

学級における心理的に安全な空間づくりが 児童のメンタルヘルスに及ぼす影響についての研究 －質問紙による効果の分析②－

吉村 春生¹, 安部 順子²

(¹西九州大学非常勤講師, ²西九州大学大学院 健康福祉学研究科)

(平成16年12月2日受理)

Influence on Students' Mental Health of the Safe Space in a Class －Analysis of the Effect in Questionnaires ②－

Haruo YOSHIMURA¹, Junko ABE²

(¹Part-time lecturer Nishikyusyu University, ²Graduate School of Health and Welfare Science, Nishikyusyu University)

(Accepted December 2, 2004)

Abstract

To the class group member of four groups (a class life satisfactory group, a non-recognizing group, an infringement act cognitive group, class life dissatisfied group) classified according to the degree measure of class satisfactory, this paper shows clearly what mental effect is brought about using questionnaires, when a safe space setup (space setup without the pressure of evaluation or change) is performed mentally. Consequently, it became clear that the mental health effect corresponding to each child's mental assistance needs is brought about. It was shown that a possibility of this approach functioning effectively as three steps of mental educational services (primary educational service, secondary educational service) in school counseling, and contributing also to prevention of the truancy which is today's educational subject, or bullying by this is high.

Key words : school counseling 学校カウンセリング
play therapy 遊戯療法
safety feeling 安全感
school refusal 不登校
bullying problem いじめ問題

1. 問題

今日、学校不適應の問題は大きな教育的課題になっており、現在、その問題解決に向けてのさまざまなアプローチの開発、検討がなされている。しかしながら、最近の各種の調査結果では、「不眠や体の不調（頭痛や腹痛）を訴える小学生の割合が増えており、小学4年生～6年生の12%が抑うつ傾向にある。男女別では、男子の10%、女子の13.5%が該当しており、女子の割合が高い。」（新井、2004）。また、「公立の小学生が2003年度に学校の内外で起こした暴力行為は前年度に比べ27.6%増と大幅に悪化し、いじめも八年ぶりに増加している。」（公立校・03年度文科省調査）という報告がなされており、今後、学校不適應の問題は益々深刻化していくことも予想される。

先の研究（吉村、2004）において、小学生を対象とした学級における心理的に安全な空間づくり（評価や変化の圧力がない空間内での遊戯療法的関わり－1セッション45分×9回）によって学級集団成員のメンタルヘル스에様々な心理的効果（1. ストレス反応の減少、2. ストレス因の減少、3. 状態不安の減少、4. 自尊感情の低下抑制、5. 学級満足度の下位項目－「承認感」の増加、「被侵害感」の減少、6. 学校生活意欲の下位項目－「学習意欲」の増加）がもたらされることが明らかになった。－表2参照（アプローチの実施効果の測定についてはアプローチ前、中、後に実施群と未実施群に対して8要因からなるメンタルヘルス調査を実施し、統計的に検討した。）

特に、その中でも、女子において、ストレス反応の下位項目である「抑うつ・不安」反応やストレス因の下位項目である「友達との関係」、及び学級満足度の下位項目である「被侵害感」の減少効果が顕著に見られた。このことは、新井（2004）の調査結果（小学生の抑うつ不安傾向は女子の割合が高い）との関連を考えると興味深い。また、ストレス反応の下位項目である「不機嫌・怒り」反応の減少効果が男子に見られている点も先の調査結果と符合する点がある。

学校5日制の完全実施以降、学校現場はさらに過密スケジュールとなっており、今後、児童、生徒、教師等は益々ストレスフルな状況に追い込まれることが予想される。スクールカウンセラー等の導入により、教育相談の取り組みも進んできたが、その対応は不登校やいじめなど三次的教育援助に追われており、予防的援助や発達促進的援助を含む一次的教育援助や二次的教育援助（問題は顕在化していないが教育指導上の配慮を必要とする児童・生徒に対する援助）にまで手が回らないというのが現状のようである（図1）。確かに、いじめや不登校児童・生徒に対する三次的教育援助の優先は、その緊急性からすると当然のことである

と思われる。しかし、多くの児童・生徒がストレスフルな状況にある現在、3つの教育援助対象者は日々変動する可能性があり、これからの学校カウンセリングにおいては、すべての児童、生徒に対する予防的、治療的援助の必要性が高まってくることが予想される。実際、河村らの研究（2002）によると、学級満足度尺度（SASLIS）によって学級生活不満足群にカテゴリー化された生徒は欠席行動をとるよう学校不適應に移行する可能性があることを指摘されている。また、嶋田の研究（1997）では、学校ストレスといじめは密接な関係にあり、いじめ行動の生起の低減のためには、不必要な学校ストレスを緩和することを目的とした介入の必要性があることを指摘している。

そこで、本研究では、先の研究成果（吉村、2004）を踏まえた上で、石隈（1996）が提唱する一次的～三次的教育援助対象者に該当する4つの群（河村、1999－表1）に対するアプローチの心理的効果を明らかにすることを通して、本アプローチの学校カウンセリングにおける予防的、治療的効果について考察を試みる。

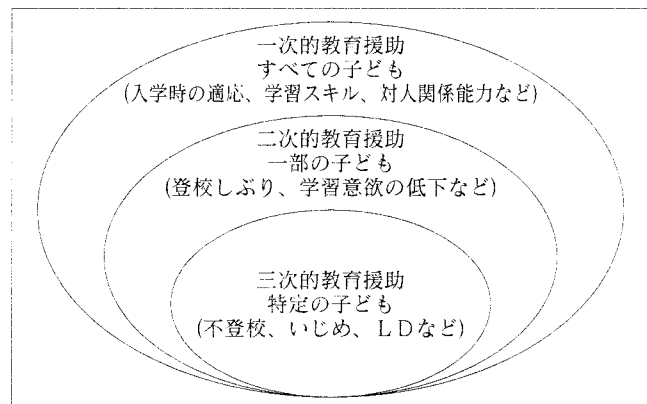


図1. 3つの段階の教育援助、その対象、および問題の例（日本教育心理学会、1996）

表1. 学級満足度4群の特性（河村、1999）

<p>学級生活満足群：いじめ被害の可能性や不適應感が少ない、教師の一次的教育援助（石隈、1996）でよいレベル。</p> <p>非承認群：何らかのきっかけ要因が加わると不登校に至る可能性が考えられる教師の二次的教育援助が必要とされるレベル。</p> <p>侵害行為認知群：学校生活に意欲的に取り組もうとしているが、そのプロセスでトラブルを抱えやすく、その対処に苦慮していることが推測され、教師の二次的教育援助が必要とされるレベル。</p> <p>学級生活不満足群：学級集団の中で孤立している可能性や対人関係に多くのトラブルを抱えやすい傾向、学級集団にコミットできないいらだちを抱えている可能性があり、教師の二次的教育援助および三次的教育援助が必要なレベル。特に要支援群については三次的教育援助が必要なレベル。</p>
--

2. 分析方法

アプローチ実施群を学級満足度尺度（河村，1999）により、以下の4群（A. 学級生活満足群N=13、B. 非承認群N=9、C. 侵害行為認知群N=3、D. 学級生活不満足群N=10）に分類し（図2）、それぞれの群におけるメンタルヘルス効果について、分析を試みる。

分析方法としては、吉村の研究（2004）で得られた結果（アプローチ実施群と未実施群の比較により実施効果が認められたメンタルヘルス要因等—表2）について、4群ごとにアプローチ実施前、中、後における平均得点の差を比較し（t検定）、検討する。

表2. 実施群と未実施群の分散分析結果

測定対象群⇒ セッション数⇒ 男女⇒	実施群×未実施群		
	9S		
	全体	男子	女子
1. ストレス反応得点	**	*	†
(下位項目)			
①身体的症状	**	*	—
②抑うつ・不安	**	—	**
③不機嫌・怒り	—	†	—
④無気力	†	—	—
2. ストレス因得点	**	—	**
(下位項目)			
①先生との関係	—	—	—
②友達との関係	**	—	***
③学業との関係	*	—	†
3. ソーシャルサポート感得点	—	—	—
(下位項目)			
①父親に対するサポート感	—	—	—
②母親に対するサポート感	—	—	—
③教師に対するサポート感	—	—	—
④友達に対するサポート感	—	—	—
4. 状態不安得点(7S前後)	**	*	†
5. 自尊感情得点	**	—	**
6. 自己効力感得点	†	—	—
(下位項目)			
①行動の積極性	—	*	—
②失敗に対する不安	—	—	—
③能力の位置づけ	**	**	—
7. 学級満足度得点 (Q-U)	—	—	—
(下位項目)			
①承認	—	†	—
②被侵害	—	—	*
8. 学校生活意欲得点 (Q-U)	—	—	—
(下位項目)			
①友達関係	—	—	—
②学習意欲	*	—	—
③学級の雰囲気	—	—	—

P<0.001→***

P<0.01→**

P<0.05→*

P<0.1→†

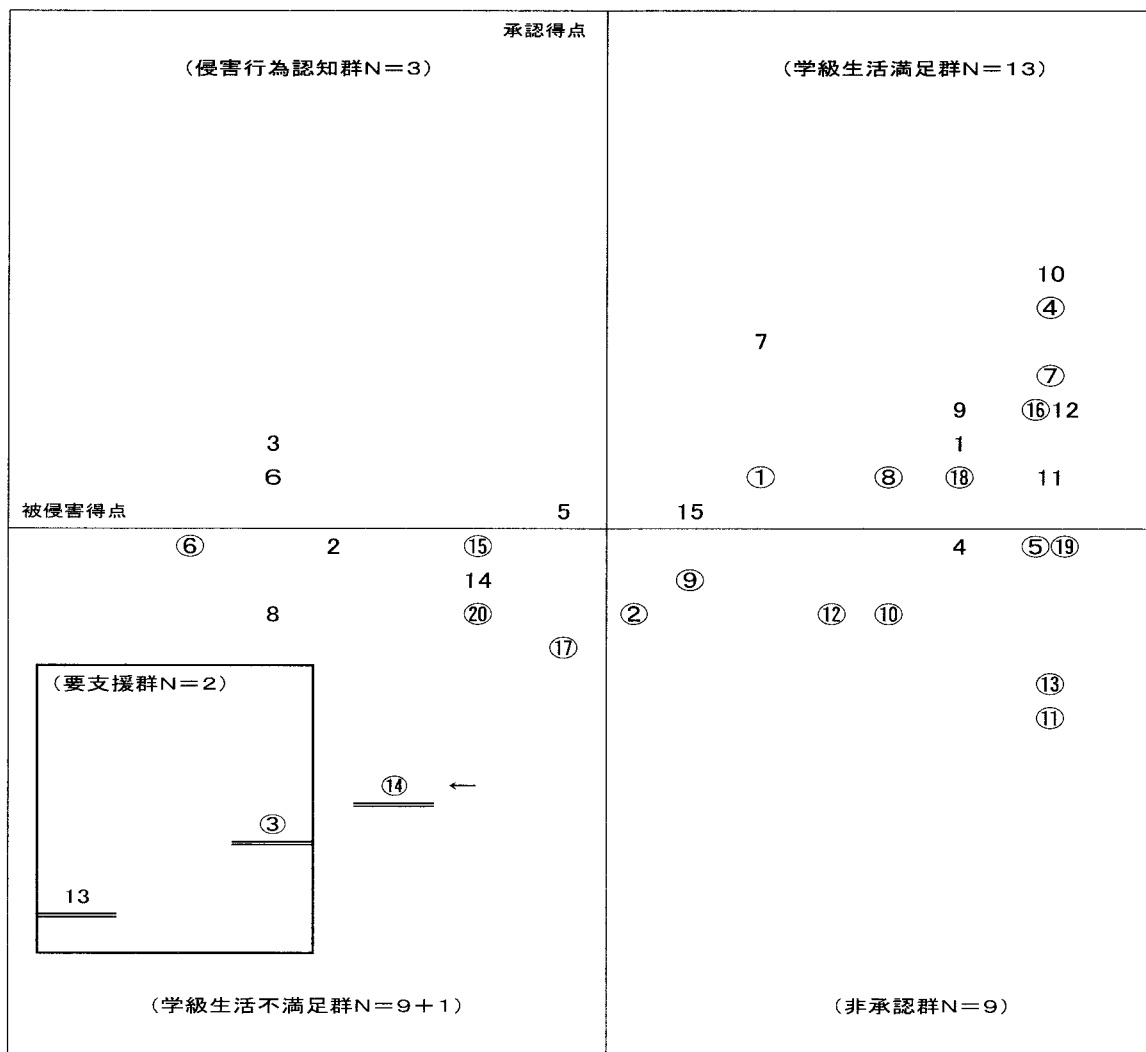


図2. アプローチ実施4群の分布

- ・○囲みは男子
- ・→は途中転校者
- ・学級生活不満足群内の□枠→要支援群 (学級生活不満足群の中でも、より学校不適応感が高い群)
- *アプローチ実施4群の分類の範囲については、筆者により少し調整 (サンプル数を増やすために範囲を拡大) が加えられている。

3. 結果

アプローチ実施4群 (A. 学級生活満足群, B. 非承認群, 3. 侵害行為認知群, 4. 学級生活不満足群) ごとに特有なメンタルヘルス効果をもたらされていることが示された。それぞれの群におけるメンタルヘルス効果については下記の通りである。

(1) 学級生活満足群におけるメンタルヘルス効果について

I. ストレス反応について

- ・ストレス反応の減少効果が見られ、特に男子にその傾向が見られた (図3-1 A)。
- ・下位項目の「身体的症状」の減少効果が見られ、特に女子にその傾向が見られた (図3-2 A)。

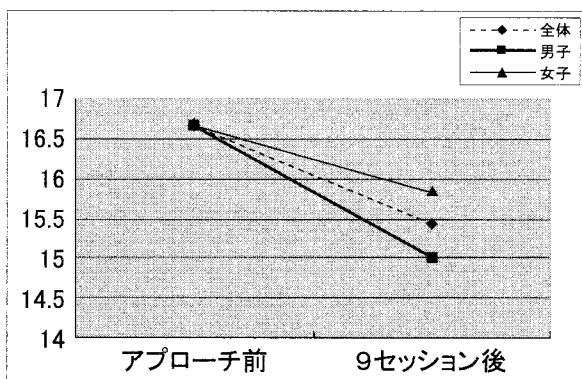


図3-1 A. ストレス反応得点の変化
(全体 $t(11)=2.322$, $P<0.05$, 男子 $t(5)=2.5$, $P<0.1$)

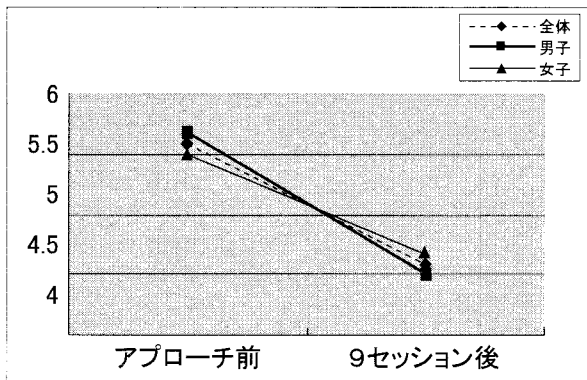


図3-2 A. 「身体的症状」得点の変化
(全体 $t(11)=2.872$, $P<0.05$, 女子 $t(5)=2.712$, $P<0.05$)

II. ストレス因について

- ・下位項目の「友達との関係」において、女子に減少傾向が見られた (図3-1 B)。
- ・下位項目の「学業との関係」において、6セッションまでは、増加する傾向が見られたが、6セッション以降には減少効果が見られた (図3-2 B)。

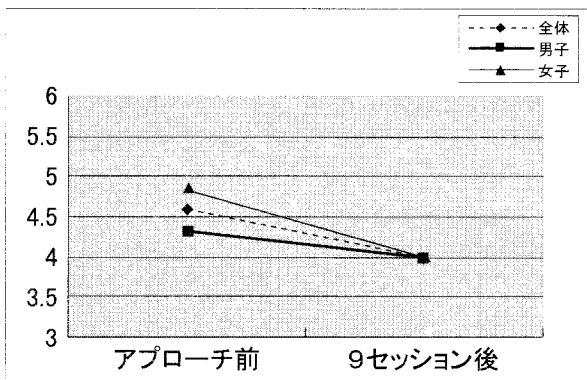


図3-1 B. 「友達との関係」得点の変化
(女子 $t(5)=2.076$, $P<0.1$)

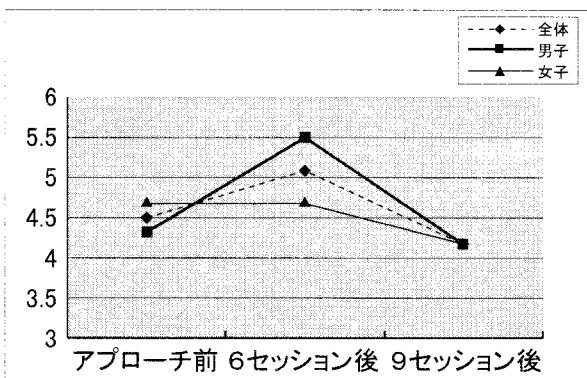


図3-2 B. 「学業との関係」得点の推移
・6 S後と9 S後の平均得点の差
(全体 $t(11)=2.20$, $P<0.05$, 男子 $t(5)=2.169$, $P<0.1$)

III. 状態不安について

- ・状態不安の減少効果が3セッション前後、7セッション前後のいずれの場合においても見られた。また、その傾向は、3セッション前後においては女子に (図3-1 C)、7セッション前後では男子に見られた (図3-2 C)。

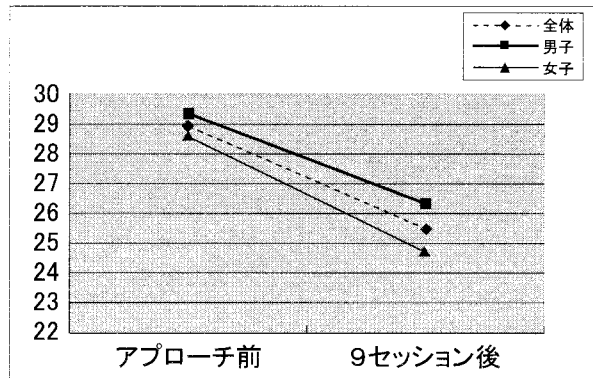


図3-1 C. 3セッション前後の状態不安得点の変化
(全体 $t(12)=3.563$, $P<0.01$, 女子 $t(6)=2.97$, $P<0.05$)

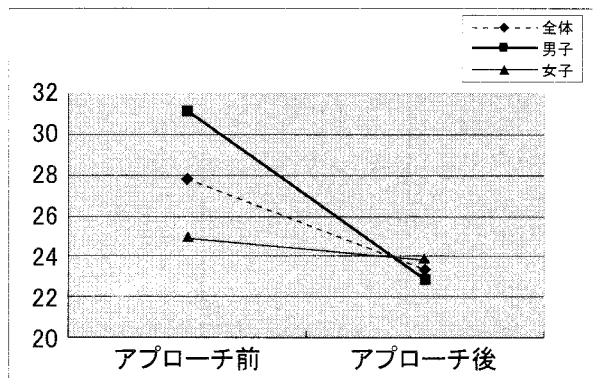


図3-2 C. 7セッション前後の状態不安得点の変化
(全体 $t(12)=2.456$, $P<0.05$, 男子 $t(5)=2.761$, $P<0.05$)

IV. 自尊感情について

- ・自尊感情の増加効果が見られた (図3-1 D)。

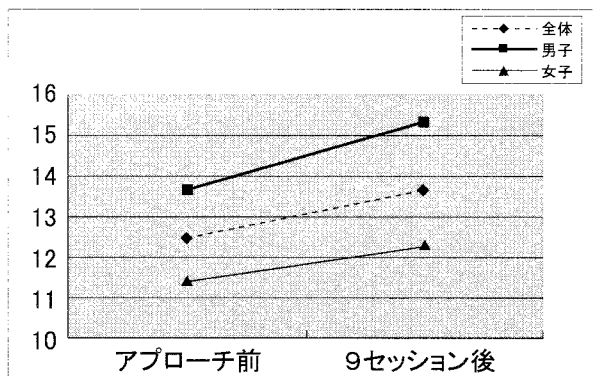


図3-1 D. 自尊感情得点の変化
(全体 $t(12)=2.889$, $P<0.05$, 男子 $t(5)=2.50$, $P<0.1$)

V. 学級満足度について

- ・下位項目の「承認感」において、男子に増加効果が見られた (図3-1 E)。

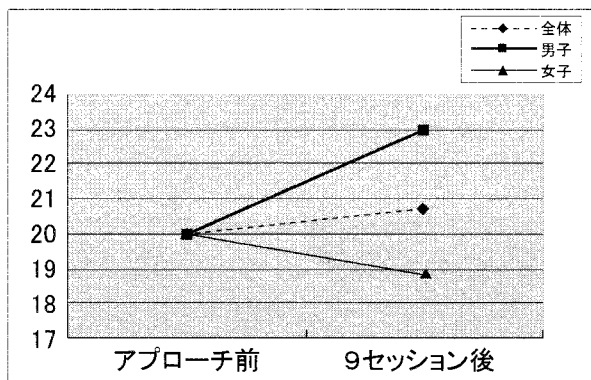


図3-1 E. 「承認感」得点の変化

(男子 $t(4)=2.631$, $P < 0.1$, 女子 $t(5)=3.796$, $P < 0.05$)

(2) 非承認群におけるメンタルヘルス効果について

I. 自己効力感について

- ・自己効力感の増加効果が6セッションまでに見られ、特にその傾向は男子に見られた (図4-1 A)。
- ・下位項目の「失敗に対する不安」において、男子に6セッション以降に有意な得点の減少が見られた (図4-2 A)。

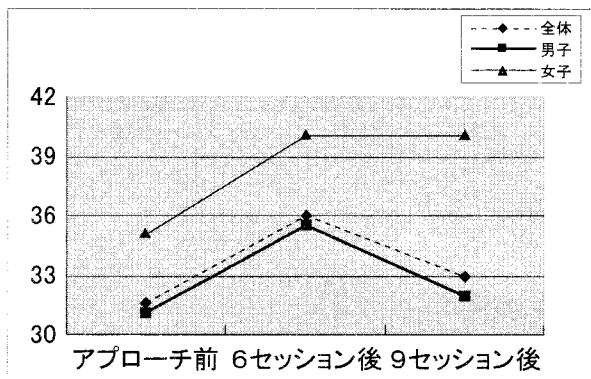


図4-1 A. 自己効力感得点の推移

・アプローチ前と6 S後の平均得点の差
(全体 $t(8)=3.098$, $P < 0.05$, 男子 $t(7)=2.692$, $P < 0.05$)

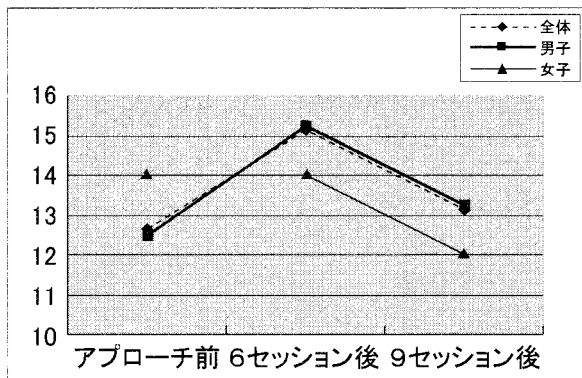


図4-2 A. 「失敗に対する不安」得点の推移

・アプローチ前と6 S後の平均得点の差
(全体 $t(8)=2.766$, $P < 0.05$, 男子 $t(7)=2.925$, $P < 0.05$)

・6 S後と9 S後の平均得点の差
(男子 $t(7)=2.646$, $P < 0.05$)

II. 学級満足度について

- ・学級満足度の増加効果が見られ、その傾向は、6セッションまでにおいて顕著であった (図4-1 B)。
- ・学級満足度の下位項目である「承認感」において、増加効果が見られ、その傾向は6セッションまでにおいて顕著であった (図4-2 B)。

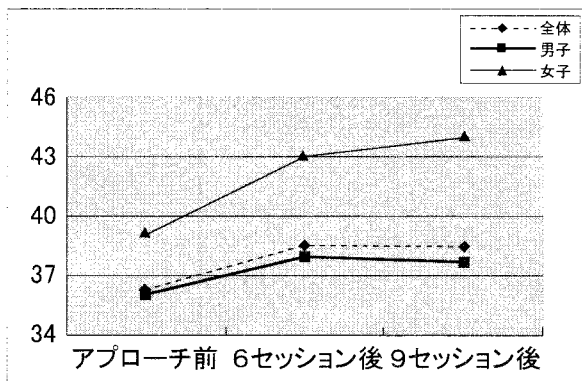


図4-1 B. 学級満足度得点の変化

・アプローチ前と6 S後の平均得点の差
(全体 $t(8)=3.357$, $P < 0.05$, 男子 $t(7)=2.828$, $P < 0.05$)

・アプローチ前と9 S後の平均得点の差
(全体 $t(8)=2.158$, $P < 0.1$)

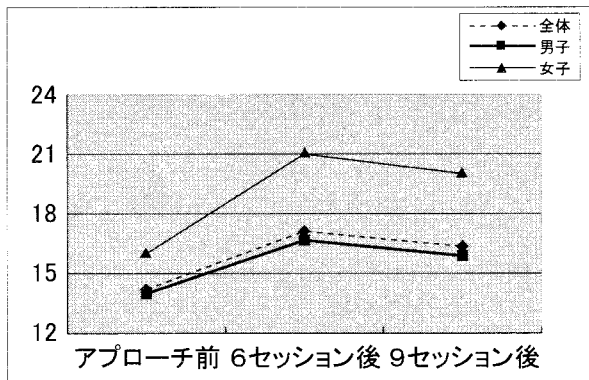


図4-2 B. 「承認感」得点の変化

- ・アプローチ前と6 S後の平均得点の差
(全体 $t(8)=7.429$, $P<0.001$, 男子 $t(7)=8.104$ $P<0.001$)
- ・アプローチ前と9 S後の平均得点の差
(全体 $t(8)=4.99$, $P<0.05$, 男子 $t(7)=4.71$ $P<0.05$)

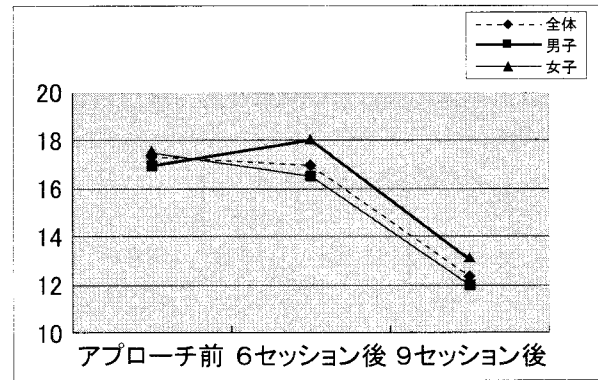


図5-2 A. セッション回数におけるストレス因得点の推移

- ・6 S後と9 S後の平均得点の差
(全体 $t(2)=14.0$, $P<0.01$)

(3) 侵害行為認知群に対するメンタルヘルス効果について

I. ストレス因について

- ・ストレス因の減少効果が見られた (図5-1 A)。特にその傾向は6セッション以降に顕著になっていた (図5-2 A)。
- ・ストレス因の下位項目である「友達との関係」において減少効果が見られた (図5-3 A)。

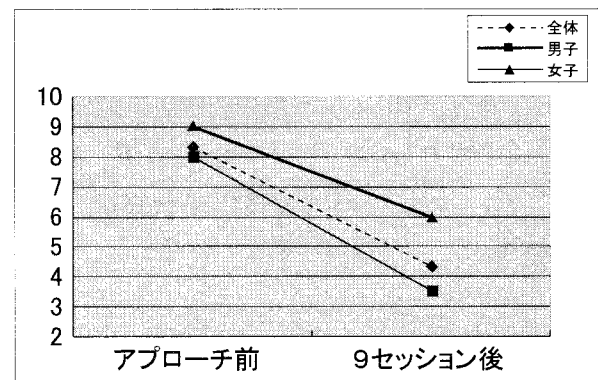


図5-3 A. 「友達との関係」得点の変化

- (全体 $t(2)=6.928$, $P<0.05$, 女子 $t(1)=9.0$, $P<0.1$)

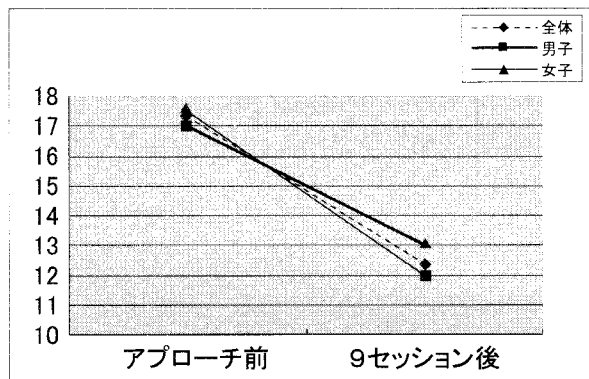


図5-1 A. ストレス因得点の変化

- (全体 $t(2)=8.66$, $P<0.05$, 女子 $t(1)=11$, $P<0.1$)

II. 学級満足度について

- ・学級満足度の下位項目である「被侵害感」において減少傾向が見られた (図5-1 B)。

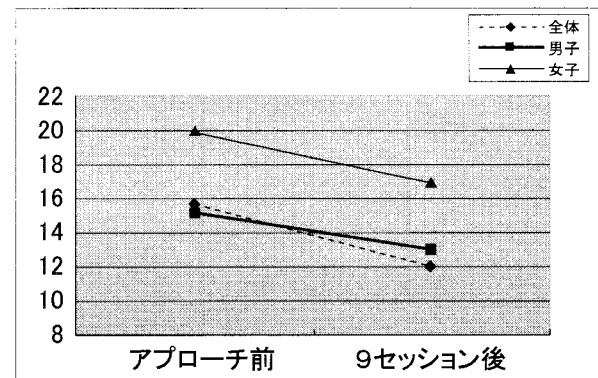


図5-1 B. 「被侵害感」得点の変化

- (全体 $t(2)=3.051$, $P<0.1$)

(4) 学級生活不満足群のメンタルヘルス効果について

I. ストレス反応について

- ・ストレス反応の減少効果が見られた (図6-1 A)。
- ・ストレス反応の下位項目である「身体的症状」、「抑うつ・不安」、「不機嫌・怒り」、「無気力」において減少効果がみられた (図6-2 A~図6-5 A)。特に「抑うつ・不安」反応の減少は女子において顕著であった (図6-3 A)。

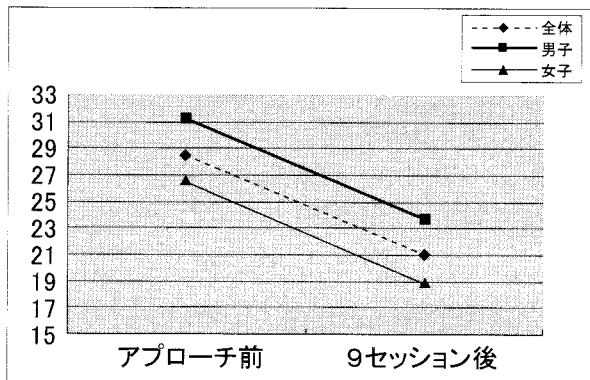


図6-1 A. ストレス反応得点の変化
(全体 $t(8)=2.907$, $P<0.05$, 女子 $t(4)=2.553$, $P<0.1$)

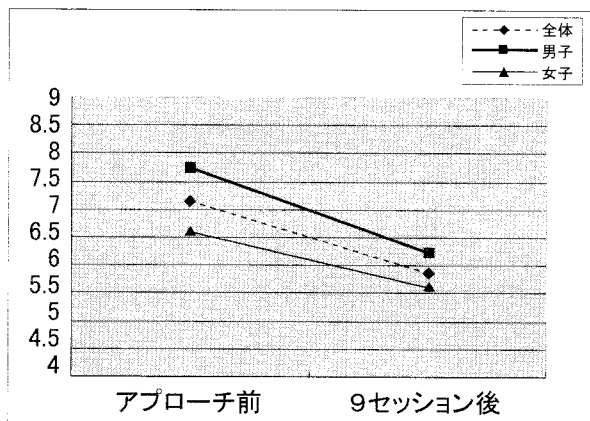


図6-2 A. 「身体的症状」得点の変化
(男子 $t(3)=3.0$, $P<0.1$)

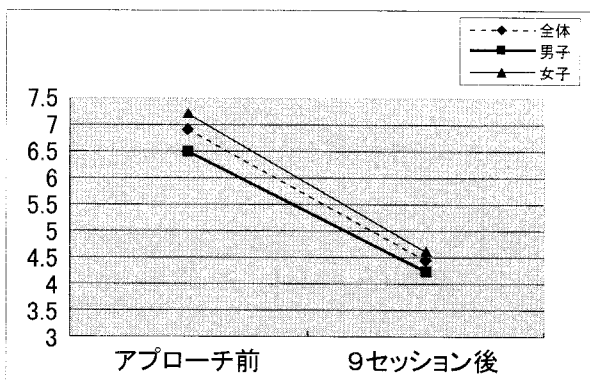


図6-3 A. 「抑うつ・不安」得点の変化
(全体 $t(8)=2.588$, $P<0.05$, 女子 $t(4)=10.614$, $P<0.001$)

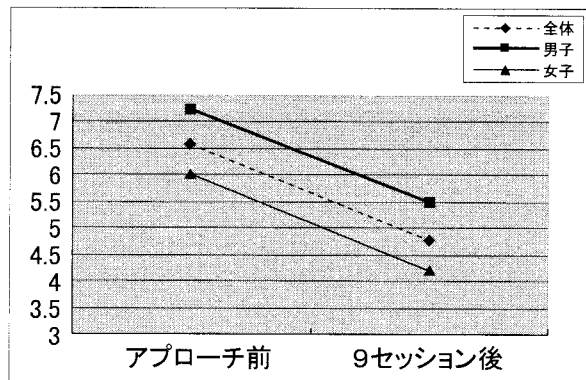


図6-4 A. 「不機嫌・怒り」得点の変化
(全体 $t(8)=2.024$, $P<0.1$)

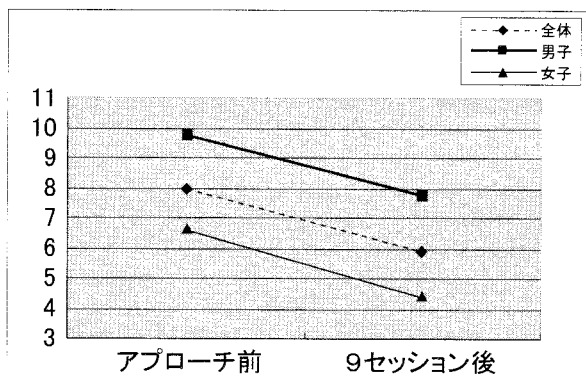


図6-5 A. 「無気力」得点の変化
(全体 $t(8)=2.334$, $P<0.05$, 女子 $t(4)=2.157$, $P<0.1$)

II. ストレス因について

- ・ストレス因の下位項目である「友達との関係」において減少傾向が女子に見られた (図6-1 B)。

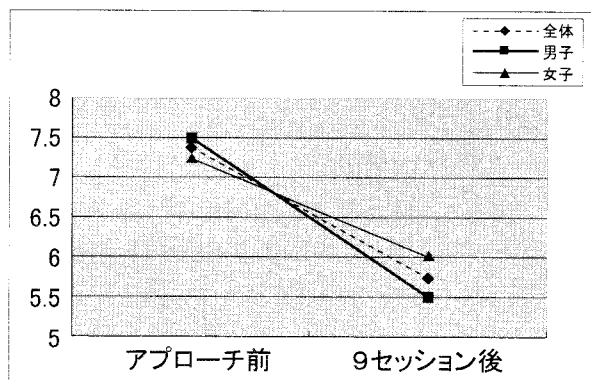


図6-1 B. 「友達との関係」得点の変化
(女子 $t(3)=2.611$, $P<0.1$)

Ⅲ. 状態不安について

- ・状態不安の減少効果が7セッション前後において認められた (図6-1 C)。

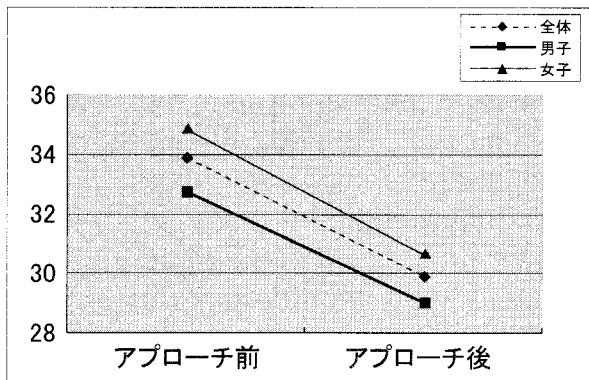


図6-1 C. 7 S 前後の状態不安得点の変化
(全体 $t(8)=2.331$, $P < 0.05$)

Ⅳ. 学級満足度について

- ・学級満足度の増加効果が見られた (図6-1 D)。
- ・下位項目である「承認感」の増加効果が女子に見られた (図6-2 D)。
- ・下位項目である「被侵害感」の減少効果が見られ、その傾向は女子において顕著であった (図6-3 D)。

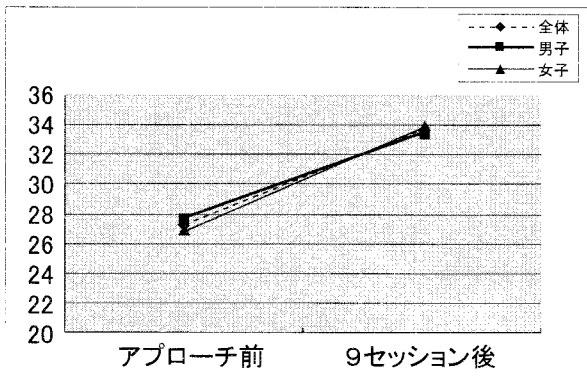


図6-1 D. 学級満足度得点の変化
(全体 $t(8)=4.685$, $P < 0.01$, 男子 $t(3)=2.644$, $P < 0.1$, 女子 $t(4)=3.591$, $P < 0.05$)

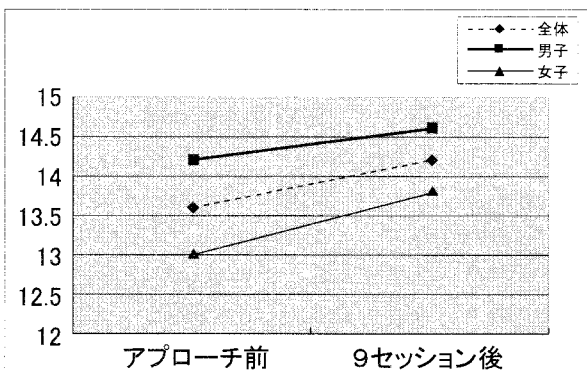


図6-2 D. 「承認感」得点の変化
(女子 $t(4)=4.0$, $P < 0.05$)

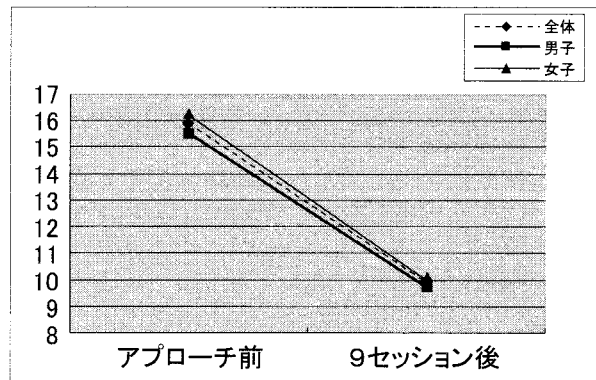


図6-3 D. 「被害感」得点の変化
(全体 $t(8)=4.854$, $P < 0.01$, 女子 $t(3)=3.379$, $P < 0.05$, 男子 $t(3)=3.379$, $P < 0.05$)

Ⅴ. 学校生活意欲について

- ・学校生活意欲の増加効果が見られた (図6-1 E)。
- ・下位項目である「友だち関係」において増加効果が見られた (図6-2 E)。
- ・下位項目である「学習意欲」において増加効果が見られ、その傾向は男子において顕著であった (図6-3 E)。
- ・下位項目である「学級の雰囲気」において、女子に増加効果が見られた (図6-4 E)。

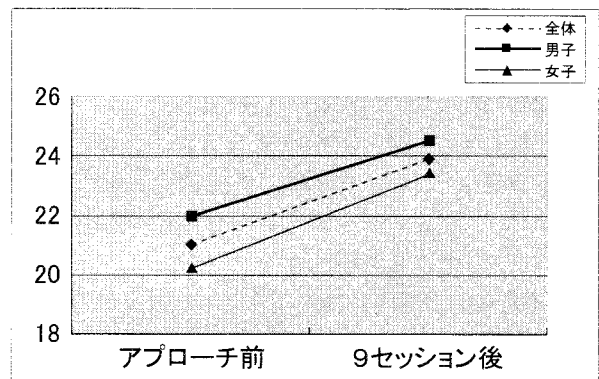


図6-1 E. 学校生活意欲得点の変化
(全体 $t(8)=3.194$, $P < 0.05$, 女子 $t(4)=3.138$, $P < 0.05$)

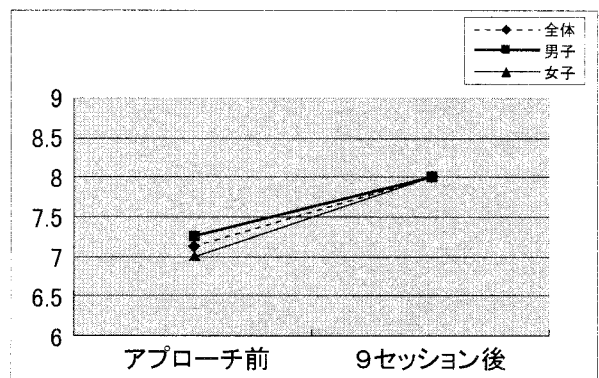


図6-2 E. 「友達関係」得点の変化
(全体 $t(8)=2.53$, $P < 0.05$, 女子 $t(4)=2.236$, $P < 0.1$)

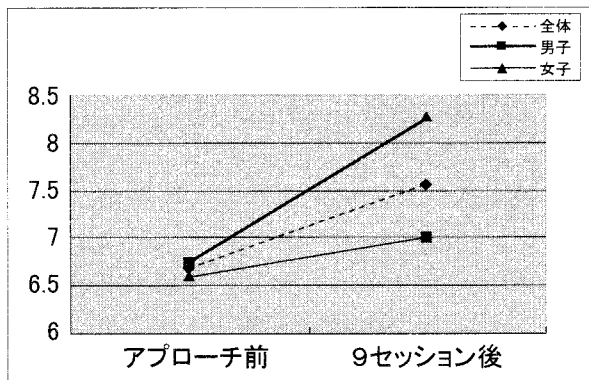


図6-3 E. 「学習意欲」得点の変化
(全体 $t(8)=2.53$, $P<0.05$, 男子 $t(3)=5.196$, $P<0.05$)

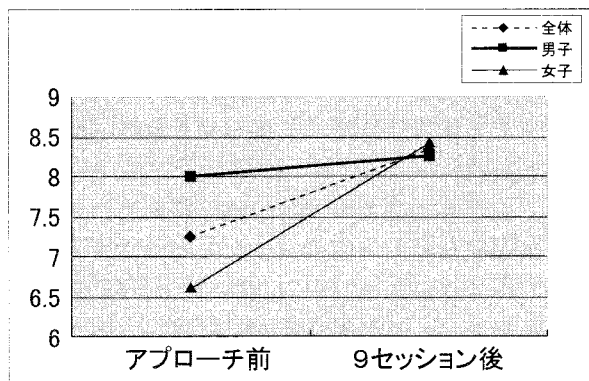


図6-4 E. 「学級の雰囲気」得点の変化
(女子 $t(4)=4.811$, $P<0.01$)

4. 考察

(1) 学校カウンセリングとの関連について

石隈 (1996) は、学校カウンセリングについて、「学校カウンセリングとは、学校教育援助サービスの一環としてスクールカウンセラーや教師により実践される心理教育的援助サービスである」と述べ、その心理教育的援助には、①一次的教育援助 (すべての子ども)、②二次的教育援助 (一部の子ども)、③三次的教育援助 (特定の子ども) の3つの段階の教育援助があることを指摘し、3つの段階の教育援助の必要性を指摘している。また、河村 (1999) は学級満足度4群と3つの教育援助との関連について触れ、学級生活満足群については一次的教育援助、非承認群と侵害行為認知群については二次的教育援助、学級生活不満足群については二次的、三次的教育援助が必要な対象者群であることを指摘している (表1)。

以上のことを踏まえ、本アプローチと学校カウンセリングの関連について考えてみると、本研究の中で得られた結果 (学級満足度4群に特有のメンタルヘルス効果がもたらされている) は、本アプローチが学校カウンセリング (3つの段階の心理教育的援助サービス) の一つの援助法として有効に機能する

ことができるアプローチであり、あらゆる児童のメンタルヘルスの向上に資する可能性を含んだアプローチであることを示していると思われる。

特に、それぞれの群にもたらされたメンタルヘルス効果の内容を見てみた場合、非承認群の「承認感」の増加や侵害行為認知群の「被侵害感」の減少、学級生活不満足群の「学級満足度」の増加、および、学級生活満足群の「自尊感情」の増加など、個々の児童の心理的な援助ニーズに対応したメンタルヘルス効果がもたらされていることが読み取れる。

石隈は、先ほどの三段階の教育援助における留意点として、「①子どもの援助ニーズは、教師やスクールカウンセラーが教室での子どもの観察などを通して自分の目で発見するものであると同時に、子どもとの個別の関わりのなかで子どもがゆっくり見せてくれるのを受け取るものである。したがって、子どもと指導的、援助的関わりをもつなかで、見えてくる援助ニーズの大きさは変化するので気をつける必要がある。②学級で集団の子どもに教育援助を行うときは、それぞれの子どもにとって教育援助の段階が異なることが多い。例えばグループ・エンカウンターを生かした学級での集団活動 (國分、1996a、1996b) は、多くの子どもにとっては友人関係のスキルを高める一次的教育援助となるが、友人のできにくい子どもにとっては二次的教育援助となる。対人不安の強い子どもの参加をどうするか、どのようなプログラムをつくるかについて工夫することは非常に重要である。」ことを指摘している。

学級という集団の中において、個々と関わり、それぞれの援助ニーズを把握し、タイムリーに援助を行っていくことの必要性は誰もが感じるところではあるが、評価や変化の圧力が存在する空間の中では、教師自身にもゆとりがなく、ゆっくりとした関わりの中で個々の援助ニーズに対応していくことは難しい。

実際、このことは、活動後の担任談、「〇〇児との本時のような関わりは今までに持ったことはなかった。なかなか通常の授業場面では、このようなゆったりとした1対1での関わりを持つことは難しい。」の中にも表れており、刻々と変化する個々の子どもの援助ニーズに的確に答えていくには、子どもたちのみならず、その子らを見守る大人にも心理的な安全感が必要であることを示していると言える。

以上のことをまとめると、個々のニーズに対応した学校カウンセリング (一次的、二次的、三次的教育援助) を可能にするためには、見守られる側、見守る側の心理的な安全感を生む場が必要であり、そのような場づくりの構築そのものが、すべての児童

のメンタルヘルスの向上に寄与し、今日の学校不適応問題の解決に資する予防的、治療的な援助となりえるのではないかとと思われる。

(2) 不登校の予防効果について

河村は、学級満足度尺度 (SASLIS) によって学級生活不満足群にカテゴリー化された生徒は欠席行動をともなう学校不適応に移行する可能性があることを指摘するとともに (2002)、非承認群の生徒についても、何らかのきっかけ要因が加わると、不登校に至る可能性があることを指摘している (1999)。このことを踏まえた上で、本アプローチの学級生活不満足群、及び非承認群に対する心理的效果を見てみると、学級生活不満足群に対しては、①ストレス反応および4つの下位項目の減少効果<「抑うつ・不安」、「不機嫌・怒り」、「無気力」、「身体的症状」>②ストレス因、特に女子の「友達との関係」の減少効果、③状態不安の減少効果、④学級満足度の増加効果、特に女子の「承認感」の増加効果、「被侵害感」の減少効果、⑤学校生活意欲の向上効果、下位項目「友だち関係」、「学習意欲」、「学級の雰囲気」の増加効果、特に男子の「学習意欲」の増加効果、および女子の「学級の雰囲気」の増加効果が見られている。また、非承認群における心理的效果としては①学級満足度の増加効果および、「承認感」の増加効果がもたらされている。

このような不登校に移行する可能性が高い群における心理的な効果の存在は、本アプローチが不登校の予防に寄与する可能性があることも示していると思われる。

また、学級生活不満足群内において、「抑うつ・不安」反応の減少効果や「無気力」反応の減少効果、およびストレス因の下位項目である「友達との関係」の減少効果が高学年女子において顕著に見られている点は、現在、担任がその人間関係の調整に苦慮する人が多いことを考慮すると、注目に値するところである。さらに、学校生活意欲の向上効果や「学習意欲」の向上効果が見られている点については、学校ストレスの原因の多くが「友達との関係」や「学習」の影響を受けていることを考えると、本アプローチが不登校の予防だけでなく、他の学校不適応の予防としても機能する可能性があることを示していると思われる。

(3) いじめの予防効果について

嶋田の研究 (1997) によると、学校ストレスといじめは密接な関係にあり、いじめ行動の生起の低減のためには、不必要な学校ストレスを緩和すること

を目的とした介入の必要性があることが指摘されている。また、神藤、斉藤 (1996) は、学校ストレスといじめ容認傾向・正当化傾向との関連性に触れ、学校ストレスを高く認知した生徒はいじめ容認傾向・正当化傾向が高くなり、傍観者の行動をとる傾向にあることを指摘している。さらに、神村、嶋田 (1998) は、学校ストレスといじめの関係について、「教師との関係」や「友人関係」の学校ストレスを経験した生徒は、「不機嫌・怒り」感情を高く表出する傾向にあり、生徒の敵意性の高低に関わらず、人間関係のストレスを経験した生徒は誰でも言語的攻撃行動を起こす傾向にあることや、敵意性の高い生徒に人間関係のストレスの負荷がかかると、「不機嫌・怒り」感情、「抑うつ・不安」感情が表出され、身体的攻撃反応を起こす可能性が高くなることを指摘している。そして、滝 (1996) は、「学級の雰囲気」がいじめ行動の発言に大きな影響を及ぼしていることを指摘し、嶋田、浦、黒川 (1997) は心理的ストレスを強く表出している先生に受け持たれている児童は、そうでない児童に比べて、「抑うつ・不安」感情や「不機嫌・怒り」感情などの情動的なストレス反応を高く表出する傾向にあることを指摘している。また、満行 (1998) は、不登校と自尊感情との関連について、自尊心の低い生徒ほど不登校感情や被侵害感情等を強く味わっており、生徒の自尊心を高める働きかけを幼少時代より行っていけば、不登校を予防することができると述べている。

このことは、いじめという現象が、いろいろな要素 (いじめる側、いじめられる側、傍観者、先生、学級の雰囲気、個人の特性など) が複雑に絡み合って生起しており、いじめる側といじめられる側だけの関係調整だけでは解決しない側面を持っていることを示している。

このことを踏まえた上で、各群におけるメンタルヘルス効果を見てみると、いじめの被害を受けている可能性が高い侵害行為認知群、学級生活不満足群の両群において、ストレス因の減少効果、特に、「友達との関係」におけるストレス因の減少効果や「被侵害感」の減少効果が見られている。

また、学級生活不満足群においては、すべてのストレス反応 (「抑うつ・不安」、「不機嫌・怒り」、「無気力」、「身体的症状」) の減少効果が見られ、その他にも、状態不安の減少効果や学級満足度の増加効果、学級生活意欲の向上効果、特に「学級の雰囲気」の増加効果が見られている。そして、非承認群においては、「承認感」の増加効果が示され、学級生活満足群においては、ストレス反応の減少効果や

「友達との関係」のストレス因の減少効果、および状態不安の減少効果、自尊感情の増加効果も見られている。

これらの心理的効果の存在は、いじめという現象を成り立たせるさまざまな要素に直接的、間接的に影響を及ぼしている可能性（友達との関係におけるストレス因の減少⇔ストレス反応の減少⇔被侵害感の減少⇔承認感の増加⇔自尊感情の向上⇔学習意欲の向上⇔学級の雰囲気の向上⇔学校生活意欲の向上）があり、いじめが発生しにくい場づくり（学級づくり）の構築を可能にしていることが予想される。実際、このような現象の発現は、抽出児に対する事例研究の中でも見られており、本アプローチがいじめの予防に有効に機能することを示していると思われる。

（本論文は、西九州大学大学院に提出した修士論文〈平成15年度〉の一部についてまとめたものである。）

引用文献

- 1) 新井邦二郎・佐藤寛(2004)：「小学生の抑うつ傾向調査」, 第1回日本うつ病学会
- 2) 文部科学省. 「問題行動調査」2003.
- 3) 吉村春生 (2004)：学級における心理的に安全な空間づくりが児童のメンタルヘルスに及ぼす影響についての研究－質問紙による分析①－. 九州社会福祉研究, 第29号, P131～149.
- 4) 石隈利紀 (1996)：学校心理学に基づく学校カウンセリングとは. カウンセリング研究, Vol. 29, P226～239.
- 5) 粕谷貴志・河村茂雄 (2002)：学校生活満足度尺度を用いた学校不適應のアセスメントと介入の視点－学校生活満足度と欠席行動との関連および学校不適應の臨床像の検討. 日本カウンセリング研究, Vol. 35, P116～123.
- 6) 嶋田洋徳 (1997)：学校ストレスといじめ. いじめ防止教育実践研究, Vol. 2, P43～53.
- 7) 文部科学省 (1998)：「国民の健康・スポーツに関する調査」
- 8) 嶋田洋徳 (1998)：小中学生の心理的ストレスと学校不適應に関する研究. 風間書房, P265～311.
- 9) 満行善博 (1999)：生徒の登校意欲を支える諸要因の分析－不登校予防のための基礎研究. 宮崎大学大学院教育学研究科平成10年度学位論文, P43～44.
- 10) 河村茂雄・田上不二夫(1997)：いじめ被害・学級不適應児童発見尺度の作成. カウンセリング研究, Vol. 30, P20～27.