



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

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1

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2009-04-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 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 メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/2309/1466 |

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 *

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****

(2005年9月30日受理)

キーワード：メンタルヘルス，児童生徒 - 教師関係，生徒指導観

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3ヵ年計画で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」の効果について調査研究を行うこととなった。

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^{注1)}。「子ども理解支援シート」は、筆者が作成した「子どもの感情によりそうための援助シート」(資料)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。

原案となった筆者の「子どもの感情によりそうための援助シート」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る。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ことにその特徴がある。

上記のような手続きを経て作成された長崎県教育委員会による「子ども理解支援シート」は「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」(長崎県教育委員会, 2005)として、平成17年9月より長崎県内のすべての小中学校で導入された。

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、「子ども理解支援シート」がどのような影響をもたらすのかについて明らかにする役割を担うこととなった。

本論は、以下に示す調査研究における「子ども理解支援シート」実施前調査の分析結果の報告である。

2. 研究の方法

2.1 研究のデザイン^{注2)}

長崎県教育委員会は、「子ども理解支援シート」(長崎県教育委員会, 2005)の全校実施にさきがけて試行する、以下の研究協力校を選定した。研究協力校は、先に試行する実施校と調査終了後に遅れて実施にはいる非実施校とで構成された。

* Mental health of pupils and the cognition about teacher's attitude towards their pupils.: A research report in cooperation with the Nagasaki Pref. board of education. / Mii OHKAWARA, Momoko HAYASHI, Risa KUDO, Syoko NEMOTO, Akiko KAYANO, Masato NIYA

** 東京学芸大学教育心理学講座

*** 東京学芸大学大学院教育学研究科

**** 東京学芸大学 (184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

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 | 2058 | 1803 | 87.6 |
| 非実施校 | 97 | 85 | 93 | 83 | 101 | 95 | 555 | 439 | 79.1 |
| 計 | 414 | 414 | 432 | 457 | 468 | 422 | 2613 | 2242 | 85.8 |

| 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 | 2564 | 2277 | 88.8 |
| 非実施校 | 103 | 90 | 99 | 95 | 89 | 103 | 583 | 529 | 90.7 |
| 計 | 518 | 500 | 554 | 517 | 538 | 512 | 3147 | 2806 | 89.1 |

表2 調査対象者(教師数)

| | | 校数 | 協力 者数 | 有効回 答数 | 有効回 答率(%) |
|-----------|------|----|----------|-----------|--------------|
| 小学校 教師 | 実施校 | 11 | 196 | 183 | 93.3 |
| | 非実施校 | 3 | 50 | 42 | 84.0 |
| | 計 | 14 | 246 | 225 | 91.5 |
| 中学校 教師 | 実施校 | 8 | 138 | 127 | 92.0 |
| | 非実施校 | 3 | 46 | 37 | 80.4 |
| | 計 | 11 | 184 | 164 | 89.1 |

実施校・非実施校に2005年6月に以下の質問紙調査を実施した。その後、実施校は7月に「子ども理解支援シート(試行版)」を実施した。試行した教師の意見を取り入れたうえで、8月に専門委員会の変更が加えられ、改訂版が作成された。9月より、研究協力校の非実施校をのぞいた全県の小中学校で実施にはいった。2006年1月までの間に、3回程度「子ども理解支援シート(改定版)」が実施される予定である。研究協力校に対する実施後調査は、2006年1月～2月に実施し、実施前調査とのデータの比較、実施校と非実施校のデータの比較を行うことで、「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るのかを検証する。

2.2 研究協力校

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。本論は、実

施前調査全体の報告であるため、実施校と非実施校を合わせた人数での分析を行う。

2.3 実施前調査で使用した質問紙

実施前調査は、児童生徒と教師を対象に実施した。児童生徒の心の健康状態を測定するために、次の3種の質問紙を使用した。学校享受感尺度(古市, 1994)、教師によるソーシャルサポート尺度(戸ヶ崎ら, 1993)、お茶大式学校メンタルヘルス尺度(青木, 2004)の3種類である。

学校享受感尺度は、古市(1994)が学校ざらい尺度(1991)の反転項目版として作成したものであり、適応傾向との基準関連妥当性の検討が行われている。教師のソーシャルサポート尺度は戸ヶ崎ら(1993)が作成したソーシャルサポート尺度(5因子構成)のうち「教師によるソーシャルサポート因子」の5項目

である。以下、本論ではこの5項目をさして「教師ソーシャルサポート尺度」と記す。

お茶大式学校メンタルヘルス尺度は、青木(2004)が次の3点を満たすものとして作成したものである。まず、学校において児童生徒自身が記入でき、簡便で集団実施が可能であること、精神疾患のスクリーニングの機能を残しつつ援助者が援助の入り口を探すために役立つこと、広い年齢範囲で使用できることの3点である。「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。以下、本論では「学校メンタルヘルス尺度」と記す。

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。

本研究では、上記の質問紙により、児童生徒の心の健康を、学校を楽しんでいると感じているかどうか、教師からの支援を受けていると認識しているかどうか、児童生徒個人のメンタルヘルスとの3側面からとらえていく。

教師の生徒指導観を測定する質問紙として、河村(1996a, 1996b)の「教師特有の指導行動を生むイラショナル・ピリフ尺度」のうちの「児童管理・生徒指導に関する因子」14項目を採用した。この質問項目の得点の高さは、児童生徒を指導するうえでの管理意識の強迫性の強さとして解釈されている。「とてもそう思う」から「全くそう思わない」までの4件法で回答を求めた。以下、本論では、この14項目を「生徒指導観尺度」と記す。

本研究においては、教師に対してこのほかに、心の教育観尺度(大河原ら, 2005)と困惑度尺度(大河原ら, 2005)を実施したが、本論の分析からは除外したため省略する。

2.4 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。そのため回収方法としては、教員各自で封筒に入れて封をして提出するものとし、データ入力業者が開封するという形をとった。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、実施前後のデータが照合可能なものとなる必要がある。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、研究協力校がそれぞれに実施した。質問紙の配布、回収は長崎県教育委員会が行った。

3. 実施前調査の結果

3.1 質問紙の信頼性と妥当性の確認(表3~表6) 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(古市, 1994・戸ヶ崎ら, 1993)に基づき、1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、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1因子構造が得られた。尺度度全体の係数は.88であり、十分な信頼性が得られると判断した(表3)。

教師ソーシャルサポート尺度は、十分な因子負荷量の1因子構造が得られ、尺度全体の係数は.91であ

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 | 0.85 |
| 2. | 学校は楽しくて、1日があっという間に過ぎてしまう | 0.80 |
| 3. | 学校は楽しいので、多少くらい体の調子が悪くても学校に行きたい | 0.78 |
| 4. | 学校では、楽しいことがたくさんある | 0.80 |
| 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) | 0.59 |
| 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) | 0.50 |
| 9. | 学校では、いやなことばかりある(逆転項目) | 0.52 |
| 10. | 私はこの学校が好きだ | 0.73 |
| 尺度全体 | | $\alpha = .88$ |

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 | 0.79 |
| 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 | 0.79 |
| 3. | 先生は、あなたが失敗しても、そっと助けてくれる | 0.84 |
| 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 | 0.85 |
| 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 | 0.81 |
| | | 尺度全体 $\alpha = .91$ |

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 |
|---------------------------|-----------------------------|---------------------|
| I. 身体症状 $\alpha = .68$ | | |
| 1. | 身体症状 | |
| 2. | 呼吸がくるしくなることがある | |
| 9. | 心臓が急にどきどきしたりする | |
| 11. | こわい夢をよく見る | |
| 26. | 体がだるい | |
| 30. | ときどき、頭がいたくなる | |
| II. 摂食障害傾向 $\alpha = .87$ | | |
| 6. | 体重が増えるのが気になる | |
| 10. | もっとやせたいと思う | |
| 13. | 太りすぎることがこわい | |
| 16. | 食べすぎなのではないかと気になる | |
| 20. | 太りそうな食べ物は食べないようにしている | |
| III. 抑うつ $\alpha = .86$ | | |
| 22. | ひとりぼっちな気がする | |
| 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 | |
| 25. | 何をやっても楽しくない | |
| 28. | このごろ、ちょっとしたことで悲しい気持ちになる | |
| 29. | 泣きたいような気がする | |
| 31. | このごろ、つらい気持ちになることが多い | |
| IV. 対人緊張 $\alpha = .75$ | | |
| 4. | たくさんの方がいると、おどおどしてしまう | |
| 8. | おおぜいの人の前で発言するのは苦手だ | |
| 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 | |
| 18. | 新しい友だちと会うと、とてもきんちょうする | |
| 19. | 言いたいことをうまく伝えられない | |
| V. 非効力感 $\alpha = .76$ | | |
| 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 | |
| 3. | 何に対しても、やる気がおきない | |
| 7. | いくら努力してもダメなことが多い | |
| 17. | 私には、じまんできるところがない | |
| 27. | 自分は役に立たない人間だと思う | |
| VI. 衝動性 $\alpha = .76$ | | |
| 5. | 気に入らないことがあると、あたりちらすことがある | |
| 12. | たいした理由もなく、かっとなることがある | |
| 15. | ちょっとしたことでケンカをしてしまうことがある | |
| 21. | いやなことがあると、すぐに顔や態度に出る | |
| 23. | 頭にきて、物をこわしたくなることがある | |
| | | 尺度全体 $\alpha = .91$ |

り、十分な信頼性が確認された(表4)。

学校メンタルヘルス尺度については、6つの下位尺度の信頼性の確認を行った(表5)。下位尺度の係数は.68~.87であり、尺度全体では.91であることから、十分な信頼性が得られると判断した。

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。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。

次に、教師を対象とした生徒指導観尺度の妥当性と信頼性を確認するために、先行研究(河村, 1996a, 1996b)に基づき、1因子指定の因子分析(主因子法)を実施したところ、十分な因子負荷量の1因子構造が得られた。尺度全体の係数は.89であり、十分な信頼性が確認された(表6)。生徒指導観尺度得点(14点-56点)の平均は、小学校男性教師は49.52(SD=4.58)、小学校女性教師は49.20(SD=5.28)、中学校男性教師は48.57(SD=5.73)、中学校女性教師は50.08(SD=4.58)であった。性別、経験年数による差はみられなかった(小学校、中学校の順に、性別: $F(1,208)=0.037, n.s.$, $F(1,149)=3.322, n.s.$ 経験年数: $F(3,208)=1.089, n.s.$, $F(3,149)=2.813, n.s.$ 交互作用: $F(3,208)=1.016, n.s.$, $F(3,149)=0.080, n.s.$)。

3.2 学校享受感と教師ソーシャルサポート感と学校メンタルヘルスの関係(図1・図2)

校種ごとに、教師ソーシャルサポート感 学校享受感 学校メンタルヘルス下位6尺度の順で因果モデルを構成し、教師ソーシャルサポート感を独立変数、学校享受感を従属変数とした重回帰分析、次に教師ソーシャルサポート感を外的変数、学校享受感を媒介変数、学校メンタルヘルス下位6尺度を従属変数とした重回帰分析によってパス解析を行った。重回帰分析はいず

れも強制投入法により行った。図 1，図 2 のパス図の数値は有意水準に達したもののみを表記した。

小学生においては，教師ソーシャルサポート感から学校享受感に有意な正のパス（ $\beta = .463, p < .01$ ）が見られた。学校享受感からは，非効力感，摂食障害傾向，抑うつ，衝動性，身体症状，対人緊張にそれぞれ有意な負のパス（順に， $\beta = -.409, p < .01$ ， $\beta = -.130, p < .01$ ， $\beta = -.384, p < .01$ ， $\beta = -.366, p < .01$ ， $\beta = -.351, p < .01$ ， $\beta = -.315, p < .01$ ）が見られた（図 1）。

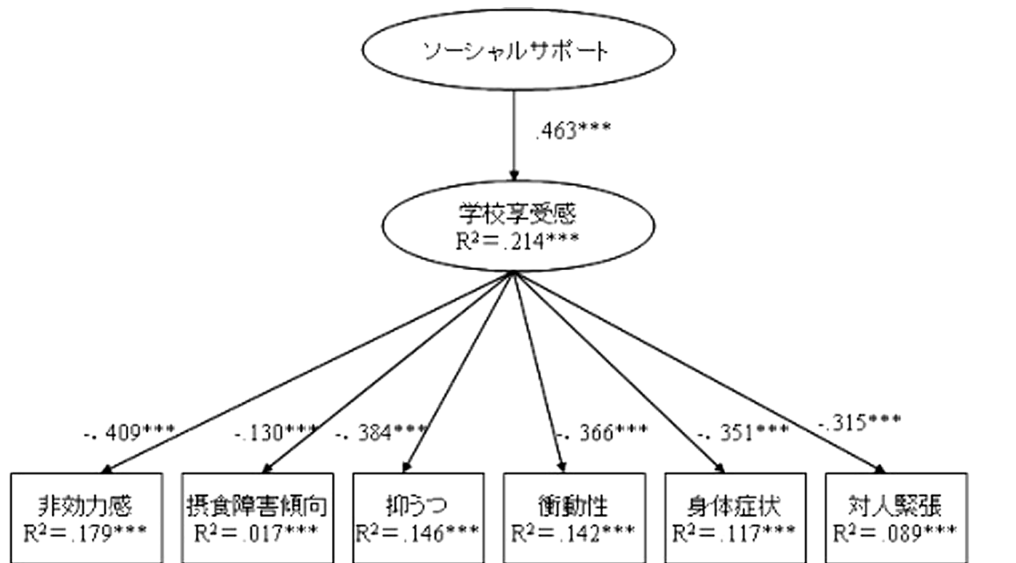
中学生においては，教師ソーシャルサポート感から学校享受感に有意な正のパス（ $\beta = .338, p < .01$ ），非効力感に有意な負のパス（ $\beta = -.049, p < .01$ ）が見られた。学校享受感からは，非効力感，摂食障害傾向，抑うつ，衝動性，身体症状，対人緊張にそれぞれ有意な負のパス

表 6 生徒指導観尺度 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. | 学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である | 0.65 |
| 2. | 教師はその指示によって、学級の児童に規律ある行動をさせる必要がある | 0.63 |
| 3. | 教師は学校教育に携わるものとして、同僚と同一歩調を取ることが必要である | 0.49 |
| 4. | 生活指導などでは、学校の教師全体が、同じ方針で取り組むことが大事である | 0.54 |
| 5. | 教師は児童のあやまちには、一貫した毅然たる指導をする必要がある | 0.57 |
| 6. | 児童は、どの教師の言うことも、素直に聞くべきである | 0.57 |
| 7. | 児童は、担任の教師の指導を、素直に聞く態度が必要である | 0.58 |
| 8. | 教師と児童は、親しい中でも、毅然たる一線を保つべきである | 0.65 |
| 9. | 児童の教育・生活指導などには、ある程度の厳しさが必要である | 0.66 |
| 10. | 児童は学校生活を通して、集団の決まり・社会のきまりを、身につけなければならない | 0.66 |
| 11. | 児童が学校・学級のきまりを守る努力をすることは、社会性の育成につながる | 0.69 |
| 12. | 児童の生活指導は、学校教育全体の場で、適宜、継続的に行う必要がある | 0.53 |
| 13. | 児童は授業中に、挙手の仕方・発言の仕方など規律のある態度が必要である | 0.66 |
| 14. | 学級経営は、学級集団全体の向上が基本である | 0.59 |

尺度全体 $\alpha = .89$

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



R²は決定係数
その他の数値は標準偏回帰係数
*** $p < .001$ ** $p < .01$

図 1 小学生における因子ごとのメンタルヘルスに関するパス図

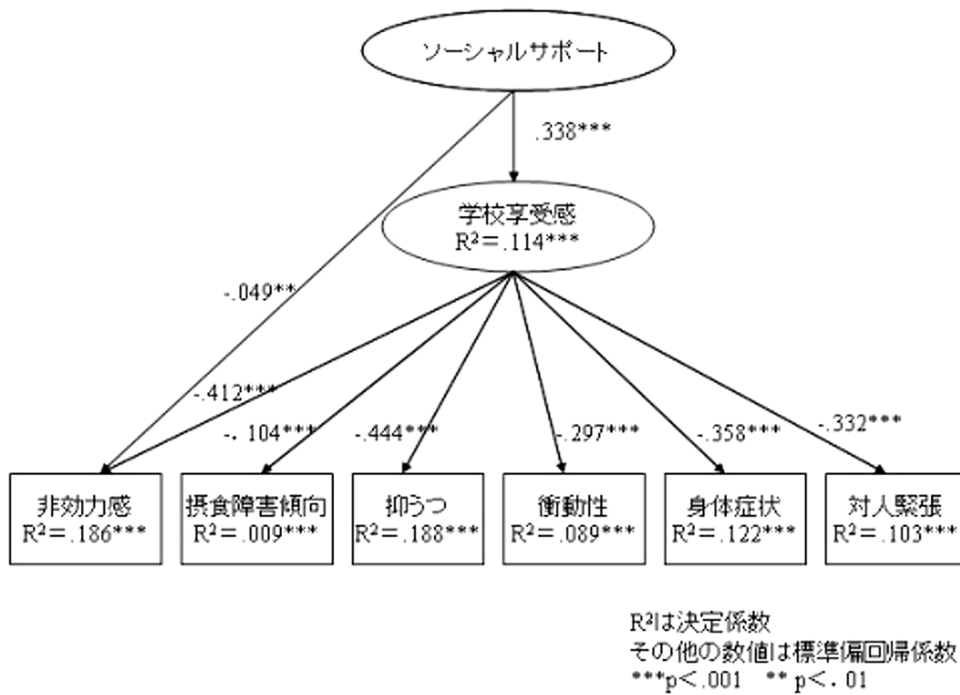


図2 中学生における因子ごとのメンタルヘルスに関するパス図

ス(順に, $\beta = -.412, p < .01$, $\beta = -.104, p < .01$, $\beta = -.444, p < .01$, $\beta = -.297, p < .01$, $\beta = -.358, p < .01$, $\beta = -.332, p < .01$)が見られた(図2)。

このように、小学生も中学生も、教師ソーシャルサポート感が学校享受感を媒介して学校メンタルヘルスに影響することが示された。さらに中学生においては、教師ソーシャルサポート感が学校享受感を媒介とせず、直接、効力感に影響することがわかった。

すなわち、小学生も中学生も、教師からのサポートを多く得ていると感じている児童生徒は、学校を楽しみ、メンタルヘルスの健康度が高いことが明らかになった。さらに中学生においては、教師からのサポートが多く得られることによって、効力感が高まるということがわかった。

3.3 学校享受感と教師ソーシャルサポート感と学校メンタルヘルスの性別・学年別の比較(表7・表8)

校種ごとに、学校享受感、教師ソーシャルサポート、学校メンタルヘルス各尺度について、性別と学年を2要因とする分散分析を実施した(表7)。さらに学校メンタルヘルスの下位尺度においても同様に性別と学年を2要因とする分散分析を実施した(表8)。なお多重比較は全て Bonferroni 法により行った。

学校享受感、教師ソーシャルサポート、学校メンタルヘルス各尺度の合計点において、性別による主効果が有意であった(表7)。男子は学校享受感と教師ソ-

シャルサポート感が女子と比較して低いが、女子はメンタルヘルスが男子と比較して悪いということが分かった。学校メンタルヘルスの下位尺度を詳細に検討すると、小学生の衝動性のみ、性別による差がなかった(表8)。小学生では衝動性を除く5つの下位尺度において、中学生ではすべての下位尺度において、男子に比べ女子の平均値が高く、すなわち女子のほうが健康度が低かった。

また、小学生・中学生の学校享受感に学年差はなく、小学生の教師ソーシャルサポート尺度、小学生・中学生の学校メンタルヘルス尺度については学年差が認められた。小学生においては下の学年に比べ上の学年の方がメンタルヘルスの健康度が高くなるのに対し、中学生においては逆に下の学年に比べ上の学年の方がメンタルヘルスの健康度が低くなる傾向があると考えられる。

交互作用については、小学生では教師ソーシャルサポート尺度のみにみられ、単純主効果の検定の結果、男子では4年生と6年生との間に有意差がみられ(4年生 < 6年生 $p < .05$)、女子では4年生と6年生、5年生と6年生との間に有意差がみられた(4年生 < 6年生 $p < .001$, 5年生 < 6年生, $p < .05$)。

次に中学生では、メンタルヘルス下位尺度の摂食障害傾向においてのみ交互作用がみられ、単純主効果の検定の結果、女子では1年生と3年生、2年生と3年生の間に有意な差がみられた(1年生, 2年生 < 3年生 $p < .001$)。すなわち、中学生は特に女子において3

表7 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得点の性別・学年別平均得点と分散分析結果

| 校種 | 学年 | 性別 | 人数 | 平均 | 標準偏差 | 性差F | | 学年F | | 交互作用 | | |
|---------------|-----|-----|----|-----|-------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----|
| | | | | | | 小学生F(1,2236) | 中学生F(1,2800) | 小学生F(2,2236) | 中学生F(2,2800) | 小学生F(1,2236) | 中学生F(1,2800) | |
| 学校享受感尺度 | 小学生 | 4年生 | 男子 | 318 | 32.91 | 0.43 | | | | | | |
| | | | 女子 | 336 | 33.59 | 0.39 | | | | | | |
| | | 5年生 | 男子 | 302 | 31.94 | 0.41 | 32.46*** | n.s | n.s | | | |
| | | | 女子 | 343 | 33.61 | 0.36 | | | | | | |
| | | 6年生 | 男子 | 395 | 31.34 | 0.38 | | | | | | |
| | | | 女子 | 367 | 33.65 | 0.38 | | | | | | |
| | 中学生 | 1年生 | 男子 | 444 | 31.43 | 0.35 | | | | 34.68*** | n.s | n.s |
| | | | 女子 | 437 | 32.68 | 0.35 | | | | | | |
| | | 2年生 | 男子 | 483 | 30.10 | 0.32 | | | | | | |
| | | | 女子 | 439 | 31.78 | 0.35 | | | | | | |
| | | 3年生 | 男子 | 455 | 30.02 | 0.30 | | | | | | |
| | | | 女子 | 429 | 30.51 | 0.34 | | | | | | |
| 教師ソーシャルサポート尺度 | 小学生 | 4年生 | 男子 | 318 | 19.13 | 0.25 | 154.5*** | 6.72** | 3.81* | | | |
| | | | 女子 | 336 | 19.63 | 0.26 | | | | | | |
| | | 5年生 | 男子 | 302 | 18.98 | 0.26 | | | | | | |
| | | | 女子 | 343 | 19.31 | 0.24 | | | | | | |
| | | 6年生 | 男子 | 395 | 18.05 | 0.22 | | | | | | |
| | | | 女子 | 367 | 18.03 | 0.25 | | | | | | |
| | 中学生 | 1年生 | 男子 | 444 | 16.95 | 0.23 | 196.98*** | n.s | n.s | | | |
| | | | 女子 | 437 | 17.03 | 0.21 | | | | | | |
| | | 2年生 | 男子 | 483 | 15.90 | 0.21 | | | | | | |
| | | | 女子 | 439 | 16.25 | 0.21 | | | | | | |
| | | 3年生 | 男子 | 455 | 16.73 | 0.20 | | | | | | |
| | | | 女子 | 429 | 16.68 | 0.19 | | | | | | |
| 学校メンタルヘルス尺度 | 小学生 | 4年生 | 男子 | 318 | 74.48 | 1.22 | 82.87*** | 3.31* | n.s | | | |
| | | | 女子 | 336 | 83.21 | 1.24 | | | | | | |
| | | 5年生 | 男子 | 302 | 72.59 | 1.21 | | | | | | |
| | | | 女子 | 343 | 81.84 | 1.16 | | | | | | |
| | | 6年生 | 男子 | 395 | 71.92 | 1.03 | | | | | | |
| | | | 女子 | 367 | 79.79 | 1.10 | | | | | | |
| | 中学生 | 1年生 | 男子 | 444 | 71.54 | 1.00 | 327.84*** | 16.78*** | n.s | | | |
| | | | 女子 | 437 | 82.72 | 1.00 | | | | | | |
| | | 2年生 | 男子 | 483 | 71.90 | 0.88 | | | | | | |
| | | | 女子 | 439 | 86.65 | 0.98 | | | | | | |
| | | 3年生 | 男子 | 455 | 74.77 | 0.89 | | | | | | |
| | | | 女子 | 429 | 90.24 | 0.84 | | | | | | |

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

年生の摂食障害傾向が高くなるといえる。

3.4 学校享受感と教師ソーシャルサポート感と学校メンタルヘルスの低い児童生徒の性別・学年別割合 (図3～図12)

学校享受感，教師ソーシャルサポート，学校メンタルヘルス各尺度の得点の悪い児童生徒の性別・学年別割合を図3～図11に示した。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，すべてに「1：まったくあてはまらない」「2：あまりあてはまらない」（反転項目処理後）のいずれかをつけた児童生徒の割合である。学校メンタルヘルス尺度においては，すべてに「4：まあまああてはまる」「5：とてもあてはまる」のいずれかをつけた児童生徒の割合である

学校享受感をまったく感じていない児童生徒は，男子は5.78%，女子は4.00%いることがわかった(図3)。また，教師からのサポートをまったく受けていないと認識している子どもは，男子は10.41%，女子は5.95%いることがわかった(図4)。

学校メンタルヘルス尺度の項目のすべてに「4：ま

あまあてはまる」「5：とてもあてはまる」と回答した総得点124点以上の児童生徒の割合は，男子1.22%，女子3.32%であった(図5)。これらの子どもたちはかなり深刻な状態にあると推測される。学校メンタルヘルス尺度の半分の項目に「4：まあまああてはまる」「5：とてもあてはまる」と回答した総得点108点以上の児童生徒の割合は，男子5.42%，女子14.34%であった(図5)。

下位尺度を詳細に検討すると，効力感をまったく感じられない児童生徒は，男子5.34%，女子6.63%(図6)。すべての身体症状の訴えをもっている児童生徒は，男子4.68%，女子9.47%(図7)。常に対人緊張を抱えている児童生徒は，男子9.94%，女子16.26%(図8)。摂食障害傾向をもっている児童生徒は，男子6.48%，女子23.97%であった(図9)。常に自分が衝動性を抱えていることを自覚している児童生徒は，男子7.62%，女子9.71%(図10)。高い抑うつ感を感じている児童生徒は，男子4.48%，女子10.31%であった(図11)。学校享受感と教師ソーシャルサポート感が低い児童生徒は男子のほうが多く，メンタルヘルスが悪い児童生

表8 学校メンタルヘルス下位尺度得点の性別・学年別平均得点と分散分析結果表

| 学校メンタルヘルス 下位尺度 | 校種 | 学年 | 性別 | 人数 | 平均 | 標準偏差 | 分散分析 | | |
|-------------------|---------|----|-----|-------|------|------------|--------------|--------------|--------------|
| | | | | | | | 性差F | 学年F | 交互作用 |
| | | | | | | | 小学生F(1,2236) | 小学生F(2,2236) | 小学生F(1,2236) |
| | | | | | | | 中学生F(1,2800) | 中学生F(2,2800) | 中学生F(1,2800) |
| 身体症状 | 小学生 4年生 | 男子 | 318 | 12.20 | 0.25 | | | | |
| | | 女子 | 336 | 13.48 | 0.26 | | | | |
| | | 男子 | 302 | 11.72 | 0.24 | 25.35*** | 6.24** | n.s | |
| | | 女子 | 343 | 12.66 | 0.25 | | | | |
| | | 男子 | 395 | 11.61 | 0.22 | | | | |
| | | 女子 | 367 | 12.41 | 0.25 | | | | |
| | 中学生 1年生 | 男子 | 444 | 11.38 | 0.20 | 97.34*** | 8.82*** | n.s | |
| | | 女子 | 437 | 12.56 | 0.22 | | | | |
| | | 男子 | 483 | 11.72 | 0.19 | | | | |
| | | 女子 | 439 | 13.28 | 0.21 | | | | |
| | | 男子 | 455 | 11.80 | 0.18 | | | | |
| | | 女子 | 429 | 13.78 | 0.19 | | | | |
| 摂食障害傾向 | 小学生 4年生 | 男子 | 318 | 11.03 | 0.30 | 211.77*** | n.s | n.s | |
| | | 女子 | 336 | 14.35 | 0.31 | | | | |
| | | 男子 | 302 | 11.00 | 0.29 | | | | |
| | | 女子 | 343 | 14.29 | 0.29 | | | | |
| | | 男子 | 395 | 10.42 | 0.25 | | | | |
| | | 女子 | 367 | 14.10 | 0.29 | | | | |
| | 中学生 1年生 | 男子 | 444 | 10.29 | 0.25 | 1038.30*** | 9.50*** | 247.19*** | |
| | | 女子 | 437 | 15.10 | 0.24 | | | | |
| | | 男子 | 483 | 9.59 | 0.21 | | | | |
| | | 女子 | 439 | 15.58 | 0.23 | | | | |
| | | 男子 | 455 | 10.03 | 0.21 | | | | |
| | | 女子 | 429 | 16.91 | 0.21 | | | | |
| 抑うつ | 小学生 4年生 | 男子 | 318 | 12.86 | 0.24 | 64.77*** | 4.84** | n.s | |
| | | 女子 | 336 | 14.98 | 0.35 | | | | |
| | | 男子 | 302 | 12.23 | 0.31 | | | | |
| | | 女子 | 343 | 14.90 | 0.32 | | | | |
| | | 男子 | 395 | 12.23 | 0.28 | | | | |
| | | 女子 | 367 | 13.67 | 0.31 | | | | |
| | 中学生 1年生 | 男子 | 444 | 12.25 | 0.26 | 193.63*** | 21.04*** | n.s | |
| | | 女子 | 437 | 14.67 | 0.28 | | | | |
| | | 男子 | 483 | 12.49 | 0.24 | | | | |
| | | 女子 | 439 | 15.50 | 0.27 | | | | |
| | | 男子 | 455 | 13.42 | 0.24 | | | | |
| | | 女子 | 429 | 16.77 | 0.25 | | | | |
| 対人緊張 | 小学生 4年生 | 男子 | 318 | 13.37 | 0.27 | 36.78*** | n.s | n.s | |
| | | 女子 | 336 | 15.00 | 0.27 | | | | |
| | | 男子 | 302 | 13.14 | 0.26 | | | | |
| | | 女子 | 343 | 14.22 | 0.25 | | | | |
| | | 男子 | 395 | 13.17 | 0.23 | | | | |
| | | 女子 | 367 | 14.25 | 0.25 | | | | |
| | 中学生 1年生 | 男子 | 444 | 13.15 | 0.22 | 43.09*** | 4.96** | n.s | |
| | | 女子 | 437 | 14.28 | 0.22 | | | | |
| | | 男子 | 483 | 13.23 | 0.19 | | | | |
| | | 女子 | 439 | 14.56 | 0.21 | | | | |
| | | 男子 | 455 | 13.91 | 0.20 | | | | |
| | | 女子 | 429 | 14.79 | 0.20 | | | | |
| 非効力感 | 小学生 4年生 | 男子 | 318 | 11.77 | 0.25 | 21.7*** | n.s | n.s | |
| | | 女子 | 336 | 12.45 | 0.23 | | | | |
| | | 男子 | 302 | 11.41 | 0.24 | | | | |
| | | 女子 | 343 | 12.59 | 0.21 | | | | |
| | | 男子 | 395 | 11.67 | 0.20 | | | | |
| | | 女子 | 367 | 12.36 | 0.20 | | | | |
| | 中学生 1年生 | 男子 | 444 | 12.12 | 0.20 | 49.16*** | 21.46*** | n.s | |
| | | 女子 | 437 | 12.98 | 0.19 | | | | |
| | | 男子 | 483 | 12.88 | 0.18 | | | | |
| | | 女子 | 439 | 14.08 | 0.18 | | | | |
| | | 男子 | 455 | 13.15 | 0.17 | | | | |
| | | 女子 | 429 | 14.23 | 0.17 | | | | |
| 衝動性 | 小学生 4年生 | 男子 | 318 | 13.24 | 0.27 | n.s | n.s | n.s | |
| | | 女子 | 336 | 12.96 | 0.25 | | | | |
| | | 男子 | 302 | 13.09 | 0.26 | | | | |
| | | 女子 | 343 | 13.19 | 0.25 | | | | |
| | | 男子 | 395 | 12.82 | 0.23 | | | | |
| | | 女子 | 367 | 13.00 | 0.23 | | | | |
| | 中学生 1年生 | 男子 | 444 | 12.35 | 0.21 | 56.43*** | n.s | n.s | |
| | | 女子 | 437 | 13.13 | 0.21 | | | | |
| | | 男子 | 483 | 11.99 | 0.19 | | | | |
| | | 女子 | 439 | 13.64 | 0.22 | | | | |
| | | 男子 | 455 | 12.46 | 0.19 | | | | |
| | | 女子 | 429 | 13.76 | 0.19 | | | | |

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

徒は，女子のほうが多いことが分かった。

そこで，なぜ男子と女子の傾向に差があるのかを検討するための分析を行った。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群に分けた。4群を組合せの特徴から次のように命名した。すなわち，Ⅰ群は，「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）」とした。

4群それぞれの全体に占める割合は，Ⅰ群16.0%，Ⅱ群30.8%，Ⅲ群34.9%，Ⅳ群18.3%であった。

男女別に4群の占める割合についてクロス集計を行い， χ^2 検定を行った（図12）。 $\chi^2(3)=394.382, p<.001$ であり，有意差が認められ，Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ各群において，男女の割合に差があることが分かった。特に，Ⅰ群の「学校は楽しくないがメンタルヘルスは良い群」に分類される子どもの男女別割合を比較すると，男子は女子の2.4倍であり，Ⅳ群の「学校は楽しいけどメンタルヘルスは悪い群」については，女子は男子の2.3倍であった（図12）。

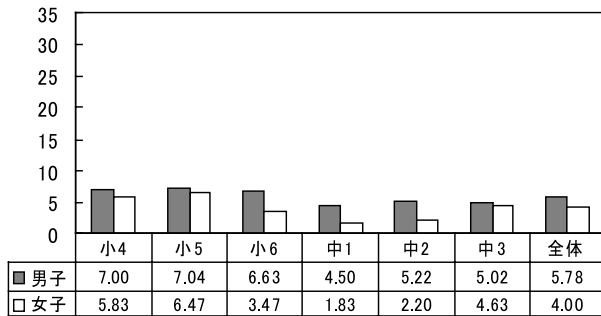


図3 学校享受感の低い児童生徒の割合(%)

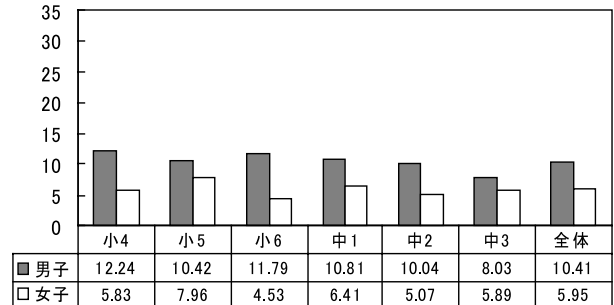


図4 教師からのサポート感の低い児童生徒の割合(%)

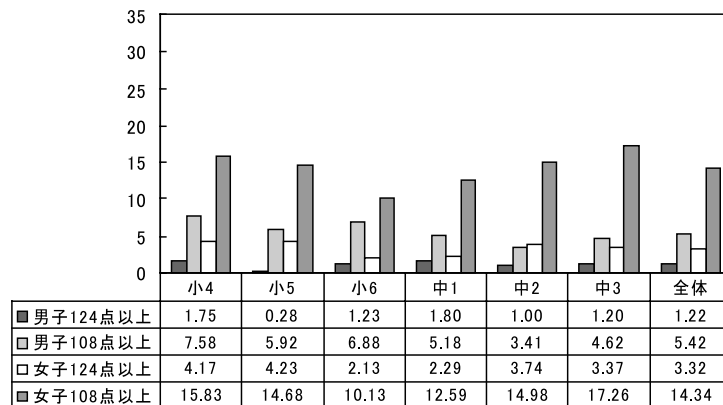


図5 メンタルヘルスの悪い児童生徒の割合(%)

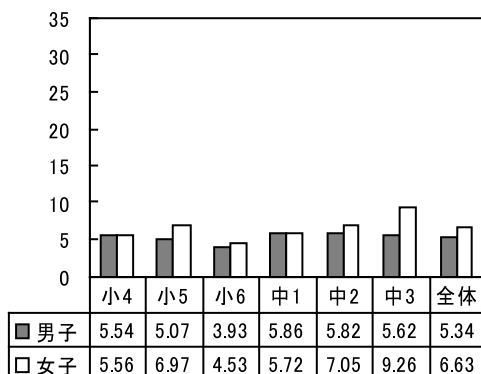


図6 非効力感の高い児童生徒の割合(%)

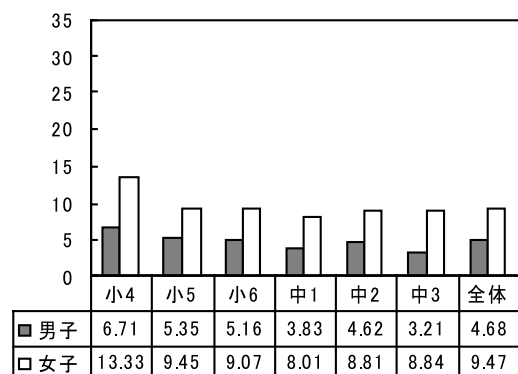


図7 身体症状の強い児童生徒の割合(%)

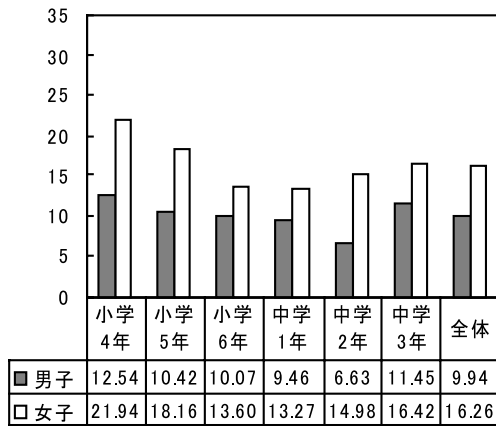


図8 対人緊張の高い児童生徒の割合(%)

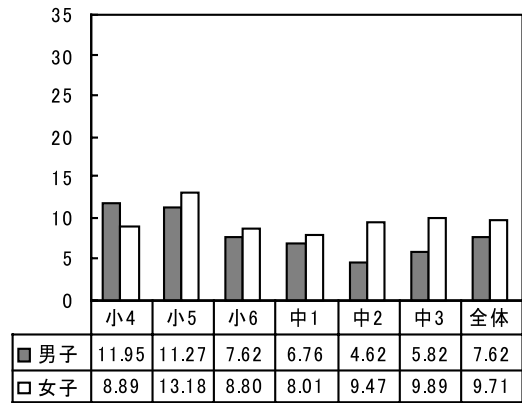


図10 衝動性の高い児童生徒の割合(%)

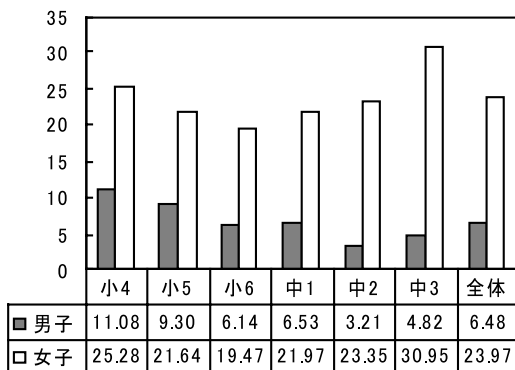


図9 摂食障害傾向の高い児童生徒の割合(%)

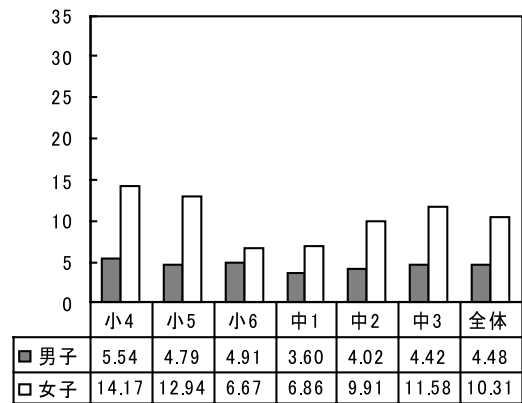


図11 抑うつ感の高い児童生徒の割合(%)

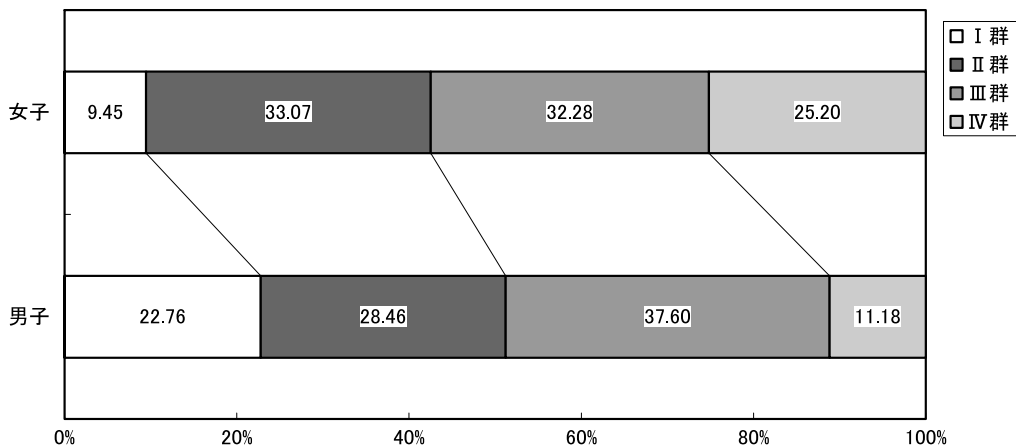


図12 学校享受感・学校メンタルヘルス得点組合せ4群における性別の割合

3.5 教師の生徒指導観と児童生徒の学校享受感・学校メンタルヘルス得点組合せ4群の関係(表9・図13)

次に、これら4群が担任教師の生徒指導観とどのような関係にあるのかを分析した。校種ごとに、担任教師の生徒指導観尺度得点平均値を基準として高群と低群を抽出した。この生徒指導観の高低による担任教師2群×前述した児童生徒4群のクロス集計を行い、²検定を行った。

小学校において男女別のデータを用いて、クロス集

計を行い、²検定を行った。²検定の結果、小学校では、男子²(3)=19.175, p<.001, 女子²(3)=5.016, n.s. となり、男子においては有意差が認められたが、女子においては、有意差は認められなかった(表9・図13)。

すなわち小学校男子においては、III群「学校は楽しくてメンタルヘルスも良い群」の児童は、生徒指導観低群、すなわち柔軟な生徒指導観の担任の方に多いということ、I群「学校は楽しくないがメンタルヘルスは良い群」の児童は、生徒指導観高群、すなわち厳格で

表9 教師の生徒指導観と児童の学校享受感・学校メンタルヘルス得点
組合せ4群の関係(χ²乗検定の結果)

| | 小学生男子 | | | 小学生女子 | | |
|------|------------|---|------------|------------|--|------------|
| | 生徒指導観 | | 生徒指導観 | 生徒指導観 | | 生徒指導観 |
| | 低群 | | 高群 | 低群 | | 高群 |
| | 41.48(421) | | 58.52(594) | 40.54(424) | | 59.46(622) |
| I群 | 17.34(73) | 《 | 26.60(158) | 7.55(32) | | 10.61(66) |
| II群 | 27.32(115) | | 29.12(173) | 35.38(150) | | 31.51(196) |
| III群 | 44.66(188) | 》 | 32.66(194) | 30.42(129) | | 33.60(209) |
| IV群 | 10.69(45) | | 11.62(69) | 26.65(113) | | 24.28(151) |

《，》 p<.001

- I群:学校は楽しくないがメンタルヘルスは良い群
- II群:学校は楽しくないしメンタルヘルスも悪い群
- III群:学校は楽しくてメンタルヘルスも良い群
- IV群:学校は楽しいがメンタルヘルスは悪い群

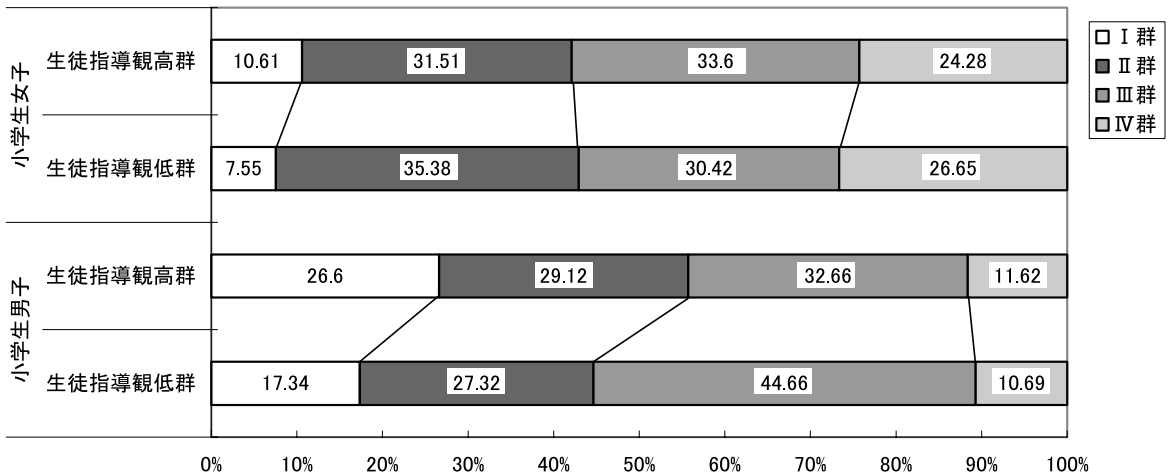


図13 教師の生徒指導観と児童の学校享受感・学校メンタルヘルス得点
組合せ4群の割合

管理的な担任の方に多いということが明らかになった。

II群「学校は楽しくないしメンタルヘルスも悪い群」、IV群「学校は楽しいがメンタルヘルスは悪い群」については、有意差は確認されなかった。

中学校においても同様にクロス集計を行い、χ²検定を行った。χ²検定の結果、中学校では、男子χ²(3)=3.466, n.s., 女子χ²(3)=0.743, n.s., 全体χ²(3)=3.024, n.s.であり、いずれにおいても有意差は認められなかった。

4. 考察

4.1 児童生徒の「教師からサポートされているという実感」が心の健康に与える影響

図1, 図2に示したとおり、教師からのサポートを受けていると感じている子どもたちは、学校を楽しい

と感じており、メンタルヘルスの各領域において健康度が高いということがあきらかになった。

本調査で使用したものと同じ学校享受感尺度と教師ソーシャルサポート尺度を使用した小林・仲田(1997)の先行研究においても、教師のソーシャルサポートが、子どもたちの学校享受感に影響を与えていることが示されており、本調査においても同様の結果であった。

この結果は、教師からサポートを受けていると子どもが認識しているかどうかということが、子どもたちの心の健康にとって、非常に重要な要因であるということを示しているといえる。

4.2 心の健康状態の悪い児童生徒の割合

学校享受感と教師からのサポート感については、男子のほうが女子より低いことがわかった。一方で学校メンタルヘルス得点については、女子のほうが男子よ

りも悪い結果を示していた(図3~図11)。

小林・仲田(1997)の先行研究においても、学校享受感は男子のほうが女子よりも低いことが示されている。青木(2004)の先行研究においても、学校メンタルヘルス尺度得点は男子よりも女子のほうが高いデータになることが報告されている。男女差については、先行研究の結果が本調査においても支持された。

結果をおおまかにまとめると以下のとおりである。学校享受感をまったく感じていない男子は約6%、女子は4%、教師からのサポートをまったく受けていないと認識している男子は約10%、女子は約6%であった。学校メンタルヘルスが不良な男子は約5%、女子は約14%であった。下位尺度をみてみると、男子は、非効力感、身体症状、抑うつ感が約4~5%、摂食障害傾向、衝動性が約6~8%、対人緊張が約10%の児童生徒に顕著であった。女子は、非効力感が約7%、身体症状、衝動性、抑うつ感が、約10%、対人緊張が16%、摂食障害傾向が24%の児童生徒に顕著であった。

4.3 学校を楽しいと感じることと、心の健康状態が一致していない児童生徒の存在について

学校享受感尺度と学校メンタルヘルス尺度の組合せによる4群においては、特にI群「学校は楽しくないがメンタルヘルスは良い群」とIV群「学校は楽しいがメンタルヘルスは悪い群」に注目する必要があると思われる。II群とIII群は、学校の楽しさとメンタルヘルスの良好さの方向が一致しており、図1・図2の結果とも一致している。ところが、I群とIV群の子どもたちは、学校の楽しさとメンタルヘルスの方向性が逆になっている。このような傾向の子どもたちは、全体では、I群が16.0%、IV群が18.3%の割合であり、少数派ではあるが、注目する必要がある。

I群の子どもたちは、学校は楽しくなくても、自覚的なメンタルヘルスの状態としては健康度が高い子どもたちである。この群の子どもたちの姿としては、学校では叱られていたり、できないことがたくさんあっても、放課後は元気にのびのびしている子どもらしい姿がイメージされる。このI群に分類される子どもの男子の割合は、女子の2.4倍であった(図12)。一般に女子に比べて元気でやんちゃな傾向のある男子の方に、学校適応は悪くても健康な子どもが多いであろうことは、推測可能なことではある。

一方で、IV群の子どもたちは、学校は楽しいと認識しているにもかかわらず、自覚的なメンタルヘルスの状態が悪い子どもたちである。この群の子どもたちの姿としては、学校ではよい子であり、適応状態は良好で、

困っている様子は見受けられないが、内面的には不安や緊張や恐れを抱えている子どもたちが思いうかぶ。IV群に分類される子どもの男女別割合を比較すると、女子は男子の2.3倍であった(図12)。I群IV群の男女別の割合の差については、今回の調査から解釈可能な情報は得られなかった。

IV群の子どもたちが全体で18.3%いるということは、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子どもが、2割弱(40人中7~8人)いるということを意味している。IV群の子どもたちは、もしも苦しい状況に追い込まれていたとしても、学校の適応状態は良好な姿を示すだろうと推測され、教師に気づいてもらえない可能性がある。

長崎県教育委員会の「子ども理解支援シート」は、自分の内面の感情表出によって救いのサインをだすことのできない子どもたちの内面の苦しみに、教師が目をむけることができるようになることを意図して、実施されているものである。そのことの必要性を、IV群のデータは裏付けたといえるだろう。

4.4 児童生徒の心の健康状態と教師の生徒指導観との関係

小学校男子においては、上記4群のうち、III群「学校は楽しくてメンタルヘルスも良い群」に分類される子どもたちは、柔軟な生徒指導観をもっている担任のもとに多いことが示された(表9・図13)。また、厳格で管理的な生徒指導観をもっている担任のもとでは、I群「学校は楽しくないがメンタルヘルスは良い群」の児童が多いことが示された(表9・図13)。メンタルヘルスの要因については、子どもの生立ちや家族などの関係も大きな影響を及ぼしていると考えられるので、担任との関係のみでの有意差はでなかったものと思われる。図1・図2で示したように、児童生徒の学校享受感が学校メンタルヘルスにより影響を与えていることは明らかになっている。したがって、教師が柔軟な生徒指導観をもてるようになることは、子どもたちの支援のために必要なことだといえるだろう。

小学校女子において、有意差が示されなかったことについては、前述したとおり、IV群に著しく女子が多い理由が不明なため、今回の調査結果からは解釈できない。今後の検討課題であるといえるだろう。

中学校においては、統計的に有意な結果は得られなかった。本分析では、クラスの児童生徒のデータと担任のデータとの関係を分析したが、小学校のように担任とクラスの児童生徒との関係が密接ではない中学校においては、担任の生徒指導観との直接的な関係が見

出せないことは、当然でもあるだろう。今回の調査データからは、複数の教師が関わる中学校において、教師の生徒指導観と生徒のメンタルヘルスとの関係を分析する方法を準備していなかったため、これ以上の分析は困難であった。

本研究で使用した生徒指導観尺度は、河村（1996a, 1996b）の「教師特有の指導行動を生むイラショナルピリーフ尺度」68項目のうち、第一因子「児童管理・生活指導に関する因子」の14項目である。河村（1996b）の研究では、この尺度得点の平均値と標準偏差をもとに、強迫性の強い群と中間群と弱い群とに分けて、児童の学級適応度との関係を分析している。そして強迫性の低い群は、高い群と比較して、児童の学級適応度が高く、学級適応度の低い児童の出現率が少ないことを明らかにしている。生徒指導観尺度得点の高さは、児童生徒に関してこうあるべきという管理的な姿勢を反映していると解釈できる。本調査においても、河村（1996b）の結果を支持する結果が得られたといえる。

さまざまな苦しみを抱えた児童生徒のニーズに即したサポートが求められる時代にあって、本研究で使用した生徒指導観尺度の得点の高さは、児童の立場でものを考えるという柔軟性の弱さを反映しているといえるだろう。したがって、子どもたちの心を育てていくためには、厳しさや管理に価値をおいた生徒指導観から、児童生徒の立場で気持ちを考えることを可能にする柔軟な生徒指導観への転換が求められるだろう。

4.5 まとめ

実施前調査からわかったことは、以下の3点に要約される。

- ① 子どもたちの心の健康の向上のためには、子どもたちが、教師からサポートされているということを実感できるようになることが重要だということが、明らかになった。
- ② メンタルヘルスに特に心配がある子どもたちは、男子に約5%、女子に約14%存在しており、学校では楽しくふるまっても、内面において苦しみを抱えている子どもたちが、約18%存在していることが明らかになった。
- ③ 小学校男子においては、柔軟な生徒指導観をもつ担任のもとに、学校が楽しくてメンタルヘルスもよい児童が多く存在することが示された。

教師からサポートされているという実感は、学校享受感を高め、良好なメンタルヘルスと関係する。つまり、子どもたちが教師に対して「先生は、元気がない

と励ましてくれる。悩みや不満を言ってもきいてくれる。失敗しても助けてくれる。私の気持ちをわかってくれる。悩んでいるときにどうしたらいいか教えてくれる」と思えるとき、子どもたちの健全な発達が支えられていくということである。

筆者が作成した「子どもの感情によりそうための援助シート（資料）」の「3.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？」の項目群は、教師ソーシャルサポート尺度項目（戸ヶ崎ら，1993）を、教師が子どもの立場にたつて、子どもの感じ方に思いをはせるという形の項目に書き換えたものである。一人ひとりの子どもがどのように感じているのかということについて、教師が子どもの立場にたつて思いをはせることによって、現実の生活の中で教師から子どもへのサポートが増えることを意図している。

長崎県教育委員会の「子ども理解支援シート」においても、この項目は一部含まれている。「子ども理解支援シート」の実施によって、子どもたちの教師からサポートされているという実感が増していけば、子どもたちの心の健康の改善に貢献したことになるだろう。しかしながら「子ども理解支援シート」は、「1.学級のきまりがゆるむと、学級全体の規律がなくなるので、教師は毅然とした指導が必要である」「5.教師は児童のあやまちには、一貫した毅然たる指導をする必要がある」「7.児童は、担任の教師の指導を、素直に聞く態度が必要である」「9.児童の教育・生活指導などには、ある程度の厳しさが必要である」といった厳格で管理的な生徒指導観を是とする価値観とは相容れないものの見方に立っている。それゆえに困難がともなう可能性も潜んでいる。今後、1月～2月に行う予定の実施後調査の結果の分析を行う中で、さらに考察を深める必要があるだろう。

【引用文献】

- 青木紀久代 2004 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。
- 古市裕一 1991 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。
- 古市裕一 1994 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。
- 河村茂雄・國分康孝 1996a 小学校における教師特有のピリ

ーフについての調査研究, カウンセリング研究, 29, 44-54.

河村茂雄・國分康孝 1996b 教師にみられる管理意識と児童の学級適応感との関係についての調査研究, カウンセリング研究, 29, 55-59.

小林正幸・仲田洋子 1997 学校享受感に及ぼす教師の指導の影響力に関する研究 学校の雰囲気に応じて教師はどうすればよいのか, カウンセリング研究, 30, 207-215.

戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 1993 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.

長崎県教育委員会 2005 「子ども理解支援シート」の活用に当たって
<http://www.pref.nagasaki.jp/koho/hodo/upfile/20050418201010.pdf>

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 2005 「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

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.

謝辞: 調査にご協力いただいた研究協力校及び長崎県教育委員会の皆様に感謝申し上げます。統計処理についてご指導いただきました, 東京学芸大学教授小林正幸先生, 助教授福井里江先生にお礼申し上げます。

注1) 「子ども理解支援シート」及びその実施方法は、長崎県教育委員会ホームページに公開されている。

<http://www.pref.nagasaki.jp/koho/hodo/upfile/20050418201010.pdf>

注2) 試行版の「子ども理解支援シート」には筆者の原案の意図が反映されていたが、県の事業という性質上、研究の途上で改訂が加えられた。そのため、研究デザインは、筆者の原案の効果の検証ではなく、長崎県教育委員会の事業の効果検証という形となる。

<資料>

子どもの感情によりするための援助シート

| 児童名 | 性別 | 男・女 | 記入年月日 | 年 | 月 | 日 |
|--|--|-----|-------|-------------|----|---|
| 1. どのようにネガティブな感情を表出できる子どもか？ | 怒り、悲しみ、不安などを感じる事が当然の場面で、その感情を顔にだすことがほとんどない。 | | | | | 4 |
| | 怒り、悲しみ、不安などを顔にだすことはできるが、その感情の表出の仕方が、衝動的、攻撃的などところがある。 | | | | | 3 |
| | 怒り、悲しみ、不安などを顔にだすことはできるが、その感情の表出の仕方が、年齢より幼い。（ 才程度） | | | | | 2 |
| | 年齢にふさわしい様子で、怒ったり泣いたり不安を顔にだしたり、表現することができる。 | | | | | 1 |
| 2. 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？ | あ) 家庭で | | 強く | ← 4-3-2-1 → | 弱く | |
| | い) 友人関係で | | 強く | ← 4-3-2-1 → | 弱く | |
| | う) 担任との関係で | | 強く | ← 4-3-2-1 → | 弱く | |
| | え) 学習面で | | 強く | ← 4-3-2-1 → | 弱く | |
| | お) 身体面で | | 強く | ← 4-3-2-1 → | 弱く | |
| | か) その他の生得的ハンディで () | | 強く | ← 4-3-2-1 → | 弱く | |
| 3. 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？ | あ) 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。 | | 強く | ← 1-2-3-4 → | 弱く | |
| | い) この児童は「先生は私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」と感じている。 | | 強く | ← 1-2-3-4 → | 弱く | |
| | う) この児童は「先生は私が失敗しても、そつと助けてくれる」と感じている。 | | 強く | ← 1-2-3-4 → | 弱く | |
| | え) この児童は「先生はふだんから私の気持ちをよくわかってくれる」と感じている。 | | 強く | ← 1-2-3-4 → | 弱く | |
| | お) この児童は「私が悩んでいるときに、どうしたらよいか教えてくれる」と感じている。 | | 強く | ← 1-2-3-4 → | 弱く | |
| 4. 担任ができる支援は何か？ | あ) 学級の中で怒り、悲しみ、不安などを感じる事が当然の場面で、当然の感情を感じてよいことを伝えていく。 | | | | | |
| | い) 不適切な感情表出の場面で、身体の中からあふれてくる感情を承認し、安心感を与えていく。 | | | | | |
| | う) 学習面で認知特性に配慮した支援を考える。 | | | | | |
| | え) 家庭との連携に力をいれ、保護者の思いをくみとるようにする。 | | | | | |
| | お) このまま見守っていく。（特に配慮しなくて大丈夫） | | | | | |
| | か) 管理職に相談し、専門機関などとの連携を考える。 | | | | | |

