

# 児童の不安低減と自尊感情向上に対する 学級規模の心理教育プログラムの効果について

堀川 綾子\*・柴山 謙二

## The effect of a class-sized psychological education program for self-esteem improvement and anxiety reduction in children

Ryoko HORIKAWA and Kenji SHIBAYAMA

(Received October 1, 2014)

In this study, a psychological education program based on the theory of cognitive behavioral therapy was created, and the effective self-esteem improvement and anxiety reduction examined for a fourth grade target class. As a result, the program was found to be effective in improving self-esteem and reducing anxiety generally, and the effect was found to be maintained one and a half months later. However, since no effect was observed in the two low-order factors of anxiety, it would appear that the children need not only the cognitive side of thinking, but also require work with the body, which is closely related to the emotions. In addition, it was also considered necessary to devise content that enhances self-acceptance. Furthermore, large changes in scores, greater than the average for the entire class were seen in the low self-esteem group and the high-anxiety group, and thus the program was thought to have performed effectively for these two groups which require support.

**Key words :** psychological education program based on cognitive behavioral therapy, anxiety, self-esteem

### 問 題

不安は、人間の基本的情動の一つであり、精神的健康を考える場合に重要な指標となる。心理学辞典によると、「不安は予感・予期・懸念といった個人の認知機能に大きく依存した認知媒介型の情動」である。

不安の中でも重要なものとして、対人不安があるが、対人不安とは、向井（2001）が紹介する Watson & Friend（1969）によれば、「対人場面における苦悩・不快・恐怖・不安などの経験」であり、「対人場면을意図的に回避すること」や「他者から否定的な評価を受けることへの恐れ」と定義される。その対人不安の中でも「特に苦痛が強く、生活に支障が出るようになったものを社会不安障害」と呼ぶ（守谷・佐々木・丹野, 2007）。石川（2013）が紹介する Costello（2004）の報告によれば、社会不安障害の生涯有病率は 12.7～27.0%と高く、低年齢で発症し、思春期・成人期以降まで悪影響を与えるなど、個人の精神的健康に大きな影響を与える。不安には、否定的な認知が関連してお

り、認知行動療法が不安障害やうつ病の治療法として有効性が高く、その実証性を確立している（清水, 2010）。

また、人間の精神的健康の基盤をなすものとして自尊感情があげられる。自尊感情とは、自分に対する評価感情であり、自分自身を基本的に価値あるものとする感覚で、自己に対しても他者に対しても受容的でありうる。ここには対自己的な肯定的認知評価と、対他者的な肯定的認知評価の双方が含まれていると考えられる。しかし、自尊感情も児童期から思春期においてその低下が懸念されており（古庄, 2009）、それゆえ不安と自尊感情双方への対策が必要だと考える。

石川・坂野（2003）は、小学4～6年生を対象に調査を行い、認知の誤りと不安の関連を検討し、児童の不安障害に対して適切な治療をするには、認知の誤りに対する介入が必要であることを明らかにしている。

川井・吉田・宮元・山中（2006）は、ネガティブな事象に対する認知パターンが自己否定的なものに固定化し、自己効力感や自尊感情が低下することを防ぐ

\* 熊本市立城西小学校

ための授業を考案し、小学校高学年の児童に対して学級単位で実施し、その効果について検討した。

結果は、実験群の児童の方が統制群の児童よりも、自己否定的な認知パターンを否定する方向の信念を抱くようになり、自己効力感と自尊感情が高まっていた。その他これまでの先行研究の知見からは、不安を低減するには、否定的な認知に介入することが有効であるとされており、同じように否定的な認知に介入することで自尊感情の低下を防ぐことを目的にした研究も行われている。しかし、否定的な認知だけを取り扱い、個人に働きかけるだけでよいのだろうか。

堀川・柴山(2014a, 印刷)は、小学4～6年生の児童を対象に、不安と自尊感情の質問紙調査を行い、不安と自尊感情の関係について検討した。その中で不安全体およびその下位因子と自尊感情全体および下位因子の相関をみると、不安全体は、自尊感情の因子の中では、「自己評価・自己受容」と最も負の相関が強い( $r = -.455$ )ことがわかった。さらに不安の下位因子「他者からの否定的な評価への恐れ」と、自尊感情の下位因子「自己評価・自己受容」因子とは、他の因子同士よりも負の相関( $r = -.443$ )が強くみられた。

これらのことから、不安を低減し、自尊感情を高めるためには、肯定的な自己評価と他者評価、および自己受容を高めることが有効であると推察できる。

不安を低減し自尊感情の向上を図ることについての介入の方法としては、否定的認知に働きかけ、しかも、他者との肯定的な相互作用を通して自分や他者に対する否定的な評価を肯定的に方向づけることが重要だと考えられる。なぜなら、不安は自分への否定的な評価と、他者や集団を脅威と感じ、他者から自分を否定的に評価されることへの恐れから生み出されるからである。したがって、自分が幸せになるような考え方をしようといった目標を念頭において、集団の中での他者との肯定的なかかわりを体験しながら、自分の中の自己を否定的に見る認知を改善していくという、否定的な認知と肯定的な認知の両方に体験を通じて働きかけていくプログラムが有効だと思われる。

本研究では、その目的に添った心理教育プログラムを作成し、4年生の1クラスを対象に心理教育プログラムを実践し、不安の低減や自尊感情の向上に効果があるかどうかを検証する。

## 方 法

### 1. 調査対象

対象は、熊本県内の公立A小学校に在籍する4年生27名(男子12名、女子15名)であった。

### 2. 調査時期

2013年6月～9月

授業は6月の下旬から7月の下旬にかけて6回行い、不安と自尊感情の程度を図る質問紙による調査は、心理教育プログラム実施前の2013年6月中旬(プレテスト)、プログラム実施後の7月下旬(ポストテスト)、実施1ヶ月半後の9月上旬(フォローアップテスト)の3回実施した。プログラムの内容を検討する質問紙は、プログラム実施後、児童にふり返りアンケートとして実施した。

### 3. 効果指標

#### 1) 不安をはかる質問紙

Social Anxiety Scale for Children-Revised (SASC-R) 日本語版(岡島、福原、山田、坂野、2009)を使用した。これは児童期における社会不安障害(SAD)の中核症状を測定するために作成され、信頼性と妥当性が確認されている。「他者からの否定的な評価に対する恐れ(FNE)」、「新しい状況や人に対する回避とディストレス(SAD-N)」、「一般的な回避とディストレス(SAD-G)」3下位尺度18項目(フィラー4項目を含めると22項目)で構成されている。本研究では、自尊感情尺度と合わせて実施するため、1(全然そう思わない)～4(とてもそう思う)の4件法で回答を求めた。なお、ディストレスとは、ストレスを上手に処理できずに心身不調の状態であることをさす。

#### 2) 自尊感情をはかる質問紙

東京都版自尊感情尺度(伊藤、若本、2010)を使用した。これは学校現場で求められる自尊感情を測るために作成され、内的整合性・妥当性が確認されている。今までの自尊感情の研究で最も使用されてきたローゼンバーグの自尊感情尺度との相関は、尺度全体で $r = .70$ という強い相関が見られ、この尺度はローゼンバーグがいう自分を「これでいい(good enough)」と考える気持ちを測定していることが確認されている。

この自尊感情尺度第1因子の「自己評価・自己受容」因子がローゼンバーグの自尊感情尺度と $r = .78$ と最も強い相関が見られ、この因子が、この尺度で測定する自尊感情の中核的な意味をもつことが示された。「自己評価・自己受容」、「関係の中での自己」、「自己主張と自己決定」という3下位尺度22項目から構成されている。1(あてはまらない)～4(あてはまる)の4件法で回答を求めた。

#### 3) プログラムの内容についてのふり返りアンケート

#### 4) 授業で使った学習シート(児童の感想)

#### 5) 授業の逐語記録(児童の発言や行動)

#### 4. 調査の手続き

質問紙については、1枚の用紙にして一斉調査法でデータを収集した。

#### 5. 対象群の設定

自尊感情得点と不安得点の平均を出して、自尊感情の平均得点より1SD（標準偏差）低い者を低自尊群、不安の平均得点より1SD高い者を高不安群として、要支援群を決めた。本研究では、不安得点が50点以上の者を高不安群、自尊感情得点が54点以下の者を低自尊群と設定した。対象者は、高不安群が5名、低自尊群が9名であった。

#### 6. 本研究で作成した心理教育プログラムの構成

不安の低減には、否定的な認知への介入が有効であるという先行研究の知見と、堀川ら（2014a）の自己評価・自己受容を高めるといった肯定的認知への介入も有効という推察をもとに、窪田・川島（2012）、金田・内田（2012）、千葉（2012）、小関・嶋田・佐々木（2007）、川井・吉田・宮元・山中（2006）、石川・坂野（2005）らの先行研究や、東（2013）、清水（2010）ら、日本交流分析協会（2000）の文献も参考にして、心理教育プログラムを作成した。心理教育プログラムの構成表を表1に示す。

表1 心理教育プログラム構成表

セッション名	構成要素	具体的な内容
<第1回> 幸せないい気落ちですぐすために、自分の考え方を見つめよう	☆心理教育 ○認知面への焦点化 ○人生態度（交流分析） ☆肯定的認知への介入 ○肯定的な側面への焦点化	・学習のめあての確認 ・できごと・考え・気持ちの関係を知る ・幸せないい気持ちですぐすには、「自分もOK、相手もOK」の考え方がよいことを知る ・自分や相手のよいところを見つけ合う ・まとめとホームワーク
<第2回> 同じ出来事に対してちがう見方をしてみよう	☆心理教育 ☆否定的認知への介入 ○リフレーミング	・同じ出来事に対してちがう見方をすると、気持ちが変わることを知る ・自分が欠点だと思っていることを、友だちに見方を変えていいところにしてもらう活動をする（例：負けず嫌い→努力家） ・まとめとホームワーク
<第3回> いやな気持ちになる考え方をくわしく知ろう	☆心理教育 ○抑うつや不安を感じやすい否定的な認知特性について知る ☆否定的認知への介入 ○否定的認知に気づく ○否定的認知に対する多面的思考	・いやな気持ちになる考え方について知る（キャラクターにして理解しやすくする） ・否定的認知に気づくことで不安の反すうを抑える ・否定的認知に対して考えを広げる練習をする ・まとめとホームワーク
<第4回> いやな気持ちになっている友だちにアドバイスしよう	☆否定的認知への介入 ☆肯定的認知への介入 ○反論とはげまし	・いやな気持ちになっている友だちに、アドバイスを（いやな気持ちを落ち着かせ、いやな気持ちになる考えに反論したり、励ましたりする。） ・いやな気持ちになる考えを思い出し、自分で自分にアドバイスする ・まとめとホームワーク
<第5回> 見方を広げ気持ちが楽になる考え方をを使って問題を解決しよう	☆肯定的認知への介入 ○見方を広げ、気持ちを楽にする考え方について知る ☆否定的認知への介入 ○葛藤場面での問題解決スキル	・見方が広がり気持ちが楽になる考え方をキャラクター化し、理解しやすくする ・見方を広げ気持ちが楽になる考え方をを使って、葛藤場面での問題を解決する ・まとめとホームワーク
<第6回> 自分のためにみんなのために、どんな言葉かけや行動ができるか考えよう	☆心理教育 ☆肯定的認知への介入	・今までの学習をふりかえる ・自分のために、みんなのためにできる肯定的な言葉かけ、できることを考える

#### 7. プログラム実施の手順

プログラムの効果を検討するために、プログラム実施1週間前に実施前アンケートをとった。プログラム実施1週間後に実施後アンケートをとり、約1ヶ月半後にフォローアップアンケートをとった。プログラムの各セッションは学級での授業として一斉に行った。

各回とも授業の前にビデオとボイスレコーダーを設置し、デジタルカメラも使って授業の様子を記録した。授業で使用するめあて、フラッシュカードやイラスト、まとめなど黒板に貼るものを用意した。また、授業中に自分が考えたことや学習後の感想を書き込む学習シートを作成し、授業中に使用した。学習シートは授業開始直後に配布、授業後に回収し、授業者による児童の学習に対する肯定的なコメントや理解が深まるアドバイスを書き込んで次の授業前に渡した。また、学習内容の定着を図るために課題を用意しホームワークを実施した。ホームワークシートは授業実施後2～3日後に回収し、児童の取り組みを称賛するコメントを書いて、学習シートと一緒に毎回返却した。また、その日学んだことや授業中の児童の様子を書いた「こころ通信」を発行し、授業の当日か翌日に配布した。これらの毎回の学習シート、ホームワークシート、こころ通信は一人一人に用意した心の学習ファイルに綴じた。全6回の心理教育プログラムの要点を記したプログラム修了証を一人一人用意し、プログラム修了後に配布した。

#### 8. データ収集の方法

不安尺度と自尊感情尺度質問紙（実施前、実施後、1ヶ月半後）3回分、児童のふり返りアンケート、授業の様子をビデオとボイスレコーダーで記録し、そこから作成した逐語記録6時間（6回）分、各回の学習シート、ホームワークシート、授業中の行動観察、クラス担任への聞き取りを行い、プログラムの効果検討のデータとした。

#### 9. 心理教育プログラム授業の実際

授業に入る前に不安尺度と自尊感情尺度を使った実施前質問紙を行っており、その結果、高不安群に5名、低自尊群には9名の児童が属することがわかった。集団教育を行いながらもそれらの要支援群の児童の反応に注意を払うようにした。どの授業も、始めに心理教育を行い、活動（自分で考えた後、班などの小グループで意見を出し合う等）をし、全体で学習のまとめをした後、学習をふり返り感想を発表するというスタイルをとった。



## 結 果

統計的分析については、統計処理ソフト「SPSS Statistics 21.0」を使用した。

## 1. 尺度の検討

## 1) 不安尺度

岡島ら（2009）が作成した不安尺度 18 項目について主因子法に基づく因子分析を行った。分析の結果、固有値の値（第 1 因子から第 4 因子まで、6.86, 1.98, 1.19, 0.97）から判断し、3 因子を採用した。これらの因子に対し、最小二乗法、プロマックス回転で因子分析を行った。18 項目すべての因子負荷量は、0.3 以上の負荷量を示した。もともとの尺度の下位因子内容と比較検討し第 1 因子を「他者からの否定的な評価に対する恐れ」、第 2 因子を「新しい状況や人に対する回避とディストレス」、第 3 因子を「一般的な回避とディストレス」とした。クロンバックの  $\alpha$  係数は、第 1 因子で 0.891, 第 2 因子で 0.790, 第 3 因子で 0.761 だった。

## 2) 自尊感情尺度

自尊感情尺度 22 項目について主因子法に基づく因子分析を行った。分析の結果、固有値の変化（第 1 因子から第 6 因子まで、7.00, 2.21, 1.39, 1.07, 1.02, 0.99）から 3 因子構造が妥当であると判断した。これらの因子に対し、最小二乗法、プロマックス回転で因子分析を行った。22 項目すべての因子負荷量は、0.3 以上の負荷量を示した。

もともとの尺度の内容と比較検討して、第 1 因子を、「自己評価・自己受容」、第 2 因子を「自己主張・自己決定」、第 3 因子を「関係の中の自己」とした。

クロンバックの  $\alpha$  係数は、第 1 因子で 0.850, 第 2 因子で 0.759, 第 3 因子で 0.752 だった。

また、プログラムの内容について検討するために、児童にプログラム実施後に、ふり回りアンケートを行った。

## 2. 不安の分析

不安得点は、下位第 1 因子「他者からの否定的な評価に対する恐れ」の 8 項目、第 2 因子「新しい状況や人に対する回避とディストレス」の 5 項目、第 3 因子「一般的な回避とディストレス」の 5 項目ごとに合計し、それぞれの下位因子得点とした。また 3 つの下位因子 18 項目の合計得点を不安全体得点とした。自己評価に基づく不安尺度のプログラム実施前とプログラム実施後およびフォローアップ時における平均得点と標準偏差を表 2 に示した。

まず、不安尺度全体得点について、それぞれの 3 時

表 2 実施前、実施後、1 ヶ月半後の不安得点の  
平均値と標準偏差（4 年）

	実施前得点 (S D)	実施後	1 ヶ月半後	下位検定
不安全体	39.22 12.32	35.77 (11.48)	35.70 (9.13)	実施前>実施後、1 ヶ月半後
他者否定 評価恐れ	17.88 (6.57)	15.11 (5.62)	14.18 (4.15)	実施前>実施後、1 ヶ月半後
新状況・ 人の回避	11.81 (3.86)	11.40 (3.96)	12.14 (4.04)	
一般的な 回避	9.77 (3.06)	9.25 (3.21)	9.37 (2.96)	

点での評定得点の変化を検証するために一要因の分散分析を行った。その結果、有意差が得られた ( $F(2,52) = 5.87, p < .01$ )。Bonferroni 法による多重比較の結果、実施後及び 1 ヶ月半後の得点が実施前のそれよりも有意に低い及び低い傾向にあることがわかった ( $p < .05; p < .10$ )。実施後と 1 ヶ月半後では有意差はみられなかった。プログラム実施後、不安が低減し、その 1 ヶ月半後も維持していることがわかった。

また下位因子尺度について同様に分散分析を行ったところ、下位因子 I 「他者からの否定的評価への恐れ」では、有意差が得られた ( $F(2,52) = 12.28, p < .001$ )。多重比較の結果、実施後および 1 ヶ月半後の得点が実施前のそれよりも有意に低いことがわかった ( $p < .01; p < .01$ )。実施後と 1 ヶ月半後では有意差はみられなかった。プログラム実施後、他者からの否定的な評価に対する恐れが低減し、その 1 ヶ月半後も維持しているといえる。

下位因子 II 「新しい状況や人に対する回避とディストレス」と下位因子 III 「一般的な回避とディストレス」では、有意差はなかった。

以上のことから、不安全体と下位因子 I 「他者からの否定的評価への恐れ」に、プログラムが効果的に働いたと見られる。しかし、残りの 2 つの回避とディストレスに関する下位因子には、効果がみられなかった。

## 3. 自尊感情の分析

自尊感情得点は、下位第 1 因子「自己評価・自己受容」の 8 項目、第 2 因子「自己主張・自己決定」の 7 項目、第 3 因子「関係の中の自己」の 7 項目ごとに合計し、それぞれの下位因子得点とした。また 3 つの下位因子 22 項目の合計得点を自尊感情全体得点とした。自己評価に基づく自尊感情尺度のプログラム実施前とプログラム実施後およびフォローアップ時（1 ヶ月半後）における平均得点と標準偏差を表 3 に示した。

まず、自尊感情尺度全体得点について、それぞれの 3 時点での評定得点の変化を検証するために一要因の分散分析を行った。その結果、有意差が得られた ( $F(2,52) = 16.73, p < .001$ )。Bonferroni 法による多重比較の結果、実施後および 1 ヶ月半後の得点が実施前の

表3 実施前、実施後、1ヶ月半後の自尊感情得点の平均値と標準偏差(4年)

	実施前得点 (SD)	実施後	1ヶ月半後	下位検定
自尊感情 全体	59.14 (12.48)	64.70 (10.26)	66.03 (10.05)	1ヶ月半後、実施後>実施前
自己評価	21.55 (4.70)	23.33 (4.42)	24.00 (4.20)	1ヶ月半後、>実施前
自己受容	18.18 (4.20)	19.85 (3.37)	20.29 (3.58)	1ヶ月半後、実施後>実施前
自己主張	19.40 (4.29)	21.51 (3.92)	21.74 (3.65)	1ヶ月半後、実施後>実施前

それよりも有意に高いことがわかった( $p<.01$ ;  $p<.001$ )。実施後と1ヶ月半後の得点には有意差はみられなかった。プログラム実施後、自尊感情は向上し、その1ヶ月半後も維持していることがわかった。

また下位因子尺度について同様に分散分析を行った。下位因子Ⅰ「自己評価・自己受容」では、有意差が得られた( $F(2,52)=6.49$ ,  $p<.01$ )。多重比較の結果、1ヶ月半後の得点の実施前のそれよりも有意に高いことがわかった( $p<.01$ )。実施前と実施後、実施後と1ヶ月半後の得点には有意差はみられなかった。プログラム実施後、自己評価・自己受容感、集計値上は伸びたが有意ではなく、その1ヶ月半後は有意に上昇していた。

下位因子Ⅱ「自己主張・自己決定」では、有意差が得られた( $F(2,52)=7.50$ ,  $p<.001$ )。多重比較の結果、実施後および1ヶ月半後の得点の実施前のそれよりも有意に高いことがわかった( $p<.05$ ;  $p<.10$ )。実施後と1ヶ月半後の得点間には有意差はみられなかった。プログラム実施後、自己主張・自己決定の得点が伸び、その1ヶ月半後も維持していることがわかった。

下位因子Ⅲ「関係の中の自己」では、有意差が得られた( $F(2,52)=9.96$ ,  $p<.001$ )。多重比較の結果、実施後および1ヶ月半後の得点の実施前のそれよりも有意に高いことがわかった( $p<.01$ ;  $p<.001$ )。実施後と1ヶ月半後の得点には有意差はみられなかった。プログラム実施後、他者を肯定的に認知し信頼し、自分を信頼する認知が向上し、その1ヶ月半後も維持しているといえる。

以上のことから、学級全体では、プログラム実施後、自尊感情全体得点および「自己主張・自己決定」「関係の中の自己」下位因子得点は有意に上昇し、1ヶ月半後も効果が維持していた。しかし自尊感情の「自己評価・自己受容」因子は、プログラム実施後、集計値上は伸びたものの有意ではなく、1ヶ月半後に有意に伸びた。

#### 4. 児童の自己評定によるプログラムの評価

本研究のプログラムの内容が児童にとってどう受けとられていたかをみるために、プログラム実施後、ふ

表4 ふり返りアンケート(4年)27人複数回答

＜学習したこと＞	面白かった	ためになった	やってみたい
①「自分もOK、相手もOK」の考え方	17	20	8
②できごとをどう考えるか(前向きか、後ろ向きか)で、気持ちが変わること。	16	22	8
③欠点も見方を変えればよいところになるということ。	11	19	9
④いやな気持ちになる8つの考え方	19	17	2
⑤見方が広がり、気持ちが楽になる10の考え方	20	21	12
⑥いやな気持ちから抜け出すには、考えを広げて気持ちを楽にするとよいこと。	5	23	13
⑦本当に問題が起きたときは、相談するなど周りの人の力をかりること。	8	20	16
＜活動したこと＞	面白かった	ためになった	やってみたい
①自分や友だちのいいところを見つけ合ったこと。	22	13	6
②自分が欠点だと思っていたことを、友だちにいいところに変えてもらった。	15	26	1
③キャラクターを使って、いろいろな考え方を知ったこと。	19	19	4
④いやな気持ちになっている主人公(かず子さん)にアドバイスをすること。	15	23	9
⑤いやな気持ちになった自分自身にアドバイスすること。	8	19	11
⑥考えを広げるキャラクターを使って、心配な問題を解決すること。	17	19	8
⑦自分やみんなのためにできる言葉かけやできることを考えたこと。	14	18	11
⑧班の人と話し合うこと。	19	20	3
⑨主人公の役になったり、友だち役としてアドバイスしたり、役になったこと。	18	20	4
⑩ホームワークをしたこと。	19	19	3

り振り返りアンケートを行った。結果を表4に示す。

学習したことの中で、7割以上の児童が「面白かった」と回答しているのは、④いやな気持ちになる8つの考え方、⑤見方が広がり気持ちが楽になる10の考え方であった。学習したことの中で「ためになった」と回答しているのは、④以外のすべての項目であった。

活動したことの中で、7割以上の児童が「面白かった」と回答しているのは、①自分や友だちのいいところを見つけ合ったこと、③キャラクターを使って、いろいろな考え方を知ったこと、⑧班の人と話し合うこと、⑨主人公の役になったり、友だち役としてアドバイスしたりなど、役になったこと、⑩ホームワークをしたこと、であった。

活動したことの中で、7割以上の児童が「ためになった」と回答しているのは、①と⑦以外のすべての項目であった。

8割以上の児童が「ためになった」と回答しているのは、学習したことの②できごとをどう考えるかで、気持ちが変わること、⑥いやな気持ちなら抜け出すには、考えを広げて気持ちを楽にするとよいこと、の2項目と、活動したことの②自分が欠点だと思っていたことを友だちにいいところに変えてもらったこと、④

いやな気持ちになっている主人公にアドバイスすること、の2項目であった。

## 5. 要支援群の変容

実施前アンケートで高不安群に属した5名の児童は、実施後および1ヶ月半後の時点で3名が高不安群から外れ2名となった。実施前から比較して、実施後事の時点で平均5.8点、1ヶ月半後の時点では、平均9.8点不安得点が減少していた。

また、実施前アンケートで低自尊群に属した9名の児童のうち、実施後の時点で4名が低自尊群から外れ5名となり、1ヶ月半後では4名になった。実施前から比較して、実施後の時点では平均8.3点、1ヶ月半後の時点では、平均8.9点自尊感情得点が上昇した。

## 考 察

本研究の心理教育プログラムは、全体的には自尊感情の向上には効果的であった。

「自己評価・自己受容」因子では、プログラム実施後は、得点は伸びたものの統計的に有意ではなかった。しかし1ヶ月半後に伸び続け、実施前よりも有意に上昇している。ふり返りアンケートでも、「自分や友だちのいいところを見つけ合ったこと」を27名中22名が面白かったと回答し、「自分が欠点だと思っていたことを、友だちにいいところに変えてもらったこと」を26名がためになったと回答している。第1回目のよいところ見つけの授業の感想では、「相手のいいところや好きなところを書いたり、相手から書いてもらったりしてすごく嬉しいです。」や、「私とはちがった目線でちがったことをほめてもらったので、とても勇気をもらえて明るい気持ちになりました。」などの喜びの感想が多かった。

また第2回目の授業の感想としては、「私のだめなところを班の人にいいところに見てもらって、こういう経験は初めてだったので嬉しかったです。」や、「自分の悪いところが今日のみんなの言葉でポジティブなふうに変わった気がしました。みんなの一言でこんなにも気分が変わるんだなあと思いました。」などの喜びや驚きの感想が多くみられた。これらのことから、自分のよさを見つけたり、友達から自分のいいところを見つけてもらう活動を組んだり、自分の欠点に見えるところを友達にいいところに見方を変えて（リフレーミングして）もらうといった活動は、自己評価を高める上でだいたいにおいて効果があったと考えられる。しかし、自己を受容する（ありのままの自分を受けとめることができる）学習がさらに深まるような授

業内容の工夫があれば、プログラム実施後にも効果がみられたのではないかと思われる。

また、「いやな気持ちから抜け出すには、考えを広げて気持ちを楽しめるとよいこと」、「いやな気持ちになっている主人公（かず子さん）にアドバイスすること」については27名中23名がためになったと回答している。授業の感想でも「私も1・2回間違えてもうできないと思った時があります。その時に友だちがアドバイスしてくれて元気になったから、アドバイスは大事だなと思いました。」「私は落ち込んだかずさんにアドバイスをいっぱい伝えられて嬉しかったし、友だちになったみたいでした。」「私もかずさんと同じような経験をしたことがあるので、かずさんの気持ちがよくわかりました。自分がかずさんようになった時の自分への声かけ、友だちが落ち込んだ時の声かけ、の2つのことに使えそうだなと思いました。」など、自分の経験と重ねている記述や、アドバイスの有効性、生活に活用したいといった記述が多く見られた。これらのことから、うまくいかない出来事（失敗）に遭遇した時に考えを広げて気持ちを楽しめるとよいと知ったことや、嫌な気持ちになった時に励ますロールプレイを行ったことも、児童の自己評価から効果的だったと考えられる。

また、「自己主張・自己決定」因子と「関係の中の自己」因子は、プログラム実施後に効果がみられ、1ヶ月半後も効果を維持していた。児童のふり返りアンケートでは、「班の人と話し合うことごと」、「主人公の役になったり、友だち役としてアドバイスしたりなど、役になったこと」、「本当に問題が起きた時は、相談するなど周りの人の力をかりること」の3項目について、27名中20名の児童がためになったと回答している。授業の感想では、「話し合いで、自分の考えを言う時ちょっとどきどきしたけど、言えてよかった。」「かずさんの役になったり、はげます役になってるのが面白かった。」「今度友だちが落ち込んでいたらこのキャラクターの考えを使ってみたい。」などの感想がみられた。これらから、班活動でお互いのいいところを見つけ合うことで役立ち合ったり、話し合い活動で意見を出し合ったり、授業中の登場人物に励ますロールプレイをしたりと、班単位の活動を中心とした交流が小集団の中での自己主張力を高めたり、他者との関係性を向上させたのではないかと考えられる。

不安については全体と下位因子の1つ（「他者からの否定的な評価に対する恐れ」）については効果が得られたが、下位因子2つ（「新しい状況や人に対する回避とディストレス」と、「一般的な回避とディストレス」）については、効果が見られなかった。他者からの否定的な評価を受けることへの恐れについては、



今回他者に認められ、一緒に活動に取り組んだことでその恐れが低減したのではないかと考えられる。恐れは予期不安であり、不安という情動の中心的な性質である。また、岡島ら(2009)によれば、成人の社会不安障害(SAD)研究では、「他者からの否定的な評価に対する恐れ」がSAD患者の中核症状であり(Rapee et al., 1997)、SADの改善を最も予測することが明らかにされている(Mattik et al., 1989)。このことから、他者からの否定的な評価に対する恐れに変容がみられたことは、心理教育プログラムの意義としては大きいと思われる。

一方、新しい状況や人に対してまた一般的な行動や人に対する回避・ディストレスが生じる傾向に対しては有効な結果は得られなかった。みんなの前で新しいことをすることを心配したり、人に対して人見知りをして恥ずかしがったり、誘うことや頼むことをためらうという傾向にも有効に働きかける方法を今後検討していく必要がある。

また心は認知面だけでなく、感情や行動とも深く結びついている。不安を感じると心拍数が上昇するなど、感情や情動は身体の生理的变化と密接に関連していることを考えると(大河原, 2008)、思考といった認知面だけでなく、情動と密接な関連のある身体面への働きかけも不安の低減に必要だと思われる。

児童のふり返りアンケートから、プログラムのどの内容が面白くてためになったかをみると、「自分もOK、相手もOK」の考え方や、出来事をどうとらえるかで気持ちが変えること、いやな気持ちになる8つの考え方、見方を広げ気持ちが楽になる10の考え方などの肯定的および否定的両方の認知面の学習がよかったことがわかる。また、いやな気持ちから抜け出すには、考えを広げて気持ちを楽にするとよいこと、といった対処法についての学習もよかったことがわかる。また活動では、キャラクターを使って心配な問題を解決したり、班の人と話し合ったり、班で主人公やその友だちの役になってロールプレイングをしたことがよかったことがわかった。児童には、キャラクターを使った認知の学習や、小集団での体験型の交流活動がよかったと思われる。

また、8割以上の児童がためになったと回答した項目をみると、出来事のとりえ方で気持ちが変えること、いやな気持ちから抜け出すには考えを広げて気持ちを楽にすること、いやな気持ちになっている主人公にアドバイスすること、自分が欠点だと思っていたことを友だちにいいところに変えてもらったことがあがっており、否定的な認知を修正するような活動がよかったことがわかる。

さらに要支援群としてあげた高不安群の変容を見る

と、高不安群に属する児童は5名から、プログラム実施1ヶ月半後には2名に減少した。授業中は一斉で指導は行いが、とくに要支援の児童については、発言を取り上げたり、よさをみんなに広げたり、机間支援で声かけをすることに努めた。学習シートでも、「自分にもいいところがあるとわかりました」、「決めつけるのはよくない」、「いろいろな考え方がある」、「自分を励ましたりするのが楽しかった」、「この授業で一番心に残ったのは、自分もOK、相手もOKで、いつも言っています」、「いやなことがあっても前向きな考え方をすると解決するし、みんなのために自分のためにできることをしたい」などの認知の変容と思われる感想があがった。最終的に変化が見られず高不安群に属したままの2名についてその授業の様子や学習シートの記述を見てみると、2人とも学習内容のとくに認知面の理解が十分でないことがわかった。不安を低減するには、やはり認知面への確実な介入が必要であることが考えられる。

要支援群の低自尊群は、低自尊群に属する児童は9名から、プログラム実施後で5名、さらに実施1ヶ月半後では4名に減少した。低自尊群は54点以下としているが、この低自尊群の4名はすべて50点~52点であり、低自尊群と健常群との境界線近く(54点)まで自尊感情が上昇している。低自尊群の児童の感想に「いやなことを言われたら、(見方を広げ気持ちを楽にする)キャラクターを使って友だちといっぱい仲良くするといい。」、「自分のいいところがいっぱいあったと初めて知りました。」、「友だちが自分のいいところを知ってくれていた。友だちのいいところも学習できてよかった。」、「人に無視されたりとか、そういう問題を解決できてよかったです。」、「(欠点をいいところに)言い換えるのは難しかったけど、よくわかってよかったです。」、「こういうこと(見方を広げ、気持ちを楽にすること)が大切なんだなあと考えた。」などが書かれており、肯定的な認知を知り、自分に対する肯定的な認知が増えただけでなく、他者から肯定的な評価をもらったことも肯定的な認知の増加に影響したと思われる。また、要支援群として設定した高不安群と低自尊群に属する児童は、学級全体の平均よりも不安得点が大きく減少し、自尊感情得点が大きく上昇していたことから、学級全体だけでなく要支援群にもとくに効果があったと思われる。

以上のことから本プログラムは、不安は全ての因子ではなかったが、不安の低減と自尊感情の向上に効果的であったといえる。また、この研究から課題としてさらに不安の他の側面と自己受容面に効果的に働くようなプログラムの構成を再検討する余地が示された。

## 文 献

- 千葉浩彦 (2012): うつ病者に特徴的な「認知の歪み」の随伴性分析による ACT の特質と可能性についての考察 淑徳心理臨床研究, **9**, 17-26.
- 遠藤辰雄・井上祥治・蘭千尋 (1992): セルフ・エスティームの心理学—自己価値の探求— ナカニシヤ出版 19-25, 62-65, 168-172, 178-199. 200-201.
- 東 豊 (2013): リフレーミングの秘訣 日本評論社 10-21.
- 堀川綾子・柴山謙二 (2014a, 印刷): 児童の不安低減と自尊感情向上に対する学級規模の心理教育プログラムの作成について 日本教育カウンセリング学会第 12 回研究発表大会論文集, 127-128.
- 古庄純一 (2009): 日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか—児童精神科医の現場報告— 光文社 27-52, 67-82.
- 石川信一・菊田和代・三田村仰 (2013): 児童の不安障害に対する親子認知行動療法の効果 心理臨床学研究, **31**, (3), 364-375.
- 石川信一・坂野雄二 (2005): 児童期不安症状の認知行動モデルの構築の試み 行動療法研究, **31**, 159-176.
- 石川信一・坂野雄二 (2004): 児童期の不安障害に対する認知行動療法の展望 行動療法, **30**, 125-135.
- 石川信一・坂野雄二 (2003): 児童期における認知の誤りと不安の関連について 行動療法, **29**, 145-157.
- 伊藤美奈子・若本純子 (2010): 学校現場で求められる自尊感情を測る尺度作成の試み 日本教育心理学会発表論文集, **52**, 639.
- 金田良哉・内田一成 (2012): 中学校入学に向けた抑うつ症状と不安症状に対する予防プログラムの開発研究—中 1 ギャップの解消に向けて— 上越教育大学心理教育相談研究, **11**, 25-35.
- 川井栄治・吉田寿夫・宮元博章・山中一英 (2006): セルフ・エスティームの低下を防ぐための授業の効果に関する研究 教育心理学研究, **54**, 112-123.
- 高知県教育センター: 「確かな学力」と「豊かな心」をはぐくむ新しい学校教育の創造—子どもの自尊感情をはぐくむ学校についての一考察— 平成 17 年度紀要 第 42 号 -2, 1-37.
- 近藤真治・ヤン・インリン (1996): コミュニケーション不安の形成と治療 ナカニシヤ出版 19-24, 33-39.
- 窪田美奈・川島一夫 (2012): 中学生における認知行動療法に基づいたトレーニングの効果—自己否定的な認知の改変と自尊感情の観点から— 信州心理臨床研究, 第 11 号, 11-22.
- 守谷順・佐々木淳・丹野義彦 (2007): 対人状況における対人不安の否定的な判断・解釈バイアスと自己注目の関連 パーソナリティ研究, **15**, (2), 171-182.
- 向井秀文 (2012): 不安と自己注目, および自尊感情との関連—調査研究と注意県連を通して— 熊本大学大学院教育学研究科修士論文
- 向井靖子 (2001): 対人不安の生起・維持プロセスの理論モデルに関する展望—回避行動と自己愛, 他者への関心の葛藤という観点から— 東京大学大学院教育学研究科紀要, **41**, 319-326.
- 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁榊算男・立花政夫・箱田裕司 (1999): 心理学辞典 有斐閣 343-344, 738-740.
- 日本交流分析協会 (2000): 交流分析入門
- 大河原美以 (2008): 心が元気になる本 第 1 巻 イライラ, クヨクヨどうすればいいの? あかね書房 16-17, 24-61.
- 岡林尚子・生和秀敏 (1991): 対人不安尺度の信頼性と妥当性に関する研究 広島大学総合科学部紀要, **15**, 1-9.
- 岡島義・福原佑佳子・山田幸恵・坂野雄二・La Greca, A.M. (2009): Social Anxiety Scale for Children-Revised (SASC-R) と Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A) 日本語版の作成 児童青年医学とその近接領域, **50**, 457-468.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 (2007): 小学 5 年生に対する認知行動的アプローチによる抑うつの低減効果の検討 行動療法研究, **33**, 45-57.
- 坂野雄二 (1995): 認知行動療法 日本評論社 27-37, 125-136.
- 清水栄司 (2010): 自分でできる認知行動療法—うつと不安の克服法— 星和書店 18-25, 83-94.
- 下山晴彦 (2007): 認知行動療法—理論から実践的活用まで— 金剛出版 60-72, 126-148.
- 城月健太郎・野村忍 (2009): Social Cost/Probability Scale の開発 —Cost/Probability bias が社会不安に与える影響— 心身医学, **49**, (2), 143-152.
- 鈴木伸一・熊野宏昭・坂野雄二 (1999): 認知行動療法
- Thomas Marra (2004): Depressed & Anxious The Dialectical Behavior Therapy Workbook for Overcoming Depression & Anxiety. New Harbinger Publications. 永田利彦 (訳) (2011): うつと不安のマインドフルネス・セルフヘルプブック—人生を積極的に生きるための DBT (弁証法的行動療法) 入門— 明石書店 121-130, 145-197, 203-225.
- 唐白告 (2007): 対人不安と自尊感情・対人信頼感の関連について 臨床教育心理学研究, **33**, 47.
- 東京都教職員研修センター: 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (第 3 年次) 平成 22 年度東京都教職員研修センター紀要第 10 号, 3-28.