

# 小学校の担任教員と生徒の心理的ウェルビーイングの 横断的・縦断的關係性の調査

瀧澤悠<sup>1</sup>、石本雄真<sup>2</sup>、松本有貴<sup>3</sup>

<sup>1</sup>法政大学大学院ライフスキル研究所、<sup>2</sup>鳥取大学教員養成センター、<sup>3</sup>徳島文理大学人間生活学部

## <要 旨>

心理的ウェルビーイングは、メンタルヘルスのポジティブな側面を包括する概念であり、子どもの学業成績や将来の健康・経済力と関係がある重要な要因である。しかし、日本の子どもの心理的ウェルビーイングは国際的に最低水準であるため改善が望まれる。学校現場で様々な心理教育プログラムを導入する取り組みが行われてきた。しかし、心理的ウェルビーイングの大きな改善には繋がっていない。欧米の研究では、教員と生徒の心理的ウェルビーイングの相互的な関係性に着目して、教員と生徒の両方の心理的ウェルビーイングを包括的に改善する取り組みが推進されており、その効果も研究により支持されている。日本でも子どものみを対象とした取り組みだけではなく、教員も対象とした発展的な取り組みを推進する必要があると考えられる、しかしそのためには欧米と同様に教員と子どもの心理的ウェルビーイングには関係性があることを示す必要がある。本研究では教員と生徒の心理的ウェルビーイングの関係を調査し、その結果が示唆することを議論する。

## <キーワード>

心理的ウェルビーイング、子ども、教員、小学校、メンタルヘルス、ソーシャルエモーショナル

## 【はじめに】

メンタルヘルスは、ネガティブな側面とポジティブな側面により構成される(Tang et al., 2018)。メンタルヘルスのネガティブな側面にはうつや不安などの心の問題が関わり、メンタルヘルスのポジティブな側面は心理的ウェルビーイングが関わる。心理的ウェルビーイングはメンタルヘルスのポジティブな側面を包括する概念であり、人生の快樂(hedonic happiness)や人生の目的や意味の理解(eudaimonic happiness)を伴う主観的な幸福感、良好な社会的適応(学校適応や人間関係)などの複合的な要素から構成される(Diener et al., 1985; Ryan et al., 2008)。

長年、メンタルヘルスのネガティブな側面である心の問題ばかりが注目を浴びてきた。しかし、

子どもの心理的ウェルビーイングも学業成績、人間関係、非行行動や自殺などの問題、大人になってからの心身の健康や経済力と強い関係性を持つことが明らかになり、子どもの健康な社会的成長にとって欠かすことが出来ない重要な要因であると認知されてきている(Bücker et al., 2018; Gibbons & Silva, 2011)。

日本の子どもの心理的ウェルビーイングは国際的に最低水準(OECD38カ国中37位)であり、心の問題に伴う自殺や不登校などの問題も改善していないため、効果的な介入が求められている(UNICEF, 2020)。国際的に、義務教育課程の教育現場は、家庭と同様に、多くの子どもが共通して関わる数少ない社会のコミュニティであるため、

子どもの心理的ウェルビーイングと心の問題を改善するための取り組みに、特に重要な場所であると認知されている(Graham et al., 2011)。

日本でも教育現場を中心として子どもの心理的ウェルビーイングを高め、心の問題を予防するための取り組みが広がってきた。こうした取り組みは、主に子どものソーシャルエモーショナルスキル(自己理解、他者理解、自己制御、社会性、行動の決定力など)を向上させることにより、子どもの心理的ウェルビーイングを高めたり、心の問題を予防することを狙うものであり、ソーシャルスキルトレーニングや認知行動療法プログラムなどの心理教育プログラムという形で学校の授業に導入されてきた(原田・渡辺、2021)。研究ではこうしたプログラムの効果は多く確認されているものの、欧米の状況と同様に、メンタルヘルス問題が伴う自殺や不登校の状況は改善していない(厚生労働省、2021)。

心理教育プログラムなどの取り組みが実際に効果を発揮しづらい原因の1つとしては、現場の学校教員が多忙であるために、新たな取り組みのために労力と時間を確保することが難しいことが挙げられる。日本の小中学校の教員の労働時間はOECDメンバー国の中でも最長レベルである(週54.4時間)(the OECD Teaching and Learning International Survey, 2018)。教員が授業を行う時間は、OECDメンバー国の平均よりも少ないものの、事務時間や課外指導時間が圧倒的に長いことが原因である。この問題解決のために、出来るだけ教員の負担にならず、短時間で効率的に子どもにソーシャルエモーショナルスキルを教えられようような心理教育プログラムも開発されテストされている(Matsumoto et al., 2020)。

2つ目の原因としては、子どものみを主な対象

とした取り組みが行われてきたことが考えられる。子どものメンタルヘルスには、子どもが大半の時間を過ごす学校や家庭などの環境要因が多大な影響を及ぼす。そのため、子どもが環境要因からのストレスと上手く付き合い耐え抜くためのソーシャルエモーショナルスキルを単に心理教育で教えるだけでは子どものメンタルヘルスを根本的に改善することは難しいと考えられる。

子どものメンタルヘルスに影響する学校内の主な環境要因としては、教員のメンタルヘルスが挙げられる。欧米の研究では、教員と子どものメンタルヘルス(心理的ウェルビーイングと情緒問題)には、教員と生徒の関係性の質を媒介する正の関係性があることが明らかになっている(Harding et al., 2019; Pas et al., 2010)。そのため、アメリカやイギリスなどでは、より発展的な取り組みとして、教員と生徒の両方のメンタルヘルスを包括的に改善する試みが近年推進されている(Kidger, 2021)。

日本では特に、多忙に伴う小中学校の教員のメンタルヘルスの悪化が長年問題視されており、教員のメンタルヘルスの子どものメンタルヘルスへの悪影響が懸念される(Ogisu & Kitamura, 2022)。そのため、欧米などと同様に、日本でも教員と生徒の両方のメンタルヘルスを包括的に改善する取り組みが必要なのではないかと考えられる。

### 現在の研究の問題点

教員と生徒の両方のメンタルヘルスの包括的な改善を推進するためには、日本の学校の教員のメンタルヘルスが子どものメンタルヘルスとどのような関係があるかをまず具体的に理解する必要がある。しかし、国内ではそうした関係性を調査した研究が存在しない。また、国際的にも教員

と生徒のメンタルヘルスの横断的関係性を調査した研究はあるが、縦断的関係性を調査した研究は存在しない。

### 本研究の目的

本研究では特に教員の心理的ウェルビーイングと生徒の心理的ウェルビーイング、情緒問題、学校享受感の横断的・縦断的関係性を調査することを目的として、小学校の担任教員と生徒を対象としてアンケート調査を実施した。研究の目的のために以下の仮説を立て検証した。

- H1 T1 での教員の心理的ウェルビーイングは、T1 での生徒の心理的ウェルビーイング、情緒問題、学校享受感と直接的な正の関係性がある。
- H2 T1 での教員の心理的ウェルビーイングは、T1 での生徒の心理的ウェルビーイング、情緒問題、学校享受感と教員生徒関係の質を介しての間接的な正の関係性がある。
- H3 T1 での教員の心理的ウェルビーイングは、T2 での生徒の心理的ウェルビーイング、情緒問題、学校享受感と直接的な正の関係性がある。
- H4 T1 時点の教員の心理的ウェルビーイングは、T2 での生徒の心理的ウェルビーイング、情緒問題、学校享受感と教員生徒関係の質を介しての間接的な正の関係性がある。

### 【方法】

#### 参加者

鳥取県内の5つの国立・市立小学校の2-6年生の46クラスの担任教員46名（男性20名、女性26名）と生徒1294名（男子663名、女子623名）が参加した（表1）。生徒は2年生138名（男子63名、女子75名）、3年生138名（男子63名、女子75名）、4年生219名（男子116名、女子103名）、5年生279名（男子152名、女子126名）、6年生302名（男子157名、女子144名）を含む。

### 研究の手続き

鳥取大学の倫理審査委員の承認を得た後に、協力校が募集された。研究者が各校の校長の許可を得た後に、教員、保護者、生徒に研究内容を説明しコンセンストを得た。2021年の6月(T1)に各校の2-6年生の担任教員と生徒がそれぞれアンケートに記入した。再度、2021年の12月(T2)に2-6年生の生徒のみがアンケートに記入した。

### アンケート

教員用アンケートには、日本語版 the Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale (WEMWBS) (菅沼ら、2016年)が含まれた。WEMWBSは14問の5段階のリッカートスケール(1=強く反対する;5=強く同意する)により心理的ウェルビーイングを測る自記式の尺度である。また、教員用アンケートにより、各教員のクラス、性別と経験年数を尋ねた。

生徒用アンケートには、日本語版 Stirling Children's Wellbeing Scale (SCWBS; Nishida et al., 2021)、日本語版 Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997)の情緒問題のサブスケール、学校享受感尺度(古市・玉木、1994)、教員と生徒関係の質を測るためのオリジナルの問い2問(例:学校に悲しいことや悩みを話せる先生がいる)が含まれた。

SCWBSは15問の5段階のリッカートスケールを含む心理的ウェルビーイングを測るための自記式尺度である。SDQの情緒問題の尺度は5問の3段階のリッカートスケールを含む不安やうつ症状の程度を測る自記式尺度である。学校享受感尺度は、10問の5段階のリッカートスケールを含む、学校享受感(学校生活が楽しいと思える感情)を測る自記式尺度である。

研究で使用されたそれぞれの尺度のの妥当性・

信頼性は、先行研究により確認されている。

### データ分析

統制変数として教員の性別、教員の経験年数、生徒の性別、学年として入力し、生徒個人をレベル1、学級のクラスターをレベル2とするマルチレベル媒介構造方程式モデルによりデータ分析が行われた。全ての分析はSPSS、AMOSバージョン26、Mplus8.8を用いて行われた。

### 【結果】

#### 予備分析

担任教員の回答率は82.6%(n=38)であった。回答の漏れがないT1での生徒の回答89.1%(n=1144)、T2での生徒の回答は96.2%(n=1232)であった。各尺度で測られた要因の平均値、標準偏差、内的整合性が表1にまとめた。各要因の相関が表2にまとめられた。各尺度の内的整合性は良好であった( $\alpha=.76-.93$ )。マルチレベル媒介構造方程式モデルの適合度は良好であった( $\chi^2(6) = 24.46, ns, CFI=.995, TLI=.907, RMSEA=.05$ ) (図1・2)。

#### T1での教員と生徒の心理的ウェルビーイング、情緒問題、学校享受感との横断的關係性

分析結果はH1を部分的に支持し、H2を否定した。教員の性別、教員の経験年数、生徒の性別、

表1

時期	対象	要因	M	SD	$\alpha$
T1	教員	心理的ウェルビーイング	47.55	7.93	.90
		性別 (男性)	.43	.50	
		経験年数	14.77	10.27	
	生徒	心理的ウェルビーイング	44.94	11.03	.92
		学校享受感	35.65	9.16	.89
		情緒問題	7.97	2.64	.76
T2	生徒	教員生徒関係	7.33	2.36	
		性別 (男性)	.48	.50	
		学年	4.22	1.36	
		心理的ウェルビーイング	44.73	10.81	.93
		学校享受感	35.18	9.17	.91
		情緒問題	7.87	2.59	.76
		教員生徒関係	6.79	2.34	

学年の影響を統制した上で、T1での教員の心理的ウェルビーイングは生徒の学校享受感と有意に近い水準の直接的な横断的關係性( $p < .10$ )があった。しかし、T1での教員の心理的ウェルビーイングは、T1の生徒の心理的ウェルビーイングや情緒問題と直接的な關係性がなかった。これら結果は、T1時点で教員の心理的ウェルビーイングが高かったクラスの子どもは学校享受感が高かったことを示している。

T1での教員生徒關係の質は、T1での生徒の心理的ウェルビーイングとクラスレベルで正の關係性があった。しかし、T1時点の教員の心理的ウェルビーイングは、T1の生徒の心理的ウェルビーイングと教員生徒關係の質を介しての間接的關係

表2

要因	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 T1 教員心理的ウェルビーイング	-											
2 教員性別	.06*											
3 教員経験年数	-.07*	.09**										
4 T1 生徒 PWE	-.01	-.03	.03									
5 T1 学校享受感	.02	-.07*	.03	.61**								
6 T1 情緒問題	-.02	.02	.08**	-.31**	-.22**							
7 T1 教員生徒關係性	-.08**	-.06*	-.05	.45**	.44**	-.09**						
8 T2 生徒心理的ウェルビーイング	-.07*	-.03	.06*	.64**	.42**	-.20**	.36**					
9 T2 学校享受感	-.11**	-.06*	.07*	.47**	.64**	-.13**	.36**	.60**				
10 T2 情緒問題	.05	.01	.05	-.26**	-.15**	.52**	-.06*	-.30**	-.24**			
11 T2 教員生徒關係性	-.22**	-.03	.01	.28**	.23**	-.10**	.46**	.42**	.44**	-.17**		
12 生徒性別	-.05	-.02	-.02	-.01	-.12**	-.08**	-.02	-.02	-.09**	-.07**	.03	
13 学年	.24**	.25**	-.20**	-.12**	-.19**	-.12**	-.20**	-.18**	-.28**	-.03	-.22**	-.03

性はなかった。

図1. 個人レベルの関係性

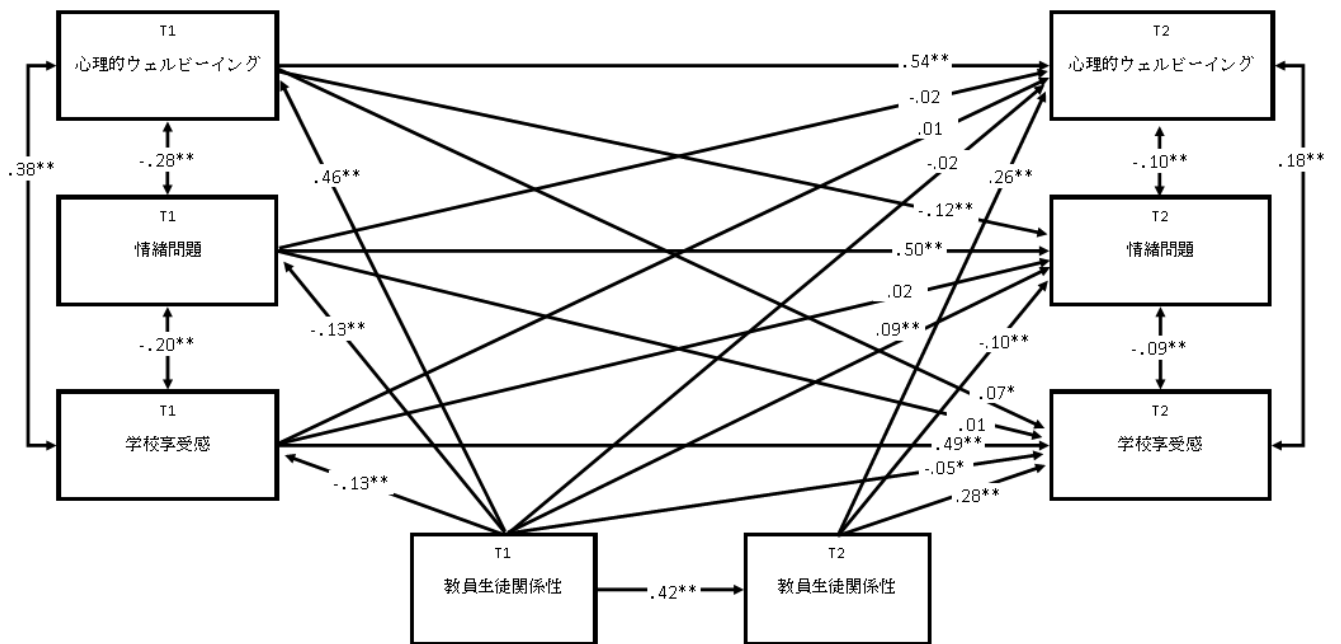
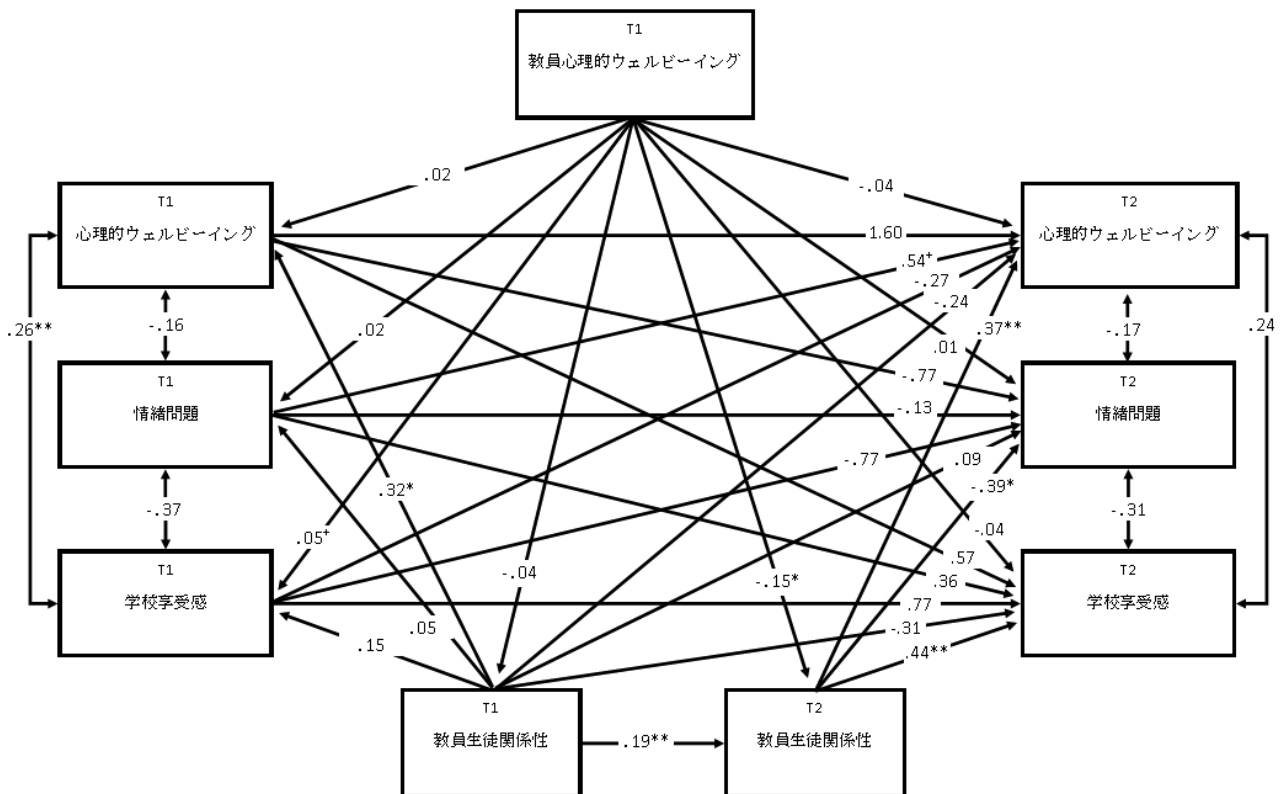


図2. 学校のクラスレベルの関係性



## T1での教員心理的ウェルビーイングとT2の生徒の心理的ウェルビーイング、情緒問題、学校享受感との縦断的關係性

研究結果は仮説 H3 と H4 を否定した。教員の性別、教員の経験年数、生徒の性別、学年の影響を統制した上で、T1での教員の心理的ウェルビーイングはT2での生徒の心理的ウェルビーイング、情緒問題、学校享受感と直接的・間接的な正の縦断的關係性はなかった。

T1での教員の心理的ウェルビーイングは、T2での教員生徒の關係性の質と負の縦断的關係性があった。そして、T2での教員生徒の關係性の質は、T2での生徒の心理的ウェルビーイングと学校享受感と正の關係性があり、生徒の情緒問題と負の關係性があった。

### 【考察】

本研究は国内の研究で初めて、小学校の教員と生徒のメンタルヘルスの横断的・縦断的關係性を調査した。本研究の結果は、日本の小学校の担任教員と子どものメンタルヘルスの關係性は、欧米での先行研究と比べると限定的であることを示した(Harding et al.、2019; Pas et al.、2010)。欧米での学校での状況と同様に、日本の小学校の子どもの生活の中で、小学校の担任教員は、家族とともに生活の中で一番頻繁に交流する大人であるため、この結果は予想に反した結果である。原因がいくつか考察される。

1 つ目に、日本の小学校の学級人数は欧米の学級人数より多く、日本の教員の平均労働時間はOECD48カ国中最長であるが、生徒と接する授業時間は平均より短いため、担任教員が一人ひとりの生徒との交流が少ないことが原因として考えられる(the OECD Teaching and Learning International Survey、2018)。

2 つ目に、本研究では調査されなかったものの、生徒の家庭環境などの他の要因が、教員のメンタルヘルスよりも強く生徒のメンタルヘルスへ影響した可能性が考えられる。3 つ目に、本研究は、海外の先行研究と違い、生徒のメンタルヘルスにより強く影響する可能性のある教員のメンタルヘルスの負の側面である情緒問題を測らなかったことが理由として考えられる。

本研究の結果は教員と生徒のメンタルヘルスの關係性は限定的であることを示した一方で、教員の心理的ウェルビーイングは生徒の学校享受感とは一定の横断的關係性があることを示した。このことはやはり担任教員が現在の生活と人生に満足して幸福な状態にあれば、生徒へもポジティブな影響があることを示唆しているため、やはり担任教員のメンタルヘルスは生徒の学校生活にとってやはり軽視することが出来ない環境要因であることを示している。

本研究結果を踏まえ、今後は、教員と生徒の情緒問題の關係性の調査を含めた、より詳細な生徒のメンタルヘルスと教育・家庭・地域環境の相互作用を理解するための調査を行う必要がある。未来の子どものたちが成長するためのより良い環境を整えていくために、そうした調査の結果を基にした、より包括的な生徒のメンタルヘルス支援の取り組みが望まれる。

特に教員のメンタルヘルスの改善は、ストレスに耐えるための力を養う心理教育的プログラムや研修会の提供だけでは不可能な可能性もあり、長年教員のバーンアウトの原因であると問いただされてきた、過大な職務を伴う長時間労働の改善に本格的に政府主導で取り組むことが必須であると考えられる。

長時間の労働の一番の原因となっているのは、

授業時間の多さではなく、事務労働に費やされる時間の長さである。事務時間を減らすためにはICT化・ペーパーレス化の加速、詰め込まれている授業内容の精査、行事のやり方の見直しなどが重要なポイントになると考えられる。また、日本の小中学校のクラスサイズも世界的に多い水準であり、そのことも教員の負担の重さに繋がっているため、例えば教員の数を増やして1つ1つのクラスサイズを小さくするなどの改善も必要であると考えられる。少子高齢化社会の中、福祉医療費が政府予算をひっ迫している状況であるが、教育への投資は日本の未来への最重要な投資であるため、より積極的な取り組みが望まれる。

#### 【謝辞】

本研究にご協力いただいた小学校の先生と生徒たちに感謝いたします。さらに研究実施にあたり、助成金を賜りました公益財団法人 明治安田こころの健康財団に心から御礼申し上げます。

#### 【引用文献】

- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.00>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- 古市裕一・玉木弘之 (1994). 学校の楽しさとその規定要因、岡山大学教育学部研究収録、96、105–113
- Gibbons, S., & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30(2), 312–331. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11.001>
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers and Teaching*, 17(4), 479–496. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580525>
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2001) ソーシャル・エモーショナル・ラーニングによる高校生のソーシャルスキルとレジリエンスへの効果、教育実践学研究、24、1-14
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- 厚生労働省 (2021) 自殺の統計：地域における自殺の基礎資料、<https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/000140901.html>
- Matsumoto, Y., Ishimoto, Y., & Takizawa, Y. (2020). Examination of the effectiveness of Neuroscience-Informed Child Education (NICE) within Japanese school settings. *Children and Youth Services Review*, 118, Article 105405. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105405>
- Nishida, C., Ishimoto, Y., Takizawa, Y., Katayama, T., & Matsumoto, Y. (2021). Preliminary evidence for the reliability and validity of the Stirling children's well-being scale (SCWBS) with Japanese children. *International Journal of Educational Research Open*, 2–2, 100034. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100034>
- Ogisu, T., Kitamura, Y. (2022). Tradition, Challenges, and Innovation in Japanese Teacher Education. In: Khine, M.S., Liu, Y. (eds) *Handbook of Research on Teacher Education*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-9785-2\\_37](https://doi.org/10.1007/978-981-16-9785-2_37)

- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A., & Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 13–27. <https://doi.org/10.1037/a0018576>
- Tang, Y.-Y., Tang, R., & Gross, J. J. (2019). Promoting Psychological Well-Being Through an Evidence-Based Mindfulness Training Program. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2019.00237>
- The OECD Teaching and Learning International Survey (2018). <https://www.oecd.org/education/talis/>
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- UNICEF. (2020). Innocenti Report Card 16. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf>