

生徒の別室登校生徒への援助行動に関する研究

一援助行動に関わる「Controllability」の判断の根拠に注目して一

辻 紀子*1・伊藤宗親*2

本研究は、中学生を対象に、別室登校生徒が別室登校に至ったプロセス（不登校から別室登校／通常登校から別室登校）、別室登校生徒の別室での過ごし方（勉強して過ごす／勝手気ままに過ごす）、教師の別室登校生徒に対する認知（Positive／Negative）により、別室登校生徒が別室登校している「Controllability」（統制可能／統制不可能）の判断に違いが見られるか検討した。 χ^2 検定の結果、不登校から別室登校に至った場合、別室登校に至ったプロセスと別室での過ごし方を「Controllability」の判断の根拠とし、通常登校から別室登校に至った場合、教師の別室登校生徒に対する認知を「Controllability」の判断の根拠とすることが示唆された。また、別室登校生徒が別室で勝手気ままに過ごしている場合、教師の別室登校生徒に対する認知を「Controllability」の判断の根拠とすることが示唆された。

〈キーワード〉 別室登校, 援助行動, Controllability

I 問題と目的

別室登校に関する研究は、特に 2000 年以降、増加傾向にある。例えば、別室登校の実態を調査した研究（数見, 2003）、別室登校生徒や別室登校を実施している学校を対象とした事例研究（張替, 2004；糸井, 2002；矢野, 2000；三林, 2000；木南, 2005；吉井, 2004）、養護教諭を対象にした、別室登校に対する意識・関わりを調査した研究（栗谷・中谷・正木・安達, 2003；伊藤, 2003；清板, 2003）、また、養護教諭養成課程の学生を対象とした研究（有村, 2004）などがある。

文部科学省が発表した学校基本調査速報によると、平成 14 年度の不登校を理由にした長期欠席者数は 13 万 8696 人であり、最多数を記録している。不登校生徒数の増加と共に対応が多様化する中、別室登校に関する研究が増加している要因の一つに、別室登校を認める学校の増加（伊藤, 2003）が考えられる。

別室登校とは、学校には登校するが、所属クラスに入らない生徒が、別室で学校生活を送ることであり（吉井, 2004）、不登校に対する多様なアプローチの一つである（張替, 2004）。別室登校は従来の保健室登校の拡大であり（吉井, 2004）、別室には保健室をはじめとして、

相談室、空き教室などが含まれる（矢野, 2000）。別室は友人との関わり方を学ぶ交流の場として機能し、そこで別室登校生徒が力を蓄えてクラスに戻ることができるようになることを最終目標としている（栗谷ら, 2003）。

別室登校の利点として、第一に考えられるのは、教室に登校している生徒・担任をはじめ、学校のスタッフとの接触が可能であるということである（木南, 2005；矢野, 2000）。生徒が自由に入出入りできる別室には、休み時間に訪れる生徒がいたり、一緒に下校するために別室をのぞく生徒もいたりするだろう。生徒との接触の機会が増えるということから、社会性を磨く「育ち合いの場」（木南, 2005）として別室が機能すると考えられる。また、神保・須々木・中島・吉川（1996）が、別室登校が改善・解決された理由として「友人の働きかけ」を挙げ、別室登校児童・生徒に対し、担任との関わりを深めたり、友人との交流を援助したりするなど、対人関係に焦点をあてた対応が必要であると述べたことから、別室が生徒と交流しやすい位置にあることは重要な点であると考えられる。また、校外の適応指導教室に通っている場合、いったん学校そのものから生徒が切り離されるので、クラス復帰にあたって多大で余分なエネルギーが必要となるが、別室登校は、心のエネルギーの状態によって

*1 東大阪市健康福祉局福祉部子ども家庭室子育て支援課 *2 総合情報メディアセンター

A study on junior high school students' helping behavior to students attending another room in school

いつでもクラスに行けるということから、それを必要としない（木南，2005）ことも利点として考えられる。

対照的に，別室登校の問題点も挙げられる．西村（2000）は，別室登校には，学校の通常の価値観に反するものを抱えていく側面があると指摘している．例えば，授業を自分の所属クラスで受けないこと，授業中に授業を受けないことなどが考えられる．別室登校生徒がとる行動や態度の中には，彼らに対して同情できるものもあるだろう．しかし，別室登校生徒が授業に出ず，別室で勝手気ままに過ごしたり徘徊したりするなどの行動をとっており，クラス復帰に結びつかなければ，生徒は別室登校生徒に対し，矛盾や不公平感を抱いて批判的な眼差しを送り，クラス復帰への圧力を浴びせるようになる（吉井（2004）は述べている．このような状況に対し，森（2003）は，不登校生徒に対して生徒が批判的であることは別室登校の問題を深刻化させるという見解を示している．

高木・堀江（2002）は，中学生にとって，一緒にいる仲間がいないことは，孤独感や疎外感を強く感じると述べている．また，伊藤（2002）は，中学生の学校適応に関して，休み時間などの自由な時間を共に過ごすグループの有無が大きな影響を与えると述べており，クラスに自分の居場所が確保されているという状況が，別室登校生徒の教室復帰にとって重要であると考えられる．別室で別室登校生徒が生徒と接触し，教室で共に過ごすような友人ができれば，クラスに自分の居場所が確保されるため，別室登校の長所が生かされ，別室登校の意義もあると考えられる．しかし，友人関係に苦手さをもつという特徴を持つ別室登校生徒（木南，2005；神保ら，1996）が，別室登校の長所を自ら生かすのは困難であると考えられる．また，別室登校生徒が生徒から批判的な眼差しを受けることになれば，ますます友人関係は成立し難いだろう．したがって，クラスに彼らの居場所が確保されている状況を作り出すには，生徒の，別室登校生徒への関わり，すなわち援助行動が一つのきっかけになると考えられる．

援助行動とは，他者を助ける行為であって，行為者の動機は厭わないとされ（心理学辞典，p.3），援助を求められた人が援助するか否かの判断を下すとき，多くの場合，相手が助けを必要とするようになった理由の推測

を，重要な規定因にする（西川・高木，1989）．Ickes & Kidd（1976）は，その規定因として，「Locus of control」（内的原因／外的原因），「Stability」（安定／不安定），「Controllability」（統制可能／統制不可能）の3次元を挙げ，この3次元による帰属要因の分類が援助行動を分析する上で有効であると述べている．そして，その中でも「Controllability」の次元が援助行動の重要な規定因となることを明らかにしている．

「Controllability」とは，原因を自分自身で統制できるか統制できないかということ（Weiner，1979）である．Ickes & Kidd（1976）の後，Meyer & Mulherin（1980）は，「Controllability」が最も援助行動に影響を及ぼすことを明らかにした．また，小嶋（1983）は，特定の帰属が特定の感情を生起させるという研究結果（Weiner，Russell & Lerman，1978；Weiner，Russell & Lerman，1979）から，感情を介在変数として原因帰属と援助行動の関係を検討した．その結果，援助を求めなければならなくなった原因が統制可能であるとの認知は援助者に対して否定的な感情を抱かせ，そのことが援助しないという判断を生じさせる，また，原因が統制不可能であるとの認知は肯定的な感情を抱かせ，そのことが援助するという判断を導くということが明らかになった．さらに，西川・高木（1989）は，援助を求めなければならなくなった原因が統制可能であれば，拒絶的感情に正の影響を及ぼし，拒絶的感情は援助可能性に負の影響を及ぼすことを明らかにした．

上記より，別室登校をしているという事態が，別室登校生徒にとって統制可能であると生徒に認識されれば，生徒の援助行動は生起されず，統制不可能であると生徒に認識されれば，生徒の援助行動は生起されると考えられる．そこで，本研究の目的を，神保ら（1996），清坂（2003），吉井（2004），木南（2005）の研究を参考に，別室登校に至ったプロセス（以下，プロセス），別室登校生徒の別室での過ごし方（以下，態度），教師の別室登校生徒に対する認知（以下，教師認知）に焦点を当て，生徒がこの3要因のうちどれを「Controllability」の判断の根拠としているかを明らかにすることとした．

ところで，援助者と被援助者の関係が親密であれば，「Controllability」に関係なく援助が行われ（小嶋，1983），より多く援助が行われる（西川・高木，1989）．

すなわち、援助に対する原因帰属の影響は弱くなる。しかしながら、別室登校生徒の所属クラスに、彼らと親密な関係にある友人が在籍するとは限らない。そこで、本研究では、生徒と別室登校生徒の関係の親密度が低い場合に着目し、検討することとした。

II 方法

1 調査対象

Z 県内の公立中学校（3 校）に在籍する 252 名（1 年生男子 66 名、1 年生女子 55 名、2 年生男子 54 名、2 年生女子 51 名、3 年生男子 11 名、3 年生女子 15 名）の生徒を対象に調査を行った（平均年齢 13.21 歳； $SD=0.86$ ）。

2 手続き

各校、無記名の質問紙法による学級単位の一斉調査を行った。調査は、倫理面に考慮し、別室登校生徒のいない学級で実施した。実施は学級担任に依頼し、学級担任により行われた。調査機関は 2006 年 9 月から 11 月であった。

3 質問紙の構成

質問紙は①フェイスシート、②愛他主義尺度、③別室登校に関する質問紙から構成された。

①フェイスシート

質問紙の表紙は、「調査のお願い」とフェイスシートにより構成した。「調査のお願い」を読み同意した場合、性別、年齢、学年を記入し、回答を始めるよう指示した。

②愛他主義尺度

原田・狩野（1980）、山際・堀（1991）が援助行動と性格特性との関連を調査したところ、性格特性が援助行動をなす要因の 1 つであり、関連のある性格特性が愛他性であるということが明らかになった。そこで、援助行動に影響を及ぼすと考えられる愛他性という要因を統制し、除外するため、以下の尺度を用いた。井上（1979）が Friedrichs（1960）の尺度をもとに作成した愛他主義尺度 10 項目のうち、田淵（1982）は中学生には不適当だと思われる献血と車の運転に関する項目を除いた 8 項目を使用した。本研究において、調査対象は中学生であ

るため、田淵（1982）に倣い、8 項目を使用し、愛他的態度を測定した。それぞれの項目に 3 つの選択肢が与えられ、選択された回答に応じて点数が与えられた（利己・1 点、功利・2 点、愛他・3 点）。

8 項目の回答すべてに得点を付与し、その合計得点を愛他主義尺度得点とした。

③別室登校に関する質問紙

小嶋（1983）、西川・高木（1989）に倣い質問紙により、架空の場面を設定し、別室登校生徒が別室登校していることの「Controllability」の判断を求める、という手続きをとった。

プロセス（不登校から別室登校／通常登校から別室登校）、態度（勉強をして過ごしている／勝手気ままに過ごしている）、教師認知（Positive／Negative）という 3 つの要因ごとに各 2 つの条件を挙げ、それらの組み合わせにより、別室登校に関して 8 場面を設定した。それらの場面を読み、「Controllability」の判断を求め、さらに、判断の根拠とした理由を、プロセス、態度、教師認知、から選択するように求めた。

また、親密度に関して、西川・高木（1989）小嶋（1983）の研究を参考に、「あなたは、A さんとあまり話したことがありません。」と親密度が低いことを表した。

例えば、「【1】以前からずっと学校を休んでいたクラスメイトの A さんが別室登校をするようになりました。あなたは A さんとあまり話をしたことがありません。別室では A さんは、授業中はきちんと勉強をして過ごしていました。B 先生は A さんが別室登校していることを『教室には来れなくても、がんばって学校に来ている』と考えていました。」という場面を提示し、「ア A さんは別室登校しないように自分でなんとかできただろう。」、「イ A さんは別室登校しないわけにはいかなかっただろう。」のどちらかに回答するように求めた。「ア」は統制可能を示す回答であり、「イ」は統制不可能を示す回答である。次に、その回答を選択した理由について尋ねた。「1 A さんは学校をずっと休んでいたから。」、「2 A さんは授業中はきちんと勉強をして過ごしていたから。」、「3 先生が『教室には来れなくても、がんばって学校に来ている』と考えているようだから。」の中から回答を求めた。

III 結果

1 愛他主義尺度得点

有効回答数は244名であった。得点の範囲は9点から24点であり、 $M=15.49$, $SD=3.09$, 歪度 $=.23$, 尖度 $=-.42$ であった。Shapiro-Wilk 検定を行った結果、本研究の調査対象者は愛他主義得点において正規分布していることが明らかになった ($W=.98$, $df=244$, $p<.01$)。

2 プロセス・態度・教師認知と「Controllability」の χ^2 検定結果

不登校から別室登校に至った別室登校生徒が、別室で勉強して過ごし、教師の別室登校生徒に対する認知がPositiveであった場合（以下、不－勉－P¹）において、3要因と「Controllability」とについて 3×2 の χ^2 検定を行った。その結果、1%水準で有意な差があった ($\chi^2=58.34$, $df=2$, $p<.01$)。

そこで、残差分析を行った結果、「Controllability」の判断を下す根拠を別室登校に至ったプロセスとし、統制可能と判断した者の数、「Controllability」の判断を下す根拠を態度とし、統制不可能と判断した者の数が5%水準で有意に少なかった。また、「Controllability」の判断を下す根拠をプロセスとし、統制不可能と判断した者の数、「Controllability」の判断を下す根拠を態度とし、統制可能と判断した者の数が5%水準で有意に多かった (Table 1)。

Table 1 不－勉－Pの場合における χ^2 検定

	可能		不可能		χ^2	df	p
プロセス	12	▽	60	▲	58.34	2	<.01
態度	75	▲	27	▽			
教師認知	25		43				

▲有意 ($p<.05$) に多い, ▽有意 ($p<.05$) に少ない

不登校から別室登校に至った別室登校生徒が、別室で勉強して過ごし、教師の別室登校生徒に対する認知がNegativeであった場合（以下、不－勉－N）において、3

¹ プロセスにおいて、不登校から別室登校に至った場合「不」と、通常登校から別室登校に至った場合「通」と略記する。態度において、勉強をして過ごしている場合「勉」と、勝手気ままに過ごしている場合「勝」と略記する。教師認知において、Positiveな場合「P」と、Negativeな場合「N」と略記する。そして、それらの組み合わせを「－」で結び場面を示した。

要因と「Controllability」とについて 3×2 の χ^2 検定を行った。その結果、1%水準で有意な差があった ($\chi^2=18.47$, $df=2$, $p<.01$)。

そこで、残差分析を行った結果、「Controllability」の判断を下す根拠をプロセスとし、統制可能と判断した者の数、「Controllability」の判断を下す根拠を態度とし、統制不可能と判断した者の数が5%水準で有意に少なかった。また、「Controllability」の判断を下す根拠をプロセスとし、統制不可能と判断した者の数、「Controllability」の判断を下す根拠を態度とし、統制可能と判断した者の数が5%水準で有意に多かった (Table 2)。

Table 2 不－勉－Nの場合における χ^2 検定

	可能		不可能		χ^2	df	p
プロセス	19	▽	48	▲	18.47	2	<.01
態度	52	▲	30	▽			
教師認知	39		49				

▲有意 ($p<.05$) に多い, ▽有意 ($p<.05$) に少ない

不登校から別室登校に至った別室登校生徒が、別室で勝手気まま過ごし、教師の別室登校生徒に対する認知がPositiveであった場合（以下、不－勝－P）において、3要因と「Controllability」とについて 3×2 の χ^2 検定を行った。その結果、1%水準で有意な差があった ($\chi^2=13.96$, $df=2$, $p<.01$)。

そこで、残差分析を行った結果、「Controllability」の判断を下す根拠をプロセスとし、統制可能と判断した者の数、「Controllability」の判断を下す根拠を態度とし、統制不可能と判断した者の数が5%水準で有意に少なかった。また、「Controllability」の判断を下す根拠をプロセスとし、統制不可能と判断した者の数、「Controllability」の判断を下す根拠を態度とし、統制可能と判断した者の数が5%水準で有意に多かった (Table 3)。

Table 3 不－遊－Pの場合における χ^2 検定

	可能		不可能		χ^2	df	p
プロセス	7	▽	12	▲	13.96	2	<.01
態度	139	▲	51	▽			
教師認知	17		15				

▲有意 ($p<.05$) に多い, ▽有意 ($p<.05$) に少ない

不登校から別室登校に至った別室登校生徒が、別室で勝手気まま過ごし、教師の別室登校生徒に対する認知がNegativeであった場合（以下、不－勝－N）において、3要因と「Controllability」とについて3×2の χ^2 検定を行った。その結果、1%水準で有意な差があった（ $\chi^2=26.20$, $df=2$, $p<.01$ ）。

そこで、残差分析を行った結果、「Controllability」の判断を下す根拠をプロセスとし、統制可能と判断した者の数、「Controllability」の判断を下す根拠を態度とし、統制不可能と判断した者の数が5%水準で有意に少なかった。また、「Controllability」の判断を下す根拠をプロセスとし、統制不可能と判断した者の数、「Controllability」の判断を下す根拠を態度とし、統制可能と判断した者の数が5%水準で有意に多かった（Table 4）。

Table 4 不－遊－Nの場合における χ^2 検定

	可能		不可能		χ^2	df	p
プロセス	10	▽	23	▲	26.20	2	<.01
態度	111	▲	35	▽			
教師認知	37		25				

▲有意（p<.05）に多い、▽有意（p<.05）に少ない

通常登校から別室登校に至った別室登校生徒が、別室で勉強して過ごし、教師の別室登校生徒に対する認知がPositiveであった場合（以下、通－勉－P）において、3要因と「Controllability」とについて3×2の χ^2 検定を行った。その結果、5%水準で有意な差があった（ $\chi^2=7.18$, $df=2$, $p<.05$ ）。

そこで、残差分析を行った結果、「Controllability」の判断を下す根拠を教師認知とし、統制可能と判断した者の数が5%水準で有意に少なかった。また、「Controllability」の判断を下す根拠を教師認知とし、統制不可能と判断した者の数が5%水準で有意に多かった（Table 5）。

Table 5 通－勉－Pの場合における χ^2 検定

	可能		不可能		χ^2	df	p
プロセス	76		42		7.18	2	<.05
態度	55		32				
教師認知	15	▽	22	▲			

▲有意（p<.05）に多い、▽有意（p<.05）に少ない

通常登校から別室登校に至った別室登校生徒が、別室で勉強して過ごし、教師の別室登校生徒に対する認知がNegativeであった場合（以下、通－勉－N）において、3要因と「Controllability」とについて3×2の χ^2 検定を行った。その結果、1%水準で有意な差があった（ $\chi^2=10.65$, $df=2$, $p<.01$ ）。

そこで、残差分析を行った結果、「Controllability」の判断を下す根拠を教師認知とし、統制可能と判断した者の数が5%水準で有意に少なかった。また、「Controllability」の判断を下す根拠を教師認知とし、統制不可能と判断した者の数が5%水準で有意に多かった（Table 6）。

Table 6 通－勉－Nの場合における χ^2 検定

	可能		不可能		χ^2	df	p
プロセス	52		35		10.65	2	<.01
態度	51		32				
教師認知	24	▽	41	▲			

▲有意（p<.05）に多い、▽有意（p<.05）に少ない

通常登校から別室登校に至った別室登校生徒が、別室で勝手気まま過ごし、教師の別室登校生徒に対する認知がPositiveであった場合（以下、通－勝－P）において、3要因と「Controllability」とについて3×2の χ^2 検定を行った。その結果、1%水準で有意な差があった（ $\chi^2=29.87$, $df=2$, $p<.01$ ）。

そこで、残差分析を行った結果、「Controllability」の判断を下す根拠を態度とし、統制不可能とした者の数、「Controllability」の判断を下す根拠を教師認知とし、統制可能と判断した者の数が5%水準で有意に少なかった。また、「Controllability」の判断を下す根拠を態度とし、統制可能と判断した者の数、「Controllability」の判断を下す根拠を教師認知とし、統制不可能と判断した者の数が5%水準で有意に多かった（Table 7）。

Table 7 通－遊－Pの場合における χ^2 検定

	可能		不可能		χ^2	df	p
プロセス	38		11		29.87	2	<.01
態度	109	▲	30	▽			
教師認知	16	▽	28	▲			

▲有意（p<.05）に多い、▽有意（p<.05）に少ない

通常登校から別室登校に至った別室登校生徒が、別室で勝手気まま過ごし、教師の別室登校生徒に対する認知がNegativeであった場合（以下、通一勝-N）において、3要因と「Controllability」とについて 3×2 の χ^2 検定を行った。その結果、1%水準で有意な差があった（ $\chi^2=17.05$, $df=2$, $p<.01$ ）。

そこで、残差分析を行った結果、「Controllability」の判断を下す根拠を態度とし、統制不可能とした者の数、「Controllability」の判断を下す根拠を教師認知とし、統制可能と判断した者の数が5%水準で有意に少なかった。また、「Controllability」の判断を下す根拠を態度とし、統制可能と判断した者の数、「Controllability」の判断を下す根拠を教師認知とし、統制不可能と判断した者の数が5%水準で有意に多かった（Table 8）。

Table 8 通一遊-Nの場合における χ^2 検定

	可能		不可能		χ^2	df	p
プロセス	37		13		17.05	2	<.01
態度	105	▲	27	▽			
教師認知	25	▽	26	▲			

▲有意（ $p<.05$ ）に多い、▽有意（ $p<.05$ ）に少ない

最後に、8つの場面において、生徒の「Controllability」の判断（可能／不可能）、また、その判断の根拠（プロセス／態度／教師認知）について χ^2 検定を行った（Table 9）。

通一勉-Pの場合、「Controllability」の判断に有意な差はなかった（ $\chi^2=1.34$, $df=1$, $n.s.$ ）。また、「Controllability」の判断の根拠には有意な差があった（ $\chi^2=8.56$, $df=2$, $p<.05$ ）。そこで、ライアンの多重比較を行った結果、プロセスを選んだ者の数より態度を選んだ者の数のほうが多く、教師認知を選んだ者の数より態度を選んだ者の数のほうが多いことが示された。

通一勉-Nの場合、「Controllability」の判断に有意な差はなかった（ $\chi^2=1.22$, $df=1$, $n.s.$ ）。また、「Controllability」の判断の根拠には有意な差はなかった（ $\chi^2=2.96$, $df=2$, $n.s.$ ）。

通一勝-Pの場合、「Controllability」の判断に有意な差があり（ $\chi^2=29.98$, $df=1$, $p<.01$ ）、可能と判断した者の数のほうが多いことが示された。また、「Controllability」の判断の根拠に有意な差があった

（ $\chi^2=225.62$, $df=2$, $p<.01$ ）。そこで、ライアンの多重比較を行った結果、プロセスを選んだ者の数より態度を選んだ者の数のほうが多く、教師認知を選んだ者の数より態度を選んだ者の数のほうが多いことが示された。

通一勝-Nの場合、「Controllability」の判断に有意な差があり（ $\chi^2=23.34$, $df=1$, $p<.01$ ）、可能と判断した者の数のほうが多いことが示された。また、「Controllability」の判断の根拠に有意な差があった（ $\chi^2=85.71$, $df=2$, $p<.01$ ）。そこで、ライアンの多重比較を行った結果、プロセスを選んだ者の数より態度を選んだ者の数のほうが多く、プロセスを選んだ者の数より教師認知を選んだ者の数のほうが多く、教師認知を選んだ者の数より態度を選んだ者の数のほうが多いことが示された。

通一勉-Pの場合、「Controllability」の判断に有意な差があり（ $\chi^2=10.331$, $df=1$, $p<.01$ ）、可能と判断した者の数のほうが多いことが示された。また、「Controllability」の判断の根拠に有意な差があった（ $\chi^2=41.41$, $df=2$, $p<.01$ ）。そこで、ライアンの多重比較を行った結果、教師認知を選んだ者の数よりプロセスを選んだ者の数のほうが多く、教師認知を選んだ者の数より態度を選んだ者の数のほうが多いことが示された。

通一勉-Nの場合、「Controllability」の判断に有意な差はなかった（ $\chi^2=1.54$, $df=1$, $n.s.$ ）。また、「Controllability」の判断の根拠に有意な差はなかった（ $\chi^2=3.51$, $df=2$, $n.s.$ ）。

通一勝-Pの場合、「Controllability」の判断に有意な差があり（ $\chi^2=38.09$, $df=1$, $p<.01$ ）、可能と判断した者の数のほうが多いことが示された。また、「Controllability」の判断の根拠に有意な差があった（ $\chi^2=57.02$, $df=2$, $p<.01$ ）。そこで、ライアンの多重比較を行った結果、プロセスを選んだ者の数より態度を選んだ者の数のほうが多く、教師認知を選んだ者の数より態度を選んだ者の数のほうが多いことが示された。

通一勝-Nの場合、「Controllability」の判断に有意な差があり（ $\chi^2=43.78$, $df=1$, $p<.01$ ）、可能と判断した者の数のほうが多いことが示された。また、「Controllability」の判断の根拠に有意な差があった（ $\chi^2=57.02$, $df=3$, $p<.01$ ）。そこで、ライアンの多

重比較を行った結果、プロセスを選んだ者の数より態度を選んだ者の数のほうが多く、教師認知を選んだ者の数

より態度を選んだ者の数のほうが多いことが示された。

Table 9 各場面における「Controllability」の判断とその根拠の χ^2 検定

	不－勉－P	不－勉－N
プロセス	72	67
態度	102	82
教師認知	68	88
χ^2	8.56	2.96
df	2	2
p	<.05	n.s.
ライアン の多重比 較	プ<態,2.20,p<.05	
	プ=教,0.25,n.s.	
	態>教,2.53,p<.05	
可能	112	110
不可能	130	127
χ^2	1.34	1.22
df	1	1
p	n.s.	n.s.

	通－勉－P	通－勉－N
プロセス	118	87
態度	87	83
教師認知	37	65
χ^2	41.41	3.51
df	2	2
p	<.01	n.s.
ライアン の多重比 較	プ=態,2.10,n.s.	
	プ>教,6.43,p<.05	
	態>教,4.40,p<.05	
可能	146	127
不可能	96	108
χ^2	10.33	1.54
df	1	1
p	<.01	n.s.

	不－遊－P	不－遊－N
プロセス	19	33
態度	190	146
教師認知	32	62
χ^2	225.62	85.75
df	2	2
p	<.01	<.01
ライアン の多重比 較	プ<態,11.76,p<.05	プ<態,8.73,p<.05
	プ=教,1.68,n.s.	プ<教,2.87,p<.05
	態>教,10.54,p<.05	態>教,5.76,p<.05
可能	163	158
不可能	78	83
χ^2	29.98	23.34
df	1	1
p	<.01	<.01

	通－遊－P	通－遊－N
プロセス	49	50
態度	139	132
教師認知	44	51
χ^2	73.92	57.02
df	2	2
p	<.01	<.01
ライアン の多重比 較	プ<態,6.49,p<.05	プ<態,6.00,p<.05
	プ=教,0.41,n.s.	プ=教,0.00,n.s.
	態>教,6.95,p<.05	態>教,5.91,p<.05
可能	163	167
不可能	69	66
χ^2	38.09	43.78
df	1	1
p	<.01	<.01

プロセスを「プ」と表記する
態度を「態」と表記する
教師認知を「教」と表記する

IV 考察

第一に、不登校から別室登校に至った場合は、総じて、「Controllability」の判断の根拠をプロセスとし、「Controllability」を統制不可能と判断した者と、「Controllability」の判断の根拠を態度とし、「Controllability」を統制可能と判断した者が多く、「Controllability」の判断の根拠をプロセスとし、「Controllability」を統制可能と判断した者と、「Controllability」の判断の根拠を態度とし、「Controllability」の判断を統制不可能と判断した者が少ないことが示された。

第二に、通常登校から別室登校に至った場合は、以下の二つの結果が得られた。一つ目の結果として、別室登校生徒が別室で勉強して過ごしている時、「Controllability」の判断の根拠を教師認知とし、「Controllability」を統制不可能と判断した者が多く、「Controllability」の判断の根拠を教師認知とし、「Controllability」を統制可能と判断したものが少ないことが示された。二つ目の結果として、別室登校生徒が別室で勝手気まま過ごしている時、「Controllability」の判断の根拠を態度とし、「Controllability」の判断を統制可能とした者、「Controllability」の判断の根拠を教師認知とし、「Controllability」の判断の根拠を統制不可能とした者が多く、「Controllability」の判断の根拠を態度とし、「Controllability」の判断を統制不可能と判断した者、「Controllability」の判断の根拠を教師認知とし、「Controllability」の判断を統制可能とした者が少ないことが示された。

不－勉－P、不－勝－P、不－勝－N、通－勝－P、通－勝－Nの場合において、生徒は「Controllability」の判断の根拠を態度とし、「Controllability」を統制可能と判断していた。特に、別室登校生徒が勝手気ままに別室で過ごしている場合、統制可能と判断するものが有意に多かった。学校教育の場は生活全般が構造化されているが、別室登校はその構造に収まりにくい性質がある（吉井、2004）。数見（2003）は、別室登校生徒の別室での過ごし方を調査したところ、「自由学習」が最も多

く、次いで「自由活動」、「友人や級友との交流」が挙げられた。また、神保ら（1996）の研究によると、別室登校児童・生徒の過ごし方として最も多く挙げられたのは「養護教諭との会話」であり、次いで「自主的学習」、「養護教諭の仕事の手伝い」、「担任や他教師との会話」、「本を読む」、「ゲームや絵やパソコン」が順に挙げられた。別室での過ごし方は、基本的に自由であり、本人の意志であることが窺える。このように自由に過ごしている別室登校生徒の姿を見れば、生徒が「うらやましい」と「羨望」の気持ちを抱く（森本・有馬、2002）ことも容易に推察され、「自由」も「勝手気まま」に見えるのではないだろうかと考えられる。このことから別室登校生徒が勝手気ままに過ごしていると生徒が認識し、「Controllability」を統制可能と判断したと考えられる。小嶋（1983）のモデルに従うならば、そこから怒りの感情が起こると推測される。これは、別室登校生徒が勝手気ままに過ごしており、クラス復帰に結びつかなければ、生徒は矛盾や不公平感を抱き、批判的な眼差しを送るという、吉井（2004）の見解に当てはまるだろう。

態度と教師認知は同じ条件であるが、プロセスの条件が異なる場면을比較すると、以下のようなことが明らかになった。不－勉－P・通－勉－Pの二つの場面、不－勉－P・通－勉－Pの二つの場面において、不登校から別室登校に至った場合はプロセスと態度を「Controllability」の判断の根拠とし、通常登校から別室登校に至った場合は教師認知を「Controllability」の判断の根拠としている。一方、不－勝－P・通－勝－Pの二つの場面、不－勝－N・通－勝－Nの二つの場面において、不登校から別室登校に至った場合はプロセスと態度を「Controllability」の判断の根拠とし、通常登校から別室登校に至った場合は態度と教師認知を「Controllability」の判断の根拠としている。すなわち、別室登校生徒が別室で勝手気ままに過ごしている場合、その過ごし方は必ず「Controllability」の判断の根拠にされる。また、勉強して過ごしている場合も勝手気ままに過ごしている場合も共通していえることは、通常登校から別室登校に至った場合に、教師認知が「Controllability」の判断の根拠となっているということである。つまり、教師認知がPositiveであろうと、Negativeであろうと「Controllability」の判断が変わ

らないということから、教師認知が生徒の下す「Controllability」の判断を左右していないと考えられる。それについて、生徒が教師認知に疑問を抱いているということと、教師から得る間接的な情報よりも、生徒自身で確認できる直接的な情報の方がより「Controllability」の判断に訴えやすいということが考えられる。前者について、古川（1995）は、不登校児に対するイメージについて研究を行い、否定的評価や客観的に評価しようとする態度を示す「評価イメージ」の因子得点について、中学生が親や教師よりも高いことを明らかにした。また、黒田（1998）は、不登校児と同じ状況にある中学生が不登校児に対して厳しい見方をしていること、不登校児と関わりを持つメンタルフレンドや治療的家庭教師、児童相談所や教育研究所の非常勤職員などの立場にある者は共感的態度が強いことを明らかにし、中学生と、不登校児と関わる者との間には、不登校児に対する差があることを示唆している。それらの研究から、生徒は、教師の別室登校生徒の捉え方に疑問を抱き、教師認知が Positive であっても「Controllability」を統制可能と判断すると考えられる。また、中学生と教師、不登校児に関わる者との間に、不登校生徒に対する態度に差があるという知見から（古川，1995；黒田，1998），不登校児を見る側面はそれぞれの立場によって異なると示唆される。そこから、教師が別室登校生徒を Negative に捉えていても、生徒が「Controllability」を統制不可能と判断する場合もあると考えられる。後者について、生徒が別室登校生徒の「Controllability」の判断を下す際、教師認知よりも態度を根拠としている場面が多いことから示され、「Controllability」の判断に際して、教師から得る間接的な情報よりも、態度という直接的な情報に重きが置かれるのだろう。

また、別室登校に至ったプロセスが不登校から別室登校である場合、「Controllability」の判断の根拠にプロセスが含まれていることについて以下のことが考えられる。不登校から別室登校という経過をたどった場合、別室登校を実施している学校が増加していることから（日本子ども家庭総合研究所編，1992；1998；数見，2003；吉井，2004），生徒は、不登校から別室登校を経てクラス復帰するというワンステップ置いた経過を理

解しやすく、別室登校することも否めないと考えたのではないかと推察される。

山崎（2003）は、不登校には、①休みが始まったとき、②完全に休んでいるとき、③何らかの動きが見え始めたときの3つの状態があると述べている。通常登校から別室登校に至った場合も、不登校と同様の状態が見られると考えられる。すなわち、別室登校には、Ⅰ．別室登校が始まったとき、Ⅱ．別室で「力を蓄える」（栗谷ら，2003）とき、Ⅲ．何らかの動きが見え始めたときの3つの状態があるだろう。ところで、神保ら（1996）は、別室登校期間として6ヶ月以上1年未満が最も多いことを明らかにしているが、それはⅢに至るまでⅡの状態、また、Ⅲの状態が長期に及んでいるからであると考えられる。そして、別室登校が長期化すると、生徒の別室登校生徒に対する意識は低くなり、別室登校が緊急事態であるとは認識されないだろう。緊急性と援助行動生起に関する知見があるが、そこで、緊急性が援助行動生起に影響を及ぼすことが明らかになった（Latané & Darley，1968；Clark & Word，1972；Piliavin，Rodin & Piliavin，1969）。緊急性が高い場合、他者の存在によって援助行動が抑制されることはないが、緊急性の低い場合、他の傍観者がいると、責任が分散され、援助が行われない。生徒が在籍するクラスに生徒は複数いるため、別室登校への緊急性が低くなると、生徒は自分自身が援助行動をしなくても他の生徒がすると考える。すなわち、責任が分散され、援助が行われないのではないかと推測される。しかしながら、本研究では傍観者がいると責任が分散されるという傍観者効果の要因を検討していない。クラスには複数の生徒が在籍しているということは自明のことであり、生徒が傍観者の役目を担うことは容易に想像できる。生徒の別室登校生徒への援助行動を期待するのであれば、傍観者効果の要因を検討する必要があるだろう。今後はそのような観点からの研究が望まれる。

引用文献

- 1) 有村信子 2004 保健室登校等の児童生徒に関する学生の意識 鹿児島純心女子短期大学研究紀要，34，11-21.
- 2) Clark, R. D. & Word, L. E. 1972 Why don't bystanders

- help? Because of ambiguity? *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 392-401.
- 3) Friedrichs, R. W. 1960 Alter versus ego: An exploratory assessment of altruism. *American Sociological Review*, 25, 496-508.
- 4) 原田純治・狩野素朗 1980 援助行動に及ぼすパーソナリティ要因の効果 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 25(1), 83-88.
- 5) 張替裕子 2004 中学校における別室登校生徒への援助ー公立中学校での取り組みからー 目白大学人間社会学部紀要, 4, 91-100.
- 6) 古川ひろみ 1995 不登校児に対するイメージについてー中学生・親・教師間の違いと関与度との関連ー 日本教育心理学会第37回総会発表論文集 273.
- 7) Ickes, W. J., & Kidd, R. F. 1976 An attributional analysis of helping behavior. In H. Harvey, W. J. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 1). Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 311-334.
- 8) 井上和子 1979 愛他主義と援助行動に関する一考察 日本社会心理学会研究発表論文集 第20回大会 92-93.
- 9) 糸井眞一 2002 ディスカウントへの気づきと自己変容ー保健室登校の事例ー 交流分析研究, 27(1), 47-53.
- 10) 伊藤美奈子 2002 不登校気分の背景にある休み時間イメージと学校適応, 親友とグループの有無 不登校予備軍に注目して お茶の水女子大学人文科学紀要, 55, 275-286.
- 11) 伊藤美奈子 2003 保健室登校の実態把握ならびに養護教諭の悩みと意識ースクールカウンセラーとしての協働に注目してー 教育心理学研究, 51, 251-260.
- 12) 神保信一・須々木真紀子・中島秀男 1996 不登校の児童・生徒の保健室登校に関する調査研究 (I) 心理学紀要, 6, 35-43.
- 13) 数見隆生 2003 保健室登校生への支援とその教育的意義に関する調査研究 日本教育保健研究会年報, 10, 37-45.
- 14) 木南千枝 2005 学校内適応指導教室としての別室登校の試み 臨床心理学, 5(1), 27-33.
- 15) 清板芳子 2003 養護教諭が行う保健室登校の実態とこれへの認識 ノートルダム清心女子大学紀要生活経営学・児童学・食品・栄養学編, 27(1), 14-26.
- 16) 小嶋正敏 1983 援助行動の生起規制に関する帰属理論的分析ー原因帰属, 感情, 親交度の効果ー 早稲田心理学年報, 15, 31-42.
- 17) 栗谷とし子・中谷久恵・正木千恵・安達美樹 2003 保健室登校における不登校児童への養護教諭の関わり 島根女子短期大学紀要, 41, 47-51.
- 18) 黒田浩司 1998 不登校(児)に対する認知 茨城大学人文学部紀要, 31, 1-21.
- 19) Latané, B., & Darley, J. 1968 Group inhibition of bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 215-221.
- 20) Meyer, J. R. & Mulherin, A. 1980 From attribution to helping: An analysis of the mediating effects of affect and expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 201-210.
- 21) 三林真弓 2000 不登校児がクラスに戻るまでー養護教諭との連携からー お茶の水女子大学発達臨床心理学紀要, 2, 51-62.
- 22) 森憲治 2003 不登校になった級友のことをどう伝えるか 片野智治・明里康弘・植草伸之(編) 不登校 図書文化 Pp. 104-107.
- 23) 森本育代・有馬比呂志 2002 学級内の不登校生徒に対する認知ー教師からの情報提供の効果ー 広島文教教育, 17, 43-53.
- 24) 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁樹算男・立花政夫・箱田裕司 1999 心理学辞典 有斐閣 Pp. 3.
- 25) 日本子ども家庭総合研究所 1998 日本子ども資料年鑑 第6巻 KTC 中央出版 Pp. 374.
- 26) 日本子ども家庭総合研究所 1992 日本子ども資料年鑑 第3巻 KTC 中央出版 Pp. 374-375.
- 27) 西川正之・高木修 1989 援助要請の原因帰属と親密性が援助行動に及ぼす効果 実験社会心理学研究, 28, 105-113.
- 28) 西村則昭 2000 二人の別室登校の女子中学生 スクールカウンセリングの境界性と社会性 心理臨床学研究, 18(3), 254-265.
- 29) Piliavin, I. M., Rodin, J., & Piliavin, J. M. 1969 Good Samaritanism: An underground Phenomenon?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 289-299.
- 30) 田淵創 1982 中学生の愛他的態度・愛他的行動・他人中心的価値観 日本教育心理学会第24回総会発表論文集, 506-507.
- 31) 高木秀明・堀江真澄 2002 中学生の対人関係のあ

- り方と「心の教室」の意義との関連 ―中学生が求めている第三者的立場の相談員について― 横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅰ, 教育科学, 4, 35-55.
- 32) 山際勇一郎・堀洋道 1991 援助行動に影響を及ぼす性格特性の総合的検討 筑波大学心理学研究, 13, 113-119.
- 33) 山崎さなえ 2003 登校刺激の是非 片野智治・明里康弘・植草伸之(編) 不登校 図書文化 Pp. 100-103.
- 34) 矢野由佳子 2000 別室登校と学校内連携に関する事例的研究 お茶の水女子大学発達臨床心理学紀要, 2, 37-50.
- 35) 吉井健治 2004 別室登校の中学生グループにおけるチャム関係―スクールカウンセリングの事例― 鳴門教育大学研究紀要, 19, 67-75.
- 36) Weiner, B. 1979 A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- 37) Weiner, B., Russell, D. & Lerman, D 1979 The cognition - emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.
- 38) Weiner, B., Russell, D. & Lerman, D 1978 Affective consequences of causal ascription. In J. H. Harvey, W.J. Ickes, & R.F. Kidd(Eds.), *New directions in attribution research*(Vol.2). Lawrence Erlbaum Associates.