

中学生の教師に対する相談行動における利益とコスト —生徒の期待と教師の予測との比較—

加茂田 智子 秋光 恵子
(姫路市立網干中学校) (兵庫教育大学)

中学生の相談行動に関する従来の研究では、主な相談相手として友人を想定して、相談行動を促進/抑制する要因である利益とコストについての検討が行われてきた。実際に、中学生の相談行動は友人が対象であることが多く教師に対する相談はそれよりも少ないが、中学生にとっては教師も有益な援助資源となりうることは多くの研究によって指摘されている。そこで本研究では中学生の教師に対する相談行動に焦点を当て、その利益とコストについて検討を行なった。その結果、教師に対する相談行動のコストには、友人に対する相談行動とは異なるものがあることが明らかとなった。また教師に対する相談行動の利益とコストについての生徒の期待と教師の予測を比較したところ、その内容は両者で共通であることが確認された一方で、それぞれの重要度については生徒と教師に様々なずれがあることが示唆された。これらの結果に基づき、中学生の教師に対する相談行動を促進するために必要な配慮や工夫について考察がなされた。

キーワード：教師に対する相談行動、相談行動の利益とコスト、中学生、生徒・教師比較

加茂田智子：姫路市立網干中学校・教諭，〒671-1234 兵庫県姫路市新在家1320-4

E-mail: kamodakamo168@yahoo.co.jp

秋光 恵子：兵庫教育大学大学院・人間発達教育専攻・准教授，〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1,

E-mail: akimitsu@hyogo-u.ac.jp

Expectation of Cost and Benefit, and Consulting Behavior with Teachers among Junior High School Students: Comparative Analysis of Students and Teachers

Tomoko Kamoda
(Aboshi Junior High School)

Keiko Akimitsu
(Hyogo University of Teacher Education)

The present study focused on cost /benefit of consulting with teachers among junior high school students and attempted to make a comparison between students' expectation of cost /benefit and teachers' perception in consultation. 518 junior high school students and 103 junior high school teachers completed a questionnaire. The main results were as follows: (1) Students' expectation of cost /benefit of consulting with teachers contained different consulting cost from that of consulting with peers. (2) Most of the mean scores of cost/benefit anticipated by teachers were significantly higher than students' expectation of cost/benefit. The findings were discussed from the viewpoint of the educational practice.

Key Words: consulting behavior, cost/benefit of consultation, junior high school students, comparison of students and teachers

Tomoko Kamoda: Teacher, Aboshi Junior High School, 1320-4 Shinzaike, Himeji-city, Hyogo 671-1234 Japan.

E-mail: kamodakamo168@yahoo.co.jp

Keiko Akimitsu: Associate Professor, Human Development Education, Hyogo University of Teacher Education,

942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1494 Japan.

E-mail: akimitsu@hyogo-u.ac.jp

問題と目的

中学時代は身体的にも心理的にも変化の大きな時期である。中学生は学校生活や日常生活の中で様々な不安葛藤、悩みや困難を経験し、それらに立ち向かい乗り越えていくことで成長していく。しかし、不安や悩みが解決されなかったり、折り合いがつかなかったりした場合は大きなストレスを抱えることになり、心身の健康に影響が及ぶことも指摘されている（伊藤, 1993）また湯川（2005）は、ストレスフルな経験をしてサポートが得られると思うと心理的苦痛は抑えられるが、物理的な障害や心理的な抵抗感などから他者のサポートが得られなければ合理化や忘却・気分転換などの対処方略をとり、万策尽きると攻撃行動を選択するのではないかと指摘している。換言すれば、不安や悩みを経験した時に何らかの理由で他者の援助が受けられない場合は、いじめや暴力など攻撃行動に至る可能性もあるということである。したがって、ひとりでは解決できないような問題を抱えた場合には、周囲に援助を求め、援助を受けることが必要となってくる。

石隈・小野瀬（1997）によると、中学生の約60%が悩んだ際に周囲の他者に相談しており、その相手としては友人が選ばれることが多いという（石隈・小野瀬, 1997；永井・新井, 2005a）。伊東・坂井（2003）の研究でも、中学生のサポート期待は友人、保護者、教師の順に低くなることが示されている。友人との関係の中で精神的な自立を果たしていくという中学生の発達段階から考えれば、相談相手に教師よりも友人が選択されるのは当然のことであろう。しかし、岩瀧・山崎（2008）は、学校生活において常に教師は生徒の近くにいること、教師同士の情報交換によって生徒についての多面的な情報をもっていることなどの理由から、教師は中学生にとって有効な援助を提供できる立場にあると述べている。また中学生にとって重大である学習面・進路面に関する悩み（石隈・小野瀬, 1997）には、教師の援助が解決に役立つとされている（伊東・坂井, 2003）。さらに永井・新井（2007a）は、中学生は他者への援助スキルを十分に身につけていないので、友だちからは適切な援助を得ることができない可能性があることを指摘している。加えて永井・新井（2005a）の調査では、教師に対して悩みを相談したいと思ったがしなかった経験のある中学生は9.1%と、少ない割合ではないことが明らかにされていた。これらのことから、中学生にとっての主な相談相手が友人であることに異論を唱えないにしても、教師に対しても有益な援助資源としての潜在的なニーズがあると考えられるべきであろう。それでは、教師が生徒に対して適切な援助を提供するには、どうすればよいのだろうか。

相川（1989）および高木（1997）は、援助要請の実行にはその際の利益とコストが関連していることを指摘し

ている。ここでの利益とは、援助要請を実行または回避することで生じるポジティブな結果であり、コストとは、援助要請を実行または回避することで生じるネガティブな結果である。つまり援助要請は、要請実行における利益がコストより大きい、あるいは要請回避におけるコストが利益より大きいと判断された場合に生じることが予測される（相川, 1989）。中学生の援助要請、すなわち相談行動に関しては、相談の実行の利益として「ポジティブな結果」、コストとして「否定的応答」「秘密漏洩」「自己評価の低下」「無効性」が見出されている（永井・新井, 2007a, 2008a）。また実行回避の利益として「自助努力による充実感」、コストとして「問題の維持」があることが示されている（永井・新井, 2007a, 2008a）。さらに水野・石隈・田村（2006）は援助を求めるときの不安を高める要因として「汚名の心配」と「呼応性の心配」を尺度化しているが、これらも相談実行のコストとみなすことができるであろう。そして、このような利益とコストに対する認知は、中学生の相談行動の生起を説明しうることが明らかにされている（水野ら, 2006；永井・新井, 2007a, 2008b；新見・近藤・前田, 2009）。

しかしこれらの先行研究では、主な相談対象に友人を想定した場合に生徒が考える利益やコストを検討しており、教師の視点から検討したものは見当たらない。しかしながら前述のように、教師に対しても潜在的な援助ニーズがあるならば、教師に対する相談行動に焦点を当て、そこに関わる利益・コストの要因を明らかにすることも必要であろう。また、教師は日々生徒と接するなかで、相談行動に関わる利益やコストをある程度予測し、相談行動を促進すると思われる要素を取り入れ、抑制要因と思われるものを取り除く工夫をしているはずである。そのような工夫にも関わらず生徒から教師への相談は必ずしも多くないという現状からは、教師が予測している相談行動に関わる利益・コストや促進・抑制要因が生徒自身の考えるものと一致していないことが考えられる。つまり、相談に来やすい環境づくりのために教師が行っている様々な配慮や工夫は、生徒にとっては相談行動の促進要因とはなっていない、ということである。もしそうであるならば、教師は配慮や工夫の内容や方法そのものを変える必要があるかもしれない。あるいは、教師による配慮や工夫が相談行動を促進・抑制する要因として生徒に認識されていない可能性もある。そうであれば、教師が行っている環境調整を生徒に十分に認識させるような働きかけをすることで、教師への相談行動を促進することができるであろう。そこで本研究では、生徒に対して適切な援助を提供する環境づくりと、教師が生徒にとっての援助者として有効に機能するための手がかりを得ることを目的として、先行研究で取り上げられている相談行動に関わる利益とコストの要因に、教師が考え

る利益・コストの要因も加えて整理したうえで、教師への相談行動に関わる利益・コストの要因が、生徒と教師のそれぞれにおいてどのように捉えられているのかについて比較検討するものとする。

方 法

1. 教師に対する相談行動の利益・コスト尺度

中学生の教師に対する相談行動に関して、従来の研究で示されている利益・コストの要因に教師が考える要因も加えるために予備調査を実施した。予備調査ではまず、中学校教師7名（教職経験15年以上の男性教師4名と女性教師3名、うち1名は養護教諭）と高校生3名（3年生女子）に半構造化面接を行なって新たな項目案を収集し、従来の尺度項目と合わせて整理したうえで質問紙調査によって項目分析を実施した。

半構造化面接からは、中学生の相談行動の促進あるいは抑制に関連していると考えられるような174項目が抽出された。これらの項目について、教育系大学院で心理学を専攻する大学院生5名（現職教員4名を含む）が、先行研究（水野ら、2006；永井・新井、2007a, 2008a）における中学生の友人に対する相談行動の利益・コスト尺度を構成する下位尺度への分類を行なった。その結果、従来の研究における下位尺度には分類できない項目があることが明らかとなった。そこでこれらの項目について新たなカテゴリーの作成を試みたところ、いずれも相談実行のコストと考えられる「友人からの評価懸念」「教師からの評価懸念」「大ごとになる可能性」「相談における負担の大きさ」という4つのカテゴリーが生成された。次に、従来の研究において使用されている尺度項目（永井・新井、2005b, 2008a；水野ら、2006）と新たに得られた項目とを整理した56項目を用いて質問紙調査を実施し、得点分布や項目分析の結果に基づいて項目の選択と文言の修正を行なった。

これらの結果から、相談実行の利益である「ポジティブな結果」（“悩みが解決する”など14項目）、相談実行のコストである「否定的応答」（“説教されたり怒られたりする”など6項目）、「秘密漏洩」（“内容を秘密にしてもらえない”など3項目）、「自己評価の低下」（“自分の弱さを認めることになる”など3項目）、「友人からの評価懸念」（“友人にチクったと思われる”など4項目）、「教師からの評価懸念」（“先生からのイメージが悪くなる”など3項目）、「大ごとになる可能性」（“話が大きくなる”など5項目）、「相談における負担の大きさ」（“緊張する”など5項目）、相談回避の利益である「自助努力による充実感」（“自分で何とかすることで成長できる”など5項目）、相談回避のコストである「問題の維持」（“いつまでも悩みを引きずることになる”など3項目）という10カテゴリーに分類される

51項目から構成される尺度を本調査で使用するものとした。

ところで、半構造化面接の協力者であった教師7名のうち5名が、中学生たちが「よく相談にきている」と語っていたが、石隅・小野瀬（1997：教師への相談は17%）や永井・新井（2005a：同6.9%）が示した数値から考えるとかなり高い割合である。これは調査協力者の勤務校の特徴と考えることもできるが、内田・井上（2007）による中学校教師を対象とした調査でも同様の結果が報告されており、生徒が「相談」と捉えている行動と、教師が「相談」とみなしている行動に違いがあることを示しているとも考えられる。そこで本研究では、「相談」を問題・悩みの解決や処理について他者の意見を聞いたり話し合ったりすることだけでなく、明らかな援助要請の意図を伴わないものも含むこととし、質問紙においても「相談」という言葉を使用せず、「悩みや困っていることについて話をする」という表現を用いることとした。

2. 調査の対象および内容

(1) 生徒に対する調査

調査協力者はA県内の公立B中学校の444名（1年生155名、2年生149名、3年生140名）、およびC中学校の3年生74名であった。記入に著しい不備のあったものを除いた有効回答者は486名（93.8%）であった。

予備調査を経て作成された教師に対する相談行動の利益・コスト尺度51項目に対しては、現在の学校の中で最も自分の身近に感じる教師1名を思い浮かべさせて回答を求めた。教示は「自分の悩みや困っていることについて、その先生に話をする場合、次のようなことをどの程度思いますか」であり、回答は「そう思う(5)」から「そう思わない(1)」までの5段階であった。

(2) 教師に対する調査

B中学校とC中学校を含む近畿地方の中学校教師103名（男性48名、女性55名）に調査への協力を依頼した。質問紙では性別および教職経験年数と、生徒に実施したのと同様の教師に対する相談行動の利益・コスト尺度に回答を求めた。ただし教示は「生徒が悩みや困っていることを学校の先生に話に来るとき、次のようなことをどの程度思っているとお考えですか？」に変更し、「思っている(5)」から「思っていない(1)」の5件法で回答するように求めた。

3. 調査時期および手続き

生徒に対しては2010年6月から7月に、調査者が作成した手続きに沿って学級担任が教室で一斉に実施した。調査は無記名で実施したが、フェイスシートで学年と性別の記入を求めた。また教師に対する調査は、B中学校では生徒と同時期に、それ以外については2010年10月～11月に実施した。質問紙の配布時に文書により調査内容の説明と協力の依頼を行い、記入された質問紙は後日回

収した。

結 果

1. 教師に対する相談行動の利益・コスト尺度の因子構造

(1) 生徒の評定値に基づく因子分析結果

教師に対する相談行動の利益・コスト尺度51項目に対して、生徒の評定値を用いて主因子法・プロマックス回

転による因子分析を行なった。初期の固有値1.0を基準として、いずれの因子に対しても負荷量が.40未満の項目を除いて分析を繰り返した結果、固有値の推移と解釈可能性から最終的に6因子45項目を採択し、永井・新井(2008ab)を参考にして各因子を命名した(Table 1)。

第1因子には相談実行の利益に関する項目群である『ポジティブな結果』因子が抽出された。第2因子は相談を実行した際に予想されるコストに関する項目のまと

Table 1 教師に対する相談行動の利益・コスト尺度の因子分析結果(主因子法・プロマックス回転)および生徒・教師の平均値とSD, *t*検定の結果

項 目	I	II	III	IV	V	VI	共通性	生徒		教師		<i>t</i> 値
								平均	SD	平均	SD	
第 I 因子 ポジティブな結果 ($\alpha = .947$)												
II 32 先生に話をすると、的確なアドバイスをしてくれる	.865	.041	-.084	.013	.062	-.196	.616	3.21	1.30	3.75	0.64	3.44 **
II 24 先生に話をすると、気持ちがすっきりする	.848	.048	-.016	.027	-.094	.060	.715	3.05	1.45	3.60	0.60	3.65 ***
II 43 先生に話をすると、気持ちが楽になる	.827	.016	-.007	.064	-.110	.059	.679	3.12	1.39	3.70	0.57	3.99 ***
- 40 先生に話をすると、前向きな気持ちになれる	.817	.077	-.031	.016	-.098	-.101	.535	2.83	1.36	3.35	0.59	3.52 ***
- 20 先生に話をすると、自分の考えや気持ちがあはつきりする	.782	.092	.011	.020	-.065	.020	.550	2.95	1.32	3.65	0.59	4.77 ***
II 25 先生に話をすると、悩みが解決する	.777	.033	-.036	-.017	-.076	.040	.625	2.88	1.34	3.45	0.51	4.32 ***
*III 28 先生に話をすると、先生は真剣に相談にのってくれる	.769	.011	.090	-.097	.096	-.118	.557	3.69	1.34	3.75	0.79	0.31
- 17 先生に話をすると、先生が問題の解決のために行動してくれる	.764	.046	.110	-.036	.023	.042	.588	3.32	1.32	4.00	0.73	3.91 ***
II 8 先生に話をすると、悩みの解決法がわかる	.733	-.015	-.006	.029	-.042	.061	.577	2.84	1.34	3.60	0.60	5.10 ***
II 37 先生に話をすると、先生が悩みの解決のために協力してくれる	.717	.066	-.008	-.139	.077	.039	.603	3.38	1.35	3.90	0.45	3.33 ***
II 18 先生に話をすると、ほっとする	.708	-.115	-.001	.166	-.023	-.176	.668	3.00	1.46	3.35	0.81	1.82
*VI 11 先生に話をすると、公平な立場からアドバイスをしてくれる	.696	-.023	.068	-.089	.114	-.081	.501	3.38	1.34	3.55	0.69	1.02
II 1 先生に話をすると、先生に気持ちをわかってもらえる	.648	-.095	-.007	-.041	.106	.066	.580	3.23	1.36	3.65	0.67	2.55 *
II 51 先生に話しておく、先生はちょっとした気づかいをしてくれる	.573	-.044	.164	-.013	.131	-.010	.369	3.15	1.29	3.75	0.85	3.01 **
第 II 因子 ネガティブな結果 ($\alpha = .924$)												
I 13 先生に話をすると、たくさんの人を巻き込んでしまう	.130	.813	-.094	-.048	-.021	.020	.494	2.51	1.41	2.70	0.92	0.85
I 12 先生に話をすると、先生は私が望んでないことをする	-.058	.757	-.132	.009	-.007	-.123	.535	2.48	1.34	2.75	0.85	1.33
I 4 先生に話をすると、先生は親に連絡してしまう	.091	.746	.009	-.098	.017	-.118	.428	3.05	1.54	3.55	0.83	2.48 *
I 6 先生に話をすると、友達関係がこわれる	.084	.719	-.117	.015	-.017	.078	.450	2.23	1.35	2.75	0.91	2.42 *
I 33 先生に話をすると、あれこれ聞かれる	-.081	.704	.055	-.165	-.031	.019	.451	3.22	1.38	3.75	0.97	2.33 *
I 35 先生に話をすると、話が大きくなる	-.125	.680	.149	-.180	.058	.083	.562	3.06	1.50	3.05	1.00	0.06
I 3 先生に話をすると、言いたくないことまで言われる	-.069	.650	-.066	-.015	-.003	-.153	.420	2.49	1.38	3.25	1.02	3.21 **
VI 5 先生に話をすると、周りの人から特別な目でみられる	.074	.631	-.078	.004	.103	.094	.429	2.59	1.45	3.25	0.91	3.04 **
I 46 先生に話をすると、先生は他の生徒に言ってしまう	.017	.576	.079	.275	-.157	-.040	.578	2.41	1.47	2.70	0.98	1.28
VI 14 先生に話をすると、周りから下に見られる	.088	.556	-.021	.215	-.043	.091	.455	2.10	1.25	2.05	0.51	0.37
I 9 先生に話をすると、説教されたり怒られたりする	.073	.555	-.102	.199	.017	-.194	.382	2.27	1.28	3.40	0.68	6.88 ***
I 34 先生に話をすると、周りの子に迷惑がかかる	-.022	.550	.098	.028	.019	.246	.495	2.56	1.35	2.75	1.02	0.79
I 47 先生に話をすると、めんどろなことになる	-.216	.546	.141	.039	-.030	-.045	.578	2.98	1.55	2.80	1.01	0.77
I 27 先生に話をしても、秘密にしてもらえない	-.102	.530	.063	.158	-.113	.032	.476	2.56	1.44	3.10	0.97	2.35 *
I 21 先生に話をすると、周りの人に「チクった」と思われる	.002	.523	.039	-.074	.152	.208	.418	3.24	1.52	3.60	1.00	1.55
I 15 先生に話をしても、わかってもらえない	-.288	.522	-.032	.056	-.018	-.106	.530	2.37	1.39	2.95	0.95	2.63 *
- 49 先生に話をすると、親に心配をかけることになる	.079	.479	.243	-.100	.155	.195	.479	3.21	1.52	3.15	0.88	0.28
第 III 因子 自的努力による充実感 ($\alpha = .799$)												
IV 50 悩みや困ったことがあっても、先生にたよらず何とかするべきだ	-.033	.085	.703	.009	-.012	-.117	.604	2.81	1.36	2.80	0.62	0.04
IV 31 悩みや困ったことがあっても、一人で何とかするべきだ	-.077	-.022	.702	.022	.023	-.072	.550	2.71	1.41	2.40	0.96	1.32
IV 44 一人で悩みに立ち向かうことで、強くなれる	.188	-.100	.700	.127	-.089	.011	.439	2.82	1.39	2.60	0.88	1.05
IV 48 人に話をするよりも、自分で何とかすることで、成長できる	.086	.032	.671	.045	-.045	-.054	.458	2.93	1.34	2.60	0.82	1.67
第 IV 因子 教師からの評価懸念 ($\alpha = .835$)												
III 45 先生に話をすると、先生にダメな子だと思われる	-.048	-.029	.112	.773	.026	.018	.676	2.04	1.19	2.30	0.66	1.66
III 42 先生に話をすると、先生からのイメージが悪くなる	-.009	.067	-.010	.733	.142	-.036	.671	2.10	1.20	2.20	0.77	0.56
- 41 悩みをすぐに話すのは、先生に子どもっぽいと思われる	-.008	.108	.127	.489	.020	.137	.428	2.22	1.26	2.30	0.80	0.43
III 29 先生に話をすると、先生に悪く思われる	-.055	.255	-.008	.480	.138	-.037	.539	2.17	1.20	2.70	0.98	1.94
第 V 因子 相談における負担の大きさ ($\alpha = .765$)												
V 23 先生に話をするとと思うと緊張する	.086	.004	-.045	.045	.835	-.077	.686	2.91	1.53	3.40	0.96	2.10 *
V 7 先生にうまく話せるか不安だ	.071	.083	-.076	.150	.652	-.020	.526	2.87	1.53	3.35	0.93	2.16 *
V 26 先生に話をするとと思うと落ち着かない	-.146	.082	-.020	.077	.537	.071	.388	2.34	1.29	2.85	0.81	2.66 *
第 VI 因子 問題の維持 ($\alpha = .720$)												
VII 16 先生にも話をせずに一人で悩んでいても、いつまでも	.026	.051	.018	-.006	-.018	.730	.551	3.01	1.55	3.60	0.68	3.46 **
VII 36 話をしないで一人で悩んでいても、状況はよけいに悪くなる	.104	.078	-.168	.060	.014	.540	.426	3.13	1.54	3.50	0.76	1.97
VII 2 誰にも話をしないと、ずっと悩みから抜け出せない	.159	.135	-.151	.014	-.049	.485	.374	2.98	1.51	3.90	0.55	6.40 ***
【生徒評定値による分析における削除項目】												
VI 10 先生に話をすることは、自分の弱さを認めることになる								2.39	1.37	2.53	0.77	0.72
- 19 先生に話をすると、内申書に悪い影響がある								2.10	1.21	2.85	1.23	2.73 **
- 22 先生に話をしても、状況は変わらない								2.64	1.40	2.90	0.85	1.27
- 30 先生に話をしても、先生は言って欲しいことを言ってくれない								2.65	1.32	2.95	0.69	1.80
III 38 先生に話をしても、軽く扱われる								2.30	1.30	2.45	0.89	0.72
- 39 先生に話をするうちに、自分を弱い人間のように感じてしまう								2.58	1.41	2.50	0.76	0.44

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

注1) 表内に示した因子負荷量および共通性は生徒評定値による分析結果である。

注2) 各項目の左側に示したローマ数字は教師評定値による分析結果における因子番号であり、*は逆転項目であったことを意味する。また「-」は教師評定値による分析ではどの因子にも属さなかったことを意味する。

まりとなり、『ネガティブな結果』と命名した。第3因子は相談回避の利益である自助努力の信念やそれによって得られる充実感を表す『自助努力による充実感』因子となった。第4因子には相談実行のコストのうちの自分自身や悩みの内容についての教師からの評価を心配する項目がまとまり、『教師からの評価懸念』因子となった。第5因子も相談実行のコストである、相談時の心理的負担を表す項目群の『相談における負担の大きさ』因子となり、第6因子は相談回避の際のコストである『問題の維持』因子が抽出された。つまり、尺度作成において、相談実行の利益と相談回避の利益およびコストとして設定した「ポジティブな結果」「自助努力による充実感」「問題の維持」のカテゴリー項目は、それぞれ想定した通りの因子として抽出された。一方、相談実行のコストとして設定した7つのカテゴリーのうち「教師からの評価懸念」と「相談における負担の大きさ」は独立した因子として抽出されたものの、「自己評価の低下」のカテゴリーは抽出されず、その他はすべて『ネガティブな結果』として1つの因子にまとまって抽出されるという結果となった。

(2) 教師の評定値に基づく因子分析結果

教師の評定値に関しても主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。生徒と同様に分析を進めた結果、最終的に7因子41項目が採択された。教師評定値に

よる分析結果は、生徒評定値による因子構造を示したTable 1の項目の左側に示した。

教師評定値による結果は、因子の抽出順には違いがあるものの、第6因子を除いては生徒の分析結果で示された6因子とほぼ同じ項目で構成されていたため、因子名も同様とした。教師評定値による分析のみで抽出された第6因子は「先生に話をすると、周りの人から特別な目で見られる」「先生に話をすると、周りから下に見られる」「先生に話をすることは、自分の弱さを認めることになる」など、相談をすることで生徒が自分について劣等感を抱くことを示す項目群であったので『劣等感の喚起』と命名した。

2. 教師と生徒における相談行動の利益・コストの認知の比較

(1) 平均値による比較

学校全体の生徒と教師が調査に参加したB中学校のデータを用いて、生徒と教師のそれぞれによる相談行動の利益とコストの認知を比較した。両者による各項目の平均値および標準偏差はTable 1に示した通りであり、51項目中42項目において生徒よりも教師の方が高得点であった。また、標準偏差はすべての項目で生徒の方が教師よりも大きく、51項目中49項目で等分散性が認められなかったためにt検定の際にウェルチの修正が必要であった。t検定の結果では51項目中25項目とほぼ半数の項目

Table 2 生徒および教師による評定平均値の上位10項目

	生徒評定		教師評定	
	項目	平均値	項目	平均値
1位	28 先生に話をすると、先生は真剣に相談にのってくれる	3.69	17 先生に話をすると、先生が問題の解決のために行動してくれる	4.00
2位	11 先生に話をすると、公平な立場からアドバイスしてくれる	3.38	2 誰にも話をしないと、ずっと悩みから抜け出せない	3.90
3位	37 先生に話をすると、先生が悩みの解決のために協力してくれる		37 先生に話をすると、先生が悩みの解決のために協力してくれる	
4位	17 先生に話をすると、先生が問題の解決のために行動してくれる	3.32	28 先生に話をすると、先生は真剣に相談にのってくれる	3.75
5位	21 先生に話をすると、周りの人に「チクった」と思われる	3.24	32 先生に話をすると、的確なアドバイスをしてくれる	
6位	1 先生に話をすると、先生に気持ちをわかかってもらえる	3.23	33 先生に話をすると、あれこれ聞かれる	
7位	33 先生に話をすると、あれこれ聞かれる	3.22	51 先生に話しておく、先生はちょっとした気づかいをしてくれる	3.70
8位	32 先生に話をすると、的確なアドバイスをしてくれる	3.21	43 先生に話をすると、気持ちが楽になる	
9位	49 先生に話をすると、親に心配をかけることになる		1 先生に話をすると、先生に気持ちをわかかってもらえる	3.65
10位	51 先生に話をしておく、先生はちょっとした気づかいをしてくれる	3.15	20 先生に話をすると、自分の考えや気持ちがはっきりする	

で生徒と教師の認知に有意な差異が認められ、それらは相談実行の利益である『ポジティブな結果』と相談実行のコストである『ネガティブな結果』と『相談における負担の大きさ』、相談回避のコストである『問題の維持』に含まれる項目であった。

(2) 順位による比較

生徒と教師がどの項目に高い評定をしているのかを整理し、それぞれの上位10項目を示したのが Table 2である。上位10項目の内訳を見ると、生徒側は『ポジティブな結果』因子に含まれる7項目と『ネガティブな結果』因子の3項目、教師側は『ポジティブな結果』因子の8項目に『ネガティブな結果』因子と『問題の維持』因子の各1項目で構成されていた。10項目中7項目は生徒と教師で共通しており、また両者とも7割以上が相談実行のポジティブな結果であることから、相談実行のコストよりも利益を高くに認知していたと言えよう。

生徒と教師の上位10項目を詳細にみると、生徒評定では「28先生は真剣に相談にのってくれる」が最上位であった。さらに「11公平な立場からアドバイスしてくれる」と「37解決のために協力してくれる」が続き、「17先生が問題の解決のために行動してくれる」が4位となっていた。一方、教師評定では、「17先生が行動してくれる」が最上位であった。また、生徒評定の上位10項目にのみ親や友人に関連した相談実行のコストである「49先生に話をすると、親に心配をかけることになる」と「21周りの人に「チクった」と思われる」が入っていた。教師評定でのみ上位10項目に入ったものは「2話をしないと悩みから抜け出せない」「43先生に話すと気持ちが楽になる」「20先生に話すと自分の考えがはっきりする」の3項目であり、いずれも相談の利益となるものであった。

考 察

本研究は中学生の教師に対する相談行動を促進・抑制する要因を検討し、それらの要因が、生徒と教師のそれぞれにおいてどのように捉えられているのかを比較することが目的であった。予備調査を経て構成された新たな尺度は、従来の友人に対する相談の利益・コスト尺度における「ポジティブな結果」「否定的応答」「秘密漏洩」「自己評価の低下」「自助努力による充実感」「問題の維持」という6つ下位尺度に、いずれも相談実行のコストと考えられる「友人からの評価懸念」「教師からの評価懸念」「大ごとになる可能性」「相談における負担の大きさ」という4カテゴリーを加えたものとなった。

生徒の評定値と教師の評定値ごとに因子分析を行なった結果、生徒の評定値による分析では6因子が抽出された。一方、教師の評定値による分析では7因子が抽出されたが、そのうちの6因子は生徒評定値の分析結果とほぼ同じ因子構造であった。したがって、教師に対する相

談行動の利益とコストがどのようなものであるかについては、生徒と教師の認知はほぼ共通であると言えよう。

ところで、本研究では相談実行のコストの要因として「否定的応答」「秘密漏洩」「自己評価の低下」「友人からの評価懸念」「教師からの評価懸念」「大ごとになる可能性」「相談における負担の大きさ」という7カテゴリーが設定されていたが、そのうちの「否定的応答」「秘密漏洩」「友人からの評価懸念」「大ごとになる可能性」が『ネガティブな結果』と命名されるような1つの因子としてまとまって抽出され、「自己評価の低下」は因子として抽出されなかった。これらのなかで「友人からの評価懸念」は“周りの人にチクったと思われる”などの教師に相談することによって友人から否定的な評価を受けることを懸念する項目であり、周りを気にして自分の行動を調整することや、“チクったと思われる”という発言は中学生において実際にしばしばみられることである。また“話が大きくなる”などの「大ごとになる可能性」は永井・新井(2007b)でも「おとなへの相談における特徴的な結果」として見出されたカテゴリーであった。しかしこれらも含めて4つのカテゴリーが1つにまとまったことは、友人への相談と異なり、教師に対する相談においては相談実行に伴うマイナス面は比較的大雑把に捉えられているということを示唆していよう。

これに対して、『教師からの評価懸念』と『相談における負担の大きさ』は独立した因子として抽出されたことから、これらは教師への相談行動に特有の要因であると考えられる。学校生活のさまざまな場面において教師が生徒を評価する機会は多く、評価を懸念する生徒が存在することもまた当然であろう。教師の立場からすると、悩みを相談する行為自体やその内容が、生徒に対する否定的な評価につながることはないと思われる。しかしながら、生徒にとっては教師からの評価やそれに伴う不安・緊張が、教師への相談によって発生するかもしれない他のネガティブな結果とは質的に異なるものであることを、教師は十分に理解しておく必要があるであろう。

一方、教師評定による分析で抽出された『劣等感の喚起』因子は、生徒評定による分析では抽出されなかった。また、結果で述べたように『劣等感の喚起』以外の因子は教師と生徒で共通していたが、抽出順には相違があった。すなわち、生徒評定では『ポジティブな結果』が第1因子、『ネガティブな結果』が第2因子であったのに対して、教師評定では『ネガティブな結果』が第1因子として抽出されていた。また、生徒評定では第4因子であった『教師からの評価懸念』は、教師評定では第3因子であった。これらのことを総合して考えると、教師への相談行動を想起したとき、生徒はそのポジティブな側面をまず認知しているのに対して、教師はネガティブな側面から認知していることが推察される。教師は、生徒

が教師に相談する際の“ハードル”を、生徒が実際に考えている以上に高く見積もっているのかもしれない。教師のそのような認識は、“生徒は先生に相談などしてこないだろう”という諦めのような予想を喚起してしまい、生徒の相談行動を促進するような環境づくりまでもなおざりにしてしまう可能性もあろう。逆に“ハードル”の高さの認識が、それを低くするような環境づくりへの動機づけとなることを期待したい。

次に利益とコストの認知について、生徒評定と教師評定を比較した結果、『ポジティブな結果』や『ネガティブな結果』『相談における負担の大きさ』『問題の維持』に含まれる項目で、教師が生徒よりも有意に高い得点を示していた。相談実行の利益である『ポジティブな結果』因子のほとんどの項目で差異が認められたことから、生徒は、教師が予測するほどにはポジティブな結果を期待していないということが分かる。しかし教師の立場から結果を考えると、生徒から悩みの相談を受けた時、教師は生徒が想像する以上にその悩みの解消やストレス緩和を意識して生徒の話の聞いていることを示しているとも言えよう。一方、相談実行のコストである『ネガティブな結果』因子と『負担の大きさ』因子の項目においても教師の方が有意に高い得点であったことから、生徒は教師が予測するほどには相談実行のコストを心配していないことも明らかとなった。相談を受ける側の教師の方が高得点であったということは、教師がこれらの項目が表すようなマイナス面への配慮や、生徒の相談を妨げる要因を排除しようと日々意識していることを意味しているのかもしれない。しかしこれらの結果は、相談のポジティブ面にしてもネガティブ面にしても、生徒が期待する効果や配慮と教師の予測するそれらにはずれがあることを示唆している。このような生徒と教師間の認知のずれは、生徒の望む援助と教師の提供する援助の間のずれや、教師への相談の少なさにつながる可能性もある。この点を、教師は意識しておくべきであろう。なお、生徒と教師の評定値における標準偏差にも大きな差異が認められ、すべての項目において教師の回答よりも生徒の回答の散らばりの方が大きかった。つまり生徒は、利益あるいはコストに対して、教師が予測している以上に多様な捉え方をしているということである。したがって、相談行動の利益・コストの認知について全体の傾向を知ると同時に、生徒の個人差への配慮も忘れてはならないであろう。

生徒評定と教師評定の上位10項目の比較においても、両者間で7項目が一致したものの、詳細にみれば様々な相違が認められた。生徒評定では、悩みを話したときに教師が真剣に相談にのってくれることが最上位であったのに対して、教師評定では、教師が解決のために行動することが最上位となっていた。また、教師による的確な

アドバイスも、生徒よりも教師において上位に評定されていた。教師はしばしば、悩みを相談された時には、問題解決のための具体的な行動やアドバイスを生徒から期待されているという、一種のプレッシャーを感じるものである。しかし、生徒が教師に期待しているのは解決そのものよりもむしろじっくりと話を傾けてくれることであり、公平な立場からのアドバイスや解決のための協力といった間接的な支援であるということ、教師は知っておくべきである。

また、生徒評定の上位10項目には「親に心配をかける」という懸念が入っており、これは「親に連絡される」よりも高得点であった（平均値：3.21 vs. 3.05）。これについて教師は、「親に心配をかける」よりも、「親に連絡される」ことの方を生徒は気にかけているであろうと予測していた（平均値：3.15 vs. 3.55）。生徒の抱える問題への支援において保護者との連携は欠かすことができないものではあるが、日頃から保護者に何らかの連絡する際には、親に心配をかけたくないという生徒の思いにも配慮し、それを理解していることを生徒に伝えておくことが、生徒の相談に対するコストの認知を下げるかもしれない。さらに、「周りの人に「チクった」と思われる」も、生徒評定においてのみ上位に入った項目であった。友人関係や自分がどう思われるのかを気にする中学生にとって、この項目が上位にあることは当然のことであるが、この「チクったと思われること」が、生徒においては最大のコストとして捉えられているということにも注目したい。「チクる」という言葉には「告げ口をする」という卑劣なイメージがあるが、実際には自他の問題の解決の第一歩ともなり得るものである。その行為は「チクリ」ではなく「相談」であるということ、あるいは問題解決のための勇気ある「チクリ」、正義の「チクリ」があるということも日頃から生徒には伝えておくべきであろう。また、相談後も「チクった」という汚名への不安は継続すると思われる。いざという時に生徒が悩みを相談できるよう、あるいは相談後の負担が軽くなるよう、教師は配慮して問題の解決にあたることが重要であろう。

以上のように、教師に対する相談行動の利益とコストについて、その内容は生徒と教師において共通の認識があることが確認された一方で、それぞれの重要度については両者に様々なずれのあることが示唆された。教師はこのことを十分に理解したうえで配慮や工夫、環境調整を行なうことによって、生徒の相談行動を促進することができるであろう。

引用文献

相川充 (1989). 援助行動 大坊郁夫・安藤清志・池田謙一 (編) 社会心理学パースペクティブ I 個人か

- ら他者へ 誠信書房 pp.291-311.
- 石隈利紀・小野瀬雅人 (1997). 学校心理学的サービス
に対する中学生のニーズ スクールカウンセラーに求
められる役割に関する学校心理学的研究—子ども・教
師・保護者を対象としたニーズ調査より— 文部省科
学研究費補助金 (基礎研究 <c> <2>) 研究成果報
告書 (課題番号) 06610095 49-62.
- 伊藤武樹 (1993). 悩みとその対処行動が中学生の健康
レベルに及ぼす影響 学校保健研究, 35, 413-424.
- 伊東純子・坂井誠 (2003). 小・中学生の学校ストレス
軽減効果に関する研究—ソーシャルサポートを中心に—
愛知教育大学研究報告, 52 (教育科学編), 61-66.
- 岩瀧大樹・山崎洋史 (2008). 中学生への教育相談的援
助サービスに関する研究—教師への援助要請スキルと
パーソナリティとの関連— 東京海洋大学研究報告,
4, 27-35.
- 水野治久・石隈利紀・田村修一 (2006). 中学生を取り
巻くヘルパーに対する被援助志向性に関する研究—学
校心理学の視点から— カウンセリング研究, 39,
17-27.
- 永井智・新井邦二郎 (2005a). 中学生における悩みの
相談に関する調査 筑波大学発達臨床心理学研究, 17,
29-37.
- 永井智・新井邦二郎 (2005b). 中学生用友人に対する
相談行動尺度の作成 筑波大学心理学研究, 30, 73-
80.
- 永井智・新井邦二郎 (2007a). 利益とコストの予期が
中学生における友人への相談行動に与える影響の検討
教育心理学研究, 55, 197-207.
- 永井智・新井邦二郎 (2007b). 中学生における相談行
動の規定因—修正版グラウンデッド・セオリー・アプ
ローチによる検討— 学校心理学研究, 7, 35-45.
- 永井智・新井邦二郎 (2008a). 相談行動の利益・コス
ト尺度改訂版の作成 筑波大学心理学研究, 35, 49-
55.
- 永井智・新井邦二郎 (2008b). 悩みの種類から見た中
学生における友人に対する相談行動—予期される利益・
コストとの関連— 学校心理学研究, 8, 41-48.
- 新見直子・近藤菜津子・前田健一 (2009). 中学生の相
談行動を抑制する要因の検討 広島大学心理学研究,
9, 171-180.
- 高木修 (1997). 援助行動の生起過程に関するモデルの
提案 関西大学社会学部紀要, 29 (1), 1-21.
- 内田利広・井上篤志 (2007). 教員の生徒指導に関わる
意識と実態調査—児童生徒の抱えている解決困難な課題
をできるだけ早期に克服するために— 京都教育大学
紀要, 110, 75-92.
- 湯川進太郎 (2005). 攻撃と援助 唐沢かおり (編)
- 社会心理学 朝倉書店 pp.111-122.
- (2011. 8.31受稿, 2011.11.28受理)