

博士学位申請論文  
概要書

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		1
第二節	理論と先行研究	3
第一項	友人関係に関する理論の概要	3
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		5
第三項	本研究に関する先行研究から抽出された課題	12
第三節	基本概念の定義	13
第四節	本研究の目的	13
第二章	児童生徒のグループの様相に関する研究	14
第一節	グループの状態認知尺度の検討【研究1】	14
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】		19
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	23
第一節	グループタイプと欲求の関連の検討【研究3】	23
第二節	グループタイプと行動の関連の検討【研究4】	26
第三節	グループタイプと感情の関連の検討【研究5】	34

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	37
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】	37
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】	41
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】	47
第五章	研究のまとめと今後の課題	52
第一節	本研究のまとめ	52
第二節	総合的考察	54
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	54
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	55
第三節	今後の課題	58
引用文献		59

## 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）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。よって、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) ことがあると考えられる。実際に，児童生徒が普段よく一緒に遊ぶ友達は「同じクラスの友人」で（厚生労働省，2009），構成メンバーはいつも同じである（藤田・伊藤・坂口，1996）と指摘される。さらに，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（三島，1997），スクールカーストが低いグループ内にいじめが発生しやすい（鈴木，2012）との指摘もあり，看過できない問題である。つまり，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。

このことはすなわち，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。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。よって教員は，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，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。

## 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

友人関係の形成や維持の重要性について指摘している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。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り、うまく経験できた人は青年期、後期青年期にかけて成熟した対人関係を持てるようになるなど、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も述べており、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、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。

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、教員の前で問題の生徒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、②それは同年齢集団の方が容易に起こる、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、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、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と考えられる。

以上より、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、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。

### **1. 友人関係および友人グループの発達的变化**

#### **1) 欲求の発達的变化**

先行研究の見解を次のように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(保坂・岡村, 1986; 落合・佐藤, 1996)。
- 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 (Buhrmester & Furman, 1986)
- ③ 中学生段階から、内面を共有するようになること (武蔵, 2014)。
- 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、向社会性などの心理社会的に発達した特性を形成する (武蔵, 2015)。

#### **2) 活動(行動)の発達的变化**

先行研究の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（Mathur & Berndt, 2006）。
- ② 活動の発達的变化については，男女差がある（榎本, 1999, 2000）。

### 3) 感情の発達的变化

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ともなう受容や尊敬の念などの感情が重要視される（Stephanie, 1983）

### 4) 認知の発達的变化

先行研究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（Barenboim, 1981）。
- 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（Berndt & Perry, 1986）。
- 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（Krantz & Burton, 1986）。

## 2. 友人関係および友人グループの男女差

友人関係の男女の質の違いに関する指摘を以下にまとめた。

- 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（Pettit, Bakshi, Dodge, & Coie, 1990）。

- 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 (Durkin, 1995 ; Erwin, 1993 ; 三島, 2008a)。
- 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 (Benenson, 1998)。

### **3. 友人関係および友人グループ関係の影響**

#### **1) 友人を持つことの影響**

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 (Bukowski, Hoza, & Newcomb, 1991)。  
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 (Parker & Asher, 1993 ; Renshaw & Brown, 1993)。
- 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 (Hiatt, Laursen, Mooney, & Rubin, 2015)。
- 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 (Bishop & Inderbitzen, 1995)。

#### **2) 友人グループへの所属**

- 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、ストレスに影響を与える (Parker & Asher, 1993 ; 吉原・藤生, 2005, 2012)。

### **4. 友人関係および友人グループと適応**

#### **1) 友人関係の適応への影響**

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し、逆に、

孤立が不適応と関連する (Boulton, Don, & Boulton, 2011; Henrich, Kuperminc, Sack, Blatt, & Leadbeater, 2000)

- 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 (Chen, Chang, Liu, & He, 2003; Chen, Chang, Liu, & He, 2008; Ladd, Kochenderfer-Ladd, Eggum, Kochel, & McConnell, 2011)。

## **2) 友人関係の長期的な影響**

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 (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998; Woodward & Fergusson, 1999)。
- 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 (Coie, Lochman, Terry, & Hyman, 1992; Lochman & Wayland, 1994)。

## **3) 友人関係における適応を阻害する要因**

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 (Bierman & Wargo, 1995)。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 (Zakriski & Coie, 1996)。
- 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。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（Haselager, Cillessen, Hartup, van Lieshout, & Riksen-Walraven, 2002；濱口・江口, 2009）。

- 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（河村, 2003；Schwartz, Gorman, Nakamoto, & McKay, 2006）。

#### **4) 友人関係といじめとの関連**

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（Buhs, Ladd, & Herald, 2006；黒川, 2010；三島, 2003, 2008b）。
- 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を認める（長谷川, 2014）。さらに，個人の攻撃性が集団に影響され，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になる（Cillessen & Nukulki, 2002；Duffy & Nesdale, 2009）。

よって，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。

#### **5) 友人関係と学習・学業との関連**

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 (Ryan, 2001; Schwartz, Gorman, Duong, & Nakamoto, 2008; Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004)。

- 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 (Goodenow, 1992; Goodenow & Grady, 1993)。また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 (Urduan, 1997)。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 (Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004)。

#### **6) 友人関係とその他の不適応の要因**

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 (石本・久川・齊藤・上長・則定・日瀉・森口, 2009; 上野・上瀬・松井・福富, 1994)。

### **5. 友人関係および友人グループと学級集団**

#### **1) 学級集団の構造と人間関係**

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 (楠見, 1988; Ladd, 1983)。
- 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 (Wagner, 1986)。
- 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ている (Gest, Farmer, Cairns, & Xie, 2003)。

#### **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**

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（黒川・吉田, 2006, 2009）。
- 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（黒川, 2006）。
- 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（黒川, 2006）。
- 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（中谷, 2002）

### **3) 学級集団の状態と個人の相互作用**

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（河村・武蔵, 2008a, 2008b）
- 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（河村・武蔵, 2012a, 2012b；武蔵・河村, 2015）。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（Stormshak, Bierman, Byuschi, Dodge, Coie, & the conduct Problems Prevention Research Group, 1999）。

### 第三項 本研究に関する先行研究から抽出された課題

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、国内では青年期以降の友人関係の研究が多いものの、児童期の友人関係を捉えた研究が少なかった。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ることが研究全体の課題である。

次に、日本においては従来、児童期はギャンググループと言われる仲間集団を形成し、その中で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が、具体的に検討されてはいない。よって、児童生徒の友人グループについての検討が必要であると考えられる。

現在の友人グループの実態として、メンバーの流動性の少なさ、小規模化、固定化（藤田ら、1996）が指摘されているが、その背景となる所属理由や志向性に「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）」という心性があった。したがって、現代の児童生徒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。

また、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、「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、検討することが必要であると考えられる。

さらに、日本の学級集団は、最低一年間メンバーが固定され、学習や生活をともにする集団である。学級集団の良好さと友人関係の良好さに関連が見られると考えられるが、これまでに検討されていない。学級集団の状態と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、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。
- 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**

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。

#### **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」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。

### **第四節 本研究の目的**

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。

## 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

本研究は、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、グループ状態認知尺度を作成することとした。

#### 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。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，中学生301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。指示は“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件法により回答を求めた。

**(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) 親和動機尺度（杉浦，2000）**：拒否不安（8項目）と親和傾向（9項目）の2因子からなる。5件法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）**：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（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件法により回答を求めた。

**(5) 学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）**：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4件法，中学校は5件法である。

**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) 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。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。最終的に各下位尺度4項目、計16項目を採択した（Table 1）。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。下位尺度のCronbachの $\alpha$ 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。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結果、小学生で親密性と相互侵害が高く、男子で相互侵害が高かった。

### 2) 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。結果、グループの状態の認知と親和動機が関連しているなど、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。

Table 1 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 支援 性	F2 開示 性	F3 相互 侵害	F4 親密 性	$h^2$	F1 親密 性	F2 支援 性	F3 開示 性	F4 相互 侵害	$h^2$
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	
$\alpha$ 係数	.82	.82	.74	.70		.83	.84	.84	.74	

## 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，小中学生が認識するグループの状態が明らかになった。性別の検討をしたところ、男子で相互侵害が高く，女子で支援性，開示性が高かった。男子はいじめ加害経験者が多く，女子は，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明らかになった。学校種別の検討をしたところ，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。小学生は，活動集団（集団的遊戯活動を目的に形成された仲間集団）であり，中学生は，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）であることからこのような結果になったと考えられた。

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。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と同様。

### 測定用具

(1) **グループ状態認知尺度**：研究1と同様。

(2) **友人グループの人数**：研究1と同様。

(3) **グループに所属している理由尺度(佐藤, 1995)**：浮いた存在になることの回避と複数からの安全保障の獲得の2因子(各5項目)からなる。4件法により回答を求めた。

(4) **グループ志向尺度(佐藤, 1995)**：固定的集団志向(3項目)と閉鎖的集団志向(3項目)の2因子からなる。4件法により回答を求めた。

(5) **学級生活満足度尺度(河村・田上, 1997)**：研究1と同様。

**調査手続き** 研究1と同様。

### 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) グループ状態認知尺度によるグループタイプの抽出

グループの状態に対する認知を把握するために、グループタイプを抽出した。具体的にはグループ状態認知尺度の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。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。この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ため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:消極型とした。

## 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 2）。結果、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、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。

Table 2 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&lt;小学校&gt;

	男子				女子				グループタイプ (3, 433)	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		
	HH ( <i>t</i> =64)	HL ( <i>t</i> =51)	LH ( <i>t</i> =64)	LL ( <i>t</i> =38)	HH ( <i>t</i> =64)	HL ( <i>t</i> =66)	LH ( <i>t</i> =35)	LL ( <i>t</i> =50)		(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.

**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。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がある。

**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。所属しているグループの人間関係が良好であり、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。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、一人でいることに耐えられないという認知を持つからであった。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。グループに所属していてもメンバーとの関わりが薄い。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。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，固定的な志向性，閉鎖的な志向性，浮いた存在になることの回避という心性がどのグループタイプにおいても現れるのではなく，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。

### 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

第一節では、「欲求」の側面を抽出し、詳細な検討を行う。具体的には、グループタイプにより、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，中学生221名。

##### 測定用具

(1) **グループ状態認知尺度**：研究1と同様。

(2) **友人グループの人数**：研究1と同様。

(3) **友人関係形成欲求尺度（武蔵，2014）**：固定した関係欲求（5項目），開かれた交流欲求（4項目），内面共有欲求（3項目）の3因子からなる。4件法により回答を求めた。

(4) **親和動機尺度（杉浦，2000）**：拒否不安（8項目）と親和傾向（9項目）の2因子からなる。5件法により回答を求めた。

**調査手続き** 研究1と同様。

##### 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) グループ状態認知尺度によるグループタイプの抽出

グループの状態に対する認知を把握するために、研究2と同様にグル

ープタイプを抽出した。

## 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、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 3）。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 3 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)	性別 (1, 312)	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 関係希求	12.43 (2.63)	12.18 (2.98)	11.61 (2.73)	9.86 (3.15)	11.60 (2.33)	11.05 (2.61)	10.74 (2.52)	9.85 (2.17)	9.90 ***	5.37 *	0.68 n.s.
内面交流 欲求	7.24 (2.74)	7.19 (2.90)	5.53 (2.47)	5.38 (2.35)	8.11 (3.27)	8.11 (2.74)	6.90 (2.26)	6.76 (2.79)	7.92 ***	12.89 ***	0.19 n.s.
開かれた 交流欲求	12.09 (2.47)	12.04 (2.11)	10.27 (2.24)	9.85 (2.52)	11.21 (1.67)	11.49 (2.89)	10.52 (2.11)	10.26 (2.44)	10.57 ***	0.47 n.s.	1.29 n.s.
親和傾向	37.80 (6.64)	38.43 (5.19)	33.88 (6.49)	32.07 (6.73)	39.40 (5.20)	38.16 (5.55)	34.71 (6.17)	32.33 (7.76)	19.66 ***	0.69 n.s.	0.34 n.s.
拒否不安	33.43 (8.99)	35.11 (7.66)	32.84 (7.13)	32.69 (7.70)	36.55 (5.35)	30.16 (8.04)	35.22 (8.15)	30.27 (7.28)	3.17 *	0.28 n.s.	5.23 **

( ) 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

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)**: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タイプである。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。個人の心理社会的発達から考えると肯定優位型(HL)と同様に良好な側面を有していると考えられるが,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)**: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った。“親和欲求高群”は,受容感,効力感,対人積極性,向社会性が相対的に高い(武蔵,2014)。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)**:武蔵(2014)による固定した関係欲求のみが高い“固定高群”に近似しており,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と考えられる。よって,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)**:否定優位型(LH)と同様に受容感,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と考えられた。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,各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。

## 第二節 グループタイプと行動の関連の検討【研究 4】

### 目 的

研究 2 で明らかになったグループタイプにより、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経験することにより、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、ストレスの異動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** 公立小中学校各 1 校の小学生 441 名，中学生 443 名。

### 測定用具

(1) **グループ状態認知尺度**：研究 1 と同様。

(2) **友人グループの人数**：研究 1 と同様。

(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**：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。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・検討を行い、能動的関係行動尺度（仮尺度）（4件法）、受動的関係行動尺度（仮尺度）（4件法）を作成した。

**(4) 学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）：**研究1と同様。

**(5) 中学生用ストレス反応尺度（岡安・嶋田・坂野，1992）：**不機嫌・怒り感情，抑うつ・不安感情，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。4件法により回答を求めた。

**調査手続き** 研究1と同様。

## 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。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。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 4）。第1因子は“関係破壊行動”の因子と解釈した。第2因子は「関係形成行動」の因子と解釈した。第3因子は，「代替要求行動」の因子と解釈した。Cronbachの $\alpha$ 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。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。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 5）。第1因子は「被関係破壊行動」の因子と解釈した。第2因子は「被関係形成行動」の因子と解釈した。第3因子は，「被代替要求行動」の因子と解釈した。Cronbachの $\alpha$ 係数から内的一貫性が確認された。

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。結果、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、小学校で被関係破壊行動が被侵害と関連していた。

さらに、能動的関係行動尺度と受動的関係行動尺度の下位尺度間の関連性を明らかにするために相関係数を算出した。結果、小中学校ともに能動的行動と受動的行動は相互的であった。

## **2) グループ状態認知尺度によるグループタイプの抽出**

グループの状態に対する認知を把握するために、研究2と同様にグループタイプを抽出した。

## **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下位尺度および受動的関係行動尺度の下位尺度の合計得点に、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 6, Table 7)。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)の下位尺度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。結果、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は「関係破壊行動」「関係形成行動」「代替要求行動」、受動的関係形成尺度は、「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。近接する概念を測定した尺度との相関の検討では、良好な関係形成行動をしたりされたりすることと承認に、被関係破壊行動と被侵害に関連が見られた。次に、尺度間相関より能動的関係形成尺度の下位尺度および受動的関係形成尺度の下位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。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ると考えられる。

Table 4 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	
$\alpha$ 係数	.84	.77	.70		.87	.77	.78	

Table 5 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	$H^2$
	被関係破壊 行動	被関係形 成行 動	被代替要 求行 動		被関係破壊 行動	被関係形 成行 動	被代替要 求行 動	
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	
$\alpha$ 係数	.88	.81	.72		.92	.84	.83	

Table 6 行動のグループタイプと性別の分散分析&lt;小学校&gt;

	男子				女子				グループタイプ (3, 417)	F値 (1, 417)	性別 (1, 417)	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=36)	HL (n=66)	LH (n=63)	LL (n=46)	HH (n=31)	HL (n=85)	LH (n=37)	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 *** HH>LH>HL=LL	20.34 *** 男子>女子	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 *** HH=HL>LH=LL	71.50 *** 女子>男子	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 ** HH>HL=LH=LL	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 *** HH=LH>HL=LL	3.96 * 男子>女子	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 *** HH=HL>LH=LL	79.54 *** 女子>男子	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 * HH>LL	2.49 n. s.	1.01 n. s.	

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

Table 7 ストレスのグループタイプと性別の分散分析&lt;小学校&gt;

	男子				女子				グループタイプ (3, 417)	F値 (1, 417)	性別 (1, 417)	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)				
不機嫌 怒り	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 *** HH=LH>HL=LL	2.98 n. s.	0.21 n. s.	
身体 反応	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 *** HH=LH>HL=LL	8.60 ** 女子>男子	2.23 n. s.	
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 *** HH=LH>HL=LL	30.12 *** 女子>男子	3.94 **	
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 *** HH=LH>HL=LL	0.98 n. s.	2.25 n. s.	

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

## 1. グループタイプの様相

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):**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,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く,ストレスが高い点が特徴的であった。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):**良好な関係を形成する側面が高く,ストレスは低かった。他者との親密な関係形成を「する」「される」頻度が高く,ソーシャルスキルの良好なグループが最も健康度が高いことが示された。

**否定優位型(LH):**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」行動の頻度が高く,ストレスも高かった。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い,ソーシャルスキルを遂行することをしない,未熟なグループであると考えられる。

**消極型(LL):**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見られ,ストレスは低かった。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,各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。

### **第三節 グループタイプと感情の関連の検討【研究 5】**

#### **目的**

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。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** 公立小中学校各 1 校の小学生 300 名，中学生 325 名。

#### **測定用具**

- (1) **グループ状態認知尺度**：研究 1 と同様。
- (2) **友人グループの人数**：研究 1 と同様。
- (3) **改訂版友人関係機能尺度（丹野，2008）**：研究 1 と同様。

**調査手続き** 研究 1 と同様。

#### **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) グループ状態認知尺度によるグループタイプの抽出**

グループの状態に対する認知を把握するために，研究 2 と同様にグループタイプを抽出した。

###### **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 8）。結果，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 8 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 (1, 277)	性別	交互作用
	アンビ バレン ト型 HH (n=39)	肯定優 位型 HL (n=28)	否定優 位型 LH (n=46)	消極型 LL (n=25)	アンビ バレン ト型 HH (n=26)	肯定優 位型 HL (n=55)	否定優 位型 LH (n=34)	消極型 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 ***	5.52 *	男子>女子	2.30 n.s.
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 ***	5.06 *	男子>女子	3.13 *
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 ***	5.07 *	男子>女子	1.30 n.s.
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 ***	3.04 n.s.		2.12 n.s.
相談	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 ***	2.14 n.s.		0.96 n.s.
自己開示 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 ***	1.24 n.s.		0.55 n.s.
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 ***	1.06 n.s.		0.85 n.s.
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 ***	4.51 *	男子>女子	1.05 n.s.
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 ***	9.97 **	男子>女子	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

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) :** 小学校では友人への肯定的な感情を強く持つが、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・受容に関する感情は肯定優位群 (HL) よりも弱かった。中学校では肯定優位型 (HL) と差異が見られず、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) :** 小中学校ともに、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) :** 小中学校ともに、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) :** 小中学校ともに、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、各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。

## 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

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 名と、公立中学校 4 校の中学生 1083 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 と同様。
- (2) **友人グループの人数**：研究 1 と同様。
- (3) **学級生活満足度尺度 (河村・田上, 1997)**：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」「拡散型学級」「崩壊型学級」の 6 類型に分類した。

**調査手続き** 研究 1 と同様。

## 結 果

### 1. グループタイプの抽出とその様相の検討

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 $\chi^2$ 乗検定を行った。結果、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。

### 2. 学級類型とグループタイプとの関連

学級類型とグループタイプの関連を検討するために6月（Time 1）と11月（Time 2）の出現率に $\chi^2$ 乗検定を行った（Table 9, Table 10）。結果、学級類型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。

Table 9 学級集団の状態像とグループタイプの関連<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 10 学級集団の状態像とグループタイプの連関&lt;小学校・Time 2&gt;

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

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

## 考 察

### 1. 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。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。

## 2. 学級集団の状態像によるグループタイプの出現率

小学校では、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ことが明らかになった。よって、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た。

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** 6 校の小学生 1261 名と、4 校の中学生 1083 名。

### 測定用具

- (1) **グループ状態認知尺度**：研究 1 と同様。
- (2) **友人グループの人数**：研究 1 と同様。
- (3) **学級生活満足度尺度**（河村・田上，1997）：研究 6 と同様。
- (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、「斉一性・自治体制」，「愛他性」，「集団凝集性」，「P（Performance）機能」，「M（Maintenance）機能」，「集団士気」，「集

団圧」などの 7 つの側面（各 5 項目）を測定するものである。評定は 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、「友人に対する同一視」，「教師に対する同一視」，「クラスに対する同一視」の 3 つの側面（各 5 項目）からなる。評定は 4 件法である。

**調査手続き** 研究 1 と同様。

## **結果**

### **1. 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**

グループの状態に対する認知を把握するために，研究 2 と同様にグループタイプを抽出した。

#### **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）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）の因子合計得点に，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 11, Table 12）。結果，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。

Table 11 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	n. s.
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	n. s.
	(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	n. s.
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	n. s.
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	n. s.
	(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	n. s.
	(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	n. s.
	(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 12 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 ***	HL>HH>LL>LH	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 ***	HL=HH>LL>LH	0.63 n.s.
クラス に對す 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 ***	HL=HH>LL=LH	0.80 n.s.

( ) 内は標準偏差. \*\*\* $p < .001$ .

## 考 察

### 1. グループタイプの様相

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)**: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。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)**: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。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重要になると考えられた。

**否定優位型(LH)**: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た。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)**: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。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。

## 2. 学級類型の様相

**親和型学級**：学級集団教育的相互作用測定尺度の下位因子および学級集団同一視測定尺度の下位因子の得点が高かった。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、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。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動的に活動し、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、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と考えられた。

**かたさ型学級**：P機能、集団凝集性、集団士気、M機能、愛他性、集団圧、斉一性・自治体制の得点が低く、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**：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**：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あると考えられた。

### 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

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，中学生 1083 名。

#### 測定用具

(1) **グループ状態認知尺度**：研究 1 と同様。

(2) **友人グループの人数**：研究 1 と同様。

(3) **学級生活満足度尺度（河村・田上，1997）**：研究 6 と同様。

(4) **学校生活意欲尺度（河村，1999）**：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る。小学生用（各 3 項目）は，友人との関係，学習意欲，学級の雰囲気から構成されている。中学生用（各 4 項目）は上記 3 因子に教師との関係，進路意識が加えられる。評定は小学生用が 4 件法，中学生が 5 件法である。

(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，配慮のスキルとかかわりのスキルの 2 側面（各 8 項目）から構成されている。評定は，4 件法である。

**調査手続き** 研究 1 と同様である。

## **結 果**

### **1. 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**

グループの状態に対する認知を把握するために、研究2と同様にグループタイプを抽出した。

#### **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）およびソーシャルスキル尺度（河村，1999）の各因子得点に、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 13, Table 14）。結果、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。

Table 13 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&lt;小学校&gt;

	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 ***	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 ***	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 ***	1.66 n.s.

( ) 内は標準偏差. \*\*\* $p < .001$ .

Table 14 学級集団の状態像とソーシャルスキル尺度との関連&lt;小学校&gt;

	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)			
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 ***	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 ***	0.61 n.s.

( ) 内は標準偏差. \*\*\* $p < .001$ .

## 考 察

### 1. グループタイプの様相

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)**: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)**: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)**: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)**: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。

### 2. 学級類型の様相

**親和型学級**: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。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**:学校生活意欲は親和型学級ほどには高まっていない。学習意欲については、学力が知能に比して高い状況にある OA, 学力が知能に比して低い状況にある UA の出現率がともに多い(河村・武蔵, 2008b)

と指摘されており、学力差が広がり固定化しやすい。ソーシャルスキルも低いことから、他者との関わりを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：**学校生活意欲は親和型学級ほどには高まっていない。学習に関してはUA、OAともに出現率も少ない（河村・武蔵，2008b）と指摘されている。自由な雰囲気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：**学校生活意欲は親和型学級ほどには高まっていない。さらに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、個人の意欲に温度差が生まれていると考えられる。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。

## 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

本研究は、第一章において指摘した友人グループに関する研究の課題を4点指摘した。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、研究2では②の課題を検討するために、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、グループの特徴を明らかにした。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ていることを明らかにした。

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。結果、肯定優位型（HL）の“欲求”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、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”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、ストレスが少ないことが明らかになった。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。

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。研究 6 では、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、荒れ始め型は 2 学期に否定優位型（LH）の出現率が高まるなど、学級状態の状態と児童生徒の友人グループ関係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、各グループタイプの学級集団に対する意識について検討した。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。研究 8 では、各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。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。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。

## 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

本研究において、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、その場合に欲求面では心理社会的発達が進められる要素となる「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。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。

さらに、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，2012，2014）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**

混沌緊張期には、本研究で抽出された消極群（LL）や否定有意群（LH）

は自分から他者と関わることが苦手であり、孤立しやすい状態にある。よって、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。

## **2. 小集団成立期**

小集団成立期には、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。具体的には、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、認め合う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し固定化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。

## **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）。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、肯定優位型（HL）とアンビバレント型（HH）が学級の主流派、否定優位群（LH）と消極群（LL）が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、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地位の階層（Ladd, 1983 ; Wagner, 1986）ができることが予想される。このような状況を解消するためには、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となる（河村, 2012）。そして、ほとんどの児童生徒たちが、能動的にフォロアー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。よって，教員は，定期的に活動の仕方に変化をつけ，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。

### **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った。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での葛藤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，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

- 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.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's Perceptions of Friendships as Supportive Relationships. *Developmental Psychology, 22*, 640-648.
- 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.
- 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.
- 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., & Newcomb, A. F. (1991). *Friendship, popularity, and the 'self' during early adolescence*. Unpublished manuscript. Concordia University: Department of Psychology.
- 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.
- 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.

- Duffy, A. L., & Nesdale, D. (2009). Peer groups, social identity, and children's bullying behavior. *Social Development, 18*, 121-139.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- 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.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. New York: John Wiley & Sons.
- 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.
- 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.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist, 27*, 177-196.
- 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.
- 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.
- 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・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.
- 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 (2012). 学級集団づくりのゼロ段階 図書文化

- 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.
- 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.
- 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., 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.
- 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.
- Mathur, R., & Berndt, T. J. (2006). Relations of Friends' Activities to Friendship Quality. *Journal of Early Adolescence*, **26**, 365-388.
- 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.

- 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
- 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－心理社会的発達の観点から－ 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 (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.
- 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－友人関係を媒介とした動機づけプロセスの検討－ 性格心理学研究, **10**, 110-111.
- 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
- 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的变化 教育心理学研究, **44**, 55-65.
- 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.

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.

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)

Renshaw, P. E., & Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, **64**, 1271-1284.

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.
- 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.
- 杉浦 健 (2000). 2 つの親和動機と対人的疎外感との関係: その発達の  
変化 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・鏑 幹八郎 (訳) (1990). 精神医学は対人関係論である みすず書  
房)
- 鈴木 翔 (2012). 教室内(スクール)カースト 光文社新書
- 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.
- 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.
- Urduan, 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.

- Wagner, E. (1986). *Bias in preadolescent children's responses to ambiguous social information about peers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- 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.
- 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.
- 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学校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.
- 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.