

児童生徒の心の健康と教師の関わり

—— 長崎県教育委員会との連携による調査研究報告Ⅱ ——

大河原 美以*・林 もも子**・工藤 梨早***
根本 祥子***・萱野 亜希子****・新谷 雅人****

教育心理学*

(2006年9月29日受理)

1. 研究の経緯

平成16年6月に起こった長崎県佐世保市立大久保小学校児童殺傷事件は、大人の目には「まじめで努力家」と認識されていた女子児童が友人を学校で殺害したという点で、社会不安を喚起させ、教師がどのように子どものサインをつかめばよいのか、指針の得られない状態を引き起こした。

長崎県ではその前年にも子どもによる殺人事件が起こっており、長崎県教育委員会はこのような悲劇を繰り返さないために、事件から浮かび上がってきた教訓や課題を踏まえて、「心の面談システム事業」を実施することとした。筆者は、本事業の専門委員を委嘱され、以下に述べる「子ども理解支援シート⁵⁾」の作成に携わるとともに、その実施効果についての調査研究を行うこととなった^{注1)}。

長崎県教育委員会は、平成16年11月より専門家9名による専門委員会を組織し、「子ども理解支援シート」の作成にあたった。「子ども理解支援シート」は、「子どもの感情によりそうための援助シート¹¹⁾」を原案として、専門委員会における議論と研究協力校での試験実施を経て改変を加えて作成された。そして「教師と子ども一人ひとりとの日頃の関わりを深め、サインの発信につながる豊かな感情表出を育てるためのもの⁵⁾」として、平成17年9月より、長崎県内のすべての小中学校（以下の研究協力校の非実施校を除く）で導入された。

筆者はこの「子ども理解支援シート」実施の前後に

おいて調査を行い、教師が「子ども理解支援シート」を実施することが児童生徒の心の健康の改善にどのように役立つのか、ということを明らかにする役割を担うこととなった。本論はその調査結果報告である。

2. 「子ども理解支援シート」作成の仮説と実施目的

2.1 作成の仮説

原案となった「子どもの感情によりそうための援助シート¹¹⁾」は、教師が児童生徒一人ひとりの顔を思い浮かべて、その子どもの感情に思いをはせながら、その子どもがどんなふうに苦しみやストレスを抱えているのかを考えるためのシートである。

原案は以下の仮説⁸⁾のもと構想された。大河原⁶⁾ ¹⁰⁾は怒りをコントロールできない子どもたちへの臨床実践を通して「ネガティブな感情の社会化」という視点の重要性を主張してきた。感情の社会化とは、身体を流れるエネルギーとしての感情が適切な言葉や非言語表出とつながり、他者と共有することが可能な形で表現できるようになることを意味している。「きれる子」「怒りをコントロールできない子」の増加の背景には、DVや虐待的環境、あるいは過度の期待にさらされるなどの不適切な養育や、親の世代を超えて抱えている未解決の葛藤や心的外傷を背景とした子育て困難などが隠れている。このような状況が深刻化する中で、子どもたちの感情は解離様式を身につけて発達し、ネガティブな感情（怒り・悲しみ・不安・恐怖など）の社会化が妨げられてい

* 東京学芸大学 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

** 三鷹市スクールカウンセラー

*** 西東京市教育相談室

**** 東京学芸大学大学院教育学研究科

る。解離様式を適応のために身につけた子どもは、大人の望む感情しか認識も表出もしない状態になり、それは非言語的な表出をも妨げるので、大人の目には、まったく問題のない姿にしか映らない。ふだんの適応状態が良好で、誰からも「よい子」と思われていた子どもが突然豹変するときには、このような感情の育ちをしてきていると仮定することができるのである^{6) 7) 9) 10)}。

佐世保市立大久保小学校児童殺傷事件の加害児童についての家裁の決定要旨⁴⁾では、「少年は情緒的な分化が進んでおらず、愉快的な感情は認知し、表現できるものの、その他の感情の認知・表現は困難で、とりわけ、怒り、寂しさ、悲しさといった不快感情は未分化で適切に処理されないまま抑圧されていた。」と記されており、ネガティブな感情(怒り・寂しさ・悲しさなど)の社会化がなされていない発達様式が指摘されている。また、「処理できない強い怒りの反応として生じる解離状態となって攻撃衝動の抑制も困難となる」「殺害行為に着手した直後に解離状態におちいったことで、本件触法行為について現実感がなく、また、行為の大半の記憶が欠損していること、処理しかねる強い情動には目をむけないようにして抑圧する対処が習慣化していること」と記されているように、解離様式による適応という発達様式も指摘されている。学校関係者がこの決定要旨から学ぶべきことは、「幼いときから、『怒り』や『悲しみ』などの不快な感情を承認されることなく育った子どもは、情緒的な分化が進まず、不快な感情に支配されたときに解離状態におちいるように発達してしまう。」ということなのである。

したがって、子どもたちのネガティブな感情の社会化のプロセス、すなわち身体を流れる不快な感情が言葉とつながるプロセスを支援していくことがいま求められていることであり、そのためには、援助者である教師が、子どもたちのネガティブな感情の表出を恐れず、積極的に一人ひとりの子どもたちの苦しみ、悲しみに目をむけていくことが必要なのである。このような仮説のもと「子ども理解支援シート⁵⁾」は作成された。

2.2 「子ども理解支援シート」の内容

シートは児童生徒一人に1枚の個票であり、担任教師が実施するものである。

「どのようにネガティブな感情を表出できる子どもか?」という項目1は、「怒り、悲しみ、不安などを感じることが当然の場面で」、その感情を顔にだすことがほとんどないのか、その感情の表出の仕方が衝動的・攻撃的であるのか、表出はできるが年齢より幼い表出の仕方であるのか、年齢にふさわしい様子で感情表出がで

きるかを問う項目である。教師がこの質問項目にチェックするためには、その子どもが日常生活の中で、「怒り、悲しみ、不安などを感じることが当然の場面で」どのような反応をする子どもかということに目を向けるということがおのずと求められることになる。

「どのようなところに苦しみやストレスを抱え、心を痛めている子どもか?」の項目2では、家庭、友人関係、担任との関係、学習面、身体面などの場面ごとに、チェックをする。「担任との関係」でストレスを抱えている子どもかどうかということを担任自身がチェックする項目では、自分の指導を子どもがどう感じているのかを子どものスタンスにたってふりかえることが求められることになる。

「先生からのサポートをどのくらい得られていると子どもは感じているか?」の項目3は、教師ソーシャルサポート尺度¹²⁾(表4)の項目を教師の立場から推測する形式に書き換えて構成した。「この児童は『先生は私が元気がないと、すぐに気づいて励ましてくれる』と感じている」などの文言である。これらの項目にチェックするという行為によって、担任は日常の学校生活の中での担任と子どもとの関わりについて、子どもの立場から考えるスタンスにおのずとたたせられることになる。

2.3 実施の目的

このように「子ども理解支援シート」は、日ごろ児童生徒を評価する視点にたっている教師が、児童生徒の感情に寄りそうスタンスにおのずと促される質問項目から構成されていることにその特徴があり、教師自身にとっては、自己を振り返るという意味で厳しい側面をもつものでもある。

長崎県教育委員会では、「子ども理解支援シート」の実施を県の事業として全小中学校で導入した。シートの実施によって、教師が子どもの立場にたって子どもの苦しみや悲しみに目をむけていくことができれば、表面的によい子のふるまいをしているが、実は苦しみを抱えている子どもを早期発見し、早期支援することができるようになるのではないかとということが全小中学校実施の目的であった。

3. 調査の方法

3.1 調査対象者

長崎県教育委員会は、全県下から地域に偏りがないように配慮して研究協力校を選定した。研究協力校は「子ども理解支援シート」の全校実施にさきがけて3ヶ月早く試行する実施校と、調査終了後6ヶ月遅れで実

施にはいる非実施校とで構成された。研究協力校の児童生徒数、教師の人数と、有効回答数、及び有効回答率を、表1、表2に示した。児童生徒の有効回答数は、実施前調査と実施後調査のデータとともに欠損値のなかった人数である（表1）。

3.2 調査実施の方法

2005年5月に長崎県教育委員会が研究協力校の管理

職を集めて説明会を実施した。筆者も同席した。その際、調査の目的と手順を説明するとともに、調査が教員の評価に使用されることはないことを説明した。本研究は、実施前後の効果検証を目的としたものであるため、実施前後のデータを照合させる必要がある。そのため、児童生徒は、学校番号、クラス、出席番号を記入し、教師は学校番号と教師番号を記入して識別できるようにした。児童生徒への調査は、研究協力校の担任がそ

表1 調査対象者（児童生徒数）

小学生	4年生		5年生		6年生		計	有効回答数	有効回答率 (%)
	男	女	男	女	男	女			
実施校	317	329	339	374	367	327	2053	1315	64.1
非実施校	97	85	93	83	101	95	554	346	62.5
計	414	414	432	457	468	422	2607	1661	63.7

中学生	1年生		2年生		3年生		計	有効回答数	有効回答率 (%)
	男	女	男	女	男	女			
実施校	415	410	455	422	449	409	2560	1853	72.4
非実施校	103	90	99	95	89	103	579	411	71.0
計	518	500	554	517	538	512	3139	2264	72.1

表2 調査対象者（教師数）

校種	実施別	校数	全教師			担任		
			協力者数	有効回答数	有効回答率 (%)	担任数	有効回答数	有効回答率 (%)
小学校教師	実施校	11	196	175	89.3	68	59	86.8
	非実施校	3	50	47	94.0	19	17	89.5
	計	14	246	222	90.2	87	76	87.4
中学校教師	実施校	8	138	123	89.1	76	69	90.8
	非実施校	3	46	45	97.8	19	17	89.5
	計	11	184	168	91.3	95	86	90.5

表3 学校享受感尺度 因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）

項目番号	項目内容	因子負荷量
1.	私は学校に行くのが楽しみだ	0.86
2.	学校は楽しくて、1日があっという間に過ぎてしまう	0.82
3.	学校は楽しいので、少しくらい体の調子が悪くても学校に行きたい	0.76
4.	学校では、楽しいことがたくさんある	0.77
5.	学校にいるのがいやなので、授業が終わったらすぐに家に帰りたい（逆転項目）	0.62
6.	学校がなければ毎日つまらないと思う	0.54
7.	日曜日の夜、また明日から学校かと思うと気が重くなる（逆転項目）	0.53
9.	学校では、いやなことばかりある（逆転項目）	0.55
10.	私はこの学校が好きだ	0.74
		尺度全体 $\alpha = 0.89$

表4 教師ソーシャルサポート尺度 因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）

項目番号	項目内容	因子負荷量
1.	先生は、あなたが元気がないと、すぐに気づいてはげましてくれる	0.81
2.	先生は、あなたが悩みや不満を言っても、いやな顔をしないで聞いてくれる	0.76
3.	先生は、あなたが失敗しても、そっと助けてくれる	0.82
4.	先生は、ふだんあなたからあなたの気持ちをよくわかってくれる	0.83
5.	先生は、あなたが悩んでいるときに、どうしたらよいか教えてくれる	0.78
		尺度全体 $\alpha = 0.90$

表5 学校メンタルヘルス尺度 因子ごとの信頼性

項目番号	項目内容	信頼性係数	項目番号	項目内容	信頼性係数
I. 抑うつ		$\alpha = 0.86$	IV. 対人緊張		$\alpha = 0.73$
31. このごろ、つらい気持ちになることが多い			8. おおぜいの人の前で発言するのは苦手だ		
28. このごろ、ちょっとしたことで悲しい気持ちになる			4. たくさんの人がいると、おどおどしてしまう		
29. 泣きたいような気がする			19. 言いたいことをうまく伝えられない		
22. ひとりぼっちな気がする			18. 新しい友だちと会うと、とてもきんちょうする		
24. このごろ、いやなことがあると、いつまでも考えてしまう			14. みんながおしゃべりしている中に、自分から入っていけない		
25. 何をやっても楽しくない					
II. 摂食障害傾向		$\alpha = 0.87$	V. 非効力感		$\alpha = 0.76$
6. 体重が増えるのが気になる			3. 何に対しても、やる気がおきない		
10. もっとやせたいと思う			1. どうせ無理だろうと思って、あきらめてしまうことが多い		
16. 食べすぎなのではないかと気になる			7. いくら努力してもダメなことが多い		
13. 太りすぎることがこわい			17. 私には、じまんできるところがない		
20. 太りそうな食べ物は食べないようにしている			27. 自分は役に立たない人間だと思う		
III. 衝動性		$\alpha = 0.79$	VI. 身体症状		$\alpha = 0.70$
5. 気に入らないことがあると、あたりちらすことがある			2. 呼吸が苦しくなることがある		
21. いやなことがあると、すぐに顔や態度に出る			9. 心臓が急にドキドキしたりする		
15. ちょっとしたことでもケンカをしてしまうことがある			11. こわい夢をよく見る		
12. たいした理由もなく、かっとなることがある			26. 体がだるい		
23. 頭にきて、物をこわしたくなることがある			30. ドキドキ、頭がいたくなる		
尺度全体 $\alpha = 0.91$					

表6 関わり変化認識尺度 因子分析結果 (プロマックス回転後の因子パターン)

項目番号	項目内容	因子負荷量
1.	児童生徒の立場にたって考えることで、新たな発見があり、児童生徒理解が深まった	0.85
2.	児童生徒の表情を、以前よりも意識して見るようになった	0.86
3.	自分と児童生徒との関係を、児童生徒の立場から考えなおしてみることができた	0.83
4.	児童生徒の問題行動の背景にある気持ちについて、以前よりも考えるようになった	0.81
尺度全体 $\alpha = 0.90$		

れぞれに実施し、質問紙の配布、回収は長崎県教育委員会が行った。回収にあたっては、教員各自が封筒にいて封をして長崎県教育委員会に提出するものとし、データ入力業者が開封するという形をとった。

実施前調査は2005年6月に行い、その後2005年12月までの間に、「子ども理解支援シート」への記入が3回実施された。実施後調査は2006年1月に行った。

3.3 使用した尺度 (表3～表6)

児童生徒の心の健康状態の変化を測定するために、実施前調査、実施後調査において、学校享受感尺度³⁾、教師によるソーシャルサポート尺度¹²⁾、お茶大式学校メンタルヘルス尺度¹⁾の3尺度を使用した。いずれの質問紙も、「全くあてはまらない」から「とてもよくあてはまる」までの5件法で回答を求めた。

教師に対しては、実施後調査において、「関わり変化認識尺度」(表6)への回答を、「とてもそう思う」から「全くそう思わない」までの4件法で求めた。「関わり変化認識尺度」は、「子ども理解支援シート」を実施したことで、教師自身が子どもとの関わりに変化があったと認識しているかどうかを問う質問4項目である。

4. 結 果

4.1 尺度の信頼性と妥当性の確認

学校享受感尺度、教師ソーシャルサポート尺度の妥当性と信頼性の確認をするために、先行研究^{2) 3) 12)}に基づき、一因子指定の因子分析(主因子法)を実施した。学校享受感尺度は、実施前調査において、項目8(今の学校は楽しいので、いつまでもこの学校にいられたらよいのと思う)のみ因子負荷量(-0.50)が十分でなかった。そこで、項目8を除く9項目について再び因子分析(主因子法)を行ったところ、十分な因子負荷量の一因子構造が得られた。尺度全体の α 係数は.88であった¹¹⁾。そこで、実施後調査においても、項目8を除いた9項目を使用した。実施後調査の因子分析結果と α 係数を表3に示した。

教師ソーシャルサポート尺度は、実施前調査、実施後調査ともに先行研究で示されたとおり一因子構造の質問紙として妥当性と信頼性をもつことが確認された¹¹⁾。表4は実施後調査の因子分析結果と α 係数である。

お茶大式学校メンタルヘルス尺度は、「身体症状」「抑

うつ」「摂食障害傾向」「衝動性」「非効力感」「対人緊張」の6因子の下位尺度から構成され、簡易版CMIとの相関も確認されており、信頼性と妥当性が検証されている¹⁾。そこで、お茶大式学校メンタルヘルス尺度については、下位尺度ごとの信頼性の確認のみを行った。表5に実施後調査の α 係数の値を示した。十分な信頼性が確認された。本論の分析には尺度全体の合計得点を用いた。

次に、実施後調査でおこなった教師の関わり変化認識尺度の信頼性と妥当性の確認をするために因子分析を行ったところ、一因子構造であることが確認された。 α 係数は.90であり、十分な信頼性が得られた(表6)。

実施校・非実施校別の、実施前(6月)実施後(1月)の各質問紙の平均値と標準偏差は表7と表8に示した。学校享受感尺度の得点(9点-45点)の高さは、学校享受感の高さを示し、教師ソーシャルサポート尺度の得点(5点-25点)の高さは、教師からのサポートを多く受けていることを示している。お茶大式学校メンタルヘルス尺度の得点(31点-155点)の高さは、逆にメンタルヘルスの悪さを示している。

4.2 実施校と非実施校の比較の分析

4.2.1 小学校の分析

「子ども理解支援シート」実施の効果を検証するために、実施校・非実施校を独立変数とし、学校享受感尺度、教師ソーシャルサポート尺度、学校メンタルヘルス尺度それぞれの実施前調査と実施後調査の変化値を従属変数とした一要因分散分析を行った(表9)。

学校享受感尺度、教師ソーシャルサポート尺度は、Leveneの等分散性の検定の結果、帰無仮説は棄却された($p<.05$)ため、Mann-WhitneyのU検定を行ったところ、

ろ、実施校と非実施校との間で、各尺度の変化値に有意差はみられなかった(学校享受感尺度: $U=215430.0$, n.s., 教師ソーシャルサポート尺度: $U=223480.5$, n.s.)。

お茶大式学校メンタルヘルス尺度では、実施校と非実施校との間で、変化値に有意差がみられ($F(1,1659)=4.43$, $p<.05$)、非実施校に比べて、実施校の変化値の方が有意に大きいことが示された。そこで、実施校・非実施校それぞれに対して、時期(実施前・実施後)を独立変数、お茶大式学校メンタルヘルス尺度得点を従属変数として、対応のあるt検定を行った。その結果、実施校において1%水準で有意差がみられ($t(1314)=3.23$, $p<.01$)、実施前(6月)の平均値の方が有意に高く、実施後(1月)のメンタルヘルスが良好になることが示された。非実施校において有意差はみられなかった($t(345)=-.73$, n.s.)。

したがって、小学校においては、「子ども理解支援シート」を実施することによって、児童のメンタルヘルスが改善していることが明らかになった。

また、学校享受感、教師ソーシャルサポート感には、「子ども理解支援シート」を実施することによる影響はみられないことが示された。

4.2.2 中学校の分析

中学校においても同様の分析を行った(表10)。

学校享受感尺度では、Leveneの等分散性の検定の結果、帰無仮説は棄却された($p<.05$)ため、Mann-WhitneyのU検定を行ったところ、実施校と非実施校との間で、変化値に有意差がみられた($U=32189.5$, $p<.05$)。その結果、実施校に比べて非実施校の変化値の方がより大きいことが示された。教師ソーシャルサポート尺度、学校メンタルヘルス尺度では、有意差は

表7 小学校の各質問紙の平均値と標準偏差

		学校享受感尺度		教師ソーシャルサポート尺度		学校メンタルヘルス尺度	
		実施前	実施後	実施前	実施後	実施前	実施後
実施校	平均値	32.68	32.75	18.65	18.11	77.77	76.13
	SD	7.57	7.51	4.80	4.73	22.51	21.54
非実施校	平均値	34.49	33.87	19.96	19.27	73.33	73.99
	SD	7.09	7.63	4.45	4.46	23.38	22.33

表8 中学校の各質問紙の平均値と標準偏差

		学校享受感尺度		教師ソーシャルサポート尺度		学校メンタルヘルス尺度	
		実施前	実施後	実施前	実施後	実施前	実施後
実施校	平均値	31.43	31.72	16.67	16.83	78.67	79.14
	SD	7.06	6.96	4.53	4.39	21.40	20.70
非実施校	平均値	29.74	30.80	16.04	16.18	83.21	82.69
	SD	7.97	7.15	4.55	4.42	20.77	21.17

みられなかった（教師ソーシャルサポート尺度：F(1, 2262)=.01, n.s., 学校メンタルヘルス尺度：F(1, 2262)=1.44, n.s.)。

そこで、実施校・非実施校それぞれに対して、時期（実施前・実施後）を独立変数、学校享受感尺度得点を従属変数として、対応のあるt検定を行った。その結果、実施校・非実施校ともに有意差がみられ（実施校：t(1852)=-2.18, $p<.05$, 非実施校：t(410)=-3.42, $p<.001$ ），いずれにおいても実施後（1月）の平均値の方が有意に高く、実施後（1月）の学校享受感が良好になることが示された。

実施校・非実施校ともに、学校享受感は有意に改善されているが、実施校と非実施校を比較すると非実施校のほうがより学校享受感が改善されていることが示された。

ここに示された中学校の分析結果からは、中学校において、子ども理解支援シートがどのような効果をもつものであったのか不明である。学校享受感については、非実施校のほうが改善していたが、実施校についても有意に改善しているため、子ども理解支援シートを実施しなかったことが、学校享受感の改善に有効だったというとはできない。

4.3 実施後調査における、教師の「関わり変化認識尺度」の小学校と中学校の比較

小学校と中学校で異なる結果がでた理由を分析するために、「子ども理解支援シート」実施後、実施校の教師に回答を求めた「関わり変化認識尺度（表6）」の結果を分析した。

まず、小学校と中学校別に、関わり変化認識尺度の平均値の差のt検定を行った。その結果、1%水準で有意差がみられ、小学校の平均値の方が大きかった（t(296)=3.311, $p<.01$ ）（表11）。

次に、「関わり変化認識尺度」4項目の合計点12点以上の教師を高群、合計点8点以下の教師を低群、9～11点の教師を中群とし、高群と低群の割合を比較し、 χ^2 検定を行った。その結果、小学校と中学校との間に有意な関係がみられたため（ $\chi^2(2, N=298)=10.77$, $p<.01$ ），残差分析を行った。尺度合計点12点以上の群では、5%水準で有意差がみられ、中学校より小学校の割合が大きく、尺度合計点8点以下の群では、1%水準で有意差がみられ、小学校より中学校の割合が大きかった（表12）。

これらの結果から、小学校と中学校では、「子ども理解支援シート」を実施することで、児童生徒への関わりが変化したと認識している教師の割合と分布に差があり、小学校の教師の方が変化を認識している教師が明らかに多いということが示された。

表9 実施校・非実施校別 実施前後の各尺度得点の変化値平均値と分散分析（またはU検定）結果（小学校）

尺度	実施/非実施	N	平均値	SD	F値 (1,1659)
学校享受感尺度	実施	1315	0.08	6.84	n.s.
	非実施	346	-0.61	6.20	
教師ソーシャルサポート尺度	実施	1315	-0.54	4.44	n.s.
	非実施	346	-0.69	3.86	
学校メンタルヘルス尺度	実施	1315	-1.65	18.46	4.43*
	非実施	346	0.66	16.80	

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

注) 学校享受感尺度・教師ソーシャルサポート尺度においては、分散分析の等分散の検定で有意差が認められたので、F値のところにU検定の結果（U値）を示してある。

表10 実施校・非実施校別 実施前後の各尺度得点の変化値平均値と分散分析（またはU検定）結果（中学校）

尺度	実施/非実施	N	平均値	SD	F値 (1,1659)
学校享受感尺度	実施	1853	0.29	5.66	352189.5*
	非実施	411	1.07	6.34	
教師ソーシャルサポート尺度	実施	1853	0.16	4.04	n.s.
	非実施	411	0.14	4.01	
学校メンタルヘルス尺度	実施	1853	0.47	15.05	n.s.
	非実施	411	-0.52	15.51	

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

注) 学校享受感尺度においては、分散分析の等分散の検定で有意差が認められたので、F値のところにU検定の結果（U値）を示してある。

表11 関わり変化認識尺度得点の小・中学校別の平均値，SDとt検定の結果

関わり変化認識尺度各項目	学校種	N	平均値	SD	t値
1. 児童生徒の立場にたって考えることで，新たな発見があり，児童生徒理解が深まった。	小学校	175	2.91	0.72	2.09*
	中学校	123	2.72	0.77	
2. 児童生徒の表情を，以前よりも意識して見るようになった。	小学校	175	2.91	0.73	n.s.
	中学校	123	2.76	0.77	
3. 自分と児童生徒との関係を，児童生徒の立場から考えなおしてみることができた。	小学校	175	2.89	0.68	2.91**
	中学校	123	2.64	0.76	
4. 児童生徒の問題行動の背景にある気持ちについて，以前よりも考えるようになった。	小学校	175	2.93	0.78	2.48*
	中学校	123	2.70	0.81	
4項目合計	小学校	175	11.64	2.55	2.65**
	中学校	123	10.82	2.73	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

表12 関わり変化認識尺度得点高群（合計点12点以上）・低群（合計点8点以下）の教師人数の割合（％）の比較（ χ^2 検定の結果）

関わり変化認識尺度得点	小学校（％）		中学校（％）
高群	61.7	>	47.2
中群	26.9		27.6
低群	11.4	<	25.2
合計	100		100

>…p<.05 <…p<.01

4.4 実施校中学校における，教師の「関わり変化認識尺度」高低群による子ども尺度の分析

そこで，実施校中学校において，「子ども理解支援シート」を実施したことで児童生徒に対する自分自身の関わりに変化があったと認識している担任と，認識していない担任のクラスの児童生徒の尺度変化値に差があるのかどうかを検証した。そのために，実施後調査における教師の「関わり変化認識尺度」の高低群を独立変数，学校享受感尺度，教師ソーシャルサポート尺度，お茶大式学校メンタルヘルス尺度それぞれの実施後調査と実施前調査の変化値を従属変数とした一要因分散分析を行った。「関わり変化認識尺度」得点の上位30%を高群，下位30%を低群とした（表13）。

学校享受感尺度，教師ソーシャルサポート尺度においては，有意差がみられなかった（学校享受感尺度：F(1, 907)=.10, n.s.，教師ソーシャルサポート尺度：F(1, 907)=.03, n.s.）。学校メンタルヘルス尺度においては，1%水準で有意差がみられ（F(1, 907)=9.66, p<.01），高群より低群の変化値の方が大きいことが示された。

そこで，「関わり変化認識尺度」高群・低群それぞれに対して，時期（実施前・実施後）を独立変数，メンタルヘルス尺度得点を従属変数として，対応のあるt検定を行った。その結果，高群においては有意差がみられなかった（t(1513)=.232, n.s.）。低群においては5%水準で有意差がみられ（t(296)=-2.21, p<.05），実施前（6月）より実施後（1月）の平均値の方が有意に高く，1

月のメンタルヘルスが悪化していることが示された。

つまり，「関わり変化認識尺度」低群の教師の生徒はメンタルヘルスが有意に悪くなっているが，高群の教師の生徒はメンタルヘルスに変化はなかった。これは，高群の教師の生徒の方が，メンタルヘルスの悪化がくいとめられているのに対して，低群の教師の生徒は有意にメンタルヘルスが悪化していることが示された。

この結果から，「子ども理解支援シート」に取り組んで，教師自身の関わりが変化することが，生徒のメンタルヘルスにより影響を与えることが推測できる。

学校享受感については，有意差が見出せなかった。つまり，子ども理解支援シートを実施することでの影響は，生徒の学校享受感には反映されないということである。前項での分析において，実施校も非実施校もともに有意に学校享受感が高くなっているが非実施校のほうがより高くなっていたことから，子ども理解支援シートを実施することでの影響は，学校享受感には反映されないということがいえるだろう。同様に教師ソーシャルサポート尺度にも反映されないことが明らかになった。

4.5 学校享受感尺度得点と学校メンタルヘルス尺度得点の高低組合せ4群の出現率の変化の分析

実施前調査にみられた児童生徒の心の健康状態の分析¹¹⁾において，学校享受感尺度平均得点と学校メンタルヘルス尺度平均得点を基準とし，それぞれの高群と低群を組合わせて児童生徒を4群に分類した。I群は，

表13 関わり変化認識尺度高群・低群別の実施前後の各尺度得点の変化値平均値と分散分析結果 (中学校)

尺度	関わり変化認識尺度高群/低群	N	平均値	SD	F値 (1,907)
学校享受感尺度	高群	724	0.01	5.7	n.s.
	低群	185	-0.14	5.21	
教師ソーシャルサポート尺度	高群	724	0.08	4.23	n.s.
	低群	185	0.02	4.06	
学校メンタルヘルス尺度	高群	724	0.84	15.24	9.66**
	低群	185	4.72	14.73	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

表14 学校享受感尺度得点と学校メンタルヘルス尺度得点の高低組み合わせ4群の出現率 (%) と χ^2 検定の結果 (小学校)

	実施校			非実施校		
	6月		1月	6月		1月
I 群	14.07	≪	17.49	12.72		16.47
II 群	27.45		28.67	18.5	<	25.14
III 群	37.41		36.73	48.55		41.33
IV 群	21.06	>	17.11	20.23		17.05

>, < . . . p<.05 ≪ . . . p<.01

「学校は楽しくないがメンタルヘルスは良い群 (学校享受感: 低群, メンタルヘルス: 低群)」、II 群は、「学校は楽しくないしメンタルヘルスも悪い群 (学校享受感: 低群, メンタルヘルス: 高群)」、III 群は「学校は楽しくてメンタルヘルスも良い群 (学校享受感: 高群, メンタルヘルス: 低群)」、IV 群は「学校は楽しいがメンタルヘルスは悪い群 (学校享受感: 高群, メンタルヘルス: 高群)」であった。このうち、学校享受感得点が高いにも関わらず心の健康状態が悪いという、学校適応の良好さから心の健康状態を推測することのできないIV群の子どもは、約18% (40人中7～8人) いるということが示唆された¹¹⁾。IV群の児童生徒は、心の健康状態が悪いにもかかわらず、学校適応が良好であるために、心の危機のサインを教師に見落とされてしまう可能性がある。

そこで、子ども理解支援シートを実施することで、I～IV群の出現率はどのように変化したのかを検証した。

4.5.1 小学校の分析

実施校・非実施校別に、実施前 (6月) と実施後 (1月) の4群の割合 (%) についてのクロス集計をした上で、 χ^2 検定を行ったところ、実施校・非実施校ともに実施前と実施後の間に5%水準で有意な関係がみられたため (実施校: $\chi^2(3, N=2630)=10.70, p<.05$, 非実施校: $\chi^2(3, N=692)=8.12, p<.05$) 残差分析を行った。その結果、実施校においては、I 群とIV群において有意差がみられ、I 群「学校は楽しくないがメンタルヘルスは良い群」では実施前より実施後の割合の方が大きく、IV群「学校は楽しいがメンタルヘルスは悪い群」では、

実施前より実施後の割合の方が小さいことが示された。非実施校においては、II 群「学校は楽しくないしメンタルヘルスも悪い群」においてのみ有意差がみられ、実施前より実施後の割合の方が大きいことが示された (表14)。

4.5.2 中学校の分析

同様に中学校においても、実施校・非実施校別に、実施前 (6月) と実施後 (1月) の4群の割合 (%) についてのクロス集計をした上で、 χ^2 検定を行ったところ、実施校・非実施校ともに有意差はみられなかった (実施校: $\chi^2(3, N=3706)=4.52, n.s.$, 非実施校: $\chi^2(3, N=822)=.79, n.s.$)。

5. 考 察

5.1 子ども理解支援シートの効果について

小学校においては、「子ども理解支援シート」を実施した学校の児童は、実施しなかった学校の児童と比較して、メンタルヘルスが有意に向上することが、明確に示された。中学校においては実施校と非実施校で有意差は認められなかったが、子ども理解支援シートを実施することで、生徒との関わりにおける変化を認識している教師と認識していない教師のクラスの生徒のメンタルヘルスを比較したところ、変化を認識している教師のクラスの生徒のほうが、メンタルヘルスが悪化しないことが示された。また、小学校と中学校の教師を比較すると、小学校の教師のほうが「子ども理

解支援シート」を実施することで、教師自身の児童生徒との関わりにおける変化を認識している教師が多いことが明らかになった。

これらの結果から、教師が「子ども理解支援シート」を実施することで、教師の児童生徒との関わりが変化し、児童生徒のメンタルヘルスを向上させるということが言えるだろう。

その変化とは、「児童生徒の立場にたって考えることで、新たな発見があり、児童生徒理解が深まった」「児童生徒の表情を、以前よりも意識してみるようになった」「自分と児童生徒との関係を、児童生徒の立場から考えなおしてみることができた」「児童生徒の問題行動の背景にある気持ちについて、以前よりも考えるようになった」という変化である。

「子ども理解支援シート」は、「教師が児童生徒一人ひとりの顔を思い浮かべて、その子どもの感情に思いをはせながら、その子どもがどんなふうに苦しみやストレスを抱えているのかを考えるためのシート」であり、「このシートは日ごろ児童生徒を評価する視点にたっている教師が、おのずと児童生徒の感情に寄りそうスタンスに促される質問項目から構成されている」¹¹⁾。したがって、その作成の意図どおり、教師が「子ども理解支援シート」を実施するというその行為によって、教師自身の児童生徒への関わり方に変化が生じるということが示されたといえる。

そして、その変化は、児童生徒のメンタルヘルスの改善に直接影響を与えることが、本調査結果から示され、学校享受感とソーシャルサポート感には直接影響を及ぼさないことが示された。

特に中学校においては、学校享受感は実施校も非実施校も6月よりも1月のほうが有意に高くなっていたこと、子ども理解支援シートによる教師の関わり変化認識尺度との関連はなかったことから、学校享受感には友人関係やクラスへの適応その他の要因が影響している可能性が推測できた。

教師ソーシャルサポート尺度については、小学校・中学校ともに何の関連も示されなかったが、調査の実施方法について再考する必要があるだろう。出席番号を記入した記名式の調査であり、かつ担任が調査を回収するという状況の中で、「先生は～してくれる」という質問項目（表4）に正直に回答することには困難が伴った可能性が推測された。

中学校における分析も小学校と同様に、担任教師とクラスの児童生徒との関係からその効果を検証したものである。中学校では学年で複数の教師が関わっていることから、中学校での実際の効果が、ここでの分析

には十分に反映されていない可能性もある。しかしながら、小学校と比較すると関わりの少ない中学校の担任との関係においても、担任の生徒との関わりの変化が生徒のメンタルヘルスの悪化を抑えていたという結果は、今後のとりくみの方向性を示唆するものであり、熱心に「子ども理解支援シート」に取り組むことで、子どもたちのメンタルヘルスがサポートされる可能性は示されたといえる。

5.2 学校の楽しさとメンタルヘルスの高低組合せ4群の結果について

「心の面談システム事業」は、教師の目には「まじめで努力家」とうつっていた児童による事件を受けて、教師が児童生徒のサインを早期に把握するためにはどうしたらよいかという問題意識のもとに実施されているものである。いわゆる「よい子が突然」事件を起こしたり、自殺しようとしたりする場合、子どもたちは身体で感じているネガティブな感情・不快な感情が、表情に表出されないような状態に陥っている^{9) 10) 12) 13)}。そのために、親や教師が子どものサインに気づくことができないという事態が起こる。そのような子どもたちは「学校でつらいことがあるの?」と聞かれても「ううん、学校は楽しいよ」と答えるということを、臨床的には常に経験していることである。したがって、子どもたちの危機のサインに親や教師が気づくことができるようになるためには、子どもがつらいときにはつらいと認識できるようになる、ということが前提として必要になってくる。

このような視点を取り込んで、本調査を分析するにあたって、学校享受感尺度得点と学校メンタルヘルス尺度の得点の高低組合せ4群に注目し、その出現率を実施前後で比較した。その結果、小学校においては、実施校と非実施校で明らかに差があることが示された。実施校においては、「学校は楽しくないがメンタルヘルスも良い子ども」の出現率が有意に増え、「学校は楽しいがメンタルヘルスは悪い子ども」の出現率が有意に下がった。非実施校においては、「学校は楽しくないしメンタルヘルスも悪い子ども」の出現率が有意に増加した。

実施校における結果は、学校は楽しくなくても心の危機には陥らないたくましい子どもが増え、本当はつらいのにつらいと認識できない心配な子どもが減少した可能性を示唆している。このことから、危機のサインを出せない子どもを減少させる可能性が見出されたといえる。「子ども理解支援シート」作成の意図が反映され、実施の効果を確認することができたと結論することができるだろう。

付 記

本調査と分析は、長崎県教育委員会「心の面談システム事業」と東京学芸大学地域連携事業として実施され、東京学芸大学平成17年度重点研究費の補助を受けて行ったものである。

調査にご協力いただきました研究協力校の先生方と児童生徒の皆様に感謝申し上げます。また、統計分析のご指導をいただきました東京学芸大学教授小林正幸先生にお礼申し上げます。

引用文献

- 1) 青木紀久代：お茶の水女子大学21世紀COEプログラム誕生から死までの人間発達科学 家庭・学校・地域における発達危機の診断と臨床支援 幼児期から青年期までのメンタルヘルス縦断研究－心理的援助のためのアウトリーチ・プログラムの構築－中間報告書，2004。
- 2) 古市裕一：小・中学生の学校ざらい感情とその規定要因，カウンセリング研究，24，123-127，1991。
- 3) 古市裕一：学校生活の楽しさとその規定要因，日本教育心理学会第36回総会発表論文集，169，1994。
- 4) 長崎県家庭裁判所佐世保支部：佐世保市立大久保小学校児童殺傷事件の加害児童に対する決定要旨の「処分の理由」，2004年9月16日毎日新聞朝刊9面，2004。
- 5) 長崎県教育委員会：「子ども理解支援シート」の活用にあたって，2005。
<http://www.pref.nagasaki.jp/gimu/rikai.pdf>
- 6) 大河原美以：怒りをコントロールできない子の理解と援助 教師と親のかかわり，金子書房，2004。
- 7) 大河原美以：親子のコミュニケーション不全が子どもの感情の発達に与える影響－「よい子がきれる」現象に関する試論－，カウンセリング研究，37，180-190，2004。
- 8) 大河原美以・工藤梨早・根本祥子・藤井由岐子・酒井智子・林もも子・久富香苗・吉田衣織：「心の教育」観と問題行動に対する指導力－公開講座「怒りをコントロールできない子への援助」への評価を通して－，東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要，第1集，49-66，2005。
- 9) 大河原美以：論説：思春期前期の心理特性と親子関係－「よい子」が突然きれる現象に関する試論，家裁調査官研究紀要，第3号（平成18年2月），1-19，2006。
- 10) 大河原美以：ちゃんと泣ける子に育てよう 親には子どもの感情を育てる義務がある，河出書房新社，2006。
- 11) 大河原美以・林もも子・工藤梨早・根本祥子・萱野亜希子・新谷雅人：児童生徒の心の健康と教師の生徒指導観－長崎県教育委員会との連携による調査研究報告Ⅰ－，東京学芸大学紀要 第1部門教育科学，第57集，137-151，2006。
- 12) 戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二：小学生用ソーシャルサポート尺度短縮版作成の試み，ストレス科学研究，8，1-12，1993。

注1) 長崎県教育委員会が公表した文書及び筆者が長崎県教育委員会に提出した報告書は，長崎県ホームページに公開されている。

<http://www.pref.nagasaki.jp/koho/hodo/upfile/20060420173118.pdf>

児童生徒の心の健康と教師の関わり

—— 長崎県教育委員会との連携による調査研究報告Ⅱ ——

Mental health of pupils and the relation of the teacher

—— A research report in cooperation with the Nagasaki Pref. board of education Ⅱ ——

大河原 美以・林 もも子・工藤 梨早
根本 祥子・萱野 亜希子・新谷 雅人

OHKAWARA Mii, HAYASHI Momoko, KUDO Risa
NEMOTO Syoko, KAYANO Akiko, NIIYA Masato

教育心理学*

要 旨

本論は、長崎県教育委員会が事件予防の施策として実施した「子ども理解支援シート」の効果検証のための調査結果報告である。「子ども理解支援シート」は、教師が児童生徒一人ひとりの顔を思い浮かべて、その子どもの感情に思いをはせながら、その子どもがどんなふうに苦しみやストレスを抱えているのかを考えるための、教師のための支援ツールである。教師が「子ども理解支援シート」を実施することによって、児童生徒のメンタルヘルスにどのような効果をもたらすのかを検証するために、実施の前後に調査を行った。その結果、特に小学校においては、子ども理解支援シートを実施することによって、教師の児童生徒への関わりが変化し、児童のメンタルヘルスが向上することが明らかになった。これらの結果から、「子ども理解支援シート」実施の効果は検証された。

* Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukui-kita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)