

不登校児童生徒への支援の在り方

一 生徒支援システムづくりの研究(Q-U・S-HTP)一

高知市立神田小学校 教諭 根来 美喜

1 はじめに

教育現場での日々の生活の中で、いじめや不登校などの問題を目の当たりにし、児童と日々かかわっていく中でかかわりの難しさや児童をとりまく環境の深刻さについて考えさせられることが多かった。なんとかして、いじめや不登校などで悩み苦しんでいる児童達を支え支援していきたいと思った。しかし、研究をするにあたり、いじめや不登校などで苦しんでいる児童を支援していくことより、その悩みや苦しみを早期に発見し予防していれば、いじめや不登校まで発展しないことを改めて考えさせられた。なかなか表面化されない心の奥底の問題を早期に把握し、取組をすることで予防していきけることを改めて強く感じさせられた。そこで、その取組について学び、現場で児童一人一人に応じた支援をするための力を身に付けたいと思い、研究を進めることにした。

2 研究目的

臨床心理学の深い知識がない教員であっても、簡単な研修を受けることによって、学級全体の課題や、個々の児童・生徒の適応課題を早期に発見し、課題を解決し適切な支援ができる汎用システムを作成し提供することを目的とする。

先行研究として、山間部の少人数中学校(平成13年度教育研究報告：楠瀬)、市校外、市内中学校(平成14年度教育研究報告：山脇、西沢、平成16年度教育研究報告：三木)、市内大規模中学校(平成15年度教育研究報告：山本葉子)におけるQ-U、S-HTPによる生徒理解と診断システムの有効性についての研究。平成17年度からは実験指定校(A中学校)での診断結果を用いての学級支援と個別の生徒の適応課題に対する支援の実践とその効果の実証的研究(平成17年度教育研究報告：山本多江、平成18年度教育研究報告：山本瑞)を行った。

今回は、学年一斉の支援ではなく、各クラス担任の裁量に任せた様々な実践を行ったので、具体的な取組方の違いで、支援の効果に差異が生じるかについても検討し、さらに、この「生徒支援システム：高知大方式」における、アセスメント機能が小学校においても適用可能かどうかについての調査も実施した。

3 研究方法

- (1) 研究対象校(A中学校)の1、2、3年生全員(474名)に「Q-U」「S-HTP」を年度始め(6月)に実施。「生徒の理解・支援システム高知大方式」を適用して整理・分析した結果を、各クラス担任にフィードバックし、学級の状況および支援が必要な個別の生徒の状況を理解するための検討会を開催し、クラスごとに具体的な指導・支援の方策を作成し実施した。

2学期の終わりに、再度「Q-U」「S-HTP」を実施し「高知大方式の生徒支援システム」の適用による効果を検討し、その有効性を検証した。

(2) 実施方法

① 実施時期

ア A中学校

- ・ 1回目：6月(Q-U、S-HTP)
- ・ 2回目：12月(Q-U、S-HTP)

イ B小学校

- ・ 1回目：6月(Q-U)
- ・ 2回目：11月(Q-U、S-HTP)

② 対象者

- ア A中学校：1年生 160名、2年生 157名、3年生 157名 計 474名(12学級)
- イ B小学校：5年生 39名、6年生 37名 計 76名(各学年1学級)

③ 実施方法

- ・ 1時間の授業時間のなかで、「Q-U」と描画テスト「S-HTP」を実施する。
- ・ 準備物・楽しい学校生活を送るためのアンケート「Q-U」
 - ・ 画用紙(A4サイズ)1枚、HB鉛筆2本、消しゴム
- ・ S-HTP教示：「家と木と人を入れて何でも好きな絵を描いてください。」
「裏に表の絵の説明を簡単に書いてください。」
- ・ 留意点(指示)・用紙は横に使用し、時間は約20分前後が適当。
 - ・ 絵の上手下手を見るのではないが、できるだけ丁寧に描く。
 - ・ 写生のように何本も線を描かず、1本の線で描く。
 - ・ 直線部分を描く場合でも、定規は使用しない。
 - ・ 隣の人の絵を見たり、邪魔をしたり、相談をしたりしない。

④ 整理方法

ア「Q-U」

分類Ⅰ：個人別の学校生活意欲を領域に分ける。

- ・ 中学校……友人との関係・学習意欲・教師との関係・学級との関係・進路意識の5領域
- ・ 小学校……友達関係・学習意欲・学級の雰囲気・学校生活意欲の4領域

分類Ⅱ：「承認得点」と「被侵害得点・不適応得点」の2つの得点から次の4つの群に分ける。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(要支援群)

イ「S-HTP」

分類：一昨年、昨年の研究生が作成した6領域を参考にプラス・マイナスに分類し、内面の問題を捉える。空想の描画は、空想Ⅰをプラスに、空想Ⅱをマイナスとした。また、空想Ⅱについては、さらに細かく5つ(空想ⅡA・空想ⅡB・空想ⅡC・空想ⅡD・空想ⅡE)に分類し、支援方法をまとめた。(表1・2参照)

⑤ 分析・考察方法

- ア Q-U、S-HTPの結果をまとめ、それぞれから個人、学級、学年での状態(実態)を把握する。
- イ Q-Uの結果のプロット図とS-HTPの結果の組み合わせプロット図から、学級、個人の実態を把握する。
 - ・ Q-Uの結果のプロット図にS-HTPの結果を組み合わせ、図を作る。
 - ・ 全体での支援と個別での支援を判断する。(問題解決への取組)
 - ・ 不満足群の中でも、「+」の描画と「-」の描画での抱えている問題の違いに気付く。
 - ・ 満足群の中でも「-」の描画から支援の手がかりを見付ける。
 - ・ Q-Uに対し適応しようとする気持ちが優先したり、適応しているように見せかけたりしている児童生徒への対応策を考える。
 - ・ 個別支援やチーム支援の必要な児童生徒を発見する。

⑥ 結果の提供と支援策の検討

- ア 各担任に情報を提供し、作成するように依頼した。(資料1)
 - ・ 結果のまとめと学級担任からの「事例提供」を分析し、今後の課題を検討する。
 - ・ 学級指導と個々の生徒への具体的な指導・支援の在り方を検討する。(予防的に)

・学校組織、学年組織として研究・研修など計画的に進める。

イ 検討案を元に、学級活動や授業・諸活動で実践後、2回目の調査を行い、1回目の結果と比較検討し、検証する。

(3) 結果と分析

研究対象校の調査結果とその特徴

① Q-U (学年別)

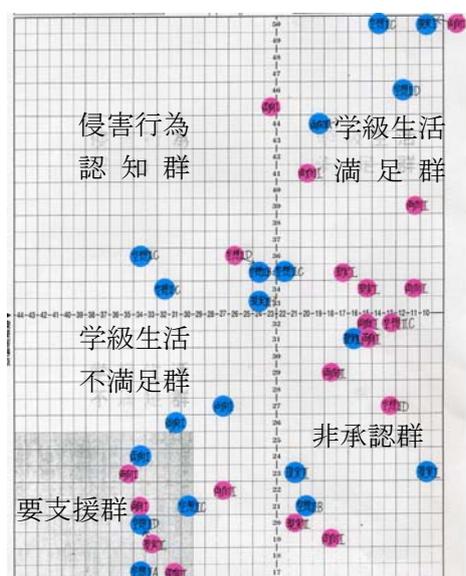
1年生：初回調査には、プロットが4領域の全てに大きく散らばり、まとまりがない状態が顕著である。半年後の再調査ではプロットは依然として4領域に散らばってはいるが分散の幅が縮まり、特に不満足領域の生徒に改善が見られる。

2年生：初回は右側領域に縦長にプロットされている(よく見せよう、よく見られたいとする態度の反映か、教師の期待が大きかったりコントロールが強かったりするときを示されやすいプロット図)。再調査では、縦長が解消され(自然な自己評価ができ)クラスも良くまとまっている状態が表されている。

3年生：初回は右上左下の斜めに分散したプロット図が示され左下(不満足群)の生徒の引き上げが課題。再調査では、右側中心にまとまったプロット図となっており働きかけによる改善の効果が示されている。

② S-HTP (学年別)

1年生：初回調査・再調査でも、最も多く見られた描画が、教示からの認知距離が遠すぎる、空想Ⅱと分類される描画である。これは自由だが、ルールが守れず逸脱的であったり、幼稚さ未熟さなどの子どもっぽい空想性・自己中心性を示したりする描画群であり、Q-U不満足群に顕著に多い。次に多い描画は、両向Ⅰである。これは、教示からはほぼ適切な認知距離にあり、構成的に描こうとする構えはあるが、詳細さ奥行きなどの豊かさが物足りない描画群である。再調査では両向Ⅰが減少し、両向Ⅱの構成的な描画が増加する傾向がみられた。(資料2)

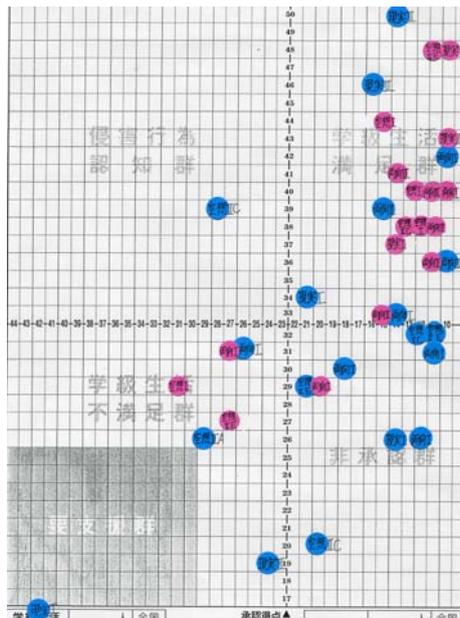


1回目 6月(1-E)

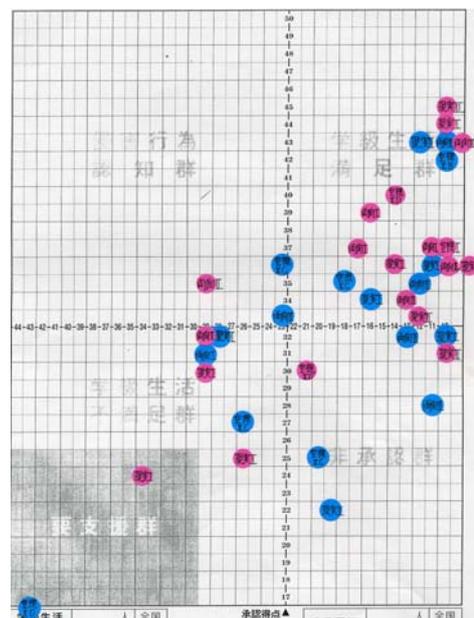


2回目 12月(1-E)

2年生：初回調査・再調査で最も多かったのは、両向Ⅱの構成的描画であった。次いで空想Ⅱ、両向Ⅰの順に多く見られた。また、満足群に空想Ⅰの明るく楽しいファンタジーの世界を夢見る描画方の学年に比べて多い点も特徴といえる。(資料2)

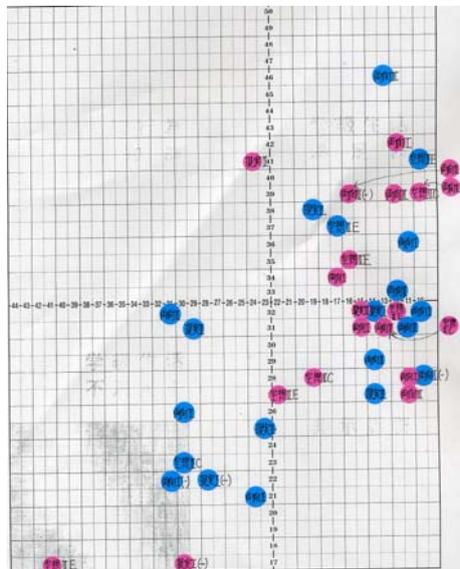


1回目6月(2-E)

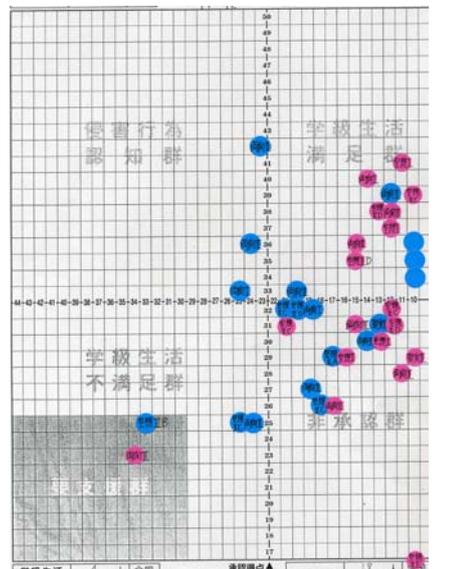


2回目12月(2-E)

3年生：初回調査・再調査とも、2年生で一時減少していた空想Ⅱの描画が最多を示したが、1年生ではQ-U不満足群に顕著であった空想Ⅱが、3年生ではQ-U満足群に最も多く見られ、次いで、Q-U非承認群に多く、不満足群にはわずかしは見られなかった点が注目される。満足群に描かれた空想Ⅱの描画は、メッセージ性が強く、内的世界の不条理を抽象的に表現したものや、教示に対して斜めに構えて解釈したものなど、1年生の未熟な描画とは質的に異なるもので、子どもから青年への精神性の変容を感じさせる描画が多く含まれている。次に多かったのは、両向Ⅱの豊かで構成的な描画であった。(資料2)



1回目6月(3-E)



2回目12月(3-E)

③ 結果のフィードバックと学校の取組

ア 学級作りの取組

Q-U、S-HTPによるアセスメント結果を、対象校の特別支援コーディネーターに伝え、各担任が指導案を作成した。

イ 個々の生徒支援

Q-U、S-HTPのアセスメントは、心理臨床の専門家、校内特別支援コーディネーターが参加して行われ、個々の生徒の問題の検討を行った。

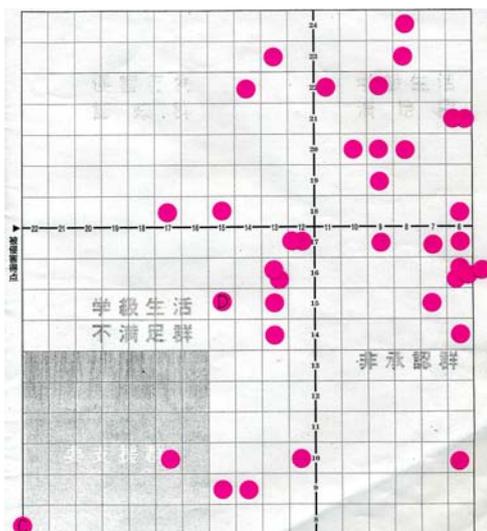
- ・ Q-Uは、支援が必要とされるといわれている不満足群は勿論であるが、満足群でも、実際の学校生活とのギャップの大きい生徒、S-HTPの表現に歪みや偏りが大きい生徒、不安や緊張感など自我に違和感を示すサインが表現された生徒について検討した。
- ・ S-HTPは真面目だが教示との認知距離が近すぎ、柔軟な対応ができず硬く萎縮した適応をしていると予想する。現実Ⅰ、現実Ⅱと分類された生徒についての支援の検討。
- ・ 空想Ⅱと分類された教示からの認知距離が遠く逸脱的な表現を示した生徒を、さらに、(a：未成熟・混乱、b：攻撃性・衝動性・破壊的、c：孤独・現実回避、d：観念的・非現実性・アンチテーゼなどメッセージ性の高い表現)細分類して問題と支援方を検討した。また、全ての分類型にわたり、不安や緊張のサイン(マイナスと評価)が現れた生徒の見直しと検討を行った。
- ・ 検討された個々の生徒のアセスメント情報は、校内特別支援コーディネーターを通じ各担任にフィードバックすることにした。

(4) B小学校のQ-U、S-HTPの結果

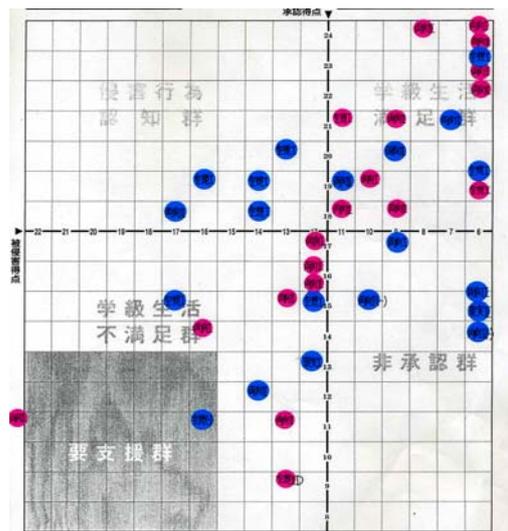
- ・ 1回目：Q-Uのみ(6月) 2回目：Q-U、S-HTP(11月)

本研究は、今年で3年目になる。1年目の対象生徒が中学3年生になり、3年間を通して生徒達の学級適応感と課題解決態様の変化を研究することができ、研究の成果をあげている。そこで、今年度は小学校高学年児童の学級適応感と課題解決態様の適応を必要だと感じたため、小学校5、6年生を対象にテストを実施し、調査を行った。B小学校の校長、5年生、6年生(各学年1クラス)の担任の先生方に快くご協力いただき、初めて小学校での調査を試みる事ができた。

5年生では、Q-Uで満足群に位置している児童のS-HTPは両向の描画が多く、学級生活に満足していることが分かる。マイナスの描画の児童は、不満足群と非承認群に位置していて、学習や友人に対して不安や不満をもっていることが伺える。Cの児童については、Q-Uの位置がプロット図より枠外にいるが、S-HTPの描画の結果が両向Ⅱであり、楽しい描画であることから、本人の性格の発達が目覚しく、周囲の児童より成長していることから起こるものであって、なんら心配はいらない。



5年生の1回目のQ-U(6月)



5年生の2回目の組み合わせプロット図

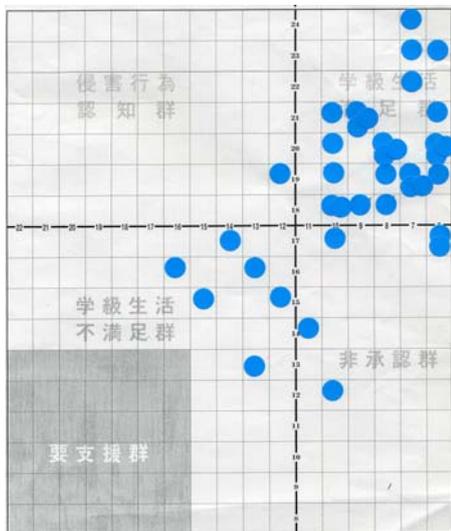


Cの児童の描画：女の子とサンタさん

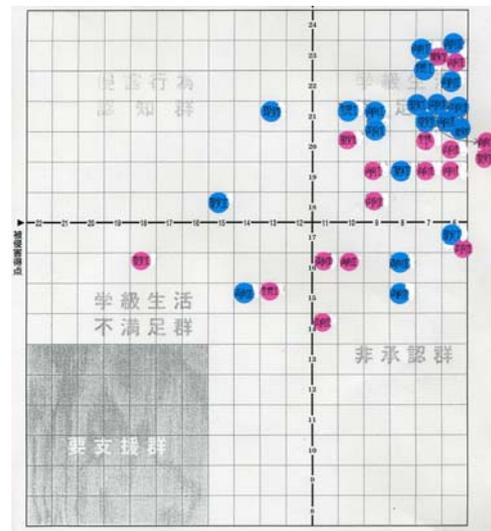


Dの児童の描画…空想のマイナス

6年生では、Q-Uの位置が満足群に位置している児童が多く、S-HTPの描画も両向の描画が多い。マイナスの描画は1枚もなく、児童が学級生活に満足している様子が窺える。Q-Uにおける学校生活意欲を見ると、学習意欲については個人差が見られるものの、友人関係と学級の雰囲気における得点が、どの児童も学級の平均点近く、ばらつきが見られない。どの児童も安心し、落ち着いた学級生活が送られていることがわかる。



6年生の1回目のQ-U(6月)



6年生の2回目の組み合わせプロット図

4 考察

年度の初めに、生徒支援システム高知大方式(Q-U、S-HTPによるアセスメント)を実施し、アセスメント結果を基にして学級作りや生徒支援の具体的な働きかけの方策を立てることで、教育環境をよりよいものにし生徒の精神保健の質を高めようとする試みは、平成17年度、18年度の検討に続き、再調査の結果の向上もさることながら担任の教師の支持の高さによりその効果が実感されていることが確かめられた。ただ、前2年は学年ごとに一斉の取組を行い再調査したものであるが、今回は学校の特別支援コーディネーターを通じてフィードバックがなされ、それを各担任が主体的に取組を決めて働きかけを行った点が今回の研究における新しい試みである。注目される点は、効果の評価でクラスごとのばらつきが思いのほか大きく、担任の取組が学級作りの大きな要素であることを改めて認識させられる結果となった。どの取組が効果的かどうかの、個々の具体的な働きかけの効果については今後の研究課題であるが、ひとつだけ言えることは特別支援コーディネーターが、生徒支援システムへの取組が熱心であると評価した担任のクラスは、学級作りの効果が高かったと言えるようだ。教師が教育指導という視点だけではなく、生徒支援システムを通じて精神保健的な視点による生徒理解を体験する経験を積んだことによって、学校の特別支援コーディネーターを通じてと

いうフィードバックが可能になったと考える。つまり、心理臨床の専門家が直接学校に入り、それぞれの担任に助言しなくても、特別支援コーディネーターによってアセスメント情報が伝達され、それを理解し効果的・具体的な働きかけがイメージされ、生徒支援に生かされるという環境が出来はじめたという教員の生徒理解と指導力の向上により学校全体の生徒支援の力量がアップする効果が確認された。今回、小学5・6年生にQ-U、S-HTPを試行したのは、小学校高学年に高知大方式の「生徒支援システム」が適用できるかどうかを試すと同時に、中学校に比べ子どもの指導や理解に関して、より担任の比重が大きいと思われる小学校にこそ必要な支援ではないかという考えがあったからであり、今後の課題となると考える。

5 まとめ

Q-Uによって学級適応感を知ることができるが、それにS-HTPを組み合わせることによって、Q-Uにはなかなか表現されない児童生徒の心の奥底にある不安や悩み、不満などを発見することができ、児童生徒の実態を把握したり、適応課題を発見したりすることができることから適切な支援をすることができた。支援の結果を1回目の(Q-U、S-HTP)テストと2回目の(Q-U、S-HTP)テストで比較分析することによっても明らかにすることができた。1回目のテストの結果から、どのような支援をしていけばよいかを探ることができ、取組に生かすことができたからこそ2回目のテストの結果から、支援の成果を実感することができた。1回目には見えなかった新たな問題が2回目のテストによって発見されることもあり、今後もなお児童生徒の心の奥底の実態把握に努め、適切な支援をしていく必要性を感じた。今年度の研究からも昨年までの研究と同じ効果が認められた。また、担任の取り組みと効果が対応していることが検証された。クラスによって取組が違い、取組の差がある。それは、テストの後に少し取り組んだクラスと、1年間を通して毎日少しずつ取り組んだクラスとでは、2回目のテストに結果の違いとして現れている。この研究も3年目になるので、テストの結果を簡単に見せるだけで、担任が実態を把握できるようになり習熟度が上がった。現在は実験校での研究であるが、将来は広く一般の公立校との共同研究も試みたい。アセスメントを研究することによって、特別支援の必要な生徒の発見にも有効性があると思われるので今後の研究の課題としたい。今年度の研究の成果を生かし、現場に戻ったら今まで以上に児童を支援していけるように努めたい。

6 終わりに

今年度、高知大学医学部に留学させていただき現場では知り得ることのできない心理テストや児童生徒の心理について詳しく知ることができた。その中の心理テストの一つを用いて研究をし、児童生徒の内面の心理について研究することができた。現場の実践では、なかなか気付かない児童生徒の心理に触れることができたのではないと思う。表面には表出されていない内面での悩みや苦しみをS-HTPの描画によって発見することができることを学んだ。表出されていない内面に早期に気づき・予防し、支援していくことが大事であると実感した。不登校になった児童生徒を登校させる対策をするのではなく、不登校になりそうな児童生徒を早期に発見し、支援していくことが最も大事であることを感じた。今回の研究で、児童生徒一人一人の支援や学級運営の実践に望ましい方法を見付け、実施していくことの重要性を改めて感じた。

研究に快くご協力いただいたA中学校・B小学校の先生方や児童生徒の皆さんに感謝するとともに、先生方の日頃の指導や支援の成果を学ばせていただき感謝している。学ばせていただいたことを自分のものとし、現場で生かしていきたいと思う。一年間あたたかくご指導いただいた高知大学医学部の加藤教授、近藤先生、池講師、医局のスタッフの方々に心より感謝し、今年度の研究を今後も生かし児童とのかかわりの中で益々実践を深め児童にかえしていきたいと思う。貴重な一年間を、ありがとうございました。

表1

S-HTPの分類

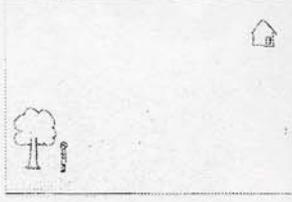
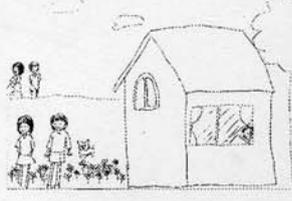
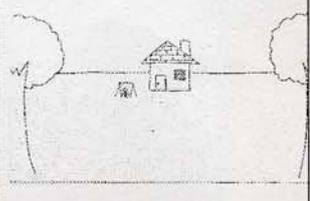
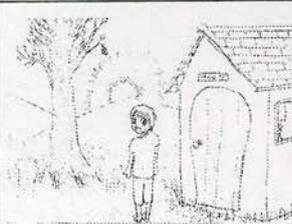
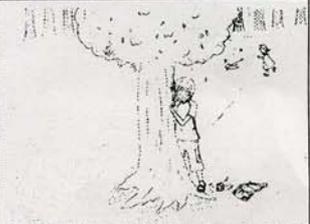
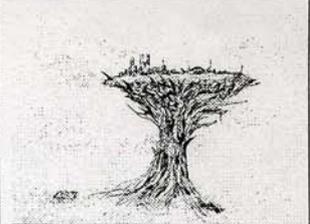
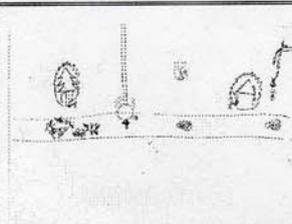
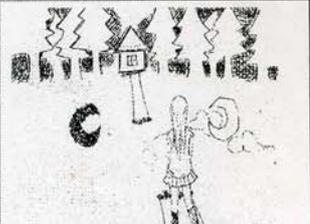
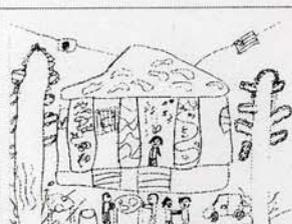
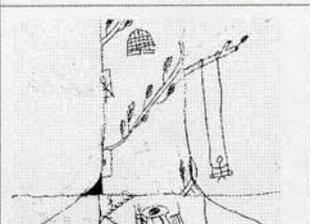
分類		プラス (+)	マイナス (-)
現実 I	家・木・人のみ描かれ構成に配慮がない	3要素がばらばらに描かれている。小さく、硬さがある。空白が多い。 	<支援が必要> 省略や、塗りつぶしがある。輪郭がゆがんでいる。3要素がそろっていない。 
現実 II	家・木・人に付加物があり、現実 I より構成に配慮がある	現実 I よりも、柔軟さがある。まとまりがない。 	<支援が必要> 自己に不快な侵入がある。不健康さがクローズアップされている。 
両向 I	構成的であり、適度な空想がある	構成にまとまりがあり、課題の中で比較的自由的な表現が見られる 	暗さや寂しさなどが感じられる。濃い影や塗りつぶしがある。 
両向 II	両向 I よりもバランスがとれ、自由な表現がある	両向 I よりもバランスがとれたまとまりがあり、課題の中で、豊かな表現ができています。 	線が弱いなど、筆圧のバランスが悪い。 
空想 I	現実の課題より、夢・あこがれが表現されている。	個性を自由に表現している。空想を楽しんでいる。 	空想 II (C) <支援が必要> 攻撃性を含まない教示からの逸脱がある。素直に課題に取り組めない。 
空想 II	家・木・人が現実でなく、教示からのずれがある	(A) <特に支援が必要> 攻撃性、破壊性、統制の不良が見られる。 	(D) <支援が必要> 孤独、逃避性がみられる。 
		(B) <特に支援が必要> 未熟、混乱性が見られる。 	(E) <支援が必要> 安全な場所を求め、地下や木の中に家を表現している。 

表2

[見取りと支援方法]

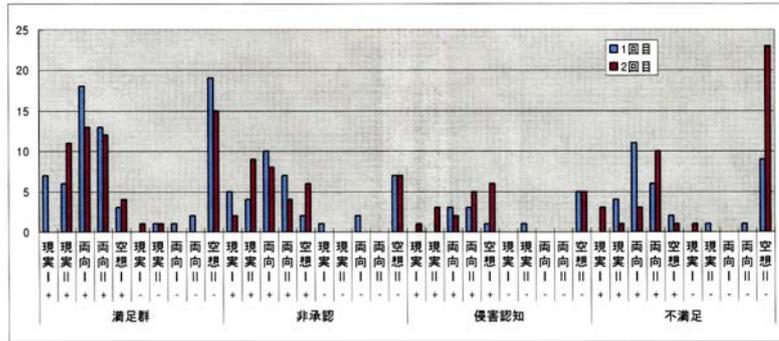
分類	見取り	支援方法
プラス(+)	現実 与えられた課題のみ、対応する。 教示に対して、真面目に反応する。 柔軟に対応できない。自発的に行動できない。 課題に対して、反応が硬く、自由さが無い。 現実への順応を優先させ、個性が出せない。 自己の世界を作ることが苦手である。 対人関係が広がりにくい。	コミュニケーションを大切にし、自己表現ができるように配慮する。 対人関係を円滑にするための場面設定を心がける。 保護的に安心できる場所を与える。
	両向 課題に対して、柔軟に反応できる。 教示に対して、バランスのとれた反応ができる。 適度な余裕や、遊び心がある。 周りの雰囲気合った対応ができる。 協調性や、自己表現力がある。 対人関係が豊かで、安定している場合が多い。	現在は大きな問題を抱えている可能性は低い。 特別な支援の必要はないと思われるが、観察を心がける。
	空想 I 与えられた課題よりも、空想や欲求を優先させる。 教示に対して、楽しんで反応している。 個性的で、豊かな想像力がある場合が多い。	個性をうまく引き出し、生かせる場面を工夫する。 活動後に、自信を持たせるような評価の工夫をする。
マイナス(-)	現実 それぞれの分類された特徴の中で、何らかの問題を抱えているのが表現されている。 寂しく、暗く、重く、違和感が感じられる。 抱えている問題には、浅いものから深いもの、一過性のものとさまざまである。	支援が必要である。 声かけを心がけ、個別に情報収集に努める。 現実 I (-)、空想 II の生徒には、特に個別支援が必要。学校としてのチーム支援や、関係機関との連携も含めた支援なども考える。
	空想 II (A)破壊、攻撃、衝動、コントロール不良の状態が見られる。目立たないが問題を抱えていることが伺える。	特に、支援が必要である。 役割を与え、継続的な指導が必要である。 すぐには、内省しにくく、変容が難しいタイプであり、様々な場面での励ましや声かけが多く必要。
	(C) 攻撃性を含まない教示からの逸脱がある。素直に課題に取り組めない。自己顕示性、自己の世界を持っている。	支援が必要である。 内省的であり、指導や声かけをすることで、変容しやすく、友達ができたり、役割を果たすことができるのでは・・・。自分の世界を持ち、人に左右されにくい。
	(D) 孤独、逃避性がみられる。神経質、寂しさを感じている。	
	(E) 安全な場所を求めるように、地下や木の中に家表現している。ストレスを感じているためか・・・	

事例提供者（学級担任）からの報告資料

<p>【学級集団の背景】 第 学年 組 総数40名（男子 20名・女子 20名）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学級編成の状況 不登校傾向の生徒、極端な低学力、自己中心的な言動をする生徒 ・ その他特徴的な事柄 精神的に幼く、良くも悪くも素直でわかりやすい。
<p>【問題と感じているところ】</p> <p>学習規律が確立しておらず、真面目な生徒が不満をもっている。 作業的な内容の学習ではざわつき、次の行動への切り替えが遅い。 いじめめな言動があり、不安を持っている生徒がいる。 男子のリーダーがいない。女子のリーダーも頑張るが、易きに流れる傾向もある。</p>
<p>【態度や行動が気になる生徒】</p> <p>多動、私語で学習規律を乱す。兄から暴力をうけている。 攻撃的な言動、学業不振 身勝手な行動をするグループ 私語ふざけで雰囲気乱す 自閉的傾向、友人関係 極端な低学力、攻撃対象 学級への不満 ふざけ</p>
<p>【プロットの位置が教師の日常観察からは疑問に感じる生徒とその内容】</p> <p>生活学習共に問題はないが、要支援群にいる。本来の自分が出せていないかも。 学習もでき友人もいるが、非承認群にいる。</p>
<p>【学級内で小グループを形成する生徒】</p> <p>身勝手な行動、言葉での攻撃 ふざけ、私語で雰囲気こわす 明るく、基本的に真面目に取り組む おとなしい 真面目</p>
<p>【4群にプロットされた生徒に共通する特徴】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 満足群・・・友人関係、学習面とも良好な生徒が多い ・ 非承認群・・・学力が低い、または中ぐらい 性格行動はそれぞれ ・ 侵害行為認知群・・・友人から言葉の攻撃をうけていた ・ 不満足群・・・特定の友人がいない生徒が多い、自閉、多動、低学力など個人の問題をかかえた生徒がいる。
<p>【担任の方針】</p> <p>学習、生活規律の確立・・・身勝手な行動をなくす いじめ、不登校の解消・・・学級集団作り・個人面談と家庭との連携 全てを含めた良好な人間関係作り</p>
<p>【学級または個人的に行った取り組み なぜ、何を・どう行い、結果どうであったか】</p> <p>学活指導＝聞く態度、発表のルールなどの徹底・・・まだ不十分 いじめ＝実態把握、個人面談、家庭訪問・・・表だったものは収まったが根本的な解消が必要 不登校＝個人面談、家庭訪問、教育相談・・・改善 低学力＝WISK 検査、教育相談、個別学習指導・・・継続中</p>

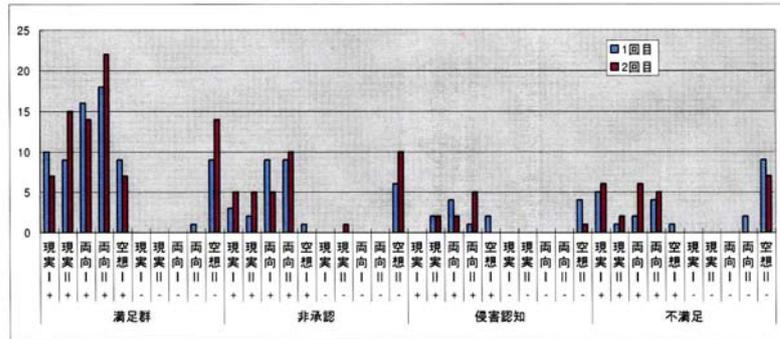
資料2 学年別Q-U・S-HTP

1年		1回目	2回目
満足群	現実Ⅰ+	7	0
	現実Ⅱ+	6	11
	両向Ⅰ+	18	13
	両向Ⅱ+	13	12
	空想Ⅰ+	3	4
	現実Ⅰ-	0	1
	現実Ⅱ-	1	1
	両向Ⅰ-	1	0
	両向Ⅱ-	2	0
空想Ⅱ-	19	15	
非承認	現実Ⅰ+	5	2
	現実Ⅱ+	4	9
	両向Ⅰ+	10	8
	両向Ⅱ+	7	4
	空想Ⅰ+	2	6
	現実Ⅰ-	1	0
	現実Ⅱ-	0	0
	両向Ⅰ-	2	0
	両向Ⅱ-	0	0
空想Ⅱ-	7	7	
優害認知	現実Ⅰ+	0	1
	現実Ⅱ+	0	3
	両向Ⅰ+	3	2
	両向Ⅱ+	3	5
	空想Ⅰ+	1	6
	現実Ⅰ-	0	0
	現実Ⅱ-	1	0
	両向Ⅰ-	0	0
	両向Ⅱ-	0	0
空想Ⅱ-	5	5	
不満足	現実Ⅰ+	0	3
	現実Ⅱ+	4	1
	両向Ⅰ+	11	3
	両向Ⅱ+	6	10
	空想Ⅰ+	2	1
	現実Ⅰ-	0	1
	現実Ⅱ-	1	0
	両向Ⅰ-	0	0
	両向Ⅱ-	1	0
空想Ⅱ-	9	23	



2年

		1回目	2回目
満足群	現実I+	10	7
	現実II+	9	15
	両向I+	16	14
	両向II+	18	22
	空想I+	9	7
	現実I-	0	0
	現実II-	0	0
	両向I-	0	0
	両向II-	1	0
非承認	空想II-	9	14
	現実I+	3	5
	現実II+	2	5
	両向I+	9	5
	両向II+	9	10
	空想I+	1	0
	現実I-	0	0
	現実II-	0	1
	両向I-	0	0
優害認知	両向II-	0	0
	空想II-	6	10
	現実I+	0	0
	現実II+	2	2
	両向I+	4	2
	両向II+	1	5
	空想I+	2	0
	現実I-	0	0
	現実II-	0	0
不満足	両向I-	0	0
	両向II-	0	0
	空想II-	4	1
	現実I+	5	6
	現実II+	1	2
	両向I+	2	6
	両向II+	4	5
	空想I+	1	0
	現実I-	0	0
現実II-	0	0	
両向I-	0	0	
両向II-	2	0	
空想II-	9	7	



3年		1回目	2回目
満足群	現実I+	3	6
	現実II+	1	5
	両向I+	12	13
	両向II+	19	16
	空想I+	2	8
	現実I-	2	0
	現実II-	1	0
	両向I-	2	0
	両向II-	2	0
	空想II-	19	24
非承認	現実I+	2	3
	現実II+	5	6
	両向I+	6	4
	両向II+	12	7
	空想I+	2	2
	現実I-	2	0
	現実II-	4	0
	両向I-	1	0
	両向II-	0	0
	空想II-	11	20
被害認知	現実I+	0	0
	現実II+	1	0
	両向I+	0	2
	両向II+	3	3
	空想I+	0	1
	現実I-	0	0
	現実II-	0	0
	両向I-	0	0
	両向II-	1	0
	空想II-	2	4
不満足	現実I+	0	5
	現実II+	3	5
	両向I+	3	0
	両向II+	5	8
	空想I+	1	0
	現実I-	6	0
	現実II-	0	0
	両向I-	2	0
	両向II-	3	0
	空想II-	7	9

