

令和6年3月28日

## 児童生徒の心と体の健康と人とのつながりに関するアンケート 報告書

人間環境大学総合心理学部

徳岡 大・嘉瀬貴祥・高野裕治・吉本美穂・中嶋智史・横光健吾・武田知也・伊藤義徳・佐藤隆夫

### はじめに

我が国の学校教育において、残念ながら、いじめ・不登校の問題は形を変えて次々と生じている。児童生徒の学びの多様性の理解は深まりつつあるが、学校生活への適応については、時代の変化とともに様々な要因も増えていき、常に新たな教育の在り方が求められている。このような現実の中、学術機関ができることは、これまでの研究により、科学的に確立されてきた方法により、児童生徒の学校、家庭、地域などにおける生活適応に関わる諸要因を測定し、学校現場にその結果をフィードバックすることによって、次の政策立案に貢献にすることであろう。さらには、近年、発展が目覚ましいICT技術、AI技術を取り入れて、児童生徒が抱える問題が解決困難になる前に、その前兆を捉えて、学校現場が児童生徒の環境を適応に向けて調整するための新たな技術開発に取り組むことであろう。このような問題認識に基づいて、今年度は愛媛県内において大規模な調査を実施することができたので、これを報告する。

### 1. 目的

今回実施したアンケート調査（以下「プレ調査」と言う）では、科学的手法によって妥当性と信頼性を有することが確認されている心理尺度（質問票）を用いて、児童生徒のメンタルヘルスの状況のほか、性格、技能、社会的資源について、心理学的な観点から測定を行う。

例えば、積極的で快活な性格の児童生徒でも、学校への適応に必要なスキルや社会的なサポートが不足していると、環境になじみにくく、メンタルヘルスが低下する場合がある。このように、表出している性格が適応的であるために、メンタルヘルスの不調につながる要因の特定や、メンタルヘルスの低下の予兆を見逃しやすくなる。今回の研究により、普段の生活において児童生徒を見守る保護者や教員がどのような要因に気を付ければよいか、メンタルヘルスが低下した場合にはどのような配慮が有効であるか、その手掛かりとなる知見を得ることができる。

今回は最終報告として、プレ調査において測定を行った10種類の心理尺度それぞれの回答の様子や自由記述調査の結果について、回答の分布を表す基礎統計量を示したのち、それらの全体的な関係性に関する分析の結果を報告する。

### 2. 方法

#### 2-1. 調査の概要

プレ調査は質問数が多いことから、4回（調査1～調査4）に分けて実施された。この4回の調査のなかで、計10種類の心理尺度（数量的研究によって、妥当性と信頼性が検証された構成概念の測定に用いる質問紙、アンケート）を用いた心理測定が実施された。まず

は、調査ごとに尺度によって測定される内容と基礎統計量について報告する。なお、各尺度に対する回答の分布については、付録として別添している。

調査は愛媛県内の小学5、6年生、中学1、2年生の児童生徒を対象に実施された。調査1には、小学5年生10,127人、小学6学年10,531人、中学1年生9,320人、中学2年生9,177人の児童生徒が回答した。調査2には、小学5年生9,894人、小学6年生10,216人、中学1年生9,043人、中学2年生9,251人の児童生徒が回答した。調査3には、小学5年生9,824人、小学6年生10,285人、中学1年生9,043人、中学2年生9,087人の児童生徒が回答した。調査4には、小学5年生9,636人、小学6年生9,997人、中学1年生9,109人、中学2年生9,073人の児童生徒が回答した。調査I～調査IVの全てに回答した児童生徒は、25,803人（小学5年生6,464人、小学6年生7,120人、中学1年生6,016人、中学2年生6,203人）であった。

## 2-2. 調査内容

### 2-2-1. 調査1

#### 1) 学校生活スキル尺度（飯田他, 2002）

学校生活における学習、人間関係、健康といった多面的な場面で求められる心理的スキル（知識や実行力）を測定する。生活基盤の状態のみでなく、社会生活全般に必要な技能が身についているかどうかを確かめることができる。この尺度は学校生活にかかわる5種類の心理社会的スキルを測定することができ、自己学習スキルは自分で積極的に学習を行うためのスキル、進路決定スキルは進路の決定に必要な意思決定にかかわるスキル、集団活動スキルはクラス内の活動に円滑かつ積極的にかかわるためのスキル、健康維持スキルは自らの体調を管理するために必要なスキル、コミュニケーションスキルは、主に同級生と円滑に交流するためのスキルを指す。

#### 2) 全般的集団同一視傾向尺度（松木他, 2020）

児童生徒のクラスへのコミットメントの程度を、クラスと自分をどの程度同一視しているかで測定する。クラス全体の凝集性や、児童生徒自身のコミットメントの状態を確認することで、クラス内で孤立しやすさや集団活動をする上でのなじみにくさといった個人のリスクや学級運営が軌道に乗っているのかを把握することができる。

#### 3) カーストに関する質問（水野他, 2019）

児童生徒自身のクラス内における社会的地位とヒエラルキーを測定する。クラスのなかに構築されている生徒間のネットワークの状態やバランスを確認することができる。この尺度の得点を解釈するにはより高度な分析が必要となるため、今回の報告では割愛し、他の尺度の関連を考慮に入れて報告を行う。

#### 4) Sheehan Disability Scale（吉田, 2004）

児童生徒が自覚する精神的問題による、学校及び家庭での適応状態を測定する。精神的問題によって、学校及び家庭での適応に、どの程度困難を抱えていると自覚しているかを把握することで、学校及び家庭におけるサポートの必要性について検討できる。

### 2-2-2. 調査2

#### 1) 自尊感情尺度（桜井, 2000）

児童生徒が、自分自身の現在の状態をどの程度肯定的に評価しているかを測定する。メンタルヘルスの維持増進や、心理的スキルの効果的発揮を支える自尊感情が、良好な状態に保たれているかどうか確かめることができる。

#### 2) 地域コミットメント尺度 (Kono et al., 2012)

児童生徒個々人の、学校外における人的ネットワークの強さを測定する。児童生徒の社会生活の基盤となる人的ネットワークが、学校外ではどのように形成されているかを確かめることができる。

#### 3) ソーシャル・サポート尺度 (岩佐他, 2007)

友人や家族から受けている、心理的な支援の高低を測定する。友人や家族関係を、心理的なサポートを受けることができているかどうかという観点から確かめることができる。

### 2-2-3. 調査 3

#### 1) 小児期うつ病スケール (村田他, 1996)

児童生徒が自覚するうつ傾向を測定する。児童生徒のうつ傾向を把握することで、メンタル面でのサポートの必要性について検討できる。

#### 2) セルフ・コンパッション尺度 (仲嶺他, 2015)

困難に直面したとき、自身に思いやりを持って関わる事の出来る程度と、批判的に関わる程度の、二側面について測定する。自分自身への思いやりが、自身のこころの健康や、対人関係構築の基盤となることが明らかとなっている。

#### 3) ゆるし傾向性尺度 (石川他, 2007)

自他をゆるし、思いやろうとする程度を測定する。他者を許せないことが、対人葛藤やいじめ行動に影響することが想定されることから、今回は「他者へのゆるし傾向」下位尺度のみを調査に用いた。

### 2-2-4. 調査 4

#### 1) 学級風土尺度 (伊藤他, 2017)

児童生徒自身が、クラスの雰囲気や人間関係をどのように評価しているかを測定する。児童生徒自身がクラスの雰囲気をどのように把握しているのかを知ることで、学級担任のねらい通りの雰囲気づくりができているかを把握できる。この尺度は学級風土を、学級活動への関与、生徒間の親しさ、学級内の不和、学級への満足感、自然な自己開示、学習への志向性、規則正しさ、リーダーという 8 種類の要素で説明するものである。

#### 2) 自由記述調査

①日常生活や学校生活における困りごと (どんなことで困りましたか)、②その困りごとへの対処方法 (その困りごとに対して、あなたはどんなことをしましたか?)、③その困りごとに直面した際の気持ち (そのとき、どんな気持ちになりましたか) という 3 点について自由記述を求めた。

### 2-3. 各変数の位置づけ

上述した変数を分析するにあたり、今回のプロジェクトの背景に鑑みて、各変数を次のように位置付けた。まず、自尊感情、ソーシャル・サポート、学級風土、地域コミットメ

ントを、生徒のメンタルヘルスや社会生活の基盤となる性格特性や社会的資源を指す「基礎力」とした。これに加えて、学ソーシャル・サポート応に求められるスキルとして、自己他者理解スキル（他者許し傾向、セルフ・コンパッション）、コミュニケーションスキル（同輩とのコミュニケーションスキル、集団活動スキル）、そして健康維持スキルという3要素からなる「応用力」を設定した。最後に、「基礎力」と「応用力」が十分に機能しているか否かの指標として、抑うつ、機能障害、集団同一視を位置付けた。後述する潜在プロファイル分析では、生徒を「基礎力」と「応用力」の観点からグループ分けするため、これらの変数を分析に用いることとした。

### 3. 結果と考察

#### 3-1. 基礎統計量

##### 3-1-1. 調査1

各尺度の基礎統計量を Table 1 に示す。学校生活スキルと集団同一視の平均値と標準偏差については、先行研究において確認された値との大きな隔たりは認められなかった。機能障害については値に差があるが、これは下述のように、先行研究における対象者が通院中の不安障害患者のものであるためであり、今回得られた値は正常値の範囲内であると判断できる。また、学校生活スキルにおける集団活動スキルについては、小学生と比較して中学生になると平均値が増加する傾向が認められた。これは、発達段階が進むにしたがって、他者と調和的にかかわり、協働するために必要とされるスキルが向上していることを示していると考えられる。

**Table 1** 調査1における各尺度の基礎統計量

	小5		小6		中1		中2		先行研究		
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
学校生活スキル	自己学習	2.85	0.44	2.82	0.41	2.83	0.40	2.77	0.42	2.76	0.93
	進路決定	2.84	0.63	2.83	0.62	2.81	0.62	2.77	0.64	2.59	0.89
	集団活動	3.34	0.49	3.33	0.47	3.39	0.46	3.40	0.47	3.05	0.81
	健康維持	3.01	0.60	2.96	0.60	2.94	0.61	2.89	0.61	2.86	0.98
	コミュニケーション	2.80	0.71	2.80	0.67	2.79	0.68	2.72	0.68	2.85	0.93
集団同一視	4.04	0.71	4.04	0.73	4.12	0.70	4.05	0.75	3.28	1.06	
機能障害	学業	2.14	2.76	2.20	2.70	2.25	2.71	2.65	2.78	5.42	3.14
	社会生活	1.62	2.46	1.71	2.45	1.80	2.53	2.20	2.65	4.51	2.86
	家庭	1.44	2.47	1.48	2.44	1.50	2.44	1.91	2.64	3.88	2.95

なお、比較対象とした先行研究における調査対象者は、学校生活スキル（飯田他, 2002）においては茨城県内の3つの中学校に通う中学生計809名（男子437名、女子369名）、集団同一視（松木他, 2020）においては大学生180名（男性70名、女性109名、性別不明1名）、機能障害（吉田他, 2004）においては通院中の不安障害患者のうち症状が安定している成人43名であった。

##### 3-1-2. 調査2

各尺度の基礎統計量を Table 2 に示す。自尊感情の平均値と標準偏差については、先行研究において確認された値との大きな隔たりは認められなかった。地域コミットメントとソ

ーシャル・サポートの家族および友人について、先行研究より高い値を示したことは、発達段階の違いもあるが、地域や家族とのかかわりが深い地域性を表している可能性もある。どの尺度においても、学年による大きな値の隔たりは認められなかった。

**Table 2** 調査2における各尺度の記述統計量

	小5		小6		中1		中2		先行研究		
	平均値	標準偏差									
自尊感情	2.94	0.54	2.92	0.56	2.85	0.55	2.79	0.57	2.79	0.85	
地域コミットメント	つきあい	3.21	0.63	3.07	0.68	3.03	0.69	2.90	0.73	1.60	0.58
	帰属感	3.33	0.61	3.21	0.66	3.17	0.66	3.03	0.70	1.65	0.65
ソーシャル・サポート	家族	5.80	1.24	5.65	1.31	5.65	1.30	5.54	1.36	5.50	0.90
	大切な人	4.63	1.71	4.55	1.74	4.57	1.76	4.54	1.81	6.00	0.90
	友人	5.69	1.27	5.65	1.32	5.67	1.32	5.58	1.35	4.80	1.60

なお、比較対象とした先行研究における調査対象者は、自尊感情（桜井,2000）においては大学生 361 名（男子 121 名，女子 240 名），地域コミットメント（Kono et al., 2012）においては首都圏在住の成人女性 649 名，ソーシャル・サポート（岩佐他, 2007）においては東京都板橋区に在住する 58～83 歳の中高年齢者 3,097 名であった。

### 3-1-3. 調査3

各尺度の基礎統計量を Table 3 に示す。どちらの尺度の平均値と標準偏差についても、先行研究において確認された値との大きな隔たりは認められなかった。うつ傾向に関しては、学年が高くなるほど得点が微増する傾向にある。調査対象者は思春期に該当し、第二次性徴や脳の発達など身体的な発達が加速する。この発達に伴ってホルモンバランスも変化し、脳の発達（辺縁系と前頭葉）にギャップが大きくなり、感情を抑えるのが困難となる。加えて、対人関係においても新たな友人、異性関係など広がりが生じる。新たな対人関係はサポート資源となるだけでなく、葛藤を生じさせるネガティブな側面もある。身体面の変化と対人関係などの社会的変化が合わさり、学年が高くなるにつれてうつ傾向が高まる可能性がある。一方で、ゆるし傾向性は学年が高くなるほど得点が微減する傾向にあるが、これはうつ傾向の微増と関係を持つ可能性がある。つまり、発達段階が進行し青年期においてアイデンティティの確立という課題と向き合う時期になると、自分自身の存在に疑問を持つようになり、結果として自分に対する思いやりが低下すると推察される。

なお、比較対象とした先行研究における調査対象者は、うつ傾向（村田他, 1996）においては小学校 1 年生から中学校 3 年生までの 3,331 名，ゆるし傾向性においては茨城県内の公立中学校 3 校の 1～3 年生 9 学級 313 名（男子 154 名，女子 159 名），および公立高校 2 校の 1～3 年生 8 学級 309 名（男子 149 名，女子 160 名）であった。

**Table 3** 調査3における各尺度の記述統計量

	小5		小6		中1		中2		先行研究		
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
うつ傾向	10.59	5.98	10.83	6.17	11.28	6.34	12.08	6.37	10.61	6.67	
ゆるし傾向性	他者へのゆるし傾向	2.97	0.81	2.88	0.84	2.77	0.84	2.65	0.84	2.61	0.96
	セルフコンパッション	3.34	0.73	3.32	0.73	3.26	0.73	3.19	0.72	3.27	0.93

### 3-1-4. 調査 4

尺度の基礎統計量を Table 4 に示す。先行研究と比較して、学級内の不和は低く、学級への満足感、学習への志向性、規則正しさ、リーダーの平均値が高いという傾向がみられたほかは、大きな隔たりは認められなかった。学級内の不和は「このクラスは、もめごとが少ない。」などといった、問題がないことを示す項目で構成されているため、得点が高いほど不和が少ないと感じていることを示す。よって、先行研究と比較して、学級風土を良好に感じられていることが示唆された。学級への満足感や学習への志向性など、学年が進むごとに点数が微減する学級風土も認められたため、他の指標との関係も含めて詳細に検討する必要があると考えられる。

**Table 4** 調査 4 における各尺度の記述統計量

	小5		小6		中1		中2		先行研究	
	平均値	標準偏差								
学級風土										
学級活動への関与	3.73	0.83	3.68	0.84	3.61	0.83	3.52	0.87	3.56	1.03
生徒間の親しさ	3.91	0.91	3.94	0.87	4.02	0.85	3.93	0.88	3.79	1.07
学級内の不和	2.86	0.83	2.74	0.81	2.53	0.84	2.46	0.84	3.44	1.23
学級への満足感	4.01	0.97	3.99	0.98	3.96	0.99	3.80	1.04	3.66	1.08
自然な自己開示	3.49	1.02	3.45	1.04	3.41	1.03	3.28	1.05	3.43	1.17
学習への志向性	3.75	0.76	3.73	0.75	3.66	0.73	3.54	0.75	2.96	1.12
規則正しさ	3.83	0.82	3.86	0.80	3.72	0.82	3.72	0.85	3.00	1.13
リーダー	3.99	0.92	3.94	0.97	3.90	0.95	3.89	0.93	3.59	1.13

なお、比較対象とした先行研究（伊藤他, 2017）における調査対象者は、全国の公立中学校計 24 校に在籍する中学生 7,094 人（1 年男子 1,180 人・女子 1,208 人（無記入 1 人）、2 年男子 1,224 人・女子 1,279 人、3 年男子 1,091 人・女子 1,111 人）であった。

## 3-2. 尺度間の関連

尺度間の関係を検討する上で、本調査では、全ての調査に回答した児童生徒を対象に、ネットワーク分析を実施した。以下にネットワーク分析の概要を示す。

### 3-2-1. ネットワーク分析の概要

ネットワーク分析では、ノードとエッジによって尺度間の関連をグラフィカルに示すことが可能になる。また、グラフィカルに示された関係性を評価することも可能であり、どの尺度が重要といえるのか検討できる。

ノードとは、図では円によって表現され、測定された尺度を意味する。エッジとは、図では線によって表現され、ノード間の関連を意味する。エッジの色が濃く、太いものになるほど、ノード間の関連が強いことを意味する。エッジの色が青い場合は、片方のノードの得点が高いほど、もう片方のノードの得点も高い、いわゆる、正の関連にあることを意味する。エッジの色が赤い場合は、片方のノードの得点が高いほど、もう片方のノードの得点は低い、いわゆる、負の関連にあることを意味する。なお、エッジで示される関係性は、各ノードの独自の成分間の関係であり、他ノードと関連する成分は統制されている。

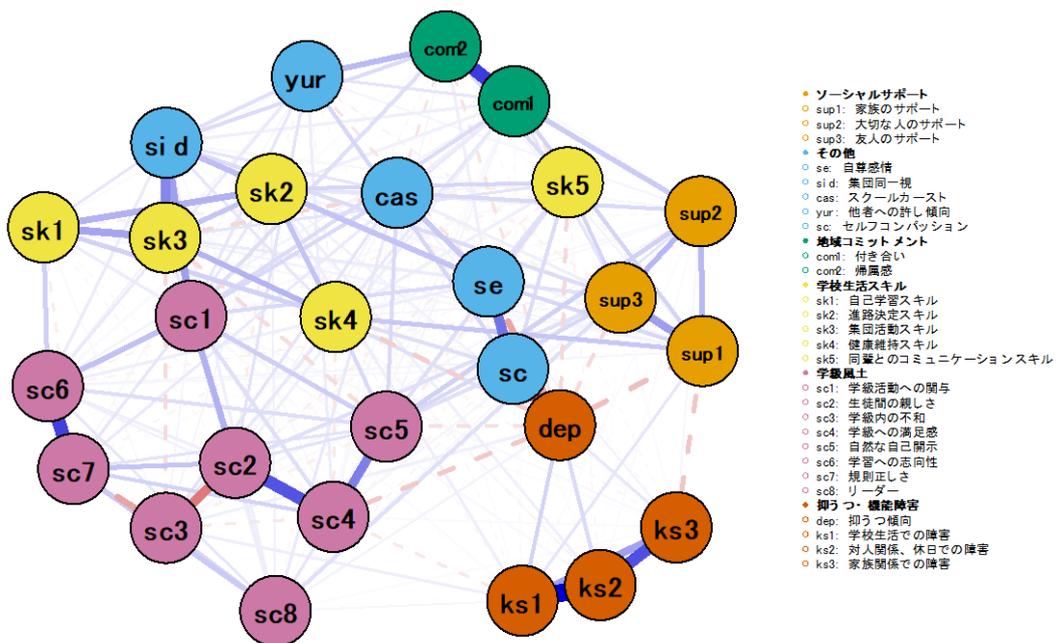
また、どのノードが重要かを中心性と呼ばれる指標から検討できる。今回は中心性の指

標として、強度 (strength)、隣接性 (closeness)、媒介性 (betweenness) の3つの指標を用いた。強度は、他ノードとの関連性の強さを意味し、強度が高いほど、そのノードが変化することで他ノードも変わりやすいことを意味する。隣接性は、そのノードと隣接するノードの多さによって評価される。つまり、隣接性が高いほど、そのノードが変化した場合に多くのノードが変化することを意味する。媒介性は、他のノードとの関係の間にそのノードがどの程度含まれているかが評価される。つまり、媒介性が高いほど、ネットワーク全体において、直接は影響しないが、間接的に影響することを意味する。

### 3-2-2. ネットワーク分析の結果

先述の3-2-1で紹介した、10尺度を構成する26下位尺度間の関連を、ネットワーク分析によって検討した。分析対象は、調査Iから調査IVまでの全ての項目に回答した25,803人（小学校第5学年6,464人、小学校第6学年7,120人、中学校第1学年6,016人、中学校第2学年6,203人）とした。ネットワーク全体については、Figure 1に示した。

Figure 1 ネットワーク分析の結果



次に、自尊感情、抑うつ、自己学習スキルといった、学校生活の中で重要と思われる尺度と関連のみられた尺度を示す。

#### 1) 自尊感情

自尊感情の高さは、セルフ・コンパッション、スクールカースト、家族や友人のサポート、学校生活スキルの中では進路決定スキル、集団活動スキル、健康維持スキル、コミュニケーションスキル、学級風土の中では学級活動への関与、自然な自己開示、地域コミットメントの中では帰属感の高さと、それぞれ関連していた。また、自尊感情の低さは、抑うつの高さに関連していた。

この結果から、自尊感情を高めるには、自分を認められること、家族や友人からサポートを受けること、住む地域に帰属感をもてるような経験が重要であることが示唆される。学校生活の中では、進路を自分で決める力、十分に集団活動を行える力、およびクラスの中でコミュニケーションをとる力、規則正しく生活して健康を維持する力を育むことが必要であることが示唆された。また、自尊感情を育む学級風土としては、学級活動に積極的に関わられる様な雰囲気や、自然に自己開示ができるような雰囲気が重要であることが示唆された。

## 2) 抑うつ

抑うつの高さは、学校生活、対人関係、および家族関係のすべての機能障害の高さ、学級風土の中では学級内の不和、リーダーの高さと関連を示した。また、抑うつの低さは、自尊感情、セルフ・コンパッション、家族や友人のサポート、学校生活スキルの中では健康維持スキル、コミュニケーションスキル、学級風土の中では学級への満足感、自然な自己開示、地域コミットメントの中では帰属感の高さと、それぞれ関連を示した。

この結果から、抑うつを低い状態にするには、自分のことを自分で認められる、家族や友人からサポートを受ける、住む地域に帰属感をもてるといった経験が重要であると示唆された。学校生活の中では、規則正しく生活するといった健康を維持する力や、クラスの友人とコミュニケーションをとることができるような力を育むことが必要であることが示唆された。学級風土としては、学級内でのいざこざが起きにくいような雰囲気や、満足感が高い雰囲気が重要であることが示唆された。また、抑うつの高さは、学校生活、対人関係、家族関係のいずれの機能障害の程度とも関連しており、小中学生の気持ちの落ち込みは、学校生活や家族関係のさまざまな場面での困難とも関係してくることが示唆された。

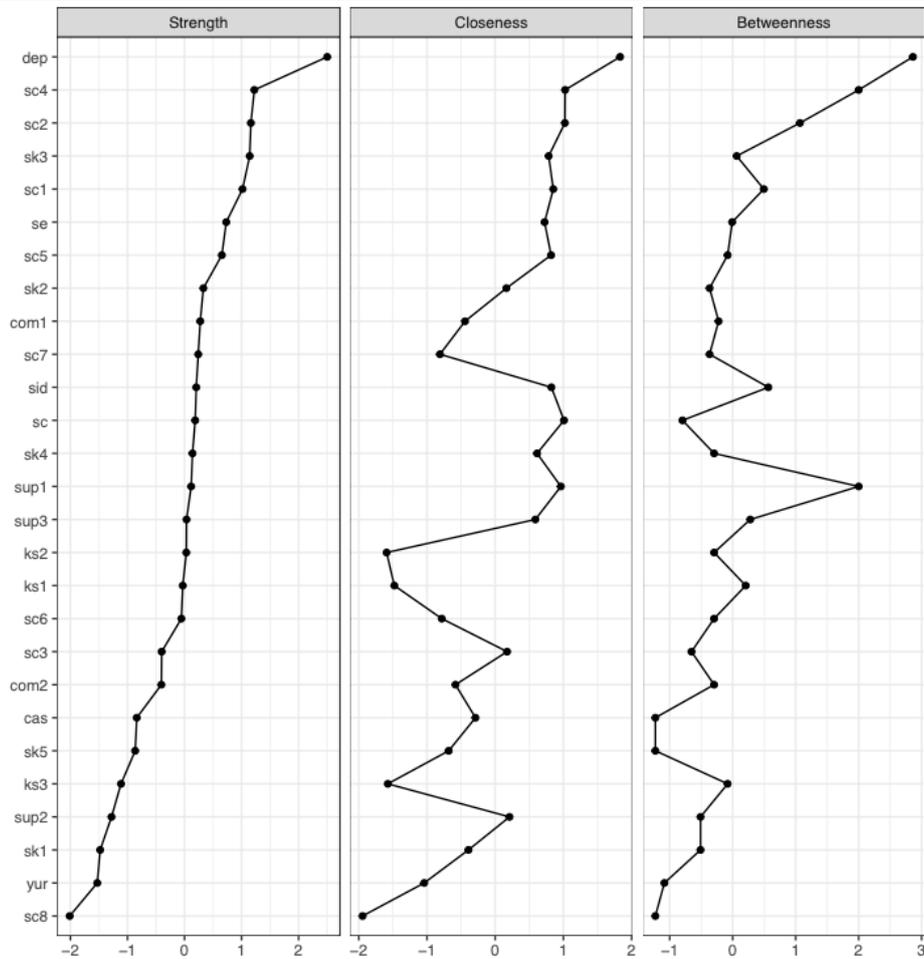
## 3) その他

自己学習スキルの高さは、集団同一視、学校生活スキルの中では進路決定スキル、集団活動スキル、健康維持スキル、学級風土の中では学習への志向性の高さに関連することが示された。この結果から、自ら学習する力は、クラスの一体感や、自分で進路を決定する力、集団でうまく活動する力、健康を保つ力を高めることで育まれることが示唆された。また、学級風土としても、クラスで学習に向かう雰囲気を作っておくことが自律的に学習する力を身につけるには重要であることが示唆された。

## 4) ネットワークの中心性の評価

今回調査で使用した、尺度間の関連性を示すネットワークについての中心性を確認した (Figure 2)。Figure 2 では、中心性の強度の順に各ノードの重要性を示した。その結果、抑うつ、学級への満足感、生徒間の親しさ、集団活動スキル、学級活動への関与、自尊感情、自然な自己開示、進路決定スキル、付き合い、規則正しさ、セルフ・コンパッション、健康維持スキル、家族のサポートの順でこのネットワークの中で強い繋がりをもっていることが示された。

Figure 2 ネットワーク分析の中心性の指標



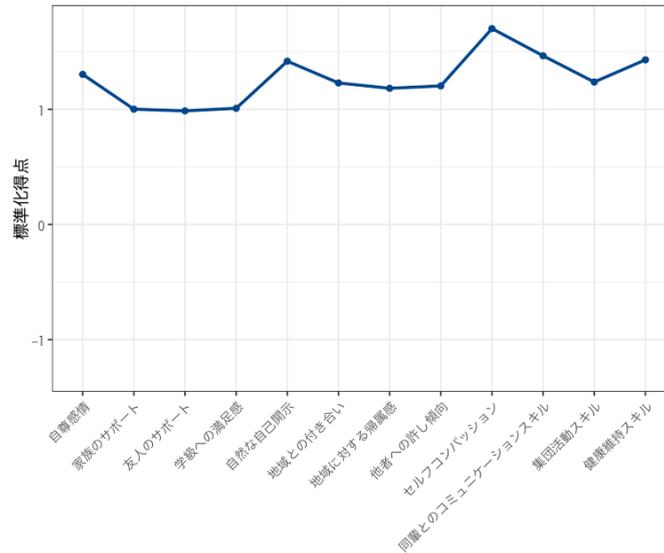
この結果から、抑うつは、児童生徒の学習や生活を評価する上で特に重要な指標となりうることが示唆された。また、学級風土としては、生徒間同士が親しい雰囲気、満足感を持てる雰囲気、学級活動に打ち込める雰囲気、自己開示しやすい雰囲気を作っていくことが、メンタルヘルスや学習にとって重要となることが示唆された。学校生活スキルとしては、進路を自分で決定できるスキル、集団活動を円滑にしていくスキル、健康を維持するようなスキルを身につけていくことが重要であるといえよう。また、地域の人と関わっていくこともメンタルヘルスなどの指標に間接的に影響していることから、学校のある地域や児童生徒の生活する地域と児童生徒たちが関わりをもっていくことも、メンタルヘルスや学習に関連するものであることが示唆された。

### 3-3. 潜在プロフィール分析の結果（児童生徒のタイプ分け）

生徒を「基礎力」と「応用力」の得点の高低によってグループ分けするため、潜在プロフィール分析によるクラスター（グループ）分けを行った。グループ分けを行う際には、児童生徒の個性を最大限に反映することを優先し、統計分析上の設定を行った。その結果、9つのクラスターに分類された（Figure 3-11）。これらのクラスターを、抑うつ（心の健康の程度；Figure 12）と集団同一視（クラスへの馴染み具合；Figure 13）の関連から大き

く3つの群に分けて解釈した。なおここでは、各グループの特徴を把握しやすいようにグラフを示した後にその特徴を文章で記載することとする。

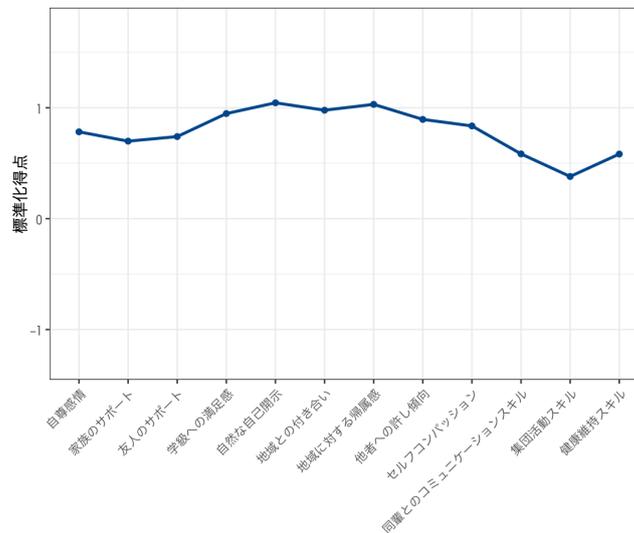
**Figure 3 A グループの特徴**



**A グループ (Figure 3)**

全体的に得点が高く、バランスが良い。自分を認めながら、仲間と関係を作りつつ自分を適切に表現でき、自分を健康に保つこともできるグループであると考えられる。

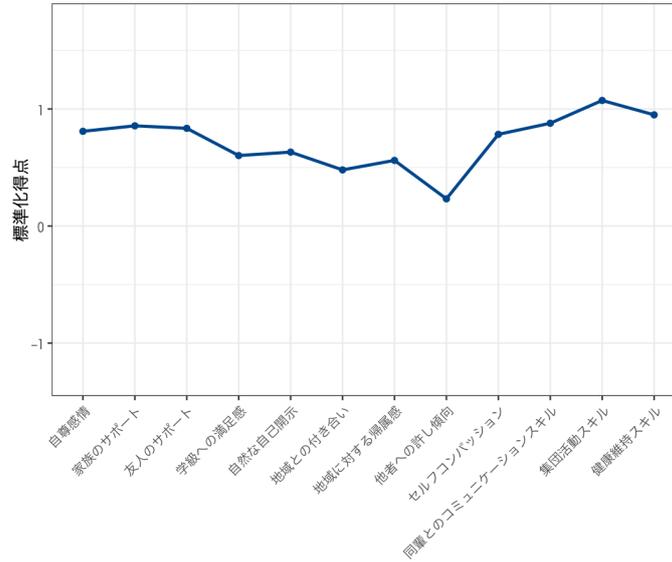
**Figure 4 B グループの特徴**



**B グループ (Figure 4)**

全体的に得点は高く、特に学級や地域に適応し、自己や他者を理解する「適応的」な側面が強い。一方で、仲間とのコミュニケーションや集団活動は若干の苦手意識を感じている児童生徒もいる可能性のあるグループであると考えられる。

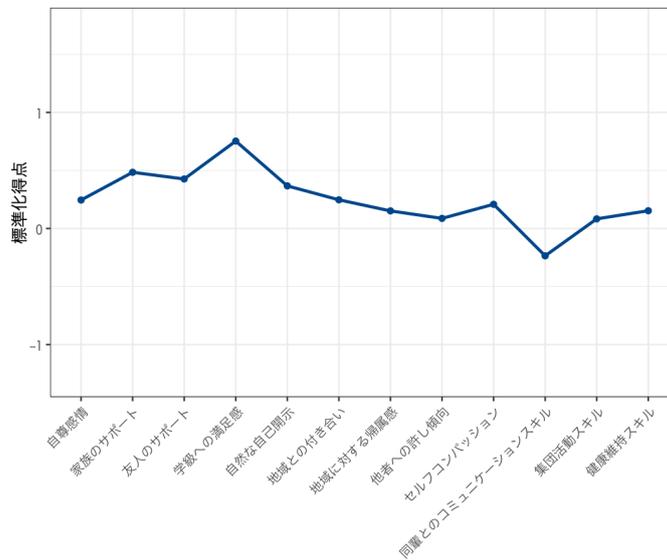
Figure 5 Cグループの特徴



Cグループ (Figure 5)

全体的な点数を高く、特に家族や友人からのサポートやコミュニケーションスキル、集団活動スキルが高いグループであると考えられる。一方で「適応的」な側面は若干低い児童生徒もいる可能性がある。

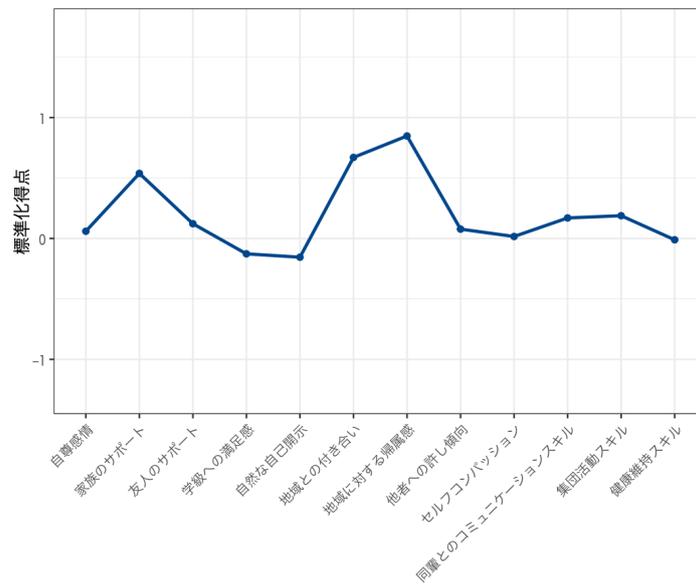
Figure 6 Dグループの特徴



Dグループ (Figure 6)

全体的な得点は平均的な水準でバランスも悪くないグループであると考えられる。特に学級への満足度は高い。一方で、個々のクラスメートとのコミュニケーションに対しては少し苦手意識がある可能性がある。

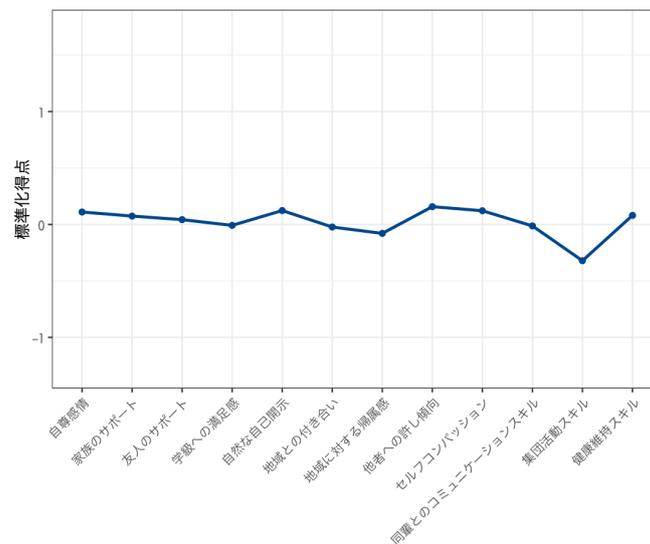
Figure 7 Eグループの特徴



Eグループ (Figure 7)

全体的な得点は平均的な水準だが、家族からのサポートや地域とのつながりが特に高い。一方で抑うつ得点はやや高いことから、家族や地域など周囲の大人が気にかけていることで安定が保たれているような生徒児童が含まれていると考えられる。

Figure 8 Fグループの特徴

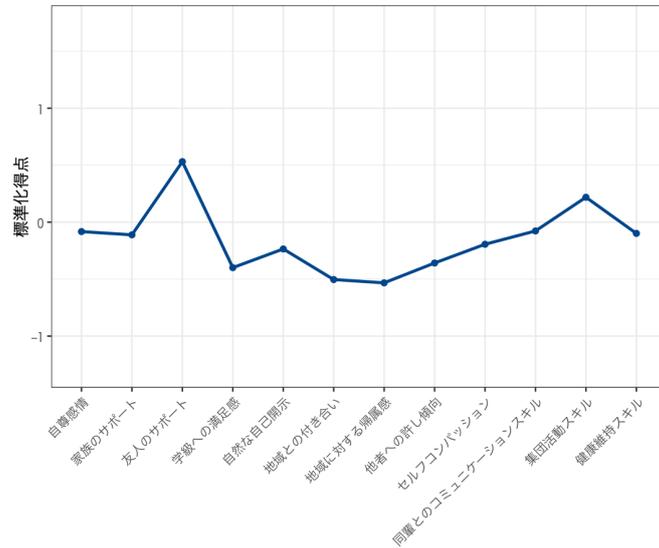


Fグループ (Figure 7)

全体的な得点は平均的な水準であるが、若干集団活動に苦手さを感じている可能性があるグループであると考えられる。比較的大人しい真面目な性格な生徒児童が含まれている

と推察できる。

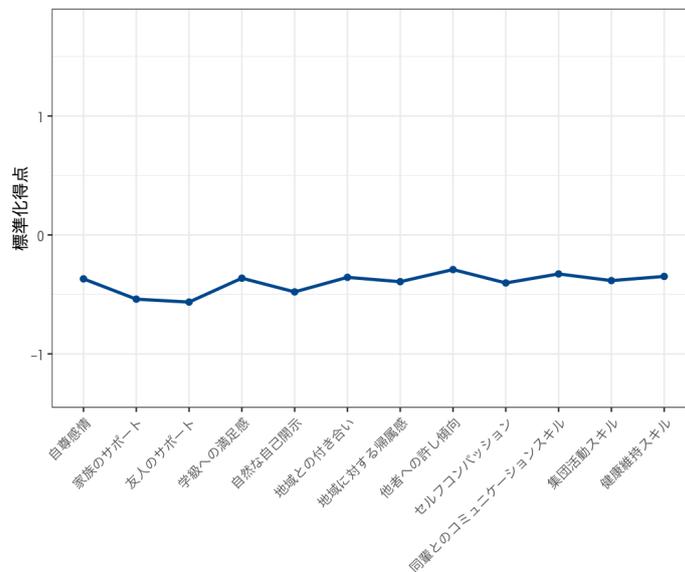
Figure 9 G グループの特徴



#### G グループ (Figure 9)

全体的な得点は平均的かやや低めだが、集団活動は得意で友人からのサポートも十分得られているグループであると考えられる。友達に会うことや交流することを楽しみに登校しているような生徒児童が含まれていると推察できる。

Figure 10 H グループの特徴

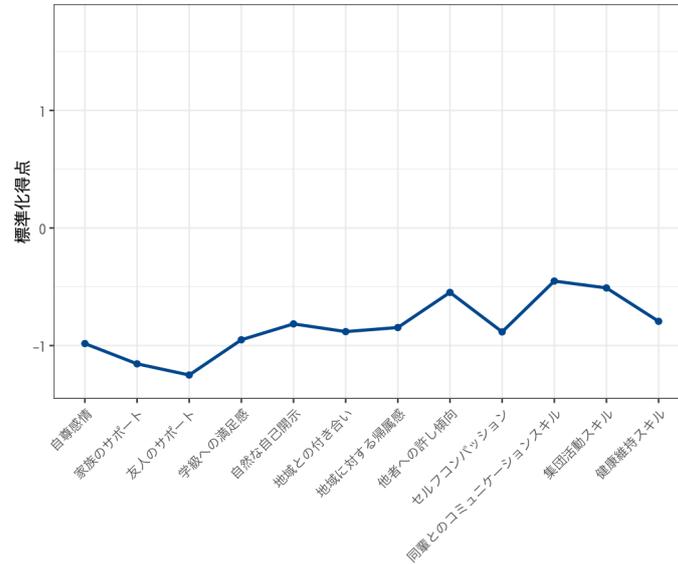


#### H グループ (Figure 10)

全体的な得点は平均的かやや低めであり、どの指標も自信を持って「はい」とは答えられていないグループである。学校生活には何とかついていっているが、しんどくなる一歩

手前の生徒児童が含まれている可能性がある。

**Figure 11** Iグループの特徴



**Iグループ (Figure 11)**

友人のサポートがない，学校も楽しくない，自分を大切にすることも出来ないと感じている生徒児童が含まれている可能性があるグループ。抑うつ傾向が高くソーシャル・アイデンティティが低いことから，普段からの注視や，場合によっては早急な支援が必要である可能性もあると考えられる。

**Figure 12** グループ間での抑うつ得点の比較

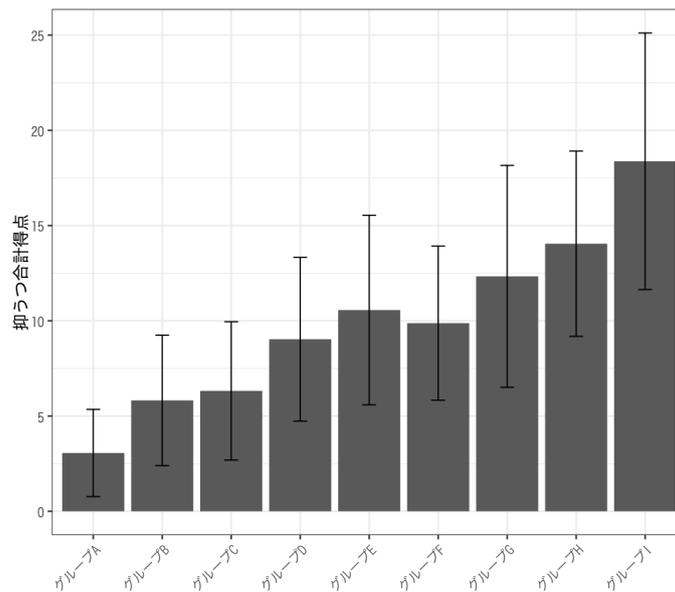
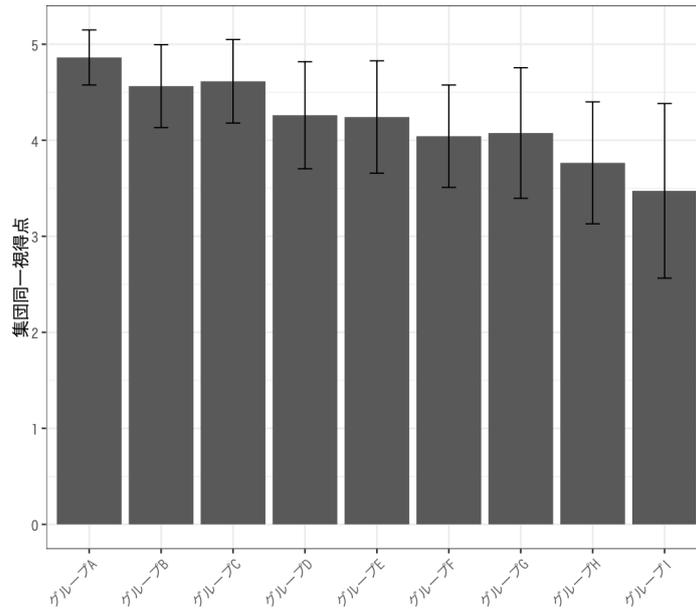


Figure 13 グループ間での集団同一視得点の比較



### 3-4. 自由記述調査の結果について

自由記述については、困りごとや対応の記述別に、形態素解析を行い、その結果を用いて、トピックモデルによる類型化を行った。困りごととその対応については、未回答者を分析から除外した。その結果、困りごとについては、25,196人の自由記述が形態素解析を実施する分析対象となり、困りごとに対する対応については、25,183人の自由記述が形態素解析を実施する分析対象となった。

類型化の際には、形態素解析の結果に基づいて、名詞、動詞、および形容詞の3つの品詞を分析対象とした。さらに、これら4つの品詞の中でも、類型化されたときにその類型の特徴として解釈することが困難な単語（例えば、児童生徒の名前とみられる固有名詞、昨日や最近といった時間を意味する単語、意味不明な単語、場所や誰などのトピックの特徴となっても解釈することが難しい単語など）や、総出現度数が10以下の単語については、トピックモデルによる類型化を行う際に、分析から除外した。さらに、困りごとについては、「特にない」や「困っていない」といった回答も分析から除外した。対応については、「何もしていない」や「特にない」といった回答であった場合であっても、困りごとがないために何もしていないという可能性と、困りごとがあるにもかかわらず何もしていない可能性も考えられるため、「何もしていない」や「特にない」という回答も分析に含めた。最終的に、困りごとについては16,043人の自由記述に含まれる3つの品詞が分析対象となり、対応については20,679人の自由記述に含まれる3つの品詞が分析対象となった。

類型化の際には、類型化することでデータの持つ情報量が最大化されるような類型数となり、かつ、それぞれの類型が解釈可能であるようなものを選択した。その結果、困りごととは5つのトピック、対応は4つのトピックに分類された。

#### 3-4-1. 学校生活における悩み事や対応

### ①学校生活での困りごと

トピックモデルで分類された学校生活での困りごとについて、それぞれのトピックを特徴づける頻出単語の上位 10 単語とその出現数を Table 5 にまとめた。以下ではそれぞれのトピックの頻出単語とそれらの頻出単語が含まれる記述から、分類されたトピックの特徴を解釈した。

**Table 5** 困りごとにおける各トピックの出現頻度の高い単語

出現順位	トピック1		トピック2		トピック3		トピック4		トピック5	
	単語	度数	単語	度数	単語	度数	単語	度数	単語	度数
1	授業	956	言う	1105	勉強	971	友達	1554	みんな	344
2	うるさい	641	友達	825	多い	436	関係	526	授業	263
3	先生	536	喧嘩	709	分かる	400	授業	307	テスト	248
4	クラス	441	られる	275	宿題	320	聞く	224	時間	232
5	喋る	332	悪口	272	できる	281	しまう	217	うるさい	204
6	分かる	262	やる	177	忘れ物	247	喧嘩	161	掃除	195
7	できる	221	嫌	155	テスト	243	くれる	160	クラス	172
8	集中	173	分かる	152	難しい	194	言う	148	男子	148
9	教室	172	忘れる	112	くれる	180	嫌	144	いじめ	143
10	話す	160	給食	110	部活	169	話	143	点数	118

困りごとのトピック 1 には 3,189 人が分類され、「授業」、「うるさい」、「先生」、「喋る」といった単語の出現頻度が高かった。トピック 1 で頻出した単語が含まれる具体的な回答としては、「授業中に喋る人がいる」「授業中にうるさい人がいる」「クラス全体がうるさくて勉強に集中できない」「クラスの人が先生や友達の注意を聞かないとき」「先生の指示を聞けていない」「クラスのみんなが授業中にしゃべる」「授業中に友達に喋られて先生に怒られた事に困った」などの授業環境に関する困りごとの記述が多かった。これらのことから、トピック 1 は「授業環境」に関する困りごととして考えられた。

困りごとのトピック 2 には 3,289 人が分類され、「言う」、「友達」、「喧嘩」、「られる」、「悪口」といった単語の出現頻度が高かった。トピック 2 で頻出した単語が含まれる具体的な回答としては、「嫌なことを言われた」「友達に蹴られたり、悪口をされた」「友達との喧嘩」「喧嘩していない子が喧嘩した相手の言いなりになって僕がいじめられたり、無視されること」「悪口を言われた」「近くにいた人がみんなが聞いて辛くなる言葉を言っていた」などのいじめに関連する困りごとの記述が多かった。これらのことから、トピック 2 は「いじめ関連」に関する困りごととして考えられた。

困りごとのトピック 3 には 2,879 人が分類され、「勉強」、「多い」、「分かる」、「宿題」、「できる」といった単語の出現頻度が高かった。トピック 3 で頻出した単語が含まれる具体的な回答としては、「勉強についていけない」、「忘れ物が多い」、「宿題が多い」、「算数の問題がわからない」、「宿題をするのを忘れていた」、「勉強に集中できない」などの児童生徒本人の学習に関する困りごとの記述が多かった。これらのことから、トピック 3 は「自身の学習」に関する困りごととして考えられた。

困りごとのトピック 4 には 2,687 人が分類され、「友達」、「関係」、「授業」、「聞く」、「し

まう」といった単語の出現頻度が高かった。トピック4で頻出した単語が含まれる具体的な回答としては、「友達同士で意見が食い違ったとき」、「人間関係がうまくいかない」、「授業中に友達が邪魔してくる」、「友達が話を聞いてくれなかったこと」、「友達と喧嘩してしまった」などの友人とのいざこざに困りごとの記述が多かった。これらのことから、トピック4は「友人トラブル」に関する困りごととして考えられた。

困りごとのトピック5は、「みんな」、「授業」、「テスト」、「時間」、「うるさい」、「掃除」といった単語の出現頻度が高かった。トピック5で頻出した単語が含まれる具体的な回答としては、「みんなについていけなかったこと」、「授業中にみんなが自由にしゃべっていること」、「掃除の時間に掃除をやっていない人がいる」、「クラスのみんながうるさい」などの友人という特定の間人間関係よりもより広い関係性である他者に対する不満に関する困りごとの記述が多かった。これらのことから、トピック5は「他者への不満」に関する困りごととして考えられた。

## ②学校生活における困りごとに対する対応

次に、困りごとに対する対応の各トピックの特徴を、それぞれのトピックを特徴づける頻出単語の上位10単語とその出現数をTable6にまとめたうえで、解釈した。対応のトピック1には5,762人が分類され、「注意」、「先生」、「言う」、「自分」、「話す」、「頑張る」といった単語の出現頻度が高かった。トピック1で頻出した単語が含まれる具体的な回答としては、「注意した」、「先生に報告した」、「自分たちで解決できるなら自分でして、自分で解決できないなら先生に言う」、「自分から話に行く」、「友達と勇気も持って話した」、「友達を作ろうと頑張った」など自ら問題に対して積極的に対処し、時に他者へも介入して問題解決しようとするような対応の記述が多かった。また、トピック1の出現頻度が10番目に高い「困る」という単語については、「困っていない」という記述がほとんどであり、他には「困っている人がいるなら声をかけてあげたい」といったものであった。これらのことから、対応のトピック1は「自発的対処」という対応として考えられた。

**Table 6** 対応における各トピックの出現頻度の高い単語

出現順位	トピック1		トピック2		トピック3		トピック4	
	単語	度数	単語	度数	単語	度数	単語	度数
1	注意	1228	聞く	614	友達	1146	無い	6526
2	先生	864	できる	594	相談	396	相談	610
3	言う	825	勉強	493	聞く	286	言う	393
4	自分	510	言う	476	無視	228	先生	360
5	話す	445	やめる	425	よい	227	謝る	186
6	頑張る	333	思う	278	先生	209	親	154
7	静か	323	行く	221	教える	198	家族	96
8	声	285	先生	214	考える	191	困る	79
9	行く	274	注意	203	言う	179	練習	78
10	困る	271	見る	177	止める	126	静か	56

困りごとに対する対応のトピック2には3,982人が分類され、「聞く」、「できる」、「勉

強]、「言う」、「やめる」、「先生」といった単語の出現頻度が高かった。トピック2で頻出した単語が含まれる具体的な回答としては、「先生に聞いたり家族に聞いたりした」、「何もできなかった」、「やめてと言った」、「先生に聞いたり、クラスみんなに聞く」、「忘れないように努力しようと思った」、「少しでも勉強をした」など、他者に対応を聞き、自分では対処を検討するものの、対処しきれない様子について記述されることが多く、対応のトピック1と比べると、自分で何かするというよりも、他者に頼って対処方法を考えようとする記述が多かった。これらのことから、対応のトピック2は「他者に頼る対処」という対応として考えられた。

困りごとに対する対応のトピック3には2,879人が分類され、「友達」、「相談」、「聞く」、「無視」といった単語の出現頻度が高かった。トピック3で頻出した単語が含まれる具体的な回答としては、「まわりの友達に相談した」、「家族や、信頼できる友達などに相談したり相手ならどうするかを質問してアドバイスをもらった」、「先輩や先生にどうしたらよいか聞いてみた」、「自分から見えていないふりをしたり、無視をした」など、困りごとの友人、家族、および先生などに相談をするという記述が多く、困りごと自体に対して積極的に解決をしようとするというよりも、みないようにしてやり過ごす、無視する、というような記述が多かった。対応のトピック2よりも、誰かに相談する自体が困りごとへの対応として語られ、解決には向かっていないように思われた。これらのことから、対応のトピック3は「相談」という対応として考えられた。

困りごとに対する対応のトピック4には8,055人が分類され、「無い」という単語の出現頻度が高かった。「無い」よりは低くなるものの、他には「相談」、「言う」、「先生」、「謝る」という単語の出現頻度が高めであった。トピック4で頻出した「無い」という単語が含まれる具体的な回答としては、ほとんどが「困りごとはない」、「特になし」という記述であった。その他の「相談」、「言う」、「先生」、「謝る」などが含まれる具体的な回答としては、「先生や親に相談した」、「ちゃんと謝った」という記述であった。対応のトピック4は、ほとんどが困りごと自体が無い場合に分類されているものの、相談したり、謝るといった自ら行動するだけでなく、他者の力を借りるといった記述もあった。相談や謝るといった適切と思われる対応がなされている記述が含まれているものの全体としては、これといった対応をしていないことがほとんどを占めていることから、対応のトピック4は「何もしていない」という対応と考えられた。

### 3-4-2. 困りごとと対応の関連

5つの困りごとのトピックと4つの対応のトピックの組み合わせをTable7にクロス集計表に示した。困りごとと対応のトピックのクロス集計を行うにあたり、困りごとと対応のトピックのどちらかに欠測がある場合は、クロス集計から除外した。その結果、困りごとと対応のどちらにも回答し、トピックモデルで困りごとと対応のどちらも類型化された13,416人の児童生徒が分析対象となった。Figure6~10の各トピックのノード(トピックを囲む四角形)内には、困りごとと対応の自由記述についてトピックモデルによって分類されたトピックの度数と、困りごとと対応のそれぞれで、各トピックの度数の割合を示した。また、Figure6~10の困りごとと対応のトピックを繋ぐエッジ(線)に示された数値について、1行目はエッジで繋がれたトピックの組み合わせ数、2行目はエッジで繋がれた困

りごとのトピックを総数とした時の、困りごとと対応の組み合わせ数の割合、3行目はエッジで繋がれた対応のトピックを総数とした時の、困りごとと対応の組み合わせ数の割合を示した。

対応のトピック4「何もしていない」については、クロス集計の対象となったのが1,654人のとなり、トピックモデルによってトピック4「何もしていない」に分類された8,055人から大きく減少した。これは、困りごとがなかった児童生徒が分析から除外されたために生じたと考えられる。クロス集計の対象となった「何もしていない」の記述内容は、何もしていないや、特になしという回答に加え、謝る、友人、親、もしくは先生に相談するといった回答が含まれていた。Table 6のトピック4の出現頻度で考えると、「無い」の出現頻度の大きく減ったと考えられる。このような減少は、困りごとの自由記述をトピックモデルで類型化する際には、「困っていない」や「特になし」など回答をあらかじめ除外したが、困りごとへの対応の自由記述をトピックモデルで類型化する際には、「特になし」や「何もしていない」などの回答を分析に含めたために生じたと考えられる。

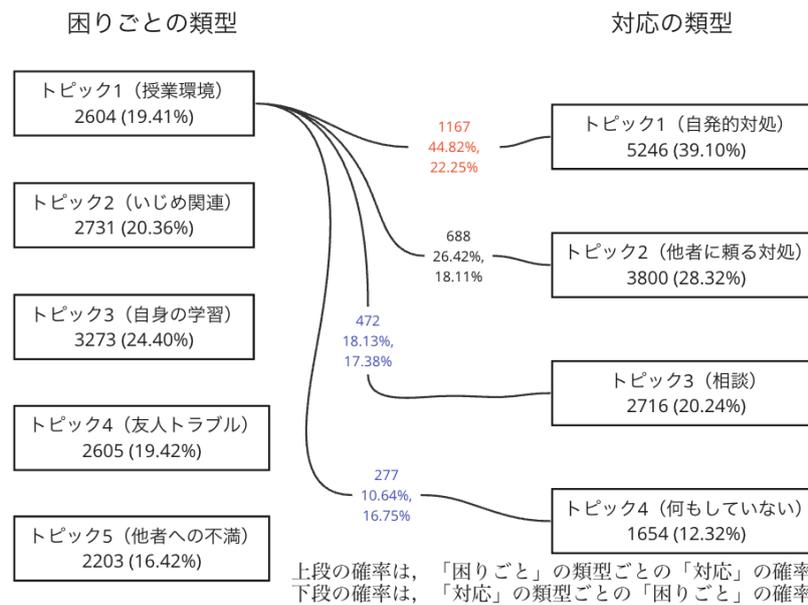
**Table 7** 困りごとと対応のトピックのクロス集計表

		対応			
		自発的対処	他者に頼る対処	相談	何もしていない
困りごと	授業環境	1167	688	472	277
	いじめ関連	897	697	668	469
	自身の学習	1206	1117	654	296
	友人トラブル	1024	637	561	383
	他者への不満	952	661	361	229

困りごとと対応の組み合わせについて関連があるかを検討するため、Table 7のクロス集計表について $\chi^2$ 分析を行った。その結果、 $\chi^2$ 値は有意であったため( $\chi^2(32) = 112.54, p < .001$ )、残差分析を行った。なお、残差分析では繰り返しの検定が行われるため、Holmの方法による有意水準の調整を行った。残差分析の結果、困りごとと対応の組み合わせにおいて、有意に多かった組み合わせを朱色、有意に少なかった組み合わせを青色でTable 7にハイライトで示し、Figure 6~10では有意に多い組み合わせを赤字、有意に少ない組み合わせを青字で示した。

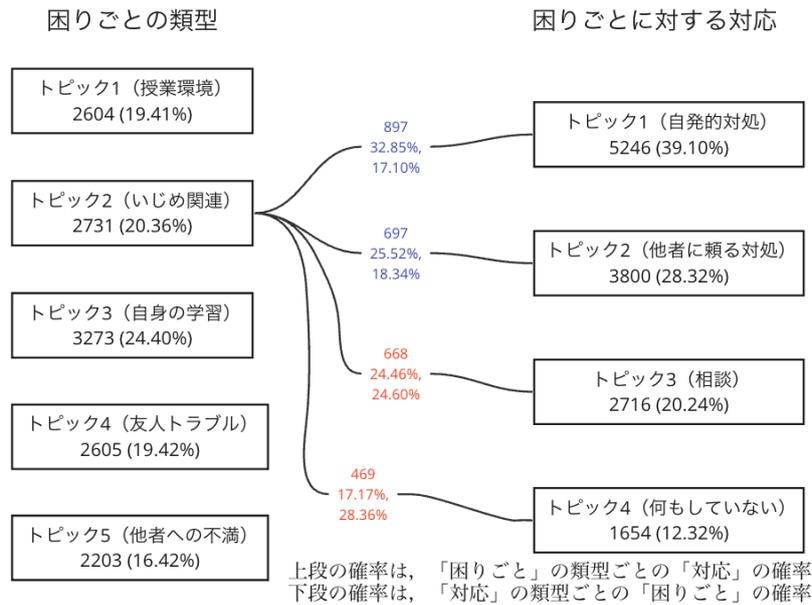
困りごとと対応の組み合わせの偏りを検討した結果、困りごとによって取られやすい対応が異なることが示された(Figure 6)。困りごとがトピック1の「授業環境」の場合、他の困りごとの4トピックと比較して、「自発的対処」の対応が有意に多く、「相談」や「何もしていない」は有意に少ないことが示された。授業中にうるささに困っているという5割弱の児童生徒は、自分で注意をしたり、先生に伝えたり、自分の意思を他者に伝えることで対処しようとしていることが示唆された。その一方で、こうした困りごとについては、相談という形では共有されにくくなっていることが示唆された。

**Figure 6** 困りごとの類型（トピック 1）と対応の類型の関連



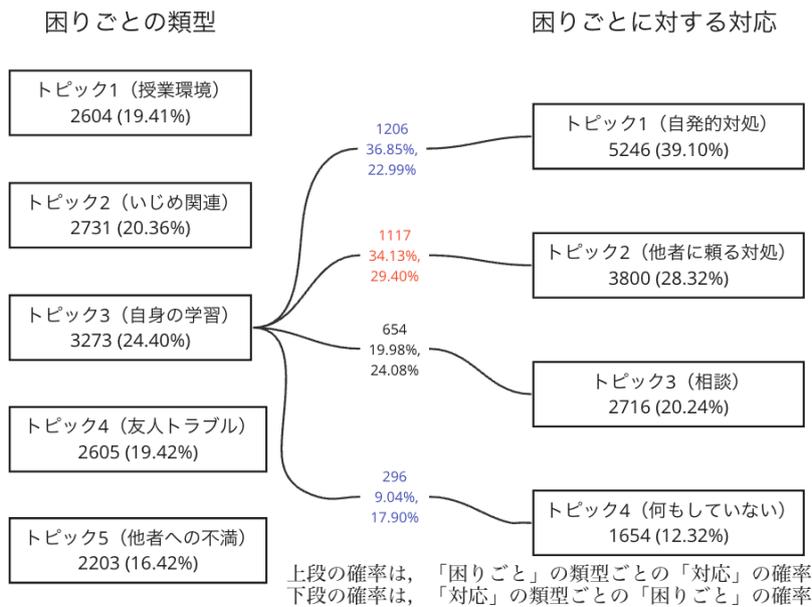
困りごとがトピック2の「いじめ関連」の場合、「自発的対処」が最も高い確率でとられやすいものの、他の困りごとの4トピックと比較すると、「自発的対処」や「他者に頼る対処」が有意に少なく、「相談」や「何もしていない」が有意に多いことが示された (Figure 7)。この結果から、「いじめ関連」の困りごとでは、他の困りごとと比べると、自分で注意をしたり、友人や先生に頼って解決しようとするよりも、誰かに相談するという行為までとなりやすいことが示唆された。ただし、「いじめ関連」の困りごとの中だけで比較するならば、対応のされやすさは有意に異なり ( $\chi^2(3) = 134.77, p < .001$ )、残差分析を行うと「自発的対処」は用いられやすく ( $p < .001$ )、「対応の必要なし」は用いられにくいこと ( $p < .001$ ) が示された。そのため、自分やその周囲に対するいじめに類する事柄で困っている児童生徒は、他のことで困っている児童生徒と比較すれば、誰かに相談するということをしやすいが、こうした事柄で困っている児童生徒のほとんどが誰かに相談できている、という状況でもないことには留意する必要があるだろう。

**Figure 7** 困りごとの類型（トピック 2）と対応の類型の関連



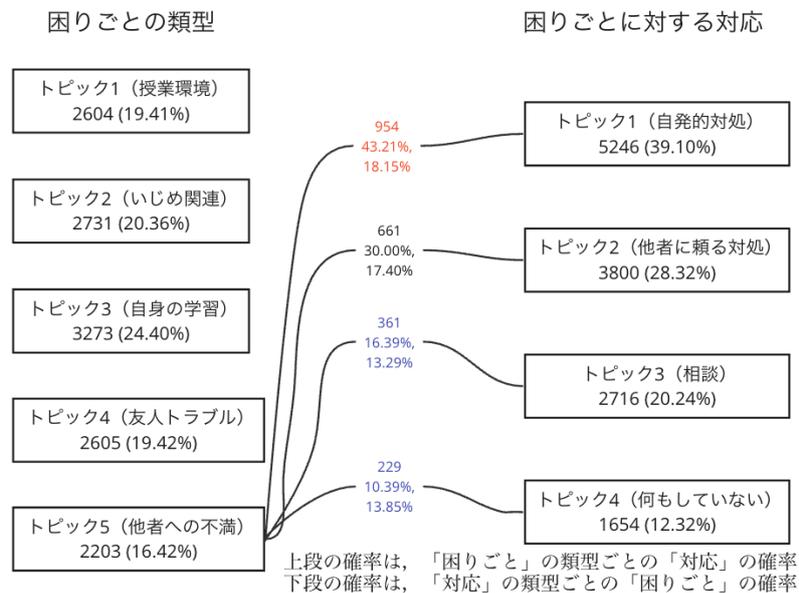
困りごとがトピック3の「自身の学習」の場合、他の困りごとと比べると「自発的な対応」や「何もしていない」の対応は行われにくく、「他者に頼る対応」の対応が行われやすいことが示された (Figure 8)。つまり、学校での勉強について難しさを感じたときには、他者に教えてもらうといった対応がなされやすく、自分でなんとかしようとするといったことは、他の困りごとと比べるとなされにくくなっていると解釈できる。

**Figure 8** 困りごとの類型（トピック 3）と対応の類型の関連





**Figure 10** 困りごとの類型（トピック 5）と対応の類型の関連



#### 4-2. 展望

本プレ調査で明らかとなった結果を、今後、学校教育や児童生徒達の人間関係構築力の向上に役立てていく必要がある。学校生活における様々な情報と、今回のような心理的情報を総合することで、より効率のよい気づきと支援のための体制が構築できるであろう。他方、今回のような膨大な情報を各教員が全て把握して、個の対応に当たることは事実上不可能である。こうした心理的なデータに対する個々の状態に応じた適切なフィードバックに基づいて、児童生徒が自分自身で適切なケアを行えば、学校現場においても有効な問題行動の一次予防支援システムとなるであろう。

そこで本学では、県教育委員会人権教育課と協働して、児童生徒の心の育ちと教職員の学級作りを支援するために、AI分析を活用した人間関係構築力育成のためのプログラムの開発を目指している。現在構想しているのは、「えひめ ICT 学習支援システム (EILS: エイリス)」のプラットフォームを活用し、児童生徒達が月に1回程度、20~30項目程度の簡単な質問項目に回答すると、その結果の概要と、それに応じた言語的サポートや改善のための対処法が瞬時にフィードバックされるようなシステムである。

本プレ調査において、心理検査に回答するだけでも自己理解が深まったという感想が多く寄せられている。その調査項目は、本調査の結果から、より児童生徒達の特徴を捉えていた項目を厳選して構成する。そして、その結果に対するフィードバックの内容は、本学の公認心理師/臨床心理士を有する研究者が中心となって検討する。一問一答の紋切り型の応答ではなく、結果から推察される児童生徒の心身の状態を労いつつ、その状態の改善のために実施可能な対処法を複数自然な形で提案する。児童生徒達はいずれか一つを選択して実践し、翌月には実施したかどうかとその成果を簡単に報告することが出来る。その入力内容が、さらに翌月のフィードバックにも反映されることで、児童生徒達も飽きずに、

達成感を感じながら、自身の行動変容を目指せるようなシステムである。

もちろん、心理検査の結果や実施の状況は、学校側が閲覧可能である。さらに、本プレ調査において明らかになったような不適応な児童生徒がいた場合には、自動的にアラートが表示される。児童生徒自身のセルフヘルプツールとして、また学校側にとっては気になる子への早期発見/対応を補助するツールとして、役立つシステムになれば幸いである。

今回、愛媛全県の小学5年生から中学2年生まで44,000名という、全国でも例を見ない大規模な調査を行う事が出来た。一部の人の声に基づいて全体の支援を検討するよりも、支援の対象となる全ての人の声を聞いた上で検討する方がはるかに理想的である。この調査を実現するために、多くの皆様の理解と協力が不可欠であった。全県の小中学校の先生方、市町の教育委員会の先生方、県教育委員会の先生方、そしてなにより、貴重な時間を割いて回答してくれた児童生徒の皆さんに対して、ここに記して感謝を申し上げます次第である。

## 引用文献

- 飯田順子・石隈利紀 (2002). 中学生の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度 (中学生版) の開発— 教育心理学研究, 50, 225–236.
- 伊藤亜矢子・宇佐美慧 (2017). 新版中学生用学級風土尺度 (Classroom Climate Inventory ; CCI) の作成 教育心理学研究, 65, 91–105.
- 石川満佐育・濱口佳和 (2007). 中学生・高校生におけるゆるし傾向性と外在化問題・内在化問題との関連の検討 教育心理学研究, 55, 526–537.
- 岩佐 一・権藤恭之・増井幸恵 (2007). 日本語版「ソーシャル・サポート尺度」の信頼性ならびに妥当性—中高年者を対象とした検討— 厚生学, 54, 26–33.
- Kono, A., Tadaka, E., Kanaya, Y., Dai, Y., Itoi, W., & Imamatsu, Y. (2012). Development of a community commitment scale with cross-sectional survey validation for preventing social isolation in older Japanese people. *BMC Public Health*, 12, 903.
- 松木祐馬・下司忠大 (2020). 全般的集団同一視傾向尺度 (GGIT) の作成と信頼性・妥当性の検証 パーソナリティ研究, 29, 47–49.
- 水野君平・日高茂暢 (2019). 「スクールカースト」におけるグループ間の地位と学校適応感の関連の学級間差 教育心理学研究, 67, 1–11.
- 村田豊久 (1996). 学校における児童生徒のうつ病—Birlleson の小児期うつ病スケールからの検討— 最新精神医学, 1, 131–138.
- 仲嶺実甫子・甲田宗良・伊藤義徳・佐藤 寛 (2015). Self-Compassion Scale Short Form 中学生版の作成と信頼性・妥当性の検討 関西大学社会学部紀要, 47, 21–30.
- 桜井茂男 (2000). ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討 発達臨床心理学研究, 12, 65–71.
- 吉田卓史 (2004). Sheehan Disability Scale (SDISS) 日本語版の作成と信頼性および妥当性の検討 臨床精神薬理, 7, 1645–1653.