

欠席の要因と不登校の未然防止

—欠席日数に影響を与える要因—

只石 展英・石津憲一郎・下田 芳幸

欠席の要因と不登校の未然防止

—欠席日数に影響を与える要因—

只石 展英*・石津憲一郎・下田 芳幸

Factors of Absenteeism and Prevention of School-refusal Students : Some Factors Affecting Days of the Absence from School

Nobuhide TADAISHI, Kenichiro ISHIZU and Yoshiyuki SHIMODA

キーワード : 学校生活に対する満足度, 不登校, 対人適応, 中学生

Keywords : School Morale, School Non-attendance, Inter-personal Adjustment, Junior High-school Students.

I 問題と目的

文部科学省の調査(2010)によると、平成21年度の不登校児童生徒数は122,432人となっており、内訳は小学生が22,327人、中学生は100,105人であった。また、全児童生徒に対する不登校児童生徒の割合は小学校で0.32%、中学校で2.77%である。つまり不登校児童生徒は、小学校では、316人に1人、中学校では36人に1人という割合で、データ上中学校では1学級に1人は不登校生徒がいることになる。

それでは、子どもたちはどのようにして不登校になっていくのだろうか。不登校になる原因は1つに特定できないことが明らかになっており、現在も多くの研究が行われている。たとえば、休まず学校に通っている一般の児童生徒の、学校を回避する傾向に対する研究がある。古市(1991)は、学校に行っている児童生徒の学校嫌い感情を測定し、小学生より中学生、女子より男子の方が、学校嫌い感情が強いこと、さらに学校嫌い規定要因として、友人関係上の不適応が大きな影響を与えていることを明らかにした。また、森田(1991)は、多くの子どもたちが休むことなく学校へ通っているのは、「将来のために勉強したい」や「学校が楽しい」のような“引力”が、ストレスなどの学校から離れていく力である“斥力”を上回っているからと指摘している。さらに、本間(2000)は、学校から離れていく力に加えほとんど研究されていない学校に向かう力を射程に入れ、子どもたちの登校を巡る意識の研究を1992年度と1998年度の2度行いその比較から、(1)中学生の学校から離脱していく傾向が高まっていること、(2)不登校生徒への評価意識として「学校に来ないことはよくない」や「腹が立つ」といった批判的な態度を示す生徒は減少した一方で無関心な生徒が増えたこと、(3)欠席願望を抑制する要因は、「対友人適応」

「学習理解」「規範的価値」と複数存在し「学校魅力」が大きな影響を与えていたこと、(4)欠席の抑制要因は登校に対する「規範的価値」に限定されていたことを明らかにした。これらのことから、次のような点が推測できる。例えば、欠席願望が強くても「規範的価値」が高ければ、登校し続けることは可能になる。しかし、強い欠席願望にもかかわらず無理に登校を続けた結果、ついに欠席願望が「規範的価値」を上回り、不登校に陥るような場合には神経症的な症状をしばしば呈する「不安などの情緒混乱型」の不登校となる。また、欠席願望が低くても登校への「規範的価値」が弱ければ、欠席が増加することになる。

さて、これまでの多くの研究は「学校適応感」や「欠席願望」といった子どもたちの主観的な適応傾向を測定することでそれらに影響を与える要因を検討してきた。それはとても意義のあることだと思われるが、いずれの変数も主観的な変数であるという改善点もある。すなわち、子どもの自らの適応に関する主観的な判断に加え、より客観的で主観的なバイアスが入りにくい変数を用いることも意義があるのではないだろうか。

そこで本研究では、不登校件数が急激に増加する中学1年生を対象として欠席日数に影響を与える要因の検討を行う。また、調査対象校で実施している小中連携支援シートで小学校からの申し送りがあった子どもたちとなかった子どもたちをとりあげる。小中連携支援シートは小学校で今後不適応のリスクがあると考えられる子どもたちや、小学校でやや不適応傾向をもっていた子どもたちに関する申し送りシートである。申し送りのあった子どもたちとそうでない子どもたちには、学校適応に差があるのだろうか。また、あるとすればそのことは支援シートの妥当性を示すものと言えると思われるが、具体的にどのようなところに差が見られるのだろうか。さらに、

* 富山市立新庄中学校

申し送りがあった子どもたちの中で欠席が多い子どもたちとそうでない子どもたちの差を比較することで、ある程度リスクをもっていただる子どもの長期的な学校適応の変化を追うことができると思われる。以上の視点を含め、本研究では最終的には中1ギャップの解消ないし、不登校の予防について提言することを目的とする。

II 方法

調査対象者

北陸地方のA中学校1年生221名にアンケートを実施した。11月の時点での調査協力者の平均年齢は12.83歳(SD.38)であった。

調査時期

平成22年の6月と11月の2回実施した。

測度

① 中学生用Q-U (Questionnaire-Utilities)

「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート(学校生活意欲尺度20項目)(河村, 1999a)」と「いごちのよいクラスにするためのアンケート(学級満足度尺度20項目)(河村, 1999b)」により、生徒の学級生活での意欲と満足度、学級集団での状態を測定した。学級生活意欲尺度では、「友人との関係」「学習意欲」「教師との関係」「学級との関係」「進路意識」(各4項目)の5つの領域において、学級での生活の意欲を個別に理解するためのものである。学級満足度尺度は、承認得点(10項目)と被侵害得点(10項目)により、生徒個人の学級での満足度を理解するものである。また学級満足度を測定する2つの下位尺度の得点から子どもたちは質的に「学級生活満足群」「侵害行為認知群」「非承認群」「学級生活不満足群」「要支援群」に分類することも可能である。これらの尺度は中学校から業者に依頼して実施され、その得点を改めて本研究では用いた。いずれの尺度も5件法で回答を求めた。Q-Uは、6月と11月の2回実施した。

② 学校への登校意識と対人適応

本間(2000)による「登校理由尺度(20項目)」「欠席促進理由尺度(20項目)」「不登校生徒への意識尺度(14項目)」「学校での対人適応に関する尺度(8項目)」を用いた。回答はいずれも4件法で求めた。そして、この測度は11月に実施した。

③ 欠席日数

1学期の欠席日数と2学期の欠席日数をそれぞれの学期終わり(7月と12月)に集計した。

III 結果と考察

因子分析

登校理由尺度について、主因子法プロマックス回転による因子分析を行ったところ、因子負荷量の低い1項目を除外して、3因子の抽出が可能であった(表1)。登

校理由の第1因子は、11項目から構成され、「高校に行くため」「勉強しなければいけないから」「将来のため」など、学習の必要性や進路を考えているという気持ちを表した登校理由からなっていたため「学習・進路の引力」と命名した。第2因子は4項目から構成され、「親が行けと言うから」「親に怒られるから」など、ネガティブな感情や姿勢を表した登校理由となっており「ネガティブな引力」と命名した。第3因子は4項目から構成され、「友達と会えるから」「学校が楽しいから」など学校の魅力的な側面に関することが登校理由となっていたため「学校魅力」と命名した。

欠席促進理由尺度についても主因子法プロマックス回転による因子分析を行ったところ、3項目において因子負荷量が低かったためこれらの項目を除外した。因子分析の結果から最終的に4因子の解釈が可能であった(表2)。欠席促進理由の第1因子は5項目から構成され、「疲れている時」「頭やお腹が痛いとき」のような身体的な症状に加え、「何となく行きたくないと思う時」「とても天気が悪い時」のような気分的な理由から構成され、「身体・気分斥力」と命名した。第2因子は5項目から構成され、「出かけたところがある時」「友達と一緒に休もうと言われた」などの項目を含み、「外部要因斥力」と命名した。第3因子は3項目から構成され、「きらいな授業がある時」「テストがある時」など学習に関する項目を含むことから「学習斥力」と命名した。第4因子は4項目から構成され、「いじめる子がいる時」「友達とけんかした時」「宿題や提出物ができていない時」など、本人の不安な状況が理由になっており「不安斥力」と命名した。

表1 登校理由尺度の因子分析結果

登校理由尺度	因子1	因子2	因子3	共通性
第1因子 学習・進路の引力				
⑩ 高校に行くため。	.730	.098	-.066	.465
⑪ みんなと差がつくから。	.665	.206	.53	.412
⑫ 勉強しなければいけないから。	.613	.087	.022	.355
⑬ 勉強が遅れるから。	.607	.083	.019	.349
⑭ 将来のため。	.603	-.055	-.114	.351
⑮ 行くことが当然だから。	.568	-.020	-.060	.310
⑯ 自分でなんでもできる力をつけるため。	.538	-.247	.135	.528
⑰ 学校に行かないのは悪いことだから。	.513	.190	-.090	.212
⑱ 勉強したいから。	.484	-.266	.017	.404
⑲ 当たり前になっているから。	.421	.046	.061	.186
⑳ 自分のことをわかってくれる先生がいるから。	.313	-.198	.104	.224
第2因子 ネガティブな引力				
① 親が行けと言うから。	.039	.775	.087	.563
② (登校しないと)親に怒られるから。	.161	.735	.041	.476
③ 義務教育だから。	.213	.521	-.040	.243
④ なんとなく。	-.237	.460	.142	.312
第3因子 学校魅力の引力				
⑤ 友達と会えるから。	-.054	.129	.863	.689
⑥ 好きな人(男女問わず)がいるから。	-.071	.049	.684	.429
⑦ 学校が楽しいから。	.082	-.258	.472	.390
⑧ 部活動ができるから。	.212	-.102	.352	.264
		因子1	因子2	因子3
	因子1		-.352	.363
	因子2			-.211
	因子3			

表2 欠席促進理由尺度の因子分析結果

欠席促進理由尺度	因子1	因子2	因子3	因子4	共通性
第1因子 身体・気分斥力					
① 疲れている時。	.907	-.113	-.014	.037	.544
③ 頭やお腹が少し痛い時。	.677	-.140	.048	.064	.315
⑨ 眠たい時。	.658	.174	.098	-.220	.610
⑫ なんとなく行きたくないと思う時。	.484	.216	.033	-.070	.423
⑮ とても天気が悪い時。	.378	-.093	.353	.058	.318
第2因子 外部要因斥力					
⑭ 出かけたところがある時。	-.167	.709	.190	-.021	.339
⑯ 友だちに一緒に休もうと言われた時。	.100	.683	-.080	.010	.424
④ おもしろいTV番組や見たいDVDがある時。	-.117	.513	.281	-.067	.283
⑪ 朝寝坊した時。	.308	.395	-.153	.181	.441
⑩ きらいな先生と会う時。	.264	.318	-.030	.169	.364
第3因子 学習斥力					
② きらいな授業がある時。	.024	.067	.687	.154	.615
① テストがある時。	-.004	.023	.590	.020	.370
⑬ 勉強の科目が多い時。	.219	.239	.441	-.066	.555
第4因子 不安斥力					
⑧ いじめる子がいる時。	-.030	-.156	.090	.751	.522
⑦ 友達とけんかした時。	-.022	-.028	.129	.641	.435
⑤ 先生に強くしかられた時。	.051	.277	-.195	.501	.375
⑥ 宿題や提出物ができていない時。	.001	.151	.106	.324	.191
	因子1	因子2	因子3	因子4	
		.696	.520	.362	
			.485	.304	
				.172	

表3 不登校生徒への意識尺度の因子分析結果

不登校生徒への評価尺度	因子1	因子2	因子3	共通性
第1因子 配慮的関心				
⑥ 助けてあげたい。	.880	-.131	.040	.675
⑫ 心配だ。	.854	-.039	-.006	.704
④ かわいそう。	.669	-.043	.093	.399
⑩ はやく学校に来てほしい。	.654	.090	-.068	.515
③ 関係ない。	-.565	-.041	-.034	.331
⑪ 好きにさせればよい。	-.516	-.244	.064	.438
第2因子 批判的関心				
⑭ 早く学校に来るべきだ。	.116	.694	-.121	.585
① よくないことだ。	-.173	.680	-.053	.389
⑧ なぜ学校に来ないのか不思議。	.133	.508	.149	.347
⑬ 理由を知りたい。	.271	.503	.077	.439
⑤ 腹がたつ。	-.310	.439	.148	.279
⑦ 本人の自由。	-.244	-.336	.088	.261
第3因子 羨望				
② うらやましい。	.060	.057	.893	.778
⑨ 自分も休みたい。	.023	-.087	.869	.749
	因子1	因子2	因子3	
		.429	-.279	
			.013	

表4 学校での対人適応尺度の因子分析結果

学校での対人適応に関する尺度	因子1	因子2	共通性
第1因子 対友人適応			
⑦ 友だちとの会話は楽しいと思う。	.807	-.072	.613
① 仲のよい友達がいる。	.770	-.146	.531
⑧ 相談できる友だちがいると思う。	.747	.122	.640
③ 気持ちをわかってくれる友達がいると思う。	.709	.167	.620
⑤ 友だちは多いほうだと思う。	.576	-.012	.327
第2因子 対教師適応			
⑥ 気持ちをわかってくれる先生がいると思う。	-.069	.947	.853
② 相談できる先生がいる。	-.058	.842	.675
④ 先生との会話は楽しいと思う。		.122	.660
	因子1	因子2	
		.373	

不登校生徒への評価尺度についても、主因子法プロマックス改訂による因子分析を行ったところ、3因子の解釈が可能であった(表3)。不登校生徒への評価の第1因子は6項目から構成され、「助けてあげたい」「心配だ」「早く学校に来てほしい」など、不登校生徒への配慮が感じられる内容であり、「配慮的関心」と命名した。第2因子は6項目から構成され、「早く学校に来るべきだ」「よくないことだ」「腹がたつ」など、不登校生徒を批判しながらも関心をもっている内容であったので、「批判的関心」と命名した。第3因子は2項目から構成され「うらやましい」「自分も休みたい」といった内容からなり「羨望」と命名した。

最後に、学校での対人適応に関する尺度について主因子法による因子分析を行ったところ、2因子の解釈が可能であった(表4)。第1因子は5項目から構成され、「友だちとの会話は楽しいと思う」「仲のよい友だちがいる」「相談できる友だちがいる」など友人とのかかわりに関する内容に限られていたので「対友人適応」と命名した。第2因子は、3項目から構成され「気持ちをわかってくれる先生がいると思う」「先生との会話は楽しいと思う」など、教師とのかかわりに関する内容に限られており「対教師適応」と命名した。

以上に分析を行った因子の下位尺度と6月、11月のQU得点の全体の基礎統計を表5～7に記す。

6月のQU得点の欠席日数に対する予測力

ここでは、6月実施のQ-U(以下6月Q-U)が、1学期の欠席数、2学期の欠席数、1・2学期合計の欠席数をどの程度予測、説明できるかについて、また11月実施のQ-U(以下11月Q-U)が2学期の欠席数1・2学期合

表5 表1～4の下位尺度の基礎統計

学習・進路の引力	平均	31.37
	SD	5.46
ネガティブな引力	平均	8.50
	SD	2.73
学校魅力の引力	平均	11.50
	SD	2.59
身体・気分斥力	平均	12.97
	SD	3.81
外部要因斥力	平均	9.23
	SD	3.13
学習斥力	平均	6.87
	SD	2.40
不安斥力	平均	8.84
	SD	2.77
配慮的関心	平均	14.03
	SD	3.93
批判的関心	平均	14.83
	SD	3.52
羨望	平均	3.44
	SD	1.54
対友人適応	平均	16.74
	SD	2.76
対教師適応	平均	7.67
	SD	2.35

表6 6月のQU得点

友人との関係	平均	17.22
	SD	2.71
学習意欲	平均	15.28
	SD	3.13
教師との関係	平均	13.92
	SD	3.89
学級との関係	平均	14.70
	SD	3.48
進路意識	平均	14.10
	SD	4.38
承認得点	平均	33.92
	SD	7.67
被侵害得点	平均	17.39
	SD	7.80

表7 11月のQU得点

友人との関係	平均	17.03
	SD	3.38
学習意欲	平均	14.57
	SD	3.53
教師との関係	平均	13.80
	SD	4.17
学級との関係	平均	14.25
	SD	3.87
進路意識	平均	13.78
	SD	4.64
承認得点	平均	34.28
	SD	8.42
被侵害得点	平均	17.63
	SD	7.87

計の欠席数をどの程度予測，説明できるかについての判別分析を行った。

まず，被判別係数として1学期の欠席数3日以上生徒を欠席多群，3日未満の生徒を欠席少群とし前者に1を後者に0をそれぞれダミー変数として割り当てた¹。判別係数を6月Q-Uの7因子である「友人との関係」「学習意欲」「教師との関係」「学級との関係」「進路意識」「承認得点」「被侵害得点」として，判別分析を行った。その結果， $Wilks'\lambda = .956$ ， $(p > .10)$ で有意な判別は行われなかった。

続いて被判別係数として2学期の欠席数3日以上生徒を欠席多群，3日未満の生徒を欠席少群とし，前者に1を後者に0をそれぞれダミー変数として割り当てた。判別係数を6月QUの7因子として，判別分析を行った。その結果， $Wilks'\lambda = .938$ ， $(p < .10)$ と $Wilks'\lambda$ は有意傾向だった。また，標準判別係数は「6月QUの承認得点」が.720，「6月QUの学級との関係」が.704と相対的に強かった(表8)。この結果は，「2学期欠席数」を判別するには「6月QUの承認得点」が有効で，次いで「6月QUの学級との関係」であることを示している。判別的

¹ 欠席数は1学期と2学期がそれぞれ3カ月半程度であることを踏まえ、この値を取った。

表8 6月QU得点の1学期の欠席日数の予測

6月QU	承認得点	.720
6月QU	学級との関係	.704
6月QU	学習意欲	.421
6月QU	教師との関係	.415
6月QU	友人との関係	.304
6月QU	進路意識	.103
6月QU	被侵害得点	-.015

中率は2学期欠席数の多い群で42.9%，低い群で63.7%，全体で61.0%であった。

さらに，被判別係数として1・2学期合計の欠席数6日以上生徒を欠席多群，6日未満の生徒を欠席少群とし，前者に1を後者に0をそれぞれダミー変数として割り当てた。判別係数を6月Q-Uの7因子として，判別分析を行った。その結果， $Wilks'\lambda = .922$ ， $(p < .05)$ と有意な値を示した。また，標準判別係数は「6月Q-Uの承認得点」が.728と相対的に強い値を示した(表9)。この結果は，「1・2学期合計の欠席数」を判別するには，「6月Q-Uの承認得点」が最も有効であることを示している。判別率の中率は1・2学期の合計欠席数の多い群で43.8%，低い群で68.0%，全体で66.2%であった。

表9 6月QU得点の1、2学期の欠席日数の予測

6月QU	承認得点	.728
6月QU	学級との関係	.394
6月QU	学習意欲	.248
6月QU	友人との関係	.239
6月QU	教師との関係	.231
6月QU	被侵害得点	.105
6月QU	進路意識	.077

11月のQ-U得点の欠席日数に対する予測力

今度は，被判別係数は2学期の欠席数3日以上生徒を欠席多群として，3日未満の生徒を欠席少群として，前者に1を後者に0をそれぞれダミー変数として割り当てた。判別係数を11月QUの7因子として，判別分析を行った。その結果， $Wilks'\lambda = .967$ ($p > .10$)であり，有意な判別は行われなかった。

最後に，被判別係数に1・2学期合計の欠席数6日以上生徒を欠席多群，6日未満の生徒を欠席少群とし，前者に1を後者に0をそれぞれダミー変数として割り当てた。判別係数を11月QUの7因子として，判別分析を行った。その結果 $Wilks'\lambda = .960$ ($p > .10$)であり，有意な判別は行われなかった。

判別分析の結果から，6月QUの「承認得点」と「学級との関係」から2学期の欠席数と1・2学期合計の欠席数を判別することが可能であることがわかった。このことは，上記の2因子に，早い時期に介入することによ

て、欠席数を減らすことが可能であることを示唆している。

Q-Uに基づく学校生活満足度の分類と欠席日数の関係

ここでは、6月、11月実施のそれぞれのQ-U（以下6月Q-U、11月Q-U）において、「学級生活満足群」「侵害行為認知群」「非承認群」「学級生活不満足群」「要支援群」に群分けされた生徒群と欠席数に関連があるのかを調べるために、 χ^2 検定を行った。なお、ここでは人数の関係上「要支援群」を「学級生活不満足群」に取り込んで統計的に処理を行った。また、欠席多群と欠席少群の分類は、判別分析の時と同様に行った。

まず、1学期の欠席数に注目して、6月Q-Uの4群から各クロス集計した。その結果、 $\chi^2(3) = 2.95 (p > .10)$ となり有意な人数の偏りは見られなかった。続いて、2学期の欠席数に注目して、6月Q-Uの4群から各クロス集計した（表10）。その結果 $\chi^2(3) = 6.43 (p < .10)$ となり、2学期の欠席数が多い生徒は6月Q-U（で「非承認群」に有意に偏っていた。また、欠席数の少ない生徒は、「学級生活不満足群」に有意に少なく偏っていた。さらに1・2学期合計の欠席数に注目して、6月Q-Uの4群から各クロス集計した（表11）。その結果 $\chi^2(3) = 10.60 (p < .05)$ となり、1・2学期の欠席数が多い生徒は、6月Q-Uで「非承認群」に有意に多く偏っていた。また、欠席数の少ない生徒は「学級生活満足群」に有意に偏り、「非承認群」に有意に少なく偏っていた。

加えて、2学期の欠席数に注目して、11月Q-U（の4群から各クロス集計した。その結果 $\chi^2(3) = 1.40 (p > .10)$

となり、有意な人数の偏りは見られなかった。最後に、1・2学期合計の欠席数に注目して11月Q-U（の4群から各クロス集計した。その結果 $\chi^2(3) = 4.61 (p > .10)$ となり、有意な人数の偏りは見られなかった。

χ^2 検定の結果から、2学期の欠席数が多い生徒は、6月Q-Uで「非承認群」に分類されていた生徒が有意に多く偏っていた。また、1・2学期合計の欠席数が多い生徒は、6月Q-Uで「非承認群」に分類されていた生徒が、有意に多く偏っていたこともわかった。これは、6月Q-Uで「非承認群」に分類された生徒が、2学期に欠席数が増える可能性があることを予測していると言える。しかし、この傾向は11月Q-Uでは見られなかった。このことは、6月Q-Uにおいて「非承認群」に分類された生徒に介入することによって、欠席数を減らすことが可能であることを示唆している。

小中連携シートでピックアップされた子どもの欠席日数

まず生徒を「小中連携支援シート」の対象群（以下「対象群」）と対象外の群（以下「対象外群」）に分類した。続いて、小中連携シートの対象となっているか否かと欠席日数に関連があるかを検討するために、 χ^2 検定を行った。その結果、1学期の欠席日数（ $\chi^2(1) = 4.15, p < .05$ ）、2学期の欠席日数（ $\chi^2(1) = 13.34, p < .01$ ）および、1、2学期の合計欠席日数（ $\chi^2(1) = 16.98, p < .01$ ）と有意に関連していた。つまり、小中連携シートの対象群は欠席が多い方に有意に偏っていることが示された（表13～表15）。

表10 2学期欠席と6月Q-U群分けのクロス表

		6月QUの分類				合計
		学級生活満足群	侵害行為認知群	非承認群	学級生活不満足群	
2学期欠席少群	度数	105	16	39	25	185
	調整済み残差	1.9	1.0	-2.0	-1.0	
2学期欠席多群	度数	11	1	11	6	29
	調整済み残差	-1.9	-1.0	2.0	1.0	
合計	度数	116	17	50	31	214

表11 1、2学期欠席と6月Q-U群分けのクロス表

		6月QUの分類				合計
		学級生活満足群	侵害行為認知群	非承認群	学級生活不満足群	
1・2学期合計 欠席少群	度数	111	17	41	28	197
	調整済み残差	2.1	1.3	-3.0	-4	
1・2学期合計 欠席多群	度数	5	0	9	3	17
	調整済み残差	-2.1	-1.3	3.0	.4	
合計	度数	116	17	50	31	214

小中連携シートの視点から見たQU得点と登校を巡る意識について

ここでは小中連携シート対象群をさらに欠席多群と欠席少群に、対象外群でもその中で欠席多群と欠席少群に分類し、それぞれの群間で6月Q-Uと11月Q-U、および登校を巡る意識に差があるかを検討した。

まず生徒を対象群と対象外群に分け、6月Q-Uの月Q-U、および登校を巡る意識に有意差があるか7因子についてt検定を行った。その結果、すべての因子において、対象群が対象外群に比べて得点が有意に低いことがわかった(表16)。次に、対象群を1・2学期合計の欠席数をもとに、欠席多群と欠席少群に分け6月Q-U、11月Q-Uのそれぞれ7因子、登校を巡る意識(登校理由3因子、欠席促進理由4因子、不登校生徒への評価意識4因子、学校での対人適応2因子)のそれぞれについて、欠席多群と欠席少群に差があるかを検討した。その結果、6月Q-U、11月Q-Uについては、欠席多群と欠席少群の間に有意な差は見られなかった。登校を巡る意識については、「配慮的な関心」以外の因子で、欠席少群の各因

子の得点の平均は欠席多群のそれを有意に上回っていた(表17)。

数をもとに欠席多群と欠席少群に分け、t検定を行った。その結果、11月Q-Uにおいては欠席多群と欠席少群の間に有意な差は見られなかったが、6月Q-Uについては、「学習意欲」「学級との関係」「承認得点」において欠席少群の各因子の得点の平均は、欠席多群のそれを有意に上回っていた(表18)。また登校を巡る意識については、不登校生徒への評価意識の「配慮的な関心」と「羨望」以外で、欠席少群の各因子の得点の平均は、欠席多群のそれを有意に上回っていた(表19)。

以上の結果から、6月Q-Uの「学習意欲」「学級との関係」「承認得点」だけではなく、登校を巡る意識の中で、不登校生徒への評価意識の「配慮的な関心」「羨望」以外の因子に注目すると、欠席数を減らすための要因や、不登校生徒へのかかわり方のポイントが見つかる可能性があるかと推察できる。これについては以下に考察することとする。

表13 小中連携シートの群と1学期の欠席日数のクロス表

		小中連携シート		
		対象群	対象外群	合計
1学期欠席少群	度数	163	14	177
	調整済み残差	2.0	-2.0	
1学期欠席多群	度数	36	8	44
	調整済み残差	-2.0	2.0	
	度数	199	22	221

表14 小中連携シートの群と2学期の欠席日数のクロス表

		小中連携シート		
		対象群	対象外群	合計
2学期欠席少群	度数	159	18	177
	調整済み残差	3.7	-3.7	
2学期欠席多群	度数	30	14	44
	調整済み残差	-3.7	3.7	
	度数	189	32	221

表15 小中連携シートの群と1,2学期の欠席日数のクロス表

		小中連携シート		
		対象群	対象外群	合計
1・2学期欠席少群	度数	168	9	177
	調整済み残差	4.1	-4.1	
1・2学期欠席多群	度数	33	11	44
	調整済み残差	-4.1	4.1	
	度数	201	20	221

表16 6月Q-Uの各因子における「小中連携支援シート」対象群と対象外群の違い

項目	対象/対象外	N	注1	平均値 (SD)	t値	注2
友人との関係	対象外群	174		17.48 (2.59)	2.935 **	
	対象群	41		16.12 (2.99)		
学習意欲	対象外群	174		15.70 (2.92)	4.169 ***	
	対象群	41		13.51 (3.46)		
教師との関係	対象外群	173		14.18 (3.77)	2.042 *	
	対象群	40		12.80 (4.28)		
学級との関係	対象外群	172		15.10 (3.30)	3.523 **	
	対象群	41		13.02 (3.78)		
進路意識	対象外群	174		14.56 (4.28)	3.240 **	
	対象群	41		12.15 (4.36)		
承認得点	対象外群	173		34.54 (7.21)	2.481 *	
	対象群	41		31.27 (9.08)		
被侵害得点	対象外群	174		16.60 (7.25)	-3.109 **	
	対象群	41		20.73 (9.21)		

注1) 各項目で欠損値がある者は除外しているため合計人数が異なる場合がある。
注2) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

表18 6月Q-Uの各因子における欠席少群と欠席多群の違い（「小中連携支援シート」対象外群）

項目	欠席多群/欠席少群	N	注1	平均値 (SD)	t値	注2
友人との関係	欠席少群	165		17.56 (2.51)	1.673	
	欠席多群	9		16.11 (3.82)		
学習意欲	欠席少群	165		15.82 (2.85)	2.295 *	
	欠席多群	9		13.56 (3.50)		
教師との関係	欠席少群	164		14.28 (3.75)	1.428	
	欠席多群	9		12.44 (3.91)		
学級との関係	欠席少群	163		15.26 (3.21)	2.631 **	
	欠席多群	9		12.33 (3.87)		
進路意識	欠席少群	165		14.57 (4.33)	.085	
	欠席多群	9		14.44 (3.47)		
承認得点	欠席少群	164		34.94 (7.07)	3.160 **	
	欠席多群	9		27.33 (6.31)		
被侵害得点	欠席少群	165		16.67 (7.35)	.536	
	欠席多群	9		15.33 (5.45)		

注1) 各項目で欠損値がある者は除外しているため合計人数が異なる場合がある。
注2) *p<.05, **p<.01

表17 登校を巡る意識の各因子における欠席少群と欠席多群の違い（「小中連携支援シート」対象群）

項目	欠席多群/欠席少群	N	平均値 (SD)	t値	注
学習進路の引力	欠席少群	33	28.97 (6.57)	3.329 **	
	欠席多群	11	17.36 (16.82)		
ネガティブな引力	欠席少群	33	9.67 (3.03)	3.318 **	
	欠席多群	11	5.27 (5.61)		
学校魅力の引力	欠席少群	33	11.27 (2.48)	3.634 **	
	欠席多群	11	6.45 (6.42)		
気分身体斥力	欠席少群	33	13.03 (4.13)	3.972 ***	
	欠席多群	11	6.45 (6.36)		
外部要因斥力	欠席少群	33	10.12 (3.53)	4.168 ***	
	欠席多群	11	4.64 (4.50)		
学習斥力	欠席少群	33	7.48 (2.28)	4.967 ***	
	欠席多群	11	3.09 (3.24)		
不安斥力	欠席少群	33	8.79 (2.55)	3.127 **	
	欠席多群	11	5.09 (5.26)		
配慮的な関心	欠席少群	33	13.61 (3.82)	0.170	
	欠席多群	11	13.36 (4.88)		
批判的な関心	欠席少群	33	14.52 (3.83)	2.249 *	
	欠席多群	11	11.00 (6.13)		
羨望	欠席少群	33	4.00 (1.73)	4.124 ***	
	欠席多群	11	1.55 (1.64)		
対友人適応	欠席少群	33	16.06 (3.46)	3.782 ***	
	欠席多群	11	9.09 (8.92)		
対教師適応	欠席少群	33	7.42 (2.66)	3.358 ***	
	欠席多群	11	3.82 (4.17)		

注) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

表19 登校を巡る意識の各因子における欠席少群と欠席多群の違い（「小中連携支援シート」対象外群）

項目	欠席多群/欠席少群	N	平均値 (SD)	t値	注
学習進路の引力	欠席少群	168	30.64 (7.79)	2.946 ***	
	欠席多群	9	22.11 (17.27)		
ネガティブな引力	欠席少群	168	7.90 (2.95)	1.804 *	
	欠席多群	9	6.00 (5.17)		
学校魅力の引力	欠席少群	168	11.10 (3.38)	2.352 **	
	欠席多群	9	8.22 (6.34)		
気分身体斥力	欠席少群	168	12.51 (4.44)	2.214 **	
	欠席多群	9	9.00 (7.63)		
外部要因斥力	欠席少群	168	8.79 (3.49)	2.655 ***	
	欠席多群	9	5.56 (4.75)		
学習斥力	欠席少群	168	6.56 (2.67)	2.229 **	
	欠席多群	9	4.44 (4.39)		
不安斥力	欠席少群	168	8.54 (3.19)	2.836 ***	
	欠席多群	9	5.33 (5.12)		
配慮的な関心	欠席少群	168	13.93 (3.96)	1.359	
	欠席多群	9	12.11 (2.71)		
批判的な関心	欠席少群	168	14.48 (3.90)	1.978 *	
	欠席多群	9	11.78 (5.72)		
羨望	欠席少群	168	3.21 (1.61)	.974	
	欠席多群	9	2.67 (2.18)		
対友人適応	欠席少群	168	16.24 (4.07)	2.962 ***	
	欠席多群	9	11.78 (8.91)		
対教師適応	欠席少群	168	7.45 (2.67)	2.116 **	
	欠席多群	9	5.44 (4.39)		

注) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

IV 総合的考察

Q-Uデータの活用に関する考察

まず6月Q-Uの「承認得点」と「学級との関係」が低いと、2学期の欠席数が増える可能性があることが明らかになった。また、6月Q-Uの「承認得点」が低いと、1・2学期合計の欠席数が増えることがあることがわかった。また、2学期欠席数の多い生徒と1・2学期合計の欠席数の多い生徒が、6月Q-Uの「非承認群」に群

分けられていることが有意に多いことがわかった。このことから、6月Q-Uにおいて、「承認得点」と「学級との関係」が低い生徒と「非承認群」の生徒に介入すると、欠席数が減ることが考えられる。11月のQ-Uは予測力を失っていた結果をも勘案した場合、少なくとも1年生は早い段階でアンケート等を実施することで、将来的に不適応に陥る可能性のある子どもに早めに介入することが肝要であると思われる。「承認得点」と「学級との関係」は互いに関連しうる概念であり、クラスメートから認め

られにくいと感じている子どもたちの承認場面を増やしたり、また承認されにくい辛さそのものをスクールカウンセリングなどの資源を用いながら支えていくことも必要であろう。

さらに小野寺（2003）は、「非承認群」の生徒は、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という「配慮のスキル」をある程度発揮できるが、自分から新たな人間関係を形成したり深めたりするという「かかわりのスキル」をあまり発揮できないことを明らかにした。したがって、この群の生徒は、他者への配慮はできるが他者とうまくかかわれないために、学級内で、認められていない状況にあるものと考えられる。これは、この群の特徴である学級内では目立たず無気力な傾向があるか、自己表現の仕方がわからない生徒との指摘（河村、1999）と一致する。

この原因としては、この群の生徒は、予期機能がうまくできないためと思われる。相川（2000）によると予期機能には結果予期と効力予期の2つがある。「対人目標」に応じて「対人反応」が決定されると「感情の統制」過程において、この2つの予期機能が働き、その結果が悪ければ、対人反応の修正や撤回、および対人目標への逆戻りがなされる。つまりこの群の生徒は、自己の言動の結果予測を悪く考えたり、自己への自信がなかったりするために、他者へのかかわりを避けているのではないかと考えられる。

よって、この群の生徒には「感情の統制」過程において、否定的な感情の予期に囚われないためのサポートが、特に必要になると思われる。具体的には「対人目標の決定、対人反応の決定」の過程において行われる行動について、SSTのような、具体的な行動レベルでのかかわりのトレーニングを実施する必要があると考える。例えば、人の話を聞くときには、うなずく、相槌を打つ、相手の目を見る、質問をする、体を向ける等の具体的なソーシャル・スキルと、その組み合わせについて練習させるとともに教師が演示して見せ、その印象を体感するなどの活動である。その中で、自己のソーシャル・スキルや「対人目標」と「対人反応」の決定にも自信をもたせることにより、「感情の統制」過程において否定的な感情に囚われ何度も「対人目標の決定」に戻ってしまうサイクルを断ち切ることができるのではないかと考える。以上のように、「非承認群」の生徒への援助を考察することにより、一部の生徒に行う教育援助である二次的援助の指針を探ってきた。二次的援助には、担任教師等が援助の必要性のある生徒を発見する目をもつことが重要である。

「非承認群」の生徒は担任教師からすると手がかからず、ともすれば、「静かな生徒」程度の認識をされ具体的な援助を一番受けない群になりがちである。よって、日常的な観察だけではなく、調査法を用いたアセスメントも、二次的援助を円滑に行うためには必要と思われる。

また、石隈（1999）は、二次的援助には予防的援助の意義もあると指摘する。よって、担任教師としては援助が必要な生徒の見落としがないかも常にも考慮に入れて、学級全体のSSTや構成的グループエンカウンター等を実施することが必要ではないかと考える。

一方、河村（2006）は学級生活不満足群と判定された子どもたちは、不登校になる可能性が高いことを指摘しており、本研究の結果はそうした指摘とは異なるものであった。これについては、今後いっそうの検討が蓄積される必要がある。

小中連携シート対象群と対象外群の比較検討から見えてくること

小中連携支援シートの対象生徒と対象外生徒の6月Q-Uの結果に、有意差が認められた。また、小中連携シートの対象となる子どもたちは欠席日数が多くなるリスクも示された。このことにより、小中連携支援シートの作成基準のある程度の妥当性が確認され、小中連携が重要であることも確認できたと言える。小泉（1992）が指摘するように、そもそも小学校と中学校では、教科担任制によって授業が行われたり、制服が規定されたりするなど、学校生活を規定している基本的なルールが違う。これによって、中学1年生が新しい環境へ適応することをより困難にしている可能性が指摘できる。さらに大坪・小泉（2003）は、小学校と中学校の接続をスムーズにすることを目標に実践された小中連携事業によって、小学生のもつ、友人に対するネガティブな態度が減少し教師に対するポジティブな態度が増加したこと、また、小学生が抱く中学校生活へのイメージについては、全般的には不安が減少するとともに、過度の期待が修正される様相を示していたことを明らかにした。小泉が行った小中連携事業とは、小中学生の合同授業の実施、小学生とその保護者が参加できる中学校の授業参観、教員交流として中学校からは英語や数学の授業を中心に、小学校からは体育や道徳の授業を中心にした異校種体験研修である。筆者の勤務校では、小学生とその保護者を対象に、年間各1回の授業参観と体験授業に年間2回の学校説明会を行っている。小中連携支援シートとは直接関係ないかもしれないが、連携という意味では授業参加、体験授業と学校説明会の果たす役割は大きいと推察できる。さらに小中連携支援シートの対象生徒を、欠席多群と欠席少群に分けたとき、6月Q-Uと11月Q-Uの結果には有意差が認められなかった。しかしながら、対象群は次第に欠席が増えてくることも確認されている。このことは、対象生徒が短い期間では劇的に変化しないことや、中学校教員の対象生徒へのかかわりが十分ではなかったことが推察される一方で、Q-Uではカバーできないところでこれらの群の差が見られると考えられる。ただし、この2つの群の差は、登校を巡る意識においては見ることができた。

登校を巡る意識についての多くの側面で、支援シート対象群における欠席少群の平均値が欠席多群のそれを有意に上回っていた。同様に支援シート対象外の子どもにおいても、欠席少群の平均値が欠席多群のそれを有意に上回っていた。通常、斥力については、欠席多群が欠席少群よりも高いと考える方が自然かもしれない。なぜなら、斥力とは「学校に行きたくないという思い」に他ならないからである。しかし、その結果はそうした予想と反するものであった。斥力とは「学校に行きたくない」というと思うネガティブな気持ちである。その値において、欠席少群が欠席多群を上回っていたことは、換言すれば意外かもしれない。しかし、ネガティブな気持ちを上手に表すことができることの意味を踏まえた場合、欠席が多い子どもたちは日常生活においても、ネガティブな感情から回避している可能性がある。つまりそうした子どもたちは、自分が学校に行きたくない理由を明確にできていないのかもしれない。実際に神奈川県教育委員会（2006）によれば、子どもが学校に行きたくない理由の中には「わからない」や「なんとなく」といった項目が上位に入っている。もし子どもたちがネガティブな気持ちをうまくつかめなくなっているのであれば、自分がなぜ学校に行きたくないのかという理由を見つめることや、行きたくないと思う時に生起するネガティブな感情をつかむことは非常に大切であり、大人は子どもの感情表現を育てていくところから始める必要があると推察できる。つまり、学校に行きたくない気持ちが湧いて出てきたり、学校に行きたくない理由が見つかったりしたときに、その気持ちや理由を抑え込むのではなく、自分にその気持ちや理由があることから目を背けずその気持ちを素直に表現したり自分の中で受容できれば、「ただなんとなく学校に行かないという」行動を葛藤回避的に選ぶのではなく、「実際には学校に行く」という行動ができることになるのかもしれない。

このことから考えると、私たち教師がやるべきことは、生徒のネガティブ感情を受け止め、そして教師自身が、生徒のそのネガティブ感情をある程度抱えるということである。しかし、私たち教師のなかにネガティブ感情を受け止めることが大切だということに気づいている者や、ネガティブ感情を受け止めている教師は実際にはどれくらいいるのだろうか。こう考えると不登校問題は、子どもだけに問題があるわけではないということがよくわかる。不登校問題にかかわることで、私たち教師は変わらなければならない転換期を迎えているといえるかもしれない。不登校に関する問題をいつまでも子どものせいにしてはいけなのだろう。学校という場面を回避しないためには、まずは自分の気持ちや思考から回避しないことも肝要である。そうした回避を促さないために、教師や大人が「人はネガティブな気持ちをもつこともあってよい／そういう気持ちになるのは人間だからあたりまえ」というピリーフをもっていることが大切な

のだと思われる。このように小中連携シートの欠席小群の方が欠席多群よりも斥力を訴えていることは、行動レベルと心理レベルは必ずしも一致しないということだけではなく、ネガティブな気持ちや考えから回避せずにいることの大切さを私たちに訴えているのかもしれない。ただ、こうした欠席小群は、規範意識の高さから登校している可能性もある。今後はより多角的に、連携シートの対象者のような、小学校から申し送りがあった子どもの研究が必要だろう。

結果のまとめ

本研究の結果のまとめとそこから推察できることを以下の4点にまとめた。

(1) Q-Uにおいて「非承認群」に群分けされた生徒、「承認得点」または「学級との関係」が低い生徒に介入することによって欠席数が減り、不登校を未然に防げる可能性がある。

(2) 生徒のもつネガティブ感情を、周囲の大人が受け止め、また本人がその感情を受け入れることは不登校を未然に防げる可能性につながる。

(3) 「小中連携支援シート」の妥当性が確認され、不登校の未然防止の観点から小中連携の重要性も確認された。よって「小中連携支援シート」を通した取り組みが今後不登校の未然防止や中1ギャップの解消において有効であると考えられる。

(4) Q-Uにおいて「学習意欲」「学級との関係」「承認得点」の低い生徒に介入することによって中1ギャップの解消に効果が見られる可能性がある。

V 引用文献

- 相川 充 2000 人づきあいの技術 サイエンス社
 古市裕一 1991 小中学生の学校ざらい感情とその規定要因 カウンセリング研究 24, 123-127.
 本間友巳 2000 中学生の登校を巡る意識の変化と欠席や欠席願望を抑制する要因の分析 教育心理学研究 48, 32-41.
 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
 神奈川県教育委員会 2006 教育に関する学校関係者向け意識調査報告書 <http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/54538.pdf>
 河村茂雄 2008 学級作りのための Q-U 入門 図書文化社
 河村茂雄 1999a 生徒のニーズを把握するための尺度の開発 (2) - スクール・モラル尺度 (中学生用) の作成 - カウンセリング研究, 32, 283-291.
 河村茂雄 1999b 生徒のニーズを把握するための尺度の開発 (1) - 学校生活満足度尺度 (中学生用) の作成 - カウンセリング研究, 32, 274-282.
 河村茂雄・小野寺正巳・粕谷貴志・武蔵由佳 NPO 日

本教育カウンセラー協会 2004 Q-U による学級経営
スーパーバイズ・ガイド 中学校編 図書文化社
小泉令三 1992 中学校進学時における生徒の適応過程
教育心理学研究, 40, 348-358.
文部科学省 2010 平成 21 年度児童生徒の問題行動等
生徒指導上の諸問題に関する調査
森田洋司 1991 「不登校」現象の社会学 学文社

大坪靖直・小泉 令三 2003 小中連携が児童・生徒の
適応感に及ぼす影響 福岡教育大学心理教育相談研
究, 7, 31-37.

(2011年 8 月29日受付)

(2011年10月25日受理)