

博士学位申請論文

小中学生の学級集団内の
友人グループに関する研究

2016年度

武蔵由佳

早稲田大学

目次

第一章	問題の所在と研究の目的	1
第一節	小中学校期における学級集団内の友人関係の形成	
・維持を促進する支援の必要性		2
第二節	理論と先行研究	8
第一項	友人関係に関する理論の概要	8
第二項	学級集団内における友人関係および友人グループ	
関係に関する文献研究		11
第三項	本研究に関する先行研究から抽出された課題	46
第三節	基本概念の定義	59
第四節	本研究の目的と構成	62
第二章	児童生徒のグループの様相に関する研究	66
第一節	グループの状態認知尺度の検討【研究1】	67
第二節	グループ状態認知尺度によるグループタイプの分類	
【研究2】		81
第三節	本章のまとめ	93
第三章	グループに所属する児童生徒の内面に関する研究	95
第一節	グループタイプと欲求の関連の検討【研究3】	96
第二節	グループタイプと行動の関連の検討【研究4】	108
第三節	グループタイプと感情の関連の検討【研究5】	134
第四節	本章のまとめ	146

第四章	学級集団の状態像と児童生徒のグループの様相の関連	151
第一節	学級集団の状態像とグループタイプの関連の検討 との関連【研究6】	152
第二節	学級集団の状態像と学級機能およびグループタイプ 【研究7】	172
第三節	学級集団の状態像と学級適応および学校生活意欲, グループタイプとの関連【研究8】	195
第四節	本章のまとめ	213
第五章	研究のまとめと今後の課題	217
第一節	本研究のまとめ	218
第二節	総合的考察	234
第一項	学級集団の類型と児童生徒のグループタイプと の関連	234
第二項	学級集団の発達と児童生徒のグループタイプと の関連	242
第三節	今後の課題	253
引用文献		254

第一章 問題の所在と研究の目的

第一節 小中学校期における学級集団内の友人関係の形成・維持
を促進する支援の必要性

第二節 理論と先行研究

第一項 友人関係に関する理論の概要

第二項 学級集団内における友人関係および友人グループ関係
に関する文献研究

第三項 本研究に関する先行研究から抽出された課題

第三節 基本概念の定義

第四節 本研究の目的と構成

第一章 問題の所在と研究の目的

第一節 小中学校期における学級集団内の友人関係の形成・維持を促進

する支援の必要性

文部科学省（2011）は、「21世紀は『知識基盤社会』の時代であるとともに、グローバル化が一層進む時代である。それは、多様な価値観が存在する中で、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々との『多文化共生』の時代でもある。このような21世紀を生きる子どもたちは、積極的な『開かれた個』、つまり、自己を確立しつつ、他者を受容し、多様な価値観を持つ人々と共に思考し、協力・協働しながら課題を解決し、新たな価値を生み出しながら社会に貢献することができる個人であることが求められる」と指摘している。さらに、このような「開かれた個」であることが求められているという認識は、経済協力開発機構（OECD：Organisation for Economic Co-operation and Development）が子どもたちに必要な能力の一つとして「多様な社会グループにおける人間関係形成能力」をあげていることや、日本経済団体連合会（2014）が学生を採用するにあたり企業が重視する観点として「コミュニケーション能力」が10年連続1位になっていることなどからも明らかである（文部科学省，2011）。よって、「多文化共生」の時代のニーズである「開かれた個」を育成するために、子ども達は児童期や青年期に様々な他者と交流する中で、自己の価値観や人格を形成し、かつ他者の価値観や人格を認める力を身につけることが重要であり、結果としてそのような態度や行動が身につけている個人を企業や社会は求めていると考えられる。

この背景には、現代の児童生徒の人間関係に関する現状や課題として、「子どもたちは気の合う限られた集団の中でのみコミュニケーションを

とる傾向が見られる」,「相互理解の能力が低下している」,「自分の思いを一方的に伝えているにすぎない」,「同意や反対の意思を伝えるだけで対話になっていない」などがあげられる(文部科学省, 2011)。加えて, 子どもたちが自ら仲間やコミュニティを形成する機会が不足しており, 等質的なグループや人間関係の中でしか行動できず, 異質な人々によるグループ等で課題を解決することが苦手で, 回避する傾向にある(文部科学省, 2011) という指摘もある。

従来, 児童期のギャングエイジと言われる徒党を組んで群れる時期に, 閉鎖性・凝集性の強い同性の小集団を形成し(田丸, 2009), その中での活動体験を通して, 子どもは社会的能力を高める(畠山, 2009)。ただし, 近年では少子化の影響で子ども同士の仲間集団自体が形成できなくなってきた(秋山, 2009), 学校においても児童生徒の人間関係の固定化や小規模化, 異年齢集団の減少, 仲のよい友人とのみ交流しようとする傾向の増加などが指摘されている。そのような関係の中では, 自分とは異なる他者の存在を理解し, 他者の権利を承認し, 自己中心性を減少させていくことへとつながりにくいこと, また善悪の判断や規則の遵守, 自己の行動の統制など規範の内面化が促されにくい(藤井, 1999) ことが危惧されている。これらの指摘から, グローバル化の現代において児童生徒は様々な他者との交流体験による自己の価値観や人格の形成, 自他の認め合いや協働が以前と比較して格段に求められているのに対して, 現状は異質性を持つ多様なメンバーとの交流は実現されておらず, 同質性のあるメンバーとのみ交流しており, 社会が求める対人関係能力やコミュニケーション能力に達していない様相も以前に増して指摘されている。すなわち, 社会的要請は「開かれた個」を志向しているのだが, 現状は逆に「閉じた個」の形成に向かっている様相が考えられるのである。

したがって、現代の子ども達に対して「多文化共生」の時代要請を受けた「開かれた個」を育成するためには、多様な人々との人間関係や集団活動を通じた体験学習が求められ、その前提として、建設的で相互的な友人関係の形成や維持を、積極的に支援することが必要になってくると考えられる。

子ども達の対人関係能力やコミュニケーション能力の育成の機会となる時期については先行研究でも多くのことが指摘されてきた(Havighurst, 1943; Piaget, 2005; Sullivan, 1953)。清水(1969)および住田(1999)は、個人は家族集団－遊戯集団(仲間集団)－隣人集団(近隣集団)－学校集団－職業集団－基礎的集団(国家)を時間的順序性にしたがって所属し、各々の通過集団の集団的価値や規範を内面化させ、成長していく、と指摘する。つまり、幼児期には家族集団が準拠集団となり、児童期青年期には仲間集団や学校集団が準拠集団となり、成人すると職業集団が準拠集団となり、この準拠集団の移行により、社会化されていくのである。この中で特に、幼児期の通過集団である家族集団は準拠集団内のメンバーが親や兄弟で受容、援助、庇護してくれる身内であるが、児童期の通過集団である仲間集団は準拠集団内のメンバーが対等な他人となり、他人と人間関係を取り結ぶ現実の社会生活の縮図に近づいてくるものとなり、重要である(住田, 1999)。しかも幼児期の家族集団内では子どもたちは各々の家族の中で社会化された価値や思考・行動様式を持つが、児童期になり仲間集団内で求められるそれとは必ずしも一致しておらず、異なる価値や思考・行動を持つ他人と折り合っていく経験をはじめてすることになる。よって、他人と上手に関係を取り結ぶためには、自己中心性を減少させ、互いに他人の存在を認め、他人の権利を認めることが必要であることを学んでいくのである(住田,

1999)。したがって、他者との関わりを経験し始め、かつ仲間集団を形成する体験を積み重ねる小学校および中学校の時期に、まずは様々な他者と関わる体験を持つことが重要になり、その中では各々が持つ異なる家庭集団の価値や思考・行動様式をより仲間集団や学校集団に受入れられる価値や思考・行動様式に変化させるような経験が必要となると考えられる。またこのような違いを認め合いながら折り合う経験が対人関係能力やコミュニケーション能力の育成につながると考えられる。

このように小学校および中学校の時期に様々な他者と関わる体験を持つことの重要性が指摘されている一方で、現代の児童生徒の友人関係については以下のことが指摘されている。児童生徒が普段よく一緒に遊ぶ友達として「同じクラスの友人」と回答する割合（小学生で 84.5%，中学生で 70.7%）が最も高い（厚生労働省，2009），中学生の友人グループへの所属は 90%程度と高く（幸本，2009；武内，1993），友人グループは同じクラス内で構成され（小学生男子の 84.5%，女子の 87.9%，中学生男子の 60.5%，女子の 66.1%），構成メンバーはいつも同じである（小学生男子の 56.4%，女子の 65.3%，中学生男子の 61.5%，女子の 76.7%）（藤田・伊藤・坂口，1996）などである。このことから、児童生徒の友人関係は、同じクラス内の友人メンバーおよびグループとの関わりが主であり、学校や学級を基盤として形成されると考えられる。また、現代の友人グループは、メンバーの流動性が少なく、小規模化しており、グループの境界が明瞭かつ固定的になってきている（藤田ら，1996）との指摘や、グループが固定的かつ排他的になるといじめが生じやすい（藤田，1997；三島，1997；Simmons，2002），スクールカースト（学級集団内の生徒の相対的な地位が同性や異性からの人気やコミュニケーション能力の高さで表される階層関係）が低いグループ内にいじめ

が発生しやすい（森口，2007；鈴木，2012）との指摘もあり，看過できない問題である。つまり，文部科学省（2011）の「子どもたちは気の合う限られた集団の中でのみコミュニケーションをとる傾向が見られる，等質的なグループや人間関係の中でしか行動できない」，という指摘は，児童生徒は同じ学級集団内の，さらに気の合う限られたグループの中でのみコミュニケーションをとる傾向があり，学級集団の中で対人関係が開かれない傾向が強まると，いじめなどの問題にも発展する可能性があると考えられることができる。

児童生徒にとっての準拠集団は，一日の大半を過ごす学級集団の中の気の合う限られたグループが最も身近であり，その友人との関わりが，個人の思考や態度，価値観や規範を形成する際に大きな影響を及ぼすものとなると考えられる。もちろん，学級集団内の気の合う限られたグループでの友人関係は，そのグループが所属する学級集団の影響を多分に受けると推察される。したがって教員は，個性ある児童生徒たち一人ひとりの心理社会的発達を促進するために，児童生徒同士の友人関係の形成や維持に寄与する教育活動を展開したり，児童生徒の学級集団の一員としての相互交流を促すなど，グループや学級集団の両方に効果的な支援を展開する必要があると考えられる。

その際，考慮しなければならないのは日本の学級集団の特性である。現代の日本の学校教育は，第二次世界大戦後にアメリカ教育使節団の指導を受けてアメリカの学校教育のシステムをモデルとして成立した。このとき「生徒指導」の概念も日本の学校に導入されたのである。ただし，アメリカの学級集団は生徒個々の学習の定着に主眼がおかれ学習する場としての学級集団という機能体の特性が強いのに対し，日本の学級集団は，最低一年間構成されるメンバーが固定され，そのメンバー集団を単

位にして、生活活動と学習活動が統合的に実施されるのである。日本の学級集団は単に児童生徒個々の学習の定着だけに主眼をおいて組織されているわけではなく、班活動や係り活動、給食や清掃などの当番活動、様々な学級行事、学校行事への学級集団としての取り組みなどが設定されている。つまり、日本の学級集団は、児童生徒たちの学校生活・活動におけるベースとしての共同体の面が基盤にあり、その上に学習集団としての機能体の特性を有しているのである（河村，2010）。したがって、「開かれた個」を育成するために、学級集団全体や学級集団内のグループの両方に支援を展開する必要がある教員は、日本の学級集団の特性を考慮して、効果的に実施していくことが求められるのである。

次節では、児童期・青年期の学級集団内で展開される友人関係への支援について検討を行うために理論と先行研究を整理し、その上で本研究における課題を抽出する。

第二節 理論と先行研究

本節では、学級集団内での児童生徒の友人関係への支援について本研究の方向性を明確にするため、児童生徒の友人関係についての理論と日本の学級集団の特性を踏まえた先行研究を整理し、本研究における課題を抽出する。

第一項 友人関係に関する理論の概要

友人関係の形成や維持の重要性については古くから指摘されてきた。代表的な理論の提唱者として、SullivanとPiagetがあげられる。

Sullivan (1953) は 8 歳半から 12 歳頃に親友 (chum) との協力 (collaboration) 関係が出現し、同性の友人・仲間関係に見られる「親密性」が重要となることを指摘している。Sullivan (1953) によると chumship とは「同性の仲間の中で特別に親しく、その子どものものの見方やその子に必要なものやその子の願いなどが心底大切に思え、その子は自分と全く同等に大切な存在となる」ものである。また、このような心性が現れることにより、「満足欲求や安全欲求を経験する重要な他者として、仲間が親と同等かそれ以上に大きな存在となり、真の意味での対人関係の親密さが現れる」とされている。さらに、この時期に親友を得ることは、対人的成熟に至る大きな転換点となるが、この移行をうまく経験していない人は他者を「満足または欲求不満をもたらす存在」としてのみ見続け、一方でうまく経験できた人は、安全や親密性、性愛の満足を含めて、青年期 (early adolescence)、後期青年期 (late adolescence) にかけて成熟した対人関係を持てるようになる (須藤, 2010) など、その後の対人関係を暗示する報告もある。加えて、この時期は「協同作業や、競争、妥協の才能が大きく伸びる時期である」など、仲間集団を通して社会的な技術や社会生活の基本的な態度を獲得していくことも述べ

ている。このように，Sullivan（1953）は個人の発達の視点から仲間集団が児童生徒たちにとって大きな役割を持つものであることを指摘した。

一方，Piaget は認知発達の視点や知識の獲得において「個人」と「集団（グループ）」の相互作用が不可欠であることを示している。Piaget（2005）は，知識は与えられるものでも単純に伝達されるものでもなく，個人的または集団的な構成物であり，新しい行動の構成によって引き出されるものであることを示した。そして知識構成のために，視点の変更，葛藤，異なる立場に視点を置くことを可能にするような集団が必要であることを指摘している。さらにそのための教員の役割として，単に生徒を導き，刺激し，質問に答えさせるだけでなく，攪乱が生じ，さらにその解決への挑戦を引き起こすような状況を生み出すように生徒を誘導しなければならない，そのために教室内の様々な相互作用を引き起こす必要性についても指摘している。つまり，Sullivan（1953）の指摘する学校教育における個人と集団の相互作用は情緒面の発達に寄与するだけでなく，知識の獲得や認知の側面における発達にも寄与することを指摘していると考えられる。

Sullivan（1953）も Piaget（2005）も年齢の問題について言及している。Sullivan（1953）は，8歳以前までの児童期には，自分と同じような仲間を求め，遊び友達から受け入れられることを望む「仲間による受容欲求」が，8～12歳の前青年期は同性の特定の友人と親密な関係を持つことを望む「親密欲求」が出現し，それぞれ重要であることを指摘している。Piaget（2005）は，子どもは7～8歳以前の前操作期より他者との接触を好むが，そのことが子どもの個人的態度を変えることはないことを指摘する。それは組織された集団が少しも問題にならないからであり，この第一の時期を通じて，子どもの知的な自己中心性が，まだ思考の社

会化より優位を占めていることを示している。具体的操作期に移行する8～10歳頃は集団をつくることへの欲求が増大し、第一の時期よりも進歩する。例えば、この時期の子どもの遊びの規則は勝負を通して統一され、他者との対話は系統的になり、初期の自己中心性が減少していく。10～11歳頃には抽象的思考が始まる質的転換期をむかえ、対人認知構造の観点から見てもこの時期の子どもの認知は大きく変化があることが指摘されている。例えば、遊びの規則の意識に方向の逆転が示され、外的に求められる内容と内的で自律的な価値の関係の判断が可逆的になる。よって、集団での作業が最も実りあるものになるのは10～15歳頃であり、この時期に子どもの社会的発展と知能的発展が示されると指摘されている。したがって Sullivan (1953) と Piaget (2005) の指摘から、小学校中学年から中学生の8歳半～15歳の時期は親しい同性友人関係の形成や集団との相互作用を通して、個人の情緒面および認知面が著しく発達する時期であると考えられる。

そしてさらに、Piaget (2005) は学校教育における教員や集団との関係についても言及している。具体的には、子ども達自身の集団生活に基礎を置く教育制度はその固有の効果を発揮し、教員の前で問題の生徒(怠惰や消極的など、劣等感や幼児期の精神生理学的構築に起因する欠陥などの問題を持つことにより、周囲の人々から理解されず自信が欠如しているもの)は作業の集団の中に置かれると、①劣等感や自尊心の抑制が徐々に減少すること、②それは同年齢集団の方が容易に起こること、③平均より下に位置する生徒にとっては集団における協力が自己教育の場となり、個別の作業によって構築される場よりもはるかに優れていること、など様々な効果をもたらすことが指摘されている。ただしこのことは、集団と教員との間の関係が、純粋な服従の関係または協力の関係で

あるかに応じて，そこに機能する力は強化されたり，妨害しあったりすると指摘されている。つまり，教員が示す目的が記憶や試験の準備などで構成するならば集団は1つの障害となるが，個人の活動的探求が促進される集団は刺激剤にもなり得ると指摘されている。したがって，学級集団内で展開される知的作業活動は，教員の指導行動のあり方や集団の雰囲気と関連することが示されていると考えられる。

以上，代表的な理論の提唱者として Sullivan と Piaget を取り上げた。結果，学校教育の中で児童生徒が健全な発達を支援していくためには，次の2点が必要条件になることが示された。

- ① 小学校中学年から中学生の8歳半～15歳の時期は親しい同性友人関係の形成や集団との相互作用を通して，個人の情緒面および認知面が著しく発達する時期であり，そのプロセスを保障することである。
- ② ①は教員の指導行動のあり方や学級集団の状態に影響を受けること，そのため個人の情緒面および認知面が発達を促進する教員の指導行動のあり方と学級集団の形成が求められることである。

第二項 学級集団内における友人関係および友人グループ関係に関する文献研究

学級集団内の友人関係およびグループ関係の研究を概観するために，友人，友達（友だち），仲間，グループ，学級集団をキーワードに1970年から2016年までの学会論文を検索した。文献研究の対象となった日本の研究雑誌は，心理学研究，教育心理学研究，発達心理学研究，カウンセリング研究，青年心理学研究，パーソナリティ研究，性格心理学研究，社会心理学研究，対人社会心理学研究，実験社会心理学研究，教育カウンセリング研究，学級経営心理学研究であった。また，これらの研究雑

誌に掲載されていた論文中で頻繁に引用されている知見は、大学紀要や図書等も抽出した。結果、友人関係に関する日本の文献は200件以上抽出された(武蔵, 2016a, 2016b)。さらに、海外の文献についてもオンラインデータベースPsycINFOを用いて1970年から2016年の文献を検索した。文献収集の手続きは、英語の査読付き論文を対象に、“friendship” “classroom” “peer” “group” “relationship”のキーワードを用いて検索した。結果115件ヒットした。さらに、これらの研究論文に掲載されていた論文中で頻繁に引用されている知見は、大学紀要や図書等も抽出した。抽出された文献から、①児童期から青年期までを対象としている、②友人関係あるいは友人グループに関連している、③一般の児童生徒学生を対象としている(特別支援が必要な児童生徒ではない)、④展望論文でない、という4つの基準を用いてその後の分析の対象とする研究を選択した。この基準にて各研究を検討した結果、幼児や高齢者の友人関係に関する研究、親子関係や恋愛関係に関する研究、非行少年や特別支援児童生徒の友人関係に関する研究、グループアプローチに関する研究、電子媒体を活用した友人関係に関する研究、展望論文などが対象外となった。

そしてさらに、第一章第一項で取り上げた、「①小学校中学年から中学生の8歳半～15歳の時期は親しい同性友人関係の形成や集団との相互作用を通して、個人の情緒面および認知面が著しく発達する時期であり、そのプロセスを保障することである」、に関連する視点を明らかにするために、1. 友人関係および友人グループの発達的变化、2. 友人関係および友人グループの男女差、3. 友人関係および友人グループ関係の影響、4. 友人関係および友人グループと適応、また「②①は教員の指導行動のあり方や学級集団の状態に影響を受けること、そのため個人の情緒面お

よび認知面が発達を促進する教員の指導行動のあり方と学級集団の形成が求められることである、の視点との関連が想定される」、に関連する視点を明らかにするために、5.友人関係および友人グループと学級集団、の枠組みで文献研究を実施することとした。

1. 友人関係および友人グループの発達的变化

Sullivan や Piaget より、小学校中学年から中学生の8歳半～15歳の時期は親しい同性友人関係の形成や集団との相互作用を通して、個人の情緒面および認知面が著しく発達する時期であることが明らかになった。そこでまずは年齢や学年の増加や学校段階の移行に伴う発達的变化に注目することとした。その際、榎本（1999, 2000）は友人関係を「欲求の側面」「活動（行動）的側面」「感情的側面」の3側面から明らかにしているため、発達的变化においても3側面に分類して検討することとした。なお、3側面が混在している場合には主要な結果をもとにいずれかに分類した。

1) 欲求の発達的变化

保坂・岡村（1986）は、友人や仲間関係の発達段階として、gang-group（外面的な同行動による一体感などを求める関係）、chum-group（内面的な互いの類似性を言葉で確かめ合う関係）、peer-group（内面的にも外面的にも互いに自立し、互いの相違性を認め合う関係）の3段階の位相があることを提起している。そしてさらに、保坂（1998）はpeer-groupに至る以前のgang-groupやchum-groupにおいては、peer-pressure（仲間からの圧力、同調圧力）が生じることも指摘している。武蔵（2014）は、他者との閉鎖的な関係を希求する「固定した関係欲求」は、小学校4年生で高く、中学2,3年生になると低くなり、他者との心理面における深まりを希求する「内面共有欲求」は、小学6年生と中学1,2,3年

生において得点が高く，様々な他者との関わりを希求する「開かれた交流欲求」は，中学3年生で得点が高いことを明らかにした。さらに武蔵（2015）は，友人関係に対する欲求の持ち方の類型を，「a. 固定した関係欲求」「b. 内面共有欲求」「c. 開かれた交流欲求」の高低の組み合わせにより抽出し，b. c. の欲求が共に高い場合に受容感，効力感，対人積極性，向社会性が高く，小学生よりも中学生で b. c. 高群の出現率が増加することを示している。Buhrmester & Furman（1986）は Sullivan（1953）の指摘について検討し，親密さへの欲求は中学生以上に顕著となることを指摘している。榎本（1999，2000）は友人に対する欲求の側面を「相互尊重欲求」「親和欲求」「同調欲求」の3側面から捉えており，13～22歳までの青年期にはどの学校段階を通しても親和欲求が高く，同調欲求は低く，相互尊重欲求は学校段階とともに高まっていくと指摘している。落合・佐藤（1996）は，友人との関わりに対する姿勢と関わる相手の範囲を「積極的関与（深い）-防衛的関与（浅い）」「選択的（狭い）-全方向的（広い）」の2つの軸で捉え，発達的变化を検討した。中学校では「広く浅く」，高校で「深く広く」，大学で「深く狭く」へと移行することを明らかにしている。

以上から，友人関係への欲求の発達的变化について，先行研究では友人関係の広がりや深まりの視点で捉えようとした試みが主流になっており，次のように見解を整理することができる。

- ① 年齢の上昇とともに，広がる・深まる方向に発達的变化がみられること。
- ② 小学生と比べて中学生段階から，広がる方向への発達的变化がみられること。
- ③ 中学生段階から，内面を共有するようになること。

④内面の共有と開かれた交流の友人関係の形成は、受容感や効力感、向
社会性、対人積極性などの心理社会的に発達した特性を形成すること。

その他にも、学校差だけではなく学年ごとに詳細にカテゴライズして
発達的变化の検討を試みた研究があり、全体的に上記の見解を支持して
いた。さらに学年差に踏み込んでその差異を指摘していた点があり、今
後の知見の積み重ねが待たれるところである。具体的には以下の点であ
る。

・②に関して、中学生の1,2年生と比べて、3年生ではより自立した上
での関係の広がり志向する可能性があること。

・③に関して、小学校6年生から中学生と同レベルで内面を共有する発
達的变化がある可能性があること。

2)活動(行動)の発達的变化

Gottman & Mettetal (1986) や Parker & Gottman (1989) は、子ども
達の友人との会話に関する活動場面の観察を行い、幼児期には遊びを通
して会話を楽しみ、児童期には自己表現の問題や、仲間入りや拒絶を回
避することなどが子ども達の会話に含まれ、青年期には自己探索や他者
への自己開示、個人的問題の解決について焦点が当てられていくことを
指摘した。Mathur & Berndt (2006) は友人との活動を、①Socializing
(社会的活動への参加)、②School(学校への関与)、③Maintenance(維
持、支持)、④Play and games(遊びやゲーム)、⑤Media(映像を楽しむ)、
⑥Sports(スポーツする)の側面に分類し、4年生よりも8年生で①②
③⑤を行っており、また男子は女子より⑤⑥を行っていることを示して
いる。藤井(1999)は友人グループが活動集団(野球やかくれんぼなど、
ある特定の集団的遊戯活動を目的に形成された仲間集団)と交友集団(親
密な仲間との交流自体を目的に形成された仲間集団)の2つのタイプに

分かれることを指摘し、学年があがるに従い、交友集団が増加することを指摘している。榎本（1999, 2000）は友人との活動（行動）的側面を「相互理解活動」「親密確認活動」「共有活動」「閉鎖的活動」の4側面で捉えており、13～22歳までの青年男子は友人と遊ぶ関係から互いを尊重する関係へと変化し、女子は友人との類似性に重点をおいた関係から他者を入れない閉鎖的な関係となり、その後互いを尊重する関係へと変化していた。

以上から、友人と遊ぶという活動は幼児から中学生のどの時期においても取り上げられており重要であるが、活動の発達的变化について、先行研究では活動が目的になっているのか手段になっているのかという視点で捉えようとした試みが主流になっており、次のように見解を整理することができる。

- ①小学生では活動する内容を目的として友人関係が形成されており、中学生では友人との交流自体が目的になっていくこと。
- ②活動の発達的变化については、男女差があること。

3)感情の発達的变化

田中（1975）は友人の選択理由には席や列が近いという相互的接近、なんとなく好きなどの同情愛着、相手を尊敬する尊敬共鳴、助け合うなど集団的協同の4側面を指摘し、友人選択理由において年少では相互的接近、年長では尊敬共鳴が重要であることを示している。Bigelow(1977)は、最も親しい友人に対する期待には3つの発達段階があることを指摘している。第一段階は7～8歳で報酬とコストの段階とされ、友人は近くに住み、自分と一緒に遊んだり、興味深いおもちゃ等を持っている人と捉え、共行動と近接が重要である。第二段階は10～11歳頃で規範的段階とされ、価値や規則、規範の共有が重要となり、友人には忠誠が期待さ

れ、助け合いや共に何かをすることが求められる。第三段階は 11～13 歳で、共感的段階とされ、相互理解や受容、親しさや自己開示が期待される。Stephanie (1983) は、児童期初期において友情は共有活動や相互好意に基づいて発展し、児童期後期は忠誠や相互扶助を含みながら発展し、青年期は自己開示が友情の機能となり、成人期には類似性、能力、受容性の重要性が減少していくと指摘している。Furman & Bierman (1983) は、4～7 歳の友人関係の特徴は、好意、共行動、サポート、近接であり、徐々に友情における好意やサポートに対する期待が増加することを明らかにしている。さらに Furman & Bierman (1984) は、小学校 2, 4, 6 年生のすべての年齢群で友人に対する期待として援助や共行動が最も強く、年齢とともに信頼や忠誠、重要性などの内面的特徴が増加することを明らかにした。Berndt (1986) は友人関係に関する児童のコメントを①遊びまたは連合、②向社会的行動、③攻撃的行動、④親密性と信頼、⑤忠誠、⑥忠実性、⑦明言化、⑧人格的帰属、の 8 つに分類し、①はすべての年齢群で多くみられ、④と⑤が年齢とともに増加することを指摘した。和田 (1996) は、大学生よりも中学生と高校生の方が「共行動」を、高校生より中学生の方が「自己開示」を、中学生よりも高校生と大学生の方が友人との関係における「自己向上」を、中学生よりも大学生の方が「真正さ」を期待していたことを指摘した。岡本・上地 (1999) は、男子は中学生から高校生にかけて、同性友人に対する緊密感や信頼感が増加する傾向が見られたと指摘している。大嶽・多川・吉田 (2010) は、「ひとりぼっち回避行動」の捉え方の変化を検討し、青年期前期にはグループ成員が互いに束縛し合う傾向をもち、一緒にいることで得られる安心感と、形として群れている状態への漠然とした不安感とが共存していたことを示した。青年期後期になると、ほどよいゆるやかな友人関係

を習得し、情緒的にも道具的にも満たされた主観的な満足感を獲得することが示唆された。

以上から、友人関係の感情として信頼感や忠誠、好意や受容、共行動や援助への期待、尊敬の念などの感情が注目され、その発達的变化について先行研究の見解を次のように整理することができる。

① 小学校低学年は近接性から生じる好意から始まり、小学校中・高学年では相手への忠誠や相互扶助が重要となり、中学生では自己開示にもなう受容や尊敬の念などの感情が重要視されること。

この点は、友人関係への欲求の発達的变化で指摘された友人関係の広がりや深まりの視点との関連が考えられる。小学校中・高学年での相手への忠誠や相互扶助が広がりや深まりを阻害する行動につながるものが想定され、本研究とも関連があり、詳細な検討が求められる。

4) 認知の発達的变化

友人関係における「活動（行動）的側面」「感情的側面」「欲求の側面」の3側面（榎本，1999，2000）の他に、Piagetの指摘する認知面から検討した研究もあった。Piagetによれば、児童期のはじまりである7～8歳頃は前操作期から具体的操作期への移行期として位置づけられている。前操作期と比較して子どもの思考が論理的になり、9～10歳頃には抽象的思考が始まる質的転換期をむかえる。対人認知構造の観点から見てもこの時期の子どもの認知は大きく変化があることが指摘されている。これを受けて、Livesley & Bromley（1973）は、7～16歳の子どもを対象に好きな人・嫌いな人・自分自身について自由記述をさせた結果、叙述数が8歳前後に著しく増加し、人に関する構成概念が増加することを指摘している。村山（1979）は、Livesley & Bromley（1973）の研究を追試し、日本においても8歳頃に著しく増加することを確認している。

Barenboim (1981) は、6, 8, 10 歳の子どもによく知っている子どもを叙述するよう求め、得られた言語反応の内、他者間比較を示す反応は 8 ~9 歳に最も多く見られたことから、この頃に他者の具体的な行動に注目しやすいことを示している。さらに、Berndt & Perry (1986) は、2, 4, 6, 8 年生の全ての学年において“友人”は単なる“知り合い”と比較して支援的な関係であると知覚していたことを明らかにしている。さらに“知り合い”に関する評価には学年差が見られ、6 年生は知り合いに対して、不親切、利己的、不快であるなど否定的な個人的特質に反応をする傾向が他の学年よりも高く、対照的に 8 年生では、知り合いは友だちではないとして関わらなかつたり、異なる友人グループに所属していると認知する傾向が高かった。つまり、8 年生では知り合いを評価する際に個人的特質よりも状況的な特質や個人と状況の相互作用から説明する割合が高く、両者の友情の認知には差異が見られた。さらに、Berndt & Perry (1986) は、子ども達は年齢が高くなるとサポートや葛藤のような友情の複雑な次元を区別して捉えることが可能になることを指摘している。Krantz & Burton (1986) は、子ども達は年齢が高くなると遊び相手の仲間の好みが明確になり、グループのダイナミクスに対する気づきも増す。Dunstan & Nieuwoudt (1994) は 2, 4, 6 年生を対象に仲間指名に関する調査を行ない、年齢が低い子ども達は友人として数人の同一の者（グループの人気者のような人）を指名する傾向があるが、年齢が高くなると同一の者を指名しなくなる。Cleary, Ray, LoBello, & Zachar (2002) は、学級の親友は友達と比較して思いやり、親密性、仲間意識、排他性が高いことを指摘している。さらに、難波 (2005) は、青年期後期の仲間は互いを認識できる複数の規模での関係であり、親友に次ぐ親しさであること、青年期後期の仲間関係は、児童期や青年期前期・中期

の仲間関係とは区別されていたことを明らかにした。また、親密さと、目的・行動の共有という2軸によって、仲間、友だち、親友を布置したところ、仲間を他の関係から分離する指標として目的・行動の共有があることを指摘した。

以上より、友人関係の認知の発達的变化について、先行研究の見解を次のように整理することができる。

- ① Piaget が認知的な展開を指摘する 8～9 歳の時期・小学校 2, 3 年生に、友人を多面的側面から見るようになること。
- ② 全ての学年において“友人”は単なる“知り合い”と比較して支援的な関係であると知覚されていること。
- ③ 年齢の上昇とともに友人関係は個人の特性に対する好意から、メタ認知機能の高まりに付随して、自分の所属するグループやメンバーのダイナミクスも捉えられるようになり、小学校 6 年生頃から状況的な特質や個人と状況の相互作用から捉えられるようになること。

②に付随して、小学校 6 年生は単なる“知り合い”に対して、不親切、利己的、不快であるなど否定的な個人的特質に反応をする傾向があり、中学校 2 年生では、知り合いは友だちではないとして関わらなかつたりする傾向が指摘された点は、検討が求められる点である。

2. 友人関係および友人グループの男女差

Sullivan や Piaget では、同性の友人関係や集団との相互作用が重要であることが明らかになっているが、友人関係は男女で異なる様相が見られることも指摘されている。そこで次に友人関係や友人グループの様相における男女差について整理することとした。

友人関係の男女の質の違いについては以下のようなことが指摘されている。一般的に子どもの遊びは典型的に親しいグループかペアで行わ

れる (Benenson, Apostoleris, & Parnass, 1998; Gilligan, 1982) が、男子の特徴としては、活動的で競争的な遊びをする大人数のグループで集まる (Shrum, Cheek, & Hunter, 1988) , 遊びを通した「共有活動」が重要である (榎本, 1999), 大人数の集団内の個々の友情はそれほど親しいわけではない (Erwin, 1993), 仲間関係において誰が誰よりも強いかということに関心を持ち, 支配を確立し維持しようとする (Maccoby, 1998), 支配階層が早期に形成され, 非常に安定したものとなる (Pettit, Bakshi, Dodge, & Coie, 1990), 友達に自分の内面を出さず, 心理的に離れている関係を持ち, 親密というより内面を隠した分離的, 防衛的つきあいをしている (長沼・落合, 1998), 排他的である (Marion, 2013), 共行動をより重視する (和田, 1993), 女子に比べて「不満・要求の表明」を多く行い, その背景には「支配欲求」がある (柴橋, 2001, 2004), 攻撃性が仲間に拒否されることの重要な決定因となる (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990) と指摘されている。

対照的に女子は男子に比べて友人や集団との類似性が高い (Benenson, 1990; Ladd, 1983), 親密性が高い (Erwin, 1993), 友人と密着した関係を好む (長沼・落合, 1998), 排他性が高い (Berndt, 1982; Feldman & Dodge, 1987; Daniels-Beirness, 1989) 二人組での関わりが多い (Maccoby, 1998; Benenson, 1990; Waldrop & Halverson, 1975) と指摘される。また集団との関係においては, 活動よりも関係性が重要で, 友人との類似性に重点をおいた「親密確認活動」や他者を入れない絆を持つ「閉鎖的活動」を好む (榎本, 1999), 自己表明においては「限界・喜びの表明」を多く行い, 他者表明については, 「友人の率直な表明を望む気持ち」を高く持つ (柴橋, 2001), 「意見の表明」および「不満・要求の表明」の低さの背景に「スキル不安」がある (柴橋, 2004), 強さや相対的な地位にあま

り関心がない (Whiting & Edwards, 1988), 集団の境界がゆるい (Thorne & Luria, 1986), 集団は相互につながり合っているが, 時にとっても不安定な 2 人組から構成されている (Berndt, 1982), 小さな集団を形成することを好み, より排他的で新しい仲間を受け入れようとしない (Durkin, 1995) 親密な関係を背景に, その関係に属さない第三者に対する排他的な考え方や行動傾向および固定的な集団志向が強い (三島, 2008a), 引っ込み思案が仲間に拒否されることの重要な決定因となる (Coie et al., 1990), 恐怖・羞恥, 抑鬱・不安, 幸福, 平静の状態になったときにそのことを友人に打ち明け, 友人間の自己開示, 相互依存を重視する (和田, 1993), 友人グループの関係性を重要視している (丹野, 2008), などと指摘されている。また, 青年期の女子がグループに所属する理由として「安全保障の獲得」と「浮いた存在になることへの忌避」の 2 点があること, グループに対する志向性として固定的集団志向, 閉鎖的集団志向の 2 つがあること (佐藤, 1995) や, 女子には仲良しグループに入りたいという親和傾向の欲求がある一方で, 学校内で孤立して「孤独地獄」を経験したくないために, グループに所属してもなお拒否不安に怯える様相がある (杉浦, 2000) ことなども指摘されている。

さらに, 友人関係における男女差に関しては, 男女における仲間集団の大きさや広さと個人の社会的地位や社会的コンピテンスとの関連に着目した研究もある。Waldrop & Halverson (1975) は, 7 歳半の子どもを対象に, 仲間との相互作用と社会的コンピテンスの検討を行い, 同性のみのグループ内で強く結びついている女子は社会的能力がより高くなり, 一方男子ではより緩やかな同性グループにいる方が社会的な能力に熟達が見られた。また, 仲間集団のサイズは男女で異なっており, 男子の仲間集団のサイズは女子より大きく, 社会的地位と関連していたこと

を示した。Benenson (1990) は、9-11 歳を対象に、社会的地位（グループからの受容と人気）について検討し、男子の仲間集団の大きさと社会的地位には高い関連があるが、女子には関連がほとんどなかったことを指摘している。また、男女ともに学校の仲間集団の中で親友を作り、その数に男女差はなかった (Benenson, 1990; Cairns, Perrin, & Cairns, 1985; Ray, Cohen, & Secrist, 1995) が、友情の親しさのレベルが男子よりも女子で高かった (Buhrmester, 1990; Erwin, 1993)。仲間集団内の相互作用に関しては、幼稚園から 1, 3, 4 年生を対象にした研究で、女子は幼稚園での活動開始当初から、グループの受容のレベルが同じ者同士の相互作用が多く見られた。つまり、高受容の女子はその子たちで関わり、低受容の女子はその子たちで関わっていた。一方、男子にはその傾向は 4 年生まで見られなかった。よって、女子は早い年齢で社会的地位に気付き、同じ地位の仲間との相互作用を促進する (Gottman, 1986) ことが示唆されている。Benenson (1998) は、男子と比較して、女子は仲間関係において大きな仲間集団内の社会的地位の力学を意識しながら、より親しい友情と小さなグループでの相互作用に焦点をあてて関係を維持するという、2つの機能を同時に果たしていることを指摘している。

以上より、Sullivan や Piaget は同性の友人関係や集団との相互作用が重要であることを指摘したが、先行研究でもその指摘にそって検討がなされていることが主流で、その見解を次のように整理することができる。

- ①男子は、共行動と内面を隠した分離的つきあいを好み、仲間集団内の多くの成員がつながり、支配と服従という構造が変化しにくく安定していること。
- ②女子は、活動よりも関係性が重要で、友人や集団との類似性や親密性

の高さ，内面の自己開示と密着した関係を好み排他性が高いこと。

③ 女子は早い年齢で社会的地位に気付き，同じ地位の仲間との相互作用を促進すること。

さらに，本研究との関連で，次の点の指摘は，詳細な検討が求められる。

- ・ 支配欲求がある男子において，攻撃性が仲間に拒否されることの重要な決定因となること，そして女子は，引っ込み思案が仲間に拒否されることの重要な決定因となること。

- ・ 男子の仲間集団の大きさと社会的地位には高い関連があるが，女子には関連がほとんどなかったこと。

- ・ 男子ではより緩やかな同性グループにいる方が社会的な能力に熟達が見られ，女子は同性のみのグループ内で強く結びついているほど社会的能力がより高くなること。

3. 友人関係および友人グループ関係の影響

Sullivan や Piaget では，親しい同性友人関係の形成や集団との相互作用が重要であることを示している。よって，友人や友人集団を持つことの影響について下記に整理することとする。

1) 友人を持つことの影響

Bukowski, Hoza, & Newcomb (1991) は，4～5年生を対象に友人を持っていることが自尊感情に関連していることを示した。同様に Vandell & Hembree (1994) も3年生を対象に調査を行い，友人を持っていることが自尊感情に関連していることを示している。反対に，友人がいない子どもは孤独である (Parker & Asher, 1993)，友人がおらず，集団からも受容されていない場合は最も孤独である (Renshaw & Brown, 1993)，学校への適応が難しくなる (Ladd & Price, 1987)，親との絆も弱い場合に精

神的な兆候が多く報告される(Bachar, Canetti, Bonne, De-Nour, & Shalev, 1997) ことが示されていた。Liu & Chen (2003) は、友人グループに所属している生徒は、社会的な適応、情緒的な適応、学校適応のいずれにおいても良好で、孤独感や学習の問題を抱えることが少なかったが、行動面や学習面の困難さを抱える子どもは、グループのネットワークに関与しておらず、クラス内での相互的な友人関係も持つことができていなかったことを明らかにしている。

また、Sullivan (1953) の指摘する chumship を持つ児童と持たない児童との違いを比較した研究もある。Mannarino (1978) は 6 年生の男児を対象に、chumship を持つ児童は持たない児童と比べて肯定的な自己概念を持っていたことを指摘している。Hiatt, Laursen, Mooney, & Rubin (2015) は、質の高い友人関係は 6 年生から 7 年生に定着する傾向があり、質の高い友人関係を持つ者は自己価値の感覚や行動の実行性が高く、問題行動が最も少なかったことを指摘している。同様に、Bishop & Inderbitzen (1995) は 9 年生を対象に、chumship を持つ児童は自尊心がより肯定的であり、また友人は人数が多ければ多いほどよいというわけではなく、少なくとも 1 人の友人を持つことが重要であることを指摘している。このように思春期や前青年期に多くの研究では、友人を持つことがよりよい自己概念を持つことにつながっているということはかなり一貫した見解となっている (Bishop & Inderbitzen, 1995; Bukowski et al., 1991; Mannarino, 1978)。

ただし、Clark & Drewry (1985) は、3 年生と 6 年生を対象に、友人のいる児童と友人がいない児童を比較したところ自己概念の差異は見られず、さらに仲間グループからの受容も自己概念に差異がないことを指摘し、また Vandell & Hembree (1994) も、友人を持っていて拒絶され

ている子どもは、友人を持っていない子どもよりも自己概念が低いなどの報告もある。このことは、友情が単独で自己概念と関連しているという結果（Bishop & Inderbitzen, 1995; Bukowski et al., 1991; Vandell & Hembree, 1994）と、社会的コンピテンス（Bukowski et al., 1991）や所属感（Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993）などの他の変数の持ち方によって影響が異なっていることが示されている。さらに、友人を持つことだけでなく維持することについての知見もある。McChristian, Ray, Tidwell, & LoBello（2012）は、長期にわたる安定的な友人関係を保てない児童は、新しく友人関係をつくることにも同様に難しさを抱えていること、また、長期にわたって関係性を維持できる児童は親友との肯定的関係の質（例えば、他者に対する配慮など）は変化しないが、関係性を維持できない児童は関係性の質が低下していくことを明らかにしている。

以上より、友人を持つことの影響について、先行研究の見解を次のように整理することができる。

①小学校の中・高学年の児童は、友人を持っていることが自尊感情に関連していること。

逆に、友人がいない児童は孤独であり、学校への適応が難しくなること。

②小学校6年生頃から内面的交流のできる友人を持つ児童生徒は、肯定的な自己概念や自尊心を持つこと。

③よりよい自己概念の形成につながる友人関係は、友人の数ではなく、友人関係の質が影響を与えること。

さらに、本研究との関連で、次の点の指摘は、詳細な検討が求められる。

- ・友人関係から生じる友情が単独で自己概念に影響しているのではなく、集団への所属感や社会的コンピテンスを媒介して関連していること。
- ・友人関係を形成できても維持できない場合は、友人関係の質の低下などの問題を抱えること。

2) 友人グループへの所属

グループからの受容と自己概念とに関連が見られる (Bradley & Newhouse, 1975; Dunstan & Nieuwoudt, 1994; Mannarino, 1978; Vandell & Hembree, 1994), グループからの受容は学校適応と関連している (Ladd, 1990; Ladd & Price, 1987), グループから受容されないことは孤独や社会的不満と関連している (Asher, Hymel, & Renshaw, 1984; Asher & Wheeler, 1985; Crick & Ladd, 1989; Dunstan & Nieuwoudt, 1994; Frankel, 1990; Parker & Asher, 1993) などである。また, Vandell & Hembree (1994) は3年生を対象に, また Bukowski et al. (1991) は4~5年生を対象に調査を行い, グループからの受容は社会的コンピテンスの自己知覚と特に関連していることを示した。さらに, Bukowski et al. (1993) は, 友情と孤独感は直接的に, グループからの受容と孤独感は間接的に関連していること, グループからの受容は情緒的な Well-being に影響するというよりも, 社会的な所属や参入の感情に直接的に関連していることを示した。

友人グループとストレスに関する影響について検討した吉原・藤生 (2005) は, 高校生の友人グループ内の「関係拒否性」「親密性」「依存性」「無関心性」が学校ストレスとストレス反応に影響を与えることを示した。さらに吉原・藤生 (2012) は高校生の友人グループの状態を「支援」「良好さ」「居場所」「不和」「同調」「閉鎖」から捉え, 学校ストレスとストレス反応に与える影響を示している。所属グループから

の受容に関する研究も多く見られた。

以上より、友人グループへの所属について、先行研究の見解を次のように整理することができる。

- ①友人グループへの単なる所属ではなく、友人グループからの受容が、間接的にでも、孤独感や学校不適応、社会的不満、ストレスなどの発現を抑制すること。

4. 友人関係および友人グループと適応

Sullivan や Piaget では、友人関係や集団との相互作用が重要であることが指摘されているが、個人が友人や集団とどのように関わるのかという交流のあり方によって、児童生徒の適応面は異なってくると考えられる。そこで次に友人関係や友人グループとの関わりと適応との関連について整理することとした。

1) 友人関係の適応への影響

仲間受容と仲間からのサポートは、学校に対する帰属意識の重要な予測子となる (Boulton, Don, & Boulton, 2011), 友人関係や仲間関係がいじめを抑制する (Ladd, Kochenderfer - Ladd, Eggum, Kochel, & McConnell, 2011), 仲間集団を持つことが学校適応を促進し、孤立が不適応と関連する (Henrich, Kuperminc, Sack, Blatt, & Leadbeater, 2000), 友人・仲間グループが学業成績に関連し、さらにそれは仲間受容や社会的コンピテンスやリーダーシップのような社会的適応に関する側面と関連している (Chen, Chang, Liu, & He, 2003), グループの学業成績が子ども達の社会的発達に直接貢献し、後の個人の学業成績や社会的適応にも影響する (Chen, Chang, Liu, & He, 2008), 仲間集団のメンバーの選択と学校に対する動機づけとは関連がある (Kindermann, 1993, 2007), 向社会性の高い友人グループは適応性が高

く、被侵害の高いグループと反社会性の高いグループは、友人のいない児童よりも適応性が低い (Güroğlu, Van Lieshout, Haselager, & Scholte, 2007) などが指摘されている。また、榎本 (2003) は友人関係の 3 側面の中で最も強く適応感に関連していたのは、感情的側面であることを指摘している。具体的には、生活への適応感の中で対人関係と関連が深い「孤独感」は友人に対する信頼の低さと不安の高さが影響すること、さらに友人への感情は中学生の 1 学期から 3 学期までに変化がなく、1 学期の段階から適応感に影響を及ぼしていると指摘している (榎本, 2003)。

以上より、友人関係の適応への影響について、先行研究の見解を次のように整理することができる。

- ① 仲間集団を持つことを通しての仲間受容と仲間からのサポートは、学校に対する帰属意識の重要な予測子となり学校適応を促進すること、逆に、孤立が不適応と関連すること。
- ② 友人関係は学校に対する帰属意識の促進、学業成績への貢献、いじめの抑制などの学校適応に関する領域のみでなく、社会的コンピテンスやリーダーシップのような社会的適応にも貢献すること。

さらに、②に関して、所属する友人グループの状態や質、グループ内での状況が、個人の学校適応や学業成績、社会的適応にも影響する、友人への感情は中学生の 1 学期から 3 学期までに変化がなく、1 学期の段階から適応感に影響を及ぼしている、などの指摘は、本研究との関連する内容であり、詳細な検討が求められる。

2) 友人関係の長期的な影響

小学校期や思春期前期に仲間から拒否されてきた子どもは後に深刻なネガティブな結果を生じさせる (Asher & Coie, 1990)、問題のある友

人関係は将来に目立った問題を起す“リスク”を持つ (Parker & Asher, 1987), 友人や仲間が個人間の能力の発達に重要な役割を果たし, 友人と一緒に社会化する能力は長期間の適応や人生に影響する (Cowen, Pederson, Babijian, Izzo, & Trost, 1973; Roff, 1963; Roff & Golden, 1972) など, 子ども時代の友人や仲間関係が一過性の問題でなく, 長期にわたる深刻な問題につながりやすいことを示す研究が多くある。また, 友人関係における不適応はその後の非行や中退, 犯罪につながる (Coie, 1990; Parker & Asher, 1987; Woodward & Fergusson, 1999), 学業成績がふるわず, 不登校, 留年, 中退につながる (Kupersmidt & Coie, 1990; Parker & Asher, 1987), メンタルヘルスの不調につながる (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998; Roff, 1990), 青年や成人の犯罪, 性的乱交, 青年の妊娠, 自殺, 統合失調症, 薬物使用やアルコール中毒などの予測因子である (McFadyen-Ketchum & Dodge, 1998) なども指摘されている。さらに, 仲間集団から嫌われ拒否される児童生徒は固定化することが多く, “拒否される存在である”という自己認知がアイデンティティの一部となる (Coie, 1990), 仲間から受け入れられないことを予期して仲間との活動に加わるのを躊躇する (Coie & Kupersmidt, 1983), 最終的には青年期のより深刻な適応上の問題につながる (Coie, Lochman, Terry, & Hyman, 1992; Lochman & Wayland, 1994), など, その後の自我発達の問題にも関連することが指摘されている。

以上より, 友人関係の長期的な適応への影響について, 先行研究の見解を次のように整理することができる。

- ① 友人や仲間が個人間の能力の発達に重要な役割を果たし, 一過性の問題でなく, 長期間の適応や人生に影響すること。
- ② 仲間集団から嫌われ拒否される児童生徒は固定化することが多く, “拒

否される存在である”という自己認知がアイデンティティの一部となり、青年期の深刻な適応上の問題につながる。

したがって、友人関係やグループ内の関係性がうまくいかないことは、一過性の問題として捉えるのではなく、将来にわたる自我発達上の問題として捉える必要があることが示された。

3) 友人関係における適応を阻害する要因

適応を疎外する個人の要因として仲間からの拒否と攻撃性が予測子となることから、これらを2軸とし、両面の有無の組み合わせにより、結果として何が異なるのかについての研究がなされている。Coie et al. (1992) は、小学校3年生の時点で a. 拒否されておらず攻撃的でもない子どもと比較して、b. 拒否されているが攻撃的ではない子どもや c. 攻撃的ではあるが拒否されていない子どもの中学校時の不適応の割合は2倍に達し、d. 攻撃的で拒否されていた子どもは、後の適応問題のリスクが3倍となっていたことを指摘している。同様に、Bierman & Wargo (1995) も d. 攻撃的で拒否されている子どもが b. 拒否されているが攻撃的ではない子どもや c. 攻撃的ではあるが拒否されていない子どもよりも、縦断的な結果において問題を抱えていることを示している。さらに、Bierman, Smoot, & Aumiller (1993) は、男児を a. 攻撃的で拒否される子、b. 攻撃的でなく拒否される子、c. 攻撃的であるが拒否されていない子に分類した。b. 攻撃的でなく拒否される子は、平均的な男児よりも、内気でも受動的でもないが、社会的に不器用でコンピテンスに乏しく、不潔、未熟な行動、妙な習慣により集団規範に鈍感などという仲間からの評価を受けていた。a. 攻撃的で拒否される子と c. 攻撃的であるが拒否されていない子はどちらも平均的な男児よりも有意に身体的に攻撃的であるが、a. 攻撃的で拒否される子は理屈っぽく破壊的で、多くの注意や社会的認

知上の問題をより多く示すことが明らかにされている。また、Zakriski & Coie (1996) は、a. 攻撃的で拒否される子と b. 攻撃的でなく拒否される子に関して 4 年生を対象に研究を行ない、b. 攻撃的でなく拒否される子は、自分自身の地位を評価する際に、一般に現実的であったのに対し、a. 攻撃的で拒否される子は自分の地位を過大に評価していた。この結果から、攻撃的な拒否児は気づきに欠け、自我防衛的で自分に向けられた社会的情報の真の意味を否定しがちであるため、仲間から拒否されることによる低い自尊心や孤独感から逃れていると指摘している。

さらに詳細に児童生徒を類型に分類してその特徴を明らかにする研究もある。Haselager, Cillessen, Hartup, van Lieshout, & Riksen-Walraven (2002) は拒否される男児には次の 4 つの下位群があることを示し、1 群は攻撃行動と向社会行動の双方が平均的の者、2 群は攻撃行動が高く向社会性は平均以下の者である。両方とも調査期間の 5 年間に於いて拒否され続けていた。一方、3 群は攻撃性の低下により友人関係の改善が見られ、4 群は元々攻撃的ではなく、内気や引っ込み思案のために拒否されていたが、友人関係において主張できるようになり、改善が見られたことが指摘されている。Newcomb & Bukowski (1983) は、児童を人気児群、拒否児群、無視児群、両面児群、平均児群に分類し、攻撃性、引っ込み思案、仲間との社交性、認知能力について比較している。結果、人気児は平均児よりも攻撃的でも引っ込み思案でもなく、社交的であり、高い認知能力を持っていた。無視児は平均児と比べ攻撃性と社交性が低く、引っ込み思案だった。拒否児は平均児よりも高い攻撃性と引っ込み思案を示し、すべての群の中で最も認知能力が低く、また、仲間との社交性も最も低かった。両面児は、どの地位群よりも高い社交性と攻撃性を持っていたことを指摘している。濱口・江口 (2009) は、児童の主張

行動は仲間関係の適応諸指標に有意な寄与を示し、中でも特に肯定的主張と権利防衛の重要性が示された。穏健群、低主張群、高攻撃群、平均群の4群のうち、主張行動と向社会的行動が多く攻撃行動が少ない穏健群が最も適応的で、すべての主張行動と向社会的行動がともに少ない低主張群と攻撃行動の顕著さを示す高攻撃群が最も不適応であることが明らかになった。Farmer, Leung, Pearl, Rodkin, Cadwallader, & Van Acker (2002) は、児童をゼロ攻撃型グループ（メンバーが攻撃的でない）、非攻撃型（攻撃的なメンバーを1～2人含む）、攻撃型（グループの半数が攻撃的なメンバー）、混合型（攻撃的なメンバーと攻撃的でないメンバーが同程度）に分類した。攻撃的な男児の3分の2、攻撃的な女児の半数が非攻撃型または混合型のグループに属しており、人気がない攻撃的な児童は非攻撃型グループに属することが多く、人気がある場合は攻撃型・混合型グループに属することが多かった。攻撃型と非攻撃型には、人気、運動能力、リーダーシップなどの社会的な特徴の類似性が見られた。河村（2003）は、学校生活において級友と交友関係を形成し維持すること及び集団生活・活動に不適応にならずに参加すること、の視点から、自分から新たな人間関係を形成したり深めたりする「かかわりのスキル」と、友人の気分を害さないように配慮をしたり既存の関係を維持したりする「配慮のスキル」の2つが必要であることを指摘している。そして、担任教師に非社会的あるいは反社会的な傾向があると判断される児童においては、これらの2側面のソーシャルスキルが不足しているかアンバランスに使用していることを指摘している。Schwartz, Gorman, Nakamoto, & McKay (2006) は、14～15歳の生徒を対象に、攻撃的な生徒においては人気が出ると理由のない欠席が増加し、学業成績（GPA: grade point average）が減少し、社会的受容は学業成績（GPA）

や理由のない欠席を改善することにはつながらないことを明らかにした。

以上より、友人関係における適応を阻害する要因について、先行研究の見解を次のように整理することができる。

①仲間からの拒否と攻撃性がともに高い場合に、児童生徒のその時点での適応面のみならず将来にわたる適応面が阻害されていくこと。

具体的には自尊感情や孤独感の問題や社会的認知上の問題などが多く示されること。

②友人に攻撃的に関わり拒否されてしまう児童生徒は、継続的に否定的な評価を多く受け、不適応や問題行動のリスクを高めることが明らかになること。

反対に、友人関係において適応的な児童生徒は、向社会性、認知能力の高さ、引っ込み事案のなさなどが顕著であり、欲求不満を感じた際には、攻撃ではなく適切な主張をすることが不適応を回避する要因ともなりうること。

さらに、攻撃的な男児の3分の2、攻撃的な女児の半数が非攻撃型（攻撃的なメンバーを1～2人含む）または混合型（攻撃的なメンバーと攻撃的でないメンバーが同程度）のグループに属しており、人気がない攻撃的な児童は非攻撃型グループに属することが多く、人気がある場合は攻撃型・混合型グループに属することが多い。

③ソーシャルスキルのアンバランスさが反社会的な傾向や非社会的な傾向のある児童生徒に見られる、などの指摘は、本研究との関連する内容であり、詳細な検討が求められる。

4) 友人関係といじめとの関連

上記までに取り上げられてきた仲間からの拒否と攻撃性は、いじめとの関連が見られた。三島（2008b）は、小学校高学年の頃に親しい友人か

らの“いじめ”を体験した生徒は、体験しなかった生徒に比べ、高校生になってからも学校不適応感をより強く持ち、友人に対しても不安・懸念が強いことを指摘している。黒川（2010）は、伝統的間接いじめにおいても、電子的いじめにおいても、いじめ被害群はいじめ被害低群よりも、不機嫌・怒りの感情、抑うつ・不安感情、無気力的認知・思考、身体的反応といったストレス反応が高いことを示している。三島（2003）は、親しい友人からいじめられた経験は男子に比べて女子に多く、親しくない友人からいじめられた経験に性差はなかったこと、親しい友人からいじめられた経験が友人に対する満足感に与える負の影響は女子の方が大きかったことを指摘している。

さらに、長谷川（2014）は、“仲間はずれ”とよばれる、異質な他者を集団から排除することについての判断の発達を検討し、小中学生では、閉鎖的、固定的な集団への志向性および友人への同調欲求が高いと、集団排除を認めることを示している。Duffy & Nesdale（2009）は、いじめにおけるグループの影響について検討しており、いじめ行動はグループ内で類似性があること、そしてグループ内の規範により推奨され、典型グループと周縁グループの対立があるとき、より強くなることを示している。Buhs, Ladd, & Herald（2006）は、慢性的な仲間からの排除といじめ被害が、早期の仲間からの拒否とその後の学級適応や学習到達度を仲介していることを明らかにしている。Cillessen & Nukulkiij（2002）は学級の攻撃性のレベルが、いじめ被害との関係を調整していることを示し、攻撃性の高い学級でいじめ被害に遭うということは、攻撃性の低い学級でいじめ被害に遭うよりもネガティブな結果（例：社会的孤立、悲しみ）になることが指摘されている。また、個人の攻撃性が集団に影響されるという報告がある。DeRosier, Cillessen, Coie, & Dodge（1994）

は、7歳と9歳の男児の遊びのグループの研究で、集団の変数が2者間の攻撃の発生につながる可能性があること、その攻撃が集団内の他の子ども達から受ける反応の双方に影響することを見出した。具体的には、身体活動と嫌悪行動や競争がある集団では、2人の攻撃行動がより多く見られ攻撃がけしかけられたり助長されたが、集団が楽しい雰囲気を持つ場合は、2人の攻撃行動は止められたことを示している。

以上より、友人関係といじめとの関連について、先行研究の見解を次のように整理することができる。

- ① 親しい友人からの攻撃や拒否が加えられるいじめと、学校不適応感やストレス反応には関連があり、いじめのような状況に陥った際に心身や発達への悪影響があり、女子においてインパクトが大きいこと。
- ② 中学生では、閉鎖的、固定的な集団への志向性および友人への同調欲が高いと、“仲間はずれ”とよばれる異質な他者を集団から排除する集団排除を認めること。

さらに、個人の攻撃性が集団に影響される、学級の攻撃性のレベルが、いじめ被害との関係を調整しており、攻撃性の高い学級でいじめ被害に遭うということは、攻撃性の低い学級でいじめ被害に遭うよりもネガティブな結果（例：社会的孤立、悲しみ）になること、などの指摘は、本研究との関連する内容であり、詳細な検討が求められる。つまり、いじめは個人間で生じる問題のみではなく、児童生徒の所属している集団に対する志向性や集団内の規範および集団全体の攻撃性との関連で、被害が増幅することもあることが考えられるのである。

5) 友人関係と学習・学業との関連

友人関係および友人グループは、学校場面における学習・学業と関連している (Diehl, Lemerise, Caverly, Ramsay, & Roberts, 1998)

ことが明らかにされている。友情を持つことやグループから受容されることは、社会的不満や学校に対する好意に関連し (Ladd & Coleman, 1997; Ladd, Kochendorfer, & Coleman, 1997), さらにそれらは学校の成績とも関連している (Diehl et al., 1998; Ryan, 2001; Wentzel & Caldwell, 1997)。友人関係の肯定的な特徴と否定的な特徴の両方が、学校への関与や問題行動を予測する (Berndt & Keefe, 1995), 幼稚園から小学校 1 年生までの期間にわたって仲間から拒否される子どもは継続しており, 2 年生時の仲間からの拒否とソーシャルスキル, 学習習慣, 成績は負の関連を示す (O'Neil, Welsh, Parke, Wang, & Strand, 1997)。低い GPA は抑うつ傾向を予測するものであるが, 友人を多く持つ者においては, その傾向が認められなかった (Schwartz, Gorman, Duong, & Nakamoto, 2008)。相互的な友人関係を持つ者は, 一方的な友人関係を持つ者よりも成績が高い (Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004) ことが示されている。

学校への所属の感覚についての研究もある。学校への所属の感覚は, 成績や問題行動などのリスクを持つか否かに重要な影響をもたらす要因である (Goodenow, 1992), 友人とのつながりに関するリスクを持つ生徒にとって所属の感情は中退の予防となる (Finn, 1989)。さらに, 学校への所属の感覚は学校生活意欲 (Goodenow, 1993a; Goodenow & Grady, 1993) や GPA, 学業成績の向上 (Anderman & Anderman, 1999; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996), 自己意識の感覚 (Roeser et al., 1996), 肯定的な感情 (Anderman, 1999) と関連していると指摘されている。一方, 学校場面における努力の程度との関連は低い (Goodenow, 1993b) との指摘もある。また, 青年女子は青年男子よりも所属の感覚が動機づけのレベルや学校での行動や学業達成に影響を与える (Goodenow, 1993b) など所属の感覚および学業達成への影響が性別により異なっているという研究や, 6

～8年生を対象に年齢が低くなるほど所属と動機づけの関連が高く、年齢を重ねると、学校で所属の感覚や他者からの援助がそれほど重要ではなくなる、もしくは動機づけや期待を維持することに影響しなくなる (Goodenow, 1993a) など年齢による違いも示されている。

さらに、個人の学習・学業と集団の影響について検討している研究もある。Goodenow (1992) は、学習、発達、そして教育は、基礎的に社会的な構造に埋め込まれ、それらは文脈とかけ離れて理解することはできず、集団が個人の学習や動機づけと関連していると指摘する。また Carnegie Council on Adolescent Development (1989) は、“学習における共同体”を目指す際に、すべてのメンバーが相互に尊敬しあう関係性が重要であると指摘する。実際に、友人が示す学習意欲や成績が個人の学習成果に影響する (Goodenow & Grady, 1993)、友人が学習に対して肯定的な志向性を持つほど自身の学業達成が高い (Urduan, 1997)、学習意欲や成績に関して友人と類似性が見られる (Ide, Parkerson, Haertel, & Walberg, 1981) などの研究もある。これらの文献より、友人関係が学習意欲や学校生活意欲、学業成績、学校に対する態度に関連しており、さらに、個人の学習を遂行する上で集団が重要な変数であることが明らかになった。

以上より、友人関係と学習・学業との関連について、先行研究の見解を次のように整理することができる。

① 対人関係の肯定的な特徴と否定的な特徴の両方が、学校への関与や問題行動を予測すること。

その内容は、学校の成績とソーシャルスキルなどである。

② 集団が個人の学習や動機づけと関連し、個人の学習を遂行する上で集団が重要な変数であること。

友人が示す学習意欲や成績が個人の学習成果に影響する，学習意欲や成績に関して友人と類似性が見られるなどである。

さらに，相互的な友人関係を持つ者は，一方的な友人関係を持つ者よりも成績が高い，などの指摘は，本研究との関連する内容であり，詳細な検討が求められる。

6) 友人関係とその他の不適応の要因

その他の不適応の要因としては以下のことが指摘されている。上野・上瀬・松井・福富（1994）は，友人との関係において内面的な心理的距離が大きく，外面的な同調性が高い“表面群”は対人的な不適応を示すことを指摘している。石本・久川・齊藤・上長・則定・日潟・森口（2009）は，中学生女子の友人関係では，心理的距離が近く同調性の高い密着した関係をとる者は適応的であるが，高校生女子は，心理的距離は近くとも同調的ではない友人関係を持つことが適応的であることを示している。高坂（2010）は，異質拒否傾向および被異質視不安が友人関係満足度を低めることを明らかにしている。井上（2002）は，“ひとりでいい(Lw型)”という子どもは，“友人を多く持つ(F型)”子どもと比べると，適応の困難さを裏付ける特徴が明らかとなったことを示している。

以上より，友人関係とその他の不適応の要因について，先行研究の見解を次のように整理することができる。

①内面的な心理的距離の近さは適応の条件になること。

さらに，内面的な心理的距離×外面的な行動，が適応に左右すること。

5. 友人関係および友人グループと学級集団

Sullivan や Piaget より，児童生徒の友人関係は，教員の指導行動のあり方や学級集団の状態に影響を受けること，そのため個人の情緒面および認知面が発達を促進する教員の指導行動のあり方と学級集団の形成

が求められることが明らかになった。さらに，児童生徒間の学校不適応やいじめには学級集団内の人間関係の関連もあることが考えられた。したがって，次に友人関係および友人グループと学級集団についての研究を整理する。

1) 学級集団の構造と人間関係

学級集団は仲間地位の異なる多様な下位集団から成る社会的構造を持っていることが指摘されている (Glidewell, Kantor, Smith, & Stringer, 1966; 楠見, 1988; Ladd, 1983; Wagner, 1986)。Ladd (1983) は，人気のある子や平均的地位の子どもは，同じくらいの仲間内地位を占める友人と広範囲でつながりの強い社会的ネットワークに参加しているのに対して，人気のない子は他の人気のない子や年下の子どもと，少人数の集団の中で相互作用していることを明らかにしている。さらに，Wagner (1986) は人気のある子は平均的な子や人気のない子の場合よりも，自分と仲間内地位が同じ子どもとのなかで凝集性の高い下位集団を形成しており，そこでは子ども相互の友人関係度が，仲間内地位が低い下位集団に属する子どもとの間の友人関係度よりも有意に高かった。

下位集団内の人間関係に関する研究もある。子どもたちは自分の仲間集団のメンバーと，他の同性の同級生と比べて4倍も高い割合で交流している (Gest, Farmer, Cairns, & Xie, 2003)。また，仲間集団において，子どもたちは人気のある子と人気のない子に対して異なる接し方をする。例えば，人気のない子に比べると人気のある子は仲間からより多くの注目を集め，社会的な働きかけを受ける (Vaughn & Waters, 1981)，同じようなやり方で仲間入り方略を用いたときでさえ，人気のある子が人気のない子より好意的な反応を受ける (Dodge, Schlundt, Schocken & Delugach, 1983; Putallaz & Gottman, 1981)，友人でない子どもに対す

るよりも、友人に対する方が子ども達は相互作用の場面においてよりポジティブで、社会的な反応を多く示す (Foot, Chapman, & Smith, 1979; Masters & Furman, 1981; Newcomb & Brady, 1982; Newcomb, Brady, & Hartup, 1979), 集団内で獲得された地位によって、その子どもの行動が異なり、仲間の子どもの接し方も人気のある子と人気のない子では異なる (Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983) などである。そしてさらに、仲間の子どもの行動に対する解釈や反応は、既存の態度や感情によって異なり、好かれている子どもは悪いことも善意に受け取られるが嫌われている子どもはネガティブな行動はよりネガティブに受け取られ (Hymel, 1986), その結果として同じ行動をしても嫌われている子どもはそれ以外の子どもよりも好意度が低く、ネガティブな感情をより多く含んだ反応を仲間から与えられる (DeLawyer & Foster, 1986)。仲間集団内において、一般的に人気のある子はより多くの正の強化を受け(また与え), 人気のない子はより多くの負の強化を受けている (Gottman, Gonso, & Rusbussen, 1975; Hartup, Glazer, & Charlesworth, 1967)。また, Campbell & Yarrow (1961), Yarrow & Campbell (1963) は, 集団内での仲間内地位は非常に短期間のうちに形成され, 大人の観察による実際の行動では友好性と攻撃性は同程度であったにもかかわらず, 子ども達は人気のない子と比べて人気のある子の方をより友好的で, 非攻撃的であると知覚した。Dijkstra, Cillessen, Lindenberg, & Veenstra (2010) は, 周囲からの人気が高い友人と仲間になると, 児童生徒自身の地位を高めることが可能となることを指摘している。

以上より、学級集団の構造と人間関係について、先行研究の見解を次のように整理することができる。

①学級集団は仲間地位の異なる多様な下位集団から成る社会的構造が

あること。

②学級内の仲間集団は、人気のある子が形成する仲間内地位が高く比較的凝集性の高い下位集団と、人気のない子が形成する仲間内地位が低く比較的凝集性の低い下位集団から成ること。

③下位集団内にも地位があり、獲得された地位によって、その子どもの行動が異なり、仲間の子ども達の接し方も人気のある子と人気のない子では異なること、人気のある子・地位の高い子はより多くの正の強化を受け、人気のない子・地位の低い子はより多くの負の強化を受けていること。

つまり、一人の子どもを捉える視点として、学級集団内のどのような仲間内地位レベルの下位集団に所属しているのか、そして下位集団内での地位はどのレベルなのか、の2つが必要であり、本研究と関連がある内容であり、詳細な検討が求められる。

2)学級集団と私的な仲間集団および集団外成員との関わり

学級集団内における自分が所属する私的な仲間集団内の役割行動の遂行や、集団外成員との関わりに関して検討している研究もある。黒川・吉田（2009）は、小学校5・6年生を対象に、授業の班活動における仲間の効果と個人の集団透過性（仲間集団以外の学級集団成員と相互作用することに対する態度）の効果を明らかにした。仲間が同じ班にいる場合はいない場合よりも、また個人の集団透過性が高い児童の方が低い児童よりも、学習活動は明るく、優しい雰囲気のもとで行われ、さらに班成員から受けるサポートは多いことが示された。黒川・吉田（2006）は、学級内の仲間集団内における個人と集団の他成員との双方向による役割期待遂行度が、関係満足度に与える影響を検討した。結果、男子および小集団では、個人と集団の他成員が一致して重要と捉える役割期待領域

が多くなり、女子および大集団では重要性の一致した役割期待項目において、個人が他の集団成員の期待に応えることで、高い関係満足度得ていることが示された。黒川（2006）は、仲間集団以外成員とのかかわりが学級の級友適応に及ぼす影響について検討し、集団外成員受容が高いほど、級友適応が高いこと、仲間集団内地位（中心性）が低いほど集団外成員との積極的な関わりは低く、仲間集団の周辺児ほど仲間集団以外の成員とかわかっていくことにより排斥される危険がある。さらに他者の立場になって考えられることが仲間集団境界問題の改善に有効であることを示唆している。中谷（2002）は、児童の教室における規範やルールを守る責任ある行動や、友人に対する思いやりのある行動は、クラスメイトにとって対人関係を築く上で好意的に認知されるものであり、そのため友人からの受け入れを促進していると指摘している。吉澤・吉田（2010）は、単一の親友や仲間集団の反社会的傾向が個人の同傾向に与える影響を、相互影響モデルに基づいて検討した。高校生を対象とした研究において、仲間集団からの影響が単一の親友からの影響よりも強いことが示された。中学生を対象とした研究において、親友や仲間集団との反社会的傾向は、行動傾向のレベルではなく主に認知レベルにおいて相互に影響していることが示された。親友と仲間集団とで影響の方向が異なることから、単一の親友との相互影響は、個人が逸脱的な他者を親友として意図的に選択することを意味し、仲間集団との相互影響は、個人が仲間集団から逸脱性のトレーニングを受けていることを意味する可能性が示唆された。

以上より、学級集団と私的な仲間集団および集団外成員との関わりについて、先行研究の見解を次のように整理することができる。

①学級内の学習班などのフォーマルな小集団での活動においても、仲間

が小集団にいる場合の方が，活動が活発になり，相互作用も建設的になること。

② 学級内において，仲間外成員からの受容が高いほど，級友適応が高いこと。

③ 学級内において，仲間集団内地位が低いほど集団外成員との積極的な関わりは低く，仲間集団の周辺児ほど仲間集団以外の成員とかかわっていくことにより排斥される危険があること。

④ 集団には成員が一致して重要と捉える役割期待領域があり，個人がその役割期待に応えることで，高い関係満足度を得ていること。

つまり，②④からは，児童生徒の学級内の人間関係の満足度を高めるためには，“閉じた小集団”で構成されている学級よりも，“開かれた小集団”で構成されている学級を形成すること，学級内のビジョンやそれに基づく役割期待が明確になっていることが求められ，本研究とも関連する内容であり，詳細な検討が求められる。

3) 学級集団の状態と個人の相互作用

学級集団の状態と個人との相互作用についても検討されている。河村・武蔵（2008a, 2008b）は学級集団の状態を，児童生徒間に一定のルールと良好な人間関係であるリレーションの確立の度合いの2つが同時に確立している親和型学級では，いじめの発生数が少なく，かつ，児童生徒の学習の定着率が高いこと，反対に2つが成立しなくなるといじめの発生率が多く，かつ学習の定着率が低いことを指摘し，学級集団の状態は児童生徒の活動に有意な影響があることを明らかにしている。さらに，河村・武蔵（2012a）は，教育的相互作用の高い親和的な学級の特徴について，①個人の士気と同時に集団士気が高まっている，②集団生産性が高まる取り組み方法・協同体制・自治体制が確立している，学級集

団であると指摘する。そしてさらに、親和型学級集団を成立させる要因として、③集団斉一性が高くなっている、④集団内の子どもたちの自己開示性と愛他性が高まっている、⑤集団凝集性が高まっている、があると指摘する。また、親和型学級集団を維持させる要因として、⑥集団機能・PM機能が子どもたち側から強く発揮されている、⑦⑥を強化する集団圧が高まっている、を抽出し、これらの要因によって、親和型学級集団は自治的集団の成立を生んでいることを指摘している。さらに、上記の親和型学級集団の状態①②と、そのような集団を成立させている要因③④⑤、さらにそのような学級集団の状態を維持させている要因⑥⑦、が見出されたが、このような学級集団がもつ①～⑦までの集団の要因を基底から支えている要因として、⑧集団同一視という要因があることも指摘している（河村・武蔵，2012b）。具体的には、担任教師に対する同一視、学級内の子ども同士の同一視、学級集団自体への同一視であり、①～⑦の要因に⑧の3つの同一視が加わったとき、学級集団は共同体の雰囲気帯びてくると指摘されている。さらに、児童生徒同士の友人に対する同一視が高まる、友人関係を形成する意欲が高まる（武蔵・河村，2015）などが指摘されている。Stormshak, Bierman, Byuschi, Dodge, Coie, & the conduct Problems Prevention Research Group (1999) は、個人-集団の類似モデル (person-group similarity model) を提起し、a 子ども個人の攻撃や引っ込み思案のレベルと b 学級全体のレベルのズレがソシオメトリック地位に及ぼす影響を検討し、abの両者がずれるほど子どもは拒否を体験する可能性が高くなることを指摘している。

以上より、学級集団の状態と個人の相互作用について、先行研究の見解を次のように整理することができる。

①学級集団内の児童生徒間に、一定のルールと良好な人間関係であるリ

レーションの両方の確立の度合いが高い学級集団の状態は、建設的な相互作用が生まれやすく、いじめの発生数が少なく、かつ、児童生徒の学習の定着率が高いこと。

②学級集団内の児童生徒間に、一定のルールと良好な人間関係であるリレーションの両方の確立の度合いが高い学級集団の状態は、児童生徒の、愛他性などの心理社会的な特性、教員や友人に対する同一視による自我形成を育む土壌になること。

さらに、個人の特性と所属する集団の特性のマッチングがずれるほど、児童生徒は拒否を体験する可能性が高くなるという指摘は、個人をサポートする視点は、所属集団の特性を考慮してなされる必要性を示唆しており、本研究とも関連する内容であり、詳細な検討が求められる。

第三項 本研究に関する先行研究から抽出された課題

文部科学省（2011）は、「21世紀は『知識基盤社会』の時代であるとともに、グローバル化が一層進む時代で、多様な価値観が存在する中で、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々との『多文化共生』の時代であるとの認識のもと、「21世紀を生きる子どもたちは、積極的な『開かれた個』、つまり、自己を確立しつつ、他者を受容し、多様な価値観を持つ人々と共に思考し、協力・協働しながら課題を解決し、新たな価値を生み出しながら社会に貢献することができる個人であることが求められる」と指摘した。またこの背景には、現代の児童生徒の人間関係に関する現状や課題として、「子どもたちは気の合う限られた集団の中でのみコミュニケーションをとる傾向が見られる」、「相互理解の能力が低下している」、「自分の思いを一方向的に伝えているにすぎない」、「同意や反対の意思を伝えるだけで対話になっていない」などをあげ、加えて、子ども

たちが自ら仲間やコミュニティを形成する機会が不足しており，等質的なグループや人間関係の中でしか行動できず，異質な人々によるグループ等で課題を解決することが苦手で，回避する傾向にある（文部科学省，2011）などの問題点がある。つまり，「開かれた個」の育成を大きな目標にしているのだが，現状の児童生徒の実態は，逆に「閉じた個」の形成に向かっている様相が考えられ，目標と実態のギャップがとて大きいことが危惧されるのである。このような実態を踏まえ，「開かれた個」を育成するために，教員は，日本の学級集団の特性を考慮して，学級集団全体や学級集団内のグループの両方に，効果的な支援を展開する必要があるが，その対応の糸口として，発達心理学の基礎理論を提唱してきた Sullivan（1953）や Piaget（2005）を整理すると，①小学校中学年から中学生の8歳半～15歳の時期は親しい同性友人関係の形成や集団との相互作用を通して，個人の情緒面および認知面が著しく発達する時期であり，そのプロセスを保障することが重要である，②①は教員の指導行動のあり方や学級集団の状態に影響を受けること，そのため個人の情緒面および認知面が発達を促進する教員の指導行動のあり方と学級集団の形成が求められる，の2点が対応の核になると考えられた。これを受けて国内外の先行研究の文献研究を行った。

まず，国内外の友人関係に関する先行研究を概観する中で研究対象および研究本数を見ていくと，海外では幼児期から児童期を経て青年期前期までの研究が多く，また友人グループについての研究も多くあった（Aboud & Mendelson, 1996）。一方，国内では青年期以降の友人関係の研究が多く，児童期の友人関係を捉えた研究および友人グループについての研究が海外と比較すると少なかった。したがって，児童期の友人関係や友人グループ関係を捉える研究の充実をはかり，教員が学級経営を

する上で参考となる資料を増やすことが必要になるという点が、本邦の研究全体の課題であると考えられる。

前述の 2 点について、教育実践の中で具現化するための指針を得るため、先行研究の文献研究を通して、具体的な内容として多くの見解が整理された。複数の研究から実証的な結果が共通して見出されている知見は「参考とすべき内容」、一つの研究から実証的な結果が見出されている知見は「検討して参考とすべき内容」、と判断して整理した。

それぞれについて以下にまとめる。

1) 小学校中学年から中学生の 8 歳半～15 歳の時期の同性友人関係に関する こと

1)-1 教育実践への指針として参考すべき知見

- ① 年齢の上昇とともに、広がる・深まる方向に発達的变化がみられること。
- ② 小学生と比べて中学生段階から、広がる方向への発達的变化がみられること。
- ③ 中学生段階から、内面を共有するようになること。
- ④ 内面の共有と開かれた交流の友人関係の形成は、受容感や効力感、向
社会性、対人積極性などの心理社会的に発達した特性を形成すること。
- ⑤ 小学生では活動する内容が目的で友人関係が形成されており、中学生
では友人との交流自体が目的になっていくこと。
- ⑥ 活動の発達的变化については、男女差があること。
- ⑦ 小学校低学年は近接性から生じる好意から始まり、小学校中・高学年
では相手への忠誠や相互扶助が重要となり、中学生では自己開示にと
もなう受容や尊敬の念などの感情が重要視されること。
- ⑧ Piaget が認知的な展開を指摘する 8～9 歳の時期・小学校 2,3 年生に、

友人を多面的側面から見るようになること。

- ⑩男子は、共行動と内面を隠した分離的つきあいを好み、仲間集団内の多くの成員がつながり、支配と服従という構造が変化しにくく安定していること。
- ⑪女子は、活動よりも関係性が重要で、友人や集団との類似性や親密性の高さ、内面の自己開示と密着した関係を好み排他性が高いこと。
- ⑫女子は早い年齢で社会的地位に気付き、同じ地位の仲間との相互作用を促進すること。
- ⑬小学校の中・高学年の児童は、友人を持っていることが自尊感情に関連していること。
逆に、友人がいない児童は孤独であり、学校への適応が難しくなること。
- ⑭小学校6年生頃から内面的交流のできる友人を持つ児童生徒は、肯定的な自己概念や自尊心を持つこと。
- ⑮よりよい自己概念の形成につながる友人関係は、友人の数ではなく、友人関係の質が影響を与えること。
- ⑯友人関係は学校に対する帰属意識の促進、学業成績への貢献、いじめの抑制などの学校適応に関する領域のみでなく、社会的コンピテンスやリーダーシップのような社会的適応にも貢献すること。
- ⑰友人や仲間が個人間の能力の発達に重要な役割を果たし、一過性の問題でなく、長期間の適応や人生に影響すること。
- ⑱仲間集団から嫌われ拒否される児童生徒は固定化することが多く、“拒否される存在である”という自己認知がアイデンティティの一部となり、青年期の深刻な適応上の問題につながること。
- ⑲友人関係の肯定的な特徴と否定的な特徴の両方が、学校への関与や問

題行動を予測すること。

その内容は、学校の成績とソーシャルスキルなどである。

⑭内面的な心理的距離の近さは適応の条件になること。

さらに、内面的な心理的距離×外面的な行動、が適応に左右する。

1)-2 教育実践への指針として、参考にすべき問題に関する知見

①仲間からの拒否と攻撃性がともに高い場合に、児童生徒のその時点での適応面のみならず将来にわたる適応面が阻害されていくこと。

具体的には自尊感情や孤独感の問題や社会的認知上の問題などが多く示されること。

②友人に攻撃的に関わり拒否されてしまう児童生徒は、継続的に否定的な評価を多く受け、不適応や問題行動のリスクを高めることが明らかになること。

反対に、友人関係において適応的な児童生徒は、向社会性、認知能力の高さ、引っ込み事案のなさなどが顕著であり、欲求不満を感じた際には、攻撃ではなく適切な主張をすることが不適応を回避する要因ともなりうること。

③親しい友人からの攻撃や拒否が加えられるいじめと、学校不適応感やストレス反応には関連があり、いじめのような状況に陥った際に心身や発達への悪影響があり、女子においてインパクトが大きいこと。

1)-3 教育実践への指針として、検討して参考にすべき知見

①小学生と比べて中学生段階から、広がる方向への発達的变化がみられることに関して、中学生の1, 2年生と比べて、3年生ではより自立した上での関係の広がりを志向する可能性。

②中学生段階から、内面を共有するようになることに関して、小学校6年生から中学生と同レベルで内面を共有する発達的变化がある可能性。

- ③ 小学校中・高学年での相手への忠誠や相互扶助が広がりや阻害する行動につながる可能性。
- ④ 小学校 6 年生は単なる“知り合い”に対して、不親切、利己的、不快であるなど否定的な個人的特質に反応をする傾向があり、中学校 2 年生では、知り合いは友だちではないとして関わらなかつたりする傾向。
- ⑤ 支配欲求がある男子において、攻撃性が仲間に拒否されることの重要な決定因となること、そして女子は、引っ込み思案が仲間に拒否されることの重要な決定因となること。
- ⑥ 友人関係を形成できても維持できない場合は、友人関係の質の低下などの問題を抱えること。
- ⑦ 相互的な友人関係を持つ者は、一方的な友人関係を持つ者よりも成績が高い可能性。

2) 1) に関して、友人グループと学級集団の状態の影響、教員の指導行動のあり方に関すること

2)-1 教育実践への指針として参考にすべき知見

- ① 友人グループへの単なる所属ではなく、友人グループからの受容が、間接的にでも、孤独感や学校不適応、社会的不満、ストレスなどの発現を抑制すること。
- ② 仲間集団を持つことを通しての仲間受容と仲間からのサポートは、学校に対する帰属意識の重要な予測子となり学校適応を促進すること、逆に、孤立が不適応と関連すること。
- ③ 集団が個人の学習や動機づけと関連し、また個人の学習を遂行する上で重要な変数であること。

友人が示す学習意欲や成績が個人の学習成果に影響する、学習意欲や成績に関して友人と類似性が見られるなどである。

- ④学級集団は仲間地位の異なる多様な下位集団から成る社会的構造があること。
- ⑤学級内の仲間集団は、人気のある子が形成する仲間内地位が高く比較的凝集性の高い下位集団と、人気のない子が形成する仲間内地位が低く比較的凝集性の低い下位集団から成ること。
- ⑥下位集団内にも地位があり、獲得された地位によって、その子どもの行動が異なり、仲間の子も達の接し方も人気のある子と人気のない子では異なること、人気のある子・地位の高い子はより多くの正の強化を受け、人気のない子・地位の低い子はより多くの負の強化を受けていること。

2)-2 教育実践への指針として、参考にすべき問題に関する知見

- ①小中学生では、閉鎖的、固定的な集団への志向性および友人への同調欲求が高いと、“仲間はずれ”とよばれる異質な他者を集団から排除する集団排除が起こりやすいこと。

2)-3 教育実践への指針として、検討して参考にすべき知見

- ①男子の仲間集団の大きさと社会的地位には高い関連があるが、女子には関連がほとんどなかったこと。
- ②男子ではより緩やかな同性グループにいる方が社会的な能力に熟達が見られ、女子は同性のみのグループ内で強く結びついているほど社会的能力がより高くなること。
- ③友人関係から生じる友情が単独で自己概念に影響しているのではなく、集団への所属感や社会的コンピテンスを媒介して関連していること。
- ④所属する友人グループの状態や質、グループ内での状況が、個人の学校適応や学業成績、社会的適応にも影響する、友人への感情は中学生の1学期から3学期までに変化がなく、1学期の段階から適応感に影響

を及ぼしている可能性。

- ⑤ 攻撃的な男児の 3 分の 2，攻撃的な女児の半数が非攻撃型（攻撃的なメンバーを 1～2 人含む）または混合型（攻撃的なメンバーと攻撃的でないメンバーが同程度）のグループに属しており，人気がない攻撃的な児童は非攻撃型グループに属することが多く，人気がある場合は攻撃型・混合型グループに属することが多い可能性。
- ⑥ 学級の攻撃性のレベルが，いじめ被害との関係を調整しており，攻撃性の高い学級でいじめ被害に遭うということは，攻撃性の低い学級でいじめ被害に遭うよりもネガティブな結果（例：社会的孤立，悲しみ）になる可能性。

以上より，小中学校の学校段階において友人関係の活動や行動面，また心理面や認知面にも発達的变化が想定されることが明らかにされていた。友人を持つことやグループから受容されることは肯定的な自尊感情や自己概念や社会的コンピテンスの育成に寄与する一方で，孤独感や社会的不満およびストレスの低減，学校不適應や精神的兆候の発現の予防などに役立つこと，友人関係やグループ内の関係性がうまくいかないことは，一過性の問題として捉えるのではなく，将来にわたる自我発達上の問題として捉える必要があること，良好な友人関係は学校適應に関する側面のみでなく，社会的適應面にも貢献することが指摘されていた。

その際，友人関係や友人グループの形成や展開に際しては，性別による差異を理解する必要があること，さらに，「開かれた個」の育成に拮抗する要素となる「排他性」「支配性」「防衛」「攻撃性」「引っ込み思案」などの個人の特性が過度に高まらないように支援する必要があること，友人関係を形成するだけでは不十分で，肯定的な友人関係を長期にわたって維持できる能力も重要であることも明らかになっていた。

反対に友人関係の不全は将来に渡る問題行動となって現出し、自我発達上の問題にもつながること、仲間からの拒否と攻撃性が問題行動のリスクを高め、いじめ被害とも関連していること、学業成績や学習意欲などにも関連していることも明らかにされていた。

また、学級集団内において周囲の児童生徒より否定的な評価を得て、人気がない状態になると、他者から相乗的にネガティブな態度や行動を受けること、その関係は短期間の内に形成され、維持されることは、学級集団内の児童の地位が固定化されると、その児童生徒の心理社会的発達は促進せず、逆に疎外されてしまう可能性があると考えられた。

さらに、学級集団の状態と個人の状態には関連があり、同じ児童生徒でも、所属した学級集団が良好であれば友人関係を建設的な方向に展開させることが可能であるが、その逆になる可能性も指摘されていた。つまり、いじめ被害や学習意欲や成績に関しては、学級集団の様相によって正負の影響が加えられること、いじめは個人間で生じる問題のみではなく、児童生徒の所属している集団に対する志向性や集団内の規範および集団全体の攻撃性との関連で、被害が増幅することもあると考えられるのである。したがって、一人の子どもを捉える視点として、学級集団はどのような状態なのか、学級集団内のどのような仲間内地位レベルの下位集団に所属しているのか、そして下位集団内での地位はどのレベルなのか、の3つの視点が必要である。

文部科学省（2011）の指摘する「開かれた個」の育成、つまり自己を確立しつつ、他者を受容し、多様な価値観を持つ人々と共に思考し、協力・協働しながら課題を解決し、新たな価値を生み出しながら社会に貢献することができる個人の形成を考えた際には、教員は適応を阻害する要因につながりやすい、児童生徒の攻撃的な言動や態度の改善や、学級内

の友人関係や友人グループの形成や維持が良好になるように、年齢・学年段階や学校段階による発達的变化を捉え、各々の段階で適切な欲求、活動、感情、認知が促されるように予防開発的に指導することが必要であり、さらに学級全体が攻撃や拒否が増幅する傾向に至らないように、学級集団づくりをする必要があると考えられた。

ただし、友人グループの学年ごとの実態、かつ、学級集団の状態との関係など、詳細な検討の課題は残されており、「開かれた個」を育成するために、小中学校において、友人関係を通して児童生徒たち一人ひとりに教員は学級集団や友人グループにどのように働きかけることが支援として有効なのか、この本研究のテーマにせまるためには次の点を明確にすることが求められる。

①日本においても従来、児童期はギャングエイジと言われる徒党を組んで群れる時期で、閉鎖性・凝集性の強い同性の小集団を形成する（田丸，2009）。こうした仲間集団は、おとなに依存的な幼児期と特定の相手に親密な関係を求める青年期との間の時期の特徴でそこで子どもはさまざまな社会的能力を高め、11～12歳頃になると集団自治能力が発揮できる時期となり、認知能力の向上とともに自己や他者の内面を洞察できるようになる（畠山，2009）と指摘される。このように、友人関係の中でも特に友人グループとの関係が重要視されているにもかかわらず、具体的な研究として明らかにされてはいない。さらに、近年の日本では、大人が子ども達のギャングエイジ的な悪さを最初からさせないようにしてしまう傾向や、少子化の影響で子ども同士の仲間集団自体が形成できなくなっている様相（秋山，2009）が指摘され、児童期青年期の両時期にわたって希薄化が進み発達が促進されない（文部科学省，2011）という側面が問題となっている。したがって、友人関係の中でも集団的な人間

関係である友人グループとの関わりが子ども達の心理社会的の発達に影響を与えることは明白であると考えられ、近年の友人関係の希薄化や固定化による結果として実際に児童生徒の発達を促すような友人グループの形成がなされているのかについての検討が必要であると考えられる。

②現在の友人グループの実態として、メンバーの流動性が少なく、小規模化しており、グループの境界が明瞭かつ固定的になってきている(藤田ら, 1996)と指摘され、その背景となる所属理由や志向性に「ひとりぼっち回避行動(大嶽ら, 2010)」や「固定的な集団指向(三島, 2008a)」, 「浮いた存在になることの回避(佐藤, 1995)」, 「孤独地獄を経験したくないためにグループに所属してもなお拒否不安に怯える(杉浦, 2000)」という従来型の友人関係では指摘されてこなかった心性があることが明らかになってきている。したがって、児童生徒がどのようなグループに所属し、その中でどのような友人関係が展開されているのか、その友人グループへの所属理由や志向性を把握することは重要であると考えられる。

③いじめ行動はグループ内で類似性があり、グループ内の規範により推奨される(Duffy, & Nesdale, 2009)など、所属するグループの様相により、適応性や社会的な特徴が異なることが明らかになっている。日本においても研究論文としてまとめられてはいないが学校現場の実態を捉えた友人グループに関する問題意識として、スクールカースト、つまり学級集団内の生徒の相対的な地位が同性や異性からの人気やコミュニケーション能力の高さで表される階層関係(森口, 2007; 鈴木, 2012)があり、スクールカーストの低いグループ内にいじめが発生しやすい(森口, 2007)などと指摘されている。したがって、様々な特性を持つグループに所属している児童生徒ごとに、グループの状態からもたらされる

特徴として、友人関係の発達的变化で示されたような「欲求の側面」「活動（行動）的側面」「感情的側面」の3側面（榎本，1999，2000）に一定の傾向があることが予想されるため，それらについて検討することも必要であると考えられる。

④日本の場合，子どもたちが一日の大半を過ごす学級集団は，最低一年間メンバーが固定され，一日の大半を過ごし，学習や生活をともにする集団である。学級集団のメンバー内に友人がいて良好な人間関係があれば，相互に受容性が高まり，個人の発達にもプラスの影響を与える。具体的には，児童生徒同士の愛他性が高まる（河村・武蔵，2012a），友人に対する同一視が高まる（河村・武蔵，2012b，2015），友人関係を形成する意欲が高まる（武蔵・河村，2015）などの相互作用が指摘されている。反対に学級集団のメンバー間に攻撃的な言動，喧嘩や対立，防衛的な関係がある場合は相互に傷つけ合うため，個人の発達にマイナスの影響をもたらす。具体的には，攻撃性の高い学級でいじめ被害に遭うことは，攻撃性の低い学級でいじめ被害に遭うよりもネガティブな結果（例：社会的孤立，悲しみ）になる（Cillessen & Nukulkiij, 2002）などである。ただし，学級集団の状態と児童生徒の友人グループとの関連についてはこれまでに検討されていない。したがって，学級集団の状態と児童生徒の友人グループとの関連を検討することが必要である。

以上を整理すると，文部科学省（2011）が提唱する「開かれた個」を育成するために，友人関係を通して児童生徒たち一人ひとりに，教員は学級集団や友人グループにどのように働きかけることが支援として有効なのか，この本研究のテーマにせまるためには，次の4点の検討が必要になると考えられる。

①現代の児童生徒がどのような友人グループを形成しているのかにつ

いて検討すること。

- ② 児童生徒の友人グループへの所属理由や志向性について検討すること。
- ③ 児童生徒が所属する友人グループ内の関係性からもたらされる欲求や行動，感情の傾向について検討すること。
- ④ 学級集団の状態と学級集団内の児童生徒の友人グループとの関連を検討すること。

そこで本研究は，以上の 4 点を課題として設定し，本研究のテーマにせまることにした。

第三節 基本概念の定義

本節では、本研究を進める上で必要な「友人関係」と「仲間関係」、また「友人集団」と「仲間集団」と「友人グループ」についての基本概念を定義する。

1. 「友人関係」, 「仲間関係」の定義

岡（1999）は友人関係を「家族や恋人とは異なる特定他者との親密な社会的関係とする」と定義している。一方で、仲間関係については友人関係に類似しているが概念的な区別は明確にされていない（岡，1999；岡田，2013）とも指摘されている。また氏原・亀口・成田・東山・山中（1992）による心理臨床大事典，藤永（2013）による最新心理学事典，日本発達心理学会（2013）による発達心理学事典などにおいても，本章で展望したような友人関係の発達的变化や個人要因については記載されているが，「友人関係」と「仲間関係」の定義を明確に区別して捉えているものはなかった。

このような中で本研究では，学級集団としての児童生徒の人間関係を促進し，友人グループや学級集団の両方に効果的な支援について検討することを目的とするために，次のことを想定する。小中学校の児童生徒が所属する集団は，学校集団と学級集団であり，その中で友人関係および仲間関係が展開される。また学校や学級では，班や係活動や委員会などの個人が責任を果たすべき役割を持って活動する場面，部活動などの興味関心を共有して活動する場面，休み時間や放課後などに感情交流をする場面などがあり，それぞれにおいて児童生徒の人間関係が促進される。児童生徒は，これらの様々な場面において感情的に近接で，親しく交流するメンバーを友人あるいは仲間であると捉えると考えられる。

したがって，岡（1999）の指摘を参考にしながらも，本研究では学校

や学級での人間関係を扱うことから、友人関係および仲間関係を「学校や学級集団内で形成される特定他者との親密な関係」と定義する。なお、友人関係と仲間関係という用語の両方を使用することで煩雑になるのを防ぐために、次章より「友人」あるいは「友人関係」として統一して表記する。

2.「友人集団」、「仲間集団」、「友人グループ」の定義

「友人集団」、「仲間集団」、「友人グループ」とは「友人」が数人集まった集団のことであるが、「友人関係」「仲間関係」が明確に定義されていないのと同様に、「友人集団」、「仲間集団」、「友人グループ」にも明確な定義の記載はなかった。用語の定義が明確でない中で、人数や人間関係の様相をどう捉えるかという点については、次のことが指摘されている。友人集団とは、(a) 2人以上の集団で、それらのメンバーすべてが相互的な友人である (Hallinan, 1981; Hunter, Vizeberg, & Berenson, 1991; Luce & Perry, 1949; Peay, 1974), (b) 集団内の3人に相互的にやりとりがある (Virk, Aggarwal, & Bhan, 1983), (c) 少なくとも4人の集団で、各メンバーが少なくとも2人の他の友人とやりとりする (Clark & Ayers, 1988; Cohen, 1977), (d) 他の集団より親密な3人かそれ以上のグループ (Ennett & Bauman, 1993; Hubbell, 1965; Richards & Rice, 1981; Shrum & Cheek, 1987; Urberg, Degirmencioglu, TolsonM, & Halliday-Scher, 1995), である (Henrich et al., 2000)。

Harris (1995, 1998, 2000) は、当初、集団に二者関係を含めないと定義した。しかしその後、集団と二者関係の区別を意味づける研究証拠を示していないことを認め、男子が大人数の集団を構築し、女子は二者関係を構築するため、二者関係が集団の概念から外れてしまうのならば、仲間集団が女子児童の発達に与える影響を男子児童の場合と異なる

構造で捉えなければならなくなり、望ましくない (Howe, 2010) と指摘され、「友人集団は二人以上の関係」と定義している (Turner, 1982; Howe, 2010)。日本においても、石田・小島 (2009)、吉原・藤生 (2012) が友人集団を「普段一緒に行動するような二人以上の友人関係」として定義している。

以上より、本研究においても「友人集団」、「仲間集団」、「友人グループ」を「普段一緒に行動するような二人以上の友人関係」と定義する。なお、日本においては、「友人集団」というよりも「友人グループ」もしくは単に「グループ」という用語で友人集団を表わすことが多い。よって、「友人集団」、「仲間集団」、「友人グループ」という3つの用語を使用することで煩雑になることを防ぐために、次章より「グループ」あるいは「友人グループ」と統一して表記することとした。

第四節 本研究の目的と構成

本研究の問題意識として次の点があげられた。「多文化共生」の時代を生きる現代の子どもたちは、積極的な「開かれた個」、つまり、自己を確立しつつ、他者を受容し、多様な価値観を持つ人々と共に思考し、協力・協働しながら課題を解決し、新たな価値を生み出しながら社会に貢献することができる個人であることが求められている(文部科学省, 2011)。その一方で、現代の子どもたちは自ら仲間やコミュニティを形成する機会が不足しており、等質的なグループや人間関係の中でしか行動できず、異質な人々によるグループ等で課題を解決することが苦手で、回避する傾向にある(文部科学省, 2011)ことが問題視されている。つまり、社会的要請は「開かれた個」を志向している一方で、現状は逆に「閉じた個」の形成に向かっている様相が見られるのである。したがって、現代の子ども達が「多文化共生」の時代要請を受けた「開かれた個」を育成するためには、多様な人々との人間関係や集団活動を通じた体験学習が求められ、その前提として、建設的で相互的な友人関係の形成や維持を、積極的に支援することが必要になってくると考えられた。

従来より、児童生徒は友人や仲間との関係を通して発達が促される側面が大きく、そのような人間関係の多くは学校での活動を通して形成されるとされてきた。よって、他者との関わりを経験し始め、かつ仲間集団を形成する体験を積み重ねる小学校および中学校の時期が重要になる。具体的には、児童生徒は、各々が持つ異なる家庭集団の価値や思考・行動様式をより仲間集団や学校集団に受入れられる価値や思考・行動様式に変化させるような経験をする必要があると、種々の違いを認め合いながら折り合う経験が対人関係能力やコミュニケーション能力の育成につながると考えられる。そしてさらにこのような経験は、児童生徒の対人

関係形成能力を育成するだけではなく，自己理解や他者理解を促し，ひいては後の発達課題である青年期の自己形成に影響を与えるものであるため，どの児童生徒にとっても充実したものとなることが望まれる。

以上の問題意識をもとに，本研究で友人関係および友人グループに関する研究を概観した結果，児童期および前青年期の小中学生を対象とした研究が少なく，検討が必要であることが明らかになった。特に集団的な人間関係である友人グループとの関わりは，子ども達の心理社会的発達に影響を与えることは明白であるが，実際の児童生徒の友人グループ関係の様相がどのようなになっているのかについての検討がなされていない。よって，本研究では，児童生徒の友人グループ関係の様相を明らかにし，どのような友人グループ関係が「開かれた個」の育成を促すのか，良好な友人グループ関係を促進する学級集団の育成をどのように図っていくのか，について検討することを目的とするものである。

また先行研究を概観すると学級集団の状態が個人に影響を与える側面もあることが考えられた。つまり，同じ児童生徒でも，所属した学級集団が良好であれば友人グループ関係を建設的な方向に展開させることが可能であるが，その逆になる可能性もあると考えられるのである。したがって教員は，学級集団内の児童生徒個々や友人グループに対する支援のみではなく，学級集団全体に対する支援の両方を展開する必要があると考えられ，その背景として日本の学級集団の特性を考慮して，効果的に実施していくことが求められるのである。よって，本研究では，文部科学省（2011）が提唱する「開かれた個」を育成するために，小中学校における，良好な児童生徒の友人グループの様相を明らかにすることに加えて，教員が児童生徒たち一人ひとりや学級集団全体にどのように働きかけることが支援として有効なのかという，教員が学級経営の中で

学級集団づくりをする上で活用できる視点を抽出することも目的となる。そのための研究課題として下記4点を研究として取り上げることとした。

- ① 現代の児童生徒がどのような友人グループを形成しているのかについて検討すること。
- ② 児童生徒の友人グループへの所属理由や志向性について検討すること。
- ③ 児童生徒が所属する友人グループ内の関係性からもたらされる欲求や行動，感情の傾向について検討すること。
- ④ 学級集団の状態と学級集団内の児童生徒の友人グループとの関連を検討すること。

本研究は，以下の章構成で展開される。第一章では，本研究の背景として，児童生徒の友人関係および友人グループ関係に関する研究を概観し，課題を抽出および整理する。第二章では，上記①と②を検討するために，児童生徒のグループの様相を明らかにする研究を実施する。第三章では，上記③を検討するために，グループに所属する児童生徒の内面として欲求，行動，感情の側面を明らかにする研究を実施する。第四章では，上記④を検討するために，学級集団の状態像と児童生徒のグループの様相の関連を明らかにする研究を実施する。第五章では，本研究の総括的考察を述べ，本研究から得られた知見を，学校教育現場で活用するための示唆について論じる。なお，本研究の構成について以下に図示する (Figure 1)。

【本研究の構成】 本研究は、以下の章構成で展開する。

第一章 問題の所在と研究の目的

【問題の所在】

- ・ 自己を確立しつつ、他者を受容し、多様な価値観を持つ人々と共に思考し、協力・協働しながら課題を解決し、新たな価値を生み出しながら社会に貢献することができる『開かれた個』の育成の必要性
- ・ 小中学生における学級集団内の友人グループの形成・維持を促進する支援の必要性

【研究の目的】

- ・ 現代の児童生徒の友人グループの状態認知についての検討
- ・ 児童生徒の友人グループへの所属理由や志向性についての検討
- ・ 児童生徒が所属する友人グループ内の関係性からもたらされる欲求、行動、感情の傾向についての検討
- ・ 学級集団の状態と児童生徒の友人グループとの関連の検討
- ・ 良好な友人グループを育む効果的な学級集団育成の視点の提案

第二章 児童生徒のグループの様相に関する研究

【研究 1】 グループの状態認知尺度の検討

【研究 2】 グループ状態認知尺度によるグループタイプの分類

第三章 グループに所属する児童生徒の内面に関する研究

【研究 3】 グループタイプと欲求の関連の検討

【研究 4】 グループタイプと行動の関連の検討

【研究 5】 グループタイプと感情の関連の検討

第四章 学級集団の状態像と児童生徒のグループの様相の関連

【研究 6】 学級集団の状態像とグループタイプの関連の検討

【研究 7】 学級集団の状態像と学級機能およびグループタイプとの関連

【研究 8】 学級集団の状態像と学級適応および学校生活意欲、グループタイプとの関連

第五章 研究のまとめと今後の課題

Figure 1 本論文の構成

第二章 児童生徒のグループの様相に関する研究

第一節 グループの状態認知尺度の検討【研究 1】

第二節 グループ状態認知尺度によるグループタイプの分類
【研究 2】

第三節 本章のまとめ

第二章 児童生徒のグループの様相に関する研究

第一節 グループの状態認知尺度の検討【研究 1】

目的

現代の児童生徒の人間関係に関する現状や課題として、子どもたちが自ら仲間やコミュニティを形成する機会が不足しており、等質的なグループや人間関係の中でしか行動できず、異質な人々によるグループ等で課題を解決することが苦手で、回避する傾向にある（文部科学省，2011）ことが指摘されていた。実際に児童生徒が普段よく一緒に遊ぶ友人は、同じクラス内の友人メンバーおよびグループとの関わりが主であり、その中ではメンバーの流動性が少なく、小規模化しており、グループの境界が明瞭かつ固定的になってきており（藤田ら，1996）、このような親密で排他的な「仲良しグループ」内でいじめの問題が発生しやすい（Simmons, 2002；三島，1997）ことも指摘されている。

これまで学級内の友人関係を考える際に、小中学生のグループへの所属率や構成メンバーの人数など、様々な実態調査は行われているものの、児童生徒がグループの状態をどのように捉えているかという研究はほとんどない。唯一、吉原・藤生（2012）は高校生を対象とした友人グループ状態尺度を作成しており、“グループのメンバーは困っているときにアドバイスをしてくれる”などの「グループからのサポート」、 “お互いに嫌っている人がいる”などの「グループ内の不和」、 “自分が思った通りに行動できない”などの「表面的同調」、 “グループのメンバーで笑うことが多い”などの「良好な関係」、 “心細い思いをしなくてすむ”などの「居場所の確保」、 “自分のグループの人以外とは、あまり交流する機会

がない”などの「グループの閉鎖性」，“グループの人間関係がこじれるようなことは言わない”などの「グループへの気遣い」の7つの様相があることを示している。この研究から，グループには“支援”“良好さ”“居場所”などの肯定的な側面と“不和”“同調”“閉鎖”などの否定的な側面の両方が抽出されると考えられる。ただし，吉原・藤生（2012）の高校生用の友人グループ状態尺度を小学生に適用するには言葉の意味や内容が難しいものもあると考えられた。よって，本章では，これまで明らかにされてこなかった小中学生のグループの状態に対する認知を検討することを目的とし，小中学生のグループ状態認知尺度を作成することとした。

また作成した尺度と外的指標との関連については，親和動機尺度（杉浦，2000），改訂版友人関係機能尺度（丹野，2008），学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）より検討する。杉浦（2000）は青年期の女子には仲良しグループに入りたいという親和傾向の欲求がある一方で，学校内で孤立して“孤独地獄”を経験したくないために，グループに所属してもなお拒否不安に怯える様相があることを指摘している。よって，グループの状態に対する認知と親和動機は関連していると考えられる。つまり，グループに対する認知が肯定的な場合は親和傾向と正の相関があり，否定的な場合は拒否不安と正の相関があると予想される。次に丹野（2008）は，青年女子は男子に比べて多人数からなる友人グループの関係性を重視していることを指摘し，友人関係機能尺度（丹野，2008）と友人を含んだ友人関係ネットワークとの関連を示唆している。よって，友人関係機能尺度（丹野，2008）の安心・気楽さ，娯楽性，関係継続展望，情緒的結びつき，相談・自己開示，支援性，肯定・受容，学習・自己向上，人生の重要な意味などの因子についてはグループに対する認知

の肯定的側面と正の関係，否定的側面と負の関係があることが予想される。さらに，河村・田上（1997）の学級生活満足度尺度は，1年間共に過ごす固定された学級集団のメンバーからの承認と，いじめや孤立などの被侵害を測定するものである。よって，学級集団内のメンバーとの良好な関係性を示す承認とグループの認知の肯定的側面に正の相関，被侵害と否定的側面に正の相関があることが予想される。

方法

予備調査 所属するグループの状態をどのように捉えているかを明らかにするために，大学生に小中学校の頃の所属グループの様子について自由記述を求めた。具体的には，友人関係に関する内容をテーマとした授業後に「小学校高学年の頃を思い出して下さい。あなたが所属していたグループ内の人間関係の様子を教えてください。」という教示により，回答を求めた。同様に中学生の頃についても回答してもらった。38名（男子15名，女子23名，平均年齢20.7歳）から回答を得て，計125項目が収集された。これらの項目を心理学専攻の大学生3名と教員経験のある大学教員1名と本研究者の計5名がKJ法によって内容の整理・検討をし，重複している内容は削除し，項目数が多いカテゴリーは代表的な項目を選び，最終的に40項目の仮尺度を作成した。

調査時期 2013年6月。

調査対象 公立小中学校各1校の小学生437名（4年生男子75名，女子71名，5年生男子76名，女子75名，6年生男子70名，女子70名），中学生301名（1年生男子51名，女子43名，2年生男子51名，女子50名，3年生男子54名，女子52名）を対象とした。

測定用具

(1) **グループ状態認知尺度**：予備調査で選定した 40 項目を用いた。教示は“学校内でいつも一緒にいるような友人グループを思い浮かべて下さい。以下の項目は、あなたが所属する友人グループにどのくらいあてはまりますか”とし、4 件法（「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」）により回答を求めた。各下位尺度の単純加算によって得点化される。

(2) **友人グループの人数**：普段一緒にいるような友人グループの人数については、“休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？”の質問に対する回答を“8 人より多い”“6～7 人”“4～5 人”“2～3 人”“1 人でいる”の 5 つから選択してもらった。

(3) **親和動機尺度（杉浦，2000）**：親和動機尺度は他者と友好的になりそれを維持しようとする欲求を測定する尺度で，“仲間から浮いているように見られたくない”“誰からも嫌われたくない”などの拒否不安（8 項目）と“人とつきあうのが好きだ”“友人とは本音で話せる関係でいたい”などの親和傾向（9 項目）の 2 因子からなる。5 件法（「1：あてはまらない」から「5：あてはまる」）により回答を求めた。各下位尺度の単純加算によって得点化される。

(4) **改訂版友人関係機能尺度（丹野，2008）**：改訂版友人関係機能尺度は友人との関わり方を測定する尺度で，“一緒にいるとなんとか楽だ”などの安心・気楽さ，“とても愉快的気分になることが多い”などの娯楽性，“生涯の友となると思う”などの関係継続展望，“絆のようなものを感じる”などの情緒的結びつき，“よい相談相手である”などの相談・自己開示，“普段から私を助けてくれる”などの支援性，“自分を大切にしてくれていると思う”などの肯定・受容，“自分自身の成長にとって重要

である”などの学習・自己向上，“(友人グループのおかげで)自分の人生は有意義なものになっていると思う”などの人生の重要な意味の9因子(各5項目)からなる。回答は、いつも一緒にいる友人グループを想定させた。5件法(「1:あてはまらない」から「5:あてはまる」)により回答を求めた。各下位尺度の単純加算によって得点化される。

(5) 学級生活満足度尺度(河村・田上, 1997):学級生活満足度尺度は、学校生活における適応感を測定する尺度で、承認(小学校6項目, 中学校10項目)と被侵害(小学校6項目, 中学校10項目)の2因子からなる。小学校は(「1:まったくあてはまらない」から「4:とてもあてはまる」)の4件法, 中学校は(「1:まったくあてはまらない」から「5:とてもあてはまる」)の5件法である。各下位尺度の単純加算によって得点化される。

(3)(4)(5)の平均値と標準偏差をTable 1に示す。

調査手続き 各学校長, 学年主任, 学級担任に承諾を得た上でホームルーム時に集団方式で実施した。調査の実施においては, 担任教師より児童生徒に, 学校成績に一切関係がないこと, 回答は強制ではなく, 回答しなくても不利益を被らないこと, 回答後の調査用紙は担任教師やクラスメイトに見られることはないこと, 個人のプライバシーは守られることについて伝えるなどの倫理的配慮を行った。また上記内容についてはフェイスシートにも明記した。さらに担任教師には, 実施の手順・注意事項のプリントの通りに実施することを依頼し, 児童生徒の回答用紙は児童生徒自身に封筒に入れさせ, さらにその場で密封させることとし, 児童生徒に余計な不安がかからないように配慮した。

結 果

友人グループについては「普段一緒に行動するような二人以上の友人

関係」と定義したため、分析は“休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？”の質問に対して“1人である”と回答した小学生男子15名（6.79%）、女子3名（1.39%）、中学生男子9名（5.77%）、女子3名（2.07%）を除いて行った。各回答の人数と出現率をTable 2に示す。

Table 1 親和動機尺度，改訂版友人関係機能尺度，学級生活満足度尺度の平均値と標準偏差

	小学校		中学校	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
親和動機尺度				
親和傾向	36.20	(7.23)	35.74	(7.47)
拒否不安	32.82	(8.25)	31.55	(8.56)
改訂版友人関係機能尺度				
安心気楽さ	20.44	(5.12)	21.99	(4.23)
娯楽性	20.66	(4.42)	21.17	(4.05)
関係継続展望	19.14	(5.50)	18.98	(4.89)
情緒的結びつき	19.08	(4.85)	18.85	(4.58)
相談自己開示	17.53	(5.35)	19.53	(4.68)
支援性	20.21	(4.60)	20.84	(4.35)
肯定受容	19.42	(4.77)	20.17	(4.40)
学習自己向上	18.58	(4.90)	19.89	(4.41)
人生の重要な意味	18.15	(5.29)	19.42	(4.78)
学校生活満足度尺度				
承認	17.24	(4.17)	33.20	(8.06)
被侵害	11.44	(4.44)	20.44	(7.89)

Table 2 休み時間や放課後に過ごす友達の数

	小学校		中学校	
	男子	女子	男子	女子
8人以上	53	31	35	13
	23.98	14.35	22.44	8.97
6-7人	37	23	36	19
	16.74	10.65	23.08	13.10
4-5人	65	73	52	58
	29.41	33.80	33.33	40.00
2-3人	51	86	24	52
	23.08	39.81	15.38	35.86
1人である	15	3	9	3
	6.79	1.39	5.77	2.07
計	221	216	156	145
	100.00	100.00	100.00	100.00

上段：人数，下段：%

1) 因子分析結果

学校段階別に，最尤法・Promax回転による因子分析を行った。固有値の減少推移は，小学校が 4.89, 2.38, 1.45, 1.19, 0.92, …，であり，中学校は 6.11, 2.36, 1.17, 1.06, 0.79, …，であり，さらに，因子の解釈可能性から 4 因子解が妥当であると判断した。単独の因子に .40 以上の負荷量を示すという基準に基づき，同様の因子分析を行った。最終的に各下位尺度 4 項目，計 16 項目を採択した (Table 3)。小学校は，第 1 因子は“なにか失敗をしたときにはグループの友達どうしで励ましあ

う”などの項目が高い負荷を示し、「支援性」の因子と解釈した。第2因子は“グループの友達の好きなことや得意なことについて知っている”などの項目が高い負荷を示し、「開示性」の因子と解釈した。第3因子は“グループの中でもめごとがある”などの項目が高い負荷を示し、「相互侵害」の因子と解釈した。第4因子は“グループの友達とは昼休みや放課後に一緒に過ごしたり遊んだりする”などの項目が高い負荷を示し、「親密性」の因子と解釈した。中学校は因子の並びに多少の入替えがあったものの、項目内容は同じであった。因子分析の結果をもとに構成した各下位尺度の信頼性係数は、「支援性」は小学校が $\alpha = .82$ 、中学校が $\alpha = .84$ 、「開示性」は小学校が $\alpha = .82$ 、中学校が $\alpha = .84$ 、「相互侵害」は小学校 $\alpha = .74$ 、中学校 $\alpha = .74$ 、「親密性」は小学校 $\alpha = .70$ 、中学校 $\alpha = .83$ であった。下位尺度のCronbachの α 係数から内的一貫性が確認された。そこでこれら16項目について、各因子の項目得点を合計して、下位尺度得点を算出し、グループ状態認知尺度として使用した。

2) 因子構造の確認

確認的因子分析を行った結果、小学校では、GFI = .917, AGFI = .885, RMSEA = .069であり、中学校ではGFI = .895, AGFI = .854, RMSEA = .078であり、適合度は概ね満足できる値であった。これより因子的妥当性を確認した。

3) 性差と学校段階差の検討

下位尺度得点を用いて、性別(2) × 学校段階(2)の分散分析を行った(Table 4)。第1因子の支援性および第2因子の開示性は性別の主効果が有意であり、女子が有意に高い得点を示した。第4因子の親密性は学校段階の主効果が有意であり、小学校が有意に高い得点を示した。第3因子の相互侵害は性別の主効果および学校段階の主効果が有意であり、

男子が有意に高い得点を示し、小学校が有意に高い得点を示した。性別と学校段階別の各尺度得点の差異が明らかになった。

Table 3 グループ状態認知尺度の因子分析結果

項目	小学校					中学校				
	F1	F2	F3	F4	h^2	F1	F2	F3	F4	h^2
	支援 性	開示 性	相互 侵害	親密 性		親密 性	支援 性	開示 性	相互 侵害	
自分一人ではできないことをグループの友達どうして助けあう。	.87	-.02	.00	.00	.73	.28	.70	-.14	-.02	.67
なにか失敗をしたときにはグループの友達どうして励ましあう。	.87	-.04	-.03	-.03	.70	-.11	.88	.09	-.06	.77
グループの友達とよく話し合っってトラブルを解決する。	.67	.05	-.02	-.02	.48	.04	.60	.09	.04	.47
グループの友達と競い合っっておたがいを高めあう。	.48	.12	.10	.01	.32	-.01	.65	.07	.08	.48
グループの友達の好きなことや得意なことについて知っている。	-.02	.78	-.05	.10	.68	.26	-.06	.61	-.09	.57
グループの友達の苦手なことや嫌いなことについて知っている。	-.05	.70	.04	.02	.47	-.02	.00	.76	.05	.56
グループの友達の夢や目標について知っている。	.05	.68	.01	-.01	.49	.01	.05	.72	-.02	.58
グループの友達が頑張っていることを知っている。	.25	.54	.00	.06	.56	-.01	.21	.62	-.02	.59
グループの中でもめごとがある	.10	-.09	.79	.07	.60	-.08	.04	.10	.78	.62
グループの友達どうしてけんかをすることがある。	-.01	-.10	.74	.24	.57	.11	.02	-.11	.43	.18
グループの友達の中でひやかしやからかいがある。	-.04	.11	.57	-.19	.38	.01	-.03	.13	.58	.36
グループの友達の中で悪口を言ったり言われたりすることがある。	-.05	.13	.51	-.23	.32	.04	.00	-.13	.86	.73
グループの友達どうしは仲がよいと思う。	.02	-.04	-.15	.68	.48	.67	.00	.13	.08	.57
グループの友達とは昼休みや放課後に一緒に過ごしたり遊んだりする。	-.01	.02	.03	.67	.45	.89	.06	-.11	-.03	.76
グループの友達と一緒にいるのが好きだ。	.03	.06	-.05	.61	.44	.82	.03	.04	-.01	.74
グループの友達とは学校外でも一緒に遊ぶ。	-.09	.14	.14	.46	.27	.52	-.07	.24	.08	.42
	F1	1.00	.59	-.13	.53	1.00	.65	.59	-.08	
	F2		1.00	.05	.48		1.00	.64	-.10	
	F3			1.00	-.04			1.00	.05	
α 係数		.82	.82	.74	.70		.83	.84	.84	.74

Table 4 グループ状態認知尺度の下位因子の性差と学校段階差による各尺度得点

	男子		女子		性差 (1, 703)	F値		交互作用	
	小学校 (<i>n</i> =207)	中学校 (<i>n</i> =147)	小学校 (<i>n</i> =212)	中学校 (<i>n</i> =141)		学校段階差 (1, 703)			
支援性	11.20 (3.66)	11.25 (2.98)	11.92 (3.22)	11.87 (2.86)	7.32 ** 女子>男子	0.00 <i>n. s.</i>		0.04 <i>n. s.</i>	
開示性	11.40 (3.44)	11.50 (2.90)	12.25 (3.46)	12.48 (2.74)	14.01 *** 女子>男子	0.46 <i>n. s.</i>		0.07 <i>n. s.</i>	
相互侵害	9.31 (3.22)	7.33 (2.66)	8.55 (3.29)	6.81 (2.35)	7.98 ** 男子>女子	66.51 *** 小学校>中学校		0.27 <i>n. s.</i>	
親密性	13.92 (2.51)	13.13 (2.84)	13.75 (2.30)	13.26 (2.76)	0.01 <i>n. s.</i>	10.48 ** 小学校>中学校		0.58 <i>n. s.</i>	

() 内は標準偏差. ** $p < .01$, *** $p < .001$.

4) グループ状態認知尺度と諸変数との関連

グループ状態認知尺度の下位因子と親和動機尺度（杉浦，2000）および改訂版友人関係機能尺度（丹野，2008），学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）との関連を検討するために，相関係数を算出した。グループ状態認知尺度は一部性差，学校段階差が認められたため，性別と学校段階別に分析を行った（Table 5）。親和動機尺度（杉浦，2000）は，小中学生の男女ともに，親和傾向と支援性，開示性，親密性に正の相関が見られた。

次に改訂版友人関係機能尺度（丹野，2008）は小中学生男女ともに 9 下位因子すべてが支援性，開示性，親密性と正の相関が見られ，相互侵害とは無相関あるいは負の相関であった。ただし，小学生女子においては相互侵害と 9 下位因子の相関係数が小学生男子および中学生男子女子と比較して相対的に高かった。さらに，学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）は，小中学生男女ともに承認と支援性，開示性，親密性と正の相関があり，相互侵害とは負の相関があった。また小中学生男女とも

Table 5 グループ状態認知尺度と各尺度間の相関

		親和動機		改訂版友人関係機能尺度								学級生活満足度尺度				
		親和傾向	拒否不安	安心気楽さ	娯楽性	関係継続展望	情緒的結びつき	相談自己開示	支援性	肯定受容	学習自己向上	人生の重要な意味	承認	被侵害		
小学校	男子	支援性	.44 ***	.23 ***	.44 ***	.51 ***	.50 ***	.53 ***	.44 ***	.64 ***	.57 ***	.52 ***	.45 ***	.51 ***	-.15 *	
		開示性	.30 ***	.12 n.s.	.36 ***	.45 ***	.36 ***	.35 ***	.43 ***	.50 ***	.56 ***	.54 ***	.30 ***	.41 ***	-.18 **	
		相互侵害	-.01 n.s.	.06 n.s.	.01 n.s.	.06 n.s.	-.08 n.s.	-.02 n.s.	.07 n.s.	-.08 n.s.	-.11 n.s.	.05 n.s.	.00 n.s.	-.20 **	.31 ***	
	女子	親密性	.30 ***	.04 n.s.	.60 ***	.59 ***	.40 ***	.38 ***	.30 ***	.53 ***	.54 ***	.48 ***	.34 ***	.31 ***	-.22 ***	
		支援性	.42 ***	.14 *	.40 ***	.33 ***	.39 ***	.58 ***	.55 ***	.52 ***	.51 ***	.58 ***	.47 ***	.45 ***	-.12 *	
		開示性	.34 ***	-.01 n.s.	.38 ***	.41 ***	.42 ***	.52 ***	.43 ***	.49 ***	.53 ***	.52 ***	.36 ***	.28 ***	-.14 *	
		相互侵害	.06 n.s.	.30 ***	-.30 ***	-.33 ***	-.21 *	-.36 ***	-.14 n.s.	-.30 ***	-.38 ***	-.22 **	-.12 n.s.	-.26 ***	.36 ***	
	中学校	男子	親密性	.43 ***	.08 n.s.	.55 ***	.47 ***	.36 ***	.39 ***	.28 ***	.50 ***	.40 ***	.30 ***	.24 **	.35 ***	-.16 *
			支援性	.62 ***	.25 **	.59 ***	.53 ***	.58 ***	.65 ***	.65 ***	.71 ***	.59 ***	.56 ***	.55 ***	.58 ***	-.40 ***
			開示性	.52 ***	.19 *	.56 ***	.47 ***	.50 ***	.57 ***	.67 ***	.64 ***	.55 ***	.59 ***	.51 ***	.54 ***	-.35 ***
女子		相互侵害	.29 **	.06 n.s.	-.05 n.s.	-.05 n.s.	-.06 n.s.	-.02 n.s.	-.08 n.s.	-.09 n.s.	-.06 n.s.	-.03 n.s.	-.05 n.s.	-.08 n.s.	.30 ***	
		親密性	.59 ***	.18 *	.71 ***	.64 ***	.59 ***	.57 ***	.61 ***	.70 ***	.63 ***	.58 ***	.58 ***	.59 ***	-.47 ***	
		支援性	.57 ***	.14 n.s.	.55 ***	.55 ***	.50 ***	.64 ***	.62 ***	.64 ***	.58 ***	.66 ***	.53 ***	.48 ***	-.33 ***	
		開示性	.31 ***	-.03 n.s.	.51 ***	.53 ***	.50 ***	.61 ***	.56 ***	.61 ***	.59 ***	.62 ***	.53 ***	.38 ***	-.29 ***	
女子		相互侵害	.00 n.s.	.16 n.s.	-.04 n.s.	.03 n.s.	-.07 n.s.	-.05 n.s.	.00 n.s.	-.07 n.s.	-.13 n.s.	-.03 n.s.	.01 n.s.	-.08 n.s.	.18 *	
		親密性	.51 ***	.18 *	.67 ***	.69 ***	.59 ***	.61 ***	.58 ***	.64 ***	.64 ***	.57 ***	.54 ***	.44 ***	-.38 ***	

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

に被侵害と支援性，開示性，親密性と負の相関があり，相互侵害とは正の相関があった。

これらの結果から，グループ状態認知尺度は一定の信頼性と妥当性が満たされていると判断された。

考 察

グループ状態認知尺度は支援性，親密性，開示性，相互侵害の4因子4項目ずつの合計16項目の尺度で構成された。「支援性」の因子は吉原・藤生（2012）の「グループからのサポート」に近似しており，友人グループ内ではメンバーを情緒的にサポートしていることが示唆された。「親密性」の因子は吉原・藤生（2012）の「良好な関係」に近似しており，友人グループに所属することで楽しさを共有していることが示唆された。「相互侵害」の因子は吉原・藤生（2012）の「グループ内の不和」に近似しており，グループ内の人間関係がうまくいっておらず，いじめに関連する事柄も行われていることが示唆された。「開示性」の因子は，吉原・藤生（2012）には見られない因子で，グループのメンバーの相互理解が促進される様相が示唆された。本研究から吉原・藤生（2012）の高校生の細かく分化していたグループに対する認識とは異なる，小中学生が認識するグループの状態が明らかになった。

作成したグループ状態認知尺度を，学校種別と性別をもとに検討したところ，男子で相互侵害が高く，女子で支援性，開示性が高く，小学校で親密性と相互侵害が高いことが明らかになった。男子の相互侵害については，実際にいじめの認知件数は男子に多く（文部科学省，2012；Solberg et al., 2007），過去の大きないじめ事件においても男子が加害者及び被害者になる割合が高い。また男子は暴力を伴う身体的いじめ加

害経験者，悪口を言うなどの言語的いじめ加害経験者が多い（松本・山本・速水，2009）という指摘を支持するものであった。一方女子の支援性，開示性の高さは単純に人間関係が良好であるという面と，相互に親和的な関係を維持することに特段に配慮している面の両面が考えられる。学校現場では女子のグループは少人数で固定されやすい，グループ間のつながりが少ない，一度グループ内に亀裂が生じると取り返しがつきにくい，他のグループに移ることが非常に困難である（西村・長野，2008）と指摘されるように，自他を傷つけるような直接的攻撃行動は起こさず，できるだけ親和的な関係を維持しようとしている様相が考えられる。さらに，中学生と比較して小学校で親密性と相互侵害が高いという結果は，藤井（1999）が指摘する友人グループが活動集団と交友集団の2つのタイプに分かれることが関連していると考えられる。活動集団とは野球やかくれんぼなど，ある特定の集団的遊戯活動を目的に形成された仲間集団であり，交友集団とは親密な仲間との交流自体を目的に形成された仲間集団である。藤井（1999）は，学年があがるに従い，交友集団が増加することを指摘している。よって，小学生においては中学生と比較して活動集団によりメンバー構成される可能性が高いために，昼休みや放課後に一緒に過ごすという親密性の得点が高い一方で，活動内のルールやマナーの遵守等に関するけんかやトラブルが生じやすいのではないかと考えられる。中学生においては，元々メンバーに対して好意を持つ交友集団であることから，相互侵害の得点が低いことが考えられ，さらに中学生は小学生と比較すると部活動や通塾により長時間グループのメンバーと過ごすことは少なく，放課後に一緒に過ごすという親密性の得点が低いと考えられる。

次に近接する概念を測定する尺度との相関係数を算出した検討では

グループの状態の認知と親和動機が関連しており，支援性，親密性，開示性のようなグループに対する認知が肯定的な場合は親和傾向と正の相関があった。また，グループの状態の認知と友人関係機能についても，グループに対する認知の肯定的側面との正の関連，否定的側面と負の関があることが示された。さらに，学級集団内のメンバーとの良好な関係性を示す承認とグループの認知の肯定的側面に正の相関があり，被侵害と否定的側面に正の相関があること示された。ただし，グループに対する認知と親和動機や友人関係機能との相関係数の値は，小学生女子において相互侵害と各下位尺度の相関係数が相対的に高かった。三島(2003)が，親しい友人からいじめられた経験が友人に対する満足感に与える負の影響は女子の方が大きかったことを指摘しているように，小学生女子は男子と比較して相互侵害の経験が少ないが，相互侵害を経験した際のインパクトが大きく，友人と気楽に楽しくかかわることや情緒的結びつきを強めることなど友人関係に対する肯定的な側面が低下してしまうと考えられた。

第二節 グループ状態認知尺度によるグループタイプの分類(研究 2)

目的

研究 1 では、児童生徒は友人グループの状態について支援性、親密性、開示性のような肯定的側面と、相互侵害のような否定的側面の 2 側面で認知していることを明らかにした。佐藤(1995)は高校生女子がグループに所属する理由について、グループは自分に情緒的な支持を与え、困った時に情報を提供してくれる存在であるととらえ、積極的にグループに所属しようとする「安全保障の獲得」と、学校内で一人ぼっちで過ごすことで他者から異質な存在として認知される不安や恐怖を回避するためのカモフラージュとしてグループに所属したいとする消極的な「浮いた存在になることへの忌避」の 2 点があるとし、同時に、グループに対する志向性についても、グループに入れなかったら高校生活は楽しくないなどの「固定的集団志向」、学校では気の合う人たちだけと一緒にいたいなどの「閉鎖的集団志向」の 2 つがあることを指摘している。佐藤(1995)では高校生を対象としているが、上記のような傾向は小中学校の児童生徒にも想定される可能性がある。つまり、小中学生の大多数がグループに所属している状況があり、浮いた存在になりたくないという消極的理由を持つ児童生徒、固定したグループに所属したいと願う児童生徒、所属メンバー間の閉鎖的な雰囲気好む児童生徒にとっては、たとえグループ内でいじめを受けたり虐げられても、孤立したり排斥されたりするよりはましと捉え、防衛的に所属し続ける事態が起こりうると考えられる。よって、児童生徒が形成するグループの状態には、児童生徒個々がグループに求める動機やグループに対する志向性が関連し、さまざまな状態が現出していると考えられる。したがって、研究 2 では、研究 1 で

作成したグループ状態認知尺度を基に代表的なグループタイプを抽出し、グループへの所属理由や志向性、ひやかしやからかいなどの直接的な被侵害と、一人ぼっちでいるなどの孤立や不安との関連を明らかにすることとした。

方 法

調査時期 2014年2月。

調査対象 研究1と同じ学校の小学生437名（4年生男子74名、女子71名、5年生男子76名、女子76名、6年生男子71名、女子69名）、中学生296名（1年生男子51名、女子44名、2年生男子50名、女子51名、3年生男子49名、女子51名）であった。なお、転校や欠席などにより、人数の増減があった。

測定用具

(1) グループ状態認知尺度：研究1で作成したグループ状態認知尺度を用いた。4件法（「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」）により回答を求めた。各下位尺度の単純加算により得点化される。

(2) 友人グループの人数：普段一緒にいるような友人グループの人数については、“休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？”の質問に対する回答を“8人より多い”“6～7人”“4～5人”“2～3人”“1人である”の5つから選択してもらった。

(3) グループに所属している理由尺度（佐藤，1995）：グループに所属している理由尺度は学校生活においてグループに所属している理由を測定する尺度で、“ひとりぼっちな人だと思われたくないから”などの浮いた存在になることの回避（5項目）と“相談相手がたくさんいて頼りになるから”などの複数からの安全保障の獲得（5項目）の2因子からな

る。4 件法（「1：あてはまらない」から「4：あてはまる」）により回答を求めた。各下位尺度の単純加算によって得点化される。

(4) グループ志向尺度（佐藤，1995）：グループ志向尺度はグループの友人関係の志向性を測定する尺度で，“グループに入れるかどうかは自分にはとても重要だ”などの固定的集団志向（3 項目）と“自分の仲間以外とはあまり話したくない”などの閉鎖的集団志向（3 項目）の 2 因子からなる。4 件法（「1：あてはまらない」から「4：あてはまる」）により回答を求めた。各下位尺度の単純加算によって得点化される。

(5) 学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）：学級生活満足度尺度の被侵害より，直接的な被侵害（小学校 3 項目，中学校 5 項目）と不安・孤立（小学校 3 項目，中学校 5 項目）を用いた。小学校は（「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」）の 4 件法，中学校は（「1：まったくあてはまらない」から「5：とてもあてはまる」）の 5 件法である。各下位尺度の単純加算によって得点化される。

(1)(3)(4)(5)の平均値と標準偏差を Table 6 に示す。

調査手続き 各学校長，学年主任，学級担任に承諾を得た上でホームルーム時に集団方式で実施した。調査の実施においては，担任教師より児童生徒に，学校成績に一切関係がないこと，回答は強制ではなく，回答しなくても不利益を被らないこと，回答後の調査用紙は担任教師やクラスメイトに見られることはないこと，個人のプライバシーは守られることについて伝えるなどの倫理的配慮を行った。また上記内容についてはフェイスシートにも明記した。さらに担任教師には，実施の手順・注意事項のプリントの通りに実施することを依頼し，児童生徒の回答用紙は児童生徒自身に封筒に入れさせ，さらにその場で密封させることとし，児童生徒に余計な不安がかからないように配慮した。

Table 6 グループ状態認知状態尺度，グループに所属している理由尺度，
グループ志向尺度の平均値と標準偏差

	小学校		中学校	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
グループ状態認知尺度				
親密性	13.02	(2.60)	13.21	(3.20)
支援性	12.34	(3.49)	12.36	(3.04)
開示性	11.67	(3.54)	11.58	(2.81)
相互侵害	8.90	(3.27)	8.65	(2.90)
グループに所属している理由尺度				
浮いた存在になることの回避	11.39	(4.75)	11.23	(4.61)
複数からの安全保障の獲得	15.05	(4.16)	15.11	(4.50)
グループ志向尺度				
固定的集団志向	7.27	(2.74)	7.57	(2.68)
閉鎖的集団志向	6.19	(2.54)	5.97	(2.11)
学級生活満足度尺度				
直接的な被侵害	6.17	(2.71)	5.42	(2.65)
不安・孤立	5.39	(2.27)	5.42	(2.69)

結果

分析は“休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？”の質問に対して“1人である”と回答した小学生男子4名（1.81%），女子1名（0.46%），中学生男子3名（2.00%），女子4名（2.74%）を除いて，グループへの所属をしている者を対象とした。各回答の人数と出現率をTable 7に示す。

Table 7 休み時間や放課後に過ごす友達の数

	小学校		中学校	
	男子	女子	男子	女子
8人以上	51	28	32	8
	23.08	12.96	21.33	5.48
6-7人	37	28	31	18
	16.74	12.96	20.67	12.33
4-5人	75	74	57	63
	33.94	34.26	38.00	43.15
2-3人	54	85	27	53
	24.43	39.35	18.00	36.30
1人である	4	1	3	4
	1.81	0.46	2.00	2.74
計	221	216	150	146
	100.00	100.00	100.00	100.00

上段：人数，下段：%

1. グループ状態認知尺度によるグループタイプの抽出とその様相の検討

1) グループ状態認知尺度によるグループタイプの抽出

グループ内の人間関係を把握するために、グループタイプを抽出することにした。具体的にはグループ状態認知尺度の4因子は因子相関と因子内容からさらにまとめることが出来ると考えられた。そこで先に算出した4因子得点をもとに二次因子分析を行った。学校段階別に最尤法・Promax回転による因子分析を行った結果、2因子が見いだされた（Table 8）。第1因子に高い負荷を示したものは支援性，開示性，親密性であっ

た。第2因子に高い負荷を示したものは相互侵害であった。二次因子分析で抽出された2つの因子は、グループ内の人間関係の肯定的側面と否定的側面を示していると考えられた。そこで、肯定的側面と否定的側面の各々の合計点を算出した。肯定的側面（小学校：平均値 37.03，標準偏差 7.87，中学校：平均値 37.15，標準偏差 7.77）と否定的側面（小学校：平均値 8.65，標準偏差 3.04，中学校：平均値 8.65，標準偏差 2.90）の2因子（因子間相関小学校 $r = -.03$ *n.s.*，中学校 $r = .16$ *n.s.*）の平均値をもとに4つに分類した。両側面が高いHH:アンビバレント型，肯定的側面のみが高いHL:肯定優位型，否定的側面のみが高いLH:否定優位型，両側面がともに低いLL:消極型とした。

Table 8 グループ内人間関係測定尺度の二次因子分析の結果

	小学校		中学校	
	肯定的側面	否定的側面	肯定的側面	否定的側面
開示性	.76	.05	.81	-.02
支援性	.74	-.07	.76	.00
親密性	.59	.03	.71	.01
相互侵害	-.01	.60	.00	.99
因子間相関	—	-.03	—	.16

2) 4つのグループタイプの様相

各グループタイプの様相について検討するために、グループに所属している理由尺度（佐藤，1995）、グループ志向尺度（佐藤，1995）、学級生活満足度尺度のいじめ・からかいなどの直接的な被侵害3項目と不安・孤立などの不適応感3項目の合計得点に、グループタイプ（4）×性別（2）の分散分析およびTukey法による多重比較を行った（Table 9, Table 10）。なお、小中学校の教員が実践の対象となる児童生徒の様相を捉えられることを意図して、分析は小学校と中学校で分割して検討することとした。結果、グループに所属している理由尺度（佐藤，1995）の浮いた存在になることの回避は、小学校においては、グループタイプの主効果が有意で $HH > HL = LL$ および $LH > HL = LL$ であった（これ以降、多重比較の結果、群間にみられた有意差は不等号（ $<$ ）で、有意差がないことは符号（ $=$ ）を用いて表す）。中学校においては、グループタイプの主効果が有意で $HH = LH > HL = LL$ であり、さらに性別の主効果が有意で女子において得点が高かった。複数からの安全保障の獲得は小学校中学校ともにグループタイプの主効果が有意で、 $HH = HL > LH = LL$ であった。次に、グループ志向尺度（佐藤，1995）の固定的集団志向については、小学校においては、グループタイプの主効果が有意で $HH = LH > HL = LL$ であった。中学校においてもグループタイプの主効果が有意で $HH > HL = LH = LL$ であった。さらに性別の主効果が有意で女子において得点が高かった。閉鎖的集団志向は小学校においては、グループタイプの主効果が有意で $LH > HH = HL = LL$ であった。中学校においてもグループタイプの主効果が有意で、 $HH = LH > HL = LL$ であった。

次に学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）の直接的な被侵害は、小学校においてグループタイプの主効果が有意で $LH > HH = HL = LL$ およ

Table 9 各グループタイプのグループに所属する理由およびグループ志向性<小学校>

	男子				女子				グループタイプ	F値			
	アンビバ レント型	肯定優 位型	否定優 位型	消極型	アンビバ レント型	肯定優 位型	否定優 位型	消極型		性別	交互作用		
	HH	HL	LH	LL	HH	HL	LH	LL					
	(<i>t</i> =64)	(<i>t</i> =51)	(<i>t</i> =64)	(<i>t</i> =38)	(<i>t</i> =64)	(<i>t</i> =66)	(<i>t</i> =35)	(<i>t</i> =50)		(3, 433)	(1, 433)		
浮いた存在にな るものの回避	12.22 (5.51)	10.45 (5.16)	12.11 (4.72)	9.61 (4.25)	12.66 (4.57)	10.95 (4.49)	12.40 (3.72)	10.24 (4.22)	6.82 *** HH>HL=LL ; LH>HL=LL	1.02 <i>n. s.</i>	0.02 <i>n. s.</i>		
複数からの 安全保障	16.70 (3.36)	16.63 (3.55)	12.77 (4.12)	12.58 (4.27)	16.95 (3.22)	17.30 (3.32)	12.20 (3.34)	12.96 (3.73)	47.92 *** HH=HL>LH=LL	0.27 <i>n. s.</i>	0.53 <i>n. s.</i>		
固定的集団志向	7.75 (2.87)	6.84 (2.59)	7.73 (2.88)	6.08 (2.56)	8.34 (2.38)	6.83 (2.61)	7.83 (2.48)	6.34 (2.68)	10.41 *** HH=LH>HL=LL	0.80 <i>n. s.</i>	0.30 <i>n. s.</i>		
閉鎖的集団志向	6.63 (2.91)	5.92 (2.42)	7.020 (2.54)	5.74 (2.23)	5.95 (2.41)	5.71 (2.56)	6.89 (2.39)	5.66 (2.23)	4.84 ** LH>HH=HL=LL	1.21 <i>n. s.</i>	0.34 <i>n. s.</i>		
直接的な侵害	6.11 (2.76)	4.96 (2.52)	7.33 (2.68)	6.03 (2.80)	6.52 (2.58)	5.88 (2.63)	6.86 (2.34)	5.72 (2.66)	7.25 *** LH>HH=HL=LL; HH>HL	0.27 <i>n. s.</i>	1.52 <i>n. s.</i>		
不安・孤立	5.22 (2.56)	4.40 (1.96)	6.48 (2.30)	5.61 (2.56)	5.42 (2.34)	4.52 (1.68)	6.51 (1.77)	5.28 (1.74)	15.07 *** LH>HH=LL>HL	0.00 <i>n. s.</i>	0.28 <i>n. s.</i>		

() 内は標準偏差. ***p*<.01, ****p*<.001.

Table 10 各グループタイプのグループに所属する理由およびグループ志向性<中学校>

	男子				女子				グループタイプ	F値			
	アンビバ レント型	肯定優 位型	否定優 位型	消極型	アンビバ レント型	肯定優 位型	否定優 位型	消極型		性別	交互作用		
	HH	HL	LH	LL	HH	HL	LH	LL					
	(<i>t</i> =47)	(<i>t</i> =23)	(<i>t</i> =37)	(<i>t</i> =40)	(<i>n</i> =38)	(<i>t</i> =47)	(<i>t</i> =28)	(<i>t</i> =29)		(3, 281)	(1, 281)		
浮いた存在にな るものの回避	11.57 (5.26)	9.39 (3.45)	10.46 (3.69)	9.50 (3.54)	14.11 (4.60)	10.81 (4.71)	13.11 (4.54)	10.38 (4.57)	7.34 *** HH=LH>HL=LL	12.26 **	0.66 <i>n. s.</i>	女子>男子	
複数からの 安全保障	17.21 (3.64)	17.52 (3.69)	12.46 (3.45)	12.15 (4.32)	16.37 (4.44)	18.4 (1.88)	13.71 (4.00)	11.97 (4.79)	37.76 *** HH=HL>LH=LL	0.36 <i>n. s.</i>	1.17 <i>n. s.</i>		
固定的集団 志向	8.23 (2.78)	7.39 (2.76)	6.89 (2.22)	6.53 (2.08)	9.39 (2.26)	6.98 (2.73)	8.18 (2.70)	7.03 (2.92)	9.13 *** HH>HL=LH=LL	4.22 *	1.51 <i>n. s.</i>	女子>男子	
閉鎖的集団 志向	6.72 (2.35)	5.22 (1.54)	5.97 (2.05)	5.48 (1.80)	6.24 (2.09)	5.57 (1.91)	6.64 (2.20)	5.52 (2.29)	5.09 ** HH=LH>HL=LL	0.34 <i>n. s.</i>	1.06 <i>n. s.</i>		
直接的な侵害	5.96 (3.22)	4.52 (1.75)	7.22 (3.18)	4.95 (2.02)	4.97 (2.32)	4.26 (1.73)	5.86 (2.14)	5.79 (3.13)	7.55 *** LH>HH=LL>HL	2.07 <i>n. s.</i>	2.48 <i>n. s.</i>		
不安・孤立	5.49 (2.81)	3.70 (0.93)	6.70 (3.05)	5.18 (2.57)	5.37 (2.45)	4.13 (1.75)	6.54 (2.01)	6.59 (3.67)	12.60 *** HH=LH=LL>HL ; LH>HH	1.59 <i>n. s.</i>	1.43 <i>n. s.</i>		

() 内は標準偏差. **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001.

び $HH > HL$ であり，中学校においてもグループタイプの主効果が有意で $LH > HH = LL > HL$ であった。不安・孤立も小学校においてグループタイプの主効果が有意 $LH > HH = LL > HL$ ，中学校においてもグループタイプの主効果が有意で $HH = LH = LL > HL$ および $LH > HH$ であった。

以上の結果より，4タイプでは欲求や親和動機に差異が認められ，所属する友人グループに求めるものに一定の傾向が認められることが明らかになった。

考 察

1. グループタイプの様相

グループ状態認知尺度を基に学校現場で活用しやすいように，児童生徒が所属しているグループの状態に対する認知を4つのグループタイプで捉えた。各グループタイプの特徴は以下の通りに整理される。

アンビバレント型(HH):支援性・開示性・親密性・相互侵害をすべて高く認知しているグループタイプである。直接的な侵害や孤立不安感の得点も中程度であることから，グループ内にいじめが生起している可能性もあり，決してグループの状態がよいとは言えない。グループに所属する理由として，浮いた存在になることの回避，複数からの安全保障に関する意識が高く，さらにいつも決まったメンバーで一緒にいたいという固定的な集団志向性が高い。よって，グループの中で嫌なことがあるにもかかわらず，グループを抜けて一人になるともっと嫌なことが起こるのではないかと予期不安を高めている可能性もあり，この状態を放っておくと相互侵害が継続し，より陰湿になる可能性があると考えられる。

肯定優位型(HL):支援性・開示性・親密性を高く，相互侵害を低く認知しているグループタイプである。直接的な侵害や孤立不安感も得点が低

く、グループの状態を良好であると捉えている。グループに所属している理由は、複数からの安全保障のみ高かった。したがって、所属しているグループの人間関係が良好であれば、浮いた存在になる心配もなく固定的な集団や閉鎖的な集団を志向する心性も低いことが明らかになった。

否定優位型(LH):支援性・開示性・親密性を低く、相互侵害を高く認知しているグループタイプである。直接的な侵害や孤立不安感の得点が最も高く、グループ内にいじめが生起している可能性もあり、グループの状態が良好であるとは言えない。それにもかかわらずグループに所属せざるをえない理由は中学生においては浮いた存在になることの回避であり、さらに小中学生ともに閉鎖的集団志向が高かった。一人でいることは耐えられない、グループに入れるかどうか自分にとって重要であるという認知をしており、グループに依存しているとも考えられる。アンビバレント型(HH)との違いは閉鎖的集団志向が高い点である。一度仲間だと認識したらそれ以外の人と話したくない、仲間にも自分以外に話して欲しくないという独占的な志向も強いため、相互侵害があるにもかかわらず、グループから離れるという選択ができない様子が推測された。すでに相互侵害の様相が高まっていることから早急に対応する必要があると考えられる。

消極型(LL):支援性・開示性・親密性・相互侵害を低く認知しているグループタイプである。直接的な侵害は低いが、孤立不安感得点が中位である。よって、グループに所属していてもメンバーとの関わりが薄いことが考えられる。グループに所属している理由やグループ志向性の得点も低いことから、グループに対する意識や思いなどがあまりなく、学級内で孤立傾向の児童生徒が集まっていることも考えられる。

以上、グループ状態認知尺度を基に抽出されたグループタイプの様相

が明らかになった。佐藤（1995）はグループへの所属理由として安全保障の獲得と浮いた存在になることへの忌避があること，また固定的集団志向性と閉鎖的集団志向性があることを示した。本研究では，グループの状態に対する認知を分類することにより，佐藤（1995）が示した高校生女子のこれらの心性が小中学生にも見られること，さらにどのグループタイプにおいてもそれらの様相が現れるのではなく，特定のグループタイプで特徴的にみられることが明らかになった。そしてさらに各グループタイプにおけるひやかしやからかいなどの直接的な被侵害と，ひとりぼっちでいるなどの孤立や不安との関連が明らかになった。

2. グループに所属する理由に関する性差の検討

中学校女子では浮いた存在になることの回避と固定的集団志向が男子より得点が高かった。つまり，女子において，学級内のほとんどがグループに所属している状況でひとりぼっちでいたくない，浮いた存在になりたくないという消極的理由を強く持ち，グループに入ることを重要視する傾向が高いことが明らかになった。石田・小島（2009）は，女子は男子に比べて，情緒的なつながりや友人からのサポートを得るために仲間集団を形成し所属しようという積極的な動機づけも，ひとりで浮いた存在になりたくないといった消極的な動機づけも有意に高いことを指摘している。また石田・小島（2009）は，女子は相互に排他的な小集団を形成するために，仲間集団に所属していなければ一緒に行動をともにする友人をもてなくなる可能性があるし，仲間集団に所属しているかどうかは他の人にも認識されやすい。このような仲間集団のあり方が女子の仲間集団への動機づけを高めていると指摘している。本研究においても中学生女子が休み時間や放課後に過ごす友達の人気数は“2～3人”が36.30%，“4～5人”が43.15%と少人数を好む傾向が見られた。さらに

本研究結果からも，グループのメンバーから浮いてしまって，異質であると他者に認識されることがグループからはじかれることや直接的な攻撃行動につながることを捉えて，少人数の同質的な関係を維持していかうとする傾向があるのではないかと考えられた。

第三節 本章のまとめ

近年、友人グループの具体的な様相として、メンバーの流動性が少なく、小規模化しており、グループの境界が明瞭かつ固定的になってきている（藤田ら、1996）と指摘されてきたが、これまで小中学生のグループについて具体的に検討されてこなかった。そこで、本章では児童生徒がどのようなグループに所属し、その中でどのような友人関係の認知を持っているのかを把握した。研究1では、グループ状態認知尺度を作成し、児童生徒は友人グループの状態について支援性、親密性、開示性のような肯定的側面と、相互侵害のような否定的側面の2側面で認知していることを明らかにした。学校種別と性別をもとに検討したところ、男子で相互侵害が高く、女子で支援性、開示性が高く、小学校で親密性と相互侵害が高いことが明らかになった。近接する概念を測定する尺度との相関係数から、支援性、親密性、開示性のようなグループに対する肯定的認知が親和傾向と正の相関があった。また、良好な関係性を示す承認と肯定的側面、および被侵害と否定的側面に正の相関があること示され、中でも小学生女子において相互侵害と各下位尺度の相関係数が相対的に高かった。これらのことから、小学生女子は男子と比較して相互侵害の経験が少ないが、相互侵害を経験した際のインパクトが大きく、友人関係に対する肯定的な側面が低下してしまうと考えられた。

研究2では作成した尺度をもとにグループ状態をアンビバレント型（HH）、肯定優位型（HL）、否定優位型（LH）、消極型（LL）のグループタイプに分類し、グループへの所属理由、志向性、不安感や孤立感との関連について検討した。結果、肯定優位型（HL）が被侵害や孤立感や不安感が最も低い良好な状態を示し、否定優位型（LH）がグループ内に相互侵害があり、グループの状態は良好でなかった。さらに、消極型（LL）

はグループに所属していてもメンバーとの関わりが薄く、アンビバレント型（HH）はグループの中で嫌なことがあるにもかかわらず、拒否不安が高くグループを抜けて一人になることを恐れる傾向があることが明らかになった。

以上より、先行研究より抽出された課題であり、本研究で取り上げ、具体的に検討していく課題である下記①と②について検討されたと考えられる。

- ① 児童生徒の発達を促すような友人グループの形成がなされているのかについて検討すること。
- ② 児童生徒がどのようなグループに所属し、その中でどのような友人関係が展開されているのか、その友人グループへの所属理由や志向性を把握すること。

これを受けて第三章の研究 3～研究 5 では、先行研究より抽出された課題であり、本研究で取り上げ、具体的に検討していく課題である③各グループタイプの「欲求」、「活動（行動）」、「感情」（Sullivan, 1953；Buhrmester & Furman, 1986, 榎本, 1999；榎本, 2000）の 3 側面について検討する。

第三章 グループに所属する児童生徒の内面に関する研究

第一節 グループタイプと欲求の関連の検討【研究 3】

第二節 グループタイプと行動の関連の検討【研究 4】

第三節 グループタイプと感情の関連の検討【研究 5】

第四節 本章のまとめ

第三章 グループに所属する児童生徒の内面に関する研究

第一節 グループタイプと欲求の関連の検討【研究 3】

目的

友人関係を扱う際に、友人関係を「欲求」、「活動（行動）」、「感情」（Sullivan, 1953; Buhrmester & Furman, 1986, 榎本, 1999; 榎本, 2000）の3側面に注目し、特徴を明らかにしようとする研究がある。この中で第一節では、「欲求」の側面を抽出し、詳細な検討を行うこととする。

Sullivan (1953) は、児童期は自分と同じような仲間を求め、遊び友達から受け入れられることを望む「仲間による受容欲求」、前青年期は同性の特定の友人と親密な関係を持つことを望む「親密欲求」があることを指摘している。日本においても、保坂・岡村 (1986) が、gang-group では同質性を確認する欲求, chum-group では類似性を確認する欲求, peer-group では異質性をも受け入れようとする欲求が高まることを指摘している。また榎本 (2003) も、友人関係の「欲求の側面」において男女ともに互いを尊重する欲求が学校種の移行に伴って高まっていくことを指摘している。さらに、武蔵 (2014) は友人に対する欲求には、他者との閉鎖的な関係を希求する「固定した関係欲求」、他者との心理面における深まりを希求する「内面共有欲求」、様々な他者との関わりを希求する「開かれた交流欲求」があることを指摘し、「固定した関係欲求」は小学校4年生で高く、中学2, 3年生になると低くなり、「内面共有欲求」は、小学6年生と中学1, 2, 3年生において得点が高く、「開かれた交流欲求」は、中学3年生で高いことを明らかにしている。よって、Sullivan (1953) の指摘同様、児童期から青年期では友人関係に求める欲求が異

なるという，発達段階による傾向が明らかにされている。

欲求については，発達段階による傾向のみならず，個人的要因も指摘されている。武蔵（2015）は，友人関係に対する欲求の持ち方の類型と心理社会的側面との関連に明らかにしており，①どの学校段階および性別においても，「a 固定した関係欲求」「b 内面共有欲求」「c 開かれた交流欲求」のすべて高い“親和欲求高群”と b と c が高い“内面・交流群”において，受容感，効力感，対人積極性，向社会性が相対的に高く，最も心理社会的発達が良好であること，②「c 開かれた交流欲求」が低い群では攻撃性や不安感が高いことを明らかにしており，児童生徒は，「b 内面交流欲求」と「c 開かれた交流欲求」が同時に高まるような友人関係を持てることが重要であると指摘している。したがって，個人の友人関係への欲求の持ち方により友人や友人グループとの関係の取り方は異なってくると考えられる。例えば，「固定した関係欲求」を強く持つタイプは閉鎖的なグループを好み，いじめやからかいのような問題を含む友人関係でもその関係を継続しようとする可能性があると考えられ，また，「内面共有欲求」を強く求めるタイプは自他の内面の類似性を確認したために，過度に友人や友人グループに依存し，友人が自分の欲求に応えてくれないと不安を強めることもあると考えられる。したがって，友人関係への欲求の持ち方により，友人関係の取り方にも特有の傾向が生まれる可能性が考えられるのである。

よって，本研究では，研究 2 で明らかになったグループタイプ（アンビバレント型：HH，肯定優位型：HL，否定優位型：LH，消極型：LL）により，友人に求める欲求がどのように異なっているのかを検討することを目的とする。

方法

調査時期 2014年6月。

調査対象 公立小中学校各1校の小学生326名（4年生男子57名，女子53名，5年生男子56名，女子56名，6年生男子51名，女子53名），中学生221名（1年生男子40名，女子35名，2年生男子36名，女子37名，3年生男子36名，女子37名）を対象とした。

測定用具

(1) **グループ状態認知尺度**：研究1で作成したグループ状態認知尺度を用いた。4件法（「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」）により回答を求めた。各下位尺度の単純加算により得点化される。

(2) **友人グループの人数**：普段一緒にいるような友人グループの人数については，“休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？”の質問に対する回答を“8人より多い”“6～7人”“4～5人”“2～3人”“1人である”の5つから選択してもらった。

(3) **友人関係形成欲求尺度（武蔵，2014）**：友人関係形成欲求尺度は，友人関係において何を求めるのかを測定する尺度で，“グループの仲間同士で固まっていたい”などの固定した関係欲求（5項目），“考え方が違う人が刺激になる”などの開かれた交流欲求（4項目），“秘密や悩みを友だちに打ち明ける”などの内面共有欲求（3項目）の3因子からなる。評定は「4：とてもそう思う」から「1：ぜんぜんそう思わない」までの4件法である。

(4) **親和動機尺度（杉浦，2000）**：親和動機尺度は他者と友好的になりそれを維持しようとする欲求を測定する尺度で，“仲間から浮いているように見られたくない”“誰からも嫌われたくない”などの拒否不安（8項目）と“人とつきあうのが好きだ”“友人とは本音で話せる関係でい

たい”などの親和傾向（9項目）の2因子からなる。5件法（「1：あてはまらない」から「5：あてはまる」）により回答を求めた。各下位尺度の単純加算によって得点化される。

(1)(3)(4)の平均値と標準偏差をTable 11に示す。

Table 11 グループ状態認知尺度，友人関係形成欲求尺度，親和動機尺度の平均値と標準偏差

	小学校		中学校	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
グループ状態認知尺度				
親密性	13.74	(2.39)	13.14	(2.79)
支援性	11.39	(3.47)	11.14	(3.18)
開示性	11.76	(3.41)	11.72	(3.11)
相互侵害	9.10	(3.27)	8.54	(2.82)
友人関係形成欲求尺度				
固定した関係欲求	11.19	(2.77)	10.86	(3.02)
内面共有欲求	6.96	(2.88)	8.20	(2.80)
開かれた交流欲求	11.02	(2.48)	11.40	(2.44)
親和動機尺度				
親和傾向	35.99	(6.79)	34.96	(8.16)
拒否不安	32.97	(7.81)	31.02	(8.94)

調査手続き 各学校長，学年主任，学級担任に承諾を得た上でホームルーム時に集団方式で実施した。調査の実施においては，担任教師より児童生徒に，学校成績に一切関係がないこと，回答は強制ではなく，回答しなくても不利益を被らないこと，回答後の調査用紙は担任教師やクラスメイトに見られることはないこと，個人のプライバシーは守られることについて伝えるなどの倫理的配慮を行った。また上記内容についてはフェイスシートにも明記した。さらに担任教師には，実施の手順・注意事項のプリントの通りに実施することを依頼し，児童生徒の回答用紙は児童生徒自身に封筒に入れさせ，さらにその場で密封させることとし，児童生徒に余計な不安がかからないように配慮した。

結果

分析は“休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？”の質問に対して“1人である”と回答した小学生男子4名（2.44%），女子2名（1.23%），中学生男子2名（1.79%），女子1名（0.92%）を除いて行った。各回答の人数と出現率を Table 12 に示す。

1. グループ状態認知尺度によるグループタイプの抽出とその様相の検討

1) グループ状態認知尺度によるグループタイプの抽出

グループ内の人間関係を把握するためにグループタイプに分類した。研究2と同様に，二次因子分析により肯定的側面（小学校：平均値 36.88，標準偏差 7.39，中学校：平均値 36.00，標準偏差 7.68）と否定的側面（小学校：平均値 9.10，標準偏差 3.27，中学校：平均値 8.54，標準偏差 2.82）の2因子（因子間相関小学校 $r = -.10$ *n.s.*，中学校 $r = .03$ *n.s.*）が抽出され，各々の合計点を算出し，平均値をもとに4つに分類した。両側面が高い HH：アンビバレント型（HH），肯定的側面のみが高い HL：肯定優位型，否定的側面のみが高い LH：否定優位型，両側面がともに低い LL：

消極型が抽出された。

Table 12 休み時間や放課後に過ごす友達の数

	小学校		中学校	
	男子	女子	男子	女子
8人以上	29	19	14	2
	17.68	11.73	12.50	1.83
6-7人	33	25	28	14
	20.12	15.43	25.00	12.84
4-5人	54	53	44	56
	32.93	32.72	39.29	51.38
2-3人	44	63	24	36
	26.83	38.89	21.43	33.03
1人	4	2	2	1
	2.44	1.23	1.79	0.92
計	164	162	112	109
	100.00	100.00	100.00	100.00

上段：人数，下段：%

2) 各グループタイプの様相

各グループタイプの様相について検討するために，友人関係形成欲求尺度（武蔵，2014）の固定した関係欲求，内面共有欲求，開かれた交流欲求と，親和動機尺度（杉浦，2000）の拒否不安と親和傾向の合計得点に，グループタイプ（4）×性別（2）の分散分析および Tukey 法による

多重比較を行った (Table 13, Table 14)。結果, 友人関係形成欲求尺度 (武蔵, 2014) の固定した関係欲求は, 小学校においてはグループタイプの主効果が有意で $HH=HL=LH>LL$ で, 性別の主効果も有意で男子の得点が高かった。中学校においては, グループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH=LL$ で, 性別の主効果も有意で男子の得点が高かった。内面共有欲求は, 小学校, 中学校ともにグループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH=LL$ で, 性別の主効果も有意で女子の得点が高かった。開かれた交流欲求は, 小学校はグループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH=LL$ であった。中学校はグループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH>LL$ であった。次に, 親和動機尺度 (杉浦, 2000) の親和傾向は, 小学校はグループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH=LL$ あり, 中学校もグループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH>LL$ であった。また拒否不安は, 小学校はグループタイプの主効果が有意で $HH>HL=LL$ であり, さらに交互作用も有意で, 女子において $HH=LH>HL=LL$ であり, 肯定優位型 (HL) において男子 > 女子であった。中学校においてもグループタイプの主効果が有意で, $HH>HL=LH=LL$ であった。

以上の結果より, 各グループタイプでは欲求や親和動機に差異が認められ, グループに対する欲求には一定の傾向が認められることが明らかになった。

Table 13 欲求のグループタイプと性別の分散分析<小学校>

	男子				女子				グループタイプ (3, 312)	F値 (1, 312)	性別	交互作用	
	アンビ バレン ト型 HH (n=38)	肯定優 位型 HL (n=43)	否定優 位型 LH (n=45)	消極型 LL (n=34)	アンビ バレン ト型 HH (n=38)	肯定優 位型 HL (n=55)	否定優 位型 LH (n=21)	消極型 LL (n=46)					
固定した	12.43	12.18	11.61	9.86	11.60	11.05	10.74	9.85	9.90 ***	5.37 *	0.68	n. s.	
関係希求	(2.63)	(2.98)	(2.73)	(3.15)	(2.33)	(2.61)	(2.52)	(2.17)	HH=HL=LH>LL	男子>女子			
内面交流	7.24	7.19	5.53	5.38	8.11	8.11	6.90	6.76	7.92 ***	12.89 ***	0.19	n. s.	
欲求	(2.74)	(2.90)	(2.47)	(2.35)	(3.27)	(2.74)	(2.26)	(2.79)	HH=HL>LH=LL	女子>男子			
開かれた	12.09	12.04	10.27	9.85	11.21	11.49	10.52	10.26	10.57 ***	0.47	n. s.	1.29	n. s.
交流欲求	(2.47)	(2.11)	(2.24)	(2.52)	(1.67)	(2.89)	(2.11)	(2.44)	HH=HL>LH=LL				
親和傾向	37.80	38.43	33.88	32.07	39.40	38.16	34.71	32.33	19.66 ***	0.69	n. s.	0.34	n. s.
	(6.64)	(5.19)	(6.49)	(6.73)	(5.20)	(5.55)	(6.17)	(7.76)	HH=HL>LH=LL				
拒否不安	33.43	35.11	32.84	32.69	36.55	30.16	35.22	30.27	3.17 *	0.28	n. s.	5.23	**
	(8.99)	(7.66)	(7.13)	(7.70)	(5.35)	(8.04)	(8.15)	(7.28)	HH>HL=LL				

() 内は標準偏差. *** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$.

Table 14 欲求のグループタイプと性別の分散分析<中学校>

	男子				女子				グループタイプ (3, 210)	F値 (1, 210)	性別	交互作用	
	アンビ バレン ト型 HH (n=29)	肯定優 位型 HL (n=22)	否定優 位型 LH (n=26)	消極型 LL (n=33)	アンビ バレン ト型 HH (n=30)	肯定優 位型 HL (n=35)	否定優 位型 LH (n=23)	消極型 LL (n=20)					
固定した	12.31	12.27	10.36	10.00	11.55	10.80	10.04	9.29	7.41 ***	4.15 *	0.36	n. s.	
関係希求	(2.94)	(2.41)	(2.57)	(3.23)	(2.72)	(3.33)	(2.46)	(3.03)	HH=HL>LH=LL	男子>女子			
内面交流	8.24	8.36	7.27	6.48	9.60	10.34	7.65	6.75	13.55 ***	8.38 **	1.40	n. s.	
欲求	(2.44)	(2.50)	(2.29)	(2.61)	(2.36)	(2.04)	(2.96)	(2.95)	HH=HL>LH=LL	女子>男子			
開かれた	12.93	11.98	11.10	10.27	12.17	12.03	10.61	9.50	15.05 ***	2.57	n. s.	0.40	n. s.
交流欲求	(1.98)	(2.30)	(1.78)	(2.75)	(2.39)	(2.18)	(1.75)	(2.46)	HH=HL>LH>LL				
親和傾向	40.02	38.86	31.46	27.61	38.00	39.34	34.04	28.80	32.33 ***	0.36	n. s.	1.12	n. s.
	(3.93)	(5.68)	(6.69)	(8.55)	(5.51)	(5.31)	(8.28)	(9.22)	HH=HL>LH>LL				
拒否不安	33.83	32.20	27.69	26.58	34.85	30.09	33.35	30.53	4.29 **	3.23	n. s.	2.04	n. s.
	(7.40)	(8.28)	(7.56)	(9.12)	(8.12)	(10.35)	(7.85)	(9.05)	HH>HL=LH=LL				

() 内は標準偏差. *** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$.

考 察

1. グループタイプの様相

グループ状態認知尺度より児童生徒が所属しているグループの状態に対する認知を捉えた。各グループタイプの特徴は以下の通りに整理される。

アンビバレント型(HH):支援性・開示性・親密性・相互侵害をすべて高く認知しているグループタイプである。小中学校ともに、固定した関係希求、内面交流欲求、開かれた交流欲求、親和傾向の得点は肯定優位型(HL)と同程度に高く、また消極型(LL)と比較して高かった。また拒否不安の得点が肯定優位型(HL)や消極型(LL)と比較して高かった。したがって、アンビバレント型(HH)においては、内面交流欲求、開かれた交流欲求のような心理社会的発達につながる欲求を持つ一方で、固定した関係希求も同時に強く持つタイプであることが明らかになった。武蔵(2014)では、3つの欲求すべてが高い“親和欲求高群”においては、受容感、効力感、対人積極性、向社会性が相対的に高いことを示している。よって、個人の心理社会的発達から考えるとアンビバレント型(HH)は肯定優位型(HL)と同様に良好な側面を有していると考えられる。ただし、グループの状態に直接的な被侵害が生じているために、他者から拒否されることへの不安や恐れが強く生じていることが確認された。

肯定優位型(HL):支援性・開示性・親密性を高く、相互侵害を低く認知しているグループタイプである。小中学校ともに固定した関係希求、内面交流欲求、開かれた交流欲求、親和傾向はアンビバレント型(HH)と同程度であり、消極型(LL)と比較して高かった。拒否不安はアンビバレント型(HH)と比較して低く、消極型(LL)と同程度であった。したがって、肯定優位型(HL)においても、内面交流欲求、開かれた交流欲求

のような心理社会的発達につながる欲求を持つ一方、固定した関係欲求も同時に強く持つタイプであることが明らかになり、“親和欲求高群”として、受容感、効力感、対人積極性、向社会性が相対的に高い点はアンビバレント型（HH）と同様であることが明らかになった。ただし、グループの状態に直接的な被侵害が生じておらず、他者からの拒否に怯える心性は少ないことがアンビバレント型（HH）とは異なっていることが確認された。

否定優位型（LH）:支援性・開示性・親密性を低く、相互侵害を高く認知しているグループタイプである。小学校においては固定した関係欲求が肯定優位型（HL）やアンビバレント型（HH）と同程度であり、消極型（LL）より高かった。内面交流欲求、開かれた交流欲求、親和傾向は消極型（LL）と同様に低かった。中学校においては、固定した関係欲求と内面交流欲求が肯定優位型（HL）やアンビバレント型（HH）よりも低く、消極型（LL）と同程度であった。開かれた交流欲求、親和傾向は消極型（LL）と同様に低かった。拒否不安はアンビバレント型（HH）と比較して低く、消極型（LL）と同程度であった。否定優位型（LH）は、武蔵（2014）による固定した関係欲求のみが高い“固定高群”に近似していると考えられる。この類型は、受容感、効力感、セルフコントロール、対人積極性、向社会性が相対的に低く、対人不安感、攻撃性が相対的に高いことを示している。グループの状態に直接的な被侵害が生じているにもかかわらず固定的な関係を求める否定有意型（LH）では、心理社会的発達が促されないどころか、不安感や攻撃性が高まることが推察された。

消極型（LL）:支援性・開示性・親密性・相互侵害を低く認知しているグループタイプである。小学校、中学校ともに、固定した関係希求、内面交流欲求、開かれた交流欲求、親和傾向、拒否不安の得点が最も低かつ

た。消極型（LL）は、武蔵（2014）による3つの欲求すべてが低い“親和欲求低群”に近似していると考えられる。この類型も受容感、効力感、セルフコントロール、対人積極性、向社会性が相対的に低く、対人不安感、攻撃性が相対的に高く、否定優位型（LH）と同様の傾向があった。したがって、グループ内に直接的な被侵害はないが、メンバーとの良好な関係性もない場合にも心理社会的発達は促されないどころか、不安感や攻撃性が高まることが明らかになった。

以上、グループ状態認知尺度を基に抽出されたグループタイプの友人関係に対する欲求が明らかになった。

2. 性差の検討

小中学校ともに、固定した関係欲求は男子が女子より得点が高く、内面交流欲求は女子が男子よりも得点が高かった。類似した因子名として研究2で扱った「固定的集団志向」があげられるが、これはグループに入れなかったら学校生活は楽しくないというようなグループに所属することへの重要性について問うている因子となり、本研究で扱った「固定した関係欲求」はグループの仲間どうしで固まっていたい、いつも決まった友達と一緒にいたいなどの所属メンバーの固定化について問うている因子となる。したがって、グループへの所属に対する重要性の意識は中学生女子が高く、実際のメンバーの固定化への希求は小中学生男子において高いということが明らかになった。

また、内面交流欲求は小中学校ともに男子と比較して女子において高かった。このことは友人との「活動的側面」において、男子は友人と遊ぶ関係から互いを尊重する関係へと変化し、女子は友人との類似性に重点をおいた関係から他者を入れない閉鎖的な関係となり、その後互いを尊重する関係へと変化するという指摘（榎本、2003）に類似している

考えられる。つまり、男子においては固定した人間関係の中での遊びを通して人間関係を形成したいという欲求が強いと考えられる。ただし、固定した関係欲求は拒否不安と関連している（武蔵, 2014）ことから、グループの状態に対する認知がアンビバレント型（HH）である場合に、男子においても拒否不安を感じる側面が高まることもあることが示唆された。

次に、女子においては自分の内面を吐露するような関係を求める心性が男子よりも強いことが明らかになった。一般的に、女子は閉鎖的なグループを形成する傾向がある（榎本, 2003）と指摘されるが、内面を共有したいという欲求を満たそうとすればするほどグループ内に閉じた関係を希求する傾向があると考えられる。

以上、本研究により、グループの状態と友人関係に対する欲求との関連が明らかになった。

第二節 グループタイプと行動の関連の検討【研究 4】

目的

友人関係を扱う際に、友人関係を「欲求」、「活動（行動）」、「感情」（Sullivan, 1953 ; Buhrmester & Furman, 1986, 榎本, 1999 ; 榎本, 2000）の3側面に注目し、特徴を明らかにしようとする研究がある。この中で第二節では、「活動（行動）」の側面を抽出し、詳細な検討を行うこととする。

友人に対する行動の仕方が、友人関係を形成したり、維持したりする上で重要であることが先行研究により示されている。例えば、ソシオメトリック地位を元に抽出された人気児は攻撃的でも引っ込み思案でもなく社交的であるが、拒否児は攻撃性が高く、引っ込み思案であった（Newcomb & Bukowski, 1983）、攻撃的で拒否される子は理屈っぽく破壊的で、多くの問題を示す（Bierman et al., 1993）、攻撃行動と向社会行動の双方が平均的な群と攻撃行動が高く向社会性は平均以下の群の両方とも仲間から拒否され続けていた（Haselager et al., 2002）などである。また、小学校3年生時に仲間から a 拒否されている、b 攻撃的である、という2側面がある場合に、中学校において不適応となることが指摘されており、a, b のどちらかに該当する場合は不適応の割合は2倍に達し、両方に該当する場合は後の適応問題のリスクが3倍となっていたことが明らかにされている（Coie et al., 1992）。したがって、攻撃行動や引っ込み思案のように負の要因となる行動が多い場合や、向社会的行動のように正の要因となる行動が少ないことは、友人関係の形成や維持を困難にさせることが考えられる。

このような攻撃性の問題や仲間からの拒否の問題は、学校における

“いじめ”の問題とも関連して検討されている。三島（2008b）は、小学校高学年の頃に親しい友人からの“いじめ”を体験した生徒は、体験しなかった生徒に比べ、高校生になってからも学校不適応感をより強く持ち、友人に対しても不安・懸念が強いことを指摘している。黒川（2010）は、伝統的間接いじめにおいても、電子的いじめにおいても、いじめ被害群はいじめ被害低群よりも、不機嫌・怒りの感情、抑うつ・不安感情、無気力的認知・思考、身体的反応といったストレス反応が高いことを示している。三島（2003）は、親しい友人からいじめられた経験は男子に比べて女子に多く、親しくない友人からいじめられた経験に性差はなかったこと、親しい友人からいじめられた経験が友人に対する満足感に与える負の影響は女子の方が大きかったことを指摘している。このように、親しい友人からの攻撃や拒否が加えられるいじめと、学校不適応感やストレス反応には関連があり、いじめのような状況に陥った際の心身や発達への悪影響について、様々な研究で指摘されており、女子においてインパクトが大きい（三島, 2003）など性差についても指摘されている。

さらに、長谷川（2014）は、「仲間はずれ」とよばれる、異質な他者を集団から排除することについての判断の発達を検討し、小中学生では、閉鎖的、固定的な集団への志向性および友人への同調欲求が高いと、集団排除を認めることを示している。Duffy, & Nesdale（2009）は、いじめにおけるグループの影響について検討しており、いじめ行動はグループ内で類似性があること、そしてグループ内の規範により推奨され、典型グループと周縁グループの対立があるとき、より強くなることを示している。このような指摘から、否定優位型（LH）やアンビバレント型（HH）では、攻撃性の高い児童生徒からの侵害行為を受けている可能性があることが予想される。また、消極型（LL）ではグループには所属しているも

のの、拒否や無視をされている可能性があることが予想される。

ただし、否定優位型（LH）やアンビバレント型（HH）は侵害行為を受ける側であり、侵害行為を与える側でないのかについては未だ検討していない。つまり、上記のグループタイプはグループ内で侵害行為を相手に与えているためにやり返されて侵害行為を受けているというような、相互的になっている可能性も考えられる。そしてさらに、これらの侵害行為の有無は他者に対する攻撃的な気持ちや抑うつ傾向、無気力などのストレス反応として現れる可能性も考えられる。また、消極型（LL）も侵害行為を受ける、与えるというような関わりはないものの、友人との関わりそのものが薄く、否定優位型（LH）やアンビバレント型（HH）と同様にストレスが高い可能性も考えられる。

したがって、本研究では、研究2で明らかになったグループタイプ（アンビバレント型：HH，肯定優位型：HL，否定優位型：LH，消極型：LL）により、友人に対する“行動”がどのように異なっているのかについて検討する。具体的には友人との関係の中で、「良好な関係性を破壊するような、侵害行為をすることと、されること」、「良好な関係を形成したり維持したりするための肯定的で積極的な行為をすることと、されること」がどの程度生起しているのかについて検討する。なお、良好な関係形成に至る行動と関係破壊に至る行動について同時に検討している先行研究がないため、それらを測定する尺度を作成することとした。さらに、これらの行動を日常的に「する」「される」ことにより、児童生徒の日常生活におけるストレスは異なっていることが予想される。よって、グループタイプによる友人に対する“行動”の異同と、日常生活におけるストレスの異同について検討することを目的とした。

方 法

調査時期 2013年11月。

調査対象 小学生441名（4年生男子73名，女子73名，5年生男子73名，女子73名，6年生男子75名，女子74名），中学生443名（1年生男子75名，女子65名，2年生男子76名，女子74名，3年生男子75名，女子78名）であった。

測定用具

(1) **グループ状態認知尺度**：研究1で作成したグループ状態認知尺度を用いた。4件法（「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」）により回答を求めた。各下位尺度の単純加算により得点化される。

(2) **友人グループの人数**：普段一緒にいるような友人グループの人数については，“休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？”の質問に対する回答を“8人より多い”“6～7人”“4～5人”“2～3人”“1人である”の5つから選択してもらった。

(3) **能動的関係行動尺度（仮尺度）および受動的関係行動尺度（仮尺度）の予備調査**：予備調査として，友人との関わりの中で自らが能動的に「する」事柄と受動的に「される」事柄について，大学生10名に小中学校の頃を想起してもらい，「する」「される」行為の中で①うれしかったこと，②嫌だったことについての自由記述および口頭にてその時の様子を語ってもらうことを求めたところ，計53項目が抽出された。これらの項目を心理学専攻の大学生2名と本研究者1名の計3名がKJ法によって内容の整理・検討を行った。検討の際には①能動的関係行動（「する」行為）および受動的関係行動（「される」行為）の両方に分化できること，②小中学生が日常生活で経験する内容であること，③受動的関係行動（「される」行為）の項目は特に回答者に配慮した内容であること，を条件とした。

その結果，能動的関係行動尺度（仮尺度）として，「良好な関係を形成することを意図した関係形成行動（7項目）」「自分がやるべきことを代わりにやってもらうことを意図した代替要求行動（8項目）」「その行動をとることで関係が悪化することが予測される関係破壊行動（9項目）」の3領域合計24項目が抽出され，能動的関係行動尺度（仮尺度）とした。また，受動的関係行動尺度（仮尺度）として，「良好な関係を形成することを意図した被関係形成行動各（7項目）」「自分がやるべきことを代わりにやってもらうことを意図した被代替要求行動（8項目）」「その行動をとることで関係が悪化することが予測される被関係破壊行動（9項目）」の3領域合計24項目が抽出され，受動的関係行動尺度（仮尺度）とした。評定は両尺度ともに「4：とてもそう思う」から「1：ぜんぜんそう思わない」までの4件法である。

(4) 学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）：学級生活満足度尺度は学校生活における適応感を測定する尺度で，承認（小学校6項目，中学校10項目）と被侵害（小学校6項目，中学校10項目）の2因子からなる。小学校は（「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」）の4件法，中学校は（「1：まったくあてはまらない」から「5：とてもあてはまる」）の5件法である。各下位尺度の単純加算により得点化される。

(5) 中学生用ストレス反応尺度（岡安・嶋田・坂野，1992）：中学生用ストレス反応尺度はストレス症状の心理的側面を測定する尺度で，“いらいらする”などの不機嫌・怒り感情，“頭がくらくらする”などの身体的反応，“気持ちが沈んでいる”などの抑うつ・不安感情，“あまり頑張れない”などの無力的認知・思考の4側面（各4項目）を測定するものである。評定は「3：非常にあてはまる」から「0：全くあてはまらない」までの4件法である。単純加算により各因子の合計得点を算出する。な

お、この尺度は中学生用となっているが、項目内容が平易な言葉遣いであり、意味も極端に難しいということはないことから、小学生でも理解ができると考え、比較可能なように小中学校ともに同じ尺度を用いることにした。各下位尺度の単純加算により得点化される。

(1)(4)(5)の平均値と標準偏差を Table 15 に示す。

調査手続き 各学校長，学年主任，学級担任に承諾を得た上でホームルーム時に集団方式で実施した。調査の実施においては，担任教師より児童生徒に，学校成績に一切関係がないこと，回答は強制ではなく，回答しなくても不利益を被らないこと，回答後の調査用紙は担任教師やクラスメイトに見られることはないこと，個人のプライバシーは守られることについて伝えるなどの倫理的配慮を行った。また上記内容についてはフェイスシートにも明記した。さらに担任教師には，実施の手順・注意事項のプリントの通りに実施することを依頼し，児童生徒の回答用紙は児童生徒自身に封筒に入れさせ，さらにその場で密封させることとし，児童生徒に余計な不安がかからないように配慮した。

結果

1. グループ状態認知尺度によるグループタイプの抽出とその様相の検討

1) 能動的関係行動尺度および受動的関係行動尺度の作成

能動的関係行動尺度は，学校段階別に，最尤法・Promax 回転による因子分析を行った。固有値の減少推移は，小学校が 4.39, 2.88, 1.23, 0.99, 0.76, …，であり，中学校は 4.83, 2.66, 1.36, 0.86, 0.78, …，であり，さらに，因子の解釈可能性から 3 因子解が妥当であると判断した。単独の因子に .40 以上の負荷量を示すという基準に基づき，同様の因子分析を行った。最終的に各下位尺度 3～7 項目ずつの 20 項目を最終

的に採択した (Table 16)。第 1 因子は“友達をからかう”“友達に乱暴な言葉を使う”などの項目が高い負荷を示し“関係破壊行動”の因子と解釈した。第 2 因子は“友達に自分の悩みを相談する”“友達が悲しんでいるときになぐさめたりはげましたりする”などの項目が高い負荷を示し「関係形成行動」の因子と解釈した。

Table 15 グループ状態認知尺度，学級生活満足度尺度，ストレス反応尺度の平均値と標準偏差

	小学校		中学校	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
グループ状態認知尺度				
親密性	13.30	(2.64)	13.31	(2.82)
支援性	12.09	(3.19)	12.30	(2.94)
開示性	11.65	(3.20)	11.46	(3.17)
相互侵害	8.03	(3.23)	7.35	(2.84)
学級生活満足度尺度				
承認	17.30	(4.06)	33.64	(7.87)
被侵害	10.96	(4.20)	20.54	(7.87)
ストレス尺度				
不機嫌怒り	3.50	(3.75)	3.82	(3.85)
身体反応	3.58	(3.31)	4.69	(3.50)
抑うつ不安	1.33	(2.73)	2.50	(3.60)
無気力	2.66	(3.10)	4.45	(3.78)

第3因子は，“友達に「教科書やノートを貸して」と言う” “友達に「勉強や係の仕事を手伝って」と言う”などの項目が高い負荷を示し「代替要求行動」の因子と解釈した。因子分析の結果をもとに構成した各下位尺度の信頼性係数は，「関係破壊行動」は小学校が $\alpha = .84$ ，中学校が $\alpha = .87$ ，「関係形成行動」は小学校が $\alpha = .77$ ，中学校が $\alpha = .77$ ，「代替要求行動」は小学校 $\alpha = .70$ ，中学校 $\alpha = .78$ であった。下位尺度のCronbachの α 係数から内的一貫性が確認された。

受動的関係行動尺度は，学校段階別に最尤法・Promax回転による因子分析を行った。固有値の減少推移は，小学校が 5.17, 3.03, 1.27, 0.79, 0.65, …，であり，中学校は 5.15, 3.00, 1.50, 0.91, 0.68, …，であり，さらに，因子の解釈可能性から3因子解が妥当であると判断した。単独の因子に.40以上の負荷量を示すという基準に基づき，同様の因子分析を行った。最終的に各下位尺度3～7項目ずつの20項目を最終的に採択した（Table 17）。第1因子は“友達に乱暴な言葉を使われる” “友達にいたずらをされる”などの項目が高い負荷を示し「被関係破壊行動」の因子と解釈した。第2因子は“友達に悩みを相談される” “悲しんでいるときになぐさめてもらったりはげましてもらったりする”などの項目が高い負荷を示し「被関係形成行動」の因子と解釈した。第3因子は，“友達に「教科書やノートを貸して」と言われる” “友達に「勉強や係の仕事を手伝って」と言われる”などの項目が高い負荷を示し「被代替要求行動」の因子と解釈した。因子分析の結果をもとに構成した各下位尺度の信頼性係数は，「被関係破壊行動」は小学校が $\alpha = .88$ ，中学校が $\alpha = .92$ ，「被関係形成行動」は小学校が $\alpha = .81$ ，中学校が $\alpha = .84$ ，「被代替要求行動」は小学校 $\alpha = .72$ ，中学校 $\alpha = .83$ であった。下位尺度のCronbachの α 係数から内的一貫性が確認された。また，能動的関係形成

尺度の因子間相関より，小学校では代替欲求行動と関係破壊行動に中程度の正の関連（ $r=.58$ ）が示され，中学校では代替欲求行動と関係破壊行動および関係形成行動に中程度の正の関連（ $r=.46$ ， $r=.47$ ）が示された。受動的関係形成尺度の因子間相関より，小中学校ともに被代替欲求行動と被関係形成行動および被関係破壊行動に中程度の正の関連（小学校： $r=.48$ ， $r=.47$ ，中学校： $r=.49$ ， $r=.48$ ）が示された。平均値と標準偏差を Table 18 に示す。したがって，小学校では代替要求行動は関係破壊行動のみに関連し，関係形成行動に関連しないのに対して，中学校では関係形成行動および関係破壊行動に関連しており，中学校では代替要求行動は両面に作用するものであることが明らかになった。被代替要求行動は小中学校ともに被関係形成行動および被関係破壊行動に関連していることが明らかになった。

Table 16 能動的関係行動尺度の因子分析結果

項目	小学校				中学校			
	F1	F2	F3	h^2	F1	F2	F3	h^2
	関係	関係	代替		関係	関係	代替	
	破壊	形成	要求		破壊	形成	要求	
	行動	行動	行動		行動	行動	行動	
友達に乱暴な言葉を使う	.79	-.04	-.05	.59	.80	-.02	-.06	.59
友達に悪口に近いことを言う	.75	-.05	-.19	.44	.76	.00	-.14	.51
友達をからかう	.67	-.02	.02	.47	.72	.04	.01	.54
友達にいたずらをする	.66	-.05	.11	.54	.63	.08	.04	.46
友達にきつい冗談を言う	.58	.13	-.05	.33	.64	.13	-.03	.44
友達の私物を勝手に使う	.56	.07	.16	.46	.71	-.13	.08	.53
自分がやるべきことを友達に「かわりにやって」と言う	.49	.00	.25	.44	.58	-.11	.18	.42
友達に自分の悩みを相談する	.07	.75	-.11	.53	-.01	.77	-.08	.54
友達に自分の将来の夢や希望についての話をする	.06	.64	-.09	.38	.09	.50	.05	.32
友達が悲しんでいるときになぐさめたりはげましたりする	-.15	.63	.01	.42	-.16	.62	.00	.36
友達にプレゼントをあげる	-.09	.61	.07	.40	-.02	.50	.07	.28
友達に頼みごとをする	.03	.55	.13	.35	-.02	.65	.10	.49
友達にまじめな話をする	.11	.46	.03	.23	.18	.53	-.03	.34
友達に「宿題を見せて」と言う	-.06	-.06	.68	.41	.03	-.03	.76	.57
友達に「勉強や係の仕事を手伝って」と言う	.01	.04	.65	.45	-.01	.13	.62	.62
友達に「教科書やノートを貸して」と言う	.07	.03	.50	.30	.00	.00	.79	.48
F1	1.00	.00	.58		1.00	.24	.46	
F2	.00	1.00	.23		.24	1.00	.47	
F3	.58	.23	1.00		.46	.47	1.00	
α 係数	.84	.77	.70		.87	.77	.78	

Table 17 受動的関係行動尺度の因子分析結果

項目	小学校				中学校			
	F1	F2	F3	H^2	F1	F2	F3	H^2
	被関係 壊行 動	被関係 成行 動	被代 替要 求行 動		被関係 壊行 動	被関係 成行 動	被代 替要 求行 動	
友達にからかわれる	.84	-.01	-.13	.62	.89	.08	-.15	.72
友達にいたづらをされる	.83	.00	-.09	.63	.86	.12	-.15	.70
友達に乱暴な言葉を使われる	.81	-.04	-.03	.62	.86	-.07	.03	.73
友達に悪口に近いことを言われる	.75	-.14	.02	.55	.81	-.06	-.01	.62
自分の私物を勝手に使われる	.65	.03	.12	.52	.68	-.15	.21	.58
友達にきつい冗談を言われる	.60	.09	.05	.43	.69	.07	.03	.54
友達が自分でやるべきことでも 「かわりにやって」と言われる	.53	.06	.21	.45	.64	-.08	.20	.53
友達に悩みを相談される	.03	.83	-.13	.61	-.03	.82	.01	.67
友達から将来の夢や希望についての 話をされる	-.02	.77	-.11	.52	.12	.55	.07	.41
悲しんでいるときになぐさめてもら ったりはげましてもらったりする	-.16	.62	.05	.40	-.09	.77	-.12	.50
友達にプレゼントをもらう	-.13	.57	.11	.38	-.11	.64	.06	.41
友達に頼みごとをされる	.14	.56	.16	.50	-.03	.64	.19	.54
友達にまじめな話をされる	.13	.53	-.01	.32	.23	.60	-.03	.46
友達に「宿題を見せて」と言われる	.01	-.11	.79	.55	.00	-.04	.82	.64
友達に「教科書やノートを貸して」 と言われる	-.08	.01	.65	.39	.03	.05	.78	.67
友達に「勉強や係の仕事を手伝って」 と言われる	.11	.13	.57	.48	.00	.15	.68	.58
F1	1.00	0.17	0.48		1.00	0.28	0.49	
F2	0.17	1.00	0.47		0.28	1.00	0.48	
F3	0.48	0.47	1.00		0.49	0.48	1.00	
α 係数	.88	.81	.72		.92	.84	.83	

Table 18 受動的関係行動尺度および尺度，能動的関係行動尺度の平均値と標準偏差

	小学校		中学校	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
能動的関係行動尺度				
関係破壊行動	11.27	(3.92)	12.73	(4.28)
関係形成行動	15.82	(4.22)	16.67	(3.88)
代替要求行動	5.92	(2.26)	6.71	(2.49)
受動的関係行動尺度				
被関係破壊行動	12.17	(5.04)	12.67	(5.15)
被関係形成行動	14.58	(4.54)	15.63	(4.44)
被代替要求行動	6.30	(2.54)	6.82	(2.64)

次に，能動的関係行動尺度および受動的関係行動尺度と学級生活満足度尺度の各下位尺度との関連性を明らかにするために相関係数を算出した(Table 19)。結果，承認と関係形成行動については，小学校では $r = .43$ ，中学校では $r = .46$ ，また承認と被関係形成行動については小学校では $r = .46$ ，中学校では $r = .42$ の中程度の正の相関が見られた。被侵害と被関係破壊行動については，小学校で $r = .40$ の中程度の正の相関，中学校で $r = .32$ の弱い正の相関が見られた。したがって，小中学校ともに，関係形成行動や被関係形成行動が承認と関連しており，小学校で被関係破壊行動が被侵害と関連していることが明らかになった。

Table 19 能動的関係行動尺度および受動的関係行動尺度と学級生活満足度尺度の各下位尺度との相関

	小学校				中学校			
	承認		被侵害		承認		被侵害	
関係破壊行動	-.17	***	.15	**	.12	*	.19	***
関係形成行動	.43	***	-.14	**	.46	***	-.18	***
代替要求行動	.00	<i>n. s.</i>	-.02	<i>n. s.</i>	.25	***	-.02	<i>n. s.</i>
被関係破壊行動	-.18	***	.40	***	.07	<i>n. s.</i>	.32	***
被関係形成行動	.46	***	-.10	*	.42	***	-.18	***
被代替要求行動	.13	**	.10	*	.33	***	-.03	<i>n. s.</i>

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

さらに、能動的関係行動尺度の関係破壊行動、関係形成行動、代替要求行動と受動的関係行動尺度の被関係破壊行動、被関係形成行動、被代替要求行動との関連性を明らかにするために相関係数を算出した(Table 20)。結果、関係形成行動と被関係形成行動は、小学校では $r = .78$ 、中学校では $r = .77$ の強い正の相関が見られた。さらに、関係破壊行動と被関係破壊行動は小学校では $r = .45$ 、中学校では $r = .67$ の中程度の正の相関が見られた。また、代替要求行動と被代替要求行動は小学校では $r = .42$ 、中学校では $r = .55$ の中程度の正の相関が見られた。したがって、小中学校ともに能動的な行動と受動的な行動は相互的であることが明らかになった。

Table 20 能動的関係行動尺度と受動的関係行動尺度の各下位尺度との
 相関

		関係破壊		関係形成		代替要求
		行動		行動		行動
小学校	被関係破壊行動	.45 ***		-.01 <i>n. s.</i>		.21 ***
	被関係形成行動	.04 <i>n. s.</i>		.78 ***		.15 **
	被代替要求行動	.21 ***		.21 ***		.42 ***

中学校	被関係破壊行動	.67 ***		.17 ***		.27 ***
	被関係形成行動	.24 ***		.77 ***		.37 ***
	被代替要求行動	.35 ***		.36 ***		.55 ***

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

2) グループ状態認知尺度によるグループタイプの抽出

分析は “休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？” の質問に対して “1人である” と回答した小学生男子 9名 (4.07%), 女子 7名 (3.18%), 中学生男子 5名 (2.21%), 女子 4名 (1.84%) を除いて, グループへの所属をしている者を対象とした。各回答の人数と出現率を Table 21 に示す。

グループ内の人間関係を把握するために, 友人のグループタイプを抽出した。研究 2 と同様に, 二次因子分析により肯定的側面 (小学校: 平均値 37.98, 標準偏差 7.37, 中学校: 平均値 37.08, 標準偏差 7.55) と否定的側面 (小学校: 平均値 8.03, 標準偏差 3.23, 中学校: 平均値 7.35, 標準偏差 2.84) の 2 因子 (因子間相関小学校 $r = -.23$, $p < .001$, 中学校 $r = .04$ *n. s.*) が抽出され, 各々の合計点を算出し, 平均値をもとに 4 つに分類した。両側面が高い HH: アンビバレント型, 肯定的側面のみが

高い HL:肯定優位型, 否定的側面のみが高い LH:否定優位型, 両側面がともに低い LL:消極型が抽出された。

Table 21 休み時間や放課後に過ごす友達の数

	小学校		中学校	
	男子	女子	男子	女子
8人以上	38	16	37	13
	17.19	7.27	16.37	5.99
6-7人	45	41	57	29
	20.36	18.64	25.22	13.36
4-5人	71	81	78	98
	32.13	36.82	34.51	45.16
2-3人	58	75	49	73
	26.24	34.09	21.68	33.64
1人	9	7	5	4
	4.07	3.18	2.21	1.84
計	221	220	226	217
	100.00	100.00	100.00	100.00

上段：人数，下段：%

3) 各グループタイプの様相

各グループタイプの様相について検討するために，能動的関係行動尺度の関係破壊行動（7項目），関係形成行動（6項目），代替要求行動（3項目）および受動的関係行動尺度の被関係破壊行動（7項目），被関係形成行動（6項目），被代替要求行動（3項目）の合計得点に，グループ

タイプ（４）×性別（２）の分散分析および Tukey 法による多重比較を行った（Table 22, Table 23）。結果，関係破壊行動は，小学校においてはグループタイプの主効果が有意で $HH > LH > HL = LL$ で，性別の主効果も有意で男子の得点が高かった。中学校においては，グループタイプの主効果が有意で $HH > LH > HL = LL$ で，性別の主効果も有意で男子の得点が高かった。関係形成行動は，小学校はグループタイプの主効果が有意で $HH = HL > LH = LL$ で，性別の主効果も有意で女子の得点が高かった。中学校はグループタイプの主効果が有意で $HH = HL > LH > LL$ で，性別の主効果も有意で女子の得点が高かった。代替要求行動は，小学校はグループタイプの主効果が有意で $HH > HL = LH = LL$ であった。中学校はグループタイプの主効果が有意で $HH = HL = LH > LL$ ， $HH > HL$ であった。

Table 22 行動のグループタイプと性別の分散分析<小学校>

	男子				女子				グループタイプ (3, 417)	性別 (1, 417)	交互作用
	アンビ バレン ト型 HH (n=36)	肯定優 位型 HL (n=66)	否定優 位型 LH (n=63)	消極型 LL (n=46)	アンビ バレン ト型 HH (n=31)	肯定優 位型 HL (n=85)	否定優 位型 LH (n=37)	消極型 LL (n=59)			
関係破壊 行動	14.61 (4.91)	10.65 (3.66)	13.06 (3.71)	11.37 (4.28)	12.58 (3.67)	9.47 (2.85)	10.92 (3.63)	10.03 (2.85)	16.82 ***	20.34 ***	0.47 n.s.
関係形成 行動	16.42 (3.43)	16.29 (3.49)	12.27 (3.39)	12.13 (3.58)	19.16 (2.88)	19.20 (3.14)	15.05 (3.71)	15.39 (3.35)	49.35 ***	71.50 ***	0.11 n.s.
代替要求 行動	7.05 (2.61)	5.98 (2.42)	5.61 (1.94)	5.85 (2.08)	6.58 (2.45)	5.68 (2.08)	5.89 (1.93)	5.53 (2.44)	4.24 **	0.80 n.s.	0.50 n.s.
被関係 破壊行動	16.14 (5.94)	10.42 (4.22)	15.17 (4.97)	10.89 (3.64)	14.81 (6.18)	9.57 (3.08)	13.95 (5.53)	10.66 (3.48)	36.17 ***	3.96 *	0.29 n.s.
被関係 形成行動	15.41 (4.59)	14.05 (3.78)	11.34 (3.50)	10.50 (3.54)	18.26 (3.08)	18.05 (3.77)	13.53 (4.22)	15.07 (3.33)	34.20 ***	79.54 ***	2.07 n.s.
被代替 要求行動	7.14 (2.83)	6.09 (2.74)	6.10 (2.28)	5.24 (1.96)	6.74 (2.49)	6.55 (2.55)	6.69 (2.69)	6.20 (2.54)	3.31 *	2.49 n.s.	1.01 n.s.

() 内は標準偏差。*** $p < .001$ ，** $p < .01$ ，* $p < .05$ 。

Table 23 行動のグループタイプと性別の分散分析<中学校>

	男子				女子				グループタイプ (3, 426)	F値		交互作用
	アンビ バレン ト型	肯定優位 型	否定優 位型	消極型	アンビ バレン ト型	肯定優 位型	否定優 位型	消極型		性別 (1, 426)		
	HH (n=49)	HL (n=56)	LH (n=75)	LL (n=41)	HH (n=35)	HL (n=75)	LH (n=42)	LL (n=61)				
関係破壊 行動	16.65 (4.91)	11.38 (4.33)	14.77 (3.39)	10.50 (3.30)	14.31 (3.58)	10.92 (3.47)	13.88 (2.94)	10.28 (3.30)	42.56 ***	7.05 **	1.46 n. s.	
関係形成 行動	18.04 (3.18)	17.36 (3.84)	14.20 (2.87)	12.32 (3.82)	19.40 (2.50)	19.64 (2.44)	17.38 (2.81)	15.21 (3.27)	58.14 ***	61.97 ***	1.53 n. s.	
代替要求 行動	7.47 (2.62)	6.75 (2.71)	6.67 (2.18)	5.20 (2.32)	7.57 (2.64)	6.77 (2.64)	7.31 (1.94)	6.15 (2.23)	9.53 **	3.19 n. s.	0.87 n. s.	
被関係 破壊行動	16.63 (5.34)	11.54 (5.60)	15.15 (4.64)	10.02 (4.37)	14.51 (4.69)	9.71 (3.05)	14.52 (4.99)	10.59 (3.65)	37.13 ***	4.96 *	1.82 n. s.	
被関 形成行動	16.63 (3.63)	15.98 (4.44)	12.37 (3.63)	11.59 (4.18)	19.29 (2.98)	18.76 (2.89)	16.33 (3.30)	14.79 (4.08)	39.24 ***	74.25 ***	0.67 n. s.	
被代替 要求行動	7.53 (2.53)	6.80 (3.01)	6.55 (1.93)	5.34 (2.84)	8.11 (2.74)	6.83 (2.73)	7.43 (2.19)	6.46 (2.60)	8.46 ***	6.50 *	0.98 n. s.	

() 内は標準偏差。*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

受動的関係行動尺度の被関係破壊行動は、小学校、中学校ともにグループタイプの主効果が有意で $HH = LH > HL = LL$ で、性別の主効果も有意で男子の得点が高かった。被関係形成行動は、小学校はグループタイプの主効果が有意で $HH = HL > LH = LL$ で、性別の主効果も有意で女子の得点が高かった。中学校はグループタイプの主効果が有意で $HH = HL > LH > LL$ で、性別の主効果も有意で女子の得点が高かった。被代替要求行動は、小学校はグループタイプの主効果が有意で $HH > LL$ であった。中学校はグループタイプの主効果が有意で $HH > HL = LH > LL$ で、性別の主効果も有意で女子の得点が高かった。

さらに、グループタイプにより、ストレスに違いが見られるのかを検討するために、中学生用ストレス反応尺度（岡安ら，1992）の不機嫌・

怒り感情，身体的反応，抑うつ・不安感情，無力的認知・思考の合計得点にグループタイプ（４）×性別（２）の分散分析および Tukey 法による多重比較を行った（Table 24, Table 25）。結果，中学生用ストレス反応尺度（岡安ら，1992）の不機嫌・怒り感情は，小学校においてはグループタイプの主効果が有意で HH=LH>HL=LL であった。中学校においては，グループタイプの主効果が有意で HH=LH>HL および LH>LL であった。身体反応は，小学校はグループタイプの主効果が有意で HH=LH>HL=LL で，性別の主効果も有意で女子の得点が高かった。中学校は有意でなかった。抑うつは，小学校はグループタイプの主効果が有意で HH=LH>HL=LL で，性別の主効果も有意で女子の得点が高かった。さらに交互作用も有意で，男子において LH>HH=LL であり，女子は HH=LH>HL=LL であった。また HH と LH において女子>男子であった。中学校はグループタイプの主効果が有意で HH=LH>HL, LH>LL で，性別の主効果も有意で女子の得点が高かった。

Table 24 ストレスのグループタイプと性別の分散分析<小学校>

	男子				女子				F値	グループタイプ	性別	交互作用
	アンビ バレン ト型	肯定優 位型	否定優 位型	消極型	アンビ バレン ト型	肯定優 位型	否定優 位型	消極型				
	HH (n=37)	HL (n=66)	LH (n=63)	LL (n=46)	HH (n=31)	HL (n=85)	LH (n=38)	LL (n=59)	(3, 417)	(1, 417)		
不機嫌	4.14 (4.26)	2.21 (3.07)	4.78 (4.09)	2.30 (2.94)	4.58 (3.72)	2.86 (3.63)	5.13 (4.15)	3.42 (3.36)	10.85 ***		2.98 n.s.	0.21 n.s.
怒り									HH=LH>HL=LL			
身体	3.30 (3.19)	2.62 (3.00)	3.98 (3.37)	3.26 (2.74)	5.84 (3.73)	3.18 (3.25)	4.74 (3.67)	3.27 (3.05)	6.48 ***		8.60 **	2.23 n.s.
反応									HH=LH>HL=LL	女子>男子		
抑うつ	0.95 (2.33)	0.36 (1.10)	1.76 (2.72)	0.35 (0.95)	3.71 (4.40)	0.78 (1.90)	3.47 (4.43)	1.12 (2.15)	18.15 ***		30.12 ***	3.94 **
									HH=LH>HL=LL	女子>男子		
無気力	2.49 (3.02)	1.91 (2.82)	3.85 (3.23)	2.58 (3.28)	4.26 (3.83)	1.66 (2.51)	4.00 (3.18)	2.12 (2.56)	11.64 ***		0.98 n.s.	2.25 n.s.
									HH=LH>HL=LL			

() 内は標準偏差。***p<.001, **p<.01.

Table 25 ストレスのグループタイプと性別の分散分析<中学校>

	男子				女子				グループタイプ (3, 426)	F値 (1, 426)	性別	交互作用		
	アンビ バレン ト型	肯定優 位型	否定優 位型	消極型	アンビ バレン ト型	肯定優 位型	否定優 位型	消極型						
	HH (n=49)	HL (n=56)	LH (n=75)	LL (n=41)	HH (n=35)	HL (n=75)	LH (n=42)	LL (n=61)						
不機嫌	4.78 (4.18)	2.27 (3.54)	3.93 (3.30)	3.12 (3.65)	3.63 (3.99)	3.39 (3.36)	5.79 (4.18)	4.11 (4.25)	6.08 HH=LH>HL ; LH>LL	***	3.54 <i>n. s.</i>	2.61 <i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	
怒り	5.12 (4.03)	.86 (3.26)	4.53 (2.95)	4.32 (3.43)	4.91 (3.58)	4.77 (3.72)	5.83 (3.51)	4.56 (3.55)	1.62 <i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	2.62 <i>n. s.</i>	0.89 <i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	
身体	2.73 (4.03)	0.77 (2.22)	2.72 (3.22)	1.44 (2.90)	2.91 (3.53)	2.63 (3.74)	4.45 (4.35)	2.62 (3.74)	6.51 HH=LH>HL ; LH>LL	***	12.65 女子>男子	***	1.11 <i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>
反応	4.67 (4.03)	3.45 (3.76)	5.17 (3.83)	4.22 (3.35)	4.34 (3.96)	4.16 (3.84)	5.52 (3.63)	4.15 (3.60)	3.48 LH>HL=LL	*	0.20 <i>n. s.</i>	0.39 <i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	

() 内は標準偏差。*** $p<.001$, * $p<.05$.

以上の結果より、各グループタイプでは行動に差異が認められ、グループ内の関係性に一定の傾向が認められることが明らかになった。さらに、それらの行動を行っている各グループにおいて児童生徒が感じるストレスが異なっていることが明らかになった。

考 察

1. 能動的関係形成尺度および受動的関係形成尺度

能動的関係形成尺度および受動的関係形成尺度は、それぞれ「関係破壊行動」「関係形成行動」「代替要求行動」、「被関係破壊行動」「被関係形成行動」「被代替要求行動」の3因子に分類された。能動的関係形成尺度の関係破壊行動が“友達に乱暴な言葉を使う”“友達をからかう”などの項目で、受動的関係形成尺度の関係破壊行動は、“友達に乱暴な言葉を使われる”“友達にからかわれる”という項目で、両因子は被侵害行為を「する」「される」という対応関係となった。次に、能動的関係形成尺度

の関係形成行動は“友達に自分の悩みを相談する”“友達が悲しんでいるときになぐさめたりはげましたりする”などの項目で、受動的関係行動尺度の関係形成行動は“友達に自分の悩みを相談される”“友達が悲しんでいるときになぐさめたりはげましてもらったりする”などの項目で、両因子は建設的な関係形成行動を「する」「される」という対応関係となった。さらに、能動的関係行動尺度の代替要求行動は、“友達に「教科書やノートを貸して」と言う”や“友達に「勉強や係の仕事を手伝って」と言う”などの項目に対して、受動的関係行動尺度の代替要求行動は、“友達に「教科書やノートを貸して」と言われる”や“友達に「勉強や係の仕事を手伝って」と言われる”などの項目で、両因子は代替要求を「する」「される」という対応関係となった。榎本（1999, 2000）は友人関係における活動（行動）を「相互理解活動」「親密確認活動」「共有活動」「閉鎖的活動」の4側面で捉えているが、本研究で作成した尺度と照らしてみると、能動的関係行動尺度の「関係形成行動」また受動的関係行動尺度の「被関係形成行動」は、“将来についての話をする”などの項目が含まれており「相互理解活動」に近似していると考えられる。能動的関係行動尺度の「関係破壊行動」および受動的関係行動尺度の「被関係破壊行動」と能動的関係行動尺度の「代替行動」および受動的関係行動尺度の「被代替行動」は、先行研究では近似しているものではなく新規な側面を測定していると判断できると考えられる。

各尺度の内部相関を見ると、小学校では関係破壊行動と代替要求行動に中程度の正の相関があり、中学校では関係破壊行動と代替要求行動に中程度の正の相関および関係形成行動と代替要求行動に中程度の正の相関があった。したがって、代替要求行動は小学生と中学生では捉えられる意味合いが異なることが予測される。つまり、小学生では代替要求行動は、

関係を破壊する行動と捉えられ、中学生では関係を破壊する行動とも関係を形成する行動とも捉えられると考えられる。よって、中学生になると代替要求行動は一義的ではなく関係性を考慮した捉え方に変化することが明らかになった。

近接する概念を測定した尺度との相関係数を算出した検討では、小中学校ともに能動的関係形成尺度および受動的関係形成尺度と学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）の承認が関連しており、良好な関係形成行動をしたりされたりする場合にクラスメイトからの承認を受ける、またその逆のことが起こると考えられた。一方、小学校で被関係破壊行動と学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）の被侵害に中程度の正の関連が見られ、中学校では弱い相関が見られた。よって、被関係破壊行動は被侵害行為に近似していることが明らかになった。

次に、尺度間相関より能動的関係形成尺度の「関係破壊行動」「関係形成行動」「代替要求行動」および受動的関係形成尺度の「被関係破壊行動」「被関係形成行動」「被代替要求行動」の各3因子の相関係数を算出したところ、両尺度の対応する名称の因子において中程度以上の正の相関が見られた。したがって、「する」「される」という行為は相互的であると考えられた。つまり、やったら同じようにやり返されるという、被侵害の返報性、好意の返報性、代替行動要求の返報性が存在すると考えられた。このように友人に対して好意を与える、受けるという関係は関係を益々良好にする一方で、被侵害を与える、受けるという関係は、いじめ被害の拡大などの事態に発展する可能性もある。つまり、被侵害の返報性の存在は、関わり始めた当初はグループ内の一部の児童生徒間で生じた二者関係における喧嘩や対立であっても、その関係性でとどまらず増長したり波及し、グループ内のあちこちでトラブルが発生し、グループ全体

の被侵害の相互作用が量的に増えることが予測される。よって、学級集団内における被侵害の拡大という悪循環を阻止するためにはグループ内の被侵害行動を抑制することと同時に、良好な関係を維持するための行動を増加することが重要になってくると考えられる。

1. グループタイプの様相

グループ状態認知尺度より児童生徒が所属しているグループの状態に対する認知を捉えた。各グループタイプの特徴は以下の通りに整理される。

アンビバレント型(HH):支援性・開示性・親密性・相互侵害をすべて高く認知しているグループタイプである。小学校では関係破壊行動と代替要求行動が他のグループタイプと比較して得点が高く、中学校では関係破壊行動と被代替要求行動が他のグループタイプと比較して得点が高かった。アンビバレント型(HH)に分類される小学生は関係破壊行動を自らが最も行っており、他者に代替要求もしていることが明らかになった。また中学生は関係破壊行動を自らが最も行っており、他者から代替要求をされていることが明らかになった。よって、このグループタイプでは関係破壊行動の頻度の低減をはかる必要があると考えられる。

さらに、アンビバレント型(HH)の他者への関わり方として特徴的なのは、関係形成行動や被関係形成行動を積極的に行っている一方で、関係破壊行動および被関係破壊行動も同時に行っているという点である。したがって、アンビバレント型(HH)においては、関係形成を「する」「される」行動も多い一方で、関係破壊を「する」「される」行動も多く、対人交流が活発な反面、トラブルが生じやすいという特徴が見られた。さらにアンビバレント型(HH)において喚起されるストレスは、小学校では不機嫌怒り、身体反応、抑うつ、無気力のすべてにおいて、また中学校では不

機嫌怒り，抑うつにおいて，他のグループタイプよりも得点が高いことが示された。これにより，関係形成を「する」「される」頻度が多かったとしても，関係破壊を「する」「される」頻度が高い場合にはストレスは高くなることが予測された。よって，他者との親密な関係形成が可能である一方で，他者を傷つけるような攻撃的な言動の頻度も高いソーシャルスキルの未熟なグループであると考えられ，より建設的なソーシャルスキルを身に付ける必要があると考えられる。

肯定優位型(HL):支援性・開示性・親密性を高く，相互侵害を低く認知しているグループタイプである。小中学校ともに関係破壊行動と被関係破壊行動が消極型(LL)と同程度に得点が低かった。さらに関係形成行動と被関係形成行動はアンビバレント型(HH)と同程度に得点が高かった。また，良好な関係を形成する側面が高いという特徴のグループ状態の場合，ストレスは小学校では不機嫌怒り，身体反応，抑うつ，無気力のすべてにおいて得点が低かった。中学校では不機嫌怒り，抑うつ，無気力において得点が低かった。よって，他者との親密な関係形成を「する」「される」頻度が高い，ソーシャルスキルの良好なグループであると考えられる。

否定優位型(LH):支援性・開示性・親密性を低く，相互侵害を高く認知しているグループタイプである。小学校においては関係形成行動も被関係形成行動も消極型(LL)と同程度に低く，中学校においては消極型(LL)よりも得点が高いが肯定優位型(HL)やアンビバレント型(HH)よりも得点が低かった。これにより，良好な関係形成を「する」「される」という交流が少ないことが明らかになった。さらに，関係破壊行動は小中学校ともにアンビバレント型(HH)に次いで得点が高く，被関係破壊行動もアンビバレント型(HH)と同程度に得点が高いことが明らかになった。こ

のように、良好な関係形成を「する」「される」側面が弱く、かつ関係破壊を「する」「される」行動の頻度が高い場合に、ストレスは小学校では、不機嫌怒り、身体反応、抑うつ、無気力のすべてにおいて、また中学校では不機嫌怒り、抑うつ、無気力の得点が高かった。よって、他者との親密な関係形成を「する」「される」頻度が低く、他者を傷つけるような言動をしたりされたりする傾向が高いソーシャルスキルの学習不足のグループ、あるいは攻撃的な言動で他者と関わってしまったり、ソーシャルスキルを遂行することをしない、ソーシャルスキルの未熟なグループであると考えられる。

消極型(LL):支援性・開示性・親密性・相互侵害を低く認知しているグループタイプである。小中学校ともに、関係破壊行動、被関係破壊行動が肯定優位型(HL)と同程度に低かった。さらに、関係形成行動と被関係形成行動は小学校では否定優位型(LH)と同程度に得点が低く、中学校では関係形成行動と被関係形成行動の得点が最も低かった。被代替要求については小中学校ともに最も得点が低かった。これにより、良好な関係形成行動も関係悪化を招く行動も両方ともしていないという特徴が考えられた。さらに、そのようなグループの場合、ストレスは小学校では不機嫌怒り、身体反応、抑うつ、無気力のすべてにおいて肯定優位型(HL)と同程度に得点が低く、また中学校では不機嫌怒り、抑うつ、無気力の得点が低いことが示された。よって、他者との親密な関係形成行動も関係を破壊する行動もできないソーシャルスキルの未学習のグループ、あるいは他者と関わらないことでストレスを回避するような防衛的な対人関係を志向するグループであると考えられる。

以上、グループ状態認知尺度を基に抽出されたグループタイプの友人関係に対する行動とストレスの特徴が明らかになった。

2. 性差の検討

小中学校ともに、関係破壊行動、被関係破壊行動は男子が高く、関係形成行動と被関係形成行動は女子で得点が高かった。友人グループについては、女子のグループの問題が取り扱われることが多かった(三好, 2002)が、実際は男子のグループにおいて攻撃的な関係破壊を「する」「される」行動の頻度が高いことが明らかになった。男子の特徴としてはこれまで、活動的で競争的な遊びをする大人数のグループで集まる (Shrum et al., 1988), 集団内の個々の友情はそれほど親しいわけではない (Erwin, 1993), 仲間関係において誰が誰よりも強いかということに関心を持ち、支配を確立し維持しようとする (Maccoby, 1998), 支配階層が早期に形成され、非常に安定したものとなる (Pettit et al., 1990), 友達に自分の内面を出さず、心理的に離れている関係を持ち、親密というより内面を隠した分離的、防衛的つきあいをしている (長沼・落合, 1998), 女子に比べて「不満・要求の表明」を多く行い、その背景には「支配欲求」がある (柴橋, 2001, 2004), と指摘されてきた。よって、男子の特徴として、活動的、競争的、大人数、支配的である、親しいわけではない、内面を隠す、不満や要求を表明するなどの特徴があることが示されている。この中でも特に頻繁に指摘されている「支配-服従の関係」を好むことが攻撃的な関係破壊を「する」「される」行動を見えにくくする傾向があると考えられる。特にアンビバレント型 (HH) は良好な関係形成を「する」「される」行動頻度も高いことから、表面的には良好な関係を形成しているように見せながら、グループ内では支配-服従関係をもとに特定の個人に対する攻撃行動が行われている可能性も考えられ、またそれを受けるのが否定優位型 (LH) である可能性もある。このようにアンビバレント型 (HH) と否定優位型 (LH) の間で支配-服従関係が形成されているとすれば、ア

ンビバレント型（HH）の行動は不機嫌怒りや抑うつストレスの高さとの関連が見られ，否定優位型（LH）では無気力のストレスとの関連が見られることも推測される。したがって，今まであまり問題視されてこなかった男子グループにも着目する必要があると考えられる。

一方，女子の友人関係は，友人や集団との類似性が高い（Benenson, 1990; Ladd, 1983），親密性が高い（Erwin, 1993），友人と密着した関係を好む（長沼・落合, 1998），集団との関係においては活動よりも関係性が重要で，友人との類似性に重点をおいた「親密確認活動」や他者を入れない絆を持つ「閉鎖的活動」を好む（榎本, 1999），強さや相対的な地位にあまり関心がない（Whiting & Edwards, 1988），友人グループの関係性を重要視している（丹野, 2008）などと指摘されている。よって，女子においては「親密さ」が重要となり，これらの親密な関係形成を「する」「される」行動を多くとることができるかが問題となってくると考えられる。近年の学校現場で，女子のグループは一度グループ内に亀裂が生じると取り返しがつきにくく，他のグループに移ることが非常に困難である（西村・長野, 2008）と指摘されるように，攻撃行動は起こさず，できるだけ親和的な関係を維持しようと特段の努力をしている様相が考えられる。この中で，アンビバレント型（HH）と否定優位型（LH）のように，攻撃的な関係破壊を「する」「される」行動を多くとる場合に，グループ内の均衡が崩れ，そのことが周囲にもわかる形で表出し，親和的に物事を解決できなくなったり，関係性を修復することが難しくなったりするために，問題と捉えられるのではないかと考えられた。

以上，本研究により，グループの状態の認知と友人関係に対する“行動”との関連が明らかになった。

第三節 グループタイプと感情の関連の検討【研究 5】

目的

友人関係を扱う際に、友人関係を「欲求」、「活動（行動）」、「感情」（Sullivan, 1953 ; Buhrmester & Furman, 1986, 榎本, 1999 ; 榎本, 2000）の3側面に注目し、特徴を明らかにしようとする研究がある。この中で第三節では、「感情」の側面を抽出し、詳細な検討を行うこととする。

榎本（2003）では、友人関係の3側面の中で最も強く適応感に関連していたのは、感情的側面であることを指摘している。具体的には、生活への適応感の中で対人関係と関連が深い「孤独感」は友人に対する信頼の低さと不安の高さが影響することを明らかにしている。つまり、青年がたとえ交友活動を積極的に行なっているように周囲から見えたとしても、その青年の孤独感が高い場合に友人に対しての感情的な満足感を得てはいないのである。さらに、榎本（2003）では友人への感情は中学生の1学期から3学期までに変化がなく、1学期の段階から適応感に影響を及ぼしていると指摘している。つまり、学年のはじめに持った友人への感情はある程度固まっており、1学期当初の適応感にもその後の適応感にも大きく影響するのである。したがって、固定化された友人への感情は、生活面での適応や不適応を決定してしまう大きな要因であることを示唆している。

このような指摘から、友人との良好な関係を築けている肯定優位型（HL）では友人に対する感情も肯定的であることが予想され、一方で友人との交流そのものが少ない消極型（LL）や、被侵害の多い否定優位型（LH）は、友人に対する肯定的な感情は喚起されていないことが推測される。良好な関係と被侵害が同時に存在するアンビバレント型（HH）に

については肯定優位型（HL）は異なる側面が見られると考えられる。

したがって、本研究では、研究2で明らかになったグループタイプ（アンビバレント型：HH，肯定優位型：HL，否定優位型：LH，消極型：LL）により、友人に対する感情がどのように異なっているのかについて検討することを目的とする。

方 法

調査時期 2014年11月。

調査対象 小学生300名（4年生男子53名，女子57名，5年生男子56名，女子58名，6年生男子38名，女子38名），中学生325名（1年生男子54名，女子47名，2年生男子55名，女子57名，3年生男子56名，女子56名）であった。

測定用具

(1) グループ状態認知尺度：研究1で作成したグループ状態認知尺度を用いた。4件法（「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」）により回答を求めた。各下位尺度の単純加算により得点化される。

(2) 友人グループの人数：普段一緒にいるような友人グループの人数については，“休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？”の質問に対する回答を“8人より多い”“6～7人”“4～5人”“2～3人”“1人である”の5つから選択してもらった。

(3) 改訂版友人関係機能尺度（丹野，2008）：改訂版友人関係機能尺度は友人との関わり方を測定する尺度で，“一緒にいるとなんともなく楽だ”などの安心・気楽さ，“とても愉快的気分になることが多い”などの娯楽性，“生涯の友となると思う”などの関係継続展望，“絆のようなものを感じる”などの情緒的結びつき，“よい相談相手である”などの相談・自己開

示，“普段から私を助けてくれる”などの支援性，“自分を大切にしてくれていると思う”などの肯定・受容，“自分自身の成長にとって重要である”などの学習・自己向上，“(友人グループのおかげで)自分の人生は有意義なものになっていると思う”などの人生の重要な意味の9因子(各5項目)からなる。回答は、いつも一緒にいる友人グループを想定させた。5件法(「1:あてはまらない」から「5:あてはまる」)により回答を求めた。各下位尺度の単純加算によって得点化される。

(1)(3)の平均値と標準偏差をTable 26に示す。

調査手続き 各学校長，学年主任，学級担任に承諾を得た上でホームルーム時に集団方式で実施した。調査の実施においては，担任教師より児童生徒に，学校成績に一切関係がないこと，回答は強制ではなく，回答しなくても不利益を被らないこと，回答後の調査用紙は担任教師やクラスメイトに見られることはないこと，個人のプライバシーは守られることについて伝えるなどの倫理的配慮を行った。また上記内容についてはフェイスシートにも明記した。さらに担任教師には，実施の手順・注意事項のプリントの通りに実施することを依頼し，児童生徒の回答用紙は児童生徒自身に封筒に入れさせ，さらにその場で密封させることとし，児童生徒に余計な不安がかからないように配慮した。

Table 26 改訂版友人関係機能尺度の平均値と標準偏差

	小学校		中学校	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
グループ状態認知尺度				
親密性	13.52	(2.53)	13.64	(2.67)
支援性	11.67	(3.20)	12.13	(2.80)
開示性	12.09	(3.31)	12.51	(2.80)
相互侵害	7.95	(3.19)	6.99	(2.67)
改訂版友人関係機能尺度				
安心気楽さ	20.57	(4.91)	22.36	(4.08)
娯楽性	20.69	(4.34)	21.51	(3.79)
関係継続展望	19.23	(5.34)	19.22	(4.72)
情緒的結びつき	19.04	(4.84)	19.02	(4.32)
相談自己開示	17.53	(5.42)	19.75	(4.59)
支援性	20.14	(4.67)	21.14	(4.16)
肯定受容	19.29	(4.89)	20.52	(4.17)
学習自己向上	18.51	(5.03)	20.22	(4.10)
人生の重要な意味	18.10	(5.37)	19.60	(4.63)

結果

分析は“休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？”の質問に対して“1人である”と回答した小学生男子7名(4.76%)、女子6名(3.92%)、中学生男子3名(1.88%)、女子4名(2.42%)を除いて行った。各回答の人数と出現率をTable 27に示す。

Table 27 休み時間や放課後に過ごす友達の数

	小学校		中学校	
	男子	女子	男子	女子
8人以上	16	9	12	32
	10.88	5.88	7.50	19.39
6-7人	24	19	25	36
	16.33	12.42	15.63	21.82
4-5人	52	63	72	60
	35.37	41.18	45.00	36.36
2-3人	48	56	48	33
	32.65	36.60	30.00	20.00
1人である	7	6	3	4
	4.76	3.92	1.88	2.42
計	147	153	160	165
	100.00	100.00	100.00	100.00

上段：人数，下段：%

1. グループ状態認知尺度によるグループタイプの抽出とその様相の検討

1) グループ状態認知尺度によるグループタイプの抽出

グループ内の人間関係を把握するために、グループタイプを抽出した。研究2と同様に、二次因子分析により肯定的側面(小学校:平均値 37.28, 標準偏差 7.17, 中学校:平均値 38.29, 標準偏差 7.05)と否定的側面(小学校:平均値 7.95, 標準偏差 3.19, 中学校:平均値 6.99, 標準偏差 2.67)の2因子(因子間相関小学校 $r = -.07$ *n.s.*, 中学校 $r = -.10$ *n.s.*)が抽出され、各々の合計点を算出し、平均値をもとに4つに分類した。両

側面が高い HH:アンビバレント型, 肯定的側面のみが高い HL:肯定優位型, 否定的側面のみが高い LH:否定優位型, 両側面がともに低い LL:消極型が抽出された。

2) 各グループタイプの様相

各グループタイプの様相について検討するために, 改訂版友人関係機能尺度(丹野, 2008)の安心・気楽さ, 娯楽性, 関係継続展望, 情緒的結びつき, 相談・自己開示, 支援性, 肯定・受容, 学習・自己向上, 人生の重要な意味の9因子の合計得点に, グループタイプ(4)×性別(2)の分散分析およびTukey法による多重比較を行った(Table 28, Table 29)。結果, 改訂版友人関係機能尺度(丹野, 2008)の安心・気楽さは, 小学校はグループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH=LL$ で, 性別の主効果も有意で男子の得点が高かった。中学校はグループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH=LL$ であった。娯楽性は, 小学校はグループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH=LL$ で, 性別の主効果も有意で男子の得点が高かった。さらに交互作用も有意で, 男子において $HH=HL>LH=LL$ であり, 女子は $HH=HL=LL>LH$ および $HL>LL$ であった。またHHとLHにおいて男子>女子であった。中学生はグループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH=LL$ であった。関係継続展望は, 小学校, 中学校ともにグループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH=LL$ で, 性別の主効果も有意で男子の得点が高かった。情緒的結びつきは, 小学校はグループタイプの主効果が有意で $HL>HH>LH=LL$ であった。中学校はグループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH=LL$ であった。相談・自己開示は, 小学校はグループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH=LL$ であった。中学生もグループタイプの主効果が有意で $HH=HL>LH=LL$ で, 性別の主効果も有意で女子の得点が高かった。支援性は, 小学校はグループタイプの主効果が有意

で $HL > HH > LH = LL$ であった。中学校もグループタイプの主効果が有意で $HH = HL > LH = LL$ で、性別の主効果も有意で女子の得点が高かった。肯定受容は、小学校はグループタイプの主効果が有意で $HL > HH > LL > LH$ であった。中学校もグループタイプの主効果が有意で $HH = HL > LH = LL$ であった。学習自己向上は、小学校はグループタイプの主効果が有意で $HH = HL > LH = LL$ で、性別の主効果も有意で男子の得点が高かった。中学校もグループタイプの主効果が有意で $HH = HL > LH = LL$ であった。人生の重要な意味は、小学校はグループタイプの主効果が有意で $HH = HL > LH = LL$ で、性別の主効果も有意で男子の得点が高かった。中学校もグループタイプの主効果が有意で $HH = HL > LH = LL$ であった。

以上の結果より、各グループタイプでは感情に差異が認められ、グループに対する感情に一定の傾向が認められることが明らかになった。

Table 28 感情のグループタイプと性別の分散分析<小学校>

	男子				女子				グループタイプ (3, 277)	F値	
	アンビ バレン ト型	肯定優 位型	否定優 位型	消極型	アンビ バレン ト型	肯定優 位型	否定優 位型	消極型		性別 (1, 277)	交互作用
	HH (n=39)	HL (n=28)	LH (n=46)	LL (n=25)	HH (n=26)	HL (n=55)	LH (n=34)	LL (n=32)			
安心・ 気楽さ	23.33 (2.98)	23.18 (2.79)	19.12 (5.33)	18.32 (5.44)	20.92 (4.68)	23.06 (2.79)	16.35 (4.68)	18.69 (5.24)	27.11 *** HH=HL>LH=LL	5.52 * 男子>女子	2.30 <i>n. s.</i>
娯楽性	23.69 (1.95)	22.86 (2.88)	19.20 (3.79)	18.56 (4.86)	21.38 (4.45)	22.44 (3.10)	16.74 (5.09)	19.61 (3.83)	28.76 *** HH=HL>LH=LL	5.06 * 男子>女子	3.13 * <i>n. s.</i>
関係継続 展望	21.44 (4.19)	22.79 (2.51)	17.79 (4.54)	17.04 (5.78)	20.38 (4.62)	21.49 (4.21)	14.76 (5.82)	17.19 (5.80)	25.79 *** HH=HL>LH=LL	5.07 * 男子>女子	1.30 <i>n. s.</i>
情緒的 結びつき	21.33 (4.29)	21.32 (3.06)	17.07 (4.76)	17.40 (5.22)	19.19 (4.13)	22.12 (3.14)	15.00 (4.83)	17.22 (4.08)	28.27 *** HL>HH>LH=LL	3.04 <i>n. s.</i>	2.12 <i>n. s.</i>
相談 自己開示	19.39 (5.01)	18.82 (4.90)	15.29 (4.79)	14.00 (5.77)	19.54 (4.95)	20.57 (4.65)	14.93 (4.99)	16.00 (4.61)	19.14 *** HH=HL>LH=LL	2.14 <i>n. s.</i>	0.96 <i>n. s.</i>
支援性	22.05 (3.32)	23.25 (2.94)	17.46 (4.61)	18.16 (4.59)	20.69 (4.58)	23.49 (2.41)	16.65 (4.22)	17.97 (4.48)	41.01 *** HL>HH>LH=LL	1.24 <i>n. s.</i>	0.55 <i>n. s.</i>
肯定受容	21.23 (4.17)	22.71 (2.80)	16.48 (4.08)	17.08 (3.75)	20.12 (4.84)	22.75 (2.61)	15.06 (4.69)	17.56 (5.12)	45.18 *** HL>HH>LL>LH	1.06 <i>n. s.</i>	0.85 <i>n. s.</i>
学習	21.46 (4.03)	21.38 (3.45)	16.73 (4.38)	15.92 (4.87)	19.34 (4.27)	21.15 (3.97)	14.74 (4.96)	15.78 (4.70)	31.72 *** HH=HL>LH=LL	4.51 * 男子>女子	1.05 <i>n. s.</i>
自己向上 人生の重 要な意味	20.77 (4.82)	20.82 (3.92)	17.24 (4.23)	16.92 (5.84)	18.15 (4.93)	19.60 (5.01)	15.12 (5.40)	15.14 (5.90)	12.98 *** HH=HL>LH=LL	9.97 ** 男子>女子	0.24 <i>n. s.</i>

() 内は標準偏差. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Table 29 感情のグループタイプと性別の分散分析<中学校>

	男子				女子				グループタイプ (3, 310)	F値		交互作用	
	アンビ バレン ト型 HH (n=39)	肯定優 位型 HL (n=39)	否定優 位型 LH (n=60)	消極型 LL (n=23)	アンビ バレン ト型 HH (n=38)	肯定優 位型 HL (n=51)	否定優 位型 LH (n=28)	消極型 LL (n=40)		性別 (1, 310)			
安心・ 気楽さ	24.56 (1.07)	24.51 (1.34)	20.00 (4.67)	19.57 (5.55)	24.16 (2.09)	24.35 (1.43)	19.39 (4.07)	21.08 (4.96)	40.64 *** HH=HL>LH=LL	0.04	n. s.	1.22	n. s.
娯楽性	23.13 (2.69)	23.46 (2.01)	19.52 (4.45)	19.65 (5.14)	22.84 (2.31)	23.45 (1.78)	19.32 (3.66)	19.88 (3.86)	30.09 *** HH=HL>LH=LL	0.03	n. s.	0.07	n. s.
関係 継続展望	21.82 (3.70)	22.08 (3.60)	17.42 (4.44)	16.96 (4.90)	20.32 (4.13)	21.71 (3.05)	15.11 (4.72)	16.55 (4.10)	39.17 *** HH=HL>LH=LL	5.07 *	*	1.01	n. s.
情緒的 結びつき	20.31 (3.92)	21.44 (3.19)	16.58 (3.96)	16.52 (4.48)	21.24 (3.40)	22.06 (2.49)	15.32 (3.75)	17.10 (3.53)	49.73 *** HH=HL>LH=LL	0.27	n. s.	1.50	n. s.
相談 自己開示	20.82 (3.70)	22.31 (3.01)	16.33 (4.44)	15.52 (5.12)	22.87 (2.13)	22.49 (3.18)	17.79 (3.95)	18.67 (4.13)	45.46 *** HH=HL>LH=LL	15.21 ***	***	1.98	n. s.
支援性	22.54 (2.98)	23.46 (2.45)	17.88 (4.48)	17.91 (4.51)	23.63 (1.96)	23.80 (1.89)	18.93 (3.34)	20.03 (4.33)	48.99 *** HH=HL>LH=LL	8.45 **	**	0.80	n. s.
肯定受容	22.87 (2.36)	22.85 (2.98)	17.87 (4.51)	18.30 (4.54)	22.00 (3.14)	23.00 (2.16)	17.25 (2.76)	18.95 (4.41)	45.90 *** HH=HL>LH=LL	0.18	n. s.	0.69	n. s.
学習 自己向上	22.15 (2.61)	22.26 (3.03)	18.00 (4.15)	17.65 (4.01)	22.13 (2.71)	22.51 (3.49)	17.68 (2.86)	18.18 (4.38)	38.89 *** HH=HL>LH=LL	0.07	n. s.	0.18	n. s.
人生の重 要な意味	21.41 (4.29)	22.38 (3.01)	17.30 (4.78)	17.22 (4.90)	21.76 (3.32)	21.73 (3.41)	16.68 (3.60)	17.20 (4.47)	34.62 *** HH=HL>LH=LL	0.25	n. s.	0.24	n. s.

() 内は標準偏差. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

考 察

1. グループタイプの様相

グループ状態認知尺度より児童生徒が所属しているグループの状態に対する認知を捉えた。各グループタイプの特徴は以下の通りに整理される。

アンビバレント型 (HH)：支援性・開示性・親密性・相互侵害をすべて高く認知しているグループタイプである。小学校では安心・気楽さ、娯楽性、関係継続展望、相談自己開示、学習自己向上、人生の重要な意味において、肯定優位型 (HL) と同程度に得点が高かった。情緒的結びつき、支

援性，肯定受容は，肯定優位型（HL）に次いで得点が高かった。中学校においては，安心・気楽さ，娯楽性，関係継続展望，情緒的結びつき，相談・自己開示，支援性，肯定・受容，学習・自己向上，人生の重要な意味のすべての因子において，肯定優位型（HL）と同程度に得点が高かった。よって，小学校では友人への肯定的な感情を強く持つが，アンビバレント型（HH）のようにグループ内で相互侵害がある場合に，友人との絆を示す情緒的結びつきや，友人に助けてもらえるという支援性，自分を肯定的に受け止め大切にしてくれるという肯定・受容に関する感情が弱くなることが明らかになった。中学校では肯定優位型（HL）と差異が見られなかったため，グループ内で相互侵害がある場合においても，グループ内のメンバーとの関係性が親密であるという感情を強く持っていることが明らかになった。

肯定優位型（HL）:支援性・開示性・親密性を高く，相互侵害を低く認知しているグループタイプである。小学校では安心・気楽さ，娯楽性，関係継続展望，相談自己開示，学習自己向上，人生の重要な意味において，アンビバレント型（HH）と同程度に得点が高かった。情緒的結びつき，支援性，肯定受容は，アンビバレント型（HH）よりも得点が高かった。中学校においては，安心・気楽さ，娯楽性，関係継続展望，情緒的結びつき，相談・自己開示，支援性，肯定・受容，学習・自己向上，人生の重要な意味のすべての因子において，アンビバレント型（HH）と同程度に得点が高かった。よって，小学校中学校ともに，親密な友人関係を持つ肯定優位型（HL）が友人に対する好意の感情を最も持っていることが明らかになった。

否定優位型（LH）:支援性・開示性・親密性を低く，相互侵害を高く認知しているグループタイプである。小学校においては，安心・気楽さ，娯

楽性，関係継続展望，情緒的結びつき，相談・自己開示，支援性，学習・自己向上，人生の重要な意味のすべての因子において，消極型（LL）と同程度に得点が低かった。特に，肯定・受容については他のグループタイプと比較して最も得点が低かった。中学校においては，安心・気楽さ，娯楽性，関係継続展望，情緒的結びつき，相談・自己開示，支援性，肯定・受容，学習・自己向上，人生の重要な意味のすべての因子において，消極型（LL）と同程度に得点が低かった。よって，相互侵害のみが高いグループにおいては，友人に対する親和的な感情が持ちにくく，特に相互侵害を受ける場合に友人が自己を受容してくれるとは思えないことが明らかになった。

消極型（LL）:支援性・開示性・親密性・相互侵害を低く認知しているグループタイプである。小学校においては，安心・気楽さ，娯楽性，関係継続展望，情緒的結びつき，相談・自己開示，支援性，学習・自己向上，人生の重要な意味のすべての因子において，否定優位型（LH）と同程度に得点が低かった。肯定・受容については否定優位型（LH）よりも得点が高かった。中学校においては，安心・気楽さ，娯楽性，関係継続展望，情緒的結びつき，相談・自己開示，支援性，肯定・受容，学習・自己向上，人生の重要な意味のすべての因子において，否定優位型（LH）と同程度に得点が低かった。よって，親密な関係も被侵害も両方見られないグループにおいては，否定優位型（LH）と同様に友人に対する親和的な感情が持ちにくいことが明らかになった。

以上，グループ状態認知尺度を基に抽出されたグループタイプの友人関係に対する感情が明らかになった。

2. 性差の検討

小学校では，安心・気楽さ，娯楽性，関係継続展望，学習自己向上，人

生の重要な意味において男子の得点が高かった。中学校では、関係継続展望は男子の得点が高く、相談・自己開示と支援性は女子の得点が高かった。

Furman & Bierman (1984) は、小学校 2, 4, 6 年生のすべての年齢群で友人に対する期待として援助や共行動が最も強く、年齢とともに信頼や忠誠、重要性などの内面的特徴が増加することを明らかにした。田中 (1975) は友人の選択理由には席や列が近いという相互的接近、なんとなく好きなどの同情愛着、相手を尊敬する尊敬共鳴、助け合うなど集団的協同の 4 側面を指摘し、友人選択理由において年少では相互的接近、年長では尊敬共鳴が重要であることを示している。このように、友人に対する感情が、共行動や援助への期待から信頼感や忠誠、好意や受容、尊敬の念などに移行することに鑑みると、小学生男子においては、共行動から得られる感情として、安心・気楽さ、娯楽性、関係継続展望、学習自己向上、人生の重要な意味などが強く喚起されると考えられる。

また、女子においては恐怖・羞恥、抑鬱・不安、幸福、平静の状態になったときにそのことを友人に打ち明け、友人間の自己開示、相互依存を重視する (和田, 1993)、友人グループの関係性を重要視している (丹野, 2008) などと指摘されるように中学生女子では相談・自己開示と支援性のような内面を共有している感情が強く喚起されると考えられる。

以上、本研究により、グループの状態と友人関係に対する感情との関連が明らかになった。

第四節 本章のまとめ

本章では、アンビバレント型(HH)、肯定優位型(HL)、否定優位型(LH)、消極型(LL)のグループタイプにおける“欲求”“行動”“感情”の3側面の様相について検討した。具体的には、研究3ではグループの状態と友人に対する“欲求”についての関連を検討した。研究4ではグループの状態と友人との“行動”についての関連を検討した。研究5ではグループの状態と友人に対する“感情”についての関連を検討した。研究3から研究5までの知見をあわせて、グループの状態について下記に述べる。

肯定優位型(HL)は、“欲求”の側面については、内面交流欲求、開かれた交流欲求のような心理社会的発達につながる欲求を持ち、心理社会的発達面からも受容感、効力感、対人積極性、向社会性などが相対的に高いことが推測された(武蔵, 2014)。また、友人から拒否される不安に怯える心性が他のグループタイプと比較して最も少なかった。“行動”の側面では関係形成行動と被関係形成行動を最も多く行い、関係破壊行動と被関係破壊行動は最も少なく、不機嫌怒り、身体反応、抑うつ、無気力などのストレスが少ないことが明らかになった。他者との親密な関係形成が可能なソーシャルスキルの良いグループタイプであると推測された。また“感情”の側面では、友人に対する肯定的な感情を最も多く持ち、特に情緒的結びつき、支援性、肯定受容が他のグループタイプと比較して最も高く友人に対する好意の感情を最も持っていることが明らかになった。よって、グループの状態が良好である場合に最も心理社会的発達が促進されることが明らかになった。以上より肯定優位型(HL)の様相について明らかになった。

アンビバレント型(HH)は、“欲求”の側面については肯定優位型(HL)と同様に内面交流欲求、開かれた交流欲求などのよい心性を持つ一方で、

グループの状態に相互侵害が生じているために拒否不安に怯えていた。

“行動”の側面においても、関係形成行動も多い一方で、関係破壊行動や被関係破壊行動が多く、対人交流が活発な反面、トラブルが多いことが明らかになった。また、不機嫌怒り、抑うつ、無気力などのストレスも強く喚起されていた。よって、他者との関係形成のソーシャルスキルを持ちながら、他者を攻撃するような行動もしてしまうようなソーシャルスキルの未熟さも持ち合わせており、アンバランスなグループタイプであると考えられた。また“感情”の側面では友人に対する肯定的な感情を最も多く持つが、肯定優位型（HL）ほどには情緒的結びつき、支援性、肯定受容が強いわけではないことが明らかになった。よって、メンバーとの良好な関係性が得られても、グループの状態に被侵害が生じている場合は、心理社会的発達促進と同時に、攻撃や不安などの否定的側面も同時に喚起されることが明らかになった。以上より、アンビバレント型（HH）の様相について明らかになった。

否定優位型（LH）では、“欲求”の側面については、内面交流欲求や開かれた交流欲求が低いいため、友人関係に対する欲求そのものが喚起されていない様相が明らかになった。このことから、受容感、効力感、セルフコントロール、対人積極性、向社会性のような心理社会的発達につながらないこと、対人不安感や攻撃性が高いことも推測された(武蔵, 2014)。

“行動”の側面においては関係破壊行動や被関係破壊行動が多く、良好な関係形成行動や被関係形成行動が少ないことが明らかになった。不機嫌怒り、抑うつ、無気力などのストレスは高く認知されていた。よって、他者と良好な関係を形成するスキルの学習不足と攻撃的な言動で関わってしまうソーシャルスキルの未熟さを持つグループタイプであると考えられた。また“感情”の側面では友人に対する肯定的な感情を十分に持

てていないことが明らかになった。よって、グループの状態に被侵害が生じており、メンバーとの良好な関係性が得られない場合に、心理社会的発達が促進されないばかりか、攻撃や不安などの否定的側面が強調されることが明らかになった。以上より否定優位型（LH）の様相について明らかになった。

消極型（LL）も、“欲求”の側面については、否定優位型（LH）と同様に、内面交流欲求や開かれた交流欲求が低いため、友人関係に対する欲求そのものが喚起されていない様相が明らかになった。このことから、受容感、効力感、セルフコントロール、対人積極性、向社会性のような心理社会的発達につながらないこと、対人不安感や攻撃性が高いことも推測された（武蔵，2014）。“行動”の側面においては関係破壊行動や被関係破壊行動も関係形成行動や被関係形成行動も低く、他者と関わる機会そのものが不足しているグループタイプであると考えられた。そのような場合、不機嫌怒り、身体反応、抑うつ、無気力などのストレスは低いことが明らかになった。よって、他者と関わるソーシャルスキル不足と、他者と関わらないことでストレスを回避する防衛的な対人関係を志向していると考えられた。“感情”の側面では友人に対する肯定的な感情を十分に持てていないことが明らかになった。よって、グループ内の相互侵害を回避できれば攻撃性や不安感の増加などの否定的側面が喚起されることもストレスが強く喚起されることもないが、同様にメンバーとの良好な関係性がない場合には心理社会的発達が促進されないという側面があると考えられた。以上より、消極型（LL）の様相について明らかになった。

本研究の課題である③様々な特性を持つグループに所属している児童生徒ごとに、グループの状態からもたらされる特徴として、友人関係

の発達的变化で示されたような“欲求”“行動”“感情”の3側面について検討し、各グループタイプに分類される児童生徒の対人関係の様相が詳細に明らかになり、教員はこれらの点を踏まえて、児童生徒の対人関係の改善をはかることが必要となると考えられた。つまり、学級内で単に友人関係を持つことを推奨するのではなく、どのような欲求を持ちながら、どのような行動で友人と関わるのか、そして友人に対してどのような感情を抱くのか、心理社会的発達やソーシャルスキルの獲得、ストレスの低減に関連しており、重要であると考えられる。よって、教員はどのようにすれば、児童生徒が色々な他者と関わってみたいと思い、本音で率直な自己開示をして内面を交流したいと思うのか、どのようにすれば良好な人間関係形成や維持を実現する行動の獲得が促されるのか、どのようにすれば児童生徒が他者との関わりを通して肯定的な感情が生起するのか、などの視点を持ちながら学級内の友人関係形成及び学級集団作りを展開する必要があるのではないかと考えられる。

ただし、このようなグループ状態の認知は、児童生徒個々人の要因のみで表出するのではないだろう。日本の学級集団は、最低一年間構成されるメンバーが固定され、そのメンバー集団を単位にして、生活活動と学習活動が統合的に実施される。つまり、日本の学級集団は単に児童生徒個々の学習の定着だけに主眼をおいて組織されているわけではなく、班活動や係り活動、給食や清掃などの当番活動、様々な学級行事、学校行事への学級集団としての取り組みなどが設定されており（河村，2010）、これらの活動を通して児童生徒の関係性が構築されていく側面がある。よって、児童生徒のグループの状態も、学級集団という環境の影響があると考えられるのである。したがって、第四章の研究6～研究8では④学級集団の状態と学級集団内の児童生徒のグループとの関連を検討する

ことを目的とする。

第四章 学級集団の状態像と児童生徒のグループの様相の関連

第一節 学級集団の状態像とグループタイプの関連の検討【研究 6】

第二節 学級集団の状態像と学級機能およびグループタイプとの関連【研究 7】

第三節 学級集団の状態像と学級適応および学校生活意欲，グループタイプとの関連【研究 8】

第四節 本章のまとめ

第四章 学級集団の状態像と児童生徒のグループの様相の関連

第一節 学級集団の状態像とグループタイプの関連の検討【研究 6】

目的

学級集団内の友人関係や友人グループ関係が学校生活・活動の様々な側面に影響を与える（河村，2010）ことが指摘されている。黒川・吉田（2009）は，小学校 5・6 年生を対象に，授業の班活動における仲間の効果と個人の集団透過性の効果を明らかにした。仲間が同じ班にいる場合はいない場合よりも，また個人の集団透過性が高い児童の方が低い児童よりも，学習活動は明るく優しい雰囲気のもとで行われ，さらに班成員から受けるサポートは多いことが示された。さらに，黒川・吉田（2006）は，学級内の仲間集団内における個人と集団の他成員との双方向による役割期待遂行度が，関係満足度に与える影響を検討した。結果，男子および小集団では，個人と集団の他成員が一致して重要と捉える役割期待領域が多くなり，女子および大集団では重要性の一致した役割期待項目において，個人が他の集団成員の期待に応えることで，高い関係満足度得ていることを示している。中谷（2002）は，児童の教室における規範やルールを守る責任ある行動や，友人に対する思いやりのある行動は，クラスメイトにとって対人関係を築く上で好意的に認知されるものであり，そのため友人から受け入れを促進していると指摘している。したがって，友人関係や友人グループ関係が個人の学習活動への意欲の向上，役割期待遂行度の向上，規範に添う行動頻度の増加，愛他性の高まりなどに影響を与え，さらにそのような経験をした個人が増加することで学級集団全体がより活性化すると考えられる。具体的に本研究におけるグルー

プタイプから考えると、肯定優位型（HL）の個人の増加により学級集団の相互作用が活性化すると考えられるのである。一方で消極型（LL）は、友人グループと関わろうとする欲求が喚起されておらず、他者と良好な関係を形成するためのスキルも不足しているため、このグループタイプが多くなると、学級活動や学習活動が低調になってしまうことが予想される。また、アンビバレント型（HH）は、他者と関わろうとする意欲は高いが、友人グループにおいて関係破壊行動をしたり、されたりする頻度が他のグループタイプと比較して高いため、対人トラブルが多く発生し、他の児童生徒に攻撃的に反応する行動が予測される。否定優位型（LH）も同様に、友人グループにおいて関係破壊行動をされる頻度が他のグループタイプと比較して高いため、学級活動や学習活動において様々なトラブルにまきこまれる可能性があると考えられる。

このように児童生徒は、学級という公的集団と友人グループという私的集団の両方に所属しながら、個人の思考や態度、価値観や規範を形成したり、学習を活性化させたりと、両者の影響を多分に受ける。実際に河村・武蔵（2008a, 2008b）は220学級を対象にして学級集団の状態を独立変数として取り上げ、児童生徒が学級生活に充実感を持ち、児童生徒間に一定のルールと良好な人間関係であるリレーションが同時に確立している「親和的な学級（親和型学級）」では、児童生徒の学級生活に対する充実感に大きな差異が見られ、児童生徒相互のリレーションの確立が不十分な「かたさのある学級（かたさ型学級・管理型学級）」や、ルールの確立が不十分な「ゆるみのある学級（ゆるみ型学級・なれあい型学級）」と比較して、有意にいじめの発生数が少なく、かつ、児童生徒の学習の定着率が高いことを明らかにしている。したがって、教育的効果の高い学級集団の状態像とその学級に所属している児童生徒の友人グループタ

イブには関連があることが予想される。ただし、これらの関連について実証的に検討している研究はこれまでになく、この視点が明らかになれば、教師が目指すべき学級集団の様相および友人グループの育成の視点がより明確になると考えられる。

本節ではグループ状態の認知と学級集団との関連性を検討することを目的とする。具体的には、学級内の人間関係にまだ広がりはないが学級集団の雰囲気などはある程度形成され始める1学期の学級状態と、日常の学習活動やいくつかの行事などを経て学級集団の雰囲気がある程度確立している2学期の学級状態において、どのようなグループタイプが多く出現するのかについて検討する。

方 法

調査時期 2013年6月（Time 1）、11月（Time 2）。

調査対象 公立小学校6校の小学生1261名（4年生男子183名、女子160名、5年生男子219名、女子223名、6年生男子246名、女子230名）と、公立中学校4校の中学生1083名（1年生男子179名、女子152名、2年生男子160名、女子160名、3年生男子234名、女子198名）を対象とした。

測定用具

(1) グループ状態認知尺度：研究1で作成したグループ状態認知尺度を用いた。4件法（「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」）により回答を求めた。各下位尺度の単純加算により得点化される。

(2) 友人グループの人数：普段一緒にいるような友人グループの人数については、“休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？”の質問に対する回答を“8人より多い”“6～7人”“4～5人”“2～3人”“1

人である”の5つから選択してもらった。

(3) 学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）：学級生活満足度尺度は学校生活における適応感を測定する尺度で，承認（小学校6項目，中学校10項目）と被侵害（小学校6項目，中学校10項目）の2因子からなる。小学校は（「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」）の4件法，中学校は（「1：まったくあてはまらない」から「5：とてもあてはまる」）の5件法である。各下位尺度の単純加算によって得点化される。下位尺度の全国平均値を基準に，学校生活満足群，非承認群，侵害行為認知群，学校生活不満足群の4群に分類することで，児童生徒の学校適応状態を理解することが可能である。さらに，この4群の出現率を元に学級集団の状態像を類型することが可能である。具体的には，学校生活満足群に多くの児童生徒が出現する「親和型学級」，学校生活満足群と非承認群に多くの児童生徒が出現する「かたさ型学級」，学校生活満足群と侵害行為認知群に多くの児童生徒が出現する「ゆるみ型学級」，学校生活満足群と学校生活不満足群に多くの児童生徒が出現する「荒れ始め型学級」，学校生活満足群，非承認群，侵害行為認知群，学校生活不満足群の出現率が同程度になっている「拡散型学級」，学校生活不満足群に多くの児童生徒が出現する「崩壊型学級」の6類型である。

調査手続き 各学校長，学年主任，学級担任に承諾を得た上でホームルーム時に集団方式で実施した。調査の実施においては，担任教師より児童生徒に，学校成績に一切関係がないこと，回答は強制ではなく，回答しなくても不利益を被らないこと，回答後の調査用紙は担任教師やクラスメイトに見られることはないこと，個人のプライバシーは守られることについて伝えるなどの倫理的配慮を行った。また上記内容についてはフェイスシートにも明記した。さらに担任教師には，実施の手順・注意事

項のプリントの通りに実施することを依頼し，児童生徒の回答用紙は児童生徒自身に封筒に入れさせ，さらにその場で密封させることとし，児童生徒に余計な不安がかからないように配慮した。

結 果

1. 学級類型の出現率

6月（Time 1）と11月（Time 2）に実施した学級生活満足度尺度の得点により，小中学校の学級集団の状態を「親和型学級」「かたさ型学級」「ゆるみ型学級」「荒れ始め型学級」「拡散型学級」「崩壊型学級」の6つに分類し，各時期の出現率を算出した。結果，小学校では6月（Time 1）は親和型学級の出現率が42.86%と最も高く，次いでゆるみ型学級30.61%，荒れ始め型学級が20.41%，かたさ型学級6.12%であり，拡散型学級と崩壊型学級は出現しなかった。11月（Time 2）は親和型学級の出現率が46.94%と最も高く，次いで荒れ始め型学級が30.61%，ゆるみ型学級16.33%，かたさ型学級6.12%であり，拡散型学級と崩壊型学級は出現しなかった。よって，本研究では親和型学級，かたさ型学級，ゆるみ型学級，荒れ始め型学級の4類型で分析をすることにした。また，6月（Time 1）から11月（Time 2）にかけて学級類型がどのように変化したかについて示した（Table 30）。結果，6月（Time 1）に親和型であった学級が11月（Time 2）にも親和型（Time 2）であった場合が36.73%と最も多く，次いで6月（Time 1）にゆるみ型であった学級が11月（Time 2）に荒れ始め型（Time 2）にあった場合が16.33%と多かった。

中学校では，6月（Time 1）は親和型学級の出現率が43.59%と最も高く，次いで荒れ始め型学級が38.46%，かたさ型学級10.26%，ゆるみ型学級7.69%であり，拡散型学級と崩壊型学級は出現しなかった。11月（Time

2) は親和型学級の出現率が 41.03%と最も高く、次いで荒れ始め型学級が 28.21%、かたさ型学級 15.38%、ゆるみ型学級 15.38%であり、拡散型学級と崩壊型学級は出現しなかった。よって、本研究では小学校と同様に親和型学級、かたさ型学級、ゆるみ型学級、荒れ始め型学級の 4 類型で分析をすることにした。また、6 月 (Time 1) から 11 月 (Time 2) にかけて学級類型がどのように変化したかについて示した (Table 31)。結果、6 月 (Time 1) に親和型であった学級が 11 月 (Time 2) にも親和型であった場合が 23.08%と最も多く、次いで 6 月 (Time 1) に荒れ始め型であった学級が 11 月 (Time 2) に親和型になった場合が 15.38%と多かった。

Table 30 学級類型の出現率＜小学校＞

Time 1 \ Time 2		Time 2				Time 1 計
		親和型	かたさ型	ゆるみ型	荒れ始め型	
親和型	学級数	18	0	1	2	21
	学級の出現率(%)	36.73	0.00	2.04	4.08	42.86
	児童数	456	0	25	55	536
	児童の出現率(%)	36.19	0.00	1.98	4.37	42.54
かたさ型	学級数	1	1	0	1	3
	学級の出現率(%)	2.04	2.04	0.00	2.04	6.12
	児童数	27	29	0	21	77
	児童の出現率(%)	2.14	2.30	0.00	1.67	6.11
ゆるみ型	学級数	4	0	3	8	15
	学級の出現率(%)	8.16	0.00	6.12	16.33	30.61
	児童数	102	0	79	205	386
	児童の出現率(%)	8.10	0.00	6.27	16.27	30.63
荒れ始め型	学級数	0	2	4	4	10
	学級の出現率(%)	0.00	4.08	8.16	8.16	20.41
	児童数	0	57	102	102	261
	児童の出現率(%)	0.00	4.52	8.10	8.10	20.71
Time 2 計	学級数	23	3	8	15	49
	学級の出現率(%)	46.94	6.12	16.33	30.61	100.00
	児童数	585	86	206	383	1260
	児童の出現率(%)	46.43	6.83	16.35	30.40	100.00

Table 31 学級類型の出現率＜中学校＞

Time 2 Time 1						Time 1 計
		親和型	かたさ型	ゆるみ型	荒れ始め型	
親和型	学級数	9	1	2	5	17
	学級の出現率(%)	23.08	2.56	5.13	12.82	43.59
	生徒数	252	33	59	140	484
	生徒の出現率(%)	23.27	3.05	5.45	12.93	44.69
かたさ型	学級数	1	3	0	0	4
	学級の出現率(%)	2.56	7.69	0.00	0.00	10.26
	生徒数	30	74	0	0	104
	生徒の出現率(%)	2.77	6.83	0.00	0.00	9.60
ゆるみ型	学級数	0	0	1	2	3
	学級の出現率(%)	0.00	0.00	2.56	5.13	7.69
	生徒数	0	0	30	56	86
	生徒の出現率(%)	0.00	0.00	2.77	5.17	7.94
荒れ始め型	学級数	6	2	3	4	15
	学級の出現率(%)	15.38	5.13	7.69	10.26	38.46
	生徒数	153	34	93	129	409
	生徒の出現率(%)	14.13	3.14	8.59	11.91	37.77
Time 2 計	学級数	16	6	6	11	39
	学級の出現率(%)	41.03	15.38	15.38	28.21	100.00
	生徒数	435	141	182	325	1083
	生徒の出現率(%)	40.17	13.02	16.81	30.01	100.00

2. グループタイプの抽出とその様相の検討

分析は、6月（Time 1）、11月（Time 2）の調査のどちらかを欠席している児童生徒、さらに“休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？”の質問に対する回答に“1人である”と応えた児童生徒は分析から外した。結果、公立小学校6校の小学生1206名（4年生男子170名、女子153名、5年生男子213名、女子214名、6年生男子238名、女子218名）と、公立中学校4校の中学生1029名（1年生男子167名、女子143名、2年生男子150名、女子154名、3年生男子220名、女子195名）を対象とした。各回答の人数と出現率をTable 32に示す。

グループ内の人間関係を把握するために、各因子の平均値と標準偏差を算出した（Table 33）。また、グループタイプを抽出するために、研究2と同様に、二次因子分析により肯定的側面（小学校：平均値37.84、標準偏差7.57、中学校：平均値38.52、標準偏差6.73）否定的側面（小学校：平均値8.88、標準偏差3.10、中学校：平均値7.82、標準偏差2.96）の2因子（因子間相関小学校 $r = -.02$ *n. s.*、中学校 $r = .04$ *n. s.*）の合計点を算出し、平均値をもとに4つに分類した。両側面が高いアンビバレント型（HH）、肯定的側面のみが高い肯定優位型（HL）、否定的側面のみが高い否定優位型（LH）、両側面がともに低い消極型（LL）が抽出された。

Table 32 休み時間や放課後に過ごす友達の数

	小学校				中学校			
	Time 1		Time 2		Time 1		Time 2	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
8人以上	179	80	159	67	140	39	161	57
	28.19	13.16	24.96	11.13	25.18	7.75	29.06	11.31
6-7人	103	63	103	86	99	76	108	69
	16.22	10.36	16.17	14.29	17.81	15.11	19.49	13.69
4-5人	193	208	212	201	203	200	200	193
	30.39	34.21	33.28	33.39	36.51	39.76	36.10	38.29
2-3人	146	234	147	231	95	177	68	173
	22.99	38.49	23.08	38.37	17.09	35.19	12.27	34.33
1人である	14	23	16	17	19	11	17	12
	2.20	3.78	2.51	2.82	3.42	2.19	3.07	2.38
計	635	608	637	602	556	503	554	504
	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

上段：人数，下段：%

Table 33 グループ状態認知尺度の平均値と標準偏差

	小学校		中学校	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
グループ状態認知尺度				
親密性	13.21	(2.80)	13.91	(2.48)
支援性	12.16	(3.19)	12.07	(2.83)
開示性	12.47	(3.21)	12.97	(2.61)
相互侵害	8.88	(3.10)	7.82	(2.96)

次に、抽出されたグループタイプが6月（Time 1）と11月（Time 2）でどのように変化しているのかについて検討するために、6月（Time 1）と11月（Time 2）のグループタイプの出現率に χ^2 二乗検定を行った（Table 34, Table 35）。結果、 χ^2 二乗値は小学校が329.04（ $p < .01$, $df=9$ ）、中学校が389.56（ $p < .01$, $df=9$ ）であった。 χ^2 二乗検定の結果を整理すると、小学校では6月（Time 1）と11月（Time 2）ともに同じグループタイプ」の出現率が高く、消極型（LL）から否定優位型（LH）に移行する児童も多く出現した。アンビバレント型（HH）から肯定優位型（HL）や消極型（LL）への移行、肯定優位型（HL）から否定優位型（LH）、消極型（LL）への移行は少なく、否定優位型（LH）から肯定優位型（HL）への移行、消極型（LL）からアンビバレント型（HH）や肯定優位型（HL）への移行も少なかった。中学校でも小学校と同様に6月（Time 1）と11月（Time 2）ともに同じグループタイプの出現率が高かった。また、アンビバレント型（HH）や肯定優位型（HL）から否定優位型（LH）や消極型（LL）への移行、肯定優位型（HL）からアンビバレント型（HH）への移行、否定優位型（LH）や消極型（LL）からアンビバレント型（HH）や

肯定優位型（HL）への移行も少なかった。

3. 学級類型とグループタイプとの連関

学級類型とグループタイプの連関を検討するために6月（Time 1）と11月（Time 2）の出現率に χ^2 乗検定を行った。結果、 χ^2 乗値は6月（Time 1）が34.03（ $p < .001$, $df=9$ ）で、11月（Time 2）が37.11（ $p < .001$, $df=9$ ）あった（Table 36, Table 37）。 χ^2 乗検定の結果を整理すると、小学校では、6月（Time 1）の親和型学級においては肯定優位型（HL）の出現率が高く、否定優位型（LH）の出現率が低かった。また、ゆるみ型学級においてはアンビバレント型（HH）と否定優位型（LH）の出現率が高く、肯定優位型（HL）の出現率が低かった。11月（Time 2）の親和型学級においても肯定優位型（HL）の出現率が高く、否定優位型（LH）の出現率が低かった。また、かたさ型学級と荒れ始め型学級で肯定優位型（HL）の出現率が低く、荒れ始め型学級では否定優位型（LH）の出現率が高かった。

中学校においても学級類型とグループタイプの連関を検討するために6月（Time 1）と11月（Time 2）の出現率に χ^2 乗検定を行った。結果、 χ^2 乗値は6月（Time 1）が24.62（ $p < .01$, $df=9$ ）で、11月（Time 2）が42.22（ $p < .001$, $df=9$ ）あった（Table 38, Table 39）。 χ^2 乗検定の結果を整理すると、6月（Time 1）の親和型学級においては肯定優位型（HL）の出現率が高く、否定優位型（LH）の出現率が低かった。また、ゆるみ型学級においては否定優位型（LH）の出現率が高く、肯定優位型（HL）の出現率が低かった。さらに荒れ始め型で否定優位型（LH）の出現率が高かった。11月（Time 2）の親和型学級においても肯定優位型（HL）の出現率が高く、否定優位型（LH）の出現率が低かった。また、かたさ型学級では消極型（LL）の出現率が高かった。ゆるみ型学級と荒

Table 34 Time1 と Time2 におけるグループタイプの移行<小学校>

	アンビバ レント型 (HH)	肯定優位 型 (HL)	否定優位 型 (LH)	消極型 (LL)
アンビバ レント 型 (HH)	128 8.17 ***	67 -2.09 *	52 -1.61 <i>n. s.</i>	23 -5.13 ***
肯定優位 型 (HL)	103 -0.73 <i>n. s.</i>	202 11.46 ***	31 -8.54 ***	54 -3.37 ***
否定優位 型 (LH)	58 -1.05 <i>n. s.</i>	24 -7.25 ***	108 9.55 ***	42 -0.56 <i>n. s.</i>
消極型 (LL)	46 -6.04 ***	68 -3.72 ***	85 2.05 *	115 8.97 ***

上段：人数；下段：調整された残差 * $p < .05$, *** $p < .001$.

Table 35 Time1 と Time2 におけるグループタイプの移行<中学校>

	アンビバ レント型 (HH)	肯定優位 型 (HL)	否定優位 型 (LH)	消極型 (LL)
アンビバ レント 型 (HH)	108 8.96 ***	60 -1.72 <i>n. s.</i>	57 -2.77 **	18 -4.59 ***
肯定優位 型 (HL)	55 -2.17 *	171 13.01 ***	29 -9.13 ***	39 -2.07 *
否定優位 型 (LH)	54 -2.44 *	25 -9.29 ***	174 12.40 ***	44 -1.24 <i>n. s.</i>
消極型 (LL)	22 -4.39 ***	43 -2.39 *	55 -0.81 <i>n. s.</i>	75 8.80 ***

上段：人数；下段：調整された残差 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Table 36 学級集団の状態像とグループタイプの連関<小学校・Time 1>

	親和型	かたさ型	ゆるみ型	荒れ始め型
アンビバレント	105	15	97	53
型(HH)	-1.53 <i>n. s.</i>	-.45 <i>n. s.</i>	2.23 *	-.39 <i>n. s.</i>
肯定優位型(HL)	199	27	92	72
	3.92 ***	.79 <i>n. s.</i>	-3.57 ***	-1.20 <i>n. s.</i>
否定優位型(LH)	71	15	91	55
	-4.23 ***	.23 <i>n. s.</i>	3.24 **	1.35 <i>n. s.</i>
消極型(LL)	143	17	87	67
	1.08 <i>n. s.</i>	-.62 <i>n. s.</i>	-1.22 <i>n. s.</i>	.44 <i>n. s.</i>

上段：人数；下段：調整された残差 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Table 37 学級集団の状態像とグループタイプの連関<小学校・Time 2>

	親和型	かたさ型	ゆるみ型	荒れ始め型
アンビバレント	148	27	53	107
型(HH)	-1.12 <i>n. s.</i>	1.00 <i>n. s.</i>	-.16 <i>n. s.</i>	.79 <i>n. s.</i>
肯定優位型(HL)	202	15	58	86
	4.18 ***	-2.45 *	-.01 <i>n. s.</i>	-3.18 **
否定優位型(LH)	97	21	47	111
	-4.41 ***	.54 <i>n. s.</i>	.49 <i>n. s.</i>	4.10 ***
消極型(LL)	117	20	36	61
	1.10 <i>n. s.</i>	1.12 <i>n. s.</i>	-.33 <i>n. s.</i>	-1.56 <i>n. s.</i>

上段：人数；下段：調整された残差 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Table 38 学級集団の状態像とグループタイプの連関<中学校・Time 1>

	親和型		かたさ型		ゆるみ型		荒れ始め型	
アンビバレント	122		22		19		80	
型(HH)	1.94	<i>n. s.</i>	-.29	<i>n. s.</i>	-.16	<i>n. s.</i>	-1.73	<i>n. s.</i>
肯定優位型(HL)	148		27		11		108	
	2.26	*	-.24	<i>n. s.</i>	-3.22	**	-.37	<i>n. s.</i>
否定優位型(LH)	109		27		35		126	
	-3.33	***	-.30	<i>n. s.</i>	2.79	**	2.03	*
消極型(LL)	82		22		18		73	
	-.86	<i>n. s.</i>	.93	<i>n. s.</i>	.66	<i>n. s.</i>	-.06	<i>n. s.</i>

上段：人数；下段：調整された残差 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Table 39 学級集団の状態像とグループタイプの連関<中学校・Time 2>

	親和型		かたさ型		ゆるみ型		荒れ始め型	
アンビバレント	98		27		37		77	
型(HH)	.38	<i>n. s.</i>	-.95	<i>n. s.</i>	-.67	<i>n. s.</i>	.84	<i>n. s.</i>
肯定優位型(HL)	158		30		44		67	
	5.41	***	-1.88	<i>n. s.</i>	-1.20	<i>n. s.</i>	-3.41	<i>n. s.</i>
否定優位型(LH)	89		46		67		113	
	-5.08	***	.94	<i>n. s.</i>	2.48	*	2.72	**
消極型(LL)	66		32		26		52	
	-.73	<i>n. s.</i>	2.18	*	-.83	<i>n. s.</i>	-.15	<i>n. s.</i>

上段：人数；下段：調整された残差 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

れ始め型学級で否定優位型（LH）の出現率が高かった。

考 察

1. 学級類型の出現率

学級崩壊は小学校の 8.69%（全国連合小学校長会，2006）と指摘されているが，本研究では 6 月（Time 1），11 月（Time 2）ともに崩壊している学級は出現しなかった。ただし，荒れ始め型の学級が 6 月（Time 1）で小学校で 20.41%，中学校で 38.46%，11 月（Time 2）で小学校で 30.61%，中学校で 28.21%となっており，崩壊に至る可能性の高い学級が存在すると考えられる。年度の早い時期である 6 月（Time 1）に行われた段階では，前年度に荒れた学級を立て直している学級と今年度すでに荒れ始めている学級とが混在していると考えられるが，年度の中盤の 11 月（Time 2）で行われた段階では小中学校ともに 30.00%程度となり，全体としてこの数字は決して少ないとは言えないと考えられる。一方，親和型学級の出現率が 6 月（Time 1）は小学校で 42.86%，中学校で 43.59%，11 月（Time 2）は小学校で 46.94%，中学校で 41.03% と他の類型と比較すると出現率が最も高かった。したがって，調査対象学級の全体をみると学級の状態像は親和型学級と荒れ始め型学級に二極化していると考えられる。次にかたさ型学級は 6 月（Time 1）は小学校で 6.12%，中学校で 10.26%，11 月（Time 2）は小学校で 6.12%，中学校で 15.38% であり，ゆるみ型学級は 6 月（Time 1）は小学校で 30.61%，中学校で 7.69%，11 月（Time 2）は小学校で 16.33%，中学校で 15.38% であり，小学校と中学校では出現率が異なっていることが明らかになった。かたさ型学級は児童生徒相互のリレーションの確立が不十分であり，ゆるみ型学級はルール of 確立が不十分な学級である（河村，2010）。両者は正反対の様

相を示すことから、学年当初に担任教師が目指す子どもや集団の姿、教育技術が異なっていることも考えられる。以上、学級類型の全体的な出現率の特徴が明らかになった。

次に6月（Time 1）から11月（Time 2）における学級類型の移行についてである。小中学校ともに6月（Time 1）に親和型であった学級が11月（Time 2）にも親和型のまま維持している場合が小学校で36.73%、中学校で23.08%と最も多かった。このことから、年度の早い段階で親和型学級という理想的な状態を形成し、年度の後半までそれを維持することが可能であることが示されたと考えられる。一方、6月（Time 1）に親和型だった学級が11月（Time 2）に他の類型へ移行した場合は、小学校はゆるみ型への移行が2.04%、荒れ始め型への移行が4.08%と計6.12%と比較的少ないが、中学校ではかたさ型への移行が2.56%、ゆるみ型への移行が5.13%、荒れ始め型への移行が12.82%と計20.51%と多くなっており、中学校の方が学級集団の状態が望ましくない方向へ展開してしまう傾向があることが明らかになった。また小学校ではゆるみ型学級から荒れ始め型学級への移行が16.33%と多いことも明らかになった。したがって、小学校は6月（Time 1）にゆるみ型であった場合の対応が必要であり、中学校は6月（Time 1）に親和型であってもその後の荒れに向かわないような対応が必要となると考えられる。さらに、6月（Time 1）に荒れ始め型だった学級が11月（Time 2）に他の類型へ移行した場合は、小学校はかたさ型が4.08%、ゆるみ型が8.16%と計12.24%、中学校では親和型が15.38%、かたさ型が5.13%、ゆるみ型が7.69%と計28.20%であることが明らかになった。このことは、先にも述べたように、前年度に荒れていた学級や早い段階で荒れ始めた学級を立て直す場合も多くあることを示していると考えられる。よって、学級が

望ましくない方向へ展開する割合は小学校で 6.12%, 中学校で 12.82%, さらに学級が望ましい方向へ展開する場合は小学校で 12.24%, 中学校で計 28.20% であり, 2 倍以上の割合で望ましい方向へ展開していることが示された。

以上より, 小中学校ともに 6 月 (Time 1) 段階で親和型学級になり 11 月 (Time 2) まで維持することが可能であるが, 一方で一度学級が望ましい状態になったとしても 11 月 (Time 2) に望ましくない方向への変化が起こることも加味して, 教師は早急に対策を立て実行することが必要であると考えられる。特に, 小学校ではゆるみ型から荒れ始め型への移行, 中学校では小学校と比較して学級集団が望ましい方向にも望ましくない方向にもどちらにも移行しやすいことに留意する必要があると考えられる。

2. グループタイプの出現率

小中学校ともに 6 月 (Time 1) と 11 月 (Time 2) が同じグループタイプの出現率が高かった。つまり, 学年の始まりの段階など, 早い段階で学級集団内において友人グループができるとそのグループの状態がよくても悪くてもそこに所属しているものとして関係性が 1 年間継続される場合が多いことを示していると考えられる。ただし, 小学校においては, 消極型 (LL) から否定優位型 (LH) に移行する児童も多く出現しており, この変化は学級集団の変化とも関連していると考えられた。つまり, 小学校では学級集団がゆるみ型から荒れ始め型へ移行した割合も高く, 相互侵害が高まった可能性が考えられる。

次に, その他のグループタイプの移行についてであるが, 小中学校ともにアンビバレント型 (HH) や肯定優位型 (HL) から否定優位型 (LH) や消極型 (LL) への移行は少なく, 一旦肯定的な関係を形成できれば否定

的な関係には移行しにくいことが明らかになった。同様に否定優位型(LH)や消極型(LL)から肯定優位型(HL)やアンビバレント型(HH)への移行も少なく、一旦否定的な関係が形成されると肯定的な関係に移行しにくいことが示された。

3. 学級集団の状態像によるグループタイプの出現率

小学校の6月(Time 1)の時点で、親和型学級には肯定優位型(HL)の出現率が高く、否定優位型(LH)の出現率が低いことが明らかになった。また、ゆるみ型の学級集団には、アンビバレント型(HH)と否定優位型(LH)の出現率が高く、肯定優位型(HL)の出現率が低いことが明らかになった。11月(Time 2)では親和型学級には、肯定優位型(HL)の出現率が高く、否定優位型(LH)の出現率が低いことが明らかになった。かたさ型学級では肯定優位型(HL)の出現率が少なく、荒れ始め型の学級集団では、肯定優位型(HL)の出現率が少なく、否定優位型(LH)の出現率が多くなることが明らかになった。

したがって、1学期(6月・Time 1)でも2学期(11月・Time 2)でも親和型学級になっている場合は肯定優位型(HL)が多く、学級集団の状態像とグループタイプは関連していることが明らかになった。かたさ型学級は2学期に肯定優位型(HL)の出現率が低いなど、児童の友人グループの関係性も不振であることが明らかになった。ゆるみ型は1学期は肯定優位型(HL)が多く、否定優位型(LH)が少ないという学級の良好な側面が顕著であったが、2学期になるとそれが消失してしまうことが明らかになった。荒れ始め型では1学期は様々なグループタイプが出現しているのに対し、2学期では否定優位型(LH)の出現率が高まり、学級状態の不良さと児童の友人グループ関係の不良さが相互に関連していることが明らかになった。

中学校の6月（Time 1）の時点で、親和型学級には、肯定優位型（HL）の出現率が高く、否定優位型（LH）の出現率が低いことが明らかになった。また、ゆるみ型学級には否定優位型（LH）の出現率が高く、肯定優位型（HL）の出現率が少ないことが明らかになった。さらに荒れ始め型学級には否定優位型（LH）の出現率が高いことが明らかになった。11月（Time 2）では親和型学級には、肯定優位型（HL）の出現率が高く、否定優位型（LH）の出現率が低いことが明らかになった。また、かたさ型学級には、消極型（LL）の出現率が高く、ゆるみ型学級には否定優位型（LH）の出現率が高く、荒れ始め型学級には肯定優位型（HL）の出現率が高いことが明らかになった。

したがって、中学校でも小学校と同様に1学期（6月・Time 1）でも2学期（11月・Time 2）でも親和型学級になっている場合は肯定優位型（HL）が多く、学級集団の状態像とグループタイプは関連していることが明らかになった。かたさ型学級は2学期に消極型（LL）の出現率が増加するなど、生徒の友人グループの関係性が希薄になることが明らかになった。さらに、ゆるみ型も否定優位型（LH）が多くなり、トラブルを抱えている生徒が多く出現することが明らかになった。荒れ始め型では1学期、2学期ともに否定優位型（LH）の出現率が高く、小学校同様に学級状態の不良さと生徒の友人グループ関係の不良さが相互に関連していることが明らかになった。

第二節 学級集団の状態像と学級機能およびグループタイプとの関連【研究 7】

目的

研究 6 より、学級集団の状態の良好さと児童生徒のグループ状態の良好さには関連があるため、両者は個人の学習活動や学級活動における学びを促進するための背景要因として重要であると考えられた。つまり、私的集団である友人グループと公的集団である学級集団は相乗的に影響を与えあっていることが明らかになった。具体的には、友人グループが肯定優位型(HL)になっており良好な関係性が形成されている状況では、学級集団が教育環境として児童生徒相互が互いに建設的に切磋琢磨するような状態になっていると考えられ、またその逆もあると考えられる。したがって、学級での様々な役割活動への取り組みや行事に対する取り組みも、友人グループの状況および学級集団の状況によって、大きな差が生まれると考えられる。

教育的相互作用の高い親和的な学級の特徴について河村・武蔵(2012a, 2012b)は、①個人の士気と同時に集団士気が高まっている、②集団生産性が高まる取り組み方法・協同体制・自治体制が確立している、学級集団であると指摘する。そしてさらに、親和型学級集団を成立させる要因として、③集団斉一性が高くなっている、④集団内の子どもたちの自己開示性と愛他性が高まっている、⑤集団凝集性が高まっている、の3点も抽出している。また、親和型学級集団を維持させる要因として、⑥集団機能・PM機能が子どもたち側から強く発揮されている、⑦⑥を強化する集団圧が高まっている、を抽出し、これらの要因によって、親和型学級集団は自治的集団の成立を生んでいることを指摘している。上記の指摘より、親和型学級集団の状態①②と、そのような集団を成立させ

ている要因③④⑤，さらにそのような学級集団の状態を維持させている要因⑥⑦，が見出されたが，このような学級集団がもつ①～⑦までの集団の要因を基底から支えている要因として，⑧集団同一視という要因があることも指摘されている。具体的には，担任教師に対する同一視，学級内の子ども同士の同一視，学級集団自体への同一視であり，①～⑦の要因に⑧の3つの同一視が加わったとき，学級集団は共同体の雰囲気を帯びてくると指摘される。したがって，学級集団の状態が児童生徒個人に与える影響は大きく，教師は個人と集団の両方を建設的な方向に育成する親和的な学級状態にするような対応や，一年間の実践の中で自身の学級経営を定期的に振り返り，学級状況に見合った対応をし，学級集団を育成する視点を持つことが重要であると考えられる。そのための視点を明らかにするために，本研究では学級集団内の児童生徒のグループの状態と学級集団の状態により，学級集団内の教育的相互作用と学級集団内の同一視がどのようなになっているのかについて検討することを目的とする。

方法

調査時期 2013年6月。

調査対象 公立小学校6校の小学生1261名（4年生男子183名，女子160名，5年生男子219名，女子223名，6年生男子246名，女子230名）と，公立中学校4校の中学生1083名（1年生男子179名，女子152名，2年生男子160名，女子160名，3年生男子234名，女子198名）を対象とした。

測定用具

(1) **グループ状態認知尺度**：研究1で作成したグループ状態認知尺度を

用いた。4件法（「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」）により回答を求めた。各下位尺度の単純加算により得点化される。

(2) 友人グループの人数：普段一緒にいるような友人グループの人数については，“休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？”の質問に対する回答を“8人より多い”“6～7人”“4～5人”“2～3人”“1人でいる”の5つから選択してもらった。

(3) 学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）：学級生活満足度尺度は学校生活における適応感を測定する尺度で，承認（小学校6項目，中学校10項目）と被侵害（小学校6項目，中学校10項目）の2因子からなる。小学校は（「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」）の4件法，中学校は（「1：まったくあてはまらない」から「5：とてもあてはまる」）の5件法である。各下位尺度の単純加算によって得点化される。下位尺度の全国平均値を基準に，学校生活満足群，非承認群，侵害行為認知群，学校生活不満足群の4群に分類することで，児童生徒の学校適応状態を理解することが可能である。さらに，この4群の出現率を元に学級集団の状態像を類型することが可能である。具体的には，学校生活満足群に多くの児童生徒が出現する「親和型学級」，学校生活満足群と非承認群に多くの児童生徒が出現する「かたさ型学級」，学校生活満足群と侵害行為認知群に多くの児童生徒が出現する「ゆるみ型学級」，学校生活満足群と学校生活不満足群に多くの児童生徒が出現する「荒れ始め型学級」，学校生活満足群，非承認群，侵害行為認知群，学校生活不満足群の出現率が同程度になっている「拡散型学級」，学校生活不満足群に多くの児童生徒が出現する「崩壊型学級」の6類型である。

(4) 学級集団教育的相互作用測定尺度（小学校版：河村・武蔵，2012b，中学校版：河村・武蔵，2015a）：学級集団教育的相互作用測定尺度（河村・武蔵，2012b，2015a）は教育力の高い学級集団に特徴的な様相を捉える尺度で，具体的には，教師がその場にいなくても子ども達同士で活動を進められるという「斉一性・自治体制（5項目）」，活動の際に相互に助け合い，励まし合うという「愛他性（5項目）」，学級に対して肯定的な感情を持ち，メンバーがまとまっているという「集団凝集性（5項目）」，リーダー役割の子どもが周りの子どもを引っ張る「P（Performance）機能（5項目）」，互いにフォローしあい励まし合う「M（Maintenance）機能（5項目）」，学級活動に熱心に活動する意欲を示す「集団士気（5項目）」，学級の皆で共に頑張ろうという肯定的な圧力がかかる「集団圧（5項目）」などの7つの側面を測定するものである。評定は「4：とてもそう思う」から「1：ぜんぜんそう思わない」までの4件法である。

(5) 学級集団同一視尺度（小学校版：河村・武蔵，2012b，中学校版：河村・武蔵，2015a）：学級集団同一視測定尺度（小学校版：河村・武蔵，2012b，中学校版：河村・武蔵，2015a）も教育力の高い学級集団に特徴的な様相を捉える尺度で，友人をモデルにしたり，友人と同様な喜怒哀楽を感じる「友人に対する同一視（5項目）」，教師に信頼を置く「教師に対する同一視（5項目）」，学級に対して肯定的な感情を持つ「クラスに対する同一視（5項目）」の3側面からなる。評定は「4：とてもそう思う」から「1：ぜんぜんそう思わない」までの4件法である。

(1)(4)(5)の平均値と標準偏差をTable 40に示す。

調査手続き 各学校長，学年主任，学級担任に承諾を得た上でホームルーム時に集団方式で実施した。調査の実施においては，担任教師より児童生徒に，学校成績に一切関係がないこと，回答は強制ではなく，回答し

なくとも不利益を被らないこと，回答後の調査用紙は担任教師やクラスメイトに見られることはないこと，個人のプライバシーは守られることについて伝えるなどの倫理的配慮を行った。また上記内容についてはフェイスシートにも明記した。さらに担任教師には，実施の手順・注意事項のプリントの通りに実施することを依頼し，児童生徒の回答用紙は児童生徒自身に封筒に入れさせ，さらにその場で密封させることとし，児童生徒に余計な不安がかからないように配慮した。

Table 40 グループ状態認知尺度，学級集団教育的相互作用尺度，学級
 集団同一視尺度の平均値と標準偏差

	小学校		中学校	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
グループ状態認知尺度				
親密性	13.10	(2.86)	13.82	(2.51)
支援性	12.07	(3.18)	11.88	(2.80)
開示性	12.21	(3.35)	12.78	(2.66)
相互侵害	9.03	(3.22)	7.81	(2.89)
学級集団教育的相互作用尺度				
集団凝集性	16.37	(3.64)	15.70	(3.46)
P機能	15.96	(3.64)	16.22	(3.49)
集団士気	16.32	(3.10)	16.47	(3.09)
斉一性・自治体制	14.96	(3.29)	14.41	(3.47)
M機能	16.64	(3.37)	16.26	(3.34)
愛他性	15.65	(3.54)	15.20	(3.56)
集団圧	16.69	(3.53)	18.26	(4.24)
学級集団同一視尺度				
教師に対する同一視	15.55	(3.65)	14.33	(3.62)
友人に対する同一視	16.54	(3.32)	15.75	(3.22)
クラスに対する同一視	16.47	(3.52)	15.55	(3.48)

結 果

1. 学級類型の出現率

研究 6 と同様に、学級生活満足度尺度により、学級集団の状態を「親和型学級」「かたさ型学級」「ゆるみ型学級」「荒れ始め型学級」「拡散型学級」「崩壊型学級」の 6 つに分類し、出現率を Table 41 に示した。結果、小学校では、親和型学級の出現率が 42.86% と最も高く、次いでゆるみ型学級 30.61%、荒れ始め型学級が 20.41%、かたさ型学級 6.12% であり、拡散型学級と崩壊型学級は出現しなかった。中学校では、親和型学級の出現率が 43.59% と最も高く、次いで荒れ始め型学級が 38.46%、かたさ型学級 10.26%、ゆるみ型学級 7.69% であり、拡散型学級と崩壊型学級は出現しなかった。よって、本研究では小中学校ともに親和型学級、かたさ型学級、ゆるみ型学級、荒れ始め型学級の 4 類型で分析をすることにした。

Table 41 学級類型の出現率

	親和型	かたさ型	ゆるみ型	荒れ始め型	計
小学校					
学級数	21	3	15	10	49
出現率 (%)	42.86	6.12	30.61	20.41	100.00

中学校					
学級数	17	4	3	15	39
出現率 (%)	43.59	10.26	7.69	38.46	100.00

2. グループタイプの抽出とその様相の検討

1) グループタイプの抽出

分析は “休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？” の質問に対して “1 人である” と回答した小学生男子 14 名 (2.16%)、女子 23 名 (3.75%)、中学生男子 19 名 (3.32%)、女子 11 名 (2.16%) を除いて行った。各回答の人数と出現率を Table 42 に示す。

グループ内の人間関係を把握するために、グループタイプを抽出した。研究 2 と同様に、二次因子分析により肯定的側面(小学校: 平均値 37.37, 標準偏差 7.69, 中学校: 平均値 38.47, 標準偏差 6.69) 否定的側面(小学校: 平均値 9.03, 標準偏差 3.22, 中学校: 平均値 7.80, 標準偏差 2.88) の 2 因子 (因子間相関; 小学校 $r = .01$ *n. s.*, 中学校 $r = -.05$ *n. s.*) が抽出され、各々の合計点を算出し、平均値をもとに 4 つに分類した。両側面が高いアンビバレント型 (HH), 肯定的側面のみが高い肯定優位型 (HL), 否定的側面のみが高い否定優位型 (LH), 両側面がともに低い消極型 (LL) が抽出された。

2) 各グループタイプの様相

各グループタイプの様相について検討するために、学級集団教育的相互作用測定尺度 (小学校版: 河村・武蔵, 2012b, 中学校版: 河村・武蔵, 2015a) の「集団凝集性 (5 項目)」, 「P (Performance) 機能 (5 項目)」, 「集団士気 (5 項目)」, 「斉一性・自治体制 (5 項目)」, 「M (Maintenance) 機能 (5 項目)」, 「愛他性 (5 項目)」, 「集団圧 (5 項目)」と、学級集団同一視尺度 (小学校版: 河村・武蔵, 2012b, 中学校版: 河村・武蔵, 2015a) の「友人に対する同一視 (5 項目)」, 「教師に対する同一視 (5

項目)」、 「クラスに対する同一視 (5 項目)」 の合計得点に、 学級類型 (4) ×グループタイプ (4) の分散分析および Tukey 法による多重比較を行った (Table 43, Table 44, Table 45, Table 46)。 なお、 学級集団教育的相互作用測定尺度、 学級集団同一視測定尺度ともに、 性別による得点差がないことが示されている (小学校版 : 河村・武蔵, 2012b, 中学校版 : 河村・武蔵, 2015a) ため、 性別の要因はとりあげないこととした。

Table 42 休み時間や放課後に過ごす友達の数

	小学校		中学校	
	男子	女子	男子	女子
8人以上	180	80	143	40
	27.78	13.05	24.96	7.84
6-7人	105	65	103	77
	16.20	10.60	17.98	15.10
4-5人	198	208	211	202
	30.56	33.93	36.82	39.61
2-3人	151	237	97	180
	23.30	38.66	16.93	35.29
1人	14	23	19	11
	2.16	3.75	3.32	2.16
計	648	613	573	510
	100.00	100.00	100.00	100.00

上段 : 人数, 下段 : %

Table 43 学級集団の状態像と学級集団教育的相互作用尺度との関連<小学校>

	親和型				かたさ型				ゆるみ型				荒れ始め型				学級類型 (3, 1208)	F値 グループタイプ (3, 1208)	交互作用	
	HH (n=105)	HL (n=199)	LH (n=73)	LL (n=146)	HH (n=16)	HL (n=27)	LH (n=15)	LL (n=17)	HH (n=100)	HL (n=93)	LH (n=94)	LL (n=88)	HH (n=53)	HL (n=72)	LH (n=56)	LL (n=70)				
集団	17.51	17.93	16.04	16.80	15.06	16.56	13.52	14.94	16.68	17.58	15.07	15.27	16.23	16.35	13.32	14.50	21.06 ***	20.28 ***	0.91	<i>n. s.</i>
凝集性	(3.13)	(3.05)	(4.07)	(3.05)	(4.37)	(3.85)	(4.06)	(3.25)	(3.24)	(3.57)	(3.25)	(3.56)	(4.07)	(3.76)	(3.82)	(3.39)	親>ゆ>か=荒	HL>HH>LL>LH		
P機能	17.35	17.67	15.79	15.99	13.31	14.48	13.09	13.18	16.44	16.77	14.99	14.66	15.87	16.03	13.88	14.34	25.16 ***	12.73 ***	0.33	<i>n. s.</i>
	(3.26)	(2.97)	(3.67)	(3.21)	(4.21)	(4.07)	(4.33)	(3.75)	(3.07)	(3.71)	(3.50)	(3.97)	(3.97)	(3.37)	(3.42)	(3.31)	親>ゆ>荒>か	HL=HH>LH=LL		
集団	17.69	17.76	16.70	16.72	14.94	15.33	13.85	14.24	16.09	16.95	15.38	16.02	16.04	15.71	13.70	14.73	39.17 ***	10.45 ***	0.99	<i>n. s.</i>
士気	(2.52)	(2.30)	(2.50)	(2.85)	(2.49)	(4.35)	(2.05)	(2.93)	(3.32)	(3.23)	(2.58)	(2.33)	(2.61)	(3.85)	(4.02)	(2.92)	親>ゆ>か=荒	HL=HH>LH=LL		
斉一性・	16.42	16.74	15.09	15.47	13.69	14.26	13.10	13.59	14.41	15.69	13.54	14.02	14.45	14.57	12.84	13.20	35.16 ***	10.92 ***	0.53	<i>n. s.</i>
自治体制	(2.55)	(2.62)	(3.02)	(3.18)	(2.63)	(2.86)	(3.27)	(2.79)	(3.26)	(3.19)	(3.04)	(3.21)	(3.95)	(2.93)	(3.60)	(3.27)	親>ゆ=か=荒;ゆ>荒	H L=HH>LH=LL		
M機能	18.10	18.28	15.82	16.53	14.88	17.04	14.27	16.12	16.87	17.87	15.31	15.99	16.30	16.40	14.41	14.74	17.96 ***	20.08 ***	0.93	<i>n. s.</i>
	(2.72)	(2.66)	(3.69)	(3.01)	(3.69)	(2.61)	(3.26)	(3.02)	(3.01)	(3.47)	(3.19)	(3.32)	(3.66)	(3.50)	(3.38)	(3.35)	親>ゆ>か=荒	HL>HH>LL>LH		
愛他性	17.16	17.55	15.30	15.52	14.13	16.41	12.41	14.94	15.52	16.96	14.41	14.93	15.45	15.51	12.86	13.11	25.89 ***	26.78 ***	1.45	<i>n. s.</i>
	(2.59)	(2.33)	(3.29)	(3.58)	(3.77)	(2.93)	(3.98)	(3.07)	(3.13)	(3.15)	(3.39)	(3.55)	(4.12)	(3.71)	(3.75)	(3.76)	親>ゆ>か=荒	HL>HH>LL>LH		
集団圧	18.00	18.28	16.00	16.82	15.31	16.56	13.74	15.59	17.27	17.85	15.19	16.05	16.74	16.96	13.48	14.57	20.11 ***	24.99 ***	0.77	<i>n. s.</i>
	(2.83)	(2.73)	(3.76)	(3.15)	(3.65)	(2.53)	(3.94)	(3.24)	(2.80)	(3.37)	(3.50)	(3.53)	(3.66)	(3.81)	(3.86)	(3.87)	親>ゆ>か=荒	HL=HH>LL>LH		

() 内は標準偏差. *** $p < .001$.

Table 44 学級集団の状態像と学級集団教育的相互作用尺度との関連<中学校>

	親和型				かたさ型				ゆるみ型				荒れ始め型				学級類型 (3, 1037)	F値 グループタイプ (3, 1037)	交互作用	
	HH (n=123)	HL (n=149)	LH (n=113)	LL (n=35)	HH (n=22)	HL (n=27)	LH (n=30)	LL (n=21)	HH (n=19)	HL (n=11)	LH (n=30)	LL (n=18)	HH (n=33)	HL (n=111)	LH (n=128)	LL (n=77)				
集団	17.11	17.60	14.97	15.98	15.18	16.00	14.87	14.43	15.21	14.00	13.61	11.94	16.12	16.67	14.03	14.39	19.78 ***	13.08 ***	1.44	n.s.
凝集性	(2.84)	(3.22)	(3.23)	(3.32)	(3.06)	(3.31)	(2.58)	(2.13)	(4.28)	(4.07)	(3.34)	(4.25)	(2.99)	(3.42)	(3.09)	(3.28)	親>ゆ>か=荒	HL=HH>LL=LH		
P機能	17.16	18.07	15.66	15.89	15.77	17.15	15.70	15.24	15.68	14.82	13.83	12.78	16.76	17.72	14.38	15.18	12.49 ***	14.76 ***	1.31	n.s.
	(3.01)	(2.74)	(3.60)	(3.67)	(2.62)	(3.28)	(2.89)	(2.77)	(4.04)	(3.82)	(2.42)	(4.15)	(3.30)	(2.81)	(3.39)	(3.73)	親>か=荒>ゆ	HL=HH>LH=LL		
集団	17.64	17.94	16.06	16.45	16.82	17.52	16.30	15.86	16.16	15.27	14.22	12.72	16.81	17.45	14.83	15.23	18.22 ***	16.98 ***	1.28	n.s.
士気	(2.69)	(2.63)	(2.87)	(3.11)	(2.11)	(2.15)	(2.28)	(2.39)	(2.99)	(3.58)	(2.87)	(4.60)	(2.73)	(2.83)	(2.85)	(3.41)	親=か=荒>ゆ; 親>荒	HL=HH>LH=LL		
斉一性	15.52	16.05	13.87	13.82	14.59	15.63	14.17	12.29	15.74	12.73	12.56	12.61	14.18	15.04	13.38	13.34	6.52 ***	11.94 ***	1.62	n.s.
自治体制	(3.16)	(3.02)	(3.43)	(3.68)	(3.33)	(3.50)	(2.52)	(2.81)	(3.75)	(4.24)	(2.58)	(4.15)	(3.64)	(3.75)	(2.96)	(3.24)	親>ゆ=荒	HL=HH>LH=LL		
M機能	17.99	18.28	14.75	15.62	16.77	17.74	14.97	14.33	17.37	16.18	13.81	13.22	17.24	17.58	14.62	14.19	8.23 ***	46.90 ***	1.05	n.s.
	(2.36)	(2.17)	(3.29)	(3.69)	(2.51)	(2.41)	(2.82)	(3.47)	(2.48)	(3.16)	(3.15)	(3.99)	(2.50)	(3.02)	(2.85)	(3.78)	親>ゆ=か=荒	HL>HH=LL>LH		
愛他性	17.20	17.25	14.14	14.75	16.09	16.59	14.63	13.81	15.68	14.18	12.97	12.22	15.39	16.23	13.16	13.44	11.94 ***	25.05 ***	1.33	n.s.
	(2.58)	(2.80)	(3.26)	(3.70)	(3.32)	(2.72)	(2.44)	(2.68)	(2.73)	(3.68)	(2.70)	(4.66)	(3.51)	(3.54)	(3.25)	(3.73)	親=か>ゆ=荒	HL>HH=LL>LH		
集団圧	15.50	15.95	13.61	14.27	14.23	15.11	14.10	13.00	13.84	12.73	12.03	12.56	15.05	15.19	12.94	12.86	9.09 ***	9.21 ***	0.85	n.s.
	(3.99)	(3.37)	(3.55)	(3.80)	(3.21)	(3.46)	(2.41)	(2.35)	(3.59)	(3.85)	(2.56)	(3.57)	(2.87)	(3.72)	(3.08)	(3.72)	親=荒=か>ゆ; 親>荒	HL>HH=LL>LH		

() 内は標準偏差. ***p<.001.

Table 45 学級集団の状態像と学級集団同一視尺度との関連<小学校>

	親和型				かたさ型				ゆるみ型				荒れ始め型				学級類型 (3, 1208)	F値 グループタイプ (3, 1208)	交互作用	
	HH (n=105)	HL (n=199)	LH (n=73)	LL (n=146)	HH (n=16)	HL (n=27)	LH (n=15)	LL (n=17)	HH (n=100)	HL (n=93)	LH (n=94)	LL (n=88)	HH (n=53)	HL (n=72)	LH (n=56)	LL (n=70)				
教師に 対する 同一視	16.99 (3.21)	17.42 (2.60)	15.43 (2.92)	15.87 (3.26)	13.56 (4.65)	15.41 (3.92)	11.27 (4.40)	12.35 (3.71)	15.48 (3.43)	16.75 (3.68)	14.22 (3.16)	14.97 (3.52)	14.92 (4.13)	15.43 (3.79)	13.04 (3.66)	13.34 (3.77)	35.16 ***	24.80 ***	0.72	n.s.
友人に 対する 同一視	17.65 (2.78)	18.13 (2.04)	15.99 (3.45)	16.74 (2.90)	15.75 (4.02)	16.52 (2.81)	13.66 (3.67)	15.71 (3.39)	17.15 (3.17)	17.60 (2.91)	15.43 (3.25)	15.74 (3.26)	16.32 (4.26)	16.36 (3.41)	13.77 (3.10)	14.30 (3.88)	23.50 ***	22.47 ***	0.63	n.s.
クラス に対する 同一視	17.85 (2.85)	18.15 (2.26)	16.01 (3.55)	16.50 (3.18)	14.81 (4.96)	15.93 (3.40)	13.26 (4.83)	14.35 (3.86)	17.20 (2.95)	17.62 (2.95)	15.33 (3.21)	15.77 (3.24)	16.51 (3.84)	16.65 (3.64)	13.71 (3.88)	13.74 (4.32)	26.83 ***	24.52 ***	0.80	n.s.

() 内は標準偏差. ***p<.001.

Table 46 学級集団の状態像と学級集団同一視尺度との関連<中学校>

	親和型				かたさ型				ゆるみ型				荒れ始め型				F値		
	HH (n=123)	HL (n=149)	LH (n=113)	LL (n=85)	HH (n=22)	HL (n=27)	LH (n=30)	LL (n=21)	HH (n=19)	HL (n=11)	LH (n=36)	LL (n=18)	HH (n=83)	HL (n=111)	LH (n=128)	LL (n=77)	学級類型 (3, 1037)	グループタイプ (3, 1037)	交互作用
教師に 対する 同一視	15.50 (3.99)	15.95 (3.37)	13.61 (3.55)	14.27 (3.80)	14.23 (3.21)	15.11 (3.46)	14.10 (2.41)	13.00 (2.35)	13.84 (3.59)	12.73 (3.85)	12.03 (2.56)	12.56 (3.57)	15.05 (2.87)	15.19 (3.72)	12.94 (3.08)	12.86 (3.72)	9.10 ***	9.22 ***	0.85 n.s.
友人に 対する 同一視	17.24 (2.76)	17.87 (2.59)	14.64 (2.86)	15.64 (2.91)	16.05 (2.84)	17.00 (2.83)	14.80 (2.34)	14.29 (1.87)	16.16 (2.65)	14.91 (3.30)	13.58 (2.70)	11.83 (4.18)	16.17 (2.93)	16.94 (2.94)	14.01 (2.80)	13.97 (3.40)	17.82 ***	33.57 ***	1.65 n.s.
クラス に対する 同一 視	16.91 (3.24)	17.51 (2.88)	14.68 (3.42)	15.45 (3.50)	15.50 (3.04)	16.37 (2.82)	14.63 (2.77)	14.24 (3.10)	15.68 (2.52)	15.00 (3.52)	13.28 (2.80)	12.94 (4.18)	16.23 (2.88)	16.53 (3.22)	13.88 (3.12)	13.70 (3.91)	12.09 ***	20.32 ***	0.73 n.s.

() 内は標準偏差. *** $p < .001$.

結果，学級集団教育的相互作用測定尺度の集団凝集性においては小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＞かたさ型＝荒れ始め型で，グループタイプの主効果も有意で HL＞HH＞LL＞LH であった。中学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＞かたさ型＝荒れ始め型で，グループタイプ的主効果も有意で HL＝HH＞LL＝LH であった。P 機能は小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＞荒れ始め型＞かたさ型で，グループタイプ的主効果も有意で HL＝HH＞LH＝LL であった。中学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞かたさ型＝荒れ始め型＞ゆるみ型で，グループタイプ的主効果も有意で HL＝HH＞LH＝LL であった。集団士気は小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＞かたさ型＝荒れ始め型で，グループタイプ的主効果も有意で HL＝HH＞LH＝LL であった。中学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＝かたさ型＝荒れ始め型＞ゆるみ型で，グループタイプ的主効果も有意で HL＝HH＞LH＝LL であった。斉一自治体制は小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＝かたさ型＝荒れ始め型で，グループタイプ的主効果も有意で HL＝HH＞LH＝LL であった。中学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＝荒れ始め型で，グループタイプ的主効果も有意で HL＝HH＞LH＝LL であった。M 機能は小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＞かたさ型＝荒れ始め型で，グループタイプ的主効果も有意で HL＞HH＞LL＞LH であった。中学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＝かたさ型＝荒れ始め型で，グループタイプ的主効果も有意で HL＞HH＝LL＞LH であった。愛他性は小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＞かたさ型＝荒れ始め型で，グループタイプ的主効果も有意で HL＞HH＞LL＞LH であった。中学校

においては学級類型の主効果が有意で親和型＝かたさ型＞ゆるみ型＝荒れ始め型で、グループタイプの主効果も有意で $HL > HH = LL > LH$ であった。集団圧は小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＞かたさ型＝荒れ始め型で、グループタイプ的主効果も有意で $HL = HH > LL > LH$ であった。中学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＝荒れ始め型＝かたさ型＞ゆるみ型；親和型＞荒れ始め型で、グループタイプ的主効果も有意で $HL > HH = LL > LH$ であった。

次に、学級集団同一視尺度（小学校版：河村・武蔵，2012b，中学校版：河村・武蔵，2015a）の教師に対する同一視は、小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＞荒れ始め型＞かたさ型で、グループタイプ的主効果も有意で $HL > HH > LL > LH$ であった。中学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＝荒れ始め型＝かたさ型＞ゆるみ型；親和型＞荒れ始め型で、グループタイプ的主効果も有意で $HL > HH = LL > LH$ であった。友人に対する同一視は小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＞荒れ始め型＝かたさ型で、グループタイプ的主効果も有意で $HL = HH > LL > LH$ であった。中学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞荒れ始め型＝かたさ型＞ゆるみ型で、グループタイプ的主効果も有意で $HL > HH = LL > LH$ であった。クラスに対する同一視は小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＞荒れ始め型＝かたさ型で、グループタイプ的主効果も有意で $HL = HH > LL = LH$ であった。中学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞かたさ型＝荒れ始め型＝ゆるみ型で、グループタイプ的主効果も有意で $HL > HH = LL > LH$ であった。

以上の結果より、学級類型とグループタイプの要因により、学級集団内の機能や同一視の様相が異なっていることが明らかになった。

考 察

1. グループタイプの様相

グループ状態認知尺度より児童生徒が所属しているグループの状態に対する認知を捉えた。各グループタイプの特徴は以下の通りに整理される。

アンビバレント型(HH):支援性・開示性・親密性・相互侵害をすべて高く認知しているグループタイプである。小学校では、学級集団教育的相互作用測定尺度のP機能、集団士気、斉一性・自治体制、集団圧の得点は肯定優位型(HL)と同程度に高かった。中学校では集団凝集性、P機能、集団士気、斉一性・自治体制の得点が肯定優位型(HL)と同程度に高かった。つまり、P機能、集団士気、斉一性・自治体制の高さが小中学生に共通していた。P機能とは児童生徒が率先して学級目標に向けて取り組んだり、ともに活動するクラスメイトに発破を掛けたり、互いに意欲的に取り組むように声かけしあったり、リーダーの役割の児童生徒が活動の進捗が遅いクラスメイトを引っ張ったりする行動である(河村, 2013)。集団士気とは、児童生徒の意欲が喚起され、高い目標を目指して取り組んだり、互いが意欲的に活動し、一人ひとりの役割を果たし、目標達成に向けて支えあったりする雰囲気があることである(河村, 2013)。斉一性・自治体制とは学級内のルールを守ることは正しいという学級の雰囲気があったり、集団規範を共有し児童生徒自らが話し合い、合意形成しながら学級を形成していく雰囲気があることである(河村, 2013)。集団圧とは児童生徒が学級のルールを守ることや学級内における各自の役割の遂行度合やその成果が明確になっており、それにより児童生徒自身が遂行不足に対して、適度な圧力として互いに加えることができるということである(河村, 2013)。したがって、アンビバレント型(HH)は、集団士気の高

さより、自分の学級は様々な活動場面で一人一人が責任を持ち、協力し、クラス全体で高い目標を目指していると認知していることが明らかになった。また、P機能の高さより、リーダー役割の児童生徒が周りの子どもたちを牽引して集団内の決まりを守るよう、また互いに意欲的に取り組むよう声掛けをしていると認知していた。さらに、集団斉一性の高さより、集団の決まりを守ることは正しいという学級の雰囲気や、教師に言われなくても児童生徒自ら積極的に実行する態度行動に関する意識が学級にあると認知していた。また小学校では特に集団圧により、建設的な雰囲気が常に学級の世論になるような仕組みがあると認知していることも明らかになった。

さらに、学級集団同一視測定尺度は、小学校では友人同一視とクラス同一視が肯定優位型(HL)と同程度に高く、教師同一視は肯定優位型(HL)の次に高かった。中学校では教師同一視、友人同一視、クラス同一視が肯定優位型(HL)の次に高く、消極型(LL)と同程度であった。よって、小学校では、グループ状態に親和的なかわりと相互侵害が同時にあったとしても、学級内の友人や教師、学級そのものに対してある程度肯定的な意識を持っている様相が伺われた。一方、中学校では同様のグループ状態であった場合に、肯定優位型(HL)ほどには肯定的な意識を持つことができないことが明らかになった。

これらのことから、アンビバレント型(HH)は学級集団を形成・維持する要因における指導的な側面、つまりP機能、集団士気、斉一性・自治体制を高く認知している一方で、学級内の友人や教師、学級そのものに対する同一視は肯定優位型(HL)ほどに高まっていない点があげられた。したがって、学級を教育的相互作用の高い集団の形成を考える際には、児童生徒のグループの様相も共に良好な関係性に調整する必要があると考

えられた。

肯定優位型(HL):支援性・開示性・親密性を高く, 相互侵害を低く認知しているグループタイプである。小学校では, 学級集団教育的相互作用測定尺度のP機能, 集団士気, 斉一性・自治体制, 集団圧の得点はアンビバレント型(HH)と同程度に高く, さらに集団凝集性, M機能, 愛他性が最も高かった。中学校では集団凝集性, P機能, 集団士気, 斉一性・自治体制の得点がアンビバレント型(HH)と同程度に高く, さらにM機能, 愛他性が高かった。つまり, M機能, 愛他性が最も高い点が小中学生に共通していた。M機能とは元気がないクラスメイトや孤立しているクラスメイトに対するサポート行動が行われ, 相互の支え合いが役割が固定せずに実施されていることである(河村, 2013)。愛他性とは, 自己開示的な雰囲気があり, 児童生徒が自分のことばかりではなく, 他の子どもの辛さも共有しようとして積極的に声掛けをするということである(河村, 2013)。集団凝集性とは, 所属している集団を準拠集団として強く認識し, 楽しい, このメンバーでずっと一緒にいたい, などの肯定的な感情を持ち, 互いにまとまろうとする状態である(河村, 2013)。したがって, 肯定優位型(HL)はアンビバレント型(HH)で述べた集団凝集性, P機能, 集団士気, 斉一性・自治体制を高く認知しているのみではなく, M機能の高さより孤立や意欲低下により辛くなっている友人に自然な声掛けをするなど, 他者を認め合い, 支え合う関係を高く認知していることが明らかになった。また, 愛他性の高さより, クラスの中に互助的な関係や支援的な関係が形成されていると認知していることが明らかになった。さらに集団凝集性により, より強く一致団結するような雰囲気があり, 児童生徒がそれを望んでいると認知していることが明らかになった。

さらに, 学級集団同一視測定尺度は, 小学校では教師同一視が最も得

点が高く、友人同一視とクラス同一視はアンビバレント型（HH）と同程度に得点が高かった。中学校では教師同一視、友人同一視、クラス同一視が最も得点が高かった。よって、小中学校ともに、グループ状態が親和的であれば、学級内の友人や教師、学級そのものに対して肯定的な意識を持つことが明らかになった。

これらのことから、肯定優位型（HL）は学級集団を形成・維持する要因における指導的な側面である P 機能、集団士気、斉一性・自治体制、集団圧のみならず、援助的な側面である M 機能や愛他性も高く認知し、学級内の友人や教師、学級そのものに対する同一視も高く認知していることが明らかになった。したがって、児童生徒のグループの様相の良好さが、教育的相互作用の高い学級集団を形成する上では重要になると考えられた。

否定優位型（LH）:支援性・開示性・親密性を低く、相互侵害を高く認知しているグループタイプである。小学校では、学級集団教育的相互作用測定尺度の P 機能、集団士気、斉一性・自治体制の得点は消極型（LL）と同程度に低く、さらに集団凝集性、M 機能、愛他性、集団圧が最も低かった。中学校では集団凝集性、P 機能、集団士気、斉一性・自治体制の得点が消極型（LL）と同程度に低く、さらに M 機能、愛他性、集団圧が低かった。つまり、M 機能、愛他性が最も低い点が小中学生に共通していた。したがって、否定優位型（LH）は消極型（LL）と同様に集団凝集性、P 機能、集団士気、斉一性・自治体制、集団圧を低く認知しているのみではなく、M 機能の低さより孤立や意欲低下により、学級全体が辛くなっている友人に自然な声掛けをせず、他者を認め合い、支え合う関係ではないと認知していることが明らかになった。また、愛他性の低さより、クラスの中に互助的な関係や支援的な関係が形成されていないと認知していることが明ら

かになった。

さらに、学級集団同一視測定尺度は、小学校では教師同一視と友人同一視が最も得点が低く、クラス同一視は消極型(LL)と同程度に得点が低かった。中学校では教師同一視、友人同一視、クラス同一視が最も得点が低かった。よって、小中学校ともに、グループ状態が親和的でなく、相互侵害のみがある場合、学級内の友人や教師、学級そのものに対して否定的な意識を持つことが明らかになった。

これらのことから、否定優位型(LH)は学級集団を形成・維持する要因における指導的な側面であるP機能、集団士気、斉一性・自治体制のみならず、援助的な側面であるM機能や愛他性も低く認知し、学級内の友人や教師、学級そのものに対する同一視も低く認知していることが明らかになった。したがって、児童生徒のグループの様相が悪い状態にあると、教育的相互作用の高い学級集団を形成する意識が高まらないことが明らかになった。

消極型(LL):支援性・開示性・親密性・相互侵害を低く認知しているグループタイプである。小学校では、学級集団教育的相互作用測定尺度のP機能、集団士気、斉一性・自治体制の得点は否定優位型(LH)と同程度に低かった。さらに集団凝集性、M機能、愛他性、集団圧は、否定優位型(LH)と比較すると高いが、アンビバレント型(HH)と比較すると低く、中程度であった。中学校では集団凝集性、P機能、集団士気、斉一性・自治体制の得点が否定優位型(LH)と同程度に低く、さらにM機能、愛他性、集団圧がアンビバレント型(HH)と同程度であった。さらに、学級集団同一視測定尺度は、小学校ではクラス同一視は否定優位型(LH)と同程度に得点が低く、教師同一視と友人同一視は否定優位型(LH)ほどではないが、得点は低かった。中学校では教師同一視、友人同一視、クラス同一視が否定優

位型（LH）ほどではないが、得点が低かった。よって、小中学校ともに、グループ状態の良い面、悪い面の双方がない場合においても、学級内の友人や教師、学級そのものに対して肯定的な意識を持つことができないことが明らかになった。

これらのことから、消極型（LL）は学級集団を形成・維持する要因における指導的な側面であるP機能、集団士気、斉一性・自治体制のみならず、援助的な側面であるM機能や愛他性も低く認知し、学級内の友人や教師、学級そのものに対する同一視も低く認知していることが明らかになった。したがって、児童生徒のグループの様相が良くも悪くもない、関わりの薄い状態にある場合も、教育的相互作用の高い学級集団を形成する意識が高まらないことが明らかになった。

以上、グループ状態認知尺度を基に抽出されたグループタイプの学級集団に対する意識が明らかになった。

2. 学級類型の様相

親和型学級：親和型学級は、小学校では学級集団教育的相互作用測定尺度の集団凝集性、P機能、集団士気、斉一性・自治体制、M機能、愛他性、集団圧のすべての得点が最も高かった。中学校では集団凝集性、P機能、斉一性・自治体制、M機能の得点が最も高かった。また学級集団同一視測定尺度は、小学校では教師同一視、友人同一視、クラス同一視のすべての得点が最も高かった。中学校では友人同一視、クラス同一視のすべての得点が最も高かった。

河村・武蔵（2012a）は学級集団を観察する中で、親和的な学級は教育的相互作用が高く、①個人の士気と同時に集団の士気が高まっている、②集団生産性が高まる取り組み方法・協働体制・自治体制が確立している、という特徴があると指摘している。本研究により統計的にもこの点が検

証されたと考えられる。

このような親和型学級においては、学級の子どもたち一人一人が学級集団の共通の目標の意義を認め、その目標達成に向けて意欲が高まっている状態であり、集団内部の諸々の資源（仲間など）や手段（協同活動など）を活用して、子どもたちが自主的に取り組みに向けた努力を行い、効果的に目標達成し、成果を出している状態にある。その結果として、外部から見ると、子どもたちが仲良くまとまり、かつ基本的な生活習慣に沿った行動や学級内の規律の遵守が学級全体でできており、ほとんどの子どもたちが個人の目標や学級集団の目標に向かって意欲的に協調的に活動し、学習活動や学級活動で成果をあげているという形に結びついている。したがって、この学級の状態ではほとんどの子どもたちが無理なく切磋琢磨し意欲が向上している状態であることが明らかになった。

かたさ型学級：かたさ型学級は小学校では、P 機能が最も得点が低く、集団凝集性、集団士気、M 機能、愛他性、集団圧は荒れ始め型と同程度に得点が低かった。斉一性・自治体制はゆるみ型と荒れ始め型と同程度に得点が低かった。中学校では、集団凝集性は荒れ始め型と同様に得点が低かった。P 機能も荒れ始め型と同程度であったがゆるみ型よりも得点が高かった。集団士気は親和型と荒れ始め型と同程度でゆるみ型よりも得点が高かった。M 機能はゆるみ型と荒れ始め型と同程度に得点が低かった。愛他性は親和型と同程度に得点が高かった。集団圧は親和型と荒れ始め型と同程度でゆるみ型よりも得点が高かった。したがって、かたさ型学級は荒れ始め型学級と同様に個人の士気と同時に集団の士気が高まるような相互作用が少ない学級であると考えられる。また、集団生産性が高まる取り組み方法、協同体制・自治体性も、単に教師の指導に従っているために、行事や学級活動が形だけ進められているが、相互作用が生まれ

にくい状況にあると考えられる。

ゆるみ型学級：ゆるみ型学級は小学校では，集団凝集性，P 機能，集団士気，M 機能，愛他性，集団圧は荒れ始め型と同程度に得点が低かった。斉一性・自治体制はかたさ型と荒れ始め型と同程度に得点が低かった。中学校では，集団凝集性は親和型の次に得点が高かった。P 機能，集団圧，集団士気は最も得点が低かった。斉一性・自治体制は荒れ始め型と同程度に得点が低かった。M 機能はかたさ型と荒れ始め型と同程度に得点が低かった。愛他性は荒れ始め型と同程度に得点が低かった。したがって，凝集性や M 機能の高さから，学級内の人間関係がある程度形成されているが，P 機能や集団圧が弱く，集団の生産性が高まる取り組み方法が成立しているとは言えず，教師はトラブルに対する対応に追われていると考えられる。

荒れ始め型学級：荒れ始め型学級は，小学校では学級集団教育的相互作用測定尺度の集団凝集性，集団士気，斉一性・自治体制，M 機能，愛他性，集団圧のすべての得点がかたさ型と同程度か低かった。P 機能はかたさ型と比較して高かった。中学校では集団凝集性，P 機能，集団士気，M 機能，集団圧の得点が最も低いか，かたさ型およびゆるみ型と同程度に低かった。また 学級集団同一視測定尺度は，小学校では友人同一視，クラス同一視がかたさ型と同程度に低く，教師同一視がかたさ型と比較して得点が高かった。中学校では友人同一視，クラス同一視がかたさ型と同程度に低く，教師同一視はゆるみ型と比較して高かった。したがって，荒れ始め型学級では親和型のような集団全体の士気の高まりや，集団生産性が高まる取り組み方法・協働体制・自治体制の形成が促進されない様相が伺えた。

以上，学級類型ごとの学級集団に対する意識が明らかになった。

第三節 学級集団の状態像と学級適応および学校生活意欲，グループタイプとの関連【研究 8】

目的

河村（2010）は、「学級」を一つの単位として集団指導する日本の学校現場では、子どもの学習は個人的な過程であるとともに、「学級」の影響を強く受ける社会的なものであると指摘する。研究 7 においても、学級集団内の児童生徒の友人グループの状態が肯定優位型（HL）になっている場合と学級集団が親和型学級になっている場合に、学級集団内の教育的相互作用と学級集団内の同一視が高まっていることが確認された。このことから、教師は学級の教育効果を高めるために児童生徒の人間関係を調整して、学級内にモラール（士気）、連帯感、規律を成立させ、学級教育の効率を高める条件を作り出すことが重要である（蓮尾・安藤, 2013）と考えられる。そしてさらに学級内にモラールが高まり、児童生徒間に連帯感が成立し、規律のある意欲的な学習行動が生じれば、学級教育の効率は自然に高まることになる（木原, 1986）。したがって、友人グループの状態および学級集団の状態が、児童生徒個人の学習意欲や友人関係形成意欲、学級活動意欲に大きな影響を及ぼす可能性が高いと考えられる。具体的には、学級集団の状態が荒れ始め型になればアンビバレント型（HH）や否定優位型（LH）のような相互侵害のあるグループ状態が多くなり、またかたさ型になれば消極型（LL）のような他者との関わりそのものが活性化していないグループ状態が多くなるため、学習意欲や友人関係形成意欲、学級活動意欲は喚起されにくいものと考えられる。

Cillessen & Nukulki j（2002）は攻撃性の高い学級でいじめ被害に

遭うということは、攻撃性の低い学級でいじめ被害に遭うよりもネガティブな結果（例：社会的孤立，悲しみ）になることを指摘している。また Buhs et al.（2006）は、慢性的な仲間からの排除といじめ被害が、早期の仲間からの拒否とその後の学級適応や学習到達度を仲介していることを明らかにしている。さらに、個人の攻撃性が集団に影響されるとい報告（DeRosier et al., 1994）もあり、嫌悪行動や競争がある集団では、個人の攻撃行動がより多く見られ攻撃がけしかけられたり助長される一方、集団が楽しい雰囲気を持つ場合は攻撃行動は止められることが示されている。このことから、個人間で生じる攻撃行動などの問題と所属集団で生じる攻撃行動とは関連が示唆されているのである。このような対人関係の問題を解消する方法としてソーシャルスキルトレーニングがあげられる。河村・品田・藤村（2007）は、学級ソーシャルスキルトレーニングは学級内の諸問題の予防のみでなく、子ども達がより積極的に他者と関わる意欲や技術を形成できるようにするために、学級内の教育活動の折に触れて児童生徒にソーシャルスキルを学習させ、対人関係の体験学習を積み重ねることが有効であることを指摘している。つまり、ソーシャルスキルトレーニングは問題のある個人にのみ実施するのではなく、学級全体で取り組むことが重要なのである。

学級集団内で必要とされるソーシャルスキルについて河村（2003）は、児童生徒の不適応予防と対人関係形成意欲や技術の向上のために、学校生活において級友と交友関係を形成し維持すること及び集団生活・活動に不適応にならずに参加すること、の視点から、自分から新たな人間関係を形成したり深めたりする「かかわりのスキル」と、友人の気分を害さないように配慮をしたり既存の関係を維持したりする「配慮のスキル」の2つが必要であることを指摘している。そして、担任教師に非社会的

あるいは反社会的な傾向があると判断される児童においては、これらの2側面のソーシャルスキルが不足しているかアンバランスに使用していることを指摘している。この指摘から考えると、アンビバレント型(HH)、否定優位型(LH)、消極型(LL)の児童生徒においては各々のスキルが不足しているなどの状況があることも予想される。よって、児童生徒のソーシャルスキルの獲得レベルを把握し、適切なバランスで実行できるようにすることは、児童生徒の意欲の向上や学校や学級への適応を促進するための視点となると考えられる。

したがって、本研究では、学級集団の状態や友人グループの状態により学級生活意欲やソーシャルスキルはどのように異なっているのかについて検討することを目的とする。

方 法

調査時期 2013年11月。

調査対象 研究6と同様の小学生1261名(4年生男子183名、女子160名、5年生男子219名、女子223名、6年生男子246名、女子230名)、公立中学校4校の中学生1083名(1年生男子179名、女子152名、2年生男子160名、女子160名、3年生男子234名、女子198名)を対象とした。

測定用具

- (1) **グループ状態認知尺度**：研究1で作成したグループ状態認知尺度を用いた。4件法(「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」)により回答を求めた。各下位尺度の単純加算により得点化される。
- (2) **友人グループの人数**：普段一緒にいるような友人グループの人数については、“休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか?”の質

問に対する回答を“8人より多い”“6～7人”“4～5人”“2～3人”“1人である”の5つから選択してもらった。

(3) 学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）：学級生活満足度尺度は，承認（小学校6項目，中学校10項目）と被侵害（小学校6項目，中学校10項目）の2因子からなる。小学校は（「1：まったくあてはまらない」から「4：とてもあてはまる」）の4件法，中学校は（「1：まったくあてはまらない」から「5：とてもあてはまる」）の5件法である。各下位尺度の単純加算によって得点化される。下位尺度の全国平均値を基準に，学校生活満足群，非承認群，侵害行為認知群，学校生活不満足群の4群に分類することで，児童生徒の学校適応状態を理解することが可能である。さらに，この4群の出現率を元に学級集団の状態像を類型することが可能である。具体的には，学校生活満足群に多くの児童生徒が出現する「親和型学級」，学校生活満足群と非承認群に多くの児童生徒が出現する「かたさ型学級」，学校生活満足群と侵害行為認知群に多くの児童生徒が出現する「ゆるみ型学級」，学校生活満足群と学校生活不満足群に多くの児童生徒が出現する「荒れ始め型学級」，学校生活満足群，非承認群，侵害行為認知群，学校生活不満足群の出現率が同程度になっている「拡散型学級」，学校生活不満足群に多くの児童生徒が出現する「崩壊型学級」の6類型である。

(4) 学校生活意欲尺度（河村，1999）：学校生活意欲尺度は，児童生徒が学級・学校生活のどの領域で意欲を感じているかを問うものであり，児童用は，“あなたのクラスの人たちは，あなたに声をかけてくれたり，親切にしてくれたりしますか”などの友人との関係（3項目），“授業中に先生の質問に答えたり，発表するのは好きですか”などの学習意欲（3項目），“あなたのクラスはみんなで協力しあっていると思いますか”な

どの学級の雰囲気（3項目）から構成されている。評定は、「1：全くそう思わない」から「4：とてもそう思う」までの4件法で、単純加算により得点を算出する。生徒用は、“学校内には気軽に話せる友人がいる”などの友人との関係（4項目），“学校の勉強には自分から進んで取り組んでいる”などの学習意欲（4項目），“学校内に自分の悩みを相談できる先生がいる”などの教師との関係（4項目），“クラスの中にいると、ほっとしたり、明るい気分になる”などの学級の雰囲気（4項目），“なりたいたい職業や興味を持っている職業がある”などの進路意識（4項目）から構成されている。評定は、「1：全くそう思わない」から「5：とてもそう思う」までの5件法で、単純加算により得点を算出する。

(5) ソーシャルスキル尺度（河村，1999）：ソーシャルスキル尺度は、学級生活で必要とされるソーシャルスキルについて把握するもので、“友人の気持ちを考えながら話す”などの配慮のスキル（8項目）と“みんなと同じくらい話をする”などのかかわりのスキル（8項目）から構成されている。評定は、「1：全くそう思わない」から「4：とてもそう思う」までの4件法で、単純加算により得点を算出する。

(1)(4)(5)の尺度の平均値と標準偏差をTable 47に示す。

Table 47 グループ状態認知尺度，学校生活意欲尺度，ソーシャルスキル尺度の平均値と標準偏差

	小学校		中学校	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
グループ状態認知尺度				
親密性	13.26	(2.75)	13.80	(2.70)
支援性	12.18	(3.23)	12.18	(2.95)
開示性	12.64	(3.08)	13.03	(2.75)
相互侵害	8.74	(3.01)	7.86	(3.05)
学校生活意欲尺度				
友人との関係	10.38	(1.61)	17.92	(2.61)
学習意欲	9.62	(1.90)	15.57	(3.36)
学級との関係	10.17	(1.88)	16.20	(3.40)
教師との関係	—	—	14.89	(3.78)
進路意識	—	—	15.08	(3.94)
ソーシャルスキル尺度				
配慮	27.93	(4.05)	32.50	(3.54)
かかわり	25.60	(5.03)	29.30	(5.00)

調査手続き 各学校長，学年主任，学級担任に承諾を得た上でホームルーム時に集団方式で実施した。調査の実施においては，担任教師より児童生徒に，学校成績に一切関係がないこと，回答は強制ではなく，回答しなくても不利益を被らないこと，回答後の調査用紙は担任教師やクラスメイトに見られることはないこと，個人のプライバシーは守られること

について伝えるなどの倫理的配慮を行った。また上記内容についてはフェイスシートにも明記した。さらに担任教師には、実施の手順・注意事項のプリントの通りに実施することを依頼し、児童生徒の回答用紙は児童生徒自身に封筒に入れさせ、さらにその場で密封させることとし、児童生徒に余計な不安がかからないように配慮した。

結 果

1. 学級類型の出現率

研究 6 と同様に、学級生活満足度尺度により、学級集団の状態を「親和型学級」「かたさ型学級」「ゆるみ型学級」「荒れ始め型学級」「拡散型学級」「崩壊型学級」の 6 つに分類し、出現率を Table 48 に示した。結果、小学校では、親和型学級の出現率が 46.94% と最も高く、次いで荒れ始め型学級が 30.61%，ゆるみ型学級 16.33%，かたさ型学級 6.12% であり、拡散型学級と崩壊型学級は出現しなかった。中学校では、親和型学級の出現率が 41.03% と最も高く、次いで荒れ始め型学級が 28.21%，かたさ型学級 15.38%，ゆるみ型学級 15.38% であり、拡散型学級と崩壊型学級は出現しなかった。よって、本研究では小中学校ともに親和型学級、かたさ型学級、ゆるみ型学級、荒れ始め型学級の 4 類型で分析をすることにした。

2. グループタイプの抽出とその様相の検討

1) グループタイプの抽出

分析は “休み時間や放課後は何人の友達とすごしていますか？” の質問に対して “1 人である” と回答した小学生男子 16 名 (2.47%)，女子 17 名 (2.77%)，中学生男子 17 名 (2.99%)，女子 12 名 (2.36%) を除いて、グループへの所属をしている者を対象とした。各回答の人数

と出現率を Table 49 に示す。グループ内の人間関係を把握するために、グループタイプを抽出した。研究 2 と同様に、二次因子分析により肯定的側面（小学校：平均値 37.23，標準偏差 7.37，中学校：平均値 37.08，標準偏差 7.55）と否定的側面（小学校：平均値 8.03，標準偏差 3.23，中学校：平均値 7.35，標準偏差 2.84）の 2 因子（因子間相関小学校 $r = -.23$ ， $p < .001$ ，中学校 $r = .04$ *n. s.*）が抽出され、各々の合計点を算出し、平均値をもとに 4 つに分類した。両側面が高いアンビバレント型（HH），肯定的側面のみが高い肯定優位型（HL），否定的側面のみが高い否定優位型（LH），両側面がともに低い消極型（LL）が抽出された。

2) 各グループタイプの様相

各グループタイプの様相について検討するために、学校生活意欲度（河村，1999）の友人関係（小学校 3 項目，中学校 5 項目），学習意欲（小学校 3 項目，中学校 5 項目），学級との関係（小学校 3 項目，中学校 5 項目），教師との関係（中学校 5 項目），進路意識（中学校 5 項目）およびソーシャルスキル尺度（河村，1999）の配慮のスキル（9 項目）とかかわりのスキル（9 項目）の合計得点に、学級類型（4）×グループタイプ（4）の分散分析および Tukey 法による多重比較を行った（Table 50，Table 51，Table 52，Table 53）。

Table 48 学級類型の出現率

	親和型	かたさ型	ゆるみ型	荒れ始め型	計
小学校					
学級数	23	3	8	15	49
出現率 (%)	46.94	6.12	16.33	30.61	100.00

中学校					
学級数	16	6	6	11	39
出現率 (%)	41.03	15.38	15.38	28.21	100.00

Table 49 休み時間や放課後に過ごす友達の数

	小学校		中学校	
	男子	女子	男子	女子
8人以上	159	67	165	57
	24.54	10.93	29.05	11.22
6-7人	103	87	108	69
	15.90	14.19	19.01	13.58
4-5人	212	201	207	194
	32.72	32.79	36.44	38.19
2-3人	158	241	71	176
	24.38	39.31	12.50	34.65
1人	16	17	17	12
	2.47	2.77	2.99	2.36
計	648	613	568	508
	100.00	100.00	100.00	100.00

上段：人数，下段：%

Table 50 学級集団の状態像と学級満足度尺度, 学級生活意欲尺度との関連<小学校>

	親和型				かたさ型				ゆるみ型				荒れ始め型				学級類型 (3, 1208)	F値 グループタイプ (3, 1208)	交互作用	
	HH (n=150)	HL (n=203)	LH (n=99)	LL (n=122)	HH (n=27)	HL (n=15)	LH (n=21)	LL (n=20)	HH (n=53)	HL (n=59)	LH (n=48)	LL (n=37)	HH (n=107)	HL (n=86)	LH (n=115)	LL (n=60)				
友人関係	11.09 (0.98)	11.20 (1.14)	10.19 (1.53)	10.35 (1.53)	10.52 (1.34)	11.20 (0.86)	9.29 (2.17)	9.55 (1.67)	10.58 (1.26)	10.83 (1.23)	9.77 (1.13)	9.92 (1.38)	10.47 (1.29)	11.02 (1.25)	9.11 (1.80)	9.62 (1.65)	18.12 ***	43.51 ***	HL>HH>LL=LH	1.82 n.s.
学習意欲	10.31 (1.52)	10.43 (1.49)	9.18 (1.89)	9.40 (1.94)	10.22 (1.42)	10.00 (1.60)	8.38 (1.66)	8.50 (2.56)	9.79 (1.72)	9.59 (1.93)	9.35 (1.94)	9.00 (2.08)	9.51 (1.81)	10.20 (1.64)	8.81 (1.88)	8.88 (2.02)	6.73 ***	21.71 ***	HL=HH>LH=LL	1.71 n.s.
学級との 関係	10.91 (1.45)	10.98 (1.58)	9.97 (1.76)	10.43 (1.65)	10.41 (1.53)	10.40 (1.24)	8.19 (2.27)	8.95 (2.33)	10.36 (1.56)	10.56 (1.71)	10.08 (1.38)	9.84 (1.61)	10.09 (1.94)	10.33 (1.71)	8.96 (2.05)	9.38 (2.04)	22.97 ***	22.79 ***	HL=HH>LL=LH	1.66 n.s.

() 内は標準偏差. *** $p < .001$.

Table 51 学級集団の状態像と学級満足度尺度, 学級生活意欲尺度との関連<中学校>

	親和型				かたさ型				ゆるみ型				荒れ始め型				学級類型 (3, 1031)	F値 グループタイプ (3, 1031)	交互作用	
	HH (n=99)	HL (n=162)	LH (n=90)	LL (n=68)	HH (n=28)	HL (n=30)	LH (n=48)	LL (n=33)	HH (n=38)	HL (n=44)	LH (n=67)	LL (n=27)	HH (n=77)	HL (n=67)	LH (n=114)	LL (n=55)				
友人関係	18.94 (1.39)	19.25 (1.24)	17.90 (2.02)	17.63 (2.70)	18.00 (2.39)	18.63 (1.43)	17.06 (2.16)	16.48 (2.92)	18.76 (1.42)	19.11 (1.26)	16.42 (3.14)	16.81 (2.75)	18.87 (1.93)	19.03 (1.89)	16.66 (2.86)	16.73 (2.49)	8.28 ***	53.28 ***	HL=HH>LL=LH	1.80 n.s.
学習意欲	16.34 (3.16)	16.56 (2.95)	15.68 (3.05)	15.74 (2.58)	14.93 (4.07)	16.23 (3.14)	15.31 (2.42)	14.70 (3.47)	15.55 (3.52)	17.41 (2.59)	14.33 (3.67)	15.11 (3.25)	15.71 (3.39)	16.66 (3.06)	14.11 (3.39)	13.89 (3.88)	5.68 ***	16.07 ***	HL>HH>LH=LL	2.18 *
学級との 関係	18.00 (1.93)	18.22 (2.65)	15.71 (2.72)	16.28 (3.44)	15.50 (4.20)	17.63 (2.11)	14.92 (2.45)	15.94 (3.06)	16.37 (3.00)	17.07 (2.86)	13.88 (3.69)	14.33 (3.98)	16.87 (2.82)	17.57 (3.20)	14.60 (2.95)	14.09 (3.52)	16.23 ***	44.59 ***	HL>HH>LL=LH	1.82 n.s.
教師との 関係	16.46 (2.88)	16.42 (3.52)	14.36 (3.12)	15.25 (3.70)	15.21 (3.37)	17.03 (2.72)	13.50 (2.69)	13.42 (4.26)	15.50 (4.20)	15.86 (3.95)	13.33 (3.70)	13.67 (3.81)	15.35 (3.58)	16.06 (3.67)	12.99 (3.59)	13.24 (3.42)	7.66 ***	32.99 ***	HL>HH>LL=LH	0.98 n.s.
進路意識	16.32 (3.73)	16.28 (3.32)	14.41 (4.18)	14.68 (3.85)	14.86 (3.96)	16.87 (3.41)	14.31 (3.56)	13.88 (3.34)	14.87 (4.33)	16.55 (3.17)	14.15 (3.85)	15.93 (2.81)	15.30 (4.22)	16.09 (3.98)	13.41 (4.02)	13.98 (3.75)	2.33 n.s.	16.92 ***	HL>HH=LH=LL ; HH>LH	1.24 n.s.

() 内は標準偏差. *** $p < .001$.

Table 52 学級集団の状態像とソーシャルスキル尺度との関連<小学校>

	親和型				かたさ型				ゆるみ型				荒れ始め型				学級類型 (3, 1208)	F値 グループタイプ (3, 1208)	交互作用	
	HH (n=150)	HL (n=203)	LH (n=99)	LL (n=122)	HH (n=27)	HL (n=15)	LH (n=21)	LL (n=20)	HH (n=53)	HL (n=59)	LH (n=48)	LL (n=37)	HH (n=107)	HL (n=86)	LH (n=115)	LL (n=66)				
配慮	29.46 (2.52)	29.96 (2.47)	25.85 (3.86)	27.61 (3.80)	28.52 (3.37)	29.60 (2.06)	25.41 (4.89)	25.45 (4.88)	28.93 (2.97)	29.92 (2.76)	27.25 (4.02)	26.96 (3.38)	28.15 (3.36)	29.36 (3.88)	24.53 (4.28)	27.03 (5.06)	6.91 ***	46.56 ***	HL>HH>LL>LH	1.69 n.s.
かかわり	28.06 (3.43)	28.14 (3.30)	24.01 (4.79)	23.67 (4.91)	27.41 (3.37)	27.00 (3.66)	23.88 (3.81)	22.25 (5.44)	27.55 (3.37)	27.98 (4.02)	24.23 (4.45)	23.00 (4.43)	26.88 (4.71)	27.33 (4.43)	22.01 (4.80)	22.39 (6.07)	6.98 ***	61.13 ***	HL=HH>LH=LL	0.61 n.s.

() 内は標準偏差. *** $p < .001$.

Table 53 学級集団の状態像とソーシャルスキル尺度との関連<中学校>

	親和型				かたさ型				ゆるみ型				荒れ始め型				学級類型 (3, 1031)	F値 グループタイプ (3, 1031)	交互作用	
	HH (n=99)	HL (n=162)	LH (n=90)	LL (n=68)	HH (n=28)	HL (n=30)	LH (n=48)	LL (n=33)	HH (n=38)	HL (n=44)	LH (n=67)	LL (n=27)	HH (n=77)	HL (n=67)	LH (n=114)	LL (n=55)				
配慮	33.24 (2.79)	34.36 (2.11)	31.37 (4.10)	32.22 (3.32)	32.57 (3.29)	34.20 (2.23)	30.52 (3.21)	31.52 (3.30)	32.87 (3.01)	34.39 (2.05)	30.01 (4.42)	33.74 (2.18)	33.49 (2.57)	34.27 (2.36)	30.89 (3.47)	30.85 (4.11)	6.91 n.s.	57.36 ***	HL>HH>LL>LH	2.56 **
かかわり	31.53 (3.67)	32.00 (3.57)	27.49 (4.63)	28.01 (4.37)	28.79 (4.13)	32.23 (3.32)	27.19 (3.59)	27.12 (5.75)	31.63 (3.53)	32.45 (3.59)	26.54 (5.55)	28.00 (5.49)	31.12 (3.89)	32.09 (3.45)	26.89 (4.34)	25.38 (5.32)	3.37 ***	81.27 ***	親>か=荒	2.24 **

() 内は標準偏差. ** $p < .01$, *** $p < .001$.

結果，学校生活意欲度（河村，1999）の友人関係は小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＝かたさ型＝荒れ始め型であり，グループタイプの主効果も有意で HL＞HH＞LL＝LH であった。中学校においては，学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＝かたさ型＝荒れ始め型であり，グループタイプ的主効果も有意で HL＝HH＞LL＝LH であった。学習意欲については小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＝かたさ型＝荒れ始め型であり，グループタイプ的主効果も有意で HL＝HH＞LH＝LL であった。中学校においては，学級類型の主効果が有意で親和型＞かたさ型＝荒れ始め型であり，グループタイプ的主効果も有意で HL＞HH＞LH＝LL であった。さらに，交互作用も有意で，HH においてはかたさ型＞親和型であり，親和型においては HH＞LH，ゆるみ型においては HL＞HH＝LL＝LH，荒れ始め型においては HL＝HH＞LH＝LL であった。学級との関係は，小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＞かたさ型＝荒れ始め型であり，グループタイプ的主効果も有意で HL＝HH＞LL＝LH であった。中学校においては，学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＝かたさ型＝荒れ始め型であり，グループタイプ的主効果も有意で HL＞HH＞LL＝LH であった。教師との関係は中学校においては，学級類型の主効果が有意で親和型＞ゆるみ型＝かたさ型＝荒れ始め型であり，グループタイプ的主効果も有意で HL＞HH＞LL＝LH であった。進路意識はグループタイプ的主効果が有意で HL＞HH＝LH＝LL；HH＞LH であった。

次にソーシャルスキル尺度であるが，配慮のスキルは小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型＝ゆるみ型＞かたさ型＝荒れ始め型であり，グループタイプ的主効果も有意で HL＞HH＞LL＞LH であった。中学校においてはグループタイプ的主効果が有意で HL＞HH＞LL＞LH であ

った。さらに交互作用も有意で、LHにおいて親和型>ゆるみ型、LLにおいて新=かたさ型=荒れ始め型>ゆるみ型;親和型>荒れ始め型であり、親和型においてHL>HH>LL=LH、かたさ型においてHL=HH=LL>LH;HH>LH、ゆるみ型においてHL=HH=LL>LH;HH>LH、荒れ始め型においてHL=HH>LL=LHであった。かかわりのスキルは小学校においては学級類型の主効果が有意で親和型=ゆるみ型>荒れ始め型であり、グループタイプの主効果も有意でHL=HH>LH=LLであった。中学校は学級類型の主効果が有意で親和型>かたさ型=荒れ始め型であり、グループタイプの主効果も有意でHL>HH>LH=LLであった。さらに交互作用も有意でHHにおいて親和型=ゆるみ型=荒れ始め型>かたさ型、LLにおいて親和型=ゆるみ型>荒れ始め型、親和型においてHH=HL>HL=LL、かたさ型においてHL>HH=LH=LL、ゆるみ型においてHL=HH>LL=LH、荒れ始め型においてHL=HH>LL>LHであった。

以上の結果より、学級類型およびグループタイプでは学校生活意欲やソーシャルスキルに差異が認められることが明らかになった。

考 察

1. グループタイプの様相

グループ状態認知尺度より児童生徒が所属しているグループの状態に対する認知を捉えた。各グループタイプの特徴は以下の通りに整理される。

アンビバレント型(HH):支援性・開示性・親密性・相互侵害をすべて高く認知しているグループタイプである。小学校では、学校生活意欲尺度の学習意欲と学級との関係は肯定優位型(HL)と同程度に得点が高かった。友人関係は肯定優位型(HL)の次に得点が高かった。中学校では、学校生

活意欲尺度の学習意欲と学級との関係,教師との関係,進路意識は肯定優位型(HL)と同程度に得点が高かった。友人関係は肯定優位型(HL)の次に得点が高かった。ソーシャルスキル尺度は,小学校では配慮のスキルが肯定優位型(HL)の次に得点が高かった。かかわりのスキルは肯定優位型(HL)と同程度に得点が高かった。中学校では配慮のスキル,かかわりのスキルともに肯定優位型(HL)の次に得点が高かった。したがって,アンビバレント型(HH)は,小中学校ともに,意欲の諸領域において概ね得点が高く活動的であることがうかがわれるが,一方でソーシャルスキルは小学校では配慮のスキルが肯定優位型(HL)と比較して不足しており,中学校では配慮のスキル,かかわりのスキルともに肯定優位型(HL)と比較して不足していることが明らかになった。

肯定優位型(HL):支援性・開示性・親密性を高く,相互侵害を低く認知しているグループタイプである。小学校では,学校生活意欲尺度の学習意欲と学級との関係はアンビバレント型(HH)と同程度に得点が高かった。友人関係は最も得点が高かった。中学校では,学校生活意欲尺度の学習意欲と学級との関係,教師との関係,進路意識はアンビバレント型(HH)と同程度に得点が高かった。友人関係は最も得点が高かった。ソーシャルスキル尺度は,小学校では配慮のスキルが最も得点が高かった。かかわりのスキルはアンビバレント型(HH)と同程度に得点が高かった。中学校では配慮のスキル,かかわりのスキルともに最も得点が高かった。したがって,肯定優位型(HL)は,小中学校ともに,意欲の諸領域において最も得点が高く活動的であることがわれ,さらにソーシャルスキルも十分に身につけており,発揮できている状態であると考えられた。

否定優位型(LH):支援性・開示性・親密性を低く,相互侵害を高く認知しているグループタイプである。小学校では,学校生活意欲尺度の友人関

係,学習意欲,学級との関係のすべてが消極型(LL)と同程度に得点が低かった。中学校も同様に,学校生活意欲尺度の友人関係,学習意欲,学級との関係,教師との関係,進路意識が消極型(LL)と同程度に得点が低かった。ソーシャルスキル尺度は,小学校では配慮のスキルが最も得点が低かった。かかわりのスキルは消極型(LL)と同程度に得点が低かった。中学校も同様に,配慮のスキルが最も得点が低かった。かかわりのスキルは消極型(LL)と同程度に得点が低かった。したがって,否定優位型(LH)は,小中学校ともに意欲の諸領域において最も得点が低く非活動的であることがうかがわれ,さらにソーシャルスキルも身につけていない,もしくは発揮できていない状態であると考えられた。

消極型(LL):支援性・開示性・親密性・相互侵害を低く認知しているグループタイプである。小学校では,学校生活意欲尺度の友人関係,学習意欲,学級との関係のすべてが否定優位型(LH)と同程度に得点が低かった。中学校も同様に,学校生活意欲尺度の友人関係,学習意欲,学級との関係,教師との関係,進路意識が否定優位型(LH)と同程度に得点が低かった。ソーシャルスキル尺度は,小学校では配慮のスキルが否定優位型(LH)の次に得点が低かった。かかわりのスキルは否定優位型(LH)と同程度に得点が低かった。中学校も同様に,が否定優位型(LH)の次に得点が低かった。かかわりのスキルは否定優位型(LH)と同程度に得点が低かった。したがって,消極型(LL)も,小中学校ともに意欲の諸領域において得点が低く非活動的であることがうかがわれ,さらにソーシャルスキルも身につけていない,もしくは発揮できていない状態であると考えられた。

以上,グループ状態認知尺度を基に抽出されたグループタイプの学校生活意欲およびソーシャルスキルの様相が明らかになった。

2. 学級類型の様相

親和型学級：親和型学級は小中学校ともに、友人関係、学習意欲、学級の雰囲気などの学校生活意欲に関して最も良好な得点を示した。さらに、ソーシャルスキルについては小学校では親和型学級がゆるみ型学級と同程度に配慮のスキル、かかわりのスキルともに最も得点が高かった。河村（2012）は、親和型学級においては、学級の子どもたち一人一人が学級集団の共通の目標の意義を認め、その目標達成に向けて意欲が高まっている状態であり、集団内部の諸々の資源（仲間など）や手段（協同活動など）を活用して、子どもたちが自主的に取り組みに向けた努力を行い、効果的に目標達成し、成果を出している状態にあることを指摘している。またその結果として、外部から見ると、子どもたちが仲良くまとまり、かつ基本的な生活習慣に沿った行動や学級内の規律の遵守が学級全体でできており、ほとんどの子どもたちが個人の目標や学級集団の目標に向かって意欲的に協調的に活動し、学習活動や学級活動で成果をあげているという形に結びついている。したがって、この学級の状態ではほとんどの子どもたちが無理なく切磋琢磨し意欲が向上し、さらには、個人のソーシャルスキルも高まっている状態であることが明らかになった。

かたさ型学級：かたさ型学級は小学校では、友人関係、学習意欲がゆるみ型、荒れ始め型学級と同程度の得点であった。また学級との関係は荒れ始め型と同様に得点が低かった。中学校では友人関係、学級との関係、教師との関係がゆるみ型、かたさ型、荒れ始め型学級と同程度の得点であった。また学習意欲は荒れ始め型と同様に得点が低かった。ソーシャルスキルについては、小学校は配慮のスキルが荒れ始め型と同程度に低く、中学校ではかかわりのスキルが荒れ始め型と同程度に低かった。この学級では、生活規律・学習規律を重んじられ、ほとんどの子どもが教師の説明を静

かに聞くなど指示に従って整然と学習を進めていることが予想されるが、学力が知能に比して高い状況にある OA（オーバーアチーバー）が多く、一方で学力が知能に比して相応の学力を発揮していない状況にある UA（アンダーアチーバー）の出現率も多い傾向が見られた（河村・武蔵，2008b）。よって、「できる子」と「できない子」が固定し、学力の差異が広がっている可能性が認められ、全体的な学習意欲の低さを鑑みると、できる子であっても学習に対してやらされ感を持ちながらやっている様相も推測される。さらに、ソーシャルスキルも低いことから、他者との関わり経験そのものが少なく、友人関係を新しく形成しようという意欲も態度も見られない状況にある。よって、かたさ型学級のままで一年間を過ごすことで学級生活全般および学習意欲に対して、無気力な状況が定着する可能性も考えられ課題となるだろう。

ゆるみ型学級：ゆるみ型学級は小学校では、友人関係、学習意欲がかたさ型、荒れ始め型学級と同程度の得点であった。また学級との関係は親和型の次に得点が高かった。中学校では、友人関係、学級との関係、教師との関係がかたさ型、荒れ始め型学級と同程度の得点であった。ソーシャルスキルは小学校では、配慮のスキル、かかわりのスキルともに親和型の次に得点が高かった。中学校では配慮のスキル、かかわりのスキルともに有意差は見られなかった。この学級では、授業中でも冗談が飛び交うなど、盛り上がりを見せるがけじめがなく、学習に関しては UA、OA ともに出現率も少ない（河村・武蔵，2008b）ことが指摘されている。つまり、比較的自由的な雰囲気の中で楽しく関わり合いながら学習をしても、それが相互に意欲を高め合うような学びあいにはなっていない可能性が考えられた。ソーシャルスキルからもトラブル解消方法の未学習や他者配慮のソーシャルスキルの獲得不足などがあることも考えられる。個人の思いや

考えを尊重しながらも、集団としての建設的な相互作用を活性化させるような取り組みが課題となるだろう。

荒れ始め型学級：荒れ始め型学級は、小学校では、友人関係、学習意欲、学級との関係がかたさ型学級と同程度の低い得点であった。中学校では、友人関係、学級との関係、教師との関係、進路意識がゆるみ型学級、かたさ型学級と同程度の低い得点であった。学習意欲はかたさ型学級と同程度の低い得点であった。ソーシャルスキルは小学校では、配慮のスキルがかたさ型学級と同程度の低い得点であり、かかわりのスキルが最も得点が低かった。中学校ではかかわりのスキルがかたさ学級と同程度に低い得点であった。この学級では、学級生活満足群に所属する児童生徒と学級生活不満足群に所属している児童生徒が多くなっており、個人の意欲に温度差が生まれていることが考えられ、結果として集団全体の意欲の高まりにはつながっていない様相が推察できる。学習場面においても私語や逸脱行動が増加し、教育環境としては望ましいとは言えない。ソーシャルスキルからもゆるみ型同様、トラブル解消方法の未学習や他者配慮のソーシャルスキルの獲得不足などがあることも考えられる。集団全体のトラブルを解消することがまず必要となり、その上で個人の思いや考えを尊重しながらも、集団としての建設的な相互作用を活性化させるような取り組みが課題となるだろう。

以上より、学級類型ごとの学校生活意欲およびソーシャルスキルの様相が明らかになった。

第四節 本章のまとめ

本章では、学級集団の状態と学級集団内の児童生徒の友人グループとの関連を検討した。具体的には、研究6では、学級集団の状態像を、児童生徒間に一定のルールと良好な人間関係であるリレーションが同時に確立している「親和型学級」、児童生徒の学級生活に対する充実感に大きな差異が見られ、児童生徒相互のリレーションの確立が不十分な「かたさ型学級」、ルールの確立が不十分な「ゆるみ型学級」、学級内のリレーションとルールが崩れ始め、不安定な状態になってきている「荒れ始め型学級」に分類した。そして、学級内の人間関係にまだ広がりはないが学級集団の雰囲気などはある程度形成され始める1学期の学級状態と、日常の学習活動やいくつかの行事などを経て学級集団の雰囲気がある程度確立している2学期の学級状態において、どのようなグループタイプが多く出現するのかについて検討した。結果、小中学校ともに、1学期でも2学期でも親和型学級になっている場合は肯定優位型(HL)が多く、学級集団の状態像とグループタイプは関連していることが明らかになった。かたさ型学級は小学校では2学期に肯定優位型(HL)の出現率が低く、中学校では2学期に消極型(LL)の出現率が増加するなど生徒の友人グループの関係性が希薄になることが明らかになった。ゆるみ型は小学校では1学期にアンビバレント型(HH)と肯定優位型(HL)が多く、否定優位型(LH)が少ないが、2学期になるとそれが消失してしまうことが明らかになった。中学校では2学期に否定優位型(LH)が多くなり、トラブルを抱えている生徒が多く出現することが明らかになった。荒れ始め型は小学校では2学期に否定優位型(LH)の出現率が高まり、中学校では1学期、2学期ともに否定優位型(LH)の出現率が高く、学級状態の不良さと生徒の友人グループ関係の不良さが相互に関連していることが明らかに

なった。

研究 7 では、学級集団内の児童生徒のグループの状態と学級集団の状態により、学級集団内の教育的相互作用と学級集団内の同一視の様相について検討した。具体的には、教育的相互作用の高い親和的な学級の特徴（河村・武蔵, 2012a）である、①個人の士気と同時に集団士気が高まっている、②集団生産性が高まる取り組み方法・協同体制・自治体制が確立しているという視点や、親和型学級集団を成立させる要因である、③集団斉一性が高くなっている、④集団内の子どもたちの自己開示性と愛他性が高まっている、⑤集団凝集性が高まっている、という視点、また親和型学級集団を維持させる要因として、⑥集団機能・PM 機能が子どもたち側から強く発揮されている、⑦⑥を強化する集団圧が高まっているという視点、さらにこのような学級集団がもつ①～⑦までの集団の要因を基底から支えている要因としての⑧集団同一視について検討した。結果、アンビバレント型（HH）は学級集団を形成・維持する要因における指導的な側面、つまり P 機能、集団士気、斉一性・自治体制を高く認知している一方で、学級内の友人や教師、学級そのものに対する同一視は肯定優位型（HL）ほどに高まっていない点があげられた。したがって、児童生徒のグループの様相が良いこともあるか、嫌なこともあるという両面的になっている場合は学級内の友人や教師に対して肯定的に捉えられないことが明らかになった。肯定優位型（HL）は学級集団を形成・維持する要因における指導的な側面である P 機能、集団士気、斉一性・自治体制のみならず、援助的な側面である M 機能や愛他性も高く認知し、学級内の友人や教師、学級そのものに対する同一視も高く認知していることが明らかになった。したがって、児童生徒のグループの様相の良好さが、教育的相互作用の高い学級集団を形成する上では重要になると考えられた。否定優

位型（LH）は学級集団を形成・維持する要因における指導的な側面である P 機能，集団士気，斉一性・自治体制のみならず，援助的な側面である M 機能や愛他性も低く認知し，学級内の友人や教師，学級そのものに対する同一視も低く認知していることが明らかになった。したがって，児童生徒のグループの様相が悪い状態にあると，教育的相互作用の高い学級集団を形成する意識が高まらないことが明らかになった。消極型（LL）も否定優位型（LH）と同様に，学級集団を形成・維持する要因における指導的な側面である P 機能，集団士気，斉一性・自治体制のみならず，援助的な側面である M 機能や愛他性も低く認知し，学級内の友人や教師，学級そのものに対する同一視も低く認知していることが明らかになった。したがって，児童生徒のグループの様相が良くも悪くもない，関わりの薄い状態にある場合も，教育的相互作用の高い学級集団を形成する意識が高まらないことが明らかになった。以上より，グループ状態認知尺度を基に抽出されたグループタイプの持つ学級集団に対する意識が明らかになった。

研究 8 では，学級集団の状態や友人グループの状態により学級生活意欲やソーシャルスキルはどのように異なっているのかについて検討した。具体的には，学校生活意欲は，小学生は友人との関係，学習意欲，学級の雰囲気，中学生は友人との関係，学習意欲，教師との関係，学級の雰囲気，進路意識の 5 領域について検討した。ソーシャルスキルは，配慮のスキルとかかわりのスキルについて検討した。結果，アンビバレント型（HH）は，小中学校ともに意欲の諸領域において概ね得点が高く活動的であることがうかがわれるが，一方でソーシャルスキルは小学校では配慮のスキルが肯定優位型（HL）と比較して不足しており，中学校では配慮のスキル，かかわりのスキルともに肯定優位型（HL）と比較して不足

していることが明らかになった。肯定優位型（HL）は、小中学校ともに意欲の諸領域において最も得点が高く活動的であることがうかがわれ、さらにソーシャルスキルも十分に身につけており、発揮できている状態であると考えられた。否定優位型（LH）と消極型（LL）は、小中学校ともに意欲の諸領域において最も得点が低く非活動的であることがうかがわれ、さらにソーシャルスキルも身につけていない、もしくは発揮できていない状態であると考えられた。よって、友人グループの状態認知を基に抽出されたグループタイプの持つ学校生活意欲およびソーシャルスキルの様相が明らかになった。

以上より、先行研究より抽出された課題であり、本研究で取り上げ、具体的に検討していく課題である下記④学級集団の状態と学級集団内の児童生徒の友人グループとの関連を検討することについて明らかになったと考えられる。

第五章 研究のまとめと今後の課題

第五章 研究のまとめと今後の課題

第一節 本研究のまとめ

本研究では、文部科学省（2011）が提唱する「開かれた個」を育成するために、小中学校における、良好な児童生徒の友人グループの様相を明らかにすることに加えて、教員が児童生徒たち一人ひとりや学級集団全体にどのように働きかけることが支援として有効なのかという、教員が学級経営の中で学級集団づくりをする上で活用できる視点を抽出することを目的とし、そのための研究課題として下記4点を取り上げた。①現代の児童生徒がどのような友人グループを形成しているのかについて検討すること、②児童生徒の友人グループへの所属理由や志向性について検討すること、③児童生徒が所属する友人グループ内の関係性からもたらされる欲求や感情、行動の傾向について検討すること、④学級集団の状態と学級集団内の児童生徒の友人グループとの関連を検討すること、である。研究1では、①の課題を検討するために、グループ状態認知尺度を作成し、児童生徒は友人グループの状態について支援性、親密性、開示性のような肯定的側面と、相互侵害のような否定的側面の2側面で認知していることを明らかにした。学校種別と性別をもとに検討したところ、男子で相互侵害が高く、女子で支援性、開示性が高く、小学校で親密性と相互侵害が高いことが明らかになった。研究2では、②の課題を検討するために作成した尺度をもとにグループ状態を肯定優位型(HL)、アンビバレント型(HH)、否定優位型(LH)、消極型(LL)のグループタイプに分類し、グループへの所属理由、志向性、不安感や孤立感との関連について検討した。結果、肯定優位型(HL)が被侵害や孤立感や不安

感が最も低い良好な状態を示し、否定優位型（LH）がグループ内に相互侵害があり、グループの状態は良好でなかった。さらに、消極型（LL）はグループに所属していてもメンバーとの関わりが薄く、アンビバレント型（HH）はグループの中で嫌なことがあるにもかかわらず、拒否不安が高くグループを抜けて一人になることを恐れる傾向があることが明らかになった。

研究3～5では、③の課題を検討するためにグループタイプと“欲求”“行動”“感情”の3側面との関連を検討した。具体的に、研究3ではグループ状態と友人に対する“欲求”との関連の検討を行った。研究4ではグループの状態と友人との“行動”についての関連を検討した。研究5ではグループの状態と友人に対する“感情”についての関連を検討した。これらの研究はグループタイプを明らかにするための研究であったため、結果のまとめは研究3から研究5までの知見をあわせて、各グループタイプについて述べる。

肯定優位型（HL）は、“欲求”の側面については、内面交流欲求、開かれた交流欲求のような心理社会的発達につながる欲求を持ち、心理社会的発達面からも受容感、効力感、対人積極性、向社会性などが相対的に高いことが推測された（武蔵，2014）。また、友人から拒否される不安に怯える心性が他のグループタイプと比較して最も少なかった。“行動”の側面では関係形成行動と被関係形成行動を最も多く行い、関係破壊行動と被関係破壊行動は最も少なく、不機嫌怒り、身体反応、抑うつ、無気力などのストレスが少ないことが明らかになった。他者との親密な関係形成が可能なソーシャルスキルの良好なグループタイプであると推測された。また“感情”の側面では、友人に対する肯定的な感情を最も多く持ち、特に情緒的結びつき、支援性、肯定受容が他のグループタイプ

と比較して最も高く友人に対する好意の感情を最も持っていることが明らかになった。よって、グループの状態が良好である場合に最も心理社会的発達が促進されることが明らかになった。

アンビバレント型(HH)は、“欲求”の側面については肯定優位型(HL)と同様に内面交流欲求、開かれた交流欲求などのよい心性を持つ一方で、グループの状態に相互侵害が生じているために拒否不安に怯えていた。

“行動”の側面においても、関係形成行動も多い一方で、関係破壊行動や被関係破壊行動が多く、対人交流が活発な反面、トラブルが多いことが明らかになった。また、不機嫌怒り、抑うつ、無気力などのストレスも強く喚起されていた。よって、他者との関係形成のソーシャルスキルを持ちながら、他者を攻撃するような行動もしてしまうようなソーシャルスキルの未熟さも持ち合わせており、アンバランスなグループタイプであると考えられた。また“感情”の側面では友人に対する肯定的な感情を最も多く持つが、肯定優位型(HL)ほどに情緒的結びつき、支援性、肯定受容が強いわけではないことが明らかになった。よって、メンバーとの良好な関係性が得られても、グループの状態に被侵害が生じている場合は、心理社会的発達の促進と同時に、攻撃や不安などの否定的側面も喚起されることが明らかになった。

否定優位型(LH)では、“欲求”の側面については、内面交流欲求や開かれた交流欲求が低いため、友人関係に対する欲求そのものが喚起されていない様相が明らかになった。このことから、受容感、効力感、セルフコントロール、対人積極性、向社会性のような心理社会的発達につながらないこと、対人不安感や攻撃性が高いことも推測された(武蔵, 2014)。“行動”の側面においては関係破壊行動や被関係破壊行動が多く、良好な関係形成行動や被関係形成行動が少ないことが明らかになった。

不機嫌怒り，抑うつ，無気力などのストレスは高く認知されていた。よって，他者と良好な関係を形成するスキルの学習不足と攻撃的な言動で関わってしまうソーシャルスキルの未熟さを持つグループタイプであると考えられた。また“感情”の側面では友人に対する肯定的な感情を十分に持てていないことが明らかになった。よって，グループの状態に被侵害が生じており，メンバーとの良好な関係性が得られない場合に，心理社会的発達が進められないばかりか，攻撃や不安などの否定的側面が強調されることが明らかになった。

消極型（LL）も，“欲求”の側面については，否定優位型（LH）と同様に，内面交流欲求や開かれた交流欲求が低いため，友人関係に対する欲求そのものが喚起されていない様相が明らかになった。このことから，受容感，効力感，セルフコントロール，対人積極性，向社会性のような心理社会的発達につながらないこと，対人不安感や攻撃性が高いことも推測された（武蔵，2014）。“行動”の側面においては関係破壊行動や被関係破壊行動も関係形成行動や被関係形成行動も低く，他者と関わる機会そのものが不足しているグループタイプであると考えられた。そのような場合，不機嫌怒り，身体反応，抑うつ，無気力などのストレスは低いことが明らかになった。よって，他者と関わるソーシャルスキル不足と，他者と関わらないことでストレスを回避する防衛的な対人関係を志向していると考えられた。“感情”の側面では友人に対する肯定的な感情を十分に持てていないことが明らかになった。よって，グループ内の相互侵害を回避できれば攻撃性や不安感の増加などの否定的側面が喚起されることもストレスが強く喚起されることもないが，同様にメンバーとの良好な関係性がない場合には心理社会的発達が促進されないという側面があることが明らかになった。

研究 6～8 では，④の課題を検討するために学級集団の状態像とグループタイプとの関連について検討した。具体的には，研究 6 では，学級集団の状態像を親和型学級，かたさ型学級，ゆるみ型学級，荒れ始め型学級に分類し，1 学期と 2 学期の学級状態と関連してどのようなグループタイプが多く出現するのかについて検討した。小中学校ともに，1 学期でも 2 学期でも時期に関係なく親和型学級になっている場合は肯定優位型（HL）が多く，学級集団の状態像とグループタイプは関連していることが明らかになった。かたさ型学級は小学校では 2 学期に肯定優位型（HL）の出現率が低く，中学校では 2 学期に消極型（LL）の出現率が増加するなど生徒の友人グループの関係性が希薄になることが明らかになった。ゆるみ型は小学校では 1 学期にアンビバレント型（HH）と肯定優位型（HL）が多く，否定優位型（LH）が少ないが，2 学期になるとそれが消失してしまうことが明らかになった。中学校では 2 学期に否定優位型（LH）が多くなり，トラブルを抱えている生徒が多く出現することが明らかになった。荒れ始め型は小学校では 2 学期に否定優位型（LH）の出現率が高まり，中学校では 1 学期，2 学期ともに否定優位型（LH）の出現率が高く，学級状態の不良さと児童生徒の友人グループ関係の不良さが相互に関連していることが明らかになった。

研究 7 では，グループ状態認知尺度を基に抽出された各グループタイプの持つ学級集団に対する意識について，学級集団内の教育的相互作用と学級集団内の同一視の視点から検討した。具体的には，教育的相互作用の高い親和的な学級の特徴（河村・武蔵，2012a，2012b）である，①個人の士気と同時に集団士気が高まっている，②集団生産性が高まる取り組み方法・協同体制・自治体制が確立しているという視点，親和型学級集団を成立させる要因である，③集団斉一性が高くなっている，④集

団内の子どもたちの自己開示性と愛他性が高まっている，⑤集団凝集性が高まっている，という視点，また親和型学級集団を維持させる要因として，⑥集団機能・PM機能が子どもたち側から強く発揮されている，⑦⑥を強化する集団圧が高まっているという視点，さらにこのような学級集団がもつ①～⑦までの集団の要因を基底から支えている要因としての⑧集団同一視について検討した。結果，肯定優位型（HL）は学級集団を形成・維持する要因における指導的な側面であるP機能，集団士気，斉一性・自治体制のみならず，援助的な側面であるM機能や愛他性も高く認知し，学級内の友人や教員，学級そのものに対する同一視も高く認知していることが明らかになった。アンビバレント型（HH）は学級集団を形成・維持する要因における指導的な側面，つまりP機能，集団士気，斉一性・自治体制を高く認知している一方で，学級内の友人や教員，学級そのものに対する同一視は肯定優位型（HL）ほどに高まっていない点があげられた。否定優位型（LH）は学級集団を形成・維持する要因における指導的な側面であるP機能，集団士気，斉一性・自治体制のみならず，援助的な側面であるM機能や愛他性も低く認知し，学級内の友人や教員，学級そのものに対する同一視も低く認知していることが明らかになった。消極型（LL）も否定優位型（LH）と同様に，学級集団を形成・維持する要因における指導的な側面であるP機能，集団士気，斉一性・自治体制のみならず，援助的な側面であるM機能や愛他性も低く認知し，学級内の友人や教員，学級そのものに対する同一視も低く認知していることが明らかになった。

研究8では，友人グループの状態認知を基に抽出されたグループタイプの学校生活意欲およびソーシャルスキルの様相について検討した。学校生活意欲は，小学生は友人との関係，学習意欲，学級の雰囲気 の3領

域，中学生は友人との関係，学習意欲，教員との関係，学級の雰囲気，進路意識の5領域である。ソーシャルスキルは，配慮のスキルとかかわりのスキルである。結果，肯定優位型（HL）は，小中学校ともに意欲の諸領域において最も得点が高く活動的であることがうかがわれ，さらにソーシャルスキルも十分に身につけており，発揮できている状態であると考えられた。アンビバレント型（HH）は，小中学校ともに意欲の諸領域において概ね得点が高く活動的であるが，一方でソーシャルスキルは小学校では配慮のスキルが肯定優位型（HL）と比較して不足しており，中学校では配慮のスキル，かかわりのスキルともに肯定優位型（HL）と比較して不足していることが明らかになった。否定優位型（LH）と消極型（LL）は，小中学校ともに意欲の諸領域において最も得点が低く非活動的であることがうかがわれ，さらにソーシャルスキルも身につけていない，もしくは発揮できていない状態であると考えられた。以上より，先行研究より抽出され，本研究で取り上げ，具体的に検討していく課題である①～④について明らかになった。

研究1～研究8までの結果をTable 54～Table 61に整理した。なお，研究1～研究8で用いた尺度の下位尺度の得点を標準化し，平均値50.00，標準偏差10.00に換算して，得点の相互比較ができるようにした。

Table 54 結果のまとめ【研究1・研究2】

		アンビバレント型 (HH)				肯定優位型 (HL)				否定優位型 (LH)				消極型 (LL)				
特徴	各グループタイプの様相	グループ内に親密な関係がある一方で、相互侵害もあり、グループの状態が良好であるとは言えない。				グループ内に支援的、かつ親密な関係がある。				グループ内に親密な関係が少なく、相互侵害が高く、グループの状態が全く良好であるとは言えない。				グループ内に相互侵害がないが親密な関係も少なく、メンバーとの関わりが希薄である。				
	学校種別		小学校		中学校		小学校		中学校		小学校		中学校		小学校		中学校	
	グループ状態 認知	支援性	<u>55.59</u>	<u>55.36</u>	<u>57.03</u>	<u>56.85</u>	<u>57.62</u>	<u>57.28</u>	<u>54.16</u>	<u>57.96</u>	41.24	42.41	44.12	43.72	40.20	43.50	40.30	41.97
		開示性	<u>55.11</u>	<u>56.97</u>	<u>55.69</u>	<u>58.47</u>	<u>55.60</u>	<u>56.61</u>	<u>56.44</u>	<u>55.27</u>	42.08	42.51	44.83	43.71	39.67	43.42	40.19	43.84
		親密性	<u>55.34</u>	<u>54.57</u>	<u>56.15</u>	<u>55.51</u>	<u>56.08</u>	<u>54.47</u>	<u>56.82</u>	<u>55.56</u>	45.12	42.42	44.82	43.04	41.91	43.32	42.75	43.14
相互侵害		<u>58.17</u>	<u>58.51</u>	<u>57.89</u>	<u>58.33</u>	41.69	41.20	41.64	41.92	<u>57.70</u>	<u>56.50</u>	<u>58.33</u>	<u>57.59</u>	41.31	41.34	42.25	40.44	
グループに対する志向性	各グループタイプの様相	グループに所属すると相談相手が多くなる、学校が楽しくなるなどの肯定的な意識を持つ一方で、グループに被侵害があるにもかかわらず、グループを抜けて一人になることでもっと嫌なことが起こるのではないかと不安を高めている可能性がある。				グループに被侵害は少なく、他者からの拒否に怯える心性もない。固定的で閉鎖的なグループを志向することもない。グループに所属すると相談相手が多くなる、学校が楽しくなるなどの肯定的な意識を持つ。				グループのメンバーに対する固定的、閉鎖的な志向が強い。孤立いや不安感も高く、グループ内に被侵害があるにもかかわらず、一人ぼっちよりはましと考え、グループから離れることができにくい。				グループに対する思いや意識が少ない。孤立不安感が相対的に高いことから、学級内で孤立傾向にある児童生徒の可能性も考えられる。				
	学校種別		小学校		中学校		小学校		中学校		小学校		中学校		小学校		中学校	
	性別		男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
	グループに所属する理由	浮いた存在になることの回避	<u>51.91</u>	<u>52.84</u>	<u>50.53</u>	<u>55.93</u>	48.14	49.21	45.88	48.90	<u>51.67</u>	52.29	48.16	<u>53.80</u>	46.34	47.69	46.11	47.99
		複数からの安全保障	<u>53.79</u>	<u>54.37</u>	<u>54.97</u>	<u>53.01</u>	<u>53.61</u>	<u>55.18</u>	<u>55.69</u>	<u>57.75</u>	44.63	43.31	43.91	46.83	44.19	45.08	43.19	42.76
	グループに対する志向性	固定的集団志向	<u>51.31</u>	<u>53.49</u>	<u>53.09</u>	<u>57.36</u>	47.97	47.94	49.99	48.47	<u>51.25</u>	<u>51.60</u>	48.15	<u>52.89</u>	45.16	46.12	46.80	48.68
		閉鎖的集団志向	<u>52.19</u>	49.37	<u>52.61</u>	<u>50.56</u>	49.23	48.35	46.27	47.77	<u>53.84</u>	<u>53.29</u>	49.45	<u>52.27</u>	48.46	48.13	47.35	47.53
	被侵害	直接的な被侵害	49.77	<u>51.26</u>	<u>52.02</u>	48.31	45.51	48.90	46.61	45.60	<u>54.28</u>	<u>52.52</u>	<u>56.76</u>	<u>51.64</u>	49.45	48.32	48.22	<u>51.40</u>
		孤立不安感	49.26	<u>50.14</u>	<u>50.27</u>	49.83	45.63	46.14	43.61	45.22	<u>54.78</u>	<u>54.95</u>	<u>54.78</u>	<u>54.16</u>	<u>50.94</u>	49.51	49.11	<u>54.35</u>

各下位尺度得点が 50.00 を上回る場合に を記した。

Table 55 結果のまとめ【研究3】

		アンビバレント型 (HH)				肯定優位型 (HL)				否定優位型 (LH)				消極型 (LL)				
欲 求 の 側 面	各グループタイプの 様相	内面交流欲求, 開かれた交流欲求のような心理社会的発達につながる欲求を持つ一方で, 固定した関係欲求も同時に強く持つ。他者から拒否されることへの不安や恐れが生じている。				内面交流欲求, 開かれた交流欲求のような心理社会的発達につながる欲求を持つ一方で, 固定した関係欲求も同時に強く持つ。他者から拒否されることへの不安や恐れが少ない。				固定した関係欲求が高い。いつも一緒にいるメンバーを求める一方で, グループ内に良好な関係性が感じられない場合に心理社会的発達は促されず, 拒否不安も強い状態となる。				友人に対する欲求が喚起されにくい。メンバーとの良好な関係性も得られていないため心理社会的発達は促される状況とはいえない。				
	学校種別	小学校		中学校		小学校		中学校		小学校		中学校		小学校		中学校		
	性別	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	
	仲間 に対する 欲求	固定した 関係希求	<u>52.82</u>	<u>53.24</u>	<u>53.85</u>	<u>53.27</u>	<u>51.98</u>	<u>51.05</u>	<u>53.73</u>	<u>50.77</u>	<u>50.08</u>	49.77	47.39	48.25	44.24	46.18	46.19	45.76
		内面交流 欲求	<u>53.22</u>	<u>51.90</u>	<u>52.86</u>	<u>52.45</u>	<u>53.04</u>	<u>51.90</u>	<u>53.34</u>	<u>55.04</u>	47.03	47.71	49.06	45.65	46.48	47.21	46.00	42.50
		開かれた 交流欲求	<u>53.99</u>	<u>51.09</u>	<u>55.77</u>	<u>53.60</u>	<u>53.78</u>	<u>52.23</u>	<u>51.90</u>	<u>53.03</u>	46.73	48.28	48.33	47.16	45.08	47.21	44.97	42.58
	親和動 機	親和傾向	<u>53.19</u>	<u>54.49</u>	<u>57.13</u>	<u>52.69</u>	<u>54.14</u>	<u>52.67</u>	<u>55.75</u>	<u>54.40</u>	47.37	47.65	46.92	47.65	44.68	44.17	42.32	40.97
拒否不安		49.84	<u>55.39</u>	<u>54.58</u>	<u>52.92</u>	<u>51.98</u>	47.15	<u>52.69</u>	47.70	49.08	<u>53.67</u>	47.47	<u>51.27</u>	48.89	47.29	46.18	48.19	

各下位尺度得点が 50.00 を上回る場合に を記した。

Table 56 結果のまとめ【研究4】

		アンビバレント型 (HH)				肯定優位型 (HL)				否定優位型 (LH)				消極型 (LL)				
行動 の 側 面	各グループタイプの 様相	友人に対して関係 形成行動や被関係形 成行動を積極的に行 っている一方で、関係 破壊行動および被関 係破壊行動も同時に 行っている。この場合 にストレスが高かつ た。				友人に対して関係形 成行動や被関係形 成行動を積極的に行 っており、関係破壊行動 および被関係破壊行 動を行うことはあま りなかった。この場合 にストレスは最も低 かった。				友人に対して関係 形成行動も被関係形 成行動あまり行わず、 係破壊行動および被 関係破壊行動を行っ ていた。この場合にス トレスは最も高かつ た。				友人に対して関係 破壊行動、被関係破壊 行動をしないが、関係 形成行動も被関係形 成行動も行っておら ず、ストレスは低かつ た。友人と関わらない ことでストレスを回 避する側面があるこ とが予測された。				
	学校種別		小学校		中学校		小学校		中学校		小学校		中学校		小学校		中学校	
	性別		男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
	能動的 関係形 成	関係破壊行動	<u>58.54</u>	<u>53.35</u>	<u>59.17</u>	<u>53.71</u>	48.43	45.41	46.84	45.78	<u>54.59</u>	49.11	<u>54.78</u>	<u>52.69</u>	<u>50.26</u>	46.85	44.80	44.28
		関係形成行動	<u>51.42</u>	<u>57.93</u>	<u>53.52</u>	<u>57.02</u>	<u>51.11</u>	<u>58.02</u>	<u>51.76</u>	<u>57.64</u>	41.58	48.18	43.63	<u>51.82</u>	41.26	48.98	38.79	46.24
		代替要求行動	<u>55.02</u>	<u>52.92</u>	<u>53.05</u>	<u>53.46</u>	<u>50.29</u>	48.95	<u>50.16</u>	<u>50.26</u>	48.64	49.89	49.83	<u>52.41</u>	49.68	48.26	43.92	47.74
	受動的 関係形 成	被関係破壊行動	<u>57.87</u>	<u>55.23</u>	<u>57.69</u>	<u>53.58</u>	46.54	44.85	47.79	44.24	<u>55.96</u>	<u>53.52</u>	<u>54.80</u>	<u>53.59</u>	47.46	47.01	44.86	45.96
		被関係形成行動	<u>51.81</u>	<u>58.09</u>	<u>52.26</u>	<u>58.23</u>	48.82	<u>57.62</u>	<u>50.79</u>	<u>57.05</u>	42.86	47.67	42.67	<u>51.59</u>	41.02	<u>51.07</u>	40.90	48.10
		被代替要求行動	<u>53.29</u>	<u>51.74</u>	<u>52.67</u>	<u>54.88</u>	49.18	<u>51.00</u>	49.92	<u>50.01</u>	49.21	<u>51.56</u>	48.95	<u>52.29</u>	45.84	49.63	44.38	48.61
	ス ト レス	不機嫌怒り	<u>51.69</u>	<u>52.88</u>	<u>51.69</u>	49.50	46.57	48.29	46.57	48.87	<u>53.40</u>	<u>54.34</u>	<u>53.40</u>	<u>55.10</u>	46.81	49.79	46.81	50.76
身体反応		49.16	<u>56.84</u>	<u>52.47</u>	<u>50.63</u>	47.12	48.79	45.96	<u>50.23</u>	<u>51.21</u>	<u>53.51</u>	<u>50.29</u>	<u>53.25</u>	49.05	49.08	48.18	49.61	
抑うつ		48.59	<u>58.72</u>	<u>51.22</u>	<u>51.14</u>	46.46	47.97	47.61	<u>50.35</u>	<u>51.59</u>	<u>57.86</u>	49.54	<u>55.41</u>	46.40	49.23	48.93	<u>50.33</u>	
無気力		49.45	<u>55.16</u>	<u>50.65</u>	49.71	47.59	46.78	45.19	49.23	<u>53.85</u>	<u>54.33</u>	<u>50.60</u>	<u>52.83</u>	49.75	48.26	47.05	49.20	

各下位尺度得点が 50.00 を上回る場合に を記した。

Table 57 結果のまとめ【研究5】

		アンビバレント型 (HH)				肯定優位型 (HL)				否定優位型 (LH)				消極型 (LL)					
感情 の 側 面	各グループタイプの 様相	親密な友人関係を持つと、友人に対する好意の感情が高いことが明らかになった。ただし、友人との絆を示す情緒的結びつき、友人に助けてもらえるという支援性、自分を肯定的に受け止め大切にしてくれるという肯定・受容に関する感情面が弱くなることが予測された。				親密な友人関係を持つと、友人に対する好意の感情が高いことが明らかになった。友人との絆を示す情緒的結びつき、友人に助けてもらえるという支援性、自分を肯定的に受け止め大切にしてくれるという肯定・受容に関する感情面も最も高かった。				親密な友人関係を持つことができていないために、友人に対する好意の感情が低いことが明らかになった。友人に対する親和的な感情が持ちにくく、友人が自己を受容してくれるとは思えない点が顕著であった。				親密な友人関係を持つことができていないために、友人に対する好意の感情が低いことが明らかになった。友人に対する親和的な感情が持ちにくい点で否定優位型(LH)と同様であった。					
		学校種別		小学校		中学校		小学校		中学校		小学校		中学校		小学校		中学校	
		性別		男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子
	友人関係の機能	安心気楽さ	55.65	50.71	56.13	55.13	55.33	55.09	56.00	55.61	47.02	41.35	44.92	43.43	45.38	46.13	43.85	47.56	
		娯楽性	56.94	51.60	54.79	54.05	55.01	54.03	55.64	55.62	46.53	40.83	45.53	45.03	45.06	47.49	45.87	46.45	
		関係継続展望	54.13	52.15	55.71	52.56	56.67	54.23	56.24	55.47	47.26	41.54	46.50	41.68	45.85	46.12	45.54	44.69	
		情緒的結びつき	54.69	50.25	53.01	55.08	54.67	56.33	55.53	56.92	45.84	41.56	44.68	41.87	46.53	46.16	44.55	45.84	
		相談自己開示	53.45	53.74	52.62	57.05	52.39	55.64	55.84	56.23	45.83	45.14	42.92	46.06	43.42	47.14	41.16	47.97	
		支援性	54.06	51.17	53.87	56.40	56.61	57.12	56.01	56.80	44.29	42.57	43.09	45.51	45.78	45.38	43.16	48.05	
		肯定受容	53.95	51.64	56.15	54.12	57.01	57.07	56.09	56.46	44.14	41.21	44.51	43.08	45.38	46.38	45.53	47.03	
	学習自己向上	55.81	51.56	55.05	55.00	55.65	55.17	55.29	55.88	46.34	42.34	45.37	44.62	44.72	44.44	44.56	45.78		
	人生の重要な意味	55.02	50.10	54.05	54.80	55.11	52.82	56.13	54.72	48.38	44.40	45.29	43.96	47.78	44.43	45.11	45.07		

各下位尺度得点が 50.00 を上回る場合に を記した。

Table 58 結果のまとめ【研究6】

		アンビバレント型 (HH)		肯定優位型 (HL)		否定優位型 (LH)		消極型 (LL)	
		小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校
各グループタイプの 様相		小学校ではゆるみ型 学級に多く出現する。		親和型学級に多く出 現する。		ゆるみ型学級と荒れ 始め型に多く出現す る。		中学校ではかたさ型 学級に多く出現する。	
学校種別		小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校	小学校	中学校
Time 1	親和型	8.71%	11.86%	<u>16.50%</u>	<u>14.38%</u>	<u>5.89%</u>	10.59%	11.86%	7.97%
	かたさ型	1.24%	2.14%	2.24%	2.62%	1.24%	2.62%	1.41%	2.14%
	ゆるみ型	<u>8.04%</u>	1.85%	<u>7.63%</u>	<u>1.07%</u>	<u>7.55%</u>	<u>3.40%</u>	7.21%	1.75%
	荒れ始め型	4.39%	7.77%	5.97%	<u>10.50%</u>	4.56%	<u>12.24%</u>	5.56%	7.09%
Time 2	親和型	12.27%	9.52%	<u>16.75%</u>	<u>15.35%</u>	8.04%	<u>8.65%</u>	9.70%	6.41%
	かたさ型	2.24%	2.62%	<u>1.24%</u>	2.92%	1.74%	4.47%	1.66%	<u>3.11%</u>
	ゆるみ型	4.39%	3.60%	4.81%	4.28%	3.90%	<u>6.51%</u>	2.99%	2.53%
	荒れ始め型	8.87%	7.48%	<u>7.13%</u>	6.51%	<u>9.20%</u>	<u>10.98%</u>	5.06%	5.05%

出現率が有意に多い場合は を記し、出現率が有意に少ない場合は を記した。

Table 59 結果のまとめ【研究7】

		アンビバレント型 (HH)				肯定優位型 (HL)				否定優位型 (LH)				消極型 (LL)				
学級機能と同一視	各グループタイプの様相	学級は個人が責任を持ち、協力しながら、皆で高い目標を目指している、また学級では互いに意欲的に取り組むよう声掛けがされている、教師に言われなくても自ら積極的に実行する態度行動ある、などの認知が高かった。また、学級内の友人や教師、学級そのものに対してある程度肯定的な意識を持っているが中学校では同一視が肯定優位型 (HL) よりも低かった。				アンビバレント型 (HH) と同様の学級機能を持ちながら、さらに他者を認め合い、支え合う関係や、互助的、支援的な関係が形成されていると認知していた。さらに学級がより強く一致団結するような雰囲気があり、児童生徒がそれを望んでいる様相がみられた。また学級内の友人や教師、学級そのものに対して肯定的な意識が最も高かった。				学級は個人が責任を持ち、協力しながら、皆で高い目標を目指している、学級では互いに意欲的に取り組むよう声掛けがされている、教師に言われなくても自ら積極的に実行する態度行動ある、などの認知が低かった。さらに学級全体が友人に自然な声掛けをせず、他者を認め合ったり、支え合ったりする関係ではないと認知していた。学級内の友人や教師、学級そのものに対して肯定的な意識が低かった。				学級は個人が責任を持ち、協力しながら、皆で高い目標を目指している、学級では互いに意欲的に取り組むよう声掛けがされている、教師に言われなくても自ら積極的に実行する態度行動ある、などの認知が低かった。さらに学級全体が友人に自然な声掛けをせず、他者を認め合ったり、支え合ったりする関係ではないと認知していた。学級内の友人や教師、学級そのものに対して肯定的な意識が低かった。				
	小学校 学級類型		親和	かたさ	ゆるみ	荒れ始め	親和	かたさ	ゆるみ	荒れ始め	親和	かたさ	ゆるみ	荒れ始め	親和	かたさ	ゆるみ	荒れ始め
	学級機能	集団凝集性	53.31	46.72	51.06	49.85	54.42	50.73	53.48	50.17	49.39	42.58	46.76	41.96	51.57	46.40	47.28	45.15
		P機能	53.94	43.02	51.48	49.93	54.80	46.18	52.36	50.36	49.69	42.42	47.55	44.63	50.34	42.65	46.67	45.76
		集団士気	54.52	45.77	49.43	49.27	54.74	47.03	52.19	48.23	51.20	42.32	47.19	41.81	51.62	43.54	49.22	44.93
		斉一性・自治体制	54.53	46.33	48.51	48.63	55.50	48.05	52.35	48.98	50.67	44.55	45.89	44.21	51.87	46.03	47.32	44.85
		M機能	54.47	45.26	50.97	49.34	54.99	51.44	53.83	49.63	48.16	43.53	46.50	44.10	50.26	48.81	48.45	44.76
		愛他性	54.41	46.00	49.86	49.68	55.49	52.32	53.84	49.85	49.32	41.24	46.80	42.69	50.18	48.26	48.24	42.93
		集団圧	53.85	46.41	51.83	50.35	54.63	49.85	53.43	50.96	48.35	42.06	46.07	41.72	50.69	47.17	48.44	44.43
	同一視	教師に対する同一視	54.07	44.77	49.98	48.47	55.24	49.78	53.43	49.84	50.13	38.56	46.57	43.50	51.20	41.49	48.58	44.10
友人に対する同一視		53.54	47.94	52.07	49.62	54.95	50.20	53.40	49.74	48.71	41.77	46.98	42.18	50.99	47.81	47.90	43.30	
クラスに対する同一視		54.08	45.62	52.27	50.35	54.91	48.73	53.45	50.75	48.93	41.28	47.06	42.75	50.51	44.34	48.29	42.61	

Table 60 結果のまとめ【研究7】 続き

		アンビバレント型 (HH)				肯定優位型 (HL)				否定優位型 (LH)				消極型 (LL)			
		親和	かた さ	ゆる み	荒れ 始め	親和	かた さ	ゆる み	荒れ 始め	親和	かた さ	ゆる み	荒れ 始め	親和	かた さ	ゆる み	荒れ 始め
学級機能と 同一視	中学校 学級類型																
	学級機能																
	集団凝集性	<u>55.61</u>	<u>51.04</u>	45.32	<u>52.95</u>	<u>54.22</u>	48.70	48.78	<u>51.38</u>	48.11	47.80	44.21	45.41	<u>51.04</u>	46.49	39.45	46.44
	P機能	<u>55.42</u>	<u>52.78</u>	46.15	<u>54.41</u>	<u>52.82</u>	48.87	48.61	<u>51.68</u>	48.56	48.66	43.34	44.91	49.38	46.79	40.34	47.18
	集団士気	<u>54.87</u>	<u>53.53</u>	46.36	<u>53.31</u>	<u>53.92</u>	<u>51.29</u>	49.18	<u>51.26</u>	48.88	49.64	43.01	44.94	<u>50.28</u>	47.66	38.22	46.24
	斉一性・自治体制	<u>54.53</u>	46.33	48.51	48.63	<u>55.50</u>	48.05	<u>52.35</u>	48.98	<u>50.53</u>	44.55	45.89	43.78	<u>51.69</u>	46.03	47.32	44.86
	M機能	<u>56.18</u>	<u>54.64</u>	<u>50.13</u>	<u>54.16</u>	<u>55.36</u>	<u>51.84</u>	<u>53.56</u>	<u>53.19</u>	46.00	46.62	43.26	45.61	48.54	44.87	41.57	44.39
	愛他性	<u>55.88</u>	<u>54.07</u>	47.42	<u>53.08</u>	<u>55.73</u>	<u>52.68</u>	<u>51.56</u>	<u>50.74</u>	47.31	48.66	44.08	44.61	49.08	46.16	42.01	45.37
	集団圧	<u>56.01</u>	<u>53.23</u>	47.33	<u>53.90</u>	<u>54.82</u>	<u>52.37</u>	<u>50.49</u>	<u>51.25</u>	46.63	49.18	44.19	45.22	49.36	44.92	41.81	45.56
	同一視																
教師に対する同一視	<u>54.55</u>	<u>52.25</u>	45.68	<u>52.46</u>	<u>53.31</u>	49.81	48.75	<u>52.08</u>	48.11	49.46	43.75	46.26	<u>50.01</u>	46.30	45.20	46.03	
友人に対する同一視	<u>56.70</u>	<u>54.04</u>	47.67	<u>53.85</u>	<u>54.76</u>	<u>51.13</u>	<u>51.47</u>	<u>51.51</u>	46.84	47.34	43.63	44.92	<u>50.01</u>	45.45	38.30	44.82	
クラスに対する同一視	<u>55.79</u>	<u>52.59</u>	48.74	<u>53.04</u>	<u>54.11</u>	<u>50.15</u>	<u>50.66</u>	<u>52.19</u>	47.85	47.71	43.91	45.59	<u>50.08</u>	46.45	42.97	45.10	

各下位尺度得点が 50.00 を上回る場合に を記した。

Table 61 結果のまとめ【研究8】

		アンビバレント型 (HH)				肯定優位型 (HL)				否定優位型 (LH)				消極型 (LL)			
各グループタイプの 様相		小中学校ともに、意欲の諸領域において得点が高く活動的である。一方でソーシャルスキルは小学校では配慮のスキルが肯定優位型 (HL) と比較して不足しており、中学校では配慮のスキル、かかわりのスキルともに肯定優位型 (HL) と比較して不足していた。				小中学校ともに、意欲の諸領域において最も得点が高く活動的であることがうかがわれ、さらにソーシャルスキルも十分に身につけており、発揮できている状態であると考えられた。				小中学校ともに意欲の諸領域において最も得点が低く非活動的であることがうかがわれ、さらにソーシャルスキルも身につけていない、もしくは発揮できていない状態であった。				小中学校ともに意欲の諸領域において得点が低く非活動的であることがうかがわれ、さらにソーシャルスキルも身につけていない、もしくは発揮できていない状態であった。			
		小学校 学級類型	親和	かた さ	ゆる み	荒れ 始め	親和	かた さ	ゆる み	荒れ 始め	親和	かた さ	ゆる み	荒れ 始め	親和	かた さ	ゆる み
学 校 生 活 意 欲	友人関係	<u>54.39</u>	<u>50.86</u>	<u>51.27</u>	<u>50.55</u>	<u>55.08</u>	<u>55.10</u>	<u>52.80</u>	<u>53.95</u>	48.84	43.18	46.20	42.07	49.84	44.83	47.12	45.27
	学習意欲	<u>53.66</u>	<u>53.18</u>	<u>50.92</u>	<u>49.43</u>	<u>54.29</u>	<u>52.01</u>	<u>49.87</u>	<u>53.09</u>	47.68	43.48	48.61	45.76	48.84	44.11	46.74	46.11
	学級との 関係	<u>53.91</u>	<u>51.26</u>	<u>51.00</u>	<u>49.59</u>	<u>54.28</u>	<u>51.22</u>	<u>52.07</u>	<u>50.83</u>	48.94	39.47	49.53	43.55	<u>51.36</u>	43.51	48.23	45.79
ソ ー シ ャ ル ス キ ル	配慮	<u>53.77</u>	<u>51.44</u>	<u>52.47</u>	<u>50.54</u>	<u>55.01</u>	<u>54.12</u>	<u>54.90</u>	<u>53.52</u>	44.84	43.78	48.31	41.58	49.19	43.86	47.59	47.76
	かかわり	<u>54.90</u>	<u>53.59</u>	<u>53.87</u>	<u>52.54</u>	<u>55.05</u>	<u>52.78</u>	<u>54.74</u>	<u>53.43</u>	46.83	46.57	47.27	42.86	46.15	43.33	44.82	43.61
中学校 学級類型		親和	かた さ	ゆる み	荒れ 始め	親和	かた さ	ゆる み	荒れ 始め	親和	かた さ	ゆる み	荒れ 始め	親和	かた さ	ゆる み	荒れ 始め
学 校 生 活 意 欲	友人関係	<u>55.08</u>	<u>52.73</u>	<u>54.57</u>	<u>54.25</u>	<u>53.90</u>	<u>50.31</u>	<u>53.23</u>	<u>53.64</u>	49.92	46.72	44.25	45.17	48.90	44.51	45.77	45.43
	学習意欲	<u>52.93</u>	<u>51.97</u>	<u>55.47</u>	<u>53.23</u>	<u>52.30</u>	48.08	49.94	<u>50.42</u>	<u>50.31</u>	49.23	46.29	45.63	<u>50.49</u>	47.39	48.63	44.99
	学級との関 係	<u>54.05</u>	<u>55.67</u>	<u>52.57</u>	<u>53.09</u>	<u>54.16</u>	<u>50.86</u>	<u>51.61</u>	<u>51.22</u>	48.59	46.32	45.87	44.98	<u>50.95</u>	46.12	46.77	45.63
	教師との関 係	<u>55.93</u>	<u>54.21</u>	<u>52.55</u>	<u>54.02</u>	<u>55.29</u>	47.93	<u>50.48</u>	<u>51.96</u>	48.55	46.21	43.15	45.26	<u>50.22</u>	49.22	44.49	43.77
	進路意識	<u>53.03</u>	<u>54.53</u>	<u>53.71</u>	<u>52.55</u>	<u>53.15</u>	49.42	49.45	<u>50.55</u>	48.29	48.04	47.62	45.75	48.96	46.94	<u>52.14</u>	47.20
ソ ー シ ャ ル ス キ ル	配慮	<u>55.25</u>	<u>54.79</u>	<u>55.32</u>	<u>54.98</u>	<u>52.09</u>	<u>50.20</u>	<u>51.03</u>	<u>52.80</u>	46.79	44.41	42.98	45.46	49.20	47.21	<u>53.50</u>	45.35
	かかわり	<u>55.40</u>	<u>55.86</u>	<u>56.31</u>	<u>55.58</u>	<u>54.45</u>	48.97	<u>54.66</u>	<u>53.63</u>	46.38	45.78	44.48	45.19	47.43	45.64	47.40	42.17

各下位尺度得点が 50.00 を上回る場合に を記した。

以上，グループタイプの様相と，学級類型とグループタイプの関連が明らかになった。

次節では，文部科学省（2011）が提唱する「開かれた個」を育成するために，教員が児童生徒たち一人ひとりや学級集団全体にどのように働きかけることが支援として有効なのかという，教員が学級経営の中で学級集団づくりをする上で活用できる視点を抽出する。

第二節 総合的考察

第一項 学級集団の類型と児童生徒のグループタイプとの関連

第一章第一節で、教員は個性ある児童生徒たち一人ひとりの心理社会的発達を促進するために、児童生徒同士の友人関係の形成や維持に寄与する教育活動を展開し、児童生徒の学級集団の一員としての相互交流を促すなど、グループや学級集団の両方に効果的な支援を展開する必要があることを指摘した。それは、Sullivan (1953) により、親友との協力関係が出現する8歳半から12歳頃は、協同作業や競争、妥協の才能が大きく伸びる時期で、仲間集団を通して社交的な技術や社会生活の基本的な態度を獲得していくことが指摘されていたり、Piaget (2005) により、認知発達の視点や知識の獲得においても「個人」と「集団（グループ）」の相互作用が不可欠であることが示されていたりすることからも明らかである。さらに Piaget (2005) は、教員の役割として教室に様々な相互作用を引き起こす必要性についても指摘し、教員の前で問題の生徒も集団の中に置かれることにより、①劣等感や自尊心の抑制が徐々に減少すること、②それは同年齢集団の方が容易に起こること、③平均より下に位置する生徒にとっては集団における協力が自己教育の場となり、個別の作業によって構築される場よりもはるかに優れていること、など様々な効果をもたらすことを指摘しており、教員の指導行動のあり方が児童生徒に与える影響は大きいことが示されている。そしてさらに、Piaget (2005) は、教員が示す目的が記憶や試験の準備などで構成するならば集団は1つの障害となるが、個人の活動的探求が促進される集団は刺激剤にもなり得ると指摘している。したがって、教員の指導行動のあり方により醸し出される集団内の雰囲気は所属する個人に多分に影響

していることも示されている。

このような点から，本研究でも考慮しなければならないのは日本の学級集団の特性であり，それは日本の学級集団が1年間固定したメンバー集団を単位にして，生活活動と学習活動が統合的に実施される点であった。つまり，日本の学級集団は単に児童生徒個々の学習の定着だけに主眼をおいて組織されているわけではなく，班活動や係り活動，給食や清掃などの当番活動，様々な学級行事，学校行事への学級集団としての取り組みなどが設定されており，児童生徒たちの学校生活・活動におけるベースとしての共同体の面が基盤にあり，その上に学習集団としての機能体の特性を有している（河村，2010）。よって，教員は日本の学級集団の特性を考慮しながら，効果的に学級集団および児童生徒個人に働きかけ，相互作用させていくことが求められるのである。

学級集団の状態と個人との相互作用については，河村・武蔵（2008a，2008b）は学級集団の状態を，児童生徒間に一定のルールと良好な人間関係であるリレーションの確立の度合いの2つが同時に確立している親和型学級では，いじめの発生数が少なく，かつ，児童生徒の学習の定着率が高いこと，反対に2つが成立しなくなるといじめの発生率が多く，かつ学習の定着率が低いことを指摘し，学級集団の状態は児童生徒の活動に有意な影響があることを明らかにしている。本研究においても，親和型学級に所属すると，良好なグループ状態となる肯定優位型（HL）に分類される児童生徒が多くなることが示されており，その場合に欲求面では心理社会的発達を促進される要素となる「内面交流欲求」や「開かれた交流欲求」が高まり，行動面では「関係形成行動」や「被関係形成行動」が活発になり，さらに感情面では友人に対する「情緒的結びつき」「支援性」「肯定受容」などの肯定的な感情を持てることが示された。そ

してさらに、学級集団に対する意識においても、学級を自治的な方向に導く指導性や学級のメンバーを支援するような援助性の両方が高まること、友人や教師や学級に対する同一視が高まることが示された。したがって、親和型学級に所属する児童生徒は公的集団としての安定した学級集団の中で、私的集団としての友人グループ関係を発展させ、それは個人の情緒の安定のみを志向するにとどまらず、個々人が高い目標を持ち達成しようとする意識や、様々な他者と交流し、成長発達しようとする意識が高まると考えられる。このことは、文部科学省（2011）が指摘する、「21世紀を生きる子どもたちは、積極的な『開かれた個』、つまり、自己を確立しつつ、他者を受容し、多様な価値観を持つ人々と共に思考し、協力・協働しながら課題を解決し、新たな価値を生み出しながら社会に貢献することができる個人であることが求められる」という考えを具現化させるものであると考えられるのである。よって、親和型学級は、一人ひとりの個が尊重され、集団の目標とそれを達成するための行動のルールが共有される中で、感情交流も伴った人間関係の輪が集団全体に広がっているもので、自ら自己管理と自己教育ができる状態になっており、支えあい、学びあい、高めあい、の状況を、自分たちで作りだそうという意識をもっている状態であるといえる（河村・武蔵，2015b）。したがって、児童生徒の心理社会的発達を促進し、社会に貢献できる人材の育成という視点を考えると、小中学校時代より、準拠集団となる学級での人間関係において建設的な相互作用が豊富になっている状態であることが望ましいと考えられる。よって、教員は親和型学級での生活体験を通して児童生徒の友人関係形成を促進することは、児童生徒個々の教育課題のみならず発達課題も促進されるという意識を持ち、そのような集団作りに向けた知見や技術を身につけることが必要であると考えら

れる。

次に、親和型学級以外の特定の集団の雰囲気醸し出される学級集団においてはどのような状況が見られるのかについて示す。

かたさ型学級は、教員の指導の下、規律が確立しているが、児童生徒同士の親和的な人間関係の形成が弱かったり部分的であったりと、全体的に低調な学級である。教員の強い統制下で、学習面や生活面が整理され、機能体の集団として学級がまとまっており、学級内の人間関係は、リーダーシップをとる役割に教員から評価される能力の高い児童生徒が選ばれ1年間固定化し、その他大勢の児童生徒たちは、教員やその意を受けた公的リーダーの指示に従って行動するのみという、能力差に応じたヒエラルキーが生まれた状態になっている（河村・武蔵，2015b）。本研究からも、かたさ型学級では、小学校では肯定優位型（HL）の出現率が低く、中学校では消極型（LL）の出現率が高かった。消極型（LL）は欲求面では肯定優位型（HL）に見られる「内面交流欲求」や「開かれた交流欲求」が低く、また行動面では「関係形成行動」や「被関係形成行動」も低く、感情面でも友人に対する肯定的な感情が十分に持てない状況が示されている。さらに、学級集団に対する指導性や援助性の意識が乏しく、友人や教師や学級に対する同一視も低いことが示された。よって、授業や学級活動は整然と展開されるが、児童生徒たちは自発的な行動がとれず、民主的な集団とはいえない点が、大きな課題となる。よって、かたさ型の学級集団では、文部科学省（2011）が示すような『開かれた個』を育成することが困難な傾向があると考えられるのである。

ゆるみ型学級は学級全体に規律やルールが確立しておらず、児童生徒の人間関係の形成は固定化した数名の友人と関わる状態である。教員の指導性が弱いため、リーダーシップをとる役割が意欲によって決められ

るが、その役割と責任が明示されていないので、児童生徒たちは自ら民主的な学級集団をつくりあげるという意識が乏しく、個人的な友人グループの利害が優先されて行動し、グループ同士の対立や軋轢が目立つ状態である（河村・武蔵，2015b）。本研究からも、ゆるみ型学級では、小学校ではアンビバレント型（HH）と肯定優位型（HL）が多く、中学校では否定優位型（LH）が多かった。アンビバレント型（HH）は、欲求面では肯定優位型（HL）と同様に「内面交流欲求」や「開かれた交流欲求」が高いが、一方でグループ内の相互侵害があるため「拒否不安」も同時に高いことが示された。また、行動面では、「関係形成行動」も多い一方で「関係破壊行動」や「被関係破壊行動」も同時に多く、対人交流の活発さとトラブルの多さが特徴的であった。感情面では肯定優位型（HL）ほどではないが「情緒的結びつき」「支援性」「肯定受容」などの肯定的な感情を持っていることが示された。さらに、学級集団に対する指導性がある一方で、援助性の意識や友人や教師や学級に対する同一視が肯定優位型（HL）ほどには高まっていないことも示された。よって、授業や学級活動は賑やかに活発に展開されるが、集団のメンバー全体で話し合い、合意形成をしていこうとしても、相互に傷つけあうような言動が多く、児童生徒同士の人間関係の軋轢などが度々発生して建設的に解決できにくい点が課題となる。よって、ゆるみ型学級では、文部科学省（2011）が示すような『開かれた個』を育成することが困難な傾向があると考えられるのである。

かたき型学級やゆるみ型学級になった後に、その状況を改善するような教員の適切な指導がなかった場合、時間の経過と共に児童生徒は、教員が提示した学級内の規律に反発・無視したり、人間関係形成が防衛的になったり敵対的になったりと学級集団は退行、崩壊していく。荒れ始

め型学級では、一斉授業が成立しづらくなったり、係り活動、掃除や給食活動の実施にも支障が出ている。教員の指示が通らず反発が起こり、学級は騒然とした雰囲気の中で、児童生徒同士の間トラブルが頻発してくる（河村・武蔵，2015b）。本研究からも、荒れ始め型学級では、小学校では否定優位型（LH）が多く、中学校では消極群（LL）が多かった。否定優位群（LH）は、欲求面では消極型（LL）と同様に「内面交流欲求」や「開かれた交流欲求」が低く、友人関係に対する欲求そのものが喚起されていなかった。また、行動面では、「関係破壊行動」や「被関係破壊行動」が多く、「関係形成行動」「被関係形成行動」が少なく、対人交流の少なさとトラブルの多さが特徴的であった。感情面においても消極群（LL）同様友人に対する肯定的な感情が十分に持てない状況が示されている。さらに、学級集団に対する指導性や援助性の意識も乏しく、友人や教師や学級に対する同一視も低いことが示された。よって、授業でも学級活動においても学級集団全体で協力して取り組みにくく、自分たちで民主的な学級集団をつくりあげるという意識も乏しいことが示された。さらに、児童生徒は自分たちの私的な友人グループ内の利害を優先して行動し、他のグループに対する関心が乏しく、閉鎖的な関係性の中で学級生活や活動を送っている点が課題となる。よって、荒れ始め型学級では、文部科学省（2011）が示すような『開かれた個』を育成することがとても困難な傾向があると考えられるのである。以上より、教員は学級集団の状態を集団と個人の良好な相互作用が多くみられる親和型学級にするための知識と方法を獲得し、1年間の学級経営の中でよりよい学級集団作りおよび児童生徒の友人関係形成を意識して行うことが必要となると考えられるのである。

次に、1年間に2回の調査（6月（Time 1）、11月（Time 2）より、学

級集団の類型がどのように移行するのか，さらにグループタイプがどのように変化するのかについて示す。

小中学校ともに6月(Time 1)に親和型であった学級が11月(Time 2)にも親和型のまま維持している場合が小学校で36.73%，中学校で23.08%と最も多かった。そして親和型学級においては肯定優位型(HL)のグループタイプが多く出現することも明らかになった。このことから，年度の早い段階で親和型学級という理想的な状態を形成し，年度の後半までそれを維持することが可能であり，そのような学級集団作りを目指すことが必要であると考えられた。一方で，小中学校ともに6月(Time 1)と11月(Time 2)が同じグループタイプの出現率が高く，学級集団内において一旦友人グループができるとそのグループの状態がよくても悪くてもそこに所属するものとして関係性が1年間継続される場合が多いことを示していると考えられた。このことは，学級内の仲間集団は，人気のある子が形成する仲間内地位が高く比較的凝集性の高い下位集団と，人気のない子が形成する仲間内地位が低く比較的凝集性の低い下位集団から成り(Ladd, 1983; Wagner, 1986) その仲間集団のメンバーとの交流はその他の同性の同級生と比較して4倍も高い割合で交流している(Gest et al., 2003)との指摘と関連していると考えられる。さらに，これらの仲間集団や仲間内地位は非常に短期間のうちに形成され(Campbell & Yarrow, 1961; Yarrow & Campbell, 1963)，友人に対する感情は1年を通じてあまり変化がなく，学年の開始当初からその個人の適応感に影響を及ぼしている(榎本, 2003)と指摘されている。よって，児童生徒は新しい学級集団に所属したその日から，友人関係を形成する際の自分の集団内での地位を捉えたり，似た地位の者同士で関係を形成したりするが，一度友人グループを形成すると，そのメンバー内で交流

する頻度が高まり、一年を通じてメンバー構成やメンバーに対する感情に大きな変化が見られないことが確認されたと考えられる。

さらに、児童生徒は自分の仲間集団のメンバーと他の同性の同級生と異なる接し方をしたり、所属する集団において人気のある子と人気のない子に対して異なる接し方をしたりすることも指摘されている。つまり、人気のある子と人気のない子が同じような仲間入り行動をとったときにも好意的に受け取られたり、否定的に受け取られたりと(Vaughn & Waters, 1981; Dodge et al., 1983; Putallaz & Gottman, 1981), 集団内で獲得された地位によってその評価は異なる(Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983)のである。好かれている子どもは悪いことも善意に受け取られるが嫌われている子どもはネガティブな行動はよりネガティブに受け取られ(Campbell & Yarrow, 1961; Hymel, 1986; Yarrow & Campbell, 1963), その結果として同じ行動をしても嫌われている子どもはそれ以外の子どもよりも好意度が低く、ネガティブな感情をより多く含んだ反応を仲間から与えられる(DeLawyer & Foster, 1986)といえる。したがって、ある学級集団に所属している児童生徒が、同じ学級集団に所属している他者に対して持つ評価は、所属集団から付与される評価や評判に影響されると考えられる。

以上より、学級という公的集団に所属し活動する児童生徒は、比較的短い期間に友人関係を形成し、その後一度友人になったものと交流する頻度が高くなることから、友人との関わり方に変化が少ないことが示された。さらに、集団内での評判が否定的であった場合に、他者から受ける評価が低くなり、低い評価のまま1年間を過ごすことにつながることもあり、被侵害を含む交流が含まれるとそのまま定着してしまうことも考えられる。よって、このような事態にならないよう、親和型学級から

荒れ始め型学級のどの学級集団の状態においても、集団内での地位を低く見積もられてしまわないように教員は年度当初の児童生徒の人間関係作りを丁寧に実施する必要があると考えられるのである。

次項では、上記を踏まえて良好な学級集団作りを展開するための方法について学級集団の発達（河村，2012）に照らして考察する。

第二項 学級集団の発達と児童生徒のグループタイプとの関連

良好な学級集団の集団としての発達段階の過程は、混沌・緊張期→小集団形成期→中集団形成期→全体集団成立期→自治的集団成立期（親和型学級）、の流れをとる（河村，2012）。よって、各時期の学級集団育成の理論（河村，2012；河村，2014）に照らしながら、本研究の知見を加味して教員の学級集団作りの展開について考察する。

1. 混沌・緊張期

友人関係の発達的变化（田中，1975；Bigelow，1977；Stephanie，1983）に鑑みると、混沌・緊張期の友人関係の状態について次のように指摘される（武蔵・河村，2014）。学級編成替え後の新たなメンバーでの学級生活が始まる4月、子どもたちは期待で胸を膨らませつつも、まだ混沌としている人間関係の中で大きな不安を持つ。それを解消し安心感を確保するために友だちづくりをするが、この段階では不安のペアリング、不安のグルーピングと呼ばれる状態のものである。友だちづくりのきっかけは、前年度に同じ学校や同じクラスだった子、家が近所の子、座席が近い子などの近接性を頼りにすることが多い。既知のメンバーと同じクラスであることは、いざとなればその子に話しかければよいなど、新規場面における不安解消の手がかりとなり、心強い存在を始めから得ていると認識して安心できる。この時、既知のメンバーがいなければ、

髪型や背格好，雰囲気似ている子，持ち物の趣味が同じ子など類似性を頼りに友だちづくりをする。類似他者の存在は自分のあり方を肯定してくれる存在となりやすく，学級内に自分に似た人がいることを視覚的に確認するだけでも，大きな安心感を得ることが可能となる。この学級編成替え直後に，近接性や類似性を頼りにした友人づくりがうまくいかず，孤立した状態で数週間を過ごす子どもが大きな不安を持つ。その間，他の友だちたちのグループが次々と形成されていく様子を目の当たりにすると，学級生活は不安と緊張に満ちたストレスフルな日々となる。さらに初期の仲間づくりがうまくいかないと，その後も仲間と関わったり，仲間から受容される機会を失う傾向がある（武蔵・河村，2014）。

先行研究においても友人を持つことの重要性について示されており，小学校の中・高学年の児童は友人を持っていることが自尊感情に関連しており（Bukowski et al., 1991；Vandell & Hembree, 1994），友人がいない児童は孤独で（Parker & Asher, 1993），学校への適応が難しくなり（Ladd & Price, 1987），また内面的交流のできる友人を持つ児童生徒は，肯定的な自己概念（Hiatt et al., 2015）や自尊心を持つ（Bishop & Inderbitzen, 1995）と指摘されていた。つまり，学級開きのその日から，児童生徒の心理社会的発達を促進する友人関係作りが開始され，その流れに乗れない児童生徒は孤立してしまう可能性が高い。これは Bishop & Inderbitzen(1995)が友人は多ければ多いほどよいというわけではなく，少なくとも1人の友人を持つことが重要であると指摘するように，まずは友人関係を形成できることそのものが重要であり，教員は年度当初から児童生徒の友人関係に気を配る必要があると考えられる。さらに，友人関係を形成できても維持できない場合は，友人関係の質の低下などの問題を抱える（McChristian et al., 2012）という点を考えると，友人

グループに所属しても消極型（LL）のようなグループになる場合は、発達を促進するような友人関係までには活性化していない可能性も考えられる。よって、教員は学級開始直後の友人形成と維持の重要性に関する視点を持ち、適切な対応をすることが必要であると考えられ、具体的には、教員と児童生徒の個別の関係づくりのために、あいさつしたり、一人でいる子どもを中心に声かけを頻繁に行ったり、生活班、係り活動のグループを形成し、それらの小集団活動の中で、簡単なゲームなどをして子ども同士の関係形成を図ることが重要であるとされる（河村，2012）。また、友人関係は単独で自尊心に関連するばかりではなく、所属感（Bukowski et al., 1993）を媒介して関連していると指摘されるように、学級集団全体を良好な状態にする必要もあると考えられる。

さらに、武蔵・河村（2014）では、前年度に複数あるクラスのメンバーがシャッフルされた後の学級では、日直、給食・掃除などの当番活動のやり方や、授業中の発言の仕方やノートの取り方、授業規律など、子どもたちに内在化しているルールがそれぞれ異なっていることが多いと指摘する。前年度までの習慣や価値観が異なっている者同士が集まっているので、「やり方が違う」「いや正しい」などのトラブルが起きやすく、統一されたルールがなく、どう動いていいかわからない学級ほど、子どもたち全般にとって不安が喚起される場所はない。無秩序にあちこちで喧嘩や乱暴な口調の言葉が飛び交う教室では「いつ自分が攻撃されるかわからない」と心配で落ち着かず、不安が高まり、子どもによっては、攻撃される前に自分を守るために他者を攻撃する、という不安に根差した攻撃行動をとる者もでてくる指摘する（武蔵・河村，2014）。本研究においても、友人関係における適応を阻害する要因として児童生徒自身の攻撃性と仲間からの拒否があげられており（Coie et al., 1992； Bierman

& Wargo, 1995 ; Bierman et al., 1993 ; Zakriski & Coie, 1996), 否定優位型 (LH) やアンビバレント型 (HH) のグループタイプの児童生徒にはこの傾向が見られることから, ルール確立へ向けた指導行動も必要になってくると考えられる。具体的には, 河村 (2012) によるとこの時期には, 児童生徒の願いを取り入れた理想の学級の状態を確認した上で, 理想の学級の状態を成立させるための学級目標を設定し, 子どもたちと合意を図ることが重要であると指摘される。そして, 設定した学級目標を達成するためにみんなで守る具体的なルールを設定し, ルール違反のグレーゾーンの領域については, 例を挙げて詳しく説明し, 教員から先手で念を押したり, 初発の場面でルールを確認したり, 朝・帰りの会の進行, 授業の進め方について説明し, 一定のルーティンを定着させるように努めることが必要であると指摘されている。

以上, 混沌緊張期には, 教員は孤立する児童生徒が出ないように学級内のすべての児童生徒たちが互いを尊重しながら関わっていけるような基盤づくりをすることが重要である。同時に, 学級が良好な環境となるよう, 学級目標をすべての児童生徒に理解・定着させ, それを具現化するための学級のルールを確立することが求められるのである。

2. 小集団成立期

小集団成立期には学級のルールが徐々に意識され始め, 子ども同士の交流も活性化してくるが, その広がり気心の知れた小集団内に留まっている状態となる (河村, 2012)。武蔵・河村 (2014) によると小集団成立期の児童生徒の人間関係には次のような特徴がみられることがありと指摘される。5～6月に行われる学級内での班活動や行事などは新たな人間関係を築くきっかけとなるため, 5月の大型連休後には学級内の人間関係の構造が変化してくる。互いの性格や行動特徴が分かり始め, 友人

関係がさらに広がっていく時期となる。しかし、混沌緊張期の友人関係形成が促進されない場合に子どもたちは近接性や類似性を頼りに一旦形成した友人関係を崩そうとしなくなる。新しいメンバーでの交流よりも、類似性の高い気心がしれた数名のメンバーとだけでつきあう方が楽しく、盛り上がる。また、グループ内の児童生徒のキャラクターが固定してくると、限られた一面だけ見せてつきあえばよいので楽だと感じるようになる。ただし、このような類似性を強く確認しようとする友人関係を維持するためには、互いの「違い」に目をつぶり、いつでも「同じだね」と同調しなければならなくなる。同調も度を過ぎるとストレスに感じることになるのである。さらに、グループ内でのトラブルを回避するために、共通の敵を作り攻撃し、共通の秘密を作って結束を確認しようとして、ますます閉鎖的になっていくこともある。しかし一方で、閉鎖的かつ防衛的な友人関係は「次は自分が共通の敵として、いじめのターゲットになるのではないか」と逆に不安を喚起することにもつながる。思春期以降の類似性を確認したい欲求は両刃の剣であり、仲間に内面を打ち明けたり、同一化したりしながら成熟する場合もあれば、異質性を認められず排他的になりいじめなどの問題に発展する場合もある（武蔵・河村，2014）。

本研究においても、グループ内の相互侵害が高いアンビバレント型(HH)は固定的な集団志向性を強く持ち、また否定優位型(LH)は閉鎖的集団志向性を強く持ち、さらにこれらの群では不安感や孤立感も高かったことが明らかになっている。したがって、グループ内の相互侵害と固定化および閉鎖化とは関連があり、嫌なことがあるにもかかわらずグループから離れられないという心性に陥ってしまうグループ状態があると考えられる。実際に Duffy & Nesdale（2009）はいじめ行動はグループ内で

類似性があり，それはグループ内の規範により推奨され，典型グループと周縁グループの対立があるとき，より強くなることを示していた。したがって，そのようないじめや対立関係にならないよう，児童生徒の友人関係作りを支援する必要があるだろう。具体的には，河村（2012）によると，小集団成立期には児童生徒同士の関係性を形成するために認め合い活動をすることが多いが，その前提として，生活班の役割，係り活動の仕事内容や責任範囲は，一つ一つみんなで確認させる。そしてこれらのグループを積極的に活用し，協同活動，認め合い活動を設定し，多様なメンバーとの関係を構築すると指摘している。つまり，授業，班活動，給食，係り活動，清掃，委員会活動，学校行事などが本格的に動き始める小集団成立期であることを利用して，一緒に活動するメンバーをできるだけ新規なメンバーになるよう変化させ，多くの他者と役割行動を通して交流する機会を仕組むのである。そうすることで，私的グループのみで四六時中活動することのないように，友人関係を開かれたものにしていくことが可能になる。

さらに，武蔵・河村（2014）では，子どもたちの中にはすぐに要領を得て望まれる行動ができる子どもがいる一方で，周囲と同じようにできなかつたり，時間がかかたりする子どももでてきて，温度差がうまれる時期でもあると指摘する。その際，様々な活動に取り組もうとしても実際はうまく行動できない児童生徒に対して，周囲から「もっとまじめにやれ」「どうしてできないんだ」「～してはいけないよ」などの否定的な言葉に傷つくこともある。そのように言われた児童生徒はやる気がなくなったり，自分はだめだと自己否定感を強めたり，友だちから言われることに反発して攻撃的になるなどで，拒否されることもあると指摘される（武蔵・河村，2014）。したがって，この時期には，一部の児童生徒

はルール遵守もリレーション形成も良好に回転し始めるが、一方でうまくできにくい児童生徒もあり、これらの児童生徒が苦戦しないように教員の指導行動を変える必要がある。具体的にはルールにそって行動している子どもを積極的にほめて、そのような行動を学級内に奨励するのが有効である。河村（2012）は、子どもを褒めるときは、その行動の適切さ、どうルールにそっていたのかを指摘して褒めたり、いい成果には結びつかなくても、地道にルールにそって行動している子どもを、その姿勢を認める。ルール違反をした子どもには、その内容によって適切に確実に対応していき、ルール違反の対応に例外をつくらないようにする。生活班、係り活動のグループを積極的に活用し、役割行動を遂行させることを通してルールの定着を繰り返し図るのである。そして、役割行動の成果を認め合う場を設定し、ルールにそった行動をとることを強化することが有効であると指摘している。

以上より、本研究で抽出されたアンビバレント型（HH）や否定優位型（LH）のようなグループになると、いじめ行動が増幅する可能性もあると考えられ、教員はこのような状態にならないよう、相互侵害にかかわる言動の低減をはかるようルールやマナーを活動毎に確認するような取り組みをする必要があると考えられる。

3. 中集団成立期

中集団成立期には学級のルールがかなり定着し、小集団同士のぶつかり合いの結果、一定の安定に達すると、指導力のあるリーダーの子どもたちがいる小集団などが中心となって、複数の小集団が連携し、学級の半数の子どもたちが一緒に行動できる状態となる（河村，2012）。武蔵・河村（2014）によると、この時期は学校行事や学年行事への参加、学級全体のイベントを中集団を単位に取り組んでいく時期であり、それらの

活動を通して 7～8 人の中集団でかかわりあう練習をしていく段階である。中集団活動は小集団での活動とは異なり、意見が対立したり、もめたりぶつかることも増える。例えば、中集団活動で主流派になっている児童生徒は、活動にのれない児童生徒に対して、「なぜあの子たちは活動に協力的ではないのか」と不満を持ち、活動にのれない児童生徒は主流派に対して「なぜ自分の思いを皆はくんでくれないんだ」という思いが募り、集団内で軋轢や対立が起こることがある。この背景には、個人の取り組みに対する頑張りが中集団活動の中でどのように位置付いているのかが曖昧になっているため、意欲低下が起こったり、また少しくらい手を抜いても誰かがやってくれるという責任感の低下が起こってくる（武蔵・河村，2014）。本研究では、学級集団に対する意識は肯定優位型（HL）とアンビバレント型（HH）において、学級を自治的な方向に導く指導性や学級のメンバーを支援するような援助性の両方が高いことが示され、友人や教師や学級に対する同一視が高い傾向が示された。一方、否定優位群（LH）と消極群（LL）においては指導性も援助性も低く、友人や教師や学級に対する同一視も低い傾向が示された。したがって、これらの群が上記に指摘した中集団活動における主流派と反主流派に分かれてしまうことも考えられ、教員はこのような分裂を回避するような対応が求められるだろう。具体的には、教員は学校行事への参加前に、事前に学級の目標、そのために守るべきルール、役割分担をみんなできちんと確認し、中集団で活動する際はグループ内で事前に目標、それに向かうための活動の展開の流れ、途中の目標・目安を自分達で決めるなどさせてから取り組ませる。また行事後の振り返りでは、個人の取組が全体にどう貢献しているのかを説明したり、高い成果は出なくても地道に取り組んでいる子どもを取り上げて、個別に声をかけたり、全体の前で評

価していく（河村，2012）。また，中集団の取り組みの中では，あたりまえの行動（係り活動，掃除など）にも，「ご苦労様」「きれいになったね」と気さくに一人ひとりに声をかける。また行事の後には，教師自身もみんなのできた感動や喜びを率直に子どもたちに表明しながら，学級全体の一体感やその取組への思いを子どもたちが共有する場面を設定する。子どもたちがみんなに貢献できたこと，必要とされたことを実感できるように，言葉やカードを用いて個人に届くようにする。また，集団の雰囲気維持する働きをしている子どもを積極的に評価して全体に広げるなどである（河村，2012）。

以上より，中集団成立期では，活動を通して学級内の誰もが必要であることを実感させたり，主体的に学級活動や学級のメンバーにかかわろうとする流れを作っていく，実際に学級のために貢献してくれたことを相互承認することが必要であると考えられる。

4. 全体集団成立期・自治的集団

全体集団成立期には，学級のルールが子どもたちにほぼ定着し，一部の学級全体の流れに反する子どもや小集団ともある程度の折り合いがつき，子どもたちのほぼ全員で行動ができる状態になる（河村，2012）。武蔵・河村（2014）によると，この段階になると，学級の子どもたちの一体感が高まってきて，学級全体の流れに乗れない一部の子どもは，周りからの強い同調圧力がかかる。このような状況に適切に対処できず，反・非社会的な行動をとってしまうことがある。そうすると「変わった子」「自分勝手な子」「困った子」と周りから見られてしまう。このような子どもは，「困った子ども」ではなく，自身がどうすればよいか「困っている子ども」と考えられる。一体感の高まった学級の中で，見えなくなっている性差別や障害の問題，序列の問題など，みんなが当然のこととし

て意識できていない差別や偏見などについて、人権意識が定着した中で、学級会などで子どもたちが本音で語り合い、一定の共有する認識が持てるかどうか、学級集団が次の自治的集団（親和型学級）に発達していくのか、この段階で留まるかの分岐点になるのである（武蔵・河村，2014）。したがって、この時期には肯定優位型（HL）が増えていき、それらの主流となる児童生徒に他のグループタイプの児童生徒が依存し始め、学級内の児童生徒間に見えない階層（Glidewell et al., 1966；楠見，1988；Ladd, 1983；Wagner, 1986）ができることが予想される。そうになると、児童生徒は人気のある子と人気のない子に対して異なる接し方をしたり、同じ行動が好意的に受け取られたり、否定的に受け取られたり（Vaughn & Waters, 1981；Dodge et al., 1983；Putallaz & Gottman, 1981）と集団内で獲得された地位によってその評価が異なってくる（Coie & Kupersmidt, 1983；Dodge, 1983）。このような状況を解消するためには、河村（2012）は、教員は意識して公的リーダーの役割をローテーションし、多くの児童生徒たちの可能性の開発を目指すことが有効である。そして、ほとんどの児童生徒たちが、能動的にフォロアシップをとる習慣を形成するように、相互に承認しあう場を意識的に設定していくことが求められると指摘する。したがって、文部科学省（2011）が示すような『開かれた個』の育成を意図する際には、親和型学級や肯定優位型（HL）が増えてきた全体集団成立期の段階で、質の向上を目指すような上記の取り組みが必要となると考えられる。

自治的集団は、学級のルールが子どもたちに内在化され、一定の規則正しい全体生活や行動が、温かな雰囲気の中で展開され、子どもたちは自他の成長のために協力できる状態であり、学級内の問題を児童生徒自らが見出し、自分たちで話し合っ問題解決できるようになっていく。

そして特別な支援が必要な児童生徒には、他の児童生徒たちがさりげなくサポートできるようになっている（河村，2012）。ただし、このような状態になっても、集団は常に向上しようという機運がなくなると、徐々に退行していくため、教員は、日々の生活や活動がマンネリにならないように、定期的に活動の仕方に変化をつけたり、イベントを提案したりして、集団生活や活動が惰性に流されるのを予防することが求められる（河村，2012）。以上、学級集団の発達段階と友人グループの状態との関連について示した。

本研究では、冒頭に Sullivan と Piaget を取り上げ、学校教育の中で児童生徒が健全な発達を支援していくためには、次の2点が必要条件になることを示した。

- ① 小学校中学年から中学生の8歳半～15歳の時期は親しい同性友人関係の形成や集団との相互作用を通して、個人の情緒面および認知面が著しく発達する時期であり、そのプロセスを保障することである。
- ② ①は教員の指導行動のあり方や学級集団の状態に影響を受けること、そのため個人の情緒面および認知面が発達を促進する教員の指導行動のあり方と学級集団の形成が求められることである。

本研究ではこの2つの必要条件を満たすための具体的な教員の指導行動のあり方について示したものとする。

第三節 今後の課題

本研究の課題として下記2点があげられる。第一に、グループに所属していない児童生徒の検討についてである。本研究では、「友人グループ」を「普段一緒に行動するような二人以上の友人関係」と定義して研究を進め、1～7%程度出現していた「一人である」児童生徒を除外して分析を行い、学級集団の状態像と友人グループとの関連について検討した。実際の学校現場で、教員は学級内で孤立している児童生徒の個別対応および集団への適応に苦慮している場合もあり、中にはいじめ、不登校、特別支援など個別の課題を持っている児童生徒も多いと考えられる。しかしながら、本研究では取り上げることができなかった。したがって、今後は「一人である」児童生徒も含めた友人関係の問題や学級集団の育成に関する問題に取り組むことが課題となる。

第二に、児童生徒を4つのグループタイプで捉えたが、実際には友人グループ内の類似性やグループ内で起こっている葛藤、ピアプレッシャーなどの複雑な心境が想定されることである。本研究では小学生にもわかりやすいように項目を設定したため、それらの複雑な心境までは検討できなかった。したがって、今後はグループ状態をより詳細に検討することが課題となる。今後の課題としたい。

引用文献

- Aboud, F. E., & Mendelson, M. J. (1996). *Developments of friendship selection and quality: Developmental perspectives*. In W. M. Bukowski, A. F. Newcob & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 87-112). New York: Cambridge University Press.
- 秋山 邦久 (2009). 社会性を育む 白崎 けい子(編)現代のエスプリ 学童期のメンタルヘルス (pp. 119-131) 至文堂
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*, **32**, 89-103.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, **25**, 21-37.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York : Cambridge University Press. (アッシャー・S.R・クーイ・J.D. 山崎 晃・中澤 潤(監訳) (1996). 子どもと仲間の心理学:友達を拒否する ところ (pp. 2-11). 北大路書房.)
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, **55**, 1456-1464.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **53**, 500-505.
- Bachar, E., Canetti, L., Bonne, O., De-Nour, A. K., & Shalev, A. Y. (1997). Preadolescent chumship as a buffer against psychopathology in

- adolescents with weak family support and weak parental bonding. *Child Psychiatry and Human Development*, **27**, 209-220.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, **69**, 140-153.
- Barenboim, C. (1981). The Development of Person Perception in Childhood and Adolescence: From Behavioral Comparisons to Psychological Constructs to Psychological Comparisons. *Child Development*, **52**, 129-144.
- Benenson, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Benenson, J. F. (1990). Gender differences in social networks. *Journal of Early Adolescence*, **10**, 472-495.
- Benenson, J., Apostoleris, N., & Parnass, J. (1998). The organization of children's same-sex peer relationships. In W. M. Bukowski & A. H. Cillessen (Eds), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group* (pp. 5-23). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, **53**, 1447-1460.
- Berndt, T. J. (1986). Children's comments about their friendships. In Cognitive perspectives on children's social and behavioral development: *The Minnesota symposia on child psychology*, **18**, 189-212.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents'

- adjustment to school. *Child Development*, **66**, 1312-1329.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's Perceptions of Friendships as Supportive Relationships. *Developmental Psychology*, **22**, 640-648.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, **64**, 139-151.
- Bierman, K. L., & Wargo, J. B. (1995). Predicting the longitudinal course associated with aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) status. *Development and Psychopathology*, **7**, 669-682.
- Bigelow, B. J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive-developmental study. *Child Development*, **48**, 246-253.
- Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, **15**, 476-489.
- Boulton, M. J., Don, J., & Boulton, L. (2011). Predicting children's liking of school from their peer relationships. *Social Psychology of Education*, **14**, 489-501.
- Bradley, F. O., & Newhouse, R. C. (1975). Sociometric choice and self perceptions of upper elementary school children. *Psychology in the Schools*, **12**, 219-222.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, **61**, 1101-1111.

- Buhrmester, D., & Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivanian perspective. In V. J. Derlega & B. A. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction*. (pp. 43-62). New York: Springer-Verlag.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?. *Journal of educational psychology*, **98**, 1-13.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. In B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence* (New directions in child development, no. 60) (pp. 23-37). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (1991). *Friendship, popularity, and the 'self' during early adolescence*. Unpublished manuscript. Concordia University: Department of Psychology.
- Cairns, R. B., Perrin, J. E., & Cairns, B. D. (1985). Social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, **5**, 339-355.
- Campbell, J. D., & Yarrow, M. R. (1961). Perceptual and behavioral correlates of social effectiveness. *Sociometry*, **24**, 1-20.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century*. Washington, D. C.: Author.
- Chen, X., Chang, L., Liu, H., & He, Y. (2003). The peer group as a context:

- Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child development*, **74**, 710-727.
- Chen, X., Chang, L., Liu, H., & He, Y. (2008). Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: A longitudinal study in Chinese children. *Child development*, **79**, 235-251.
- Cillessen, A. H. N., & Nukulkiij, P. (2002). Contextual factors moderate the effects of peer victimization in early adolescence. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence*, New Orleans, LA.
- Clark, M. L., & Ayers, M. (1988). The role of reciprocity and proximity in junior high school friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, **17**, 403-411.
- Clark, M. L., & Drewry, D. L. (1985). Similarity and reciprocity in the friendships of elementary school children. *Child Study Journal*, **15**, 251-264.
- Cleary, D. J., Ray, G. E., LoBello, S. G., & Zachar, P. (2002). Children's perceptions of close peer relationships: Quality, congruence, and meta-perceptions. *Child Study Journal*, **32**, 179-193.
- Cohen, J. M. (1977). Sources of peer group homogeneity. *Sociology of Education*, **50**, 227-241.
- Coie, J. D. (1990). *Toward a theory of peern.* In Asher S. R, & Coie. J. D. (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp.365-401), Cambridge England: Cambridge University Press. (アッシャー,

- S. R. & クーイ, J. D. (編著)山崎 晃・中澤 潤(監訳) (1996). 子どもと仲間の心理学:友達を拒否するところ(pp34-84). 北大路書房.)
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. (1990). *Peer group behavior and social status*. In Asher, S. R. & Coie, J. D. (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.17-59). Cambridge, England: Cambridge University Press. (アッシャー.&R・クーイ.J.D. (編著)山崎 晃・中澤 潤(監訳) (1996). 子どもと仲間の心理学:友達を拒否するところ (pp14-62). 北大路書房.)
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' group. *Child Development*, **54**, 1400-1416.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorders from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **60**, 783-792.
- Cowen, E. L., Pederson, A., Babikian, H., Izzo, L. D., & Trost, M. A. (1973). Long term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **41**, 438-446.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1989). Nominator attrition: Does it affect the accuracy of children's sociometric classifications?. *Merrill-Palmer Quarterly*, **35**, 197-207.
- Daniels-Beirness, T. (1989). Measuring peer status in boys and girls: A problem of apples and oranges?. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nader, & R. P. Weissberg (Eds.). *Social competence in developmental perspective* (pp.107-120). Dordrecht, The

Netherlands: Kluwer Academic.

- DeLawyer, D. D., & Foster, S. L. (1986). The effects of peer relationship on the functions of interpersonal behaviors of children. *Journal of Clinical Child Psychology*, **15**, 127-133.
- DeRosier, M. E., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1994). Group context and children's aggressive behavior. *Child Development*, **65**, 1068-1079.
- Diehl, D. S., Lemerise, E. A., Caverly, S. L., Ramsay, S., & Roberts, J. (1998). Peer relations and school adjustment in ungraded primary children. *Journal of Educational Psychology*, **90**, 506-515.
- Dijkstra, J. K., Cillessen, A. H., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2010). Basking in reflected glory and its limits: Why adolescents hang out with popular peers. *Journal of Research on Adolescence*, **20**, 942-958.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, **54**, 1386-1399.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. G., Schocken, I., & Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-palmer Quarterly*, **29**, 309-336.
- Duffy, A. L., & Nesdale, D. (2009). Peer groups, social identity, and children's bullying behavior. *Social Development*, **18**, 121-139.
- Dunstan, L. V., & Nieuwoudt, J. (1994). The relationship between indexes of childhood friendship and biographical, personality, and behavioral variables. *Journal of Genetic*

- Psychology*, **155**, 303-312.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Ennett, S. T., & Bauman, K. E. (1993). Peer group structure and adolescent cigarette smoking: A social group analysis. *Journal of Health and Social Behavior*, **34**, 226-236.
- 榎本 淳子 (1999). 青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達的变化 教育心理学研究, **47**, 180-190.
- 榎本 淳子 (2000). 青年期の友人関係における欲求と感情・活動との関連 教育心理学研究, **48**, 444-453.
- 榎本 淳子 (2003). 青年期の友人関係の発達的变化 風間書房
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. New York: John Wiley & Sons.
- Farmer, T. W., Leung, M. C., Pearl, R., Rodkin, P. C., Cadwallader, T. W., & Van Acker, R. (2002). Deviant of diverse peer groups?. The peer affiliations of aggressive elementary students. *Journal of Educational Psychology*, **94**, 611-620.
- Feldman, E., & Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status. Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **15**, 211-227.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, **59**, 117-142.
- Foot, H. C., Chapman, A. J., & Smith, J. R. (1979). Friendship and social responsiveness in boys and girls. *Journal of Personality and Social Psychology*, **35**, 401-411.

- Frankel, K. A. (1990). Girls' perceptions of peer relationship support and stress. *Journal of Early Adolescence*, **10**, 69-88.
- 藤井 美保 (1999). 仲間集団と子どもの社会化 住田 正樹・高島 秀樹・藤井 美保(編) 人間の発達と社会 福村出版
- 藤永 保(監修) (2013). 最新心理学事典 平凡社
- 藤田 英典 (1997). 教育改革—共生時代の学校づくり 岩波書店
- 藤田 英典・伊藤 茂樹・坂口 里佳 (1996). 小・中学校の友人関係とアイデンティティに関する研究—全国9都県での質問紙調査の結果より— 東京大学大学院教育学研究科紀要, **36**, 105-127.
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1983). Developmental Changes in Young Children's Conceptions of Friendship. *Child Development*, **54**, 549-556.
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1984). Children's conceptions of friendship: A multimethod study of developmental changes. *Developmental Psychology*, **20**, 925-931.
- Gest, S. D., Farmer, T. W., Cairns, B. D., & Xie, H. (2003). Identifying children's peer social networks in school classrooms: Links between peer reports and observed interactions. *Social Development*, **12**, 513-529.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glidewell, J. C., Kantor, M. B., Smith, L. M., & Stringer, L. A. (1966). *Socialization and social structure in the classroom*. In L. W. Hoffman & M. L. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* (Vol. **3**, pp. 221-256). New York: Russell Sage.

- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, **27**, 177-196.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, **13**, 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, **30**, 79-90.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, **62**, 60-71.
- Gottman, J. M. (1986). The world of coordinated play: Same- and cross-sex friendship in young children. In J. M. Gottman & J. G. Parker (Eds.), *Conversation of friends* (pp. 139-191). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gottman, J. M., & Mettetal, G. (1986). Speculations about social and affective development: *Friendship and acquaintanceship through adolescence*. In J. Gottman and J. Parker (Eds.), *Conversations of Friends*, NY: Cambridge University Press.
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, **46**, 709-718.
- Güroğlu, B., Van Lieshout, C. F., Haselager, G. J., & Scholte, R. H. (2007).

Similarity and complementarity of behavioral profiles of friendship types and types of friends: Friendships and psychosocial adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, **17**, 357-386.

Hallinan, M. T. (1981). Recent advances in sociometry. In Asher, S. R. & Gottman, J. M. (Eds.), *The development of children's friendships*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

濱口 佳和・江口 めぐみ (2009). 児童の主張行動と仲間関係の適応との関連--アサーションは本当に児童の仲間関係の適応に役立つのか? *カウンセリング研究*, **42**, 60-70.

長谷川 真里 (2014). 他者の多様性への寛容: 児童と青年における集団からの排除についての判断 *教育心理学研究*, **62**, 13-23.

Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., Hartup, W. W., van Lieshout, C. F. M., & Riksen-Walraven, J. M. A. (2002). Heterogeneity among peer rejected boys across middle childhood: Developmental pathways of social behavior. *Developmental Psychology*, **38**, 446-456.

蓮尾 直美・安藤 知子 (2013). 学級の社会学 これからの組織経営のために ナカニシヤ出版

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment?. A group socialization theory of development. *Psychological Review*, **102**, 458-489.

Harris, J. R. (1998). The nurture assumption: Why children turn out the way they do: *Parents matter less than you think and peers matter more*. New York, London, Toronto Sydney: The Free Press.

Harris, J. R. (2000). Socialization, personality development and the

- child' s environments: Comments on Vandell. *Developmental Psychology*, **36**, 711-723.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A., & Charleswoeth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, **38**, 1017-1024.
- 畠山 孝男 (2009). 学童期の発達の特徴と指導 白崎 けい子(編) 現代のエスプリ 学童期のメンタルヘルス(pp. 28-37) 至文堂
- Havighurst, R. J. (1943). *Human development and education*. New York: Longmans, Green.
- Henrich, C. C., Kuperminc, G. P., Sack, A., Blatt, S. J., Leadbeater, B. J. (2000). Characteristics and Homogeneity of Early Adolescent Friendship Groups: A Comparison of Male and Female Clique and Nonclique Members. *Applied Developmental Science*, **4**, 15-26.
- Hiatt, C., Laursen, B., Mooney, K. S., & Rubin, K. H. (2015). Forms of friendship: A person-centered assessment of the quality, stability, and outcomes of different types of adolescent friends. *Personality and individual differences*, **77**, 149-155.
- 保坂 亨 (1998). 児童期・思春期の発達 下山晴彦編 教育心理学Ⅱ 発達と臨床援助の心理学 東京大学出版会
- 保坂 亨・岡村 達也 (1986). キャンパス・エンカウンター・グループの発達の治療的意義の検討 心理臨床学研究, **4**, 17-26.
- Howe, C. (2010). *Peer Groups and Children' s Development*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Hubbell, C. H. (1965). An input-output approach to clique identification. *Sociometry*, **28**, 377-399.

- Hunter, S. MacD., Vizeberg, I. A., & Berenson, G. S. (1991). Identifying mechanisms of adoption of tobacco and alcohol use among youth: *The Bogalusa heart study. Social Networks*, **13**, 90-103.
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, **57**, 431-445.
- Ide, J. K., Parkerson, J., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1981). Peer group influence on educational outcomes: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Psychology*, **73**, 472-484.
- 井上 まり子 (2002). “ひとりでいい”と答える小学生の人間関係: 友だちの多い子どもとの比較による検討 性格心理学研究, **11**, 58-60.
- 石田 靖彦・小島 文 (2009). 中学生における仲間集団の特徴と仲間集団との関わりとの関連: 仲間集団の形成・所属動機という観点から 愛知教育大学研究報告, **58**, 107-113.
- 石本 雄真・久川 真帆・齊藤 誠一・上長 然・則定 百合子・日湯 淳子・森口 竜平 (2009). 青年期女子の友人関係スタイルと心理的適応および学校適応との関連 発達心理学研究, **20**, 125-133.
- 河村 茂雄 (1999). QUESTIONNAIRE-UTILITIES 図書文化社
- 河村 茂雄 (2003). 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, **36**, 121-128.
- 河村 茂雄 (2010). 日本の学級集団と学級経営 図書文化
- 河村 茂雄 (2012). 学級集団づくりのゼロ段階 図書文化
- 河村 茂雄 (2013). 教育的相互作用の高い学級集団の発達過程と教師の指導行動の関係の検討 学級経営心理学会, **2**, 22-35.
- 河村 茂雄 (2014). 学級リーダー育成のゼロ段階 図書文化
- 河村 茂雄・田上不二夫 (1997). いじめ被害・学級不適応児童発見尺度

- の作成 カウンセリング研究, **30**, 112-120.
- 河村 茂雄・武蔵 由佳 (2008a). 学級集団の状態といじめの発生についての考察 教育カウンセリング研究, **2**, 1-7.
- 河村 茂雄・武蔵 由佳 (2008b). 一学級の児童生徒数と児童生徒の学力・学級生活満足度との関係 教育カウンセリング研究, **2**, 8-15.
- 河村 茂雄・武蔵 由佳 (2012a). 学級集団の状態と教育的相互作用の関係の検討 学級経営心理学研究, **1**, 21-31.
- 河村 茂雄・武蔵 由佳 (2012b). 学級集団内の教育的相互作用と集団同一視を測定する尺度の作成 学級経営心理学研究, **1**, 32-43.
- 河村 茂雄・武蔵 由佳 (2015a). 中学校の学級集団内の教育的相互作用と集団同一視を測定する尺度の作成 学級経営心理学研究, **4**, 10-21.
- 河村 茂雄・武蔵 由佳 (2015b). 「みんながリーダー」の学級集団づくり 図書文化
- 河村 茂雄・品田 笑子・藤村 一夫 (2007). 学級ソーシャルスキル 図書文化
- 木原 孝博 (1986). 「学級経営」日本教育社会学会(編)『新教育社会学辞典』(pp. 99-100) 東洋館出版
- Kindermann, T.A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental psychology*, **29**, 970-977.
- Kindermann, T.A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. *Child Development*, **78**, 1186-1203.
- 幸本 香奈 (2009). 中学生のグループ関係 生涯発達心理学研

- 究, **1**, 84-93.
- 高坂 康雅 (2010). 青年期の友人関係における被異質視不安と異質拒否傾向: 青年期における変化と友人関係満足度との関連 教育心理学研究, **58**, 338-347.
- 厚生労働省 (2009). 平成 21 年度 全国家庭児童調査結果の概要
- Krantz, M., & Burton, C. (1986). The development of the social cognition of social status. *The Journal of Genetic Psychology*, **147**, 89-95.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, **61**, 1350-1362.
- 黒川 雅幸 (2006). 仲間集団外成員とのかかわりが級友適応へ及ぼす影響 カウンセリング研究, **39**, 192-201.
- 黒川 雅幸 (2010). いじめ被害とストレス反応, 仲間関係, 学校適応感との関連 - 電子いじめ被害も含めた検討 - カウンセリング研究, **43**, 171-181.
- 黒川 雅幸・吉田 俊和 (2006). 個人-集団間の役割期待遂行度が仲間集団関係満足度に及ぼす影響 実験社会心理学研究, **45**, 111-121.
- 黒川 雅幸・吉田 俊和 (2009). 仲間の存在と個人の集団透過性が学習班活動に及ぼす効果 実験社会心理学研究, **49**, 45-57.
- 楠見 幸子 (1988). 学級集団のサブグループ・タイプと児童の友人関係特性に関する研究 実験社会心理学研究, **27**, 157-162.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-palmer Quarterly*, **29**, 283-307.

- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, **61**, 1081-1100.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, **8**, 52-66.
- Ladd, G. W., Kochendorfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child Development*, **68**, 1181-1197.
- Ladd, G. W., Kochenderfer - Ladd, B., Eggum, N. D., Kochel, K. P., & McConnell, E. M. (2011). Characterizing and Comparing the Friendships of Anxious - Solitary and Unsociable Preadolescents. *Child development*, **82**, 1434-1453.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, **58**, 1168-1189.
- Liu, M., & Chen, X. (2003). Friendship networks and social, school and psychological adjustment in Chinese junior high school students. *Psychology in the Schools*, **40**, 5-17.
- Livesley, W. J., & Bromley, D. B. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. (pp. 295-306). London, New York, J. Wiley.
- Lochman, J. E., & Wayland, K. K. (1994). longitudinal prediction of

- negative adolescent outcomes using peer ratings of aggressive and social acceptance. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **33**, 1026-1035.
- Luce, R. D., & Perry, A. D. (1949). A method of matrix analysis of group structure. *Psychometrika*, **14**, 95-116.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA:Harvard University Press.
- Mannarino, A. P. (1978). Friendship patterns and self-concept development in preadolescent males. *Journal of Genetic Psychology*, **133**, 105-110.
- Marion, K. U. (2013). ジェンダーと仲間関係:2つのジェンダー文化は本当に異なるのか? (J. B. クーパーシュミット & K. A. ダッジ 中澤潤(監訳) 子どもの仲間関係 発達から援助へ (pp. 20-35). 北大路書房.)
- Masters, J. C., & Furman, W. (1981). Popularity, individual friendship selection, and specific peer interaction among children. *Developmental Psychology*, **17**, 344-350.
- Mathur, R., & Berndt, T. J. (2006). Relations of Friends' Activities to Friendship Quality. *Journal of Early Adolescence*, **26**, 365-388.
- 松本 麻由子・山本 将士・速水 敏彦 (2009). 高校生における仮想的有能感といじめとの関連 教育心理学研究, **57**, 432-441.
- McChristian, C. L., Ray, G. E., Tidwell, P. S., & LoBello, S. G. (2012). Classroom friends and very best friends: a short-term longitudinal analysis of relationship quality. *The Journal of genetic psychology*, **173**, 463-469.

- McFadyen-Ketchum, S. A., & Dodge, K. A. (1998). Problems in social relationships. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders (2nd ed.)*, pp. 338-365). New York: Guilford.
- 三島 浩路 (1997). 対人関係能力の低下といじめ 名古屋大学教育学部 紀要(心理学), **44**, 3-9.
- 三島 浩路 (2003). 親しい友人間にみられる小学生の「いじめ」に関する研究 社会心理学研究, **19**, 41-50.
- 三島 浩路 (2008a). 仲間集団指向性尺度の作成--小学校高学年用 カウンセリング研究, **41**, 129-135.
- 三島 浩路 (2008b). 小学校高学年で親しい友人から受けた「いじめ」の長期的な影響 - 高校生を対象にした調査結果から - 実験社会心理学研究, **47**, 91-104.
- 三好 智子 (2002). 女子短大生の同性友人グループとの関わりにおける自己の個別性のあり方 : イメージ画を用いた検討 青年心理学研究, **14**, 1-19.
- 文部科学省 (2011). 子どものたちのコミュニケーション能力を育むために～「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組～ コミュニケーション教育推進会議審議経過報告 初等中等教育局教育課程課
- 文部科学省 (2012). 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 初等中等教育局児童生徒課
- 森口 朗 (2007). いじめの構造 新潮社
- 村山 久美子 (1979). 自由記述に現われた対人認知の発達的研究 (2) 心理学研究, **49**, 303-309.
- 武蔵 由佳 (2014). 児童生徒の友人・仲間関係に対する欲求の検討 早稲

- 田大学大学院教育学研究科紀要, **21**, 83-92.
- 武蔵 由佳 (2015). 児童生徒の友人関係の検討ー心理社会的発達の観点からー 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, **22**, 83-94.
- 武蔵 由佳 (2016a). 児童期青年期の友人関係研究の展望 - 友人関係の構造, 発達的变化, 個人内要因の視点から - 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, **23**, 13-23.
- 武蔵 由佳 (2016b). 児童期青年期の友人関係研究の展望 - 個人間要因, 環境要因, 集团的友人関係の視点から - 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, **24**, 25-36.
- 武蔵 由佳・河村 茂雄 (2014). 学級の何が子どもを不安にさせるのか 諸富祥彦(編) 児童心理 安心感のある学級づくり (pp.396-402) 金子書房
- 武蔵 由佳・河村 茂雄 (2015). 小学校における学級集団の状態像と児童の学級生活意欲およびソーシャルスキルとの関連 学級経営心理学研究, **4**, 29-37.
- 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.
- 中谷 素之 (2002). 児童の社会的責任目標と友人関係, 学業達成の関連ー友人関係を媒介とした動機づけプロセスの検討ー 性格心理学研究, **10**, 110-111.
- 難波 久美子 (2005). 青年にとって仲間とは何かー対人関係における位置づけと友だち・親友との比較からー 発達心理学研究, **16**, 276-285.
- Newcomb, A. F., & Brady, J. E. (1982). Mutuality in boys' friendship relations. *Child Development*, **53**, 392-395.

- Newcomb, A. F., Brady, J. E., & Hartup, W. W. (1979). Friendship and incentive condition as determinants of children's task-oriented social behavior. *Child Development*, **50**, 878-881.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, **19**, 856-867.
- 日本発達心理学会 (2013). 発達心理学事典 丸善出版株式会社
- 日本経済団体連合会 (2014). 新卒採用(2013年4月入社対象)に関するアンケート調査結果
- 西村 麻希・長野 恵子 (2008). 現代青年の友人関係と対人ストレスに関する研究 西九州大学健康福祉学部紀要, **39**, 65-71.
- 落合 良行・佐藤 有耕 (1996). 青年期における友達とのつきあい方の発達の变化 教育心理学研究, **44**, 55-65.
- 岡 隆 (1999). 友人関係. 本児童研究所(編), 児童心理学の進歩(1999年版), **38**, 金子書房
- 岡田 涼 (2013). 友だちとのかかわりを促すモチベーション 自律的動機づけからみた友人関係 北大路書房
- 岡本 清孝・上地 安昭 (1999). 第二の個体化の過程からみた親子関係および友人関係 教育心理学研究, **47**, 248-258.
- 岡安 孝弘・嶋田 洋徳・坂野 雄二 (1992). 中学生用ストレス反応尺度作成の試み 早稲田大学人間科学研究, **5**, 23-29.
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S., & Strand, C. (1997). A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology*, **26**, 290-303.

- 大嶽 さと子・多川 則子・吉田 俊和 (2010). 青年期女子における「ひとりぼっち回避行動」に対する捉え方の発達的变化—面接調査に基づく探索的なモデル作成の試み— 対人社会心理学研究, **10**, 179-185.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, **102**, 357-389.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, **29**, 611-621.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: John Wiley and Sons.
- Peay, E. (1974). Hierarchical clique structures. *Sociometry*, **37**, 54-65.
- Pettit, G. S., Bakshi, A., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1990). The emergence of social dominance in young boys' play groups: Developmental differences and behavioral correlates. *Developmental Psychology*, **26**, 1017-1025.
- Piaget, J. (2005). ピアジェの教育学—子どもの活動と教師の役割 (シルビア パラット=ダヤン(編集), 芳賀 純・能田 伸彦(監訳), 原田 耕平・岡野 雅雄・江森 英世(訳) (2005). 第8章 グループ作業につ

いての心理学的考察 (pp. 131-145) 三和書籍)

- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, **52**, 986-994.
- Ray, G. E., Cohen, R., & Secrist, M. E. (1995). Best friend networks of children across settings. *Child Study Journal*, **25**, 169-187.
- Renshaw, P. E., & Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, **64**, 1271-1284.
- Richards, W. D., & Rice, R. E. (1981). The NEGOPY network analysis program. *Social Networks*, **3**, 215-223.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, **8**, 408-422.
- Roff, J. D. (1990). Childhood peer rejection as a predictor of young adults' mental health. *Psychological Reports*, **67**, 1263-1266.
- Roff, M. (1963). Childhood social interactions and young adult psychosis. *Journal of Clinical Psychology*, **19**, 152-157.
- Roff, M., Sells, S. B., & Golden, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child*

development, **72**, 1135-1150.

佐藤 有耕 (1995). 高校生女子が学校生活においてグループに所属する理由の分析 神戸大学発達科学部研究紀要, **3**, 11-20.

Schwartz, D., Gorman, A. H., Duong, M. T., & Nakamoto, J. (2008). Peer relationships and academic achievement as interacting predictors of depressive symptoms during middle childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, **117**, 289-299.

Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance. *Developmental psychology*, **42**, 1116-1127.

柴橋 祐子 (2001). 青年期の友人関係における自己表明と他者の表明を望む気持ち 発達心理学研究, **12**, 123-134.

柴橋 祐子 (2004). 青年期の友人関係における「自己表明」と「他者の表明を望む気持ち」の心理的要因 教育心理学研究, **52**, 12-23.

清水 幾太郎 (1969). 『社会的人間論』 角川書店

Shrum, W., & Cheek, N. H. (1987). Social structure during the school years: Onset of the degrouping process. *American Sociological Review*, **52**, 218-223.

Shrum, W., Cheek, N. H., & Hunter, S. M. (1988). Friendship in school: Gender and racial homophily. *Sociology of Education*, **61**, 227-239.

Simmons, R. (2002). *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*. New York: Harcourt Inc. (シモンズ. R. 鈴木淑美 (訳) (2003). 女の子どうして、ややこしい! 草思社)

Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. M. (2007). Bullies and

- victims at school. Are they the same pupils?. *British Journal of Educational Psychology*, **77**, 441-464,
- Stephanie A, T. (1983). Review of Friendship Development across the Life Span. *Human Development*, **26**, 266-276.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child development*, **70**, 169-182.
- 須藤 春香 (2010). 前青年期の親友関係「チャムシップ」に関する心理臨床学的研究 風間書房
- 杉浦 健 (2000). 2つの親和動機と対人的疎外感との関係：その発達的变化 教育心理学研究, **48**, 352-360.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton. (サリバン・H. S. 中井 久夫・宮崎隆吉・高木 敬三・鑪 幹八郎(訳) (1990). 精神医学は対人関係論である みすず書房)
- 住田 正樹 (1999). 発達・社会・教育 住田 正樹・高島 秀樹・藤井 美保(編) 人間の発達と社会 (pp. 10-24.) 福村出版
- 鈴木 翔 (2012). 教室内(スクール)カースト 光文社新書
- 武内 清 (1993). 友達関係 教育と情報, **422**, 10-15.
- 田丸 敏高 (2009). 9, 10歳の節 心理科学研究会(編) 小学生の生活とこころの発達 (pp. 98-110) 福村出版
- 田中 熊次郎 (1975). 新訂児童集団心理学 明治図書出版
- 丹野 宏昭 (2008). 大学生の内的適応に果たす友人関係機能 青年心理学研究, **20**, 55-69.

- Thorne, B., & Luria, Z. (1986). Sexuality and gender in children's daily worlds. *Social Problems*, **33**, 176-190.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (ed.), *Social Identity and Intergroup Relations*. (pp15-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- 氏原 寛・亀口 憲治・成田 善弘・東山 紘久・山中 康裕 (1992). 心理臨床大事典 培風館
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., Tolson, J. M., & Halliday-Scher, K. (1995). *The structure of adolescent peer networks. Developmental psychology*, **31**, 540-547.
- Urdan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent student's goals and friend's orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, **22**, 165-191.
- Vandell, D. L., & Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, **40**, 461-477.
- Vaughn, B. E., & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, **17**, 275-288.
- Virk, J., Aggarwal, Y. P., & Bhan, R. N. (1983). Similarity versus complementarity in clique formation. *The Journal of Social*

- Psychology, **120**, 27-34.
- 和田 実 (1993). 同性友人関係：その性および性役割タイプによる差異
社会心理学研究, **8**, 67-75.
- 和田 実 (1996). 同性への友人関係期待と年齢・性・性役割同一性との
関連 心理学研究, **67**, 232-237.
- Wagner, E. (1986). *Bias in preadolescent children's responses to
ambiguous social information about peers*. Unpublished doctoral
dissertation, University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- Waldrop, M. F., & Halverson, C. F. (1975). Intensive and extensive peer
behavior: Longitudinal and cross-sectional analyses. *Child
Development*, **46**, 19-26.
- Wentzel, K. R., & Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in
middle school: Influences on motivation and school adjustment.
Journal of Educational Psychology, **96**, 195-203.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance,
and group membership: Relations to academic achievement in
middle school. *Child Development*, **68**, 1198-1209.
- Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds:
The formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard
University Press.
- Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship
problems and psychosocial adjustment in late adolescence.
Journal of Abnormal Child Psychology, **27**, 87-104.
- Yarrow, M. R., & Campbell, J. D. (1963). Person perception in children.
Merrill-Palmer Quarterly, **9**, 57-72.

- 吉原 寛・藤生 英行 (2005). 友人関係のあり方と学校ストレス、ストレス反応との関係 カウンセリング研究, **38**, 128-140.
- 吉原 寛・藤生 英行 (2012). 高校生の友人グループが主観的 school ストレスとストレス反応に及ぼす影響 学校心理学研究, **12**, 15-27.
- 吉澤 寛之・吉田 俊和 (2010). 中高校生における親友・仲間集団との社会性の相互影響:社会的情報処理モデルに基づく検討 実験社会心理学研究, **50**, 103-116.
- Zakriski, A. L., & Coie, J. D. (1996). A Comparison of aggressive-rejected and nonaggressive rejected children's interpretation of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, **67**, 1048-1070.
- 全国連合小学校長会 (2006). 学級経営上の諸問題に関する現状と具体的対応の調査

【本論文を構成する研究の発表状況：研究1～8】

論文

武蔵 由佳 (2016). 児童期青年期の友人関係研究の展望 - 友人関係の構造, 発達的变化, 個人内要因の視点から - 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, **23**, 13-23.

武蔵 由佳 (2016). 児童期青年期の友人関係研究の展望 - 個人間要因, 環境要因, 集団的友人関係の視点から - 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, **24**, 25-36.

武蔵由佳・河村茂雄 (2017 予定). 小中学生のグループ状態認知尺度の作成: グループに所属する理由および被侵害との関連の検討 カウンセリング研究, **48**, (印刷中) .

学会での発表

武蔵由佳・河村茂雄 (2014). 中学生版友人グループ尺度の作成 日本カウンセリング学会第47回大会発表論文集, 147.

武蔵由佳・河村茂雄 (2014). 小学生版友人グループ尺度の作成 日本教育心理学会第56回総会発表論文集. 841.

武蔵由佳 (2016). A study of the relationship of friend groups among elementary and junior high school students. 31th International Congress of Psychology Conference, 27th July, 2016, Yokohama, Japan.

著書

武蔵 由佳・河村 茂雄 (2014). 学級の何が子どもを不安にさせるのか 諸富祥彦(編) 児童心理 安心感のある学級づくり (pp.396-402) 金

子書房

河村 茂雄・武蔵 由佳 (2015). 「みんながリーダー」の学級集団づくり
図書文化

【本論文に関わる研究の発表状況】

論文

河村 茂雄・武蔵 由佳 (2008). 学級集団の状態といじめの発生についての考察 教育カウンセリング研究, **2**, 1-7.

河村 茂雄・武蔵 由佳 (2008). 一学級の児童生徒数と児童生徒の学力・学級生活満足度との関係 教育カウンセリング研究, **2**, 8-15.

河村 茂雄・武蔵 由佳 (2012). 学級集団の状態と教育的相互作用の関係の検討 学級経営心理学研究, **1**, 21-31.

河村 茂雄・武蔵 由佳 (2012). 学級集団内の教育的相互作用と集団同一視を測定する尺度の作成 学級経営心理学研究, **1**, 32-43.

武蔵 由佳 (2014). 児童生徒の友人・仲間関係に対する欲求の検討 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, **21**, 83-92.

武蔵 由佳 (2015). 児童生徒の友人関係の検討ー心理社会的発達の観点からー 早稲田大学大学院教育学研究科紀要, **22**, 83-94.

武蔵 由佳・河村 茂雄 (2015). 小学校における学級集団の状態像と児童の学級生活意欲およびソーシャルスキルとの関連 学級経営心理学研究, **4**, 29-37.

河村 茂雄・武蔵 由佳 (2015). 中学校の学級集団内の教育的相互作用と集団同一視を測定する尺度の作成 学級経営心理学研究, **4**, 10-21.

学会発表

武蔵由佳 (2012). The Effect of Classroom Environment on Students' Morale in Public Elementary Schools. 34th ISPA Conference, 10th July, 2012, McGill University, Montreal, Canada.