琉球大学学術リポジトリ

部活動における生徒の援助ニーズを把握するための尺度の作成

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター
	公開日: 2013-08-01
	キーワード (Ja): 中学生, 部活動存在感・不安感尺度, 援助ニーズ, Q-Uアンケート
	キーワード (En):
	作成者: 吉田, 浩之, 来田, 宣幸, Yoshida, Hiroyuki, Kida, Noriyuki
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/27094

部活動における生徒の援助ニーズを把握するための尺度の作成

吉田　浩之*　　来田　宣幸**

Development of a scale for assessing educational needs of students in school club activities

Hiroyuki YOSHIDA*　　Noriyuki KIDA*

本研究では，中学生を対象にして，部活動において生徒が存在感を認識している内容と不安に感じている内容から，生徒に必要な援助ニーズが示唆される資料を教師が得ることができる尺度を作成することを目的とした。研究１では，中学生306名を対象に項目を収集し，８つの質問項目を抽出した。因子分析の結果，２つの因子を抽出し，それらを下位尺度とする「部活動存在感・不安感尺度」を作成した。研究２では，中学生840名が本尺度とQ-Uアンケート（河村，1999c）および学習意欲尺度（河村，1999b）に回答し，本尺度の妥当性がみとめられた。

Key words：中学生，部活動存在感・不安感尺度，援助ニーズ，Q-Uアンケート

Ⅰ　緒言

中学校（2008年公示）と高等学校（2009年公示）の学習指導要領の総則には，学校教育の一環である部活動についての意義や留意点が初めて規定された（文部科学省，2008，2009a）。その内容は以下の通りである。

「生徒の自主的，自発的な参加により行われる部活動については，スポーツや文化及び科学等に親しませ，学習意欲の向上や責任感，連帯感の涵養等に資するものであり，学校教育の一環として，教育課程との関連が図られるよう留意すること。その際，地域や学校の実態に応じ，地域の人々の協力，社会教育施設や社会教育団体等の各種団体との連携などの運営上の工夫を行うようにすること。」

中学校で１週間の授業時間割に週4時間設定される教科は，年35週として計算すると年間140時間になる。たとえば部活動を１日２時間，週５日行うとすれば，年35週として年間350時間になり，上述の教科の2.5倍の時間になる。部活動は，日曜日や祝日，春休みや夏休みなどの期間にも行われることから，実際は年間350時間以上になるであろう。また，１年から３年間にわたり継続的に取り組むことが可能な活動でもある。部活動にはきわめて多くの時間をかけて取り組むことが可能であり，計画的に進め

*　琉球大学教育学部
**　京都工芸繊維大学

ていけば，大きな教育的成果が期待できると考えられる（吉田，2009）。一方で，同級生および異年齢生徒同士が多くの時間を共有し活動することになる部活動では，生徒相互の関係性に特段に留意して指導にあたる必要があるだろう。

生徒相互の関係性において危惧される状況を学校現場の生徒指導上の諸問題からみてみる。文部科学省で毎年実施する暴力行為やいじめ件数の調査結果をみると（文部科学省，2012），暴力行為は，2011年度に小学校で過去最高の発生件数となり，中学校でも2009年度に過去最高の発生件数となっている。近年，暴力行為の増加傾向が懸念されている。同様に，いじめ件数の調査結果をみると，2011年度のいじめ認知件数は70,231件（小学校33,124，中学校30,749，高校6,020，特別支援学校338）で，現行の調査方法になった2006年度以降では最少で，最も件数の多かった2006年度（124,898件）の56％であった。数値的にはいじめ件数の減少が示されている。しかし，2011年10月，滋賀県大津市のマンションで同市立中学２年男子生徒（当時13歳）が飛び降り自殺し（以下，「大津市のいじめ事件」），社会の注目を集める事件となり，文部科学省は見えないいじめが多数存在する可能性があると判断した。そこで2012年８月１日，全国の国公私立の小・中・高等学校を対象にいじめ件数を緊急調査するように教育委員会等に通知した。文部科学省が毎年実施するいじめ調査とは別に，いじめの件数について2012年４月以降で９月20日までの報告を求め，最新の情報を集計することとした。その全国のいじめ件数の緊急調査の結果は，2011年度１年間のいじめ認知件数を大きく上回る144,054件であった（日本経済新聞 web 刊，2012）。

文部科学省が毎年実施するいじめ調査の件数は減少を示す一方で，いじめ件数の緊急調査では大幅な増加がみられた。このような相反する結果からは，学校が把握できていないいじめが多数存在していることが推測できる。

部活動においても，これまでに重大ないじめ事件が発生している。福岡県太宰府市の私立高校１年の男子生徒が，2010年７月，いじめを受けたと訴えるメールを残して自殺をした。剣道部の３年生数人が「部活動の指導」として，自殺した生徒を含む下級生を平手打ちをしたり正座させるなどしていたことが判明し，学校側が「部活動の上級生から行きすぎた指導があった」ことを認めた。岐阜県瑞浪市の市立中学校２年の女子生徒が2006年10月，自宅で首をつって自殺した。本人の部屋から遺書とみられるメモが見つかり，所属するバスケットボールクラブのチームメートの名前が記され，学校長はチームメートからいじめがあったことを認めた。また，岡山県邑久郡の高校３年の男子生徒が，2000年６月，野球部の後輩にいじめを受けて殴られ，復讐するために殺害しようと，部員４人を金属バットで殴打し重軽傷を負わせた。殺人を犯したと思い込み，母親に心配をかけないためには殺すしかないと決意し，自宅に戻って母親の頭部を金属バットで殴打して殺害した。

国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2009a）では，2004年度から３年間，どのようにいじめ被害に遭っているかを追跡的に調査し，その結果確認できた知見として，「被害者も加害者も比較的短期間で大きく入れ替わること」，「問題を抱えた一部の児童生徒だけが，いじめの加害や被害を繰り返すのではないこと」，「誰もが加害行為を行いうるし，被害にあう可能性がある行為であること」，「非行や暴力の多い学校や学年で起きやすいといった事実はないこと」を示している。そして，いじめの被害者・加害者は大きく入れ替わるので，被害者や加害者になりそうな児童生徒を発見・予見して対応することは容易ではないため，常に児童生徒全員に注意を注ぐとともに，全員を対象とした取り組みを行うべきと指摘している。また，同センター（2009b）による1998年から６年間の追跡的な調査では，３年間に1回でも加害経験のあった小学生は80％を超え，中学生でも75％を超えることが示され，被害経験についても同様の結果であったとしている。

文部科学省が毎年実施するいじめ調査と上述の調査結果からは，いじめの社会問題化には波があるが，いじめの発生には目立った波やピー

クはなく，「いじめは，どの学校にも，どの子どもにも起こりうるし，いじめの被害者にも加害者にもなりうる」という考えに立って，いじめの把握に取り組むことの必要性がよみとれる。

それでは，学校においていじめを把握するのにどのような方法が有効なのだろうか。学校現場に提案されている専門的な方法を取り上げてみる。

児童生徒の心的状態を理解するためには，観察法，面接法，調査法などを駆使する必要がある。河村（2004）は教師が日常の教育実践の中で行う生徒理解は，日常観察や言葉かけなどの面接法が主になるが，人の心は目に見えないものであり，目の届かない領域がでてくるため，より深く生徒を理解し，それに応じて手だけを考えていくには，観察法・面接法のほかに，調査法が必要になると強調している。特に，教科担任制をとる中学校では，多くの教科を学級担任が受け持つ小学校と比べて，生徒の様子を観察したり，生徒とやりとりする機会は少なく，しかも一人の教員が学級担任や部活動顧問を兼ねながら，多数の生徒に対応することが基本となるため，生徒の援助ニーズを観察や面談だけで把握し生徒理解を深めていくことは容易ではない。

学校現場で広く利用されている質問紙調査がある。それは河村（1999c）が開発した「『QUESTIONNAIRE-UTILITIES』－いごこちのよいクラスにするためのアンケート－」（以下，「Q-U アンケート（学級満足度尺度）」）である。全国の学校で2008年に約190万部（河村，2009），2009年に約220万部（YOMIURI，2010）が活用されている。2009年度の小・中・高等学校を合わせた数は38,305校（文部科学省，2009）であり，割合からみると平均として全国の学校１校あたり約57部，２クラス相当分が活用されていることになる。

Q-U アンケート（学級満足度尺度）は，生徒の学級生活での満足感や充実感を把握し，一人ひとりの援助ニーズを理解できる標準化された心理調査であり，２つの下位尺度（得点）で構成される。１つは承認得点である。これは，自分の存在や行動が級友や教師から承認されているか否かについての10項目からなる５件法の尺度であり，得点分布は10点から50点になる。もう１つは被侵害得点である。これは，不適応感やいじめ・冷やかしなどを受けているか否かについての10項目からなる５件法の尺度であり，得点分布は10点から50点になる。また，２つの尺度（得点）から，生徒の学級満足度の状態を４類型（学級生活満足群，非承認群，侵害行為認知群，学級生活不満足群）に分類できる。たとえば，平均値に比べて「承認得点が高く，被侵害得点が低い生徒」は「学級生活満足群」に位置し，「承認得点が低く，被侵害得点が高い生徒」は「学級生活不満足群」に位置する（河村，1999a）。

また，Q-U アンケート（学級満足度尺度）によって，石隈（1999）が整理する学校教育で行われる心理教育的援助サービスの3段階を把握することができる。

「一次的援助サービス」は「すべての児童・生徒」がもつ援助ニーズに対応するものであり，多くの児童・生徒が遭遇する課題を，予測して事前に援助するサービス（予防的援助）と，児童・生徒が学校生活を送る上で必要とする適応能力の開発を援助するサービス（発達促進的援助）がある。主として学級生活満足群に位置する生徒が対象となる。

「二次的援助サービス」は，登校をしぶる，学習意欲が低下してきた，友人ができにくい等，特別の配慮を必要とする「一部の児童・生徒」への援助である。主として非承認群と侵害行為認知群に位置する生徒が対象となる。「三次的援助サービス」は，長期欠席，いじめ，LD 等，特別な援助が個別になされる「特定の児童・生徒」への援助である。主として学級生活不満足群に位置する生徒が対象となる。

端的に３段階の援助サービスの対象を３層に分けて考えれば，すべての児童・生徒（一次的），苦戦し始めた一部の児童・生徒（二次的），大きな援助ニーズを持つ特定の児童・生徒（三次的）である（小野瀬，2004）。

本研究では，Q-U アンケート（学級満足度

尺度）を参考に，部活動において生徒が存在感を認識している内容と不安に感じている内容から，生徒に必要な援助ニーズが示唆される資料を教師が得ることができる尺度を作成することを目的とした。なお，本研究は２段階のプロセスを通して実施された。研究１では，生徒が部活動において存在感を得られる内容と不安に感じる内容の実態調査と，その結果に基づいた尺度の作成である。研究2では，研究１で作成された尺度に対して，標準化する試みと妥当性と信頼性の検討である。

Ⅱ　研究１：部活動における生徒の援助ニーズの実態調査と尺度の作成

１．目的

生徒が部活動において存在感や承認感を得られる内容と不安に感じる内容の実態を調査する。また，その結果に基づき因子分析を用いた尺度作成を行う。

２．方法

２.１　調査対象

四国地方のＡ県で第１著者が講師を務める教員研修会に参加していた教師が在籍し，本調査への協力の承諾を得たＢ公立中学校に在籍する生徒314名（１年生４学級117名，２年生３学級98名，３年生３学級99名）が対象であった。

２.２　調査時期と手続き

2010年12月に，Ｂ公立中学校の全校生徒に，無記名の自由記述方式で次の２点の回答を依頼した。「学校，あるいは学級で，自分の存在感を覚えることや認められていると感じることがあったら書いてください。また，そのことは，特に，どのような場面・時間帯・機会にあったことかについても書いてください。」と「学校，あるいは学級で，不安に感じることや他生徒からされて嫌だと感じるようなことがあったら書いてください。また，そのことは，特に，どのような場面・時間帯・機会にあったことかについても書いてください。」であった。

次に，以上の２点に対する内容を場面・時間帯・機会別にKJ法で項目を整理した。その際，生徒に抵抗を感じさせる項目（容姿，学業成績，家庭環境など）や学校の教育計画や学校制度の修正をともなうような内容（教科内容，教員の資質能力，校則など）は削除した。そして，調査した生徒に再度，５件法（よくある，ときどきある，どちらともいえない，あまりない，まったくない）で回答を求めた。その調査は，2011年１月であった。

３．結果と考察

記入もれやミス，すべて同じ番号に回答するなど尺度への回答に抵抗が考えられるものを除

表１　部活動存在感・不安感尺度の因子分析結果（主因子法・プロマックス回転）　*N*=304

質問項目	1	2
第１因子：存在感の因子（α= .931）		
・部活動で，自分のことを認めてくれるチームメートがいる.	.951	.005
・部活動で，自分を頼りにしてくれるチームメートがいる.	.943	.014
・部活動で，みんなから感心されたことがある.	.867	.025
・部活動で，気軽にあいさつをかわしあえるチームメートがいる.	.744	-.065
第２因子：不安感の因子（α= .899）		
・いじわるが心配で部活動に行きたくないときがある.	.004	.900
・部活動でいやがる仕事を押しつけられることがある.	.044	.888
・部活動でチームメートから無視されるようなことがある.	.006	.840
・部活動で浮いていると感じることがある.	-.081	.706
因子間相関	-.254	

いて，有効回答は生徒302名（有効回答率96.2％）であった。そして，有効回答のみを分析対象とした。自由記述の回答の整理は，４名（第１著者，第２著者，教育学の大学教員１名，学校教育学系の大学院に在籍する現職教員１名）によってなされた。その結果，場面・時間帯・機会（以下，場面）は，「登校から教室入室」，「朝の会・朝学習」，「授業」，「休み時間」，「昼食」，「清掃」，「帰りの会」，「部活動」，「学校外」の９つに分類された。

以上の場面の中で，「部活動」について整理された項目に５件法で回答を得た結果に対して，因子分析（主因子法，プロマックス回転）を行った。項目を決定する基準としては.40以上の因子負荷量を有し，かつ他の因子に.30を超えない項目で，当該の因子負荷量が大きいものとした。また，文言の適切さについても検討した。その結果，固有値が1.0以上の解釈可能な2因子を抽出した（表１）。

第１因子は，生徒が自分の存在や行動が部活動において認められ自己の存在感を得られているか否かに関連があり，「部活動存在感」とした。同様に第２因子は，生徒が他生徒から嫌なことをされている感じや部活動において不安感があるか否かに関連があり，「部活動不安感」とした。

それら２つの因子を下位尺度とする５件法の尺度を「部活動存在感・不安感尺度」とする。また，部活動存在感因子についての各項目の合計点を「部活動存在感得点」（以下，存在感得点）とする。同様に，部活動不安感因子についての各項目の合計点を「部活動不安感得点」（以下，不安感得点）とする。

Ⅲ　研究２：部活動存在感・不安感尺度の標準化の試みと妥当性および信頼性の検討

１．目的

研究１で作成された尺度に対して，標準化する試みと妥当性と信頼性の検討を行う。

２．方法

２.１　調査対象

四国地方のＡ県で第１著者が講師を務める教員研修会に参加していた教師が在籍し，本調査への協力の承諾を得た公立中学校３校の生徒872名が対象であった。質問項目への記入もれやミス，すべて同じ番号に回答するなど尺度への回答に抵抗が考えられるものを除いた有効回答で分析対象は840人（有効回答率96.3％）であった。なお，有効回答で分析対象の内，属性だけが記入もれになっているものが一定数みられた。それらの生徒を除くと828人（１年生367人，２年生243人，３年生218人）であった。

２.２　調査時期と手続き

調査時期は2011年４月から７月であった。調査協力を得た学校に本尺度を郵送し生徒に実施してもらい，回答は郵送してもらった。本尺度が学校の成績に一切関係がなく，回答によって不利益は生じないことを事前に説明してもらい，属性は学年と性別の記入とした。本尺度の妥当性を検討するため，①Q-U アンケート（学級満足度尺度），②スクール・モラール尺度の下位尺度「学習意欲尺度」（河村，1999b）の２つの調査を実施した。

②のスクール・モラール尺度は，生徒に対する心理教育的援助サービスの具体的な領域を把握できる尺度で，その下位尺度である生徒の学習意欲の状態を測る「学習意欲尺度」は，質問項目「学校の勉強には自分から進んで取り組んでいる。」（他３問）の５件法の尺度で，得点分布範囲は４点から20点，得点が高いほどモラールが高いと判断され，Q-U アンケート（学級満足度尺度）の承認得点と正の相関がある尺度である（河村，1999b）。学校や学級において自己の存在感を得ている状態にあれば，学習意欲尺度得点にプラスに作用すると考えられる。

表２　存在感得点と不安感得点の学年・性別平均値の結果

	学年	n	存在感得点 平均値	存在感得点 SD	不安感得点 平均値	不安感得点 SD
男子	1	187	15.1	4.58	5.84	3.46
	2	127	14.11	4.03	6.48	3.53
	3	119	13.7	4.93	6.83	4.02
	全体	433	14.42	4.56	6.3	3.66
女子	1	180	14.74	4.18	5.98	3.16
	2	116	15.93	3.84	5.81	3.23
	3	99	15.31	4.64	5.98	3.41
	全体	395	15.23	4.22	5.93	3.24
男女	1	367	14.92	4.39	5.91	3.31
	2	243	14.98	4.04	6.16	3.4
	3	218	14.43	4.86	6.45	3.77
	全体	828	14.81	4.42	6.13	3.47
F値	性別		10.8**		3.5	
	学年		0.9		1.4	
	性別×学年		5.79**		1.75	

**p<.01　SDは標準偏差

３．結果

３.１　存在感得点と不安感得点の学年・性別平均値

存在感得点と不安感得点の学年・性別平均値の結果は表２の通りである。存在感得点と不安感得点を従属変数とし，性（男女）と学年（１～３年生）を独立変数とする２要因分散分析を実施した。

存在感得点では，学年と性別において有意な交互作用が認められたため（p<.01），単純主効果の検定を行った。その結果，男子の１年生が３年生と比較して有意に高い値であった（p<.05）。また，２年生および３年生ともに女子が男子と比較して有意に高い値であった（２年生：p<.01，３年生：p<.05）。不安感得点では，有意な交互作用は認められず，また性別と学年に有意な主効果が認められなかった。

存在感得点において，性別で有意な主効果がみられるが，得点差は大きくないと判断し，学年別および男女別ではなく全体の平均値を基準点とした。そして存在感得点の平均値以上を高い群，平均値未満を低い群と考え，得点が高いほど部活動において，生徒が自分の存在や行動が認められ自己の存在感を得られていると考えた。また，不安感得点の平均値以上を高い群，平均値未満を低い群と考え，得点が高いほど部活動において，生徒が嫌なことをされている感じや不安感を覚えていると考えた。なお，両下位尺度の得点分布範囲は４点から20点である。

そこで，存在感得点と不安感得点の２要因の平均値をもとに，対象生徒を４群に分類すると図１に示す通りである。部活動場面において存在感得点が平均値よりも高く，かつ不安感得点

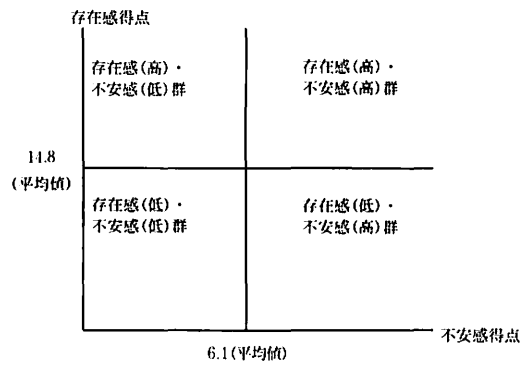

図１　存在感得点および不安感得点による４群分類化

が平均値よりも低い生徒を「存在感（高）・不安感（低）群」とした。同様に，存在感得点と不安感得点がともに平均値よりも低い生徒を「存在感（低）・不安感（低）群」，存在感得点と不安感得点がともに平均値よりも高い生徒を「存在感（高）・不安感（高）群」，存在感得点が平均値よりも低く，かつ不安感得点が全体平均値よりも高い生徒を「存在感（低）・不安感（高）群」として，４群に分類した。

表２より，存在感得点の平均値は14.8点，不安感得点の平均値は6.1点で，それが4群に分類する基準値になる。たとえば，存在感得点が15点で不安感得点が６点の生徒は「存在感（高）・不安感（低）群」に位置する。

３.２　妥当性の検討（学級満足度尺度）

表３は，４群ごとの生徒の承認得点および被侵害得点の平均値と標準偏差を示したものである。承認得点と被侵害得点を従属変数とし，存在感得点の高低と不安感得点の高低を独立変数とする２要因分散分析を行った。

承認得点では，２要因ともに有意な主効果がみられ，存在感得点が高い群は低い群に比べて承認得点が有意に高い値であった。同様に，不安感得点が低い群は高い群に比べて承認得点が有意に高い値であった。また，有意な交互作用がみられなかった。

被侵害得点では，２要因ともに有意な主効果がみられ，不安感得点が高い群は低い群に比べて被侵害得点が有意に高い値であった。存在感得点が低い群は高い群に比べて被侵害得点が有意に高い値であった。また，有意な交互作用がみられなかった。

表４は，承認得点および被侵害得点と存在感得点と不安感得点の相関係数を示したものである。存在感得点では，承認得点と有意な正の相関があり，被侵害得点と有意な負の相関がみられた。不安感得点では，被侵害得点と有意な正の相関があり，承認得点と有意な負の相関がみられた。

表３，４の結果より，４群に分類される生徒と承認得点および被侵害得点については，次のように整理できる。

存在感得点が平均値よりも低い状態にある

表３　４群別の承認得点および被侵害得点の平均値と標準偏差

		承認得点		被侵害得点	
４群	n	平均値	SD	平均値	SD
存在感（高）・不安感（低）	399	40.11	5.93	12.17	3.92
存在感（低）・不安感（低）	201	28.76	7.78	14.46	6.3
存在感（高）・不安感（高）	83	38.23	7.47	23.49	10.44
存在感（低）・不安感（高）	155	28.31	6.89	25.54	8.19
Ｆ値　存在感得点		380**		18.1 **	
Ｆ値　不安感得点		4.57**		484 **	
存在感得点×不安感得点		1.72		0.06	

**p<.01　SDは標準偏差

表４　承認得点・被侵害得点と部活動の存在感得点・不安感得点の相関係数

	存在感得点	不安感得点
承認得点	.753**	-.201**
被侵害得点	-.303**	.745**

**p<.01

「存在感（低）・不安感（低）群」と「存在感（低）・不安感（高）群」に位置する生徒は，承認得点が低い状態である。不安感得点が平均値より高い状態にある「存在感（高）・不安感（高）群」と「存在感（低）・不安感（高）群」に位置する生徒は，被侵害得点が高い状態である。

存在感得点が平均値よりも高く，不安感得点が平均値より低い状態にある「存在感（高）・不安感（低）群」に位置する生徒は，承認得点が高く被侵害得点が低い状態である。存在感得点が平均値よりも低く，不安感得点が平均値より高い状態にある「存在感（低）・不安感（高）群」に位置する生徒は，承認得点が低く被侵害得点が高い状態である。

3.3　妥当性の検討（学習意欲尺度）

表5は，4群ごとの学習意欲尺度得点の平均値と標準偏差を示したものである。存在感得点と不安感得点を独立変数とした2要因分散分析を行った結果，存在感得点および不安感得点のどちらにも，有意な主効果がみられた。存在感得点が高い群は低い群に比べて，学習意欲尺度得点が有意に高い値であった。また，不安感得点が低い群は高い群に比べて，学習意欲尺度得点が有意に高い値であった。有意な交互作用がみられなかった。

また，学習意欲尺度得点と存在感得点および不安感得点の相関係数は，それぞれ.515（p<.01），-.143（p<.01）であった。存在感得点とは有意な正の相関がみられ，不安感得点とは有意な負の相関がみられた。

3.4　信頼性の検討

研究1で調査対象となったA中学校の生徒を対象に再検査を依頼したが，当該学校の教育計画上の都合で実施できなかった。また，部活動については，未加入生徒や途中退部の生徒へ配慮が必要とする当該学校の意向もあった。表1に示す通りcronbach係数は，第1因子が.931，第2因子が.899，と高い数値を示し，内的一貫性がみとめられ，信頼性については一定の確認ができた。

Ⅳ　考察

1．部活動存在感・不安感尺度によって把握できる4群の生徒の状態

「承認得点が高く被侵害得点が低い生徒」は一次的援助サービスの段階にあり，「承認得点が低く被侵害得点が低い生徒」および「承認得点が高く被侵害得点が高い生徒」は二次的援助サービスが必要な段階にある。また，「承認得点が低く被侵害得点が高い生徒」は二次的援助サービス，あるいは三次的援助サービスが必要な段階にある（河村，1999a）。

そして，承認得点（学校や学級内での存在や活動が認められていると自己認知している度合いを示す）と存在感得点（生徒が部活動において自分の存在や行動が認められ存在感を得られ

表5　4群別の学習意欲尺度得点の平均値と標準偏差

4群	n	平均値	SD
存在感（高）・不安感（低）	398	16.08	3.23
存在感（低）・不安感（低）	200	12.80	3.89
存在感（高）・不安感（高）	83	15.08	3.62
存在感（低）・不安感（高）	155	12.26	3.44
F値　存在感得点		118.61**	
F値　不安感得点		7.50 **	
存在感得点×不安感得点		0.68	

**p<.01　SDは標準偏差

ていると自己認知している度合いを示す）は，有意な強い相関が認められ，また，被侵害得点（学校や学級に対する不適応感，いじめ被害やトラブルの大きさを自己認知している度合いを示す）と不安感得点（生徒が部活動において嫌なことをされている感じや不安感を覚えていると自己認知している度合いを示す）は，有意な強い相関がみとめられた。

本尺度によって４群に分類された各群に位置する生徒の状態や援助ニーズへの対応段階は，次のように推測される。

1.1　存在感（高）・不安感（低）群の生徒

この群の生徒は，他３群に比べて自分の存在や行動が部活動において認められ，存在感を得られていると自己認知している度合いが高く，部活動において嫌なことをされている感じや不安感を覚えていると自己認知している度合いが低い状態にある。また，他３群に比べて承認得点が高く被侵害得点が低い状態にあり，学級に対する不適応感，いじめ被害やトラブルの大きさを自己認知している度合いも低い状態にあると推測される。さらに，学習意欲尺度得点が最も高いことから，一次的援助サービスで対応できる段階であると考えられる。

1.2　存在感（低）・不安感（高）群の生徒

この群の生徒は，他の３群に比べて自分の存在や行動が部活動において認められ存在感を得られていると自己認知している度合いが低く，生徒が部活動において嫌なことをされている感じや不安感を覚えていると自己認知している度合いが高い状態にある。また，他３群に比べて承認得点が低く被侵害得点が高い状態にあり，学習意欲尺度得点は低い。学級に対する不適応感，いじめ被害やトラブルの大きさを自己認知している度合が高い状態にあると推測され，二次的援助サービス以上を必要とする段階にあると考えられる。

1.3　存在感（低）・不安感（低）群の生徒

この群の生徒は，自分の存在や行動が部活動において認められ存在感を得られていると自己認知している度合いが低く，部活動において嫌なことをされている感じや不安感を覚えていると自己認知している度合いが低い状態にある。また，承認得点が「存在感（高）・不安感（低）群」および「存在感（高）・不安感（高）群」に比べて低く，被侵害得点が「存在感（高）・不安感（高）群」および「存在感（低）・不安感（高）群」に比べて低い状態にある。学習意欲尺度得点は「存在感（高）・不安感（高）群」の生徒に比べて低い。他生徒とのトラブルや学級への不適応感は少ないが，学級での学習活動に意欲的に取り組めていない状態にある生徒がいる可能性が示唆される。二次的援助サービスが必要な段階にあると考えられる。

1.4　存在感（高）・不安感（高）群の生徒

この群の生徒は，自分の存在や行動が部活動において認められ存在感を得られていると自己認知している度合いが高く，部活動において嫌なことをされている感じや不安感を覚えていると自己認知している度合いが高い状態にある。承認得点は「存在感（低）・不安感（高）群」および「存在感（低）・不安感（低）群」に比べて高く，被侵害得点が「存在感（高）・不安感（低）群」および「存在感（低）・不安感（低）群」に比べて高い状態にある。また，学習意欲尺度得点は「存在感（低）・不安感（低）群」および「存在感（低）・不安感（高）群」に比べて高い。したがって，学習には意欲的で集団で一定の存在感を得てはいるが，対人関係に不安や悩みを抱える状態にある生徒がいる可能性が示唆される。二次的援助サービスが必要な段階にあると考えられる。

2．本尺度の有用性と課題

本尺度は，５件法で回答する８つの質問項目で構成され，簡便に実施することが可能である（付録参照）。そして，各質問項目に回答した数値を存在感得点と不安感得点ごとに合計すれば，学校心理学で整理する生徒の援助ニーズの段階を把握する資料を得ることができる。

本研究によって，部活動は学級に在籍する生徒相互が直接的に交流する場面ではないが，部活動での状況と生徒の学級満足度に関連がみられることが示唆された。また，本尺度によって，部活動だけではなく，学級におけるいじめ懸念や不適応の状況を把握するのに役立つ資料を得ることができると考えられる。したがって，本尺度の結果を学級担任と部活動顧問が共有することで，両者が共通の資料で生徒理解を深めることが期待できる。本尺度は，生徒が多くの時間を過ごす学級と部活動の両面から，学級担任と部活動顧問が協力して生徒の援助ニーズに対応する機会を生み出すことに役立つものと考えられる。

学習意欲尺度得点をみると，存在感得点が高い群は低い群に比べて有意に高く，不安感得点が低い群は高い群に比べて有意に高い結果がみとめられ，部活動での状況が学習意欲に作用することが示唆された。したがって，本尺度を用いることによって，部活動での状況から生徒の学習意欲を推察することができると考えられる。また，学習指導要領の総則（文部科学省，2008，2009a）には，「部活動は学習意欲の向上に資する」と記されているが，本尺度を用いることによって，部活動で学習意欲を向上させるアプローチを構想することができる。たとえば，部活動における存在感得点と不安感得点の状況を改善する取り組みによって，学習意欲の向上が期待できると考えられる。

今後は，さらに多くのデータを得て本尺度の標準化を進めるとともに，課題を残した信頼性の検討を進めていく必要がある。本尺度が学校現場に役立つようにしていくためには，本尺度を用いた実践モデルやプログラムを提案し，その結果どのような効果がみられるのかを，学級経営と部活動の両面から実証的に検討していく必要がある。今後の課題としたい。

引用文献

石隈利紀（1999）.学校心理学－教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス　誠信書房，v頁

河村茂雄（1999a）．生徒の援助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（1999b）．生徒の援助ニーズを把握するための尺度開発 (2) スクール・モラール尺度（中学生用）の作成 カウンセリング研究，32，283-291.

河村茂雄（1999c）.楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U 中学校用　いごこちのよいクラスにするためのアンケート　図書文化

河村茂雄（2004）.楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U 中学・高校用実施・解説ハンドブック　図書文化，9.

河村茂雄（2009）.「Q-U を用いた学級コンサルテーションの進め方」日本教育心理学会　研究発表抄録，144.

国立教育政策研究所・生徒指導センター（2009a）．生徒指導支援資料－いじめを理解する－2009年６月26日<http://www.nier.go.jp/shido/shienshiryou/index.html>（2012年10月19日）

国立教育政策研究所・生徒指導センター（2009b）.生徒指導上の諸問題の推移とこれからの生徒指導　ぎょうせい，62-63.

文部科学省（2012）．平成23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結果　初等中等教育局児童生徒課　2012年９月11日<http:// www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/__icsFiles/afieldfile/2012/09/11/1325751_01.pdf>（2012年９月11日）

文部科学省（2008）．中学校学習指導要領　東山書房，19.

文部科学省（2009a）．高等学校学習指導要領　23.

文部科学省（2009b）．平成21年度学校基本調査報告　生涯学習政策局調査企画課　2009年12月18日<http://www. mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/icsFiles/afieldfile/2009/12/18/1288104_1.pdf>（2009年12月18日）

日本経済新聞 WEB 刊（2012）.「いじめ認知

14万４千件４～９月で昨年度の２倍学校や教委が積極的に把握」日本経済新聞　2012年11月22日<http://www.nikkei.com/article/DGXNASDG22031_S2A121C1CR8000/>（2012年11月23日）
小野瀬雅人（2004）.「学校心理学の方法」日本学校心理学会編　学校心理学ハンドブック　教育出版，14-15.
YOMIURI ONLINE（2010）.「いじめ発見心理テスト，学級の実態早期把握」読売新聞　2010年11月19日<http://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/news/20101119- OYT8T00232.htm>（2010年11月19日）
吉田浩之（2009）. 部活動と生徒指導　学事出版，2.

付記

本研究は，平成23～25年度日本学術振興会科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金：基盤研究（C）：課題番号23531268：研究代表者吉田浩之）の助成を受けた。

付録　部活動存在感・不安感尺度のアンケート様式

自分の状況に近いと思う数字に○をつけてください．なお数字には次のような意味があります．

５：とても そう思う（とてもある，とてもあてはまる）
４：少し そう思う　（ときどきある，すこしあてはまる）
３：どちらとも 言えない，ふつうである
２：あまり そう思わない（あまりない，あまりあてはまらない）
１：全く そう思わない（全くない，全くあてはまらない）

① いじわるが心配で部活動に行きたくないときがある．	５－４－３－２－１
② 部活動でいやがる仕事を押しつけられることがある．	５－４－３－２－１
③ 部活動でチームメートから無視されるようなことがある．	５－４－３－２－１
④ 部活動で浮いていると感じることがある．	５－４－３－２－１
⑤ 部活動で，自分のことを認めてくれるチームメートがいる．	５－４－３－２－１
⑥ 部活動で，自分を頼りにしてくれるチームメートがいる．	５－４－３－２－１
⑦ 部活動で，みんなから感心されたことがある．	５－４－３－２－１
⑧ 部活動で，気軽に挨拶をかわしあえるチームメートがいる．	５－４－３－２－１