

# 中学生における友人関係の特徴と意義

教育心理学コース 川 原 誠 司

教育心理学コース 山 崎 美香子

The Features and Significance of Friendships in Junior High School Students

Seishi KAWAHARA

Mikako YAMAZAKI

The purpose of this article is to discuss the friendships in junior high school students. Among many aspects in friendships, we mainly focused on the positive aspects, that is, on the concepts of social supports.

Based on the findings from our researches, we discuss the following points of friendships; the actual state of friendships, the comparison with parent-child relationship or teacher-student relationship, and the difference in friendship beliefs between students, parents and teachers.

In case of the serious problems of friendships, it is necessary for parents and teachers to intervene the problems directly. However, our researches suggest that, in normal situations, it is also important for parents and teachers to give regard to the students' growth among friends, and to give effects to the friendships indirectly.

## 目 次

### I. 中学生という時期

- A. 心理的・社会的見地から見た中学生の時期
- B. 本論文の目的

### II. 中学生の友人関係

- A. 友人関係研究の動向と現状
- B. ソーシャル・サポートとの関連

### III. 筆者らの研究

- A. 友人関係の種類
- B. ストレス状況下におけるサポートの期待
- C. 学級内の友人関係と教師の生徒に対する認知
- D. 友人関係に関わる生徒・親・教師の意識のずれ

### IV. 中学生の友人関係に対して周囲ができること

- A. 親ができること
- B. 教師ができること
- C. 心理学研究者ができること

### I. 中学生という時期

#### A. 心理的・社会的見地から見た中学生の時期

近年の学校を取り巻く諸問題を考えたときに、中学生

という時期に注目が集まることが多い。「いじめ」や「不登校」のようなマスコミ報道で取り上げられる問題を考えても、中学生の間で起こっていることが多い。心理学研究においては、中学生という時期は思春期 (puberty) あるいは青年前期 (early adolescence) という言葉で位置づけられてきた。

Berndt (1982) は青年前期の発達的変化の特徴を「生物学的 (biological)」「認知的 (cognitive)」「社会的 (social)」の3点から論じている。筆者なりの意見も加えた上でこれらの観点を説明すると、まず生物学的な変化とは、第二次性徴に見られる身体的な諸変化である。身長や体重といった体型の急激な変化は中学生の自己認識に大きな変化をもたらすであろうし、生殖器官の発達によって性役割の認識を強めることになる。

認知的変化については、青年前期はPiagetの形式的操作段階の年齢にさしかかり、社会的認知の側面ではSelman (1976) によると社会的・慣習的役割取得の段階に入っているという。その段階では相互的な役割取得を越え、社会的慣習を踏まえた他者視点取得ならびに相手の立場の理解といった社会的認知能力が獲得される。つまり認知能力の質的な変化が起きる時期ではないかと考える。

社会的変化というのは具体的には人間関係の問題にな

るが、これは中学生の研究で頻繁に登場する「自立（精神的自立）」や「反抗期」といった用語に象徴されるように、大人世代との関係の作りなおしといった事態が起ころ。「青年期は親子関係から友人関係にその比重を移す」という一般的な叙述があるが、この叙述はSullivan (1953) の理論を援用したBuhrmester & Furman (1986) の理論モデルにも合致している。このモデルによると、青年前期においてはほとんどの社会的欲求を友人との間で充足することが重要視されているが、それは幼児期や児童期での親子関係による充足とは趣を全く異なるものである。

これらの変化を見せる子どもが集団となって存在する中学校という場を考えると、そこには「成長度の多様性」という問題が浮かび上がってくる。身体的な面で言えば大人顔負けの体格をしている子もいれば、まだまだ成長途上という子どももいる。認知的な面を見れば、世界情勢や社会問題に対し深い洞察に至る子どももいれば、深遠とは程遠い単純で短絡的な発想をしてしまう子どももいる。また社会的な面で言えば、多くの同性友人のみならず特定の異性との恋愛関係を作る「進んだ」子もいれば、友人関係をほとんど作れず孤立している子どももいる。このような成長度の多様化は、小学校のそれよりもはるかに進むのではないだろうか。

しかし反面、高校と比べると中学校は層化されていない。高校というのは課程によって、というより現在でははるかに学力という指標によって選別化されている面があるが、中学入学では一部の私立中学を除きそのような選別化はほとんど行われない。したがって、高校では他の学校と比較したその学校独自の問題が潜んでおり、その観点から研究されることも多いが（例えば、占部 (1994) の「底辺校」の論考）、中学校では学校間の差もさることながら学校内での子どもの個人差といったことの方がより問題となるのではないか。

一つの学校や一つの学級の中に多様性のある子どもたちが存在すること、それは教師にとっては学級経営や生徒指導の際に多大な苦労をもたらす一因になると想像できる。極端に言えば、「不登校」といったひきこもる子どもと「非行」といった逸脱的行動をとる子どもが同じ学級の生徒であり、授業や学校行事などの中でその二人の生徒に教師が一人で対応しなければならない状況もあるということだ。多様性のある人間関係の中で生活し、その多様性を容認していくことは、子どもにとって他者と自分との適切な差異性を認識し、自分の自分らしさを適切に認識する重要な機会となろう。しかし、これには十分な時間と周囲の配慮が必要であり、現在の学校にお

いて数十人の子どもを限られた時間の中で一斉に教育する状況では画一的にならざるを得ない部分もあるという構造的な限界が存在する。

その上、青年期では友人関係における互恵性の規範の中で、平等 (equality) の意識をより強めるようになるという主張もある (Youniss, 1980)。平等性は親子関係や教師－生徒関係といった縦の関係とは異なり、友人関係といった横の関係には特に必要ではあるが、もし平等感の中でも形式的平等意識や衡平感 (equity) といったものが二者関係を越え学級全体を支配すると、異質者の排除につながる恐れがあり、弱い立場の子どもには居づらくなる可能性はある。したがって、構造や制度の面のみならず子どもの意識の面からも個人差を認めにくい状況が生じるのかもしれない。「多様化していく現状」と「画一化への構造的・意識的志向」という矛盾したメッセージの間で子どもも教師も葛藤しているといった状況が中学校の内部に存在しているのではないか。このような葛藤状況は、村瀬孝雄 (1996) の呈した「なぜほとんど中学生にこの問題（=いじめ）が集中的に生じるのかについては研究どころか疑問さえ呈されてはいないように見受けられます (p.188)」という不満への一つの答えになり得ると思う。

## B. 本論文の目的

このような中学校の問題状況に対し、どのようなことが問題解決の糸口となるのか。最近は、教師の積極的な働きかけやスクールカウンセラーの配置など「大人世代が子どもに直接的に介入すること」に注目が集まっている。これは一つの重要な視点であることは違いないのだが、「子ども同士の仲良し関係」自体、つまり「友人関係」にもっと注目する必要もあるのではないか。学級内の友人関係をうまく形成できなかったために「不登校」になる場合も多いであろうし、良好な友人関係とは程遠い「悪い関係性」もしくは「見かけだけの関係性」に取り込まれるために「いじめ」が起こる場合も多いといえる。友人とのつながりを持ち、その友人との間に交流があり、かつそれが良好な友人関係であることは、「親からの精神的自立」が発達上の一つの特徴である青年前期での社会的欲求の充足には不可欠なことであろう。親や教師は子どもの友人関係自体を理解する必要がある。友人関係を理解しただけでいじめが減るものではないが、しかし、トラブルが生じた際に適切な介入ができるることを助けるものにはならないだろうか。

生徒同士のいじめやいざこざの際に親や教師、専門家が頻繁にしかも直接的に介入することで短期間で目覚ま

しい効果をもたらす可能性はあるが、介入の時期や方法に適切さを欠いたとしたら「単に押さえつけている」ということになりはしないか。それは長期的に見て子どもの成長力や問題解決能力まで奪ってしまう危惧すらある。子どもの友人関係の実態やそこでのやりとり、仲間内の行動規範などを知ることで、「友人同士の関係の中で解決が図れる部分」「教師や専門家の最小限の関わりで友人関係が改善され、解決が図れる部分」「教師や専門家が積極的に介入する部分」「ストレスが重篤になり、心理的危機に陥ったため、専門家でないと対処できない部分」といったものを区別できるようになるのではないか。

以上の理由より、本稿は中学生の友人関係についての論考を行う。まず、友人関係についての動向や観点を紹介・整理し、次に友人関係に関する筆者らが行ってきた研究の結果を呈示し、友人関係にまつわる問題を考察する。最後に、親や教師、研究者といった周囲の人間が子どもの友人関係に対して何ができるのかという筆者なりの提言を行う。

## II. 中学生の友人関係

### A. 友人関係研究の動向と現状

思春期や青年前期は特別な時期と位置づけられるが、実際の心理学研究では中学生の時期の友人関係についてどのように取り扱っているのだろうか。日本においては友人関係の研究は発達心理学や社会心理学の分野で比較的多く取り上げられている。しかし、研究対象としては発達心理学では幼児期や児童期の仲間関係を取り扱うことが多く、社会心理学では大学生のような青年後期の友人関係を取り扱うことが多い。もちろんこれらの対象年齢での研究知見の中には思春期・青年前期に援用できるものも多い。しかし、日本においては一部の事例研究を中心とした精神医学関係の雑誌を除き、思春期・青年前期の子どもを中心対象とし、その心理学的側面に着目した体系的な研究雑誌はあまり見当たらない。

海外ではJournal of Early AdolescenceやJournal of Youth and Adolescenceのような対象年齢を限定した学術誌がある。しかし海外の書籍を見ても、発達心理学の分野では幼児や児童などとともに思春期・青年前期は「学童期の最後」として含められ (children and adolescentsという表記はこれにあたるだろう)、社会心理学では異性関係まで考慮した「青年期の初め」として思春期・青年前期を含んでいることが多いように思える。この現状は中学生という時期が心理的には青年期にさし

かかりながら、制度的には小学校と同様、学校の枠組みを取り去ることができないことや、法律的には親の完全な保護のもとにおかれるといった発達的な位置づけを明確にしがたいことが一因であろう。

本論文では親や教師が子どもの友人関係に対して何ができるかということを考慮するので、親子関係や教師一生徒関係の観点を含意する。また、中学生の友人関係はその生活時間から学級という枠の影響が大きいと予想され、それは青年後期よりは児童期の友人関係の形成状況に近いだろうと筆者は感じる。したがって、本稿で引用する文献も子どもを対象にした社会的発達の分野からのものが多くなっている。

子どもの友人関係についてはこの20~30年ほどの間に研究が盛んに行われるようになったが、友人関係の研究に至るまで「個体発生的視点のみからの脱却」と「親子関係のみからの脱却」という2つのパラダイムの転換があったと思われる。個体発生的視点のみからの脱却については1960年前後からその萌芽があり、Bowlby (1969) の愛着に関する理論の確立やその理論を応用したAinsworth et al. (1978) のストレンジ・シチュエーション法の開発の経緯を踏まえると、1970年頃には母子間の「関係性」の視点にシフトする基盤が既に成立していたと思われる。このようにして親子関係（主に母子関係）の研究が行われるようになるのだが、その親子関係のみの視点から脱却し、友人関係が親子関係とは独立して扱われはじめたのは1970年代の後半であろう。その一つの例として、母子関係の漸成説の観点を排し、友人関係の独自の影響を強調したLewis (1979) のネットワーク・モデルがある。そして1980年代に入ると、友人関係についての研究が盛んに行われ、友人関係についての知見をまとめた本も現在までに数多く出版されている (Foot et al., 1995; Erwin, 1993)。

しかし、研究量が多くなるということはそれなりの多様性も生み出す。研究領域の拡がりはともかく、「友人」というものの捉え方について操作上の多義性が生じているように感じる。その中で筆者が最も強く感じるのは、「友人関係・友情 (friendship) の研究」と「ソシオメトリック地位 (sociometric status) の研究」という焦点化するものの差である。これら2つの側面については、近年、明確な区別をしようとする動きがある (Parker & Asher, 1993; Schneider et al., 1994), メタ分析を用いて包括的なレビューがなされる程にそれぞれ別個に研究量の蓄積がある (Newcomb et al., 1993; Newcomb & Bagwell, 1995)。これら2側面の違いの1つとして、友人関係の研究は個人の形成する関係性のあり方に

焦点をあてたものであるが、ソシオメトリック地位の研究は集団内における個人の人気や適応などに焦点を当てたものだということがある。

そして、測定・分析上の大きな相違点として、友人関係研究では自己評定の絶対量を基に分析がなされることが多いのに対し、ソシオメトリック地位は他者評定を標準化することによって決定されることがある。これら2つの評定方式は時に大きなずれを生じさせるかもしれない。つまり、ソシオメトリック地位で人気があると他者評定されても、本人の友人関係への主観的満足度は低いこともあるだろう。あるいは逆に、集団からの受容度が少なくとも、少ない友人と満足した関係が結べていると本人自身は感じていることもあるだろう。思春期では特に自己に関する意識が高まるとされ、中学生を対象とした友人関係研究ではこのような「集団の中での個人のありよう」と「個人としての主観的満足」との「それ」を念頭におくことが肝要であり、両側面の研究のそれぞれの効用と限界とを適切に認識して進める必要がある。

### B. ソーシャル・サポートとの関連

子どもの友人関係の研究動向は前節で述べたとおりである。ところで友人関係の間ではどのような現象が起こり、どのようなものがやり取りされているのだろうか。Newcomb & Bagwell (1995) のメタ分析では、諸研究での質問内容を「肯定的な関わり (positive engagement)」「葛藤の処理 (conflict management)」「課題に関する活動 (task activity)」「関係の特質 (relationship properties)」という4つの大まかなカテゴリーに分類している。この中で「関係の特質」については、下位カテゴリーとして「類似性」や「平等性」などがあり、構造的な意味合いが強いカテゴリーである。その他の3つのカテゴリーについては機能的な意味合いが強い。

機能的なカテゴリーの中で筆者が強調したいのが「肯定的な関わり」のカテゴリーである。「友人関係がある」と簡単に言うものの、友人から肯定的なものを受け、友人に肯定的なものを与えなければ、関係は維持・継続されないのである。このような肯定的な関係性を強調したものとして、近年、ソーシャル・サポートという概念が援用されている。嶋 (1996) のレビューを見ると、日本でも発達段階に随わらずソーシャル・サポートという術語が浸透し、研究されている現状がうかがえる。サポート概念の1つの特徴として、何らかのストレス状況下で行われることを想定することが多いが、しかし、ストレス状況におかれたときにまず新たな関係を作り、そこか

らサポートを引き出すということは稀であろう。大抵は日常的に交流のある関係の中から適切な人を選び、サポートを引き出そうとするであろうから、ストレスの多寡によらず「よい人間関係」を作つておくことが重要だと言える。つまり「よい友人関係がある」ということは「友人サポートを得る」ことの前提条件であり、友人関係研究の知見は友人サポートを知る上で欠かすことのできないものであろう。

子どものソーシャル・サポート研究については以前に論考したが (川原, 1994b), ここで友人関係との関連づけで再度、表にまとめて示す。Table 1 にBerndt (1989) の分類した4つのサポートと質問項目の例、ならびにそれぞれのサポートに対応する友人関係の特徴を掲載したが、これを見て分かるように、サポートというのは他の多くの概念を包摂したり、他の研究領域と関連がある事象である。このことはサポート概念の曖昧さとして批判する人もいるだろう。しかし、人から支えられる、人を支えるという行為は様々な関係性の相互作用の中で生じてくるので厳密な線引きをすることの方がむしろ困難であり、実際、測定上の問題で言えばサポートの種類間の相関はかなり高い。ある対人的機能のサポート的意義を研究者が明確に主張できれば、様々な対人的機能がサポートとして認められるだろう。それは、例えば「叱る」といった行為は普通はサポートとして認められないが、「叱られる相手にそれなりの理由がある」状況で、「相手の非を諭し、相手の自尊感情を最大限に配慮できる」話しができるのなら、「叱ること」は特に親子関係や教師-生徒関係においては、子どもの成長を促すサポートとみなせるといったことである。

また、Table 1 に示されるような与え手と受け手のやりとりが比較的明確なサポートでなくとも、筆者自身は「同一視」のようなものも「対象へのあこがれ」という意味で、サポートとして機能する部分もあるのではないかと思う。思春期・青年前期には頻繁に見られる有名人へのあこがれ、特に外見だけの模倣が自己成長のためのサポートになるかは疑問であるが、しかし、身近に存在しその良さを認める友人へのあこがれは、その友人の行動や思考を模倣する動機となり、親や教師の助言や忠告よりもはるかに効果的なサポートになることもあるだろう。

友人関係の肯定的な面、つまりサポート関係を知れば、友人関係の意義を十分理解できるものと思う。子どもを取り巻く親や教師がその意義を理解できれば、「自分たちが子どもたちに何かをする」といった直接的な関わりだけでなく、「子どもたちの友人関係を暖かく見守り、友人同士で成長していくように配慮する」といった間

Table 1 サポートの種類と友人関係の特徴と関連づけ  
(Berndt (1989) やNewcomb&Bagwell (1995) を基に、筆者が独自に作成)

サポートの種類	Esteem support (Emotional support)	Informational support	Instrumental support (Tangible support)	Companionship support (Belonging)
具体的な項目例 (川原, 1993)	・落ち込んだときに励ましてくれる ・うれしいことがあったときに喜んでくれる	・物事のやり方がわからなかつたとき、どのようなことをすればよいのかアドバイスしてくれる	・まんがや遊び道具などを貸してくれる	・休み時間や昼休みと一緒に遊ぶ ・休みの日に一緒に過ごす
対応する友人関係の特徴として挙げられたもの (Berndt, 1989)	・「自尊感情を高めること」	・「親密さ」 (intimacy) ・「率直さ」 (frankness) ・「自発性」 (spontaneity)	・「向社会的行動」 (prosocial behavior) ・「賦課と賦与」 (taking and imposing) ・「分かち合いまたは援助」 (sharing or helping)	・「遊び」(play) ・「合同」(association) ・「共通の行動」 (common activity) ・「相互作用の頻度」 (interaction frequency)
メタ分析においてカテゴリー化された、友人関係の特徴との関連 (Newcomb et al., 1995)	・「肯定的感情」 (positive affect) ・「(心理的)近さ」 (closeness)	・「話をすること」 (talking)	・「協同」 (cooperation)	・「社会的接触」 (social contact)
他に関連するとと思われる研究の分野	・愛着の生涯発達 ・情動の基礎研究 ・自尊心に関する諸研究	・自己開示と自己主張 ・ノンバーバルコミュニケーションを含んだ、コミュニケーション研究	・援助行動に関する社会心理学的研究 ・(援助行動の動因となる)共感性の諸研究	・遊びの量的側面、質的側面に関する社会調査的研究

接的な関わりの重要性を理解できるのではないだろうか。それは「反抗期」とされる中学生の時期には特に重要なことであるように思える。中学生の友人関係の実態と併せ、親や教師は子どもの友人関係をどのように見ており、どのように考えているのかという問題も筆者らの研究結果の中で検討する。

### III. 筆者らの研究

#### A. 友人関係の種類

一口に友人関係といってもその友人ととの関わりの場は多様であろう。中学生はどのような場で友人関係を成立させているのだろうか。ここで発表するのは川原(1993)の行ったサポート・ネットワーク研究の一部である。この研究は鹿児島県内の公立中学校2~3年生1044名に対し質問紙調査を行ったものである。調査の手続きとしては、自分にとって親しい友人を10人挙げてもらい、その友人がそれぞれ自分とどのような関係であるのかを6つの選択肢の中より選んでもらった。選択肢は「現在同じクラスの友人」「以前同じクラスだった友人

(現在のクラスは違う)」「クラスは違うが、同じ学校の友人(前二者以外)」「クラブ活動(部活動)の友人」「他の学校に行っている友人」「その他」の6つを用意した。これらの選択肢は全て背反というわけではないので、一人の友人につき複数の関係が挙がるときには、自分にとって重要だと思う順に全部挙げてもらうように教示した。

男女別の結果をTable 2に示すが、一人の友人につき一番最初に挙げられた関係の種類のみを集計した「最重要」の結果と、一人の友人につき挙げられた関係の種類を全て集計した「のべ」の結果の2つを掲載している。種類別の数値を比べると、現在の同じクラスの割合が44.5~56.3%とかなりの割合を占めている。これは中学生の学級内での生活時間の多さを反映している。ただ、この結果を「全体の約40~50%が同じ学級内の友人であるので、学級内での友人関係を調べることは重要である」と言ふこともできるし、一方で「全体の約半数の友人は学級外に持っているので、学級内だけを考えてはならない」と言ふこともできる。これは研究者の視点の置き方によって両方の意味を持つことができるであろう。しか

Table 2 友人関係として挙げられた各種類の数と割合

友人関係の種類	男 子		女 子	
	最重要	のべ	最重要	のべ
A. 現在同じクラス	2646 (54.9%)	2716 (56.3%)	2155 (44.5%)	2215 (45.8%)
B. 以前同じクラスで 現在は異なる	664 (13.8%)	778 (16.1%)	918 (19.0%)	1090 (22.5%)
C. 同じ学校 (A, B以外)	602 (12.5%)	736 (15.3%)	764 (15.8%)	933 (19.3%)
D. クラブ活動	720 (14.9%)	1026 (21.3%)	691 (14.3%)	1008 (20.8%)
E. 他の学校	101 (2.1%)	114 (2.4%)	167 (3.4%)	185 (3.8%)
F. その他	87 (1.8%)	136 (2.8%)	145 (3.0%)	188 (3.9%)

注) 上段が度数、下段の( )内が割合である。割合については各性の最重要の合計度数(男子4820、女子4840)を分母にしているので、のべにおいては各割合の合計は100%を超えていている。

し、「以前のクラス」といった種類も過去に所属した学級の中での友人関係という意味を持ち、やはり学級の枠組みを全く無視するわけにはいかないだろう。

男女差については、「同じクラス」の友人の比率については男子の方が高く、女子の方はその数値が低い分だけ「以前のクラス」や「同じ学校」の友人の比率が高くなっているといえる。これは男女の友人同士での行動差が影響しているものと推測される。つまり、男子の方は休み時間に皆で球技をするなど集団での遊びが多ければ、休憩時間が比較的同じで遊びに誘いやすい学級内の友人が適切になってこよう。反面、女子の方は集団での遊びが男子より少なく、友人ととの間に情緒的なつながりを求めていることがより多いのであれば、放課後や帰宅後でも一緒に話せたり、電話で話ができる「関係の期間が長く、自分のことを十分理解してくれる」話し相手が必要になるのではないか。

また「最重要」から「のべ」への変化を見ると、「同じクラス」はほとんど増加しない。これは同じ学級にいる友人であれば、まずそこでの関係性が挙げられることを示すものであり、学級の枠組みが重要視されることを示すものであろう。また「クラブ活動」の友人の変化を見ると、男女とも6%前後の増加を見せており、クラブ活動のような課外活動はその活動自体の意義もさることながら、中学生の友人関係の拡がりにとって貴重な場となることを示すものであろう。

ただ、Table 2 の数値は学校の所在地の人口や学校規

模などによって変化することが予想される。鹿児島の地方都市でこの数値であるが、東京のように学校同士の物理的距離が近接し、交通機関が発達している状況であれば、学校以外に友人を持つ可能性が高まるのではないだろうか。また、学校規模の大小によっても友人関係の形成機会は異なるだろう。これらの側面は地域差といった研究知見が有用であろうし、また学校規模と友人選択との関連についてはKarweit & Hansell (1983) の中で「学校規模が仲間との相互作用に直接に影響を及ぼす面」と「学校規模がまず学校内の諸活動に影響し、それが仲間との相互作用に影響するといった間接的な面」とが理論的に考察されている。

もう一つ留意すべき点としては、学級内の友人関係というものをそれぞれの子どもの状況に合わせて適切に維持・形成させていく必要があるということだろう。Table 2 の分析とは別に、回答者一人につき友人の種類をいくつ挙げているかを分析すると(種類は6つあるので、とり得る数値の範囲は1~6になる)、約5%の子どもが種類を1つしか挙げていなかった。この1つとは「同じクラス」である可能性が高く、このような友人関係を作っている子どもにとっては学級内の居心地や学級風土といったものが特に重要になる。その一方で学級内で孤立しがちな子どもについては、どのようにすれば学級内に溶け込むようになるかということを考えると同様、その時点では外側の友人関係が形成されているのかを知ることも重要であろう。学級担任はそのような外側の友

人関係を知ることで孤立した子どもの行動規範を知り、他の学級担任や教科担任と情報を交換することで、自分とその子との関わりの糸口ならびに学級全体の改善への糸口を見つけることができるかもしれない。

### B. ストレス状況下におけるサポートの期待

サポート研究の本来の目的は、ストレス状況下におかれた人に対しどのような介入が出来るのかという点であろう。ただ、ストレスといっても学校の枠組みの中で子どもの全体を対象とした場合には、生活上の大きな出来事 (life event) よりは日常の嫌なこと (daily hassles) であることが多いだろう。ストレス状況下で周囲が適切な介入を行うためには、子ども自身がどのようなサポートを期待しているのかを知ることが肝要であろう。

ここで紹介するのは川原 (1994a) の研究の一部である。この研究は鹿児島県内の小学5年生296名と中学2年生314名に質問紙調査を実施したものである。質問紙は、まず回答者にストレス場面を呈示し、そのような場合に父親、母親、教師、友人の4者にどのくらいサポートを期待するのかを質問した。実際の調査で呈示した場面はいくつかあり、場面差も見られるのだが、ここでは本論文の関心に合致するよう「嫌いな人の存在」「友人とのけんか」といった友人関係のストレス場面での結果のみを取り上げる。

サポートについてはTable 1のBerndt (1989) の分類に基づき、次の4つを設定した。

#### ①自尊感情サポート (Esteem support)

「あなたなら大丈夫」と言ってくれる」というような、ストレスを受けた子どもの自尊心を高めるようなサポート

#### ②親密さのサポート (Intimacy support)

「自分の気持ちについて話を聞いてくれる」といった、悩んでいる子どもの自己開示を受けとめるサポート。これは情報的サポート (Informational support) の基礎や前提条件となるものである。

#### ③共行動的サポート (Companionship support)

「一緒に話をしたり遊んだりする」といった、ストレスによって生じた嫌な気分を忘れさせてくれるサポート。

#### ④道具的サポート (Instrumental support)

ストレスに対して道具的な提供を行ったり、直接的にストレス事象を除去してくれるサポート。友人関係場面では「仲をとりもってもらう」といった表現になる。

サポート期待の結果はTable 3（「嫌いな友人の存在」

場面）とTable 4（「友人とのけんか」）に示した。表の右側には、各サポート項目ごとの学年×性の2要因分散分析を行っている。学年差についてはほぼ全ての項目で見られており、中学生のほうが得点が低くなっている。これは、中学生の方が呈示された場面をストレスと感じ

Table 3 「嫌いな友人の存在」場面におけるサポート期待

	小学生		中学生		性の主効果 (交互作用)	学年の主効果
	男子	女子	男子	女子		
父-Esteem	1.34 (1.12)	1.36 (1.03)	0.42 (0.71)	0.48 (0.73)	n.s.	***
父-Intimacy	1.58 (1.10)	1.75 (1.12)	0.60 (0.94)	0.66 (0.93)	n.s.	***
父-Companionship	1.96 (1.14)	1.76 (1.18)	0.55 (0.88)	0.45 (0.74)	n.s.	***
父-Instrumental	1.24 (1.12)	1.13 (1.15)	0.36 (0.79)	0.20 (0.63)	n.s.	***
母-Esteem	1.47 (1.12)	1.58 (1.14)	0.53 (0.80)	0.70 (0.92)	n.s.	***
母-Intimacy	1.55 (1.11)	2.07 (1.08)	0.58 (0.85)	0.86 (1.03)	**	***
母-Companionship	1.74 (1.22)	1.67 (1.13)	0.49 (0.79)	0.53 (0.75)	n.s.	***
母-Instrumental	1.42 (1.22)	1.47 (1.23)	0.31 (0.73)	0.23 (0.66)	n.s.	***
教-Esteem	1.37 (1.08)	1.79 (1.02)	0.51 (0.77)	0.51 (0.78)	n.s.	***
教-Intimacy	1.30 (1.02)	1.61 (1.00)	0.54 (0.83)	0.55 (0.79)	* (p<.05)	***
教-Companionship	1.45 (1.10)	1.58 (1.18)	0.51 (0.83)	0.22 (0.47)	n.s. (p<.05)	***
教-Instrumental	1.15 (1.12)	1.79 (1.42)	0.50 (0.88)	0.38 (0.82)	n.s. (p<.05)	***
友-Esteem	1.51 (1.21)	2.33 (1.18)	0.64 (0.91)	0.99 (1.10)	*	***
友-Intimacy	1.61 (1.11)	2.27 (0.95)	0.77 (0.94)	1.55 (1.24)	***	***
友-Companionship	2.16 (1.09)	1.86 (1.02)	0.88 (1.10)	1.20 (1.17)	n.s.	***
友-Instrumental	1.51 (1.24)	1.92 (1.12)	0.73 (0.99)	1.19 (1.15)	**	***

注) \*はp<.05, \*\*はp<.01, \*\*\*はp<.001, n.s.は有意差なしを表わす。また、各項目のとりうる得点の範囲は0～3である（下段かっこ内は標準偏差）。これらはTable 4でも同様である。

なくてすむストレス耐性の増加や、認知的な処理といった他の対処方略の選択可能性が理由として挙げられよう。あるいは中学生は精神的自立欲求が増すため、人の助けはいらないという意識が反映しているのかもしれない。また性差については、「友人とのけんか」場面で父親からの道具的なサポートは男子の方が高いが、他の性差のあるサポート期待については女子の方が高い。特に、友人への親密さのサポートについては女子の期待が高く、

Table 4 「友人とのけんか」場面における  
サポート期待

	小学生		中学生		性の 主効果 (交互 作用)	学年の 主効果 (交互 作用)
	男子	女子	男子	女子		
父-Esteem	1.73 (1.15)	1.94 (0.96)	1.05 (0.98)	0.74 (1.05)	n.s. (p<.05)	***
父-Intimacy	1.57 (1.13)	1.93 (1.01)	0.88 (1.05)	0.64 (1.03)	n.s. (p<.05)	***
父-Companionship	1.84 (1.20)	1.99 (1.01)	0.60 (0.88)	0.62 (1.03)	n.s.	***
父-Instrumental	1.72 (1.23)	1.25 (1.20)	0.56 (0.96)	0.45 (1.00)	*	***
母-Esteem	1.70 (1.21)	2.13 (0.92)	1.14 (1.02)	0.96 (1.11)	n.s. (p<.05)	***
母-Intimacy	1.58 (1.07)	2.30 (0.90)	0.88 (1.02)	0.84 (1.05)	** (p<.01)	***
母-Companionship	1.68 (1.26)	1.91 (1.02)	0.64 (0.92)	0.82 (1.12)	n.s.	***
母-Instrumental	1.69 (1.24)	1.34 (1.18)	0.58 (0.93)	0.49 (0.99)	n.s.	***
教-Esteem	1.52 (1.13)	1.79 (1.09)	1.05 (1.05)	0.49 (0.92)	n.s. (p<.001)	***
教-Intimacy	1.53 (1.06)	1.77 (1.08)	0.70 (0.98)	0.47 (0.89)	n.s.	***
教-Companionship	1.48 (1.19)	1.51 (1.11)	0.59 (0.84)	0.34 (0.81)	n.s.	***
教-Instrumental	1.58 (1.18)	1.41 (1.23)	0.66 (0.97)	0.45 (0.94)	n.s.	***
友-Esteem	1.87 (1.18)	2.37 (0.92)	1.36 (1.15)	1.55 (1.06)	**	***
友-Intimacy	1.79 (1.18)	2.45 (0.81)	1.21 (1.13)	2.06 (0.88)	***	***
友-Companionship	2.34 (1.11)	2.40 (0.92)	1.55 (1.15)	1.72 (1.05)	n.s.	***
友-Instrumental	2.00 (1.12)	1.86 (1.16)	1.65 (1.14)	1.86 (1.06)	n.s.	n.s.

友人に対して「話をすること」「気持ちを表わすこと」が女子にとって重要なサポートになることを示唆する。

与え手で比べてみると、中学生においては他の与え手に比べ友人の得点が相対的に高い。というよりも親や教師への期待の得点が低くなっているといったほうが適切であろう。これは仲間内での問題が生じた場合に大人に知らせず、友人との間で解決を図りたいと考えていることの表われと思われる。友人関係・仲間関係と大人との関係が一線を画しており、友人文化の独自性を示すものであろう。友人とのトラブルの程度が増し、子どもの心理的健康が著しく損なわれる場合には、親や教師は当然関与していかなければならない。しかし、子ども自身が対処し得るストレス状態で、かつ良好な友人関係を形成できているのであれば、親や教師はその友人関係から生じる解決能力を信じ、解決が図れるよう配慮するという介入にとどめるべきであろう。少なくとも親や教師が必要にあれやこれやと口を出すことは、Table 3 とTable 4 の結果から考えると、中学生にとって「うつとうしい」ということになりはしないだろうか。

### C. 学級内の友人関係と教師の生徒に対する認知

友人関係での大きなトラブルが生じたときに教師の介入が必要だと言われることは多い。しかし、生徒は教師に全てを話すわけではなく、教師は生徒との交流の中で生徒同士の関係をすべて把握できるわけではない。一方、教師の方から見ても学級経営を行うにあたって自分の考え方と合う生徒と合わない生徒が出現する。学級内の生徒同士の友人関係の実態と教師の生徒認知は必ずしも一致するとは限らず、この不一致は後にトラブルが生じたときに教師に「気づかなかった」と感じさせる一因ともなり得る。そのため生徒と教師の間でどのような部分が一致し、どのような部分に違いが生じるのかを知ることは重要であろう。

ここで紹介するのは川原（1995）の研究結果の一部と、その研究に付随して実施した教師への質問と面接の結果（未発表）である。手続きとしてはまず、鹿児島県の公立中学校2年生77名（2学級）に学級内の同性友人を対象とするソシオメトリーの質問を実施した。ソシオメトリーについては「バス遠足でバスのとなりの席にどの程度なりたいか」という教示を与え、「となり同士になりたい」「少しとなり同士になりたい」「あまりとなり同士になりたくない」「となり同士になりたくない」の4段階で評定してもらった。このうち「となり同士になりたい」を肯定的選択、「となり同士になりたくない」を否定的選択とし、Coie & Dodge（1983）の算出基準を基に

個々の生徒のソシオメトリック地位を決定した上で、ソシオグラムを作成した。各ソシオメトリック地位は、わかりやすく言えば概ね次のように説明できる。

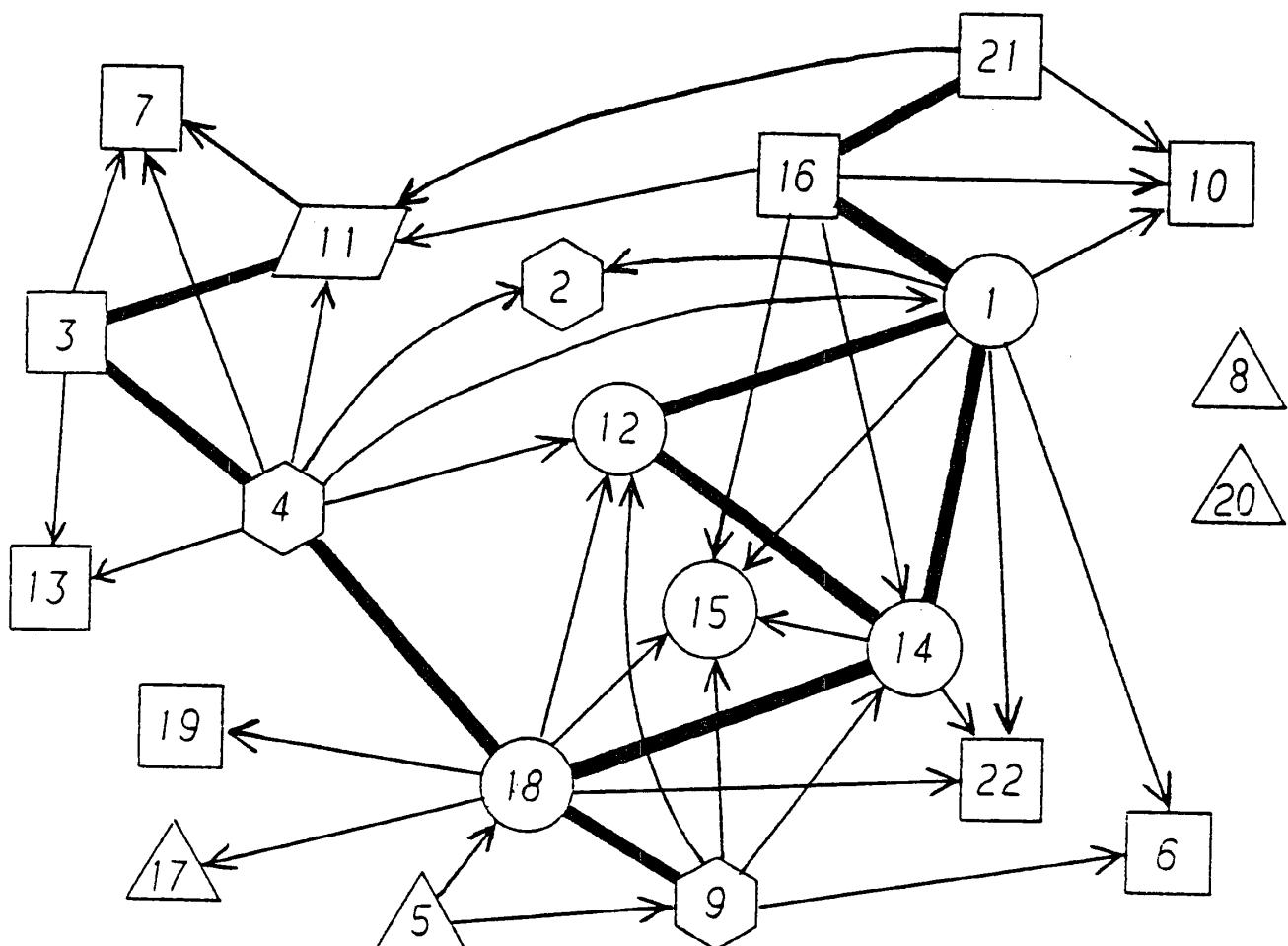
- Popular…人気のある子であり、肯定的選択が多く否定的選択が少ない。
- Controversial…評価の分かれる子であり、肯定的選択が多いが否定的選択も多い。
- Neglected…あまり注目されない子であり、肯定的選択も否定的選択も少ない。
- Rejected…敬遠され気味の子であり、肯定的選択が少なく否定的選択が多い。
- Average…以上のどの基準も満たさなかった子であり、選択の特徴がない。

教師に対しての手続きとしては、各学級の担任教師

(2学級とも20歳代の女性教師)に個々の生徒の行動や印象を5段階で評定してもらった。項目として次の8つを用意した。

- ①この子は先生によく話しかけてくる。
- ②先生はこの子によく話しかける。
- ③この子は自分自身の考えをはっきりしゃべる。
- ④この子は表情や身ぶり・手ぶりが豊かである。
- ⑤この子は学級内のこと率先してやってくれる。
- ⑥この子は人に対する思いやりがある。
- ⑦この子はクラスの中でさびしそうである。
- ⑧この子は先生にとってつき合いやすい子である。

これらの評定を基に男女別に個人内因子分析を行い、因子得点を基に教師の個々の生徒の位置づけを行った。これを「認知図」と呼ぶことにする。



注) 数字を囲んでいる形は、それぞれの生徒のソシオメトリック地位を表わしている。○はPopular, □はControversial, ▽はNeglected, △はRejected, □はAverageであり、この形の意味はFigure 8まで同様である。また数字の間の線の意味については、——が相互選択を、→が一方選択を表わし、この線の意味はFigure 3, Figure 5, Figure 7でも同様である。なお、男子については図の見やすさのため、排斥の線を省略している。

Figure 1 A組男子ソシオグラム

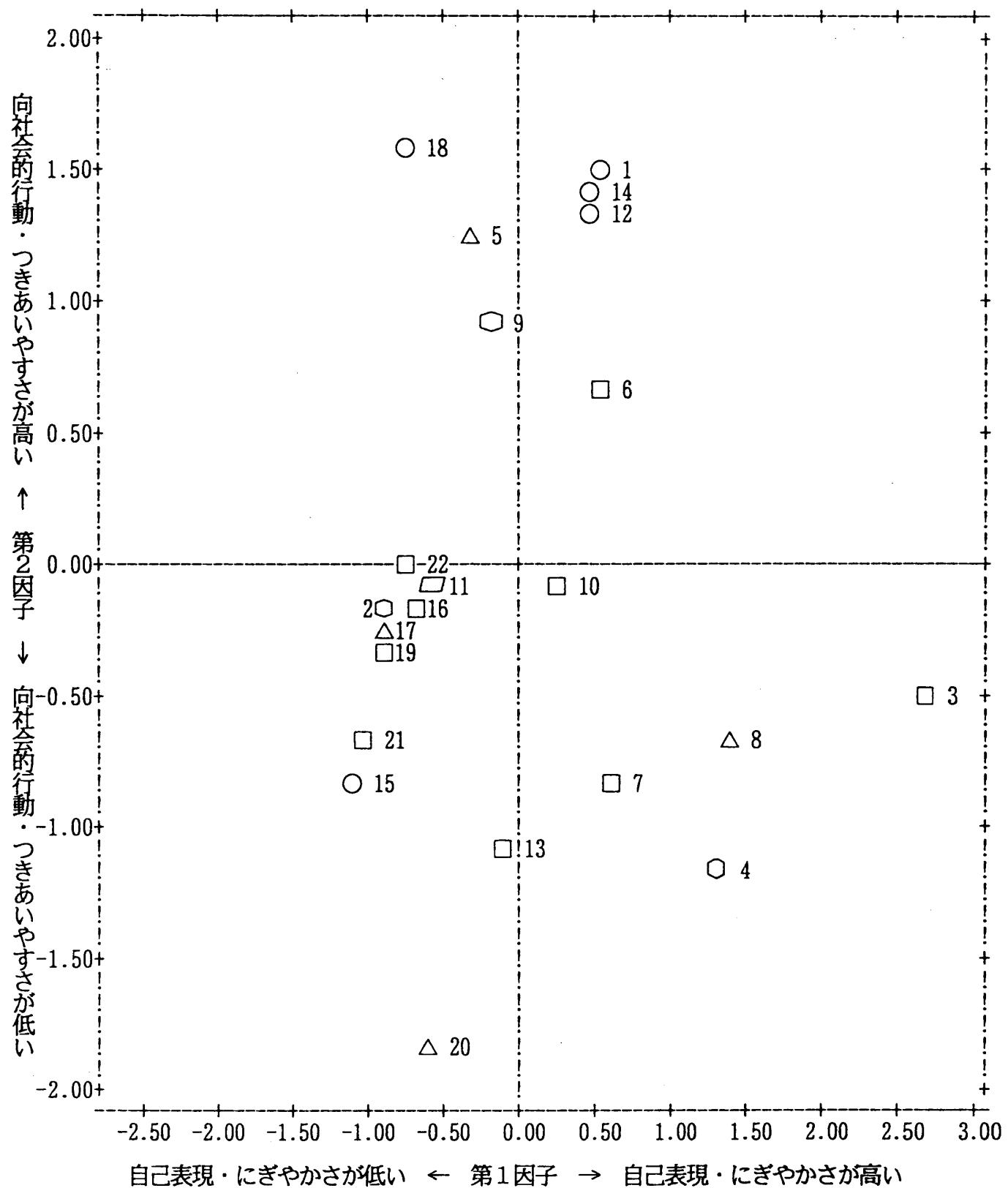


Figure 2 A組担任教師の男子生徒認知図

個人内因子分析の結果と認知図、生徒のソシオグラムの結果をそれぞれの教師に呈示し、教師自身の持つ印象や感想、ならびに認知図から予想される子どもの行動がソシオグラムに反映されているかなどについて面接調査を行った。ここでは2学級をそれぞれA組とB組と呼び、学級ごとに男女に分けて結果を示し、考察を行う。

#### 1. A組の学級内友人関係と教師の生徒認知との比較

まずA組男子についてだが、生徒同士の評定を基に作成したソシオグラムをFigure 1に、学級担任の評定を基に作成した認知図をFigure 2に示す。認知図作成の基となる個人内因子分析の結果では2因子構造と解釈し、第1因子に項目①②③④⑦が、第2因子に項目⑤⑥⑧がそれぞれ高い因子負荷量を示した（ただし項目⑦については逆転項目である）。第1因子は「自己表現・にぎやかさ」の因子、第2因子は「向社会的行動・つきあいやすさ」の因子と解釈することができよう。

認知図を見てみると、第2因子による教師の生徒認知はソシオメトリック地位と関連していることがうかがえる。第2因子の正の方向にPopularの子どもが多く集まっているが、生徒1や生徒12については教師の感想においても「いろいろな子とつき合え、友だちを励ましたり、声をかけてくれていた」とか「他人に対する優しさや思いやりがあって、寂しそうな子がいたら声をかけてくれていた」といった向社会的行動に関する発言があった。また「周りにいつも友人が囲っていた」「人を引きつけていた」といったPopularであるとかがえる感想もあった。一方、生徒20や生徒8のようにRejectedの子どもは負の方向に位置された。生徒20については「勝手気まま、短気、暴力的」という感想が述べられ、また、生徒20は生徒21や生徒16と同じクラブ活動なのだが、「体育を中心になりたがるが、技術面では生徒21に頭が上がらなかっただ」といったように生徒21や生徒16と関係が作れなかつた理由も述べられた。

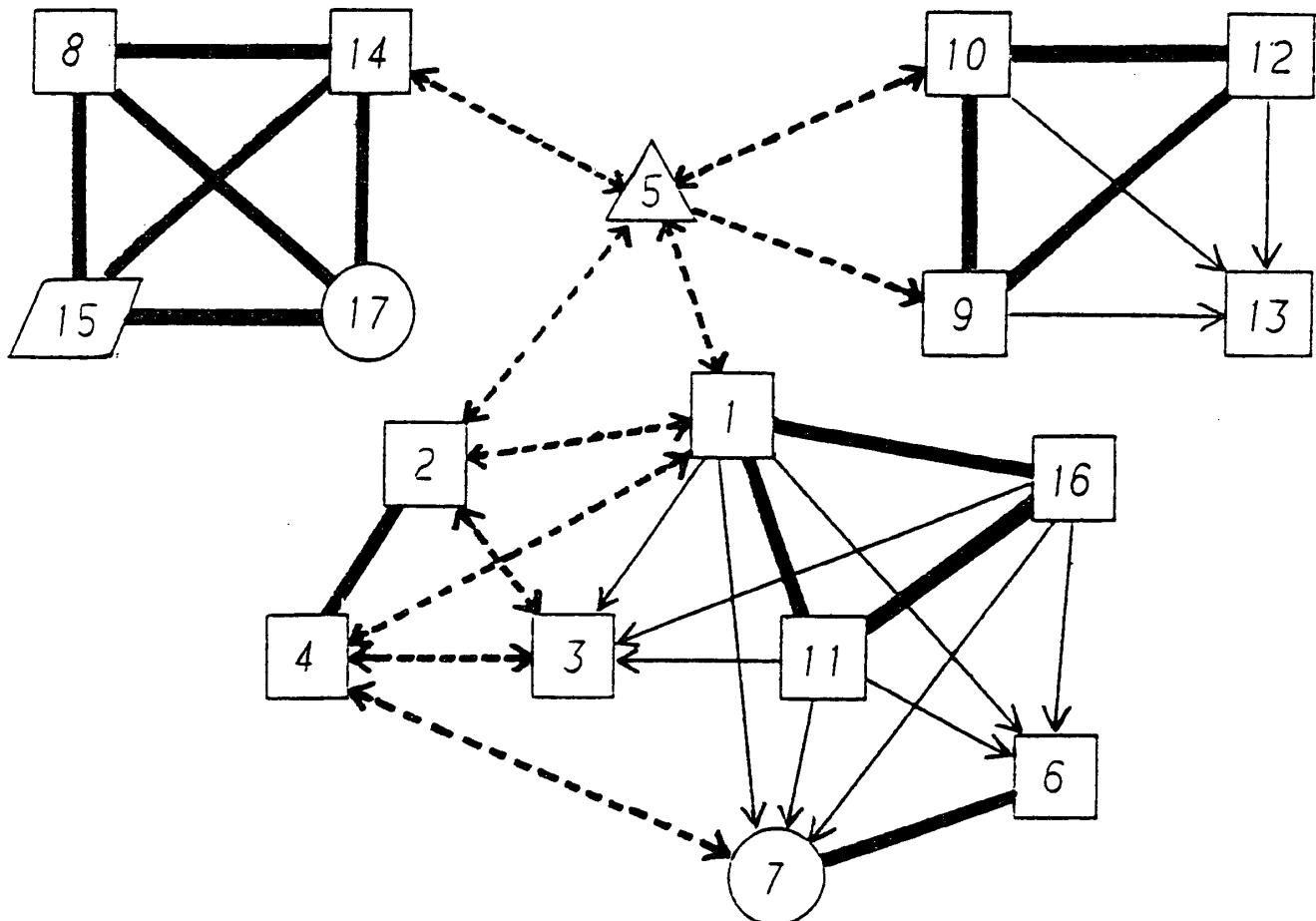
Rejectedだが教師のつき合いやすさの認知が高い生徒5やPopularだが教師のつき合いやすさの認知の低い生徒15は上で述べた関連とは逆になる。担任教師からもこの2人についてはそれぞれ「やさしくて素直。なぜ孤立しているか分からない」「(学校行事についての感想文がいつも否定的だったという点で)冷めた子で、よく分からなかった」という言葉が聞かれ、教師の認知と友人内のソシオメトリック地位のずれが示された。しかし、総じて教師の向社会性の認知とソシオメトリック地位は関連しており、このクラスでは他者に対する思いやりが生徒からの人気を決定し、かつそれが教師自身のつき合いやすさにもなっていることが第2因子から理解できる。

これは担任教師が生徒の選択の傾向を実感として汲み取っているという利点がある反面、その見方に固執すると、友人から選ばれていない子どもに対して苦手意識のために教師自身も関わりを遠ざけてしまう危険性もはらんでいる。

第1因子については、生徒3や生徒4、生徒8のように正の方向に高く位置づけられる子どもがいるのが特徴であろう。生徒3、4、7、8、13はソシオグラムでも比較的まとまったグループになっており（生徒8は孤立しているものの、3からの働きかけがあったことが担任教師から語られた）、認知図でも第1因子得点が高く、第2因子得点が低いという特徴ある位置にある。これらの生徒は、例えば生徒3はバイクや喫煙などの「悪さ」をする子であるが、生徒4は学級内で最も学業成績がよい子であるといった具合に見かけは全く逆の特徴がある。しかし、これらの子どもの間には「他の子を押しのけても自分のことを言うのに一生懸命」「『学校なんてところは…』という理屈っぽい発言が多い」「やりたくないことに不平を言う」「人の言つことにいちいち干渉し、思ったことを口に出す」といった共通して語られる特徴があった。つまり、認知図中右下に位置する生徒の自己表現は教師にとっては「不満」や「理屈」などと受け取れるので、第1因子が高いと同時に「つき合いにくい」という第2因子の負の方向に位置づけられているのであろう。

次にA組女子についてであるが、ソシオグラムをFigure 3、担任教師の認知図をFigure 4に示す。担任教師による評定の個人内因子分析では3因子構造と解釈した。項目①③④⑦（項目⑧も因子負荷量が高い）が第1因子に集まり、項目⑤⑥⑧が第2因子、項目②（項目⑦が正の高い負荷量を示し、項目⑧も因子負荷量が高い）が第3因子としてまとまっている。項目②が第3因子として表れたことを除けば、第1因子と第2因子は男子の結果とほぼ同じなので、この2つの因子名は男子のものを踏襲し、第3因子のみ「教師からの言葉かけ」と新たに命名する。第3因子については認知図としては表示しないが、値を見ると生徒5がとりわけ高く、その次に生徒11、17や生徒2、3、4が高い。この因子は項目⑧が正の負荷量を示しただけでなく、本来逆転項目である項目⑦も正の負荷量を示していた。この結果とそれぞれの生徒のソシオメトリック地位とを加味すると、教師からの言葉かけというの「学級の中で孤立しており、教師役割として働きかける」という面と「教師にとってつき合いやすく、話しやすい」という面の両方を兼ね備えていると考えられる。

ソシオグラムを見ると男子に比べ小グループに分化さ



注) 図中の線  $\leftarrow\!\!\!-\!\!\!\rightarrow$  は相互排斥を表わす。これはFigure 7でも同様である。

Figure 3 A組女子ソシオグラム

れており、これは従来のソシオメトリー研究の結果と一致している。しかし、グループ内の子どももそれぞれについての担任教師の認知と比較すると、類似しているものもあるが、かなり異なっているものもある。顕著に異なる生徒1, 11, 16の違いならびに生徒8, 14, 15, 17の違いについて触れる。

ソシオグラムの中央に位置する生徒1と生徒11については、生徒6と生徒7を含め、担任教師にとって「学級内で何かあったときに情報源となる」グループであるという。その面ではソシオグラム通りのまとまりを捉えているといえる。しかし、その中でも生徒11は「発言力があり（油断するとそれが私語につながるのだが）、ムードメーカーやリーダーとなっていた」と語られた。それに比べ生徒1は「自分の考えをあまり表現せず」、「冷めた感じ」「暗い」という言葉で語られている。また生徒16については「明るくてキャピキャピしているが、反面それが感情に走りやすくなる面があり、気分がのらないと学級のことも進んで行わない」と語られた。これらの発

言は認知図内の3人の位置の差を適切に説明するものと言えよう。また、ソシオグラムの左上にあるグループについて、生徒14と生徒17については「優しさがあり、学級内のことを見慮し、何を行えばよいのか察知する能力がある」という肯定的な発言がある一方で、生徒15については「気が強く、言うことをはっきり言う」と語られ、生徒8は「暗い面がある」と語られた。そして、他者に配慮した行動に関して生徒15と生徒8は「やや自己中心的」と担任教師は語る。この違いが、認知図上で14と17のまとまりと8と15のまとまりの差となって表われたのであろう。

A組女子の場合、ソシオメトリック地位としてAverageの人が多いが、それは、生徒5に対する否定的選択が多数集まっており、標準化する際に影響を与えたことが理由の1つである。生徒5についてはクラスから孤立し、担任教師も苦悩したことが面接からもうかがえた。担任教師の生徒5に対する印象は「行動が遅く、運動も病気がちのためできない」「話し方や話の内容が幼稚っぽい」

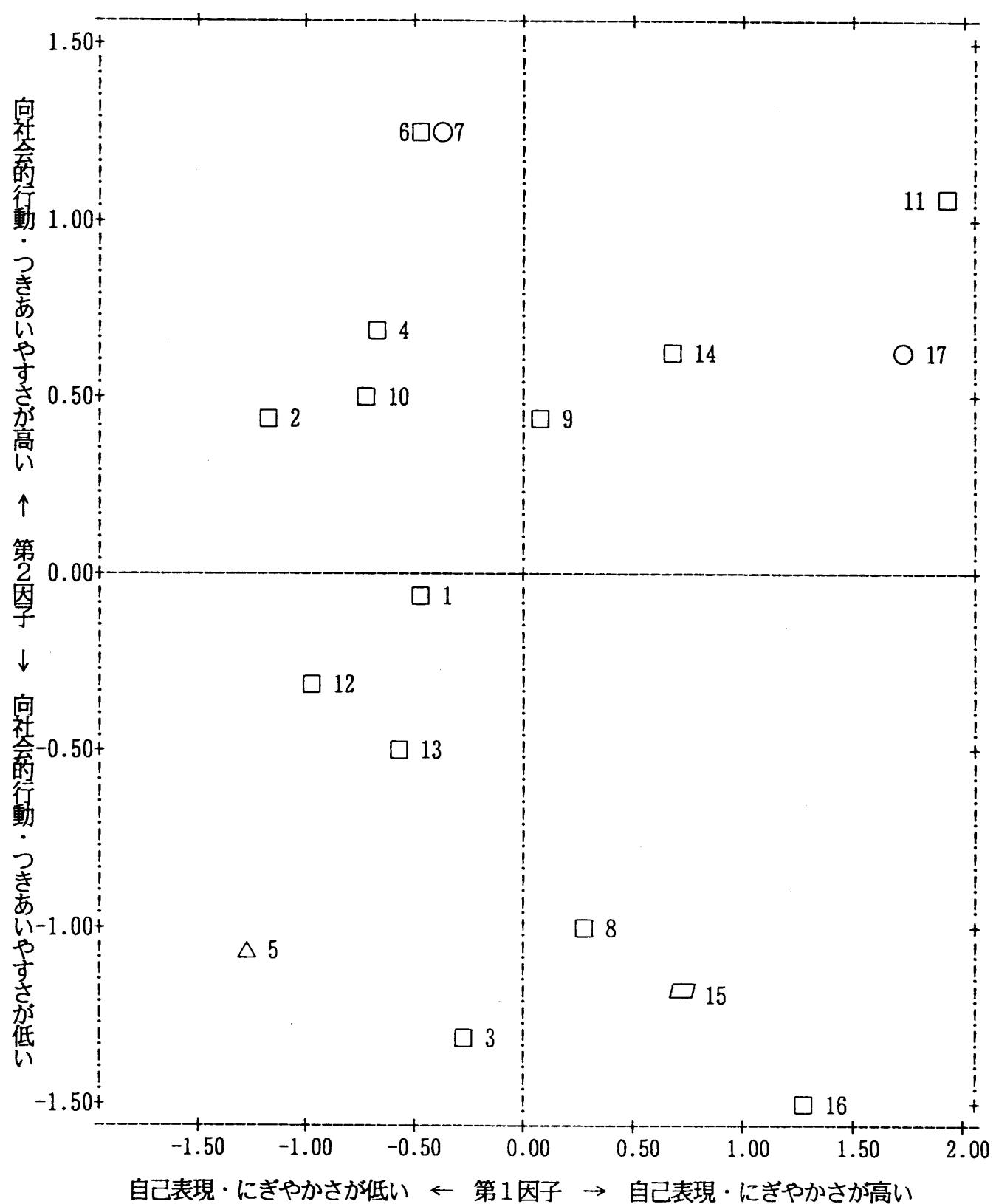


Figure 4 A組担任教師の女子生徒認知図  
(第1因子×第2因子)

といったものであった。クラス内で生徒5に気を遣ってくれそうな子として生徒2や生徒14に期待し、サポートしてくれる声をかけたのだが、あまり面倒を見てはくれなかつたと語る。ソシオグラムの結果を見ると、これらの生徒は生徒5と関係がないばかりでなく、相互排斥の状態になっている。それでも生徒5が学校生活を送ることができたのは学級外のネットワークによるものであった。筆者の一連の質問項目の1つに「学級の友だちの中で『親友』としてつき合っている人を挙げて」もらう質問があったが、生徒5は学級内の友だちではない名前を2人挙げていた。分析の時点では筆者に分からなかつたこれらの名前は、担任教師との面接によって「趣味の合う1学年下の友だち」と「気配りがあり、面倒見のよい同学年の友だち」のものであることがわかつた。

生徒5は現状として学級内に友人といえるつながりを持っていなかつたが、改善への可能性があつたことがソシオメトリーの結果から示唆された。生徒5は「となり同士になりたい」という評定は行つていないものの、生徒8, 11, 12, 13, 17に対しては「少しとなり同士になりたい」という評定を行つている。一方、「少しとなり同士になりたい」と評定された生徒たちの生徒5への評定を見ると、生徒11が「少しとなり同士になりたい」に、生徒8と生徒17が「あまりとなり同士になりたくない」に記入していた。これらの相対的に良い評価をした(「となり同士になりたくない」という評定をしなかつたという意味)生徒と生徒5とを学級活動や行事の中で一緒に活動させる工夫をし、必要に応じて教師も介入していくことによって、生徒5が学級の中に溶け込んでいく可能性があるのかもしれない。このような顕著な特徴を示さない関係性については、教師の視野になかなか入りにくいものであるが、ソシオメトリーの手法により見出すことができ、可能性としての知見を得ることができる。

## 2. B組の学級内友人関係と教師の生徒認知との比較

まずB組男子については、ソシオグラムをFigure 5に、担任教師の認知図をFigure 6に示している。学級担任の評定項目は因子分析によって2因子に分類された。第1因子は項目①③④⑤⑥⑦が集まり、「活動性・明朗性」の因子と命名し、第2因子は項目②⑧(項目①⑥も高い負荷量を示す)がまとまり、「話しやすさ・つき合いやすさ」の因子と命名する。

第1因子は、A組男子の認知図の第2因子ほど明確ではないが、ソシオメトリック地位を反映している。生徒21や生徒13のようなPopularな子どもは比較的正の方向に位置しており、教師との面接においても「誰とでも

仲良くできるし、『うらおもて』のない子」という感想を得た。ちなみに生徒6もPopularなのだが、教師の印象としては「表面では誰とでも仲良くしているが、ストレスを溜めこむと暴走する危惧がある」とのことであり、その印象が第1因子の評価を下げた原因になったものと思われる。一方、Rejectedである生徒16や生徒2は負の方向に位置しており、担任教師からも「幼稚な嘘をつく」「人の嫌なことをする」といった感想が述べられた。

第2因子については、生徒17が極端に負の方向に位置していることがわかる。ソシオグラムを見ても生徒17はそれなりの友人関係を持ち、ソシオメトリック地位にも特徴があるわけではないが、担任教師はこの生徒17に対し「特定のスポーツ活動を優先し、学級のことは全く意に介さない」「一匹狼」「うわさ好きで不満が多い」といった印象を持っており、これらの点が担任教師にとってはそりが合わない原因となり、生徒も教師にあまり話をしないし、担任教師の方も話しかけることが少なくなったと思われる。

第1因子と第2因子ともに高い生徒3, 10, 11, 20については、ソシオグラムの結果からは明確な特徴を得ることはできないが、担任教師の話を聞くとおぼろげながらまとまりを理解することができる。生徒3については「バレーボール部のエースであり、リーダーシップも持っている。女子からの人気も高い」という話が得られ、また生徒11については「正義感が強く、仲間が悪いことをしても仲間に入らないだけでなく、『悪い』とはっきり言う」という話が得られた。これらの話を総合すると、それなりの「社交性」があると同時にそれなりの「自己主張」もあることが分かる。B組の担任教師は「言いたいことは言い合おう」ということを学級経営方針として持つておらず、また、自らを「サバサバしている」「男性のようにものを言い、生徒からもそのように言われる」と表現するように、教師の役割としても自己の性格からしても、「発言する」という面を重視しているようである。

なお、B組については他の多くの教師から「良い学級」「良い生徒が多い」という肯定的評価がなされていました。しかし、B組の担任教師はそのような見方だけをすることに疑問を感じていた。担任教師は自分の学級の子どもに対して、「全体的に『うらおもて』のある子が多く、大人の『よい子』の期待に応えることがうまい子どもたち」であるという印象を持っている。このような感触は担任教師であるからこそ得られるものであろう。担任教師が見かけの様子だけで判断せずに、「いいことも悪いこともあります」という指導方針を掲げたこ

とは、子どもたちの二面性に効果的に働いたに違いない。

次に、B組女子の結果について、ソシオグラムをFigure 7に、担任教師の認知図をFigure 8に示した。担任教師による評定の項目の因子分析については3因子構造と解釈した。第1因子と第2因子については、概ねB組男子の第1因子が2つに分かれている形をとっている。第1因子は項目④⑤⑦⑧が集まっており、「活動性」の因子と命名し、第2因子は項目①③⑥が集まっており、「明朗性」の因子と命名する。なお、第3因子については項目②1つであり（ただし、項目⑤に比較的高い負の因子負荷量、項目⑧にも比較的高い正の因子負荷量を示している）、A組担任教師の女子についての第3因子とほぼ同様であるので「教師からの言葉かけ」の因子とする。第3因子は認知図としては表示しなかったが、この因子は「教師役割としての働きかけ」と「つき合いやすい子との自然な会話」の両面を含んでおり、意味的にもA組担任のものとほぼ同じであろう。

B組女子についての特徴は、担任教師の感想では「自分と同じタイプのリーダーが多い」というものであり、5段階評定において4と5がほとんどであったことも教師との相性のよさを反映しているのだろう。第1因子を見ると生徒12を除いて、-1.00~1.00の間にほぼ全ての生徒が集まっているが、それはほとんどの生徒が活動性の点で高く評定されていることが原因である。一人だけ低い値を示した生徒12は、ソシオグラムにおいては生徒3、10といった学級内ではRejectedな立場の子どもと1つのグループを作っているが、担任教師によればこのグループは「典型的な女の子グループである」という。生徒12についてもそのような面がある一方で、「周囲から何を考えているかわからないと見られている」「逃げ出すタイプ」「休みがちでみんな気を遣うが、お礼も言わない」とも担任教師は語る。このように社交性が低く、自分から集団に向かわないところが、集団との相互排斥を生み出し、担任教師の活動性の評定を低める原因となっ

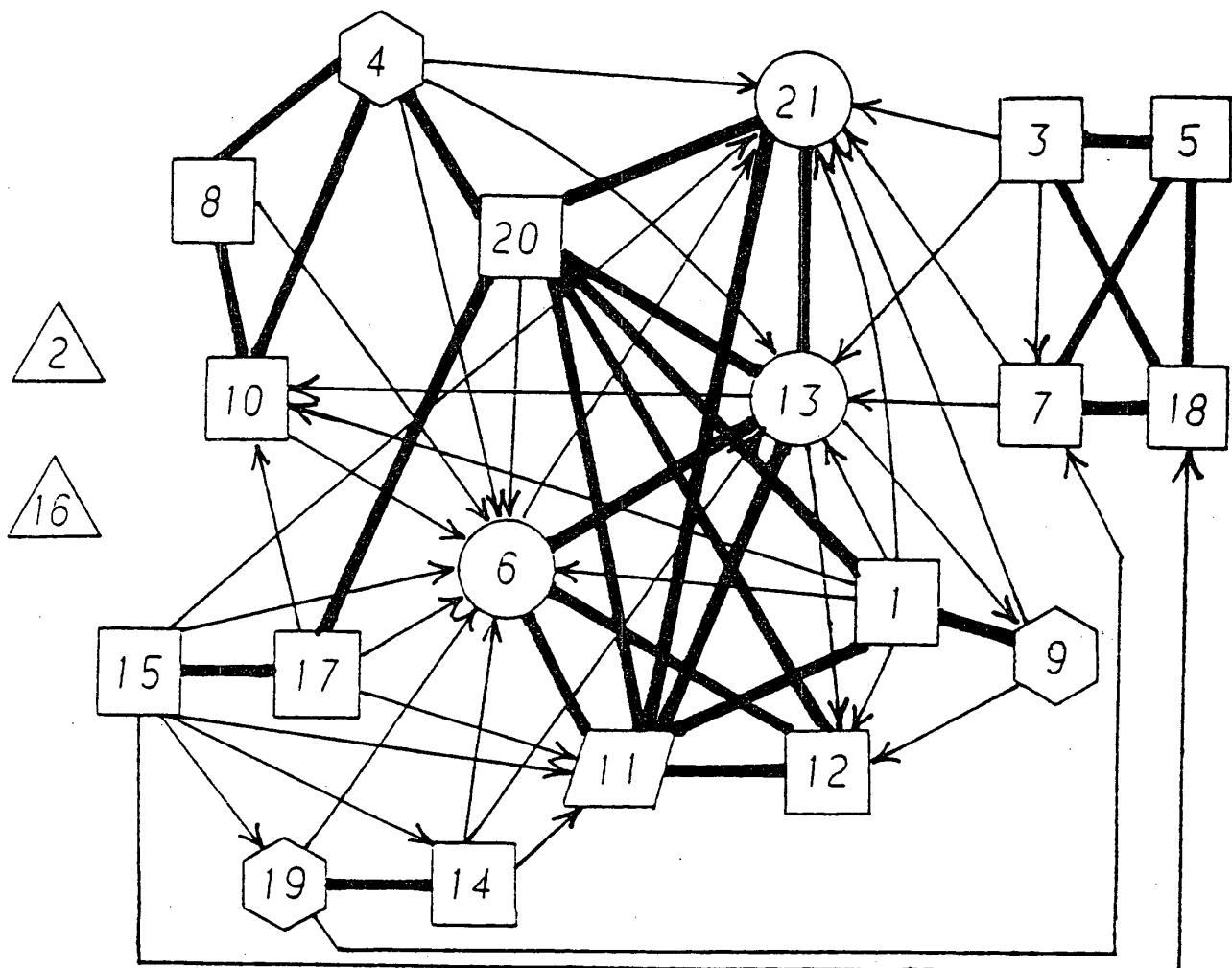


Figure 5 B組男子ソシオグラム

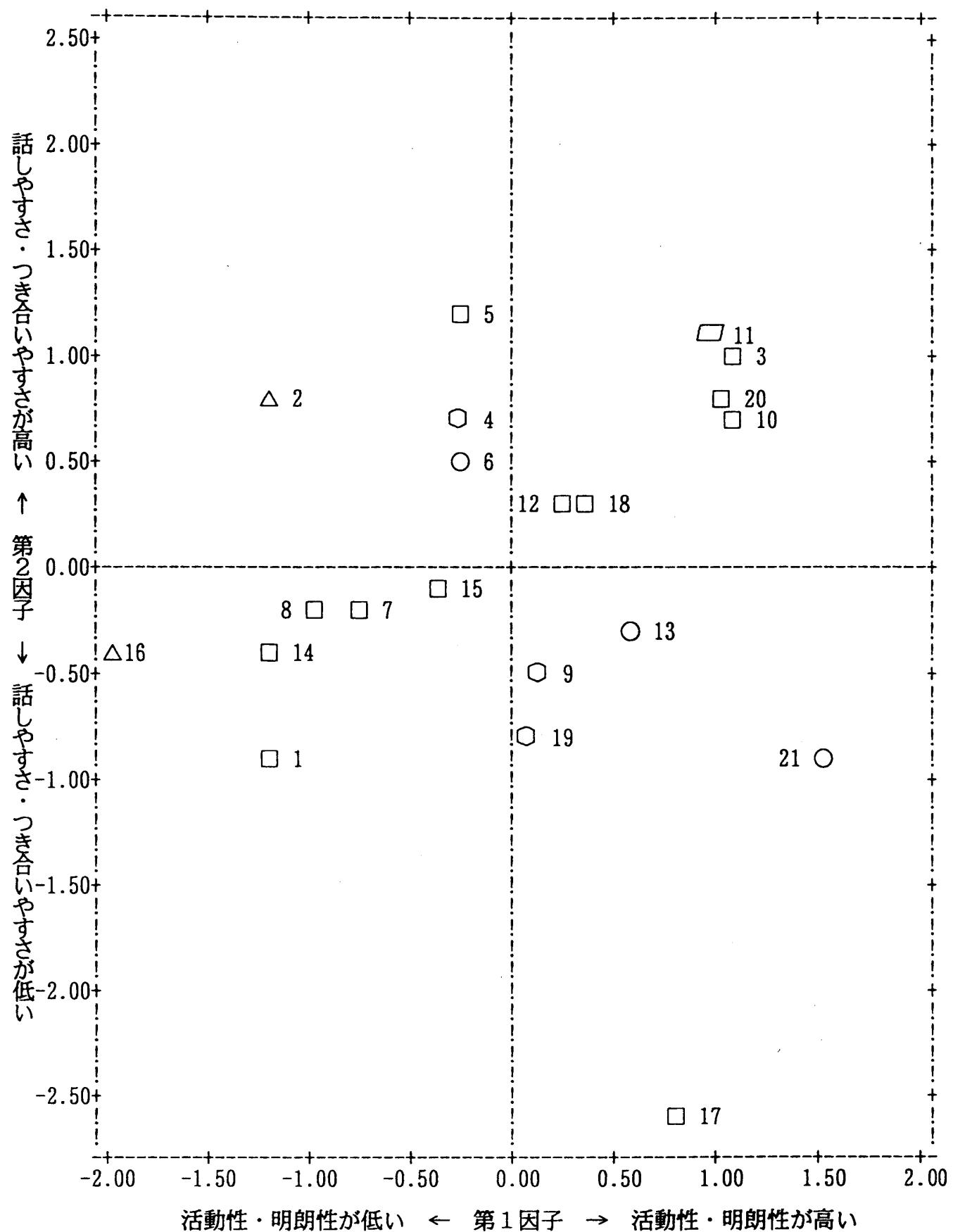


Figure 6 B組担任教師の男子生徒認知図

たのだろう。

第1因子に比べて第2因子の「明朗性」は散らばりが大きい。この因子に沿ってみるとソシオグラム上のグループ別の特徴が比較的よく出ている。正の方向にいる生徒4, 6, 9, 17については「学級を引っ張るリーダー的存在」の子が多いグループであり、「運動や勉強など何でもできる」「男子と仲がよい」「男子からも一目おかれる」「明朗快活で『うらおもて』がない」といった特徴が担任教師から語られた。したがって第2因子の明朗さが高いし、また第1因子の活動性も比較的高いと担任教師から認知されたのである。また、負の方向にいる生徒1, 8, 14については同じクラブ活動の仲間であり、ソシオグラムでも相互選択である。お互いは仲良しだったが、学級集団全体から見ると、生徒1や生徒14はRejectedという地位である。その中で、生徒1について担任教師は「自分の気に入らない人がいると『無視する』と言い出すタイプ」という感想を持っていて、このような

行動があるとすれば、教師からは明朗性が低く認知され、学級の友人からはあまり選択されなくなるのであろう。

男女問わずB組の友人関係の特徴であるが、ソシオグラムを見比べるとA組に比べB組の方が相互選択が多くなっているのがわかる。特に女子を見ると、全ての生徒が必ず1つは相互選択をもっており、例えば、相互排斥が多く学級内でRejectedの地位にある女子生徒12や女子生徒10であっても、仲良しグループを形成している。ソシオメトリーと同時に実施した「学級への満足度」という質問において、B組の方がA組よりも有意に得点が高かったことからも（川原, 1996）、B組の方が学級の凝集性が高いことが理解できよう。しかし、一方で担任教師の指導方針である「言いたいことをはっきりと言う」という行動規範が学級の中を支配していたので、その方針にのれなかった子どもには辛い状況になるのだろう。女子生徒12と女子生徒10については、担任教師が『『言わないとだめ』という学級の雰囲気についていけなかっ

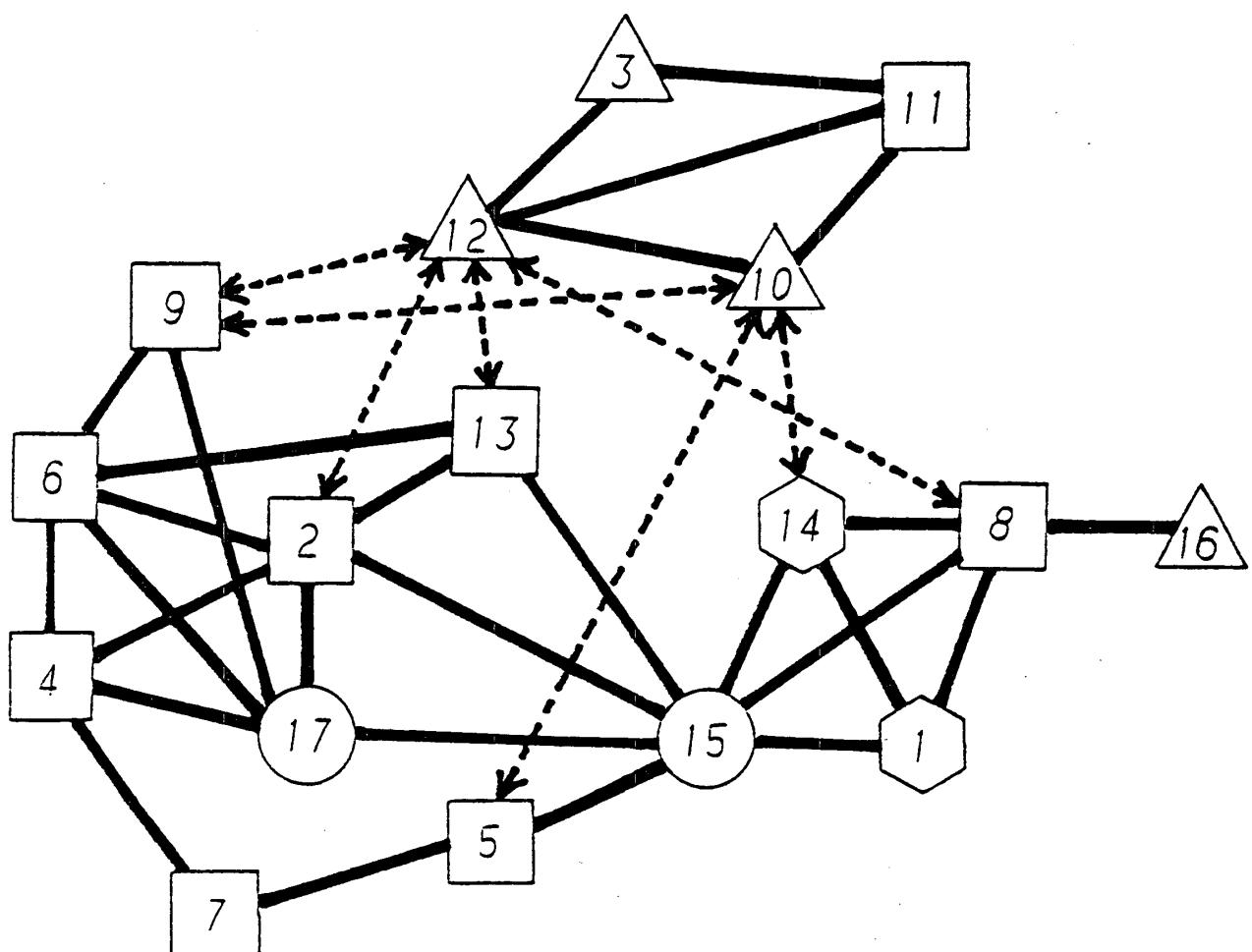


Figure 7 B組女子ソシオグラム

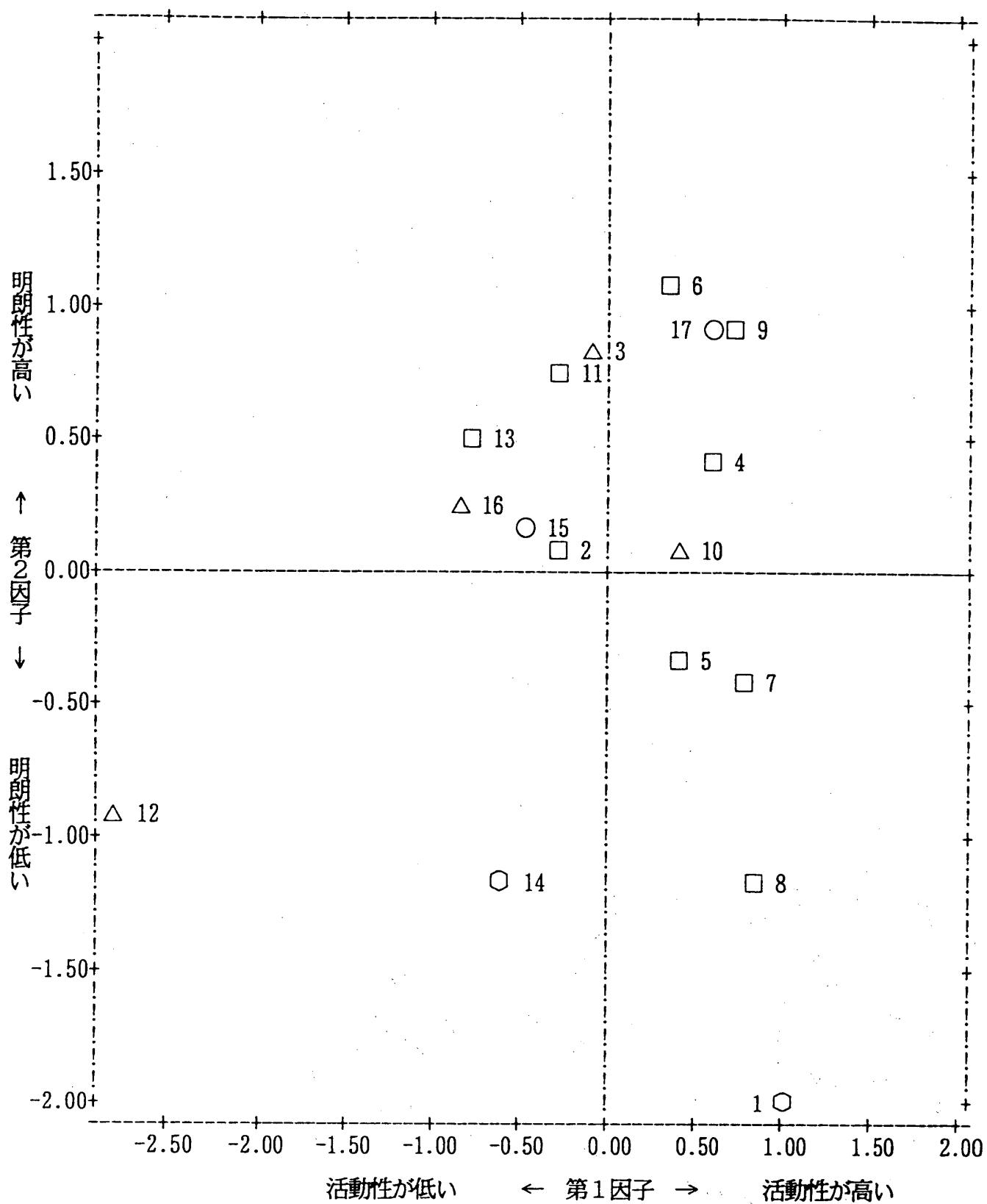


Figure 8 B組担任教師の女子生徒認知図  
(第1因子×第2因子)

た子」と反省的に回顧しており、実際、生徒12の学級への満足度得点は11（B組女子平均26.12、標準偏差5.63）と極端に低くなっていた。

**D. 友人関係に関する生徒・親・教師の意識のずれ**  
いじめの問題や不登校の問題がごく身近なものとなっている今、生徒達の友人関係が良好なものとなっているかは、親や教師として非常に気になる点であろう。しかし、生徒に対し、どのような時にどのような働きかけを

Table 5 生徒・親・教師の「教師に望む対応」各項目のA評定とB評定の割合

A の 内 容	1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 └ A評定% ┘			└ B評定% ┘			B の 内 容
	生徒	親	教師	生徒	親	教師	
2. 友人ととのトラブルに対し、先生は積極的に援助してほしい。	42	62	67	58	38	33	先生は生徒が言ってくるまで友人ととのトラブルには口をはさまないでほしい。
20. 生徒が学校を休みがちな場合には、先生の方から原因を聞くなどして積極的に関わってほしい。	54	90	100	46	10	0	生徒が学校を休みがちなときでも、その生徒が理由を話そうとするまでは先生は関わらないでほしい。
23. 生徒の間のささいなことは生徒同志にまかせて、先生はできるだけ関わらないでほしい。	84	68	86	16	32	14	生徒の間のささいなことにも先生はどんどん積極的に関わってほしい。
6. 先生は生徒たちにいろいろ口を出しすぎだと思う。	61	14	55	39	86	45	先生は生徒たちをあまりに放任しすぎだと思う。
28. 友人関係のあり方やいじめについては、学級の問題としてホームルームなどを使ってみんなで話し合うべきだ。	56	86	76	44	14	24	友人関係のあり方やいじめについては、学級全体で話そうとしてもプライバシーの問題があるので、問題のある人だけに先生が話をすべきだ。
25. 学級の問題を解決するとき、たとえ少々強引でも、担当の先生の力で学級をまとめて、早目に解決していってほしい。	22	30	25	78	70	75	学級の問題を解決するとき、たとえ長い時間がかかるても先生は生徒一人ひとりが納得できるように解決してほしい。
14. 生徒が学校を休んだときにはみんなにその生徒のことを分かってもらえるように、先生から学級のみんなに欠席理由を説明してほしい。	27	30	29	73	70	71	生徒が学校を休んだときには人に話したくこともあるので、生徒がみんなに説明するまで先生は何も言わないでほしい。
16. 校校外の生徒の行動にも先生はいろいろと気を配ってほしい。	20	54	70	80	46	30	学校外の生徒の行動については、先生は関与しなくともかまわない。
3. 休み時間には先生の方から生徒に話しかけてほしい。	27	30	55	73	70	45	休み時間には生徒が話をしに行きやすいようにしてほしい。
7. 人に迷惑をかける生徒に対しては、他の人に迷惑がかからないように先生が厳しくしかるべきだ。	44	47	62	56	53	38	人に迷惑をかける生徒に対して、先生はしからずにその生徒の事情に応じてじっくり話し合っていくべきだ。

するのが望ましいのかという判断は難しいところである。「親や教師が大人の立場から話しても、子どもたちは聞いてくれない」「学校内の活動で生徒と教師が理解しあっていても、親が理解してくれない」「親と子が一緒にあって教師に対する要求を行う」といったようにこの3者のバランスは微妙で、あらゆるところで葛藤が生じている。

筆者らは、学校での様々な状況・場面において教師にどのような対応を望むかを、生徒、その親、教師自身に対して質問紙調査を行い、3者の相違を検討した。対象は首都圏の中学校・高校一貫制の学校の中学生355人、その親341人、教師21人である。質問紙は、教師が対応を判断する必要のあるいくつかの事象に対し、AとBという2つの相反する（または比較的対立する）意識や考え方を呈示し、各自の気持ちがAとBのどちらに近いかを6件法で回答してもらう形式である。質問は28項目から成るが、ここでは生徒の友人関係や問題とされる生徒への教師の関わり方に関するものなど、10項目の結果について紹介する。

まず、この調査では、同一家庭内の親子を対にして、子どもと親の回答の間に関連があるかを検討した。各項目ごとに親子間での相関係数を算出したが、結果は無相関ないしは相関があっても低い値であり（ $|r| = .03 \sim .22$ ）、親子間の関連はほとんどみられないといえる結果であった。つまり、これらの項目評定に表われた親子間の意識にはずれが存在することを示している。ずれの背景となる質問については用意しなかったので、今回の調査でこれ以上のことを実証することはできない。しかし、親子での意識の差は、両者のパーソナリティの差や社会的要因の差、世代差などが複雑に影響しているものと考えられる。

次に、生徒・親・教師の3者それぞれの意識の特徴とずれについて考察する。項目の評定は6件法であるが、A側に書かれた意識に近いとした評定3段階とB側に書かれた意識に近いとした評定3段階をまとめ、3者それぞれの割合を比較した結果をTable 5に示した。本来ならば3群の平均値を分散分析によって検討すべきだが、教師の人数が極端に少なくアンバランスデータになっているので、割合による検討にとどめる。なお項目表現については、3者各々の立場に合わせて細部を変えてある。

まず、項目2、20、23、6は生徒の友人関係のことや不登校傾向にあるときの教師の姿勢として“教師から積極的に関わる—できるだけ生徒に任せる”べきかを問うている。結果は、「友人関係でのトラブルへの援助」や「学校を休みがちな生徒への対応」では、親と教師はその6割以上が「教師から積極的に」関わるべきと考えて

いるが、生徒としては半々に分かれている。一方、「生徒の間のささいなこと」に関しては、「生徒に任せる」ものであると考えている方がどの群でも多いが、生徒と教師においては8割以上が生徒同士に任せるべきものと考えている。また、全般的な感覚として親の8割以上が「教師は生徒を放任しすぎ」と感じているが、生徒や教師は逆に「教師は生徒に口を出しすぎ」と感じている方が半々より若干多い。

次に、項目28、25、14は友人関係や欠席について“学級全体へ働きかける—プライバシーの配慮・個人へ働きかける”べきかを問うものとまとめられる。「友人関係のあり方やいじめについて」は、親と教師は7、8割が「学級の問題としてホームルームで話し合うべき」と考えているが、生徒の意識は半々に分かれている。一方、「学級の問題を解決するとき」には3者ともその7割以上が、たとえ長い時間がかかるても強引にやるよりは生徒一人ひとりの納得を大切にすることを望んでいる。「欠席時の理由」についても「生徒が説明するまでは学級へは言わないでほしい」という生徒への配慮を望むものが3者とも7割以上を占めている。

項目16は、最初に挙げた項目2、20などとともに“教師から積極的に関わる—できるだけ生徒に任せる”という内容であるが、生徒の学校外での行動に関して質問している。生徒は「教師は関与しなくてもよい」と8割が考えているが、逆に教師は7割が「気を配るべきだ」と考えている。親は判断が半々に分かれている結果となった。

項目3は、休み時間には“教師から生徒に話しかける一生徒から話にいきやすくなる”を問うているが、生徒と親の7割がどちらかといえば「生徒からの行きやすさ」を求めている。教師については半々に分かれているが「教師からの働きかけ」を重視する方がやや多い。それぞれの立場からの近づきやすさの意識を反映した結果といえるかもしれない。

項目7は、人に迷惑をかける生徒に対して“厳しく叱る—じっくり話し合う”べきかを質問している。生徒と親はA・B半々に分かれるのに対し、教師は「厳しく叱る」べきと考える人がやや多くなっている。

これら各項目の結果を通して考えてみると、まず、生徒は全体的に教師からの関与を望まず、個として尊重されることを望む傾向が強い。これは精神的自立がテーマとなる思春期の特徴を反映した結果といえるであろう。一方、親は「学校外の生徒の行動」と「生徒の間のささいなこと」については判断が分かれているが、全体的に“教師からの関与”についての期待が高くなっている。学校内の生徒の活動を親は直接把握できないので、とに

かく教師に積極的に関わってほしいという親の強い期待がうかがえる。

それに対して教師は、問題の程度に応じ、対処を使い分けようとしているようである。「生徒の間のささいなこと」はできるだけ生徒に任せる方がいいと考えているが、「友人関係でのトラブル」「学校を休みがち」といった問題が深刻化したときには教師から生徒へ積極的に働きかけることが大切だと考え、「学級の問題としてみんなで話し合う」ことを大切に考えている傾向が見られる。その一方、「学級の問題として」といっても「生徒一人ひとりの納得」を大事にすることや、欠席についてもプライバシーの配慮を重視しているので、学級でどのように取り上げるかには非常に細やかな配慮とエネルギーをかけるべきところと考えていると思われる。ところが、生徒としては教師の関与を望まないものが半数を占め、また、親としては「生徒を放任しすぎ」と感じるものが8割以上を占める状況であり、このずれの中で教師はさらにきびしい状況にさらされているとみることができる。

しかし、学校外の生徒の行動については傾向が変わり、三者三様である。生徒への積極的な関わりを望む割合の高い親ではあるが、学校外に関しては意見が半々に分かれるのに対し、教師では「気を配るべき」と考える方が多い。生徒自身は8割が「教師の関与の必要はない」と思っている。生徒にとっては学校の内と外は全く別な生活空間となっているようであるが、親や教師が生徒の成長を全体的に見守ろうと考えれば当然学校外での生活にも関心は向くであろう。また、現状として生徒が学校外で問題を起こした場合には教師が指導に行かねばならないことも多い。学校外の生徒の行動に教師がどこまで役割や責任を負うかは1つの問題であるが、「気を配るべき」という表現の中に教師の役割や責任を教師自身が含意しているかは定かではない。

学校を取り巻く諸問題に対し、3者の間でそれぞれの気持ちを表わし、お互いの意識のずれを理解し、そのずれを埋めるために3者それが成しうることを討論することが問題の解決にあたって重要なことであろう。たとえ、ずれを完全に埋めることができなくても、ずれがあることを理解できれば、多少なりともそれに配慮した上で行動に移すようになるだろう。

#### IV. 中学生の友人関係に対して周囲ができること

##### A. 親ができること

中学生の時期の親子関係が難しいことは、「精神的自立」や「反抗期」という点からもIで考察したが、筆者

の実際の研究結果(ⅢのB)でも中学生は小学生に比べると親からのサポートをあまり期待せず、友人のサポートを比較的期待しているように思える。心理的問題を抱えた思春期・青年期の子どもたちが中間施設の中で仲間と交流することによって、「居場所」というかけがえのないものを得ているという村瀬嘉代子(1996)の実践報告の中では、普段の学校内では学級や部活動などの諸活動の中に埋め込まれがちで、特別に意識されることのない友人との肯定的関係が、この時期において重要であることがクローズアップされている。その友人関係を形成するには親の理解、つまり幼児期や児童期において親子関係の中で満たされていた対人的機能を友人関係に移す部分が出てくることを親が理解し、それに見合った親の関与を行う必要がある。

友人関係と親子関係は比較的別個に取り扱われるが、「友人関係に対して親が適切に関わる」といった友人関係への親子関係の間接的な効果を考えることは重要であろう。中学生の子を持つ親への提言をまとめた伊藤(1994)の本では、子どもの友人について親が自分の基準のみで善し悪しを判断し、その評価を子どもに直接押しつけることの問題を指摘している部分がある。子どもに対する親の心配な気持ちは理解できないわけがないが、「干渉しすぎる」ことはやはり避けなければならないだろう。筆者らの研究(ⅢのD)でも「生徒間のささいなこと」や「生徒が休みがちなとき」「学校外の生徒の行動」について親は教師の関与を求める割合が多いのに対し、子どもの回答では関わりを求める割合が比較的多くなっている。しかも、同一家庭における親子の評定のずれもあるという筆者らの結果は、親の「心配する気持ち」と子どもの「干渉されているという感覚」とが互いに衝突していることを反映していると予想される。

思春期・青年前期の子どもに対する親のあり方については、村瀬(1992)が平衡感覚の必要な5つの対立項で述べているが、その中で「感情移入ができる」VS「ほどよい冷静さ」という対立項は、子どもの友人関係に対する態度にも必要なことであろう。「子どもが友人関係で悩み苦しんでいるときに共感し、親としてのアドバイスを与えること」と「友人関係の中で揉まれ、ある程度清濁を併せ飲みながら子どもが成長していくのを見守ること」という両面が、思春期・青年前期の子どもとの関わりの中では必要になる。

親が子どもの友人関係についてどの程度の関わりができるのかという点に関しては、Feiring & Lewis(1993)の研究結果が一つの示唆になると思う。彼らは子どもと親の縦断的な調査において、親と子それぞれに子どもの

友人（同性友人、親友）の名を挙げてもらい、挙げられた名前の一致度やずれの年齢的变化を検討している。9歳時と13歳時での一致度やずれについては、13歳時の子どもの方が自分の同性友人を多く挙げており、親の知らない友人の数も増加しているが、親と子の一致度については両方の年齢ともだいたい40%程度のままである。このような思春期・青年前期の対人関係の「拡がり」に関しては、親が子どもの友人を全て知ることはできないので、親はそこでの関係を見守り、重篤なトラブルが生じた場合に必要に応じて関与することになろう。

しかし、同様のことを親友について行うと、9歳時よりも13歳の方が挙げられた親友数は減少しており、親の知らない子どもの親友数は減少しており、一致度についてはやや増加し、その値は90%近くになっている。このような青年前期の対人関係の「深まり」に関しては、親へも部分的に自己開示し、親もその親友の名を聞くことが多くなるので、親は子どもと会話することによって親友との関係を積極的に聞き出せるし、子どもの友人関係の重要性を理解できることにもなろう。

### B. 教師ができること

筆者らの研究結果から、中学生の教師に対するサポート期待は低く（ⅢのB）、友人関係に対する教師の関与を求める割合も低かった（ⅢのD）。普段の教師との関わりを中学生はあまり求めていないことが示唆される。しかし、それは教師の関わりが不要というわけではないだろう。教師から生徒への働きかけだけでなく、おそらく生徒から教師へ働きかけていけるという面が残されており、それが教師－生徒関係の改善策であることを示唆するものではないか。生徒が「困ったら教師に相談しにいける」という感覚を得れば、教師と生徒の信頼関係は深まるし、「先生に相談したら、先生が自分のために行動してくれた」という生徒の自己効力感や有能感の獲得にもつながるからである。そのためにはまず、教師に相談にいくことを阻害する、学校や教師の側に存在する構造的、制度的な問題に注目する必要がある。つまり、大きすぎる学校規模や生徒と教師の人数比に無理はないかという問題や、教師の勤務時間等に無理はないかという問題について、教育学の諸領域の知見を活かして改善策を模索しなければならない。

構造面や制度面の問題よりも教師自身の変革を促しやすく、心理学研究者が注目するものとして「教師の意識面」の問題がある。近年、カウンセリングマインドという言葉が盛んに使われていること、教師の間でもカウンセリングの理論や技術の研修が盛んに行われていること

はこのような意識面を重視したものであろう。しかし、数十人の生徒と一つの教室内で関わる教師役割を考慮すると、教師にカウンセラー的な役割を求めるには構造的限界が大きい。教師にとって大事なことはまず、相談されたらその教師なりに一生懸命に相談にのることではないかと思う。それは「カウンセリング」マインドという言葉を使わなくても、教師－生徒関係の基本かつ重要な機能であろう。まず生徒と関わること、そして自分なりの関わりでうまくいかないと思い悩んだときにはじめて、カウンセリングの諸理論がその教師の実体験をもとに理解され、「自分のもの」として獲得されるのではないか。

カウンセリングという言葉に象徴される生徒との個々の関わりもさることながら、教師役割に沿い、教師の力量を活かした関わりとして「学級集団を基に、学級内によい友人関係を引き出していく」ということが大事なのではないか。小学校の事例ではあるが、チック症の子どもに対して、学級担任がその子やその親に直接働きかけただけでなく、「リレーションの時間」を設け、学級内の適切な係を与え、座席の配慮を行うといった学級集団を活かした改善策を講じている事例が近藤（1994）によって紹介されている。また、不登校になった中学生の事例では、教師の関わりだけでなく、その生徒の様子を学級内の子どもに適切に知らせることで子どもたちの関わり意識を芽生えさせ、その関わりの中で再登校に至った宮原・江川・丸田（1995）の報告がある。これらは学級集団の可能性を示し、教師の学級経営の工夫が必要であることを示すものであろう。

しかし、学級集団の把握や学級経営の工夫については、口で言うほど容易ではない。筆者らの研究（ⅢのC）におけるA組女子の生徒5のように、排斥されている子どもを学級内で受容させるためには困難が多い。集団というのはモラールや協力など肯定的側面を持つと同時に、階層性が生じた場合の不必要的支配－被支配関係や異質者排除といった否定的側面も持つからだ。だが、友人関係の多くが学級という基盤で成立することが多いのはⅢのAを見ても明らかである。学級経営という教師役割からしても、あるいは子どもが友人関係の肯定的側面を通して成長するという発達的意義からしても、学級という集団性を活かしつつ一人ひとりの子どもの成長を図るという意識を教師は忘れてはならないだろう。

### C. 心理学研究者ができること

中学生の友人関係の研究について、あるいは子どもの友人関係に親や教師が関与できることについて、研究する側自身がどのような注意を払い、学校現場に対してど

のようなことを提言していかなければならないだろうか。筆者自身の努力目標ともなるのだが、友人関係についての研究方法ならびに研究内容の2つの側面について留意すべき点を述べる。

まず研究方法についてだが、質問紙や面接法など心理学研究法を学校現場に活用できるよう呈示することが必要だろう。それは例えばソシオメトリーを用いたときに、教師の気づかない友人関係的一面を知ることができるといった利点を分かりやすく示すといったことである。しかし、教師が質問紙や面接を実施した場合には、生徒の「構え」が懸念される。つまり、質問紙的回答が教師の生徒評価とつながってしまうと生徒が考えた場合には、質問紙的回答に社会的望ましさが混入してしまう恐れがある。伊藤・井上(1996)が「(ソシオメトリーのような)測定法による結果は、教師の観察の不足や歪みを補うものとして捉えるべきである」と記述しているように、質問紙実施に拘泥せず日常の観察を活かした上で適用することが肝要だろう。

研究者が実施する場合にも、様々な注意を払う必要がある。テスト自体の信頼性や妥当性、サンプルの無作為化など、心理測定的概念ももちろん重要である。しかし、それ以上に回答する生徒にとっては研究者側の倫理的態度が問題になる。筆者の行った研究(ⅢのC)では、ソシオメトリーのため回答者が同定されるがプライバシーは最大限配慮すること、回答が終了したら封筒に入れ提出すること、回答結果は学校の成績とは全く無関係であることなどを教示した上で回答してもらった。方法論の転換がいろいろと呼ばれているが、各研究方法はそれぞれに利点と欠点を持っている。質問紙法に限定した場合、全体的な傾向を踏まえることはできるが、個人内の内的変化を詳細に追うことにはあまり向かない。しかし、結果を個人単位でフィードバックするには最も明快な方法であり、生徒に対しても一律に無記名で実施するのではなく、返却を希望する生徒には記名してもらい、倫理性に配慮しつつ、回答した生徒に懇切丁寧なフィードバックを行うことができれば、「自分のために質問紙を回答する」といった生徒の目的意識につながり、回答の誠実性が増すだろう。

次に研究内容についてだが、筆者はⅡにおいて友人関係の肯定的側面であるサポートに着目することが重要だとした。中学生を対象にした研究も次第に増えつつあるが、既存のサポート研究の視点を多少変換させる必要があるかもしれない。既存の研究は親、教師、友人などの与え手を独立に質問し、それぞれの独立した関係の中でやり取りされるサポートを測定するが、中学生に対する

親や教師の関わりの意義を究明するために必要なことの1つは、友人関係に対する親や教師の間接的効果を検討することではないだろうか。それは今までのサポート研究で念頭におかれていた主効果か緩衝効果かといったことではない。「親や教師が子どもに対して即応的に関与し、何らかの関与意識を与えること」と「子どもの友人関係を理解・配慮し、それを活かすことで、結果的に子どもの心理的健康に資すること」といったサポート効果の直接性と間接性を区別し、特に後者の側面に注目することである。

サポートの間接性は受け手の知覚を同時に喚起させるものではない。しかし、間接性を認めることで、「得点が低いから」「主効果や交互作用が見られないから」といった理由のみで様々な親や教師の関わりを「効果がなく、必要のないもの」と安易に結論づけてしまうことを防ぐことができるのではないか。そのためには今後、間接性を主張するモデルを構築する必要がある。例えば「見守ること」や「子どもに対する適切な叱り方」といった親や教師の行為が自分にとっていかに役立ったのかを、後々であっても子ども自身が回顧的に知覚できたとしたら、それは親や教師の役割に沿った重要なサポートになるだろう。

ストレスとの関連についても若干触れておきたい。ストレスの程度が高すぎることは確かによくないが、しかし親や教師があらゆるストレスや悩みをすぐに除去すればよいというものでもない。中学生という時期は自己意識の高まる時期であり、ストレスに対処するという経験は一方では、自己の「成長」には欠かせないものもある。ストレス状況を適切に認知し、対人的スキルを用い自ら周囲に働きかけ、自らがストレスに対する効果的なサポートを引き出したという感覚を持つことで、自己効力感が高まり、自己変革が図られることが重要なのである。周囲の人間との関係、つまりソーシャル・ネットワークの中でそのような自己効力感や自己変革の意識を積み重ねていけるということが、「受動的な依存行動」や「緊急時の見知らぬ人からの援助行動」とは違うソーシャル・サポート行動の意義や独自性を主張できることにもなる。

(指導教官 大村彰道教授)

## 引用文献

- Ainsworth, M.D.S., Bleher, M.C., Waters, E., & Wall, S. 1978  
*Patterns of attachment.* Lawrence Erlbaum Association.  
 Berndt, T.J. 1982 The features and effects of friendship in

- early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Berndt 1989 Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In Belle, D.(Ed.), *Children's social networks and social supports*. New York: Wiley.
- Bowlby 1969 *Attachment and loss, Vol.1: Attachment*. The Hogarth Press. (黒田実郎他訳 母子関係の理論I 愛着行動 岩崎学術出版社)
- Buhrmester & Furman 1986 The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivanian perspective. In Derlega, V.J. & Winstead, B.A.(Eds.), *Friendship and social interaction*. New York: Springer-Verlag.
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. 1983 Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Erwin, P. 1993 *Friendship and peer relations in children*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Feiring, C. & Lewis, M. 1993 Do mothers know their teenagers' friends? : Implications for individuation in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 337-354.
- Foot, H.C., Chapman, A.J., & Smith, J.R.(Eds.) 1995 *Friendship and social relations in children*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- 伊藤忠弘・井上健治 1996 集団の力学 古澤頼雄(編著) 教育心理学へのアプローチー教えるものが考えることー 北樹出版
- 伊藤友宣 1994 中学生の子を持つお母さんへお父さんへ 海竜社
- Karweit, N., & Hansell, S. 1983 School organization and friendship selection. In Epstein, J.L., & Karweit, N.(Eds.), *Friends in school: Patterns of selection and influence in secondary schools*. New York: Academic Press.
- 川原誠司 1993 中学生のSocial support network 東京大学大学院教育学研究科修士論文(未公刊)
- 川原誠司 1994a 子どものストレスとソーシャルサポート 日本発達心理学会第5回大会発表論文集, 219.
- 川原誠司 1994b 子どもを対象としたソーシャル・サポート研究の動向 東京大学教育学部紀要, 34, 245-253.
- 川原誠司 1995 中学生の学級内サポートの授受に関する研究(1) 日本教育心理学会第37回総会発表論文集, 426.
- 川原誠司 1996 中学生の学級内サポートの授受に関する研究(2) 日本発達心理学会第7回大会発表論文集, 251.
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり 東京大学出版会
- Lewis, M. 1979 The social network: Toward a theory of social development. *The invited address at the 50th annual meeting of the Eastern Psychological Association*. (山田洋子訳 1983 社会的ネットワーク [上] [中] [下] サイコロジー, 34, 35, 36)
- 宮原廣司・江川登・丸田光治 1995 受容と要求と集団の援助で自立をー学年教師集団で登校拒否にとりくむー 高垣忠一郎他(編) 登校拒否・不登校2 中学生ー希望へのはじまりー 労働旬報社
- 村瀬嘉代子 1992 思春期ー親子ともにパラドックスを生きるー こころの科学, 44, 75-78.
- 村瀬嘉代子 1996 よみがえる親と子ー不登校児とともにー 岩波書店
- 村瀬孝雄 1996 中学生の心とからだー思春期の危機をさぐるー 岩波書店
- Newcomb, A.F. & Bagwell, C.L. 1995 Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., & Pattee, L. 1993 Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- 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.
- Schneider, B.H., Wiener, J., & Murphy, K. 1994 Children's friendships: The giant step beyond peer acceptance. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 323-340.
- Selman, R.L. 1976 Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In Lickona, T.(Ed.), *Moral development and behavior: Theory, Research, and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- 嶋信宏 1996 ソーシャル・サポート 橋口英俊他(編) 児童心理学の進歩(1996年版)
- Sullivan, H.S. 1953 *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton (中井久夫他訳 精神医学は対人関係論である みすず書房)
- 占部慎一 1994 「気づき」の構造ー攻撃的行動をとる工業高等学 校生徒の日常的理解を通してー 東京大学教育学部心理教育相談室紀要, 16, 75-92.
- Youniss, J. 1980 *Parents and peers in social development*. Chicago: The University of Chicago Press.