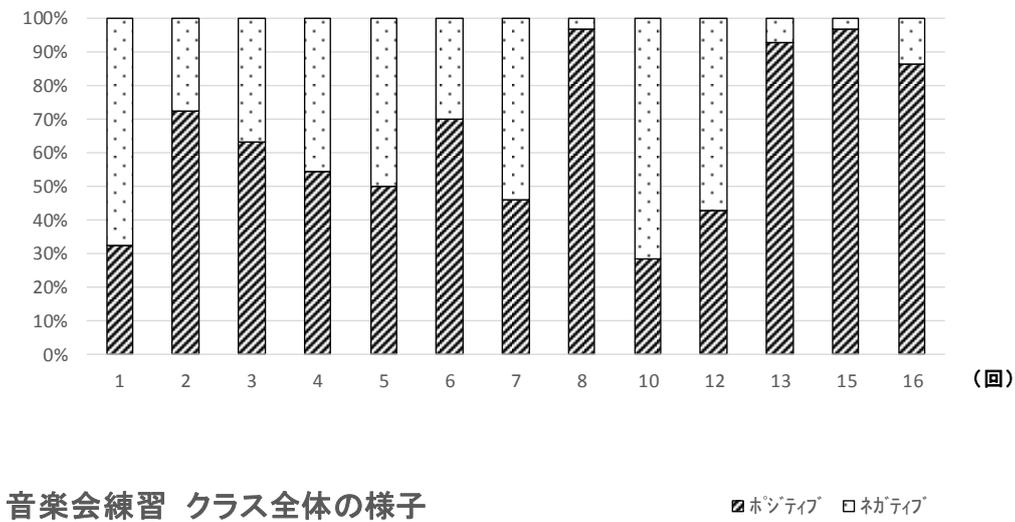
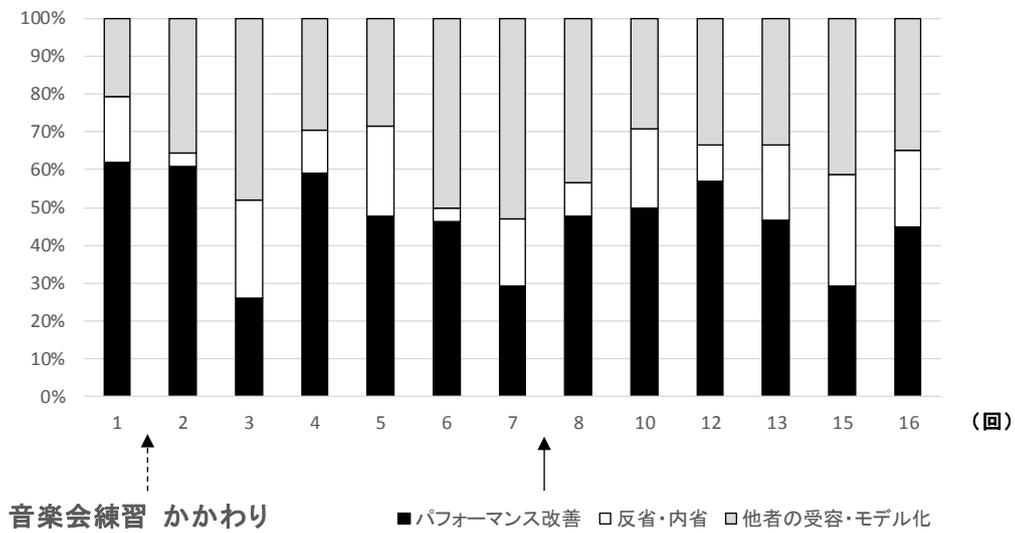


Figure 5-2 音楽会の練習過程における「他の人とのかかわり」「あなたが感じたクラス全体の様子」

「反省・内省」と「他者の受容・モデル化」の割合が増えている。

次に、Figure 5-2 の下段「あなたが感じたクラス全体の様子」を見ると、多くの生徒たちはクラスの様子を「ポジティブ」だと認識しているが、練習期間の序盤・中盤・終盤にそれぞれ 1～2 回程度、クラスの様子に関する「ネガティブ」との認識が「ポジティブ」との認識を上回っている。そこで、Figure 5-2 の上段と下段をさらに詳細に対比的に見てみると、調査Ⅱ - ①の場合のように、「他者の受容・モデル化」及び「反省・内省」とクラス全体の様子を「ネガティブ」と感じる・「ポジティブ」と感じるかについての関連性には規則性は見られない。しかし、「他者の受容・モデル化」の占める割合を比較すると、調査Ⅱ - ①における音楽会の練習では約 7%～約 28%の範囲であるが、調査Ⅱ - ②の音楽会の練習では約 21%～約 53%であり、調査Ⅱ - ②の方が多いことが示されている。以上のことから、調査Ⅱ - ①の対象である 3 年生よりも調査Ⅱ - ②の対象である 1 年生の方が、行事の練習において、多くの生徒が他者の尊重に通じるかわりを行っていたことが示されたと言えよう。

練習 1 では、「他者の受容・モデル化」が占める割合は、Figure 5-2 の中で最低を示している。これは後述するように、練習 1 でがんばっているけど音はずしていた M'1 を周囲の生徒が笑っていたことやふざけている生徒がいたことに起因していると考えられる。その状態に危機感を持った担任は、直ちに「介入」を行った。練習 2 では「他者の受容・モデル化」が増え、「クラス全体の様子」も練習 1 からは一転して「ポジティブ」の割合が明確に増えていることから、教師による支援が効果的であったと言える。練習 2 以降は、「他者の受容・モデル化」が占める割合は練習 1 よりも多い状態になり、それは練習 16 まで維持された。このことから、「他者の受容・モデル化」を促すことにつながった教師からの介入は有効であったと言えよう。

「パフォーマンス改善」が占める割合が、Figure 5-2 の中で最低であった練習 3 以降、歌詞を覚えられない状態が続いた N 組であったが、再び「パフォーマンス改善」が占める割合が大きく低下した練習 7 においても依然として歌詞を覚えようとする努力は見られず、N 組の生徒の他力本願な様子を憂慮した担任は、N 組の練習姿勢の問題点を指摘し、2014 年度の 3 年 Q 組の例をアドバイスとして紹介するという「介入」を行った。練習 8 では「パフォーマンス改善」が占める割合も増え、「クラス全体の様子」も練習 1 からは一転して「ポジティブ」の割合が明確に増えている。

これらのことから、教師による支援が効果的であったと言えるのだが、この転換点にか

かわる事情を、振り返り調査での生徒の記述（練習 1 と練習 2 における「クラス全体の様子」に関しては、Table 5-3-1 と Table 5-3-2 に、練習 7 と練習 8 における「クラス全体の様子」に関しては、Table 5-4-1 と Table 5-4-2 示す）や担任の記録も参照しながら、詳述する。

1 年生の体育大会後の振り返りには「来年もまた優勝したい」という思いが多く見られたが、学校行事に関して 2 年間の経験の蓄積がある 3 年生とちがいで、3 年生ほどには「次は音楽会で優勝をねらう」という決意は多く見られなかった。1 学期の終わり頃から音楽の授業では、音楽会に向けての歌の練習が始まっていたが、体育大会が終了してから「練習」としてカウントし、日々の振り返りを実施することにした。担任は体育大会の練習の場合同様、「事前」に学校行事やその練習内容についての詳細な説明を行い、「予備知識」として彼らに提供した。

「練習」開始に先立ち担任は、N 組の生徒に対し、2014 年度の 3 年生での経験を踏まえて「体育大会では優勝することができたが、音楽会も優勝できるとは限らない。そんなに簡単にはいかない」と伝えた。練習 1 の振り返りに「(授業中に)しゃべったり、遊んでいる人がいた」という数人の指摘と、「録音したものを聞いた時に音はずれてはいたけど M'1 くんの声がとっても大きく聞こえていてすごいな、と思ったけれど周りに『M'1 や』って言って笑っている人がいた。がんばっている人が笑われるのはとてもおかしいと思う」(M'19) という N 組の現状を嘆く意見が見られた。担任は練習 1 の振り返りを読み、数人の生徒に練習 1 の様子を聞いた上で、翌日の朝の会で M'19 の意見を紹介した。他の人から迷惑行為を指摘されているのに自分ではそれに気づかず、振り返りの中にもそれを反省していない生徒がいたことを N 組に伝えた。

「自分の反省もできないで、どうしてクラスの振り返りができるのか？昨日（しゃべる等の迷惑行為を）した人は前向きな振り返りが書けていない」と叱り、練習 1 の自分の状態について再度反省するように求めた。その次にあった音楽の授業であった練習 2 では、「誰もふざけている人がなくて、良い印象だった」(M'7) ようで「声が前より大きくなっていて楽しそうにやっている人が少しだけいた」(M'12) が、「みんな楽しそうに歌ってなかった。中にはうつむいている人もいた」(F'5) 状態で、練習 1 での心配された雰囲気は改善されたようであったが、声の大きさが課題であると

Table 5-3-1 音楽会に向けての練習1及び2についてのクラス全体の様子

記入者	練習1についての記入内容	練習2についての記入内容
F1	まだまだまとまっていないし、声も小さくまだまだ練習が必要だと思った。	少し暗く笑顔ではなかった。
F2	前よりは声が出ていてみんな真剣に歌っていたと思います。	ふざけずに大きな声でがんばって歌えていたと思います。
F3	指揮者が初めてなのにきれいにふれていた。	課題曲で初めはバラバラだったけど、いぶハモるようになった。
F4	大きな声で歌ってくれている人が大体決まってきたので、その人を中心にみんな歌っているから、その人が休むと大変になるかも知れない。	F5さんたちが大きな声を出してくれているけど私もふくめ、周りの人みんなF5さんたちに頼りますぞ、と思う。
F5	歌っているのを耳で聴いたのは、歌っていて楽しくなさそう暗い感じだった。もうちょっとリズムに乗って楽しく歌ってほしい。特に男子。	みんな楽しそうに歌っていなかった。中にはうつむいている人もいた。
F6	前の練習より声が出ていたような気がしました。	クラス全体、前よりも声が出ていた。
F7	まだまだかなあと思いました。私たちの選んだ曲はしつとりして、元気な曲ではない？ ちよっと違うかなって思うけど、Mは明るくはげしい感じのリズム感がある曲で、曲Aで元気にリズムに乗って歌うことはさすがに曲的にちよっと…なので私たちがMに勝とうと思うんやったら、楽しさや元気で少し無理が出てくると思う。だからしつとりとした曲、やからこそ合唱のいいところ響くキレイな声を混ぜるということ、勝つことは不可能ではないと思うし、今の1-Nは全体的に声を張り上げすぎてもっと透明で突き通るようなやさしい声で歌わなきゃかなと思うし、1人の人ががんばったから、それはまかせてしまっても合唱にならないと思うし、声が出ないから、みんな1人ががんばったら、(私もふくめ)いいと思います。	まだまだ下手で特にまだ歌詞見ながらや、まちがっていることとかあるから、もともとそういうことは気をつけて、さっさと歌詞を覚えてほしい。
F8	男子の声が小さくしつかり声を出している人が決まってきた。まだまだしつとりになっていないな、と思う。	指揮も2回目ということで慣れできたのかも知れない。すごく上手だった。歌の方はまだまだ練習が必要かな、と思った。
F9	声がバラバラでまだ気持ちもバラバラだと思った。歌詞を覚える時間に楽しくやらせたい。しゃべっている人がいて残念だった。	前よりは全然良くなった。でも遊んだり話したり寝たりしている人がまだ数人いて、ジョックだった。
F10	欠席	みんなきれいな声で歌っていました。
F11	男子がしゃべっていたので残念。でも歌うときはきりかえてちゃんといた。	先生も上手くなっていくとほめてくれたし、また上がってきていると思う。
F12	あまり声が出ていなかったと思う。一番最後に歌った課題曲は先生に「そろっていない」と言われた。	ちゃんと歌えたと思う。楽しかったです。
F13	みんながんばって歌っていてよかったです。	みんな大きな声を出していたのでよかったです。
F14	まだ、あまり声が出ていないので練習する必要があると思う。	前よりも声が大きくなった！
F15	まだ、少し声がバラバラなのでもう少しそろえたいです。まだ声が小さい人はもっと声を出した方がいい。	少しずつまとまってきたので歌うのが楽しかったです。
M1	みんな声を出してよかったです。	みんなふざけていなかった。
M2	F5さんとM1くんがクラスを引っっぱって大きな声を出していたので、ほくほくもねしたい！	声がバラバラなので合わせたい！
M3	分らないことやまちがっていることを何人かは聞いていた。	無記入
M4	まだまだ上手になれると思った。	みんなははりきっていた。
M5	後ろの方でしゃべり声で聞こえてきた。びっくりした。	まじめにみんな練習していた。

註：表中の「M」は男子を、「F」は女子を表している。「M」「F」の後にある数字は生徒の識別のためにランダムに割り振った数字であり、各生徒の実際の出席番号とは異なる。

Table 5-3-2 音楽会に向けての練習1及び2についてのクラス全体の様子

記入者	練習1についての記入内容	練習2についての記入内容
M6	男子はM1くんの声が響いていて、他の人の声は小さかった。	声がそろっていて誰もふざけていなかった。
M7	みんな全然声が出でなかったのもっと全員で歌を歌えるようになりたい。	誰もふざける人がいなくて、良い印象だったと思う。
M8	かなり明るかった。	明るかった。
M9	まだまだ声も大きくないし、まとまっていないのが歌った後の録音で知った。	全体的には(自分も入れて)まだまだ声が足りないと思う。
M10	声の出る人と出ない人に分かれている。	ふざけているか分からないが、女子の指揮者がすごくゆれながら指揮をしていた。
M11	みんな声を出していた。	ふざけていなかった。
M12	いつもより声が大きかった。	声が前よりも大きくなっていて、楽しそうにやっている人が少しだけいた。
M13	しゃべっている人がいた。	みんなやる気モードに入っていた。
M14	体育大会の最も危険な時と同じくらい危険。	みんなやる気がでているなと思います。
M15	まだ男子の声がまとまっていない。	全体的にまとまっていて、ふざけている人があまりいなかった。
M16	まだまだ完成は速いと思った。	まだまだ声を出さないといけないなあと思った。
M17	まだ、個人個人の声が届かなくて、音でそれに合わせなきゃいけない。	自分もふくむ声が出ていないと思った。
M18	今日が初めてだからか、声が行バラだった。	全員まとまって一生懸命歌っていた。
M19	音楽の先生がしゃべっている時に男女問わずしゃべっている人がいたり、女子だけが歌っている間に男子が歌詞を覚えなさいといかないのにしゃべったり、紙を投げて遊んでいたり、最後に録音したものを聞いた時に言はずれていたら、M1くんの声が大きくなると聞いていて、すごいなあと思っただけで、周りに「M1や」って言って笑っている人がいた。がんばっている人が笑われるのはとてもおかしと思う。	全体的に声が大きくなっていて、気がしていた。

註:表中の「M」は男子を表している。「M」の後にある数字は生徒の識別のためにランダムに割り振った数字であり、各生徒の実際の出席番号とは異なる。

Table 5-4-1 音楽会に向けての練習7及び8についてのクラス全体の様子

記入者	練習7についての記入内容	練習8についての記入内容
F1	未提出	1人1人の声が大きくなってきた。
F2	みんなが1つにまとまって声を出していました。下を向いている人がいなくなりました。	響く声でフオロ一する人もいました。みんなが課題曲を気持ちよく歌っていました。
F3	選択曲で初めは男子も声が出ていて口も開いていたけど、ましがええと女子の方が口が広がって声も出ていたので、ましがええと自信をもって歌えたいと思った。	いつもより声が出ていると思っ。M5くんの指揮が大きくなって分りやすかった。
F4	最初に比べて男子の声が大きくなってきていて、ちよとずつ声の大きさが追いつかれているような気がする。	課題曲でF14さんのピアノが止まってしまった時にF5さんがそのまま続けて、みんながその後に続いて歌い出したのがいいなと思っ。
F5	男子でうむむしている人がいた。	一番団結力が強かった！
F6	男子の声がよく聞こえてきた。特にM3の声がよく聞こえてきた。	みんな声もそろっていてとても響いていたのでこの調子で体育館でも響くような歌で歌えたらいいと思っ。
F7	無記入	すごい良かったと思っ。
F8	男子の声が少しずつ大きくなってきた。でもやっぱり声を大きく出す人は決まってきている。	男子の声がイイ感じになってきた。だからといって女子は油断しない。
F9	あまり良くなかった気がする。	良かった。今までで一番良かったんじゃないかと思っ。
F10	指揮者の人が今までより上手になっているし、笑顔になっていました。	今日が今までで一番みんなの心が1つになった日だと思っ。
F11	あとは礼と足の幅を広げる時、そろえられたらなと思っ。でも高い声と低い声が合ってキレイ。	吹奏楽部の声が大きいの、で充分力になると思っ。
F12	もともとまらなと学年優勝はないと思っ。	私的にはみんなががんばれたと思っ。
F13	声が日に日に大きくなっていくと思っ。	団結できてきたなと思っ。うれっです！
F14	もう少し1人1人がきれいに声を出すように努力した方がよい。	ピアノを間違えたけど歌でカバーしてくれた人がいた。
F15	今日は皆大きい声が出ていたけど、先生が話してくれた通りも、「きれい」に歌った方がよいと思っ。	いつもより間違え方が少なかった。きれいな声も出ていてハモる所も上手にできていて良かったです。
M1	どちゅうでほんの少しだけ笑っていた人がいた。	クラス全体声がかくなくなった。
M2	歌詞を間違えたけど誰もほくを見なかった。	一番良かった。みんな息を吸う時に背中が上がっていたのでしっかり声を出していた。
M3	1Nの歌はものすごく大きな声で歌っていたが、少しあらぶっていた。	課題曲はものすごく良かったが、選択曲は全然だった。
M4	F5さんは指揮をしながら、声が出ていて、すごいと思っ。	声が大きい人の声は本当によく聞こえてくると思っ。
M5	文化祭ですべてを出しきれれると思っ。	ぼくたちの今の声という武器で文化祭にのぞみたいと思っ。

註：表中の「M」は男子を、「F」は女子を表している。「M」「F」の後にある数字は生徒の識別のためにランダムに割り振った数字であり、各生徒の実際の出席番号とは異なる。

Table 5-4-2 音楽会に向けての練習7及び8についてのクラス全体の様子

記入者	練習7についての記入内容	練習8についての記入内容
M6	選抜曲を歌う時、みんな遅いと言われた。次は逆に速くなっていく感じがしていた。	ピアノが止まっても歌い続けられなかった。(前に先生が言っていました)F7さんだけが止まらずに歌い続けた。
M7	曲の歌詞の行の始まりの時の声小さかった。最初から大きな声をだしたらいいと思う。	課題曲は良かったが、選抜曲はもっと心をこめて歌うと良いと思う。
M8	未提出	体育大会のように団結してきた。
M9	まだ不安が残っている感じがした。これからあと数日で自信をつけられない。	声はまとまってきた。歌詞もほとんどの人がほとんどの所を覚えていた。
M10	選抜曲の時、F9さんがテンポをとってくれていた。歌いやすかった。	昨日とは比べものにならないくらい声を出してきれいな声だった。
M11	だいたい中心を向いて歌っていた。	今までで一番良かった。
M12	1番から2番に切りかわる所が上手になっていた。	すぐまとまってきた。
M13	欠席	F14さんが間違えた時、女子がカバーをして、すごいと思った。
M14	男子がものすごくずれていた。	未提出
M15	男子が声を出すことに専念しすぎて、声が荒くなっていった。	ピアノが間違えた時に1人歌い出した人がいて、そこからみんなもう一度歌い始めたのすごいと思った。
M16	あせて、声がバラバラになっている気がした。	歌がレベルアップしたと思う。
M17	昨日よりもゆるんでいると思った。	伴奏が止まるハブニングを本番までにできて良かった。
M18	未提出	前よりもまとまったと思う。
M19	まだ課題曲で男子がメロディーの方を歌っている人がある。気を付けてほしい。	文化祭に向けてさらにチームが団結してくると思う。

註:表中の「M」は男子を、「F」は女子を表している。「M」「F」の後にある数字は生徒の識別のためにランダムに割り振った数字であり、各生徒の実際の出席番号とは異なる。

いう反省が多く見られた。

同じ日の放課後に 1-N の教室で行った練習 3 では、課題曲も選択曲も歌詞を覚えていないので自信のない歌い方になっていた。練習 4 で歌う時の並び方を変えたこと及び女子の振り返りに「男子その調子！」と男子をほめていたものがあつたことを 1-N 全員に紹介したことにより、男子の声が大きくなった。しかし、依然として歌詞を覚えていない生徒が多く、途中で何回か歌がストップするという状態が見られた。練習 7 になっても歌詞はあやふやであり、声が小さくなる所が何か所か見られた。担任は歌詞を覚える努力をしているのかと 1-N に問い、歌詞を覚える努力をしている生徒に挙手を求めた。その時、手を挙げたのは F'13 のみであった。担任は、『歌詞を覚えなきゃいけない』と振り返りに書くだけでは何も起こらない」と振り返りに書けば何とかなると他力本願になっていた 1-N の問題点を指摘した。生徒が練習 7 の振り返りを書いている時に、担任は 2014 年度の 3 年 Q 組の例——音楽会の練習方法をめぐって意見の相違から、Q 組内にいくつかの対立が生じた。自分たちの力で何とか解決を図れないかとその方法を模索していた女子数人は、一部の男子が、「女子の声が出ないのはパート数の多さが原因だから女子だけを責めるのはかわいそう」と理解を示したことを聞いた。彼女たちは、自分たちが理解されたことに力を得て、解決への具体的な手がかりをつかみ、翌日には自分たちでクラス内の対立を解消させ、対立の原因の 1 つであった女子の声は、音楽担当教師が驚くほど大きくなったこと——を紹介した。また、「1 つの山を越えただけで、上手くいくと思うのは間違い。いくつも山がある。それをいくつか越えるといつのまにか目標を達成している」という話もした。

練習 8 はグランドピアノがある多目的室での練習であった。1-N の歌は歌詞に自信のもてない所では小さくなっていたが、「1 人 1 人の声が大きくなって」(F'1)、練習 7 よりも大きな声が響いていた。そんな中、伴奏者の弾くピアノの音が止まってしまうというアクシデントが起きた。担任は練習 8 より前の段階で「本番でピアノが止まっても歌い続けて、伴奏をカバーしよう」と 1-N に呼びかけていたが、まさにその通りに「ピアノが止まってしまった時に F'5 さんがそのまま続けて、みんながその後について歌い出した」(F'4) のであった。F'4 以外にも歌で伴奏をカバーしたことを称える声は多かった。伴奏者も「ピアノを間違えたけど、歌でカバーしてくれた人がいた」(F'14) と F'5 に感謝していた。伴奏を止めてしまったことを誰も責めず、「伴奏が止

まるハプニングを本番までにできて良かった」(M'17)と前向きに捉える声もあった。練習 8 でクラスの雰囲気も一気に好転したようであった。

しかし、体育館での練習 10 では、「ほとんどの人が緊張しちゃって声が小さくなっていった」(M'3)、「教室で大きな声が出ていたけど、やっぱり体育館になると壁に声が届く前に落ちてしまうと実感した」(M'5)など、反省点が続出した。その後の練習では、「男子の声はでかいが、ていねいじゃなかった」(M'6)等、より完成度の高い歌を求める反省が多く見られた。

0 限にあった練習 12 では、担任が指揮棒を職員室に取りに行っている間に「少し女子の間でトラブルが起こって」(F'14)いた。クラスが全体的に「先生がいなくなると、ザワザワしていた」(M'8)ようであった。トラブルの内容は、女子が歌詞を間違ったりすると、指揮者と伴奏者(いずれも女子)に苦笑いされ、自分たちも不安になるから苦笑いなどをやめてほしいと「やさしく言ったつもりなのに」(F'12)、逆ギレされ、彼女たちに暴言をはかれたというものであった。担任は振り返りを読み、再び N 組全体に話をする必要性を強く感じながら、その後の女子の様子を観察した。指揮者と F'12 が文化祭用のポスターを一緒に書いていたが、トラブルがあったはずなのにぎこちなさもなく、ごく自然に作業をしていた。同じ日の放課後に行われた練習 14 の振り返りには、「0 限の時のトラブルが解決し、気持ちよく歌えました」(F'14)という記述があったことから、自分たちでトラブルを解決したものと思われる。練習 14 では、N 組の生徒は、担任が教室に到着する前から自主的に練習を始めており、練習 14 を最後まで自分たちで行った。担任は練習の様子を廊下から見守った。その後の練習では、まとまりも見られ、振り返りには「自分たちの歌が一番良い」と自信を持つ生徒がふえた。

行事後の振り返り調査では、音楽会当日は、初めての音楽会に緊張したと記した生徒がほとんどであった。その中であっても、「あまり緊張はしなかった」F'8 は、「課題曲は何も間違えずキレイな声で歌えたと思います」「選択曲は数人歌詞を間違えてしまったりしましたが、みんなうまくカバーできました」「私が『あいしてる』の部分を『あい…してる』と言ってしまったけど、みんなカバーしてくれて本当に助かりました。ピアノ伴奏は緊張

したと思います。なのに、すごく上手にひけていたので『すごいなあ』とびっくりしました。指揮も同じです。みんなの前に立って指揮をふるということはすごく難しいだろうし、緊張すると思います。なのに、M'5くんは真剣に、F'5さんは笑顔で指揮をしていたので、歌詞を間違えても少し安心できました」と音楽会当日の様子を冷静に振り返っていた。こういった生徒の様子から、練習 16 でのクラスのポジティブな状態は音楽会の本番まで維持されたと考えられる。音楽会において N 組は、グランプリ（各学年の金賞受賞のクラスから全校で 1 クラスのみが選ばれる）には選ばれず、金賞（1 年生は 1 クラス受賞）となった。しかし、クラスの約半分の生徒が F'5 のように、自分たちの歌を支えてくれた指揮者や伴奏者など周囲にいる人の努力や援助に気づき、感謝の意を表していた。

以上のように、音楽会の練習において、N 組の生徒が周囲にいる他者の思いに気づき、互いにその思いの実現に向けて協力しようとする様子は、「他者の尊重」に他ならないと言えよう。

3. 教師による援助・介入について

行事に向けた練習過程において、担任は 2014 年度に実施した調査Ⅱ - ①同様、本研究の振り返り調査の一環として得られる生徒の記述内容の中で次の練習のヒントになる事項や特徴的な生徒の意見・感想などを取り出して、毎回、可能な限りその日のうちに、生徒にフィードバックするという援助を日常的に実施していた。担任は、調査Ⅱ - ①の期間において、練習を重ねる中で、練習方法等をめぐる生徒どうしの意見の対立やその対立を生徒自らが解消し、クラスが「ポジティブ」な方向に凝集していく過程を目の当たりにした。その経験から、担任は、振り返りを読む担任だけでなく生徒も、クラス内には多様な見方や考え方がありと知ることが意見の対立の解消のために必要な第一歩であることを学んでいた。したがって、担任がフィードバックする際には、正反対の意見を両方とも紹介することに留意した。M'17 が「小学校のときは先生の言っていることを聞くだけだったが、中学校は自分たちで意見を出し合って賛否両論できて、クラス一丸となって競技できるので楽しかった」と振り返っていることから、フィードバックが果たす役割は大きかったことが推測される。このように、フィードバック内容は、練習の方向性や技能向上の手がかりの提供にとどまらず、生徒たちに、クラスの状態やクラスメートの多様なものの見方や考え方を知らせる機能を持っていたと考えられる。

他方、教師による介入もなされている。強い介入は、体育大会では練習 5 の後、音楽会では練習 1 の後、それらよりは弱い、中程度の介入は、体育大会の練習にはなく、音楽会では練習 7 の後であった。振り返り調査データを分析した結果、介入直前のそれぞれの練習回における「他者の受容・モデル化」の比率は、強い介入であった体育大会の練習 5 の後では練習期間中で最小の値を、同じく強い介入であった音楽会の練習 1 の後では練習期間中で 2 番目に小さな値を、また中程度の介入であった音楽会の練習 7 の後は練習期間中で 4 番目に小さな値を示しており、いずれの場合も多くの生徒がクラスの雰囲気が悪くないと捉えているという状況であった。体育大会の練習を例に挙げると、この練習 5 の後、担任は時機を逃さず生徒に「他者の失敗を許せず、責めるのは、大縄での成功を早く手に入れようと焦る姿勢に問題がある」ことを指摘し、一生懸命に取り組んだ結果の失敗には寛大になることの必要性を、時間をかけて論ずるように話した。通常の振り返り以外にももう一度 N 組全員に対して、練習 5 の自分がどうであったかを振り返らせ、自分たちで立ち直ることを促した。そして、その際に生徒が出した方針を尊重した。その後の練習において、他者の失敗を責めずに、その努力を尊重し、他者に寛容になるという姿勢が N 組全体に浸透し、練習が軌道に乗ったのを見届けた上で、担任はその後の練習を見守った。こうした教師からの一連の援助と介入も奏功して、行事をめぐる生徒間の意見の対立がなくなり、本番で最高の結果を成し遂げようという共通の目標に向けてお互いを認め合いながら動き出すことにつながり、結果的に優勝に結びついたと判断できる。

以上の担任による援助と介入を整理すると、①毎回、振り返りの記入を実施し、その内容をフィードバックすることを通して、他者の多様なものの見方や考え方の存在を知らせること、②タイミングを逃さず、生徒に危機的な状況を伝えて、自分たちで立ち直ることを促し、彼らが出した方針を尊重すること、③生徒が自律的に練習できるようになったら、それを見守ること、という 3 点である。これらに共通する要素は、教師から生徒に対する「尊重」、生徒どうしが「尊重し合う」ことに対する教師の「尊重」であろう。すなわち、教師自身が「他者尊重」の視点に立つことが、生徒間の他者を受容するというかかわりを促すとともに、生徒の他尊感情を高める可能性がこの研究から示唆された。調査Ⅱ-②における教師による援助・介入は、調査Ⅱ-①とまったく同じであったことが確認できる。

第6章 調査Ⅱ - ③：学校行事を通じた仲間どうしのかかわりの変容 — 中学2年生の場合

I. 問題と目的

第5章では、第4章（中学3年生を対象）に引き続き、「同級生どうしのかかわり」を出発点とした場合に、そのかかわりが中学生に望ましいソーシャルスキルを遂行させることにつながるかどうかを確認するために、学校行事（体育大会・音楽会）の前後等に、中学1年生の他尊感情を質問紙調査で測定し、さらに行事の練習や準備等の場面における中学生の対人関係の変容を観察した。その結果として、中学1年生は、他者尊重につながると考えられる「他者の受容・モデル化」というかかわりによって、他者から「受容」されるという経験が中学3年生よりも多かったにもかかわらず、他尊感情尺度得点の上昇は見られなかった。また、「他者の受容・モデル化」というかかわりが、クラスの雰囲気をよくすることには必ずしも結びつかないことも示された。他方で、彼らは、体育大会や音楽会の練習を通して他者の失敗に寛容になったり、周囲にいる他者の思いに気づいたりすることにより、互いにその思いの実現に向けて協力するようになったことが示された。つまり、1年生は3年生と同様、同級生どうしによる他者尊重につながるかかわりにより、適切なソーシャルスキルを発揮し、協力し合うようになったことが推測された。

このような中学生の他者尊重につながるかかわりを促す教師の援助と介入については、中学3年生の場合と同様に、次の3点が示された。1つ目は、学校行事に向けた練習後に、中学生に振り返りの記入を求め、教師がその内容を生徒にフィードバックすることにより、彼らに他者の多様なものの見方や考え方の存在を知らせることである。2つ目は、教師が生徒に「危機的な状況に直面している」現状を、タイミングを逃さずに伝え、彼らが自分たちで立ち直ることを促したり、彼らの導き出した方針を尊重したりすることである。3つ目は、生徒が自律的に練習できるようになったら、それを見守ることである。

そこで、第6章では、中学3年生や中学1年生とは発達段階や中学校生活の経験が異なる2年生に対しても、第4章や第5章で得られた結果と同じ結果が得られるのかどうかを検証することとした。2014年度に3年生を対象に実施した調査Ⅱ - ①、2015年度に1年生を対象に実施した調査Ⅱ - ②とほぼ同様な方法で、質問紙調査と振り返り調査を行った。2015年度実施の調査で対象とした1年生は、中学校生活の蓄積がほとんどなく、学校行事及びその練習内容についてのイメージを持つことが困難であり、スムーズに練習を開始で

きないことも予想されたため、「事前」に学校行事やその練習内容を詳細に説明することや2014年度の3年生による振り返りの一部を紹介することによって、「予備知識」を彼らに提供した。これに対し、本調査の調査対象である2年生は、1年間の中学校生活を体験しているため、「事前」に学校行事やその練習内容についての詳細な説明は行わなかった。しかし、日々の練習後に振り返りを行い、担任がその内容を生徒にフィードバックすることについては、説明を行った。その理由は、①調査対象の中学校では毎年クラス替えを行っており、前年度は筆者のクラスではなかったために、筆者がその実施を考えている「振り返り」の目的や方法を知らない生徒がいるため、②2014年度及び2015年度の経験から、筆者は行事に向けた練習や練習後の振り返り、そして振り返りの内容を生徒にフィードバックすることの重要性を痛感していたために、振り返り調査の対象クラスに属する生徒には、練習後に自分たちの活動などを丁寧に振り返りてほしかったためである。

II. 方法

1. 質問紙調査

(1) 調査方法

調査対象 近畿地方にある公立B中学校2年生99名（男子54名、女子45名）。

調査の手続きと時期 生徒の自尊感情の変化を捉えるため、同一の質問紙調査を複数回実施した。本調査の実施に当たり、2年生担当教師全員により、この調査の実施目的が確認された。2016年5月上旬実施の第1回目調査では、各学級で担任が生徒に質問紙を同一時間帯に一斉配布し、回答の記入を求め、その後回収した。実施時の教示では、どうしても回答したくない質問には回答しなくてもよいことが伝えられた。回答に要した時間は10分程度であった。2014年度に実施した調査Ⅱ-①にならい、第1回目と同様の方法で、第2回目を9月上旬に、第3回目（体育大会直後）を10月上旬に、第4回目（音楽会直後）を10月下旬に、第5回目を12月中旬に、第6回目を3月中旬に実施した。

(2) 調査内容

記名 中学校で定期的に行っている生徒指導を目的としたアンケートと同様のスタイルにすれば、生徒は質問紙に対して特別なアンケートであると「構える」ことなく、ありのまま回答しやすいと考え、2014年度に実施した調査Ⅱ-①同様、フェイスシートは設けなかった。名前の記入を求めたのは、1年間の縦断調査を計画しており、個人を特定する必要があるからである。質問紙への回答後は、用紙を裏向きにして机の上に置かせ、教師が回収

することにより、各生徒のプライバシーが保持できるようにした。

他尊感情を測定する尺度 中学生の持つ他尊感情を測定する指標として「中学生用他尊感情尺度（柴山・武藤・五十嵐，2011）」を使用した。この柴山らの先行研究において、当該尺度の内的整合性が高いこと（Cronbach の α 係数は.92）が確認されていることから、この尺度に含まれている 9 項目すべてを使用し、5 件法（1=あてはまらない、2=ややあてはまらない、3=どちらともいえない、4=ややあてはまる、5=あてはまる）によって回答を求めた。

2. 振り返り調査

（1）調査方法

調査対象 前ページと同じ、公立 B 中学校 2 年 3 学級のうち 1 クラス（T 組）34 名（男子 19 名，女子 15 名）。

調査の手続きと時期 調査対象は、筆者が担任をしているクラスとした。体育大会と音楽会に備えた練習期間中と、2 つの行事の終了後に、振り返り調査を実施した。日々の練習後に約 5 分間で、担任が準備した「振り返りシート」への記入を求め、その場で、そのシートを回収した。このシートに書かれた内容が次の練習のヒントとなるように、可能な限りその日のうちに、担任がクラス全員に対してフィードバックを行った。また、担任は各練習日の特徴（対象クラスのその日の練習の様子や対象クラスに対する指導内容など）を振り返りシートを回収した袋に記録した。2 つの行事終了後の振り返りは、2014 年度に実施した調査Ⅱ - ①同様、学級活動の時間等に約 30 分間実施し、生徒の記入後に回収した。2 つの行事終了後の振り返りの内容も、次の行事等に活かすことを考え、行事終了後の早い時期にクラス全員に対してフィードバックした。

（2）調査内容

記名 名前の記入を求めた。

練習後の振り返り 日々の練習後の「振り返りシート」は、生徒に他者とのかかわりについて意識させたいという意図から、西條（2013）の調査で使用されていた「他の人とのかかわり」という設問と、そうしたかかわりと関連が深いと考えられる「あなたが感じたクラス全体の様子」という設問で構成した。この 2 つに関して、生徒に自由に記述するように求めた。さらに、それらとは別に、次の練習につながりそうな発見等があれば、最下段に設けた欄に自由に記述するように求めた。この調査の目的は、体育大会及び音楽会に向

けて、生徒たちが練習を積み重ねていく過程において、同じクラスの他の生徒とのかかわりに関する生徒の認知的変化や生徒のクラス全体の様子に関する生徒の認知的変化を継続的かつ追跡的に捉え、それを他尊感情の変化と関連づけて解釈することにあつた。

行事後の振り返り 2つの行事終了後の振り返りの際には、罫線のみを用紙を配布し、自由に各行事についての感想等を記述するように生徒に求めた。こうした振り返りの機会を設けることにおいて、生徒は行事に向けた練習から本番までに感じた事柄をまとめて記すことが期待される。この調査の目的は、担任がより包括的に生徒の変容を把握することにあつた。

Ⅲ. 結果と考察

1. 他尊感情尺度

2014年度に実施した調査Ⅱ-①において、他尊感情尺度について、次の2点がすでに確認されている。1点目は、柴山ら(2011)の先行研究同様に、この尺度が1因子構造であること、2点目は、各項目得点の単純加算である尺度得点算出の際に因子負荷量が.30未満であった1項目を除外した後の8項目について、内的整合性が十分に高い確認されたこと(Cronbachの α 係数は.754)である。

そこで、調査Ⅱ-①と同じように、この他尊感情尺度得点を従属変数として、「学年全体」「振り返り調査対象クラス(T組)」それぞれについて、1要因(被験者内)反復測定(6回の反復)の分散分析を行った。主効果が見られた場合には、Bonferroni法による多重比較を行った。その結果をTable 6-1に示す。

学年全体、T組(振り返り対象クラス)とも調査回の主効果が有意であった(学年全体： $F(5, 490)=3.76, p<.05$ 、T組： $F(5, 165)=2.71, p<.05$)。多重比較の結果、学年全体では第6回目より第1回目が有意に高かった($p<.05$)。他の回数間には有意差は見られなかった。T組では、回数間に有意差は見られなかった。

全体的に見ると、年度の初めに比べて、年度の最後に他尊感情が有意に低くなっていることが示された。T組の他尊感情は年間を通して、有意な差はなかった。

Table 6-1 他尊感情尺度得点の平均値と分散分析結果

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	F値	多重比較 (調査回による差) *
2年全体	35.59	35.25	34.85	34.57	34.82	34.31	3.76	1回目>6回目
[99]	(5.60)	(5.46)	(6.07)	(6.47)	(6.18)	(6.77)	*	
T組	34.88	35.10	34.71	34.32	33.68	33.15	2.71	n.s.
[34]	(6.60)	(5.84)	(7.03)	(7.03)	(7.63)	(8.22)	*	
U組	36.23	35.10	34.71	34.71	35.26	35.11	1.46	
[31]	(4.34)	(4.74)	(4.76)	(5.11)	(4.02)	(5.12)	n.s.	
W組	35.71	35.53	35.12	34.68	35.56	34.74	2.28	n.s.
[34]	(5.63)	(5.81)	(6.28)	(7.16)	(6.21)	(6.51)	*	

()内は標準偏差, []内は人数を表す。 * $p < .05$

2. 振り返り調査について

体育大会に向けて、生徒たちは13回の練習（練習1～13）を行った。調査Ⅱ-①の場合と同様、予行練習（練習9）は、競技のための練習というよりも体育大会の進行に重点を置いた練習であったため、除外対象とした。また、初めての0限練習となった練習3は不参加者が多かったために、得られたデータが少なく、除外した。したがって、振り返り調査の分析対象としたのは、11回分の練習（練習1・2・4・5・6・7・8・10・11・12・13）となった。音楽会に関しては、10回の練習（練習1～10）があったが、除外対象となるような練習はなく、10回分の練習（練習1・2・3・4・5・6・7・8・9・10）を振り返り調査の分析対象とした。

調査Ⅱ-①では分析にあたり、まず、先に述べた2つの設問（「他の人とのかかわり」「あなたが感じたクラス全体の様子」）に対する生徒の回答をKJ法によってカテゴリ化した。この作業は、筆者とは別の公立中学校に勤務する教諭2名（1名は男性で教師歴5年、もう1名は女性で教師歴20年以上）に依頼した。分類作業にあたっては、心理学の専門家の助言も仰いだ。その結果、どちらの行事についても、「他の人とのかかわり」については、「パフォーマンスの改善を目指す手段（例：アドバイスした、協力した、話し合った等）」「反省・内省（例：自分の姿や他者の姿を反省的に見直し、次からは～しようと思った等）」「他者の受容・モデル化（例：他者の姿や言動を認め、自分に取り入れようと思った等）」という3つのカテゴリが得られた。また、「あなたが感じたクラス全体の様子」については、「ポジティブ（例：まとまっていた、良い雰囲気だった等）」「ネガティブ（例：だらけていた、雰囲気が悪かった等）」という2つのカテゴリが得られた。

本調査における生徒たちの記述に関しても、同じカテゴリを使うことが妥当なのかどうかを検討するために、2014年度実施の調査時と同じ中学校教師2名に、その時とまったく同じ手続きで分類作業を依頼した結果、「他の人とのかかわり」については、「パフォーマンスの改善を目指す手段」「反省・内省」「他者の受容・モデル化」という3つのカテゴリが、「あなたが感じたクラス全体の様子」については、「ポジティブ」「ネガティブ」という2つのカテゴリが抽出された。2名の教師による分類結果について κ 係数を算出したところ、「他の人とのかかわり」では体育大会が.855、音楽会が.765であった。「あなたが感じたクラス全体の様子」では体育大会が.726、音楽会が.796であった。これら5つのカテゴリを用いて、本調査で得た生徒たちの記述を分類すると、それらのほとんどを適切に分類することができた。2名の教諭の分類結果が一致しなかった項目については、2名の教

論の協議により分類結果を確定した。

次に、練習回ごとに、各カテゴリに該当する回答を記述した生徒数をカウントした。欠席等により全員の回答が揃わない日もあったため、集計に際しては、各回の練習参加人数に対する各カテゴリの該当人数の割合を求めた。その結果を 100%の積み上げ棒グラフで示した (Figure 6-1, Figure 6-2)。Figure 6-1 及び Figure 6-2 において、横軸は練習回を表す。また、Figure 6-1 における実線矢印は担任の「中程度の介入」があったことを、Figure 6-2 における点線矢印は担任の「強い介入」があったことを表している。

(3) 体育大会について

Figure 6-1 の上段「他の人とのかかわり」を見ると、「パフォーマンス改善」にかかわる相互作用が多くなっている。これは、本番に向けた練習において運動技能などの向上が不可欠であることから、当然の結果といえよう。また、練習期間を通じて、「パフォーマンス改善」の割合は 65%以上を維持し、2014 年度実施の調査Ⅱ - ①の対象であった 3 年生及び 2015 年度実施の調査Ⅱ - ②の対象であった 1 年生よりも高い割合であることが示された。これに対して、「他者の受容・モデル化」にかかわる相互作用の割合は練習期間を通じて、20%未満で推移しており、2014 年度実施の 3 年生の結果及び 2015 年度実施の 1 年生の結果よりも低い割合であることが示された。

次に、Figure 6-1 の下段「あなたが感じたクラス全体の様子」を見ると、多くの生徒はクラスの様子を「ポジティブ」だと認識しているが、練習期間の中盤あたりで、クラスの様子に関する「ネガティブ」との認識が「ポジティブ」との認識を上回っている。そこで、Figure 6-1 の上段と下段をさらに詳細に対比的に見てみると、調査Ⅱ - ①の場合のように「他者の受容・モデル化」及び「反省・内省」とクラス全体の様子を「ネガティブ」と感じる・「ポジティブ」と感じるかについての関連性には、規則性が見られない。練習 1 では「他者の受容・モデル化」が 10%と非常に少なく、「反省・内省」と「パフォーマンス改善」の合計が 90%を示している。筆者の 2014 年度の経験から、「他者の受容・モデル化」という視点が少ないことが生徒間のトラブルにつながるということが予測されたため、担任は「介入」を行った。「クラス全体の様子」は、練習 2 において「ポジティブ」の比率が明確に増えたことから、教師による支援が効果的であったと言える。また、練習 5・8 では、それぞれ前回における練習と比べると、「クラス全体の様子」が一転し、「ネガティブ」と感じる割合が多くなっているが、その後は担任の「介入」がなくても、「ポジティブ」と感じる割合が多くなっている。こういった転換点にかかわる事情を、振り返り調査での

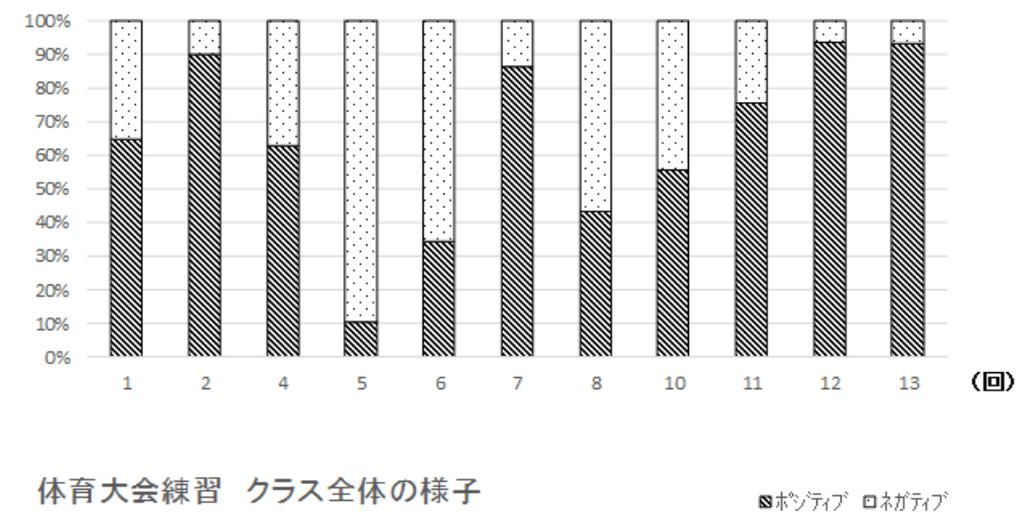
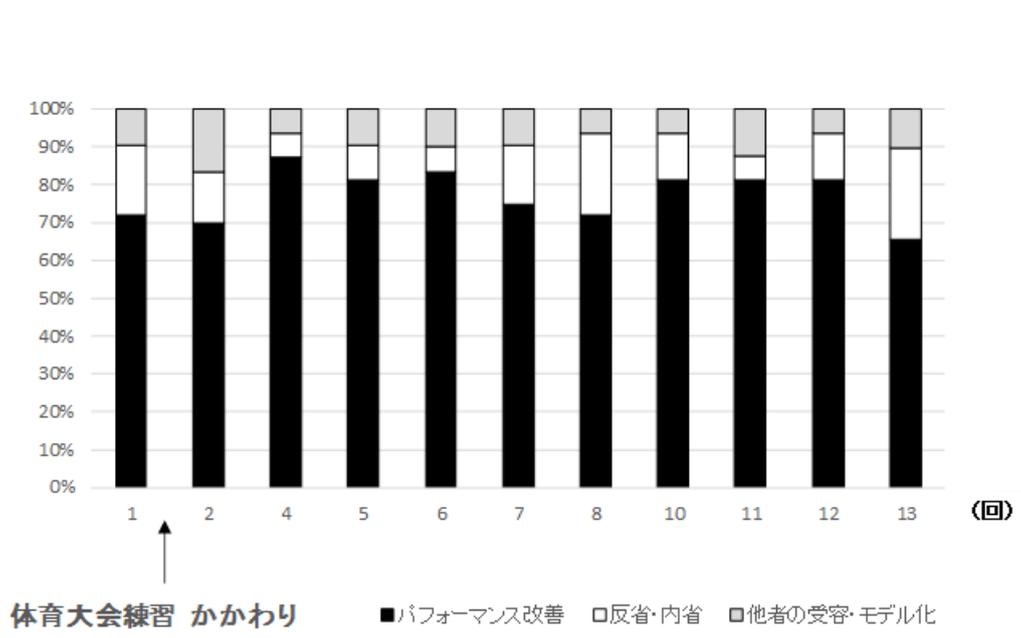


Figure 6-1 体育大会の練習過程における「他の人とのかかわり」「あなたが感じたクラス全体の様子」

生徒の記述（練習 1 と練習 2 における「クラス全体の様子」に関しては、Table 6-2-1、Table6-2-2 に示す）や担任の記録も参照しながら、詳述してみたい。なお、第 4 章及び第 5 章の記述の中学生の記号と区別するために、男子中学生を m，女子中学生を f と表記する。

体育大会における 2 年生の学年種目は「20 人 21 脚」であった。2 学期になり 2 回目の学年種目を練習することになった体育の時間を「練習 1」とした。担任は、練習 1 を見学することはできなかったが、練習 1 の振り返り用紙を読み、「男女で歩幅がちがいがい、少しもめそうになった」(f12)、「前半の人はペースもよいし、息が合っているが、後半の人は男子と女子の息が合っていなかった」(m14) 等、「男・女」「前半・後半」間のトラブルの発生を危惧し、その日の練習を振り返る時間に T 組に対して次のようなことを伝えた。

- ・上手になると楽しい。
- ・みんなを信じる。
- ・歩幅を合わせる。
- ・何度も練習する。
- ・(人を) 責めない。でも「失敗した人は自分から手を挙げよう」

翌日の練習 2 の後に実施した振り返りには、「昨日よりも息がそろっている感じがした(後半)」(f7)、「昨日よりも進歩していた。男子と女子のリズムが少しずつ合ってきた」(f8) 等、T 組が「少しずつだけど気が合ってきた」(m3) 状態になったことを記したものが多く見られ、練習 1 後に担任が心配していた T 組の「男・女」「前半・後半」間のトラブルは回避されたようであった。

しかし、初めての 0 限となった練習 3 では、部活動の朝練を優先しなければならなかった 2 名を含め 13 名が不参加であり、参加した生徒の中にも一部ふざけていた男子がおり、「少しグダグダしていた」(m2)。その後の練習においても、「自ら『やろう』と始める人とグダグダする人とは分かれて」(f5) きていた。T 組は総リレー等の他競技の練習にも取り組んだが、20 人 21 脚では苦戦していた。生徒どうしの足を固定す

Table 6-2-1 体育大会に向けての練習1及び2についてのクラス全体の様子

記入者	練習1についての記入内容	練習2についての記入内容
f1	男子と女子で合わせてした時女子がびったりで男子がバラバラとか女子が遅かったり遅かったりまだ不安な感じでした。	昨日よりスピードや距離が伸びた。
f2	みんな一生懸命練習していた。あまり上手くできなくても誰も責めず何回もチャレンジしていた。	みんな一生懸命していた。
f3	女子だけでするとだいたい合うけど男女混合にすると前よりは進んだけど男子の方が遅くなった。女子の方が速くなった。	後半の人たちが向こうの壁まで何とか行けていて少しはやる気が出てきたかなあと思った。
f4	前半の人はこの前どっかで練習したのか？って位出来て皆を信頼してるなあと思った。私たち後半はこけた。スピードがバラバラだった。	今日初めて向こう側まで行ったので団結力が深まった。
f5	前半組と後半組で差が出た。	まとまりができて前より成長した。
f6	前半・後半チームのリーダーはm14くん。私はm14くん。私は前半ですが前半の方がスムーズにいくので不思議に思います。後半は男子の息が合っていないように見えました。	みんなで声をかけ合ったりしてみんながちゃんと練習に参加していたと思います。
f7	皆、声出して昨日よりは団結ができた気がする。	昨日より息がそらっている感じがした(後半)
f8	前半チームはとてもし上手にできてきたけど後半チームは全然上手い感じがなかった。リーダーをしてくれる人とそうでない人が自然と決まっています。リーダーの一人だけが頑張っていて、他の人は人まかせになっている感じがした。	昨日よりも進歩していた。男子と女子のリズムが少しずつ合ってきた。
f9	皆息を合わせようと必死に練習していた。でも必死にはしていなくて楽しくやっていた。	皆20人2箇に集中して出来ていた。
f10	だいぶ1人がリズムに合わせようと一生懸命でした。待っている間はもっと良くなる方法を相談したりして良くなった。ふんいきでした。	隣の人がやりやすいように「お互いにひびき合ってしよう」と言ったら、そうしてくれました。それに成功しました。
f11	男子は男子でまとまっていて女子は女子でまとまっていたので良かった。男子と女子のままとまりがまだたたりないと思いました。	みんなが声が大きくなってきた。
f12	男女で歩幅がちがって少しもめそうになった。	並び方を覚えるために皆で色々なアイデアを出し合ったり多数決で決めたりして全員積極的だった。
f13	前半走る人の方が一体感を感じた。後半走る人はじゃっかんバラバラだった。でもみんなうまくできていた。	少しバラバラだった。(一部の人のみ)
f14	前半チームは20人で普通に歩いているんじゃないかというぐらいそろっていただけ。後半チームはスピードが合わなくてなかなかうまくいかなかった。	並び方をかえてみた。女子 男子 女子
f15	欠席	みんな楽しんでそうだった。成功するとみんな「やった！と言っていたりして嬉しそうだった。
m1	前回の体育で行った時より全体の進むスピードが速くなった。	だんだんチームワークがでてきたと思う。
m2	女子と男子の速さが合わなかった。	気持ちが入っていたと思う。
m3	みんながんばっているけどなかなか女子と男子でそろわない。	少しずつだけど気が合ってきた。
m4	また全体でするとバラバラだった。少しうまくなった。	少しバンドがはずれる所があるが前よりもうまくなっている。
m5	誰かのひもがはずれても怒ったりせずに、笑顔だったと思う。明るい練習風景でした。	昨日よりも全員がうまくなってきた。練習ができたと思う。

註:表中の「m」は男子を、「f」は女子を表している。「m」「f」の後にある数字は生徒の識別のためにランダムに割り振った数字であり、各生徒の実際の出席番号とは異なる。

Table 6-2-2 体育大会に向けての練習1及び2についてのクラス全体の様子

記入者	練習1についての記入内容	練習2についての記入内容
m6	無記入	無記入
m7	前半はそこそこ足がそろっていたけど後半は男子が足を引っぱっていると聞いた。	後半組の失敗した後の始まるまでが遅かった。
m8	全くそろわずバラバラだったけど最初のメンバーはそろっていた。後のメンバーも最後の方は、かなり続いた。	少しクラスの感じが良くなっている。
m9	あまり皆が他の人に合わせようとしなない感じがした。	無記入
m10	男女のペースが合うとうまくいくと思う。	今日の並び方などはしほしほにいる人たちが速かったからバランスよく並んだ方がいいと思った。
m11	20人21脚は横一列に並びますが、一部ズレたり足と足を絡ぶペルトみたいなものははずれたりしても、誰も文句を言っていないかった。前半と後半を比べると前半の方がまとまってきた。	みんなかけ声を合わせた。
m12	みんなが真剣に取り組んでいてすごくいい空気があった。	だんだんとよくなってきている。みんなが真剣にとり組んでいる。
m13	男子と女子の息があまり合っていないかった。	前半組は息が合っていたが後半組はまだまだ息が合っていないかった。
m14	前半の人はペースもよいし、息が合っているが後半の人は男子と女子の息が合っていないかった。	やる気がある感じだった。
m15	真剣だけど楽しそうにしていた。	少しずつチームの形になってきた。
m16	みんな真剣に練習していた。	みんなまとまってきたががんばっていた。
m17	楽しそうだった。	とてもまとまっていた。
m18	むだな事をせずに何度も練習をしていた。	バラバラではなく1つになって練習した。
m19	全員が失敗した人を責めずにできていた。ケンカなどはなく楽しくできていた。前半の人が歩幅もびったりで息も合ってきた。	最初より長いことできているようになった。(前半も後半も)

註：表中の「m」は男子を表している。「m」の後にある数字は生徒の識別のためにランダムに割り振った数字であり、各生徒の実際の出席番号とは異なる。

るためのベルトがすぐにはずれ、21 人が一斉にゆっくり歩くことも難しい状況が続いていた。学年練習であった練習 5 での T 組は、スムーズに 20 人 21 脚をこなす他のクラスの様子を目の当たりにして、「がんばろうとはしているけど、焦りすぎて失敗している」(m15) 状態であり、振り返りにも「ダメ」「バラバラ」といった否定的な言葉が並んだ。担任は T 組だけでなく他のクラスの 20 人 21 脚も観察し、T 組に対して「列の端の方にいる生徒がかける（スタート時の）『せーの』という声がメンバー全員に聞こえていないようなので、真ん中にいる生徒が言ったらどうか」等の具体的なアドバイスをした。

練習 7 では、20 人 21 脚で生徒どうしの足を固定するための新しいベルトが届き、それによりすぐにベルトがはずれることもなくなり、「みんな盛り上がり、前向き」(f14) であった。体育担当教師にも「(20 人 21 脚で) T 組の未来は明るい」とほめられていた。さらに、総リレーにおいてそれまで一番速かった W 組のタイムを大きく更新することもでき、クラスとして団結できたようであった。しかし、次の学年練習である練習 8 では、20 人 21 脚のスタンバイ（準備）に時間がかかりすぎるという新たな問題が生じ、T 組の 20 人 21 脚はなかなか軌道に乗らなかった。

練習 9 は予行であったが、20 人 21 脚では、「俺たちはもっとできる！大丈夫だ的に自分たちの力を過信」(f4) していたこともあり、他のクラスが余裕を持って走っている姿を見て、練習 5 同様焦りが昂じて何度も転ぶなどの失敗が続いた。予行後の練習 10 では、すぐ近くで練習していた 3 年生などに気が散ってしまっていた生徒も 2 名見られたが、「予行での失敗をもうしないように」(f10) 等、意識に変化が見られた生徒が増えた。

練習 11 は学年練習ではあったが、体育館を 3 分割し、決められた時間で場所をローテーションしていくものであった。時間が限られており集中せざるを得ないこともあり、学年練習ではあったが他のクラスの様子を見ている余裕はほとんどなく、これまで学年練習の度に他のクラスの 20 人 21 脚を見て焦るという事態は回避することができた。20 人 21 脚で声を出す生徒も増え、歩いた状態での 20 人 21 脚はだいぶできるようになっていた。

体育大会の本番も迫った練習 12 及び 13 は体育の授業で、T 組は団体競技である競技 A や競技 B、総リレーの練習を行っていた。練習 12・13 においても T 組は総リレーでの学年記録を更新し、全員が真剣に練習できる状態になっていた。どちらの練習も体育の時間であったため、担任は彼らの練習を「見守る」形となった。練習 13 の振り返りには「リレーの時は声かけをしたりして、ふんいきが良かった」(f12) と記されていた。

体育大会本番での T 組には、誰かが失敗したり思うようにいかなかった時に、周りがそれをカバーする姿が見られた。総リレーで転んでしまった生徒は、みんながあきらめないで全力で走ってくれたことが嬉しかったようで、「自分が失敗しても誰も責めなかったし、逆に皆心配してくれて、2-T で良かった」と振り返った。練習では最後まで走ることができなかった 20 人 21 脚も本番では、転ばずに走って競技を終えることができた。他のクラスが走ってゴールするのを見て、本番直前に T 組も走ることが決まったようであった。最初は「無理やろ」と思った m8 は「メンバーを信じて走ると上手くいった。やっぱり信頼することが大切だ」と記していた。また、今までクラスのみんなに声援をおくったことがなかった f4 は「今年、自分でもよく分らないけど、翌日声がおかしくなる位までみんなを大きな声で応援していて、びっくりしました。それまで嫌いだった体育大会が好きになりました」と振り返った。m1 もクラスの応援によって力が出たと記しており、応援の大切さに気づいたようであった。練習の成果も発揮でき、T 組は体育大会で学年優勝することができた。

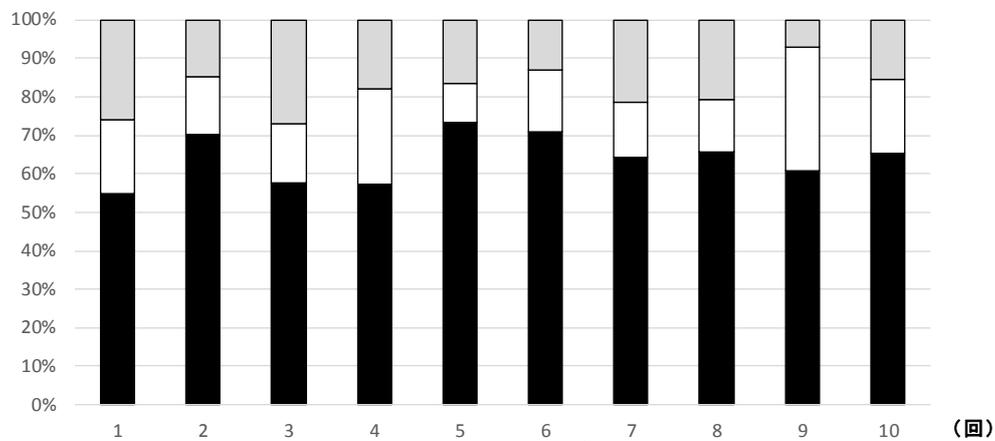
行事後の振り返りにおいて、練習により優勝できたと分析する生徒は多かったが、「体育大会を通してクラスメートの絆というか、少しは言いたいことが言えるようになった気がする」(f5)、「1 人 1 人への信頼感が強まったと思う」(f12)、「体育大会は普段あまり交流がない人とも同じ種目の練習で交流を深めることができ、クラス一丸となって応援することができるので、体育大会は楽しくて、みんなと交流を深めることができる行事」(m13) というように T 組のメンバーのことをポジティブに捉えていた生徒は 34 名中 30 名（残り 4 名は自分のことのみを記述）であった。

以上のように、体育大会の練習及び本番を通して、他者を認め、他者との関係がポジティブなものになったことに気づいた生徒が多く見られた。こうした結果から、量的調査では有意差が見られなかった T 組の他尊感情は、体育大会の練習及び本番を通して、むしろ高められた可能性がある。

(2) 音楽会について

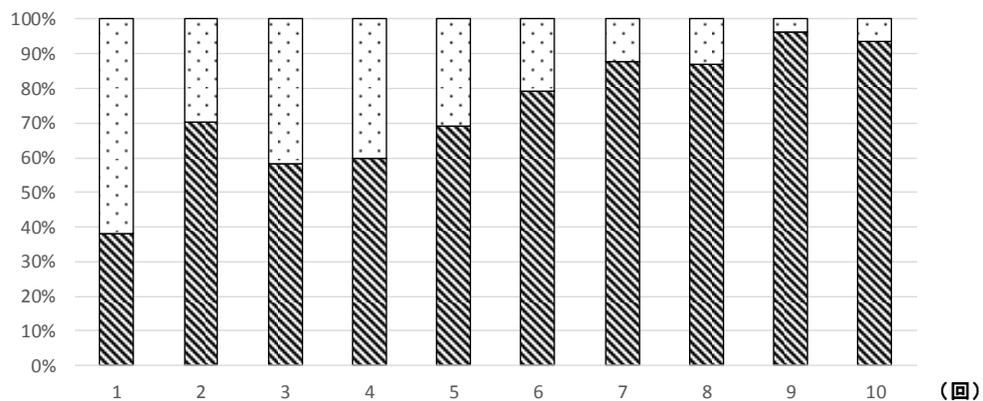
Figure 6-2 の上段「他の人とのかかわり」を見ると、体育大会の場合ほどではないが、練習期間を通じて、「パフォーマンス改善」の割合は 55%以上を維持し、全般的に「パフォーマンス改善」にかかわる相互作用が多くなっている。2014 年度実施の調査Ⅱ - ①の対象であった 3 年生ほどではないが、2015 年度実施の調査Ⅱ - ②の対象であった 1 年生よりも高い割合であることが示された。これに対して、「他者の受容・モデル化」にかかわる相互作用の割合は練習期間を通じて、30%未満で推移しており、3 年生の結果とは大きな差は見られないものの、1 年生の結果よりも低い割合になっている。

次に、Figure 6-2 の下段「あなたが感じたクラス全体の様子」を見ると、多くの生徒たちはクラスの様子を「ポジティブ」だと認識している。詳細に見ていくと、練習期間の序盤では、クラスの様子に関する「ネガティブ」との認識が「ポジティブ」との認識を上回っており、その後は「ポジティブ」との認識が「ネガティブ」との認識を上回り、それは音楽会前最後となった練習 10 まで維持されている。そこで、Figure 6-2 の上段と下段をさらに詳細に対比的に見てみると、調査Ⅱ - ①の場合のように、「他者の受容・モデル化」及び「反省・内省」とクラス全体の様子を「ネガティブ」と感じる・「ポジティブ」と感じるかについての関連性には規則性は見られない。練習期間の中盤あたりで徐々に、「他者の受容・モデル化」が占める割合の減少が見られる。体育大会の場合と同様、筆者の 2014 年度及び 2015 年度の経験から、「他者の受容・モデル化」という視点が少ないことが生徒間のトラブルにつながる可能性が高いということが予測されたため、担任は練習 6 の後に「介入」を行った。介入前後の練習 6・7 を比べてみると、①「他者の受容・モデル化」の占める割合は練習 7 では増えたこと、②「クラス全体の様子」は、介入の前後においていずれも「ポジティブ」と感じる生徒の方が多いたことが示されていたが、その「ポジティブ」の占める比率が増えたことから、「他者の受容・モデル化」を促すことにつながった教師による支援が効果的であったと言える。しかし、練習期間の終盤において、練習 9 で再び「他者の受容・モデル化」の割合が減少し、練習期間を通して最低となったが、「クラス全体の様子」を「ポジティブ」と感じる割合は練習期間を通して最高になっていることが



音楽会練習 かかわり

■パフォーマンス改善 □反省・内省 □他者の受容・モデル化



音楽会練習 クラス全体の様子

■ホジティブ □ネガティブ

Figure 6-2 音楽会の練習過程における「他の人とのかかわり」「あなたが感じたクラス全体の様子」

示されている。練習 9 の後に、担任は「介入」を行わなかったが、その後は担任の「介入」がなくても、「他者の受容・モデル化」が占める割合は増え、「クラス全体の様子」を「ポジティブ」と感じる割合は練習 9 とほぼ同じく、高い状態で維持されている。こういった転換点にかかわる事情を、振り返り調査での生徒の記述（練習 6 と練習 7 における「クラス全体の様子」に関しては Table 6-3-1, Table 6-3-2 に示す）や担任の記録も参照しながら、詳述してみたい。

初めての放課後練習となった練習 1 では、男子の声は大きいが音程が合わず、女子は男子に比べると声が小さい状態であった。教室に掲示された生徒手書きの歌詞に抜けている箇所があったこともあり、歌はしどろもどろになっていた。しかし、練習後の振り返りの中には「m9 がすごい大きな声で歌っていて負けていけないと思った」（m15）というように他者の姿に刺激を受け、自分も頑張ろうと思った生徒が複数見られた。日々の練習の振り返りをフィードバックする際に、こういった「他者の受容・モデル化」に他ならない生徒がいたことを T 組全員に伝えたせいか、練習 2 では女子の声も出るようになったが、「課題曲は昨日より出だしが合って、はっきりしてきたけど、選択曲はまだ合ってなかった」（f14）状態であった。その後も男女間のリズムのズレ等、課題は多かったが、思うよう練習できず、クラスの雰囲気ネガティブと感じた場合であっても、振り返りには「どこがどう上手くいかなかったのか」を具体的に記す生徒が増えた。

学年練習であった練習 4 では、練習時のクラスの雰囲気を「音がとてもそろってきて、やっていてとても楽しかった」（f15）と「ポジティブ」に捉えた意見と「自分もふくめて、みんな緊張したからか、声が小さく感じました」（f2）と「ネガティブ」に捉えた意見が混じる状態となった。音楽の時間にあった練習 5 では、少数の男子がふざけていたようであったが、全体としては「全力でできた」（f12）ようであり、「選択曲の出だしが合うようになってきた」（f14）ことから、歌に関しては「うまくなってきた」（m18）と考えられた。歌が軌道に乗ってきたため、歌のアレンジとして選択曲に手拍子を入れるという案が出され、練習 5 の中でそれが実行に移された。しかし、練習後の振り返りには「手拍子をやめたらいいと思う」（m11）、「手拍子をつけると、声が聞こえなくなる」（m4）という導入に否定的な意見が見られたが、否定的な意見を持

Table 6-3-1 音楽会に向けての練習6及び7についてのクラス全体の様子

記入者	練習6についての記入内容	練習7についての記入内容
f1	意見を出し合って男子パートでも女子がアドバイスしていて、協力的だった。	男子の「さがしにこころ」がとても良くなっていた。
f2	みんな一生懸命歌っているのが伝わってきました。	みんな楽しそうに歌っています。
f3	声はだいぶ出てきたが、つられている所もあった。	前の音楽の授業よりも歌がそろっていた。
f4	色々できるようになっていてる。	昨日より5倍まりました。
f5	前回より成長したけど、まだまだである。	成長した。
f6	みんなが意見を言い合っていたので、良かったなと思った。	とても声が出ていた。まとまっていた。
f7	女子が男子にこころやからこころうたみたらみたいなことを言っていたので何かいいなと感じた。	すごくまとまって団結できていた気がする。
f8	女子の声はまとまってきたけど、男子は音程を合わせる練習をしないとイケないなと思った。	手拍子を男女で分けると、思っていたよりうまくいったので良かったと思う。
f9	f10さんやf13さんが指揮してよりよくなった気がする。	みんな歌っている時、楽しそうだった。
f10	統一感が出てきて、とても良かった。まだまだやれると思う。	1人1人が声を大きくしようと努力していた。
f11	少し声が大きくなった。	注意しあって、やさしく言っていて、良かった。
f12	意見を出し合えた。そして改善できた。	女子のアイデアを男子はしてくれた。
f13	オーラが変わってきた。	とても良い感じだった。
f14	男子も女子もお互いに意見を出して、応援して、うまくいったら拍手したりして、全員が今までより協力でできたような気がした。	音楽で初めて手拍子をしたけど、初めてにしては男女合っていたと思う。
f15	男子が課題曲の女子パートにつられるパートを何度も練習すると、出来て、とても良かった。	手拍子を男女で分けると、とても良くなったし、やっていて楽しかった。
m1	男子の声の大きさがもどってきたと思う。	みんないつもどおり真剣に取り組んでいた。
m2	男子は1人1人音の高さがちがう。	男子パートをつられずに歌えた。
m3	音程が少し直ってきた。	まとまりがなかった。
m4	男子のパートが良くなった。	課題曲がうまくできた。
m5	女子の意見をすなおに聞き入れることができない人がいて、残念でした。	意見が飛び交っていて良かったと思います。

註:表中の「m」は男子を、「f」は女子を表している。「m」「f」の後にランダムに割り振った数字であり、各生徒の実際の出席番号とは異なる。

Table 6-3-2 音楽会に向けての練習6及び7についてのクラス全体の様子

記入者	練習6についての記入内容	練習7についての記入内容
m6	がんばってしてきた人としてしているのにできない人がいた。	本番まであと2日だから、みんなちゃんと歌っていた。
m7	担任の先生が言っていた「この広い世界で」の部分以外は、男子は声が出ていたと思った。	男子、女子の声がそろっていた。
m8	かなり良くなった。	とても良かった。
m9	がんばっていた。	緊張していた。
m10	何人かの男子が女子パートにつられていた。	全員がしっかりと声を出していたと思う。
m11	課題曲は難しかったけれど、選択曲は楽しく歌うことができた。	まとまっていたと思う。
m12	なんかちょっと悪い空気だった。	良い感じだった。
m13	全体的にしっかりと歌えるようになったと思う。	女子と男子が少し回結しきれてないと思う。
m14	まだまだ甘いと思った。	この調子でGO!
m15	男子ががんばっても上まぐいっていなくて、良くないふんいきになりかけていた。	文化祭に向けてラストスパートでがんばっている。
m16	みんな大きな声を出していた。	大きな声が出ていた。
m17	選択曲がとても良かった。	まとまっていた。
m18	いつもと変わりなかった。	音楽の先生に失礼なことを言った女子がいた。
m19	無記入	無記入

註:表中の「m」は男子を表している。「m」の後ろにある数字は生徒の識別のためにランダムに割り振った数字であり、各生徒の実際の出席番号とは異なる。

つ生徒も手拍子の練習には協力していたようであった。

練習 5 と同じ日の放課後に音楽室で行われた練習 6 では「男子も女子もお互いに意見を出して、応援して、上手くいったら拍手したりして、全員が今までより協力できたような気がした」(f14) という振り返りの通り、男子パートであっても女子がアドバイスをする姿も見られたが、「男子ががんばっても上手くいってなくて、良くないふんいきになりかけていた」(m15) ことは担任にも感じられていた。m 15 以外にも「女子の意見をすなおに聞き入れることができない人がいて残念」(m5) という指摘もあった。介入の必要性を感じた担任は、翌日の朝の会で「女子のアドバイスは良かれと思ってしているはずなのに、昨日、素直に聞けずにチッと舌打ちした人がいたらしい」と練習 6 の振り返りを引用しつつ、「自分が間違っただけをやってしまったら手を挙げて言う。それで責めないはずだったのに」と体育大会の練習 1 の後の振り返りで担任が T 組に対して話したことを思い出させた。続けて、2014 年度の 3 年 Q 組の例——（音楽会の練習方法をめぐって意見の相違から、Q 組内にいくつかの対立が生じた。自分たちの力で何とか解決を図れないかとその方法を模索していた女子数人は、一部の男子が、「女子の声が出ないのはパート数の多さが原因だから女子だけを責めるのはかわいそう」と理解を示したことを聞いた。彼女たちは、自分たちが理解されたことに力を得て、解決への具体的な手がかりをつかみ、翌日には自分たちでクラス内の対立を解消させ、対立の原因の 1 つであった女子の声は、音楽担当教師が驚くほど大きくなったこと）——を紹介した。そして、「3 年生は自分たちで（困難を）乗り越えた。今回も自分たちで乗り越えてほしいが、無理だと思うので私も手伝っているが、できれば自分たちで乗り越えてほしい」と話をした。その後、練習の中心となっている f13 と f12 を呼び、手拍子に関してはみんなが納得する形で話し合うようにと指示した。

練習 7 では手拍子の導入も決まり、「手拍子を男女で分けると、とても良くなったし、やっていて楽しかった」(f15) 状態になったことから、担任は彼らの練習を見守ることに努めた。学年練習であった練習 9 においても、他者とのパフォーマンスの改善に関する相互作用は多く見られ、「男子と女子のハモリはもう完ペキ」(f7) であり、「手拍子をしていてもみんな声が出ていた」(m6) 状態となり、クラスの雰囲気はポジティブになったことが感じられた。T 組は最後までパフォーマンスの改善に取り組み、

クラスの雰囲気は最後の練習である練習 10 にもポジティブな状態で引き継がれていた。

行事後の振り返り調査から、音楽会当日は、前年と同様に緊張したと記した生徒が多かったが、f2 は「緊張したけれど、隣に『仲間』がいると思ったら、安心したし、歌い終わったらすっきりしたし、楽しかったです」と記していた。前年度の経験から、あまり緊張を感じなかった m5 は全力で大きな声が出せ、「練習の成果をすべて出し切りました。これは、m9 くんや m15 くんが隣にいたおかげだと思います。彼らの大きな声で僕にも自信がついたと思います」と振り返った。

こういった生徒の様子から、練習終盤でのクラスのポジティブな状態は音楽会の本番まで維持されたと考えられる。音楽会において T 組は、グランプリ（各学年の金賞受賞のクラスから全校で 1 クラスのみが選ばれる）には選ばれず、金賞（2 年生は 1 クラス受賞）となった。音楽会の練習及び本番を通して、他者を認め、他者との関係がポジティブなものになったことに気づいた生徒が見られたが、その数は 2015 年度実施の調査Ⅱ - ②よりも少なかった。これらのことから、音楽会の練習及び本番を通して、クラス全体の他尊感情が低下したとは判断できない可能性が考えられる。

3. 教師による援助・介入について

行事に向けた練習過程において、担任は、本研究の振り返り調査の一環として得られる生徒の記述内容の中で次の練習のヒントになる事項や特徴的な生徒の意見・感想などを取り出して、毎回できる限りその日のうちに、生徒にフィードバックするという援助を日常的に実施していた。こうしたフィードバック内容は、練習の方向性や技能向上の手がかりの提供にとどまらず、生徒たちに、クラスの状態やクラスメートの多様なものの見方や考え方を知らせる機能を持つていたと考えられる。

他方、教師による介入もなされた。体育大会では練習 1 の後に、調査Ⅱ - ①や調査Ⅱ - ②の場合のように強いものではなく、「中程度」の介入が、音楽会では練習 6 の後には「強い」介入がなされた。振り返り調査データの分析によると、それぞれの練習回における「他者の受容・モデル化」の比率は、前者・練習 1 の時は「中程度」の値、後者・練習 6 の時は練習期間中でのほぼ最低値（調査Ⅱ - ①の 3 年生に匹敵する）を示しており、教師が感

じる介入の必要性の程度とその時のクラスの雰囲気には関連が見られる。実際に教師が介入を行う際には、生徒の振り返りを読んでから行う場合が多いのであるが、その際も時間的な制約から振り返りの内容の詳細な分析を実施せずに行っている。つまり、教師がタイミングを逃さずに介入するためには、「今が危機的な状況である」ことをデータの分析からではなく、個々の生徒の様子やクラス全体が「発する」雰囲気などの変化から気づくことが求められよう。また、調査Ⅱ - ③での練習への介入は、調査Ⅱ - ①や調査Ⅱ - ②と異なり、多くの生徒はクラスの雰囲気が良いと捉えているという状況であったことから、介入は、クラスの雰囲気が良くない時のみではなく、クラスの雰囲気が良いと感じられている場合においても、問題の「芽」が見られたら、早期に対処するために行うことも必要であることが示されている。

2年T組が第2学年において最初に体験した行事である体育大会の練習を例に挙げると、練習1の後、担任は、2014年度同様、時機を逃さないように留意しながら、生徒に「このままの状態では危機的な状況になりかねない」ことを伝えるために、彼らに練習1での自分の言動を振り返らせた上で、担任の2014年度・2015年度の経験から、彼らが練習で守るべきポイントを話し、次の練習で自分がすべきことを考えさせた。そして、練習2における彼らの言動を尊重し、見守った。こうした介入と援助が、「自分たちの力でクラスの状態を変えねば」という生徒の意識を高め、自分たちで立ち直ることを促したと考えられる。

しかし、その後、練習5・8ではその前の練習に比べてクラスの雰囲気を良くないと捉えた生徒が大きく増加し、クラスの雰囲気が一変したことが示されている。この原因として、練習5・8は学年練習であり、20人21脚に苦戦していたT組は、スムーズに練習をこなす他のクラスの様子を見て焦りを感じた生徒が多かったことが推測された。担任は、各練習の振り返りを生徒にフィードバックするという日常的な支援を続け、次への練習の方向性を示していた。練習5・8とも、クラス内で生徒間の大きなトラブルは生じていなかったため、クラスの雰囲気が悪化したことは一時的なものであったようで、担任の「介入」がなくても、その後の練習においては、クラスの雰囲気が良くなっていることが示されている。特に練習期間の中盤から終盤において、総リレーで記録を更新し続けたこと及び中盤で「苦手であった」20人21脚で走れるようになってきたことを体育担当教師にほめられたことにより、生徒たちが自信を持つようになったことは、生徒のモチベーションを高める大きな要素になったと考えられる。

他者の失敗に寛容になるという姿勢が T 組に浸透し、練習が軌道に乗ったという判断から、担任は練習期間の終盤に実施された練習を見守った。こうした担任からの一連の援助と介入及び体育担当教師からの援助も奏功した結果、生徒たちが「本番で最高の結果を成し遂げよう」という共通の目標に向けてお互いを認め合いながら動き出す状態に到達し、優勝に結びついたと判断できる。

音楽会の練習においても、練習 6 の後で担任が時機を逃さずに T 組に危機的な状況であることを伝え、自分たちの力で立ち直った 2014 年度の 3 年 Q 組の事例を紹介して T 組全員に、練習 6 について再度振り返らせた。こうした介入と援助が、自分たちで立ち直ることを促したと考えられる。その後の練習では、クラスの雰囲気もさらに良くなっていった。担任に練習への介入を決断させた体育大会の練習 1、音楽会の練習 6 は、クラスの雰囲気が良い状態であったことが示されているが、介入後はいずれの場合においても、クラスの雰囲気がさらに良くなっていることが示されている。このことから、担任の介入が効果的であったと言えよう。

以上の担任による援助と介入を整理すると、①毎回、振り返りの記入を実施し、その内容をフィードバックすることを通して、他者の多様なものの見方や考え方の存在を知らせること、②タイミングを逃さず生徒に危機的な状況を伝えて、自分たちで立ち直ることを促すこと、③生徒が自律的に練習できるようになったら、それを見守ること、という 3 点である。これらに共通する要素は、教師から生徒に対する「尊重」、生徒どうしが「尊重し合う」ことに対する教師の「尊重」であろう。すなわち、教師自身が「他者尊重」の視点に立つことが、生徒間の他者を受容するというかかわりを促すとともに、生徒の他尊感情を高める可能性がこの研究から示唆された。調査Ⅱ - ③における教師による援助・介入は、調査Ⅱ - ①及び②と同じ内容であり、同じ効果を持っていたことが確認された。

第7章 調査Ⅱ - ①～③のまとめ：学校行事を通じた中学生の対人関係の変容とそれを促す担任の援助のあり方

第4章から第6章では、2014年度に3年生を対象に実施した調査Ⅱ - ①、2015年度に1年生を対象に実施した調査Ⅱ - ②、2016年度に2年生を対象に実施した調査Ⅱ - ③の結果を示した。本章では、これら3つの調査から得られた結果を整理し、学校行事に向けた練習中に生じる生徒間の対人関係及び他尊感情の変容と、それらを促す担任の援助のあり方を検討・提起する。

1. 調査Ⅱ - ①（3年生対象）

（1）他尊感情尺度得点の変化

質的調査の対象としたQ組の生徒たちの量的測度である他尊感情尺度得点の平均値は、年度の初め（第1回目）に比べて、年度の最後（第6回目）において、有意に高まっていることが示された。学年全体の他尊感情尺度得点の平均値も同様の結果であったことから、Q組は同じ3年生という学年において「特別な」クラスではなく、「平均的な」クラスであったと言えよう。また、他尊感情尺度得点の平均値が学年全体・Q組とも年度初めに比べて、年度の最後に有意に高まっていることから、年間を通してのクラスの様々な活動でクラスメートとかかわる経験が他尊感情を高めた可能性が示唆された。したがって、体育大会・音楽会といった学校行事も、この他尊感情の高まりに貢献していると考えられる。

（2）質的調査を通して見られた生徒の変容

体育大会・音楽会の練習いずれにも共通していたのは、①生徒間のかかわりにおいて、「反省・内省」に比べて、「他者の受容・モデル化」の方が多いときには、クラス全体の様子を「ポジティブ」と感じる生徒が多いこと、②生徒間のかかわりにおいて、「他者の受容・モデル化」に比べて、「反省・内省」の方が多いときには、クラス全体の様子を「ネガティブ」と感じる生徒が多いことである。これらの結果より、練習という取組において、生徒が認知する自分たちのかかわりと生徒が認知するクラスの雰囲気とは相互に関連していると考えられることから、「他者の受容・モデル化」という他者の尊重に通じるかかわりがクラスの雰囲気を良くする可能性が示された。以上から、自分や他者の行為等の不十分な点に注目してその改善を図ろうとするかかわりよりも、他者の示す行為等の良い点に着目してそれをモデルとして改善を図ろうとするかかわりの方が、学級集団の凝集性につながる

可能性が高いという仮説が導かれたと言えよう。伊藤（1998）は、中学3年生の心理について、思春期の子どもたちにとっては、友達にどう見られるか、どんな評価を受けるかは一大関心事であり、仲間からのフィードバックには案外素直に耳を傾け、そういう仲間の言葉を通し、自己像のゆがみを直したり、ありのままの自分に直したりすることが可能であると述べている。このことから、生徒たちは、他者尊重につながるかかわりによって、他者から「受容」されたという経験をし、それが彼らの自信となって、個々の生徒が他者のモデルとなる行動を続けていくことにより、クラスの雰囲気が良くなったことが考えられる。また、他尊感情尺度得点の高まりと併せて判断すれば、「他者の受容・モデル化」というかかわりと他尊感情とが関連する可能性が示唆されたと言えよう。

（3）教師による援助・介入

行事に向けた練習過程において、担任は、本研究の振り返り調査の一環として得られる生徒の記述内容の中で次の練習のヒントになる事項や特徴的な生徒の意見・感想などを取り出して、毎回その日のうちに生徒にフィードバックするという援助を日常的に実施した。こうしたフィードバック内容は、練習の方向性や技能向上の手がかりの提供にとどまらず、担任や生徒たちに、クラスの状態やクラスメートの多様なものの見方や考え方を知らせる機能を持っていたと考えられる。また、この技能向上の手がかりの提供には、運動や歌が苦手な生徒へのサポートとして、アドバイスを提供するという面もあった。このことをもう少し説明するならば、技能向上のためのアドバイスをQ組の生徒全員と担任が共有するため、運動や歌が苦手な生徒がそのアドバイスを実行する際に該当生徒だけでは、その実行が困難な場合にも、そのアドバイスを理解した同級生や担任からの援助により、技能向上が期待できるのではないかと考えたことによる。

他方、教師による強い介入もなされた。それは、体育大会では練習14の後、音楽会では練習6の後であった。振り返り調査データの分析によって、それぞれの練習回における「他者の受容・モデル化」の比率は練習期間中で最小の値を示しており、多くの生徒はクラスの雰囲気が良くないと捉えているという状況であった。3年Q組が第3学年において最初に体験した行事である体育大会の練習を例に挙げると、この練習14の後、担任は、時機を逃さずに生徒に「今が危機的な状況である」ことを明確に伝えるとともに、その時に生徒が出した方針を尊重した。

このときの介入のタイミングは、樽木（2013）が紹介している本田・佐々木（2008）による教師の介入スキルの中の1つである言語的スキルの「問題行動の修正は、起こった直

後にタイミングをとらえて行う。学級全体には大きな声で、個人には小さな声で語りかける」という内容にほぼ相当するものである。本田・佐々木（2008）が対象としているのは小学生であるが、介入のタイミングという面では中学生にも該当すると考えられ、練習14後の介入のタイミングは適切であったと判断される。

次に、担任がQ組の様子に危機感を持ったという判断の根拠について説明する。根拠となったのは、一生懸命に練習をしていた生徒及びそうではなかった生徒の様子（その表情や言動）に関する担任による観察と練習後の振り返りの内容であった。体育大会の練習の初期において、担任は、彼らの練習の状態を見て次への練習方法を考案する必要から、生徒たちと同じ目線になる運動場で彼らの様子を観察していた。しかし、練習回が進むにつれて生徒たちの運動技能も向上し、教師による細かなアドバイスの必要性がなくなったと判断できる時期になってからは、少し離れたところから、彼らの練習の進行具合やその表情や言動を観察していた。もちろん、こういった方法で生徒の練習の状態がすべて把握できるわけではないため、練習後には彼らの振り返りを讀んだり、適切な状況判断のできる生徒に、担任からは見えにくかった（または見えていなかった）練習時の生徒の様子について話を聞いたり、練習についての情報収集に努め、その不足を補ったりした。これにより、情報不足からクラスの状態が適切に把握できず、誤った判断から教師の介入が行われるということを回避できたと推測できる。

こうした介入と援助が、「自分たちの力でクラスの状態を変えねば」という生徒の意識を高め、自分たちで立ち直ることを促したと考えられる。そして、練習15において、生徒が自分たちで練習できる状態に戻ったという判断から、担任はその後の練習を見守った。こうした教師からの一連の援助と介入も奏功して、行事の練習をめぐる生徒間の意見の対立がなくなり、本番で最高の結果を成し遂げようという共通の目標に向けてお互いを認め合いながら動き出すことにつながり、結果的に優勝に結びついたと判断できる。音楽会の練習においても、練習6の後で担任が時機を逃さずにQ組に危機的な状況を伝えたことにより、女子数人がその状況打開のために、自主的にその解決策を模索し始め、試行錯誤の末、解決への具体的な手がかりをつかんだ。その際、担任は彼女たちの自主性を尊重しながら、援助を行った。この練習6の後の担任の介入も体育大会の練習14の場合と同様、榎木（2013）から、そのタイミングは適切なものであったと判断される。次に、担任がQ組の様子に危機感を持ったという判断の根拠について説明する。女子の音量が改善しないままに、そして振りつけの有無も議論されずに終わることとなった練習6の生徒の様子から、

Q組の雰囲気良くないことを担任が感じたことによる。

こうした介入と援助により、生徒の意識が高められ、自分たちで立ち直ることを促したと考えられる。練習7以降は、自分たちでさらなる試行錯誤を繰り返しながら練習を続けており、担任は彼らの練習を見守った。

以上の担任による援助と介入を整理すると、①毎回、振り返りの記入を実施し、その内容をフィードバックすることを通して、生徒に他者の多様なものの見方や考え方の存在を知らせること、②タイミングを逃さず生徒に危機的な状況を伝えて、自分たちで立ち直ることを促したり、彼らの導き出した方針を尊重したりすること、③生徒が自律的に練習できるようになったら、それを見守ること、という3点である。

2. 調査Ⅱ - ② (1年生対象)

(1) 他尊感情尺度得点の変化

質的調査の対象としたN組の生徒たちの量的測度である他尊感情尺度得点の平均値には、年間を通して有意差が見られなかった。学年全体の他尊感情尺度得点の平均値も同様の結果であったことから、N組は学年において「特別な」クラスではなく、「平均的な」クラスであったと言える。また、学年全体・N組とも、他尊感情尺度得点の平均値には年間を通して有意差が見られなかったことより、他尊感情尺度得点の変化からは、年間を通してのクラスの様々な活動でクラスメートとかかわる経験が他尊感情に影響を与えたかどうかについては判断できない。

(2) 質的調査を通して見られた生徒の変容

調査Ⅱ - ①では、体育大会・音楽会の練習いずれにも、「他者の受容・モデル化」及び「反省・内省」とクラス全体の様子を「ネガティブ」と感じる・「ポジティブ」と感じるかについての関連性に規則性が見られたが、調査Ⅱ - ②においては、体育大会・音楽会の練習のいずれにもそのような規則性が見出されなかった。しかし、「他者の受容・モデル化」の占める割合を比較すると、調査Ⅱ - ①における体育大会の練習では約7%～約32%の範囲、音楽会の練習では約7%～約28%の範囲であるが、調査Ⅱ - ②の体育大会の練習では約9%～約39%の範囲、音楽会の練習では約21%～約53%であり、いずれも調査Ⅱ - ②の方が多いことが示されている。以上のことから、行事の練習においては、調査Ⅱ - ①の対象である3年生よりも調査Ⅱ - ②の対象である1年生の方が、他者の尊重に通じるかわりを行っている生徒の割合が多かったことが示されたと言えよう。しかし、3年生の場合には、

他者の尊重に通じるかかわりがクラスの雰囲気をよくする可能性が示されたが、1年生には他者の尊重に通じるかかわりを多く行っても、それがクラスの雰囲気をよくすることには必ずしもつながらないことが示された。以上のことから、1年生の場合は、実際には他者の示す行為等の良い点に着目してそれをモデルとして改善を図ろうとするかかわりを多く行っているが、それはギャング・グループ（同一行動をすることで得られる一体感が重んじられ、同じ行為を一緒にする者が仲間、その行為を共有できない者は仲間扱いしてもらえないような関係：佐藤，2011）やチャム・グループ（集まっておしゃべりをし、一緒に共感し合い、お互いの共通点や類似性を確認し合って安心を覚えるような関係：佐藤，2011）のような少人数の狭い範囲にのみ通用する状態であり、3年生のようにクラスの雰囲気を左右するほどの「効果」がない可能性が考えられる。そのため、1年生においては、「他者の受容・モデル化」というかかわりとクラスの雰囲気との関連性が見られなかったと推測する。

（3）教師による援助・介入

行事に向けた練習過程において、担任は、本研究の振り返り調査の一環として得られる生徒の記述内容の中で、次の練習のヒントになる事項や特徴的な生徒の意見・感想などを取り出して、毎回その日のうちに、生徒にフィードバックするという援助を日常的に実施した。こうしたフィードバック内容は、練習の方向性や技能向上の手がかりの提供にとどまらず、担任や生徒たちに、クラスの状態やクラスメートの多様なものの見方や考え方を知らせる機能を持つていたと考えられる。

また、この技能向上の手がかりの提供には、調査Ⅱ - ①の場合と同様に、運動や歌が苦手な生徒へのサポートとして、アドバイスを提供するという面もあった。さらにフィードバック内容の選定にあたっては、担任にとって望ましい内容だけでなく、その正反対の内容にあたるものも取り上げるように努めた。これは、担任が調査Ⅱ - ①の3年生から学んだことによる。調査Ⅱ - ①の音楽会の練習6の後には、振りつけの有無などの対立的な意見が見られたものの、3年Q組の女子の有志による打開策が発端となり、Q組が自分たちの力で立ち直った事例から、担任は正反対の意見があることを提示した上で、中学1年生であっても、それらを問題としてとりあげるかどうかの判断を生徒にさせたり、問題としてとりあげた場合はその解決を図る方法を生徒に考えさせたり（もちろん、そのプロセスを担任は把握する必要があるし、必要最低限の支援ができるような準備も必要である）することが可能であろうと予想したからである。

樽木（2013）が、中学生の発達的な特徴の 1 つとして、自律的な意志決定の重要性に言及していることから、提示された正反対の意見について中学生に考えさせることは、意義あることだと考えられる。また、1 年 N 組の男子生徒が練習後の振り返りにおいて、「(振り返りが) みんなが意見を出し合える、良い雰囲気になったきっかけになった」(M7)、「自分たちで意見を出しあって賛否両論できて、クラス一丸となって競技ができるので楽しかった」(M17) と記していることから、担任が敢えて正反対の意見をとりあげたことは、適切であったと言えるであろう。

他方、教師による強い介入もなされた。それは、体育大会では練習 5 の後、音楽会では練習 1 の後であった。振り返り調査データの分析によると、それぞれの練習回における「他者の受容・モデル化」の比率は、調査Ⅱ - ①の 3 年生の場合と同様に、練習期間中で最小の値（体育大会の練習 5）、または最小に非常に近い値（音楽会の練習 1）を示しており、多くの生徒はクラスの雰囲気が良くないと捉えているという状況であった。1 年 N 組が、第 1 学年において最初に体験した行事である体育大会の練習を例に挙げると、この練習 5 の後、担任は、2014 年度同様、時機を逃さないように留意しながら、生徒に「今が危機的な状況である」ことを明確に伝えるとともに、再度彼らに練習 5 での自分の言動を振り返らせ、次の練習で自分がすべきことを考えさせた。そして、彼らが個々に出した方針を尊重した。

このときの介入のタイミングは、調査Ⅱ - ①の 3 年生の場合と同様、樽木（2013）が紹介している本田・佐々木（2008）による教師の介入スキルの中の 1 つである言語的スキルの「問題行動の修正は、起こった直後にタイミングをとらえて行う。学級全体には大きな声で、個人には小さな声で語りかける」という内容にほぼ相当するものであり、練習 5 の後での介入のタイミングは適切であったと判断された。次に、担任が N 組の様子に危機感を持ったという判断の根拠について説明する。体育の時間に行われた練習 5 を終えて教室に戻ってきた生徒の表情などの様子が普段と違っていただけから、練習 5 で何かがあったことを担任は感じとった。練習 5 が体育の授業で行われたために、担任はその場に立ち会うことができず、情報不足であった。そこで、適切な状況判断のできる生徒に練習 5 の様子を尋ね、その概略をつかんだ。その上で、練習 5 に関する彼らの振り返りから、練習についての情報をさらに収集し、練習 5 のより詳細な状況把握に努めた。担任がこのような一連の行動をとったのは、練習 5 で起こったことを放置しておく、N 組のメンバーどうしの対立が深くなるのが危惧されたためである。また、こういった確認ともいえる手順を

踏んだことにより、情報不足からクラスの状態が適切に把握できず、誤った判断から教師の介入が行われるということを回避できたと推測される。

こうした介入と援助が、「自分たちの力でクラスの状態を変えねば」という生徒の意識を高め、自分たちで立ち直ることを促したと考えられる。そして、その後の練習において、他者の失敗に寛容になるという姿勢が N 組に浸透し、練習が軌道に乗ったという判断から、担任はその後の練習を見守った。

こうした教師からの一連の援助と介入も奏功して、行事の練習をめぐる生徒間の意見の対立がなくなり、本番で最高の結果を成し遂げようという共通の目標に向けてお互いを認め合いながら動き出すことにつながり、結果的に優勝に結びついたと判断できる。音楽会の練習においても、練習 1 の後で担任が時機を逃さずに N 組に危機的な状況を伝え、N 組全員に、練習 1 について再度振り返らせた。

この練習 1 の後の担任の介入も体育大会の練習 5 の場合と同様、樽木（2013）から、そのタイミングは適切であったと判断される。次に、担任が練習 1 の後で危機感を持ったという判断の根拠について説明する。担任は練習 1 の後に書かれた生徒の振り返りを読み、「がんばっている人が笑われるのはとてもおかしいと思う」という内容に、その状況を直ちに改善する必要性を感じた。練習 1 は音楽の時間であり、担任はその場に立ち会うことができず、やはり情報不足であったため、数人の生徒に練習 1 の状態を聞き、情報の不足を補った。練習 1 で起こったことを放置しておく、N 組では練習を頑張ることが笑いの対象になることが危惧されたことによる。また、こういった確認ともいえる手順を踏んだことにより、情報不足からクラスの状態が適切に把握できず、誤った判断から教師の介入が行われるということを回避できたと推測される。

こうした介入と援助が、自分たちで立ち直ることを促したと考えられる。練習 7 において、担任は、他力本願になっていた N 組の姿勢を指摘し、自分たちの力で立ち直った 2014 年度の 3 年 Q 組の事例を紹介するという、中程度の介入を行った。練習 7 の後に行った介入は、クラスのメンバーがバラバラになりかねないというような「危機的な状態」を危惧したのではなく、N 組の生徒が完成度の高い合唱にするための具体的な方策ももたず、ただ惰性のように練習が続くことを心配したからであった。なかなか改善が見られなかった N 組の状態を見て担任が心配した時点での介入であったが、1 年生でもあり、他のクラスの選択曲よりはかなり長い歌詞であったことから、生徒が歌詞を覚えるためにはある程度の時間が必要であったことを考慮すると、音楽会の練習全 16 回の中盤にさしかかろうと

する練習 7 においても、クラスのほとんどがまだ歌詞を覚えていないという状態は、歌の完成という面からすると、「危機的な」状態であったと言えるかもしれない。そう考えると、この中程度の介入も介入のタイミングが適切であったと判断される。

その後の練習では、クラスの雰囲気も好転した。練習 12 では、担任の目が届かない所で女子どうしのトラブルが発生しているが、自分たちで解決していることから、まさに自分たちの力で立ち直ったと言えよう。この女子どうしのトラブルを N 組の生徒が自分たちの力で解決できた理由についてであるが、体育大会の練習 5 や音楽会の練習 1 といったトラブルを担任の介入と援助により、解決してきた経験により、生徒たちがトラブルの解決法を身につけていた可能性が考えられる。そのトラブル解決後には、自分たちで練習を行う姿が見られ、担任は彼らの練習を見守った。

以上の担任による援助と介入を整理すると、調査Ⅱ - ①同様、次の 3 点が挙げられる。①毎回、振り返りの記入を実施し、その内容をフィードバックすることを通して、生徒に他者の多様なものの見方や考え方の存在を知らせること、②タイミングを逃さず生徒に危機的な状況を伝えて、自分たちで立ち直ることを促すこと、③生徒が自律的に練習できるようになったら、それを見守ることである。

担任に練習への介入を決断させた体育大会の練習 5、音楽会の練習 1 及び練習 7 は、すべてクラスの雰囲気が良くない状態であったことが示されているが、介入後はすべて、クラスの雰囲気が一転し、良くなっていることが示されている。このことから、担任の介入が効果的であったと言えよう。

3. 調査Ⅱ - ③ (2 年生対象)

(1) 他尊感情尺度得点の変化

質的調査の対象とした T 組の生徒たちの量的測度である他尊感情尺度得点の平均値には、年間を通して有意差が見られなかった。学年全体の他尊感情尺度得点の平均値は、年度の後半（第 6 回目）より年度の初め（第 1 回目）の方が有意に高かったことが示された。このことから、T 組は学年において「平均的な」クラスではないと言えよう。また、T 組の他尊感情尺度得点の平均値には年間を通して有意差が見られなかったことより、他尊感情尺度得点の変化からは、年間を通してのクラスの様々な活動でクラスメートとかかわる経験が他尊感情に影響を与えたかどうかについては判断できない。

(2) 質的調査を通して見られた生徒の変容

調査Ⅱ - ①では、体育大会・音楽会の練習いずれにも、「他者の受容・モデル化」及び「反省・内省」とクラス全体の様子を「ネガティブ」と感じる・「ポジティブ」と感じるかについての関連性に規則性が見られたが、調査Ⅱ - ③においても、調査Ⅱ - ②と同様、体育大会・音楽会の練習のいずれにもそのような規則性が見出されなかった。しかし、調査Ⅱ - ③の体育大会の練習において「他者の受容・モデル化」にかかわる相互作用の占める割合は、練習期間を通じて20%未満を維持し、2014年度実施の調査Ⅱ - ①及び2015年度実施の調査Ⅱ - ②よりも低い割合であることが示されている。また、調査Ⅱ - ③の音楽会の練習において「他者の受容・モデル化」にかかわる相互作用の占める割合は、練習期間を通じて30%未満を維持し、約7%～約32%であった調査Ⅱ - ①との大きな差は見られないものの、調査Ⅱ - ②よりも低い割合であったことが示されている。

これらを整理すると、調査Ⅱ - ③の対象である2年生は、2つの行事の練習期間を通して見ると、調査Ⅱ - ①の対象である3年生や調査Ⅱ - ①の対象である1年生よりも他者の尊重につながるかかわりが少なかったことから、クラス全体の他尊感情については、3年生や1年生の方が高い可能性が示唆されたと言えよう。二宮（1998）は、「中学二年生の心理」の中で、2年生は「自分との出会い」の時期であるとし、「自尊感情」「自己効力感」「自己嫌悪感」を取り上げ、それらを高めたり、低くしたりする方法について言及している。このことから、2年生は、自分自身について考えたり、悩んだりすることが多いために自分自身の問題の対処で手一杯になっている状態が多いと予想され、他者に目を向けていない可能性が考えられる。

また、2年生は2つの行事の練習期間を通して見ると、3年生や1年生よりも、パフォーマンスの改善にかかわる相互作用が多く見られたことから、それぞれの行事において優勝や金賞といった学年における最高の賞を目標に練習に励んでいたことが考えられ、練習中も「他者」ではなく、他者の示す「パフォーマンス」そのものに注目していた可能性が考えられる。さらに、2年生において「他者の受容・モデル化」というかかわりとクラスの雰囲気との関連性が見られなかった理由については、1年生同様、「他者の受容・モデル化」というかかわりが少人数の狭い範囲にのみ通用する状態であり、3年生のようにクラスの雰囲気を左右するほどの「効果」がない可能性が考えられる。

（3）教師による援助・介入

行事に向けた練習過程において、担任は、本研究の振り返り調査の一環として得られる生徒の記述内容の中で次の練習のヒントになる事項や特徴的な生徒の意見・感想などを取

り出して、毎回できる限りその日のうちに、生徒にフィードバックするという援助を日常的に実施した。こうしたフィードバック内容は、練習の方向性や技能向上の手がかりの提供にとどまらず、生徒たちに、クラスの状態やクラスメートの多様なものの見方や考え方を知らせる機能を持つていたと考えられる。また、この技能向上の手がかりの提供には、調査Ⅱ - ①や調査Ⅱ - ②と同様に、運動や歌が苦手な生徒へのサポートとして、アドバイスを提供するという面もあった。さらにフィードバック内容の選定にあたっては、調査Ⅱ - ②の1年生の場合と同様、担任にとって望ましい内容だけでなく、その正反対の内容にあたるものも取り上げるように努めた。

他方、教師による介入もなされた。体育大会では練習1の後に、調査Ⅱ - ①や調査Ⅱ - ②の場合のように強いものではなく、「中程度」の介入が、音楽会では練習6の後には「強い」介入がなされた。振り返り調査データの分析によると、それぞれの練習回における「他者の受容・モデル化」の比率は、前者・練習1の時は「中程度」の値、後者・練習6の時は練習期間中でのほぼ最低値（調査Ⅱ - ①の3年生に匹敵する）を示しており、教師が感じる介入の必要性の程度とその時のクラスの雰囲気には関連が見られる。

実際に教師が介入を行う際には、生徒の振り返りを読んでから行う場合が多いのであるが、その際も時間的な制約から振り返りの内容の詳細な分析を実施せずに行っている。つまり、教師がタイミングを逃さずに介入するためには、「今が危機的な状況である」ことをデータの分析からではなく、個々の生徒の様子やクラス全体が「発する」雰囲気などの変化から気づくことが求められよう。

また、調査Ⅱ - ③での練習への介入は、調査Ⅱ - ①や調査Ⅱ - ②と異なり、多くの生徒はクラスの雰囲気が良いと捉えているという状況であったことから、介入は、クラスの雰囲気が良くない時のみではなく、クラスの雰囲気が良いと感じられている場合においても問題の「芽」が見られたら、早期に対処するために行うことも必要であることが示されている。2年T組が第2学年において最初に体験した行事である体育大会の練習を例に挙げると、練習1の後、担任は、2014年度同様、時機を逃さないように留意しながら、生徒に「このままの状態では危機的な状況になりかねない」ことを伝えるために、彼らに練習1での自分の言動を振り返らせた上で、担任の2014年度・2015年度の経験から、彼らが練習で守るべきポイントを話し、次の練習で自分がすべきことを考えさせた。そして、練習2における彼らの言動を尊重し、見守った。

この練習1の後の担任の介入も調査Ⅱ - ②の1年生の場合と同様、樽木(2013)から、そ

のタイミングは適切であったと判断される。次に、担任が練習 1 の後で危機感を持ったという判断の根拠について説明する。担任は練習 1 の後に書かれた生徒の振り返りを読み、「男・女」「前半・後半」間のトラブルの発生を危惧し、それを未然に防ぐ必要性を感じたことによる。

こうした介入と援助が、「自分たちの力でクラスの状態を変えねば」という生徒の意識を高め、自分たちで立ち直ることを促したと考えられる。しかし、その後、練習 5・8 では、その前の練習に比べてクラスの雰囲気良くないと捉えた生徒が大きく増加し、クラスの雰囲気が一変したことが示されている。この原因として、練習 5・8 は学年練習であり、「20 人 21 脚」に苦戦していた T 組は、スムーズに練習をこなす他のクラスの様子を見て焦りを感じた生徒が多かったことが推測された。担任は、各練習の振り返りを生徒にフィードバックするという日常的な支援を続け、次への練習の方向性を示した。練習 5・8 とも、クラス内で生徒間の大きなトラブルは生じていなかったため、クラスの雰囲気が悪化したことは一時的なものであったようで、担任の「介入」がなくても、その後の練習においては、クラスの雰囲気が良くなっていることが示されている。

特に、練習期間の中盤から終盤において、総リレーで記録を更新し続けたこと及び中盤で「苦手であった」20 人 21 脚で走れるようになってきたことを体育担当教師にほめられたことにより、生徒たちが自信を持つようになったことは、生徒のモチベーションを高める大きな要因になったと考えられる。他者の失敗に寛容になるという姿勢が T 組に浸透し、練習が軌道に乗ったという判断から、担任は練習期間の終盤に実施された練習を見守った。

こうした担任からの一連の援助と介入及び体育担当教師からの援助も奏功した結果、生徒たちが「本番で最高の結果を成し遂げよう」という共通の目標に向けてお互いを認め合いながら動き出す状態に到達し、優勝に結びついたと判断できる。音楽会の練習においても、練習 6 の後で担任が時機を逃さずに T 組に危機的な状況であることを伝え、自分たちの力で立ち直った 2014 年度の 3 年 Q 組の事例を紹介して T 組全員に、練習 6 について再度振り返らせた。この練習 6 の後の担任の介入も体育大会の練習 1 の場合と同様、樽木 (2013) から、そのタイミングは適切であったと判断される。次に、担任が練習 6 の後で危機感を持ったという判断の根拠について説明する。担任は、練習 6 の雰囲気の一部に良くないものを感じた。練習 6 の雰囲気すべてが良くなかったわけではなかったことから、練習 6 の後に書かれた生徒の振り返りも読み、「男・女」間のトラブルの発生を確認したことによる。こうした介入と援助が、自分たちで立ち直ることを促したと考えられる。そ

の後の練習では、クラスの雰囲気もさらに良くなっていった。

以上の担任による援助と介入を整理すると、調査Ⅱ - ②同様、次の3点が挙げられる。①毎回、振り返りの記入を実施し、その内容をフィードバックすることを通して、生徒に他者の多様なものの見方や考え方の存在を知らせること、②タイミングを逃さず生徒に危機的な状況を伝えて、自分たちで立ち直ることを促すこと、③生徒が自立的に練習できるようになったら、それを見守ることである。

担任に練習への介入を決断させた体育大会の練習1、音楽会の練習6は、クラスの雰囲気が良い状態であったことが示されているが、介入後はいずれの場合においても、クラスの雰囲気がさらに良くなっていることが示されている。このことから、担任の介入は効果的であったと言えよう。

4. 調査Ⅱ - ①～③から言えること

(1) 他尊感情尺度得点の変化

調査Ⅱ - ①の対象である中学3年生では、学年全体、振り返り調査対象クラスの場合のいずれにも、他尊感情尺度得点の平均値は年度の初めに比べて、年度の最後において有意に高まっていることが示され、年間を通してのクラスの様々な活動でクラスメートとかかわる経験が他尊感情を高めた可能性が示唆された。次に、調査Ⅱ - ②の対象である中学1年生においては、学年全体、振り返り調査対象クラスの場合のいずれにも、年間を通して有意な差は見られず、他尊感情尺度得点の変化からは、年間を通してのクラスの様々な活動でクラスメートとかかわる経験が他尊感情に影響を与えたかどうかについては判断できないと考えられた。調査Ⅱ - ③の対象である中学2年生においては、学年全体では年度の最後(第6回目)より年度の初め(第1回目)の方が有意に高かったことが示された。また、振り返り調査対象クラスでは、年間を通して有意な差は見られなかった。これらのことから、他尊感情尺度得点の変化からは、年間を通してのクラスの様々な活動でクラスメートとかかわる経験が他尊感情に影響を与えたかどうかについては判断できないと考えられた。

他尊感情尺度得点の年間を通した変化には学年による違いが見られたが、これは学年の発達段階によるものではないかと考えられる。すなわち、中学1年生ではギャング・グループやチャム・グループといった仲間との「同調」を必要とする関係が多く見られることから、他者の尊重も狭い範囲を対象にした、しかもそれが表面的なものになっている可能

性が高いことが予想される。つまり、学校行事の練習過程等で他者との間に相互理解が生まれたとしても、それは3年生に比べれば、非常に浅いものであるがために持続せず、個々の生徒の中に蓄積しないのではないだろうか。そのため、行事等の経験が活きず、年間を通して、彼らの他尊感情には有意な差が見られなかったと考えられる。中学2年生でも中学1年生同様、彼らの他者尊重が狭い範囲を対象にした、しかも表面的なものになっている可能性が高いことが原因となり、年間を通して、彼らの他尊感情には有意な差が見られなかったことが考えられる。2年生という時期は、自分のことで精一杯であることから、1年時の学校行事により他者を尊重するという経験が少々であれ、生徒の中に残っていたとしても、それは有効活用されないことが予想される。次に、中学3年生は、仲間からのフィードバックには素直に耳を傾け、そういう仲間の言葉を通して自己像のゆがみを直したり、ありのままの自分に直したりすることが可能である(伊藤, 1998) ことから、樽木(2013)が述べている、「中学3年生は3年間の学校行事の繰り返しにより、行事の運営方法だけでなく、そこで養われる自主性、協力、他者との相互理解、学級への肯定的理解が高められているのみならず、学級でのトラブルのあり方についても理解を深めている」と考えられる。以上のことから、3年生は、1年生や2年生よりも広い範囲の他者に目を向けることができ、学校行事等の経験を活かすこともできた結果、彼らの持つ他尊感情は学年末には学年当初よりも有意に高くなったのではないかと考えられる。

(2) 質的調査を通して見られた生徒の変容

調査Ⅱ - ①からは、「他者の受容・モデル化」という他者の尊重に通じるかかわりがクラスの雰囲気をよくする可能性が示された。このことから、自分や他者の行為等の不十分な点に注目してその改善を図ろうとするかかわりよりも、他者の示す行為等の良い点に着目し、それをモデルとして改善を図ろうとするかかわりの方が、学級集団の凝集性につながる可能性が高いという仮説が導かれた。

次に、調査Ⅱ - ②からは、行事の練習においては、調査Ⅱ - ①の対象である3年生よりも調査Ⅱ - ②の対象である1年生の方が、他者の尊重に通じるかかわりを行っている生徒の割合が多かったことが示された。しかし、3年生の場合には、他者の尊重に通じるかかわりがクラスの雰囲気をよくする可能性が示されたが、1年生には他者の尊重に通じるかかわりを多く行っても、それがクラスの雰囲気をよくすることには必ずしもつながらないことが示されたことから、発達段階によって、他者尊重に通じるかかわりの内容が異なるために、クラスの雰囲気に与える影響が異なった可能性が考えられた。

調査Ⅱ - ③からは、調査Ⅱ - ③の対象である2年生は、2つの行事の練習期間を通して見ると、調査Ⅱ - ①の対象である3年生や調査Ⅱ - ②の対象である1年生よりも他者の尊重につながるかかわりが少なかったことが示された。さらに、2年生でも、他者の尊重に通じるかかわりを多く行っても、それがクラスの雰囲気をよくすることには必ずしもつながらないことが示されたことから、1年生同様、3年生とは他者尊重に通じるかかわりの内容が異なるために、クラスの雰囲気に与える影響が異なった可能性が考えられた。

以上のことから、質的調査を通して見られた生徒の変容にも学年差が見られることが示された。3年生の場合は、他者の尊重に通じるかかわりが促進されれば、クラスの雰囲気も良くなる可能性が示された。

(3) 教師による援助・介入

(1)、(2)より、他尊感情尺度得点の年間を通じた変化や質的調査を通して見られた生徒の変容には、学年差が見られたが、教師による援助・介入には3つの調査、つまり3つの学年に共通する内容が見られた。

援助としては、行事に向けた練習過程において、担任が本研究の振り返り調査の一環として得られる生徒の記述内容の中で次の練習のヒントになる事項や特徴的な生徒の意見・感想などを取り出して、毎回できる限りその日のうちに、生徒にフィードバックするという援助を日常的に実施していたことが挙げられる。こうしたフィードバック内容は、練習の方向性や技能向上の手がかりの提供にとどまらず、生徒や教師に、クラスの状態やクラスのメンバーの多様なものの見方や考え方を知らせる機能を持っていたと考えられる。このように自分以外の他者のものの見方や考え方に気づくことが、他者尊重の第一歩と言えるのではないだろうか。3つの学年とも、練習の終盤にはクラスの雰囲気が良くなり、それが行事の本番まで維持されたことが示されたことから、日常的に行われた、練習の振り返りをフィードバックするという援助は有効であったと言えよう。さらに、フィードバック内容を技能向上の手がかりとして、生徒に提供することは、運動や歌が苦手な生徒への援助でもあった。

次に、介入であるが、Figure 4-1, 4-2, Figure 5-1, 5-2, Figure 6-1, 6-2に示されたように、教師の介入後は、クラスの雰囲気が良くなっていることから、介入は有効であったと言えよう。また、介入に際しては、生徒の様子や振り返りの記述からそのタイミングを図ることも重要となる。なぜなら、時機を逸した指導には、効果が期待できないからである。本研究における介入のタイミングについては、樽木(2013)による先行研究からもその妥

当性が確認されたと判断された。さらに、介入時に留意すべき点としては、教師がトラブルをすべて解決してしまうのではなく、その「手がかり」をつくることが挙げられる。それは介入により、そのトラブルの原因と解決策を生徒に気づかせ、自分たちで立ち直ることを促す立場に徹することである。樽木（2013）が、中学生の発達的な特徴の1つとして、自律的な意志決定の重要性に言及していることから、このことは支持されるのではないかと考えられる。彼らが原因や解決策を模索する間、教師は彼らのそばにいてその様子を見守り、彼らの言動を尊重することが必要であると思われる。なぜならば、この見守りこそが「他者尊重」であり、教師が生徒という他者を尊重する姿勢が、生徒に自信をもたせ、トラブルの解決に向けて動く背中を押すことにつながると考えられるからである。

第8章 結論・提言と課題

第7章では、第4章(2014年度に3年生を対象に実施した調査Ⅱ-①)、第5章(2015年度に1年生を対象に実施した調査Ⅱ-②)、第6章(2016年度に2年生を対象に実施した調査Ⅱ-③)の結果を整理し、学校行事に向けた練習中に生じる生徒間の対人関係の変容と他尊感情の高まりを促す担任の援助や介入のあり方を検討・提起した。本章では、第3章に示した、調査Ⅰの結果(A. 中学生がソーシャルスキルを遂行するためには、子どもを受容する養育態度が出発点となること、B. 中学生が十分なソーシャルスキルを遂行するためには、受容的な養育態度が子どものもつ内的作業モデルの傾向の形成に影響を及ぼすことが必要であること)及び調査Ⅱ-①～③から得られた結果(A. 日々の練習の振り返りを生徒にフィードバックすること、B. 教師の介入にはタイミングが重要であること、C. 生徒が自分たちの力で立ち直ることを促し、自律的な練習ができるようになったら、それを見守ること)を整理し、生徒間の対人関係改善に向けた教師による援助のあり方を検討・提起する。

第1節 結論・提言

本研究の出発点は、他の生徒に執拗にかまう、嫌がらせをするといった学校での対人関係に起因するトラブルを起こした中学生が、その後の教師のかかわりや援助により、徐々にではあるが落ち着きを見せ、その問題行動を減らしていくという事例を筆者が経験したことであった。以前からこうした対人関係に起因するトラブルは男子に顕著であった。女子は、対人関係にトラブルが生じた場合、面と向かって相手に何かを言う、何かをすることは少なく、ネット上のLINEなどのSNS(ソーシャルネットワーキングサービス)への発言や書き込みに走るが多いために、SNSを女子のような目的で利用することが少ない男子のように、学校で対人関係に起因するトラブルが目に見える形で現われる事例は非常に少ないことが考えられる。

男子に多く見られる、他の生徒に執拗にかまう、嫌がらせをするといった対人関係上のトラブルを起こす生徒は、教師とのかかわりを貪欲なほどに求めるケースが非常に多いということを、筆者は、自らの経験から痛切に感じできた。まるで、親に甘える子どものように、教師とのかかわりを求め続ける彼らの姿を目の当たりにし、彼らの背景には親子関係の希薄さがあるのではないかと考えた。さらに、筆者を含めた教師が彼らにかかわり続

けることにより、彼らの言動に変化が見られ、問題行動が減少したことから、彼らには「親代わりになる人とのかかわり」が必要であることが推測された。また、本研究の調査Ⅰの結果から、中学生がソーシャルスキルを遂行するためには、中学生（子ども）が自分は受容的に養育されているという認知が出発点となりうること及び中学生が十分なソーシャルスキルを遂行するためには、受容的な養育態度が子どもの持つ内的作業モデルの傾向（「安定」というポジティブな傾向）の形成に影響を及ぼすことが必要であることが示された。

以上から、対人関係に起因するトラブルを起こした生徒が、教師のかかわりにより、ソーシャルスキルを遂行することによって対人関係上の問題行動を減らすことができたのであれば、それは、彼らにかかわる教師の態度が養育者の受容する態度と同じようなはたらきをした可能性を示唆する。養育者と年齢が比較的近い大人である教師が、「親代わり」の役割を果たすことは、養育者の視点に近い援助ができることが期待される。

しかし、中学生が、親を始めとする大人よりも同級生の仲間目（意見）を気にする時期であることを考えると、「親代わり」を務めうる教師だけでなく、学校では教師以上にかかわる時間と機会が多く、しかも比較的新しい「対人関係」である同級生とのかかわりから受ける影響も大きいと考えられる。そこで、本節では、中学生のソーシャルスキル発揮を含む適切な対人関係を導くための方策を、「教師との関係性」と「同級生どうしとの関係性」とに分けて議論するとともに、それらの関係性を支える「教師の援助のあり方」を検討する。

（１）教師との関係性と対人関係の改善

対人関係の枠組みとも言える内的作業モデルが形成される時期に、養育者から受容されるという経験が少なかった子どもが、学童期・思春期になって、ソーシャルスキルを適切に遂行できず、他者に対する反応が過剰になる等の言動をとっている可能性がある。つまり、養育者との「はたらきかけ・応答」というやりとりからは形成することが不十分だった対人関係の枠組み—内的作業モデルの傾向性—が、養育者以外の「比較的新しい」対人関係と言える中学校の教師などから受容されることによってリバイスされることが可能であると考えられる。この点は、粕谷・菅原・河村（2000）による「温かな人間関係を経験させることや信頼体験を重ねさせることで内的作業モデルの改変を導き、問題となる行動を改善するだけでなく、それらの行動を基底から支える内的作業モデル自体を改善することが可能になると考えられる」という指摘に通じる。

実際に、本研究の調査Ⅰを通して、教師が生徒に「親代わり」のようにかかわること—具体的には、他の生徒に執拗にかまう・嫌がらせをするという対人関係に起因する問題行動をとる生徒が、教師に対して「甘えるように」かかわりを求めてきた際に、教師側からも彼らに積極的にかかわりをもち、一緒に行動し、些細なことでも共に楽しむなどのかかわり—が、彼らの対人関係の改善に有効であったことが示唆された。もちろん、「受容」とは彼らを甘やかして、ただ単に受け入れることではないことではない。幼い頃の養育者と子どもの「はたらきかけ・応答」の関係においては、養育者が子どもを無条件に受け入れる側面もあろうが、思春期の中学生は、自分にかかわる他者が本当に自分のことを思った上での言動を示しているのか、そうでないのかを本能的かつ敏感に見抜く力をもっており、他者の言動の本意が「子どもに嫌われたくないので迎合しておこう」等の打算的なものである場合は、その言動だけでなく、それを発する他者自体にも不信感をもち、それを「拒否」することが多いので、留意する必要がある。

(2) 同級生どうしの関係性と対人関係の改善

上記(1)で述べた内容は、中学生の対人関係改善に向けた、教師による「直接的な」援助と言えよう。養育者の年齢に近い教師が「親代わり」の役割を果たせば、養育者の視点に近い援助が期待できる可能性が高い。しかし、中学生が、親を始めとする大人よりも同級生の仲間目(意見)を気にする時期であることを考えると、「親代わり」を務めることもある教師だけでなく、学校では教師以上にかかわる時間と機会が多くしかも比較的新しい「対人関係」である同級生とのかかわりから受ける影響も大きいと考えられる。

そこで、筆者は、中学生の仲間どうしのかかわりが彼らの対人関係にもたらす変容について明らかにするために、調査Ⅱ-①～③を実施した。調査Ⅱでは、中学生どうしが協力して行動することが必要な機会を自然に組み込むことのできる学校行事を対象とし、生徒どうしのかかわりを促進するために、教師は練習後の振り返りを生徒にフィードバックするという援助を行った。

調査Ⅱ①～③において、年間を通して実施した質問紙調査による他尊感情の変容、行事の練習過程及び行事直後において生徒が記述した振り返り記録による生徒どうしのかかわりの変容及びクラスの雰囲気には学年差が見られた。例えば、調査Ⅱ-①及び調査Ⅱ-②において、1年生は3年生に比べて、多くの生徒が「他者の受容・モデル化」という他者の尊重につながるかかわりを行っていたが、それは3年生のようにクラスの雰囲気を良く

することには必ずしもつながっておらず、1年生の行った「他者の受容・モデル化」にかかわる生徒の相互作用と3年生の行った「他者の受容・モデル化」にかかわる生徒の相互作用の内容は異なっている可能性が考えられた。

そこで、心理的な発達段階の差異に注目して、筆者はこの結果を、1年生の示す他者の尊重につながるかわりは、自分と同じ価値観をもつ「なかよしグループ」内のメンバーに向けられていることが多かったため、クラスの雰囲気に影響を与える程の効果はなかったと解釈した。つまり、中学生の学年ごとの心理的な発達段階、いわゆる学年差を考慮に入れる必要性、すなわち、行事の練習過程などで、振り返り情報のフィードバックをすること、危機的な状況の時には介入するなどの援助をどの学年に対しても同じように行うのではなく、学年に応じた援助の工夫が必要だという示唆が得られた。この工夫に関しては、次項(3)の「対人関係の改善を導く教師の援助」において提案する。

(3) 対人関係の改善を導く教師の援助

調査Ⅱの結果から、1～3年生のすべての行事に向けた練習過程において、程度の差こそあれ、練習方法等をめぐるトラブルが見られた。しかし、トラブルが解決したと推測される練習過程の終盤及び行事当日では、クラスの雰囲気は良くなり、3年生の音楽会の金賞を除くすべての行事において、学年で最高の賞を獲得することができた。賞を獲得することが学校行事の第一義ではないが、練習期間の終盤から本番に至るまで、クラスの凝集性が高まった結果、学年で最高の結果を出すことができたと考えられる。

したがって、すべての行事の練習期間に担任が継続して行ってきた援助である「練習後に生徒が書いた振り返りをフィードバックする」ことが、トラブルを乗り越えたり、生徒がお互いを理解したりする一助となっており、援助方法としては有効であったと判断できる。振り返り内容をフィードバックする際の教師の留意点としては、できる限り生徒が書いたそのままを読み上げたことと意見の対立が見られた場合にはその両方を取り上げるように努めたことが挙げられる。これらのことにより、たとえ教師からすれば、再考を促したい意見であっても、まずはクラス全員の前で生徒が書いた内容のままを担任が読み上げた。それによって、生徒たちは「自分の意見そのものが一旦取り上げられた」ことに対する「被受容感」をもち、さらに、それが原文のままであることに対して「自分が尊重された」と感じることはできたのではないだろうか。頭ごなしに否定されるのではないため、その後、教師がアドバイスとともに意見の見直しを求めても、「被受容感」をもった生徒は、

自分の意見が「拒否」されたり、自分自身が否定されたりしているわけではないと感じられ、その意見の内容に修正を求められていることを感情的にならずに情報として正しく受け止めることができると考えられる。以上から、教師による振り返りのフィードバックには、担任が生徒を「受容」「尊重」する機能があるとともに、「生徒たちに、クラスの状態やクラスメートの多様なものの見方や考え方を知らせる」ような、生徒どうしが互いに「受容」「尊重」し合うことを媒介する機能があると言えよう。

次に、教師の介入とそれに続く援助について述べる。筆者は、教師の介入で最も大切なのは「タイミング」であると考えている。筆者の教職経験から、生徒どうしのトラブルが大きくなり、その関係性がこじれ、その解決が困難になる原因の大半は、解決への手立てをすぐに打たなかったこと、タイミングを逃してしまったことにあると言える。したがって、教師は時機を逸してしまわないように、練習中及び練習後の生徒の表情や雰囲気を観察、そして練習後の振り返りの記述などを総合的に判断して、クラスの状態が良くない方向に向かっていないかどうかを評価し、「危ない状況に近づいている」と判断したら、練習に「待った」をかけ、彼らを立ち止まらせる「決断」を下すことが必要である。

介入としてはここまでであるが、教師はその後、彼らの様子を十分に観察する必要がある。本研究の調査Ⅱの結果においても見られたように、貴重な練習時間を失った彼らは、やがて自分たちの状態に気づき、第4章において、3年Q組の有志が音楽会に向けた練習6の後に行ったように、立ち直るための方策を求めて動き出すと予想できる。そのときに彼らの方から、立ち直りに向けた方策を実行するために必要な援助を教師に求めてきた場合、それにすぐに応じられるように、教師は可能な限り生徒から「つかず離れず」の距離にいたるべきであろう。彼らを強制的に立ち止まらせることは、「受容」ではなく「拒否」に近い。その状態のまま、教師が生徒とのかかわりを一切停止してしまうと、それは本当の「拒否」になってしまう。教師は生徒の危機的な状況も「受容」しているからこそ、彼らを立ち止まらせ、3年Q組が音楽会の練習7をクラス全員で自主的に行ったように、自分たちで再起させることができると考える。

最後に、学年差について言及する。本研究では、生徒が示す他者尊重につながるかかわりに関する特徴として、中学1年生では、それらが自分たちと価値観の近い仲間に向けられるものであること、中学2年生では、他者が示す運動や歌などの「技能」そのものには注目するが、他者という「人」を尊重する傾向が弱いこと、中学3年生では、他者尊重につながるかかわりを受ける対象が1年生・2年生より広く、集団全体にも目を向けられるこ

とが析出された。ここから、1年生に対しては、他者尊重の対象を広げられるよう、価値観を共有している別々のグループどうしを仲介するような教師からの援助—例えば、行事の練習過程で行う振り返り情報については、別々のグループの構成メンバーからのものを選定するように努めるなど—が、2年生に対しては、他者という「人」にも目を向けた上でのかかわりを促すために、「技能」を示す「人」に注目させるような援助—例えば、フィードバックの時に、他者が示す技能だけではなくそのエピソード（ある技能を達成するために、他者が苦勞していた様子など）を盛り込むなど—が提案できる。また、3年生に対しては、他者尊重につながるかかわりの質をさらに深めるための援助—例えば、多くの生徒が気づかなかったような視点からの振り返りの内容をフィードバックするなど—が提案できる。

第2節 本研究の課題

最後に本研究の課題を4点挙げてみたい。

1点目としては、系統立った3年間にわたる縦断調査を実施することの困難さが挙げられる。発達的な視点からすれば、思春期の子どもは経験を通じた学習によって、自己形成を積み上げていくと考えられる。したがって、対人関係の発達ないしは変容を生態学的に観察しようとするならば、中学1年生から同一集団を中学卒業まで追跡的に研究することが求められる。しかし、本研究・調査Ⅱを開始する段階で中学1年生を対象にできなかった。理由は、調査開始年度は、筆者が3年生を担当しなければならなかったという勤務校の事情による。今後は、担任をしながら同じ生徒たちを持ちあがりの形で3年間にわたって縦断的な観察研究を実施できることが望ましいと考える。

2点目としては、振り返り調査やその内容のフィードバックを実施しない比較対象となるクラス、すなわち統制群の設定の困難さが挙げられる。質的調査の対象とした筆者が担任であるクラス以外においても、何らかの振り返りは行われていたと考えられるが、それも含めて、対象クラスでの振り返りの記録やその内容をフィードバックするなどの支援の有効性を検証するために統制群との比較は必要である。一方で、そのために統制群となるクラスの教育活動の低下があってはならないとも考える。文化祭で演じる学級劇に必要な役割分担ごとの小集団の活動についての研究を行った樽木（2013）が「学校現場の都合により統制群の設定ができなかった」と同様に、統制群の設定は本研究でも設定できなかった。しかし、例えば、質的調査を実施するクラスにおいて、振り返り調査やその内容のフ

ィードバックを実施しない期間を複数回対象として、クラスの状態を調査することにより統制群を設定するという方法もありうる。いずれにせよ、より明確な知見を得るためにも、この点に関しては今後の大きな課題である。

3点目としては、振り返り調査の記述内容を生徒が選定することの困難さが挙げられる。振り返り内容の選定に生徒の視点を取り入れることは、選定の段階で生徒の意見が反映されるため、生徒に「選定作業の一部が自分たちに任される」という思いをもたせ、そのことにより、彼らは教師からの被受容感をもつことが予想されるという理由、生徒の視点からは重要であるにもかかわらず、教師が看過している意見（問題点）を指摘できるという理由で、非常に意味があると考えられる。しかし、例えば、代表生徒に選定作業を任せただけの場合、用紙に記入された仲間の名前への配慮から選びたい意見を選べないなど、この方法が現実的にはうまくいかない可能性が高い。教師が、生徒名を特定できないように、ワープロで打ち直した振り返り内容を準備するなどの工夫はありうるが、毎回、振り返り内容すべてを打ち直すことは、時間的な制約から現実的ではない。今後は、何らかの手立てによって、生徒たち自らが互いの振り返り内容を選び、彼らが自律的にフィードバックを提供し合う機会が組み込まれた研究を実施する必要があると考える。

4点目としては、第1節の(3)でも具体的な方策として提示したような学年ごとの心理的な発達段階、いわゆる学年差を考慮に入れた援助の有効性を、今後の研究によって検証する必要がある。

引用文献

- 安達知郎 (2013). 子どもを対象としたソーシャルスキル尺度の日本における現状と課題 —ソーシャルスキル教育への適用という視点から— 教育心理学研究, **61**, 79-94
- 相川充 (2000). 人づきあいの技術 — 社会的スキルの心理学 — サイエンス社
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A psychological study of strange situation*, Hillsdale, N J: Erlbaum.
- 青木多寿子・谷口弘一・竹嶋飛鳥・戸田真弓 (2008). 両親の養育態度が中学生の社会的スキルおよび生活充実感に及ぼす影響 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部, **57**, 27-33
- 浅野良輔・吉澤寛之・吉田琢哉・原田知佳・玉井颯一・吉田俊和 (2016). 養育者の養育態度が青年の養育認知を介して社会化に与える影響 心理学研究, **87**(3), 284-293
- Baumeister, R.F., Smart, L., & Boden, J.M. (1996). Relation of threatened egoism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, **103**, 5-33
- Baumeister, R.F. (2001). Violent Pride. *Scientific American*, **284**, 96-101
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. New York: Basic Books. (黒田実郎・大羽葵・岡田洋子・黒田聖一 訳 (1991). 新版 母子関係の理論 I 愛着行動 岩崎学術出版社)
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol.2. Separation*. New York: Basic Books. (黒田実郎・岡田洋子・吉田恒子 (訳) (1991). 新版 母子関係の理論 II 分離不安 岩崎学術出版社)
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in Attachment Relationships: A construct revisited. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). New York: The Guilford Press.
- 出口拓彦・木下雅仁・吉田俊和 (2009). 「人間や社会に対する考え方の基礎を養う」授業の効果に対する実験的検討 教育心理学研究, **58**, 198-211
- Duck, S. (1991). *Friends, for life: The psychology of personal relationship (2nd Ed.)*.

- London: Harvester Wheatsheaf.
- Elkind, D. (1980) *Children and adolescents: Interpretive essays on Jean Piaget. (3rd Ed.)* New York: Oxford University Press.
- 江村理奈 (2007). 中学生に対するソーシャルスキル教育が仲間受容に及ぼす効果
宮崎女子短期大学紀要, **34**, 25-30
- 遠藤利彦 (2007). 1章 アタッチメント理論とその実証研究を俯瞰する 1-2 アタ
ッチメントとは何か?, 1-5 アタッチメントと内的作業モデル 数井みゆき・遠藤利
彦 (編) アタッチメントと臨床領域 (pp.3-4, 15-16, 46-58) ミネルヴァ書房
- 遠藤俊郎・星山謙治・袴田敦士・安田貢・下川浩一・布施洋・伊藤潤二 (2008). 他尊感
情および自尊感情とスポーツ行動規範との関係性 山梨大学教育人間科学部紀要, **10**,
109 - 117
- 榎本博明 (2017). 思いやりのない子は増えているか 児童心理, **71**(10), 26-32
- Fraley, R. C. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: Meta- analysis
and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and social
Psychology Review*, **6**, 387-404
- 藤井虔 (1983). 青年期における自己認知の発達 京都府立大学學術報告. 人文, **35**,
77-91
- 藤井義久 (2013). 児童期における遊び経験とキレやすさとの関係 日本教育心理学会
総会発表論文集, **55**, 84
- 藤田文 (2011). 対人関係を中心にした教育社会心理学研究の動向 教育心理学年報, **50**,
108-116
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1984). Adult attachment Interview protocol.
*Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of California,
Berkley, CA.*
- 長谷川祐介 (2011). 友人関係に及ぼす学校行事の影響に関する分析の試み 大分大学
教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要, **29**, 91-104
- Hesse, E. (1999). The Adult Attachment Interview: Historical and current perspectives.
In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and
clinical applications* (pp. 395-433). New York: Guilford Press.

- 本田ゆか・佐々木和義 (2000). 担任教師から児童への個別的行動介入の効果—小学校 1 年生の授業場面における問題エピソードの分析— 教育心理学研究, **56**, 278-291
- 細田絢・田嶋誠一 (2009). 中学生におけるソーシャルサポートと自他への肯定感に関する研究 教育心理学研究, **57**, 309-323
- Hwang, P. O. (2000). *Other esteem: Meaningful life in a multicultural society*. Philadelphia: Accelerated Development.
- 茨城県教育委員会 (2017). 平成 28 年度携帯電話・インターネット利用に関する実態調査結果について
<http://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/welcome/koho/press/teikyou/h28/605.pdf>
- 池田由子・上林靖子・河野洋二郎・西川祐一 (1986). 登校拒否と社会病理—中学生の精神衛生調査から 社会精神医学, **9**(1), 3-8
- 石川満佐育・石隈利紀・濱口佳和 (2005). 他尊感情と自尊感情が自己表現に与える影響 筑波大学心理学研究, **29**, 89-97
- 石本雄真 (2010). 青年期の居場所感が心理的適応, 学校適応に与える影響 発達心理学研究, **21**(3), 278-286
- 伊藤美奈子 (1998). 第 3 章 本当の自分を知る 落合良行 (編) 中学三年生の心理 (pp.68-92) 大日本図書
- 粕谷貴志・菅原正和・河村茂雄 (2000). 中学生の内的作業モデルとソーシャル・スキルとの関連について 岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, **10**, 91-98
- 粕谷貴志・河村茂雄 (2005). 中学生の内的作業モデル把握の試み—尺度の信頼性・妥当性の検討— カウンセリング研究, **38**, 141-148
- 粕谷貴志・河村茂雄 (2006). 中学生の内的作業モデルとソーシャル・スキルとの関連 カウンセリング研究, **39**, 124-131
- 河村茂雄 (2001). ソーシャル・スキルに問題がみられる児童・生徒の検討 岩手大学教育学部研究年報, **61**(1), 77-88
- 河村茂雄 (2008). 序章 現代の子どもたちに必要な学校教育とは 1 対人関係を学びにくい時代の子どもたち, 1 章 いま子どもたちに育てたい学級スキルとは 1 ソーシャルスキルの概要 コラム①「学級生活で必要とされるソーシャルスキル (CSS)

- 開発の経緯」, 2 学級生活で必要とされるソーシャルスキル (CSS) の内容, 3 学級でソーシャルスキルをどのように学習させるのか, スキルの実行を妨げるビリーフ
河村茂雄・品田笑子・小野寺正己 (編) いま子どもたちに育てたい学級ソーシャル・スキル 中学校, 10-16, 22 - 23, 26, 30 - 31, 60 - 62 図書文化
- Kitamura, T., Psych, F.R.C., & Suzuki, T. (1993). A Validation Study of the Parental Bonding Instrument in a Japanese Population. *Japanese Journal of Psychiatry and Neurology*, **47** (1), 29 - 36
- 小林正幸 (2017). 葬式ごっこの意味するもの — 非社会的な問題行動への転換 児童心理, **71**(18), 65-70
- 小住綾・伊藤義徳・織田正美 (2000). 子どもからみた親の養育態度が中学生の潜在的不登校に及ぼす影響 ヒューマンサイエンス リサーチ, **9**, 55-69
- 久保田まり (1995). アタッチメントの研究, 川島書店
- 栗林尚美・田邊敏明 (2009). 中学生における友人関係目標と対人不安の違いによる対人関係スキルトレーニングの効果 研究論叢 第3部 芸術・体育・教育・心理, **59**, 207-222
- Maccoby, E. E. (2014). Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization (2nd Ed., pp. 3-32)*. New York: Guilford Press.
- Main, M. & Goldwyn, R. (1984). Adult attachment scoring and classification system. *Unpublished manuscript, University of California, Berkley.*
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing Points of Attachment Theory and Research, Monographs of the Society for Research in Child Development*, **50** (1-2), 66-104
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth strange situation. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp.121-160). Chicago: University of Chicago Press.

- 松永美希 (2017). 第8章 他者と交わる心 対人コミュニケーションの心理学 1 相手
とよい関係を始めるためには 鈴木伸一 (編) 対人援助と心のケアに活かす 心理学
(pp.87-95) 有斐閣
- 松嶋秀明 (2013). 「問題」生徒はいかに学校とつながりあえたか —ある「荒れ」た中
学校でのフィールドワークから (3) — 日本教育心理学会総会発表論文集, **55**, 48
- 宮原紀子・小泉令三 (2009). 中学校の学校行事と関連づけた社会性と対人関係能力の向
上 —社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの活用による試行的実践— 教育実践研究,
17, 143-150
- 宮原紀子・小泉令三 (2010). 社会性と情動の学習 (SEL) プログラムによる中学生の社
会性と対人関係能力の向上 日本教育心理学会総会発表論文集, **52**, 575
- 文部科学省 (2008). 学校支援地域本部に関すること (学校支援地域本部の概要)
http://www.mext.go.jp/a_menu/01_l/08052911/004.htm
- 文部科学省 (2008). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要
領等の改善について (中央教育審議会答申)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2009/05/12/1216828_1.pdf
- 文部科学省 (2016). 平成 27 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」(確定値反映) 平成 29 年 2 月 28 日
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/02/_icsFiles/afiedfile/2017/02/28/1382696_001_1.pdf
- 文部科学省 (2017). 「地域学校協働活動推進事業」実施状況 (地域学校協働本部, 地域未
来塾, 放課後子供教室, 土曜日の教育支援活動)
http://www.mext.go.jp/b_menu/manabi-mirai.mext.go.jp/assets/files/files/pdf_jissijyo
- 村井則子 (2002). 母親の心理学—母親の個性・感情・態度— 東北大学出版会
- 長沼恭子・落合良行 (1998). 同性の友達とのつきあい方からみた青年期の友人関係 青
年心理学研究, **10**, 35-47
- 内閣府 (2016). 平成 28 年度青少年のインターネット利用環境実態調査
<http://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h28/net-jittai/pdf/sokuhou.pdf>
- 中村多見 (2001). 子どもの不安傾向に関する発達の研究 広島大学心理学研究, **1**,
129-137

- 中野敬・佐藤容子 (2013). 中学生の学校適応感に及ぼす認知・行動的要因の検討 日本教育心理学会総会発表論文集, **55**, 258
- 二宮克美 (1998). 第3章 自分をさがす 落合良行(編) 中学二年生の心理 (pp.71-94) 大日本図書
- 落合良行・佐藤有耕 (1996). 親子関係の変化からみた心理的離乳への過程の分析 教育心理学研究, **44**, 11-22
- 岡崎由美子・安藤美華代 (2012). 心理教育的アプローチに対する教育現場の実態とニーズ 岡山大学教師教育開発センター紀要, **2**, 33-42
- 大野晶子 (2008). いじめ加害者達の社会的スキルといじめ継続期間の関連 日本女子大学大学院人間社会研究科紀要, **14**, 149-161
- 太田仁 (2009). 思春期・青年期における対人関係と自律：中学生の学校適応と家族スキル学校スキルとの関連性 日本教育心理学会総会発表論文集, **51**, 716
- 大鷹円美・菅原正和・熊谷賢 (2009). 母子関係と子どものソーシャルスキル発達の阻害要因 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, **8**, 119-129
- 大嶽さと子 (2007). 「ひとりぼっち回避規範」が中学生女子の対人関係に及ぼす影響—面接データに基づく女子グループの事例的考察— カウンセリング研究, **40(3)**, 267-277
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L.B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, **52**, 1-10
- Rock, K. S. (1987). Social support versus companionship: Effects of life stress, loneliness, and evaluations by others. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 1132-1147
- 西條正人 (2013). 振り返り活動を通して生徒の自尊感情の高揚を目指す特別活動の取組—自己受容「ふれあい・承認」の視点を導入した実践から— 教育実践研究, **23**, 235-240
- 櫻井英未 (2014). 自尊感情の高さおよび変動性に関する研究—自己受容, 被受容感, 被拒絶感との関係から— 日本女子大学大学院人間社会研究科紀要, **20**, 129-142
- 佐藤朗子 (1993). 青年の対人的構えと親および親以外の対象への愛着の関連 名古屋大学教育学部紀要, 教育心理学科, **40**, 215-226
- 佐藤有耕 (2011). 思春期の子どもたちの友人グループ 児童心理, **65(15)** (通号 939),

56-61

- 澤田匡人 (2014). 本音と建前の天秤—適応にまつわるパーソナリティ研究の動向—
教育心理学年報, **53**, 37-49
- 沢崎達夫 (2017). 「学校恐怖症」から「不登校」へ—学校へ行けない子ども, 行かない
子ども 児童心理, **71**(18), 89-94
- 関根正明 (1991). 子ども受容のすすめ, 学陽書房
- 柴山香澄・武藤悠子・五十嵐哲也 (2011). 中学生の他尊感情と友人関係の諸側面との関
連 愛知教育大学教育創造開発機構紀要, **1**, 83-88
- 清水由紀 (2017). 相手を思いやる心の発達 児童心理, **71**(10), 11-18
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social
inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*,
17, 435-450
- 鈴木真雄・松田惺・永田忠夫・植村勝彦 (1985). 子どものパーソナリティ発達に影響を
及ぼす養育態度・家庭環境・社会的ストレスに関する測定尺度構成 愛知教育大学研究
報告, 教育科学, **34**, 139-152
- 鈴木教夫 (2009). 「ほめ言葉のプレゼント」—アサーション・トレーニングの活用 児
童心理, **63**(15), 99-105
- 高橋あつ子 (2009). 「わたしはステキ」と思える体験とその日常化—学校グループワー
ク・トレーニング 児童心理, **63**(15), 106-112
- 高橋淳一郎 (2006). 対人ゲームによる中学生への介入効果 (4) : 1年間の継続的介入に
よる不適応傾向の変化 日本教育心理学会総会発表論文集, **48**, 358
- 高橋淳一郎 (2008). 対人ゲームによる中学生への介入効果 (5) : 1年間の継続的介入に
よる不適応傾向の低減効果 日本教育心理学会総会発表論文集, **50**, 139
- 滝充 (2009). 「お世話活動」—「日本のピア・サポート・プログラム」から 児童心理,
63(15), 92-98 谷口・田中 (2004).
- 詫摩武俊・戸田弘二 (1988). 愛着理論からみた青年の対人態度—成人版愛着スタイル
尺度作成の試み— 東京都立大学人文学報, **196**, 1 - 16
- 谷口弘一・田中宏二 (2004). 親の養育態度が児童・生徒の社会的スキル, 学校適応感,
および絶望感に及ぼす効果 岡山大学教育学部研究集録, **127**, 21 - 27
- 樽木靖夫 (2005). 中学生の仲間集団どうしのつき合い方を援助する学校行事の活用 (教

- 育心理学と実践活動) 教育心理学年報, **44**, 156-165
- 樽木靖夫・石隈利紀 (2006). 文化祭での学級劇における中学生の小集団の体験の効果—小集団の発展, 分業的協力, 担任教師の援助介入に焦点をあてて— 教育心理学研究, **54**(1), 101-111
- 樽木靖夫 (2013). 学校行事の学校心理学, ナカニシヤ出版, 京都
- 豊田弘司 (2014). 愛着スタイル, 情動知能及び自尊感情の関係 奈良教育大学教育実践開発研究センター研究紀要, **23**, 1-6
- 上野行良・上瀬由美子・松井豊・福富護 (1994). 青年期の交友関係における同調と心理的距離 教育心理学研究, **42**, 21-28
- 渡邊賢二 (2013). 思春期の母親の養育態度と子育て支援 母親の養育スキルとは, ナカニシヤ出版, 京都
- 渡辺弥生 (2015). 1章 スマホ時代の子どもたちに育てたいソーシャルスキルとは 1 ソーシャルスキルとは?なぜソーシャルスキルが必要か 渡辺弥生・原田恵理子(編) 中学生・高校生のためのソーシャルスキル・トレーニング スマホ時代に必要な人間関係の技術 (p.6) 明治図書
- Waters, E., Merrick, S. K., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, **71**, 684-689
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, **71**, 695-702
- 山形弥壽子 (2014). 実行委員会形式の学校行事が中学生の学校生活に関するスキルに及ぼす影響—過程及び効果に関する実証的研究— 学校教育学研究, **26**, 57-61
- 吉武尚美 (2010). 中学生の生活満足度に関連するポジティブ・イベント—イベントの項目収集と相互影響関係の検討— 教育心理学研究, **58**, 140-150
- 有倉巳幸・猿渡功 (2002). 児童の対人関係の希薄さに関する研究 鹿児島大学教育学部研究紀要, 教育科学編, **53**, 321-333

謝 辞

博士課程前期課程の時とは違い、後期課程は学校勤務という仕事をしながらの修学となりました。時間、体力との闘いの日々の連続でした。そんな私が、博士論文の執筆を終えることができましたのは、ひとえに神戸大学大学院人間発達環境学研究科の先生方からのご指導の賜物と言えましょう。

本論文の主査でもある伊藤篤先生には、前期課程修了後の研究生期間を含め、約7年間にわたり、ご指導いただきました。伊藤先生は常に、私の勤務と研究との両立に理解を示して下さり、援助して下さいました。私にとって大きな支えでありました。先生は、研究の組立て方、論文の書き方、等について、時間をかけて丁寧に教えて下さっただけでなく、すぐに壁にぶつかり立ち往生する私を折にふれて、励まして下さいました。先生の姿勢から学ぶことは多く、勤務先では教師である私も伊藤先生のような態度で生徒に接しているかとよく自問自答したものでした。長きにわたるご指導に、深謝の意を表します。

松岡広路先生には、前期課程からお世話になりました。先生には、ものごとを批判的に考えることを教えていただきました。本論文に対し、「なぜ学校なのか」「なぜ学校行事なのか」という問いを投げかけて下さったことにより、予備審査論文のときよりも本論文の第1章を深めることができたのではないかと考えております。吉田圭吾先生には、前期課程での臨床心理学で、心理学の知識だけでなく、カウンセラーとして経験された事例を幾つも教えていただきました。そのどれもが学校現場に戻ったときの生徒理解に大変役に立ちました。質的なデータが多い本論文に対しては、統計学を用いた分析等のアドバイスをいただきました。加藤佳子先生は、教育現場からの質的研究に理解と共感を示して下さいただけでなく、本論文の調査Ⅱに含まれる質的研究を生かすための手法をアドバイスして下さいました。また、齊藤誠一先生は、質的研究であっても科学的な裏付けの必要性を指摘して下さいました。ともすれば時間切れになりがちな、博論の執筆に対しても「予備審査の前であっても、できることは早めに着手した方が良い」というアドバイスをして下さいました。川地亜弥子先生には、質的調査においてその状況を「いきいきと」描き出すためのヒントをいただきました。また、基礎論文の段階での章立てにアドバイスもいただきました。ご指導いただきました松岡先生、吉田先生、加藤先生、齊藤先生、川地先生、ありがとうございました。

本研究は、私の前任校及び現在の勤務校という2つの中学校の協力を得て、調査を行いました。調査に協力して下さった中学校の先生方そして生徒のみなさんにお礼申し上げます。また、調査ⅡにおいてKJ法の分類作業に協力して下さった2人の先生方にもお礼申し上げます。

家族の協力も支えとなりました。夫は、見守っていてくれました。予備審査論文執筆の頃から、常に母に背中を押されるようにして、頑張り続けることができました。私の博士論文の完成を誰よりも楽しみにし、応援を惜しまなかった母にも感謝でいっぱいです。博士論文完成前に他界したことが残念でなりません。

このように、多くの方たちに支えられて、博士論文の執筆を終えることができました。研究という奥深い世界のことはまだまだ右も左もわからぬ状態であり、不安は尽きません。ここに至るまで、研究対象として中学生を選び、自分が教育現場で学んだことや経験したことの裏付けを得るべく、調査・研究を続けてきました。特に博士課程後期課程であった調査Ⅱの期間は、「どうすればよいのか」という疑問をもちながら、日々教育に携わってきました。まさに、走りながら考える日々でした。今後もその姿勢を忘れず、現場にいるからこそもてる疑問を出発点とした研究が続けられるように努力を続ける所存です。また、研究成果を活かして、後進の育成にも役立てたいと考えております。