

〔論 説〕

中学校生徒の不安と学校適応状況との関係について

川崎 知 己

I 問題と目的

思春期の子どものメンタルヘルス

平成29年3月公示の学習指導要領では、総則において全ての児童生徒が学校や学級の生活によりよく適応し、豊かな人間関係の中で有意義な生活を築くことができるようにし、児童生徒一人一人の興味や関心、発達や学習の課題等を踏まえ、児童生徒の発達を支え、その資質・能力を高めていくことは重要なことであると述べている。そして、このため、児童生徒の発達の特性や教育活動の特性を踏まえて、あらかじめ適切な時期や機会を設定し、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の児童生徒が抱える課題を受け止めながら、その解決に向けて、主に個別の会話・面談や言葉がけを通して指導や援助を行うカウンセリングの双方により、児童生徒の発達を支援することが重要であることを指摘している。

また、文部科学省(2010)は、青年期の心理と発達の問題として、思春期という時期は、第二次的徴期、第二次反抗期の時期を含み、精神的にも身体的にもそれまでとは違う大きな変化を経験する時期であり、大人と子どもの狭間にあり、見えない将来への不安を抱えながら、親からの精神的な自立に向けて悩み、絶対だった大人に対する否定が反抗という形で表現され、友達関係も内面を共有する仲間へと変わっていくと述べている。そして、青年期は心の問題が起きやすい時期であり、特に抑うつを訴える傾向が高くなることを指摘している。ここで言う、抑うつとは、精神医学で厳密に言う「うつ病」とは異なり、青年期での抑うつ傾向を指し、減入った(悲しく、憂うつになった)気分が、一時的にまた繰り返し出てくることを特徴としているが、同省では、日本においても、いくつかの調査結果から、抑うつ傾向を訴える中学生が20%を超える値で存在しているという結果を踏まえ、中学生で抑うつ傾向が比較的高くなることを指摘し、その程度が高いと、成人期に慢性的にうつ傾向になる危険性を懸念している。

山崎(1998)は、否定的感情である不安と抑うつとの関連について、大学生を対象とした調査研究を行った。その際、不安については、CAS(不安診断検査)、およびSTAI(状態、特性不安検査)を使用し、抑うつ性については、Y-Gの抑うつ性尺度、およびSDS(自己評価式抑うつ性尺度)を使用した。調査研究の結果、不安と抑うつとの間には高い相関がみられ、不安と抑うつが深く関係している、つまり並存していることを明らかにした。

佐々木ら(2014)は、思春期は子どもから大人になる移行期に当たり、子どもと大人の両方の特徴が併存することから、不安定になりやすい時期であること、「自分とは何か」「これからどう生きていくのか」といった問いが否応なく繰り返され、徐々に自分自身を形成していく時期であり、自己への関心が強くなり、些細なことで自己評価が大きく揺らぐ時

期であると述べている。また、またこの時期は精神的な疾患が出現する時期でもあると指摘し、不安や抑うつなどは子どもが日常生活の中でよく出会う感情であるが、その程度が逸脱したものであるときは精神的な疾患を考えてみることも大切であると指摘している。そして、不安と抑うつは併存することが多く、特に子どもの場合は精神発達が未分化なこともあり、両者は密接に関連していることを論じている。中高生を対象にうつや不安の傾向について調査した結果、特に中学生で学年があがるにつれてうつや不安の傾向が強くなることが示され、その傾向は高校生になっても持続すると考察している。同様の傾向は文部科学省による調査「心の健康と生活習慣調査 (H14.3)」でも示されている。

佐々木ら (2014) は、子どもの場合、心の不調に自分で気がつくことは難しく、症状を上手に言葉にすることができないため、家族を含め周囲の人がその苦痛に気づくことも難しい場合が少なくないことから、日ごろの子どもの様子を注意して見守ることの重要性を指摘している。

これにあたっては、教師⁽¹⁾が思春期の子どもを適切に把握する視点が重要である。教師が子どもをどのような角度から認知するかについては、以下の先行研究がある。

教師の対子どもの認知と子どもへの影響

Morrison, A. と McIntyer, D. (1969) は、教師特有の対生徒認知について、英国の教師が生徒を評価する際の三種の視点、すなわち生徒の成績についての評価、教室内行動や教師に対する態度の評価、「この生徒は他の生徒とどの程度うまくやれているか」という社会的特性についての評価があることを論じた。天根、吉田 (1984) は、教師の児童に対する認知次元には、活発さ、温厚さ、聡明さ、落ち着き、根気強さの5次元があることを見出した。また、蘭 (1988) は、170名の教師を対象とした調査により、社会性、活動性、安定性、知的意欲、創造性の5因子を見出している。さらには蘭は教師による生徒に対する評価について活動性を除く4つの観点の評定には正の相関があることも明らかにしている。これらの観点の中には知的活動に関する観点が共通に含まれていること、性格特性についての活動性が他の因子と独立であることなどは教師の生徒への認知を特徴づけるものである。教師が活発な男子よりも温順な女子を好むことはたびたび指摘されてきたところである。ほかに教師の生徒に対する好みには教師の担当科目やそれに関係してどのような授業形態をとるかに関係があるという研究もある。(Ball, S.J. (1981))

以上は、教師が生徒を認知する際に教師特有の情報の選び方があったが、更に各教師の個人的な価値観や好みなどもその差を作り出すと考え、近藤 (1984) は、教師が生徒を見る際の個人的な視点を明らかにする手掛かりとして「教師用 RCRT」を開発した。教師が、自分のクラスの中の対照的な生徒と似ている生徒の各相違点と類似点を述べる際に表現した概念を用いて、全生徒を評定した結果を因子分析して教師個人の「視点」を集約し、各生徒を因子得点によって位置付ける方法である。これは生徒の適応と関連があるというが、

(1) 市川 (1978) は、塾の師や家庭教師などの「教師」と「教員」を区別し、「教員」は、教えることを生計の手段としていること、学校という機関に勤務する組織人であること、被雇用者であること、職業資格を法定化されていることなどをあげている。この定義にしたがえば、本稿で扱いは「教員」であるが、先行論文の多くが、「教師」の語句を用いていることなどの理由から「教師」の語を使用することとする。

多くの教師の視点は「規律を守れるか」「学習意欲があるか」に集中しているという。この2次元は他の研究でも取り出されており、しかも生徒を見る際にはお互いに影響しあう傾向がある。Kelly, E. (1958)の研究では教師から、従順、脅迫的、固い、不安定と見られた生徒は、テストで彼等より高い得点をとった生徒よりも良い成績を与えられたという結果を得た。

また、Wickman, E.K. (1928)は、子どもの問題行動について教師は精神衛生専門家に比して反社会的行動を重大視し、非社会的行動を見過ごす傾向があることを指摘している。同様に、Hutton, J.B. (1984)は、女性教師50名による生徒の各種の問題行動に対する関心の程度と妨害の程度についての評定を分析し、教師が最も関心をもち妨害的と見るのは攻撃的な相互作用であり、友人を避ける行動については関心が低いことを見出した。竹下 (1992)は、一般の教師の内攻的な行動への関心はあまり高くなく、自らの授業や学級秩序の維持が妨げられるという観点からだけ問題をとらえる傾向は変わらないと述べている。

先行研究では、授業に関連する教師の意識が授業等に及ぼす影響や、教師が子どもをどのようにとらえるか、すなわち教師の認知が、児童生徒理解、学習評価、学業成績に及ぼす影響についての研究はあるが、教師の認知と、子どものメンタルヘルスの把握に焦点をあてた研究は、ほとんど見られない。自己の心の不調に自ら気がつくことが難しい子どもの場合、教師が、日ごろから子どもの様子を注意して見守り、その苦痛に気づくことが重要であるにも関わらず、教師の把握から外れ、思春期以降に精神疾患を発症する実態があることを鑑みると、教師の認知がもたらす盲点を明らかにすることが必要である。

本研究では、抑うつとの間に高い相関がみられる不安を取り上げ、不安の程度が逸脱したものであるときは精神的な疾患を考えてみる重要性に着目し、思春期にいる中学生の不安の程度がどの程度であるか、生徒全体のメンタルヘルスを向上させるにあたり、教師の認知として見過ごしがちな生徒の存在を明らかにすることとした。

具体的には、学校適応状況のよい生徒と、「指導上特別の注意を要する」学校適応状況に課題のある生徒のそれぞれの内面の不安の状況を調査することとした。「学校適応状況のよい」ことについての定義は様々であるが、「指導上特別の注意を要する生徒」の尺度を作成し、その該当者を上げることについての人権上の配慮と、その尺度では、行動面がクローズアップされ、結果が正規分布しないことが予想できたことから、学校適応状況の尺度を、学校適応度調査として作成することとした。

II 方法

調査協力校

調査協力校は、閑静な住宅にある生徒総数456人の中規模校であり、保護者の教育への関心が高く、家庭の教育力も高い。ここ2、3年は対教師暴力0件、教員の指導に強く反抗してくる生徒は学年で2、3名である。校外における非行（万引き、喧嘩等）の発生件数も東京都全体の発生件数率に比較して少なく、授業妨害もほとんどない、落ちついた中学校である。反面、不登校及び不登校傾向にある生徒がここ数年、各学年に2名～3名いる。また、力関係で弱い立場にある者への嫌がらせやいじめ等の陰湿な行為は各学年で年間5、6件生じている。校内の器具、教材への破損行為、他の生徒の持ち物を盗む行為、深夜徘徊

徊等の問題行動は、年間各学年2、3件生じている。

校務分掌は、教務部、生活指導部、進路指導部の3部で構成されており、校長からの任命により、各部への所属が決まる。教育相談は、生活指導部に位置付けられており、各学年1名の代表者3名で構成させている。教育相談担当教師は、生活指導部の他の所掌事項や学級担任を兼任している。授業の持ち時間等についても、特別な措置はない。また、教育相談担当教員は、固定されることなく毎年度入れ替わる。教育相談の活動内容は、スクールカウンセラーとの連絡調整、他の学級担任へのコンサルテーション、スクールカウンセラーや外部専門機関へのリファー、教育委員会の主催する小中学校合同の教育相談担当者協議会に向けた資料作成、同協議会への出席、知能検査、心理検査の資料収集、整理、保管等である。教育相談担当教員として、生徒、保護者との面談や心理検査の実施、年間計画の作成は実施していない。週に一回勤務するスクールカウンセラーが主として活用する教育相談室という名の部屋はあるが、カウンセリングのためのきめ細かい配慮の行き届いた仕様にはなっていない。

調査協力校の学級編制については、原則、毎年度、進級時に学級編制替えが行われる。学力検査と学年末考査の素点合計に基づき、男女別に上位から順番に各学級均等になるよう配分する。その際、前もって、学年の全教員が協議の結果選出したリーダー性のある生徒(約1割)、指導上特別に注意を要する生徒(約1割)、運動能力の高い生徒、ピアノ演奏に優れた生徒を各学級均等になるように配置する方法をとっている。

調査協力者

調査協力校第2学年4学級合計157名(男子生徒88人、女子生徒69人)

倫理上の手続き

学級活動の時間に、学級単位で実施した。調査の実施前に、参加は自由であること、不参加であっても不利益を被ることが無いこと、個人が特定されることがないことが、各学級担任教師から教示された。質問紙への回答をもって、参加同意が得られたものとした。

調査時期

平成29年7月

調査Ⅰ

質問紙による調査Ⅱに先立って調査協力校の当該学年教師7名全員の協議により、教員からみて学校生活に適應していると認知できる生徒を全体の約1割、教員からみて学校生活に不適應な状況(指導上特別の注意を要する)とある認知している生徒を全体の約1割、選出するよう依頼した。

調査Ⅱ

以下の尺度を用いて、生徒の学校適應度と不安について測定した。

学校適應度

「学校適應度」の尺度作成にあたっては、小嶋(1988)、奥沢(1988)の「よい子」に

ついでに論文を踏まえ、調査協力校の第2学年所属教師に「学校によく適応している生徒」とはどういう生徒であるかの自由記述式のアンケートを実施し、自由記述で得られた回答からキーワードを抽出し、著者と学校心理学を専門とする大学教員1名、カウンセリングを専攻する大学院生2名、計4名で、KJ法(川喜田, 1967)を援用して分類し、カテゴリを生成した。その結果、学校に生活によく適応できている生徒像として、①学校生活において規則等を守り、基本的な生活習慣ができている生徒、②意欲的で、自主的にものを考える生徒、③友人と友好的な関係が形成できる生徒、④教員に従順な生徒に大別された。これは、近藤(1984)が多くの教師の視点は「規律を守れるか」「学習意欲があるか」に集中していると提唱したことや Kelly, E. (1958)の研究で導き出された従順さと一致する結果であった。このことから、学校適応状況を測定する項目は、①学校生活において規則等を守り、基本的な生活習慣ができている言動、②意欲的で、自主的にものを考える言動、③友人と友好的な関係を形成する言動、④教員に従順な心情で質問項目を構成する必要があると判断した。

そこで、本調査は、下記の4側面からなる質問紙調査(独自作成)を用いた。○の中の数字は質問項目数である。(付表参照)

- (ア) 学校内の規則を守るなど基本的な生活習慣に関する態度がどうか、生徒が自分自身を考え、「はい」「いいえ」の2件法で回答する。⑤
- (イ) 学校内において自主的、意欲的に生活しているかについて、生徒が自分自身を考え、「はい」「いいえ」の2件法で回答する。④
- (ウ) 学校内において級友等と友好的な関係を構築しようとしているかについて、生徒が自分自身を考え、「はい」「いいえ」の2件法で回答する。②
- (エ) 教員に対しての気持ちについて、生徒が自分自身を考え、「はい」「いいえ」の2件法で回答する。④

本調査(中学生の気持ちを知るためのアンケート)(付表)の得点の意味は、15の設問のうち、下記の番号の質問項目は、「はい」を0点、「いいえ」を1点。それ以外の質問項目は、「はい」を1点、「いいえ」を0点として合計得点を出した。総合点は0~15点の範囲にあり、15が最も「学校適応状況」が高く、0点が最も「学校適応度」が低いことを示す。ただし、③、④、⑤、⑩、⑬、⑭、⑮は、逆転項目を意味する。

不安

生徒の内面を図る尺度として、園原(1960)は、「不安という心的傾向は、現代人なら多かれ少なかれ誰でも持っているいわば現代の代表的な傾向であるが、それだけに現在の様々な社会的なトラブルや個人的苦悩の源泉として重大な意味をもっている(中略)客観的には、何ら支障となるような事情もないのに、不安が不安をよんで相互に抜き差しならぬ人間関係の破綻をもたらしている例が、学校に、職場に、家庭に少なくない。『動機なき殺人』とか言われているものにも、対象のない漠然とした不安がその因になっている場合が極めて多い。不安の程度と種類をよく判別することは、心の体温を測るように、心の治療の基礎である」と述べている。このことから不安を測定する尺度として、園原(1960)の監修する不安診断検査日本標準化「Cattel Anxiety Scale」東京心理株式会社(以下、「CAS」と言う。)を用いた。

本調査は、1957年にR.B. Cattel及びI.J. Scheierによって作成されたAnxiety Scale

を日本において標準化したものがある。Anxiety Scale は、R.B. Cattell の 16 性格因子検査の 2 次因子不安に基づいて作成された質問紙法による検査である。R.B. Cattell は、人格の領域で重要と思われる基本的な 16 の性格因子 (1 次因子) を発見しているが、不安の研究の結果、心理学的、または精神医学的に何らかの不安を示す種々の反応は、この 16 の因子のうち 5 因子と密接な関係があることを明らかにした。さらにこれら 16 因子の一次因子の相関を因子分析したところ、自我統率力の欠如 (Q3)、自我の弱さ (C)、パラノイド傾向 (L)、罪悪感 (O)、衝動による緊迫 (Q4) の 5 因子が結合して 2 次因子を構成していることを示した。このことは、因子としての不安は、客観的分析テストにおいて一次因子として現れたのみならず質問紙法の資料においても 2 次因子として確かめられることを意味する。R.B. Cattell の質問紙法における 400 以上の項目の中から 2 次因子である不安を測定するのに、最も適切な 40 項目を集めて作成されたのが、本尺度である。不安を構成している 5 因子の一次因子に対して各 8 の項目質問数である。

本調査の得点の意味は、40 の質問項目のうち、「項目番号 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39」には、「はい」に 2 点を与える。それ以外の項目には「いいえ」に 2 点を与える。「どちらともいえない」には 1 点を与える。

まず、5 つの因子別得点を出す。それぞれが 0~16 の範囲である。次にそれら 5 つの因子別得点を合計すると 0~80 の範囲で不安粗点が出てくる。それを中学生、高校生、大学生、社会人用の男女別換算表によって 10 段階標準得点に換算する。(10 段階標準得点に換算したものを以下「不安得点」という。) 各因子別粗点も 10 段階標準得点に換算する。不安粗点、不安得点とも高い方が、不安が高いことを意味する。不安得点が、この検査の第一の目的とするものであり、次のように解釈される。

- | | | |
|--------------|---|---|
| 10
9
8 | } | 不安神経症やその他の精神衛生上に特に留意すべき問題がある。
治療的カウンセリングや薬物治療等を必要とする者が殆どである。 |
| 7 | | 不安が普通より高いので定期的テストなどによって、よく注意していく必要がある。カウンセリングが望ましい。 |
| 6
5
4 | } | 不安に対しては正常である。精神健康度からみて、ふつうの仕事に耐えられる人の得点である |
| 3
2
1 | } | 精神的に特に安定している。のんびりした、モチベーションの乏しい場合もある。危険や特殊な職業にも耐えうる。 |

仮説

上述の問題「学校適応度」の低い生徒は、不安得点も高い。「学校適応度」の低い生徒と高い生徒とでは、不安を構成する一次因子に違いがある。つまり、「学校適応度」の低い生徒には、一次因子が「学校適応度」の高い生徒にくらべて、それぞれ人格的に未発達な部分があるかどうかを検証するために、次の6帰無仮説を設定した。

- ① 「学校適応度」の上位群（高得点者）と「学校適応度」の下位群（低得点者）の間には、不安得点において有意な差はない。
- ② 「学校適応度」の上位群（高得点者）と「学校適応度」の下位群（低得点者）の間には、人格統率力の欠如、または自我感情の発育不全において有意な差はない。
- ③ 「学校適応度」の上位群（高得点者）と「学校適応度」の下位群（低得点者）の間には、自我の弱さにおいて有意な差はない。
- ④ 「学校適応度」の上位群（高得点者）と「学校適応状況」の下位群（低得点者）の間には、疑い深さまたはパラノイド型の不安定性において有意な差はない。
- ⑤ 「学校適応度」の上位群（高得点者）と「学校適応度」の下位群（低得点者）の間には、罪悪感において有意な差はない。
- ⑥ 「学校適応度」の上位群（高得点者）と「学校適応度」の下位群（低得点者）の間には、欲求不満による緊張または衝動による緊迫状態において有意な差はない。

統計処理

6帰無仮説の検証には、t検定を行い、有意差水準として $\alpha = 0.01$ を設定した。さらに、上述の問題の検証のため「学校適応度」と不安得点、5つの一次因子の相関係数を求めた。

Ⅲ 結果

調査協力者数及び有効回答数

調査協力依頼者160名中、2つの調査に回答した者は157名であった。157名の調査回答には欠損値等がないことから、157名のすべての回答を有効回答とした。

尺度構成の検討

学校適応度

学校適応度を測定する15項目を用いて因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った結果、固有値1以上の因子は1因子であったため、1因子を採用した。固有値は4.964、寄与率は62.1%、すべての項目の負荷量は.697以上、 $\alpha = .912$ であった。因子負荷量が.30未満の項目はなかったことから15項目をすべて採用して合計得点を算出することにした。

結果

「学校適応度」、不安得点、自我統率力の欠如（Q3）、自我の弱さ（C）、パラノイド傾向（L）、罪悪感（O）、衝動による緊迫（Q4）の7変数の平均値、標準偏差、範囲はTable 1に要約したとおりである。

〈Table 1〉 調査協力者の「学校適応度」, 不安得点, 自我統率力の欠如 (Q3), 自我の弱さ (C), パラノイド傾向 (L), 罪悪感 (O), 衝動による緊迫 (Q4) の7変数の
 平均値, 標準偏差 N = 157

	学校適応度	不安	Q3	C	L	O	Q4
平均値	8.35	6.61	6.59	5.79	6.98	6.31	5.82
SD	2.7	1.9	1.91	1.78	1.88	1.91	1.89
範囲 (N)	0~15	1~10	1~10	1~10	1~10	1~10	1~10
最高 (H)	15	10	10	10	10	10	10
最低 (L)	2	2	1	1	1	1	1

(1) 「学校適応度」上位群と下位群における不安得点について (仮説1)

調査協力者全157名について「学校適応度」得点において上位約1割と下位約1割を抽出し, それぞれ上位群 (N=20) と下位群 (N=16) とした。上位群とは「学校適応度」得点が12点以上の生徒であり, 下位群とは, 4点以下の生徒である。各群の人数, 平均値, 標準偏差は, Table 2に示すとおりである。

〈Table 2〉 「学校適応度」上位群, 下位群の平均値と標準偏差

学校適応度	得点範囲	人数	全体の比率	平均値	標準偏差
上位群	12以上	20	12.70%	5.50	1.96
下位群	4以下	16	10.20%	8.06	1.65
全体	0~15	157	100%	6.61	1.90

仮説1の検証について Table 3に示すように「学校適応度」の上位群と下位群の不安得点の差は, 0.1%水準で有意であることが見出された。よって帰無仮説1は棄却された。すなわち「学校適応度」の低い生徒は, 「学校適応度」の高い生徒よりも有意に高い不安得点を示した。

〈Table 3〉 「学校適応度」上, 下位群の不安得点の平均値

	N	不安得点		t 値	t (0.01)	T (0.05)
		平均値	標準偏差			
学校適応度						
上位群	20	5.5	1.96	4.17***	2.73	2.03
下位群	16	8.06	1.65			

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

(2) 「学校適応度」上位群と下位群における人格統率力の欠如, または自我感情の発育不全について (仮説2)

仮説2の検証について Table 4に示すように「学校適応度」の上位群と下位群の人格統率力の欠如, または自我感情の発育不全の平均値の差は, 0.1%水準で有意で

あることが見出された。よって帰無仮説 2 は棄却された。すなわち「学校適応度」の低い生徒は、「学校適応度」の高い生徒よりも人格統率力の欠如、または自我感情の発育不全に有意な差があった。

〈Table 4〉「学校適応度」上、下位群の人格統率力の欠如、または自我感情の発育不全の
平均値

	N	不安得点		t 値	t (0.01)	T (0.05)
		平均値	標準偏差			
学校適応度	上位群	20	5.1	1.91	4.56***	2.73
	下位群	16	7.62	1.2		

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

(3) 「学校適応度」上位群と下位群における自我の弱さについて (仮説 3)

仮説 3 の検証について「学校適応度」の上位群と下位群の自我の弱さの平均値については、上位群が 5.45、下位群が 6.37 であり、有意差は見出されなかった。したがって、仮説 3 は棄却されなかった。つまり、「自我の弱さ」—欲求不満によって起こってきた緊張を統制し、現実にあさわしい方法で表現する能力には「学校適応度」の高い生徒と、低い生徒との間には有意な差は見出されなかった。

(4) 「学校適応度」上位群と下位群の「疑い深さまたはパラノイド型の不安定性」について (仮説 4)

仮説 4 の検証について Table 5 に示すように「学校適応度」の上位群と下位群の「疑い深さまたはパラノイド型の不安定性」の平均値の差は、0.1%水準で有意であった。よって帰無仮説 4 は棄却された。すなわち「学校適応度」の低い生徒は、「学校適応度」の高い生徒よりも有意に「疑い深さまたはパラノイド型の不安定性」が高いことが示された。

〈Table 5〉「学校適応度」上、下位群の人格統率力の欠如、または自我感情の発育不全の
平均値

	N	不安得点		t 値	t (0.01)	T (0.05)
		平均値	標準偏差			
学校適応度	上位群	20	5.6	2.26	2.87***	2.73
	下位群	16	8.18	1.6		

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

(5) 「学校適応度」上位群と下位群における「罪悪感」について (仮説 5)

仮説 5 の検証について「学校適応度」の上位群と下位群の罪悪感の平均値については、上位群が 6.75、下位群が 7.12 であり、有意差は見出されなかった。したがって、

帰無仮説5は棄却されなかった。つまり罪悪感については、「学校適応度」の高い生徒と、低い生徒との間には有意な差は見出されなかった。

- (6) 「学校適応度」の上位群（高得点者）と「学校適応度」の下位群（低得点者）における「欲求不満による緊張または衝動による緊迫状況」について（仮説6）

仮説6の検証について Table 6 に示すように「学校適応度」の上位群と下位群の、欲求不満による緊張または衝動による緊迫状況の平均値の差は、0.1%水準で有意であった。よって帰無仮説6は棄却された。すなわち「学校適応度」の低い生徒は、「学校適応度」の高い生徒より有意に、欲求不満による緊張または衝動による緊迫状況が高いことが示された。

〈Table 6〉「学校適応度」上、下位群の欲求不満による緊張または衝動による緊迫状況の平均値

	N	不安得点		t 値	t (0.01)	T (0.05)
		平均値	標準偏差			
学校適応度 上位群	20	4.85	2.06	3.49***	2.73	2.03
学校適応度 下位群	16	7.13	1.78			

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

- (7) 「学校適応度」と不安得点及び5つの一次因子との関係について

全調査協力者 (N=157) における「学校適応度」と不安得点及び不安を構成する5つの一次因子の相関関係 (Table 7) をみると、不安得点、自我統率力の欠如 (Q3)、パラノイド傾向 (L)、衝動による緊迫 (Q4) は、P=0.01 水準で有意な負の相関関係が見出された。

〈Table 7〉「学校適応度」と不安得点及び5つの一次因子との関係（相関関係）

	Q3	C	L	O	Q4	不安
学校適応度	-0.23**	-0.15	-0.34***	-0.09	-0.3***	-0.32***

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

結果の要約

- (1) 「学校適応度」の低い生徒は、「学校適応度」の高い生徒に比べて、不安得点が有意に高かった。「学校適応度」の高い生徒の群は、不安得点の平均が5.5点で、不安に関しては正常であり、精神健康度も普通であるのに対して、「学校適応度」の低い生徒の群は、不安得点の平均が8.06で「不安が普通より高く、定期的なテストなどによって、よく注意していく必要がある」「カウンセリングが望ましい」、中には「精神衛生上特に留意すべき問題がある」「治療的カウンセリングや薬物治療等を必要と

する者がいる」可能性もあるという結果が明らかになった。

- (2) 「学校適応度」の低い生徒は、「学校適応度」の高い生徒に比べて、人格統率力の欠如、または自我感情の発育不全が有意に高いことが明らかになった。
- (3) 自我の弱さ、つまり欲求不満によって引き起こされる緊張を統制し、現実にふさわしい方法で表現する能力においては、「学校適応度」の高い生徒と低い生徒との間には、差が見られなかった。
- (4) 「学校適応度」の低い生徒は、「学校適応度」の高い生徒に比べて、疑い深さ、またはパラノイド型の不安定性において、有意に高いことが見出された。
- (5) 罪悪感においては、「学校適応度」の低い生徒と、「学校適応度」の高い生徒との間に有意な差は見出されなかった。しかし、「学校適応度」の上位群の平均が6.75、「学校適応度」の下位群の平均が7.12と、どちらも標準化した得点が高く、また、全体の平均6.31より高いということから、両者とも無価値観、憂鬱感、罪悪感など平均よりやや多くもつことが明らかになった。
- (6) 「学校適応度」の低い生徒は、「学校適応度」の高い生徒に比べて、欲求不満による緊張、または衝動による緊迫状態において、有意に高い得点を示すことが明らかになった。

IV 考察

調査結果から、以下の可能性が示唆された。

- ① 規則等を遵守し、基本的な生活習慣ができていて、主体的で学習意欲がある、友好的な友人関係を構築しようとしている、教師に対する従順さがあるという4つの観点から測定した「学校適応度」では、『学校適応像』から遠くなるほど不安が大きいの。
- ② 「学校適応度」の低い生徒ほど、自我感情を吟味する意識や、社会的基準によって自己の行動を統制していこうとするモチベーションが不足している。
- ③ 「学校適応度」の高低によって特に情緒的な安定には関係がない。
- ④ 「学校適応度」の低い生徒は、「学校適応度」の高い生徒より、疑い深い、嫉妬心が強い、人を信じにくい、順応しにくい等の特性がある。
- ⑤ 「学校適応度」の上位群も下位群の生徒も、今回の調査では、無価値観、憂鬱感、罪悪感など標準化された数値の平均よりやや多くもつ。
- ⑥ 「学校適応度」の低い生徒は、衝動による緊張感が強く、興奮しやすい、怒りっぽい、神経質等の傾向をもっている。Freudの言葉で言うと、idの圧力によって生ずる不安の程度と解釈される。性衝動、承認への欲求場面への恐れが関連ある者としてあげられる。

以上の結果を基にした考察をしていく前に、「学校適応度」上位群と下位群についてそれぞれ考察をする。

今回、筆者の作成した「中学生の気持ちを知るためのアンケート」＝「学校適応度調査」は、その本来の趣旨としては、学校生活の中で、教師から見て「学校生活に適応している生徒」と、教師がどうしても問題視しがちな「指導上注意を要し、学校生活で不適応と思われる言動をする生徒」とを、質問紙調査を用いることで抽出するために作成したもので

ある。

教師が、その生徒を安心して見ていられる、反対に、この点ができていないために要注意生徒として注目しがちであるということのポイントに、特に規則を守るなど校内における基本的な生活習慣ができていないか否か、自主性や学習意欲があるか、友人と有効な関係を構築しているか、教師に対して素直あるいは従順であるか、この4観点から抽出されるようにした。

その上で「学校適応度」上位約1割を「学校適応度」上位群、下位約1割を「学校適応度」下位群としたが、この質問紙調査で抽出された生徒と当該学年の教師による認知とに差があることが明らかになった。

前述した通り今回の質問紙による調査Ⅱに先立って、調査Ⅰとして調査協力校の当該学年教師7名全員の協議で、教員からみて学校生活に適應していると認知できる生徒を約1割選出するとともに、教員からみて学校生活に不適応な状況(指導上特別の注意を要する)とある認知している生徒を約1割の生徒の選出を依頼した。

調査Ⅰと調査Ⅱとの一致の状況を比較した結果、以下のことが明らかになった。

「学校適応度」上位群20名と、学年の教師の選んだ学校適応状況がよいと選出された17名との一致状況は、一致していた生徒が15名であり、質問紙調査結果抽出された生徒と教師が認知する生徒とはほとんど一致していた。

一方、「学校適応度」下位群16名と教師が抽出した「学校生活に不適応な状況(指導上特別の注意を要する)17名を比較すると、両方に一致していた生徒は2名であり、質問紙調査の結果抽出された生徒と、教師の選出した生徒とはほとんど一致していなかった。

この不一致が生じたことについて精査したところ、質問紙調査の結果抽出された「学校適応度」下位群16名のうち、教師への従順さをみる4つの質問のところで差が見られた。5点が最高、0点が最低の幅で教師への従順さが測定されるが、「学校適応度」下位群の生徒は、16名中、0点が4名、1点が11名、2点が1名で平均が0.81点であった。一方、教師が抽出した「指導上注意を要する生徒」17名は、1点が4名、2点が4名、3点が4名、4点が3名、5点が1名で、平均が2.56であった。「学校適応度」下位群の生徒の教師への従順さをみる5つの質問項目での得点の低さが顕著であることがわかった。

このような不一致は、「学校適応度」調査の質問項目及び尺度の換算方法に検討が必要であることを言えるが、もう一つの観点として、教師の関わり方の深さの相違がこのような不一致が生じる要因と考えることもできる。

質問紙調査で抽出された「学校適応度」下位群の生徒について当該学年の教師に示したところ、抽出されることの予測が難しかったことと、教師が選出した「指導上注意を要する生徒」より得点が低いこと、特に従順さを問う項目での得点が非常に低いことを全教師が認識するに至った。

質問紙調査で抽出した「学校適応度」下位群の生徒16名中14名は、中学校入学以来、表面的に目立つ問題行動を起こしていないことから、何度となく指導を受けることも少なく、また、教師から承認される機会も少ない生徒であること、教師と接する機会が少なく、教師にとって見逃しやすい生徒であったことが、当該学年の教師の一致した分析内容であった。

一方、教師の選出した生徒は、表面的な問題は起こすが、その分教師の目が向き、様々

な機会での関わりの多い生徒であることも当該学年の教師の一致した分析であった。

教師への従順な心情に対する質問項目で差が出た背景には、以上のような教師と生徒との関わりのあり方が影響していることも仮説として考えられる。教師が生徒一人一人にとって、どういう存在であるかという調査をすることによって、その仮説の成否が明らかになってくるものと思われる。

ここで研究テーマにも関わる重要なことは、教師にとって盲点となっていた生徒たちの不安得点の平均が、8.06点であったことは、メンタルヘルス上に特に留意すべき問題がある生徒や不安が普通より高く、定期的に検査や面接をするなどして、よく関わっていく必要性がある生徒であるという点であった。

これまでのことをまとめると次のようなことが言える。

「学校適応度」調査では、上位群の生徒は、教師も、学校への適応がよい生徒であることを認め、生徒本人の認知としても、実際に校内において学級や委員会等でリーダー的存在での役割を果たしており、教師との関係性もよい生徒と一致した。

「学校適応度」下位群の生徒は、基本的な生活習慣は十分にできていない生徒で、消極的である。そして、目立つ問題行動を起こさないために、目立つ問題行動を起こす生徒に比べて、教師との関わりが少ない、教師の注意や配慮が向きにくい生徒が抽出された。

この観点から「学校適応度」下位群の生徒と不安得点との結果を以下に考察していく。

基本的な生活習慣がしっかりできていないことと、自我感情を吟味する意識や、社会的基準によって自己の行動を統御していこうとするモチベーションの不足、つまり、自己統制力に課題があることとに接点があると考え。自己統御力の未発達、不安の原因の一つになっていると仮定するとしたら、該当する生徒が、自己の行動を統御していける力を付けるような支援・援助をする必要がある。またその際に、周囲の状況をみて、同じように行動できない原因や、それを乗り越える具体的な方法を一緒に考えるなどの視点でかわっていくことが求められる。

同様に、欲求不満による緊張、または、衝動による緊迫状態、つまり、衝動による緊張感が高く、興奮しやすい、怒りっぽい、神経質などの傾向があることを教師が理解した上で、また、その背景となる原因や要因にも目を向けた上で、その関わり方や支援のあり方を考え、対応することが求められる。

いずれにしても当該生徒の承認欲求に対して教師がどう対応し、教師からどのようなアプローチを受けてきたのか否か、またどのような内的世界に生きてきたのかという観点から、対応の量や質を変えていくことが必要である。「学校適応度」下位群の生徒は「教師への従順度」が低かった。筆者は従順であることを肯定しているのではなく、教師との人間関係の未構築が背景にあるのであれば、教師からの積極的なアプローチをする必要性が高いと考察する。このことの裏付けとして、疑い深い、嫉妬心の強さも調査結果から導き出された。疑い深さ、嫉妬心の強さ、パラノイ德的傾向は今後の人間関係にいい影響を与えないことが懸念される。その生徒がこれまで今までどのような他者からのアプローチを受けてきたか、どのような自己概念を獲得しているか—自分が認められたと感じる経験が少ない、自分が一人の人間として認められたという経験が少ない、他者から疑われることはあっても、認められた、受け入れられたという心理的な体験や意識が少ないなど—に目

を向けたときに、今、目の前にいる生徒にできることが明確になってくる。

対人関係の経験不足でつまづいているとしたら、教師として質の高い関わりをすること、生徒自身が自己に関心をむけてもらっているという意識をもつようなアプローチを行うこと、承認体験をするような場を意図的に設けることなど、様々な教師からの努力が求められる。

V まとめと今後の課題

今回の調査の結果、教師の注目のいきにくい生徒、気にはなっているが、表面的な問題行動を起こさない、かつ、学校生活で肯定的な評価を受ける機会の少ない生徒が、高い不安を抱えていたことがわかった。教師が積極的な関わり方が十分でない生徒で、生徒自身も目立つサインを出していない生徒の内面に注目することの必要性を示唆するものであった。

生徒の心理的側面を成長させる、すべての生徒に対する予防的、開発的な支援をする、心理学の専門の立場から一人一人の生徒の指導・支援のあり方のコンサルテーションを実施する、心理検査や調査を実施し、学級担任と結果の活用を図った対応や支援を検討する、全校生徒の精神面での健康の保持増進に向けた全体計画を推進するなどの機能が、今後、校内の教育相談担当者、担当部署に求められると考える。

次に今後の課題を次のようにまとめた。

- 1 調査協力者が、1校の第2学年4学級の生徒であったため、全学年対象の調査、環境や状況の異なる学校も併せて調査した結果ではないので、学年間の相違や学校間の相違の有無があるか否かを調査する必要がある。
- 2 「学校適応度」調査の質問項目及び尺度の換算方法についてさらに検討が必要である。
- 3 「学校適応度」調査は、基本的な生活習慣の確立の有無、リーダー性の有無、教師への従順さに限ったが、他の項目からの調査も必要である。
- 4 CASの結果、高い不安得点を出した生徒への対応を行っているが、今後の不安がどのように回復されていくか見届ける必要がある。
- 5 「学校適応度」上位群は、不安得点が高くないが、それは、現中学校生活に適応していることが要因にあるとも考察できる。しかし、現在に置いて不安がないことでよしとしてしまってよいかという問題が残る。笠原(1984)は、中学校、高等学校に過剰適応した生徒の中に、アパシーシンドロームに陥りやすい生徒がいることを指摘している。「学校適応度」上位群がもつ弱さについても、調査していくことが必要である。

〔参考文献・引用文献〕

- 天根哲治・吉田寿夫 1984 児童のパーソナリティに対する教師の認知次元と次元ウエイ
ト兵庫教育大学研究紀要, 4, 141-150
- 荒井淳雄 1988 学級担任の行うカウンセリング 教育心理 vol.36/No.11
- 市川昭午 1978 教師テキストブック社会学3 有斐閣 93-94.
- 奥沢良雄 1988 教師のみる「よい子」 教育心理 vol.36/No.3
- 笠原嘉 1984 アパシーシンドローム 岩波書店

- 川喜田二郎 (1967). 発想法—創造性開発のために 中公新書
国分康孝, 米山正信 1976 学校カウンセリング 誠信書房
- Cattell, R.B. & Scheier, I.H. 1963 Hand” book for the I.P.A.T. Anxiety Scale Questionnaire. Champaign, Ill: Inst. for Personality and Ability Testing.
- Cattell, R.B. & Scheier, I.H. 1961 The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. New York: The Ronald Press Co.
- Cattell, R.B. & Scheier, I.H. 1960 Handbook for the Objective-Analytic (O-A) Anxiety Battery. Champaign, Ill: Inst. for Pers. and Abil. Testing.
- Cattell, R.B., Saunders, D.R. & Stice, G. 1957 Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire. Champaign, Ill: Inst. for Pers. and Abil. Testing.
- 小嶋秀夫 1988 「よい子」像の時代的变化と連続性 教育心理 vol.136/No.3
- 小林純一 1979 カウンセリング序説 金子書房
- 小林純一, 神保信一, 下司昌一, 橋本幸晴 学校カウンセリングとは何か 上智大学カウンセリング研究所
- 近藤邦夫, 1984 児童・生徒に対する教師の見方を捉える試み—その1, 方法について千葉大学教育工学研究 5
- Kerr, S.T., 1981 How teachers design their materials: Implications for instructional design. Instructional Science, 10, 363-378.
- 佐々木司, 竹下君枝 2014 こどものこころ 思春期の精神疾患—精神科医と養護教諭がホンネで語る 少年写真新聞社
- 園原太郎 1960 CAS 不安診断検査解説書 東京心理(株)
- 竹下由紀子 1992 教師の心理—最近の研究の動向— 教育心理学年報 31 巻 132-145
- 野田一郎 1988 「よい子」の国際比較 教育心理 vol.36/No.3
- Ball, S.J., 1981 Beachside Comprehensive, P. 27. Cambridge University Press, (武内清「学校文化」, 吉本二郎編 講座学校学学校の生活第一法規 1988, P. 223 による。)
- Hutton, J.B., 1984 Teacher ratings of problem behaviors: Which student behaviors “concern” and “disturb” teachers? Psychology in Schools, 21(4), 482-484.
- Morrison, A. and McIntyre, D. 1969 Teacher and Teaching, Penguin (モリソン/マッキンタイア著工藤正悟・菊池章夫訳教授行動の心理学ペンギンブック双書 1974 岩崎学術出版)
- Mary Ligon & Sarah McDaniel 著 小林純一 渡辺三枝子訳 1977 カウンセラーとしての教師 実務教育出版
- 松原達哉 1988 学校カウンセリングの現状を課題 教育心理 vol.36/No.11
- 文部科学省 2010 生徒指導提要 文部科学省
- 山崎武彦 1998 不安とうつの関係について 盛岡大学紀要 17, 71-78.
- 蘭千壽 1988 教師と生徒 安藤延男編著 人間関係学入門 ナカニシヤ出版 59-68.
- Wickman, E.K., 1928 Childran’s behavior and teachers’ attitudes Common wealth Fund.

(2017.12.11 受稿, 2018.2.26 受理)

(附表)

中学生の気持ちを知るアンケート

このアンケートは、中学生の生活を、中学生自身の立場から知って、今後の学校生活での先生方のみなさんへの応援のあり方を考えていく目的でとるものです。どのように答えたからと言って成績やあなたへの評価にはまったく関係ありませんし、答えなかったとしても不利にあることはありません。①から⑮までの各質問で、日頃の自分にあてはまれば「はい」に○を、あてはまらなければ「いいえ」に○をつけてください。どちらか迷う場合はより自分に近い方に○をつけてください。

(質問)

- | | |
|--|----------|
| ①登校時刻、集合時刻に遅れたことはめったにない。 | はい ・ いいえ |
| ②提出物は期限内にほとんど出す。 | はい ・ いいえ |
| ③清掃中は、人任せにしがちである。 | はい ・ いいえ |
| ④先生の話をよく聞いていなかったため、失敗することがたびたびある。 | はい ・ いいえ |
| ⑤授業中や学活中の態度が悪い（私語が多いなど）人から言われる方である。 | はい ・ いいえ |
| ⑥授業中、学活中、自分の考えや意見、質問があれば発表する方である。 | はい ・ いいえ |
| ⑦授業中、学活中に私語をしたり、ふざけたりしている級友を注意することがある。 | はい ・ いいえ |
| ⑧教科のレポートや作品などの提出物は、自分なりに丁寧に仕上げている。 | はい ・ いいえ |
| ⑨人の立場や気持ちになって、考えて行動したり話したりしようとしている。 | はい ・ いいえ |
| ⑩周りの人がやっているとき、いけないと思うことでもつい一緒にやっけてしまいがちである。 | はい ・ いいえ |
| ⑪学校で決められていること（きまりなど）は、ほとんど守っている。 | はい ・ いいえ |
| ⑫先生の話すことを、おかしいとか疑問に感じることはほとんどない。 | はい ・ いいえ |
| ⑬先生に叱られると、ムツとして反発したくなることが多い。 | はい ・ いいえ |
| ⑭先生からうける注意やアドバイスを、うるさいと感じることがしばしばある。 | はい ・ いいえ |
| ⑮どんなことを頼まれるか分からないので、先生から用事を頼まれるのは、できるだけさげたい。 | はい ・ いいえ |

〔抄 録〕

本論文は、文部科学省生徒指導提要在、青年期は心の問題が起きやすい時期であり、特に抑うつを訴える傾向が高いことから丁寧な把握を要すると論じることを踏まえ、抑うつと相関の高い不安を取り上げ、高い不安を感じている生徒の存在を明らかにするとともに、教師の認知として見過ごしがちな生徒の傾向を明らかにすることとした。

学校生活において規則等を守り、基本的な生活習慣ができている言動、意欲的で、自主的にものを考える言動、友人と友好的な関係を形成する言動、教員に従順な心情で学校生活を過ごしているという4観点から「学校適応度」尺度を作成し、この上位群と下位群の生徒の不安測定検査（CAS）の結果をt検定した。その結果「学校適応度」下位群の生徒は有意に不安が高いことが明らかになった。また、「学校適応度」上位群の生徒は、教師が学校適応状況にあるという認知とほとんど一致していたのに対して、「学校適応度」下位群の生徒は、教員が学校適応していないと認識している下位生徒と15%しか一致していなかった。このことから、教師の認知だけでは、認識しにくい生徒の中に不安が高い生徒が存在することが明らかとなった。